2024

Anı Yayıncılık

Atıf Bülteni



Kerim Demirci

Adli Dilbilim Sözlüğü

Ankara
2024

Adli Dilbilim Sözlüğü

Kerim Demirci
ORCID: 0000-0001-6489-9690

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-989-5
e-ISBN	: 978-605-170-990-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Adli Dilbilim Sözlüğü
Demirci, Kerim
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, x + 126 Sf., 13,5x19,5 cm

ISBN	: 978-605-170-989-5
e-ISBN	: 978-605-170-990-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Dilbilim, Adli Dilbilim

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

A harfinin evrimi



Dilim seni dilim dilim dileyim
Başıma geleni senden bileyim
Türk Atasözü

Kerim Demirci

Erzurum'un *Olur* ilçesine bağlı *Atlı Köyü*'nde doğdu. *KTÜ*'de lisans eğitimini tamamladı. *ODTÜ* ve Indianapolis *Butler University*'de İngilizce hazırlık okudu. Yüksek lisansını *The Ohio State University*'de, doktorasını *University of Wisconsin-Madison*'da bitirdi. *University of Wisconsin-Madison*'da ve *Ahmet Yesevi Üniversitesi*'nde öğretim elemanlığı yaptı. *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı, Türkoloji İçin Dilbilim, Kelime Bilgisi El Kitabı, Zamirler, Unutulmayan Mısralar El Kitabı, Oksford'un Öküzü, Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü* gibi kitap ve sözlük çalışmaları var. Dilbilimsel ve teorik yaklaşımların, köklü Türkiye Türkolojisinde daha fazla yer almasına katkı amaçlı çalışmalara yoğunlaşmakta. Türkiye'de henüz tam anlamıyla yaygınlık kazanmamış olan dilbilim dallarının kitaplarını ve terim sözlüklerini hazırlamakta. *Trabzonspor* ve *Ohio State Buckeyes* taraftarı.

ÖNSÖZ

Başlangıcından günümüze gelene kadar bütün bilim dalları alabildiğine detaylanmış, bulunduğumuz zaman diliminde her disiplinin birçok alt alanı ortaya çıkmıştır. Mesela, kendisi tıbbın bir dalı olan dâhiliye bölümünün bile şu an itibarıyla yedi adet alt dalı bulunmaktadır. Bunun gibi, modern anlamda bir asırdan biraz fazla bir zaman önce dikilen dilbilim ağacının birçok yeni dalı ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri adli dilbilimdir. Başka bilim dallarıyla da belli oranlarda ilişkisi olan adli dilbilim temelde hukuk ile dilbilimin kesişim noktasında yer alır. Adli dilbilimin temel amacı, kolluk kuvvetlerine veya yargıya intikal etmiş soruşturma veya davalarda suçluların ve suçsuzların adil bir şekilde birbirinden ayrılmasına yardımcı olmanın yanında insanlar yahut kurumlar arasındaki bazı anlaşmazlıkların çözüme kavuşturulmasına katkıda bulunmaktır. Adli dilbilim, davaların ve anlaşmazlıkların dille ilgili yönlerini aydınlatmaya yarayan yardımcı bir disiplindir. Adli tıp, adli makamlar veya kolluk kuvvetleri olay yerinde tespit edilenler dâhil mevcut olan tüm delilleri incelerken adli dilbilim uzmanları mevcut verileri yalnızca dil yönünden inceler. Kısaca, adli bilimler meseleleri çözüme kavuşturmak için diliçi ve dildışı tüm verileri değerlendirirken adli dilbilim, meselenin yalnızca dilsel yönüyle ilgilenir.

Kanun yazımından tüm mahkeme safhalarına kadar bütün hukuk disiplini dil aracılığıyla icra edilen ve dil ile iç içe olan bir disiplin olmasının yanında insanların konuşmaya ve yazmaya başladıkları andan itibaren bilerek yahut bilmeyerek kendilerine ait birçok bilgiyi dil üzerinden ifşa ettikleri gerçeği de dil ile hukuk arasında sıkı bir bağlantı kurmaya imkân

tanır. Şöyle ki, insanların konuşma ve yazılarında onların cinsiyeti, eğitim düzeyi, yaşı, mesleği, nereli olduğu, nerede yaşadığı, anadili, yabancı dil bilgisi, kimliği, kişiliği, psikolojisi ve daha değişik özelliklerine dair çok kuvvetli izler bulunur. Bu izlerin tümü, adli dilbilimsel incelemelerde dikkate alınabilen ayırtedici birer özellik hükmündedir.

Adli dilbilim, hem dünyada hem de Türkiye'de yeni gelişen genç bir alandır. Dünya üniversitelerinde henüz yaygın olarak adli dilbilim dersleri ve uzmanlık dereceleri verilmemektedir. ABD, İngiltere ve İspanya gibi ülkeler üniversitelerinde adli dilbilim programı olan öncüler arasındadır. Özellikle ABD ve İngiltere'de kolluk kuvvetleri veya mahkemelerin pratikte bu alanda uzmanlaşan kişilerden adli dilbilimsel yardım talebinde bulunmaları, bu alana yoğunlaşan üniversite bölümlerinin ve programlarının yaygınlaşmasında etkili olmaktadır. Dolayısıyla alanda geliştirilen teoriler ve kullanılan yöntemler devamlı bir gelişim hâlindedir. Bu genç alanda özellikle vaka analizleri şeklinde epey miktarda makale yazılmasına rağmen adli dilbilim konularını topluca ele alan kitap sayısı fazla değildir. Hem sorgulama ve yargılama süreçlerini etkileyebilecek onlarca bileşenin olması hem de dilsel delillerin tahmin edilemeyecek kadar çeşitli olması nedeniyle adli vakaları çözüme kavuşturma konusunda hangi spesifik dil delilinin rol oynayacağını kestirmek zordur. Bu sebeple bugüne kadar kaleme alınmış olan adli dilbilim eserlerinin, dilsel kanıtların tümünü kapsamış olmasını beklememek gerekir. Dolayısıyla, yeni vakalar ortaya çıktıkça ve teknolojik imkânlar arttıkça bugüne kadar hiç karşılaşmadığımız kavram ve terimler adli dilbilim literatürüne dâhil olacaktır. Eser sayısının azlığının yanında kadim bilim dallarıyla mukayese edildiğinde adli dilbilimin kapsamının ve terminolojisinin tam anlamıyla kemale ermemiş olması kitap içeriklerindeki ve terminolojideki farklılıkları beraberinde getirmiştir. Adli dilbilim literatüründe, aynı veya çok benzer anlama geldikleri hâlde farklı kelimelerle yapılmış birçok terimin olması bu oturmamışlık yüzdendir. Bugün itibarıyla Türkiye'de editoryal bir çalışma olarak hazırlanmış olan bir adet

adli dilbilim kitabı mevcuttur ancak henüz yalnızca adli dilbilim konularını kapsayan bir sözlük yoktur. Bizim bu çalışmamız adli dilbilimin temel terimlerinin tümünü içeren ilk sözlüktür.

Yapay zekânın bu denli yaygınlaşmış olduğu bir çağda matbu bir sözlük hazırlamanın ne kadar gerekli olduğu tartışılabilir. Bu, kısmen anlamlı bir tartışmadır ancak internet tabanlı yapay zekâ henüz herhangi bir bilim dalının araştırmacıların varlığından haberdar olmadıkları bütün terimlerini aynı anda bir araya getirip onlara sunma noktasında olmadığından bize göre uzun bir zaman daha matbu sözlüklere ihtiyaç olacaktır. Şöyle ki, yapay zekâ programları şimdilik yalnızca insanların onlara sorduğu sorulara nispeten dar kapsamlı cevaplar vermeye çalışmaktadır. Diğer sözlüklerde olduğu gibi bu sözlükte madde başı olan tüm kavram veya terimler yapay zekâ programlarında toplu hâlde bulunmamaktadır. Araştırmacılar, ancak sözlüğün içeriğinden hareket ederek, yani, bir kavramın varlığından sözlük aracılığıyla haberdar olduktan sonra yapay zekâ programlarına onun tanımını sorabilmektedir. Kısaca, bilim dalları için hazırlanan sözlükler, yapay zekâ programlarını etkin bir biçimde kullanabilmek için hâlâ birer hareket noktası, başvuru kaynağı veya anahtar niteliğindedir. Kaldı ki, mesela, hayatımıza çok yakın bir zamanda giren, oldukça yaygın bir şekilde kullanılan ve bizim de bu sözlüğü hazırlarken bazı konular için dikkatli bir biçimde göz attığımız ChatGPT hâlâ fahiş hatalar yaptığından verdiği bilgiler iyice kontrol edilmesi gereken, bu yüzden de henüz güvenilirliği tartışmalı olan bir uygulamadır.

Sözlüğü hazırlarken adli dilbilimin ana yörüngesinden çıkmamaya özen gösterdik. Sayfa sayısını gereksiz yere artırmamak için salt hukuk ve salt dilbilim terimlerini değil yalnızca bu iki alanın kesişim noktasında yer alan terimleri sözlüğe dâhil ettik. Ancak yine de sesbirim, biçimbirim ve benzeri birkaç temel dilbilim terimini gayet kısa bir biçimde tanımlamayı uygun gördük. Sözlüğün sonuna ilâve ettiğimiz *Türkçe-İngilizce İndeks* kısmında, Türkçe terimlerin İngilizcelerini de vererek yabancı kay-

nakları kullanmak isteyen okurlara kolaylık sağlamayı amaçladık. Eksiklerimizin giderilmesi ve alan literatürünün tekâmülü için, sözlükle ilgili her türlü önerinin *kerimdemirci@yahoo.com* e-mail adresinden tarafımıza iletilmesi bizi mutlu edecektir.

Sözlüğün hedef kitlesini, üniversitelerin dilbilim bölümleri başta olmak üzere dille ilgili tüm akademik alanlar, yargı teşkilatının ilgili bölümleri ile adli tıp, emniyet ve jandarma teşkilatlarının ilgili birimleri şeklinde sıralayabiliriz.

Sözlüğümüzün Türk adli dilbilim literatüründe terim birliği oluşturmaya yardımcı olup adli dilbilimin akademik ve pratik anlamda Türkiye'deki gelişimine katkı yapmasını temenni ediyoruz.

Kerim Demirci
Eylül, 2024
Bağlıca, Ankara

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ v

A 1

B 18

C 23

Ç 26

D 26

E 36

F 39

G 40

H 42

I 45

İ 46

J 50

K 51

L 61

M 62

N 66

O 68
Ö 70
P 71
R 73
S 74
Ş 87
T 88
U 93
Ü 97
V 98
W 99
Y 99
Z 107
K A Y N A K L A R 109
TÜRKÇE - İNGİLİZCE İNDEKS 116

A

acil çağrılar (emergency calls): Acil durumlarda polis, jandarma, itfaiye, hastane vb. kuruluşlara yapılan telefon aramaları. Bu çağrılar; kazalar, suçlar, yangınlar veya tıbbi durumlar için acil müdahale talebi amacıyla yapılır. Her ülkenin acil aramalara cevap vermek için oluşturulmuş ve çoğu 24 saat hizmet veren acil çağrı merkezleri vardır. Acil çağrılar aciliyet düzeyi ve anlık stres derecesi yüksek olan durumlarda iletişimin ciddi ve gerçek zamanlı kayıtlarını sağladığı için adli dilbilim açısından kritik bir role sahiptir. Soruşturmalarda bu kayıtlar konuşma içeriğini ve dil kullanım kalıplarını belirlemek, iletişim stratejilerini tahlil etmek ve meseleleri çözüme kavuşturmak için dilbilimsel veri niteliği taşır. Adli dilbilimciler acil çağrıları kullanarak çağrı yapan kişilerin kimliğini belirleyebilir, duygusal durumları ve niyetleri hakkında bilgi edinebilir ve muhtemel aldatmacaları tespit etmeye çalışır. Acil çağrılar; telefon, telsiz, bilgisayar, tablet vb. teknolojik cihazlarla yapıldığı için davaların aydınlatılmasında yer ve zaman tespiti gibi açılardan da büyük önem taşır.

aday konuşmacı (candidate speaker): Bir soruşturmaya veya davaya konu olan ses kayıtlarının kendisine ait olduğundan şüphelenilen kişi. Yaygın bir kullanıma sahip bir terim değildir. *Aday yazar* terimi aday konuşmacıyı da kapsayan bir şekilde kullanılır. Bkz. aday yazar.

aday yazar (candidate author): Şüpheler üzerine kendisine ait sesli, yazılı ve görsel kayıtlar dil özellikleri açısından incelenerek kim olduğu kesin olarak tespit edilmeye çalışılan kişi. Aday yazar, adli açıdan incelemeye konu olan dilsel materyallerin üreticisi olduğundan şüphelenilen kişi veya kişiler olarak da tanımlanabilir. Bulgu konumundaki materyaller şüpheli havuzundaki kişilere ait kitap, makale, mektup, mesaj, imza örnekleri gibi her türlü yazılı ürünün yanında sese ve görüntüye dayanan kayıtlarla karşılaştırılıp gerçek yazar tespit edilmeye çalışılır. Bir soruşturmada genellikle birden fazla aday yazar vardır ancak detaylı araştırmalar sonucunda, şüpheli havuzunda bulunan şüphelilerin sayısı

azaltıla azaltıla gerçek şüpheliye ulaşılma hedeflenir. *Aday yazar,* çoğunlukla hukuk terminolojisindeki *şüpheli* ile eşdeğerdir. *Aday yazar* terimi her ne kadar *yazma* eyleminden hareketle yapılmış olsa da yazılı materyallerinin haricinde kendisine ait ses ve görüntü kayıtları incelemeye tabi tutulan kişiler de bu terimin kapsamındadır. Şüphelilere ait hem yazılı hem de sözlü materyaller mevcut olmasına rağmen bu kişiler yalnızca *aday yazar* olarak adlandırılır, adli dilbilim literatüründe *aday konuşmacı* 'candidate speaker' şeklinde bir teriminin kullanımına pek rastlanmaz. Bkz. yazarlık, yazarlık atfı, şüpheli havuzu.

adil kullanım (fair use): Telif yasalarıyla korunan bir eserin küçük bir kısmının telif sahiplerinin izni olmadan eserin tümünü olumsuz yönde etkilemeyecek biçimde kullanılabileceği doktrini. Adil kullanımın gerekçeleri genellikle eğitim, şahsi menfaat sağlamadan halk yararını gözetme, eseri bilinir kılma, haber yapma, bilime katkı ve eleştiri gibi çoğunluğu ulvi olan amaçlar olarak gösterilir. ABD'de kanuni dayanağı olan bu doktrinin uygulanması Türkiye'de yasal değildir zira Türk kanunları telifli eserlerin izinsiz kullanımını yasaklar. Bkz. telif hakkı, intihal.

adli anlambilim (forensic semantics): Adli araştırmaya konu olan dokümanlarda kullanılan kelimelerin, cümlelerin ve ifadelerin sözlüksel, hukuki ve pragmatik anlamlarını tespit ederek bunların soruşturma veya davalarda neye tekabül ettiğini belirlemeye yardımcı olan alan. Genel dilbilimin anlambilim alanının tüm bilgi, teori me yöntemlerini adli vakaların çözümü için kullanır. Bkz. semantik analiz, adli pragmatik.

adli belge inceleyicisi, ABİ (forensic document examiner, FDE): Adalete intikal etmiş elyazılarının, daktilo yazılarının, matbu yazıların, fotokopilerin veya farklı belgelerin sahte olup olmadığını, kim tarafından hazırlanmış olabileceğini, belge sahteciliklerini vs. tespit etmek için yazı stillerini, fontları, imzaları, mürekkepleri, baskı işlemlerini ve kağıt türlerini inceleyen kişi. Bu kişiler harflerle ilgili boyut, oranlar, aralık, eğim, basınç, bağlantı çizgileri, çizgi kalitesi gibi detaylara yoğunlaşırken yazıların üretiminde kullanılan makine ve materyali de incelerler. Belli bir

eğitimden geçerek denetçilik yapan bu kişiler dilbilimci değildir. *Adli belge inceleme* 'forensic document examination' ABD, İngiltere ve diğer bazı ülkelerde bir meslek olarak mevcuttur. Adli belge inceleyenler yalnızca teknik veya görsel inceleme yaptıklarından belgeleri bir dilbilimcinin hassasiyetle yapabildiği gibi fonetik, fonolojik, leksikal, morfolojik, sözdizimsel, anlambilimsel, pragmatik veya sosyaldilbilimsel detaylarıyla inceleyebilecek donanıma sahip değildir. Bu nedenle, adli belge inceleyicilerinin uzmanlıkları davaların dilbilimsel yönlerden tam olarak aydınlatılması için yeterli değildir. Bkz. adli dilbilimci, adli yazıbilim, el-yazısı tanıma.

adli bilimler (forensic science, criminalistics): Kolluk kuvvetleri veya adli ve idari makamlar tarafından yürütülen soruşturmalara yardımcı olarak meselleri çözüme kavuşturmak maksadıyla her türlü delili bilimsel imkân ve yöntemler kullanarak mümkün olan her açıdan inceleyen bilim dalları. Bu bilim dallarının temel amacı suçluları ve suçsuzları ayırarak adaletin tecelli etmesini sağlamaktır. Adli bilimlerden kasıt salt hukuk bilimi değildir. Adli bilimler, diğer bilimler ile hukukun adalet namına kesişiminden ortaya çıkar. *Adli kimya, adli tıp, adli eczacılık, adli biyoloji, adli fizik, adli psikoloji, adli bilişim, adli mühendislik, adli antropoloji* ve *adli istatistik* bunlardan bazılarıdır. Bir suçu aydınlatırken pratikte her bilim dalının katkısı olabileceğinden adli bilimlere sınır çizmek zordur. Ancak adli bilimlerin incelemelerinde en sık karşılaşılacak unsurlar şunlardır: DNA, parmak izleri, ayak izleri, kan izleri, boyalar, saç/kıl örnekleri, uzuv kalıntıları, yangın kalıntıları, ateşli silahlar, patlayıcılar, zehirli maddeler, kimyevi maddeler, mikroskobik canlılar, kronolojik akışa bağlı zaman ve mekân tespiti; ter, tükürük, tırnak, idrar, dışkı, sperm vs. kalıntıları. Adli bilimciler yaşayanlardan ölülere, canlı varlıklardan cansız varlıklara varıncaya kadar mümkün olan her şeyi adeta kendi dillerince konuşturup onlardan delil toplar zira adli bilimler uzmanları için her bir varlığın göstergebilimsel anlamda bir dili vardır. İnsana mahsus olan sözlü ve yazılı dil ise birçok sırrı açığa çıkaran bu göstergebilimsel dili tamamlayıcı niteliktedir. Dolayısıyla, adli bilimler konusunda uzmanlaşan kişilerin adli dilbilimi de aynı hassasiyetle dikkate

yayma amaçlı tüm iletişimler bu kapsamdadır. Bkz. Suç Sonrası Soruşturmaları Manipüle İletişimi, tehdit mektubu, fidye mektubu, sapık mektubu, nefret mektubu.

aşırma (plagiarism): Bkz. intihal.

ayırtedicilik (distinctiveness): Yazarlık atfı yapılırken mukayese edilen materyallerde tespit edilen bireysel, bölgesel, sosyal, stilistik vb. tüm özelliklerin her yazarın kendisine özgü olup onu diğer tüm yazarlardan ayırması. Bkz. tutarlılık, karşılaştırmalı analiz.

azmettirme (solicitation, instigation): Sözlü, yazılı, görsel vb. araçlar kullanarak herhangibirini yasal veya yasadışı bir eylemde bulunmaya teşvik etme fiili. Polisiye veya adli vaka hâline gelen bir azmettirme talebinin ardındaki niyeti anlamak için adli dilbilimciler, kelime seçimi, fonolojik özellikler, dilsel yapılar ve retorik gibi unsurları analiz ederek talepte artniyet, zorlama, manipülasyon, tahrik veya aldatma olup olmadığını tespit etmeye çalışır. Bu tür artniyet tespiti azmettirme eylemini suç kategorisine sokar. Azmettirme eylemini yapan kişiye *azmettirici* denir.

B

belge analizi (document analysis): Kolluk kuvvetlerinin soruşturmalarına veya adli yargılamalara konu olan yazılı, sözlü veya elektronik belgelerin nicel açıdan incelenmesi. Belge analizleri çoğunluklar şunları kapsar: kâğıt türü, dijital belge türleri, kayıt cihazları, ses kaydı, video kaydı, fotokopi, matbaa baskısı, daktilo yazısı, elyazısı, bilgisayar yazısı, mürekkep türü, belgenin tarihlendirilmesi, baskı izi/fulaj, montaj, sahtelik-orijinallik ayrımı vs. Bkz. biçim analizi, istenmeyen iz vs.

benzersiz kelime (unique vocabulary): Yazarlık atıflarında veya intihal incelemelerinde mukayese edilen metinlerde bir yazarın kullandığı, diğer yazarların kullanmadığı yahut bir metinde bulunan ancak diğer metinlerde hiç rastlanmayan kelime veya ifadeler. Bkz. örtüşen kelime.

beyaz gürültü (white noise): Farklı frekansların eşit yoğunlukta bir arada bulunmasıyla oluşan ve kulaklar tarafından monoton/sürekli bir hışırtı olarak algılanan ses türü. Aynı tondaki su, yağmur, rüzgâr, frekansı tam olarak tutturulmayan radyo veya televizyon sesleri, süpürge ve benzeri makine sesleri beyaz gürültü olarak bilinir. Adli incelemelere tabi tutulan ses kayıtlarında beyaz gürültünün olması konuşmaların net olarak anlaşılıp yazıya aktarılmasına mani olur. Bkz. adli gürültü, ses iyileştirme, akustik ortam analizi.

biçim analizi (form analysis): Adli soruşturmalara konu olan materyallerin içerik yönünden değil tür ve şekil yönünden incelenmesi. İletişimde kullanılan materyallerin türü, malzemesi, kaydedilme biçimleri, incelenme yöntemleri, fontlar, yazı biçimleri, görseller vs. biçim analizi kapsamındadır. Bkz. içerik analizi, yapısal ayrıntı.

biçimbirim (morpheme): Sesbilgisinin bir üst seviyesinde yer alıp anlam taşıyan veya dilbilgisel işlevi olan her bir dil unsuru. *Morfem* de denir. Kısaca, isim ve fiil kökleri, yapım ve çekim ekleri morfemdir/biçimbirimdir. Mesela; *al-dır-mış-lar, baba-m-ın köy-ü-(n)e git-ti-k, ses-siz-lik, su-cul-lar-dan* kelimelerindeki her unsur bir biçimbirimdir. Aynı biçimbirimin anlam değişikliği yapmayan farklı versiyonlarına ise *altbiçimbirim* veya *alomorf* adı verilir. Mesela, *su-cu-lar gel-di-ler* diyen bir şehirli ile *su-ci-ler gal-di-lar* diyen bir köylü aynı şeyi farklı alomorflarla söylemiş olurlar. Dolayısıyla aynı dilbilgisel görevde olan ve aynı anlamı vermek için kullanılan her bir isim veya fiil kökü ile yapım veya çekim eki birer alomorf/altbiçimbirimdir. Yasal incelemeye konu olan materyallerde farklı altbiçimbirimlerin kullanılmış olması zanlıların eğitim düzeyi, bölgesel kökeni veya sosyal sınıfı ile ilgili ipucu mahiyetindedir. Bkz. morfolojik ayrıntı.

bilerek yanlış tekrar (inaccurate restatements): Şüphelinin sorgulama veya konuşma sırasında söylediklerinin kanun uygulayıcıları tarafından kasıtlı olarak yeni kelimelerle, çarpıtılarak yanlış ifade edilmesi stratejisi. Zanlının beyanlarını *Sen aslında şunu söylemek istiyorsun* yaklaşımıyla yeniden kelimelere döküp içerik değişikliğine uğratarak onu yönlendirmek amaçlanır. Bilerek yanlış tekrar taktiği şüpheliyi iç dünyasının baskısıyla yanlışı düzeltmeye, bu yüzden daha ayrıntılı bilgiler vermeye ve nihayetinde farkında olmadan gerçekleri ifşa etmeye teşvik eder. Roger Shuy'un konuşma stratejilerinden biridir. Bkz. konuşma stratejileri.

bilinen gerçek, yaygın bilgi (common knowledge): Belli bir kişiye atfedilmeyen, herkese mal olmuş, insanlar arasında bilinirlik oranı yüksek olduğu için kullanılırken atıf yapmayı gerektirmeyen bilgi. Özellikle intihal soruşturmalarında dikkat edilmesi gereken bir durumdur zira bilinen gerçekleri akademik bir yazıda atıfta bulunmadan kullanmak hukuka aykırı değildir. Yaygın bilginin intihali olmaz. *Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'tür* cümlesi bir bilinen gerçek örneğidir. Bkz. intihal.

bilinen metin (known documents, known authorship): Bkz. referans metni.

bilirkişi (expert witness): Eğitimi, öğrenimi, sertifikasyonu, becerileri veya belirli bir alandaki tecrübesi nedeniyle adli meselelerde uzman olarak kabul edilen, resmi yollarla savcı ve hakim tarafından hukuki olmayan özel ve teknik bilgilerine başvurulan kişi. Adli davaların veya çeşitli anlaşmazlıkların çözüme kavuşturulmasında arabulucu kurumlar ve mahkemeler bilirkişilerden faydalanır. Adli dilbilimin yaygınlaşmasıyla birlikte dilbilimciler birçok davada bilirkişi olarak görev almaktadır. Özellikle batı dünyasında çok bilinen büyük davaların çözüme kavuşturulmasında adli dilbilimci bilirkişiler en büyük rolü oynamıştır. Adli dilbilimciler gibi bilirkişiler de yargılama ve hüküm verme uzmanları değildir. Hüküm vermek, yalnızca adli makamların vazifesidir. Bkz. belge analizi.

KAYNAKLAR

Ağaoğlu Özdemir, Reyyan (2021). "Gelişmeyi Bekleyen Hazine: Dünyadan Örneklerle 'Dilsel Parmak İzi' İncelemecisi Adli Dilbilim", *Dilbilim Dergisi-Journal of Linguistics* 36, (2021): 47-55.

Amasyalı, M. F. ve Diri, B. (2006). "Automatic Turkish text categorization in terms of author, genre and gender." *11th International Conference on Applications of Natural Language to Information Systems* içinde Berlin, Heidelberg: Springer.

Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (Eds.) (2003). *The Handbook of Linguistics*, Blackwell Publishing.

Bell, Suzanne (2004). *The Facts On File Dictionary of Forensic Science*, New York: Facts On File, Inc.

Boz, Ayten (2019). *Adli Olay Belgelerine İlişkin Uzman Raporlarında Yazı ve İmza İnceleme Yaklaşımlarına Yönelik Görünümler*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bussmann, Hadumod (2006). *Dictionary of Language and Linguistics*, London and New York: Routledge.

Clark, P. Virginia et al. (1985). *Language*, New York: St. Martin's Press.

Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell Publishers.

Crystal, David (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Coulthard, Malcolm and Alison Johnson (2007). *An Introduction to Forensic Linguistics*: *Language in Evidence,* London and New York: Routledge.

Coulthard, Malcolm and Alison Johnson (Eds.) (2010). *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics,* London and New York: Routledge.

Coulthard, Malcolm, Alison Johnson and David Wright (2017). *An Introduction to Forensic Linguistics*, London and New York: Routledge.

Cuddon, J. A. (1992). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, Penguin Books.

Davies, Alan (2007). *An Introduction to Applied Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Demirci, Kerim (2021). *Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Elyıldırım, Selma ve İ. Hamit Hancı (Editörler) (2019). *Adli Dilbilim*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gibbons, J. and M. T. Turell (Ed) (2008). *Dimensions of Forensic Linguistics*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Grant, Tim (2013). "TXT 4N6: Method, Consistency, and Distinctiveness In the Analysis of SMS Text Messages", 21 J. L. & Pol'y.

Grant, Tim and Ria Perkins (2012). *Forensic Linguiscs*. Birmingham, UK: Aston University Centre for Forensic Linguiscs. 174-177.

Guillén-Nieto, Victoria and Dieter Stein (Eds.) (2022). Language as Evidence: Doing Forensic Linguistics, Palgrave Macmillan.

Hollien, Harry (1990). *The Acoustics of Crime: The New Science of Forensic Phonetics,* New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Jackson, Andrew R. W. and Julie M. Jackson (2017). *Forensic Science*, Pearson Education Limited.

Kocagül Yüzer, Hülya (2022). *Authorship Attribution in Turkish Texts*, Ankara: Artsürem.

Larner, Samuel (2014). *Forensic Authorship Analysis and the World Wide Web*, New York: Palgrave Macmillan.

Leonard, Robert Andrew (2006). "Forensic Linguistics: Applying the Scientific Principles of Language Analysis to Issues of the Law", *The International Journal of the Humanities: Annual Review* 3 (7): 65-70.

Leonard, Robert A.; Ford, Juliane E. R.; and Christensen, Tanya Karoli (2017). "Forensic Linguistics: Applying the Science of Linguistics to Issues of the Law", *Hofstra Law Review*: Vol. 45: Iss. 3, Article 11.

Malkoç, Ekrem (2001). *Adli Amaçlı Konuşma Ve Konuşmacı Tanımadaki Etmenlerden Biri Olarak Prosody (Bürün) Öğeleri*, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Malmkjaer, Kirsten (1996). *The Linguistics Encyclopedia*, New York: Routledge.

Matthews, P. H. (1997). *Concise Dictionary of Linguistics*, Oxford and New York: Oxford University Press.

McMenamin, Gerald R. (2002). *Forensic Linguistics : Advances in Forensic Stylistics,* Boca Raton London New York Washington, D.C.: CRC Press.

Newmeyer, Fredrick J. (1990). *Linguistics: The Cambridge Survey,* Cambridge: Cambridge University Press.

Nimavat, Dushyant, Ami Upadhyay and Deepak Mashru (2023). "Exploring The Power Of Language in Criminal Investigation: A Study Of Forensic Linguistics Techniques", *Journal of New Zealand Studies* NS35.DOI:10.5281/zenodo.7557007.

Olsson, John (2008). *Forensic Linguistics: Second Edition*, New York and London: Continuum International Publishing Group.

Olsson, John (2012). *Wordcrime*, New York&London: Continuum International Publishing Group.

Richards, Jack C. and Richard Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London and New York: Longman.

Richter, Borbála (2006). *First Steps in Theoretical and Applied Linguistics*, Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Rose, Phil (2006). "Technical forensic speaker recognition: Evaluation, types and testing of evidence", *Computer Speech and Language*, Volume 20 (2006) 159-191.

Sever, Hanifi (2008). *Adli Ses İncelemeleri ve Hukuki Boyutu*, Ankara: Adalet Yayınevi.

Shuy, Roger W. (1996). *Language Crimes: The Use And Abuse Of Language Evidence In The Court Room*, Wiley-Blackwell.

Shuy, Roger W. (2005). *Creating Language Crimes: How Law Enforcement Uses (and Misuses) Language,* USA: Oxford University Press.

Simpson, James (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge.

Solan, Lawrence M. (2004). "Pernicious Ambiguity in Contracts and Statutes", *Chicago-Kent Law Reviev*, Volume 79, Pp. 859-888.

Strazny, Philipp (2005). *Encyclopedia of Linguistics*, New York-Oxon: Fitzroy Dearborn.

Svartvik, J. (1968) *The Evans Statements: A Case for Forensic Linguistics,* Gothenburg: University of Gothenburg Press.

Tanrıvere, Utku (2016). *İntihar Mektuplarının Psikodilbilimsel İçerik ve Tür Özellikleri Bağlamında İncelenmesi: Adli Dilbilimsel Bir Yaklaşım*, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tanrıvere, Utku (2018). "Kısa Metinlerde Yazar Tanıma: Twitter İçin Bir Yöntem Önerisi", *Humanitas*, 2018; 6 (12): 177-192.

Taş, Tufan ve Abdül Kadir Görür (2007). "Author identification for Turkish texts", *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 151-161.

- https://translate.google.com.tr/?hl=tr&sl=auto&tl=tr&op=translate

- https://www.iafpa.net/

- https://www.wikipedia.org/

- https://chat.openai.com/chat (2024)

- https://copilot.microsoft.com/?form=CONVRD&showconv=1 (- Microsoft Copilot in Bing) (2024)

- https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce

- https://www.adlibilimler.net/

- OpenAI. “ChatGPT (Version 4.0).” GitHub, 2024, https://github.com/openai/copilot. (20.03.2024).

- https://www.youtube.com/watch?v=7HCGob75xGQ (11.05.2024). (Robert Leonard)

- https://web.cs.hacettepe.edu.tr/~ilyas/Courses/CMP711/lec03-Language-Models.pdf (03.01.2024)

- https://www.youtube.com/watch?v=n4wZ-O_f5ds (APL110 - Forensic Linguistics - An Overview) (14.03.2024). (Jürgen Handske)

- https://www.facebook.com/NPR/posts/in-his-writing-the-unabomber-used-terms-like-broad-and-chick-for-women-and-negro/10156001298856756/ (15.03.2024).

- https://termly.io/resources/articles/legalese/#:~:text=Legalese%20is%20a%20technical%20form,legal%20speak (15.03.2024).

- https://www.azlifa.com/pp-lecture-8/#:~:text=Broad%20Phonetic%20Transcription,-Broad%20phonetic%20transcription&text=The%20goal%20of%20a%20broad,a%20speaker%20utters%20a%20word. (22.03.2024).

- https://www.youtube.com/watch?v=-01uO3uTrgk (11.04.2024). (Robert Leonard)

- https://www.youtube.com/watch?v=7HCGob75xGQ&t=950s (11.04.2024). (Robert Leonard)

- https://www.youtube.com/watch?v=v9DjMdzE9iY (28.07.2024). (Claire Hardaker)

- https://haaconline.org.in/attendence/classnotes/files/1587477585.pdf (15.04.2024).

- https://www.interpol.int/en/How-we-work/Innovation/Digital-forensics#:~:text=Digital%20forensics%20is%20a%20branch,crucial%20for%20law%20enforcement%20investigations. (17.04.2024).

- https://kadimhukuk.com.tr/makale/iletisimin-tespiti-dinlenmesi-kayda-alinmasi/ (17.04.2024).

- https://www.istanbullu.av.tr/hakaret-sayilmayan-kelimeler-nelerdir#:~:text=su%C3%A7una%20v%C3%BCcut%20verir.-,%E2%80%9C%C5%9Ferefsiz%E2%80%9D%2C%20%E2%80%9Chaysiyetsiz%E2%80%9D%2C%20%E2%80%9Cgeri%20zekal%C4%B1%E2%80%9D,hakaret%20i%C3%A7eren%20s%C3%B6zler%20kabul%20edilmektedir. (17.04.2024).

- https://www.instagram.com/p/B-4htywgfGp/ (22.04.2024).

- https://signeasy.com/blog/business/signature-forgery (25.04.2024).

- https://www.youtube.com/watch?v=acHg0L5ky30 (11.05.2024).

- https://www.npr.org/2017/08/22/545122205/fbi-profiler-says-linguistic-work-was-pivotal-in-capture-of-unabomber (12.05.2024).

- https://www.youtube.com/watch?v=-EVXdhstw14 (11.05.2024). (Erica Brozovsky)

- https://www.youtube.com/watch?v=S6G_HkIS_gM (14.05.2024). (Utku Tanrıvere)

- https://www.youtube.com/watch?v=OcEUG6zbbng (14.05.2024). (Hülya Kocagül Yüzer)

- https://barandogan.av.tr/blog/ceza-hukuku/capraz-sorgu-dogrudan-soru-sorma-nasil-yapilir.html (15.05.2024).

- https://www.youtube.com/watch?v=VG_QBghgwyY (16.05.2024).

- https://www.youtube.com/watch?v=carawLUxEgU (19.05.2024). (Utku Tanrıvere)

- https://www.youtube.com/watch?v=ZPC7TYtNakg (21.05.2024). (Robert Leonard ve Burcu İlkay Karaman)

- https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/Spectrogram-19thC.png (23.05.2024).

- https://uskudar.edu.tr/mdbf/adli-bilimler (30.07.2024).

- https://www.slideshare.net/slideshow/dil4034-adlidilbilimi01/62726710 (03.06.2024). (Burcu İlkay Karaman)

- https://arsiv.sabah.com.tr/2002/03/09/g09.html (03.06.2024).

- https://turkiyeturizmansiklopedisi.com/esadas-turizm (06.06.2024).

- http://android.eng.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/656/2018/02/9-Bolum_4_Ek_Sunum.pdf (06.06.2024).

- https://www.youtube.com/watch?v=rmO-imjxeqY (17.07.2024). (Alison May)

- https://www.youtube.com/watch?v=1gAM8qKhwfE (08.08.2024). (Dana Roemling)

- https://theconversation.com/how-the-unabombers-unique-linguistic-fingerprints-led-to-his-capture-207681 (12.08.2024).

A

acil çağrılar - emergency calls, 1
aday konuşmacı - candidate speaker, 1
aday yazar - candidate author, 1
adil kullanım - fair use, 2
adli anlambilim - forensic semantics, 2
adli belge inceleyicisi, ABİ - forensic document examiner, FDE, 2
adli bilimler - forensic science, criminalistics, 3
adli bilişim - digital forensics, 4
adli çeviri - forensic translation, 4
adli derlem dilbilim - forensic corpus linguistics, 4
adli dil danışmanı - forensic linguistic consultant, 5
adli dilbilim - forensic linguistics, 5
adli dilbilim teriminin ilk kullanımı - the first use of the term forensic linguistics, 6
adli dilbilim uzmanı - forensic linguist, forensic linguistics expert, 6
adli dilbilimci - forensic linguist, 6
adli diyalektoloji - forensic dialectology, 7
adli dudak okuma - forensic speechreading, forensic lipreading, 7
adli edimbilim - forensic pragmatics, 8
adli elyazısı analizi - forensic handwriting analysis, 8
adli fonetik - forensic phonetics, 8
adli grafoloji - forensic graphology, 8
adli gürültü - forensic noise, background noise, 8
adli gürültü azaltma - forensic noise reduction, 8
adli konuşma bilimi - forensic speech science, 8
adli metin - forensic texts, 9
adli metin karşılaştırma - forensic text comparison, 9
adli metin türleri - forensic text types, 9
adli morfoloji - forensic morphology, 9
adli pragmatik - forensic pragmatics, 10
adli psikoakustik - forensic psychoacoustics, 10
adli rapor - forensic report, 10
adli ses iyileştirme - forensic audio enhancement, 10
adli ses karşılaştırma - forensic voice comparison, 10
adli sesbilgisi - forensic phonetics, 11
adli sesbilim - forensic phonology, 11

adli sesbilimci - forensic phonetician, 11
adli söylem analizi - forensic discourse analysis, 11
adli sözdizim - forensic syntax, 12
adli stilistik - forensic stylistics, 12
adli transkripsiyon - forensic transcription, speech decoding, 12
Adli Türkçe - Forensic Turkish, 12
adli videografi - forensic videography, 13
adli yazıbilim - forensic graphology, 13
adli yeminli tercüman - court-certified translator, 13
ağızbilim - local dialectology, dialectology, 13
aksan - accent, 14
akustik ortam analizi - acoustic environment analysis, 14
Alaylı Konuşmacı Tanıması, Naif Konuşmacı Tanıması - Naive Speaker Recognition, 14
aldatma - deception, 15
aldatma tespiti - deception detection, 15
alıntı, atıf - citation, textual borrowing, 15
altbiçimbirim - allomorph, 15
altsesbirim - allophone, 15
anadil belirleme, ADB - native-language identification, NLI, 15
anlam belirsizliği, muğlaklık - ambiguity, 16
arasöz – parenthetical expression, digression, 17
argo - slang, 17
artniyetli iletişim - malicious communication, 17
aşırma - plagiarism, 18
ayırtedicilik - distinctiveness, 18
azmettirme - solicitation, instigation, 18

B

belge analizi - document analysis, 18
benzersiz kelime - unique vocabulary, 19
beyaz gürültü - white noise, 19
biçim analizi - form analysis, 19
biçimbirim - morpheme, 19
bilerek yanlış tekrar - inaccurate restatements, 20
bilinen gerçek, yaygın bilgi - common knowledge, 20
bilinen metin - known documents, known authorship, 20
bilirkişi - expert witness, 20
bireysel ağız - individual dialect, 21
bireysel dil - idiolect, 21
bölge sembolü ifadeler - regionally symbolic expressions, regionally distinct expressions, 21
bölgesel aksan - regional accent, 21
bölgesel profilleme - regional profiling, 21
bulaştırma - contaminating, 22
bütünce - corpus, 22

C

cep telefonu mesajı, SMS - text message, 23
Christopher Birks vakası - Christopher Birks case, 23
cımbızlama - cherry picking, 24
cinsiyet belirleme - gender identification, 24
coğrafi ayrıntı - geographical detail, 25
coğrafi diyalektoloji - geographical dialectology, 25
coğrafi tanımlama, coğrafya belirleme - geographic identification, 25
cümle dışı unsur, CDU - extra sentential element, ESE, 25

Ç

çapraz sorgu - cross-examination, 26
çift yazarlık - dual authorship, 26
çoklu anlatıcı - multiple narrators, 26
çoklu yazarlık - multiple authorship, 26

D

dar fonetik transkripsiyon - narrow phonetic transcription, 26
Derek Bentley vakası - Derek Bentley case, 26
derlem - corpus, 27
deşifre etmek - deciphering, 28
devrik cümle - inverted sentence, 28
deyim ve atasözü hâkimiyeti - command of idioms and proverbs, 28
dijital kanıt - digital evidence, 28
dil dedektifi - linguistic detective, language detective, 29
dil suçları, dil suçu - language crimes, 29
dil üretimi - language production, 29
dilekçe - letter of petition, 29
dilötesi özellikler - paralinguistic features, 33
dilsel adalet - linguistic justice, 29
dilsel ayak izi - linguistic footprint, 30
dilsel benzersizlik - linguistic uniqueness, 30
dilsel demografi profillemesi - linguistic-demographic profiling, 30
dilsel fişleme - linguistic profiling, 30
dilsel kanıt - linguistic evidence, language evidence, 31
dilsel kimlik - linguistic identity, 31
dilsel köken analizi - linguistic origin analyses, 31
dilsel parmak izi - linguistic fingerprint, 32
dilsel profilleme - linguistic profiling, 32
dilsel şiddet - linguistic violence, 33
dilsel tutarsızlık - linguistic inconsistency, 33

dinsel ayrıntı - religious detail, 34
diyalektoloji - dialectology, 34
doğrulama - authentication, 34
doğruluk analizi - veracity analysis, 35
dolgu ifadeleri - filler words, hesitation forms, pause filler, 35
duygu analizi - emotion analysis, 36
düz cümle, kurallı cümle - regular sentence, 36

E

ekfiil atımı - absence of copula, copula omission, 36
ekfiil kullanımı - use of copula, 36
eklenti soruları - tag questions, 37
elektronik imza - electronic signature, e-signature, 37
elyazısı tanıma - handwriting recognition, 37
engelleme - blocking, 37
etnolekt - ethnolect, 38
evrakta sahtecilik, evrak sahteciliği - forgery of documents, 38
ezgi analizi - intonation analysis, 38

F

fidye mektubu - ransom note, 39
fonetik - phonetics, 39
fonetik ayrıntı - phonetic detail, 39
fonetik laboratuvarı - phonetics laboratory, 39
fonoloji - phonology, 40

G

geniş fonetik transkripsiyon - broad phonetic transcription, 40
gerçek intihar mektupları - genuine suicide notes, 40
gizlenen yazarlık - concealed authorship, 41
gizlenmiş yazı - disguised writing, 41
gölge yazar - ghostwriter, 41
gölge yazarlık, hayalet yazarlık - ghostwriting, 41
görgü tanığı ifadesi - eyewitness testimony, 42
günlük - diary, 42

H

hakaret sayılan kelimeler - words considered insulting, offensive language, 42
hakaret sayılmayan kelimeler - words considered not insulting, 43
hakaret suçu - offense of libel, criminal libel, defamation case, 43
hâkim diktesi - judge's dictation, 43
hâkim yönlendirmesi - judge's direction, 43
hayalet yazarlık - ghostwriting, 43

hayır cevabını önemsememe - ignoring the target's no, 43
hedef şaşırtma iletişimi - red herring communication, red herring fallacy, 44
hikâye inşası - story construction, 44
HTS kaydı, HTS raporu - HTS report, 44
hukuk dili - legalese, legal jargon, 45
hukuki dilbilim - legal linguistics, 45

I

ısı haritası - heatmap, 45
ıslak imza - wet signature, wet-ink signature, 46

İ

içerik analizi - content analysis, 46
ifade analizi - statement analysis, 46
ifade, ifade verme - testimony, statement, 46
ihtilaflı metin - disputed text, 46
iletişim tespit tutanağı, tape - communication detection report, 46
imza sahteciliği - signature forgery, 46
inandırma hataları - make-believe mistakes, 47
intihal - plagiarism, 47
intihal tespiti - plagiarism detection, 47
intihar mektupları - suicide notes, suicide letters, 48
ironik tekrar, alaycı tekrar - ironic repetition, 48
isimsiz mektup - anonymous letter, 48
istenmeyen iz - trash marks, 49
işaretlilik - markedness, 49
işaretsizlik - unmarkedness, 50
işlev sözcükleri analizi - function words analysis, 50
itiraf - confession, 50

J

jargon - jargon, 50

K

kabul edilebilir delil - admissible evidence, 51
kalite iyileştirme - quality enhancement, 51
karşılaştırmalı analiz - comparative analysis, 51
karşılaştırmalı yazarlık analizi - comparative authorship analysis, 52
karşılıksız mutabakat - gratuitous concurrence, 52
kasıtlı yazım yanlışı - intentional misspelling intentional spelling mistakes, intentional orthographic errors, 52
kelime seçimi - lexical choice, 52
kelime sıklığı - Word frequency, 53

kelime zenginliği - vocabulary richness, 53
kesitdil - register, 53
kesitdil karıştırma - register mixing, 53
kısa mesaj - SMS, text message, 54
kısaltma - abbreviation, contraction, 54
kişiye özgü dil davranışı - idiosyncratic linguistic behavior, 54
kod adı - code name, 54
kod değiştirme - code switching, 54
kod karıştırma - code mixing, 55
konuşma örnekleri - speech samples, 55
konuşma stratejileri - conversational strategies, 55
konuşmacı ayrıştırma - speaker diarisation, speaker diarization, 56
konuşmacı belirleme - speaker identification, 56
konuşmacı doğrulama - speaker verification, 57
konuşmacı içi farklılıklar - within-speaker differences, 57
konuşmacı karşılaştırma - speaker comparison, 57
konuşmacı profilleme - speaker profiling, 57
konuşmacılar arası farklılıklar - between-speaker differences, 57
korumalı kelime - protected words, 57
korumasız kelime - unprotected words, 59
kriminal psikoloji - criminal psychology, 59
kriptoloji, kriptografi - cryptology, cryptography, 59
kriz müzakeresi, kriz pazarlığı - crisis negotiation, 60
kulak tanığı ifadesi- earwitness testimony, 60
küfür - swearing, curse, 60
kültürel ayrıntı - cultural detail, 61
Kümülatif Toplam Metodu - Cusum method, Qsum method, 61

L

leksikoloji - lexicology, 61

M

maddi hata - error of fact, mistake of fact, 62
mahkeme çevirmenliği - legal translation, 62
mahkeme dili - courtroom language, 62
mahkeme jargonu - courtroom jargon, courtroom discourse, 63
mahkeme tercümanı - court interpreter, 63
mesafe koyma - conversational distancing, 63
metin tarihlendirme - text dating, 63

metinlerarasılık - intertextuality, 64
Miranda hakları - Miranda rights, 64
Miranda uyarısı - Miranda warning, 64
mobil cihaz inceleme - mobile device investigation, 64
montaj - montage, 65
morfofonetik analiz - morphophonetic analysis, 65
morfolojik analiz - morphological analysis, 65
morfolojik ayrıntı - morphological detail, 66
muğlaklık - ambiguity, 66
muteber delil - admissible evidence, 66
mürekkep karşılaştırma - ink comparison, 66

N

nakledilmiş dil - transplanted language, 67
nefret mektubu - hate mail, 66
nefret söylemi - hate speech, 67
n-gram modellemesi - n-gram modelling, 67
nicel analiz - quantitative analysis, 67
nicel yaklaşım - quantitative approach, 67
nitel analiz - qualitative analysis, 67
nitel yaklaşım - quantitative approach, 67
noktalama hataları - punctuation mistakes, 68
noktalama işaretleri - punctuation marks, 68

O

ortalama cümle uzunluğu - mean sentence length, average sentence length, 68
ortografi - orthography, 69
Otomatik Konuşmacı Tanıma, OKT - Automatic Speaker Recognition, ASR, 69
Otomatik Yazarlık Atfı, OYA - Automatic Authorship Attribution, AAA, 69

Ö

ölüm döşeği itirafı - deathbed confessions, 70
önemli bilgilerin gizlenmesi - withholding crucial information, 70
örtüşen kelime - overlapping vocabulary, 70

P

parçalarüstü sesbilgisi - suprasegmentals, 71
polis diktesi - police dictation, 71
polis kesitdili, polis jargonu - police register, policespeak, 72
polis yönlendirmesi - police direction, 72

pragmatik analiz - pragmatic analysis, 72
pragmatik anlam - pragmatic meaning, 72

R

referans derlemi - reference corpus, 73
referans metni - reference document, 73
ringa balığı taktiği - red herring communication, 74

S

sahte imza - forged_signature, 74
sahte intihar mektupları - simulated suicide notes, 74
sapık mektubu, stalker mektubu - stalker letter, 74
semantik analiz - semantic analysis, 75
senaryo yazma - scripting, 75
ses değiştirme - voice disguise, 75
ses eşleştirme - voice line-ups, 76
ses geçitleri - voice parades, 76
ses gizleme - voice disguise, 75
ses iyileştirme - audio enhancement, 75
ses izi - voiceprint, 76
ses karşılaştırma - voice comparison, 77
ses laboratuvarı - phonetics laboratory, 77
ses niteliği - voice quality, 77
ses profillemesi oluşturma - voice profiling, 76
ses sahteciliği - voice hoax, 77
ses tanıma, ses belirleme - voice identification, 78
ses türleri - voice types, 78
Ses ve Görüntü Bilişim Sistemi, SEGBİS - Audio and Visual Information System, AUVIS, 78
sesbilgisi - phonetics, 78
sesbirim - phoneme, 78
siber adli dilbilim - cyber forensic linguistics, 79
siber suç - cyber crime, 79
sorgulama - interrogation, 79
sorgulama kayıtları - interrogation recordings, 80
sorgulanan metin - questioned document, questioned text, 80
soruşturmacı dilbilim - investigative forensic linguistics, 80
sosyal diyalektoloji, sosyodiyalektoloji - urban dialectology, social dialectology, sociodialectology, 80
sosyal lehçe - social dialect, 81
sosyal medya - social media, 81
sosyaldilbilimsel profilleme - sociolinguistic profiling, 81
sosyolekt - social class language, social dialect, sociolect, social variety, 81
söylem analizi - discourse analysis, 82
söylem belirleyicisi, söylem işaretleyicisi - discourse marker, discourse particle, 82

söylem transkripsiyonu - discourse transcription, 82
sözce - utterance, 83
sözcük anlamı, sözlük anlamı - lexical meaning, 83
sözcük bilgisi - lexicology, 83
sözdizimsel analiz - syntactic analysis, 83
sözdizimsel ayrıntı - syntactic detail, 83
sözdizimsel karmaşıklık - syntactic complexity, 84
sözleşme hükümleri, sözleşme şartları - contract terms, terms and condition, 84
sözleşme, mukavele - contract, agreement, 84
sözleşmeli hile - contract cheating, 84
sözlü hakaret - oral defamation, 84
sözlü kanıt - oral evidence, verbal evidence, 85
spektrogram - spectrogram, 85
standart dil - standard language, 85
stil değiştirme - style switching, 86
stilistik analiz - stylistic analysis, 86
stilometri - stylometry, 86
stilometri atlatma - adversarial stylometry, 86
Suç Sonrası Soruşturmaları Manipüle İletişimi, SSSMİ - Post-Offense Manipulation of Investigation Communications, POMIC, 86
susma hakkı - right to silence, 86

Ş

şantaj - blackmail, 87
şartname - conditions of the contract, spesifications, 87
şive gizleme, ağız değiştirme - dialect disguise, 88
şüpheli görüşmesi - suspect interview, 88
şüpheli havuzu - suspect pool, 88
şüpheli metin - suspected document, 88

T

takma ad - pseudonym, 88
tanık ifadesi, tanık beyanı - witness statement, witness testimony, 89
tarafsızlık - impartiality, 89
tartışmalı yazarlık - disputed authorship, 89
tasvirci adli dilbilim, betimleyici adli dilbilim - descriptive forensic linguistics, 89
tehdit mektubu - threat letter, poison-pen letter, 89
tehlikeli belirsizlik, ölümcül muğlaklık - pernicious ambiguity, 89
tek kullanım - hapax legomenon, 90
tek örtüşümlü kelime, tek örtüşümlü ifade - shared once-only words, shared once-only phrases, 90

teknik takip - technical surveillance, 90
telaffuz - pronunciation, 90
telif hakkı - copyright, 91
telif hakkı anlaşmazlığı - copyright disputes, 91
tescilli marka - registered mark, registered trademark, 91
ticari marka - trademark, 91
ticari marka ihlali - trademark infringement, 91
ticari marka koruması - trademark protection, 92
Timothy Evans vakası - Timothy Evans case, 92
titreme - tremor, 93
transkripsiyon - transcription, 93
tutarlılık - consistency, 93

U

Uluslararası Adli Fonetik ve Akustik Derneği, UAFAD - Association for Forensic Phonetics and Acoustics, IAFPA, 93
Uluslararası Adli ve Hukuki Dilbilim Derneği - International Association for Forensic and Legal Linguistics, IAFLL, 94
Uluslararası Fonetik Alfabe, UFA - International Phonetic Alphabet, IPA, 94
Unabomber vakası - Unabomber case, 94
uyarı dili - language of attention, language of warnings, 96
uyarı etiketi - warning label, 96
uydurulmuş metin - fabricated text, 96
uygulamalı dilbilim - applied linguistics, 96
uygunsuz harf kullanımı - inappropriate capitalization, 97
uyruk tespiti için dil analizi, UTDA - language analysis for the determination of origin, LADO, 97

Ü

üslup belirleyicileri - style markers, 97

V

vasiyetname - will, 98
vekâletname - power of attorney, 98
vurkaç - hit and run, 98

W

web derlemi, ağ derlemi - web corpus, 99

Y

yabancı aksan - foreign accent, 99
yalan söyleme - lying, 99
yapay zekâ, YZ - artificial intelligence, AI, 100
yapısal ayrıntı - structural detail, 100
yasadışılığı kamufle etme - camouflaging illegality, 100

yasal tanım - legal definition, 101
yazar - author, 101
yazar değişmezleri - author's invariant, writer invariant, authorial invariant, 101
yazar eşleştirme - author matching, 101
yazar içi çeşitlilik - within-author variation, intra-author variation, 101
yazar tanıma, yazar belirleme - author identification, 101
yazarlararası çeşitlilik - between-authors variation, inter-author variation, 102
yazarlık - authorship, 102
yazarlık anlaşmazlıkları - authorship disputes, 103
yazarlık anonimleştirme - authorship anonymisation, 103
yazarlık atfı - authorship attribution, 103
yazarlık doğrulaması - authorship verification, 104
yazarlık gizleme - authorship obfuscation, authorship anonymisation, 104
yazarlık işaretleyicileri - authorship markers, 104
yazı gizleme - writing disguise, 105
yazı izi - writeprint, 105
yazıbilim - graphology, 105
yazılı kanıt - written evidence, 105
yazım hatası - typographical error, typo, missprint, 106
yazım, imlâ - orthography, 105
yeterli uyarı - adequate warning, 106
yetersiz uyarı - inadequate warning, 106
yüksek sıklıklı kelime - high-frequency lexicon, high-frequency words, 107

Z

zanlı adına konuşma - speaking on behalf of the target, 107
zanlıyı izole etme - isolating the target, 107
zorbalık karşıtı mesaj - anti-bullying messages, 108
zorbalık mesajları - bullying messages, 108

Aile Danışmanlığı

Prof. Dr. Serap NAZLI



Güncellenmiş 17. Baskı

Ankara
2024

Aile Danışmanlığı

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

1. Baskı 2000
2. Baskı 2001
3. Baskı 2003
4. Baskı 2007
5. Baskı 2009
6. Baskı 2011
7. Baskı 2011
8. Baskı 2012
9. Baskı 2013
10. Baskı 2013
11. Baskı 2014
12. Baskı 2016
13. Baskı 2018
14. Baskı 2018
15. Baskı 2020
16. Baskı 2021
17. Baskı 2024

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-940-6
e-ISBN : 978-605-170-976-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Aile Danışmanlığı
Nazlı, Serap
Anı Yayıncılık, Güncellenmiş 17. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 414 sf., 13,5x21cm
ISBN : 978-605-170-940-6
e-ISBN : 978-605-170-976-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Psikoloji, Aile, Psikoeğitim
Bir Sistem Olarak Aile, Yapısal Aile Danışmanı, Kuramsal Görüş
Aile Danışmanlığında Postmodern Yaklaşımlar, Çocuk Merkezli Aile Danışmanı

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



17. Baskıya Önsöz

Kitabımızın çok fazla korsan baskısı, intihali yapılmış olsa da güncelliğini koruması ve 17. Baskısının sizlere takdim edilmesi, aslında kültürümüzün aile kurumuna verdiği değeri yansıtmaktadır. Toplumsal travmalara paralel olarak artan boşanma oranları, kadına yönelik şiddet, çocuk ve ergenlerde problem davranışlar maalesef akşam haberlerinin değişmeyen ilk gündemi olmaya devam etmesi üzüntü vericidir. Artık politika yapıcılarının aile yapımızı korumak ve sağlıklı nesillerin yetişmesine destek olması için ruh sağlığı profesyonelleri arasında yer alan aile psikolojik danışmanlarının istihdamına öncelik vermeleri gerekmektedir.

Bu kitap koruyucu önleyici ve geliştirici aile psikolojik danışmanlığı alanında destek sunacak profesyonellerin yetişmesine kaynak sağlamak amacı ile tasarlanmıştır. Lisans ve lisansüstü programlarda öğrenim gören meslektaş adaylarımız için teorik bilgiler ve uygulama örnekleri dengeli olarak sunulmuştur.

Alanımıza katkı getirmesi dileğiyle…

Prof. Dr. Serap NAZLI

Ankara Üniversitesi

Ekim, 2024

Sevme ve sevilme duygularını
tattıran sevgili eşim,
hayat yoldaşım

***Mehmet NAZLI**'ya*

Yaşam seninle anlamlı ve güzel…

İçindekiler

17. BASKIYA ÖNSÖZ ---------- iii

1. **KISIM**
AİLELERİ ANLAMA ---------- 1

BÖLÜM / 1
AİLE DANIŞMANLIĞINA BAŞLARKEN ---------- 1

Aile Danışmanlığının Tarihsel Gelişimi ---------- 3
Aile Danışmanlığını Gerektiren Nedenler ---------- 9
ÖZET ---------- 13

BÖLÜM / 2
BİR SİSTEM OLARAK AİLE ---------- 15

Ailenin Hayatımızdaki Önemi ---------- 15
Ailenin Tanımı ---------- 16
Aile Sistemi ---------- 18
Sağlıklı Aile ---------- 22
Sağlıksız Aile ---------- 26
Aile Organizasyonu ve Fonksiyonellik ---------- 30
Yaygın Dört Aile Yapısı ---------- 43
Aile Yaşam Döngüsü ---------- 45
Aile Sisteminin Ana Kavramları ---------- 50
ÖZET ---------- 57

2. **KISIM**
AİLE DANIŞMANLIĞI KURAMLARI ----------59

BÖLÜM/ 3
PSİKOANALİTİK AİLE DANIŞMASI ---------- 59

Kuramsal Görüş---------- 61
Danışma Süreci ve Teknikler---------- 63
Kuramın Güçlü ve Sınırlı Yanları ---------- 69
Murray Bowen ---------- 69
Danışma Süreci ve Teknikler---------- 80
Güçlü ve Sınırlı Yanlar ---------- 84
James Framo ---------- 85
Danışma Süreci ve Teknikler---------- 87
Güçlü ve Sınırlı Yanlar ---------- 92
ÖZET ---------- 93

BÖLÜM / 4
YAPISAL AİLE DANIŞMASI ---------- 95

Kuramsal Görüş---------- 95
Danışma Süreci ve Teknikler ----------110
Güçlü ve Sınırlı Yanlar ----------117
ÖZET ----------118

BÖLÜM / 5
YAŞANTISAL/İNSANCIL AİLE DANIŞMASI ----------119

Kuramsal Görüş----------119
Danışma Süreci ve Teknikler----------124
Yaklaşımın Güçlü ve Sınırlı Yanları ----------131
Virginia Satir----------132
Danışma Süreci ve Teknikler----------136
Güçlü ve Sınırlı Yanlar ----------143
Carl Whitaker----------144
Danışma Süreci ve Teknikler----------146
Güçlü ve Sınırlı Yanlar ----------157
ÖZET ----------158

BÖLÜM / 6
STRATEJİK AİLE DANIŞMASI ----------159

Kuramsal Görüş----------159
Danışma Süreci ve Teknikler----------163
Yaklaşımın Güçlü ve Sınırlı Yanları ----------169
Jay Haley----------170
Danışma Süreci ve Teknikler----------173
Güçlü ve Sınırlı Yanlar ----------175
ÖZET ----------177

BÖLÜM / 7
BİLİŞSEL/DAVRANIŞÇI AİLE DANIŞMASI----------179

Kuramsal Görüş----------179
Danışma Süreci ve Teknikler----------186
Yaklaşımın Güçlü ve Sınırlı Yanları ----------210
Fonksiyonel Aile Danışması----------212
Danışma Süreci ve Teknikler----------214
Güçlü ve Sınırlı Yanlar ----------218
ÖZET ----------219

BÖLÜM / 8
AİLE DANIŞMANLIĞINDA POSTMODERN YAKLAŞIMLAR----------221

Çözüm Odaklı Aile Danışması ----------225
Danışma Süreci ve Teknikler----------229
Yaklaşımın Güçlü ve Sınırlı Yönleri ----------232
Öyküsel Aile Danışması ----------233
Danışma Süreci ve Teknikler----------233
Yaklaşımın Güçlü ve Sınırlı Yanları ----------237
ÖZET ----------238

3. **KISIM**
TERAPÖTİK SÜREÇ---------- 239

BÖLÜM / 9
AİLE DANIŞMASI EVRELERİ----------239

Aile Danışması Sürecinin Ana Bölümleri----------240
Danışma Sürecinde Hipotez Kurma----------241
Danışma Sürecinde Soru Sorma ----------244
İlk Evre ----------248
Orta Evreler----------271
Sonlandırma ----------273
Danışma Sürecinde Önemli Unsurlar----------275
ÖZET ----------297

BÖLÜM / 10
TERAPÖTİK SÜREÇTE AİLE DANIŞMANI ----------299

Etkili Bir Danışma İçin Gereken Beceriler ----------299
Aile Danışması Teknikleri ve Müdahale Biçimleri ----------306
Danışma Sürecinde Yapılan Hatalar ----------311
Aile Danışmanının Rol ve Fonksiyonları----------314
Aile Danışmanlığında Etik İlkeler ----------317
ÖZET ----------320

4. **KISIM**
AİLE DANIŞMANLIĞINDA SPESİFİK KONULAR ----------321

BÖLÜM / 11
İLETİŞİM----------321

Aile İçi İletişim----------322
Eşler Arasında İletişim----------327
Ebeveyn-Çocuk İletişimi ----------333
ÖZET ----------340

BÖLÜM / 12
ÇOCUK MERKEZLİ AİLE DANIŞMASI ----------341

Çocukla Danışmada Etkili Liderler----------342
Danışma Süreci----------344
ÖZET ----------351

BÖLÜM / 13
EVLİLİK VE BOŞANMA ----------353

Eş Seçimini Etkileyen Faktörler ----------353
Eş Seçim Kuramları----------357
Boşanma Nedenleri----------363
Boşanma Süreci Modelleri ----------366
Boşanmanın Eşler ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri ----------372
ÖZET ----------378

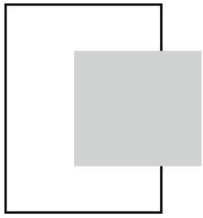
BÖLÜM / 14
AİLE PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARI ----------379

Aile Danışmanlığında Gelişimsel-Önleyici Yaklaşım----------380
Psikoeğitim Programlarının Tasarlanması----------382
ÖZET ----------389

KAYNAKÇA ----------396

KISIM 1

AİLELERİ ANLAMA



BÖLÜM 1

AİLE DANIŞMANLIĞINA BAŞLARKEN

- Aile Danışmanlığının Tarihsel Gelişimi
- Aile Danışmanlığını Gerektiren Nedenler

20. yüzyıl Sanayi Çağı, toplumsal hayatı tüm boyutları ile etkilemiştir. Teknolojinin gelişmesi toplum yaşamını etkileyerek aile yapısının değişmesine, ailenin ana-baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aileye dönüşmesine, hatta tek ebeveynli ailelerin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Özellikle kadının çalışma hayatına girmesi sonucunda, çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi yanında, ev işlerinin eşler arasında paylaşılması gibi durumlar karı-kocaya geleneksel rollerinin dışında yeni sorumluluklar getirmiştir. Bunlara alışmak zaman zaman rol çatışmalarına neden olmuştur (Kandiyoti, 1984).

Tarım çağının toprak-hayvancılık ağırlıklı üretim biçimi, geniş üç kuşaklı aile ortamını gerekli kılarken; gelenek ve görenekler, dini değerler sosyal hayatı ve aile yapısını derinden etkilemiştir. Sanayi çağı ile birlikte köyden kente göç, çekirdek aile yapısına dönüşümü zorunlu kılmıştır. Çekirdek aile sistemi içinde erkek dışarda çalışan ve para kazanan eş/baba rolünü, kadın ise evde çocuk bakımı ve ev işlerini çekip çevirme

rolünü üstlenmiştir. Ülkemizde sıkça duyduğumuz "iç işleri bakanı-dış işleri bakanı" metaforu ailelerde benimsenmeye başlamıştır.

Geniş aileden, çekirdek aileye geçişte ortaya çıkan sorunlardan biri de aile üyelerinin üstlendiği rollerin bireyler tarafından kabullenmesiyle ilgilidir. Bireyler geniş ailelerin otoriter yapısı içinde demokratik bir kişilik kazanma çabasına bağlı olarak kendileri ve eşleriyle olan ilişkilerinde, sosyal yaşamda çatışmalarla karşı karşıya gelmektedirler. Ana babalar kendilerinden daha farklı bir şeyler bilen, kendilerine kültür bakımından yabancı olan sosyal çevre ile daha kolay anlaşıp, bütünleşebilen çocuklarının karşısında yetersiz ve geri kalmış olmaktan korkup, tedirgin olurlar. Hiyerarşik üstünlük otoritesi ile baştan çıkıp, geleneksel aile kurumlarınca belirlenmiş rollerini elden kaçırmamak çabası içinde ebeveyn rolünü sürdürme sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Geniş ailede çocuklarla ilgili olarak ortaya çıkan sorunlar aile sınırları içinde çözümlenirken, çekirdek ailede çözüm için başka kaynaklar aranmaktadır (Kandiyoti, 1984).

Sanayi Çağından Bilgi Çağına geçişle beraber, ailesi üyeleri arasındaki uyumlu birlikteliği sağlanması daha da zorlanmaktadır. Özellikle aile üyelerinin kentli ana-baba, çalışan anne olma gibi hızla değişen rollerine uyum sağlayamamaları, aile içindeki iletişim ve etkileşimi bozmakta, kuşaklararası çatışmaları artırmaktadır. Aile üyelerinde sıkıntıya yol açan bu tür engellemeler, genelde ailenin varlığını korumasını güçleştirmekte, özelde de aile üyelerinin sosyal ve ruhsal varlığını bozmaktadır. Bu durumda bazen aile, toplumsal sistem içinde hasta bir kurum niteliğini kazanabilmektedir.

Tüm bu nedenlerle, modern toplum hayatında yalnız kalan ailelerle yardım ve desteği sağlamak üzere çeşitli hizmetlerin geliştirilmesi gereği açıktır. Ailelere yardım etme düşünce ve hareketi Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İngiltere'de 19. yüzyılın ortalarından itibaren belirmeye ve geleneksel tarzdan uzaklaşarak sistemleşmeye başlamıştır. Ailenin dağılmasını önlemek, sıkıntıların giderilmesine yardımcı olmak üzere insancıl ve gönüllü bir hareket olarak başlayan bu yarım faaliyetler daha sonraları 20. yüzyılda sistemli ve bilimsel bir biçimde yapılmıştır (Güren, 1991).

Ailelere para yardımı, iş bulma gibi sosyal destek hizmeti anlayışı daha sonraları, özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan birtakım sosyal yardım, yaşlı hizmetleri gibi kurumların gelişip kendi sorun ve hizmet alanlarını

oluşturmasıyla, aile hizmetleri daha çok aile içi ilişkilerin güçlenmesine, çatışmaların, tedirginliklerin giderilmesine yönelmiştir. Yardımlar evlilik, karı-koca, çocuk-ebeveyn, kardeşler ve yakın akrabalarla ilişkiler gibi konular üzerine odaklanmıştır. Günümüzde ailelere üç boyutlu hizmet sunulmaktadır. Bunlar: 1. Aile tedavi ve danışması, 2. Aile yaşamı açısından eğitim, 3. Son yıllarda gelişen, ailenin sosyal kurumlarla olan ilişkilerini düzenleme ve savunuculuğunu yapma (Güren, 1991).

Kuzgun'a (1991) göre aile danışmanlığı aile bireyleri arasında sağlıklı bir iletişim ortamının yaşatılması için aile bireylerine yapılan psikolojik bir yardımdır. Aile danışmanı aileyi bir bütün olarak ele alır. Sağladığı rahat ortamda bireylerin iletişim çatışmalarının kaynağını görebilmelerine yardımcı olur.

AİLE DANIŞMANLIĞININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Aile dinamikleri hakkında dikkati çeken ilk kişilerden birisi Sigmund Freud olmuştur. Freud'un kişiliğin gelişim dönemlerini açıkladığı evrelere bakıldığında Freud'un oral dönemde anne-bebek ilişkisinin kalitesinin bebekte güven-güvensizliğe, anal dönemde annenin çocuğa yaklaşımının obsesif kompulsif oluşumuna, fallik dönemde yine aile-çocuk etkileşiminin çocuğun cinsel kimliğinin gelişimine etkisi üzerinde durduğu görülmektedir. Freud, kişiliğin gelişiminde 0-5 yaşın önemi ve bu yıllarda aile ile olan etkileşimin bilinçaltına etkisi üzerinde durmuştur.

Bu konuya ilk kez ayrıntılı olarak inceleyen, ailenin çocuğun gelişimi üzerinde etkisine vurgu yapan Alfred Adler olarak kabul edilmektedir. Adler, insanın *yaşam biçiminin* ilk yıllarda belirlendiği görüşündedir. Bu yıllarda aile-çocuk etkileşiminin önemini gören Adler, 1920'de aile eğitim merkezlerini kurmuştur. Bu merkezlerde sorunu olan çocuk ailenin diğer üyeleri ile ana-babalardan biri rahatsız ise eşi ile birlikte ele alıyordu. Çiftleri birbirinden ayrı bireyler olarak değil ikisini bir bütün olarak gören Adler, çiftlerden birini alıp incelemenin bir oyundaki diyaloğun yarısını dinlemek demek olacağını düşünüyordu. Oysa eşleri bir arada görmek onların bir arada yaşamaktan kaynaklanan sorunların daha iyi anlaşılmasına imkân verebilirdi. Aile bireylerinin birinde görülen bir bozukluğun, kişi yalnız yaşamış olsaydı belki de ortaya çıkmayabileceğini düşünen Adler, dikkatini kişiler arası etkileşim üzerine yoğunlaştırmıştır (Kuzgun, 1991).

BÖLÜM 2

BİR SİSTEM OLARAK AİLE

- Ailenin Hayatımızdaki Önemi
- Ailenin Tanımı
- Aile Sistemi
- Sağlıklı Aile
- Sağlıksız Aile
- Aile Organizasyonu ve Fonksiyonellik
- Yaygın Dört Aile Yapısı
- Aile Yaşam Döngüsü
- Aile Sisteminin Ana Kavramları

AİLENİN HAYATIMIZDAKİ ÖNEMİ

Toplumun temel taşı olarak nitelendirilen aileye, gelişmiş ülkelerde giderek artan bir önem verilmeye başlanmış, aileye yardım için çeşitli kurumlar ortaya çıkmıştır. Ailenin önemine ekonomik, sosyal, psikolojik vs. açılardan bakılabilir. Kitabın konusu gereği, bu bölümünde psikolojik boyuta daha fazla ağırlık verilmiştir.

Psikologlar, tüm insan davranışlarına ister bilinçli isterse bilinçsiz olsun insanın ihtiyaç yapısının neden olduğunu ileri sürerler. İhtiyaç bir eksikliğin hissedilmesi, organizmada fizyolojik dengenin bozulma eğilimini göstermesidir (Baymur, 1988). İhtiyaçları genel olarak ikiye ayırabiliriz. Hayatımızın ilk yıllarında fizyolojik ihtiyaçlar baskınken, ileri yıllarda bunların yerini psikolojik ihtiyaçlar alır. Yaş ilerleyip, insan geliş-

tikçe psikolojik ihtiyaçlarda güçlenir, kişilik yapısı ve davranışlar üzerinde daha etkili olurlar. Kişiliğin gelişmesine, korunmasına, düzenlenmesine, iyileşmesine yardım ederler (Köknel, 1982).

İnsan sağlığı ve mutluluğu için bu ihtiyaçların doyuma ulaştırılması gerekir. İhtiyaçları doyuma ulaştırdığımız en doğal ortam ***aile***mizdir. Aile, özellikle üç ihtiyacı karşılamada daha önemlidir. Bunlar *samimilik* (intimacy), *güç* (power) ve *anlamlılık*tır (meanining). İnsanların başkalarıyla birlikte olmaya ihtiyacı vardır. Aynı zamanda kendilerini ifade etmeye ve biricik olmaya da ihtiyaçları vardır. Bütün bunlar insan hayatının bir amacı olmasına yardım eder. Birçok insan için samimilik boyutu heteroseksüel ilişkileri, güç boyutu iş yaşamını ve anlamlılık boyutu çocuk sahibi olmak anlamındadır. Ancak ailenin bu üç amacı karşılaşmasının zorunlu olduğu söylenemese de, aile olmadan bu ihtiyaçları doyuma ulaştırmak nadiren mümkündür. Aile sosyal bir birimdir ve her üye karşılıklı olarak bu üç boyuttaki ihtiyaçlarına ulaşmak için çaba gösterir (Foley, 1989).

Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen ailenin insan yaşamında vazgeçilmez bir önemi vardır. İnsanın ihtiyaçlarını karşılayabileceği doğal yer kendi ailesidir. Bireyin yaşamında doyum sağlaması, fonksiyonlarını etkili bir şekilde yerine getirmesi ve yaşadığı topluma uygun bir kişi olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanır. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasından dolayı ortaya çıkan sosyal yıkımlar (özellikle madde kullanımı ve suç işleme oranının artması) ortadadır. Ailenin en fazla tehdit altında olduğu söylenen A.B.D. dahil bütün toplumlarda aile idealize edilir, devlet politikalarınca korunur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da "aile Türk toplumunun temelidir" (Gülerce, 1996).

AİLENİN TANIMI

Aile birimindeki üye sayısı kaç ve ne türden olursa olsun (yani çocuksuz, tek ebeveynli, çekirdek, geniş, hiç evlenmemiş vb aile biçimlerinde olduğu gibi), bugün dünyada aile kavramı çok çeşitli kombinasyonları yakın ve etkili ilişkilerin kalıcılığı ölçüsüne bağlı olarak içine almaktadır. Sözcük ne kadar sıklıkla kullanılırsa kullanılsın, aile olgusunun tanımı konusunda ne sokaktaki insanlar ne de aile ilgili akademik veya mesleki olarak ilgilenenler arasında görüş birliği ummak akılcı değildir. Aynı zamanda tipoloji ölçütleri de son derece çeşitlidir. Örneğin aileleri büyüklüklerine, evlilik bağlarına, güç ilişkilerine, fonksiyonlarına vs.

göre sınıflandırmak ve bunlara göre aileyi tanımlamak en yaygın olanlarındandır (Gülerce, 1996).

Bell, ailenin dört ayrı tanımı üzerinde durmaktadır. *Birinci* tanımlamada aile üyelerinden birinin fikrine dayanarak, onun duyguları ve fantezileri aracılığıyla aileyi tanıma söz konusudur. Psikiyatrik ortamlarda en çok kullanılan tanım budur. *İkinci* tanım, aileyi nükleer ve geniş yönüyle bir kurum olarak ele alan kültürel yaklaşımı içerir. Burada özel bir aileden söz edilemez, kuramsal bir yaklaşım vardır. Bu tanım sosyoloji ve sosyal psikoloji tarafından kullanılır. *Üçüncü* tanıma göre aile bir sosyal birimdir. Çeşitli parçaların oluşturduğu bir sistemdir. Küçük bir grup olarak ele alınır ve küçük grupların davranışları açısından sosyal psikoloji tarafından incelenir. *Dördüncü* tanım ise aileyi toplumun değerleri ile sınırlı bir grup olarak kabul eder.

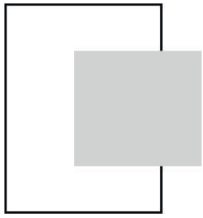
Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu tarafından verilen tanım, yukarıdaki dört ayrı bakış açısının hemen hepsini kapsamaktadır. Bu tanıma göre aile kan bağlılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan; bireylerin cinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımların sağlandığı ve düzenlendiği temel bir birimdir (akt. Bulut, 1990).

Aileyi *sistem perspektifine* göre ele almak mümkündür. Bir sistem olarak aile kavramı, biyolog Ludwig Von Bertalanffy'nin çalışmalarına dayanır. Bertalanffy'e göre insan yaşamının önemli fenomeni organizmadır. Ona göre organizma, bağımsız parçalar ile karşılıklı etkileşim sürecinin karışımından oluşmuş bir yaşam biçimidir. Bertalanffy'nin bu çalışmasını sosyal bilimciler, aileyi de içine alan bütün yaşam sistemlerine uyarlamışlardır (Gladding, 1998). Sistem perspektifine göre *aile bir geçmişi paylaşan, duygusal bağı olan, bireysel aile üyelerinin ve ailenin bütününün ihtiyaçlarını karşılamak için stratejiler planlayan bireylerden oluşmuş kompleks bir yapı olarak tanımlanır* (Sabatelli ve Bartle, 1995). Aile sistemi öğelerden oluşmuş bir takımdır.

Öğeler arasında etkileşim vardır ve bu etkileşim sistemindeki öğelerin özelliklerinden etkilenir (Frude, 1991). Aile bir **Gestalt**tır; üyelerinin toplamından daha fazlasını ifade eder (Gülerce, 1996). Sistem bir küme değildir. Çünkü öğeler arasında kararlı bir iletişim vardır ve sistemdeki parçalar birbirine bağlıdır (Frude, 1991).

KISIM 2

AİLE DANIŞMANLIĞI KURAMLARI



BÖLÜM 3

PSİKOANALİTİK AİLE DANIŞMASI

- Kuramsal Görüş
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Kuramın Güçlü ve Sınırlı Yanları
- Murray Bowen
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları
- James Framo
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları

Aile dinamikleri hakkında ilk dikkati çeken kişi Sigmund Freud olmuştur. Ancak Freud aile sistemi üzerine eğilmektense tedavi yaklaşımını bireyde yoğunlaştırmıştır (Türkçapar, 1991). Freud, aile danışması

yapmamıştır. Bireyin kişilik gelişimini aile matrisi ile açıklamış, anne-çocuk ilişkisinin önemini vurgulamıştır (Fenell ve Weinhold, 1989).

Alfred Adler bu konuyu daha ayrıntılı olarak ele alan kişilerin başında gelir. 1920'li yıllarda aile eğitimi merkezlerini kurmuştur (Kuzgun, 1991). Adler'in aile danışmasının temelinde bireysel olarak aile üyeleri olduğu kadar, ailenin tümü de yer alır. Onun çalışmalarının temel amacı ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirmektir (Nystul, 1993).

Psikoanalistler 1950'lerden önce aileyi bir bütün olarak ele alıp incelememişlerdir. Bu yıllardan sonra Harry S. Sullivan, Erich Fromm ve E. Erikson psikososyal etmenlere dikkati çekmeye başlamışlardır (Fenell ve Weinhold, 1989). Erikson ego psikolojisinin sosyal boyutunu açıklamıştır. Fromm, Murray Bowen'in "farklılaşma" kavramından sonra kültürel güçler ve kişilik yapısını açıklamıştır. Sullivan'ın kişiler arası teorisi çocuğa anksiyete aktarmada annenin rolüne dikkati çekmiştir. Sullivan ailelerle çalışmamış olmasına rağmen, şizofren çocuklar hakkında açıklamalar yapmıştır (Nichols ve Schwartz, 1998). Sullivan'ın çalışmaları aile danışmasının ilk temsilcilerinden olan Don Jackson, Virginia Satir ve Murray Bowen'i oldukça etkilemiştir (Nystul, 1993).

Nathan Ackerman psikoanalitik kuramı kendi çalışmalarında çok fazla kullanmıştır. Aile danışmasının önde gelen liderlerinden olan Ackerman'ın 1958'de yayımladığı kitabı "The Psychodynamics of Family Life" (Aile Yaşamının Psikodinamikleri), aileyi teşhis eden ilk kitap olmuştur. Klasik Freud'cular, bireyin durağan bir çevrede olduğunu farz ederler ve aile hakkında bilgi toplamanın gerekli olmadığını düşünürler. Ackerman ailenin nadiren durağan olduğunu belirtir ve ailenin daha iyiye ulaşmak için değişebileceğine inanır. İnsanların toplumdan yalıtılmış bir şekilde yaşamadığını söyler (Nichols ve Schwartz, 1998). Ackerman'ın modeli, hem bireyin kendisi hem de kişiler arası güçlerin önemini vurgular. Ackerman'ın çalışmaları değişimi ilerletme, iletişim kalıplarını geliştirme, iç çatışmaları giderme, aile üyelerine kendi rollerini bulmaları için yardım etme amacındadır (Nystul, 1993).

Aileyi içsel ve çevresel etkenlerin etkisi altında, sürekli değişme gösteren bir birim olarak kabul eden Ackerman bireyin değerleri, rolleri ve amaçlarının aile yaşamı içinde belirlendiğini savunur. Aile üyeleri üstlendikleri roller ile birbirlerini tamamlarlar. Yaş, cinsiyet, sosyal norm-

lar, beklentiler gibi faktörler bazen ailedeki üyelerin rollerini yerine getirmelerini engeller (Jung, 1983). Aile fonksiyonelsizliği, üyelerin bu birbirlerini tamamlayıcı rollerindeki yetersizlikten kaynaklanır. Bu fonksiyonelsizlik, süreğen çözümlenemeyen problemlere neden olur (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Murray Bowen'in 1951'deki çalışmaları anneler ve şizofren çocuklar üzerinde odaklaşmıştır. Bowen'ın çalışmaları daha çok kişilikle ilgilidir. Ona göre bazı kimseler gerçeklerle duygularını birbirinden ayırt edemezler. Duyguları davranışlarına egemen olup sorumluluk almaktan çekinirler. Mantıkları doğrultusunda hareket edebilen bireyler çevresel baskılarla baş edebilirler. Problemli ailelerde, duygusal hareket edebilen aile üyeleri daha fazladır. Aile danışmasının amacı aile üyelerinin duygusallıktan kurtulmalarına yardım etmektir (Jung, 1983).

Ivan Boszarmengi-Nagy'de bir psikoanalist idi. Pensilvanya'da bir aile danışması merkezi kurmuştur. Psikoanalitik görüşlerin evlilik danışmasına aktarılmasına yardımcı olan Dicks 1940'larda İngiltere'de Aile Psikiyatri Birimi'ni kurmuştur. 1960'larda aile çatışmalarını anlamak için nesnel ilişkiler teorisini (object relations theory) kullanmıştır. 1950 ve 1960'larda A.B.D. psikoanalistlerinde, ego psikoanalistleri baskın hale gelmiştir (Nichols ve Schwartz, 1998).

Psikoanalitik aile danışması bugün geniş ölçüde nesnel ilişkiler kuramına dayanır. Freud'un iç ruhsal ve dürtü yönelimli kuramının tersine, nesnel ilişkiler kuramında bireyin gelişirken çocukluğundaki ilk ihtiyacı olan sevgi, bağlılık ihtiyacı önemlidir. Kuramda bu ihtiyaçlar için içselleştirilen nesneler analiz edilir (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

KURAMSAL GÖRÜŞ

Psikoanalitik kuram, her ne kadar tek bir kişinin kişilik gelişimine odaklansa da aslında birey ile aile arasındaki etkileşimle ilgilenir. Freud bireyin kişilik yapısında ailesinin anahtar rol oynadığına inanır (Goldenberg ve Goldenberg,1996).

Hanry S. Sullivan ve Margret Mahler'in çalışmaları da insanın çocukluk yıllarında annesi ile ortak yaşam ilişkisi olduğunu göstermiştir. İlk dönemlerindeki gelişim evrelerini başarı ile tamamlayabilen birey kendine tutarlı benlik algısı oluşturur. Tutarlı benlik algısı bireyin düzenli gelişmesine ve kendini gerçekçi biçimde algılamasına izin verir. Mahler

BÖLÜM 4

YAPISAL AİLE DANIŞMASI

- Kuramsal Görüş
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Kuramın Güçlü ve Sınırlı Yanları

KURAMSAL GÖRÜŞ

1970'li yıllarda aile danışmanlığı alanında Salvador Minuchin tarafından geliştirilen yapısal aile danışması en çok sözü edilen modellerin başında yer almıştır. Suçlu çocuklarla ilgilenen Minuchin, 1950'li yıllardan sonra bu çocukların ailelerini de görmeye başlamıştır. Diğer aile danışmanlarının aksine sadece dinleme ve konuşma yerine onları etkilemeyi tercih etmiştir (Nichols ve Schwartz, 1998).

Birçok sistemci aile kuramcılarına göre, yapısal aile danışmanları bir sistemin parçalarının nasıl etkileşime girdiği, denge veya homeostaziyi nasıl sağladıkları, aile dönüt mekanizmasının nasıl işlediği, nasıl fonksiyonelsiz iletişim kalıplarının geliştiği vs. ile ilgilenirler. Yapısal aile danışması özellikle transaksiyonel kalıplara (transactional patterns) çok önem verir. Çünkü transsaksiyonel kalıplar ailenin yapısı, alt sistemlerinin sınırlarının geçirgenliği ve gruplaşma veya koalisyonların varlığı hakkında ipuçları verir (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Yapısalcı yaklaşıma göre aile danışmanları etnik köken, sosyal statü ve diğer sosyal faktörlerin her aile yapısını ve fonksiyonlarını nasıl etkilediğini fark etmelidirler. Her ailenin **yapısı** birbirinden farklıdır. Ancak, evrensel olarak ailelerin "ortak" özellikleri de vardır. Örneğin ebeveynler çocuklarının bakımını üstlenmeliler gibi. Aile birimi ve organizasyonu ailenin dinamiklerini belirler. Aile duygusal ve/veya kan bağı ile birbirlerine bağlı

insanların oluşturduğu bir gruptur. Aile etkileşim kalıpları geliştirebilecek kadar yeterli süre bir arada yaşayan ve bu etkileşim kalıplarını kanıtlayacak hikâyeleri olan bir topluluktur (Minuchin, Lee ve Simon, 2006).

Minuchin (1981)'e göre, aile danışmanları ailenin bir sosyal sistem olduğunu fark etmelidirler. Ailedeki kalıplarda yineleyen etkileşimler vardır. Örneğin anne oğlunun meyve suyunu içmesini ister, oğlu da riayet eder. Yinelenen bu etkileşimler, ailede kalıpları oluşturur ve bu kalıplarda aile sistemini destekler. Aile üyeleri aile kurallarına uyum sağlarlar. Bu kurallar, aile üyelerinin rolleri ve fonksiyonlarını belirler. Bu kurallar ailede fonksiyonların düzenli olmasını, tepkileri önceden sezmeyi, güvenliği, bağlılığı ve uyumu geliştirir. Kurallar aynı zamanda problemleri spontanca ele almayı ve gelişimi destekler (Minuchin, Lee ve Simon, 2006).

Çocuk gelişiminin ilk evresinde ailesiyle etkileşimde bulunarak biyopsikolojisinin (biopsychological) belli bölümlerini geliştirir ve bunları benimser. Çocuk diğer sosyal grupların içerisine girip yeteneklerinin ve kişiler arası becerilerinin yeni alanlarını geliştirdiğinde, benzer kişilerle kurmuş olduğu tamamlayıcı ilişkide kişiliğinin belli yönleri harekete geçer. Böylece bireyin kişiliği gelişmiş olur ve belirli tiplerle kurmuş olduğu ilişkilerle daha benzer ve daha elde edilebilir hale gelir. Bireyin bu tür tepkileri, benlik gibi aynı olma eğilimindedir (Minuchin, 1981).

Ailenin tamamlayıcı yapısı, uzun bir zamanda oluşur. Bu transaksiyonlar genellikle görülebilir. Çünkü bu kalıplar yalnızca içerikten ve objelerden kaynaklanmaz, aynı zamanda ayrıntılarla da kendisini hissettirir. Aile üyelerinin güvenli transaksiyonel kalıplar geliştirebilmelerinin milyonlarca yolu vardır. Bunun için aile üyelerinin değişimine, gelişimine izin verir, fonksiyonlarını esnekleştirir. Ancak yine de aile üyeleri birbirlerine tahmin edilir şekilde davranırlar. Bazı ailelerde değişim ve gelişim bir tehdit olarak algılanır (Minuchin, Lee ve Simon, 2006).

İnsanlar evlendikleri zaman birkaç "ortak" transaksiyonel kalıp geliştirmeleri gerekir. Her bir eşin kendi davranışları, değerleri ve başkalarının kendileriyle nasıl ilişki kurması gerektiği hakkında beklentileri vardır. Bu kalıplar günlük hayatın küçük olaylarında birbirleriyle çatışır, uyuşmaz ve her bir eş diğerini değiştirmeye çalışır. Eşler birbirlerine ulaşabilir hale gelirler. Eşler, eğer sağlıksız kalıplar geliştirirse bunları mümkün olduğu kadar sürdürmek isteyeceklerdir. Kalıplar çatışırsa her bir eş

kendini ihanete uğramış hissedecektir, yine de eşler bu kalıpların menşeilerini hatırlamayacaklardır (Minuchin, 1981).

Ailedeki şartlar zamanla değişir ve ailenin buna uyum sağlaması gerekir. Diğer etkileşim kalıpları harekete geçtiğinde, dengeli bir süreçte yeni yapılar gelişir. Tercih edilen baskın kalıplar ortaya çıkarsa, sistemin içinde alternatif transaksiyonel kalıplar daima oluşur. Ancak değişim zorunlu hale gelirse, fonksiyonel aile sistemi alternatif kalıplarını harekete geçirir. Aile transaksiyonu içinde, her bir aile üyesinin birkaç seçimi vardır. Üyelerin ne kadar çok seçim şansları varsa o kadar çok aile sistemi içinde özgür olurlar. Bireyin özgürlük için yaşantısı önemlidir. Aynı zamanda birey için bir gruba ait olma duygularını da yaşamak önemlidir. Bağımlılık ve özerklik birbirlerini tamamlar ve insanın doğası ile çatışmaz (Minuchin, 1981).

Aileler, sosyalleşme sürecinin başlangıcında çocuklarının kimlik duygularını programlar ve şekillendirirler. Aile içinde çocuklar ait olma duygularını hissederler. Aile transaksiyonlarının algılanması bu konuda önemlidir. Özerklik duygusu farklı genel koşullara sahip farklı alt sistemlere üyelikle ortaya çıkar. Aile, ait olma ve farklı olma duygularına sahip üyelerin makriksidir. Ailenin başlıca en önemli görevi üyelerin psikolojik gelişmeleri ve genel olarak yaşamlarının iyi olmasını sağlamaktır. Aile toplumun en küçük birimidir. Bu birim toplumun isteklerini, değerlerini yayar ve böylece devamlılığını korur. Bu nedenle aile danışmanı aileyi, bireyler ile toplum arasında bağlantı sağlayan bir halka olarak görmelidir. Aile üyelerinin gelişimini sağlarken topluma da uyumunu sağlamalıdır (Minuchin, 1981).

Aile Patolojisi

Aileler karmaşık sistemlerdir. Ailedeki her üye kendi perspektifinden dünyayı algılar. Bu bakış açısı ailedeki gerilimi dengelemeye yardımcı olur. Gerilim, ait olma ile özgürlük arasındadır. Her etkileşim ailede gerilime neden olur. Bu gerilimi gidermek için aile üyeleri görüşürler. “Bu sıkıntı benim tarzımda mı yoksa senin tarzında mı çözülecek ya da başka bir yol mu bulacağız?” Aile üyelerinin tercih ettikleri çözüm yolları çatışmayı yönetir ve “kalıp” haline gelir. Örneğin aile üyeleri babanın perspektifini benimseyerek onun gerilimi çözme tarzını uygulayabilirler ya da aile üyeleri problem hakkında görüşerek ortak bir uzlaşıya varabilirler. Ancak bazen aile üyeleri ortak bir uzlaşıya varamazlar. Bu

durumda aile hiyerarşisini, otoriteyi kullanarak sorunu ele alabilirler. Ailede hiyerarşi gerekli ve kullanışlıdır. Hiyerarşi ailede fonksiyonların farklılaşmasına ve daha sağlıklı fonksiyonda bulunmasına neden olur. Çocuklu ailelerde ebeveyn otoritesi problemin çözümüne yardımcı olur. Ancak güç, bazen çözümün zorla kabul ettirilmesine neden olur ve sorunlara yol açar (Minuchin, Lee ve Simon, 2006).

Bazı aileler değişim talebine karşı transaksiyonel kalıplarını daha katı kullanabilirler. Aile üyeleri hem birbirlerine hem de dış dünyaya karşı basmakalıp davranırlar. Aile kapalı bir sistem haline dönüşür. Aile üyelerinin kontrollü ve güçsüz yaşantıları vardır. Bu noktada aile danışmaya gelir. Genellikle bu basmakalıp süreç bir aile üyesini hasta olarak damgalar. Aile "iletişim yetersizliği" veya "baş etme yetersizliği" nedeni ile de danışmaya gelebilir. Ancak, ailedeki her güçlük terapötik yeniden yapılama için bir işaret değildir. Modern bir toplumdaki ailenin görevi zor ve yoğundur. Değişimde olan bir aile, patolojik olarak nitelendirilmemelidir (Minuchin, 1981).

Fonksiyonelsiz bir aile, üyelerinin gelişimi için yapması gereken fonksiyonları yerine getiremez. Beş fonksiyonelsiz aile yapısı belirlenmiştir:

1. İç içe aileler
2. Kopuk aileler
3. Evine bağlı olmayan kocanın olduğu aileler
4. İlgisiz ebeveynli aileler
5. Olgunlaşmamış ebeveynli aileler

Minuchin bu beş tip aileyi patolojik olarak adlandırır. Bu aileler, stresli bir durumla karşılaşırlarsa sınırlarını ve transaksiyonel kalıplarını daha çok katılaştırırlar. Normal aileler, yaşamın stresleriyle ailenin devamını sağlayacak uyum sağlarlar. Çünkü sağlıklı aileler, aile yapısını yeniden yapılandırabilecek esnekliğe sahiptirler (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Minuchin (1981), aile patolojisine şöyle bir örnek verir: Boşanmayı düşünen bir çift danışmaya başvurur. Koca şunları dile getirir: "Benim ihtiyaçlarımı göz önüne almayı reddediyorsun. Sorumluluk duygum yüzünden beni istismar ediyorsun. Daha fazla cezalandırılmak istemiyo-

BÖLÜM 5

YAŞANTISAL/İNSANCIL AİLE DANIŞMASI

- Kuramsal Görüş
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Kuramın Güçlü ve Sınırlı Yanları
- Virginia Satir
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları
- Carl Whitaker
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları

KURAMSAL GÖRÜŞ

Yaşantısal/insancıl aile danışmasının kuramsal kaynağı insancıl/varoluşçu danışma yaklaşımıdır. Carl Whitaker ve Bumberry insancıl/varoluşçu yaklaşımın temel kavramlarını aile danışmanlığına uyarlamışlardır. Yaşantısal/insancıl aile danışmasına göre aile üyelerinin kendilerini gerçekleştirme eğilimlerinde özgürlük varsa, aile etkili ve tam olarak işlev yapabilir (Nystul, 1993).

Yaşantısal / insancıl aile danışmasının temel görüşü şudur: Ailedeki bireyler duygularının farkında değildir. Eğer duygularını fark ederlerse onları bastırırlar. Duygular yaşanmadığı zaman ailenin bir veya daha fazla üyesinde duygusal rahatsızlık ortaya çıkar. Bu tip atmosferde aile üyeleri birbirlerinden uzaklaşırlar ve başka meşguliyetler, aile dışı aktiviteler edinirler. Bu tür davranışlar ailede fonksiyonelsizliğe yol açar. Bu

durumu giderebilmek için aile üyeleri arasında ve aile içinde duygusallık, duyguları ifade etme vurgulanır. Duygular sözel olduğu gibi, sözel olmayan biçimde de ifade edilebilir. Bu yaklaşımda, aile üyelerinin şimdi ve burada davranması sağlanarak benlik farkındalıkları artırılmaya çalışılır (Gladding, 1998). Yaşantısal / insancıl aile danışmanları, ailelerin daha sağlıklı yaşantı geçirmelerine yardımcı olmaya çalışırlar. Ancak bütün ailelerde bunun gerçekleşmesi beklenemez (Nichols ve Schwartz, 1998).

Bütün yaşantısal/insancıl danışmanlar seçme ve özellikle insan kapasitesine önem verirler. Bozukluk ya da davranışlardaki fonksiyonelsizliğin, gelişim sürecindeki bir aksaklıktan kaynaklandığına inanılır. Eksiklik, bireyin kapasite ve yeteneklerindedir. Her birey biriciktir. Bu nedenle danışma sürecinde ailenin her bir üyesinin kendi potansiyellerini keşfetmeleri ve bunlar hakkında bilinçlenmeleri için yardım edilir. Danışma sürecinde danışman ile aile üyelerinin gerçeklere ulaşmak için çabalamaları gerekir. Yaşantısal/insancıl danışmanlar bireyin davranışlarının gerçekçi olması için uğraşırlar (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Yaşantısal / insancıl aile danışmasında Carl Whitaker, Walter Kempler, Kaplan, David Kantor, Fred Duhl, Bunny Duhl ve Virginia Satir etkili olan kişilerden bazılarıdır. Yaşantısal / insancıl aile danışması, aile üyelerinin doğal büyüme dürtülerinin ortaya çıkmasına ve potansiyellerini tamamlamalarına yardım ederler. İnsancıl aile danışmasının en önemli temsilcisi Virginia Satir, yaşantısal aile danışmasının en önemli temsilcisi Carl Whitaker ve Walter Kempler olarak görülür (Goldenberg ve Goldenberg,1996).

Carl Whitaker 30 yaşından sonra şizofrenilerle çalışmaya başlamış, çalışmalarında aileyi de içine almıştır. Whitaker, hem iç ruhsal hem de kişiler arası sınırların gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Terapötik süreç hem gerçek hem de sembolik yaşantılardan yararlanma üzerine planlanmıştır. Gestalt yaklaşımının temsilcilerinden olan Kempler, ısrarla yalnızca "şimdi" ile ilgilenir. Yaşantısal yaklaşımlarından etkilenen danışmanlar, bireysel aile üyelerinin yaşantıları ile ilgilendikleri kadar bütün aile fonksiyonları ile de ilgilenmişlerdir. Yaşantısalcılar dolaysız olarak insan yaşantıları ile ilgilenirken, Gestaltçılar bu yaşantıların nasıl algılandığı ile ilgilenirler (Goldenberg ve Goldenberg, 1996; Nichols ve Schwartz, 1998).

Walter Kempler 1950'lerde psikiyatri eğitimi aldıktan sonra Frederick Perls'in öğrencisi olmuştur. Uzun yıllar aile ile çalışan Kempler, Gestalt yaklaşımının ilkelerini ailelere uygulamıştır. Kempler, bu ana odaklaşma konusunda ısrarlıdır: "İnsanlar ne söylüyor, nasıl söylüyor, söylediğinde neler oluyor, yaptıkları ile söyledikleri ne derece uyuyor, başarmak için nasıl çabalıyorlar?" Terapötik müdahaleler şimdiki çatışmaları hedef alır, gelişen unsurları açmaya çalışır ve bunun için tutarsızlıkları yüzleştirir (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Yaşantısal / insancıl danışmanlar geçmiş yerine şu anla ilgilenirler, şimdi ve buradaya önem verirler. İçgörü ve yorumlama yerine, yaşantılara önem verilir. Aile üyelerine kendilerini spontanca açmaları için duygularını özgürce ifade etmelerine fırsat verilir (Goldenberg ve Goldenberg, 1996). Bireysel düzeyde yaşantıların artması farkındalığı artırır, iletişimi güçlendirir ve aile üyeleri arasında duyguların paylaşılmasını olanaklı kılar. Aile üyeleri söylediklerinin ne kadar çok farkında olurlarsa birbirleriyle daha çok konuşurlar (Nichols ve Schwartz, 1998).

Yaşantısal / insancıl aile danışmasının altında yatan etken şudur: İmpulsların etkisinden kurtararak bireylerin ve ailelerin gelişmesini sağlamak. Savunmasızlığı azaltmak için çaba harcanır ve temel yorumlara dayandırmak için en derin düzeyde yaşantılar açılır. Ailede problem bireylerin sosyal ya da aile baskısı ile kendini gerçekleştirme ihtiyacını doyuma ulaştıramadıkları zaman ortaya çıkar. İdeal şartlarda, çevredeki ve ailedeki kontrol mekanizmaları çocuğun gelişimi ve duygularını ifade etmesini engellemez. Ebeveynler çocuklarını dinlerlerse onların duygularını, yaşantılarını kabul ederlerse çocuklar da sağlıklı yollarla kendilerini ifade edebilirler. Ruh sağlığı, gelişme ve büyüme sürecindeki devamlılık olarak algılanırken, durağanlık sağlıksız olarak nitelendirilir. Ayrıca sağlıklı aileler stresle kendi olanaklarıyla, yaratıcılıklarıyla mücadele ederler ve problemi paylaşırlar. Problem, yalnızca bir aile üyesinin üstüne mal edilemez (Nichols ve Schwartz, 1998).

Yaşantısal / insancıl aile danışmanları sağlıklı aileyi, bireylerin gelişim ve yaşantılarını destekleyen aile olarak betimlerler. Whitaker, düzenli aile yapısının zorunlu olduğunu kabul eder. Aynı zamanda hiyerarşi ve kuşaklar arası sınırların gerekli olduğunu, diğer taraftan da yaratıcı esnekliği önemli görür. Whitaker'e göre aile bir bütündür, bireylerin birleşmesinden oluşmamıştır. Satir'e göre, normal aileler üyelerine bakarlar, birbirlerini dinlerler, saygı gösterirler, sevildikleri ve değer

verdiklerini hissettirirler. Sevgi özgürce verilir ve alınır. Aile üyeleri birbirlerine karşı açık ve samimidir. Aile içinde korkular, kızgınlıklar, düş kırıklıkları, incinmeler vs. her şey konuşulabilir (Nichols ve Schwartz, 1998).

Carl Rogers, bireysel danışan-merkezli danışmayı aile danışmasına uyarlamıştır. Danışan–merkezli yaklaşım etkili, samimi ilişkilerin gelişmesine önem verdiği için aile danışması alanına uygundur. Rogers, danışman'ın uygun ortam yaratırsa, aile üyelerinin birbirlerine daha fazla inanacağına inanır. Rogers uygun ortamın temel koşullarını şöyle sıralamıştır: Samimiyet, saydamlık, kabul etme, olumlu saygı, ilgilenme, empati, katılımlı dinleme. Rogers'ın yaklaşımını benimseyenler, danışan – merkezli aile danışmasını daha da geliştirmişlerdir. Danışan merkezli aile danışmasının gelişmesinin nedeni şudur: Bireysel danışan-merkezli yaklaşımın odak noktasında *benlik kavramı* vardır, danışan – merkezli aile danışmasının odak noktasında da *aile kavramı* yer alır. Aile kavramı, bir bireyin kendi aile menşeine karşı duygularını, düşüncelerini ve beklentilerini düzenler. Bu yaklaşıma göre ailede değişim yapabilmek için üyelerin kendi aile kavramlarını değiştirmeleri gerekir (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Danışan merkezli aile danışmasına göre, insanlar başkaları hakkındaki duygu ve düşüncelerini iletemedikleri için duygusal problemler geliştirirler. Çünkü bu kişiler genellikle cezalandırılmaktan korkarlar. Bu korku çocuklukta tehdit edilince kazanılır. Tehdit edilen çocuklar insanlar ve dünyadan uzak dururlar. Burada danışman'ın rolü uygun koşulları yaratmaktır. Rogers'a göre danışman model olarak aile üyelerini eğitir. Böylece aile üyeleri potansiyellerini geliştirirler (Fenell ve Weinhold, 1989).

Samimiyet, aile ile iletişim kurmak için önemlidir. Aksi takdirde danışman'ın ailenin içine girmesine müsaade edilmez aile üyelerinin acılarına ve sıkıntılarına samimi tepki verme, aile üyelerini çok fazla etkiler. Aile danışmasında empati kullanıldığında danışman yalnızca aile üyelerinin iç dünyalarını anlamalarına yardım etmekle kalmaz, aynı zamanda söylenenlerin inceliklerini ve duygularını da anlamalarına yardım eder. Aile üyelerine koşulsuz olumlu saygı gösterme, onlara güç verir ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Rogers ve diğer danışan merkezli aile danışmanları, insan doğasına fenomonolojik bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Bu bakış açısına göre, bilginin en önemli kaynağı bireyin *yaşantıla-*

BÖLÜM 6

STRATEJİK AİLE DANIŞMASI

- Kuramsal Görüş
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Kuramın Güçlü ve Sınırlı Yanları
- Jay Haley
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları

KURAMSAL GÖRÜŞ

Stratejik aile danışması kendi içinde birkaç bölüme ayrılmıştır. Stratejik kuramcılar bu ayrılığı şöyle belirtmektedirler (Gladding, 1998):

1. Zihin Araştırmaları Enstitüsü (The Mental Research Institute / MRI)
2. Aile veya Haley – Madanes Enstitüsü
3. Milton Sistem Grubu (The Milton System Gruop)

Bunların içinde en eskisi MRI'dir. Bu yaklaşımın yenilikçi vekilleri Paul Watzlawick ve John Weakland olmuştur. Yine Lynn Noffmann, Arthur Bodin, Peggy Penn ve Richard Rabkin'in katkıları büyüktür. İkinci tip stratejik aile danışması Aile veya Haley-Madenes Enstitüsüdür. Burada en fazla sözü edilen kişiler Jay Haley ve Cloe Manades olmuştur. Her ikisinin de hem kuram hem araştırmalar üzerinde (buna MRI da dahil) etkisi olmuştur. Üçüncüsü, İtalya Milan Grubu Sistematik Aile Danışması olarak anılmaktadır. Milan grubu Mara Selvini Palazzoli, Luigi Boscob, Gianfrango Cecchin ve Guiliana Prata tarafından geliştirilmiştir. Bu grubun liderliğini Mara Selvini Plazzoli yapmıştır (Gladding, 1998).

Stratejik aile danışmasının gelişiminde iki kişinin katkısı büyüktür: Gregori Bateson ve Milton Erickson. Bir antropolog olan Bateson, 2. Dünya Savaşı sonrası bir dizi konferans vermiş ve sonra da sibernetik alanına geçmiştir. Sistem ve iletişim kuramlarına birçok fikir kazandıran Bateson, 1948'de San Fransisco'da Nevropsychiatric Institute'yi kurmuştur. Dört yıl sonra Palo Alto'da iletişim projesine başlayan Bateson'a Jay Haley, John Weakland ve William Fry katılmıştır. Yaklaşık olarak aynı zamanlarda Don D. Jackson şizofreniler ve onların aileleriyle çalışmaya başlar ve 1957'de aile homeostazisi kavramını geliştirir. Jackson, Bateson'un projesine danışman olarak katılmış ve bu işbirliğinden çifte bağ gibi önemli kavramlar çıkmıştır (Stanton, 1981).

1959'da Jackson Mental Research Institute (MRI) kurmuş ve buna Virginia Satir de katılmıştır. 1962'de bu gruba Jay Haley katılmıştır. 1968'de ölen Jackson'dan sonra MRI'ın başına birçok yönetici geçmiştir. Stratejik aile danışmasının bir diğer önemli kişisi Milton Erickson'dur. Erickson'un geliştirdiği başarılı danışma teknikleri (paradoksik öğretim ve hipnoz), Haley ve Weakland'ın dikkatini çekmiştir. Bundan sonra Haley ve Weakland, Erickson'u düzenli olarak ziyaret etmeye başlamışlardır (Gladding, 1998).

Psikoanalitikçilerin tersine, Erickson'a göre semptomlara doğrudan müdahale edilmemelidir. Çünkü bunlar iç ruhsal aysbergin bilgileridir. Erickson, semptoma veya probleme çok fazla odaklanmıştır. Semptomun neleri etkilediğini detaylı olarak incelemiş ve onu değiştirmeye çalışmıştır (Nichols ve Schwartz, 1998).

Erickson semptomları yok etmek için hipnotik teknikler (hypnoctic techniques) kullanmıştır. Hastalarla birleşerek ve onlara inanarak güvenlerini kazanır. Böylece eski davranış kalıplarını değiştirmeleri için dolaylı önerilerle hasta cesaretlendirilir. Erickson, etkili danışman'ın stratejik olması gerektiğini savunur. Yani ona göre, danışman her bir danışana spesifik teknik planlayabilen problemini çözebilmesi için yönlendirici biri olmalıdır. Eğer hasta semptomlarını devam ettirmekte direnirse, semptomlarıyla doğrudan yüzleştirilmez. Hastanın kendi gücü ile semptomlarından vazgeçmesi gerekir. Danışman doğrudan kişileri yüzleştirmez, aksine onların tekrar istekli olmaları için bekler. Danışan bir kez güvendikten sonra danışman'ın yardımıyla değişim süreci başlar. Böylece insanlar kendi kaynakları ile düşünce ve davranışları değiştirirler (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Haley ve Weakland, Erickson'un çalışmalarını stratejik aile danışmasına uyarlamışlardır. Hızlı değişim ve dirençten yararlanma stratejik aile danışmasının temel taşlarını oluşturur. 1967'de Haley, Çocuk Danışma Merkezi'nde Salvador Minuchin'le beraber çalışmıştır. Daha sonra oradan ayrılan Haley, Cloe Madanes ile birlikte kendi enstitüsünü kurmuştur (Stanton, 1981). 1967'de Mara Selvini Palozzoli ailelerle çalışmak üzere Milan Merkezini kurmuştur. Oturumlar arasındaki sürenin uzunluğu (genellikle bir ay) ve oturum süresi (bir yıldan fazla) nedeniyle Milan aile danışması, uzun kısa danışma (long brief therapy) olarak nitelendirilir. Burada danışman probleme döngüsel bir bakış geliştirir ve değişim için bir strateji planlar. Bireysel sıkıntılar, kederler "aile fonksiyonlarının termometresi" olarak görülür. Bir aile üyesinin normal dışı davranışları, bütün ailenin bir sıkıntı içinde olduğunu gösterir. Bu nedenle, danışmanlar ailenin iletişim kalıpları ve hiyerarşileri arasındaki çatışmalar hakkında bilgi toplarlar (Gladding, 1998).

Stratejik aile danışmanları sibernetikçilerden (cybernetics) *olumlu geribildirim döngüsü* (positive feedback loop) kavramını ödünç almışlar ve problemi aile etkileşimine uyarlamışlardır. Haley'e göre ailedeki *hiyerarşi* çok önemlidir, birçok problemin arkasında aile hiyerarşisindeki bozukluk yatar. Haley'e göre de hiyerarşideki bozukluğa doğrudan müdahaleden aile bireyleri rahatsız olurlar (Gladding, 1998).

Stratejik aile danışmasının liderlerinden Cloe Madanes'e göre, problemler sevgi ile şiddet arasındaki ikilemden ortaya çıkar. Madanes bu ikilemleri dört grupta toplamıştır. Birincisi, *başatlık ve kontrol* isteğidir, suç ve davranış problemlerinin bu tür motivasyondan dolayı ortaya çıktığını belirtir. İkincisi *sevilmedir*; depresyon, anksiyete, yeme bozuklukları bu motivasyondan kaynaklanır. Üçüncüsü *sevme ve başkalarını koruma*dır. Bununla ilgili semptomlar intihar girişimi, zarar verme, obsesyon, düşünce bozukluklarıdır. Sonuncusu *pişmanlık ve bağışlama*dır. Madanes bu tür ailelerde ensest, cinsel taciz ve sadist hareketler bulmuştur. Bu dört kategorideki ailelerin değişimi için Madanes belli stratejiler belirlemiştir. Örneğin, sevme ve başkalarını koruma ile ilgili problemlerde çocuklara ebeveynlerini korumaları için farklı yollar bulmaları söylenir (Nichols ve Schwartz, 1998).

Stratejik aile danışmasına göre ailede problem üç şekilde gelişir. Birincisi *sibernetiktir,* burada zorluklar kronik problemlere dönüşür. İkincisi *yapısaldır,* burada problem ailenin hiyerarşisi veya sınırlarındaki bir bozukluktan kaynaklanır. Üçüncüsü *fonksiyoneldir,* problem bireylerin

dolaylı olarak birbirini koruma veya kontrol etmeye çalışmalarından kaynaklanır (Nichols ve Schwartz, 1998). Genelde stratejik aile danışmanları aşağıdaki boyutları aile yaşamına aktarmıştır. Bu boyutları şöyle sıralayabiliriz (Gladding, 1998):

- *Aile Kuralları*: Gizli ve açık aile kuralları, aileyi geliştirmek için kullanılır. "Seninle konuşulduğu zaman dinlemelisin." gibi.
- *Aile Homeostazisi*: Fonksiyonlarının aynı kalıplarını devam ettirmek için ailenin eğilimidir. Örneğin yatma ve kalkma zamanlarının aynı olması gibi.
- *Karşılık*: Bir aile üyesinin davranışı, diğerinin davranışına bağlıdır. Yani bazı şeyler bazı şeyler içindir.
- *Gereksiz İlke*: Aile, gereksiz veya can sıkıcı tekrarlar ile etkileşimde bulunur.
- *Noktalama*: Birbirleriyle etkileşimde olan insanlar söylediklerinin, diğer insanların söylediklerine neden olduğuna inanırlar.
- *Simetrik ve Tamamlayıcı İlişkiler:* Aile içindeki ilişkilerin bazıları eşit (simetrik) ve bazıları eşit değildir (tamamlayıcı).
- *Döngüsel Nedensellik*: Bir olay, bir başkasının "nedeni" değildir ancak olaylar birbirleriyle bağlantılıdır. Bu faktörler bir davranışın arkasında yer alır.

Stratejik aile danışmanları yazılarında, sağlıksız aile yerine, sağlıklı ailenin özellikleri üzerinde daha çok durmuşlardır. Sağlıklı aileler, aile yaşam döngüsünün çeşitli evrelerinden geçebilirken, sağlıksız aileler bunda zorlanırlar. Stratejik aile danışmanlarının fonksiyonelsizliğe bakışları şöyle özetlenebilir (Nichols ve Schwartz, 1998):

1. "Semptom" davranış fonksiyonlarının özel bir biçimi olarak görülür.
2. Damgalanmış bir hastanın problemi nerede geliştiği ve hangi fonksiyona hizmet ettiğinden ayrı olarak ele alınmaz.
3. Aile sistemi değişmeden bir bireyin değişmesi beklenmez.
4. Değişim için içgörü önemli değildir.

BÖLÜM 7

BİLİŞSEL/DAVRANIŞÇI AİLE DANIŞMASI

- Kuramsal Görüş
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Kuramın Güçlü ve Sınırlı Yanları
- Fonksiyonel Aile Danışması
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları

KURAMSAL GÖRÜŞ

Davranışçı yaklaşımın uygulamaları uzunca bir süreden beri devam etmekle birlikte aile danışmanlığında son 20-25 yıldır kullanılmaya başlanmıştır (Gambrill, 1981; Goldenberg ve Goldenberg, 1996; Nichols ve Schwartz, 1998).

Bilişsel yaklaşıma bağlı danışmanlar danışanlarının düşünce kalıplarını, inançlarını ve tutumlarını değiştirmeye çalışırlar. Çünkü onlara göre davranışların değişimi için bunlar gereklidir. Davranışçı yaklaşıma bağlı danışmanlar ise spesifik davranışların değişimi için uğraşırlar. Objektif olarak ölçülebilen, gözle görülür olaylarla ilgilenirler. Davranışçı yaklaşım içgörü istemez veya düşünce ve tutumların değişimi ile ilgilenmez. Semptomlar güncel bir problem olarak algılanır.

Bilişsel yaklaşımın öncüleri Albert Ellis, Aaron Beck ve Victor Raimy'dir. Davranışçı yaklaşımın en önemli öncüleri John Kurumboltz, Carl Thoreson, Joseph Wolpe, Gerald Patterson ve Arnold Lazarus'dur. Birçok davranışçı danışman çalışmalarını ve teorik temellerini Albert

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramından almışlardır (Fenell ve Weinhold, 1989).

Psikolojik danışma literatürü incelendiğinde davranışçı yaklaşımın, öğrenme ilkelerinin psikolojik danışma sürecine uygulanması olduğu konusunda bir anlayışın var olduğu gözlenmektedir (Shertzer ve Stone, 1974; Jones, 1982; Ivey, 1987; Uçman, 1987; Corsini, 1989; Corey, 1991; Nystul, 1993; Kepçeoğlu, 1994). Davranışçı aile danışmasının temelini Pavlow, Watson, Thorndike, Bandura gibi bilim adamlarının geliştirmiş oldukları "öğrenme teorileri" oluşturur. Davranışçı aile danışması öğrenme teorileri ile ilkelerinin, uyumsuz davranışlar ya da semptomların tedavisi ve değerlendirilmesinde sistematik bir şekilde uygulanmasıdır (Öztürk, 1981; Barker, 1992). Bu yaklaşıma göre ailedeki bir problem aslında yanlış öğrenmelerden kaynaklanır. Yanlış öğrenmeler çeşitli öğrenme yolları ile düzeltilebilir (Gabrill, 1981).

Son yıllarda davranışçılar insan insana etkileşimde bilişsel faktörlerin önemini kabul etmişlerdir. Geçmişe oranla bugün davranışçılar insanların ne içsel çatışmalar ne de dış güçler tarafından yönlendirildiğine inanırlar. Bunun yerine bilişsel faktörlerin de (düşünme ve seçim yapma yeteneği) hesaba katılması gerektiğini savunurlar. Önceleri istenmeyen davranışın ortadan kalkması için çevre koşullarının değişmesi gerektiğini savunan davranışçılar, şimdi ise davranışların değişmesi için *kendine düzenleme* (self-regulation) ve *kendine yönlendirme* (self-direction)'in önemini vurgularlar. Bilişsel-davranışçı danışma yaklaşımı insanın şimdiki düşünce kalıplarını etkileyerek, düşünce ve hareketlerini değiştirmeye çalışır (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Bilişsel-davranışçı aile danışmanları kompleks insan davranışlarını değiştirmede, yalnızca davranış değiştirme stratejilerinin yeterli olmadığını gittikçe daha çok kabul etmişlerdir. İnsanlar kendi davranışlarını değiştirebilir veya ayarlayabilirler. İnsanların sembolik düşünme kapasiteleri vardır ve hareketlerini düzenlemeleri için onları esnek tutarlar (Goldenberg ve Goldenberg, 1996). Bu konu ile ilgili olarak, aşağıda akılcı duygusal yaklaşım ile sosyal öğrenme modeli üzerinde durulmuştur.

Albert Ellis tarafından 1950'lerde geliştirilen akılcı – duygusal yaklaşım bireylerin algılarını toplar ve ailede olan olayları yorumlar. Bu kuramın altında yatan sayıltı şudur: Aile üyeleri fenomonolojik alan yolu ile kendi bakış açılarını geniş ölçüde kendilerinde ne oluyorsa ona göre yaratırlar.

Danışma sürecinin odak noktasında problemin bir birim olarak aile üyelerini nasıl etkilediği vardır (Nichols ve Schwartz, 1998).

Bu yaklaşıma göre insanlar çocukluğunda kendisi ve çevresi hakkında bazı değer yargıları edinir. Çocuğun sevilme, korunma ve saygı görme ihtiyacı, büyüme, gelişme, iyi bir insan olarak yaşama eğilimi vardır. Çocuk bu ihtiyaçlarını doyuran yetişkinlerin değerlerini kolayca benimser ve özümler. Çocuğa kusursuz olması gerektiği, aksi halde sevilmeyeceği söylenmişse çocuk bunu hiç eleştirmeden evrensel bir doğru olarak kabul eder. Ancak bu beklentiyi her durumda karşılayamadığından kendisini değersiz, yetersiz, suçlu olduğunu düşünür ve kaygıya kapılır. Çünkü düşünceleri duyguları etkilemektedir. Benliği yıkıcı düşünceler ise yine benliği yıkıcı duygulara yol açmaktadır (Kuzgun, 1998).

Akılcı-duygusal yaklaşım, aile üyelerinin mantıksız inançlarının duygusal rahatsızlıklara neden olduğunu fark etmelerine yardım eder (Nichols ve Schwartz, 1998). A-B-C kişilik kuramı bu yaklaşımın merkezini oluşturur. Burada, "A" harekete geçiren olayları, "B" inançları, "C" sonuç ve tepkileri içerir (Jones, 1982). Ailedeki belli olaylarda "A", aile üyeleri problemi suçluyorlarsa "C", mantık dışı inançları hakkında "B" eğitirler. Amaç, insanları ve beklentileri daha rasyonel hale getirmektir. Bu anlayışa göre danışman'ın rolü aktif ve yönlendiricidir. Aile üyelerine duygusal problemlerinin mantık dışı inançlarından kaynaklandığını öğretir. Ellis'e göre inançların değiştirilmesi için üç temelin öğrenilmesi gerekir:

1. Aile üyelerinin duygusal problemlerinin nedeni dış çevre koşulları değil, kendilerinin mantıksız inançlarıdır.
2. Aile üyeleri mantıksız inançlarını sürekli tekrarlarlar. Bu inançlarının, kendi ebeveynlerinden kaynaklandığını öğrenirlerse, bu fonksiyonelsizliği şimdi üstlenebilirler.
3. Aile üyeleri, bunlar hakkında farkındalık kazanarak, mantıksız inançlarını değiştirebilirler.

Bu yaklaşımda kendini kabul etmeme önemli bir faktördür. Ellis danışanların kendilerini, başkalarını ve dünyayı kabul etmelerini öğretmeye çalışır. Böylece onların daha mutlu ve eğlenceli yaşadıklarına inanır (Fenell ve Weinhold, 1989).

Akılcı-duygusal aile danışmasının amaçlarını şöyle sıralayabiliriz (Fenell ve Weinhold, 1989):

1. Aile üyelerine diğer aile üyelerinin söylediklerini fazla ciddiye almamalarını öğretme.
2. Başkalarının aile içinde nasıl hareket etmesini istiyorsa ona göre de kendilerinin de kesinliklerinden (katılıklarından) vazgeçmelerine yardımcı olma.
3. Aile üyelerinin duygularını yaşamalarını için cesaretlendirme. Bu duygulardan ortaya çıkan enerjileri kullanarak başka aile üyelerinden istediklerini sormaları ve yapmaları için onlara yardım etme.
4. Aile üyelerinin mantıksız inançlarının farkına varmalarına yardımcı olma ve onların bu inançları nasıl bırakacaklarını öğretme.
5. Danışanların kendi mantıksız inançları ile mücadele edebilmeleri için birkaç bireysel danışma tekniğini öğretme.
6. Danışanlara daha etkili çatışma çözme becerilerini öğretme.
7. Danışanlara kendilerini sıkıntıya sokmadan aileleri ile nasıl ilgileneceklerini öğretme

Sosyal öğrenme kuramı psikoloji alanında yaklaşık 30 yıldır geniş bir yer tutarken, bunun aile danışmasındaki yeri oldukça yenidir. Sosyal öğrenme kuramı, aile de dahil olmak üzere birçok değişik popülasyonlarda etkili bir şekilde uygulanmış olması nedeni ile aile danışmanlığında gittikçe fazla önem görmeye başlamıştır. Gerald Patterson ve John Reid'in liderliğinde Oregon Sosyal Öğrenme Merkezi, sosyal öğrenme kuramının temeline dayanarak aile danışması için işlemler geliştirmişlerdir (Fenell ve Weinhold, 1989). Burada yapılanlar sosyal öğrenme kuramına dayanıyordu.

Davranışçı aile danışması oldukça yeni bir yaklaşımdır ve kaynağını ebeveyn eğitimi çalışmalarından alır. 1960'larda Geralt Patterson davranışçı kuramı aile problemlerine uyarlayan ilk kuramcı olmuştur. Patterson, Oregon Sosyal Öğrenme Merkezinde ebeveynleri çocukların çevresini değiştirmesi için eğitiyordu. Patterson 1975'te "Ebeveynler İçin Programlanmış Çalışma Kitabı"nı yayımlamıştır. Ayrıca Patterson öğrenme kuramlarının ilkelerini aile ve evlilik problemlerine uyarlayan önemli kişi olmuştur. Onun uygulamaları aile danışmanlığına büyük etki yapmıştır (Gladding, 1998).

BÖLÜM 8

AİLE DANIŞMANLIĞINDA POSTMODERN YAKLAŞIMLAR

- Çözüm Odaklı Aile Danışması
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları
- Öyküsel Aile Danışması
- Danışma Süreci ve Teknikler
- Güçlü ve Sınırlı Yanları

Modernizim (pozitivizm), bilim ve felsefe içinde uzun bir geçmişe sahiptir. 17. yüzyıldan günümüze kadar hâkimiyetini sürdüren modernist düşünceye göre bizim dışımızda gerçek, maddi bir evren vardır. Evren, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin toplamıdır. Evren saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da makinedir. Bu evrende her şey *evrensel yasalarla* yönetilmektedir. Öyleyse evrenin geleceği önceden kesin biçimde kestirilebilir. Bilim, bu yasaları ortaya koyarak evrenin kestirilmesine katkı sağlar (Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 1999).

20. yüzyılın başlarında bilimin gelişmesiyle, insanlar etraflarını objektif bilimle daha iyi anlamaya başladılar. Mekanik düşünce gelişerek, evrensel değişmez yasalar belirlenmeye başlandı. İnsan davranışlarını anlamak için teoriler geliştirildi. Eğer evrensel yasalar keşfedilebilinirse, insanlar çevrelerini kontrol edebilirler, problemlerini çözebilirler (Nichols ve Schwartz, 1998).

Modernist psikologlar objektif gerçekleri keşfetmek için emprik yöntemleri kullanmaya özen göstermişlerdir. Araştırmalarda insan gelişimi ile ilgili gerçek ve genellenebilir yasalar bulmaya yönelmişlerdir. Modernist anlayışa göre bildiğimiz bir dünyada yaşıyoruz. Evrensel gerçekler, neden-sonuç ilişkileri keşfedilebilir. Araştırmacılar kendilerinin dışında var olan gerçekleri keşfetmeye çalışırlar (Goldenberg ve Goldenberg, 1996). Modernistler, gözlemlenebilen ve sistematik olarak bilinebilen nesnel gerçeklere inanmaktadırlar. Modernistler, insanların bazı nesnel normlardan uzaklaştıklarında bir sorunla karşılaşacaklarını ve bunun için psikolojik danışmaya ihtiyaç duyacaklarına inanmaktadırlar. Psikolojik danışma yardımı alan kişiler anormal olarak adlandırılmakta ve normal davranmak için yardıma gereksinim duymaktadırlar (Corey, 2008, s. 417).

Modernist aile danışmanları ailede içgörü geliştirmeye, farklılaşmayı artırmaya, sınırları ve görevleri yeniden belirlemeye çalışırlar. Modernist anlayışa göre psikolojik danışman, becerikli bir araştırmacıdır ve ailenin patalojisini çözmeye yardım eder. Ailedeki problemi yine ailedeki etkileşim kalıplarını inceleyerek çözmeye çalışır. Ancak, modernist aile danışması yaklaşımları cinsiyet, ırk, politik ve ekonomik sosyal sistemlerin etkilerini göz ardı ederler. Çoklu kültürün etkilerini göz ardı eden modernist aile danışmanları, ailenin objektif, standart ve sağlıklı bir yapıya ulaşmasına yardımcı olurlar (Goldenberg ve Goldenberg, 1996).

Modernist anlayıştaki aile yaklaşımları, aileleri yeniden ayarlanabilir, programlanabilir bir makine gibi ele almışlardır. Danışman bir teknik uzman gibi fonksiyonel olmayan aile sistemini daha fonksiyonel hale getirmeye çalışır. Aile danışmanları kendilerini ailenin homeostazisini sağlayan, sınırları yeniden düzenleyen ve problemleri ile daha etkili baş edebilmeleri için yardım eden bir uzman olarak algılamışlardır. Aile içi etkileşim kalıplarına odaklanan aile danışmanları, aile üyelerinin bireysel yaşantılarını ve duygularını göz ardı etmişlerdir. Tıpkı bireysel psikolojik danışma yaklaşımlarının aile yaşamını yok sayması gibi, modernist aile danışması da geniş sistemin (okul, sosyal çevre, akran grupları, genel kültürel problemler, ekonomi vb.) etkilerine kayıtsız kalmışlardır (Nichols ve Schwartz, 1998). Modernist aile danışmanları bir uzman olarak, ailede fonksiyonel-fonksiyonel olmayan etkileşim kalıplarını objek-

tif tarzda inceleyerek, ailenin daha sağlıklı yapılanmasına yardımcı olurlar (Goldenberg ve Goldenberg, 1996). Yapısal aile danışmasından örnek verecek olursak:

- Aile danışmanı ilk olarak aileye katılarak, onlarla tek tek ilgilenerek tüm aile üyelerini tanıdığı mesajını verir.
- Aileye katılım gerçekleştikten sonra, ailenin etkileşim kalıpları incelenir. Bunun için aile haritası çıkartılarak alt sistemleri, sınırların geçirgenliği, koalisyonların varlığı belirlenmeye çalışılır.
- Aile yapısı teşhis edilerek, ailede işlevsel olmayan davranış dizileri belirlenmeye, aile üyelerinin nasıl etkileşimde bulunduğuna, denge ve homeostazisini nasıl başardığına vb. bakılır.
- Ailedeki sıkıntılı davranış örüntüleri belirlendikten sonra bunlar değiştirilmeye çalışılır. Danışman bunun için yoğun çaba harcar, uzman konumunda aileyi yönlendirir.
- Son olarak ailenin kimliği, alt sistemleri, sınırları ve birbirine bağlı özellikleri geliştirilerek danışma süreci sonlandırılır.

Postmodernistler (post-pozitivistler) objektif bilgiyi, kesinliği ve evrenselliği reddederler. Bu düşünceye göre evren, bileşenlerinden ayrıştırılıp tekrar tersi bir süreçte yerlerine yerleşen mekanik bir yapı olarak anlaşılmaz. Postmodern anlayışta her şey birbirleri ile ilintilidir, geleceğin belirsizliği doğanın koşuludur (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Modernizm insanı bilgisizlikten, akılsızlıktan, mantıksızlıktan kurtarmaya çalışır. Postmodernizm ise bu kurtarmalara karşıdır. Her insanın bir bildiği vardır ve bu yaşamı boyunca her seferinde yeniden yapılanır. Tek bir akıl ve mantık da yoktur. Ayrıca her zaman akılla, mantıkla da sorun çözülemez. Sorunların çözümünde duygular, sezgiler ve yeri geldiğinde batıl inançlardan da yararlanılabilir (Sönmez, 2008).

Postmodernistler gözlemden bağımsız olarak var olmayan öznel gerçeğe inanmaktadırlar. Bilgi görelidir. Sosyal yapısalcılık (social constructionism) postmodernist dünya görüşüne sahip terapötik bir bakış açısıdır. Doğruluğu ya da yanlışlığı tartışmadan psikolojik danışma yardımı alan gerçekliğine önem vermektedir. Gerçek sosyal olarak yapılandırılır. Bireyin sorun olarak adlandırmaya gereksinim duyduğu bir şey varsa, o zaman gerçekten sorunu var demektir. Sosyal yapısalcılıkta psikolojik danışman uzman rolünü reddetmekte, bunun yerine işbirliğine

dayalı bir duruş sergilemektedir. Bireylerin yaşamlarında tek uzman kendileridir görüşü benimsenir (Corey, 2008, s.417).

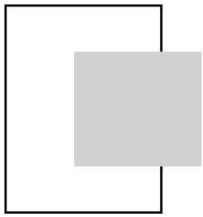
Postmodernist aile danışmanları, ailenin nasıl organize olduğu ve yaşamlarına ne anlam verdikleri ile ilgilenirler. Aile danışmanları, aile üyelerine yeni bakış açıları kazandırarak, problemlerine alternatif çözüm yolları bulmalarına yardımcı olurlar. Postmodern aile danışmanları ailenin gerçeğini değiştirmeleri ve yaşamlarını yeniden belirlemeleri için "dil"e büyük önem verirler (Goldenberg ve Goldenberg, 1996). 1990'lı yıllarda aile danışmanlığında yaygınlaşmaya başlayan postmodern anlayış ile modernistler arasındaki farkı Minuchin, Lee ve Simon (2006, s.13) şu şekilde ifade etmektedirler:

- Modernistlere göre *bilgi* objektiftir ve kişiden bağımsızdır. Postmodernistlere göre bilgi sosyal olarak oluşturulmuştur ve bağımlıdır.
- Modenistlere göre *dil* simgeseldir ve gerçeğin fotoğrafını kesin olarak ifade eder. Postmodernistlere göre dil, ona yüklediğimiz anlama göre yaşanan gerçeği ifade etmenin yoludur.
- Modenistlere göre *sosyal sistem* sibernetiktir, düzenlidir, roller ve yapı ile sosyal birimler belirlenir. Postmodernistlere göre sosyal sistem, sosyal tabakalar halindedir ve sosyal etkileşimlerle oluşur.
- Modenistlere göre *terapi* bir uzman ve yardıma ihtiyacı olan kişi arasındaki etkileşimdir. Postmodernistlere göre terapi, farklı yaşantıları ve perspektifleri olan kişiler arasındaki birlikte çalışma, işbirliğidir.

Postmodern düşünce yapılandırmacı anlayıştan gelmektedir. Terim olarak *yapısalcılık* (constructivism), öğrenme kuramlarından gelmektedir. Yapısalcılık bireyin kendisi, diğerleri ve dünyaları hakkındaki anlamları bireyin bilişsel süreçleri ile yapılandırmasıdır. *Sosyal yapısalcılık* (social constructionism) ise toplum, kültür, sosyal faktörlerin bireyin kariyer gelişimini etkileyen dışsal faktörler üzerinde durmaktadır. Sosyal yapısalcılığa göre bilgi gerçeği kesin olarak temsil etmez. Gerçek, insanlar arasındaki "dil" ile yapılandırılır. Yapısalcı aile danışmanları, danışanlarını desteklerler ve onlara saygı duyarlar. Onlara göre patoloji ailenin dışında, içinde yaşadığı kültürdedir. Danışman aileye karşı saygılıdır ve

KISIM 3

TERAPÖTİK SÜREÇ



BÖLÜM 9

AİLE DANIŞMASI EVRELERİ

- Aile Danışması Sürecinin Ana Bölümleri
- Danışma Sürecinde Hipotez Kurma
- Danışma Sürecinde Soru Sorma
- İlk Evre-Orta Evre-Sonlandırma
- Danışma Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Günümüzde aile danışmanları, evlilik ve aile danışmanlığı hizmeti vermekte; aynı zamanda çeşitli mesleki konsültasyonlarda, eğitim sağaltımında, okul danışmanlığı gibi alanlarda da bilgi ve becerilerini kullanmaktadırlar. Aile danışmanları psikolojik danışma kuramlarını, sistem teorilerini ve klinik müdahale tekniklerini birleştirerek danışma merkezlerinde bireylere, çiftlere ve ailelere yardımcı olmaktadırlar (Ambrose, 1996).

Kayatekin (1996) klasik terapinin büyük ölçüde klasik modele dayandığını, klasik modelin de doğrusal (linear) düşünceye dayandığını belirtmektedir. Doğrusal yaklaşım gözlemciyi olayların oluş sırasına odaklanmaya ve arada tarihsel bir nedensellik kurmaya götürmektedir. Örneğin

A olayı B olayından önce olmuşsa doğrusal yaklaşım ile A'nın B'ye neden olduğu sonucuna varılabilir. Sistemik modelde semptom bireye özgü intrapsişik bir özellik olmayıp bir ilişki örüntüsünü tanımlar. Sistemin üyeleri arasındaki tekrarlayıcı, bütün bireyleri kapsayan, birbiri ile etkileşimleri açıklayan örüntüleri anlamaya çalışır (Yalın, Kayatekin ve Uslu, 1996). Aile danışmanı, *aile sistemi*ne yer vermektedir. Psikolojik danışma kuramları tek bireye, hastalıklı birime veya gruba odaklanırken; yalnızca aile danışması aile sistemini "danışan" olarak görür. Danışma sürecine birey değil, aile katılır. Aile danışması, aile üyelerinin birbirleriyle *nasıl* etkileşim kurduğu ile ilgilenir, *niçin* öyle etkileşimde bulunduğuna bakmaz. Aile danışması aileyi etkileşimde bulunan bir sistem olarak ele alan bir danışmadır, bireyle ilgilenmez (Foley, 1989).

Bu bölümde danışma sürecinin ana bölümleri olan ilk, orta ve son evre üzerinde durulmuştur. Ayrıca aile danışması sürecinde önemli bir yeri olan hipotez kurma ve soru çeşitleri hakkında kısaca bilgi verilmiş; danışma süresi ve oturum sıklığı, dirençli aile üyelerinin durumu ve danışma sürecinin etkililiği için uzmanların önerileri ele alınmıştır.

AİLE DANIŞMASI SÜRECİNİN ANA BÖLÜMLERİ

Aile danışması kuramlarının aileye bakışı, teknikleri vb. farklılık olsa da danışma sürecinde benzerlik göstermektedir. Aile danışması kuramları aile üyeleri arasındaki iletişimi açıklama, dirençle baş etme, fonksiyonel olmayan davranışları düzeltme ile ilgilenir. Bu nedenle, uygulamada aile danışmanları kendi kuramsal görüşlerini aşarak farklı akımlarla ilgilenirler (Nichols ve Schwartz, 1998). Aile danışmanlarının bütün terapötik teknikleri bilmeleri oldukça önemlidir. Bu şekilde gerektiğinde danışmanlar diğer yaklaşımları benimseyen meslektaşları ile daha iyi iletişim kurabilirler. Bilgi alışverişi sayesinde danışmanlar, benimsedikleri yaklaşımların farklı yönlerini daha iyi anlar ve uygulamalarında esnek olurlar (Gladding, 1998).

Günümüzde, aile danışmanlığında kullanılan kuramlar çeşitlilik göstermektedir. Geleneksel danışma kuramlarının uyarlaması biçiminde olanların yanında, alanda yepyeni yaklaşımlar ortaya atılmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Bu kuramlar sınıflandırılmaya çalışılmış ancak sayılarının çokluğu nedeni ile herkesin kabul edebileceği ve bütün aile danışması yaklaşımlarını gruplayarak belli kategorilerde altında toplayabilecek bir sınıflama biçimi saptanamamıştır. Will ve

Wrote (1985), aile danışması kuramlarını 4 sınıfa ayırmıştır: Psikodinamik aile danışması, yapısal aile danışması, stratejik aile danışması ve McMaster aile danışması. Aile danışması kuramlarına göre danışma süreci farklı biçimlerde olabilir. Ancak bu farklı danışma süreçlerinin bazı önemli konularda birleşmesi gerekir. Bazı yazarlar (Fenell ve Weinhold, 1989; Gladding, 1998; Nichols ve Schwartz, 1998) danışma sürecini üç ana bölüme ayırmışlardır: İlk oturum / oturumlar, orta evre ve sona erdirme.

Bu bölümde, danışma sürecinin ana evrelerine geçmeden önce bu başlıkta aile danışması sürecinde önemli bir yeri olan '*hipotez kurma'* ve '*soru çeşitleri'* üzerinde durulmuş, daha sonra danışma sürecinin üç ana evresine geçilmiştir.

Danışma Sürecinde Hipotez Kurma

Aile danışma sürecinde hipotez kurma oldukça önemlidir. Aile danışmanı, aile ile ilk temasa geçmeden önce, genellikle sekreteri aracılığı ile elde ettiği bilgilerden ilk hipotezini oluşturmaya başlar. Hipotez, süreçte danışman'a kılavuzluk etme, elde ettiği bilgileri toparlama ve süreci yönlendirmede destek olur. Milan grubunun aile danışması literatüre kazandırdığı kabul edilen hipotez kurma (Bentovim, 1989; Öztürk Kılıç, Türkçapar ve Akdemir, 1996; Yalın, Kayatekin, Uslu, 1996) danışma sürecinde oldukça önemlidir. Çünkü bireysel danışmaya oranla aile danışmasında bir sistemle ilgilenilmekte ve aileyi etkileyen mikro ve makro sisteme odaklanılmakta ve tüm verilerin düzenlenilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle aile danışmanı yolunu çizerken hipotezlerden destek almaktadır.

Hipotez kanıtlanmamış tahmindir. Milan grubu aile danışmanını bir bilim insanı olarak ele alır. Aile danışmanı, danışma sürecinde danışan ailenin sistemini tüm boyutları ile araştıran, elde ettiği veriler ile hipotezler oluşturan, hipotezleri doğrulatmak için bilgi toplayarak hipotezlerini test eden ve gerekirse yeni hipotezler inşa eden kişi olarak görülür. Yalın, Kayatekin ve Uslu (1996)'ya göre, sistemik yaklaşımda sürecin hipotez kurma ile başladığını, danışma oturumları sırasında elde edilen bilgiler içerisinden neyi ve neleri araştırması gerektiği konusunda hipotez/ler kurulduğunu söyler. Hipotezin amacı aile sistemi ile semptom arasındaki ilişkiyi tanımlamaktır.

Minuchin yapısal aile danışmasının sürecinde danışmanın bilim insanı gibi olduğunu vurgulayan kuramcılardandır. Aponte ve VanDeusen (1981) yapısal aile danışmanının tercih ettiği bu süreci şu şekilde özetlemektedir:

1. *Problem*: Aile danışmanı aile ile görüşme yaparak problemlerini tespit etmeye çalışır.
2. *Bilgi:* Danışman problemle ilgili bilgileri toplar ve oturumlarda bunun için yönlendirme yapar.
3. *Hipotez Kurma*: Danışman topladığı bilgilere dayanarak problemin çözümü için hipotez kurar.
4. *Amaçlar:* Hipotezler kurulduktan sonra amaçlar/hedefler belirlenir.
5. *Müdahale:* Danışman aşağıda belirtilenleri ortaya çıkartmak için çalışır.
    a. Aile üyeleri arasında ve/veya üyelerin kendi benlikleri ile olan etkileşim kalıplarını etkileyerek değiştirme
    b. Transaksiyonel çeşitliliği kontrol ederek müdahalenin etkililiğini artırma
6. *Dönüt:* Danışman müdahalelerde aile üyelerinin tepkisini esas alarak, bu döngünün 2. adımına geri dönerek işlemlere başlar.

Bentovim (1989) danışman'ın elindeki tüm bilgilere dayanarak hipotez oluşturması gerektiğini söyler. Hipotez kurma, danışma sürecinin hedeflerinin belirlenmesinde ve danışma sürecinin değerlendirilmesinde de yararlı bir dayanak olmaktadır. Ailedeki işlev bozukluğunu açıklayan çok sayıda hipoteze ihtiyaç vardır. Örneğin ergenlik dönemindeki bir çocuğun yaramazlığı ebeveynlerinin zayıf evlilik ilişkisine karşı geliştirmiş olduğu bir anksiyeteyi yansıtabilir; ebeveynleri açısından da onlar kızlarının sıkıntılı davranışlarından dolayı bunalmış olabilirler vb. hipotezler kurulabilinir.

Hipotez oluşturmak için danışman şu sorulara yanıt bulma gereksinimindedir (Yalın, Kayatekin ve Uslu, 1996, s.114):

- Niçin bu aile bugün bu sorunla başvurmuştur?
- Ne gibi olaylar ya da davranışlar sorunun ortaya çıkmasına ve sürmesine neden olmuştur?

BÖLÜM 10

TERAPÖTİK SÜREÇTE AİLE DANIŞMANI

- Etkili Bir Danışma İçin Gereken Beceriler
- Aile Danışması Teknikleri ve Müdahale Biçimleri
- Danışma Sürecinde Yapılan Hatalar
- Aile Danışmanı'nın Rol ve Fonksiyonları
- Aile Danışmasında Etik İlkeler

Bu bölümde aile danışmanlığının etkililiği için gereken temel yardım becerileri diğer bir ifade ile mikro beceriler; aile danışmanlığında kullanılan bazı teknikler, aile danışmanı'nın rol ve fonksiyonları ile yardım sürecinde yapılan hatalar ile etik ilkeler üzerinde durulmuştur.

ETKİLİ BİR DANIŞMA İÇİN GEREKEN BECERİLER

Danışma sürecinin etkililiğinde kuşkusuz aile danışmanının terapötik becerileri uygulayabilmesinin önemli bir payı vardır. Son zamanlarda mikro beceriler olarak da adlandırılan temel yardım becerileri denilince yapılandırma, gözlem yapma, etkin dinleme, geri bildirim verme, soru sorma, özetleme gelmektedir. Bireysel danışma ile aile danışmasında bu beceriler ortaktır. Bireysel danışma hizmeti sunan psikolojik danışman bir kişi ile kurduğu etkileşimde bu becerilerini kullanırken; aile danışmanı bir sistemle etkileşime girer ve benzer becerileri aile yapısının dinamiklerini dikkate alarak sunmaya özen gösterir.

Bu başlıkta diğer bölümlerde fazla yer almayan temel yardım becerileri üzerinde durulmuştur. Bu beceriler: Aktif dinleme, içeriği ve

duyguları yansıtma, özetleme, kendini açma, yüzleştirme ve yorumlama.

Aktif Dinleme

Aktif dinleme yardım ilişkisi için gerekli temel beceridir. Aktif dinleme sadece konuşmacının iletmek istediklerini doğru şekilde anlamak değil aynı zamanda onu anladığımızı göstermektir. Aktif dinleme hem mesajları alma hem de mesaj verme becerisini gerektirir (Nelson-Jones, 2013). Psikolojik danışma hizmeti danışman ile yardım alan/danışan arasında terapötik amaçlı bir sohbettir. Burada danışman'ın dinleme pozisyonu danışan'ında kendi problemini aktarma pozisyonu daha baskındır. Danışman'ın yardım hizmeti sunduğu kişiyi öncelikle doğru ve tam duyması gerekmektedir. Bunun için aktif/etkin/empatik dinleme yardım hizmeti sunduğumuz bireyleri doğru ve eksiksiz algılamamızda son derece kritik bir beceridir.

Aktif dinleme, danışman'ın yardım alana empatik tepki vermeye hazırlar. Dinlerken sadece sözcüklere değil aynı zamanda yardım alanın ses tonuna ve üslubuna da odaklanılmalıdır. Yardım alanın sözcükleri onun entelektüel düzeyini, ses tonu duygularını, üslubu ise enerjisini verir. Yardım alanın çökkün bir ses tonu ve bitkin bir duruşla ifade ettiği konu, karşımızdakinin enerjisinin düşük depresif birey olduğunu göstermede önemli bir ipucudur (Carkhuff, 2011).

Aktif dinleme becerisi, danışman'ın aile üyelerinin anlattıklarına dikkatini vererek empatik olarak yaklaşması ve bu tarz yaklaşımını aile üyelerine fark ettirerek onların kendilerini ifade etmeye teşvik etmek için kullandığı terapötik sürecin vazgeçilmez en temel yardım becerisidir. Aile danışmanı, aile üyelerine hem sözel hem de beden dili ile dinleme pozisyonunda olduğunu yansıtır. Aktif dinleme pozisyonunda olduğunu danışman, "hım hım…. evet ….. anlıyorum ….tamam" gibi kısa sözlü mesajlarıyla ve hafifçe konuşana doğru eğilme, göz kontağı kurma, baş sallama vb. beden dili ile iletir.

Bireysel danışmadan farklı olarak aile danışması sürecinde bir kişi değil aile üyeleri vardır. Bu durum süreçte danışman'ın bütün üyeleri eşit oranda dinleme becerisini geliştirmesini gerektirir. Bir aile üyesine çok fazla ya da az odaklanma sürece zarar verebilir; danışman'ın tarafsız/yansız duruşunun algılanmamasına neden olabilir. Danışman zaman zaman "Hepinizi eşit dinlemek istiyorum." mesajını vermeyi ihmal etmemelidir.

İçerik ve Duygu Yansıtma

İçerik ve duygu yansıtma bireysel psikolojik danışma kuramının öncüsü Carl Rogers tarafından danışma literatürüne kazandırılmıştır. İçerik yansıtma danışanın ifadelerinin anlam bütünlüğünü bozmadan başka sözcüklerle ifade edilmesidir. İçerik yansıtma danışanın ifadelerinin papağan gibi tekrarlanması değil, danışanın mesajının özünün başka sözcüklerle aktarmaktır. Duyguları yansıtmak ise etkin dinlemenin en temel becerisidir. Duyguları yansıtmanın basit yolu danışanların içsel referans çerçevelerinin içindeymiş gibi danışana hitap etmektir (Nelson-Jones, 2013).

Carkhuff'a (2011) göre, içeriğin tam olarak yansıtılabilmesi danışman'ın içeriğin içindekileri ortaya çıkartmasına bağlıdır. Danışman'ın yardım alanların anlattıklarının içeriğini tam olarak algılayabilmesi için 5N1K sorularını (kim, ne, neden, ne zaman, nerede ve nasıl) kullanabiliriz. 5N1K soruları danışman'ın detayları organize etmesine ve yardım alanın eksik bilgi verip vermediğini anlamasına yardım eder. İçerik yansıtılırken "….. olduğunu söylüyorsunuz" veya "Diğer bir deyişle……." formatı kullanılabilinir.

Carkuff'a (2011) göre danışanların içeriklerini yansıtarak empatimizi, duygularını yansıtarak onların deneyimlerini anladığımızı gösteririz. Danışanlar, kendilerini yöneten baskın duyguları doğrudan sözel olarak ifade edebilecekleri gibi dolaylı olarak ses tonları ile de iletirler. Danışman duyguları yansıtırken, danışanın davranışlarını (ses tonu, duruşu, yüz ifadesi) gözlemlemeli, neler söylediğine odaklanmalı ve kendisine şu soruyu yöneltmelidir: "Eğer danışan ben olsaydım, bunları söylüyor ve yapıyor olsaydım, kendimi nasıl hissederdim?"

Aile danışmanı içeriği yansıtırken aceleci olmamalı, aile dinamiklerinin çok fazla olduğunu göz önünde bulundurarak aile üyelerine 5N1K sorularını yönelterek konuşmaya teşvik etmelidir. Carkuff'un önerdiği 5N1K sorularını bir aile danışman'ı şöyle kullanabilir:

<u>Ne?</u>

- Problem nedir?
- Sizi rahatsız eden durum nedir?
- Aile yaşamınızda problemin sonuçları nelerdir?

Neden?

- Bu durumun ortaya çıkmasının sizce nedenleri nelerdir?
- Eşinize/kızınıza göre nedenler nelerdir?

Nerede?

- Aile yaşamınızda sorunlar nerede?
- Sizce sorunları nerede aramalıyız?

Ne zaman?

- Problem ne zaman başladı?
- Ne zaman bu sorunu fark ettiniz?

Nasıl?

- Problem yaşamınızı nasıl etkiliyor?
- Bu durum eşinizi/kızınızı nasıl etkiliyor?
- X olursa eşiniz nasıl tepki verir?
- Sizce X konu nasıl çözüme kavuşturulabilir?

Kim?

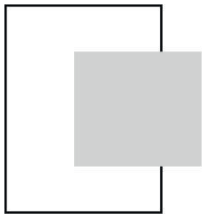
- Bu durumu kim fark etti?
- Bu probleme kimlerin katkısı var?
- Aile yaşamında bu problem kimleri nasıl etkiliyor?

Yansıtma becerisi aile danışmasında da oldukça önemlidir. Davranış kalıpları hakkında aile üyelerine bilgi verebilmek için danışman'ın şu anki etkileşim kalıplarını değerlendirmesi gerekir. Bunun için danışman, tekrar edilen belli davranışlara dikkat eder. Danışman aile üyelerine şunu söyleyebilir: "Dikkat ediyorum, toplantıda ne zaman Bill sıkıntılı görünürse, John ona yardımcı olmak için koşuyor." Daha sonra danışman, bu yansıtmayı ilgili üyeye ve diğer aile üyelerine onaylatır. Bu beceri, danışmanın ilk evrelerinde katılım için önemlidir. Eğer her bir aile üyesi danışman tarafından duyulduğunu ve anlaşıldığını hissederse danışman'a güvenir. Doğru yansıtma, tüm aile üyelerinin duyulduğunu ve anlaşıldığını hissettirmenin en etkili yollarından biridir (Fenell ve Weinhold, 1989).

Birçok aile kuramcısına göre (örneğin Minuchin, Haley), aileye katılım için duyguları yansıtma çok önemlidir. Bunun için yoğun duyguların

KISIM 4

AİLE DANIŞMANLIĞINDA SPESİFİK KONULAR



BÖLÜM 11

İLETİŞİM

- Aile İçi İletişim
- Eşler Arasındaki İletişim
- Ebeveyn-Çocuk İletişimi

Birçok insan için aile ve evlilik yaşamını inceleme oldukça büyüleyicidir. Bu konuya verilen büyük önem, disiplinler arasındaki sınırları da kaldırmıştır. Aile içi iletişim ile psikiyatri, sosyal hizmetler, sosyoloji ve sosyal psikoloji, klinik psikoloji ve gelişim psikolojisi alanları yoğun bir şekilde ilgilenmektedir. Farklı disiplinlerin konuya farklı açılardan bakması, aile iletişimini daha iyi anlamamıza yardımcı olmuştur (Fitzpatrick ve Wambolt, 1990). Aile danışmanlığının çeşitli yaklaşımlarının ortak noktalarından biri, aile içi iletişimin önemidir. Bu nedenle kitapta iletişimi ele alan bir bölüm eklenmiştir.

Baltaş ve Baltaş (1998)'a göre iletişim duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. İletişim sözlüğü Latince communicare kökünden gelmektedir ve dilimizde komünikasyon, haberleşme veya bildirim sözcükleriyle de tanımlanır.

Bu bölümde iletişim konusu üç ana başlık altında incelenmiştir. Öncelikle, bir bütün olarak aile sisteminin iletişimi üzerinde, daha sonra ailenin temel iki üyesi arasındaki iletişime ve ebeveyn – çocuk arasındaki iletişime yer verilmiştir. Bu bölümde iletişim ile ilgili kuramsal boyuta girilmemiş, genel özellikler üzerinde durulmuştur.

AİLE İÇİ İLETİŞİM

Tarih içinde, ailenin nasıl oluştuğu hakkında üç açıklama yapılmıştır. *Birinci* açıklama biçiminde aile yapısı üzerinde durulur. Geniş aile, yasalar çevresinde ve biyolojik olarak birbirine bağlı bir grup bireyden oluşur. Çekirdek aile, geniş aileden daha sınırlı olup aynı evi paylaşmaları ile açıklanır. *İkinci* açıklama, ailenin görevlerine odaklanır. Burada aile, en az bir yetişkin üye ile bir veya daha fazla diğer üyelerden oluşan psiko-sosyal grup olarak adlandırılır. Aile içinde üyelerin ihtiyaçları giderilir, çocuğa bakılır. *Üçüncüsünde* ise aile açıklanırken transaksiyonel sürece önem verilir. Aile, yakın kişilerden oluşmuş bir grup olarak tanımlanır. Aile grup kimliği olan, kuvvetli bağ ve duygularla birbirine bağlı, bir geçmişi ve geleceği olan bir birimdir (Fitzpatrick ve Wambolt, 1990).

Aileyi nasıl güçlendirebiliriz? Uzmanlar bunun cevabını çok kısa olarak vermektedirler: İletişim. Bunu söylemek kolaydır ancak bunu başarabilmek için uygulamaya ve planlamaya ihtiyaç vardır (U.S.A Today Magazine, 1994). Günümüzde aileler iletişime fazla zaman ayırmamaktadırlar (Cribari, 1997; Walters, 1998). Özellikle akşam yemeğinde aile üyeleri arasında yapılan sohbetlerin azaldığı belirtilmektedir. Oysa düzenli olarak akşam yemeği sırasında yapılan konuşmaları çocuğun okula başarısında önemli bir belirleyici olduğu bulunmuştur (Walters, 1998).

İletişim bilimi insanla ilişkili bir bilimdir. İnsanların sinyalleri ve mesajları nasıl gönderip algıladığı ile ilgilenir. Eğer iletişim yalnızca kişiler arası bir fenomen olarak görülürse hata yapılır. İletişimde iç ruhsal sü-

reçler de önemlidir. Buna "iç ruhsal iletişim" (intrapersonal communication) adı verilir. Çocukluk yıllarındaki aile yaşantısı önemi, özellikle çocuk tarafından ebeveynlerini algılayışı psikoanalitik teorilerde uzun süre vurgulanmıştır. Bu genel teorilerde, ilk yıllardaki belli kişilerle olan ilişkiler kişinin sonraki ilişkilerini etkiler. Çünkü ilk yaşantılar içselleştirilir, iç modeller haline gelir veya ilişkinin iç ruhsal şemalarına dönüşür. Yani çocukluk yıllarındaki aile yaşantısı bireyin yakın/samimi ilişkilerini etkiler. İlk yıllardaki iletişim biçimi modelleri doğrudan yetişkinlik yıllarındaki yakın davranışlara etki yapmaktadır (Brennan ve Wambolt, 1990). Glasser ve Glaser (1995)'e göre, bireyler yıllar önceki ailelerinde olduğu gibi şu anki ailelerinde de aynı şekilde davranırlar. İletişim kalıpları yıllar önce yapılanların bir tekrarı gibidir.

Yapılan araştırmalarda, bireylerin şu anki aile fonksiyonlarının kendi aile menşeileri ile olan yaşantılarına dayandığını göstermektedir. Çünkü bu tür yaşantılar içselleştirilir. Yani, aile menşei şu anki aile yaşamını etkileyen temel belirleyicilerdir. Yine, bireylerin eşleri ile olan ilişkilerinin, ebeveynlerinin ilişkisine benzediği görülmüştür (Brennan ve Wambolt, 1990). İç ruhsal yaklaşım öncelikle bireye (tutumları, değerleri, güdüleri, kişiliği vs.) odaklanır ve aile etkileşimi bu açıdan açıklanır. Bu yaklaşım, iletişim biçimlerinde bireysel farklılıkları araştırır. Kişiler arası yaklaşım ise tüm aileyi ele alır ve üyelerin birbirlerini nasıl etkilediğini yorumlar. Tipik temel kalıplar, bunların etkileri, aile grubunun durağanlığı ve değişimi ile ilgilidir. Evlilik veya aile iletişimin ardındaki etkileşim silsilesini veya kalıplarını araştırır (Fitzpatrick ve Wambolt, 1990).

Humphreys (1998), sağlıksız ve sağlıklı ailelerdeki iletişim kalıplarının listesini yapmıştır. Ona göre sağlıksız bir ailenin iletişim kalıpları şöyledir: Yargılama, denetleme, nötralize etme, üstünlük taslama, katılık, zıtlık içeren mesajlar, çifte mesaj, fazla kabullenme / fazla eleştirme, kişiselleştirme, günah keçisi yapma, hedef değiştirme, üçgenleme, mitler ve sırlar. Sağlıklı ailenin iletişim kalıpları şöyledir: Aktif dinleme, yargılamama, özgür bırakma, empati, eşitleme, hazır olma, açık olma ve tutarlılık.

Aileler birbirleriyle ilgilenme, mutabakata varma ve konuşma eğitimine göre üçe ayrılır. Bunlar: *Uzlaşmalı aileler* (consensual families), *çoğulcu aileler* (pluralistic families) ve *koruyucu aileler* (protective families)dir. Fitzpatrick ve Ritchie (1994), Fitzpatrick ve Marshall (1996) bu ailelerin iletişim biçimlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

Uzlaşmalı Aileler

Uzlaşmalı ailelerde, ebeveynler geleneksel rollere sahiptirler. Ebeveynler toplum içinde babanın liderlik rolünü, annenin basmakalıp kadınlık rollerini sürdürmesi gerektiğine inanırlar. Bu ailede baba daha atak, yetenekli, mantıklı düşünen rolünü üstlenirken; anne şefkatli, sıcak ve konuşkanlık rolünü üstlenir. Uzlaşmalı ailede hem konuşma hem de mutabakat oranı yüksektir. Aile içinde anlaşma vardır. Çocukların fikirleri, duyguları dinlenir. Uzlaşmalı aileler, önemli konulardaki çatışmaları başarı ile çözerler.

Geleneksel cinsiyet rolünü benimseyen bu tip aileler, çocuklarına da bunun için baskı yaparlar. Bu ailelerde erkek çocuklar daha az engellenir, işbirliği yapmamasına veya saldırganlığına daha az müdahale edilir. Ancak kız çocuklarının saldırganlığına engel olunur ve onların kadınlık rollerini benimseyerek sosyalleşmesine dikkat edilir. Erkek çocukların fikir ayrılıkları ifade etmeleri desteklenirken, korkularını ifade etmelerine izin verilmez. Geleneksel rollerine sıkı sıkıya bağlı olan aileler, çocuklarının baş kaldırışlarına karşı hoşgörülü değillerdir.

Çoğulcu Aileler

Bu tip ailelerde, erkekler kendilerini geleneksel roller içinde tanımlarlarken; kadınlar hem kadın hem de erkek rollerini birlikte benimserler. Yani kadınlar, geleneksel olarak çocuk bakımı, sıcaklık gibi rollerinin yanı sıra, yetenekli ve mantıklı olma gibi rolleri de üstlenirler. Bu çiftler, çatışma çözümünde başarılı olmalarına rağmen, önemli konuları tartışırken saldırganlaşabilirler. Bu aileler erkek çocuklarından basmakalıp rolleri beklerken, kız çocukları için beklentileri yoktur.

Bu ailede, konuşma oranı fazla iken, mutabakata varma azdır. Aile içinde açık iletişim ve destek vardır. Çoğulcu aileler, uzlaşmalı aileler gibi çok fazla mutabakat eğilimli olmadıklarından, çocuklarından beklentileri için fazla baskı yapmazlar. Bu tip aileler, çocuklarına iyi bir iletişim modeli sunarlar. Bu ailede kız çocuklar daha çok atılgan iletişim biçimi gösterirler.

BÖLÜM 12

ÇOCUK MERKEZLİ AİLE DANIŞMASI

- Çocukla Danışmada Etkili Liderler
- Danışma Süreci

Aile sistem teorisine göre, aile üyeleri birbirine bağlıdır. Bir aile üyesindeki değişim diğer üyelerini ve bütün aileyi etkilemektedir. Bir sorunu ya da kronik rahatsızlığı olan bir çocuğa bireysel olarak odaklaşmak hatalı olur. Yalnızca çocukla danışma yapılsa bile, aile içindeki karşılıklı ilişkiye mutlaka bakmak gerekir. Çünkü aile en küçük duygusal birimdir. Aile danışmalığı geniş bir yelpazeye sahiptir. Aile danışması sürecine aileden bir tek üye katılabileceği gibi, birkaç aile (örneğin çoklu aile danışmasında olduğu gibi) bir araya gelerek de katılabilirler (Thompson, 1992).

Yalnızca, çocukla yapılan danışmanın da bir aile danışması olarak ele alınması yanıltıcı olmaz. Çünkü yapılan araştırmaların çoğu, çocukta görülen bir problemin asıl kaynağının aile olduğunu göstermektedir. Örneğin, aile danışmaları çocuk odaklı problemlerinin çoğunun eş alt sistemlerindeki bir fonksiyonelsizlikten kaynaklandığını belirtmektedirler (Fish ve Stone, 1986). Vickers (1994), akademik olarak başarısız ilkokul çocukları üzerinde yaptığı araştırmada, bu çocukların genellikle tek ebeveynli olduğu, aile bütünlüklerinin ve uyumlarının az olduğu belirlenmiştir.

Evsiz ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda, bu ergenlerin duygusal yoksunluk içinde oldukları, bu çocukların ebeveynlerinin gereken bakım ve ilgiyi göstermede yetersiz kaldığı bulunmuştur (Schweitzer ve

Hier, 1994). Ergen suçluluğu, intihar girişimi ve madde bağımlılığı üzerinde yapılan çok fazla araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu ergenlerin ailelerinde iletişimin kopuk, aile fonksiyonlarının oldukça sağlıksız, ailelerin dışarıya çok kapalı, aile içi hiyerarşinin olmadığı, belirgin açık sınırların olmadığı, genellikle annelerin psikosomatik bir hastalığı olduğu, aile içinde duyguların ifade edilmediği belirlenmiştir (Anderson ve Henry, 1994; Boyer, 1989; Coombs ve Landsverk, 1988; Didier ve Smart, 1986; Friedman ve ark., 1987; Fişek, 1993; Jurich, Polson ve Bates, 1985; Kaufman, 1982; Koopmans, 1995; Shek, 1997; Koopmans, 1995; Shek, 1997; Levine, 1985; West, Hosie ve Zarski, 1987; Volk ve ark., 1989). Yapılan araştırmalar engelli çocukların tedavisinde (Heldon, 1994), madde bağımlısı ergenlerin tedavisinde (Hyland, 1990; Gillis ve Simson, 1991) aile ile irtibat kurularak yapılan müdahale programlarının daha yararlı olduğunu göstermektedir. Bu müdahale programlarının bir biçimi "Aile Merkezli- Ev Merkezli Müdahale Programları"dır. Bu programın kapsamında birçok boyut vardır. Örneğin destekleyici danışma ve davranışsal ebeveyn eğitimi, davranış biçimlendirme, atılganlık eğitimi, problem çözme, krize müdahale stratejileri, psikodrama, yalnızca çocuk veya ebeveyn ile birlikte yapılan bilişsel - davranışçı danışma teknikleri gibi (Guldner, 1991; Kaufman ve Rudy, 1991; Kolko, 1996).

Çocukla danışma alanında en göze çarpan özellik, çeşitli tedavi yöntemlerinin gelişmesi olmuştur. Çocuklar için analitik, yönlendirmesiz ve aktiviteye dayalı grup danışmaları ve bazı durumlarda ebeveynleri de kapsayıcı çalışmalar yapılmıştır.

ÇOCUKLA DANIŞMADA ETKİLİ LİDERLER

Literatürde bu alanda etkili kişiler arasında Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Heinz Werner, Heinz Kohut, Margeret Mahler ve Robert White'ın adları geçmektedir. Bu kişilerin çoğu, gelişimin belirgin alanlarını benzer açıklamışlardır (Robson, 1987).

Sigmund Freud 1959'da Viyana'da, Anna Freud ve Melanie Klein Londra'da çocuklarda psikoanalizle ilgili çeşitli teoriler ve teknikler geliştirdiler. Hem Anna Freud hem de Melanie Klein, çocukluk çağındaki ruhsal bozuklukların çocuğun bilinçaltındaki nörotik çatışmalarına dayalı olduğuna ve kendi benliğini gözlemleyebilme, farkına varma, içgörü geliştirme sayesinde ve danışmanın da yardımı ile çocuğun egosunun

olgulaştığına ve bu hastalıkların düzeldiğine inanmışlardır. Freud ve Klein'in ortak noktalarından biri de, içgörünün üzerinde uğraşıp çalışmadan ortaya çıkmayacağıdır. Çocuk hem oyun hem de kelimelerle danışman ile iletişim kurarak, temeldeki çatışmalarını açığa vurmakta ve çatışmaların üstesinden gelerek olgunlaşmaktadır (Wolff, 1989).

Melanie Klein bu amaçla ilk oyun odasını kuran kişidir. Oyunla tedavi yöntemini bulan Klein, aynı zamanda çocukla iletişim kurma konusunda da büyük katkılar yapmıştır. İki ya da üç yaşındaki çocuklar ile bile psikolojik danışmanın yapılabileceğini düşünmüştür. Bu yaş grubundaki çocuklar akılcı konuşamazlar ama oyun oynayabilirler. Klein'in özgün öğretilerinden biri, her oyunun simgesel bir anlamı olduğudur. Yetişkin psikoanalizi, sözlü iletişimin altındaki saklı anlamların yorumlanmasına dayanır. Çocuk psikoanalizinde oyun bir iletişim aracı olarak kullanılır ve aynı biçimde yorumlanır. Çocuğun oyun sırasında söylediği her şey ve yaptığı her davranış, danışman tarafından çözümleme gereci olarak kullanılır (Wolff, 1989).

Melani Klein içinde küçük, basit ve mekanik olmayan oyuncaklar (küçük adamlar, kadınlar ve çocuklar, hayvanlar, akrabalar, trenler, uçaklar, evler, çiftler) bulunan bir oyun odası düzenlemiştir. Ayrıca bu oyun odalarında resim araçları, keserek çalışacak gereçler, akarsu, kova, kum bulundurdu. Klein, çocukların bu odada oyun oynarken duygularını açığa vurduğunu belirlemiştir. Çocukların seçtiği oyuncaklar, yarattıkları nesneler, seçtikleri roller, yaşamlarındaki en önemli insanların özelliklerini yansıtırlar. Çocuğun davranışları ve sözlü buyrukları, bu kişilere karşı hangi duygular içinde olduklarını ve onların kendilerine karşı duygularının neler olabileceği konusundaki sanılarını açığa vurur. Örneğin, büyük bir araba baba yerine, küçük bir araba çocuk yerine geçebilir. İki arabanın çarpması, baba ile çocuk arasında bir düşünce uyumsuzluğu olduğunu ortaya koyar. Bundan sonraki gelişmeler danışman'ı çözümlemeye geçirebilir. Melanie Klein'e göre, danışman'ın temel görevi oyundaki simgesel anlamı bulmak ve yorumlamaktır.

Anna Freud'da Klein'in çocukların analizindeki transferansın önemli olduğu yolundaki görüşüne katılmaktadır. Anna Freud danışmanı hastasını projeksiyonlarını algılayan bir kişi olmanın yanı sıra, bir insan hatta çocuk için bir eğitimci olarak görmektedir. Transferansa dayalı olmayan ilişkiler, özellikle ego defekti olan çocuklar (örneğin borderline ve diğerleri) için önemlidir. Bu vakalarda danışman yardımcı bir ego gö-

revini üstlenmektedir. Bütün çocukların gözünde danışman, yorumlayıcı özelliğinden ayrı olarak bir özdeşleşme figürü, gerçek mutluluğu sağlayan bir kişi ve çocuk-ebeveyn arasında bir aracı olmaktadır. Örneğin, babası olmayan bir çocuğun tedavisinde erkek bir danışman daha yararlı olmaktadır (Wolff, 1989).

Anna Freud, hasta çocuk ile danışman arasındaki ilişkinin başka ilişkilerden farklı yönleri hakkındaki bilgileri geliştirmiştir. Çocuklar yetişkinler gibi kendi istekleri ile danışmana gelmezler. Bazen karşı çıkmalarına karşın ebeveynleri tarafından danışmana getirilirler. Çoğunlukla çocuklar kendi rahatsızlıklarından yakınmazlar, yakınanlar ana- babalardır. Anna Freud, danışman'ın ilk görevinin çocuğun kendi sorunlarının ayrımına varmasını sağlamak olduğunu söylemiştir.

Bir psikoanalist ve pediatrist olan Donald Winnicaff, nörotik çatışmaları olan çocuklara ve ailelere yardımcı olabilmek amacıyla özgün ve etkin olduğunu iddia ettiği bir yöntem geliştirmiştir. Winnicaff ilk önce ebeveynlerden sorunun ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili bilgi almaktadır. Daha sonra çocukla yaptığı tek ve uzun süreli görüşmede, kendine ait meşhur *karalama oyununu* iletişim aracı olarak kullanmaktadır. Bu oyunda, çocuk ile danışman sırayla bir kâğıt üzerine birer çizgi çizerler ve birbirlerinden bunu bir resim haline getirip neyi ifade ettiğini anlatmasını isterler. Donald Winnicaff kendine özgü yetenekleri, empati becerisi, olayla ciddi bir şekilde ilgilenmesi, danışmada çocuksu yanının ortaya çıkması sayesinde diğer danışmanların uzun sürede elde edemediği birçok bilgiyi bir oturumda edinebilmiştir. Çocuğun daha sonraki kontrolünü genellikle ebeveynle ve telefon aracılığıyla yapmıştır (Wolff, 1989).

DANIŞMA SÜRECİ

Yetişkinlerle yapılan danışmaya nazaran, çocuklarla yapılan danışmada danışman'ın kiminle ilişki kuracağını açıkça belirlemek kolay değildir. Bunun en önemli nedeni, çocuğun danışma hizmetini kendisinin aramamasıdır. Genellikle çocuk ebeveyni veya onunla ilgili yetişkin tarafından danışmaya getirilir. Bazı durumlarda çocukla danışma yaparken, danışma sürecine ebeveynler, öğretmenler ve diğer ilgili kişiler de katılır (Kendal ve Morris, 1991).

BÖLÜM 13

EVLİLİK VE BOŞANMA

- Eş Seçimini Etkileyen Faktörler
- Eş Seçim Kuramları
- Boşanma Nedenleri
- Boşanma Süreci Modelleri
- Boşanmanın Eşler ve Çocuklara Etkileri

Evlilik ilişkisi geleneksel bakış açısı ile kadın ve erkeğin birlikte yaşama arzusundan doğan ilişki biçimidir. Bilebildiğimiz yazılı tarihten itibaren her toplumda kadın-erkeğin oluşturduğu birliktelik onaylanmakta, ayrılık kınanmasa da mecburi değilse sosyal arabulucular ile devam etmesi için çaba harcanması gereken bir ilişki olarak kabul görmektedir. Bu bölümde öncelikle eş seçimini etkileyen faktörler, kısaca eş seçim kuramları, boşanma nedenleri, boşanma süreci modelleri, boşanmanın eşler ve çocuklar üzerindeki etkileri ve son zamanlarda ülkemizde gündeme gelen boşanma arabuluculuğu üzerinde durulmuştur.

EŞ SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

İlişki türlerinden evlilik ilişkisi ile ilgili olumlu ya da olumsuz birçok eleştiride bulunulmasına rağmen evlilik M.Ö. 2000 yıllarından günümüze kadar değişip gelişerek devam eden vazgeçilmez bir gerçektir. Kültürler arasında farklılıklar gösterse de tüm toplumlarda geleneksel olarak oturmuş ve resmi olarak kabul edilmiş tek birliktelik şeklidir. Bu birliktelik, toplumları ayakta tutan en önemli güçlerden biridir (Tarhan, 2008). Bu durum evlilik ilişkisinin bir gereklilik mi olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Yavuzer (2004) evliliği kurumsallaşmış bir yol, bir

ilişkiler sistemi, kadınla erkeği karı-koca olarak birbirine bağlayan, doğacak çocuklara belli bir statü sağlayan ve toplumsal yönden üzerinde devletin kontrol, hak ve yetki iddiası bulunan yasal bir ilişki biçimi olarak tanımlamaktadır.

Geleneksel toplumlarda büyük önem atfedilen aile müessesinin kuruluşu ve devamlılığında gelenek ve görenekler, dini değerler baskın rol oynamıştır. Ancak geleneksel değerlere önem veren ülkemizde bile ritüellerde değişim gözlenmektedir. Bireylerin beklentileri ve tercihlerine saygı duyulmaya başlanılmıştır. Buna paralel olarak artan boşanma oranları aile bağlarını güçlendirmek için neler yapılabileceğine ilişkin çalışmaları da beraberinde getirmiştir.

Uzmanlar evlilik başarısında eş seçiminin önemini üzerinde durulmaktadır. Özgüven'e (2000) göre, evlilikte mutluluk geniş çapta eş seçiminin iyi yapılmasına bağlıdır. Eşler her şeyden önce kendilerini sonra da karşılarındaki bireyi iyi tanımalı; birbirlerinin gelecekten ve evlilikten ne beklediklerini bilmeli ve önemli sorunları evlenmeden önce çözmelidirler. Evlilik ilişkisinin uyumlu ve doyumlu olması büyük ölçüde eş seçiminin doğru yapılmasıyla ilişkilidir. Fiziksel, duygusal, ruhsal ve sosyal ilişkileri içeren evlilikte uyumun sağlanmış olması hem eşlerin hem de ailedeki diğer bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını etkilemektedir (Kalkan, 2012).

Günümüzde evlilik ile flört ilişkisi sıklıkla karıştırılmaktadır. Evlilik uzun süreli bir beraberlik niyeti ile oluşturulan birlikteliktir, flört ilişkisi bunu hedeflemek durumunda değildir. Bu nedenle uzun süreli birliktelik kurma niyetiyle hareket eden bireylerin eş seçiminde çeşitli faktörler devreye girebilmektedir. Literatürde eş seçimini etkileyen pek çok faktör olduğu vurgulanmaktadır (Bilen, 2009; Dural, 2005; Kalkan, 2012; Özgüven, 2000; Tarhan, 2008; Yavuzer, 2004):

- *Sosyoekonomik özellikler:* Çift adaylarının benzer sosyal statüde ve ekonomik kaynaklarda olmasının ilişkilerinin uyumunu etkilediği belirtilmektedir. Benzerlikler çiftlerin ilgi, değer, tutum, yaşam felsefesi, amaç, umut vb. açılardan uyumlu olmasına katkı sağlar. Uzun süreli beraberliklerde benzerliklerin bağlılığı artırıcı rolü vardır. Farklı sosyoekonomik düzeyden evliliklerin kısa süreli olduğuna dair yeterli araştırma olmasa da, ekonomik gücün erkekte daha fazla olması toplum tarafından onaylanmaktadır. Geleneksel Türk sinemasının zengin kız-fakir oğlan, fabrikatörün

oğlu-işçi kız vb. temalı filmlerde ekonomik düzeyi yüksek aile daha düşük düzeydeki gelin-damat adayını benimsemede zorlansa da sonunda filmlerimizin sulh içinde bitmesi şaşırtıcı olmasa gerekir.

- *Eğitim düzeyi:* Çift adaylarının benzer eğitim düzeyinde olması eş seçiminde önemsenen faktörlerden bir diğeridir. Eğitim düzeyi açısından eşler arasındaki farklılık onların yaşam görüşlerini, sorunlara bakış açılarını, sorun çözme yöntemlerini, iletişim kurma biçimlerini, tartışma stillerini vb. farklılaştırmakta; ortak eğlence, boş zaman etkinlikleri vb. ilişkileri kısıtlayabilmekte ve eş uyumun azalmasına neden olabilmektedir. Ülkemizde erkeklerin daha fazla eğitimli olması onaylanırken, erkeğin kadından daha alt düzeyde eğitimli olması tercih edilmemektedir. Geleneksel cinsiyet rollerinde erkeğin daha fazla eğitim yapmış olması önemsenmektedir.



Kısa Anekdot: Lise mezunu erkek yeğenimize annesi kız aramak için görücü olarak gitmektedir. Bir süredir flört ilişkisi olan kızın ailesine de gidilir, ancak kız tarafı damat adaylarının işinin olmasına memnun olurken kızlarının açık öğretim fakültesinde okuduğunu ve eğitim düzeyi olarak denk olmadıklarını düşünmektedir.

- *Yaş:* Yaş, evlilik ilişkisinde hem fiziksel hem de sosyal-duygusal olgunluğu belirlemede önemli bir faktördür. Eşlerin bedensel olarak cinsel olgunluğa erişmesi, cinsel ilişkiye ve çocuk doğurmaya hazır olması; sosyal olarak bir hayatı paylaşabilmeleri ve duygusal olarak bu sorumluluğu kaldırabilecek düzeyde olmaları beklenilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kadın ve erkek için ortalama bir yaş belirlemek oldukça güçtür. Çünkü her bireyin evlilik olgunluğu kendine özgü ve biriciktir. Ancak sosyal bir müessese olarak görülen evlilikte, toplumun da yaş kriterleri mevcuttur. Her çağın toplumsal özellikleri farklıdır ve buna paralel olarak toplumun evlilik yaşı kriteri birbirinden farklılık göstermektedir. Bunda evlilik öncesi evliliğe hazırlık süreci önemli rol oynamaktadır. Örneğin tarım toplumlarında küçük yaşlarda evlendirilme doğal olarak karşılanırken, sanayi çağında evlilik için hazır

olma yaşı yükselmiştir. Tarım çağında çoğunlukla babasının mesleğini miras alacak ve usta-çırak ilişkisi ile geleneksel aile ortamında mesleğe hazırlanan erkeklerin askere gitmeden başının bağlanması yaygınken; sanayi çağında çekirdek aile bu rolünü yerine getiremediği için doğal olarak evlenme yaşı da artmıştır. Günümüz bilgi toplumunda ise evlilik öncesi hazırlık süreci (eğitim süresi, mesleğini paraya çevirebilme vb.) uzamış, hatta '19-24 yaş arası beliren yetişkinlik dönemi' olarak adlandırılmaya ve bu dönemin gelişim özelliklerinden birinin evlilik ve yuva kurmaya hazırlık olması görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu bağlamda ülkemizde çeşitli platformlarda 'küçük gelin ve küçük damat'lara karşı duyarlılıkların artmaya başlaması sevindiricidir.

- *Kişilik özellikleri:* Genel olarak kişilik bizi biz yapan özelliklerin tümü olarak tanımlanır. Kişiliğimizin kapsamında fiziksel özelliklerimiz, zekâ düzeyi ve türümüz, mizaç ve karakterimiz vb. pek çok faktör yer alır ve bunların eş seçiminde rolü büyüktür. Örneğin Colininger'e göre kişiliğimiz kalıtım ve çevresel faktörlerin bir bileşimidir. Kalıtsal olarak huy/mizacımızı getiririz ve dört tür huy vardır: Yenilik arayışı, zarardan kaçınma, ödüle bağımlılık ve sebatkârlık. Colininger kişiliğimizde sonradan kazandığımız özelliklerimizi ise karakter olarak adlandırır ve üç tür karakter tanımlar: Özdenetim, işbirliği ve kendini aşma (akt. Göka ve Beyazyüz, 2011). Kişiliğe Colininger'in perspektifinden baktığımızda bazı kişilerin eşleri ile uyumlu olması, ideal ev erkeği/ev kadını olarak yorumlanmaları kişilik faktörünün önemini göstermektedir. Kansız ve Akar (2011), Colininger'in psikobiyolojik kuramını temel alarak kişilik yapısının evlilikte uyumu nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmacıların 55 evli çiftle yürüttükleri çalışmalarında ödül bağımlılığı, işbirliği, sebat etme kişilik özelliği ile evlilik uyumu arasında pozitif ve anlamlı ilişki; bağlılık ve zarardan kaçınma kişilik özellikleri ile evlilik uyumu arasında negatif ilişki bulunmuştur. Evliliğin devamlılığında kişiliğin önemini vurgulayan uzmanlar, evlilikte başarısızlığa yol açan olumsuz kişilik özelliklerinden bazılarını şöyle sıralamışlardır: Mülkiyetçi ve tekelci tipler, asla tatmin olmayan tipler, sebatkâr olmayanlar, çabuk öfkelenenler, üstünlük iddiasında olanlar, aşırı titiz tipler ve flört etmekten hoşlanan tiplerdir.

BÖLÜM 14

AİLE PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARI

- Aile Danışmanlığında Gelişimsel-Önleyici Yaklaşım
- Psikoeğitim Programlarının Tasarlanması

Aile danışmanlığı hizmet alanı şizofreni üyesi olan ailelerle yapılan çalışmalardan çok fazla etkilenmiştir. 1950'li yıllarda semptomlu aile üyesinin tedavisinde çalışmaların başlaması (Bentovim, 1989; Türkçapar, 1991), aile danışmasının **tedavi odaklı** olduğunu göstermektedir. Bu dönemde aile danışmanlığına hizmet eden kuramcıların pek çoğu tıp alanında ve 'psikiyatr' olup psikanalitik temelli uygulamalardan gelmişlerdir. Bateson, Ackerman, Bowen, Minuchin bu kişilere örnek sayılabilir. Psikiyatristler tarafından tedavi odaklı yürütülen hizmetlerde taraflar "aile terapisti ve hasta aile" olarak adlandırılmaktadır.

Son zamanlarda, DSM kapsamında yer alan aile üyeleri ile sistemik değil bireysel ve tedavi odaklı yaklaşımların daha sağlıklı olacağı (Worden, 2013) vurgulanmaya başlamıştır. Bu durumda aile danışmanlığı hizmetlerinin psikotiklerden ziyade nevrotik bireylerin aile yaşam kalitelerini artırıcı çalışmalara doğru yöneldiğini göstermektedir. Psikiyatr ve klinik psikologların ruh sağlığı merkezlerinde tedavi odaklı çalışmalarının dışında; PDR, psikoloji kökenli aile danışmanlarının gelişimsel ve önleyici odaklı çalışmalar ile okullarda, iş yerlerinde, aile danışması merkezlerinde evlilik öncesinden itibaren aile yaşam kalitesini artırıcı "psikolojik danışmanlık" hizmetlerine duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. PDR ve psikoloji kökenli aile danışmanları tarafından gelişimsel ve önleyici odaklı yürütülen hizmetlerde taraflar "aile psikolojik danışmanı ve danışan aile" olarak adlandırılmaktadır.

Bu bölümde aile danışmanlığında gelişimsel ve önleyici yaklaşım ve psikoeğitim programlarının tasarlanması üzerinde durulmuştur.

AİLE DANIŞMANLIĞINDA GELİŞİMSEL-ÖNLEYİCİ YAKLAŞIM

1980'li yıllarda tedavi hizmetinin maliyetli olması öncelikle tıp alanında önleyici hizmetlere ağırlık verilmesini gerektirmiş, daha sonra ruh sağlığı hizmetlerinde de önleyici temelli çalışmalar başlatılmıştır. Önlemenin ne olduğu ve kapsamı ile ilgili birçok tanım vardır. Romano ve Hage (2000)'a göre önleme problemin oluşumunu, yaygınlığını ve problem davranışın etkisini azaltma amaçlı düzenlenen müdahalelerdir. Albee ve Ryan (1998)'e göre önleyici rehberlik, gelecekte istenmeyen olay ve durumları önlemek için şimdiden bazı önlemler almak ya da seçenek olarak gelecekte istenen olay ve durumları artırmak için bazı etkinliklerde bulunmaktır (akt. Korkut, 2004).

Korkut (2004) önleyici yaklaşımı temel, ikincil ve üçüncül olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir:

- *Temel önleme* hepsinin atası olarak görülür. Temel önleme, toplumdaki tüm sağlık bozukluklarının olmasını veya tekrarlanmasını azaltmaya çabalar ve henüz etkilenmemiş kişiler ile çalışmayı hedefler.
- *İkincil önleme* çalışmaları henüz olmuş olayların süre ve sayı olarak yayılmasını engelleyen çabalardır.
- *Üçüncül önleme* ise sorunların sonucunda oluşan bozuklukları, eksiklikleri azaltmayı hedeflemektedir. Tedavi/sağaltımı da içerdiği için geleneksel modellere dayanmaktadır.

Zihinsel sağlık ve duygusal bozukluklar için temel önlemedeki ***iki*** yaklaşımdan ilki medikal, hastalık odaklı yaklaşımdır. İkincisi ise PDR hizmetlerinin de kullandığı, sosyal yeterlikler, kişiler arası problem çözme eğitimi aracılığı ile öz-saygıyı yükseltici, sosyal güç ve psikolojik dayanıklılığı oluşturucu ya da artırıcı nitelikli daha pratik, daha ucuz, çözüm odaklı yaklaşımlardır (akt. Korkut, 2004). Medikal hizmetlerin önleyici yaklaşıma bakışını Balhara'nın (2013) şizofreniler ile ilgili çalışmasında görebiliriz. Ruhsal Hastalıkları Önleme ile İlgili Tıp Kurulu Enstitüsü'nün (Institute of MedicineCommittee on Prevention of Mental Disorders) sınıflandırmasına göre önleme 4 aşamada gerçekleşmektedir: Hastalık risk etkenlerinin başlangıcından önce *temel önleme* (primordial prevention); risk etkenlerinin ortaya çıkışından sonra ama hastalık başlamadan önce *birincil önleme*; hastalık başlangıcından sonra mümkün olan en

kısa zamanda tanı ve müdahale amacı ile *ikincil önleme*; hastalık başlangıcından sonra hastalıkla ilişkili yeti yitimini azaltmak ve en aza indirmek amacı ile üçüncül önleme (akt. Balhara, 2013).

Önleyici hizmetlere artan ilgi 1990'lı yıllarda pozitif psikoloji ile yeniden gündeme gelmiştir. Eryılmaz (2013) pozitif psikolojinin önleyici hizmetlere alternatif bir bakış açısı getirdiğini vurgulamaktadır. İnsanın güçlü yanlarını inceleyen, insanın organizmasına ve çevresine zarar vermeyecek bir tarzdaki işlevselliklerini açıklayan pozitif psikoloji yaklaşımına göre önleyicilik yaklaşımı, birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleşir. Önleyicilik, bireylerin çevresel stres faktörlerinin etkisini en aza indirmeleri ve kapasitelerini geliştirmeleri anlamına gelmektedir. Önleyicilik ve insanın kapasitesini geliştirme bağlamında pozitif psikoloji bilgileri ve bulguları pek çok alanda kullanılmaktadır.

Bu alanlardan biri de evlilik ve aile danışmanlığı alanıdır. Şizofrenik hastalarla yürütülen çalışmaların aile danışmanlığına katkısı yadsınamaz. Ancak Worden (2013) DSM kapsamına giren vakalarla sistemik müdahalelerin sağlıklı olmadığını vurgulamaktadır. Aile danışmanlığı önleyici hizmetlere medikal perspektiften bakmamaktadır. Özellikle hümanist perspektiften bakan ve insanın gelişim gücüne odaklanan PDR kökenli aile danışmanları insanların ve ailelerin gücüne odaklanmaktadır.

Artan boşanma oranları ABD'de olduğu gibi ülkemizde de önleyici aile danışmanlığı hizmetlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 2011 yılında başlattığı "evlilik öncesi psikoeğitim", yine 2012'de başlatılan "boşanma süreci danışmanlığı" projesi ülkemizde önleyici ve gelişimsel hizmetlere duyulan ihtiyacı göstermektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının bu ilgisinin ülkemizde aile danışmanlığı hizmetinin yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Ailenin 'aile yaşam döngüsü' evresinde gelişimlerinin desteklenmesi, her yaşam evresinde ailenin üstesinden gelmeleri beklenen görevleri başarı ile yerine getirmeleri ve olası problemlerini çözebilmeleri için bilgi, beceri ve yetkinliklerinin artırılması gelişimsel ve önleyici odaklı evlilik ve aile danışmanlığı hizmet alanının kapsamı içindedir. İnsanlar çoğunlukla anne-babalık ve eşlik rollerini çevrelerinden (kendi anne babaları, akrabalar, komşular vb.) gözlem yaparak, model alarak; kitap, TV gibi diğer kaynaklardan öğrenmektedir. Bir diğer öğrenme

aracı da aile danışmanları tarafından, bilimsel literatüre dayalı olarak hazırlanan psikoeğitimler olmalıdır. Örneğin 'temel önleme 1' düzeyinde henüz evlenmemiş eş adaylarına evlilik öncesi psikoeğitim, henüz çocuğu olmayan anne-baba adaylarına ebeveyn yetkinlik programları ile bireylerin eş ve ebeveyn alt sistemine hazırlanmaları desteklenebilir. Temel önleme 2 düzeyinde henüz yeni olmuş, krize dönüşmemiş aile problemleri ile baş etme becerileri kazandırılabilir. Örneğin ergen çocuğunun disiplini konusunda ebeveynlerine; yeni boşanmış ve velayeti üstlenen bir anneye çocukları ile nasıl etkileşim kuracağı; çatışmaları olan ancak henüz boşanma aşamasına gelmemiş çiftlere etkili problem çözme becerileri kazandırılarak vb. baş etme becerileri artırılabilinir. Temel önleme 3 düzeyi ise kronikleşmiş ya da ailede krize neden olan problemler ile tedavi amaçlı psikoeğitimler düzenlenebilir. Artan boşanma oranları düşünüldüğünde bu dönemin krizleri ile baş etmeleri ve kendilerine yeni bir yaşam planı oluşturabilmeleri için desteklenilmesi için psikoeğitim programlarından yararlanılabilinir.

Üç düzeyde, gelişimsel ve önleyici aile danışmanlığı hizmetleri şöyle önerilebilinir:

Temel Önleme 1: Gelişim-önleme:

- Eş yetkinlik (evlilik öncesi)
- Ebeveyn yetkinlik

Temel Önleme 2: Önleme

- Ebeveyn yetkinlik (ergen-ebeveyn, boşanma)
- Eş yetkinlik (evlilik sonrası)

Temel Önleme 3: Tedavi

- Boşanma öncesi ve sonrası uyum

EK-1 de okul psikolojik danışmanlarımızın boşanmış aile çocukları ile yapabilecekleri psikoeğitim programı örnek olarak verilmiştir.

PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ TASARLANMASI

Psikoeğitim programları gruplar halinde yapılan çalışmalardır. Bu grupların sayısı, programın içeriği amaca bağlı olarak değişebilir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının başlattığı evlilik öncesi eğitim program-

KAYNAKÇA

Abelman, R. (1991). Parental communication style and its influence on excentional children's televizion viewing, *Roeper Revierw.* Sep, vol. 14.

Abowd, M. (1996). What are you kids learning about sex?, *US. Catholic.* April, vol.61

Ackerman, N. (1967). *The Psychotherapies of Marital Disharmony.* The Free Pres.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2012). Gerçek Kişiler ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Yönetmeliği, Sayı: 28401.

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (ASAGEM) (2009). *Boşanma Nedenleri Araştırması.* Ankara: Afşaroğlu Mat.

ASAGEM (2010). *Türkiye Aile Değerleri Araştırması.* Ankara.

Akkaya, M. (2010). Bağlanma Stilleri, Stresle Başa Çıkma Tarzları, Problem Çözme Becerileri ve İletişim Tarzlarının Boşanma Süreci Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Alnajjar, A. (1996). Adolescents perceptions of family functioning in the Arab Emirates, *Adolescense.* Summer, vol. 31,122.

Amato, P.R. (1986). Marital conflict, the parent-child relationship and child self esteem. *Family Relation,* 35, 403-410.

Amato, P.R. (1991). The child of divorce as a person prototype: Bias in the recall of information about children in divorced families. *Jornal of Marriage and the Family.* 53, 59-69.

Amato, P.R. (1993). Childrens' adjustment to divorce: Theories, hypotheses and empirical support. *Journal of Marriage and the Family,* 55,1,23-38.

Amato, P.R. (2000). The consequences of divorce for adult and children. *Jornal of Marriage and the Family.* 62, 1269-1287.

Ambrose, J.P. (1996). Family therapists: The family docs of beharvioral health care, *Behavioral Health Management.* Sep./Oct, vol.16.

Anderson, A. & Henry, C. (1994). Family systems charecteristics and parental behavior as predictors of adolescent substance use, *Adolescence.* vol. 14.

Aponte, H. J. & VanDeusen, J.M. (1981). Structural Family Therapy, Gurman, S, Knistern, D. (Ed). *Handbook of Family Therapy.* vol. 1, Brunner / Mazel.

Axline, V. (1989). *Play Therapy.* Edinburg: Churchll Livingstone.

Balhara, Y.P.S. (2013). Şizofreninin önlenmesi: Bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 24, 1-9

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). *Bedenin Dili.* 19. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bancroft, J. (1989). Krize müdahale, Bloch, S. (Ed.). *Psikoterapilere Giriş.* İstanbul: Cerrahpaşa Yay. Birliği.

Barkers, P. (1992). *Basic Family Therapy.* NewYork: Oxford University Press.

Barnes, G. et all. (1986). Parental socialization factors and adolescent drinking behaviors, *Journal of Marriage and The Family.* Vol. 48, 27-36.

Barnsteiner, J. H. & Gillis- Donavan, J. (1994). Defining and implementing a standart for therapeutic relationships, *Journal Of Holistic Nursing.* March. Vol. 12.

Barton, C. & Alexander, J. (1981). Functional Family Therapy, Gurman, S. Kniskern, D. (Ed). *Handbook Of Family Therapy.* Vol. 1, Brunner/Mazel.

Baymur, F. (1988). *Genel Psikoloji.* İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Baysal, A. (2003). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansıması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Ün.

Bayse, D. J. et all. (1991). Family life education: An effective tool for prisoner rehabilitation, *Family Relations.* July. Vol. 43.

Baxter, L. A. & Clark, C.L. (1996). Perceptions of family communication patternsand the enactment of family rituals, *Western Journal of Communication.* Summer, Vol. 60.

Beavers, R. (1981). Healthy Families, Berenson, G. ve White, H. (Ed). *Annual Review Of Family Therapy.* Vol.1, New York: Human Sciences Press.

Benedek, E.P. ve Brown, C. F. (1997). *Boşanma ve Çocuğunuz* (Çev. S. Katlan). Ankara: Hyb Yayıncılık.

Benneth, G. (1995). How was school today? *Good House Keeping.* Oct, Vol. 221

Bentovim, A. (1989). Başvuran Hasta Çocuk Olduğunda Aile Terapisi, Bloch, S. (Ed.). *Psikoterapilere Giriş.* İstanbul: Cerrahpaşa Yay. Birliği.

Berry, J. O. (1992). Preparing college students to work with children and families with special needs, *Family Relations.* January, vol. 41, 1.

Bilen, M. (2009). *Sağlıklı İnsan İlişkileri,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Birtchell, L. (1981). Some familiar and clinical charecteris of female suicidal psychiatric patient, *Psychiatry.* Vol. 138.

Bishof, G.P. & Stith, S. M. (1992). A comparison of family systems of adolescent sexual offenders' and nonsexual offenders' delinquents, *Family Relations.* July, vol. 41, 3.

Bitter, J.R. & Ecktein, D. (1995). Different after school conversations, *Family Journal.* January, vol.3.

Bloch, S. & Harrari, E. (1996), Working with the family: The role of values, *American Journal Of Psychotherapy.* Summer, vol. 50

Bodin, A. (1981). The Interactional View: Family Therapy Approches Of The Mental Research Institute, Gurman, S. Kniskern, D. (Ed). *Handbook Of Family Therapy.* Vol. 1, Brunner/Mazel.

Bott, D. (1994), A family systems framework for intervention with individuals, *Counselling Psychology Quartely.* Fall. Vol. 7,2.

Bowen, M. (1981), Therapy in the Practice of Psychotherapy, Berenson, G. ve White, H. (Ed). *Annual Review Of Family Therapy.* New York: Human Sciences Press.

Boyer, P.A. (1989). A guide therapy with families with a chemically dependent parent, *Psychotherapy.* Vol. 26,1.

Bradley, R. W. & Mims, G.A. (1992). Using family systems and birth order dynamics as the basis for a college carreer decision-maxing course, *Journal Of Counselling and Development.* January, vol. 70.

Brantes, P. (1995). The power of parent-child communication, *Heritage,* Fall, vol. 9.

Brennan, J. L. & Wambolt, F.S. (1990). From the outside in examining how individuals define their experienced family, *Communication Research.* August, vol.17

Broderick, C. & Schrader, S. (1991). The History Of Professional Mariage and Family Therapy, Gurman S. ve Kniskern, D. (Ed). *Handbook and Family Therapy.* vol. 1, Bristol: Brunner/Mazel.

Brook, J.S. & Gordon, A.S. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach, *General Social and General Psychology Monographs.* May, vol.116.

Brown, S. et all. (1982). Adolescent alcohol expentencies in relation to personal and drinking patterns, *Journal of Abnormal Psychology.* Vol.96.

Buelow, G. & Boss, C. (1994). Comparing family functioning of counselors in training with the family functioning of noncounselors, *Counselor Education and Supervision.* March. Vol.33.

Buelow, G. (1995). Comparing students from substance abusing and dysfunctional families: Implications for counselling, *Journal of Counselling and Development***.** January/February, vol. 73, 3.

Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı.* Ankara: Özgüzeliş Mat.

Bulut I. (1993). *Ruh Sağlığının Aile İşlevlerine Etkisi.* Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.

Burr, W. R. (1990). Beyond I-statements in family communicaton, *Family Relations.* July, vol. 90.

Burt, C. et all. (1988). Percevied family environment as a moderator of young adolescent's life stress adjustment, *American of Community Psychology.* Vol. 16, 101-122.

Büyükşahin, G. (2000). Boşanmış ve Boşanmamış Ailelerden Gelen 11-13 Yaş Arası Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algılama Biçimlerinin Sosyal Uyum Düzeyleri ile İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cain, A. (1981). The Role of the Therapist in Family Systems Therapy, Berenson, G. ve White, H. (Ed.). *Annual Review Of Family Therapy.* New York: Human Sciencess Pres.

Carkhuff, R.R. (2011). *21. Yüzyılda Yardım Etme Sanatı.* 8. Baskıdan Çeviri, Çev. R. Karaca ve E. İkiz, Ankara: Nobel Yayıncılık

Carlson, B. & Cervera, N. (1991). Inmates and their families, *Criminal Justice and Behavior.* September, vol.18.

Carlson, J, Sperry, L. & Lewis, J. (1997). *Family Therapy.* California: Brooks / Cole Pub. Com.

Casper, L.M. (1990). Does family interaction prevent adolescent pregnancy, *Family Planning Perspektives.* May / June, vol.22.

Caswell, C.S. (1995). Family functioning and self esteem of middle school students, *Journal Of Humanistic Education and Development.* May. Vol.21.

Clark, R.D. & Shields, G. (1997). Family communication and delinquency, *Adolescence.* Spring, vol.32.

Coco, L.E. & Courtney, L.J. (1998). A family systems approach for preventing adolescent runaway behavior, *Adolescense.* Summer, vol. 33,130.

Combs – Orme, T. & Thomas, K.N. (1997). Assessment of troubled families, *Social Work Research.* December, vol. 21, 4.

Coombs, R. & Landsverk, M. (1988). Parenting style and substance use during childhood and adolescence, *Journal Of Marriage and The Family.* 50, 473-482.

Corey, G. (1991). *Theory and Practice Of Counseling and Psychotherapy.* California: Brooks / Cole Pub. Com.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları.* Çev. Tuncay Ergene, Ankara: Mentis Yayıncılık.

Corney, R. (1987). Marital problems and treatment out come in depressed women, *British Journal Of Psychology.* Vol. 12, 222-220.

Corsini, R. & Wedding, D. (1989). *Current Psychotherapies.* Illionis: FE Peacock Pub. Inc.

Cotton, N.S. (1994). Discouting adolescent angst as naturel could be dangerous for suicidal tees, *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter.* June, vol.10, 6.

Cox, R.P. (1993). The human / animal bond as a correlate of family functioning, *Clinical Nursing Research.* May, vol.2

Crespi, T.D. & Sabatelli, R.M. (1997). Children of alcoholics and adolescence: Individuation development and family systems, *Adolescence.* Summer, vol.32, 126.

Cribari, L. (1997). Pipher's advises parents to turn off appliances, turn in to family, *Brown University Child andAdolescent Behavior Letter.* April, vol.13

Crosbie-Burnett, M. & Tamar, F. (1996). Gays and lesbians' families of orijin: A social cognitive-behavioral model of adjustment, *Family Relations.* October, vol. 41.

Cutrona, C.E. & Shur, J.A. (1992). Controllability of sterssful events andsatisfaction with spouse support behaviors, *Communication Research.* April, vol.19.

Cüceloğlu, D. (1995). Ailede İletişim, *Aile Kurultayı.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu.

Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı.* 11. Baskı, İstanbul: Remzi Yay.

Dallos, R. ve Draper, R. (2012). *Aile Terapisine Giriş.* 3. Baskıdan Çeviri, Çev. Editörleri Ş. Kesici ve C. Kiper, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dancy, F. & Handal, J. (1984). Percevied family climate, psychological adjustment and peer relationship of black adolescents, *American Journal Community Psychology.* Vol.2, 201-209.

Denhan, S.A. & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialoque about emotions and preschoolers' emotional competence, *Genetic, Social and General Psychology Monographs.* August, vol.121.

Didier, S. & Smart, J. (1986). Adolescent drug use and perceptions, *Family Relations.* 231-240.

Difilippo, J.M., & Overhoiser, J.C. (2002). Depression, adult attachment and recollections of parental caring during childhood. *The Journal of Nervous and Mental Diesease,* 190,10, 663-669.

Dominion, J. (1989). Evlilik Terapisi. Bloch, S. (Ed.), *Psikoterapilere Giriş.* İstanbul: Cerrahpaşa Yay. Birliği.

Dural, S. (2005). Fiziksel Çekiciliğe İlişkin Değerlendirmelerde Bel Kalça Oranının Adaptif Önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üni. Sosyal Bilimler Ens.

Duval, E.M. (1988). Family development's first years, *Family Relations.* Vol. 37, 127-134.

Eckstein, D. & Stanley, S.M. (1997). The speaker / listener technique, *The Family Journal.* January, vol.5.

Ellen, M, & Reis, S. (1982). Effect of three play conditions on seperatian anxiety in young children, *Journal of Counsulting and Clinical Psychology.* Vol.50,3.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *Journal of Happiness & Well-Being,* 1,1,1-19.

Ewalt, P.L. (1997). The revitalization of improverished communities, *Social Work.* Sep vol.42, 5.

Farell, M. & Barnes, G.M. (1993). Family systems and social support: A test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescent, *Journal of Marriage and The Family.* Feb. Vol.55.

Faretta, C. (1981). A profilo of aggression from adolescence to adulthood, *American Journal of Orthopsychiatry.* Vol.51, 439-453.

Fenell, D. & Weinhold, B. (1989). *Counseling Families.* Colorado: Love Pub. Com.

Fışıloğlu, H. (1992). Yapısal aile terapisi modeli ve bir vaka, *Psikoloji Dergisi.* Psikologlar Derneği Yayınları.

Fışıloğlu, H. (2001,2005). Aile ve Evlilik Terapisi Kurs Notları. ODTÜ Sürekli Eğitim Merkezi.

Fincham, F.D. (1994). Marital conflict: Correlates, structure and context. *Current Directions in Psychological Science.* 12,1,23-27.

Fincham, F.D., Grych, J.N., & Osborne, L.N. (1994). Does marital conflict cause children maladjustment? Direction and challenges for longitudinal research. *Jornal of Family Psychology,* 8,2, 128-140.

Fish, R.C. & Stone, L. (1986). Quid pro quo revisited the basis of marital therapy, *American Orthopsychiatric Association.* Vol. 56, 3.

Fişek, G. (1985). Türk ailesinin dinamik ve yapısal özellikleri üzerinde düşünceler ve konuya ilişkin bir ön çalışma, *Ulusal Psikoloji Kongresi.* 228-232.

Fişek, G. (1993). Aile yapısında yakınlık ve hiyerarşi boyutları: Kültürler arası bir karşılaştırma, *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Fitzpatrik, M.A. & Wombolt, F.S. (1990). Where is all said done? Toward an integration of intrapersonal and interpersonal models of marital and family communication, *Communication Research.* August, vol.20.

Fitzpatrik, M. A. & Ritchie, D. L. (1994). Communication shemata within the family, *Human Communication Reserch.* March, vol.20.

Fitzpatrik, M. A. & Marshall, L. (1996). The effect of family communication environments on children's social behavior during middle childhood, *Communication Research.* August, vol.23.

Fiyakalı, N.C. (2008). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyi ve Öfke İfade Tarzlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Ün. Sosyal Bilimler Ens.

Foley, V. (1989). Family Therapy, Corsini, R. ve Wending, D. (Ed.). *Current Psychotherapies.* 4. Edition. Hacsa: F. F. Peacock.

Framo, J. (1981). Family of Orijin As a Therapeutic Reserch For Adults In Marital and Family Therapy: You Can and Should Go Home Again. Berenson, G. ve White, H. (Ed.). *Annual Review of Family Therapy.* **N**ew York: Human Sciences Pres.

Friedemann, M. L. & Smith, A. A. (1997). A triangulation approarch to testing a family instrument, *Western Journal of Nursing Research.* June, vol. 19.

Friedemann, U. et all. (1987). Families of adolescent drug abusers are "rigid": Are these families either "disangaged" or "enmeshed" or both?, *Family Process.* 26, 131-147.

Frude, N. (1991). *Understanding Family Problems.* Chishester: John Wiley and Sons.

Gambrill, E.D. (1981). A Behavioral Perspektive of Families, Reid W. and Tolson, E. (Ed.). *Models of Family Treatment.* Colombia: Colombia University Pres.

Gardner, S. (1990). Images of family life over the family life cycle, *Sociological Quartely.* January, vol. 31, 1.

Gardner, M. (1996). Greasing the whells of communication with teens, *Christion Science Monitor.* June, vol. 88.

Garrison, B. M. & Blalock, L. B. (1996). Delayed parenthood: An exploratory study of family functioning, *Family Relations.* July, vol. 46, 3.

Gazda, G. M. (1989). *Group Counseling.* 4. Edition, Boston.

Gelder, M. (1969). Kognitif (Bilişsel) ve Davranışsal Terapiler, Bloch, S. (Ed.). *Psikoterapilere Giriş.* İstanbul: Cerrahpaşa Yayın Birliği.

Gillis, L. & Simpson, C. (1991). Project choices: Adventure-based residential drug treatment for court-referred youth, *Journal of and Addistions and Offenders Conselling.* October, vol. 12.

Gladding, S.T. (1998). *Family Therapy. History, Theory and Practice.* Second Edition, Merrill Prentice Hall.

Gladding, S.T. (2012). *Aile Terapisi Tarihi Kuram ve Uygulamaları*. 5. Baskıdan Çeviri, Çev. Editörleri İ. Keklik ve İ. Yıldırım, Ankara: PDR Derneği Yayınları.

Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik Danışma Kapsamlı Bir Meslek*. 6. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü N.V. Acar, Ankara: Nobel Yayınları

Glaser, S. & Glaser, R. (1995). Pathway to understanding, *Nation's Business.* Nov, vol.83.

Glick, P. (1989). The family life cycle and social change, *Family Relation.* April.

Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (1996). *Family Therapy.* Fourth Edition, Brooks/cole Pub. Com.

Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ.* 8. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları.

Gordon, T. & Davidson, N. (1981). Behavioral Parent Training, Gurman, S. ve Kniskern, D. (Ed.). *Handbook of Family Therapy.* vol 1. Bristol: Brunner/Mazel.

Gordon, T. (1989). *Etkili Ebeveyn Olma Eğitimi.* İstanbul: Özal Basımevi.

Gordon, D.A. & Graves, K. (1995). The effect of functional family therapy for delinquents on adult criminal behavior, *Criminal Justice and Behavior.* March. Vol. 22.

Graham-Combrick, L. (1985). A developmental model for family systems, *Family Process.* Vol. 24, 2.

Green, R. et all. (1991). Evaluating faces III and the circumplex model: 2240 families, *Family Process.* Vol. 30, 55-73.

Griffthis, D.L. & Unger, D.G. (1994). Yiews about planning for the future among parent and siblings of adults with mental retardation, *Family Relations.* April, vol.43, 2.

Gross, S.J. (1994). The process of change: Valiations on a theme by Virginia Satir, *Journal Of Humanistic Psychology.* Summer, vol.34.

Göka, E. ve Beyazyüz, M (2011). *Geçimsizler.* 1. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.

Guldner, C. (1990). Integration of undergradute and graduate education training in group dynamics and psychodrama, *Journal Of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry.* Summer, vol.34.

Guldner, C. (1991). Family therapy with adolescents, *Journal Of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry.* Vol.43.

Gülerce, A. (1990). Aile terapisinin psikolojiye getirdiği epistemolojik yenilik, *Psikoloji Dergisi.* 7, 25.

Haley, J. (1988). *İletişim.* Uzunöz, A. (Çev.), Ankara: Çark Kitabevi.

Hanson, R.F. & Lipousky. J.A. (1994). Characteristic of fathers in incest families, *Journal of Interpersonal Violence.* June, vol.9, 2.

Haris, S. (1996). Childhood roles and the interpersonal circle: A model for acoa groups, *Journal For Specialists In Group Work.* March, vol. 21.

Harper, R. (1975). *The New Psychotherapies.* New Jersey: Prentice Hall.

Haverkamp, B. & Daniluk, J.C. (1993). Child sexual abuse, ethical issues for the family therapist, *Family Relations.* April, vol. 42.

Heiman, J.R. et all. (1981). The Treatment of Sexual Dysfunction, Gurman, S. ve Kniskern, D. (Ed.). *Handbook of Family Therapy.* vol.1, Bristol: Brunner/Mazel.

Helton, L. (1994). Strengthening efforts for a family systems approach in early intervention with disabled infants and toddlers, *Social Work In Education.* October, vol.16.

Herrera, R.S. & Delcampo, R.L. (1995). Beyond the superwomen syndrome: Work satisfaction and family functioning among working class, Mexican American women, *Hispanic Journal Of Behavioral Sciences.* Feb. Vol.17, 1.

Hill, R.L. (1986). Life cycle for types of single parent families: Of family development theory, *Family Relations.* 35, 19-29.

Holmes, J. (1993). *Between Art and Science.* London: Tavistock / Routledge.

Hughes, R.J., & Kirby, J.J. (2000). Streghening evaluation strategies for divorcing family support services: perspectives of parents educators, mediators, attorneys and judges. *Family Relations.*49, 53-61.

Humphreys, T. (1998). *Aile: Terk Etmemiz Gereken Sevgili.* 2. Baskı, İstanbul, Eplison Yayıncılık.

Hunter, J. (1995). The phallic child: Its emergence and meaning in a clinical setting, *American Journal of Psychotherapy.* Summer, vol. 49, 3.

Husley, T.L. & Sexton, M. (1992). Perceptions of family functioning and the occurence of childhood sexual abuse, *Bulletin of The Menniger Clinic***.** Fall, vol. 56.

Hyland, P.S. (1990). Family therapy in the hospital treatment of children and adoloscents, *Bulletin Of The Menniger Clinic.* Winter, vol. 54.

Ivey, A. (1987). *Counseling and Psychotherapy.* New Jersey: Prentice Hall.

İlgar, Ş. (2011). Evlilik Birlikteliğinin Bozulması – Boşanma., H. Yavuzer. (Editör). *Evlilik Okulu*. (7. Basım). İstanbul. Remzi Kitabevi, ss. 230 – 243.

Jacobson, N. S. (1981). Behavioral Marital Therapy, Gurman, A. ve Kniskern, D. (Ed.). *Handbook Of Family Therapy.* vol. 1, Bristol: Brunner / Mazel.

Jie, Z. & Jin, S. (1996). Determinants of suicide ideation: A comparsion of Chinese and American college students, *Adolescense.* Summer, vol.31.

Jones, R.N. (1989). *The Theory and Practice of Counseling Psychology.* Rinehard ve Winston Ltd.

Jones, G.B. (1997). The role of drugs and alcohol in urban minority adolescent suicide attempts, *Death Studies.* March. Vol.21.

Jung, M. (1983). Directions for building family theory, *Social Case Work.* Vol.64, 7.

Jurich, A. et all. (1985). Family factors in the lives of drug users and abusers, *Adolescence.* vol.20,77.

Kalk, C. (1985). *Introduction to Group Counselling and Psychotherapy.* Columbus: Howel Company.

Kalk, C. (1985). Family counselling interventions: Understanding family systems and the referral process, *Intervation in School and Clinic.* Vol. 28, 4.

Kalkan, M. ve Hamamcı, Z. (2012). *Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kalmijn, M. ve Monden, C. (2006). Are The Negative Effects Of Divorce On Well – Being Dependent On Marital Quality. *Journal Of Marriage and Family, 68 (1),* 1197 – 1213.

Kandiyoti, D. (1984). Aile yapısında değişim ve süreklilik: Karşılaştırılmalı bir yaklaşım, *Türkiye'de Ailenin Değişimi, Toplumbilimsel İncelemeler.* Türk Sosyal Bilimler Derneği Yay. 15-36.

Kang, S.Y. & Kleinman, T. (1991). Familial and individual functioning in a sample of adult cocaine abusers, *Journal Of Drug Abusers.* Summer, vol.21.

Kansız, M. ve Akar, H. (2011). Mizaç ve karakter özelliklerinin evlilik doyumu üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 12, 24-29.

Kaplan, H. et all. (1981). *Comprehensive Textbook of Psychiatry.* London: Williams and Wilkins Baltimore.

Kaplan-Sanoff, M. & Lieb, S.A. (1995). Model intervention programs for mothers and children impacted by substance abuse, *School Psychology, Review***.** June, vol.24.

Kashani, J.N. & Confield, L.A. (1995). Psychiatric inpatient children's family perceptions and anger expression, *Journal of Emotional andBehavioral Disorders.* January. vol.3,1.

Kaufman, K.L. & Rudy, L. (1991). Future directions in the treatments of physicial abuse, *Criminal Justice and Behavior.* March, vol.18.

Kayatekin, E. (1996). Sistemik Aile Tedavisi. *Aile Terapileri,* Yayın Sorumlusu, E. Kerimoğlu, s. 45-50, Ankara: AÜ Basımevi.

Keitner, M. et all. (1987). Family functioning and suicidal behavior in psychiatric inpatients with major depression, *Psychiatry.* Vol.50,3.

Kendal, P. & Moris, R. (1991). Child therapy: Issues and recommendations, *Journal of Counsulting and Clinical Psychology.* Vol. 50, 6.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: Gül Yayınevi.

Kerr, M.E. (1990). Audiovisiual reviews, *Bulletin of The Menninger Clinic.* Spring, vol. 54.

Killian, K.D. (1994). Fearing fat: A literature review of family systems understanding and treatments of anorexia and bulimia, *Family Relations.* July, vol.43.

Kleinman, S. et all. (1989). Relationship between perceived family climate and adolescent adjustment, *Journal of Clinical Psychology.* Vol.18, 2.

Knauth, D.G. (2000). Predictors of parental sence of competence for the couple during the transition to parenthood. *Research in Nursing & Health,* 23,496-509.

Kolko, D. (1996). Individual cognitive behavioral treatment and family therapy for physically abused children and their offending parents, *Child Maltreatment.* November, vol. 1.

Konuk, E. (1993). Eşlerde Problem Çözme, *Ana-Baba Okulu.* 3. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Koopmans, M. (1995). A case of family dysfunction and teenage suicide attempt: Applicability of a family systems paradigm, *Adolescence.* Spring, vol. 30.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Köknel, Ö. (1982). *Kişilik.* İstanbul: Remzi Yayınları.

Kramer, C.H. (1981). Ending Family Therapy, Barenson, G. ve White, H. (Ed.). *Annual Review of Family Therapy.* New York: Human Sciences Pres.

Kreidler, M. C. & Fluharty, L.B. (1994). The new family model: The evaluation of group treatment for adult survivors of childhood sexual abuse, *Journal For Specialist In Group Work.* Sep, vol.19.

Kremar, M. (1998). The contribution of family communication patterns to children's interpretations of television violence, *Journal of Broadcasting and Electronic Media.* Spring.

Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kut, S. (1994). Aile ve Devlet Politikaları, *Uluslararası Aile Yılı Özel İhtisas Komisyonu Raporları.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu.

Kuzgun, Y. (1991). Aile Danışmanlığı Hizmetleri, *Türk Aile Ansiklopedisi.* 1. Cilt, Ankara: Aile Danışmanlığı Kurumu.

L'Abate, L. (1981). Skill Training Programs for Couples and Families, Gurman, S. ve Kniskern, D. (Ed.). *Handbook of Family Therapy.* vol.1, Bristol: Brunner / Mazel.

L'Abate, L, Ganahl, G. & Hansen J. (1986). Family Systems, *Methods of Family Therapy.* New Jersey: Prentice-Hall.

Larson, J. & Wilson, S.M. (1994). The impact of job insecurity on marital and family relationships, *Family Relations.* April, vol.43.

Lavee, Y. & Olson, D.H. (1991). Family types and response to stres, *Journal of Marriage and The Family.* August, vol.53.

Laver, R.H., & Laver, J.C. (1991). *Marriage and Family The Quest For Intimacy.* WmCBrown Publishers.

Lazarus, A.A. (2006). *Evlilik Masalları.* Çev. Ed. Kandemir, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Lester, D. (1997). Toward a system theory of mind, *Psychological Reports.* June, vol.3.

Levine, B. (1985). Adolescent substance abuse: Toward an integration of family system and individual adaption theories, *The American Journal of Family Therapy.* 13, 2.

Liberman, R.P. (1994). Psychosocial treatment for schizophrenia, *Psychiatry.* May, vol.57, 2.

Long, P. & Jackson, J.L. (1994). Childhood sexual abuse, *Journal of Interpersonal Violence.* June, vol.9.

Ludlow, L. H. & Howard, E. (1990). The family map: A graphical representation of family systems theory, *Educational and Psychological Measurement.* Summer, vol.50.

Makla, M. & Yona, L. (1991). Community support in İsraeli kıbbutz and city families of children with disabilities: Family climate and parental coherence, *Journal of Special Education.* Winter, vol.24.

Martin C. (1994). The female voice: Application to Bowen's family systems therapy, *Journal of Marital and Family Therapy.* vol. 20, 1.

Martin, M. & Anderson, C.M.(1997). Aggressive communication traits: How similar are young adults and their parent in argumentativeness, assertiveness and verbal aggressiveness, *Western Journal of Communication***.** Summer. Vol,61.

Martin, D.G. (2011). *Counseling & Therapy Skills.* 4th ed., Waweland Press Inc.

Masselam, V. & Marcus, R. (1990). Parent- adolescent communication, family functioning and school perfomance, *Adolescence.* Fall, vol.25.

Mcgoldrick, M., Gerson, R., & Perty, S. (2008). *Genograms, Assessment and Intervention.* New York: WW Norton Company.

McMahon, S.D., Grant, K.E., Compas, B.E., Thurm, A.E., & Ey, S. (2003). Stres and psychopathology in children and adolescents: Is there evidence of specificity? *Journal of Psychology and Psychiarty,* 44, 1, 107-133.

McWhirter, J.J. ve Voltan-Acar, N. (1985). *Çocukla İletişim.* Ankara: Nüve Mat.

McWhirter, H et all. (1993). Family counseling interventions: Understanding family systems and the referral process, *Intervention In School and Clinic.* Vol.28,4

Meezan, W. & O'Keefe, M. (1998). Evaluating the effectiveness of multifamily group therapy in child abuse and neglect, *Research on Social Work Practice.* May, vol, 8.

Miller, I. et all. (1987). Family functions in the families of psychiatric patients, *Comprehensive Psychiatry.* Vol. 27, 4.

Minuchin, S. (1981). Constructing a Therapeutic Realty, Brenson, G. ve White, H. (Ed.). *Annual Review of Family Therapy.* New York: Human Sciences Press.

Minuchin, S., Lee, W.Y., & Simon, G.M. (2006). *Mastering Family Therapy.* 2th edition, New Yersey: John Wiley& Sons Inc.

Munford, P. et all. (1994). Psychosocial treatment for obsessive-compulsive disorder, *Psychiatry.* May, vol.57, 2.

Murdock, N.L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları,* 2. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed.törü F. Akkoyun, Ankara: Nobel Yayınevi.

Murry, V.M. (1996). An ecological analysis of cotial timing among middle class African adolescent females, *Journal of Adolescent Research.* April, vol.11, 2.

Nazlı, S. (1997). Aile Fonksiyonlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bil. Ens., Ankara.

Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. 4. Baskı, Ankara: Anı Yayınevi.

Nazlı, S. (2013). Evli kadınların aile sistemlerini algılayışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 46, 1, 417-437.

Nelson Jones, R. (2013). *Temel Psikolojik Danışma Becerileri.* 3. Baskıdan Çeviri, Çev. G. Sart, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Nichols, M. & Schwartz, R. (1998). *Family Therapy.* Foreword by Salvador Minuchin, 4. Edition, Boston: Allyn and Bacon.

Nims, D.R. (1998). Searching for self: A theoretical model applying family systems to adolescent group work, *The Journal For Specialists In Group Work.* June, vol. 23.

Nouma, J. et all (2002). Family discord, parental depression and psychopathology in off spring: Ten year follow up. *Journal of Americal Child Adolescent Pychiatry,* 41, 4, 402-409.

Novy, D.M. & Goa, J. (1992). The association between patterns of family functioning and ego development of the juvenile offenders, *Adolescence.* Spring, vol.92.

Nystul, M.S. (1993). *The Art and Sciense of Counselling and Psychotherapy.* New York: McMilllan Publishing Company.

Ohlson, M. (1977). *Group Counseling.* 2. Edition, New York: Halt Rinehart and Winston.

Olson, D. et all. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update, *Family Process.* Vol.22.

Olson, D. (1991). Commentary: Three-dimensionel (3-D). Circumplex model and revised scoring of faces III, *Family Process.* Vol. 30.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 5, 2, 140-161.

Özdoğan, B. (1988). *Çocuk ve Oyun Terapisi.* Ankara: Yargıçoğlu Mat.

Özgüven, İ.E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi,* Ankara: PDR Derneği Yayınları.

Öztürk, O. (1981). *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları.* Ankara: Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.

Öztürk, S. (2006). Anne Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Ün. Eğitim Bilimleri Ens.

Öztürk Kılınç, E., Türkçapar, H. ve Akdemir, A. (1996). Örneklerle aile tedavisinin temel kavramları. *Aile Terapileri,* Yayın Sorumlusu, E. Kerimoğlu, s. 81-113, Ankara: AÜ Basımevi.

Özuğurlu, K. (1990). *Evlilik Raporu.* 3. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Özuğurlu, K. (1992). Karı-koca ilişkilerinden doğan sorunlar, *Ana-Baba Okulu.* 3. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Perosa, L. (1990). Convergent and discriminant validity for family self report measures, *Educational and Psychological Measurement.* Winter, vol.50.

Perosa, L. (1996). Relations between Minuchin's structural family model and Kohut's self psychology constucts, *Journal of Counselling and Development.* March / April, vol. 74.

Petterson, J. & Hawley, D. (1998). "Effects of Stressors on Parenting Attitudes andFamily Functioning In Primary Preventing Program*, Family Relations.* July, vol.47.

Piatt, A.L. & Ketterson, T. (1993). The relationship of psychological adjustment to perceived family functioning among African-American adolescent, *Adolescence.* Fall, vol.28,3.

Pick, S. & Pautricia, A.P. (1995). Impact of the family on the sex lives, *Adolescence.* Fall, vol.30, 119.

Pines, A.M., Gat, H. & Tal, Y. (2002). Gender differences in content and sytle of argument between couples during divorce mediation. *Conflict Resolution Quarterly,*20,1,23-50.

Polomeno, V. & Goulet, C. (1996). The family assessment measure III dyadic relationships scale, *Journal of Family Nursing.* Nov, vol. 2.

Prest, L. & Protinsky, H. (1993). Family system theory: A unifying framework for codependency, *The American Journal of Family Therapy.* vol.21,4.

Rapadopoulus, L. & Bor, R. (1997). Genogram in counselling practice: A review, *Counselling Psychology Quarterly.* March, 01.

Rautaua, P. & Lehtonan, L. (1995). Infantile colic: Child and family there years later, *Pediatrics.* July, vol. 96, 1.

Reed, J.S. & Dubow, E.F. (1997). Cognitive and behavioral predictors of communication in clinic reffered and nonclinical mother adolescent dyads, *Journal of Marriage and The Family.* Feb, vol. 59.

Reis, E. (1994). Methods for assisting parents with early transitions, *Journal of Instructional Psychology.* March, vol.21,1.

Reisch, S.K. & Jacobson, G.A. (1994). Young adolescents' indentificaion of difficult life events, *Clinical Nursing Research.* Nov, vol.3.

Riley, S. (1990). A strategic family systems approach to art therapy with individuals, *The American Journal of Art Therapy.* Feb, vol.28.

Ritche, D.L. & Fitzpatrick, M.A. (1990). Family communication patterns measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships, *Communication Research.* August, vol.17.

Ritchie, D.L. (1991). Family communication patterns, *Communication Research.* August, vol. 18.

Ritche, D.L. (1997). Parents workplace experiences and family communication patterns, *Communication Research.* April, vol.24.

Robson, K. (1987). *Manual of Clinical Child Psychiatry.* Washington: American Psychiatric Pres Inc.

Ronnau, J. & Poertner, J. (1993). Idenfication and use of strenghts: A family system approach, *Children Today.* Vol. 22, 2.

Sabatalli, R. & Bartle, S. (1995). Survey approaches to the assessment of family functioning: Conceptual, operational and analytical issues, *Journal of Marriage and Family.* Vol.57.

Sardoğan, M.E, Karahan, T.F., Dicle, A.N. ve Menteş, Ö. (2007). Ebeveyne bağlanma düzeyine ve anne babanın boşanma/birliktelik durumuna göre çocuklarda evlilik çatışmasını algılama biçimleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 12-23.

Schaffer, B. (1998). *Sevgi mi? Bağlılık mı?* 4. Basım. İstanbul: Atay, Mavi Okyanus Yayınları.

Schweitzer, R. & Hier, S.J. (1994). Parental bonding, family systems, and environmental predictors of adolescent homelessness, *Journal of Emotional and Behavioral Disorder.* January, vol.2.

Shek, O. (1997). The relation of family functioing to adolescent psychoglogical well-being, school adjestment and problem behavior, *The Journal of Genetic Psychology.* December, vol.158.

Sherman, R. (1996). The therapist as a translator: Reconstructing communication, *The Family Journal.* January, vol.4, 1.

Shetzer, B. & Stone, C.S. (1974). *Fundamentals of Counselling.* By Houghton Mifflin Company.

Smart, L.S. & Chibucos, T.R. (1990). Adolescent substance use and perceived family functioning, *Journal of Family Issues.* June, vol, 11.

Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi.* 8. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.

Sprinks, S.H. & Birchler, G.R. (1982). Behavioral-systems marital therapy: Dealing with resistance, *Family Process.* Vol. 21.

Spruill, D.A. (1994). Use of videotaped intitial family interviews in training beinning family therapists, *Counselor Education and Supervision.* March, vol. 33.

Stanton, D.M. (1981). Stratejic Aproaches To Family Therapy, Gurman, S. ve Kniskern, D. (Ed.). *Handbook of Family Therapy.* vol.1, Bristol: Brunner/Mazel.

Stevens, P., & Shulman, K. (2003). Off the couch and online: Technology in family therapy. Eric Digest Online. Available:http://www.ed.gov/databases/ED471326.

Stocker, C., Ahmed, K., & Stall, M. (1997). Marital satisfaction and marital emotional expressiveness. *Social Development,* 6,3,373-385.

Sucu, İ. (2007). Boşanmış Kadınların Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrası Toplumsal Kabulleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Sun, Y. (2000). Family environment and adolescent' well being before and after parents' marital disruption: A longitudinal analysis. *Journal of Marriage and Family,* 63, 697-713.

Şentürk Aydın, R. (2013). Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şirvanlı Özen, D. (1998). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstütüsü.

Tarhan, N. (2008). *Evlilik Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Tein, J.Y., Sander, I.N. & Zautra, A.J. (2000). Stressfull life events, psychological distress, coping and parebtal of divorced mothers: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology.* 14,1,27-41.

Thompson, C. & Rudolph, L. (1992). *Counselling Children.* 3. Edition. California: Brooks / Cole Pub. Com.

Townsel, K.T. (1997). Mentoring African American youth, *Preventing School Failure.* Spring, vol.41.

Trute, B. (1990). Child and parent predictors of family adjustment in household containing young developmentally disabled children, *Family Relations.* July, vol.39.

Tubman, J.G. (1993). Family risk factors, parental alcohol use, and problem behavior among school age children, *Family Relations.* January, vol.42.

Tutty, L.M. (1995). Theroretical and practical issues in selecting a measure of family functioning, *Research On Social Work Practice.* January. vol.5.

Türkçapar, N. (1991). Aile ruh sağlığı ve normaldışı davranışlar, *Türkiye Aile Yıllığı.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu.

Uçman, P. (1987). Davranış tedavileri, *Psikoloji Dergisi.* Cilt: 6, sayı: 21.

USA Today Magazine (1994). How to keep family ties strong?, *News*, vol.123.

Vickers, H.S. (1994). Young children at risk: Differences in family functioning, *Journal Of Educational Research.* May, vol.87.

Vinson, M.L. (1995). Employing family therapy in group counselling with college student, *Journal of Specialists In Group Work.* November, vol.20.

Volk, R. et all. (1989). Family systems of adolescent substance abusers, *Family Relations.* Vol.38.

Walczak, Y. ve Burns, S. (2004). *Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri*. (2. Basım). (Çev. İ. Ersevim). İstanbul: Özgür Yayınları.

Walters, L.S. (1998). Good talk enlives family mealtime, *Christian Science Monitor.* February, vol.90.

Wang, H. & Amato, P.R. (2000). Predictors of divorce adjustment: Stressors, resources, and definitions. *Journal of Marriage and Family,* 62,655-668.

Ward, M. (1997). Family paradigm and older-child adoption: A proposal for matching parent' strengths to children's needs, *Family Relations.* July, vol.46.

Weigel, D. & Weiel, R. (1995). Work family conflict and the quality of family life: Specifing linking mechanisms, *Family and Consumer Sceinces Research Journal.* Sep, vol.24.

Wentzel, K.R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school, *Journal of Early Adolescence.* May, vol.14.

West, H. et all. (1987). Family dynamics and substance abuse: A preliminary study, *Journal of Counselling and Development.* Vol.65.

West, B. (1993). On family therapy. A visit with Salvador Minuchin, *Psychology Today.* March / April, vol.26.

Whitaker, C.A. & Keith, D. (1981). Symbolic-Experiental Family Therapy, Gurman, S. ve Kniskern, D. (Ed.). *Handbook of Family Therapy.* vol.1, Bristol: Brunner / Mazel.

Whiteside, D. (1994). Using family therapy concepts to teach organizational behavior, *Journal of Management Education.* Feb, vol.18.

Williams, A. (1994). Clinical sociometry to define space in family systems, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sciometry.* Fall, vol.42.

Wilson, T.G. (1989). Behavioral Therapy, Corsini, R. ve Wedding, D. (Ed.). *Current Psychotherapy.* Hacsa: F.F. Peacock.

Windle, M. (1996). Effect of parental dirinking on adolescent, *Alcohol Health and Research World.* Sep, vol. 20,3.

Wolff, S. (1986). *Problem Çocuklar ve Tedavisi.* İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

Wolff, S. (1989). Çocuk Psikoterapisi, Bloch, s. (Ed.). *Psikoterapilere Giriş.* 2. Baskı, İstanbul: Cerrahpaşa Yay. Bir.

Worden, M. (2013). *Aile Terapisi Temelleri.* Çev. Editörü T. Akbaş, Adana: Nobel Kitabevi.

www.genopro.com/genograms

Yalın, A., Kayatekin, E. ve Uslu, R. (1996). Örneklerle sistemik aile tedavisi yaklaşımları. *Aile Terapileri,* Yayın Sorumlusu, E. Kerimoğlu, s. 113-137 Ankara: AÜ Basımevi.

Yavuzer, H. (1997). *Ana-Baba ve Çocuk.* 10. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Evlilik Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırm, İ. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçme kriterleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3, 27, 15-30.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zaglar, Z. (1996). *Hayat Boyu Flört.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Akademik Yazma

Bilimsel Metin Oluşturma Sürecine Genel Bir Bakış

Editörler

Gökhan ÇETİNKAYA

Özlem YOLCUSOY

Hatice ALTUN ALKAN

Yazarlar

Hakan ÖZER

Hatice ALTUN ALKAN

Hatice ALTUN EVCİ

İzzeddin AYDIN

Neslihan YAVUZ İLBAŞ

Özlem YOLCUSOY

Rahime ŞENTÜRK

3. Baskı

Ankara
2024

Akademik Yazma

Bilimsel Metin Oluşturma Sürecine Genel Bir Bakış

Editörler: Gökhan ÇETİNKAYA, Özlem YOLCUSOY, Hatice ALTUN ALKAN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-633-7
e-ISBN : 978-605-170-634-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editörler: ÇETİNKAYA Gökhan, YOLCUSOY Özlem, ALTUN ALKAN Hatice

Akademik Yazma
Bilimsel Metin Oluşturma Sürecine Genel Bir Bakış

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xiv + 186 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-633-7
e-ISBN : 978-605-170-634-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Yazma, Akademik Yazma, Eğitim
Bilimsel Metin Yazma, Temel Kavramlar, Yazma Aşamaları, Bilimsel Metinlerde Ana konu
Bilimsel Metin Türleri, Denklemler, Simgeler

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



BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editörler:

Gökhan ÇETİNKAYA - Özlem YOLCUSOY - Hatice ALTUN ALKAN

1. **Bölüm: Bilimsel Yazmanın Temel Kavramları**
   Hakan ÖZER - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0002-8086-6888

2. **Bölüm: Bilimsel Metnin Bölümleri**
   Rahime ŞENTÜRK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
   ORCID: 0000-0003-3426-3629

3. **Bölüm: Bilimsel Yazma Becerilerini Geliştirme İzlemleri**
   Hatice ALTUN ALKAN - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0003-4096-4018

4. **Bölüm: Türkçe Bilimsel Metinlerde Dil ve Anlatım Özellikleri**
   Neslihan YAVUZ İLBAŞ - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0001-6553-4087

5. **Bölüm: İngilizce Bilimsel Metinlerde Bulunması Gereken Dil ve Anlatım Özellikleri**
   Hatice ALTUN EVCİ - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0003-4096-4018

6. **Bölüm: Bilimsel Metinlerde Gözden Geçirme, Geribildirim ve Düzeltme**
   Özlem YOLCUSOY - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0001-9282-9964

7. **Bölüm: Bilimsel Metin Yazma Sürecinde Etik Kurallar**
   İzzeddin AYDIN - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0003-3238-657X

İÇİNDEKİLER

BÖLÜMLER VE YAZARLARI i
ÇİZELGELER LİSTESİ ix
ÇİZGELER LİSTESİ x
ÇİZİMLER LİSTESİ xi
ÖNSÖZ xiii

1. BÖLÜM

BİLİMSEL YAZMANIN TEMEL KAVRAMLARI

1.1. Giriş 1
1.1.1. Bilimsel Metin 2
1.1.2. Bilimsel Metinlerin Özellikleri 2
1.1.3. Bilimsel Metinleri Diğer Metinlerden Ayıran Özellikler 3
1.1.4. Bilimsel Metinlerde Ana konu 5
1.1.5. Türkiye'de Bilimsel Metin Oluşturma Eğitimi 5
1.1.6. Bilimsel Metin Türleri 5
1.1.7. Bilimsel Metin Oluşturmanın Etik Boyutu 9
1.2. Bilimsel Metin Oluşturma Süreci 10
1.2.1. Bilimsel Metin Oluşturmanın Temelleri 11
1.2.2. Okuma ve Not Alma 12
1.2.3. Yazma Aşamaları 13
1.3. Sonuç 17
Kaynakça 19

2. BÖLÜM

BİLİMSEL METNİN BÖLÜMLERİ

2.1. Giriş 23
2.2. Bilimsel Metnin Ana Bölümleri 24
2.2.1. Özet 25
2.2.2. Anahtar Sözcük 27
2.2.3. Giriş 27
2.2.4. Yöntem 33
2.2.5. Bulgular 35
2.2.6. Tartışma 38

2.2.7. Sonuç 39
2.2.8. Öneriler 40
2.2.9. Kaynakça 40
2.3. Bilimsel Metinlerin İkincil Bölümleri 41
2.3.1. Başlık 42
2.3.2. Yazar Adları 44
2.3.3. İçindekiler 45
2.3.4. Çizim, Çizge ve Çizelgeler Dizgesi 45
2.3.5. Denklemler ve Simgeler 54
2.3.6. Sözlük ve Kısaltma Dizelgeleri 54
2.3.7. Dizin 55
2.3.8. Ekler 55
2.3.9. Teşekkürler 55
2.4. Bilimsel Metin Türleri 56
2.4.1. Tez ve Genel Araştırma Raporları 56
2.4.2. Makaleler 58
2.4.3. Araştırma Önerisi Metinleri 60
2.4.4. Poster Bildiriler 62
2.4.5. Kurultay Bildiri Tam Metinleri 64
2.5. Sonuç 64
Kaynakça 65

3. BÖLÜM
BİLİMSEL YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME İZLEMLERİ

3.1. Giriş 67
3.2. Bilimsel Metin Yazma İzlemleri 68
3.2.1.Yazma Öncesi Kullanılan İzlemler 69
3.2.2.Yazma Sırasında Kullanılan İzlemler 71
3.2.2.1. Sonuç ve Yöntem Bölümü Oluşturma İzlemleri 72
3.2.2.2. Giriş Bölümü Oluşturma İzlemleri 73
3.2.2.3. Özet Bölümü Oluşturma İzlemleri 75
3.2.2.4. Başlık Oluşturma İzlemleri 76
3.2.3. Yazma Sonrasında Kullanılan İzlemler 78
3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Sürecinde Bilimsel Yazma İzlemleri 81
3.4. Bilimsel Metin Yazma Sürecinde Yaşanan Zorluklar ve Kullanılan İzlemler 82

3.5. Sonuç 85
Kaynakça 86

4. BÖLÜM

TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERDE DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

4.1. Giriş 91
4.2. Türkçe Bilimsel Metinlerde Bölümce Özellikleri 93
4.3.Türkçe Bilimsel Metinlerde Tümce Özellikleri 95
4.4. Türkçe Bilimsel Metinlerin Anlatım Özellikleri 95
4.5. Türkçe Bilimsel Metinlerin Dil ve Anlatım Özellikleri 97
4.5.1. Etken ve Edilgen Çatı Kullanımı 97
4.5.2. Kısa ve Uzun Tümce Kullanımı 99
4.5.3. Özne Yüklem Uyumu 99
4.5.4. Kişi Adıllarının Kullanımı 100
4.5.5. Anlamdaş Sözcüklerin Kullanımı 101
4.5.6. Belirteçlerin Kullanımı 102
4.5.7. Bağlaçların Kullanımı 103
4.5.8. Tümce Türlerinin Kullanımı 104
4.5.9. Noktalama İmlerinin Kullanımı 107
4.6. Etkili Bilimsel Biçem için Öneriler 108
4.7. Sonuç 109
Kaynakça 110

5. BÖLÜM

İNGİLİZCE BİLİMSEL METİNLERDE BULUNMASI GEREKEN DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

5.1. Giriş 111
5.2. İngilizce Bilimsel Metnin ve Söyleyiş Özelliklerinin Tanımlanması 112
5.3. Bilimsel Metinlerdeki Dilbilgisel Karmaşıklık, Ayrıntı ve Anlamsal Açıklık 115
5.3.1. Adlaştırmalar (Nominalizations) 120
5.3.2. Eşlemeli Ad Öbekleri (Appositives) 122
5.3.3. Öznitelik Önadları (Attributive adjectives- adjectives as noun pre-modifiers) .. 125
5.4. Ön Niteleyici Adlar (Nouns as nominal pre-modifiers) 126
Dönüşmüş Adlar 127
5.5. Sonlamalı Ad Niteleyeni Olarak İlgeçler (Prepositional phrases as post-noun modifiers) 128

5.6. Bilimsel Metinlerdeki Bilimsel Sözcük Kullanımı ve Sözbilimsel (Retorik) Yapı 131
5.7. Öneriler ve Eğitimsel Çıkarımlar 132
5.8. Sonuç 135
Kaynakça 136

6. BÖLÜM

BİLİMSEL METİNLERDE GÖZDEN GEÇİRME, GERİBİLDİRİM VE DÜZELTME

6.1. Giriş 141
6.2. Gözden Geçirme Modelleri 141
6.3. Bilimsel Metinlerde Geribildirim ve Düzeltme 146
6.4. Bilimsel Metinlerde Gözden Geçirme ve Düzeltme Türleri 147
6.5. Gözden Geçirme Sürecinde Kaynak Kişi ve Gözden Geçirme Araçları 152
6.6. Gözden Geçirme ve Düzeltme Becerilerinin Öğretimi 164
6.7. Sonuç 166
Kaynakça 169

7. BÖLÜM

BİLİMSEL METİN YAZMA SÜRECİNDE ETİK KURALLAR

7.1. Giriş 171
7.2. Bilimsel Metinde Etik 172
7.3. Bilimsel Metinlerde Etik Dışı Eylemler 175
7.3.1. Uydurma (Fabrication) 175
7.3.2. Çarpıtma (Falsication) 176
7.3.3. Aşırma/İntihal (Plagiarism) 176
7.3.4. Yinelemeli Yayım (Duplication) 179
7.3.5. Dilimleme (Salami-Slicing) 179
7.3.6. Destekleyen Kuruluşu Belirtmeme 179
7.3.7. Haksız Yazarlık 179
7.3.8. Diğer ve En Sık Yapılan Etik Dışı Eylemler 180
7.4. Etik Dışı Eylemlerin Nedenleri 181
7.5. Etik Dışı Eylemlerin Önlenmesi 182
7.6. Sonuç 183
Kaynakça 185

ÇİZELGELER LİSTESİ

2. BÖLÜM

Çizelge 1. Bilimsel Metin Yapısında Yer Alan Ana Başlıklar ---------- 23
Çizelge 2. Özet Bölümünün İçeriği ---------- 26
Çizelge 3. Uzun Özet İçeriği ---------- 26
Çizelge 4. Giriş Bölüm Yapısına İlişkin Taslak ---------- 29
Çizelge 5. Bulgular Bölüm Yapısı ---------- 36
Çizelge 6. Tartışma Bölüm Yapısı ---------- 39
Çizelge 7. Çizim ve Çizelgelerde Veri Gösterimi Arasındaki Seçim ---------- 48
Çizelge 8. Konuşma Hız ve Doğruluğu İçin Drama Eğitimi Öncesi
ve Sonrası Güvenirlik ---------- 49

3. BÖLÜM

Çizelge 1. Yazma Öncesi Süreçte Kullanılan İzlemler ---------- 70
Çizelge 2. Taslak Metin Oluşturma Aşamasında Kullanılan Yazma İzlemleri ---------- 72
Çizelge 3. Taslak Metni Gözden Geçirme Aşamasında Kullanılan
Yazma İzlemleri ---------- 79
Çizelge 4. Taslak Metni Düzeltme Aşamasında Kullanılan Yazma İzlemleri ---------- 80
Çizelge 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Sürecinde Kullanılan
Yazma İzlemleri ---------- 81

4. BÖLÜM

Çizelge 1. Bilimsel Metinlerde Anlatım Özellikleri ---------- 96
Çizelge 2. Neden Sonuç Bildiren İsim Tümcelerinde Kullanılan Yapılar ---------- 107

5. BÖLÜM

Çizelge 1. Bilimsel Metinlerde Sıkça Kullanılan Adlar ---------- 127

6. BÖLÜM

Çizelge 1. Akran Görüşme Becerilerini Geliştiren Sorular ---------- 156
Çizelge 2. Türkçeye Uyarlanmış Düzeltme Simgeleri ---------- 157
Çizelge 3. Taslak Metin Denetim Dizgesi ---------- 160
Çizelge 4. Bilimsel Metin Denetim Dizgesi ---------- 161
Çizelge 5. Gözden Geçirme Dizgesi ---------- 162
Çizelge 6. Değerlendirme Dizgesi ---------- 163
Çizelge 7. Sınıf İçi Gözden Geçirme Uygulamalarını Tanılama Sormacası ---------- 164

ÇİZGELER LİSTESİ

2. BÖLÜM

Çizge 1. İki Değişkenli Çizgi Çizgesi ----------51
Çizge 2. Hasar-Hız Dağılım Eğrisi Çizgesi ----------52
Çizge 3. Öğrenci Notları Çubuklu Çizgesi ----------53
Çizge 4. Aylara Göre Hedef Gerçekleştirme Yığılmış Çubuklu Çizge ----------53
Çizge 5. Yaş Kümesi Dağılım Çizgesi ----------53
Çizge 6. Öğrenci Sayısı Uzam Dağılım Pasta Çizgesi ----------54

5. BÖLÜM

Çizge 1. Konuşma ve Bilimsel Yazma Türlerinde En Sık Kullanılan Anlatım Özellikleri ---------- 118
Çizge 2. Bilimsel Konuşma ve Yazmada En Sık Rastlanan Dilbilgisi Yapıları ---------- 120
Çizge 3. Ad Tümleyenlerin Uzman ve Deneyimsiz Yazarlarca 1000 Sözcükte Bir Kullanım Sıklığı ---------- 126
Çizge 4. Konuşma ve Bilimsel Metin Türlerinde Ad Tamlayanı Olarak Yaygın Biçimde Kullanılan Bağımlı Söz Öbekleri---------- 129

ÇİZİMLER LİSTESİ

2. BÖLÜM

Çizim 1. Başlık Bölüm Yapısı ---------- 43

Çizim 2. AIMRaD: Genel Bir Bilimsel Araştırma Makalesinin Kum Saati Çizimi ve Bu Çizimin Vurguladığı Ana Özellikler ---------- 59

Çizim 3. Poster Bildiri Bölümleri ve Yapısı ---------- 63

4. BÖLÜM

Çizim 1. Bilimsel Metinlerle Diğer Metinlerin Yapısı ve Dili ---------- 92

Çizim 2. Dil ve Düşünce Birleşimleri ---------- 93

Çizim 3. Bölümcelerde Tümce Sırası ---------- 94

Çizim 4. Etken Tümcelerin Edilgen Tümceye Dönüştürmesi ---------- 98

5. BÖLÜM

Çizim 1. Bilimsel Metinlerin Yapısı ---------- 113

Çizim 2. Karmaşık Tümce Ögeleri ---------- 116

6. BÖLÜM

Çizim 1. Gözden Geçirme ve Düzeltmede Bilişsel Süreç ---------- 143

Çizim 2. İşlemsel Gözden Geçirme Modeli ---------- 145

Çizim 3. KTÜ Süreç Modeli ---------- 149

Çizim 4. Gözden Geçirme ve Düzeltme Türlerinin Sınıflandırılması ---------- 151

Çizim 5. Akran ve Yetişkin Görüşmesi ---------- 154

Çizim 6. Düzeltme Simgeleri ---------- 158

7. BÖLÜM

Çizim 1. Yayınlanmış Bilimsel Bir Metinde Aşırma Kaygısında İzlenecek Yollar --------- 178

ÖN SÖZ

Bilimsel metin oluşturma süreci kendine özgü biçimsel ve biçemsel ölçütler gerektirir. Bu ölçütlere ilişkin bilgi ve beceriler lisans ve lisansüstü öğrenim sürecinde akademik yazma, bilimsel yazma vb. ders adları altında öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu derslerin izlencesi genel olarak, bilimsel metinlerin yapısı, bölümleri ve özellikleri, türleri, metin içi ve metin sonu kaynak gösterme biçimleri, dil ve anlatım özellikleri, etik kurallar gibi konuları içerir. Bu kitabın bölüm ve içeriklerinin oluşturulma sürecinde bilimsel metin yazarlarının temel gereksinimleri ve bu konuya ilişkin derslerin kapsamı belirleyici olmuştur.

Kitap yedi bölümden oluşmaktadır. Her bölümün içeriği birbirini tamamlayıcı nitelikte yapılandırılmıştır. Örneğin kitabın birinci bölümünde "bilimsel metin türleri" yalnızca kavramsal tanımları çevreninde, ikinci bölümde ise yapısı ve içerikleri çevreninde ele alınmaktadır. Öte yandan, bölüm içerikleri söze dökülürken Türkçe sözcük kullanımını önceleyen bir yaklaşım benimsenmiştir. Günümüzde birçok bilim insanının Türkçe kullanımı konusunda bilincinin ve duyarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ancak bu bilinç ve duyarlılığın bilimsel metinlere tam yansımadığı görülmektedir. Bu bilinç ve duyarlılığın bilimsel metinlere yansımamasının altında yatan birçok neden sayılabilir. Bu nedenlerden biri araştırmacıların okudukları ya da yararlandıkları kaynaklardaki sözcük kullanımıdır. Örneğin yararlanılan kaynakta *işlem* yerine *prosedür* sözcüğü kullanılıyorsa yazar o kaynaktaki kullanımı benimseme yoluna gidebilmektedir. Kimi durumlarda da yazar artık yerleşmiş, kalıplaşmış sözcüklerin yerine Türkçesini kullanmaktan çekinebilmektedir. Örneğim *strateji* sözcüğü bilimsel metinlerde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. *Strateji* sözcüğünün Türkçesi *izlem* sözcüğüne ise çok az kaynakta yer verilmektedir. Öte yandan bir zamanlar yaygın bir kullanımı olan *küme* sözcüğünün yerini *grup* sözcüğünün aldığı görülmektedir. Bizler yüksek bilinç ve duyarlılıkla yazılarımızda Türkçe sözcükleri kullandıkça bu sözcüklerin de zamanla yaygınlaştığını görebiliriz. Bu, yalnızca Türkçe Eğitimi alanının değil tüm alanların sorumluluğudur.

Kitabın temel amacı, bilimsel metin oluşturma sürecinin çeşitli boyutlarını ve aşamalarını özetlemek, böylece okura uygulama için çıkarımlar ve farklı bakış açıları sunmaktır. Bu bağlamda bu kitap, bilimsel yazma ile ilgili temel kavramlara, bilimsel metnin bölümlerine, bilimsel metin oluşturmanın alt becerilerine, bilimsel metin oluşturma yöntem, teknik ve izlemlerine, bilimsel metinlerde bulunması gereken dil ve anlatım özelliklerine genel bakış sağlayan bir kaynaktır. Kitabın okuru, "Bilimsel yazmanın temel kavramları nelerdir, bilimsel metnin bölümleri nelerdir, bilimsel metin oluşturma sürecinde hangi izlemlerden yararlanılır, Türkçe bilimsel metinlerde dil ve anlatım nasıl olmalıdır, İngilizce bilimsel metinlerde dil ve anlatım nasıl olmalıdır, bilimsel metinlere nasıl geribildirim verilir ve bilimsel metin yazarken hangi etik kurallar göz önünde bulundurulmalıdır?" gibi sorulara yanıt bulabilir. Taşıdığı bu içeriksel özellikler dolayısıyla kitabın önemi, bilimsel yazma ve eğitimi konusunu içeren lisans ve

lisansüstü derslere ve öğretim ortamlarına yapacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir.

Büyük özveriyle kitabın oluşmasına katkı sunan bölüm yazarlarına ve Anı Yayıncılık'a teşekkür ederiz.

Editörler

Gökhan ÇETİNKAYA

Özlem YOLCUSOY

Hatice ALTUN ALKAN

Eylül, 2021

Kaynakça

Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü* (3. baskı). Ankara: Savaş Yayınları.

Akçay, A. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları–VII: Sonuç, tartışma ve kaynakça bölümlerini hazırlama. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 221-236). Ankara: Pegem Akademi.

Akın, E. (2019). Akademik metinlerde öznellik ve nesnellik. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 35-52). Ankara: Pegem Akademi.

Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri.* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aydın, İ. S. (2019). Yazmanın planlanması. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bailey, S. (2003). *Academic writing, a practical guide for students*. London: Routledge Falmer.

Bailey, S. (2011). *Academic writing, a handbook for international students* (3rd ed.). London: Routledge.

Başkan, A. (2019). Akademik metinlerde tanım, kavram ve terimlerden yararlanma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 17-33). Ankara: Pegem Akademi.

Baumberg, J. J. (2020). *Bilim nedir ve bilimsel araştırma nasıl yapılır?* (M. Demirekin, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (s. 9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.

Biçer, N. (2018a). Yazı ve metin biçimleri 2. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 131-148). Ankara: Grafiker Yayınları.

Biçer, N. (2018b). Yazı ve metin biçimleri 3. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 151-168). Ankara: Grafiker Yayınları.

Bowker, N. (2007). *Academic writing: A guide to tertiary level writing*. Massey: Massey University Student Life Palmerston North.

Bozkırlı, K. Ç. (2018). Bilimsel yazma teknikleri. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 171-188). Ankara: Grafiker Yayınları.

Butler, L. (2012). *Fundamentals of academic writing*. New York: Pearson Longman.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Cebeci, S. (2018). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri.* (5. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (8. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF Journal of Education, 17*(2), 176-198. doi: 10.5152/hayef.2020.20021

Day, R. A. (2000). *Bir bilimsel makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (G. A. Altay, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

Demirci, A. (2014). *Coğrafya araştırma yöntemleri*. Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.

Dinçer, S. (2020). *Akademik yazım ve araştırmacılara öneriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Erben Keçici, S. (2020). *Bilimsel araştırma, yazma el kitabı.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Gündüz, O. (2018a). Edebi metnin unsurları ve yazılı anlatım çalışmaları. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 83-104). Ankara: Grafiker Yayınları.

Gündüz, O. (2018b). Yazı ve metin biçimleri 1. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 107-128). Ankara: Grafiker Yayınları.

Güzeldemir, M. E. (2015). Bilimsel yazı nasıl hazırlanır? *Aydın Sağlık Dergisi. 1(1),* 1-26. URL https://dergipark.org.tr/tr/pub/asder/issue/45597/573276

Kan, M. O. (2017). *Akademik yazma.* Ankara: Eğiten Kitap.

Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (34. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kardaş, M. N. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları – II: Başlık, özet ve anahtar sözcük yazma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 103-132). Ankara: Pegem Akademi.

Kardaş, M. N., Koç, R. ve Kaya, M. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları–VI: Bulgular bölümü hazırlama. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 189-220). Ankara: Pegem Akademi.

Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Kozak, M. (2018). *Akademik yazım: İlkeler-uygulamalar-örnekler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Lebrun, J. (2007). *Scientific writing*. Singapore: World Scientific.

Lindsay, D. (2011). *Scientific writing, thinking in words.* China: Csiro Publishing.

Murray, R. & Moore, S. (2006). *A handbook of academic writing, a fress approach*. United Kingdom: Open University Press.

Pardede, P. (2012). Scientific articles structure. *Scientific Writing Workshop, 1(1),* 1-15. URL https://www.academia.edu/25017324/Scientific_Articles_Structure.

Peat, J. (2007). *Scientific writing, easy when you know how*. India: BMJ Books.

Sarıkaya, B. (2019). Akademik dil ve yazının önemi. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.

Sevim, O. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları I: Genel bilgiler. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 87-102). Ankara: Pegem Akademi.

Seyidoğlu, H. (2020). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı* (12. baskı). İstanbul: Güzem Can Yayınları.

Şen, E. (2019). Akademik metinlerin yapısı ve türleri. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 53-68). Ankara: Pegem Akademi.

Şenöz Ayata, C. (2014). *Bilimsel metin üretimi.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye Bilimler Akademisi (2021). *Akademi'nin kısa tarihi.* URL http://www.tuba.gov.tr/tr/kurumsal/akademi/akademinin-kisa-tarihi

Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi (2002). *Bilimsel araştırmalarda etik ve sorunları.* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Türkbal, A. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yazma teknikleri.* İstanbul: Aktif Yayınevi.

Yıldız, R. ve Özen, A. (2005). *50+50 soruda bilimsel araştırma ve yazma.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yurdakul Güde, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir içerik önerisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları.* URL https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi.* URL https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeligi.aspx

İKİNCİ BÖLÜM

BİLİMSEL METNİN BÖLÜMLERİ

Rahime ŞENTÜRK - *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

2.1. Giriş

Bilimsel metinler, belirli ölçütler göz önünde bulundurularak yapılan araştırmaları belirli bir düzen içinde sunan metinlerdir. Bilimsel metinlerin başında tezler, kitap bölümleri, makaleler, araştırma raporları, bildiriler, posterler, araştırma önerileri, iş birliği raporları gelir. Bununla birlikte öğrenci ödevleri (seminerler) de bilimsel metin olarak adlandırılabilir. Tüm metinler gibi bilimsel metinler de belli bir amaç doğrultusunda yazılır. Yazar açısından bilimsel metinlerin oluşturulma amacı, araştırmada elde edilen sonuçları bilim insanları, uzmanlar ve konuyla ilgili diğer okurlarla paylaşmaktır.

Bilimsel metnin yapısını oluşturan bölümler ve bu bölümlerin metin içindeki dizilimleri, kurmaca metin yapısından ayrım gösterir. Her bilimsel metin, içerdiği alt bölümler açısından birbirinden ayrışmakla birlikte ana başlıkların oluşumu açısından ortak özellikler taşır (Murray ve Moore, 2006; Van Daal, Lesterhuis, Coertjens, Donche ve De Maeyer, 2016). Bilimsel metinlerde yaygın olarak yer alan ortak ana başlıklar şöyle sıralanabilir:

Çizelge 2.1
Metin yapısında yer alan ana başlıklar

Bilimsel Metin	Ana metin bölümleri	Özet
		Giriş
		Yöntem
		Bulgular
		Tartışma
		Sonuç
		Kaynakça
	Diğer bölümler	Başlık
		İçindekiler
		Çizimler dizgesi
		Çizelgeler dizgesi
		Dizin
		Ekler

Bilimsel metnin bu bölümleri, oluşturulacak olan bilimsel metin türüne, düzeyine, çalışma alanına ya da metnin sunulacağı kurumun yönerge ve ilkelerine göre değişiklikler gösterebilir. Bilimsel metin oluşturulurken metnin türü ve çalışma alanı özelliklerine uygun, doğru bir saptama yapılması gerekir. Çalışma alanına yönelik bilimsel metin yazım biçimleri olarak eğitim, ruhbilim ve fen bilimlerinde *APA biçimi* (Kardaş ve Koç, 2019); işletme, tarih ve güzel sanatlarda *Chicago*; sosyal bilimlerde ve insan (beşerî) bilimlerinde *MLA*, bilgisayar bilimlerinde ise *IEEE* kullanılır (Akarsu ve Akarsu, 2019, s.111). Erkuş (2009), metin türü ya da çalışma alanı ayırt etmeksizin bilimsel metinlerin içermesi gereken genel ilkeleri şöyle sınıflandırmıştır:

- Konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmaların zaman akışı içinde verilmesi
- Başkalarının bilgi ve bulgularının belirtilmesi
- Kendi çalışmalarının dayanağının, amaç ya da araştırma sorusunun açıkça belirtilmesi
- Araştırma sorusunun çözümü için kullanılan yöntem, yol ve ilgili tanımların belirtilmesi
- Erişilen sonuçların ve araştırmanın amacına erişip erişmediğinin yorumlanması
- Başlık-içerik uyumu
- Ana ve alt başlıkların uyumlu, anlaşılır ve açık olması
- Gönderimde bulunulan kaynaklara açık biçimde yer verilmesi
- Dilin nesnel olması, üçüncü tekil kişi adılı ve edilgen çatı kullanımının yeğlenmesi.

Bu bölümde bilimsel metnin ana ve diğer bölümleri oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken birtakım ilkelere yer verilmiştir.

2.2. Bilimsel Metnin Ana Bölümleri

Bilimsel metinleri diğer metinlerden ayıran özellikler ile yapısına ilişkin genel ilkeler bir önceki bölümde belirtilmiştir. Bu bölüm bilimsel bir metnin kalıplaşmış yapısına özgü ana bölüm özelliklerine odaklanan bir çerçevede oluşturulmuştur. Bilimsel metinlerin yapısında yer alan ve belli bir amacı olan ana bölümler (özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, kaynakça) bir dizi belirli nitelikleri taşımalıdır. Bilimsel metnin yapısı bilimsel metinlerin daha düzenli biçimde geliştirilmesini ve işlevsel kullanımını sağlar (Sawaki, 2016). Bilimsel metnin ana bölümlerinin geliştirilmesinde etkili olan bu niteliklerin metnin amacına uygun ve bölümler arası bağlamı koruyan bir işlevselliği bulunur.

Bilimsel metin yapısı okura iletinin aktarımında, anlama ulaşmada ve iletişimde kolaylık sağlar (Whitaker, 2009). Bilimsel metinlerin kalıplaşmış yapısı okurun metni çeşitli amaçlarla okumasına olanak tanır. Bazı okurlar konu belirleme amaçlı, metnin yalnızca başlık, anahtar sözcük ya da özet bölümüne odaklanırken daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okurlar bulgular, yöntem ya da çizelgeleri inceleyebilir.

2.2.1. Özet

Özet, bir anlatımı ayrıntılarına girmeden, içeriğindeki ana ögeleri değiştirmeksizin yapılan kısaltma işlemidir (Meyers, 2014). Özet, metnin ilk bölümü olduğundan içeriğin doğru ve etkili aktarımında oldukça önemlidir. Bu nedenle özet metinde, içerik tanıtımına ilişkin anahtar sözcüklerin kullanımına özen gösterilmesi gerekir.

Özet, herhangi bilimsel bir metnin en çok okunan bölümüdür ve genellikle veri tabanları ve çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla tam olarak erişilebilen tek bölümdür. Özet, metnin bütünü ile ilgili kısa ama kapsamlı genel bir bakış açısı sağlar. Böylece okur yalnızca özet metne göz atarak metnin araştırmasıyla ilgili olup olmadığına ve metnin tamamını okumaya zaman ayırıp ayırmayacağına hızlı bir biçimde karar verir. İyi yazılmış bir özet bilimsel metnin ele almayı amaçladığı temel soruları ya da sorunları (yani metnin amacını), kullanılan yöntemlerin özetini, elde edilen sonuçların kısa bir tartışmasını ve bazı sonuç ya da çıkarımları içerir (Bailey, 2003). Özetlere açık erişim olduğu için ve veri tabanlarından aranabildikleri için yaygın olmayan simgeler ve kısaltmalardan kaçınılmalıdır. Benzer biçimde özetlerde gönderime yer verilmez. Bilimsel metinlerin özetlerinde konu, önem, tartışma, üniversite, bölüm, danışman ve yazar adları, araştırma bölümlerinin tanıtımı gibi bilgilerin doğrudan belirtilmesi bilimsel metin yapısına uygun olmayan bir kullanım biçimidir.

Özet metinlerin niteliği birtakım genel özelliklerin tutarlığı bağlamında değerlendirilebilir (Mallia, 2017). Bu özellikler özetin içerdiği ana bölümler, özette anahtar sözcük kullanım durumu, eylemlerin kullanım biçimi ve zamanlarıdır. Bilimsel metinlerde özet bölümü *kısa özet* ve *uzun özet* olmak üzere iki biçiminde düzenlenebilir. Kısa özet, bilimsel metnin tanıtımını ve içeriğinin kapsamını kısaca belirten bilimsel metin bölümlerinden biridir. Kısa özetin içeriği aşağıda yer verilen başlıklarla oluşturulur (Hartley, 2008). Bu başlıklar ayrıntılı açıklanmaksızın bir ya da en fazla ikişer tümceyle açık ve anlaşılır biçimde belirtilir. Özet bölümünün içeriğinde yer verilmesi gereken başlıklar şöyle sıralanabilir:

Kaynakça

Amerikan Psikologlar Derneği. (2015). *APA stili tez yazım kuralları.* ABD: American Psychological Association.

Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A step by step guide.* New York: Taylor & Francis Group.

Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları.* İstanbul: Cinius Yayınları.

Bak, N. (2003). *Guide to academic writing. Retrieved December 10, 2020, Retrieved* https://www.researchgate.net/publication/236229397 *adresinden erişilmiştir.*

Bailey, S. (2003). *Academic writing.* New York: Routledge Falmer.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cargill, M. & O' Connor, P. (2009). *Writing scientific research articles: Strategy and step.* South Australia: Wiley-Blackwell A John Wiley & Sons, Ltd., Publication. *Retrieved* https://books.google.com.tr *adresinden erişilmiştir.*

Cebeci, S. (2018). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri.* İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Day, R. A. (1996). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır*. (çev. G. Aşkar- Altay). TÜBİTAK Yayınları. https://acare2.tripod.com/academic/rm/Bilimsel_Makale.pdf *adresinden erişilmiştir.*

Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gündoğan, B., Kiron, K, Langhit, K. & Katharine W. (2016). How to make an academic poster. *Annals of Medicine and Surgery, 11,* 69- 71.

Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing.* London: Routledge.

Boullata, J.I. & Mancuso, E.C.P. (2007). A "how-to" guide in preparing abstracts and poster presentations. *Techniques and Procedures, 22(*6), 641-646.

Kardaş, N. ve Koç, R. (2019). *Türk dili II akademik yazma eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Mallia, J. (2017). Strategies for developing English academic writing skills. *Arab World English Journal (AWEJ), 8(2),* 3-15.

Meyers, A. (2014). *Longman academic writing series.* United States of America: Pearson Education.

Murray, R. & Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing a fresh approach.* USA: Open University Press.

Olson, L. (2014). *How to get your writing published in scholarly journals.* Letchworth Garden City: Eacademia Published.

Pardede, P. (2012). Scientific articles structure.www.researchgate.net *adresinden erişilmiştir.*

Pardede, P. (2015). *ELT research proposal writing guidelines*. ELT Research Proposal Writing Guidelines (researchgate.net) *adresinden erişilmiştir.*

Pardede, P. (2018). Research components. (PDF) Research Components (researchgate.net) *adresinden erişilmiştir.*

Sawaki, T. (2016). *Analysing Structure in Academic Writing*. London: Macmillan Publishers.

Speeches, P. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Lang. Teaching, 41(4),* 543–562.

van Daal, T., Lesterhuis, M., Coertjens, L., Donche, V. & de Maeyer, S. (2016). Validity of comparative judgement to assess academic writing: Examining implications of its holistic character and building on a shared consensus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 2-16. http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2016.1253542 *adresinden erişilmiştir.*

Whitaker, A. (2019). *Academic writing guide.* Slovakia: City Universty.

Wolfe, J, Britt,C. & Alexander, K. P. (2011). Teaching the IMRaD genre: Sentence combining and pattern practice revisited. *Journal of Business and Technical Communication*, *25(2),* 119-158.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BİLİMSEL YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME İZLEMLERİ

Hatice ALTUN ALKAN - Pamukkale Üniversitesi

3.1. Giriş

Yazma becerisi, çağdaş bir toplumda var olmak ve doğru iletişim kurmak için gerekli okuryazarlık becerileri arasında bulunur. Bu nedenle kişilerin sosyal bir biçimde toplumda var olmalarına yardımcı olmak için etkili ve nitelikli yazma öğretimi verilmesi gün geçtikçe daha da önemli olmaktadır. Yazma yolu ile metin oluşturma, birtakım bilişsel süreç ve izlemleri gerektiren iletişimsel amacın okuyucuya aktarıldığı döngüsel bir süreçtir (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019). Metin oluşturma sürecinde yazarın oluşturacağı metne yönelik amaç belirlemesi, bu amaç doğrultusunda düşünmesi ve bu düşünceleri metnin bağlamına uygun olarak söze dökebilmesi gerekir (Bayat, 2019). Nitelikli yazarlar yazma sürecini izlemek, izlemleri (strateji) yerinde kullanmak ve süreci denetlemek için bilişsel süreçleri kullanmak durumundadır. İzlemler, karmaşık düşünme süreçlerini içeren, başarıyı bilinçli bir biçimde artıran sorun çözme araçlarıdır. Öğrenme izlemleri, bireyin öğrenme sırasında yaşayabileceği zorlukları çözmeye ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaya yarar. Yazma sürecinde yazma becerilerini geliştirmek, yazılı anlatım oluşturmak ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözmek için kullanılan izlemler bilişsel ve üstbilişsel düzeyde olabilir.

Yazarlar metin oluşturma sürecinde, araştırma konusuna ilişkin bilimsel nitelikte olmayan notlar tutabilecekleri gibi bildiri, makale, tez gibi bilimsel nitelikli metinler de oluşturabilirler (Bailey, 2003). Yazınsal metinlerden ayrı olarak tez, makale, bildiri, tasarı, bilimsel deneme, araştırma sonuçları, dönem ödevleri, kaynakça çalışmaları, vb. bilimsel metin türlerinde yazma izlemlerini yerinde kullanmak, metnin niteliğini belirleyen bir değişkendir. Bilimsel metin oluşturma eylemi, düşüncelerin tasarlanması, taslak metin oluşturulması, taslak metnin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi işlemlerini içeren hem aşamalı hem de döngüsel bir süreçtir. Yazar bu süreçlerin her birinde çeşitli izlemler işe koşarak metnini yapılandırır.

Bilimsel metin yazma becerisindeki başarı, bireyin bir görevin gereksinimlerini belirleme ve gerekli izlemleri kullanabilme becerisine bağlıdır. Bu nedenle süreç temelli yazma yaklaşımının kullanıldığı bilimsel metinlerin yazımında; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası görevler karşısında izlem kullanımı yazma becerilerini geliştirir. Bu bağlamda bilimsel yazma becerilerini geliştirmede kullanılan izlemlerin saptandığı bu bölümde bilimsel metin yazma izlemleri, ikinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde bilimsel yazma izlemleri, bilimsel metin yazma sürecinde yaşanan zorluklar ve kullanılan izlemler ana başlıklarına yer verilmiştir.

3.2. Bilimsel Metin Yazma İzlemleri

Bilimsel metinlerde bir bilgi ya da bulgu dilbilgisel düzgülerle yapılandırılarak belli bir düzen içerisinde yazılı biçimde oluşturulur (Kozak, 2018). Bailey (2003), araştırma sonuçlarının yazıya aktarıldığı, bir konuya ilişkin araştırmacıların kendi görüşlerinin bulunduğu ya da başkalarının araştırmalarını kapsayan metinlerin, bilimsel metin olduğunu belirtir. Bilimsel metinler, düşünce yazıları içinde ele alınır ve form yazılardan, yazınsal metinlerden ayrılan yönleri bulunur (Biçer, 2018). Tekkonu incelemesi (monografi), bilimsel makale, bilimsel eleştiri, kurultay raporu, bildiri özeti, doktora tezi, yüksek lisans tezi, poster ve araştırma raporu bilimsel metin türleridir (Hussain, 2019). Bu metinler kendilerine özgü kuralları ile edilgen tümcelerle ve üçüncü kişili anlatım ile yapılandırılır. Noktalama imleri, yazım ve dilbilgisi kuralları bakımından bu metinler yanlışlardan uzaktır (Aydın, 2019).

Geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında, yazma süreci doğrusal olarak ilerlerken süreç sonunda çıkan ürün önemlidir. Bilimsel metin yazma süreci ise düşüncelerin taslak olarak bir araya getirildiği ve başkaları ile paylaşılmadan önce düzenlendiği, döngüsel bir süreçtir. Bu süreç, bilimsel metnin tutarlılığını artırmanın yanında araştırmacının sorulara yanıt aramasını da sağlar. Bilimsel bir metin yapılandırılırken, başlık yazımından kaynakça yazımına kadar olan bölümlerin dil, anlatım, biçim gibi niteliklerine önem verilir (Ülper, 2019). Örneğin makalelerin, bir araştırmanın sonucunda araştırmacının düşüncesinin aktarıldığı orta uzunlukta bir tür olduğu; araştırma ödevi gibi öğretici metinlerin ise bir makale yazmaya hazırlık oluşturduğu bilinir (Moreno, 2011). Kendi içinde bir dizgeselliği olan bilimsel yazmanın, yazma süreci bakımından en uzun olan türü tezlerdir (Deniz ve Karagöl, 2016). Lisansüstü çalışmalarda yapılandırılan her tezin, eksiksiz ve güvenilir bir biçimde yürütülmesi gerekir. İlgili alana ilişkin bir sorunun belirlenmesi ve bu sorunun çözüm sürecinde bir kılavuza uygun biçimde tezin rapor biçimine getirilmesi de önemlidir (Kellogg, 2008).

Bilimsel bir metnin, nitelikli olması büyük ölçüde kullanılan izlemlerle de ilişkilidir. İzlem, önceden belirlenen bir hedefe ulaşmak için izlenen yol ve uygulamaların tümüdür (Türk Dil Kurumu, 2005). İzlem, genellikle sorun tabanlı bir kavram olarak nitelendirilir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2020). Başka bir deyişle izlem, ana gövdede bir eylemin yeterli çaba ve işgücü kullanılarak başarılmasını sağlar (Oxford, 1990; akt. Topuzkanamış, 2014). Eğitimde öğrenme izlemi, öğrencinin yeni bir durum ile karşılaştığında kolay, etkili, eğlenceli ve hızlı öğrenmelerini sağlamak için kendi gerçekleştireceği eylemler olarak bilinir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2020). Yazma izlemleri ise, bireylerin nitelikli bir yazı ortaya koyabilmek, sorunlara çözüm getirebilmek ve çalışmayı başarılı bir biçimde tamamlayabilmek için kullandıkları bilinçli süreçler ya da yöntemlerdir (Bai, 2015). Dil öğrenme izlemleri içinden doğan yazma izlemleri, yazma sürecini denetlerken yazılı dili üretmede ve yazma sürecinde yaşanan sorunları çözmede de etkilidir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2020).

Yazma izlemlerinin kullanımı ile birey, yazma sürecinde kendi yaşadığı güçlükleri ve eksiklikleri görerek bilişsel ipuçlarına erişir. Bu bilişsel ipuçları, bireylerin yazmaya ilişkin algılarını biçimlendirir. Tüm bu bileşenler, bilimsel metin oluşturma sürecinin nasıl gerçekleştirileceğini ve yazının son durumunun nasıl olacağını belirlemede önemlidir (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993). Bunların yanı sıra yazma izlemleri bireylerin, yazmaya başlamadan önce yaratıcı düşünmelerini sağlar. İzlemlerin kullanımı ile bireyler, aşamalı bir biçimde düşüncelerini sıralarken gerekli ayrıntılara da yer verebilir (Erdoğan, 2017).

Nitelikli bilimsel metinlerin ortaya çıkması için yazma sürecine ilişkin yeterli deneyimin olması önemli bir konudur. Bu durumda, araştırmacıların metin oluştururken yazma aşamalarını etkin bir biçimde oluşturmaları ve bu bilişsel süreçlerde uygun izlemlere yer vermeleri önemlidir. Çünkü nitelikli bir metin metni planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme gibi basamakların doğru biçimde düzenlenmesini gerektirir (Aydın, 2019). Bunun için metin oluşturulurken öncelikle konu, metin türü ve okuyucu topluluğu belirlenip bir hedef bağlamında düşünceler düzenlenmelidir. Bunun yanında yapılacak çalışmalar için yazma öncesi süreç de tasarlanmalıdır (Erdoğan, 2017). Oluşturulan yönerge ile bellekte oluşturulan bilgi ve düşünceler kâğıda dökülmelidir. Ardından oluşturulan taslak metin yeniden okunup gözden geçirilerek anlam bağlamında incelenmelidir. Son olarak metne son biçimini vermek amacıyla, metin üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmelidir (Aydın, 2019). Bu sürecin iyi yönetilmesi ve nitelikli ürünler ortaya çıkarılması için izlemleri yerinde kullanmak önemlidir.

Kellogg (2008), bilimsel yazma izlemlerini *yazma öncesi izlemler* ve *taslak düzeltme izlemleri* olarak iki ulamda incelerken; *kümeleme, listeleme, taslak oluşturma* gibi izlemlere bu ulamlar altında yer verir. Clouse (2005), yazma izlemlerini *ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme izlemleri* olarak sınıflandırır. Metin üretme sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gereken bazı etkinlikler olduğu için yazarken özenli davranmak daha nitelikli metin üretebilmek için gereklidir (Ülper, 2011). Metin türlerinin üretiminde yazmaya ilişkin *inandırıcı*, *bilgilendirici*, *açıklayıcı* ve *öyküleyici yazma izlemleri* kullanılmıştır (De La Paz ve Graham, 2002; Graham, 2006; Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008; Ahıskalı, 2020). Bilimsel metinleri yazmada kullanılan izlemler süreç temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda *yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası* kullanılan izlemler biçiminde aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Yazma Öncesi Kullanılan İzlemler

Bilimsel yazma sürecinin ilk aşaması olan yazma öncesinde, planlama ve gidilecek yolu belirleme, içeriği tasarlama önemlidir. Planlama süreci düşünceyi üretmeyi, düzenlemeyi, eylemleri tasarlamayı gerektirir (Aydın, 2019). Planlama ile metinde bütünlük sağlanır, içerik dizgesel biçimde sunulur, süreç kolaylaşır, zaman etkili kullanılır. İçerik ve yapı uyumu sağlanırken yazma özyeterliliği de artar (Bağcı, 2012). Bu aşamada beyin fırtınası, kümeleme, soru-yanıt gibi teknikler kullanılır (Dilidüzgün,

Kaynakça

Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma izlemleri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Akçay, A. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları–VII: Sonuç, tartışma ve kaynakça bölümlerini hazırlama. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 221-236). Ankara: Pegem Akademi.

Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A step-by-step guide*. New York: CRC Press-Taylor & Francis Group.

Armstong, N. (2006). *Brainstorming strategies*. London: Class & ECLP Press.

Aydın, İ. S. (2019). Yazmanın planlanması. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies, 12(25)*, 169-192. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12198

Aydoğdu, Ç. (2020). *Yazma izlemleri eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin akademik yazma performanslarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, *7(4),* 907-919.

Bahçıvan, H. K. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. *System*, *53*, 96-106.

Bailey, S. (2003). *Academic writing, a practical guide for students*. London: Routledge Falmer.

Bailey, S. (2011). *Academic writing, a handbook for international students* (3rd ed.). London: Routledge.

Bak, N. (2003). *Guide to academic writing*. Cape Town: University of Western Cape.

Biçer, N. (2018). Yazı ve metin biçimleri 3. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 151-168). Ankara: Grafiker Yayınları.

Bozkırlı, K. Ç. (2018). Bilimsel yazma teknikleri. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 171-188). Ankara: Grafiker Yayınları.

Cargill, M. & O'Connor, P. (2013). *Writing scientific research articles: Strategy and steps* (2. Edition). USA: Wiley-Blackwell.

Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi, 141,* 19-35.

Clouse, B. F. (2005). *265 troubleshooting strategies for writers*. USA: McGrav Hill Companies.

Çetinkaya, G. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020). Özetleme izlemlerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, *6(2)*, 583-600. doi: 10.31464/jlere.763574

De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94(4),* 687–698.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4(2),* 248-260.

Dilidüzgün, Ş. (2013). The effects of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 52*, 189-210.

Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş. (2014). Metin türü odaklı özet çıkarma çalışmalarının özet çıkarma becerisini geliştirmeye etkisi. K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz ve Y. Gençer (Ed.) *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* içinde (s. 87-103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(28), 153-176.*

Elbow, P. (1998). *Writing with power techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.

Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma izlemlerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17(1),* 658-678.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32(4),* 928-950.

Gopee, N. & Deane, M. (2013). Strategies for successful academic writing-institutional and non-institutional support for students. *Nurse Education Today*, *33(12),* 1624–1631. doi: 10.1016/j.nedt.2013.02.004

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.

Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *26*, 237-249.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, *12(1),* 17-29. doi:10.10.16/S1060-3743(02)00124-8

Hussain, S. S. (2019). Strategies for teaching academic writing to Saudi L2 learners. *English Language Teaching*, *12(12),* 1-11. doi: 10.5539/elt.v12n12p1

Kan, M. O. (2017). *Akademik yazma.* Ankara: Eğiten Kitap.

Karaalioğlu, S. K. (2011). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.

Kardaş, M. N. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları–II: Başlık, özet ve anahtar sözcük yazma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 103-132). Ankara: Pegem Akademi.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skill: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1(1),* 1-26.

Kozak, M. (2018). *Akademik yazım: İlkeler-uygulamalar-örnekler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41(4),* 234- 253. doi: https://doi.org/10.1177/0022466907310370

Lavella, E. & Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology, 27(6),* 807-822. doi:10.1080/01443410701366001

Leki, I. (1995). Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. Teachers of English to Speakers of Other Languages, *Inc. (TESOL), 29*(2), 235-260. doi:10.2307/3587624

Mallia, J. (2017). Strategies for developing English academic writing skills. *Arab World English Journal*, *8(2),* 3-15. doi: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.1

Mandell, S. R. & Kirszner, L. (2012). *The concise wadsworth handbook*. Boston: Wadsworth Cengage Press.

Moreno, A. I. (2011). English for research publication purposes and cross-cultural academic discourse analysis. J. Ruano, M. Fernández, M. Borham, M. Díaz, S. Bautista, P. Álvarez, & B. García (Eds.), in *Current trends in Anglophone studies: Cultural, linguistic and literary research* (pp. 53-69). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, *19*, 139-158. doi: https://doi.org/10.1080/10573560308222.

Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25(1),* 54–67.

Timmons, S. & Park, J. (2008). A qualitative study of the factors influencing the submission for publication of research undertaken by students. *Nurse Education Today, 28(6),* 744–750.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma izlemleri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *3(2),* 274-290.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ülper, H. (2011). Öğretmen adaylarının yazma izlemlerini kullanma ve bu izlemlere dönük eğitim alma durumlarına ilişkin bir inceleme. G. L. Uzun ve B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde (s. 209-223). Essen: Die Blaue Eule.

Ülper, H. (2019). Yazma süreci. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 73-90). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaylı D. ve Yaylı D. (2019). Anadilde ve yabancı dilde yazma. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 175-186). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, *31(4)*, 845–862. doi: https://doi.org/10.2307/1163397.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERDE DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

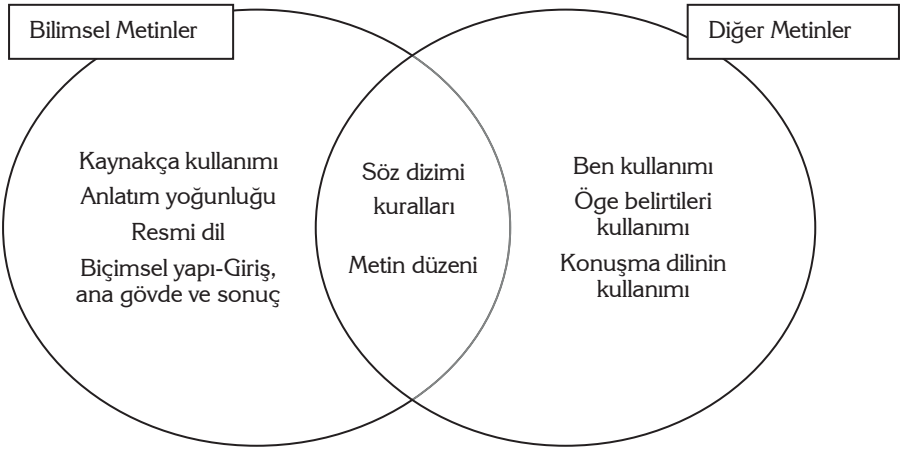
Neslihan YAVUZ İLBAŞ - Pamukkale Üniversitesi

4.1. Giriş

Yazma yoluyla metin üretme, karmaşık ve güç bir iştir. Metin üretmenin güçlüğü, her metnin bağlamına göre birden çok birim arasında ilişki kurulmasından kaynaklanır. Yazarın oluşturacağı metin için amaç belirlemesi, bu amaç için düşünce üretmesi ve bu düşünceleri metnin kendine özgü bağlamına göre düzenleyerek söze dökmesi gerekir (Bayat, 2019). Metnin kendine özgü bağlamı, yapılandırılan metnin özelliklerini belirler. Taşıması gereken özellikler yönünden bilimsel metinler nesnellik, karmaşıklık, kullanılan resmi dil ve alıntıların kullanımı açısından diğer metin türlerinden ayrılır. Bilimsel yazının karmaşıklığı, bilimsel yazımın genellikle belirli bir dilbilgisi ve dille belirtilen zor düşünceleri tartışması ya da açıklamasından kaynaklanır (Sowton, 2012).

Oluşturulma sürecinde bilimsel metnin okurlarının kimler olacağının bilinmesi gerekir. Bu, okuyucuların anlayabileceği ve yeterli düzeyde ayrıntı ve artalan bilgisi sağlamayı içeren bir dil kullanılmasını gerektirir. Başka bir deyişle bilimsel yazımda kullanılan dil, iş arkadaşlarının kendi aralarında tartışırken kullandıkları dilden ayrıdır (Aliotta, 2018). Üretilecek metnin özellikleriyle ilgili bilgili olmak dil ve anlatıma çekicilik katacağı gibi doğruluğu ve biçemi de geliştirir. Zaman zaman üretilen metnin diğer metinlerden ayrılan özelliklerinin neler olduğunu belirlemek zor olabilir. Bu nedenle de yazma sürecine başlamadan önce üretilecek metnin ayırt edici özelliklerini bilmek ve anımsamak gerekir. Sowton'un (2012) bilimsel ve diğer metinlerin özelliklerini karşılaştırdığı Çizim 1 bu ayırt edici özellikleri göstermektedir.

Çizim 4.1
Bilimsel metinlerle diğer metinlerin yapısı ve dili

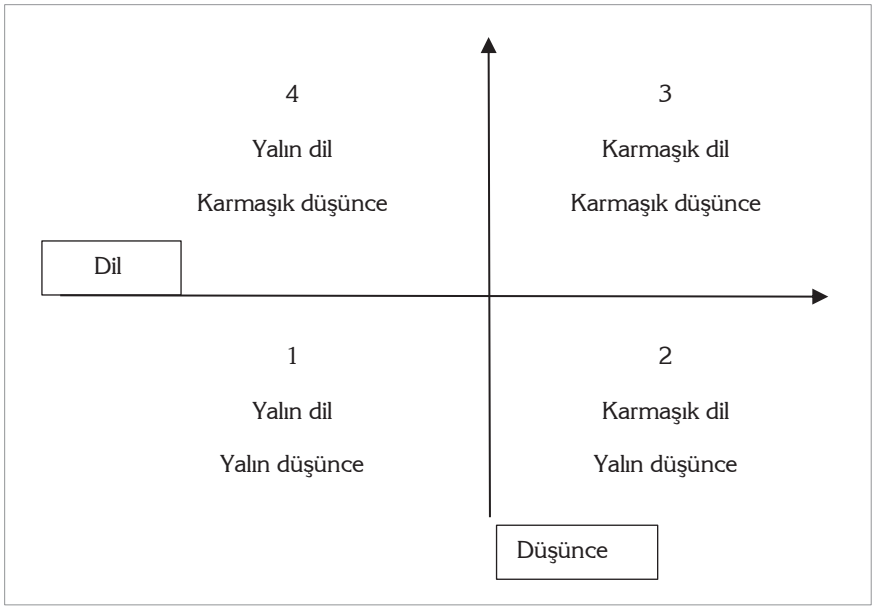


Çizim 4.1'e göre, hem bilimsel metinler hem de diğer metinler aynı metin düzenindedir; yani *yorumdan* önce *konu* ve *yeniden* önce *eski* gelir. Diğer metinler, ben dili ve öge belirtileri kullanımıyla bilimsel metinlerden ayrılır. İki tür metin arasındaki diğer önemli bir ayrım ise metnin düzenlenme biçimidir (Sowton, 2012). Bilimsel metinlerde alana özgü sözcükler kullanılır ve yapılan diğer çalışmalara gönderimde bulunulur.

Birçok bilim insanına etkili bilimsel yazmanın nasıl olması gerektiği sorulduğunda bazıları biçemi önemseyen bilimsel yazarların karmaşık düşünceleri *açık ve öz*, *açık ve ilgi çekici* veya *açık ve inandırıcı* bir biçimde anlattıklarını belirtir. Bir kısmı ise *karmaşık düşünceleri açıkça anlatanlar* olduğunu söyler. Başka bir biçimde anlatsalar da tüm bu tanımların merkezinde anlaşılması zor soyutlama sanatı vardır. Diğer bir deyişle yetkin bilimsel yazar, küçük bir alan üzerine büyük bir resmi çizme ya da karmaşık bir tartışmanın sınırlarını yalnızca birkaç vuruşla çizme becerisine sahiptir (Sword, 2012).

Metin oluşturma, iletişimsel amacın okuyucuya aktarıldığı döngüsel bir süreçtir (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019). Metin oluşturma sürecinde iletişimsel amaç ve isteğin etkili bir biçimde sağlanması karmaşık düşüncelerin açık bir dille anlatılmasına ve yazma sürecinin aşamalarında dil ve düşüncelerin denetlenmesine bağlıdır. Bilimsel metinlerde dil ve düşünce birleşiminin doğru bir biçimde oluşturulması etkili bir bilimsel anlatım için gereklidir. Green (2009), bilimsel metin yazarlarının metin yazma sürecinde ve sonrasında işletebilecekleri, metnin dil ve düşünce görünümünü somutlaştıran bir öneri sunmuştur.

Çizim 4.2
Dil ve düşünce birleşimleri



Green'in (2009) sunduğu öneride bilimsel metin yazarlarının hangi bölümde olduklarına karar vermeleri yazma sürecinde daha iyi bir metin oluşturmalarını ve kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Bilimsel metin yazarları yazma sürecinde yalın düşünceleri yalın bir dille, yalın düşünceleri karmaşık bir dille, karmaşık düşünceleri karmaşık bir dille aktarma eğiliminde olsalar da karmaşık düşünceleri yalın bir dille yazıya aktarmalıdır. Öte yandan karmaşık düşüncelerin yalın bir dille aktarılması, bilimsel metin yazarlarının çalışma alanlarındaki yetkinliklerini de gösterir.

Yalın bir dil ve anlatım için bilimsel metin yazmanın her aşamasında sözcükler bağlamına uygun seçilmeli, tümce ve bölümce özenle oluşturulmalıdır. Bu bakımdan her bölümce, her tümce ayrıca her sözcük üzerine düşünülmeli ve bunlar belirli kuralların süzgecinden geçirilmelidir (Özdemir ve Binyazar, 2016). Bu bölümde sırayla Türkçe bilimsel metinlerde bölümce özelliklerine, Türkçe bilimsel metinlerde tümce özelliklerine, Türkçe bilimsel metinlerin anlatım özelliklerine ve Türkçe bilimsel metinlerin dil ve anlatım özelliklerine yer verilmiştir.

4.2. Türkçe Bilimsel Metinlerde Bölümce Özellikleri

Metin oluşturma sürecinde düşüncelerin düzenlenme aşamasından sonra yazıya aktarılma aşamasında bölümcelerin ussal bir düzenle oluşturulması gerekir. Bilimsel metinlerde bölümcelerin kendi içinde ve metinle tutarlı biçimde düzenlenişi metnin iletisinin kolay anlaşılmasını sağlar. Bu nedenle bilimsel metinlerin yazma sürecinin

Kaynakça

Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A Step-by-step guide.* New York: CRC Press.

Bailey, S. (2003). *Academic writing: A practical guide for students*. London: RoutledgeFalmer.

Bailey, S. (2011). *Academic writing: A handbook for international students.* London: RoutledgeFalmer.

Bak, N. (2003). *Guide to academic writing*. Cape Town: University of Western Cape.

Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s.9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cargill, M. & O'Connor, P. (2013). *Writing scientific research articles: Strategy and steps*. USA: John Wiley & Sons.

Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Green, D. A. (2009). New academics' perceptions of the language of teaching and learning: Identifying and overcoming linguistic barriers. *International Journal for Academic Development*, *14(1),* s. 33-45.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Engin Yayınevi.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Form Kitap.

Sowton, C. (2012). *50 steps to improving your academic writing*. England: Garnet Education.

Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. London: Harvard University Press.

Wallwork, A. (2012). *English for academic research: Writing exercises*. New York: Springer Science & Business Media.

Williams, J. (1990). Toward Clarity and Grace. Chicago: The Universiy of Chicago.

Yaylı, D. (2008). Yazma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (s. 200-227). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Zinsser, W. (2018). *İyi yazmak üzerine*. İstanbul: Altıkırkbeş Yayın.

Zülfikar, H. (2013). Çokluk kavramı ve -lar (-ler) ekinin kullanımı. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 104(736),* s.18-24.

BEŞİNCİ BÖLÜM

İNGİLİZCE BİLİMSEL METİNLERDE BULUNMASI GEREKEN DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

Hatice ALTUN EVCİ - Pamukkale Üniversitesi

5.1. Giriş

İngilizce konuşan birçok birey, bilimsel yazı dilinin ayrımlı olduğu görüşünde birleşir. Bilimsel yazı, yalnızca gündelik dilden ayrımlı olmakla kalmayıp aynı zamanda İngilizcedeki diğer değişkelerden de farklıdır. Bilimsel yazı dilinde bilerek karmaşık basmakalıp bir anlatım türü benimsenir. Bilimsel metinde düşünceleri gösterişli söyleyişlerle ileterek okuyucuları etkilemek amaçlanır. Bu yüzden gereğinden zor bir kavrama süreci gerektiren uslamlaması ile bilimsel yazı dili, daha çok olumsuz bir bakışla değerlendirilir.

Bilimsel dilin, doğası gereği, onu öteki metin türlerinden bütün yönleriyle ayıran bir dizi örtük özelliği vardır. Çünkü bilimsel uslam ve söyleme özgü bir dizi özellik, bilimsel metinleri hem yazı hem de yapı açısından diğer türlerden ayırır. Bilimsel dilin, bir tür simgesel belirticilerden oluşan kavramsal bir harita olduğu uslamlanabilir. Deneyimli bir okuyucu, bu belirticileri kullanarak bilimsel metnin içinde ilerleyip önündeki yolu izleyebilir. Aynı zamanda bu simgesel dil, bilim alanına bağlı olarak değişen terimcelerle örülmüş bu metin türünü sıradan insanların üretmelerini ve kolayca kavramalarını da engeller. Bilimsel yazma, bu anlamda, özel dilce topluluğuna katılım için bir turnike işlevi üstlenir. Ama deneyimsiz yazarlar için bu özel dili edinmek ve bu dilce topluluğunun bir parçası olmak başlı başına bir sorun yaratırken (Petric, 2005; Abasi, 2012) bir de bu bilim dilinin yabancı bir dilde yazılmak zorunda olması deneyimsiz yazarların işini daha çok güçleştirir. İngilizce, dünyada uluslararası ortak bilim dili olarak kullanılır (Swales, 2004; Mauranen ve Ranta, 2009; Jenkins, 2011; Hyland ve Pejman, 2019) ve bugün bu bilim dilinin özelliklerini edinmek bu dilde bilimsel yayın yapabilmek ve bu yayınları geniş ölçüde duyurabilmek için en önemli koşuldur.

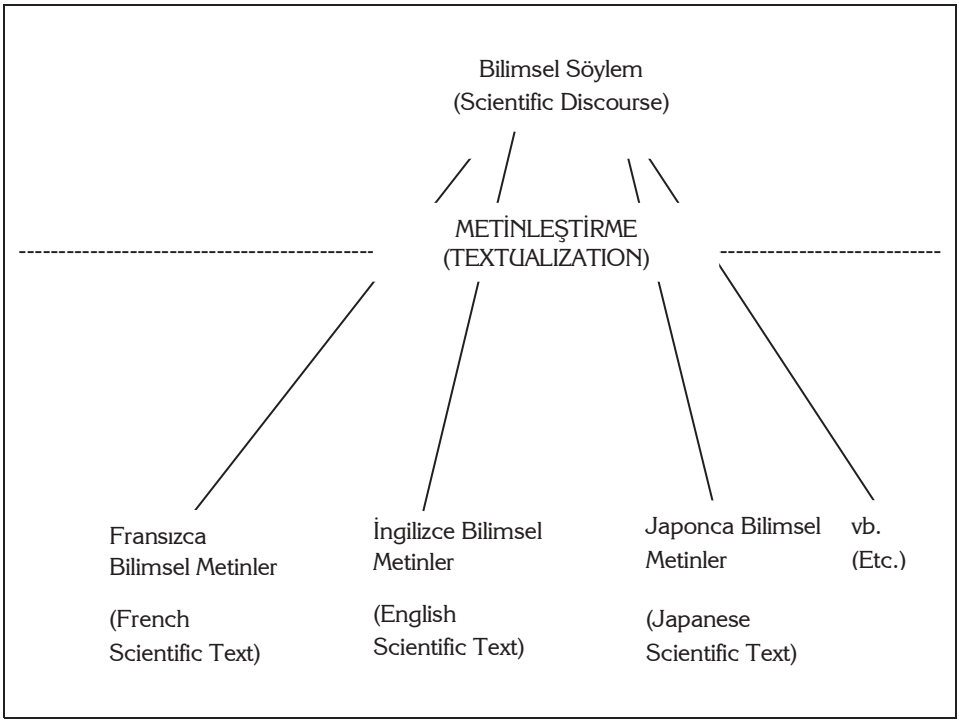
Bilimsel söylem geleneklerini ve belirli bilim alanlarının değişke özelliklerini bilmek özel dilce topluluğuna katılmak için ön koşuldur. Yabancı dil konuşuru yazarlar[1], İngilizce dilsel yetkinlikleri ileri düzeyde olsa bile İngilizce bilimsel metin yazmanın geleneklerine uygun bir söyleyiş elde etmekte sorun yaşayabilir (Hyland, 2008a). Bu da bilimsel alanda akıcılıklarını ve iletilerini aşındırıp parçası olmak istedikleri bilim dalına özel dilce topluluğuna girmelerini zorlaştırır (Adel ve Erman, 2012; Hyland ve Pejman, 2019). Bu bağlamda, bu metinde, yabancı dil konuşuru yazarların İngilizce yazmalarına yol gösterebileceği varsayılarak, İngilizce bilimsel metinlerin dilsel ve söylemsel özellikleri üzerinde durulmuştur.

5.2. İngilizce Bilimsel Metnin ve Söyleyiş Özelliklerinin Tanımlanması

Widdowson (1979) bilimsel söylemi evrensel bir iletişim türü, yani bütün dillerde metinleştirme sürecinde ortak bir uslamlamanın onaylandığı evrensel bir söyleyiş biçimi olarak tanımlar. Widdowson (1979), bu benzeşikliği Çizim 1'deki gibi betimler. Bu çizime göre, bilimsel metin, içerdiği pek çok ayrımlı iletişim türünün ötesinde benzeşik bir söylem ortaya koyar. Her ne kadar her dilin kendine özgü ayrımlı söylem özellikleri olsa da ortak bir üst metin olacak biçimde bilimsel metin geleneklerinin kullanılması, bilimsel metinleri evrensel duruma getirir. Bilimsel yazmaya ilişkin evrensel bir diğer niteleme ise 'geniş düzenekli' (*elaborated*) ve 'kesin' (*explicit*) bir dil kullanımıdır. Yapısal olarak bu geniş düzenekli dilin, iletilmek istenen bilgiyi kesin biçimde okuyucuya aktardığı da savlanır. Hyland (2002) de, bilimsel metinlerin özelliklerine ilişkin yaptığı dizelgede; bilimsel yazmanın yapısal olarak geniş düzenekli, karmaşık, soyut ve resmi olduğunu savlar ve usa uygun bağlantıların olduğu kesin bir düzende daha yaygın olarak yan tümcelerle yazıldığını belirtir. Anlatım olarak da kesin bir biçimde bilginin iletilmesi gerektiğini vurgular.

[1] Bu metinde, '*yabancı dil konuşuru*' İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yazarlar için kullanılmıştır. '*Anadili konuşuru*' ise, alanyazında bu kavramın sorunlu olduğu bilinmesine karşın tamamen söylem kolaylığı olarak resmi anadili İngilizce olan ülkelerden deneyimli yazarları tanımlamak için kullanılmıştır.

Çizim 5.1
Bilimsel metinlerin yapısı (Widdowson, 1979, s.59)



Hoffmann (1984) ise bilimsel metinlerde bulunması gereken 11 özelliği şöyle sıralar:

1. Kesinlik, yalınlık ve açıklık,
2. Nesnellik,
3. Kısalık,
4. Genellenebilirlik,
5. Yoğun bilgilendirme,
6. Özlülük,
7. Duygusal yansızlık,
8. Uslamlanabilirlik,
9. Bireyselleştirilmiş dilden uzaklık,
10. Tutarlılık,
11. Terimce, simge ve çizimlerin kullanılması.

Hoffmann'ın (1984) bu dizelgesinde bir dizi tutarsızlıklar (yalınlık ve açıklık) ve yinelemeler (açıklık ve özlülük) olsa da Hoffmann, bilimsel metinlerin genel kavranışına ilişkin temel sayılabilecek bir düşün yapılandırır. Bilimsel metinlerdeki evrensel temel ögelerin yanı sıra Gotti (2011), bilimsel dili niteleyen birkaç sözcüksel ve dilbilgisel özelliği son derece yoğun sözdizimsel yapılar, kısa ve özlüğe ulaşmak için tanımlıkların ya da ilgeçlerin kullanılmaması, ilgi yan tümceciği ve bağımlı tümceciklerden kaçınma, açıklık amacına ulaşma ve kişiselleştirmelerden kaçınmak için karmaşık ön nitelemeler ve adlandırmalar kullanma olarak tanımlar. Gotti (2011), bu tanımlamayı yaparken doğa bilimlerindeki bilimsel metinlerin dilsel özelliklerinden sözeder. Bilimsel metin türünün çok sayıda alt türü vardır. Bu alt türler, özet, bildiri, özgün makale–tarama makalesi, kitap eleştirisi makalesi, bir alandaki gelişmelerin bugünkü durumuna ilişkin makaleler (*state-of-the-art-articles*), alan taraması makaleleri (*review articles*), yorum makaleleri (*comment articles*), kitap değerlendirmesi makaleleri (*book review articles*)–doktora ve yüksek lisans tezleri, bilimsel kitap, bilimsel kitap bölümleri, iş raporları, akran hakem incelemeleri (*peer review reports*) vb. olarak özetlenebilir (Swales, 2004). Bu yazıda yalnızca özgün çalışma makalelerinin dilsel özellikleri üzerinde durulacaktır.

İnsani bilimler alanındaki metinler yapısal anlamda çok boyutluluk içerir. Bu yönüyle, Gotti'nin (2011) tanımladığı doğabilimleri metinlerinden ayrımlıdır. İnsani bilimler alanındaki metinlerde, ana tümce ve bağlı tümcelerden oluşan uzun *t*-birimleri, uzun gömülü ve karmaşık yan tümceciklerle betimlenir (O'Donnell, 1974; Brown ve Yule, 1983; Hughes, 1996). Bu bağlamda, insani ve doğabilimleri bilimsel metinlerinin ayrışan söylem özelliklerini Biber ve Gray (2016) şöyle özetler:

- Her iki alanın dilbilgisi karmaşıklığı nitelikleri birbirinden ayrıdır.
- İnsani bilimlerin metin yazımında karmaşık yapısal ayrıntılandırma vardır.
- Yapısal olarak karmaşık ve söylem bakımından geniş düzenekli olarak nitelendirilen insani bilimlerin metin yazma özellikleri son birkaç yılda çok az değişmiştir.
- Doğabilimlerinin yazımındaki çok boyutluluk, insani bilimlerin metinlerinden ayrımlı olarak yapısal ayrıntılandırma ile değil, yapısal sıkıştırma ya da kısaltma ile ilişkilidir.
- Doğabilimlerindeki yazma, bu yapısal sıkıştırma özelliklerinin kullanımı ile birçok tarihsel değişime uğramıştır.

Biber ve Gray (2016), bilimsel metinlerin uğradığı tarihsel değişikliği derlem temelli inceledikleri kitaplarında yüzyıllar içinde bilimsel metinlerin roman, öykü gibi diğer kurgusal yazın türlerinden ya da konuşmadan ne tür özelliklerle ayrıldığını ortaya koyar. Derlem verilerine göre, eski tarihlerde İngilizce metinler ve konuşma söylemi tür ayrımsanmaksızın, ortak, karmaşık ve uzun tümcelerden oluşan gösterişli bir

Kaynakça

Abasi, A. R. (2012). The pedagogical value of intercultural rhetoric: A report from a Persian-as-a-foreign-language classroom. *Journal of Second Language Writing*, *21*, 195-220. https://doi.org/doi:10.1016/j.jslw.2012.05.010

Ackermann, K., & Chen, Y.-H. (2013). Developing the academic collocation list (ACL)–A corpus-driven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes*, *12(4),* 235-247. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.08.002

Adel, A., & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, *31(2)*, 81-92.

Applebee, A. N., Adler, M., & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary curricula in middle and high school classrooms: Case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal*, *44(4),* 1002-1039. https://doi.org/10.3102/0002831207308219

Banks, D. (2008). *The development of scientific writing: Linguistic features and historical context*. London: Equinox.

Basturkmen, H. (2009). Commenting on results in published research articles and masters dissertations in language teaching. *Journal of English for Academic Purposes*, *8*, 241–251.

Biber, D., & Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversations and academic prose. H. Hasselgard & S. Oksefjell (Eds.), in *Out of corpora: Studies in honour of Stig Johansson* (pp.248-264). New York: Rodopi.

Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, *25*, 371-405.

Biber, D., Egbert, J., Gray, B., Oppliger, R., & Szmrecsanyi, B. (2016). Variationist versus text-linguistic approaches to grammatical change in English: Nominal modifiers of head nouns. M. Kytö & P. Pahta (Eds.), in *The Cambridge handbook of English historical linguistics* (pp.351-375). Oxford: Cambridge University Press. https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9781139600231.022.

Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*, *9(1),* 2-20. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.01.001

Biber, D., & Gray, B. (2011). Grammatical change in the noun phrase: The influence of written language use. *English Language and Linguistics*, *15(2),* 223-250. https://doi.org/10.1017/S1360674311000025

Biber, D., & Gray, B. (2016). *Grammatical complexity in academic English: Linguistic change in writing*. London: Cambridge University Press.

Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011). 'Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development?' *TESOL Quarterly*, *45(1),* 5-35.

Biber, D., & Gray, B. (2013). *Nominalizing the verb phrase in academic science writing* (99-132). London: Cambridge University Press.

Biber, D., Johansson, S., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Oxford: Longman.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. London: Cambridge University Press.

Bruce, I. (2008). 'Cognitive genre structures in methods sections of research articles: A corpus study. *Journal of English for Academic Purposes*, *7*, 38-54.

Canagarajah, S., & Matsumoto, Y. (2017). Negotiating voice in translingual literacies: From literacy regimes to contact zones. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38(5),* 390-406.

Cargill, M., & O'Connor, P. (2006). Developing Chinese scientists' skills for publishing in English: Evaluating collaborating-colleague workshops based on genre analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, *5(3),* 207-221. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.002

ColloCaid. (2021). *Academic Collocation Errors and Other Problems Database* http://www.collocaid.uk/2021/01/26/academic-collocation-errors-and-other-problems-database-released/

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, *34(2),* 213-238.

Dezfulian, C., Shojania, K., Collard, H. R., Kim, H. M., Matthay, M. A., & Saint, S. (2005). Subglottic secretion drainage for preventing ventilator-associated pneumonia: A meta-analysis. *The American Journal of Medicine*, *118(1),* 11-18.

Durrant, P. (2016). To what extent is the academic vocabulary list relevant to university student writing? *English for Specific Purposes*, *43*, 49-61. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.01.004

Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, *38(3),* 247-273.

Figliolini, G., Stachel, H., & Angeles, J. (2015). Base curves of involute cylindrical gears via Aronhold's first theorem. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part C: Journal of Mechanical Engineering Science*, *230(7-8),* 1233-1242. https://doi.org/10.1177/0954406215612814

Flowerdew, L. (1998). Integrating expert and interlanguage computer corpora findings on causality: Discoveries for teachers and students. *ESP Journal*, *17(4),* 329-345.

Frankenberg-Garcia, A., Lew, R., Roberts, J. C., Rees, G. P., & Sharma, N. (2019). Developing a writing assistant to help EAP writers with collocations in real time.

ReCALL (Cambridg: England), *31(1),* 23-39. https://doi.org/10.1017/S0958344018000150

Gardner, D., & Davies, M. (2014). A new academic vocabular list. *Applied Linguistics*, *35(3),* 305-327.

Gilquin, G. (2000/2001). The integrated contrastive model. Spicing up your data. *Languages in Contrast*, *3(1),* 95-123.

Gotti, M. (2011). *Investigating Specialized Discourse: Third Revised Edition*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. http://ebookcentral.proquest.com/lib/ottawa/detail.action?docID=1055999

Hoffmann, L. (1984). Seven Roads to LSP. *Special Language-Fachsprache*, *6(1-2),* 28-38.

Hughes, R. (1996). *English in speech and writing: Investigating language and literature*. New York: Routledge.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Longman.

Hyland, K. (2008a). Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, *18*, 41-62.

Hyland, K. (2008b). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes, 27*, 4-21.

Hyland, K. (2012). Bundles in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, *32*, 150-169. https://doi.org/10.1017/S0267190512000037

Hyland, K., & Pejman, H. (Eds.). (2019). *Novice writers and scholarly publication: Authors, mentors, gatekeepers*. Oxford: Palgrave Macmillan.

Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, *43(4),* 926-936. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.05.011

Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English For Specific Purposes*, *24*, 269-292.

Kyle, K., & Crossley, S. A. (2018). Measuring syntactic complexity in l2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, *102(2),* 333-349. https://doi.org/10.1111/modl.12468

Levine, A. (1985). *Build it up: An advanced course in ESL/EFL reading comprehension*. Cambridge: Macmillan Publishing Company.

Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, *45(1),* 36-62. https://doi.org/10.5054/tq.2011.240859.

Mauranen, A., & Ranta, E. (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and findings*. Newcastle: Cambridge Scholars.

McCabe, A., & C., G. (2008). The role of the nominal group in undergraduate academic writing. C. Jones & E. Ventola (Eds.), in *New developments in the study of ideational meaning: From language to multimodality* (pp.126-145). London: Equinox.

Milton, J. (1998). Exploiting L1 and interlanguage corpora in the design of an electronic language learning and production environment. S. Granger (Eds.) in *Learner English on computer* (pp. 186-198). Addison-Wesley: Longman.

Musgrave, J., & Parkinson, J. (2014). Getting to grips with noun groups. *ELT Journal*, *68(2),* 145-154. https://doi.org/10.1093/elt/cct078

O'Donnell, R. C. (1974). Syntactic differences between speech and writing. *American Speech*, *49*, 102-110.

Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A Research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, *24(4),* 492-518. https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492

Ozturk, I. (2007). The textual organisation of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes*, *26*, 25-38.

Paquot, M. (2010). *Academic vocabulary in learner writing: From extraction to analysis*. Oxford: Continuum.

Paquot, M., & Granger, S. (2012). Formulaic language in learner corpora. *Annual Review of Applied Linguistics*, *32*, 130-149. https://doi.org/10.1017/S0267190512000098

Parkinson, J., & Musgrave, J. (2014). Development of noun phrase complexity in the writing of English for academic purposes students. *Journal of English for Academic Purposes*, *14*, 48-59. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.12.001

Petric, B. (2005). Contrastive rhetoric in the writing classroom: A case study. *English for Specific Purposes*, *24*, 213-228. https://doi.org/doi:10.1016/j.esp.2004.09.001

Rundell, M., & Granger, S. (2007). From corpora to confidence. *English Teaching Professional*, *50*, 15-18.

Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, *31(4),* 487-512. https://doi.org/10.1093/applin/amp058

Stoller, F., & Robinson, M. (2013). Chemistry journal articles: An interdisciplinary approach to move analysis with pedagogical aims. *English For Specific Purposes*, *32*, 45-57.

SuvarnaRagini, C. (2019). Developing lexical accuracy in communication using webtools. *Language in India*, *19(5),* 208.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Oxford: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). The role of English in the research world. M.J. Swales (Eds.), in *Research genres: Explorations and applications* (pp.33-59). Oxford: Cambridge University Press.

Taguchi, N., Crawford, W., & Wetzel, D. Z. (2013). What linguistic features are indicative of writing quality? A case of argumentative essays in a college composition program. *TESOL quarterly*, *47(2),* 420-430. https://doi.org/10.1002/tesq.91

Tomalia, D. A., Naylor, A. M., & Goddard Iii, W. A. (1990). Starburst Dendrimers: Molecular-level control of size, shape, surface chemistry, topology, and flexibility from atoms to macroscopic matter [https://doi.org/10.1002/anie.199001381]. *Angewandte Chemie International Edition in English*, *29(2),* 138-175. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/anie.199001381

Umansky, I. M. (2016). Leveled and exclusionary tracking: English learners' access to academic content in middle school. *American Educational Research Journal*, *53(6),* 1792-1833. https://doi.org/10.3102/0002831216675404

Walsh, M. E., Madaus, G. F., Raczek, A. E., Dearing, E., Foley, C., An, C., Lee-St. John, T. J., & Beaton, A. (2014). A new model for student support in high-poverty urban elementary schools: Effects on elementary and middle school academic outcomes. *American Educational Research Journal*, *51(4),* 704-737. https://doi.org/10.3102/0002831214541669

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Wisniewski, E. J. (1996). Construal and similarity in conceptual combination. *Journal of Memory and Language*, *35*, 434-453.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Yaylı, D., & Canagarajah, A. S. (2018). The processes behind an introduction writing among Turkish arts and science scholars. K. Dikilitaş, & Y. Kırkgöz (Eds.), in *Key issues in English for specific purposes in higher education* (pp.111-128). Switzerland: Springer.

ALTINCI BÖLÜM

BİLİMSEL METİNLERDE GÖZDEN GEÇİRME, GERİBİLDİRİM VE DÜZELTME

Özlem YOLCUSOY - Pamukkale Üniversitesi

6.1. Giriş

Yanlışlar öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır. Öğretmene öğrencileri gözlemleme, öğrencilerin ilerleme durumlarını ve zorluk yaşadığı yerleri görme ve gerektiğinde bunlara uygun olarak kullandığı izlemleri değiştirme olanağı sağlar. Öğretmen ya da akranların bireyin yaptığı yanlışa yönelik tutumu onun gelişiminde belirleyici bir değişkendir. Öğrenciler yanlışlara verilen yerinde ve doğru geribildirim aracılığıyla yanlışlarını anlayıp düzeltebilir. Bu bağlamda, gözden geçirme ve geribildirim öğrenciye öğrenme durumunu göstermesi ve ilerlemesi açısından önemli bir süreçtir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde en çok yanlış yaptığı becerilerden biri döngüsel bir süreç olan yazma becerisidir. Çünkü birçok öğrenci düşüncelerini yazıya dökme sürecinde türlü zorluklar yaşar. Bilimsel bir metin oluşturma eylemi, birçok işlemi yetkin bir biçimde gerçekleştirebilmeyi gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. *Gözden geçirme* ve *düzeltme* ise metni geliştirme sürecinde en temel işlem basamaklarıdır. Bu işlem basamaklarının yetkin bir biçimde yürütülebilmesi için *geribildirim* önemli bir kaynaktır.

Bu bölümde ilk olarak gözden geçirme modelleri alt başlığına yer verilmiştir. Bu alt başlık altında gözden geçirme işlemlerini sınıflandıran modeller tanıtılmıştır. Ardından bilimsel metinlerde geribildirim ve düzeltme alt başlığı altında geribildirimin ve düzeltmenin nitelikleri ele alınmıştır. Bilimsel metinlerde gözden geçirme ve düzeltme türleri alt başlığı altında ise farklı sınıflandırmalar açıklanmıştır. Son olarak, bilimsel metinlerde gözden geçirme sürecinde kaynak kişi ve gözden geçirme araçlarına ve gözden geçirme ve düzeltme becerilerinin öğretimine açıklama getirilmiştir.

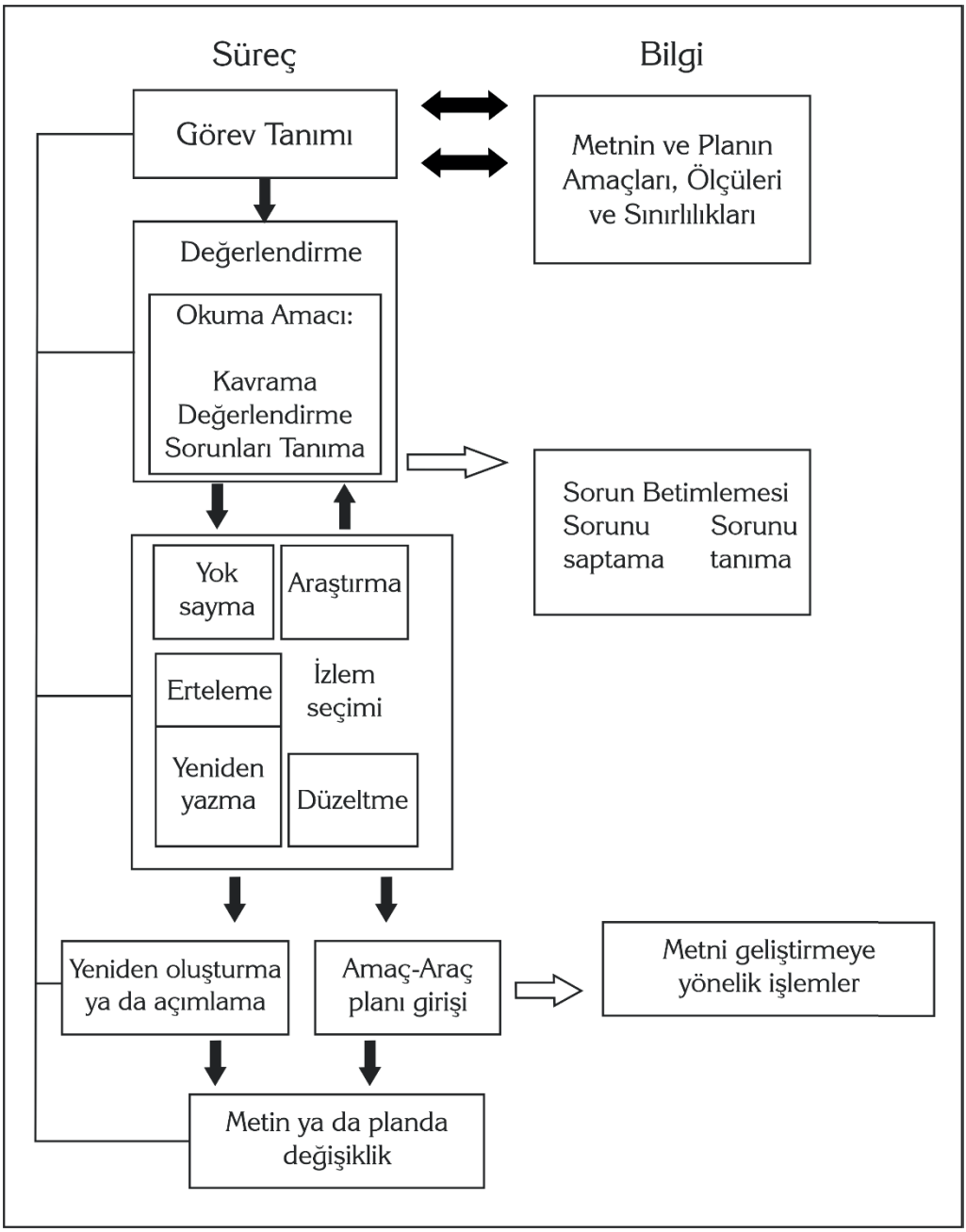
6.2. Gözden Geçirme Modelleri

Bilimsel metin üretimi birden fazla anlaksal etkinliğin uygulamasını gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Yazar, metni oluştururken metnin iletişimsel amacının ve doğasının sınırlarını açıkça belirlemeli, ne yazacağını önceden görebilmek için okurların özellik ve beklentilerini betimlemeli, metnin içeriğini oluşturan ilgili düşünceleri üretmeli, kimi zaman bağdaşıklığı sağlamak için iletiyi daha açık biçime getirmeli, yeniden düzenlemeli ve değiştirmelidir. Düşünceleri yazıya dökme sürecinde uygun sözcükleri seçmeli, sözdizim, dilbilgisi ve yazım kurallarını uygulamalı, doğru noktalama ve bağlantı imlerini kullanmalıdır. Yetkin bir metin bir dizi taslak yazma, düzeltme ve eklemeler sonucu ortaya çıkar (Alamargot ve Chanquary, 2001).

Düşüncelerin söze döküldüğü ilk metin taslak metindir. Taslak, yazarın plan doğrultusunda ürün geliştirmeye başladığı gözden geçirme sürecinin ilk aşamasıdır. Taslak metin, yazarın iletişimsel amaç ve niyeti çerçevesinde gözden geçirerek ele alması, düzeltmesi ve geliştirmesi gereken metin olarak tanımlanabilir (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019). Yani, taslak metin henüz tamamlanmamış, geliştirilmesi, düzeltilmesi gereken metindir (Ülper ve Çetinkaya, 2016). Yazılan metinler, amaçlanan niteliğe çoğu zaman ilk denemede erişemez. Bu nedenle, oluşturulan taslak metnin gözden geçirilmesine gereksinim vardır. Bu süreçte yazar, metni gözden geçirirken metin üretme sürecinde uyguladıklarından farklı bilişsel süreçleri işe koşar (Bayat, 2019).

Flower ve Hayes 1970'lerde yazmanın bilişsel boyutuyla ilgilenmeye başlar ve *Süreç Temelli Yazma Modeli*ni geliştirir. Bu modele göre yazma süreci boyunca yazar *tasarlama*, *yazma* ve *gözden geçirme* arasında dönüşler yapar ve bunu birçok kez yineler (Bayat, 2019). Modelde *gözden geçirme* yazma sürecinin son alt birimidir. Gözden geçirme, düzenli bir biçimde metni değerlendirme ya da düzeltme amacıyla yazarın o ana dek ürettiği metni yeniden okuma süreci olarak tanımlanabilir ve yazma sürecinin herhangi bir aşamasında amaçlanan metin ile yazılan metin arasındaki çelişkileri belirlemeyi, metinde neyin değiştirilmesi gerektiğine karar vermeyi ve bu değişikleri yapmayı içerir (Butterfield, Hacker ve Albertson, 1996; Ülper ve Uzun, 2009). Bir karar verme süreci olan gözden geçirme ve verilen geribildirimlere göre düzeltme yapma yazma sürecinin önemli bileşenlerindendir. Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Straman (1986) süreç temelli yazma modeline dayanarak *Bilişsel Süreç Modeli*'ni geliştirir. Anılan yazarlar üretici, karmaşık ve kestirilemeyen bir süreç olan gözden geçirmenin yeniden görmeye, yeniden yapılandırmaya ve tüm söylemi yeniden kavramsallaştırmaya neden olabileceğini öne sürer. Bu süreçte yazarın ilgi odağı tasarlama (planning) ya da dönüştürme (translating) yani üretim değil gözden geçirme ve değerlendirmedir.

Çizim 6.1
Gözden geçirme ve düzeltmede bilişsel süreç (Flower ve diğ., 1986)



Süreç metnin amaçları, ölçüleri ve sınırlılıkları doğrultusunda *görev tanımı*yla başlar. Bu aşamada yazar kendine bir gözden geçirme görevi oluşturur. Bu görev tüm metin düzeyinde çalışmak ya da yalnızca yazım yanlışlarını denetlemek olabilir. Daha sonra anlamak için okumayı gerektiren *değerlendirme* aşaması başlar. Yazar bu aşamada sorunu tanımlar ve değerlendirir. Sorunu tanımladıktan sonra izlem seçimi süreci başlar ve bir eyleme karar verilir. Bu aşamada karar verilecek eylemler *sorunu yok sayma*, daha fazla bilgi edinmek için *araştırmaya devam etme*, eylemi *erteleme* (daha sonra okumak üzere yeni bir amaç belirleme), *yeniden yazma* ya da *gözden geçirme* olabilir. En temel izlem seçimi *yeniden yazma* (yeni metin yazma) ve *düzeltme* arasındadır. Düzeltme *sorun tanımlama* ile başlar ve bunun için herhangi bir gözden geçirme süreci işe koşulabilir. Değerlendirme, tanımlama ve izlem seçimi süreçleri okuru metnin amaçlarını yeniden düşünmeye ve gözden geçirme görevinde değişiklikler yapmaya yöneltir. Böyle bir karar ya metni yeniden yazmaya ya da gözden geçirme izlemlerine dönerek gözden geçirmeye yönlendirir (Flower ve diğ., 1986). Bu çizimin en alt kutusunda yer alan önemli bağlantılardan biri, gözden geçireni gözden geçirme sürecinden tasarlama ya da metin üretimine götürecek olan bağlantıdır. Gözden geçirme gibi karmaşık ve etkileşimli bir süreçte, kişinin model çizimde yer alan eylem ve bağıntıları yakalaması olası olmayabilir. Yine de modeller bu devingen süreçteki gözlemlerimizi daha açık ve ölçülebilir varsayımlara dönüştürmenin etkili bir yoludur (Çetinkaya, 2019a).

Butterfield, Hacker ve Albertson (1996) Flower ve arkadaşlarının modelinin güncellenmiş bilişsel ve üst-bilişsel biçimini yani *İşlemsel Gözden Geçirme Modeli*ni üretmiştir. Bu modelde Flower ve arkadaşlarının örtük bir biçimde üzerinde durduğu uzun süreli bellek ve işleyen bellek vurgulanır. Uzun süreli bellekte biliş ve üstbiliş ayrımı açıkça yapılır.

Kaynakça

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing.* Boston-Dordrencht-New York: Kluwer Publishers.

Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A step by step guide.* Florida: CRC Press.

Bak, N. (2013). *Guide to academic writing.* https://www.researchgate.net/publication/236229397https://www.researchgate.net/publication/236229397 sayfasından erişilmiştir.

Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.

Butterfield, E. C., Hacker, D. J. & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review, 8(3),* 239-297.

Cargill, M. & O'Connor, P. (2009). *Writing scientific research articles strategy and steps.* Singapore: Wiley-Blackwell.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3(1)*, 164-178. ISSN: 2198-4999.

Çetinkaya, G. (2019a). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. (2019b). Konuşma eğitiminde geribildirim. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 285-302). Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12(2)*, 560-572.

Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Köğce, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18(2),* 113-136.

Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities, 6(1),* 85-98.

Ellis, R. (2008). *Second language acquisition.* Hong Kong: Oxford University Press.

Farrah, A. M. (2012). The impact of peer feedback on improving the writing skills among Hebron university students. *An-Najah Uvniv. J. Res. (Humanities). 26(1),* 179-210.

Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, J. & Straman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication, 37(1),* 16-55.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1),* 147-165.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching.* England: Pearson.

James, C. (1998). *Errors in language and use.* London: Longman.

Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *Tesl Canada Journal, 22(2),* 1-16.

McDonough, J. & Shaw, C. (2005). *Materials and methods in ELT.* United Kingdom: Blackwell Publishing.

McDonough, J., Shaw, C. & Masahura, H. (2013). *Materials and methods in ELT (3rd edition).* United Kingdom: Blackwell Publishing.

Murray, R. & Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing: A fresh approach.* England: Open University Press.

Parsons, L. (2001). *Revising and editing.* Canada: Pembroke Publishers Limited.

Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics.* New York: Oxford University Press.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication, 31(4),* 378-388.

Thornbury, S. (2000). *How to teach grammar.* Spain: Longman.

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 37(165),*121-136.

Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(33),* 1-17.

Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim online, 8(3),* 651-665.

Villamil, S. O. & Guerrero, C.M.M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects os social behavior. *Journal of second language writing, 5 (1),* 51-75.

Yang, W. (2010). A tentative analysis of errors in language learning and use. *Journal of Language Teaching and Research, 1(3),* 266-268. doi:10.4304/jltr.1.3.266-268

Yu, S. (2020). Giving genre-based peer feedback in academic writing: sources of knowledge and skills, difficulties and challenges. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* doi: 10.1080/02602938.2020.1742872

YEDİNCİ BÖLÜM

BİLİMSEL METİN YAZMA SÜRECİNDE ETİK KURALLAR

İzzeddin AYDIN - Pamukkale Üniversitesi

7.1. Giriş

Etik sözcüğü gelenek ya da davranış anlamına gelen Yunanca *ethos* sözcüğünden gelir. Bu terim başlangıçta düşünbilim sorularının tartışılması için kullanılmıştır. Daha sonra insan davranışlarının incelenmesiyle birlikte diğer bilim dallarında da kullanılmaya başlanmıştır (Iaccarino, 2001). Çeşitli bilim alanlarında sergilenen eylemlerin de etiğe dayandırılan bir boyutu vardır. Bilimsel bilginin saptırılması bilim etiğine aykırıdır. Bu durum bilimsel ortamda güvensizliğin dogmasına neden olur (Resnik, 2004). Bilim insanı, bilimsel güven ortamını artırmak ve çalıştığı alanı geliştirmek adına bilimsel etik kurallarını göz önünde bulundurarak araştırmalarını sürdürmelidir.

Etiğin bilim alanında kullanımı bilim etiği olarak adlandırılır. Irzık ve Erzan'a (2008) göre bilim etiği, bilimsel erdemin anlamını ve temellerini araştıran, bilimsel bir çalışmanın hazırlama sürecinden yayımlama sürecine kadar uyulması gereken etik kuralları belirler. Bilimsel bir çalışmada doğruluk, savları gerekçelendirme ve kanıtlara saygılı olma gibi kurallar bilim etiğinin başat ilkelerini oluşturur (COMEST, 2015).

Bilim insanları, bilgi edinmek ve edinilen bilgilerden yeni bilgiler ortaya koymak için araştırma yapar. Bu araştırmalardan elde edilen veriler ilgili alan için genellikle yazılı olarak paylaşıldığında araştırma bilimsel bir nitelik kazanır. Bilimsel metin yazma süreci, uzun soluklu bir çaba gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bilim insanı, bu süreci başarılı bir biçimde bitirmek ve ilgili olduğu alanda istediği etkiyi yaratmak için nitelikli bir metin üretmelidir. Bunun için bilim insanı öncelikle bir amaç belirlemeli, bu amaç doğrultusunda düşünce üretmeli ve bu düşünceleri okuru göz önünde bulunduracak bir biçimde yazıya dökmelidir (Bayat, 2019).

Bilimsel bilgi, nesnel ve doğru bilgi özelliklerini taşımalıdır. Bunun yanında hem bilimsel araştırma sürecinde hem de araştırmadan elde edilen bulguları paylaşma sürecinde bilim insanın uyması gereken etik ilkeler vardır. Bu ilkelere aykırı durumlara aşırma, çarpıtma, uydurma, dilimleme ve yinelemeli yayım gibi etik dışı eylemler örnek verilebilir. Etik dışı davranışta bulunma kimi zaman bilinçli kimi zaman da bilinç dışı gerçekleştirilebilir. Bilim insanı etik dışı davranışın bilincinde olmasına karşın çeşitli nedenlerle bu eylemi gerçekleştirebilmektedir. Öte yandan kimi durumlarda da bu konuda yeterli bilgisi olmayan genç bilim insanları bilincinde olmadan bilimsel

çalışma sürecinde etik dışı davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için genç bilim insanları bilimsel etik konusunda bilgilendirilmeli ve bu konudaki bilinci oluşturulmalıdır.

Bu bölümde bilimsel metinlerde etiğin ne olduğu, bilimsel metinlerde etik dışı eylemlerin neler olduğu, bilimsel metinlerde etik dışı eylemlerin nedenleri ve etik dışı eylemlerin önlenmesi için neler yapılması gerektiği gibi konuların üzerinde durulmuştur.

7.2. Bilimsel Metinde Etik

Araştırmacının, bilimsel yöntemleri kullanarak karşılaştığı bir soruna çözüm arama süreci bilimsel araştırma olarak tanımlanır. Bu süreç sorunu görme, sorunu tanımlama, sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirme, verileri toplama, verileri çözümleme ve sonuçlara göre çözüm önerilerine ilişkin karar verme ve sonuçları yorumlama ile tamamlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tamamlanan araştırmanın, alanda çalışan bilim insanlarınca değerlendirilmesi ve yeni çalışmalara ışık tutması için yayımlanması gerekir. Çalışmayı yayımlama süreci, çalışmayı yazılı metin olarak hakemli bir dergiye göndererek başlar. Hakemli dergilerden birine gönderilen makale, editör ve belirlenen hakemler tarafından özgünlük, yöntem, etik vb. yönlerden incelenir. İnceleme sonunda hakem görüşleri doğrultusunda editör ya makalenin geri gönderilmesine ya düzenlenmesine ya da doğrudan basılmasına karar verir (Erzan, 2008).

Yazarın, bilimsel metin yazma sürecinde göz önünde bulundurması gereken belli başlı kurallar vardır. Bu kuralların en önemlisi de etik kurallara uyma sorumluluğudur. Bilimsel bir metnin nitelikli olması ve bilim çevresince bilinmesi için doğru ve eksiksiz bir biçimde yazılması gerekir. Etik kurallar göz ardı edilerek yapılan bilimsel çalışma hem çalışmayı hem de çalışmanın yapıldığı ilgili alanı olumsuz yönde etkiler. Araştırmacının, başkasının çalışmasını bütünüyle kopyalama, bir başkası için araştırma, üretme ya da metni bir başkasına yazdırma, bilgiyi çarpıtarak verme, yararlandığı çalışmayı ve çalışmayı yapan kişiyi kaynak göstermeme gibi etik olmayan eylemlerden kaçınması gerekir (Uluç, 2012).

Yazar, bilimsel bir metni hazırlarken süreci başından sonuna kadar ayrıntılı bir biçimde izlemelidir. Yazısının nitelik açısından uygun bulunması için yazısına özen göstermelidir. Lakhoita ve Chandrasekaran (2019), yazarın, bilimsel bir metin hazırlama sürecinde göz önünde bulundurması gereken başat sorumlulukları şöyle sıralar:

- Yazar, değerlendirilmek üzere gönderdiği çalışmanın özgün olduğuna ilişkin bir açıklama sunmalıdır.
- Yazar, çalışmayı ve çalışmanın sonuçlarını kaydetmek için günlük kayıt defteri tutmak zorundadır. Dağınıklıktan ve önemsizlikten kaynaklanan yanlışlardan kaçınmalıdır. Çalışmayı doğrulayan herhangi bir resim ya da veri çıktısı çalışma yayımlandıktan sonra belli bir süre saklanmalıdır. Bunlar daha

sonra ortaya çıkacak olan soruları ya da kaygıları gerekli bir biçimde yanıtlamaya yardımcı olur.

- Yazar, veri ya da düşünce aşırma konusunu bilmeli ve aşırma sonuçlarının farkında olmalıdır. Yazar, özellikle çevrimiçi ortamda bulunan bir bilgiyi alıp o bilgiyi özgürce kopyalayıp bilimsel metinde kullanmanın etik olmadığını bilmelidir.
- Yazar, tüm bilimsel çalışmalarında deneysel tasarımlarını, veri çözümlemelerini, yorumlarını, sonuçlarını ve yöntemlerini hazırlarken önyargıda bulunmamalı, doğruluğu, nesnelliği ve bütünlüğü izlemelidir. Verileri uydurma, değiştirme ya da yanlış gösterme etik değildir ve bunlara başvurulmamalıdır.
- Yazar, çalışmayı etkileyecek herhangi bir çıkar çatışmasını açıklamalıdır.
- Yazar, özellikle metni yayımladıktan sonra verileri, sonuçları, düşünceleri, araçları ve kaynakları açık bir biçimde paylaşmaya istekli olmalıdır.
- Yazar, kimi zaman kendisi ya da başkası tarafından yayımlanmış verileri yeniden kullanma gereksinimi duyabilir. Bu tür verileri kullanırken telif hakkı koşullarına bağlı olarak yayıncının ya da metin yazarının resmi onayının alınması gerekebilir. Telif hakkı kapsamında tutulmayan durumlarda ise resmi izin gerekmeyebilir. Yine de yazar, her türlü metin, veri ve biçimin yeniden kullanılması durumunda özgün kaynağa gönderimde bulunmalıdır.
- Yazar ve dergi arasındaki bütün iletişim gizli tutulmalıdır. Yazar, hakem değerlendirmesi ve yayın süreci boyunca yapılan bütün görüşmeleri özel olarak yapmalıdır.
- Bir araştırma yayınının asıl amacı, bir bireyin mesleği ilerletmek yerine yeni bilgileri başkalarıyla paylaşarak bilimi ilerletmektir. Bu yüzden yayımlanan her şeyin yazarın/yazarların yayın sorumluluğunda olduğunun bilincinde olunmalıdır.
- Yayıma sunulan ve onaylanan bir çalışma genellikle resmi olarak yayımlanana kadar kamuoyuna duyurulmamalıdır. Yazar, çalışmayı gönderdiği derginin belirlediği kurallara göre davranmalıdır.

Bu süreçte, editörün ve hakemin de uymakla sorumlu olduğu bazı ilkeler vardır. Editörler, değerlendirmek üzere gönderilen metinleri incelerken şu sorumlulukları göz önünde bulundurmalıdır (ACS, 2015):

- Editör, basılmak üzere gönderilen bütün metinleri yansız olarak değerlendirmelidir. Yazarların anasoyuna, ulusuna, cinsiyetine, dinine, konumuna ya da kurumsal bağlılığına bakmaksızın her birini niteliklerine göre değerlendirmelidir.
- Editör, yayımlanmak üzere gönderilen metinleri belirlenen sürede değerlendirmelidir.

Kaynakça

ACS. (2015). Ethical guidelines to publication of chemical research. *American Chemical Society.* https://pubs.acs.org/userimages/ContentEditor/1218054468605/ethics.pdf adresinden edinilmiştir.

Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

COMEST. (2015). Ethical perspective on science, technology and society: A contiribution to the post-2015 agenda*. United Nations Educational, Science and Cultural Organization.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234527 adresinden edinilmiştir.

Erzan, A. (2008) Yayın ahlakı. A. Erzan (Ed.), *Bilim etiği elkitabı* içinde (s. 35-36). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Gündüz, T. (2020). Akademik yazımda bir araştırmadan birden fazla yayın üretmek: etik bir problem (mi?). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *29(1),* 45-80.

Hames, I. (2013). COPE Ethical guidelines for peer reviewers. *Committee on Publication Ethics*, *(1).*

Iaccarino, M. (2001). Science and ethic. *EMBO Reports*, *2(9),* 747-50.

Irzık, G. ve Erzan, A. (2008). Giriş. A. Erzan (Ed.), *Bilim etiği elkitabı* içinde (s.3-4). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

İnci, O. (2009). Bilimsel yayın etiği ilkeleri, yanıltmalar yanıltmaları önlemeye yönelik öneriler. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 69-89.

Kansu, E. ve Ruacan, Ş. (2002). Bilimsel yanıltmanın günümüzdeki durumu: Türleri, nedenleri, önlenmesi ve cezalandırılması. *Türk Kardiyoloji Derneği Araştırmaları*, *30*, 763-767.

Keskin, U. (2017). Bilimsel etik ihlallerinin kökenine ilişkin bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(4),* 653-74.

Khadilkar, S. S. (2018). Scientific misconduct: A global concern. *The Journal of Obstetrics and Gynecology of India, 68(5),* 331–35.

Lakhotia, S. C. & Chandrasekaran, S. (2019). Ethics of publication. K. Muralidhar, A. Ghosh & A. K. Singhvi (Eds), in *Ethics in scince education, research and governance* (pp. 65-84). New Delhi: Indian National Science Academy.

Önaçan, M. B. K. (2018). Yükseköğretim kurumlarında intihal tespiti programlarında intihal tespit programlarının gerekliliğini ortaya koymaya yönelik bir yol haritası. B. Demir, S. Erat ve M. Yakar (Eds.), *Uluslararası Erdemli Sempozyumu* içinde (s. 577-585).

Örnek Büken, N. (2006) Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, *37,* 164-167.

Padem, H., Göksu, A. ve Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri*. Saraybosna: IBU Publication.

Perk, V. D. (2015). *A guide for scientific writing*. Holland: Utrecht University.

Resnik, D. B. (2004). *Bilim etiği.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Rocha Erkaya, O. (2009). Plagiarism by Turkish students: Causes and solutions. *Asian EFL Journal, 11(2),* 86-101.

Roig, M. (2015). Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing. https://ori.hhs.gov/sites/default/files/plagiarism.pdf adresinden edinilmiştir.

Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi, 16(4),* 147-49.

Schiller, M. R. (2005). E-cheating: Electronic plagiarism. *Journal of the American Dietetic Ass.*, *105(7),* 1058-62.

Smolcic, V. S. (2013). Salami puplication: Defination and examples. *Biochemia Medica*, *23(3),* 137-41.

Tripathi, R. & Kumar, S. (2009). Plagiarism: A plague. *7. International CALIBER*, 514-519.

TÜBİTAK. (2015). *TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği*. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.

Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA]. (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunlar*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Uluç, Ö. (2012). Bilimsel araştırmalarda etik. *Toplum Bilimler Dergisi*, *6(12),* 129-42.

Uzbay, T. (2006). Bilimsel araştırma etiği. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 4. Ulusal Sempozyumu içinde, (s. 19-26). Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM.

Wager, L. (2013). What to do if you suspect plagiarism. *Committee on Publication Ethics*. https://publicationethics.org/resources/flowcharts-new/what-do-if-you-suspect-plagiarism adresinden edinilmiştir.

Ödülsüz, Cezasız Disiplin

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER

Ankara
2024

Ödülsüz Cezasız Disiplin
BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-983-3
e-ISBN : 978-605-170-984-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Ödülsüz Cezasız Disiplin
BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN

KÖÇER, Gülhan
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, x + 270 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-983-3
e-ISBN : 978-605-170-984-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim
Bağlanma, Bağlanma Temelli Disiplin, Disiplin ve Beyin, Duygular, Çocukların Duygusal İhtiyaçları, İletişim

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

A harfinin evrimi



İçindekiler

BÖLÜM 1

BAĞLANMA 1

Bağlanmayı Etkileyen Unsurlar 2

Çocuklar güvenli bağlandıklarında -bağlanmadıklarında- 9

Güvenli bağlanma, çocukların ebeveynlerinin yol göstericiliğine açık olma arzularını harekete geçirir 12

Ebeveynler çocuklarıyla aralarındaki duygusal bağı her şeyin üstünde tuttuklarında 13

BÖLÜM 2

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN 15

Disiplin nedir? 15

Neden bağlanma temelli disiplin yaklaşımı? 17

Bağlanma temelli disiplin nedir? 17

BÖLÜM 3

HER ÇOCUK VE HER EBEVEYNLİK FARKLIDIR 21

BÖLÜM 4

YARAMAZLIK MI GELİŞİMSEL ÖZELLİK Mİ? 23

0-2 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel özellikleri 24

2-4 yaşa arası çocukların gelişimsel özellikleri 26

4-6 yaş çocukların gelişimsel özellikleri 31

7 yaş ve sonrası 32

BÖLÜM 5

DİSİPLİN VE BEYİN 35

Beyin gelişimi 35

Beynin yapısını ve işleyişini bilmek disipline bakış açımızı etkiler 37

"Beyin D"si: Beyin değişen bir yapıya sahiptir 37

"Beyin D"si: Beyin değiştirilebilir 41

"Beyin D"si: Beyin derinliklidir 44

BÖLÜM 6

DUYGULAR 47
Çocuklar duygularını ifade edemediklerinde 48
Duyguları kabul etmek 53
Duyguları tanımlamak 54
Duygular ve Bağlanma 56
AĞLAMALAR 57
Kontrollü ağlatma 59
Ağlamak duygusal bir ihtiyaçtır 60
Çocukların ağlamaları engellendiğinde 61
Çocukların ağlamak için mutlaka haklı gerekçeleri vardır 63
Çocuklar ağlayabilmek için kendilerini güvende hissetmeye ihtiyaç duyarlar 65
Çocuklar kendilerini güvende hissetmedikleri ortamlarda ve kişilerin yanında ağlayamazlar 65
Ebeveynler çocukların gözyaşlarını neden engellemeye çalışırlar? 66
ÖFKE KRİZLERİ 68
Kriz sırasında çocuğa ilgi göstermek normalden çok ağlamasına neden olur mu? 69
Öfke krizleri çocukların sakinleşme, yeniden denge kazanma şeklidir 69
Gelişim dönemlerine göre öfke krizleri 70
Çocuklarda krize neden olan durumlar 70
Öfke krizleri nasıl yönetilmeli? 73
DUYGU DÜZENLEME 84
Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi 84
Duygu düzenleme becerilerini etkileyen unsurlar 87

BÖLÜM 7

ÇOCUKLARIN DUYGUSAL İHTİYAÇLARI 93
KOŞULSUZ SEVGİ 93
Çocuklar ebeveyninin sevgisine en çok ne zaman ihtiyaç duyar? 94
Çocuklar koşulsuz sevildiklerinde 95
Ebeveynler neden çocuklarına sevgi göstermezler ya da gösteremezler 96
FİZİKSEL ŞEFKAT 96
Çocukların fiziksel temas ihtiyacı karşılanmadığında 99
DUYGUSAL GÜVENLİK 101
KALİTELİ İLGİ 102
Her çocuk ebeveyniyle özel zaman geçirmeye ihtiyaç duyar 103
Bazı çocuklarda hep bir tatminsizlik ve ilgi açlığı olur 106

Çocukların ilgi haznesi boşaldığında 107
Fazla ilginin çocuğu şımarttığı düşüncesi tam bir yanılgıdır! 109
OYUN 109

BÖLÜM 8

ÇOCUĞUN GELİŞİMİNDE EN BÜYÜK TEHLİKE: TOKSİK STRES 115
Toksik stresin yenidoğanlar üzerindeki etkileri 117
İhmal ne kadar erken ve yaygın olursa çocuklar için gelişimsel sorunlar o kadar yıkıcı olur 118
Stres hormonlarının işlevleri ve insan vücudu üzerindeki etkileri 119
Stresli bir beyin okulda daha fazla zorlanır 121
Disiplin yöntemleri amigdalayı tetiklediğinde 122
Güvenli bağlanma strese karşı tampon vazifesi görür 123

BÖLÜM 9

İLETİŞİM 125
Dinleme 125
Derin dinleme duyguları dinlemeyi gerektirir 126
Dinlemek tek başına yeterli değildir 128
ELEŞTİRMEKTEN KAÇINMA 139
Kendi kendini gerçekleştiren kehanet: Pygmalion etkisi 139
Eleştiri yerine rehberlik 140
Çocuklar sadece kelimeleri değil, tonu da duyarlar 141
Çocuk eleştirilecekse bile sadece o anki davranışa odaklanılmalı 141
İLETİŞİMDE EN BÜYÜK TEHLİKE: EBEVEYN ÖFKESİ 144
Mükemmel sakinlik mümkün mü? 146
Ebeveynler öfkelendiklerinde süreci sağlıklı yönetebilmek için neler yapabilirler? 147
Çocuklarla Sağlıklı Bir İlişki Kurabilmenin Sırrı: Nezaket ve Kararlılık Arasındaki Denge 151
Mesajı vermenin en iyi yolu, normal bir ses tonuyla konuşmaktır 152
EMPATİ 153
Yaşlara göre empati gelişimi 155
Empati becerisini etkileyen unsurlar 157
Çocuklara empatik davranmak her zaman kolay değildir 160
Ebeveynlerin empati kurmaktaki amaçları bir an önce sorunun çözülmesi midir? 160

BÖLÜM 10

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLEN YÖNTEM VE TEKNİKLER.....163
DUYGUSAL BAĞLANTI KURMA.....163
Çocuklarla bağlantı kurmayı zorlaştıran faktörler.....164
DAVRANIŞIN NEDENİNE ODAKLANMA.....165
Davranışlarının ardındaki duygular anlaşılmadığında/anlaşıldığında.....167
POZİTİF MOLA.....168
SINIR KOYMA.....172
Sınır koymak ebeveynlerin en çok zorlandıkları alandır.....173
Sınır koyarken dikkat edilmesi gereken unsurlar.....174
Sınırlarda tutarlı olabilme.....184
Sınırların yokluğu duygusal bağa zarar verir.....185
SINIRLI SEÇENEKLER SUNMA.....186
Çocuklara seçenek sunulduğunda.....187
Çocuklara seçenek sunulmadığında.....188
Çocuklara seçenek sunulurken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar.....189
Bazı çocuklar tercihte bulunmayı reddedebilirler.....191
RUTİN BELİRLEME.....192
Çocuklar için rutin belirlerken dikkat edilecek noktalar.....194
ÇOCUĞUN HAYIR DEMESİNE İZİN VERME.....194
MÜMKÜN OLDUĞUNCA AZ "HAYIR" KULLANMAK.....196
Egolarından kaynaklanan bir istek mi yoksa asıl benliklerinden gelen bir ihtiyaç mı? *201*

BÖLÜM 11

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLMEYEN YÖNTEM VE TEKNİKLER 203
CEZALAR.....203
Birincil bakım vereni çocuğa fiziksel acı yaşattığında.....210
Yetişkinlerin birbirine şiddet uyguladığına şahit olmak da çocuk için aynı derecede zararlıdır.....211
MOLA (TİME-OUT).....212
ÖDÜL, ÖVGÜ VE KUTLAMALAR.....219
Kutlamalar sözlü ödüllerdir.....221
Çocuklar ödül, övgü ya da kutlamalara ihtiyaç duyar mı?.....221
ÇOCUKLARLA GÜÇ MÜCADELESİNE GİRME.....224
Çocuklarda karşıt iradenin nedenleri.....226

BÖLÜM 12

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLMEYEN EBEVEYNLİK YAKLAŞIMLARI ...229
AŞIRI ANLAYIŞLI EBEVEYNLİK 229
KATI KURALCI EBEVEYNLİK....231

BÖLÜM 13

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLEN EBEVEYNLİK YAKLAŞIMI....233
DUYGU KOÇLUĞU 233
Duygu koçluğu yaklaşımının yararları 236

BÖLÜM 14

EBEVEYNLER KENDİLERİNE İLGİ GÖSTERMEYİ ÖĞRENMELİDİRLER 239
Oksijen Maskesi Meselesi: Önce Kendinize İlgi Gösterin! 239
Çocuklar ebeveynlerini çaresiz gördüklerinde....240
Hiç kimse hayal ettiği gibi annelik ya da babalık yapamaz....241
Ebeveynlerin de ilgiye ihtiyacı vardır 241

BÖLÜM 15

KENDİNİ YİNELEYEN EBEVEYNLİK....243
Ebeveynlik çocukluk yaralarını iyileştirmek için fırsat olabilir....245
Önemli olan farkındalıktır, mükemmel bir çocukluk deneyimi değil 246

KAYNAKÇA....248

Kızım Zeynep ve eşim Mehmet Köçer'e...

Önsöz

Çocuklar doğaları gereği ebeveynleriyle uyumlu hareket etmek, iş birliği yapmak, hatta onları mutlu etmek isterler. Ancak gelişimleri gereği bazı dönemlerde ebeveynleriyle uyumlu hareket edemezler. Örneğin 2 yaşlarında çocuklar "hayır" kelimesini sıklıkla kullandıkları, istekleri yerine getirilmediğinde direttikleri, sıklıkla öfke krizi geçirdikleri bir dönemden geçerler. Bu dönem, çocukların "Ben kimim, benim kimliğim, benim benliğim nedir?" gibi soruların cevaplarını bulmaya çalıştıkları bir dönemdir. Bu sorulara cevap bulma çabaları da ebeveynleriyle her zaman uyumlu hareket edebilmelerine engel olur.

Bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatsalar bile zaman zaman çocukların dürtüleri ebeveynlerin isteklerinden daha baskındır ve böyle anlarda ebeveynleriyle uyumlu hareket edebilmeleri pek mümkün değildir. Kaldı ki çocuğun zaman zaman ebeveynlerine "hayır" demesi arzu edilen bir durum olmalıdır. Çünkü ebeveynleriyle kurduğu sağlam ilişkiden güç alan bir çocuk, istemediği durumlar karşısında kolaylıkla "hayır" der ve bunu da ebeveynlerinden öğrendiği ölçüde nazik bir üslupla yapar.

Ne var ki bazı çocuklar sürekli olarak ebeveynlerine karşı gelir, onların isteklerine kaba ve kabul edilmez bir üslupla karşılık verirler. Elbette bu tarz davranışlar normal değildir ve bir sorun olduğunun göstergesidir. Bahse konu durumun birden fazla nedeni olabilir ancak en önemli neden; şüphesiz ebeveyn ile çocuğun arasında güçlü bir duygusal bağın tesis edilememiş olmasıdır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağa zarar veren en önemli etken ise yanlış bir disiplin anlayışının benimsenmesidir. Özellikle de eleştirme, ceza verme veya sevgiyi bir süreliğine geri çekme gibi yöntemlerin sık sık kullanılması ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye ciddi zararlar verir.

Bu kitap da bunun için yazılmış, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirecek yeni bir disiplin yaklaşımı ortaya konulmuştur. Söz konusu disiplin yaklaşımında ödül, ceza vb. kontrol yöntemlerinin çocukların gelişimine, özellikle de ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağa verdiği zararlar anlatılmış, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirecek yöntem ve teknikler ebeveynlerin dikkatine sunulmuştur.

Kitapta disiplin amaçlı uygulanan yöntemlerin çocuğun vücudunda hangi hormonların salgılanmasına neden olduğu ve bu hormonların çocukların davranışlarını nasıl etkilediği bilimsel araştırmalar ışığında ortaya konulmuştur. Bu kitap aslında ebeveynlere çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini anlatmaktan ziyade, çocukların yaramazlık olarak nitelendirilen davranışlarının nedenlerini açıklamaktadır. "Neden 2 yaşındaki bir çocuk oyuncaklarını paylaşmaz?" "3 yaşındaki bir çocuk neden anne babasına vurur?" "Aynı çocuk 5 yaşına geldiği zaman neden oyuncağı arkadaşının elinden almaktan kendisini alıkoyabilir; oyuncakla oynayabilmek için sıranın kendisine gelmesini bekleyebilir, öfkelendiğinde sağa sola bir şeyler fırlatmak ya da birilerine vurmak yerine kendisini sakinleştirebilir?" "Neden bazı çocukların uyum sağlama ve düşünme becerisi daha azdır; neden fiziksel olarak daha yavaş ve depresyona ve umutsuzluğa kapılmaya daha yatkındır?" Bu soruların

-ve daha birçok sorunun- cevapları beynin yapısal/işlevsel özellikleri ve hormonların fonksiyonları ile ilişkilendirilerek açıklanmış, yine ebeveynlerin dikkatine sunulmuştur.

Kitapta tavsiye edilen yöntemler veya ebeveynlik davranışlarının salt literatüre dayanarak yazılmadığının altını çizmek gerekir. Önerilen hemen her yöntemin gerçek hayatta deneyimlenip hem kısa hem de uzun vadede olumlu etkilerinin gözlemlendiği, ayrıca gerçek hayatta deneyimlenen ya da şahit olunan olay ve diyaloglara da yer verildiği bilinmelidir.

Son olarak; bu kitabı yalnızca bir bilim insanı/akademisyen olarak değil, kızı henüz 1 yaşındayken eşinin kanser haberini alan, 2 yıl süren zorlu bir tedavi sürecinin sonunda eşini kaybedip çocuğunu yalnız büyüten bir anne olarak yazdım. Bunu niçin belirtmek ihtiyacı hissettim? Çünkü kızımı zor şartlar altında ve büyük acılar içinde, gücüm yettiği nispette en iyi şekilde büyütmeye çalıştığımı bilmenizi istedim. Ve hâlâ bunun için uğraş veriyorum. Ben de tıpkı diğer anneler gibi bebeğimi kucağıma ilk aldığım an ona hiç kızmayacağımı, sevgimi koşulsuz sunup ihtiyaçlarını tutarlı bir şekilde karşılayacağımı sanmıştım. Ancak hem annelik böyle bir süreç değilmiş hem de hayat birtakım planların önüne geçiyormuş. Son 25 yılımı çocuklar hakkında okuyup yazarak, çocuklarla çalışarak geçirsem de ben de her anne gibi yanlışlar yapacaktım. Kendimi zaman zaman hiç istemediğim şeyleri istemediğim tonda çocuğuma söylerken, sevgimi koşullara bağlı sunarken ve çocukluğumda anne babamın davranışları her ne kadar beni incitmiş olsa da ben de çocuğuma aynı şekilde davranırken bulacaktım. Doktora tez konum "bağlanma" olmasına, bununla ilgili makaleler yazmış olmama rağmen çocuğumla bağımın zaman zaman zayıfladığına şahit olacak ve onu yeniden onarma gücüne sahip olduğumu öğrenecektim. Nihayetinde çocuğumu büyütürken doğru bir disiplin yaklaşımının nasıl olması gerektiğini bilmenin yeterli olmadığını anlayacaktım. Çünkü pek çok kişi gibi benim de çocukluğum mükemmel geçmemiş, çocukluğumda derin yaralar almıştım. Ben de herkes gibi zaman zaman çok zor günler geçiriyordum. Her şeyden önemlisi zaman zaman uykusuz kalan, yorulan, hasta olan, acı çeken, canlı bir varlıktım. Tüm bunlara rağmen bu kitabı yazma sürecinde yaptığım okumaların ve bunları elimden geldiğince hayatıma geçirmiş olmanın anneliği kolaylaştırdığını ve daha keyifli hâle getirdiğini gördüm.

Bölüm 1

Bağlanma

"Tüm ilişkilerin ilki ve en önemlisi bağlanma ilişkisidir."
Bruce Duncan Perry

İnsan yavrusu, doğası gereği başkalarıyla bağlantıda olmaya ihtiyaç duyar. Diğer memelilere kıyasla yardıma daha fazla muhtaç hâlde dünyaya gelir. Kendi başına hayatta kalabilecek duruma gelene kadar bir yetişkine, bir bakım verene ihtiyaç duyar. Bu kişi genellikle onu dünyaya getiren kişidir. Bu ihtiyaç hem duygusal hem biyolojik olarak bağlanma ilişkisiyle karşılanır. Bireyin doğuştan getirmiş olduğu bağlanma eğilimi, hayatta kalabilmesini ve dış dünyayla temas kurabilmesini mümkün kılar (Burçe-Tulpar vd., 2019; Furman vd., 2002; Köse vd., 2013; Markham, 2019; Perry, 2002).

Doğumda bir bebek henüz başka bir kişiyle gerçek bir ilişki bağı kurmamıştır. Ancak anne, doğum sırasında bebeğiyle bağ kuracak biçimde, bebekse annenin bağ kurmasını bekleyecek biçimde programlanmıştır (Pearce, 2022; Perry, 2002). Ayrıca bebek, sevmeye ve sevilmeye hazır hâlde dünyaya gelir (Markham, 2019). Bu nedenle anne ilk günden bebeğine şefkat göstermeye hazır olmalı, onun varlığından mutluluk duyduğunu ona hissettirmelidir (Montgomery, 2021b). Hatta anne, bebeğiyle doğumdan önce duygusal bağ kurmalıdır. Bu gerçekleşirse annenin doğumdan sonra bebeğin ihtiyaçlarını ve isteklerini sabırla karşılaması daha kolay olur (Solter, 2020a).

Doğum öncesi dönemde annenin bebeğiyle arasındaki duygusal bağı sağlamlaştıracak en önemli şey, onunla konuşmasıdır. Özellikle annenin, bebeğin hareketlerini hissetmeye başladığı dönemde onunla konuşması hem anne-bebek ilişkisini hem de doğacak bebeğin dil becerilerini geliştirmek açısından büyük önem taşır. Bir annenin bebeği hakkındaki farkındalığı en yüksek düzeye, bebeğinin ilk hareketlenmeye başladığı dönemde ulaşır. 19. ve 25. haftalar arasında gözlemlenen bu hareketlenme, anne-bebek ilişkisi için önemli bir aşamadır. 18. haftadan itibaren yeterince duymaya başlayan bebek, artık annesinin sesine ve ruh hâline, annenin karnına olan dokunuşlarına ve içinde bulunduğu ortama göre hareket eder. Bunlar karşılıklı iletişimin başladığına dair ilk işaretlerdir (Esposito vd., 2017; Nicholson ve Parker, 2021; Sears ve Sears, 2020; Solter, 2020a).

Bağlanmayı Etkileyen Unsurlar

Anlaşıldığı üzere bağlanma, bebek daha anne karnında iken başlar ve doğum sonrası dönemi de kapsayacak şekilde devam eder. Doğumdan sonra anne-bebek bağının gelişmesi ya da güçlenmesinde kritik role sahip olan en önemli unsur annenin bebeğin sinyallerine duyarlı olmasıdır.

Bebeğin verdiği sinyallere duyarlı olma…

Josepsh Chilton Pearce'a (2022) göre bağ kurma, sözlü olarak gerçekleştirilmeyen bir psikolojik iletişimdir. Bu alışageldiğimiz *rasyonel-lineer* düşünme ve algılama biçimlerinin ötesinde yer alan sezgisel bir ilişkidir. İlişki uygun biçimde kurulduğunda, anne kendini bebeğine uydurur ve bebek de annesine ihtiyaçları hakkında anlamlı sinyaller gönderir. Bebek açlık, susuzluk, uyku ve temizlik gibi temel ihtiyaçlarını pek çok yolla ifade eder. Vücut hareketleri, yüz ifadeleri ve ağlama bunların yalnızca birkaçıdır. Aslında yeni doğan bir bebek bile annesine ihtiyaç duyduğunu ağlamadan çok önce göstermeye başlar yeter ki anne, bebeğin verdiği sinyalleri fark edebilsin (Gander ve Gardiner, 1993; Pearce, 2022; Sears ve Sears, 2020).

Bebeğin sinyallerine doğru cevap vermek her zaman kolay değildir. Hiçbir anne, bebeğinin gönderdiği sinyalleri her zaman doğru algılayamaz. Tronick, yaptığı araştırmada en ilgili annelerin bile bebeklerinin gönderdiği sinyallerin yalnızca %30'unu fark edebildiğini ortaya koymuştur (Akt., Markham, 2019). Annelerin de her insan gibi dikkatleri dağılabilir, endişelenebilir, korkabilir, bunalabilir, hasta olabilir ve bebeğiyle arzu ettiği oranda ilgilenemeyebilir. Özellikle de ilk haftalarda anne, bebeğinin lisanını öğrenmeye çalışırken ve bebeğin sinyal verme becerileri henüz gelişmemişken büyük bir hüsrana kapılabilir. Anne ve bebek ilk aylarda sinyal-cevap verme alıştırmasını defalarca yaptığında, bebek daha anlamlı sinyal vermeyi öğrenir. Bebeğin ağlamaları daha anlamlı hâle gelir. Böylece anne, bebeğin sinyallerini daha iyi duymayı ve doğru bir şekilde cevap vermeyi öğrenir. Bir süre sonra bebek sinyal vermede, anneyse bebeğin verdiği sinyalleri anlamada ustalaşır. Böylelikle bebek hiç ağlamadan ya da çok az ağlamayla bile gereksinimlerine doğru yanıtlar alabilir (Sears ve Sears, 2020).

Annelerin bebeklerini derinden anlamaya başlamalarında kilit nokta, bebekleriyle tutarlı denebilecek düzeyde vakit geçirebilmeleridir. Bebeğiyle tutarlı vakit geçirebilen anne, onun gönderdiği hem duygusal hem de fiziksel sinyalleri daha net görür ve bu sinyallerle uyumlu hareket edebilir. Bu durum sadece bebeğiyle olan ilişkileri için geçerli değildir. Anneler küçük çocuklarıyla olan yakın ilişkileri sayesinde de çocuklarının o an için neye ihtiyacı olduğunu gözlemleme kabiliyeti kazanmış olurlar. Çocuklarının davranışlarına nasıl karşılık verecekleri konusunda daha iyi kararlar alabilirler. Belli bir durum karşısında çocuklarının ne kadar yüreklendirme ve ne kadar kol kanat germe işlevine ihtiyaç duyduklarını kolaylıkla anlayabilirler. Ayrıca ne zaman araya girecekleri ya da ne zaman

durup çocuklarının karşılaştığı hayal kırıklığı ve güçlükle mücadele etmelerine fırsat vereceklerini bilirler (Siegel ve Bryson, 2020b).

Öte yandan anneler bebeklerinden gelen sinyalleri kaçırdıklarında ya da yanlış yorumladıklarında bebekler tüm hayatlarını olumsuz etkileyecek bir yara almazlar. Anneler bebeklerini kucaklarına alıp sakinleştirici bir şeklide konuştuklarında bebekler bir süre sonra sakinleşirler. Bebekler böylece evrenin mükemmel olmadığını, bazen duyulmak için sesini yükseltmek zorunda kalabileceklerini ama anneleriyle olan ilişkisinde bir sorun olduğunda onu onaracak güce sahip olduklarını öğrenirler. Annelerin böyle zamanlarda bebeklerine hızlı cevap verebilmeleri, bebeklerin uyumlanması için önemlidir (Markham, 2019; Leerkes vd., 2009). Markham'a (2019) göre ebeveyn ve bebeğinin uyumsuz olduğu anlar, yeniden bağ kurmayla takip edildiği ve olumlu anlarla dengelendiği sürece, bebek için gerçekten öğrenme fırsatıdır. Sonuç olarak anneler, bebeklerinden gelen işaretleri okumayı ve onlara istikrarlı biçimde karşılık vermeyi öğrendikçe bebekler yaşadıkları evrenin güvenli olduğunu ve ihtiyaçları olduğunda annelerine güvenebileceklerini öğrenirler.

Ebeveyn bebekten gelen sinyallere duyarsız kaldığında, ona özen gösteremediğinde ya da duygularını anlamlandırmaya çalışmadığındaysa zamanla çocuğun zihninde güvensizlik oluşur. Özellikle bebeklik döneminde temel ihtiyaçlarını ağlamayla bildiren bebeğin ağlamasının ciddiye alınmaması, ihtiyaçlarını ifade etmeyi bırakmasına neden olur. Bu durum bebeğin beyin gelişimini etkileyerek IQ'sunun düşmesine ve depresyon riskinin meydana gelmesine neden olabilir (Filliozat, 2021; Kendall-Tacket, 2001; Nicholson ve Parker, 2021).

Ağlamalar…

Ağlamanın güçlü bir sinyal değeri vardır ve bu sinyal ebeveyni, bebeğini teselli etmeye ve ona fiziksel temasta bulunmaya sevk eder. Ebeveynler, bebeklerinin ağlamalarına cevap verdiğinde bebekler genellikle ağlamayı keserler. Bu da ağlamanın bağlanmayı sağlayan özelliklerinden biridir (Nelson, 2005; Robinson vd., 2015; Sears ve Sears, 2020).

Sears ve Sears'a (2020) göre bebeğin ağlaması annenin duygularını harekete geçirir. Bunun anne için yalnızca psikolojik etkileri değil, fizyolojik etkileri de vardır. Bebeğinin ağladığını işiten annenin göğüslerindeki kan akışı hızlanır. Bunun yanında anne, bebeğini kucağına alıp emzirme yönünde biyolojik bir dürtü de hisseder. Bu, bebeğin biyolojik işaretlerinin annede nasıl biyolojik karşılık yarattığına dair çok iyi bir örnektir. Bebeğin ağlayışı dışında hiçbir şey annede böylesi yoğun bir karşılık bulmaz. Anne, bebeğin ağlamasına geç cevap verirse bebek daha şiddetli ağlamayı öğrenir. Anne bebeğine cevap vermeyi geciktirdiğinde, bebek annesinden ilgi görmek için tüm şiddetiyle ağlaması gerektiğini öğrenir. Daha sonraları rahatsızlık duyduğunda, doğrudan şiddetli ağlamaya başlar.

Bölüm 2

Bağlanma Temelli Disiplin

Disiplin nedir?

Ebeveynler çocuklarının saygılı, davranışlarının sorumluluğunu alabilen, doğru kararlar verebilen, duygularını iyi yönetebilen bireyler olarak yetişmelerini isterler. Bu tarz özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi disiplinle mümkündür. Ancak pek çok ebeveyn disiplini emir, itaat, tehdit, ceza gibi olumsuz kavramlarla bağdaştırmakta ve ödül-ceza vb. kontrol yöntemlerini kullanmadan çocukları disipline etmenin mümkün olmayacağına inanmaktadır.

Pek çok kültürde olduğu gibi bizim kültürümüzde de genellikle kısa vadeli sonuçlara ve anlık çözümlere odaklanılarak, düzene sokulması gereken en önemli unsurun davranışlar olduğu düşünülür. Şayet bir ebeveyn, çocuk yetiştirme sürecinde bu görüşü benimserse ödül, tehdit ve ceza gibi kontrol yöntemlerinin başarı sağladığına inanır. Çünkü bu yöntemler istenmeyen davranışa anında son verilmesini sağlar. Başka bir ifadeyle sorun o an için çözülmüş olur. Bu durum ebeveyn nezdinde her şeyin yolunda gittiğine dair bir yanılsamaya sebebiyet verir. Ancak işin içine "bağlanma ve kırılganlık unsurları" da dahil edildiğinde, davranışlara odaklanan yaklaşımların başarısızlıkla sonuçlanmasının kaçınılmaz olduğu görülür (Neufeld ve Maté, 2022).

Ne yazık ki günümüzde hâlâ disiplin veya iyi ebeveynlik kontrolle karıştırılmakta; istenmeyen davranışlarda bulunan çocukların ebeveynleri, katı kurallar veya yaptırımlar içermeyen bir disiplin uygulamakla ve çocuklarının davranışlarını kontrol edemeyecek kadar zayıf olmakla suçlanmaktadır (Maté, 2021). Disiplin amaçlı uygulanan kontrol yöntemlerinin, çocukların terbiyeli davranmalarını ve kendilerinden hoşnut olmalarını sağladığı savunulmaktadır. Ancak görünüşte huzurlu, mutlu görünen ve söz dinleyen çocukların aslında göründükleri kadar huzurlu ve mutlu olmayabilecekleri unutulmamalıdır. Aslında söz dinleyen pek çok çocuk kendini dilediği gibi ifade etmekten korktuğu ya da çekindiği için ebeveynlerinin beklentilerine göre yaşamaya çalışıyor olabilir. Ebeveynlerine itaat eden ve onları hoşnut edici davranışlar sergileyen bir çocuk, sadece ebeveynlerini memnun ettiği için mutludur; yaptığı eylemler ve takındığı tutumlardan (yardım etmek, paylaşmak, ders çalışmak vb.) dolayı değil. Ne var ki çocuğun sergilediği bu yüzeysel "mutluluk" nedeniyle ebeveynleri çocuğun özgünlüğünü gitgide kaybettiğini fark edemeyebilirler (Aldort, 2021). *Dağınık Zihinler* kitabının yazarı Gabor Maté'ye göre disiplinde amaç; çocuğun nasıl kontrol edileceği değil, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin nasıl güçlendirile-

ceği ve çocuğun gelişiminin en iyi şekilde nasıl destekleneceği olmalıdır. Ebeveynler disiplinde kontrol etmeye odaklandıklarında çocuklarıyla olan ilişkileri zarar görür. Bir çocuk, ebeveynleri tarafından kontrol edildiği sürece onların sevgisini hissedemez. Bunun yanı sıra davranışları sürekli kontrol edilen çocuk bir süre sonra ebeveynlerine ve çevresindekilere *karşıt irade* geliştirebilir (Maté, 2021).

Ebeveynler uyguladıkları disiplinle iş birliği yapmaya istekli ancak istemediği durumlara da "hayır" diyebilen, yetişkinler yanlarında olsa da olmasa da doğru olan davranışı sergilemeyi tercih edecek bir çocuk yetiştirmek istiyorlarsa öncelikle kendi zihinlerindeki disiplin algısını değiştirmelidirler.

Disiplin; çocukların yetişkinlerin istediği gibi davranmasını, onlara itaat etmesini amaçlamaz, amaçlamamalıdır da. Çocuklar, yetişkinlerin istediği gibi programlayacağı bilgisayarlar değildir. Çocuklar; doğarken sahip oldukları mizaçları, farklı istekleri ve beklentileri olan varlıklardır. Disiplinde amaç, çocukları bir kalıba sokmak olmamalıdır. Çocuğun ebeveyni de dahil hiç kimsenin böyle bir hakkı yoktur. Disiplin ilkelerinin nasıl uygulanacağı hem çocukların hem de ebeveynlerin gereksinimlerine bağlı olarak durumdan duruma, çocuktan çocuğa, ebeveynden ebeveyne ve aralarındaki ilişkiye göre farklılık gösterir. Ebeveynler şunu aklından çıkarmamalıdır ki disiplinin her çocuğa uygulanabilecek, sınırları keskin çizgilerle belirlenmiş bir formülü yoktur. Ebeveynin görevi çocuğun kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak ona yol göstermek olmalıdır (Fillizoat, 2021; Neufeld ve Maté, 2022; Oskay, 2020; Siegel ve Bryson, 2020a; 2020b). Yol gösterme ise *güvene dayalı* bir ilişki ve güvenli bir ortam içinde etkin bir şekilde yapılmalıdır (Durrant ve Ensom, 2017). Bu düşünceden hareketle disiplinin bağlanmadan bağımsız olamayacağı; ebeveynin çocuğu disipline ederken *kerteriz noktasının* aralarındaki duygusal bağ olması gerektiği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde doğrudan "bağlanma temelli disiplin yaklaşımına" rastlanmasa da disiplinde bağlanmanın önemi üzerinde duran isimler -Aletha Solter, Gabor Maté, Gordon Neufeld, Haim Ginott, Laura Markham, Martha Sears, Susan Stiffelman ve William Sears- olduğu görülmüştür. Özellikle Laura Markham ve Gabor Maté yaptıkları disiplin tanımında bağlanmaya vurgu yapmışlardır.

Markham (2019) disiplini, tehdit etmek ya da cezalandırmak yerine uzun vadeli düşünme, doğru davranışı öğretme, bağı güçlendirerek çocuğun ebeveynleriyle iş birliği yapmaya istekli olmasını sağlama ve ona duyguları yönetme konusunda koçluk yaparak doğru davranma yeteneğini kazandırma şeklinde ifade etmiştir.

Maté (2021) ebeveynlik disiplinini "Ebeveynlerin görevlerini aralarında kurdukları duygusal bağa odaklanarak yürütmeleridir" şeklinde tanımlamıştır. Maté'ye göre ebeveynler hangi yaklaşımı benimserse benimsesin disiplin uygulamaları *bağlanma bağını* tehdit etmemeli veya koparmamalıdır. Bunlara ek olarak Dadds ve Tully'a (2019) göre disiplin, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı daha da güçlendirmelidir. Tehdit, ceza, ödül vb. kontrol yöntemlerininse bunu sağlaması pek mümkün değildir. Ödül ve cezalar koşullara bağlı sevgi yaratır ve çocuklar koşulsuz sevildiklerini hissedemezler. Çocuklar bu

histen yoksun kaldıklarında ebeveynleriyle güvenli bir bağ kuramazlar. Nitekim Köçer ve Çınar (2021) yaptıkları çalışmada da "Ödülsüz cezasız disiplin mümkün müdür?" sorusuna cevap aramak için alan yazınını tarayarak ödül, ceza, tehdit gibi yöntemlerin kullanılmadığı disiplin yaklaşımlarını tespit etmiş ve ebeveynlerin çocuklarını disipline ederken onlarla aralarındaki duygusal bağı güçlendirebileceği düşünülen teknikler ortaya koymuşlardır. Bu kitapta da yeni bir disiplin yaklaşımı olarak önereceğimiz *bağlanma temelli disiplin yaklaşımı* ortaya konulmuştur.

Neden bağlanma temelli disiplin yaklaşımı?

Duygusal ve fiziksel ihtiyaçları tutarlı ve akla yatkın şekilde karşılanan bebekler, doğdukları andan itibaren bakım vereniyle bağ kurmaya, yaklaşık 8. ayda bağlanma davranışını en belirgin şekilde göstermeye başlarlar. Ancak pek çok bebek yürümeye, dünyayı daha aktif bir şekilde keşfetmeye başladığı dönemde bakım verenin engellemeleriyle karşılaşır. Özellikle 2 yaş döneminde çocukların büyük bir çoğunluğu ebeveynlerinin farklı yönleriyle tanışır. Sevgi dolu, şefkatli ebeveynlerinin kızan, bağıran, her şeyi engelleyen ebeveynlere dönüşümüne şahit olurlar. Keşfetme amaçlı yaptıkları davranışlarının cezalandırılmasına anlam veremezler. Tüm bunlar zamanla çocuğun ebeveynine olan bağının ve güveninin zayıflamasına neden olur. Çocukların gelişimsel özelliklerini ve bu zorlu süreci nasıl sağlıklı yöneteceğini bilemeyen ebeveynler ilk etapta ödül yöntemini kullanırlar. İşler daha çıkmaza girince ceza yönteminden medet ummaya başlarlar. Ceza kullanmak ebeveynin hiç de arzu ettiği bir durum değildir. Ancak süreci nasıl yürüteceklerini bilemediklerinden övgü, ödül, tehdit ve ceza yöntemleri arasında gidip gelirler. Bu kitapta ortaya konulan *bağlanma temelli disiplin yaklaşımı* ile ebeveynlere, çocuklarını disipline ederken aralarındaki bağı güçlendirebilecek teknikler sunularak çocuk yetiştirme gibi zorlu bir süreçte yol göstermek amaçlanmaktadır.

Bağlanma temelli disiplin nedir?

Bağlanma temelli disiplin, ebeveynlerin çocuklarıyla aralarındaki duygusal bağdan güç alarak onlara kendilerini ve dünyayı tanıma yolculuğunda rehberlik etmeleri, özellikle zor duyguları deneyimledikleri sırada koşulsuz bir kabulle çocuklarının yanlarında olmaları, duygularına eşlik etmeleridir.

Bu yaklaşıma göre disiplin, annenin bebeğini kucağına almasıyla başlar. Çünkü anne, bebeğini kucağına alarak hiç tanımadığı dünyaya gözlerini açan bebeğine güven vermekte; sakin, sevgi dolu varlığı ve şefkatli, dinginleştirici dokunuşlarıyla bebeğinin duygularını dengeleyip düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Anne, bebeğini kucağına alarak duygusal ihtiyaçlarının yanı sıra beslenme, ısınma gibi fiziksel ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Nicholsan ve Parker (2021) da ilk içsel disiplin derslerinin bebeğin duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını istikrarlı ve empatik şekilde karşılamakla başladığını ifade etmişlerdir.

Bu disiplin yaklaşımını benimsemenin en önemli yararı, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağın her zorlayıcı olaydan sonra daha da güçlenmesidir. Bu yaklaşım sevginin, çocuklar kendilerine konulan kurallara uyduklarında ya da başarılı olduklarında gösterilmesi yerine, en çok öfke, korku, kıskançlık gibi zor duyguları deneyimledikleri anlarda gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır. Sevgiyi bu şekilde deneyimleyen çocukların ebeveynlerinin her daim yanlarında olacaklarına dair güvenleri tamdır. Bu çocuklar davranışlarına sınır getirilse de kendilerini güvende hissetmeye devam ettiklerinden aralarındaki duygusal bağ zarar görmez. Aksine bu esnada ebeveynlerinden sevgi ve şefkat görüyor olmaları, aralarındaki duygusal bağın güçlenmesini sağlar. Her ne kadar "koşulsuz sevgi" başlığı altında bu konuya detaylı yer verilmiş olsa da burada da belirtmekte fayda vardır. "Bir çocuk sevgiye en çok zor duyguları deneyimlediği sırada ihtiyaç duyar." Ayrıca "çocuk, isteklerine 'hayır' cevabı aldığında ebeveyninin sevgisinin sonlanmadığını ve ilişkilerinin zarar görmediğini bilmeye ihtiyaç duyar."

Bu disiplin yaklaşımında, ebeveynin gücünü ödül ve cezadan değil, aralarındaki duygusal bağdan alması gerektiği savunulmaktadır. Ginott vd. (2021) de ebeveynlere, disiplin uygularken aralarındaki duygusal bağdan güç almalarını ve disiplinde kırgınlık ve öfke yaratan her şeyden mümkün olduğunca kaçınmalarını tavsiye etmektedir. Örsel (2014) de benzer şekilde çocuklarıyla aralarında güçlü bir duygusal bağ kuran, onların tüm ihtiyaçlarını karşılamayı görev edinen ve çocuklarının tam olarak güvenini kazanmış ebeveynlerin ceza vb. kontrol yöntemlerine ihtiyaç duymayacağını ifade etmektedir.

Bu disiplin yaklaşımında ebeveyniyle arasında güçlü bir duygusal bağ olduğunu hisseden bir çocuğun, ebeveyniyle iş birliği yapmaya daha fazla özen göstereceği savunulmaktadır. Susan Stiffelman da *İnatlaşmadan Ebeveynlik* adlı kitabında benzer şekilde ebeveyn ve çocuk arasında güvenli bir bağ varsa çocuğun, ebeveynlerinin yol göstericiliğini kabul etmeye daha istekli olacağını ifade etmektedir**.** Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarını disipline ederken aralarındaki ilişkiye zarar vermediklerinden ve onların duygusal savunma mekanizmalarının harekete geçmesini tetiklemediklerinden emin olmaları gerekir. Uyguladıkları disiplin ilkeleri hem ebeveyn-çocuk ilişkisine hem de çocukların uzun vadeli gelişim hedeflerine saygılı olmalıdır (Neufeld ve Maté, 2022). Ebeveynler bu disiplin yaklaşımını benimsediklerinde karşılarında iş birliği yapmaya istekli bir çocuk göreceklerdir. Böylelikle ebeveynlik daha keyifli bir hâl alacaktır.

Bağlanma temelli disiplin anlayışını benimseyen bir ebeveyn, çocuğun karşı çıkışlarını cezayla şekillendirilecek bir davranış olarak görmez; hatta çocuktaki hafif bir başkaldırı ebeveyni memnun eder. Çünkü istemediği durumlarda ebeveynine "hayır" diyebilmesi çocuğun ebeveyniyle arasındaki ilişkiye güvendiğinin göstergesidir. Dahası, bu durum çocuğun gelişiminin sağlıklı olduğunun bir göstergesidir.

Bağlanma temelli disiplin yaklaşımını uygulamak, ebeveynlere çocuklarının arzu edilen şekilde davranacakları garantisini vermez. Nitekim amacı da bu değildir. Ancak ebeveynler bu yaklaşımı benimsediklerinde çocuklar o an istenileni yapmasalar da ebeveynlerinden bir şeyler öğrenmeye devam ederler. Siegel ve Bryson'a (2020a) göre, ebeveynler

Bölüm 3

Her Çocuk ve Her Ebeveynlik Farklıdır

Ebeveynlik; çocuk dünyaya gelince neler yapılacağı konusunda zihinde tasarlanan bir süreç yerine, bebek büyürken adım adım birlikte, yaşayarak gelişen, deneyimsel bir farkındalık ve bağlantı sürecidir. Her şeyden önce bir ilişkidir ve ilişkiler sadece stratejilerle, becerilerle yürütülemez. Ebeveynler çocuklarıyla ilişkilerinde sadece stratejilere ve becerilere değil, aynı zamanda şefkate, belli prensiplere ve içgörülere de ihtiyaç duyarlar (Maté, 2021; Oskay, 2020).

Ebeveynlerin neredeyse tamamı iyi bir ebeveyn olarak yola çıkar ancak bu süreçte pek çok etkene maruz kalırlar. Ebeveynlik süreci engelsiz, şeritsiz, sapaksız bir yol değildir. Farkında olunmadan yapılan pek çok eylem ya da etkisinin şiddeti konusunda ihtimal verilmeyen faktör söz konusudur. Bu süreçte müdahale gerektiren büyüklü küçüklü olaylar, periyodik çatışmalar ve ani krizler yaşanabilir. Özetle ebeveynlik; birçok değişkene bağlı ve kesinlikle statik, düz bir yapıda değildir (Ginott vd., 2021; Oskay, 2020).

Ebeveynlerin bu zorlu yolda çocuklarıyla sağlıklı bir şekilde yürüyebilmeleri için öncelikle çocuklarının gelişim aşamaları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Ebeveynler, çocukları gelişim aşamalarından geçerken onların ihtiyaçlarını güvenlik ve destek sağlayarak karşılamalı, çocuğun eşsiz kişiliği ile mizacına uyum sağlamaya çalışmalı, çocuk büyüyüp değişirken nelere ihtiyaç duymaya başladığını fark etmelidirler (Nicholson ve Parker, 2021).

Ebeveynler çocuk yetiştirme sürecinde mümkün olduğunca kesin fikirlerden, tanımlardan ve her durumda herkes için aynı olan basmakalıp tekniklerden kaçınmalıdırlar (Fillizoat, 2021; Oskay, 2020; Siegel ve Bryson, 2020b). Çünkü üzerine sağlam basılacak hiçbir zemin, mutlaka uygulanabilecek hiçbir strateji yoktur. Şartlara uyum sağlamak gerekir. Evrensel bir cevap yoktur. Sadece o çocuğa, o anne-babaya, ortak hikâyelerinin o ânına ya da duruma uygun bir cevap vardır (Fillizoat, 2021).

Önceden belirlenmiş eğitim kurallarını ve sistematik yöntemleri birebir uygulamaya çalışmak bir özne olarak bireyi hiçe sayar. Çünkü hiçbir çocuk ve hiçbir ebeveyn birbirinin kopyası değildir. Kendi düşünceleri, duyguları ve zihinsel görselleri olan her çocuk ve her ebeveyn benzersizdir. Her ilişki yeni ve apayrı bir yaradılıştır (Oskay, 2020).

Her çocuk ebeveynlerini ayrı yöntemlerle sorgular. Üstelik her çocuk hızlı bir değişim ve gelişim gösteren bir varlıktır. Nasıl hayatı boyunca ayakkabı numarası aynı olmayacaksa ihtiyaçları da aynı olmayacaktır. İki yaşında lahana yemeğini çok seven bir çocuk üç yaşında o yemekten nefret edebilecektir (Fillizoat, 2021; Oskay, 2020).

Bir psikolog, doktor, çocuk gelişim uzmanı ebeveynler için yol gösterici olabilir. Ancak çocuğu ebeveynlerinden daha iyi tanıyamaz. Çocuklar konusunda her zaman en iyi uzman ebeveynleridir. Bir çocuğun içinde bulunduğu fiziksel, ruhsal, zihinsel, finansal vb. şartları ancak ebeveynleri, özellikle de annesi tam olarak bilebilir. Çünkü çocuğun anne karnına düştüğü andan itibaren yaşadıklarının şahidi annesidir. Uzmanların hepsinin kendi konularında son derece değerli bilgileri, fikirleri ve gözlemleri vardır. Ancak bu bilgileri olduğu gibi alıp uygulamak işe yaramayabilir. Ebeveynler, öğrendikleri bilgileri ya da uzmanlar tarafından sunulan önerileri uygulayarak sonuca ulaşmaya çalışmak yerine tüm bunları kendi değerlendirme süzgeçlerinden geçirerek uygulamalıdırlar. Böyle bir yaklaşım, çocuğun gelişimi için çok daha yararlı olacaktır (Fillizoat, 2020a; 2021; Orson, 2021; Oskay, 2020; Örsel, 2014).

Bölüm 4

Yaramazlık mı Gelişimsel Özellik mi?

Ceza kavramıyla bebeklerin ya da küçük çocukların yaramazlık yaptıkları ima edilir ancak onlar yaramazlık yapmazlar. Solter'a (2020a) göre küçük çocukların davranışlarını yaramazlık olarak nitelendirmek doğru değildir. Onlar sadece ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasına yönelik davranışlar sergilerler. Bu ihtiyaçlar; ebeveynin sıcaklığı ve sevgisi, beslenme, başkalarıyla anlamlı bir bağ kurma, oyun oynama, yeni bilgi ve beceriler edinmedir (North, 2020; Solter, 2020a).

Küçük çocukların ceza verilen davranışlarına bakıldığında onların yaşlarına göre gayet normal ve sıradan davranışlar olduğu görülmektedir. Bazen küçük bir çocuğun davranışları kendisine, başkalarına ya da eşyalara zarar verebilir. Bütün bunlar çocuğun yaramazlık yapıyor gibi algılanmasına sebep olabilir. Ancak bu davranışlar çocuğun hayata karşı yeterli bilgisinin olmamasından, yönetmekte zorlandığı güçlü duygularının olmasından ya da boşaltma ihtiyacı duyduğu acı verici duyguların birikmesinden kaynaklı olabilir (Cohen, 2021; North, 2020; Siegel ve Bryson, 2020a; Solter 2020a). Çocuk hayal kırıklığına uğramış ya da sadece sıkılıyor ve kendine uğraş arıyor da olabilir.

Çoğu zaman çocuklar, nedeni anlatıldığı hâlde istenilmeyen davranışları yapmaya devam ederler. Ebeveynleri evden çıkmak için acele ederken çocuklar olabildiğince yavaş hareket edebilirler. Son anda bir şey isterler, istedikleri şey hakkında diretirler ya da öfke krizi geçirirler. Bu durumlar çok tanıdıktır. Çünkü hemen her ebeveyn bu tarz durumları deneyimler. Bu davranışlar çocuğun inatçı veya huysuz olduğunu göstermez. Çocuk bu tarz davranışları ebeveynini üzmek ya da kızdırmak için yapmaz, sadece belirli bir evreden geçiyordur ve bu davranışları sözü geçen evrenin bir sonucudur. Ebeveynler şu gerçeğin farkına varmalıdır: Gelişmekte olan bireyin yavaş yavaş kendi iradesine kavuşması müthiş bir şeydir. Bununla birlikte bu gelişim yolculuğunda ebeveynlerinin rehberliğine ve yardımına ihtiyaçları vardır. Onların yardımı olmadan bu yolda güvenle yürümeleri mümkün değildir. Ancak, pek çok ebeveyn o yaştaki bir çocuğun yaşına uygun olmayan gelişimsel beklentileri nedeniyle çocuğuna aşırı tepkiler verebilmekte, onu dağınık, gürültücü, bencil, inatçı ve huysuz olmakla veya dürtüsel davranmakla suçlamaktadır (Cohen, 2021; Montgomery, 2020; Nicholson ve Parker, 2021). Oysaki ebeveynin yaramazlık olarak nitelendirdiği davranışın nedeni bazen de ebeveynin çocuğuna yeterince rehberlik edememiş,

doğru bilgileri aktaramamış veya özenli davranamamış olmasından kaynaklı olabilir (North, 2020).

Çocukların yaramazlık olarak nitelendirilen davranışları aslında ebeveynlerine hangi konuda rehberlik etmeleri gerektiğini daha iyi sezme fırsatı verir. Örneğin küçük bir çocuk sırada beklerken önündeki arkadaşını ittiğinde sırayı bekleme becerisi kazanmaya ihtiyacı olduğunu gösteriyordur. Çocuk, markette istediği çikolata alınmadığında annesine vuruyor veya yerde tepiniyorsa "İstediğim olmadığında kendime hâkim olabilmem ve hayal kırıklığımı saygılı bir şekilde ifade edebilmem için beceri oluşturmam gerekiyor" demektedir. Çocuklar bu şekilde davranarak aslında bakımından ve eğitiminden sorumlu kişilere neye ihtiyaç duyduklarının mesajını vermektedirler (Siegel ve Bryson, 2020a).

Ebeveynler olaylara bu bilinçle bakarlarsa, yani farklı yaş ve aşamalarda biliş ve davranış yönünden onlardan ne beklemek gerektiğini öğrenirlerse çocuklarının yaramazlık anlarını yalnızca katlanılacak kötü deneyimler olarak değil, aslında bir gelişim fırsatı olarak görebilirler. Böylelikle çocuğun ihtiyaç ve eylemlerine uygun karşılıklar vererek onlara yol gösterebilirler. Ebeveynler şunu kesinlikle aklından çıkarmamalıdır ki; çocuklarını tehdit ederek, ödül ya da ceza vererek onların gelişim aşamalarını hızlı bir şekilde tamamlamalarını sağlayamazlar (Cohen, 2021; Nicholsan ve Parker, 2021).

0-2 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel özellikleri...

Bir bebek ebeveynlerinden sürekli olarak bir şeyler talep eder. Bu, tamamen içgüdüsel bir davranıştır. Eğer bebek, ebeveynlerinden sürekli bir talepte bulunmuyorsa ebeveynleri endişelenmelidir. Çünkü bu durum, ebeveynlerin bebeğin ihtiyaçlarının farkına varmadığı (North, 2020) veya isteyerek ihtiyaçlarını karşılamadığı, bebeğin de artık talepte bulunmaktan vazgeçtiği anlamına gelir.

1 yaş çocuğu oldukça meraklıdır. Bu onun en dikkat çekici özelliğidir. Doğumunu takiben bütün dünyası sadece annesi olan bebeğin ufku genişledikçe keşif arzusu da artmaya başlar. 1 yaş çocukları, adeta dünyayı keşfetmeyi kendilerine görev edinmiş, oldukça meşgul, küçük kaşiflerdir. Keşfetme konusunda oldukça becerikli olmakla birlikte kendi motor hareketlerini kontrol altında tutma konusunda yetersizdirler. Bu yaştaki çocuklar ne tehlike ne de yasak tanırlar. Bir nesne gördüklerinde, şayet ilgilerini çekerse tehlikeli olup olmadığını bilmeden ona dokunurlar ve keşfetmeye çalışırlar çünkü henüz bu konularda bilince sahip değillerdir. Ebeveynlerin koyduğu sınırlar çok açık olsa da bu yaştaki çocuklar için hiçbir şey ifade etmez. 1 yaşındaki çocuğa konulan sınırlar, tek bir amaca hizmet etmelidir: Onu tehlikelerden korumak. Bebek büyük bir heyecanla etrafı keşfederken hem ona keşif ve deneme için yeteri kadar alan açılmalı hem de onu tehlikelerden koruyacak sınırlar konulmalıdır. Bu sınırlar tesis edilirken sert hayırlar, cezai yöntemler ve engellemelerden kaçınılmalıdır. Çünkü bu tarz yaklaşımlar bir taraftan bebeğin keşif ve öğrenme dürtülerine engel olurken diğer taraftan ebeveyn ve bebek arasında yoğun bir

Bölüm 5

Disiplin ve Beyin

Beyin Gelişimi

"Beynin gıdası ilişkidir. Beyni aç bırakmayın."
Nilüfer Devecigil

Ebeveynlerin çocuklarına kazandırabileceği en önemli becerilerden biri, onların güçlü duygulara neden olan durumlarda iyi ve doğru kararlar almalarına yardımcı olmaktır. Ebeveynler çocuklarının harekete geçmeden önce biraz durup beklemelerini, davranışlarının sonuçlarını düşünmelerini, başkalarının duygularını göz önüne almalarını, etik ve ahlaki kararlar vermelerini isterler. Çocuklar bazen ebeveynlerini memnun eden ya da onlara gurur veren davranışlar sergilerken, bazen bunu yapamayabilirler. Çocukların bazı durumlarda ebeveynlerine gurur veren davranışlarda bulunmalarının ya da akılcı kararlar almalarının, bazı durumlardaysa bunu başaramamalarının nedeni nedir? (Siegel ve Bryson, 2019).

Bazı davranışlar gelişimsel olarak normal sayılırken, sosyal olarak kabul edilebilir değildir. Örneğin 3 yaşındaki bir çocuğun istediğini alamadığında ebeveynine vurması gelişimsel olarak normalken, sosyal olarak kabul edilemez bir davranıştır. Peki, bu yaştaki bir çocuğun ebeveynine vurması gelişimsel olarak neden normaldir?

Tüm bunlar çocuğun beyninde neler olduğuyla bağlantılıdır. Ebeveynler beynin yapısı ve işleyişiyle ilgili birkaç basit ilkeyi öğrendiklerinde bile çocuklarını daha iyi anlayabilir, onların olumsuz davranışlarına daha hoşgörülü yaklaşabilir, güç durumlara daha etkili çareler bulabilir ve onların sosyal, duygusal ve zihinsel sağlığı için sağlam temeller oluşturabilirler (Siegel ve Bryson, 2019; 2020b).

Hemen hemen diğer tüm organların aksine, beynin olgunlaşması doğuştan tamamlanmamıştır. Örneğin kalp ve dolaşım sistemi yaşamın ilk günlerinde neredeyse tüm işlevlerini yerine getirebilecek nitelikte gelişmiştir. Diğer pek çok organ da öyle; doğduğumuzda yaşama hazır niteliktedir. Beyinse doğumdan sonra geliştirilebilir ve geliştirilmesi gereken bir organdır (Suskind, 2022; Yılmaz, 2018). Beyin gelişimi açısından iki şey çok önemli ve gereklidir:

1. Nöronların (sinir hücrelerinin) sayısını artırmak.
2. Nöronlar arasındaki sinaps (sinir hücreleri arasındaki bağlantı) sayısını artırmak.

Bebekler potansiyel olarak yüz milyar nöron ile dünyaya gelmektedir. Bu ciddi bir potansiyeldir. Bu, bebeklerin nöronlarının neredeyse tamamına sahip bir şekilde doğduğu anlamına gelmektedir. Ancak bu nöronların arasındaki bağlantıları sağlayan dentritler (dallar), bu aşamada henüz yeterli düzeyde sinaps oluşturmamıştır. Ne yazık ki kritik sinirsel bağlantılar olmadan bu yüz milyar nöron bir anlam ifade etmez ve adeta bağlantı telleri olmayan bağımsız telefon direklerine benzerler. Öte yandan bu nöronlar birbirine uygun şekilde bağlanırsa beynin işlevini yerine getirmesine izin veren sinyaller birbirleriyle hızlı bir alışveriş içine girer. Sonuçta ortaya çıkan inanılmaz ve son derece karmaşık devre; bellek, duygu, davranış, motor beceriler ve elbette dil dahil tüm beyin fonksiyonlarını etkileyen bir beyin mimarisidir (Suskind, 2022). Bir başka deyişle bu bağlantılar çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temel taşlarını oluşturur (Yılmaz, 2018).

Doğumdan yaklaşık 3 yaşına kadar (özellikle ilk sekiz ay boyunca) nöronlar arasında bağ oluşumu çok hızlıdır. Doğumda, her nöronda 2500 sinaps varken, çocuk yaklaşık 3 yaşına geldiğinde bu sayı her nöron için 15.000 sinapsa ulaşır. Yani, bir nöronda 15.000 sinaps; müthiş bir sayıdır! İki yaşında bir bebeğin beynindeki sinaps sayısı bir yetişkinin beynindekinden iki kat fazladır. Çocuk on yaşına geldiğinde sinaps sayısı erişkinlerdeki düzeyine iner. Sözün özü, beyin gelişimi meselesi beyin hücreleri ve daha önemlisi hücreler arası bağlantılar konusudur ve bu gelişim çok erken yaşlarda gerçekleşir (Yılmaz, 2018; Keleş ve Çepni, 2006).

Bilim insanlarının uzun yıllar süren araştırmalar sonucunda vardıkları genel kanı, bebeklik ve erken çocukluk döneminin beynin deneyimlere karşı en duyarlı olduğu ve dolayısıyla olumlu ve olumsuz yönde etkilenmenin en kolay olduğu dönem olduğudur. Yaşamın bu dönemlerinde sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel deneyimler sinir sistemlerini ömür boyu işleyişi etkileyecek şekilde biçimlendirecektir. Bu, bir çocuktaki genetik potansiyelleri ifade etmek için büyük fırsatların ve büyük kırılganlıkların olduğu bir zamandır (Perry, 2002). Bunun için beyin gelişiminde zengin bir organizma ve çevre etkileşimi büyük önem taşımaktır. Özellikle sinaptik bağlantıların oluşması ve bu bağlantıların kuvvetlenmesi tekrar, deneme-yanılma, taklit ve problem çözme yoluyla gerçekleşmektedir. Nöronlar ses, görüntü, dokunma, tat alma ve koku alma uyaranlarıyla birbirine bağlanmaya başlar. Çocuk başlangıçta dünyayı duyuları aracılığıyla öğrenir. Bebekken ağzına ilk kez bir ahşap blok soktuğunda beynin farklı kısımları bu oyuncağın tadını, hissini ve ağırlığını algılar. Daha sonra bu bloklarla bir kule inşa ettiğinde neden-sonuç ilişkisi kurmayı, ardından kuleyi tekrar tekrar devirdiğinde de yer çekimini öğrenir. Çocuğun bunu her yapışında nöronları harekete geçer ve beyindeki hücrelerle sinaptik bağlantılar oluşturur (Carey ve Rudkin, 2021). Suskind ve Denworth (2023) bebeklerin beyin gelişimi esnasında erken dönemde çevresel uyaranların ve bakım verenlerinin rolünün önemini şu cümlelerle ifade etmektedirler:

"Bebekler tamamen çaresiz olduklarından, gelişen beyinlerinin potansiyeli kesinlikle beyni güçlendiren girdilere bağlıdır. Bu girdiler olmadan, nöronal büyüme hızı önemli ölçüde yavaşlar. Bağlantılar kurulmadığında kullanılmayan nöronlar budanır ve bazı fırsatlar sonsuza kadar kaybedilir. Bu, beyin gelişimi veya gelişim eksikliği çaresiz durumdaki bebeklerin değiştiremeyeceği bir sonuçtur. Uzun süre devam eden çaresizliğimiz, diğer türlerin içinde en akıllı olmamamızı sağlayan evrimsel bir armağandır. Ebeveynlerin ve sevgi dolu bakıcıların rolü de bir armağandır. Böylece ebeveynler çaresiz varlıkların beyinlerinin mimarları olurlar ve çocuklarının hayatlarında iyi yönde fark yaratabilirler."

Beynin yapısını ve işleyişini bilmek disipline bakış açımızı etkiler.

Siegel ve Bryson, *Dramsız Disiplin* adlı kitaplarında beyin hakkında üç temel keşiften bahsederek bunlara üç "Beyin D"si demektedirler. Siegel ve Bryson bunların disiplin gerektiren davranışlar da dahil çocukların yaptığı pek çok şey hakkında bilgi verdiğini ifade etmektedirler. Kitabın bu kısmında bu konuya geniş yer verilmiştir. Çünkü ebeveynler bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarında çocuklarının olumsuz davranışlarına ve disipline bakış şekilleri tamamıyla değişecektir.

1. "Beyin D"si: Beyin değişen bir yapıya sahiptir.

Siegel ve Bryson (2020a) bir çocuğun beynini yapım aşamasındaki bir eve benzetmektedir. Beynin alt katı doğuştan yeter derecede gelişmiş durumdadır. Üst katı ise büyük ölçüde inşaat aşamasındadır. Beynin alt katı, beynin daha ilkel kısımlarını temsil eder. Alt beyin, beyin sapından ve duyguları ve dürtüleri kontrol eden limbik sistem dahil olmak üzere beynin fiziksel olarak daha alt kısımlarından oluşur. Alt beynin ilkel olduğu söylenebilir çünkü en temel nöral ve sinirsel işlevlerden sorumludur. Güçlü duygular, içgüdüler, sezgiler, bedensel fonksiyonların yanı sıra öfkenin de kaynağı alt kattaki beyindir. Alt beyin oldukça hızlı çalışır ve çoğunlukla yaptığı işin bilincinde olmadan hareket eder. Belli başlı durumlarda kişilerin tepkisel olmasına ve düşünmeden hareket etmesine neden olur. Çünkü bu tür içgüdüsel ve çoğunlukla otomatik gerçekleşen süreçler alt katta saklanır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda alt beynin yeni doğan bebeklerde dahi iyi işlediğini söylemek mümkündür (Keleş ve Çepni, 2006; Siegel ve Bryson, 2019; 2020a; 2020b; 2024).

Bebekler her defasında yalnızca tek bir baskın duyguyu (beynin en basit, ilkel kısmından doğan) hissederler. Mantıksal akıl yürütme ve muhakeme becerileri gelişmediğinden adeta o hisse bürünürler (Carey ve Rudkin, 2021). Küçük çocuklar da pek farklı değildir, onlar da duygularının ivediliğinin esiridir. Olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlayacak bir düşünce yapısından veya olaylar arasında önceliklerini belirleyerek bir sıralama yapma becerisinden yoksundurlar. Duyguları onları kolayca ele geçirir ve bir çıkış yolu bulmak için yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyarlar (Filliozat, 2020a). Çocukları ağlama krizine girdiğinde ya da bir nedenden ötürü uzlaşmaktan kaçındığında ebeveynlerin sabırlı ve sakin davranabilmeleri için temel motivasyonları şu olmalıdır: Çocuğun beyni

henüz tam olarak oluşmadı, bu nedenle zaman zaman duygularını ve bedenini kontrol edemeyebilir. Çocuk bu dönemde beynin ilkel alt katıyla hareket eder. Henüz çok yönlü ve karmaşık düşünceden sorumlu üst beyin gelişmediğinden (Siegel ve Bryson, 2020a; 2020b) derinlemesine düşünüp plan yapamaz, yaptıklarının nedenini ve nelere yol açacağını bilemez (Montgomery, 2021b). Bu noktada çocuğa bakan kişi olarak ebeveynin görevlerinden biri, ona beyninin üst katının inşası ve güçlenmesi için yardımcı olurken aynı zamanda sevgi ve anlayış göstermektir. Bir bakıma çocuğun beyninin üst katı tadilat aşamasındayken ebeveyn dışarıdan destek veren bir üst beyin rolü üstlenmelidir (Siegel ve Bryson, 2020b).

Üst beyin, serabral korteks (beyin zarı) ve orta prefrontal korteks adı verilen kısım da dahil olmak üzere alnın gerisindeki bölümlerden oluşur. Beynin en dış tabakasıdır (Siegel ve Bryson, 2019). Tüm gelişmiş işlevleriyle ilkel beynin aksine üst beyin dengeli, anlamlı hayatlar yaşayıp sağlıklı ilişkiler kurmamızı sağlayan bir dizi düşünsel, duygusal ve ilişkisel beceriden sorumludur: Mantık yürütme, planlama, karar verme, bedenin endişesini sakinleştirme, başkalarını anlama ve en önemlisi dürtü kontrolü gibi önemli davranış regülasyonları. Bunlar, ebeveynlerin çocuklarında görmeyi hayal ettikleri becerilerdir ve bunların hepsi iyi gelişmiş bir üst beyin gerektirir (Siegel ve Bryson, 2020a; Devecigil, 2021).

Bebeklik döneminde üst beynin gelişimi için tekrar eden uyumlu sözsüz ilişki tecrübeleri gerekir. Yani göz teması kurmak, dokunmak, kucağına almak, ağladığında sakinleştirmek, sakinken etraftaki uyaranlarla tanıştırmak… Başka bir ifadeyle üst beynin gelişimi ebeveynin ilişki uyumlamasını iyi ve etkin yapabilmesi ile ilgilidir (Devecigil, 2021). Bunun için ebeveynin çevreden duyduğu "Sık sık kucağa almak, bebeği şımartır" gibi bilimsel gerçeklikten uzak ifadelere kulağını kapatması ve kendisini bebeğin ritmine bırakması gerekir.

Çocukların üst beyinlerinin gelişim aşamasında olması, çocukların istenmeyen şekilde davrandıklarında onların görmezden gelinmesi gerektiği anlamına gelmemelidir. Aksine çocuklarda; davranışları yöneten, içsel kısıtlamalar sağlayan, tutarlı bir şekilde işleyen üst beyninin gelişmemiş olması onların dışsal kısıtlamalara ihtiyacı olduğu anlamına gelir.

Peki, bu dışsal kısıtlamaların nereden gelmesi gerekir? Ebeveyninden, bakıcılarından, öğretmenlerinden, çocuğun bakımından ve eğitiminden sorumlu herkesten, bu kişilerin talimatlarından ve beklentilerinden. Bu kişilerin mümkün olan tüm becerilerle birlikte çocukların üst beynini geliştirmeleri gerekir. Bu süreçte onlarla çalışarak henüz kendi kendilerine veremedikleri kararlarda onlara yardım ederek dışsal bir üst beyin gibi davranmaları gerekir (Sigel ve Bryson, 2020a; 2020b). Bu duruma şöyle bir örnek verebiliriz:

5 yaşındaki bir çocuğun yemek sırasında beklerken arkadaşını itip önüne geçmesi çocuğun üst beyninin henüz tam kapasiteyle çalışamıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuğun üst beyni iyi çalışıyor olsaydı, dürtülerini kontrol etmeyi, davranışlarının sonuçlarını öngörmeyi, harekete geçmeden önce düşünmeyi ve arkadaşının neler hissedebile-

Bölüm 6

Duygular

"Dünyanın, tüm duygulara alan açan güvenli bir yer olduğunu bilerek büyüyen çocuklar hayatta daha mutlu ve başarılı olurlar."
Hedvig Montgomery

Çocukların büyüme sürecinde en çok yardıma ihtiyaç duydukları konu, duygulardır. Onların da en az yetişkinlerinki kadar çok sayıda ve yoğunlukta duyguları vardır. Çocuklar gün içinde bir sürü farklı duygular yaşarlar, hatta duyguları yetişkinlere göre daha yoğun yaşarlar; korkuları da mutlulukları da öfkeleri de çok güçlüdür (Dildar, 2021; Montgomery, 2021a).

Deneyimledikleri her şey çocuklara olduğundan daha büyük, daha parlak görünür. Ayaklarına tam oturmayan bir ayakkabıya müthiş öfkelenebilir, çok zararsız bir şeyden korkabilir, kafaları sık sık karışabilir, endişe ve derin bir üzüntüye kapılabilir, kendilerini büyük bir boşluğa düşmüş gibi hissedebilirler (Montgomery, 2021b).

Güçlü ve yoğun duyguları yönetebilmek yetişkinler için zordur; çocuklar içinse neredeyse olanaksızdır. Bu durum, çocukların beyinlerinin henüz tam gelişmemiş olması, deneyimlerinin sınırlı olması, dil becerilerinin henüz duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yetmemesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Aldort, 2021; Carey ve Rudkin, 2021; Nicholson ve Parker, 2021; Montgomery, 2021b). Çocukların duygularını yönetebilmeleri için hem deneyim kazanmaları hem de belli bir olgunluk düzeyine ulaşmaları gerekir. Bunun için de zamana ve ebeveynlerinin rehberliğine ihtiyaçları vardır (Montgomery, 2021b).

Evde beslenen bir hayvan öldüğünde hissedilen derin üzüntünün zamanla hafifleyeceğini yetişkinler bilebilirler ama bunu ilk kez deneyimleyen bir çocuk, duygunun şiddetiyle ezilebilir. Ebeveynler duygunun deneyimlenmesindeki bu farklılıkları ortadan kaldıramazlar elbette ancak çocuğun yaşama henüz yapılanmakta olan, daha tecrübesiz ve kırılgan bir perspektiften baktığını göz önünde bulundurarak hareket edebilirler (Gottman ve Declaire, 2021).

Hepimiz çoğu zaman karışık duygular deneyimleriz. Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Ancak çocuklar bunun olağan bir durum olduğunu bilemezler, bu nedenle de karışık duygularla başa çıkabilmek onlar için çok daha zordur. Örneğin bir çocuk yeni bir

kardeşin doğumundan dolayı aynı anda hem mutlu hem de üzgün hissedebilir. Yaz kampına giden bir çocuk, bir yandan bağımsızlığından ötürü gururlanırken bir yandan da evi özleyeceğinden kaygılanabilir. "Herkes kampa gittiği için çok mutlu ama ben kaygılıyım, demek ki bende bir terslik var" diye düşünebilir. Ebeveyn bu noktada resme dahil olur ve çocuğun, deneyimlediği duygular yelpazesini incelemesini (aynı olayın tutarsız iki hissi açığa çıkarabileceğini) sağlarsa ona önemli bir yardımda bulunmuş olur (Carey ve Rudkin, 2021; Gottman ve Declaire, 2021).

Ne var ki yetişkinler çocuklarının gülerek, yaratıcı ve hoş yöntemlerle kendilerini ifade etmelerinden keyif alıp bunu teşvik ederken; çocukları acı, öfke, kıskançlık, kaygı, yalnızlık, hayal kırıklığı veya keder hissettiğinde, duygularını sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarmasını engellemeye çalışırlar. Çünkü çoğu zaman bu duyguların kabullenilmesi zordur. Onları güçlendirmek istemeyiz. Bunun yerine böyle hisleri düzeltmek, azaltmak veya tercihen tamamen yok etmek isteriz. Duyguları reddettiğimizde ya da bastırdığımızda onları yok edeceğimizi zannederiz, oysaki duygular bizi etkilemeye devam eder (Aldort, 2021; Cohen, 2021; Faber ve King, 2021; Gottman ve Declaire, 2021; Meriç-Kazdal, 2022). Aynı şey çocuklar için de geçerlidir. Bir çocuğun kaygı, kızgınlık veya öfke gibi olumsuz duygularını ifade etmesini engellemek, hissetmesini engellemez; sadece ifade ediliş şeklini değiştirir (Aldort, 2021). Ebeveynleri **"**Kes artık şu ağlamayı!" veya "Öyle hissetmen için bir neden yok" veya "Korkmanı gerektirecek bir neden yok!" dediklerinde çocuğun öfkesi, üzüntüsü ya da korkusu yitip gitmez. Ebeveynleri ona nasıl hissetmesi gerektiğini söylerlerse çocuk o sırada hissetmekte olduğu duygulara güvenini yitirir, bu da kendisinden şüphe etmesine neden olur (Gottman ve Declaire, 2021). Örneğin 6 yaşında böceklerden korkan bir çocuğa "Sen kocaman adam oldun artık. Erkek adam böceklerden korkmaz. Sen cesur bir erkeksin" denildiğinde çocuğun korkusu bir anda geçmez. Korkusu geçmediği gibi çocuk "Demek ki altı yaşındaki çocuklar böceklerden korkmaz. Ama ben korkuyorum, demek ki bende bir tuhaflık var" diye düşünebilir ve bir dahaki sefere korkusunu ifade etmemeyi tercih edebilir. Aldort (2021) da benzer şekilde kendini tam olarak ifade etme konusunda güvensiz ve aciz hisseden çocuğun duygularını suçluluk ve endişeyle birlikte bastırabileceğini söylemektedir. Duygularını bastırması, çocuk için iyi bir şey değildir. Filliozat'a (2021) göre duyguları bastırma, inkâr etme *düdüklü tencerenin içine hapsedilmiş hava gibidir*. Supaplar yetersiz kaldığında kapak patlar. Daha açık ifade etmek gerekirse çocuk kendini, duygularını boşaltacak kadar güvende hissedene kadar daima gergin ve duygusal olarak kırılgandır (Markham, 2019). Duygularını boşaltabilmesi için ya öfke krizini tetikleyecek bir olaya ihtiyacı vardır ya da kucağında ağlayabileceği şefkatli bir yetişkine.

Çocuklar duygularını ifade edemediklerinde…

Çocukların duygularını özgürce ifade edememeleri zamanla saldırganlık, depresyon, içe kapanma, tikler, öğrenme bozuklukları, uyku düzensizlikleri gibi pek çok fiziksel, davranışsal ve gelişimsel tepkiye yol açabilir. Ebeveynler çocuğunun gözyaşlarını, öfkelerini, kor-

kularını dinlemez, duygularını tasdik etmez, hissettiklerini onaylamazsa çocuk ne hissettiğine dair oluşmakta olan bilincini silebilir. Ya içinde artık hiçbir şey hissetmez ya da gerçek duygusu yerine daha uygun olduğunu düşündüğü başka bir duyguyu sergiler. Çocuk kendi hissettiği şeyi hissetmeye hakkı olmadığını düşündüğünde geriye annesinin, babasının, öğretmeninin, başkalarının tanımladığı duygular kalır. Ona kim olduğunu onlar söyler, rolünü onlar belirler. Artık var olduğunu hissedemez. Ebeveynler çocuğu ağlaması için odasına gönderdiğinde veya çocuğa başka bir yerde sinirlenmesini söylediğinde çocuk kendisini umutsuz hisseder. Duyguların ilişkiyi tehdit ettiğini düşünür. Benzer şekilde ebeveynler çocukların duygularını sitemli bir şekilde eleştirdiğinde ya da alaya aldığında, çocuklar hissettikleri duyguların onların beklentisine uygun olmadığına karar verir. Çocuğun fazla seçeneği yoktur. Onlarla ilişkisini kesemez, çünkü tüm hayatı onlara bağlıdır. Anne babası ona bir yuva sağlıyor ve onu besliyordur; öyleyse hissettiklerini silmelidir. Hissiz olmalıdır (Aldort, 2021; Cohen, 2021; Filliozat, 2021). Siegel ve Bryson (2020a) ebeveynleri tarafından duyguları küçümsenen ya da inkar edilen bir çocuğun "benlik tutarsızlığı" denilen şeyi geliştirebileceğini ifade etmektedirler. Yoğun bir üzüntü ve hayal kırıklığı deneyimlerken annesi "Rahatla" ya da "Bir şeyin yok" benzeri ifadelerle duygusunu reddederse çocuk, bilinçli bir şekilde olmasa da bir duruma verdiği içsel yanıtın en güvendiği kişiden gelen dışsal yanıta pek uymadığını fark edecektir. Çocuk bir olay deneyimlediğinde ebeveyninden ya da bakım vereninden gelen yanıt bununla uyumluysa (eşleşiyorsa) içsel deneyimi ona anlamlı gelecek ve kendini anlayıp içsel deneyimini güvenle anlamlandırıp diğerlerine iletebilecektir. Bu şekilde de "Benlik tutarlılığını" geliştirecektir. Burada uyumsuzluktan kastedilen birkaç defa olması değildir. Tek bir uyumsuzluğun uzun süreli etkileri olmaz. Ancak ebeveynleri çocuğa tekrar tekrar "Ağlamayı kes! Bak herkes nasıl eğleniyor!" gibi şeyler söylediğinde çocuk içinde olup bitenlere dair doğru bir şekilde gözlemleme ve algılama becerisinden şüphelenmeye başlayacaktır. Benliği onu şaşkın, kendinden şüpheli ve duygularıyla bağlantısız hâle getirecek ve çok daha tutarsızlaşmasına sebep olacaktır. Yetişkinliğe doğru ilerledikçe çoğu zaman duygularında haksız olduğunu hissedebilir. Subjektif deneyiminden şüphe duyabilir ve hatta bazen ne istediğini ya da hissettiğini bilmekte zorlanabilir.

Ebeveynlerin yaptığı en büyük hatalardan biri de çocuğun duygusu hakkında çocukla tartışmaktır. Duygusu hakkında tartışmak çocukları değersizleştirir ve onlara bu duyguyu hissetmenin yanlış olduğunu düşündürür (Markham, 2019).

Kimi ebeveyn, çocuğu kendisini üzen ya da hayal kırıklığına uğratan bir olaya gözyaşı veya öfkeyle tepki verdiğinde çocuğun duygusuna değil, soruna odaklanır ve bir an önce çözüm bulmaya çalışır. Oysaki ebeveynler hiçbir şey çözmek zorunda değildirler, ayrıca çözmemelidirler de. Herhangi bir şeyi çözme baskısı olmadan çocuğu sakin bir şekilde dinleyebilir, duygularını onaylayabilir ve kendisi gibi davranmasına izin verebilirler. Görüşlerine katılmak zorunda değildirler. Çocuğun duygularını hissetmeye hakkı olduğunu kabul etmelidirler. Ebeveynler olaylara bu şekilde yaklaştıklarında çocuğa, duygusal yaşamın tehlikeli ya da ayıp olmadığını ve aslında duyguların evrensel ve yönetilebilir olduğunu öğretirler. Böylelikle çocuklar kendi duygularıyla başa çıkmayı öğrenirler (Aldort, 2021; Markham, 2019). Örneğin okuldan kızgın bir şekilde eve dönen çocuk, babasına "arkadaşı

Bölüm 7

Çocukların Duygusal İhtiyaçları

KOŞULSUZ SEVGİ

Duygusal ihtiyaçlar çocuğun sağlıklı gelişimi açısından fiziksel ihtiyaçlar kadar önemlidir. Bir çocuğun en temel duygusal ihtiyacı; tutarlı bir güven duygusuyla koşulsuzca sevilmek, kabul edilmek ve onaylanmaktır. Çocuklar her zaman, her durumda değer gördüklerini ve kabul edildiklerini bilmek isterler. Sadece yetişkinlerin istediği şekilde davrandıkları zaman değil, kendi istekleri doğrultusunda davrandıklarında ya da yetişkinlere karşı çıktıkları zamanlarda da sevildiklerini ve değerli olduklarını bilmeye ihtiyaç duyarlar. Hatta ebeveynler çocuğun güvenini zedelemiş, ona verdikleri sözü tutmamış yahut onu cezalandırmış dahi olsalar çocuk ebeveynlerini bağışlamak, sevildiğini bilmek ve aralarındaki bağı hissetmek ister (Filliozat, 2020b; Hannush, 2021; Solter, 2020c).

Bir çocuk ebeveyninin sevgisini ve saygısını kazanmak için bir şeyleri başarmaya ve iyi yapmaya ihtiyaç duyuyorsa, ebeveynlerinin isteklerini yerine getirdiğinde ödül; isteklerine itiraz ettiğinde ceza alıyorsa ya da sürekli eleştiriliyor daha da kötüsü anne babasının onu başka birine dönüştürmeye çalıştığını hissediyorsa koşulsuz sevildiğini hissedemez. Bu nedenle ebeveynler çocuklarına koşulsuz sevildiklerini hissettirmek istiyorlarsa çocuğun eşsiz kişiliğini ve kimliğini anlayıp takdir etmelidirler (Pantley, 1996; Maté, 2021; Kohn, 2019c; Tsabary, 2019). Alfie Kohn da *Koşulsuz Ebeveynlik* adlı kitabında ebeveynlere; çocuklarına onları her zaman ve her koşulda kabul ettiklerini ne hissederlerse hissetsinler ve ne yaparlarsa yapsınlar kabulün hiç değişmeden korunduğunu açıkça ifade etmelerini ve daha da önemlisi bunu çocuklarına hissettirmelerini tavsiye etmektedir.

Aslında hemen hemen bütün ebeveynler çocuklarına yoğun bir sevgi besler ancak asıl önemli olan ebeveynlerin çocuk için beslediği duygular değildir; önemli olan çocuğun bu duyguları nasıl deneyimlediği ve kendisine karşı tutumlarını nasıl değerlendirdiğidir (Aldort, 2021; Kohn, 2019c). Aldort (2021) çocukların ebeveynlerinin sevgisinden emin olabilmeleri için ebeveynlerin sevgilerini kendi yöntemleriyle değil çocuğun anlayabileceği bir şekilde aktarabilmeleri gerektiğinin altını çiziyor. Bunun için ebeveynler onların ihtiyaçlarını anlamaya ve onların istediği şekilde karşılamaya özen göstermelidirler. Neye ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağını sadece çocuk belirleyebilir. Ebeveynlerin yapmaları gereken şey çocuğa odaklanmaları ve onu anlamaya çalışmalarıdır. Bir çocuğun sevgi ihtiyacı; ona hikâye okunduğunda, kucaklandığında, birlikte yerde yu-

varlandıklarında ya da müzik açıp balonlarla dans edildiğinde karşılanıyor olabilir. Çocuğun bu ihtiyaçlarının karşılanmaması, *kendisini sevilmeyecek kadar değersiz hissetmesine ve bu algı yüzünden de duygusal anlamda acı çekmesine neden olabilir.*

Görsel 7.1
Annenin çocuklarının sevgi ihtiyacını karşılaması



Bazı ebeveynler; çocukları mutlu, uyumlu, sakin, başarılı olduklarında ya da kendilerine itaat ettiklerinde onlara sevgilerini gösterirler. Bu çocuklar hiçbir zaman ebeveynlerinin sevgisinden emin olamazlar. Çoğu zaman kendilerini güvensiz hissederler ve yaşadıkları hayal kırıklıklarını, kaygılarını, öfkelerini dışa vurmaktan korkarlar. Söz dinlemedikleri, kurallara uymadıkları zamanlarda ebeveynleri tarafından sevilmeyeceklerini ve onaylanmayacaklarını düşündükleri için onları memnun edecek davranışlarda bulunmaya gayret ederler (Solter, 2020a).

Çocuklar ebeveyninin sevgisine en çok ne zaman ihtiyaç duyar?

Aldort'a (2021) göre çocukların ebeveynlerinin sevgisine en çok ihtiyaç duydukları anlar, olumsuz olarak ifade edilen davranışlarda bulundukları (örneğin kıskançlık duygusuyla baş edemeyip kardeşine vurduğu zamanlar) anlardır. Ebeveynler böyle davranan bir çocuğa sevgi gösterme fikri karşısında şaşırabilirler ancak çocuğun bu tarz davranışları genellikle baş edemediği duygularıyla, karşılanmamış bir ihtiyacıyla veya ebeveyninin sevgi-

sine ve ilgisine ihtiyaç duymasıyla alakalıdır. Çocukların bu türden davranışlarıyla ebeveynlerine verdikleri mesaj, daha fazla sevgiye ve şefkate ihtiyaç duyduklarıdır. Böyle zamanlarda çocuğa sevgi gösterilmesi, çocuğun sevgiyle ödüllendirildiğini düşünmesine neden olmaz. Aksine çocuğu rahatlatır çünkü çocuk anlaşıldığını ve ilgi gördüğünü hisseder. Ancak bazı çocuklar bu gibi durumlarda sevgiyi reddetme eğiliminde olabilirler (Aldort, 2021; Cohen, 2021; Kohn, 2019c).

Bu çocuklar genellikle ebeveynin sevgisinden emin olamayan, ebeveyniyle arasında duygusal bağ olmadığını hisseden güvensiz çocuklardır. Böyle çocuklara ulaşmak ve onunla yeniden bağ kurmak çok zor olabilir. Ancak ebeveynler çocuğa ulaşmak ve yeniden bağ kurmak için her zaman bir yol bulabilirler. Çok ileri gitmiş bir olumsuzluk döngüsünde olsalar bile her zaman işleri yoluna sokmak için bir yol bulabilirler. Aslında bunun nasıl yapılacağını dahi bilmelerine gerek yoktur. Sadece sevgiyi seçmek yeterlidir. Sonuçta her şey her zaman sevgiyle ilgilidir. Sevgi asla başarısız olmaz (Markham, 2019).

Çocuklar koşulsuz sevildiklerinde…

Çocukların ebeveynleriyle aralarındaki sevgi ilişkisi, çocukların gösterecekleri iyi davranışlar için *motivasyon gücüdür*. Varlığıyla koşulsuz sevildiğinin, değer gördüğünün ve yetenekli olduğunun farkına varan çocuklar kendi davranışlarını olumlu yönde geliştirmeye çalışır ve sosyal davranış kalıplarını öğrenme konusunda daha yatkın tavırlar sergilerler. Ebeveynlerinin takdirini kazanmak için harcayacakları enerjiyi, kendi gelişimlerinde kullanabilme ve başarılı olma özgürlüğüne sahip olurlar. Bu çocuklar zorluk yaşadıkları konularda da yardım ve düzeltmeye daha açık olurlar. Eksikleri ve yanlışları olabileceğini daha kolay kabul ederler. Hatalarının ebeveynleriyle olan ilişkisini tehdit etmediğini bildiklerinden, hataları korkulacak deneyimler olarak görmezler (Aldort, 2021; Bailey, 2005; Kohn, 2019c; Maté, 2021).

Koşulsuz sevildiğini hisseden çocuklar ebeveynleriyle daha fazla iş birliği yapma ve onlara karşı daha az direnç gösterme eğiliminde olurlar. Pantley'e (1996) göre bir ebeveynin gücü; sert ve baskıcı olmasından değil, güçlü bir ilişkiden kaynaklanır. Çocuğuyla arasındaki ilişki ne kadar sağlam ve güçlüyse ebeveyn de o kadar güçlüdür. Güçlü bir ilişkinin temelinde de çocuğa her zaman ve her durumda sevildiğini hissettirmek yatar. Ebeveyn çocuğuna koşulsuz sevgi gösterdiğinde en şiddetli fırtınalarda bile ayakta kalabilecekleri sağlam ve dayanıklı bir ilişki geliştirmiş olurlar. Bazı ebeveynler -ne yazık ki- sevgiyi ilişkilerini güçlendirmek için değil çocuklarına isteklerini yaptırabilmek için kullanırlar. "Bak seni çok seviyoruz, onun için böyle olmalı..." gibi ifadelerde bulunurlar. Bu gibi ifadeler çocuk için "İstediğimizi yapmazsan seni sevmeyiz..." anlamı taşır. Bunlar, duygu dilinin doğru kullanımı değildir. Ebeveyn, güven oluşturmayı amaçlarken tam tersi kaygılı bir yapıyı körüklemiş olur (Oskay, 2020).

Ebeveynler neden çocuklarına sevgi göstermezler ya da gösteremezler

Bazı ebeveynler çocuğa çok fazla sevgi göstermenin onları şımartacağından endişe duyarlar ve çocuklarına sevgilerini göstermezler. Ancak sevginin çocuğu şımartması mümkün değildir. Ebeveynler çocuklarını pek çok yolla şımartabilir ama onları koşulsuz sevgiyle şımartmaları olanaklı değildir. Şımarık olarak tanımlanan çocukların sorunu "istediklerinden bol, gereksinim duyduklarından ise çok az elde etmeleridir." O hâlde bahanelere sığınmadan onların gereksinim duyduklarına kuşku bulunmayan sevgiden sınırsızca vermek gerekir (Kohn, 2019c).

Sevginin çocuğun çalışma isteğini yok edeceğinden ve başarısız olmalarına neden olacağından endişe eden kimi ebeveyn de çocuklarına sevgi göstermekten kaçınmaktadır. Ancak bu düşüncenin gerçeklik payı yoktur. Bu ebeveynler ne yazık ki, çocuklarını başarmaya zorlayarak onları bir işte usta olma konusunda teşvik etmeye çalışırlar. Sevgilerini çocukları başarılı olduğunda gösterirler. İstemeden de olsa sevgilerinin çocuğun başarısına bağlı olduğu mesajını verirler. Bu, trajik bir durumdur çünkü çocuklarının başarılı olmasını sağlamak için onların sadece *kendisi olarak derin bir şekilde sevilebileceği* inancını yok ederler (Markham, 2019).

Diğer taraftan, çocuklarına sevgilerini koşulsuzca göstermekte zorluk yaşayan ebeveynler de vardır. Aldort'a (2021) göre bunun nedeni, ebeveynlerin kendi çocukluklarında ebeveynlerinin sevgisini kazanmak için onları memnun etmek ve etkilemek zorunda kalmalarıdır. Bu ebeveynlerin geçmişteki acıları, çocuğuna sevgi duymasını ve onun derinliklerindeki ihtiyacını fark etmesini engelleyebilir.

FİZİKSEL ŞEFKAT

"Hazzın ilk kaynakları koku, dokunma ve sestir.
Sevgiyle kucaklanmak, bebeğin gelişimini emzirmekten bile daha çok körükleyebilir."
Sue Gerhardt

Dokunuş "tüm duyuların anası" ve diğer duyuların üzerine kurulduğu temeldir. Dahası, dokunma duyusu, işlevsel hâle gelen ilk (Nicholson ve Parker, 2021) ve aynı zamanda vücuttaki en büyük duyu sistemidir (Biel ve Peske, 2021).

Bebekler doğumdan önce tam olarak gelişmiş dokunma duyularına sahiptirler. Anne karnındaki amniyon sıvısı ve bu sıvı aracılığıyla rahim duvarları, bebeğin cildini sürekli uyarır ve ona masaj yapar. Bu açıdan tensel uyarı, bebeğin kendi bedeninin farkına varmasının ilk araçlarından biridir (Solter, 2020a).

Dokunma ve sarılma, yaşamın ilk günlerinde başlayıp hayat boyu devam eden bir ihtiyaçtır. Özellikle yaşamın ilk anlarında ten tene temas bebeğin karşılanması gereken en önemli ihtiyacıdır. Doğumdan hemen sonra bebekler giydirilmeden evvel annelerinin çıplak göğsüne yüzüstü yatırılarak "ten tene temas" etmeleri sağlanırsa ilk anlardan itibaren

Bölüm 8

Çocuğun Gelişiminde En Büyük Tehlike: Toksik Stres

Bir miktar stres, yaşamın bir parçasıdır ve çocuklar için stressiz bir hayat elbette mümkün değildir. Üstelik arzu edilen bir durum da değildir. Çünkü çocukların gelişmek için biraz strese ihtiyaçları olabilir. Legonun bir parçasını takamama ya da oyuncağının başka bir çocuk tarafından elinden zorla alınması gibi çocuklarda stres yaratan deneyimler, onların stres ve başarısızlıkla baş etmek için ihtiyaç duydukları içsel becerileri edinmelerinin yanı sıra direnç geliştirmelerinin de önemli bir parçasıdır. Yetişkinlerin böyle anlarda yapabilecekleri en iyi şey, çocukların bu deneyimleri anlamlandırmalarına yardımcı olmaktır. Böylece bu deneyimler büyük ihtimalle çocukların beyinlerinde bilinç dışı çağrışımlar ya da onları gelecekte sınırlandıracak travmalardan ziyade "bilinçli öğrenme deneyimleri" olarak kodlanacaktır (Delahooke, 2023; Siegel ve Bryson, 2020a; 2024; Sitiffelman, 2021; Suskind, 2022). Shonkoff tarafından yönetilen "Gelişen Çocuk Ulusal Bilim Konseyi"nin yürüttüğü stres ve çocuklarla ilgili araştırma *yeni insanlarla tanışmak, hayal kırıklığıyla baş etmek, yeni bir çocuk bakım merkezine girmek, aşı olmak ve hayvan korkusunu aşmak* gibi günlük hayattaki zorlukların neden olduğu streslerin, çocuklar bu zorlu durumların üstesinden gelmek için ihtiyaç duydukları desteği aldıkları sürece olumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar, bu türden deneyimlere uyum sağlamayı öğrenmenin, sağlıklı gelişim için önemli olduğunu ifade etmektedirler (Akt., Galinsky, 2019).

Toksik stres -vücut ve beyindeki stres yanıt sistemlerinin aşırı ve uzun süreli aktivasyonu- ise çocukların gelişmek için ihtiyaç duydukları bir şey değildir ve onları asla gerçek hayata hazırlamaz. Aksine çocukların gelişimlerine ve yeteneklerine çok ciddi zararlar verir (Delahooke, 2023; Dinç ve Yıldız, 2022; Perkins, 2019; Siegel ve Bryson, 2020a; 2024; Sitiffelman, 2021; Suskind, 2022).

Toksik stres henüz anne karnındayken bebeğe zarar vermeye başlamaktadır. Gebelik sürecinde annenin yaşadığı toksik stres bebeğin gelişimini pek çok açıdan olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır. Field vd. (2002) gebeliğin ikinci trimesterinde, 166 kadın üzerinde yaptıkları çalışmada; gebelik süresince yüksek düzeyde gerginlik yaşayan kadınların fetüslerinin daha aktif olduğunu, büyümede gecikmeler yaşadıklarını saptamışlardır. Doğum öncesi maternal psikolojik stres ve erken çocukluk döneminde astım ve hırıltılı solunumun gelişimi üzerine yapılmış 10 çalışmanın incelendiği meta-analiz sonucunda; hamileliği sırasında herhangi bir psikolojik strese maruz

kalmış annelerin çocuklarında hırıltılı solunum, astım ve diğer solunum semptomlarının görülme sıklığının arttığı saptanmıştır (Van de Loo vd., 2016).

Gebelik süresince annenin vücudundaki stres hormonları fetüse geçmektedir (Field vd., 2006). Annenin vücudunda, gebeliği sırasında, kronik anksiyete, korku veya kötü muamele gibi nedenlerden ötürü yüksek miktarda adrenal stereoid salgılanıyorsa rahimdeki bebek de annenin stres hormonlarından nasibini alıyor demektir; çünkü bu hormonlar plesantanın içinden geçebilir. Bu durumda bebek zihinsel olarak gelişemez, dahası doğuma hazırlık olarak anneyle bağ da kuramaz. Eğer anne bebeğini düşürmezse, bedensel gelişim açısından olmasa bile zihinsel gelişim açısından kusurlu bir bebek doğabilir ve bu bebek otizme, çocuk şizofrenisine veya pek çok işlev bozukluğuna meyilli olabilir (Pearce, 2022). Bilim insanları da annenin hamilelik süresince yaşadığı kronik stresin bebeklerin depresyon ve diğer psikiyatrik hastalıklara yatkın olmasına neden olabileceğini belirtmektedirler (Glover ve O'connor 2002; Eşel, 2002; Keleş ve Çepni, 2006). Yapılmış pek çok araştırma annenin vücudundaki kortizol düzeyi ile fetüsün kortizol düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Field vd. (2002) daha önce sözü edilen meta-analiz çalışmalarında; gebelik süresince yüksek düzeyde gerginlik yaşayan kadınların fetüslerinin kortizol ve adrenalin seviyelerinin arttığı, dopamin ve serotonin seviyelerinin azaldığı saptanmıştır. Ashman vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada da annelerinde depresyon öyküsü olan çocukların kortizol düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bu çocuklarda reaktif bir hormonal stres sisteminin var olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Essex vd. tarafından 2002 yılında yapılan araştırmada 570 aile, hamilelik dönemlerinden çocukları beş yaşına gelene kadar izlenmiştir. Dört buçuk yaşındaki çocukların stres düzeyi ölçüldüğünde depresif ve stresli annelerle birlikte yaşamakta olan çocukların kortizol düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Annenin gebeliği süresince yaşadığı kronik stres fetüse zarar vermekle kalmamakta doğumun zor geçmesine de neden olabilmektedir. Aletha Solter, *Bilinçli Bebek* kitabında annenin gebelik sürecindeki ruh hâlinin doğum sürecini nasıl olumsuz etkileyeceğini anlatmaktadır. Solter'a göre anne kendisini henüz bebeğine bakmaya hazır hissetmiyorsa ya da yeterince olgun değilse bilinçsiz olarak bedeni, bebeği dışarı itmesine engel olabilir. Doğum sancıları, geçmişte bir hastalık ya da taciz nedeniyle yaşadığı fiziksel acının anılarını tetikleyerek bilinçsiz olarak kendisini tehdit altında hissetmesine yol açabilir. Bu nedenle tehlike karşısındaki savunma mekanizmalarını (stres tepkisi) harekete geçirmenin de doğum sürecine olumsuz etkileri olabilir. Doğum sırasında annenin kendi travmatik doğumunun anıları da tetiklenerek bu süreç zorlaşabilir.

İlaveten, annenin hamilelik sürecinde yaşadığı ruhsal sorunlar doğum sonrası dönemde annenin var olan kapasitesinden ödün vererek bebeğine bakım verme isteğine zarar verebilmektedir. Dolayısıyla bu durum anne bebek arasında güvenli bir bağ oluşmasına engel olmaktadır (Perry, 2002; Veysey, 2010; Yılmaz ve Yar, 2021).

Yenidoğan bebekler çevrelerindeki insanların ruh hâllerine aşırı duyarlıdır ve başka insanların davranışlarını anlama, duygularını hissetme yetisine sahiptirler. Bu nedenle yenidoğan bebekler bile sürekli yüksek stres seviyesi ile dolu "toksik" bir ortamda olmaktan olumsuz etkilenebilirler (Gerhardt, 2021). Bebekler, özellikle de ebeveynlerinin yüz ifadelerinden ve tepkilerinden içinde bulundukları duygu durumunu fark edip kopyalayabilirler (Bencik-Kangal, 2021). Eğer ebeveynler bebeklerinin cinsiyeti nedeniyle hayal kırıklığına uğramışlarsa ya da herhangi bir nedenle bebeklerini reddediyorsa bebekler muhtemelen bunu hissederler, endişelenirler ve kafaları karışır. Ebeveynlerin bebekleriyle ilgili kaygı ve korkuları varsa bunlar bebeklerine geçebilir (Bencik-Kangal, 2021; Solter, 2020a). Anneler bebeklerini gözlemlerlerse kendilerinin gergin ve sinirli oldukları günlerde bebeklerinin de her zamankinden daha huzursuz olduklarını görebilirler (Paktuna-Keskin, 2013b). Bazı sinir bilimciler bu durumu insan "ayna nöron sisteminin" aktivitesine bağlamaktadırlar (Harı vd., 2021).

Bebek beyni, kendi premotor korteksinden, ön singulat kabuğu ve insuladan yararlanarak başka insanların davranışlarına uyumlu bir karşılık verir. Beynin bu bölgelerindeki ayna nöronlar başka insanların yaptıklarını gözlemlediklerinde (ya da duyduklarında) kendiliğinden etkinleşir. Örneğin acı içinde kıvranan bir insanın görüntüsü, irkilmemize neden olabilir. Neşe içinde gülen insanların sesi bizi keyiflendirebilir. Anne babalar çok iyi bilirler ki bebeklerini beslerken bazen istem dışı kendi ağızları da açılır. Bebeklerin daha yaşamın başlangıcından itibaren yüz ifadelerini yakından izlemeleri ve beden dilini fark etmeleri hatta anne veya babalarının mimiklerini taklit etmeleri rastlantı değildir. Bebeklerin gözlemleri, sosyal duygular dünyasını hissederek deneyimleme imkânı verdiği gibi, başka insanların niyetlerini anlamalarına da yardım eder (Gerhardt, 2021; Siegel ve Bryson, 2019).

Ebeveynlerinin yaşadığı stresin dışında bir bebeği strese sokan durumlar, daha çok fiziksel olarak hayatta kalmakla, yani bebeklik dönemindeki bakımla ilgilidir. Bir bebek dünyaya çaresiz olarak gelir ve becerileri kendi başına hayatta kalamayacağı kadar sınırlıdır. Dolayısıyla annesinin yanında olamaması veya fiziksel olarak yanında olmasına rağmen ihtiyacı olan süt, temas, sıcaklık ya da güvenlik duygusunu sağlayarak ona kısa sürede tepki vermemesi bebek açısından çok stresli bir durumdur. Bebeklik dönemindeki bakım, aslında sinir sisteminin gelişimini şekillendirir ve gelecekte stresin nasıl yorumlanacağını ve buna nasıl tepki verileceğini de belirler. Bebeklerin olgunlaşmamış sinir sistemleri çok istikrarsız ve tepkiseldir, aynı zamanda yaşadıkları stresi yönetebilecek durumda değildir. Bebekler yaşadıkları stresin bakımından sorumlu kişiler tarafından yönetileceği beklentisindedirler. Bu nedenle bir şeylerin ters gittiğini hissettikleri an huzursuzlanmaya ya da ağlamaya başlarlar. Bebeğin her huzursuzluğunu istikrarlı biçimde yatıştıran ve her ıstıraplı ağlayışı ciddiye alan; onun, dokunma, okşanma, beslenme vb. ihtiyaçlarını gideren duyarlı ve şefkatli bir yetişkin, bebeğin doyuma ulaşmasını sağlar. Böylece bebeğin kortizol düzeyi düşer ve bu döngü bu şekilde devam eder. Zamanla bebek, bakım verenin sorumluluğu altında olacağına güven duymasıyla birlikte rahatsızlık veren durumlara alışır

Bölüm 9

İletişim

"Çocuklarınızla dünyanın en bilge, en nazik, en güzel insanlarıymış gibi konuşun çünkü neye inanırlarsa o olurlar."
Brooke Hampton

Dinleme

Ebeveynlerin çocuklarıyla duygusal bir yakınlık ve etkili bir iletişim kurabilmelerinin en önemli yolu, onları dinlemeleridir. Öğretmek, tavsiye vermek ya da çözümler önermek değil. Çocuğun ebeveyninden almaya ihtiyaç duyduğu şey, derin bir dinlemedir (Markham, 2019). Derin dinleme; karşıdakini yargılamadan, tavsiye vermeden, yönlendirmeye çalışmadan, sadece yaşadıklarını sözcüklere dökmesine izin vererek, içinden geçenleri tanımlamasına, kabul etmesine ve anlamasına yardım ederek onu gerçekten dinlemektir (Filliozat, 2020b).

Çocuklar ebeveynlerinin onları tam manasıyla dinleyip dinlemediklerini hissedebilirler. Bu hissiyatlarını net bir şekilde gösteremeyebilirler ancak ebeveynler dinliyormuş gibi yapıp dinlemediklerinde çocuğun öz değerinde azalma olur. Ebeveynler gerçekten dinlediklerini çocuklarına hissettirmek istiyorlarsa çocuğun göz hizasına eğilerek ve çocuğun gözlerinin içine bakarak dinlemelidirler. Ebeveyn, çocuğun söyledikleri üzerinde düşündüklerini göstermek için çocuğun anlattıklarını yine onun sözcükleriyle yeniden ifade edebilir, anlattıklarını biraz daha netleştirmek için ona soru sorabilirler. Böylece çocuk ebeveynlerinin gerçekten dinlediğini ve doğru anlamaya çalıştığını hissedebilir. Bunu hisseden çocuklar yaşadıkları deneyimleri ve hissettikleri duyguları ebeveynleriyle paylaşmaya istekli olurlar (Cihangir-Çankaya, 2012; Markham, 2019; Stiffelman, 2021; Tekin ve Temiz, 2023). Stiffelman'a göre çocuklar en çok da hata yaptıklarında ya da başlarına kötü bir şey geldiğinde anne babalarına anlatabilmek isterler. En çok böyle zamanlarda derin dinlemeye ihtiyaç duyarlar. Ama öncelikle ebeveynlerine anlatmak istedikleri şeyi onların kaldırıp kaldıramayacaklarını kontrol ederler (Sitiffelman, 2021).

Ebeveynler genellikle çocukların anlattıklarını dikkatle dinlemezler, sözlerini keserler ve tavsiyelerde bulunurlar (Sitiffelman, 2021). Oysaki çocuklar ve özellikle de ergenler kendilerine nasihat edilmesine içerlerler. Ebeveynlerinin çok fazla konuştuğunu düşünürler. Ebeveynler olaylara bu şekilde yaklaştıklarında kasten olmasa da çocuklarına "Ne yapacağını bilemeyecek kadar kalın kafalısın" der gibi açık mesajlar verirler. Daha da kötüsü bazı ebeveynler çocuğun üzüntüsünün ya da acısının üzerine bir de hakaret ederler. Ancak bunlar çocuğun *kendilik algısına* zarar vermekten başka hiçbir işe yaramaz. Ebeveynler bu

şekilde davranmak yerine çocuğu dinlemek ve anlamak için zaman harcadıklarında ve çocuğa şefkat gösterdiklerinde ona çok farklı bir mesaj iletmiş olurlar. "Benim için önemlisin, duyguların benim için kıymetli; onları anlamak istiyorum." Bu hayati öneme sahip mesajın ardında, çocuğun içinin rahatlatılması yatar: "Kendini rahat hissettiğinde, en iyi çözümleri bulacaksın." (Ginott vd., 2021).

Bailey'e (2005) göre ebeveynlerin çocuklarını dinlemek yerine; çocuğun hatalarına olumsuz güdülerle yanıt vererek suçlar tarzda bir tavır sergilemeleri, çocuğun bir dahaki sefere yaşamış olduğu bir durumu ebeveyniyle paylaşmak istememesine neden olur. Dahası, bu olumsuz yaklaşım, çocuğun her hata yaptığında kendisini kötü bir insan olarak nitelemesine neden olur. Ebeveynlerin çocuklarının hatalarına göstermiş oldukları bu yaklaşım, onların hayatları boyunca tecrübe edecekleri hatalara karşı gösterecekleri yaklaşımı da olumsuz etkiler. Tam tersi, anne babasının yaşadığı gerçekliği dinleyebileceğini keşfeden çocuğun yükü azalır. Anne babasıyla, onu hayatın iniş çıkışlarında destekleyen ve güçlendiren sahici bir yakınlık hisseder. Çocuğun ebeveyninden sakladığı bir sırrının olması, aralarındaki duygusal bağda bir kopma olmasına neden olabilir. Bu duygu çocuklar için dayanılmazdır. Bu nedenle ebeveynler gerek tutumlarıyla gerek sözleriyle çocuklarının gerçekliklerini kaldırabileceklerini ve bunu yapmak istediklerini onlara net olarak iletmelidirler (Sitiffelman, 2021).

Derin dinleme duyguları dinlemeyi gerektirir…

Çocuklar söz konusu olduğunda derin bir dinleme sadece sözcükleri değil, sözcüklerin ardına gizlenen duyguları da dinlemeyi gerektirir (Orson, 2021; Stiffelman, 2021). Orson'a göre çocuğun duygularının dinlenmesi çocuğa karşı gösterilen saygıdır ve onu güçlendirir. Stiffelman'a (2021) göre çocukların iletişimi iki bölümden oluşmaktadır: Suyun üstündeki kısmı ve suyun altındaki kısmı.

Mesajın görünürdeki kısmı -suyun üstündeki kısmı- çocuğun kullandığı sözcüklerle anlaşılır düzeydedir. Çocuk suyun üstünden konuşarak "Küçük kardeşimden nefret ediyorum" dediğinde; ebeveynler genelde suyun üstünden cevap verme eğiliminde olurlar. "Nasıl böyle bir şey söylersin? O senin kardeşin, o seni çok seviyor." Bu tür sol beyin iletişimi yalnızca içerik üzerine odaklanır ve sözcüklerin ardında gizlenen (suyun altındaki kısmı) -çok daha önemli ama belki de şifrelenmiş biçimdeki- duyguları dışarıda bırakır. Çocukların sözcükleri ebeveynlerini rahatsız ettiğinde ebeveynlerin gerçek mesajı -sözcükler aracılığıyla ifade etmeye çalıştıkları duyguları- görmezden gelmeleri çok kolaydır. Bu durumda ebeveynler kendilerini çocuklarıyla tartışırken, düşüncelerindeki hataları mantıklı şekilde düzeltmeye çalışırken bulurlar. Böylece çocuklar kendilerini anlaşılmamış hissederler ve konuşma aniden sona erer. Ebeveynlerin görevi; çocukların duygu ve düşüncelerinin çevirmeni olmaktır. "Kardeşin ödevini yırttığı için kendini çok kızgın hissediyor olmalısın" demek, örnek bir çeviri biçimidir. Çocuklar kardeşlerinin oyuncaklarına zarar vermesinden ya da ödevlerinin zorluğundan sık sık şikâyet ederler. Ebeveynler böyle anlarda ya çocuğuna şikâyetlerinin yersizliğini ve algılarının yanlışlığını kanıtlamaya çalışırlar

ya da "Dünyanın sonu değil ya, ne var bunda üzülecek!" şeklinde onları avutmaya ve teselli etmeye çalışırlar. Bu tarz yaklaşımlar çocuğa kendini daha iyi hissettirmediği gibi ebeveynlerinin kendisini anlamadığını ve nasıl hissettiklerini bilmediğini düşünmelerine neden olur. Oysaki çocuklar dinlendiklerini ve anlaşıldıklarını hissettiklerinde, kızgınlıkları ve üzüntüleri geçer hatta hissettikleri acı hafifler. Anlaşıldıklarında, çocukların ebeveynlerine duydukları sevgi derinleşir. Ebeveynin yakınlığı, incinmiş duygulara adeta *duygusal bir ilk yardımdır*. Ayrıca ebeveynler çocuklarının hislerini samimi olarak kabul ettiklerinde çocuklar gerçekler konusunda daha dayanıklı olurlar (Lansbury, 2020; Ginott vd., 2021).

Görsel 9.1
Babaannenin, çocuğun duygu ve düşüncelerinin çevirmeni olması



Bazen ebeveynler çocukları çok öfkeliyken ya da üzgünken sadece dinlemek ve duygusuna eşlik etmek yerine çok konuşma, neyin yanlış olduğunu sorma ya da konunun ne olduğunu sözlü bir şekilde açıklamalarını isteme eğilimindedir. Oysa bir çocuk duygularına kapıldığı anda, onunla konuşmak ve sözcükleri kullanarak bir sorunu çözmek gerçekten zordur. Dahası, böyle anlarda çok fazla konuşmak, çocuğu üzüntüsünü tamamen yaşamadan, duygularından uzaklaştırıp rasyonel beyne itebilir (Orson, 2021). Özellikle öfke krizi anlarında çocuğun zorlayıcı duygularının gözyaşı yoluyla dışavurumunu desteklemek için (tıpkı bir yarayı temizlemek gibi) mümkün olduğunca az konuşmak gerekir. Çünkü bu, çocuğu *kalbinden kafasına* yönlendir*erek* gözyaşlarının kurumasına neden olur (Markham, 2019).

Bölüm 10

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilen Yöntem ve Teknikler

DUYGUSAL BAĞLANTI KURMA

"İster yeni yürümeye başlayan küçük bir çocuk olsun isterse de ergenlik çağındaki isyankâr bir genç, ebeveynlerin çocuklarının uyumlu davranışlar sergilemesini beklemeden yapmaları gereken ilk iş çocuklarıyla duygusal yakınlık kurmaktır."
Gabor Maté

Her çocuk, her ebeveynlik durumu gibi farklıdır. Disiplin yanıtları yaşanan duruma, en önemlisi de çocuğun yaşına, mizacına ve gelişim evresine göre değişebilmektedir. Fakat neredeyse her durumda geçerli ve doğru olan şey, disiplinin ilk adımı olan, anne babaların çocuklarıyla duygusal olarak bağlantı kurmalarıdır. Özellikle de çocuklara zor duygularıyla başa çıkmalarında yardım etmenin ilk aşaması duygularıyla bağ kurup anlaşıldıklarını hissettirmektir (Markham, 2019; Montgomery, 2021a; Siegel ve Bryson, 2020a). Çünkü bir çocuk öfkeli ya da çok üzgün olduğunda kendisine söylenilenleri tam olarak anlamayacak hatta karşısındakini dinleyemeyecektir. Bu durumda uygulamaya çalışılan disiplin yöntemi işe yaramayacaktır. Ancak bir çocuğun sakinleşmesine ve kendini daha iyi hissetmesine yardım edildiğinde yeni fikirlere daha açık olacak, kendisine söylenilenleri anlayacaktır (Healy, 2020; Siegel ve Bryson, 2020a). Siegel ve Bryson'a (2020a) göre çocukla kurulan duygusal bağlantı duyguların çok yükseğe çıkmasını engelleyen bir düzenleyicidir. Çocuğun sinir sistemini sakinleştirir, tepkiselliğini azaltır ve ebeveynlerini duymasını sağlar.

Duygusal bağlantı olmadan duygular kontrolden çıkmaya devam eder. Cohen'e göre (2021) olumsuz bir davranışın nedeni çoğu zaman bir bağlantı kopukluğudur. Bağlantı kurduğunu hisseden çocuklar uyumlu ve mantıklı davranmaya meyillidirler. Bu yüzden ebeveynler böyle anlarda aralarında daha da büyük bir bağlantı kopukluğu yaşanmasına neden olacak cezalar vermek yerine bağlantıyı yeniden nasıl kurulabileceklerini düşünmeye odaklanmalıdırlar.

Duygusal bağlantı sadece çocuklar olumsuz davranışlarda bulunduklarında ya da zor duygularla baş edemedikleri zamanlarda değil hemen hemen her türlü durumda uygulanabilir. Örneğin çocuklara ev ödevi hakkında soru sorulduğunda, masayı kurmak için yardım istenildiğinde, televizyonu ya da tableti kapatmaları gerektiği hatırlatıldığında, kardeşler arasında meydana gelen anlaşmazlıklarda vs.

Çocukla bağlantı kurmak; empati yapmak, sakin bir vücut diliyle sevgi göstermek, empatik yüz ifadeleri kullanmak, sevgi dolu söz ve ifadelerle çocuğu anladığını belirtmek -sözel olmak zorunda değil- anlamına gelmektedir (Siegel ve Bryson, 2020b). Healy'e (2020) göre çocuklara, duygularının önemsendiği, (kendileriyle aynı fikirde olmasalar da) bakış açılarının takdir edildiği ve mutlu olmalarının istendiği hissettirildiğinde onlarla kolaylıkla bağlantı kurulabilir.

Özellikle öfkeli ya da üzgün oldukları anlarda çocuklarla bağlantı kurmanın en güçlü yollarından biri fiziksel temastır. Fiziksel temas, çocuklarla sözsüz iletişim kurmanın en iyi yoludur. Tek bir söz söylenmediği zaman bile gerçekten çocuğa mesaj gönderilmiş olur. Koruyucu ve sevecen bir şekilde çocuğun koluna dokunma, sırtını sıvazlama ya da çocuğa sıcak bir sarılma çocuğun beyninde iyi hissetme hormonları salgılatır (oksitosin ve opioit) ve kortizol denen stres hormonu seviyesini düşürür. Diğer bir deyişle ebeveynler çocuklarına sevecen bir yakınlık gösterdiğinde onların beyin kimyalarını gerçekten yararlı bir şekilde değiştirirler. Çocuk öfkeliyken ya da üzgünken sevecen bir dokunuş durumu sakinleştirir ve yüksek stres anlarında bile ebeveyn ve çocuk arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olur (Siegel ve Bryson, 2020a). Çocukla duygusal bağlantı kurarken ebeveynlerin rahat bir beden duruşuyla oturmaları daha etkili olabilir. Rahat beden duruşu çocuğun göz seviyesinin altında oturulan zamanı işaret eder. Özellikle *göz seviyesinin altında oturma çocuğa kendini daha güçlü hissettirir*. Ebeveynin özellikle zor zamanlarında çocuğa kendini güçlü hissettirmesi onunla bağlantı kurmayı kolaylaştırabilir.

Tipik ebeveyn davranışlarına bakıldığında görülür ki çocukları disipline ederken öfkeli bir yüz ifadesiyle çocuğa doğru eğilmiş vaziyette ve işaret parmağı havada yüksek ve kızgın bir ses tonuyla yaklaşılır. Bu yaklaşım duygusal bağlantının tersidir ve çocuğu sakinleştirmede etkili olmadığı gibi çocuğun duygularının daha da yoğunlaşmasına neden olur (Siegel ve Bryson, 2020a). Ayrıca böyle bir yaklaşım çocuğa kendini yalnız ve güçsüz hissettirir (Cohen, 2021).

Çocuklarla bağlantı kurmayı zorlaştıran faktörler…

Ebeveynlerin çocuklarıyla duygusal bağlantı kurabilmelerinde bunu yapmaya gerçekten istekli olmaları önemlidir. Ancak çocukların uygunsuz davranışları bazen ebeveynlerde şaşkınlık ya da kızgınlık yaratabilir. Dolayısıyla da bu gibi anlarda sergiledikleri davranışların -tıpkı çocuklarının davranışları gibi- aceleci ve aksi olma olasılığı oldukça yüksek olur. Bu duygu durumu ebeveynlerin çocuklarıyla duygusal bağlantı kurmalarını zorlaştırır. Ebeveynin öfkeli ses tonu ve bunu destekleyen vücut duruşu çocukla duygusal bağlantı kur-

masını zorlaştırır. Ebeveyn böyle anlarda ısrarla duygusal bağlantı kurmaya çalışmak yerine kendisini sakinleştirmeye odaklanmalı, hazır olduğunda çocuğuyla duygusal bağlantı kurmalıdır (Maté, 2021).

Çocukların istenmeyen davranışları karşısında ebeveynlerin onların davranışlarına odaklanmaları, çocuklarıyla duygusal bağlantı kurmalarını zorlaştıran bir başka önemli faktördür. Ebeveynlerin böyle anlarda öncelikli hedefleri çocuklarının olumsuz davranışlarını düzeltmek değil, aralarındaki ilişkiye odaklanmak ve bağlanma ilişkilerinin işlevselliğini korumak olmalıdır. Ebeveynler çocuğun sergilemiş olduğu olumsuz davranışları yoğun duyguları yatıştıktan ve aralarındaki duygusal bağ yeniden güçlendikten sonra değerlendirmelidirler (Maté, 2021). Çünkü aralarındaki duygusal bağlantı koptuğunda bir çocuk ebeveyniyle asla uyumlu hareket edemez. O dakikadan sonra ebeveynin yapacağı ve söyleyeceği her şey onun daha da çok kontrolden çıkmasına neden olur. Gabor Maté ayrıca konuyla ilgili olarak ebeveynlere şöyle bir tavsiyede bulunmaktadır:

"Zor duyguları deneyimledikleri sırada çocuklarınızla bağlantı kurmayı başaramıyorsanız bu durumu, çocuklarınızın davranışlarına odaklanmayı bırakıp tüm dikkatinizi ve çabanızı aranızdaki ilişkiyi güçlendirmeye harcamanız gerektiğini gösteren bir uyarı olarak algılamalısınız. Şayet çocuklarınızla ilişkilerinizi güçlendirdiğinizde onlarla duygusal bağlantı kurmanızın sadece birkaç saniye sürdüğünü göreceksiniz, işler içinden çıkılmaz bir hâl aldığında bile."

Ebeveynlerin her zaman ve her durumda çocuklarıyla bağlantı kurmaları elbette mümkün değildir. Ancak ebeveynler çocuklarıyla ne kadar duygusal bağlantı kurup onları yönlendirebilirlerse disiplin gerektiren durumlarda o kadar az dram yaşarlar. Dahası, çocuklarıyla aralarındaki ilişki zamanla daha da güçlenir (Siegel ve Bryson, 2020a).

DAVRANIŞIN NEDENİNE ODAKLANMA

Çocuklar, konuşurken kendilerini nadir olarak doğrudan ifade ederler. Onların mesajları, genellikle çözülmesi gereken bir şifre içerisindedir (Ginott vd., 2021). Çocukların gönderdiği mesajların şifrelerini çözmek ve gereksinimlerini belirlemekse ebeveynlere düşer. Çünkü ebeveynler çocuklarında olmayan derinlemesine düşünme yeteneğine sahiptirler (Filliozat, 2020b).

Bebekler gözyaşlarıyla, huzursuz tavırlarıyla yetişkinlere bir şeyler anlatmaya çalışırlar. Konuşmak için sözcükleri kullanmayı bilmedikleri için bir şeylerin yolunda gitmediğini bu şekilde ifade etmeye çalışırlar. Bu, bebeklerin iletişim dilidir. Bebekler ebeveynlerinin dilini bilmediğine göre ebeveynler onun dilini anlamayı, iletişim kurmayı öğrenmelidirler (Fillizoat, 2021). Küçük çocuklar için de durum pek farklı değildir. Her ne kadar konuşmayı öğrenmiş olsalar da hâlâ duygu ve düşüncelerini yetişkinler gibi organize edemezler. Duygularını genelde davranış yoluyla dışa vururlar. Bu dönemde ağlamalar, bağırmalar, öfke krizleri çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme şekli, iletişim dili olmaya devam eder. Şayet çevresindeki yetişkinler dünyaya çocuğun gözünden bakabilirlerse

onun farkında olmadan oyunlar ve günlük davranışlar içine ya da gözyaşlarının arkasına gizlediği şifreleri çözebilirler (Gottman ve Declaire, 2021; Nicholsan ve Parker, 2021).

Çocuklar çoğu zaman yetişkinlere göre incir çekirdeğini doldurmayacak bir şeye kızar, bağırır veya üzülürler. Ebeveynlerin böyle zamanlarda bir adım geri giderek büyük resme bakmaları ve çocuğun yaşamında neler olup bittiğini hesaba katarak bir değerlendirme yapmaları, işlerini kolaylaştırır (Gottman ve Declaire, 2021). Ne var ki pek çok ebeveyn dikkatini sadece çocuğun o anki davranışına yöneltir ve yüzeydeki davranışın derininde bunu motive eden bir kök neden olduğunu gözden kaçırır. Çocuğun uyumsuz veya şiddet içeren davranışlar sergilemesi bir sorun değil, bir soruna yönelik gösterdiği tepkilerdir aslında. Bu davranışların nedenlerini tespit etmeden de sorunun çözülmesi pek mümkün değildir (Delahooke, 2023; Devecigil, 2021; Filliozat, 2020b; Hurley, 2018).

Çocuğun sorunlu davranışları Fillozat'a göre nasıl çözüleceğini bilmediği bir duruma, şefkat eksikliğine ya da kaldıramayacağı ölçüdeki duygusal bir yüke verdiği yanıt olabilir. Eğer bir çocuk çekingen ya da içe kapanık davranışlar gösteriyorsa bunlar stres altındaki bir beynin dışavurumları olabilir (Devecigil, 2021; Filliozat, 2020b). Dr. Bryson'a göre çoğu zaman sorunlu davranış, çocukların bilinçsiz yaptığı ve içinde bulunduğu çaresizliği gösterdiği bir araçtır. Sorunlu davranış, çocuğun en iyi uyumlanması olabilir. Belki stres ve travma yansıması, belki bir yapamama hâli olabilir (İşman, 2020).

Örneğin bir çocuğun saldırgan tavrı anne babasının boşanmak üzere olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çocuk yaşadığı kaygıyı ve belirsizliği bu şekilde yansıtıyor olabilir. Belki de çocuğun saldırgan tavrı yeni bir kardeşin doğumuyla ihtiyacı olan ilgiyi ebeveynlerinden alamıyor ve "duygusal depo"sunun doldurulmasına ihtiyaç duyuyor olmasından kaynaklanıyordur. Çocuk herhangi bir nedenle ebeveyniyle bağlantısının koptuğunu hissediyor ve bunu saldırgan davranışlarla gösteriyor da olabilir.

Çocuk sadece o gün yorgun, uykusuz, aç, bunalmış ya da hasta olmak üzere de olabilir (Siegel ve Bryson, 2020a). Hayal kırıklığına uğramış, çok sıkılmış, korkmuş veya aşırı uyarılmış olabilir. Yatma zamanına direnen çocuk, karanlıktan korkuyor olabilir. Çocuklar yetişkinlere anlamsız gelen pek çok şeyden korkabilir. Ebeveynler çocuklarının yatma vakti geldiğinde odalarına gitmemek için direndiklerini gördüklerinde, bu durumun basit bir itaatsizlik vakası olduğunu düşünebilirler. Ancak ebeveyn bu durumun çocuğunun ayrılık ya da karanlık korkusuyla yüzleşmekten kaçınmasından kaynaklandığını fark edebilirse, uyku vakti geldiğinde çocuğunun tehdit altında olmadığını hissetmesini sağlamak için elinden geleni yapabilir (Nufeld ve Maté, 2022).

Ebeveynler yetişkinlerle iletişim kurmayı reddeden çocuklarının kabalık yaptıklarını düşünerek onlara kızabilirler. Ancak çocuklarının doğuştan gelen utangaçlıklarının tanımadıkları kişilerle iletişim kurmalarını engellediğini fark edebilirlerse böyle durumlarda çocukları rahatlatmak için ellerinden geleni yapabilirler (Nufeld ve Maté, 2022). Ebeveynlerin sorunlu davranışları nasıl gördükleri, nihayetinde onları çözüme ulaştırmak için nasıl bir yol izleyeceğini belirler. Ebeveynler çocuklarının dikkat çekmeye çalıştığını ya da bencil ve inatçı olduklarını düşünürlerse, onların duygusunu anlamak yerine hoşlarına gitmeyen

Bölüm 11

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilmeyen Yöntem ve Teknikler

CEZALAR

Toplum henüz şiddetle ilgili sorunlarını çözemediğinden şiddet normal karşılanıyor olabilir ama bu ne doğal ne de sağlıklı bir harekettir. Bazı ebeveynler tehlikeli bir davranışta bulunmak üzere olan çocuğunu durdurmak için ona tokat atabilmektedir. Bu ebeveynler genellikle kendilerini rahatlatmak için bunu normalleştirmeye, kendilerine haklı gerekçeler bulmaya çalışmaktadırlar: "Bunu yapması çok tehlikeliydi. Onu durdurmam gerekiyordu. Onun iyiliği için yaptım. Artık öğrendi. Bir daha bu davranışı yapmaması gerektiğini anladı." Her ne kadar ebeveynler bunun doğal olduğuna kendilerini inandırmaya çalışsalar da bir çocuk ne yaparsa yapsın ona vurmak doğal değildir. Bu, çocuğu ehlileştirilecek vahşi bir hayvan yerine koymak anlamına gelir (Filliozat, 2020c; Maté, 2021). Kaldı ki insanlar hayvanlara doğaları dışında bir alışkanlık kazandırmak istedikleri zaman fiziksel ceza kullanırlar. Örneğin insanlar sirkteki bir aslanı eğitmek için ceza kullanırlar. Ancak ne sirk aslanın doğal yaşam alanı ne de yanan çemberden atlamak aslanın doğasına uygun bir davranıştır. Bir hayvana doğası dışında bir davranışı kazandırmak için kullanılan cezanın insan yavrusu için kullanılması nasıl onun yararına olabilir? Hiçbir hayvan, yavrusuna avlanmayı ya da hayatta kalmayı öğretirken ceza kullanmaya ihtiyaç duymaz. Ne var ki pek çok ebeveyn, davranışçı ekolün insan hayatına soktuğu disiplin anlayışından etkilenerek çocuğuna ceza uygulamaktadır. Ancak ebeveynlerin bilmesi gereken, cezaların istenmeyen davranışı tamamen ortadan kaldırmayacağıdır.

Ginott vd. ifade ettiği gibi istenmeyen davranış ve cezalandırma birbirini dengeleyen karşıtlıklar değildir; tam tersine, birbirini doğurur ve güçlendirirler. Ceza, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaz. Hiçbir çocuk, cezalandırıldıktan sonra, kendi kendine, "Artık daha iyi davranacağım. Bana bu cezayı veren yetişkini memnun etmek için daha sorumlu, daha yardımsever olacağım" demez. Cezalandırma, suçluyu kaçma hususunda daha becerikli hâle getirir. Özellikle de cezalandırılan çocuğun dürtüsü, istenmeyen davranıştan vazgeçemeyeceği kadar güçlü ise ceza, sadece çocuğun söz konusu davranışı bir dahaki sefere yakalanmadan yapmanın yollarını aramasına yarar (Filliozat, 2020a; Marshall, 2016).

Ceza, sorumluluk ve öz disiplin değil yalnızca otoriteye yönelik korku aşılar.

Ceza dış denetimli davranış yönetimi tekniğidir. Bu nedenle ebeveynler davranışın yapılıp yapılmadığını sürekli kontrol etmek zorunlu kalırlar. Bu da çocukların doğru ve yanlışla ilgili içsel sorumluluk kazanmalarına engel olur. Ayrıca bu çocuklar, bir süre sonra kendini kontrol etmeyi bırakır ve kendi öz denetim mekanizmasını geliştirme ihtiyacı duymazlar. İç denetim gelişmedikçe de aileler daha çok dış denetim mekanizması kullanma yoluna giderler. Böylece kısır bir döngü başlar ve sürekli birbirini beslemeye devam eder (Bolat, 2020; Filliozat, 2020a; Şahin-Dağlı, 2017). Nelsen'a (2019) göre eğer ceza alan bir çocuk cezaya neden olan davranışı tekrarlamamaya karar vermişse bunun sebebi korku ve tehdittir, doğru ve yanlışla ilgili prensipleri benimsediğinden değildir. Bu şekilde yetiştirilen çocuklar, erişkin yaşamlarında da yalnızca kontrol edilebileceği ve cezalandırılabileceği ortamlarda yanlıştan kaçınan, diğer zamanlarda yanlış yapmamayla ilgili bir iç görü geliştiremeyen bireyler hâline gelirler (Şahin-Dağlı, 2017). Örneğin bir ebeveyn karşıdan karşıya geçerken sağını ve solunu kontrol etmeyerek kendini tehlikeye atan çocuğunu bu davranışından dolayı azarlayabilir hatta ona bir tokat atabilir. Ancak böyle bir yaklaşım sadece çocuğun, ebeveyni yanındayken dikkatli olmasını ve trafik kurallarına uymasını sağlar. "Trafik kurallarına uymanın hem kendisinin hem de başkalarının güvenliği için gerekli olduğunu" öğrenmesine ve içselleştirmesine katkı sağlamaz.

Buradaki bir başka sorun, cezanın ya da tokat tehdidinin kısa vadede gereğinden fazla etkili olmasıdır. Ceza, çocuğun uygunsuz davranışını anında, herhangi bir konuşma ve tartışmaya gerek kalmadan durdurur. Bu durum, öz kontrol sağlamaya ve sorun çözmeye yönelik dersler verme fırsatını da yok eder (Gottman ve Declaire, 2021).

Montgomery, cezanın kısa süreliğine davranışı değiştirse de bu değişikliğin bedelinin çok ağır olabileceğini savunmaktadır: Çocuk korkar, kendini terk edilmiş, dışlanmış, reddedilmiş hisseder, kendini hiçbir yerde güvende hissedemez (Montgomery, 2020; 2021a), kişiliğini bulmakta zorlanır ve hayatı tehlikeli bulur (Filliozat, 2020a). Araştırmacı Dr. Elizabeth Gershoff tarafından (2002) yapılan bir meta-analiz çalışması da bu görüşleri desteklemektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre, ceza verenler açısından ceza uygulamayı cazip hâle getiren şey, cezanın istenmeyen davranışı hızlı bir biçimde bastırması ve ceza alanların ceza verene hızlı itaat göstermeleridir. Fakat bu kısa süreli yarara aldanıp cezayı eğitim sisteminin sıkça başvurduğu bir teknik hâline getirenlerin dikkatten kaçırdıkları şey, bu kısa süreli ve geçici çözümlere karşılık uzun vadeli daha ağır bedellerin ortaya çıktığı gerçeğidir (Aypay, 2017).

Cezalar, uzun vadede istenen etkiyi yaratmadığı gibi problemlerin daha da büyüyerek tekrar karşımıza gelmesine neden olur.

Ebeveynler olaylara objektif bir gözle bakarlarsa, genellikle aynı davranışı tekrar tekrar cezalandırdıklarını görebilirler. Bu sayede de cezanın uzun vadede pek etkili olmadığını

anlayabilirler (Filliozat, 2020a; Montgomery, 2021a; Nelsen vd., 2007; Örsel, 2014). Özellikle de cezalandırılan çocuk eğer güçlü bir iradeye sahipse, genellikle otoriteye meydan okumak için daha kararlı bir hâle gelir (Faber ve King, 2021). Gottman ve Declaire (2021) özellikle fiziksel cezaların uzun vadede tamamen etkisiz kalacağını savunmaktadır. Gottman ve Declaire'a göre bunun nedeni fiziksel cezaların, çocuklara kendilerini güçsüz hissettirmesi, adaletsizce bir muameleye maruz kaldıklarını düşündürmesi ve onlarda ebeveyne yönelmiş bir kızgınlık yaratmasıdır.

Cezalar çocuğun samimi bir suçluluk ve pişmanlık duymasına engel olur.

Ceza, çocuğun yaptığından pişman olup bunu telafi etmesi yerine ebeveyniyle ilgili olumsuz duygular beslemesine ve intikam peşine düşmesine neden olabilir. Cezalandırıldıktan sonra bazı çocuklar adaletsizlik fikrine kapılabilirler. Cezaya yol açan davranış yerine kendilerini cezalandıran ya da mahcup eden yetişkine duydukları öfkeye odaklanırlar. Özellikle fiziksel cezaya maruz kalan çocuklar ebeveynlerine hınç duyarlar ve kendi acılarına odaklanırlar. Tüm bunlardan dolayı çocuklar kendi davranışlarına odaklanamaz, yaptıklarının yanlış olduğunu anlayamazlar. Aslında ebeveynler çocuğu cezalandırdıklarında, çocuğun samimi bir suçluluk ve pişmanlık duymasına, eylemlerinin sonuçlarıyla yüzleşmesine engel olmuş olurlar (Faber ve King, 2023; Faber ve Mazlish, 2021; Filliozat, 2020a; 2020c; Ginott vd., 2021; Nelsen, 2019).

Pişmanlık duygusu, sağlıklı şekilde gelişen bir vicdanın göstergesidir ve kişisel deneyimlerden de bildiğimiz üzere, pişmanlık duyan kişi kendisine katı davranmaya başlar. Ama ebeveynler çocuğun pişmanlığını görmezden gelip sert cezalara başvururlarsa çocuğun pişmanlığı ebeveyne yönelik öfkeye dönüşür ve içinde olumsuz davranışlarda bulunma motivasyonu doğar. Zaman geçtikçe çocuk umursamamayı öğrenir. Kendisini dayağın acısından, sahip olduklarından ve başkalarını düşünmekten kopartıp uzaklaştırır. Davranışları içsel değil, dışsal öğelere göre biçim almaya başlar, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair ahlak anlayışından ziyade ceza korkusuyla hareket eder (Nicholson ve Parker, 2021).

Cezanın çocukta yol açtığı duygular, stresi tetikleyebilir.

Bugental vd. (2003) tarafından yapılan araştırmada sık sık bedensel ceza (örneğin tokat atma) alan bebeklerin strese karşı yüksek hormonal tepki gösterdiği ortaya konulmuştur. Stres de çocuğun yaptığı şey üzerine düşünmesini engelleyen bir unsurdur. Stres vb. duygular çocuğun gerçekleştirdiği eylemin bilincine varmasına imkân sağlayacak samimi suçluluk duygusunun önünü daha da tıkar. Çocuğun aklında kalan, cezaya neden olan olay değil, yaşadığı cezanın yarattığı stres ve ebeveynine duyduğu öfkedir (Filliozat, 2020a; 2020c; Gottman ve Declaire, 2021; Nelsen, 2019).

Cezalar çocuğun utanmasına ve kendini aşağılanmış hissetmesine neden olabilir.

Utanç ve aşağılanma çok güçlü duygulardır ve çocuğu ceza verenden uzaklaştırır (Filliozat, 2020a; Montgomery, 2021a; Solter, 2018). Ayrıca çocuk bu duygular yüzünden yaptığı yanlışı kabul etmeye yanaşmayabilir (Gottman ve Declaire, 2021). Amstrong, utanma, aşağılama, korku ve kızgınlık gibi olumsuz duyguları "felce uğratan duygular" olarak ifade etmiştir (Akt., Marshall, 2016) ve bu duygular çocuğun düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Cezalar çocuğu "kötü bir çocuk" olduğuna inandırır.

Cezalandırma, çocuğu iyi biri olmadığına hatta kötü ve değersiz biri olduğuna inandırır. Onu kötü davranmaya iten kötü duyguları olduğu için kötü, kötü davrandığı için kötü, yetişkinleri sinirlendirmeye neden olduğu için kötüdür. Çocuk zamanla kendisini kötü bir insan gibi hissetmeyi içselleştirir (Filliozat, 2020a). Öyle ki bu çocuklar cezalandırılmayı hatta ebeveynlerinden dayak yemeyi normal bulurlar. Dayak atan ebeveynlerini bağışlarlar. Çünkü bu çocuklar kendilerinin kötü davrandıklarını, yaramazlık yaptıklarını düşünürler. Filliozat'a (2021) göre dayağın asıl zararlı yanı, verdiği fiziksel acıdan da çok çocuğun kendini "kötü çocuk" olarak görmesine, ebeveynlerinin ona vurmakta haklı olduklarını düşünmesine yol açmasıdır ve bu yüzden de küçücük bir tokat bile zarar verici olabilir. Tazrout (1998) bu durumu şu cümleyle gayet iyi açıklar: "Beden yalnızca dayağı taşıyan bir nesne olmaktan çıkar, yenilen dayağın bir izine dönüşür ve asıl yara alan çocuğun kişiliği olur."

Otoriter disiplin anlayışında çocukların davranışlarını değiştirmek için *onların kötü hissetmelerini sağlamak gerekir* gibi yanlış bir inanç vardır. Oysaki insanlar kendilerini kötü bir insan gibi hissettiklerinde kötü davranmaya daha eğilimli olurlar (Faber ve King, 2021; Filliozat, 2020a; Markham, 2019; Montgomery, 2020; 2021b; Solter, 2018). Neufeld ve Maté (2022) de benzer şekilde ödül ve ceza kullanmanın "iyi biri olmaya dair içsel motivasyonu" yok edebileceğini ve bu gerçekleştikten sonra çocukların davranışlarının ancak ödül ve cezalarla kontrol edilebileceğini savunmaktadırlar.

Cezalar çocuğun kendine olan güvenini zedeler.

Pek çok kişi cezaların, çocukları psikolojik açıdan dayanıklı kılacağını savunmaktadır. Ancak bu görüş doğru değildir; aksine cezalar, çocuğun kendine olan güvenini zedeler (Siegel ve Bryson, 2020a). Özellikle fiziksel cezalara maruz kalan çocuklar kendilerini aciz hissederler, her şeyin suçlusu olarak görürler; bunlar da kendine ve becerilerine olan güvenini sarsar (Filliozat, 2020a). Montgomery (2021a; 2021b) de benzer şekilde cezalandırılan ço-

Bölüm 12

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilmeyen Ebeveynlik Yaklaşımları

AŞIRI ANLAYIŞLI EBEVEYNLİK

"Her şeye izin veren anne babalar, çocuğa sınır çizmekte başarısız olurlar."
Donna B. Pincus

Genellikle nazik ebeveynlik aşırı hoşgörülü ebeveynlik olarak düşünülür. Ancak çocuklara karşı nazik olmak onların her zaman her istediklerini yapmalarına izin vermek, olumsuz davranışlarına hoşgörüyle yaklaşmak değildir. Böyle bir tutum, çocuğun yararına da değildir. Bazı ebeveynler kendi ebeveynlerinin sert ebeveynlik tarzlarını tekrar etmemek için çok çaba gösterirler ve farkında olmadan diğer yöne doğru aşırı bir şekilde kayarlar. Bu ebeveynler çocuklarına sınır koyamazlar, onların yapması gereken bütün işleri kendileri üstlenirler. Artık doğal davranmadıkları çok net bir şekilde anlaşılıncaya kadar çocuklarına anlayışlı davranırlar ve kendi ihtiyaçlarından fedakârlıkta bulunarak çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar, bu da çocuklarda kaygıya ve kafa karışıklığına neden olur. Çocuklar her şeyin anlamlı olmasını isterler. Ebeveynlerin davranışları duygularıyla tutarlı değilse çocuk kendisini huzursuz hisseder. Bu nedenle, ebeveyniyle olan ilişkisinde tutarlılığı ve net iletişimi sağlayacak her şeyi yapar. Ebeveynler ihtiyaçlarıyla tutarlı ve net bir mesaj verene ve davranışına kesin bir sınır koyana kadar çocuklar ebeveynlerini kışkırtmaya devam ederler. Hayal kırıklığı yaşamalarına neden olsa bile çocukların da istediği ve ihtiyaç duyduğu şey budur (Aldort, 2021; Markham, 2019; Montgomery, 2021b; Orson, 2021).

Bunların yanı sıra ebeveynlerin aşırı anlayışlı olmaları, çocukların yerine getirilmesi mümkün olmayan isteklerde bulunmalarına (Ginott vd., 2021) ve küçük bir çocuğa tanınamayacak düzeyde özgürlük talep etmelerine de yol açar (Gottman ve Declaire, 2021). Ebeveynler elbette çocuklarına karşı anlayışlı olmalı ancak bir üst hedeflerini unutmamalıdırlar. Hepimiz bu hayatı herkese uygun olacak şekilde yaşamak zorundayız, yalnızca çocuğu anlayışla karşılamak yeterli olmaz, ebeveynler kendileri için uygun olanı da belirlemelidirler (Montgomery, 2021b).

Bazı ebeveynler çocuklarına o kadar anlayışlı davranırlar ki çocuklarının kendilerine vurmasına bile tepki göstermezler. Ancak ebeveynlerin böyle davranışlar karşısında tepkisiz kalmaları, umursamaz davranmaları doğru bir yaklaşım değildir. Çocuklar ne kadar öfkeli olursa olsun ebeveynler çözümün vurmak olmadığı bilgisini "Hayır! Bana vuramazsın" "Sorunlarımızı vurarak çözemeyiz" şeklinde açık ve kısa bir şekilde çocuklarına ifade etmelidirler. Bazı ebeveynler 2. tekil şahıs üstünden konuşmayı tercih eder ve "Anneye vuramazsın!" şeklinde uyarıda bulunurlar. Bu cümle yanlış değildir aslında ancak dili kullanırken çocukla arayı açmamaya özen göstermek gerekir. Çocuğun anlayacağı doğrudan bir hitap dilinin kullanılması daha etkili olur. Bazı durumlarda kelimeler yetersiz kalabilir (Montgomery, 2021b). Ebeveynler böyle zamanlarda çocukların ellerini tutmak zorunda kalabilirler. Ebeveynler çocuğun elini sakin ve nazik bir şekilde ancak net bir tavırla tutmalıdır. Amaç asla çocuğa bedel ödetmek olmamalıdır. Bazı ebeveynler ise çocuğun anlaması için çocuklarına vurarak tepki gösterirler. Öncelikle şunun altını çizmekte yarar vardır ki asla şiddete şiddetle karşılık verilmemelidir. Bu hem çocuğun ilkel beynini harekete geçirir hem de çocuğun zihninde vurmanın yanlış olmadığı düşüncesini geliştirir (Montgomery, 2021b).

Bazı ebeveynler çocuklarının üzülmesine dayanamazlar ve hayal kırıklığı yaşamaması için ellerinden geleni yaparlar. Örneğin arkadaşı oyuncağını paylaşmadığında çocuğunun üzüntüsünü yaşamasına izin vermezler. Çocuğun yaşadığı üzüntüye "Ah benim kızım üzülmüş mü? Kıyamam senin gözyaşlarına. Ben sana aynısını alırım hatta daha güzelini alırım." şeklinde ifadeler kullanırlar. Ebeveynler bu şekilde bedelini düşünmeden, çocuğunun o anda mutlu olması -ya da en azından mutlu görünmesi- için ellerinden geleni yaptıklarında çocuklarına üzüntü, hayal kırıklığı, öfke vb. zor duygulardan her ne pahasına olursa olsun mutlaka kaçınılması gerektiği mesajını vermiş olurlar (Aldort, 2021; Ginott vd., 2021; Montgomery, 2021b; Stiffelman, 2021).

Ebeveynler unutmamalıdır ki hayatın gerçekleri, insanların istekleri doğrultusunda değişmez. Ebeveynler bu şekilde davranarak istenmeyen şartları güçlerini kullanarak değiştirdiklerinde çocuklarını, onları güçlendirecek zorluklardan ve hayal kırıklıklarından mahrum bırakmış olurlar (Aldort, 2021). Bu çocuklar yalnızca olaylar kendi istedikleri gibi geliştiğinde gerçekten mutlu olabileceklerine inanarak büyürler. Yetişkin yaşamlarında kontrolleri dışındaki deneyimlerle başa çıkamazlar ve sonuç olarak çok fazla acı çekerler (Stiffelman, 2021).

Ebeveynler çocukları için gerçekleri değiştirmeye çalışmak yerine onların gerçeklerle yüzleşmelerine destek olmalı, çocuğu içinde bulunduğu durumdan çekip çıkarmak yerine yaşadıklarını paylaşmalıdır. "Boş ver kırılırsa kırılsın, yenisini yaparsın ya da yenisini alırız" diyerek çocuğunun üzüntüsünü yaşamasına engel olmak yerine, ona kulak vermeli, onun üzüntüsünü onaylamalıdırlar. Ebeveynlerinin varlığıyla huzur bulan bir çocuk, yoğun duygular yaşamanın insan olmanın bir parçası olduğu sonucuna varır. Duygularıyla barışık bir çocuk, zorluklardan ve bunların getirdiği duygulardan korkmasına gerek olmadığını bilir (Aldort, 2021; Ginott vd., 2021).

KATI KURALCI EBEVEYNLİK

Aşırı hoşgörülü olmayı doğru bulmayan bazı ebeveynler çocuklarına karşı aşırı katı ve kontrolcü davranırlar (Nelsen, 2019). Bu ebeveynler her ne kadar çocuklarını sevgiyle kucaklasalar da ebeveynlik yapma şekilleri çocuklarının zihinsel ve duygusal yaşamlarından bağımsızdır. Onlar sadece bir şeyin yapılması ya da yapılamaması gerektiğiyle ilgilenirler, tartışmasız, sorgusuz ve sualsiz söylediklerinin uygulanmasını isterler. Bu, "Ya benim dediğimi yaparsın ya da kapı orada" olarak adlandırılabilecek bir ebeveynlik yaklaşımıdır (North, 2020).

Ebeveynlerin aşırı kontrolcü davranmaları çocukların "dışsal kontrol odağına" bel bağlamalarına neden olur. Çocuğun davranışlarını kontrol etmek ebeveynin sorumluluğudur. Ebeveynlerin kullandıkları en popüler aşırı kontrol biçimi, ödül ve ceza sistemidir. Bu sistemle ebeveynler çocuklarını iyi şeyler yaparken yakalamalıdırlar ki onları ödüllendirebilsinler, aynı zamanda kötü şeyler yaparken de yakalamalıdırlar ki onları cezalandırabilsinler. Burada sorumluk ebeveyndedir. Ebeveynler etrafta değilken çocukların doğru davranışlarda bulunmasına gerek kalmaz. Bu yaklaşımla yetiştirilen çocuklar ne yazık ki kendi davranışlarından sorumlu olmayı öğrenemedikleri gibi çekingen bir kişilik yapısı da geliştirebilirler. Bu çocuklar ergenlik çağına geldiklerinde ise yaşıt gruplarının baskısına karşı daha hassas olurlar çünkü kendi adlarına düşünmeye ve davranışlarının sorumluluğunu almaya alışkın değillerdir. Bu çocuklar ailelerinden yeterince destek alamadıklarından ergenlik döneminde sevgiyi yanlış yerlerde aramaya başlarlar (Nelsen, 2019; North, 2020; Solter, 2018).

Aşırı kontrol veya hoşgörünün işe yaramadığını ama başka ne yapacaklarını da bilmeyen ebeveynler ise yaşadıkları kafa karışıklığıyla iki etkisiz alternatif arasında gidip gelirler (Nelsen, 2019). Bu durum çocuklara daha fazla zarar verir: Kafaları karışır, güven duyguları zedelenir. Bu da ilişkilerinin daha da zora girmesi demektir.

Bölüm 13

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilen Ebeveynlik Yaklaşımı

DUYGU KOÇLUĞU

Davranışların yönetiminde duygulara odaklanmayı ve ilişkisel yaklaşımı destekleyen duygu koçluğu, çeşitli ortamlarda -okullar, gençlik merkezleri- kullanılabilen çok disiplinli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çocukların zor duyguları yönetme yetkinliklerini geliştirmek amacıyla çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiyi destekleyerek duygusal düzenlemeyi sağlamak için bütünleştirici bir araç olarak kullanılmaktadır (Gus vd., 2015; Kuru vd., 2021). Duygu koçluğu; öfke, korku, üzüntü, sevinç tiksinti vb. duyguların doğuştan ve evrensel olduğu; hayatta kalma ve çevreye uyum sağlama adına bir işlevi olduğu düşüncesine dayanır. Bu yaklaşımı benimseyen bir ebeveyn yani duygu koçu ebeveyn çocuğunun bunu anlamasında ona rehberlik eder. Çocuğunun bu duyguları deneyimlediği anları fırsat olarak görür ve yaşadığı duyguları fark etmesini sağlarken, bu duyguların neden ortaya çıktığı ve bu duyguları nasıl yöneteceği konusunda da ona yardımcı olmuş olur (Ellis vd., 2014; Gus vd., 2015).

Kırk yılı aşkın bir süredir aile dinamikleri hakkında yüzlerce yayın yapan, duygusal zekâ hakkında yaptığı araştırmalarla binlerce ebeveyne yol gösteren Dr. John Gottman'ın duygusal zekâ ve ebeveynlik stilleri hakkında yaptığı uzun boylamsal araştırmalar sonucunda geliştirdiği deneysel temellere dayalı duygu koçu yaklaşımı; ebeveynlere duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmenin, yetişkin-çocuk arasında pozitif ve uzun süreli ilişkiler kurmanın yollarını açıklamaktadır (Gottman vd., 1996; Gus vd., 2017; Kuru vd., 2021; Meyer vd., 2014).

Gottman, çocukların kendi duygularına dair farkındalık kazanma süreçlerindeki ebeveyn tutumlarını 4 gruba ayırmaktadır:

1. Duyguları dikkate almayan ebeveynler
2. Duyguları onaylamayan ebeveynler
3. Duygulara müdahale etmeyen ebeveynler
4. Duygu koçu ebeveynler

1.Duyguları dikkate almayan ebeveynler…

Bu tarz ebeveynler çocukların öfke, korku, kaygı gibi zor duygularını önemsiz bulurlar hatta yok sayarlar. Bu tarz duyguların zararlı ve zehirli olduğuna inanırlar. Duygulara "takılıp kalmayı" da sağlıksız bulurlar. Olumsuz duygulara odaklanmanın "her şeyi kötüleştireceğine inanırlar. Bu nedenle çocuklarla birlikte sorun çözmeye kalktıklarında ise soruna neden olan duyguya odaklanmak yerine, sorunun "üstesinden gelmek" için ne yapılması gerektiğine odaklanırlar. Bu ebeveynler çocuğun yaşadığı problemleri fırsat olarak görmek yerine bir an önce sorundan kurtulmaya çalışırlar. Bu ebeveynler çocuğun dikkatini dağıtmak için sıklıkla ödüle başvururlar (Gottman ve Declaire, 2021).

2.Duyguları onaylamayan ebeveynler…

Bu ebeveynler de benzer şekilde duyguyu anlamaya çalışmak yerine duygu çevresinde oluşan davranışa odaklanırlar. Duyguyu ifade etmeyi kaba ve tepkisel bir davranış olarak değerlendirdiklerinden kendileri de duygularını ifade etmez ve çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaz, hatta olumsuz duyguların kötü kişilik özelliklerine işaret ettiğine inanırlar.

Çocuklarının duygularını ifade etmeleri durumunda, görmezden gelme, bastırma, inkâr etme, onları duygularından uzaklaştırma, dikkatlerini dağıtma gibi tepkiler verirler. Üzüntü, öfke, korku gibi zor duyguları dışa vuran çocuklarını sürekli azarlar, eleştirir veya cezalandırırlar. Hatta çocukları olumsuz davranışlarda bulunmadığı hâllerde bile sırf duygularını ifade ediyor diye azarlarlar, cezalandır veya başka yolla disipline etmeye çalışırlar (Gottman vd., 1996; Halberstadt, vd., 2008; Perez-Rivera, 2008; Stelter ve Halberstadt, 2011; Işık-Uslu ve Turan, 2021).

3.Duygulara müdahale etmeyen ebeveynler…

Çocukların her türlü duygu ifadelerini kabul eder ve onlarla empati kurarlar ancak duygularını düzenleyebilmeleri konusunda onlara kısmen rehberlik yaparlar. Çocuklarıyla duygular hakkında daha az konuşurlar ve çocuklarının duygularıyla tek başlarına başa çıkmaları gerektiğini düşünürler. Zor duyguların kendi kendine zayıflayıp yitmesini beklemek dışında yapılacak bir şey olmadığına inanırlar. Bu ebeveynler gereğinden fazla müsamahakârdır ve bunu bilinçli ebeveyn olmak gibi düşünürler. Bu ebeveynler çocuklarının davranışına sınır getirmekte de yetersiz kalırlar (Gottman ve Declaire, 2021; Perez-Rivera, 2008; Işık-Uslu ve Turan, 2021).

4. Duygu koçu ebeveynler…

Gottman çocukların duygularına önem veren ve ilgi gösteren ebeveynleri "duygu koçu" olarak nitelendirmektedir. Bu ebeveynler, çocukların öfke, üzüntü veya korku ifadelerine itiraz etmezler. Onları görmezden gelmeyi de seçmezler (Gottman ve Declaire, 2021).

Bu ebeveynlerin gerek kendilerinin gerek çocuklarının duygularına dair farkındalıkları gelişmiştir. Üzüntü, öfke, kaygı gibi zor duygulara değer verirler ve onları yaşamın bir gerçeği olarak kabullenirler. Zor duyguların kendi kendilerine yok olmayacağının ve bu duygulardan kaçınmanın onlarla başa çıkmayı engelleyeceğinin bilincindedirler. Bu nedenle çocuklarına zor duygularıyla baş edebilmeleri ve sorunlarını çözebilmeleri konusunda rehberlik yapar ve stratejiler sunarlar. Bu ebeveynler çocuklarının bütün duygularını değerli buldukları için çocukların üzgün, kızgın ve korkulu hallerine daha sabırlı ve hoşgörülü yaklaşırlar. Ağlayan ve öfkeli olan çocuğuyla daha fazla zaman geçirir, empati kurar ve öfkelerini boşaltmalarına izin verir veya basitçe "ağlayarak rahatlamasını" sağlarlar. Duygu koçu ebeveynler aynı şekilde kendi duygularını da göstermekten korkmazlar. Üzüldükleri zaman çocuklarının önünde ağlayabilirler; öfkelendiklerinde bunu çocuklarına söylerler (Gottman, vd., 1996; Gottman ve Declaire, 2021; Pala, 2020; Ramsden ve Hubbard, 2002; Karahuta, 2014).

Duygu koçu ebeveynler duygularını adlandırmalarında çocuklarına rehberlik ederler. Çünkü biliyorlardır ki; çocuklar duyguları deneyimlerler ancak deneyimledikleri duyguları her zaman adlandıramaz ve duyguların kendilerine ne hissettirdiğini tanımlayamazlar. Bu nedenle bir yetişkinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Duygu koçu ebeveynler çocuklarının öfke, üzüntü gibi zor duyguları adlandırmalarına yardımcı oldukları için beynin duygularla ilgilenen kısmı olan amigdalanın daha az aktif hâle gelmesine yardımcı olmuş olurlar. Böylelikle çocukların duygusal tepkilerinin yoğunluğu azalır ve yavaş yavaş sakinleşmeye başlarlar (Gottman vd., 1996; Gottman ve Declaire, 2021; Hurrel, 2017; Lieberman vd. 2007; Siegel ve Bryson, 2020a).

Duygu koçluğu çocukların zor anlarında "anlıyorum" veya "ben olsam ben de çok kızardım" gibi ifadeleri ezberleyip tekrarlamaktan ibaret değildir. Ebeveynler o anda çocuğun gereksinim duyduğu şeyi söyleyebilirler ama söylediklerine daha kendileri inanmıyorlarsa çocuklarıyla herhangi bir yakınlık kuramazlar. Aksine, inanırlıklarını yitirebilirler ki, bu durum zaten ebeveynle çocuğun arasını açabilir. Bu nedenle bu yaklaşımı benimseyen bir ebeveyn çocuğa anladığını söylemeden önce onu gerçekten anlamaya çalışır. Eğer anladığından emin değilse gözlemlediklerini ve duyduklarını geri yansıtır ya da birkaç soru sorarak iletişim hattını açık tutmaya gayret eder. Ama asla sahte bir anlayış göstermez (Gottman ve Declaire, 2021).

Duygu koçu, ebeveynler müsamaha göstermemeleri ve sağlam durmaları gereken koşullarda da sağlam durabilirler. Çocuklarına sınırlar koyar ve çocuğa ne tür davranışların uygun ve kabul edilebilir olduğuyla ilgili süreğen ve tutarlı mesajlar gönderirler (Gottman ve Declaire, 2021).

Duygu koçluğu yaklaşımının yararları…

Gottman vd. aileleri uzun süre gözlemleyerek; söylemleri, eylemleri, duygusal yanıtları inceleyerek yaptıkları çalışmalarda duygu koçluğunun çocukların yaşamında ciddi bir etki yarattığını fark etmişlerdir. Çalışmaların sonuçlarına göre duygular konusunda sürekli rehberlik alan çocuklar almayanlara kıyasla daha sağlıklı ve başarılıdırlar. Bu çocuklar arkadaşlarıyla daha iyi geçiniyor, sorunlu davranışları daha seyrek gösteriyor ve şiddet eylemlerine daha az kalkışıyorlardır. Olumsuz duyguları daha az, olumlu duyguları ise daha çok deneyimliyorlardır. Kısacası, duygusal açıdan daha sağlıklı yaşamlar sürüyorlardır. Çalışmalardan elde edilen en şaşırtıcı sonuç şudur: Anneler ve babalar böylesi bir rehberlik sunduklarında, çocuklar olumsuzlukların ardından daha kolay toparlanmaktadır. Elbette zor koşullarda üzülüyor, kızıyor ve korkuyorlardır ama bunların ardından kendilerini dinginleştirip verimli etkinlikleri sürdürmekte daha başarılı oluyorlardır (Akt., Gottman ve Declaire, 2021).

Bu ebeveynlik tarzı, çocuk ile ebeveyn arasındaki bağı güçlendirir, böylece çocuk, ebeveynin isteklerine daha olumlu yanıt verir. Ebeveynlerini birer müttefik ve sırdaş olarak görür; onları mutlu etmek ister (Gilbert, vd., 2021; Gottman ve Declaire, 2021; Rose vd., 2015).

Duygu koçluğu yaklaşımı, çocukların akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Gilbert vd., 2021; Gottman vd., 1996; Gus vd., 2015). Cunningham vd. (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da duygu koçu ebeveynlik yaklaşımının çocukların akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği ortaya konulmuştur.

Duygu koçluğu yaklaşımı aynı zamanda çocukların etkili stres yönetimi becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Gus vd., 2015). Gotman ve Declaire'a (2021) göre çok küçük yaşlardan itibaren duygu koçluğu ile yetiştirilen çocuklar kendini dinginleştirme sanatında erkenden ustalaşır ve stres altındayken bile sakin kalmayı başarırlar. Gottman, vd. (1997) yaptıkları araştırmada zor duyguları deneyimledikleri sırada duygu koçluğu yapılan çocukların otonom sinir sisteminin istem dışı fizyolojik süreçlerini düzenlemede daha fazla beceri sergilediklerini fark etmişlerdir. Ayrıca duygu koçluğu alan çocuklar kendilerini yatıştırabilmişler, dikkat ve konsantrasyon sağlayıp, stres konusunda hızlı iyileşme göstermişlerdir.

Duygu koçluğu alan çocuklar daha az olumsuz davranışlar gösterirler (Gottman vd., 1996; Gus vd., 2015). Duygu koçu ebeveynler, duygular şiddetlenmeden çocukla iletişime geçerler. Başka bir ifadeyle, çocuk duygu fırtınası içinde kalmadan, istediği ilgiyi görmeye başlar. Çocuk zamanla ebeveynlerinin kendisini anladığını, empati kurduğunu, yaşamında olup bitenleri önemsediğini görür. Bu nedenle ebeveynlerin dikkatini çekmek için olumsuz davranışlarda bulunmaya ihtiyaç duymaz (Gottman ve Declaire, 2021).

Bölüm 14

Ebeveynler kendilerine ilgi göstermeyi öğrenmelidirler

Ebeveynler çok stresli, gergin, yorgun ve tükenmiş olduklarında gerektiği gibi bir ebeveynlik yapamayabilirler. Bu durumları ebeveynlerin çocuklarına yapıcı bir tutumla yaklaşmalarını zorlaştırabilir hatta aşırı tepkiler vermelerine neden olabilir (Faber ve King, 2021; Markham, 2019; Nicholson ve Parker, 2021; Orson, 2021). Stres ve yorgunluk limbik sistemimizi duyguyla doldurur. Bu nedenle prefrontal korteksimiz düzgün çalışmaz ve kendimizi iyi hissedeceğimiz bir ebeveynlik yapmamız zorlaşır (Orson, 2021). Ebeveynler bu durumu hafife almayıp kendi ihtiyaçlarına kulak vermelidirler. Ebeveynlerin kendi ihtiyaçlarına odaklanmaları asla bencillik değil, bir zorunluluktur. Pantley (1996) de benzer şekilde ebeveynlerin kendi duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını ihmal etmelerinin onları öfkeli, stresli, kolay incinen, huzursuz, sabırsız ya da mutsuz bir insan yapacağını ifade etmektedir.

Ebeveynlerin kendilerini iyi hissetmeleri sadece kendi hayatlarındaki değil, çocuklarının hayatlarındaki zorluklarla da başa çıkmaya hazır olduklarını onlara hissettirmeleri de çocukların ihtiyaç duyduğu bir şeydir. Aslında her şey bu noktadan başlayarak gelişecektir. İyi bir ebeveyn olabilmeleri ve ellerinden gelenin en iyisini sunabilmeleri için öncelikle kendi ihtiyaçlarına değer vermeyi öğrenmelidirler. Her çocuğun yaşamında en çok arzu ettiği şey, ebeveynleriyle birlikteyken kendisini güvenli ve huzurlu hissedebilmektir. Bu duygu doğal olarak anne babadan çocuğa doğru akacaktır. Psikolojide bu durum *içsel duyum (felt-sense)* olarak tanımlanır ve psikolojik olarak güvende hissetme durumuna karşılık gelir. Ailesinde bu güveni yaşama şansına sahip olan çocuklar, içinde yaşadıkları dünyanın da güvenli ve huzurlu bir yer olduğunu hissederler. Bu güven duygusunun rehberliğinde hayatı ve ilişkileri keşfetmek için fırsat bulabilirler (Bailey, 2005).

Oksijen Maskesi Meselesi: Önce Kendinize İlgi Gösterin!

Ebeveynlerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları ne kadar iyi olursa mutlu, huzurlu ve kendinden memnun çocuklar yetiştirme olasılıkları o kadar yüksektir. Bebekler annelerinin tüm sessiz (iç) çığlıklarını işitirler (Oskay, 2020). Ebeveynlerin özellikle de annenin kaygıları, endişeleri, korkuları ya da çaresizlik duyguları çocuklar, özellikle de bebekler tarafından mütemadiyen kaydedilir (Oskay, 2020). Başka bir ifadeyle annenin yaşadığı kaygı ya da gerginlik çocuklarının özellikle de bebeklerinin daha gergin ve huzursuz olmalarına neden olur.

Böyle büyüyen çocuklara ebeveynlik yapmak daha da zorlaşır. Bu nedenle ebeveynlerin ilk olarak kendilerine ilgi göstermeleri ve ihtiyaç hâlinde destek almaları gerekir (Nufeld ve Maté, 2022). Hepinizin bildiği gibi kabin memurları uçağa binen ailelere çocuklarından önce kendilerine maske takmalarını söylerler. Bunun çok önemli bir nedeni vardır: Çocuklar bu maskelere kendi kendilerine ulaşamadıkları gibi onları doğru ve düzgün bir şekilde de kullanamazlar. Ebeveynler devre dışı kalırlarsa ne çocuklarını ne de kendilerini kurtarabilirler. Dolayısıyla hayatlarını çocukları için feda edebilecek olsalar bile öncelikle kendi maskelerini takmak ebeveynlerin sorumluluğundadır (Markham, 2019).

Çalışma saatleri, ev işlerine ayırdıkları zaman, beslenme şekilleri ve dinlenme süreleri de ebeveynlerin ruh hâllerini ve dolayısıyla nasıl bir ebeveynlik yapacaklarını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle anne babalar hayatlarına özen göstermek zorundadırlar (Orson, 2021). En yetkin ebeveynler bile istirahatten ve yeterli destekten yoksun kaldıklarında çocuk bakımının ağırlığı altında ezilmeye başlayabilirler (Nicholson ve Parker, 2021). Bundan dolayıdır ki hem çocuklarının hem kendilerinin mutluluğu ve iyiliği için ev işlerinde aileye destek olacak bir yardımcı bulabilirler. Bu bir lüks değil, zorunluluktur. Aksi takdirde bu durum ebeveynin çok bunalmasına ve dolayısıyla sağlıklı ebeveynlik yapamamasına neden olabilir. Çocuğun büyüme sürecinde aile büyükleri de olabildiğince aktif olabilirler. Bu, çocuk için büyük bir zenginlik olacaktır ancak desteği sadece aile büyüklerinden almak çok farklı problemleri de beraberinde getirebilir.

Çocuklar ebeveynlerini çaresiz gördüklerinde…

Ebeveynler kendilerini zorlayan olaylarla mücadele ederken zaman zaman çaresizliğe ve umutsuzluğa kapılabilir ve buna bağlı olarak güçten düşebilirler. Ancak çocukların ebeveynlerini güçsüz görmeleri onlarda kendi başlarının çaresine bakmaları gerektiği hissini doğurur ki bu, genç bir zihin için taşınması oldukça ağır bir yüktür. Ebeveynler içinde bulundukları sıkıntılı durumu çocuklarına cesaret verecek bir üslupla çözebileceklerini düşünmüyorlarsa nazik, sevgi dolu, düşünceli ve aynı zamanda saygılı davranacağına inandıkları, çocuklarını güvenle emanet edebilecekleri birinden yardım almalıdırlar. Dahası, yaşadıkları olayla tek başına baş edemeyeceklerini düşünüyorlarsa profesyonel destek almalıdırlar (North, 2020). Bu duruma şu örnek verilebilir:

Eşini genç yaşta kaybetmiş bir kadının bu durumla başa çıkabilmesi, üstelik babasız kalmış bir çocuğa sağlıklı bir ebeveynlik yapabilmesi kolay değildir. Ebeveynin bu süreçte hem kendisi hem de çocuğu için psikolojik yardım alması doğru bir karar olur. Bununla birlikte ebeveynin çocuğun bakımında kendisine destek olacak bir yardımcı bulması, süreci sağlıklı yürütmesi bakımından yapılacak en doğru şey olur. Ebeveyn yas sürecinde kuvvetle muhtemeldir ki sık sık ağlama krizlerine girecektir. Bu anlara sürekli şahit olmak küçük bir zihin için çok ağır bir yüktür. Bu durum çocuğun yaşından olgun davranmasına, ailenin yükünü omuzlamasına neden olabilir.

Ebeveynler unutmamalıdır ki yaşadıkları zor olaylar karşısında ortaya koydukları özgüven, ileride benzer bir durumda çocuğun ortaya koyacağı özgüvenle neredeyse aynı olacaktır. Ebeveynler için çocuklar, kendi iç dünyalarının yansıyacağı aynalardır. Ebeveynler bunu kendilerine sık sık hatırlatarak sorunlara daha akıllıca yaklaşmalılardır. Özetle ebeveynler kendi yeteneklerine ve sorun çözme becerilerine güvenmiyorlarsa olabilecek en iyi alternatifi aramak, yapacakları en doğru şey olacaktır (North, 2020).

Hiç kimse hayal ettiği gibi annelik ya da babalık yapamaz…

Çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin kendilerini başarısız buldukları pek çok durum olacaktır. Bu, her ebeveynin deneyimlediği bir şeydir. Ebeveynler her gün ellerinden geldiğince en iyisini yapmak isterler ama bazen kendilerini hiç istemedikleri şeyleri istemedikleri tonda söylerken ya da yaparken bulurlar. Hiç kimse istediği gibi annelik ya da babalık yapamaz. Ebeveynler böyle zamanlarda üzüntü ve hayal kırıklığı hissetmekten kaçınmamalıdırlar. Eğer bunu hissetmezlerse duyguları katılaşır. Bu durum ebeveynlerin gelişimlerini, esnekliklerini kaybetmelerine ve etkisiz olmalarına neden olur. Kimi ebeveyn de kendini kontrol etmeyi başaramadığında, çözümü kendini cezalandırmakta veya iyi olmaya zorlamakta arar. Bu tür yöntemlerin çocuklara bir yararı olmadığı gibi işleri daha da zorlaştırır (Nufeld ve Maté, 2022). Siegel ve Hartzel'e (2023) göre ebeveynlerin "hatalarından" dolayı sürekli olarak kendilerini ağır bir şekilde suçlamaları, kendi duygusal meseleleriyle meşgul olmalarına ve çocuklarıyla ilişki kuramamalarına yol açar. Ebeveynlerin kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri önemli ve gereklidir ancak ebeveynler idealleştirilen bir şekilde ebeveynlik yapamadıkları için kendilerini suçlamamalıdırlar. Tıpkı çocukları gibi ebeveynler de o noktada ellerinden gelenin en iyisini yapmakta ve iletişim kurmanın daha sağlıklı yollarını öğrenmektedirler. Ebeveynler hangi disiplin yaklaşımını benimserse benimsesin, çocuklarıyla bağlantılarında yanlış anlaşılmalar ve bozulmalar kaçınılmaz olarak yaşanacaktır. Kopukluklar her ilişkinin normal bir parçasıdır. Ebeveynlerin enerjilerini yeniden bağlanmaya yönelik olası rotaları keşfetmek için kullanmaları ve bu zamanları başarısızlık olarak düşündükleri şeylerden dolayı kendilerini küçümsemek yerine birer öğrenme fırsatı olarak görmeleri daha yararlıdır.

Ebeveynlerin de ilgiye ihtiyacı vardır.

Ebeveynler çocuklarının ağlamaları veya zorlayıcı davranışları karşısında ilgi göstermekte zorlanıyor; kendilerini "Artık mızmızlanmalarından bıktım, dayanamıyorum", "Eğer bu şekilde davranmaya devam edersen seninle ilgilenmeyeceğim" vb. sözler söylerken buluyorlarsa bu büyük olasılıkla ebeveynlerin ilgiye ihtiyaç duyduklarının göstergesidir (Orson, 2021).

Ebeveynler ancak alabildikleri kadar verebilirler. Nasıl ki çocuklar doğal, iyi, sevecen, uyumlu çocuklar olabilmek için ilgiye ihtiyaç duyarlarsa ebeveynlerin de çocuklarına

karşı şefkatli, sabırlı, hoşgörülü olabilmeleri için ilgiye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ebeveynler fırsat buldukça birbirine ilgi göstermeli ve birlikte olmaktan keyif alabilecekleri kişilerle vakit geçirerek duygusal kaplarını doldurmalıdırlar (Nufeld ve Maté, 2022; Orson, 2021).

Çocuklukta yeterince ilgi görmeyen ebeveynler için çocukların zorlayıcı davranışlarına ilgi göstermek ve bazen de katlanmak çok daha zor olabilir. Ebeveyn, çocuğun mızmızlanmalarından, ağlamalarından bunaldığında şöyle düşünebilir: "Ben çocukken ağladığımda hiç kimse benimle ilgilenmezdi! Ben neden seninle ilgileneyim ki?" (Orson, 2021).

Aslında ebeveynlerin tamamına yakını çocuklarıyla birlikte olmak, onlarla keyifli vakit geçirmek, kahkahalarla gülmek, zor zamanlarında onlara şefkat göstermek ister. Ancak ebeveynlerin çocukluklarından getirdikleri acı ve yoksunluk duyguları, küçükken elde edemedikleri şeylerin anısı ne yazık ki buna engel olur. Ancak bunlara üzülmek, bunlardan şikâyet etmek onları daha iyi bir ebeveyn yapmaz. Pek çoğumuzun ailesi muhtemelen geçmişte ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştılar. Onlar da çocuklarını derinden sevdiler ama ne yazık ki onların zamanında çocukların duygusal ihtiyaçları hakkında çok az şey biliniyordu. Onlar da kendi ebeveynlerinden o şekilde ilgi gördü (Orson, 2021). Onları kendi şartlarında değerlendirmek, anlamaya çalışmak ve affetmek ebeveynliğin sağaltılmasında çok daha faydalı olabilir.

Bölüm 15

Kendini Yineleyen Ebeveynlik

"Kişiler çocukluğunu daima içinde taşırlar."
Hedvig Montgomery

Pek çok anne baba iyi bir ebeveyn olmak, ebeveynlerinin yaptığı hataları kendi ebeveynlik sürecinde çocuklarına karşı yapmamak için çaba sarf eder. Buna rağmen ebeveynler kendilerini, çocukluklarında anne babalarından duydukları sözleri istemedikleri tonda kendi çocuklarına söylerken bulurlar. Bir ebeveyn çocuğun istenmeyen davranışları karşısında sakinliğini korumak istiyor ancak öfkesinin nedeninin tam olarak nereden kaynaklandığını bilmeden çocuklarına bağırıyor ve şiddet uyguluyorsa bu, muhtemelen yaşadığı olumsuz çocukluk deneyimlerinden kaynaklıyordur (Delahooke, 2023; Ginott vd., 2021; Montgomery, 2021a; Solter, 2018).

Pek çok kişi ne yazık ki çocukluğunda ağır yaralar almıştır ve bu onlar için taşınması çok ağır bir yüktür. Kimileri için ise çocukluk sorunsuz hatta olumlu deneyimlerin toplamıdır ancak herkesin içinde çocukluğundan kalan izler vardır. Bunlar ilk kez hissedilen utanç, korku, üzüntü gibi duygular, yüzüstü bırakıldığının hissedildiği tüm deneyimler ve güvende hissedilmeyen anların tamamı olabilir (Markham, 2019; Montgomery, 2021b).

Bu yaralar yetişkinlikte iyileştirilmezse ebeveynlerin çocuklarına gerçekten istediği gibi ebeveynlik yapmasına engel olabilir. Eğer çocukluğunda kişiyi incitmiş bir konu varsa, bu konu kişiye acı verir ve çocuğunu yaralamasına neden olabilir (Markham, 2019). Filliozat (2020c) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *Belirli bir durumla karşılaştığında beyin buna uygun olan yanıtı arar. Özellikle acil durumlarda bu çözümleme bilinç düzeyinde gerçekleşmiyorsa da beyin kendi deposunda bulunan davranış şemalarını arayacaktır. Benzer durumların hatırası canlanır. Daha önce nasıl davranmam gerektiğini gösterebilecek ne yaşamış ne görmüştüm? Beliren imgeler bilinçdışında olsalar yine de etkilidirler. Bundan sonraysa beyin mantıklı biçimde, karşısına çıkan davranışlar arasında kendi için en az olumsuz duyguyu tetikleyecek olanı seçer.*

Bu duruma şöyle bir örnek verilebilir:

Mete karşıdan karşıya geçerken annesinin elini bıraktı ve bir anda yola fırladı. Annesi çok korktu ve oğluna bir tokat attı. Mete annesini dinlemeyip kendini tehlikeye atmıştı. Ne yapılması gerekiyordu? Annenin beyni bu durumu kendisinin geçmişte yaşadığı durumlarla özdeşleştirdi. Çünkü onun kendi annesi de bir yaramazlık yaptığı ya da kendini

tehlikeye attığı durumlarda tokat atıyordu. Bilinç dışı belleğinde çocukken hissettiği duyguları ve annesinin davranışlarını bulmuştu. Tam o anda önünde iki seçenek bulunuyordu. Ya tokadı yiyen çocukla ya da atan anneyle özdeşim kuracaktı. Onun beyni de kendi için daha az acı verici olanı, yani anneyle özdeşim kurmayı seçti (Filliozat, 2020c).

Çocukluk anıları gün ışığına çıkarılarak iyileştirilmediği sürece beyin onları uyandırma riskini göze almayı istemez. Görülmüş davranışı yinelemeyi seçerek kişiyi çocukluğundaki öfke, dehşet ve umutsuzlukların birden ortaya çıkmasından korur; hele ki söz konusu davranış ebeveyn tarafından "haklı ve doğru" olarak kodlandırılmışsa. Böylece kişi ebeveyninin davranışını yinelemiş olur (Filliozat, 2020c).

Ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadıkları hemen hemen her olayda önlerinde bir tercih vardır. Kendi çocukluklarıyla özdeşleşerek kimi zaman çok yoğun olsalar bile duygularını, yaşadıklarını hatırlamaya cesaret etmek ya da bunu reddederek ebeveynleriyle özdeşim kurmak ve onların davranışlarını yinelemek veya bunun tam tersini yapmak. Bazı ebeveynler acı veren çocukluk anılarının farkında olarak az ya da çok bilinçli bir biçimde ebeveynlerinin yapmış oldukları tercihin tam tersini seçerler. Ebeveynleri her şeyi yasakladıysa çocukların her şeyi yapmasına izin verirler. Ebeveynler çocukluğunda yemek yemesi için zorlanmışsa kendi çocuklarına istemediği bir şeyi asla yedirmeyebilir. Aslında ebeveynler bu şekilde davranarak çocuklarının gereksinimlerini olgun bir şekilde karşılamaktan çok, kendi geçmişlerine tepki olarak hareket etmiş olurlar. Ancak kendi ebeveynlerinin davranışlarına karşıt olan bir davranma biçimi, akılcı bir eğitim yaklaşımı değildir. Bu, yalnızca öfkelerini çocuklarına yöneltmiş olduklarının göstergesidir. Ebeveynler elbette ki "eğitsel davranışların" özgürce seçilmiş olduğunu düşünme eğilimindedirler. Çoğu zaman geçmişlerindeki yaraları iyileştirmiş olduklarına inanırlar. Aşırılık ve davranışın sistematik özelliği ebeveynlere alarm verebilir (Delahooke, 2023; Filliozat, 2020c; Montgomery, 2021b; Nicholsan ve Parker, 2021; Solter, 2018).

Ebeveynliğin nesiller arası aktarımına dair bir araştırma:

Belsky vd. 2005 yılında küçük çocuğu olan anne ve babalarla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan anne babaların 3-15 yaş arasında nasıl yetiştirildiğine dair bilgiler büyüdükleri sırada annelerle yapılan yinelenen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu çocuklar büyüdüğünde, 3-5 yaşında olan kendi çocuklarıyla, farklı durumlardaki etkileşimleri videoya kaydedilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, eğer bir anne olumlu, nitelikli, besleyen ve zenginleştiren bir ortamda yetiştirilmişse kendisi de bir sonraki kuşağı yetiştirirken sıcak, duyarlı, harekete geçiren ve yönlendiren bir ebeveynlik tarzı benimsemiştir.

İstismarcı ve ihmalkâr ebeveynlerle ilgilenen klinisyenler ve bu konuda çalışmalar yapan bilim insanları da çocuklarına ciddi şekilde kötü davranan kişilerin, çocukken de kötü muameleye maruz kaldıklarını belirtmektedirler (Belsky, 1978, 1980; Spinetta ve Rigler, 1972). Ebeveynlerin bütün davranışlarını basit yinelemelere indirgemek doğru değildir tabii ki ancak böyle bir mekanizmanın varlığından haberdar olmak çocukluk yaralarını iyileştirmek için ebeveynlerin harekete geçmelerini sağlayabilir (Filliozat, 2020c; Markham, 2019; Montgomery, 2021b; Nicholsan ve Parker, 2021; Solter, 2018).

Ebeveynlik çocukluk yaralarını iyileştirmek için fırsat olabilir.

Çocuklukta duyguları görmezden gelinen, duygusal ya da fiziksel şiddete maruz kalan, sık sık eleştirilen ya da bağırılan yetişkinler için ebeveynlik her ne kadar zor olsa da (Solter, 2018) bu durum, onlar için müthiş bir fırsata dönüşebilir. Ebeveyn olmak güzel şeylere başlangıç fırsatı ve bazı şeyleri de iyiye doğru götürme olanağı sağlayabilir (Montgomery, 2021b). Çocukların ebeveynlerinin yaralı yerlerini gösterme, korku ve öfkelerini açığa çıkarma yetenekleri vardır. Ebeveyn olmak kişiye bu yaraların nerede olduğuna ilişkin harita sunabilir (Markham, 2019). Çocuğun bir davranışı bazı ebeveynler tarafından soğukkanlı, sakin ve mizahi bir tavırla karşılanırken aynı davranış başka bir ebeveynin tetiklenmesine neden olabilmektedir. Örnek üzerinden gidelim: İki ebeveyn salonda keyifle kahvelerini içiyor, çocuklar çocuk odasında oyun oynuyorlar. Çocuklar oyuncağı paylaşamadıkları için kavga ediyor, birbirlerine şiddet uyguluyor ve ağlayarak annelerinin yanına geliyorlar. Bir ebeveyn çocuğun duygusuna odaklanarak çocuğunun sakinleşmesine yardımcı olurken diğer ebeveyn kendisini kaybediyor, çocuğunu suçluyor.

Görsel 15.1
Anda kalabilen annenin çocuğunun sakinleşmesine yardımcı olması



KAYNAKÇA

Ahn, H. Y., Lee, J., & Shin, H. J. (2010). Kangaroo care on premature infant growth and maternal attachment and post-partum depression in South Korea. Journal of Tropical Pediatrics, 56(5), 342–344. https://doi.org/10.1093/tropej/fmq063

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Walls, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum.

Aizawa, K., Ageyama, N., & Yokoyama, C. (2009). "Age-dependent alteration in hippocampal neurogenesis correlates with learning performance of macaque monkeys". Exp. Anim, 58(4), 403- 407.

Aldort, N. (2021). Çocuğunuzla birlikte büyümek (A. Birkan, Çev.). Doğan Kitap.

Allen, S. (2022). How biology prepares us for love and connection.https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_biology_prepares_us_for_love_and_connection

Arıbal-Kocatürk, P. A. (2000). Strese cevap. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 53(1),49-56.

Arpınar, M., (2019). Ages 18-45 Cognitive emotion regulation strategies of ındividuals role of sleep quality. XI. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series - Tekirdağ / Turkey (s.473-484). İstanbul, Turkey

Ashman, S. B., Dawson, G., Panagiotides, H., Yamada, E., & Wilkinson, C. W. (2002). Stress hormone levels of children of depressed mothers. Development and Psychopathology, 14(2),333–349. https://doi.org/10.1017/s0954579402002080

Axline, M. V. (2021). Benliğini arayan çocuk (M. Baydoğan, Çev.). Panama Yayıncılık. (Orjinal eserin yayın tarihi 1964).)

Aydın, K. (2010). Beynin sırlarına yolculuk. İstanbul Üniversitesi Bilim Kültür ve Sanat Dergisi, 2, 22-29.

Aypay, A. (2017). Ergen gözüyle ceza ve etkileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(1), 249-268.

Bailey, B. A. (2005). Sevmek kolay eğitmek zor (S. Tanrınınkulu, Çev.). Özgür Yayınları. (Orjinal eserin yayın tarihi 2000).

Banu Tortamış-Özkaya (2013). Bebeklik ve yürüme çağında sosyal ve duygusal gelişim I. Berk (Ed.), Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa içinde. Nobel Yayın

Barnett, M. A., Howard, J. A., King, L. M., & Dino, G. A. (1980). Antecedents of empathy: Retrospective accounts of early socialization. Personality and Social Psychology Bulletin, 6(3),361-365.

Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In Nancy Eisenberg & Janet Strayer (Ed.), *Empathy and its development içinde* s.146-162. Cambridge University Press.

Bar-Tal, D., Nadler, A., & Blechman, N. (1980). The relationship between children's perception of parents' socialization practices and helping behavior. Journal of Social Psychology, 111(2), 159-167.

Battaloğlu-İnanç, B., Çifçi, S., & Değer, V. (2013). Mardin ili ilköğretim okulu öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları. Türk Pediatri Arşivi, 48(3), 226-234.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. P. Cowan & E.M. Hetherington (Ed.), Family transitions: Advances in family research series içinde (s. 111–163) Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Bayram, H. M., & Öztürkcan, A. (2020). Antosiyanince zengin kiraz grubu meyvelerin insan sağlığı üzerine etkilerini inceleyen klinik çalışmalara bir bakış. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, (11),230-254. https://doi.org/10.38079/igusabder.748640

Beckes L, Coan, J. A, Hasselmo, K. (2012). Familiarity promotes the blurring of self and other in the neural representation of threat. Soc Cogn Affect Neurosci, 8(6),670-677. doi: 10.1093/scan/nss046.

Belsky, J. (1978). Three theoretical models of child abuse: A critical review. International Journal of Child Abuse and Neglect, 2,37–49.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. American Psychologist, 35,320-335.

Belsky, J., Jaffee, S. R., Sligo, J., Woodward, L., & Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3-yearolds. *Child Development*, *76*(2),384–396. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00852.x

Bencik Kangal, S. (2021). Çocuğumun beynimde neler oluyor? Elma Yayınevi

Bergman, J., & Bergman N. (2013). Whose choice? Advocating birthing practices according to baby's biological needs. Journal of Perinatal Education, 22(1),8–13. doi:10.1891/1058-1243.22.1.8

Bergman, N. J., Linley L. L., & Fawcus S. R. (2004). Randomized controlled trial of skin-to-skin contact from birth versus conventional incubator for physiological stabilization in 1200- to 2199-gram newborns. Acta Paediatrica, 93(6),779–785.

Biel, L. & Peske, N. (2021). Duyusal akıllı bir çocuk yetiştirmek (F. Toros ve G. Turhan, Çev). Akademisyen Kitabevi.

Bildik, T, Büküşoğlu, N., & Kesikçi, H., (2004). Çalışan ergenlerin psikososyal sorunları ve kendi çözüm önerileri. Ege Tıp Dergisi, 43(2),105-111. Http://Dergipark.Gov.Tr/Etd/Issue/31402/343547

Bilgiz, Ş., & Peker, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(4),1978-1990.

Bolat, Ö. (2020). Beni ödülle cezalandırma. Doğan Kitap.

Bowlby, J. (2005). The making and breaking of affectional bonds. Routledge. https://books.google.co.in/

Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 442-466.

Braungart, J. M., & Stifter C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the Strange Situation: Temperament and attachment in 12-month-old infants. Infant Behavior and Development, 14,349–364.

Bridges, L. J., & Grolnick, W. S., (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. N. Eisenberg (Ed.), Review of personality and psychology içinde. (s. 185-211). Newbury.

Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. The Guilford Press.

Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. C. A. Brownell & C. B. Kopp (Ed.), Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations içinde (s. 1–39). The Guilford Press

Bugental, D. B, Martorell, G. A., & Barraza V. (2003). The hormonal costs of subtle forms of infant maltreatment. Hormones and Behavior*, 43*(1),237–244. https://doi.org/10.1016/S0018506X(02)00008-9

Burçe Tulpar, L. (2019). 4–6 Yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi].

Buss, K. A., Schumacher, J. R., Dolski, I., Kalin, N. H., Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2003). Right frontal brain activity, cortisol, and withdrawal behavior in 6-month-old infants. Behav Neurosci, 117(1),11-20. doi: 10.1037//0735-7044.117.1.11. PMID: 12619903.

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations monographs of the society for research in child development içinde (s. 317-333). University of Chicago Press.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation içinde (s. 229–248). Guilford Press.

Camras, L. A., Oster, H., Campos, J., Campos, R., Ujiie, T., Miyake, K., ... & Meng, Z. (1998). Production of emotional facial expressions in European American, Japanese, and Chinese infants. Developmental Psychology, 34(4), 616.

Carey T., & Rudkin, A. (2021). Çocuğumun aklından neler geçiyor (Ü. Mağden, Çev.). Kronik Kitap. (Orjinal eserin yayın tarihi 2019)

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3),228-249.

Ceran, B. C. (2023). Çocuklarda duygu regülasyonu duygu düzenleme. https://www.onlinepsikoloji.com/cocuklarda-duygu-regulasyonu-duygu-duzenleme/

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. Journal of Family Psychology, 17(4),598-606 Doi: 10.1037/0893- 3200.17.4.598

Cihangir Çankaya, Z. (2004), Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi. Nobel Yayınevi.

Cohen, L. J. (2021). Oyuncu ebeveynlik (B. S. Haktanır, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. (Orjinal eserin yayın tarihi 2002).

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. Monographs of The Society For Research in Child Development, 59(2-3), 73-102.

Collins, P. F., & Depue, R. A. (1992). A neurobehavioral systems approach to developmental psychopathology: Implications for disorders of affect. D. Cicchetti & S. L. Toth (Ed.), Developmental perspectives on depression içinde (s. 29–101). University of Rochester Press.

Coskun, V., Wu, H., Blanchi, B., Tsao, S. W., Kim, K. J., Zhao, J., Biancotti, J. C., Hutnick, L. K., Krueger, R. C., Fan, G., de Vellis, J., & Sun, Y. E. (2008). Neural stem cells in the ependyma of mammalian postnatal forebrain. Proceedings of the National Academy of Sciences, 105,1026-1031.

Crockenberg, S., & Leerkes, E. (2000). Infant social and emotional development in family context. C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), Handbook of infant mental health içinde (s. 60–90). The Guilford Press.

Cummings, E., Schermerhorn, A., Davies, P., Goeke-Morey, M., & Cummings, J. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. Child Development, 77(1), 132-152.

Cunningham, J. N., Kliewer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. Development and Psychopathology, 21(1), 261–283.

Çelik, M., & Durmuş, E. (2018). Duygusal ağlamanın bilmecesi: Ne zaman ve neden ağlarız? Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2(4),415-428.

Çetinkaya, E., & Ertem G. (2017). Ten Tene Temasın Anne-Preterm Bebek Üzerine Etkileri: Sistematik İnceleme. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 14(2), 167-175.

Çörüş, G. (2011). İnsan beyni ve stres. https://www.ido.org.tr/

Da Cunha-Bang, S., & Knudsen, G. M. (2021). The modulatory role of serotonin on human impulsive aggression. Biological Psychiatry, 90(7),447-457. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2021.05.016

Dadds, M. R., & Tully, L. A. (2019). What is it to discipline a child: What should it be? A reanalysis of time-out from the perspective of child mental health, attachment, and trauma. American Psychologist*, 74*(7),794–808. https://doi.org/10.1037/amp0000449

Davidson, R. J., Putnam, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation--a possible prelude to violence. Science, 289(5479),591-594.doi: 10.1126/science.289.5479.591.

Daw, N. D., Kakade, S., & Dayan, P. (2002). Opponent interactions between serotonin and dopamine. Neural Networks, 15(4-6), 603-616. doi: 10.1016/s0893-6080(02)00052-7.

De Brito, S., Viding, E., Sebastian, C., Kelly, P., Mechelli, A., Maris, H., & McCrory, E. (2013). Reduced orbitofrontal an temporal gray matter in a community sample of maltreatment children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(1),105–112

De Haan, M., & Gunnar, M. R. (2009). The brain in a social environment: Why study development? M. de Haan & M. R. Gunnar (Ed.), Handbook of developmental social neuroscience içinde (s. 3-12). Guilford Press

Delahooke, M. (2023) Beyinden bedene çocuk odaklı ebeveynlik. (H.Ünlü Haktanır, Çev.). Kronik Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2022).

Deley, W. W. (1988). Physical punishment of children: Sweden and the U.S.A. Journal of Comparative Family Studies, 19(3),419-431. DOI: 10.3138/jcfs.19.3.419

Demiriz, B. (2016). Çocuklarınızı sürekli eleştiriyormusunuz? https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/dr-basak-demiriz/cocuklarinizi-surekli-elestiriyor-musunuz-40255098

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. The Guildford Press.

Desautels, L. (2019). The role of emotion co-regulation in discipline. https://www.fmucenterofexcellence.org/

Deveci, S. E., & Açık, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları. II. 8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Kongre Kitabı 2. Diyarbakır, 848-851.

Devecigil, N. (2021). Işığın yolu. Doğan Kitap

Dildar, F. (2021). En baştan ebeveyn olma yolculuğu. Doğan Kitap

Dinç, F., & Yıldız, D. (2022). Toksik strese maruz kalan çocuk ve hemşirenin rolü. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 11(1),319-326. https://doi.org/10.37989/gumussagbil.850416

Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. J. Garber, & K. Dodge (Ed.), The development of emotion regulation and dysregulation içinde (s. 3–11). Cambridge University.

Durrant, J. E., & Ensom, R. (2017). Twenty-five years of physical punishment research: what have we learned? Journal of Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28(1),20-24.doi: 10.5765/jkacap.2017.28.1.20

Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad T. L. (1998). Parental socialization of emotion. Psychol Inq. 9(4),241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904_1. PMID: 16865170; PMCID: PMC1513625.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion and its regulation in early development: New directions for child development. Jossey-Bass.

Eisenberg, N., & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. Developmental Psychology, 14(2),185-186.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Water Reiser, M. (1999). Parental reactions to children‟s negative emotions: longitudinal relations to quality of children‟s social functioning. Child Development, 70(2), 513–534.

Ellis, B. H., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T., & Fisher, P. A. (2014). Emotion regulation among preschoolers on a continuum of risk: The role of maternal emotion coaching. Journal of Child and Family Studies, 23(6), 965-974.https://doi.org/10.1007/s10826-013-9752-z

Erigüç, G., & Eriş, H. (2013). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri: Harran Üniversitesi örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46), 232-254.

Eriş, B. (2019). Anne beynim aç. Alfa.

Ersan, C. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(2), 9-17.

Esposito, G., Setoh, P., Shinohara, K., & Bornstein, M.H. (2017). The development of attachment: Integrating genes, brain, behavior, and environment. Behav Brain Res, 15(325),87–89. doi: 10.1016/j.bbr.2017.03.025.

Essex, M., Klein, M. H., Cho, E. & Kalin, N. H. (2002). Maternal stress beginning in infancy may sensitize children to later stress exposure: Effects on cortisol and behavior. Biological Psychiatry 52(8),776-84.

Eşel, E. (2002). Depresyondaki nöroendokrinolojik bulgular. J. Clin. Psychiatry, 4,35-50.

Evenden, J. L., & Ryan, C. N. (1999). The pharmacology of impulsive behaviour in rats VI: The effects of ethanol and selective serotonergic drugs on response choice with varying delays of reinforcement. Psychopharmacology (Berl), 146(4),413-421. doi: 10.1007/pl00005486.

Faber, A., & Mazlısh, E. (2020). Konuş ki dinlesin dinle ki konuşsun. (T. Üze Çev.). Doğan. (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).

Faber, J. & King, J. (2021). Anne baba lütfen beni anla (E. Çetin, Çev.). Beyaz Balina Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).

Faber, J. & King, J. (2023). Anne baba lütfen bana kızma (Y. Büte, Çev.). Beyaz Balina Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2021).

Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers‟ attributions of the situational determinants of others‟ naturally occurring emotions. Developmental Psychology, 24,376–385.

Feldman R. (2007). Maternal versus child risk and the development of parent-child and family relationships in five high-risk populations. Development and Psychopathology, *19*(2), 293–312. https://doi.org/10.1017/S0954579407070150

Feldman, R., Magori-Cohen, R., Galili, G., Singer, M., & Louzoun, Y. (2011). Mother and infant coordinate heart rhythms through episodes of interaction synchrony. Infant Behavior and Development, *34*(4), 569-577.

Feldman, R., Rosenthal, Z., & Eidelman, A. I. (2014). Maternal-preterm skin-to-skin contact enhances child physiologic organization and cognitive control across the first 10 years of life. Biological Psychiatry, 75(1), 56–64. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2013.08.012

Field, T., Diego, M., & Hernandez-Reif, M. (2006). Prenatal depression effects on the fetus and newborn: A review. Infant Behavior and Development, 29(3),445-455.

Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M., Salman, F., Schanberg, S., Kuhn, C. et al. (2002). Prenatal anger effects on the fetus and neonate. Journal of Obstetrics and Gynaecology, 22(3) 260–6.

Fiese, B. H., Thomas, A., Tomcho, J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). Review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: cause for celebration? Journal of Family Psychology, 16(4),381–390. 0893-3200/02/$5.00 DOI: 10.1037//0893-3200.16.4.381

Filliozat, İ. (2017) Kalp zekası (D. Dalgakıran, Çev.) Pegasus Yayıncılık

Filliozat, İ. (2020a). Denemediğim yol kalmadı! (E. M. Koç, Çev.). Kuraldışı Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Filliozat, İ. (2020b) Sabrımı zorluyorsun. (F. Taşkıran, Çev.). Kuraldışı Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).

Filliozat, İ. (2020c). Kusursuz ebeveyn yoktur. (H. C. Utku, Çev.). Pegasus Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2008).

Filliozat, İ. (2021). Çocuğun duygusal dünyası (D. Dalkıran, Çev.). Pegasus yayınları.

Fogel, A. (1995). Development and relationships: A Dynamic. Advances in the Study of Behavior, 24, 259.

Foland L. C., Altshuler L. L., Bookheimer S. Y., Eisenberger N., Townsend J., Thompson P. M. (2008). Evidence for deficient modulation of amygdala response by prefrontal cortex in bipolar mania. Psychiatry Research: Neuroimaging, 162(1),27–37.

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L. & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. Child Development, 73(1),241-255.

Galinsky, E. (2019). Gelişen zihin (K. Tozduman-Yaralı & E. Cesur, Çev.). Nobel Yaşam. (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur Çev.). İmge Kitabevi.

Gerhardt, S. (2021). Sevgi neden önemlidir? (B. Tırnakcı, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. Psychological Bulletin, *128*(4),539–579. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539

Gilbert, L., Gus, L., & Rose, J. (2021). Emotion coaching with children and young people in schools: Promoting positive behavior, wellbeing and resilience. Jessica Kingsley Publishers.

Ginott, H. G., Ginott, A., & Goddard, W. (2021). Anne baba ve çocuk arasında (A. Tüfekçi, Çev.). Okuyan Us Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2003).

Glover, V., & O'Connor, T. G. (2002). Effects of antenatal stress and anxiety. Br J Psychiatry, 180,389-391.

Goleman, D. (2002). Duygusal zeka neden IQ' dan daha önemlidir? (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi, 1995).

Golinkoff, R. M., Pasek, K. H, & Eyer, D. (2017). Mükemmel beyinli çocuk yetiştirmek. (G. M. Aktaş, Çev.).Yakomoz yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003).

Gordon, T (2005). Etkili ana baba eğitimi. (E. Aksay & B. Özkan, Çev.). Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Gordon, T. (2015). Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi? (E. Aksay, Çev.). Aura. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, 10, 243-268. doi: 10.1037/0893-3200.10.3.243

Gottrnan, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families comminicate emotionally. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Arrsociates, Inc.

Gottman, J., & Declaire, J. (2021). Duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmek. (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1997).

Göğcegöz-Gül, I., & Eryılmaz, G. (2015). Travma sonrası stres bozukluğunun nörobiyolojisi: Bir gözden geçirme. Klinik Psikiyatri, 18, 71-79.

Green, C. (2018). Her yönüyle çocuk yetiştirme sanatı (F. Avcılar, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1984).

Groeneweg, F. L, Karst, H., de Kloet, E. R., & Joëls, M. (2011). Rapid non-genomic effects of corticosteroids and their role in the central stress response. J Endocrinol, 209(2),153-67. doi: 10.1530/JOE-10-0472. Epub 2011 Feb 28. PMID: 21357682.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3),271-299.

Gunnar, M. R., & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. Psychoneuroendocrinology, *27*(1-2),199-220.

Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. Educational and Child Pyschology, 32(1),31-41.

Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 91-109.

Güleşen, A., & Yıldız, D. (2013). "Erken postpartum dönemde anne bebek bağlanmasının kanıta dayalı uygulamalar ile incelenmesi". TAF Preventive Medicine Bulletin, 12(2), 177-182.

Gündüz, N. & Aker, A. T. **(**2015). Travmatik stres ve beyin. Psychiatry-Special Topics, 8(1), 1-9.

Halberstadt, A. G., Thompson, J. A., Parker, A. E., & Dunsmore, J. C. (2008). Parents' emotion related beliefs and behaviours in relation to children's coping with the 11 September 2001 terrorist attacks. Infant and Child Development, 17,557-580. doi: 10.1002/icd.569

Hannush, M. J. (2021). Trust: the capacity to trust self and others. ın: markers of psychosocial maturation. Palgrave Macmillan, Cham. 323–331 https://doi.org/10.1007/978-3-030-74315-4_21

Harı, E., Cengiz, C., Kilic, F., & Yurdakos, E. A (2021). Clinical approach to the mirror neuron system and its functions. J Ist Faculty Med 84(3),430-438. doi: 10.26650/IUITFD.2021.814218

Hariri, A. R., Mattay, V. S., Tessitore, A., Fera, F., & Weinberger, D. R. (2003). Neocortical modulation of the amygdala response to fearful stimuli. Society of Biological Psychiatry, 53,494–501.

Hastings, P. D., & De, I. (2008). Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. Social Development, 17(2),211-238. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00422.x

Healy, M. (2020). Duygusal olarak sağlıklı çocuk yetiştirmek. (N. Akbıyık, Çev.). Timaş Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. School Psychology Review, *35*(4), 583-601.

Himani, B. K, & Kumar, P. (2011). Effect of initiation of breast feeding within one hour of the delivery on maternal-infant bonding. Nursing and Midwifery Research Journal, 7(3),53-63 http://doi.org/10.33698/NRF0125-

Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2021). Güvenli çocuklar yetiştirmek. (I. Doğangün, Çev.), İşbankası Kültür Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi, 2011).

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its ımplications for altruistic motivation. Developmental Psychology, 11(5),607- 622.

Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. Nebreska symposium and motivation. University of Nebraska Press, 25,169-218.

Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. American Psychologist, 34(10),958-966.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), Empathy and its development içinde (s. 47–80). Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851

Hurley, K. (2018). Mükemmel çocuk mu? Mutlu çocuk mu? Beyaz Balina Yayınları. (E. Çetin, Çev.).

Hurrell, K. E., Houwing, F. L., & Hudson, J. L. (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. J Abnorm Child Psychol 45,569–582. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6

Hyson, M. (2004). The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum. Teachers College Press.

Işık, M., & Boğday, I. (2017).Duygu düzenlemesi; bağlanma ve ilişkiler. (https://www.monapsikoloji.com/duygu-duzenlemesi-baglanma-ve-iliskiler/).

Işık-Uslu, A. E. & Turan, F. (2021). Annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları: annelerin duygulara ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi. Hacettepe Üniversitesi Türk Psikoloji Dergisi, 36(87),39-59 DOI: 10.31828/tpd1300443320190916m000027

İşman, Z. (2020). "Dışarısı güvensiz" değil "Evimiz güvenli. https://www.milliyet.com.tr.

Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(1),15-24.

Kalin, N. H., Larson, C., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (1998). Asymmetric frontal brain activity, cortisol, and behavior associated with fearful temperament in rhesus monkeys. Behav Neurosci. 112(2),286-92. doi: 10.1037//0735-7044.112.2.286. PMID: 9588478.

Kaptan, Z. & Üzüm, G., (2016). Erişkin hipokampal nörogenezin öğrenme ve hafıza fonksiyonlarındaki rolü, Türk Nöroloji Dergisi, 22(4).149-155. https://hdl.handle.net/20.500.12445/174

Karagün, E., (2020). Travmatik yaşantı covid-19 sürecinde ruh sağlığın korunması ve egzersiz desteği. Spor Bilimlerinde Güncel Konular ve Araştırmalar-2 Covid-19 Pandemisiyle 2020 (s.6-34), Çizgi Kitabevi Yayınları.

Karahan Ertuğrul, A. (2018). Bebekle duygusal uyum. www.milliyet.com.tr

Karahuta, E. L., (2014). Parents' beliefs about preschooler's emotions: The role of socialization and implications for child outcomes. [Master's thesis, Lehigh University]

Karakaş, N., & Şahin-Dağlı, F. (2019). Bebeklerde bağlanmanın önemi ve etkileyen etmenler. Türk Pediatri Arşivi, 54(2),76-81. 10.14744/TurkPediatriArs.2018.80269

Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir? Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(2),1268-1283. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751

Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003) Association between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. International journal of Behavioral Development, 27(2),153-164.

Karlsson, V., Heinemann, A. B., Sjörs, G., Nyqvist, K H., & Ågren, J. (2012). Early skin-to-skin care in extremely preterm ınfants: Thermal balance and care environment. Journal of Pediatrics,161(3),422-426.https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.02.034

Karp, H. (2006). Mahallenin en mutlu yumurcağı. (P. Ersoy, Çev.). Yakamoz Yayınları

Kaya, A. (2017). Çocuğa ödül mü? Ceza mı? https://www.hayatpsikoloji.com.tr/

Meriç-Kazdal, Y. M. (2022). Sakin ebeveyn. Nemesis Kitap.

Kazdin, A. E. (2008). A'dan Z' ye pozitif çocuklar yetiştirme (M. Ö. Onan, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2008).

Keçeli, N. M. (2015). Şiddete maruz kalmış bireylerde travmatik stres, bağlanma stilleri ve somatizasyon arasındaki ilişki. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi].

Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. Türk Fen Eğitimi Dergisi 3(2),66-82.

Kendall-Tacket, K. (2001). The hidden feelings of motherhood: Coping with mothering. New Harbinger Publications

Kertzman, S., Grinspan, H., Birger, M., & Kotler, M. (2006). Computerized neuropsychological examination of impulsiveness: a selective review. Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, *43*(2), 74.

Keskin-Töre, F. (2018). Doğum şekli ve maternal bağlanmaya etki eden faktörlerin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi].

Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history. New Directions for Child Development, (44),51–64. https://doi.org/10.1002/cd.23219894405

Kılıç, M. (2017). Emzirmenin anne ve bebek arasındaki duygusal bağa etkileri. Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yenidoğan Dergisi, 2(2), 275-297.

Kılıç, T., & Kümbetlioğlu, M. (2016). Bağlanma stillerinin iletişim becerilerine etkisini araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3),381-396.

Kirschbaum, C., Wolf, O. T., May, M., Wippich, W., & Hellhammer, D. H. (1996). Stress-and treatment-induced elevations of cortisol levels associated with impaired declarative memory in healthy adults. Life Sci, 58,1475-83.

Knox, S. S., & Uvnäs-Moberg, K. (1998). Social isolation and cardiovascular disease: An atherosclerotic pathway? Psychoneuroendocrinology, 23,877–890

Kohn, A. (2019a). Ödüllerle cezalandırılmak yirmi beşinci yıl dönümü baskısı (Y. Ataman Çev.) Görünmez Adam Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1993).

Kohn, A. (2019b). Şımarık çocuk: Bir şehir efsanesi (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık.

Kohn, A. (2019c). Koşulsuz ebeveynlik. (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2005).

Kolcaba, K., & Dimarco, M. A (2005). Comfort theory and ıts application to pediatric nursing. Pediatric Nursing, 31(3),187-194.

Kolcaba, K., Tilton, C., Drouin C. (2006). Comfort theory: A unifying framework to enhance the practice environment. Journal of Nursing Administration, 36(11),538–544.

Köçer, G., & Çınar, F. (2021). Ödül ve ceza olmadan çocuk disiplini mümkün mü? Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(2),410-429. https://doi.org/10.46790/erzisosbil.885803

Köse, D., Çınar, N., & Altınkaynak, S. (2013). Yenidoğanın anne ve baba ile bağlanma süreci. Merhaba, 22(6),239-245.

Krevans J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use ofinductivediscipline:relations to children's empathy and prosocial behavior. Child Development. 67(6),3263- 3277.

Kuchner, J. F. (1989). Chinese-American and European-American mothers and ınfants: Cultural ınfluences in the first three months of life.

Kuru, N., Kesen, N., & Kesmez, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: bir deneyim paylaşımı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3),1083-1124. https://doi.org/10.19171/uefad.955407

Kuyucu, E. S., Akyüz, D., & Şendil, T. G., (2017). Duygusal güvenlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Psikoloji Çalışmaları, *37*(2), 75-94.

Landreth, G., Homeyer, L., & Morrison, M. (2006). Play as the language of childrens feelings. D.P. Fromberg & D. Bergen (Ed.), Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings içinde. (s. 47-62). Routledge.

Lansbury, J. (2020). Saygılı ebeveynlik, çocuk eğitiminde farkındalığın önemi (G. Karahasanoğlu, Çev.). İletişim Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).

Ledoux, J. (2020). Duygusal beyin, duyguların gizemli dünyası (A. Uysal, Çev.). Pegasus Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1996).

Leerkes, E. M., Blankson, A. N., & O'Brien, M. (2009). Differential effects of maternal sensitivity to infant distress and nondistress on social-emotional functioning. Child Dev. 80(3),762-75. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01296.x.

Lester, B. M., Boukydis, C. F., Garcia-Coll, C. T., Peucker, M., McGrath, M. M., Vohr, B. R., Brem, F., & Oh, W. (1995). Developmental outcome as a function of the goodness of fit between the infant's cry characteristics and the mother's perception of her infant's cry. Pediatrics, 95(4),516-21.

Libin, N. (2021). Pozitif ebeveynlik. (E. Pak, Çev.). Olimpos. (Orijinal eserin yayın tarihi 2021).

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J, Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B.M. (2007). Putting feelings ınto words: affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18,421–428.

Lindon, J. (2012) Linking Theory and practice understanding child development: 0-8 years. Hodder Education, UK.

Little, C., & Carter, A. S. (2005). Negative emotional reactivity and regulation in 12-month-olds following emotional challenge: Contributions of maternal-infant emotional availability in a low-income sample. Infant Mental Health Journal, *26*(4),354–368. https://doi.org/10.1002/imhj.20055

Little, E. E., Legare, C. H., & Carver, L. J. (2018). Mother-infant physical contact predicts responsive feeding among U.S. breastfeeding mothers. Nutrients, 10, 1251. https://doi.org/10.3390/nu10091251.

Luby, J. L., Barch, D., M., Belden, A., Gaffrey, M. S., Tillman, R., Babb, C., Nishino, T., Suzuki, H., & Botteron, K. N. (2012). Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age. Proc Natl Acad Sci U S A. 109(8),2854-2859. doi: 10.1073/pnas.1118003109.

Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., Nishino, T., & Barch, D. (2013). The effects of poverty on childhood brain development: the mediating effect of caregiving and stressful life events. JAMA Pediatr. 167(12),1135-1142. doi: 10.1001/jamapediatrics.2013.3139.

Ludington-Hoe, S. M (2015). Skin-to-skin contact: A comforting place with comfort food. MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing, 40(6),359-66.

Lupien, S. J. & McEwen, B., (1997). The acute effects of corticosteroids on cognition: Integration of animal and human model studies, Brain Research Reviews, 24(1),1-27.

Mabagala, S., & Mabagala, D. L. (2012). The importance of play during childhood: the lesson for care givers, parents and pre-schools in Tanzania. Huria: Journal of The Open University of Tanzania, 11,111-126.

Mackenzıe, R. J. (2014). Çocuğunuza sınır koyma (M. Gün, Çev.). Yakamoz Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1998).

Madi, B. (2011). Öğrenme beyinde nasıl oluşur? Efil Yayıevi.

Manav, G., & Yıdırım F. (2010). Term ve preterm bebek annelerinin bebeklerini algılama durumları. Cumhuriyet Tıp Derg., 32,149-157.

Markham, l. (2019). Huzurlu ebeveyn mutlu çocuk (G. D. Konakcı, Çev.). İnkılap Kitabevi Yayın.

Marshall, M. (2016). Ödül yok ceza yok bu nasıl disiplin (E. Aksay Çev.). Aura Kitaplığı (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).

Mascolo, M. E., & Fischer, K. W. (2007). The codevelopment of self and sociomoral emotions during the toddler years. Socioemotional development in the toddler years içinde (C. A. Brownel and C. B. Kopp, ERd.), Transitions and transformations. (s. 66-99)

Maté, G. (2021). Dağınık zihinler (E. Süren, Çev.). Hep Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1999).

Mccarty, C. A., Zımmerman, F. J., Dıgıuseppe, D. L. & Chrıstakıs, D. A. (2005). Parental emotional support and subsequent ınternalizing and externalizing problems among children. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 26(4) 267-27.

McEwen, B. S., & Sapolsky, R.M. (1995). Stress and cognitive function. Curr Opin Neurobiol, 5, 205216.

McEwen, B. S., Albeck, D., & Cameron, H., Chao, H. M., Gould, E., Hastings, N., Kuroda, Y., Luine, V., Magariños, A. M., & McKittrick C. R., et al. (1995). Stress and the brain: a paradoxical role for adrenal steroids. Vitam Horm, 51,371-402. doi: 10.1016/s0083-6729(08)61045-6. PMID: 7483328.

Mehler, K., Wendrich, D., Kissgen, R., Roth, B., Oberthuer, A., Pillekamp, F., Kribs, A. (2011). Mothers seeing their VLBW infants within 3 h after birth are more likely to establish a secure attachment behavior: Evidence of a sensitive period with preterm infants?. J Perinatol, 31, 404-410.

Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. International Journal of Behavioral Development, 38(2),164-173. https://doi.org/10.1177/0165025413519014

Minagawa- Kawai, Y., Matsuoka, S., Dan, I., Naoi, N., Nakamura, K., & Kojima, S. (2009). Prefrontal activation associated with social attachment: facial-emotion recognition in mothers and ınfants. Cerebral Cortex, 19(2), 284-292.DOI:10.1093/cercor/bhn081

Montgomery, H. (2020). Hoş geldin iki yaşın sihri. (A. Öztürk, Çev.). Domingo. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Montgomery, H. (2021a). Anne baba sihri. (B. Gürsaler Syversten, Çev.). Domingo. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Montgomery, H. (2021b). Keşif yılları (B. Gürsaler Syversten, Çev.). Domingo. (Orijinal eserin yayın tarihi 2019).

Mouret, A., Gheusi, G., & Gabellec, M.M. (2008). Learning and survival of newly generated neurons: When time matters. J. Neurosci, 28,11511-11516.

Mörelius, E., Örtenstrand, A., Theodorsson, E., & Frostell, A. (2015). A randomised trial of continuous skin-to-skin contact after preterm birth and the effects on salivary cortisol, parental stress, depression, and breastfeeding. Early Hum. Dev. 91,63–70. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2014.12.005

Nelsen, J. (2019). Pozitif disiplin (R. N. Ercan, Çev.). Pegasus Yayınları.

Nelsen, J., Escobar, L. Ortolono, K. Duffy, R. & Owen- Sockı, D. (2019). Olumlu disiplin (E. Davutoğlu Çev.). Akılçelen.

Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S. (2007). Çocuk eğitiminde pozitif disiplin (S. Güler, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1993).

Nelson, C. A., & Bosquet, M. (2000). Neurobiology of fetal and infant development: Implications for infant mental health. C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), Handbook of infant mental health içinde (s. 37–59). The Guilford Press.

Nelson, J. K. (2005). Seeing through tears: Crying and attachment. Routledge.

Neufeld, G. & Maté, G. (2022). Çocuklarınıza tutunun (C. E. Topaktaş, Çev.). Hep Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2004).

Nicholson, B. & Parker, L. (2021). Kalpten bağlı (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

North, J. (2020) Zihin odaklı ebeveynlik (E. G. Yüksel, Çev.). Timaş.

Ockwell-Smith, S. (2023). Nazik disiplin.(A. Cbenoyan, Çev.). Doğan kitap (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).

Oğuz, V. (2006). Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi. [Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].

Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H. & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. Development and Psychopathology, 23(1),253-266. Doi: 10.1017/S0954579410000775

Orson, K. (2021). Gözyaşları iyileştirir. (B. Çetiner, Çev.). Nova Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).

Oskay, T. (2020). Pozitif ebeveynlik. Destek Yayınları.

Önder, A. (2016). Yaşayarak öğrenme için eğitici drama. Nobel.

Örsel, S. (2014). Çocuklarla el ele ebeveynlik yolculuğum. Gün Yayıncılık.

Özer, Z., & Ateş, S. (2021). Geleneksel ve tamamlayıcı tıp uygulamalarının gülen yüzü: kahkaha yogası. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 24(1),108-116. DOI: 10.17049/ataunihem.500301

Öztürk, S., & Erci, B. (2016). Postpartum dönemdeki primipar annelere loğusa ve yenidoğan bakım eğitimi maternal bağlanmayı arttırdı: Son test kontrol gruplu eğitimsel araştırma. Balikesir Saglik Bilimleri Dergisi, 5,126-134

Öztürk-Erten, G. (2020). Çocuklarda rutin neden önemlidir? (hurriyet.com.tr)

Paktuna-Keskin, S. (2013b). 7/24 Anneye güvenli bağlanma. Boyut.

Paktuna-Keskin, S. (2013a). Çocuklarla doğru iletişim. Boyut.

Pala, Ş. (2020). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Doktara Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Pantley, E. (1996). Çocuğunuzla iş birliği yapın (M. Duygun, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1996).

Pearce, J. C. (2022). Sihirli çocuk (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1977).

Perez-Rivera, M. B. (2008). Mothers' beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. [Master's thesis, Universty of Virginia].

Perkins, A. (2019). "Toxic stress in children: ımpact over a lifetime". Nursing Made Incredibly Easy. 17(2),42-49. DOI: 10.1097/01.NME.0000553087.55714.d4

Perry, B. D. (2004). Maltreatment and the developing child: how early childhood experience shapes child and culture. Maltreatment and the Developing Child: - PDF Free Download (docplayer.net)

Perry, B. D. (2002). Childhood experience and the expression of genetic potential: what childhood neglect tells us about nature and nurture. Brain and Mind, 3(1),79–100. doı:10.1023/A:1016557824657

Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regu lation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. Clinical Psychology & Psychotherapy, 14(2),145-156.

Phillips, M. L., Drevets, W. C., Rauch, S. L. & Lane, R. (2003). Neurobiology of emotion perception I: the neural basis of normal emotion perception. Biol. Psychiatry 54(5),504-514 .doi:10.1016/S00063223(03)00168-9)

Pin-Barre, C., & Laurin, J., (2015). Physical exercise as a diagnostic, rehabilitation, and preventive tool:influence on neuroplasticity and motor recovery after stroke. Neural Plast. 5,1-12. doi: 10.1155/2015/608581.

Pincus, D. B. (2022). Cesur büyüyen çocuklar (S. İ. Alkılınç, Çev.). Serenad Yayınevi

Plotsky, P. M., & Meaney, M. J. (1993). Early, postnatal experience alters hypothalamic corticotropinreleasing factor (CRF) mRNA, median eminence CRF content, and stress induced release in adult rats. Mol Brain Res, 18(3),195–200.

Polat, (2022). Çocuk ve ergenlerde yıkıcı davranış bozuklukları ile travmanın ilişkilendirilmesi. Journal of Social Research and Behavioral Sciences Received, 8(17),266-281.DOI: 10.52096/jsrbs.8.17.15

Powell, J., Lewis, P. A., Roberts, N., García-Fiñana, M., & Dunbar, R. I. (2012). Orbital prefrontal cortex volume predicts social network size: an imaging study of individual differences in humans. Proc Biol Sci, 279(1736),2157-2162. doi: 10.1098/rspb.2011.2574. Epub 2012 Feb 1. PMID: 22298855; PMCID: PMC3321718.

Prince, J., Austin, J., Shewring, L., Birdsey, N., McInnes, K., & Roderique-Davies, G. (2014). Attitudes to parenting practices and child discipline. https://gov.wales/attitudes-parenting-practices-and-childdiscipline-0

Quirk, G. J. & Beer, J. S. (2006). Prefrontal involvement in the regulation of emotion: convergence of rat and human studies. Curr. Opin. Neurobiol. 16,723 –727. (doi:10. 1016/j.conb.2006.07.004)

Rakic, P. (1985). Limits of neurogenesis in primates. Science, 227(4690),1054-1056.

Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. J Abnorm Child Psychol 30,(6),657–667 https://doi.org/10.1023/A:1020819915881

Ravarian A., Mohseni-Bandpei, M. A., Soleimani, F., Rahmani, N. & Sajedi, F. S. (2022). The effects of vestibular stimulations on neurodevelopment, growth and vital signs of preterm ınfants: a systematic review. Int J Pediatr, 10(10),16887-16901. DOI: 10.22038/IJP.2022.66102.4978

Regalado, M., Sareen, H., Inkelas, M., Wissow, L. S., & Halfon, N. (2004). Parents' discipline of young children: results from the National Survey of Early Childhood Health. Pediatrics, 113(6),1952-8. PMID: 15173466.

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. Child Development, 67(2), 449-470

Robinson, N., Hill, C. E., & Kivlighan, D. M., Jr. (2015). Crying as communication in psychotherapy: the ınfluence of client and therapist attachment dimensions and client attachment to therapist on amount and type of crying. Journal of Counseling Psychology. Advance Online Publication. 62(3),1-14. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000090

Rolls, E. T., & Grabenhorst, F. (2008). The orbitofrontal cortex and beyond: From affect to decision-making. Progress in Neurobiology, *86*, 216-244.

Rose, J., McGuire- Snieckus, R., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching- a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/ young people in schools: a pilot study. The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS, 1767-1790. http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.159

Ross, R., Zeller, R., Srisaeng, P., Yimmee, S., Sawatphanit, W., & Somchid, S. (2006). Self-Esteem, parent-child ınteraction, emotional support, and self-perception among thai undergraduate nursing students. International Journal of Nursing Education Scholarship, 3(1). https://doi.org/10.2202/1548923X.1245

Sabır-Taştan, N. (2020). Nöroplastisite'nin etkileri üzerine bir eğitim programı ve yeni bir teknik önerisi: süpürme tekniği. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10(1), 228-251.

Sahin-Dağlı, F. (2017). Fiziksel ceza ve çocuk üzerine etkileri. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 11 (2),11-12.

Samalin, N. (2021). Şımartmadan sevmek. (H. S. Barutcuoğlu , Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003).

Santrock, J. W. (2018). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. (G. Yüksel, Çev.). Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Savaşer, S., & Mutlu, B. (2011). Fiziksel cezanın çocuk üzerindeki etkileri. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı (s.156-163)

Sayar, K. (2022). Biyolojimiz bizi sevgi ve bağ için nasıl hazırlar? https://kemalsayar.com.

Scharfe, E. (2012). Maternal attachment representations and initiation and duration of breastfeeding. Journal of Human Lactaction, 28,218-225. https://doi.org/10.1177/0890334411429111

Schore, A. N. (2021). Gelişimsel nörobiyoloji ve bağlanma kuramı (M. Arık, Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.

Sears, W. & Sears, M. (2016). Başarılı Çocuk (M. G. Ayral, Çev.). Yakamoz Kitap (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).

Sears, W., & Sears, M. (2020). Doğal ebeveynlik (A. Birkan, Çev.). Doğan Egmont Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2016). ***

Seo, D., Patrick, C. J., & Kennealy, P. J. (2008). Role of serotonin and dopamine system interactions in the neurobiology of impulsive aggression and its comorbidity with other clinical disorders. Aggression and Violent Behavior, *13*(5),383-395.

Seymour, F. W., Brock, P., During, M., & Poole, G. (1989). Reducing sleep disruptions in young children: Evaluation of therapist-guided and written information approaches: A brief report. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30,913 918.

Shapiro, L.E. (2000). Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi (Ü.Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Shaw, B. A., Krause, N., Chatters, L. M., Connell, C. M., & Ingersoll-Dayton, B. (2004). Emotional support from parents early in life, aging, and health. Psychology and Aging, *19*(1),4–12. https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.1.4

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., Mcguinn, L. J., Pascoe, J. M., & Wood, D. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 129(1),232-246.

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2019). Bütün beyinli çocuk (H. Ünlü Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2020a). Dramsız disiplin (B. Çetiner, Çev.). Pegasus Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2021). Bütün beyinli çocuk uygulama rehberi (B. S. Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2020b). Evet beyinli çocuk (R. Taş, Çev.). Diyojen. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Siegel, D. J. & Hartzell, M. (2023) Çocuğunuzun beyni ve bağlanma. Diyojen yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2021). Bütün-beyinli çocuk uygulama rehberi. (B. S. Haktanır, Çev.). (Orjinal eserin yayın tarihi 2015).

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2024). Yanında olmanın gücü. (F. Tarımtay Altun. Çev.). (Orjinal eserin yayın tarihi 2020).

Silani, G., Lamm, C., Ruff, C. C., & Singer, T. (2013). Right supramarginal gyrus is crucial to overcome emotional egocentricity bias in social judgments. Journal of Neuroscience, 33(39), 15466-15476.

Silik, D. D., Engin, K., & Tüfekci, A. (2022) Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının ağlamalarına ilişkin algıları ve uygulamaları. EJER Congress 2022 Bildiri Özetleri Kitabı.

Simons, G., Bruder, M., Lowe, I., & Parkinson, B. (2013). Why try (not) to cry: Intra and inter-personal motives for crying regulation. Frontiers in Psychology, 3,1-9. doi:10.3389/fpsyg.2012.00597

Smith, Y. (2022). Bilinçli ebeveynin disiplin anlayışı (S. Balaban, Çev.). Kuraldışı yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2020).

Solter, A. (2018). Anne babanın çocuk yetiştirme rehberi (Miller, M., Güner, B. E., & Bilgin, T. T. Çev.). Kuzey yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 2006)

Solter, A. (2020a). Bilinçli bebek (A. Cebeneyon, Çev.). Doğan Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).

Solter, A. J. (2020b). Ağlamalar ve öfke nöbetleri (D. Dalgakıran, Çev.). Doğan Kitap (Orijinal eserin yayın tarihi 1998).

Solter, A. J. (2020d). Oyun oynama sanatı (T. Özer, Çev.). Doğan Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

Solter, A. J. (2020c). Çocuğunuza kulak verin. (A. Cebeneyon, Çev.). Doğan Kitap.(Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Southam-Gerow, M. A. (2014). Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme (M. Artıran, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

Spinetta, J., & Rigler, D. (1972). The child abusing parent: A psychological review. Psychological Bulletin, 77, 296 –304.

Spitz, R. A. (1946). Hospitalism: a follow-up report. Psychoanalytic Study of the Child, 2(1), 113-117 https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00797308.1946.11823540

Sprunger, L. W., Boyce, W. T., & Gaines, J. A. (1985). Family infant congruence: Routines and rhythmicity in family adapta tions to a young infant. Child Development, 56,564–572.

Stahl S. M. (2024). Stahl'ın temel psikofarmakolojisi nörobilimsel temeller ve pratik uygulamalar. (N. Dilbaz, Çev.), İstanbul Tıp Kitabevleri

Steinberg, L., Darling, N., Fletcher, A., Brown, B., & Dornbusch, M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. P. Moen, G.H. Elder, Jr, and K. Luscher (Ed.), Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development içinde (s. 423–466). APA.

Steinglass, P., Bennett, L. A., Wolin, S. J., & Reiss, D. (1987). The alcoholic family. Basic Books.

Stelter, R. L., & Halberstadt, A. G. (2011). Children's feelings of security as affected by parental beliefs about children's emotions and parental stress. Infant and Child Development, 20,272-287. doi:10.1002/icd.693

Stiffelman, S. (2021). İnatlaşmadan ebeveynlik (A. Cebenoyan, Çev.). Doğan Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).

Stixrud, W. & Johnson, N. (2020). Gücünü kendinden alan çocuk (D. Altınyeleklioğlu, Çev.). Beyaz Balina Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Strayer, J. (1985). Expression of affect questionnaire. Unpublished ms., Simon Fraser University, Burnaby.

Strayer, J., & Roberts, W., (2004). Cildrens anger emotional expressiveness and empathy: relations with parents empathy emational expressiveness, and parenting practices. Social Developmant,13,229-255.

Sunderland, M. (2006). The science of parenting. DK.

Suskind, D. (2022). Otuz milyon kelime (E. Eret Orhan & B. Satılmış, Çev.). Buzdağı. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2015).

Suskind, D., & Denworth, L. (2023). Anne baba cumhuriyeti (E. Eret, Çev.). Buzdağı.

Subaşı, N. G., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 10(2),147-162.

Sürgen, d. (2021). Rutinlerin gücü adına! www.posta.com.tr

Şahin- Dağlı, F. (2017). Fiziksel ceza ve çocuk üzerine etkileri. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 11(2), DOI: 10.12956/tjpd.2017.286

Şahin, G. & Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. The Journal of International Educational Sciences, 2(5),1-12.

Şakar, M. (2012). Voleybolcuların empati beceri düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].

Tan, A. (2021). Bir bilgi kaynağı olarak duygu-akıl ilişkisi. Atlas Ulusal Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 1(6),21-46.

Tatlı Harmancı, S., & Güngör Aytar, A. (2023). Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği çocuk formu (ÇDDÖ) ve yetişkin formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye uyarlanması. Milli Eğitim Dergisi, 52(237),71106. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1072215

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2016). Self-awareness moderates the relation between maternal mental state language about desires and children's mental state vocabulary. Journal of Experimental Child Psychology, *144*, 114-129.

Taylı, A. (2015). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde duygusal zeka. A. Kaya (Ed.), Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde (s.222-246). Pegem Akademi Yayınları

Tazrout, M. (1998). Aider l'enfant battu à réparer ses blessures. Journal Des Psychologues, 154,14-17.

Tekin, H., & Temiz, G. (2023). Anne-çocuk iletişiminde dinleme engelleri: 60-72 ay çocuğu olan annelerin görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13(3),1561-1577. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1276729

Tekin, N. (2016). Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Thomas, R. M., Hotsenpiller, G., & Peterson, D. A. (2007). Acute psychosocial stress reduces cell survival in adult hippocampal neurogenesis without altering proliferation. Journal of Neuroscience, *27*(11), 2734-2743.

Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. Thompson, R. A. (Ed.), Socioemotional Development. Nebraska Symposium on Motivation İçinde. (s.367-467). University of Nebraska Press.

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation içinde (s. 249-268.) Guilford Press.

Tomarken, A. J., Davidson, R. J., & Henriques, J. B. (1990). Resting frontal brain asymmetry predicts affective responses to films. Journal of Personality and Social Psychology, 59(4),791801. https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.4.791

Tomarken, A. J., Davidson, R. J., Wheeler, R. E., & Doss, R. C. (1992). Individual differences in anterior brain asymmetry and fundamental dimensions of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, *62*(4), 676–687. https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.676

Torrisi, S. J., Lieberman, M. D., Bookheimer, S. Y., & Altshuler, L. L. (2013). Advancing understanding of affect labeling with dynamic causal modeling. NeuroImage, 82, 481-488.

Trommsdorff, G. (1991). Child-rearing and children's empathy. Perceptual and Motor Skills*, 72*(2), 387–390. https://doi.org/10.2466/PMS.72.2.387-390

Tsabary, S. (2019). Bilinçli anne baba (G. Tuna, Çev.). Kuzey Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Tsabary, S. (2020a). Bilinçli ebeveyn çocuğunu nasıl yetiştirir? (Z. Koltukçuoğlu, Çev.). Kuraldışı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).

Tsabary, S. (2020b). Çocuğunuzun sahibi değilsiniz (Z. Koltukçuoğlu, Çev.). Kuraldışı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Tsai, C. P. (2000). The lived experience of anger in children. [Doctoral Thesis The University of Calgary].

Tuğrul, B. (2010). Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim. Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü.

Tulpar, L. B., Aktan, Z. D., & Yardımcı, E. (2020). 4–6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1(2),57-73.

Türköz, Y. (2007). Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi, [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı, Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103919

Uvnäs-Moberg, K., Arn, I., & Magnusson, D. (2005). The psychobiology of emotion: the role of the oxytocinergic system. Int. J. Behav. Med, 12,59–65. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202_3

Uysal, S. H. (2023). Çünkü o daha çocuk. Doğan Kitap

Uzbay, T. (2004). Anksiyete ve depresyonun nörobiyolojisi. Klinik Psikiyatri, 4,3-11

Üngüren, E. (2015). Beynin nöroanatomik ve nörokimsayal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 7(1), 193-219.

Van de Loo, K. F., Van Gelder, M. M., Roukema, J., Roeleveld, N., Merkus, P. J., & Verhaak, C. M. (2016). Prenatal maternal psychological stress and childhood asthma and wheezing: a meta-analysis. Eur Respir, 47(1),133-46. doi: 10.1183/13993003.00299-2015. Epub 2015 Nov 5. PMID: 26541526.

Van Praag, H., Kempermann, G., & Gage, F. H. (1999). Running increases cell proliferation and neurogenesis in the adult mouse dentate gyrus. Nature Neuroscience, 2(3),266–270. https://doi.org/10.1038/6368

Veysey, B. M. (2010) Mental health ıssues of ıncarcerated women. B. L. Levin & M. A. Becker (Ed.), A public health perspective of women's mental health içinde (s.245-260). Springer.

Vingerhoets, A. J. J. M. (2013). Why only humans weep. Unraveling the mysteries of tears. Oxford University Press.

Vingerhoets, A. J. J. M., & Bylsma, L. (2016). The riddle of human emotional crying: A challenge for emotion researchers. Emotion Review, *8*(3),207-217. https://doi.org/10.1177/1754073915586226

Volavka, J. (1999). The neurobiology of violence: an update. The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences, 11(3), 307-314.

Wang, M. T., & Kenny, S. (2014). Longitudinal links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms. Child Development, *85*(3),908–923. https://doi.org/10.1111/cdev.12143

Williams, L. R., & Turner, P. R. (2020). Infant carrying as a tool to promote secure attachments in young mothers: Comparing intervention and control infants during the still-face paradigm. Infant Behavior Development, *58*, 101413. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101413

Yan, Z. (2002). Regulation of gabaergic inhibition by serotonin signaling in prefrontal cortex: molecular mechanisms and functional implications. Molecular Neurobiology, 26, 203-216.

Yavuz, S. (2016). Sihirli öneriler. Pedagoji Yayınları.

Yazıcı, K. U., & Ertekin-Yazıcı, A. E. (2010). Dürtüselliğin nöroanatomik ve nörokimyasal temelleri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 2(2),254280.

Yerlikaya, A., & İldan-Çalım S. (2021). Erken ten tene temasın anne ve yenidoğan sağlığına etkisi: sistematik derleme. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 24(1),117-130.DOI: 10.17049/ataunihem.631562

Yılmaz, B. (2018) İnsan gibi: Denemeler. Hiperlink Yayınevi

Yılmaz, M. & Yar, D. (2021). Gebelik ve postpartum dönemde kadın ruh sağlığı: derleme çalışması. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(1),93-100. DOI: 10.46237/amusbfd.693233

Yim, J. (2016). Therapeutic benefits of laughter in mental health: a theoretical review. The Tohoku Journal of Experimental Medicine, 239(3),243-249.

Yörükoğlu, A. (2011). Çocuk ruh sağlığı. Özgür Yayınları.

Yurdakul, Y., Beyazit, U., & Bütün Ayhan, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(4),129-1307. https://doi.org/10.32709/akusosbil.874538

Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 153–165.

Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağmanında empati. Y. Kabapınar (Ed.). Empatiyle gelişmek, empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati içinde (s.2-20). Pegem Akademi.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial ınitiations toward victims of distress. Child Development, *50*(2),319–330. https://doi.org/10.2307/1129406

Zeifman, D. M. (2001). Developmental aspects of crying: Infancy, child hood and beyond. A. J. J. M. Vingerhoets & R. R. Cornelius (Ed.). Adult crying: A biopsychosocial perspective içinde (s. 37–53). Brunner-Routledge.

www. Unicef.org.

BEBEKLİK DÖNEMİNDE
GELİŞİM VE EĞİTİM

Editör
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Yazarlar

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Prof. Dr. Özlem TAGAY
Prof. Dr. Zeliha YAZICI
Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN
Doç. Dr. Erhan ALABAY
Doç. Dr. Fatma ELİBOL
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Doç. Dr Yasin ÖZTÜRK
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN
Doç. Dr. Üyesi Aylin SOP
Dr. Öğr. Üyesi. Zeynep TOPÇU BİLİR
Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR
Dr. Öğr. Üyesi. Hilal KAROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN
Zeliha ÖZER
Zehra Saadet FIRAT

Gözden Geçirilmiş
3. Baskı

Ankara
2024

BEBEKLİK DÖNEMİNDE GELİŞİM VE EĞİTİM
Editör: Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-979-6
e-ISBN	: 978-605-170-974-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÜNÜVAR, Perihan
BEBEKLİK DÖNEMİNDE GELİŞİM VE EĞİTİM

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2024, Gözden Geçirilmiş 3. Baskı, xıv + 362 Sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-979-6
e-ISBN	: 978-605-170-974-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi, Bebek Gelişimi, Çocuk Gelişimi
Gelişim, Büyüme, Refleks, Kalıtım, Anne-Baba, Doğum, Gebelik, Yenidoğan, Vücut Bakımı, İşitme Taraması, Yenidoğan Sarılığı, Anne Sütü, Çocuk Sağlığı, Aşılama, Diş Çıkarma, Uyku, Beslenme, Tuvalet Eğitimi, Giyinme, Banyo, Gaz Çıkarma, Hıçkırma, Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Motor Gelişim, Duyu-Algı Gelişimi, Öz-bakım Becerileri, Kreş Programı

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

A harfinin evrimi



3. BASKIYA ÖNSÖZ

Bebeklik dönemi insan yaşamının en önemli ve hassas evrelerinden biridir. Bebeklik dönemi deneyimleri bireyin şekillenmesinde ve yaşama hazırlanmasında önemlidir. Sevgi dolu aile ortamında ve zengin uyarıcı çevrede büyüyen çocuklar çevrelerini keşfetme ve etkili öğrenme olanaklarına sahip olma konusunda daha şanslıdırlar. Bebeklik döneminde bireyin çevresindeki fiziksel ve duygsal ortam onun gelecekteki ilişkilerini, yaşama bağlılığını, yaşamdan doyum almasını ve akademik başarılarını etkileyebilecektir. Bebeklik dönemindeki deneyimler bireyi duygusal vezihinsel olarak güçlendirirken onun gelecekteki yaşamını şekillendirmede de büyük bir rol oynar. Bu dönemde gelişimin sağlıklı ve istenilen düzeyde gerçekleşmesi pek çok faktöre bağlıdır. Bu kitapta doğum öncesi dönemden başlayarak bebeklerin ilk üç yılında gelişimini etkileyen tüm faktörlere değinilerek bebeklerin gelişimsel özellikleri ve bu özelliklerin gelişimine destek verecek uygulamalara ilşikin bilgiler yer almaktadır.

Bu eser okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında ders kitabı ve anne-babalar için de başvuru kitabı olacak şekilde hazırlanmıştır. Kitapta; doğum öncesi dönemden başlayarak gelişimin çeşitli dönemlerdeki özellikleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Doğum öncesi gelişim ve doğum süreci detaylandırılarak açıklanmıştır. Yenidoğan döneminin özellikleri ve bu dönemde bebek için yapılması gerekenler, bebeklerin sağlığı, bakımı ve beslenmesi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İlk üç yaşta bebeklerin bilişsel, dil, sosyal-duygusal, algısal ve psiko-motor becerilerinin nasıl geliştiği ve ne tür özellikler gösterdiği ele alınmıştır. 0-3 yaşlarında öz-bakım becerilerinin nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği ile ilgili bilgilerin yanı sıra 0-3 yaş çocukları için hazırlanmış olan eğitim programlarının çeşitli özelliklerine de yer verilmiştir.

Kitabın, anne-babalar, öğretmenler ve dünyanın en güzel mesleğini icra edecek olan öğretmen adayları ve çocuk gelişimciler için yararlı olması diliyoruz.

Kitabımızın 3. Baskısını, yazarlarımız arasında olan ve 7 Ekim 2021 yılında COVİD nedeniyle kaybettiğimiz Kamile ÖZER AYTEKİN hocamıza ithaf ediyoruz…

Sana sensizliği anlatmak isterdim;
Geride bıraktığın özlemi, hasreti, yokluğu, boşluğu ….
Bir de anlatmak isterdim
Azminle, çabanla, duygunla ne çok yer edindiğini

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR



Dr. Öğr. Üyesi Kâmile ÖZER AYTEKİN
(1973, Burdur)

1973 yılında üç çocuklu bir ailenin ortanca çocuğu olarak Burdur'da dünyaya geldi. Henüz ilkokul yıllarındayken öğretmen olan babasını trafik kazası nedeniyle kaybetti. İlk, orta, lise öğrenimini annesi ve kız kardeşleriyle birlikte Burdur'da tamamladı. Bu süre içerisinde okuldan arta kalan zamanlarını babasından kalan kırtasiye dükkanında çalışarak geçirdi. 1996 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programını kazandığında ailesi ile Konya'ya taşındı. 2002 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programını, 2013 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi doktora programını tamamladı. İki yıl süre ile Milli Eğitim Bakanlığında sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 1998 yılında itibaren Selçuk Üniversitesi Eğitim fakültesinde çalışmaya başladı. Çok sayıda kitap bölümü, Ulusal ve uluslararası makaleleri, ulusal ve uluslararası tebliğleri bulunan Kamile Özer AYTEKİN Evli ve bir kız çocuğu annesiydi.

Ayrıca kitabımızın bölüm yazarlarından biri olan Kamile Özer AYTEKİN son olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi olarak görevine devam etmekte iken 7 Ekim 2021 tarihinde COVİD nedeniyle hayatını kaybetmiştir.

BÖLÜMLER VE YAZARLAR

1. Bölüm
Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar ve İlkeler
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR-Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal KAROĞLU-Bayburt Üniversitesi

2. Bölüm
Doğum Öncesi Gelişim ve Doğum
Dr. Öğr. Üyesi Gül DALĞAR-Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ-Çankırı Karatekin Üniversitesi

3. Bölüm
Yenidoğan Döneminde Sağlık, Bakım ve Beslenme
Doç. Dr. Aylin SOP-Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TOPÇU BİLİR-Düzce Üniversitesi

4. Bölüm
Bebeklik Döneminde Sağlık, Gelişim, Bakım ve Beslenme
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN-Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN-Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

5. Bölüm
0-36 Aylık Çocuklarda Bilişsel Gelişim
Doç. Dr. Fatma ELİBOL-Sağlık Bilimleri Üniversitesi

6. Bölüm
0-36 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi
Prof. Dr. Zeliha YAZICI-Akdeniz Üniversitesi

7. Bölüm
0-36 Aylık Çocuklarda Sosyal ve Duygusal Gelişim
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT-Atatürk Üniversitesi
Zehra Saadet FIRAT-Atatürk Üniversitesi

8. Bölüm
0-36 Aylık Çocuklarda Motor Gelişim
Doç. Dr. Erhan ALABAY-Sağlık Bilimleri Üniversitesi

9. Bölüm
0-36 Aylık Çocuklarda Duyu-Algı Gelişimi
Doç. Dr. Yasin ÖZTÜRK-Trabzon Üniversitesi
Zeliha ÖZER-Trabzon Üniversitesi

10. Bölüm
0-36 Aylık Çocuklarda Öz-bakım Becerilerinin Gelişimi
Prof. Dr. Özlem TAGAY-Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. ÜyesiKamile ÖZER AYTEKİN-Necmettin Erbakan Üniversitesi

11. Bölüm
0-36 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı
Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR-Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

I. BÖLÜM
BEBEKLİK DÖNEMİNDE GELİŞİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR VE İLKELER
1. Giriş 2
2. Gelişim ile İlgili Kavramlar 2
Gelişim ve Gelişme 2
Büyüme 4
Olgunlaşma 4
Hazır bulunuşluk 5
Kritik dönem 5
Refleks 6
Değişim 7
Gelişim alanı 7
Gelişim dönemi 8
Gelişim görevi 8
3. Gelişimin Temel İlkeleri 9
Gelişim; kalıtımdan ve çevresel koşullardan etkilenir 10
Gelişim, süreklidir, belli bir sıra izler ve belli aşamalarda gerçekleşir 10
Gelişim alanları birbiri ile ilişkilidir. Değişik gelişim alanları birbirini etkiler 11
Gelişimde bireysel farklılıklar vardır 12
Gelişim, farklı hızlarda ve nöbetleşe devam eder 12
Gelişim, baştan ayağa ve içten dışa doğrudur 13
Gelişim, genelden özele doğrudur 13
Gelişimin kritik dönemleri vardır 13
4. Bebeklik Döneminde Gelişimi Etkileyen Faktörler 14
Kalıtım 14
Çevre 15
Anne-baba tutumları ve gelişim üzerindeki etkileri 17
Özet 19
Kaynakça 20
Yazar Özgeçmişleri 21

II. BÖLÜM
DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM VE DOĞUM
I. Doğum Öncesi Gelişim 24
1. Doğum Öncesi Gelişimi Etkileyen Faktörler 24
Genetik faktörler 24
Çevresel faktörler 28

2. Doğum Öncesi Gelişim Dönemleri 31
Ovum dönemi 31
Embriyonik Dönem 32
Fetal Dönem 34
3. Doğum Öncesi Bakım 37
II. Gebelik Süreci ve Doğum 40
1. Gebeliğin Oluşumu 40
Fertizasyon (döllenme) 41
Cinsiyetin belirlenmesi 42
2. Doğum 42
Doğum öncesi belirtiler 43
Doğum evreleri 43
Doğumu düzenleyen hormonlar 46
Doğuma hazırlık eğitimi 47
Doğal ya da normal doğum 52
Doğum sırasında uygulanabilecek tıbbî müdahaleler 54
Sakinleştiriciler 55
Narkotikler 55
Epidural anestezi 55
Genel anastezi 55
Spinal anestezi 56
Uyarılan (indüksiyon) doğum 56
Sezaryen doğum 56
Doğum ağrısı için ilaçsız (nonfarmakolojik) yöntemler 58
Masaj 58
Akupunktur 59
Hipnoz 60
Müzik ve audioanaljezi 60
Sosyal destek ve doğum 60
Profesyonel doğum destekçisi (doula) 61
3. Doğum Sonrası (Postnatal-Postpartum) Bakım 62
Özet 64
Kaynakça 66
Yazar Özgeçmişi 70

III. BÖLÜM
YENİDOĞAN DÖNEMİNDE SAĞLIK, BAKIM VE BESLENME
1. Yenidoğan Dönemi ve Yenidoğanın Özellikleri 72
Yenidoğanın Fiziksel Özellikleri 72

Yenidoğanın Gelişim Özellikleri 74
Refleksler ve motor becerilerin gelişimi..... 74
Duyu ve algı gelişimi 76
Uyarılma durumları..... 77
2. Temel Yenidoğan Bebek Bakımı 78
Ortam özellikleri 78
Yenidoğanın giydirilmesi 78
Cilt temizliği ve banyo yaptırma 78
Vücut bakımı 79
3. Yenidoğan Bebeğin İlk Sağlık Değerlendirmesi 80
Yenidoğan Sağlık Kontrolleri ve Taramaları..... 80
Topuk kanı örneği ile yapılan yenidoğan taramaları 82
İşitme taraması..... 84
Doğumsal kalça çıkığı (DKÇ) taraması 84
Göz taraması 85
Yenidoğan sarılığı..... 85
4. Yenidoğan Beslenmesi 86
Anne Sütü ile Beslenme (Doğal Beslenme) 87
Yapay Beslenme 91
Özet 93
Kaynakça 95
Yazar Özgeçmişleri..... 98

IV. BÖLÜM
BEBEKLİK DÖNEMİNDE SAĞLIK, GELİŞİM, BAKIM VE BESLENME

1. Giriş 100
2. Çocuk Sağlığı ve Gelişimini Korumaya Yönelik Yasa, Örgüt ve Programlar 102
Çocuk Sağlığı ve Gelişimini Korumaya Yönelik Yasalar..... 102
Çocuk Sağlığı ve Gelişimini Korumaya Yönelik Örgütler..... 104
Çocuk Sağlığı ve Gelişimini Korumaya Yönelik Programlar..... 109
3. Dünyada Çocuk Sağlığı 110
4. Türkiye'de Çocuk Sağlığı..... 112
Bebek ve Çocuk Ölümleri 113
Türkiye'de Çocuk Sağlığı ve Gelişiminin Desteklenmesine Yönelik Yürütülen Programlar 116
Türkiye'de Bulunan Suriyeli Çocuklar..... 119
5. Çocuk (Bebek) Sağlığı, Gelişimi ve Bakımını Etkileyen Faktörler 119
Genetik etmenler..... 119
İntrauterin etmenler..... 120

Çevresel etmenler 120
6. Çocuk (Bebek) Sağlığı, Gelişimi ve Bakımında Etik 120
7. Çocuk (Bebek) Sağlığının ve Gelişiminin Değerlendirilmesi 122
Tarama programları 122
Büyümenin değerlendirilmesi ve izlenmesi 123
Gelişimin değerlendirilmesi ve izlenmesi 123
Aşılama 125
Diş çıkarma 125
8. 0-3 Yaşta Uyku 126
9. 0-3 Yaşta Beslenme 128
Anne Sütü ile Beslenme 128
Bebek Mamaları 129
Ek Gıdalara Geçiş (Tamamlayıcı Beslenme) 130
10. 0-3 Yaşta Bakım 132
Ağız-Diş Sağlığı ve Temizliği 132
Göz, Kulak ve Burun Bakımı 133
Deri, Tırnak ve Saç Bakımı 134
Genital Bölge Bakımı ve Tuvalet Eğitimi 134
11. 0-3 Yaşta Giyinme 136
12. 0-3 Yaşta Banyo 138
13. Geliştiren Bakım ve Gelişim için Bakım 139
14. Bebeklik Döneminde Sık Rastlanan Sağlık Sorunları ve Korunma 141
Gaz Çıkarma, Hıçkırma ve Kusma 141
Beden Isısı Ölçümü ve Ateş 142
Kabızlık ve İshal 142
Gıda Zehirlenmesi 143
İdrar Yolu Enfeksiyonu 143
Kazalar, Zehirlenmeler ve Yanıklar 144
Özet 146
Kaynakça 148
Yazar Özgeçmişleri 154

V. BÖLÜM
0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA BİLİŞSEL GELİŞİM
Giriş 158
1. Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim 158
2. Bilişsel Gelişim Kuramları 162
Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı 162
Duyu-Motor Dönem (0-2 Yaş) 166

Bilgi İşlem Kuramı 171
Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı 172
Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı 174
3. Bilişsel Farklılıklar ve Riskler 174
4. Bilişsel Gelişimin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi 176
Özet 177
Kaynakça 179
Yazar Özgeçmişi 181

VI. BÖLÜM
0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ
1. Giriş 184
2. Dil Gelişimiyle İlgili Temel Kavramlar 185
3. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler 189
4. Dil Gelişimini Açıklayan Kuramsal Alt Yapı 192
Davranışçı Bakış Açısı 192
Doğuştancı Bakış Açısı 193
Bilişsel Bakış Açısı 195
Nöro-Dil Bilimsel Bakış Açısı 198
5. 0-36 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi Özellikleri 199
Konuşmaya Hazırlık Dönemi/Söz Öncesi Sesletim Dönemi 200
Bebeklerde Konuşma Algısı ve Dil Anlayışı 200
Konuşma Öncesi Gelişim 202
Ağlama evresi (0-3 hafta) 202
Agulama evresi (1-2 ay) 202
Gıgıldama/cıvıldama evresi (2-5 ay) 203
Ses-sözcük evresi (9-12ay) 206
Tek sözcüklü dönem (12-18 ay) 207
İki sözcüklü söylemler/telgraf konuşma (18-24 ay) 209
Üç veya daha fazla sözcüklü söylemler (2-3 yaş) 210
Özet 215
Kaynakça 216
Yazar Özgeçmişi 220

VII. BÖLÜM
0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM
1. Giriş 222
2. Sosyal Gelişim 222
Sosyal Beceriler 228

Sosyal Becerilerin Desteklenmesi 231
3. Duygusal Gelişim 233
Temel Duyguların Gelişimi 234
4. Sosyal Duygusal Gelişime Yönelik Görüşler 239
Sigmund Freud (Psikoanalitik Kuram) 239
Erik Erikson (Psiko-SosyalGelişim Kuramı) 240
Bowlby ve Ainswort (Bağlanma Kuramı) 242
Margaret Mahler 245
Albert Bandura (Sosyal Öğrenme Kuramı) 247
5. 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı'nda Sosyal ve Duygusal Gelişim 248
Özet 253
Kaynakça 254
Yazar Özgeçmişleri 257

VIII. BÖLÜM

0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA MOTOR GELİŞİM

1. Motor Gelişim 260
2. Motor Gelişim Dönemleri 261
Refleks Hareketler Dönemi 262
İlkel Hareketler Dönemi 263
Temel Hareketler Dönemi 263
Özelleşmiş Spor Hareketleri Dönemi 264
3. Motor Gelişimini Etkileyen Faktörler 264
4. Motor Yetenekler 267
Dikkat 267
Kuvvet 267
Denge 268
Tepki Hızı 268
Eşgüdüm 269
5. İnce Motor ve Kaba Motor Beceriler 270
Birinci Yaşta (0-12 Ay) İnce Motor ve Kaba Motor Beceriler 270
İkinci Yaşta (13-24 Ay) İnce Motor ve Kaba Motor Beceriler 272
Üçüncü Yaşta (25-36 Ay) İnce Motor ve Kaba Motor Beceriler 273
6. Çocukların Motor Gelişim Durumunu Saptamaya Yarayan Araçlar 273
Bayley III Bebeklik Gelişimi Ölçeği 274
Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) 274
Denver-II Gelişimsel Tarama Testi 275
Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇTA) 276

7. 0-3 Yaşta Çocukların Motor Becerilerin Desteklenmesi için Yapılabilecekler 277
0-12 Aylık Bebeklerle Yapılabilecek Etkinlik Önerileri 277
13-24 Aylık Bebeklerle Yapılabilecek Etkinlik Önerileri 278
25-36 Aylık Çocuklarda Yapılabilecek Etkinlik Önerileri 279
Özet 280
Kaynakça 281
Yazar Özgeçmişi 284

IX. BÖLÜM
0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA DUYU-ALGI GELİŞİMİ
1. Giriş 286
Algısal Gelişime Teorik Olarak Bakış 286
Dikkat 287
Algının Önemi 288
Algı Çalışma Yöntemleri 289
2. Görme 291
3. İşitme 295
Konuşma algısı 296
4. Koku 296
5. Tat 298
6. Dokunma 299
7. Sosyal Algı 301
Yüz algısı 302
8. Sonuç 303
Özet 305
Kaynakça 306
Görsel Kaynakça 309
Yazar Özgeçmişleri 310

X. BÖLÜM
BEBEKLİK DÖNEMİNDE ÖZ-BAKIM BECERİLERİ
1. Giriş 312
2. Öz-Bakım Becerileri ve Önemi 312
3. 0-36 Aylık Bebeklerde Öz-Bakım Becerileri 314
Öz-Bakım Becerilerinin Kazandırılması için Çocuklarda Olması Gereken Özellikler 315
4. Öz-Bakım Becerilerinin Kapsamı 316
Beslenme ile İlgili Öz-Bakım Becerileri 317

Kişisel Bakım ve Hijyen ile İlgili Öz-Bakım Becerileri 318
Giyinme ile İlgili Öz-Bakım Becerileri 319
5. Bebeklik Döneminde Gözlemlenen Öz-Bakım Becerileri..... 320
6. Öz-Bakım Becerileri ile Gelişim Alanları Arasındaki İlişki 323
Bebeklik Dönemi Öz-Bakım Becerileri, Fizik ve Motor Gelişimi 324
Öz-Bakım Becerileri ve Bilişsel Gelişim-Dil Gelişimi 325
Öz-Bakım Becerileri ve Psiko-Sosyal Gelişim 326
7. Öz-Bakım Becerilerinin Desteklenmesi..... 329
8. Öz-Bakım Becerilerini Geliştirmek için Neler Yapılabilir?..... 331
Öz-Bakım Becerilerinin Teşvik Edilmesi..... 333
Öz-Bakım Becerilerinin Kazandırılması ve Geliştirilmesi Konusunda Ailelere ve Öğretmenlere Öneriler 335
Özet 336
Kaynakça 337
Yazar Özgeçmişleri..... 339

XI. BÖLÜM
0-36 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN EĞİTİMİN PLANLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ
Giriş 342
1. 1994 (0-3 Yaş) Kreş Programı ve Geliştirilmesi Süreci 342
2. 2013 MEB 0-36 Aylık (0-3 Yaş) Çocuklar için Eğitim Programı 344
Eğitim Programının Tanıtımı..... 349
Eğitim Programının Planlanması..... 351
Eğitim Programının Uygulanması 355
Eğitim Programının Değerlendirilmesi 357
3.0-36 Aylık (0-3 Yaş) Çocukların Eğitim Programına Yönelik Etkinlik Örnekleri 360
Özet 361
Kaynakça 362
Yazar Özgeçmişi..... 362

I. BÖLÜM

BEBEKLİK DÖNEMİNDE GELİŞİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR VE İLKELER

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Dr. Öğr. Üyesi Hilal KAROĞLU

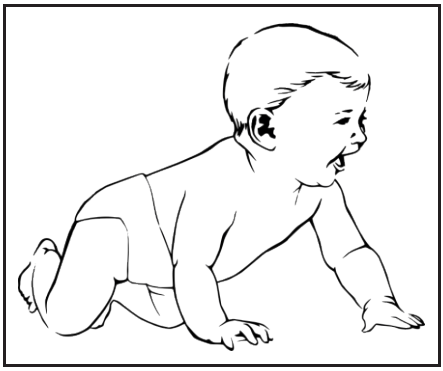


"İlk başta anne ve babalarımızın çocukları, sonra çocuklarımızın anne ve babası oluruz. Daha sonra anne ve babamızın anne ve babası, en sonunda da çocuklarımızın çocukları oluruz."
Milton Greenblatt

1. Giriş

Tüm dünyada milyarlarca insan birbirinden farklı özelliklerle doğmaktadır. Yetişkin olduklarında birer bilim insanı, sanatçı, anne, baba, çete üyesi ya da suç makinesine dönüşmüş olsalar da her birinin belli dönemlerde benzer özellikler gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Örneğin üç aylık bebekken hiçbiri desteksiz oturamıyordu, hiçbiri dokuz aylıkken kendini ifade edecek şekilde konuşamıyordu ve her biri 9-15 yaşları arasında ergenlik sorunlarıyla uğraşıyordu. Yetişkinlik dönemlerinde çok farklı toplumsal, ekonomik veya akademik düzeyde olsalar da insanlar belli dönemlerden, belli özellikler gösteren evrelerden geçerek yaşama hazırlanmaktadırlar.



Bu kitapta o evrelerden biri olan "bebeklik dönemi"ni bütün boyutları ile inceleyeceğiz. Bebeklik dönemi özelliklerine geçmeden önce bazı temel kavramlar ve ilkeleri açıklamak yerinde olacaktır.

2. Gelişim ile İlgili Kavramlar

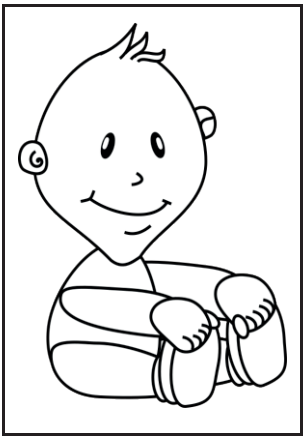


Gelişim ile ilgili konuları daha iyi anlayabilmek ve yorumlayabilmek için hangi kavramların ne anlama geldiğinin bilinmesi gerekir. Günlük dilde pek çok kavram gerçek anlamının dışında kullanılabilmektedir. Bu türden yanılgıların da önüne geçebilmek için ilk üç yaşta çokça kullanılan bazı kavramlar ve anlamları konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

Gelişim ve Gelişme

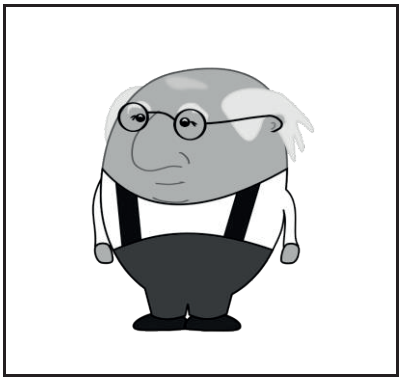
Gelişim; döllenme ile başlayan ve yaşam boyu devam eden değişme örüntüsü (Santrock, 2012) olarak tanımlanır. Organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden belli koşulları olan en son aşamaya ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimi (Senemoğlu, 2018) olarak tarif edilen gelişim, zamana bağlı olarak yapıda, düşüncede veya biyolojik ve çevresel etkilere bağlı olarak insan davranışlarındaki değişimleri ve sürekliliği (San Bayhan, Artan; 2004) içeren bir süreçtir. Gelişim, bebeğin anne rahmine düşmesi ile başlayan ve yaşam boyu

devam eden biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenen, belli bir sıra izleyen, dinamik bir süreç olarak (İnanç ve ark., 2010) tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra gelişim, yalnızca sayısal ölçümlerle ifade edilmeyen birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgudur. Bu bütünleşme nedeniyle gelişimin her bir evresi bir sonraki evreyi doğrudan etkilemektedir (Yavuzer, 1992). Gelişim sürecinin özellikleri; "döllenmeyle başlar ölünceye kadar devam eder", "süreklidir, kesintisizdir" ve "olumluya doğru değişimleri anlatır, hastalık kaza, yaşlılık gibi nedenlere bağlı olarak oluşan olumsuz değişimler asla gelişim olarak kabul edilmez" şeklindedir (Yıldız, 2015). Gelişimde değişim genetik mirasla ortaya çıkar. Ancak zamanla çevrenin de etkisiyle bazen özel bir seyir izler. Gelişimdeki bu seyir her çocukta aynı aşamalarda gerçekleşir. Örneğin çocuk önce emekler sonra yürür (Yavuzer, 1992).



Genel olarak gelişim bir süreci, gelişme ise bu sürecin herhangi bir aşamasındaki sonucu (ürünü) ifade eder. Gelişim olgunlaşma ve öğrenme ile yakından ilgilidir ve onların bir ürünü olarak ortaya çıkar. Örneğin çocuğun makasla düzgün (istenilen nitelikte) kesim yapabilmesi bir gelişmedir. Ancak çocuğun bu gelişmeyi gösterebilmesi için el, parmak, göz vs. kaslarının belli bir olgunluk düzeyine gelmesi gerekmektedir. Ancak bu tek başına yeterli değildir. Çocuğun ayrıca makas tutma ve kesmeye ilişkin temel becerileri de öğrenmiş olması gerekir.

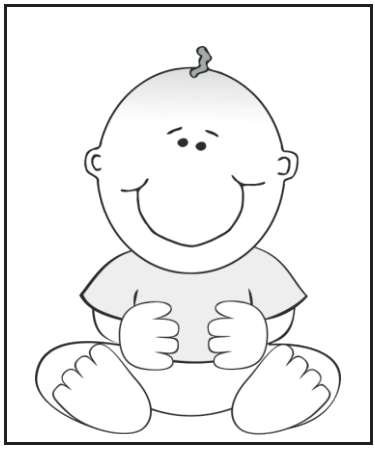
Çocuğa makasın nasıl tutulacağı ve kâğıdın nasıl kesileceğinin öğretilmiş olması gerekir. Yani çocuğun kâğıt kesme konusunda gelişme gösterebilmesi için kesme eyleminde kullanacağı kaslarının olgunlaşmasına ve kesmeye ilişkin bilgi ve becerileri öğrenmeye ihtiyacı vardır. Makasla istenilen nitelikte kesmeler yapıncaya kadar geçirdiği süreç bir gelişimdir. Kesmenin gelişimi; büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkisiyle ortaya çıkmakta ve ilerleme kaydeden bir değişim olmaktadır.



Gelişim, sürekli bir değişimdir. Yaşlılık yıllarında ortaya çıkan bozulmaları da içerir (Santrock, 2012). Örneğin bir fizik profesörünün ömrünün son yıllarında pek çok bilgiyi hatırlamaması, kullanamaması ve kendini iyi ifade edememesi, bir jimnastikçinin eskiden yaptığı hareketleri artık yapamaması gibi durumlar belli gelişim alanlarındaki bozulmalara örnektir.

Büyüme

Vücudun hacimce artmasıdır. Hacimce artış; boyda uzama, ağırlığın artması ya da vücudu oluşturan çeşitli organların ağırlığının artması şeklinde görülür. Büyümenin en hızlı olduğu dönem doğum öncesi dönemdir. Doğum sonrasında ise en hızlı büyüme 0–1 yaşları arasında görülür. Büyüme her çocukta farklı hızda ve özelliklerde gerçekleşse de genel olarak büyümenin hızlı ve yavaş olduğu dönemler vardır. Bebeğin doğduğu andan itibaren geçen süreç ele alındığında üç önemli dönemden söz edilebilir. Bunlar; bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemleridir.



Yaşamın ilk üç yılını kapsayan bebeklik dönemi doğum öncesi dönemi saymazsak büyümenin en hızlı olduğu evredir. İkinci evre dediğimiz çocukluk döneminde büyüme hızının yavaşladığı görülür. Üçüncü evre olan ergenlik döneminde büyümenin yeniden hızlandığı görülür. Ancak bu hız bebeklik dönemindeki kadar değildir. Çocukların büyümesi, yaşlarına göre belirlenmiş olan sınırlar içerisinde değerlendirilir. Cinsiyete bağlı olarak, yaş gruplarında sınır değerler değişmektedir. Büyüme yaşlara göre farklı hızlarda gerçekleşir.

Bir bebeğin boyu bir yaşın sonunda doğduğu andaki boyun ortalama yarısı kadar uzar; ağırlığı ise doğum ağırlığının ortalama üç katına çıkar.

Olgunlaşma

Vücut organlarının ve sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için geçirdiği biyolojik değişimdir (Senemoğlu, 2018). Bu değişimler öğrenmeden bağımsız olarak gerçekleşir, yani değişimde öğrenme etkili değildir. Olgunlaşma büyümeyle birlikte olur ve olgunlaşmanın olabilmesi için öğrenmeye ihtiyaç yoktur (Bağcıoğlu-Ünver, 2013). Örneğin ergenlik dönemine gelen erkek çocuklarda üreme sistemlerinin olgunlaşması sonucunda sperm üretimi başlar. Testisler öğrendikleri için değil, gerekli olgunluğa eriştikleri için sperm üretmektedirler. Ne kadar eğitim verilirse verilsin testislerin zamanı gelmeden önce sperm hücresi üretmesi, yani olgunlaşması mümkün değildir. Olgunlaşma örüntülerinin üç niteliği vardır: Evrenseldir, bütün çocuklarda görülür ve kültürel sınırlardan bağımsızdır; ardışıktır, ortaya çıkan bir beceri ya da karakteristik özellik örüntüsünü içerir; çevresel etkilerden görece olarak bağımsızdır (Bee ve Boyd, 2009).

Ancak olgunlaşmada kalıtım etkilidir. Kız ve erkek çocuklarda üreme sistemi anne babalarından aldıkları kalıtsal özelliklerden etkilenir ve çocukların üreme sistemleri;

II. BÖLÜM

DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM VE DOĞUM

Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR
Dr. Öğr. Üyesi Nazan KAYTEZ



"Bütün dünya üzerinde bir tek güzel çocuk vardır, bütün anneler de ona sahiptir."
Çin Atasözü

"Bir çocuk doğduğu anda, bir anne doğmuş olur."
Osho



I. DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM

Her insan hayata bir toplu iğne başından daha küçük olarak başlar. Tek bir hücrenin dokuz ay içerisinde bir bebeğe dönüşmesi karmaşık olduğu kadar hayranlık uyandırıcı bir süreçtir. Tek hücreli organizmanın çevresindeki yaşama uyum sağlayabilmek için olağanüstü yetenekleri olan bir insan şekline dönüştüğü bu süreç, *doğum öncesi dönem* olarak adlandırılmaktadır. Doğum öncesi dönem, değişimin ve gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu süreçte ortaya çıkan herhangi bir olumsuzluk, doğum sonrası gelişimi doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle doğum öncesi gelişim aşamalarının bilinmesi, risk etmenlerinin belirlenmesi ve anne adayının doğru yönlendirilmesi çok önemlidir (Aydın, 2015; Berk, 2013).

Doğum, anne babalar için mutluluğun olduğu kadar endişe ve korkuların da olduğu bir dönemdir. Bu nedenle bu sürecin sağlıklı bir şekilde sonlanması için anne adayının doğuma hazırlık eğitimi alması, lohusalığa hazırlanması, takip ve izlemlerinin düzenli aralıklarla yapılması gerekmektedir. Doğum ile ilgili yeterince bilgi almak, bunun son derece doğal bir süreç olduğunu bilmek anne adayını rahatlatacak ve doğuma hem fiziken hem de ruhen hazırlayacaktır. Böylece anne adayları sağlık ve mutluluk dolu bir doğum deneyimi yaşayabileceklerdir. Anne adayının yaşayacağı bu olumlu deneyim doğum sonrası süreçte anne bebek ilişkisini de olumlu etkileyecektir (Bee ve Boyd, 2009; Santrock, 2012). Bu bölümde doğum öncesi dönem, doğum öncesi bakım, gebeliğin oluşumu, doğum süreci, tıbbi müdahaleler, doğumu düzenleyen hormonlar, doğumda kullanılan nonfarmakolojik yöntemler, profesyonel doğum destekçisi (doula) ve doğum sonrası bakımın önemine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

1. Doğum Öncesi Gelişimi Etkileyen Faktörler

Doğum öncesi gelişimi etkileyen faktörler genetik ve çevresel olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

Genetik faktörler

Doğum öncesi büyüme ve gelişmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri genetik özelliklerdir. Genetik, çevre etkileriyle köklü olarak değiştirilmeyen özelliklerin döllenme sırasında, dişi ve erkeğin kromozomları aracılığıyla bir kuşaktan ötekine geçmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre doğuştan itibaren bireyin sahip olduğu, anne babasından genlerle taşınarak aldığı biyolojik özelliklerdir. Bireyin anne ve babasından genler yolu ile geçen bazı özel yetenek ve özellikler *kalıtım* olarak adlandırılmaktadır. Örneğin cinsiyet, fiziksel özellikler, çeşitli hastalıklar, bazı

kişilik özellikleri, yaratıcılık zekâ ve düşünme kapasitesi kalıtım ile ilgili özelliklerdir (Er-Sabuncuoğlu, 2015; Taşkın, 2016).

Bebeğin doğum öncesi ve doğum sonrası sağlıklı bir biçimde büyüme ve gelişmesi için sağlıklı bir genetik yapıya sahip olması ilk koşuldur. Bu da sağlıklı bir anne babaya sahip olmayı gerektirmektedir. Bir canlının sahip olduğu tüm genetik yapı *genotip* olarak adlandırılmaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2014). Genotip, genetik olarak taşınan ancak bireyde gözlemlenmeyen özelliklerdir. Kişinin genotipi sabittir ve fertilizasyon sırasında belirlenir. Genotipe dış etmenlerin etkisiyle oluşan ve dışarıdan izlenebilen yapıya ise *fenotip* denilmektedir. Fenotip değişkendir ve bir canlının saç rengi, göz rengi gibi gözlenebilen tüm özellikleridir. Fenotip ve genotip, çevre ve genetiğin etkileşiminin ürünüdür (Durualp, 2017).

Genetiğin gelişim üzerindeki etkisi erkek spermi ile dişi yumurtasının döllendiği, yani zigotun oluştuğu andan itibaren başlamaktadır (Van Gorp, 2008). Zigot zaman içinde bölünerek milyonlarca hücreyi oluşturmaktadır. Her bir hücre özel fonksiyonları yerine getirme yeteneğine sahiptir. Hücre içindeki çekirdekte bulunan minik parçacıklar genetik özelliklerden sorumludur ve bunlara *kromozom* adı verilmektedir. Kromozomlar bireyin oluşması için gerekli olan tüm genetik bilgiyi taşırlar. İnsan hücresi 46 kromozom ve 23 çiften oluşmaktadır. Bu çiftlerden biri anneden diğeri ise babadan gelmektedir (Er-Sabuncuoğlu, 2015). Dolayısıyla insan, biri anneden biri babadan gelen iki eş kromozomu olan bir organizmadır. Anne ve babadan gelen eş kromozomlardaki eş genler sağlıklı ve aynı yapıda ise *normal homozigot,* eş genlerden her ikisi farklı yapıda hasta ise *arızalı homozigot,* eş genleren biri sağlıklı biri hasta ise *heterozigot* adı verilmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Doğum öncesi görülen genetik bozukluklar genel olarak tek gen bozuklukları, kromozom anomalileri ve multifaktöriyel bozukluklar olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Durualp, 2017):

Tek gen bozuklukları: Bu bozukluklara yalnızca bir kromozom çiftinde bulunan ve diğer ebeveynin kromozomundaki normal genle birleşen ya da her iki ebeveynin kromozomlarında bulunan mutasyona uğramış genler neden olur. Tek gen bozuklukları otozomal veya X'e bağlı baskın (dominat) veya çekinik (resesif) olarak kendi arasında sınıflandırılmaktadır. Otozomal veya X'e bağlı baskın veya çekinik geçiş gösteren bazı hastalıklara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir (Durualp, 2017; Sigelman ve Rider, 2017).

- ***Fenilketonüri,*** otozomal çekinik olarak geçen kalıtımsal bir hastalıktır. Hastalığın oluşabilmesi için hem annenin hem de babanın bu hastalık açısından taşıyıcı olması gerekmektedir. Hastalık fenilalalin metabolizmasındaki bozukluk nedeniyle oluşmaktadır. Bebek doğumda normaldir. Belirtiler üç dört aydan sonra çıkmaya başlar. Kusma, idrarda kötü koku, kilo alamama gibi belirtileri vardır. Bu

bebekler erken dönemde teşhis edilip tedavi edilmez ise ilerleyen yıllarda pigmentasyon azalması, zekâ geriliği (mental retardasyon), gelişim geriliği, istemsiz kasılmalar, yürüme bozuklukları, hiperaktivite ve otistik davranış bozuklukları görülebilir (Berk 2013; Feldman, 2017).

❖ ***Tay- sachs hastalığı,*** otozomal çekinik genetik bozukluk sonucunda oluşan nadir görülen bir hastalıktır. Bu hastalığın etkilediği bebeklerde genellikle anne karnındayken beyin hasarı oluşur. Bu bozuklukla doğan bebekler üç-altı aylık olana kadar normal görünürler ancak hareket için kullanılan kasları giderek zayıfladığı için zamanla gelişimleri yavaşlar. Motor gerilik, desteksiz oturamama, baş kontrolünü kaybetme, seslere aşırı tepki gösterme gibi problemler görülür. İki yaşından sonra körlük ve sağırlık oluşur. Oldukça hızlı ilerleyen bir hastalıktır. Tay-sachs hastalığı ile doğan bebekler çoğunlukla dört-beş yaşlarına geldiklerinde hayatlarını kaybederler (Bornstein, 2014; Çavuşoğlu, 2015).

❖ ***Kistik fibroz,*** kistik fibrozisli bebeklerde vücuttaki salgı bezlerinde (ter bezleri, hava yollarında, safra kanallarında vb.) bozukluk vardır. Akciğerlerde tıkanıklık mevcuttur. Hastalığın öksürük, hırıltı, zatürre ya da astım benzeri belirtileri vardır. Tanının erken dönemde konulması tedavi açısından çok önemlidir (Filbrun, Lahiri ve Ren, 2016).

❖ ***Orak hücre anemisi,*** normalde yuvarlak şekilli olan kırmızı kan hücreleri, gen bozukluğundan dolayı bu hastalarda orak şeklindedir. Bu anormal şekilli hücreler, normal kan akışını ve yeni kırmızı kan hücrelerinin üretimini engeller ve bu durum, kronik anemi ile sonuçlanır. Orak hücre hastalığının belirtileri ve semptomları genellikle erken çocukluk döneminde başlar. Bu bozukluğun görüldüğü çocuklarda aneminin yanı sıra şiddetli ağrı, zatürre, karaciğer büyümesi, safra kesesinde taş, kalça kemiği erimesi, iskelet sisteminde bozukluk ve felç görülebilmektedir. Hastalar gerektiğinden kan değişimine ihtiyaç duymaktadırlar (Durualp, 2017; Santrock, 2012).

❖ ***Nörofibromatozis,*** otozomal baskın olarak geçen kalıtımsal bir hastalıktır. Sinir sistemi hücrelerinde bozukluk söz konusudur. Belirtiler tümörün yerleştiği yere göre değişir. Bu hastalarda körlük, sağırlık, metal retardasyon, konuşma ve öğrenme güçlüğü görülebilir (Çavuşoğlu, 2015).

❖ ***Hemofili,*** kanın normal olarak pıhtılaşamaması sonucu oluşmaktadır. Çoğunlukla erkekleri etkileyen kalıtsal bir kanama bozukluğudur. Bu kişiler yaralanma veya ameliyat esnasında uzun süre kanama yaşarlar. Hastalarda çoğunlukla eklem içi kanama, ağrı, şişlik ve sertlik gibi problemler görülür. Özellikle eklemlerde tekrarlayan kanamalar zamanla hasara neden olabilir (Taşkın, 2016).

Kaynakça

Aksoy, H., Özyurt, S., Aksoy, Ü., Açmaz, G., Karadağ, Ö. & Babayiğit, M. (2014). Hastanemizdeki sezaryen hızı ve endikasyon dağılımları ışığında Türkiye'de sezaryen ile doğuma genel bakış. *Kocaeli Tıp Dergisi,* 3 (3), 1-7.

Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.

Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim* 1. Ankara: Kök Yayıncılık.

Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Balaji, P. Dhillon, P. & Russe, I. F. (2009). Low-dose epidural top up for emergency caesarean delivery: a randomised comparison of levobupivacaine versus lidocaine/ epinephrine/fentanyl. *International Journal of Obstetric Anesthesia*, 18, 335–341.

Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul Morpa.

Beydağ, K. D. (2007). Doğum sonu dönemde anneliğe uyum ve hemşirenin rolü. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6(6), 479-484.

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

Berk, E.L. (2013). *Infants and children.* Ankara: Nobel Yayınları.

Bornstein, M. H., Arterberry, M.E., & Lamb, M. E. (2014). *Development in infancy:* A Contemporary introduction. NY: Taylor & Francis Group.

Brackbill, Y. Kane, J., Maniello RL & Abramson, D. (1994). Obstettric premedication and infant outcome, *American Journal of Obstrectrics ve Gyecology*, 188, 67-84.

Charlesworth, R. (2014). *Understanding child development*. USA: Wadsworth Cengage Learning.

Clinical Practice Guideline (2011). *Clinical practice guideline on care in normal childbirth. central publishing service of the basque government*.10.09.2018tarihindehttp://www.guiasalud.es/GPC/GPC_472_Parto_Normal_Osteba_compl_en.pdf web sitesinden indirilmiştir.

Coşar, F. & Demirci, N. (2012). Lamaze felsefesine dayalı doğuma hazırlık eğitiminin doğum algısı ve doğuma uyum sürecine etkisi. *S.D.Ü Sağlık Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 18-30.

Çetin, S. & Özözen, M. (2016). Doğum öncesi gelişim. *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi içinde*. Ed.; N. Baysal- Metin (s.23-54). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğan-Pekince, G. & Ertem, G. (2016). Doğum öncesi bakım. *Perinatoloji ve bakım içinde.* Ed.; Ü. Sevil, G. Ertem (s. 127-168). Ankara: Nobel Tıp Kitapevi.

Durualp, E. (2017). Doğum öncesi gelişim ve doğum. *Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde* , Ed., A, Köksal-Akyol (s.114-149). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A. ve Kömürcü, B. N. (2009). Doğum ağrısında Farmakolojik olmayan yöntemlerin kullanımı. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi 6 (2): 29-35.

Ersabuncuoğlu, M. (2015). Genetik, çevre ve gelişim. *Çocuk Gelişimi 1. Bebeklik döneminde gelişim içinde,* Ed.; F. Turan, Yükselen, A. İ. (s.73-98). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Feldman, R.S. (2017). *Development across the life span* (8th Ed.).UK: Pearson.

Filbrun, A.G., Lahiri, T. & Ren, C. L. (2016). *Handbook of cystic fibrosis.* Switzerland: Springer.

Gander, M. & Gardiner, H. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi.* Çev. Ed.; B. Onur. Ankara: İmge Yayınları.

Gaskin, I. M. (2017). *Ina may'ı doğuma hazırlık rehberi/ına may's guide to chidbirth.* Çev. Ed. Ö. Erkök ve Z. Güler. Ankara: Sinek Sekiz Yayınevi.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2014). *Psikoloji ve Yaşam* Çev.; G. Sart. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kafkaslı, A. (2004). Gebelikte Down sendromu tanısı için tarama testleri ve güvenilirlikleri. *TJD Uzmanlık Sonrası Eğitim Dergisi*, 6, 30-35.

Karabel, M. P., Demirbaş, M. & Baran İ. M. (2017). Türkiye'de ve Dünya'da değişen sezaryen sıklığı ve olası nedenleri, *Sakarya Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı,* 7(4), 158-163.

Körükçü, Ö. & Avgören, G. (2016). Gecikmiş kord klemplenmesinin ve kordon sıvazlamasının yenidoğan sağlığına etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19 (Özel Sayı), 46-52.

Mahler-Zneimer, S. (2014). *Cytogenetic abnormalities: chromosomal, fısh and microarray-based. clinical reporting*. Oxford: Wiley Blackwell.

Mamuk, R. & Davas N. İ. (2010). Doğum Ağrısının Kontrolünde Kullanılan Nonfarmakolojik Gevşeme ve Tensel Uyarılma Yöntemleri, The Medical Bulletin of Şişli Etfal Hospital, 44, 3, 37-144.

Meggitt, C. (2006). *Child development. An ıllustrated guide.* Oxford: Heinemann.

MEB (2013). *Hemşirelik doğum sonrası bakım modülü*. 20.09.2018 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Do%C4%9Fum%20Sonras%C4%B1%20Bak%C4%B1m.pdf web sitesinden indirilmiştir.

Mercer, J., Vohr, BR. Erickson-Owens DA, Padbury JF, & Oh W (2006). Delayed cord-champing in very preterm infants reduce incidence of intraventricular hemorrhge and late- onset serpis: A randomized, controlled trial. *Pediatrics,* 117. 35-42.

Mete, S. (2008). Doğum öncesi bakım. *Kadın sağlığı içinde*. Ed.; A. Şirin (s.489-500). İstanbul: Bedray Basın Yayıncılık Ltd. Şti.

Okumuş, F. (2016). Ebeler liderliğinde doğum bakım modeli: Hollanda örneği. International Refereed Journal of Gynaecological Diseases and Maternal Child Health. (7): 120-41.

Özgen-Mocan, B. (2010). Fötal santral sinir sisteminin manyetik rezonans görüntülemesi. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 41, 155-161.

Peynirci, H. & Erdinç, E. (2013). Klinefelter syndrome. *Turkish Journal of Endocrinology and Metabolism*, 17, 63-67.

Rathfisch, G. (2018). *Doğal doğum felsefesi, milyonlarca yıldır gerçekleşen serüven.* İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

Romano, A. M. & Lothian J. A. (2007). Promoting, protecting and supporting normal birth: A look at the evidence. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing,* 37 (1), 94-105.

Santrock, J. (2012). *Life Span Development.* Çev. Ed.; G. Yüksel. Ankara: Nobel Yayınları.

Sayıner, F. D. & Özerdoğan N. (2009). Doğal doğum. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi 2*(3):143-148.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Yargı Yayınları.

Serçekuş, P. & İşbir, G. G. (2012). Investigation of active birth method with evidence based practice. *TAF Preventive Medicine Bulletin*. 11, 93-98.

Sigelman, C.K. & Rider, E.A. (2017). *Human development across the life span* (9th Ed.) Canada: Cengage Learning.

Şahin, N. H. (2009). Seksio - sezaryen: yaygınlığı ve sonuçları. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi,* 2(3), 93-98.

Talim, B. (2015). Doğum öncesi gelişim, doğum ve yenidoğan. *Çocuk gelişimi 1. Bebeklik döneminde gelişim,* Ed.; F. Turan, A. İ. Yükselen, (s.99-112). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Taşçı E. & Sevil Ü. (2007). Nonpharmacological approach intended for labor pain. *Genel Tıp Dergisi*; 17(3):181-6.

Taşkın, L. (2016). *Doğum ve kadın sağlığı hemşireliği.* Ankara: Özyurt Matbaacılık.

Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: a multicultural perspective. (erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı).* Çev. Ed.; B. Akman. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Toker, E., & Uran, İ. O. (2015). Suda doğum. Turkiye klinikleri. *Journal of Obstetric-Women's Health and Diseases Nursing-Special Topics*, 1(3), 87-95.

Ulusoy, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Uzunlar, Ö. Özel, Ş. Tokmak A. & Üstün, Y. (2017). Alternatif bir doğum yöntemi; faydaları ve riskleri ile suda doğum. *Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi* 14, 4, 187-191.

Ülgen, G. & Fidan, E. (2003). Çocuk Gelişimi, 10. Baskı İstanbul: Milli Eğitim Bakalığı Devlet Bakanlığı.

Visootsak, J. & Graham JM Jr. (2006). Klinefelter syndrome and other sex chromosomal aneuploidies. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 1,42.

Van Gorp, L. (2008). *Gregor mendel genetics pioneer*. Huntington: Teacher Created Materials Publishing.

Yücel, M. K. (2015). *Doğum ve kadın sağlığı.* Ankara: Palme Yayınları.

Teşekkür

Bu bölümde yer alan doğumla ilgili görsellerin sağlanmasında bölümümüze katkı sağlayan, bilgi ve deneyimlerini paylaşan Doulam Ayşe Özer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yaşamlarındaki en özel doğum anılarını bizimle paylaşarak katkı sağlayan ailelere ve Denizli Doğal Doğum Merkezine teşekkürü bir borç bilirim.

Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR

Yazar Özgeçmişleri

Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR

Lisans öğrenimini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde, yüksek lisans eğitimini ise Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi alanında tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimi sırasında aynı üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlayan yazar, doktora çalışmasını görsel sanat programının çocuklarda eleştirel düşünme becerilerine etkisi üzerine 2017 yılında Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi alanında tamamlamıştır. Drama liderliği eğitimi üzerine düzenlenen drama atölyelerine katılmıştır. Erasmus öğretim elemanı değişim programı kapsamında İspanya ve Macaristan'daki üniversitelerde kısa süreli olarak dersler vermiştir. Halen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde dr. öğr. üyesi olarak görev yapmaktadır. Ayrıca yazar Denizli Doğum Merkezinde doğuma yönelik eğitimlere katılmıştır. Evli ve 5 yaşında bir çocuk ve henüz 8 aylık bir bebek sahibidir.

Dr. Öğr. Üyesi Nazan KAYTEZ

Dr. Öğr. Üyesi Nazan Kaytez ilk, orta ve lise eğitimini Ankara'da tamamladıktan sonra 2005 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundan mezun oldu. Yüksek lisansını Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalında 2009 yılında, doktora eğitimini ise 2015 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında tamamlamıştır. 2005-2011 yılları arasında özel bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen ve idareci olarak, 2011-2012 yılları arasında Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2012 yılından beri Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde görev yapmaktadır.

III. BÖLÜM

YENİDOĞAN DÖNEMİNDE SAĞLIK, BAKIM VE BESLENME

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SOP
Dr. Zeynep TOPCU BİLİR



"Bir Çocuk Doğduğu Anda, Bir Anne Doğmuş Olur."
Osho

"Her yeni doğan bebek, yeni bir dünya demek."
Barış Manço



1. Yenidoğan Dönemi ve Yenidoğanın Özellikleri

Alan uzmanları, doğumdan itibaren ilk dört haftalık dönemi veya doğumdan sonraki ilk 28 günü, yenidoğan dönemi olarak adlandırırlar. Ortalama 280 günlük sürenin sonunda dünyaya gelen bebek, yeni ortamına uyum sağlamaya çalışır. Bebeğin doğduğu gün, insan yaşamının belki de en önemli günüdür. Çünkü doğumun gerçekleşmesiyle artık anneyle olan fiziksel bağı sona eren bebek, fetal yaşamdan rahim dışı (ekstra uterin) yaşama geçiş yapmıştır. Bu süreç kritiktir. Bu nedenle yenidoğanın doğum sonrası ilk bakımında; vücut dengesini en üst düzeyde geliştirmek ve o düzeyi korumak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, doğum sonrası bebekle temas, iyi bir ebeveyn-bebek ilişkisinin gelişmesine yardımcı olan çeşitli faktörlerden biri olabilmektedir.

Yenidoğanın Fiziksel Özellikleri

Yenidoğanın başı: Doğumu takip eden ilk aylarda en hızlı büyüyen vücut bölümü baştır. Doğumda 35 cm civarı olan baş çevresi, 5-6 yaşlarında yetişkin insanınkine yakındır. Baş, bedenin geri kalan bölümünün yaklaşık dörtte birini oluşturur (Gander ve Gardiner, 2015). Yenidoğanlarda baş kemikleri arasında boşluklar vardır. Bu boşluklara *bıngıldak* (fontanel) adı verilir. Doğumda 6 tane olan bu boşluklar yumuşak bir yapıdadır. Bunlardan en büyük ve en önemli olanı başın tepe kısmındadır. Yanda ve arkada olan bıngıldaklar doğumdan kısa bir süre sonra kapanırken, en tepedeki büyük bıngıldak genellikle 12-18 aylarda kapanır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bıngıldaklar doğumda bebeğin başının kanaldan geçişini kolaylaştırır ve beynin büyüme ve gelişimine olanak tanır. Baş doğum kanalından geçmenin sonucunda uzayabilir; daha sonra kendi ölçüsüne geri döner.

Bıngıldakların içe çökük ya da dışa çıkık olmaması gerekir. Ayrıca zamanından önce ya da sonra kapanmaları da sakıncalıdır. Böyle bir durum bebeğin beyin gelişimini olumsuz etkiler. Bıngıldakların üzerini kaplayan zar kalındır. Bebeğin başının yıkanması, kurulanması ya da hafif dokunuşlar bebeğin beynine zarar vermez. Bıngıldakların erken ya da geç kapanması dikkatle takip edilmeli ve bir hekim gözetiminde tutulmalıdır (Atay, 2009).

Boy ve kilo özellikleri: Yeni doğmuş normal bir bebeğin boyu ortalama 48-52 cm'dir. Fakat cinsiyete göre farklılık gösterebilir. Erkek bebekler genellikle 50-52 cm doğarken, kız çocuklar 48-50 cm doğmaktadır (MEB, 2013). Amerikan yenidoğanların ortalama boyları 45 cm ile 53 cm arasında, ağılıkları ise 2724 ile 3904 gr arasındadır (Gander ve Gardiner, 2015). 280 günü tamamlayarak doğan normal bir bebeğin kilosu 2800-3500 gr civarındadır. Yenidoğanlar ilk 2-3 günde kilo kaybına uğrarlar. Vücut ağırlıklarının %6-10'u arasında bir kayıp gösterirler. Bunun sebebi ter, dışkı ve idrar yoluyla su kaybına uğramasıdır. Kaybedilen ağırlık anne sütü verilmesine özen gösterilirse kısa sürede tekrar kazanılır (MEB, 2013; Atay, 2009).

Doğum kilosu düşük bebekler sağlıklı bir gelişim için çeşitli güçlerle karşılaşsa da çoğu normal bir hayat sürdürebilir. Bu bebekler iki gruba ayrılarak incelenir. Erken doğan bebekler normal doğum tarihinin birkaç hafta öncesinden ya da daha da önce doğan bebeklerdir. Bu bebekler ay olarak küçük olmalarına rağmen rahimde geçirdikleri süreye bağlı olarak uygun bir kiloda olabilmektedirler. Normal zamanını tamamladığı hâlde 2500 gr'ın altında doğan bebekler ise düşük doğum ağırlıklı bebekler olarak isimlendirilir (Berk, 2018).

Deri ve vücut özellikleri: Yeni doğmuş bebeklerde mavimsi eller ve ayaklar normaldir. Bebekler ekstra kırmızı kan hücreleriyle doğarlar, el ve ayaklardaki kan akışı biraz daha yavaştır. Bebeklerin çoğunda doğum lekeleri vardır, sıklıkla enselerinde "leylek ısırıkları" ya da üst dudak ve göz kapaklarında "melek öpücükleri" adı da verilen yamalar bulunur. Bazı yenidoğan bebeklerde, sırtta veya sakral bölge derisi üzerinde koyu leke; Mongol lekesi ya da Moğol lekesi denilen mavimsi lekeler görülebilir. Bazen bunlar çürükler ile karıştırılır. Vücudun herhangi bir yerinde görünebilirler ve tamamen normaldirler. Afrika, Asya veya Akdeniz kökenli her ailede sıklıkla görülürler. Bunlar genellikle orta ya da geç çocukluk dönemine kadar kaybolur. Yenidoğan cildinde soyulmalar normaldir. Krem ya da losyon sürmeye gerek olmadan kendiliğinden geçer (Nathanson, 2002). Yenidoğanlarda döküntüler yaygındır, doğumdan sonraki ilk günlerde görülen bu geçici döküntüler çocuk doktorları tarafından kontrol ve izlem gerektirir. Sık görülen döküntülerden biri de miliadır. Milia; burun, çene ve alında beyaz papüller olarak sıklıkla görülür (Ukşal, 2011). İlk birkaç hafta ya da aydan sonra kendiliğinden kaybolur. Bebekler ilk doğduklarında "verniks" adlı kremsi ve beyaz bir madde ile kaplıdırlar. Verniks doğum öncesi ve doğum sonrasında bebeği dış etkenlerden korur (Atay, 2009).

Göz, kulak, ağız ve burun özellikleri: Bebeklerin gözleri ilk zamanlarda iyi odaklanamaz. Bebekler ileriyi görebilir şekilde doğarlar. Bu yüzden odanın karşısını görebilirler fakat çoğunlukla 20-30 cm'lik uzaklıklara yani daha yakın cisimlere bakmayı tercih ederler. Kabarık göz kapakları ile doğmuş olmaları yaygın olarak görülen normal bir durumdur. Bu durum anne karnındaki son üç aylık dönemde baş aşağı pozisyonda kalmalarından kaynaklanmaktadır. Bebekler her seferinde bir gözlerini açmak ister ve genellikle de bir gözleri diğer gözden daha çok açıktır (Nathanson, 2002). Kuvvetli ışığı ve karanlığı ayırabilir. Gözlerin birbirine uyumu (eşgüdümlü bakış) birkaç ay sonra gerçekleşir. Bu nedenle ilk zamanlar hafif bir şaşılık vardır (MEB, 2013). Yenidoğan bebeklerin gözyaşı bezleri tam olarak çalışmadığından üçüncü haftaya kadar ağladıklarında gözlerinden yaş gelmeyebilir.

Yenidoğan bebekler genellikle geniş ve basık bir burna, ufacık bir çeneye ve ağza, çıkık bir alna sahiptir ve boynu neredeyse yok gibidir. Yenidoğanda en düzleşmiş burun bile kendiliğinden yeniden şekillenir. Eğer burun deliği çok eğimliyse, bir delik diğer delikten daha büyük gözüküyorsa, tedavisi kolay olup, anesteziye

Kaynakça

Abboud, Carolina J., "The Apgar Score (1953-1958)". Embryo Project Encyclopedia (2017-02-16). ISSN: 1940-5030 http://embryo.asu.edu/handle/10776/11418

Akkaya, C.(2009). *Maternal Hemoglobin ve Hematokrit Düzeylerinin Yenidoğan Doğum Ağırlığı, Boy ve Apgar Skoru Üzerine Etkisi*. Uzmanlık Tezi. Kartal Dr. Lütfü Kırdar Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği. İstanbul.

Aktuğlu Zeybek, Ç.(2003). *Fenilketonuri Tarama Programı. İ.U. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*. Sempozyum Dizisi No: 35, Ekim 2003; s. 65-71.

Altunhan, H. ve Yılmaz, F.H.(2017). Yenidoğanın değerlendirilmesi ve yenidoğan taramaları. *Türkiye Klinikleri J Fam Med-Special Topics*,9(1),28-32.

Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Atıcı, A., Polat, S. ve Turhan, A.H. (2007). Anne sütü ile seslenme. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Sci*. 3(6),1-5.

Bakiler, A.R., Özgür, S. ve Arun Özer, E. (2005). Anne sütü ile beslenmeyi etkileyen faktörler. *İzmir Tepecik Hastane Dergisi*, 15(2),111-115.

Balcı, E.(2011). Anne sütünün çocuk büyüme ve gelişmesine etkisi. *Türk Aile Hekimleri Dergisi* 15(3),135-138.

Başkale, H. ve Serçekuş, P. (2014). Anne sütünün saklama koşullarına yönelik güncel bilgi ve uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*,7 (4), 311-314.

Bayhan, S.P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Sönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Berk, L. (2018). *Bebekler ve çocuklar, doğum öncesinden orta çocukluğa. (7. basım*). (N. I. Erdoğan, Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bülbül, A., Okan, F., Uslu, S., İşçi, E. ve Nuhoğlu, A. (2005). Term bebeklerde hiperbilirübineminin klinik özellikleri ve risk etmenlerinin araştırılması. *Türk Pediatri Arşivi*, 40, 204-10.

Bülbül, S. F. (2017). Bebek beslenmesinde kullanılan mamalar. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 3, 215-220.

Çan, G. ve Topbaş, M. (2007). Anne sütünün saklanması. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6 (5), 375-379.

Çoban, A., Türkmen, M. ve Gürsoy, T. (2014). Yenidoğan sarılıklarında yaklaşım, izlem ve tedavi rehberi. *Türk Neonatoloji Derneği.* http://www.neonatology.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/sarilik.pdf 15.09.2018 tarihli erişim.

Çöl Araz, N. (2012). Yenidoğan döneminde anne sütü ile beslenmeye başlanması üzerinde etkili olan sosyo-demografik faktörlerin değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hast Dergisi*, 6(4), 215-220.

Daehler, M.W. (2008). Milestones: Cognitive. (Edt. M. M. Haith ve J. B. Benson) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Academic Press.

Davidson, M., London, M. ve Ladewig, P. (2012). *Olds' maternal- newborn nursing & women's health*. (9th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Durualp, E. (2017). Doğum öncesi gelişim ve doğum. *Erken çocukluk döneminde gelişim I* (ss. 114-144). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergüni, H., Kılıç, İ. Gürses, D., Sözeri, A. ve Özdemir, Ö. (2000). Zenginleştirilmiş anne sütü (Eoprotin) alan prematüre bebeklerde vücut ağırlığının değişimi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 1(3), 9 – 11.

Ersu, R. ve Çakır, E. (2015) *Kistik Fibrozis Yenidoğan Tarama Testi ile Tanı Alan Hastaları İzleme Rehberi*. T.C Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu.

Evcili, F., Demirel, G., Yurtsal, Z.B. ve Altun Yılmaz, E. (2017). Yenidoğan tarama testleri eğitiminin annelerin bilgi düzeyine etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 80 – 86.

Gallahue, D.L., Ozmun, J.C. ve Goodway, J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak*. (D. S. Özer ve A. Aktop, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

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

Genç, A.G., Başar, F., Kayıkçı, E.M., Türkyılmaz, D. Fırat, Z., Duran, Ö., Ulusoy, Ö., Belgin, E., Budak, B., Tekinalp, G., Yurdakök, M., Yiğit, Ş ve Korkmaz, A. (2005). Hacettepe Üniversitesi yenidoğan işitme taraması bulguları. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 119-12.

Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A. ve Bağlam, T. (2014). Çocukluk dönemi işitme taramalarında ülkemizde ve dünyada güncel durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57, 265-273.

Gökçay, G., Eren, T. ve Devecioğlu, E. (2012). Bebek mamalarındaki katkı maddeleri. *Çocuk Dergisi*,12(2),60-65.

Gölbaşı, Z., Eroğlu, K. ve Kaya, D. (2018). Doğum Yapan Kadınların Anne Sütü Ve Emzirme Mitlerine İnanma Durumlarının Belirlenmesi. *KOU Sag Bil Dergisi*, 4 (2), 32-43.

Güner, Ş.İ ve Güner, S. (2017). Gelişimsel Kalça Displazili çocuklarda tedavi yöntemleri. *Van Tıp Dergisi*, 24(3), 204-209.

Gür, E. (2007). Anne sütü ile beslenme. *Türk Ped Arfl*,42, 11-5.

Harms, R. ve Wick, M. (Ed.). (2014). *Sağlıklı gebelik rehberi*. İstanbul: Eksik Parça Yayınları.

Irmak N. (2016). Anne sütünün önemi ve ilk 6 ay sadece anne sütü vermeyi etkileyen unsurlar. *Journal Turk Fam Phy*, 07 (2), 27-31. Doi: 10.15511/tjtfp.16.02627.

İçke, S ve Ekti Genç, R. (2017) Topuk kanı örneği ile yapılan ulusal yenidoğan tarama testleri ve önemi. *Pediatr Res*,4(4),186-90.

İlhan, Ö., Özer, E.A., Sütçüoğlu, S. ve Alkan, S. (2014). Yenidoğan sarılığı nedeni ile hastaneye yatırılan olgularda tedavi kılavuzlarına uyumun araştırılması. *Selçuk Tıp Dergisi*, 30(1),8-11.

Kayıran, S.M. ve Önal, S. (2012). Önemli bir tarama testi: Kırmızı Refle Testi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 2(2),51-54.

Köksal Akyol, A. ve Didin, E. (2017). Fiziksel gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim I* (ss. 181-191). Ankara: Anı Yayıncılık.

Köksal, G. ve Gökmen Özel, H. (2008). *Bebek beslenmesi*. T.C. Sağlık Bakanlığı, Ankara.

Köse N, Ömeroğlu H ve Dağlar B. (2010). *Gelişimsel Kalça Displazisi Ulusal Erken Tanı ve Tedavi Programı*, 2-19.

Metin, N. (2016). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Anne Çocuk Sağlığı* II. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Sağlık hizmetleri yenidoğanın değerlendirilmesi*. Ankara.

Nathanson, L. W. (2002). *The Portable Pediatrician (Second Edition)*. Newyork: HarperCollins Publishers Inc.

Neaum, S. (2010). *Child development for early childhood studies*. East Exeter: Learning Matters.

Özaltun, Ş.A ve Güler, S. (2015). *Sağlık taramaları. Toplum için bilgilendirme sunumları*. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı. 17.10.2018 tarihli erişim.

Santrock, J.W. (2012). *Yaşam boyu gelişim. (13. Basımdan çeviri)*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sivaslı, E. (2009). Yenidoğan bebeklerde uzamış sarılık. *Gaziantep Tıp Dergisi*, 15(2), 49-55.

Şengül, M.A., Yıldön, Ş. ve Sargın, M. (2005). Annelerin emzirme konusundaki bilgi ve tutumları. *Göztepe Tıp Dergisi*, 20, 104-107.

Taşkın, L. (2009). *Doğum ve kadın sağlığı hemşireliği. (Genişletilmiş 9. Baskı).* Ankara: Sistem Ofset Matbaacılık.

Therrell BL, Padilla CD, Loeber JG, Kneisser I, Saadallah A, Borrajo GJ. ve Adams J. (2015). Current Status of newborn screening worldwide. *Semin Perinatol*, 39,171–87.

Topal, S., Çınar, N. ve Altınkaynak, S. (2016). Süt çocukluğu döneminde beslenme. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 63-70.

Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1156-1174

Ukşal, Ü. (2011). Yenidoğan dermatozları. *Türkderm,45* (2), 68-72.

Uslu, S., Can, E., Özdemir, H. ve Bülbül, A. (2010). Bir yenidoğan ünitesinde annelerin anne sütü ile beslenme bilgi düzeyleri. *Çocuk Dergisi*, 10(2),82-85.

Üstü, Y. ve Uğurlu, M. (2016). Ulusal erken tanı ve tarama programı: Kistik Fibrozis. *Ankara Med J*,16(2),239-41.

Yeşilçiçek Çalık, K., Coşar Çetin, F. ve Erkaya, R. (2017). Annelerin emzirme konusunda uygulamaları ve etkileyen faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*,6(3),80-91.

Yıldız S., Balcı S. ve Görak G. (2006). Guthrie Tarama Testi için örnek alma uygulamalarının ve test sonuçlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9, 17-28.

Yazar Özgeçmişleri

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SOP
(1984, Samsun)

2006 yılında Ege Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. İzmir Buca Anaokulunda anaokulu öğretmeni olarak görev yaptı. Öğretmenlik yaptığı yıllarda Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans eğitimini sürdürürken 2008 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2010 yılında yüksek lisans öğrenimini tamamladı. 2016 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doktorasını tamamladı. Halen Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde dr. öğr. üyesi olarak çalışmaktadır. Evli ve bir kız çocuğu annesidir.

Dr. Zeynep TOPCU BİLİR
(1985, Zonguldak-Kilimli)

2008 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Buca Dirayet Süren İlkokulu, Diyarbakır Kocaköy Yazı İlkokulu ve Düzce Kurtsuyu İlkokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptı. Öğretmenlik yaptığı yıllarda Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisansa eğitimini tamamladı. 2011 Yılında Düzce Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programında öğretim görevlisi unvanıyla göreve başladı. 2013 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında başladığı doktora eğitimini tamamlayan yazar, Düzce Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programında görev yapmaktadır. Evli ve bir kız çocuğu annesidir.

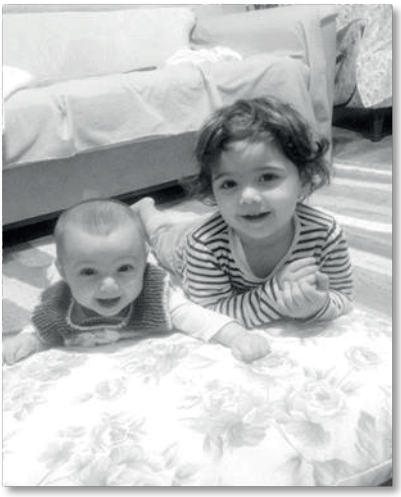
IV. BÖLÜM

BEBEKLİK DÖNEMİNDE SAĞLIK, GELİŞİM, BAKIM VE BESLENME

Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN
Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN

"Çocuklar donmamış beton gibidir, üzerlerine ne düşse iz bırakır."
Haim Jinott





"Dünyada bir tane çocuk dahi mutsuz olduğu sürece, büyük icatlar ve ilerlemeler hiçtir."
Albert Einstein

1. Giriş

Ebeveynlere nasıl bir çocuk yetiştirmek istedikleri sorulduğunda; eğitim düzeyi ve/veya mesleği ne olursa olsun çoğunluğunun ortak cevabı; sağlıklı, analı-babalı, vatanına, milletine hayırlı, saygılı, başarılı, ne istediğini bilen, istediğini elde etmek için çaba gösteren, sorumluluk sahibi, öz güvenli, kendini ifade edebilen, ayakları üstünde duran, merhametli ve mutlu bireyler yetiştirmek istedikleri cevabı alınmaktadır. Peki, ebeveynler istedikleri gibi bir çocuk yetiştirmek için ne yapıyorlar? Bazı ebeveynler çocuklarının sağlıklarına odaklanıp daha organik besinlerle düzenli, dengeli ve saatli beslenmelerine, bir diğeri akademik başarısına odaklanıp bilişsel süreçlerini destekleyici oyun ve oyuncaklara, bir diğeri hepsine, bazıları da yoğun iş temposu içinde çocuk yetiştirme işini bakıcı/dadı/büyük ebeveyn/okul ve teknolojiye devredebiliyor. Son yıllarda çocukların ekran karşısında geçirdikleri sürenin arttığını görebiliyoruz. Nitekim yapılan araştırmada iki yaşın altındaki çocukların üçte ikisinin televizyon izlediği, %38'inin oyun oynamak ve video izlemek için akıllı telefon, tablet vb. cihazlar kullandığı belirlenmiştir. Yine 2 yaşın altındaki çocukların televizyon karşısında günde yaklaşık 1 saat, 2-4 yaş arası çocukların ise 1-2 saat geçirdikleri bildirilmiştir. Son yıllarda televizyon ekranı karşısında geçirilen sürenin azaldığı fakat akıllı telefon kullanımının arttığına dikkat çekilmektedir (Common Sense Media, 2013).

Çocukları büyütürken onlara nasıl bakım vermeliyiz ki; yukarıda belirttiğimiz tüm hedeflere ulaşabilelim? Onlara özel zamanlar mı ayıralım? Kaliteli bakıcı mı bulalım veya kaliteli okullara mı gönderelim? En pahalı oyuncakları mı alalım? Aslında hiçbirine gerek yok. Çocuğumuzla birlikte geçirdiğimiz stresli veya sevgi dolu her an çok değerli. Önemli olan bu zamanları nasıl değerlendirdiğimiz.

''Burcu yengeç olan kişilerin duygusal oldukları söylenir. Astroloji ve burçlarla arası olmayan biri olarak bu söylenenleri pek dikkate almadığım gibi, 30 yaşıma kadar da duygusal birey davranışları sergilemedim. Ta ki eşimin hamile olduğunu öğrendiğimiz güne kadar. Sevinçten ağlamak da duyduğum, gördüğüm ama anlam veremediğim bir olaydı. O gün anladım. Eşimle birlikte uzun bir süre hem sevindik hem ağladık. Hamilelik süresince de şükürler olsun bir problem yaşamadık. Bebeğimiz dünyaya gelmeden eşime tek bir şart koştum. Evde eşine her konuda (yemek, temizlik vb.) yardımcı olan biri olarak sadece bebeğin altını temizleme konusunda elimden bir şey gelmeyeceğini söyledim. Zaten içinde bulunduğumuz toplum da erkeğin, ister istemez bu davranışı göstermesine ortam hazırlıyor. Babalar, çocuklarının bakımlarıyla ilgilenmenin sadece annenin görevi olduğunu düşünüyorlar. Bu durum biraz da işlerine geliyor açıkçası. Neyse, eşimle bu konuda anlaştıktan sonra doğumu beklemeye başladık. Doğum anında dışarıda beklerken çok tedirgindim. Hem eşimin hem de bebeğin sağlığını düşünüyordum. Dışarıda benimle bekleyen dostlarımızdan birinin psi-

kolojik danışman olmasının faydasını gördüm. Sakin kalmayı başardım onun sayesinde. Önce bebeğimizi çıkardılar dışarı. Bebeğimi elimde tuttuğum 5 saniyede yeterli duygu yoğunluğu oluştu. Sonra ebe, bebeği elimden hızla alarak aşağı kata götürdü. Ardından çıkan çocuk doktoru "Telaş yapmanıza gerek yok; bebek iyi ama biraz solunumu düzensiz. Akciğerin filmini çekelim" dedi. Bunun büyük bir sorun olup olmadığını düşünemeden "Film çekilirken baba yardım etsin" dediler. Hemen koştum aşağı. Bebeğimin kollarından tutup sabit kalmasını sağlayacaktım. Kendimden beklemediğim şekilde sakince çalışanlara yardım ettim. Neyse ki sorun çıkmadı ama bu beni çok korkuttu. Sonrasında eşim çıktı ameliyattan. Gayet iyiydi. Ama sezaryen sonrası ağrıları çoktu. O yüzden bebek bakımı konusunda ona yardımcı olmam gerektiğini düşündüm. Yanımızda annemiz, arkadaşlarımız vardı ama onların bakım konusundaki yardımları sadece o günü kurtaracaktı. O yüzden eşimle beraber bir karar aldık ve hastanede o gece bizden başka kimsenin beklememesini söyledik yanımızdakilere. Çünkü bu zamanla öğrenilmesi gereken bir şey değildi. O an öğrenilmeliydi. Bebeğimizin ilk gecesinde eşim ağrılarından dolayı ilgilenemedi kendisiyle. Ben ise önce mama verdim sonra gazını çıkardım. Uyuttum kucağımda. Sonrasında da hiç yapmam dediğim şeyi yaptım. Altını değiştirdim. İlk alt temizleme deneyimimdi. Fena sayılmazdım. Ondan sonraki günlerde de çoğunlukla bu işi ben yaptım. Hatta eşim bebeğimizin altını temizlerken sanki yapamıyormuş gibi gelirdi. Bir bahane bulup eşimin elinden bebeği alıp altını değiştirdim çoğu zaman. Hâlâ da değiştiriyorum. Bir babanın veya annenin çocuğuyla yaşadığı her an özeldir derler ya buna katılmamak elde değil. Tüm babalar, çocuk bakımını bir iş olarak görmekten vazgeçmeli ve bebekle geçirilecek her anın tadını çıkarmalıdır." 31 yaşında üniversite mezunu bir baba.



Babalar toplumsal cinsiyet rolleri gereği bu konuda kendilerine pek güvenememekte ve bakımı annelere devretmektedirler. Oysa babalar da yukarıdaki örnekte olduğu gibi anneler kadar merhametli ve duyarlı olabilmektedir. Yapılan bir araştırmada babaların eğitim seviyesi arttıkça babalık rollerine uyumları ile bakım konusunda öz güvenlerinin arttığı, bebek bakımı konusunda eğitim alan ve deneyimi olan babaların öz güvenlerinin eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kara, Uçan ve Güzel, 2017).

Bu bölümde Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı temelinde çocuğun sahip olduğu ebeveynlerinden başlayarak akraba, komşu, sağlık birimleri, eğitim birimleri, belediye hizmetleri, içinde yaşadığı toplumun kültürel değerleri, yasaları, sürekli maruz kaldığı teknoloji ve medya ürünleri ile doğrudan veya dolaylı olarak

etkilenmesi ve bu kişi ve birimlerin sürekli birbirleriyle etkileşim halinde olmasından hareketle çocuklara yönelik makro düzeyde yer alan yasa, örgüt ve programlarla başlangıç yapılmıştır.

2. Çocuk Sağlığı ve Gelişimini Korumaya Yönelik Yasa, Örgüt ve Programlar

Çocuk Sağlığı ve Gelişimini Korumaya Yönelik Yasalar

Sağlığı temel insan hakkı olarak kabul eden toplumların sağlık politikası da koruyucu önleyici sağlık hizmetlerinden başlayarak kaliteli ve uygun sağlık hizmetlerinin sunumunu, sağlık hizmetlerine ırk, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, siyasi görüş, sosyal ve ekonomik durum fark etmeksizin her bireyin eşit şekilde erişimini içerecektir. Sağlık hizmetlerinin asıl amacı, toplumu oluşturan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal açıdan tam bir iyilik halinde olması ve bunun sürdürülmesidir (Conk, Başbakkal ve Yardımcı, 2013: 1-2).

Erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı olduğu ve insan yaşamı için en önemli dönemlerden biridir. Çocuğun erken çocukluk yıllarını fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim açısından sağlıklı geçirmesi sadece çocukluk dönemi için değil, tüm yaşamı boyunca başarı ve mutluluğun temelini oluşturacaktır (Irwin, Siddiqi & Hertzman, 2007: 7).

Çocukların büyüme, gelişme ve refahı için en doğal ortamı oluşturan ve toplumun temel birimi olan ailenin kendisinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesi için güçlendirilmesi önem arz etmektedir. Çünkü çocuklar ancak gelişimsel bakımın verildiği sağlıklı bir ailede sağlıklı ve evrensel değerlere sahip bireyler olarak gelişebilir.

Çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesiyle ilgili ilk uluslararası düzenleme, I. Dünya Savaşı sonrası savaştan zarar gören çocukların sağlığını korumak amacıyla 26 Eylül 1924 tarihinde Milletler Cemiyeti Genel Kurulunca çıkarılan "Çocuk Hakları Cenevre Bildirisi"dir. 1946 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından dünya çocuklarının durumunu iyileştirmek ve çocukların acil gereksinimlerini karşılamak amacıyla Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) kurulmuş, onu Birleşmiş Milletler tarafından 1948 yılında tüm dünyada sağlık koşullarının iyileştirilmesi için kurulan Dünya Sağlık Örgütü (WHO) izlemiştir (Akt. Erkut, Balcı ve Yıldız, 2017). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 10 Aralık 1948 tarihinde İnsan Hakları Evrensel Bildirisini kabul etmiş, Türkiye 6 Nisan 1949'da 9119 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile bildiriyi onaylamıştır (TBMM, 2018).

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 25. maddesinde; "Her bireyin kendisi ve ailesinin sağlık ve refahı için beslenme, giyim, tıbbi bakım, sosyal hizmetler ve konut

Kaynakça

AÇEV (2017). Türkiye'de 0-6 Yaş Çocuğun Durumu Bilgi Notu. Erişim tarihi: 08.11.2018 https://www.acev.org/

AÇEV (2018). AÇEV'in Kilometre Taşları. Erişim tarihi: 08.11.2018 https://www.acev.org

AEP (2018). Aile Eğitimi Programı. Erişim tarihi: 08.11.2018. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. https://www.aep.gov.tr.

Akgül, F., Er, A., Çelebi Çelik, F., Çağlar, A., Ulusoy, E., Yılmaz, D., Duman, M. (2016). Çocukluk Çağı Zehirlenmelerinin Geriye Dönük Olarak İncelenmesi. *J Pediatr Emerg Intensive Care Med*, 3:91-6. DOI: 10.4274/cayd.02886

Akşit, S. (2017). *Ağız ve Diş Bakımı.* Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s.323-330). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Baltaş, Z. (2014). *Temel İhtiyaçların Kazanılmasında Ailenin Rolü*. Haluk Yavuzer (Ed.). Ana-Baba Okulu içinde (s. 56-82). 19. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bektaş, M. ve Aydın, B. (2018). *Bebeklik Döneminde (0-1 Yaş) Sağlığın Geliştirilmesi.* Behice Erci, Dilke Kılıç, Derya Adıbelli (Ed.). Yaşam Boyu Sağlığı Geliştirme içinde (s. 129-170). Elazığ: Anadolu Nobel Tıp Kitabevleri.

Bindler, R.C.M., Ball, J.W., London, M.L. & Davidson, M.R. (2014). Anne ve Çocuk Hemşireliği. 4. Basımdan çeviri. Nejla Canbulat Şahiner, Ayfer Açıkgöz ve Meltem Demirgöz Bal (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Boran, P. (2017). *Çocuklarda Normal Uyku Fizyolojisi ve Farklı Gelişim Dönemlerinde Uyku Sorunları.* Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s. 331-343). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Britto, P.R., Lye, S.J., Proulx, K., Yousafzai, A.K., Matthews, S.G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L.C.H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T.D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J.F., Bhutta, Z.A. & The Early Childhood Development Interventions Review Group, for the *Lancet* Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Nurturing Care: Promoting Early Childhood Development, *The Lancet*, 389, 91-102, No. 10064.

Bülbül, S. (2017). *Doğal Olmayan Beslenme İlkeleri*. Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s.305-311). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Can Yaşar, M. ve Kaya, Ü.Ü. (2017). *Türkiye'de 0-36 Ay Bebek/Çocuk Profili.* Aysel Köksal Akyol (Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I içinde (s.51-81). Ankara: Anı Yayıncılık.

Chonchaiya, W. & Pruksananonda, C. (2008). Television Viewing Associates With Delayed Language Development. *Acta Pædiatrica*, 97, 977–982. doi:10.1111/j.1651-2227.2008.00831.x

Council on Children With Disabilities, Section on Developmental Behavioral Pediatrics, Bright Futures Steering Committee and Medical Home Initiatives for Children With Special Needs Project Advisory Committee. Identifying Infants and Young Children With Developmental Disorders in the Medical Home: An Algorithm for Developmental Surveillance and Screening. *Pediatrics* 2006;118;405 DOI: 10.1542/peds.2006-1231.

Common Sense Media (2013). Zero to Eight: Children's Media Use in America. https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013

Çalışkan, M. ve Aksu Uzunhan, T. (2014). *Bebeğin Beyni Nasıl Gelişir? Nörolojik Gelişim Basamakları Nelerdir?* İ. Akman (Ed.), Riskli Bebek İzlemi (s. 24-39) içinde. İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Çoban, B., Ülkü, N., Kaplan, H., Topal, B., Erdoğan, H. ve Baskın, E. (2014). Çocuklarda İdrar Yolu Enfeksiyonu Etkenleri Ve Antibiyotik Dirençlerinin Beş Yıllık Değerlendirmesi. *Türk Ped Arş*, 49: 124-9. DOI:10.5152/tpa.2014.1505.

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2018). Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmeti. Erişim Tarihi: 01.10.2018 https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2018a). İstatistikler. Erişim Tarihi: 21.09.2018 https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/istatistikler.

Çocuk İşçiliği ve Eğitim Öğretmen El Kitabı (2018). T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Genel Yayın No: 72. ISBN: 978-975-455-288-1

Çuhacı-Çakır, B. (2017). *Tuvalet Eğitimi.* Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s.353-361). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Dede, E. (2017). Tıp Hukukunda Çocuk Hastaların Hakları. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dedeoğlu, N. (2009). Dünya Sağlık Örgütü Ve Sosyal Haklar. Erişim Tarihi: 10.09.2018 http://www.sosyalhaklar.net/2009/bildiri/dedeoglu.pdf

Duyan Çamurdan, A. (2017). *İşitmenin Değerlendirilmesi.* G. Gökçay ve U. Beyazova (Ed.), İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi (s. 29-37) içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Ergin, A. (2017). *Anne Sütü İle Beslenmenin Korunması*. Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s.263-284). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Erguncu, H. (1991). "*Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Hizmetler Alanındaki Yasal Değişme ve Gelişmeler Işığında Korunmaya Muhtaç Çocuklar*." Yayınlanmamış Kamu Yönetimi Uzmanlık Tezi. TODAİE Kamu Yönetimi Uzmanlık Programı, Ankara.

Erkut, Z., Balcı, S. ve Yıldız, S. (2017). Tarihsel Süreç içinde Çocuk. *Çocuk ve Medeniyet*, 1: 17-28.

Ertem, I. O., Atay, G., Bingoler, B. E., Dogan, D. G., Bayhan, A. & Sarica, D. (2006) Promoting Child Development At Sick-Child Visits: A Controlled Trial. *Pediatrics*, 118, 3124–3131.

Evliyaoğlu, N. (2017). *Görmenin Değerlendirilmesi.* G. Gökçay ve U. Beyazova (Ed.), İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi (s. 25-28) içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Fox, S.E., Levitt, P. & Nelson III, C.A. (2010). How The Timing And Quality Of Early Experiences Influence The Development Of Brain Architecture. *Child Development,* 81, 28–40. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x

Gökçay, G. ve Aksakal, M.T. (2017). *Çocuk Sağlığı İzlem İlkeleri*. G. Gökçay ve U. Beyazova (Ed.), İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi (s. 3-15) içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Gupta, V.B., Hyman, S.L., Johnson, C.P., Bryant J., Byers B., Kallen R., Levy S.E., Myers S.M., Rosenblatt A.I. & Yeargin-Allsopp, M. (2007). Identifying Children With Autism Early? *Pediatrics* 2007; 119; 152-153. DOI: 10.1542/peds.2006-2026.

Gür, E. (2017). *Yenidoğan Tarama Programları.* G. Gökçay ve U. Beyazova (Ed.), İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi (s. 17-24) içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Gür, E. (2017a). *Emzirme Danışmanlığı.* Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s.285-293). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Güzel, A., Uçan Yavaş, S. ve Kara, F. (2017). İlk Kez Bebek Sahibi Olan Annelerin Bebek Bakımında Kullandıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Balikesir Saglik Bil Derg*, 6 (3), 108-117.

Hamel, S.C. & Pelphrey, A. (2009). *Preschool Years.* W.B. Carey, A.C. Crocker, W.L. Coleman, E.R. Elias, H.M. Feldman (Ed.), in Developmental-Behavioral Pediatrics. (Fourth Edition, p.39-49.

Heckman, J. (2012). *Invest İn Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen The Economy.* The Heckman Equation içinde. Erişim adresi (15 Kasım 2018): https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/

ILO (2018). ILO Türkiye Ofisi. Erişim Tarihi: 15.08.2018 https://www.ilo.org

İnce, T., Yalçın, S.S. ve Yurdakök, K. (2014). Çocukluk Çağında Ciddi Kaza Sıklığı ve Risk Faktörleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57: 173-182.

Irwin, L.G., Siddiqi, A. & Hertzman, C. (2007). Early Child Development: A Powerful Equalizer. Final Report For The WHO's Commission on The Social Determinants of Health. Erişim Tarihi: 13.10.2018. www.earlylearning.ubc.ca/WHO.

Karaaslan B.T. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimsel Özelliklerinin Değerlendirilmesi.* Z. Hamamcı ve F. Türk (Ed.), Okul Öncesi ve İlkokulda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (s. 34-53) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kara, F., Uçan, S. ve Güzel, A. (2017). Babaların Bebek Bakımı Konusundaki Öz güvenleri ve Etkileyen Faktörler. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2):92-96.

Karabekiroğlu, K. (2009). Anne babalar için Bebek Ruh Sağlığı Rehberi (0-4 Yaş). Say Yayınları, İstanbul.

Karabekiroğlu K (2014) 2-15 Yaş Çocuğuma Nasıl Davranmalıyım? 4. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.

Karadeniz, D. (2016). Uyku Ne İşe Yarar? Sağlıklı Uyku Nasıl Sağlanır? Erişim Tarihi: 01.06.2018. http://www.deryakaradeniz.com/normal-uyku-nedir-ne-ise-yarar.htm

Kartal, H. (2008). Çocuk ve Aileyi Desteklemeye Yönelik Ev Ziyaretlerine Dayalı Erken Müdahale Programları ve Programların Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 1-28.

Kirkorian, H.L., Pempek, T.A., Murphy, L.A., Schmidt, M.E. & Anderson, D.R. (2009). The Impact Of Background Television On Parent–Child Interaction. *Child Development*, 80, 1350–1359. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01337.x

Kuş, G. ve Ulukol, B. (2017). *Çocuk İhmaline Yaklaşım ve Koruma.* G. Gökçay ve U. Beyazova (Ed.), İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi (s. 211-218) içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Kurtulan-Bulut, H. (2009). *Prematüre Bebeklerde İki Banyo Yönteminin Fizyolojik Ölçüm Sonuçlarına Etkisi.* Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Learn the Signs. Act Early (2018). Erişim adresi (11 Kasım 2018): www.cdc.gov/actearly

Lucas, J.E., Richter, L.M. & Daelmans, B. (2018). Care For Child Development: An Intervention In Support Of Responsive Caregiving And Early Child Development. *Child: Care, Health and Development*, 44 (1), 41-49.

McAfee, O. & Leong, D.J. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi* (Orijinal Adı: Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning - Çeviri Editörü: B. Ekinci) 5th ed. Ankara: Nobel Yayınevi.

MEB (2015). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Aile Eğitimi Programları Tarihsel Gelişimi.Erişim Tarihi: 02.11.2018. http://aileegitimi.meb.gov.tr

Neyzi, O., Günöz, H., Furman, A., Bundak, R., Gökçay, G., Darendeliler, F. ve Baş, F. (2008). Türk Çocuklarında Vücut Ağırlığı, Boy Uzunluğu, Baş Çevresi ve Vücut Kitle İndeksi Referans Değerleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*; 51: 1-14.

Örün, E. (2017). *Giysiler ve Çocuk Sağlığı*. Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s. 371-376). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Özdemir, H.G. ve Yurdakul, E. (2005). *Bebeklik ve erken çocukluk döneminde uyaran eksikliği*. İ.Ö. Ertem (Ed.), Gelişimsel pediatri (s. 195-209) içinde. Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Özen Çınar, İ., Korkmaz Aslan, G., Kartal, A., İnci, F.H. ve Koştu, N. (2015). Annelerin 0-1 Yaş Bebek Bakımında Uyguladıkları Geleneksel Yöntemlerin İncelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin,* 14 (5), 378-386. DOI: 10.5455/pmb.1-1426018987.

Raising Children Network (2018). Overstimulation: babies and children. Erişim adresi (14 Kasım 2018): http://raisingchildren.net.au/articles/overstimulation.html

Özer, N.G. ve Vural, F. (2018). Çocukluk Yaş Dönemi Özelliklerinin Yanık Üzerine Etkisi ve Yanıklı Çocuklara Yönelik Bakım Önerileri, *DEUHFED*, 11 (3), 257-260.

Roddey Holder, A. (2013). *Hukuk, etik ve klinik karar verme.* Rudolph Pediatri (s. 24-26) içinde. Orijinal Adı: Rudolph's Pediatrics, McGraw-Hill (Çev. Ed.: Murat Yurdakök). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Saçan, S. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Sağlığın Korunması ve Geliştirilmesi*. Behice Erci, Dilke Kılıç, Derya Adıbelli (Ed.). Yaşam Boyu Sağlığı Geliştirme içinde (s. 129-170). Elazığ: Anadolu Nobel Tıp Kitabevleri.

Sağlık Bakanlığı (2015). Bebek, çocuk, ergen izlem protokolleri. Erişim adresi (5 Kasım 2018): https://dosyaism.saglik.gov.tr/Eklenti/9010,bebek-cocuk-izlem-protokolleripdf.pdf?0

Sharma, A. (2011). Developmental examination: Birth to 5 years. *Archives of Disease in Childhood - Education and Practice.* 96: 162-175 DOI: 10.1136/adc.2009.175901

Shelov, S.P., Altmann, T.R. (2015). Bebek ve Küçük Çocuk Bakımı. Cengizhan Elmaz (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development.* Families and Work Institute.

Şahin, S. (2011). *Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı*. Fulya Temel (ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (327-357). 2. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.

TBMM (2018). İnsan Evrensel Bildirgesi. Erişim Tarihi: 03.11.2018. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf

TBMM (2018a). Medeni Ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. Erişim Tarihi: 03.11.2018. https:/www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0150.pdf

TBMM (2018b). Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. Erişim Tarihi: 03.11.2018. https:/www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0148.pdf

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2018). 10. Kalkınma Planı. Erişim Tarihi: 03.11.2018. http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Topçu, S. ve Başkan, S. (2017). *Büyümenin İzlenmesi.* G. Gökçay ve U. Beyazova (Ed.), İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi (s. 39-48) içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Törüner, E.K. ve Büyükgönenç, L. (2012). Çocuk Sağlığı Temel Hemşirelik Yaklaşımları. Amasya: Göktuğ Yayıncılık.

Törüner, E.K. ve Büyükgönenç, L. (2017). *Çocuk Sağlığı.* Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

TÜİK (2015). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2014. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. 28 Ocak 2015 tarih Sayı: 18616. Erişim Tarihi: 03.11.2018. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18616#

TÜİK (2017). Türkiye Sağlık Araştırması, 2016. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. 31 Mayıs 2017 Sayı: 24573. Erişim Tarihi: 04.11.2018. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24573

Türkiye Beslenme Ve Sağlık Araştırması (2010). Beslenme Durumu ve Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi Sonuç Raporu. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 931, Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü Yayın No: SB-SAG-2014/0

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (2014). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. T.C. Kalkınma Bakanlığı ve TÜBİTAK, Ankara.

UNESCO (2018). Türkiye Milli Komisyonu. Erişim Tarihi: 05.11.2018. http://www.unesco.org.tr

UNICEF (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. 05.11.2018. https://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf

UNICEF (2004a). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. 05.11.2018. https://www.unicef.org/turkey/pdf/_gi17.pdf

UNICEF (2017). Türkiye'de 'Kayıp Bir Kuşak' Oluşmasını Önlemek. 05.11.2018. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf

UNICEF (2018). Dünyada. 05.11.2018. https://www.unicefturk.org/

WHO (2018a). Turkey. Erişim Tarihi: 06.11.2018. http://www.euro.who.int/en/countries/turkey

WHO (2018b). Who We Are, What We Do. Erişim Tarihi: 06.11.2018. http://www.who.int/about/what-we-do/en/

WHO (2018c). Levels And Trends In Child Mortality Report 2018. Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. Erişim Tarihi: 06.11.2018. http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/levels_trends_child_mortality_2018/en/

WHO (2018d). Standards for improving the quality of care for children and young adolescents in health facilities: Geneva. Erişim adresi (5 Kasım 2018): http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/child-quality-standards-policy-brief.pdf

Vaughn, B. E., Elmore-staton, L. & El-Sheikh, M. (2015). Sleep As A Support For Social Competence, Peer Relations, And Cognitive Functioning In Preschool Children. *Behavioral Sleep Medicine*, 13(2), 92-106. doi: 10.1080/15402002.2013.845778.

Yalçın, S. (2017). *Tamamlayıcı Beslenme*. Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova (Ed.). İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi içinde (s295-304). Sosyal Pediatri Derneği Yayınları. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Yalçınöz Baysal, H. (2016). *Çocuk Sağlığı*. Behice Erci (ed.) 2. Baskı. Halk Sağlığı Hemşireliği içinde (s.97-111). Elazığ: Anadolu Nobel Tıp Kitabevleri.

Yılmaz, A. (2011). *Head Start Programı*. Fulya Temel (ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (287-325). 2. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.

Zero to Three (2013). Media and technology in the lives of infants and toddlers. Journal of Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers, and Families, 33(4). Erişim adresi (24 Ekim 2018): https://www.zerotothree.org/resources/699-vol-33-no-4-media-and-technology-in-lives-of-infants-and-toddlers

Yazar Özgeçmişleri

Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN
(1972, Aydın-Söke)

Selvinaz Saçan, 1990 yılında İzmir Atatürk Sağlık Meslek Lisesinden hemşire olarak mezun oldu. Aynı yıl Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi lisans programına yerleşti. 1990-1995 yılları arasında bir yandan lisans eğitimini sürdürürken bir yandan da Dr. Sami Ulus Çocuk Hastanesi Onkoloji Kliniğinde hemşire olarak görev yaptı. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında 2000 yılında yüksek lisans, 2010 yılında da doktora programlarını tamamladı. Yüksek lisans programında ergenlerin benlik tasarım düzeylerinin belirlenmesi, doktora programında ise korunma altında olan 6-18 yaş çocuk ve ergenlerin duygusal ve davranış sorunlarının incelenmesi konularında çalıştı. 1995 yılında Hava Kuvvetleri Komutanlığı Kreş ve Gündüz Bakımevinde "Çocuk Gelişimci" olarak çalışmaya devam etti. 1999 yılında Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna geçti. 1999-2014 yılları arasında Diyarbakır, Ankara, Kütahya ve Aydın Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı çocuk yuvaları, kız yetiştirme yurdu, kadın konukevi kuruluşları ile il müdürlükleri bünyesinde Çocuk Hakları Yetişkin Temsilciliği, Koruyucu Aile Birimi, eğitim ve proje birimlerinde görev aldı. 2014 yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Söke Sağlık Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak başladığı görevine aynı üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde Bölüm Başkanı Doç. Dr. olarak devam etmektedir. Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimleri olan çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi, dezavantajlı çocuklar, gereksinimleri ve gelişimlerinin desteklenmesi, aile eğitimi, çocukla iletişim konularında çalışmaları bulunmaktadır.

Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN
(1976, İstanbul)

Bedriye Tuğba Karaaslan, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi lisans programından 1998 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisans programını 2002 ve doktora programını 2008 yılında tamamladı. Yüksek lisans ve doktora aşamasında, çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklerin 0-3 yaşta gelişimsel durumları, gelişimlerini etkileyen etmenler ve gelişimlerinin desteklenmesi konularında çalıştı. 1998-2005 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak, 2006-2012 yılları arasında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı'nda çocuk gelişim uzmanı olarak, 2013-2017 yılları arasında Ankara

Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde uzman olarak görev yaptı. 2017 yılı sonunda doçent unvanı aldı. 2018 yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde başladığı öğretim üyeliği görevine Temmuz 2018 itibari ile doçent kadrosunda devam etmektedir. Riskli ve özel gereksinimleri olan bebeklerin gelişiminin değerlendirilmesi ve izlenmesi, erken müdahale programları, çocuk gelişimi alanında klinik beceri eğitimi, kronik hastalığı olan çocukların desteklenmesi, çocuk yoksulluğu konularında teorik ve uygulamaya yönelik çalışmaları bulunmaktadır.

V. BÖLÜM

0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA BİLİŞSEL GELİŞİM

Doç. Dr. Fatma ELİBOL



"İyi bir rehber olmanın sırrı, çocuğun zihnini, tohumların ekilip hayal gücünün ışığında büyütüldüğü verimli bir tarla gibi görebilmektir."
Maria Montessori

Giriş

Biliş, insan zihninin etrafında olup bitenleri öğrenmeye ve anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür ve zihinsel süreçleri içerir. Zihinsel süreçlerin; dikkat, algı, bellek, hatırlama, okuma ve yazma, problem çözme, düşünme, yaratıcılık vb. içeren geniş bir kapsamı bulunmaktadır. Bilişsel gelişim; doğumdan başlayarak, çevremizdeki dünyayla etkileşimimizi sağlayan ve dünyamızı anlamamıza yardım eden; bilginin edinilip kullanılmasını, saklanmasını, yorumlanarak yeniden düzenlenmesini, değerlendirilmesini sağlayan, bütün zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır.

1. Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim

Bebeklik ve erken çocukluk dönemi, özellikle de yaşamın ilk yılları bireyin gelişiminde çok hızlı ve önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde bilişsel gelişim de hızlı gelişim gösteren alanlardandır (Saltalı, 2013). Bilişsel gelişim, çocuğun ilişkileri, deneyimleri ve çevresi de dahil olmak üzere birçok faktörden etkilenir.

Beynimizde, davranışların gerçekleşmesini sağlayan binlerce süreç vardır ve bunlar saniyenin binde biri kadar kısa süreler içinde gerçekleşmektedir. Davranışların, sinir sisteminin kontrolü altında gerçekleştiği, beyin ve sinir sistemi bileşimindeki yapılarla açıklanabildiği düşünülerek, öğrenme ve hafızanın bu yapılardaki değişimlerle ortaya çıktığı kabul edilmektedir. İnsan sinir sistemi, bedenin her yerine yayılmış olan her birimi birbiriyle ilişki halinde bulunan elektriksel ve kimyasal bir iletişim ağıdır. Sinir hücrelerinin birbiriyle birleşerek, uyarı ve haberleri ilettikleri "kontakt" noktalarına da "sinaps" adı verilmektedir (Vester'den akt. Aydın, 2005). Nörolojik gelişimler, temel yeteneklerin gelişiminde belirleyici olmaktadır ve dikkat, algılama, anlama, kavrama, düşünme, problem çözme, hafıza, soyutlama, hayal etme vb. gibi birçok zihinsel fonksiyon beyin tarafından üretilir (Aydın, 2005). Beynin fizyolojik gelişimi de bebeklik döneminde oldukça hızlıdır ve genetik faktörler kadar beslenme, uyaran, stres, güvenli bağlanma vb. çevresel faktörlerden de etkilenir.

Bebeklerin gelişimsel süreçleri hâlâ tartışılmakta olan karmaşık bir konudur ve bütün gelişim alanları birbirleriyle ilişkilidir. Bebek bir gelişim alanında ilerleme kaydederse bu diğer gelişim alanlarını da etkiler. Örneğin bebeğin hareket ve algı gelişimi paralel ilerler (Küçükkaragöz, 2008) ve karşılıklı etkileşim halindedir dolayısıyla her ikisindeki ilerlemeler birbirini etkiler. Yürümeye başlayan bir bebek fiziksel çevresi ile istekleri doğrultusunda etkileşime girer ve yeni şeyler öğrenir, böylece zihinsel gelişim açısından da ilerleme kaydeder (Cauldfield, 2001). Aynı şekilde duyusal yetenekler (görme, işitme, dokunma, tat alma ve koku alma) sayesinde bebek dünya hakkında bilgi edinme isteği ile harekete geçer. Hareket yeteneği, sahip

oldukları duyusal bilginin miktarını ve türünü artırarak onlara karşılaştıkları şeyleri işleme ve keşfetme olanağı verir (Küçükkaragöz, 2008).

Bebeklik ve erken çocukluk dönemi olarak tanımlanan 0-3 yaş dönemi, çocukların beyinlerinin öğrenmeye en fazla açık olduğu ve tüm gelişim alanlarındaki gelişimin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Beyin araştırmaları yapan uzmanların kanıtladığı bir gerçek şudur ki; 0-2 yaşlar ağırlıklı olmak üzere yaşamın ilk altı yılı beyin gelişimi açısından altın yıllardır (Ersoy, Avcı & Turla, 2006). Ancak bilişsel gelişim, ilk yıllarda hızlı olmasına karşın daha sonraları yavaşlar (Bayhan & Artan, 2004). Bu nedenle bu altın yıllarda hem çocukların gelişimleri hem de ebeveynlerinin becerileri düzenli değerlendirilip ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmelidir. Erken çocukluk döneminde yoksunluk deneyimlerinin bilişsel yetenekler üzerinde kalıcı ve anlamlı olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur (Lepper, Williams ve Howard, 2011). Ancak gelişimin olağanüstü özelliklerinden biri de insan beyninin esnekliğidir. Bu özellik beyindeki bir yetersizliğin beynin diğer bir kısmı tarafından telafi edilmesi için alternatif sinirsel yolların düzenlenmesini içerir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, bebeklerin beyin gelişimi, dolayısıyla yetişkinlikteki performansı için doğumdan ve hatta doğum öncesinden itibaren nitelikli uyarıcı çevrenin gerekliliğine odaklanmaktadır (Silberg, 2000). Sterlin (2002), 0-3 yaş dönemindeki çocuk bakımının kalitesinin çocuk üzerindeki etkilerini incelemiştir. İlk üç yaşta herhangi bir nedenden dolayı, çocuğun gelişimini destekleyecek ortamın ve uyaranların sağlanamaması uyaran eksikliği olarak tanımlanır (Özdemir & Yurdakul, 2005). Araştırmalar yüksek kaliteli, duyarlı çocuk bakımının çocuğun maksimum gelişim düzeyine ulaşmasında etkili olduğunu belirtmektedir.

Çeşitli risk faktörleri çocukların gelişimlerinin gecikmesine neden olabilirler. Risk altındaki çocuk ve aileleri belirlemek için aşağıdaki durumlar göze alınabilir:

- Çocukların durumu: Doğum ağırlığı, beslenme ve sağlık durumları.
- Kadınların durumu: Öğrenim düzeleri, sağlık ve beslenme durumları, gebelik yaşı.
- Aile ve destek sistemleri: Büyüklük ve kompozisyon, istihdam ve gelir, alternatif çocuk bakımının ne ölçüde var olduğu.
- Çocuk yetiştirme inanç ve davranışları: Yedirme, beslenme, iletişim.
- Daha genel sosyo-ekonomik koşullar: Gelir ve kazanç dağılımı, okuryazarlık oranı, sağlık ve diğer hizmetlere ulaşılabilirlik, hızlı toplumsal ve ekonomik değişimler (Myers, 1996).
- Aile faktörleri: Şiddet, taciz, ihmal, uyumsuz aile ilişkileri.
- Psiko-sosyal faktörler: Güç, ekonomik krizler, yoksunluk.
- Bireysel özellikler: Düşük zekâ, beyin hasarı, kronik fiziksel hastalıklar.

Webster-Stratton (1999) çocukların yaşamlarında yukarıdaki faktörlerin iki ya da daha fazlasında sorun ile karşılaşırlarsa gelişimsel riskler yaşayabileceklerini belirtmişlerdir (Smith, Cowie & Blades; 2005).

Kaynakça

Arslan, E. (2010). Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim. Engin Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde (s.1-20). Ankara: Eğiten.

Asmodt, S.& Wang, S. (2011). *Çocuğunuzun Beynine Hoş Geldiniz*. İstanbul: NTV.

Bayhan P.S. ve Artan, İ. (2004*). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Berk L. (2012). Infantand Children Prenatal Through Middle Childhood (Seventh Edition). Boston: Pearson.

Cauldfield, R.A. (2001). *Infantand Toddler.* New Jersey: Prentice-Hall International Limited.

Ceyhan, E. (2004). Gelişimin Temelleri. Gürhan Can (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s.1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Doğru, S.Y. (2013). Erken Çocuklukta Özel Eğitim. S. Sunay Yıldırım Doğru (Editör), *Erken Çocuklukta Özel Eğitim* içinde (s.38-95). Ankara: Maya.

Ersoy, Ö., Avcı, N. Ve Turla, A. (2006). Çocuklar için Erken Uyarıcı Çevre (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür.

Ertem, İ. ve Doğan, G. D. (2005). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. *Gelişimsel Pediatri* içinde (s. 30-55). İlgi Ertem (Ed.), Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Ertem İ. (2012). Bebeklik ve Erken Çocuklukta Beyin Gelişimi ve Yaşam Boyu Etkileri. Neşe Erol (Ed.), *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Etkinlikleri, Bebek Ruh Sağlığı* içinde (s.63-65). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Estes, L.S. (2004). *Essential of Child Careand Early Education*. USA: Pearson Education.

Gallahue, D.L., Ozmun J.C.& Goodway, J.D., (2014). Bebeklerde Algı. 7. Baskı. Dilara Sevimay Özer, Abdurrahman Aktop (Çev. Ed.), Neriman Aral (Çev.). *Motor Gelişimi Anlamak: Bebeklerde-Çocuklarda-Ergenlerde-Yetişkinlerde* içinde (s.154-166). Ankara: Nobel.

Karabekiroğlu, K. (2009). *0-4 yaş Anne- Babalar için Bebek Ruh Sağlığı Rehberi*. İstanbul: Say.

Küçükkaragöz, H. (2008). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Editör). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim- Öğrenme-Öğretim* içinde (s. 80-115). Ankara: Pegem.

Kürkçüoğlu, B. Ü. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. İbrahim Halil Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (s.136-160). Ankara: Pegem.

Lepper, Williams & Howard, (2011). Küçük Çocuklar için Zorunlu Hizmetler. Gönül Akçamete (Çev.Ed.), Bahar Keçeli Kaysılı (Bölüm Çev.), *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar Eğitimciler, Aileler ve Hizmet Verenler için Bir Başlangıç* içinde (s.455-485). Ankara: Nobel.

Marion M. (2010). *Introductionto Early Childhood Education: A Developmental Perspective.* New Jersey: Pearson.

Myers, R. (1996). Hayatta Kalan On İki: Erken Çocukluk Gelişimi Programlarının Güçlendirilmesi. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Santrock J.W. 2016. Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 148-176.

Saltalı, N. D., (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. S. Sunay Yıldırım Doğru Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim için*de (s.14-24). Ankara: Maya Akademi.

Sevinç, M. (2005). Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi. Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s.157-169). İstanbul: Morpa.

Smith P. K., Cowie H.& Blades, M. (2005). *Understanding Children's Development* (4. Baskı). USA: Blackwell.

Silberg, J., (2000). *Brain Games for Toddler and Twos.* Maryland: Gryphon House İnc.

Sterling, A. H., (2002). *Research on Quality in İnfant Toddler Programs*. http//erice-ece.org/pubs/digests.html.Erişim 20.07.2014.

Türküm, S. (2004). Bilişsel Gelişim. *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s.76-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Bilişsel Gelişim (2014). http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bili%C5%9Fsel%20Geli%C5%9Fim.pdf. Erişim 06.08.2014

Oswalt A, (2018) Infancy Cognitive Development Continued. https://www.gracepointwellness.org/461-child-development-parenting-infants-0-2/article/10113-infancy-cognitive-development-continuederişim erişim tarihi: 15.10.2018

Özdemir, G.H. ve Yurdakul, E., (2005). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Uyaran Eksikliği. İlgi Ertem (Ed.), *Gelişimsel Pediatri* içinde (s. 197-209). Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Yazar Özgeçmişi

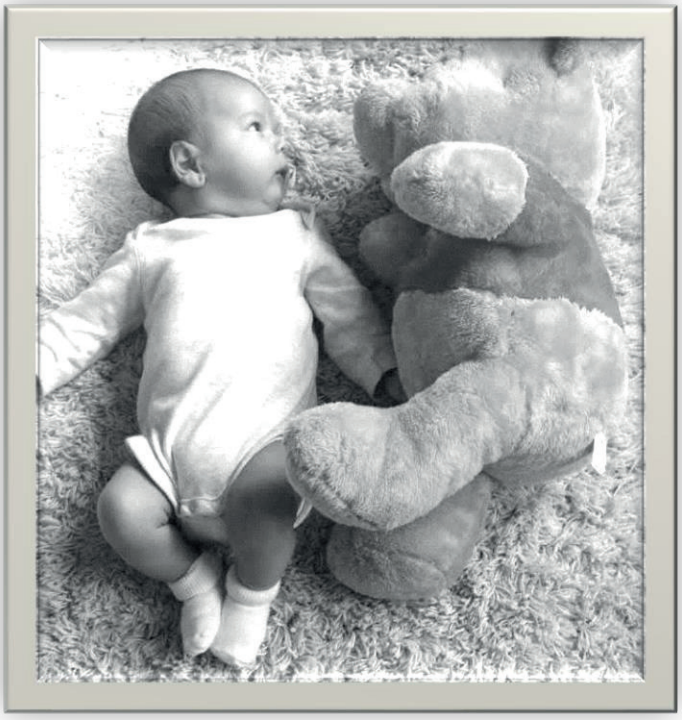
Doç. Dr. Fatma ELİBOL

Lisans eğitimini 1994 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı Bölümünde tamamladıktan sonra iki yıl bir özel eğitim merkezinde, 1997-2007 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. 2000 yılında yüksek lisansını, 2007 yılında doktorasını Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında tamamlamıştır. 2017 yılında doçent unvanını almıştır. 2010 yılından beri Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde Bölüm Başkanı olarak görev yapmaktadır. Aynı bölümde; Hastane ve Çocuk, Gelişimsel Açıdan Risk Altındaki Çocuklar ve Aileleri, Erken Müdahale Programları, Çocuk ve Oyun Derslerini, Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Normal ve Atipik Gelişim vb. derslerini vermektedir. Erken müdahale alanında teorik ve pratik çalışmaları bulunmaktadır.

VI. BÖLÜM

0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ

Doç. Dr. Zeliha YAZICI



"Dil, düşüncenin evidir."
Heidegger

1. Giriş

Gelişim; fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak farklı alanlara ayrılarak incelenmektedir. Bunun nedeni süreklilik ve değişime ilişkin geniş kapsamlı ve çok disiplinli çalışmaları daha düzenli ve anlaşılabilir hale getirmektir. Fiziksel gelişim; beden ölçü ve oranları, beden sisteminin işleyişi, algısal ve motor koordinasyon gibi değişimleri ele alırken duygusal ve toplumsal gelişim; duygusal iletişim, öz anlayış, diğer insanlarla etkileşim, kişiler arası beceriler, arkadaşlıklar, yakın ilişkiler, ahlaki akıl yürütme ve davranışlardaki değişimler üzerinde durmaktadır. Bilişsel gelişim ise dikkat, bellek, akademik ve günlük yaşam bilgileri, problem çözme, hayal gücü, yaratıcılık ve dil de içinde olmak üzere zihinsel becerileri ele almaktadır (Berk, 2013). Gelişim alanları her ne kadar birbirinden farklı değişimleri inceliyor gibi görünse de gelişimin bir bütün olduğu düşünüldüğünde bir alanda yaşanan olumlu ya da olumsuz değişimler, diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Bu bölümde insan gelişiminin önemli bir alanı olan dil gelişimi üzerinde durulmuştur.

Dil gelişimi uzun yıllar bilişsel gelişim alanının bir parçası olarak görülmüş ve birçok kuramcı dil gelişimiyle ilgili açıklamalarını bilişsel gelişimle birlikte ele almıştır. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalarda çocukların dil edinimi sürecinde gözlemlenen gelişimsel değişimlerin detaylandırıldığı görülmektedir. Çocukların dili nasıl edindiği ile ilgili yapılan çalışmalarda diğer gelişim alanlarında olduğu gibi yaşamın erken yıllarına odaklanılmaktadır.

Kitabın bu bölümünün amacı, erken çocukluk döneminde bakım ve eğitimde görev alan/alacak olan personelin kreş, yuva, anaokulu veya evde bakım hizmetlerini yürütürken çocukların dil gelişimleri ile ilgili bilgileri kullanmalarına yardımcı olmaktır.



0-36 ay arasındaki çocukların hangi yaşta ne tür dilsel değişimler gösterdiğini, dil edinim sürecinde ne tür faktörlerden etkilendiğini bilmek, çocuğun gelişiminin doğru değerlendirilmesi açısından yol gösterici olacaktır. Bu nedenle bu bölümde dil gelişimiyle ilgili kavramlar, dil gelişimini etkileyen faktörler, dil gelişimine ilişkin kuramsal bakış açıları ve bebeklik döneminde dil gelişimsel özelliklere yer verilmiştir.

2. Dil Gelişimiyle İlgili Temel Kavramlar

Dil gelişimi konusuna girmeden, dil ile ilgili bazı kavramların anlamına değinmekte yarar var. Özellikle çocukların dil gelişimsel sürecini takip edebilmek ve gelişimsel olarak değerlendirmeleri yapabilmek için bu kavramların anlamlarının bilinmesi gerekmektedir. En yaygın olarak kullanılan kavramlar şöyle açıklanmıştır:

Konuşma Algısı: Dil seslerini diğer seslerden ayırt edebilme becerisidir. Başka bir ifade ile konuşma diline ait sesleri diğer seslerden farklı olarak algılama ve işlemden geçirme sürecidir (Trawick-Smith, 2013).

Dil Anlayışı: Psiko dil bilimcilere göre dil anlayışı alıcı iletişim olarak tanımlanmaktadır. Bebekler konuşmaya başlamadan önce dili anlamaya başlarlar. Bebeklerin yetişkin konuşmalarını tam olarak ne zaman anlamaya başladıklarına dair net bir bilgi olmasa da yaklaşık bir yaşlarında yetişkinlerin kullandığı sözcükleri anlamaya başladıklarına işaret eden davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir. Örneğin bir yaşlarında bir bebeğe "Mama nerede?" sorusu sorulduğunda bebeklerin gülerek ya da mama ile ilgili bir nesneye yönelerek ya da göstererek cevap verdiklerine dair çıkarımlarda bulunulmaktadır (Trawick-Smith, 2013).

Jest Dil: Herhangi bir duygu ya da düşünceyi açıklamak için el, kol, baş, yüz ile yapılan içgüdüsel ya da bilinçli olarak yapılan hareketler, jestleri oluştur. Jest dili ise kafa sallama, el-kol kaldırma gibi kalıplaşmış beden hareketleri ile duygu ve düşünceyi anlatma şekli olarak ifade edilebilir (Aksoy ve Baran, 2017). Örneğin çocuğun karnı acıktığında biberonu ya da mama kabını göstererek ellerini açıp kapatması ve farklı sesler çıkarmaya başlaması, mama istediğinin jest diliyle anlatımıdır.

Alıcı Dil: Konuşma öncesi çocuğun çevresindeki kişilerin dilini anlama becerisidir. Çocuğun bu beceriye dayanarak yeni bir kelime öğrenmedeki istekliliği de alıcı dil kapsamında değerlendirilebilir.



Bebekler konuşulanları dinlerken sesler ya da jestlerle karşılık vermeye çalışır, verilen yönergeleri anladığına dair uygun davranışlar sergiler (Aksoy ve Baran, 2017). Örneğin "Ayıcık nerede?" şeklinde sorulduğunda oyuncak ayısını getirmesi ya da resimlerde ayıcığı göstermesi, "Baba gelmiş" denildiğinde babaya yönelip bakması ya da babasına doğru uzanması vb. şeklinde.

İfade Edici Dil: Çocuğun kendisini anlatabilme becerisidir. Burada unutulmaması gereken temel nokta, alıcı dilin, ifade edici dilden önce geliştiğidir. Çocuklarda alıcı dil becerilerinin yeterince gelişmemesi ifade edici dil becerilerinin ortaya çıkmasında

Kaynakça

Acarlar, F. ve Ege, P. (1996). Türkçe'nin ediniminde kullanılan fonolojik süreçlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi. 11(38), 35-43.*

Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okur yazarlık. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil Gelişimi. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I (0-36 Ay). (Ed. A.K. Akyol) Ankara: Anı Yayıncılık.

Artar, M. (1998). Ankara'da Yasayan 9-26 Aylık Çocuklarda Aile Bilgisine Dayalı Dil Normlarının Saptanması. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Doktora Tezi.

Aydın, B. (2004). Down sendromlu çocuklarda dil sisteminin işleyişi üzerine dil bilimsel bir çözümleme. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Baykoç Dönmez, N., Dinçer, Ç., Dereobalı, N., Gümüşçü, Ş. ve Pişkin, Ü. (2000). Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri. (3. Baskı), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları (Orijinal Basım Tarihi, 2007).

Berk, L. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (Ali Dönmez, Çeviren). Ankara: İmge Kitapevi. (Orijinal Basım Tarihi,2009).

Berko Gleason, J. (2013). The development of language: An overview and a preview. *The Development Of Language* (Ed. Jean, Berko Gleason, & Nan Berstein-Ratner). (The, 8th Edition). Published by Pearson

Bjorklund, D.F. (1995). Children's thinking and developmental function and individual differences. USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Bukatko, D. (2001). *Child development a thematic approach*. New York: Hagohton Mifflin Company.

Cem-Değer, A. (1996). Evrensel Dil bilgisi ve Dil Edinimi Kuramı. *Dil bilim Araştırmaları Dergisi*.

Charlesworth, R. (1993). *Understanding Child Development*. New York: Delmar Publishers Inc.

Cooke, J. ve Williams, D. (2000). *Working with Children Language*. Oxon UK: Winslow Pres DeCasper, A.J., & Spence, M.J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. Infant Behavior and Development, 9, 133-150.

DeCasper, A.J., & Spence, M.J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. Infant Behavior and Development, 9, 133-150.

DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1991). Auditorily mediated behavior during the perinatal period: A cognitive view. In M. J. S. Weiss & P. R. Zelazo (Eds.), *Newborn attention: Biological constraints and the influence of experience* (pp. 142-176). Westport, CT, US: Ablex Publishing.

DeCasper, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C., & Maugeais, R. (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant behavior and development*, *17*(2), 159-164.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 85-103.

Fernald, A. (1993). Approval and disapproval: In- fant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. Child Develop- ment, 64, 657-674.

Flavell, J., H. Millir, P. H., & Millir, S.S. (1993). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice-HALL, Inc.

Demirci, K. (2013). Türkoloji için Dil bilim: Konular Kavramlar Teoriler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1995). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitapevi.

Gleason, J. B. (1994). The furnishings of the mind are modular. *Contemporary psychology,* 39 (3), 314–315.

Grayson, A.ve Oaetes, J. (2004). *Cognitive and language development in children.* Oksford: Blackwell Publishing.

James, S. L. (1990). *Normal language acquisition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Jusczyk, P. W., & Hohne, E. A. (1997). Infants' memory for spoken words. *Science*, *277*(5334), 1984-1986.

Hetherington, E. M. ve Parke, D. R. (1993). *Child psyholohy*. New York: McGraw-Hill, Inc

Huber, E. (2007). Bildirişim Edincinin Dil Edincine Etkisi. Dil Dergisi, (135): 7-21.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 263-268.

Kayıran, S., Şahin, S. A., & Sena, C. U. R. E. (2012). Pediatri Perspektifinden Çocuklarda Konuşma ve Dil Gecikmesine Yaklaşım. *Marmara Medical Journal*, *25*(1), 1-4.

Kuhl, P. K. (1994). Learning and representation in speech and language. *Current opinion in neurobiology*, *4*(6), 812-822.

Kuhl, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L. A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., ... & Lacerda, F. (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, *277*(5326), 684-686.

Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Padden, D., Nelson, T., & Pruitt, J. (2005). Early speech perception and later language development: Implications for the" critical period". *Language Learning and Development*, *1*(3-4), 237-264.

Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated'by the social brain?. *Developmental science*, *10*(1), 110-120.

Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Jacquet, A. Y., Granier-Deferre, C., & Lecanuet, J. P. (2004). Maturation of fetal responses to music. *Developmental Science*, *7*(5), 550-559.

Maviş, İ. (2005). Çocukta anlam bilgisinin gelişimi. *Dil ve kavram gelişimi e*d. S. Topbaş. Ankara: Kök Yayıncılık.

Machado, J. M. (2012). *Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy*.

Meece, J. L. (1997). T*he communicative competence of young children*. The United States of America by Addison Wesley Longman Inc. New York.

Nelson, C. A., Thomas, K. M. ve De Haan, M. (2006). *Neuroscience of Cognitive Development: The Role of Experience and the Developing Brain.* John Wiley & Sons. Inc. Canada.

O'Dea T. ve Mukherji P. (2000). *Understanding Children's Language and Literacy. Nelson*UK: Nelson Thornes Publisher.

Owens, R.E. (2001). *Language development: An introduction* (5. Baskı). New York: Merrill.

Özbay, M., & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013(11).

Piaget, J. (2011). Çocukta Dil ve Düşünce (Çev. Sabri Esat Siyavuşgil, Günüz Türkçesi, Yusuf Turan Günaydın). Palme Yayıncılık.

Pinker, S. (2001). Language acquisition. *An Invitation to Cognitive Science*. *V.1, Language Cambridge* (2nd Ed). London: MA: MIT Pres

Santrock, W., J. (2012). Yaşam Boyu Gelişim (Çeviren, Galip Yüksel). Ankara. Nobel Yayınları

Saxton, M. (2010). *Child language: acquisition and development*. London: SAGE Publication.

Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (Ed). (2000). *Board on children, youth and families, commission on behavioral and social sciences and education*. Washington DC: National Academy Pres.

Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (Ed). (2000). *Board on children, youth and families, commission on behavioral and social sciences and education*. Washington DC: National Academy Pres.

Spence, M. J., & Freeman, M. S. (1996). Newborn infants prefer the maternal low-pass filtered voice, but not the maternal whispered voice. *Infant Behavior and Development*, *19*(2), 199-212.

Stange, U. (2009). The Acquisition of Interjections in Early Childhood. Hamburg: DiplomicaVerlag GmbH.

Seifert, K.L. ve Hoffnung, R.J. (1991). *Child and adolescent development*. Boston: Houghton Mifflin Company, 329-335.

Temel Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, Z. F ve Şimşek Bekir, H. (1998). Erken çocukluk döneminde anlam bilgisinin gelişimi. *Türk Dili: Dil ve Edebiyatı Dergisi. 562,301-306.*

Topbaş, S. (2005). Sesbilgisel gelişim. *Dil ve kavram gelişimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Trawick-Smith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısıyla).* (5. Basımdan Çeviri Ed. Prof. Dr. Berrin Akman). Ankara: Nobel Yayınları.

Ülgen, G. ve Fidan, E. *(2000). Çocuk gelişimi. (8. Baskı).* Ankara: MEB Devlet Kitapları, ABC Matbaacılık.

Vygotsky, L.S. (1985). Düşünce ve Dil. Çeviren: Semih Koray, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Werker, J. F., & Tees, R. C. (2002). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, *25*(1), 121-133.

Vouloumanos, A., & Werker, J. F. (2007). Listening to language at birth: Evidence for a bias for speech in neonates. *Developmental science*, *10*(2), 159-164.

Werker, J. F., & Yeung, H. H. (2005). Infant speech perception bootstraps word learning. *Trends in cognitive sciences*, *9*(11), 519-527.

Whitehead, M. R. (2010). *Language & Literacy in the Early Years 0-7*. (Fourth Edition). London: SAGEPublication.

Wood, D. (1998). How children think and learn, Oxford: Blackwell Publishers.

Yapıcı, Ş. (2006). Çocukta dil gelişimi. Journal of Human Sciences, 1(1):1-17.

Yazıcı, Z. (2011). Okul Öncesi Çocuk ve İki Dillilik (Ed. Uluğ, M. ve Karadeniz, G.), Okul Öncesi Çocuk ve. Ankara. Nobel Yayıncılık, s. 215-226.

Yazıcı, Z. Ve Dereobalı, N. (2015). Okul Öncesi Dönemde Sözel Dil Becerisi Ve Erken Okuryazarlık. Dil ve Erken Okuryazarlık (Editör. Z. Fulya Temel). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Yazar Özgeçmişi

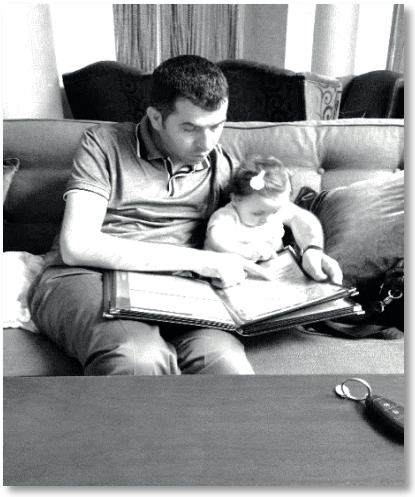
Doç. Dr. Zeliha YAZICI

1996 yılında Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi alanında lisans eğitimini tamamlayan araştırmacı, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisansını, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamladı. 1997-1998 yılları arasında Almanya-Köln, 1999-2001 yılları arasında da Norveç-Oslo'da iki dilli çocuklar ve eğitimleri üzerine misafir araştırmacı olarak çalışmalar yaptı. Milli Eğitim Bakanlığında iki yıl süre anaokulu öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra 1998 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi oldu. Dr. Yazıcı, 2003 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak göreve başladı. 2008 yılında Yrd. Doçent, 2014 yılında da doçent unvanı aldı. 2014 yılından beri Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde doçent olarak görev yapmaktadır. İki dilli çocuklar ve eğitim sorunlarıyla ilgili ulusal ve uluslarası birçok projede görev alan araştırmacının, erken çocukluk döneminde dil gelişimi ve dil eğitimi, iki dilli çocuklar ve dil gelişimleri, aile ve öğretmen eğitimi gibi birçok konuda ulusal ve uluslararası dergi, kongre-sempozyum ve bilimsel kitaplarda yayınlanmış çalışmaları bulunmaktadır.

VII. BÖLÜM

0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Zehra Saadet FIRAT



"Bağımlılık atmosferinde duyarlılık zedelenir. Oysa çocuk güvende olduğunu bilip hissettiğinde, duygusal gelişimi korkudan etkilenmez."

Jiddu Krishnamurti

"Çocuk aklının gelişimi için anne sevgisi, fiziksel gelişimi için gereken vitamin ve proteinler kadar mühimdir."

John Bowlby



1. Giriş

Sosyal ve duygusal gelişim süreçleri doğum öncesinde temelleri atılan birtakım kişisel özelliklerle birlikte, doğumdan itibaren insan yaşamında yer almaktadır. Annenin doğum öncesinde fetusla etkileşimi ve ilişkileri bebeğin ileriki yıllarda sosyal ve duygusal gelişimini, sosyal becerilerini ve diğer bireylerle olan iletişimlerini etkilemektedir. Bireylerin yaşamlarında sosyal ve duygusal anlamda olumlu ilişkiler kurup sürdürebilmesi ve sosyal duygusal olarak daha kabul edilebilir davranışlarda bulunmaları bebeklik döneminde atılan temellere dayanmaktadır.

Sosyal gelişim, bebeklik döneminde anneye verilen ilk tepkiler ve bunların karşılıklı olarak devam etmesiyle ilerlemektedir. Bebekler bir yaşın sonlarına doğru akranlarıyla etkileşime geçme isteği duymaya başlamaktadırlar. Gelişimsel özelliklerine göre akranlarıyla iş birliği içinde olmasalar bile onların farkındadırlar ve tepkilerini olumlu ilişkiler geliştirecek şekilde düzenlemeye çalışırlar.

Temel duygular da doğumla birlikte ortaya çıkmaktadır. Bebeklerin ağlamalarından ve ağlamalarının tonundan hissettikleri duygu durumları anlaşılabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarından sosyal ve duygusal gelişime yönelik temel becerilerin edinimi sağlanmaktadır. Bu dönemde çocuğun uygun şekilde desteklenmesi önemlidir.

Sosyal ve duygusal gelişim alanlarının desteklenmesi ve gelişimsel seyrin tesadüfî gelişmelere bırakılmaması gerekir. Ülkemizde bebeklik dönemini içine alan 0-36 aylık çocukların eğitimi için 2013 yılından itibaren uygulanmakta olan program diğer bütün gelişim alanlarını olduğu gibi sosyal duygusal gelişimi de desteklemeye yöneliktir. İnsan gelişimi bir bütünlük içerisinde seyreder ve bir alandaki gelişim ve değişim süreci diğer alanları etkiler. Ancak sosyal duygusal gelişim birbiri içerisine geçmiş ve birbirini en fazla etkileyen gelişim alanları olduğundan dolayı bu ünitede birlikte ele alınarak açıklanmaktadır. Bu bakımdan ünitede; 0-36 aylık çocuklarda sosyal ve duygusal gelişim süreçleri, sosyal beceriler, sosyal becerilerin desteklenmesi, temel duygular ve sosyal duygusal gelişime yönelik görüşler ele alınıp açıklanmaktadır.

2. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim; bireyin yaşamı boyunca devam eden, diğer insanlarla, toplumsal kurumlarla ve geleneklerle geçirdiği yaşantılar, etkileşimler, deneyimler ve bunların sonucunda oluşan değişikliklerdir (Atay, 2011; Çağdaş & Seçer, 2002; Gülay & Akman, 2009; Güngör, 2006). Sosyal etkileşimlerin nasıl meydana geldiği, ne tür değişimlere uğradığı ve bireye nasıl katkılar sağladığı sosyal gelişimin birer parçasıdır. Sosyal gelişim süreci boyunca çocuğun topluma uyum sağlaması, kurallara uyması, rolleri ve beklenen davranışları öğrenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda kişinin

kendini sevmesi, kabul etmesi, sevgi ve saygı ortamında büyümüş olması başarılı bir sosyal gelişim için önemli görülen bireyin kendisi ile uyumunu kolaylaştırmaktadır (Gülay & Akman, 2009).

Çocuklarda sosyal gelişim aniden oluşan ve belli bir dönemde ortaya çıkan bir durum değildir. Doğum öncesinde temelleri atılan ve bireyin yaşamı boyunca devam eden süreci kapsamaktadır. Doğum öncesindeki duygusal çevre sosyal gelişimi etkileyebilmektedir. Carter, Garrity-Rolous, Cahazan-Cohen, Little, & Brigg-Gowan (2001; *akt.* Bee & Boyd, 2009) tarafından yapılan araştırmada; doğum öncesindeki anne depresyonunun, çocuğun okul öncesi yıllarındaki toplumsal beceri ve davranış sorunlarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Bireylerin diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişimlerinde de ilk yaşantılar önemlidir. Özellikle ilk yıllarda geçirilen olumlu yaşantılar ve temelleri atılan sosyal özellikler, sonraki yaşamda sosyal gelişimin olumlu bir seyir izlemesinde önem arz etmektedir. Ebeveynler-bebek, bebek-kardeş/kardeşler ve akranlar arasındaki etkileşim sosyal gelişimi etkilemektedir (Gander & Gardiner, 2015).

Doğumla birlikte bebek, başkalarıyla olan ilişkileri öğrenir ve sosyalleşme süreci başlamış olur. Bebeklerin ilk sosyal davranışları insanlarla eşyaları birbirinden ayırmaya başlamalarıdır. Bu süreçte ilk sosyal ilişkilerine genellikle kendileriyle ilgilenen bir yetişkinle iletişim kurarak başlarlar (Başal, 2007). Doğumdan sonraki yaşamın ilk günlerinde anne çocuk ilişkisi aynı zamanda sosyal ilişkilerin de başlangıcıdır. Annenin bebeğine dokunması, sevmesi, okşaması ve bakımına yönelik ihtiyaçlarını karşılaması çocuğun gelişimine bağlı olarak zamanla bağımlılıktan bağlılığa doğru bir ilerleme göstermektedir (Selçuk, 2010). Doğum sonrasındaki ilk karşılaşma sürecinde anne ve bebeğin etkileşimleri ve bebekten gelen mesajlar önemlidir. Bebeğin gözlerini açması, doğrudan annesine bakması ve çıkardığı sesler anne ile bebek arasında sosyal etkileşimin ilk adımlarındandır (Bee & Boyd, 2009). Aynı zamanda bebek yaşamının ilerleyen haftalarında annesinin yüz ifadesine, duygularına aşina olmakta ve onun duygu değişikliklerini fark edebilmektedir (Yiğit, 2009).

Bebeklerin farklı ton ve tizlikte ağlamaları iletişim kurmalarının göstergesidir. Ağlama, çocukların çevreyi kontrol etmeleri ve isteklerini dile getirmenin bir yoludur (Yiğit, 2009). Temel bakım ihtiyaçlarının yanı sıra acı, üzüntü ve sıkıntı duymaya yönelik ağlaması ebeveyn ya da bakım veren kişi tarafından ayırt edilmektedir. Temel ihtiyaçlarının karşılanması için gösterilen ağlama tepkisinin dışındaki ağlamalarında yetişkinin bebeği kucaklaması, sarılması ve onunla konuşması bebeği sakinleştirmektedir. Bebekle yetişkin arasında oluşan bu şekildeki iletişim sosyal gelişim için önemli süreçlerdendir (Bee & Boyd, 2009). Bebeğin tanıdık yetişkinle ilişkisi sevgi dolu ve bir rutin şeklinde geliştiği zaman, bebek yetişkine güvenmeye başlar. Bununla birlikte yetişkinin farklı bir davranışı bebek tarafından algılanmakta ve ağlama yoluyla tepki olarak yansıtılmaktadır (Yiğit, 2009).

Kaynakça

Acar Şengül, E., & Yükselen, A. İ. (2014). Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim. F. Turan & A. İ. Yükselen (*ed.*) *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1* içinde (ss.185-203). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2017). Duygusal gelişim. N. Aral & T. Duman (*ed.*) *Eğitim Psikolojisi* içinde (ss. 177-214). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alisinanoğlu, F. (2003). Bebeklik dönemi (0-2 yaş) ve yeni yürüme döneminde (2-3 yaş) gelişim. A. Ataman (*ed.*). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (ss. 79-99). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Atay, M. (2001). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcı, N. (2007). *Gelişimde 0-3 yaş: Yaşama merhaba*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl Mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* (4. baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Berk, L. E. (2013a). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (7. baskıdan çeviri). N. Işıkoğlu Erdoğan (*ed.*). Ankara: Nobel Yayınları.

Berk, L. E. (2013b). *Çocuk gelişimi* (*Çev.* A. Dönmez). Ankara: İmge Kitapevi.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume 2 separation anxiety and anger.* New York: Basic Books.

Bredekamp, S. (2017). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation.* (3th *ed.*). New Jersey: Pearson Education Inc.

Bukatko, D., & Daehler, M. W. (1998). *Child development: A thematic approach* (3th *ed.*). NY Boston: Houghton Mifflin Company.

Burger, J. M. (2006). *Kişili.* (*Çev.* İ. D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Carver. C., & Scheier, M. (1998). *Perspectives on psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Demircioğlu, H. (2017). Sosyal duygusal gelişim. N. Baysal Metin (*ed.*). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* (2. baskı) içinde (ss. 163-196). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demoulin, D. F. (1998). Giving kids a good emotional start-what head start parents and teachers should know to ensure emotionally healthy children. *Children and Families*, Fall. https://www.ilikeme.org/article1.html adresinden 01.10.2018 tarihinde edinilmiştir.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, *74*(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/. Tez No: 218632.

Ergenekon, Y. (2013). *Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri*. S. Vuran (*ed.*). *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi* (2. baskı) içinde (ss. 3-28). Ankara: Vize Yayıncılık.

Faw, T., & Belkin, G. S. (1989). *Child psychology*. New York: Mc Graw, Hill Com. Inc.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (8. baskı). (*Çev.* A. Dönmez & H. N. Çelen). Ankara: İmge Kitapevi.

Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikoloji ve yaşam: Psikolojiye giriş* (19. basımdan çeviri*, çev.* G. Sart). Ankara: Nobel Yayınları.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development, 58*(2), 505-529. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3829791 adresinden 01.10.2018 tarihinde edinilmiştir.

Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güngör, A. (2006). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (*ed.*) *Gelişim ve Öğrenme* içinde (ss. 93-136). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 yaş: Çocuğum büyüyor* (4. basım). İstanbul: Morpa Yayınları.

Küçükturan, G., & Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. A. K. Akyol (*ed.*) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I: 0-36 Ay* içinde (ss. 317-362). Ankara: Anı Yayıncılık.

Mahler, M.S., Pine, F., & Bergmann, A. (2003). *İnsan yavrusunun psikolojik doğumu*. A. N. Babaoğlu (*çev. ed.*), İstanbul: Metis Yayınları.

McCown, R., Driscoll, M., & Roop, P. G. (1996). *Educational psychology: A learning-centered approach to classroom practice* (2th *ed.*). Boston: Allyn and Bacon.

MEB. (2013). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Ankara: MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. St. Paul: Redleaf Press.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (6. basımdan çeviri). M. Baloğlu (*çev. ed.),* Ankara: Nobel Yayınları.

Özbay, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi: araştırma-teori-uygulama* (2. baskı). Trabzon: Erol Ofset Matbaacılık.

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş.* (*Çev.* T. Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

San Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13(1),* 142-170. https://eric.ed.gov/?id=EJ687357 adresinden 01.10.2018 tarihinde edinilmiştir.

Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (13. basımdan çeviri, *çev. ed.* G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi* (19. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (23. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Shunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (5. baskıdan çeviri, *çev. ed*. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.

Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (10. basımdan çeviri, *çev. ed.* G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları.

Sroufe, L. A. (2002). From Infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (*eds.*) *Parenting and the Child's World; Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development* (pp. 187-202). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, *7*(4), 349-367.

Taşkın, E. O., Gürlek Yüksel, E., & Özmen, E. (2009). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinde ayrılma bireyleşme özellikleri ve depresyon ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *10*, 174-180.

Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (5. basımdan çeviri, *çev. ed.* B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları.

Vahip, I. (1993). Ayrılma-bireyleşme kuramı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *4*(1). 60-66.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96-113.

Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs: Strategies for the regular classroom,* (4th *ed.*), London: Routledge Falmer.

Yavuzer, H. (2002). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı* (15. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yiğit, R. (2009). *Çocukluk dönemlerinde büyüme ve gelişme.* Ankara: Sistem Ofset.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(1), 548-567.

Zsolnai, A. & Józsa, K. (2003). Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research, 1*(2)*,* 181-196.

Zsolnai, A. (2015). Social and emocial competence. *Hungarian Educational Research Journal, 5*(1), 1-10.

Yazar Özgeçmişleri

Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
(1978-Erzurum)

2003 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalından mezun oldu. 2003-2005 yılları arasında Erzurum'da öğretmenlik yapan yazar, 2003-2007 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans, 2007-2011 yılları arasında ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında doktora eğitimini tamamladı. 2011 yılından itibaren Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyeliğine devam etmektedir. Evli ve iki çocuk babası olan yazarın ulusal ve uluslararası çeşitli yayınları bulunmaktadır.

Zehra Saadet FIRAT
(1990-Gaziantep-Şahinbey)

2012 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi lisans programından mezun oldu. Gaziantep'te okul öncesi öğretmeni olarak görev yaparken Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programına kayıt yaptırdı. 2016 yılında Yüksek Lisansını tamamlayıp aynı alanda doktora eğitimine başladı. Halen Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim elemanı olarak görev yapmakta olup okul öncesinde matematik eğitimi ve çocuk edebiyatı alanlarında yayınlanmış çeşitli çalışmaları vardır.

VIII. BÖLÜM

0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA MOTOR GELİŞİM

Öğr. Üy. Dr. Erhan ALABAY



"Tek başına yapabilmem için bana yardım et ve nasıl yapıldığını bana göster. Bunu benim için yapma. Kendim yapabilirim ve yapmak isterim. Bana nasıl yapacağımı öğretirken sabret. Bu belki uzun sürebilir ve belki daha uzun zamana ihtiyacım var. Fakat bilmelisin ki birkaç deneme ile yapacağım şeyi başarmak isterim. Hata yapabilme ihtimalim olduğunu da düşünmelisin. Ama unutma ki ben sadece bu hatalarla gerçek manada bir şeyler öğrenebilirim…"

Maria Montessori

1. Motor Gelişim

Literatür incelendiğinde motor gelişimin farklı şekillerde tanımlandığını görebiliriz. Fakat günümüze kadar yapılan tanımlamaların geliştiğini gözlememiz mümkündür. 1970'li yıllarda gelişim üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından motor gelişim, "*organizmanın olgunlaşması ve çevresindeki faktörlerin etkileşimleri sonucunda motor davranışlardaki değişimler*" olarak tanımlanmıştır. Daha sonra yapılan tanımlar incelendiğinde ise, motor gelişimin bir süreç olduğu ve bireyin yaşamı boyunca devam ettiği, tanımlarda yerini almıştır (Garcia ve Garcia, 2006).

Bir diğer araştırmacı Haywood'a (1986) göre ise motor gelişim, bireyin basit ve örgütlenmemiş hareketlerinden, son derece organize olmuş ve karışık motor becerilerinin elde edilmesine ve nihayetinde yaşlanmaya eşlik edecek becerilere kadar ilerleyen, sıralı ve yaşa bağlı olarak süren bir süreç olarak tarif edilmektedir.

Motor gelişimin ayrıca, *"insan organizmasının çevresiyle etkileşimini yansıtan motor davranışların zamanla değişimi*", "*fizikî büyüme ve merkezî sinir sisteminin gelişmesine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması*" ve "*kas, kemik, sinir sistemi, beyin gibi vücut organlarının büyümesi ve gelişmesiyle organizmanın hareket edebilme yetenekleri"* olarak da tanımlandığını görebiliriz (İnan, 1996).

Clark ve Whitall'ın (1989) yapmış olduğu tanımda da motor gelişimin "bireyin yaşamı boyunca motor davranışlardaki değişim" olduğu ifadesine yer verdiğini görmekteyiz. Ayrıca Clark ve Whitall (1989) motor gelişimini tarihsel olarak incelediklerinde 4 aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öncü Dönem (1787-1928)
2. Olgunlaşma Dönemi (1928-1946)
3. Normatif/ Tanımlayıcı Dönem (1946-1970)
4. Süreç Odaklı Dönem (1970- Günümüz)

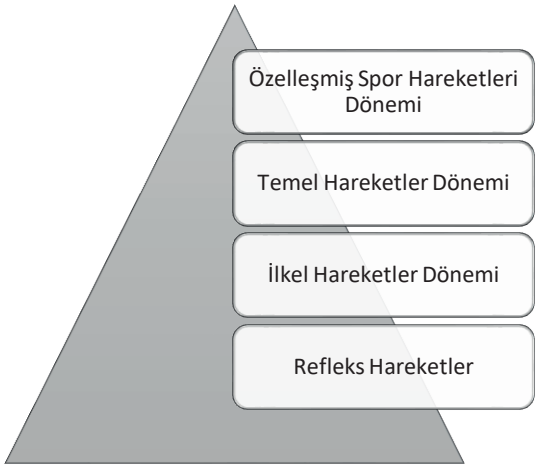
Öncü dönemde (1787-1928) genellikle araştırmacılar tarafından insan hareketleri gözlemlenmiş ve gözlemlenen hareketler tanımlanmıştır. Özellikle bu döneme Tiedemann (2,5 yaşındaki çocuğunu gözlemlemesi), Darwin (Bir bebeğin biyolojik krokisi), Shinn (Bir bebeğin biyografisi), Preyer (Bir çocuğun zihni) örnek olarak verilebilir. Olgunlaşma döneminde (1928-1946) ise motor gelişimi ile biyolojik süreçler bir arada incelenmeye başlanmıştır. Özellikle biyolojik süreçlerin insanın gelişimini şekillendirdiği kabul edilmiştir. Ayrıca bu dönemde bireylerin motor gelişimine ilgi birincil olarak ele alınmıştır. Bu döneme, Gessel (Bebeklik ve İnsan Gelişimi), McGraw (Jimmy ve Johnny isimli ikizleri ile yapmış olduğu çalışma), Bayley (Motor Gelişimi Ölçeği) örnek olarak verilebilir. Normatif/Tanımlayıcı dönemde (1946-1970) çocukların motor gelişimlerinde gözlemlenen performanslar standartlaştırılmış ve yaş gruplarına göre çocukların motor

becerileri basamaklandırılmıştır. Bunun haricinde bu dönemde çocukların motor becerilerini belirlemek amacıyla çok sayıda test oluşturulmuştur. Geliştirilen testler referans olarak alınmıştır. Yine bu dönem kapsamında, belirli hareket ve etkinliklerin çocukların akademik performansına etki ettiği üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu döneme ait bilim insanlarına örnek olarak Espenschade, Glassow, Rarick ve Kephart verilebilir. Süreç odaklı dönemde (1970-Günümüz) ise artık çocuğun motor becerileri ile gerçekleştirdiği üründen çok, hareket sürecini tanımlamaya çalışmışlardır. Bu dönemde Bilgi İşleme Teorisi, Motor Beceri Geliştirme Mekanizmaları ve Dinamik Sistemler Teorisi üzerine çalışmalar yapılmış ve çocuğun motor gelişimindeki değişimlerin karmaşık ve koordineli bir sistemden kaynaklı olduğu üzerine durulmuştur (Thomas, 2012).

2. Motor Gelişim Dönemleri

Çocuklar, gelişimlerini sürdürdükleri süreç içerisinde diğer gelişim aşamalarında olduğu gibi motor gelişiminde de bazı dönemlerden geçer. Gallahue (1982) bu dönemleri motor gelişim aşamaları piramidinde belirtmiştir.

Şekil 8.1
Gallahue'nin (1982) motor gelişim aşamaları



Refleks Hareketler Dönemi

Refleksler beyin ile ilgili, kompleks, otomatik olarak kabul edilen en ilkel hareketlerdir. Refleks hareketleri bebek daha dünyaya gelmeden anne karnındayken başlamaktadır. Bu ilkel refleksler yüksek oranda basmakalıp tekrarlanan hareketlerdir ve spesifik duyusal uyaranlarla ortaya çıkarlar (Zafeiriou,

Kaynakça

Altınkök, M. (2006). *Temel motor hareketlerin geliştirilmesini içeren özel beden eğitimi program tasarısının 5–6 yaş çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Avşar, S., İbiş, S. ve Aktuğ, Z. (2017). 6-7 yaş grubu erkek öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeyleri ile temel motor beceriler arasındaki farkın incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 8* (2), 145-153.

Aydın, S. (2009). Kütahya ilinde salon sporlarında müsabakalara katılan ilköğretim I. kademe 10 yaş grubu öğrencilerinin TGMD II Testine göre motor gelişme düzeylerinin araştırılması. (Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Capute, A.J., Shapiro F. K., Palmer F. B., Rose A. and Achtel R. C. (1985). Normal gross motor development: The influence of race, sex and socio-economic status. *Devl. Med & Child Neurology, 27*, 635 - 643.

Clarke, J.E. ve Whitall, J. (1989). What is motor development? The lessons of history. *Quest, 41*, 183-202.

Çiçek, S. (2014). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda denge egzersizi uygulamalarının denge gelişimleri üzerine etkileri.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çoknaz, H. (2016). Motor gelişim boyutuyla çocuk ve spor. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 1*(2), 83-91.

Erkan, S. ve Topçu Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 173-190.

Gallahue, D. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: John Wiley And Sons.

Gallahue, D. L., ve Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.). New York, NY: Mc-Graw Hill.

Gallahue, D.L. ve Omzun, J.C. (1998) Understanding Motor Development. U.S.A.

Garcia, C. ve Garcia, L. (2006). A motor-development and motor-learning perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 77*(8), 31-33.

Goodway, J. D. & Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly For Exercise And Sport. 74*(1), 36-46.

Gül, Ö. (2012). *Oyun ve hareket temelli büyük kas beceri eğitim programlarının 4-5 yaş çocukların büyük kas becerilerine etkisinin karşılaştırılması.* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, Konya.

Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R. ve Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport, 13*, 503-508.

Haywood, M. K. (1986). *Life span motor development*. Illinois: Human Kinetics Publishers.

Hopkins, B. ve Westra, T. (1989). Maternal expectations of their infants' development: Some cultural differences. Dev Med Child Neurol, 31(3), 384-390.

İnan, M. (1996). *6-12 yaş grubu normal çocukların "Lincoln Oseretzky Motor Gelişim Testi" ne göre psikomotor yeteneklerinin araştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Jordan-Black, J.A. (2005). The effects of the primary movement programme on the academic performance of children attending ordinary primary school. Journal of Research in Special Educational Needs, 5 (3), 101-111.

Kelly, Y., Sacker, A., Schoon, I. ve Nazroo, J. (2006). Ethnic differences in achievement of developmental milestones by 9 months of age: The millennium cohort study. *Dev. Med. Child Neurol, 48*(10), 825-830.

Kerkez F. İ. (2006). *Oyun ve egzersizin yuva ve anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisinin araştırılması*. (Doktora Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Krombholz, H. (1997). Physical performance in relation to age, sex, social class and sports activities in kindergarten and elementaryschool. *Perceptual and Motor Skills, 84*(3), 1168–1170.

Özdenk Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. (Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2004). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schnabl-Dickey, E. A. (1977). Relationships between parents' childrearing attitudes and the jumping and throwing performance of their preschool children. *Research Quarterly, 48*, 382-390.

Şahin, S. (2016). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. H. İ. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (4.Baskı, ss. 170–208). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şirinkan, A. ve Şirinkan, Ş. Ö. (2011). Eğitsel oyunların 5-6 yaş grubu öğrencilerin kaba motor gelişimlerine etkisinin incelenmesi (Erzurum ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 760-764.

Tepeli K. (2007). *Büyük kas becerilerini ölçme testinin (bükböt) Türkiye standardizasyonu*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Thomas, J. R. (2012). Motor behavior: From telegraph keys and twins to linear slides and stepping. *Quest*, 58, 112-127.

Topkaya İ. (2004). *Oyun beden eğitimi ve spor öğretiminin eğitsel temelleri*. Ankara: Nobel Yayınları

Tüfekçioğlu, E. ve Ayça, İ. B. (2008). Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-11.

Ulutaş, A., Demir, E. ve Yayan, E. H. (2017). Motor gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (3), 1523-1538.

Yarar, C. (2016). Serabral palsinin erken tanısında ilkel refleksler ve postural reaksiyonlar. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(Özel Sayı 1), 71-76.

Zafeiriou D. I. (2004). Primitive reflexes and postural reactions in the neurodevelopmental examination. *Pediatr Neurol*, 31, 1-8.

Zeybek, E. (2007). *Ankara Beypazarı ilçe merkezinde ilköğretimde okuyan dokuz yaş grubu çocukların temel motorik özelliklerinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Yazar Özgeçmişi

Dr. Erhan ALABAY

Mersin doğumludur. İlk, orta ve lise eğitimini Mersin'de tamamladıktan sonra lisans eğitimini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında yapmıştır. Lisans eğitiminin ardından yüksek lisans eğitimini Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul öncesi Eğitimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Anabilim Dalında doktora eğitimini TÜBİTAK destekli olarak başarı ile gerçekleştirmiştir. 2002-2013 yılları arasında Selçuk Üniversitesi İlköğretim Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim elemanı olarak görev aldıktan sonra, 4 yıl Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim üyesi, 1,5 yıl İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde görev almıştır. Şu anda Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim üyesi olarak akademik çalışmalarını sürdürmektedir. Erken çocukluk döneminde bilim eğitimi, toplumsal cinsiyet ve drama eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmalarını sürdürmektedir.

IX. BÖLÜM

0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA DUYU-ALGI GELİŞİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Yasin ÖZTÜRK
Zeliha ÖZER



"Gerçeklik yoktur. Sadece ALGI vardır."
""Il n'y a pas de vérité. Il y a juste une perception."
(There is no truth. There is only perception.)
Gustave Flaubert

1. Giriş

Üç yaşındaki Emine, yeni doğan kardeşini gördüğünde babasına "Baba, acaba Meryem bizi görüyor mu?" diye sorar. Bu, aslında herkesin cevabını merak ettiği bir sorudur. Aileler genellikle "Bebeğim beni görüyor mu, beni işitiyor mu, beni nasıl algılıyor?" diye merak ederler.

Algı, duyusal bilgiyi alma, organize etme ve yorumlama sürecini ifade eden bilişsel bir süreçtir. Duyu organlarından gelen uyaranların farkına vararak bu duyumları yorumlama, anlamlı hale getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Birey, doğum öncesi dönemden başlayarak yaşamı süresince duyularını kullanarak kendisini çevresine uydurmak, uyaranları yorumlamak ve anlamlandırmak için algıyı kullanır.

Algıyı sağlayan duyu organları, gözler, kulaklar, burun, ağız ve deridir (Deniz, 2011). Algı *multimodaldır*, yani motor tepkilerine katkıda bulunan çoklu duyusal girdiler mevcuttur (Bertenthal, 1996). Duyularla elde edilen verilerin işlenmesi ile ilgilidir. Örneğin bebeklerin ilk doğdukları anda bile bazı önemli algısal işlemler (insan yüzlerini ayırt edebildikleri) yapabildikleri bulunmuştur (Fantz, 1964).

Bu bölümde öncelikle algısal gelişimin temel ilkeleri, dikkat ve algının önemi ve algı çalışma yöntemleri hakkında bilgi verilecek; sonrasında görme, işitme, koku ve tat, dokunma ve sosyal algı başlıklarında bu algıların sırasıyla nasıl geliştiği ele alınacaktır.

Algısal Gelişime Teorik Olarak Bakış

Algısal gelişime teorik olarak bakıldığında öne çıkan iki yaklaşımdan bahsedebiliriz: Bunlar, *Nativist* ve *Yapılandırmacı* teorilerdir. Nativist görüşü benimseyen Gibson'a göre algı, bilgilerin bulunduğumuz çevre içerisinde toplanma sürecidir. Toplanan bu bilgiler algılama sürecinden bağımsız yapılarda vardır ve "*doğrudan algı" (direct perception)* olarak isimlendirilir.

Dünya sadece nesne şekilleri veya mekânsal ilişkiler açısından algılanmaz, aynı zamanda herhangi bir eylem için *nesne imkânları veya uygunlukları (affordance)* açısından da algılanır. Bir başka ifade ile algının kendisi eylemleri harekete geçirir (Gibson, 1979). Örneğin bir fincanın kulpu tutmak için ya da bir cihazın üzerindeki düğmeye basmak için nesnenin kendisi organizma tarafından kullanılmayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda algısal gelişim, bireyin mevcut uyarıcılardan gelen daha fazla bilginin emilmesi yani özümsenmesi ile meydana gelir.

Yapılandırmacı görüşte ise algı süreci, önceki deneyimler ile ilgili özümseme ve uyumsama izlenimleri ile desteklenir. Bireyin geçmiş yaşantıları veya bir duruma uyguladığı şemalar değişime neden olur. Bunun sonrasında çevresini daha fazla

keşfeder. Yapılandırmacı görüşte algı dört aşamada gerçekleşir: Beyin duyular aracılığıyla dünya/çevre hakkında veri toplar. Daha sonra algılanan şeyin soyut temsilleri ile çalışır, taklit edilmiş kuralları, modelleri ve mantıksal işlemleri kullanarak temsil verilerini ayrı ayrı işler. Son olarak bu ayrıştırılmış soyut bilgiyi alır ve bedene talimatlar verir.

Bu iki görüşün en temel farklılığı Piaget'in algıyı ve eylemi zihinsel süreçlerin gelişiminde başlangıç olarak kullanmasıdır. Gibson'ın teorisinde algısal örgütlenme nesne bilgisinden önce gelirken Piaget'in teorisinde ise nesne bilgisi ve algısal örgütlenme birlikte gelişir (Johnson, 2013). Piaget, algının gelişmek yerine zekânın yapıları tarafından zenginleştiğini vurgular. Gelişen bizim zekâmızdır ve algı zekâya bağlıdır. Günlük hayatta deyim olarak kullanılan "algıları açık olmak" Piaget'in belirttiği algının zekâ ile bağlantısını gösterebilir. Algı, bilgilerimizin kaynağı değildir; bilgilerimiz, algı ve algısal aktivitenin (görme, dokunma, tat vb. aktivitelerin) *birleşik operasyonundan* meydana gelmektedir. Yani algı ve algısal aktivite arasında keskin bir ayrım vardır ve bu ayrımda "dikkat" önemli bir rol üstlenmektedir.

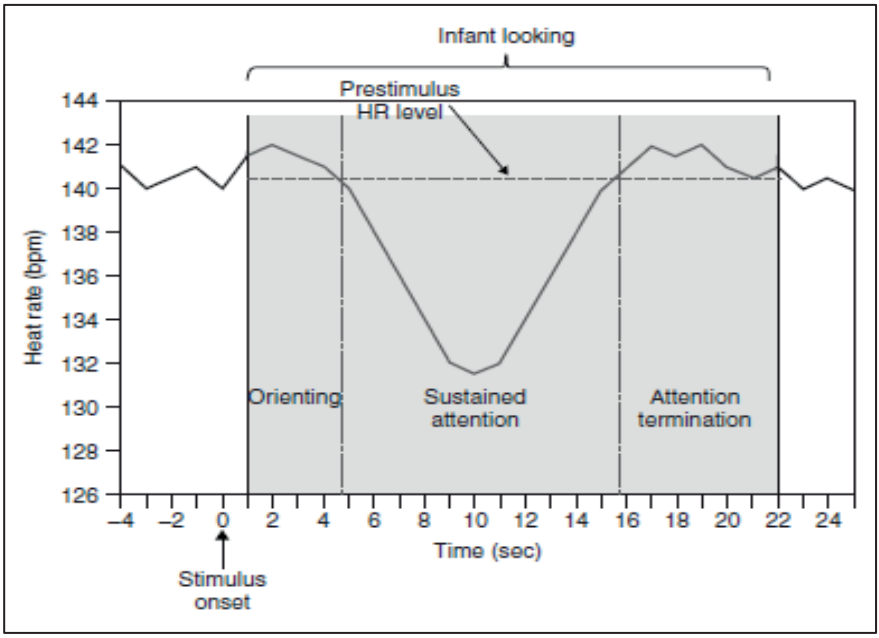
Dikkat

Algı çalışmalarına bakıldığında birçok araştırma bebeğin gösterdiği dikkati ele almaktadır. Dikkat, bebeğin dünyaya olan farkındalığının, deneyiminin ve dünyayı yorumlamasının temel nedenidir. Dolayısıyla bebeğin dünyaya ilişkin bilgiyi edinmesinde dikkat önemli bir mekanizmadır (Bornstein, Arterberry ve Lamb, 2014). Bebeğin belirli bir dikkat kapasitesi vardır ve bu kapasite, onun yönelme ve bakma davranışıyla ilişkilidir. Bu bağlamda bebeğin dikkati, hangi bilgilerin beyne gireceğine karar verir ve bu, algıya bir geçit olur.

Bebekler doğduğu andan itibaren tıpkı yetişkinler gibi duyusal uyaran bombardımanı altındadırlar. Doğumda bile çevredeki belirli bilgi kaynaklarını aktif olarak ararlar ve onlara katılırlar. Bebeklerin dikkat örüntüleri incelendiğinde onların çevrenin özelliklerini seçtikleri, bir süzgeçten geçirdikleri ve deneyimlerin pasif bir kaydedicisi olmadıkları anlaşılmıştır.

Şekil 9.1' de bir bebeğin görsel uyarana dikkatini vermeden önceki, dikkatini verdiği ve dikkatini verdikten sonraki kalp atışları gösterilmiştir.

Şekil 9.1
Bebeğin görsel bir resimle etkileştiğinde kalp atışının yavaşlaması ve hızlanması (Bornstein ve Colombo, 2012)



Bebek uyarana yöneldiğinde ve uyarana karşı sürekli dikkate sahip olduğunda kalp atışlarında bir azalma görülmüştür. Kalp atışları, bebeğin uyarandan ayrıldığı (dikkatini sonlandırmadan önceki süre) zaman tekrar artmıştır. Araştırmacılar bunun nedenlerinden bazılarını uyaran karmaşıklığı, zıtlığı, hareketi gibi bebeğin dikkatini etkileyen birçok faktöre bağlamaktadır.

Bebeklerde dikkatin, sosyal sonuçları da olduğu belirtilmiştir (Kristen, Sodian, Thoermer ve Perst, 2011; Bornstein, Arterberry ve Lamb, 2014). Örneğin yeni doğanla göz kontağı kurmak bakım verene bir ödül olduğu gibi sosyal etkileşim ve oyunun ritmini harekete geçiren güçtür. Bebeğin bir noktaya gözünü dikerek bakması sosyal alışverişin temel ögesidir.

Algının Önemi

Algı neden önemlidir? Çünkü algı, bütün gelişim alanları için hayati bir öneme sahiptir. Algı sayesinde bilişsel, dilsel ve duygusal gibi gelişim alanları gelişmektedir. Algı bütün bu gelişimlere temel olur. Örneğin bir bebeğin duygusal gelişimi desteklenmesi için onun dokunmaya ihtiyacı olduğu birçok araştırmaya konu olmuştur. Görme algısı ile motor gelişimin bağlantısını kurmak zor değildir. Algı (Perception)

Kaynakça

Akyürek, B. (2003). Yenidoğan bebeklerde ağrı tanılaması ve yönetimi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 19*(3), 135-153.

Aldridge, M. A., Stillman, R. D., & Bower, T. G. (2001). Newborn categorization of vowel-like sounds. *Developmental Science, 4*(2), 220-232.

Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science, 17,* 159-163.

Bartrip, J., Morton, J., & de Schonen, S. (2001). Responses to mother's face in 3-week- to 5-monthold infants. *British Journal of Developmental Psychology, 19,* 219-232.

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

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa.* (7. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).

Berk, L. E. (2012). *Child development* (9th Ed.). Boston, MA, United States: Person Publications.

Berthental, B. I. (1996). Origins and early development of perception, action, and representation. *Annual Review of Psychology, 47,* 431-459 https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.431.

Bjorklund, D. F. & Causey, K. B. (2018). *Children's thinking: Cognitive development and ındividual differences.* London: Sage.

Bornstein, M. H., Arterberry, M. E., & Lamb, M. E. (2014). *Development in infancy.* (5th ed.). Newyork and London: Psychology Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.

Brink, S. (2013). The fourth trimester: Understanding, protecting, and nurturing an infant through the first three months. California: University of California Press.

Cohen, L. B., & Salapatek, P. (1975). *Infant perception: From sensation to cognition: Basic visual processes (Vol. 1).* London: Academic Press.

DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development, 9,* 133-150.

Dannemiller, J. L., & Stephens, B. R. (1988). A critical test of infant pattern preference models. *Child Development, 59,* 210–216.

Deniz, M. E. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* Ankara: Ertem Basım.

Derebent, E. ve Yiğit, R. (2006). Yenidoğanda ağrı: Değerlendirme ve yönetim. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10*(2).

Fantz, R. L. (1964). Visual experience in infants: Decreased attention to familiar patterns relative to novel ones. *Science 146,* 668–670.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi.* (A. Dönmez, B. Onur ve N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gibson, E. J., & Walk, R. D. (1960). The "visual cliff." *Scientific American, 202*(4), 64-71.

Kasten, H. (2017). *0-3 yaş çocuk gelişimi: Gelişim psikolojisinin temel esasları I*. (4. Basım). (O. Emre, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).

Kelly, D. J., Liu, S., Ge, L., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Liu, Q., & Pascalis, O. (2007). Cross-race preferences for same-race faces extend beyond the African versus Caucasian contrast in 3-month-old infants. *Infancy, 11,* 87–95.

Kristen, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental Psychology, 47,* 1207–1219.

Lee, C., Brown, C., Hains, S., & Kisilevsky, B. (2007). Fetal development: Voice processing in normotensive and hypertensive pregnancies. *Biological Research For Nursing, 8,* 272-282.

Lewis, M., & Brooks, J. (1974). Self, other, and fear: Infants' reactions to people. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.). *Fear: The origins of behavior, Vol. II.* New York: Wiley.

Lewkowicz, D. J. (1996). Infants's response to the audible and visible properties of the human face. *Developmental Psychology, 32,* 347-366.

Ludemann, P. M. (1991). Generalized discrimination of positive facial expressions by seven-and ten-monthold infants. *Child Development, 62*, 55-67.

Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton.

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goksan, S., Hartley, C., Emery, F., Cockrill, N., Poorun, R., Moultrie, F., ... & Slater, R. (2015). fMRI reveals neural activity overlap between adult and infant pain. *Elife*, *4*, e06356.

Jin Y., Rammohan M., Lee G., Lee M. (2015) Autonomous depth perception of humanoid robot using binocular vision system through sensorimotor ınteraction with environment. In Arik S., Huang T., Lai W., Liu Q. (Eds)., Neural ınformation processing. ICONIP 2015. Lecture Notes in Computer Science, 9490. Cham: Spinger.

Johnson, S. P. (2013). Development of the visual system. In J. Rubenstein & P. Rakic, (Ed.). *Comprehensive developmental neuroscience: Neural circuit development and function in the healthy and diseased brain* (1st ed.) (249-270). UK: Academic Press.

Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development.* London: Sage.

Kellman, P. J., & Arterberry, M. E. (2006). Perceptual development. In W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler (Eds.), The handbook of child psychology: Cognition, perception, and language (6th ed., pp. 109–160). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Koopman, P. R., & Ames, E. W. (1968). Infants' preferences for facial arrangements: a failure to replicate. *Child Development, 39,* 481-495.

Köksal Akyol, A. ve Didin, E. (2017). Algısal Gelişim. A. Köksal Akyol, (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I: 0- 36 ay için*de (295-315). Ankara: Anı Yayıncılık.

Mastropieri, D., & Turkewitz, G. (1999). Prenatal experience and neonatal responsiveness to vocal expressions of emotion. *Developmental Psychobiology, 35,* 204–214.

Mitchell, A., & Boss, B. J. (2002). Adverse effect of pain on the nervous system of newborns and young children: A review of the literatüre. *Journal of Neuroscience Nursing, 34,* 228-235.

Pascalis, O., de Haan, M., & Nelson, C. A. (2002). Is face processing species-specific during the first year of life? *Science, 296*, 1321–1323.

Purhonen, M., Kilpelainen-Lees, R., Valkonen-Korhonen, M., Karhu, J., & Lehtonen, J. (2004). Cerebral processing of mother's voice compared to unfamiliar voice in 4-month-old infants. *International Journal of Psychophysiology, 52,* 257-266.

Quinn, P. C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. M., & Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception, 31,* 1109-1121.

Ramus, F. (2002). Language discrimination by newborns: Teasing apart phonotactic, rhythmic, and intonational cues. *Annual Review of Language Acquisition, 2,* 85–115.

Saffran J. R., Werker, J. F., & Werner, L. A. (2006). The infant's auditory world: Hearing, speech, and the beginnings of language. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language (6th ed., Vol. 2, pp. 58–108). Hoboken, NJ: Wiley.

Sangrigoli, S., Pallier, C., Argenti, A. M., Ventureyra, V. A. G., & de Schonen, S. (2005). Reversibility of the other-race effect in face recognition during childhood. *Psychological Science, 16,* 440-444.

Sansavini, A., Bertoncini, J., & Giovanelli, G. (1997). Newborns discriminate the rhythm of multisyllabic stressed words. *Developmental Psychology, 33,* 3–11.

Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim.* (13. Basım). (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).

Schachner, A., & Hannon, E. E. (2011). Infant-directed speech drives social preferences in 5-month-old infants. *Developmental Psychology, 47,* 19–25.

Schwartz, A. N., Campos, J. J., & Baisel, E. J. (1973). The visual cliff: Cardiac and behavioral responses on the deep and shallow sides of fi ve and nine months of age. *Journal of Experimental Child Psychology, 15*(1), 86-99.

Trawick-Swith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı.* (5. Basım). (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2010).

Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 930*, 1–16.

Tronick, E. Z., & Gianino, A. F. (1986). The transmission of maternal disturbance to the infant. In E. Z. Tronick & T. Field (Eds.), *Maternal depression and infant disturbance* (5-11). New York: Wiley.

Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2001). The development of a child into a consumer. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(1), 61-72.

Vouloumanos, A., & Werker, J. (2007). Listening to language at birth: Evidence for a bias for speech in neonates. *Developmental Science, 10,* 159-164.

Görsel Kaynakça

Resim 9.1 Bornstein, M. H., & Colombo, J. (2012). Infant cognitive functioning and mental development. In S. Pauen (Ed.), Early Childhood development and later achievement (pp. 118–147). New York, NY: Cambridge University Press.

Resim 9.2 Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim.* (13. Basım). (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).

Resim 9.3 Cohen, L. B., & Salapatek, P. (1975). Infant perception: From sensation to cognition: Basic visual processes (Vol. 1). London: Academic Press.

Resim 9.4 https://openi.nlm.nih.gov/detailedresult.php?img=PMC4569749_fpsyg-06-01381-g009&req=4

Resim 9.5 https://www.snoezelen.info

Resim 9.6 Marlier, L., & Schaal, B. (2005). Human newborns prefer human milk: Conspecific milk odor is attractive without postnatal exposure. *Child Development, 76,* 155-168.

Resim 9.7 Goksan, S., Hartley, C., Emery, F., Cockrill, N., Poorun, R., Moultrie, F., ... & Slater, R. (2015). fMRI reveals neural activity overlap between adult and infant pain. *Elife*, *4*, e06356.

Resim 9.8 ve Şekil 9.9 Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa.* (7. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).

Yazar Özgeçmişleri

Dr. Öğr. Üyesi Yasin ÖZTÜRK

1998 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından lisans diplomasını almış ve aynı bölümde yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bursunu kazanarak yükseköğrenim görmek üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne gitmiş, 2002 yılında okul öncesi eğitim alanında University of Michigan, Ann Arbor'dan yüksek lisans, 2007 yılında yine okul öncesi eğitim alanında University of Illinois, Urbana-Champaign'den doktora derecelerini almıştır. Amerika'da bulunduğu dönemde özel bir anaokulunda okul öncesi eğitim öğretmenliği, üniversitede öğretim/araştırma görevlisi ve eğitim danışmalığı görevlerinde bulunmuştur. UNICEF'in yürüttüğü ve AB'nin finanse ettiği MEB Öncesi Eğitim Programı (2013) Güncelleştirme çalışmalarında program uzmanı olarak çalışmıştır. Çeşitli AB ve TÜBİTAK projelerinde araştırmacı olarak görev almıştır. Halen Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Zeliha ÖZER

2015 yılında lisans eğitimini ODTÜ Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında tamamlamıştır. 2018 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden okul öncesi eğitim alanında yüksek lisans derecesini almıştır. Aynı bölümde doktora öğrenimini sürdürmektedir. 2016 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamış ve halen Trabzon Üniversitesi bünyesinde görevine devam etmektedir.

X. BÖLÜM

BEBEKLİK DÖNEMİNDE ÖZ-BAKIM BECERİLERİ

Doç. Dr. Özlem TAGAY
Dr. Öğr. Üyesi Kamile Özer AYTEKİN



"Çok az şey, bir çocuğa sorumluluk vermek ve ona güvendiğinizi belli etmek kadar onun gelişmesine hizmet eder."
Booker T. Washington

"Çocukların nasihatten çok, iyi örneğe ihtiyaçları vardır."
Joseph Joubert



1. Giriş

Yenidoğan dönemi hayata gözlerini açan her birey için tamamen başkalarına bağımlı yaşama dönemidir. Bebek, bebeklik dönemi boyunca başkalarına bağımlı olma devam ederken yavaş yavaş kendisi ile ilgili iş ve işlemlerde aktif rol almaya da başlar (Örneğin biberon ile beslenirken biberonu tutma davranışı başlar). Çocukluk yılları boyunca temel öz-bakım becerileri edinilir. Bu süreçte anne babalar, çocuğun yaşamında etkin rol alan diğer yetişkinler ve öğretmenler en önemli yol gösterici ve modellerdir.

Kitabın bu bölümünde gelişim sürecinin önemli bir ayağını oluşturan öz-bakım becerileri üzerinde durulmuştur. Ayrıca özellikle 0-36 aylık dönemde öz-bakım becerilerinin önemi ve nasıl geliştirileceğine ilişkin ipuçları da bu bölümde yer almaktadır. Bireylere yaşamın erken dönemlerinde kazandırılan beceriler onların yetişkinlik dönemlerindeki beceri ve alışkanlıkları için temel oluşturmaktadır. Öz-bakım becerileri kavramı yaşam becerileri, günlük yaşam becerileri, kendi kendine yardım becerileri, bağımsız yaşam becerileri, öz-bakım ve sosyal beceriler olarak da isimlendirilmektedir. Bu bölümde kavram olarak öz-bakım becerileri kullanılmıştır.

2. Öz-Bakım Becerileri ve Önemi



Öz-bakım kavramı ilk kez 1959 yılında Dorothea E. Orem tarafından geliştirilmiştir. Orem'in öz-bakım teorisi ilk olarak özbakım konusunda yetersizlik yaşayan bireyler için sağlık alanında ortaya konulmuştur. Bu bakış açısında göre özbakım becerisi bireyin yaşamını, sağlığını ve iyi oluşunu korumak için kendine bakabilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Parissopoulos ve Kotzabassaki, 2004).

Öz-bakım becerileri günlük yaşam becerileri ile ilişkilidir. Öz-bakım becerisi McCaleb ve Cull (2000) tarafından günlük bağımsız yaşamda gerekli olan ve kişinin kendi ihtiyaçlarını karşılamak için temel olan beceriler şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir tanımda ise öz-bakım becerileri; çocukların giyinme, yemek, diş temizliği gibi günlük yaşam faaliyetlerine hazır olmaları için üstlenilen günlük görevler olarak

belirtilmiştir (Morzhina, 2006). Günlük yaşam becerileri olarak adlandırılan öz-bakım becerileri çocuğun evde, okulda, sokakta ve farklı ortamlarda bağımsız şekilde yaşamını sürdürmesini ve kişisel bakımını sağlayarak korumasını içeren becerilerdir. Yemek yemek, üstünü giyinmek, tuvalet ihtiyacını gidermek, ellerini yıkamak vb. gibi davranışlar bu beceriler arasında yer almaktadır (Varol, 2004). Bu beceriler çocukların daha özgür davranmalarını, kendi başlarına hareket etmelerini ve kendilerini daha olumlu değerlendirmelerini de etkileyebilmektedir.



Yeni doğan bebekler yemek, barınmak başka bir deyişle hayatta kalmak için başkalarına bağımlıdırlar. Çocukluk ise bağımsızlığı artırma dönemidir. Çocuklar büyüdükçe kendileri için bir şeyler yapabilir, kendilerini ifade edebilir ve dünyayı bağımsız olarak keşfedebilir hale gelirler. Bu şekilde çocuklar bir yandan başkalarına bağlı kalır bir yandan da kendileri olmaya, çevrelerini keşfetmeye, anlamlandırmaya ve güvenmeye çalışırlar (NQS-PLP, 2013).

Öz-bakım becerileri çocukların görevlerini planlamalarında, sıralamalarında, materyalleri düzenlemelerinde, günlük görevleri yerine getirmelerinde ve kendi fiziksel kontrollerini geliştirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Örneğin tuvalet eğitimini kazanmış olmak çocuğun anaokuluna başlamasında zorunluluk olabilmektedir. Bu açıdan öz-bakım becerisi yeterli olmayan çocuklar için bu durum sınırlayıcı faktör haline gelebilir. Çocuğun ev dışı ziyaretleri ve gezileri için de öz-bakım becerilerinin gelişmiş olması önem kazanmaktadır. Bazı çocuklar öz-bakım becerilerinde iyi olmadıkları için pek çok sosyal deneyimden mahsur kalabilirler (KIDSENSE, 2017).

Öz-bakım becerilerini kazanmak hem çocuğun hem de bakıcının endişelerini ve hayal kırıklıklarını azaltır. Bu beceriler sayesinde çocuklar güvenli ve üretken yaşam sürmek için gereken becerileri öğrenmiş olur. Ayrıca öz-bakım becerilerini kazanan çocukların benlik saygıları da daha yüksektir. Bu beceriler çocuğun günlük rutinlerinde ebeveyn katkısını da azaltır ve çocukların bağımsız şekilde çalışma yeteneğini teşvik eder (Barnard ve Kelly, 1990).

Kaynakça

Aksoy, A. B. (2014). Motor Gelişimi Anlamak (Understanding Motor Development. Çev. Edt: Dilara SEVİMAY ÖZER, Abdurrahman AKTOP). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G. ve Çimen, S. (2001). Çocuk Gelişimi1. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

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

Ames, L.,B. (1976). Your two year old terrible or tenderi. Gesell Institute of Human Development, Dell Publishing, New York.

Bacanlı, H. (2000). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Barnard, K.E. and J.F. Kelly, 1990. Assessment of parent-child interaction: Handbook of early childhood intervention. Meisels S.J., Shonkoff J.P. (eds.) Cambridge University Press.

Brill, A. (2012). Giant List of Self-Care Skills for Babies, Toddlers and Preschoolers. (http://www.positiveparentingconnection.net/giant-list-of-self-care-skills-for-babies-toddlers-and-preschoolers/: Erişilme Tarihi: 09.12.2018).

Cavkaytar, A. (2005). Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Öz-bakım ve Eç İçi Becerilerinin Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

İnan, Z. ve Aydemir, T. (2015). Duyarlı Öğrenciler Topluluğu Oluşturmak: Küçük Çocuklara Rehberlik. (Effective Practices in Early Vhildhood Education. Çev. Edt: Hatice Zeynep İNAN ,Taşkın İNAN). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Frank, K., ve Esbensen, A. J. (2015). Fine motor and self-care milestones for individuals with Down syndrome using a Retrospective Chart Review. *Journal of Intellectual Disability Research*, *59*(8), 719-729.

KIDSENSE (2017). Self-care skills. https://childdevelopment.com.au/areas-of-concern/self-care/self-care-skills/ adresinden 10 Aralık 2018 tarihinde elde edilmiştir

McCaleb, A. & Cull, V. (2000). Sociocultural influences and self care practices of middle adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, *15*(1), 30-35.

.MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı. (http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf: Erişilme Tarihi: 10.12.2018)

MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013b). 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı. (https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf: Erişilme Tarihi: 10.12.2018)

Morzhina, E.V., 2006. Formation of self-care skills on lessons and at home. M.: Terevinf.

NQS-PLP (2013). National Quality D-Standard Professional Learning Program, *e-Newsletter No.64,* Australian Goverment Department of Education

Ömeroğlu, Es. Ve Kandır, A. (2005). Bilişsel Gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özer Aytekin, K. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarında gelişim ve temel gereksinimler. (Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde Edt: Durmuş EKİZ). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Parissopoulos, S. ve Kotzabassaki, S. (2004). Orem's self-care theory, transactional analysis and the management of elderly rehabilitation. *Journal of Icus Nurs 17*.

Raver, S. A. (2009). Early childhood special education, 0 to 8 years: Strategies for positive outcomes. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill.

San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sandall, S. R., ve Schwartz, I. S. (2008). Building blocks for teaching preschoolers with special needs (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Senemoğlu, N. (1997). Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Sevimay Özer, D. ve Özer, M. K. (2014). Çocuklarda Motor Gelişim. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Stephens, K. (2007). Self help skills and chores build children's idenditity and confidence. www.childcare.exchnge.com adresinden 10 Aralık 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Şahin , M. ve Tazebay, A. (2011) Destek Eğitim Öz-bakım Becerileri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tok, E. (2012). Okul Öncesi Dönemde Gelişim. (Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde. Edt: Rengin ZENBAT). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Uyaroğlu, B. (2016). Öz-bakım Becerilerinin Gelişimi. (Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi içinde. Edt: E. Nilgün BAYSAL METİN). Ankara: Pegem Akademi.

Varol, N. (2004). *Öz-bakım becerilerinin öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Varol, N. (2005). Beceri Öğretimi ve Öz-bakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık.

Doç. Dr. Özlem TAGAY
(1978, Ankara)

Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından 2000 yılında mezun olmuş ve yine Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programından yüksek lisans ve doktora derecesini almıştır. 2000-2002 yılları arasında özel bir kurumda; 2002-2010 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul psikolojik danışmanı olarak görev yapmıştır. 2010-2011 yılları arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde doktor öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2011 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Dr. Öğr. Üyesi unvanını almıştır. 2012 yılında Berkeley/Kaliforniya Üniversitesinde misafir öğretim elemanı olarak bulunmuştur. 2017 yılında ise doçentlik unvanını almıştır ve hâlâ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında doçent olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında Gestalt terapisi, Gestalt temas engelleri, terapötik beceriler, grupla psikolojik danışma ve konsültasyon yer almaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Kâmile ÖZER AYTEKİN
(1973, Burdur)

1973 yılında Burdur'da doğdu. İlk, orta, lise öğrenimini Burdur'da tamamladı. 1996 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programını, 2002 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programını, 2013 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi doktora programını tamamladı. 1996-1998 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 1998-2018 yılları arasında Selçuk Üniversitesi, Konya Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde Akademik çalışmalarına devam etmiş, halen Necmettin Erbakan Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi olarak görevine devam etmektedir. Evli ve bir kızı bulunmaktadır.

XI. BÖLÜM

0-36 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN EĞİTİMİN PLANLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR



Küçük hanımlar, küçük beyler! Sizler hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı ve ikbal ışığısınız. Memleketi asıl ışığa boğacak olan sizsiniz.

M. Atatürk

Çocuklar her türlü ihmal ve istismardan korunmalı ve onlar her koşulda yetişkinlerden daha özel ele alınmalıdır.

M. Atatürk

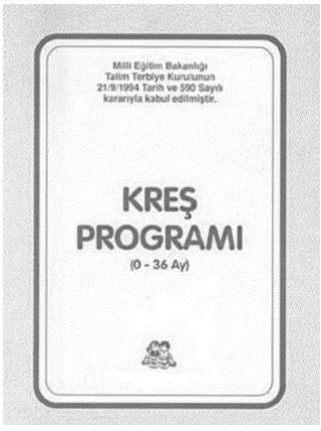


Giriş

Türkiye'de günümüzdeki "çocuk merkezli", "çocuğun gelişiminin desteklenmesi" amaçlı okul öncesi eğitim programlarının başlangıcı, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 1993 yılında gerçekleştirilen XIV. Milli Eğitim Şura kararları ve illerden gelen raporlara dayanmaktadır. 1993 yılı sonunda ilk kez program geliştirme ilkeleri doğrultusunda bilimsel bir yaklaşımla ele alınacak yeni ve kapsamlı bir okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi çalışmaları başlamıştır ve 1994 yılında son şeklini almıştır. Çalışmalar sonucunda 1994 yılında, "0-36 Ay (0-3 Yaş) Kreş", "37-60 Ay (4-5 Yaş) Anaokulu" ve "61-72 Ay (6 Yaş) Anasınıfı" olmak üzere üç ayrı program hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur (MEB, 1994). Yıllar içerisinde program güncellemeleri yapılmış, en son 2013 yılında yapılan güncelleme ile şu anki son şeklini almıştır. Bu bölümde kısaca önceki programlar hakkında bilgi verilecek ve ardından 2013 programı hakkında daha detaylı açıklamalara yer verilecektir.

1. 1994 (0-3 Yaş) Kreş Programı ve Geliştirilmesi Süreci

1994 yılında yayımlanan Kreş programı; 0-36 aylık çocukların, bilişsel, dil, sosyal-duygusal, öz-bakım ve fiziksel gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak; 0-12 ay, 13-24 ay ve 25-36 ay şeklinde üç ayrı gelişim evresine göre düzenlenmiştir. Gelişim özellikleri çizelge halinde verilmiş, hedefler ve hedef davranışlar ve bunlara ilişkin yapılacak etkinlikler ayrıca gösterilmiştir. Bu program, çocukla yetişkinin evde veya kurumda sevgi ve güven ortamı içinde mutlu bir beraberliğini hedeflemektedir (MEB, 1994: 17).



0-36 aylık çocuklar için hazırlanan bu programın genel amacı, bu yaş grubundaki çocukların;

- ***Sağlıklı bakım,***
- ***Beslenme,***
- ***Bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmaktır.***

1994 Kreş Programı'nda, çocuğu desteklemek için yetişkinin özellikle dikkat etmesi gereken konular belirtilmiş ve bunlar kitapta kısaca açıklanmıştır. Dikkat edilmesi gereken konular şu başlıklar altında verilmiştir:

- Çocuk ile doğru iletişim kurma
- Çevre düzenlemesi
- Sağlık, güvenlik ve beslenme
- Duyu eğitimi
- Beden gelişimi (bebek jimnastiği)
- Tuvalet ve temizlik eğitimi,
- Anne baba eğitimi (MEB, 1994:17).

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasından elde edilen sonuçlar, 2002 yılında programa ilişkin güncellemeyi gerektirmiştir. 2002 programında, kreş programı açısından sorunların olmaması ve bilimsel veriler açısından geliştirilme gereksinimi duyulmaması nedeniyle bu programın aynen uygulanmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte "Anaokulu Programı" ile "Anasınıfı Programı" birleştirilerek "36–72 Aylık Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Programı" olarak tek bir program şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

2002 programı uygulanmaya devam ederken, ilköğretim programında yapılan gözden geçirmeler, okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim programının uygulamasına yönelik geri bildirimler ve AB ülkelerindeki mevcut uygulamaların incelenmesi sonucunda bu programın da güncellenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda 2006 yılında "36–72 Aylık Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Programı" ile "Öğretmen Kılavuzu" hazırlanmıştır. 2006 yılında geliştirilen program bütüncül bir yaklaşım ve sarmal öğrenme yöntemini benimsemiştir. *2006 yılında da 1994'te hazırlanan kreş programında bir güncelleme yapılmamıştır*.

1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen "0–36 Aylık Çocuklara Yönelik Kreş Programı" 2013 yılına kadar uygulamasını sürdürürken, ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır.

0–3 Yaş ve 3–6 Yaş Programı, Talim Terbiye Kurulu tarafından 12 Temmuz 2012 tarihinde onaylanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan program ve materyaller aşağıdaki gibidir:

- ✓ 0–36 Aylık Çocuklara Yönelik Eğitim Programı
- ✓ 0–36 Aylık Çocuklara Yönelik Etkinlik Kitabı
- ✓ Sağlık, Beslenme ve Bakım El Kitabı
- ✓ Eğitim Programıyla Bütünleştirilmiş Aile Katılım Kitabı (EBADER)
- ✓ Okul Öncesi Eğitim Programı

Kaynakça

MEB. (1994). Kreş Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEBa. (2103). 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı, Ankara.

MEBb. (2103). 0-36 Aylık Çocuklar için Etkinlik Kitabı, Ankara.

MEBc. (2103). Sağlık, Beslenme ve Bakım El Kitabı, Ankara.

MEBd. (2103). 0-36 Ay Çocukları için Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER) Eğitimci Kitabı, Ankara.

MEBe. (2013). 0-36 Ay Çocukları için Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (Ebader) Aile Kitabı, Ankara.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2013*(1).

Görsel Kaynakça: Görseller Milli Eğitim Bakanlığı 1994 ve 2013 programlarından alınmıştır.

Yazar Özgeçmişi

Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

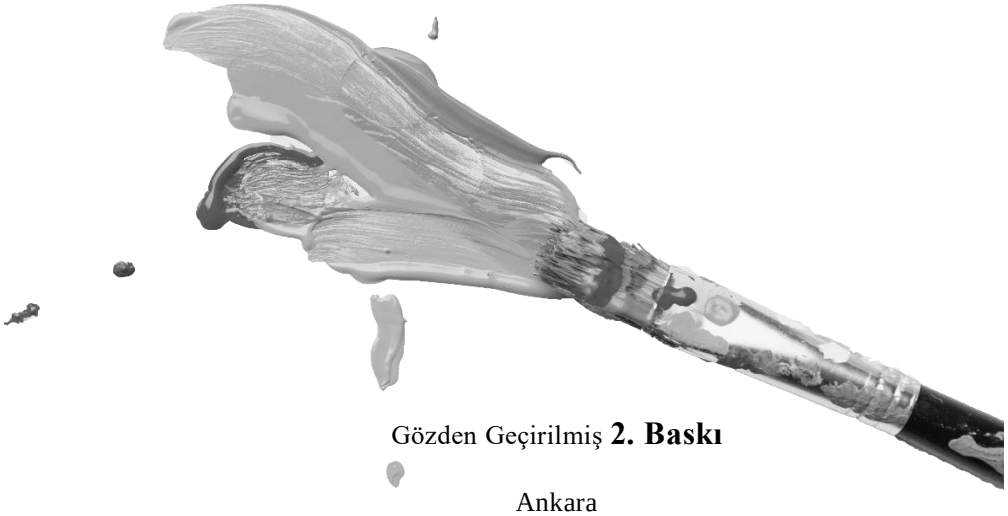
1995 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 1995-1997 yılları arasında Trabzon merkezde anasınıfı öğretmeni, 1998 yılında GÜMEF Uygulama Anaokulunda anaokulu öğretmeni olarak görev yaptı. 1998 yılı kasım ayında Burdur Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi kadrosunda öğretim görevlisi olarak göreve başladı. Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisansını, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamladı. Dışişleri Bakanlığı kontrolü ve TİKA desteği ile yürütülen projeler kapsamında Afganistan'da eğitimler verdi. Halen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doçent olarak görev yapmaktadır.

BİLİMSEL MUHAKEME BECERİLERİ İLE DÜŞÜNME SANATI

Editör | **Prof. Dr. İlbilge DÖKME**

Yazarlar

Prof. Dr. İlbilge DÖKME
Doç. Dr. Yasemin GÖDEK
Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ
Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK



Gözden Geçirilmiş **2. Baskı**

Ankara
2024

BİLİMSEL MUHAKEME BECERİLERİ İLE DÜŞÜNME SANATI
Editör: Prof. Dr. İlbilge DÖKME

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-281-0
e-ISBN	: 978-605-170-808-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

BİLİMSEL MUHAKEME BECERİLERİ İLE DÜŞÜNME SANATI
Editör: DÖKME, İlbilge

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, viii+304 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-281-0
e-ISBN : 978-605-170-808-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Düşünme Becerileri
Bilimsel Muhakeme, Kavram, Fen Bilimlerinde Düşünme Becerileri, Yöntem, Model Oluşturma, Olasılık, Orantısal Düşünme, Düşünme Becerileri, Orantı, Kombinasyonel Düşünme, Sınıflandırma

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



ÖN SÖZ

Zihinsel gelişimi normal olan her çocuk, 12 yaşından sonra somuttan soyuta giden yolu kendinde yakalar. Yani, duyumlardan algılara, algılardan kavramlara, kavramlardan hükümlere doğru giden bir yolda kendi somut dünyasından soyut dünyalara kapılar açar. Soyut dünyada yönünü bulan ve ilerleyen bir öğrenci, muhakemesiyle herhangi bir konuda derinlemesine düşünüp akıl yürüterek kararlar verebilir. Muhayyilesi ile de zihninde hayal gücünü etkin bir şekilde kullanır. Kanaatimizce, somut işlemler dönemindeki çocukların düşünme biçimlerini ve hayal dünyalarını bilimsel faaliyetlerle disipline etmek anne babaların ve öğretmenlerin en önemli işi olmalıdır. Böyle bir zihinsel talimin onlarda alışkanlık haline gelmiş olması ergenlik, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde onları aydın kılacaktır. Tabii ki bu çaba ve alışkanlıkların devamlılığı koşuluyla.

Bilimsel Muhakeme Becerileri, öğrencilerde düşünme kapasitesini geliştiren zihinsel becerilerdir. Bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilen öğrenciler fen ve matematik alanlarında daha başarılı olabilmektedir. Fen Eğitiminde Bilişsel Gelişimi Hızlandırma Uygulamaları, 11-14 yaşları arasındaki öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerinin radikal bir şekilde iyileştirilebileceği konusunda çok ciddi ve etkileyici kanıtlar ortaya koymuştur. Bu uygulamalar kapsamında kitabımızın son bölümünde yer alan 65 etkinlik, öğretmenlere yönelik yönergeleri ile fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerimizin, öğretmen adaylarımızın, hatta velilerimizin 11-14 yaş grubuna kolaylıkla uygulayabileceği etkinliklerdir. "Bilimsel Muhakeme Becerileri" dersi kapsamında öğretmen adaylarımız bu etkinlikleri yaptıklarında hem bilimsel muhakemenin alt boyutlarını uygulamalı olarak öğrenmiş olacaklar hem de gelecek meslek hayatlarında kendi öğrencilerine bu becerileri öğretebilme yetisi kazanacaklardır. Bu etkinlikler, bilimsel muhakeme ile ilgili kendi etkinliklerini geliştirmede öğretmen adaylarımıza rehber olacaktır.

Bununla birlikte bu kitap, sadece öğretmen adaylarına değil, her düzeydeki akademisyene, öğretmene, hatta düşünme kapasitesinin sınırlarını genişletmek isteyen her gruptaki okuyucu kitlesine hitap etmektedir. Kitabımıza ilişkin önerilerinizi ilbilgedokme@gmail.com adresine bildirebilirsiniz. Katkınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Editör: Prof. Dr. İlbilge DÖKME

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. İlbilge DÖKME

Şanlıurfa doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Mersin'de tamamlamıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Bölümünden mezun olduktan sonra 7 yıl boyunca Ankara'da MEB'e bağlı bir okulda Fen Bilgisi ve Fizik öğretmenliği yapmıştır. Takip eden 5 yılda ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde Fen Bilgisi kitap yazımı, Fen Bilgisi ve Fizik kitaplarının incelenmesi ve öğretim programlarıyla ilgili komisyonlarda görev almıştır. MEB'de çalıştığı yıllar içinde, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fizik Öğretmenliği programında yüksek lisansını, Fizik programında ise doktora programını tamamlamıştır. 2003 yılında görev yaptığı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Eğitim Araştırmaları Enstitüsünden Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalına Yrd. Doç. Dr. olarak geçmiştir. 2009 yılından itibaren ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında, öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Fen eğitimi alanında uluslararası ve ulusal seçkin dergilerde pek çok yayını mevcuttur. Bu yayınlar; araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, bilimsel süreç becerileri, bilimsel muhakeme becerileri, kavram yanılgıları, üstbiliş uygulamaları ve STEM eğitimi konuları üzerinedir.

e-posta: ilbilgedokme@gazi.edu.tr ve ilbilgedokme@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0227-6193

Doç. Dr. Yasemin GÖDEK

Ankara doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Bölümü mezunudur. İngiltere'de (University of Reading, School of Education) Science Education (Fen Eğitimi) alanında yüksek lisans eğitimini, (University of Nottingham, Science Education) Teacher Education (Öğretmen Eğitimi) alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. 1994-2012 yılları arasında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Çeşitli akademik ve idarî görevlerde bulunmuştur. Kavram yanılgıları, modeller, mikro öğretim, öğretmen eğitimi, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretmen yeterlikleri alanlarında çalışmaları mevcuttur. Halen Gençlik ve Spor Bakanlığında görev yapmaktır.

e-posta: ygodek@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9908-5208

Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ

Kırşehir doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini İzmir'de tamamlamıştır. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programından 2007 yılında ikincilikle mezun olmuş, aynı yıl Kırşehir'de MEB'e bağlı bir okulda Fen Bilgisi öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi yüksek lisans programından 2011, doktora programından 2015 yılında mezun olmuştur. 2017 yılından beri Yozgat Bozok Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, bilimsel süreç becerileri ve STEM eğitimi konuları üzerinde çalışmaları bulunmaktadır.

e-posta: zeynepko.unlu@gmail.com, zeynepko.unlu@yobu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3627-1809

Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK

Ankara doğumludur. İlk, orta, lise ve üniversite öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimini, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Fen bilimleri, öğretmen eğitimi ve çevre eğitimi alanlarında çalışmaları bulunmaktadır. Halen Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır.

e-posta: ahmetvolkanyuzuak@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4712-0259

İÇİNDEKİLER

Ön Söz ---------- iii

Yazarlar Hakkında ---------- v

1. Bölüm - *Prof. Dr. İlbilge DÖKME*

Bilimsel Muhakeme Becerilerine Genel Bir Bakış---------- 1

2. Bölüm - *Prof. Dr. İlbilge DÖKME*

Bilimsel Muhakemenin Fen Başarısı ile İlişkisi---------- 7

3. Bölüm – *Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ*

Bilimsel Muhakeme ve Kavram Öğretimi ---------- 13

4. Bölüm - *Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ*

Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemiyle Bilimsel Muhakeme 23

5. Bölüm - *Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK*

Piaget Bilişsel Öğrenme Kuramı ---------- 33

6. Bölüm - *Doç. Dr. Yasemin GÖDEK*

Düşünme Becerileri Programları ---------- 47

7. Bölüm

Bilişsel Gelişimi Hızlandırma Etkinlikleri ---------- 59

7.1. Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Etkinlikleri --------- 60

Prof. Dr. İlbilge DÖKME

7.2. Sınıflandırma Etkinlikleri ---------- 113

Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK

7.3. Orantısal Düşünme Etkinlikleri---------- 139

Doç. Dr. Yasemin GÖDEK

7.4. Ters Orantılı Düşünme Etkinlikleri ---------- 161

Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ

7.5. Olasılıklı Düşünme Etkinlikleri ---------- 191

Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ

7.6. Kombinasyonel Düşünme Etkinlikleri ---------- 219

Doç. Dr. Yasemin GÖDEK

7.7. İlişkisel Düşünme Etkinlikleri ---------- 229

Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK

7.8. Model Oluşturma Etkinlikleri---------- 235

Doç. Dr. Yasemin GÖDEK

7.9. Birleşik Değişken Etkinlikleri ---------- 257

Prof. Dr. İlbilge DÖKME

7.10. Denge Etkinlikleri ---------- 283

Prof. Dr. İlbilge DÖKME

Kaynaklar ---------- 299

1. BÖLÜM

Bilimsel Muhakeme Becerilerine Genel Bir Bakış

Prof. Dr. İlbilge DÖKME

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini kullanabilme düzeyleri, onların bilişsel gelişimi ile yakından ilgilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre 7-11 yaş aralığı, somut işlemler dönemidir. Bu dönemde bir çocuk sınıflama, sıralama gibi işlemleri yaparken bilimsel muhakeme becerilerini kullanmaya başlar (Lawson, 1995). Mesela; renklerine, geometrik şekillerine veya yapıldığı malzemenin cinsine göre nesneleri sınıflandırabilir; farklı uzunluklardaki cisimleri birbiriyle karşılaştırmak suretiyle kısadan uzuna sıralayabilir; en uzun veya en kısa olan hakkında hüküm verebilir. Bu dönemi ayırt edici kılan en önemli özellik, çocukların korunum kavramını öğrenebiliyor olmalarıdır (Lawson, 1995). Korunum; kütle, hacim, enerji, yük miktarı, sayı gibi bazı niceliklerin toplam değerinin herhangi bir olayın öncesinde ve sonrasında değişmemesi durumudur. Örneğin düzgün sıralanmış bozuk paraların sırasını bozup daha geniş bir alana dağınık bir şekilde yaydığınızda bozuk paraların sayısı değişmez. Bu durum "sayı korunumu" olarak adlandırılır. Ancak somut işlem öncesi dönemde olan yani 7 yaşından küçük bir çocuk, bozuk paraların sayısının arttığını düşünür. Çünkü paralar dar bir alandan daha geniş bir alana yayılmıştır.

Benzer bir örnek olarak; bir cismi parçalara böldüğümüzü düşünelim. Bu cismin parçalara bölünmeden önce tek haldeki kütlesi, parçalara bölündükten sonraki tüm parçaların toplam kütlesine eşittir. Bu durum da "kütle korunumu" şeklinde ifade edilir. Dar bir cam kaptaki yarım litrelik sıvıyı, aynı uzunlukta geniş bir cam kaba boşaltırsak sıvının yüksekliği azalır. Somut işlem öncesi dönemde olan yani 7 yaşından küçük bir çocuk, sıvının dar kaptan geniş kaba aktarılması sonucunda hacminin veya kütlesinin de azaldığını düşünür. Çünkü sıvının yüksekliği azalmıştır ve çocuk sadece gördüğü ile hüküm verir, derinlemesine akıl yürütmez. Oysa somut işlem dönemindeki bir çocuk, sıvının hacminin veya kütlesinin bir kaptan diğer kaba aktarılması durumunda değişmeyeceği yargısına akıl yürüterek ulaşır. Sadece görünenle değil, zihinsel uğraşlarla muhakeme eder ve hüküm verir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar, 12 yaş civarında somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçer (Lawson, 2010). Bu

döneme geçiş yapan çocuklar artık soyut kavramları algılayabilirler. Bu durum onların, daha karmaşık zihinsel uğraşları yürütebilecek olgunluğa eriştiğine işaret eder.

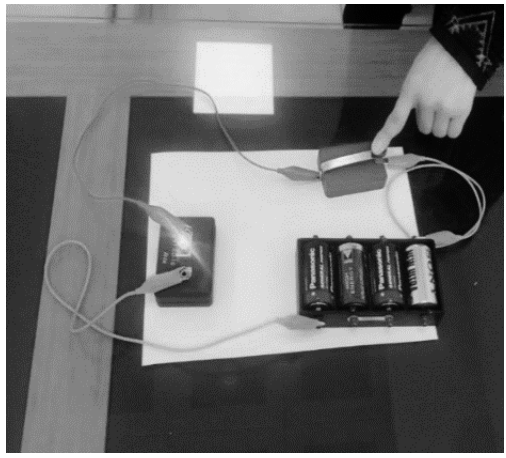
Düşünmek, zihinde cereyan eden somutlamaların, soyutlamaların ve genellemelerin farkına varmadır. Somutlama, varlığın ve durumların duyumlarla tarifidir. Soyutlama, varlığın ve durumların şuurla kavranmasıdır. Genelleme, varlıklar ve durumlar arasındaki benzerlikleri ve uygunlukları kavramadır. Düşünme olgusunun bizzat düşünen tarafından idrak edilmesi, şuuru meydana getirir. Yani şuur, idrakin idrakidir (Arvasi, 1968).

Zihinsel gelişimi normal olan her çocuk, 12 yaşından sonra somuttan soyuta giden yolu kendinde yakalar. Yani, duyumlardan algılara, algılardan kavramlara, kavramlardan hükümlere doğru giden bir yolda kendi somut dünyasından soyut dünyalara kapılar açar. İnsan somutla yetinse idi asla insanlaşamazdı. İnsanı insan yapan soyutlama gücüdür (Arvasi, 1968). Soyut dünyada yönünü bulan ve ilerleyen bir öğrenci, muhakemesiyle herhangi bir konuda derinlemesine düşünüp akıl yürüterek karar verebilir. Muhayyilesi ile de zihninde hayal gücünü etkin bir şekilde kullanır.

Kanaatimizce, somut işlemler dönemindeki çocukların düşünme biçimlerini ve hayal dünyalarını bilimsel faaliyetlerle disipline etmek, anne babaların ve öğretmenlerin en önemli işi olmalıdır. Böyle bir zihinsel talimin onlarda alışkanlık haline gelmiş olması, ergenlik, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde onları aydın kılacaktır. Tabii ki bu çaba ve alışkanlıkların devamlılığı koşuluyla.

Somut işlemler dönemindeki öğrenciler, zihinsel faaliyetlerle bazı basit bilimsel muhakeme becerilerini kullanırken soyut işlemler dönemdeki öğrencilerin kullanabildiği bilimsel muhakeme becerileri artık üst düzey düşünme becerileridir. Bu beceriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Senemoğlu, 2005; Lawson, 1978):

- Hipotetik düşünme becerileri
- Değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerileri
- Kombinasyonel düşünme becerileri
- Olasılıklı düşünme becerileri
- İlişkisel düşünme becerileri
- Orantısal düşünme becerileri



Ortaokul öğrencilerinin zihinlerinde bu becerilerin nasıl cereyan edebileceğini bir örnek üzerinden irdeleyelim: Pil, pil yatağı, ampul, anahtar ve bağlantı kablolarından oluşan basit bir elektrik devresini kurabilen öğrencilerin "Ampulün parlaklığı nasıl artırılır?" problemine yanıt bulmaya çalıştıklarını düşünelim.

Öğrenciler ***hipotetik düşünme*** becerilerini kullanarak bu probleme yanıt bulabilirler. Hipotetik düşünen öğrenciler fen ile ilgili olayların nedenleriyle ilgili öngörülerde bulunabilirler. Örneğin, bir öğrenci bu probleme "***Eğer*** pil sayısı arttırılır ***ise*** ampulün parlaklığı ***artar***." şeklinde yanıt verebilir. Ancak hipotetik düşünerek öngörülerde bulunan bir öğrenci öngörüsünü kanıtlama ihtiyacı duyar. Bu tarz öngörüler kesinliği kanıtlanmamış yargılar olduğu için varsayım veya hipotez olarak isimlendirilir. Aslında burada geçici bir neden-sonuç ilişkisi vardır. Bu ilişkinin kalıcı olması için sınanması gerekmektedir. Tam burada "neden" ve "niçin (ne için)" soruları arasındaki farka dikkat çekmek yerinde olur. Örneğin gözlük takan birisine "Neden gözlük takıyorsun?" sorusu yöneltildiğinde "Gözümün bozuk olması nedeniyle." yanıtını alırsınız. Ancak "Niçin (ne için) gözlük takıyorsun?" sorusu yöneltildiğinde "Uzağı görmek için." yanıtını alırsınız. Bilimde determinizm vardır ve bilim olayların nedenleriyle ilgilenir. Örneğin belli bir yükseklikten cismi bırakırsanız yere düşer. "Cisim neden yere düşer?" sorusunun yanıtı "yer çekimi kuvveti" olur. Ancak "Yer küre niçin cismi kendine doğru çeker?" sorusuna bilim doğrudan yanıt veremez, din ve felsefelerin araya girmesi gerekir. Bu da finalizm kapsamındadır (Arvasi, 1968).

Tekrar ampul deneyimize dönersek; öğrenciler ***olasılıklı düşünme becerileri*** sayesinde, "Eğer pil sayısı arttırılır ise ampulün parlaklığı artar." hipotezinin olasılığı kadar "Eğer pil sayısı arttırılır ise ampulün parlaklığı azalır." hipotezinin de olasılığını dikkate alır.

Öğrenciler, hipotez kurma aşamasında ***kombinasyonel düşünme becerilerini*** kullanarak, mevcut probleme yanıt olabilecek tüm bileşenleri düşünebilirler. Muhakeme becerilerini kullanabilen öğrenciler tüm bu bileşenleri şu şekilde ifade eder: "Eğer ampulün direnci artırılır ise ampulün parlaklığı artar." "Eğer bağlantı kablolarının uzunluğu azaltılır ise ampulün parlaklığı artar."

İşte tam bu aşamada ***değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerileri*** devreye girer. Hipotetik düşünme becerilerine sahip öğrenciler kombinasyonel olarak düşündüklerinde, hipotezlerini test etmek için planlayacakları deneylerde,

2. BÖLÜM

Bilimsel Muhakemenin Fen Başarısı ile İlişkisi

Prof. Dr. İlbilge DÖKME

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Geçmişte fen öğretimi uzun yıllar boyunca fen alanındaki kavram ve ilkelerin öğretmenden öğrenciye taşınması şeklinde gerçekleştirilmekteydi. Fen alanında öğretilecekler sanki öğrencilerin belleklerine taşınacak birer bilgi treni haline dönüşmüştü (Dökme, 2005). Ancak, fen bilimlerinde meydana gelen bilgi patlaması, akademik çevrelerde bu tarz öğretim yaklaşımlarının sorgulanmasına sebep olmuş, alan bilgisini merkeze alan fen öğretimi yaklaşımlarına karşı oluşan tepkiler, öğrenme süreçlerini merkeze alan yaklaşımları doğurmuştur. Bir başka deyişle davranışçı (behavioral) kuramlarla köklenmiş öğretim yaklaşımlarından önce bilişsel (cognitive), daha sonra yapılandırmacı (constructivism) öğretim yaklaşımlarına ve modellerine doğru bir kayma ortaya çıkmıştır (Cooper, 1993). Bu bağlamda ortaya çıkan araştırma yoluyla fen öğrenme (science inquiry) yaklaşımında "Öğrencilere bilgiyi öğretmekten ziyade bilgiye ulaşma süreçlerini öğretelim." sloganı esas alınarak öğretim programlarındaki fen ile ilgili alan bilgileri azaltılmıştır. Bu yaklaşımın fen eğitimi alanına sağladığı en önemli katkı; bilimsel düşünme ile ilgili becerilerin öğrencilere erken yaşlarda öğretilebileceği ve zamanla geliştirilebileceğine yönelik bulguları ortaya çıkarmış olmasıdır (Kuhn ve diğ. 1988).

Bununla birlikte, araştırma yoluyla öğrenme yaklaşımına dayalı fen eğitiminde, beklenen başarı düzeyine ulaşılamadığından yıllarca uygulamada olan bu yaklaşım STEM eğitimine evrilmiştir. Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) disiplinlerinin ilk harfleriyle kullanılan STEM eğitiminde bu defa "Bilmek uygulamaktır." sloganı ön plana çıkarılarak öğretimin odağına bir mühendislik ürünü getirilmiştir. Bunun için "araştırma yoluyla öğrenme" zaman zaman "probleme dayalı öğrenme", "proje tabanlı öğrenme" yaklaşımları ile de desteklenmiştir. Fen alanındaki bilgiler matematik ve teknoloji de dâhil edilerek genişletilmiş, öğrenmenin hedefine bir mühendislik ürünü tasarlayıp geliştirme maksadı yerleştirilmiştir.

STEM eğitiminde öğrenciler, fen konusunu matematik ve teknolojiyi de kullanarak bir ürün geliştirmeye odaklı olarak öğrenmeye teşvik ve motive edilir-

ler. Öğretim bu ana merkez etrafında şekillenir. Elbette böyle bir eğitimde, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması oldukça önem kazanmaktadır. Alan bilgisini ön plana çıkarıp süreci geride tutmak veya süreci tamamen ön planda tutup alan bilgisini geride bırakmak yerine her ikisine de yeterli önemi verip dengeli bir şekilde öğretime dâhil etmek STEM eğitimi ile mümkün görülmektedir. STEM eğitimi, öğrencilerin fen alanlarında ilgili konuların temel kavramlarını ve ilkelerini en geniş çerçevede çok iyi öğrenmelerini gerektirir. Aynı zamanda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilimsel muhakeme becerileri) etkin bir şekilde kullanarak bilgiyi ürüne dönüştürmelerine olanak sağlar (Badders vd., 1999; Dökme, 2004).

Üst düzey düşünme becerileri arasında "bilimsel muhakeme becerileri (scientific reasoning skills)" oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin araştırma yoluyla veya STEM eğitimi ile öğrenebilmeleri için mutlaka onların bilimsel muhakeme becerilerine sahip olmaları gereklidir. Aksi durumda bu yolla öğrenme gerçekleşemez. Bilimsel muhakeme becerileri, fen ile ilgili bilgileri öğrenmek, bu bilgileri kullanarak bir mühendislik ürünü tasarlamak için gerekli olan pek çok zihinsel beceri içerir. Eğer bir öğretmen fen dersinde, araştırma yoluyla öğrenme, probleme dayalı öğrenme veya proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarından biri ile öğretimini şekillendirmişse, bu dersin öğrencileri bilimsel muhakeme becerilerini kullanarak zihinlerini sistemli bir çaba içinde bulundururlar, çokça akıl yürütürler (Zimmerman, 2000). Bu, genelde bir problem karşısında cereyan eder. Probleme yönelik hipotez kurulur, hipotezi test etmek maksadıyla bağımlı, bağımsız ve kontrol altında tutulan değişkenlerin tanımlandığı bir deney tasarlanır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği, toplanan verilerin orantısal, olasılıklı veya korelasyonel düşünmelerle tarafsız ve determinizme uygun bir şekilde yorumlanmasıyla elde edilir (Arvasi, 1968; Lawson, 2009). Bu yorumlamaların sonunda hüküm verilerek akla uygun, makul bir sonuca varılır. Aslında bu bir bilgi üretme sürecidir. Öğrenciler, bu şekilde, var olan bir bilgiyi sanki ilk defa keşfediyormuş gibi üretirler, yani keşfederek öğrenmiş olurlar. Bu öğrenmeler, araştırma yoluyla öğrenme yaklaşımının öğretim metot veya modelleriyle gerçekleşebilir. Araştırma yoluyla öğrenmenin STEM eğitimine evrilmesiyle ise; öğrencilerin sadece bilgi üretmeleri değil, ürettikleri/öğrendikleri bilgileri kullanarak bir mühendislik ürününü geliştirmeleri de onlardan beklenir.

Öğrencilerin keşfederek öğrenmeleri veya öğrendiklerini kullanarak bir mühendislik ürünü tasarlayabilmeleri öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini kullanmaları ile mümkün olabilir. Aslında bu iki taraflı olarak birbirini geliştiren bir döngüdür. Fen derslerinde öğrenciler keşfederek öğrendikçe, bilimsel muhakeme becerilerini geliştirirler; öğrenciler, bilimsel muhakeme becerilerini geliştirdikçe, daha karmaşık bilgileri üretebilmeleri veya daha gelişmiş mühendislik ürünü tasarlayıp geliştirebilmeleri mümkün hale gelmeye başlar.

Fen eğitimi alanında yapılan pek çok araştırma, bilimsel muhakeme becerileri ile öğrencilerin fen alanlarındaki başarıları arasında dolaylı veya doğrudan ciddi bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Yenilmez ve diğ., 2006; Morris ve diğ., 2012). Mevcut literatür topluca değerlendirildiğinde, bu konuda yapılan çalışmalar, başarının iki boyutu dikkate alınarak irdelenebilir. Bunun için fen müfredatında salık verilen hedefler doğrultusunda, öğrencilerin istenilen bilgi, beceri ve bilinç boyutundaki kazanımları kalıcı bir şekilde edinmeleri, başarının ilk boyutu olarak ele alınmalı; bu kazanımları edinmede bilimsel muhakeme becerilerinin yeri ve önemi tartışılmalıdır. Edinilen bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi ise başarının ikinci boyutu olarak ele alınmalı; bilginin uygulamaya dönüştürülmesi sürecinin bilimsel muhakeme becerileri ile ilişkisi tartışılmalıdır.

Fen alanlarındaki öğretmenler, ilgili müfredatın hedefleri doğrultusunda, öğrencilerin bazı bilişsel, psikomotor veya duyuşsal kazanımlara ulaşması için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğretim sürecini yürütürler. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde, öğretim faaliyetlerinin önemi büyüktür, ancak yine de asıl olan öğrenendir. Öğrenenin herhangi bir öğrenme talebi oluşturulamadığı sürece yapılan her türlü öğretim faaliyeti nafile olacaktır. O halde öğrencilerin öğrenmeye hazır hale getirilmesi ve öğrenecekleri konuya merak duymaları için her türlü süreç öğretim faaliyetlerinin içine dâhil edilmelidir. Öğrenmeye hazır hale getirilmiş bir öğrenci, çok aç olan bir insanın önünde kurulu olan bir sofradaki yiyeceklere olan arzusu gibi öğrenmeye arzulu, istekli ve hevesli olur. Bilimsel muhakeme becerilerinin kullanıldığı araştırma yoluyla öğrenme ya da STEM eğitimi ile öğrenmede bu istek ve arzu öğrencilerin merakını cezbetmesi için genellikle güncel hayatla bağlantılı bir probleme vurgu yapılarak gerçekleşir. Veya öğrenecekleri fen konusu ile ilgili öğrencilerin kendi tasarlayacakları ve geliştirecekleri bir mühendislik ürününe vurgu yapılarak sağlanır (Nadelson ve diğ. 2013).

Bir öğrenci fen alanındaki konuları niçin öğrenmek isteyebilir? Bu soruya bir mecazla cevap bulmaya çalışalım. Örneğin, bir doktor hastalıkları teşhis ve hastaları tedavi edebilmek için öğrenir. Bir öğretmen daha iyi öğretebilmek için öğrenir. Bir mühendis yeni ürünler tasarlamak veya mevcut ürünü daha etkili hale getirmek için öğrenir. Bir bilim insanı kendi alanında yeni bilgiler üretmek için öğrenir. Dolayısıyla, öğrencilerin fen konularını öğrenmeye başlamadan evvel, kısa vadede hangi amaçla o konuları öğreneceklerini bilmesi, onlarda öğrenme arzusu oluşturacak en önemli faktörlerden biridir. Elbette pek çok öğrenci, içinde bulundukları eğitim-öğretim sürecinin, onları ileriki hayatlarında ulaşmak istedikleri meslek hedefine götürecek bir yol olduğunu bilir. Ancak bu uzun vadede olan bir hedeftir ve bu hedef her zaman onları bir fen konusunu öğrenmeye motive etmek için yeterli olmayabilir. Eğer öğrenciler, bir fen konusuyla ilgili olarak bir mühendislik ürünü geliştirme veya güncel bir probleme çözüm bulma işini kısa

3. BÖLÜM

Bilimsel Muhakeme ve Kavram Öğretimi

Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bu bölümde öncelikle kavramın ne olduğu ve kavram geliştirme süreçleri açıklanmıştır. Daha sonra kavram öğretiminde bilimsel muhakeme becerilerinin yeri ve öneminden bahsedilerek örnek etkinliklere yer verilmiştir.

3.1. Kavram ve Kavram Geliştirme Süreçleri

Kavramlar bireylerin çocukluktan başlayarak geliştirdikleri, zihinlerinde meydana gelen öğrenme ve yeniden yapılandırma sürecinde kullandıkları soyut düşünce birimleridir. "Kavramlar; varlıklar, olaylar, insanlar ve düşünceler benzerliklerine göre gruplandırıldığında gruplara verilen ortak adlardır." (Kaptan, 1999, s.103). Nasıl ki atomlar maddelerin en küçük yapı taşlarıdır, kavramlar da bilgilerin yapı taşlarıdır. Bunlar arasındaki ilişkiler neticesinde bilimsel ilkeler oluşur. Bireyler kavramları öğrenir, sınıflandırır ve kavramlar arasında meydana gelen ilişkileri bulur. Böylelikle bilgilerini yeniden düzenler, yeni kavramlar ve yeni bilgiler elde eder (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1997).

Kavram öğretimi, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarında önemlidir. Bu nedenle okul öncesinden lise eğitimine kadar bütün öğretim programlarında temel fen kavramlarının doğru bir şekilde öğretilmesine vurgu yapılmıştır (MEB-TGM, 2013; MEB-TTKB, 2018). Ayrıca, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda muhakeme becerilerinin geliştirilmesi ve kavram öğretimi üzerinde durulmuştur (MEB-TTKB, 2018).

Hayat boyu devam eden bir süreç olan kavram öğreniminde aşamalı dört düzey bulunmaktadır: Somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama düzeyi ve soyut düzey (Senemoğlu, 2011). Bilişsel gelişim, bilimsel muhakeme becerilerinin gelişimi ve kavram öğrenimi birbiri ile doğrudan ilişkilidir. Bilişsel gelişim kuramına göre birey somut işlemler döneminde bilimsel muhakeme becerilerinden sınıflama, sıralama ve korunum becerilerini kazanır. Soyut işlemler döneminde gelişmesi beklenen bilimsel muhakeme becerileri (hipotetik düşünme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, kombinasyonel düşünme, ilişkisel düşünme, olasılıklı düşünme ve orantısal düşünme) önceki dönemlerde

öğrenilen kavram ve kazanılan beceriler üzerine inşa edilir (Lawson, 1978; Senemoğlu, 2011).

Kavram öğrenimi ***genelleme, ayrım, tanımlama, tümevarım*** ve ***tümdengelim*** olmak üzere beş süreç ile gerçekleşir (Ayas, 2005). Bu süreçlerden genelleme, ayrım ve tanımlama duyusal-motor, işlem öncesi ve somut işlemler döneminde; tümevarım ve tümdengelim ise soyut işlemler döneminde kazanılması gereken bilimsel muhakeme becerileri ile ilişkilidir. Bu doğrultuda soyut işlemler dönemindeki bireylerin bir problemin çözümü için hipotez kurup, hipotezleri test etmeleri gereklidir. Fakat Piaget, pek çok bireyin içinde yaşadığı çevrenin niteliğinden dolayı soyut işlemleri gerçekleştiremediğini ifade etmiştir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için öğrenme-öğretme ortamları bireylerin bilimsel yöntemi kullanabileceği şekilde düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2011).

Genelleme sınırlı sayıda gözlem ve deneyimlerden birtakım sonuçlar çıkararak genel bir ilkeye ulaşmak, ilgilenilen varlıkları ortak özelliklerine göre bir kategoride toplamak ve bu kategorilere isim vermek olarak tanımlanabilir. Genelleme sürecinde bireyler hata yapabilir. Kategoriye dahil olmayacak varlıkları kategorideymiş gibi düşünebilir ya da kategoriye dahil olması gereken bir varlığı kategori dışında bırakabilir. Bu bağlamda, ilkinde ifade edilen hataya gereğinden fazla genelleme denilirken, ikincisinde ifade edilen hataya gereğinden az genelleme denilmektedir. Örneğin gezegen kavramı düşünüldüğünde, gezegenlerin "(1) Güneş (ya da herhangi bir yıldız) etrafında dönme, (2) kendi kütlesinden dolayı küresel bir yapıya sahip olma, (3) yörüngesindeki "enkazı" (yani her türlü başka küçük gök cismini) temizlemiş olma." özelliklerine sahip olması gerekir. Fakat Plüton'un yörüngesinde bulunan enkazı temizlemesi imkânsızdır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler Plüton'u gezegen olarak ifade ediyorsa, gereğinden fazla genelleme yapmış demektir. Diğer taraftan, öğrenciler kuş kavramı için, "uçmak, sıcakkanlı olmak, tüylü olmak, yumurtlayarak üremek" tanımını yaparsa, devekuşu ve tavuk gibi hayvanlar uçamadıkları için bu kategorinin dışında kalacak ve öğrenciler gereğinden az genelleme yapmış olacaktır.

Kavram geliştirme sürecinde kullanılan diğer bir süreç, ***ayrımdır***. Ayrım süreci, birbirine benzeyen iki uyarıcıya farklı tepkilerde bulunmak olarak tanımlanabilir. Örneğin; CH_3COOH ve NaOH yapısında OH iyonu barındırmaktadır. Bu bağlamda, bu iki madde baz olarak düşünülebilir. Ancak, CH_3COOH ve NaOH'ın kimyasal özellik, renk, koku, tat gibi özelliklerinde farklılıklar vardır. CH_3COOH'a ait olup NaOH'a ait olmayan özellikler görülebildiğinde, CH_3COOH asit, NaOH baz kategorisinde sınıflandırılır. Böylelikle zihnimizde asit ve baz kavramları gelişmiş olur. Bu süreç, kavramların oluşmasında kesinlik ve netlik sağlar. Aksi durumda, kavramların anlamı genel kalabilir ve kavramlar hatalı olarak yapılandırılabilir.

Kavram geliştirmede kullanılan diğer bir süreç, ***tanımlamadır.*** Tanımlama, kavramları bilinen diğer kavramlarla anlatma sürecidir. Bu bağlamda, tanımlar hatalı olabilir. Örneğin, penguenleri dışarıda bırakan kuş tanımı kapsamı dar olduğu için hatalıdır ya da yarasaları içine alan kuş tanımı kategoriye dâhil olmaması gereken bir elemanı kapsadığı için hatalıdır. Kavram geliştirme süreçlerinden diğer ikisi, tümevarım ve tümdengelimdir. ***Tümevarım***, özel halden genel hale giden bir düşünme süreci ya da sınırlı sayıda deneyimden genelleme yoluyla sonuç çıkarma olarak tanımlanırken, ***tümdengelim,*** genel halden özel hale doğru inen bir düşünme sürecidir.

3.2. Bilimsel Muhakeme Becerileri ve Kavram Öğretimi

Kavram öğretimi, kavramların öğrencilerin zihinlerinde doğru olarak yer bulması ve yapılandırılması amacıyla gerçekleştirilmektedir. Kavram Öğretiminde Kavramsal Değişim Metinleri, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı (ATBÖY), Kavram Karikatürü, Kavram Ağı, Anlam Çözümleme Tablosu ve Tahmin Gözlem Açıklama (TGA) kullanılabilir. Kavram öğretiminde kullanılabilen bu stratejiler öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini geliştirebilir. Bu stratejiler kullanılırken sınıflama, korunum ve sıralama gibi becerilerin somut işlemler; hipotez kurma, kombinasyonel düşünme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, orantısal, olasılıklı ve korelasyonel düşünme gibi becerilerin ise soyut işlemler dönemindeki bireylerin seviyesi için uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca kavram öğretimi ve bilimsel muhakeme becerilerinin gelişimi çift yönlü bir süreçtir. Öğrencilerin bilimsel muhakeme becerileri gelişirken kavram öğrenimi gerçekleşebileceği gibi kavram öğretim stratejileri ile bilimsel muhakeme becerileri de gelişebilir. Örneğin öğrenci direnç kavramını öğrenirken bir iletken telin direncine etki eden faktörler ile ilgili bir deney yaparsa hipotetik, orantılı ve ters orantılı düşünme becerileri de gelişebilir.

Aşağıda bilimsel muhakeme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak bazı kavram öğretim stratejileri açıklanmış ve örnek etkinlikler sunulmuştur:

Kavramsal Değişim Metni ile Orantısal ve Ters Orantılı Düşünme Becerilerinin Gelişimi

Kavramsal değişim metinlerinde, bir metin içerisinde kavram yanılgıları bulunmakta ve bu yanılgıları çürütmek için açıklamalar yapılmaktadır. Kavramsal değişim metinleri konu anlatımı sırasında öğrencilere dağıtılır, öğrenciler metin üzerinde tek tek veya gruplar halinde çalışabilirler. Metinlerde öğrencilerin kavram yanılgılarının bilimsel olmadığına inandırılması, bilimsel kavramların anlatılması ve örnekler sunulması gereklidir (Ayas, 2005). Roth (1985), kavramsal değişim metinlerindeki aşamaları hoşnutsuzluk, anlaşılabilirlik, mantıklılık ve verimlilik olarak adlandırmıştır. Hoşnutsuzluk aşamasında kavram

4. BÖLÜM

Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemiyle Bilimsel Muhakeme

Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bu bölümde öncelikle Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yönteminin ne olduğu, hangi öğretim yöntemleri ile bütünleştirildiği, aşamaları, avantaj ve dezavantajları açıklanmıştır. Daha sonra TGA ve Bilimsel Muhakeme Becerilerinin nasıl bütünleştirilebileceği anlatılmış ve örnek etkinlikler sunulmuştur.

4.1. TGA Nedir?

TGA yöntemi, Pittsburgh Üniversitesinde Gösteri-Gözlem-Açıklama (GGA) olarak adlandırılan bir tekniğin geliştirilmiş halidir (Atasoy, 2004; Kearney, 2002, 2004; Ross ve Munby, 1991). Tahmin, gözlem ve açıklama olmak üzere üç aşamadan meydana gelen TGA'da öğrencilerden bir etkinlikteki olayın sonucunu tahmin etmeleri, yaptıkları tahminleriyle ilgili gerekçeler yazmaları, sonrasında ise olayı gözlemlemeleri ve tahminleriyle gözlemleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını açıklamaları istenmektedir (White, 1988; White ve Gunstone, 1992).

TGA yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyum içerisindedir (Coe, 1993; Mthembu, 2001). Çünkü, TGA'da öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrenilecek bilgiyi ilişkilendirebilmeleri sağlanmakta, bilgiler daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır.

TGA kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesinde (Champagne, Klopfer, Desena ve Squires, 1981; Gunstone ve White, 1981; Köse, Coştu ve Keser, 2003; Treagust ve Liew, 1998) kullanıldığı gibi, öğrenme, öğretme, değerlendirme (Kala, Yaman ve Ayas, 2013; Kearney, 2004; Liew, 1995; White ve Gunstone, 1992) amaçlı olarak da kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar, TGA'nın bilimsel süreç becerileri, bilimsel muhakeme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, sosyal iletişim, kendini ifade etme, özgüven ve tutum gibi

becerilerin gelişmesine katkı sağladığını göstermiştir (Acar-Şeşen ve Mutlu, 2016; Yüksel, 2015; Zacharia, 2005).

TGA; argümantasyon tabanlı öğrenme (Ha ve Kim, 2018), kavram öğretimi (Liew, 1995; Treagust ve Liew, 1998), araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme (Hsiao, Chen, Hong, Chen, Lu ve Chen, 2017), proje tabanlı öğrenme (Güven, 2011) ve teknoloji destekli öğrenme (Acar-Şeşen, 2013; Kearney, 2004; Kearney, Treagust, Shelley ve Zadnik, 2001; Yaman, Ayas ve Çalık, 2019) gibi pek çok öğretim yöntemi ile bütünleştirilebilmektedir.

4.2. TGA Aşamaları

TGA'nın aşamaları tahmin, gözlem ve açıklamadır. Bu üç aşama aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır:

4.2.1. Tahmin Aşaması

Giriş niteliğinde olan bu ilk aşamada anlatılacak konu ya da gerçekleştirilecek deneye dikkat çekilir. Sunulacak konu ya da deney hakkında öğrencilerden ***gerekçeli tahminlerde*** bulunmaları istenir. Öğrencilere tahminlerini ve tahminlerinin gerekçelerini yazabilecekleri çalışma kâğıtları dağıtılabilir. Öğrencilerden tahminlerini kendi cümleleri ile kaydetmeleri ve söylemeleri istenir. Bu şekilde öğrenciler hangi bilgileri kullanacaklarına karar verirler. Öğrencinin kendi cümleleri ile tahminlerini yazması, yazılı iletişim becerileri ve özgüven gelişimini sağlar (Atasoy, 2004; Coe, 1993; Kearney, 2002, 2004; Ross ve Munby, 1991).

Tahmin aşaması, öğrencilere seçenekler sunularak yapılabileceği gibi açık uçlu sorular sorularak da yapılabilir. Bu aşamada, öğrencilerin konuyla ilgili tahminde bulunmaları, incelenen olay üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, tahmin aşaması öğrencilerin konuyla ilgili fikir ve inanışlarının tespit edilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaptıkları tahminlere sundukları gerekçeler, onların ön bilgilerinin harekete geçirilmesi ve varsa kavram yanılgılarının belirlenmesi bakımından önemlidir (Atasoy, 2004).

Öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak için öğretmen tarafından verilen ön bilgide bir sonraki aşamanın (gözlem) sonuçları açıklanmamalıdır. Ayrıca, tahmin sorusu deneyin sonucu hakkında ip uçları vermemelidir. Aksi halde öğrenciler, tahmin sorusunda görülmesi gereken olaya odaklanacaklardır. Bu bağlamda, daha çok deney ya da olayın tanıtımı yapılmalıdır. Bu aşamada öğrencilere sorular yöneltilebileceği gibi öğrencilerin de soru sormalarına izin verilebilir. Öğrencilerin düşüncelerini sınırlandırmayarak düşünmelerini sağlamak için yöneltilen sorular açık uçlu olmalıdır (Atasoy, 2004; Köse, 2003).

4.2.2. Gözlem Aşaması

Bu aşamada öğrencilerin tahminlerine cevap oluşturulacak olayları ve durumları gözlemlemeleri sağlanır. Öğrencilerden hazırlanan etkinlikle ilgili gözlem yapmaları istenir. Gözlem aşaması, gösteri deneyi şeklinde olabileceği gibi bireysel ya da grup deneyi şeklinde de yapılabilir. Ayrıca, gözlem sırasında videolar ve animasyonlar da kullanılabilir. Bu aşamada yer alan etkinlikteki olaylar öğrenciler tarafından kolaylıkla gözlenebilmelidir. Öğrencilerin gözlemlerini bireysel olarak kaydetmeleri için öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılabilir.

Öğrenciler gözlemlerini yazarak ya da çizerek kaydedebilirler. Öğrencilerin gözlemlerini dikkatli bir şekilde kaydetmeleri sağlanmalı ve gerekirse araştırılan olay tekrarlatılmalıdır (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002). Gözlem aşaması, öğrencilerin yaptıkları tahmin ve gerekçelere dönüt sağlamaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen olayların öğrencilerin zihinlerinde çelişki meydana getirecek nitelikte olması önerilmektedir (White ve Gunstone, 1992; Tao ve Gunstone, 1997). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin gözlemlerinin sahip oldukları bilgi birikiminden ve yaptıkları tahminlerden etkilendiğini göstermektedir (Kearney, 2002; Liew ve Treagust, 1998; White ve Gunstone, 1992; Yaman, Ayas ve Çalık, 2019).

4.2.3. Açıklama Aşaması

TGA'nın üçüncü aşaması açıklama aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerden inceledikleri olayla ilgili tahminleri ve gözlemleri arasında meydana gelen çelişkili durumu ortadan kaldırıcı açıklama yapmaları beklenmektedir. Öğrencilerin yaptıkları tahminler ile gözlemleri arasında çelişkili durumlar ya da öğrencilerin bireysel gözlemleri arasında farklılıklar varsa özellikle bu durumların tartışılması, sebeplerinin sorgulanması ve açıklığa kavuşturulması gerekir. Bu aşama, öğrencilerin anlama kalitelerinin değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar, bu aşamanın öğrencilere zor gelebileceğini ortaya koymuştur (Kearney, 2002, 2004; Yaman, Ayas ve Çalık, 2019).

Öğretmenin bu aşamadaki rolü, öğrencilerin objektif olarak eleştirel düşünmelerine ve yorum yapmalarına rehberlik etmektir. Öğrencilerin açıklamalarını yazacakları çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılabilir.

4.3. TGA'nın Avantajları ve Dezavantajları

TGA yönteminin avantajları şu şekilde sıralanabilir (Acar-Şeşen ve Mutlu, 2016; Atasoy, 2004):

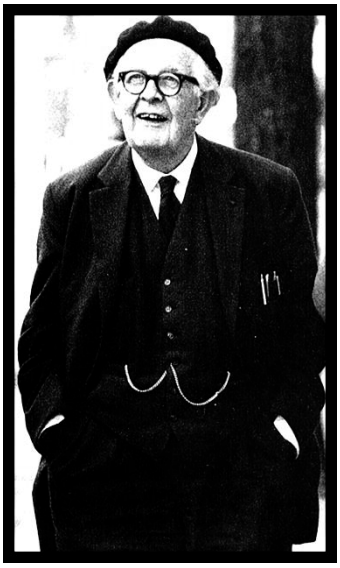
- TGA'da öğrencilerden tahminlerini ve gözlemlerini kaydedip tahmin ve gözlemleri arasındaki ilişkiyi açıklamaları istenir. Bu anlamda öğrenciler

5. BÖLÜM

Piaget Bilişsel Öğrenme Kuramı[1]

Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Kaynak: https://dpurb.com/tag/jean-piaget/

Bilişsel Gelişim Kuramı'nın kurucusu olan Jean Piaget, 9 Ağustos 1896'da İsviçre-Neuchatel'de doğmuştur. Küçük yaşlarda tabiat bilimleri ile ilgilenmiştir. İsviçreli bir bilgin olan dedesinin etkisiyle din, felsefe ve mantık okumaya başlamıştır. 1918 yılında "Felsefe Doktoru" ünvanını kazanan Piaget, 1920 yılında bir İngiliz zekâ testini Paris'te standardize etmek için çalışmıştır. Zekâ testi çalışmalarında aynı yaş aralığındaki çocukların benzer yanlışları yaptığını, farklı yaş gruplarının farklı yanlışlar yaptığını, zekânın tek bir test aracılığıyla ölçülemeyeceğini ve yaşı büyük olan çocukların tümdengelim yöntemini kullanabildiğini fark etmiştir (Günçe, 1971).

İnsan gelişimi, biyolojik-fiziksel, psiko-sosyal ve bilişsel gelişim alanları çerçevesinde incelenebilir. Biliş algı, dikkat, hatırlama ve öğrenme süreçlerini içerir. Bilişsel gelişim ise yaşa bağlı olarak bu süreçlerde gerçekleşen değişimdir (Küçükkaragöz, 2004). Gelişimin hızı kişiden kişiye ya da kişinin bulunduğu sosyal ortama göre değişebilir, fakat gelişim dönemleri kademeli, hiyerarşik ve belirgindir (Piaget, 1972).

Kişinin bilişsel gelişimi olgunlaşma, yaşantı ile ilgili aktif deneyimler, sosyal deneyimler ve dengeleme gibi dört faktörden etkilenir. Gelişimin olabilmesi için tüm faktörler gereklidir. Bilişsel gelişimi etkileyen diğer üç

[1] Bu bölüm Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK tarafından hazırlanan "Lawson Mantıksal Düşünme Testinin Uyarlanması ve Uygulanması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Konu ile ilgili Lawson Mantıksal Düşünme Testi'nin (Çoktan Seçmeli Versiyonu) Uyarlanması (Yüzüak & Dökme, 2015) ve Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mantıksal Düşünme Düzeyleri (Yüzüak & Dökme, 2019) isimli çalışmaların incelenmesi önerilmektedir.

faktörü koordine eden temel faktör dengelemedir (Piaget, 1970). Organizasyon ve adaptasyon tüm canlıların doğuştan gelen iki özelliğidir. Bu durum insan içinde fizyolojik ve psikolojik bakımdan aynıdır. İnsan adaptasyon sürecinde özümseme ve uyumsama mekanizmalarına sahiptir. Özümseme ve uyumsama sonucu bireyin çevreye uyum sağlama süreci bilişsel dengelemedir (Gallagher & Reid, 2002; Senemoğlu, 2005).

Piaget'nin bilişsel gelişimi açıklamak için kullandığı kavramlar zekâ, şema, özümseme, uyumsama ve dengeleme olup bu kavramlar aşağıda sunulmuştur (Bee & Boyd, 2009):

Zekâ

Piaget'e göre zekâ kişinin bulunduğu çevreye uyum sağlayabilme becerisi, zihin ile çevre arasında kurulan bir çeşit denge veya "Yaşayan ve eylemde bulunan bir işlemler sistemidir." (Akt: Günçe, 1971:26). Zeki insan, tecrübelerinden faydalanarak zayıf yönlerini güçlendirebilen; analitik düşünceye, yaratıcı düşünceye ve pratik beceriye sahip; yeteneklerini amaçlarına ulaşabilmek için kullanabilen kişi olarak tanımlanabilir (Sternberg, 2005).

Şema

Şema, bilişsel gelişimle ilgili önemli bir kavramdır. Piaget'e göre bebekler hayatı görme, tatma, dokunma, duyma, tutma gibi basit şemalar aracılığıyla öğrenirler. İnsan, tecrübeleri arttıkça zihninde daha karmaşık şemalar oluşturmaya başlar (Bee & Boyd, 2009). Şema, insanın çevresini ve dünyayı anlayabilmek için oluşturduğu ve kullandığı; bilgi, süreç ve ilişkileri bünyesinde barındıran, yeni bilgilerin ilk olarak yerleştirileceği örgütlenmiş ve kalıplaşmış zihinsel yapıdır (Senemoğlu, 2005; Selçuk, 2007). Bazen yeni bilgiler mevcut şemalara uymaz. Bu gibi durumlarda birey yeni duruma uyum sağlayabilmek için özümseme, uyumsama ve dengeleme süreçlerini kullanır (Bee & Boyd, 2009).

Özümseme

Bireyin sahip olduğu yeni bilgiyi, kazandığı yeni tecrübeyi zihninde mevcut olan şemaya yerleştirmesidir (Senemoğlu, 2005). Özümseme, tek başına dengeleme için yetersizdir. İnsanlar tecrübe ettiği her şeyi özümseyemez. Örneğin; bir ders sırasında not almaya çalışan bir öğrenci, ancak daha önceki şemaları ile ilgili bölümlere odaklanır ve onları not alır (Bee ve Boyd, 2009).

Uyumsama

Özümsemeyi tamamlayan zihinsel süreçtir (Bee & Boyd, 2009). Uyumsama, var olan şemaya yeni bilgileri ve yaşantıları düşünerek şekil verme sürecidir (Senemoğlu, 2005). Uyumsama, aracılığıyla birey bilgilerini ve düşüncelerini yeniden düzenler, becerilerini geliştirir ve stratejilerini değiştirerek geliştirir (Bee & Boyd, 2009).

Dengeleme

Özümseme ve uyumsama süreçlerinin denge durumudur. Dengeleme süreci dinamik bir yapıya sahiptir. Yeni bilgilerin öğrenilmesi ve deneyimlerin artması var olan dengelerin bozulmasına, yeni dengelerin kurulmasına sebep olur (Senemoğlu, 2005).

Piaget'e Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri

Inhelder ve Piaget (1958) bilişsel gelişimi dört döneme ayırmıştır. Bu dönemler: Duyu-motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir.

1. Duyu-Motor Dönemi

Bilişsel gelişimin ilk basamağını oluşturan bu dönem doğumdan başlayarak iki yaşına kadar geçen süreyi kapsar (Inhelder ve Piaget, 1958). Bebekler, bu dönemde çevreleriyle olan fiziksel etkileşimlerini duyuları ve motor faaliyetleri aracılığıyla gerçekleştirirler (Senemoğlu, 2005). Piaget duyu-motor dönemini altı alt döneme ayırmıştır. Bu dönemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Birinci dönem-reflekslerin kullanılması (0-1 ay)
2. İkinci dönem-birincil döngüsel tepkiler ve kazanılmış adaptasyonlar (1-4 ay)
3. Üçüncü dönem-ikincil döngüsel tepkiler (4-8 ay)
4. Dördüncü dönem-ikincil şemaların koordinasyonu ve yeni durumlara uygulanması
5. Beşinci dönem-üçüncül döngüsel tepkiler (12-18 ay)
6. Altıncı dönem-zihinsel kombinasyonlar ve yeni anlamların keşfi (18-24 ay) (Piaget, 1965).

Duyu-Motor içinde yer alan 6 dönem aşağıda sunulmuştur:

Birinci Dönem-Reflekslerin Kullanılması (0-1 ay)

Refleks, bir uyarana karşı vücudun gösterdiği istem dışı tepkidir. Merkezi omuriliktir. Bebek, dış dünyayı refleksler aracılığıyla tanımaya başlar. Örneğin; bebeğin ağzına emzik yaklaştırıldığında, onu emmeye başlar ya da eline bir nesne yaklaştırıldığında o nesneyi tutar. Bebek, ilerleyen zamanda reflekslerini geliştirir ve bulunduğu çevreye daha iyi uyum sağlar (Piaget, 1965). Refleksler daha gelişmiş şemaların oluşturulması için başlangıç noktasıdır (Piaget, 2001; Selçuk, 2007).

6. BÖLÜM

Düşünme Becerileri Programları

Doç. Dr. Yasemin GÖDEK

Gençlik ve Spor Bakanlığı

Düşünme becerilerini geliştirme programları, öğrencilerin düşünmelerini ve öğrenmelerini planlamalarını, açıklamalarını ve değerlendirmelerini gerektiren, zihinsel süreçlerini tanımlayan yaklaşımlar veya programlardır.

Dünya çapında düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin, farklı araştırma ve uygulamalar mevcuttur. Bunlardan bazıları ticari olarak geliştirilmiş olan müfredat materyalleri, personel eğitimleri ve sınıf ortamlarında büyük ölçekli değerlendirmeler olup, oldukça gelişmiştir. Diğerleri ise, küçük ölçekli araştırma odaklı öğretim deneyleri seviyesindedir.

Düşünme becerilerini geliştirme girişimlerinin hepsi de eşdeğer başarıya sahip değildir. En başarılı girişimlerde güçlü teorik altyapı, iyi tasarlanmış ve konuya uygun materyaller ve tabii ki *güçlü bir öğretmen desteği* ön plandadır.

Düşünme becerilerini geliştirme girişimlerinde ***müfredata entegre ederek düşünme becerisini geliştirme programı (infused approach), genel düşünme becerilerini geliştirme programları ve bir konu alanına özgü düşünme becerisini geliştirme programları*** olmak üzere üç farklı model mevcuttur. Şimdi bu programları kısaca açıklayalım:

Müfredata entegre ederek düşünme becerisini geliştirme programı (infused approach): Düşünme becerileri müfredat içine sistematik olarak yerleştirilebilir. Ancak bu yaklaşımda henüz istenilen düzeyde başarıya ulaşılamamıştır. Düşünme becerilerinin müfredatla bütünleşmiş biçimde okullarda yeterince öğretilememe sebeplerinden birisi, eğitimin başarısının sadece yazılı müfredata bağlı olmamasıdır. Çünkü okul kültürü, sınıf atmosferi ve öğretmen özellikleri gibi faktörler de eğitimin başarısı üzerinde etkilidir. Diğer taraftan, öğretim sürecinde düşünme becerisi ile 'öğrenciye *ne* öğretildiği değil, *nasıl* öğretildiğinin' önemi artmaktadır. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri/teknikleri ve sınıf içi iletişim şekli, düşünme becerisi öğretimini etkiyen temel unsurlar arasındadır.

***Genel düşünme becerilerini geliştirme programları*:** Bu programlarda normal müfredata ek olarak yapılandırılmış programlar yoluyla düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. İçerik sadece *düşünmeyi öğretmeye* göre

düzenlenir ve konu alanından bağımsızdır. Örneğin: Feuerstein'in "İşlemsel-Aracılı Zenginleştirme Programı (FIE- Instrumental Enrichment Programme)" ve Somerset'in "Düşünme Becerileri Programı (Somerset Thinking Skills Programme)" gibi genel düşünme becerilerini geliştirme yaklaşımını temele alan programlardır. Bu gibi programlarda düşünme becerisinin "farklı alanlara yeterince transfer edilememesi" ve düşünme becerisi öğretimi sürecinde "bilginin değerinin göz ardı edilmesi" gibi iki temel sorun yaşanmaktadır. Bu programlara 6.1. ve 6.2.'de değinilecektir.

***Bir konu alanına özgü düşünme becerisini geliştirme programları*:** Fen, matematik, coğrafya ve bunun gibi konu alanına yönelik özel öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Düşünme becerisinin farklı alanlara yeterince transfer edilememesi ve bilginin değerinin korunması amacıyla konu alanı merkezli yaklaşımı temel alan farklı programlar geliştirilmiştir. Örneğin: Adey ve Shayer tarafından geliştirilen "Fen Eğitimi yoluyla Bilişsel Hızlanma (CASE - Cognitive Acceleration through Science Education)" ve "Matematik Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlanma (CAME-Cognitive Acceleration through Mathematics Education)" programları fen ve matematik alanlarına özgü düşünme becerilerini geliştirmek suretiyle düşünme becerisinin transferi sorununu ortadan kaldırmayı amaçlamakta, aynı zamanda bilginin değerini de korumaktadır. CASE ve CAME programları 6.3. ve 6.4.'te daha ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

6.1. Feuerstein İşlemsel-Aracılı Zenginleştirme Programı-FIE

Yahudi kökenli klinik psikolog olan Profesör Reuven Feuerstein, 1950'li yıllarda, Cenevre Üniversitesi'nde Jean Piaget ve Andre Rey ile çalışmıştır. Kültürler arası bir perspektiften gelişimsel ve bilişsel konularda araştırmalar yapmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan kurtulan çocuklara yardım etmiştir.

Feuerstein, insan beyninin Yapısal Bilişsel Değişime (Structural Cognitive Modifiability-SCM) sahip olduğu konusunda kapsamlı araştırmalar yapmıştır. İnsan zekâsını değerlendirmek üzere kullanılan IQ puanlarını ve zekânın sabit bir varlık olarak görülmesini eleştirmiş, zekânın statik ve sabit olmayıp, *dinamik ve değiştirilebilir* olduğunu savunmuştur. Ona göre, eğitimcilerin/öğretmenlerin etkili rehberliklerinin yanı sıra, verilen uygun destekle temel düşünme becerilerindeki eksiklikler giderilmekle kalmaz, düşünme becerilerinde odaklanma alanı ve kalite geliştirilebilir, yeniden yapılandırılabilir. Daha da önemlisi, bu değişiklikler her yaşta ve her seviyede gerçekleştirilebilir. Feuerstein çocukların düşünmeye zaman ayırma zorunluluğunu vurgulamış, *aktif*, *öz motivasyonlu* ve *bağımsız düşünürler* olmalarına yardımcı olmayı amaçlamıştır.

Feuerstein, klasik değerlendirme yöntemlerinin öğrenme süreçleri ve öğrenme potansiyellerinden ziyade, öğrencilerin başarısızlıklarını tespit etmeye

yönelik olduklarını farketmiştir. Bu nedenle de öğrencilerin bilişsel gelişimlerini tamamlayan *dinamik değerlendirmeyi* geliştirmiştir. Ona göre, çocuklar *doğrudan deneyim* (nesnelerle oynayarak) ve *aracılı deneyim* yoluyla öğrenmektedirler. Aracılı öğrenmede bir yetişkin konunun önemli kısımları üzerine çocuğun dikkatini odaklayabilir, çerçeveleyebilir ve etiketleyebilir. Bu tür deneyimler çocuğun bilişsel becerilerini biçimlendirmeye yardımcı olmaktadır.



Profesör Reuven Feuerstein (1921-2014)

Kaynak: https://brainworldmagazine.com/intelligence-modifiable-interview-dr-reuven-feuerstein/

Feuerstein en iyi bilinen genel düşünme becerileri programlarından biri olan İşlemsel-Aracılı Zenginleştirme Programını (Instrümantal Enrichment Programme-FIE) geliştirmiştir. Bu program, temelde öğrencilere bilgiyi öğretmek yerine, bireye zihinsel süreçlerin izlediği aşamaları öğretmeyi, yani "nasıl öğreneceklerini öğretmeyi" amaçlamıştır.

Yavaş öğrenen bireyler, beyin hasarlı bireyler ve psikiyatri hastaları için geliştirilen İşlemsel-Aracılı Zenginleştirme Programı başlangıçta bilişsel rehabilitasyon amacıyla kullanılmıştır. Daha sonraki yıllarda, geniş yaş gruplarını ve yetenekleri de kapsamıştır. Zeki bireylerin hızla değişen dünya ile başa çıkabilmeleri için de ileri düşünme becerileri geliştirilmiştir. Dolayısıyla, FIE, başarısız, normal ve yetenekli öğrenciler için zihinsel zenginleştirme programı olarak kabul edilir. Aynı zamanda iş, sanayi ve askerî sektörler için de profesyonel bir eğitim programıdır.

Standart FIE Programı geleneksel IQ testlerine oldukça benzeyen, onbeş modül halinde bağımsız içerikten oluşan, özel olarak tasarlanmış zekâ bulmacalarıdır. Belirli akademik konu içerikleriyle doğrudan ilgili olmayıp, basamaklar belirli düşünme becerilerine (bilişsel işlevlere) odaklanmıştır. Bir diğer ifadeyle, standart FIE programı ürünlere değil, düşünme sürecine

KAYNAKLAR

1. ve 2. Bölüm Kaynakları

Arvasi, S. A. (1968). *Kendini arayan insan*. İstanbul: Toker Matbaası.

Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology, 33*(5), 12-19.

Dökme İ. (2005). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online, 4*(1), 7-17.

Jaleel, S., Premachandran. P. (1993). A study on the relationship between scientific reasoning and achievement in chemistry of secondary school students. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science, 5*(2), 4-8.

Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking (Second edition)*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Lawson, A. E. (2010). *Teaching inquiry science in middle and secondary schools*. California: USA.

Lawson, A. E. (1978). The development and validation of classroom test of formal reasoning. *Journal of Research in Science Teaching, 15* (1), 11-24.

Morris, B. J., Croker, S., Masnick A. M., & Zimmerman, C. (2012). *The emergence of scientific reasoning.* In: H Kloos, BJ Morris, JL.

Amaral (eds) Current Topics in Children's Learning and Cognition (pp. 61-82).

Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research, 106*, 157-168.

Oliver, M., & Venville, G. (2015). *Cognitive acceleration through science education: The CASE for thinking through science.* In R. Wegerif, L. Li, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 378-387). United Kingdom: Routledge.

Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental Review, 20*, 99-149.

3. Bölüm Kaynakları

Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). *Kimya öğretimi, öğretmen eğitimi dizisi*. YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları, Bilkent, Ankara.

Ayas, A. (2005). *Kavram öğrenimi. Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (Ed. Salih Çepni). Ankara: PegemA.

Gunel, M., Kabatas-Memis, E., & Büyükkasap, E. (2010). Effects of the science writing heuristic approach on primary school students' science achievement and attitude toward science course. *Education & Science, 35*(155), 49-62.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 316-330.

Hand, B., Park, S., Kyung Suh, J., & Bae, Y. (2017). *Teacher orientation as a critical factor in promoting science literacy*. European Science Education Research Association (ESERA), Dublin, Ireland.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

Kingir, S., Geban, O., & Gunel, M. (2013). Using the science writing heuristic approach to enhance student understanding in chemical change and mixture. *Research in Science Education, 43*, 1645-1663.

Keogh, B., Naylor, S., & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: a new perspective on physics education. *Physics education, 33*(4), 219-224.

Lawson, A. E. (1978). The development and validation of classroom test of formal reasoning. *Journal of Research in Science Teaching, 15*(1), 11-24.

MEB. (2007). *Fen ve teknoloji ders kitabı 7*. Ankara.

MEB-TGM. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.

MEB-TTKB. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

Yaman, F. (2019). Öğrencilerin sanal kimya laboratuvarı kullanarak hazırladıkları argümantasyona dayalı yazma etkinliklerinin çoklu gösterimler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online,18*(1), 207-225

Roth, K. J. (1985). *Conceptual change learning and student processing of science texts.* Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL: Association of American Publishers.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya.* Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Seymour, J., & Longden, B. (1991). Respiration-that's breathing isn't it? *Journal of Biological Education, 25*(3), 177-183.

http://nyghsec1physics.pbworks.com/w/page/54556337/concept_glass

4. Bölüm Kaynakları

Acar-Şeşen, B. (2013). Diagnosing pre-service science teachers' understanding of chemistry concepts by using computer-mediated predict-observe-explain tasks. *Chemistry Education Research and Practice,* 14, 239-246.

Acar-Şeşen, B., & Mutlu, A. (2016). Kimya laboratuvarında tahmin-gözlem açıklama uygulamaları: sınıf öğretmeni adaylarının anlamaları ve tutumları. *Sakarya University Journal of Education, 6*(2), 184-208.

Akgün, Ö. E., & Deryakulu, D. (2007). Düzeltici metin ve tahmin-gözlem açıklama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel çelişki düzeyleri ve kavramsal değişimleri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 17-40.

Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Asil Yayıncılık: Ankara.

Champagne, A. B., Klopfer, L. E., Desena, A. T., & Squires, D. A. (1981). Structural representations of students' knowledge before and after science instructions. *Journal of Research in Science Teaching, 18*(2), 97-111.

Coe, C. W. M. (1993). *Predict-observe-explain science activities in the junior high classroom-a qualitative inquiry.* Doctoral Dissertations. St. Mary's University, Canada.

Gunstone, R. F., & White, R. T. (1981). Understanding of gravity. *Science Education, 65*, 291-299.

Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ha, H., & Kim, H-B. (2018). Argumentation activity about the sense of vibration: prediction-observation-explanation strategy based on the resources perspective. *The American Biology Teacher 80*(9), 669 674.

Hsiao, H-S., Chen, J-C., Hong, J-C., Chen, P-H., Lu, C-C., & Chen, S. Y. (2017). A five-stage prediction-observation-explanation inquiry based learning model to improve students' learning performance in science courses. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(7), 3393-3416.

Kala, N., Yaman, F. & Ayas, A. (2013). The effectiveess of predict–observe explain technique in probing students' understanding about acid base chemistry: A case for the concepts of pH, pOH and strenght. *International Journal of Science and Mathematics Education,11*(3), 555-574.

Kearney, M., Treagust, D., Shelley, Y., & Zadnik, M., (2001). Student and teacher perception of the use of multimedia supported predict observe-explain task to probe understanding. *Reseach in Science Teaching, 31,* 539-615.

Kearney, M., (2002). *Classroom use of multimedia-supported predict observe explain tasks to elicit and promote discussion about students' physics concepts.* Doctoral dissertation, Curtin University of Technology, Australia.

Kearney, M. (2004). Classroom use of multimedia-supported predict observe-explain tasks in a social constructivist learning environment. *Research in Science Education, 34*, 427-453.

Köse, S., Coştu, B., & Keser, Ö. F. (2003). Fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(13), 43-53.

Köseoğlu, F., Tümay, H., & Kavak, N. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan etkili bir öğretim yöntemi-tahmin et-gözle açıkla-"buz ile su kaynatılabilir mi?"*. ODTÜ, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.

Liew, C. W., & Treagust, D. F. (1998). *The effectiveness of predict-observe explain tasks in diagnosing students' understanding of science and in identifying their levels of achievement*. Annual Meeting of the Ameican Educational Research Association, San Diago.

Liew, C. W. (1995). A predict-observe-explain teaching sequence for learning about students' understanding of heat. *Australian Science Teachers Journal, 41*(1), 68-72.

MEB-TTKB. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

Mthembu, Z. (2001). *Using the predict-observe-explain technique to enhance the students' understanding of chemical reactions* (short report on pilot study). University of Natal.

Yüksel, İ. (2015). *Tahmin gözlem açıklama ve bilişsel gelişimi hızlandırma temelli etkinliklerin fen bilimleri öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ross, B., & Munby, H. (1991). Concept mapping and misconceptions: a study of high-school students' understandings of acids and bases. *International Journal of Science Education,13*(1), 11-23.

Tao, P., & Gunstone, R. (1997). *The process of conceptual change in 'force and motion'*. ERIC Document, ED 407259.

White, R. T. (1988). *Learning science*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. London and New York: The Falmer Press.

Yaman, F., Ayas, A., & Çalık, M. (2019). Facilitating grade 11 students' conceptual understanding of fundamental acid-base models. *Turkish Journal of Education. 8*(1), 16-32.

Zacharia, Z. C. (2005). The impact of interactive computer simulations on the nature and quality of postgraduate science teachers' explanations in physics. *International Journal of Science Education, 27*(14), 1741-1767.

5. Bölüm Kaynakları

Bee, H., Boyd, D. (2009). *The developing child.* (Tenth Edition). USA: Pearson Education.

Gallagher, J. M., Reid, D. K. (2002). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. USA: Imprint of iUniverse, Inc.

Günçe, G. (1971). Jean Piaget ve temel kuramsal fikirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 4* (1). 19-32.

Günçe, G. (1971). Jean Piaget ve temel kuramsal fikirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 4* (1). 19-32.

Inhelder, B., Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence.* New York: Basic Books.

Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi., B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.,* Yenilenmiş Yedinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 78-109.

Lawson, A. E. (2009). Basic inferences of scientific reasoning, argumentation, and discovery. *Journal of Research in Science Teaching, 94* (2), 336-364.

Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence in children.* (Third Edition). New York: International Universities Press, INC.

Piaget, J. (1968). Quantification, conservation, andnativism. *American Association for the Advancement of Science, 162*, 976-979.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory, In Mussen, P.H. (Ed.). Carmichael's manual of child psychology(vol. 1).

Piaget, J. (1971). *Genetic Epistemology*. (First Edition). New York: W.W. Norton and Company.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

Piaget, J. (2001). The Psychology of intelligence- Routledge Classics. (Transltr. Malcolm Piercy and D.E. Berlyne). London: Routledge. (First English edition published 1950).

Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya* (çev. İ. Yerguz). Ankara: DOST Kitabevi. (Eserin orijinali 1947'de yayımlandı).

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme.* (6. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi.* (14.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* (12.basım). Ankara: Yorum Matbaası.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology 39* (2), 189-202.

Yüzüak, A. V., Dökme İ. (2019). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mantıksal Düşünme Düzeyleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2018046314.

Yüzüak, A. V., Dökme İ. (2015). Lawson Mantıksal Düşünme Testinin (Çoktan Seçmeli Versiyonu) Uyarlanması. *GEFAD / GUJGEF,* 35(3): 443-456.

6. Bölüm Kaynakları

Adey, P. & Shayer, M., (1994). *Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement*. London: Routledge.

Adey, P., (1994). Pause for Thought, in *Teaching Science*. Levinson, R., (ed.), London: Routledge.

Adey, P. (1999). *The Science of Thinking, and Science for Thinking: A Description of Cognitive Acceleration through Science Education (CASE)*. Innodata Monographs 2. International Bureau of Education. UNESCO.

Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Dilekli, Y., & Tezci, E., (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Education Sciences (NWSAES), 1C0647, 2015; 10(4): 276-290.

Gödek, Y., (2005). *Raising the Educational standards through enhancing children's thinking: Implications for teacher education*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 2, 227-254.

Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V., & Moseley, D., (2005). *A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils*. Project Report. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.

Jones, M., & Gott, R., (1998). *Cognitive acceleration through science education: alternative perspectives*. International Journal of Science Education, 20, 7, 755-768.

Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Leo, E. L., & Galloway, D., (1996). *Conceptual links between Cognitive Acceleration through Science Education and Motivational Style: a critique of Adey and Shayer*. International Journal of Science Education, 18, 1, 35-49.

McGuinness, C. (1999). From thinking skills to thinking classrooms. Research Brief, No:115, School of Psychology, Queen's University, Belfast.

Shayer, M. & Adey, P., (1981). *Towards a Science of Science Teaching: Cognitive Development and Curriculum Demand*. London: Heinemann Educational Books.

Shayer, M., (1991). *Improving Standards and the National Curriculum*. School Science Review, 72, 260, 17-23.

Yavuz, E. A., & Zembat, R. (2016). *Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı ve Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı*. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(2), 12-22. https://speechtherapy.org.hk/plugins/uploads/events_file/20140112_IE1_HK_201402_flyer.pdf

7. Bölüm Kaynağı

Adey, P., Shayer, M., Yates, C. (2001). *Thinking Science: Materials of the Case Project CD-ROM*. Nelson Thornes Ltd; New edition edition.

DİSİPLİNER OKURYAZARLIKLAR

Editör
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Yazarlar

Prof. Dr. Abdullah KELKİT
Prof. Dr. Muhammet ERAT
Doç. Dr. Alper SAĞLIK
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN
Prof. Dr. Nihan DEMİRYAY
Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK
Doç. Dr. Oğuz DİKER
Doç. Dr. Hasan GÜL
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZDEN
Doç. Dr. Yahya Han ERBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Onur Sinan TÜRKMEN
Dr. Öğr. Üyesi Berrin GÜLTAY
Doç. Dr. Engin MEYDAN
Dr. Öğr. Üyesi Haşim KATRA
Dr. Öğr. Üyesi Enes YAŞAR
Adnan ÇETİNKAYA
Meltem GÜNEŞ EVİN
Gamze EMİR GÜNAY

Gözden Geçirilmiş
2. Baskı

Ankara
2024

DİSİPLİNER OKURYAZARLIKLAR
Editör: Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-963-5
e-ISBN	: 978-605-170-964-2
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

DİSİPLİNER OKURYAZARLIKLAR
Editör: ÖZDEN, Mehtap

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, 2024, xii + 300 sf., 13,5x21cm

ISBN : 978-605-170-963-5
e-ISBN : 978-605-170-964-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Disipliner Okuryazarlıklar, Eğitim
Disipliner Okuryazarlık, Bedensel Okuryazarlık, Biyoteknoloji Okuryazarlığı, Çokkültürlü Okuryazarlık, Edebiyat Okuryazarlığı, Erken Okuryazarlığı, Finansal Okuryazarlık, Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı, Kimya Okuryazarlığı, İstatistik Okuryazarlığı, Kütüphane Okuryazarlığı, Reklam Okuryazarlığı, Sağlık Okuryazarlığı, Sanat Okuryazarlığı, Tarih Okuryazarlığı, Tarım Okuryazarlığı, Tasarım Okuryazarlığı, Turizm Okuryazarlığı

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

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ ix
İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ xi

BÖLÜM 1
DİSİPLİNER OKURYAZARLIK 1
Giriş 1
Okuryazar ve Okuryazarlık Kavramlarının Karşılaştırılması 1
Okuryazarlık Kavramı Üzerine 5
Alan Okuryazarlığı ve Disiplin Okuryazarlığı 8
Sonuç 10
Kaynakça 12

BÖLÜM 2
BEDENSEL OKURYAZARLIK 15
Giriş 15
Sonuç 22
Kaynakça 24

BÖLÜM 3
BİYOTEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞI 29
Giriş 29
Bilimsel Okuryazarlık Olarak Biyoteknoloji Okuryazarlığı 31
Biyoteknoloji Eğitimi ve Biyoteknoloji Okuryazarlığı İlişkisi 34
Biyoteknoloji Okuryazarlığı Üzerine Araştırmalar 36
Biyoteknoloji Araçları ve Biyoteknoloji Okuryazarlığında Karşılaşılan Problemler 39
Sonuç 40
Kaynakça 42

BÖLÜM 4
ÇOKKÜLTÜRLÜ OKURYAZARLIK 47
Giriş 47
Çokkültürlülük Nedir? 48
Kültürel Buzdağı Modeli 49
Kültürel Okuryazarlık 51

Kültürel Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik İyi Örnekler 52
DIALLS Projesi 52
Çokkültürlü Okuryazarlık 54
James Banks Çokkültürlü Eğitim Kuramı 55
Sonuç 58
Kaynakça 60

BÖLÜM 5

EDEBİYAT OKURYAZARLIĞI 63
Giriş 63
Edebiyat Okuryazarlığı 64
Edebiyat Okuryazarlığının Önemi 66
Edebiyat Okuryazarlığının Yöntemsel Özellikleri 69
Sonuç 72
Kaynakça 73

BÖLÜM 6

ERKEN OKURYAZARLIK 77
Giriş 77
Erken Okuryazarlık Nedir? 78
Erken Okuryazarlığın Önemi 78
Erken Okuryazarlıkta Aile 80
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılması 81
Erken Okuryazarlık Beceri Alanları 82
Ses Bilgisel Farkındalık 82
Yazı Farkındalığı 84
Harf Bilgisi 85
Sözcük Bilgisi 85
Okuma Farkındalığı 86
Sonuç 87
Kaynakça 88

BÖLÜM 7

FİNANSAL OKURYAZARLIK 91
Giriş 91
Finansal Okuryazarlık 92
Finansal Okuryazarlık Kavramı 92
Finansal Okuryazarlığın Önemi ve Faydaları 93
Finansal Okuryazarlığın Bileşenleri 95

Finansal Bilgi 96
Finansal Davranış 96
Finansal Tutum 97
Muhasebe Farkındalığı 99
Muhasebe Farkındalığı ve Finasal Okuryazarlık İlişkisi 100
Muhasebe Meslek Mensuplarında Muhasebe Farkındalığı ve Finansal Okuryazarlık İlişkisi 101
Öğreticilerde Muhasebe Farkındalığı ve Finansal Okuryazarlık İlişkisi 102
Üniversite Öğrencilerinde Muhasebe Farkındalığı ve Finansal Okuryazarlık İlişkisi 103
Sonuç 105
Kaynakça 107

BÖLÜM 8

GIDA VE BESLENME OKURYAZARLIĞI 113
Giriş 113
Fonksiyonel Beslenme Okuryazarlığı 114
Etkileşimli Beslenme Okuryazarlığı 115
Gıda Okuryazarlığı 116
Kritik Beslenme Okuryazarlığı 117
Sağlık Okuryazarlığı, Gıda Okuryazarlığı ve Beslenme Okuryazarlığı Arasındaki İlişki 118
Sağlık Sorunları ile Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı Arasındaki İlişki 121
Ekonominin Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı Üzerindeki Etkileri 122
Sonuç 122
Kaynakça 123

BÖLÜM 9

KİMYA OKURYAZARLIĞI 129
Giriş 129
Kimya Okuryazarlığı 129
Kimya Okuryazarlık Araçları 131
Kimya Okuryazarlığının Çerçevesi 132
Kimya Okuryazarlığının Bilgi ve Yeterlilik Yönleri 135
Kimya Okuryazarlığında Karşılaşılan Problemler 135
Sonuç 136
Kaynakça 137

BÖLÜM 10

İSTATİSTİK OKURYAZARLIĞI 143
Giriş 143
İstatistiksel Düşünme Becerisinin Başlangıcı ve Kazanımları 146
İstatistik Okuryazarı Olma Sürecindeki Önemli Kavramlar..... 147
Veri Nedir? 148
Örneklem Kullanmanın Önemi 150
Örneklem Sayısının Belirlenmesi..... 150
Araştırma Sorularını Hipotezlere Dönüştürmek..... 153
Alfa (α) Anlamlılık Düzeyi ve *p* Olasılık Değeri Arasındaki İlişki . 154
Sonuç 155
Kaynakça 156

BÖLÜM 11

KÜTÜPHANE OKURYAZARLIĞI..... 159
Giriş 159
Katalog Taraması ve Sınıflandırmanın Tarihçesi 162
Sınıflandırma 163
Kataloglama 165
Kütüphanelerin Kitap Okuryazarlarına Sunduğu Hizmetler..... 167
Türkiye'de Kütüphaneler ve Sağladığı Olanaklar 169
Beyazıt Devlet Kütüphanesi 170
Ankara Millî Kütüphane..... 170
Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi 171
İSAM- İslam Araştırmaları Merkezi 172
Millet Kütüphanesi..... 173
Sonuç 174
Kaynakça..... 176

BÖLÜM 12

REKLAM OKURYAZARLIĞI..... 179
Giriş 179
Reklam Metinlerinin Bölümleri 180
Reklamın Amaçları ve İşlevleri 181
Reklam Metinlerine Reklam Okuryazarlığı Bağlamında Yaklaşım Örnekleri..... 182
Sonuç 185
Kaynakça..... 187

BÖLÜM 13

SAĞLIK OKURYAZARLIĞI 189
Giriş 189
Sağlık Okuryazarlığı Kavramı 191
Sağlık Okuryazarlığının Sınıflandırılması ve Sağlık Okuryazarlığı Çalışmaları 192
Sağlık Okuryazarlığı Paydaşları 195
Sağlık Okuryazarlığı Becerilerinin Önemi 197
Sonuç 198
Kaynakça 200

BÖLÜM 14

SANAT OKURYAZARLIĞI 207
Okuryazarlık Kavramı 207
Okuryazarlık Kavramındaki Anlam Genişlemeleri 207
Sanat Temelli Okuryazarlık 208
21. Yüzyılda Sanat Eğitimi ve Sanat Okuryazarlığının Önemi 210
Sanat Okuryazarlığında Sanat Dalları ve Çoklu Bakış Açısı 213
Modern Dünyada Sanat Okuryazarlığı 214
Sanat Okuryazarlığı Bağlamında 20. Yüzyıl Sanat Anlayışı 215
Sanat Okuryazarlığı Bağlamında 21. Yüzyıl Sanat Anlayışı 220
Sonuç 223
Kaynakça 225

BÖLÜM 15

TARİH OKURYAZARLIĞI 229
Giriş 229
Tarih Nedir? 229
Okuryazarlık 231
Tarih Okuryazarlığı 234
Sonuç 243
Kaynakça 244

BÖLÜM 16

TARIM OKURYAZARLIĞI 247
Giriş 247
Sonuç 260
Kaynakça 261

BÖLÜM 17

TASARIM OKURYAZARLIĞI 265
Giriş 265
Tasarım 266
Peyzaj Tasarımı 267
Peyzaj Tasarım Ögeleri 271
Tasarım İlkeleri 271
Tasarım Süreçleri 272
Peyzaj Tasarımını Etkileyen Faktörler 273
Sonuç 273
Kaynakça 275

BÖLÜM 18

TURİZM OKURYAZARLIĞI 279
Giriş 279
İnsanları Turizm Faaliyetlerine İten Nedenler 280
Fiziksel ve Ruhsal İyi Oluş (Günlük Rutinler, Serbest Zaman ve Rekreasyon) 280
Merak ve Güdüler 283
Sosyal İhtiyaçlar 283
"Turizm" ve "Tatil" Kavramları 284
Turizm ve Seyahat İlişkisi 287
Turizm ile İlgili Kavramlar 288
Turist 288
Destinasyon 290
Paket Tur 291
Seyahat Acentası 292
Turist Rehberi 292
Konaklama Tesisi 293
Her Şey Dahil Sistem 294
Turizm Çeşitleri 295
Sonuç 296
Kaynakça 297

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Farklı disiplinleri bir araya getirerek günlük hayatta karşılaşılan sorunlarla ilgili öğrenmeleri kolaylaştırmayı amaçlayan disipliner öğrenme yaklaşımından yola çıkarak hazırlanan kitapta on dokuz bölüm bulunmaktadır. Disipliner okuryazarlık kitabının lisans, lisans üstü seviyedeki öğrenciler, akademisyenler ve konuya ilgi duyanlara disipliner okuryazarlık farkındalığı kazandıracağı düşünülmektedir. Kitapta sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında ön plana çıkan okuryazarlıklar yer almaktadır. Okuyucuların hem kendi hem de yukarıda bahsi geçen diğer temel bilimlerle ilgili beceri ve farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. 21. yüzyılda bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada meydana gelen hızlı değişim ve gelişmelerin okuryazarlık kavramına etkisi bu kitap aracılığı ile olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir. *Disipliner Okuryazarlıklar* kitabı bireylerin sınırlarını, algılama biçimlerini ve düşünce yapılarını değiştiren yeni dünya düzeninin anlaşılmasını ve algılanmasını kolaylaştıracaktır.

Disipliner Okuryazarlıklar kitabı ortak bir çalışma olup bilim dünyasına birikimleriyle katkı sağlayan on dokuz yazarın ele almış olduğu Disipliner Okuryazarlık, Bedensel Okuryazarlık, Biyoteknoloji Okuryazarlığı, Çeviribilim Okuryazarlığı-Çeviri Okuryazarlığı, Çokkültürlü Okuryazarlık, Edebiyat Okuryazarlığı, Erken Okuryazarlığı, Finansal Okuryazarlık, Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı, Kimya Okuryazarlığı, İstatistik Okuryazarlığı, Kütüphane Okuryazarlığı, Reklam Okuryazarlığı, Sağlık Okuryazarlığı, Sanat Okuryazarlığı, Tarih Okuryazarlığı, Tarım Okuryazarlığı, Tasarım Okuryazarlığı, Turizm Okuryazarlığı bölümlerden oluşmaktadır. Kitabın ilgililere ve bilim dünyasına yeni bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Editör

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ekim, 2022

İKİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ

Sevgili okuyucular,

Disipliner Okuryazarlıklar adlı kitabımızın ikinci baskısını sizlere sunmanın heyecanını yaşıyoruz. 21. yüzyılda değişen okuryazarlık kavramından yola çıkılarak hazırlanan kitabımıza gösterilen ilgiden büyük mutluluk ve onur duyduk. *Disipliner Okuryazarlıklar* adını taşıyan kitabımız alanındaki güncel gelişmeleri ve katkıları göz önünde bulundurarak hazırlandı. Lisans ve lisans üstü seviyede hazırlanan *Disipliner Okuryazarlıklar* adlı kitabımızın içerdiği okuryazarlık becerileri akademik dünyada başarı için kritik öneme sahiptir. Bu kitap, okuyuculara derinlemesine bir anlayış kazandırmak, araştırma süreçlerini geliştirmek ve disiplinler arası etkileşimde etkin olmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Yenilenmiş içeriğiyle kitabımızın ikinci baskısı konuyla ilgilenenler için bir rehber niteliği taşımaktadır. Okurlarımıza sadece kendi alanlarında değil, aynı zamanda farklı disiplinler arasında köprüler kurarak zengin bir bakış açısı sunmayı hedeflemekteyiz.

Disipliner Okuryazarlıklar; lisans, lisans üstü eğitim sürecinizde size rehberlik edecek ve disipliner okuryazarlık alanındaki yetkinliklerinizi güçlendirecektir. İkinci baskıda yer alan güncel bilgilerle, sizleri bu önemli akademik yolculukta daha da ileriye taşımayı amaçlıyoruz.

Keyifli okumalar dilerim.

Saygılarımla,

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

BÖLÜM 1

DİSİPLİNER OKURYAZARLIK

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

Süleyman Demirel Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-3494-1971

Giriş

Okuryazar ve Okuryazarlık Kavramlarının Karşılaştırılması

Günümüz örgün eğitim sistemlerinde okuryazar olmak; "okuma ve yazma yeteneği" veya "okuma ve yazma bilgisi" anlamlarında kullanılmaktadır. Geleneksel bir tanımla okuma yazma, sembolleri anlamlı hâle getirme (Benzer, 2019: 98) ve bu sembolleri kullanarak yazma anlamında kullanılmaktadır. 21. yüzyılın hareketli iletişim ortamında çok daha aktif olarak kullanılan bu kavramın önemi, özellikle yeniden yapılandırılan iletişim kaynaklarına hizmet etmesiyle açıklanabilir. Derin bir şekilde değişiklik gösteren yeni dünya düzeninde artık okuryazar olmak basit bir dilsel başarının çok ötesindedir. Tam da bu noktada; okuryazar olmaktan okuryazarlığa uzanan bilişsel bir başarı söz konusu olmaktadır. Kress'in de (2003: 1) belirttiği gibi okuryazarlığı çok çeşitli sosyal, teknolojik ve ekonomik faktörlerden ayrı düşünmek artık mümkün değildir. Bu faktörler yazının yüzyıllardır süregelen egemenliğinden imgenin yeni egemenliğine doğru geçişi ifade etmelerinin yanı sıra özgün temsil biçimlerini de doğurmaktadır. Dolayısıyla okuryazarlık kavramının farklı disiplinlerce ele alınış biçimi, konuya yönelik farklı bakış açılarını da beraberinde getirmektedir.

Özellikle okuryazarlık sözcüğünün "okuma-yazma" kavramı yerine de kullanılması karışıklık yaratabilmektedir. O nedenle öncelikle okuma-yazma/okur-yazar/okuryazar (reading writing/reader writer) ve okuryazarlık (literacy) kavramları arasındaki farklılıklara dikkat etmek gerekir. Alfabeyi kullanarak bir metnin yazılması ve bu metnin okunması, okuma-yazma olarak işlem görür. Bu işlemi oluşturan eylem; me-

tin (harflerin üzerine yazılı olduğu gereç), yazar (bu gereç üzerine harfleri işleyen kişi) ve okur (harflerin çözümleyicisi) olmak üzere üç unsurlu bir süreçtir (Alderson 2000; Altun, 2005; Göfner, 2017; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Lanham, 1995). Ancak alan yazında bu iki kavramın birbirinden tam olarak ayrılmadığı görülmektedir. Örneğin Göfner (2017: 1) çalışmasında okuryazarlığın okuryazarın bir beceri alanına dönüşmüş hâli olduğunu belirtmektedir. Oysaki okuryazar, alan yazında çoğunlukla okuma ve yazması olan kişiler için kullanılan bir terimdir. Benzer (2012) bu iki kavramın temelindeki ana noktanın okuryazarlık olduğunu belirtmektedir. Günümüzde okuryazarlığın aktif olarak kullanılması ve bu alanda çalışmaların artmasıyla birlikte sadece okuyan ve yazan bireyleri anlatan bir terim olmadığı gibi, bireyin sosyal, teknolojik, ekonomik, sağlık vb. görev ve rollere hazırlanmasının bir yolu olarak da görülmüştür (Güneş, 2019: 226; Mercan vd., 2012: 110).

UNESCO (2004: 13) 1958 tarihli tavsiye niteliğindeki bir çalışmasında *işlevsel okuryazar* ifadesini kullanmaktadır. UNESCO, bu çalışmada "okuryazar ve işlevsel okuryazar tanımlarını yapar ve okuryazarın, anlayarak günlük yaşamıyla ilgili kısa ve basit bir ifadeyi hem okuyabilen hem de yazabilen kişi" (UNESCO, 2004) olduğunu belirtir. İşlevsel okuryazarın ise grubunun ve topluluğunun etkin işleyişi için okuryazarlığın gerekli olduğu tüm faaliyetlere katılabilen ve ayrıca okuma, yazma ve hesaplamayı kendisinin ve toplumun gelişimi için kullanmaya devam eden kişi olduğunu ifade eder. Ancak yine UNESCO, "Herkes İçin Eğitim 2000" sloganıyla yaptığı bir değerlendirmede okuryazarlığın kişinin günlük yaşamıyla ilgili basit bir ifadeyi anlayarak okuma ve yazma yeteneği olduğunu söyler (UNESCO, 2004: 13). Bununla birlikte değerlendirmede, bu tanımın da okuryazarlığı tam karşılamadığı hatta bu tanımın anlam çeşitliliğini tam olarak gösteremediği ve bu becerinin uygulama aşamasında eksikler bıraktığı yazmaktadır. Buna rağmen gene aynı çalışmada okuryazarlık evrensel bir ölçü olarak değerlendirilir ve okuryazarlık kavramıyla ilgili şu açıklamalı tanımlar yapılır:

Tablo 1.1
Okuryazarlığın açıklamalı tanımları

Okuryazarlık Tanımları
Okuryazarlık, çeşitli bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneğidir.
Okuryazarlık; bireylerin hedeflerine ulaşmalarını, bilgi ve potansiyellerini geliştirmelerini ve hem kendi toplumlarına hem de diğer toplumlara tam olarak katılmalarını sağlayan bir öğrenme sürekliliğini içerir.
Okuryazarlık; kültür, tarih, dil, din ve sosyo-ekonomik koşullar tarafından şekillendirilen farklı durumlarda farklı amaçlarla edinilir ve uygulanır.
Okuryazarlık yalnızca genel bir teknik beceriler dizisi değildir. Okuryazarlığı edinmenin ve uygulamanın sosyal boyutları önemlidir.
Okuryazarlık tek tip değildir. Kültürel, dilsel ve hatta zamansal olarak çeşitlilik sergiler.
Okuryazarlık türleri arasındaki bağlantı okuryazarlık kavramının kendisi kadar önemlidir. Bu bağlantıların ne ölçüde geliştirilebileceği okuryazarlığın yerel, sosyal ve ekonomik koşullarda nasıl ele alındığı önemlidir.

(UNESCO, 2004: 13)

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi okuryazarlık; öğrenme sürekliliğine sahip, sosyal, duygusal, bilişsel ve ekonomik boyutları olan bir kavramdır. Okuryazarlık, bireylerin ve toplulukların yaşamlarında dönüştürücü bir rol oynar. Bu düşüncenin merkezinde; küresel bilgi ekonomisine, eğitime ve günlük yaşama katılım ihtiyacı yatmaktadır.

Teknolojideki gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte okuryazar kavramının tanımı konusunda disiplinler de farklı bakış açıları sergilemektedir. Bu çeşitliliğin bir getirisi olarak yeni ve önemli bir terim olan okuryazarlık, alan yazında önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Bu nedenledir ki karşımıza okuma yazma eylemini gerçekleştiren "okuryazar olma" durumu ve "okuryazarlık" şeklinde iki kavram çıkmaktadır. Okuryazarlık kavramı, çağın özellikle iletişimsel ihtiyaçlarına cevap veren simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğidir (Kress, 2003). Çağın ihtiyaçları, beklentileri ve değerleri farklılaştığında toplumun bunlara verdiği tepkiler de değişmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık terimi de bu tepkilerin bir sonucu olarak önemli bir becerisi olarak görülüp neredeyse her disipline özgü kabullerle kavramlaşmaya başlamıştır.

Kaynakça

Akıncı, M. A. (2015). Fransa'da yaşayan tek dilli ve iki dilli çocuklar ve gençlerin okuryazarlık etkinlikleri. *Turkophone, 2*(2). (URL1).

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, S. ve Güner, T. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin çevrim içi öğrenme (senkron) ortamları ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *11*(1), 398-421.

Ateş, M. ve Aşçı, A. U. (2021). *Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri*. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, Ed. M. E. Deniz & Ü. Polat, Tam Metin Bildiri Kitabı, 456-472.

Benzer, A. (2012). *Bilgisayar Okuryazarlığı*. Bilgisayar Okuryazarlığı I-II. A. Benzer ve H. Aksaya (Editörler). (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *7*(2), 96-109.

Barton, D. (2009). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, MA: Blackwell.

Chauvin, R., & Theodore, K. (2015). Teaching content area literacy and disciplinary literacy. *SEDL insights, 3*(1), 1-10.

Çelik, G. (2017). Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Göfner, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Graff, H. J. (1987). *The Labyrinths of Literacy*. The Falmer Press.

Günay, G. ve Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 27*, 162-182.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(1), 1-9.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4*(3), 224-246.

Hillman, A. M. (2014). A literature review on disciplinary literacy: How do secondary teachers apprentice students into mathematical literacy? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *57*(5), 397-406.

Kellner, D. (2001). New Technologies- New Literacies: Reconstructing Education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education, 11*, 67-81.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *28*, 283-298.

Lanham, R. (1995). Digital literacy. *Scientific American, 273*(3), 160–161.

LONGMAN (2003). *Dictionary of contemporary English*. UK: Pearson Longman.

Mercan, N., Oyur, E., Altınay, A. ve Aksanyar, Y. (2012). Ekonomi okur yazarlığına yönelik ampirik bir araştırma. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 109-118.

Montoya, S. (2018). Defining literacy. In *GAML Fifth meeting* (pp. 17-18).

OECD. (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing.

Potter, J. (2005). *Media literacy, Third Eddition*. CA: Sage Publications.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, *78*(1), 40-59.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter. *Top Lang Disorder, 32*(1), 7-18.

Titon, J. T. (1995). Text. *The Journal of American Folklore, 108*, 58-69.

UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: UNESCO. Erişim adresi: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246 Erişim tarihi: 22.06.2022 (URL2)

Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. 8/e, Boston: Pearson.

Wilson-Lopez, A., & Bean, T. (2017). Content area and disciplinary literacy: strategies and frameworks. Literacy Leadership Brief. *International Literacy Association*. 1-9. (URL3)

İnternet Kaynakları

URL1: Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177696

Erişim tarihi: 30.06.2022

URL2: Erişim adresi: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246

Erişim tarihi: 22.06.2022

URL3: Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED596222

Erişim tarihi: 23.06.2022

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, lise öğrenimini İstanbul'da, Özel İstek Belde Lisesinde tamamladı. Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. Yüksek lisansını Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalında, doktora eğitimini de Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamladı. 13 yıl İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı liselerde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yaptı. 2013 yılında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde akademisyenliğe başlayan yazar, 2018 yılından beri Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Akademisyenlik görevinin yanı sıra yaratıcı yazarlık eğitimleri vermektedir. Çeşitli sanatsal dergilerde ve yayınevlerine ait edebiyat içerikli kitaplarda yazıları bulunan Nil Didem Şimşek'in İnkılap Kitabevinden çıkmış olan *Bi Arkadaşın Başına Gelmiş* adlı deneme türündeki kitapta da bölüm yazarlığı vardır. Klinik psikolog Adalet Bağdu'ya ait olan *Kuşaklar Müzesi* adlı kitabın editörlüğünü yapmış olan yazarın ikinci baskısını yaptığı *Deli Aşk* isimli kendi romanı da bulunmaktadır. Ayrıca http://www.fitarih.com/ adresli tarih dergisinde edebiyat teması altında editörlük görevine devam etmektedir.

BÖLÜM 2

BEDENSEL OKURYAZARLIK

Dr. Öğr. Üy. Haşim KATRA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID:0000-0002-6271-6114

Giriş

Anne karnında başlayan hareket etme eylemi hayatımızın en önemli parçalarından bir tanesidir. İnsanoğlu hareket etmeden hayatını idame ettiremez. Varoluş ihtiyaçlarımızı karşılamamızı sağlayan hareket etme sanayinin ve teknolojinin gelişimi, düzensiz beslenme gibi sebeplerden dolayı azalmış, sağlık çıktılarının fiziksel ve zihinsel açıdan olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmuştur. Hareketsiz yaşantının insan sağlığını fiziksel ve zihinsel yönden etkilemesi, toplumların daha fazla hareket etme konusunda bilinçlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Özellikle tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemi sürecinde fiziksel olarak daha aktif olmanın ve yaşantımızda hareket etmenin önemi farklı noktalarda kendisini göstermiştir.

Fiziksel olarak inaktivite kronik hastalık ve rahatsızlıklarla birlikte birçok ölüm nedeni olarak kabul edilmektedir (Bull vd., 2004). Dünya Sağlık Örgütü hareketsizliğin ölüm sebepleri arasında olduğunu belirtmiş, dünyada ölümlerin yıllık 3,2 milyonunu yetersiz fiziksel aktiviteden kaynaklandığını vurgulamıştır (Akt. Bull vd., 2004). Fiziksel olarak inaktif olmanın birçok hastalıkla ilişkilendirilmesi sebebiyle fiziksel aktivite, hareket etme gibi kavramlar her geçen gün daha fazla önem kazanmıştır. Ayrıca uluslararası platformlarda fiziksel olarak inaktif yaşantının ortaya çıkardığı sağlık çıktısındaki sorunların ekonomik yönden olumsuz etkilere de sebep olması nedeniyle sağlıklı ve kaliteli yaşam tarzını destekleyecek nitelikli ve nicelikli fiziksel aktivitelerin ortaya konmasını önemli kılmıştır (Rudd vd., 2020).

Fiziksel aktivite tüm hareketleri içermekte ve herkes için istenilen seviyede gerçekleştirilebilecek birçok aktivite (bisiklet, yürüyüş, spor branşları, rekreasyonel aktiviteler ve oyunlar) bulunmaktadır (Bull vd., 2004). Fiziksel olarak aktif bir yaşantı tarzı beyin sağlığı, vücut ağırlığının kontrol altında tutulması, hastalıklara yakalanma riskini azaltması, kas kuvvetinin sağlanması gibi olumlu etkileri açısından önem arz etmektedir (Centrel of Disease Control and Prevention, 2022). Fiziksel aktivite bireysel olarak insanların sağlığını etkilediği gibi, toplumların genel olarak sağlık düzeyini olumlu yönde etkileyen bir etmendir (Bulut, 2013). Ayrıca fiziksel aktivite her yaş grubu için farklı öneme sahip olabilmektedir. Örneğin fiziksel olarak aktif olmak çocuklarda sağlıklı büyüme, sosyalleşme ve bedenlerini tanımalarına katkı sağlayabileceği gibi (Orhan, 2019), yaşlılarda hastalıkların önlenmesi ve yaşam kalitesine olumlu etkiye sahiptir (Erdem vd., 2021).

Okuryazarlık kavramı belirli bağlamda bir bireyin çevresini gözlemleyebilme, anlayabilme ve bunlara etkili yanıt verebilme potansiyeli ve kapasitesidir (Durden-Myers vd., 2022). Bedensel okuryazarlık ise bir dizi temel insan hareketinin, temel hareket becerilerinin ve temel spor becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin, insanlara yaşamları boyunca sağlığı geliştiren fiziksel aktivitelere katılmalarını sağlayan araçlar olmasını ifade eder (Ellerton, 2018). Bedensel okuryazarlık, bedenlenmiş benliğin canlanmasını ve artırılmasını amaçlar (Durden-Myers vd., 2022).

Beden eğitimi ve spor derslerinde okul öncesi dönemden itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan bireylerin hareket etme alışkanlıkları edinmeleri ve ilerleyen yaşlarda bu alışkanlıkları sürdürmeleri amaçlanmaktadır. Özellikle çocukluk döneminde bu alışkanlıkların kazanılması önemlidir. Orhan (2019) özellikle bu dönemde elde edilecek kazanımların ileriki yaşlarda tutum ve davranışların temelini oluşturacağını belirtmiştir. Bedensel okuryazarlık kavramının yaşam boyu sağlıklı olmaya yönelik bir anlayış olması, beden eğitimi ve spor dersleri ile benzer hedefler içermesi (Munusturlar ve Yıldızer, 2019) sebebiyle bedensel okuryazarlık, beden eğitimi ve spor kavramları birlikte açıklanacaktır.

Bedensel Okuryazarlık: Okuma ve yazma harf sistemlerinin çözümlenmesini sağlayan bir davranışken, okuryazarlık iletisi olan her şeyin anlamlandırılmasını amaçlayan geliştirilebilir bir beceridir (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019). Bedensel okuryazarlık, fiziksel aktiviteye katılım için bütünsel bir temeli

tanımlayan çok boyutlu bir kavramdır (Cornish vd., 2020). Bununla birlikte bedensel okuryazarlık uluslararası alanda ilgi görmeye devam eden bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Durden-Myers vd., 2022). Bedensel okuryazarlıkta bazı durumlarda neler gerçekleştiğini okuma ve bu durumlara uygun olan gerekli tepkileri verme söz konusudur (Ellerton, 2018). "Bedensel okuryazarlık, yaşam için fiziksel aktivitelere katılımda değer verme ve sorumluluk alma motivasyonu, güveni, fiziksel yeterliliği, bilgisi ve anlayışı olarak tanımlanabilir" (International Physical Literacy Assosiation, 2017). Whitehead (2010) bedensel okuryazarlığı "bireylerin yaşamları boyunca fiziksel aktiviteyi uygun bir düzeyde sürdürmek için geliştirdikleri motivasyon, güven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlayış" olarak tanımlamıştır. Whitehead (2010) bedensel okuryazarlıktan; "Yaşam kalitesine önemli bir katkı sağlamak için doğuştan gelen hareket potansiyelinden yararlanma motivasyonu ile karakterize edilen bir eğilim" şeklinde bahsetmektedir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere bedensel okuryazarlık sayesinde fiziksel aktivitenin yaşamın sadece belirli döneminde değil, sürdürebilir şekilde hayatın bir parçası haline getirilmesi söz konusudur. Taş ve Altunsöz (2021) bedensel okuryazarlığın bireylerin gelişimi ve yaşam boyu öğrenimleri için önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir.

Bedensel okuryazarlık kavramı yaşam boyunca önemi göreceli olarak değişebilen motivasyon ve güven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlama, yaşam boyu fiziksel aktivitelere katılım gibi birbirine bağlantılı temel unsurları içerir (Sport of Life, 2015). Bedensel okuryazarlık aktif yaşantı sürmek için bilgi, beceri ve davranışları (Şekil 2.1) inşaa etmekle ilgilidir (SportAustralian, n.d).

Kaynakça

Azboy, Y. (2021). Fiziksel aktivite ve sağlık. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 3(2), 140-144. https://doi.org/10.33308/2687248X.202132221.

Basoglu, U. D. (2018). The Importance of Physica lLiteracy for Physical Education and Recreation. *Journal of Educationand Training Studies*, 6(4), 139-142.

British Columbia. (2016). Area of Learning: Physical and Health Education. *Big İdeas*.https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/physical-health-education/en_physical-health-education_k-9.pdf. Erişim Tarihi: 10-06-2022.

Bull, F. C., Armstrong, T. P., Dixon, T., Ham, S., Neiman, A., & Pratt, M. (2004). Physical inactivity. Comparative quantification of health risks global and regional burden of disease attribut able to selected major risk factors. Geneva: *World Health Organization*, 729-881.

Bulut, S. (2013). Sağlıkta sosyal bir belirleyici; fiziksel aktivite. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi,* 70(4), 205-214. Burson, S.L., Mulhearn, S.C., Castelli, D.M., & van der Mars, H. (2021). Essential Components of PhysicalEducation: Policyand Environment. Res Q Exerc Sport:209-221. doi: 10.1080/02701367.2021.1884178. PMID: 34009092.

Can, S., Arslan, E., & Ersöz, G. (2014). Güncel bakış açısı ile fiziksel aktivite. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 1-10. DOI: 10.1501/Sporm_0000000248.

Centers for Disease Control and Prevention. (2011). *School Health Guidelines to Promote Healthy Eating and Physical Activity*. https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/rr/rr6005.pdf. Erişim Tarihi: 25-06-2022

Centrel of Disease Control and Prevention. (2022). *Benefits of Physical Activity*. https://www.cdc.gov/physicalactivity/basics/pa-health/index.htm. Erişim: 11-06-2022.

Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T., Koopmans, E., Pousette, A., & Pelletier, C. A. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapids coping review. *BMC PublicHealth* 20, 1569. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09583-8

Dalkıran, O., & Tuncel, F. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Seçmeli Ders Olarak İşlenmesinin Öğrenciler Gözüyle Değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 37-42.

Dudley, D. A. (2015). A conceptual model of observed physicalliteracy. *The Physical Educator*, 72(5).

Durden-Myers, E. J., Bartle, G., Whitehead, M. E., & Dhillon, K. K. (2022). Exploringthenotion of literacywithinphysicalliteracy: a discussionpaper. *Frontiers in Sports and Active Living*, 174.

Durden-Myers, L. (2019). What distinguishes *Physical Literacy from Physical Education?*. https://www.pescholar.com/insight/distinguishing-physical-literacy-physical-education/. Erişim Tarihi: 19-06-2022.

Education Bureau. (2021). *Physical Education*. https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/physical-education/index.htmlErişim: 13-06-2022. Ellerton, H. (2018). What is physical literacy and why is it important for children today? https://humankinetics.me/2018/06/27/what-is-physical-literacy/. Erişim: 11-06-2022.

Erdem, H. R., Sayan, M., Gökgöz, Z., & Ege, M. R. (2021). Yaşlılarda Fiziksel Aktivite: *Derleme. YIU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2, 16-22.

Godbout, P. (2021). Emergence of physical literacy in physical education: some curricular repercussions. Physical Education and Sport Pedagogy, 1-14.

Hakan, T. A. Ş., & Altunsöz, İ. H. (2021). Bedensel Okuryazarlık Kavramı ve Önemi. Spor Bilimleri Dergisi, 32(3), 109-122.

Healy, M. (2022). Why Is Physical Education so Important? One World International School.https://www.owis.org/blog/why-is-physical-education-so-important#:~:text=PE%20improves%20motor%20skills%20and,it%20can%20make%20them%20feel. Erişim Tarihi: 20-06-2022.

International IPLA, Physical Literacy Association. (2017). https://www.physical-literacy.org.uk/?v=1c2903397d88 Erişim tarihi: 11-06-2022.

Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, andinterventions. *European Physical Education* Review, 27(1), 96-112.

Longmuir, P.E., Woodruff, S.J., Boyer, C., Lloyd, M., & Tremblay, M.S. (20189. Physical Literacy Knowledge Questionnaire: feasibility, validity, and reliability for Canadian children aged 8 to 12 years. BMC *Public Health* 18, 1035. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5890-y.

Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education–A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118.

Mandigo, J., Harber, V., Higgs, C., Kriellaars, D., & Way, R. (2013). Physical Literacy with in the Educational Context in Canada. *International Council of Sport Science and Physical Education* (ICSSPE Bulletin), 65, 361-367.https://www.icsspe.org/sites/default/files/bulletin65_0.pdf. Erişim Tarihi: 16-06-2022.

McNamee, M. (2005). The nature and values of physical education. (Green, K. Hardman, K. (Ed). *Physicaleducation: Essentialissues*, SAGE Publication: London.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *Kişisel Gelişim ve Eğitim Alanı. Fiziksel (Spor) Okuryazarlık Kurs Programı*. Ankara. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%C5%9Fisel%20Geli%C5%9Fim%20ve%20E%C4%9Fitim_Fiziksel%20(Spor)%20Okuryazarl%C4%B1k%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf. Erişim Tarihi: 19-06-2022.

Munusturlar, S., & Yıldızer, G. (2020). Beden eğitimi öğretmenleri için algılanan beden okuryazarlığı ölçeği'nin faktör yapısının Türkiye örneklemine yönelik sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 200-209. doi: 10.16986/HUJE.2019049146.

Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.

Physical and Health Education Canada. (2020). Physical Literacy in Canada PHE Canada Passport for Life and Canadian Sport for Life PLAY Tools Assessment Rubrics. https://passportforlife.ca/physical-literacy-canada. Erişim Tarihi: 16-06-2022.

Robinson, D. B., Randall, L., & Barrett, J. (2018). Physical literacy (mis) understandings: What do leading physical education teachers know about physical literacy? *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 288-298.

Rudd, J. R., Pesce, C., Strafford, B. W., & Davids, K. (2020). Physical Literacy - A Journey of Individual Enrichment: An Ecological Dynamics Rationale for Enhancing Performance and Physical Activity in All. Front. Psychol. 11:1904. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01904.

SHAPE America. (2013). *Grade-level out comes for K-12 physical education*. https://www.shapeamerica.org/standards/pe/upload/Grade-Level-Outcomes-for-K-12-Physical-Education.pdf. Erişim: 13-06-2022.

SHAPE America. (2015). *The Essential Components of Physical Education*. https://www.shapeamerica.org//upload/TheEssentialComponentsOfPhysicalEducation.pdf. Erişim Tarihi: 10-06-2022.

Sportfor Life. (2015). *Canada's physical literacy consensus statement*. https://physicallit.wpengine.com/wp-content/uploads/2016/08/Consensus-Handout-EN-WEB_1.pdf. Erişim: 11-06-2022.

SportAUS (n.d). *Australian Physical Literacy* Framework — At A Glance. https://www.sportaus.gov.au/__data/assets/pdf file/0015/710106/35455 Physical Literacy Framework_At_a_glance-access.pdf. Erişim: 11-06-2022.

Taş, H. & Hürmeriç Altunsöz, İ. (2021). Bedensel Okuryazarlık Kavramı ve Önemi. *Spor Bilimleri Dergisi,* 32 (3), 109-122. DOI: 10.17644/sbd.858188.

Whitehead. M. (ed). (2010). *Physical literacy: throughout the life course*. 1st ed: New York: Routledge; 2010. p. 258.

WHO (n.d_a). Physical Activity. https://www.who.int/health-topics/physical-activity#tab=tab_1. Erişim: 08-06-2022.

WHO (n.d_b). Physical Inactivity. Approximately 3.2 millîon deaths and 32.1 millîon DALYs (representing about 2.1% of global DALYs) each year are attribu table to insufficient physical activity. Erişim Tarihi: 11-06-2022.

Zengin Alpözgen, A., & Razak Özdinçler, A. (2016). Fiziksel Aktivite ve Koruyucu Etkileri: Derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3 (1), 66-72. https://dergipark.org.tr/en/pub/hsp/issue/25147/265530.

Öz Geçmiş

Dr. Öğr. Üy. Haşim KATRA 1984 yılında İstanbul'da doğdu. 2008 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programından mezun oldu. 2013 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ezine Meslek Yüksekokulunda Beden Eğitimi ve Spor öğretim elemanı olarak göreve başladı. 2016 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okulunda yüksek lisansını, 2021 yılında Bursa Uludağ Üniversitesinde doktora programını tamamladı. 2022 yılından beri Ayvacık Meslek Yüksekokulu Spor Yönetimi Programında öğretim üyesi olarak görev yapan akademisyenin çalışma alanını fiziksel aktivite, egzersiz ve sağlık alanları oluşturmaktadır.

BÖLÜM 3

BİYOTEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞI

Gamze EMİR GÜNAY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3976-2243

Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler gün geçtikçe artmakta ve toplumun hemen hemen her kesimi bu gelişmelere uyum sağlamaktadır. Dolayısıyla bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler önem kazanarak ikisi arasındaki ilişki üzerine dikkat çekmektedir (Babacan, 2017). Bununla birlikte bilim ve toplum arasındaki ilişki ve etkileşimler farklı yönlerden ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalara göre bilim ve teknolojideki gelişmelerin; sağlık, endüstri, tarım ve çevre başta olmak üzere bu alanlara büyük yenilikler getirerek, dünyayı büyük ölçekte değiştirecek devrim niteliğinde çalışmalar olduğu düşünülmektedir. (Eden, 2005).

Biyoteknoloji; kelime olarak biyoloji ve teknoloji kelimelerinden türetilmiş olup bu kavram için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Biyoteknoloji kelimesinin tanımı ilk kez 1917'de Karl Ereky tarafından "canlı organizmalar tarafından ham maddelerin yeni ürünlere dönüştürüldüğü süreçler" şeklinde ifade edilmiştir (Sürmeli, 2010). Günümüzde ise biyoteknolojinin tanımı; canlı organizmaların veya bu organizmaların ürettiği ürünlerin, insanın yaşamı ve içinde yaşadığı çevreyi olumlu yönde değiştirecek biçimde kullanılmasına imkân sağlayan teknolojilerin bütününü kapsayacak şekilde genişletilerek, genetik çeşitlenme ve gen teknolojileri ifadeleri ile kullanılmaktadır (Özcengiz, 2002). Yapılan genelleme ve tanımlar farklılaşıyor olsa da biyoteknoloji en geniş şekliyle; problemlere karşı çözümlerin ve faydalı ürünlerin üretilmesi amaçlanarak biyolojik süreçlerin kullanılmasıyla birlikte gelişmiş ve modern tekniklerin biyolojik sistemlere uygulandığı çalışma alanı olarak kabul

görmektedir. Yapılan tüm tanımların ortak noktası canlıların yaşamına yönelik yapılan iyileştirme çalışmalarıdır. Bu çalışmalar özellikle insan hayatını kolaylaştıracak ve daha iyi koşullarda yaşatmaya yönelik imkanlar sunacak, canlı organizmalar arası genetik materyal değişimine olanak sağlayan çalışmalar olarak özetlenmektedir (Yeşilbağ, 2004).

Biyoteknolojiyi tek bir tanımda açıklamak zor olsa da tarihî süreçteki öneminden ve yaşamdaki yerinden, çeşitli örnekler verilerek anlamının kavranması kolaylaştırılabilir. MÖ 2000'li tarihlerden günümüze dek "biyoteknoloji" hemen hemen her toplumun ilgi alanına mutlak suretle girmiştir. En primitif anlamda sığır, domuz, koyun gibi hayvanların evcilleştirilerek hayvancılıkta kullanılması, fermentasyon ürünü olarak ekmek, yoğurt ve peynirin üretilmesi, istenilen özelliklerde bitkilerin hibritlenmesi biyoteknolojiye örnektir. Günümüzde biyoteknoloji ise oldukça aşama kaydetmiş; biyoloji, kimya, teknoloji vb. farklı bilim alanlarının katkılarıyla da multidisipliner bir bilim alanı olmuştur. Bu alan öyle ilerlemiştir ki 1990 yılında insan hücrelerinde yer alan DNA'daki tüm genleri belirleme ve bu genlerin kromozomların üzerinde yerlerini tespit etmeyi amaçlayan "İnsan Genom Projesi" çalışmaları başlamıştır. İlerleyen süreçlerde giderek artan biyoteknoloji uygulamalarının bilime ve canlı yaşamına büyük katkıları olmuştur. Bu uygulamalara paralel olarak artış gösteren moleküler biyoloji ve genetik üzerine yapılan çalışmalarda genetik biliminin içerisinde yer alan rekombinant DNA teknolojileri uygulanmaya başlamış ve biyoteknoloji alanındaki gelişmeler ivme kazanmıştır (Doğru, 2010). Tıp alanında kullanılan tedavi edici birçok proteinin hayvanlardan elde edilmesinden, DNA kalıntılarından yola çıkarak adli vakaların çalışılmasına ya da endüstriyel atıkları parçalayıcı bakterilerin üretilerek çevreye verilen zararın önlenmesine kadar günlük yaşantımızın hemen hemen her alanında birtakım gelişmelerin kaydedildiği bilinmektedir (Thieman vd. 2013). White (1999) ve Chabalengula'e (2011) göre biyoteknolojinin kapsamı üç temel başlık altında toplanmıştır:

- Biyoteknoloji en genel şekliyle insanlar, hayvanlar, bitkiler ve mikroorganizmaların olduğu canlılığın kullanılmasını kapsar.

- İzolasyon için kullanılabilen organizmaları veya bu organizmaların bileşenlerini, genetik materyalleri olan DNA'larını, enzimlerini veya hücre içindeki organellerini kapsar.

- Canlı organizmaları ya da bunların parçalarını değiştirmek veya oluşturmak amacıyla belirli teknikleri ve süreçleri, genetik modifikasyonu veya genetik mühendisliği içermektedir.

Bilimsel Okuryazarlık Olarak Biyoteknoloji Okuryazarlığı

Okuryazarlık; günümüz yaşamının zorunlu kıldığı becerileri edinme ve bilgilenme süreçlerini içeren karmaşık bir konudur (Oğuz-Haçat vd., 2019). Bilimsel okuryazarlık uzun yıllara dayanan kapsamlı bir geçmişe sahip ve günümüzde yaygın olarak kullanılan bir kavramdır (Bybee, 2011). Bu kavram 1950'lerden sonra fen alanındaki eğitimler aracılığıyla bireylere kazandırılması gereken temel ön koşullardan biri haline geldiğinde hayatımızın bir parçası olmuştur. En temel anlamda bilim okuryazarlığı kavramı; kişisel karar alma, kültürel ve sivil katılım ile ekonomik verimlilik için gerekli bilimsel süreçler ile terimleri hem anlamayı hem de bilmeyi içerir (Dani, 2009). Bilim okuryazarı bireylere sahip olmak toplumun ilerlemesi ve gelişmesi için oldukça önemlidir. Bu amaçla bilim okuryazarı bireyler yetiştirmekle sorumlu olan eğitim kurumları bu kavramı kendi programlarına entegre etmişlerdir. Örneğin farklı ülkelerdeki Ulusal Bilimsel Eğitim Standartlarının temel amacı; bilimsel okuryazarlık düzeyi yüksek bireyler yetiştirmektir (MoNE, 2013 ve NRC, 1996). Bilimsel okuryazarlık Ulusal Bilim Eğitimi Standartlarına göre; "Bilimsel okuryazarlık bir bireyin günlük yaşamındaki deneyimleri ile alakalı olarak soru sorabilmesi, merakından kaynaklı sorularının cevaplarını alabilmesi, saptayabilmesi ve anlayabilmesi anlamına gelmektedir. Bununla beraber, bir bireyin doğal olayları tanımlayabilme, algılayabilme, açıklayabilme ve tahmin edebilme yeteneklerine sahip olması anlamlarına da gelmektedir. Bilimsel okuryazarlık, bilim ile alakalı gelişmeleri ve bu alanda yazılan makaleleri anlayarak okumak ve sonuçları tartışabilecekleri ilgili sohbet ortamlarına katılım sağlayabilmelerini gerektirmektedir. Ayrıca birey uluslararası veya ulusal kararlar alınırken bu kararların temelinde yer alan bilimsel olayları belirleyebilir, bilimsel ve teknolojik olarak belirlenen konumları ifade edebilir" şeklindedir (NRC, 1996).

Bilimsel okuryazarlık Shen (1975) tarafından pratik, kültürel ve sivil olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Diğer bir araştırmacı olan Miller (1983) ise bilimsel okuryazarlığını üç başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar:

- Bilimin yöntem ve yasalarını anlama,
- Temel olan bilimsel terim ve kavramları anlama,
- Toplum üzerindeki bilim ve teknolojinin etkisini anlama şeklindedir (Turgut ve Fer, 2006).

Kaynakça

Açıkgül-Fırat, E. (2015*). WEB 2.0 araçlarıyla desteklenen öğretimin öğretmen adaylarının biyoteknoloji okuryazarlıklarına etkisi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Akçay, S. (2016). The analysis of prospective teachers' biotechnology perception through metaphors. *Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 139-151

Babacan, M. A. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde

Bahri, N.M.; Suryawati, E.; Osman, K.; Students' Biotechnology Literacy: The Pillars of STEM Education in Malaysia, E*urasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2014, 10(3), 195-207

Bilen, K., Özel, M. (2012). Gifted students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 6(2), 135-152

Bybee, R.; McCrae, B. J. (2011). Scientific literacy and student attitudes: Perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, 33(1), 7-26

Bruschi, F., Dundar, M., Gahan, P. B., Gartland, K., Szente, M., Viola-Magni, M. P., Akbarova, Y. (2011). Biotechnology worldwide and the 'European biotechnology thematic network' association (EBTNA). *Current* Opinion in Biotechnoogy, 22(1), 7-14

Cebesoy, Ü. B. (2014). *An analysis of science teachers' genetics literacy and related decision making process* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Chabalengula, V. M., Mumba, F., Chitiyo, J. (2011). Elementary education preservice teachers' understanding of biotechnology and its related processes. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(4), 321–325.

Çamur, E. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları ile bilimsel epistemolojik inançları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Dawson, V.; Schibeci, R. (2003). Western Australian high school students attitudes towards biotechnology processes, *Journal of Biological Education*, 38(1), 7-12

Dawson, V.; Soames, C. (2006). The effect of biotechnology education on Australian high school students' understandings and attitudes about biotechnology processes, *Research in Science and Technological Education*, 24(2), 183–198

Darçın, E. S. (2007). *Fen-teknoloji ve biyoloji öğretmen adayları için biyoteknoloji eğitiminin deneysel planlanması*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Dani, D. (2009). Scientific literacy and purposes for teaching science: A case study of Lebanese private school teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 289-299

Dimkov, R.; Atev, A.; Topalova, Y.; Alexieva, Z.; and Atanasov; A. (2009). University biotechnology as an educational and research space. *Biotechnology & Biotechnological Equipment,* 23(1), 742-746

Doğru, M.S., (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ile ilgili yaklaşımları ve bilgi seviyelerinin ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Eden, P. (2005). Post-Genome Era. *Journal of College Science Teaching*, 34(7), 32, 74-35.

Edmondston, J. E.; Dawson, V.; Schibeci, R. (2010). Undergraduate biotechnology students' views of science communication. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2451-2474.

Eroğlu, S. (2006). *Görsel ve işitsel materyal kullanımının ortaöğretim 3. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ile ilgili kavramları öğrenmeleri ve tutumları üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., Tavares, F. (2012) Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teacher and Teacher Education*, 28(3), 368–381

Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: new minds for a changing world. *Science Education,* 82(3), 407-416

Jenkins, R. O. (1997). Computer-assisted learning materials and the practice of biotechnology, *Journal of Biological Education*, 31(1), 65-69

Kaya, N. (2009). *Birlikte öğrenme gruplarında pratik deney ve materyal tasarımları ile biyoteknoloji öğretiminin başarı ve tutum üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla

Kirkpatrick, G.; Orvis, K.; Pittendrigh, B. (2002). A teaching model for biotechnology and genomics education. *Journal of Biological Education*, 37(1), 31-35

Kwon, H.; Chang M. (2009). Technology teachers beliefs about biotechnology and its instruction in South Korea. *Journal of Technology Studies*, 35(1), 67-75

Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71–94

MoNE (Ministry of National Education) (2013). Elemantary School (Primary and Secondary) Science Curriculum, 6-8th grades. Ankara.

National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. *Washington DC, National Academy Press*.

Oğuz Hacat, S.; Demir, F. B. (2019). Eğitim Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145

Oktay, T. (2022). *Tekirdağ ilinde ilköğretim fen eğitiminde biyoteknoloji farkındalığı*, Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne

Öcal, E. (2012). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji (genetik mühendisliği) farkındalık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Özcengiz, G. (2002) Endüstriyel üretimde gen teknolojileri, Avrasya Dosyası, 8(3), 104- 119

Öztürk-Akar, E. (2017) Turkish university students' knowledge of biotechnology and attitudes toward biotechnological applications. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 45(2), 115–125

Prokop, P.; Leskova, A.; Kubiatko, M.; Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907

Porter, J.N., (2007). *A descriptive study of agriculture teachers' awareness of biotechnology and the future of biotechnology education in İllinois*. Yüksek Lisans Tezi, North Carolina Agricultural and Technical State University.

Sadler, T. D., Zeidler, D. L. (2005) Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision-making. *Jornal of Research Science and Teachnology*, 42(1), 112–138.

Shwartz, Y.; Ben-Zvi, R.; Hofstein, A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students. *Chem. Educ. Res. Pract.* 7(4), 203– 225

Soğukpınar, R.; Karışan, D. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık konularına ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(2), 410-445

Shen, B.S.P. (1975) Scientific literacy and the public understanding of science. In: Day S. B., Ed. Communication of Scientific Information, Karger, Basel,44–52

Sohan, D. E.; Waliczek, T.M.; Briers, G.E. (2002) Knowledge, attitudes, and perceptions regarding biotechnology among college students. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 31, 5-11.

Sürmeli, H. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Çalışmaları ile İlgili Tutum, Bilgi ve Biyoetik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Sürmeli, H.; Şahin, F. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Biyoteknoloji Çalışmalarına Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Bilim.* 35(155), 145-157

Uşak, M.; Erdoğan, M.; Prokop, P.; Özel, M. (2009). High school and university students 'knowledge and attitudes regarding biotechnology: *A Turkish experience. Biochemistry and Molecular Biology Education*, 37(2), 123-130

Thieman, W.J.; & Palladino, M. A. (2013). Biyoteknolojiye giriş (Çev. Ed. M. Tekeoğlu). Ankara: Palme Yayıncılık

Turgut, H.; Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 24, 205-229

White, G. W. (1999). Biotechnology resources on the world-wide web. *Health Care On the Internet*, 3(3), 17-28

Yeşilbağ, D. (2004). Tarımsal ve hayvansal ürünlerde modern biyoteknoloji ve organik üretim. *Uludağ University Journal of Faculty of Veterinary Medicine*, 23, 1-2-3, 157-162

Öz Geçmiş

Gamze EMİR GÜNAY, Lisans eğitimini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümünde 2015 yılında ve yüksek lisans eğitimini Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Anabilim Dalında 2018 yılında tamamlamıştır. Doktora öğrenimine Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Kimya Anabilim Dalında devam etmektedir. 2020 yılında aynı kurumda Biyokimya Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak göreve başlamış ve bu tarihten itibaren biyosensörler, biyoteknoloji akıllı ve yenilikçi malzemeler alanlarında bilimsel çalışmalarını sürdürmektedir.

BÖLÜM 4

ÇOKKÜLTÜRLÜ OKURYAZARLIK

Doç. Dr. Yahya Han ERBAŞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0802-4536

Hoşgörü, kültürler arası diyalog ve çeşitliliğe saygı, insanların giderek daha fazla birbirine bağlı hale geldiği bir dünyada her zamankinden daha önemlidir

(*Kofi Annan- Birleşmiş Milletler Eski Genel Sekreteri*).

Giriş

Çokkültürlü okuryazarlık, Hirsch'in (1987) "kültürel okuryazarlık" çalışmasından uyarlanarak daha kapsayıcı bir kavrama dönüştürülmüştür. Çokkültürlü okuryazarlık kavramı daha çok toplumda farklılıklara dayalı sorunları ele almayı amaçlamaktadır. Her ne kadar çokkültürlü okuryazarlık, çeşitlilik ve eşitlik üzerine fikir yürütme üzerine temellendirilmişse de çeşitliliğin gitgide fazlalaştığı sınıflarda öğretmenler sosyokültürel ve sosyopolitik konulara yönelik ders içerikleri hazırlamaya gerektiği kadar önem vermemektedir. Pek çok öğretmen, yaşadıkları toplumda var olan çeşitliliğe ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklı olarak öğretim faaliyetlerini bu çeşitliliğe ilişkin yüzeysel bilgilerle devam ettirmektedirler.

Çokkültürlü okuryazarlık, içerik entegrasyonu, bilgi inşası, güçlü bir sosyal yapı ve okul kültürü ve kültürler arası farkındalık konusunda öğrencilerin "okuryazar" olmalarını sağlayan, eşitlikçi pedagojisi yoluyla

öğrenme ortamında var olan çeşitliliklerinin varlığının tanınması, bilinmesi, deneyimlenmesi düşüncesi üzerine kurgulanmış bir kavramdır. Bu nedenle sadece kültürlerin adetleri, gelenekleri, görenekleri, yeme-içme alışkanlıkları, dini ve millî günlerinin öğretimi anlamına gelmemektedir. Bunlara ek olarak çokkültürlü okuryazarlık, diğer etnik kökenlere yönelik dışlayıcı ve baskı gibi tartışmalı konuları ele alarak kültürel farkındalığı zenginleştirmektir (Boutte, 2008). Çokkültürlü okuryazarlık eğitimi, öğrencilerin toplumlarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik aktif vatandaşlar olmaları için gerekli olan 21. yüzyıl becerilerini ve tutumlarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Dünyada artan ırk, dil ve etnik çeşitlilik nedeniyle çokkültürlü okuryazarlığın, öğrencileri 21. yüzyılda etkin bir şekilde işlev görmeye hazırlamak için hızlı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Boutte, 2008).

Çokkültürlülük Nedir?

Eagan (2021) çokkültürlülüğü "kültürlerin, ırkların ve etnik yapıların, özellikle azınlık gruplarına ait olanların, egemen bir siyasi kültür içindeki farklılıklarının özel olarak kabul edilmesini hak etmesi" (s.y.) olarak tanımlamaktadır. Toplumların yapılarına göre çokkültürlülüğün sağladığı avantajlar veya ortaya çıkardığı dezavantajlar farklılık göstermektedir. En genel özellikleriyle inceleyecek olursak, çokkültürlülük kültürel çoğulculuğun desteklenmesi ve eşit imkanların sağlanması (Sleeter ve Grant, 2007) düşünceleri ile toplumlara olumlu bir dönüşüm sağlama fırsatı sunmaktadır. Bunların yanında çokkültürlülüğe yönelik yapılan itirazlar da mevcuttur. Örneğin çokkültürlülüğün toplumda var olan belirli grupların yararlarının toplumun ortak yararlarından üstün tutulma çabası ve eşit bireysel haklar kavramına zarar verebilecek bir yapıya dönüşmesi gibi ortaya çıkabilecek dezavantajlarda bulunmaktadır (Eagan, 2021). Bunlara ek olarak çokkültürlülüğe ilişkin avantajlar ve dezavantajlar Şekil 4.1'deki gibi özetlenebilir.

Şekil 4.1
Çokkültürlülüğün avantajları ve dezavantajları (https://environmental-conscience.com/ sitesinden uyarlanmıştır)

Çokkültürlülüğün Avantajları (Fırsatları)	• Çeşitliliklere karşı yüksek hoşgörüyü teşvik eder. • Daha barışçıl bir toplum meydana getirir. • Farklı kültürlerden yeni şeyler öğrenilir. • Farklı kültürlerden insanlarla tanışıp, bağlantılar kurulabilir. • Toplumdaki alt kültürlere yönelik ön yargıları azaltır, hatta yok eder. • İnsanları yeni bir dil öğrenmeye teşvik eder.
Çokkültürlülüğün Dezavantajları (Sakıncaları)	• Farklı kültürel geçmişlerden gelen insanların, birbirlerini tanımak istememesi gerilimi artırır. • Alt kültürlerden gelen insanların topluma adaptasyonu uzun sürebilmektedir. • Konuşma dili farklılıkları iletişim engeli oluşturmaktadır. • Yerel halk dışarıdan gelenlere karşı olumsuz tutum besleyebilir. • Kendi öz kültürünü kaybetme korkusunu tetikler. • Bölücü faaliyetleri cesaretlendirebilir.

Kültürel Buzdağı Modeli

Çokkültürlü okuryazarlık kavramını incelemeye geçmeden önce kültür kavramı üzerine yapılan çalışmaları ve çokkültürlü okuryazarlık fikrinin teorik temellerini oluşturan kültürel okuryazarlık kavramları incelenmelidir. Örneğin kültür kavramı üzerine geliştirilen modellerden biri olan "Kültürel Buzdağı Modeli" burada bizlere yardımcı olacaktır. Hall (1976) kültürü bir buzdağına benzetmektedir ve bunu "Kültürel Buzdağı Modeli" ile bize aktarmaktadır. Bir toplumun kültürünü bir buzdağına benzetirsek, orada var olan kültürün görünen yönleri vardır fakat aynı buzdağında olduğu gibi büyük bir kısmı görünmeyen özelliklerden meydana gelmektedir. Hall'e (1976) göre kültürün içsel veya bilinçaltı

Kaynakça

Anning, B. (2010). Embedding an Indigenous graduate attribute into University of Western Sydney's Courses. *The Australian Journal of Indigenous Education*, *39*(S1), 40-52.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Ek Protokol No.1, Madde 2 (1952). yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf

Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons*, *69*(3), 135-140.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education,* 19, 3-49.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson/Allyn and Bacon.

Birleşmiş Milletler Evrensel Beyannamesi, Madde 26 (1948). https://www.ombudsman.gov.tr/document/mevzuat/688B1--Insan-Haklari-Evrensel-Beyannamesi.pdf

Boutte, G. S. (2008). Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote social justice. *The social studies*, *99*(4), 165-173.

Brown, M. & Guddemi, M. (1989) Cultural literacy in the early years, *National Association of Early Childhood Teacher Educators Bulletin, 10*(2), 12-13.

Camicia, S.P. (2007), Prejudice reduction through multicultural education: Connecting multiple literatures. *Social Studies Research and Practice*,2(2), 219-227.

Cook, V. & Harrison, F. (2021). Promoting cultural literacy in schools. DIALLS. https://dialls2020.eu/wp-content/uploads/2021/05/DIALLS-Policy-Brief-2-long-FINAL-19May21.pdf

Eagan, J. L. (2021, October 1). *Multiculturalism*. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/topic/multiculturalism

Erdoğan, M., & Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: ön yargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 474-485.

Flavell, H., Thackrah, R., & Hoffman, J. (2013). Developing Indigenous Australian cultural competence: A model for implementing Indigenous content into curricula. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, *4*(1), 39-57.

Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. Anchor

Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Houghton Mifflin.

Lähdesmäki, T., Koistinen, A.K. & Ylönen, S. (2019). Developing education policies in europe to enhance cultural literacy. DIALLS. https://dialls2020.eu/wp-content/uploads/2019/06/DIALLS-Policy-Brief-1-Developing-Educational-Policies.pdf

Maine, F., Cook, V. and Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education, 17* (3): 383–392.

Makinen, K. & Lahdesmaki, T. (2021). Dialogue, argumentation, and creative practices as tools in cultural literacy learning in Europe. DIALLS. https://dialls2020.eu/wp-content/uploads/2021/04/dialls_-policy-brief-III-April-2021-final.pdf

McGee-Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, *34*(3), 152-158.

Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.

Sleeter, C. & Grant, C.A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley.

Türkiye Cumhuriyet Anayasası, Madde 42 (1982). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf

Online Kaynaklar

https://environmental-conscience.com

https://dialls2020.eu/cultural-literacy-in-dialls/

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Yahya Han ERBAŞ, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2005 yılında mezun olmuştur. Bir yıldan fazla bir süre birleştirilmiş sınıflarda sınıf öğretmeni olarak Şırnak ili İdil ilçesinde görev yaptı. 2011 yılında yüksek lisansını Indiana Üniversitesi-Bloomington Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi: İlköğretim Eğitimi alanında 2017'de doktora eğitimini aynı üniversitenin Okuryazarlık, Kültür ve Dil Eğitimi alanında tamamladı. 2018'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde göreve başlamıştır. 2020 yılından itibaren Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri Bölümünün Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim dalında doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

BÖLÜM 5

EDEBİYAT OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

Süleyman Demirel Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3494-1971

Giriş

Okuryazarlık türlerinin özellikle öğrenciler için en önemlilerinden biri olan edebiyat okuryazarlığı, özgün eserleri okumak ve değerlendirebilmek açısından önemlidir. Bu yolla öğrencilerin dilin yapısına ilişkin farkındalıkları arttığı gibi, onların kelime dağarcıkları da gelişmektedir. Bu durum ayrıca öğrencilerin farklı kültürlere açık olmaları için de bir fırsattır (Lazar, 1993: 167). Edebiyat okuryazarlığı aracılığıyla okuyucu; metin ve dış dünya arasında dinamik bir etkileşime girer. Böylece öğrenciler, önemli ve özgün eserlere yönelme konusunda motive olurlar. Bu açıdan iyi bir eserin okuyucuyu içine çekme gücünden yararlanarak öğrencilerin edebî anlam üretme yeteneğine sahip olmalarına zemin hazırlanabilir. Zamanla öğrenciler, tanıştıkları edebî metinler vasıtasıyla anlamın yapılandığı dil süreçlerine ilişkin becerilerini geliştirmeye başlarlar ve bir metinden hareketle edebiyatın dışındaki diğer metinlere genelleme yapma yeteneği de kazanabilirler (Brumfit, 1987: 188). Edebî metinleri anlama ve aktarma becerisi olan "edebiyat okuryazarlığı" terimini değerlendirmek gerekmektedir.

Edebiyat Okuryazarlığı

14. yüzyılda ortaya çıkan ve "bilgi sahibi kişi" anlamına gelen "litteratus" terimi; ölüm cezasından kaçmak için tek çare olan Latince Mezmur[2]'dan gösterilen bir ayeti okuyabilme yeterliliği anlamına gelmekteydi. Bu çağrışımla ortaya çıkan "okuryazarlık" yani "literacy" terimi daha sonra çeşitli tanımlar çerçevesinde yaygınlaşmıştır (Clanchy, 1993: 234). Okuryazarlığın tanımları genellikle, *okuryazarlık öğretiminde eksikliği gidermek* ve *okuma becerilerinde yetkinliği geliştirmek* anlamlarına gelen iki karşıt model şeklinde kullanılmaktadır. Bu iki örnek daha çok bir yeteneği belirleyen işlevsel konular şeklinde açıklanır (Street, 1993, s. 5).

Bilgi çağının ihtiyaçları doğrultusunda bilgiye daha çabuk ulaşmayı ve ulaştığı bilgiyi sorgulamayı ön plana çıkartan eğitim anlayışı; 21. yüzyıl becerilerine sahip, kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ateş ve Aşçı, 2021: 456). Bu nedenle bilgiye ulaşma amacı ve ihtiyacı doğrultusunda farklı okuryazarlık türleri ortaya çıkmaktadır. Okuryazarlığın bir türü de edebiyatı bir öğrenme nesnesi olarak kullanan okuryazarlık faaliyeti olan *edebiyat okuryazarlığı*dır. Bu okuryazarlık alanında bireyin düşüncesini, bilgisini, potansiyelini geliştirmesi beklenir.

Alan yazında edebiyat okuryazarlığına göre daha çok karşılaşılan *dil okuryazarlığı* kavramı; okuma yeteneği, imla ve noktalama kurallarına hâkim olma anlamına gelmektedir. Bu tanım, mevcut işlevsel edebiyat okuryazarlığı kavramını tam olarak karşılamamaktadır. Edebiyat okuryazarlığı ise bir ulusal topluluğun kültürünün önemli göstergelerini ve kültürel kodlarını barındıran sanat eserlerinin okunması ve değerlendirilmesidir. Eleştirel okuryazarlık kavramıyla birlikte de adı geçen edebiyat okuryazarlığı, edebî metinlerdeki kelimeleri okuma ve edebî anlam üretme yeteneği olarak yorumlanmaktadır (Baleiro, 2010). Elbette edebî eserleri okumak, okurun eleştirel tutumunu her düzeyde geliştirebilir. Ancak edebiyat okuryazarlığı, sadece bir eleştirel okuryazarlık olarak görülmemelidir. Okuyucu, edebî metni okuma eylemi sırasında, metinde yaratılan dünyayı anlayabilmek için estetik bir tutum benimsemelidir. Ayrıca okuyucu metinde bulunanların anlamını da yansıtabilmelidir (Baleiro, 2011).

Milletlerin kalkınmasında sanat ve edebiyatın önemli bir yeri vardır. Bu nedenle edebiyat okuryazarlığı uygulaması ve öğretimi, edebiyat öğ-

[2] "Zebur" kutsal kitabının bir bölümüne ya da sözcüğün kullanım yerine göre kitabın tamamına verilen isimdir.

retimine yardımcı olan yeni bir disiplin olduğu için okuryazarlık konusunda toplumları geliştirici bir yönü de vardır (Rainey, 2017). Edebiyat okuryazarlığı uygulamaları; *edebiyat okuryazarlığına alışma aşaması*, *edebiyat okuryazarlığının gelişme aşaması* ve *edebiyat okuryazarlığını öğrenme aşaması* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilebilir. Alışma aşamasında öğrenciler, eleştirel düşünebilmeleri için edebî eserleri okumaya alışırlar. Gelişim aşamasında öğrenciler, bu edebî eserler hakkında fikir yürütürler ve eleştirel düşünürler. Öğrenme aşamasında ise edebî metnin anlamını değerlendirirler.

Bu konuda özellikle dört önemli basamakta (Baleiro, 2011) edebiyat okuryazarlığı kavramını geliştirmek gerekir:

1- Edebî yeterliik

2- Dil yeterliliği

3- Pedagojik yeterlilik

4- Profesyonel edebiyat okuryazarlığı

Bu basamakları sırasıyla tamamlamak edebiyat okuryazarlığı açısından önemli becerileri de beraberinde getirecektir. Özellikle ilk üç madde edebiyat okuryazarlığı için hazırlık aşamaları olarak kabul edilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki edebiyat okuryazarlığı için bu basamakların gerçekleşmesinden çok daha önemli olan şey, edebiyatın kendisine duyulan tutkudur.

Dil ve edebiyat, anlam açısından benzer görünen iki farklı kavramdır. Bu iki kelime sadece iç içe değil, aynı zamanda ortak ve benzer bağları nedeniyle de birbiriyle ilişkilidir (Armea vd., 2022: 141). Edebiyat, dille şekillenir ve somutlaşır. Bu nedenledir ki edebî bir metnin değerini ortaya koymak için kişinin dile hâkim olması gerekir (Singh vd., 2020). Aynı zamanda edebiyatın değerini bilebilmek için konuyla ilgi bilgi sahibi olmanın yanı sıra dil yeterliliği de önemli bir konudur. Bunun içindir ki bir dil/edebiyat öğretmeni, dilde ve edebiyatta yetkin olmalıdır.

Bir bağlamda öğrenilen okuryazarlıklar veya okuryazarlığın belirli özellikleri başka bağlamlara da aktarılabilir veya uygulanabilir. Örneğin yazılı bir dilin heceleme-ses sistemleri veya kelime tanıma becerileri çok sayıda bağlamda uygulanabilirken, yazılı stiller ve okuryazarlık kuralları daha azına uygulanabilir. Haskell'e (2001) göre öğrenme ve bilişin bir bağlamdan diğerine aktarılabilirliği, araştırmacılar arasında önemli bir tartışma ve inceleme konusudur (Akt. Desjardins, 2003). Okuryazarlığın belirli bir bağlamda geliştirilmesi, okuryazarlığın çeşitli durumlarda, olaylarda veya uygulamalarda, belki de hem kültürler içinde hem de kültürler arasında kullanımıyla ilgilenen genel bir bilgi birikimine

Kaynakça

Armea, A. P., Castro, M. P., Llamado, M. N., Lotino, R. B., San Esteban, A. A., & Ocampo, D. M. (2022). English proficiency and literary competence of english major students: predictor for effective language and literature teaching. *Online Submission*, *12*(1), 141-151.

Ateş, M. ve Aşçı, A. U. (2021). *Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri*. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, Ed. M. E. Deniz & Ü. Polat, Tam Metin Bildiri Kitabı, 456-472.

Aydınoğlu, N. (2013). Use of literature in language teaching course books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, *2*(2), 36.41.

Baleiro, R. (2010). Literary literacy: Why read literary texts in the English language classes? *e-Teals: an e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, *1*, 1-12.

Baleiro. R. (2011). A definition of literary literacy: a content analysis of literature syllabuses and interviews with Portuguese lecturers of literature. *Journal of New Horizons in Education, 1*(4), 16-25.

Brumfıt, C. (1987). *Reading skills and the study of literature in a foreign language in literature and language teaching*. Oxford University Press: Oxford: 184-190.

Clanchy, M. T. 1993. *From memory to written record*. Oxford: Blackwell.

Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: A lifelong-lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*, *39*(3), 205-245.

Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P., & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-24.

Göfner, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Green, B., & Durrant, C. (2001). Literacy and new technologies in school education: Meeting the l (IT)eracy challenge. In H. Fehring and P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp.142-164). Canada: International Reading Association e Australian Literacy Educators 'Association.

Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. (Ed. Leon S. Roudiez, Transl. Thomas Gora, Alice Jardine and Leon S. Roudiez), Columbia University Press, New York.

Lazar, G. (1993) Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers. Cambridge: Cambridge University Press. (URL3)

OECD (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Erişim adresi: http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf Erişim tarihi: 29.06.2022

Rainey, E. C. (2017). Disciplinary literacy in English language arts: Exploring the social and problem-based nature of literary reading and reasoning. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 53-71.

Singh, C. K. S., Singh, T. S. M., Ja'afar, H., Tek, O.E., Kaur, H., Moastafa, N.A. & Yunus, M., (2020). Teaching strategies to develop higherorder thinking skills in English literature. *International Journal of Innovation, Creativity, and Change, 11*(80), 211-231.

Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. London: Cambridge University Press.

Wijaya, R., Mulyati, Y., Damaianti, V. S., & Sumiyadi, S. (2018, December). Developing reading skills and beginning writing through literary literacy. In *International Conference on Language, Literature, and Education (ICLLE 2018)* (pp. 135-141). Atlantis Press.

İnternet Kaynakları

URL1: https://silo.tips/download/edebiyat-ncelemelerinde-yntem#

Erişim Tarihi: 30.06.2022

URL2:https://cdn.ncte.org/nctefiles/resources/books/sample/29900chap01x.pdf

Erişim Tarihi: 30.06.2022

URL3:https://www.academia.edu/34135096/Literature_And_Language_Teachinga_Guide_For_Teachers_And_Trainers_pdf

Erişim tarihi: 29.06.2022

Özgeçmiş

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, lise öğrenimini İstanbul'da, Özel İstek Belde Lisesinde tamamladı. Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. Yüksek lisansını Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalında, doktora eğitimini de Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamladı. 13 yıl İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı liselerde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yaptı. 2013 yılında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde akademisyenliğe başlayan yazar, 2018 yılından beri Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Akademisyenlik görevinin yanı sıra yaratıcı yazarlık eğitimleri vermektedir. Çeşitli sanatsal dergilerde ve yayınevlerine ait edebiyat içerikli kitaplarda yazıları bulunan Nil Didem Şimşek'in İnkılap Kitabevinden çıkmış olan *Bi Arkadaşın Başına Gelmiş* adlı deneme türündeki kitapta da bölüm yazarlığı vardır. Klinik psikolog Adalet Bağdu'ya ait olan *Kuşaklar Müzesi* adlı kitabın editörlüğünü yapmış olan yazarın ikinci baskısını yaptığı *Deli Aşk* isimli kendi romanı da bulunmaktadır. Ayrıca http://www.fitarih.com/ adresli tarih dergisinde edebiyat teması altında editörlük görevine devam etmektedir.

BÖLÜM 6

ERKEN OKURYAZARLIK

Öğr. Gör. Melten GÜNEŞ EVİN

Çanakale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-2540-3394

Giriş

Okuma ve yazma öğrenme ne zaman başlar ve ne zaman biter? Bu sorunun yanıtını 20. yüzyıl sonunda ve 21. yüzyılda bilim ve teknolojideki gelişmelerin yaşanmasından önceki zamanlarda vermek şimdiki kadar zor değildi. Okuma yazma bilmek veya okuryazarlık eskiden harflerin ve sembollerin tanınması ve basit bir şekilde kendini yazılı olarak ifade etmekti. Günümüzde okuma ve yazma bilmek denildiğinde harf ve sembollerin anlamlandırılması ve bunların basit bir şekilde yazıya aktarılması anlaşılmamaktadır. Okuryazarlık herhangi bir dile ait yazılı metinlerin okunabilmesi, okunan metnin anlaşılması ve kavranılması becerisidir. UNESCO okuryazarlığı yazılı kaynakların ne kadar değişik türde olursa olsun kaydedilmiş şekillerinin kullanılarak tanımlanması, anlaşılması, yorumlanması, bir araya getirilmesi, iletişim kurulması ve hesaplanabilmesi yeteneği olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2022). Okuma ve yazma bilmek yani okuryazar olmak eski çağlardan beri bir ayrıcalık olarak görülmektedir. Köle pozisyonunda hayatını sürdüren bireyler bile eğer okuma yazma biliyorlarsa daha insani şartlarda yaşama ve çalışma imkânı bulmaktaydı (Yalçın, 2019). Anlaşılmaktadır ki her ne kadar okuryazarlık becerilerinde bilim ve teknolojideki gelişmelerden kaynaklanan birtakım değişiklikler olsa da okuryazarlığın eski zamanlarda da oldukça değerli ve insan hayatını kolaylaştıran bir beceri olduğu söylenebilir.

Erken Okuryazarlık Nedir?

"Çocukların ilkokula geçişini kolaylaştıran, okumayı öğrenmeye güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlayan ve okuma sürecine geçildiğinde okuma ve okuduğunu anlamada başarılı performans sergilemelerine temel oluşturan bilgi ve beceriler alan yazında 'erken okuryazarlık' (early literacy) olarak adlandırılmaktadır". "Bir çocuğun okuryazarlığa yönelik ilk adımları, kitap okumak ya da mektup yazmak gibi yetişkin etkinliklerine pek benzemeyebilir, daha çok gözlemlemek, çizmek ya da oynamaktan oluşabilir" (McLane ve McNamee, 1990: 11).

Erken Okuryazarlığın Önemi

UNICEF verilerine göre anne-bebek ölüm oranlarının en yüksek olduğu yerler Güney Asya, Arap ve Afrika ülkeleridir. Okuryazarlık oranlarının en düşük olduğu ülkeler de UNESCO verilerine göre aynı yerlerdir. Bu durum da okuryazarlığın insanlar için hayatiliğini göstermektedir. Okuryazarlık insanın hayatta kalması için bu kadar önem taşırken okuryazarlık konusunda üst becerilere sahip insanların varlığı ülkeler için birer sermaye niteliği taşımaktadır. Soyut bilgiden farklı bir şekilde bilgi ve beceri gerektiren ve sahip olunan yeteneklerin toplamı beşerî sermayedir (Erkan, 1998: 27). Bazı yaklaşımlarda ve kaynaklarda beşerî sermaye iş gücünün sahip olduğu bilgi ve becerilerin toplamıdır ve iş gücünün niteliği okul ve benzeri ortamlarda verilen eğitimlerle artar. Beşerî sermaye verimliliği artıran ve teknolojik gelişmelerin temelini oluşturan bir unsurdur (Kibritçioğlu, 1998: 207).

Okuma ve yazmayı öğrenmek, insan hayatının en önemli ve en etkileyici değişim ve gelişmelerinden birisidir. Dünyayı sadece gördükleri ve duydukları ile değil yazılı olarak da anlamak olanağı sunan okuryazarlık sadece fiziki olarak gördüklerini değil fiziksel olarak görmesi mümkün olmayan bilgileri, olayları, geçmişi ve hatta geleceği öğrenme kapılarını açan heyecan verici bir süreçtir. Bu süreç çocuk için heyecan verici olmasının yanında oldukça karmaşık bir durumdur. Bu durumun içinden çıkmak hazırlıklı bireyler için çok daha kolay olacağından erken okuryazarlık becerilerini zamanında kazanmak gerekmektedir. Erken okuryazarlık denildiğinde sadece okuma ile ilgili becerilerden bahsetmek doğru olmayacaktır. Okuryazarlık hem okuma hem de yazma becerilerini kazanmayı gerektirir. Okuma becerilerinin kazanılmasında sağlıklı ve hazır görme ve dinleme organlarına sahip olmak yeterliyken yazma becerilerinin kazanılmasında fiziksel olarak yeteri olgunluğa ulaşılması gerekmektedir. Yani çocuğun motor beceriler adı verilen el, göz

vd. organlarının koordinasyonunun yanında fiziksel olarak uzun süre kalem tutabilecek olgunluğa ulaşmış kaslara sahip olması yazma becerisinin kazandırılması için temel şartlardandır. Okuma yazma öğrenme yani okuryazarlık resmî olarak ilköğretimle başlamakla beraber çocuk, çevresinde gördüğü yazılı dile ait bütün simgelere dikkat etmeye başladığı andan itibaren okuryazarlık serüvenini başlatmış olur. İlköğretimden önceki dönemde çocuk çevrelerindeki resimlere, fotoğraflara, sembollere, işaretlere vb. dikkat ettiğinde okuryazarlık adına farkındalık sahibi olmaya başlamıştır denilebilir. Kitapları okuyamadığı hâlde karıştırmak, okuyormuş gibi içindeki resimlerden veya kendi zihinlerinden metin uydurarak okuma taklidi yapmak, yazı yazıyor gibi çizimler yapmak, çevrelerinde gördükleri yazıları merak etmek ve bunlarla ilgili sorular sormak erken okuryazarlık becerileri konusunda çocuğun hazır olduğunun ve kendisini geliştirmeye çalıştığının göstergeleridir.

Okul öncesi eğitimin amaçları:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.
2. Onları ilk öğretime hazırlamak.
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak.
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2022). Erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması okul öncesi eğitimin amaçlarına da ulaşıldığının göstergesidir denilebilir. Çocuğu ilköğretime hazırlamak amacını geliştirmenin yanında erken okuryazarlık elverişsiz ortamlardan gelen çocukların eşit şartlarda öğretim hayatına başlamalarında Türkçenin kurallarını sezmelerinde etkili olur. İlköğretimin başlangıcında okuma ve yazmada ne kadar az güçlük yaşanırsa çocukların okula alışması ve akademik başarılarının da bunda etkilenmesi sebebiyle erken okuryazarlık önemsenmesi gereken bir beceri olarak değerlendirilmelidir. Erken okuryazarlık becerileri denildiğinde akla gelmesi gerekenler okuma ve yazmayı öğrenmeden önce edinilmesi gereken tutumlar, bilgiler ve becerilerdir.

Erken okuryazarlık çalışmaları sayesinde etkili okuryazar olma konusunda başarının sağlanması mümkündür. Bu da hem okul öncesi dönemde hem de ilköğretim aşamasında okuma ve yazma ile ilgili içeriğin öğretilmesi amacıyla kullanılan araç gereç, yöntem, tekniklerin iyi seçilmesi ve bunları öğrenci ile buluşturacak öğretmen ve ebeveynlerin farkındalık ve yetkinlikleri ile ilgilidir. Çocukların ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk seviyelerine göre araç gereç, yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve kullanılması erken okuryazarlık çalışmalarında son derece önemlidir.

Kaynakça

Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early Literacy From a Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253–275. https://doi.org/10.1080/08993400500101054

Arıcı, A. F., (2012). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi, Ankara.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.doi:10.1598/RRQ.37.4.4

Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.

Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic*, *34*(5), 261-270.

Darling, N. (2007) Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles, Research in Human Development, 4:3-4, 203-217, DOI: 10.1080/15427600701663023

Der, H. H, (2020). *Bebek ölüm oranlarının. Sosyoekonomik belirleyicileri.* Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İktisat Ana Bilim Dalı.

Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. Learning Disabilities Research and Practice, 16(4), 186-202.

Erkan, H. (1998), *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara

Gibney, T. C., (2018). *Teaching Essential Literacy Skills in the Early Years Classroom*
A Guide for Students and Teachers. Routledge, ss. 264.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990) Phonological skills and learning to read. London: Erlbaum

Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of learning disabilities*, *39*(4), 325-333.

Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 284-298. doi.org/10.33308/26674874.2020342154

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(1), 61-87.

Kibritçioğlu**,** A. (1998). "İktisadi Büyümenin Belirleyicileri ve Yeni Büyüme Modellerinde Beşerî Sermayenin Yeri", *AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* Cilt 53, No. 1-4, ss. 207-230.

Levey, S., & Polirstok, S. (Eds.). (2010). *Language development: understanding language diversity in the classroom*. Sage Publications.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, *36*(5), 596.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *Developing Early Literacy*, 55.

McLane, J. B., McNamee, G. D. (1990). *Early Literacy*. Harward Universty Press Cambridge, Massachusetts, London England.

MEB, (2022). https://mevzuat.sitesi.web.tr/millî-egitim-temel-kanunu/okul-oncesi-egitimin-amaclari-ve-gorevleri/

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, *39*(2), 87-98.

Riley, J. (1996). *The teaching of reading: The development of literacy in the early years of school*. Sage.

Schuele, C. M., Skibbe, L. E., & Rao, P. K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327). San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing Inc.

Tan, A & Nicholson, T. 1997. Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89: 276–288.

UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris, France.

Yalçın, E. (2019). Toplumsal Tabakalaşma Sistemlerinin Genel İncelemesi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8 (20), 158-179. DOI: 10.31199/hakisderg.549277.

Öz Geçmiş

Meltem GÜNEŞ EVİN, Tokat'ta doğan ve ilk ve orta öğrenimini Tokat'ta tamamlayan yazar 2000 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinden mezun olmuştur. 2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul Kartal Gürbüz Bora İlköğretim Okulunda okul öncesi öğretmenliği yapmaya başlayan yazar, 2008 yılından itibaren İstanbul ili Beşiktaş ilçesine bağlı Millî Saraylar Anaokulu müdürlüğüne atanmıştır. Burada beş yıllık yöneticilik görevinden sonra İstanbul Şişli Adalet Sarayı Anaokulu müdürlüğü görevini yürütmüştür. 2017 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bayramiç Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Yazar, İstanbul Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansını 2012 yılında tamamlamıştır. Evli ve bir kız çocuk annesidir. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim yönetimi konularında çalışmaları devam etmektedir.

E-posta: meltemgunes@comu.edu.tr

BÖLÜM 7

FİNANSAL OKURYAZARLIK

Doç. Dr. Hasan GÜL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-4775-8698

Giriş

Kapitalist ekonomik sistemin rekabetçi doğası, gittikçe karmaşıklaşıp küresel bir niteliğe bürünen piyasalar ve bir ömür içinde farklı nitelikte pek çok ekonomik işlemin muhatabı olmak, bireylerin doğru finansal kararlar almasını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde finansal kararların hem birey hem de parçası olduğu toplum için son derece önemli sonuçları olmaktadır.

Finansal okuryazarlık, parayı iyi yönetebilme kabiliyeti ve bu kabiliyetin artırılmasına dönük kazanımlar bütünü olarak ifade edilebilir. Finansal okuryazarlığın artan öneminin bir sonucu olarak konuya ilişkin artan sayıda araştırma yapılmakta, kurum ve kuruluşlarca eğitim programları geliştirilmekte, hükümet politikaları yürürlüğe sokulmaktadır.

Bu çalışmada muhasebe farkındalığının finansal okuryazarlık düzeyine etkisi inceleme konusu yapılmıştır. Muhasebe farkındalığı ile en temel seviyede de olsa muhasebe bilgisine sahiplik kastedilmiştir. Muhasebe farkındalığı, temel finansal kavramlara dayanan daha geniş bir özelliği kavramlaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Muhasebe farkındalığına sahip bireylerin temel finansal kavramları bildiği varsayımıyla, muhasebe farkındalığının finansal okuryazarlık düzeyini artıracağı çıkarımında bulunulabilir.

Bu çalışmanın amacı, literatür yardımıyla muhasebe farkındalığı olgusunun finansal okuryazarlık düzeyini etkilediğini gösterir kanıtlar sunmaktır. Bu kapsamda araştırmanın birinci kısmında finansal okuryazarlık kavramı, finansal okuryazarlığın önemi ve faydaları, finansal

okuryazarlığın bileşenleri ele alınmış; ikinci kısmında muhasebe farkındalığı kavramının çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Üçüncü kısımda -muhasebe farkındalığına sahip bireyler olarak kabul edilebilecek- muhasebe meslek mensupları, muhasebe-finans öğreticileri ve üniversite öğrencilerinin örnekleme gruplarını oluşturduğu araştırmalardan muhasebe farkındalığı finansal okuryazarlık ilişkisini gösteren kanıtlar sunulması amaçlanmıştır.

1. Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık önemi her geçen gün artan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim pek çok kurum ve kuruluş toplumdaki finansal okuryazarlık oranını artırmak için girişimlerde bulunmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde finansal okuryazarlık olgusu, önemi ve faydaları açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. Finansal Okuryazarlık Kavramı

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) finansal okuryazarlığı, "Sağlıklı finansal kararlar almak ve nihayetinde bireysel finansal refahı elde etmek için gerekli olan farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışın bir kombinasyonu" olarak tanımlamaktadır (OECD, 2011). Finansal okuryazarlığın diğer tanımlarından bazıları şunlardır:

"Bir ömür boyu finansal refah için ve finansal kaynakları etkin bir şekilde yönetmek için bilgi ve becerileri kullanma yeteneği." (The Department Of The Treasury, 2008)

"Finansal okuryazarlık, genel olarak parayı yönetebilmek ve finansal planlama yapabilmek için finansal ürünler, kurumlar ve kavramlar dahil olmak üzere finansal farkındalık ve finansal bilgiyi; faiz hesaplamaları yapabilmek gibi finansal yetenek ve kapasiteyi kapsayabilen bir terimdir" (Xu ve Zia, 2012).

"Finansal okuryazarlık bireylerin daha akıllıca finansal kararlar almasına katkı vererek daha iyi bir para yönetimi sağlayan bilgi ve beceriler toplamıdır."

"Finansal okuryazarlık, parayı iyi yönetebilme kabiliyetin artırılmasına dönük kazanımlar bütünü ve yeteneği" olarak da tanımlanabilir.

1.2. Finansal Okuryazarlığın Önemi ve Faydaları

Finansal okuryazarlık, finansal konuları anlama yeteneğini, bu bilgiye göre hareket etme becerisini ve istekliliğini sağlar. Daha iyi finansal kararlar alınmasına hizmet eder (Balasubramnian ve Sargent, 2020). Dünyanın dört bir yanındaki hükümetler, uygun finansal ürünlere erişimi olan finansal okuryazar bir nüfusa sahip olmanın bireylere ve ulusal ekonomilere faydalarını kabul etmektedir (OECD, 2013). Aşağıda finansal okuryazarlığın önemine vurgu yapabilecek bazı veriler sunulmuştur (Bankalar Arası Kart Merkezi, 2022; Türkiye Bankalar Birliği, 2022; Türkiye İstatistik Kurumu, 2022; Veri Analiz Platformu, 2022; World Inequality Lab, 2022).

- 2021 yılı sonu itibariyle Türkiye'deki toplam kredi kartı sayısı 84 milyona yakındır.
- 2021 yılı sonu itibariyle Türkiye'de kredi kartı kullanılarak yapılan toplam işlem sayısı 5,5 milyar, toplam işlem tutarı ise 1,5 trilyon TL olmuştur.
- 2022 yılı Nisan ayı sonu itibariyle Türkiye'de bireysel kredi[3] kullanan kişi sayısı 36,1 milyon; toplam bireysel kredi borcu tutarı 1 trilyon 137 milyar TL; kişi başına ortalama bireysel kredi miktarı 31,5 bin TL'dir.
- 2021 yılında Türkiye'de konut alımı ve konut masrafları dışında borç veya taksit ödemesi olanların oranı %63,7'dır.
- 2022 Mayıs ayı sonu itibariyle Türkiye'de hisse senetlerinde 2,4 milyon; devlet iç borçlanma araçlarında yaklaşık 18,4 bin; fonlarda ise 3,2 milyon yerli yatırımcı bulunmaktadır.
- Finansal sıkıntı içerisinde olma durumunu ifade eden maddi yoksulluk oranı 2021 yılı için Türkiye'de % 27,2'dir.
- Dünya nüfusunun en zengin %10'u küresel servetin %76'ına sahipken, en yoksul kısmı sadece %2'sine sahiptir.

Finansal okuryazarlık, finansal güvenceyi sağlayabilecek, kaygıyı azaltabilecek ve finansal hedeflere ulaşılmasını teşvik edebilecek bir kazanım olarak yaşamın önemli bir bileşenidir (CIF, 2021). En genel ifadesiyle finansal okuryazarlık, daha geniş bir ekonomik büyümeye ve artan bireysel refaha yol açar. Aşağıda finansal okuryazarlığın faydaları özetlenmeye çalışılmıştır:

[3] Bireysel krediler, bankalarca, finansman şirketlerince ve finansal kiralama şirketlerince T.C. kimlik numarası bulunan gerçek kişilere kullandırılan konut kredisi, taşıt kredisi, ihtiyaç ve diğer krediler ve bireysel kredi kartı toplamından oluşmaktadır.

Edebiyat okuryazarlığı, Tablo 5.2'de belirtilen edebiyat inceleme yöntemleriyle ilişkilendirildiğinde alana özgü önemli konular ortaya çıkmış olur ve böylece edebiyat okuryazarı (URL2);

1- Bir millete has edebiyat eserlerinin çeşitli evrelerdeki durumunu görme becerisi kazanmış olur.

2- Bir ideolojiye bağlı metinlere karşı uyanık bir farkındalıkla donanır.

3- Metinle aktif, dikkatli ve yansıtıcı bir şekilde etkileşim kurarak duyarlı, tutarlı ve bağımsız bir okuryazar olma yolunda ilerler. Böylece eleştirel boyutta bir edebiyat okuryazarı olabilir.

4- Edebî metni ve yazarını metinler arası bir okumayla ifade edebilir.

5- Edebî metindeki bilgiyi kaynağından arayıp bulur ve onu tekrar düzenleyebilir. Böylece uygulama boyutunda bir okuryazar olabilir.

6- Ana metni okumaya geçmeden önce metnin tüm dış metinsel (iç kapak, önsöz…) ve görsel özelliklerini gözden geçirir.

7- Metinle ilgili kişisel deneyimlerini ve ön okuma tecrübelerini metne taşır.

8- Metni bir bütün olarak yorumlamak ve metne dair bir yorum ve bakış açısı geliştirmek için çıkarımlarda bulunur. Böylece metnin yüzeysel anlamının ötesine geçer ve anlam açısından gördüğü boşlukları doldurur.

9- Metin içinde yolunu bulabilmek için ön bilgileri ile metinden elde ettiklerini birleştirerek varsayımlarda bulunur.

10- Metni özetler. Metindeki önemli ve önemsiz bilgileri sıraya koyar.

11- Metnin grameri, yapısı, üslubu veya temel bileşenlerini inceleyerek metni çözümler.

12- Ön bilgileri ile metinsel bilgilerini birleştirerek metnin ne ile ilgili olduğu sorularına yanıt arar.

13- Ön bilgilerinden ve kişisel deneyimlerinden bağımsız olarak kendi zihinsel imajını kurar.

14- Metinle ilgili sorular üretir. Okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım sorular sorarak okuma sürecine dâhil olur.

15- Bilinçli bir okur olarak mekân ve zaman arasındaki mantıksal ilişkiyi gösteren kendi anlatı şemasını oluşturur.

16- Metinde neyin mantıklı olmadığını ve bunu nasıl çözeceğini bilir. Örneğin anlamı bilinmeyen kelime için sözlüğe bakar, karmaşık metinsel bileşenler için tekrar okuma yapar ve bu sırada ön bilgilerini harekete geçirir.

17- Okuduğu metinle diğer metinler arasında bağlantı kurar.

18- Okuma stratejilerini, bunlardan hangisinin etkili olacağını planlarlar. Üstbilişsel bir okur olarak okurken ne yapacağının farkındadır.

19- Örtük fikirleri sezer, doğrular veya yorumlayıp yeniden anlatır. Metinle ilgili olarak başkaları ile tartışır.

Görüldüğü gibi edebiyat okuryazarlığı açıklanırken yöntemlerle ilişkili beceriler sıralanmıştır. Metni, kuramların ve akımların girişik yapısı içerisinde kaybolmadan yorumlamak ve çözümlemek için bu ilişkiyi kullanmak, iyi bir edebiyat okuryazarı olmak için gereklidir. Ancak bu kitap bölümünde yöntemlerle beceriler arasındaki ilişkiye sayfa kısıtlaması nedeniyle derinlemesine bir yer verilememiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda edebiyat okuryazarlığının yöntem ve beceri ilişkisine yer verilip bu konu bir tasarım süreci olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Okuryazarlık kavramını, çağdaş iletişim ortamlarının ve yeniden şekillenen dijital merkezli öğrenmelerin ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda düşünmek ve dilin ötesinde bir yere oturtmak gerekir. Bu açıdan öğretmenlerin, eğitim programlarının ve eğitim politikalarının desteklenmesi önemlidir. Öğrencilerin 21. yüzyılda iyi birer okuryazar olmalarını sağlamak için tüm öğretmenlerin yukarıda belirtilen tanım ve ifadelerin içerdiği fikirlere sahip olmaları ve kendilerini bu yönde geliştirmeleri gerekir. Çünkü bu yüzyılın doğası edebiyat okuryazarlığı konusunda bir dizi sorumluluğu beraberinde getirmektedir.

Kaynakça

Akın, D. (2021). *Finansal okuryazarlık düzeyinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma: Dicle Üniversitesi akademisyenleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Bağlıoğlu, A. (2019). *Akademik personelin finansal okuryazarlık ve finansal davranış analizi: Fırat Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Balasubramnian, B. ve Sargent, C. S. (2020).Impact of inflated perceptions of financial literacy on financial decision making. *Journal of Economic Psychology*, 80. Erişim adresi: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167487020300672?via%3Dihub

Bankalar Arası Kart Merkezi. (2022). Dönemsel bilgiler. Erişim adresi: https://bkm.com.tr/raporlar-ve-yayinlar/donemsel-bilgiler/

Barmaki, N. (2015). *Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bayındırlı, M. Ö. (2020). *Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık, finansal tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Bilici, N. S. ve Çapan, O. (2019). Finans-muhasebe eğitimi alan öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları; Atatürk Üniversitesi Turizm Fakültesi örneği. III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, 25-27 Haziran 2019, Nevşehir.

Calvet, L. E., Campbell, J. Y., ve Sodini, P. (2009). Measuring the financial sophistication of households. *American Economic Review*, 99, 393-398. Erişim adresi: https://www.aeaweb. org/articles?id=10.1257/aer.99.2.393.

CFI. (2021). Financial literacy. Erişim adresi: https://corporatefinanceinstitute.com/resources/knowledge/finance/financial-literacy/

Clark, R., Lusardi, A., ve Mitchell, O. S. (2015). Employee financial literacy and retirement plan behavior: A case study. *Economic Inquiry,* 55(1), 248–259. Erişim adresi: https://doi. org/10.1111/ecin.12389.

Dağdelen, T. (2017). *Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi ve Aydın İlindeki Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Üzerine Bir Uygulama*, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Disney, R. ve Gathergood, J. (2013). Financial literacy and consumer credit portfolios. *Journal of Banking & Finance*, 37, 2246–2254. Erişim adresi: https://doi.org/10.1016/j. jbankfin.2013.01.013.

Dursun, Y. (2021). A Research On College Students' Financial Literacy Level: A Case Of Yeditepe Unıversity, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.

Durmuşkaya, S. ve Kavas, Y. (2018). Akademik Gelişim ve Finansal Okuryazarlık Arasındaki İlişkinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi,* 25 (3), 925-939. DOI: 10.18657/yönveek.441375

Erdoğan, D. Ç. ve Erdoğan, S. (2018). Finansal okuryazarlık düzeyinin ölçülmesi ve finansal eğitimin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine etkisi: Şırnak Üniversitesi örneği. Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 138-159.

Guiso, L. ve Viviano, E. (2015). How much can financial literacy help? *Review of Finance*, 19(4), 1347-1382. Erişim adresi: https://doi.org/10.1093/rof/rfu033.

Hilgert, M. A., Hogarth, J. M., ve Beverly, S. G. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Federal Reserve Bulletin*, 89(7), 309-322. Erişim adresi: https://www.federalreserve.gov/pubs/bulletin/2003/0703lead.pdf.

Hsiao, Y. ve Tsai, W. (2018). Financial literacy and participation in derivatives markets. *Journal of Banking & Finance*, 88, 15–29. Erişim adresi: https://doi.org/10.1016/j.jbankfin. 2017.11.006.

İkvan, A. Tursun, M. ve Ukav, İ. (2020). Finansal Yönetim Eğitimi Alan Öğrencilerin Algı ve Finansal Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 11 (22), 487-506. DOI: 10.47129/bartiniibf.758317

Kahraman, Y. E. (2015). *Erciyes Üniversitesi öğrencileri üzerinde finansal okuryazarlık araştırması*, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Karakoç, M. ve Yeşildağ, E. (2019). Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerini Tespit Etmeye Yönelik Bir Alan Araştırması: Ege Bölgesi'nde Bir Uygulama. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12 (3), 511-531.

Kaya, H. (2019). *Finansal okuryazarlık ve İİBF'de verilen muhasebe-finansman derslerinin finansal okuryazarlık üzerine etkileri: Cumhuriyet Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Karavardar, A. Ve Seyranlıoğlu, O. (2020). Finans eğitiminin finansal okuryazarlık üzerindeki etkisi: Giresun Üniversitesi Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Mali Çözüm*, 30 (162), 67-93.

Kılıç, Y., Ata, H. A. ve Seyrek, İ. H. (2015). Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66, 129-150.

Klapper, L., Lusardi, A., ve Panos, G. A. (2013). Financial literacy and its consequences: Evidence from Russia during financial crisis. *Journal of Banking & Finance,* 37(10), 3904–3923. Erişim adresi: https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2013.07.014

Küçükaslan, A. (2017). *Finansal Okuryazarlık: Kayseri İli Serbest Muhasebeci ve Mali Müşavirleri Üzerine Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.

Kütük, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Doğu Karadeniz örneği,* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.

Mevsim, L. T. (2016). *Üniversite öğrencilerinde finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi: Erzincan Üniversitesi örneği,* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

OECD.(2011) Measuring Financial Literacy: Core Questionnaire in Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for conducting an Internationally Comparable Survey of Financial literacy. Paris: OECD. Erişim adresi: https://www.oecd.org/finance/financial-education/49319977.pdf

OECD. (2013) Financial literacy and inclusion: Results of OECD/INFE survey across countries and by gender. Erişim adresi: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013_OECD_INFE_Fin_Lit_and_Incl_SurveyResults_by_Country_and_Gender.pdf

OECD (2016). OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies. OECD, Paris, www.oecd.org/finance/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf

Özen, E. ve Kaya, Z. (2015). Finansal Okuryazarlık Seviyesinin Ölçülmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. 19. Finans Sempozyumu, 21-24 Ekim 2015. Çorum.

Salman, N. Ü. ve Esmeray, A. (2020). Finansal okuryazarlık: Muhasebe ve finansman eğitimi alan öğrencilere yönelik bir araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 2002-2016.

Sandal, A. ve Yalçın, Z. (2020). S.M.M.M'lerin finansal okuryazarlık ve finansal tablo okuryazarlık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Tunceli ve Elazığ örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2216-2230.

Taş, Ö. T. (2019). *TR83 Bölgesindeki üniversitelerin iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırması, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi).* Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Tektaş, D. (2019). *Finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi ve Mesleki, Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan muhasebe ve finansman öğretmenleri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi).* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

The Department Of The Treasury. (2008). President's Advisory Council on Financial Literacy 2008 Annual Report to the President. Erişim adresi: http://www.ustreas.gov/offices/domestic-finance/financial-institution/fin-education/docs/PACFL_ANNUAL_REPORT_1-16-09.pdf

Türkiye Bankalar Birliği. (2022). Risk merkezi aylık bülteni, Sayı: 80. Erişim adresi: https://www.riskmerkezi.org/Content/Upload/istatistikiraporlar/ekler/3313/Risk_Merkezi_Aylik_Bulteni_Nisan_2022.pdf

Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2021. Erişim adresi: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2021-45581

Van Rooij, M., Lusardi, A., ve Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449–472. Erişim adresi: https://doi.org/10. 1016/j.jfineco.2011.03.006.

Veri Analiz Platformu. (2022). Portföy Dilimi Bazında Yatırımcı Sayıları. Erişim adresi: https://www.vap.org.tr/portfoy-dilimi-bazinda-yatirimci-sayilari Erişim adresi:

World Inequality Lab. (2022). Dünya Eşitsizli Raporu 2022. Erişim adresi: https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_ WorldInequalityReport2022_Turkish.pdf

Xu, L. ve Zia, B. (2012). Financial Literacy around the World: An Overview of the Evidence with Practical Suggestions for the Way Forward. *Policy Research Working Paper*, 6107. World Bank.

Yatbaz, A. ve Çatıkkaş, Ö. (2019). Accounting and finance literacy: A comparative study. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Özel Sayı, 161-170.

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Hasan GÜL, 1973 yılında Trabzon'da doğdu. Karadeniz Teknik Üniversitesi İİBF Maliye Bölümünde lisans eğitimini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Bölümünde yüksek lisans eğitimini ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Muhasebe & Finans alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Uzun yıllar özel sektörde farklı pozisyonlarda çalıştıktan sonra 2007 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ezine MYO Muhasebe ve Vergi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2018 yılından beri Dr. Öğr. Üyesi pozisyonuyla aynı yerde görevime devam etmektedir. Muhasebe ve finans alanında önlisans, lisan ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir. Muhasebe meslek etiği, blok zincir ve muhasebe, muhasebe tarihi, muhasebe teorisi konularında araştırmalarına devam eden yazar biri kız, diğeri erkek olmak üzere iki evlat sahibidir.

BÖLÜM 8

GIDA VE BESLENME OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Engin MEYDAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1860-1715

Giriş

Gıda ve beslenme okuryazarlığı, halk sağlığı ve çevre sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan gıda sisteminin sürdürülebilirliğinin sağlanmasıyla ilgilidir (Willett vd., 2019) ve bu sebeple bireylerin yeme kalitesini iyileştirmede hayati bir rol oynayabilir. Gıda okuryazarlığı ve beslenme okuryazarlığı kavramları, insan sağlığındaki rolleri nedeniyle son zamanlarda oldukça ilgi çekici bir konu olmuştur. İnsanlık uzun zaman beslenmeyi sadece insanın avlanma, büyüme ve üreme yeteneğine eşlik eden bir unsur olarak kabul etmiştir. Mevcut toplumda ise gıda maddelerine ve besinlere olan büyük ilgiye rağmen tüketiciler, doğadan sağlanan gıdalardan giderek kopmaktadır (NASEM, 2016). Gıda okuryazarlığı ve beslenme okuryazarlığı kavramları sağlık okuryazarlığından beslenmektedir (Krause vd., 2016). Gıda okuryazarlığı terimi bireylerin kendilerini belirli bilgi ve yeterlilikler yoluyla karmaşık bir gıda ortamına yönlendirme ihtiyacının bir sonucu olarak ilk kez 1992'de yayınlanan ve bir yemek pişirme uzmanından beslenme önerileri ve tarifleri konularını içeren bir kitapta ortaya çıkmıştır (Jones, 1992). Kısa bir süre sonra gıda okuryazarlığı ve beslenme okuryazarlığının ilk net tanımları sırasıyla 1995 ve 2001 yıllarında literatürde yer almıştır (Sullivan, 1995; Kolasa vd., 2001). Terimlerin eski tanımları, çoğunlukla konunun sınırlı bir şekilde kavramsallaştırmasını içeren bireysel bakış açısını benimsemektedir. Bazı araştırmacılar gıda okuryazarlığı ve beslenme okuryazarlığını Nutbeam'in üç okuryazarlık seviyesini dikkate alan üçlü modeline atıfta bulunarak tanımlamıştır. Bunlar; işlevsel, etkileşimli ve kritik okuryazarlıklardır. İşlevsel okuryazarlık; gerçekler ve süreçlerle ilgili bilgi ve farkındalığının yanı sıra pratik beceri ve stratejiler elde etmek

için prosedür bilgileri içerir. Etkileşimli okuryazarlıkta; bireyler arasındaki etkileşimler, bilgi alışverişi, paylaşma, tartışma ve paylaşılan eylemlere katılma söz konusudur. Kritik okuryazarlıkta ise bilginin eleştirel analizine, gıdanın çevresel ve sosyo-ekonomik alanlar üzerindeki etkisinin anlaşılmasına odaklanılır ve ek olarak insan beslenme sağlığının önündeki engelleri ve gıda üretim sisteminin sürdürülebilirliğini ele alan eylemleri içerir (Nutbeam, 2000, 2008). Vidgen ve Gallegos, 2014 yılında hem uzmanların hem de gençlerin bakış açılarına dayanarak gıda okuryazarlığı fikrini geliştirmiştir ve bireylere diyet kalitesini ve koruma kapasitesi sağlayan çok çeşitli bilgi, beceri ve davranışlar içerdiğini öne sürmüştür (Vidgen ve Gallegos, 2014). Vidgen ve Gallegos beslenme sağlığının teşviki ve bireylerin gıda seçimleri yoluyla sürdürülebilir bir gıda sistemi de dahil olmak üzere, sağlık boyutuna yönelik perspektifi genişletmiştir. Yapılan ilk çalışmalarda yazarlar hem nüfus sağlığına hem de çevresel sonuçlara ulaşmak için araçlar olarak gıda ve beslenme okuryazarlığının potansiyel rolünü vurgulamışlardır (Block vd., 2011; Cullen vd., 2015; Doustmohammadian vd., 2017; Guttersrud vd., 2014; Krause vd., 2018a; Palumbo, 2016). Bazı yazarlar beslenme okuryazarlığını beslenme bilgilerine erişme, yorumlama ve kullanma yeteneğini yansıtan özel bir sağlık okuryazarlığı alanı olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu geniş tanım, bir dizi bilgi ve yetkinliği kapsayabilir. Beslenme kavramlarını anlama yeteneğinin, diyabet ve hipertansiyon gibi hastalıkların bulunduğu, beslenmenin hayatlarında önemli etkilerinin görüldüğü bireylerde daha yüksek olduğu görülmüştür (Watson vd., 2013).

Fonksiyonel Beslenme Okuryazarlığı

Temel düzeyde beslenme okuryazarlığı becerileri, gerçek beslenme bilgilerini elde etme ve sağlığı iyileştirebilecek veya engelleyebilecek faktörler hakkında bir anlayış geliştirme yeteneğini kapsamalıdır (Berman ve Lavizzo-Mourey, 2008). Sağlık bilgisi genellikle sağlık riskleri, sağlıklı bir diyetin bileşenleri ve iyi beslenmenin yararları hakkında gelişmiş bilgileri içerebilir (Zarcadoolas vd., 2005). Psikolojik terimlerle, bildirimsel veya prosedürel olarak sınıflandırılır. Bildirimsel bilgi, gerçeklerin ve süreçlerin farkında olma ve bunu bilmeyle karakterize edilir. Buna karşılık prosedürel bilgi, beceri ve strateji bilgisi bir şeyin nasıl yapılacağını bilmektir. Beslenme okuryazarlığı ile ilgili olarak bildirimsel bilgi, şeker veya yağ oranı yüksek gıdaları belirleme veya diyet lifinin sağlığa faydalarını anlama yeteneğini kapsayabilir. Tersine, sağlıklı bir menü planının nasıl oluşturulacağını veya düşük tuzlu bir ürün seçi-

leceğini bilmek, bir dereceye kadar prosedürel bilgi veya etkileşimli sağlık okuryazarlığı becerilerini göstermektedir (Dickson-Spillmann vd., 2011).

Etkileşimli Beslenme Okuryazarlığı

Sağlık okuryazarlığına yönelik bilgilendirici yaklaşım, bilgi ve davranış değişikliğine yaptığı vurgu nedeniyle eleştiriye açıktır. Birçok insan beslenme bilgisinin iyi yemek yeme yeteneğini etkileyeceği fikrini üstü kapalı olarak kabul etse de uygulayıcıların beslenme bilgisinin diyet değişikliği için de önemli olduğunu kabul etmeleri gerekir (Hesketh vd., 2005). Beslenme bilgisinin değeri reddedilemez; yine de tüketicilerin beslenme bilgisi ile yapmayı tercih ettikleri şey, nihayetinde bir dizi faktöre bağlıdır (Worsley, 2002). Bu durum beslenme eğitiminin bir beslenme okuryazarlığı çerçevesindeki yerini tartışmayı değil, daha çok iki noktayı vurgulamayı amaçlamaktadır. Birincisi, işlevsel bilgiye ek olarak etkileşimli ve eleştirel beslenme okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve ikincisi, bireylerin beslenme okuryazarı olma ve kendilerine sunulan kaynakçayı en iyi şekilde kullanma fırsatına sahip olmasıdır (Abel, 2008). Beslenme okuryazarlığında sosyal, kültürel ve çevresel faktörler oldukça önemlidir. Nutbeam'in beşli modeli bize sağlık okuryazarı bir bireyin, bilgiyi günlük yaşam bağlamında anlamlı bir şekilde kullanmak için temel bilgi edinmenin ötesine geçtiğini hatırlatır. Temel düzeyde, etkileşimli beslenme okuryazarlığı, bildirimsel bilgiyi olumlu diyet seçimlerine dönüştürme becerisini yansıtmalıdır. Örneğin çok fazla doymuş yağın zararlı olduğunu bilmek ve ardından doymuş yağ oranı düşük bir ürün tüketmek gerekir. Diyete dahil edilecek sağlıklı gıdaları seçmek için gerekli olan ayrık okuryazarlık ve aritmetik becerilerini geliştirirken beslenme okuryazarlığının önemi vurgulanmıştır (Blitstein ve Evans, 2006). Zoellner ve arkadaşları, diyet kılavuzları ve gıda etiketlerinin kullanılmasının beslenme okuryazarlığına faydası olacağını öngörmüştür. Sonuç olarak beslenme araştırmacıları ve uygulayıcıları için gıda kılavuzlarında, etiketlerde ve menülerde görüntülenen sağlık bilgilerinin kullanılabilirliğini ve temel sorun çözme becerilerini dikkate almaları hayati önem taşımaktadır (Reynolds vd., 2012).

Etkileşimli alan aynı zamanda daha karmaşık becerilerin, motivasyonun geliştirilmesini ve gıda sisteminde gezinmek için gereken güveni de kapsamalıdır. Çevrim içi sağlık bilgisi arayışının baskın olduğu bir çağda, elektronik sağlık kaynakçasının yorumlanması, çok yönlü bir gıda ortamında gezinmenin ayrılmaz bir parçasıdır (Neuhauser vd.,

Kaynakça

Abel, T. (2008). Measuring health literacy: moving towards a health-promotion perspective. *International Journal of Public Health*, *53*(4), 169-70. https://doi.org/10.1007/s00038-008-0242-9

Berman, M, Lavizzo-Mourey R. (2008). Obesity prevention in the information age. *J Am Med Assoc.*, 300, 433-435.

Blitstein, J. L., Evans, W. D. (2006). Use of nutrition facts panels among adults who make household food purchasing decisions. *Journal of nutrition education and behavior*, *38*(6), 360-364. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2006.02.009

Block, L. G., Grier, S. A., Childers, T. L., Davis, B., Ebert, J. E., Kumanyika, S., Bieshaar, M. N. G. (2011). From nutrients to nurturance: A conceptual introduction to food well- being. *Journal of Public Policy & Marketing*, *30*(1), 5-13. https://doi.org/10.1509/jppm.30.1.5

Contento, I. R. (2008). Nutrition education: linking research, theory, and practice. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition 17* (1), 176–179.

Cullen, T., Hatch, J., Martin, W., Higgins, J. W., & Sheppard, R. (2015). Food literacy: definition and framework for action. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, *76*(3), 140-145. https://doi.org/10.3148/cjdpr-2015-010

Desjardins, E, Azevedo E. (2013). "*Making something out of nothing" Food Literacy Among Youth, Youth Pregnant Women and Young Parents Who Are at Risk for Poor Health*, Ontario USA.

Diamond, J. (2007). Development of a reliable and construct valid measure of nutritional literacy in adults. *Nutrition Journal* 6, 5. https://doi.org/10.1186/1475-2891-6-5

Dickson-Spillmann, M., Siegrist, M., & Keller, C. (2011). Development and validation of a short, consumer-oriented nutrition knowledge questionnaire. *Appetite*, *56*(3), 617-620. https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.01.034

Doustmohammadian, A., Omidvar, N., Keshavarz-Mohammadi, N., Abdollahi, M., Amini, M., Eini-Zinab, H. (2017). Developing and validating a

scale to measure Food and Nutrition Literacy (FNLIT) in elementary school children in Iran. *PloS one*, *12*(6), e0179196.14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179196

Drummond, C. (2010). Using nutrition education and cooking classes in primary schools to encourage healthy eating. *The Journal of Student Wellbeing*, *4*(2), 43-54. https://doi.org/10.21913/jsw.v4i2.724

Freedman, D. A., Bess K. D., Tucker H. A., Boyd D. L., Tuchman A. M, Wallston K. A. (2009). Public health literacy defined. *American Journal of Preventive Medicine* 36, 446–451. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.001

Freisling, H., Haas, K., & Elmadfa, I. (2010). Mass media nutrition information sources and associations with fruit and vegetable consumption among adolescents. *Public health nutrition*, *13*(2), 269-275. https://doi.org/10.1017/s1368980009991297

Forouzanfar, M. H., Alexander, L., Anderson, H. R., Bachman, V. F., Biryukov, S., Brauer, M., Cohen, A. (2015). GBD 2013 Risk Factors Collaborators Global, regional, and national comparative risk assessment of 79 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks in 188 countries, 1990-2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *Lancet*, *386*(10010), 2287-323. http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00128-2

Gibbs, H. Chapman-Novakofski K. (2013). Establishing content validity for the nutrition literacy assessment instrument. *Preventing Chronic Disease* 10, E109–E109. https://doi.org/10.5888/pcd10.120267

Guttersrud, O., Dalane, J. O., Pettersen, S. (2014). Improving measurement in nutrition literacy research using Rasch modelling: examining construct validity of stage-specific 'critical nutrition literacy'scales. *Public health nutrition*, *17*(4), 877-883. https://doi.org/10.1017/s1368980013000530

Hesketh, K., Waters E, Green J, Salmon L, Williams J. (2005). Healthy eating, activity andobesity prevention: a qualitative study of parent and child perceptions in Australia.*Health Promot Int.* 20, 19-26. https://doi.org/10.1093/heapro/dah503

Howard, A., Brichta J. (2013). *What's to Eat Improving Food Literacy in Canada*. The Conference Board of Canada, Ottawa Canada.

Jabs, J., Devine, C. M., Bisogni, C. A., Farrell, T. J., Jastran, M., Wethington, E. (2007). Trying to find the quickest way: employed mothers' constructions of time for food. *Journal of nutrition education and behavior*, *39*(1), 18-25. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2006.08.011

Jones, J. (1992). *Eating smart: ABCs of the new food literacy*.

Kolasa, K. M., Peery, A., Harris, N. G., Shovelin, K. (2001). Food literacy partners program: a strategy to increase community food literacy. *Topics in Clinical Nutrition*, *16*(4), 1-10. https://doi.org/10.1097/00008486-200116040-00002

Krause, C., Sommerhalder, K., Beer-Borst, S. (2016). Nutrition-specific health literacy: development and testing of a multi-dimensional questionnaire. *Ernahrungs Umschau*, *63*(11), 214-20.

Krause, C. G., Beer-Borst, S., Sommerhalder, K., Hayoz, S., Abel, T. (2018a). A short food literacy questionnaire (SFLQ) for adults: Findings from a Swiss validation study. *Appetite*, 120,275-280. https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.08.039

Krause, C., Sommerhalder, K., Beer-Borst, S., Abel, T. (2018b). Just a subtle difference? Findings from a systematic review on definitions of nutrition literacy and food literacy. *Health promotion international*, *33*(3),378-389. https://doi.org/10.1093/heapro/daw084

Krebs-Smith, S. M., Guenther, P. M., Subar, A. F., Kirkpatrick, S. I., & Dodd, K. W. (2010). Americans do not meet federal dietary recommendations. *The Journal of nutrition*, *140*(10), 1832-1838. https://doi.org/10.3945/jn.110.124826

Kickbusch, I. (2009). Health literacy: engaging in a political debate. *International journal of public health*, *54*(3), 131-132. https://doi.org/10.1007/s00038-009-7073-1

Murimi, M. W. (2013). Healthy literacy, nutrition education, and food literacy. *Journal of nutrition education and behavior*, *45*(3), 195. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.03.014

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Food Literacy: How Do Communications and Marketing Impact Consumer Knowledge, Skills, and Behavior? *Workshop Summary; The National Academies Press*: Washington, DC, USA, 2016. https://doi.org/10.17226/21897

Neuhauser, L., Rothschild, R., & Rodríguez, F. M. (2007). MyPyramid. gov: assessment of literacy, cultural and linguistic factors in the USDA food pyramid web site. *Journal of nutrition education and behavior*, *39*(4), 219-225. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2007.03.005

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promot.Int.,*15,259–267. https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259

Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social science & medicine*, *67*(12), 2072-2078. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.050

Paakkari, L., Paakkari O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education,* 112, 133–152. https://doi.org/10.1108/09654281211203411

Palumbo, R. (2016). Sustainability of well-being through literacy. The effects of food literacy on sustainability of well-being. *Agriculture and Agricultural Science Procedia*, 8, 99-106. https://doi.org/10.1016/j.aaspro.2016.02.013

Pendergast, D., Garvis, S., Kanasa, H. (2011). Insight from the public on home economics and formal food literacy. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, *39*(4), 415- 430. https://doi.org/10.1111/j.1552-3934.2011.02079.x

Perry, E. A., Thomas, H., Samra, H. R., Edmonstone, S., Davidson, L., Faulkner, A., "Kirkpatrick, S. I. (2017). Identifying attributes of food literacy: a scoping review. *Public health nutrition*, *20*(13), 2406-2415. https://doi.org/10.1017/s1368980017001276

Reynolds, J. S., Treu, J. A., Njike, V., Walker, J., Smith, E., Katz, C. S., Katz, D. L. (2012). The validation of a food label literacy questionnaire for elementary school children. *Journal of nutrition education and behavior*, *44*(3),262-266. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2011.09.006

Schulz, P. J., Nakamoto K. (2005). Emerging themes in health literacy. *Studies in Communication Sciences* 5, 1–10.

Silk, K. J., Sherry, J., Winn, B., Keesecker, N., Horodynski, M. A., Sayir, A. (2008). "Increasing nutrition literacy: testing the effectiveness of print,

web site, and game "modalities. *Journal of nutrition education and behavior*, *40*(1),3-10. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2007.08.012

Slater, J. (2013) Is cooking dead? The state of home economics food and nutrition education in a Canadian province. *International Journal of Consumer Studies* 37, https://doi.org/10.1111/ijcs.12042

Smith, M. G. (2009a) Unexamined food is not worth eating: food literacy as the foundation for food and nutrition courses. *In Paper presented at Candian Symposium X Saskatoon* (ed).

Smith, M. G. (2009b) Food or nutrition literacy?: What concept should guide home economics education. *International Journal of Home Economics* 2, 48–64.

Sullivan, A. D., Gottschall-Pass, K. T. (1995). Food label nutrition literacy: tool development and assessment. *Journal of the Canadian Dietetic Association*. *Diet. Assoc*., 56, 68–73.

Sykes, S., Wills, J., Rowlands, G., Popple, K. (2013). Understanding critical health literacy: a concept analysis. *BMC public health*, *13*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/1471-2458- 13-150

Topley, A. (2013) At the Table: A Case for Food Literacy Coordination. *Greater Victoria Food Literacy Working Group*, Victoria, BC.

Vandevijvere, S., Chow, C. C., Hall, K. D., Umali, E., Swinburn, B. A. (2015). Increased food energy supply as a major driver of the obesity epidemic: a global analysis. *Bulletin of the World Health Organization*, 93, 446-456. https://doi.org/10.2471/blt.14.150565

Velardo, S. (2015) The nuances of health literacy, nutrition literacy, and food literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 47, 385–389. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2015.04.328

Vidgen, H. A., Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59.https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.010

Watson, W. L., Chapman, K., King, L., Kelly, B., Hughes, C., Louie, J. C. Y., Gill, T. P. (2013). How well do Australian shoppers understand energy terms on food labels?. *Public health nutrition*, *16*(3), 409-417. https://doi.org/10.1017/s1368980012000900

Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S.,Murray, C. J. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, *393*(10170), 447-492. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31788-4

Worsley, A. (2002). Nutrition knowledge and food consumption: can nutrition knowledge change food behaviour?. *Asia Pacific journal of clinical nutrition*, *11*, S579-S585. https://doi.org/10.1046/j.1440-6047.11.supp3.7.x

Zarcadoolas, C., Pleasant, A., Greer, D. S. (2005). Understanding health literacy: an expanded model. *Health promotion international*, *20*(2), 195-203. https://doi.org/10.1093/heapro/dah609

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Engin MEYDAN, Sakarya'da doğan yazar, ilk ve orta öğrenimini Sakarya'da tamamlamıştır. Lisans öğrenimini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümünde 2010 yılında bitirmiştir. Yüksek lisans eğitimini ve Doktora eğitimini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Anabilim Dalında, sırasıyla 2012 ve 2018 yıllarında tamamlamıştır. Yazar, 2015 yılından itibaren, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ezine Meslek Yüksekokulu Gıda Bölümü Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi Programında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Kimya, kimya eğitimi, nanoteknoloji ve nanoteknolojinin günlük hayata ve eğitime olan etkileri konularında çalışmalarına devam etmektedir.

BÖLÜM 9

KİMYA OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Engin MEYDAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1860-1715

Giriş

Kimya Okuryazarlığı

21. yüzyılda bilimsel okuryazarlık, çağdaş fen eğitiminin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir (Barnea vd., 2010; Cigdemoglu ve Geban, 2015; DeBoer, 2000; Shwartz vd., 2006). Bilimsel okuryazarlık kavramının; bilimsel bilgi, bilimsel araştırma ve üretilen bilimsel bilginin doğası ve bilimsel araştırma ile günlük yaşamın sosyal bağlamı arasındaki etkileşimin farkındalığı olmak üzere üç önemli yönü bulunmaktadır (Singer vd., 2006; Bond, 1989; OECD, 2016). Kimya okuryazarlığını geliştirmek fen eğitiminin bir parçası, kimya eğitiminin de ana hedefidir. Kimyasal okuryazarlıkla bilimsel okuryazarlık arasındaki benzerliklerden yola çıkılarak çeşitli değerlendirme çalışmaları yapılmıştır (Çiğdemoğlu ve Geban, 2015; Shwartz vd., 2006; OECD, 2016; Çiğdemoğlu vd., 2017; Shwartz vd., 2005). OECD, bilimsel okuryazarlığı birbiriyle bağlantılı dört boyuta ayrılmıştır. Bu dört boyut:

- Bağlam (kişisel, ulusal ve küresel),
- Bilimsel bilgi (doğal dünya ve teknoloji bilgisi, bilginin nasıl üretildiği bilgisi ve bilimsel prosedürlerin kullanımının altında yatan anlayış),
- Yeterlilikler (olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel araştırmayı değerlendirme, tasarlama ve verileri ve kanıtları bilimsel olarak yorumlama yeteneği)

- Tutum (bilim ve teknolojiye ilgi, araştırmaya bilimsel yaklaşımlara değer verme ve çevre sorunlarının farkındalığı) olarak sıralanır (Çiğdemoğlu ve Geban, 2015; OECD, 2016; Çiğdemoğlu vd., 2017).

Shwartz ve arkadaşları ise kimya okuryazarlığının dört yönünden bahseder. Bunlar;

- Bilim ve kimyasal içerik bilgisi,
- Bağlam içinde kimya,
- Yüksek düzeyde öğrenme becerileri,
- Tutum olarak sıralanır (Shwartz vd., 2006; Thummathong ve Thathong, 2016).

Kimya önemli bir bilim dalıdır. Kimya konuları genellikle sağlık, coğrafya, fizik, çevre ve ekonomi gibi birçok disiplinle ilgili öğrenme materyallerini içerir (Brown vd., 2000). Kimyayı anlamak da çoğu insan için çok önemlidir çünkü kimyasallar ve kimyasal ürünler günlük yaşamla ilgilidir (Gilbert & Treagust, 2009). Ek olarak, kimya okuryazarlığı, maddenin doğası, kimyasal reaksiyonlar, yasalar ve kimyasal teori ile günlük yaşamdaki genel kimyasal uygulamalar hakkında bilgi gerektirir (Barnea ved., 2010). Kimya okuryazarı olan kişi, kimya bilgisini günlük durumlarda uygulayabilen kişidir (Tsaparlis, 2000). Böylece kimyayı anlamak, insanların toplumdaki tartışmalara katılmalarını ve günlük yaşamlarındaki sorunları çözmelerini sağlayacaktır. Kimya okuryazarlığı, kimya bilgisinin yanı sıra sosyal ve bilimsel konuların kimya temelli anlaşılması için gerekli becerileri de içerir. Kimya okuryazarlığı üç bileşenden oluşur:

- Elementler, semboller, süreçler ve modeller gibi genel kimyadaki temel kavramlar,
- Akademi ve endüstrideki uzman kimyagerlerin bulundukları alanlarda yaptıkları çalışmalar,
- Kimyayı sosyal hayata veya gerçek dünya bağlamına yerleştirme yeteneği (Dori vd., 2018; Holman & Hunt, 2002; Shwartz vd., 2013).

Ayrıca kimya okuryazarlığı, kimya ile ilgili konulara ilgiyi ifade eden duyuşsal bir bileşeni kapsar (Shwartz vd., 2006). Kimya öğrenirken kimya okuryazarlığı öğrenciler için önemli bir özellik veya beceri

olduğundan, onların kimya okuryazarlığını geliştirmek gerekir. Öğrencilerin kimya okuryazarlığını geliştirmenin amacı, öğrenciler arasındaki kimya okuryazarlık düzeyini eşit hale getirmek ve öğrenmelerin de benzer şekilde olmasını sağlamaktır. Sonuç olarak, öğretmenler kimya öğrenimini nasıl geliştirecekleri konusunda geri bildirim alacak ve bu da öğrencilerin kimya alanında başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin kimya okuryazarlığını değerlendirmek için kullanılan kimya sınavları, bir kimya probleminde verilen bilgilerle uğraşmanın yanı sıra öğrencilerin kimyanın nasıl kullanılacağına dair bilgilerini ve günlük hayata bilgilerini dahil etme becerilerini içermelidir. Bu değerlendirmelerde bağlam; endüstriyel bir süreç, bir çevre sorunu, okul, ev veya laboratuvarlardaki bilim ile ilgili diğer konular olabilir (Witte & Beers, 2003).

Kimya Okuryazarlık Araçları

Shwartz vd. ile OECD'nin kimya okuryazarlığını değerlendirmesi karşılaştırıldığında, OECD'nin konuya daha popüler, basit ve açık yaklaştığı görülmektedir. Yukarıdaki değerlendirmelere dayalı olarak çeşitli kimya okuryazarlık araçları geliştirilmiştir. Shwartz ve arkadaşları geliştirdikleri likert tipi ölçekler, açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorular gibi çeşitli değerlendirme araçlarını 10-12. sınıf öğrencilerinin kimya okuryazarlığını incelemek için kullanılmışlardır. Seçtikleri konular; maddenin özellikleri, kimyasal reaksiyonlar, olguları açıklamak için yasaları ve kimyasal teorileri kullanma becerisi ve günlük yaşamdaki kimyasal uygulamalardır. Yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda kimya okuryazarlığının çok boyutlu ve karmaşık bir terim olduğunu tespit etmişlerdir. Uygulanan ölçekler ve yapılan anketler neticesinde tek bir araç kullanarak tüm kimyasal okuryazarlık yönlerini ve bileşenlerini değerlendirmenin zor olduğu sonucuna varmışlardır (Shwartz vd., 2006).

Çiğdemoğlu ve Geban 11. sınıf öğrencilerinin termokimya ve termodinamik konuları hakkındaki kimya okuryazarlığı bilgi ve yeterlilik yönlerini incelemek için PISA-2006'nın değerlendirme çerçevesine dayalı açık uçlu kimyasal okuryazarlık testi formatı geliştirmişlerdir. Değerlendirme için öğrenciler günlük canlı bir olguya maruz bırakılmıştır. Olguyu takiben içerik bilgisi ve verilen bir veriyi yorumlama becerileri ile ilgili maddeler sorulmuştur. Bu maddeler, öğrencilerin kimya problemleri hakkındaki bilgilerini kullanma, ele alma becerilerini ve günlük yaşam olaylarını kavramak için kimya bilgi ve yeteneklerini kullanma be-

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., & Lederman, N.G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education, 82*(4), 417-436. https://doi.org/10.1002/(sici)1098-237x(199807)82:4<417::aid-sce1>3.0.co;2-e

Artdej, R., Ratanaroutai, T., Coll, R., K., ve Thongpanchang, T. (2010). Thai grade 11 students' alternative conceptions for acid–base chemistry, *Res. Sci. Technol. Educ., 28*(2), 167–183. https://doi.org/10.1080/02635141003748382

Ariningtyas, A., Wardani, S., & Mahatmanti, W. (2017). Efektivitas Lembar Kerja Siswa Bermuatan Etnosains Materi Hidrolisis Garam untuk Meningkatkan Literasi Sains Siswa SMA. *Journal of Innovative Science Education, 6*(2), 186-196. https://doi.org/10.24815/jpsi.v7i1.13556

Bacanak, A., & Gökdere, M. (2009). Investigating the Level of the Scientific Literacy of Primary School Teacher Candidates. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 10.

Barnea, N., Dori, Y. J., Hofstein, A. (2010). Development and implementation of inquiry-based and computerized-based laboratories: Reforming high school chemistry in Israel, *Chem. Educ. Res. Pract., 11*(3), 218–228. https://doi.org/10.1039/c005471m

Bennett, J., Campbell, B., Hogarth, S., & Lubben, F. (2007). A Systematic Review of the Effects on High School Students of Context-based and Science-technology (STS) Approaches to the Teaching of Science. New York, UK: Department of Educational Studies the University of New York. Available from: http://www.york.ac.uk/depts/educ/projs/EPPI/bennettsaarmste.pdf. https://doi.org/10.1002/sce.20186

Bond, D., (1989). In pursuit of chemical literacy: A place for chemical reactions, *J. Chem. Educ., 66*(2), 157. https://doi.org/10.1021/ed066p157

Brown, T. L., LeMay, H. E., & Bursten, B. E. (2000). *Chemistry: The central science (9th ed.).* Prentice-Hall.

Bulte, A.M.W., Westbroek, H.B., De Jong, O., & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. *International Journal of Science Education, 28*(9), 1063-1086. https://doi.org/10.1080/09500690600702520

Chandrasegaran, A.L., Treagust, D.F., ve Mocerino, M. (2007). The development of a two-tier multiple-choice diagnostic instrument for evaluating

secondary school students' ability to describe and explain chemical reactions using multiple levels of representation,*Chem. Educ. Res. Pract., 8*(3), 293–307. https://doi.org/10.1039/b7rp90006f

Chang, R., ve Goldsby, K., A. (2016). *Chemistry*, 12th ed., McGraw-Hill Education, New York. McMurry, J., Fay, R., C., ve Robinson, J., K. (2015), *Chemistry*, 7th ed., Pearson Education Limited, England.

Cigdemoglu, C. (2020). Flipping the use of science-technology and society issues as triggering students' motivation and chemical literacy. *Science Education International*, *31*(1), 74-83. https://doi.org/10.33828/sei.v31.i1.8

Cigdemoglu, C., Arslan, H., O., ve Cam, A. (2017). Argumentation to foster preservice science teachers' knowledge, competency, and attitude on the domains of chemical literacy of acids and bases, *Chem. Educ. Res. Pract., 18*(2), 288–303. https://doi.org/10.1039/c6rp00167j

Cigdemoglu, C., ve Geban, O. (2015). Improving students' chemical literacy levels on thermochemical and thermodynamics concepts through a contextbased approach, *Chem. Educ. Res. Pract., 16*(2), 302– 317. https://doi.org/10.1039/c5rp00007f

Cloonan, C., A., ve Hutchinson, J., S. (2011). A chemistry concept reasoning test, *Chem. Educ. Res. Pract., 12(*2), 205–209. https://doi.org/10.1039/c1rp90025k

Damanhuri, M., I., M., Treagust, D.F., Won, M., Chandrasegaran, A., L. (2016), High school students' understanding of acid-base concepts: An ongoing challenge for teachers, *Int. J. Environ. Sci. Educ., 11* (1), 9–27. https://doi.org/10.12973/ijese.2015.284a

DeBoer, G., E. (2000), Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform, *J. Res. Sci. Teach., 37*(6), 582–601. https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582::aid-tea5>3.0.co;2-l

Demircioglu, G., Ayas, A., ve Demircioglu, H. (2005), Conceptual change achieved through a new teaching program on acids and bases, *Chem. Educ. Res. Pract., 6*(1), 36–51. https://doi.org/10.1039/b4rp90003k

Dori, Y. J., Sasson, I., & Technion, S. (2008). Chemical understanding and graphing skills in an honors case-based computerized chemistry laboratory environment: The value of bidirectional visual and textual representations. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(2), 219–250. https://doi.org/10.1002/tea.20197

Dudu, W. T. (2014). Exploring South African high school teachers' conceptions of the nature of scientific inquiry: a case study. *South African Journal of Education*, *34*(1). https://doi.org/10.15700/201412120937

Faculty of Mathematics and Natural Science, State University of Malang, (2018), *Chemistry Department Catalog Year 2018*, Malang, Indonesia. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1149a

Gilbert, J.K., Treagust, D.F. (2009), "Introduction: Macro, Submicro and Symbolic Representations and the Relationship Between Them: Key Models in Chemical Education" in Multiple Representations in Chemical Education, Eds. Gilbert, J.K., and Treagust, D., *Springer*, Dordrecht, Netherlands, 4, 1–8. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8872-8_1

Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal of Science Education, 28*(9), 957-976.

Gorokhov, V. (2010). Vladimir I. Kurashov: History and Philosophy of Chemistry. *HYLE International Journal for Philosophy of Chemistry, 16*(2), 121–125.

Hofstein, A., Eilks, I., & Bybee, R. (2010). Societal issues and their importance for relevant science education. In: Eilks, I., & Ralle, B. (Eds.), *Contemporary Science Education*. Aachen: Shaker. 5-22. https://doi.org/10.1007/s10763-010-9273-9

Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education, 29*(11), 1347-1362. https://doi.org/10.1080/09500690601007549

Holman, J., & Hunt, A. (2002). What does it mean to be chemically literate? *Education in Chemistry, 39*(1), 12–14.

Marks, R., & Eilks, I. (2009). Promoting Scientific Literacy Using a Sociocritical and Problem Oriented Approach to Chemistry Teaching: Concept, Examples, Experiences. *International Journal of Environmental and Science Education, 4*(3), 231–245.

Muntholib, Mayangsari, J., Pratiwi, Y.N., Muchson, Joharnawan, R., Yahmin, Rahayu, S. (2017), Development of Simple Multiple-Choice Diagnostic Test of Acid-Base Concepts to Identify Students Alternative Conceptions, *Proceedings of the 1st Annual International Conference on Mathematics, Science, and Education*, Malang, Indonesia. https://doi.org/10.2991/icomse-17.2018.45

Mutlu, A., ve Şeşen, B., A. (2016), Evaluating of preservice science teachers' understanding of general chemistry concepts by using two tier diagnostic test, *J. Baltic Sci. Educ., 15*(1), 79–96. https://doi.org/10.33225/jbse/16.15.79

Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2010). Cultural competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education, 14*(4), 406–425. https://doi.org/10.1177/1028315309337929

Perwitasari, T., Sudarmin, S., & Linuwih, S. (2017). Peningkatan Literasi Sains Melalui Pembelajaran Energi dan Perubahannya Bermuatan Etnosains pada Pengasapan Ikan. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 1*(2), 62-70. https://doi.org/10.26740/jppipa.v1n2.p62-70

OECD, (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing*, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264281820-8-en

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). Science Education in Europe: Critical Reflections. *A Report to the Nuffield Foundation.* London: Nuffield Foundation.

Rahayu, S. (2017). Promoting 21st Century Scientific Literacy Skills through Innovative Chemistry Instruction. *In AIP Conference Proceedings* 1911, 20025 AIP Publishing. https://doi.org/10.1063/1.5016018

Rannikmae, M., Teppo, M., & Holbrook, J. (2010). Popularity and relevance of science education literacy: Using a context-based approach. *Science Education International, 21*(2), 116-125.

Ratcliffe, M., ve Millar, R. (2009), Teaching for understanding of science in context: Evidence from the pilot trials of the Twenty First Century Science courses, *J. Res. Sci. Teach., 46*(8), 945–959.

Shwartz, Y., Ben-Zvi, R., ve Hofstein, A. (2006), The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students, *Chem. Educ. Res. Pract., 7*(4), 203–225. https://doi.org/10.1039/b6rp90011a

Shwartz, Y., Ben-Zvi, R., ve Hofstein, A., (2005), The importance of involving high-school chemistry teachers in the process of defining the operational meaning of 'chemical literacy', *International Journal of Science Education, 27*(3), 323–344. https://doi.org/10.1080/0950069042000266191

Shwartz, Y., Dori, Y. J., & Treagust, D. (2013). How to justify formal chemistry education, to outline its objectives and to assess them, in teaching chemistry – *a studybook: A practical guide and textbook for student teachers, teacher trainees and teachers*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-140-5_2

Singer, S., R., Hilton, M., L., ve Scheingruber, H., A. (2005), America's Lab Report: *Investigations in High School Science, National Research Council, National Academies* Press, Washington, D.C.

Sumarni, W. (2018). The Influence of EthnoscienceBased Learning on Chemistry to the Chemistry's Literacy Rate of the Prospective Teachers. *Unnes Science Education Journal, 7*(2), 198-205.

Sunal, D. W., Sunal, C. S., Wright, E. L., Mason, C. L., & Zollman, D. (Eds.). (2014). *Research based undergraduate science teaching*. IAP.

Thummathong, R., and Thathong, K. (2016), Construction of a chemical literacy test for engineering students*, J. Turk. Sci. Educ., 13*(3), 185–198.

Tsaparlis, G. (2000). The states-of-matter approach (SOMA) to introductory chemistry. *Chemistry Education Research and Practice, 1*(1). https://doi.org/10.1039/A9RP90017A

Vázquez-Alonso, Á., García-Carmona, A., Manassero-Mas, M.A., & Bennàssar-Roig, A. (2014). Spanish students' conceptions about NOS and STS issues: A diagnostic study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 10*(1), 33-45. https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1013a

Wattanakasiwich, P., Taleab, P., Sharma, M., D., ve Johnston, I., D., (2013), Development and Implementation of a Conceptual Survey in Thermodynamics, *Int. J. Innovation Sci. Math. Educ., 21*(1), 29–53.

Witte, D., & Beers, K. (2003). Testing of chemical literacy (Chemistry in context in the Dutch national examination). *Chemical Education International, 4*(1), 1–15.

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Engin MEYDAN, Sakarya'da doğan yazar, ilk ve orta öğrenimini Sakarya'da tamamlamıştır. Lisans öğrenimini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümünde 2010 yılında bitirmiştir. Yüksek lisans eğitimini ve Doktora eğitimini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Anabilim Dalında, sırasıyla 2012 ve 2018 yıllarında tamamlamıştır. Yazar, 2015 yılından itibaren, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ezine Meslek Yüksekokulu Gıda Bölümü Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi Programında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Kimya, kimya eğitimi, nanoteknoloji ve nanoteknolojinin günlük hayata ve eğitime olan etkileri konularında çalışmalarına devam etmektedir.

BÖLÜM 10

İSTATİSTİK OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Berrin GÜLTAY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5889-7461

Giriş

"Okuryazar" kavramının daha ilkokul günlerinde hayatımıza girmiş bir yeterlik olmakla birlikte, yıllar geçtikçe kişisel gelişimimiz doğrultusunda farklı konularda bilgi sahibi olmak ve bu bilgi birikimimizi hayatımızın ilgili alanlarında kullanabilmek şeklinde tanımlanabildiğini görürüz. Kelime kavramı olarak okuyan, yazan, okuduğunu ve yazdığını anlamlandırabilen kişilerin bir özelliği olarak da ifade edebiliriz. Toplumların varlıklarını koruyabilmeleri ve geliştirebilmeleri açısından da okuryazarlık kavramı şüphesiz oldukça önemlidir. Günümüz koşullarında ise okuryazarlık ifadesi okuma yazma biliyor olma manasından öteye ilerlemiştir. Yaşam sürecimiz boyunca aldığımız eğitimler, yeteneklerimiz ve deneyimlerimiz okuryazar olma bilincimizi kuşkusuz etkileyen ve geliştiren faktörlerdendir. Son yıllarda gelişen ve değişen dünyamızda oldukça ilerleyen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan yeni konular hakkındaki bilgi birikimlerimiz ve farkındalıklarımız hayat boyu devam okuryazarlık sürecinde bireysel ve toplumsal gelişimimizi artırmaya yönelik katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte bugün bilinen tüm bilim dalları kendine özgü bilinmesi gereken söylemleri, simgeleri veya farklı görsel şekiller kullanmaktadır. Özellikle istatistikte Yunan alfabesindeki bazı harfler sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin μ (mü): Evren ortalaması; α (alfa): Anlamlılık düzeyi; σ (sigma): Standart Sapma; σ^2 (sigma kare): Varyans; ϵ (epsilon): Rasgele hata; θ (teta): Bilinmeyen parametre gibi simgeler ve karşılık gelen anlamları istatistikte önemli bir yer edinmiştir. Kuşkusuz, bireylerin ilgili bilim dalının özelliklerini

ve kapsamını iyi bir şekilde anlaması veya aktarabilmesi ve kişinin kendisini o bilim dalıyla ilgili okuryazar olarak tanımlayabilmesi için alanla ilgili önemli bir bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir.

İçerisinde bulunduğumuz yüzyıl hala çözülmeyi bekleyen problemlerle doludur ve bu problemleri çözmek için belli bir miktarda toplanmış veriye ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak elimizdeki toplanmış veri kendi başına hiçbir anlam ifade etmez. Bu veriyi derleyecek, yorumlayacak ve anlamlı bir hale getirecek bilimsel yöntemlere ihtiyaç vardır. Bu amaç doğrultusunda gün geçtikçe değişen koşullarda çok farklı disiplinler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de birçok alanda kullanımı kaçınılmaz olan *istatistik bilimi* olmuştur. İstatistik biliminin matematiksel temelini oluşturan Olasılık Teorisi'nin tarihsel kökleri 16. yüzyılda Gerolamo Cardano ve 17. yüzyılda Pierre de Fermat ile Blaise Pascal tarafından yapılan şans oyunlarının matematiksel incelemelerine dayanmaktadır. Zar atışlarıyla başlayan bu süreçte zar kombinasyonlarının nümeriksel olasılıklarının ilk defa Girolamo Cardano (1501-1576) ile Gelileo Galilei (1564-1642) tarafından verilmesiyle istatistik biliminin temelleri atılmaya başlanmıştır. Ardından gelen yıllarda ise birçok bilim insanın katkılarıyla günümüz dünyasında önemli bir bilim dalı haline gelmiştir.

İstatistik bilimi, veri olarak nitelendirdiğimiz bilgileri anlamlı hale getirmek için kullanılabilecek en faydalı yöntemleri içermektedir. Dolayısıyla istatistik bir kelime olarak eldeki problem hakkında verilerin toplanması, düzenlenmesi, analizi, ilgili tabloların ya da grafiklerin oluşturulması süreçlerini kapsayan bir bilim dalıdır. Başka bir deyişle istatistik, eldeki veriden bilgiyi açığa çıkaran bir disiplindir. Elbetteki doğru sonuçlara ulaşabilmek için bu süreci doğru yürütmek, eldeki bilgiyi çok iyi anlamlandırmak gerekmektedir. İşte bu noktada istatistik okuryazarlığı önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmakta olup bu çalışmada okuyucunun istatistik okuryazarlığıyla ilgili bilinç düzeyine katkı sağlayacak önemli konulara değinilmesi amaçlanmıştır.

Özellikle gelişmiş toplumlarda istatistik okuma yazma ile ilgili bilinç düzeyi oldukça önemli görülmekte olup, modern dünyanın kaçınılmaz bir durumu olan bilgi yoğunluğunun işlenmesindeki ve aktarılmasında istatistik okuryazarı olmanın rolü oldukça artmıştır. Ulusal Matematik Öğretmenleri Birliği (NCTM) (2000) müfredat geliştirme standartlarında istatistiksel okuryazarlığın sadece deney ya da anket yapanlar için değil, herkes için gerekli bir yeterlik olduğunu öngörmektedir (Batur vd., 2019). Ayrıca her seviyedeki öğrencinin verilerden istatistiksel sonuç çıkarmasını savunmakta ve öğrencilerin istatistiksel okurya-

zarlığına destek olması açısından Eğitim Gelişiminin Ulusal Değerlendirmesi (NAEP) gibi ulusal standart testlerinin artırılmasını ileri sürmektedir (Shaughnessy ve Zawojewski, 1999). Bugün artık ilkokul öğrencilerinin bile grafik üzerinden verileri okumaya çalıştığını (Örneğin şekilde X kişisinin kaç kalemi vardır gibi sorular yardımıyla…) ya da kendilerine verilen basit tasarımlı da olsa veri niteliğindeki bilgileri boyama yardımıyla grafiğe dönüştürebildiğini görebiliriz (Örneğin şekil üzerinde verilen kalem sayıları kadar boyama yapınız gibi). Bu gibi çalışmalar çocuklar için istatistiksel düşünmeye atılan ilk adımlar olabilir.

Watson, 1997'de istatistiğin günlük yaşama yön veren birçok durumla ilişkili olduğunu ve istatistiksel okuryazarlığın kesinlikle matematik öğretim programında yer alması gerektiğinin altı çizilmiştir. Alan yazındaki önemli araştırmacılardan biri olan Gal (2000), istatistik okuryazarlığının toplumda bilinçli vatandaşlar yetiştirilmesindeki önemini vurgulamış olup 2004'te hazırladığı çalışmasında ise bir tanım olarak istatistik okuryazarlığını, toplanmış veriler ile ilgili sonuçları doğru yorumlama, bunları eleştirel bakış açısı ile değerlendirme ve sonuçlarına ait görüşlerini dile getirme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Wallman (1993) istatistiksel okuryazarlığı karar vermede istatistiğin yardımcı olarak nasıl kullanılabileceğinin değerlendirmesi ve çevremizde her yerde olan istatistiksel sonuçları hem anlayabilme hem de değerlendirebilme olarak tanımlar. Lehohla (2002) ise istatistiksel okuryazarlığı, indeksler ve göstergeler gibi bir takım niceliksel bilgileri okuyup anlama yetisi şeklinde değerlendirmiştir. Snell ise 1999'da istatistiksel kavramları ve mantığı en temel düzeyde anlama becerisi olarak ifade edilmiştir. Özmen (2015) ise istatistiksel temel kavramlarının bilinmesi, tablo ve grafiklerle yorumlanabilmesi, veriler üzerinde çıkarsama yapılabilmesi, etkili karar alınabilmesi, eleştirel bir yaklaşım sergilenmesi ve sunulan bağlamlar üzerinden yorum yapılabilmesi olarak ifade etmiştir. Konu ile ilgili sürecin teorik yapısını modellemek adına da birçok çalışma yapılmıştır (Gal, 2002; Özmen, 2015; Watson, 1997, 2006; Watson ve Callingham, 2003;). Bu modellerden önemli olarak Watson (1997) üç aşamalı istatistik okuryazarlığı modeli, Gal (2002) yetişkinler için istatistik okuryazarlığı modeli, Watson ve Callingham (2003) ilk ve ortaöğretim düzeyi için hiyerarşik yapıda olan istatistik okuryazarlığı seviyeleri, Watson (2006) okullarda verilen istatistik eğitimi için bir istatistik okuryazarlığı modeli, Özmen (2015) ise üniversite düzeyinde araştırma yaparak modelinde istatistiksel okuryazarlığın göstergeleri olarak istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam bileşenlerine yer vermiştir (Batur vd., 2019).

Kaynakça

Akdeniz, F. (2011). Olasılık ve İstatistik (16. Baskı). Adana: Nobel.

Batur, A., Yiğit, N. & Baki, A. (2019). İstatistiksel Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçek Geliştirme Çalışması. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, 12-14 Nisan 2019, Tam Metin Kitabı.

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. Ankara: Pegem.

Gal, I. (Ed.). (2000). Adult Numeracy Development: Theory, Research, Practice. Cresskill, NJ: Hampton Press. National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles And Standards For School Mathematics.

Gal, I. (2002). Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. International Statistical Review, 70(1), 1-51.

Gal, I. (2004). Adult's statistical literacy: Meaning, components, responsibilities. In D Ben-Zvi & J Garfield (Eds), The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking, 47-78. Dordrecht: Kluwer.

Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayınlar.

Lehohla, P. (2002). Promoting Statistical Literacy: A South African Perspective. In B. Phillips (Ed.). Proceedings Of The Sixth International Conference On Teaching Statistics, Cape Town, South Africa. International Statistical Institute and International Association For Statistics Education.

MEB (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (201813017165445-MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI 2018v.pdf (meb.gov.tr).

Özmen, Z. (2015). Farklı lisans programlarında okuyan öğrencilerin istatistik okuryazarlığının incelenmesi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Sencer, M., Sencer, Y. (1978). Toplumsal Araştırmalarda Yöntem Bilim. Ankara: TODAİ Yayınları No:172.

Shaughnessy, J. M. & Zawojewski, J. S. (1999). Secondary students' performance on data and chance in the 1996 NAEP. The Mathematics Teacher, 92, 713–718.

Wallman, K.K. (1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. Journal of the American Statistical Association, 88(421), 1–8.

Watson, J. M. (1997). Assessing statistical literacy using the media. In I. Gal, and J. B. Garfield (Eds.), The assessment challenge in statistics education (pp. 107-121).

Watson, J. M. (2006). Statistical literacy at school: Growth and goals. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Watson, J. M., and Callingham, R. A. (2003). Statistical literacy: A complex hierarchical construct. Statistic Education Research Journal, 2(2), 3-46.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Detay Yayıncılık, Ankara, (s. 53).

İnternet Erişimi: 201813017165445-MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI 2018v.pdf (meb.gov.tr) (10.09.2022).

Öz Geçmiş

Dr. Öğr. Üyesi Berrin GÜLTAY, 2003-2007 Eğitim Öğretim yılında lisans eğitimine Çukurova Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümünden bölüm ikincisi olarak mezun olmuştur. 2007-2009 Eğitim Öğretim döneminde Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik ABD Yüksek Lisans Programından "Çoklu İç ilişki ve Ekolojik Regresyon" adlı tez çalışmasıyla mezun olmuştur. Eğitim sürecinin devamına 2009 yılında Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik ABD Doktora eğitimine başlamıştır. 2010 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2014 yılında doktora çalışmaları tamamlanmış olup "Gecikmesi Dağıtılmış Modellerde Yanlı Tahmin Ediciler" adlı tezi yayınlanmıştır. 2017 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İstatistik Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak görevine atanmıştır. 2021 Eylül döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü Bölüm Başkanı olarak idari görevine atanmıştır. Hali hazırda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Fakültesi İstatistik Bölüm Başkanlığını yürütmekte ve akademik faaliyetlerine devam etmektedir.

BÖLÜM 11

KÜTÜPHANE OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0385-5744

Dr. Öğr. Üy. Enes YAŞAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-4606-2592

Giriş

Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetleri eşliğinde bireylerin yaşadıkları hayatı ve hayatın içerisinde yer alan olayları ve nesneleri algılayışı, anlamlandırması ve sosyal hayatındaki ilişkilerine bir anlam yüklemesiyle ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009). UNESCO'ya göre okuryazarlık, çeşitli içeriklere sahip olan yazılmış ve basılmış materyalleri tanımlama, algılama, anlamlandırma, yorumlama ve kullanma becerisi olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2004). Günümüzde ise kullanıldığı yere değişiklik göstermekle birlikte bireylerin bilgi ve becerilerini kullanarak potansiyellerini ortaya koyabilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri anlamına gelmektedir. Bu sebeple okuryazarlık, okuma ve yazmanın ötesinde edinilen bilginin işlevsel hale getirilmesi ve aktif şekilde kullanılması olarak kabul edilmektedir. Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere okuryazarlık kavramı çağın gereksinimlerine göre her geçen gün değişiklik göstermekte ve anlam genişlemesine uğramaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim çağında kavram değişikliklerini yoğun bir şekilde görmek mümkündür.

Okuryazarlığın bilgi ile arasında organik bağ bulunmaktadır. Hızlı bir şekilde istenilen bilgiye ulaşabilmek, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilmek, çözümler üretebilmek ve çeşitli bilgi kaynaklarını

sentezleyebilmek okuryazarlık becerisiyle yakından ilişkilidir. Nitekim edinilen bilginin ne tür faydaları olabileceğini ve bilgilerin nasıl işlenmesi gerektiğini okuryazarlık becerileriyle bilmek mümkündür. Bu bakımdan bir okuryazarın öncelikli olarak neyin bilgi olup neyin bilgi olmadığı üzerinde durduğu ifade edilebilir. Çünkü bilgi, bireylerin gereksinimlerine yönelmesini sağlayan en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bireyler doğru bilgiye ulaştıklarında kendilerini ilgilendiren sorunların üstesinden gelebilmekte ve yaşadığı çağın gereksinimlerini yakalayabilmektedir. Bu nedenle de bilgiye ulaşma yollarının farkında olmaları gerekmektedir. Bir diğer ifade ile aranan bilgi ya da kaynak için bilgi tarama stratejilerine hâkim olmalılardır.

Bilgi kaynaklarına erişim için açık erişim kaynakları, basılı kaynaklar ve dijitalleştirilmiş kaynaklar kullanılmaktadır (Ortaş, 2018). Kitaplar, bilimsel dergiler ve web tabanlı uygulamalar bilgiye ulaşmak için önemli kaynakların başında gelmektedir. Bilgi edininin başlangıç noktasını ise kütüphaneler oluşturmaktadır. Kütüphaneler bireylerin düzenli bir şekilde araştırma yapmalarına katkı sağlayan en önemli kurumların başında gelmektedir. Amaçları arasında kullanıcıların ihtiyaçları olan fiziki imkânları sağlamak ve kütüphane içerisinde gerekli ve uygun kaynakları tanımlamak vardır. En temel işlevlerinden birisi ise bilgiyi geçmiş ve günümüzden alarak geleceğe taşıması olduğu ifade edilebilir (Kurulgan, 2013).

Kütüphanelerde insanlığın ürettiği bilgiler toplumun kullanımına sunularak kültürün ortak duyuş ve düşünüş biçimleri oluşturulmaktadır (Yılmaz, 2008). Ayrıca kütüphaneler insan düşüncesinin zaman ve uzam içerisinde yayılmasına katkı sağlamakta ve bilginin taşıyıcı nesneliğini yapmaktadır (Baysal, 1988). Bu nedenle bilgilerin kayıt altına alındığı, düzenlendiği ve toplumsallaştırıldığı kütüphanelerde insanlık tarihinin değerleri yatmaktadır. Fakat bilgi üzerinde inşa edilen bu değerlere ulaşabilmek için bireylerin kütüphane kullanma yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle bireyler, kütüphane okuryazarı olarak bilgiyi arama, bulma ve bilgi kaynaklarını değerlendirme stratejilerine sahip olmalılardır (Bawden, 2001).

Kütüphane okuryazarlığı terimi Bawden'e (2001) göre ilk olarak Lubans tarafından "bilginin bulunmasında temel becerilerin öğrenilmesi" olarak tanımlanmıştır. Fatzer (1987) ise kütüphane okuryazarını bilgiye ilişkin metinleri bulan ve sistematik bir yol ve arama stratejisi ile değerlendirmeler yapan kişiler olarak nitelendirmiştir. Ayrıca Fatzer, kütüphane okuryazarlığını dört aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

Kütüphane okuryazarlığı öncesi dönemi: Kişi yardım almaksızın rafta bulunan bir kitabı bulamaz.

Orta düzey kütüphane okuryazarlığı dönemi: Kişi katalogdan ve kitaptan raftaki kitapların yerini bulabilir, ilgili kişiler yardımıyla kaynaklara erişebilir.

Kütüphane okuryazarı: Kişi araştırdığı konuya ilişkin kaynakları elde etmede ve değerlendirmede sistematik bir stratejisi geliştirebilir.

İleri düzey kütüphane okuryazarı: Elde edilen bilginin ve ilgili yayının örüntülerini anlar, ihtiyaç duyulan her türlü bilgiye erişmek için genellemeler yaparak değişik arama teknikleri geliştirir.

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere kütüphane okuryazarlığı kişisel düzeyde yapılan araştırmalara çeşitlilik ve derinlik katmaktadır. Bireyler okuryazarlık becerilerini artırdıkça katalogları taramayı, raflardaki kitapları bulmayı ve kaynaklardan bilgi edinmeyi kolaylıkla yapabilir hale gelmektedir. Özellikle yaşanan teknolojik gelişmelerin kütüphanelere yansımasıyla birlikte bilgi kaynak ve araçlarındaki çeşitliliğinin arttığı öne sürülebilir. Çünkü uzun yıllardır basılı kaynaklardan oluşan kütüphane derlemeleri, CD-ROM veri tabanlarıyla başlayan süreçte çevrim içi veri tabanları, e-dergiler, e-kitaplar, OPAC'lar ve ağ üzerinden kullanılabilen diğer bilgi kaynaklarıyla birlikte geniş bir alana yayılmıştır (Polat, 2017). Bu nedenle kütüphane okuryazarlarının geniş bir tarama ağına sahip kütüphanelerde bilgiye ulaşabilmek için birtakım becerilere gereksinim duydukları ifade edilebilir.

Coravu'ya (2010) göre kütüphane becerileri aktarılabilir ve özel beceriler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aktarılabilir kütüphane becerileri, çevrim içi bir katalogda bilgi arama stratejilerine sahip olmak ve bir kaynakçayı nasıl kullanacağını bilmek gibi herhangi bir kütüphanede kullanılabilecek becerilerdir. Özel kütüphane becerileri ise raflarda ne tür yayınların olduğunu ne tür düzenleme kriterlerinin kullanıldığını ve hangi sınıflandırma sistemlerinin mevcut hizmetler sunduğunu bilmeyi gerektirmektedir. Kütüphane okuryazarları bu tür beceriler edindiğinde kütüphanelerdeki basılı ve e-kaynakların yanı sıra ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanan fiş/e-kataloglara, geleneksel ya da web tabanlı sunulan bilgi hizmetlerine okuryazarlık beceriyle rahatlıkla erişebileceklerdir (Tamdoğan, 2009). Bu nedenle bir kütüphane okuryazarları için katalog taramasının oldukça önemli bir yeri vardır.

Kaynakça

Aksoy, S. (2015). *Sistematik ve alfabetik sınıflama düzenlerinin bilgiye, belgeye konusal erişim açısından karşılaştırılması.* İstanbul: E-Kitap Projesi.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, (17), 9-26.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation,* 57(2), 218-259

Baydur, G. (2006). *Bilgi düzenleme sistemlerinin amaç ve prensipleri*. 5 Temmuz 2022 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~gulbun/bilduzsist.htm adresinden erişildi.

Bayter, M. (2009). Kataloglama Nereye Gidiyor? *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 134-150

Bayter, M. (2022). Dünyada ve Ülkemizde RDA'ya Geçiş. *Türk Kütüphaneciliği*, 36 (1) , 54-73.

Bloomberg, M. ve Evans, G.E. (1989). *Kütüphane teknisyenleri için teknik hizmetlere giriş* (N. Tuncer, Çev.). Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.

Chan, L. M. (1994). *Cataloging and classification: An introduction*, 2nd ed., New York, Mc Graw Hill Inc.,

Coravu, Robert *Library Literacy: the Step before Information Literacy.*, 2010. In First International Conference in Romania on Information Literacy, Sibiu, Romania, April 21st-23rd 2010. (Unpublished) [Conference paper).

Gorman, M. and Winkler, P. W. (1993) *Anglo-American Cataloguing Rules: 1988 Revision/With Amendments*. Chicago: ALA.

Işık, H., Kılıç, S. Ve Delibaş, B. (2019). Kaynak tanımlama ve erişim (RDA) formatının üniversite kütüphanelerinde uygulanması: İstanbul Bilgi Üniversitesi kütüphanesi kataloglama ve üst veri bölümü örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(4), 388-394.

Keenan, S. And Jahnston, C. (2000). *Concise dictionary of library and information science*. Bowker- Saur.

Keseroğlu, H. (2006) *Kataloglama kuralları: Anglo-Amerikan kataloglama* kuralları. İstanbul: Mep Kitap.

Khosrowpour, S. (2012). Kaynak tanımlama ve erişim'in (RDA) gelişimi: Yeni kataloglama standardı. *Bilgi Dünyası*, 13 (2) 397-417.

Kurt, L., (2012). *İşgücü verimliliğinin göstergesi olarak iş çıktısı miktarına etki eden faktörlerin belirlenmesi – ODTÜ kütüphanesinde bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurulgan, M. (2013). Bilgi teknolojilerinin kütüphane/bilgi-belge merkezlerine etkisi: toplumsal, yapısal, yönetsel ve işlevsel açılardan bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 472-495.

Ortaş, İ. (2018). Bilgi ve iletişim çağında bilimsel bilgiye erişimin önemi ve Türkiye'nin bilgiye erişim potansiyeli. *Türk Kütüphaneciliği*, 32 (3), 223-232.

Özel, N. (2007). *Üniversite kütüphanelerinin kataloglama birimlerinde çalışan kütüphanecilerin eğitim gereksinimleri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pakin, E. (1972). *Dewey sisteminin Türkiye'deki uygulaması. Türk Kütüphaneciliği*, 21 (3), 150-158.

Pakin, E. (1973). Evrensel onlu sınıflandırma (UDC)Brüksel tasnif sistemi. *Türk Kütüphaneciliği,* 22, 26-33.

Polat, C. (2017). *Elektronik Kaynak Yönetimi.*, 2017 In: Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri. HiperLink, pp. 227-252.

Polat, C. (2017). Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,* 31 (4), 544-547.

Rowley, J. (1996). *Bilginin düzenlenmesi: bilgi erişime giriş.* (Türkçe basımı hazırlayan Sekine Karakaş; Çevirenler Sekine Karakaş. [ve başk.]). Ankara: TKD Ankara Şubesi.

Sefercioğlu, N. (2003). *Kataloglama için kurallar*. Ankara: Millî Kütüphane.

Tamdoğan, O. (2008). Enformasyon zincirinde bilgi erişim sistemleri, bilgi erişim sürecinde kütüphane kurumu vder bilgi merkezleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 151-168.

UNESCO. (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*. Paris: UNESCO

Weiss, A. K. (2003). Proliferating guidelines: a history and analysis of the cataloging of electronic resources. *Library Resources & Technical Services,* 47(4), 171-187.

Yılmaz, B. (2008). İlkçağ anadolu uygarlıklarında sosyo-ekonomik ve kültürel yapı bağlamında kütüphane/arşiv kurumu. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(3), 351-376.

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN, Tokat'ta doğan Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2000 yılında mezun olmuştur. Yüksek lisansını 2003'te Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında, doktorluğunu ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde 2009 yılında tamamlamıştır. 2019 yılında doçent unvanını alan yazar, mesleğe 2000 yılında İstanbul'da edebiyat öğretmenliği ile başlamıştır. Mehtap ÖZDEN 2000 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2005 yılında doktorluk eğitimi almak için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne araştırma görevlisi olarak görevlendirilmiş, Eylül 2009 yılında doktorluk eğitimini tamamlamış ve 2010 Mart ayında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki görevine geri dönmüştür. Halen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi görevine devam etmektedir. Yazarın kitap çalışmaları, çeşitli dergi ve sempozyumlarda yayınlanmış makale ve bildirileri bulunmaktadır. Evli ve ikiz çocuk annesidir.

Dr. Öğretim Üyesi Enes YAŞAR, Dr. Öğretim Üyesi Enes Yaşar, lisans öğrenimini Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamladı. Ardından 2015 yılında Kırklareli Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimini tamamladı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında ise 2020 yılında doktora derecesini aldı. 2016-2022 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2023 yılından itibaren ise görevine Dr. Öğretim Üyesi olarak devam etmektedir.

BÖLÜM 12

REKLAM OKURYAZARLIĞI

Prof. Dr. Nihan DEMİRYAY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1497-9275

Giriş

Medyanın kullandığı çeşitli formatlar ve teknikler gelişen medya teknolojileri ile medya, kendisini farklı kategorilerde araştırma nesnesi olarak ele alınmasını gerekli kılmıştır ve bu çerçevede çıkarımlar yapmayı sağlayan yeni açınımlar ortaya koymuştur. Bu bağlamda medya okuryazarlığı üst başlığı ile çeşitli türden okuryazarlık tanımları yapılmıştır. Araştırmamıza konu olan reklam okuryazarlığı medya okuryazarlığının alt kategorilerindendir. Reklam olgusu gündelik hayatımızın hemen hemen her alanında görsel, işitsel ve yazılı olarak yoğun bir biçimde karşımıza çıkyor. Reklamcılar, ortaya koydukları iş vasıtasıyla hedef kitleyi en etkili şekilde yakalayabilmek için göstergeleri kullanırlar. Büyük çeşitlilik gösteren aracıların (televizyon, radyo, internet vb.) ilettiği bu göstergeler bünyesinde söz konusu mesajların alımlanması, çözümlenmesi ve bir sonraki aşamada değerlendirilmesi yeni okuryazarlık becerilerinin edinilmesi ile sağlanabilmektedir. Reklamcıların hedeflerinin ne olduğu, çeşitli aktarım yolundan ve farklı biçimlerde potansiyel tüketicilerin karşısına çıkan mesajları hangi strateji ve yaklaşım ile iletmeye çalıştığının bilincine varılması ve bunların olası etkilerine karşı bireylere donanım sağlayabilmesi bakımından reklam okuryazarı becerilerinin edinilmesi son derece önemlidir. Gündelik hayat pratikleri dahilinde toplumdaki kültür oluşumuna yön veren popüler kültür temsillerinden biri olan reklamlar, önemli bir yere sahiptir. Bu makalede amaçlanan reklamların içinde barınan görüngülerin açıklanmasına kodaçımı üzerinden bir katkı sağlamaktır ve bu doğrultuda çalışmanın inceleme bölümünde göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılacaktır.

Göstergebilimsel analiz yöntemini ortaya koyan Ferdinand de Saussure, çalışmalarını göstergeler dizgesinden oluştuğunu düşündüğü dil üzerinden temellendirmiştir. Buna gore gösterge, gösteren ve gösterilenin birleşiminden oluşur. Gösteren, göstergenin somut varlığından meydana gelirken, gösterilen ise zihnimizde karşılık bulan anlamın kendisidir. Yani sözcük yapıları ya da kültürel davranış biçimleri gibi pek çok bileşene bağlı olan kodlamalardan oluşabilecek olan göstergenin barındığı anlambilim, karşılaşabileceğimiz bütün göstergelerden oluşan bir bilim dalıdır. Bu bağlamda reklam metni mesajını ürün ve markaya eşlik eden görseller, bunların alt birimi olarak görebileceğimiz logolar, semboller vb. içeren yapıyı bir bütün olarak algılanmalıdır. Bu tümleşik metin yapısını alımlama esnasında kişiyi çevreleyen etmenler adeta damıtılarak yeniden yorumlanır ve anlamlandırılır.

Reklam Metinlerinin Bölümleri

Reklam metni genel hatları ile yukarıda da değinildiği üzere başlık, alt başlık, ara metin, isim (ürün ya da marka), slogan, logo vb bölümlerden oluşur. Yazara göre bunlar aşağıdaki gibi sıralamış ve tanımlanmıştır (2012:19):

- *Başlık*

Metnin anlamını tanımlayan ve hatta tamamlayan bölümdür. Okuyucunun dikkatinin çoğunlukla ilk etapta metne yönlendirmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu sebepten dolayı dikkat çekici olmalı, iletinin özünü aktarmalı ve okuyucuyu metinden koparmayarak metnin devamındaki alt bölümleri de ilgiyle okuyamaya sevk etmelidir.

- *Ara Metin*

Ana fikri içeren, reklamın başlık veya ara başlıklarının dışında kalan bölümdür.

- *Slogan*

Sloganlar Bir ürünün akılda kalıcı bir şekilde özetlenmesiyle oluşur ve bu genellikle ürünün diğerlerinde ayrıştırılabilmesi amacıyla rakiplerinden farklı olan özelliklerinin ön plana çıkarılarak yapılır.

Reklamın Amaçları ve İşlevleri

Bir pazarlama iletişimi ögesi olan reklam, görüntü-ses-söz üçgeninde yer alır ve bu çerçevede oluşturulan tüm yazılı, sesli ve görsel iletiler metin olarak değerlendirilmektedir. Çeşitli formlarda bireylerin karşısına çıkmakta olan bu metinler dilin çağrı işlevini üstlenir ve dolayısıyla potansiyel tüketicilerin bunları okuması ve çözümlemesi gerekmektedir. Ritson & Elliot'a göre ise reklamları okumak, reklamın anlamını bilmenin yanı sıra, reklamın aynı zamanda toplumdaki kültür oluşumunu desteklediği yönünde bir varlık gösterdiğini anlamak demektir (1995: 114). Böylece reklamın da içinde bulunduğu alana daha geniş bir perspektiften bakabilen bireylere dönüşebileceklerdir.

Reklam tasarımcıları, hedef kitlenin reklamı istenilen doğrultuda algılamaları için tasarımlarında göstergebilimin anlamlandırdığı kodlar, simgeler ve metaforlar kullanmaktadırlar. Reklam üzerinden geçilen iletişimde reklamcı, hedef kitle üzerinde önceden belirlenen strateji ve amaç doğrultusunda tutum ve davranış değişikliği oluşturmayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken alıcıyı ikna etme ve inandırma söz konusudur. Böylesi bir amaca hizmet ederken reklamlarda dil kullanımı özel bir işlev üstlenmektedir. Bu işlevler Janich'te (2003: 85-86), ikna süreci ve inandırıcılık, Stöckl'ün (1997) modeline atıfta bulunarak aşağıdaki alt işlevlere göre kategorize edilmiştir:

- *Dikkat ve İlgi Etkinleştirme İşlevi*: Belirli dilsel ve görsel unsurlar (tipografi ve dikkat çekici kelimeler gibi) iletişim sürecinde temel ilgiyi uyandırır ve reklam mesajını okurken/dinlerken (değişen derecelerde) bu ilgiyi sürdürür.

- *Anlaşılabilirlik İşlevi*: Reklam mesajının öncelikle amacı açısından anlaşılmasını sağlamaya yönelik unsurları içerir.

- *Kabul İşlevi*: Esas olarak sunulan içeriğin inanılır ve kabul edilebilir görünmesini sağlamayı amaçlayan stilistik ögelerin (ör. teknik terimler) varlığı önemlidir.

- *Bellek İşlevi*: Reklam mesajının ve reklam metninin hafızada yer etmesini kolaylaştırmaya ve güçlendirmeye uygun tüm üslup unsurlarını içerir (örn. tekrar, kafiye ve aliterasyon).

- *Hayal Etkinleştirme İşlevi*: Belirli formülasyonlar ve tasarım yöntemleri ile alıcının hayal gücünü harekete geçirmeyi sağlanması amaçlanmaktadır.

Kaynakça

Akerson, F. (2000): *Göstergebilime giriş*. Multilingual.

Elliot, R., & Ritson, M. (1995). Practicing Existential Consumption: The Lived Meaning of Sexuality in Advertising, in Advances in Consumer Research, Vol. 22, eds. Frank Kardes and Mita Sujan, Provo, UT: Association for Consumer Research.

Janich, N (2003): Werbesprache: ein Arbeitsbuch. 3., unveränderte Auflage.Tübingen: G. Narr.

Kotler, P. (2000). Pazarlama Yönetimi, İstanbul, Beta Yayıncılık, 2000

O'Donohoe, S. (1995). Attitudes to advertising: A review of British and American research. *International Journal of Advertising*, *14*(3), 245-261.

Özerkan, Ş. (2002). Medya, dil ve ideoloji. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, *1*(12).

Spielvogel, J., & Terlutter, R. (2013). Development of TV advertising literacy in children: Do physical appearance and eating habits matter? *International Journal of Advertising*, *32*(3), 343-368.

Stöckl, H. (1997): Werbung in Wort und Bild. Textstil und Semiotik englischsprachiger Anzeigenwerbung.

Yazar, Semra (2012). Reklam ve Reklam Metinleri Çevirisi Üzerine https://www.academia.edu/1922629/REKLAM_VE_REKLAM_METIN_CEVIRISI

Yararlanılan İnternet Kaynakçaı:

https://www.grafikerler.net/reklamin-amaclari-t17834.html

Örnek Metin 1 : https://www.ppristanbul.com/photography/photographers/erbil-balta?category=advertising

Örnek Metin 2:

https://shoptr.comandwrite.com/content?c=fakir%20al%C4%B1n%20evinizi%20%C5%9F%C4%B1mart%C4%B1n%20s%C3%BCp%C3%BCrge&id=2

Örnek Metin 3: https://www.pazarlamasyon.com/turk-hava-yollarinin-reklamindaki-pazarlama-neydi

Öz Geçmiş

Prof. Dr. Nihan DEMİRYAY, 1976 yılında Almanya'da doğdu. 1999 yılında İstanbul Üniversitesinden mezun olduktan sonra Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak meslek hayatına başladı. Aynı üniversitede 2002 yılında yüksek lisansını, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2009 yılında doktorasını tamamladı. 2011 yılında yardımcı doçent (doktor öğretim üyesi), 2017 yılında da doçent olarak atandığı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde akademik çalışmalarını devam ettirmektedir.

BÖLÜM 13

SAĞLIK OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-2782-8935

Giriş

Toplumun hemen her kesiminde herhangi bir sağlık problemi ile karşılaşıldığında sağlık konusunda bilinenlerin yetersiz veya yanlış olduğu gerçeği ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bir hasta veya hasta yakınından tıbbi bilgiyi aldığı sırada bilgiyi anlaması, tahlil etmesi ve elde ettiği bilgi ile duruma göre davranması beklenmektedir. Hastanın veya hasta yakının tıbbi durumla ilgili olarak göstermiş olduğu tepkiye sağlık okuryazarlığı demek mümkündür. Hastalık süreci öncesinde, esnasında veya sonrasında oldukça karmaşık bilgilerle karşılaşan bireylerin doğru tedavi görmesinde sağlık okuryazarlığının önemi büyüktür. Araştırmalar, sağlık okuryazarlığının sosyoekonomik statü, yaş veya etnik kökene göre farklı olduğunu göstermektedir. Son on yıl içindeki araştırmalar sağlık okuryazarlığıyla ilgili sorunları, sağlık okuryazarlığının tıbbi ve kişisel bakım üzerinde oynadığı rolü ve bunların sağlıkla ilgili yaşananlara etkisini ortaya koymuştur (Williams vd., 1998, Lindau vd., 2002; Schillinger vd., 2002; Parker vd., 2003).

Sağlık okuryazarlığı nispeten yeni bir kavramdır ve hasta bakımı olarak net bir şekilde tanımlanmaktadır. Günümüzde giderek daha karmaşık hale gelen sağlık hizmetleri sistemi, özellikle yaşlılar ve kronik olarak hasta insanlar gibi savunmasız nüfusun sağlık hizmetlerinden yararlanmasının önünde engeller oluşturmaktadır. Sağlık hizmetlerine erişim ve sağlık maliyetleriyle ilgili engeller literatürde çokça tartışılmıştır ancak sağlık sisteminden yararlanmanın, bir sağlık hizmeti tüketicisi rolünde başarılı bir şekilde işlev görmenin önünde engel olarak yetersiz sağlık okuryazarlığı sorununa çok az ilgi gösterilmiştir (Nielsen vd.,

2004). Yetersiz sağlık okuryazarlığının sebepleri arasında işlevsel okuryazarlık konusundaki yetersizliklerin yattığı söylenebilir. Kirsch ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmaya göre 1993'te Ulusal Yetişkin Okuryazarlık Araştırması (NALS), 40-44 milyon Amerikalı'nın yani ABD nüfusunun yaklaşık dörtte birinin işlevsel olarak okuryazar olmadığını ve diğer 50 milyonun marjinal okuryazarlık becerilerine sahip olduğunu belirlemiştir (Kirsch vd., 1993). Bu araştırmada yetişkin nüfusun neredeyse yarısının okuma güçlüğü çektiğini ve basit matematiksel hesaplamaları yapamadıkları görülmüştür. Yetersiz okuryazarlık, en çok okuma düzeyindedir ve araştırmaya katılanların neredeyse yarısı yani %44'ü (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi 1992) 65 yaşın üzerinde olan kişilerden oluşmaktadır. Amerika'da yapılan bu araştırmaya benzer şekilde 1995 yılında sekiz Batı ülkesinde yürütülen Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (IALS) da yapılmıştır (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü ve Kanada İstatistik Kurumu, 1995). Bir başka araştırma yetişkin Kanada nüfusunun yaklaşık yarısının (%48), toplumda sosyal olarak var olabilmek için gerekli materyalleri okumakta zorluk çektiğini ve okuma yazma bilmeyenlerin oranının Kanadalı yaşlılar arasında yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Centre for Literacy of Quebec, 2001). Bir kişinin reçeteleri, ilaç şişesi etiketlerini, randevu fişlerini ve benzeri sağlık talimatlarını okuma ve anlama yeteneği veya sağlık okuryazarlığı düzeyi, genel okuryazarlığından daha kötü olabilir. Bir kişi, tanıdık terimler ve tanıdık içerik bağlamında işlevsel okuryazar olabilir ancak sağlık hizmetleri ortamlarında sıklıkla karşılaşılan yabancı kelime ve kavramları anlaması gerektiğinde işlevsel okuryazar olmayabilir. Sağlık okuryazarlığı kapsamına ilişkin bugüne kadar yayınlanan en büyük araştırmalardan birisi Williams ve arkadaşları (1995) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ABD'deki iki devlet hastanesinde İngilizce konuşan hastaların üçte birinin sağlıkla ilgili temel materyalleri okuyup anlayamadığını ortaya konulmuştur (Williams vd., 1995). Araştırmada hastaların %60'ı rutin bir onam formunu anlayamamıştır, %26'sı randevu fişinde yazılan bilgileri anlayamamıştır ve %42'si ise ilaç kullanma talimatlarını anlayamamıştır. Yetersiz sağlık okuryazarlığı, yaşlılar ve genel sağlık durumunun kötü olduğunu bildiren bireyler arasında çok yaygındır. Bu durum sağlık hizmetine en fazla ihtiyaç duyanların sağlık hizmeti tüketicisi rolünde görevlerini yerine getirmek için gereken bilgileri okuma ve anlama konusunda en az yeteneğe sahip olduğunu göstermektedir. ABD'de çok kültürlü ve çok dilliğin artması sağlık okuryazarlığı konusundaki yetersizlik sorununu büyütmektedir (Amerikan Tıp Derneği Bilimsel İşler Konseyi için Sağlık Okuryazarlığı Ad Hoc Komitesi, 1999). Sağlık okuryazarlığı sadece bireyin sağlıkla ilgili konularda bilgi

sahibi olması anlamına gelmemektedir. Sağlık okuryazarlığı aynı zamanda bireylerin sağlık çalışanları ile doğru ve etkili iletişim kurmalarında da son derece önemlidir. Çünkü sağlık çalışanıyla doğru ve etkili iletişim kuran hasta sağlığının düzelmesi için yapılması ve yapılmaması gerekenleri bilebilecektir. Aynı durum hasta yakını için de geçerlidir.

Sağlık Okuryazarlığı Kavramı

Sağlık okuryazarlığı kavramı sağlık bilimleri literatüründe ve tartışmalarında sağlık çıktılarıyla ilişkili bir değişken olarak kullanılmaktadır. Sağlık okuryazarlığı düzeyi, öngörülen sağlık bakım önerilerine bağlılık ve hastanın güçlendirilmesi ile ilgili bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır (Nutbeam, 2000). Okuryazarlığın şu üç tanımı literatürde en yaygın şekilde kullanılan tanımlardır:

Birinci tanım: Sağlık okuryazarlığı sağlık bakımı ortamında işlev görmek için gerekli olan temel okuma ve sayısal görevleri yerine getirme yeteneği de dahil olmak üzere bir beceriler dizisi olarak tanımlamaktadır (Amerikan Tıp Derneği Bilimsel İşler Konseyi için Sağlık Okuryazarlığı Ad Hoc Komitesi, 1999: 553). Bu tanım, sağlık okuryazarlığının bir sağlık hizmeti ortamında ve tıbbi bağlamda sağlıkla ilgili materyallere ve etkinliklere temel okuma, yazma ve aritmetik becerilerini uygulayabilme anlamına geldiğini ifade eder. Bununla birlikte çeşitli toplum ve iş kaynakçası gibi sağlık bakım ortamlarının ötesinde sağlık okuryazarlığının daha geniş kapsamını hesaba katmada başarısız olur. Ayrıca kavramın sözlü iletişim, sosyal etkileşim ve hareket etme kapasitesi ile ilişkisini de ele almamaktadır.

İkinci tanım: Kavramın kapsamı, bireylerin uygun sağlık kararları vermek için gerekli olan temel sağlık bilgilerini ve hizmetlerini elde etme, işleme ve anlama kapasitesine sahip olma derecesi olarak belirtilmektedir (İnsan Hizmetleri 2000, s. 11–20). Bu bağlamda sağlık okuryazarlığı, bir bireyin sağlık hakkında bilinçli kararlar vermek için daha karmaşık bir düşünme veya "anlama" düzeyini kullandığını gösterir. Ancak bu tanım, okuryazarlık sorununu, sağlık sistemine katkıda bulunanları kabul etmede başarısız olan bireylerin yetkinliği ve kapasitesiyle sınırlıdır.

Üçüncü tanım: Son olarak, kişisel güçlendirme ve eylem unsurlarını kapsayan bir tanım sunulmuştur. Sağlık okuryazarlığı; bireylerin bilgiye erişme, anlama ve bilgiyi kullanma motivasyonunu ve yeteneğini belirleyen bilişsel ve sosyal becerileri temsil eder (WHO, 1998: 10). Bu daha

Kaynakça

Al Sayah, F. & Williams, B. (2012). An integrated model of health literacy using diabetes as an exemplar. *Canadian Journal of Diabetes*, *36*(1), 27-31.

American Medical Association. Ad Hoc Committee on Health Literacy for the Council on Scientific Affairs. (1999). Health literacy: Report of the council on scientific affairs. *Journal of the American Medical Association*, *281*(6), 552-557.

Baker, D. W., Parker, R. M., Williams, M. V., Clark, W. S., & Nurss, J. (1997). The relationship of patient reading ability to self-reported health and use of health services. *American journal of public health*, *87*(6), 1027-1030.

Baker, D. W. (2006). The meaning and the measure of health literacy. *Journal of general internal medicine*, *21*(8), 878-883.

Brez, S. M., & Taylor, M. (1997). Assessing literacy for patient teaching: perspectives of adults with low literacy skills. *Journal of advanced nursing*, *25*(5), 1040-1047.

Buchbinder, R., Batterham, R., Ciciriello, S., Newman, S., Horgan, B., Ueffing, E., ... & Osborne, R. H. (2011). Health literacy: what is it and why is it important to measure? *The Journal of rheumatology*, *38*(8), 1791-1797.

Centre for Literacy of Quebec, (2001). Health Literacy Project, Phase 1: Needs Assessment of the Health Education and Information Needs of Hard-to-Reach Patients. [Online] available at: http:// www.centreforliteracy.qc.ca/health/execsumm/promo.html.

Chinn, D. (2011). Critical health literacy: A review and critical analysis. *Social science & medicine*, *73*(1), 60-67.

Council of State Governments Fact Sheet, (2002). Health Literacy Toolkit. [Online] available at:http://www.csg.org/NR/rdonlyres/e3a2iep6f3lkuqr7fuc3vwxwt44v3plxyxwx654j75

Department of Health, Human Services, Washington, DC., Healthy People 2010 (Group), & United States Government Printing Office. (2000). *Healthy people 2010: Understanding and improving health*. US Department of Health and Human Services.

Devraj, R., & Gordon, E. J. (2009). Health literacy and kidney disease: toward a new line of research. *American journal of kidney diseases*, *53*(5), 884-889.

Doak, C. C., Doak, L. G., & Root, J. H. (1985). Teaching Patients with Low Literacy Sddils. *Idppincen, Philadelphia*.

Doak, C. C., Doak, L. G., & Root, J. H. (1996). Teaching patients with low literacy skills (Vol. 2).

Edwards, M., Wood, F., Davies, M., & Edwards, A. (2012). The development of health literacy in patients with a long-term health condition: the health literacy pathway model. *BMC public health*, *12*(1), 1-15.

Fisher, E. (1999). Low literacy levels in adults: implications for patient education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *30*(2), 56-61.

Freedman, D. A., Bess, K. D., Tucker, H. A., Boyd, D. L., Tuchman, A. M., & Wallston, K. A. (2009). Public health literacy defined. *American journal of preventive medicine*, *36*(5), 446-451.

French, K. S., & Larrabee, J. H. (1999). Relationships among educational material readability, client literacy, perceived beneficence, and perceived quality. *Journal of Nursing Care Quality*, *13*(6), 68-82.

Gazmararian, J. A., Baker, D. W., Williams, M. V., Parker, R. M., Scott, T. L., Green, D. C., ... & Koplan, J. P. (1999). Health literacy among Medicare enrollees in a managed care organization. *Jama*, *281*(6), 545-551.

Gilbert, M., Wexel, D., Ferlatte, O., Adam, B. D., & Dulai, J. (2015). Health literacy, sexual health, and gay men.

Harrington, K. F., & Valerio, M. A. (2014). A conceptual model of verbal exchange health literacy. *Patient education and counseling*, *94*(3), 403-410.

Human Resources Development Canada (HRDC), (1997). Literacy Skills for the Knowledge Society. *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Publications,* Paris.

Jordan, J. E., Buchbinder, R., & Osborne, R. H. (2010). Conceptualising health literacy from the patient perspective. *Patient education and counseling*, *79*(1), 36-42.

Kavuncuoğlu, Z. (2020). *Erzurum il merkezinde yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı düzeyi ve etkili faktörler*. Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Erzurum.

Kirsch, I. S. (1993). *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Washington, DC 20402 (Stock No. 065-000-00588-3).

Liao, L. L., Liu, C. H., Cheng, C. C., & Chang, T. C. (2017). Defining Taiwanese children' health literacy abilities from a health promotion perspective. *Global Health Promotion*, *24*(4), 69-80.

Lindau, S. T., Tomori, C., Lyons, T., Langseth, L., Bennett, C. L., & Garcia, P. (2002). The association of health literacy with cervical cancer prevention knowledge and health behaviors in a multiethnic cohort of women. *American journal of obstetrics and gynecology*, *186*(5), 938-943.

Mancuso, J. M. (2008). Health literacy: a concept/dimensional analysis. *Nursing & health sciences*, *10*(3), 248-255.

Manganello, J. A. (2008). Health literacy and adolescents: a framework and agenda for future research. *Health education research*, *23*(5), 840-847.

Massey, P. M., Prelip, M., Calimlim, B. M., Quiter, E. S., & Glik, D. C. (2012). Contextualizing an expanded definition of health literacy among adolescents in the health care setting. *Health education research*, *27*(6), 961-974.

Mayeaux Jr, E. J., Murphy, P. W., Arnold, C., Davis, T. C., Jackson, R. H., & Sentell, T. (1996). Improving patient education for patients with low literacy skills. *American family physician*, *53*(1), 205-211.

Miller, B., & Bodie, M. (1994). Determination of reading comprehension level for effective patient health-education materials. *Nursing Research*.

Mitic, W. & Rootman, I. (2012). An intersectoral approach for improving health literacy for Canadians. Ottawa. *Public Health Agency of Canada*.

Murray, D. E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities? *Language learning & technology*, *4*(2), 39-53.

National Center for Education Statistics. (1992). National adult literacy survey.

National Centre for Education Statistics, (2004). National Assessment of Health Literacy. US Department of Education, [Online] available at: http://nces.ed.gov/naal/.

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health promotion international*, *15*(3), 259-267.

Oldfield, S. R. & Dreher, H. M. (2010). The concept of health literacy within the older adult population. *Holistic nursing practice*, *24*(4), 204-212.

Organisation for Economic Co-operation and Development and Statistics Canada, (1995). Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult LiteracySurvey. OECD and Minister of Industry, Ottawa.

Paasche-Orlow, M. K., & Wolf, M. S. (2007). The causal pathways linking health literacy to health outcomes. *American journal of health behavior*, *31*(1), S19-S26.

Parisod, H., Axelin, A., Smed, J., & Salanterä, S. (2016). Determinants of tobacco-related health literacy: A qualitative study with early adolescents. *International Journal of Nursing Studies*, *62*, 71-80.

Parker, R. M., Baker, D. W., Williams, M. V., & Nurss, J. R. (1995). The test of functional health literacy in adults. *Journal of general internal medicine*, *10*(10), 537-541.

Parker, R. M., Ratzan, S. C., & Lurie, N. (2003). Health literacy: a policy challenge for advancing high-quality health care. *Health affairs*, *22*(4), 147-153.

Pfizer. (1998). Promoting Health Literacy: A Call to Action. Proceedings. Pfizer, Inc., New York.

Rowlands, G., Shaw, A., Jaswal, S., Smith, S., & Harpham, T. (2017). Health literacy and the social determinants of health: a qualitative model from adult learners. *Health promotion international*, *32*(1), 130-138.

Rudd, R. E. (2000). Health literacy overview. *Harvard School of Public Health: Health Literacy Website*.

Schillinger, D. (2001). Improving the quality of chronic disease management for populations with low functional health literacy: a call to action. *Disease Management*, *4*(3), 103-109.

Schillinger, D., Grumbach, K., Piette, J., Wang, F., Osmond, D., Daher, C., ... & Bindman, A. B. (2002). Association of health literacy with diabetes outcomes. *Jama*, *288*(4), 475-482.

Schulz, P. J. (2012). The concept of health literacy. In *Science| Environment| Health* (pp. 69-84). Springer, Dordrecht.

Shreffler-Grant, J., Nichols, E., Weinert, C., & Ide, B. (2013). The Montana State University conceptual model of complementary and alternative medicine health literacy. *Journal of health communication*, *18*(10), 1193-1200.

Soellner, R., Lenartz, N., & Rudinger, G. (2017). Concept mapping as an approach for expert-guided model building: the example of health literacy. *Evaluation and program planning*, *60*, 245-253.

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC public health*, *12*(1), 1-13.

Speros, C. (2005). Health literacy: concept analysis. *Journal of advanced nursing*, *50*(6), 633-640.

Squiers, L., Peinado, S., Berkman, N., Boudewyns, V., & McCormack, L. (2012). The health literacy skills framework. *Journal of health communication*, *17*(sup3), 30-54.

Von Wagner, C., Steptoe, A., Wolf, M. S., & Wardle, J. (2009). Health literacy and health actions: a review and a framework from health psychology. *Health Education & Behavior*, *36*(5), 860-877.

Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing* (Vol. 4). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Weiss, B. D., Blanchard, J. S., McGee, D. L., Hart, G., Warren, B., Burgoon, M., & Smith, K. J. (1994). Illiteracy among Medicaid recipients and its relationship to health care costs. *Journal of health Care for the Poor and Underserved*, *5*(2), 99-111.

Weiss, B. D., Hart, G., & Pust, R. E. (1991). The relationship between literacy and health. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, *1*(4), 351-363.

Weiss, B. D., Reed, R. L., & Kligman, E. W. (1995). Literacy skills and communication methods of low-income older persons. *Patient Education and Counseling*, *25*(2), 109-119.

Williams, M. V., Baker, D. W., Parker, R. M., & Nurss, J. R. (1998). Relationship of functional health literacy to patients' knowledge of their chronic disease: a study of patients with hypertension and diabetes. *Archives of internal medicine*, *158*(2), 166-172.

Williams, M. V., Parker, R. M., Baker, D. W., Parikh, N. S., Pitkin, K., Coates, W. C., & Nurss, J. R. (1995). Inadequate functional health literacy among patients at two public hospitals. *Jama*, *274*(21), 1677-1682.

World Health Organization. (1998). Division of health promotion, education and communications health education and health promotion unit. *Health promotion glossary*, *10*.

Yip, M. P. (2012). A health literacy model for limited English speaking populations: Sources, context, process, and outcomes. *Contemporary Nurse*, *40*(2), 160-168.

Yuen, E. Y. N., Dodson, S., Batterham, R. W., Knight, T., Chirgwin, J., & Livingston, P. M. (2016). Development of a conceptual model of cancer caregiver health literacy. *European journal of cancer care*, *25*(2), 294-306.

Zarcadoolas, C., Pleasant, A., & Greer, D. S. (2005). Understanding health literacy: an expanded model. *Health promotion international*, *20*(2), 195-203.

Öz Geçmiş

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZDEN, Erzurum'da doğan Serkan ÖZDEN, ilk ve orta öğrenimini Sivas'ta tamamlamıştır. Cumhuriyet Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği Bölümünden 1998 yılında mezun olmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans eğitimini 2005 yılında tamamlayan yine Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde 2013 yılında doktora unvanını almıştır. 2003 yılında araştırma görevlisi olarak başladığı meslek hayatına 2013 yılından itibaren doktor öğretim üyesi olarak devam etmektedir. Yazar 2013 yılında Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Afet Yönetimi ve Acil Yardım Bölümü Başkanlığını da yürütmektedir. Deniz ve Kıyı Kirliliği, Su Kirliliği ve Kontrolü, Su Kalitesi, Çevre Sağlığı, Afet Yönetimi, Acil Yardım konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

BÖLÜM 14

SANAT OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Enes YAŞAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-4606-2592

Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetlerinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayatın içerisinde yer alan nesne ve olayları algılayışı, kavraması ve sosyal yaşamındaki bütün ilişkilerine anlamlar yüklemesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009). Günümüzde daha çok dille ilgili bir faaliyet olmaktan ziyade kişilere çeşitli beceriler ve özellikler kazandıran bir niteliğe sahiptir. Bu tür bir okuryazarlık becerisi ile donanmış kişilerin duygu ve düşüncelerini geliştirirken aynı zamanda yaratıcı ve geniş kapsamlı düşünme becerilerine de sahip olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık becerilerinde muazzam bir çeşitliliğin ve okuryazarlık sürecinin olduğu ifade edilebilir. Çünkü her birey, okuryazarlık sürecinde kavramları kendi bilgi, beceri ve deneyimlerine göre yorumlamakta ve anlamlandırmaktadır. Bu da farklı bağlamlarda okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Nitekim okuryazarlık kavramı, yıllar içerisinde dönemin sosyolojik ve kültürel yapısına göre yeni anlamlar kazanabilen canlı bir organizma gibidir.

Okuryazarlık Kavramındaki Anlam Genişlemeleri

1950'li yıllara kadar okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma bilip bilmeme ölçütü üzerinden varlığını sürdürmüştür. Daha sonra yapılan araştırmalarda kavram, sınırlılığından sıyrılarak okuldaki öğrenme ve öğretmenin bireyi bu alanda yetiştirilmesiyle ilgili bir konu olarak kabul edilmiştir (Aşıcı, 2009). 1960 ve 1980'li yıllar arasında Eric Havelock, Jack Goody ve Walter Ong gibi araştırmacılar okuryazarlık kavramını biraz

daha genişletmişler ve epistemoloji ile ilişkilendirmeye başlamışlardır (Havelock, 1963; Goody, J. ve Watt, 1968). Bu tarihlerden itibaren okuryazarlık kavramı üzerinde köklü paradigma değişiklikleri meydana gelmeye başlamıştır. Özellikle Birleşmiş Milletlerin 1990 yılında "uluslararası okuryazarlık yılı" ilan etmesi ile çeşitli okuryazarlık alanlarına ilgi artmış ve okuryazarlık kavramına yönelik yeni çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Bawden, 2001). Hatta sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte her bilim dalı kavram üzerinden kendisine göre farklı nitelendirmeler yapmıştır. Kavramın kullanıldığı yerler, alanlar, hedefler ve yöntemler araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Ayrıntılara inilen çalışmalarda tek tip okuryazarlık anlayışının olmadığı, birbirinden farklı okuryazarlık yaklaşımlarının olduğu kanaatine varılmıştır. Benzer şekilde UNESCO (2004) da yayınladığı bir raporda okuryazarlığın tek tip olmadığını, kültürel, dilsel hatta koşul ve durumlara bağlı olarak çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla okuryazarlık kavramının tek bir olgu ya da kavramla sınırlandırılması pek mümkün değildir. Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry (2013) de okuryazarlığın doğasında düzenli değişimlerin olduğu üzerinde durmuşlardır. Özellikle günümüz dünyasında yaşam koşullarının her geçen gün birbirinden farklılaşması ve ihtiyaç çeşitliliğinin değişmesiyle birlikte bireylerin yaşantılarını farklı şekillerde anlamlandırması bir gereksinim haline gelmiştir. Bir diğer ifade ile okuryazarlık kavramı 20. yüzyılın son çeyreğindeki teknolojik gelişmeler, yaşam şartları ve meydana gelen yeni ihtiyaçlar doğrultusunda bireyleri farklı okuryazarlık kavramlarına yönlendirmiştir. Bu okuryazarlık kavramları arasında bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve bunun gibi birçok okuryazarlık türleri yer almaktadır. Bunula birlikte insanın doğumundan ölümüne kadar bütün hayatını kapsayan ve ona bir yaşam, düşünce ve estetik anlayış kazandıran kültürel okuryazarlık gibi okuryazarlık türleri de gelişmiştir. Sanat okuryazarlığı bu okuryazarlık türlerinden bir tanesidir.

Sanat Temelli Okuryazarlık

Sanat okuryazarlığı "küreselleşen dünyada, doğrudan parçası olunan yerel sanat algısıyla, dolaylı olarak erişilebilen uluslararası sanatlar arasında eklektik bir ilişki kurabilmeyi, sanatı meslek edinen bireylerin mesleki ve bireysel yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri bilgiye erişebilmeyi, erişilen bilgileri öznesi ya da unsuru olunan uygulamalara aktarabilmeyi sağlayan bir okuryazarlık türüdür" (Yüceokur, 2014: 115).

Ayrıca sanat okuryazarlığının sanatın evrensel sanat dilini kullanarak kişisel duygu ve düşünceleri ifade edebilecek temel bilgi ve becerilere sahip olmak anlamına geldiği ifade edilebilir. Nitekim bireyler sanatsal eksikliklerini tamamlayabilmeyi, bu konu ile ilgili araştırmalar yapabilmeyi ve sanatsal birikimlerini çalışmalarına aktarabilmeyi sanat okuryazarlığı düzeyinde edindikleri estetik bilgi, beceri ve deneyimler ile gerçekleştirmektedir (Taşkesen ve Ekici, 2019). Ulusal Temel Sanat Standartları Koalisyonu (2014) sanat okuryazarlığını görsel sanatlar (resim, çömlek, çizim vb.), tiyatro sanatları, müzik sanatları ve dans dâhil olmak üzere sanatla ilgili geniş bir çevreyi kavrama ve bunlara katkıda bulunma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sanat okuryazarlığında asıl olan bireylerin bahsi geçen sanat dallarındaki sanatsal ögelerle anlamlı ilişkiler kurabilmeleridir. Sanatsal ifadeleri, sembolleri ve metaforları sanat okuryazarlığı bağlamında okuyabilmeleridir. Bu sayede bireylerin sanat kavramlarını dönemi içerisinde değerlendirebilme imkânı bulabileceği ve sanatçı, eser ve izleyici arasındaki ilişkiyi yakalayarak sanatsal objeleri çözümleyebileceği öngörülmektedir. Fakat sanat okuryazarlığı ile bireylerden bütünüyle beklenilen yaşam boyu sanatsal performans göstermeleri ve profesyonel olarak sanatla ilgilenmeleri olmadığını da ifade etmek gerekmektedir. Çünkü sanat okuryazarlığı günlük yaşam içerisinde birer gereksinim olmaktan ziyade çeşitli sanatsal ifade biçimlerini anlama, yorumlama ve değerlendirme biçimidir. Kendini ifade edebilme ve çevresindeki dünyayı yazılı, sözlü veya işitsel bir dille yorumlayabilmektir. Bu bağlamdan hareketle sanatın düşünce ve ruh dünyamızı genişlettiği ve iç dünyamızda yeni ufuklar açtığı ifade edilebilir. Çünkü sanatsal pratikler doğası gereği bir dilden diğerine sürekli olarak aktif olmayı ve işaretleri sanat diline aktarmayı gerektirmektedir.

Sanat; bireylerin yaratıcılık, tasarım yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren önemli unsurların başında gelmektedir. Nalbantoğlu (1995) da sanatı duyma, düşünme ve yaşamın şiirselliği içinde insanı aklın üst düzeylerini kullanmaya yöneltebilecek olan belki de tek alan olduğu düşüncesindedir. Benzer şekilde Amerikalı eğitim filozofu Greene (1977) de dönüştürülen sanatsal pratiklerin bireylerin zihinsel becerilerini üst seviyede kullanma imkânı verdiğini ifade etmektedir. Bu açıdan sanat, bireylerin deneyim ve tecrübeler üretmeleri, bilgi birikimi oluşturmaları ve duygularını ve düşüncelerini ifade etmeleri açısından etkili bir araç olarak görülmektedir. Çünkü sanatsal pratikler yoluyla bireyler kendilerini daha iyi ifade edebilmekte ve bireysel kimliklerini daha yoğun bir şekilde ortaya koyabilmektedirler. Dolayısıyla sanat, bireylerin potansiyellerini ortaya koyabilmeleri, yaratıcı ve aktif düşünce

Kaynakça

Akbulut, D. (2018). Dijital çağda sanatın ve sanatçının konumu. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8 (17), 117-123.

Akın, C. (2015). *Dijital sanatlarda etkileşimsellik: Türkiye'de etkileşimsel dijital sanatın konumu üzerine bir inceleme.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, (17) , 9-26.

Atan, A., Uçan, B. ve Bilsel, Ç. (2015). Dijital sanat uygulamaları üzerine bir inceleme. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergis*, 7 (26), 1-14.

Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40 (40) , 160-175.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.

Beyoğlu, A. (2015). Sanat eğitiminde algı, görsel algı ve yanılsama: Victor Vasarely'nin çalışmaları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1) , 333-348.

Bingöl, H. (2019). *Heykel sanatında dijital yaklaşımlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

Bulut, İ. (2014). 21. Yüzyılda yeni teknolojilerin yarattığı sanat anlayışları ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarındaki yeri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 4 (Özel Sayı 1), 117-132.

Burunsuz, M. (2020). Postmodern sanatta eser ve kavram bileşenleri üzerine bir değerlendirme. *Yıldız Journal of Art and Design*, 7 (2), 100-120.

Camfield, W. A. (1987) "Marcel Duchamp's fountain: Its history and aesthetics in the context of 1917", *Dada/Surrealism* 16(1), p.64-94.

Coşkun, R. (2014). Teknolojinin olanakları ile değişen sanat alanı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6 (6), 76-89.

Dede, C. (2010). *Comparing frameworks for 21st century skills*. In J. Bellanca ve R. Brandt, Eds, 21st Century Skills, pp. 51-76. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Goody, J. ve Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History,* 5, 304-345

Greene, M. (1977). Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education. *Teachers College Record, 79*(1), 119–125.

Güneş, F., (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 4(3):224-246.

Hamarat, E. (2018), 21. yüzyıl becerilerinin eğitimimizle bütünleştirilmesi, Kriter Eylül 2018 / Yıl 3, Sayı 27 (https://kriterdergi.com/dosya-egitim/21-yuzyil-becerilerinin-egitimimizle-butunlestirilmesi) Erişim Tarihi: 29.06. 2022.

Havelock, E. (1963). *Preface to plato.* Cambridge and London: Harvard University Press.

Hong, T. (2000). *Developing dance literacy in the postmodern: An approach to curriculum.* In J. Willis et al. (Eds.) Dancing in the millennium: An international conference: Proceedings (pp. 245-250).

Kahraman, H. B. (1993). *Sanatsal gerçeklikler, olgular ve öteleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Khoiri, A., Komariah, N., Utami, R. T., Paramarta, V., & Sunarsi, D. (2021, February). 4Cs Analysis of 21st century skills-based school areas. In Journal of Physics: *Conference Series* (Vol. 1764, No. 1, p. 012142). IOP Publishing.

Kylonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.

Leu, DJ Jr, Kinzer C.K., Coiro J, & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. Publised in R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.

Nalbantoğlu, H. Ü. (1995), Çağdaş yaşam ve çağdaş sanat üzerine Heidegger'den bir dolanım. *Defter Dergisi*, 33-38.

National Coalition for Core Arts Standards, (2012). *NCCAS Conceptual Framework*. https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Conceptual%20Framework%200, Erişim tarihi: 17.5.2022.

Özkişi, Z. G. (2017). Ekspresyonizm ve müzik: 20. yüzyılın ilk yarısında II. Viyana okulu çevresinde gelişen "yeni müzik" yaklaşımı ve müzikal modernizm. *İstanbul University Journal of Sociology*, 37 (1), 143-156.

Sağlamtimur, Z. Ö. (2010). Dijital sanat. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3): 213-238.

Sak, Ö.S. (1997). *İlköğretim okullarında müzik eğitimi ve çocuk şarkıları üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi

Şaylan, G. (1999). *Postmodernizm.* İmge Yayıncılık: İstanbul.

Taşkesen S. ve Ekici S. (2019). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanat okuryazarlık düzeyleri ile estetik beğeni düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 81, P. 411-428

Tuğal, S. (2017*). 21. Yüzyılda elektronik sanat ve yeni yönelimler.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Işık Üniversitesi.

Tunalı, İ. (2010). *Estetik beğeni – çağdaş sanat felsefesi üstüne*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tural, S. (2005) Üstkurmaca bir metin: kayıp hikâyeci. *İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, 20, 159-171.

UNESCO. (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*. Paris: UNESCO

Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45 (206) , 135-147.

Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *The Journal ofAesthetic Education*, 34 (3-4), 11-76.

Yılmaz, M. (2006). Modernizmden postmodernizme sanat. Ankara: Ütopya Yayınları

Yılmaz, S. (2011). 20. Yüzyıl avangard akımların gelişim sürecinde sinema. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13 (2), 371-382.

Yücetoker, İ. (2014). Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2 (1) , 112-126.

Öz Geçmiş

Dr. Öğretim Üyesi Enes YAŞAR, lisans öğrenimini Doğu Akdeniz Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamladı. Ardından 2015 yılında Kırklareli Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimini tamamladı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında ise 2020 yılında doktora derecesini aldı. 2016-2022 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2023 yılından itibaren ise görevine Dr. Öğretim Üyesi olarak devam etmektedir.

BÖLÜM 15

TARİH OKURYAZARLIĞI

Prof. Dr. Muhammet ERAT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-0705-1447

Giriş

Tarih Nedir?

Tarih kavramı ile hem "tarihî varlık alanı" (yaşanmış geçmiş olaylar) hem de bu yaşanmış geçmiş olayları konu edinen bilim dalı kastedilir. Batı dillerindeki karşılıkları, Yunanca "istoria, istorein" kelimesinden gelmektedir. Arapçadan dilimize geçen *tarih* kelimesi ise Sami dillerinde ay/takvim bilgisi anlamına gelen "v-r-h" kökünden türemiştir (Çalen, 2013).

Geniş ve genel anlamıyla tarih; her türlü olayın, maddenin veya nesnenin geçmişteki ve o anki hâlini konu alır. Bu anlamıyla bütün bilim dalları tarih içerisinde değerlendirilebilir veya bütün bilimlere ait bir tarihten söz edilebilir. Yalçın'a göre tarihin esas konusu ve araştırma alanı; insanlık ve milletlerdir. Toplum halinde yaşayan insanların meydana getirdiği kültür ve medeniyet, toplum düzeni, iktisadi hayat tarihin konusunu oluşturur. Buna bağlı olarak sanat, dil ve edebiyat, din, ahlak, ilim, teknik, şehirleşme, idari yapı, hukuk, kısacası maddi ve manevi olarak ortaya konan her şey tarihin konusu kapsamındadır. Dolayısıyla tarih, beşerî bilimlerin merkezinde yer alır. Bazı tarih ekollerinin yerleştirmeye çalıştığı tarih anlayışı, tüm uzmanlık tarihlerinin toplamıdır (Yalçın, 2010).

Diğer taraftan bazı kaynakçada "geçmişin bilimi" olarak da tarif edilen tarih bilimini Bloch, "zaman içinde insanların ilmi" olarak tarif etmiştir. Turner ise tarih kelimesini "geçmişten bize ulaşan, günümüzde

ortaya çıkan tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kalıntılar" olarak açıklamaktadır.

E. H. Carr'a göre tarih, "tarihçi ile olaylar arasında devamlı bir etkileşim ameliyesi, geçmişle günümüz arasında bitmeyen bir diyalog"; Febvre'in ifadesiyle "geçmiş ve bugünün incelenmesi"; bir bakıma "bugünün açıklanmasıdır." Braudel de tarihi; "bütün tarihlerin toplamı, geçmiş, hal ve gelecekteki mesleki kabiliyet ve bakış açılarının bir araya gelmesi" olarak tarif eder. Ona göre her günlük olay değişik menşeli ve ritimli hareketleri bir araya getirir. Bugünün zamanı dünden, daha evvelden, çok eskilerden kaynaklanır. Tarihî zaman geri çevrilemez ve dünyanın dönüşüyle aynı ritim içinde akar.

Tarihçi incelediği toplumla, o toplumun içinde bulunduğu mekân arasındaki bağlantıyı da hiçbir zaman gözden kaçırmamalıdır. Mekândan soyutlanmış bir toplum düşünülemeyeceği gibi böyle bir tarih yazılması da düşünülemez (Kütükoğlu, 1990).

Ranke ise tarihin ne olduğu hakkında ise ilk eserinin ön sözünde şu ifadeleri kullanmaktadır: "Tarih, geçmişin muhakemesini yapma, gelecek çağların yararına bugün için dersler çıkarma görevini üstlenmiştir. Bu çalışma, böyle yüce işlevlere yönelik değildir. Amaç, geçmişte gerçekten neler olup bittiğini göstermektir sadece." Bununla Ranke, olayların nasıl gerçekleştiğini yeniden kurmanın ötesinde bir niyeti olduğunu ortaya koymaktaydı; gerçi bu yeniden kurma işi de muhakkakki programının bir parçasıydı.

Tarihçinin temel görevi, incelediği çağın insanının kimliğine bürünerek, dünyayı onun gözlerinden görerek ve mümkün olduğu kadar onun standartlarıyla değerlendirerek o insanın neyi niçin yaptığını bulmaktı. Üstelik bu yükümlülük, modern gözlemciye ne kadar yabancı görünürse görünsün, geçmişin bütün dönemleri için geçerliydi. Akademik tarihi, modern bir disiplin olarak Ranke'nin kurduğunu ileri süren Tosh, bunun nedeni olarak da tarihçilerin programını gerçekleştirebilmek için gerekli olan araştırma tekniklerini, özellikle de birincil belgesel Kaynakçaı kullanıp yorumlama tekniğini onun geliştirmiş olduğunu kaydetmektedir (Tosh, 1997).

Tarih ve tarihçi hakkında kısaca bilgi verdikten sonra okuryazarlık ve tarih okuryazarlığı konusuna gelebiliriz:

Okuryazarlık

Altun'a göre okuryazarlık kavramı okumak ve yazmak eylemlerinden oluşmuş yapısı ile genel anlamda semboller kullanarak yapılan yazı ve bu yazıların (sembollerin) seslendirilmesi eylemini çağrıştırmaktadır. Oysaki semboller olarak tanımladığımız dünya sadece yazısal semboller sistemi ile sınırlı değildir. Algılarımızla kavramaya ve anlamaya çalıştığımız dünyamızı yine benzer şekilde anlamlandırmaya çalışırken, farkına vararak veya varmayarak çevremizi, kendimizi, etrafımızda olup bitenleri okuyor; bazen de verdiğimiz mesajlarla çevremizi yazıyoruz.

"Okuryazarlıkların dünyayı okumamıza yardımcı olan araçlar" olduğunu belirten Altun, bu betimlemede kullanılan "dünya" sözcüğünün genişletilmiş anlamda bilgi, beceri ve sosyal yaşantımızın bir parçası olan etkileşim normlarını ifade ettiğini kaydetmektedir. Altun'a göre bu bilgi, beceri ve sosyal normları anlamamıza, birbirimizle paylaşmamıza, yorumlayabilmemize ve kendi kültürümüzde bulunan semboller sistemini kullanarak bizden sonraki nesillere aktarmamıza yardımcı olacak araç da okuryazarlığın kendisidir.

Geleneksel anlamda okuryazarlık (tekil anlamda) okuma, yazma ve rakamsal bilgileri kullanabilme olarak görülebilir. Bu tanımı genişletmeye yönelik çalışmalarla birlikte, okuryazarlık okuma, yazma, görebilme ve konuşabilme becerileri olarak farklılaşmıştır. Böylece okuryazar olmak denildiğinde, çevremizdekileri anlamlandırabilme ve kendi anlamlarımızı oluşturmak açısından farklı sembolik sistemleri kullanabilme, bu sistemleri birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar ortaya koyabilme bilgi ve becerilerine sahip olan bireyler aklımıza gelebilir.

Okuryazarlığın işlevsel olduğu kadar mekanik bir olgu da içerdiği, sunulan mesajların aktarımında bir araç olduğunu ve durumsal olarak da genişletilebilir olduğunu, hatta kültürel anlamlandırmalarla da şekillendirildiğini söylemek mümkündür. Her ne kadar farklı türevleri olsa da okuryazarlık kavramının birçok şekli olduğunu kabullenmek gerekir. Cummins ve Sayers'in belirttikleri gibi, okuryazarlıkları üç kategori altında incelemek kuramsal açıdan mümkündür. Bunlar; fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlıklar, kültürel okuryazarlıklar ve eleştirel okuryazarlıklardır. Fonksiyonel okuryazarlık ile sosyal ve iş yaşantısında yerlerini almak isteyen bireylerin sahip olmaları gerekli olan okuma yazma seviyelerinin durumu ifade edilmektedir. Kültürel okuryazarlık ise söz konusu topluluk içerisinde sosyal etkileşim, medya ve metinsel iletişim örüntülerini algılayabilmemiz için gerekli olan ortak deneyimlerin, bilgilerin ve beklentilerin paylaşımına olan gereksinimi ön plana çıkarır. Diğer bir kategori olan eleştirel okuryazarlık ise toplumun kaynaklarının

Kaynakça

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 7, No. 17, 9-26.

Ata, B ve Keçe, M. (2014), ''Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma'', *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 1-23

Çalen, M.K, (2013). *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Tarih Düşüncesi,* Ötüken Neşriyat: İstanbul.

Deniz, K. ve Küpeli, E. (2015). ''Albert Einstein'ın İsmet İnönü'ye Yazdığı Mektubun Tarih Okuryazarlığı Çerçevesinde Türkçe Eğitiminde Kullanılması'', Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turk, Cilt. 7 Sayı 1, s.189-204

Dündar, A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yerel okuryazarlıklarının İncelenmesi (Çanakkale ili örneği),* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Freire, P ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, İmge Kitabevi: İstanbul.

Keçe, M. (2009). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Okuryazarlığı Durumlarının Belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Keçe, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kütükoğlu, M. S. (1990). *Tarih Araştırmalarında Usul*, İ.Ü. Edebiyat Fak. Yay.: İstanbul.

Tekdal D., Aydın M. (2021). "Eğitimde Tarih Okuryazarlığı". E. Koçoğlu (ed.). Içinde *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri*, Pegem Akademi: Ankara

Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları: İstanbul.

Uluçay, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Yalçın, E.S. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihinin Kaynakçaı*, Berikan Yayınevi: Ankara.

Öz Geçmiş

Prof. Dr. Muhammet ERAT, 1967 yılında Çanakkale/Çan'da doğdu. İlkokulu İlyasağa Çiftliği Köyü'nde, ortaokul ve liseyi Çan'da okudu. 1988'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünden mezun oldu. 1990 yılında aynı bölümde Araştırma Görevlisi oldu. 1991'de yüksek lisansını (Türk Basınında Alfabe Meselesi, 1862-1918) ve 2001'de doktorasını (Millî Mücadele Döneminde Kâzım Karabekir Paşa'nın Faaliyetleri) İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalında tamamladı. 1992-1993 yıllarında yabancı dil eğitimi ve doktora çalışması için Londra'da bulundu. 2001'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünde yardımcı doçent doktor olarak göreve başladı. 2012'de Türkiye Cumhuriyeti Tarihi alanında doçent unvanını aldı. 2018'de ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalına profesör olarak atandı. Ulusal ve uluslararası projelerde görev aldı. Çanakkale Savaşları, Ermeni Sorunu, Millî Mücadele, Cumhuriyet Tarihi, Harf Devrimi ve Balkanlardan Anadolu'ya Göçler hakkında birçok kitap, makale ve bildirileri bulunmaktadır. Yakınçağ Tarihi ve T. C. Tarihi ile dış politika alanlarında birçok yüksek lisans tezi yönetti. ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı olarak görevine devam etmektedir.

BÖLÜM 16

TARIM OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Onur Sinan TÜRKMEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3760-2801

Giriş

Tarımsal üretim yöntemlerinin gelişimi ve gıda kaynaklarına erişimin kolaylaşması, bilim ve teknolojideki gelişmeyi de teşvik etmiştir. Dengeli ve yeterli beslenen insanoğlunun bilişsel gelişimi güçlenmiştir. Tarımsal verim ve üretim çeşitliği bu bilginin nesilden nesile aktarımını gerekli kılarken, iletişim araçlarının gelişimini de zorunlu kılmıştır. İnsanoğlu, avcı-toplayıcı dönemde edindiği alet ve ekipman kullanım kabiliyetiyle paralel tarımsal verim artışı diğer teknik ve sosyo-kültürel alanlarının da gelişimini teşvik etmiştir. Yeterli ve dengeli beslenen topluluklar, yazılı ve sözlü edebiyat geleneğini geliştirirken ampirik çalışmalara bağlı yazımın gelişimini, sonraki nesle aktarma çabası içerisine de girmiştir. İnsanoğlu ilk olarak avcı toplayıcı deneyimlerini, sonra da tarım deneyimlerini yazılı-görsel eserlerle aktarma çabasına girmiştir. Yani toplulukları nesiller boyu güçlü kılacak tarımsal üretim bilgisinin generasyonlar arasında geçişi, yazılı ve sözlü aktarım yoluyla tarım okuryazarlığı teriminin doğuşunu teşvik edecek şekilde deneyimlemiştir (Yılgür E., 2015).

Tarım okur yazarlığı tarımsal bilginin, toplumdan topluma ve nesilden nesile geçişini ifade eder. Tarım, insanın beslenme ve giyinme ihtiyaçlarını karşılaması yanında; yaban hayatı kültüre alma, doğal alanları ve kaynakları ıslah etme pratiğiyle insanın, çevresini ve çevresini oluşturan yapıları da düzenlemesini mümkün kılmıştır. Bitkisel ürünlerin ıslahı ve ürün verimliği alanındaki ilerleme, bir arada yaşama kültürü, sosyal ve pozitif bilimlerin gelişmesine de katkı sağlar. İlk tarım faaliyetleri ile başlayan sosyo-ekonomik ve kültürel çeşitlik; tarımsal faaliyetlerin,

özellikle de tarla tarımında girdi-ürün ilişkisindeki algoritmayı doğru tanımlaması ile mümkün olmuştur. Bu bilginin ilk olarak duvar resimleri ile yazılı ve görsel kaynaklara taşındığını görürüz. Sosyal gelişim izlerini arkeolojik bulgularla tespit ettiğimiz toplumlardaki tarımsal üretimle sağlanan zenginliği arkeo-botanik bilimi sayesinde tespit edebiliyoruz. Örneğin ilk ticaret kolonilerinin tarım ürünleri ticareti ile ulaştığı zenginliğin tüccar sınıfın gelişimine katkısı yadsınamaz. Tarım kültüründe tespit ettiğimiz ilk resimli eserler insanoğlunun kültürel birikimin izlerinin zamana bağlı dönüşümünü ve toplulukların gelişim ve dönüşüm seyrini yansıtırken, günümüze kadar taşınan tarımın kültürel mirasını da temelini oluşturur. İlk olarak tarımsal ürünlerin değişimi amacıyla gelişen para kavramı da üretilen emek ve ürünün değişiminde aracılık eder.

Tarihî paralar üzerinde yer alan tarım ürünleri birer yazılı kaynak olarak değerlendirilir. Bu gayede insanoğlunun gelişimi üzerine tarımı anlama ve uygulama pratiği bir yandan sözlü ve yazılı tarım literatürünün gelişmesine katkı sağlamıştır (Arı, 2011; Bülbül, 2017). Tarım okuryazarlığı deneyimi yalnızca yazılı metinler değil, aynı zamanda resim, karikatür ve değişik figürlerle de bireyden bireye ulaşmada faydalı olmuştur.

İlk Tarım Okuryazarları ve Yayım Faaliyetleri

Canlıların en başat özelliği, edindiği deneyimleri tekrarlama, taklit etme ve bilişsel hafıza ve yeteneklerini geliştirmesidir. Tarım kültürünün toplumdan topluma ve nesilden nesle de aktarılması taklit yoluyla olmuştur. Yazılı literatürle de işaretler rakamlar ve yazılar sayesinde taklit etme yeteneğini gelişir. İlk insanların hayatta kalabilmek için ilkel koşullarda mağara duvarlarına taşınan av ya da tarımsal üretim deneyimleri döneminin şartlarına bağlı günümüzden 50 bin yıl öncesinde gerçekleşen yayım faaliyetleri olarak değerlendirilir (Veth vd., 2016). Yazım dilinin gelişmesiyle harfler ya da şekiller aracılığıyla yaşanan av olaylar figüre edilmiştir. Örneğin ilk duvar resimlerinde günümüze taşınan av deneyimleri ya da tarımsal üretim pratiklerinin ipuçları, tekrar edilip deneyimlenebilmiştir (Görsel 16.1). İnsanın duvara kaydettiği resimler, besine ulaşmak için kendisine ya da çevresiyle deneyimi paylaşması okur yazarlığın da ilk örnekleridir. Duvar resimleri, şekiller aracılığıyla kaynak ile alıcı arasında iletişimi sağlanmış ve tarihteki ilk yazar çizerlerin av deneyimlerine ilişkin görüş ve düşünceleri günümüze taşınmıştır.

Avcı, edindiği av deneyimlerini resmederek av ve besin temini faaliyetini paylaşırken literatüre kaynak oluşacak önemli bir de eser bırakmıştır (Onaga and Pawley, 2018).

Görsel 16.1
Çatalhöyük duvar resmi (Bayram, 2015)



İnsan, yazılı tarih öncesinde bilgiyi aktarma yöntemlerini çeşitlendirirken tarım deneyimlerini de çevresiyle paylaşmıştır. Duvar resimleri gibi heykel sanatı da bunlardan birisidir. Anadolu ve Mezopotamya bu kültürel faaliyetlerin ilk örneklerine ev sahipliği yapmaktadır. Göbeklitepe, Çayönü, Nevali Çöri ve Hallan Çemi tarım öncesi Anadolu uygarlığına ait eserler, Anadolu ve Mezapotamya'yı eşsiz kılar. Avcı toplayıcı toplulukların sosyal ilşkilerini güçlendirerek tarım toplumuna geçişi pekçok duvar resminde işlenmiştir. Örneğin Göbeklitepe, Karahantepe, Gürcütepe, Sayburç, Çakmaktepe, Sefertepe ve Yeni Mahalle Höyüğü'nde yer alan taş tepeler merasimle hayvanları tanrılara sunma ritüelini heykel sanatıyla günümüze ulaştırır (Çelik, 2016). Bu bilgi bize yöredeki besin piramidinde yer alan hayvan ve bitki çeşitliğini aktarmaktadır (Görsel 16.2).

Kaynakça

Akçay A., 2020. "Tabal Heykeltıraşlık Eserleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme", AHBV Edebiyat Fakültesi Dergisi, (2) 11-28.

Akdağ M., 1999. Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası (Celali İsyanları). Barış Yayın Evi, Ankara. S: 512.

Anonim, 2019. Çatalhöyük. İnternet kaynağı https://www.sanatinyolculugu.com/catalhoyuk/ Güncelleme:30.01.2019. Erişim 17.07.2022.

Anonim, 2022a. Göbeklitepe. https://www.festtravel.com/gobeklitepe-232 Erişim:21.07.2022.

Anonim, 2022b. Ancient Egypt. İnternet Kaynağı https://www.crystalinks.com/egyptagriculture.html. Erişim:21.07.2022.

Arı, 2011. Anadolu'da Paranın Tarihi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Yayınları Bizimrepro, Ankara.: 324.

Aslan F., 2012. Tatarlı Höyük (Ceyhan/Adana) Kazısı Helenistik Dönem Tabakaları Ve Çöp Çukurlarından Elde Edilen Bitkisel Kalıntıların Arkeobotaniksel Yönden Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesifen Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. S: 113.

Baydar H., 2015. Bitki Islahında Genetiğin Yeri Ve Önemi Yeni Yeşil Devrimlere, Yeni Norman Borlauglara İhtiyacımız Var. TÜRKTOB Dergisi 15; 8-12.

Balsamo M., 2017. The Influence of the Renaissance on Current Teaching Methods. Bridgewater State University Virtual Commons - Bridgewater State University, Honors Program Theses and Projects. S:35.

Batmaz E. İltizam Sisteminin XVIII. Yüzyıldaki Boyutları. Tarih Araştırmaları Dergisi. 1996; 18(29): 39-50.

Bayram T., 2015. Çatalhöyük'te Cinsiyet Eşitliği Vardı İnternet Kaynağı: https://arkeofili.com/catalhoyukte-cinsiyet-esitligi-vardi/ Güncelleme:24.03.2015 Erişim:21.07.2022.

Bülbül P., 2017. Eski Anadolu'da Tarım Faaliyetleri. Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih Ve Sosyal Araştırmaları Dergisi, 17: 269-282.

Cheema L.L. and Krewer U., 2018. Operating Envelope of Haber–Bosch Process Design For Power to Ammonia. SC Adv., 2018, 8, 34926–34936.

Coşgun M., 2010. II. Mahmut Döneminde Ulemanın Modernlik Anlayışı. T.C. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. S:112

Çelik B., 2016. Yeni Buluntular Işığında Seramiksiz Neolitik Dönem Erkek Figürleri. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (17): 3-18.

Çetin E. Ve Aydos E., 2021. Tanzimat Döneminde Osmanlı İmparatorluğunu Kalkındırma Düşincesinin Bir Ürünü Olarak Meclis-İ Umûr-I Nafia. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Derigisi, 8(1): 2-13

Demirel M. Ve Doğanay F.K., 2011. Osmanlı'da Ziraat Eğitimi: Halkalı Ziraat Mektebi. U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 21; 183-199.

Eriş A., 2004. Türkiye'de Ve Dünya'da Üniversiter Tarım Eğitimi I. Ulusal Ziraat Fakültesi Öğrencileri Kongresi" 28. 10. 2004 Ege Üniversitesi, Ziraat Fakültesi İzmir; 1-23.

Feo G.D., Angelakis A.N., Antoniou G.P. , El-Gohary F., Benoît H. , Passchier C. W. and Zheng X.Y. 2013. Historical and Technical Notes on Aqueducts from Prehistoric to Medieval Times. Water 5: 1996-2025.

Green L., Charles M. And Bogaard, 2018. Exploring the agroecology of Neolithic Çatalhöyük, Central Anatolia. Exploitation and Use of Plant Resources in Prehistoric Southwest Asia, 44(2): 29-44.

Günçe A., 2018. Sultan III. Selim Dönemi Ulema Siyaset İlişkisi. T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. S.167.

İnalcık H. ve Şahin C., 1996. Tarih boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nda ortakçılığın karşılaştırmalı çalışması. Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü: 63.

Kartal S. 2008. Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1); 23-36.

Kaya, K., Sevinç G., Asoğlu V., Sevinç M.R., 2015. Cumhuriyet Dönemi (1923-1950) Tarım Sektöründeki Gelişmelerin Günümüz Kırsal Kalkınma Anlayışı ile Karşılaştırılması. İş Hukuku ve İktisat Dergisi 14(1): 63-98.

Kendal E., 2021. Eğitimde Tarım Okuryazarlığı. Eğitimde Okuryazarlık Becerileri – I Ed.Koçoğlu E. 2021, Pegem Akademi, Ankara S:407-427.

Sevinç M.R., 2015. Cumhuriyet Dönemi (1923-1950) Tarım Sektöründeki Gelişmelerin Günümüz Kırsal Kalkınma Anlayışı İle Karşılaştırılması Kamu İş; 15(1): 63-98.

Molema M., Segers Y. and Karel E., 2016. Introduction: Agribusiness Clusters in Europe, 19th and 20th Centuries. TSEG 13(4): 1-16.

Noaman M.N. and Quosy D. El., 2017. Hydrology of the Nile and Ancient Agriculture. Irrigated Agriculture in Egypt Past, Present and Future. 9-28. Ed. Satoh M. And Aboulroos S. Springer International Publishing Cham, Switzerland.

Olgun K., 2008. Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nda Ara Seçimler (1908-1912 Dönemi). ATAM Yay., s.85.

Önder İ., 2019. Aşarın Kaldırılması. Mülkiye Dergisi, 43 (2): 491-510.

Öztürk İ., 2009. Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Demiryollarının Gelişimi. T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabfilim Dalı İktisat Tarihi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. S: 183.

Pamuk Ş. ve Zanden J.L.V., 2010. Standards of living 220-233. In The Cambridge Economic History of Modern Europe Volume 1 1700–1870 edited by Broadberry S. and O'Rourke K. H. Cambridge University Press: 345.

Smith M. L., 2014. The Archaeology of Urban Landscapes. Annu. Rev. Anthropol., 43:307–32.

Şentürk A.E., 2021. "İvriz Anıtı", Kültür Envanteri, Editör Caner Cangül ve A. Erdem Şentürk Son güncelleme Güncelleme: 26 11 2021 KE No: 11073https://kulturenvanteri.com/yer/?p=11073. Erişim 17.07.2022.

Karal E. Z.,1976. Osmanlı Tarihi. Islahat Fermanı Devri. Abdulmecit Döneminde Müesseseler. Ziraat ve Köylü. Türk Tarih Kurumu Basımevi. 6. cilt. S: 281-282.

Keskin Ö., 2015. Üzümün Bağı Asmanın Kurdu: Osmanlı İmparatorluğu'nda Filoksera İle Mücadele. Tarih İncelemeleri Dergisi 2; 479-505.

Kurt M. ve AtıcıE., 2020. MÖ 2. Binyıl Mezopotamya Devlet ve Toplum Hayatında Tahılın Yeri. Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der. 2020; (44): 43-62.

MEB, 2019. Kişisel Gelişim Ve Eğitim Alanı Tarım Okuryazarlığı Kurs Programı Broşürü. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Ankara. S:10.

Müderrisoğlu A., 1990. Kurtuluş Savasının Mali Kaynakları. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları S: 574.

Quataert D., 2008. Anadolu'da Osmanlı Reformu ve Tarım 1876-1908, Çev:Nilay Özok Gündoğan-Azat Zana Gündoğan, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul. S: 362.

Onaga and Pawley, 2018. Roundtable: Agricultural History and the History of Scienc. Agricultural History, 92(4): 569-604.

Pakyürek M., Ve Altın A., 2019. Geçmişten Günümüze Ziraat Mühendisliği Eğitimi. IIIth International Conference On Agriculture, Animal Science And Rural Development. 20-22 Aralık 2019 Van, Turkey 382-396.

Sarıkaya M., 2016. Ziraat Mektepleri. KAFDAĞI 1(1); 24-37.

TÜİK 2022. https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=tarim-111&dil=1 Erişim: 24.07.2022.

Uzun A., 2003. 19. Yüzyıl Osmanlı Tarımına İlişkin Çalışmalar.Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi 1(1): 205-218

Ülgen P., 2010. Ortaçağ Avrupasında Feodal Sisteme Genel Bir Bakış. Mukaddime 1:1-17.

Veth P., Myers C., Heaney P., Ouzman S., 2017. Plants Before Farming: The Deep History of Plant-Use Andrepresentation in The Rock Art Of Australia's Kimberley Region. Quaternary International, 1-20.

Yıldırım, M. A. (2008). "Osmanlı'da İlk Çağdaş Zirai Eğitim Kurumu: Ziraat Mektebi (1847-1851)", Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 24: 224-225.

Yılmaz Y., 2019. Osmanlı Devleti'nde Vergi Sistemi ve Vergi Denetimi, Vergi Raporu, 232, (11-22).

Yılgür E., 2015. Tarihsel Perspektiften Peripatetik ve Avcı- Toplayıcı Stratejilerin Geçiş. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 1(1): 213-234.

Yücadağ B., 2021. Türk Halk Müziğinde Gelenek Ve Geleneğin Dönüşümü. T.C. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. S.226

Öz Geçmiş

Dr. Öğr. Üyesi Onur Sinan TÜRKMEN, Balıkesir-Edremit'te doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimini Edremit'te Yüksek öğrenimini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi Bitkisel Üretim Programında tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora derecesini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tarla Bitkileri Anabilim Dalında verdiği tezlerle almaya hak kazanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarla Bitkileri Bölümüne 2006 yılında araştırma görevlisi, 2019 yılında dr. öğretim üyesi olarak atanmıştır. 2018 yılında Çanakkale Teknoloji Geliştime Bölgesinde Margeht Biyoteknoloji San. ve Tic. Ltd. Şti. isimli şirketi kurmuştur. Burada yüksek öğrenim gören gençleri istihdam etmeyi amaç edinen yazar, 2 TÜBİTAK ve 1 KOSGEB Ar-Ge proje yürütücülüğü görevini gerçekleştirmiştir. İki dönemdir Ziraat Mühendisleri Odası Çanakkale şube yönetim kurulunda II. başkan görevini, bir dönemdir şube başkanlığı görevini yürütmektedir. Bitki doku kültürü yöntemleri üzerine çalışmalar yapan yazarın, pek çok proje çeşitli dergilerde yayınlanmış, bunların yanında iki adet patenti bulunmaktadır.

BÖLÜM 17

TASARIM OKURYAZARLIĞI

Prof. Dr. Abdullah KELKİT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 000-0002-5364-6425

Doç. Dr. Alper SAĞLIK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 000-0003-1156-1201

Giriş

Gelişmekte olan tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizdeki hızlı kentleşme ve sanayileşme, ekolojik temeli olmayan planlara dayanmadığı için birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Hızla artan nüfus, beraberinde getirdiği kırsaldan kentlere göç olgusu, plansız kentleşme, ağır yaşam koşulları günümüz kentlerini adeta yaşanamaz mekânlara dönüştürmüştür. Oysaki insanların rahat, konforlu ve estetik bir çevrede yaşama talebi vazgeçilmez bir gereksinimdir (Yılmaz ve Yılmaz, 2004).

Dünya nüfusunun buna bağlı olarak da kentli nüfusunun artması ve küreselleşme ile meydana gelen çevresel tahribatlar nedeniyle yaşam kalitesini ve kentsel gelişimi sağlıklı bir şekilde artıracak planlama çalışmalarının yapılması son derece önemlidir (Sağlık vd., 2020). Kentleşmenin artışı, insanların barınak, ulaşım vb zorunlu gereksinimlerinin yanı sıra sosyal ve kültürel birtakım gereksinimlerinin de karşılanması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Sağlık vd., 2016).

Kentsel tasarım; binaların, kamusal alanların, ulaşım sistemlerinin, hizmetlerin ve kolaylıkların düzenlenmesini ve tasarımını içerir. Kentsel tasarım, bina gruplarına, tüm mahallelere ve kente biçim ve karakter

verme sürecidir. Elemanları sokaklar, meydanlar ve bloklardan oluşan bir ağda bu unsurları sıralayan bir çerçevedir. Kentsel tasarım, kentsel alanları işlevsel ve çekici kılmak için mimarlığı, peyzaj mimarlığını ve şehir planlamasını bir araya getirir. Kentsel tasarım uygulama alanları, küçük kamusal alanlardan veya sokaklardan mahallelere, şehir çapındaki sistemlere veya tüm bölgelere kadar çeşitli ölçeklerdedir.

Kentsel alanlarda tasarım uygulamaları ile uğraşan meslek disiplinleri (mimarlık, peyzaj mimarlığı ve kentsel tasarımcılık), insanların kentsel alanlarda çağdaş, modern, doğayla uyumlu mekânsal gereksinimlerini karşılama yönünde çaba sarf etmektedirler. Bu amaçla kendi sorumlulukları bünyesinde tasarım uygulamaları yapmaktadırlar. Peyzaj mimarlığı disiplini de sorumlulukları ve yetkinlikleri çerçevesinde kentsel tasarım uygulamaları ile uğraşmaktadır.

Tasarım

Tasarım; bir binanın, giysinin veya başka bir nesnenin yapılmadan önce görünüşünü ve işlevini veya işleyişini göstermek için üretilmiş bir plan veya çizimdir.

Tasarım; estetik, işlevsel, bağlamsal, kültürel ve toplumsal hususları dikkate alarak bir kişi -bir "kullanıcı"- ve insan yapımı çevre arasındaki etkileşime odaklanan bir çalışma ve uygulama disiplinidir. Biçimlendirilmiş bir disiplin olarak tasarım, modern bir kurgudur.

Tasarım, belirli bir bağlamda, belirli bir probleme yanıt olarak görsel, materyal, mekânsal ve deneyimsel ortamları yaratmak için tasarımcıların maruz kaldığı aktivite, bir süreçtir.

Tüm profesyonel tasarımlar, bir müşteri için belirli bir kullanıcıya göre ayarlanmış bir çözüm üretmek için tasarım metodolojisi (biçim, işlev, deneyim ve bağlamın bütünleştirilmesi) ile çalışır. Kentleşme ve toplu tüketimin etkileri nedeniyle dünyanın daha kırılgan olduğu göz önüne alındığında, tasarım faaliyetleri bir dizi rol ve sorumluluğu ve insanlara ve de gezegene karşı sorumlu olan bir etik ve davranış kurallarını yansıtmalıdır.

Tasarımcılar, etik ve davranış kurallarını tanıma konusunda ortak bir yükümlülüğe sahip, yaratıcı, disiplinler arası bilgi temellerine, becerilere ve deneyimlere sahip profesyonellerdir. Tasarımcılar; tasarımlarının bireyler, tüm insanlık ve gezegenin refahı üzerindeki etkisini dikkate alır.

Peyzaj mimarlığı da sanat, çevre, mimari, mühendislik ve sosyoloji unsurlarını kapsayan, değişen ölçekte (dış ve iç) mekanların tasarlanma çalışması ve uygulamasıyla uğraşan bir meslek disiplinidir.

Peyzaj Tasarımı

Avrupa Peyzaj Sözleşmesi, peyzajı "insanlar tarafından algılandığı şekliyle, karakteri doğal ve/veya insan faktörlerinin eylem ve etkileşiminin sonucu olan bir alan" olarak tanımlamaktadır (Council of Europe, 2000). Peyzaj bilimi, felsefi bir temel ve bilimsel teori ile insan ve çevre ile ilgili yeni fikirler sunan en yeni çevre bilimi disiplinlerinden biridir (Keshtkaran, 2019).

Peyzaj tasarımı; ekolojik, teknik, sanatsal ve estetik kriterler göz önüne alınarak fiziksel stratejiler ve biçimler oluşturarak, dış yaşam alanlarının analizi, planlanması ve tasarımıdır. Peyzajın estetik açıdan hoş görünecek ve aynı zamanda çeşitli diğer işlevlere hizmet edecek şekilde düzenlenmesidir.

Peyzaj tasarımı günümüzde dış mekân yaşamı için işlevsel ve güzel alanlar elde etmek adına çok çeşitli unsurları bir araya getirmektedir. Profesyonel peyzaj tasarımcıları, çeşitli müşteri ihtiyaçlarına göre uyarlanmış geniş bir planlama ve tasarım hizmetleri yelpazesi sunar.

Peyzaj tasarımı, parklar ve yeşil alanlardan bahçelere, spor sitelerine ve konut geliştirme, iş parkları, üniversiteler, hastane kompleksleri gibi büyük sitelere kadar çok çeşitli projelere dahil edilebilir. Brownfield siteleri veya kontamine alanlar gibi alanları yenilemek veya iyileştirmek için kullanılabilir ve yeni bir gelişmeden kaynaklanabilecek habitat kaybını azaltmaya yardımcı olmak için bir biyolojik çeşitlilik dengeleme programının parçası olabilir.

Kentsel peyzaj, kentlerin kökeni ve gelişimi ile uzun yıllar boyunca her zaman var olan eski bir kavramdır, ancak peyzajın babası Frederick Olmsted'in tasarım ve eylemleriyle 19. yüzyılın sonlarında özel bir terim olarak ortaya çıkmıştır. Kentsel peyzaj, çeşitli bilim ve disiplinleri kapsayan çok disiplinli bir kavramdır.

Kentsel peyzaj tasarımı, kent sokaklarını güzelleştirme çabasından çok daha fazlasıdır ve bir kentin işleyişi için esastır. Kentsel peyzaj tasarımı, bir şehrin yeşil yollarının, bitkilerinin vd. peyzaj unsurlarının planlanması, tasarlanması ve uygulanması anlamına gelir.

Kaynakça

Atıl, A., Gülgün, B. ve Yörük, İ. (2005). Sürdürülebilir Kentler ve Peyzaj Mimarlığı. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, (42):215-226.

Benjamin, I. (2016), Impact of External Works on Institutional Buildings (Higher National Diploma Project) (Unpublished). Department of Building Technology, Auchi Polytechnic, Auchi.

Brett, D. L., & Schmitz, A. (2009), *Real Estate Market Analysis: Methods and Case Studies* (2nd ed.). Washington, D.C.: Urban Land Institute.

Council of Europe. (2000), "European Landscape Convention", *European Treaty Series,* No. 176, Florence, 20 October.

Gazvoda, D. (2002), Characteristic of Modern Landscape Architecture and Its Education. *Landscape and Urban Planning,* 60(2), 117-133.

Ingels, J. E. (2004), *Landscaping: Principles and Practices* (6th ed.). United States: Thomson Delmar Learning.

Keshtkaran, R. (2019), Urban landscape: A review of key concepts and main purposes. *International Journal of Development and Sustainability,* Volume 8 Number 2 (2019): Pages 141-168.

Lynch, K., & Hack, G. (1984), *Site Planning* (3rd ed.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Motloch, J. L. (2001), *Introduction to Landscape Design* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Pickett, S.T., Cadenasso, M.L., Grove, J.M., Boone, C.G., Groffman, P.M., Irwin, E., Kaushal, S.S., Marshall, V., Mcgrath, B.P., Nilon, C.H., Pouyat, R.V. (2011), Urban ecological systems: Scientific foundations and a decade of progress", *Journal of Environmental Management*, Vol. 92 No. 3, pp. 331-362.

REID, G.W. 1993. *From Concept to Form in Landscape Design.* Wiley Press, New York.

Sağlık, A., Alkan, Y., Kelkit, A., Çavuşoğlu, G., Sağlık, E. (2016), Peyzaj Mimarlığında Fonksiyonel Mekân Çözümlemesine Yönelik Bir Tasarım Çalışması. *Uluslararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, Sayı:9, 97-110.

Sağlık, A., Sağlık, E., Kelkit; A., Öncül, E., Temiz, M. (2020), ÇOMÜ Terzioğlu Yerleşkesinde Yaşanabilirlik ve Peyzaj Tasarımı İlişkisi. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8 (2): 427–441.

Simonds, J. O. (1983), *Landscape Architecture: A Manual of Site Planning and Design* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.

Yılmaz, H., Yılmaz, S. (2004), *Peyzaj Mimarlığında Tasarım Süreci ve Proje Örnekleri*. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Yayınları, No:218, 179s.

URL 1. A Strong Social Cohesion, 29 Temmuz 2022 tarihinde https://www.wallpaper.com/gallery/architecture/urban-jungle-elevated-parks-green-public-space-landscape adresinden alındı

URL 2. Babil'in Asma Bahçeleri, 29 Temmuz 2022 tarihinde https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-17206/babilin-asma-bahceleri/ adresinden alındı

URL 3. Topkapı Sarayı, 29 Temmuz 2022 tarihinde https://www.google.com/search?q=Topkap%C4%B1+saray%C4%B1+bah%C3%A7esi&source=lmns&bih=969&biw=1920&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwj2nPK3iJv5AhVOnf0HHU23D-sQ_AUoAHoECAEQAA adresinden alındı

Öz Geçmiş

Prof. Dr. Abdullah KELKİT, 1966 yılında Sivas'ta doğdu. 1989 yılında Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümünden mezun oldu. 1992 yılında Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalında "Sağlık Turizmi Yönünden Erzin İçmelerinin Çevre Düzenleme İlkeleri" başlıklı tez ile yüksek lisansını, 1996 yılında da aynı anabilim dalında "Tortum Gölü ve Şelalesinin Rekreasyonel Alan Kullanım Potansiyelinin Belirlenmesi Üzerinde Bir Araştırma" başlıklı tez ile doktorasını tamamladı. 1993-1997 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 1997 yılında yardımcı doçent olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümüne geçti ve Peyzaj Mimarlığı Bölümünü kuraral uzun yıllar bölüm başkanlığı görevinde bulundu. 2004 yılında doçent, 2009 yılında da profesör oldu. 2012 yılında Mimarlık ve Tasarım Fakültesinde kurucu dekan olarak görev yaptı. 2020 yılına kadar bu görevi sürdürdü. Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı, Turizm Fakültesi Dekan Vekilliği, Mekansal Gelişimden Sorumlu Rektör Danışmanlığı, ÜAK Doçentlik Komisyon Üyeliği, Peyzaj Mimarlığı Eğitim ve Bilim Derneği (PEMDER) Yönetim Kurulu Üyeliği (devam ediyor), PEMDER Akreditasyon Program Değerlendiriciliği (devam ediyor) görevlerinde bulunmuştur. ABD, İsviçre, Polonya, Yunanistan ve Bulgaristan gibi yurt dışı deneyimleri olmuştur. Halen Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümünde profesör olarak görev yapmaktadır. İngilizce bilmektedir. Evli ve iki çocuk babasıdır.

Doç. Dr. Alper SAĞLIK, 1980 Kırıkkale'de doğdu. Baba mesleği nedeni ile (astsubay) Ağrı, İstanbul, Ankara, Siirt illerinde öğrenim gördü. 2006 Yılında Karadeniz Teknik Üniversitesinden mezun oldu. Öğrencilik yıllarında üç yıl süre ile Araştırma Geliştirme Merkezi Serasında çalıştı. Lisans mezuniyetinden sonra bir yıl süre ile Karadeniz Sahil Yolu peyzaj çalışmalarında şantiye şefi olarak görev yaptı. 2007 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yüksek lisans eğitimine başladı. Aynı yıl İsviçre Zürich Üniversitesinde Peyzaj Mimarlığı alanında çalışmalarda bulundu. 2009 yılında yüksek lisans eğitimimi tamamlayıp aynı üniversiteye araştırma görevlisi olarak atandı. 2010 yılında Coğrafya Anabilim Dalında başladığı doktora eğitimini 2014 yılında tamamladı. 2015 yılında Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümüne yardımcı doçent olarak atandı. 2018 yılında atandığı doç. dr. kadrosu ile halen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümünde çalışmaktadır. Peyzaj Tasarımı Anabilim Dalında görev yapmaktadır. İlgili Anabilim Dalında Proje, Bilgisayar Destekli Tasarım, Peyzaj Mimarlığında İnovasyon ve Peyzaj Mimarlığında Profesyonel Uygulama Tekniği derslerini vermektedir. Üniversite-Sanayi iş birliği ile Patent ve Faydalı Model üzerine çalışmalar yapmaktadır. İleri düzeyde İngilizce ve Almanca dillerini bilmektedir. Bilgisayar destekli çizim ve tasarım ile Windows işletim sistemleri uzmanlık belgelerine sahiptir. Autocad, Allplan, 3dmax, Photoshop gibi dijital tasarım programlarını kullanmaktadır. Yürüyüş, yüzme, fitness ile meslek alanında araştırmalar yapmak hobileri arasındadır. Evli ve bir erkek çocuk sahibidir.

BÖLÜM 18

TURİZM OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Oğuz DİKER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9538-1621

Adnan ÇETİNKAYA

Karabük Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-8174-142X

Giriş

Ateşin bulunması, tekerleğin icadı gibi birçok dönüm noktası olan insanlık tarihini kökten değiştiren unsur, yazının icadıdır. Bu tarihten sonra yazının kullanımı uygarlıkların gelişmişlik düzeyleri açısından önemli göstergelerden birisi olmuştur. Toplumların öğrenmesi, öğrendiklerini nesillere aktarması yazıyla mümkün olmuştur. Anlam bakımından değerlendirildiğinde; duygu ve düşüncelerin yazıya dökülmesi yazma, yazıdaki ifadenin anlaşılabilmesi ise okuma fiilleri ile açıklanmaktadır. Söz konusu fiillerin bir bütün halinde gerçekleştirilmesi ise okuryazarlık olarak ifade edilmektedir. *TDK Büyük Türkçe Sözlük* (2010), **okuryazarlığı**, okur-yazar olma durumu olarak tanımlamaktadır.

Türkçe olarak ele alındığı şeklin dışında İngilizce sözlük üzerinden tarandığında[6] okuryazarlık, temel okuma-yazma fiili (reading-writing) dışında, belirli bir alandaki bilgi ya da yetenek (literacy) olarak da ifade edilmektedir. Bu tanımıyla ele alındığında okuryazarlık, herhangi bir

[6]www.oxfordlearnersdictionaries.com

konu ya da olgu hakkında okuma, anlama, yorum yapabilme; böylece süreç ve durumları yönetebilme bilgi ile yeteneğin kazanılmasını içerir. Okuryazarlık, insanların; yerel, ulusal ve küresel düzeyde kültürün bir parçası olabilmenin yanı sıra ekonomik faaliyetlere ve yönetime katılabilecek donanıma sahip olmalarını sağlar (Kellner, 2004: 11). Daha genel bir ifadeyle okuryazarlık; yaşam boyu süren, dinamik, okumanın yanı sıra kazanılan ve beceriyi yaşama etkin olarak geçirmeyi de içeren; insan ilişkilerinden olayları ve olguları yani gerçekleri kavrayıp değerlendirmesine kadar uzanan, gözle görülür değişim yaratması beklenen bir olgudur (Yılmaz, 1989: 48).

Sürekli yaşanan rutinlerin yarattığı psikolojik baskıdan uzaklaşmak, psikolojik ve biyolojik olarak yenilenmek, gezmek, görmek, eğlenmek veya dinlenmek amacıyla sürekli yaşanılan yerlerin dışına gerçekleştirilen seyahatlerle doğan ilişkiler bütünü olarak tanımlanan turizm olgusun anlaşılabilmesi, turizm ile ilgili kavramları anlayabilme ve gerek turizm hareketleri içerisinde gerekse turizm hareketliliği öncesinde doğru karar verebilme adına bilginin kazanılması "turizm okuryazarlığı" ile ifade edilebilir. Bu çalışmanın amacı turizm okuryazarlığı kazanma adına gerekli bilgiyi oluşturacak kavramsal bütünlüğün literatürdeki bilgiler ışığında oluşturularak, turizm konusunda bilgi birikimi açısından konu dışındaki aktörlerin bilgi birikimlerinde gerekli değişimin yaratılmasına katkı sağlamaktır.

İnsanları Turizm Faaliyetlerine İten Nedenler

Oldukça eski tarihlere dayanan turizm faaliyetleri, kitle turizm hareketlerinin başlaması ile daha sistematik olarak gerçekleştirilmeye başlamış, bu sistem ve çevresinde oluşan sosyal, ekonomik yapılar ile bilimsel disiplinler açısından araştırılmaya başlanmıştır. Bilimsel perspektiften ele alındığında biyolojik, psikolojik ve sosyal etmenlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Turizm faaliyetlerine katılım bireyin fiziksel ve ruhsal iyi oluş, merak ve güdüler ile sosyal ihtiyaçlar çerçevesinde şekillendiği ifade edilebilir. Bu başlık altında söz konusu perspektiften hareketle insanları turizme iten temel unsurlar değerlendirilecektir.

Fiziksel ve Ruhsal İyi Oluş (Günlük Rutinler, Serbest Zaman ve Rekreasyon)

Motivasyon teorilerinden en popülerlerinden birisi Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. İnsan davranışlarında temel motivasyonların

beş temel ihtiyaç sınıfında değerlendirildiği teoriye göre en temel insan ihtiyaçlarının fiziksel olarak hayatta kalabilmekle ilgili olduğu ifade edilmektedir (McLeod, 2007: 3). İnsanların hayatta kalabilmeleri, beslenme, barınma ve sağlık zorunlulukları çerçevesinde geliştiği söylenebilir. Söz konusu zorunluluklar, asgari düzeyde yaşamın sürekliliği açısından toplumsal yaşamın başladığı dönemlerden beri günlük faaliyetleri etrafında toplamaktadır. Başka bir ifadeyle insanların en temel çabaları, yaşamlarını sürdürecek zorunlulukları karşılama yönünde gelişmektedir.

Herhangi bir varlığın meydana gelişi ile yol oluşu arasındaki olayları öncelik ve sonralığına göre sıralamada kullanılan bölümlendirme zaman olarak sınıflandırılmaktadır. Birçok farklı sınıflandırma ile ifade edilen zaman kavramına yönelik tanımlamalardan birinde Passig (2003) zamanı, fiziksel, biyolojik ve psikolojik olarak sıralamaktadır. Buna göre fiziksel zaman dünyanın hareketleri ile koşullanan ve farklı enstrümanlar ile ölçülebilen dilimleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Diğer yandan biyolojik zaman canlıların varlık süreleri ile ilgili zaman dilimidir. Son olarak da psikolojik zaman ise zamanın algılanış şekline göre farklılık gösteren subjektif zaman dilimidir. Söz konusu zaman türleri içerisinde biyolojik zaman beden-çevre bütünlüğünün işleyişini düzenler (Gürbüz ve Aydın,2012: 9). Başka bir ifadeyle biyolojik zamanın yarattığı baskı, insanın yaşamı için çevre ile mücadelesini belirler. Bu durum hayatın idamesi için sık tekrarlanan faaliyetlerin tekrarlanması sonucunu doğurur.

Zorunlu zaman olarak da adlandırılan bu zaman öncelikle, hayatını idame ettirmek adına gerekli kaynağın yaratılması için günün, haftanın, ayın, yılın belli dönemlerini çalışmaya adamasını içerir (Arslan, 2005: 15). Bunun yanında beslenme, kişisel bakım ve temizlik, sosyal ve ailevi rollerden doğan zorunlulukların gerçekleştirilmesi zorunlu zamanın diğer kısmını oluşturur. Söz konusu faaliyetler, bir süre sonra sıradan, alışılagelmiş düzen içerisinde yapılan ve çeşitlilik göstermeyen bir hal alır. Söz konusu durum kelime karşılığı ile **rutin** olarak adlandırılmaktadır (TDK, 2010 :1989).

Zorunlu rutinler, her ne kadar yaşamsal öneme sahip olsalar da belirli bir süre sonunda fiziksel ve psikolojik baskı yaratmaya başlar böylece de yenilenme ihtiyacı ortaya çıkar. Yenilenme ruhen ve fiziksel olarak dinlenme ile biyolojik ve psikolojik tahammülün güçlenmesi olarak ifade edilebilir. Yenilenme, günlük rutinlerin dışında farklı bir zaman diliminde oluşturacak bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilecek fa-

Kaynakça

Acun, N., Kapıkıran, Ş.; Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *16*(31), 74-85.

Arslan, H. (2005). Tarihsel ve İdeolojik Bir Kavram Olarak Boş Zamana Sosyolojik Bir Bakış. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, S. (2011). Serbest zaman kullanımı: Sıradan Serbest Zaman Etkinlikleri ve Sistemli Serbest Zaman Etkinlikleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 1-10.

AYDIN, Ç.; AYDIN, C. (2016). Turizmde Güdülenme Kuramları Kapsamında Seyahat Acentalarının Reklam Görsellerinin Analizi. *Turar, Turizm ve Araştırma Dergisi*, *5*(2), 65-78.

Caldwell, L. L. (2005). Leisure and Health: Why is Leisure Therapeutic?. *British Journal of Guidance & Counselling*, *33*(1), 7-26.

Can, E. (2015). Boş Zaman, Rekreasyon ve Etkinlik Turizmi İlişkisi. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*, 1-17.

Chen, Kuan-Yu; HSU, Yu-Lun. Developing A Model of Backpackers'exploratory Curiosity. *Tourism and Hospitality Management*, 2021, 27(1), 1-23.

Giambra, L. M.; Camp, C. J.; Grodsky, A. (1992). Curiosity and Stimulation Seeking Across the Adult Life Span: Cross-Sectional and 6-to 8-year Longitudinal Findings. *Psychology and aging*, *7*(1), 150.

Gürbüz, M.; Aydın, A. H. (2012). Zaman Kavramı ve Yönetimi. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (2), 1-20.

Heitmann, S. (2011). Tourist Behaviour and Tourism Motivation, (içinde) *Research Themes for Tourism*, 31-44, Ed. Peter Robinson, Sine Heitmann, Peter U. C. Dieke, ss. 31-44, CABI Int., Birleşik Krallık.

Kaya, G. İ. (2016). Eğitimde Merak ve İlgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2),103.

Kellner, Douglas (2004) Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-visioning of Education. E-learning and Digital Media 1(1), 9-37.

Kim, S. S.; Lee, C. K.; Klenosky, D. B. (2003). The Influence of Push and Pull Factors at Korean National Parks. *Tourism management*, *24*(2), 169-180.

Kozak, Nazmi; Kozak, Meryem A.; Kozak Metin (2008). Genel Turizm. Detay Yayıncılık, Ankara.

McLeod, S. (2007). Maslow's Hierarchy of Needs. *Simply Psychology*, *1*, 1-18.

Mehmetoglu, M. (2012). What Determines Holidaying Interest? Extrinsic Versus Intrinsic Motivations. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, *6*(1), 93.

Metin, C. T.; Kesici, M.; Kodaş, D. (2013). Rekreasyon Olgusuna Akademisyenlerin Yaklaşımları. Yaşar Üniversitesi Dergisi, 30(8) 5021-5048

Passig, D. (2003). Future-Time-Span As A Cognitive Skill in Future Studies. *Futures Research Quarterly*, *19*(4), 27-48.

Seyahat Acentaları ve Seyahat Acentaları Birliği Kanunu (1618 S.K.). Resmî Gazete, 14320, Eylül 1972.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2010). Büyük Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara.

Totsune, T.; Matsudaira, I.; Taki, Y. (2021). Curiosity–Tourism Interaction Promotes Subjective Wellbeing Among Older Adults in Japan. *Humanities and Social Sciences Communications*, *8*(1), 1-11.

Turist Rehberliği Meslek Kanununu (6326 S.K.). Resmî Gazete, 28331, Haziran 2012.

Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun (6502 S.K). Resmî Gazete, 288325, Kasım 2013.

Tütüncü, Ö. (2012). Rekreasyon ve Rekreasyon Terapisinin Yaşam Kalitesindeki Rolü. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 248-252.

UNWTO (2008). International Recommendations for Tourism Statistics, United Nations Publication. https://unstats.un.org/unsd/publication/Seriesm/SeriesM_83rev1e.pdf adresinden erişilebilir. Erişim tarihi 14.08.2022.

Yazıt, H.; Salha, H.; Cinnioğlu, H.; Demirkol C. (2016). Sosyo-Kültür Değişim Aracı Olarak Turizm. (İçinde) Proceedings of International Balkan and

Near Eastern Social Sciences Conference Series, Ed. Dimitar Nikoloski, Rasim Yılmaz, Emilija Matesta, 75,82.

Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. Türk Kütüphaneciliği, 3(1), 48-53.

https://www.futuremarketinsights.com/reports/special-interest-tourism-sector-overview-and analysis#:~:text=Special%20Interest%20Tourism%20Market%20Outlook%20(2022%2D2032)&text=As%20per%20the%20report%2C%20sales,of%20the%20global%20tourism%20market Erişim tarihi 14.08.2022

https://www.statista.com/markets/420/topic/493/leisure-travel/#statistic1 Erişim tarihi 14.08.2022

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/literacy Erişim tarihi 14.08.2022

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Oğuz DİKER, lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulunda tamamlayan Oğuz DİKER, yüksek lisans eğitimini Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı işletme Programında, doktora eğitimin de Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı işletme Programında tamamlamıştır. 2008 yılında Kapadokya Meslek Yüksekokulunda, 2010-2015 yılları arasında Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulunda, Öğretim Görevlisi, 2015-2016 yılları arasında ise Karabük Üniversitesi Turizm Fakültesinde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmıştır. 2016-2019 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Turizm Fakültesinde Dr. Öğretim Üyesi unvanı ile görev yapan Oğuz DİKER, 2019 yılında Üniversitelerarası Kurul'dan Doçent Unvanını almaya hak kazanmıştır. Oğuz DİKER, halihazırda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Müzecilik ve Kültürel Miras Yönetimi Bölümünde Doç. Dr. Unvanı ile çalışmaktadır. Uygulama Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Dekan Yardımcılığı gibi idari görevleri yürüten Doç. Dr. Oğuz DİKER, halihazırda görev yaptığı bölümde Bölüm Başkanlığı görevini yürütmektedir.

Adnan ÇETİNKAYA, lisans eğitimini Uludağ Üniversitesi Balıkesir Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulunda tamamlayan Adnan ÇETİNKAYA, yüksek lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm Anabilim Dalı Turizm Programında tamamlamıştır. 1992 yılında Safranbolu Meslek Yüksekokulunda (Safranbolu Şefik Yılmaz Dizdar Meslek Yüksekokulu) göreve başlamış olup halen aynı okulda Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Turist Rehberliği programlarında ders vermektedir. Uzun yıllar Turizm ve Otel İşletmeciliği ve Turist Rehberliği Program Sorumlusu olarak görev yapmıştır.

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Editör/Yazar
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

YAZARLAR
Prof. Dr. Mahmut TEZCAN
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN
Doç. Dr. Arslan BAYRAM

17. Baskı

Ankara
2024

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Editör/Yazar: Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-582-8
e-ISBN	: 978-605-170-577-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SÖNMEZ, Veysel
EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Anı Yayıncılık, 17. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 294 Sf., 16 x 24 cm

ISBN	: 978-605-170-582-8
e-ISBN	: 978-605-170-577-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Bilimine Giriş
Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, Eğitimin Tarihsel Temelleri, Eğitimin Toplumsal Temelleri, Gelişim Psikolojisi ve Eğitim, Ekonomi ve Eğitim İlişkisi, Fiziksel Gelişim ve Eğitim, Okul ve Öğretmen, Bilişsel Gelişim ve Eğitim, Beyin ve Bilişsel Gelişim, Eğitim Yönetimi

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

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

Giriş 1
Kültür 2
Kültürleme 3
Eğitim 6
Formal Eğitim 7
Hizmetiçi Eğitimi 9
İnformal Eğitim 10
Eğitim Programı 13
Ders Programı 14
Özet 15
Değerlendirme Soruları 16
Kaynakça 18

Bölüm 2

Eğitimin Tarihsel Temelleri

Ünitenin Kazanımları 21
Hazırlık Soruları 21
Eğitimin Tarihsel Temelleri 22
Eğitim, Okul ve Öğretmen 22
Ara Özet 23
Sorular 23
Göçebe Topluluklarda Eğitim, Okul ve Öğretmen 23
Yerleşik Toplumlarda Eğitim, Okul ve Öğretmen 24
Mısır'da Eğitim, Okul ve Öğretmen 25
İsrail'de Eğitim, Okul ve Öğretmen 26
İran'da Eğitim, Okul ve Öğretmen 26
Çin'de Eğitim, Okul ve Öğretmen 27
Hindistan'da Eğitim, Okul ve Öğretmen 27
Grek'te Eğitim, Okul ve Öğretmen 28
Ara Özet 29
Sorular 29
Ortaçağ'da Avrupa'da Eğitim, Okul ve Öğretmen 29
İslam Dünyası'nda Eğitim, Okul ve Öğretmen 31
Avrupa ve Amerika 32
Osmanlılar 33
Ara Özet 35
Sorular 35
Bugün ve Gelecekte Eğitim, Okul ve Öğretmen 36
Türkiye'de Durum 37
Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri, Okul ve Öğretmen 39

Programlandırılmış Bilgisayarlı Eğitim 40
Eğitim Ortamının Düzenlenmesi 40
Robotlarla Eğitim 41
Biyo-Teknolojik Eğitim 42
Ara Özet 43
Sorular.....43
Örnek Olay I (Sümerler, M.Ö. 4000-3000) 44
Sorular 44
Örnek Olay II (Sümerler) 44
Sorular 45
Örnek Olay III (Jean Jacques Rousseau) 45
Örnek Olay IV (Köy Enstitüleri, 1940-1953) 46
Örnek Olay V (1981).....46
Son Özet 47
Değerlendirme 48
Kaynakça 51

Bölüm 3
Eğitimin Felsefinin Temelleri

Ünitenin Kazanımları.....53
Hazırlık Soruları 53
Eğitimin Felsefi Temelleri 54
Felsefe 54
Felsefenin Alanları 56
Varlık Sorunu (Ontoloji) 56
Bilgi Sorunu (Epistemoloji) 57
Değerler Sorunu (Aksiyoloji) 58
Mantık 58
Ara Özet 59
Sorular 59
Felsefe-Eğitim Arasındaki İlişki 59
Eğitim Akımları 61
Daimicilik (Perennilasim) 61
Esasicilik (Essentializm) 63
İlerlemecilik (Progressivism) 64
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) 66
Politeknik Eğitim 67
Varoluşçuluk (Existentialism) 69
Ara Özet 80
Sorular 80
Örnek Olay I 80
Sorular 81
Örnek Olay II 81

Sorular 81
Son Özet 81
Değerlendirme 82
Kaynakça 84

Bölüm 4
Eğitimin Toplumsal Temelleri

Ünitenin Kazanımları 85
Hazırlık Soruları 85
Eğitim ve Sosyoloji İlişkileri, Eğitim Sosyolojisi 86
I. Makro Eğitim Sosyolojisi 87
Din ve Eğitim İlişkileri 87
Serbest Zaman Kuramları ve Eğitim İlişkileri 88
Aile ve Eğitim 89
Ekonomi ve Eğitim İlişkileri 90
Siyaset ve Eğitim İlişkileri 91
Nüfus ve Eğitim 92
Eğitim Kurumlarının İşlevleri 93
Toplumsal Denetim ve Eğitim 95
Toplumsal Hareketlilik Aracı Olarak Eğitim 95
Toplumsal Değişme ve Eğitim 96
Ara Özet 97
Sorular....97
II. Mikro Eğitim Sosyolojisi 97
Eğitim Sosyolojisinde Kuram 98
İşlevci Kuramlar 98
Çatışmacı Kuramlar 98
Etkileşim Kuramları 98
Eğitim Sosyolojisinin Önemi 99
Ülkemizde Eğitim Sosyolojisi 99
Ara Özet 100
Sorular 100
Örnek Olay I 101
Sorular 101
Örnek Olay II 105
Sorular 105
Son Özet 105
Değerlendirme 105
Kavramlar, Tanımlar 106
Kaynakça 108

Bölüm 5
Eğitimin Psikolojik Temelleri

Ünitenin Kazanımları 109
Hazırlık Soruları 109
Giriş 110
Psikolojinin Temelleri 110
Eğitim ve Psikoloji İlişkisi 112
Ara Özet 113
Sorular 113
Gelişim Psikolojisi ve Eğitim 114
Fiziksel Gelişim ve Eğitim 114
Bilişsel Gelişim ve Eğitim 115
Beyin ve Bilişsel Gelişim 116
Zekâ ve Bilişsel Gelişim 117
Psiko-Sosyal Gelişim ve Eğitim 124
Ara Özet 126
Sorular 126
Öğrenme Psikolojisi ve Eğitim 127
Güdülenme (Motivasyon) ve Eğitim 129
Ara Özet 132
Sorular 132
Örnek Olay I 132
Sorular 132
Örnek Olay II 132
Sorular 133
Örnek Olay III 133
Sorular 133
Örnek Olay IV 133
Sorular 133
Son Özet 133
Değerlendirme 134
Kaynakça 136

Bölüm 6
Eğitimin Ekonomik Temelleri

Ünitenin Kazanımları 137
Hazırlık Soruları 137
Giriş 138
Ekonomi ve Eğitim İlişkisi 138
Kalkınma ve Eğitim İlişkisi 140
Ara Özet 142
Sorular 142
Eğitimde Planlama ve Kaynak Kullanımı 142

Kaynak Kullanımı 144
Eğitimde Kaynak Kullanımı 145
Eğitimde Madde Kaynakları ve Kullanımı 147
Ara Özet 151
Soru 152
Eğitimde Üretim Süreci 152
Eğitimde Verimlilik 153
Eğitimde Maliyet 156
Eğitimde İstem ve Sunum 158
Eğitim Sunumu 159
Eğitimde Nitelik 159
Ara Özet 160
Sorular 161
Örnek Olay I 161
Sorular 161
Örnek Olay II 161
Sorular 162
Son Özet 162
Değerlendirme 163
Kaynakça 165

Bölüm 7
Eğitimin Teknolojik Temelleri

Ünitenin Kazanımları 167
Hazırlık Soruları 167
Giriş 168
Teknoloji, Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Teknolojisi Kavramları 168
Ara Özet 170
Sorular.....170
Teknoloji, Eğitim ve Öğretim Teknolojisinin Tarihçesi 170
Ara Özet 176
Sorular 176
Değişim, Adaptasyon ve Yaygınlaştırma 177
Teknolojinin Materyal Hazırlamadaki Rolü 178
Eğitimde Bilgisayar ve İlişkili Teknolojiler 178
Multimedya (Çoklu Ortam).....179
İnternet 180
Teknolojiyi Bilinçli Kullanmayı Öğrenme Konusunda Öğretmen Adaylarına Öneriler 180
Ara Özet 181
Sorular.....182
Örnek Olay I 182
Sorular 183

Örnek Olay II 183
Sorular 183
Son Özet 183
Değerlendirme 184
Kaynakça 186

Bölüm 8
Eğitimin Yönetsel Temelleri

Ünitenin Kazanımları 189
Hazırlık Soruları 189
Giriş 190
Yönetim Yaklaşımları 190
Klasik Yönetim Yaklaşımı 190
Yeni Yönetim Yaklaşımları 194
Yönetim Süreçleri 194
Ara Özet 197
Sorular 197
Eğitim Yönetimi 198
Eğitim Yöneticiliği 198
Okul Yönetimi 199
Okul Yönetiminin Önemi 199
Okul Müdürünün Okuldaki Rol ve Sorumlulukları 200
Özet 203
Değerlendirme 204
Kaynakça 205

Bölüm 9
Eğitimin Denetimsel Temelleri

Ünitenin Kazanımları 207
Hazırlık Soruları 207
Denetim 208
Ara Özet 210
Sorular 210
Eğitim Denetimi 211
Eğitim Denetçisi 212
Denetim Türleri 214
Ara Özet 216
Sorular 216
Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Denetimi 217
Ara Özet 219
Sorular 219
Örnek Olay 1 219
Sorular 220

Örnek Olay 2 220
Sorular 220
Son Özet 220
Değerlendirme 221
Kaynakça 223

Bölüm 10
Meslek ve Öğretmenlik

Ünitenin Kazanımları 227
Hazırlık Soruları 227
Giriş 228
Uygulamaları 230
Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği 231
Meslek Kavramı 231
Meslekleşme Koşulları 232
Ara Özet 234
Sorular 235
Öğretmenlik Mesleğinde Etik 235
Son Özet 245
Sorular 245
İlgili İstatistikler 247
Kaynakça 255

Bölüm 11
Eğitimin Hukuksal Temelleri

Ünitenin Kazanımları 257
Hazırlık Soruları 257
Giriş 258
Hukuk ve Toplumsal Yaşam 258
Toplumsal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Hukuk 259
Eğitim Hukukunda Temel Kavramlar 261
Haklar ve Bir Hak Olarak Eğitim Hakkı 262
Hukuk ve Eğitim İlişkileri 264
Hukukun ve Eğitim Hukukunun Temel Kaynakları 266
Türkiye'de Anayasa Hukukunun Eğitim Alanına Etkileri 271
Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Eğitim 272
Milli Eğitim Temel Kanunu 272
Uluslararası Hukuksal Belgelerde Eğitim 273
Genel Sorular ve Tartışma Konuları 274
Kaynakça 275

Bölüm 12
Eğitimin Siyasal Temelleri

Ünitenin Kazanımları 279
Hazırlık Soruları 279
Devlet ve Eğitim 281
Eflatun ve Aristo'nun Eğitim Anlayışları 281
Bireysel Yönetim ve Eğitim 282
Seçkin Grup Yönetimi ve Eğitim 283
Çoğunluğun Kendi Kendini Yönetimi ve Eğitim (Demokrasi ve Eğitim) 284
Eğitimin Siyasal İşlevleri 286
Ülkemizde Demokrasi ve Eğitim Uygulaması 287
Sonuç 290
Özet 292
Değerlendirme Soruları 292
Kaynakça 293

1. BÖLÜM

EĞİTİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Doç. Dr. Arslan BAYRAM *

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki hedeflerin davranışlarını kazanacaksınız:

- Eğitimin işlevleriyle ilgili temel bilgi
- Eğitimin temel kavramlarıyla ilgili olgular bilgisi
- Eğitimin amaçlarıyla ilgili bilgi
- Eğitimin sistemleriyle ilgili bilgi
- Eğitimin temel kavramlarını açıklayabilme ve durumlarda kullanabilme

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.

- Eğitim nedir? Bize neler kazandırır?
- Eğitimle ilgili hangi kavramları biliyorsunuz?

GİRİŞ

Hızla değişen dünyada, gelişen bilim ve teknolojiye yetişebilmek için yeterli derecede insan gücüne gereksinim duyulur. Gerekli insangücünün yetiştirilmesi de eğitimle olanaklı olur. Bu durum elbette toplumların geleceğini belirlemede en önemli etken olarak eğitimi ön plana çıkarır. Bu kadar önemli olan bir etken (eğitim) de üzerinde en çok durulan ve tartışılan konu olarak ortaya çıkar.

* Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Üyesi

Eğitim yoluyla bireyin toplum için var olduğunu öğrenmesi ve toplumun birlikte yaşaması sağlanmaya çalışılır. Böylece ortak bir benlik yaratılarak parçalanmaması amaçlanır. Yani bireye yurttaşlık bilinci aktarılır. Okul sistemleri birçok ülkede endüstrileşme ile eş zamanlı olarak ortaya çıkar ve insanların bu iki önemli gelişme arasında bir ilişki kurmasına neden olur. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin ortaya çıkışı gelişmekte olan birçok ülkede ekonomik anlamda modernleşmenin ön koşulu olarak görülür. Bu anlamda eğitim oldukça önemli bir görev üstlenir. Eğitimin denetim görevini de doğal olarak devlet yapar. Çünkü eğitim toplumda var olan üretim ilişkilerinin yeniden gözden geçirilmesi ve dengelerin sürdürülmesi için önemli bir rol üstlenir. Bu nedenlerden dolayı yüzyıllar boyunca eğitim, devlet yapısı içinde en çok tartışılan, değişikliklere uğratılan kurum olmuştur. Siyasi karar alıcılar, bürokratlar ve egemen sınıflar tarafından eğitim politikalarını belirleme mücadelesi süregelmiştir (Dönmez, 2008).

LouisAlthusser (2008) okul sistemini, kapitalist düzende ilişkilerin yeniden üretilmesini ve egemen sınıfın ideolojisinin aşılanmasını sağlayan devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak tanımlar. Yine eleştirel eğitimcilerden Giroux (2014), Spring (2007), Freire (2010), Fucoult (2000) eğitimin eşitsizlikleri meşrulaştırdığını, otokratik ve hegomonik bir yapının oluşturulmasını sağladığını ve bu yapının devam ettirilmesi için bireyleri kalıplara soktuğunu, kısaca varolan sistemi yeniden ürettiğini ifade ederler.

Eğitimin ekonomik, toplumsal, siyasal ve bireysel amaçları bulunmaktadır. Eğitimin bireysel amacı, bireyin kişisel ve psikolojik gelişimine yardımcı olarak, bireyde özerk ve özgür düşünce yetisini geliştirmektir. Eğitim, bireyin bireyselleşmesi kadar aynı zamanda onun toplumsallaşmasının da aracıdır. Bireyselleşme, bireyin özgüven ve öz karar yeteneklerinin gelişmesi anlamına gelir. Bireyin toplumsallaşması ise, eğitim yolu ile toplumsal birikimden yararlanması ve böylece elde edilen yararın toplumsal işbölümü içinde tekrar topluma döndürülmesi anlamına gelmektedir (Dönmez, 2008).

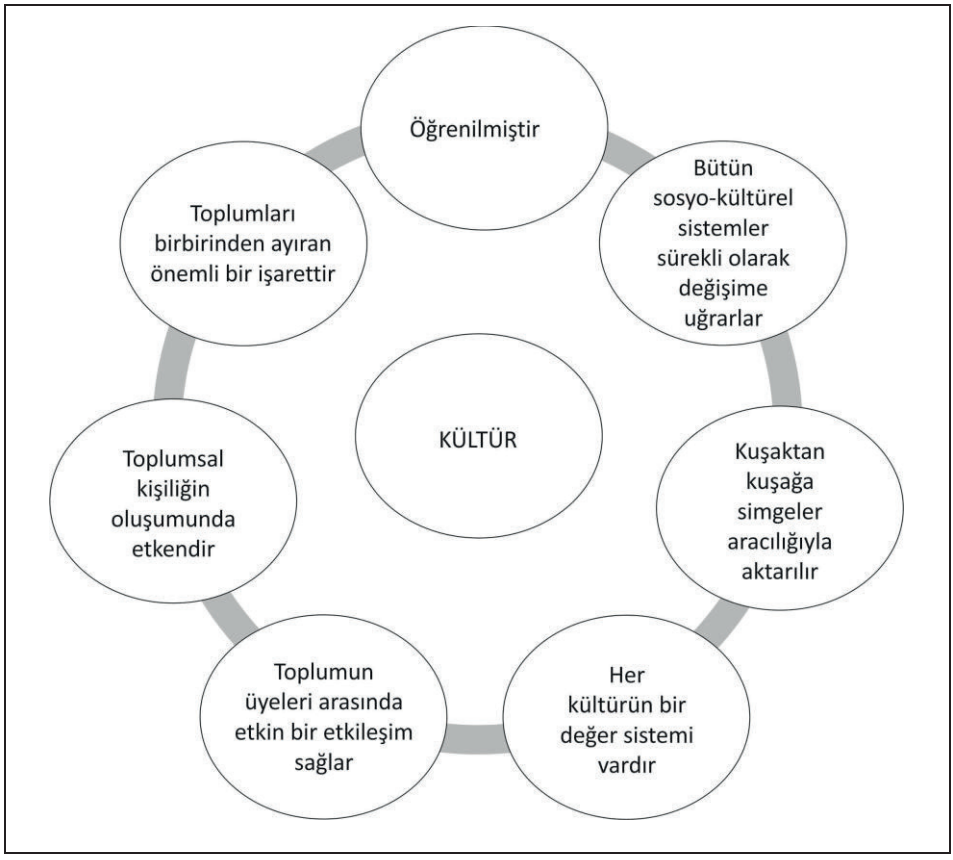
Bu bölümde, eğitim ile ilgili kavramlar daha kapsamlı biçimde tanımlanacaktır. Bu temel kavramların bilimsel biçimde anlamlandırılmasıyla, ders içeriğinin istenen standartlarda öğrenme düzeyini yakalayabileceği düşünülmektedir.

Kültür

Kültür kavramı aynı zamanda kültürlenme ve kültürleşme kavramlarıyla birlikte tartışılmalıdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2014) kültür, *"Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü*" olarak tanımlanır. Morgan (1998) ise, kültürü, farklı insan topluluklarının sahip olduğu farklı yaşama biçimleri olarak tanımlar. Kültür, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Güvenç, 1999). Öğrenilen, paylaşılan değerler, inançlar,

davranış özellikleri ve semboller toplamıdır (Koçel, 2001). Sönmez (2012) ise kültürü bir yaşama biçimi olarak tanımlar.

Bu durumda kültür, öğrenilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılabilen, değerleri olan, toplumdaki bireylerin etkileşimini sağlayan özellikleri taşır. Kültür, toplumlarda şu ortak özellikleri gösterir:



Şekil 1: Kültürün Ortak Özellikleri

Kaynak: Boyacı, A. (2012). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kültürleme

Toplumlar kendi kültürlerini bir sonraki kuşağa aktarmak isterler. Toplum içinde yaşamla bütünleşen bireyler isteyerek ya da istemeyerek, bilinçli veya bilinçsiz öğrenmeler ve kültürel aktarımlar yaşarlar. Güvenç (1999) kültürlemeyi, insanların doğumundan ölümüne kadar toplumun istek ve beklentilerine göre

KAYNAKÇA

Althusser, L. (2008).İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. Üçüncü Basım. İthaki Yayınları. İstanbul.

Başaran, İ. E. (2007).Eğitim Bilimine Giriş. Ekinoks Yayınları. Ankara.

Boyacı, A. (2012). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Anadolu Üniversitesi Yayınları.Eskişehir.

Boydak, M. (2012). Temel Kavramlar. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. Mehmet Taşpınar) Elhan Kitap. Ankara.

Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2 (2) [Ek Özel Sayı.

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Dirik, M. Z. (2014). Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri.Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Dönmez, Ö. (2008). Türkiye'de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Erden, M. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Epsilon Yayınları. İstanbul.

Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. Egitim Yönetimi, 4(13), 79-97.

Ertürk, S. (2013). Eğitimde Program Geliştirme. Edge Akademi Yayıncılık. Ankara.

Fidan, N.(2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Freire, P. (2010). Ezilenlerin Pedagojisi. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.

Foucault, M. (2000). Özne Ve İktidar. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.

Giroux, Henry. A. (2014). Eğitimde Kuram ve Direniş. Dost Kitabevi. Ankara.

Geçit, Y. (2011). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. A. Akdeniz, M. Küçük (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş. Nobel Yayınevi.Ankara.

Güvenç, R. (1999). İnsan ve Kültür. (8. Baskı). Remzi Kitabevi. İstanbul.

Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 29-42, 2010.

İnal, K. (2012). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. Praksis. Sayı:14.

Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Nobel Yayınevi. Ankara.

Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği. Beta Yayınevi. İstanbul.

Metin, M. Ve Özcan, A. (2015). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Mustafa Metin ve Tufan Aytaç (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Morgan, G. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor. (Çev: G. Bulut). MEES Yayınları. İstanbul.

Ollva, P. F. (1988). Developing the Curiculum. Second Edition. Boston: Scott, For-esmanandCompany.

Saban, A. (2000) Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya. 14. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya. 21. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Sönmez, V. (2010). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. On Üçüncü Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.

Sönmez, V. (2012). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. On Yedinci Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.

Sönmez, V. (2012). Eğitim Felsefesi. On İkinci Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.

Spring, J. (2007). Özgür Eğitim. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.

Türk Dil Kurumu (2014). TDK- Büyük Türkçe Sözlük-Tek Cilt.Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Tyler, R. W. (2014). Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri.Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Varış, F. (1998). Eğitimde Program Geliştirme. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.

Yılmaz, K. (2009).Elementaryschoolteachersviewsaboutthecriticalpedagogy. TheAsia-Pacific EducationResearcher, 18 (1), 139-149.

Yüksel, S. (2002).Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, Sayı: 1.

http://www.msxlabs.org/forum/kultur/12658-kulturlesme.html#ixzz3bQb9wjNG

http://notoku.com/egitim-ogrenme-ve-ogretme/#ixzz3bkBAtCLA

http://www.yavuzerisen.com/files/program_gelistirme-temel%20kavramlar2.pdf

www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/16928/1egıtımle%20ılgılı%20temel%20kavramlar.Pdf

2. BÖLÜM

EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ*

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki hedeflerin davranışlarını kazanacaksınız:

- Eğitimin tarihsel temelleriyle ilgili kavramlar bilgisi
- Eğitimin tarihsel temelleriyle ilgili olgular bilgisi
- Eğitimin tarihsel temelleriyle ilgili ilkeler bilgisi
- Eğitimin tarihsel temelleriyle ilgili ilkeleri açıklayabilme
- Eğitimin tarihsel temelleriyle ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.

- Göçebe topluluklarda eğitim nasıldır? Örnekle açıklayınız.
- Gelecekte eğitim, okul ve öğretmenlik mesleği nasıl olabilir? Gerekçeleriyle açıklayınız.

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ

Bu bölümde eğitim, okul ve öğretmenliğin tarihi gelişimi üzerinde durulacaktır. Göçebe topluluklardan, yerleşik topluma, oradan ilk, orta, yeni ve yakın çağa ve günümüze dek eğitim, okul ve öğretmenlik mesleğinde ne gibi değişmelerin olduğu ele alınacaktır. Türk eğitim, okul ve öğretmen anlayışındaki gelişmeler örnekleriyle zamandizin (kronoloji) içinde sunulacaktır. Gelecekte eğitim, okul ve öğretmenlik mesleğinin nasıl olabileceği konusunda görüşler ileri sürülecektir.

EĞİTİM, OKUL VE ÖĞRETMEN

Eğitim kişiye istendik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Sözgelişi kişiye okuma yazma, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, dört işlemle problem çözme, bisiklet kullanma, deney yapma, araştırma yapıp bir sorunu çözme, arkadaşını, annesini, babasını, doğayı, insanları, vatanını, ulusunu sevme vb. öğretilebilir. Bunlar istendik davranışlar oldukları için yapılan bu işe eğitim denebilir. Kişi bu tür davranışları sonradan öğrenir. Bunun karşıtı olarak yalan söyleme, hırsızlık yapma, kötü söz söyleme, trafik kurallarına uymadan araç kullanma, kaza yapma, araç gereci bozma, büyüklerine saygı göstermeme, küçükleri dövme, korkutma, onlara zarar verme, doğayı kirletme, yıkma vb. davranışları da kişi yaşamda öğrenebilir. Bunlar istendik davranışlar olmadıkları için eğitimin kapsamı içine alınamazlar çünkü eğitim istendik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanmıştır.

Eğitim okulda, evde, bir devlet dairesinde, fabrikada, iş yerinde, tarlada vb. yer ve kurumlarda yapılabilir. **Eğitimin yapıldığı örgün kuruma okul denebilir**. Eğitimi üst bir sistem olarak ele alırsak, okul onun en alt sistemidir. Bir okul sistemi, yönetici, hizmetli, öğretmen, öğrenci, veli, yetişek (**müfredat programı: kişiye kazandırılacak hedef ve davranışları, içerik, eğitim ve sınama durumlarını kapsayan dirik yapı**), araç-gereç, hizmet binaları, ölçme değerlendirme, rehberlik, mali hizmetler, yasa ve yönetmeliklerden oluşabilir. **Eğitim ve okul açık bir sistem olmalıdır**; çünkü açık sistemler kendilerini geliştirip yenileyebilirler. Eğer eğitim ve okul yarı açık ya da kapalı sistem olursa, belli bir süre sonra işlevini yitirebilir, giderek yıkılıp ortadan kalkabilir.

Bir okul sisteminin en önemli ve temel öğeleri öğrenci, yetişek ve öğretmendir. Bunlardan biri olmadan eğitim ve okul olamaz. Öğrenci olmadan yetişek olamaz; çünkü istendik davranışlar hem kazandırılamaz hem de saptanamaz. **Şimdilik** istendik davranışları kazandıran kişi öğretmendir. **Öğretmen eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak ele alınabilir**. O, öğrenme-öğretme ortamında istendik davranışları öğrenciye kazandırırken çevre ayarlamasına gidebilir. Yani uygun ve değişik öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerini, araç-gereçleri kullanabilir. Dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç verebilir. Dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme, başkasına öğretme etkinliklerini işe koşabilir. Öğrenciye yol gösterebilir. Ona sevgiyle, eğiti-

min kurallarından ödün vermeden davranabilir. Kısacası bir profesyonel kişi olarak uygun ve gerekli tüm etkinlikleri öğrencinin istendik davranışları kazanması için planlayıp kullanabilir. Sonuçları değerlendirip eksikleri tamamlayabilir, yanlışları düzeltebilir, sürekli kendini geliştirip yenileyebilir. Böyle yaparsa, öğretmenlik mesleğine uygun davranmış olabilir.

Eğitim, okul ve öğretmenliğin insanlık tarihi boyunca gelişimi üzerinde durulması gerekir; çünkü her kurum, meslek ve etkinliğin tarihi bir gelişimi vardır. Bu konu "Göçebe topluluklarda, yerleşik toplumlarda, Türklerde eğitim" başlıklarında ele alınıp işlenecek, gelecekteki olası görünümleri tartışılacaktır.

ARA ÖZET

Eğitim kişiye istendik davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanabilir.

Bu iş, okul denen örgütlü bir kurumda, profesyonel öğretmenler tarafından yapılabilir.

Okul sisteminin temel öğeleri öğrenci, yetişek ve öğretmendir.

Aşağıdaki soruları yanıtlayınız. Yanıtlarınız doğru değilse, bölümü tekrar okuyunuz. Soruları doğru yanıtlamadan bundan sonraki bölüme geçmeyiniz.

SORULAR

1. Okulun tanımını yapınız
2. Öğretmenin tanımını yapınız.
3. İstendik ve istenmedik davranışlara yaşamınızdan birer örnek veriniz. Neden istendik ve istenmedik olduğunu tartışınız.

GÖÇEBE TOPLULUKLARDA EĞİTİM, OKUL VE ÖĞRETMEN

İlkel insanlar göçebeydiler; çünkü yiyeceklerini üretemiyorlardı. Temel yiyecek maddelerini toplayarak ya da avlayarak elde edebiliyorlardı. Bu nedenden dolayı birlikte olmak, toplama ve avlanma işini birlikte yapmak zorundaydılar. Gelecek her türlü tehdit ve tehlikeye karşı kendilerini birlikte savunuyorlardı. **İşbölümü, kurumlaşma yoktu**. Yetişkin her erkek ve kadın her işi yapmak zorundaydı. Hayvanları tanımalı, onların bulundukları yerleri, davranışlarını, güçlü ve zayıf yanlarını, ne zaman nerelere göç ettiklerini bilmeliydiler. Bunun yanı sıra bitkileri, meyveleri, onların özeliklerini, yetiştikleri yerleri ve zamanları, nasıl toplanıp yenileceklerini, zehirli olanları, iyileştirenleri, tuz ve bazı mineralleri tanımak ve kullanmak durumundaydılar. Ayrıca vahşi hayvanlardan korunmayı, nerelere sığınacaklarını, mevsimleri ve onların bitki, hayvan ve kendileri üzerindeki bazı et-

3. BÖLÜM

EĞİTİM FELSEFESİNİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ*

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

- Bu ünitede aşağıdaki hedeflerin davranışlarını kazanacaksınız.
- Eğitimin felsefi temelleriyle ilgili kavramlar bilgisi
- Eğitimin felsefi temelleriyle ilgili ilkeler bilgisi
- Eğitimin felsefi temelleriyle ilgili ilkeleri açıklayabilme
- Eğitimin felsefi temelleriyle ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.

HAZIRLIK SORULARI

- Felsefeyle bilim ve din arasında ne gibi farklar vardır? Örnekle açıklayınız.
- Felsefeyle eğitim arasında nasıl bir ilişki olduğunu gerekçeleriyle açıklayınız.

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

Bu bölümde felsefenin neliği ve eğitim ile felsefe arasındaki ilişkiler üzerinde durulacaktır. Türk eğitim sisteminin etkilendiği felsefeler ele alınacaktır. Eğitim akımlarına göre hedef-davranış, içerik, eğitim ve sınama durumları örneklendirilip açıklanacaktır.

FELSEFE

Grekçe philosophia teriminden kaynaklanan felsefe, iki sözcüğün birleşmesinden oluşmuştur. **Phillia sevgi; sophia bilgi, bilgelik anlamındadır** (Akarsu 1979:76). Filozof terimi de aynı kökendendir. Eskiden **hikmet (sophos) yolunu, bilgelik yolunu arayanlara da filozof denilmiştir** (Ülken 1965:2). Felsefe ve filozof sözcükleri Arapçaya oradan da Türkçeye geçmiştir.

Felsefenin tek bir tanımı yoktur. Hemen hemen her filozof kendi anlayışına göre bir felsefe tanımı yapmıştır. **Bazı düşünürlere göre ise, felsefenin tanımı yapılamaz; çünkü o üst bir dildir (meta-dil).** Nasıl tanımlanırsa tanımlansın, felsefe mitos, din ve şiirden doğdu. Zamanla içinde taşıdığı bu öğelerden arındı; bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişti ve gerçeği bütünüyle açıklamaya çalıştı. İlk zamanlarda tüm bilimleri kapsayan felsefeden zamanla matematik, fizik, antropoloji, biyoloji, kimya, astronomi, sosyoloji, psikoloji vb. ayrıldı. Çağımızda ise bazı düşünürler, felsefenin konusunun yalnız dil ve mantık olduğunu ileri sürüp savundular.

Böyle olmakla birlikte **felsefe ve bilim birbirinden tümüyle kopuk değildir. Tersine çok sıkı bir ilişki içindedirler. Bilimsiz felsefe sağır ve dilsiz; felsefesiz bilim ise kördür.** Her bilimsel gelişme, buluş, icat, geçerli ve güvenilir bilgi, felsefeyi etkiler ve değiştirir. Onun ufuklarını açar. Yeni felsefelerin doğmasına neden olur. Nitekim Galileo, Newton fiziği, Descartes, Kant, Hegel vb. düşüncelerini etkilemiştir. Aynı şekilde Einstein ve Heisenberg'in bilimsel bulguları yeni felsefelerin doğmasına neden olmuştur. Şimdi genetik mühendisliği, biyoloji ve uzay çalışmalarındaki gelişmeler felsefeyi etkilemeye başlamıştır. Diğer açıdan bakıldığında ise, felsefenin, bilimsel bulgulardan yararlanarak yeni görüşler ortaya koyup bilime ufuklar açtığı söylenebilir. Ona yeni yollar gösterir; ima eder. Ayrıca çağımızda, **artık her bilimin felsefesi başlamıştır**. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, eğitim, tarih, sosyoloji, psikoloji, hukuk, din, sanat vb. alanların felsefeleri vardır. Hatta "bilim felsefesi" denen alan büyük bir önem kazanmaya başlamıştır.

Bilim gerçeği parçalara ayırarak inceler. Sözgelişi fizik maddenin hareketini; kimya maddenin yapısını; biyoloji canlılar dünyasını; sosyoloji toplum, kurum ve kişiler arasındaki ilişkileri; psikoloji insan davranışlarını; eğitim istendik davranışları ele alır. Oysa gerçek bunların tek tek hiçbiri değil, belki de tümüdür. Bilim bu "tümle" ilgilenmez. **Oysa felsefe gerçeği bir bütün olarak ele alıp inceler**. Bu nedenden dolayı felsefe, doğayı ve toplumu oluşturan tüm değişkenleri bütün-

sel olarak kavrayıp bunu sistemleştirmeye çalışır. Bir bakıma felsefe gerçekle tümüyle uğraşma, onu kavrama, yorumlama, sistemleştirme işi olarak düşünülebilir; çünkü evreni, doğayı, toplumu, insanı oluşturan tüm değişkenleri, kuramsal görüşleri ele alıp inceler.

Bilim gerçeğe bilimsel yöntemi kullanarak ulaşmaya çalışır. Deney, gözlem, inceleme, araştırma, belgeleme yapıp **kanıtlanmış ya da kanıtlanacak doğruluk değeri yüksek önermeler sunar. Bilimde kanıtlama vardır.** Felsefe ise, hem bilimden hem de sanat, düşünce, etik vb. alanlardan elde ettiği bilgilerle genellikle akıl yürütme yollarını kullanarak gerçeğin tümüne ulaşmaya çalışır. Her iki alan da bu açıdan birbirlerinden farklıdır. **Felsefede temellendirme vardır**. Yani ileri sürülen önermeler birbirleriyle çelişmez ve temele alınan önerme ya da önermelerden belli bir akıl yürütme yoluyla çıkarılır. Bu açıdan felsefedeki önermeler, gerçeğin bilinen özeliklerine bazen uygun olmayabilir; fakat bu, bazen uygun olmayan felsefi önermelerin bilime bütünüyle ters düşmesi anlamına gelmemelidir. Bilim gerçeği parça parça ele alıp incelediğinden, yani tümünü incelemediğinden dolayı, gerçeğin pek çok özeliğini göremez; inceleyemez. İşte felsefe bu bilinenlerden, görünenlerden hareketle; bilinmeyenleri, görünmeyenleri, boşlukları bulup doldurabilir.

Hem felsefe hem de bilim bir süreçtir. Bu sürecin sonunda her ikisi de bilgi elde ederler. Bundan dolayı bazı düşünürler felsefeyi bir bilgi alanı olarak görmektedirler.

Bilimsel önermeler genellikle sentetiktir. Yani evrende karşılıkları vardır. Kanıtlanan türdendirler. **Oysa felsefi önermeler genellikle analitik ve bazen de metafiziktir.** Yani deney, gözlem, araştırma, belgeleme yoluyla kanıtlanacak türden değildirler. Bir bakıma matematiksel önermeler gibi işlerler. Temele alınan bir önermeden onunla çelişmeyen iç tutarlılığı olan önermeler elde edilir. Bu nedenden dolayı bir felsefi sistemde öncelikle iç, daha sonra dış tutarlılık aranır.

Hem bilimde hem de felsefede doğruya, elde edilen ve kullanılan bilgiye sürekli eleştirel bir gözle bakılır. Bu açıdan filozof ve bilgin için olmuş bitmiş bir bilgi yoktur. Sürekli her yanıttan şüphe ederler. Her filozof ve bilgin böyle davranmasa bile, genelde felsefe ve bilimde "**şüphelenmek**" gerçeği araştırıp incelemede, temellendirmede, yani ona ulaşmada **önemli bir özeliktir**.

Hem felsefe hem de bilimde sorular önemlidir. Her ikisi de sorularla başlar. Her ikisinde de yanıtlar vardır. Yanıtlar çok çabuk değişirken sorular daha kalıcıdır; fakat bu soruların hiç değişmediği anlamına gelmez. Sorular da değişebilir. "Gerçek, varlık, Tanrı, ruh, insan, zaman, bilgi, düşünme, özgürlük, ahlak vb. nedir? "sorularının tümüne, bazılarına ya da en azından birine her filozof ve felsefi sistem yanıt aramak zorundadır. Yani her filozof felsefedeki tüm soruları yanıtlamak zorunda değildir. Birine, birkaçına yanıt arayabilir. **Din de bu tür sorularla uğraşır; fakat bunlara kutsal bir varlığa göre yanıt verir. Bu yanıtların ucu kapalıdır ve inanca dayanır. Şüphe, kanıtlama ve temellendirme dinde yoktur.**

Felsefe ve bilim zihinsel süreçleri işe koşarlar. Bu süreçler tümdengelim, tümevarım, analoji, hipotetik-dedüktif, diyalektik, aklın geriye dönmesi, retrodüktif, aksiyometik ve fuzzi mantığı olarak sınıflanabilir. Filozof ve bilgin bilgiyi elde ederken bunlardan biri ya da birkaçını kullanabilir. **Bilim bu süreçlerin neliğiyle uğraşmaz;** oysa bu **akıl yürütme yollarının neliği felsefenin önemli konularından biridir.**

Felsefeden kaçınılamaz. Bazıları "Bana ne felsefeden, o, filozofların işidir. Ben işime, gücüme bakarım. Bu dünyaya bir daha mı geleceğim? Yensin içilsin, konsun göçülsün" gibi düşünceler ileri sürerler. Oysa bu düşünceler de felsefidir. Bir bakıma kişinin yaşam görüşüdür; çünkü felsefe aynı zamanda bir dünya görüşüdür, yaşama bir bakış açısıdır. Evreni bütünüyle yakalama çabasıdır. Her insanın yaşamda en az bir amacı, oluşturduğu değerleri, inançları, tutumları vb. vardır. Yaşamı kendi açısından anlar, yorumlar, ona yeni değerler katar. Ondan bekledikleri ve ona karşı bir tutumu vardır; çünkü Titus'un da dediği gibi "**Felsefe yaşama ve evrene karşı bir vaziyet alıştır**." Bu nedenden dolayı, "**Dünyada ne kadar insan varsa, o kadar felsefe vardır.**"denebilir.

Tüm bu verilere göre **felsefe; gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayalı bir bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünler olarak betimlenebilir** (Bu kısım Veysel Sönmez'in "Eğitim Felsefesi" adlı yapıtından özetlenerek alınmıştır. Sönmez 1998: 1,8).

FELSEFENİN ALANLARI

Felsefenin üzerinde çalıştığı alanlar konusunda her filozof ve felsefi sistem bir birliğe varamamıştır. Burada genel kabul gören varlık sorunu (ontoloji), bilgi sorunu (epistemoloji), değerler sorunu (aksiyoloji) ve mantık alanları üzerinde durulacak ve bunların eğitimle ilişkileri ele alınıp örneklendirilecektir.

VARLIK SORUNU (ONTOLOJİ)

Var olanla, var olacak olanları inceleyen felsefenin disiplin alanlarından biridir. "Arkhe nedir?", bu alanın en önemli sorusudur. Bu, bir bakıma "İlk nedir?" sorusu olarak da ele alınabilir. Yani "Tüm var olanların başlangıcı, ilk tözü nedir?" sorusuna yanıt aramaktır. Filozof, bu soruya verdiği yanıta göre felsefesini temellendirir. Sözgelişi Thales su; Anaximandros aperion (sınırı olmayan); Anaximenes psykhe (soluk); Heraklitos ateş; Pythagoras sayı; Empodokles toprak, hava, su ve ateş; Demokritos atom; Eflatun idea; Aristoteles salt form, yetkin varlık (energia); Descartes Tanrı, Hobbes madde (doğal neden); Spinoza Tanrı ya da doğa; Leibniz monat; Hegel geist; Marx madde, maddedeki çelişki ve değişme; Dewey değişme; Satre insan olarak yanıtlar (Gökberk 1961: 26,589).

Ayrıca varlık sorununda "gerçek, insan, ruh, Tanrı, yokluk, varlık nedir? Var mıdır, yok mudur? Evren akıllıca bir düzen içinde midir? Olaylar, olgular önceden

KAYNAKÇA

Acat, Bahattin. (1998). "Programlandırılmış Eğitimin Milli Coğrafya Dersindeki Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. Ankara. 1998,

Akarsu, Bedia. (1979). **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. Ankara.

Alacapınar, F. G. (2001). "Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi". (Yayınlanmamış doktora Tezi). H.Ü.S.B.E. Ankara.

Butlar, J. Donalt. (1966). İdealism en Education. New York.

Dewey, John. (1933). How we Think? Boston.

Emir, S. (2001). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi". (Yayınlanmamış doktora Tezi). H.Ü.S.B.E. Ankara.

Eroğul, Gültekin. (1997)."Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi". Yayımlanmamış bir araştırma.

Ertürk, Selâhattin. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara.

Gardner, H. and Walters J.M. (1985). **The Development an**

Education of Intelenct. Harvard.

Gökberk, Macit. (1961)**. Felsefe Tarihi**. Ankara.

Holt ,John. (1972).**Freedom and Beyond**. New York.

Kapıcıoğlu, O. K. (2007). "Dizgeli Eğitimin Hayat Bilgisi Dersindeki Erişiye Etkisi." (Yayınlanmamış doktora Tezi). H.Ü.S.B.E. Ankara.

Kayabaşı, Yücel. (1997). Programlandırılmış, Dünya Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Öğrencilerin Erişi ve Kalıcılık Düzeyleri". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Kneller, G.F. (1964). **Existentialism and Education**. New York.

Sezginsoy,B. (20011). Dizgeli Eğitimin Hayat Bilgisi Dersinde Erişiye Etkisi ve Kalıcılık. "(Yayınlanmamış doktora Tezi). H.Ü.S.B.E. Ankara.

Sıvacı, Sadık Yüksel. (1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2000). "Programlandırılmış Öğretimle Öğretmen Yetiştirme." **Eğitim Araştırmaları**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul.

Sönmez Veysel. (2011). **Eğitim Felsefesi**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1997). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. Ankara.

Ülken, Hilmi Ziya. (1965). **Bilgi ve Değer**. İstanbul.

4. BÖLÜM

EĞİTİMİN TOPLUMSAL TEMELLERİ

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN*

Bu ünitenin sonunda aşağıdaki hedeflerin davranışlarını öğreneceksiniz.

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

- Eğitim kurumlarının toplumsal işlevleriyle ilgili kavramlar bilgisi
- Eğitim kurumlarının işlevleriyle ilgili ilkeler bilgisi
- Eğitim kurumlarının işlevleriyle ilgili ilkeleri açıklayabilme
- Eğitim kurumlarının işlevleriyle ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme

Aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışınız:

HAZIRLIK SORULARI

- Eğitim kavramının toplumsal yönlerine ilişkin günlük yaşantımızdaki anlamını araştırınız.
- Günlük yaşantınızda eğitim sosyolojisinin yararlarına ilişkin somut örnekler düşününüz.
- Eğitimin sınıf atlama aracı oluşunu ülkemiz açısından değerlendiriniz.
- Bir öğretmen için eğitim sosyolojisi dersi okumanın yararlarını düşününüz.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

EĞİTİM VE SOSYOLOJİ İLİŞKİLERİ, EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Eğitimin çeşitli boyutlarından birisi de "toplumsal" niteliğidir. Onun fizyolojik, biyolojik, psikolojik yönleri üzerinde özellikle pedagoglar önemle durmuşlardır. Bu bağlamda birçok düşünür eğitimi bireysel özellikleriyle ele almıştır. Örneğin Kant'a göre eğitim, insanın mükemmelleştirilmesidir. T.S. Mill'e göre, bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracıdır. H. Spencer'a göre de iyi yaşama olanakları sağlayan etkinliklerin tümüdür. Herbart da aynı biçimde düşünür. Oysaki Fransız sosyologlardan E. Durkheim, diğerlerinden farklı olarak eğitime toplumsal bir nitelik kazandırmıştır. Ona göre eğitim, fizik ve toplumsal çevrenin insan üzerinde oluşturduğu etkilerdir. Fakat eğitim deyince daha çok, okulda sürdürülen etkinlikler anlaşılmıştır. Örneğin, çocuğun kalıtım yoluyla getirdikleri özelliklerinin keşfedilip azami ölçüde geliştirilmesi; çocuğun, gencin ve yetişkinin içinde yaşadığı çevreye uyarlanması; genç kuşaklara sosyokültürel değerlerin aşılanıp öğretilmesi; bireyin toplumun değişim koşullarına ayak uydurabilmesi için gerekli bilgi, görgü, beceri ve alışkanlıklarla donatılması gibi etkinlikler eğitimi içerir. O halde, eğitimin toplumsal yönlerine dikkat çekilerek, eğitimin sosyolojiyle ilişkilendirilmesine doğru yol alınmıştır. Bu ilişkilendirme ile de eğitim sosyolojisi denilen bilim dalı ortaya çıkarılmıştır. Bu bilim dalının özelliklerine geçmeden önce, "Eğitim" ve "Sosyoloji" kavramlarını açıklamamız gerekmektedir.

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Başka bir tanımla, eğitim, bireyin toplumsal yeteneğinin en uygun düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir.

Toplumun ögelerinden birisi de, "Toplumsal Kurumlar"dır. Bunlar tüm toplumlarda vardır. Her birisinin işlevleri vardır, toplumsal yaşam, ancak kurumsallaşma ile gerçekleşir. İşte eğitim de Durkheim'in vurguladığı gibi toplumsal bir kurumdur. Bireylerin eğitim gereksinimini karşılar. Kurumlar, birbirleri ile etkileşim içindedirler. **Böylece eğitim kurumu da diğer toplumsal kurumları etkilediği gibi, onlardan da etkilenir. Kurumlar ayrıca, düzenli, örgütlenmiş konumlar, roller ve normlar bütünüdür.** Bu bağlamda örgün eğitim kurumlarında bulunan öğrenci, öğretmen, yöneticiler ve diğer personel, okul denen örgütlü birim içinde düzenli ilişkiler içerisindedirler. Sosyoloji ise, dilimizde "toplumbilim" olarak ifade edilmektedir. **Toplumsal olay ve olguları ele alır. Toplumu sistematik olarak bilimsel yöntemlerle inceler.** En geniş anlamıyla insan davranış ve ilişkilerini konu edinir. Davranış bilimlerindendir ve sanayi toplumlarını ele alır. Toplumsal davranışların kalıplaşmış düzenliliklerini inceler. Bu alandaki toplumsal kuralları ve yasaları saptamaya çalışır.

Sosyolojinin temel konusunun toplumsal ilişki olduğunu belirtmiştik. Toplumsal ilişki, birbirinden haberdar olan en az iki kişi arasında gelişen, bir süre devam eden, anlamlı ve amaçlı bir toplumsal bağdır. Bu ilişkiler, olumlu (dostça) ya da olumsuz (düşmanca) olabilir. Bireyin bireyle, bireyin küme ile kümenin küme ile

kümenin toplumla kurduğu **ilişkiler biçiminde görülebilirler.** İşte eğitim sosyolojisi, sosyolojinin bir uzmanlık dalı olarak, sosyoloji ile eğitimin işbirliği sonucunda ortaya çıkmıştır.

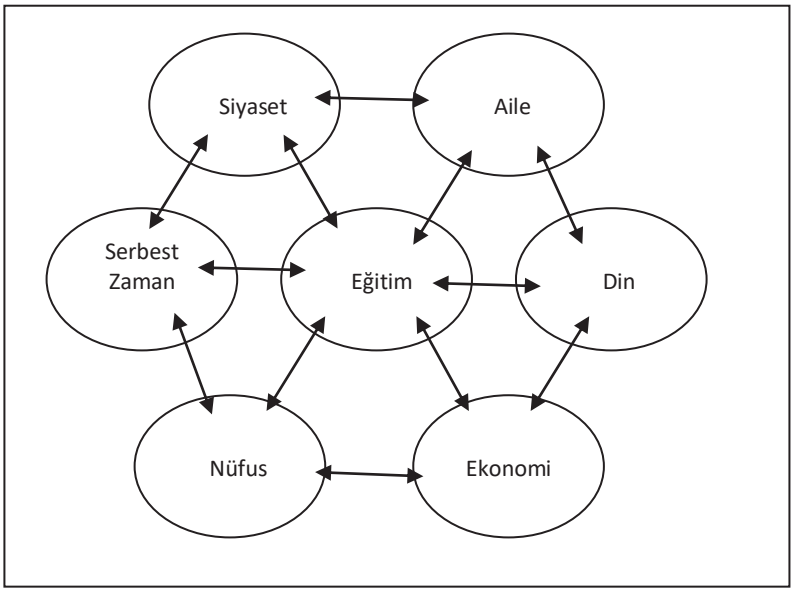
Eğitim sosyolojisi iki kategoride ele alınabilir:

a) Makro eğitim sosyolojisi-Eğitimin diğer toplumsal kurumlarla ilişkilerini ele alır.

b) Okul kurumunda gerçekleşen insan ilişkilerine değinir.

I. MAKRO EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Bu bölümde eğitimin siyaset, ekonomi, din, aile, serbest zaman gibi toplumsal kurumlarla ilişkileri ele alınır. Şimdi, bu konulara bir göz atalım. Aşağıdaki şekilde bu ilişkiler şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil:1. Eğitim Kurumunun Diğer Toplumsal Kurumlarla İlişkisi

DİN VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ

Din, bütün toplumlarda diğer kurumları etkilemiştir. Eğitimle olan ilişkisinde, **ilk örgün eğitimin dinsel kurumlarda verildiği bilinmektedir.** Sümer, Eti, Elam gibi eski çağlarda kurulmuş devletlerde tapınakların çoğunun birer okul durumuna getirildiğini gösteren izlere rastlanmıştır. Müslümanlık ve Hıristiyanlık gibi tek tanrılı dinlerin ortaya çıkmasıyla eğitim kurumları cami ve kiliselerin yanında yer almaya başlamıştır.

KAYNAKÇA

Banks, Olive, Sociology of Education, USA. 1972.

Boocok, Sarane, An Introduction to the Sociology of Learning, U.S.A. 72.

Durkheim, Emile, Sociology and Education, USA. 1956.

Elkin, Frederick, Child and Society, USA.1960.

Erden, Münire, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul 1998, Alkım Yay.

Fidan, Nurettin-Erden, Münire, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara 1986.

Giddens, Anthony,Sosyoloji, İstanbul 2008, Kırmızı Yay.

Gökalp, Ziya, Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri (I), İstanbul 1973.

Havighurst-Neugarten, Society and Education, USA. 1975.

Hurn, J. Christopher, An Introduction To The Sociology of Education, USA. 1993.

İnal, Kemal, Eğitim ve İdeoloji, İstanbul 2008, Kalkedon Yay.

Kneller, George, Foundations of Education, USA. 1971.

Kemerlioğlu, Eyüp ve diğerleri, Eğitim Sosyolojisi, Ankara 1996, Saray Yay.

Lundberg, Larsen, Schrag, Sosyoloji, Ankara 1970.

Mendras, Henri, Sosyolojinin İlkeleri, İstanbul 2008, İletişim Yay.

Musgrave, P.W.Sociolog of Education, England 1965.

Ozankaya, Özer,Temel Toplumbilim Terimleri Sözlüğü, 3. Basım, Ankara 1984, Savaş. Yay.

Prichard And Buxton,Concepts and Theories in Sociology of Education USA. 1975.

Sosyoloji (Ed. Kemal İnal), Ankara 2008, Siyasal Kitabevi Yay.

Sieber, Wilder, The School in Society, USA. 1973.

Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, (12. Baskı) Ankara 1999.

Tezcan, Mahmut, Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Ankara 2005, Anı Yay.

Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, Ankara 1987, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye, Ankara 1993, Ank. Üni. Eğit. Bil. Fak. Yay. No: 170.

Tezcan, Mahmut, Kuşaklar Çatışması, Ankara 1981.

Tezcan, Mahmut, Sosyolojiye Giriş, Ankara 2010, Anı Yay.

Tezcan, Mahmut, Toplumsal Değişme, Ankara 1995, 3. Baskı.

Tezcan, Mahmut, Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim, Ankara 2002, Anı Yayınları.

Topçuoğlu ve diğerleri,Eğitim Sosyolojisi, (Kaynak Metinler) Ankara 1971, Eğit. Fak. Yayını.

Waller, Willard,The Sociology of Teaching, USA. 1967.

Toplum ve Çevre, Ankara 1993, Sosyoloji Derneği Yayını

5. BÖLÜM

EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU *

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitenin sonunda;

- Eğitimin psikolojik temelleriyle ilgili kavramların anlam bilgisi
- Eğitimin psikolojik temelleriyle ilgili ilkeler bilgisi
- Eğitimin psikolojik temelleriyle ilgili ilkeleri açıklayabilme
- Eğitimin psikolojik temelleriyle ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanılabilme hedeflerinin davranışlarını öğreneceksiniz.

Aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışınız.

HAZIRLIK SORULARI

- Eğitim ve psikoloji kavramlarının bilimsel tanımlarını söyleyiniz.
- Eğitim ile psikoloji arasındaki ilişkiyi bir örnekle açıklayınız.

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Anne ya da babamıza benzerliklerimizin nedenini; kişilik özelliklerimizin hangilerinin kalıtsal, hangilerinin çevresel etkilerin sonucu olduğunu;

Beş aylık bir bebeğe görünüp saklandığımızda ve tekrar göründüğümüzde, bebeğin bu olayı nasıl algıladığını ve ne düşündüğünü;

Neden bazen moralimizin bozuk olduğunu, endişeli, kaygılı olduğumuzu, bazen de tam tersine neşeli olduğumuzu; iyi ya da kötü ruh hali içinde olmamızı tetikleyen etmenlerin neler olduğunu;

Bir sirkte hayvanların dans etmeyi nasıl öğrendiğini, öğrenmedeki sınırlılıklarını, farklı kültür, cinsiyet ve ırktan olan insanlar arasında nasıl davranmamız gerektiğini, insan ailesinin bir üyesi olarak bireysel farklılıkları kabul ederek nasıl bir toplum oluşturabileceğimizi ve benzeri soruları cevaplamak istersek, bunu bilimsel yollarla yapmamız gerekir. Bu ve benzeri birçok soru "psikolojinin değirmenine" öğütülecek malzeme sağlamaktadır.

Psikoloji, nasıl düşündüğümüz, nasıl hissettiğimiz ve nasıl davrandığımız hakkındaki tüm soruları cevaplamaya çalışan bir bilimdir (Myers, 1995, s.2).

PSİKOLOJİNİN TEMELLERİ

Psikoloji, kökleri farklı bilim alanlarından olan genç bir bilim dalıdır. İlk psikoloji laboratuvarını 1879'da Almanya'da Leipzig Üniversitesinde Wilhelm Wundt kurmuştur. Bu laboratuvarda çalışan iki bilim adamından birisi fizyolog diğeri ise felsefecidir. Öğrenme çalışmalarının öncüsü olan Ivan Pavlov da bir Rus fizyolog; kişilik kuramcısı Sigmund Freud Avustralyalı bir fizik doktoru; bu yüzyılın en etkili bilişsel gelişim kuramcılarından Jean Piaget ise, İsviçreli bir biyologdur. 1890'da önemli bir psikoloji ders kitabı yazarı William James de bir Amerikalı felsefecidir. Psikoloji, köklerini, çok çeşitli disiplinlerden ve çok çeşitli ülkelerden almıştır. Bugün de birçok ülkede çok sayıda psikolog çalışmaktadır.

O halde psikoloji nedir? Sinir hücrelerinin etkinliğini kaydetmeden, psikoterapinin etkililiğini çalışmaya, gelişimin, öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklamaya kadar geniş bir araştırma alanını kapsayan psikolojiyi tanımlamak güçtür. *Psikoloji, zihinsel yaşamın bilimi olarak başlamıştır*. Wilhelm Wundt, kişinin kendi duygusal durumunu ve zihinsel süreçlerini kendi kendine test ettiği içe bakış yöntemini temel araştırma aracı olarak kullanmıştır. Wundt içsel duygular, sezişler ve düşünceler üstünde odaklanmış bu nedenle **Psikoloji** 1920'lere kadar "**zihinsel yaşamın bilimi***"* olarak tanımlanmıştır.

1920'lerden 1960'lara kadar psikoloji, Amerikan psikologları tarafından "gözlenebilir davranışların bilimi" olarak yeniden tanımlanmıştır. Sezgiler, duygular, düşünceler gözlenemez, oysa çeşitli durumlara karşı gösterilen tepkiler olarak insan davranışları gözlenebilir ve böylece doğa bilimlerinin yöntemleri

psikoloji biliminde kullanılabilir olarak görülmüştür. 1960'larda ise psikoloji, başlangıçtaki ilgisi olan zihinsel süreçlere yeniden yönelmiş, zihnimizin bilgiyi nasıl işlediği, bilginin nasıl depolandığı, nasıl geriye getirildiğini incelemeye başlamıştır. Psikolojinin ilgisi, artık hem açık olarak gözlenebilen davranışları hem de örtük olan duyguları ve düşünceleri birlikte incelemeye yönelmiştir. Böylece, psikoloji, en yalın haliyle *"davranış bilimi"* olarak tanımlanır.

Davranış, organizmanın gözlenebilen ya da kaydedilebilen herhangi bir etkinliğidir. Bağırma, gülümseme, terleme, konuşma, gözünü kırpıştırma, anket doldurma vb. her şey gözlenebilir davranışlardır. Zihinsel süreçler ise, davranışlardan yordadığımız, sezgiler, algılamalar, rüyalar, inançlar, duygular, düşünceler vb. içsel öznel yaşantıları oluşturmaktadır.

Tablo 1 Psikolojinin Bugünkü Bakış Alanları

Alanlar	Odaklandığı Durumlar	Konu Örnekleri
*Biyoloji	*Vücut ve beyin duyusal yaşantıları, bellekleri, duyguları nasıl oluşturur?	* Davranışta evrim ve kalıtımın etkisi nedir? Vücutta mesajlar nasıl iletilir? Güdüler ve Duygularla ilgili kan kimyası nasıldır?
* Davranışçı	*Gözlenebilir tepkileri nasıl öğreniriz?	*Belli nesne ya da olaylardan korkmayı nasıl öğreniriz? Örneğin, kilo kaybetme, sigarayı bırakma vb. alışkanlıklardan vazgeçmek, bazı alışkanlıklar kazanmak için en etkili yol/yollar nelerdir?
* Bilişsel	* Bilgiyi nasıl işler, nasıl depolar, nasıl geri getiririz?	* Bilgiyi hatırlamayı nasıl gerçekleştiririz? Nasıl yorumlarız? Nasıl problem çözeriz?
*Sosyokültürel	* Davranışlar ve düşüncelerimiz çeşitli durum ve kültürlere göre nasıl değişir?	* İnsan ailesinin bir üyesi olmakla birlikte Türk, Asyalı, Afrikalı, Kuzey Amerikalı, İngiliz olarak nasıl farklılaşırız? Farklı çevrelerin ürünü olarak nasıl farklı bireyler haline geliriz?

Davranış ve zihinsel süreçleri, biyolojik, davranışçı, bilişsel ve sosyo-kültürel açılardan çok yönlü olarak, inceleyen bir bilim dalı olan psikolojinin, uygulamalı bir bilim olan eğitim için önemli doğurguları (sonuçları) vardır. Eğitim, günümüzde, istendik davranış değiştirme mühendisliği olarak görülmektedir.

İstendik öğrenmeleri kasıtlı olarak oluşturma süreci olan eğitimin gerçekleşebilmesi için ise, eğitim bilimlerinin insan davranışlarının oluşumunu inceleyen pek çok bilim alanının bulgularından yararlanması, onları gerçek okul ve okul dışı

KAYNAKÇA

Anderson, J.R. (1990). *Cognitive Psychology and Its Implications New York Freeman*

Bower, G.H ve E.R. Hilgard (1981).*Theories of Learning*. Englewood Cliffs, Lrentice Hall Inc.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme* Ankara: Yelkentepe Yayınları. No:4.

Entwistle, N. (1993).*Styles of Learning and Teaching.* London: David Fulton Publishers.

Fontana, D. (1995). *Psychology for Teachers*. London: Macmillan Press Ltd.

Gage, N.L. ve D.C.Berliner (1988).*Educational Psychology.* Boston Houghton Mitflin Com.

Gagné, R.M. (1988).*The Conditions of Learning.* New York: Holt Reinhart and Winston Inc.

Gardner, H. (1982). D*evelopmental Psychology. Boston : Little Brown.*

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Pratice.* New York : Basic Bo-oks.

Hergenhahn, B.R.(1988).*An Introduction to Theories of Learning.* N.J.Prentice Hall Inc.

Kalat, J.W. (1993) *Introduction to Psychology* California: Brooks/ Cole Publishing Com.

Myers, D.G. (1995). *Psychology.* New York: Worth Publishers.

Senemoğlu, N. (1997) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N., G. Subaşı Kurç (1999). *Anadolu Öğretmen Liseleri için Eğitim Psiko lojisi.* İstanbul: M. E. Bakanlığı Yayınları.

Wood, D. (1988).*How Children Think and Learn*. Oxford: Basic Black well

Wood, E.R.G.ve S.E.Wood/1993).*The World of Psychology*, Boston Allyn and Bacon

Woolfolk, A.E.(1995).*Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon

6. BÖLÜM

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK*

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki hedeflerin davranışlarını kazanacaksınız.

- ✓ Eğitimin ekonomik temelleriyle ilgili kavramlar bilgisi
- ✓ Eğitimin ekonomik temelleriyle ilgili olgular bilgisi
- ✓ Eğitimin ekonomik temelleriyle ilgili ilkeler bilgisi
- ✓ Eğitimin ekonomik temelleriyle ilgili ilkeleri açıklayabilme
- ✓ Eğitimin ekonomik temelleriyle ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

Aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışınız.

HAZIRLIK SORULARI

- ✓ Eğitimle ekonomi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- ✓ Kalkınma kavramından ne anlaşılmaktadır?
- ✓ Eğitimin kalkınmaya etkisi nedir?
- ✓ Bir ülke, eğitime harcama yapmadan, yalnız ekonomik kuruluşlara yatırım yaparak kalkınabilir mi?
- ✓ Ekonomide ve eğitimde kaynak kullanımıyla ilgili başlıca sorunlar nelerdir?
- ✓ Eğitimin temel girdileri nelerdir?
- ✓ Eğitimle neler üretilmektedir?
- ✓ Eğitimin finansmanını kim/kimler karşılar?

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Eğitim ile ekonomi, toplumbilim, felsefe, psikoloji vb. arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu bilim alanları birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Eğitimin ekonomik temelleri, ekonomi biliminin ilke ve kavramlarının eğitimbilime uygulanmasından oluşur. Böylece eğitimin ekonomik temelleri; ekonomi ile eğitim ve eğitim ile kalkınma ilişkisinin ortaya konulması, planlama, üretim, yatırım, istem (talep) ve sunum (arz), üretim etmenleri (faktörleri), kaynak kullanımı, gelir, finansman, maliyet, verimlilik ve nitelik (kalite) gibi ekonominin temel kavramlarının eğitim açısından tanımlarının yapılmasını; eğitimin ekonominin ilke ve kuralları doğrultusunda çalışmasını gerektirir. Burada kullanılan ekonomi ve eğitim kavramlarının; bilim, süreç ve sistem olarak geniş anlamda ele alındığı belirtilmelidir.

EKONOMİ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

Ekonomik olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini bilimsel kurallara bağlamaya çalışan ekonomi; kıt kaynakların insanların sonsuz gereksinimlerini karşılayamaması nedeniyle ortaya çıkan, kaynakların kullanılması ve artırılması ile ilgili sorunları inceleyen bir bilimdir. Kaynakların, gereksinimleri karşılayabilmesinin yolu, üretim yapılmasıdır. Böylece ekonomi bilimi, üretim miktarının artırılması konusunda uğraş verir.

Eğitimin amacı ise, bireylerin tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır. Bireyde oluşturulacak istendik davranışların toplumun, ekonominin ve bireyin beklentilerine uygun olması gerekir. Diğer yandan **eğitimin toplumsal, siyasal ve ekonomik olmak üzere üç önemli görevi vardır.** Eğitim sisteminin sınırları, çevresindeki ekonomi, sağlık, askeri vb. sistemlerin sınırlarıyla belirlenmektedir.

Bu sistemlerle etkileşim içinde olan eğitim sistemi, ekonomik sistemle de yakın ilişki içindedir. Bu ilişki, iki önemli noktada yoğunlaşmaktadır. **Birincisi,** eğitim sisteminin ekonominin ilke ve kurallarına göre işlemesi beklenir. **İkincisi** de eğitimin ekonominin gereksinim duyduğu nitelikteki ve nicelikteki insangücünü yetiştirmesi gerekir. Bu da bireylere tutumluluk, diğer bir deyişle iyi üretici ve iyi tüketici olabilme özelliklerinin kazandırılması; bireylere bir mesleğin tutum ve davranışlarının kazandırılması olmak üzere iki amaca yöneliktir.

Diğer bir açıdan yaklaşıldığında, bir ülkede uygulanan ekonomik sistem, yönetim sistemi ve eğitim sistemi arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Ekonomik sistem, ülkenin yönetim ve eğitim sistemlerini belirler. Eğitim sistemince yetiştirilecek insan tipi de o ülkenin ekonomik sistemine uygun olmak zorundadır. Hiçbir sistem kendisinin devamını sağlamayacak bir insan tipi yetiştirmek istemez. Bu çerçevede bir ekonomik sistem olarak kapitalizmin uygulandığı bir ülkede eğitim sisteminin sosyalist insan tipini yetiştirmediği gözlenmektedir. Bunun tersi de

geçerlidir. Buradan da bir ülkede uygulanan ekonomik sistem ile eğitim sisteminin ne kadar birbiriyle bağıntılı olduğu görülmektedir.

Eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi, ekonomistlerin eğitime ilgi duymalarına yol açmıştır. Bu ilgi XVI. yüzyılda merkantilizmle başlamış, klasik iktisatçılarla; A. Smith, T.R. Malthus, D.Ricardo ile sürmüştür. Ekonomistler, üretim etmenlerinden (faktörlerinden) hangisinin üretimde daha önemli olduğunu tartışmışlardır. Bazı ekonomistler üretim etmenlerinden emeği ön plana çıkarırken, bazıları sermayenin üretim için gerekli öncelikli öğe olduğunu, bazıları da girişimci, toprak ya da teknolojinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Üretim etmenlerinden birkaçını birlikte önemli görenler de olmuştur. Bir kısım ekonomistler de üretim etmenlerinin emek ve sermayenin türevleri olduğunu, özde bu iki üretim etmeninin önemli olduğunu ve sermayenin de emekçe üretildiğini dolayısıyla en önemli üretim etmeninin emek yani insan olduğunu belirtmişlerdir.

A. Marshall'a göre kitlelerin daha yüksek eğitim yollarını açmak için yıllarca harcanan her şey eğer bir Newton, Shakespeare ya da Beethoven'i işbaşına getirecekse yeterince ödenmiş sayılacaktır. Böylece eğitime yapılan yatırımları ulusal yatırım, en değerli sermayeyi insana yatırılmış sermaye olarak nitelemiştir. Diğer üretim etmenlerini hem üreten hem kullanan emek olduğuna göre, emeğin nitelik kazanması ekonomi açısından önemli bir konu olmaktadır.

Ekonomi biliminin gelişmesi, İkinci Dünya Savaşından sonra gelişmiş-gelişmekte olan birçok ülkede planlı kalkınma politikasının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Ayrıca ekonomik bir bakış açısıyla eğitime yaklaşılması, ekonomi ile eğitim arasındaki ilişkinin çeşitli araştırmalarla ortaya konulması özellikle 1960 yılından sonra Eğitim Ekonomisi bilim dalının gelişmesine yol açmıştır. Eğitim Ekonomisi, örgün ve yaygın çeşitli eğitim türleri ve düzeyleri yoluyla eğitsel nitelikleri üretmek için, kıt kaynakların alternatif kullanım biçimlerini ve bu kaynakların çeşitli bireyler ve toplumsal kümeler arasında dağılımını inceleyen bir bilim dalıdır. Ekonomi ile eğitim arasındaki ilişkinin yarattığı Eğitim Ekonomisi bilim dalının ekonominin temel ilke ve kavramlarının eğitimde uygulanması, gerektiğinde ekonominin temel kavramlarının eğitim açısından yeniden tanımlanması işlevleri vardır. Bu çerçevede, kalkınma ve eğitim ilişkisi, planlama, verimlilik, üretim, maliyet, finansman, yatırım, istem ve sunum gibi kavramları eğitime uygulama; bu konularda eğitim sisteminin gerektirdiği araştırma ve öğretimi yapma; bu bilim dalının uğraş alanına girmektedir. Eğitim ekonomisinde kıt kaynakların elde edilmesi ve bunların kullanım yollarının araştırılması önemlidir. Buna göre eğitim ekonomisi, işgücü piyasasının istemi doğrultusunda hangi eğitsel niteliklerin üretilmesi gerektiğini içeren eğitimde üretim süreci ve toplumun eğitsel niteliklerin üretimine ayrılması gereken kaynak miktarı sorunu ile ilgilidir. 1960'lı yıllarda planlı bir kalkınma politikası uygulamaya başlayan Türkiye'de 1964 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nde Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü açılmış, eğitim ekonomisi ve planlaması konusu ilk kez üniversiteler düzeyinde ele alınmış ve bu konuda çalışmalara başlanmıştır. Bu kürsü

KAYNAKÇA

Âdem, Mahmut. Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı.

Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 172, 1993.

------. Eğitim Planlaması. Üçüncü baskı. Ankara: 1997.

Bircan, İsmail. "Türkiye'de Eğitim-İstihdam İlişkileri: Durum-Sorunlar ve 21. Yüzyıl İçin Öneriler", 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk

Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını, 1999, s. 118-125.

Blaug, Mark et Kjell Eide, Louis Emmerij, Torsten Husén,

François Orivel. Planification de l'Education pour la Réduction

des Inégalités. Paris: Institut International de Planification de l'Education, Les Presses de l'Unesco, 1981.

Hesapçıoğlu, Muhsin. İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi.

İst: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ, 1994.

Karakütük, Kasım ve Nejla Tural. "İnsan Kaynakları Yönetimi",

Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri (3-21 Temmuz 2000) Ders

Notları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 2000, s. 171-186.

Psacharopoulas, George et Maureen Woodhall. L'Education

pour le Développement. Paris: Publié pour la Banque Mondiale, ECONOMİCA, 1988.

Serin, Nejdet. Eğitim Ekonomisi. İkinci Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 77, 1979.

Ünal, Işıl. Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Epar

Yayınları, 1996.

Üstünel, Besim. Ekonominin Temelleri. Yedinci Baskı, İstanbul: Alfa Yayınevi, 1997.

Vaizey, John. Économie de l'Éducation. Paris: Économie et Humanisme les Éditions Ouvrières, 1964.

7. BÖLÜM

EĞİTİMİN TEKNOLOJİK TEMELLERİ

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN*

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki hedeflerin davranışlarını kazanacaksınız:

- ✓ Eğitimin teknolojik temelleri ile ilgili temel kavramlar bilgisi.
- ✓ Eğitim teknolojisinin dayandığı temel ilkeler bilgisi.
- ✓ Eğitimin teknolojik temellerini bilmenin öğretmenler için önemini kavrayabilme.
- ✓ Eğitimin teknolojik temellerini bilmenin öğrenciler için önemini kavrayabilme.
- ✓ Günümüz teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkisini kavrayabilme.
- ✓ Eğitimin teknolojik temelleri ile ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

HAZIRLIK SORULARI

- ✓ Günümüzde eğitimin her alanında kullanılan teknolojiler nelerdir? Araştırınız.
- ✓ Okullarda alanınızla ilgili bulunan öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaları konusunda görüşleri nelerdir?
- ✓ Eğitim ve öğretim teknolojileri ile ilgili yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir? Araştırınız.
- ✓ Fakülteniz bilgisayar laboratuvarı ve eğitim teknolojisi laboratuvarının özellikleri nelerdir? Bu laboratuvarlardaki bütün teknolojik araçların isimlerini ve görevlerini araştırınız.

* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Bilimsel yaklaşımın ve eleştirel bakışın geliştiği günümüzde her alanda yenilikler meydana gelmiş, hatta bütün yenilikler yeniden denenerek sorgulanmıştır. Bu durumda sürekli yenilenerek değişen bilgiler üretilmektedir. Bu da eğitim sürecini etkilemektedir. Son bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve artan eğitim istemleri karşısında eğitimin bir inceleme konusu olarak ele alınması kapsam ve yönteminin bilimin somut sınırları ve hedeflerinin üstündeki düzeyde geliştirilmesi bugün çağdaş eğitim anlayışının gündemindedir (Alkan, Kavcar, Sever 1998).

Yeni bin yılın içinde bulunduğumuz şu günlerde teknoloji artık hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknoloji bugün bütün alanlardaki işlemlerde kullanılmaktadır. Dolayısıyla insanı hayatın başından sonuna kadar en uzun süreli etkileyen eğitim sürecinde teknolojinin etkisi yadsınamaz. Schure' nın (2000) ifade ettiği gibi **gelecek bin yıl iletişim çağının altın girdilerini yansıtacak, insan iletişimi çevresi, insan ve makine etkileşimi ile alakalı olacaktır.** Bu bakımdan gelecek yüzyılın eğitim teknolojisinin etkisini yansıtması ile büyük potansiyeli düşünülmelidir. Lawrence (2000), eğitim teknolojisinin en temel konusunun, gelecek bin yıl içinde onun sosyal, bilimsel ve politik değişimdeki uyuma etkisi olacağını belirtmiştir. Dahası, uzun süreli öğretim araştırmaları, eğitim teknolojisinin en temel konusunun çağımızdaki hızlı değişim içinde uyumlu olan ihtiyaçları karşılamak olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal, bilimsel ve politik değişmelerin kaçınılmaz olduğu artık tartışma kabul etmez bir gerçeklik olarak belirmektedir. Bu değişiklik sistemde daha çok teknolojiler üzerine bağlı olmaktadır. O halde "Teknoloji nedir, eğitim ve öğretimi nasıl etkiler, yeni teknolojiler eğitime nasıl adapte edilebilir?" gibi sorulara cevap aramak gerekmektedir. Ancak, bu sorularla bağlantılı iki kritik öğe öğretmen ve öğrencidir. "Öğrencinin öğrenmesi nasıl daha etkili olabilir? Öğretmen en iyi öğretim ortamını, çocukların kendi öğrenmelerini oluşturacak şekilde nasıl düzenleyebilir? Teknolojiyi ne kadar ve daha etkili kullanabilir?" soruları mutlak bilinmesi gereken özellikleri ifade etmektedir. Tüm bu sorulara yanıt ararken, her şeyden önce öğretmenlerin ve öğretmen adayların bu konuda istekli olmaları gerekir. Teknolojiden korkmamaları aksine hemen öğrenebilecek motivasyona sahip olmaları, bu anlamda da öncelikle eğitimin teknolojik temellerini bilmeleri gerekmektedir.

TEKNOLOJİ, EĞİTİM TEKNOLOJİSİ VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ KAVRAMLARI

Teknoloji kavramının değişik tanımlarına rastlanmaktadır. Bununla birlikte bizim sorunumuza çözüm arayışımızda etkili olabilecek bazı tanımlamalardan yararlanacak olursak, Teich (1993) 'e göre teknoloji, makinelerden daha çok anlam ifade etmektedir. O yaşamımızı her yönden etkileyen kültürel, sosyal, politik ve zekâ öğelerinde yaygın ve karmaşık bir sistemdir. Can'a göre de (1992:61) teknoloji mal ve hizmet üretmek amacıyla eldeki bilgi ve tekniklerin kullanıl-

masıdır. Bununla birlikte, **teknoloji en yalın anlamı ile kuramsal bilgilerin ve bilimsel yasaların uygulamaya dönüştürülmesi işidir** (Fidan 1986: 179).

Teknoloji en genel anlamda kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak ifade edilebilir ve teknoloji, insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli bir biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur (Alkan 1997:12 -13). Günümüzde teknoloji her alanda kullanılmaktadır. Eğitim de her alan için gereklidir. Dolayısıyla her ikisi de her alanda gerekli olan durumlardır ve vazgeçilmezdir. Bu bağlamda teknolojinin eğitime, eğitimin teknolojiye etkisi olmaktadır. Özellikle, geleceğin yaşamını büyük oranda etkileyecek değişkenlerden birisinin bilim ve teknikteki gelişmeler olduğu artık yadsınamaz bir gerçektir. Bu anlamda teknoloji ve davranış değiştirme süreci olan eğitim hayatın vazgeçilmez iki öğesidir.

Teknoloji ve eğitim kavramlarının etkileşiminden "Eğitim Teknolojisi" ve "Öğretim Teknolojisi" kavramları ortaya çıkmıştır. 1976'larda David Hawkridge **eğitim teknolojisini,** eğitimin uygulamalı işlemleri için bilimsel ya da diğer organize bilginin sistematik uygulaması olarak tanımlamıştır. Alkan'a göre de, Eğitim Teknolojisi, genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapısallaştırılmasıdır. Diğer bir deyişle, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işidir (Alkan 1997:14). Bu bağlamda eğitim teknolojisi çalışmalarındaki temel ağırlık öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği üzerinedir (Fidan 1986; 179).

Öğretim teknolojisi kavramı ise, öğrenme-öğretme ortamının en etkin şekilde düzenlenmesi için gösterilen sistematik ve planlı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Şahin Yanpar, Yıldırım, 1999). Öğretim teknolojisi, öğrenme için süreçler ve kaynakların tasarlanması, geliştirilmesi, kullanılması, yönetimi ve değerlendirilmesinin teori ve uygulamasıdır (Ely 1999). Bir başka tanımla da öğretim teknolojisi, özel amaçların gerçekleştirilmesinde etkili öğrenme sağlamak için iletişim ve öğrenme ile ilgili araştırmalardan hareketle, insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklar kullanılarak öğretme-öğrenme sürecinin tasarımlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşımdır (Ergin 1999). Ely'e göre (1999) eğitim teknolojisi açıkça eğitim çıktılarını başarmak için özel bir yaklaşıma işaret ederken, öğretim teknolojisi ise özellikle öğretme-öğrenme sürecindeki bazı teknolojik süreçlerin kullanılmasına işaret eder. Alkan' a göre de öğretim teknolojisi, öğretimin eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir terimdir. Örneğin, "fen öğretimi teknolojisi", "dil öğretimi teknolojisi" gibi (Alkan 1997:15-16).

KAYNAKÇA

Alkan, C. (1997) *Eğitim Teknolojisi* Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, C.,Kavcar, C. Sever, S. (1998) "Bilgi Çağında Eğitimde Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılanması" . *Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu Yayını* ,9-17

Bergen, D. (2000) " Linking Technology and Teaching Practice ". *Childhood Education* 76, 4, 252-255.

Bennet, J. (2000). " National Educational Technology Standarts: Raising the Bar by Degrees " *Multimedia Schools*. 7, 3, 16-18

Can, H. (1992) *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık

Clark, R.E. (1994) "Media will never influence learning". *Educational Technology Research and Development.* 42(2), 21-29.

Clark, R.E. (1983) "Reconsidering Research on learning from media*". Review of Educational Research.* 53(4), 445-459.

Collins, A. (1991) "The role of computer technology in restructuring schools". Phi Deta Kappan, 73(1),28-36.

Cuban,L. (1986) *Teachers and Machines*: The Classroom use of technology since 1920. New York: Teachers College Press.

Ely, D. (1999) "Toward a philosophy of ınstructional technology : thirty years on. British *Journal of Educational technology* 30 (4) , 305-315.

Ergin, A. (998*) Öğretim Teknolojisi ve İletişim* Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. (1986) *Okulda Öğrenme ve Öğretme* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Kozma, R.B. (1994) "Will media influence learning ? Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2),7-19.

Loveless, T. (1996) "Why aren't computers used more in schools?" *Educational Policy*. 10(4), 448-467

M.E.B. (1999) *Eğitim Teknolojisi Kılavuzu* EARGED.

Mellon, C.A. (1999)" Technology and the Great Pendulum of Education "*Journal of Research on Computing in Education* 32, 1, 28-35 .

Rose, S.A. & Fernlund P.M. (1997) " Using Teknology For Powerful Social Studies Learning " *Social Education* 1997.

Schure, A., Lawrence, T.F., King D.T. Witrow, F.B.& Bork, A. (2000) "What important issues in educational technology will help shape the next millennium?" *T.H.E.Journal*, 27 (6),46-52.

Sönmez, V. (1998) *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin (Yanpar), T.(1998) " İlköğretim Öğretmenlerinin Multimedya ve İnternet Kullanımı " *Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu Kitabı* s. 121-126.

Şahin (Yanpar), T. & Yıldırım S. (1999) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Anı Yayıncılık, Ankara.

Teich.A.H. (1993) *Techonology End The Future* St.Martin's Press, İnc. 175 Fifth Avenue New York, NY 10010.

Thomas, L.G.,Knezek,D.G.(1999) "National Educational Standarts" *Educational Leadership*, 56(5), 27.

Zhao, Y. (1998) " Design for Adoption: The Development of an integrated web. based education environment " *Journal of Research on Computing in Education*. 30 (3) , 307- 329.

Eğitimin Teknolojik Temelleri ile İlgili Ulaşılabilecek Bazı Yurt Dışı Kaynaklar

Worl Wide Web Site Adresleri

http://www.aect.org/

http://h-net.msu.edu/'edweb

http://www.askeric.org

Dergiler

Educational Technology Research and Development

Education Technology

British Journal of Educational Technology

Journal of Research on Computing in Education.

Learning and Leading With Technology

Innovations in Education and Training International.

Tanımı ile İlgili Kaynaklar

Seels, B.B. & Richey, R.C. (1994). Instructional Technology: The Definition and Domains of the Field.Washinton, DC : AECT.

Gagne, R.M. (Ed.). (1987). Instructional Technology: Foundations. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anglin, G.J. (Ed). (1995). İnstructional Technology: Past, Present, & Future. 2nd ed. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Tarihi ile İlgili Kaynaklar

Saettler, P.E. (1990). The Evolution of American Educatioınal Technology. Englewood, CO : Libraries Unlimited.

Reiser, R. (1987). Instructional Technology: A History. İn R.M.Gagne (Ed.), Instructional Technology : Foundations. (pp. 11-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ansiklopediler

Plomp, T. & Ely, D.P.(Eds.). (1996). The International Encyclopedia of Educational Technology. 2nd Ed.Newyork: Elseviers Science.

Unwin, D & McAleese R.(Eds) (1988). The Encydopedia of Educational Media Communications and Technology 2nd ed West Part, CT : Greenwood Press.

Ders Kitapları

Heinich, R., Molenda, M., Russel, J., & Smaldino, S. (1996). Instructional Media and Technologies for Learning. 5th Ed.New York: McMillan.

Dick, W., & Carey, L. (1996). The Systematic Design of Intruction. 4th Ed. Harper Collins College. Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.

Kuruluşlar

American Educational Research Association (AERA)

American Society for Training & Development (ASTD).

Association for Educational Communications & Technology (AECT).

International Society for Performance Improvement (ISPI).

International Society for Technology in Education (ISTE).

Society for Applied Learning Technology (SALT).

Major Organizations in Other Parts of The World İnclude.

Association for Media & Technology in Education in Canada (AMTEC).

Association for Educational & Training Technology (AETT).

8. BÖLÜM

EĞİTİMİN YÖNETSEL TEMELLERİ

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN*

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

- Bu ünitede aşağıdaki hedeflerin davranışlarını kazanacaksınız:
- Yönetime ilişkin kavramları açıklayabilme
- Yönetim kuramları ile ilgili ilkeler bilgisi
- Yönetim süreçleri ile ilgili ilkeler bilgisi
- Eğitim yönetiminin diğer kurum yönetimlerinden farkını açıklayabilme
- Eğitim ve okul yöneticiliğine ilişkin olgular bilgisi
- Okul müdüründe bulunması gereken niteliklere ilişkin özellikleri açıklayabilme

HAZIRLIK SORULARI

- Yönetim kuramlarının günümüz eğitim kurumlarında uygulanabilirliği nasıldır?
- Eğitim yöneticiliğinin kendine has özellikleri var mıdır?
  İdeal bir okul yöneticisinde bulunması gereken özellikler nelerdir?

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Yönetimsel eylemlerin insanlık tarihiyle birlikte başladığı söylenebilir. Örgütlenmiş bir insan grubunun bir takım araçlarla bir takım işleri sürekli olarak gerçekleştirme çabası gösterdiği her yerde yönetim söz konusudur. Amaçlanan işin ya da işlerin başarılması için öteki insanları (grubu) örgütleyen, emirler veren, grup çabasını aynı amaca yönelten (koordine eden), denetleyen, yani yöneten, bir ya da birçok insan (yönetenler) ve onların isteklerini yerine getirmeye çalışan insanlar (yönetilenler) var olmuştur. Esasen her grupta insanlar yönetenler ve yönetilenler olarak ikiye ayrılabilir (Kaya,1999).

Yönetim kavramıyla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında yönetimi farklı yönleriyle ele alan birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir. En geniş anlamda yönetim kavramı *ortak bir amacı gerçekleştirmek işbirliği içinde çaba gösteren birey ya da grupların etkinlikleri* olarak tanımlanmaktadır (Simon, Smithburgh ve Thompson, 1970). Bu genel tanımdan yola çıkarak yönetimin, önceden kararlaştırılan örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verdiği, bunları kullanıp kontrol ettiği söylenebilir. Böylece amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları sağlamış olur. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir (Bursalıoğlu, 2011).

Yönetsel faaliyetlerin en yoğun yaşandığı yerlerden biri eğitim örgütleridir. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmeleri, eğitim yöneticilerinin okulu etkili bir şekilde yönetmeleri, eğitim üst yöneticilerinin eğitim örgütlerine ilişkin sağlıklı kararlar almaları veya siyasetçilerin uygulamaya yön veren eğitim sorunlarına çözüm üreten politikalar üretmeleri yönetim bilgisi ve becerisi gerektiren faaliyetlerdir. Dolayısı ile yönetim biliminin kuram ve teorisine dayalı olarak oluşan bilgi birikiminden yararlanmak eğitim örgütlerine ve onları yöneten yöneticilere eğitimdeki yönetsel olguların anlaşılması, açıklanması ve amaçların başarılması bağlamında yol gösterici olacaktır.

YÖNETİM YAKLAŞIMLARI

Yönetimin bilimsel araştırmalara konu olması yirminci yüzyılın başlarında ABD, Fransa ve Almanya'da başlamıştır. Bu süreçte yönetimin doğasına ilişkin görüşler birbirinden beslenmiş ve birbirini etkilemiş; böylece yönetsel düşünce giderek olgunlaşmıştır. Yönetsel düşüncenin gelişimine alandaki uygulamacılar ile sosyal bilimciler önemli katkı sunmuşlardır. Bu yazarların her birisi yönetim ve örgütün farklı yönlerine vurgu yapmışlar; böylece yönetsel düşünce farklı politikalardan geçerek olgunlaşmıştır (Özdemir, 2018).

Klasik Yönetim Yaklaşımı

Klasik yönetim yaklaşımı 19. Yüzyılın ortalarında ortaya çıkmış ve 20. Yüzyılın başlarında gelişmiştir. Klasik yaklaşım çerçevesinde kuramlar, işin ve çalışanların yönetimi yanında bir bütün olarak örgütün nasıl yapılandırılacağı ile ilgilenir. Bu kuramlar, verimliliğin arttırılması için bilimsel olarak kanıtlanabilecek ve uygu-

lanabilecek evrensel ilkeler belirlemek düşüncesinden yola çıkmıştır (Arslan ve Karip, 2014). Klasik (geleneksel) yaklaşımının ortaya çıkışında 18. yüzyıl başlarında yaşanan teknik gelişmelerin etkisi büyüktür. Özellikle matbaa ve buharlı makinelerin yaygınlaşması ile fabrika sistemi örgütlerde verimlilik artmıştır. Buna bağlı olarak fabrika tipi örgütlerin sayı ve hacimce artmasıyla beraber yönetime olan ihtiyaç da artmıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda örgütlerde iş ölçümü yapılması ve ürünlerin standartlaştırılması zorunlu hale gelmiştir. Bu dönemde üretimde yaşanan patlama, atölye ve imalathanelerden büyük fabrikalara geçilmesi, beraberinde kitlesel üretimi geliştiriş ve tek amaç "üretim" olmuştur (Hatch, 1997).

Bilimsel Yönetim: ABD'li bir mühendis olan Frederick Winslow Taylor, bir işi yapmanın en doğru yolunu araştırmıştır. Bu amaçla fabrikada çalışan işçileri gözlemlemiş ve bu gözlemler sonucunda işçilerin verimsiz çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. İşçilerden üst düzeyde verim alabilmenin yolunu araştıran Taylor, aynı zamanda hareket etütleri yapmış; bu yolla bir işin en kısa zamanda hangi hareketlerle gerçekleşebileceğini belirlemeye çalışmıştır. Taylor sahadaki gözlem ve incelemelerine dayalı olarak olgunlaştırdığı görüşlerini 1911 yılında yayınlanan ve yönetim biliminin temel eserlerinden biri olarak kabul edilen *Bilimsel İşletmeciliğin İlkeleri* isimli eserinde ortaya koymuştur (Özdemir, 2018). Yönetsel eylemin bilimsel yönteme dayalı olarak gerçekleşmesi gerektiğini savunan Taylor'un ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Her iş bilimsel deney ve gözlemlerle incelenerek parçalara (görevlere) ayrılabilir; görevlerin nasıl daha etkili yapılabileceği, araç gerecin nasıl kullanılacağı belirlenebilir.
- İşlerin yapılışı standartlaştırılmalıdır.
- Yönetim işin belirlenen biçimde yapılması için işçileri sürekli denetlemelidir.
- İşe alınan kişiler işi daha iyi yapacak biçimde eğitilmelidir.
- Yönetim ile işgörenlerin görevleri birbirinden ayrılmalı ve bu iki grup arkadaşça ilişkiler geliştirmelidir.

Yönetime ilişkin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde Taylor'ın iş sürecinin yapısal yönüne ağırlık verdiği görülmektedir. Taylor iş sürecini metaforik olarak bir makinen işleyişine benzetmiş; işçiyi de bu makinenin mekanik bir parçası gibi tasarlamıştır. Yönetime ilişkin ortaya attığı görüşler nedeniyle Taylor iş sürecinde insanın biyolojik, psikolojik ve toplumsal yönünü ihmal etmiştir. İşi yapmanın yapısal yönüne vurgu yapması ve bunun sonucu olarak insani ihtiyaçları ihmal etmiş olması nedeniyle Taylor hem yaşadığı dönemde hem de ölümünden sonra bu bakımdan eleştirilmiştir (Özdemir, 2018).

Yönetim süreci yaklaşımı: Yönetsel düşüncenin gelişimine katkı sunan bir diğer isim Henri Fayol'dur. Fransa'da maden mühendisi olan Fayol yönetimi bir süreç olarak düşünmüş ve bu süreçleri *Planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon, ve kontrol etme* olarak sıralamıştır. Bu kapsamda Fayol örgütü önceden tasarlana-

bilen ve evrensel çalışma ilkelerine sahip bir makine gibi değerlendirmiştir. Bu görüşleriyle Fayol da Taylor gibi yönetimin yapısal yönüne odaklanmıştır.

Fayol'un beş temel sürecini Luther Gullick, geliştirerek yediye çıkarmıştır. Planlama (planning), örgütleme (organizing), işgören alma (staffing), yürütme (directing), eş güdümleme (coordinating), rapor verme (reporting) ve bütçeleme (budgeting) olarak sıralanan bu işlevler parantez içindeki İngilizce sözcüklerin koyu yazılan harfleri alınarak POSDCORB olarak kısaltılmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bürokrasi kuramı: İdeal Bürokrasi adı verilen bu kuram, Alman sosyoloğu Max Weber tarafından geliştirilmiştir. Weber'in tanımladığı bürokrasi örgüt yapısını ifade etmektedir. Günlük dilde kullanılan, işlerin geciktirilmesi, yokuşa sürülmesi "bu gün git yarın gel" anlamına gelmemektedir. Weber'e göre bürokratik bir yapı etkinlik açısından ideal bir örgüt yapısıdır (Koçel, 2005). Weber'e göre bürokrasinin temel özellikleri şunlardır (Jaffee, 2001):

- Bürokratik örgüt kuralları belirlenmiş faaliyet alanına sahip uzmanlaşmış işlevlerle donatılmış daimi bir örgüttür. Örgüt içindeki devamlılığı ve düzeni sağlamak için yazılı yasalar, kurallar ve kararlar vardır.
- Her makamda yapılacak işler ayrıntılı olarak belirlenmeli, yazılmalıdır. Her görevi denetleyecek üst makamlar gösterilerek görevler basamaklandırılmalıdır. Örgütte yönetme zinciri bozulmamalı, kararlar merkezden en üst makamlarca verilmelidir.
- İşgörenlere belirlenmiş düzenli ücret ödenir ve işgörenlerin çalışma koşulları belirlenmiştir. Ücret miktarı hiyerarşik yapı içerisindeki konuma göre düzenlenmiştir.
- Her göreve o görevin gerektirdiği nitelikleri taşıyan bireyler getirilmelidir.

Klasik kuramlara ilişkin olarak genel bir değerlendirme yapılacak olursa bu kuramlarda liderliğin üst yöneticiden aşağıya doğru olduğu, yönetimin çalışanlardan ayrı olduğu ve yetkide kurallar ve yaptırımların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kuramlara göre örgüt mekaniktir, bir makine gibi işler, bu nedenle üretim bireyseldir. Verimlilik bireyin fiziksel olarak üretebilme kapasitesi ile sınırlıdır ve bu kapasitenin de yönetim tarafından sonuna kadar kullanılması gerekir (Karip, 2014).

Klasik Kuramların Eğitime Yansıması

Bu kuramları savunanlar örgütte daha çok yönetim ve yöneticiler üzerinde yoğunlaşmış, yönetimle ilgili genel ilkeler belirlemeye çalışmışlardır. Biçimsel örgüt ve ilişkileri üzerinde yoğunlaşarak insan faktörünü ve grup ilişkilerini göz ardı etmişleridir. Klasik kuramları eğitim örgütleri için katkılarına karşın uygulanması beraberinde sorunlara neden olabilmektedir. Eğitim örgütleri insanlar arası ilişkilerin çok önemli olduğu, uzmanlık yetkisinin, makamdan kaynaklanan yasal yetki kadar dikkate alınması gereken kurumlardır. Öncelikli olarak okulun en önemli girdisi ve ürünü insandır. Eğitim örgütlerindeki "doğal örgüt" göz ardı edilerek başarılı olunması olanaksızdır (Sarpkaya, 2014).

KAYNAKÇA

Akçadağ, S. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *20*(3), 255-279.

Aydın, M. (1994). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi

Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel davranış. 3. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.(4. Baskı). *Ankara: Siyasal Kitabevi*.

Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (7. Baskı). *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*,(16. Basım). Pegema Yayınları, Ankara.

Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. Kastamonu Education Journal, 27(4), 1637-1648. doi:10.24106/ kefdergi.3204

Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 277-286.

Ertürk, M. (1994). Organizasyonlarda Çatışma, Çatışma Nedenleri, Çatışmanın Yönetimi Ve Erciyes Üniversitesinde Bir Anket Uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (11), 121-147.

Ertürk, M. (2009). *Lisans ve MBA programları için işletmelerde yönetim ve organizasyon*. Beta Basım Yayım Dağıtım.

Fullan, M. G. (2008). *What's worth fighting for in the principalship*? Teachers College, Columbia University.

Gordon, S. P. (2004). Professional development for school improvement. Pearson education.

Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Nobel Yayın Dağıtım.

Hatch, M. J. (1997). Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives. New York.

Jaffee, D. (2001), Organization Theory: Tension and Change, McGraw-Hill, New York.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi* 7. Baskı. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği,* İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi (6. Basım)(Çev. G. Arastaman). *Ankara: Nobel*.

McGregor, D. M. 1967. *The Professional Manager*. Eds. W. G. Bennis and C. McGregor. New York, NY: McGraw-Hill

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

Özdemir, S. (Ed.). (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.

Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri–Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management: 2003 update*. Prentice-Hall.

Sertkaya, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

imon, H. A., Smithburg, D. W., & Thompson,V. A. (1970). *Public administration*. New York: Knopf.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi: okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları*. Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2011). Okul yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

9. BÖLÜM

EĞİTİMİN DENETİMSEL TEMELLERİ

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM *

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

- Bu ünitede aşağıdaki hedeflerin kazanımlarını elde edeceksinizEğitimin denetimsel temelleriyle ilgili terimlerin bilgisi
- Eğitimin denetimsel temelleriyle ilgili olgular bilgisi
- Eğitimin denetimsel temelleriyle ilgili ilkeler bilgisi
- Eğitimin denetimsel temelleriyle ilgili ilkeleri yeni durumlara uyarlayabilme bilgisi

Aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışınız

HAZIRLIK SORULARI

- Denetim nedir? Öğeleri, ilkeleri ve süreçleri hakkında bilgi veriniz.
- Eğitimde denetim nedir? Eğitim denetiminin önemini açıklayınız.
- Eğitim denetçisinin yeterlilikleri ve rolleri nelerdir?
- Öğretmen hangi denetimden geçmektedir?
- Türk Eğitim Siteminde denetim sisteminin yapı ve işleyişi nasıldır?

* Adnan Menderes Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Türk Eğitim Sistemi içerisinde görev yapan öğretmenler, yaptıkları etkinliklerin Türk Milli Eğitimin, öğretim kademesinin, okulun ve ders(ler)in amaçlarının gerçekleştirilmesine katkısı açısından denetlenmektedir. Bu denetlemenin bir tarafında denetlenen öğretmen, diğer tarafında ise denetleyen eğitim yöneticisi veya onun adına denetlemeyi yapan eğitim denetçisi bulunmaktadır. Türk Eğitim Sistemi içerisinde görev yapacak olan öğretmenlerin *"eğitim denetimi sistemi"*nin yapı ve işleyişini bilmek durumundadır. Bu bilgi, denetimin gerçek anlamıyla yapılmasında öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukların benimsenmesi ve yerine getirilmesi açısından önem taşımaktadır.

DENETİM

Örgütün var olma sebebi amaçlarıdır. Örgüt amaçlarının gerçekleştirebildiği ölçüde etkili olur ve varlığını devam ettirir. Örgüt faaliyetlerinin, örgütün amaçları doğrultusunda yürütülüp yürütülmediği, amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı ya yöneticinin kendisi yâda yönetici adına bir yetkili - ki bu denetçi(ler)dir – tarafından denetlenerek belirlenir.

Anlamı

Denetim kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir. Denetime yüklenen anlamların temelinde, örgütün devamlılığını sağlamak bulunmaktadır. Rizzo'ya (2004) göre denetim, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan örgütsel eylemlerin belirlenen kurallara uygunluğunun belirlenme sürecidir (akt. Özdemir & Diğerleri, 2017). Hovde'a (2010) göre denetim, değerlendirme sonuçlarının değerlendirilenleri bilgilendirmek ve yönlendirmek için bireylere ve örgütlere düzenli olarak yapılan gözetimdir (akt. Çiçek Sağlam & Aydoğmuş, 2016). Örgütsel eylemlerin kabul edilebilir amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır. Bu örgütsel ve yönetimsel bir zorunluluktur. Denetimin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Aydın, 1986; Taymaz, 2015; Demirtaş & Akarsu, 2016).

Her formal örgüt belli bir amacı veya amaçlar bütününü gerçekleştirmek için kurulur, bu amacı gerçekleştirdiği sürece varlığını koruyabilir. Bu nedenle örgüt var oluş nedeni olan amacın gerçekleşme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktıların planlı ve programlı olarak, sürekli bir biçimde kontrol edilmesiyle olanaklıdır. Denetim yönetim süreçlerinden "*değerlendirme*"nin bir aracıdır. Uygulanan yönetim anlayışına göre de denetim anlayışı ve uygulayışı değişir. *Klasik yönetim kuramları,* denetimin teknik yanına ağırlık veren klasik denetim anlayışına yakındırlar. Klasik yönetim anlayışının genel özellikleri verim, emretme ve kontrol öğelerinin önemliliği, işi yapandan çok yapılan işin gözetilmesi, denetimin kontrol öğesine ağırlık verilmesi ve zorlayıcı olmasıdır. *İnsan ilişkileri merkezli yönetim kuramları,*

rehberlik ve yardıma yönelik denetimi gündeme getirmişlerdir. Bu anlayışta demokratik insan ilişkileri, işbirliği, rasyonel karar, ilişkilerde karşılıklılık ve örgütte uyum, görev yanında bireysel gereksinmelerin gözetilmesi ağırlık kazanmıştır. *Çağdaş yönetim kuramları,* "*sistem*" yaklaşımını denetime de uygulayarak denetimin işleyişine yenilikler getirmiştir. Denetim, yönetim kavramı bütünü içerisinde ele alınmaya başlanmıştır. Örgüt ve işi yapan bir arada ele alınmıştır (Aydın, 1986; Başar, 1993).

Öğeleri

Denetimin algılanması onun öğelerinin bilinmesine bağlıdır. Denetimin öğeleri (Başar, 1993; Taymaz, 2015; Akçadağ, 2016): (i) *Durum saptama.* Varolan durumu fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koymadır. Amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak üzere veri toplama sürecidir. Kontrol sürecinde kontrol prosedürleri tüm olasılıklar gözetilerek esnek tutulmalı, insancıl yönü teknik yönü kadar önemsenmelidir. Kontrol ve kanıtlamaya yöneliktir. (ii) *Değerlendirme.* Ölçüm sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp değer yargısında bulunulmasıdır. Değerlendirme yapılabilmesi için bir araştırma sürecine, veri toplamaya gereksinim vardır. Değerlendirme geliştirmeye yöneliktir. (iii) *Düzeltme ve geliştirme.* Değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanmasıdır. Denetim kavramının ağırlığını ve amacını da bu öğe belirler; çünkü denetimin amacı "*kanıtlamak"* değil, "*geliştirmek"*tir. Değerlendirme sonucu ortaya çıkan; (a) eksikliklerin tamamlanması, (b) yanlışların doğruya dönüştürülmesi, (c) amaç ve planlardan sapmaların düzeltilmesi, (d) daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması bu öğe içindedir.

İlkeleri

İlgili yazın incelendiğinde denetim ilkelerinin şunlar olduğu görülmektedir (Aydın, 1986; Başar, 1993; Gökçe, 1994; Taymaz, 2015): (i) *Amaçlılık.* Her etkinlik gibi denetimde amaçlı olmak zorundadır. Amacı olmayan etkinlik boşuna yapılmış demektir. Amaçsız olan denetimin sadece kayba neden olacağı açıktır. (ii) *Planlılık.* Denetim uzun ve kısa süreli planlara bağlanmalı, amaçlara yönelik bu planlarda denetimden etkilenecek kişilerin görüşleri alınmalıdır. (iii) *Süreklilik.* Amacına ulaşabilmesi için denetimin doğasında bulunması gerekli olan sürekliliği, bilim ve teknolojik gelişmeler zorunlu kılar. Sürekli denetim geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimini sağlar. (iv) *Nesnellik.* Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak gerekir. (v) *Bütünlük.* Düşünce ve eylemlerde sistem görüşünün gözetilmesi gerekir. Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba katmadır. (vi) *Durumsallık.* Durumsal farklılıklar, edimin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin farklı yer ve durumlarda farklı görünmelerine yol açabilir. Farklı koşullarda çalışan insanlardan aynı sonuçları beklemek yanlıştır. (vii) *Açıklık.* Bu ilke amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden ne beklenildiğini denetçinin açıkça ortaya

KAYNAKÇA

Akçadağ, T. (2016) Yönetim süreçleri, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss: 177-200), Ankara: Anı Yayıncılık

Aküzüm, C. & Özmen, F. (2013) Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri: bir meta-sentez çalışması, *EKEV Akademi Dergisi,* 17 (56), 97-120

Aslanargun, E. & Tarku, E. (2014) Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 20 (3), 281-306

Aydın, İ. (2005) *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Aydın, M. (1986) *Çağdaş eğitim denetimi,* Ankara: İM Yayınları

Başar, H. (1993) *Eğitim denetçisi (Rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi),* Ankara

Bursalıoğlu, Z. (1991) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış,* Ankara: Pegem Yayınları, No: 2

Can, E. & Gündüz, Y. (2016) İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 22 (1), 1-28

Çelebi, N. & Övür, M. & Eravcı, F. (2017) Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar, *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 1-30

Çiçek Sağlam, A. & Aydoğmuş, M. (2016) Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 17-37

Demir, M. & Tok, T. N. (2016) Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (2), 102-125

Demirtaş, H. & Akarsu, M. (2016) Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (2), 69-93. DOI: 10.17679/iuefd.17251239

Demirtaş, Z. & Ersözlü, A. (2007) İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri bağlamında teftiş sürecinde etik (Tokat ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6 (1), 89-94

Deniz, Ü. & Erdener, M. A. (2016) Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Editör: Ö. K. Tüfekçi, *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* içinde ss. 69-81), Saarbrücken: Lambert Academic Publishing

Durnalı, M. & Limon, İ. (2018) Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları), *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 413-425. doi:10.24106/kefdergi.389801

Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 275-294

Erdem, A. R. & Eroğul, M. G. (2012) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31, 13-26

Erdem, A. R. & Sarpkaya, R. (2011) Postmodernizmin eğitim denetimine uygulanabilirliği, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 73-85

Gökçe, F. (1994) Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 73–78

Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2014) Denetime gösterilen tepki ve bu tepkiyi azaltma yolları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129-148

Gökyer, N. & Namlı, A. (2015) Yöneticilerin maarif müfettişlerince yapılan kurum denetimine yönelik algıları, *TurkishStudies Dergisi,* 10 (11), 707-724

Gül, İ. (2017) Maarif müfettişleri başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel sayısı), 23-38

İlğan, A. (2014) Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 1-23, DOI Number: http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.1

İlğan, A. & Kıranlı S. (2007) Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 151-177

Karakuş, M. & Yasan, T. (2013) Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 1-19

Karasu, Y. & Cömert, M. (2019) İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (31), 93-120, DOI Numarası: https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.487251

Kaya, A. & Balay, R. & Taşdemir, A. (2016) İl eğitim denetmenlerinin liderlik, yöneticilik ve rehberlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Harran Maarif Dergisi,* 1 (1), 44–60

Kayıkçı, K. & Cantürk, G. & Yılmaz, O. (2014) Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 20 (2), 217-249

Kayıkçı, K. & Özdemir, İ. & Özyıldırım, G. (2018) Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri, *İlköğretim Online Dergisi,* 17 (4), 2170-2187

Koç, M. H. (2018) Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkokul müdürlerinin görüşleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 91-110, DOI: 10.15285/maruaebd.349727

Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2012) Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 131-142

Özdemir, T. Y. & Boydak Özan, M. & Akgün, M. (2017) Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 35-52

Özkan, H. H. & Çelikten, Y. (2017) Milli Eğitim Sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi, *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 965-990

Özmen, F. & Yasan, T. (2007) Türk Eğitim Sisteminde denetim ve Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, *6* (1), 204-210

Özmen, F. & Şahin, Ş. (2010) İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 92-109

Şahin, İ. (2016) Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10 (2), 251-273

Şanlı, Ö. & Altun, M. & Tan, Ç. (2015) Okul müdürlerinin denetmenlik görevlerindeki yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4 (7), 82-99

Taymaz, H. (2015) *Eğitim sisteminde teftiş (Kavramlar, ilkeler, yöntemler),* 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Tosun, A. & Ordu, A. (2019) Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Doi: 10.9779/pauefd.544220

Usta, M. E. & Özmen, F. (2017) 1910/1911 tarihli İlkokul Müfettişlerinin Görevlerine Dair Yönerge'nin günümüz eğitim teftişi uygulamaları ile karşılaştırılması, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1544-1573

Ünal, A. & Üzüm, S. (2014) Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi, *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 50-82

Yılmaz, K. (2009) Supervision duty of school principals. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 10* (1), 19-35

Yasal metinler

14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname"

24.05.2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği"

17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği"

09.12.2016 tarih ve 29913 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 6764 nolu "Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun"

20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı teftiş kurulu yönetmeliği"

10. BÖLÜM

MESLEK VE ÖĞRETMENLİK

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR [*]

- ✓ **ÜNİTENİN KAZANIMLARI**
- ✓ Öğretmenlikle ilgili kavramların bilgisi
- ✓ Öğretmenlikle ilgili ilkelerin bilgisi
- ✓ Öğretmenlikle ilgili olgular bilgisi
- ✓ Öğretmenlikle ilgili ilkeleri açıklayabilme

- ✓ **HAZIRLIK SORULARI**
- ✓ Neden öğretmenlik mesleğini seçtiğinizi açıklayınız?
- ✓ Meslek, meslekleşme ve öğretmenlik mesleği kavramlarını tartışınız.
- ✓ Öğretmenlerde olması gereken özellikleri tartışınız.

[*] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatanı için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır, devletini güçlendirir. Bu bakımdan, milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır. Ülkemizde Anadolu Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti zamanlarında, 1848 yılına kadar, öğretmenlik görevi, medreselerden yetişen, özel bir öğretmenlik bilgisine sahip olmayan kimseler tarafından yapılmıştır (Akyüz, 1997).

Modern anlamda ilk öğretmen okulu, meslek bilgisine sahip öğretmenleri yetiştirmek amacı ile yurdumuzda ilk defa 1848 yılında İstanbul'da kurulan Darülmuallimin-i Rüşti adı ile açılan okuldur. 1870 yılında ise kız ilk mekteplerine ve rüştiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek üzere Darülmuallimat adı verilen okullar açılmıştır. Osmanlı Devletinin son zamanlarında öğretmen olmak için yalnızca okuma yazma bilme şartı yeterli sayılmıştır (Akyüz,1997; Altunya, 1997; Güven, 2004).

1913 yılında, Tedrisatı İpdidaiye Kanun-u Muvakkad-i çıkarıldıktan sonra, öğretmen okullarında öğretmen adaylarını yetiştirecek öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmeye başlanmıştır. Cumhuriyet dönemine geçildiği zaman, 1926 yılında çıkartılan bir kanunla iki tip öğretmen okulu oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi, Darülmuallimin devamı şeklindeki "Şehir Öğretmen Okulları" ve yeni açılan "Köy Öğretmen Okulları" dır. Bu okullar başarısız olmaları nedeniyle 1933 yılında kapatılmıştır. Bu durum karşısında, öğretmen açığını kapatabilmek için 1937 yılında "Köy Eğitmenleri" kanunu çıkartılarak; askerliğini çavuş olarak yapan ya da ilkokul mezunu kişiler belli bir eğitimden geçirilerek "Eğitmen" adıyla görev yapmışlardır.

1930'lu yılların sonunda ülke nüfusunun büyük bir kısmının köylerde yaşaması nedeniyle köy hayatına dönük bir öğretmen tipi yetiştirmek üzere köy enstitülerinin açıldığı görülür. 1940-1948 yılları arasında 21 köy enstitüsü açılarak on beş bine yakın öğretmen yetiştirilmiştir. 1953 yılında 6234 Sayılı Kanun ile köy enstitüleri kapatılmış, ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar birleştirilerek ilk öğretmen okulları adı altında yapılandırılmıştır. 1976 yılında ise bu okullar öğretmen liseleri haline getirilmiştir.

1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmen yetiştirmede önemli bir değişiklik getirmiştir. Bu kanuna göre, hangi kademede olursa olsun, öğretmen adaylarına yüksek öğrenim görme şartı getirilmiştir. Bu kanun gereğince, 1974 yılından itibaren 2 yıllık eğitim enstitüleri kurulmaya başlanmıştır. 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda olan öğretmen yetiştiren kurumlar bu tarihten sonra üniversitelere bırakılmıştır.

1989-90 öğrenim yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarının eğitim süresi 2 yıldan 4 yıla çıkartılarak yeni bir dönem başlatılmıştır(Altunok, 1999).

Öğretmen Yetiştirme Görevinin Üniversitelere Geçişi: 1982 Yılından Sonraki Durum ve Gelişmeler (Tüm Kademeler)(Meb, Eurodicy, 2015)

20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1983 yılında 2809 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun'a dönüştürülmüştür) ile üniversite dışındaki tüm yükseköğretim kurumları gibi, MEB'e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar da üniversitelere bağlanmışlardır. İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar; daha önce iki yıllık Eğitim Enstitüsü iken Eğitim Yüksek Okulu adını almışlar, 1989-1990 Öğretim Yılında öğretim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve Temmuz 1992'de de bazıları Eğitim Fakültesi haline getirilmişler bazıları da mevcut eğitim fakültelerinin "sınıf öğretmenliği" bölümü olmuşlardır. Böylece, okul öncesi ve ilköğretime öğretmen yetiştirme süresi de, liselere öğretmen yetiştirme süresiyle eşit hale getirilmiş ve lisans düzeyine yükseltilmiştir. 1982 düzenlemesiyle, ilkokullara, ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı Eğitim Fakültesi olmuştur. Ancak bu fakültelerin yanında, genellikle fen ve/veya edebiyat fakültesi öğrencileri için düzenlenen "Öğretmenlik Formasyonu" programı yoluyla da öğretmen yetiştirilmiştir. 1997 yılına gelindiğinde, YÖK, öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanmaya gitmiş, bölüm, anabilim dalı ve program adları yeniden düzenlenmiş, öğretim programları geliştirilmiş, ilköğretim (1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasa ile zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkarılmış, ilkokullar ve ortaokullar tek çatı altında birleştirilerek ilköğretim adını almışlardır) ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden yapılandırmanın temel gerekçeleri arasında şunlar yer almaktadır:

1. Programların; içerik, ders sayıları, ve kredileri, okullarda uygulama gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardının olmadığı,
2. Programlarda yer alan derslerin içeriği ile ilgili okul kademesi ders içerikleri arasında tutarsızlıkların olduğu,
3. Teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamalı derslerin geniş ölçüde ihmal edildiği,
4. Alan öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yetersiz olduğu,
5. Öğretmenlik formasyonu derslerinin, uygulamaya dönük bilgi ve beceriyi kazandırmaktan uzak olduğu,
6. Programlarda seçmeli derslere yeterince yer verilmediği.

Bu çerçevede, lisans düzeyinde toplam 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. Yeni düzenleme ile getirilen önemli değişikliklerden birisi de ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgilidir. Toplam 4 yıl süreli

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1997).Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1997'ye. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi.

Altınok, İ.H. (1999). Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yeterlikleri, İlk ve Orta Öğretimde Fen-Fizik Eğitimi Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Altunya, N.(1997).Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı –Görüş ve Öneriler- Ek-li 3. Baskı Ankara: Ürün Yayınları.

Ayaz, Ö. (2010). Hekim, Hemşire ve Sağlık Yöneticilerinin Meslekleşme Düzeylerinin Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

Aydın, İ. (2010). Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2012). Eğitim ve Öğretimde Etik.Ankara:PEGEM Akademi

Erden, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Alkım Yayınları.

Ertekin, N. A. (2005). Türkiye'de Çevirinin Meslekleşmesi ve Çevirmenlerin Örgütlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf

http://sgb.meb.gov.tr/eurydice

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

http://www.tosmerkez.org.tr/oecd-ulkeleri-ve-turkiyede-ogretmen.htm

http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf

Güven, İ.(2004)Osmanlı Eğitiminin Batılaşma Evreleri, Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım.

Karadağ, A. (2002). Meslek Olarak Hemşirelik. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 5(2), 38-49.

Kuzgun, Y. (1995). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Y. (2009). Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Milli Eğitim Temel Kanunu,(1973). (1739 S.K.)

Oğuzkan, F. (1998). Öğretmenliğin Üç Yönü, Ankara: Kadıoğlu Mat.

Özdemir, M. (2012). İşletmelerde Çatışma Yönetimi. İstanbul: Bakırköy

Sönmez, Veysel. (1988). Gelecekte Olası Eğitim Sistemleri. Ankara

Şişman, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2001). Meslekleşme Süreci ve Hemşirelik. Hemşirelik Forumu Dergisi.

11. BÖLÜM

TOPLUMSAL, POLİTİK VE EKONOMİK YÖNLERİYLE EĞİTİMİN HUKUKSAL TEMELLERİ

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ*

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Öğrencilerimiz bu üniteyi çalışmayı tamamladıktan sonra;

- ✓ Hukuk ile ilgili temel kavramları tamamlayabilecek
- ✓ Hukuk ve eğitimde hukukun önemini kavrayabilecek
- ✓ Eğitimin hukuksal işlevlerini kavrayabilecek
- ✓ Eğitim ve hukuk ilişkilerini yorumlayabilecek
- ✓ Toplumsal yaşamı düzenleyen kuralları kavrayabilecek
- ✓ Hukuk kuralları niteliklerini kavrayabilecek
- ✓ Türk anayasalarında eğitimle ilgili maddeleri değerlendirebilecek
- ✓ Eğitimle ilgili temel yasaları değerlendirebilecek

HAZIRLIK SORULARI

- ✓ Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları not ediniz. Bu üniteyi çalıştıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.
- ✓ Eğitimi etkileyen değişkenler neler olabilir? Davranışlarımızı hangi değişkenler etkilemektedir? Sosyal yaşamı düzenleyen kurallar nelerdir? Bu kuralların eğitim ve hukuka etkilerini araştırınız.
- ✓ Eğitim ile hukuk arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Bu ilişkinin neden ve önemini araştırınız.
- ✓ Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında eğitimle ilgili hangi konulara yer verilmiştir? Araştırınız ve nedenlerini tartışınız.
- ✓ Türk Millî Eğitiminin temel ilkeleri nelerdir? Araştırınız.

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

GİRİŞ

EĞİTİMİN İŞLEVLERİNİN ÇOK BOYUTLULUĞU VE HUKUK

Eğitim, davranış değiştirme ya da yetiştirme olarak tanımlanır. Bu tanım genel olarak kabul gören bir gerçekliktir. Ancak eğitimin salt bu tanımla betimlenmesi bir eksikliktir. Eğitim, makro anlamda açık sistem özelliği taşıyan toplumsal bir kurumdur. Eğitim toplumsal bir kurum olarak farklı boyutlarda kimi işlevler yerine getirir. Eğitimin işlevleri kimi farklı sınıflamalara tabi tutulmakla birlikte genel olarak **sosyal, psikolojik, politik (siyasal) ve ekonomik işlevler** biçiminde dört ana alt başlıkta incelenir.

Tüm uzlaşı ve birlikteliklere rağmen eğitimin işlevleri yerine getirilirken, **kime, nerede, neden, nasıl** davranılacağı önemli bir sorun alanıdır. Bu sorular bir bakıma kimin hak, görev ve sorumluluklarının ne olacağına ilişkindir. Sorun, eğitim hizmeti sunulurken bu hizmeti sunanların ve hizmetten yararlananların hukuklarının ne olacağı sorunudur. Eğitim hukuku, bu bağlamda, eğitim örgütlerinin, eğitilenlerin, eğitim hizmetinin üretiminden sorumlu olanların, kamu otoritesi ile işveren ve çalışanların hak, görev ve sorumluluklarının araştırıldığı ve belirlendiği bir çalışma alanı olarak tanımlanır.

HUKUK VE TOPLUMSAL YAŞAM

Toplumsal yaşamın bir dizi kurallar gerektirdiği açıktır. İnsan istediği işi, eylemi istediği zaman yapma sınırsız hakkına sahip olmadığı gibi kimi eylemlerin örneğin ceza ya da yaptırımların insana yöneltilmesi, yapılması mümkün değildir. Kuralların gerekliliğinin temel nedeni, toplumsal birlik, dirlik ve düzenin sağlanmasıdır. Gerçekten toplumsal yaşamın, bir düzen içinde sürdürülmesi için insanların gerek birbirleriyle gerek diğer toplumsal kurum ve birimlerle ilişkilerinde uymaları gereken kurallara gereksinim vardır ve hatta bu durum bir gereklilikten çok zorunluluktur. Bu amaçla kökenleri, doğaları, içerik ve özleri farklı kimi kural bütünlükleri söz konusudur.

Toplumsal Yaşamı Düzenleyen Kurallar – Toplumsal Düzen Kuralları

Toplumsal yaşam, bir dizi amaç ve işlevin yerine getirilmesi ile mümkündür. Bu ise dirlik ve düzen için kuralları gerekli kılar. Kimileriyle gelenekçi kimileriyle güncel kimi gereklilik ve zorunluluklar sosyal, ahlaki, dini ya da bir başka emredici hükme dayalı kurallar bir zorunluluktur. Bu bakımdan yani toplumsal yaşamın birlik, dirlik ve düzenlik içinde sürdürülebilmesi için bireylerin uyması beklenen kurallara **toplumsal davranış kuralları** ya da **toplumsal düzen kuralları** denilmektedir. Toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar literatürde genel olarak **dinsel kurallar, ahlak kuralları, görgü kuralları ve hukuk kuralları** biçiminde dört grupta toplanmaktadır (Aybay, Aybay ve Pehlivan, 2003).

TOPLUMSAL, EKONOMİK VE POLİTİK YÖNLERİYLE HUKUK

Aile, ekonomi, siyaset, din ve eğitim en temel ve makro toplumsal kurumlardır. Genelde kapsamlı, çok yönlü ve grift düzeyde işlev gören makro toplumsal kurumlar **geniş anlamda toplumsal kurumlar** olarak tanımlanır. Bu kurumların işlevlerini yerine getirirken alt sistem öğeleri gibi göreve koştuğu alt birimler ise **dar anlamda toplumsal kurumlar** olarak adlandırılır (İçli, 2012). Bu bağlamda hukuk, bir bakıma iktidarın oluşumu ve paylaşımı amaçlı toplum yönetim siyasetinin işgörü yüklediği bir toplumsal kurum olarak görülmektedir. Bir arada yaşayan insanların toplumsal dayanışma içinde huzurlu ve güvenli bir hayat sürebilmeleri ve çıkacak ihtilafları âdil bir şekilde çözebilmeleri için gerekli olan *sosyal düzen kuralları*nın dışsal ve yaptırıma sahip olanlarını kendisine konu edinen hukuk disiplinidir (Kozak, 2018).

Tanım, betimleme ve sosyal gerçeklikten hareketle hukukun bir toplumsal kurum olduğu tartışmasızdır. Tartışmalı olan hukukun dar ya da geniş anlamda bir toplumsal kurum olarak ele alınıp alınmamasıdır. Bu tartışma hukukun temel işlev ve işleyişi açısından çok önemli anlamlı sonuçlar, farklılıklar doğurmamaktadır. Bu noktada "Bir toplumsal kurum olarak nitelikleri nedir, diğer toplumsal kurumlarla ilişkileri nasıldır?" soruları eğitim-hukuk ilişkileri bakımından önemlidir. Bu bağlamda bakıldığında hukuk ile diğer toplumsal kurum ilişkilerinin irdelenmesi bir gerekliliktir. Ancak bu noktada tüm toplumsal kurumlar ile hukuk ilişkilerinin incelenmesi bu ünitenin kapsamı bakımından geniş olacağından özellikle siyaset, toplumsal yapı ve ekonomi ile hukuk ilişkileri incelenmiştir.

Siyaset sosyal pratikte iktidarın edinimi ve sürdürülmesi ile ilişkili olması bakımından toplumda değer ve kıymetin dağıtılmasını içerir. Değer, kıymet ve refahın paylaştırılması "çıkar" ilişkileri, sosyal katmanlar mücadelesi ve ideolojilerin mücadelesini içerir. Bu açıdan hukuk ve siyaset ilişkileri karmaşık, grift ve tartışmalı konudur. Toplumsal kurumların karşılıklı etkileşim halinde olduğunu söylemek sorunu yeterince açıklamamaktadır. Bu bağlamda siyaset-hukuk ilişkileri açısından şu görüşler ortaya konulabilir:

Siyaset ve hukuk karşılıklı etkileşim halindedirler. Hukuk ve siyasetin farklı işlevleri olmakla birlikte düzen sağlama, değer oluşturma gibi örtüşen işlevleri bulunmaktadır. Hukuk ile siyaset ilişkileri karmaşık, grift ve ağırlıklı çatışarak uzlaşı niteliği göstermektedirler. Hukuk-siyaset ilişkilerinde en önemli sorun alanı siyaset yönetim ilişkilerinin nasıl olacağı sorunudur. Siyasetin devlet yönetimi olduğu; hukukun da düzeni sağlama ile hak ve adalet dağıtma işlevleri oluşu farklı çatışma ve tartışmalara neden olmaktadır. Bu noktada yönetim biliminde tartışılan siyaset bilimi yaklaşımı çerçevesindeki tartışmalardan hareketle şu noktalar öne çıkmaktadır: Wilson, Goodnow, Willougby ve White gibi Amerikalı siyaset bilimciler bağımsız bir yönetim bilimi geliştirmeye yönelerek siyaset yönetim ayrımını savundular. Siyaset bilim yaklaşımı adıyla anılan bu yaklaşıma göre kamu politikaları oluşturmak, genel amaçlar koymak siyasal organların işi; bu amaçların işe dönüştürülmesi ise yönetimin işidir. Bu görüşten hareketle

KAYNAKÇA

Akgün, T. (2004). *Hukukla ilgili terimler sözlüğü*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Akı, E. (2010). *Hukukun temel kavramları.* (9. Baskı). İzmir: Barış Yayınları.

Akıntürk, T. (2009) *Hukuka giriş.* (11. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Anayurt, Ö. (2018). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları.* (18. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aral, V. (1983) *Hukuk ve hukuk bilimi üzerine*. İstanbul: Üçdal Neşriyat.

Aral, V. (2010). *Hukuk felsefesinin temel sorunları.* (2. Baskı). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık

Aren, S. (2014). *Ekonomi dersleri.* (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Atalay, H. (2013). Hukuk sistemleri ve Türk hukuk tarihi. U. Aydın ve E. Sütken (Ed), Hukukun temel kavramları. (2. Baskı) (s. 56-80) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aybay, R., Aybay, A. ve Pehlivan, A. (2003). *Hukuka giriş*. (13. Baskı) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri. Yönetsel davranış.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim bilimine giriş.* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilge, N. (2017). *Hukuk başlangıcı: hukukun temel kavramları ve kurumu* (35. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Bryjak, G. J. Ve Soroka, M. P. (2001). *Sociology cultural diversity in a changing world.* (4th Edition). Boston: Pearson.

Çelebi, N. (2012). *Sosyolojiye giriş.* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, A. (1995). *Türk eğitim hukuku*. Ankara: Polat Yayınları.

Çiftçi, A. (2017). Bir bilim olarak eğitimin hukuki temelleri. Ç. Özdemir ve A. S. Arslangilay (Ed.), Eğitim bilimine giriş (4. Baskı) (s. 101 -137) içinde . Ankara: Pegem Akademi.

Çobanoğlu, S. (2019, 10 Ocak). Uluslararası antlaşmalar normlar hiyerarşisinin neresinde?. Erişim adresi: https://www. Akademik paradigma. com/uluslararasi-antlasmalar-normlar-hiyerarsisinin-neresinde/

Çocuk hakları sözleşmesi
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDair Sozlesme.pdf

Dağlı, A. (2017). Eğitimin hukuksal temelleri . Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), Eğitim bilimine giriş (13. baskı). (s. 201-234) içinde Ankara: PegemA Yayıncılık,

Doğan, R., Tosun, C. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi.* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğan, Y. (2018, 1 Temmuz). Yeni sistemde normlar hiyerarşisi. Erişim adresi: https://www.mornota.com/yeni-sistemde-normlar-hiyerarsisi/

Erbek, (2013, 22 Ocak). Negatif pozitif ve aktif statü hakları. Erişim adresi: http://www.caglarerbek. com/2013/01/negatif-pozitif-ve-aktif-statu-haklar_28.html

Erdoğan, M. (2019). *Anayasa hukukuna giriş ana esaslar.* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Esener, T. (1998). *Hukuk başlangıç dersleri.* Ankara: Alkım Yayınları.

Fendoğlu, H. T. (2018). *Anayasa hukuku*. (4. Baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.

Giddens, A. ve Sutten, P. W. (2013) *Sociology.* (7th edition). Cambridge: Polity Press.

Gökçe, F. (2000) *Değişim sürecinde devlet ve eğitim.* Ankara: Eylül Kitap Yayınevi.

Gözler, K. (1998) *Hukukun genel teorisine giriş*. Ankara US-A Yayıncılık.

Gözler, K. (2009). İdare *hukuku II. cilt*. (2. Baskı). Bursa: Ekin Yayıncılık.

Gözler, K. (2019). *Türk anayasa hukukuna giriş.* (15. Baskı). Bursa Ekin Yayınevi.

Gözübüyük, Ş. (2017). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları.* (39. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Gülgeç, Y. B. (2016). *Normlar hiyerarşisi*. İstanbul: Onikilevha Yayıncılık.

Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Güriz, A. (2005). *Hukuk başlangıcı*. (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güriz, A. (2017). *Hukuk başlangıcı*. (18. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürkan, Ü. (2017). *Hukuk sosyolojisine giriş*. (9. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Henslin, J. M. (2010). *Essentials of sociology down to earth approach.* (10th Edition) Boston: Allyn and Bacon.

Hess, B. B.; Markson E.W. ve Stein P. J. (1996). *Sociology.* (5th Edition). New York: MucMillian Publishing Co. Inc.

Hirş, E. (1996) *Hukuk felsefesi ve sosyolojisi dersleri* [Der. Selçuk (Baran) Veziroğlu] Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü.

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research, and practice.* New York: McGraw- Hill.

İçli, G. (2012). *Sosyolojiye giriş.* (6: Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1949,27 Mayıs). *Resmi Gazete.* (Sayı: 7217). Erişim adresi: http:// www. resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf

İzveren, A. (1994). *Hukuk felsefesi*. (2. Basım). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi. Kuram ve Türkiye'deki uygulama.* (5. Baskı). Ankara: Ofset Matbaacılık.

Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Keskinsoy, Ö. (2018). *Anayasa ve Türk anayasa hukuku.* (2. Baskı). Ankara: Monopol Yayınları.

Keyman, S. ve Toroslu, H. (2012) *Hukuka giriş.* (5. Baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.

Kılıçoğlu, A. M. (2018). *Medeni hukuk pratik çalışmaları.* (18. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Kozak, H. E. (2018). *Hukuk felsefesi ve sosyolojisi.* Konya: Palet Yayınları.

Macionis, J. J. (2008). *Sociology: a global introduction*. (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice Hall

Macionis, J. J., K. Plummer. (2008). *Sociology : a global introduction. (*4th edition). Harlow: Pearson Prentice Hall.

Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim.* İstanbul: Cem Yayınevi.

Özbudun, E. (2018). *Türk anayasa hukuku*. (18. Baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.

Özcan, M. T. (2001) *Hukuk sosyolojisine giriş*. İstanbul: Donkişot Yayınları.

Özgü, T. (1991). *Eğitim ekonomisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E. (2017). *Sosyolojiye giriş*. (27. Baskı). İstanbul: Ekin Yayınevi

Özkorkut, K (2013). Hukuki ilişkiler ve haklar. U. Aydın ve E. Sütken (Ed). Hukukun temel kavramları. (2. Baskı). (s. 106-133) içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öztan, B. (2019). *Medeni hukukun temel kavramları.* (43. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Öztekin, A. (2018). *Siyaset bilimine giriş.* Ankara: Siyasal kitabevi.

Parasız, İ. (2015). *İktisadın ABC'si.* (15. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Pazarlı, O. (1993). *İslam'da ahlak.* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Politzer, G. (2011). *Felsefenin temel ilkeleri.* (Çev. H. Erdem). İstanbul: Arya Yayıncılık.

Poyraz, H. (2016) *Dil ve ahlak.* Ankara: Dergah Yayınları.

Rawls, J. (2000). *Lectures on the history of moral philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.

Ritzer, G. (2008). Social theory. (7th edition). Boston: McGraw Hill.

Sayman, C. (2006). Dwight Waldo ve yönetim yazını. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: file:///C:/Users/MacBookPro/Downloads/2952. Pdf acikarsiv.ankara.edu. trbrowse

Schaefer, R. T. (2003). *Sociology*. (8th Edition). Boston: McGraw-Hill.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (25. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sergiovanni, T. J.; McCarty, M. M.; Fowler, F. C. ve Kelleher, P. (2008). *Educational governance and administration.* (6th Edition). Boston: Pearson.

Şafak, A. (2002). *Ansiklopedik hukuk sözlüğü*. İstanbul: Selim Kitabevi.

TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: http://sozluk.gov.tr/

Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

----------. (2015). *Sosyolojiye giriş.* (8. baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Teziç, E. (2008). *Anayasa hukuku*. (22. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Tolan, B. (2006) *Sosyoloji.* (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Turan, E. (2014). *Siyaset bilimine giriş*. Konya: PaletYayınları.

Türer, A. (2006). *Eğitim bilimine giriş: Türk eğitim sisteminin gelişim özellikleri*. (2.Basım). Ankara: Detay Yayıncılık

Umar, B. (1997). *Hukuk başlangıcı*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Uslu, F. (2018). *Bütün konularıyla anayasa yargı dersleri*. (2. Baskı). İstanbul: Adalet Yayınları.

Uslu, F. (2019). *Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine göre Türk anayasa hukuku.* (2. Baskı). İstanbul: Adalet Yayınları.

Uzun, E. (2013). Kurallar, Devlet ve Hukuk. Hukukun Temel Kavramları. (2. Baskı). (Ed. U. Aydın ve E. Sütken). İçinde 2-26. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ünal, I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.

Velidedeoğlu, H.V. (1983) "Senin Hukuk Dediğin!..." *Cumhuriyet Gazetesi* 9 Ocak.

Yeşil, R. (2018). Eğitim ve toplum. E. Köse ve S. Z. Genç (Ed), Eğitim sosyolojisi. (s.51-74) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, E. (2016). Hukuk sözlüğü. (6. Baskı). Ankara: Yetkin Basımevi.

Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yiğit Koyunkaya, M. (2019). Eğitimin Hukuksal Temelleri. http://melikeyigit.weebly.com/uploads/ 1/2/4/7/ 12475408/6-_e%C4%9Fitimin_hukuksal_temelleri.pdf. Erişim Tarihi: 2 Eylül 2019

Zevkliler, A; Havutçu, A. ve Gürpınar, D. (2008). *Medeni hukuk: temel bilgiler*. (6. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

12. BÖLÜM

EĞİTİMİN SİYASAL TEMELLERİ

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN*

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

- Eğitim kurumlarının siyasal işlevleri ile ilgili kavramların bilgisi
- Eğitim kurumlarının siyasal işlevleri ile ilgili ilkeler bilgisi
- Eğitim kurumlarının demokratik niteliklerini kavrama
- Farklı siyasal rejimlerle eğitim-devlet ilişkilerini kavrama

Aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışınız.

HAZIRLIK SORULARI

- Eğitim kavramının siyasal yönlerini günlük yaşantınızda araştırınız.
- Günlük yaşantınızda demokratik davranışlara somut örnekler düşününüz.
- Demokrasi ve eğitim ilişkileri açısından kendi toplumsallaşmanızı değerlendiriniz ve eleştiriniz.
- Günlük yaşantınızda demokratik olmayan davranışlarınıza somut örnekler veriniz.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

Bu bölümde "siyaset ve eğitim" ilişkileri ele alınmaktadır. Burada, devlet ve onun eğitimsel işlevleri anlaşılmaktadır. Çünkü eğitim hizmetleri de devletin işlevleri arasında yer almaktadır. İşte konumuz, devletin eğitim hizmetlerini yerine getirirken ne gibi toplumsal sorunlarla karşılaştığının çözümlenişidir. Devletle eğitimin ne gibi ilişkileri söz konusudur sorusu, konumuzun temelini oluşturmaktadır.

SİYASET VE EĞİTİM İLİŞKİLERİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ

Siyaset, toplumsal sistemdeki iktidarı, gücü elde etmek ve onları kullanmak uğraşısıdır.

Siyaset kurumu, iktidarı elde etme ve kullanma biçimlerini belirleyen normlar sistemine denir. Bu kurumlar, toplumsal sistemdeki iktidarın dağılımı ve sürdürülmesi ile ilgili kurumlardır. Siyasetin alt alanları, devlet, hükümetler, sendikalar, baskı grupları, siyasal partilerdir. Bunlar, toplumsal sistemin varlığı, işleyişi ve görece kalıcılığına katkıda bulunurlar.

Siyaset kurumunun toplumsal sistemdeki temel işlevleri şunlardır:

a) Siyaset kurumu, öncelikle, kamu düzeni ve genel yönetimi sağlama gereksinimine yönelik çalışmalar yapar.

b) Siyaset kurumları, toplumsal sistemin tüm üyelerinin yararına olabilecek bir düzen yaratma aracıdırlar.

c) Bu kurumlar, halkın yaşayışını, yasalar ve mahkemeler gibi resmî yöntemlerle düzenlemeyi öngörürler.

Bütün bunların gereğince yapılması EĞİTİM'e bağlıdır. Siyaset kurumunun özellikle işleyişi ve görece kalıcılığını ancak eğitim kurumu sağlayabilir. Eğitim, aynı zamanda, siyasetin değişimine de yol açar. Günümüzde, eğitim ve öğretimin düzenlenmesi, yürütülmesi, geliştirilip yaygınlaştırılması, denetlenmesi gibi işlerin yapılıp yerine getirilmesi devletin görevleri arasındadır. Ayrıca, düzenin isteğine uygun vatandaş ve önder yetiştirme de eğitimin temel işlevleridir.

Eğitim ve siyaset arasındaki ilişkiler her zaman uyumlu değildir. İlişkilerde uyumsuzluklar, gerginlikler, çekişme ve çatışmalar da söz konusu olabilir. Başka etmenlerin katılması ve karışması ile bu sonuç görülür. Demokratik yönetim biçimleri, oluşup yerleşmek ve gelişebilmek için yüksek düzeyde eğitilmiş, üstün nitelikli ve erdemli vatandaşlara gereksinim duymaktadırlar.

Günümüzde yapılan araştırmalara göre, bir ülkenin eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik yönetim biçimini benimseme ve bu yönetimde başarılı olabilme olanağı da artmaktadır. Demokratik ülkelerin hemen hepsi, eğitim düzeyi ve niteliği yüksek vatandaşların bulunduğu ülkelerdir. Otoriter yönetimlerde ise, eğitilmiş vatandaşların sayısı ve niteliği yetersizdir. Eğitim düzeyi yüksek rejimlerde kişiler

daha hoşgörülüdür. Bu rejimlerde ayrıca eğitim düzeyi yükseldikçe siyasal katılma da artış gösterir. Eğitim, demokrasinin yeterli koşulu olmayabilir. Ancak, eğitim, demokrasinin varlığını koruyup sürdürmesinin zorunlu koşuludur.

DEVLET VE EĞİTİM

Devlet kurumlaşmış bir güçtür. Bir sınıfın ya da bir toplumun amaçlarının siyasal ideolojik ve ekonomik yollarla gerçekleştirilmesinde etkili bir yaptırım gücüne sahiptir. Böylece devlet, toplumsal görevlerini yerine getirebilmek için yaşamın her alanına girmektedir. Bu arada ekonomik, örgütsel, hukuksal, askerî, siyasî sisteme; ekonomik, siyasî ve ideolojik girdiler sağlayarak devletin sürdürülebilmesine katkıda bulunur. Eğitim sistemleri siyasal sistemin özelliğine göre otokratik ya da demokratik biçimde örgütlenebilir. O halde siyasî gücün biçimi, eğitimin en önemli sınırlayıcısıdır. Bu bağlamda eğitim monarşik bir sistemde otorite merkezlidir. Oligarşik bir siyasî sistemde ise belli bir grubun değerleri ve ekonomik çıkarını koruyacak biçimde düzenlenir. Bu gruplar soylular, aristokratlar, seçkinler, aydınlar, bürokratlar, askerler, toprak ağaları, sanayiciler, siyasî partiler vs.dir.

Siyasal gücün gruplara ve bireylere değin dağılımı geniş halk kitlelerinin eğitilmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Ancak geniş halk kitlelerinin istendik düzeyde eğitilerek siyasal gücün bir araya toplanması gerekir. Bunu sağlayacak en ideal siyasî sistem ise "demokrasi"dir. Demek ki siyasal güç herhangi bir ülkede bir kişiye ya da bir grup insana ya da toplumdaki bütün bireylere verilmiştir. Sonuncu biçimde siyasal güç ya toplumdaki tüm bireylerin yer aldığı sivil toplum örgütlerinden ya da tek tek bireylerden oluşabilir. Siyasal güç zorlayıcı bir özelliğe sahiptir. Kaba güç kullanabilir. Siyasal güç ilk çağ demokrasilerinde karara doğrudan katılım biçiminde sağlanmıştır. Fakat bu hakkı kullanan sınırlı sayıda insanlardan oluşan sınıflar olmuştur. Günümüz toplumlarında ise nüfusun fazlalığı doğrudan katılımı engellemiştir. İnsanlar kendileri adına gücü kullanacak vekilleri seçme yoluna gitmişlerdir.

EFLATUN VE ARİSTO'NUN EĞİTİM ANLAYIŞLARI

Yunan düşünürlerinden Aristo ve Eflatun eğitim ve siyaset ilişkisini ilk kez incelemişlerdir.

Platon "Devlet" isimli yapıtında devletin görevinin sadece yöneticileri değil bütün sınıfları yani topyekün toplumu mutlu etmek olduğunu söyler. Ona göre devlette temel olan değerler, yiğitlik, bilgelik, doğruluk ve ölçüdür. Devletin yöneticileri filozof olacak, bunlar doğruluğu en üstün değer sayarak onun hizmetine girecekler ve toplumun yasalarını da ona uyduracaklardır. Doğruluk ve bilgelikten ayrılmadığı takdirde yöneticiler ve vatandaşlar, hem kendi kendileriyle, hem de tanrılarla barış içinde mutlu bir şekilde yaşayacaklardır. Platon vatandaşların bu değerlere sahip olarak yetiştirilmesinde beden ve kafa eğitimi için jim-

nastik ve müziğin en iyi araç olduğunu düşünür. Kısacası Platon devletin eğitim görevinin "vatandaşlık eğitimi"ni yaptırmak olduğunu söyler.

Aristoteles'in düşündüğü eğitim işleri devlete ait olmalı ve yasalarla düzenlenmelidir. Her vatandaş içinde yaşadığı hükümet biçimine göre yetiştirilmeli, o hükümetin biçiminin yapısal özelliklerine uygun bir eğitim almalıdır. Eğitimin gayesi genele yöneliktir. Eğitim herkes için aynı olmalıdır. Vatandaşlar devletin birer parçasıdırlar. Parçanın bakımı bütünün bakımından ayrı olarak düşünülemez. Dolayısıyla herkese aynı eğitim verilmelidir.

Platon ve Aristoteles'in yukarıda belirtilen görüşlerinden bireylerin eğitiminde devlete düşen görevlerin daha çok vatandaşlık eğitimi olduğu anlaşılmaktadır. Yani devletin eğitim görevi iyi vatandaş yetiştirmektir.

İdeolojik Güç ve Eğitim

İdeolojik güç, kaynakların bölüşümünü meşrulaştırarak siyasal güce belirli yönde biçim veren ve belli bir düşünceye dayanan güçtür. Devletin siyasal ve ekonomik gücünün haklılaştırılmasına dayanak sağlayan güçtür. Sanayi devrimi ile sınıfsal bir özellik kazanmış, insanlık tarihinin her döneminde bireysel ve toplumsal eylemleri haklılaştırmanın bir aracı olarak iş görmüş ve devletin ortaya çıkışı ile sistemli bir güç durumuna gelmiştir.

İdeolojinin niteliğini açıklayan değişik görüşler vardır. Örneğin belli bir toplumsal grup ya da sınıfa ait düşünceler kümesidir. Egemen siyasal gücü meşrulaştıran siyasal düşüncelerdir. Ya da egemen siyasal gücü meşrulaştırmaya yarayan yanlış düşünceler gibi. Eğitim, egemen ideolojiyi sürekli olarak besleyerek siyasal sistemin kendini yeniden üretmesinde etkin rol oynar. Bu nedenle eğitim önemli sayılır. Bu öneminden dolayı eğitim aynı değerlere sahip, aynı yönde davranış gösteren türdeş ve yönetilebilir bir toplum yaratmak amacıyla devlet tarafından düzenlenir, denetlenir ve finanse edilir.

Tarih boyunca eğitimde fırsat olanaklarının kime sağlanacağı, buna kimlerin karar vereceği daima bir sorun olmuştur. Bu sorunun yanıtı ülkenin kim ya da kimler tarafından yönetileceği konusu ile iç içedir. Ülke yönetim biçimleriyle kimin eğitim göreceği konusu birbiriyle bağlantılı olarak genelde üç kategori tarafından ele alınabilir. Bireysel yönetim, grup yönetimi, çoğunluğun yönetimi. Aşağıda bu sınıflandırmaya göre eğitimin biçimlenişini ele alacağız.

BİREYSEL YÖNETİM VE EĞİTİM

Eğitim monarşik bir siyasal sistemde otorite merkezlidir.

Bireysel yönetimde son karar "hükümdar" tarafından verilir. Bu kararın doğru ve yerinde olması onun iyi eğitilmiş olmasına bağlıdır. Oysaki yönetilenlerin eğitilmesi ihmal edilir. Hatta onların eğitilmesi gereksiz görülür. Yönetimin babadan oğla geçtiği hanedanlarda geleceğin hükümdarının eğitilmesine küçük yaşlarda

KAYNAKÇA

Celkan, Y. Hikmet, "Eğitim Sosyolojisi" (2. Baskı), Erzurum 1991, Atatürk Üni. Yay.No:64.

Erden, Münire-Fidan, Nurettin, "Eğitim Bilimine Giriş" Ankara 1986.

Giddens, Anthony, Sosyoloji, İstanbul 2008, Kırmızı Yay.

Gökçe, Feyyat, "Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim", Ankara 2000, Eylül Yay.

İnal, Kemal, Eğitim ve İdeoloji, İstanbul 2008, Kalkedon Yay.

Kneller, George, "Foundations of Education" USA, 1971.

Musgrave, P. W., "Sociology of Education", England 1965.

Tezcan, Mahmut, "Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye", Ankara 1993.

Tezcan, Mahmut, "Toplumsal Değişme ve Eğitim", Ankara 1998, A.Ü. Eğit.Bil.Fak. Yay. No:182.

Tezcan, Mahmut, Toplumsal Değişme, Ankara 1995.

Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, Ankara 1999, 12. Baskı.

Tezcan, Mahmut, Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi, Ankara 1994.

Tezcan, Mahmut, Sosyal Bilimlere Giriş, Ankara 1999.

Tezcan, Mahmut, "Çocuk Eğitiminde Ailenin Rolüne Sosyolojik Bir Bakış", Ank. Üni.Eğit.Bil.Fak.Derg. Cilt: 10, Sayı:3-4, Ankara 1979.

Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, Ankara 1999, 12. Baskı.

Tezcan, Mahmut, Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Ankara 2005, Anı Yay.

Tezcan, Mahmut, Sosyolojiye Giriş, Ankara 2010, Anı Yay.

Tezcan, Mahmut, Dış Göç ve Eğitim, Ankara 2000, Anı Yay.

Varış, Fatma (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara 1998, Alkım Yayınları.

- Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 1-3 Mart 2008, Ankara Üniv. Eğitim Bil. Fak. Yay.

- Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, (Ed.Betül Çotuksöken ve diğerleri) İstanbul, 2003, Tarih Vakfı Yayınları.

- Sosyoloji, Ankara, 2008, Siyasal Yayınları.

- Sosyolojiye Giriş; Ankara 2002, Martı Yayınları.

EĞİTİM HUKUKU VE UYGULAMALARI

Editörler

Ahmet BOZAK

Muhamet Cevat YILDIRIM

Yazarlar

Mehmet Emin USTA

Muhamet Cevat YILDIRIM

Mehmet UZUN

Akif KÖSE

Tuncer FİDAN

Ahmet BOZAK

Durmuş SERASLAN

Mehmet Hilmi KOÇ

Celal Teyyar UĞURLU

2. Baskı

Ankara
2024

EĞİTİM HUKUKU VE UYGULAMALARI
Editörler: Ahmet BOZAK - Muhamet Cevat YILDIRIM

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-954-3
e-ISBN	: 978-605-170-708-2
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİM HUKUKU VE UYGULAMALARI
Editörler: BOZAK, Ahmet – YILDIRIM, Muhamet Cevat

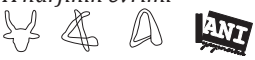
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 2. Baskı, x+166 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-954-3
e-ISBN	: 978-605-170-708-2
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim Hukuku, Hukuk, Eğitim
Hukuksal, Hukuk Devleti, Yönetim, Teşkilat, Millî Eğitim, Hukuki, Devlet Memurluğu, Soruşturma, Eğitim Örgütü, İç Denetim, Yükseköğretim, Disiplin Cezası, İdari Yargı, İdari Dava

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

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Toplumların gelişiminde hayati bir fonksiyona sahip olduğu kabul edilen eğitim, ilk çağlardan itibaren pek çok uygarlık tarafından önemsenmiş, birtakım yazılı kural ve kaidelere göre düzenlenmiştir. Toplumsal kuralları ve işleyişi formal boyutta düzenleyen hukuk sistemi ile eğitim sistemi arasında yakın bir ilişki olduğu, hukuk ve eğitim alanlarının birbirini tamamlayan iki temel unsur olduğu söylenebilir. Hukuk alanı içerisinde bir alt disiplin olarak da değerlendirilen eğitim hukuku bir yandan eğitim kurumlarının işleyişini düzenleyen kuralları ortaya koyarken, aynı zamanda bu kuralların nasıl uygulanması gerektiğini hukuki bir perspektiften değerlendirerek yorumlamakta ve eğitim alanındaki formal işleyişin niteliğine de katkı sağlamaktadır. Eğitim hukuku alanındaki düzenlemelerin ve mevzuat metinlerinin bilinmesi kadar bu düzenlemelerin hukuki bir bakış açısıyla nasıl yorumlanacağı, hukuki düzenlemelerin nasıl gerçekleştirileceğinin bilinmesi de önemlidir. Hazırlanan kitabın özellikle uygulama alandaki bu pratik ihtiyaca cevap vermesi hedeflenmiştir. Bu amaçla kitabın hazırlanmasına katkı sağlayan bölüm yazarları ile editörlerin tamamı eğitim hukuku uygulamalarını yakından bilen eğitim müfettişliği veya müfettişlik görevinde bulunmuş kişi ve akademisyenlerden oluşturulmuştur. Bu yolla aynı zamanda eğitim alanında görev yapmakta olan başta öğretmen ve yöneticilere genel mevzuat bilgileri kadar, bu bilgilerin uygulama aşamaları hakkında pratik ve somut bilgilerin aktarılarak yol gösterilmesi de amaçlanmaktadır.

Bu kitapta eğitimin hukuksal temelleri; Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı ve millî eğitim sistemi; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile MEB eğitim personeline ilişkin hukuki düzenlemeler; eğitim örgütlerinde denetim; yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarına ve öğrencilere ilişkin disiplin uygulamaları; disiplin cezalarına karşı başvuru yolları ve eğitim personeli açısından idari yargı süreçleri; eğitim paydaşlarının görev, hak ve sorumlulukları ile dünyada eğitim hukukuna ilişkin uygulamalar olmak üzere eğitim hukukuna ilişkin konular alt bölümler halinde ele alınmıştır. Kitabın her bir bölümü değerlendirme süreçlerinden geçmiş olmanın yanı sıra bölüm yazarları bölümlerinin bilimsel ve etik sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Eserin hazırlanmasında emeği geçen bölüm yazarlarımıza; eğitim mevzuatının alan uygulamalarına ilişkin bilgisine başvurduğumuz müfettişlerimize, eğitim müfettişlerimize, eğitim yöneticilerimize, öğretmenlerimize ve diğer eğitim uzmanlarımıza; kitabın basımı sürecindeki değerli desteklerinden dolayı Özer Daşcan'a ve Anı Yayıncılık

ekibine çok teşekkür ederiz. Kitabın lisans ve lisansüstü öğrencilerimize, eğitim hukuku alanında çalışmalar yapan akademisyenlerimize; müfettişlerimize, yönetici, öğretmen ve diğer eğitim uzmanlarımıza yol göstermesini ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalara da ışık tutmasını diler, kitabımızı inceleyerek görüş ve önerilerini bizlere bildirecek olan okuyuculara da şimdiden teşekkür ederiz.

Aralık 2021

Ahmet BOZAK, Dr. Öğr. Üyesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-5275-0514

Muhamet Cevat YILDIRIM, Prof. Dr.
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-0062-7826

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1

Eğitimin Hukuksal Temelleri

Mehmet Emin USTA, Doç. Dr., *Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi*

ORCID: 0000-0003-2355-1203

BÖLÜM 2

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Yapısı ve Millî Eğitim Sistemi

Muhamet Cevat YILDIRIM, Prof. Dr., *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

ORCID: 0000-0003-0062-7826

BÖLÜM 3

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ile MEB Eğitim Personeline İlişkin Hukuki Düzenlemeler

Mehmet UZUN, Bilim Uzmanı, *Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü*

ORCID: 0000-0003-2786-5533

Akif KÖSE, Doç. Dr., *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi*

ORCID: 0000-0002-6961-6052

BÖLÜM 4

Eğitim Örgütlerinde Denetim

Tuncer FİDAN, Dr., *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

ORCID: 0000-0002-9954-1004

BÖLÜM 5

Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanları ve Öğrencilere Yönelik İnceleme ve Soruşturma Süreçleri

Ahmet BOZAK, Dr., *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

ORCID: 0000-0001-5275-0514

BÖLÜM 6

Disiplin Cezalarına İlişkin İtiraz Başvuruları ve İdari Yargı Süreçleri

Ahmet BOZAK, Dr., *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

ORCID: 0000-0001-5275-0514

Durmuş SERASLAN, Bilim Uzmanı, *MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı*

ORCID: 0000-0003-0274-7215

BÖLÜM 7

Eğitim Paydaşlarının Görev, Hak ve Sorumlulukları

Mehmet Hilmi KOÇ, Doç. Dr., *İstanbul Büyükşehir Belediyesi*

ORCID: 0000-0001-6259-173X

BÖLÜM 8

Dünya'da Eğitim Hukuku

Celal Teyyar UĞURLU, Prof. Dr., *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

ORCID: 0000-0002-7933-9327

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **iii**
BÖLÜMLER VE YAZARLARI ..... **v**

BÖLÜM 1 ..... **1**
EĞİTİMİN HUKUKSAL TEMELLERİ **1**
GİRİŞ 1
HUKUK KAVRAMI 1
Hukukta Temel Kavramlar 2
Hukukun Kısa Tarihçesi 4
Hukukun Kaynakları 5
Hukuk Devletinin Özellikleri 5
Eğitim Hukuku 7
Yönetim (İdare) Hukuku 14
ÖZET VE SONUÇ 16
KAYNAKÇA 17

BÖLÜM 2 ..... **19**
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT YAPISI VE MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİ **19**
GİRİŞ 19
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT YAPISI 20
Merkez Teşkilatı 21
Taşra Teşkilatı 22
Yurt Dışı Teşkilatı 23
MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ 23
Örgün Eğitim 24
Yaygın Eğitim 26
ÖZET VE SONUÇ 27
KAYNAKÇA 28

BÖLÜM 3 ..... **29**
657 SAYILI DEVLET MEMURLARI KANUNU İLE MEB EĞİTİM PERSONELİNE İLİŞKİN HUKUKİ DÜZENLEMELER **29**
GİRİŞ 29
657 SAYILI DEVLET MEMURLARI KANUNU 30
Kanun'un Kapsamı, Amacı ve Temel İlkeleri 31
İstihdam Şekilleri 31
Ödevler ve Sorumluluklar 32
Genel Haklar ve Yasaklar 33
Sınıflandırma 34
Devlet Memurluğuna Alınmada Usul ve Şartlar 35
Adaylık ve Asli Memurluğa Atanma 35
Devlet Memurluğunda İlerleme ve Yükselmeler 36
Yer Değiştirme 36
Memurluğun Sona Ermesi 37
Çalışma Saatleri ve İzinler 38
Özlük Dosyası 39
Başarı, Üstün Başarı Değerlendirmesi ve Ödül 39
Mali Hükümler, Sosyal Hak ve Yardımlar 39
MEB EĞİTİM PERSONELİ VE YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN HUKUKİ DÜZENLEMELER 40
Öğretmenlerin Hizmet İçinde Yetiştirilmesine İlişkin Hukuki Düzenlemeler 43
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Hukuki Düzenlemeler 44
GENEL EĞİTİM MEVZUATI 46
ÖZET VE SONUÇ 56
KAYNAKÇA 58

BÖLÜM 4 ..... **61**
EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DENETİM **61**
GİRİŞ 61
DENETİMİN TANIMI 62
TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM DENETİMİNİN TARİHİ 63
OKULLARDA VE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA TEFTİŞ 66
Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Birimleri 66
Yükseköğretim Denetleme Kurulu 69
İÇ DENETİM 70
İç Denetimin İç Kontrol Sistemindeki Yeri 71
İç Denetçilerin Görevleri 72
İç Denetçilerin Atanmaları ve Sertifikasyon İşlemleri 74
Kamu İç Denetim Standartları ve Etik Kurallar 74

ÖZET VE SONUÇ 75
KAYNAKÇA 77

BÖLÜM 5 81
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İNCELEME VE SORUŞTURMA SÜREÇLERİ 81
GİRİŞ 81
ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK YÜRÜTÜLEN İNCELEME VE SORUŞTURMA SÜREÇLERİ 82
Disiplin Soruşturması 84
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN DİSİPLİN UYGULAMALARI 87
SORUŞTURMA RAPORLARININ HAZIRLANMASINA İLİŞKİN HUSUSLAR 92
ÖZET VE SONUÇ 99
KAYNAKÇA 101

BÖLÜM 6 103
DİSİPLİN CEZALARINA İLİŞKİN İTİRAZ BAŞVURULARI VE İDARİ YARGI SÜREÇLERİ 103
GİRİŞ 103
Disiplin Kurullarına İtiraz 104
İdari Yargı Süreçleri 108
ÖZET VE SONUÇ 115
KAYNAKÇA 115

BÖLÜM 7 117
EĞİTİM PAYDAŞLARININ GÖREV, HAK VE SORUMLULUKLARI 117
GİRİŞ 117
OKUL ÖRGÜTÜNÜN PAYDAŞLARI 117
Öğretmenlerin Görev, Hak ve Sorumlulukları 118
Okul Müdürünün Görev, Hak ve Sorumlulukları 120
Okul Müdür Yardımcısının Görev, Hak ve Sorumlulukları 123
Öğrencilerin Görev, Hak ve Sorumlulukları 124
Velilerin Görev, Hak ve Sorumlulukları 126
Sendikaların Görev, Hak ve Sorumlulukları 129
Diğer Paydaşlar 129
ÖZET VE SONUÇ 130
KAYNAKÇA 130

BÖLÜM 8.....133
DÜNYADA EĞİTİM HUKUKU.....133
GİRİŞ.....133
HİNDİSTAN.....133
GÜNEY KORE.....135
İRAN.....138
İSPANYA.....139
JAPONYA.....142
BREZİLYA.....144
RUSYA.....145
DANİMARKA.....146
ALMANYA.....147
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ.....148
AZERBAYCAN.....149
KANADA.....150
FRANSA.....151
İTALYA.....154
TUNUS.....155
CEZAYİR.....156
GÜNEY AFRİKA CUMHURİYETİ.....156
FAS.....157
BİRLEŞİK KRALLIK.....158
ETİYOPYA.....159
ÖZET VE SONUÇ.....159
KAYNAKÇA.....160
EDİTÖRLER VE YAZARLAR HAKKINDA.....164

BÖLÜM 1

EĞİTİMİN HUKUKSAL TEMELLERİ

Mehmet Emin USTA, Doç. Dr.

Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0003-2355-1203

GİRİŞ

İnsanlar muhtemelen topluluk olarak yaşadıkları ilk dönemlerden beri örgütler ya da örgütlenme yoluyla birçok ihtiyacını karşılama yoluna gitmişlerdir. İnsanların topluluk olarak bir arada yaşayabilmesi, bir düzenin varlığı ile ilgilidir. Bu düzenin yürümesi de bu düzene dair herkesçe paylaşılmış prensiplerin varlığı ile mümkündür. İşte topluluklarca paylaşılmış, inanılmış, içselleştirilmiş bu prensipler daha sonra hukuk olarak nitelendirilmiştir.

Hukuk, değişik işlevlere sahiptir. Bunların belki en başında gelen işlev, hukukun düzenleyici rolüdür. Hukuk bu işlev ile insan ve topluluk davranışlarına bir ölçü vermekte, sınırlar koymakta, bireylerin azami derecede hak taleplerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Hukuk sisteminin varlığı temelde insanın doğasıyla ilgilidir. İnsan davranışına sınır koymanın ve düzenlemenin önemi, insanı sınır tanımayan bir varlık olarak düşününce daha iyi ortaya çıkmaktadır. Özyörük (1959, 6-8), hukuk sisteminin varlığının gerekliliğini insanın sosyal bir varlık olması ile açıklamıştır. Ona göre bir cemiyetin varlığı zorunlu olduğu gibi, bu cemiyete yön verecek bir nizamın varlığı da zorunludur. Cemiyete yön veren nizam, hukuk sistemidir. Bu hukuk sistemi muayyen kurallara göre hareket etme zorunluluğu yaratır. Bunun olmaması durumunda sınırsız hürriyet, hürriyetsizlik doğurur.

HUKUK KAVRAMI

Hukuk sözcüğü Arapça *hak* kökünden gelmektedir. Özyörük'e (1959) göre sosyal hayatı düzenleyen ve aynı zamanda toplumsal davranışa kaynaklık eden bazı referanslar bulunmaktadır. Bunlar; din, görgü, ahlak ve hukuk kurallarıdır. İlk üçünü hukukun kaynakları arasında da saymak mümkündür. Dinî kurallar, Allah ve insan ilişkisinden doğan, üstün bir yaratıcı olduğu ve bu yaratıcının yarattıklarını denetleme ve yaşamlarına düzenleme hakkına sahip olduğu fikrinden kaynaklanmaktadır. Görgü kuralları, insanın bir toplumun üyesi olmasından kaynaklanan ve içine doğduğu toplumda görmek suretiyle öğrenilen, içselleştirilen ve çoğunlukla yazılı

olmayan kurallardır. Ahlaki kurallar ise hem dinden hem gelenekten hem de insanın doğasının yorumlanmasından kaynaklanan kurallardır. Çoğunlukla yazılı değildir. Hukuk kuralları ise birey-birey, birey-toplum, birey-devlet ve devlet-devlet ilişkilerini düzenleyen ve farklı kaynakları olan, düzenleyicilik vasfı ön planda olan, ihlal edildiğinde çoğunlukla müeyyide gerektiren kurallar bütünüdür.

Özetle, hukuk da birçok bilgi alanında olduğu gibi, insanlığın tarihi ve felsefi birikiminin ürünüdür. İnsanlığın geçirdiği yaşam tecrübesi ile yakından ilgilidir ve bunun sonucudur. Özyörük'e (1959) göre hukuk, sosyal ilişkileri düzenleyen ve devletçe uygulanacak maddi yaptırımlarla geçerliliği elde edilmiş olan sosyal davranış kurallarıdır. Gözler (2019, 2) ise hukuku, hukuk kurallarından oluşmuş bir düzen olarak tarif etmekte ve hukuk kurallarının devletin yetkili organları tarafından konulması gerektiğine, insan davranışlarını düzenleme ve güç ile yaptırımının öngörülmüş olmasına dikkat çekmektedir. Gözler, yaptırım kavramını müeyyide olarak ifade etmekte ve müeyyidenin hukuk kurallarının ihlalinde, ihlal edene yönelik olarak devlet ya da otorite tarafından gösterilen cebri kuvvet olarak izah etmektedir.

Hukukta Temel Kavramlar

Hukukun doğru anlaşılabilmesi için ilgili bağlamda kullanılmış sözcüklerin doğru anlaşılması ve yapılan tanımlara uygun kullanılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda hukuk literatüründe kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Adalet. Arapça kökenli olan bu sözcük "A-D-L" harflerinden oluşmuştur. Türkçede kullanılan adil, adile, tadil, muadil sözcükleri aynı köktendir. Apaydın (2018, 463), Fahreddin Er-Razi'ye dayanarak adaleti ifrat ile tefrite sapmayan bir denge hali olarak tanımlamıştır. Boran Güneysu'ya (2018) göre adalet, hukukun temeli, ideali ve nihai amacıdır. Herkese hakkı olanı vermek ve olanı değil, olması gerekeni hedeflemektir.

Hak. Kişilere yasalarla tanınmış olan belli hürriyetleri kullanma serbestliğidir. Hukuk sisteminde haklar kamu ya da özel haklar biçiminde muhtelif kategorilere ayrılır. Kamu hakları kişinin otorite karşısında sahip olduğu ve kullanabildiği özgürlükleri ifade ederken; özel haklar ise kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen haklar olarak tarif edilmektedir (Beyaz ve Manolova Yalçın, 2021, 34).

Kişi. Hukukta kullanılan kişi kavramı, Latincedeki *persona* sözcüğünden kaynaklı olarak türetilmiştir. İnsanı tarif eden ve hukukun öznesi olarak insanı ele alan bir kavramdır. Hukuksal ilişkilere taraf olabilen insani varlıktır (Ergün, 2017, 1-6).

Müeyyide. Türkçede yaptırım ile eş anlamlı kullanılmaktadır. Erdinç'e (2012, 242) göre müeyyide hukuk kurallarının uygulanmasını ve bunlara uyulmasını sağlamak amacıyla kanunlara konan hükümler doğrultusunda öngörülen yaptırımlardır. Müeyyidesi olmayan bir hukuk sisteminin başarılı olma şansı zayıftır.

Anayasa. Anayasalar en temel hukuki metinlerdir. Bu metinler devletin genel işleyişini, siyasi yapısını, niteliğini ve organlarını belirlerler. Hiçbir yasa, anayasaya aykırı olamaz (Solmaz, 2020, 14). Hukukun en temel ve yazılı kaynağıdır. Anayasalar devletin siyasal yapısını, iktidara geliş ve iktidarın kullanılış şeklini ifade ederler. Anayasalar yumuşak ve sert anayasalar biçiminde sınıflandırılırlar. Bu tasnife göre yumuşak anayasalar kabul edildikleri usulle ve yasalarla kolay değiştirilebilen anayasalardır. Sert anaysalar ise kanunların kabul edildiği usulün dışında daha zor değiştirilebilen anayasalardır. Ayrıca anayasalar detaylı/kazuistik (uzun ve ayrıntıcı) ile çerçeve (genel ve kısa) anayasalar biçiminde de muhteva itibariyle sınıflandırılırlar.

Yasa. Devletin yasama organları tarafından belli bir usulle ortaya konan ve uyulması gereken düzenlemeler bütünüdür (Beyaz ve Manolova Yalçın, 2021, 39). Yasa koyma meşruiyetine sahip kurumlarca çıkarılan kanunlardır. Yasaların anayasaya uygun olması gerekmektedir. Anayasaya aykırılık iddiası ile olağan dönemlerde yasaların iptal ettirilmesi yönünde yetkili mercilere başvurulması mümkündür.

Normatiflik. Ahlaki ve dogmatik eğilimlerin dışında hukukun olması gerektiği gibi olmasını savunun bir hukuk anlayışını ifade etmektedir. Bu hukuk anlayışına göre hukuk, emredici, yasaklayıcı ya da izin verici olmalıdır (Nal, 2020, 14).

Pozitif Hukuk. Belli bir zaman diliminde, belli bir toplumu düzenleyen ve uyulmadığında müeyyidesi olan kurallar bütünüdür (Aydın ve Sütken, 2018, 210).

Mevzu Hukuk. Belli bir dönemde bir ülkede yürürlükte bulunan yazılı hukuktur (Bayraktaroğlu, 1969, 13).

Doğal Hukuk. Bu hukuk yaklaşımı büründüğü farklı biçimlerle binlerce yıldır var olan kozmik düzen, ahlak ve hukuk arasındaki ilişkileri sistematik biçimde ele alan bir hukuk yaklaşımını ifade etmektedir (Bix ve Uzun, 2004, 1). İdeal düzenin nasıl olması gerektiğini ahlaki açıdan sorgulayan bir özelliğe sahiptir.

***Anglosakson Hukuk*.** Kıta Avrupası'nda benimsenen Roma hukukundan farklı olarak İngiltere'de benimsenmiş olan ve kendine özgü usulü olan hukuk sistemidir. Bu hukuk sistemi büyük ölçüde içtihatlara dayalıdır, kamu-özel hukuk ayırımı yoktur. Adli, idari, yargı ayırımı olmadığı için yargı birliği ilkesi egemendir ve örf ve adetler hukukun esas kaynakları arasındadır (Nal, 2020, 15).

İslam Hukuku. Kaynağını vahye (Kur'an-ı Kerim) ve sünnete (Hz. Peygamberin Kur'an'a dayalı sözleri ve eylemsel pratiği) dayandıran, metodoloji olarak da kıyas (karşılaştırma) ve icma'ı (alimlerin uzlaşısı) benimseyen; kültür, gelenek ve bilimi de dışlamayan İslami hukuk sistemidir. İslam hukuku ayrıca diğer hukuk sistemlerine de belli koşullar altında açıktır.

Hukuk Usulü. Hukuk metodolojisi demektir. Esas ve muhtevadan farklıdır.

bir araya gelmesi durumunda güçlü bir hukuk sistemine ve medeni bir topluma sahip olunabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

KAYNAKÇA

Alan, N. (2003). Demokratik Hukuk Devleti ve Anayasa. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 58(01), 1-9. DOI: 10.1501/SBFder_0000001615

Apaydın, H. (2018). Adalet Nedir? Mahiyet ve Keyfiyet. *Bilimname,* (35), 459-476. DOI: 10.28949/bilimname.412369

Aydın, U. ve Sütken, E. (2018). *Hukukun Temel Kavramları.* AÖF Yayınları.

Başgil, A. F. (1946). Devlet Nedir? *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası,* 12(4). 981-990.

Bayraktaroğlu, H. N. (1969). Sosyal Düzen, Hukuk ve Orman Hukuku. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 19(1). 1-15.*

Beyaz, H. ve Manolova Yalçın, O. (2021). A. İlğan (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (s. 30-39). Pegem Yayıncılık.

Bİx, B. ve Uzun, E. (2004). *Doğal Hukuk: Modern Gelenek. Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(2), 291-344. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfd/issue/46853/587546

Boran Güneysu, B. (2018). *Hukukun Temel Kavramları.* U. Aydın ve E. Sütken (Ed.), AÖF Yayınları.

Erdİnç, A. (2012). İdari Yaptırımların Kavramsal Çerçevesi ve Cezai Yaptırımlarla Karşılaştırılması. *Ankara Barosu Dergisi,* (2), 239-276. https://dergipark.org.tr/en/pub/abd/issue/33799/374294

Ergün, Ö. (2017). Kişi Kavramı ve Çeşitleri. *Dicle Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu Dicle Adalet Dergisi*, 1(1), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/duamydad/issue/38286/442689

Gözler, K. (2019). *Genel Hukuk Bilgisi.* Ekin Basım.

https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=972

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/1591/mod_resource/content/1/5.H FT_Hukukun%20Kaynaklar%C4%B1.pdf

https://edb.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/266202015435213-%C4%B0DARE-HUKUKU.pdf

https://www.ombudsman.gov.tr/document/mevzuat/891a2--Insan-Haklari-ve-Temel-Ozgurluklerin-Korunmasina-Iliskin-Sozlesme.pdf

https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/Mevzuat/uluslararasi/3.2.1.%20% 20Liz bon%20Tan%C4%B1ma%20S%C3%B6zle%C5%9Fmesi.pdf

https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf

https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf

https://www.unicef.org/

Işıktaç, Y. ve Koloş, U. (2015). *Hukuk Sosyolojisi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Kuzu, B. (1985). *Türk Anayasa Hukukunda Kanun Hükmünde Kararnameler.* Üçdal Neşriyat.

Nal, S. (2020). *Hukukun Temel Kavramları.* İstanbul Açık ve uzaktan Eğitim Fakültesi.

Özcan, M. T. (2006). Hukuk Devleti: Modern Toplumun Hukuk Aracılığıyla Siyasal Meşruiyeti. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası,* 60(2), 119-144.

Özkoç, I. (2015). *Olağan Dönem Kanun Hükmünde Kararnamelerin/Yasa Gücünde Kararnamelerin T.C. ve KKTC Hukukunda İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Özyörük, M. (1959). *Hukuka Giriş.* Ankara: Ege Matbaası.

Satıcı, M. (2019). Hukuk Felsefesine Neden İhtiyacımız Var? *İnsan ve İnsan.* 6 (21), 713-724. DOI: 10.29224/insanveinsan.518261

Somer, P. (2005). Umumi Hukuk Tarihinin Konusu ve Önemi Üzerine Kısa Bir Değerlendirme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 4(8), 221-232.

Stolleis, M. (2010). Hukukun Tarihini Yazmak: Yeniden inşa, Anlatı, Kurgu? (Çev. Muhammed İkbal İmamoğlu). *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları.* 9, 89-130.

Umur, Z. (2011). Tedrisat Bakımından Umumi Hukuk Tarihi. *Journal of Istanbul University Law Faculty*. 32(1), 101-121. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhfm/issue/9096/113650

Yükseköğretim Kanunu (1981). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf

Zabunoğlu, Y. K. (1973). *Kamu Hukukuna Giriş.* Sevinç Matbaası.

BÖLÜM 2

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT YAPISI VE MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİ

Muhamet Cevat YILDIRIM, Prof. Dr.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0062-7826

"Bir ülkenin geleceği, o ülke insanlarının göreceği eğitime bağlıdır."

Albert Einstein

GİRİŞ

Türkiye, merkez odaklı bir yönetim biçimine sahiptir. Yıldırım'ın ifadesiyle eğitim sisteminde de merkez odaklı yönetim yapısı egemendir (Yıldırım, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), merkezî yönetimin temel kurumudur. Bu kurum, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve yürütülmesinden sorumludur. Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce de eğitim ve öğretim hizmetlerinin sorumluluğu bakanlığa verilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde vakıflar aracılığıyla yürütülen eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet tarafından yürütülmesi düşüncesi, II. Mahmut döneminde gündeme getirilmiştir. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin sorumluluğu, 17 Mart 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezaretine verilmiştir. Bu nezaret (bakanlık), Osmanlı Devleti döneminde çeşitli adlar altında çalışmalarını yürütmüştür. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar ise çoğunlukla MEB şeklinde isimlendirilmiştir ve kronolojik olarak şu isimler altında faaliyet göstermiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015):

- Maarif Vekâleti: 1923-1935
- Kültür Bakanlığı: 1935-1941
- Maarif Vekilliği: 1941-1946
- Millî Eğitim Bakanlığı: 1946-1950
- Maarif Vekâleti: 1950-1960
- Millî Eğitim Bakanlığı: 1960-1983
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı: 1983-1989
- Millî Eğitim Bakanlığı: 1989'dan günümüze kadar.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT YAPISI

MEB; merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatından oluşmaktadır. MEB'in teşkilat yapısı ve görevlerinin belirlenmesi ile ilgili çeşitli düzenlemeler yapılagelmiştir. Bu düzenlemelerden birisi, 1992 yılında yayımlanan ve 19 yıl yürürlükte kalan Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'dur. Bu kanun yerine 2011 yılında bir Kanun Hükmünde Kararname (KHK) yayımlanmıştır. Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sistemine geçiş ile 2018 yılında bakanlıkların teşkilat yapısı, Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile düzenlenmeye başlanmıştır. Cumhurbaşkanlığı bünyesinde kurullar oluşturulmuş. Bu kurullardan birisi, Eğitim ve Öğretim Politikaları Kuruludur (EÖPK) (bkz. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (CTHCK), 2018; Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 1992; Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011). Bu kurul, eğitim politikalarının belirlenmesi ve eğitim planlaması konusunda önemli bir aktör haline gelmiştir. EÖPK'nın görev ve yetkilerinden bazıları şunlardır (CTHCK, 2018, md. 24):

a. Eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında politika önerilerinde bulunmak,
b. Yükseköğretim strateji ve amaçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi hakkında politika önerilerinde bulunmak,
c. Kalite, eşitlik ve etkililik ilkeleri ile millî ve toplumsal değerlere dayalı bir eğitim sistemi oluşturmak amacıyla politika önerileri geliştirmek,
d. Mesleki eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda politika önerileri geliştirmek.

EÖPK, MEB teşkilat yapısının içinde yer almamaktadır. Bununla birlikte MEB politikalarının belirlenmesini etkileyen bir kuruldur. Okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademeleri ile ilgili politika önerilerinde bulunma yetkisine sahiptir. Başka bir ifadeyle eğitim ve öğretimin planlanması ve geliştirilmesi için politika oluşturmakla ve önermekle görevlendirilmiştir.

MEB, genel anlamda eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesinden sorumlu üst bir sistemdir. MEB'in görev ve yetkilerinden bazıları özetle şöyledir (CTHCK, 2018, md. 301):

a. Eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek ve denetlemek,
b. Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejilerin belirlenmesi amacıyla gerekli çalışmaları yapmak, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek,
c. Eğitim sistemini güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek,
d. Özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ile ilgili temel sorumluluk MEB'e verilmiştir. MEB teşkilatının en üst amiri, Millî Eğitim Bakanı'dır. Millî Eğitim Bakanı'na yardımcı olmak üzere bakan yardımcılıkları kadrosu ihdas edilmiştir.

Merkez Teşkilatı

MEB merkez teşkilatı, çeşitli hizmet birimlerinden oluşmaktadır. Bu hizmet birimleri şunlardır (CTHCK, 2018, md. 303):

a. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
b. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
c. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
d. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
e. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
f. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
g. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
h. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
i. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
j. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
k. Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü
l. Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
m. Personel Genel Müdürlüğü
n. Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü
o. Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü
p. Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü
q. İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü
r. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
s. Teftiş Kurulu Başkanlığı
t. Strateji Geliştirme Başkanlığı
u. Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği
v. Özel Kalem Müdürlüğü

Bu hizmet birimlerinin yanı sıra İç Denetim Birim Başkanlığı da merkez teşkilatında yer almaktadır (bkz. Millî Eğitim Bakanlığı, 2021). MEB merkez teşkilatında İç Denetim Birim Başkanlığı ile 23 hizmet birimi oluşturulmuştur. Bu hizmet birimlerinin ortak görevleri ile her birinin görev ve yetkileri Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile düzenlenmiştir. Bu hizmet birimleri; örgün ve yaygın eğitim kurumları, öğretmen yetiştirme, sınav, personel, hukuk, eğitim ve öğretim, teftiş gibi konularla ilgili görevlendirilmiş ve yetkilendirilmiştir.

Bakanlık makamına yönelik görev ve yetkiler, Özel Kalem Müdürlüğüne verilmiştir. Bu nedenle Özel Kalem Müdürlüğü diğer hizmet birimlerinden farklılaşmaktadır. Bu müdürlük; bakanın çalışma programını düzenleme, resmî ve özel yazışmalarını, protokol ve tören işlerini düzenleme ve yürütme gibi görev ve yetkileri yerine getirir (bkz. CTHCK, 2018). Bütün birimler, Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile düzenlenen görev ve yetkilerin yanı sıra bakanın verdiği diğer görevleri yapmakla da sorumlu kılınmıştır.

ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar. Yükseköğretim ise ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarıdır. İkincisi, yaygın eğitim; örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Genel ve mesleki-teknik olmak üzere iki temel bölümden oluşur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının amaçları ayrı şekilde Millî Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir.

KAYNAKÇA

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018, 10 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı:30474). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012, 11 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 28261).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığının kısa tarihçesi*. https://www.meb.gov.tr/mll-egtm-bakanlgnn-ksa-tarhces/duyuru/8852

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması*. http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Yurt dışı temsilciliklerimiz.* https://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-temsilciliklerimiz/icerik/27

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018). *Resmî Gazete* (Sayı: 30388).

Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. (2012, 18 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 28471).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28758).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2016). *Resmî Gazete* (Sayı: 29818). https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=22814&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. (1992, 12 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 21226).

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011, 14 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28054).

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(2), 567-586.

Yıldırım, M. C. (2015). Eğitimin hukuksal temelleri. C.T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı) içinde (s. 125-136). Eğiten Kitap.

Yıldırım, M. C. (2015a). Türkiye eğitim sistemi. C.T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı) içinde (s. 263-273). Eğiten Kitap.

Yıldırım, M. C. (2020). Eğitim hakkı. A. İlğan (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (s. 115-134). Pegem Akademi.

Yıldırım, M. C. (2020a). Türkiye'de eğitim planlaması. M. Sağır ve R. Yirci (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması* içinde (s. 361-384). Pegem Akademi.

BÖLÜM 3

657 SAYILI DEVLET MEMURLARI KANUNU İLE MEB EĞİTİM PERSONELİNE İLİŞKİN HUKUKİ DÜZENLEMELER

Mehmet UZUN, Bilim Uzmanı,

Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ORCID: 0000-0003-2786-5533

Akif KÖSE, Doç. Dr.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-6961-6052

GİRİŞ

Devletlerin asli vazifelerinden biri kamu hizmetlerini düzenlemek ve bu hizmetlerin yürütülmesini sağlamaktır. Kamu hizmeti, toplum için önem kazanmış olan ortak ve genel bir ihtiyacın karşılanmasına yönelik olarak kamu tüzel kişileri veya onların denetimi altında özel kişilerce yürütülen faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Gülan, 1988). Kamu hizmeti; eğitim, sağlık, millî savunma, millî güvenlik, ulaşım ve haberleşme gibi temel hizmet alanlarının yanı sıra farklı birçok alanı da kapsar. Bütün hizmet alanlarının niteliğinde doğrudan ya da dolaylı etkisi bulunan eğitim-öğretim hizmetleri bu yönüyle ayrı bir konumda değerlendirilebilir. Tüm kamusal hizmetlere yönelik politika geliştirme, planlama ve uygulama gibi faaliyetleri yerine getiren insan kaynağının yetiştirilmesi, eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliği ile yakından ilgilidir. Bir diğer ifadeyle eğitim-öğretim hizmetleri ne kadar nitelikli olursa diğer kamu hizmetleri de o denli nitelikli olabilecektir. Nitekim Anayasa Mahkemesi vermiş olduğu bir kararda (1990) toplumu çağdaş uygarlık düzeyine yükseltecek bilimsel, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişme alanlarında nitelikli kişilerin yetiştirilmesi görevini devletin asli vazifeleri arasında sayarak devletin diğer kamu hizmetlerine nazaran eğitim-öğretim hizmetlerine daha fazla ağırlık vermesinin bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir (Anayasa Mahkemesi, 12 Nisan 1990).

Kamusal bir hizmet olarak bu denli önem atfedilen eğitim-öğretim hizmetleri, hizmeti sunanların niteliğiyle doğrudan ilişkili bir hizmet alanı olup hizmeti sunanların yeterliği, eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini belirleyici temel bir unsurdur. Bu nedenle eğitim-öğretim hizmetlerinin düzenlemesi kadar bu hizmeti yürütecek iş görenlerin seçimi, atanması ve yetiştirilmesi de önem arz etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda (1982) eğitim ve öğrenimin bir hak ve ödev olduğu üzerinde durulmuş ve devletin bu konudaki sorumluluklarına vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevlerin memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle yürütüleceği hükme bağlanmış ve dolaylı olarak eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde eğitim yöneticileri, öğretmenler ve diğer kamu personelleri "memur" olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada bir anayasal hak ve sorumluluk olan eğitim-öğretim hizmetini yerine getirecek çalışanlara yönelik düzenlenen hukuki metinlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alt bölümlerinde öncellikle devlet memurları için temel bir yasa niteliği taşıyan "Devlet Memurları Kanunu [DMK] (1965)" genel hatlarıyla ele alınmış ayrıca "Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı" detaylı bir biçimde irdelenmiştir. Akabinde öğretmenlik mesleği ve yöneticilik görevlerine atanmayla ilgili mevzuat incelenmiş, son kısımda ise eğitime ilişkin bazı temel yasal metinler normlar hiyerarşisine uygun bir biçimde özetlenmiştir.

657 SAYILI DEVLET MEMURLARI KANUNU

Kamu hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu olan kamu personeli ile ilgili anayasal düzenlemelerin 1961 ve 1982 Anayasalarında belirgin bir biçimde yer aldığı bilinmektedir. 1961 Anayasası'nın 117. maddesinde memurların; 1982 Anayasası'nın 128. maddesinde ise memurların yanı sıra diğer kamu görevlilerinin; niteliklerinin, atanmalarının, görev ve yetkilerinin, hak ve yükümlülüklerinin, aylık ve ödeneklerinin ve diğer özlük işlerinin kanunla düzenleneceği belirtilmiştir. 1961 Anayasası'nın ilgili maddesine dayanılarak da Devlet Memurları Kanunu (1965) hazırlanmıştır.

Devlet Memurları Kanunu, devlet personel reformunun temellerini oluşturma düşüncesiyle, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın planlı bir şekilde yürütülmesinin hedeflendiği bir dönemde uzun bir hazırlık sürecinin ürünü olarak ortaya konmuştur. Devlet kurumlarında istihdam edilecek memurlar ile ilgili olarak önceki dönemlerde bazı girişimler bulunmakla birlikte bu konudaki sistemli ve geniş çalışmalar Devlet Personel Dairesinin kurulduğu 1960 yılına rastlamaktadır. Bu kurumun yaptığı çalışmalar sonucunda yeni personel rejiminin temel ilkelerini gösteren teklifler Bakanlar Kuruluna sunulmuş ve 1963 yılında kabul edilerek yayımlanmıştır. Bu ilkelere dayanan kanun tasarısı ise 1965 yılında 657 kanun numarası ile "Devlet Memurları Kanunu" olarak yasalaşmıştır (İlal, 1966, s. 763-764).

Yürürlüğe konulduktan sonra birçok maddesinde değişikliğe gidilen Devlet Memurları Kanunu mevcut haliyle "Genel Hükümler, Sınıflandırma, Devlet Memurluğuna Alınma, Hizmet Şartları ve Şekilleri, Mali Hükümler, Sosyal Haklar ve Yardımlar, Devlet Memurlarının Yetiştirilmesi, Çeşitli Hükümler ve Geçici Hükümler" olmak üzere dokuz ana kısımdan ve bu kısımlara ait alt bölümlerden oluşmaktadır (DMK, 1965). Kanun'da yer alan bazı bölümlere ilişkin temel bilgiler kronolojik sıralamasına uygun olarak şu başlıklar altında özetlenmiştir:

Kanun'un Kapsamı, Amacı ve Temel İlkeleri

Devlet Memurları Kanunu, Genel ve Katma Bütçeli Kurumlar, İl Özel İdareleri, Belediyeler, İl Özel İdareleri ve Belediyelerin kurdukları birlikler ile bunlara bağlı döner sermayeli kuruluşlarda, kanunlarla kurulan fonlarda, kefalet sandıklarında veya Beden Terbiyesi Bölge Müdürlüklerinde çalışan memurları ve kanunda belirtilen özel hükümlerin uygulandığı sözleşmeli ve geçici personelleri kapsamaktadır. Belirtilen bu kamu görevlileri dışındakilerin ise kendi özel kanun hükümlerine tabi olacağı belirtilmektedir. Bu kanunla devlet memurlarının; hizmet şartlarının, niteliklerinin, atanma ve yetiştirilmelerinin, ilerleme ve yükselmelerinin, ödev, hak, yükümlülük ve sorumluluklarının, aylıklarının, ödeneklerinin ve diğer özlük işlerinin düzenlenmesi amaçlanmıştır (DMK, 1965, md. 1-2).

Kanun, memurluk mesleğini üç temel ilkeye dayandırmaktadır. Bunlar sınıflandırma, kariyer ve liyakattir. *Sınıflandırma;* kamu hizmeti görevlerinin ve bu görevlerde çalışan devlet memurlarının görevlerin gerektirdiği niteliklere ve mesleklere göre sınıflandırılmasıdır. *Kariyer;* devlet memurlarına görev alanlarıyla ilgili gerekli bilgilere ve yetişme şartlarına uygun olacak şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânı sağlanmasıdır. *Liyakat* ise kamu hizmetiyle ilgili tüm süreçleri liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit şekilde uygulanmasında devlet memurlarını güvence altına almaktır (DMK, 1965, md. 3).

İstihdam Şekilleri

Devlet Memurları Kanunu'nda kamu hizmetlerinin yürütülmesinde memurların yanı sıra sözleşmeli personel ve işçiler olmak üzere üç tür istihdam şekli belirtilmektedir. İstihdam türlerine ilişkin tanımlar şu şekilde yapılmıştır (DMK, 1965, md. 4-5):

Memurlar. Kuruluş biçiminden bağımsız olarak, Devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerinin genel idare esaslarına göre yürüttükleri asli ve sürekli kamu hizmetlerini yerine getirmekle görevli olanlar ile yukarıdaki tanımlananlar dışındaki kurumlarda genel politika tespiti, araştırma, planlama, programlama, yönetim ve denetim gibi işlerde görevli ve yetkili olanlardır.

Sözleşmeli personel. Özel bir meslek bilgisine ve uzmanlığına gereksinim duyulan geçici işlerde, Cumhurbaşkanınca belirlenen esas ve usuller çerçevesinde, ihdas edilen pozisyonlarda, mali yılla sınırlı olarak sözleşme ile çalıştırılmasına karar verilen ve işçi sayılmayan kamu hizmeti görevlileridir. Bu tanıma istisna olarak aralarında öğretmenlerin de yer aldığı bazı meslek gruplarının zorunlu hallerde sözleşmeli personel olarak istihdam edilmesine izin verilmiştir. Ayrıca kanunda geçici personel ile ilgili yer alan hükümler, yapılan değişikliklerle sözleşmeli personel grubu içerisinde değerlendirilmiştir.

İşçiler. Yukarıda belirtilen istihdam türleri dışında kalan ve ilgili mevzuatı gereğince tahsis edilen sürekli işçi kadrolarında belirsiz süreli iş sözleşmeleriyle çalıştırılan sürekli işçiler ile kanunda belirtilen bazı geçici iş pozisyonlarında altı aydan az olmak üzere belirli süreli iş sözleşmeleriyle çalıştırılan geçici işçilerden

KAYNAKÇA

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı,* 2016. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1769.pdf

Anayasa Mahkemesi. K. 990/6 (12 Nisan 1990). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20551.pdf

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018, 10 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30474). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2021, 3 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 31678). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211203.pdf

Devlet Memurları Kanunu. (1965, 23 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 12056). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf

Gözübüyük, A. Ş. ve Tan, T. (2011). *İdare hukuku* (8. Baskı). Turhan Kitabevi.

Gülan, A. (1988). Kamu hizmeti kavramı. *İdare Hukuku ve İlimleri Dergisi, 9*(1-3), s. 147-159.

İlal, E. (1966). Sınıflandırma ve Devlet Memurları Kanunu. *Journal of Istanbul University Law Faculty, 32*(2-4), s. 749-781.

İlkoğretim ve Eğitim Kanunu. (1961, 12 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf

İlkoğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012, 11 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 28261). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm

Köse, A. (2021). Eğitimin hukuksal temelleri. N. Cemaloğlu ve F. Şahin (Ed.), *Eğitime giriş* (1. baskı) içinde (s. 135-173). Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı*, 2019. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2020.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Disiplin Amirleri Yönetmeliği. (1991, 3 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 20890). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20890.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı,* 2017. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1865.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. (2017, 8 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 30090). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-5.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018, 11 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 30388). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (1995, 8 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 22252). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22252.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. (2012, 18 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 28471). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/11/20121118-2.htm

Millî Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı,* 2013. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1627.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28758). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015, 17 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 29329). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2012, 18 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 28296). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. (2012, 20 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 28239). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı,* 2013. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1637.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik. (2013, 12 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 28793). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131012-46.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 14 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 31213). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. (2017, 20 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 30160). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021, 5 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 31386). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. (2014, 18 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 29034). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618-8-1.pdf

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Görev Yapan Personelin Bilimsel Toplantılara Katılım Yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı,* 2019. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2027.pdf

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2018). *Mesleki gelişim faaliyetleri*. https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2020). *Aday öğretmen yetiştirme süreci*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/27000733_ek-1_1.pdf

Özel Barınma Hizmeti Veren Kurumlar ve Bazı Düzenlemeler Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011, 14 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28054). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.652.pdf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (2007, 14 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 17506). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm

Özen, F. (2021). Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı. A. Üstün ve A. Bayar (Ed.), *Son değişikliklerle Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1. baskı) içinde (s. 11-28). Pegem Akademi.

Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. (2016, 3 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 29790). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm

Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924, 6 Mart). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961, 20 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 10859). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10859.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 18 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 2709). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17844.pdf

Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı*, 2021. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2066.pdf

Üst Kademe Kamu Yöneticileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Atama Usullerine Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018, 10 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30474). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-3.pdf

Yurtdışında Daimî Görevlere Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik. (2018, 23 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 30604). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181123-12.pdf

Yükseköğretim Kanunu. (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 17506). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf

BÖLÜM 4

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DENETİM

Tuncer FİDAN, Dr.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9954-1004

GİRİŞ

Eğitim sistemleri yasal metinlerin öngördüğü yapı ve örgütlenmelere dayalı olarak kurulmakta ve işlev göstermektedir. Okullar ve eğitim bürokrasileri yasal düzenlemeler sayesinde doğarlar, faaliyetlerini sürdürürler ve faaliyetlerine son verirler. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görev tanımları, okul içi ve dışı iletişim, öğretim programlarının içeriği ve hedefleri, öğrenci kabul ve mezuniyet şartları ve öğrencilerin sınıflara ayrılarak gelişimlerinin izlenmesi gibi okulların temel yapısal özellikleri eğitim hukukunun konusudur. Eğitim denetimi ise okullar ve eğitim bürokrasilerinin yasal düzenlemelerle belirlenmiş usullere ve hedeflere uygun olarak işlev gösterip göstermediklerini izlemek amacıyla kurulmuştur.

Eğitim denetiminin doğuşu okulların kurulmasıyla başlamıştır. Çünkü okullar genellikle ülke veya bölge düzeyindeki eğitim sistemlerinin parçası olarak kurulmuşlardır. Bu durum okulları Bakanlık, il veya ilçe müdürlüğü gibi daha üst bürokratik kademelere bağlı olarak faaliyet gösteren örgütlere dönüştürmüştür. Eğitim örgütlerinin denetlenmesi gerekliliğini de bu durumla açıklamak mümkündür. Denetim, okul yaşamının niteliği ile eğitime ilişkin yasal ve bilimsel standartların karşılanma durumu hakkında bağımsız ve dışarıdan bir bakış açısı sunabilir. Bu noktada, denetimin temel amacının eğitimle ilgili standartları yükseltmek ve bu şekilde öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak olduğu ifade edilebilir. Okullar düzenli olarak denetlendikçe genellikle eğitimin niteliğinde artış kaydedilmesi beklenmektedir. Bu hususun denetimi eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir öğesine dönüştürdüğü ileri sürülebilir.

Denetim, aynı zamanda bakanlık gibi eğitim bürokrasisinin zirvesinde yer alan merkezi birimlerle yerel düzeyde faaliyet gösteren okullar arasında köprü oluşturabilmektedir. Bu bakımdan etkili bir denetim sistemi, üst bürokratik kademeler tarafından çıkarılan yasal düzenlemeler ve yayınlanan standartların öğretmenler ve yöneticiler tarafından anlaşılmasını ve uygulanmasını kolaylaştırabilmektedir. Bunun yanında, denetim sistemleri yasal ve bilimsel standartlara göre

okulların mevcut durumu hakkında derinlemesine incelemeler yapmak ve sorunları keşfetmek amacıyla da kullanılabilmektedir. Ülke genelinde yapılan öğrenci değerlendirmeleri gibi büyük ölçekli başarı izleme yöntemlerinden farklı olarak, denetim sistemleri daha yerel düzeyde veya okul düzeyinde veri üretilmesine olanak tanıyabilmektedir. Bu şekilde yerel yöneticilerin mevcut sorunlarla ilgili farkındalığa sahip olmaları ve okul düzeyinde eylem planları hazırlamaları sağlanabilmektedir (Ehren vd., 2015).

Bu bölümün amacı Türkiye'deki eğitim denetimi hakkında genel bir çerçeve oluşturmak ve bu çerçeve yardımıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumlarındaki denetim sistemleri hakkında çözümleme yapmaktır. Bu şekilde eğitim örgütlerinin bürokratik yapılarının denetim sistemleri ile ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle denetimin tanımı yapılmış ve ardından Türk eğitim sisteminde denetimin tarihsel gelişiminden bahsedilmiştir. Farklı yasal dayanaklara sahip olmaları nedeniyle teftiş sistemi ile iç denetim farklı başlıklar altında tartışılmıştır.

DENETİMİN TANIMI

Denetimi tanımlarken dikkat edilmesi gereken nokta denetlenen örgüt ile bağlı olduğu daha üst düzeydeki örgüt arasındaki ilişkinin niteliğidir. Örneğin Türkiye'de hem devlet okulları hem de özel okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Bu durum denetimin öncelikli olarak bürokratik bir perspektif kullanılarak tanımlanmasını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim bürokrasisinin en üst konumunda yer alan Bakanlık merkez teşkilatının, yerelde faaliyet gösteren ve devlet veya özel kişiler tarafından işletilen eğitim örgütleri üzerindeki kontrol araçlarından biridir. Bu açıdan yaklaşıldığında Boyne, Day ve Walker'a göre (2002) denetim, üst konumda yer alan bir örgütün, alt düzey örgütlerin davranışlarını ve performanslarını düzenleme aracıdır. Bürokratik perspektife dayalı olarak denetimi kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Bursalıoğlu, 1982). Benzer şekilde Taymaz (2013) denetimi; kamu görevlilerinin kanun ve diğer yasal düzenlemelerde belirtilen hükümlere göre görevlerini yerine getirip getirmediklerini tespit ederek, görevlerini yerine getirmede ihmal ve dikkatsizlik gösterenler hakkında ilgili kamu kurumlarının teşkilat kanunlarına uygun olarak işlem yapılmasını amaçlayan kontrol süreci olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere, bürokratik perspektiften denetimin amacı önceden belirlenmiş hedeflerin gerçekleşme derecesini bulmak ve mevcut durum hakkında üst yönetim kademelerine ve ilgili kamu görevlilerine raporlamalar yapmaktır (Boyne Day & Walker, 2002).

Bununla birlikte, bürokratik perspektif denetimi yalnızca bir durum tespiti sürecine, denetçileri de herhangi bir değer yargısına sahip olmayan fotoğraf makinelerine dönüştürme riski taşımaktadır (Richards, 2001). Her şeyden önce eğitim karmaşık ve dinamik bir süreçtir; her bir öğrencinin öğrenme gereksinimleri farklılık gösterebilir; ayrıca öğretmenlerin sınıf içi performansları bir örnek olmayabilir ve kişiye özgü yöntem ve teknikler yoğun bir şekilde kullanılabilir. Bunun yanında,

öğretmenler sınıf içinde görece özerk bir çalışma ortamına sahiptir. Okul yöneticileri önemli bir sorun olmadığı ve eğitim programı hedeflerine ulaşıldığı müddetçe sınıf içi etkinliklere müdahale etmeme eğilimindedir. Bu nedenlerden dolayı okulları sıradan bürokratik örgütler olarak görmek okullarla ve eğitim denetimiyle ilgili hatalı tasvirlere yol açabilmektedir (Lunenburg, 2012). Özetle, okullar hem bürokratik hem de dinamik ve karmaşık özellikler barındıran örgütlerdir ve denetim tanımlarının bu özelliklerin hepsini kapsaması gerekmektedir (Hoy & Sweetland, 2000).

Bu tartışmaların ışığında, eğitim denetiminin eğitim çalışanlarını kontrol etmenin ötesinde sınırlara sahip olması gerektiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle denetim, kontrol etmenin yanında geliştirme odaklı bir süreçtir (Aydın, 2008). Gelişimsel perspektiften yaklaşıldığında okulların öğretimsel kapasitelerini ve niteliklerini arttırarak öğrencilerin akademik başarılarını destekleme çabasını da eğitim denetiminin sınırlarına dâhil etmek gerekmektedir (Sergiovanni & Starrat, 2007). Bu yaklaşıma göre eğitim denetimi iki veya daha fazla sayıda birey arasında bilgi paylaşımı, mesleki yeterliklerin değerlendirilmesi, yeni beceri edinme gereksinimin belirlenmesi ve eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulması amacıyla kurulan kişilerarası etkileşimdir (Aydın, 2008; McIntosh & Phelps, 2000). Gelişimsel perspektif mevcut duruma ilişkin raporlamanın yanında denetim sırasında gözlem yapmayı ve toplanan verilere dayalı olarak yorum yapmayı da gerektirmektedir. Çünkü denetim sırasında bir okuldaki bütün süreç ve etkinlikleri denetlemek mümkün değildir. Denetçiler gözlemlerine dayalı olarak gelişime en çok gereksinim duyulan alanları belirleyip o alanlara yoğunlaşabilirler (Aydın, 2008; Richard, 2001).

Sonuç olarak eğitim denetimi; eğitim örgütlerinin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarını ve eğitim çalışanlarının yürürlükteki yasal düzenlemelere uyup uymadıklarını kontrol etme ve bunun yanında eğitim örgütlerinin öğretimsel niteliklerini arttırılması, eğitim çalışanlarının mesleki yeterliklerinin korunması ve gerektiğinde onlara yeni beceriler kazandırılması için geribildirim verme süreci olarak tanımlanabilir. Bu tanımın hem örgütsel hedefler ve yasal düzenlemelerle ilgili standartları hem de örgütsel ve bireysel niteliklerin arttırılması yönündeki çabaları kapsadığını söylemek mümkündür.

TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM DENETİMİNİN TARİHİ

Osmanlı'da eğitim denetimini Tanzimat öncesi ve sonrası olarak iki dönemde incelemek gerekmektedir. Tanzimat öncesi dönemde merkezi bir eğitim sisteminin bulunmamaktadır ve medrese gibi eğitim örgütleri son derece özerk bir işleyişe sahiptirler. Bu nedenlerden dolayı, eğitim denetimi büyük ölçüde eğitim örgütlerinin iç işleyişlerinin bir parçası olarak görülmüştür. Örneğin medreselerde denetim müderrisler ve vakıfların mütevelli heyeti üyelerinin görevleri arasında yer almaktadır. Benzer şekilde sıbyan mekteplerinde denetim görevi müftü, kadı ve mektep hocaları tarafından yürütülmüştür. Vakıflar tarafından kurulan sıbyan mekteplerinde ise denetim yetkisi mütevelli heyeti üyelerindedir (Akyüz, 2011).

Asare, T. (2009). Internal auditing in the public sector: Promoting good governance and performance improvement. *International Journal on Governmental Financial Management, 9*(1), 15-28.

Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.

Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme* (2. Baskı). PegemAkademi.

Bayrakçı, E., & Demirel, A. (2017). İç denetimin yapısal ve işlevsel sorunlarının Türkiye'deki üniversiteler bağlamında analizi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 19*(33), 52-60.

Boyne, G., Day, P., & Walker, R. (2002). The evaluation of public service inspection: A theoretical framework. *Urban Studies, 39*(7), 1197-1212.

Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(38), 90-110.

Bozak, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir mesleki gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 16-40.

Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (6. baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30474). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2021a, 6 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 31533). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/07/20210706-1.pdf

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2021b, 3 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 31678). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211203-1.pdf

Denetim Görevlilerinin Uyacakları Mesleki Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik (2010, 14 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 27699). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/09/20100914-4.htm

Devlet Memurları Kanunu (1965, 23 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 12056). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf

Dursun, A., & Altınışık, S. (2015). Türk kamu yönetiminde uygulanan denetim türlerinin değişimini belirleyen etkenler. *Strategic Public Management Journal, 1*(1), 91-108.

Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education, 51*(3), 375-400.

Görmen, M. (2018). Kamuda iç denetim faaliyetinin pazarlanması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD), 10*(18), 241-249.

Güler, C. (2010). Kamuda yeni denetim sistemi: İç denetim. *Dış Denetim Dergisi, 1*, 145-153.

Güner, M. F. (2009). Kamu yönetiminde iç denetime geçiş süreci ve karşılaşılan sorunlar: Kamu iç denetiminin değişimi üzerine bir araştırma. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 18*(2), 209-227.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership, 10*(6), 525-541.

IIA. (2017). *International professional practices framework (IPPF)- 2017 edition*. Lake Mary, FL: The Institute of Internal Auditors.

INTOSAI. (2004). *Guidelines for internal control standards for the public sector*. Vienna: INTOSAI General Secretariat.

İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2006, 12 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 26226). Erişim adresi: https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/07/20060712-6.htm

İDKK. (2013). *Kamu İç Denetim Rehberi*. İç Denetim Koordinasyon Kurulu.

İDKK. (2020). Kamu İç Denetçileri Meslek Ahlak Kuralları. Erişim adresi: https://www.hmb.gov.tr/idkk-mevzuat.

Kamu İç Denetim Standartları (2011, 16 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 28027). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110816-18.htm

Kamu İç Kontrol Standartları Tebliği (2007, 22 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 29987). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/12/20071226-21.htm

Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003, 10 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 25326). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/12/20031224.htm

Kaplan, İ. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevlerinden muaf tutulmalarına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim, 30*(1), 43-60.

Karacan, A. R. (2004). Türkiye ve bazı ülkelerde yükseköğretim kurullarının temel işlevi ve merkezi düzenlemeye karşı üniversitelerin kurumsal özerklik beklentileri. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 4*(1), 1-13.

Karcıoğlu, R., & Kurnaz, E. (2018). Kamu kurumlarında iç denetim faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan başlıca sorunların tespiti: Kamu iç denetçilerine yönelik bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi, 4*(2), 67-88.

Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkokul müdürlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 48*(48), 91-110.

Korkmaz, U. (2007). Kamuda iç denetim. *Bütçe Dünyası Dergisi, 2*(25), 4-15.

Lunenburg, F. C. (2012). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International Journal of Scholarly, Academic, Intellectual Diversity, 14*(1), 1-8.

McIntosh, D. E., & Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools, 37*(1), 33-38.

McKendrick, J. (2007). Modernization of the public accounting systems in central and eastern European countries: The case of Romania. *International Public Management Review, 8*(1), 168-185.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı (2006). *İnceleme, soruşturma ve ön inceleme rehberi*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017, 20 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 30160). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014, 24 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 29009). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2010, 13 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 27610). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100613-2.htm

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011, 14 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28054). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016, 9 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 29913). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm

Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014, 14 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 28941). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm

Menter, I., Elliot, D., Hulme, M., Lewin, J., & Lowden, K. (2011). *A guide to practitioner research in education*. Sage.

Nurdoğan, A. M. (2009). II. Abdülhamid döneminde Rumeli'de maarifin teftişi. *OTAM Dergisi, 26*, 193-220.

Okur, Y. (2010). Türkiye'de teftiş ve iç denetim: Kavramlar, beklentiler ve hayatla yüzleşme. *Maliye Dergisi, 158*, 570-586.

Örenay, H., & Süzen, Y. (2011). Kamuda teftiş ve denetimin görev çakışması ve iç denetçilerin soruşturma yetkisi. *Denetişim, 6*, 29-34.

Richards, C. (2001). School inspection: A Re-appraisal. *Journal of Philosophy of Education, 35*(4), 655-665.

Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8. bs.). McGraw Hill.

Söyler, İ., & Karataş, S. (2011). Türkiye'de özel yükseköğretim kurumlarının kuruluşu ve finansmanı. *Maliye Dergisi, 160*, 57-72.

Şahin, S., Elçiçek, Z., & Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(5), 1105-1126.

Tabakoğlu, A., & Taşdirek, O. Ç. (2015). Osmanlıda mâlî denetimin kurumsal gelişimi-maliye teftiş heyetinin kuruluşu. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 13*(2), 91-113.

Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (10. bs.). Pegem Akademi.

Ünlü, U. (2013). *Türkiye'de teftiş mekanizması ve kurumsallaşması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çankaya Üniversitesi.

Yaman, A. (2011). Geleneksel teftiş ile iç denetim modelinin fonksiyonel açıdan değerlendirilmesi. *Denetişim, 6*, 22-28.

Yereli, A. B., & Ünal, M. (2014). Yerel yönetimlerde iç denetim sisteminin yapısal sorunları. İçinde: M. Sakal, A. Kesik & T. Akdemir (Editörler), *Mali yerinden yönetim teori, kavramsal açıklamalar ve Türkiye'ye ilişkin değerlendirmeler* (s. 451-464). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, M. C., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T., & Sincar, M. (2012). Eğitim müfettişlerinin görev alanları açısından karşılaştıkları sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 1-21.

Yıldırım, T. (2015). Vakıf üniversitelerinin denetlenmesi. *Prof. Dr. Mehmet Akif Aydın'a Armağan - Hukuk Araştırmaları Dergisi Özel Sayı, 21*(2), 457-479.

Yıldız, H. (2014). Tanzimat'tan günümüze maarif müfettişliği ile ilgili düzenlemeler bağlamında etik ilkeler. *Türkiyat Mecmuası, 24*(2), 261-284.

YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Yükseköğretim Kurulu.

Yükseköğretim Denetleme Kurulu Teşkilat, Görev ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği (1982, 3 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 17771). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17771.pdf

Yükseköğretim Kanunu (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf

BÖLÜM 5

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İNCELEME VE SORUŞTURMA SÜREÇLERİ

Ahmet BOZAK, Dr.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5275-0514

GİRİŞ

Öğretim elemanı kavramı, yükseköğretim kurumlarında çeşitli öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde görevli öğretim personeline karşılık gelmektedir. Bu sınıflama içerisinde doktor, doçent ve profesör unvanlı öğretim üyelerinin yanı sıra, öğretim görevlileri ile araştırma görevlileri de yer almaktadır. Öğretim elemanlarına ilişkin disiplin işlemleri, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu kanunun 53. maddesi, öğretim elemanlarına uygulanacak disiplin cezaları, bu konudaki yetkili amir ve kurullar, disiplin soruşturmasına ilişkin temel ilkeler, savunma hakkı ve cezalara itiraz gibi konular düzenlemektedir.

Yükseköğretim kurumlarında "öğrenci" ibaresi, ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlilik öğrenimi gören kişileri ifade etmektedir. Öğrencilere ilişkin disiplin mevzuatı çerçevesinde verilecek disiplin cezaları ile soruşturma usul ve esasları, Yükseköğretim Kanunu'nun 54. maddesi ile Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenmiştir (Disiplin ve Ceza İşlemleri, 2018; Soruşturma Kılavuzu, 2018; 2547 Sayılı Kanun, 1981).

Ülkemizde 2015 yılından itibaren öğretim elemanlarının disiplin iş ve işlemlerine yönelik yapılmış bir dizi yasal düzenleme ile bunlara ilişkin Anayasa Mahkemesi tarafından verilen iptal kararlarının bulunduğu görüldüğünden, bu süreçte ortaya çıkan düzenlemeler aşağıda kronolojik sıra içerisinde özetlenmektedir. Buna göre:

Anayasa Mahkemesinin 14 Ocak 2015 tarihli kararıyla, yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarına uygulanacak olan disiplin hükümlerinin

yönetmelikle düzenlenmesinin anayasaya aykırı olduğu gerekçesiyle "Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği" iptal edilmiştir.

09 Aralık 2016 tarihinde yayımlanan 6764 sayılı Kanunla ile Yükseköğretim Kanunu'nun disipline ilişkin hükümlerine, "657 sayılı Kanundaki fiillere ilave olarak" ibaresi eklenerek, bu kanunda yer alan fiiller de dâhil edilmiş, yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarının disiplin işlemlerinde uygulanması yönünde yasal bir düzenleme getirilmiştir.

Ardından, Anayasa Mahkemesinin 17 Temmuz 2019 tarih ve 30834 nolu kararıyla, öğretim elemanlarının, 657 sayılı Kanun ve 2547 sayılı Kanunda düzenlenen disiplin hükümlerine, aynı anda tabi tutulmaları uygun bulunmayarak, ilgili yasal düzenlemelerin bir kısmı iptal edilmiştir.

Son olarak, 15.4.2020 tarihinde çıkarılan 7243 sayılı "Yükseköğretim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile birlikte, yükseköğretim kademelerinde görevli öğretim elemanlarının disiplin işlemlerinde 2547 sayılı kanunun disiplin hükümlerinin uygulanmasına ilişkin düzenlemeler yapılarak, ilgili mevzuatta güncellemeye gidilmiştir (7243 sayılı Kanun, 2020; Kaplan, 2019; Resmî Gazete, 2019). Yapılan bu son düzenleme esas alındığında, devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının disiplin iş ve işlemlerinin, öncelikli olarak, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde yapılması gerektiği söylenebilir.

Bu bölüm içerisinde özetle, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanları ve öğrencilerin disiplin işlemleri ile bu konularda yürütülen disiplin süreçlerinin raporlandırılması konuları ele alınmıştır.

ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK YÜRÜTÜLEN İNCELEME VE SORUŞTURMA SÜREÇLERİ

Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinin disiplin işlemleri, 2547 sayılı kanunun 9. bölümün 53. maddesinde belirtilen hükümlere göre yürütülmektedir. Bu alt başlık altında, yükseköğretim kurumlarında ders, araştırma ve uygulama vb. görevleri bulunan öğretim elemanları hakkında yürütülecek olan inceleme ve soruşturma süreçleri hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

Öğretim Elemanları Hakkında Soruşturmaya Konu Olabilecek Bir Örnek

"X" Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde görev yapan bir öğretim üyesi, görev yaptığı ildeki bir ilçe millî eğitim müdürlüğüyle birlikte öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeleri konusunda bir proje çalışması yapmıştır. İlgili öğretim üyesi projeden elde edilen sonuçlara dayalı olarak bir bilimsel makale hazırlamış ve bu

makaleyi ulusal hakemli bir dergide yayınlatmış ancak makalenin herhangi bir yerinde, ilçe millî eğitim müdürlüğünün araştırma sürecine olan katkısından söz etmemiştir.

Bunun üzerine ilçe millî eğitim müdürlüğünde görevli bir öğretmen, bu durumu üniversite rektörlüğüne yazılı olarak şikâyet etmiştir. Rektörlük makamı konunun incelenmesi, gerektiğinde soruşturma açılması ve sonucu hakkında rektörlük makamına da bilgi verilmesini içeren bir yazı ile bu durumu ilgili fakülte dekanlığına bildirmiştir.

Dekanlık makamı da kendi fakültelerinde doktor öğretim üyesi olan bu personel hakkında soruşturma yürütmek üzere, bir başka doktor öğretim üyesini soruşturmacı olarak görevlendirmiştir.

Yapılan soruşturma sürecinde soruşturmacı iddia kapsamında dosyada yer alan belgeleri incelemiş, müşteki (şikâyetçi) konumundaki kişi ve tanıklarının, yazılı ifade tutanağı düzenleyerek, bilgisine başvurmuştur. Ardından, hakkında soruşturma yürütülen öğretim elemanının ifadesinin alınması için, bir haftalık savunma süresini de dikkate alarak, dekanlık sekreterliği aracıyla kapalı zarf içerisinde teslim tebellüğ tutanağı ile birlikte yazılı davet göndermiştir.

İlgili kişi ifadesinde ilçe millî eğitim müdürlüğü ile birlikte bir proje yürüttüğünü ve buna dayalı olarak araştırma sonuçlarını yayınladığını doğrulamakla birlikte, araştırmada katkı da bulunan kurum ve kuruluşlara atıfta bulunması gerektiği konusunu bilmediğini, kasıtlı bir davranışının olmadığını, ortaya çıkan durumun mevzuata ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklandığını, bu tür bir sonuç çıkmasından dolayı üzgün ve pişman olduğunu belirtmiştir.

Soruşturma sürecinin sonunda yapılan değerlendirmede, kişinin bir proje neticesinde ortaya çıkan bilgilere dayalı olarak makale yayınladığı, ifadesinde bu konuda bilgi eksikliği olduğunu ileri sürmekle birlikte, kamu görevlisinin mevzuata bilgi eksikliğinin olmasının suç unsurunu değiştirmeyeceği belirtilerek, ilgili öğretim üyesinin 2547 sayılı yasanın 53/B maddesinde yer alan "Destek alınarak yürütülen araştırmalar sonucu yapılan yayınlarda destek veren kişi, kurum veya kuruluşlar ile bunların katkılarını belirtmemek." fiilini işlemiş olduğu kanaatine ulaşıldığı, buna göre kendisine "Uyarma" cezası verilmesinin uygun olacağı yönünde disiplin cezası teklifi getirilmiştir. Verilen karar birim amiri olan fakülte dekanı tarafından doğrudan öğretim elemanına yazılı olarak tebliğ edilmiştir.

Bunun üzerine ilgili öğretim elemanı, dekan tarafından verilen uyarma cezalarında itiraz mercii fakülte disiplin kurulu olduğu için, fakülte disiplin kuruluna yedi gün içerisinde itirazda bulunmuş, ilgili itiraz dilekçesinde kendisine uygulanan disiplin işleminin 2547 sayılı kanunda belirtilen "Bilimsel araştırma ve yayın etiğine ilişkin disiplin cezası verilmesini gerektiren fiiller açısından, soruşturma başlatılmadan önce, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarınca inceleme yapılması zorunludur." hükmüne aykırı olarak uygulandığını, bu nedenle işlemin iptal edilmesini talep etmiştir.

Her ne kadar üniversitelerin hukuk büroları, bu noktada soruşturmacılara rehberlik etmekle birlikte, bazı durumlarda soruşturmacıların bilgi, deneyim ve yanlış değerlendirmeleri neticesinde idari soruşturmalar itiraz mercii olan idari yargıya taşınmakta ve üniversiteler aleyhinde idari yargı kararları ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca bu tür kararların uygulanması aşamasında da çeşitli idari zorluklarla karşılaşılabilmekte, bundan öte bu tür uygulamalara maruz kalan kişiler de mağdur olabilmektedir. Sonuç itibariyle soruşturma süreci sonunda işlenen bir disiplin fiili hakkında soruşturmacı tarafından kanaat oluşturularak, birtakım müeyyideler önerilmektedir. Hukuki yaptırım ve sonuçları olan soruşturma süreçlerinin sağlıklı yürütülmesi adına inceleme ve soruşturma görevlerini yürütecek öğretim elemanlarına hukuk, alan mevzuatı, inceleme ve soruşturma konularında hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (04.11.1981). *Yükseköğretim Kanunu*. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf

7243 Sayılı Kanun (2020). *7243 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/04/20200417-1.htm

Danıştay (2017). *Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu'nun 19.04.2017 tarih ve E.2016/4019, K.2017/1660 sayılı kararı*.

Disiplin ve Ceza İşlemleri (2018). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği *Yükseköğretim Kurumlarında Disiplin ve Ceza Soruşturması İşlemleri* konulu 2018/1 Nolu Genelgesi. https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/142650

Ercan, İ. (2013). *Ceza Muhakemesi Hukuku*, 6. Baskı, On İki Levha Yayıncılık, İstanbul.

Göktürk, N., Özgenç, İ., & Üzülmez, İ. (2012). Ceza Hukukuna Giriş. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.

GTU (2017, 21 Kasım). Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu'nun YÖK Öğrenci Disiplin Yönetmeliği Hakkındaki Kararı, Gebze Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nin 21.11.2017 tarihli duyurusu. http://www.gtu.edu.tr/icerik/2618/6270/display.aspx?languageId=1

http://oim.cankaya.edu.tr/wp-content/uploads/sites/2/2015/07/Mahkeme Karar%C4%B1-Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim-Kurumlar%C4%B1-%C3%96%C4%9Frenci-Disiplin-Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.pdf

https://www.memurlar.net/haber/842558/aym-den-ogretim-elemanlarinin-disiplin-hukumlerine-iptal-karari.html

https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190717-7.pdf

Kaplan, Y. S. (17.04.2020). *"AYM'den öğretim elemanlarının disiplin hükümlerine iptal kararı"*.

Kaygısız, M. (2020, 17 Mayıs). "*İdari Soruşturmada Delillendirme".* bilirkisiraporları.com/blog. https://bilirkisiraporlari.com/idari-sorusturmada-delillendirme/

KTU (2020, 20 Ocak). *Öğrenci Disiplin Soruşturması Prosedürü*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Genel Sekreterlik, PRS 4/2, s. 1-20. ktu_9c1e2.pdf

Müfettiş Kanaatleri (2020, 17 Mayıs). Kararara, Müfettiş Kanaatleri. *"Müfettişlerin Kanaatlerinden Dolayı Suçlanamayacağı",* İçtihat Paylaşım Forumları. https://www.kararara.com/forum/viewtopic.php?t=26453

Resmî Gazete, (10.04.2019). *Anayasa Mahkemesinin 2019/20 sayılı iptal davasına ilişkin kararı*.

Resmî Gazete, (17.04.2020). *7243 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/04/20200417-1.htm

Soruşturma Kılavuzu (2018). *Personel Disiplin Soruşturma Kılavuzu*. Çankaya Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı. https://docplayer.biz.tr/107223019-Personel-disiplin-sorusturma-kilavuzu.html?

BÖLÜM 6

DİSİPLİN CEZALARINA İLİŞKİN İTİRAZ BAŞVURULARI VE İDARİ YARGI SÜREÇLERİ

Ahmet BOZAK, Dr.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5275-0514

Durmuş SERASLAN, Bilim Uzmanı

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı

ORCID: 0000-0003-0274-7215

GİRİŞ

Eğitim kurumlarında görev yapan devlet memurları, herhangi bir disiplin suçu işlemeleri durumunda, inceleme/soruşturma (İ/S) işlemlerine tabi tutulmaktadırlar. İ/S işlemini yürüten kişilere *"muhakkik"* adı verilmektedir. Muhakkik olarak görevlendirilecek devlet memurları, müfettişler arasından veya uygun görülen diğer devlet memurları arasından İ/S başlatmaya yetkili makamlar tarafından belirlenmektedir. Muhakkikler, İ/S konusuna ilişkin bilgi, belge ve ifadeleri aldıktan sonra ulaşmış oldukları sonuç ve kanaatleri, İ/S raporu şeklinde ilgili makama sunmakla görevli kişilerdir (MEB Teftiş Kurulu, 2017; MEB İ/S Rehberi, 2006).

Yetkili makamlarca başlatılan İ/S işlemi sonucunda uygulanacak cezalar, memurun birinci derecedeki sicil amiri tarafından kendisine tebliğ edilerek uygulanır. Bununla birlikte ilgili amirlerin belirli koşullara bağlı olarak bu cezaları bir alt ceza şeklinde uygulama yetkileri de bulunmaktadır. Bu yetkiler kişilere ya da kurumlara değil, temsil edilen makama verilmiş olan yetkilerdir. İdarenin yapacağı iş ve işlemler, mevzuat çerçevede belirlenmiş olup bu çerçevede yapılacak işlemler *bağlı yetki* olarak tanımlanmaktadır. Eğer idareye belirli işlemleri yaparken serbestiyet getirilmişse, buna da *takdir yetkisi* denilmektedir. İdare bu yetkiyi, yasaların ön gördüğü alan içerisinde, kamu yararına uygun olarak, "hakkaniyet ve eşitlik ilkelerine" göre kullanmak ve uygulamak zorundadır (DMK, 1965).

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun (DMK) 125. maddesi *"Geçmiş hizmetleri sırasındaki çalışmaları olumlu olan ve ödül veya başarı belgesi alan memurlar için verilecek cezalarda bir derece hafif olanı uygulanabilir."* diyerek amirlere, belirli şartlara bağlı olmak koşuluyla, takdir yetkisi vermiştir. Amir, disiplin suçu işleyen kamu görevlisinin geçmişteki hizmetleri, mesleki sicil durumu, fiilin niteliği ve oluş

biçimine göre bir değerlendirme yapmak durumundadır. Burada idareye verilen takdir yetkisi verilmekle birlikte, bu yasal yetkinin kullanımı da belirli koşullara bağlanmıştır. Bu durumda, takdir yetkisinin gerekçelendirilerek gereği gibi kullanılıp kullanılmadığının da ayrıca yargı denetimine tabii olacağı söylenebilir. Disiplin cezalarındaki takdir yetkisi ile ilgili bir diğer hüküm ise; 657 Sayılı Kanun'un 126. ve 135. maddesinde belirtilen *"Disiplin kurullarının cezayı reddetmesi halinde amirin yeni bir ceza verme ya da ceza vermeme yetkisi bulunmaktadır."* şeklindeki ibaredir. Disiplin kurullarından dönen cezalara ilişkin olarak, ilgili gerekçeli kurul kararı incelendikten sonra, önceki verilen ceza ilgili amir tarafından kaldırılabilmekte veya bir alt ceza uygulanabilmektedir (DMK, 1965).

Yukarıda açıklandığı üzere, disiplin amiri veya ilgili kurullara verilmiş olan bu tür takdir yetkileri, yargı denetimine tabii olduğundan mutlak yetkiler olarak değerlendirilmemektedir. Disiplin amirleri ve ilgili kurullar, bu yetkileri kullanırken, memurun lehine olan hükümleri öncelikli olarak uygulanacağı ilkesini de hukuken göz önünde bulundurmak ve kendilerine bu tür konularda verilmiş olan takdir yetkilerini memurun lehine kullanmak durumundadırlar. Aksi halde, Danıştay tarafından verilen bazı kararlarda da belirtildiği (Örn. Danıştay 5. Dairesinin 2016/23101 sayılı Esas kararı) şekliyle, memurun lehine uygulanmayan ve takdir yetkisi ihtiva eden disiplin cezaları idari yargı sürecinde iptal edilebilmektedir. İdare hukuku açısından amire tanınan takdir yetkisinin kişisel veya keyfi olarak değil, belirli kural ve kaidelere bağlı olarak kullanılabilecek bir yetki türü olduğu söylenebilir.

İ/S süreci sonunda uygulanan cezalara karşı memurun, ilgili disiplin kurullarına ve mahkemelere başvurarak, disiplin işlemlerine itiraz etme hakkı bulunmaktadır. Bu bölümde özetle, disiplin cezasının ilgili memura tebliğ edilerek uygulanmasından sonraki süreci içine alan disiplin kurullarına itiraz ve idari yargı aşamaları ele alınmaktadır.

Disiplin Kurullarına İtiraz

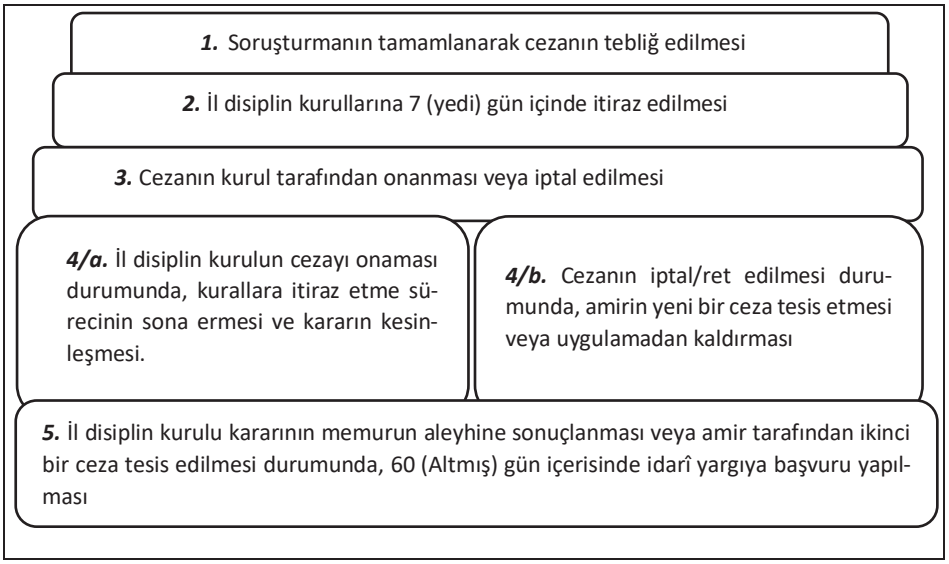
657 sayılı kanunun 135. maddesine göre devlet memurları kendilerine verilen "uyarma, kınama, aylıktan kesme ve kademe ilerlemesinin durdurulması" cezalarına ilişkin olarak, il disiplin kurullarına itiraz edebilmektedirler. Bu tür cezalara itiraz süresi, tebliğ tarihinden itibaren 7 gün olarak belirlenmiştir. Belirtilen süre içerisinde itiraz edilmemesi durumunda ise ceza kesinleşmekte ve memur itiraz hakkını kullanmamış sayılmaktadır (DMK, 1965).

Disiplin Cezalarına Karşı İl Disiplin Kurullarına İtiraz

Hakkında yapılan soruşturma neticesinde disiplin cezası teklif edilen devlet memuruna amiri tarafından aldığı disiplin cezası tebliğ edilir. Tebligatın muhakkak surette tebliğ-tebellüğ belgesi ile yazılı olarak yapılması, bir nüshasının tebliğ eden kurumda kalması, bir nüshasının ise memura verilmesi gerekir.

Şekil 1

Disiplin cezalarına ilişkin itiraz aşamaları



Yazılı tebliğ tarihinden itibaren 7 (yedi) gün içerisinde memur; uyarma, kınama veya aylıktan kesme cezaları için bağlı bulunduğu kurumun disiplin kuruluna; kademe ilerlemesinin durdurulması cezası için ise bağlı bulunduğu kurumun yüksek disiplin kuruluna itirazda bulunma hakkına sahiptir. Belirtilen bu 7 günlük süre içerisinde ilgili disiplin kurullarına itiraz edilmez ise, itiraz süresi geçirilmiş sayılır ve disiplin cezası kesinleşir. Aynı şekilde tebliğ tarihinden itibaren 60 günlük süre içerisinde idari mahkemeye gidilmemesi durumunda da itiraz süresi geçirilmiş sayılacağından dolayı verilen disiplin cezası kesinleşmekte ve memurun idari yargıya gitme hakkı da son bulmaktadır (DMK, 1965).

ÖZET VE SONUÇ

Devlet memurlarının mevzuat hükümlerine aykırı davranışları neticesinde bu kişiler hakkında soruşturma işlemleri başlatılmakta ve suçu sabit görülenlere çeşitli disiplin cezaları verilebilmektedir. Bununla birlikte memurun da bu işlemlere karşı çeşitli kurul ve mahkemeler nezdinde itiraz etme hakkı bulunmaktadır. Bu süreci, disiplin kurullarına yapılan itiraz başvuruları ve idari yargıya yapılan mahkeme başvuruları olarak iki kısımda incelemek mümkündür.

Memurların öncelikli olarak itiraz etme süreci disiplin kurullarıyla başlamaktadır. Devlet memurluğundan çıkarılma cezası dışındaki diğer disiplin cezaları için memurların en geç bir haftalık süre içerisinde il düzeyindeki disiplin kurullarına itiraz etme hakkı bulunmaktadır. İl disiplin kurulları ise bu tür başvuruları inceledikten sonra verilen cezanın onanması veya iptal edilmesi şeklinde karar vermektedirler. Devlet memurluğundan çıkarma cezası için ise itiraz mercii, Yüksek Disiplin Kurulu'dur.

Memurların disiplin kurullarına yapmış oldukları itirazlar neticesinde cezaların onanarak uygulanması durumunda da idari yargıya başvuru yapabilme hakları vardır. Bu süreç il düzeyindeki ilk derece mahkeme olarak değerlendirilen idare mahkemelerine yapılan başvuru ile başlamaktadır. İlk derece mahkemelerin kendi aleyhlerine karar vermeleri durumunda da ilgili memurların, bölge idare mahkemeleri nezdinde itiraz etme hakları bulunmaktadır.

Sonuç olarak; devlet memurları disiplin cezası işlemlerinden sonra disiplin kurullarına itiraz edebilmekte ve idari yargı düzeyinde konuyu mahkemeye taşıyabilmektedir. Bununla birlikte memurların bu haklarını kullanma süreçlerinde dikkat etmeleri gereken en önemli konulardan birisi de başvuru ve itiraz süreleridir. Mevzuatta belirtilen itiraz sürelerine uyulmaması durumunda, memurun kendisine hukuk çerçevesinde verilmiş olan hakları da ortadan kalmaktadır. Bu nedenle kurul ve mahkemelere yapılacak olan başvurularda memurların itiraz gerekçelerini hukuki normlara uygun olarak açıklamaları ve belgelendirmelerinin yanı sıra itiraz/başvuru sürelerini de aşmamaya dikkat etmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

DMK (1965). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. *Resmî Gazete (23/07/1965)*. *Sayı: 12056*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

MEB İ/S Rehberi (2006). *MEB İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi*. Teftiş Kurulu Başkalığı Yay.

MEB Teftiş Kurulu (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. *Resmî Gazete, (20.09.2017). Sayı: 30160*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm

Disiplin Kurulları (1982). Disiplin Kurulları ve Disiplin Amirleri Hakkında Yönetmelik. *Resmî Gazete (24/10/1982)*. *Sayı: 17848*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=85336&MevzuatTur=3&MevzuatTertip=5

İYUK (1982). İdari Yargılama Usulü Kanunu. No: 2577. *Resmî Gazete, (20/1/1982). 17580/21*, s. 121. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2577&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

İdare Mahkemeleri (1982). Bölge İdare Mahkemeleri, İdare Mahkemeleri ve Vergi Mahkemelerinin Kuruluşu ve Görevleri Hakkında Kanun. No: 2576. *Resmî Gazete, (20/1/1982). 17580/5*, s. 139. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2576.pdf

Kamu Görevlileri (1999). Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun. No: 4483. *Resmî Gazete, (4/12/1999).23896/5*. https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4483.pdf

BÖLÜM 7

EĞİTİM PAYDAŞLARININ GÖREV, HAK VE SORUMLULUKLARI

Mehmet Hilmi KOÇ, Doç. Dr.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi

ORCID: 0000-0001-6259-173X

GİRİŞ

Birer sistem olarak baktığımızda okul örgütlerinin en önemli özelliği, toplumdan girdi olarak aldığı öğrenciyi yetiştirdikten sonra çıktı olarak tekrar topluma göndermesidir. Bu nedenle okulun, bireysel boyutunun kurumsal boyutundan daha duyarlı; informal yanının formal yanından daha ağır; etki alanının ise, yetki alanından daha geniş olduğu ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2019). Şişman (2020) ise etkili okulu, bütün paydaşların beklentilerini karşılayan okul olarak tanımlamaktadır. Etkili okul, öğrencilerin ne kadar öğrendikleri ile sınırlı olmayıp diğer okul paydaşlarının ihtiyaçlarına ne derece cevap verebildiğiyle de ilgilidir.

Okulların temel varoluş nedeni, öğrencilerdir. Yöneticiler, öğretmenler ve veliler öğrencilerin eğitimi için bir araya gelen okul paydaşlarıdır. Ayrıca okulun bulunduğu çevre ile sendikalar ve çeşitli meslek odaları gibi sivil örgütlenmeler de bu paydaşlar arasında sayılabilir. Okul paydaşları arasında ilişkileri düzenleyen, hak ve sorumlulukları belirleyen çeşitli yasal düzenlemeler bulunmaktadır.

Bu bölümün amacı, okul paydaşlarının kimlerden oluştuğuna ilişkin bir çerçeve sunarak, yasalar çerçevesinde okul paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ortaya koymaktır. Bu şekilde okul örgütlerinin paydaşlarıyla olan ilişkisinin yasal boyutlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bölümde öncelikle paydaş kelimesinin anlamı üzerinde durulmuş, okulun iç ve dış paydaşlarının kimler olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra okul paydaşlarının görev hak ve sorumlulukları mevzuat çerçevesinde özet olarak ortaya konulmuştur.

OKUL ÖRGÜTÜNÜN PAYDAŞLARI

Ortak bir amaç için, birden fazla insanın bir araya gelerek oluşturdukları yapılara örgüt denilmektedir. Bu amaçla insanların örgütlenip bir araya geldiği yerlerden birisi de okullardır. Okullar eğitim öğretim faaliyetinin yürütüldüğü, öğrencilerin sosyalleşmesinin ve zihinsel gelişiminin sağlandığı en önemli kurumlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Bir kurumun amaçlarına ulaşmasını etkileyen veya amaçlara ulaşmasından etkilenen birey veya gruplara paydaş denir (Freeman, 1984). Okul kendinden beklenen amaçları, iç ve dış paydaşları yoluyla yerine getirmeye çalışmaktadır. Okul örgütünü oluşturan iç paydaşlar, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve en önemlisi de öğrencilerdir. Politika yapıcılar, üst yönetim, çeşitli baskı grupları ve sendikalar okulun dış paydaşları arasında sayılabilir. Okulun paydaşları aynı zamanda, okulun başarısını, verimliliğini, etkililiğini ve yönetimini de etkileyen unsurlardır. Bu etkileme bazı okullarda çok derin olabilirken, bazı okullarda daha yüzeysel kalabilmektedir. Okullar sürekli olarak paydaşları ile etkileşim halindedir. Paydaşların bazıları okul hakkında olumlu görüşe sahipken, bazıları ise, olumsuz görüşe sahip olabilmektedirler. Diğer taraftan paydaşlar okul üzerinde daha fazla veya daha az yaptırım gücüne sahip olabilmektedirler.

Okulların başarılı olması için okul yönetimi, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve diğer dış paydaşlar birlikte uyumlu bir şekilde çalışmalıdırlar. Okul paydaşları arasında uyum ve iş birliği yoksa istenilen başarının yakalanması da güçleşmektedir. Paydaşların her birinin görev, hak ve sorumluluklarının neler olduğunun bilinmesi, okulun başarısı açısından önem arz etmektedir. Aşağıdaki bölümlerde paydaşların görev, hak ve sorumluluklarına değinilmiştir.

Öğretmenlerin Görev, Hak ve Sorumlulukları

Öğretmenlik, eğitim, öğretim ve eğitimle ilgili yönetim görevlerini kapsayan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenler bu tanım doğrultusundaki görevlerini, yine aynı kanunda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmek durumundadırlar. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinden veya bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı üniversitelerden mezun olan öğretmen adayları arasından Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) uygun görülen kişiler, öğretmen olarak atanmaktadırlar.

Öğretmenler, Devlet Memurları Kanunu'na (1965) tabi ve eğitim öğretim sınıfında yer alan devlet memurlarıdırlar. Öğretmenler devlet memurlarına tanınan bütün haklara sahiptirler. Bu haklar; izinler, aile yardımı, doğum yardımı, ölüm yardımı, tedavi yardımı, emeklilik ve sendikal haklar şeklinde sayılabilir. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları yönetmeliklerinde ise öğretmenlerce yapılması gereken görevler belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014; Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Bu görevler Şekil 5'te yer almaktadır.

ÖZET VE SONUÇ

Bu bölümde öğretmen adaylarına okul paydaşlarının kimlerden oluştuğu ve bu paydaşlar arasındaki ilişkilerin ahenk içinde olmasının hem eğitimciler hem de okul sistemi açısından ne kadar önemli olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Özellikle öğretmenlik mesleğini yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında geçen bir eğitim öğretim yolculuğu olarak düşünen öğretmen adayları mesleğe başladıklarında uyum sorunu yaşayabilirler. Görevlerine başladıklarında eğitimin diğer paydaşları olan okul yöneticileri, veliler, ilçe ve il millî eğitim müdürleri ve sendikalar gibi sivil örgütlerle olan ilişkileri yürütürken sorunlarla karşılaşabilirler.

Okulun ana amacı, devletine karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, yapıcı, yaratıcı ve çalışkan bir kişiliğe sahip mutlu bireyler yetiştirmektir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Okul yöneticileri ve öğretmenler, okul sisteminin toplumdan girdi olarak aldığı ve tekrar topluma çıktı olarak verdiği öğrencileri bu amaca uygun yetiştirebilmek için yoğun bir çaba sarf etmektedirler. Okul bu amacı gerçekleştirirken ayrıca velilerin ve diğer dış paydaşların da desteğini alarak hareket etmek mecburiyetindedir. Çünkü okul açık bir sistem olup amaçlarına ulaşmaya çalışırken çevresiyle birlikte hareket etmek zorundadır.

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken okul yöneticileri ile ilişkilerini sağlıklı bir zemine oturtmak zorundadırlar. Başta okul müdürü olmak üzere yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin sağlıklı olması gerekmektedir. Burada eğitimcilerin karşılıklı olarak birbirlerinin görev hak ve sorumluluklarının farkında olmaları ve meslektaş olarak birbirlerine saygı göstermeleri gerekmektedir. Paydaşlar arasındaki uyum destekleyici bir okul iklimi sağlarken uyumsuzluk okul iklimini çekilmez hale getirmektedir. Sağlıklı okul ikliminin göstergelerinden birisi de eğitimcilerin öğrenciler ve velilerle kurdukları olumlu ilişkilerdir. Eğitimciler, öğrenci ve veliden görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini beklerken, onların haklarını koruma ve savunma yükümlülüklerinin de kendilerinde olduğu bilinciyle hareket etmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20*(3), 255-279.

Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik* (2. bs.). Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. bs.). Ekinoks Yayınevi.

Belediye Kanunu (2005, 13 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 25874). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050713.htm

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bursalıoglu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. bs.). PEGEM Yayınları.

Cotton, K. & Karen Reed Wikelund, K.R. (1989). *Parent involvement in education*. Education Northwest, U.S. Department of Education.

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2021, 3 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 31678). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211203-1.pdf

Devlet Memurları Kanunu (1965, 23 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 12056). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf

Dülger, G. (2017). *Özel okullarda kurumsal itibar algısı: Antalya Özel Envar Okulları paydaşları üzerinde bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erçetin, Ş.Ş. ve Eriçok, B. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (ULAKBİM 2004-2016). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 239-256

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Pitman

Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Egitim Kitabevi.

Jowett, S., & Baginsky, M. (1991). Parents and education- issues, options and strategies. *Educational Research, 33*(3), 199-204.

Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu (2001, 12 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 24460). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/07/20010712.htm

Karaman, H.G. & Erdoğan, Ç. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: amaçlar, beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education, 6*(2), 123 140.

Koç, M. H. (2020). *Eğitim sisteminin en önemli ortaklarından biri olan veliyi anlamak*. Eğitim Yayınevi.

Lochrie, M. (2004). *Family learning: Building all our futures*. NIACE

MEB (2002). *Öğrenci-veli-okul sözleşmesi*. http://www.meb.gov.tr.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. http://www.oygm.meb.gov.tr

MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (2021, 5 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 31386). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/05.02.2021

Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği (2012, 18 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 28471). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/11/20121118-2.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 7 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28758). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017, 20 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 30160). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820.pdf

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanunu (1926, 3 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 338). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/338.pdf

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf

Peker, S., & Selçuk, Ö. G. G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 472-480.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (5. bs.). Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2011). Okul yönetimi (10. bs.). Pegem A Yayıncılık.

Tümkaya, S., & Çiğdem, A. (2017). İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 243-258.

Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 98-115.

Yükseköğretim Kanunu (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf

BÖLÜM 8

DÜNYADA EĞİTİM HUKUKU

Celal Teyyar UĞURLU, Prof. Dr.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7933-9327

GİRİŞ

Dünyanın farklı ülkelerinde eğitime ilişkin hukuki düzenlemeler gerek bu ülkelerin anayasalarında gerekse yasa ve yönetmeliklerinde yer almaktadır. Eğitim bir haktır. Birleşmiş Milletler Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nin (1948) kabul edilmesi ile eğitimin temel bir hak olduğu kabul edilmiş bir gerçektir. Eğitim hakkı herkesin ırk, cinsiyet, yaş, etnik ya da sosyal köken, dini ya da politik görüş vb. ayrımı yapılmaksızın ücretsiz temel eğitimden yararlanmasını ifade eder. Eğitim hakkı uluslararası sözleşmelerle korunan temel haklardan biridir. Bugün eğitim hakkı, eğitim sisteminin her seviyesindeki ayrımcılığın kaldırılmasını, eğitimle ilgili minimum standartların belirlenmesini ve eğitim kalitesinin arttırılmasını da içerecek şekilde algılanmaktadır (Büyükcan, Ocaklı ve Öztürk, 2012).

Dünyada farklı ülkelerin eğitim hakkının düzenlenmesine ilişkin aldıkları kararlar, o ülke için bağlayıcı özellikler taşımaktadır. Amaç bir bütün olarak ülkenin gelişmesine, dünya toplumu içerisinde saygın ve nitelikli bir yer edinilmesine hizmet etmektir. Her bireyin eğitimi, bütün olarak bir toplumun değişimi, dönüşümü ve gelişmesi için önemlidir.

Aşağıda dünyanın farklı kıtalarındaki ülkelerin eğitim hukukuna ilişkin hukuksal düzenlemelere yer verilmiştir. Bazı ülkelerin yönetim yapılarında anayasal olarak daha genel düzenlemelere yer verilirken, bazı ülkelerde ise bölgelere göre farklı düzenlemeler yer almaktadır. Bununla birlikte, dünyanın farklı bölgelerinde yer alan ülkelerin eğitime ilişkin hukuksal düzenlemelerinde önemli ölçüde benzerlikler olduğunu söylemek de mümkündür.

HİNDİSTAN

Federal devlet yapısına sahip olan Hindistan, 29 eyalet ve 7 birlik toprağından oluşmaktadır. Her eyalet kendi hükûmetlerine ve parlamentolarına sahiptir. Yönetim, merkezi hükûmet ve eyalet hükûmetleri arasında paylaşılmıştır. Birlik toprakları

merkezî hükûmetin yönetimi altında olup, Cumhurbaşkanı tarafından atanan valilerce yönetilmektedir (Hindistan, 2020). Hindistan Anayasası'nın eğitime ilişkin hükümleri şöyledir:

- "Devlet, din, ırk, kast, cinsiyet, doğum yeri veya bunların herhangi birine dayalı olarak, hiçbir vatandaşa ayrımcılık yapamaz" (Md. 15/1).
- "Devlete ait kurum ve kuruluşlardaki istihdam veya atamayla ilgili konularda bütün vatandaşlar için fırsat eşitliği esas olacaktır" (Md. 16/1).
- "Devlet, yasa gereği, devletin belirleyebileceği şekilde, altı ila on dört yaş arasındaki tüm çocuklara ücretsiz ve zorunlu eğitim sağlar. Bunu ayrıca yasa ve yönetmeliklerle de düzenler" (Md. 21A).
- Kamu düzeni, ahlak ve sağlığa tabi olarak, her dini mezhep veya grup (a) dini ve hayır işlerine; (b) din meselelerinde kendi işlerini yönetme (c) taşınır ve taşınmaz mallara sahip olma ve bunları elde etme ve (d) bu tür malları yasalara uygun olarak yönetme hakkına sahiptirler (Md. 26).
- (1) Devlet fonları tarafından desteklenen hiçbir eğitim kurumuna, hiçbir şekilde dini talimat verilemez (2) Bu hükümler, dini eğitim veren devlete ait eğitim kurumlarında ve herhangi bir bağış veya hayır kurumu tarafından kurulmuş eğitim kurumları için uygulanmaz (Md. 28).
- Devlet okullarında veya devlet fonlarından yardım alan tüm okullara vatandaşlar, din, ırk, kast, dil ayrımı gözetilmek sizin kabul edilmek zorundadır (Md. 29/2).
- Bütün azınlıklar, kendilerine ait eğitim kurumu kurma ve yönetme hakkına sahiptir (Md. 30/1).
- Devlet, mevcut ekonomik kapasitesi ve kalkınma sınırları dâhilinde, işsizlik, yaşlılık, hastalık ve sakatlık ve diğer ihtiyaç durumlarında vatandaşların çalışma, eğitim ve kamu yardımı alma haklarını güvence altına alınması için gerekli yasal düzenlemeleri yapar (Md. 41).
- Devlet, on dört yaşını doldurıncaya kadar tüm çocuklara ücretsiz ve zorunlu eğitim verilmesi için gerekli düzenlemeleri yapar (Md. 45).
- Devlet, özel eğitime ihtiyaç duyan vatandaşları ile toplumun tüm kesimlerinden özellikle de ekonomik açıdan ihtiyaç sahibi olan vatandaşlarını, sosyal adaletsizlik ve her türlü sömürüden koruyacak önlemleri alır (Md. 46).

Hindistan'da ayrıca zorunlu eğitime ilişkin Adalet Bakanlığı tarafından 2009 yılında çıkarılan "6-14 yaş arasındaki tüm çocuklara ücretsiz ve zorunlu eğitim sağlama yasası" (The right of children to free and compulsory education act) ile eğitime ilişkin bazı düzenlemeler ise şöyle ifade edilmiştir:

- "Altı yaşından on dört yaşına kadar her çocuk zorunlu eğitimi tamamlayıncaya kadar ücretsiz eğitim alma hakkına sahiptir." (Md. 3).
- Altı yaşını doldurmuş bir çocuk herhangi bir eğitim kurumuna devam etmiyorsa, ilköğretimini tamamlaması için uygun yaş grubuna kaydı yapılır. On dört yaşını doldursa bile zorunlu eğitimi tamamlayıncaya kadar ücretsiz ve zorunlu eğitimi almaya devam eder. Her çocuk zorunlu eğitimini tamamlamak için başka bir okula nakil olma hakkına sahiptir (Md. 4).

- (a) Merkezi hükûmet ulusal eğitim örgütlenmesini oluşturmak, (b) öğretmen eğitimine yönelik standartlar geliştirmek (c) bina, planlama, yenileşme için eyalet hükûmetlerine kaynak ve teknik destek sağlamakla görevlidir (Md. 7/6).
- Merkezi hükûmet "her çocuk için zorunlu ve ücretsiz eğitim sağlamakla görevlidir" (Md. 8).
- "Hiçbir okul ya da kişi bir öğrenciyi okula kayıt alırken ücret talep edemez" (Md. 13).
- "Hiçbir çocuk fiziksel zihinsel cezaya maruz bırakılamaz" (Md. 17).

Bu kanunun 28. maddesi ise öğretmenlerin hiçbir şekilde özel ders ya da öğretim yapamayacaklarına ilişkin hükümler içermektedir. Hindistan'da eğitim öncelikle anayasal güvence altına alınmış, ayrıca yasal düzenlemelerle de ayrıntılı bir şekilde vatandaşların eğitim hakları düzenlenmiştir.

GÜNEY KORE

Kore Cumhuriyeti'nin siyasi yapısı, önemli ölçüde merkezileşmiş liderliğe (Cumhurbaşkanlığı) dayanmaktadır. Günay Kore'de "Başkanlık Sistemi" uygulanmasına göre, Cumhurbaşkanının seçimi beş yıllık bir dönem için gerçekleştirilir. Bu seçim halk tarafından yapılır. Cumhurbaşkanı Meclis'i feshetme yetkisine sahiptir. Cumhurbaşkanı aynı zamanda icranın da başı olup, Başbakan ve Bakanların yanı sıra, yürütmeyle ilgili üst düzey görevlilerin atamalarından da sorumludur. Cumhurbaşkanı'nın bu alandaki tüm kararları tek başına almasına karşın, atanan Başbakan'ın göreve başlayabilmesi için Meclis tarafından onaylanması, Bakanların adaylığı için de Meclis oturumu gerekmektedir. Genel seçimler dört yılda bir yapılır. Kore Ulusal Meclisi'ndeki sandalye sayısı 300'dür. Milletvekillerinden 54'ü nispi temsil sistemiyle belirlenmektedir (Güney Kore'nin siyasi görünümü, 2020).

Güney Kore Anayasası'nın 31. maddesine göre eğitim hakkı şöyle düzenlenmiştir (The Constitution of the Republic of Korea, 1987): (1) Tüm vatandaşların yeteneklerine karşılık gelen eğitim hakkı eşittir. (2) Tüm vatandaşlar çocukları için, en azından ilköğretimden ve Kanunla öngörülen diğer eğitimlerinden sorumludurlar. (3) Zorunlu eğitim ücretsizdir. (4) Eğitimin bağımsızlığı ve yükseköğrenim kurumlarının özerkliği, Kanun'da öngörülen şartlar altında garanti edilecektir. (5) Devlet yaşam boyu eğitimi teşvik eder. (6) Örgün ve yaşam boyu eğitimin yönetimi, finansmanı ve öğretmenlerin statüsü dâhil olmak üzere eğitim sistemine ilişkin temel hususlar kanunla belirlenir.

Güney Kore'de eğitim, her öğrencinin yeteneğine göre ilk, orta ve yükseköğrenim alabilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiş (6+3+3+4) bir sisteme sahiptir. Güney Kore'de eğitime ilişkin yasal düzenlemeler, 1998 yılında güncellenmiştir. Temel Eğitim Kanunu, İlk ve Ortaöğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kanunu yeniden düzenlenmiştir.

gerektirse de temelde merkezi hükûmetlerin çerçeve yasalarına uyarak kendi yasalarını yapma yükümlülükleri bulunmaktadır.

Tüm ülkelerde eğitimin bir hak olduğu vurgusu ön plandadır. Devlet, tüm vatandaşların çocukları için en azından ilköğretimden sorumludur ve zorunlu eğitim ücretsizdir. Eğitimde ulusal ve bölgesel program ayrımı bazı ülkelerde mümkün iken bazı ülkelerde programda da merkezilik söz konusudur. Eğitim ile ilgili anayasa ve yasalarda öncelikle herkesin eğitim hakkına sahip olduğu vurgusu önceliklidir.

KAYNAKÇA

Açıl, M. (2017). 2014 Tunus Anayasası hakkında genel bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 25*(2), 89-131.

Algeria's Constitution (1989). Algeria's Constitution of 1989, Reinstated in 1996, with Amendments through 2008. https://www.constituteproject.org/constitution/Algeria_2008.pdf?lang=en

Azerbaycan Anayasası. (1995). Azerbaycan cumhuriyeti anayasası, http://www.anayasa.gen.tr/azerbaycan-aleskerli.htm.

Azerbaycan'ın Siyasi Yapısı. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/azerbaycan-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Büyükcan, T., Ocaklı, F.Ç. ve Öztürk, E. (2012). Eğitim. *Karşılaştırmalı Anayasa Çalışmaları*, (içinde 371- 392), TBMM Basımevi.

Basic Act on Education. (2016, 22 Aralık). Basic Act on Education. (Sayı:120), https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm

Birleşik Krallık'ın Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, http://www.mfa.gov.tr/ingiltere-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Brezilya Anayasası. (1988). Brezilya anayasası. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brezilyanın Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/brezilya-siyasi-gorunumu.tr.mfa.

Canada Constitution Act. (1982). Justice laws website. https://laws.justice.gc.ca/eng/Const/page-15.html

Cezayir'in Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/cezayir-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Constitution of the Republic of South Africa, (1996). South African Goverment.

https://www.gov.za/documents/constitution-republic-south-africa-1996

Danimarka eğitim sistemi. (2017). Danimarka'da eğitim sistemi. http://kopenhag.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/158220

Danimarka Kraliyet Anayasası. (1953). Danimarka Anayasası. https://www.adaletbiz.com/images/dosyalarim/DAN_MARKA_ANAYASASI.pdf

Early Childhood Education Act. (2017, 19 Aralık). Early Childhood Education Act, (Sayı:15232),

http://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=46386&lang=ENG

Early Childhood Education and Care. (2019). İtaly early childhood education and care.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-39_en.

Education Act. (2011). Education Act 2011. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents/enacted

Elementary and Secondary Education. (2020). Education in Canada. https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/new-life-canada/enrol-school.html

Ethiopia's Constitution. (1994). Ethiopia's Constitution of 1994. http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/eth129684.pdf

Etiyopya'nın Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı,. http://www.mfa.gov.tr/etiyopya-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Education and Training in Denmark. (2012). The mainstream education and training system. file:///C:/Users/packardbell/Downloads/2012-Education-and-Training-in-Denmark.pdf

Elementary and Secondary Education Act. (2017, 21 Mart). Elementary and Secondary Education Act (Sayı: 14603), http://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=46386&lang=ENG

Esea. (2012). ESEA flexibility request. U.S. Department of Education Washington, DC 20202, https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html

Every Student Succeeds Act. (2015, 10 Haziran). Every student succeeds act. https://www.ed.gov/ESSA.

Fas'ın Siyasi Görünümü. 2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/fas-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Federal Almanya Cumburiyeti Anayasası, (2014). Federal Almanya Anayasası. https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80207000.pdf)

Federal Rol in Education. (2020). https://www2.ed.gov/policy/landing.jhtml?src=pn

Fransa Anayasası. (1958). Fransa Anayasası.: http://www.netdata.com/UserFilesCenter1/654a83e2-b0de-404a-8afe b056ca020007/ProjectsCenter2/2eaf6092-7bcb-458d-bbb9-ecd8006f12bc/FileCenter/FRANSA_ANAYASASI.pdf

Fransa'nın Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/fransa-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Fransa eğitim sistemi. (2020). Key features of the education system.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

Fransa Ulusal Eğitimin Temel İlkeleri. (2020). Fundamental principles and national policies.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/fundamental-principles-and-national-policies_en

Germany Overview. (2020). National specificities of the education system. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en

Güney Afrika Cumhuriyeti Siyasi Görünüm. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı,

http://www.mfa.gov.tr/guney-afrika-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Güney Kore'nin Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, http://www.mfa.gov.tr/guney-kore-siyasi-gorunumu.tr.mfa

High Education Act. (2018, 18 Aralık). High Education Act. (Sayı: 15948), http://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=46386&lang=ENG

Higher Education. (2019). İtaly higher education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-39_en

Hindistan'ın Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı http://www.mfa.gov.tr/hindistan-siyasi-gorunumu.tr.mfa

İran İslam Cumhuriyeti Temel Yasası. (1979).

https://www.lu.ac.ir/uploads/123456_20436.pdf adlı siteden 26.03.2020 alıntılanmıştır.

İran Eğitim Sistemi. (2020). İran eğitim sistemi. görüşme.tahran@meb.gov.tr/ adresinden 5 Mart 2020 tarihli yapılan görüşme.

İspanya Eğitim Yasası. (2006). İspanya eğitimi ile ilgili genel bilgiler. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&p=20181206&tn=1#a2bis

İspanya'nın Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/ispanya-siyasi-gorunumu.tr.mfa

İtalya'nın siyasi görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/italya-siyasi-gorunumu.tr.mfa

İtalya Cumhuriyet Anayasası (1947). İtalya Anayasası. http://www.adalet.gov.tr/duyurular/2011/eylul/anayasalar/ulkeana/pdf/10-%C4%B0TALYA%20319-354.pdf

Japonya Büyükelçiliği. (2020). Japonya hakkında. https://www.tr.emb-japan.go.jp/itpr_tr/00_000112.html

Kanada'nın Siyasi Görünümü. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/kanada-siyasi-gorunumu.tr.mfa

Millî Eğitimin Esasları Hakkındaki Yasa. (1996, 20 Aralık). Brezilya millî eğitimin esasları hakkındaki yasa, (Yasa No:9394), http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Morocco's Constitution. (2011). Morocco's Constitution of 2011. https://www.constituteproject.org/constitution/Morocco_2011.pdf?lang=en

Political, Social and Economic. (2019). Political, social and economic background and trends. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-social-and-economic-background-and-trends-31_en

Primary Education. (2018). Italy primary education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-23_en.

Russo, C. J. (2014). Education law in Brazil. file:///C:/Users/acer/Desktop/3.3.26_EducationLawinBrazilok.pdf

Rusya Federasyonu Anayasası, (1993). Rusya Federasyonu Anayasası. http://www.anayasa.gen.tr/rusya.htm

South Afrıcan Schools Act. (1996, 6 Kasım). South Afrıcan Schools Act. (Yasa No: 84), https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=aIolZ6UsZ5U%3d&tabid=185&portalid=0&mid=1828

Study in Denmark. (2020). The Danish education system. https://studyindenmark.dk/study-options/the-danish-way-of-teaching-1/the-danish-way-of-teaching-1

The Constitution of Japan. (1946). The Constitution of Japan, https://web-japan.org/factsheet/en/pdf/e09_constitution.pdf

The Constitution of India. (1949). The constıtutıon of India, 26 November, 1949.

The Spanish Constitution. (1978). The Spanısh constitution. https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionINGLES.pdf

The Constitution of The Republic of Korea. (1987). The Constitution of The Republic of Korea, 29 October 1987. https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/kr/kr061en.pdf

The Development of Education. (2020). Human education preparing for future society - the 1990s and beyond.

http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020101&s=english

Tunus'un Siyasi Görünümü, (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. http://www.mfa.gov.tr/tunus-siyasi-gorunumu.tr.mfa

United Kingdom's Constitution. (2015). United Kingdom's Constitution of 1215 with Amendments through 2013. https://www.constituteproject.org/constitution/United_Kingdom_2013.pdf?lang=en

EDİTÖRLER VE YAZARLAR HAKKINDA

Ahmet BOZAK, Dr.

Antalya'da doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini Antalya'nın Aksu ilçesinde; lisans eğitimini, Dokuz Eylül Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde; yüksek lisansını, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında; doktorasını İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda İngilizce öğretmenliği ve maarif müfettişliği görevlerinde bulunmuştur. Şu anda Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi bölümünde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Muhamet Cevat YILDIRIM, Prof. Dr.

Lisans eğitimini Sınıf Öğretmenliği programında, yüksek lisans ve doktora eğitimini Eğitim Yönetimi alanında tamamladı. Öğretmenlik, okul yöneticiliği ve eğitim müfettişliği gibi görevleri yürüttü. 2010 yılında Mardin Artuklu Üniversitesinde akademisyenlik görevine başladı. Doktora sonrası araştırmasını ABD'de tamamladı. Halen Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Eğitim politikaları, eğitim hukuku, okul-aile iş birliği, öğretmen yetiştirme, mesleki gelişim, eğitim denetimi, yapılandırmacı öğrenme ortamı gibi konularda ulusal/uluslararası yayınları bulunmaktadır. Ulusal/uluslararası dergilerde hakemlik, yayın kurulu üyeliği gibi görevleri yürütmektedir.

Mehmet Emin USTA, Doç. Dr.

1972 Batman doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimi Batman'da yapmıştır. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunudur. Yüksek lisansını 100. Yıl Üniversitesinde, doktorasını Fırat Üniversitesinde Eğitim yönetimi alanında yapmıştır. Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik ve eğitim müfettişliğini müteakip, Harran Üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Halen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. İngilizce ve Arapça bilmektedir.

Mehmet UZUN

1984 Kahramanmaraş doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Kahramanmaraş merkezde, lisans öğrenimini Karadeniz Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde, Tezsiz ve Tezli Yüksek Lisans öğrenimlerini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında tamamlamıştır. Yine aynı üniversitede

Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrenimine devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul öncesi öğretmenliği, müdür yetkili öğretmenlik ve müdür yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur. Halen Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda okul müdürü olarak görev yapmaktadır.

Akif KÖSE, Doç. Dr.

Malatya'da doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimini Malatya'da tamamlamıştır. Lisans öğrenimini Sınıf Öğretmenliği alanında, yüksek lisans ve doktora öğrenimini ise Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamış, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sınıf öğretmenliği, okul yöneticiliği ve MEB bünyesinde maarif müfettişliği görevlerinde bulunmuştur. Halen Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Eğitim yönetimi ve yöneticiliği, eğitim denetimi ve müfettişlik, öğretmenlik mesleği ve kendini işe verme konuları üzerine çalışmalar yürütmüş ve yürütmektedir.

Tuncer FİDAN, Dr.

Gazimağusa/Kıbrıs'ta doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini Gazimağusa, Antalya ve Muğla'da; lisans eğitimini, Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dil Bilimi Bölümünde ve Anadolu Üniversitesi İktisat Bölümünde; Yüksek Lisansını ve Doktorasını, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda İngilizce öğretmenliği ve maarif müfettişliği görevlerinde bulunmuştur. Şu anda Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü İç Denetim Biriminde İç Denetçi olarak görev yapmaktadır.

Durmuş SERASLAN

1972 Tokat doğumludur. 1990 yılında Gazi Osman Paşa Lisesinden, 1994 yılında 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. Yüksek Lisansını Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik, okul müdürlüğü yapmış olup halen Bakanlık Müfettişi olarak görev yapmaktadır.

Mehmet Hilmi KOÇ, Doç. Dr.

Lisans eğitimini, Gazi Üniversitesi İşletme Öğretmenliği Bölümünde; Yüksek Lisansını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi alanında, Doktorasını Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda muhasebe öğ-

retmenliği ve iş eğitimi ticaret öğretmenliği ve okul müdür yardımcılığı görevlerini yaptıktan sonra maarif müfettişliği görevine atanmıştır. Şu anda İstanbul Büyükşehir Belediyesi İç Denetim Biriminde İç Denetçi olarak görev yapmaktadır.

Celal Teyyar UĞURLU, Prof. Dr.

İlköğrenimini Malatya'da orta öğrenimini Malatya ve İstanbul'da tamamladı. 1990 yılında Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun oldu. Daha sonra 1998 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi lisans programını tamamladı. 2000 yılında aynı üniversiteden Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yüksek lisans 2009 yılında ise doktora derecelerini aldı. 1990 ile 1999 yılları arasında sınıf öğretmenliği, 1999 yılından 2010 yılına kadar ise Sivas, Hatay ve Adıyaman illerinde İlköğretim Müfettişi olarak görev yaptı. 2010 yılında Cumhuriyet Üniversitesinde Yardımcı Doç. Dr. unvanı ile akademisyen olarak görevine başladı. 2014 Şubat ayında doçent, 2019 Temmuz ayında profesörlük unvanını alan Celal Teyyar UĞURLU halen Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde görev yapmaktadır.

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN

Güncellenmiş

23. Baskı

2024

Ankara

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-914-7
e-ISBN : 978-605-170-913-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak MatSit İş Mrk.
No: 2/40 YenimahalleANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ
TEZCAN, Mahmut

Anı Yayıncılık, Güncellenmiş 23. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xiv + 322 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-914-7
e-ISBN : 978-605-170-913-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sosyoloji, Eğitim, Eğitim Sosyolojisi
Eğitim Sosyolojisi ve Özellikleri, Eğitim Sosyolojisinin Diğer Bölümlerler İlişkisi, Eğitim Sosyolojisinin Önemi, Siyaset ve Eğitim, Eğitimin Toplumsal İşlevleri, Eğitimin Gizil İşlevleri

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

A harfinin evrimi



23. BASKIYA ÖN SÖZ

1996 yılındaki öğretmen yetiştirme programındaki düzenleme ile kaldırılan "Eğitim Sosyolojisi" dersi 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders olarak tekrar yerini almıştır. Bu değişiklikle öğretmenlik mesleğinin toplumsal yönü ön plana çıkarılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının mesleklerini icra edecek toplumsal zemini tanımaları ve eğitim olgusuna sosyolojik bakış açısı ile yaklaşmaları amaçlanmıştır.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) güncellenen programda eğitim sosyolojisi dersinin yer alma gerekçesini ahlaklı ve erdem sahibi bireyler yetiştirmek, toplumun ve insanlığın karşı karşıya kaldığı birçok toplumsal sorunlara eğitim aracılığıyla çözümler üretmek ve eğitim aracılığıyla çözümler üretmek olarak açıklanmıştır. Erdem sahibi kuşaklar yetiştirmek ve eğitim aracılığıyla toplumsal sorunları çözmek için öncelikle bireysel ve toplumsal rollerinin farkında olan, mesleğinin önemini bilen vicdan ve sorumluluk sahibi öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Bu öğretmenlerin yetişmesi için Eğitim Sosyolojisi bilim dalı, öğretmen adaylarına pek çok katkılar sağlayacaktır. Örneğin toplumsal gerçekliği tanıma, mesleğin toplumla ilişkisini daha etkin olarak kurma, karşı karşıya kalınan toplumsal sorunların eğitimi nasıl etkilediğini fark etme, değişen ve dönüşen öğretmen rollerinin ne olduğu konusunda farkındalık kazandırma gibi.

Yeni gelişmeler, programlar nedeniyle tüm öğretmen, yönetici ve değerli öğrencilerimize sevgi ve başarı dileklerimle…

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN

Ankara/2024

İÇİNDEKİLER

23. BASKIYA ÖN SÖZ iii

BİRİNCİ BÖLÜM 1
SOSYOLOJİ BİLİMİ, TEMEL KAVRAMLARI 1
I. TOPLUM BİLİM (SOSYOLOJİ BİLİMİ) 1
II. TOPLUMSAL YAPI 3
III. TOPLUMSAL KONUM 4
TOPLUMSAL KONUM (STATÜ) KAVRAMI VE ÇEŞİTLERİ 4
A. TANIMI 4
B. KONUMUN KÖKENİ 4
C. SAYGINLIK 5
D. KONUMUN ÖLÇÜTLERİ 5
E. KİLİT KONUM 6
F. KONUM SİMGELERİ 6
IV. TOPLUMSAL ROL 6
ROL KAVRAMI, SINIFLANDIRILMASI VE ÇEŞİTLERİ 6
V. TOPLUMSAL DEĞERLER 7
VI. NORMLAR 8
VII. TOPLUMSAL GRUPLAR 8
VIII. TOPLUMSAL OLAY VE TOPLUMSAL OLGU KAVRAMLARI 8

İKİNCİ BÖLÜM 11
SOSYOLOJİNİN ÖNCÜLERİ 11
A. İbni Haldun (1332-1406) 11
B. Saint Simon (1760-1825) 12
C. Auguste Comte (1798-1857) 13
D. Karl Marx (1818-1883) 13
E. Emile Durkheim (1858-1917) 15
F. Max Weber (1864-1920) 16

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 19
EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE ÖZELLİKLERİ 19
A. EĞİTİM VE EĞİTİMBİLİM KAVRAMLARI 19
B. SOSYOLOJİ 21
C. EĞİTSEL SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ AYRIMI 21
D. EĞİTİMİN TOPLUMSAL TEMELLERİ 24
E. BİLİMSEL YÖNTEM KULLANMA 24
F. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN ÖNEMİ 25
G. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN DİĞER DAVRANIŞ BİLİMLERİ İLE İLİŞKİSİ 26

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 29
EĞİTİMİN TOPLUMSAL İŞLEVLERİ 29
I.EĞİTİMİN AÇIK İŞLEVLERİ 29
A. TOPLUMUN KÜLTÜR MİRASININ BİRİKİMİ VE AKTARILMASI 30
B. YENİLİKÇİ VE DEĞİŞMEYİ SAĞLAYICI ELEMANLAR YETİŞTİRMEK 30
C. SİYASAL İŞLEV 31
D. EĞİTİMİN SEÇME İŞLEVİ 32
E. EĞİTİMİN EKONOMİK İŞLEVİ 34
II. EĞİTİMİN GİZİL İŞLEVLERİ 37
A. Eş Seçme 37
B. Tanıdık Sağlama 37
C. Konum Kazandırma 37
D. Çocuk Bakıcılığı 38
E. İşsizliği Önleme 38
F. Çocuğun Ekonomik Sömürülmesini Önleme 38
G. Temizleyicilik 38

BEŞİNCİ BÖLÜM 39
TEMEL SOSYOLOJİK KURAMLAR VE EĞİTİM 39
EĞİTİM SOSYOLOJİSİ: KURAMSAL DAYANAKLAR VE YENİ YÖNELİMLER 39
TEMEL SOSYOLOJİK KURAMLAR VE EĞİTİM 41
A. İŞLEVSELCİLİK (FONKSİYONALİZM) 41
B. YAPISALCILIK 43
C. ÇATIŞMA KURAMI VE EĞİTİM 43
EĞİTİMDE ÇATIŞMA KURAMI 44
ELEŞTİREL PEDAGOJİ KURAMI 45
FREİREBANKACI EĞİTİM MODELİ 46
MİKRO YAKLAŞIMLAR 47

ALTINCI BÖLÜM 55
TÜRKİYE'DE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN GELİŞİMİ 55
I. ZİYA GÖKALP (1876-1924) 55
II. PRENS SABAHATTİN (1877-1948) 56
III. İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU (1886-1978) 57
IV. PROF. DR. MÜMTAZ TURHAN (1908-1968) 59
V. DOÇ. DR. NURETTİN TOPÇU (1909-1975) 63
OKUMA PARÇASI 67
TÜRKİYE'DE SOSYOLOGLAR NEREDE ÇALIŞMAKTADIR? 67

YEDİNCİ BÖLÜM 69
TOPLUMSAL SÜREÇLER VE EĞİTİM 69
A. BİREY VE TOPLUM: TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİ 69
I.TOPLUMSALLAŞMA KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ 71

II. TOPLUMSALLAŞMA AMAÇLARI VE TİPLERİ 73
A.Toplumsallaşmanın Amaçları 73
B. Toplumsallaşma Tipleri 73
III. TOPLUMSALLAŞMA ARAÇLARI 74
B. Arkadaş Grupları 75
C. Okullar 75
D. Kitle İletişim Araçları 75
IV. CİNSİYETE DAYALI TOPLUMSALLAŞMA 76
A. Genel olarak 76
B. Ülkemizdeki Durum 77
V. DİNSEL TOPLUMSALLAŞMA 77
VI. YETİŞKİN TOPLUMSALLAŞMASI 77
A. Yetişkin Toplumsallaşması 77
B. Yeniden Toplumsallaşma 78
VII. TOPLUMSALLAŞMA KURAMLARI 79
A. Psikanalitik Kuram 79
B. Kültürleştirme Kuramı 79
C. Öğrenme Kuramı 79
VIII. TOPLUMSALLAŞMA EVRELERİ 80
A. Çocukluk 80
B. Ergenlik Dönemi 80
C. Yetişkinlik 80
D. Yaşlılık 81
TOPLUMSAL TABAKALAŞMA VE EĞİTİM 81
I. TOPLUMSAL FARKLILAŞMA KAVRAMI 81
II. TOPLUMSAL TABAKALAŞMA KAVRAMI 81
III. BAZI TABAKALAŞMA KURAMLARI 82
IV. BAŞLICA TOPLUMSAL TABAKALAŞMA TİPLERİ 86
A. Kölelik 86
B. Kölelik ve Eğitim 86
C. Feodal Zümreler 87
C. Kastlar 89
C. TOPLUMSAL SINIFLAR VE EĞİTİM 93
I. GENEL OLARAK TOPLUMSAL SINIFLAR 93
II. TOPLUMSAL SINIFLAR VE EĞİTİMLE İLİŞKİLERİ 95
A. Sınıfsal Farklılaşma ve Eğitim Miktarı 96
B. Sınıfsal Farklılaşma ve Eğitim Tipi 97
C. Toplumsal Sınıf ve Öğrenci Başarısı 101
D. Eğitimsel Önlemler 103
D. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK VE EĞİTİM 104
I. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK KAVRAMI 104
II. EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK 104
III. KADININ TOPLUMSAL HAREKETLİLİĞİ 108

E. TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM 109
I. TOPLUMSAL DEĞİŞME KAVRAMI 109
II. EĞİTİMİN TOPLUMSAL DEĞİŞMEYE İLİŞKİN İŞLEVLERİ 110
A. Eğitimin Tutucu İşlevi 110
B. Eğitimin Yaratıcı İşlevi 110
III. TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 111
A. Toplumsal Dönüşümün Nedeni Olarak Eğitim 111
B. Toplumsal Dönüşümün Sonucu Olarak Eğitim 112
C. Bağdaştırıcı Görüşler 112
IV. TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM İLİŞKİSİNİN BAŞLICA ALANLARI 113
A. Bilim ve Teknolojideki Gelişmeler 113
B. Kentleşme 115
C. Demografik Değişmeler 116
D. Yükseköğretim 116
E. Özel Eğitimin Gelişmesi 117
F. Toplumsal Hareketlilik Aracı Olarak Eğitim 118
G. Aile Yaşamında Değişmeler 118
H. Çıkar Grupları 119
I. Demokratik Gelişmeler 119
J. Modernleşme (Çağdaşlaşma) 119
OKUMA PARÇASI 127
ÖĞRETMENİN YETİŞİMİ ÜZERİNE 127

SEKİZİNCİ BÖLÜM 131
EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ 131
I. EĞİTİMDE EŞİTLİK KAVRAMI 131
A. Herkese En Üst Basamağa Dek Öğretim Sağlamak 131
B. Herkese Muayyen Düzeyde Bir Asgari Öğrenim Hakkının Sağlanması 131
C. Her Bireyin Kendi Yetenek ve Potansiyelinin Tamamından Yararlanmasını Sağlayan Bir Öğrenime Kavuşturulmasıdır. 132
II. EĞİTSEL FIRSAT EŞİTLİĞİ VE EĞİTSEL BAŞARI İLİŞKİSİ 133
III. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ ENGELLEYEN ETMENLER 134
A. Ekonomik Etmenler 134
B. Coğrafi Etmenler 135
C. Toplumsal Etmenler 138
D. Siyasal Etmenler 142
F. Bireysel Farklılıklar (Psikolojik Etkenler) 143
IV. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ SAĞLAMA 144
V. MODERN KÖLELER VE YENİ EŞİTSİZLİKLER 144

DOKUZUNCU BÖLÜM 147
TOPLUMSAL KURUMLAR VE EĞİTİM 147
I. TOPLUMSAL KURUM KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ 147
II. İŞLEVLERİ AÇISINDAN KURUMLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ 147
III. KURUMLARIN TANIMI VE İŞLEVLERİ 148
IV. BAŞLICA TOPLUMSAL KURUMLAR 149
A. AİLE VE EĞİTİM 149
I. AİLENİN EĞİTİMSEL İŞLEVLERİ 149
II. AİLENİN ÇEŞİTLİ YÖNLERİ VE EĞİTİM 150
A. Aile Büyüklüğü 150
B. Boşanma 150
C. Çalışan Kadınlar 152
D. Aile ve Okul İş Birliği 153
E. Aile Yaşamı İçin Eğitim 154
F. Parçalanmış Aileler 154
D. Önlemler 157
OKUMA PARÇASI 158
A. DİN VE EĞİTİM 160
I. DİN VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 160
II. DİNSEL TOPLUMLAŞMA 161
III. LAİK EĞİTİM 161
B. EKONOMİ VE EĞİTİM 163
I. EKONOMİEĞİTİM İLİŞKİLERİ 163
II. EĞİTİMİN TÜKETİM ÖZELLİĞİ 164
III. EĞİTİMİN YATIRIM ÖZELLİĞİ 167
IV. SANAYİDE İŞÇİ EĞİTİMİ 168
V. KALKINMA VE EĞİTİM 169
C. SİYASET VE EĞİTİM 169
I. DEVLET VE EĞİTİM 170
II. EFLATUN VE ARİSTO'NUN EĞİTİM ANLAYIŞLARI 170
III. BİREYSEL YÖNETİM VE EĞİTİM 171
IV. SEÇKİN GRUP YÖNETİMİ VE EĞİTİM 172
V. ÇOĞUNLUĞUN KENDİ KENDİNİ YÖNETİMİ VE EĞİTİM (DEMOKRASİ VE EĞİTİM) 173
VI. EĞİTİMİN DENETİMİ 174
SONUÇ 176
D. SERBEST ZAMAN VE EĞİTİM 177
E. KURUM OLARAK MEDYA VE EĞİTİM 178
F. TOPLUMSAL KURUM OLARAK HUKUK VE EĞİTİM 179

ONUNCU BÖLÜM....181
KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 181
GİRİŞ....181
I. SOSYOKÜLTÜREL SİSTEMDE DAVRANIŞIN TOPLUMSAL BELİRLEYİCİLERİ....181
A. İdeoloji 182
B. Teknoloji....182
C. Toplumsal Örgüt 182
ZİYA GÖKALP VE EĞİTİM....182
II. KÜLTÜR-EĞİTİM İLİŞKİLERİ 183
III. KÜLTÜREL GECİKME VE EĞİTİM 189
IV. ANTROPOLOJİK BİLGİNİN EĞİTİME ETKİSİ....189
V. TOPLUMSAL DENETİM VE EĞİTİM....190
VI. GELENEK, GÖRENEK VE EĞİTİM 191
VII. KÜLTÜRCE YOKSUN ÇOCUKLAR VE EĞİTİM....191
VIII. ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE EĞİTİM....192
I. KAVRAM OLARAK ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK, ORTAYA ÇIKIŞI 192
II. ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE EĞİTİM BOYUTU 194
III. ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK KONUSUNDA YENİ GELİŞMELER 195
IV. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN AMAÇ VE İLKELERİ....196
ÇOK KÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN....197
OKUMA PARÇASI....202
KÖY ENSTİTÜLERİ BİR DESTANDI!....202

ON BİRİNCİ BÖLÜM 205
ÇOK DİLLİ EĞİTİM VE ÜLKEMİZ....205
İki Dilli Eğitim....206
Eksiltici Çok Dillilik/Artırıcı (Ekleyici) Çok Dillilik....206
Ana Dilde Eğitim Hakkı....206
İki Dilli Eğitim Modelleri 207
Geçişli Eğitim Modeli (Transitional Model) 207
İdame Modeli (Maintenance)....207
Zenginleştirici Modeli (Enrichment)....207
Miras Modeli (Heritage)....208
Osmanlı Devleti'nde İki Dilli Eğitim....208
Türkiye Cumhuriyeti Döneminde....208
Azınlıklarda Ana Dil Öğretimi ve Ana Dilde Eğitim 209
Özet 209
Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Dönemlerinde İki Dilli Eğitim 209
Türkiye Cumhuriyeti Dönemi....210
Azınlıklarda Ana Dil Öğretimi ve Ana Dilde Eğitim 211
Sistem Kavramı 211
Canlı Sistemler....211

ON İKİNCİ BÖLÜM.....213
TOPLUMSAL, KÜLTÜREL, AHLAKİ BİR SİSTEM VE TOPLULUK OLARAK OKUL.....213
I. OKULUN TEMEL ÖZELLİKLERİ.....213
SİSTEM KAVRAMI.....213
A. Toplumsal Sistem Olarak Okul ve Kültürel Özellikleri.....213
B. Okulun Toplumsallaştırma Özelliği.....217
C. Ahlak Eğitimi.....218
AHLAKİ BİR SİSTEM OLARAK OKUL.....219
AHLAKİ ÖGELER.....221
DİSİPLİN.....221
DÜZENLİYİCİ DİSİPLİN.....222
DESTEKLEYİCİ DİSİPLİN.....222
OKUMA PARÇASI.....225
OKULLARDA TOPLUMSAL CİNSİYET VE BAŞARI.....225

ON ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....227
BİLGİ TOPLUMU VE EĞİTİM.....227
I. BİLGİ TOPLUMU KAVRAMI.....227
II. BİLGİ TOPLUMUNUN TEMEL ÖZELLİKLERİ.....228
A. Hizmet Sektörünün Gelişmesi.....228
B. Yeni Sınıflar.....228
D. Enformasyon Teknolojisi.....228
E. Değer Değişimleri.....229
III. BİLGİ TOPLUMU VE EĞİTİM.....229
IV. BİLGİ TOPLUMUNA ERİŞMENİN KOŞULLARI.....230
V. BİLGİ TOPLUMU VE TÜRKİYE.....230
OKUMA PARÇASI.....232
ÜNİVERSİTELERDE BİLGİ ÜRETİMİ VE ARGE.....232

ON DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....235
OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİ.....235
I. OKUL TİPOLOJİLERİ.....235
A. Geleneksel Okul.....235
B. Topluluğun Bir Modeli Olarak Okul.....236
C. Topluluk Okulu.....237
İSMAİL HAKKI TONGUÇ (1891-1960).....238
II. ÜLKEMİZDE OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİ.....242
A. Okul–Aile Birlikleri.....242
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE OKUL-ÇEVRE İLİŞKİSİ.....243
B. Okul Koruma Dernekleri.....244
C. Yaygın Eğitim Etkinlikleri.....244
D. Eğitimcilerin Tutumu.....244
E. Yetişkin Eğitiminde Okul.....244

F. Okul-Sanayi İş Birliği 245
G. Okul-Sanayi İlişkileri 245
OKUMA PARÇASI 247
ÇEVREYE SOSYOLOJİK YAKLAŞIMLAR 247
Sanayi Toplumları 247
Modernleşme ve Çevre 247
Postmodernizm ve Çevre 247
KÜRESEL ÇEVRE SORUNLARI 248

ON BEŞİNCİ BÖLÜM 249
YABANCILAŞMA VE EĞİTİM 249
GİRİŞ 249
I. YABANCILAŞMA NEDİR? 249
II. YABANCILAŞMA KAYNAKLARI 249
A. Kişisel Olmayan Çevre 250
B. Yetersiz ve İlgisiz Öğretim 250
C. Bürokratik Üşengeçlik 250
D. Can Sıkıcılık ve Yorgunluk 251
E. Okullardaki Büyük Değişmeler 251
F. Kurallar ve Yönetmelikler 251
2. YABANCILAŞMANIN KURAMSAL TEMELLERİ 251
3. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI 255
4. YABANCILAŞMA VE EĞİTİM İLİŞKİSİ 256
III. YABANCILAŞMANIN ÖNLENMESİ 259
OKUMA PARÇASI 264
ÜLKEMİZDE YABANCILAŞMA ÖRNEKLERİ 264

ON ALTINCI BÖLÜM 265
KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM 265
I. KÜRESELLEŞME KAVRAMI 265
II. İKİ AKIMIN KARŞILAŞTIRILMASI (YERELLİK-KÜRESELLEŞME) 266
III. KÜRESELLEŞMENİN EĞİTİMSEL BOYUTUNA İLİŞKİN UYGULAMALAR 268
Tanıtım 268
A. Öğrenci Değişimi 269
SADECE 9 DOLARA DÜNYA ÖĞRENCİLİĞİ 269
B. Öğretim Üyesi Değişimi 270
C. Avrupa Topluluğunun Rolü 271
D. Öğrenci Değişiminin Geliştirilmesi 271
E. Ülkemizdeki Uygulamalar 272
F. Programlar 272
I.EĞİTİMDE ÖNE ÇIKAN DEĞERLER 275
Türk Eğitim Sisteminde Küreselleşme 276
Küreselleşmenin Çeşitli Boyutları 277

II. EKONOMİK KÜRESELLEŞME 278
Küresel Dünyadaki Gereksinimler 278
Küreselleşme ve Bilgi 279
III. KÜRESELLEŞMENİN KÜLTÜREL BOYUTU 279
IV. KÜRESELLEŞMENİN EKONOMİK BOYUTU 280
V. KÜRESELLEŞMENİN SİYASİ BOYUTU 280
VII. TEKNOLOJİK BOYUT 280
KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM 281
OKUMA PARÇASI 285

ON YEDİNCİ BÖLÜM 289
EĞİTİM RİTÜELLERİ 289
I. KAVRAM OLARAK RİTÜELLER 289
II. EĞİTİM VE RİTÜEL 290
A. Çeşitli Ritüel Tanımlamaları 290
B. Ritüelin Tanımlanması 291
C. Eleştiri 293

ON SEKİZİNCİ BÖLÜM 295
GELECEKTE EĞİTİM 295
GİRİŞ 295
I.GELECEĞİN EĞİTİM SOSYOLOJİSİ 295
A. Küreselleşmenin Gerektirdiği Yeni İnsan Modeli 295
B. Farklı Kimliklerin Eğitimde Yer Alması 295
C. İleri Teknoloji ve Eğitim 296
II. GELECEKTE EĞİTİMİN NİTELİKLERİ 296
YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILIN GENEL ÖZELLİKLERİ 296
I. KÜRESELLEŞME 297
II. ÇOK KÜLTÜRLÜ TOPLUM YAPILARINDA EĞİTİM 297
III. İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNDE YAŞANAN GELİŞMELER 298
21. YÜZYIL EĞİTİMİNDE YENİ EĞİLİMLER 298
Öğrenme Ortamlarında Değişim ve Sürekli Eğitim Gereksinimi 298
Erken Eğitimin Öneminin Anlaşılması 299
Değerler Eğitimi 299
Çevre Eğitimi 300
Öğretmeden Öğrenmeye 300
Çoklu Zeka Kuramı 301
SORUNA DAYALI ÖĞRENME 302
PROJE TABANLI ÖĞRENME 302
İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME 302
YARATICI DÜŞÜNME 302
ELEŞTİREL DÜŞÜNME 303
ÇOK KÜLTÜRLÜ TOPLUM YAPILARI 304

KAYNAKLAR.....305
I. KİTAPLAR.....305
II. MAKALELER VE İNCELEMELER.....313

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ BİLİMİ, TEMEL KAVRAMLARI

I. TOPLUM BİLİM (SOSYOLOJİ BİLİMİ)

Bugün toplum, toplumsal gereksinimlerini karşılamak için etkileşen belli bir coğrafi mekanda yaşayan ve ortak bir kültür paylaşan pek çok sayıdaki insanın oluşturduğu bir birlikteliktir. Başka deyimle, toplumsal ilişkilerin ağıdır. Bu tanım, grup kavramından farklıdır. Grup, toplumun sadece bir parçasıdır. Grup; kişilerden, toplum ise gruplardan oluşmuştur.

Toplumun Özellikleri

Başlıca şu özellikler belirtilebilir:

a. Toplum, toplam nüfus olarak görülebilir. Toplumdaki kişiler, demografik bir birim oluştururlar.

b. Toplum, ortak bir coğrafi mekanda vardır. Belirli fizik sınırlar, toplumu çevreler fakat bir ulus içinde ayrı toplumlar bulunabilir. Bunun için "ulus" sözcüğü her zaman "toplum" sözcüğü ile eş anlamlı değildir. Örneğin Fransız asıllı Kanadalılar, diğer Kanadalılardan ayrı bir kültür ile oluşturmuşlardır.

c. Toplum, işlevsel olarak farklılaşmış temel gruplardan oluşmuştur.

d. Toplum, kültürel olarak benzer grupların toplamıdır.

e. Toplumu oluşturan insanlar arasında düzenli, karşılıklı ilişkiler söz konusudur. O halde toplumu şöyle tanımlayabiliriz. Ortak bir mekanda birlikte yaşayan, temel toplumsal gereksinimlerini tatmin etmek için çeşitli gruplar içinde iş birliği yapan, ortak bir kültüre bağlı olan ve belli bir toplumsal birim olarak işlevde bulunan kişilerin örgütlenmiş iş birliğidir.

Toplumun işlevleri de söz konusudur. İnsanları belli bir yerde ve zamanda bir araya getirir. Kişiler arasında sistematik ve yeterli iletişim araçları sağlar. Dil ve ortak simgelerle bireyler birbirini anlar. Toplum, üyelerinin paylaşıp oynadığı ortak davranış kalıplarını koruyup geliştirir.

Toplum Sınıflamaları

"Cemaat (Basit Komünal) Toplumları" ve "Karmaşık Toplumlar" olarak ikiye ayrılabilir. Özellikleri:

- Cemaat tipi toplumda uzmanlaşma ve iş bölümü azdır. Bunlar sanayi öncesi toplumlardır. Halkın çoğu aynı işi yapar. Çiftçilik, avcılık, hayvancılık yaygındır.

- Aile bağları güçlüdür. Ailesel toplum olarak da adlandırılırlar. Onlarda grup dayanışması oldukça yüksektir.

- Cemaatte toplumsal tabakalaşma zayıftır.
- Toplumsal hareketlilik asgari düzeydedir. Bu nedenle kapalı toplumlar sayılırlar.
- Üyeleri arasında güçlü bir dayanışma vardır.
- Toplumsal değişme çok azdır. Diğer toplumlarla ilişkileri zayıftır.
- Gayri resmi yasalarla yönetilirler
- Sayısal olarak da oldukça küçüktürler. İlkel kabileler, ancak birkaç bin insandan oluşur.
- Geleneksel folk toplumlarında okuma yazma oranı ve eğitim oranı düşüktür. En çok dil yoluyla iletişimde bulunurlar.

Karmaşık toplunlar ise yukarıdakilerin karşıtı özellikler gösterir. Karmaşık toplumda uğraşılar çeşitlenmiş, işlevler ayrıntılı duruma gelmiş, toplum mekanikleşmiş ve sanayileşmiştir. Yatay ve dikey hareketlilik yaygındır. Aile bağları zayıflamış, dayanışma daha az ve daha az etkilidir.

Karmaşık toplumlar, heterojen (aynı cinsten) toplumlardır. İnsanlar gelir, etnik, ırk gibi farklı gruplardan bir araya gelirler ve farklı kültür özelliklerine sahiptirler.

Antropolog Robert Redfield bu toplumlardan ilkine "Folk (Geleneksel)", ikincisi ise "Kent" toplumları demektedir.

Redfield, küçük topluluğu dört özelliği açısından tanımlamaktadır:

1. Ayrılık: Topluluğun nerede başladığı, nerede bittiği açıktır.
2. Küçüklük: Kişisel gözlemde bütünüyle görülebilmekte, bunu olanaksızlaştıracak kadar büyük olduğu zaman bile, türdeş olduğu için belirli bir derecede bütününü temsil edecek bir bölümünü gözlemleme olanağı vardır.
3. Homojenlik: Cinsiyet ve yaşça benzer durumdaki üyelerinin etkinlikleri ve düşünce biçimleri benzerlik göstermekte; iş güç ve meslek sayılabilecek etkinlikler, bir kuşaktan ötekine aynen geçmektedir.
4. Kendine Yeterlik: Üyelerin gereksinimlerinin ve gerekli etkinliklerinin hepsini ya da büyük kısmını karşılamaktadır. Küçük topluluk üyeliği, beşikten mezara kadar süren bir yaşam biçimidir.

Marx ise ekonomik sistem ölçütüne dayalı bir tipleştirme getirmiştir. İlkel, Asya tipi, antik Feodal ve kapitalist toplum biçiminde beşli bir sınıflama yapmıştır. H. Spencer, askeri toplum sınai toplum ayrımını yapmıştır. E. Durkheim, mekanik organik dayanışmaya dayalı toplum ayrımını yapmıştır. H. Becker, kutsal-laik ayrımını yapmıştır. K. R. Popper ise kabile açık toplum tipleştirmesini yapmıştır.

Son yıllarda sulama uygarlıkları ya da suya dayanan toplumlar denen toplum tipi üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Mısır, Batı Asya, Hindistan ve Çin'in kültürel evriminde sulama sorunu yaşamsal öneme sahiptir.

Tarihsel gelişim, cemaat tipinden karmaşık toplum tipine gidiş yönündedir. Bu dönüşümün göstergeleri olarak da kentlerin büyümesi, örgütlerin artışı, bürokrasinin yaygınlaşması, geleneklerin zayıflaması belirtilebilir. Bu değişimler, çatışma, dengesizlik, çözülme, kaygı gibi olumsuz sonuçlara yol aştığı gibi, kişisel gelişim, yaratıcılığı destekleme, toplumun birey üzerindeki baskısının azalışı gibi olumlu sonuçlara da yol açmıştır.

II. TOPLUMSAL YAPI

Toplumda insanların yaşamı rastlantısal bir biçimde sürmez. Etkinliklerimizin büyük bir kısmı yapılanmıştır. Bu etkinlik ve davranışlar düzenli ve sürekli olarak yinelenecek biçimde örgütlenirler. Toplumsal yapılar, toplumsal yaşamı oluşturan ve toplumları birbirinden farklılaştıran ilişkilerdir. Diğer bir deyişle toplumsal yapı, toplumun üyeleri arasındaki düzenli, kalıcı ve kalıplaşmış ilişkilerdir. Örneğin aile, ebeveyn, çocuklar ve akrabaların düzenli olarak belirli biçimde etkileşimde bulundukları bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Toplum, aile üyelerinin birbirlerine karşı çeşitli sorumlulukları olduğunu varsayar. Ebeveynlerden çocuklarını eğitmeleri beklenir. Bu davranış beklentileri ailenin yapısını inşa eden ögelerdendir. Bir toplumun toplumsal yapısından söz etmek, o toplumdaki konumlardan, rollerden, norm ve değerlerden, toplumsal gruplardan ve kurumlardan, yani o toplumdaki ilişki kalıplarını oluşturan ögelerden söz etmek demektir.

Toplumsal yapı kavramından, uzmanlaşmış ve karşılıklı bağımlılık içine girmiş olan kurumların düzenlenmesi anlaşılmaktadır.

Formel sosyologlara göre toplumsal yapı:

a) Çeşitli biçimlerde yaratılmış ve kalıplaşmış konumların düzenlenmesinden ya da

b) Kişiler ya da aktörlerin arasındaki ilişki şebekesinden oluşmaktadır. Bu tanıma göre bir toplumun yapısı, meslekler, sınıflar, yaş ve cinsiyet dağılımları gibi konumlar ve davranış kurallarından meydana gelmektedir.

Radcliffe Brown, toplumsal yapıyı bir anlamda, kişiler arası bütün ilişkiler olarak görmektedir.

Bazı toplum bilimciler ise kavramı, toplumdaki daha sürekli ve örgütlenmiş ilişkileri kapsayacak biçimde kullanma eğilimindedirler. Örneğin Ginsberg, toplumsal yapıyı, toplumu oluşturana temel grup ve kurumlar karmaşıklığı olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre toplumsal yapı yalnızca kurumsal düzenlemeleri veya toplumsal gruplar arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Başka bir değişle ancak süreklilik gösteren ve önemli olan ilişkilerle ve gruplarla sınırlandırılmaktadır.

Böylece bu kavramla göreli olarak sürekli ve örgütlenmiş toplumsal ilişkileri anlatmak istemişlerdir. Bu anlayışa göre toplumsal yapının kurucu ögeleri nüfus, çevre ve

yerleşim, ekonomi, toplumsal sınıflar, eğitim, siyaset, hukuk, aile, dindir. Bu açıklama, durağan bir yapı anlayışını yansıtmaktadır. Yapının işleyişini açıklamamaktadır.

Diğer yaklaşım, toplumsal rolü temel alır. Toplumsal rollerin başlangıç noktası olarak alınması gerekir.

Bir diğer yaklaşıma göre beklenen ilişkiler ya da ideal ilişkiler, toplumsal yapıdır.

Farklı kavramlaştırmalar arasında en yararlısının sosyal yapının toplumdaki belli başlı kurumlar ve gruplar karmaşıklığı olarak tanımlanması olduğunu söyleyenler de vardır.

O halde toplumsal yapı kavramı, toplumu oluşturan başlıca ögeleri, bunların toplum bütünü ile aralarındaki ilişkileri ve işleyişlerindeki değişimlerindeki düzenlilikleri anlatmalıdır. Ögeler arasında karşılıklı uyum, bağdaşırlık bulunacağını görürüz. Örneğin bu açıdan bakıldığında şeyhlik/ağalık ile sözleşmeli işçiliğin ya da dinsel hukuk ile kadınerkek eşitliğinin birlikte gitmeyeceğini anlamış oluruz.

III. TOPLUMSAL KONUM

TOPLUMSAL KONUM (STATÜ) KAVRAMI VE ÇEŞİTLERİ

A. TANIMI

Toplumsal konum, bireyin toplum yapısı içinde doldurduğu (konum) ya da "yer"dir. Bu yeri ise toplumun kendisi tayin eder.

B. KONUMUN KÖKENİ

Toplumsal konumların iki kökeni vardır. Birincisi, verilen konumlar, diğeri ise kazanılmış konumlardır (Fichter,1957;41 vd.).

1. Verilen Konumlar

Bu durumda bireyin hiçbir eylem ve etkisi bulunmadan, toplum, kendi kabul ettiği bazı ölçütlere göre ona belirli bir konum tanır. Bu durumda bireyin yetenekleri, becerileri hesaba katılmaz. Örneğin erkek olarak doğmak, edinilmiş bir konumdur, doğuştan elde edilmiştir. Böylece bazı haklar, görevler ve davranışlara müsaade edilir.

2. Kazanılan Konumlar

Bireyin kendi çaba ve başarılarına, yeteneklerine göre kendisinin elde ettiği bir konumdur.

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİNİN ÖNCÜLERİ

A. İbni Haldun (1332-1406)

Sosyoloji, onun düşünce sistemiyle başlamıştır. Sosyolojinin öncüsü ve kurucusudur. 1332, Tunus doğumludur. 14. yüzyılda *Mukaddime* adlı yapıtını yazdı. O dönemde bunalım, yozlaşma, bozulma çoğalmıştı. *Mukaddime*, bunalımların bir ürünüdür. Onun düşüncesinde deneyim ve gözlemler önemlidir. "Ümran Bilimi", onun icadıdır. Konusu, yerkürede topluluklar halinde yaşayan insanların toplumsal koşulları, durumları ve onların ayrı ayrı bir araya toplanmalarının sonucunda oluşan uygarlıktır. Bu bilimin temel sorun ve çalışma alanını şu noktalarda toplamıştır (Kızılçelik, 2006;20):

1. Uygarlığı ve insanlara özgü toplumsal yaşamı incelemek.
2. Göçebe uygarlığı, göçebeliği, kabileleri ve ilkel toplulukları incelemek.
3. Yerleşik uygarlığı, yerleşikliği, yerleşik toplumları (kasaba ve kentleri) irdelemek.
4. Devlet, halifelik, egemenlik konularının ortaya çıkış nedenleri ve anlamlarını açıklamak.
5. Farklı toplum tiplerindeki insanların geçim biçimlerini, kazançlarını, mesleklerini, nedenlerini açıklamak.
6. Değişik bilim dallarını, bilimsel etkinlik alanlarını eğitim, öğretimin nedenlerini ele almak.

İbni Haldun, "Ümran" bilimi çerçevesinde, tarih ve toplumun incelenmesi, fiziksel çevre, iklim ve insan toplum ilişkisi, uygar ve ilkel toplum tipleri, toplumların değişmesi ve gelişmesi, nüfus sorunu, kent ve kentleşme, din, ahlak, aile, siyaset, devlet ve ekonomi gibi alanlar üzerinde odaklanmıştır (Kızılçelik, 2006:21).

İbni Haldun'da ümran bilimi, tarihle sosyolojinin iç içeliği olarak görünür. Ümran ne tarih ne de sosyolojidir. İkisinin bir kesişme noktası olan yeni bir bilim alanıdır. Sosyoloji ile hareket noktaları ve amaçları, yöntemleri, yaklaşımları, yapı ve değişim sorunları gibi alanlarda, birleşir ve ayrılır. Ümran'ın ilgi alanı geçmişte insanların nasıl yaşadıkları ve yaşadıkları toplumun yapısını belirleyen doğal ögelerin görgül olarak incelenmesidir. Birlikte yaşayan insanların koşulları ve aralarındaki ilişki biçimlerini incelemeye dönüktür. Ümran, sosyoloji ve tarih bilimine yakın bir alandır. İbni Haldun'un bir başka kavramı ise "asabiyet"tir. Dış ve iç düşman tehditi karşısında toplumdaki bireyler arasında dayanışma sağlamak ve ortak bir ruh oluşturmak çabasıdır. Buna asabiyet adı verilir. Korumak, korunmak, kovmak, kazanmak ve birlikte eyleme geçmek demektir. Bireyler arasında birlikteliği sağlar, onları birbirine bağlar, sosyal bağları güçlendirir. Birlik, dirlik, düzen ve dayanışmaya katkıda bulunur. Nesep asabiyeti ve sebep asabiyeti biçiminde iki çeşidi vardır.

Nesep asabiyeti: Aynı soydan gelme, aynı soy kütüğüne mensup bulunma ve kandaş olma koşulunu içerir. İrade dışı bir özelliğe sahiptir.

Sebep asabiyeti: Yukarıdaki koşulları içermeyen, iradi olan asabiyettir.

Kısaca asabiyetin toplumda dayanışmayı sağlamaya dönük işlevi vardır.

İbni Haldun, toplumun gerçeğini tarihsel alanla açıklamış, tarihi sosyoloji bilimine yakın, onunla iç içe ele almıştır (Kızılçelik, 2006:68).

O, ümran ile toplumsal yaşam ve örgütlenmesinden çıkan her türlü toplumsal olay, grup ve kurumları incelemiştir. Ümran bilimi, bugün, sosyolojinin ve daha genel olarak tüm toplumsal bilimlerin incelemekte oldukları konuları kapsayacak geniş kapsamlı bir bilimdir.

B. Saint Simon (1760-1825)

Fransız düşünürüdür. Laik bir dini savunarak geleneksel din adamlarını eleştirmiştir. Toplum bilimin, aynı doğa bilimlerinde olduğu gibi benzer temeller üzerinde inşa edilmesi gerektiğini savunmuştur. Arkadaşı A. Comte'u geniş ölçüde etkilemiştir. Sosyolojinin, sosyalizmin, sosyal organizasyonlarda teknolojik yaklaşımın ve birleşik bir Avrupa kurulması düşüncesi hep onun düşüncelerinden etkilendiği iddiaları vardır. Gelecekteki toplumun bilime ve sanayiye dayanacağını öngörmüştü. Modernitenin kapsamlı bir çözümlemesini yapmıştır. Yoksul fakat soylu bir ailenin çocuğu idi. Gençliğinde aydınlanmacı filozoflardan etkilenmiştir. Antik Çağ düşüncesinden beslenerek dinsel ve siyasal kurumların modasının geçtiği düşüncesine ulaşmıştır. Artık eskimiş olan monarşinin, aristokrasinin ve papazların artık sadece kendi çıkarları için mücadele ettiklerini ve gelecek için gereksiz olduklarını düşünmüştür.

S. Simon, Durkheim'a göre 19. yüzyıl düşüncesinin tohumlarını atmıştır. F. Engels, "Daha sonraki sosyalizm ile ilgili tüm düşünceleri S. Simon'da bulmak mümkündür" demiştir (Kasapoğlu, 2011: 26).

Düşünme anlamında sosyoloji fikrine ilk ve en önemli ilham kaynağı olan kişidir.

Sanayileşme kavramını ortaya atarak toplumsal gelişme ve farklılaşma konularında yazmakla Comte ve Spencer'e katkıları olmuştur. Seçkinlerin toplumsal gelişmelere ayak uydurmaları gerektiğini incelemiştir. Tarihte sınıfların rolü hakkında yazarak, refahın yaratılmasında emekçiler ve onları sömürenler üzerine düşüncelerini ifade ederek sınıf mücadelesi konusunda Marx'ın çalışmalarına katkıda bulunmuştur.

Engels'e göre S. Simon, sosyalizmin temel kişisidir. Onun temsil ettiği sosyalizme Etikçi Sosyalizm denilmekte ve ayrıca Ütopyacı olarak da anılır. Toplumların kooperatif modelinin oluşmasını savunduğu için ütopyacı denildiği belirtilmektedir. Bu görüş, Avrupa'da modernizasyon hareketlerinin başladığı zamana denk düşer.

C. Auguste Comte (1798-1857)

Sosyoloji, 1800'lerin başlarında ortaya çıktı. Comte, ilk kez "sosyoloji" kavramı kullanarak onu toplumu inceleyen bir bilim olarak tanıttı. Sosyolojiye önceleri "sosyal fizik" adını vermişti. Comte, toplumun da dünyadaki diğer olaylar gibi incelenebileceğini savunuyordu. Sosyolojinin fizik, kimya, biyoloji gibi doğa bilimlerinin uyguladığı pozitif yöntemi uygulaması gerektiğini öne sürdü. Gözlem, karşılaştırma, deney gibi teknikler sosyolojide kullanılabilirdi. Toplumsal gerçeği oluşturan yasaları bulmak gerekir.

O, sosyoloji, sosyal statik ve sosyal dinamik olarak ikiye ayırmıştır. Toplumsal statik, düzen kuramıdır. Belirli toplumlardaki düzeni inceler. Toplumsal dinamik, toplumlardaki gelişmeyi inceler ona da ilerleme kuramı der.

Statik sosyoloji, toplumsal birliği ve uyumu inceler. Ona göre toplumsal olgular bir birlik içinde birbirine bağlıdır. Bu dal, hem belirli bir andaki toplumun yapısını, anatomisini inceler hem de toplumsal birliğini oluşturan ögeleri (okul ve aile gibi toplumsal kurumlar) ele alır.

Dinamik sosyoloji, insanlığın sürekli gelişmesi ve düzenini inceler. Ona göre toplumların gelişmesini harekete geçiren, insan düşüncesidir. Bu düşünce de belirli yasalara uymuştur. Bu yasalar Üç Durum Yasası'dır. Ona göre insanlığın düşünsel ve bilimlerin gelişmesinin art arda gelen üç aşamadan geçtiğini söyler. Bu üç aşama sırasıyla şunlardan oluşur:

- Teolojik ya da hayali durum,
- Metafizik ya da toplumsal durum,
- Pozitif ya da bilimsel durum.

Birinci aşamada insan düşüncesi, her şeyi üstün yetenekli kişilerin (din adamlarının), tanrıların işi, eylemi olarak açıklar. İnsanlar olayların nedenini doğaüstü varlıklarla açıklar.

İkinci aşamada insan düşüncesi, bütün olayların soyut güçlerin etkisiyle gerçekleştiğine inanır. Her şey soyut güçlerle açıklanır.

Üçüncü aşamada insan, olaylar hakkında bilgi edinmekle yetinir. Pozitif durumda insanın amacı, yasalar bulmak, olaylar arasındaki değişmez ilişkileri açıklamaktadır. Birinci durum, insan zekasının zorunlu hareket noktasıdır. İkinci durum bir geçiş ya da ara dönemdir. Üçüncü aşama, zekanın kesin ve değişmez durumudur.

Comte, toplumsal gerçeğin düşünceler düzeyinde aranmasını söylemiş ve bu yüzden de eleştirilmiştir.

Başlıca yapıtları şunlardır: *Pozitif Felsefe Dersleri*, *Pozitif Siyaset Sistemi*, *Pozitivizmin Ruhuna Devir*, *Sosyoloji*.

D. Karl Marx (1818-1883)

Çatışma modelinin kurucusu Karl Marx'dır. O, diyalektik yöntemin içeriğini, yani çelişme olgusunu ve bütünün hareketini kapsayan yasaları olduğu gibi kabul etmiştir. Sadece

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE ÖZELLİKLERİ

Eğitim Sosyolojisi, sosyoloji biliminin bir uzmanlık dalıdır. Ondan kopuk, ayrı bir dal değildir. Tersine, onun genel kavramlarının eğitim bilimine uygulanmasıdır.

Sosyoloji ve eğitim bilimi ilişkileri ya da ikisi arasında köprü kurma çabaları oldukça yenidir. Eğitim sosyolojisinin ayrı bir dal olarak doğuşuna kadar çeşitli aşamalarda sosyoloji ile eğitim biliminin nitelik bakımından birbirlerinden oldukça farklılık göstermeleri nedeniyle bir iş birliğinin gerçekleşemeyeceği görüşü egemendi. Çünkü sosyoloji; toplumun genel yasalarını, yasa benzeri düzenlilikleri, eğilimleri, toplumsal olgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini saptamaya çalışan kuramsal bir temel bilim; eğitim ise pratik uygulamalara yön veren, derhal kuramdan pratiğe geçen gerçekler peşinde koşan bir uygulamalı bilim olarak tanınıyordu. Fakat 20. yüzyılda genellikle ABD'de eğitim biliminin bir uygulamalı bilim olarak uygulamalı sorunlara çözüm yolu bulmaktaki başarısızlığı hayal kırıklığı yaratmış ve bu bilimin sağlam, güvenilir gerçeklere varmak için daha önceden gerçek kuramsal araştırmalara zorunlu bir gereksinimi olduğu saptanmıştır. Ayrıca doğruluğu esaslı bir denetimden geçmeyen sonuçların derhal uygulama alanına koyulmaması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Böylece sosyolojinin spekülatif bir bilim olmadığı ve eğitimin ise derhal uygulama alanına koyulmaması gerektiği üzerinde bir anlaşmaya varılmıştır. Başka bir deyimle, sosyolojinin spekülatif, eğitimin ise derhal toplumsal uygulama için reçeteler veren bir uygulamalı bilim olduğu yolundaki eski görüşler değişikliğe uğramıştır (Hansen, 1967:23). Bu bakımdan her iki dalın da nitel yönden birbirlerine yakınlaşmalarıyla, yani hem sosyolojinin hem de eğitim biliminin gerek kuramsal yönleri gerekse uygulamaya yönelmeleri nedeniyle iş birliği yapabilmeleri kolaylaşmış ve "Eğitim Sosyolojisi" dalı doğmuştur. Eğitim sosyologlarından Brookover ve Gottlieb, eğitim sosyoloğunun genel sosyologdan farklılığının onun sadece özel olarak seçilmiş birtakım materyal ile çalışmasına bağlamakta ve eğitim sosyoloğunun, okullunun davranış ve ideolojisini anlamaya, okulun mevcut kurumlar ve kişilik üzerindeki etkisini keşfetmeye çalıştığını belirtmektedirler (Prichard Buxton, 1975:21).

Temel konuya girmeden önce eğitim bilim ve sosyoloji kavramlarını açıklamak gerekir.

A. EĞİTİM VE EĞİTİM BİLİM KAVRAMLARI

Genellikle her eğitimci, eğitimi değişik ifadelerle farklı biçimlerde tanımlamıştır. Kuşkusuz bu farklılaşmada eğitimcilerin değişik amaçları temel almaları rol oynamaktadır. Bununla birlikte, literatürde çok geçen şu tanımlara bir göz atalım: "Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır."

Başka bir biçimdeki tanıma göre eğitim: "Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir."

Bir eğitimcimiz de eğitimi; "Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" biçiminde tanımlıyor (Ertürk, 1972).

Bu tanımlamaları gözden geçirdiğimiz zaman eğitimin, kişinin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, onun gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğunu anlarız.

Eğitim, kendi içinde çeşitlere ayrılmaktadır. Bunları kısaca gözden geçirelim:

1. *Örgün Eğitim*: Okulda yapılan eğitimdir. Planlı, programlı ve düzenlidir. Belli yöntemlere göre verilen eğitimdir.
2. *Yaygın Eğitim*: Yine örgün eğitim gibi planlı ve programlıdır. Yegane fark, her yaş kademesine bu öğretimin açık olmasıdır. Oysaki örgün eğitim yaş ile sınırlandırılmıştır. Daha çok örgün eğitim olanaklarından hiç yararlanmamış durumda olanlara, okuldan erken ayrılanlara, meslek dallarında daha yeterli olmak isteyenlere yöneliktir.
3. *Doğal Eğitim (Örgün olmayan eğitim)*: Örgün eğitimin tam tersi olan eğitimdir. Planlı, programlı ve biçimsel değildir. Yaşamın akışı içerisinde, kendiliğinden ve rastlantısal olarak gerçekleşen eğitimdir. Kişinin ailesinden, arkadaş grubundan, çevresinden öğrenmesi gibi.
4. *Öğretim*: Tek taraflı olarak belli konuda kişilere bilgi verme, bilgi aktarma işidir.
5. *Hizmet İçi Eğitim*: Belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak, uğraştıkları alan ile ilgili bilgi vermek için yapılan eğitimdir. Kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin artırılmasına, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yöneliktir.
6. *İş Başında Eğitim*: Kurumlarda çalışan görevlilere, günlük çalışma saatleri içinde, görev yerinde, bazen bireysel, bazen de gruplar halinde uygulanan eğitimdir. Daha çok fabrikalarda işçilere uygulanan eğitim türüdür.

"Eğitim bilim" ise eğitimi kendisine konu alan bir bilimdir. Eğitim olayını bilimsel yöntemlerle inceleyen, eğitim sorunlarını bilimsel bir yaklaşımla çözümlemeye çalışan ve eğitim alanında kurallar ve kuramlar düzenlemeyi amaçlayan bir bilim dalıdır.

Eğitim, temel bir toplumsal kurum olmakla birlikte, aynı zamanda öğretim kurumlarında uygulanan bir teknik, öğretim etkinliklerinin tümü, öğrenim, terbiye, yetişme ve yetiştirme gibi anlamlarını da içerir. Böylece öncelikle akla insan gelir.

Durkheim'a göre eğitim, fizik ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkilerdir. Fakat eğitim deyince daha çok okulda sürdürülen etkinlikler anlaşılmıştır. Örneğin çocuğun kalıtım yoluyla getirdiği özelliklerinin keşfedilip azami ölçüde geliştirilmesi; çocuğun, gencin ve yetişkinin içinde yaşadığı çevreye uyarlanması; genç kuşaklara sosyokültürel değerlerin aşılanıp öğretilmesi, bireyin toplumun değişim koşullarına ayak uydurabilmesi için gerekli bilgi, görgü, beceri ve alışkanlıklarla donatılması gibi etkinlikler eğitimi içerir. Birçok düşünür eğitimi bireysel açıdan ele almıştır. Örneğin Kant'a

göre eğitim, insanın mükemmelleştirilmesidir. J. S. Mill'e göre bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracıdır. H. Spencer'a göre de daha iyi yaşama olanakları sağlayan etkinliklerin tümüdür. Herbart da benzer düşünceye sahiptir. Ancak Durkheim, eğitime toplumsal bir içerik kazandırmıştır.

Eski Yunan'da toplumsal amaçlar, Rönesans'ta ise bir yanda bireycilik, öte yanda milliyetçilik ağır basar. 18. yüzyılda milliyetçi, bireyci ve hümanist görüş karışımı eğitim egemendir. 20. yüzyılda ise eğitimde toplumsal etkinlik düşüncesi önem kazanmıştır (Celkan, H. 1989:9).

B. SOSYOLOJİ

Beşeri toplumun sistematik incelenmesiyle ilgilenen, bir toplumsal kurallar bütünü olan toplumun bilimidir. Davranış bilimlerindendir ve uygar toplumlarla ilgilenir. En geniş anlamıyla insan davranış ve ilişkilerini konu edinir. Bir arada bulunan insanlar olayı üzerinde yoğunlaşır. Toplumun her yerinde mevcut toplumsal davranışın kalıplaşmış düzenliliklerini inceler. Bu alandaki toplumsal kuralları ve yasaları saptamaya çalışır.

Sosyoloji, beşeri toplumda bulunan grup yaşamı hakkında bilimsel yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla bilgi edinir. O halde sosyoloji, toplumda gruplar üzerinde durmakta, grupların yapı ve işlevlerinin çözümlenmesini ele almakta, grupların kökenleri, yapısı ve birbirleriyle ilişkilerini insan davranışları yönünden incelemektedir. Toplumdaki olayları nesnel olarak inceleyip, olayların gerçekleşmesine ilişkin kuram ve yasalara sahip olmak ister.

Bilimsel yöntemlerle toplumsal olguları inceler. Eğitsel olaylar da toplumda gerçekleştiğine göre, sosyolojinin eğitimi bir toplumsal kurum olarak ele alması kaçınılmaz bir durumdur. İşte, "Eğitim Sosyolojisi" denen ayrı bir uzmanlık alanı bu nedenle doğmuştur.

Özetle, klasik sosyolojik görüşler, eğitimi, toplumun bütünleyici bir parçası olarak ele almış, toplumun biçimleniş ve işleyişinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim, insanları toplumda yaşama hazırlayan bir kurum olarak ele alınmıştır. Onlara göre insanlar nasıl toplumsal olabileceklerini düşünmeli ve eğitimin rolü de onları toplumsallaştırma olmalıdır.

Klasik sosyolojide eğitim, çalışmaların az bir kısmını oluşturmakla birlikte, yine de eğitimin toplumun işleyiş ve biçimlenişindeki önemi bakımından ele alınmıştır. Waller'in düşünceleri ve kavramları, toplumda eğitimin rolü ve çağdaş eğitim sosyolojisinin gelişmesinde yardımcı olmuştur.

C. EĞİTSEL SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ AYRIMI

1940 yılından sonra eğitim sosyolojisinde iki farklı görüş belirlendi. 1940 yılı sonlarında ABD'de eğitim sosyolojisine ilgi azaldı. Bunun nedenlerinden birisi "Eğitim Psikolojisi" dalının ortaya çıkışı oldu. Birçok okul yöneticisi bu konuya eğitim sosyolojisinden daha fazla ilgi duydular ve onun gelişmesini teşvik ettiler (Prichard and Buxton, 1975:15). Eği-

tim psikolojisini eğitim sosyolojisinden daha pratik ve daha az tehlikeli buldular. Bu pratisyenler çocukla, testler ve bunların ölçülmesi biçiminde bireysel olarak ilgilenmeyi tercih ettiler.

Eğitim sosyolojisine azalan ilginin ikinci bir nedeni ise bu alanı geliştirmeye çalışan kişilerin araştırma yönünden eğitilmemiş olmalarıydı. Araştırma sırasında yeterli araştırma teknik ve yöntemlerinin uygulanmasında bir eksiklik vardı. Birçoğu eğitim sosyolojisi adı altında birbiriyle ilgisiz materyallerden oluşmakta idi. Ayrıca akademik alanda eğitilmemiş kimseler öğretimde bulunuyordu. Bu yüzden verilen kurslarda 1947 yılına dek bir azalma olmuştur.

Eğitim sosyoloğu Brookover, 1949 yılında eğitsel sosyoloji başlığı altında verilen kursların eğitim ya da sosyoloji ile çok az ya da ilgisi olmadığını belirtiyordu. Ayrıca uygulayıcılarla kuramcılar arasında eğitim sosyolojisinin gelişimi, doğrultusu ve en iyi biçimde nasıl gelişmesi gerektiği konusunda anlaşmazlık ve kopukluklar vardı. Bu sırada halkla ilişkiler kurumları ve mesleksel dergilerde iki farklı görüş belirdi (Prichard, 1975:16).

1. Eğitim Sosyolojisi

Bir görüş, bu dalın sosyolojinin bir dalı olduğunu ileri sürdü ve "Eğitim Sosyolojisi" kavramını kullandı. Bu görüşte eğitim sosyolojisi, bilimsel yöntemlerle kuramsal bilgi elde etmeye çalışır.

Bu durumda sosyoloji, eğitim konusunda eğitim üzerinde yoğunlaşarak eğitimcileri, okulları ve diğer eğitsel kurumları toplumsal ve kültürel çerçeveleri içinde anlamaya çalışır. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkiler geniş bir biçimde ele alınır (Hansen, 1967:22).

Eğitim Sosyolojisinin İlgi Alanları

En geniş anlamıyla, en genel düzeyde eğitim sosyolojisi; eğitim ile toplumun diğer kurumsal düzenleri arasındaki işlevsel ilişkileri inceler, belli başlı diğer kurumsal düzenler ise ekonomi, siyaset, din, aile ve serbest zamanlar vs. dir. Böyle bir anlayış, zorunlu olarak karşılaştırmalı niteliktedir (Prichard, 1975:11). Bu açıdan eğitim sosyolojisine baktığımız zaman aşağıdaki karakteristik sorunlar sanayi toplumlarında ortaya çıkar (Halsey).

a. Eğitsel düşünceler, kuramlar ve politikaların toplumsal kökenleri, bunların belirleyicileri ve uygulamaları.

b. Eğitsel kurumlar ya da eğitim sisteminin daha geniş toplumsal yapı ile olan ilişkileri.

Örneğin:

1. Demografisi ile (nüfus miktarı ve nüfusun niteliği)

2. Ekonomisi ile (insan gücünün sağlanması ve niteliği)

3. Siyasal sistemi ile (ulusal önderlerin yetiştirilmesi)
4. Toplumsal tabakalaşma sistemi ile (toplumsal seçilme ve farklılaşma, öğretim mesleği sosyolojisi) ilişkiler gibi.

c. Çevrenin informal eğitsel etkileri.

Örgün eğitimi geliştirici ya da engelleyici maddi ya da manevi etkenler (Örneğin sosyoekonomik durum, aile çevresinin büyüklüğü ya da diğer özellikleri, toplumsal sınıfın, etnik grupların, dinsel grupların, yaş gruplarının ve diğer alt grupların tutum ve değerleri).

2. Eğitsel Sosyoloji

Diğer görüşü ise okul yöneticileri, eğitim uzmanları ve eğitim profesörleri oluşturuyordu ki bu dalın eğitime özgü olduğunu ileri sürerek sosyolojik kuramın, somut, pratik, çağdaş eğitimsel sorunlara doğrudan doğruya uygulanması gerektiği üzerinde durdular. Bir tür uygulamalı sosyoloji olarak algılandı. Soyut, kuramsal sosyoloji ile ilgilenilmedi.

Başka bir deyimle sosyoloji, eğitsel kuramın, uygulamalar ve süreçlerin incelenmesiyle eğitimin içinde yoğunlaşmaktadır. Bu durumda sosyoloji, eğitsel psikoloji gibi bir işleve sahip olur. Bunlar "Eğitsel Sosyoloji" kavramını kullandılar. Böylece eğitsel psikoloji ile eğitsel felsefe arasında bir denge kurmak istediler. Eğitsel sorunlara yararlı ve pratik çözüm yolları istediler.

Bu iki farklı görüş, fakültelerin ya da kurumların uzmanlık alanlarına göre farklı bir biçimde ele alınmakta idi. Örneğin ABD'deki kurumlardan şu çizelge elde edilmiştir (Prichard, 1975:23).

Tablo 1

Akademik alan unvanının okul ve bölümlerle ilişkisi

Kursun Adı	Eğitim Bölümlerinde Verilenler Sayısı	Sosyoloji Bölümlerinde Verilenler Sayısı
Eğitsel Sosyoloji	109	33
Eğitim sosyolojisi	45	128

1963 yılından sonra Eğitsel Sosyolojik Araştırmalar Derneğinin çıkardığı derginin adı "Eğitsel Sosyoloji" iken; "Eğitim Sosyolojisi" olarak değiştirildi. Böylece dernek, yeni ve farklı bir grup yöneticiler denetimine geçti. Bunların çoğu sosyoloji öğrenimi görmüş, eğitime ilgi duyan kimselerdi. Dergi böylece istatistiksel veriler ve bilimsel yöntemlere göre hazırlanmış araştırmalara yer verdi. Oysaki derginin daha önceki sayıları ahlak, siyaset ve doğrudan doğruya eğitsel uygulamaya yönelik incelemelere yer veriyordu (Prichard, 1975:29).

Sonradan bu iki ayrı görüş bakımından birçok pratisyen bu iki alanın birbirleriyle çok sıkı bir biçimde ilgili olduklarını ve bir ayrımın söz konusu olmayacağını benimsedi. Bu ikisinin bütün pratik amaçlar için aynı şey olduğunu ve her ikisinin de sosyolojiye çok yakından bağlı olduğu inancı yerleşti (Prichard, 1975:20).

Böylece eğitsel sosyoloji araştırmalarının hepsi, pratik sorunları derhal yanıtlayan ya da mevcut uygulamadaki yetersizlikleri ortadan kaldıran bir alan olmaktan uzaklaşmıştır. Bugün eğitsel sosyoloji olarak nitelendirilebilecek araştırmaların çoğu, sorunlara yönelik araştırma tipinden bugünkü ve gelecekteki toplumda daha yeterli bir eğitimin sağlanmasında daha geniş bir girişiminin bir parçası olmuştur (Hansen, 1967:23).

Oysaki daha önce eğitsel sosyoloji, daha çok eğitsel uygulamanın sorunlarına mantıksal olarak bağlı sosyolojik ve toplumsal psikolojik türdeki bilginin gelişmesi ile ilgilenmekte idi.

D. EĞİTİMİN TOPLUMSAL TEMELLERİ

Eğitsel sosyoloji ve eğitim sosyolojisi dışında bazı ülke ve kurumlarda ise "Eğitimin toplumsal temelleri" başlığı altında kurslar verilmektedir. Kuşkusuz bu yaklaşım diğer ikisinden içerik bakımından geniştir. Çünkü bu başlık altında genellikle, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve karşılaştırmalı eğitim gibi çalışma alanları işlenmektedir.

E. BİLİMSEL YÖNTEM KULLANMA

Eğitim sosyolojisi, bilimsel yöntem yoluyla bilgi edinir. Doğru, sağlıklı bilgi edinmek için araştırma yapar ve nesnel yöntemlerden yararlanır. Temel olarak bir bilimdir ve uygulamalı olarak denenmiş bir bilgi bütününe varmaya çalışır. Buna ek olarak toplum için daha iyi bir öğrenim durumları sağlayan eğitsel yapılar ve süreçlere uygulanabilecek insan ilişkilerinin (grup davranışı) sistematik kuram ve teknikleriyle ilgilenir.

Eğitim sosyolojisi araştırmalarında da genellikle diğer davranış bilimlerinde kullanılan belli başlı yöntem ve tekniklerden yararlanılır. Bir araştırmada bu tekniklerin tümünden yararlanıldığı gibi, tek tek de yararlanılabilir.

a. İçerik çözümlemesi:

Tarihsel ve edebi yapıtların, belgelerin çözümlenişi.

b. Katılarak gözlem:

Araştırıcının eğitim süreçlerine katılarak gözlemde bulunması.

c. Örnek olay:

Özel bir toplumsal grup ya da kurum hakkında betimsel bilgi toplama ve yorumlama.

d. Deneysel araştırma:

Eğitim sorunlarında anket ya da görüşme teknikleriyle yapılan uygulamalı araştırmalar.

e. İstatistiksel çözümleme:

Eğitimi ilgilendiren istatistiklerden eğitim araştırmalarında yararlanılması.

f. Model kurma:

Araştırıcının eğitimle ilgili kuramsal modeller önermesi.

g. Sosyometri:

Özellikle okulla, sınıfla ilgili araştırmalarda grupların psikolojik davranışlarının matematiksel yöntemlerle ölçülmesidir. İleride bu konuda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

F. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN ÖNEMİ

Her bilim dalının toplumda kendine özgü birtakım işlevlere sahip olduğu bir gerçektir. Eğitim sosyolojisi de toplumun bir kesimini oluşturan tüm eğitimciler, öğretmenler, davranış bilimleri ve eğitimsel süreçlerle ilgili tüm araştırıcılar için gerekli bir çalışma alanıdır.

Eğitimcilerin, eğitim sosyolojisi bilmelerinin nedenlerini aşağıdaki birkaç noktada toplamak mümkündür (Prichard, 1975:2425):

a. Bugün eğitimciler, geçmiştekinden daha fazla çeşitli toplumsal sınıflardan, ırklardan, yabancı kökenli ve çok farklı tipteki komşuluk çevrelerinden gelen öğrencilere kavramsal araçlar ve toplumsal beceriler öğretmektedirler. Eğitimcilere bu bilgiyi eğitim sosyolojisi sağlayabilir.

b. Öğretmen, eğitim sosyolojisi ile okul ve topluluk konusunda daha tam bir görüşe sahip olur. Aynı biçimde öğrenci de eğitim psikolojisi, felsefesi ve tarihi ile eğitim sosyolojisi bilgileriyle daha geniş düşünebilme yeteneği kazanır. Bireyin görüş açısını genişletir.

c. Bugün eğitimci, modern öğretim konusuyla uğraşırken daha iyi bir duruma gelmek için araştırma sonucu yayınlanan incelemeleri yorumlamak, temel istatistiksel araştırmalar yapmak ve genel olarak araştırmada yeterli bir düzeye varmak ihtiyacındadır. Eğitim sosyolojisi ise bilimsel bilgi ve araştırma yöntem ve tekniklerini grup davranışı ile ilgili araştırmalarında kullanan ve bu yetenekleri eğitimcilere sağlayan bir daldır.

d. Eğitim sosyolojisi, eğitimciye mesleksel davranış ve tutumlarında bölgecilikten kaçınmaya yardım eder. Ona başkalarının da geçerli, yürürlükte olan bir kültürleri olduğu bilgisini sağlamaya çalışır.

e. Eğitim politikasını saptayan eğitimciler, eğitimi, eğitim sistemini etkileyen toplumsal güçler ve biçimleri hakkında hatırı sayılır derecede bilgiyi eğitim sosyolojisi yoluyla edinebilirler.

f. Bütün eğitimciler, bizatihi okul içinde yerine getirilen farklı toplumsal roller hakkında bu dal yoluyla daha iyi bir görüş kazanırlar.

g. Eğitim sosyolojisi, ayrıca, eğitsel psikoloji ve eğitsel felsefe ile muayyen nüfus birimleri arasında uygulanacak ya da uygulanmayacak politikanın saptanmasında eğitimcilere yardımcı olarak onlara yan katkılarda bulunabilir. Güdülecek politikanın tayininde eğitim sosyolojisi, okul ile çevrenin başarıya ulaşması için amaçların saptanmasında kullanılabilir.

h. Toplumsal gelişmeye bireylerin katkısı, rol, süreç, kurum, işlev vs. gibi sosyolojik kavramların teknik çözümlenişinin bilinmesiyle daha fazladır (Fichter, J. 1957:14). Eğitim sosyolojisi de bu kavramları eğitimle ilgileri açısından inceleyen bir bilim dalıdır.

ı. Toplumdaki rollerin yerine getirilmesi, bilimsel sosyolojik bilgi sayesinde daha başarılı olur (Fichter, J. 1957:3).

i. Eğitim sistemimizin düzeltilmesi çalışmalarında çeşitli ülkelerin benzer sorunlar karşısındaki tutumlarının öğrenilmesinde ve ülke gerçeklerine uyan bir eğitim sistemi modelinin geliştirilmesinde bu dalın büyük katkısı vardır.

j. Bu alandaki çalışmalar, araştırmalar ve elde edilen kuramsal yasalar, aynı zamanda sosyoloji bilimine ve gelişmesine akademik bakımdan katkıda bulunur.

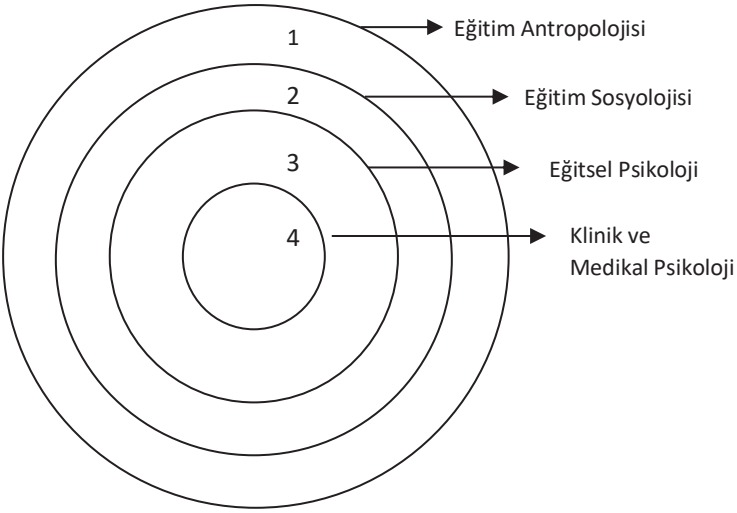
G. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN DİĞER DAVRANIŞ BİLİMLERİ İLE İLİŞKİSİ

Eğitim sosyolojisi, diğer davranış bilimlerinden eğitim antropolojisi, eğitsel psikoloji ve medikal psikoloji ile yakından ilişkilidir (Prichard, 1975:2830).

Çizelgenin birinci halkasını oluşturan eğitim antropolojisi, insanın yeryüzünde bugünkü durumuna kadarki eğitici süreçleriyle ilgilenir. Eğitim antropolojisi özellikle insanın toplumsallaşma ve kültürleşme süreçlerinin genel özellikleri üzerinde durur. İnsanın eğitici süreçleri ve doğuşundan bugüne değin yapısını karşılaştırmalı olarak inceler.

Şekil 1

Eğitim sosyolojisinin diğer davranış bilimleri ile ilişkisi



İkinci halka, eğitim sosyolojisidir ki daha önce incelediğimiz gibi, modern eğitsel sistemlerdeki grup ilişkileriyle uğraşır. Daha çok eğitici süreçler ve sistemlerle etkileşim açısından grupların yapı ve işlev incelenmesi üzerinde durur.

Üçüncü halka, eğitsel psikolojidir. Burada grup süreç ve davranışları bireysel öğrenim süreçleriyle ilgili olarak ele alınır. Kısaca, birey ve onun öğrenim süreçleriyle ilgilenir. Akıl ve zihinsel süreçler üzerinde daha fazla durur.

Dördüncü halka ise yine insanın öğrenme süreciyle ilgilidir. Konunun içsel ve psikolojik yönleriyle ilgilenir. Özellikle bireyin öğrenim yeteneğinin psikolojik süreçleri, bu dalın temel inceleme alanını oluşturur. Araştırmalar hastanelerde yapılır ve tıbbi fizikçilerle sıkı ilişki kurulur.

Böylece, davranışsal bilimlerde öğretilen konular makroskobik yönden mikroskobik yöne doğru hareket eder. Bu durumda eğitim sosyolojisi biraz orta durumdadır. Çünkü insanın evrensel ya da bireysel özellikleriyle fazla ilgilenmez. İnsan türünün eğitsel süreçteki grup davranışı ile ilgilenir. Böylece eğitim sosyolojisi eğitim antropolojisi ile eğitim psikolojisi arasında bir yerdedir.

Bu dallar yanında eğitim sosyolojisi, genel sosyoloji, kültürel antropoloji ve toplumsal psikoloji ile sıkı bir iş birliği halindedir. Tarih, ekonomi, siyaset de diğer ilgilendiği bilim dallarıdır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMİN TOPLUMSAL İŞLEVLERİ

Bu bölümde eğitimin toplumsal işlevlerine genel olarak değinmek istiyoruz. Aslında eğitimin işlevleri, bir toplumda eğitimin amaçları ile bağıntılı olup onun tarafından biçimlenir. Yani amaçlara göre işlevler de değişir. Çeşitli toplumların farklı amaçlarına göre işlevler de bu amaçlara göre biçimlenir. Bununla birlikte her toplumda eğitimin değişmeyen genel işlevleri vardır. İşte biz bunları gözden geçirmek istiyoruz. İşlevler amaca dönük eylemlerdir. Buna göre bir eğitim sistemi örgütlenirken ya da yeniden örgütlenirken, başlangıç noktası önce amaç, sonra işlev olmaktadır. Aksi durumda örgütün ya da sistemin amaçlarına dönük bir işlem yapılmamış sayılır.

Eğitimden, birey üzerine yapılan ve onun fiziksel, zihinsel ve ahlaksal varlığında bir değişikliği ve gelişmeyi gerektiren her türlü eylem anlaşılmaktadır. Yani bireyin hem kişisel hem de toplumsal gelişimi söz konusudur. Bu anlayışla birey, bir bütün olarak ele alınmakta, kendisi ve toplum için en uygun biçimde tüm gelişmesi göz önünde bulundurulmaktadır.

Eğitim, bilimsel bir inceleme alanı olarak uzun yıllar sadece dar anlamda, yani pedagojik anlamda kullanılmıştır. Klasik eğitim; bilindiği gibi pedagoji, psikolojiden geniş ölçüde yararlanan, çocuk yetiştirme bilim ve sanatıdır. Klasik eğitim, mikro eğitim konularını, yani, birey ve okul düzeyindeki eğitim olaylarını ruhsal açıdan ele almış, sadece çocukluk aşamasına önem vermiştir. Oysaki makro açıdan ele aldığımız modern eğitim, bu sınırları aşmış, insanın sadece okulda değil, onun yaşamı boyunca sürekli olarak eğitimi anlayışını benimsemiştir. Makro eğitim, eğitim olayını birey ve okul düzeyinin üstünde inceleyerek eğitim konularının ekonomik, toplumsal ve siyasal yönleriyle devlet düzeyinde ya da daha üst düzeyde ya da eğitimin belli bir kesimi açısından incelenmesini gerektirir (Karayalçın, Y. 1969:3).

Eğitimin makro açıdan, yani toplumsal, siyasal, ekonomik yönlerden ele alınışı, (eğitime çeşitli alanlardan gitme yolu [multi disciplinary approach]) son zamanlarda ortaya çıkmış, çağımızda görülen bir gelişmedir. Bizim burada ele aldığımız işlevlerden bir kısmı (ekonomik, siyasal) böyle bir eğitim anlayışının gerektirdiği işlevlerdir. Eğitimin toplumsal işlevleri "Açık" ve "Gizil" olarak ikiye ayrılmaktadır.

I. EĞİTİMİN AÇIK İŞLEVLERİ

Eğitimin açık işlevleri, toplumun kültür mirasının birikimi ve aktarılması, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek, siyasal, toplumsal, seçme ve ekonomik gibi noktalarda toplanmaktadır.

A. TOPLUMUN KÜLTÜR MİRASININ BİRİKİMİ VE AKTARILMASI

Her toplumda eğitimin temel işlevlerinden birisi, toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamaktır (Lundberg, 1970:557). Bu miras yoluyla her kuşak, kültür birikimi sürecini önceki kuşağın bıraktığı yerden devralarak sürdürebilmektedir.

Bu devralma, o toplumun değerlerinin ve toplumsal normlarının (yapılması istenen ve istenmeyen) öğretilmesi yoluyla gerçekleşir. Bu görev bir yanda doğru alışkanlık ve tutumların geliştirilmesini, diğer yandan zararlı olabilecek antisosyal etkenlere karşı koymayı içine almaktadır.

Eğitimin ikinci görevi ise toplumun değerlerini ve toplumsal kurallarını, normlarını (yapılması istenen ve istenmeyen) çocuğa çeşitli yollarla öğretmektir. Bu sürece "toplumsallaşma" diyoruz. Bu süreçle kültür, çocuğa aşılanır.

Bir önceki kuşaktan bir sonraki devretme araçları ise dil, deneyim ve bilgidir. Bu araçlarla birikimden daha kısa bir zamanda aktarma yapılır. Birey, örgün ya da örgün olmayan eğitimle bilgi alım işini dil yoluyla öğrenir. İşte, eğitimin diğer bir görevi de biriken bu kültür mirasını yeni kuşaklara aktarmaktır. Burada, kültürün ögeleri olan tekniklerin ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması söz konusudur. Kültürel miras da genellikle ilk aşama olarak çeşitli yollarla (örgün ve yaygın biçimde) çocuğa aktarılır. İlkel topluluklarda kültürdeki değişmeler çok azdır (Musgrave,1965:125). Aktarma olayı bu topluluklarda deneyim yoluyla sağlanır. Bu da geniş aile içerisinde gerçekleşir. Oysaki bugün gelişen toplumlarda değişme hızlı bir biçimde gerçekleşmekte ve bu yüzden değişme ile istikrar arasında bir denge kurmak söz konusu olmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılın ikinci yarısına dek eğitim, İslam kültürünü kuşaklara aktaran bir işlev görmüştür. 2. Mahmut dönemi ile 2. Meşrutiyet döneminde ise toplumsal ilişkilerde dönüşümler başlamıştı. Böylece eğitim de yeni kültürel işlevler üzerine aldı.

Medreselere karşı kurulan mekteplerde gelişen ve yayılan "Yeni Osmanlılık" anlayışı, eskisine seçenek biçiminde yeni bir kültür oluşturuyordu.

İkili eğitim yapısı Cumhuriyet dönemine kadar sürdü. İslamlılık ve Osmanlılık biçimindeki ikili kültür yapısına karşılık yeni bir kültür sistemi olarak "Ulusallık" getirildi. Ulusallıkla birlikte anamalcılığa özgü değer yargıları da eğitim ile benimsetilmeye çalışıldı.

B. YENİLİKÇİ VE DEĞİŞMEYİ SAĞLAYICI ELEMANLAR YETİŞTİRMEK

Yenileşme hem yeni usuller hem de yeni düşünceler ortaya çıkarır. Bu yüzden eskiye karşı bir meydan okuma söz konusu olur. Burada eğitim sistemi iki çeşit rol oynar. Bunlardan birincisi, yenilikçi elemanları sağlamak, diğeri ise asgari uyuşmazlıklarla gerekli değişmeleri gerçekleştirmek biçimindedir (Musgrave, 1965:137). Uzun zaman geleneksel kuralların egemen olduğu toplumlarda değişmeye karşı gelme, genel bir durumdur. Bu olay özellikle henüz sanayileşmekte olan toplumlarda daha açık bir durum alır. Yenilikçi elemanlar kuşkusuz okullar yoluyla sağlanacaktır. Bunun için eğitim sisteminin ken-

disini yeniliğe uydurması gerekir. Örneğin sanayileşmekte olan bir ülkede eğitim sisteminin sürekli teknik yenileşmeye müfredat programlarıyla, bu alanda uzman sağlayan okullarla, öğretim elemanlarını yetiştirmekle ayak uydurması gibi. Okul ve bireylerce geliştirilen araştırma ve buluşlar teknolojinin yardımıyla hem yeni hem de çözümlenememiş eski sorunlara yeni ve yeterli çözüm yolları bularak kültürel mirasa katkıda bulunur (Lundberg, 1970:557).

C. SİYASAL İŞLEV

Burada siyaset kavramını, "insan toplumlarını yönetmek sanatı ve işi" olarak ele alıyoruz. Eğitimin siyasal niteliği, onun devletin bir işlevi oluşundan ileri gelmektedir. Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamaktır (Musgrave, 1965:143). Bütün siyasal sistemler çocuklara ve yurttaşlara bir "siyasal eğitim" vermek isterler. Böylece topluma bir birlik ve dayanışma ruhu kazandırırlar. Marksist siyasal sistemde okullar, çocuklara Marxizm'in ilkelerine sadakati öğretirler; demokratik rejimlerde ise demokratik ilkelere sadakat öğretilir. Ancak eğitim, demokrasinin yeterli bir koşulu olmayıp, onun yaşaması için gerekli bir koşuldur (Musgrave, 1965:147).

Mevcut düzene sadakatin sağlanması gerek örgün eğitimde çeşitli derslerde gerekse yaygın eğitimle ya da örgün eğitimde ayrı bir siyasal eğitim ile yani, yurttaşların kamu işlerinin yürütülmesine etkin bir biçimde katılmasını sağlayacak hünerler, tutumlar ve yeteneklerle donatılması suretiyle gerçekleştirilir (Ozankaya: 505). Bu gerçekleştirme çabasında öğretmenler geniş rol oynarlar.

Eğitimin ikinci siyasal işlevi, önderlerin (elit zümre, seçkin entelektüel önder) seçimi ve eğitilmesi ile ilgilidir. Önderlerin seçimi ve eğitilmesinde de yine okullar, birinci derecede rol oynarlar. Bir demokraside "önderler" deyince iki aşamadaki önderleri kastetmekteyiz. Bunlar:

1. *Ulusal Önderler:* Parlamento üyeleri, hükûmet üyeleri ve yüksek derecedeki devlet memurları.
2. *Yersel Önderler:* Parti örgütlerinin yersel önderleri ve önemli görevlerdeki yersel devlet memurlarıdırlar.

Eski siyasal rejimlerde, mutlak krallıklarda, devleti yönetecek kimselerin özel olarak eğitimine büyük önem verilmekteydi. Prensler, ileride kral olacak biçimde yetiştirilmekte idiler. Mutlakiyetçi rejimlerde krala verilecek eğitimin niteliği konusunda Machiavelli'nin *Hükümdar* adlı yapıtı bu konuya verilen önemi gösteren bir örnektir.

Ayrıca Yusuf Has Hacip'in *Kutadgu Bilig*'i, İbn Teymiyye'nin *Siyaseti Şeriyesi*, Maverdi'nin *Ahkamı Sultaniyesi*, devlet adamı yetiştirme ve devlet yönetimi konusundaki eserlerdir.

Osmanlılarda da şehzadelerin yetiştirilmeleri özel eğitim ağırlıklı idi. Osmanlı eğitim sisteminde "Şehzadegan Mektebi" bu amaçla kurulmuştu. Buraya padişah çocukları ile nüfuzlu bazı devlet adamlarının çocukları alınır, devrin en tanınmış alimleri ders verirdi. Yine, devletin memur gereksinimini karşılamak için açılmış "Enderun Mektebi"

mevcuttu. Öğrenci kaynağını Acemi Oğlanlar Ocağı'nın oluşturduğu bu mektebe gayrimüslimlerin müslüman yapılmış çocukları alınır, mezun olanlar devletin adli ve idari kademelerinde görev alırdı.

Oysa demokratik rejimlerde siyasal önder yetiştirilmesi genellikle ihmal edilmiştir. Bununla birlikte, çeşitli eğitim kurumlarının önder yetiştirmede geniş rolleri vardır. Ayrıca bu ülkelerde siyasal partilerin, gönüllü kuruluşların ve çeşitli mesleksel örgütlerin de siyasal önder yetiştirmedeki rolleri küçümsenemez.

İngiltere'de genellikle "Public Schools – Özel Okullar" önder yetiştirme görevini yerine getirmektedirler (Musgrave, 1965:148). Hatta bu ülkede siyasal önderlerin çoğunun özel okullarda eğitim görmeleri, aşağıdaki biçimde ifade edilerek gülmece konusu olmuştur: "Özel hazırlık okulu, arkasından özel okul ve sonra da Oxford ve Cambridge": Bu özel okullara sadakat, itaat ve önderlik alanında yeter derecede dersler verdikleri gözüyle bakılmaktadır. İngiltere de 1951'de kabine üyelerinin "%82'si özel okullardan gelmiştir. On yıl sonra bu rakam %76'dır (Musgrave, 1965:148). 1955 yılında bütün partilerin parlamento üyelerinin %50'si özel okul mezunu idi (Musgrave, 1965:149). Yine yüksek dereceli devlet memurlarının yarısı da özel okullardan gelmektedir. Hala bu okullardan gelenlerin, milli politikada başarı şanslarının çok büyük olduğu görülmektedir (Musgrave, 1965:150).

Ülkemizde de Cumhuriyet'ten sonra siyasal önder yetiştirmek amacıyla bir önderlik eğitimi görülmemiştir. Bizde eğitimin siyasal işlevi, ancak birinci anlamda, yani rejime sadakati sağlamak biçiminde anlaşılmış, siyasal önderlerin seçilip yetiştirilmesi ihmal edilmiştir (Bursalıoğlu: 20). Siyasal önderlerimiz çoğu zaman rastlantılar yoluyla ortaya çıkmaktadırlar. Bununla birlikte, ülkemizde bazı üniversitelerin çeşitli mesleksel ve teknik eğitim dallarında gerek parlamento üyeliği ve gerekse yüksek devlet memurluğu için önderler yetişmektedir. Örneğin: Siyasal Bilgiler Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İktisat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Harp Okulu ve Akademisi'nin siyasal yaşamımıza önder yetiştirmede geniş rolleri olmuştur. (Tan, 1972:91103) Yine, sınırlı da olsa siyasal partilerin gençlik kollarının, işçi örgütlerinin, halk evlerinin önder yetiştirmedeki rollerini de gözden uzak tutmamak gerekir.

D. EĞİTİMİN SEÇME İŞLEVİ

Birçok ülkede eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması siyasal bir amaçtır. Bu amaç, eğitim yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılır. Çeşitli siyasal partiler eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Bununla birlikte, bir ülkenin nüfusu, farklı yetenekteki kişilerden oluşur. İşte her toplumda çeşitli yetenekteki kimseleri kapsayan bir "Yetenek Havuzu" vardır (Musgrave, 1965:158). Eğitimin seçme işlevi, bu havuzdaki en yetenekli harika çocukların seçilmesi, onlara tam bir eğitim olanağı verilerek kendilerinden ileride geniş ölçüde yararlanılmasını sağlamaktır. Kuşkusuz bu çocuklar, çeşitli toplumsal sınıflara dağılmışlardır. Hangi toplumsal sınıfta olursa olsunlar, bu en yetenekli çocukların seçilip eğitilmesi ve kendilerinden yararlanılması hem birey ve hem de toplumun yararınadır. Bu aynı zamanda fırsat eşitliğinin de gerektirdiği bir hususdur. Çocuğa tam olarak gelişme şansı verilmesi, aynı zamanda ahlaken de üzerinde durulması gereken bir hususdur. Diğer yandan, konunun psikolojik yanı da vardır. O da çocuğun ruhsal bakımdan

sağlıklı bir yetişkin olabilmesi için yeteneğini tam olarak kullanması gerektiğidir. Oysaki yüksek yeteneğinin gerektirdiği bir görevde bulunmayan birey, ruhsal bunalımlar ve rahatsızlıklara uğrayacaktır. Toplumdaki yeteneklerin hemen hemen hepsinden yararlanılabilmesi, iyi bir seçim mekanizmasını gerektirir.

Ülkemiz bakımından bu işlevin de yerine getirilmediği bir gerçektir. Fırsat eşitliği sağlanamamakta ve harika çocuklarla ilgili yasa da sınırlı kalmakta, gereği gibi uygulanamamaktadır. 1948 yılından itibaren müzik ve plastik sanatlarda olağanüstü yetenekli çocuklara yasal olanaklar sağlanmış olmakla birlikte, 1972'ye dek ancak on yedi kişi bu yasadan yararlanmıştır. Bu yasa yeterince kamuoyuna tanıtılamamış, büyük kentler çocuklarının tekelinde kalmış, kapsam dar tutulmuştur. Bu yasa sonradan iptal edilmiştir.

Bir başka olanak, fen liseleri uygulamasıdır. Matematik ve fen bilimleri dalında üstün özel yetenekleri bulunan gençler seçilerek alınmaktadır.

1416 sayılı yasa ile de Milli Eğitim Bakanlığı, seçme sınavları ile yurt dışında yüksek lisans ve doktora öğrenimi için öğrenci seçmektedir.

Ayrıca TÜBİTAK bursları da matematik ve fen bilimlerinde başarılı öğrencilerin seçilmesine olanak tanımaktadır.

Eğitimin seçme ve sınıflama işlevini daha çok okul yerine getirir. En yetenekli kişilerin seçilmesi ve yeteneğine uygun öğretim görmesini okul sağlar. Zeka bölümü aynı olan çocuklar aynı eğitim koşullarına sahip değillerse o zaman okul bu işlevini yerine getiremiyor denir. Ülkemizde eğitimin bu yönü bakımından bir işlev bozukluğu vardır. Aynı zeka bölümüne sahip çocuklara yurdun her yanında aynı nitelikte eğitim verilememektedir. Bunun belirtisi, okullar arası geçiş güçlükleridir. Bu işlevin yerine getirilmemesinde eğitim sistemindeki katılığı da belirtebiliriz.

Yine bu konuda ailenin etkisini de belirtmek gerekir. Örneğin çocuğun babası, kendi istediği mesleğin sahibi olamamışsa çocuğunu o mesleğe yöneltmektedir.

Ayrıca çocuğun toplumsal sınıfı, zekası, toplumsal konumu da okulun seçme işlevini etkileyen diğer etmenlerdir. Zeka ile toplumsal sınıf arasında olumlu bir ilişki yoktur. Örneğin alt sınıftan gelen bir çocuk, geri zekalı olmamaktadır. Fakat yetenek testleri, genellikle orta sınıfa hitap eder. Çünkü öğretmenlerin, test yapımcılarının çoğu orta sınıftan gelir.

Ülkemizde genellikle kitle eğitimi egemendir. Kitle olarak okula girilir ve mezun olunur. Zeka derecelerini göre seçim yoktur. Kitle eğitiminin yanılgıları da kitle biçiminde olmakta ve sakıncalar ile olumlu yönler bütün kitleyi etkilemektedir. Aslında öğrencilerin yeteneklerine göre bir uygulama gerekir. Başka ülkelerde yeteneklere göre gruplandırmalar vardır. Fakat bu gruplandırmalar toplumsal sınıflara göre olduğu için sakıncalı olmaktadır. Böylece bir toplumsal sınıf eğitimi yapılmakta ve kaynaşma gerçekleşememektedir. Kitle eğitiminde de belirli bir kitlenin düzeyi göz önüne alınarak diğerleri ihmal edilmekte, böylece alt sınıftan gelen çocuklar başarısız olmaktadır.

Müfredat tipi yoluyla da seçim etkilenmektedir. Lise müfredatı üniversiteye göre hazırlanmaktadır. Okul tipi de seçimi sağlayan ögelerden birisidir. Örneğin din okulunun ve teknik okulun seçim ögeleri farklıdır.

Ülkemizde özel eğitime tabi kişilerin seçilerek ayrı bir eğitimden geçmeleri yeni bir olaydır. Fakat yine de sınırlı kalmaktadır. Okulun başka bir özelliği, durgunluk ve toplumsal değişme arasında bir denge sağlamaktır. Toplum yapısındaki her değişiklik, bireylerdeki yeteneklerin de bu değişiklikleri karşılayacak biçimde yetiştirilmelerini gerekli kılar. Bunu da okul sağlayacaktır.

Öğrencilerin yeteneklerine göre seçimini etkileyen bir husus da okulun tek yönlü ya da çok yönlü çalışmasıdır. Ortaokul ve liseler tek yönlü, tek amaçlı okullardır. Üniversiteye eleman yetiştirirler. Amerika ve kısmen İngiltere'de okullar artık çok amaçlıdır. Çok amaçlı okulda çocuk üniversiteye gidemeyecekse bir meslek öğrenmiş olup iş yaşamına atılmaktadır. Tek yönlü okul, alt sınıftan gelenleri engeller. Çok yönlü okulda yeteneğe göre meslek seçimi daha kolaydır. Çocuk eğer seçtiği meslekte başarılı değilse yeteneğine daha uygun başka bir meslek öğrenmek için dalını kolayca değiştirebilir. Tek yönlü okul tipinde değiştirme olanağı çok zor olmaktadır.

E. EĞİTİMİN EKONOMİK İŞLEVİ

Eğitim sisteminin ekonomik işlevi, kısaca ekonominin gereksinimlerine uyan ve geleceğin tüketicilerine gerekli bilgiyi verecek insan gücü ile beyin gücünü sağlamaktır (Musgrave, 1965:178). Ekonomistler kesin olarak ölçme güçlüklerine rağmen, üretimin artış oranında eğitimin önemli bir rol oynadığını göstermişlerdir. Eğitimin ekonomik işlevi hem gelişmiş ve hem de az gelişmiş ülkeler için söz konusudur. Özellikle az gelişmiş ülkelerde son zamanlarda üzerinde önemle durulan "görevsel okuma yazma" kavramının amacı da daha çok ekonomiktir. Gelişmiş ülkelerde ise çeşitli ortaöğretim kurumlarından sonra üniversiteler de ekonominin gereksinimi olan elemanları yetiştirmeye yöneldiler. Üniversiteler, sanayileşme ile özellikle 1930 yılından sonra kendilerini teknolojik topluma uydurmak zorunda kaldılar. O zamana dek seçkin grupları yetiştirme kurumları olarak işlevlerine ikinci bir işlev daha katıldı ki bu işlev yeni doğmakta olan teknolojik toplumda kitlesel yüksek eğitim kurumu olma işlevidir. Hem araştırma örgütü olarak ve hem de öğretim kuruluşları olarak yüksek eğitim kurumları, ekonomiye ya doğrudan ya da devlet yoluyla daha yakından katıldılar. İnsan gücü gereksinimleri hem nitelik ve hem de nicelik yönünden incelenebilir (Musgrave, 1965: 187).

1. Nitel Yön

Burada nitel yönden, bireye, genel eğitimle birlikte, endüstriyel becerilerin temellerinin öğretilmesi, ona endüstriyel becerilerin verilebilmesi anlaşılmaktadır. Bu da teknik eğitim yoluyla gerçekleştirilir. Böyle bir eğitimle iş gücünün sanayiye bağlılığı sağlanacak, kişide tekniğe karşı alışkanlıklar kazandırılmış olacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması da nitel yön ile ilgili başka bir noktadır. Kişilerin eğitimden yetenek ve ilgilerine göre yararlanması, fırsat eşitliğini ifade eder. Bu bakımdan onların kendi çabalarıyla ilerleyebilmelerinin sağlanması gerekir. Bu eşitliğin anahtarı ise ekonomide fırsat eşitliğinin gerçekleşmesidir.

Başka bir nitel yön, yeni sanayi toplumu yaratacak ve onu biçimlendirecek insan gücü yetiştirmektir. Burada değişmeyi kabul edecek insan gücü söz konusudur. Bu konuda kuşkusuz üniversitede eğitilenler büyük önem taşımaktadır. Çağdaş sanayi toplumunun başlıca gereksinimi değişmeyi, yeniliği kolayca kabul eden işçi ve yöneticilere sahip olmaktır. Bunun için üniversitelerin yenilik ve değişme görüşüne dönük olmaları gerekir.

2. Nicel Yön

Nicel yön, gerekli sayıda iş gücü sağlanmasıdır. Sanayide teknik yenileşme çok sık gerçekleşmektedir. Böylece yenileşme iki yoldan gerçekleşir. Birincisi, gerekli yeteneklere sahip, yeni elemanların eğitim sisteminden doğrudan alınması; ikincisi, mevcut iş gücünün yeniden eğitilmesidir. Nicel yönle ilgili birkaç noktaya değinebiliriz.

a. Denge

İnsan gücü gereksinimi ile okullardan mezun olanların sayısı arasında bir denge sağlanması gerekir. İş gücünde doğal emeklilik ve ölümden dolayı sürekli kayıplar meydana gelmektedir. Bunların hesabını yapıp kayıpları karşılamak, eğitim sisteminin sorumluluğuna girer. Ayrıca beklenmedik yeniliklerin yarattığı insan gücü gereksinimini karşılamak da yine eğitim sisteminin görevidir (Musgrave, 1965:192).

Bu noktada "Eğitim Planlaması" ile karşılaşıyoruz. Eğitim plancıları, daha sonraki yıllarda ortaya çıkacak iş gücünü planlarlar. Bütün bunlar birçok istatistiksel hesabı gerektirir.

Ayrıca gelecekteki insan gücü için istemleri de hesaplamak gerekir. Bu suretle, özellikle yüksek düzeydeki eğitim kurumları, beklenen gereksinimleri karşılamak için arz ve talep arasında bir denge kurmaya çalışacaktır.

b. Ortaöğretimin Yapısı

Ortaokullar, ekonomiye iş gücü sağlamak bakımından başlangıç aşaması olarak düşünülebilir. Orta derecedeki teknik okullar, öğrencileri teknisyen ve nitelikli sanatkâr yetiştirmeye hazırlarlar. İş gücünün herhangi bir aşamasında eğitilmiş insan gücü gereksinimi varsa o eğitim aşamalarının insan gücü kademelerine göre düzenlenmesi gerekir (Musgrave, 1965:197). Bu nedenle ortaokullar, öğrenciyi meslek sahibi durumuna getiren kurumlar olmalıdır.

c. Mesleksel Rehberlik

Her eğitim düzeyinde bulunan çocuklara birçok ülkede mesleksel rehberlik verilmektedir. Bireyin mesleklere ve meslek seçimine özgü sorunları ele alınır. Bu rehberlikte, bireyin bir meslek seçmesi, bu mesleğe hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada ilerlemesi işinde bireye yardım söz konusudur.

Ortaokullardaki mesleksel rehberliğin en önemli amaçları ise şunlardır: Bireyin kendi yetenek, ilgi ve gereksinimlerini tanıması, işler hakkında ilkokulda verilen genel nitelikteki mesleksel bilgiden biraz daha geniş bilgi sahibi olması, meslek planlamasının önemini idrak ve geçici meslek ve öğrenim planları yapması, bazı çalışmalar yoluyla iş

yaşamının keşfi, mesleklerle okunan dersler arasındaki ilişkileri öğrencinin görebilmesi, meslekler hakkında nerelerden, nasıl bilgi toplanabileceğini öğrenmesi hususlarıdır.

Ülkemizde, son zamanlara dek eğitimin ekonomik işlevi kuramsal olarak bile kabul edilmemişti. Ancak planlı dönemde kalkınma planlarında ve reform çabalarında bu hususa gereken önemin verildiğini görmekteyiz. Fakat yine de eğitimimizi bugüne dek içinde bulunduğu tüketici durumdan kurtarmak mümkün olamamıştır.

Osmanlı'da uzmanlaşmış meslek eğitimi, sadece dinsel ve yönetsel görevliler yetiştirmek için yapılmakta idi. Kadı ve ulema kadrosu medreselerden çıkıyordu. Üst düzey saray görevlileri ise Enderun Mekteplerinde öğrenim görürlerdi. Tarım ve tarım dışı kesimler için gerekli iş gücü ise, okul dışı kurumlarda eğitilirdi. Yaygın meslek öğretimi, her mesleğe özgü "Lonca"larda yapılıyordu. Loncaların temel işlevi, genç kuşaklara tarım dışı beceri aktarmak idi. Ayrıca kültürel işlevler de üstlenmişlerdi. Tarikatların uzantısı gibi kültürel işlevler de yerine getiriyorlardı. Tarımsal beceriler ise, "Aile" kurumunca öğretiliyordu. Salt karasaban ve çeki hayvanına dayanan tarımsal üretim için esasen aile dışı herhangi bir eğitim kurumu gerekli değildi. 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra geleneksel askeri eğitim modernleştirildi. Harbiye, Askeri Tıp Mektebi kurularak ordu içinde yenilik hareketleri başlatıldı.

Osmanlılarda, eğitim yoluyla edinilen beceri ile yapılan iş arasında genellikle bir koşutluk olduğu söylenebilir. Örneğin Lonca'larda eğitim, üretim ve mülkiyet iç içe idi. Bu yüzden edinilen beceri ile sonradan yapılan iş arasında bir kopukluk yoktu. (M. Akdağ'ın belirlemeleri) Daha sonradan kurulan sanayi mektepleri ise zaten yörenin gereksinimlerine göre işlediği için, yine, eğitim ve istihdamın bağdaştığı söylenebilir. Diğer okullarla ilgili olarak örneğin 1860-1909 arasında Mülkiyeden mezun olan 792 kişinin mesleki dağılımları da bu konuda fikir vericidir. Bu dönemde adı geçen okul mezunlarının en az %97,5'inin eğitimlerinin gerektirdiği işlerde çalıştıkları anlaşılmaktadır (A.M. Kazamias'ın belirlemeleri). O halde Osmanlı İmparatorluğu'nun gerek durağan olduğu gerekse dönüşüm geçirdiği dönemlerde beceri ve istihdam uygunluğunun söz konusu olduğunu belirtebiliriz.

Cumhuriyet döneminde ise ilk dönemde temel eğitim yaygınlaşmamıştı. Üniversite, yüksekokul ve lise mezunları kıt idi. Bu nedenle bu kişiler meslekleriyle ilgili üretim, dağıtım ya da yönetim kesimlerinin gerektirdiği işlerde çalışıyorlardı.

Günümüz Türkiyesi'nde ise birçok kişinin becerilerinin altındaki ya da becerileriyle ilgisiz işlerde çalıştıkları bir gerçektir. Bu nedenle eğitimin, ekonominin gereksinimi olan iş gücünü yetiştirmek işlevini tam anlamıyla yerine getirmediği sonucuna varabiliriz.

II. EĞİTİMİN GİZİL İŞLEVLERİ

Eğitimin birinci bölümünde incelediğimiz temel görevlerinin sonuçları olarak sayılan birkaç saklı görevi de vardır. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

A. Eş Seçme

Eğitim, uygun eş seçme olanaklarını hazırlar. Öğrencilerin çoğu, eşlerini okulda arkadaşları arasından seçerler. Başka bir deyimle eğitim, toplumun aile kurumuna bir evlenme pazarı olarak katkıda bulunur (Young, 373). Öğrenciler eşlerini aşağı yukarı kendileri ile aynı sınıf ve eğitsel konumdan seçme eğilimindedirler. Bu olanağı da okuldan daha iyi sağlayabilen bir yer yoktur. Lise ve yüksekokullar, kişinin aynı yaş ve eğitim kategorisinden karşı cinsten kimselerle tanışması bakımından olanak hazırlarlar. Aslında her türlü beraberlik eş seçme olanağı sağlayabilir. Örneğin geçici ya da sürekli olarak herhangi bir yerde bulunmak gibi. Fakat okullardaki beraberlik, eşlerin birbirlerini yeter derecede anlayacak kadar uzun sürelidir.

Ülkemizde özellikle yüksekokul ve üniversitelerimizde öğrencilerin bir kısmının eşlerini yükseköğrenimleri süresince kendi arkadaşları arasından seçtikleri bilinen bir gerçektir.

B. Tanıdık Sağlama

Eğitim, öğrencinin arkadaş çevresini genişletmek olanağı sağlar. Bireyin aldığı eğitim düzeyi yükseldikçe bu çevre genişler. İşte bu kimseler ileride iş ya da mesleksel bakımdan ilişki kuracak ve birbirlerine yardım edeceklerdir. Böylece birbirlerinin mesleklerinde yükselmelerine yardımcı olabilecek her türlü anlaşma ve iş birliği olanakları hazırlanmış olacaktır.

C. Konum Kazandırma

Eğitimin bir konum kazanma yolu olarak değeri geniş ölçüde tanınmıştır. Bu her toplumda böyledir. Yapılan uygulamalı araştırmalarda ABD, İngiltere ve İskandinav ülkelerinde eğitim, yüksek konumlara tırmanmakta başta gelen bir "Hareketlilik Merdiveni" durumuna gelmiştir (Lundberg, 1970:558).

Gerçekten eğitim, bir kimsenin tabakalaşma yapısındaki durumu ile iki biçimde ilişkilidir:

1. Bir kimsenin konumunun değerlendirilmesi, onun ne kadar eğitim gördüğüne ve ne çeşit bir eğitimden geçtiğine göre tayin edilir.
2. Sınıf durumunun diğer birçok önemli ölçüleri (meslek, gelir, yaşam biçimi) kısmen bir kimsenin sahip olduğu eğitimin çeşidi ve derecesine göre ölçülür.

D. Çocuk Bakıcılığı

Özellikle anaokulu, temel eğitim ve orta eğitim için söz konusu olabilen okulun bu görevi, günün belirli saatlerinde çocuğun bakımının, korunmasının sağlanması biçimindedir. Okul, bir çeşit kurumlaşmış çocuk bakıcılığı görevi yapmaktadır (Lundberg, 1970:558). Okulun bu görevi, sanayileşmiş toplumlarda ve kent okulları bakımından önem kazanmaktadır. Böylelikle annenin zamanı artmakta, ekonomik yaşama iş gücüyle tam ya da yarım zamanlı olarak katılmakta, çeşitli mesleklerde çalışma olanakları fazlalaşmakta ya da gönüllü kuruluşlara üye olarak serbest zamanını yararlı olarak değerlendirmektedir (Goslin, 1965:910).

E. İşsizliği Önleme

Eğitimin başka gizil görevlerinden birisi de geçici bir süre için işsizliği önlemesidir. Özellikle orta, lise ve yüksekokul ya da üniversite öğrencileri bakımından düşünecek olursak, bu okullara devam eden binlerce kişi, muayyen bir devre için zamanlarını okulda geçirmektedirler. Oysaki bu kişiler okul olmadığı zaman hemen piyasaya çalışmaya koşacaklardır. Mevcut ekonomik düzen de bu kişileri massedemeyecektir. Bu bakımdan okul, bu kişilerin öğrenimleri süresince işsiz kalmalarını önlemektedir.

F. Çocuğun Ekonomik Sömürülmesini Önleme

Çocuklar açısından zorunlu eğitim, onları iş merkezlerinin dışında tutarak onları iş için yetişkinlerle rekabete girmekten ve ekonomik sömürüden korur.

G. Temizleyicilik

Okula suç işlemekten uyuşturucu madde alışkanlığına, doğum denetimine dek toplumun bütün patolojik durumlarına çözüm yolu bulan araç gözüyle bakılır. Birçok gözlemci, okulun suç önleme, seksüel sapma, uyuşturucu madde alışkanlığı, kötü araç kullanma, aşırı nüfus artışı ve hava kirlenmesi gibi konuları çözmeye yetkili bir kuruluş olduğunda ısrarlıdırlar. Okul ayrıca bu konularda öğrencilerde davranış değişikliğine de yol açar (Nelson, 1970:147).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TEMEL SOSYOLOJİK KURAMLAR VE EĞİTİM

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ
KURAMSAL DAYANAKLAR VE YENİ YÖNELİMLER

Eğitim sosyolojisi kavramlaştırması ilk olarak 1893 yılında yayınlanan *Dinamik Sosyoloji* adlı kitapta Lester Ward tarafından dile getirilmiş; John Dewey ve George S. Payne ise sonraki dönemde alanın gelişimine katkı sağlayacak ilk çalışmalara imza atmışlardır.

Ancak eğitim sosyolojisinin bilimsel bir disiplin olarak biçimlenmesinde ve uzun yıllar referans aldığı kuramsal açıklama biçimlerinin belirginleşmesinde asıl etkiyi gösteren düşünür Emile Durkheim olmuştur. Durkheim, eğitimi toplumsal yaşamın sürekliliği ve düzeni için inşa edilmiş temel bir kurum olarak görmüştür. Ayrıca onu sosyolojinin inceleme alanı içindeki önemli bir toplumsal olgu olarak nitelendirmiştir. Eğitimin amacı, işlevi ve kurumsal yapısı gereği toplumsal bir olgudur.

Durkheim eğitim olgusunu yetişkin kuşakların yetişmekte olan kuşaklara toplumun değerlerini aktarması, onları toplumsal yaşama hazırlaması ve ahlaki yönden yetiştirmesi anlamında toplumsallaşma kavramıyla eşitlemiştir. Bu çerçevede eğitimin önemli bir işlevi, toplumların varlığını sürdürebilmesi için zorunlu olan kültür aktarımının aracı olmasıdır. Eğitim aracılığıyla genç kuşaklar metodik olarak sosyalleştirilir. Onlara toplumun ahlakı, değerleri ve normlarıyla birlikte bilişsel yetenekler de kazandırılır. Böylece eğitim yoluyla toplumsal düzen ve uyum sağlanmış olur.

Onun işlevselci anlayış etrafında geliştirdiği değer aktarımı, uzmanlaşma ve toplumsal bütünleşme gibi toplumun varlığını ve sürekliliğini merkeze alan açıklama biçimleri, uzun bir dönem eğitim sosyolojisinin temel kuramsal yönelimi olmuştur.

İşlevselcilik, zamanla önemli eleştirilere uğramıştır (Esgin, 2019:74). Kuramsal ve metodolojik anlamda yetersiz olan bir yaklaşım olmuştur.

"Eğitim Sosyolojisi"nin uygulayıcıları başından beri eğitim konusunu toplumsal süreçlerle ilişkilendirmek yerine onu marjinal konularla ve belirli sorun alanlarıyla sınırlı bir alan olarak tanımlamış, çatışma ve değişim konularını ikinci plana atmış, daha çok okulun işlevleri ya da öğretmen-öğrenci rollerini belirlemek gibi konular üzerinde durmuşlardır. Gelinen noktada eğitim sosyolojisi kuramsal ve metodolojik anlamda verimsiz olan ve eğitim ile toplum arasındaki ilişkileri tanımlamada yetersiz kalan bir disiplin olarak eleştirilmiş ve kriz yaşayan bir alan olarak tanımlanmıştır (Shimbori, 1979; Shain Ozga, 2001).

Eğitim sosyolojisindeki tartışmalar ve disiplinin kriz içinde olduğu iddiaları, bir yönüyle de sosyolojideki epistemolojik ve ontolojik temel arayıcı tartışmaların bir yansımasıdır. Ancak bu türden bir yansımanın eğitim sosyolojisindeki etkilerinin daha yıkıcı olduğu söylenebilir.

Bunun nedeni eğitim sosyolojisinin kendi içsel dinamiklerini oluşturacak temel arayıcı söylemlerden büyük ölçüde yoksun olmasıdır. Eğitim sosyolojisi, sosyolojide egemen olan kuramsal geleneklere yaslanırken bile kuramsal bağıntıları ve bilimsel uygulamaları bütünüyle değerlendirme girişiminde bulunmamıştır. Dolayısıyla alanın dayandığı kuramsal ve metodolojik temeller oldukça zayıf ve yüzeysel kalmıştır (Esgin,2013). Örneğin eğitimde fırsat eşitliği ya da çatışmayı yok sayan sınıf ortamı konusuna işlevselci anlayışla çözüm bulunamamıştır (Tan, 1990). Ancak özellikle 1960'lı ve 1970'li yıllardan sonra sosyolojideki yeni kuramsal yönelimlere ilişkin arayışlar, eğitim sosyolojisini de doğrudan etkilemiş, disiplin bu dönemden itibaren hızlı bir gelişim ivmesi yakalamıştır.

Eğitim sosyologları 1970'li yıllardan itibaren ilk kez kendi disiplinlerinin yeterliliklerini sorgulamaya, kendi bakış açılarının eleştirel bir değerlendirmesini yapmaya başlamışlardır. Söz konusu tartışma, onun neden geçmişteki konumundan daha olumsuz bir duruma geldiği sorusuyla biçimlenmiştir. Bunun nedeni eğitim sosyolojisinin bilim algısı ve metodolojik uygulamalar kapsamında toplumsal yaşamın gündelik sorunlarından kendini giderek daha fazla soyutlamasıdır (Young, 2002: 65).

Soyutlama daha çok eğitim sosyolojisinde uzun süre egemen olan kuramsal yönelimlerin, yani "Eski Eğitim Sosyolojisi" anlayışının bir ürünüdür. Eleştiriler kapsamında eski ya da önceki anlayışları temsil eden sosyoloji anlayışı, eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri anlama ve olası sorunları çözme konusunda başarısızdır. Statükoyu savunan ve hala ona destek veren eski eğitim sosyolojisi, yetersizliklerle doludur (Shimbori, 1979:406).

Eğitim sosyolojisine değin bu tür eleştirilerin arka planını 1960'lı yıllardaki tartışmalar oluşturmaktadır. Özellikle eleştirel kuramın sosyolojiye ve eğitim sosyolojisine yansıması etkin olmuştur. Bu husus "Yeni Eğitim Sosyolojisi" tanımını oluşturmuştur (Esgin, 2019:75). Bu yaklaşım işlevselci yaklaşıma karşıdır. Bu anlayışı savunanların başlıca amaçları şunlardır: Eğitim sosyolojisinin sahip olduğu bilimsel kabuller, kuramsal ve metodolojik yönelimleri ve temel işlevlerini yeniden değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Onlar işlevselci sosyolojinin dayanaklarına önemli eleştiriler getirmişlerdir.

Bu eleştiriler ve tartışmalar, eğitim sosyolojisinin geleneksel biçiminin neden yetersiz kaldığını açıklamış ve temellendirmiştir.

Çağdaş Eğitim Sosyolojisinin Özellikleri:

- Kuramsal çeşitliliği vardır.

- Eğitim ve toplum ilişkisine geleneksel anlayıştaki gibi tek yönlü bakmamıştır, bireysel anlamlara dayalıdır.

- Çözümlemeleri çatışan ögelere dayalıdır (Esgin, 2013).

TEMEL SOSYOLOJİK KURAMLAR VE EĞİTİM

A. İŞLEVSELCİLİK (FONKSİYONALİZM)

İşlevselcilik, sosyolojide uzun yıllar yaygın olarak kabul edilmiş, sosyolojik açıklamaları, uzlaşılmış dayanaklarını içeren kuramsal yaklaşımdır. İşlevselciliğin kökenleri, 19. yüzyılda biyolojide gerçekleşen gelişmelere değin uzanmaktadır.

İşlevselcilik, onu biçimlendirerek "sistem" kavramıyla örtüştüren Talcott Parsons'un ve kurama "Bozuk İşlev" kavramını kazandıran Robert King Merton'un etkisiyle "Yapısal İşlevsellik" olarak anılmaya başlanmıştır.

İşlevselci anlayış; toplumsal ve kültürel olguların, toplumsal ve kültürel sistem içerisinde yerine getirdiği August Comte pozitivist felsefe ve sosyal statik çözümlemesiyle biyoloji ile sosyoloji arasındaki yakın ilişki için ikna edici gerekçeler sağlamıştır. Bu ilişkinin tutarlılığı önce Herbert Spencer, sonra da Durkheim tarafından ortaya atılan işlevselci düşüncelerin sonradan yayılmasında geniş bir etkide bulunmuştur.

İşlevlerin çözümlenmesine odaklanmıştır ve işlevselcilikte toplumun hiçbir kısmı bütünden ayrı olarak anlaşılamaz. Kuram, birbirleri ile ilişkili kısımlardan oluşan bir sistemdir. Bu görüşe göre herhangi bir kısımdaki değişim, sistemin diğer kısımlarında bir miktar dengesizliğe ve bir ölçüde de bir bütün olarak sistemin yeniden düzenlenmesine yol açar. İşlevselcilik, biyoloji bilimlerindeki organik sistem modeline dayalı olarak geliştirilmiştir (Wallaced Wolf, 2004:44).

İşlevselci yaklaşımda toplumun en önemli işlevi "BÜTÜNLEŞME" olarak görülür. Toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştiren temel güç, ortak değerler sisteminin varlığıdır. Toplumsal ve kültürel yapının niteliğine koşut geniş kapsamlı amaç ve ilkeler, toplumun çoğunluğunun üzerinde anlaştıkları ya da en azından çoğunluk tarafından kabul gören amaç ve ilkelerdir.

Toplumsal düzenin korunması açısından toplumda UYUM, DENGE, BÜTÜNLÜK VE AHENK önemli olan işlevsel ögelerdir.

Toplumda çatışma ve gerginlikler, genellikle, negatif ve yıkıcı etkenler olarak ele alınmaktadır. Değişme ise devrimsel değişmeden çok, temel olarak yavaş, uyumlu bir süreçtir. Toplumun bir parçasında gerçekleşen değişim, toplumu oluşturan diğer parçalarda da değişime kaynaklık etmektedir (Swingewood, 1998: 273).

İşlevselci kuram, insan birliktelikleri birbirine karşılıklı ve bağımlı ancak farklılaşmış birimlerden oluşur önermesine dayanır. Bu birimler bireyler, aileler, akrabalık yapıları yaşcinsiyet kategorileri ya da daha geniş konum grupları gibi analitik yapılar olabilir. Birimler arasındaki farklılaşma, onların farklı işlevleri yerine getiriyor olmasından kaynaklanmaktadır. Birimler birbirleriyle karşılıklı bağımlılık içindedirler. Böylece işlevselci anlayışta toplum işlevsel bir bütün olarak tanımlanmaktadır.

İşlevselcilikte SİSTEM kavramının merkezi bir önemi vardır. Çünkü sistem, bütünü oluşturan parçalar ve bu parçalar arasındaki ilişkilerden oluşur. Sistem, parçaların toplamından daha fazla bir şeydir; parçalar arası ilişkileri de içerir. Sistemin nasıl çalıştığını gösteren temel sayıltılar şunlardır:

- Bir sistemin ögeleri işlevsel olarak karşılıklı ilişki içindedirler.
- Bir sistemin oluşturucuları bu sistemin süregiden işleyişine genellikle olumlu katkılarda bulunurlar.
- Ana ilgi noktası, bu katkıların ve sonuçların çözümlemesidir. Örneğin katkı olumsuzsa, yani sistemi bozuyorsa; bu öge bozuk işlevsel olarak adlandırılır.
- Pek çok sistem diğer sistemler üzerinde etkide bulunur. Bunlar aynı zamanda tüm bir organizmanın alt sistemleri olarak görülebilirler.
- İşlevselciler, eğitim kurumunun toplumun gereksinimlerine yanıt olarak ortaya çıktığını kabul eder.

İşlevselcilik Kavramının Değişmesi

Bu kavram, onu yeniden biçimlendirerek "Sistem" kavramıyla örtüştüren Talcott Parsons'un ve kurama "Bozuk İşlev" kavramını kazandıran Robert King Merton'un etkisiyle "Yapısal İşlevselcilik" olarak tanınmaya başlamıştır.

İşlevselci kuram, eleştirilmiştir. Örneğin değişim, çatışma ve eşitsizlik olguları geri planda bırakılmıştır (işlevselcilere göre).

Yapısalcılığın eğitim sosyolojisindeki etkisi, alanın sosyoloji ile doğal bağlantısından kaynaklanır. Yapı dil bilim, antropoloji, psikanaliz, siyasal ekonomi ve edebiyat kuramı gibi alanlarda da geçerliliğe sahiptir.

Yapısalcılık, eğitim alanında özellikle öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında etkilidir.

Yapısalcılık, eğitim alanında ağırlıklı olarak onun inşacı bağlamı öne çıkartılan bir kuramsal yönelim olmuştur. Böylece yapı, ilişkilerin düzenli ve kalıcı özelliklerinin değerlendirildiği, beklenmedik olanlarının ise dışarıda bırakıldığı bir çerçeve, metodolojik ve analitik bir kategoridir.

Yapı, dış görünüşlerin altında yatan belirleyici bir etmen olarak ele alınır.

Yapısalcılığın eğitim alanında özellikle öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında ekili olduğu söylenebilir.

İnşacı yapısalcılar, öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanan yeni açılımlar yapmışlardır. Sonuç olarak yapısalcılık, eğitim alanında ağırlıklı olarak onun inşacı bağlamı öne çıkartılan bir kuramsal yönelim durumunu almıştır.

"Sonuçta yapısalcılıkla inşacılığın çoğu zaman eş tutulduğu, hatta inşacılık ya da kurguculuk temelli yapılandırmacılık anlayışının da yapılsalcılık olarak tanımlandırıldığı görülür." Öğrenme, zihinsel bir yapılandırma olarak tanımlanıyor ve yapısalcılık inşacı anlayışla eşitleniyor. Bu görüşte olanlarla, yapısalcı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir süreçtir (Esgin, 2019: 82). Yani yapısalcı kuram, tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenir. Bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar.

B. YAPISALCILIK

Yapısalcılık öncelikle dil bilimci Ferdinand de Saussure'un dil bilim kuramında gelişmiştir. Daha sonra Levi Strauss'un antropolojik çalışmalarıyla diğer toplumsal bilimlerde, özellikle de sosyolojide etkili olmuştur. Eğitim, sosyolojisindeki etkisi ise alanın sosyolojiyle doğal bağından kaynaklanır.

Sosyolojide "yapı" düşüncesi üç farklı yaklaşım biçiminde ortaya çıkmıştır (Esgin, 2019: 80):

1- İnşacı (constructionist) sosyolojiden gelir ve yapının, bilinçli ya da bilinçsiz insan yaratımı olduğu anlayışına dayanır. Burada yapı, insan eylemleri sonucu ortaya çıkan bir düzenlilik olarak görülmektedir.

2- Yapıyı kuramcının zihninde beliren gözlemle ilgili kategorik bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

3- Yapı, dış görünüşlerin altındaki belirleyici bir etmen olarak ele alınmaktadır.

Bazılarına göre yapısalcılık kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir süreçtir.

C. ÇATIŞMA KURAMI VE EĞİTİM

Kuramın kökleri, Karl Marx ve Max Weber'e dayanır. Kuram, toplumu çatışma ve değişim yaratan bir eşitsizlik alanı olarak gören bir çözümleme çerçevesidir. Eşitsizlik ve değişim üzerine odaklanır. Bu alandaki kuramlar toplumu toplulukların güç elde etmek için birbirleriyle mücadele ettikleri bir arena olarak görmektedir.

Pierre Bourdieu, çözümlemelerinde "kültürel sermaye"ye önemli bir yer verir. Eğitim yoluyla edinilmiş olan tüm davranış kalıplarını ve bilgi birikimini birey yaşantısında önemli bir yer olarak gördüğü "Kültürel Sermaye" kavramı ile açıklar (Esgin, 2019:87). Ona göre kültürel sermaye eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını kısacası toplumun özünü oluşturur.

Kültürel sermaye, toplumda gücü elinde bulunduranların eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarılan/aşılanan yapının kendisidir. Eğitim sistemi çoğunlukla seçkinlerin başarılı olduğu bir düzen dayatır. Seçkin olmayan aileler ise bu eğitim sisteminde başarının şart olduğuna inanmış olarak (yani "habitus" edinmiş olarak) süreçte yer alır ve sistemin yeniden üretiminde yer alırlar. Ailelerin çocuklarına miras bıraktığı (habitusunu biçimlendiren) kabuller davranış ve düşünme biçimleri birlikte kültürel sermayeyi oluşturur.

Habitus temel olarak özel bir toplumsal grubun ya da sınıfın kültürüdür. Habitus; zihniyet, zihin tutumudur.

Kuramın kapsamlı olduğu kadar birbirinden farklı biçimleri de vardır. Bunlar daha çok Marx ve Weber'e dayanırlar. Marx'ınkiler ekonomik ve sınıfsal eşitsizliklere dayanır; Weber'inkiler ise iktidar, otorite ve toplumsal konumlanmaya dayalıdır.

Wright Mills, çözümlemelerinde başat olarak sınıf çatışmasını ve mülkiyet olgusunu ele alır.

Çatışma kuramı, toplumu çatışma ve değişim yaratan bir eşitsizlik ortamı olarak gören bir çözümleme çerçevesidir. Değişim ve zorlama temel kavramlardır (Esgin, 2019:84).

Bunlar toplumu, toplulukların güç elde etmek için birbirleri ile mücadele ettikleri bir arena olarak görürler (Esgin, 2019:85).

Bunlar cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, etnik köken, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve yaş gibi etkenlerin toplumdaki para, eğitim, güç ve sosyal prestijin adaletsiz dağılımıyla olan ilişkisini araştırırlar (Esgin, 2019:84).

EĞİTİMDE ÇATIŞMA KURAMI

Eğitimin sistemine yüklenilen olumlu işlevlere, fırsat eşitliğine karşı çıkarlar. Gizli müfredat kavramı, kuramın çıkarımlarını somutlaştırmıştır.

Bowles ve Gintis eğitimin tarafsız değil, kapitalizmin gereksinimlerinin karşılandığı bir alan olduğunu belirtirler. Ayrıca okullarda gençleri, gelecekteki yaşamlarında yabancılaştıracak olan işlere hazırlayan tutumların örtülü bir biçimde yaratıldığını ileri sürerler.

Onlara göre okullar, sosyal eşitsizlikleri yeniden üretmek için vardır. Bu nedenle bir çocuğun geleceğini belirleyen en önemli etmen, akademik başarı ya da zeka değil, ailenin ekonomik konumudur (Esgin, 2019: 86).

Açık müfredata göre eğitimin başlıca rolü, çalışma dünyasında gereksinim duyulan ustalıkları öğretmek değil, çocuklara "gizli müfredatı" aşılamaktır. İşçi sınıfının çocuklarına toplumdaki yerleri öğretilir ve çok çalışmak, saygılı olmak, dakik olmak ve talimatları yerine getirmek gibi nitelikleri öğrenmek ödüllendirilir (Esgin, 2019:86). Söz konusu özellikler ödüllendirilirken, yaratıcılık ve bağımsız düşünceye değer verilmez.

Bu, eleştirel olmayan çalışkan işçilere gereksinim duyan ekonomik statükoyu sürdürür. Çatışmacılar içinde eğitim konusuna yönelenlerden birisi Pierre Bpurdieu'dur.

"Kültürel sermaye"ye büyük yer verir. O, eğitim yoluyla edinilmiş olan tüm davranış kalıplarını ve bilgi birikimini birey yaşantısında önemli bir yer olarak gördüğü "kültürel sermaye" kavramıyla açıklar.

Kültürel sermaye ona göre eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını, kısacası toplumun özünü oluşturur. Kültürel sermaye, toplumda gücü elinde bulunduranların, eğitim yoluyla Louis Althusser; çatışmacı kuram için de eğitimin var olan yapıyı egemenler lehine yeniden ürettiği iddiaları somutlaştırır. Okulları, devletin en etkili ideolojik aygıtlarından biri olarak tanımlar (Esgin, 2019: 86). Yeni kuşaklara aktarılan/aşılanan yapının kendisidir. Eğitim sistemi, çoğunlukla seçkinlerin başarılı olduğu bir düzen dayatır. Seçkin olmayan aileler ise bu eğitim sisteminde başarının şart olduğuna inanmış olarak (yani habitus edinmiş olarak) süreçte yer alan ve sistemin yeniden üretiminde yer alırlar. Ailelerin çocuklarına miras bıraktığı (habitusunu biçimlendiren) kabuller, davranış ve düşünme biçimleri birlikte kültürel sermayeyi oluşturur (Esgin, 2019:87).

ELEŞTİREL PEDAGOJİ KURAMI

Bu kuramlarda toplumsal sorunlara, örtük yapılara eleştirel yaklaşan kuramlar akla gelir.

Eleştirel kuram, özellikle 1960'lı yıllardan sonra etkili olmaya başladı. Öncelikle Marksizmin genel kabulleri (ekonomik belirlenimciliği), aydınlanma, pozitivizm ve kültür gibi sorunlara eleştirel olarak yaklaştı. Bunlarla bir grup teknisyen Frankfurt Okulu olarak işe başladı. Temsilcileri: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Eric Fromm ve Jurgen Habermas'dır. Eleştirel kuram olarak bilinen bu gelenek, kurumsal olarak 1923'te Frankfurt Üniversitesine bağlı olarak Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü adıyla kurulmuştur.

Yaklaşımları, geleneksel Marksist düşüncesinin çağdaş olaylar ışığında yeniden değerlendirilmesi ve özelde totalitarizmden nefret, otoriter rejimlerinin bireysel özgürlüklere ve insanlığa karşı yarattıkları tehditler ve savaş sonrası kapitalizmin baskıcı ideolojisidir (Esgin, 2019:89).

Bunlar, toplumu ve egemen sınıfı, güç seçkinlerini ya da kurum adını verdikleri oluşumu eleştirme yoluna gitmişlerdir. Ancak, eleştirel kuramcılar özellikle teknisyenlerin çalışmalarını ahlaki yükümlülüklerinden ayırmamaları gerektiğini düşünürler ve kuramlarını, aynı zamanda, değişim ve ilerleme için itici bir güç olarak görürler.

Kendi değer ve standartlarının doğruluğundan emindirler. Eleştirileri toplumda servet, konum ve gücün dağılım biçimidir. Böylece bu toplumun güçlü ve ayrıcalıklı bir küçük topluluk ile sömürülen ya da manipüle edilen bir kitleye bölünmüşlüğünü düşünürler.

Ayırıcı Özellikleri:

- Gerçek çıkarların nerede olduğunu saptarlar.
- Bilgi içerikleri vardır.
- Epistemolojik olarak doğa bilimlerinden farklıdırlar, düşünümseldirler.

O halde bir eleştirel kuramın faillere içkin anlamda aydınlatıcı ve özgürleştirici türden bilgiler veren, düşünümselliği önceleyen bir kuramdırlar.

Onlara göre sosyal bilim pratikleri ile bilim insanının ait olduğu toplumun çıktısı olan öznel görüşler ve algılamalar birbirinden ayrılamayacak biçimde iç içedir.

Kültürün endüstrileşmesi, endüstri toplumu içinde yer alan insan tekinin de bir endüstri ürünü gibi görülmesi, dolayısıyla insanın herhangi bir nesne haline gelmesi, yani şeyleşmesi sonucunu doğurur.

Kültür Endüstrisi; kapitalist tahakkümünün kültürel boyutunu oluşturur. Kültür endüstrisi kapitalist hegemonyasının geliştirdiği sanat, eğlence ve yaşam tarzı algısıyla kitlelerin bilinçlerini dönüştürerek onları manipüle etmektedir. Özellikle sanat ve eğlence, kültür endüstrisinin yöneldiği alanlardır. Kültür endüstrisi, sanatı ve eğlenceyi birleştirerek onları metalaştıran, böylelikle toplumda bireyleri tüketici ve yaşamından hoşnut bireyler durumuna getiren bir eğlence işletmesidir. Kültür endüstrisi, kitlesel yönlendirme ve aldatmanın temel bir biçimi olarak görülür (Esgin, 2019:91).

Bu kuram eğitim alanına eleştirel pedagoji olarak yansır. Eleştirel pedagoji, daha demokratik bir kültürün ve etken yurttaşlığın gelişimini desteklemeyi amaçlayan radikal demokrasi projesinin bir bölümü olarak 1970'lerde eğitimi ve pedagojiyi dönüştürme girişimleriyle biçimlenmiştir.

"Kültür endüstrisi" kavramı bir kültür kuramı değil, bir endüstri kuramı geliştirmek için kullanılır.

Egemen kültürü ve baskıyı dönüştürmeyi hedefleyen, eleştirel pedagoji hümanist ve özgürlükçü pedagojinin yeni bir sentezini üretmeye odaklanmıştır. Eleştirel eğitimciler için pedagoji, esasen bir iktidar pratiğidir ve siyasal gücün tesis edilmesi ve meşrulaştırılmasında önemli bir pratiktir. Ancak bu pratik, egemen sınıfların düşüncelerine yer verirken ezilenlerin sesleri eğitsel materyallerde temsil etmemekte ve bu sesleri azaltmaktadır.

FREİRE BANKACI EĞİTİM MODELİ

Başta Freire olmak üzere birçok eleştirel pedagog, eğitimin kazanacağı yeni anlam ve kalıpların ancak ezilenlerin sorunları ve dilleri üzerinden gerçekleşen bir eğitim pratiğiyle mümkün olabileceğini savunmuştur. Geleneksel, kendi ideolojisiyle Bankacı Eğitim Modeli'nde eğitimi bir tasarruf yatırımı, öğrencileri yatırım nesneleri, öğretmenleri ise yatırımcılar olarak değerlendiren Freire, bu türden bir eğitim anlayışının öğrencilerin ve öğretmenlerin özgür ve bilinçli yurttaşlar olmalarına engel olduğunu belirtmiştir. Ona göre bu eğitim anlayışı içinde insanlar uyarlanan, etki altına alınan, eleştiriden yoksun varlıklar olarak konumlandırılmaktadır. Oysa eğitim özgürleştirilmelidir. Özgürleşmek ise insanların içinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek adına düşünmek ve eyleme geçmektir. Böyle bir eğitim ise insanların bilgi hesabına yatırım yapmakla değil, onların dünya ile ilişkilerinde ortaya çıkan sorunları tanımlayabilmelerini ve pratiğe geçirmelerini sağlamakla mümkündür. Freire bunun ancak sorun tanımlayıcı eğitim modeliyle gerçekleşebileceğini savunmuştur.

Eleştirel kuramın amacı, fırsatlara ulaşmada toplumda içkin olan eşitsizlikleri ortaya çıkarmaktır ve bu doğrultuda da eleştirel eğitimin açık hedefi, toplumsal adalet ve eşitliği sağlamak olmalıdır.

Eleştirel pedagoji, öğretmelerin ve araştırmacıların okulların ırk, cinsiyet, sınıf temelli farklılıklarla örüldüğü bir toplumda okulların rolüne odaklanırlar. Onların amacı öğrencilerin kendi sorunlarını ve gereksinimlerini başlangıç noktası olarak alan, öğrenci deneyimini ön planda tutan, ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımlarını ortadan kaldırmaya çalışan özgürleştirici bir eğitim anlayışı geliştirmektir.

Eleştirel kuramcılara göre fırsat eşitsizliklerini yeniden üreten kapitalizm ve neoliberal ekonomi politikaları, toplumsal çıkarlarını piyasa merkezinde yeniden tanımlamaktadırlar. Eleştirel kuramcılara göre eğitim iktidar ile ideolojinin iç içe geçtiği bir arena, mücadele ve uzlaşma alanı olarak görülmektedir. Bu çerçevede neoliberal eğitim politikaları örneğin üreticiden çok tüketiciye vurgu yapmakta, eğitimi özünde devasa bir süpermarket olan dünyada alınıp satılan bir mal gibi görmektedir. Eleştirel kuramcılar için eğitim alanına dönük tüm bu olumsuz tanımlamalar aşılmalı, eşitliği ve toplumsal

adaleti önceleyen, daha da önemlisi insanı bilinçli bir varlığa dönüştürecek bir eğitim anlayışının gerçekleşmesine girişilmelidir.

MİKRO YAKLAŞIMLAR

Mikro Yaklaşımların Varsayımları

Günlük etkinlikler toplum tarafından yapılanır. Eğitimi anlamak istiyorsak günlük etkinliğe bakmalıyız.

Özgürlük; günlük etkinliğin özgür olarak yapılmasıdır.

Anlam; günlük etkinliği anlamak için insanların davranışlarına verdikleri anlamları anlamalıyız.

Bilinç; yorumcu sosyolojide merkez konumdadır. Toplumdaki kişilere, şeylerin nasıl göründüğüne, yani birey bilinçlerindeki yansımalara, toplumsal gerçekliğin öznel niteliğine odaklanırlar.

Etkileşim; günlük etkinliklerinde, insanların başkalarıyla etkileşimidir.

Tartışma; anlamların tartışılmasıdır. Süreklilik söz konusudur.

a. Sembolik Etkileşimcilik

Mikro yaklaşımdaki çeşitlemeler; toplumun mikro boyutlarına, gündelik yaşamlarımıza içinde yaşadığımız gündelik dünyaya ve insanların "sembolik etkileşimler" aracılığı ile ne türden etkileşimlere girdiklerine, düzen ve anlamları nasıl yarattıklarına odaklanmıştır. Bu yönüyle sembolik etkileşimciliğin insanların anlamlı nesneler dünyasında yaşadığını kabul eden bir sosyolojik görüş olarak düşünebiliriz.

Sembolik etkileşimcilik, işlevselci ve çatışmacı kuramların bakış açılarına karşı çıkar. Toplumu içerden çözümlemeye belirli bir durum ya da yaşam biçimiyle insanları güdüleyen temel etmenleri belirlemeye çalışmaktadır. Sembolik etkileşimciliğin temel amacı, insan (özneyi) ve onun etkileşim alanını bilimsel bir yöntemle ele alarak gerçekliğin bilgisine ulaşmaktır. Sembolik etkileşimcilik ifadesi ilk kez BLUMER tarafından insan grup yaşamı ve davranışını incelemek için ortaya atılmıştır. 1960'larda özellikle ana akım sosyolojinin çözülmesiyle sağlayan sembolik etkileşimci geleneğin kökleri George Herbert Mead, John Dewey ve Charles Horton Cooley'ye değin uzanır. Onlar, insan ve hayvan davranışları arasında fark görmeyen geleneksel davranışçı yaklaşımın "insan doğası geniş ölçüde biyolojik açıdan belirlenir" tezine karşı çıkmışlardır. Cooley ve Mead'a göre insan toplumsal bir varlıktır ve onun doğası toplumun ürünüdür. Sembolik etkileşimcilik açısından önemli olan yalnızca biyolojik bir varlık olmayan bireyi tanımlayan, ona kimlik ve kişilik kazandıran toplumsal etkileşimcileri ve bunların sonuçlarını anlamlandırmaktır (Esgin, 2019:93).

Mead'in çalışmalarının en ayırt edici yanlarından birini psikolojiye, daha çok toplumsal psikolojiye ilgisi oluşturur. Ona göre insanlar dış uyaranlara mekanik tepkiler vermezler. Ona göre kişilik çok boyutludur. Toplumsal süreçlerin sonucunda gelişir.

Mead'in bakış açısından toplumsal bir çevre olmadan zihin asla var olamayacak ve açıklanamayacaktır.

Toplumsal etkileşimler, kendimizi başkalarının göreceği gibi düşünmemizi içerir. Bu durum bizi sembolik etkileşimciliğin "Ayna Benlik" kavramına götürür (Esgin, 2019:94). Ayna benlik, diğer insanlara bakarak kendimizi görebileceğimiz bir aynadır. Cooley, aynı benliği aynada yansıyan ben olarak tanımlar. Ayna benlik kimliğin oluşumunda anahtar bir role sahiptir. Ona göre benlik, ötekilerle etkileşim içinde gelişen ve tanımlanan toplumsal bir üründür. Çocuklar kendilerine dair bir resim, düşünce ya da imgenin diğer insanların algılarını "yansıttığını" fark ettiklerinde bir kimlik edinir. Yansıtılan şey bireyle ilgili diğerlerinin imgelemeleridir. Benlik toplumun üyelerinin zihninde varolur ve imgesel bir eylem oluşturur. Cooley'in ayna benlik düşüncesinin üç bileşeni vardır:

1. Diğerlerine nasıl göründüğümüze ilişkin imgelemimiz.
2. Diğerlerinin bizim görünüşümüz hakkında nasıl yargılara vardıklarına ilişkin imgelemimiz ve;
3. Bu tür imgelemler yoluyla sonuç olarak ortaya çıkan kendimize değin hislerimiz.

Sembolik Etkileşimciliğin Özellikleri

1. İnsan Kavrayışı. Sembolik etkileşimcilik, insanları etken, yaratıcı failler olarak tanımlar. Onlara göre insan toplumsal dünyayı kendisi için anlamlı olacak biçimde inşa etme yeteneğine sahip bir varlıktır. Toplumsal dünyayı üretme ve yeniden üretmeye muktedir bir fail kavrayışını benimser.
2. Sembolik etkileşimcilere göre insanlar zihinlere ve benliklere sahip varlıklardır. Zihin ve benlik onlar için doğuştan gelmeyen, sadece toplumsal etkileşim süreçleriyle ortaya çıkan ve gelişen şeylerdir.
3. Adaptasyon kavramı önemlidir. İnsanın yaşamda kalabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için en temelde içinde bulunan dünyanın sembolleri ve anlamlarını bilmesi gerekir.
4. Sembolik etkileşimcilik, mikro süreçlere yönelir (Esgin, 2019: 9596).

b. Fenomenoloji (Görüngübilimciler)

Edmund HUSSERL tarafından geliştirilmiştir (Esgin, 2019: 98). Husserl, fenomenolojiyi insanın duyuları ile doğrudan kavrayabileceği şeylerle ilişkilendirerek açıklar. Sosyolog da dünya ile sadece anlamlı olduğu sürece ilgilenecektir. Bu nedenle onun amacı, dünyayı nasıl anlamlı kıldığımızı kavramaya çalışmaktır. Schutz bu yoldan giderek fenomenolojiyi oldukça başarılı bir biçimde fenomenolojik sosyolojiye dönüştürür (Esgin, 2019: 99).

Schutz'a göre "sosyolog, gündelik eylemlerin gerçekleştiği sosyal dünyayı anlamak için bireylerin gerek kendi konumu ve eylemlerini tanımlayıp onlar üzerinde düşünme, gerekse onun yapısını irdeleme yollarını açıklamak zorundadır" (Esgin, 2019: 100).

Schutz açısından sosyoloğun inceleme alanı olan gündelik toplumsal yaşam, özneler arasıdır. Yani öznel değildir. Başkalarının paylaşımına açıktır. O, kültürel sınırlamaların (normlar ve değerler) bireyin düşüncesi ve eylemi üzerindeki etkisine odaklanır (Esgin: 2019:100). Ona göre:

1. Her bireyin dünyayı anlama düzeyi, bilginin toplumsal dağılımına bağlıdır. Bireyler etrafındaki dünyayı sahip oldukları bilgiler temelinde ve kapsamında anlarlar.
2. Bireyler her şeyi yeniden deneyerek öğrenmezler, toplumun bilgi stoklarından yararlanırlar. Bu bilgi stoku, önceki üyelerden miras kalır ve bireylere aile, okul, iş, eğitim gibi toplumsal düzenlemeler aracılığıyla aktarılır" (Esgin, 2019:100).

Kuram temel kabulleri ve bilincin yönelimselliği, ön kabullerden sıyrılma, tipleştirme, bilgi stokları gibi kavramlarıyla alan içinde özellikle bireylerin ya da grupların görünürde tanıdık olan fakat bütün olarak kavranamayan anlamlandırma biçimlerini ve eylemleri açıklamak amacıyla sıklıkla kullanılır. Şeylerin aslında nasıl göründüklerini saptamak nasıl olduklarını anlamaktır, düşüncesine dayanan fenomenolojik araştırma tasarımı ya da deseni fenomenolojinin kavramları ve bakış açısıyla öğretmenöğrenci ilişkisi, okul başarısı, öğrenme ortamları gibi konuların çözümlenmesinde önemli bir metodolojik araç konumuna gelmiştir (Esgin: 2019:101).

c. Etnometodoloji

Etnometodoloji, kendi amacını genel bir ifadeyle insan etkileşimlerinden doğan gündelik yaşama ilişkin eylemlerin, bireyler arası etkileşimlere bağlı bir sürecin sonucu ortaya çıkan yapıp etmelerin kavranması biçiminde tanımlamaktadır (Esgin, 2019: 102).

Etnometodoloji daha çok gündelik yaşamda insanların dünyalarına biçim vermek ve anlam kazandırmak için kullandığı yöntemleri inceler (Esgin, 2019: 103). Davranışın soyut bir kuramından daha fazla bir şeydir. O, toplumsal dünyalarında Schutz'a göre toplumsal gerçeklik, bireylerin günlük eylemleriyle sürekli olarak bozulur ve yeniden yapılır. Toplumsal ve kültürel yaşamın incelenmesinde, pozitivist yöntemleri yadsır. Toplum biliminin konusunun insan (aktörün) anlam yüklü eylemleri olduğunu savunur. Toplum, toplum bilimsel çözümlemeye dışarıdaki dünya kavramından değil, gerçekliği kurmaya ve anlamaya çalışan öznelerin düşünüş ve eylemleriyle başlanmalıdır. Schutz'a göre yaşam, özneler arası bir yaşantı ve eylem akışıdır. Sosyoloğun görevi, kişilerin toplumsal durumlarda gerçekliği nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıkları araştırmaktır. Bu bağlamda aktörlerin duruma katılan öteki kişiler hakkındaki bilgileri önem taşır. Ona göre toplumsal gerçeklik bilgilerimiz, toplumsal bilgilerdir. Fakat bizim dışımızda kalıcı bir nitelik taşımazlar. Temelde öznel yapıtlardır (yapay olgulardır).

Fenomenolojinin amacı, nesneler ya da davranışlar yerine tiplemeler kategoriler aracılığıyla insanların nesneleri ve davranışları nasıl anlamlandırdıklarını araştırmaktır.

Schutz, Weber'in sosyal hareketi kavramından hareket eder. İnsanların günlük yaşam içinde sıradan olağan tutumları ve hareketleri ile ilgili toplumun toplumsal ve kültürel formunu ve işlevlerini meydana getirdiğini savunmuştur.

İnsanların günlük yaşamda karşılaştıkları deneyimleri, nasıl anlamlandırdıklarının deneysel olarak incelenmesidir (Esgin, 2019:103).

Etnomedoloji, sorunsal olan durum ve değerleri sorunsal olmaktan çıkararak rutinleştirmekte kullanılan yöntemlerle ilgilenen bir yöntemler kuramıdır (Esgin, 2019: 103). İşte etnometodoloji, insanların kullandıkları bu yöntemlerin araştırılmasına odaklanır. Bu çerçevede etno, bireylerin kullanabilecekleri duyu bilgileri stoku, metot ise eyleyen öznenin toplumsal dünyayı kavramakta ve anlamı iletmekte yararlandığı stratejilere karşılık gelir (Tan, 1993: 78).

Harol Garfinkel ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Garfinkel, bireylerin kendi durumları hakkındaki anlayışlar ortak kültürle dışarıdan bağlanamıyorsa onları nasıl açıklamamız gerekir sorusuyla karşılık verir. Garfinkel, onları içerden oluşturulmuş şeyler olarak radikal bir adım atar ve toplumsal düzeni katılmalı üretim olarak anlar (Esgin, 2019: 103).

Garfinkel, etnometodolojide araştırmalarda gündelik yaşam dünyasını büyük ölçüde hem bu dünyanın kurucu etkinliklerine hem de istikrarlı, düzenli etkinliklerine odaklanarak ele alır.

O, bu alanı öznel ifadelerin ve gündelik yaşamın pratiklerini oluşturan eylemlerin incelenmesi olarak tanımlar (Esgin, 2019: 104). Ona göre sosyoloji için ham madde görevi üstlenen tüm insani deneyimler, etkileşimler insanların gündelik yaşamlarında yaşadıkları şeylerdir.

Bunlar sosyoloğun önüne, sosyolojiden elinden geçmeden önce inşalar tarafından bir biçimde deneyimlenmiş şeyler olarak gelir. Yani sosyoloji önceden verili bir nesneler evreniyle değil, aksine öznelerin aktif eylemleriyle inşa edilen ya da üretilen bir evrenle ilgilenir.

Sosyoloğun görevi, gündelik rutin eylem akışları içinde bireylerin toplumsal bağlamlarına ve öznel ifadelerine yönelerek toplumsal gerçekliği ortaya koymaktır (Esgin, 2019:106).

Apple eleştirel pedagoji; eğitime, diğer sosyolojik kuramların baktığı pencereden farklı bir bakış açısıyla bakmaktadır. Eğitimin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik gibi farklı boyutlardan etkilendiğini ileri sürmektedir (Ünsal Korkmaz, 2018:55).

Eleştirel pedagoji, öncelikli olarak bireyin kendini gerçekleştirmesini savunan ve bireyin kendini gerçekleştirmesine engel olan, bireylerin özgürlüğünü sınırlandıran ve özgünlüğünü yok eden, her ne varsa karşısında duran, sıkı sıkıya eleştiren; eğitim tarafsız, objektif bir eylem olmadığını belirli ideolojik/politik görüşlerden önemli oranda etkilendiğini ifade eden bir yorum olduğu söylenebilir (Ünsal Korkmaz, 2018: 56).

Eleştirel pedagojinin temel düşünceleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ünsal Korkmaz, 2018:56):

- Eğitim tarafsız ve objektif değildir.
- Eğitim ideolojik ve politik görüşlerden etkilenir.
- Mevcut eğitim, toplumsal eşitsizliği devam ettirmektedir.
- Öğretmen merkezli gelenekselci eğitim anlayışına karşı çıkar.
- Özgürlükçü eğitim anlayışını savunur.
- Eğitim, bireyin bilincinde biçimlenmelidir.
- Eğitim toplumsal eşitsizliği ortadan kaldıracak bir eylem alanı olmalıdır.
- Kapitalist dünyada sadece sınıf temelli çalışmanın değil.

Kimlik, cinsiyet, kültür temelli çatışma alanlarının olduğunu vurgular.

- Kapitalizm ve neoliberal ekonomi politikalarının eğitim uygulamalarına olan etkisini eleştirir.
- Standart okul programlarına karşı çıkar.
- Her olgu eleştiriye tabi tutulabilir ve sorgulanabilir.

Eleştirel pedagojinin temel düşünceleri eğitime birçok katkı sunmuştur (Ünsal Korkmaz, 2018: 56).

- Eğitime ilişkin bir eleştiri dili geliştirmesi.
- Eğitim bilimine yeni kavramlar sunması.
- Bireylerde eleştirel, bilinci geliştirmesi.
- Demokratik ve eşitlikçi toplum oluşturmaya katkı sağlaması.
- Bireylerin içinde bulunduğu gerçekliği dönüştürmek için eyleme geçmesini desteklemesi.
- Eğitimle ilgili sorunlara felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik açılardan yaklaşmaları gerektiğini vurgulaması, bunlardan bazılarıdır.

Eleştirel pedagoji, günümüz eğitim sorunlarını sistematik olarak tartışan bir eğitim yorumudur (Ünsal Korkmaz, 2018: 5758).

Eleştirel pedagojinin ilgi alanları içerisinde eğitim ile sosyal kurumlar arasındaki ilişki; çocuk-eğitim-okul ilişkisi, eğitim kurumları, sanayi, sermaye, ticaret ilişkisi, birey-okul ilişkisi, müfredat-ideoloji ilişkisiotorite ilişkisi, eğitim ile siyasal politikalar arasındaki ilişki sayılabilir.

Eleştirel pedagoji, okul ve diğer eğitim alanlarını sadece eğitim yerleri olarak görülmesine karşı çıkarak buraların aynı zamanda sosyal uygulamalar, kimlik üretimin yanı sıra bilgi, güç, iktidar alanları ve kültür yerleri olarak da görülmesi gerektiğini ileri sürer (Ünsal Korkmaz, 2018: 5758).

Michael W. Apple

Eğitim kuramcısı ve günümüz ilerici/eleştirel eğitim temsilcilerindendir. Öğretmen eğitimi, programlar, sınavlar, eğitim yatırımı ve yönetimi gibi konulara değinmiştir. Frankfurt Okulu'nun önde gelen isimleri arasındadır.

Kuram, uygulama, okullar, politika ve ekonomi ve toplum arasında bağlantı kurmaktadır. Global ile yereli bütünleştirmektedir. Kâr amaçlı şirketlerin çıkarları uğruna kamu yararının kenara itildiği okullar ve programların metalaştırılması ya da pazar durumuna dönüştürülmesini eleştirmiştir.

Eğitimde bilgisayar ve diğer teknolojilerin kullanılmasının sadece teknik bir konu olmadığı ve teknolojinin doğasının tarafsız olmadığının uyarısında bulunmuştur.

Çalışmalarının daha çok eğitim programları ve siyaset arasındaki ilişkiler bağlamında olduğu söylenebilir.

a. Eğitim ve İdeolojiHegamonik Devleti Yeniden Üretici Model Kuramı

M. Apple, eğitimde yeni Marksist anlayışın ABD'deki temsilcisidir. Başlıca çalışması, "İdeoloji ve Eğitim Programları" (1979) adlı çalışmasıdır. Okullar ona göre toplumun toplumsal, ekonomik ve kültürel biçimleri yeniden üretirler. Çalışmasında okul bilgisinin bu yeniden üretimdeki ideolojik rolü üzerinde durmuştur (Eski Cumali, 1999:31). Ona göre eğitim kurumlarının en önemli işlevleri ekonomik yeniden üretimdir. Eğitim kurumları eşitsizlikleri üretmekte, ayrıca, var olan eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Böylece toplumdaki statüko sürmektedir. Bireylerin bilinç oluşumları ile toplumsal düzenin materyal durumları arasındaki ideolojik ve kültürel mekanizmalar ve yollar da ele alınmalıdır. Okullar tarafından yaratılan bu anlayışın, toplumdaki egemen grupların fiziksel yaptırımlarına başvurmaksızın statükonun ve toplumsal denetimin sürmesini sağladığını ifade eder. Okullarda öğretilen bilgi ve tutumların ve yaşanan toplumsal ilişkilerin ancak toplumda var olan karmaşık, katmanlaşmış ve eşit olmayan ekonomik ve kültürel yapılar ve ilişkiler ile açıklanabileceğini söyler. Okullardaki birtakım etkinlikler, ilişkiler ve çelişkiler kişiler aracılığıyla taşınır. Denetim, toplumsal bilinci belirleyen uygulamalarda aranmalıdır. Apple, bu süreci "Hegemonya" kavramıyla açıklar. Hegemonya, bizim bilinç düzeyimizi belirler ve gördüğümüz toplumsal gerçeğin tek gerçek olduğunu zannetmemize neden olur. Hegemonya, toplumdaki egemen sınıfların okullar aracılığıyla diğer gruplara zorladığı ve bu grupların anlayışlarını, dünyaya ve insanlara bakış açılarını belirleyen kültürel ögeler ve simgelerdir (Eski Cumalı, 1999: 32).

b. Eğitim Programlarında Biçim ve Teknik Denetim

Apple, sanayileşmenin getirdiği yeni üretim teknolojilerinin ve denetim biçimlerinin eğitim alanına da yansıdığını ve öğretmenliğin niteliksizleştirildiğini (deskilling) iddia etmektedir (Eski Cumalı, 1999:36). Sanayi toplumundaki yeni denetim biçimlerinin yapılan işi basitleştirmek, teknik bir iş biçimine dönüştürmek ve yapılan işle ilgili birtakım bürokratik yaptırımlar geliştirmek biçiminde gerçekleştirilmektedir.

Apple, takımlar ve materyaller aracılığıyla sanayideki teknik denetimin okullara da girdiğini, öğretmenlerin yaptıkları işi basitleştirdiğini, niteliğini azaltarak öğretmenlerin meslekleri üzerindeki denetimlerini kaybetmesine neden olduğunu savunur. Bu akımlar aracılığıyla eğitimin amaçları, süreci ve değerlendirme biçimleri çok açık ve net bir biçimde belirlenmiş ve öğretmenlik mesleği teknik bir iş olarak algılanmıştır.

Apple, bugün yeni denetim biçimlerinin eğitim takımları ve hazır öğretim materyalleri ile okullara girdiği üzerinde durur. Bugün ABD'deki hemen hemen her sınıfta kutular dolusu hazır fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve diğer derslere ait takımların olduğunu ve her okul tarafından standart öğretim materyallerin satın alındığını belirtir. Bu setler ve materyaller öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranış listelerini, ders içeriklerini ve derslerde kullanılacak araç ve gereçleri ve test materyallerini içermektedir.

Henry A. Giroux

Giroux, yapıtlarında eşitlik, demokrasi, egemen grup ve ideolojiler ile ezilen grupların direnç göstermesi konuları üzerinde durmuştur (Yüksel 2004: 50).

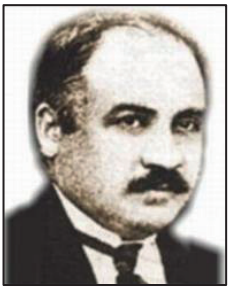
Toplumdaki eşitsizliklerin ana nedeninin baskın ideoloji ve gruplar olduğunu belirtir. Eğitim sisteminin de bu eşitsizliklerin sürmesini ve derinleşmesini sağladığına değinir. Eğitim sistemi, güçlü olan grup ve ideolojilere hizmet etmekte ve toplumdaki insanların büyük bir bölümünü dışlamakta ve ezmektedir. Eğitim, bu olguyu yaparken örtük programdan yararlanır. Örtük program, öğrencilere mevcut durumu destekleyen inanç ve değerleri geliştirmektedir. Öğretmenler de bu tutumları benimseyen öğrencileri ödüllendirmektedir. Resmi program, yaratıcılık, bilimsel düşünme ve kendine güvenmeyi amaçlar. Oysaki örtük program edilginliği, uysallığı ve boyun eğmeyi ister. Giroux, öğrencilerin örtük programa karşı koyduğu ve direnç gösterdiği görüşündedir. Öğrencilerin, özellikle örtük programın baskı altına aldığı ırk, cinsiyet ve ekonomik ayrıma tepki gösterdiğini belirtmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

TÜRKİYE'DE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN GELİŞİMİ

Bu böümde ele alacağımız düşünürler Ziya Gökalp, Prens Sabahattin, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mümtaz Turhan ve Nurettin Topçu'dur.

I. ZİYA GÖKALP (1876-1924)



Ona göre eğitimin amacı, gençlerin harsa intibakını sağlama, başka deyimle kültürlenmedir. Gökalp'e göre eğitim, bireylere yaşamın anlamını öğreterek onlara karakter, kimlik ve mefkure kazandırmalıdır. Ayrıca eğitim toplumun üyelerinin ortak değerler ve ortak kültür etrafında bütünleşmesini sağlamalıdır. Bu amacın gerçekleşmesi de eğitimin milli bir nitelik kazanmasına bağlıdır.

Gökalp, eğitim ve öğretim hizmetlerinde öğretmenlere değer verilmesi gerektiğini savunur. Aksi durumda bilim yaşamının da değerli olmasının olanaksız duruma geleceğini belirtir. O halde onun temel amacı; halkı terbiye etmek, kendi kendini yönetme ve terakkiye hazırlamak, Türk halkında giderek kökleşen lakaytlık ve kadercilik yerine girişim zihniyetini ve toplumsal bilinci yerleştirmektir. Bu açıdan bütün öğretim aşamalarında kalitenin ön planda olması gerektiğini vurgular.

O, yanlış eğitimin gençleri bencil duruma getirdiği, bu nedenle gayri milli bireyler yetiştiği görüşündedir. Bu konudaki çözüm ise genç kuşakların kimlik ve kişiliğini oluşturacak milli bir eğitimdir. Böylece eğitimin milli bir nitelikte olması gerektiğini vurgular.

Gökalp'e göre yeni kuşaklara Türklük ve İslam terbiyesi kazandırılmalıdır. Ona göre çocuklarımız ancak okulda milli vicdanımızda yaşayan dini, ahlaki, hukuki, estetik gibi kıymet duyguları ile doyurulmaya başlandığında tam anlamıyla milli bireyler olabileceklerdir. Bu anlamda milli terbiyenin amacının kişilik sahibi bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bireyler ancak eğitim yoluyla milli kültürü kazanınca karakter sahibi, ahlaklı ve azimli olabilirler.

Terbiyemizin düzelebilmesi için öncelikle milli bilgilerimizin oluşturulması gerekir. Daha sonra ise bu bilgilerin okullarımıza getirilmesi şarttır.

Gökalp'e göre terbiyede takip edilecek gaye; Türklük, İslamlık ve çağdaşlıktır. Yani tam bir terbiye, üç ana kısımdan oluşur:

- Türk terbiyesi, İslam terbiyesi, Yüzyıl terbiyesi (Sağlam, 2008:211).
- Türk terbiyesi; dil, edebiyat ve tarihi.
- İslam terbiyesi; Kur'anı Kerim, tecvid ve ilmihal.

Asri terbiye ise matematik, doğa bilimleri ve yabancı dilleri kapsar. Ona göre hars ve medeniyetin sentezi olarak oluşan toplumun bütünselliği ve bu varlığını sürdürmesi eğitim ile mümkün olacaktır (Zabun, 2019: 117).

Sonuç olarak Ziya Gökalp'e göre eğitimin, yarar gütmezlik, yurtseverlik, fedakârlık gibi karakter geliştirme gibi özellikleri aşılaması gerekir. O, eğitim olgusuna toplumsal açıdan bakar. Bu anlamda eğitim, bir toplumun toplumsal yapısı ve kültürü ile tutarlılık göstermelidir.

Gökalp'in özetle, eğitim sosyolojisi bilim dalının kuramsal temellerini ortaya koymuş olduğu söylenebilir. Gökalp'in alanla ilgili ele aldığı konular, günümüzde de temel konular olup, Onun bu alandaki görüşleri ülkemiz açısından hala güncelliğini korumaktadır (Tezcan, 2015: 8182).

Bir kavmin vicdanında yaşayan değer hükümlerinin toplamına, o kavmin kültürü denir. Kültür; yalnız bir milletin dini, ahlaki, hukuki, düşünsel, estetik, dilsel, ekonomik, bilimsel yaşamlarının uyumlu bir bütünüdür. Milli kültür ise hem usulle yapılmayan hem de taklitle başka milletlerden alınamayan duygulardır.

II. PRENS SABAHATTİN (1877-1948)



Prens Sabahattin, Le Play'in bireyci ve özgürlükçü görüşlerini temsil etmiştir. Batı'nın üstünlüğünün nedeni Batı'nın bireyci yapısıdır. Onun bu görüşleri, eğitimle ilgili düşüncelerinin temelini oluşturur. Ona göre Osmanlı eğitim sistemi, saraya bağlı memurlar yetiştirmeyi amaçlar. Bu yapının, merkezin dışında kalan herhangi bir sınıfın gelişmesine olanak tanımayan temel bir özelliği vardır. Prens Sabahattin'e göre bu yapıdan kurtulmanın yolu, girişimciliği geliştiren ve pratik yaşamın gereksinimlerine yönelik "Science Sociale" programıdır. O, Science Social'ın yöntemlerini programlaştırmak amacıyla *Türkiye Nasıl Kurtarılabilir* kitabını yazmıştır.

Ona göre eğitimin başladığı yer olan aile kurumunda çocuklar bağımsız bir yaşama hazırlanmamakta, devletin verdiği eğitimle de bu sorun sürmektedir. Tanzimatla birlikte yüksekokulların da kurulmasına rağmen eğitim tamamen kitaplara dayandırılmıştır. Beden eğitimi, tarım bilgisi ihmal edilmiştir. Bu da memleketin tarım konusunda gerilemesine, tarımın sadece aile gereksinimleri için yapılmasına neden olmaktadır.

Eğitim ya da okullar, devletin yönteminin bir bölümü olmak, yerine, aileler çalışma yaşamında bir yardımcı niteliği taşımalıdır. Yine okullar, kendilerini yaşatacak araç ve dayanakları hükûmet desteği dışında bulabilmelidir. Okulların kurulması ve yönetimi, hükûmete değil; yerel yönetimlere bırakılmalıdır (Prens Sabahattin, 1999: 53).

Prens Sabahattin, okulda yabancı dil olarak diğer Avrupa dillerinin öğretimine özel önem verildiğini belirtir. Öğrencilerinin kendilerinin tarımsal etkinliklerde bulunduğunu aynı zamanda güzel sanatlar ve marangozluk, demircilik gibi zanaatların da uygulamalı olarak öğretilerek öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Prens Sabahattin, bu okuldan mezun olan öğrencilerin çok önemli konumlara geldiğini belirterek bu modelin, ademi merkeziyet ve teşebbüsi şahsi için güzel bir uygulama örneği olduğunu ortaya koymuştur.

Öngördüğü ve planladığı eğitim programına kız çocuklarının katılımına da önem veren Prens Sabahattin'e göre köylerde kadınlar da çalışıyor fakat teşebbüsi şahsiden yoksun oldukları için sanatlarını ekincilikten ileri götüremiyorlardır.

Bireyci toplumlarda eğitimin etkin, bireyci olmayan toplumlarda ise edilgen olduğu görüşündedir.

O, eğitimin temel amacının beden, düşünce ve ahlak yönlerinden kişisel yetenekleri artırmak olduğu inancındadır.

Eğitim sistemi, bireylerin kişiliğine önem vermeli, onların özel çalışma ve girişkenlik yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemelidir.

Eğitimin üretici, girişken insan yetiştirecek biçimde yeniden örgütlenmesi gerektiğini savunur.

Ona göre tüketici memur tipi yerine kendi kendine yeten, üretici, kişisel girişkenlik eğitimi almış kişiler yetiştirilmelidir (Tezcan, 2015: 83).

Toplum kalkınması, ancak bireysel yeteneği gelişmiş bireyler oranına bağlıdır.

Özetle milli eğitimi tüketim, durgunluktan uzaklaştırıp, üretim, girişim ve özgürlükle yoğunlaşmış aileler yaratılması, Prens Sabahattin'in amacıdır.

III. İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU (1886-1978)



Pedagoji ve el işi öğretimi konularında inceleme yapmak için Avrupa'ya gönderilmiştir. Darülfünun'da pedagoji profesörlüğü yapmıştır. Ona göre toplumsal yaşamda eğitimin amacının iki yönü vardır. Birincisi, genel yön olarak siyasi, ahlaki gibi toplumsal kurumlarda görevini yapmaya yetkin bireyler yetiştirmektir.

İkincisi ise özel yön olarak mühendislik, ressamlık gibi toplumsal mesleklerde yetkin kişiler yetiştirmektir. *İçtimaî Mektep* adlı yapıtı, onun eğitim görüşlerini ifade eder. Bu yapıtta temel ilke ve kavramlar şunlardır; (Zabun, 2019: 121).

Kişilik İlkesi:

Kişilik sahibi insan çevresine uyum sağlayan; yani iyi, doğru, güzel, teknik, iktisadî cinsten toplumsal yapıtlar vücuda getiren insandır.

Kişilik ilkesinde eğitimin amacı, acemi bireyi toplumsal yaşama hazırlamak, ona mesleki bir kişilik kazandırmaktır.

YEDİNCİ BÖLÜM

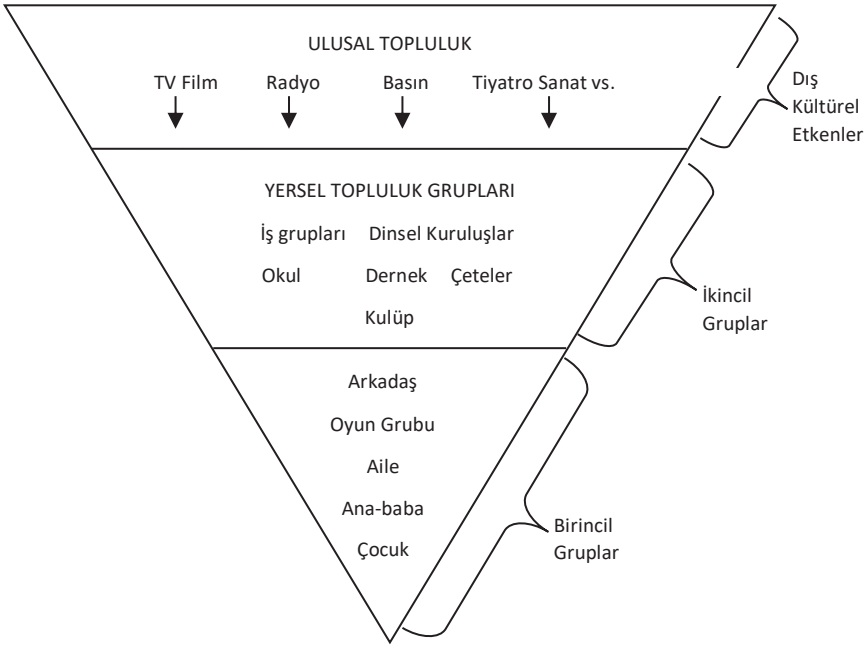
TOPLUMSAL SÜREÇLER VE EĞİTİM

A. BİREY VE TOPLUM: TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİ

En geniş anlamıyla toplumsallaşma, çocuğun eğitimi demektir. Bu sürece aynı zamanda "topluma hazırlanma" diyebiliriz ki birey; bu süreçle belli bir topluma ve dar anlamda ise belli bir gruba bütünleşmektedir. Birey toplumsallaşırken toplumsal etkileşime tabi olur.

Şekil 2

Toplumsal etkileşimin genişleyen çevresini gösteren diyagram



Toplumsal etkileşme, kişiler ve gruplar arasındadır. Çocuk, toplumsal etkileşim yoluyla grubunun kültürünü kazanır. Herhangi bir toplumsal etkileşme, davranışları eğitimcinin istediği yönde değiştirdiği takdirde eğitimin bir parçası olabilir. İnsanlar içinde bulundukları duruma uyarlar. Böylece çağdaş eğitimin geniş bir parçası içinde öğrenimin yer aldığı uygun durumların düzenlenmesinden ibarettir. Bu durumda öğrenenler kendi kendilerine ve diğerlerine öğrettikleri müddetçe bir bakıma aynı zamanda öğretmendirler. Fakat çocuk, grup öğrenimi durumlarına okula gitmeden çok daha önce katılır. En eski ve en temel gruplardan birisi ailedir. Çocuğun gelişmesi bakımından aile sürekli olarak genişleyen toplumsal ilişki halkalarını içine alır. Çocuk farklı gruplarda rolünü öğrenmeye başlar ve bu, onun kişilik gelişiminin bir parçasıdır. Her türlü yaşam biçiminde birey, o ya-

şam biçiminin gerektirdiği davranışları öğrenir. Örneğin bir dağ köyündeki köylü çocuğunun ayıdan, kurttan, çakaldan, köpekten korkmaması öğretilir. Anne babası tarafından çocuk bu hayvanlarla korkutulmaz. Çünkü bu hayvanlardan korkarsa tehlikeli sonuçlar doğurur. Örneğin kurttan korkarsa kuzuyu kurda kaptırır. Çakaldan korkarsa bağdaki üzümü çakala yedirir. Köpekten korkarsa, kurdun çakalın üzerine giderken yanında yandaş bulamaz. Kurdun, çakalın haberini alamaz. O halde toplumsallaşmayı, bireyin etkinlik içinde bulunduğu yaşam biçimi belirler.

Okulda iken aynı zamanda çevresindeki diğer örgütlü gruplara da girer. Örneğin bunlar; bir kulüp, serbest zaman etkinlikleri ve daha geçici nitelikteki arkadaş gruplarıyla ilgili olabilir. Okulu bitirince işiyle ve yersel çevredeki tanışıklarıyla ilgili yeni bir ilişkiler çevresi içine girer. Bu yüzden yaşamımız boyunca hepimiz, büyük küçük, farklı dayanışma ve düzen düzeylerine sahip pek çok grubun aynı zamanda üyesi oluruz. Bu nedenlerden grup davranışının incelenmesi, sosyolog için büyük önem taşır.

Grup dinamiği, sosyoloji ile psikolojinin her ikisinin de çalışma alanlarına giren konuların en iyi örneğidir. Belki de bunun toplumsal psikolojinin bir dalı olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. Bu konuyu en iyi biçimde toplumsal psikolojinin bir dalı olarak tanımlanabilirse de tüm beşerî davranışlar biliminin bütünleyici bir parçasıdır.

Toplumsal etkileşimin basın, radyo, film gibi iletişim araçlarını da içine aldığı söylenebilir. Bunlara bazen kitle iletişim araçları da denir. Bunlar aynı zamanda kitlenin davranışlarını etkileyen toplumsal tekniklerdir. Eğitim aracı olduğu kadar propaganda aracı olarak da kullanılabilir. Onlar bireyin ve onun yakın çevresinin dışında gerçekleşir ve fakat onu en güçlü biçimde etkileyen ve toplumun niteliğini geniş ölçüde yansıtan kültürel etkilerdir. Sinema ve radyonun da eğitici etkileri var mıdır? Bu sorunun yanıtı, onların sonuçlarına ve bu sonuçların bizim eğitsel amaçlarımıza ne kadar uygun olduğuna bağlıdır.

Bizim kabul ettiğimiz geniş eğitim tanımı, eğitimin uygun sınırlarının tayin edilmesi sorunuyla birlikte bir başka güçlük daha yaratmaktadır. Toplumdaki her şey eğitsel bir etmen olabilirse okulun işlevinin ne olduğunun tekrar ele alınması gerekmektedir. Okul daha geniş bir toplumda, toplumsal bir birimdir. Bu birim çok yakın zamanlara dek fazla soyutlanmış bir birim olmuştur. Okulun, toplulukta diğer toplumsal gruplarla daha yakın ilişkiler kurmasını sağlamak gerekir. Bu yüzden ağırlık, evokul iş birliği ve anne baba ve öğretmen ilişkilerine verilmelidir. Bundan başka bu okullar çevrenin etkilerini okula getirdikleri gibi, kendi eylemlerini de çevreye yöneltmelidirler.

Okul, aile ile daha geniş toplum arasındaki özel bir geçiş toplumu olarak görülmektedir. Fakat okul yaşamının diğer bir yönü dikkati çekmeye başlamıştır. Bu da okulun kendi içinde hem öğrenciler hem personel hem de öğrenci ile personel arasındaki toplumsal ilişkilerdir. Bir okulun içinde bulunduğu çevreyi bu çevrenin doğal işleyişi sırasında incelememiz gerekir.

I. TOPLUMSALLAŞMA KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ

A. Tanımı

Bir kimsenin içinde birtakım işlevlerinin olabileceği belirli bir toplum ya da toplumsal grubun biçimlerini öğrenmesi sürecidir (Elkin, 1960). Uygun örnekler, değerler ve duyguların kişiselleştirilmesini ve öğrenilmesini içerir.

Başka bir tanımla, bir kişi ile diğer kişi ya da kişiler arasında gerçekleşen ve sonunda toplumsal davranış kalıplarının kabulünü ve uygulanmasını sağlayan bir karşılıklı etkileşim sürecidir (Topçuoğlu, 1969).

Toplumsallaşma süreci, doğuştan başlayarak tüm yaşam boyunca süren uzun bir dönemi kapsar. Bu süreç aracılığıyla birey, bir kişilik kazanmaktadır. Bir başka deyişle, toplumsallaşma, belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelişi olayıdır.

Durkheim'in eğitimi "daha yaşlı kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır duruma gelmemiş kuşaklar üzerindeki eylemi" olarak tanımlayışı da bir anlamda toplumsallaşmayı ifade etmektedir. Yalnız birey, toplumsallaşırken o toplumun isteklerine uyan davranışlar edinmesi gerekir. Bireysel ve toplumsal gereksinimler, kişinin toplumsallaşmasını zorunlu kılar. Böylece toplumsallaşma, bireyi, toplumsal sistemin üyesi durumuna getiren bir süreç olmaktadır.

Toplumsallaşma, birey ve toplum bakımından ele alındığında iki açıdan incelenebilir.

1. Nesnel Bakımdan Toplumsallaşma

Burada, toplumun birey üzerindeki etkisi söz konusudur. Böylece toplum kendi kültürünü bir kuşaktan diğerine aktarır. Toplum, ortaklaşa olarak benimsediği beklenti ve isteklerini, değer sistemlerini, ideallerini bireye aşılar ve bireye toplumsal rolünü öğretir.

2. Öznel Bakımdan Toplumsallaşma

Bu anlamdaki toplumsallaşma, bireyin içinde bulunduğu çevreye uyarlanması olayıdır. Böylece birey, örgütlenmiş toplumsal yaşamın herkes tarafından kabul edilmiş ve onaylanmış hareket biçimlerine uyarlanır. Bu uyarlama için toplumun davranış biçimlerini öğrenir. Birey, kültürel değerleri, normları benimseyip içselleştirir. Bu her iki toplumsallaşmada da birey, benlik ve kişilik kazanır.

B. Toplumsallaşmanın Özellikleri

1. Toplumsallaşma daima belirli bir toplum için söz konusudur. Yoksa soyut bir toplum ya da bireyin içinde bulunmadığı, bütün toplumlara göre toplumsallaşma olamaz. Toplumların kültür farklılığı, mutlaka belli bir yerde, belli bir zamanda yaşamakta olan belli bir topluma göre toplumsallaşmayı gerekli kılmak-

SEKİZİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

Genel olarak "Fırsat Eşitliği" kavramı, kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir. "Eğitimde Fırsat Eşitliği" kavramı ise eğitimsel kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğini ifade eder. Başka bir deyimle, özellikle demokratik toplumlarda, hiçbir ayrım yapılmaksızın herkesin gizil güç ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmasıdır.

"Eğitimde fırsat eşitliği" kavramı, bugün eğitim sosyolojisini ilgilendiren önemli konulardan birisidir. Bu kavram "eşitlik" kavramının eğitimdeki yansımasıdır. Yani, eğitim hizmetlerinden yararlanmada eşitlik söz konusudur. Tüm öğrencilerin yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eşit şansa sahip olmalarıdır (Musgrave: 76).

Çeşitli ülkeler bu kavramın uygulanması yönünden farklılık göstermektedirler. Aşağıda bu farklı uygulamaları gözden geçireceğiz.

I. EĞİTİMDE EŞİTLİK KAVRAMI

Genellikle üç tür eğitim eşitliği üzerinde durulmaktadır (Kurtkan: 209).

A. Herkese En Üst Basamağa Dek Öğretim Sağlamak

Bütün yurttaşlara, tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine kadar çıkma hususunda hak ve olanak tanımaktan oluşan bir eşitlik kavramıdır. Bu bir ideal olmakla birlikte, biyolojik ve ekonomik etmenler bunun gerçekleşmesini engellemektedir. Örneğin yükseköğrenim, özellikle ekonomik nedenlerle gerçekleşememektedir. ABD'de ortaöğretim düzeyinde fırsat eşitliği amacı benimsenmesine rağmen, yine de mezunlar arasında nitelik yönünden farklar vardır. Bu ilke, tam anlamıyla sanayileşmiş ülkelerde bile gerçekleşememiştir. Eşitlik hakkındaki bu kayıtsız şartsız anlayış, ülkemiz gerçeklerine uygun değildir.

B. Herkese Muayyen Düzeyde Bir Asgari Öğrenim Hakkının Sağlanması

Bu görüş, her ülkenin okula zorunlu devam yasaları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Tüm çocukları asgari bir öğretime ulaştırma amacı güdülmektedir. Bu hak, gelişmekte olan ülkeler için ilk ya da orta öğrenim düzeyleri bakımından gereklidir. Yetenekli bireylere daha yukarı eğitim olanakları sağlanması için bu bireylerin seçilmesi gerekir. Bu seçimin de yapılabilmesi için asgari bir öğretim olanağının herkese sağlanması gereği vardır. Fakat bu anlayışın gerçekleşmesi için az gelişmiş ülkelerdeki bazı değer yargılarının ortadan kalkması için bir mücadele gerekir. Ayrıca bu ülkelerdeki yetenek deposunun, ekonominin çeşitli alanlardaki insan gücü gereksinimlerine ve yatırım kapasitesine uygun

bulunmaması olanağı vardır (Kurtkan: 209). Ülkemizde anayasamızın 42. maddesine göre ilköğretim, tüm vatandaşlar için zorunlu tutulmuştur.

C. Her Bireyin Kendi Yetenek ve Potansiyelinin Tamamından Yararlanmasını Sağlayan Bir Öğrenime Kavuşturulması

Bu anlamdaki eşitlik, bireylerin kendi potansiyellerinden yararlanma hakkı olarak anlaşılmak gerekir (Anderson). Fakat bu eşitliğin gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Oysaki az gelişmiş ülkelerde bireylerin bazı alışkanlıklarından vazgeçmeleri gerekir (Kurtkan: 209). Örneğin pek çok ev kadınının muayyen bir alanda yetenekleri olduğu halde evde oturmaları bir alışkanlık ifadesidir. Ayrıca teknik alanlara yetenekli çocukların, değer yargıları yüzünden akademik okullara gitmeleri diğer bir örnektir. Bütün bu eşitlik anlayışlarının genel amacı, bireylere muayyen bir hak sağlamaktır.

Ülkemizde eğitim eşitliği kavramı, Anayasamızın 10. maddesinde yer almıştır. Herkes dil, din, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri nedenlerle ayrım gözetilmeksizin yasa önünde eşittir.

1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi bu konu ile ilgilidir: "Her bireyin eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim aşamalarında böyle olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki öğretimden herkes faydalanmalıdır. Yükseköğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır" denilmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu zamanından beri çıkarılan çeşitli yasalarla eğitimde fırsat eşitliği ilke olarak benimsenmiştir. Cumhuriyet dönemi yasalarında eğitimde ayrım reddedilmiştir. Fakat uygulamada fırsat eşitliği tam olarak gerçekleşememiştir.

Eğitsel Fırsat Eşitliği Kavramının Doğuşu

Fırsat eşitliği konusunda ilk ve kapsamlı alan araştırması yapan sosyolog, James S. Coleman'dır. Ona göre, kavramın anlaşılması için özellikle çocuğun toplumsal konumunun farklı tarihsel dönemlere göre nasıl değiştiğini dikkate almak gerekir. Bu bağlamda:

Sanayi Devrimi öncesi Avrupası'nda çocuğun konumu tamamen aileye ve özellikle de babaya aittir. Baba zanaatçı ise oğul da zanaatçı, baba serf ise oğul da serf olur. Feodal düzende aile, temel üretim birimidir. Çocuk da yaşamı boyunca aile biriminin kopmaz parçasıdır. Ailenin yetki ve sorumluluğu altındadır. Aile, çocuğa, yaşam boyu gereken bilgi ve becerileri sağlar. Aynı zamanda onun toplumsal güvenlik gereksinimi de ailece karşılanır. Her ailenin toplumsal konumunun kuşaklar boyu aynı kaldığı böyle bir sistemde kuşkusuz fırsat eşitliği söz konusu değildir.

Sanayi Devrimi'yle ise durum oldukça farklılaşmıştır. Üretim, aileden fabrikaya kaymıştır. Ailenin üretim birimi oluşu ve toplumsal güvenlik işlevi zayıflamıştır. Çocuklar aile dışında meslek öğreniyor, işe ve mesleğe hazırlanmaları ve çalışamayacak duruma geldiklerinde bakım ve gözetimleri, toplumsal sorumluluk olmaktadır.

19. yüzyıl başında Avrupa ve Amerika'da genel kamusal eğitim düşüncesi gelişmeye başladı. Burjuvazi yükselirken özel paralı eğitim de gelişmiştir. Bu sınıf, çocuklarını aile dışında ticaret, uzman meslekler gibi alanlarda yetiştirmek için gereken kaynaklara sahip idi. Eğitim, sistemli olarak örgütlenmiş ve disiplinli bir süreç olarak lonca, askeri ve dinsel örgütlerde yer almakta idi. Fakat 19. yüzyıl, toplumsal kaynaklarla tüm çocuklara düzenli eğitim fırsatı sağlama düşüncesinin doğduğu bir zamandır.

Coleman'a göre eğitsel fırsat eşitliği anlayışının niteliği, toplumun sınıf yapısıyla yakından bağlantılıdır. Örneğin ABD'de kamusal okullar, İngiltere'ye oranla çok çabuk gelişmiş, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını içeren aynı programları uygulayan kurumlar olmuşlardır (çok yoksullar, Kızılderililer ve siyahiler gibi bazı istisnalar hariç). Fakat İngiltere'de işçi sınıfları çocukları için tasarlanan devlet okulları, üst ve orta sınıflara yönelik özel okullardan çok farklı programlar izlemişlerdir.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının gelişimi, ABD'de çeşitli aşamalardan geçmiştir (Coleman, s: 136). Bunlar:

1. Tüm çocukların benzer okullarda benzer programlara devam etme şansının sunulması anlayışı.
2. Farklı çocukların farklı mesleksel geleceklere sahip olması gerektiğinden hareketle, eğitimde fırsat eşitliğinin, farklı çocuklara farklı programlar saptamayı gerektirdiği görüşünün temel alınması. Programlar ilgilere göre ayrıştırılmıştır.
3. Siyahi ve beyaz çocuklar için farklı, fakat eşit olanaklar görüşüne varılması.

Oysaki İngiltere'de güçlü, geleneksel bir sınıf düzeni vardı. Devlet okulları, işçi sınıfı çocukları için düşünülmüştü. Bunların programları, orta ve üst sınıflara hizmet sağlayan özel okullardan (Public School) çok farklı idi. Zamanla özel olanaklar da devlet bütçesinden desteklenmiş, çok amaçlı okullar açılmıştır. Fakat toplumsal seçkinlerin yetiştirilmesine İngiliz eğitiminde çok önem verilmiştir.

II. EĞİTSEL FIRSAT EŞİTLİĞİ VE EĞİTSEL BAŞARI İLİŞKİSİ

Bu ilişkilerin ne olduğu konusunda geliştirilmiş modeller şunlardır (Tan, Cilt 20: 249):

A. Meritokrasi Modeli: R. Herrnstein'in önerdiği bu modele göre çocukların öğrenme gizilleri, doğuştan eşit değildir. Bu eşitsizlik aile kökenleri ile bağlantılıdır. Varlıklı ve zeki veliler, üstünlüklerini çocuklarına aktarır ve onların okul başarısını etkilerler. Bu modele göre başarı farklarının kaynağı kalıtsal yetenektir. Aile, okul ve çevre gibi toplumsal etmenler, sadece biyolojik donanımı pekiştirir.

Kamusal eğitimin görevi, yüksek beceri, yüksek konum ve önderlik mesleklerini en iyi yerine getirecek yetenektekileri seçip yetiştirmekten oluşur. Bu durumda eğitsel fırsatların ve koşulların eşitlenmesi, kalıtsal eşitsizliği daha belirgin duruma getirir.

DOKUZUNCU BÖLÜM

TOPLUMSAL KURUMLAR VE EĞİTİM

I. TOPLUMSAL KURUM KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ

Gündelik yaşamda kuruluşlardan söz etmek istediğimizde bazen eş anlamlı olduğu düşüncesiyle kurum sözcüğünü kullanırız. Yaşlı bakım merkezleri, çocuk ıslah evleri, nüfus il müdürlükleri, belediyeler, siyasi partiler, sendikalar, meslek odaları, spor kulüpleri vs. günlük dilde kurum olarak adlandırılır ve iletişime konu edilir. Ancak sosyolojik açıdan "kurum" ile "kuruluş" aynı yapılar değildir.

Kurum, kültürün örüntüleşmiş soyut bir parçasıdır ve davranış örüntülerimizde somutluk kazanır. Buna karşılık kuruluş, herhangi bir yerde/mekanda belli bir fiziki yapıya sahip olan, belli çalışanların/personelin bulunduğu, belirli kurallar dahilinde, yine belirli bir amaca hizmet eden ve bu amacın gerektirdiği taşınır/taşınmaz mal ve varlıkları kullanan somut yapılardır.

Kurum, bir toplumsal grup içinde belli temel işlevleri karşılayan süreklilik kazanmış, ilişki sistemleri, davranış örüntüleridir. Yani kurumun içeriğini insanlar değil, davranış sistemi oluşturur (Aydın, 1997: 15). Kurumların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Kurumlar, belli bir amaca hizmet ederler, temel davranış tarzlarıdır; birlikte bulunan kişiler kurumlar yoluyla birtakım işler, gerçekleştirirler.
- Kurumlar uzun süre yaşarlar ve yavaş değişirler.
- Kurumlar yapılanmış, örgütlenmiş ve eş güdümlenmiştir. Kurumları oluşturan parçalar bir diğerine dayanır ve birbirileri üzerinde baskıda bulunur.
- Her kurum işlevi açıdan başlı başına biricik bir yapıdır ama aynı zamanda diğer kurumlarla karşılıklı bir bağımlılık içerisindedir. Bir kültürde kendi başına bağımsız tek bir kurumun varlığından söz etmek olanaklı değildir.
- Kurumlar zorunlu olarak değer yüklüdür. Çünkü tek biçimli davranışların yinelenmesi, hareketin normatif kodları haline gelmiştir. Bu kodların bazıları yazılı hukuka girer, çoğunluğu ise kişiler üzerinde bilinçaltı toplumsal baskı yaratır (Fichter, 1990: 110-111).

II. İŞLEVLERİ AÇISINDAN KURUMLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ

- Evrensellik: En ilkel toplum tipinden en çağdaş toplum tipine kadar hepsinde yaygın olarak görülme özelliği.
- Zorunluluk: Her bir kurumun başka bir kurumla karşılanamaması, her kurumun tek ve biricik olma özelliği.
- Önemlilik: Toplumda yaygın bir değer taşıması özelliği (Demir, 2004: 142).

Kurum, örgüt ve gruptan ayrı özelliklere sahiptir. Sosyolojik açıdan kurum ne bir kişidir ne de bir grup. Kültürün önemli bir kısmı, insanların yaşamlarının örüntüleşmiş bir parçasıdır. Toplumsal ilişki ve roller, kurumun temel ögeleridir. Kurum çoğunluğunun paylaştığı ve bazı temel grup gereksinimlerinin karşılanması amacına yönelik, davranış örüntüleri bileşimidir. Kurum bir soyutlamadır.

Grup, bireylerden; kurum ise davranış örüntülerinden oluşur (Fichter). Grup, kuruma göre somut bir varlığa sahiptir. Grup, belli bir amaç çerçevesinde toplanmış, üyelerinin karşılıklı ilişkileri sonucu ortaya çıkmış, çok işlevli, somut bir toplumsal olgudur (Aydın, Kurumlar Sosyolojisi: Ankara: Vadi.1997: 14).

Grubun temelinde aynı amaca yönelik etkileşimi sürdüren belirli sayıda insanın varlığı sözkonusudur. Kurumun temelinde ise davranış örüntüleri yer almaktadır. Örgüt ise bir grubun belli bir kategorisiyle ilgili rollerinin yönetmelik, tesis, teknik vb. gibi maddi bir dayanağa bağlı olarak düzenlenmesidir.

III. KURUMLARIN TANIMI VE İŞLEVLERİ

Kurumların tanımına ilişkin bir tanesi, "Toplumun bir temel gereksinimi etrafında toplanmış olup, bir çokluk tarafından paylaşılmış bulunan bir davranış örnekleri bileşimidir."

Başka bir tanım ise "Belirli toplumsal ilişkileri yöneten kalıplaşmış ve kabul edilmiş alışkanlıkları, bu alışkanlıklarla, bunları yöneten ilkelerin karmaşıklığını ve böyle bir karmaşıklığı destekleyen örgütü kapsar" (Tezcan, 2016: 142).

Kurumların işlevleri:

- Bireyin toplumsal davranışlarını kolaylaştırır ve basitleştirirler. Bireyi birçok durumlarda tereddütten, kararsızlıktan kurtarır.

- Bireylerin birbirlerinden neler beklediklerini baştan tayin ederek davranışlar arasındaki uyum ve eş güdümü sağlarlar.

- Bireyin gelişigüzel, keyfi ve başkaları için tehlikeli olabilecek davranışlarını frenlerler. Böylece toplumsal denetimi sağlarlar.

- Tüm toplum açısından bir güvenlik ve denge aracı olurlar.

Bazı olumsuz işlevleri:

- Yaşamın dinamik gidişine ayak uydurması için grubun yeni karar ve girişimlerini engellemek ve tutucu güçlerini desteklemek suretiyle toplumun değişme ve gelişmesini güçleştirir.

- Bireylerin kültürlerinde değeri kalmamış olan bazı normları zorla yaşatmaya çalışırlar (Tezcan, 2016: 146).

IV. BAŞLICA TOPLUMSAL KURUMLAR

A. AİLE VE EĞİTİM

Bu bölümde aile kurumunun çocuk eğitimiyle ilgili toplumsal özelliklerine değinilecektir. Konuyu daha çok ailenin işlevleri yönünden ele alacağız.

Aile, yüz yüze ve içten ilişkileri en güçlü olduğu birincil gruplardandır. Bu nedenle, bireyin tutum ve değerlerinin oluşumunda birincil etkileşimi sağlaması yönünden ayrı bir öneme sahiptir. Onun temel kurumlar arasında yer alışının nedenlerinden birisi de budur.

I. AİLENİN EĞİTİMSEL İŞLEVLERİ

Eğitim sistemi açısından ailenin birkaç işlevi aşağıdaki biçimlerde ele alınabilir.

Toplumsallaştırma İşlevi: Toplumsallaştırma, çocuğu dolaysız olarak etkileyen bir süreçtir. Özellikle kültür aktarma yönünden toplumsallaşmanın önemi büyüktür. Çocuğun kişiliğinin gelişmesi ailede başlar. Toplumsal normlar orada öğrenilir. İlk beş yılda aile, bilinçli ya da bilinçsiz bir şeyler öğretir. Bu dönem, çocuğun ilk toplumsallaşma dönemidir. Örneğin cinsel roller, çocuğun tuvalet eğitiminde öğretilir (Musgrave: 33).

Çocuğun din eğitiminin önemli bir kısmı da aile kurumunda yerine getirilir. Dinsel törenler, dualar ailede öğrenilir ve diğer dinsel uygulamalar yine genellikle aile içinde yerine getirilir. Ayrıca çocuk ya da ergenin antisosyal davranışlarının ailece denetlenmesi de onun toplumsallaşmasını içerir (Musgrave: 39).

İlk beş yıldan sonra ailenin eğitim görevlerini okul üzerine alır. Çok az öğretmen, çocukta anne babası gibi derin iz bırakır.

Çocuk, değerleri, duyguları ve konum beklentilerini ailenin her üyesiyle olan deneyimleri yoluyla öğrenir.

Çocuğun ilk ödüllendirilme ve cezalandırılması, kendisi hakkındaki ilk araştırma ve ilk davranış örnekleri ile aile içinde deneyim durumuna gelir ve bütün bunlar temel kişiliğin gelişimine yardım eder (Elkin: 49).

Günlük yaşam davranışları, çocuğa grubunun davranış örneklerini göstermek ve duyguları belirtmek bakımından önemlidir.

Ailede toplumsallaşma, çocuğa öğretimde bulunma, rehberlik, çocuğun eylemlerine yanıt vermek ve kendi eylemlerine çocuğu katmak yollarıyla olur. Çocuk da uygun örnekleri ve değerleri seçer. Bu seçimi, gözlem, başkalarına katılma, rol oynama ve kendi düşünce ve davranışını yargılama yollarıyla gerçekleştirir.

Eğitim İşlevi: Çocuğun örgün eğitimini okul üzerine almıştır. Okula giriş yaşı düşmüş, çıkış yaşı ise yükselmiştir (Ottoway: 159). Bu nedenle okul, bireyin yaşamının büyük bir kısmını doldurmaktadır. Yeni tip aile, eskiye oranla eğitim konusunda daha ilgili ve bilgilidir. Öğretmenle yakın iş birliği ile anne babalar kendilerine düşen görevi yerine getirebilirler.

ONUNCU BÖLÜM

KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ

GİRİŞ

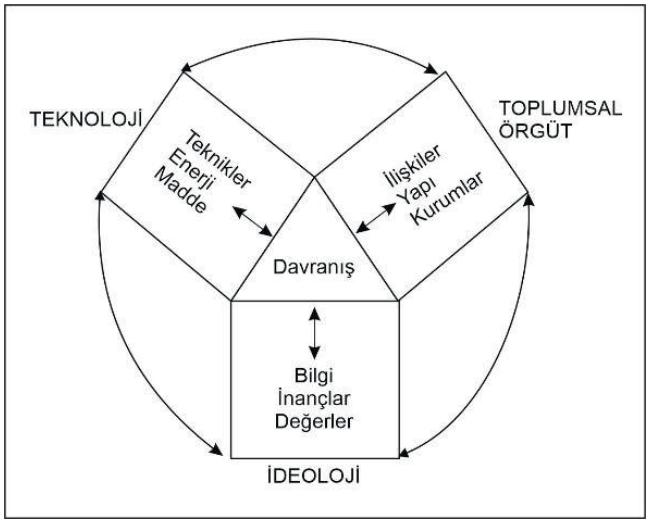
Bu bölümde eğitimin kültürel temellerine değineceğiz. Konuyu kuramsal olarak ve çeşitli ülkelerdeki deneysel bulguları gözden geçirmek biçiminde ele alacağız. Kültür ve eğitim, birbiriyle yakından ilişkili iki alandır. Bu iki alan arasındaki ilişkilerin fazlalığı nedeniyle "Eğitim Antropolojisi" adında yeni bir çalışma alanı geliştirilmiştir. Kültürel antropolojinin konusunu tek bir sözcük ile "Kültür" oluşturmaktadır. Eğitim antropolojisi ise kültürle eğitim ilişkilerini çeşitli kültürlere göre ele alan bir daldır. Antropolojik kavram ve verilen ilk ve orta öğretim yetiştirme kurumlarına uygulanmasıdır. Antropolojik kavram ve yöntemlerin eğitim süreci çözümlemelerine uygulanması denebilir (Spindler, G.: 41). Başka bir deyimle, insanın yeryüzünde bugünkü durumuna dek eğitici süreçleriyle ilgilenir. Özellikle insanın toplumsallaşma ya da kültürleşme sürecinin genel özellikleri üzerinde durur. İnsanın eğitici süreçleri ve doğuşundan bugüne kadar ki yapısını karşılaştırmalı olarak inceler (Prichard Boxton: 2830). Kültürle eğitim arasındaki doğrudan ilişkilere başlamadan önce sosyokültürel sistemde insan davranışını belirleyen çeşitli ögelere bir göz atalım.

I. SOSYOKÜLTÜREL SİSTEMDE DAVRANIŞIN TOPLUMSAL BELİRLEYİCİLERİ

Antropolog J. Honigmann, herhangi bir toplumsal durumun üç kültürel öge tarafından etkilendiğini belirtir. Bunlar ideoloji, teknoloji ve toplumsal örgüttür (Honigman, J.: The World of Man). Bunların birbirlerine bağlı oldukları varsayılır. Bunlardan bir tanesinin diğerini nasıl etkilediğini görmek için onu bağımsız değişken olarak ele alabiliriz.

Şekil 5

Toplumsal durumun üç kültürel ögesi



A. İdeoloji

Evren ve onun içinde insanın yeri hakkında toplumsal bakımdan ölçümlendirilmiş inançlar, hastalık kaynakları ve diğer tehlike çeşitleri, kavramlar, ait olma ile ilgili tutumlar, kişi, obje, yer ve zamanla ilgili duygular, ne yapılması ve yapılmaması gerektiği ile ilgili değerler ideolojiyi oluşturan örneklerdir, ideoloji yoluyla okullar sosyokültürel sisteme temel katkıda bulunurlar. Diğer kurumlarla birlikte kültürel mirasın aktarılmasına çalışırlar.

B. Teknoloji

Coğrafi çevreden alınanlar, toplananlar ve coğrafi çevreyi değiştirmeler anlaşılmaktadır.

Okullar burada da yardımcıdır. Madde dünyasını manipüle etmekle bireylere teknikler öğretilir. Örneğin ilkellerde toprak işleme, avcılık, bakılçılık, hayvancılık teknikleri öğretilir. Daha karmaşık toplumlarda mesleksel ve teknik beceriler, imalat, ticaret ve endüstriyel teknikler öğretilir.

C. Toplumsal Örgüt

Toplumsal yapıda yerleşmiş ilişkiler ağı içinde gerçekleşen her şeyi içerir. Akraba grupları, dernekler gibi gruplar buraya girer. Bireyler ilişkilerini örgütler ve birbirini etkilerler. Ekonomik, akrabalık, dinsel, politik, eğitsel kurumlarla ilgili yatay dikey ilişkilerin hepsi toplumsal örgütte yer alır. Örgütlü bir kurum olarak eğitim burada yer alır. Normların takviye edilmesi ile sınırlandırılmış olur (Topses, 2018).

ZİYA GÖKALP VE EĞİTİM

Eğitimin milli bir nitelikte olması gerektiğini vurgular. Ona göre modern milletlerin eğitim sistemleri de milli bir niteliğe sahiptir.

- Eğitim dili Türkçe olmalıdır. Yeni kuşaklara Türklük ve İslam terbiyesi kazandırılmalıdır. Oysa eğitim sistemimizde Türklük ideali değil; kozmopolitizm ya da Arap ve Acem taklitçiliği egemen durumdadır.

- Kültür ve uygarlığı birbirinden ayırır.

- Eğitimin kavramsallaştırma girişiminde bulunmuştur.

- Bizim eğitimimizin kozmopolit oluşundan yakınmıştır. Bu husus, Ona göre çeşitli sorunlara yol açmıştır.

- Toplumcu bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Bu konuda Durkheim'ın etkisinde kalmıştır.

- Ona göre iki çeşit eğitimden biri "terbiye" dir. Terbiye, bir toplumda yetişmiş kuşağın henüz yeni yetişmeye başlayan kuşağa, düşüncelerini ve duygularını aktarması demektir.

II. KÜLTÜR-EĞİTİM İLİŞKİLERİ

"Kültür" sözcüğünün sosyolojik anlamı, bir topluluğun tüm yaşam biçiminin ifadesidir. Ralph Linton'a göre kültür, öğrenilmiş davranışlar ve bu davranışların sonuçlarından meydana gelen bir bileşimdir. Onu bir araya getiren ögeler, belli bir toplumun üyelerince paylaşılır ve aktarılır. Yemek yeme, giyim, kullanılan dil, evlenme, sevişme, ölü gömme, futbol oynama, kitap okuma vs. içine alan bir kavramdır.

Başka bir tanımla kültür, insan davranışının öğrenilen kısmıdır. Kültürün eğitsel kavramlarla ifadesi "Beşeri öğrenimin paylaşılmış ürünleridir" biçimindedir. Bu tanım, kültürel davranışı doğuştan gelen içgüdüler yahut diğer kalıtımsal özeliklerden ayırır. Biyolojik kalıtımın tersine kültür, toplumsal kalıtım olarak adlandırılabilir ve bir toplumsal grupta kuşaktan kuşağa aktarılır.

Kültür, kendisini oluşturan kuramların işlevlerinin toplamından farklı bir işleve sahiptir. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Fichter: 277):

a. Kültür, bir toplumu diğerinden ayırmaya yarayan bir işaret gibidir.

b. Kültür, bir topluma özgü olan değerleri içerir ve onları yorumlar.

c. Kültür, toplumsal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur.

d. Kültür, bir toplumsal yapının hem kalıbını hem de içeriğini dolduracak, biçimlendirecek malzemeyi sağlar.

e. Kültür, toplumsal kişiliğin doğuş ve gelişiminde egemen bir etmendir.

Eğitim ise geniş anlamda kişiliğin gelişimi olarak ifade edilir. Okul, ev ve bunların dışında gerçekleşen bir süreçtir. Başka bir deyimle eğitim, tüm topluluğun bir eylemidir. Yaşamayı öğrenme açısından bakılacak olursa eğitim, bir topluluğun aslında tüm yaşamıdır (Ottaway: 7).

Genel Özellikler

1. Farklı Toplumlar Farklı Kültürlere Sahiptirler

Dünyada kültürler birbirlerinden son derece farklıdırlar. Bu nedenle çeşitli kültürlerin özelliklerini gösteren karşılaştırmalı indeksler geliştirilmiştir. Bu indeksler farklı davranış ve geleneklere göre incelenirler. Tüm toplumlarda ortaklaşa davranış kategorileri bulunmakla birlikte bu davranışların biçimleri bir toplumdan diğerine değişir. Bu, kültür kavramının temelidir (Ottaway: 24).

Bir örnek ele alalım. Bütün insanlar acıkırlar. Bu yüzden yemek yemelidirler. Yoksa ölürler. Fakat bir insanın ne yediği, coğrafya kadar kültüre de bağlıdır. Tercih olanağı olduğu zaman neyi seçtiği, onu ne biçimde sağladığı, nasıl pişirdiği, nasıl, ne zamanlar ve nerede yediği kendi toplumsal grubunun alışkanlıklarına göre değişir. Kurbağalar, kuş yuvaları, kokmuş ayı balığı, hint irmiği, sago tırtılları, mantarlar kimileri için fevkalade değerli yiyecek maddeleridirler. Fakat kimileri için değildirler. Müslümanlar domuz eti yemez, Hindular sığır eti yemez, Çinliler de süt sevmezler. Kluckhon, Arizona'da konuklarına nefis etli sandviç sunan ve konukların da bu sandviçleri piliç yahut ton balığı

ON BİRİNCİ BÖLÜM

ÇOK DİLLİ EĞİTİM VE ÜLKEMİZ

Anadolu, yüzyıllardır birçok farklı kültürün birlikte yaşadığı bir coğrafya olagelmiştir. Bu çok kültürlü eğitimin izleri, İstanbul'un fethine kadar uzanmaktadır. İstanbul fethedildikten sonra burada yaşayan Bizanslılar kendi dil, din ve kültürlerini yüzyıllarca sürdürdüler. Bu insanlara Osmanlı Devleti tarafından herhangi bir asimilasyon politikası uygulanmadı.

Osmanlı medreselerinde birçok farklı etnik gruptan öğrenci eğitim görüyordu. Enderun okullarında Müslüman olmayan öğrenciler yüksek eğitimlerini tamamlıyorlardı. Genellikle Kürtlerin yoğun olarak yaşadığı yörelerde ise kurulan aşiret okullarında Kürt ve Arap öğrenciler, kendi dillerine ve kültürlerine uygun bir eğitim almaktaydılar. Osmanlı devletinin uyguladığı bu eğitim politikasının, çok etnikli ve çok kültürlü bir eğitim sistemi olduğu söylenebilir. Bu medrese ve okullarda bazı dersler zorunlu okutulur, bazıları ise seçimlik okutulurdu. Örneğin Türkçe, Kürtçe, Zazaca, Farsça, Ermenice, Latince, Yunanca, Bulgarca, İngilizce, İtalyanca ve Almanca gibi.

Osmanlı Devleti birçok farklı etnik ve dini gruptan olmasına rağmen açık bir biçimde yönetimi altındaki azınlıkların ya da diğer Müslüman grupların, dillerinde ve kültürel yaşantılarında kısıtlamalar yapmamıştır.

Osmanlı Devleti'nin dağılmasından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyet ise ulus-devlet modeli ile kurulmuştur. Burada, toplumu bir arada tutabilmek ve devletin bölünme tehlikesi geçirmeden devamını sağlayabilmek amacı güdülmekte idi.

KONDA'nın yaptığı bir araştırmaya göre Türkiye'deki yetişkinlerin etnik kimlik dağılımı şöyledir:

%78,1 Türk
%13,4 Kürt
%1,5 Laz ve Türkmen gibi yerel kimlikler
%0,1 Asya Türkü
%0,3 Kafkas kökenli
%0,2 Balkan kökenli
%0,4 Göçmen
%0,9 Müslüman Türk
%0,2 Alevi
% 0,3 "Türkiyeliyim, dünyalıyım" diyenler
%0,7 Arap
%0,1 Gayrimüslim
%0,03 Roman
%0,05 diğer ülkelerden
%3,8 T.C. vatandaşı biçimindedir.

Böylece Türkiye Cumhuriyeti üniter bir devlet anlayışı geliştirdi. Kuşkusuz bazı sorunlar ortaya çıktı. Örneğin ana dilinde eğitim gibi. Bu sorunlara bugün çözüm aranmaktadır. Kültürel açıdan heterojen yapıya sahip Türkiye, uyum yasaları gereğince Anadolu'da yaşayan farklı grupların, dilsel, kültürel ve dini taleplerini eğitim alanında göz önünde bulundurmak zorunda kalmıştır. Örneğin Kürtler için okulda Türkçe öğrenilmesi bir sorun olmuştur. Bu amaçla onlar için birtakım önlemler alınmıştır. Okullarda seçmeli Kürtçe dersleri, Kürtçe yayın yapan TV ve radyo kanalı, Yaşayan Diller Enstitüsü, demokratik açılım gibi örnekler gerçekleşti. Fakat bunların yeterli olmadığı görüldü. Ayrıca Türkiye'nin çok kültürlü bir toplum olma ve çok dilli eğitim yapısına sahip olma konusunda bir girişimi yoktur.

İlk bakışta Türkiye'de çok kültürlü eğitim yokmuş gibi görünmektedir. Bu bakış, milliyetçi müfredat, resmi törenler, Türkçenin tek eğitim dili olması ve derslerin Türkçe öğretilmesi gibi özelliklere dikkat çekmektedir. Türkiye'de birçok dilde eğitim yapıldığı görülmektedir. Bunlar; Avrupa dilleri, azınlık okullarında okutulan Ermenice ve Yunanca, dinsel amaçlarla okutulan Arapça ve 2012-13 öğretim yılı ve sonrası dikkate alınırsa Kürtçedir.

İki Dilli Eğitim

Eksiltici çok dillilik/Artırıcı (ekleyici) çok dillilik

1960'lardan sonra iki dilli çocukların kavramsal esneklik kazanmada kesin bir üstünlük kazandıkları görüşü öne çıkmıştır. İki dilli eğitim programları en genel anlamda eklemeli ya da eksiltmeli olarak değerlendirilebilir. Eğer bir program sadece egemen dilin öğrenilmesini, yani tek dilli eğitim teşvik ediyorsa ve bir dilin kaybına neden olup bir dilin yerine başka bir dili geçiriyorsa, o program "eksiltici" olarak değerlendirilebilir. Eğer bir program uzun vadede, genellikle öğrencinin var olan dil repertuvarına başka bir dili daha kazandırarak, iki dille okul yazarlığı teşvik ediyorsa, o program "ekleyici" olarak adlandırılabilir. Günümüzde de iki dilli eğitim programları, özellikle etnik çeşitlilik barındıran ülkelerde yoğun bir şekilde uygulanmaktadır.

İki dilli eğitim, erken ve geç çıkış olmak üzere iki biçimde uygulanmaktadır. Erken çıkış programlarında öğrenci bir ya da iki yıl ana dilde eğitim alarak egemen dilde eğitime geçer. Geç çıkış programlarında ise bu süre 4 yıldan 6 yıla kadar uzayabilmektedir.

Ana Dilde Eğitim Hakkı

Bir bireyin ya da bir grubun özel ya da kamusal alanda hangi dili ya da hangi dilleri kullanacağı kendi isteğine bırakılmış bir haktır. Bu anlamda, bir bireyin kendi dilini eğitimde, yönetimde, medyada ve yasal işlemlerde kullanması, bir insan hakkı olarak görülmüştür. Dil Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Antlaşması, Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Antlaşması ve Uluslararası Sivil ve Siyasi Haklar Antlaşması gibi sözleşmeler, bu alandaki temel metinlerdir. Bu sözleşmeler ana dilde eğitim hakkı başta olmak üzere birçok eğitim ve kültürel hakkı teminat altına almaktadır. Dil, bireyin kendini ifade edebilmesini, temel gereksinimlerini karşılamasını sağlayan doğal bir araçtır. Diller arasında da herhangi bir hiyerarşi yoktur. Bu

anlamda, en önemli metinlerden biri, bireysel dil haklarını güvence altına alan Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi'dir. Bu bildirgenin ikinci maddesinde, hiçbir bireyin, dilinden dolayı ayrımcılığa uğramayacağı ve haklardan yoksun bırakılamayacağı ifade edilmektedir (KayaAydın: s. 54-55).

Aynı bildirgenin 10. maddesinde ise eğer bir birey mahkemede dili anlamıyorsa, tercüman sağlanması hakkına sahiptir. Bildirgenin 19. maddesi, bireylerin ifade özgürlüğünü garanti altına alır ve kişinin istediği dilde kendisini ifade edebileceği belirtilir.

Bildirgenin 26. maddesinde, herkesin eğitim hakkı olduğuna ve bu konuda dil seçimi yapabileceğine vurgu yapılmaktadır.

Uluslararası sözleşmeler, bireysel dil haklarını vazgeçilmez bir insan hakkı olarak tanımlamış ve teminat altına almıştır. Bunun yanında, ortaklaşa dil hakları da birçok metinde güvence altına alınmıştır. Ortaklaşa dil hakları, bir grubun ya da topluluğun kendi dilini yaşatabilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasını ifade eder.

Mevcut anayasanın 42. maddesinde yer alan, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi başlıklı kısmında şöyle denmektedir: Türkçe'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez… (Kaya Aydın: s.57).

İki Dilli Eğitim Modelleri

Bu konuda üç model vardır. Bunlar; geçiş, idame ve zenginleştirici model. Ayrıca çok yaygın olmayan Miras modeli vardır (Kaya Aydın: s. 59-62).

Geçişli Eğitim Modeli (Transitional Model)

Azınlık diline sahip öğrencilerin ana dillerini eğitim sürecinin ilk dönemlerinde tamamlayarak bir an evvel egemen dilde eğitimlerinin geri kalanını tamamlamaları amaçlanır. Daha çok ABD'de uygulanır. Bu modelde öğrenciler ilköğrenimlerini 3 yılı geçmemek kaydıyla ana dillerinde alırlar.

İdame Modeli (Maintenance)

Öğrencinin ana dilini koruması, dilsel ve kültürel kimliğini güçlendirmesi ve etnik kimliğini ifade edebilmesi amaçlanır. Bu modelde öğrencinin temel eğitiminin büyük bir bölümü ya da en az %50'si ana dilde yapılır. Bu modelde öğrencinin ana dilinde akademik yetkinlik ya da yeterlik kazanması amaçlanır (en az 4 yıl ana dilde eğitim alır öğrenci). İngiltere'de Galcenin, İspanya'da Katalancanın, Kanada'da Fransızcanın öğretilme ve eğitimde kullanılma biçimidir.

Zenginleştirici Modeli (Enrichment)

Azınlık grubuna mensup bir öğrencinin, sadece ana dilini koruması ve sürdürmesi değil, aynı zamanda ilgili azınlık dilinin toplumun daha geniş kesimlerinde yayınlaşması amaçlanır. Bu çocuğa azınlık dilini öğrenmesini kolaylaştıracak ve yaygınlaştıracak bir eğitim programı tasarlanır.

ON ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BİLGİ TOPLUMU VE EĞİTİM

I. BİLGİ TOPLUMU KAVRAMI

Yirminci yüzyılın sonlarında modernliğin ötesi bir toplumu ifade eden kavramlar geliştirilmiştir. Bilgi toplumu (Drucker), kapitalizm sonrası toplum (Dahrendorf), endüstri sonrası toplum (Bell), enformasyon toplumu (Masuda) gibi.

Maddi ürünlerin üretimine dayalı bir sistemden, bilgiyi merkez alan bir diğerine doğru ilerlediğimizi öne sürerler. Bu durumda bilginin toplumsal gelişmenin itici gücü durumuna geldiği görülür. Bu konuda iki görüş var. Birincisi, bu oluşumun sanayi toplumlarının bir ileri aşaması olarak değerlendirilmesidir. Bu yaklaşıma göre sanayi toplumu ile enformasyon toplumu arasındaki fark, bir nitelik farkı değil, bir derece farkıdır. Yani, eski toplumsal kurum ve kurallar bugün de hala geçerliliğini korumakta, yeni teknik gelişmeler, bütün toplumsal kurum ve süreçleri tamamen yenilemeyi gerektirecek derecede köklü bir devrime yol açmamaktadır.

İkinci yaklaşıma göre enformasyon ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, sanayi toplumundan nitelikçe farklı yeni bir toplumsal oluşuma yol açmıştır. Böylece enformasyon toplumu, bir gelişim aşamasıdır.

Sanayi toplumunda itici rolü buhar makinası sağlamıştır. Bu, maddi üretimin hem hacmini hem de niteliğini değiştirmiştir. Enformasyon toplumunda ise itici rolü oynayan teknoloji, bilgisayardır.

Sanayi Devriminde buhar makinası, maddi üretimin köklü bir dönüşüme uğramasını sağlamıştır. Enformasyon toplumunda ise, bilgisayarlar, bilişim üretim gücünü artırmış, enformasyonun kitle halinde üretilmesini işlenmesini, dağıtılmasını ve tüketilmesini olanaklı kılarak enformasyon devrimine yol açmıştır.

Sanayi toplumunda fabrikalar, her tür malın üretildiği birer merkezdir. Ayrıca fabrikalar, toplumsal birer semboldü. Bugün ise bu simge, yerini her tür enformasyon üreten, işleyen, dağıtan bilgisayar merkezlerine bırakmıştır. Artık, ilerlemenin, modernleşmenin simgesi fabrikalar değil, bu bilgisayar merkezleridir (Drucker, 1993).

Eleştiri

a. Toplumsal eşitsizliği yeniden üreten pratiklerden söz edilmiyor.

b. Teknoloji ve insan ilişkisine yönelik toplumsal bir eleştirisi yok gibidir.

Teknoloji sosyolojisi ve teknoloji etiği tartışmaları yetersizdir. Sadece enformasyon teknolojilerinin bilgi zenginleri ve bilgi yoksunları gibi iki yeni toplumsal sınıf yarattığı öne sürülmüştür.

Bilgiye ulaşmak ve onu kullanabilmek, öncelikle belli bir eğitimsel arka plan gerektirir.

Eşitsizlik, sınıf, etnik köken, toplumsal cinsiyet mekanizmaları yine vardır.

Ana hatlarıyla 1980'li yıllarda niteliği belirlenmiştir.

Bilgi toplumu, bilginin, toplumun itici gücü durumuna gelmesini ifade eder. Yani bilgiye dayalı olan bir toplumdur. Bilgi toplumuna geçişi bilgisayarlar gerçekleştirmiştir. Bilgisayar, bilgi toplumunun sürükleyici ögesidir. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak durumuna geldiği bir toplumdur.

Sanayi toplumunun özündeki buharlı makinenin yerini, bilgi toplumunda bilgisayar; fiziksel emeğin yerini zihinsel emek almıştır.

II. BİLGİ TOPLUMUNUN TEMEL ÖZELLİKLERİ

A. Hizmet Sektörünün Gelişmesi

D. Bell, bu toplumun ilk özelliğini malların üretiminden, hizmetlere yöneliş olarak belirtir. Eğitim, sağlık, sosyal hizmetler gibi insani hizmetler ile bilgisayar, sistem analizi ile bilimsel araştırma ve geliştirme gibi mesleki hizmetler alanında yoğunlaşan bir yapı ile karşılaşmaktayız (Bozkurt: 36).

B. Yeni Sınıflar

Bilgi toplumunda tarım, sanayi, hizmetler gibi üç sektörün yanında bir dördüncü sektör olarak bilgi işçilerinin oluşturduğu enformasyon sektörü, giderek artan bir öneme sahip olacaktır. Drucker'ın "bilgi işçisi" dediği bu yeni sınıf, gücü ellerinde bulunduracaktır. Bunlar bilgiyi verimli kullanma ve tahsis etmeyi bilenler olacaktır. Üretim olanakları da üretim araçları da onların elinde bulunacaktır. Gouldner, "Değişimin öncülüğünü teknik entelijansiya ve entelektüellerden oluşacak bu yeni sınıf yapacaktır" diyor. Bilgisayar programları, öğretmenler, yöneticiler, sekreterler, muhasebeciler, bankerler ve teknik adamlardan oluşan bu profesyonel yeni sınıf, ABD'de bilgi üretmektedir (Bozkurt: 37).

C. Bilginin Rolünün Artması

Yeni toplum, bilgi etrafında örgütlenmektedir. Bu toplumda bilgi, toplumun temel eksenidir.

D. Enformasyon Teknolojisi

Yeni malların üretiminde ve hizmetlerin yerine getirilmesinde yeni olanaklar sağlamaktadır. Bugün pek çok insan cep makinesi, elektronik saat, kişisel bilgisayar, video, müzik seti ve radyoya sahiptir. Ayrıca tele bankacılık, tele alışveriş, tele posta, tele araştırma, tele konferans gibi yöntemlerin bu toplumlarda yaygınlaştığı görülmektedir (Bozkurt: 40). Teknoloji ayrıca verimlilik üzerindeki etkisiyle yaşamımızı değiştirmektedir. Böylece ürünler düşük fiyattan üretilip, tüketiciye düşük fiyatla satılmaktadır.

E. Değer Değişimleri

Sanayi toplumunun değerler sistemi değişmekte, yeni değerler yükselmektedir. Örneğin karşılıklı danışma, unisex, özgürlük, bireysellik, gerçek, güzellik, bunlardan birkaçıdır (Tezcan; Postmodernizm: 3). Ayrıca sanayi toplumlarındaki işçi hareketlerinin ve grevlerin yerini, enformasyon toplumlarında sivil vatandaş hareketleri alacaktır.

III. BİLGİ TOPLUMU VE EĞİTİM

Kavramın toplumda benimsenmesinden sonra kendine özgü eğitim anlayışının da uygulanması gerekir. Bu anlayışa göre eğitim, kuşkusuz sanayi toplumunda uygulanan eğitimden farklı olacaktır. Şimdi bu farklılıkları gözden geçirelim.

Tablo 10

Sanayi toplum ile bilgi toplumu eğitim modeli farkları

Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	**Bilgi Toplumu Eğitim Modeli**
1. Sınıfta yapılan dersler	1. Kişisel araştırma
2. Pasif özümleme	2. Çıraklık
3. Yalnız çalışma	3. Ekiple öğrenme
4. Her şeyi bilen öğretmen	4. Rehber olan öğretmen
5. Değişmeyen içerik	5. Hızla değişen içerik
6. Homojenlik (Türdeşlik)	6. Çeşitlilik

Böylece bilgi toplumunda eğitimin nitelikleri şöyle olacaktır (Hesapçıoğu: 2128):

a. Eğitimli insanın tanımı değişecektir.

b. Öğrenme ve öğretme biçimlerimiz değişecektir.

c. Ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, yani bilgi değişecektir.

1. Eğitimli insanın tanımı: Okur yazarlık, temel bilgisayar becerilerini kapsar. Teknolojiden, boyutlarından, özelliklerinden, haberdar olmak gerekir.

2. Yeni öğretme ve öğrenme biçimleri öğretme ve öğrenme süreçleri konusundaki ilgi odağı, giderek "öğrenme"den yana kaymaktadır. Eğitim tarihi içinde ilgi odağı, birkaç bin yıldır öğretme'den yana olmuştur. Bu durum farklı kimselerin farklı biçimlerde öğrendiklerinin kabul edilmesi demektir. Böylece onların kişisel öğrenme profillerine en uygun olan hangisi ise onları oraya yönlendirmek gerekir. Bilgi toplumunun öğretme teknolojisi, bir öğrenme teknolojisidir. Öğretmenlik giderek daha çok denetçi ve akıl hocası durumuna gelmekte, onun işi yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak, yüreklendirmek olmaktadır.

ON DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİ

Toplumsal sistemlerde yer alan okullar, içinde yaşadığı toplumlar ile farklı ilişkiler geliştirmektedirler. Bu kapsamda, bazı toplumlarda okul ile ilişkiler bazıların olumlu ve uyumlu iken, diğer bazılarında ise okullar ile toplum arasında bir çatışma söz konusudur.

Okul çevre bağlamında ortaya çıkan ilişkilerin ilk örnekleri ABD oluşan Geleneksel Tip okullardır. Bu anlayışta okul çevresel etkenlerden arındırılarak temel işlev olarak akademik ve mesleki becerilerin kazandırılmasına odaklanmalıdır.

Diğer örneklerde ise okul çevresi ile yakın bağlar kuran günümüzdeki durumu yansıtmaktadır.

Geleneksel okul anlayışında okul, çevresi ile yakın ilişkiler kurmayan kapalı sistemler olarak değerlendirilir. Diğer örneklerde ise okul çevresi ile etkileşime giren açık sistemler olarak görülmektedir.

Okulun toplumla ilişkisi, onun toplumda yer alan işlevsel bir kurum oluşundan ileri gelmektedir. Tüm okullar, çeşitli tiplere göre çeşitli ülkelerde toplumlarıyla farklı ilişkiler geliştirmişlerdir. Kimi toplumlarda okulçevre ilişkileri uyumlu ve olumlu iken, kimilerinde genellikle çatışma görülür. Kuşkusuz bu ilişkilerin çeşitleri, okulun tipine göre (klasik, teknik okul) değişmektedir. Ayrıca bu ilişkiler, okulun içinde bulunduğu alana göre de farklılık gösterir.

Okul-çevre ilişkileri yönünden üç farklı tip geliştirilmiştir:

Birincisi, 19. yüzyıl boyunca ABD'de hüküm süren "geleneksel tip"tir. Bu görüşe göre okul, yersel topluluğun sorunlarından soyutlanmalı, kendisini temel zihinsel ve mesleksel becerilerin öğretimi ile sınırlandırmalıdır. Diğer tip, "topluluğun bir modeli olarak okul" ve üçüncüsü ise "topluluk okulu" tipidir ki bu yüzyılda ortaya çıkmıştır. Son iki tipte okul, çevresi ile sıkı ilişki durumunda geniş işlevlere sahiptir.

"Birincil topluluk" kavramı, içinde yüz yüze ilişkilerin bulunduğu, herkesin herkesi tanıdığı bir topluluktur.

"İkincil topluluk" ise insanların ticaret ve iş bağları ile ya da aynı din, meslek ve ekonomik grup olarak dolaysız ilişkiler durumundaki gruptur. Bireyler bağımsızdır, yüz yüze ilişkiler yok ya da çok azdır. Örneğin büyük kent, böyle bir topluluktur.

Okul müfredat programı ve okul eylemleri bu iki tür toplulukla ilişkilidir. Şimdi, birincil ve ikincil topluluklara göre okul tipolojilerini ele alalım.

I. OKUL TİPOLOJİLERİ

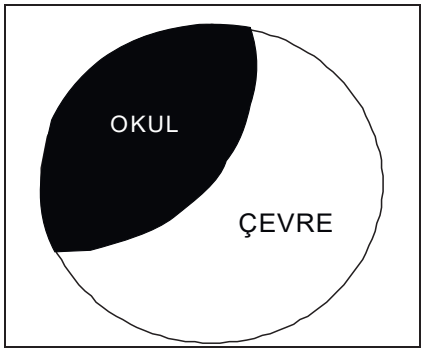
A. Geleneksel Okul

Okul, entelektüel ve mesleksel becerilerin öğretimi ile uzmanlaşmış bir kurum olarak görüldüğünde topluluktan ayrı bir duruma gelir (HavighurstNeugarten: 216). Bu görüşte okul, örneğin belediyenin su işlerinin yaptığı iş gibi kendi işini yapar. Okul kendini, kendi

özel işlevi ile sınırlamalıdır. ABD'de birçok okul bu görüşten hareket etmiştir. Okul, çevreden tamamen ayrıdır. Sadece öğretime önem verir.

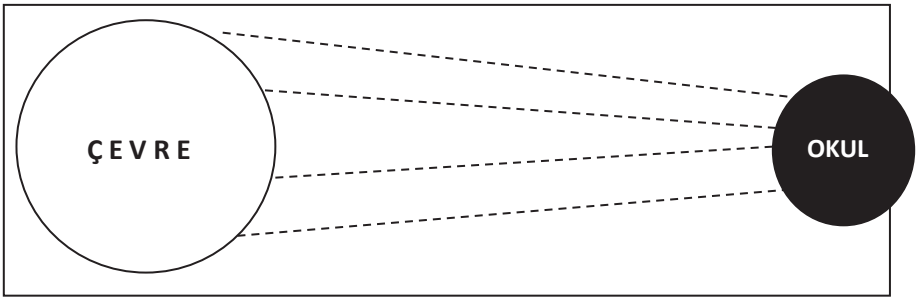
Şekil 9

Geleneksel okul tipi



Şekil 10

Topluluk modeli okul tipi



A. Topluluğun Bir Modeli Olarak Okul

İkinci türde (okul-topluluk ilişkisi); okul, topluluğun basitleştirilmiş bir modelidir (HavighurstNeugarten: 217). Bu görüşe göre çocuklar okulda bir yetişkin olarak nasıl yaşanacağını, ilk kez okul içinde yaşayarak öğrenirler. Bu, John Dewey'in görüşüdür. Dewey'e göre çocuk, hizmet ruhu ile ve etkili olarak kendini yöneltme araçları ile yetişirse dengeli, uyumlu bir toplum düzenine kavuşulur.

İlkokul düzeyindeki böyle bir okulda öğrenciler, sürekli olarak meşguldür ve değişik uğraşılarla vakit geçirirler. Beraber yer içer, oynar, çalışır ve birçok eylemi paylaşırlar. Okulun bahçesi ve sınıfta evcil hayvanlar vardır. Anaokul ya da birinci sınıfta öğrencilerin satacağı, satın alacağı ve para ile uğraşmayı öğrenecekleri minyatür bir dükkân vardır. Öğrencilerin yaşı ilerledikçe kendi işlerinin düzenlenmesi sorumluluğunu üzerlerine alırlar.

ON ALTINCI BÖLÜM

KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM

I. KÜRESELLEŞME KAVRAMI

Giderek yükselen yerellik hareketinin karşıtı "küreselleşme"dir. Birçok ülkede seçkinlerin savunduğu bu akıma göre örneğin Shell gibi ulus aşırı şirketler yaşantımıza girmiştir. Böylece yaşantımıza çeşitlilik gelmiştir. Örneğin 37 ayrı çeşit deterjan arasında seçme hakkımız oluşmuştur. Bu, Asya'daki Moğolların da TV ve Yalan Rüzgarı dizisini seyretmesi hakkı olduğunu savunan bir görüştür.

Amerika'nın karşı koyulmaz biçimde yaydığı blucinlerin, Western'lerin, televizyon dizilerinin, showlarının, hamburgerlerin, Coca Cola ya da Pepsi Cola'ların, kullanılıp atılan çocuk bezlerinin, self servislerin, süpermarketlerin yol açtıkları alışkanlıkların türdeşleşmesi ve kültürel standartlaştırma eğilimleri bilinen örneklerdir.

Küreselleşme, sermayenin dünya düzeyindeki dolaşımının, artık tek tek ülkeler düzeyinde değil, küresel düzeyde gerçekleşmesi anlamına gelir (Morin, E.: 158). Günümüzde kapitalizmin sanayi bakımından genişlemesine ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile *ekonomik, siyasal* ve *kültürel düzeyde* dünya toplumlarının iç içe girmesi söz konusudur. Aynı zamanda dünyanın bir ucunda oluşmakta olan olayların, kararların, çalışmaların ve etkinliklerin ulusal sınırlar ötesindeki toplumları etkileyebilmesi de bir başka hususdur.

Küreselleşme ile makro düzeydeki toplumsal değişmeler oldu. Medyanın etkisiyle değişmeler derinleşti. Bundan dünya toplumlarının değişim dinamikleri etkilendi.

Küreselleşme kendi içinde hem toplumlar arası bütünleşmeyi ve hem de farklılaşmayı içeren çok yönlü bir gelişmedir. Bir toplumsal olgu, dünya olgusu durumuna gelmiştir.

Küreselleşmelerin modern sanayiye bağlı olarak ortaya çıkardığı bir başka sonuç da teknolojinin dünya çapında yayılması ve bunun, insanların günlük yaşamının içine kadar girmesi ve bütün bireyleri derinden etkilemesidir.

Genel bir dünya sisteminin gelişimi, küresel bir iş bölümüdür. Yalnız "orada" olan değil, fakat aynı zamanda "burada" olan bir şeydir (Giddens, Mürekkep, Sayı: 34).

Olumlu yönü– insanların gündelik yaşamlarındaki davranışlarının daha özerk duruma gelmesidir. *Olumsuz yönü*– küreselleşmiş piyasa, yerel gelenekleri ve belirli değerleri savunan kurumları bozmaktadır. Modernlik, yapısal olarak küreselleştiricidir (Giddens, Modernliğin Sonuçları: 62).

Küreselleşme, uzak yerleşimleri birbirlerine, yerel oluşumların millerce ötedeki olaylarla biçimlendirildiği ya da bunun tam tersinin söz konusu olduğu yollarla bağlayan dünya çağındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması olarak tanımlanabilir. Bu konuda iki kuram var (Giddens: 63):

1. Uluslararası İlişkiler Literatürü
2. Dünya Sistemi Kuramı
    1. Uluslararası ilişkiler kuramcıları, ulusdevlet sisteminin gelişimi üzerine odaklanır. Avrupa'daki kökenlerini ve sonraki dünya çapındaki yayılmasını çözümlerler. Ulus-devletler, uluslararası arenada birbirleriyle ve ulus aşırı nitelikteki diğer örgütlerle çekişen aktörler olarak ele alınırlar.
    2. Dünya sistemi kuramı, Wallerstein'a göre ağırlıklı olarak ekonomik etkiler üzerinde yoğunlaşır. 20. yy. sonlarında kapitalist dünya ekonomisi çekirdek, yarı çevre ve çevre arasında yaşanan yoğun dengesizliklerle iç içe olmayı sürdürmektedir (Giddens: 66). Kapitalizm, dünya ekonomisi ile ilgili bir şeydi.

Kapitalizm, ekonomik bir düzen olduğu için temel bir küreselleştirici etki göstermiştir.

Küreselleşmenin Boyutları

1. Kapitalist dünya ekonomisi: Dünya ekonomisindeki ana güç merkezleri kapitalist devletlerdir. Bunlarda kapitalist ekonomik girişimcilik asıl üretim biçimidir. Ticari kuruluşlardan özellikle ulusaşırı şirketler güçlü ekonomik kuruluşlardır. Siyasaları etkilerler (kendi ülkelerinde ve diğer ülkelerde). Herhangi bir devletin küresel siyasal düzen içindeki etkisi, onun zenginlik düzeyi ile sıkı biçimde koşulludur.
2. Ulusdevlet sistemi: Devletin kendi toprakları içindeki özerklik savı, sınırların diğer devletler tarafından tanınmasıyla onaylanır. Ülkeler arasındaki ortaklaşa eylemler, bazı açılardan söz konusu eylemlere katılan ülkelerin bireysel egemenliğini azaltır. Güçlerinin diğer biçimlerde birleşmesiyle de devlet sistemi içindeki etkilerini artırır.
3. Uluslararası iş bölümü: Sanayileşme ile ilgilidir. Bunun en belirgin yönü, küresel iş bölümünün dünyanın en çok sanayileşmiş alanları arasındaki farklılaşmaları da içerecek biçimde genişlemesidir (Giddens: 72).
4. Askeri dünya düzeni: Savaşın sanayileşmesini, silah ve askeri örgütlenme tekniklerinin dünyanın bazı bölümlerinden öbürlerine akışını ve devletlerin birbirleriyle kurdukları ittifaklar arasındaki bağlantılar incelenmelidir (Giddens: 70).

II. İKİ AKIMIN KARŞILAŞTIRILMASI (YERELLİK-KÜRESELLEŞME)

- Yerelliğin küreselleşmeye karşı fazla bir yarışma şansı bulunmamaktadır.
- Yerellik, ihtiyat ve istikrar sunmaktadır.
- Ayrıca katılımcı demokrasi de yerelci akım tarafından savunulmaktadır.

Küreselleşme ise daha iyi yarınlar konusunda kesin vaatler üzerine kuruludur.

Yerellik, iş çevreleri ya da siyasal seçkinler tarafından gericilik ve kapalılık olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal çöküntüden sorumlu tutulmaktadır.

Küreselleşme, totaliter olmakla, şiddete başvurmakla ve herkesi birbirine benzeten "türdeşlik" üretmekle özdeş tutulmaktadır. Küreselleşmenin simgelerinden olan barajlar, nükleer santraller, petrol kuyuları ve iletişim uyduları, yeni bir kültürel emperyalizm olarak görülüyor.

Yerelliğin göstergeleri olan etnik gruplar, çevre mültecileri ya da bazı militanlar, duygusal, akış dışı ilan ediliyor. Popülizmle suçlanıyor. Uluslararası ekonomik çıkarlar, bütün dünyada başta çevre olmak üzere birçok alanda yerel gereksinimlere duyarsız kalmaktadır.

Yerellik ve küresellik karşıtlığı giderek büyümektedir. Bunu diyaloga çevirmede hükûmet dışı kuruluşların, yani, sivil toplum örgütlerinin büyük rolü olduğunu savunan görüşler vardır (İngiliz yazar John Vidal gibi) (Milliyet, 29: 11. 1995).

Sosyoloji açısından yapılması gereken, ekonomik, politik ve kültürel faktörleri bir bütün olarak göz önünde bulundurarak az gelişmiş ülkelerin içsel dinamiklerinin küresel dinamiklerle etkileşim boyutunu ortaya koymaktadır.

Smith'e göre özellikle Asya ve Afrika gibi kıtalarda potansiyel etnik çatışmaların bugünkü konumu ve içinde bulunduğu gerilim var oldukça ulusalcılık, ulusdevlet ve ulusal kültürün gücünde küresel bir zayıflama ne günümüzde ne de önümüzdeki yıllarda pek mümkün değildir.

Evrenselciliğin etnosantrizmi karşısında göreliliğin bir çözüm getiremediği açık. Görelilik bir sonsuza kadar bir parçalanmışlığı ve bölünmeyi içerir. O halde, sosyologların karşısındaki temel sorun, *evrensel/göreli ikilemini aşarak,* her düzeydeki (dünya, sınıf, etnik, cinsiyet) farklılaşma ve hiyerarşiyi üreten tarihsel süreçleri tanımlayarak farklı kültür örüntülerinin küresel bağlantılarını kurabilmektir.

Bir Afrika müziğini, bir Türk konukseverliğini, bir İspanyol dansını, küreselleşmeye feda etmemeliyiz.

Küreselleşme, bir anlamda saydamlaşmadır. Küreselleşme ile kültürel göreceliği, belli mekanizmalarla birbirine bağlayabiliriz. Bu mekanizmalar, dünya sisteminin oluşturduğu belli standartlar ve toplum içinde toplumun oluşturduğu standartlar olarak belirlenebilir (Mesela ekonomik üretim standartları var. Bunları tekil toplumdaki özgül isteklerle bütünleştirmek sayesinde hem küreselleşme hem de yerellik gerçekleşir. Mc Donald's, Coca Cola, Levis kotu yerel kültüre egemen kılmak istiyorlar. Bu duruma karşı çıkan yapısalcı sosyologlar, "Farklı ama eşit" sloganını geliştirdiler. Yani gelişmiş ülkeler ekonomik açıdan ileri olabilirler. Ama onların tinsel değerleri diğer az gelişmiş ülkelerden üstün demek değildir. Farklı olabilir, fakat eşittirler. Bu anlayış, merkez ülkelerin kültürel dayatmacılıklarına karşıt bir görüş.).

ON YEDİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM RİTÜELLERİ

I. KAVRAM OLARAK RİTÜELLER

Eğitim sisteminin informal ögeleri, gizli müfredat, ritüeller ve çeşitli toplumsal pratiklerden oluşur. Okul ise formal ve informal ögeleri dengeli biçimde, çatışmaya yol açmadan, tutarlı bir şekilde birleştirmeye çalışır. Fakat çoğu zaman sınıf, ırk, cinsiyet, çeşitli inançlar, okul içi pedagojik pratikleri etkiler, değişime zorlar. Böylece okul içi eğitim süreçleri, bütünleşme ve çatışma arasında eğitimin yenilenmesine yol açar.

Ritüeller okula kültürel bir kimlik verir ve formal pedagojinin ülke gerçekliği ile bağlantısını kurar.

Bayram kutlama, marş söyleme, şiir okuma, and, törenler, geçit resmi, selamlama, tarihsel kişileri anma gibi ritüeller, ulus devlet modeli ile birlikte milliyetçi ideolojiyi okulda maddileştirir. O halde ritüellller maddi, ideolojik ve kültürel pratikleri örnekleyen, rol ve davranışlara anlam veren çok yönlü eğitsel bileşenlerdir. Bu anlamdaki eğitsel ritüeller, daha çok modern eğitim sisteminin ürünüdür ve daha çok Fransız Devrimi sonrasına aittirler.

Ülkemiz de ulusalcı-milliyetçi bağlamdan üretilen resmi eğitim ideolojisiyle yoğun bir eğitimsel ritüel geleneğine sahiptir. Bunların çoğu, eğitim sistemi içinde kendiliğinden uygulanmaktadır. Böylece ritüelsiz bir eğitim, yaşam, topluluk, örgüt ve kurum düşünmek olanaksız. Çünkü insan, kültürel bir varlık olduğu için ritüelsiz yaşayamaz. Ritüel, yaşama ve insana anlam katar. Sorun, ritüelin ne derece demokratik, işe yarar, verimli ve insan haklarına uygun olduğudur. Bu yönden bazı ritüeller tartışılabilir, hatta gündemden çıkabilir. Çağın ruhuna aykırı duruma gelebilir. Burada siyasal iktidar rol oynar.

Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sistemi, ritüelleri birleştirici ve ayırıcı ritüeller olmak üzere iki ana başlıkta incelemiştir: (Giorgetti, 2016: 25).

A. Birleştirici Ritüeller: Ulusal bayramlar, 10 Kasım ritüeli, Bayrak ve İstiklal Marşı törenleri, Öğrenci Andı.

B. Ayırıcı Ritüeller: Okuldaki hiyerarşik yapıyı gösteren öğrencilerin öğretmen geldiğinde ayağa kalkması, söz almadan önce parmak kaldırması, sınıfta sürdürülmesi beklenen sessizlik gibi sınıf kuralları, öğrenciöğretmen arasındaki mesafeyi derinleştiren kürsü, sıra gibi sınıf materyalleri, giyim tarzlarıdır.

Ritüeller hem kişisel ve duygusal kanalları uyararak hem de toplumu ve onun değerlerini yansıtarak toplumsal düzeni destekleyip okul ruhunu etkiler.

Ritüeller hem ilkel hem de modern toplumlarda toplumsal yapıyı biçimlendirme ve toplum üyelerini birbirine bağlama işlevi görmektedir. Yeni kuşakları toplumsallaştırma görevi, geçmişte aile ve dini kurumların üzerinde iken günümüz modern toplumunda devletin okullarına geçmiştir. Böylece devlet, kendi varlığını sürdürmek, ilerletmek ve yerini sağlamlaştırmak ister. Ritüeller, çocuğun devlet ve

otorite olan ilişkilerinde çocuğun bu hiyerarşi içindeki konumunu belirler. Ayrıca, devlet ve millet gibi soyut kavramlara farkında olmadan ve direnç göstermeden duygusal olarak bağlanmasını sağlar.

Böylece devlet, okulda zorla değil, rıza temeline dayanan bir itaat ve sadakat düzeni oluşturmada ritüellerden yararlanır.

Ritüeller kişinin kutsal nesneler huzurunda nasıl davranacağını belirleyen davranış kurallarıdır. Bir bakıma insanların bireyler ve gruplar arasındaki toplumsal olarak onaylanmış uygun ilişkiler sistemini simgeleştirmektedir.

II. EĞİTİM VE RİTÜEL

Ritüel kavramı, öncelikle din kavramı içinde işlenmiştir. Batı kültürü, kendisini diğer kültür ve dinlerle karşılaştırırken ritüel kavramını kullanmıştır.

Durkheim'in ve bu gelenektekilerin çalışmalarında, düzenli olarak ritüeller ilgili iki tema ortaya çıkar. Bunlar:

a) Ritüelin kutsallaştırarak meşrulaştırdığı,

b) Ritüelin toplumsal dayanışma duygusuna katkıda bulunup, toplumsal düzeni korumak için çalıştığı görüşüdür.

Durkheim'e göre ritüeller, kişinin kutsal nesneler huzurunda nasıl davranacağını belirleyen davranış kurallarıdır.

Goffman, *Etkileşim Ritüeli* adlı çalışmasında Durkheim'in ritüel kavramının, modern düzenlemeler içinde etkili olabileceğini göstermeye çalışmış ve kentsel seküler dünya içinde bireyin onayladığı ve uyguladığı bir çeşit kutsiyet verilmiş sembolik hareketlerin anlamını göstermiştir.'

A. Çeşitli Ritüel Tanımlamaları

Mekanik biçimde yinelenen davranış olarak ritüel.

Ritüel ilk önce, özellikle düşünmeden rutinleşmiş, alışılmış, saplantılı ya da taklitçi bir biçimde hareket etme olarak tanımlanmıştır.

Sosyal yaşamın kolektif bir göstergesi olarak ritüel.

Durkheim, ritüelleri, genelleştirilmiş, deneyimlenmiş ve toplum tarafından kabul edilmiş inanç, idealler, davranış kuralları anlamında kullanmıştır.

İktidarı meşrulaştırıcı bir mekanizma olarak ritüel.

Geleneksel otoriteyi meşrulaştırdıkları öne sürülür.

Toplumsal değişim yaratma potansiyeli olan bir mekanizma

Turner'in ritüel tanımı şudur:

B. Ritüelin Tanımlanması

Bir yandan kurumsal birlik ve dayanışmayı oluştururken, diğer yandan hiyerarşi, konum, işlev, güç gibi farklılıkları ifade eden ve düzenleyen (otoriteyi kutsallaştıran), biçimlendirilmiş sembolik gösteri ve semboller kümesi olarak tanımlayabiliriz.

Ritüel her zaman ve her yerde modern endüstriyel yaşamın içinde kendini gösterir. Ritüeller sadece bir toplumun mozolesi (anıt mezar) değildir. Canlıdırlar ve günümüz yaşamında önemli bir yer tutarlar. Ritüellerin dinsel bağlamla sınırlı olduğu düşüncesi bugün geçerliliğini kaybetmiştir. (Giorgetti, 2016: 60).

Ritüellerin çağdaş eğitim içindeki işlevi üzerine tartışıldığında genellikle müşterek ülkülerin ve kimliklerin öne geçmesine yardımcı olmada kullanılan resmi törenlerden söz edilir. Günlük sabah törenlerinde, milli marşların söylenmesinde, saygı duruşunda, ilköğretim kademesinde her sabah okunan öğrenci andları ya da dualarında, bayrak törenlerinde, resmi bayramlarda ve anma günlerinde gösterirler. Öğretmenöğrenci ilişkilerinde, giyim törenlerinde de ritüel alan vardır.

Eğitimde ritüelin sembolik işlevinin bireyi ritüel hareketle bir toplumsal düzene bağlamak, bu düzene saygısını artırmak, bu düzeni bireyle yeniden canlandırmak olduğu söylenir.

Ritüeli doğru bir biçimde yapmak, onu meşrulaştırır.

Okulun verdiği eğitim, araçsal ve anlamsal olarak iki kültürü aktarır.

Araçsal kültür, belirli becerilerin, özellikle de mesleki ve akademik becerilerin kazanıldığı etkinliklerle ilgilidir.

Anlamsal kültür ise normlar ve değerlerin aktarılmasıyla ilgilidir. Araçsal kültür potansiyel olarak ayrıştırıcıyken, anlamsal kültürün birleştirici işlevi vardır.

Eğitim bağlamında anlamsal kültürün aktarılmasında kullanılan ritüeller, işlevleri açısından Bernstein tarafından birleştirici ritüeller ve ayırıcı ritüeller olarak iki ana gruba ayrılarak işlenmiştir.

1. Birleştirici Ritüeller

Ahlaki bir topluluk, bir ortaklık olarak öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler gibi tüm okul üyelerini bir araya getirme, birbirine bağlama, dayanışma sağlama işlevi olan ritüellerdir. Bu ritüeller okula zaman ve mekan açısından süreklilik kazandırır, geçmişi bugün canlandırırlar ve geleceğe yansıtırlar. Okul içinde aynı değerlere sahip olunması, aynı değerlerin kazanılıp içselleştirilmesi okula adapte olunmasını sağlar.

Bu ritüellere eşlik etmek; öğrenci ve öğretmenler ve dolayısıyla toplum arasında sosyal dayanışma kurulmasına yardım eder. Okulun değerleri içselleştirilir ve bir birlik olarak tecrübe edilir. Böylece okulun değerleri içselleştirilir ve bir birlik olarak tecrübe edilir. Bir okulun ulusal marşlar, antlar, şarkılar ve törenlerle açılışı bu ritüellere örnektir.

2. Ayırıcı Ritüeller

Bunlar biz hissini yaratma süreci içinde aynı zamanda biz olmayanlardan ayrılma hissinin yaratılmasına yardım eder. Öğretmen, bir öğrenciyi yerinde oturduğu için överken ve diğerini yerinde durmadığı için cezalandırırken, yerinde oturan ile dayanışma yaratsa da diğerini dışarı itmektedir. Bunlar Goffman'a göre sınıf ortamındaki her günkü öğretimsel işleyişin içinde saklıdır ve görünmez. Bu ritüeller, nesnelere ya da kişilere karşı saygıyı ortaya koyarak onların kutsallaşmasını sağlarlar.

Gösterilen saygıyla birlikte kutsallaştırılan öğretmen ve yöneticilerin otoriteleri de bu yolla meşrulaştırılmış olur ve otoritelerinin sorgulanmasına izin verilmez.

Bir inanç, fikir ve sembol bütün toplum tarafından ittifakla paylaşıldığından, onu reddetmek ya da onun yanlış olduğunu göstermeye çalışmak, eleştirmek yasaktır. Bu tür tutumlar kutsal olana saygısızlık meydana getirir. Dolayısıyla okul kutsal olan ve olmayanları onlara karşı olan davranışları ve düşünceleri derleyip düzenleyerek ayırır ve bunlar, eğitimin ayırıcı ritüelleri içinde yerini alır (Giorgetti, 2016: 67).

Öğrenci-öğretmen arasındaki mesafeyi derinleştiren kürsü ve sıra gibi sınıf materyalleri, öğrencilerin öğretmen geldiğinde ayağa kalkması, mimik ve jestlerle yapılan saygı hareketleri, söz almadan önce parmak kaldırma, öğrencinin okul içinde ve dışında uyması zorunlu davranış kuralları, ders işlenirken öğrenciden beklenen derin sessizlik, öğrenci üniformaları, ayrım uygulayan farklı grupları işlevlerine göre birbirlerinden ayıran ve hiyerarşik yapıyı belirleyen ritüel ve semboller olduğu için ayırıcı ritüel sayılırlar. Ritüellerin bu iki ana tipi toplumsal düzenin yeniden canlandırılması ve içselleştirilmesi için temel mekanizmalardır.

Resmi otorite ilişkilerini desteklerler, birleştirme ve ayırma yoluyla dayanışmayı ve otoriteye saygıyı çağrıştırırlar.

Birleştirme ritüelleri, çocuğu öğrenciye dönüştürür. Okulun birleştirici ritüelleri, öğrenciyi belirli davranışlara yönlendirir ve böylece öğrenci üzerinde okulun denetim derecesini artırır.

a. Türk Eğitim Sisteminde Birleştirici Ritüeller

Ulusal bayramlar, 10 Kasım ritüeli, Bayrak ve İstiklal Marşı törenleri, Öğrenci Andı vs. bunlar öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler gibi tüm okul üyelerini ve töreni izleyenleri bir araya getirme, birbirine bağlama, dayanışma sağlama işlevi olan ritüellerdir. Bu tür ritüeller, dayanışmayı sağladıkları topluluğa zaman ve mekan açısından süreklilik kazandırır.

b. Türk Eğitim Sisteminde Ayırıcı Eğitim Ritüelleri

Batılı davranış, düzen ve giyinişini yansıtır. Türklerden şimdi "Ne mutlu Türküm" ya da "Yaşasın Cumhuriyet" demeleri isteniyordu (Giorgetti, 2016: 305) Duvarlara Türkiye haritası asıldı. Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin resimleri asıldı. Derslik dışında Atatürk köşesi kuruldu. Okul koridorlarına Atatürk'ün eğitim ve diğer konularla ilgili düşüncelerine yer verildi. Söz, yazı ve resimler yer aldı. Türklükle ilgili levhalar, haritalar, eğitici ve sanatsal resimler, saat, takvim ve okul gazetesi yer aldı.

KAYNAKLAR

I. KİTAPLAR

Abadan, Nermin	:	Batı Almanya'daki Türk İşçileri ve Sorunları, Ankara, 1964, DPT. Yay.
Adams, Don and Bjork, M. Robert	:	Education in Developing Areas, USA 1975, Third Printing.
Adams, Walter	:	The Brain Drain, USA 1968.
Âdem, Mahmut **Akkaya, Çiğdem**	:	Kalkınma Planlarında Eğitimimiz, Hedefleri ve Finansmanı, Ankara, 1982, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. Yıldız Savaşları Türkiye Araştırmalar Merkezi, Önel Yayınevi.
Akyüz, Hüseyin **Akyüz, Hüseyin**	: :	Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, MEB, Yay. İstanbul, 1992 Eğitim Sosyolojisi Ankara, 2018, Pegem A Yayınları.
Akyüz, Yahya,	:	Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (18481940), Ankara, 1972.
Akyüz, Yahya	:	Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e) İstanbul, 1993, Kültür Koleji Yayınları: 2. Ayrıca, 2010. 18. Baskı, Pegem A Yay.
Akyüz, Yahya	:	Öğretmen Örgütlenmesi, Ankara 1980, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Alakuş, Merel	:	Bilgi Toplumu, Ankara, 1992, Kültür Bak. Yayınları
Alkan, Türker	:	"Kadın Erkek Eşitsizliği Sorunu", Ankara 1981, Ank.Üni. S.B.F. Yay, No. 475.
Allen, Jennifer (Ed.)	:	Sociology of Education, Australia, 1998.
Alpar, İ. – Yener, S.	:	Gecekondu Araştırması, Ankara 1991, DPT Yayını.
Aron, Raymond	:	Sınıf Mücadelesi, Sanayi Cemiyeti Üzerine Yeni Dersler (Çev. Erol Güngör) İstanbul, 1973, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yay.
Atasoy, Emin	:	Çevre İçin Eğitim, Bursa 2006, Ezgi Kitab. Yay.
Aziz, Aysel	:	Radyo ve Televizyonla Eğitim, Ankara, 1982, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Aziz, Aysel	:	Toplumsallaşma ve Kitlesel İletişim, Ankara, 1982, Ank. Üni. BasınYayın Yüksekokulu Yay. No.2.
Balamir, Nefise	:	Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı, Ankara, 1982, ODTÜ Yay.
Ball, Stephen **Ballantine, H. Jeanne ve Hammack, M. Floyd**	: :	Sociology In Focus Education, USA, 1986, Longman. The Sociology of Education A Systematic Analysis The Sociology of Education–A Systematic Analysis USA 2009, PearsonPrentice Hall.
Banks, O.	:	The Sociology of Education, Second Printing, USA 1972.
Başgöz, İ. – Wilson, H.	:	Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk, 1964, Dost Yay.
Başaran, E. İbrahim	:	Eğitim Yönetimi, Ankara, 1983.
Bloom, S.B. **Bok, Derek**	:	Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Gols, Handbook 1, Cognitive Domain, 1956, USA

		Piyasa Ortamında Üniversiteler (Yükseköğretimin Ticarileşmesi) İstanbul 2007, İst. Bilgi Üni. Yay.
Bora, Tanıl - Çağlar, Selda	:	"Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları", Modernleşme ve Batıcılık – Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Cilt 3, İstanbul 2002, İletişim Yayınları.
Brembeck, Cole	:	Social Foundations of Education, USA 1971.
Bottomore, T. B.	:	Sociology, a Guide to Problems and Literature, Eighty imp. England, 1969.
Bozkurt, Veysel	:	Değişen Dünyada Sosyoloji, Alfa Yay., 2004. İstanbul
Boocock, S. Sarane	:	An Introduction to the Sociology of Learning, USA 1972.
Brookover, W.B.	:	Gottlieb, D.: A. Sociology of Education, USA, 1964, Sec. Ed.
Broom Selznick	:	Sociology, Third Ed., USA 1963.
Broud, H.	:	Building a Philosophy of Education, USA 1957.
Brown, F.J.	:	Educational Sociology, USA, 1947.
Bumin, Kürşat	:	Batı'da Devlet ve Çocuk, İstanbul 1983, Alan Yay. No. 17.
Burcu, Esra	:	Engellilik Sosyolojisi. Ankara,2015, Anı Yayınları.
Burgess, G. Robert	:	Sociology, Education and Schools, London 1986.
Bursalıoğlu, Ziya	:	Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 1971, A.Ü. Eğitim Fak. Yay. No. 15.
Büyükdüvenci, Sabri	:	Eğitim Felsefesine Giriş, Ankara 1991, Savaş Yay.
Celkan, Hikmet	:	Eğitim sosyolojisi, Erzurum 1989, Atatürk Üni. Yay. No. 664.
Cramer, J. F. –Browne, G. S.	:	Çağdaş Eğitim, Çev.: Ferhan Oğuzkan, İst. 1974, MEB Yay.
Crow and Crow	:	Introduction to Education, USA, 1966.
Çavdar, T. – Tünay Yurtseven	:	Yükseköğrenime Başvuran Öğrenciler, 1974-1975, Ankara, DPT Yay. Çoğaltma.
Çayır, K. – Ceyhan, M.	:	Ayrımcılık, İstanbul, 2012, İstanbul Bilgi Üni. Yay.
Çevre Eğitimi	:	Ankara 1993, Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
Çevre Bilimi	:	Aydoğdu, M. – Gezer, K. (Ed.) Ankara 2006, Anı Yay.
Danziger, Kurt	:	Socialization, England, 1971.
De Fleur, L.M. – D'antonio, V. W. De Fleur, L.B.	:	Sociology: Human Society, USA 1974.
Dellaloğlu, F. Besim:	:	Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum, İst. 1985, Bağlam Yay.
Dewey, John	:	Democracy and Education, 1944.
Dizdaroğlu, Hikmet	:	Ziya Gökalp Üzerinde Araştırmalar, Ankara 1981, Ziya Gökalp Dern. Yayınları No. 5.
Doğan, Hıfzı	:	Öğrenci, Öğretmen ve Program Yönünden Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi, Ankara, 1972, MEB Yay.
Doğan, H. – Ulusoy, A. – Hacıoğlu F.	:	Okul Sanayi İlişkileri, Ankara 1997.
Doğan, İsmail	:	Eğitim Sosyolojisi, Ankara 2011, Nobel Yayınları
Donovan, Josephine	:	"Feminist Teori", İstanbul 1997, İletişim Yayınları.
Dönmezer, Sulhi	:	Sosyoloji Dersleri, İstanbul 1966 ve 1984, Savaş Yay.

Drucker, F. Peter	:	Yeni Gerçekler (Çev. Birtane Karanakçı), Ankara 1991, Türkiye İş Bankası Yayınları.
Drucker, F. Peter	:	Kapitalist Ötesi Toplum (Çev. Belkıs Çorakçı), İstanbul 1994, İnkılâp Kitabevi Yayınları.
Duverger, Maurice	:	Siyaset Sosyolojisi (Çev. Şirin Tekeli), İstanbul 1975, Varlık Yayınları.
Durkheim, Emile	:	Education and Sociology, USA 1956.
Durkheim, Emile	:	Ahlak Eğitimi (Çev. Oğuz Adanır), İstanbul 2010, Say Yayınları.
Durkheim, Emile	:	Moral Education – A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education, USA 1961, Free, Press.
Erden, Münire	:	Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul, 1998.
Elkin, Frederick	:	The Child and Society (The Process of Socialization), USA, 1960.
Elkin, Frederick	:	Çocuk ve Toplum (Çocuğun Toplumsallaşması), Çev. Nazife Güngör, Ankara 1995, Gündoğan Yayınları.
Enç, M. ve diğerleri	:	Özel Eğitime Giriş, Ankara, 1975, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Eraslan, Levent	:	Sivil Toplum ve Eğitim, Ankara, 2011, Maya Akademi Yay.
Erbaş, Hayriye	:	Küreselleşme, Kapitalizm ve Toplumsal Dönüşümler, Ankara, 2009, Palme Yayıncılık.
Erdoğan, İrfan	:	Türk Eğitim Sistemi, 2. Baskı, İstanbul, Sistem Yay.
Erişirgil, Mehmet Emin	:	Bir Fikir Adamının Romanı: Ziya Gökalp, İst., 1984, 2. Baskı.
Ertürk, Selahattin	:	Eğitimde Program Geliştirme, Ankara 1972.
Ethem, Nejat	:	Türklük Nedir ve Terbiye Yolları (Yay. haz. Faruk Öztürk), İstanbul 2001, Kızılelma Yayıncılık; 9.
Esgin, Ali	:	Anthony Giddens Sosyolojisi, Ankara, 2008, Anı Yayınları, 2. Baskı, 1. Baskı, 2005.
Fichter, J. H.	:	Sociology, USA, 1957, (Türkçesi: Çev. Nilgün Çelebi, Ankara, 2009). Anı Yay.
Fidan, Nurettin	:	Equality of Educational Opportunity in Turkey (Quantitative Approach), 1972, USA, Mimeograph.
Frankel, Boris	:	Sanayi Sonrası Ütopyalar (Çev. Kamil Durand) İstanbul, 1991, Ayrıntı Yayınları.
Gezgin, Ulaş Başar	:	Çok kültürlü Eğitim, Ankara, 2015, Ütopya Yayınları.
		Gençliğin Eğitimi ve Sorunları, Ankara, 1986, TED Yay.
Gezgin, Ulaş Başar		Çok kültürlü Eğitim. Ankara, 2015, Ütopya Yayınevi.
Giddens, Anthony	:	Sosyoloji, Ankara 2000, Ayraç Yayınevi; Ayrıca, 2008, İstanbul, Kırmızı Yayınları.
Giddens, Anthony	:	Modernliğin Sonuçları, İstanbul, 1994, Ayrıntı Yay. No.91
Goslin, A. David	:	The School in Comtemporary Society. USA, 1965.
Gökalp, Z.	:	Makaleler V, Haz. R. Kardaş, Ankara 1981, Kültür Bak. Yay.
Gökalp, Z.	:	Türkçülüğün Esasları, İstanbul 1958, Varlık Yay.
Gökalp, Z.	:	Makaleler IX, Ankara 1980, Kültür Bak. Yay.

Gökalp, Z.	:	Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri (1) Sadeleştiren Rıza Kardaş, İst., 1973.
Gökçe, Feyyat	:	Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim, Ankara 2000, Eylül Yay.
Gökçe, Birsen ve diğerleri	:	Ortaöğretim Gençliği, Beklenti ve Sorunlar, Ankara 1984, MEB Yay.
Gönel, Aydın	:	Önde Gelen STK'lar. İstanbul 1998, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.
Gözütok, Dilek	:	"Eğitim ve Şiddet", Ankara 2008, Gazi Kitabevi Yay.
Güneş, MuharremGüneş, Hasan	:	Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum, Ankara 2003, Anı Yayınları.
Güriz, Adnan **Gürüz, Kemal**	: :	Feminizm, Postmodernizm ve Hukuk, Ankara 1997, Ank.Üni. Hukuk. Fak. Yay. No. 521. Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri, Ankara, 2001, ÖSYM Yayınları
Halsey, A.H.; Floud, J.; Anderson, C.A.	:	Education, Economy and Society, A. Reader in the Sociology of Education, USA 1971, Sixth Printing.
Havighurst, H. R. Neugarten, B. L.	:	Society and Education, the 4 th edition, USA, 1975.
Heyd, Uriel	:	Türk Ulusçuluğunun Temelleri (Çev. K. Güney), Ankara 1979, Kültür Bak. Yay.
Hodgkinson, L. Harold	:	Education in Social And Cultural Perspectives, USA, 1962.
Honigman, J. John	:	The Worl of Man. USA, 1959.
Illich, Ivan	:	Okulsuz Toplum (Çev. Bedirhan Üstün), Ankara 1971, Birey ve Toplum Yay.
İnal, Kemal	:	Çocuk ve Demokrasi, İstanbul, 2014, Ayrıntı Yay.
Kâğıtçıbaşı, Çiğdem	:	Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları, Ankara 1972, Sosyal Bil. Dern. Yay.
Jersild, Arthur	:	Gençlik Psikolojisi (Çev. İbrahim Özgür), İstanbul, 1974, 2. Baskı.
Kanad, H. Fikret	:	Pedagoji Tarihi, İstanbul, 1963, 2. Cilt.
Julien, Claude	:	Amerikan İmparatorluğu (Çev. Tahsin Saraç, Aysel Gülercan), Ankara 1969.
Kaçmazoğlu, H. B.	:	Türk Sosyoloji Tarihi Üzerine Araştırmalar, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2010.
Karayalçın, Yaşar	:	Eğitim Planlaması (Ders Notları), Çoğaltma, Ankara 1969.
Kaya, Yahya Kemal	:	İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika Kalkınma), Ankara 1977, 2. Baskı.
Kazamias, M. A.	:	Education and the Quest for Modernity in Turkey, England, 1966.
Kıray, Mübeccel	:	Ereğli, Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası, Ankara 1964, DPT. Yay.
Kincheloe, J. L	:	Eleştirel Pedagoji (Çev. Kemal İnal) İst. 2018, Yeni İnsan Yay.
Kneller, F. George	:	Foundations of Education, USA, 1971.

Kneller, F. George	:	Introduction to the Philosophy of Education, 1971, Second Ed.
Kneller, F. George	:	Educational Anthropology, An Introduction, 1965, USA
Korkmaz, Fahrettin, Ünsal, Serkan	:	Küreselleşme ve Postmodernizmin Eğitime Yansımaları", Eğitim Sosyolojisi (iç.) (Ed. Serkan Ünsal Abdullah Çetin), Ankara, 2018, Nobel Yayınları
Kongar, Emre	:	Toplumsal Değişme, Ankara 1972.
Köse, E., Genç, S. Z. (Ed)	:	Eğitim Sosyolojisi Ank. 2019, Pegem A. Yay.
Kula, Bilge Onur	:	Almanya'da Türk Kültürü Çok kültürlülük ve Kültürler arası Eğitim, İstanbul 2012, İstanbul Bilgi Üni.Yay.: No.395.
		21. Yüzyılda Dünya, Türkiye ve Kamuoyu, İst. 1992, Simavi Yay.
Kurtkan, Amiran	:	Yükseköğretim Kurumlarına Öğretim Üyesi Yetiştirilmek Üzere Doktora İçin Yurt Dışına Burslu Olarak Gönderilen Öğrenciler Hakkında Araştırma, Ankara 1970, DPT. Yay. Çoğaltma.
Kurtkan, Amiran	:	Sosyolojik Açıdan Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları, İstanbul, 1972, İktisat Fakültesi Yay.
Lundberg, G.A. – Schrag, C. Clarence – Larsen, O. N.	:	Sosyoloji, 2: Çev. Özer Ozankaya, Ülker Gürkan, Ankara 1970.
Mager, F. R.	:	Öğretim Amaçlarının Hazırlanması (Çev. Sevgi Ünal, Lâmiha Türel), Ankara 1967.
Mayer, B. Kurt	:	Class and Society, USA, 1967.
Mc Laren, Peter	:	Life in Schools; An Introduction to Critical Pedagogy, New York and London, 1989. Türkçesi: Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş, Anı Yay., Ankara, 2011.
Meşeci Giorgetti, Filiz	:	Eğitim Ritüelleri, İstanbul, 2016, Yeni İnsan Yayınevi.
Mıhçıoğlu, Cemal	:	Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz, Ankara, 1969, S.B.F. Yay.
Miller, Richard	:	Education in A Changing Society, USA, 1964.
Miller, L. H. – Woock, R. R.	:	Social Foundations of Urban Education, Ed. USA, 1973.
Morin Edgar	:	Avrupa'yı Düşünmek Çev. Şirin Tekeli, İstanbul 1988, Afa Yay. No.68
Musgrave, P. W.	:	The Sociology of Education, England, 1965.
Mutlu, Erol	:	Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya Ankara, 2005, Ütopya Yayınevi.
Neill, A. S.	:	Bir Eğitim Mucizesi (Çev. Güler Dikmen), İstanbul, 1978, Hürriyet Yay. No.202.
Nelson, J. L. Besag, F. P.	:	Sociological Perspectves in Education (Models for Analysis), 1970, USA
Nasy, B. Jay	:	Philosophy of Recreation and Leisure, USA, 1960.
O'Connor, D. J.	:	An Introduction to the Philosophy of Education, England 1966.
Oğuzkan, Ferhan	:	Öğretmenliğin Üç Yönü, Ankara, 1980, 4. Baskı.
Oğuzkan, Turhan (Ed.)	:	Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, İstanbul 1982.
Oktay, A.	:	Eğitim Bilimine Giriş. Ankaras, 2015, Pegem Akademi Yayınları

Oktay, A.	:	Eğitim Bilimine Giriş, Ankara 2015, Pegem A Akademi Yay. 8. Baskı
Önal, Bengü	:	Mehir Vakfı, Konya 2000, Mehir Vakfı Yay. No. 4.
Onur, Bekir	:	Orta Eğitimde Ahlak Eğitimi, Ankara, 1976. Çoğaltma.
Oskay, Ülgen **Ottaway, A. K. C.**	: :	Geçiş Dönemi Tipi Olarak Zonguldak Kömür Havzası Maden İş-çisi, İzmir 1983, Ege Üni. Yayını. Education and Society an Introduction to the Sociology of Education, England, 1968.
Ozankaya, Özer	:	Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Yönelimleri, Ankara 1966, S.B.F. Yay.
Özdemir, Ç. (Ed.)	:	Sorgulanan Sosyoloji, Ankara, Eylül Yayınları, Tarihsiz.
Özgüven, Ethem	:	Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler, Ankara 1974.
Özdemir, Ç. Arslangilay S.		Eğitim Sosyolojisi, Ankara 2019, Pegem A Yay.
Aprelisi and Aprelisi	:	The Sociology of Education, USA, 1978.
Poloma, M. M.	:	Çağdaş Sosyoloji Kuramları (Çev. Hayriye Erbaş), Ankara 1993.
Parekh, Behrikhu	:	Çok kültürlülüğü Yeniden Düşünmek (Çev. Bilgi Tanrıseven) Ankara,2002, Phoenix Yayınevi.
Prichard, K. W. Buxton, T.H.	:	Concepts and Theories in Sociology of Education, USA, 1975.
Prens, Sabahattin	:	Türkiye Nasıl Kurtarılabilir? İstanbul, 1965, Elif Yay.
Rose, D. J.	:	Introduction to Sociology, USA, 1974.
Russell, Bertrand	:	Eğitim ve Toplum Düzeni (Çev. Nail Bezel), İstanbul, 1969, Var-lık Yay.
Russell, Bertrand	:	Endüstri Toplumunun Geleceği, Ankara, 1979.
Sieber, S. D. – Wilder, D. E.	:	The School in Society, Studies in the Sociology of Education, 1973.
Sivil Toplum Kuruluşları Rehberi (Başlıca Kuruluşlar)	:	İstanbul 1996, Tarih Vakfı Yayınları.
S. Gülfer Ihlamur vd. **Sjoberg, Gideon**	:	Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar Tartışmalar, İstanbul, 2012, İletişim Yayınları. The Preindustrial City, Past and Present, USA, 1960.
Smith, W. O. Lester	:	Çağdaş Eğitim (Çev. Nurettin Özyürek), İstanbul, 1960, Varlık Yay.
Smith, K. Atkinson	:	The Educators Encylopedia, USA, 1967, Sxth Printing.
Smith, O. B. – Stanley, W. O. – Shores, J. H. **Somersan, S.**	:	Fundamentals of Curriculum Development, Revised Edition, 1957. : Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk, İstanbul 2004, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay. No.75
Spindler, D. George	:	Education and Cultural Process – Toward An Anthropology of Education Approaches, USA, 1974.
Spring, Joel	:	Özgür Eğitim (Çev. Ayşen Ekmekçi), İstanbul 1991, Ayrıntı Ya-yınları.

Stanley, O. W.	:	Education and Social Integration, USA 1953.
Swingewood, A. (Çev. O. Akınbay)	:	Ankara 1998, Bilim ve Sanat Yay. Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi
Şemin, Refia	:	Okulda Başarısızlık – SosyoKültürel Açıdan Şanssız Çocuklar, İstanbul, 1975, Ed. Fak. Yay.
Şimşek, Hasan	:	Kaostaki Türkiye, İstanbul 1997, Sistem Yayıncılık.
Tan, Hasan	:	Rehberliğin Esasları, Ankara 1969, 2. Baskı.
Tan, Mine	:	Meslek Olarak Hukuk ve Siyasette Hukukçu, Ankara, 1972, TODAİE Yay. No. 129.
Tan, Mine	:	Kadın, Ankara, 1979, İş Bankası Yay.
Tan, Mine	:	Toplum bilime Giriş, Ankara, 1981, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Tezcan, Mahmut	:	Türklerle İligili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme, Ankara 1974, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay. No. 44.
Tezcan, Mahmut	:	Kuşaklar Çatışması, Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma, Ankara 1981, (Doç. Tezi).
Tezcan, Mahmut	:	Yurt Dışından Dönen Gençlerin Uyum Sorunları, Ankara 1987.
Tezcan, Mahmut	:	Kültürel Antropoloji, Ankara, 1997, Kültür Bakanlığı Yayını, 1991.
Tezcan, Mahmut	:	Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi, Ankara, 1994, 4. Baskı.
Tezcan, Mahmut	:	Çocuk Sosyolojisi, Ankara, 2005, Kök Yayınları.
Tezcan, Mahmut **Tezcan, Mahmut**	:	Toplumsal Değişme ve Eğitim, Ankara, 1998, A.Ü. Eğitim Bil. Fak. Yayınları. Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim, Ankara 2002, Anı Yayınları Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Ankara 2013, 2. Baskı Anı Yayıncılık
Tezcan, Mahmut	:	Eğitim Sosyolojisi Ankara, 2020, Anı Yayınları ve Ankara, 2021, Anı Yayınları
Toffler, Alvin	:	Gelecek korkusu Şok (Çev. Selâmi Sargut), İstanbul, 1975, 5. Baskı.
Tolan, Barlas	:	Çağdaş Toplumun Bunalımı – Anomi ve Yabancılaşma, Ankara, 1980, AİTİA, Yay. No. 132.
Tolan, Barlas	:	Toplum Bilimlerine Giriş, Ankara, 1983, Savaş Yayınları.
Topçuoğlu, Hâmide	:	Genel Sosyoloji Ders Notları, (Çoğaltma), Ankara, 1968.
Tuna, Muammer	:	Türkiye'de Çevrecilik, Ankara, 2006, Nobel Yay. No. 1028.
Tunç, Sevim	:	Türkiye'de Eğitim Eşitliği, Ankara, 1969, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Tütengil, C. Orhan	:	Az Gelişmenin Sosyolojisi, İstanbul, 1972, İst. Üni. İktisat Fak. Yay.
Ulaş, Taciser	:	Merhaba Sivil Toplum, Helsinki Yurttaşlar Derneği Yay. No. 10.
Uysal, Şefik	:	Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimleri, Ankara, 1970, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.

Ünsal, S. Çetin, A (Ed.)	:	Eğitim Sosyolojisi. Ank. 2018, Nobel Yay.
Ülgüray, Metin	:	Kalkınma Sorunu, İstanbul, 1974, Varlık Yay.
Vander Zanden, W. James	:	Sociology, USA, 1975, Third, Ed.
Varış, Fatma	:	Eğitimde Program GeliştirmeTeori ve Teknikler, Ankara, 1971, A.Ü. Eğitim Fak. Yay. No. 20, 1. Baskı.
Varış, Fatma	:	Türkiye'de LisansÜstü Eğitim (Sosyal Bilimlerde) Ankara, 1973, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Varış, Fatma – Doğan, Hıfzı	:	Eğitime Giriş, (Çoğaltma), Ankara, 1971, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Vatandaş, Celâleddin	:	Modern Çöküş, İstanbul, 2015, Açılım Kitap Yayınları.
Wallace, Wolf, A.	:	Çağdaş Sosyoloji Kuramları. (Çev. R. Ayaz, l. Elbruz) Ank. 2012, DoğuBatı Yay.
Waller, Williard	:	The Sociology of Teaching, 3 th Printing, USA, 1967.
Yasa, İbrahim	:	25 Yıl Sonra Hasanoğlan Köyü, Ankara, 1969, S.B.F. Yay.
Yasa, İbrahim	:	Ankara'da Gecekondu Aileleri, Ankara, 1966, Sağlık Bak. Yay.
Yavuzer, Haluk	:	Gençleri Tanımak, İstanbul 2005, Remzi Kit. Yayınları.
Yazko	:	Öğretmenin El Kitabı, İstanbul, 1982,
Yılmaz, Tahsin	:	Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul, 1972.
Young, K. – Mack, R.	:	Sociology and Social Life, USA, 1959.
Yurdaydın, Hüseyin	:	İslam Tarihi Dersleri, Ankara, 1971, A.Ü. İlahiyat Fak. Yay.
Yücel, Asuman	:	Türkiye Avrupa Topluluğu İlişkisi İçinde Eğitim Politikaları, Ankara 1991, Ataum Yay. (Çoğaltma)

* Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması, Rapor1, Ankara, 1970, DPT. Yay.

* İmkân ve Fırsat Eşitliği Bakımından Türk Milli Eğitimindeki Gelişmeler, 1955, 1968.

* Access to Higher Education in Europe, UNESCO, 1968.

* Atatürk ve Eğitim, Ankara, 1981, T.E.D. Yayını.

*Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, Ankara, 1981, A.Ü. Eğitim Fak. Yay. No. 92.

*Kalkınma Planı, Üçüncü Beş Yıl, 1973-1977, Ankara, 1973, DPT, Yay.

*Modern Toplum ve Eğitim, (Çev. Nüvit Uçkan, Abdurrahman Çiner) Ankara, 1971. MEB Yay.

*The Foundations of Education, Australia, 1968, Second Ed.

*Milli Eğitim Bakanı Nevzat Ayaz: T.B.M.M. 1994 Yılı Bütçe Raporu, 21, Aralık 1993, MEB Yayını.

*Schooling For Tomorrow – Outline of Issues and Approaches OECD Dokümanı, 1997.

*1994 Uluslararası Aile Yılı Özel İhtisas Komisyon Raporları. Ankara, 1994, Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayını.

*Toplum ve Çevre, Ankara 1993, Sosyoloji Derneği Yayını.

*Çağdaş Eğitim, Çağdaş Üniversite.

Ankara 1992, Başbakanlık Yayını.

*Avrupa Topluluğu ve Türkiye.

Ankara 1993, 2.Baskı, Başbakanlık Hazine ve Dış Tic. Müşteşarlığı Yay.

*Milliyet 11.04.2013 (Avrupalı Türkler ve Büyük Başarıları, Prof.Onur Bilge Kula)

*Çevre Eğitimi, Ankara 1993, Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

II. MAKALELER VE İNCELEMELER

Adem, Mahmut	:	"Planlı Bir Eğitim Düzeni Kurulmalıdır", Eğitim ve Bilim Derg., Sayı 21. Cilt 4, Eylül 1979.
Akbulut, Süleyman	:	"Gerçekten Eşitmiyiz? Engelliler ve Eğitime Erişimde Ayrımcılık", "Ayrımcılık" Kitabı İçinde. İstanbul,2012, Bilgi Ün. Yay.
Aksoy, Soner	:	"21. Yüzyıla Girerken BilimSanayiPazar Zincirine Genel Bir Bakış" Yeni Türkiye 20, Ankara 1998.
Aksu, Meral	:	"Eğitim ve Öğretimde Etik", Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 13 Mart 2008, Ankara, A.Ü.Eğit. Bil. Fak.Yay. No. 206.
Aksan, G. (2016)	:	"Max Weber ve Değerler Sosyolojisi: Bir Metodolojik İkilemin Düşüdürdükleri", Selçuk Üni. Edebiyat Fak. Derg., 35, 427446.
Akyüz, Yahya	:	"Darulmuallimîn"in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa", Milli Eğitim, Mart 1990, Sayı 95.
Akyüz, Yahya,	:	"İlkokul Öğretmenlerinin Geçim Sorunları ve Meslekten Ayrılmaları" Eğitim sosyolojisi (Kaynak Metinler) kitabı içinde, Ankara 1971, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Alkan, Metin	:	"Ortaöğretimin kültürler arası Sorunları", Ortaöğretimde Yenileşme adlı kitapta. Ankara 1992, T.E.D. Yayını.
Alakuş, Meral	:	Bilgi Toplumu, Ankara, 1992, Kültür Bak. Yayını.
Anderson, C. Arnold	:	Le role des Facteurs sociologiques dans le demande d'education, in Objectifs Sociaux et Planification De L'enseigme", OECD, 1969.
Armaoğlu, F. – Birhead	:	"Siyasal Bilgiler Fakültesi 19461955 Mezunları Hakkında Bir Araştırma", Çoğaltma, Ankara 1956, TODAİE Yay.
Arslan, S. – Yılmaz, A. (2001)	:	Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2 (2), 93108.
Aşkın, İ. C.– Özalp, Ş.	:	"Eskişehir İ.T.İ Akademisi 19711972 Öğretim Yılındaki Son Sınıf Öğrencileriyle İlgili Bir Araştırma", Eskişehir İkt. Tic. İlim. Akad. Dergisi, Cilt 8, Sayı 2.
Atabek, Erdal	:	"Amerika'da Türk Hekimleri", Cumhuriyet Gazetesi 3 Şubat 1971.
Aytaç, Kemal	:	"Baltacıoğlu'nun Eğitim Sisteminin Ana Gelişimi", Yeni Adam, Sayı 921, Mayıs 1978.
Aydın, M. (2003)	:	"Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği", Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 121144.
Aydın, Mustafa	:	Kurumlar Sosyolojisi, Ankara, 2000, Vadi Yay.
Aydın, H. (2006)	:	Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmaları Dergisi, 1(1), 2748.
Bacanlı, H.	:	Mümtaz Turhan ve Karakter Eğitimi", Aramızdan Ayrılışının 40. Yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu, Ankara, 2009, Gazi Üni. Rektörlüğü.
Başaran, Fatma	:	"Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi Öğrencileri Üzerinde PsikoSosyal Bir Araştırma", 50. Yıldönümü Anma Kitabı İçinde, Ankara 1974, A.Ü.D.T.C.F. Yay.
Başaran, İ. E.	:	Eğitime Giriş. Ankara, 1994, Kadıoğlu Matb.

Bourdieu; P. Ve Passeron J.C. (2015)	:	Yeniden Üretim. Eğitim Sistemine İlişkin bir Teorinin İlkeleri. (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkay: Ankara; Hereket Yay.
Birkök, M.C.	:	Modernizmden Postmodernizme Yeni Problemler, Yeni Türkiye, 4, 525536.
Bölükbaş, K.	:	"İnternet Kafeler", İnternet ve Toplum içinde, Ankara 2005, Anı Yayınları.
Bursalıoğlu, Ziya	:	Eğitim İdaresi
Bursalıoğlu, Ziya	:	Okul İdaresinde Yapı ve Davranış Yenilikleri, Ankara, 1971, A.U. Eğitim Fakültesi Yay. No: 15.
Celkan, Hikmet	:	"Öğretmen Yetiştirmenin Toplumsal Açıdan Tetkiki". Öğretmen Yetiştiren YükseköğretimKurumlarının DünüBugünüGeleceği Sempozyumu, 811 Haziran 1987, Tebliğler, Gazi Üni. Yayını.
Celkan, H. Y.	:	Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi. İstanbul, 1990. MEB. Yayınları
Cırık, İlker	:	"Çok kültürlü Eğitim Yansımaları" Hacettepe Ün. Eğ. Fak. Dergisi, 34, 27, 40, Ankara
Coleman, S. J.	:	"The Concept of Equality of Educational Opportunity" in The School in Society, USA, 1971.
Çaha, Ömer	:	"Sivil Kadın", (Türkiye'de Sivil Toplum ve Kadın), Ankara 1996, Vadi Yay. No. 47.
Çam, SürhanSuğur, Nadir	:	"Anthony Giddens ile Küreselleşme Üzerine Söyleşi", Mürekkep, Sayı 34, Bahar 1995.
Çavdar, Tevfik	:	"Bir Yaygın Eğitim Deneyi – Halk Evleri, Türkiye'de Yaygın Eğitim" (Seminer Tebliğleri) adlı kitapta. Eskişehir, 1975, Eskişehir İkt. Tic. İlim. Akad. Yayınları.
Çakır, O. Ve Doğan, M.C. (2017)	:	İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(1), 3852.
Carter, V. Good	:	Dictionary of Education.
Çelebi, Nilgün	:	"Çevre Üzerine Bir Kavramsallaştırma". Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları içinde, Ankara 2001, Anı Yay.
Çetin, İ.	:	"Çokültürlülük ve Kimlik Bağlamında Midyat İlçesi Örneği" Sosyoloji Araştırmaları Derg., Cilt 10, No:2, Ankara 2007.
Çetin, Erol	:	"Türkiye'de Eğitim Sos: yolojisinin Gelişimi", Eğitim Sosyolojisi (Ed. Ünsal Çetin) (İç.) 2018: 233) Nobel
Çilenti, Kâmuran	:	Çocuk ve Kitle İletişim Araçları", Çocuk ve Eğitim adlı kitap, Ankara 1960, T.E.D. Yay.
Debarbieux, Éric	:	"Okulda Şiddet", (Küresel Bir Tehdit), Çev. İsmail Yerguz, İsttanbul 2009, İletişim Yay.
Demirel, Tanel	:	"Mümtaz Turhan" Modernleşme ve Batıcılık, (İçinde), İstanbul 2002, İletişim Yay.
Durmuş, Emine	:	"Okulda Şiddet Engellenemez", Radikal, 24.5.2006.
Durmaz, O. Saip	:	Türkiye'de Öğretmen Olmak, Emek süreci ve Yeniden Proleterleşme, Ankara, 2014, Notabene Yayınları.
Eirene Mitsos, Ken Brown	:	Eğitimde Cinsiyet Farklılıkları: Erkek Çocukların Başarısızlığı, Sosyoloji (Başlangıç Okumaları), Ed.Anthony Giddens, İstanbul 2009, Say Yay.

Erdoğan, İrfan		"Eğitimde Küreselleşme Temel Hedef Olmalı", Yeni Yüzyıl, 28.07.1995.
Erjem, Yaşar	:	"Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma", Gazi. Üni. Türk Eğitim Bil. Derg., 3 (4), 2005.
Erjem, Yaşar	:	"Çevre Sorunları Karşısında Çevre Eğitimi ve Sosyolojik Boyutu", I. Ulusal Erciyes Sempozyumu, Kayseri 2003.
Ertürk, Selahattin	:	Eğitimde Program geliştirme, Ankara, 1972
Esgin Ali	:	"Eğitim Sosyolojisinin Krizi ve Türkiye'deki Yansımaları: Aktarmacı Pragmatik Gelenek ve İşlevsizleşmiş İşlevselci Oydaşmanın Eleştirisi Üzerine" I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ank. 2012 A.Ü. Eğitim Bil. Fak. Yay.
Esgin, Ali	:	"Temel Sosyolojik Teoriler ve Eğitim", (Ed. Özdemir, Ç. Arslangilay, a. S.) Eğitim Sosyolojisi (iç.), Ankara, 2019, Pegem A. Yayınları.
Esgin, Ali	:	2013. The Crisis of the Sociology of Education and its Reflection in Turkey: On the Critique of Functionalist and Electicist Pragmatist Tradition. Eurasian Journal of Educational Research, 50, 143162.
Eskicumalı, Ahmet	:	"Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946", Boğaziçi Üni. Eğit. Derg., Cilt 19 (2) 2003, İstanbul.
Eskicumalı, Ahmet	:	Eğitim, Sosyal Sınıf, Ekonomi, Kültür ve Irk İlişkileri, Sakarya, 1999, (Çoğaltma).
Fichter, J. H.	:	Sosyoloji Nedir? (Çev. Nilgün Çelebi), Konya, 1990, Selçuk Üni. Yay.
Floud, J.	:	"Educational Sociology" in "A Dictionary of the Social Sciences" Ed., J. Gould W. Kolb, 1964, Unesco.
Frankel, Boris	:	Sanayi Sonrası Ütopyalar (Çev. Kamil Durand) Şstanbul, 1991 Ayrıntı Yay. Gençliğin Eğitimi ve Sorunları, Ankara, 1986, TED Yay.
Frey, F., Payaslıoğlu, A.	:	"Babalarının Mensup Olduğu Meslekler Bakımından Siyasal Bilgiler Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme", S.B.F. Dergisi, Cilt 13, Ankara 1958.
Gerdy, F. Donald	:	"Classical Views on Education", The Encyclopedia of Education, vol, 8., 1971.
Gerdy, F. D.	:	"Sociology of Education, Classical Views on Education, The Ency. Of Education, Vol.8, 1971.
Giddens, Anthony	:	"Sosyoloji", İstanbul 2008, Kırmızı Yayınları.
Goetz, J. Preissle – Hansen, J. Freidmann	:	"The Cultural Analysis of Schooling", Council on Anthropology and Education Quarterly, Nov. 1974. Vol. 5. No.4.
Goslin, A. David	:	"Social Change and Education", İn Foundations of Education, Sec. Ed. USA, 1967.
Gross, Neal	:	"Eğitim Sosyolojisi", Eğitim Sosyolojisi (Kaynak Metinler) içinde (Çev. Hâmide Topçuoğlu, Mine Göğüş), Ankara 1971, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Güçlü, S.	:	Kurumlara Sosyolojik Bakış, İstanbul, 2005, Birey Yayınları
Gülşen, R.	:	"İnternet ve Suç", İnternet ve Toplum içinde, Ankara 2005, Anı Yayınları.

Gündoğan, Ali Osman	:	"Nurettin Topçu" DoğuBatı Dergisi Sayı:11, Ankara, 2000.
Güreli, Nail	:	"Öğretmenlik Zor Zanaat", Milliyet 14.1.1998.
Gürkaynak, İpek	:	"Okul Büyüklüğünün Öğrenci Yaşamına Etkisi", Psikoloji Dergisi, Sayı 10, Haziran 1980.
Güzel, Ayşe Gül	:	"Cumhuriyet Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Yetiştirilmesine İlişkin Yasal Olanaklar" 50. Yıla Armağan adlı kitapta, Ankara 1973, A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
Halsey, A. H.	:	"Sociology of Education" in A Dictionary of Sociology, Ed. D.G. Mitchel, 1968.
Halsey, A. H.	:	"Üniversitelerin Değişen Fonksiyonları" (Çev. Mahmut Tezcan), A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt, 1, Sayı 14.
Hansen, Donald	:	"The Uncomfortable Relation of Sociology of Education" in On Education Sociological Perspectives. Edt. Donald A. Hansen and Joel E. Ferstl, 1967.
Halsey, A. H.	:	Sociology of Education, in "A Dictionary of Sociology".
Hesapçıoğlu, Muhsin	:	"Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları" 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, İst. Sedar Yay., 2001.
Hesapçıoğlu, Muhsin	:	"Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine İlişkin Düşünceler", Yeni Türkiye, OcakŞubat, 1996/7.
İnal, Kemal	:	"Popülizm Çözüm Getirmez", Radikal, 28 Mart 2006.
İnal, Kemal	:	"Geleceğin Eğitim Sosyolojisi", Anı Kitabı, Eğitim Sosyolojisi, İçinde, Ankara 2012 Nobel Yay.
İnsel, A.	:	"Geleceğin Eğitim Sosyolojisi", Anı Kitabı Eğitim Sosyolojisi içinde Ankara 2012, Nobel Yayınları.
Kaçmazoğlu, Bayram	:	"Çok kültürlülük, Çokkimliklilik, Çoğulculuk", Modernleşme ve Çok kültürlülük, İstanbul 2001, Helsinki Yurttaşlar Der. Yay.
Mümtaz, Turhan	:	Türk Sosyoloji Tarihi Üzerine Araştırmalar Kitabı (iç.), İstanbul, 1999, Birey Yay.
Jourdain, A. Naulin, S.	:	Pierre Bourdieu'nün Kuram ve Sosyolojik Kullanımları (Çev. Öykü Elitez), İstanbul, 2016, İletişim Yayınları.
Kahraman, H. Bülent	:	"Şiddeti Kader Yapmamak", Sabah Gazetesi, 14.6.2009, Pazar Eki.
Kahraman, A. D.	:	(2015) Relationship of Modernism, Postmodernism and Reflection of it on Educational Sciences, 174, 3991-3696.
Karayalçın, Yaşar	:	Eğitim Planlaması Ders Notları, Ank. 1969, Eğitim Fak. Yay.
Kale, Nesrin	:	"Postmodernizm, Eğitim ve Hermeneutik", A.Ü. Eğitim Bil. Fak. Derg., 281292.
Kale, Nesrin	:	Postmodernizm Eğitim ve hermeneutik, Ank. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Derg., 1995
Kale, Nesrin	:	(2002). Modernizmden Postmodernist Söylemlere Doğru, Doğu-Batı, 5.29-49.
Karakütük, Kasım	:	Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme. Lisansüstü Öğretimin Planlanması, Ankara, 2002, Anı Yay.
Kasapoğlu, Aytül,	:	Kurumlar Sosyolojisi, Ankara, 2011i Ankara Üni. Uzaktan Eğitim Yayınları.
Kavcar, Cahit	:	"Öğretmen Sorunu" Cumhuriyet, 16.9.1997.

Kaya, Ayhan	:	"Okulda Şiddet" (Ön söz), Debarbieux'un kitabı içinde, İstanbul 2009. "Yurttaşlık, Azınlıklar ve Çok kültürlülük", Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar, Ankara 2000, Gündoğan Yayınları.
Kayak, K.	:	"Sosyolojinin Yapı taşlarını Oluşturmak", Sorgulanan Sosyoloji, ed. Ç. Özdemir, Eylül Yayınevi, Ankara, 2005.
Kılıç, L. – Bayram, B.	:	(2014) Postmodernizm ve Eğitim, uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Derg., 3(1), 368376.
Kıray, Mübeccel	:	"Toplum Yapısındaki Temel Değişimlerin Tarihsel Perspektifi: Bugünkü ve Yarınki Türk Toplum Yapısı", Mimarlık Semineri adlı kitapta, Mimarlar Odası Yay.
Kızılçelik, Sezgin	:	Sosyolojinin Neliği, Ankara 2014, Anı Yayınları
Klineberg, Otto	:	"Değişen Bir Dünyada Kültür Çeşitliliği", Görüş Derg. Sayı 7, Temmuz 1982.
Kneller, F. George	:	"Political Ideologies" in Foundations of Education, USA, 1971.
Kongar, Emre	:	21. Yüzyılda Dünya, Türkiye ve Kamuoyu, İst. 1992 Simavi Yay.
Korkmaz, F. Ünsal, S.	:	Küreselleşme ve Postmodernizmin Eğitime Yansımaları, (ç.) Eğitim Sosyolojisi (Ed. Ünsal, S. Abdullah, Çetin, Ankara, 2018, Nobel Yayınları.
Kökten, H.	:	(2013) Postmodernizm ve Eğitim. Pamukkkale Üni. Sosyal Bilimler Enst. Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
Kneller, F. George **Kurul, Necla**	: :	The Impact of Culture" in Foundations of Education, USA, 1971, Third Ed. "Türkiye'de Özerk Üniversiteden Güdümlü Üniversiteye, Bilim İnsanı Yetiştirme Politikaları", Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 1921 Ekim 2009, Ankara, 2011.
Kvaraceus, C. William	:	"Alienation as a Phenomenon of Youth" in Alienation: Plight of Modern Man. Ed. C. Bies S. J., USA, 1972.
Labelle, J. Thomas	:	"Alternative Educational Strategies: The Integration of Learning Systems in The Community", USA, 1974, Sec. Rev. Çoğaltma.
Lecompte, Güney	:	"Türkiye'de Aile İçi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sistemi", MEB Sayı 1, 1979.
Leggatt, T.	:	"Teaching as a Profession" in "Professions and Professionalization", Ed. J.A. Jackson, England, 1970.
Lundberg, Lansen, Schrag	:	Sosyoloji, 1970. Çev. Ö. Ozankaya, Gürkan, Ü.)
M.Scotford – Archer – M. Vaughan	:	Domination and Assertion in Educational Systems" in Readings in The Theory of Educational Systems. Ed. E. Hopper, London, 1971.
Mangır, Mine – Alisinanoğlu, Fatma	:	"Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri", Yaşadıkça Eğitim, Sayı 41, Temmuz Ağustos 1995, İstanbul.
Marshall, M.	:	Ödül YokCeza Yok! Bu Nasıl Bir Disiplin, İstanbul, 2009, Sistem Yayıncılık.
Mc Gee, Reece **Mutlu, Erol**	: :	"Education and social Change" in On Education – Sociological Perspectives, USA, 1967. "Popüler Kültürü Eleştirmek", Doğu Batı, Sayı 15, Ankara 2001
Musgreve, P.W.	:	The Sociology of Educational, 1965, England.

Nash, J. Robert	:	"The Convergence of Anthropology and Education" in George Spindler: Education and Cultural Process, USA, 1974.
Newmann, M. Fred	:	"Reducing Student Alienation in High School: Implications of Theory" Harvard Educational Rewiew, vol. 51, No. 4, Nowember, 1981.
Oktay, AylaEsmer, Elif	:	"Öğretmenin Değişen Rolleri ve Değerler" Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, Ankara 2008, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.
Oral, B.	:	"İnternet ve Eğitim", İnternet ve Toplum içinde, Ankara 2005, Anı Yayınları.
Ottaway, A.K.C.	:	"Education and SocietyAn Introduction to the Sociology and Education", England, 1968.
Ottoway, A.K.C.	:	"The Educational sociology of Emile Durkheim", British Journal of Sociology, Vol. 6, No. 3, Sept. 1955.
Ozankaya, Özer	:	Siyasal Öğretim ve Fransa'daki Durumu", "Abadan'a Armağan.
Öğülmüş, Selahiddin	:	"Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler", Eğitime Bakış, Yıl 2, Sayı 7, 2006.
Öğün, Süleyman, S.	:	Türkiye'de Cemaatçi Milliyetçilik ve Nurettin Topçu, İstanbul, 1992, Dergah Yay.
Özakpınar, Yılmaz	:	Mümtaz Turhan ve batılılaşma Meseleri, Ankara, 1995, türkiye Diyanet Vakfı Yay.
Özden, Yüksel	:	"Eğitimde Yeni Sistem Arayışları", Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde. Ankara 2002, Pegem A Yayınları.
Özdemir, İ.	:	Postmodern Düşüncenin Türkiye'de Eğitim Sistemine Yansımaları. Milli Eğitim Derneği 44 (204), 1841.
Özdemir, İ.	:	Postmodern Düşüncenin Türkiye'de Eğitim Sistemi ve Yansımaları, Milli Eğitim Derg. 44(204).
Özge, Onursal, Beşgül	:	"Avrupa Birliği ve Eğitim Politikası".Avrupa Birliğine Giriş İçinde, İstanbul 2011, Bilgi Üni. Yayınları
Özlem, Doğan	:	"Günümüzde Bilim ve Bilim İnsanı" Lisans Üstü Eğitim Sempozyumu, 1921 Ekim 2009, Ankara, 2011
Öztürk, Orhan	:	"Anadolu Toplumunda Özerklik ve Girişme Duygularının Kısıtlanışı", 5. Milli Noro Psikiyatri Kongresi, 1970.
Paraklı, Bhikhu	:	Çok kültürlülüğü Yeniden Düşünmek. Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori, (Çev., B. Tanrıseven, Ankara, 2002, Phoneix Yay.
Pişkin, Metin	:	"Türkiyede Psikoljik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını", Türkiyede Eğitim Bilimleri:
Prens Sabahattin	:	Bir Bilonço Denemesi (Ed. Muhsin Hesapçıoğlu), Ankara 2006, Nobel Yay. Türkiye Nasıl Kurtarılabilir? Ve İzahlar, Ankara, 1999, (Çev. F. Unan) Ayraç.
Prichard and Buxton	:	Conceptts of Theories in Sociology of Education. U.S.A 1975
Razon, Norma	:	"Çalışan Anne ve Çocuk", Aile ve Çocuk Dergisi, Sayı 1, İstanbul 1981.

Razon, Norma	:	"Tembel Çocuk": Eğitim ve Bilim Derg., Cilt 6, Sayı 32, Ankara 1981.
Reagan, M. Gerald	:	"The Schools and Alienation" in Alienation. Ed. Frank. Johnson, USA, 1973.
Rippberger, S.J. **Robertson, Ian**	: :	"İdeological Shifts In Bilingual Education, Mexico And The United States", 1993. "Lenski's Theory of Stratification" in Encyclopedia of Sociology, USA, 1974.
Rosenberg, H. Douglas	:	"Feudalism" in Encyclopedia of Sociology, USA, 1974.
Saatçioğlu, Ömer	:	"Türkiye'de Çağdaş Eğitim ve Çağdaş Üniversite Konusunda ODTÜ'nün Görüş ve Önerileri": 272.
Sayar, N.	:	"Geri Bir Zihniyetin Kalıntıları" Mesleki ve Teknik Öğretim Derg., Yüzüncü Yıl Özel Sayı.
Schaffer, Edward	:	"Alienation And The sociology of Education" Educational Theory, Vol. 20, No. 2., Spring 1970.
Seeman, Melvin	:	"On The Meaning of Alienation" American Sociological Review, Dec. 1959, Vol. 24, No. 6.
Sencer, Y. – Güray, Ö.	:	"İlkokul Öğretmenlerinin Sorunları, Toplumsal ve Mesleki Özellikleri" 13. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, 1977, Ankara 1978, Hacettepe Üni. Yay.
Shunk W.Goldstein, B.	:	"Anthropology and Education", Review of Educational Research, 34 (1).
Shimbori	:	1979, Sociology of Education, International M. Review of Education, 25 (23), 393413.
Shaind, F., Ozga, J.	:	2001. "Identity Crisi? Problems and Issues in the Sociology of Education", British Journal of Sociology of Education, 21 (1). 109120.
Singleton, John **Suğur, Serap – Suğur, Nadir – Şavran, T. Gönç**	: :	"Implications of Education as Cultural Transmission" in Education and Cultural Process, USA, 1974. "Türkiye'de Uzaktan Öğretim sistemi: Açıköğretim öğrencileir üzerine sosyolojik bir inceleme", Sosyoloji Araştrmaları Dergisi, Cilt 10, Sayı.2, Ankara, 2006
Slater, P.	:	Frankfurt Okulu, (Çev. A. Özden), İstanbul, Kabalcı yay.
Slattery, M. (2007)	:	Sosyolojide Temel Fikirler. (Yayına Hazırlayan: Ü. Tatlıcan, M. Demiriz). Bursa: Sentez Yay.
Şahinkesen, Ali	:	"Ankara Yıldırım Beyazıt Sanat Enstitüsüne 19561971 Yılları Arasında Devam Eden Öğrencilerin Baba Meslekleri Üzerine Bir İnceleme", (Çoğaltma), Ankara 1972, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay.
Talas, M. Ve Yaşar, K.	:	Küreselleşmenin Kültürel Sonuçları, Türklük Bilimi Araştırmaları, 22, 2007
Tan, Mine	:	"Atatürkçü Düşünüş ve Karma Eğitim", İstanbul, Atatürk Sempozyumu, Boğaziçi Üni.
Tan, Mine	:	"Ivan Illich ve Okulsuz Toplum", Ank. Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Derg., Cilt 16, Sayı 2, Ankara 1983.
Tan, Mine	:	"Dayak ve Eğitim", Cumhuriyet, 22.1.1992.
Tan, Mine	:	"Eğitsel Fırsat Eşitliği", Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişim, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Derg., Cilt 20, Sayı 12, Ankara 1987.

Tan, Mine	:	"Bir kadın Mesleği: Öğretmenlik", Prof. Dr. Hâmide Topçuoğlu'na Armağan, Ankara 1995, Ank. Üni. Hukuk Fak., Yay. No. 498.
Tan, Mine	:	"Bir kadın Mesleği: Öğretmenlik" Kadın Gerçeklikleri, İstanbul 1997.
Tan, Mine	:	Meslek Olarak Hukuk ve Siyasette Hukukçu
Tan, Mine	:	(1990) Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışma Paradigma, a. Ü. E. B. F. Derg., 23(2), 557571.
Tatlıdil, Ercan	:	"Yurt Dışında Çalışan İşçi Çocuklarının Yurt Dışında ve Yurda Dönüşlerinde Eğitim Sorunları", Seminer, Sayı 5, 1987, Ege Üni. Ed. Fak. Yayını.
Tazebay, Uygur	:	"2000'li Yılların Başında Eğitim Anlayışı", Yeni Türkiye, Sayı 7, OcakŞubat 1996.
Tezcan, Mahmut	:	Eğitim Sosyolojisi, Ankara, 2016, Anı Yayıncılık
Tezcan, Mahmut	:	Eğitim Sosyolojisi, Ankara, 2019, Anı Yayıncılık
Tezcan, Mahmut	:	"Memleketimizde Genel Sosyolojinin Kamsamı ve Öğretimi Üzerine", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, No. 14, Ankara, 1968.
Tezcan, Mahmut	:	"Toplumumuzda Mesleki ve Teknik Öğretimle İlgili Değer Yargıları ve Değişme Eğilimleri", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, Ankara 1975.
Tezcan, Mahmut	:	"Video ve Eğitim", Eğitim ve Bilim, Sayı 42, Mart 1983.
Tezcan, Mahmut	:	"Memleketimizde Gezici Köy Kursları ve Bazı Sorunları Hakkında Birkaç Not", Eğitim Hareketleri Dergisi, Sayı 180181, MartNisan 1970.
Tezcan, Mahmut	:	"Cumhuriyet Boyunca Ülkemizde Sivil Toplum Örgütlerinin Gelişmesine Eleştirel Bir Bakış, 75. Yılında Tüm Boyutlarıyla Cumhuriyet Sempozyumu, Sivas, 1998, Cumhuriyet Üni. Yay. No: 1028.
Tezcan, Mahmut	:	"Sosyoloji Açısından Atatürk", Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, Ank. 1981, A.Ü. Eğitim Fak. Yay. No: 1028.
Tezcan, Mahmut	:	"Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim", Ankara 2002, Anı Yayınları.
Toffler, Alvin	:	Üçüncü Dalga, (Çev. Ali Seden), İstanbul 1981, Altın Kitapları Yay.
Toffler, Alvin	:	Learning for Tomorrow in Education, U.S.A, 1974.
Tolan, Barlas	:	Çağdaş Toplumun Bunalımı, Anomi ve Yabancılaşma, Ankara, 1980. Ank. İkt. Ve Tic. İ. Ak. Yayınları
Tokgöz, O.	:	"Kitle İletişim Araçlarının İstenilmeden Öğrenmede Rolü ve Önemi", Eğitim ve Bilim Derg., Cilt 8, Sayı 47, Ankara 1983.
Topçuoğlu, Hâmide	:	"10 Yıl, 10. Sınıf", Sümerbenk Dergisi, Kasım 1974, Cilt 13, Sayı 149, Atatürk Özel Sayısı.
Topçuoğlu, Hâmide	:	"Üçüncü Dünya ve Eğitim" (Maurice Guernier'den çeviri) Eğitim sosyolojisi – Kaynak Metinler kitabı içinde, Ankara, 1971, Eğitim Fak. Yay.
Topçuoğlu, Hâmide	:	"Eğitim Sosyolojisi" (Tanımı, Konusu, Sorunları) "Eğitim sosyolojisi" (Kaynak Metinler) kitabı içinde, Ankara, 1971, Eğitim Fak. Yay. No. 14.
Topçu, Nurettin	:	Ahlak Nizamı, İstanbul, 1999, Dergah Yay.
Topçu, N.	:	Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul, 2010, Dergah Yay.

Topçu, N.	:	Yarınki Türkiye. İstanbul, 2010, Dergah Yay.
Topçu, N.	:	İslam ve İnsan, İstanbul, 1969, Hareket Yay.
Tozlu, Necmettin	:	İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma, İstanbul, 1989, MEB Yayınları.
Tuna, Muammer **Tuna, Muammer**	: :	"Toplum ve Çevre", Sosyolojiye Giriş içinde, Ankara 2002, Martı Yay. "İnsan Çevre İlişkilerinin Tarihsel Evrimi ve Modern Çevreciliğin Doğuşu", Sosyoloji Araştırmaları Derg., Cilt 3, Sayı 12, Ankara 2000
Turhan, M.	:	Garplılaşmanın Neresindeyiz? Ankara, 2015, Altınordu Yay.
Turhan, M.	:	Üniversite Problemi, İstanbul, 1967, Yağmur Yay.
Turhan, M.	:	Maarifimizin Ana Davaları ve Bazı Hal Çareleri, İstanbul, 1964, Bedir Yay.
Turhan, M.	:	Üniversite Problemi, İstanbul, 1967, Yağmur Yay.
Turhan, m.	:	Kültür DeğişmeleriSosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik, İstanbul 1969, MEB, 1000 Temel Eser.
Tütengil, C. Orhan	:	"Sosyal Yapımıza Bağlı Eğitim ve Öğretim Sorunları", Prof. Dr. Refiî Şükrü Suvla Armağanı içinde, İstanbul 1970.
Tütengil, C. Orhan	:	"Atatürk ve Ziya Gökalp Bağlantıları", Türk Dili, Sayı 302.
Ülkü, Siral **Arısoy, Sezen**	:	"Öğrencilerin Arkadaş Tercihleri", Eğitim ve Bilim, Cilt: 8, Sayı 45, Eylül 1983.
Ünal, Vehbi	:	"Sosyal Bir Sorun Olarak Alkol/Madde ve Teknoloji/Dijital Bağımlılığı" (İç.) Sosyal Sorunlarda Güncel Tartışmalar (Ed. Yılmaz Daşlı) Ank. 2019, Anı Yay.
Varış, Fatma (Ed.)	:	"Eğitim Bilimine Giriş, Ankara 1998, Alkım Yay.
Waller, W.	:	The Sociology of Teaching: New York: J. Wiley, 1965.
Weber, Max	:	"The Typological Position of Confucian Education" in The School in Society, Ed. S.D. Sieber and D.E. Wilder, USA, 1973.
Weber, Max	:	"The Rationalization of Education and Training" in The School in Society, Ed. S.D. Sieber and D.E. Wilder, USA, 1973.
Weinberg, Carl	:	"Social Change" in "Foundations of Erucation", Third Ed. George F. Kneller, USA, 1971.
Yavuzer, Haluk	:	"Okulda Başarısızlık", Aile ve Çocuk Dergisi, Sayı 3, İstanbul 1983, "Beyin Sömürgeciliği". Yön Derg., 30 Haziran 1967, Sayı 222. 1243 Sayılı ve 5/3/1970 tarihli Kanun, Resmi Gazete, Sayı 13445.
Yavuzer, Haluk	:	"Anne baba Eğitim modeli: Anne baba Okulu", Yeni Türkiye, Sayı 7, OcakŞubat 1996.
Yasa, İbrahim	:	Ankara'da Gece Kondu Aileleri
Young, R.	:	(2002). The Sociology of Eduducationa: a Personal view change; Transformations in Educatşon, 5(1), 6577.
Zabun, Beyhan	:	"Türkiye'de Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi" Eğitim Sosyolojisi (iç.) (Özdemir, Ç.Arslangilay) Ankara, 2019, Pegem A Yay.

- Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı
- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı
- Eğitim ve Bilim Dergisi, Temmuz 1980, Cilt: 5, Sayı 26.
- 8. Milli Eğitim Şûrası, 28 Eylül, 3 Ekim 1970. Esaslar, Raporlar, Kararlar, MEB Yay.
- İslam Ansiklopedisi, Abid Maddesi, 1 Cilt. 1950.
- Eğitim Ekonomisi (Seçilmiş Yazılar) (Çev. Y. Kavak B. Burgaz) Ankara 1994. Pegem Yay.
- Milliyet, 29.11.1995
- Radikal, 15.12.2010
- Hürriyet, Eğitim.com. 22.11.2010

EĞİTİM YÖNETİMİNDE **YENİ YAKLAŞIMLAR**

Prof. Dr. Aydın BALYER

Genişletilmiş
3. Baskı

Ankara
2024

EĞİTİM YÖNETİMİNDE **YENİ YAKLAŞIMLAR**

Prof. Dr. Aydın BALYER

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-970-3
e-ISBN	: 978-605-170-971-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

BALYER, Aydın
EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, Genişletilmiş 3. Baskı, viii+240 Sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-970-3
e-ISBN	: 978-605-170-971-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Yönetimi
Eğitim Yönetimi, Yönetim Kuramları, Yönetim Süreçleri, Yeni Yönetim Yaklaşımları, Araştırma Yöntemleri

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

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Eğitim, değişik dünya görüşüne sahip insanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan birisine göre eğitim, gençlere mevcut durumların tanımlarını ve onların okul içinde yer aldıkları gruplar tarafından kabul edilmelerini sağlama sanatıdır. Buna göre eğitim, sosyal bir kontrol aracı olarak işlev görmekte ve bu anlamda okulun görevi de yetişkinlerin tanımladıkları sosyal görevleri bireylere kazandırmaktır. Diğer bir tanıma göre ise eğitim, yetişen gençte pratik aklı inşa etmektir. Böylece eğitim, bir tür özgürleşme sürecidir. Bu anlamda eğitim; bağımsız bir şekilde düşünebilen, özgürce kararlar alabilen ve bunları uygulayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eğitime dair bu tanımlar daha da artırılabilir.

Farklı grupların değişik şekillerde tanımlar yaptıkları bir dönemde eğitimin, geleneksel anlamda tek bir yönetim yaklaşımı ile yönetilmesi günümüzün gerçekleriyle örtüşmemektedir. Eğitim yönetiminin profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmeye başlanmasıyla birlikte, bu alanda yeni yönetim yaklaşımlarının tartışılması daha anlamlı bir hale gelmektedir.

Eğitim yönetimini diğer yönetim alanlarından ayıran temel özellik, bu alanın kendine özgü oluşudur. Tarihsel süreçte eğitim alanında değişik yönetim yaklaşımları hâkim olmuş ve her yaklaşım kendi kabul ettiği doğrular çerçevesinde insanı şekillendirmeye çalışmıştır. Bu nedenle insan yetiştirme düzeni bakımından önemli bir işleve sahip olan eğitim kurumlarının yönetimi, değişik yaklaşımlarla ele alınmıştır.

Günümüzde okulun, artık belirli bir merkezden ve durağan bir şekilde yönetilmesi gerçekçi görünmemektedir. Okul kültürü üzerinde yürütülen araştırmalar da, eğitim yönetimi alanında farklı bir yönetsel kültürün gelişmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim yönetimi alanı, birçok çalışmanın ilgi odağı haline gelmiştir.

Buna göre örgütsel sorunlarının ortaya çıkartılmasında ve farklı kültürel, sosyo-ekonomik, etnik, kişisel özellik ve beklenti özelliklerine sahip bireylerin bir arada bulundukları eğitim kurumlarının yönetilmesinde, geleneksel yönetim yaklaşımlarına alternatif yeni birtakım yaklaşımlar gündeme gelmiş ve tartışılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda eğitim yönetiminde; Japon Yönetim Modeli/Zen Yaklaşımı, Gevşek Yapılı Sistemler, Örgütsel Anarşi, Kurumsal Örgütler, Kuantum, Karmaşıklık/Kaos, Eleştirel Kuram, Sembolik Etkileşimci Kuram, Otopoyiyez, Feminist Kuram ve Sayborg gibi birtakım farklı ve yeni yönetim yaklaşımları öne çıkmaktadır. Eğitim yönetimine dair bu yeni yaklaşımlar, elinizdeki bu kitabın da ana temasını oluşturmaktadır.

Bu kitapta eğitim yönetimine dair durum, tarihsel süreçler ışığında ele alınmaktadır. Bu anlamda öncelikle eğitim, yönetim ve yönetimin alt boyutu olan eğitim yönetimi tanımlanmakta, yönetime bir model yardımıyla yaklaşılmakta ve eğitimin süreçleri ve işlevleri kısaca ele alınmaktadır. Daha sonra tarihsel süreçte eğitim yönetimine dair yaklaşımlar incelenmektedir. Bu kapsamda önce geleneksel örgüt ve eğitim yönetim kuramları üzerinde durulmaktadır. Geleneksel örgüt ve eğitim yönetimi kuramları verildikten sonra, eğitim yönetimine yönelik yeni bakış açıları ele alınmakta ve bu bakış açılarının öngördüğü araştırma yöntemleri değerlendirilmektedir. Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar verilirken, daha iyi anlaşılması bakımından konu iki alt bölümde ele alınmaktadır. İlk olarak geleneksel yönetim yaklaşımlarının dayandığı pozitivist paradigma açıklanmakta ve daha sonra da yeni yönetim

yaklaşımların dayandığı anti-pozitivist/yorumsamacı paradigma incelenmektedir. Konunun sonunda da her iki paradigmaya dair önerilen araştırma yöntemleri de tartışılmaktadır.

Bu kitabın hazırlanması ile her geçen gün büyümekte ve gelişmekte olan eğitim yönetimi alanının bilimsel bilgi üretimine bir katkı sağlanmış olması amaçlanmaktadır. Bazı yönetim yaklaşımlarının ülkemiz eğitim sistemi bakımından uygulanmasında güçlükler bulunmasına rağmen, bu yaklaşımların tartışılmaya başlanması önemlidir. Bu anlamda yürütülen bilimsel bir tartışmanın, bu yönetim yaklaşımların geliştirilmesi sürecine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bu kitabın nüvesini birlikte oluşturduğumuz, aramızdan vakitsiz ayrılan doktora tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu'nu burada saygıyla anıyorum.

Yine kitabın üçüncü basımında emeği geçen Anı Yayıncılık yönetici ve çalışanlarına da ayrıca teşekkür ediyorum.

Bu kitabı, hazırlanması sürecinde benden yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen ve her zaman bana destek olan sevgili eşim ve oğluma ithaf ediyorum.

Prof. Dr. Aydın BALYER

İstanbul, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....iii

İÇİNDEKİLER.....v

BÖLÜM I

EĞİTİM YÖNETİMİYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 1

1.1 Eğitim 1

1.2 Yönetim 2

1.3 Okul 3

1.4 Eğitim Yönetimi 4

1.4.1 Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yönetiminin Güç Kaynakları 4

a) Eğitim Yönetiminin Toplumsal Gücü 5

b) Eğitim Yönetiminin Evrensel Gücü 5

c) Eğitim Yönetiminin Yasal/Yönetsel Gücü 5

d) Eğitim Yönetiminin Bilimsel Gücü 6

1.4.2 Eğitim Yönetimine ve Eğitim Örgütüne Model Yardımıyla Yaklaşım 6

a) Amaç Boyutu: 6

b) Yapı Boyutu: 6

c) Süreç Boyutu: 7

d) İşlev Boyutu: 7

1) Eğitim Programları İşlevi 8

2) Öğrenci Hizmetleri İşlevi 8

3) İş Gören Hizmetleri İşlevi 8

4) Genel Hizmetler İşlevi 9

5) Eğitim Bütçesi İşlevi 10

e) İklim/Hava Boyutu 10

BÖLÜM II

YÖNETİM YAKLAŞIMLARI 11

2.1 İnsan Doğasına İlişkin Varsayımlar 12

2.1.1 İnsana Dair Kötümser Görüş 12

2.1.2 İnsana Dair İyimser Görüş 13

2.1.3 Karmaşık İnsan 13

2.1.4 Ussal Ekonomik İnsan 14

2.1.5 Toplumsal İnsan 15

2.1.6 Öz-Gerçekleştirmeye Yönelik İnsan 16

2.2 Yönetim Biliminin Tarihsel Gelişimi 16

2.2.7 Klasik Yönetim Kuramı 18

2.2.8 Neo-Klasik Yönetim Kuramı 35

2.3 Rensis Likert'in Sistem-1 ve Sistem-4 Yönetim Sistemleri Yaklaşımı 41

2.3.1 Sistem 1 - İstismarcı-Otokratik Sistem 42

2.3.2 Sistem 2 - İyiliksever-Otokratik Sistem 42

2.3.3 Sistem 3 - Katılımcı Sistem 42

2.3.4 Sistem 4 - Demokratik Sistem 43

2.4 Chris Argyris ve Olgunlaşma Kuramı 45

2.5 X Kuramı ve Y Kuramı 46

2.5.1 X Kuramına Göre X Tipi Yönetim - X Tipi Yönetici 46

2.5.2 Y Kuramı - Y Tipi Yönetim - Y Tipi Yönetici 47

2.6 Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı 50

2.7 Modern Kuramlar 53

2.7.1 Sistem (Çağcıl) Kuramı 53

2.7.2 Genel Sistemler Teorisi 54

2.7.3 Durumsallık Yaklaşımı 62

BÖLÜM III

YÖNETİM SÜREÇLERİ 69

3.1 Karar Verme/Problem Çözme 69

3.2 Planlama 72

3.3 Örgütleme 75

3.4 Eşgüdümleme/Koordinasyon 78

3.5 İletişim.....80
3.6 Etkileme/Yöneltme.....83
3.7 Kontrol/Değerlendirme/Teftiş 87

BÖLÜM IV

EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR.....93

4.1 Geleneksel Bir Bilim Paradigması Olarak Pozitivizm: Pozitivist/Akılcı/Normcu Paradigma.....94
4.2 Bir Metafor Olarak Eğitim Yönetimi.....97
4.3 Anti-Pozitivist/Yorumcu Paradigma ve Eğitim Yönetimi 106
4.4 Örgüte Zen Yaklaşımı: Japon Yönetim Modeli ve Eğitim Yönetimi 109
4.5 Gevşek Yapılı Sistemler Modeli ve Eğitim Yönetimi.....116
4.6 Örgütsel Anarşi Modeli ve Eğitim Yönetimi.....120
4.7 Marksist Perspektif ve Eğitim Yönetimi 126
4.8 Diyalektik Görüş ve Eğitim Yönetimi.....128
4.9 Kurumsal Örgütler Modeli ve Eğitim Yönetimi 131
4.10 Post-Modernizm ve Eğitim Yönetimi 133
4.11 Kuantum ve Eğitim Yönetimi.....149
4.12 Kaos/Karmaşıklık Teorisi ve Eğitim Yönetimi.....155
4.13 Fenomenoloji ve Eğitim Yönetimi.....164
4.14 Etnometodoloji ve Eğitim Yönetimi 167
4.15 Eleştirel Kuram ve Eğitim Yönetimi.....170
4.16 Sembolik Etkileşimcilik Kuramı ve Eğitim Yönetimi.....176
4.17 Feminist Kuram ve Eğitim Yönetimi 178
4.18 Otopoyiyez (Autopiesis) ve Eğitim Yönetimi 183
4.19 Örgütsel Kültür Metaforu ve Eğitim Yönetimi 192
4.20 Karıncalar Yuvası Metaforu ve Eğitim Yönetimi.....197
4.21 Yaşayan Sistemler Kuramı ve Eğitim Yönetimi.....201
4.22 Bir Toplum Olarak Okul Metaforu ve Genişletilmesi.....205
4.23 T. Barr Greenfield'in Felsefi Düşüncesi ve Eğitim Yönetimi.....208
4.24 Sayborg ve Eğitim Yönetimi 212

BÖLÜM V

EĞİTİMDE YENİ YÖNETİM YAKLAŞIMLARININ GEREKTİRDİĞİ ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ 221

BÖLÜM VI

SONUÇ 225

KAYNAKLAR 229

BÖLÜM I

EĞİTİM YÖNETİMİYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

1.1 Eğitim

Eğitim, yetişkin kuşakların yetişen kuşakları etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin kuşakların yetişen kuşakları bir etkileme sürecinde var olan bilgi, birikim, kültürel değerler ve deneyimler ergin olandan ergin olmayana aktarılır. Bir diğer deyişle eğitim, yetişen gençte bir moral dünya inşa eder. Öyle ki bu moral dünya tarafsız değildir, kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadıkları evrene karşı sorumluluk duyan bir moral dünyadır.

Kant'ın ifade ettiği gibi eğitim, yetişen gençte pratik aklı inşa eder ve böylece eğitim, bir özgürleşme süreci ile eşdeğer olmaktadır. Goethe ise eğitimi, bir kişilik gelişimi süreci olarak kabul etmektedir. Diğer taraftan J. J. Rousseau (2005) eğitimin deneyime dayanması gerektiğini belirtmektedir. Bunu isterken de kastettiği, bilgilenmenin ihtiyaç şeklinde olması hususudur. Ona göre kişiler kendi çıkarları için öğrenirler. Rousseau, eğitimin devletin önemli bir işi olduğunu belirtmektedir. Ona göre eğitimin ilk amacı, çocukların birlikte eğitilerek onlara vatanseverlik ve birlikte yaşama duygusu kazandırılabilir. Bunlar da oyunlar ve şarkılar yoluyla yapılmalıdır. Rousseau'ya göre eğitimin ikinci amacı çocuğu toplumsal yaşamda karşılaşacağı olumsuz etkilere karşı dayanıklı kılmaktır.

Pragmatik eğitim felsefesinin fikir babası olan Dewey (1987) eğitimin sosyal bir olgu olduğunun altını çizmektedir. Ona göre aynı zamanda küçük bir toplum olan okul, sosyal bir sistemdir ve toplumun geleceğinin de güvencesidir. Eğitimle demokrasiyi eş anlamlı tutan Dewey'e göre eğitim, demokratik bir tarzda gerçekleştirilmelidir. Ona göre demokrasi, toplumsal yaşamı özgürleştiren ve zenginleştiren bir birliktelik sürecidir. Bu nedenle, eğitim yoluyla okullarda demokrasinin bir yaşam biçimi olarak yaşatılması gerekmektedir. Dewey okulu gerçek yaşamın bir benzeri gibi düzenlemek yerine o ortamları doğal yaşam alanları halinde düzenlemek yerinde bir yaklaşım olacaktır. Yani gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler gerçek yaşamı okul ortamlarında deneyimlemelidirler. Ona göre eğitim, yaparak yaşayarak öğrenmedir ve öğrencilerin öğrendiklerinin pratik yaşamda kullanılması önemlidir. Yani Dewey, eğitimin işlevsel olması gerektiğini söylemiştir.

Montessori (1975) eğitimi, çocuğun kişiliğinin tüm yönleriyle tanınması süreci olarak ele almaktadır. Montessori çocukların, yetişkinlerden çok farklı yeteneklerle donatıldığını belirtmektedir. Bu anlamda Montessori eğitiminin amacı, çocukların özgür ve ba-

ğımsız birer birey olmalarını sağlamak ve çocukların gelişimlerini tam anlamıyla destekleyecek eğitim ortamları sağlamaktır. Bu süreçte çocuklar eğitim etkinliklerine aktif bir şekilde katılmalıdır. Bu sayede çocuklar özgürce seçimler yapabilecek duruma gelebilir, neyi nasıl kullanacaklarını kolaylıkla belirleyebileceklerdir. Böyle bir eğitim sonucunda çocuk; problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerileri gibi birçok kazanım elde edebileceklerdir. Yani diğer bir ifadeyle bu eğitimle çocuğa, salt bilgi aktarımı yapılmaz, onda araştırma ve öğrenme isteği de uyandırılmış olur.

Bertnard Russell'a (1976) göre eğitim, her çocuğa var olan en iyiden yararlanma fırsatı vermekle eş değerdir. Diğer bir anlatıma eğitim, çocuğa bir taraftan gelişme olanağı tanırken diğer taraftan çocukların bireysel olarak elde edemeyecekleri zihinsel ve törelerle ilgili donanımlarını da sağlamış olur. Ona göre disiplin, dışarıdan zorlamayla değil zihinsel alışkanlıklarla oluşur. Russell, katı ve otoriter bir eğitim tarzının öğrenciler için zararlı olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğrenciler üzerinde aşırı otorite kullanılması onların ya itaatkâr ya da isyankâr olmalarını sağlamaktan başka bir işe yaramaz Eğitimciler, ruhlara dehşet duygusu vermekten ziyade daha demokratik davranmalı ve çocukların istek ve güdülerinden yararlanmalıdırlar.

Ertürk'e (2013) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Özdemir (2011) eğitimin, bir yönü ile toplumsal bir eylem alanı, bir yönü ile bu alanı kendisine inceleme nesnesi yapmış uygulamalı bir bilim dalı olduğunu ifade etmektedir.

Toplumsal bir eylem alanı olarak eğitim girişimi, insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitim, toplumların çağdaşlaşmasında rol oynayan önemli etkenlerden biri olup çağdaşlaşmanın, kalkınmanın ve gelişmenin temel ölçütlerinden biridir. Toplum hayatında önemli bir yer tutan eğitim, taşıdığı önem nedeniyle ülke yöneticilerinin de başta gelen görevlerinden birisi olmuştur (Buluç, 2008).

Tarih içinde toplumlar farklı eğitim sistemlerine sahip olmuşlardır. Toplumların farklı eğitim sistemlerine sahip olmaları hem bir kültürel özellik hem de o toplum insanlarının yetişme biçimi olarak her dönemde ilgiyle izlenmiştir. Bu süreçte farklı toplum ve eğitim bilimci tarafından yapılan bu tanımlara bakılınca, bu kadar hassas bir role sahip olan eğitim ve eğitim örgütlerinin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi daha da büyük bir öneme sahip olmaktadır. Bu kapsamda eğitim süreçlerinin yönetimi, toplumun sahip olduğu insan gücünün yeniden yaratılması ve geleceğinin güvence altına alınması girişimi olarak güncelliğini korumaktadır.

1.2 Yönetim

Yönetim düşüncesi, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar ilk çağlardan beri, birlikte yaşamanın gereği olarak yönetime ihtiyaç duymuşlardır. Bu nedenle yönetim fikri tüm insanların dikkatini çekmiş ve halen de tartışılmaya devam etmektedir. Bu kapsamda tarihsel süreçte farklı anlamlar yüklenen ve farklı uygulamalara konu olan yönetim, güncelliğini ve önemini sürdürmektedir.

Yönetim kavramı, işletme kökenli olup değişik disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sosyologlara göre yönetim, bir sınıf ve statü sistemiyken, siyaset bilimcilerine göre devlet yönetimi ya da iktidarın örgütlenmesi anlamına gelmektedir. Bu anlamda değerlendirildiğinde yönetimin, daha çok devletle ilgili olduğu görülmektedir. Burada yönetim; yönetimin doğası gereği bazen emir verme, hükmetme ve otorite ilişkilerini kapsarken; bazen otoriteyi ele geçirme yolu olarak tanımlanır. Bunun yanı sıra iktisatçılara göre yönetim, tabiat, emek ve sermayeyle birlikte üretim faktörlerini oluşturur. Hızla sanayileşen ülkelerde sermayenin ve emeğin yanında yönetime duyulan ihtiyaç da doğal olarak artmaktadır. Burada da yönetim, herhangi bir işletmenin verimliliğini ve karlılığını belirleyen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. *Yönetim ve örgüt teorisyenlerine* göre ise yönetim; başkaları aracılığıyla amaçlara ulaşmak ve örgütsel amaçlara yönelik iş görmek ya da işi yaptırmak olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısına göre hangi tür örgütte olursa olsun yönetim, bir grup faaliyeti olarak ortaya çıkmakta ve yöneten ile yönetilen ilişkisini zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda yönetimi bir taraftan, "ne yapılması gerektiğini belirleme ve bu amacı en iyi biçimde başkaları aracılığıyla gerçekleştirme" çabası; diğer taraftan, "iş birliğinde bulunan bir grubun faaliyetlerini ortak amaçlar doğrultusunda sürdürme süreci" olarak ele almak yerinde bir değerlendirme olur.

Aydın'a (2022) göre yönetim, bir örgütte önceden belirlenmiş işleri yapmak üzere bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir. Yönetimin uğraş alanı insandır ve insan da son derece değişken bir varlıktır. Örgütlü çabaların en iyi biçimde sürdürülebilmesi için yönetime ihtiyaç duyulmuş ve yönetimin önemi de örgütlü yaşamla birlikte artmıştır. Yine Balcı ve Aydın (2003) yönetimi, bir örgütte amaçlara ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Hitt ve diğerleri (2009) yönetimi, örgütsel bir düzen içerisinde görevlerin yerine getirilmesi ve amaçlara ulaşmak için kaynakların sistematik olarak toplanması ve kullanılması süreci olarak tanımlamaktadırlar. Benzer bir şekilde Robbins, DeCenzo ve Coulter (2013) ise yönetimin, amaçlara ulaşma ve mümkün olduğu kadar etkili çalışmayla ilgili olduğunu belirtmektedirler. Bütün bu tanımlardan yola çıkarak Erdoğan (2004) yönetimi, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak, örgüt amacını gerçekleştirme bilim ve sanatı olarak tanımlamak olanaklıdır.

1.3 Okul

Başaran'a (1996) göre okul, eğitim sisteminin eğitimi üreten temel sistemidir. Bu anlamda okul; eğitimi üreten ve üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, ortaokul, ilkokul, anaokulu, eğitim merkezi gibi değişik adlarla anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir kavramdır.

Lunenburg (2011) okul kavramını, kurumsal amaçları gerçekleştirmesi beklenen kişilerin işleri ve birbirleri ile olan etkileşim biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda tarihsel süreç içinde okullar, bürokratik yapılara dönüşmüştür. Aydın (2012) okulun bir bürokratik yapı olmasının temel belirleyicilerinin; büyük, karmaşık, çok düzeyli toplumsal kurumlar olmaları ve tam zamanlı profesyonellerin okullarda görev yapmalarıyla ilgili olduğunu belirtmektedir.

BÖLÜM II

YÖNETİM KURAMLARI

"Yönetim teorisi, yalnızca iyi uygulamaya yol açtığı ölçüde iyidir."

Kurt Lewin

Yönetim, insan var olduğundan beri gerek insanların sosyal ilişkileri gerekse de iş ilişkilerinde her zaman olmuştur. Bu kapsamda yönetim kavramının tartışılması insanların sosyal ilişkilerinden ziyade ilk defa iş ilişkilerinin profesyonel anlamda düzenlenmesi gereğiyle kendini hissettirmiştir. Bu süreçte yönetim mesleğinin gereğinin tartışılması sanayileşme ile birlikte gündeme gelmiştir. Sanayileşmeyle birlikte büyük şehirlerde birçok fabrika kurulmuş ve bu fabrikalarda çalışmak üzere binlerce insan bir arada çalışmaya başlamıştır. O dönemde profesyonel bir işçi sınıfından söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla birçok insan köylerinden ve mahallerinden toplanarak söz konusu fabrikalarda çalışmak üzere bir araya getirilmişlerdir. Bu çalışanların her birinin kendi çalışma düzeni ve alışkanlıkları oldukları varsayıldığında onların ortak bir takım planlı örgütsel amaçlar doğrultusunda eşgüdüm içerisinde çalışmaları sürecinde yeni problemler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu anlamda ortaya çıkan bu problemlerin çözümü için bir şeyler yapılma ihtiyacı hissedildi. Bundan hareketle yönetim işinin bir meslek alanı olarak kabulüyle birlikte bu yönde birtakım adımlar atılması gündeme gelmiştir. Bunun sonucunda üniversitelerde yönetim bilimine dair bölümler açılarak bu alanda üretilecek teorik bilgi birikiminin çalışma sahalarına taşınarak uygulanması süreçleri başlatılmıştır. Bu da yönetim bilimi açısından bir milat olmuştur.

İnsan ve toplum yaşamında gerçekleşen değişimlerle birlikte yönetim kavramı, özellikle insanların yoğunlukla bir arada bulunduğu örgütlerde dönüşüme uğramıştır, ancak hep var olmayı sürdürmüştür. Bu dönüşüm sürecinde örgütlerde değişik yönetim yaklaşımları benimsenmiş ya da hâkim olmuştur. Kitabımızın bu bölümünde değişen bu yönetim kuramları ve yaklaşımları ele alınmaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması bakımından öncelikle, bu yönetim kuram ve yaklaşımlarına yön veren insana dair bakış açıları irdelenecektir. Daha sonra örgüt yönetiminde gelenekselliği temsil eden klasik kuram, insana dair yaklaşımları önceleyen neo-klasik kuram ve başta sistem yaklaşımı olmak üzere modern kuramlar ele alınmaktadır. Daha sonra da kitabın ana amacı olan eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar incelenmektedir.

2.1 İnsan Doğasına İlişkin Varsayımlar

Aydın'a (2022) göre yönetim tarihi sürecinde insan doğasına ilişkin varsayımlar, sadece yönetici-yönetilen ilişkileri ve örgütsel davranışı değil, toplumsal yaşamdaki tüm ilişkileri etkilemiştir. Bu süreçte insan davranışına dair "İnsan iyi midir yoksa kötü müdür?" sorusu yöneltilmiş; değişik yaklaşımlar ve bunların temsilcileri bu soruya farklı yanıtlar vermişlerdir.

Bu kapsamda insana dair bazı bilim insanları kötümser bir bakış açısına sahipken, diğer bazı bilim insanları ve düşünürler insanı iyimser bir bakış açısıyla değerlendirmişlerdir. Daha sonraki zamanlarda insana dair yapılan değerlendirmelerde; ussal ekonomik insan, karmaşık insan, toplumsal insan ve öz gerçekleştirmeye yönelik insan tanımlamaları karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde, yönetim yaklaşımlarının temelini teşkil eden insana dair bu varsayımlar ele alınmaktadır.

2.1.1 *İnsana Dair Kötümser Görüş*

Bu görüşün başlıca temsilcileri; Machiavelli, Thomas Hobbes, Sigmund Freud, Henri Bergson ve Douglas McGregor'dur. Bu bakış açısının ortaya koyduğu varsayımlara genel olarak bakıldığında insan özünde; kötü, bencil, yarışmacı, isyankâr, iş birliğine karşı, nankör, ikiyüzlü, dedikoducu, açgözlü, riskten kaçar, sorumluluk almaz ve saldırgandır.

Genel olarak bu yaklaşımın çizdiği insan doğasına dair sayıltılar yönetim açısından değerlendirildiğinde şöyle ifade edilebilir:

- İş görenler genel olarak tembeldir.
- İş görenler, öncelikle kendi öz çıkarlarıyla ilgilenir.
- Üretim denkleminde iş gören sabittir.
- İş görenler, bir makinenin sabit parçalarıdır.
- İş görenler, etkisizliğe ve savurganlığa meyillidir.

Bu sayıltılara göre bir örgütte iş ve iş gören her zaman ekonomik değerler ve ekonomik ödüllerle ifade edilebilir. Bu değerler ve ekonomik ödülleri kazanmak isteyen insan, arkadaşları ile yoğun bir yarışmaya sürüklenir, çünkü örgütsel yaşam bu tür insanlar açısından bir tür güç elde etme yeridir. Bu kapsamda Platon, "haksızlık etmek fırsatını bulan herkes haksızlık eder. Doğruluksa, doğruya hiçbir kar sağlamaz" diyerek insanın özünde iyi ya da kötü olsun hiç fark etmeyeceğini, elinde kötülük yapacak bir güç varsa çıkarları doğrultusunda hareket edip o gücü kullanacağını ifade etmektedir.

Bu nedenle insan, en azından çalışan insan, kazançları çabasını değmediğinde işten kaytarma eğiliminde olur. Dolayısıyla bu bakış açışının etkisi ve varsayımlarıyla hareket eden bir yönetici; insanın iş birliğine yatkın olmadığı, işten kaçabileceği, risk ve sorumluluk almayacağını varsaydığı için her türlü ahlak kuralını bir yana bırakarak çalışanlarına öyle davranır. Sonuçta tüm bunlar nedeniyle insan, ne pahasına olursa olsun yöneticiler tarafından tam anlamıyla kontrol altında tutulmalıdır. Yönetim açısından değerlendirildiğinde ise iş görenin bu eğilimini etkisiz kılmak ya da yenmek için onu çok

yakından kontrol etmek gerekmektedir. Bu durum da çalışanların dışarıdan güdülenmesini gerektirmektedir (Aydın, 2022). Bu bakış açısına göre yöneticilerin; korkulan bir yönetici olmaları sevilen bir yönetici olmalarından daha az risklidir.

İnsana dair bu yaklaşımda, çalışanların kişisel ve ailevî hikâyeleri vardır ve bunlar çalışanlar olarak onların örgütteki davranışlarını etkiler. Bu bağlamda örgütsel hayatı açıklamak için, bu grup davranışlarının daha iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Buradan hareketle; örgütte çalışanların gösterdikleri nefret, sevgi, sevgisizlik içeren tepkiler, kızgınlık, kontrol ve bağımlılık gibi davranışlarının insanın özünde iyi ya da kötü olması gibi doğuştan getirdiği bilinçaltı nedenlerle açıklanabilir

2.1.2 *İnsana Dair İyimser Görüş*

Diğer bir yandan Marcus Tullius Cicero, J. Locke, Elton Mayo, Abraham Maslow gibi bilim insanları insana dair iyimser bir görüşü savunmuşlardır. Genel olarak değerlendirildiğinde onlara göre insan; doğası gereği iyidir. Bu anlamda insan özünde erdemli, iyiliği yeğler ve iş birliğine yatkındır (Aydın, 2022). Bu bağlamda insan ya da örgütlerde iş görenler kötülüğü horlar ve iyiliği tercih ederler.

Yine bu bakış açısına göre insan, kalıtımsal olarak karşılıklı yardımlaşmaya ve iş birliğine yatkındır. Örgütsel ortamlar açısından bakıldığında; insanlara sorumluluk ve fırsat verildiğinde, örgütsel hedeflere yaratıcı olarak katılırlar ancak engellenmeleri halinde örgüte yabancılaşırlar. Eğer insan örgütte tembel, kayıtsız, sorumluluktan kaçıyor, yaratıcı olmaktan uzak ve iş birliğine yanaşmıyorsa bu durum yöneticilerin geleneksel yönetim uygulamaları ve yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır (Aydın, 2022). Nitekim Aristoteles, Platon'un aksine insanın ereğinin mutluluk olduğunu, mutluluğun iyiyle geldiğini ve insan politik bir varlık olduğu için hem kendi hem de toplum için iyi olanı istediğini dile getirir.

İnsanlar, toplumsal bir içgüdüyle demokratik bir toplum yaratılması sürecine katkıda bulunurlar. Bu bakış açısına göre insanlar, örgütlerde ortak çıkarları için bir araya gelmişlerdir. Buradan hareketle insan doğal olarak iyiliğe yönelimli olduğundan yönetim, genelde işleri kolaylaştıran bir yapıyı arz etmelidir.

Halbuki Fromm'a (2016) göre insanın iyi ya da kötü eğilimleri, biyolojik olarak doğalarında getirdikleri bir özellik değildir. Bu anlamda Fromm, insan doğasının sabit bir özellik arz etmediğini, bu davranış örüntülerinin toplumda yaşamış oldukları deneyimlerle ortaya çıktığını belirtmektedir. Diğer bir anlatımla insanın bu davranış özellikleri, diğer insanlarla olan ilişkilerinde şekillenir ve toplumsal yapı bu anlamda önemli bir belirleyici özelliğe sahiptir.

2.1.3 *Karmaşık İnsan Görüşü*

1960'lı yıllarda dünyada yaşanan ekonomik, sosyal, dinsel yapılar, eşitlik, özgürlük ve özerklik söylemleri ve eylemleri insanların bakış açılarını derinden etkilemiştir. Bu söy-

BÖLÜM III

YÖNETİM SÜREÇLERİ

Yönetim, bir örgütte önceden belirlenmiş işleri yapmak üzere bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde tanımlanan yönetim faaliyetleri birtakım süreçlerle yürütülmektedir. Bu yönetim süreçleri; karar verme/problem çözme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, yöneltme/etkileme ve kontroldür. Bu bölümde sırasıyla bu yönetim süreçleri ele alınmaktadır.

3.1 Karar Verme/Problem Çözme

Karar verme; bir örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek ya da çözmek, örgüt çalışanlarını etkilemek amacıyla kullanılır. Bursalıoğlu'na (2012) göre karar verme, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Karar verme ile problem çözme aşamaları hemen hemen aynı sırayı izler. Bu aşamalar:

1. Problemin anlaşılması,
2. Probleme ilişkin bilgi toplanması,
3. Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması,
4. Seçeneklerin değerlendirilmesi,
5. En uygun seçeneğin bulunması,
6. Kararın uygulanması,
7. Değerlendirme (Bursalıoğlu, 2012; Başaran, 1996).

3.1.1 Problemin Anlaşılması: Problem, şu ya da bu nedenle örgütün amacına ulaşmasını engelleyen bir durumdur. Problemi tanımak, çözülecek problemin boyutları, sınırları, nedenleri ve çözme zamanını ortaya koyup incelemeyi gerektirir. Problemin boyutlarını tanımak için örgütün amaçlarının ne derece engellendiğini, eğitim sürecinin ne derece aksadığını, örgütteki çalışanların birbirleriyle ilişkilerini ne derece bozduğunu ortaya çıkarmak gerekmektedir.

Bir problemin sınırı, bazen örgütü aşarak çevredeki sistemlere ulaşabilir bu nedenle, yöneticinin asıl ustalığı problemin görünürdeki değil, gerçek nedenlerini bulabil-

mektedir. Karar sürecinin amaçlı ve rasyonel olabilmesi, problemin açık olarak anlaşılmasını gerektirmektedir. Amaca dönük oluşu, kararların bir hiyerarşi içinde verilmesini sağlar. Problemin anlaşılması da bu hiyerarşinin ilk basamağı ve rasyonelliğin ilk koşuludur (Bursalıoğlu, 2012).

3.1.2 Probleme İlişkin Bilgi Toplanması: Örgüt bir iletişim ağıdır. Bu nedenle örgütü kusursuz duruma getirmenin iki koşulu, iletişim/haber alma ve değerlendirmedir. Bu süreçte bilgi ve kararların akışını sağlayan ana kanal da hiyerarşidir. Bunlardan birincisi kararların doğruluğunu, ikincisi de yeniden düzenlemeyi kolaylaştırır. Son zamanlarda bilginin toplanma ve işlenmesinde otomasyon büyük rol oynamış ve insan emeğini azaltmıştır. Bilgisayar ve benzeri makineler, geri bildirim (feedback) ilkesini de gerçekleştirmiştir.

Karar ile iletişim süreçleri ancak "cybernetic" bir model sayesinde birleştirilebilir. Böyle bir model, sistemde kontrol ve geri bildirimi sağlar ve bu sayede, değişmelere rağmen sistem dengesini koruyabilir (Bursalıoğlu, 2012: 86). Yöneticiye, objektif ve doğru bilgi vermek konusunda astlara çok önemli görevler düşer ancak bu durumda alınacak kararın isabeti sağlıklı olacaktır.

3.1.3 Bilgilerin Çözümlenmesi ve Yorumu: Bu aşama konuyla bilgilerin toplanması, gruplanması ve analizi sürecidir. Ancak bu sürecin güvenilir bir yönteme bağlanması gerekmektedir. Bu kapsamda alınan her karar, kısmen bu yöntem ve sürecin bir ürünü olacaktır. Bursalıoğlu'na göre (2012) burada bilgi gruplandırıldığı zaman, bu gruplardan her birinin problemin çözümü üzerine olan etkisi ayrı ayrı incelenmeli ve sonra bu etkilerin bir araya getirilmesine çalışılmalıdır.

Eğitim örgütlerinde yaşanan herhangi bir problemin çözümünde, bu konudaki tüm bilgiler toplanamaz ve bunlar ciddi bir şekilde analiz edilmez ve yorumlanmaz ise bu probleme dair konulacak teşhis doğru olmaz. Sonuçta buna dayalı alınacak karar da yanlış olabilir. Sözgelimi, üniversitelere karşı artan öğrenci talebi ile ilgili olarak bir karar vermeden önce, üniversitelere karşı talebi artıran tüm ögeleri tespit etmek gerekmektedir. Ondan sonra bu unsurlardan hangisinin talebi artıran tek faktör olduğunu, eğer talebi artıran birkaç faktör var ise bunlardan hangisinin diğerlerinden daha önemli olduğunu ve önem derecesini tespit etmek gerekir.

3.1.4 Seçeneklerin Değerlendirilmesi: Seçeneklerin değerlendirilmesi kapsamında ilk olarak, birden fazla çözüm yolu kabul edilir. Yöneticiler probleme çözüm yolu ararken, bazı durumlarda yanılgılara da düşebilirler. Bu yanılgıların birtakım nedenleri bulunmaktadır. Başaran'a (1998) göre bunlar; probleme dair yeterli bilginin toplanamaması, problemin yeterince algılanıp kavranamaması, probleme alışılagelmiş çözümler aranması ve rasyonel çözümler yerine probleme duygusal olarak yaklaşılmasıdır.

Bir probleme ilişkin bulunan çözüm yollarının genelde yararları ve zararları vardır. Bu anlamda alternatif çözüm yollarının yarar ve zararlarını teker teker tespit edip, kuram ve uygulama açısından bir karşılaştırmasının yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda yönetici, probleme çözüm yolları ararken, konunun uzmanlarıyla ve astlarıyla görüşerek, fikir alışverişinde bulunabilmelidir.

3.1.5 En Uygun Seçeneğin Bulunması: Bir problemi çözmeye dair atılacak ilk adım, geliştirilen alternatif çözüm yollarından en uygun olanın birisinin seçilmesidir. Bu amaçla iki yöntemin kullanılması önerilmektedir. Bunlar; "synoptic" ve "incremental" yöntemlerdir.

Bu kapsamda *synoptic* yöntem, bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bu durum daha çok yönetimsel ve teknik kararlarda kullanılan bir yoldur. Diğeri ise *incremental* yöntemdir. Bu yöntem, bir problem için geliştirilen seçeneklerin içinden en iyi görüneni seçmektir. Bu da daha ziyade politik kararlarda kullanılır.

Son yıllarda karar alma süreçlerinde özellikle stratejik karar alma yöntemlerinden yararlanma girişimi dikkati çekmektedir. Strateji; geniş ölçüde bir eylem bakımından amaçların tespiti ve operasyon planı hazırlanmasıdır. Bu girişim, karar sürecinde oyun kuramının yer almasıyla daha da artmıştır. Oyun kuramının aslı, karar verme durumunda olan yöneticinin, karşı tarafı, en az kendisi kadar bilgili ve becerili kabul edip, seçenekleri ona göre değerlendirmesidir (Bursalıoğlu, 2012).

3.1.6 Kararın Uygulanması: Kararın uygulanması aşamasında, çözüm yolları arasında tercih yapılarak en uygun çözüm yolu belirlendikten sonra kararın uygulanması söz konusudur. Bu aşama; süre açısından uzun sürerse, problem koşulları açısından karmaşık olursa, yeni gelişen durumlar ve alınan sonuçlar karşısında ilk kararı gözden geçirip tamamlayıcı ya da değiştirici yeni bazı kararlar vermek durumu ortaya çıkabilir. Ayrıca bu uygulama aşamada sorumlu kişiler ya da kurullar, ortaya çıkan problemleri çözmek, kararı zamanında ve en iyi biçimde uygulayabilmek için "uygulama kararları" almak durumunda kalabilirler.

3.1.7 Değerlendirme: Değerlendirmenin amacı, probleme ilişkin gerçekleştirilen uygulamanın başarı derecesine ilişkin tarafsız bir şekilde yargıya varılmasını sağlamaktır. Böylece örgütün amaçlarına da yaklaşılmış olur. Bursalıoğlu'na (2012) göre bu yargıların amacı bir övgü ya da yergiden ziyade, yeniden düzenleme aracı olarak kullanılmasıdır. Bu nedenle, bu anlamda bir karar süreci, bir tür uzlaştırma süreci olarak değerlendirilmektedir. Yapılacak değerlendirmenin güvenilirliği, geçerliği ve yeterliği ne kadar isabetli yapılabilmişse, uygulamanın geliştirilmesi de o derece başarılı olur. Eğitim yöneticisi, alınan kararların sonuçların bazı çatışmalara uyuşmazlıklara yol açabileceğini önceden sezebilmeli ve önlemler alabilmelidir. Buna karşılık sezilemeyen, görülemeyen durumlar için de ortaya çıkacak sonuçları kabule hazır olmalıdır.

Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin ve alt kademe yöneticilerinin, kimi sorunları çözmeye kalkışmalarına da üst yönetimler tarafından izin verilmeyebilir. Yönetim sorunlarını çözme konularında yetkin olsalar bile, yetkileri olmadığı için kimi yöneticiler, sorunları çözmeyi de gereksiz görebilirler (Başaran, 1996).

Bursalıoğlu'na (2012) göre eğitim yönetimi bakımından karar süreci, diğer kurumlardan farklı değildir. Yalnız eğitim örgütleri kâr üzerine kurulu olmadığından, maliyet-fayda ve girdi-çıktı ilişkilerinin hesaplanması zordur. Bu durum karar sürecinde seçeneklerin gereğince değerlendirilmesine engel olur.

Karara katılma ilkeleri eğitim örgütleri bakımından daha önemlidir çünkü bu örgütler daha sosyal ve topludur. Dolayısıyla bu örgütlerin karar alanları da geniştir. Bu nedenle grupla alınacak kararlara, kimlerin ne derece katılacağı hassas bir durumdur.

Eğitim yöneticilerinin kararlar alınırken grup dinamiklerini anlaması, uzlaşma ve koordinasyon konularını dikkatle değerlendirmesi, astlarını karara katmaya özen göstermesi, demokratik bir hava yaratması, kararların sınırlarını çizmesi, örgüt yapısını iyi yapılandırması, değer ve davranışları dikkate alması ve takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözetmesi gerekmektedir.

3.2 Planlama

Başaran (1989) planlamayı, örgütün amaçlarına ulaşmak için gerekecek insan gücü ve teknoloji kaynaklarını, bunların kullanış biçimlerini kararlaştırma eylemi olarak ifade etmektedir. Planlama kısaca, yönetimin pusulası olarak nitelendirilir (Şişman, 2010). Planlamanın aşağıdaki özellikler taşıdığı görülür:

- Planlama, geleceğe yönelik bir faaliyettir. Planlama geniş ölçüde, gelecekteki koşulların ne olabileceği konusundaki tahminlere dayanır.
- Planlama, bir kararlar sistemidir. Ancak, her karar bir plan değildir. Karar, çeşitli seçenekler arasında bir seçim yapmaktır. Oysa planlama mutlak olarak geleceğe yöneliktir ve faaliyet içerir.
- Planlama, seçilen bir amaca yönelik olup bu amaca ulaşabilmek için en uygun yöntem ve araçların seçilmesi ile ilgilidir.

Planlamadan beklenen, en yüksek verimin alınması ve taraflara doyum sağlamasıdır. Buna bağlı olarak planlama, yöneticinin çalışmalarını basitleştirir. Çalışmalarda iş birliği ve ihtiyaçların önceden bilinmesini sağlar. Kamu hizmetlerinin, kişilere ve bunların takdirlerine göre uygulanmasına engel olur. Planları harekete çevirebilmenin yolları inandırma, baskı yapma, özendirme ve liderliktir.

Planlamayı, uygulamadan önce ve sonra sınırlayan çeşitli faktörler vardır. Bunlar arasında, ortamın hızlı değişmesi, zaman ve maliyet ögeleri, yöneticilerin psikolojisi, örgütsel politikalar, prosedürler ve yüklenmeler gibi örgüt içi durumlar; ülkenin politik ortamı, meslek kuruluşları, teknolojik gelişme gibi örgüt dışı durumlar sayılabilir (Bursalıoğlu, 2012).

3.2.1 Eğitim Planlaması: Adem'e (2002) göre eğitim planlaması, öğrencilerin ve toplumun gereksinmelerini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede, eğitimi daha etkili ve verimli kılmak için rasyonel ve düzenli çözümleme tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır. Başaran (1996) eğitim planlamasını, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdilerin sağlanması ve kullanılması yollarının kararlaştırılması olarak tanımlamaktadır.

Adem'e (1997) göre eğitim planlaması daha geniş anlamda, önceden belirlenmiş amaçlara uygun olarak bireyin var olan yeteneklerini geliştirmek ve ülkenin toplumsal,

BÖLÜM IV

EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Gerçek, hata yapana, karmaşaya düşenden daha yakındır.

Thomas Kuhn

Herakleitos'a (MÖ. 500) göre evrende sabit olan bir şey yoktur. Değişmez olarak gördüğümüz herşey görünüştür ve esas olan değişimdir. Bu bakış açısından hareketle yönetim açısından bakıldığında eskiye dönük düşünce yapısıyla düşünmeye devam ederek yeni örgüt ve yönetim yapıları geliştirmek ve çağımız örgüt sorunlarını çözmek olanaklı değildir (Lawley, 2001: 3). Bu nedenle yönetim yaklaşımlarında olduğu gibi, eğitim yönetim yaklaşımlarında da yönümüzü geleceğe çevirmemiz gerekmektedir.

Yöneticiler için bir kılavuz niteliğinde olan teori hareketleri, eğitim yönetimi için 1940 ve 1950'lerde Amerikan bilim insanları tarafından şekillendirilmiş ve bu dönemdeki teorilerin temelleri pozitivizm ve ampirizm (deneycilik) metodolojisine dayalı yürütülmüştür. Bu eğitim yönetimi teori hareketleri 1950, 1960 ve 1970'li yıllarda sorgulanmadan etkinliğini devam ettirmiştir (Peca, 2001: 12–14).

Bugün eğitim yönetiminde daha çok sözü edilen kavramlar sosyoloji, psikoloji, ekonomi, antropoloji ya da dil kökenli kavramlardır. Bu kavramlar soyuttur ve amaçları, yönetim perspektifinden göründüğü gibi eğitim olgusunun bütünlüğünü yeniden yapılandırmaktır (Derek, 1978; Griffiths, 1975; Peca, 2001).

Günümüzde eğitim örgütlerine dair yaygın bakış açısı, bu örgütlerin rasyonel, bürokratik, amaca dönük, temel batı kültürü ve onun temel ögeleri olan pozitivizme, rasyonalizme, nicel analiz ve tekniklerine dayalı bir inanç sistemi olduğu şeklindedir (Greenfield, 1974). Halbuki Griffiths (1975), eğitim yönetimi alanındaki geleneksel teorilerin başarısız oluşunun eskilerinin yenilenmesini ya da yeni teorilerin ortaya çıkartılmasını gerekli kıldığını belirtmektedir.

Çağdaş örgütler daha karmaşık, değişik, anlaşılması güç yapılar ve varlıklardır. Bu nedenle yönetsel davranışı, sınırlı kalıplarla çevrelenmiş tek bir yönetim teorisiyle açıklamanın ve örgütleri "rasyonel bürokrasi"nin kalıplarına sığdırmanın imkânı yoktur (Balcı, 2008: 170). Örneğin örgütte bireylerin gerçekleştirmek durumunda oldukları ortak örgütsel hedeflerin olduğu, davranışların bir dizi kurallarla yönetildiği gibi durumlar artık tek başına örgütsel gerçeği ifade etmemektedir.

Ayrıca insanlar artık pasif olarak "yönetilmek" istememekte ve bu durum eski anlayıştan farklı bir durum olarak karşımızda durmaktadır. Farklılığın ancak değişik bir bakış açısıyla değerlendirilebileceği savından hareketle, örgütsel yönetimin tam anlamıyla anlaşılabilesi için örgüte dair ne varsa hepsinin tamamen incelenmesi gerekmektedir. Halbuki mevcut yönetim yaklaşımları, örgütlerin yalnızca bir kısmının anlaşılması felsefesine dayanmaktadır. Bu anlamda, aslında örgütlere çoklu bir bakış açısı kaçınılmaz bir şekilde önerilmektedir.

Thomas Kuhn'a (1970) göre her bilim insanının farkında olarak ya da olmayarak benimsediği bir paradigması vardır. Bu kapsamda paradigmalar, bilim insanlarının dünyayı arkasından gördükleri lenslerdir. Yine bu paradigmalar bir nevi araştırmacının belirlediği zihinsel modeller olarak da değerlendirilebilir.

Şişman'a (1998) göre değişik paradigmalar, doğadaki yasalara ilişkin farklı cevaplar ararlar. Bunun yanı sıra Bates (1988), normal bilimlerin mevcut anormalliklerle baş edemeyeceğini söyleyerek bir paradigma değişikliğine gidilmek durumunda kalındığını ifade etmektedir.

Örgütsel ve yönetsel bilimlerde geçmişte egemen olan paradigma, mantıksal pozitivizm olup yönetsel araştırmalarda egemen olan bilimsel yöntem ise söz konusu paradigmanın sayıltıları üzerine kurulmuştur. Buna göre insan davranışlarının ve insanlardan oluşan sistemlerin açıklanmasında gözlem ve deney yöntemleri temel alınmış, olgular ve bunlar arası ilişkiler belirlenimci bir tutumla açıklanmaya çalışılmıştır (Evers ve Lakomsky, 2001: 503; Şişman, 1998: 296).

Buradan hareketle bu bölümde eğitimde yeni yaklaşımların öneminin daha iyi anlaşılması için öncelikle eski geleneksel pozitivist yaklaşım, onunla ilgili metaforlar özetlenmekte ve bu paradigmanın araştırma yöntemleri ele alınmaktadır. Daha sonra da eğitim örgütlerine yeni bakış açıları bu bağlamda değerlendirilmektedir.

4.1 Geleneksel Bir Bilim Paradigması Olarak Pozitivizm: Pozitivist/Akılcı/ Normcu Paradigma

Bu paradigmanın başlangıcı, Modern Çağ'ın başlangıcına kadar uzanır. Geleneksel bir yönetim paradigması olan pozitivizmin felsefi temelleri ise Aristoteles'in "gerçeğin bilinenin dışında bir yerde olduğu" düşüncesine dayanır.

Pozitivist paradigma, sosyal bilimlere doğa bilimlerinden uyarlanmış, ancak söz konusu paradigma sosyal bilimlerde egemen bir paradigma durumuna geldiği sıralarda doğa bilimlerindeki geçerliliği sorgulanmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Daha sonra bu tartışmalar, sosyal bilimlere de yansımış, giderek ona alternatif ya da karşıt paradigma ve araştırma yöntemlerine olan ilgi artmaya başlamıştır (Şişman, 1996: 459).

18. yüzyıl Aydınlanma Dönemi ile akıl çağı başlamış ve insanın aklını kullanarak mutlu olabileceği ve olayları akıl yoluyla anlayabileceği düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. Bu kapsamda; Bacon, Descartes, Galileo, Locke, Hume, Kant ve Smith aydınlanma adı altında toplanan temel dönüşümün ilk kuramcılarıdır. Özellikle Galileo ve Newton,

pozitivist/akılcı paradigmanın temelini oluşturan çağdaş bilimsel düşünceye ilk biçimini vermişlerdir. Bu düşünce biçimi, basit dünya ile ilgilenmekte, dünyanın gücünü nereden aldığını ve nasıl çalıştığını ortaya koymaktadır. Sosyal ve fen bilimlerinde bilimsel düşünme ve araştırmalara rehberlik eden pozitivist/akılcı paradigmayı daha iyi tanımlayabilmek için bu paradigmanın temel varsayımları üzerinde durmakta yarar vardır (Balcı, 2008: 209).

Bu paradigma öncelikle, doğrulama yöntemini esas alır. Buna göre bir şey doğrulanamıyorsa anlamsızdır, araştırılamaz, örneğin metafizik ve teoloji araştırmaları bunlar arasında sayılabilir (Balcı, 2008: 210). Bu nedenle 19. yüzyıldan beri pozitivizm, bilgi araştırması ve ölçmenin temel çerçevesini oluşturmaktadır (Peca, 2001: 10).

Pozitivist paradigmaya göre "gerçek" bir düzen içerisinde olup nesnel olarak bilinebilir (Peca, 1991: 4; Turan, 2004: 2). Gerçeği eldeki verilerden hareketle ortaya çıkarabileceğini düşünen pozitivistler, doğal yaşamı ve insan yaşamını düzenleyen yasalar olduğunu ve bu yasaların keşfedilebileceğini düşünmektedirler. Diğer bir anlatımla, herhangi bir örgütte etkili bulunan bir yöntemin diğer benzer bir örgütte de uygulanabilir olduğu varsayımı hâkimdir. Buna göre örneğin bir durumda A+B=C ise başka bir durumda da A+B=C olduğu varsayılır. Yani insan davranışının doğrusal olduğu düşünülür. Halbuki doğrusal olmayan durumlarda A+B=D ya da F, Q olabilmesi mümkündür (Peca, 2001: 40). Burada temel amaç, "yönetsel davranışı açıklamak ve kontrol etmek" olarak tasarlanmaktadır (Peca, 1991: 9; Turan, 2004: 2).

Pozitivist/Normatif Paradigma bilim anlayışı aşağıdaki özellikleri göstermektedir:

a) Gerçek Basittir: Buna göre bir şey parçaların bütünüdür. Evren etkileşimsiz, kendi içinde tek düze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. Bu ilkeyi Taylor örgütlerde bir işi parçalarına ayırmak sureti ile uygulamıştır. Bu ilkenin eğitime yansıması ise eğitim kurumlarının örgün ve yaygın olarak ayrılması, örgün olanların kendi içerisinde seviye olarak çeşitli sınıf ve derslere ayrılması ve derslerin çeşitli ünite ve konulara kadar düzenlenmesidir. Her bir ders için sorumlu öğretmen ve başlarına da bir yönetici atanmıştır.

Hiyerarşi Düzenin İlkesidir: Evrende bir hiyerarşi vardır ve sistemler, en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir. Taylorizm, yönetim ilkeleri ve bürokrasi akımlarında olduğu gibi pozitivizmin doğrudan yansıması olan hiyerarşik yapı Türkiye gibi merkezi yönetimin başat olduğu ülkelerde katı biçimde göze çarpmaktadır.

b) Evren Mekaniktir: Evren, saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da makine olup, enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinimini sürdürecektir. Taylor, evreni mekanik olarak açıkladığı tezini, örgüt ve yönetime uygun hale getirmiştir (Şimşek, 1997). Eğitim de zamanla mekanikleşmiş ve sadece belirli kalıpların empoze edildiği bir hâl almıştır. Nitelikten ziyade niceliğin öne çıktığı seri üretim halini almıştır.

c) Gelecek ve Yön Bellidir: Evren, saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da makine olarak geleceği en kesin biçimiyle önceden kestirilebilir. İnsan davranışlarının birtakım örneklemler ile tahmin edilebileceğini ve bu sayede yönlendirilebileceğini ifade eder. Eğitime yansıması da kural ve kaidelerin belirlenmesi şeklindedir.

d) Nedensellik İlişkisi: Newtoncu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini bilirsek, bu ilişinin sonuçlarını da açıklayabiliriz. Belirli bir öğretim yöntemi kullanıldığında eğitim başarısı artıyorsa bu nedensellik araştırılarak sonuçları genelleştirilebilir. Ancak her öğrenci farklı öğrenme stillerine ve kapasitesine sahiptir.

e) Değişim, Niceliksel ve Birikimlidir: Sistemler, birikim yoluyla gelişir. Yani değişim, sisteme yeni bir boyut ekler. Bu kapsamda nitel değişim seyrek bir şekilde gerçekleşir. Sisteme her gelen parça yeni bir boyut ekler. Eğitim sistemleri de sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. Örneğin teknolojinin gelişmesi ile eğitim müfredatına yeni bir boyut eklenmiştir.

Nesnellik Zorunludur: Bilme durumu; akıl yoluyla ve anlamayla olasıdır. Bu süreçte gözleyenle gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılırlar. Fen bilimleri, matematik gibi nesnel verilerle çalışmaya dayalı dersler ön plana çıkmış ancak sosyal ve duygusal gelişim göz ardı edilmiştir (Hançerlioğlu, 1989).

f) Ampirizm Bilimin Temelidir: Güvenilir bilgi, ancak ampirik (deneyci) tecrübeyle ortaya çıkar. Güvenilir bilgi bu anlamda ancak böyle bir gözlemle ve kanıtla doğrulanabilir (Balcı, 2008; Fırat, 2006).

Bu kapsamda pozitivist bir araştırmacı, en etkili nasıl olunabilir onu araştırır. Yine böyle bir araştırmacı; amaç durumu tanımlamak, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak neyin etkili neyin etkili olmadığının ortaya çıkartılmasını amaçlar. Çünkü eğitim sistemleri açısından değerlendirildiğinde bu yaklaşıma göre okulların gerçekleştirmek durumunda olduğu amaçları vardır (Peca, 1991: 9).

Bu paradigmaya göre okullar, "birer sosyal alt yapı" ve "nesnel varlıklar" olarak kabul edilmektedirler. Benzer bir şekilde Derek (1978) ve Peca (1991) okulların; fabrikalar, ordular, hastaneler, sigorta acenteleri ve bakanlıkları da içeren sosyal fenomenler kategorisinin birer alt üyesi olduğunun kabul edildiğini ifade etmektedirler. Eğer yönetim süreci tüm bu sosyal sistemlerde temelde aynı ise bu kurumlardaki imajlar ve unsurlar eğitim örgütlerine de uyarlanabilir. Bu nedenle eğitim örgütleri, nesnel olarak ve nicel araştırma yöntemleriyle araştırılabilir. Bu durumda yönetici değişik kaynakları örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya getirir, bu kaynakların doğru ve etkili bir şekilde örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde kullanılmasını düzenler. Bunun için yöneticiler, örgüt çalışanlarının rasyonel davranış içerisinde olmalarını beklerler. Yöneticiler bu anlamda eğer rasyonel davranış göstermeyenler olursa bunları tespit eder ve değişik yaptırımlarla onları rasyonel davranmaya zorlar.

Eğitim yönetimi açısından düşünüldüğünde, okulun hedefleri önceliğini korur. Bu süreçte bütün yönetsel kararlar; uzlaşma, davranışlar ve çalışanların değerlendirmeleri ve örgütsel hedefler doğrultusunda belirlenmektedir. Ancak bu bakış açısı her zaman doğru olmayabilir, çünkü eğitim kurumları diğer iş örgütlerinden farklı yerlerdir.

Günümüzde statik/durağan olmayan ya da karmaşık okul yapısında davranışların, pozitivist paradigma ile açıklanamayacağını düşünen Berger, Luckman, Giddens ve Perrow, insan davranışlarının nesnel ölçütlerle anlaşılamayacağı konusunda pozitivizme

BÖLÜM V

EĞİTİMDE YENİ YÖNETİM YAKLAŞIMLARININ GEREKTİRDİĞİ ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Bu kitapta ele alınan eğitim yönetimindeki yeni yaklaşımlar, araştırmacılara farklı araştırma perspektifleri de önermektedir. Bu bölümde eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların gerektirdiği bu araştırma yöntemlerine yer verilecektir.

Bu kapsamda skolastik-metafizik paradigma, daha ziyade dinsel öğretiler üzerinden hareket ettiği ve onlara dair doğruların bulunması için sorgulama olanaklı görülmemektedir. Teolojik bakış açısına göre gerçek, insan tarafından zaten bilinemez. Doğal olarak doğruya ulaşılması da olanaksızdır. Bu noktada araştırma da kendiliğinden sona ermektedir. Doğru tektir ve insan bunu zaten aklıyla çözemez. Evreni yöneten doğaüstü güçler vardır ve araştırma daha çok bu güce itaat üzerine kuruludur.

Pozitivist paradigmalar, evreni nicel yöntemlerle yürütülen araştırmalarla araştırabileceğimizi ve bu kapsamda belirli bir örneklemle elde ettiğimiz sonuçları da evrene genelleyebileceğimizi söylerler.

Pozitivizm ötesi anlayışlar; tek bir doğrunun olmadığını savunmaktadırlar. Dolayısıyla bu yeni yaklaşımlar, araştırma yöntemlerinin de sorgulanmasına yol açmışlardır. Bu anlayışta büyük söylemler, büyük kuramlar ve tek doğruya dayalı bakış açısı yerini, özne merkezli çoğulcu bir yönelime bırakmıştır. Buna göre; bu yaklaşımlarda daha çok örnek olay, görüşme gibi nitel araştırma yöntemleriyle az sayıdaki bir katılımcı grubundan derinlemesine bilgi edinilebilecek araştırma yöntemleri öngörülmektedirler.

Sosyal olgular; sosyal davranışı belirleyen, genellenebilir yasalar üretmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının araştırılması yoluyla anlaşılabilir (Balcı, 2008: 212). Bireyin etrafındaki dünyayı yorumlaması, içerden gelir ve böylece sosyal bilimler nesnel olmaktan çok öznel bir sorumluluktur. Sonuç olarak hiçbir bakış açısının ya da modelin tek doğru olarak kabul edilmesi ve bunların örgütsel gerçeği bütün boyutlarıyla kapsadığını söylemek olanaklı değildir.

Buna göre eğitim yönetiminde geleneksel ve yeni yaklaşımların öngördüğü araştırma yöntemleri, kendi felsefi altyapısına uygun olarak Tablo 5.1'de özetlenmiştir:

Tablo 5.1
Geleneksel ve yeni yaklaşımların öngördüğü araştırma yöntemleri

Bağlam	**Geleneksel (*Batı*):** Düzenli, yarışmalı, pragmatik	**Alternatif Yaklaşımlar (*Doğu*):** Belirsizliğe hoşgörü, Pederşahi, Uyumlu
Örgüt İmajları		***Japon Yönetim Modeli:*** Yaşam boyu istihdam, örtük denetim, ortak sorumluluk, yavaş yükselme ve değerlendirme ve uzmanlaşmayla gelen kariyer basamakları. ***Gevşek Yapılı Sistemler:*** Problemli amaçlar, alt sistem ve süreçler arası gevşek yapılanma, gevşek kontrol, bağlantısız süreçler. ***Örgütsel Anarşi Modeli:*** Belirsiz amaçlar, teknoloji, akıcı katılım, çöp kutusu sürecine göre karar alma. ***Diyalektik Görüş:*** Sosyal yapıların insan etkileşiminden doğması, sosyal düzenlerin bütüncül incelenmesi, sosyal yapılaşmaların zıtlıklar üretmesi, zıtlıkların değişimin motoru olması. ***Marksist Görüş:*** Örgütlerin yapı ve süreçlerindeki zıtlıklar bakımından araştırılması. ***Doğal Seçme Modeli:*** Rasyonel yapıların önemsizliği. ***Örgütsel Kültür:*** Sosyal sistem, simgesel olgular bütünü, yani kültürdür. Sosyal sistem sembol, değer, töre ve törenler, hikâye ve söylemlerden oluşur. ***Eleştirel Kuramlar:*** Toplum adaletsizlik ve baskı yaratır. Sosyal değişme bunları giderir. Eğitimde eleştirel bakış, pratiğin problemlerine rasyonel, zihinsel diyalogla güç ilişkilerine yoğunlaşmakla olur. Güç her şey ya da hiçbir şeydir. Eğitimin hedefi, sosyal adalet ve eşitliği sağlamaktadır. ***Feminist Kuramlar:*** Cinsiyet toplumu şekillendirir. Diyalog ve görüş birliği önemlidir. Cinsiyet-politik sistemler, toplumlarda kadınların gölgelenmesine neden olmuştur. Kadınlar sosyal yapılanma içine eşit olmayan tarzda yerleştirilmiş, değersiz ve baskı altında bırakılmıştır. ***Karıncalar Yuvası Metaforu:*** Okulda örgütlü etkinlikler içinde itiş-kakış ve kaos yaşanır. Okulda birlik ve farklılık birlikte yaşanır. Öznelliğin farklılaşma ve biçimlenmesi, somutlaştırma ve yersel unsurlarda gerçekleşir. ***Kurumsal Örgüt Modeli:*** Uyumun yeterliğe yeğ tutulması. ***Post-Modernizm:*** Baskın rasyonellik biçimleri sorgulanmalıdır. • Temel evrensel doğrular yoktur. • Batının akılcı özne anlayışı değişmelidir. • Güç-bilgi ile ilişkisine yönelmelidir. Modernist yapılar parçalanmalıdır. • Değişme, gelişimsel ve rasyonel olmaktan çok çembersel, kararlaştırılmamış, süreksiz ve bağlıdır.

		• Bireyin çok değişkenli, yerinden yönetimli, kültürel olarak yapılaştırılmış ve yeniden yaratılmıştır. ***Yaşayan Sistemler Kuramı:*** Düzensizliğe rağmen düzenliliği sürdürürler. Amaçlı varlıklardır. Sibernetik modele göre kendilerini kontrol ederler. ***T. Greenfield'in Yaklaşımı*:** Örgüt kuramı, yapı ve süreçler yanında örgütün ideolojik içeriğini de kapsamalıdır. Örgüt ideolojisi, bireylerin değer, inanç, alışkanlıkları yanında onların dünyayı yorumlama biçimlerini de tayin eder. Örgüt gerçeği, ancak sosyal bilimi öznel gerçeğine göre anlaşılabilir. Gerçeğin algılanma ve yaşanmasında fikir ve değerler önemlidir. ***Bir Toplum Olarak Okul Metaforu:*** Okul bir örgütten çok bir toplumdur. Toplum olarak okulda niyetleri bizimkilerle benzeşen diğerleriyle sosyal yaşamı yaratırız. Bu tür okulda doğal istekler güdüleyicilerdir. ***Sibernetik/Sayborg:*** Sosyal örgüt bir sayborgdur. Sayborg, durmadan yer değiştirir, hareket halindedir. Sayborg, organizma ve yapıdan oluşan karmaşık bir yaratıktır. Sayborg, iç ve dış arasında insan ve insan değil arasında yaşanan yüksek gerilimli bir bölgedir. Metal ve et karışımı bir sistem, insan makine birleşimi, programlı, boyun eğicidir. Sabit kimlik ve varlıklardan sıyrılmış, ketegorileri, farklılıkları ve saflığı kabullenmez bir sistemdir. Yeni bir kolektivizm içinde bireyselleşmedir. Bütüncül paradigmaları reddeder, bağlantı, çember ve kesişmelerle meşgul olur.
Araştırma ve Araştırmacı İnançları	***Mantıksal pozitivist:*** Değerlerden arınmış, kesin niceliksel süreçler, genelleme, örgüt çaplı görüş açısı, basitlik.	***Fenomenolojik/Yorumsamacı:*** Değer yüklü, belirsiz, durumsal, katılmalı gözlem, niteliksel süreçler, doğruluk, bireysel görüş açısı ve karmaşıklık.

Kaynak: Turan, S. (2004) *Modernite ve post-modernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi* (s. 8) adlı eserinden uyarlanmıştır.

Tablo 5.2
Örgüte geleneksel modele karşılık araştırma yaklaşımları

Parametreler	**Geleneksel yaklaşım (Mantıksal pozitivizm)**	**Alternatif yaklaşımlar (Etnometodoloji)**
Analiz ünitesi	Formal örgüt, yarı formal örgüt	Önceden kararlaştırılmış belli bir birim yok
Veri kaynakları	Kendini rapor etme (tarama)	Çoklu veri kaynakları
Veri toplama ve bütünleştirme	Nicel teknik ve süreçler, genelleme, basitlik, örgüt çaplı görüş açısı	Önceden kararlaştırılmış nicel veri toplama teknikleri kullanılmaz, doğruluk asıldır
Bilimsel bilgi	Değerden arınmış ve kesin	Bilgi durumsal olarak kararlaştırılır
Bilgi kuramına yaklaşım	Deneysel yöntem, mantıksal pozitivist	Nesnel bir gerçeklik yoktur. Biz şeyleri yaşantıya bağlı olarak biliriz.
Araştırmacı rolü	İlgisiz gözlemci	Araştırmacı katılımcıdır.

Kaynak: Turan, S. (2004). Modernite ve post-modernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 1-8. adlı eserinden uyarlanmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ

Tarihsel süreçlerde geliştirilmiş olan yönetim kuram ve yaklaşımları, içinde bulunulan dönemin koşulları ve zorunluluklarına göre şekillenmiştir. Bu süreçte geliştirilen ve uzunca yıllar örgütlerin yönetiminde hâkim olan yönetim teorilerinin tamamının, diğer bilimlerden uyarlanmış olduğu bilinmektedir. Bu anlamda geliştirilen yönetim kuram ve yaklaşımlarının bazıları işletme, biyoloji ve fizik bilimlerinden yararlanılarak geliştirilirken, bazı yaklaşımların ekonomi, sosyoloji ve antropoloji gibi çok değişik alanlardan uyarlanmış olduğu görülmektedir. Bu uyarlama yapılırken her örgüt için geçerli ortak bir örgüt yapısı ve işleyişi olabileceği kabulünden yola çıkılarak, örgütlerin tamamında geçerli olacak yönetim yaklaşımlarının geliştirilmesi gibi toptancı bir anlayış benimsenmiştir.

Ancak bu yönetim alanlarının her birinin dayanağı olan yönetim varsayımları, zaman zaman örgütlerin yönetim süreçlerinde birtakım sorunların yaşanmasına yol açmıştır. Halbuki örgütlerin her birinin özel koşulları, dinamiği ve kendine özgü yönetim yapıları bulunmaktadır. Bundan dolayı, örgütlerin bu özel koşulları göz önünde bulundurularak, faaliyet gösterdikleri alanların işleyişine ve buralarda görev yapan ya da bulunan insan yapısına uygun yönetim yaklaşımların geliştirilmesi daha yararlı olabilirdi.

Eğitim alanı değerlendirildiğinde, örgüt yönetimi alanında geliştirilen yönetim yaklaşımlarının eğitim yönetimi alanına da benzer bir anlayışla uyarlandığı görülmektedir. Bu anlamda Kay (2002) her yönetim teorisyeninin kendi bakış açısını yansıtan eğitim yönetimi düşüncesinin, tüm eğitim ortamlarında geçerli olacağı yönünde bir kabulle hareket ettiğini belirtmektedir. Sonuç olarak gelinen noktada bu anlayışın örgütsel gerçeklerle uyumlu olmadığı anlaşılmıştır. Çünkü örgütler, farklı dinamiklere ve özelliklere sahip olan yapılardır. Dolayısıyla her örgüte uygun tek bir yönetim yaklaşımı düşüncesinin diğer örgütlerde geçerli olamayacağı gibi, eğitim yönetimi alanına da uygun olmayacağı açıktır.

Diğer örgüt alanlarından eğitim yönetimi alanına uyarlanan bazı yönetim kuram ve yaklaşımları, eğitim örgütlerinin yapısına uygun düşmüştür. Ancak diğer bazı yönetsel yaklaşımların bu alana uygun olmadığı ve bu örgütlerin yapısını zorlayan modeller oldukları bilinmektedir. Bu nedenle başka alanlardan eğitime dair yönetim yaklaşımları uyarlamak yerine, eğitimi öznel olarak tanımlamak ve bu alana özgü yönetim teorileri geliştirmek daha mantıklı görünmektedir. Monroy (2003), günümüzde kullanılan ve artık geçerli olmadığı anlaşılan geleneksel yönetim kuram ve yaklaşımlarının modern örgüt yapılarına hitap etmediğini belirtmektedir. Bu konuya dair bir değerlendirme yapan Maguire ve McKelvey'e göre de (1999) artık sözü edilen bu teoriler eski ve geleneksel kalmışlardır.

Onların eski ve geleneksel ile kastettikleri; katı bürokratik, hiyerarşik, emir-komuta yapıları, gücün tek elde toplanması, karar verme, planlama, öngörme ve makine metaforunun kullanılmasıdır. Bunların artık günümüz örgüt yapılarına ve insan anlayışlarına hitap etmesi söz konusu değildir. Bundan dolayı, örgüt yönetim alanında ve eğitim yönetimi alanında yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle yönetimde birçok yeni yaklaşımın örgütlerde uygulama alanı bulduğu görülmektedir. Bu yeni yönetim yaklaşımlarının eğitim yönetimi alanında da son zamanlarda tartışılmaya hatta uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde eğitim yönetimi alanının, teori ve uygulamalarının büyük bir oranda halen geleneksel pozitivist paradigmanın etkisi altında olduğu düşünülmektedir. Bu durumun mevcut yapıyı (statükoyu) sürdürmeyi destekler nitelikte olduğu değerlendirilmektedir. Mevcut işleyişin, aynı zamanda hâlihazırdaki yapıyı meşrulaştıran, eşitsizliği yeniden üreten ve meşrulaştıran aygıtlara dönüşmüş olduğunu gözlemlemek olasıdır. Turan'a (2004) göre eğitim yönetimi alanında hâkim olan geleneksel yönetim yaklaşımları; gelinen noktada okulların, itaat eden yurttaşlar üretmek için tasarlanmış planlı sosyalleşme araçları olduğunu göstermektedir.

21. yüzyıl içerisinde bulunduğumuz şu günlerde bile eğitim sistemimiz içerisinde okullar, halen geleneksel pozitivist yönetim anlayışlarında söz konusu olan makine metaforu düşünülerek tasarlanmakta ve yönetilmektedir. Bu geleneksel yapı ve yönetim anlayışında okulun evrensel bilgi üretmesi olanaklı değildir (Turan, 2004). Yine bu geleneksel yapıda çalışanları ve öğrencilerin de kendilerini yeterince özgür hissedemeyecekleri düşünülmektedir. Özgürlüğün olmadığı bir ortamda da özgür düşünce ve aklın gelişemeyeceği bilinmektedir. Bu nedenle eğitim yönetim alanı da çalışanların ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine, kararlara katılabilmelerine ve kendilerini gerçekleştirebilmelerine alan açan yeni yönetim yaklaşımlarını kucaklamalı ve bu yaklaşımları kendi örgüt yapılarına uyarlamaya çabalamalıdır.

Şişman ve Turan'a (2004) göre yönetim anlamında "büyük teoriler" önemini kaybetmiş, sosyal bilimlerdeki geleneksel anlayış yıkılmış ve yeni yaklaşımların benimsenmeye başlamasının sonucunda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bakış açılarında da önemli değişiklikler olmuştur. Sosyal bilimlerdeki bu değişime "paradigmatik dönüşüm" adı verilmektedir. Bu kapsamda, son yıllarda post-yapısalcı, post-modern, post-işlevselci ve post-ampirik perspektiflerinin tartışılmaya ve örgüt yönetimine sonuç olarak eğitim yönetimine uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu noktada eğitim yönetiminin örgütte farklı unsurları dikkate alması, yani farklı yönetim yaklaşımlarını devreye sokmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte modern toplumlardaki eğitim yöneticisinin rolünü ve işlevini daha iyi bir şekilde anlamak için okulu sosyal, politik ve ekonomik değişkenler bakımından yeniden değerlendirmek gerekmektedir. Bates (2001), bu anlamda gerek kuramcıların gerekse yöneticilerin temel sorununun, eylem dünyasındaki değişmeleri anlamak ve bunları eğitim yönetimi açısından etkilemek olduğunu belirtmektedir. Eğitimin; özgürce düşünebilen, olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilen ve bağımsız kararlar alabilen bireyler yetiştirilmesinde oldukça büyük bir payı vardır. Bu nedenle, ülkelerin eğitim felsefesi de bu toplumsal eleştiri ve dönüşümde anahtar bir

role sahip olmalıdır (Kellner, 2004: 3). Bir bakış açısına göre eğitim günümüzde uygulandığı şekliyle, genç kuşaklara mevcut durumların tanımlarını empoze etme ve onların okul içinde yer aldıkları gruplar tarafından kabul edilmelerini sağlama sanatıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi sürecinde okul, dev bir sosyal kontrol aracıdır. Yani bu süreçte okul, yetişkinler tarafından tanımlanan sosyal görevleri gençlere kazandırma aracı olmaktadır. Oysa okul, başkaları tarafından farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla; bu tanımlar konusunda her zaman bir çatışma olabilir, çünkü her grup ya da kişi eğitimi ve amacını tanımlarken kendi yaklaşımının doğru olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle okul kültürü, bu farklı tanımların yarattığı çatışma ve müzakerenin ürünü haline gelmektedir.

Eğitim yönetimi; dil, metaforlar, efsaneler, ritüeller olarak öğretmen ve öğrencilerin bilincinde yeniden üretilen kültürün tanımlanmasında temel bir etkendir. Bu durum eğitim yönetiminin, bu müzakereye yoğunlaşması gerektiğini göstermektedir (Bates, 2001: 588). Günümüzde artık yararlı olmadığı anlaşılan bakış açılarının söz konusu kültürün geliştirilmesi de dahil eğitim alanına getireceği fazla bir katkı bulunmamaktadır. Bu da yine eğitim yönetiminde yeni bakış açılarına yönelmenin gerekli olduğunu göstermektedir (Monroy, 2003: 392).

Popkewitz ve Brennan (1997) özellikle 1980'li yıllarda yönetim alanında "yeni çocukların" ortaya çıkarak dokunulmamış bazı konuları tartışmaya açtıklarını belirtmektedir. Onlara göre bu dönem "post-modernizm" ve "post-yapısalcı" bir dönemdir. Bu bakış açılarının eğitim yönetimine yaklaşımları farklıdır. Yönetim bilimi açısından değerlendirildiğinde eski ve geleneksel olanlar, Newton bilimine aittir ve günümüz dünyasında çağdaş eğitim örgütlerini açıklamada yeterli değildir. Artık günümüzde yöneticiler daha farklı ve nitel bir dünyada bulmaktadırlar. Bu durum daha ziyade "belirsizlik", "karmaşıklık", "düzensiz", "doğrusal olmayan", "öngörülemez", "dinamik", "hızlı/tempolu" ve hatta "postmodern"dir.

Eğitim yöneticisinin çağcıl toplumdaki rolünü ve işlevini daha etraflı anlamak için okulu; sosyal, politik ve ekonomik değişkenler bakımından yeniden değerlendirmek gerekmektedir. Bu yüzden eğitim yönetimi araştırmalarının; sosyal adalet, sosyal sorumluluk, değerler, eşitlik, diyalog, iş birliği ve uzlaşma gibi konulara yönelmesi gerekmektedir (Bates, 1982).

Dünyada eğitim yönetimi alanında hızlı ve yaygın bir değişim yaşanırken, halen davranışçılık akımının savunucularının ne eğitim yönetimini anlayabilmesi, doğruluğunu kabul etmesi ne de etkide bulunması mümkündür. Eğitim yönetim teori ve uygulamalarının toplumu şekillendiren makro değişkenlerden bağımsız düşünülmesi olanaksızdır. Bu kapsamda okulda yönetim; belirli bir odada değil her yerde olmalı, belirli bir formata sokulmamalıdır. Okul yöneticileri de daha esnek, olay ve olgulara bütüncül bakabilen, farklılıkları kucaklayabilen ve okulu geleceğe taşıyabilecek vizyon sahibi insanlar olmalıdır. Eğitimin işlevlerinden birisi de mevcut olan kültürü gelecek kuşaklara aktarmaktır ve bu bakış açısına göre eğitim açısından kültürün yaşam alanlarında ne kadar önemli olduğunu göstermek gereklidir. Böyle yaklaşıldığında bile eğitimin; okul kültürünü çözümlemek, dönüştürmek ve eğitsel uygulamaların temel unsuru haline getirmek gibi bir görevi vardır. Bu nedenle okul kültürü, üzerinde araştırmalar yürütülmesi gereken alanlardan birisidir.

Burada oluşturulacak kültür, bireyleri ve toplumları etkilemeye aday görünmektedir. Bates (2001), davranış bilimcilerin aksine eğitim yönetiminin, kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre böyle bir çözümlemeyle, eğitim örgütlerinin daha iyi anlaşılmaları sağlanabilir. Kültürel örüntülerin daha iyi anlaşılmasıyla okulun hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde çok güçlü etkisi olacaktır.

Bizim kendi örgütümüzle ilgili deneyimlerimiz önemli bir değerdir ve örgüt teorisyenleri bu nedenle işe bununla başlamalıdır. Genel anlamda geleneksel teorilerle yetiştirilen yöneticilerden ziyade, yönetici adaylarının örgütün özel yapısı ve sorunlarıyla ilgili bir eğitim sürecine alınması gerekmektedir. Bundan dolayı Bates'e (2001) göre kültürü görmezden gelen bir yönetim teorisinin, eğitim yönetimini kucaklayabilmesi olanaklı değildir. Buna göre böyle bir bakış açısı da bir eğitim yönetimi teorisi olarak da kabul edilemez.

Bu kitapta açıklanan eğitim yönetimine dair yaklaşımın şüphesiz yararları, kendi içerisinde teorik ve pratik sınırlılıkları bulunmaktadır. Sonuçta bu yaklaşımlar da insan yapımıdır ve insan eksikliklerini bünyesinde barındırırlar. Ancak geleneksel yaklaşımlardan daha ileri bir adımla örgüt ve çalışanların daha iyi anlaşılması üzerinde durdukları için, özellikle eğitim örgütlerinde uygulanmalıdır. Günümüz dünyasında ne tek doğru ne de tek gerçek vardır ve bu eğitim yönetimi teorilerinde de böyledir (Maxcy, 2001; Wood ve Kelly, 1970).

Örgütlerin birtakım sorunları bulunmaktadır ve örgütlerin bu sorunlarının araştırılmasında değişik bakış açıları önerilmektedir. Önerilen her bir bakış açısının da kendi önerdiği araştırma metodolojisi bulunmaktadır. Bu anlamda bu kitapta açıklanan yeni yönetim yaklaşımları açısından da önerilen araştırma metodolojileri bulunmaktadır. Buna göre günümüz örgütlerinde yaşanan sorunları ortaya çıkartmak için tekil ve nicel araştırmalardansa, çoklu ve nitel yöntemlerle araştırmalar yürütülmelidir, çünkü sosyal örgütler özel ilgiye gereksinim duymaktadırlar. Bu durum eğitim yönetim alanıyla ilgili de geçerlidir. Öyle ki ortak bir tanımın bile yapılamadığı durumda eğitimin, geleneksel anlamda tek bir yönetim yaklaşımı ile yönetilmesi çağımızın gerçekleriyle uyumlu görünmemektedir. Bu nedenle, uzun yıllardan beri söylendiği şekliyle eğitim yönetiminin başlı başına bir profesyonel meslek alanı olarak kabul edilmesi ve yöneticilerinin de bu yaklaşımlara göre seçilip yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Eğitim yönetiminde yer alan kuram, teorileri ve yaklaşımların tamamı diğer bilimlerden uyarlanmıştır. Bu uyarlama yapılırken eğitim örgütlerinin uyarlama yapılan alanlar gibi olduğu varsayılmıştır. Halbuki eğitim örgütleri insan yoğunluklu açık sistemlerdir. Bu anlamda eğitim örgütlerinde yürütülen etkinlikler, insan etkileşimin en üst düzeyde yaşanmasıyla başarıya ulaşabilir. Her bir örgüt biriciktir ve başka alanlardan eğitime kuram ve teori uyarlamak yerine, eğitimi öznel olarak tanımlayan kuramlar, teoriler ve yaklaşımlar geliştirmek gerekmektedir. Bu anlamda bu kitabın ana temasını oluşturan eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların, bazıları henüz düşünce aşamasında olmasına rağmen alana yeni bir bakış açısı kazandıracağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

Adem, M. (2002). Bilim ve eğitimde planlama. *TÜBA Bilimsel ve Toplumsal Serisi* 2, 89-96.

Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Akdağ, B. (2004). Eğitimde post-modern liderlik. *Eğitim Dergisi*, *3*, 22-43.

Akbaba-Altun, A. S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 28, 451-469.

Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.

Allison, D.J. (1978). Schools: Burocracies, flexible systems, anarchies or what? A consideration of alternative image production in educational administration. *Study of Educational Administration*, 1–24.

Althusser, L. (1971). *Ideology and ıdeological state apparatuses: Lenin and philosophy, and other Essays (pp.127-188).* Trans. Ben Brewster. London: New Left Books

Andris, F.J. (2001). The impact of quantum theoretical models of consciousness on the study of education. *ERIC 459104,* 1-19.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve post-modern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50*(1), 195-212.

Arslan, M.M., & Bayrakçı, M., (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, *171*, 100-108.

Aquila, F.D. (1983). *Japanese management practices: Everything you didn't know but should have asked*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators (Atlantic City, NJ).

Avruch, K. (1998). *Culture and conflict resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.

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

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar. 4. Baskı.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında post-modernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 1-35.

Aydın, M. (2022). *Eğitim yönetimi. 11. Baskı.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydoğdu-Özoğlu, E., & Turan, S. (2015). Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 275-318.

Aypay, A. (2001). Örgütsel analizde teorik gelişmeler: Yeni kurumsalcılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 501-515.

Bağce, H. E. (Ed.). (2006). *Frankfurt okulu*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Balcı, A. (2008). *Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları kuram-araştırma ilişkisi* (s.167-185), (Ed.), Balcı, A. *Örgüt mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A., & Aydın, İ. (2003). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Balcı, A. (2003), Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. K*uram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *33*, 26-61.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balyer, A. (2012). *Eğitimde bilim teorisi.* Yapısalcılık Sonrası Perspektifler: Post-Modernizm ve Eğitim Yönetimi (ss.179-197), (Ed., Selma Dündar). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi.* İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, Yayın No: 257. Cilt I.

Barry, J., Berg, E., & Chandler, J. (2006). Academic shape shifting: Gender, management and identities in Sweden and England. *Organization*, 13(2), 275-298.

Beck, C. (1993). *Post-modernism, pedagogy, and philosophy of education: PES Presidential Address.* Philosophy of Education 1993 (PES Proceedings): 1-13. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.

Beer, S. (1979). *The heart of enterprise*. Wiley: Chichester.

Benton, T., & Craib, I. (2008). *Sosyal bilim felsefesi (Toplumsal düşüncenin temelleri*) (Çev. Ü. Tatlıcan ve B. Binay). İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Beyer, L. E. & Liston, D. P. (1992, Fall). Discourse or moral action? A critique of post-modernism. *Educational Theory*, *42*(4), 371-393.

Budak, F., & Tuna, Y., (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "tarih" kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi. 5.Baskı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi rolleri yeterlilikleri seçilmesi yetiştirilmesi. 4. Baskı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi. 5. Basım.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim. 2. Basım.* Ankara: Gül Yayınevi.

Bates, J. R. (2005). Educational administration and social justice. *Australian Association For Research in Education*, Australia, 1-20.

Bates, J. R. (1988). Is there a new paradigm in educational administration? *American Educational Research,* 1-21.

Bates, J. R. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi, (Çev.: Turan ve Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 573-592.

Bates, J. R. (1982). Towards a critical practice of educational administration. *American Educational Reserch Association*, 1-27.

Beavis, K. A. (1995). Towards a social theory of school administrative practice in A complex, chaotic, quantum World. *American Educational Research,* 1-35.

Bendl, R. (2000). Gendering organization studies: A guide for reading gender subtexts in organizational theories. *Finish Journal of Business Economics*, 373-393.

Beycioğlu, K. (2007). Z kuramı ve okul yönetimine uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Kastamonu, 15(1), 63-72.

Birnbaum, R. (1989). The cybernetic institution: Toward an integration of governance theories. *Higher Education*, 18, 239–253.

Blackmore, J. (1994). The possibility of a post-masculunist politics of educational administration in postmodern times. *Deakin University Paper, Australian Association of Research,* 1-15.

Blumer, H., & Kuhn, M. (1991). *Symbolic interactionism. In: Turner JH. The structure of sociological theory. 5th edn*. Belmont: Wadsworth.

Boyd, W., & Crowson R. (1983). The changing conception and practice of public school administration. *Review of Research in Education*, 9, 311-373

Bozkuş, K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 236-260.

Braden, A. P. (2001). Participative management styles: Theory Z-William Ouchi, *Division of Business & Economics Lecure Notes,* Parkersburg, West Virginia Universty.

Britton, D. M. (1997). Gendered organizational logic: Policy and practice in men's and women's prisons. *Gender and Society*, 11(6), 796-818.

Bradley, L. (2010). Chaos and fractals. http: //www.stsci.edu/~lbradley/ seminar/fractals.html. (28.06.2017 tarihinde alınmıştır).

Bradshow, Q. (2021). Organizational frames: Organized anarchy. https: //www.linke-din.com/pulse/organizational-frames-organized-anarchy-dr-quiana-bradshaw-dcs?trk=public_profile_article_view **(**06.04.2024 tarihinde alınmıştır).

Brans, M., & Rossbach, S. (1997). The autopoiesis of administrative systems: Niklas Luhmann on public administration and public policy. *Public Administration*, 75, 3, 417-439.

Buluç, B. (2008). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim***,** (4), 27-30.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bush, T. (2006). Theories of educational management. *The Connexions Project*, 1-25.

Clegg, S. R. (1991). *Modern organizations*. London: Sage Publications.

Calás, M. B., & Smircich, U. (1999). Post post-modernism? Reflections and tentative directions. *Academy of Management Review*, *24*, 649-670.

Calás, M. B., & Smircich, L. (2006). *From the 'woman's point of view' ten years later: Towards a feminist organization studies*, in Clegg, S., Hardy, C., Lawrence, T. ve Nord, W. (Eds.). *The Sage Handbook of Organization Studies*. London: Sage.

Can, H., Tuncer, D., & Ayhan, D.Y. (2007). *Genel işletmecilik bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Carlsen, S., & Gjersvik, R. (1997). *Organizational metaphors as lenses for analysing workflow technology*. Presented at the ACM SigGroup GROUP'97 Conference, November, 1997, Phoenix, Arizona, USA.

Carney, P.D., & Williams, R. (1987). No such thing as … scientific management. *Management Decision*, 35(10), 779–784.

Chandler, A. T. (2001). Can theory Z be applied to the public schools? *Kent State University,* Kent, Ohio, 104(4), 343-345.

Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative science quarterly*, 17(1), 1-25.

Corning, P.A. (2013). Systems theory and the role of synergy in the evolution of living systems. *Systems Research and Behavioral Science System Research*, 31, 181–196.

Coşkun, C. (2016). Türkiye'de teftiş sisteminin sorunları ve Avrupa birliği ülkelerinde durum. http: //www.mufettisler.net/index.php/25-yazarlar-ve-makaleleri/cemil coskun/11tuerkiye-de-teftis-sisteminin-sorunlari-ve-avrupa-birligi-uelkelerinde-durum (Erişim tarihi: 01.03.2017).

Çelik, V. (2011). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetinel, E., & Ersoy Yılmaz, S. (2016). Feminist teori: Yönetim ve organizasyon alanına eleştirel bir yaklaşım. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 119-148.

Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: Akış ve dönüşüm olarak örgüt. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23, 110-119.

Crotty, M. (2003). *The foundations of social research*. London: Sage

Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984) Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Manage ment Review*, 9, 284-295.

Dalay, İ. (2013). *Stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları*. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.), İstanbul: Beta Yayıncılık.

Demir, Ö. (1997). *Bilim felsefesi*. Ankara: Vadi Yayınları.

Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators,* 4(2), 206-227.

De Santis, M. (1998). *The theory of living systems and organizational changes (Article 4-A concise description of the theory of living systems)* from Living Systems: Principles of Organization and Building Sustainable Human Communities.

Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dressler*, G.* (1979). *Management Fundamentals: A Framework.2nd Edition*. Reston Pub. Co.

Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*i, *8*(29), 27–45.

Dönmez, B., Uğurlu, C. T., & Cömert, M. (2011). Gevşek yapılı sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(1), 1-29.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2011). Post-modernizmin eğitim denetimine uygulanabilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 73-85.

Erdoğan, İ. (2004*). Okul yönetimi öğretim liderliği. 5.Baskı.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eryiğit, S. (2001). Modernizm post-modernizm ve organizasyon yaklaşımı. *Kamu-iş Dergisi*, *6*(2), 1-16.

Erçen, A. E. Y. (2008). Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: Büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.

Ergün, T., & Polatoğlu, A. (1992). *Kamu yönetimine giriş.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Ertürk, A. (2012). Kaos kuramı: Yönetim ve eğitimdeki yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20(3), 849-868.

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

Eryiğit, S. (2001). Modernizm post-modernizm ve organizasyon yaklaşımı. *Kamu-iş Dergisi*, 6(2), 1-16.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. 1923-1946, 2003. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.

Evers, C.W. (2002). Philosophical reflections on science in educational administration. *Perspectives on Systems,* 29-41.

Evers, W.C., & Lakomsky, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions, *Journal of Education*, 39(6), 499-520.

Fiedler, F. (1987). *New approaches to leadership, cognitive resources and organizational performance.* John Wiley and Sons.

Flood, R. L., & Jackson, M.C. (1988). Cybernetıcs and organization theory: A critical review. *Cybernetics and Systems: An International Journal*, 19, 13-33.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Frisby, W. (1995). Broadening perspectives on leisure service management and research: What does organisation theory offer? *Journal of Park and Recreation Administration, 13*(1), 58-72.

Fritzman, J. M. (1995). From pragmatism to the differant. In M. Peters (Ed.), *Education and post-modern condition* (pp. 59-74). Philadelphia: Open University.

Feldman, D.P. (2012). *Chaos and fractals: An elementary introduction*. Oxford University Press.

Fırat, N. Ş. (2006). Poxitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansıması, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.

Fioretti, G., & Lomi, A. (2010). Passing the buck in the garbage can model of organizational choice. *Comput Math Organ Theory,* 16, 113–143.

Fişek, K. (1979). *Yönetim*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Filatotchev, I., Jackson, G., & Nakajima, C. (2013). Corporate governance and national institutions: A review and emerging research agenda. *Asia Pacific Journal of Management,* 30(4), 965-986.

Fowler, C. (2001). *Society and the schools: A dynamic relationship*. *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford Academic.

Frisby, W. (1995). Broadening perspectives on leisure service management and research: What does organisation theory offer? *Journal of Park and Recreation Administration,* 13(1), 58-72.

Fromm, E. (2016). *Marx'ın insan anlayışı*. (Çev. Kaan Öktem). İstanbul: Say Yayınları.

Garmston, R., & Wellman, B. (1995). Adaptive schools in a quantum universe. *Educational Leadership*, 6-12.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon: çağdaş sistemler ve yaklaşımlar.* Ankara: Seçkin.

Geyer, F., & Van Der Zouwen, J. (2001). Sociocybernetics: Complexity, autopoiesis and observation of social systems. *Grenwood Publishing Group*, 1-17.

Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.

Gharajedaghi, J., & Ackoff, R. L. (1984). Mechanisms, organisms and social systems. *Strategic Management Journal* , 5(3), 289-300.

Gherardi, S. (2005). *Feminist theory and organization theory: A dialogue on new bases* in H. Tsoukas ve C. Knudsen (Eds). The Oxford Handbook of Organization Theory: Meta-theoretical Perspectives. Oxford University Press.

Ghiasi M., Shahrabi, A., & Siamian, H. (2017). Relationship between cybernetics management and organizational trust among librarians of Mazandaran University of Medical Sciences. *Acta Inform Med*, 25(4), 247-249.

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (2000). *Organizations*. New York: McGraw Hill Companies Inc.

Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.

Glassman, R. B. (1973). Persistence and loose coupling in living systems. *Systems Research and Behavioral Science,* 18(2), 83-98.

Gleick, J. (1987). *Chaos making a new science*. New York: Viking Penguin Inc.

Gordon, T. (1996). School is like an ant's nest: Spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education,* 8(3), 310-310.

Graham, P., & McKenna, B. (2000). A theoretical and analytic synthesis of autopoiesis and socio-lolinguistics for the study of organisational communication. *Social Semiotics, Francis&Taylor Ltd,* 10(1), 41-59.

Greenfield, T.B., & Ribbins, P. (2005). *Barr Greenfield's Philosophical Thought and Educational Administration*. London and New York: Routledge

Greenfield, T.B. (1976). Theory about what? Some more thoughts about theory in educational administration. *UCEA*, 17(2), 4-9.

Greenfield, T.B. (1974). Theory in the study of organisations and administrative structures: A new perspective. *Ontario Institute For Studies in Education*, 1-20.

Greenhalgh, M. A. (2007). Case method teaching as science and art: A metaphoric approach and curricular application. *Journal of Management Education,* 31(181), 181-194.

Griffiths, D.E. (1975). Some thoughts about theory in educational administration. *UCEA,* 17(1), 12-18.

Gökalp, E. (2011). Frankfurt okulu. S. Suğur, (Ed.). *Modern sosyoloji tarihi içinde* (174-198). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

Gutek, G.L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Gülenç, K. (2010). Eleştiri, toplum ve bilim: Frankfurt okulu üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Güzel, S. (2006). Sosyal yapı ve toplumsal yapı bileşkesinde sosyo kültürel yapı kavramı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi,* 83-96.

Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity* (F. Lawrence, Trans.). Cambridge, MA: The MIT press. (Original work published 1985).

Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe sözlüğü*. 7. Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Hersey, P., Blanchard, K.H., & Johnson, D.E., (2007). *Management of organizational behavior: Leading human resources*. Prentice Hall.

Hesapçıoğlu, M., & Balyer, A. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Eğitim yönetimine farklı bakış açıları, (s.191-288). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Hesapçıoğlu, M.(1998). Modernizmden post-modernizme eğitim anlayışları ve okulun geleceği. *Yeni Türkiye Dergisi, 4*(19), 813-820.

Hill, D., Mc Laren, P., & Rikowski, G. (2002). *Marxism against post-modernism in educational theory*. England: Lexington Books.

Hlynka, D., & Yeaman, A. R. J. (1992). Post-modern educational technology. *Eric Digests,* 348042, 1-4.

Hatch, M.J., & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31, 356-365.

Hatch, M.J., & Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55, (8), 989-1018.

Hutcheon, L. (1989). *The politics of post-modernism*. London: Routledge.

Hesapçıolu, M. (1989). *Eğitim planlaması ve yönetimi.* Marmara Üniversitesi Yayın No: 472, Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No 7.

Hesapçıolu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri. Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın.

Hitt, M.A.; Stewart, B.; Lyman, W.P. (2009). *Management.* 2nd Edition. New Jersey: Pearson.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration*: *Theory, research, and practice (9th ed.).* McGraw Hill.

Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Beyond metaphors of management: The case for metaphoric re-description in education. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 426-442.

Irefin, P., Ifah, S. S., & Bwala, M. H. (2012). Organizational theories and analysis: A feminist perspective. *International Journal of Advancements in Research and Technology*, 1(1), 71-97.

Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (2002). *Organizational behavior and management.* 6th Ed. Boston: McGraw-Hill/Irwin.

Jackson, L. (2007). Nietzche and paradox of post-modern education. *Ohio Valley Philosophy of Education Society*, *38*, 51-59.

Jones, L., & Somekh, B. (2006). *Observation. In: B Somekh & C Lewin (eds). Research methods in the social sciences*. London: Sage

Kalkandelen, H. (1986). *Hedeflere yönelik sevk ve idare.* Ankara: İm Eğitim Araştırma ve Yayın Danışmanlık A.Ş.

Kellner, D. (1994). Bazı meydan okumalar ve sorunlar. M. Küçük (drl.), *Modernite Versus Post-Modernite* içinde (s. 227-259). Ankara: Vadi Yayınları.

Karakoç, F. (2020). Klasik yönetim kuramında işbölümü ve uzmanlaşmaya eleştirel bakış. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 669-685.

Katz, D., & Kahn, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley.

Kay, R., & Goldspink, C. (2001). Autopoiesis: Building a bridge between knowledge manegement and complexity. *Educational Administration Quarterly*, 39(13), 1-17.

Kay, R., & Goldspink, C. (2004). Bridging the micro-macro divide: A basis for social science. *Human Relations*, 57(5), 597-618.

Kay, R., & Goldspink, C. (2000). Towards a complex non-linear systems theory of organisation*. International Conference on Systems Thinking in Management*, 288-293.

Kellner, D. (2003). Towards a critical theory of education. *Democracy & Nature*, 9(1), 51-64.

Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 93-133.

Kıral, E. (2008). *Kültür Olarak Örgütler,* (s.57-80), Balcı, A. (Ed.), Örgüt mecazları. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği 6. Basım*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Konner, M. (1987). *Becoming a doctor: A Journey of ınitiation in medical school*. New York: Viking

Leblebici, D. N. (2008). Örgüt kuramında paradigmalar ve metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 111-129.

Lewin, K. (1943). *Psychological ecology*. London: Social Science Paperbacks.

Loncar, D. (2005). Post-modern organisational and new forms of organisational control. *Economic Annals*, *165*, 105-120.

Lopes, M.P. (2013). A dialectical approach to positive organizational studies. *American Journal of Industrial and Business Management,* 3, 185-195.

Lyotard, J. F. (1994). *Post-modern durum* (çev. A. Çiğdem). Ankara: Vadi Yayınları.

Lyotard, J. F. *(*1984*). The post-modern condition: A report on knowledge (G. Bennington & B. Massumi, Trans.).* Minneapolis*:* University of Minnesota Press*.*

Lawley, J. (2001). Metaphors and organisation. *Effective Consulting*, 1(4), 1-6.

Liebler, J., & McConnell, C.R.(1984). *Management principles, for health professional.* Marlyland: Malloy, Inc.

Loncar, D. (2005). Post-modern organisational and new forms of organisational control. *Economic Annals*, 165, 105-120.

Lucas, C. (2005). Autopiesis ve coevolution. *The Journal for Advanced Robotic Systems, 1-5.*

Lunenburg, F. C. (2011). Professional development: A vehicle to reform schools. *Schooling,* 2(1), 1-7.

Machiavelli, N. (2009) *Prens*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

Mc Callum, D. (Ed.). (1996). *The death of truth*. Minneapolis, MN: Bethany House.

Maguire, S., & McKelvey, B. (1999). Complexity and management: Moving from fad to firm foundations. *Emergence*, 1(2), 1-18.

Marx, K., & Engels, F. (2004). *Alman ideolojisi. (S. Belli, Çev.).* Ankara: Sol Yayınları.

Martin, J. (2000). Hidden gendered assumptions in mainstream organizational theory and research. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 207-216.

Mariotti, H. (2011). Autopoiesis, culture, and society, http: //www.oikos.org/mariotti.htm, 16.07.2017'de indirilmiştir.

Maturana, H. (2002). Autopoiesis, structural coupling and cognition: A history of these and other notions in the biology of cognition. *Cybernetics & Human Knowing*, 9(3-4), 5-34.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Holland: D. Reidel.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala.

Maxcy, J. S. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Aministration*, 39(6), 573-588.

MEB (2023). *Millî eğitim istatistikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği***.** https: //www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/04/20230411-1.htm adresinden edinilmiştir.

MEB (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Yönergesi*. https: //icden.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/14142500_Meb_Yc_Denetim_Birimi_BaYkanlYYY_Yonergesi.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB (2014a). *İç Denetim Yönergesi*. http: //mevzuat.meb.gov.tr/html/icdenyoner _1/icdenyon_1.html adresinden edinilmiştir.

MEB (2014b). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kkurumları yönetmeliği*. http: //www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm adresinden edinilmiştir.

MEB (2014c). *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. http: //www.resmî gazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm adresinden edinilmiştir.

MEB (2014d). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği.* http: //www.resmîgazete.gov.tr/ eskiler/2014/05/20140524-18.htm adresinden edinilmiştir.

MEB (2011). *Lise ve dengi okullar denetim rehberi*. http: //rdb.meb.gov.tr/yayinlar/liseler_denetim_rehberi.pdf. adresinden edinilmiştir.

Memduhoğlu, H. B., & Yüce, T. (2022). Yeni bir örgütsel değişim perspektifi: Örgütlere otopoyiyetik yaklaşım ve okullara yönelik otopoyiyez ölçeğinin geliştirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1768-1780.

Mitchell, D. E. (1989). Action theories and issues clarification in Burdin, J.(Ed.), *School Leadership A Contemporary Reader*. Newburg Park: Sage Publications.

Miller, J.G. (1985). *General living systems theory. In: Pichot P et al (eds.) Biological Psychiatry*. *Higher Nervous Activity*. New York: Springer Science & Business Media.

Mintzberg, H.(1979). *The structure of organizations*, Englewood Cliff's, N.J.: Prentice Hall.

Monroy, O. C. M. (2003). Chaos and complexity theory in management: An exploration from a critical systems thinking perspective. *Systems Research and Behaviour Science, Syst. Res.* 20, 387–400.

Montessori, M. (1975). *Çocuk eğitimi.* (Çev: Y. Güler). İstanbul: Sander Yayınları.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.

Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34.

Moseley, B., & Dustin, D. (2008). Teaching as chaos. *College Teaching, Heldref Publication,* 56(3), 140-142.

Müller, R., & Wiesner, H. (2002). Teaching quantum mechanics on an introductory level. *American Journal of physics*, 70(3), 200-209.

Nayır, F. (2008). Organizma metaforu, (s. 19-38), Balcı, A. (Ed.). *Örgüt Mecazları*, Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 15-25.

O'Hanlon, J. (1983). Theory Z in school administration? *Educational Leadership,* 16-18.

Ogilvie, D. (1992). The post managerial hypothesis. *ED*, 350714, 1-17.

Olson, T. (2014). Chaos theory. *Journal of the Atmospheric Sciences,* 4(15), 44-62.

Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Overman, E. S. (1996). The new science management: Chaos and quantum theory and method. *Journal of Public Administration Research & Theory (Transaction),* 6(1), 1-7.

Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.

Özgenç, Ö.Y. (2008). Değişimin mantığını anlamak: Akış ve dönüşüm olarak örgüt (s. 123-149), Balcı, A. (Ed.) *Örgüt Mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Özsaçmacı, B., Yener,D., & Dursun, T., (2019). Hedonizm, hedonik tüketim ve tüketimde materyalist eğilimler üzerine bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi,* 54(1), 71- 88.

Power, M. (1993). Modernism, post-modernism and organization. In J. Hassard & D. Dym(Eds.), *The theory of philosophy of organization*. London and New York: Rautledge.

Powell, J. L. (2001). Aging and social theory: A sociological review. *Social Science Paper Publisher*, *4*(2), 1-13. (available on-line at sspp.net)

Powell, J. L., & Moody, H. R. (2003). The challenge of modernity: Habermas and critical Ü theory. *Theory & Science, 4*(1), 1-7.

Patterson, G. (2004). Harmony through diversity: Exploring an ecosystem paradigm for higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(1), 59-74.

Peterson, K. D., & Deal, T.E. (1998). How leaders ınfluence the culture of schools. *Educational Leadership,* 56(1), 28-30.

Peca, K. (2001). Paradigmatic differences in educational administration: Positivism and critical theory. *ED 458 706*, 1-56.

Peca, K. (2000). Critical theory in education: Philosophical, research, sociobehavioral, and organizational assumptions. *ED 332 337*, 1-41.

Peca, K. (1991). The effects of applying alternative research methods to educational administration theory and practice. *ED 332 337*, 1-40.

Popkewitz, S. T., & Brennan, M. (1997). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. *Educational theory*, 47(3), 287-313.

Rath, O. (2006). Autopoiesis. *TU Berlin Fakultat IV*, Fachgebeit KBS, 1-11.

Resmî Gazete (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği,* Tarih: 01 Mart 2022, Sayı: 31765.

Resmî Gazete (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Kanun*, Tarih: 9 Aralık 2016, Sayı: 6764.

Richmon, J.M. (2004). Values in educational administration: Them's fighting words. *International Journal of Leadership in Education*, 339-356.

Ritzer, G. (2011). *Sociological theory*. New York: McGraw Hill.

Robbins, S.P.; DeCenzo, D.A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. Çev. A. Öğüt, Ankara: Nobel Yayınları.

Rosenhead, J. (1998). Complexity theory and management practice. *The Human Nature Daily Review*, 1-20.

Rousseau, J.J. (2005). *Emile. Bir çocuk büyüyor*. İstanbul: Selis Kitaplar.

Russell, B. (1976). *Eğitim ve toplum düzeni*, (Çev. Nail Bezek). İstanbul: Varlık Yayınevi.

Serdaroğlu, U. (1997). *Feminist iktisat'ın bakışı (Post-modernist mi?)*. İstanbul: Sarmal Yayınları.

Sağyan, S. (2014). Örgüt biliminde karmaşıklık teorisi. *Ege Akademik Bakış*, 14(3), 413-423.

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Sayılar, Y. (2007). Türkiye'deki insan kaynakları yönetimi uygulamaları açısından stratejik seçim ve kurumsal belirlenimin olası etkileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 63(2), 219-249.

Savran, G. (1985). Feminizmler. *Yapıt,* 9, 5-26.

Shantz, J. (2005). Anarchy is order: Creating the new world in the shell of the old. *M/C Journal,* 7(6), 1-3.

Schwaninger, M. (2019). Governance for intelligent organizations: a cybernetic contribution. *Kybernetes*, 48(1), 35-57. https: //doi.org/10.1108/K-01-2018-0019

Schwaninger, M. (2015). Model-based management: A cybernetic concept. *Syst. Res*, 32, 564–578.

Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior (3rd ed.).* New York: Free Press.

Sinai, Y.G. (2010). Chaos theory yesterday, today and tomorrow. *Journal of Statistical Physics*, 138, 2-7.

Smit, B., & Fritz, E. (2008). Understanding teacher identity from a symbolic interactionist perspective: Two ethnographic narratives. *South African Journal of Education,* 28, 91–101

Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts*. Available at GlobalPAD Open House http: //go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural.

Sönmez, V. (1987). *Sevgi eğitimi*. Ankara: Şafak Matbaası.

Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapı ve işleyişi, *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 33* (167), 389-405.

Swidler, A. (1979). *Organization without authority.* Cambridge: Harvard University Press.

Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi,* 3(1), 97-109.

Şişman, M. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem.

Şişman, M. (1997). Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, 5-6 Haziran 1997, Bildiriler kitabı* içinde (cilt. 1, s. 162-168). İstanbul: Deniz Harp Okulu Komutanlığı Basımevi.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, *3*(16), 395-422.

Şişman, M.,& Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 191, 239- 253.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 16, 395-422.

Şişman, M. (1996). Post-modernizm tartışmaları ve örgüt kavramındaki yansımaları. *Eğitim Yönetimi,* 3(2), 451-464.

Taslaman, C. (2008). *Kuantum teorisi felsefesi ve tanrı.* İstanbul: İstanbul Yayınevi.

Taylor, F. W. (1947). *The principles of scientific management*. New York: Harper and Bros.Pub.

Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Takahashi, N. (1995). A single garbage can model and the degree of anarchy in Japanese firms. *Academy of Management, Japan Productivity Center for Socio-Economic Development*, 1-13.

Tetenbaum, T.J. (1998). Shifting paradigms: From Newton to chaos. *Organisational Dynamics*, 26(4), 21-32.

Tezcan, M. (2002). Post-modernizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 40, 39-50.

Tok, N, T. (1997). Eğitim denetimi. *Eğitim ve Yaşam*, 27-29.

Tortop, N. (2007). *Yönetim bilimi.* Ankara: Nobel Yanınları.

Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 22, 203-219.

Turan, S. (2004). Modernite ve post-modernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 1-8.

Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 227-259.

Ünal, L. I. (2006). Eğitim iktisadının Türkiye'deki serüveni: Özgün bir var oluş öyküsü, Hesapçıoğlu, M.ve Durmuş, E. (Ed.),*Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (s. 147–156*).* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Velipaşalar, S. (2008). Örgütsel gelişimde insan kaynakları yöneticisinin rolü. *Eğitim ve geliştirme*, 1, 26-44.

Vincent, V.J.R. (2000). Chaos, complexity and deterrence. *National War College*, 1-12.

von Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *British Journal of the Philosophy of Science*, 1, 139-164

Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler. *Journal of İstanbul Kültür University*, 3: 77-86.

Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations*. *7th Edition.* New Jersey: PrenticeHall.

Yüksel, M. (2003). *Feminist hukuk kuramı ve feminist düşünce teorileri.* İstanbul: Beta Yayınları.

Walz-Micheals, G. (1996). The sipiritual and educational dimensions of the new science movement, *American Educational Research,* 1-16.

Ward, C. (1966). Anarchism as a theory of organisation, https: //www.panarchy.org/ward/organization.1966.html, 28.06.2017, 1-8.

Weick, K. E. (1982b, June) Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.

Weick, K.E.(1976). Educational oganizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Wilson, T. P. (1970*). Normative and ınterpretive paradigms in sociology. (pp. 57-79) in Jack D. Douglas (ed.), Understanding Everyday Life*. Chicago: Aldin.

Weider, D. L. (1970). *On weaning by rule. (pp. 107-135) in Jack D. Douglas (ed.), Under standing Everyday Life.* Chicago: Aldin.

Wiener, N. (1985). *Cybernetıcs or control and communication in the animal and the machine. 2nd Edition*. USA: The Massachusetts Institute of Technology.

Wood, S., & Kelly, J. (1978). *Towards a critical mangement science*. Basil: Blackwell Ltd.

Woods, A., & Grant, T. (2020). *Aklın isyanı: Marksist felsefe ve modern bilim*. İstanbul: Yordam Kitap.

Woodward, J. (1981). *Industrial organization: Theory and practice.* 2nd Edition. London: Oxford University Press.

Zekâ, N. (1990). *Post-modernizm: Jameson, Lyotard, Habermas*. İstanbul: Kıyı Yayınları.

Zimmerman, D.H.,& Pollner, M. (1970). *The everyday world as a phenomenon in Everyday life: Reconstruction of social knowledge*. 1st Edition. New York: Routledge

Zohar, D. (2022). *Zero distance: Management in the quantum age. Singapore:* Palgrave Macmillan Pte Ltd

Eğitim Bilimine Giriş

Editör

Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Yazarlar

Dr. Atilla ÇİMER

Dr. Aynur B. BOSTANCI

Dr. Hakkı KIZILOLUK

Dr. İsmail ZENCİRCİ

Dr. Kemal Oğuz ER

Dr. M. Akif HELVACI

Dr. Mehmet TEYFUR

Dr. Nevzat YİĞİT

Dr. Recep ERCAN

Dr. Selçuk ŞİMŞEK

Dr. Uğur GÜRGÂN

Dr. Yalçın ERGÜNEŞ

Gözden Geçirilmiş
13. Baskı

Ankara

2024

Eğitim Bilimine Giriş

Editör: Prof. Dr. Nevin SAYLAN

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-851-5
e-ISBN	: 978-605-170-975-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SAYLAN, Nevin
Eğitim Bilimine Giriş

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 13. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xiv + 362 Sf, 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-851-5
e-ISBN	: 978-605-170-975-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim Bilimleri, Eğitim
Eğitim Öğrenme ve Öğretim, Temel Kavramlar, Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü, Eğitim Biliminde Yeni Yaklaşımlar, Eğitimle İlgili Temel Yasalar, Yapılandırmacılık, Eğitimde Fırsat Eşitliği

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

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Bir toplumun yapısı, işleyişi, nitelik ve düzeyinin oluşturulmasında en önemli öğelerden biri bireydir. Bireyin yapıcı, yaratıcı, araştırıcı özelliklere sahip olması ve toplumun uyumlu, aktif ve başarılı bir üyesi olarak yetiştirilmesi eğitim ile gerçekleştirilmektedir. Eğitimin etkili ve verimli işlerliğini sürdürebilmesinde ve kalitesini arttırmada en önemli, temel ve etkin eleman öğretmendir. Bu nedenle öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimi programları, üzerinde en çok durulan konuların başında gelmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ile ilgili programlarda yer alan "Eğitim Bilimine Giriş" dersinin öğretmen aday adayı öğrenciler için önemli bir yeri vardır. Çünkü bu derste öğretmen aday adayı öğrenciler eğitim biliminin temel kavram ve ilkelerini öğrenmekte, eğitim biliminin çeşitli dalları ile tanışmakta ve eğitim bilimi alanında yer alan dersler için alt yapı kazanmaktadırlar. Böylece onların diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma oranları da artmaktadır. "Eğitim Bilimine Giriş Kitabı" bu amaçla hazırlanmıştır.

İlk baskısından bugüne kadar çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler çerçevesinde kitabın bölümleri yazarlar tarafından gözden geçirilip güncellenerek geliştirilmiş, böylece "Eğitim Bilimine Giriş Kitabı" daha işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır.

Ekip çalışması olarak ortaya çıkan kitabın hazırlanmasında ve yazımında katkısı olan tüm elemanlara teşekkür eder, saygı ve sevgilerimi sunarım.

Prof. Dr. Nevin SAYLAN

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM
EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

1. **Giriş** ---- 1
2. **Eğitim Öğrenme ve Öğretim** ---- 2
   2.1. Eğitim ---- 2
      2.1.1. Kapsamı ---- 3
      2.1.2. Eğitim Çeşitleri ---- 5
         2.1.2.1. Formal Eğitim ---- 5
         2.1.2.2. İnformal Eğitim ---- 6
      2.1.3. **Eğitimin Temel İlkeleri** ---- 6
      2.1.4. **Günümüzde Eğitimin Yeri ve Önemi** ---- 9
   2.2. Öğrenme ---- 10
   2.3. Öğretme ---- 12
3. **Eğitimle İlgili Kavramlar** ---- 13
   3.1. Öğretim ---- 13
   3.2. Eğitim Programı ---- 13
   3.3. Öğretim Programı ---- 13
   3.4. Ders Programı ---- 13
   3.5. Yapılandırmacılık ---- 14
   3.6. Öğrenme Stili ---- 14
   3.7. Okul ---- 14
   3.8. Öğretmen ---- 15

Özet ---- 15

Kaynakça ---- 18

2. BÖLÜM

EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ

1. Giriş ---- 21

2. Dünya da Eğitimin (Okullaşmanın) Tarihsel Perspektifi ---- 22

2.1. Batı Uygarlıklarının Eğitim Serüveni ---- 22

2.2 Doğu Uygarlıklarının Eğitim Serüveni ---- 32

2.2.1. Mezapotamya Uygarlıklarında Eğitim ---- 32

2.2.2. Orta Doğu'da İsrail (Yahudi) Eğitimi ---- 33

2.2.3. Asya'da Çin ve Hint Eğitimi ---- 33

2.2.3.1. Çin Eğitimi ---- 34

2.2.3.1. Hint Eğitimi ---- 35

3. Türk Uygarlıklarında Eğitimin (Okullaşmanın) Tarihi Perspektifi ---- 35

3.1. Eski Türk Uygarlıklarının Eğitim Serüveni---- 37

3.2. Türklerin İslamiyet'e Geçişi Sonrası Eğitim Serüveni ---- 37

3.2.1. Karahanlı Devleti'nde Eğitim ---- 39

3.2.2. Selçuklu Devleti'nde Eğitim ---- 39

3.2.3. Osmanlı Devleti'nde Eğitim ---- 40

4. Türkiye'de Eğitim ---- 49

4.1. Kurtuluş Savaşı Dönemi Eğitimi ---- 49

4.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitimi ---- 50

Özet ---- **52**

Kaynakça---- **55**

3. BÖLÜM

EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

1. **Giriş**---- 57

2. **Felsefenin Anlamı ve İçeriği** ---- 58

2.1. Felsefe Bilgisi ---- 60

2.2. Felsefenin Alanları---- 62

2.2.1. Varlık Felsefesi (Ontoloji) ---- 62

2.2.2. Bilgi Felsefesi (Epistemoloji)---- 63

2.2.3. Ahlak Felsefesi (Aksiyoloji)---- 64

2.3. Felsefe – Bilim İlişkisi---- 65

2.4. Felsefenin İşlevi ve Gerekliliği ---- 66

3. **Eğitim-Felsefe İlişkisi** ---- 67

4. **Felsefi Akımlar ve Eğitim Yaklaşımları**---- 72

4.1. İdealizm ve Eğitim ---- 73
4.2. Realizm ve Eğitim ---- 74
4.3. Pragmatizm ve Eğitim ---- 76
4.4. Varoluşçuluk ve Eğitim ---- 77
4.5. Materyalizm ve Eğitim ---- 79
4.6. Naturalizm ve Eğitim ---- 80
5. **Eğitim Akımları** ---- 81
5.1. Daimicilik ---- 81
5.2. Esasicilik ---- 82
5.3. İlerlemecilik ---- 83
5.4. Yeniden Kurmacılık/ İnşacılık ---- 85
5.5. Politeknik Eğitim ---- 86
Özet ---- 89
Kaynakça ---- 91

4. BÖLÜM

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK (TOPLUMSAL) TEMELLERİ

1. **Giriş ---- 93**
2. **Eğitim ve Toplum İlişkisi** ---- 93
2.1. Milli Eğitim Sisteminin Yapısı ve Gelişiminde Rol Oynayan Toplumsal Etkenler ---- 94
3. **Toplumsal Statü, Rol ve Eğitim İlişkisi** ---- 96
4. **Toplumsal Katmanlaşma ve Eğitim İlişkisi** ---- 99
5. **Toplumsal Katmanlaşma Tipleri ve Eğitim** ---- 100
5.1. Kölelik ve Eğitim ---- 100
5.2. Kast ve Eğitim ---- 101
5.2.1. Kast Sisteminin Özellikleri ---- 102
5.2.2. Kast Sistemi ve Eğitim ---- 103
5.3. Feodalizm ve Eğitim ---- 104
5.3.1. Feodalizmin Çöküşü ---- 106
5.4. Toplumsal Sınıflar ve Eğitim ---- 106
6. **Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik** ---- 108
6.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği ---- 109
6.2. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler ---- 111
Özet ---- 112
Kaynakça ---- 114

5. BÖLÜM

EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

1. **Giriş** ---------- 115

2. **İnsanın Gelişimi: Gelişim Psikolojisi ve Eğitim** ---------- 117

2.1.Gelişim Psikolojisinin Belli Başlı Kavramları ---------- 118

2.1.1. Büyüme ---------- 118

2.1.2. Olgunlaşma ---------- 118

2.1.3. Öğrenme ---------- 119

2.1.4. Hazırbulunuşluk ---------- 119

2.1.5. Davranış ---------- 119

2.1.6. Gelişim Dönemleri ---------- 120

2.1.7. Kritik Dönem ---------- 120

2.1.8. Gelişim Görevleri ---------- 120

2.1.9. Gelişme ve Gelişim ---------- 120

2.2. Gelişimin Temel İlkeleri ---------- 121

2.3. Gelişim Dönemleri ve Başlıca Gelişim Görevleri ---------- 121

2.4. Belli Başlı Gelişim Kuramları ---------- 123

2.4.1. Psikoseksüel Gelişim Kuramı (Freud) ---------- 123

2.4.2. Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson) ---------- 124

2.4.3. Zihinsel Gelişim Kuramı (Piaget) ---------- 126

3. **İnsanın Öğrenmesi: Öğrenme Psikolojisi ve Eğitim** ---------- 130

3.1. Öğrenme Psikolojisinin Belli Başlı Kavramları ---------- 130

3.1.1. Öğrenme ---------- 130

3.1.2. Güdülenme (Motivasyon) ---------- 130

3.1.3. Öğrenmenin Transferi ---------- 130

3.2. Belli Başlı Öğrenme Yaklaşımları ---------- 131

3.2.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme ---------- 131

3.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ---------- 132

3.2.3. İnsancıl (Hümanistik) Öğrenme Yaklaşımı ---------- 133

3.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ---------- 133

Özet ---------- 134

Kaynakça ---------- 136

6. BÖLÜM

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

1. Giriş ---- 137
2. Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim ---- 137
3. Eğitim ve Kalkınma ---- 139
4. Beşeri Sermaye ---- 141
5. Eğitim Ekonomik Gelişme İlişkisi ---- 142
6. Eğitim Gelir İlişkisi ---- 143
7. Eğitim İstihdam İlişkisi ---- 145
8. Eğitim Verimlilik İlişkisi ---- 146
9. Eğitimde Maliyet ---- 147
10. Eğitimde Finansman ---- 152
11. Eğitimin Yatırım ve Tüketim Özelliği ---- 152
12. Eğitimde Sunum-İstem İlişkisi ---- 153
13. Eğitim Planlaması ---- 155
14. Eğitim Planlaması Yaklaşımları ---- 156
    - 14.1. Toplumsal İstem Yaklaşımı ---- 156
    - 14.2. İnsan Gücü Yaklaşımı ---- 157
    - 14.3. Verim Oran Yaklaşımı ---- 157

Özet ---- 158

Kaynakça ---- 159

7. BÖLÜM

EĞİTİMİN HUKUKİ TEMELLERİ

1. **Giriş** ---- 161
2. **Hukukun Temel Kavramları** ---- 163
    - 2.1.Anayasa ---- 163
        - 2.1.1. Yazılı Anayasa-Yazısız Anayasa ---- 164
        - 2.1.2. Yumuşak Anayasa-Katı Anayasa ---- 164
    - 2.2. Kanun ---- 165
    - 2.3. Kanun Hükmünde Kararname ---- 166
    - 2.4. Tüzük ---- 166
    - 2.5. Yönetmelik ---- 166
    - 2.6. Kararname ---- 167
    - 2.7. Yönerge ---- 167
    - 2.8. Genelge ---- 167

3. **Tanzimat'tan Günümüze Anayasalarımızda Eğitim** ---- 167
3.1. Sened-i İttifak ---- 167
3.2. Tanzimat Fermanı ---- 167
3.3. Islahat Fermanı ---- 168
3.4. Kanun-i Esasi ---- 168
3.5. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ---- 168
3.6. 1924 Anayasası ---- 169
3.7. 1961 Anayasası ---- 169
3.8. 1982 Anayasası ---- 170
4. **Eğitimle İlgili Bazı Temel Yasalar** ---- 172
4.1. Tevhid-i Tedrisat ---- 172
4.2. Milli Eğitim Temel Kanunu ---- 173
5. **Türk Milli Eğitiminin Amaçları** ---- 174
5.1. Genel Amaçlar ---- 174
5.2. Özel Amaçlar ---- 175
5.3. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ---- 175
6. **Uluslararası Belgelerde Eğitim** ---- 175
6.1. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ---- 175
6.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ---- 176
6.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi ---- 176
Özet ---- 178
Kaynakça ---- **179**

8. BÖLÜM

EĞİTİMİN POLİTİK TEMELLERİ

1. **Giriş** ---- 181
2. **Politika Eğitim İlişkisi** ---- 184
3. **Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri** ---- 187
3.1. Monarşilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri ---- 188
3.2. Oligarşilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri ---- 189
3.3. Demokrasilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri ---- 190
4. **Eğitimin Politika Üzerindeki Etkileri** ---- 192
5. **Cumhuriyetten Günümüze Politika Eğitim İlişkisi** ---- 193
Özet ---- **195**
Kaynakça ---- 196

9. BÖLÜM

EĞİTİMİN BİLİMSEL TEMELLERİ

1. **Giriş** ---------- 197

2. **Bilim-Araştırma İlişkisi** ---------- 198

3. **Bilimin Gelişimi ve Özellikleri** ---------- 198

4. **Araştırma-Eğitim İlişkisi** ---------- 200

5. **Eğitim Araştırmalarındaki Aşamaların Temel Kavramlar Açısından Tanıtılması** ---------- 202

5.1. Problem ---------- 203

5.2. Gerekçe veya Önem ---------- 204

5.3. Varsayımlar (Sayıltılar) ---------- 205

5.4. Sınırlılıklar ---------- 205

5.5. Denence (Hipotez) ---------- 205

5.6. Araştırma Deseni ---------- 206

Yöntem ---------- 206

Evren ve Örneklem ---------- 209

Veri Toplama Araçları ---------- 209

5.7. Bulgular ve Tartışma ---------- 211

5.8. Sonuç ve Öneriler ---------- 211

5.9. Kaynaklar ve Ekler ---------- 212

Özet ---------- 214

Kaynakça ---------- 217

10. BÖLÜM

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

1. **Giriş** ---------- 219

2. **Türk Eğitim Sisteminin Gelişimi** ---------- 219

2.1. İslam Öncesi Dönemde Eğitim ---------- 219

2.2. Osmanlı Döneminde Eğitim ---------- 220

2.3. Cumhuriyet Döneminde Eğitim ---------- 221

3. **Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı** ---------- 223

3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü ---------- 223

Bakan ---------- 226

3.2. Taşra Örgütleri ---------- 234

3.2.1. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ---------- 234

3.2.2. Örgün Eğitim Kurumları ---------- 234

3.2.3. Yaygın Eğitim Kurumları ---------- 236

3.3. Yurtdışı Örgütleri ---------- 237
4. **Türk Eğitim Sisteminin Temel Birimi Okul** ---------- **238**
4.1. Okulun Yapısı ve Yönetimi ---------- 238
4.2. Okul Denetimi ---------- 243
5. **Avrupa Birliği Süreci ve Türk Eğitim Sistemi** ---------- 245
6. **Türk Eğitim Sisteminden Beklenenler** ---------- 246
Özet ---------- 248
Örnek Olay ---------- 250
Kaynakça ---------- 255

11. BÖLÜM

EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

1. **Giriş** ---------- 257
2. **Eğitim Sisteminin Özellikleri ve Sistem İçinde Öğretmenin Yeri** ---------- 258
3. **Eğitim Sisteminde Öğretmenin Görevleri, Rolleri ve Yeterlikleri** ---------- 261
3.1. Öğretmenin Görevleri ---------- 262
3.2. Öğretmenin Rolleri ---------- 263
3.3. Öğretmen Yeterlikleri ---------- 267
Özet ---------- 277
Kaynakça ---------- 278

12. BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÖZELLİKLERİ

1. Giriş ---------- 279
2. **Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri** ---------- 280
2.1 Meslekleşme Ölçütleri ---------- 281
2.2 Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri ---------- 285
3. **Türkiye'de Öğretmenliğin Meslekleşmesi** ---------- 287
4. **Öğretmenlik Mesleğinin Yasal Dayanakları** ---------- 290
5. **Öğretmenlerin Sosyalleşmesi** ---------- 290
6. **Atatürk ve Öğretmenlik** ---------- 292
Özet ---------- 292
Kaynakça ---------- 294

13. BÖLÜM

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE GELİŞMELER VE UYGULAMALAR

1. **Giriş** ---------- 295

2. **Öğretmen Eğitiminin İlkeleri** ---------- 296

2.1. Alan Bilgisi ---------- 296

2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Genel Pedagoji Bilgisi) ---------- 298

2.3. Genel Kültür ---------- 299

3. **Türkiye'de Öğretmen Eğitimi** ---------- **300**

3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Eğitimi ---------- 300

3.2. Cumhuriyet Sonrası Dönemde Öğretmen Eğitimi ---------- 304

4. **Uluslararası Öğretmen Eğitimi Programları** ---------- 304

5. **Çağdaş Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları** ---------- 314

Özet ---------- **318**

Kaynakça ---------- **320**

14. BÖLÜM

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

1. **Giriş** ---------- 324

2. **Yaşam Boyu Öğrenme** ---------- 324

3. **Serbest Zaman Eğitimi** ---------- 326

4. **Yaratıcı Drama** ---------- 327

5. **Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)** ---------- 328

5.1. Probleme Dayalı Öğrenmenin Yararları ---------- 330

6. **İşbirliğine Dayalı Öğrenme** ---------- 331

6.1. İşbirliğiyle Öğrenmenin Başlıca Özellikleri ---------- 331

6.1.1. Pozitif Bağımlılık ---------- 331

6.1.2. Yüzyüze İlişki ---------- 331

6.1.3. Bireysel Sorumluluk ---------- 332

6.1.4. Kişisel ve Küçük Grup Becerileri ---------- 332

6.1.5. Grup Süreci ---------- 332

6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Faydaları ---------- 332

7. **Beyin Temelli Öğrenme** ---------- 332

8. **Çoklu Zeka Kuramı** ---------- 335

9. **Yaratıcı Düşünme** ---------- 338

9.1. Yaratıcı Düşünme Süreci ---------- 338

10. **Eleştirel Düşünme** ---------- 340

10.1. Eleştirel Düşünme Eğitimi ---------- 341
10.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri ---------- 341
11. **Yansıtıcı Düşünme**---------- 342
11.1 Yansıtıcı Düşünmenin Yararları ---------- 343
12. **Medya Eğitimi** ---------- 343
13. **Yapılandırmacı Yaklaşım**---------- 344
14. **Öğrenen Okul**---------- 348
14.1. Öğrenen Okulun Özellikleri ---------- 349
14.2. Okullarda Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler ---------- 350
15. **Web Tabanlı Eğitim** ---------- 351
16. **Uzaktan Eğitim** ---------- 352
17. **E-Öğrenme**---------- 354
Özet ---------- 355
Kaynaklar ---------- 356

1.BÖLÜM

EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK [*]

1. GİRİŞ

İnsanların gündelik yaşamın koşuşturmalarında yeni olay ve olgularla tanışmaları onların öğrenmelerinde ve eğitilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bireylerin hayatı anlamaları ancak kendi yaşantıları yoluyla olmaktadır. Bireylerin hayatı anlamalarını sağlamada en önemli unsurların başında eğitim gelmektedir. Toplumların modern anlamda yaşamasında yararlanılması gereken önemli kavramların başında eğitim yer almaktadır.

Toplumda uygarca yaşamanın temeli eğitimdir. Eğitimin tanımı ise günümüze değin çeşitli yazarlar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. 1900'lü yıllarda J. Dewey eğitimin, "Yaşantıyı yeniden inşa etme yoluyla yetiştirme" olduğunu vurgulamış ve eğitimi uzak hedefin bir yansıması olmaktan kurtararak, Tyler'ın belirtmiş olduğu gibi, "Davranış değiştirme süreci" olduğu görüşünü ortaya atmıştır (Ertürk, 1994).

Bir toplumun ayakta kalabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi, etkili eğitim sürecine bağlıdır. Çünkü eğitim bir toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarmanın yanı sıra, toplumu oluşturacak bireylerin toplumsallaştırılması işlevini de üslenmektedir. Başka bir deyişle eğitim, çocuğa toplumsal yaşamda kolaylıkla ve etkili bir vatandaş olarak yaşayabilmesi için gereksinim duyduğu bilgileri, becerileri, tutumları ve değerleri kazandırmakla yükümlüdür (Tanrıöğen, 2006, s.12).

Eğitim olgusu insanın varoluşuna dayanmakla birlikte rasyonel süreçler doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim yalnızca uygulamaya yönelik bir kavram olarak algılanırken, son yüzyıllarda özellikle davranış bilimlerinden elde edilen bulgular, bireyin yetiştirilmesindeki tutumların değişmesine neden olmuş, bu değişmeler de eğitimde program ve plan unsuruna önem kazandırmıştır (Varış, 1978, s.36). Bunu da bakış açımızı değiştirerek sağlayabiliriz.

Günümüzde eğitime bakış açısı değişmektedir. Eğitim toplumların vazgeçilmezi olmasının yanı sıra dünya da söz sahibi olmanın da temeli durumuna gelmiştir. Dijital çağ olarak kabul edilen 21. yüzyılın rekabet alanları değişmektedir. Dünya da etkin

[*] Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

toplumlar bilgiyi etkin kullanan ve onu diğer devletlere satarak bundan gelir ve güç elde eden konumuna gelmiştir. Ülkemiz de bu süreçte geri kalmamak için mutlaka eğitim anlayışını değiştirmeli ve geliştirmelidir. Üretken bir toplum olmak için eğitimi sadece okuma yazma ve bir diploma sahibi olmak üzerine kurmamalıyız. Bu durum ancak, programlar, öğrenme ortamları ve sağlanan olanakların geliştirilmesiyle olanaklı olacaktır. Eğitim, tüm toplumların olmazsa olmazı konumundadır.

2. EĞİTİM, ÖĞRENME VE ÖĞRETİM

2.1. Eğitim

Eğitim, yaşamın her alanında insanoğlunun karşısına çıkan bir kelimedir. Evden okul ve işe kadar her alanda eğitim vazgeçilmez bir kavramdır. Eğitimin tanımını farklı bireyler değişik biçimlerde yaparak eğitimle ilgili düşüncelerini ifade etmektedir. Ancak eğitimin gerçekte ne anlama geldiği toplumsal yaşamlara göre farklılık arz etmektedir. Günümüze değin, eğitimin değişik biçimlerde tanımlamaları yapılmıştır. Eğitimle ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında eğitimin değişik açılardan tanımlandığı görülmektedir. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmiştir:

Oğuzkan (1993)'a göre "eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizesidir." Bilen (2002)'e göre eğitim, kalkınmanın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü yetiştirmekle görevlidir. Fidan (1996), eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1974)'e göre eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." Gürkan (2001)'a göre bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır. Demirel (1999)'a göre eğitim, "bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir." Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, eğitim, yaşantılar yoluyla, deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir (http://tr.wikipedia.org). Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2013,2).

Eğitimle ilgili tanımlarda eğitimin gerçekleşmesi için önceden belirlenmiş amaçların olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki eğitim amaçsız olamamaktadır. Bireylerin eğitilmesinde mutlaka amaçların belirlenmesi gerekmektedir. Toplumun en basit birimi olan ailede çocuğun ilk olarak ailesine, çevresine, milletine ve devletine karşı iyi birer birey olması amaçlanmaktadır. Bunun gibi devletlerin de belirli amaçları olmak durumundadır. Amaçsız bir eğitim kılavuzsuz bir gemiye benzemektedir. Diğer yandan eğitimin tanımlamaları içerisinde davranış değiştirme, süreç, kasıtlı olarak kültürleme gibi değişik kavramların geçtiği görülmektedir. Bütüncü olarak bakıldığında eğitimin toplumların sağlıklı bir yapıya kavuşmasında temel bir işlev gördüğü söylenebilmektedir.

Eğitimin temel işlevi, bireylere toplumca istenen nitelikleri kazandırmaktır. Bu nitelikler, eğitim sistemindeki kurumlarda düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Özer, 1993, s. 1). Eğitim, bir yerleşim biriminin daha ileri noktalara erişebilmesi için yetiştirdiği nitelikli insan gücü ile üretime katkı yapabilecek beceriye sahip insanlar aracılığıyla o yerleşim birimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Eğitim doğumunda başlayan ve mezara kadar devam eden bir süreçtir. Her an, her zaman yeni bir bilgi, beceri, davranış öğrenilebilmekte veya mevcut bilgi, beceri ve davranışlar her an ve her zaman değişebilmektedir. Eğitim aynı zamanda bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri yerine getirmektedir (Erdem, 2005).

Eğitim yaşam boyu devam etmektedir. İnsan eğitimi uzun zaman almaktadır. Eğitim bireyin kendi yaşamı boyunca gerçekleşmektedir. Eğitim davranış değişikliği meydana getirmektedir. Eğitimin amacı, bireye hayatı nasıl yaşaması gerektiğinin öğretilmesi, düşünme becerisinin geliştirilmesidir. Ayrıca eğitimle insana nasıl düşünmesi gerektiği de öğretilmektedir.

2.1.1. Kapsamı

Eğitimin kapsamına bakıldığında, birden çok anlama geldiği görülmektedir. Bunlardan bazıları; birey, aile, yaşantı, süreç, öğrenme, kültürlenme, toplum, işgücü, ekonomi ve sosyal kurumdur. Eğitimin kapsamı içerisinde ilk başta birey bulunmaktadır. Eğitim, bireyin etrafında oluşmaktadır. Eğitim tanımlarına bakıldığında birey olgusu temel nokta olarak belirtilmektedir. Eğitim kurumlarında bireyi geliştirme olabilmesi için eğitim etkinliklerinin bireyin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir (Erden, 2000: 60). Bununla beraber bireyin bir yaşantı geçirmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Birey yaşantısını dünya üzerinde çeşitli yerlerde sürdürmektedir. Sürdürülen her yerde birey eğitim almaktadır. Eğitim süreci informal ya da formal olarak gerçekleşmektedir.

Son geliştirilen programlara bakıldığında bireyi temele alan bir anlayışın olması gerektiği vurgulanmaktadır. Birey değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak gösterilmektedir. Bireyi temele alan bir yaklaşımda amaç bireyin bedensel, ruhsal ve bilişsel anlamda gelişiminin sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak uygulamaların gerçekleştirilmesi iyi bir öğrenme ortamıyla sağlanacaktır. Etkili birey yetiştirilmesi için, gerçekleştirilecek eğitimin uygulanacağı ortamlara bakılmalıdır. Bireyin eğitim süreci değişik ortamlarda devam etmektedir. Bunların ilki aile ortamıdır.

Eğitim alma ilk olarak aile içerisinde olmaktadır. “Toplumsal sermayenin her yerdeki en önemli kaynağı, elbette ki ailedir. Birçok insan için, aile bağları kadar güçlü hiçbir bağ yoktur. Batılı olmayan kültürlerde, bu bağlar daha da güçlü olma eğilimindedir” (Özdemir, 2007:190). Aile içerisinde alınan eğitim neticesinde birey toplumsal yaşamı anlamaya ve algılamaya çalışmaktadır. Aile içerisinde kendisine doğru-yanlış, güzel-çirkin vb. değişik yaşamsal kurallar öğretilmekte ya da kazandırılmaktadır. Bu

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2013). "Aktif Öğrenme Nedir?", www.bakimliyiz.com İnternet adresinden 16.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 25. Baskı.

Arslan, A.,Yanpar Şahin, T. (2004). "Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri". XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Bloom, S., B. (1995). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev.Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Basımevi.

Bozkurt, O., Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim YönteminiÖğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. İlköğretim Online, 8(3), 741-754. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Demirel, Ö. (1999) Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ertürk, S. (1994) Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş.

Erdem, A. R. (2005) Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, E, Demirel, Ö. (2002).Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, ss. 81-87.

Erden, M. (20009. "Eğitimin Toplumsal Temelleri",(Editör: Ersan Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 700

Fidan, N. (1996) Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gökalp, N. (2005). "Öğrenme ve Etkin Öğrenme", Journal Of İstanbul Kültür University, 1, ss.1-8).

Gürkan T. (2001) "Eğitim, Öğretim ve Programlarla İlgili Temel Kavramlar", Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 716.

Kavak, Y. (2010). 2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu, Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506, Meşrutiyet Caddesi, No: 46 34420 Tepebaşı, İstanbul.

Kızıloluk, H. (2007). "Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri",Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 8,(1), ss.21-30.

Mahiroğlu, A. (2005) "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme", Milli Eğitim Dergisi, 33:167.

Özdemir, Ç.M. (2007).Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar 2007, 5(2), 185-198.

Özer, B. (1993) Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Price-Mitchell,Marilyn.(2014).What Is Education? InsightsfromtheWorld's Greatest Minds. May 2014.http://www.psychologytoday.com/ İnternet adresinden 01.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2003 Cilt: 27 No:1 (ss.11-25).

Senemoğlu, N. (1997) Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Spot Matbaacılık.

TÜİK. (2015). Örgün Eğitim İstatistikleri. www.tuik.gov.tr. İnternet adresinden 19.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi. Milli Eğitim Dergisi, 176, ss.134-148.

Varış, F, (1996) Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler, Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (2000) "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik", Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Editör: Ersan Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 700.

Türkiye'de Eğitimin Mevcut Durumu.(http://www.tübitak.gov.tr/btpd/arsiv/ EK1.pdf). Erişim: 24.07.2007.

MEB Web Sayfası, (2007) http://www.meb.gov.tr /24kasim/ataturk/okul.htm. Erişim : 23.07.2007.

Milli Eğitimin Temel İlkeleri. http://www.mebnet.net/genel-egsis/temel-ilkeler/ temelilkeler-ana.htm. Erişim: 24.08.2007.

----------. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi76/sayi76/s%FCkran. pdf.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Web Sayfası (2007). www.egitim.aku.edu.tr/opd02.ppt. http://tr.wikipedia.org.

2.BÖLÜM

EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ

Dr. İsmail ZENCİRCİ[*]

1. GİRİŞ

Tarihsel açıdan bakıldığında insanın yaşadığı dünya da kendini inceleyen bir varlık olarak önemli bir yer edindiği görülmektedir (Bilhan, 1991). Bu inceleme onun geçmişinden hareketle bugün ve yarına bir köprü kurması açısından önem taşımaktadır. Ancak tarih toplumsal bir bilim olarak ele alınmamasından kaynaklanan özel bir durum içermektedir. Genellikle tarih yaşamın geçmiş süreçlerine yönelik birçok alana çok yönlü bakılmasını sağlayan yardımcı bir dal olarak (örneğin siyasal tarih, din tarihi, sanat tarihi v.b) ele alınmaktadır (Bilhan, 1996). Eğitim alanında dün, bugün ve yarın arasında bütüncül güçlü bir bağ kurmak için eğitim tarihi iyi bir kaynak oluşturmaktadır.

Eğitim tarihi farklı dönemlerde ve eş zamanlı olarak değişik toplumların eğitim uygulamalarının yüzyıllarda bıraktığı izleri ve sağladığı katkıları süzerek çağdaş bir yaşamın kurgulanmasında göz ardı edilmeyecek zengin malzemeler sunması yönünden önemlidir (Bilhan, 1996). Eğitim tarihi eğitim alanına derinliğine ve genişliğine çoklu bakış geliştirilmesi yönünden büyük katkılar sağlamaktadır.

Eğitimin tarihsel sürecinde her ülkenin kendi insanlarını yetiştirme deneyimlerin farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Toplumsal yaşamın yaşantı temelli deneyimlerinin biriktirilmesi ve bu birikimin eğitim sürecinde yeni kuşaklara geçmiş kültür olarak aktarılması ve kültürün geliştirilmesinde eğitim tarihinin katkısı göz ardı edilemez. Dönemine özgü deneyimleri içine alan bu nedenle bağlamsal olarak ele alınması gereklilik gösteren eğitim tarihi, günümüze uzak zaman dilimlerini içermesinden dolayı sunduğu bilginin kaynağını, geçerliliğini ve kapsamını sorgulama güçlükleri olan bir inceleme alanı olarak görülür (Barlet & Burton, 2012 Çev: Birsel Ayberk, 2014). Bu durum disiplinler arası özelliğe sahip eğitim alanı için daha karmaşık bir süreç olarak kendini göstermektedir.

İnsan için toplumsallaşma süreci varoluşu yönünden önemli bir süreçtir. Toplumsal yaşam etkili ilişkiler düzeni gereksinimi yaratmıştır. Bu amaçla insanlar kendileri-

[*] Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

nin uyacağı kurallar oluşturmuşlardır. Yaşantının akışını düzenleyen bu kuralların işlevini yerine getirmesi insanın sürekli öğrenme ve öğretmesini zorunlu kılmıştır (Bilhan, 1991). İnsanlık atalarından miras aldığı ve bugün kendileri için kullandıkları bilgi birikimini geliştirerek yeni kuşaklara bırakmakla yükümlüdür. Aslında Kendinden öncekilerden öğrendiklerini yine kendinden sonra gelenlere öğretmeleri antropolojik açıdan bir kültürleme işlevi görür. Bu işleyiş bugünkü anlamda kurumsallaşmış eğitim süreçlerinin öncesinde eğitim açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Öksüzoğlu, 2006). Toplu yaşam insanların temel özelliklerinden biridir.

Özellikle insan yavrusunun diğer canlıların yavrularına göre yaşama etkin katılımı zaman aldığından, ilkel dönemlerden başlayarak birlikte yaşam insanlar için kaçınılmaz bir özellik göstermektedir. Birçok gereksinimlerini karşılayabilmek için toplumsal yaşantı süren insanlar aralarına yeni doğan her bireye kendi başına ve aynı zamanda birlikte yaşama becerilerini kazandırmaya çalışır. Toplumların dünden bugüne okulsuz olarak başlayan daha sonraları gereksinim gösteren örgütlü eğitim kurumları olan okullarla sürdürdüğü ve gelecekte de sürdüreceği bu çabanın aynı zamanda eğitimin tarihsel temellerini oluşturduğu söylenebilir.

Eğitim tarihi özünde okullaşmanın tarihsel perspektiften incelenmesi olarak ele alınabilir. Bu çalışmada iki ana başlık altında eğitimin tarihsel süreci irdelenmeye çalışılmıştır. Bunlardan ilki dünya da eğitimin (okullaşmanın) tarihsel perspektifi diğeri ise Türklerde eğitimin (okullaşmanın) tarihsel perspektifidir.

2. DÜNYA DA EĞİTİMİN (OKULLAŞMANIN) TARİHSEL PERSPEKTİFİ

Eğitimin tarihsel süreçte ulaşılabilen ilk izleri onun sürdürülebilir bir yaşam için yaşantı merkezli öğrenmelere yönelik olduğunu göstermektedir. İlkçağlarda doğayı bir nesne olarak güvenlikli bir biçimde tüketmeyi öğrenmeleri onlar için olmazsa olmaz özellik göstermekteydi. Tehlikelerden kaçınma ve işbirlikli bir yaşantı İlkçağ'da eğitimin karakteristik yanını oluşturmuştur. O dönemde örgütlü bir okul yaşantısı gereksinimi duymayan insanlar öğretme işinde deneyimli kişiler eliyle yaşantıdan kaynağını alan problem merkezli bir eğitim vermişlerdir (Türer, 2011).

2.1. Batı Uygarlıklarının Eğitim Serüveni

Türkoğlu'na göre Antik dönemde (İlkçağ) ilkel ve yararcı anlayışın doğal bir süreci olarak eğitim, bedensel gücü yüksek, savaşçı bireylerin yetiştirilmesine odaklanmıştır. Çünkü bu dönem yaşamda kalma savaşının kaçınılmaz olduğu bir dönemdir Ayrıca insanların varoluşlarını Tanrıyı temele alarak açıklama gereksinimi duymalarından dolayı genç kuşaklara dini referanslı bir eğitimin yaşlı ve deneyimli bilge kişiler tarafından verilmesi yine bu döneme özgü bir eğitim uygulaması olarak dikkat çekmektedir (Türkoğlu, 1993; Koçer, 1980). Batı uygarlıklarının kültürel birikimlerinin temelinde Eski Yunan ve Eski Roma kültürleri yatmaktadır. Batı'da Antik devirde (MÖ: 8 yy. ile MS. 5. Yy.) eğitim, genel olarak müzik ve beden eğitimi olmak üzere iki ögeyi

içeriyordu. Eğitim denince, bedensel ve zihni gelişim yanında ruh ve ahlak temizliği anlaşılmaktaydı. Eğitim, bu dönemde sadece asiller için söz konusu olup bireylere kazandırılması öngörülen temel değerler, kahramanlık, savaşçılık, şan ve şöhret, ahlak ve ruh güzelliği idi. Isparta Şehir Devleti'nde devletin askeri özelliğine bağlı olarak eğitimde askerlikle ilgili değerlere "emir, itaat, disiplin, savaşçılık" önem verilirken, Atina Devleti'nde devletin demokratik niteliğine bağlı olarak "zihinsel eğitim" ön plandaydı (Şişman, 2006).

Yunan site devletlerinden Atina ve Isparta'da din, müzik, edebiyat ve jimnastik eğitimin olmazsa olmazlarındandır. Dinin yaşamın içine yerleştiği bu dönemde hem milli hem aile dininin eğitim sürecini etkilediği görülür. Yunan site devletlerinde müzik din eğitiminin destekleyicisidir. Müzik aynı zamanda bedenin zorlanmasına neden olan savaşçı yetiştirmeye yönelik eğitimin bireyde yarattığı gerginliği, hırçınlığı azaltmanın bir aracı olarak kullanılmıştır.

Site devletlerinin durmaksızın savaş halinde oluşları vatandaşların sürekli savaşa hazır olmalarını gerektirdiğinden savaşçıya bedensel olarak güç, dayanıklılık, güzellik, sağlamanın yanında ruhuna sakinlik sağlaması ve sağlam bir irade geliştirmesi amacıyla jimnastik önemli bir eğitim aracı olarak görülmüştür (Koçer, 1980). Ancak sitelerin bu ortak özelliklerinin yanında Atina'da daha çok sanat, felsefe ve eğitim alanına yönelik uygulamalar dikkat çekerken, Isparta Site Devleti'nde askerlik, sanat ve bilim öne çıkmaktadır. Atinalıların Ispartalılara göre bireysel özgürlüklerin değeri daha yüksek olduğu dikkat çekicidir. Yine Atinalılar da Ispartalılardan farklı olarak estetik ve duygusal yönlerin önde tutulduğu görülür.

Çocukların eğitiminde aileler iyi çocuk yetiştirmekle görevlidirler. Atinalıların halka dayalı bir demokrasi anlayışının ilk temsilcileri olmaları yönünden tarihte ayrı bir yere sahip olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır (Binbaşıoğlu, 1982; Günbay, 2007). Konuyu özetleyen karşılaştırma Tablo 1'de yer almaktadır.

3.BÖLÜM

EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

*Prof. Dr. Recep ERCAN**

1. GİRİŞ

Günümüzde toplumlarında eğitim modelleri ve bunlara uyan insan tiplerinin yetiştirilmesi, üzerinde önemle durulan konulardır. Toplumlar kendilerine özgü eğitim felsefeleri oluşturmakta, insan, toplum ve doğa faktörlerinin dengeli bir biçimde dikkate almakta, bunlardan birini dışlamayacak bir sistem uygulamakta veya geliştirmektedirler. Bireye bir yandan amaçlar önerilirken, onun bu amaçlar doğrultusunda gelişimi ve eğitimi, içinde bulunduğu sosyo-politik koşullara, ülke gereksinimine ve dünya konjonktürüne göre yürütülmektedir (Büyükdüvenci, 1987).

İnsan günümüzde en değerli sermayedir. İşte o sermayeyi edinmenin yollarından biri ve başta geleni eğitimdir. Çocuk biyolojik yetilerle dünyaya gelir, ancak "insanlığa aday" bir özelliği daha vardır. Onu topluma kazanmak büyük ölçüde eğitimin işidir. Eğitim aynı zamanda insan topluluklarının sürekliliğini sağlamaktadır. Toplumdaki kültür birikimini genç kuşaklara aktarmak yine eğitimle olmaktadır. Çağımızda demokratikleşme yolunda atılan adımlar, eğitimi bütün sınıf ve zümrelere yayarken "ideal insan" modelini de belirginleştirmektedir. Günümüzde yaşanan toplumsal ve teknolojik değişimler dünyayı evimiz kadar küçültmüş/yakınlaştırmıştır. Bunun sonucunda insanların eğitimden beklentileri artmıştır. Eğitimin belli ulusal sınırlar içinde yetiştirdiği "vatandaş", artık "evrensel değerler"le de donanmak istemektedir. İnsanca bir gelecek yalnız toplumların değil, tüm insanlık ailesinin de ihtiyacıdır. Ne var ki eğitim, dünyanın neresinde olursa olsun, sorunlarla yüz yüzedir (Tanilli, 2000). Eğitimle ilgili sorunları düşünmek ve bu sorunları aşmak belli bir felsefi yaklaşımı gerektirdiği bilinen bir gerçektir. Özellikle, eğitimi düzenlemekle yükümlü kişilerin felsefi bir bakış açısına ulaşmış olmaları da bir zorunluluktur (Timuçin, 2002).

İnsan, doğası gereği bilmek istemekte ve çevresinde olup bitenleri anlamaya çalışmaktadır. İnsandaki bu merak sadece çevresiyle sınırlı değildir. İnsan kendisini de bilmek, tanımak istemektedir. Bu amaçla kendine, doğaya ve topluma yönelik sorular sormaktadır. Bu dünya da ve öbür dünya da mutlu bir yaşam neye bağlıdır? Erdemli ve ahlaklı yaşamak olanaklı mıdır? Evreni kim yaratmıştır? İnsanoğlu nereden

* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

ve nasıl türemiştir? İnsanın bu dünya daki yeri nedir? Ölümden sonra insanı neler beklemektedir; onun yazgısı nedir? İyi ve kötü nedir? Yaşamın anlamı nedir? Varlık nedir? Bilgi nedir? İnsan nedir? Bir dış dünya var mıdır? Beden ile ruh arasındaki ilişki nelerdir? Tanrı var mıdır? Ruh ölümlü müdür ölümsüz müdür? gibi sorular insanlar tarafından sürekli sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplardan bir süre sonra tatmin olmayan insan, hiç durmadan anlam arayışını sürdürmüştür. Böylece insanın; evreni, toplumu ve kendisini anlama çabasının bir sonucu olarak felsefe ortaya çıkmıştır (Hilav, 1985).

İnsan soru soran, sorduğu soruların yönlendirmesiyle evreni, toplumu ve kendisini incelemeye, anlamaya ve yorumlamaya çabalayan bir varlık olması, onun özünü oluşturan temel bir niteliktir. İnsanın kültürel bir varlık olması, bu temel niteliğinin bir sonucudur (Kafadar, 2000). Aynı zamanda insan, tarihi olan tek varlıktır. Hem tarihi yaratmakta hem de kendi tarihini yazmaktadır. Yazılan bu tarih tüm yaşamın tarihidir; bilincidir (Timuçin, 2002). Düşünce ürünleri, tarihi ve kültürel bir varlık olan insanın ortaya koyduğu uygarlığa ilişkin zihinsel etkinliklerdir. İnsanoğlu tarihi boyunca dinden ahlaka, edebiyattan türlü sanat alanlarına, felsefeden bilime kadar çeşitli düşünce etkinlikleri ortaya koymuştur. Bu düşünce etkinlikleri içinde felsefi düşünce, kendine özgü çözümleme tarzıyla diğer düşünce etkinliklerinden ayrılmaktadır (Kafadar, 2000).

Felsefi düşünce, insan zihninin özellikle "Niçin?" sorusuna odaklanmakta; varlığı, bilgiyi ve değeri anlamaya ve temellendirmeye çalışmaktadır. Peki insanoğlu, elde ettiği düşünce ürünlerini gelecek kuşaklara nasıl aktaracaktır? Eğer insanoğlu gelecek kuşaklara deneyimlerini aktaramazsa ilerleme nasıl olacaktır? İşte bu gereksinim öğretmenlik mesleğini ortaya çıkarmıştır. Böylece, eğitim daha bilimsel kurallarla yapılmaya başlanmıştır. Ancak, kimin için, nasıl bir eğitim sorusu, tüm eğitimciler gibi filozofların da hep ilgisini çekmiştir. Dolayısıyla bir toplumun eğitim hedefleri, o toplumun eğitim felsefesiyle yakından ilişkilidir (Sarpkaya, 2004).

2. FELSEFENİN ANLAMI VE İÇERİĞİ

Felsefe, bilgelik sevgisi anlamına gelen Yunanca "philosophia" teriminden türetilmiştir. Önce Arapçaya, buradan da Türkçeye geçmiştir. Philosophia iki ayrı sözcüğün birleştirilmesiyle oluşturulmuştur: Philia "sevgi" anlamına gelmekte; sophia ise, "bilgelik" ya da genel anlamda "bilgi" demektir. Bu durumda philosophia, bilgi ve bilgelik sevgisi, aşkı anlamına gelmektedir. Philosophos (filozof) da, bilgeliği seven, bilgiyi arayan ve ona ulaşmak isteyen kişi anlamına gelmektedir (Hilav, 1985).

Bilginin ve bilgeliğin ne olduğu, felsefenin nasıl tanımlanacağı konusunda çok değişik görüşler vardır. Bu nedenle felsefenin tek bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Felsefe, insan düşüncesinin diyalektik gelişimi sürecinde ortaya çıkmış bir bilgi türüdür. İnsanlar önceleri var olanı mitolojik bir yaklaşımla kavramaya çalışırken, evreni mitolojik anlatılanlar doğrultusunda açıklamaya çalışmışlardır. Buradaki bilgi insana ait bilgi değil, mitolojik varlıklara ait bilgidir. İnsanlar mitoslardan sonra uzun

bir süre kendini, evreni, dünyayı dinsel açıklamalarla anlamaya çalışmıştır. Fakat insanoğlu ne mitsel, ne de dinsel öğreti ile yetinmiştir. O, kendi aklı ve düşüncesiyle var olan her şeyi sorgulayarak felsefeyi ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle felsefe, teolojinin dünyevileşmesi olarak da görülebilir. Sokrates'e göre felsefe, neleri bilmediğini bilmektir. Platon'a göre doğruyu bulma yolunda düşünsel bir çalışmadır. Aristoteles'e göre ilkeler ya da ilk nedenler bilimidir. Epikuros'a göre mutlu bir yaşam sürmek için tutarlı, eylemsel bir sistemdir. Augustinus'a göre felsefe Tanrı'yı bilmektir. Anselmus'a göre inanılanı ve inanmanın doğasını anlamaya çalışmaktır. Abaelardus'a göre inanılanın inanılmaya değer olup olmadığını araştırmaktır. Campenella'ya göre varlığa olan bir eleştiridir. Bacon'a göre deney ve gözleme dayanan bilimsel veriler üzerinde tecrübi düşünmektir. Hobbes'e göre felsefe yapmak doğru düşünmektir. Descartes'e göre felsefe bir bilimdir (Gökberg, 1997; Weber, 1991). Görüldüğü gibi felsefenin tek bir tanımına ulaşmak mümkün değildir.

Felsefe insan ürünü olarak ortaya çıkmış bir bilgi türü ise de, kelimenin kök anlamı "bilgi"den daha çok "bilgelik/hikmet" sevgisine dayanmaktadır. Bilgelik, herhangi bir bilgiden farklı, çok daha iddialı, çok daha zengin bir kavramdır. Bilgelik en basit anlatımıyla insan hayatının anlam ve değerine ilişkin derin bilgidir. Bilgelik, kendisine sahip olana mutluluk ve kurtuluş sağlayacağı, hayatına anlam ve değer katacağı varsayılan anlamlı ve değerli bilgidir (Hilav, 1985).

Yunanca "sophia" sözcüğü yalnızca kuru ve soyut bilgi anlamında değil, daha çok akıllıca davranmak, aşırılıklardan kaçınmak, kendine mukayyit olmak, ahlaka uygun ve mutlu bir yaşam sürmenin koşullarını araştırmak anlamında kullanılmaktadır. Bu durumda filozof, yaşamın anlamını bulmaya ve bu anlama uygun biçimde yaşamaya çalışan kimse olarak tanımlanmaktadır. Felsefenin amacı da yalnızca kuramsal bilgi elde etmek değil, aynı zamanda iyi davranışlarda bulunmayı sağlamak; ahlaklı yaşamın yollarını öğretmektir. Felsefi düşüncede bilgi ile bilgelik, bilmek ile işlemek (ahlak) arasında sıkı bir birliktelik söz konusudur. Sokrates'in "kimse bilerek kötülük işlemez" sözü, bilgi ile eyleyen özne arasındaki bütünlüğe, işbirliğine işaret etmektedir. Demek ki felsefe, sözcüğü başlangıçta taşıdığı anlam içinde ele alındığında yalnızca bilmenin değil, bilgiler edinmeyle birlikte doğru, ahlaklı ve mutlu yaşama çabasının da göz önünde tutulduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda genel olarak felsefe teorik bilgi ile pratik bilgiyi bir arada yaşamanın bir yoludur.

Aristoteles'in ünlü yapıtı Metafizik, "bütün insanlar doğal olarak bilmek isterler" cümlesi ile başlamaktadır. Gerçekten de insanı, insan yapan en önemli özelliklerden biri; onun kendisini, kendisini çevreleyen dünyayı, tarihi ve toplumu bilmek istemesidir. Bu durumda felsefe, toplumu ve doğayı anlama çabası olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu çaba, belli bir kafa disiplini, belli bir düşünme biçimini gerektirmektedir. Filozof, mutlak doğruları ve kesin bilgileri bildiğini ileri süren bir kimse değildir. Aksine, bilgiyi ve bilgeliği arayan, seven ve ele geçirmek için çabalayan kimsedir. Philosophos sözcüğünün ilk olarak İsa'dan önce altıncı Yüzyıl'da yaşayan Yunan düşünürü Pythagoras'ın kendisi için kullandığı söylenmektedir. Pythagoras, bu sözcüğü kullanırken mutlak doğruları elde etmiş bir kimse değil, bir bilgi arayıcısı ve bilgelik aşığı olduğunu belirtmek istenmiştir (Hilav, 1985).

KAYNAKÇA

Ajdukiewicz, K. (1989), *Temel kavramlar ve Kuramlar* (Çev. Ahmet Cevizci), Gündoğan Yayınları, Ankara.

Akarsu, B. (1988), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılâp Kitabevi, 4. Baskı, İstanbul.

Akyüz, H. (1992), *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Anlamları Üzerine Araştırma*, M. E. B. Yay. İstanbul.

Alkan, C. (1983), *Eğitim Felsefesi*, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.

Arslan, A. (1994), *Felsefeye Giriş*, Vadi Yayınları, Ankara.

Akarsu, B. (1988). Felsefe Terimleri Sözlüğü, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bilhan, S. (1991). Eğitim Felsefesi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Büyükdüvenci, S. (1987), *Eğitim Felsefesi - Yazılar*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

Cevizci, A. (1994), *Felsefe*, Mega Yayıncılık, Ankara.

Cevizci, A. (1996), *Felsefe Sözlüğü*, Ekin Yayınları, Ankara.

Değirmencioğlu, M. C. (2004), *Türk Felsefe Cemiyeti ve Sonraki Gelişmeler*, Odak Yayınevi, Ankara.

Değirmencioğlu, M. C.(1996), Coşkun; "Öğretmenler Gününün Düşündürdükleri", *Felsefe Dünyası*, Sayı: 19, ss. 6-15.

Erkılıç, Akman, T. (2008). Felsefi Akımlar ve Eğitim Felsefesi Akımları, A. Boyacı (Editör), Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973, 2008.

Gökberk, M. (1997), *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Gutek, G. L. (1997), *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (çev. Nesrin Kale), Pegem Yayınları, Ankara.

Hilav, S. (1985), *100 Soruda Felsefe El Kitabı*, Gerçek Yayınevi, 4. Baskı, İstanbul.

Kafadar, O. (2000), *Türkiye'de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi*, İz Yayıncılık, İstanbul.

Kaygısız, İ. (1997). "Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Eğitim ve Yaşam, Sayı 5.

Korolyov F. (1989). Lenin ve Eğitim, Sorun Yayınları, İstanbul.

Mengüşoğlu, T. (1983), *Felsefeye Giriş*, Remzi kitapevi, İstanbul.

Nutku, Uluğ (2012), İnanmanın Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Nutku, Uluğ (2013), Daha Güncel Felsefe, Ana Yayıncılık, Ankara.

Özkan, B. (1998), "Eğitimin Felsefi Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed. Münire Erden), Alkım Yayınları, İstanbul.

Sarpkaya, R. (2004), "Eğitimin Felsefi Temelleri", *Meslek Olarak Öğretmenlik* (iç), Ed. Cevat Celep, Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 147-189.

Sönmez, V. (1998), *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.

Sönmez, V. (2006), "Eğitimin Felsefi Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* (Ed.Veysel Sönmez), Anı Yayıncılık, Ankara.

Tanilli, S. (2002) "Eğitim, Toplum ve Gelecek", *Felsefelogos*, Sayı: 10, ss. 21-30.

Timuçin, A. (2002), "Felsefe Eğitimi ya da Bilincin Düzenlenmesi", *Felsefelogos*, Sayı: 10, s. 11-20.

Timuçin, A. (2002), "Tarihin İçinde İnsan", *Felsefelogos*, Sayı: 10, ss. 147-170.

Topses, G. (2006). "Eğitimin Felsefi Temelleri" Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Turan, S. (2008). "Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri", Boyacı, A. (Editör) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.

Türkoğlu, A. (1996). Doksan Dokuz Soruda Eğitim Bilimine Giriş, İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

Weber, A. (1991), *Felsefe Tarihi*, (çev. Vehbi Eralp) Say Yayınları, İstanbul.

Yıldırım, C. (2000), *Çağdaş Felsefe Sözlüğü*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

4.BÖLÜM

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK (TOPLUMSAL) TEMELLERİ

Dr. Yalçın ERGÜNEŞ

1. GİRİŞ

Bireyleri istenilen bir yaşam düzeyine ulaştırma çabasının en etkili araçlarından birisi de eğitimdir. Ulaşılmak istenen düzeyin değerlerini yerleştirmek, toplumu bu ereke yöneltecek kişi ve grup davranışlarını oluşturmak, buna engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmek ancak eğitim yoluyla olmaktadır (Varış, 1976, s.13). Bunun yanı sıra eğitim, toplumun yaratıcı gücü ve verimini arttıran, toplumdaki kişilere, yeteneklerine göre yetişme olanağını sağlayacak sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkelerini ve toplumsal çevrelerini tanıtan, onlara bilinçli hareket etme olanağını veren, refah ve mutluluklarını artıran en önemli sosyal hizmettir.

Günümüzde fen ve teknolojideki yeni buluşlar, politik gösteriler, dünya savaşları sonunda ortaya çıkan uluslararası kuruluşların gittikçe yaygınlaşan uğraşı alanları, kültür geçişleri, uluslararası ekonomik yarışma ve dayanışma, yeni ekonomik blokların ortaya çıkması, özgürlük ve demokrasi üzerine yapılan tartışmalar, bireylerin bu geçiş devresine uyum yapabilecek bir şekilde eğitilmelerini zorunlu hale getirmiştir (Başaran, 1966, s.19).

2. EĞİTİM VE TOPLUM İLİŞKİSİ

Eğitimin işlevleri, eğitim amaçları ile bağlantılı olup onun tarafından biçimlenmektedir. Amaçlara göre işlevler de değişmektedir. Bununla beraber her toplumda eğitimin değişmeyen genel işlevleri vardır. Bunlar, kültürel, toplumsal, siyasal ve ekonomik olmak üzere dört noktada toplanmaktadır.

Eğitim dizgesinin birinci görevi ulusun kültürel kalıtını oluşturan bütün birikimi kuşaktan kuşağa iletmektir.

Okulların ve diğer eğitim kurumlarının genel işlevi kültürü tanıtmak yoluyla, öğrencilerin toplumsal uyumunu sağlamak ve onlara değişmekte olan dünyaya ve çağ koşullarına ayak uydurabilmeleri için kendilerine gerekli olan kültürü geliştirme yollarını öğretmektir.

Eğitim yeni kuşağa ulusunun uygarlık ve kültür değerlerini devrederken iki noktaya önem vermektedir (Başaran, 1976, s.19). Bunlar;

1- Her yurttaşın kendi yeteneklerini tam olarak geliştirmesi ve bunları yararlı bir şekilde kullanması,

2- Her yurttaşın içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilecek şekilde yetişmesidir.

Böylece eğitim, ulusun üyesi olan her insanı hem bireyselleştirmekte hem de toplumsallaştırmaktadır.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1978, s. 12). Bu tanımla eğitime iki görev düşmektedir

1- Bir toplumun bilim, sanat, kültür, teknik ve din gibi çeşitli değerlerini genç kuşaklara aktarmaktır.

2- Bir toplumun davranışlarında istendik değişmeler yaratmak ve sürekli bir gelişme içinde bulunan bilim, teknik ve güzel sanatlardaki değişimi genç kuşaklara aktarmaktır.

Eğer eğitim bu iki görevinden birini yerine getirmezse, hatta ihmal ederse, görevini tam yapmamış olmaktadır. Yalnız geçmişte devranılan mirası aktarır, yeni gelişmelere kulaklarını tıkarsa o toplumun geleceğini tehlikeye düşürmektedir. Eğer eğitim yalnız ikinci görevine ağırlık verir, birincisini unutursa toplumların sürekliliği kesilmektedir. Bunun sonucunda kuşaklar arasında derin bir uçurum meydana gelmektedir (Koçer, 1974, s.61).

Eğitimin toplumsal işlevi ise, bireyi toplumsallaştırmak, toplumda yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek ve siyasal ve toplumsal seçme gibi noktalarda toplanmaktadır. Eğitim çocuğa toplum değerlerini ve toplumsal kuralları, normları çeşitli yollarla öğreterek, onu toplumsallaştırmaktadır.

Eğitimin siyasal niteliği, onun devletin bir işlevi oluşundan ileri gelmektedir. Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme bağlılığı sağlamak, ikincisi, toplumsal önderlerin seçimi, eğitilmesi ile ilgilidir. Her toplumda çeşitli yeteneklerdeki kişilerden oluşan bir "kabiliyet havuzu" vardır. Eğitim, bu havuzdaki en yetenekli çocukları seçip, onlara eğitim olanağı vererek, toplumun gelecekte kendilerinden yararlanmasını sağlayan bir seçme işlevi görevini yürütmektedir (Topçuoğlu, 1971, s.16).

2.1. Milli Eğitim Sisteminin Yapısı ve Gelişiminde Rol Oynayan Toplumsal Etkenler

Eğitim sistemleri, genellikle ait oldukları ülkelerin sosyal ve politik felsefelerini yansıtmaktadır. Açıkçası, örnek bir eğitim sistemi yoktur. Bazı sistemler uzun, yavaş bir evrim göstermekte ve ancak ait oldukları ülkelerin tarihini ve geleneklerini

incelemek yoluyla anlaşılabilmektedirler. Diğerleri ise bir devrimin sonucudur ve devrim hükümetleri tarafından yeni rejime özgü ve onun amaçlarının gerçekleşmesine yardım eden bir yapıda oluşmaktadırlar (Cramer ve Browne, 1974, s.1).

Milli Eğitim sistemlerinin yapısında rol oynayan başlıca toplumsal etkileri yedi başlık altında gruplaştırmak mümkündür (Cramer ve Browne, 1974, s.3):

1. **Milli Birlik Duygusu:** Ülkelerin büyük bir bölümü etnik grupların birbiriyle karışmasından meydana geldiği için milli birliği sağlamak çok defa bir problem olmaktadır. Milli birliğin tamamıyla gerçekleştiği ülkeler daha az problemlerle karşılaşmaktadırlar.

2. **Genel Ekonomik Durum:** Bir ülkenin ekonomik kaynakları, sağlanabilecek eğitim olanaklarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bir ülkedeki toplum gelirinin ancak sınırlı bir kısmı sosyal işlere ve eğitim hizmetlerine ayrılmakta ve yoksul ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmekte zorluklarla arşılaşmaktadır.

3. **Dini ve Kültürel Miras:** Bir ülkede din yönünden farlılıklar varsa din ve devlet işlerinin düzenlenmesinde meydana gelecek çatışmalar eğitim sistemini de etkilemektedir. Diğer yandan, bir ülkede halkın kültüründe yer alan temel inançlar ve geleneklerinde eğitim sistemini üzerinde derin tesirleri vardır.

4. **İleri Eğitim Düşüncesinin Durumu:** Eğitim bir süreçtir. Değişen sosyo-ekonomik durumlara uyum sağlayacak ve geliştirecek insanlar yetiştirmek zorundadır. Fakat bazı ülkelerin ileri eğitim düşüncesine karşı katı kuralları vardır. Eğitim sisteminin yapısı da bunu belirlemektedir.

5. **Dil Problemleri:** Bir ülkede birden fazla dil konuşuluyorsa bu durum eğitimde sorunlar yaratmaktadır. Tek ve herkes tarafından kabul edilen bir dile sahip olunduğu zaman, milli bir okul sisteminin organizasyonu çok kolay olmaktadır.

6. **Siyasi Yapı:** Eğitim sistemini çevreleyen siyasi atmosfer, o eğitim sisteminin gelişmesinde rol oynayan en güçlü etkilerden biridir. Eğitim sistemleri içinde bulunduğu ülkenin siyasal ve sosyal eğilimlerini izlemek zorundadır. Hiçbir ülke kendi siyasal yapısına ters düşen bir eğitim sistemini kurmamaktadır. Tersine kendi siyasi felsefesini geliştirici bir eğitim sistemini oluşturmaktadır.

7. **Uluslararası İşbirliği ve Anlayış Karşısında Takınılan Tavır:** Her yıl yüzlerce okul, üniversite öğrencisi ve öğretmen, çeşitli ülkelere gidip gelmekte ve birçok kimse başka insanların nasıl yaşadığını, çalıştığını yerinde öğrenme olanağı bulmaktadır. Ders programları değişik ülkelerde yaşayan halkların yaşamını daha sempatik anlatmak için dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır. Uluslararası anlaşmalar ve gelişen teknolojinin ülke kültürlerini ve insanlarını birbirlerine yakınlaştırması, beraberinde her toplumu dünyanın ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Bu parçanın birinde meydana gelen sosyal, siyasal ve ekonomik değişim diğer dünya toplum-

KAYNAKÇA

Armağan, İbrahim(1974). Bilgi ve Toplum 1. Bilgi Sosyolojisine Giriş. İstanbul Orta Çağ Matbaası.

Armaoğlu, H.Fahir ve Bırkhead, G.Guthrıe(1956). Siyasal Bilgiler Fakültesi 1946-1955 Mezunları hakkında bir araştırma. Ankara TODAIE.

Başaran, İbrahim Ethem(1966). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Bottomore, T.B. Toplum Bilim(1977). Çeviren: Ünsal Oskay. Doğan Yayınevi.

Cramer, J.Francis, Browne, G.Stephenson(1974). Çağdaş Eğitim. Çeviren: Ferhan Oğuzkan. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Güvenç Bozkurt (1976). Sosyal ve Kültürel Değişme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Koçer, Hasan Ali(1974). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi. 1973-1923 İstanbul: Talim Terbiye Dairesi Yayınları.

Kurtkan, Amiran(1968). Sosyolojik Açıdan Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları. İstanbul: İ.Ü. İktisat Fakültesi.

Lundberg, A.George, Schrag, C.Clerance ve Larsen N.Otto(1970). Sosyoloji 1-2 Çeviren: Özer Özenkaya Ankara: Siyasi İlimler Derneği

Loumann, Edward O., Social Stratification. Research And Theory For The 1970, Eguclıty and Social Class. New York.

Ozankaya, Özer (1975). Toplum Bilime Giriş. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi

Öztürk, Hüseyin (1974). Modern Eğitim Sosyolojisi. İstanbul.

Püsküllüoğlu, Ali (1975). Öz Türkce Sözlük. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Sencer, Muzaffer (1974). Sosyal Sınıflar Kriter ve Göstergeler. İstanbul: Gözlem Yayınları.

Sorokin, Pitirim (1927). Social Mobility. New York: Harper Brothers.

Tan, Mine (1972). Meslek Olarak Hukuk ve Siyasette Hukukçu. Ankara: TODAİE.

Tezcan, Mahmut (1981). Eğitim Sosyolojisine Giriş. 1. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Topçuoğlu, Hamide (1971). Eğitim Sosyolojisi. Kaynak Metinler, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Varış, Fatma (1976). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Makaleler ve Ansiklopedi Maddeleri

Berber, Bernard. "Social Stratification". İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Berreman, D.Gerald. "Caste" İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Fınley, I.M. "Slavery". İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Kurtkan, Amiran(1963). "Orta Sınıf ve Küçük Sanayi". İ.Ü. İktisat Fakültesi Dergisi, 23,3-4

Praver, Joshua ve Eişenstant , N. Shmuen. "Feudalizm". İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Varış, Fatma(1981). "Eğitim Yolu İle Atatürkçü Çizgide Milli Bütünleşme" Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

5.BÖLÜM

EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Prof. Dr. Uğur GÜRGÂN[*]

1. GİRİŞ

Eğitimin psikolojik temellerini anlayabilmek için bu bölümde eğitim ve psikoloji arasındaki paylaşımlar ve psikolojinin ilgili alt dallarının eğitimle etkileşimleri incelenmektedir.

"Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde nispeten kalıcı izli davranış değiştirme süreci" (Ertürk, 2013, 79) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi insan ve davranışları eğitimin konu alanı içerisindedir. Bununla birlikte bireyin kendi yaşantıları yoluyla edindiği yeni davranışlarının istendik yönde olanları eğitimin kapsamında ele alınmaktadır. İstendik davranışları tanımlayabilmek için, istenmedik davranışların da neye göre istenmedik ve neler olduğu bilimsel ölçütlere uygun olarak incelenmeli ve tanımlanmalıdır. Eğitimin tanımından yola çıkarak bir süreç içerisinde nispeten "az çok" kalıcı izli bir davranış değişikliğinin olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Davranışlar davranımların birleşmesiyle oluşmaktadır. Yürüme bir davranış ise her atılan adım bir davranımdır. Davranımda tek bir hareket vardır. Yazı yazmak, ezberinden şiir okumak, İngilizce konuşmak, şarkı söylemek, arabanın bozuk motorunu tamir etmek, hastaya iğnesini yapmak, yemek yapmak, annesine sevgisini dile getirmek vb. öğrenilmiş davranış örnekleridir. Öğrenilmiş davranışların bilişsel, psikomotor ve duyuşsal temelleri bulunmaktadır. Örneğin şiir okumak için şiirin bilişsel olarak daha önce çalışılmış olması gerekmektedir. Zihin bu bilgiyi daha önce varolan diğer bilgilerin arasına yerleştirmiş olmalıdır. Ayrıca dil sesleri çıkaracak şekilde belli bir büyüklüğe ve sesleri çıkaracak şekilde ağızda hareket edebilecek şekilde dil kaslarının olgunlaşmış olması gerekmektedir. Bunun yanında bu şiirdeki duyguyu önce bireyin kendisinin hissetmesi ve okuma sırasında da dinleyicilere bunu hissettirmesi gerekmektedir.

Büyük oranda uygulamalı bir bilim olan eğitim birçok bilim dalının ortaya koyduğu bilimsel bulguları kullanmaktadır. Örneğin eğitim kurumlarında, bireylerin yaşantıları sonucu oluşan davranış değişimlerine odaklanıldığı için psikoloji ile, eğitimde belli bir

[*] Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

felsefeyi temele alarak uygulamalar yapıldığı için felsefe ile, okullar toplumsal bir kurum olduğu için sosyoloji ile, okul ve sınıfın yönetimi eğitimde ayrı bir öneme sahip olduğu için yönetim bilimi ile, eğitimin kökleri çok eski yıllara dayandığı için tarih ile işbirliği yapmaktadır. Bunun ötesinde eğitim ile diğer bilimler arasındaki bu etkileşimler günümüzde eğitim bünyesinde yeni yeni uzmanlık alanlarının oluşmasını da sağlamıştır. Örneğin eğitim tarihi, eğitim ekonomisi, eğitim yönetimi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi bu uzmanlık alanlarından bazılarıdır.

Psikoloji "insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bilim dalı"dır (Morris, 2007). Psikoloji üç alanda bireylere fayda sağlamaktadır. Birinci olarak psikoloji insanın kendini daha iyi tanıması, davranışlarının nedenlerini anlaması fırsatı sunmaktadır. İkinci olarak diğer bireyleri, hayvanları daha iyi anlamayı ve onlara empati kurmayı sağlamaktadır. Üçüncü olarak anne babadan başlayarak çevredeki insanları, çevredeki grupları, toplumu daha iyi anlayarak çevreye uyum kurmayı sağlamaktadır. Uyum ise psikolojik dengenin temelini oluşturmaktadır.

İnsanı konu alan tüm bilimler birbirleriyle mutlaka etkileşim içerisinde bulunmaktadırlar. Örneğin hastalanıldığı zaman doktora gidildiğinde tıp biliminin uğraş alanına girilmektedir. Doktor gerektiğinde röntgen filmi çekilmesini istemektedir. Bu durumda fizik biliminin uğraş alanından tıp alanı yararlanmaktadır. Kan tahlili gerekli olduğunda laboratuarlarda kimya biliminden tıp alanında yararlanılmaktadır. Doğal olarak eğitim ile psikoloji de çalışma alanları açısından etkileşim halindedir.

Eğitim öğrencilerin davranışlarını istendik yönde değiştirebilmek için psikolojiyle işbirliği yapmaktadır. Psikoloji biliminin ortaya koyduğu bulgular eğitimin daha da geliştirilmesi için kullanılmaktadır. Bunun yanında eğitim kurumlarında öğrencilerin psikolojik sağlıklarının korunmasında da psikolojiden yararlanılmaktadır. Ders anlatırken öğrenci psikolojisinin bilinmesi öğretmenlere büyük avantajlar sağlamaktadır. Öğretmenlerin kişilerarası iletişim becerilerine sahip olmaları, öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve velilerle iyi iletişim kurabilmelerinde ve karşılaştıkları sorunları kolayca aşmalarında yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin derse karşı tutumları, güdülenmeleri, dikkatlerinin derse çekilmesi, kaygıları dersin işlenmesine etki eden önemli psikolojik faktörlerdir. Psikoloji biliminin katkıları bu örneklerdeki gibi pek çok durumda görmek mümkündür.

Eğitim ve psikoloji çok eski inceleme alanları olmasına rağmen bilim olarak gelişmeleri kısa bir tarihi geçmişe dayanmaktadır. İlk "psikoloji laboratuarını" 1879'da Almanya'da Leipzig Üniversitesi'nde fizyolog ve felsefeci olan Wilhelm Wundt ve öğrencileri resmen kurmuş, insan aklının doğal işleyiş yasalarını ortaya çıkaracak yöntemler geliştirmeye çalışmıştır. Wundt'un öğrencileri Leipzig'den ayrılarak yeni bir bilim dalı olan psikolojinin adını tüm dünyaya duyurmuşlardır. Psikolojinin bir bilim dalı olarak felsefeden ayrıldığı 1800'lü yılların sonlarından itibaren birçok psikoloji okulu ve psikolojinin alt dalları ortaya çıkmıştır. Bu okullar insanların ve hayvanların davranışlarını anlamada psikolojiye farklı bakış açıları kazandırmıştır. Bunların başlıcaları şunlardır: Yapısalcılık (W. Wundt, E. B. Titchener), İşlevselcilik (William James), Psikodinamik Psikoloji (S. Freud), Davranışçılık (J. B. Watson, İ. Pavlov, B. F. Skinner),

Bütünlük (Gestalt) Psikolojisi (M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka), Varoluşçu Psikoloji (Jean-Paul Sartre, Rollo May), İnsancıl (Hümanistik) Psikoloji (Carl Rogers) (Seifert ve Sutton, 2009; Woolfolk, 2013).

Psikolojinin birçok alt dalları ile de eğitimin birlikte çalıştığı görülmektedir. Örneğin öğrenci gruplarının arasındaki ilişkileri incelerken sosyal psikolojiden, öğrencilerin sorunlarının çözümünde yardımcı olabilmek için danışmanlık psikolojisinden, öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, değerleri, tutumları ve zekalarının belirlenmesinde psikometrik psikolojiden eğitimde yararlanılmaktadır.

Psikolojinin eğitim ile kesiştiği nokta eğitim psikolojisinin konu alanını oluşturmaktadır. Uygulamalı psikolojinin alt dallarından eğitim psikolojisi genel olarak gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisini kapsamaktadır. Bunun yanı sıra eğitim psikolojisinden özürlü ve üstün zekalı çocukların eğitimlerinde, sivil savunma birimleri ve ordu için, güvenlik, arama, kurtarma amaçlı, ayrıca sirkler için gösteri amaçlı olarak köpek fil, aslan, papağan ve atların eğitilmesinde de yararlanılmaktadır.

Örnek Olay

Elif öğretmen Türkçe öğretmeni olduğu ilk sene atandığı ilköğretim okulunda sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi olduğunu fark etmiştir. Kaynaştırma öğrencisini önce hasta olduğunu düşünerek Elif öğretmen doktora gitmesi için ısrar etmiştir. Sınıftaki öğrenciler "öğretmenim o geri zekalı" diyerek gülüşmüşlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin suratı, arkadaşlarının böyle davranmaları üzerine kıpkırmızı olmuştur. Elif öğretmen doktor ısrarından vazgeçmiş ama sınıfta böyle bir duruma neden olduğu için de çok üzülmüştür.

Sizce Elif öğretmen nerede hata yapmıştır? Elif öğretmen sizce ne yapmalıydı? Neden?

Öğrenme psikolojisi ve gelişim psikolojisi eğitim için vazgeçilmez bir öneme sahiptirler. Öğrencilerin temel ihtiyaçları ve yaşlarına göre gelişim özellikleri nelerdir? Gelişim hangi ilkelere göre işlemektedir? Gelişimini desteklemek için öğrencilerime nasıl davranmalıyım? Gelişim nasıl bir sıra izler? Çocuklar ne zaman yürür, konuşur? İnsanlar nasıl öğrenir? Öğrencilerimiz hangi zihinsel işlemleri yapabilirler? Hangi yaşlarda öğrenciler soyut düşünebilir? Öğrencileri derse nasıl güdülerim? Sınav kaygısını azaltabilir miyim? Öğrencilerle nasıl iletişim kurmalıyım? Öğretmen olarak dersimde hangi öğrenme yaklaşımını kullanmalıyım, hangi yöntem ve teknikleri kullanmalıyım? sorularının yanıtlarını öğrenme ve gelişim psikolojisi vermektedir.

2. İNSANIN GELİŞİMİ: GELİŞİM PSİKOLOJİSİ VE EĞİTİM

Gelişim psikolojisinin kapsamında döllenmeden başlayarak ölüme kadar geçen süreç içerisindeki fiziksel, zihinsel, ahlaki vb. her türlü gelişim alanındaki değişiklikler ince-

KAYNAKÇA

Akyol, A. K. (2013). Bilişsel gelişim, Psikoseksüel gelişim A. Ulusoy (Edt.), **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2014). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Edt.), Eğitim Psikolojisi (**Gelişim-öğrenme-öğretim).** Ankara: Pegem A Yayınları.

Bacanlı, H. (2014). **Eğitim psikolojisi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2005). **Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme ve ortam.** Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Baymur, F. (1997). **Genel psikoloji**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2000). **İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Daniel, T. (2003). **İvan Pavlov hayvan makinesini araştırırken.** (Çeviri E. Kılıç) Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları 181.

Eggen, P. ve Kauchak, D.(2010). **Educational psychology: Windows on classrooMS** (8th ed). New Jersey: Pearson.

Erden, M. ve Akman, Y. (2005). **Eğitim psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ertürk, S.(2013). **Eğitimde program geliştirme**. İstanbul: Edge Akademik Yayıncılık.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). **Çocuk ve ergen gelişimi**. Çevirenler: A. Dönmez, B.Onur, N. Çelen Ankara: İmge Kitabevi.

Güngör, A. (2013). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Edt.), **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Morris, C.G. (2007). **Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş.** 3.Basım. (Çev. Edt.: H. B. Ayvaşık, M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 23.

Pritchard, A. (2009). **Ways of learning, learning theories and learning styles in the classroom**. London and NY.: Routledge.

Rogers, C., ve Freiberg, J.H. (1994). **Freedom to learn.** Ohio: Charles Merrill Publishing Company.

Santrock, J.W. (2014). **Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi**. G.Yüksel (Çev. Edt.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Seifert, K. ve Sutton, R. (2009). **Educational psychology.** The Saylor Foundation.

Senemoğlu, N. (2013). **Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya.** Ankara: Yargı Yayınları.

Uçar, H. (2008). **Çağdaş çocuk cinsel eğitimi**. İstanbul: Duvar Yayınları.

Woolfolk, A. (2013). **Educational psychology.** 12th edition. New Jersey: Pearson.

6.BÖLÜM

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR[*]

1. GİRİŞ

Kalkınmanın temel çerçevesi olarak kabul edilen ekonomik, siyasal ve sosyal alandaki gelişmelere, bir bütün olarak katkıda bulunan en önemli unsur eğitimdir. Eğitimin başta ekonomi olmak üzere birçok alanla ilişkisi vardır. Günümüzde eğitimin yaygınlaşmasının gerek bireyler gerekse ülkeler üzerinde birçok olumlu değişmeye neden olduğu görülmektedir Bunlardan, ekonomik refahın artışı, eşitsizliklerin azalışı, daha demokratik bir politik sistemin oluşması ve dünya da eğitimin yaygınlaşması gibi faydalar sıralanabilmektedir. Günümüzde eğitimin bu itici gücünden dolayı Dünya Bankası, Unesco, Unicef gibi kurumlar eğitime büyük destek vermektedirler. Eğitimin ekonomik temelleri, ekonomi biliminin ilke ve kavramlarının eğitim bilimine uygulanmasından oluşmaktadır. Böylece ekonominin temel kavramlarından olan, kalkınma, büyüme, verimlilik, gelir, üretim, tüketim, maliyet, finansman, planlama gibi kavramlarla eğitim arasındaki ilişkinin ortaya konulması gerekmektedir.

Hangi kurum olursa olsun o kurumun bir bütçesinin olması gerekmektedir. Bütçesi olmadan kurumlar amaçlarını yerine getirmektedirler. Eğitim ekonomisi bu nedenle gelişmiştir. Eğitime ayrılan kaynakları inceleme eğitimin istem ve sunum arasındaki ilişkiyi irdeleme ,eğitim çıktılarının değerini hesaplama ve geleceğe ait tahminleri yapma bu bilim dalını doğuran en önemli etmenlerdir.

2. TOPLUMSAL BİR KURUM OLARAK EĞİTİM

İnsanlık tarihi insanın eğitsel tarihidir. Böylesi önemli bir süreç işlemlerini yerine getirmek üzere çeşitli kurumsal yapılar ortaya çıkarmıştır. İster geleneksel, ister modern dönemler bakımından değerlendirilsin, insanlık ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurumlar oluşturmuştur. Toplumsal yaşamın ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim kurumları içinde en önemlisi ise kuşkusuz okullar olmuştur.

[*] Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Kurumlar düzenli ve organize edilmiş statüler, roller ve normlar bütünüdür. Aile, hukuk, din, politika, ekonomi ve eğitim birer kurumdur. Bu toplumsal kurumlarda yer alan bireylerinin her birinin statü, rol ve uyması gereken normlar kalıplaşmıştır. Bunlar bireyler tarafından bilinmektedir. Örneğin toplumun en küçük birimi olan aile kurumundaki statüler anne, baba ve çocuktur. Aile içindeki roller ailelerin yapılarına göre değişmekle birlikte geleneksel ailelerde çoğunlukla annenin rolü çocukları yetiştirmek, babanın rolü evin geçimini sağlamak, çocukların rolü ise anne ve babaya yardımcı olmaktadır. Aile kurumunun devamını sağlayan ortak normlardan biri ise aile bireylerinin birbirine karşı saygılı ve bağlı olmalarıdır (Fidan, Erdem, 1991).

Bütün toplumlar, toplumsal kurumlar aracılığı ile yaşamını devingenleştirmektedir. Kurumsallaşma toplumsal yaşamın bir gereğidir ve vazgeçilmez olup en önemli özelliğidir. Toplumsal kurumların ortaya çıkmasını sağlayan temel değişken toplumun ihtiyaçlarıdır.

Toplumsal bir kurum olarak kurumlar toplumsal ihtiyaçları giderdikleri sürece yaşamaktadır. Fidan'a göre toplumsal sistemin parçaları olan kurumları diğer kurumlardan ayrı düşünmek mümkün değildir (Fidan, 1991). Toplumsal kurumlar üretim işlevleri bakımından birbirini etkilemektedirler. İşlevlerini kuruluş amacına göre yerine getirmeyen bir kurum ya da değişen koşullara göre amaçlarını değiştiremeyen kurumlar diğer kurumları olumsuz yönden etkilemektedir. Yani kurumlardan birinde meydana gelen değişim tek başına anlamlı değildir. Örneğin yükseköğretim kurumunun işlevsel eğitim verememesi, bu kurumlardan mezun olan bireylerin istihdam edilmemelerine neden olmaktadır. Bu da kendisiyle beraber diğer kurumların da işlevlerini etkilemektedir. Günümüzün karmaşık ilişkiler ağı aile kurumunun çocuğun eğitiminde tek başına yetkin olmasını önlemektedir. Bu da bu alanda yeni çağdaş kurumların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Eğitim kurumunun toplumun ekonomik kalkınmasına katkıda bulunması, ekonomik kurumlarının ihtiyaçlarını dikkate alarak çağın gereklerine göre sağlıklı bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu yetiştirme sisteminde sunum istem dengesizliği yeni toplumsal sorunlara neden olmaktadır. Toplumsal gereksinimleri karşılamak için kurulan tüm örgütler mal, hizmet ve düşünce olmak üzere üç tür ürün elde etmektedirler. Bir örgüt bunlardan ya birini ya da birden fazlasını üretmek için kurulmaktadır. Ekonomide bunların tümüne mal denmektedir.

Eğitim sisteminde öğretmen, yönetmen, eğitim uzmanı gibi eğitime emeği geçen tüm çalışanların ürettiği ürün eğitim hizmetidir. Okul, halk eğitimi, hizmet içi eğitim bu hizmeti üretmek için kurulmuştur (Başaran, 1984). Sonuç olarak diğer toplumsal kurumlar gibi eğitimin kurumsal işlevi toplumun sürekliliğini sağlamak üzere oluşturulmuştur. Eğitimin amaçları eğitimin işlevlerine yön vermektedir. Eğitimin kurumları devlet politikasının önemli aracı olma görevini yerine getirmektedirler. Devlet bireyleri kendisine bağlı eğitim kurumları aracılığı ile yetiştirmektedir.

3. EĞİTİM VE KALKINMA

Kalkınma kavramı başka bir ifadeyle kalkınmanın tanımı konusunda alan uzmanları arasında genel bir anlaşma yoktur.

Kalkınma ile para, ekonomik durum, ekonomiye ilişkin değişkenler ve ülkenin zenginliği ifade edilmektedir. Kalkınmışlık durumunda genellikle kişi başına düşen gelir, "GSMH" ölçütleri dikkate alınmalıdır (Kaptan, 1984). Kalkınma aynı zamanda bireylerin gönenç düzeylerini arttırmak amacıyla siyasi iktidarın belli ekonomik politikaları izleyerek, toplumun yapısını değiştirme girişimidir (Adem, 1993). Bu anlamda kalkınma kavramı, toplumsal, kültürel, siyasal, eğitsel ve ekonomik içeriklidir. Kalkınma bir ülkenin yurttaşlarının daha iyi yaşam koşulları elde etmelerini sağlamaktadır. Kalkınma aynı zamanda ulusal gelirin o ülkenin yurttaşları arasında dengeli dağıtılmasına olanak sağlamaktadır.

Kalkınmayla birlikte ona en yakın anlamda kullanılan bir kavram da büyüme kavramıdır. Bazen de bunların yerine geçecek gelişme ve değişme kavramları kullanılmaktadır. Bazı uzmanlara göre büyüme kavramını gelişmiş ülkeler kalkınma kavramını da gelişmekte olan ülkeler için kullanmaktadır.

Büyüme, sadece üretimin ve kişi başına gelirin artması olarak kabul edilirken; kalkınma, üretimin ve kişi başına gelirin artmasının yanı sıra, bir toplumda iktisadi ve sosyo-kültürel yapının da değişmesi ve yenilenmesi anlamına gelmektedir (Han ve Kaya, 2002). Yani kalkınma, bir ekonomide salt üretim kapasitesinde niceliksel olarak ölçülebilen bir artış değil, niteliksel değişmeyi de içine alan önemli yapısal bir değişim sürecidir.

Ekonomik kalkınma, iki aşamalı bir süreci ifade etmektedir. Birinci aşama, üretim faktörlerinin yaratılmasıdır. Bu aşamada, üretim faktörlerinin oluşturulabilmesi için ekonomiyi de içine alan yapısal bir değişimin olması gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci aşama ise üretim faktörlerinin en uygun biçimini içerisine almaktadır. Dolayısıyla ekonomik kalkınma kavramı, iktisadi nitelikte olan yapılar yanında sosyal, kültürel ve siyasal nitelikteki yapılarda da gelişme yönünde bir değim sürecini ifade etmektedir (Yivilioğlu, 2002). O halde bir ulusun kalkınmışlık düzeyi değerlendirilirken, o ülkedeki ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi hayatın düzeni ve seviyesi dikkate alınmaktadır. Kalkınmamış bir ülkenin sorunu sadece üretim faktörlerinin en uygun biçimde nasıl bir araya getirileceği değil; aynı zamanda üretim faktörlerinin nasıl elde edileceği ve üretimi arttırmak için nasıl kullanılacağı da önem taşımaktadır.

Eğitim; bireyin okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği deneyimlerinin bütününü kapsamaktadır. Bu ifade ile bireyin almış olduğu öğrenim açıklanmaktadır. Öğretim, zaman ve mekan yönünde sınırlı olmasına karşın eğitim, öğretim sürecini de içine alan zaman ve mekan yönünden sınırlı olmayan daha genel bir kavramdır. Günümüzde mal, hizmet, üretim tekniklerinde hızlı bir değişim meydana gelmektedir. Bu da ülkelerin eğitime daha fazla önem vermelerine neden olmaktadır. Eğitim bireysel gelişmeyi sağladığı gibi daha geniş anlamda ekonomik kalkınmaya da katkıda bulunmaktadır. Dr. Kenichi Ohmae'nin dediği gibi çok sayıda şeyi bir arada yapmak

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1989) "Az Gelişmiş Ülkelerde Eğitim", Eğitim Bilimleri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Adem, M. (1993) Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.

Adem, M. (1983) "İstihdam İş ve Eğitim Planlaması" Eğitim Bilimleri dergisi Cilt:16, sayı:1 Ankara.

Akalın, G. (1986). Kamu Ekonomisi, No:54, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Barro R. (1991) "Economic Growth in a cross-section of countries" Quarterly Journal of Economics 106.

Başaran, İ. E. (1984) Eğitim Bilimine Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara.

Behrman, F., and other (1999). Women's Schooling, Home Teaching and Economic Growth" The Journal Political Economy 107.

Benson, C. (1994) (Çeviren Kavak, Y, Burgaz B) Eğitim Ekonomisi-Seçilmiş Yazılar, Personel Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara.

Coombs, P., H., Jacques, H. (1987), Cost Analysis in Education: A Tool for Policy and Plannig. The World Bank, Jhons Hopkins University Press, Baltimore.

Çoban, O. (2001) "Bilgi Toplumunda Eğitimin Verimlilik ve İktisadi Büyüme Üzerine Etkileri: Teorik Bir Analiz", I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi.

Coroms H. P. (1972) Çeviren Mıhçıoğlu, Cemal, Eğitim Planlaması Nedir, MEB Talim Terbiye Dairesi Yayınları, Ankara.

Dinçer, M. (2002). "Cumhuriyet'in İlanından Buyana Eğitimde Verimlilik Konusuna Bir Bakış", Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2.

Ertürk, S. (1984) Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları: 4, Ankara

Fidan, N., Erdem, M. (1991) Eğitime Giriş, Alkım Kitabevi, Ankara.

Güngör, G., Göksu, Alper (2013) Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkeler Arası Karşılaştırma, Celal Bayar Üniversitesi, Yönetim ve Ekonomi Dergisi 20(1).

Hanson, John W. ve Cole S. (1996). Brembeck, Education and the Development of Nations, New York; Holt, Rinehart ve Winston.

Hesapçıoğlu, M. (1989). Eğitim Planlaması ve Yönetimi, No:472, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Hesapçıoğlu, M., İnsan kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, Beta Basım, Yayın Dağıtım, İstanbul, 1994, s. 76.

J Hallak (1974) (Çeviren, Mahmut Adem) Eğitimde Maliyet ve Harcamalar, Talim Terbiye Dairesi Yayınları, Ankara.

Kaptan, S. (1984) "Kalkınmada Eğitimin yeri" Eğitim Bilimleri Sempozyumu Yayın No 136, Ankara.

Karagül, M. (2003). Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeyle İlişkisi ve Etkin Kullanımı, Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Antalya.

Karakütük Kasım ve Diğerleri(2003) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara. Kavak,Y. , Burgaz , B. (1994) Eğitim Ekonomisi (Seçilmiş Yazılar) Pegema No: 14, Ankara.

Kavak, Y, Burgaz,B (1994) Eğitim Ekonomisi. Seçilmiş Yazılar, Ankara, Pegem Yayınları, Yayın No: 14.

Koç H. (2006). "Eğitim Sisteminin Finansmanı" Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20.

Lipin, S (1997): "Şirket Evliliklerini Ateşleyen Faktör Küresel Gelişme", The Wall Street Journal, 21.07.07.

Mankıw, N./Romer, G. D./Weil, D.N. (1992), "A Contribution to the Emprics of Economic Growth," Quanterly Journal of Ekonomics, 152.

Petratis, P.E., and Stamatakis D. (2002) Growth end Education Level's A Comparative Analysis" Economics of Education Reviews 21.

Psacharopoulos, G (1998) "Education and Development A Review" The World Bank Research Observer, Vol. 3, No: 1 s. 99.

Savaş, V.F (1974) Kalkınma Ekonomisi, Sermet Matbaası, İstanbul.

Serin, N. (1977) Eğitim Ekonomisi, A.Ü. Eğt. Fak. Yayın No: 77, Ankara.

Serter, N. (1999) İşsizlik ve Çözüm, İşveren TİSK, Cilt 37, İstanbul.

Shavit Y, Walto, M. (1998) From School to Work: A comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Desinations. New York Oxford University Press.

Temelli, S. (2001) Türkiye'de Bütçe, Toplum ve Piyasa İlişkisi, İktisat Dergisi, Sayı:420.

Tezcan, M (1996) Eğitim Sosyolojisi,Feryal Matbaası, Ankara.

TUZCU, Gökhan (2006), "Eğitimde Vizyon 2023 Ve Avrupa Birliği' ne Giriş Süreci" http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupa Birliğine Giriş Süreci.

UNESCO İstatistik Bölümü (2001), Eğitim ve Okuryazarlık.

Ünal, I.L (1985). Eğitimin Ekonomik Değeri, Eğitim ve Bilim Dergisi, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Sayı: 75.

Ünal,I, L. (1985) "Eğitim ve Kalkınma", Eğitim ve Bilim, Cilt:10, Sayı:55, Mayıs.

Ünal, L. Işıl(1996) Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi, Epar Yayınları.

Wykstra, R. A, (1971). *Education and the Economics of Human Capital*. New York: Free Press.

Yavilioğlu, C. (2002) Kalkınmanın Anlambilimsel Tarihi ve Kavramsal Kökenleri, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Cilt 3, Sayı:2.

Yurt İ, (1994) Devlet Planlama Teşkilatında Eğitim Planlaması ve Uygulaması, AİBÜ Kültürel Etkinlikler, Bolu.

7.BÖLÜM

EĞİTİMİN HUKUKİ TEMELLERİ

*Prof. Dr. Kemal Oğuz ER**

1. GİRİŞ

Yüzyıllardır toplu olarak bir arada yaşayan insanlar bu beraberlikten doğan çeşitli sorunlarının, anlaşmazlıkların çözümünde başvurulmak üzere bütün toplumun uymak zorunda olduğu birtakım yazılı veya yazısız kurallar oluşturmuşlardır. Gerçek amacı, toplumda çatışmalara neden olmadan uyumlu bir biçimde birlikte yaşamayı sağlamak olan bu kurallardan yazılı olanları sade bir tanımlama ile "hukuk" olarak nitelendirilirken diğer kuralları Akyüz (1981), Bilge (1983) ve Görgün (1994) "din", "ahlak" ve "görgü kuralları" olarak sınıflandırmaktadır.

Din, ahlak ve görgü kuralları ile karşılaştırıldığında yazılı olması ve devletin ilgili organları tarafından belirlenmesinden dolayı daha güvenilir olan hukuk kuralları, diğerleri gibi kişiden kişiye, düşünceden düşünceye, toplumdan topluma hatta aileden aileye değişmediği yani çok daha nesnel olduğu için toplum yaşamını düzenleyen kuralların en önemlisi olarak gösterilmektedir.

Bilge (1983) herkesin üzerinde birleşeceği bir hukuk tanımının yapılmasının zor olduğunu belirtmekle birlikte hukuku; "toplum hayatında kişilerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü ile desteklenmiş bulunan sosyal kurallar bütünü" olarak tanımlamaktadır (Bilge, 1983, 24).

Görgün (1994, 32) hukuku "şekli" ve "özlü" olmak üzere iki ayrı şekilde tanımlamıştır:

Şekli tanım: Hukukun sadece konusu ve kaynağı hareket noktası alınarak yapılan ve amacını ihmal edip hukukun müspet yönünü ele alan tanımdır: "Hukuk, toplum yaşamını düzenleyen ve devlet müeyyidesi ile kuvvetlendirilmiş bulunan kurallar bütünüdür".

Özlü tanım: Özlü tanımda hukukun müspet yönü yanında fikri yönü de gösterilir: "Hukuk, toplumun genel yararını veya ortak iyiliğini sağlamak amacıyla (biçimi ne olursa olsun, kral veya parlamento, diktatör ve halk meclisi) yetkili makam tarafından

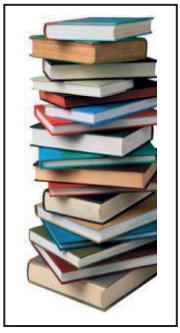
*Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

konulmuş ve etkinliğini sağlamak için, ilke olarak, müeyyide ile güçlendirilmiş bir toplu yaşam kuralıdır".

Türk Dil Kurumu (1983) ise hukuk kavramını beş ayrı anlamda tanımlamaktadır:

1. Toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların tümü. 2. Bu yasaları konu alan bilim. 3. Yasaların ceza ile ilgili olmayıp alacak verecek gibi davaları ilgilendiren bölümü. 4. Haklar. 5. Ahbaplık, dostluk. Görgün (1994), hukukun sağlamaya çalıştığı temel amacın, toplum yaşamında bir düzenin egemenliğini sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Görgün'e (1994) göre hukuk toplum düzenini ve barışı, toplumda güvenliği, eşitliği ve adaleti gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bilge ise (1983) hukukun genel olarak; toplum yaşamını düzenleme, sosyal ihtiyaçları karşılama ve adalet düşüncesini gerçekleştirme amaçlarını gerçekleştirmeye yöneldiğini belirtmektedir. Bilge (1983), insanın varlığını korumak ve geliştirmek için toplu yaşamak zorunda olduğunu toplu yaşamın sağlanabilmesi içinde güçlünün zayıfı ezmemesi, anarşinin egemen olmaması yani belli bir düzenin sağlanabilmesi için hukuk kurallarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

İnsanoğlunun varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan şeylerden biri de "eğitim"dir.



Toplumun yaşaması ve kalkınmasını devam ettirmek için, gelenek, görenek, din ve ahlak kurallarının, toplumun yaşam tarzının gelecek nesle aktarılması için, ayrıca, bireyin değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi ve yaşamına devam edebilmesi, gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilmesi için eğitim insan yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2006, 6). Eğitim sadece okulla sınırlandırılmamaktadır. Eğitimin gerçekleşmesi için beklenen davranış değişikliği sadece okullarda değil aynı zamanda ailede, sokakta, parkta, kahvelerde, ibadethanelerde de vb. olabilmektedir. Günümüzde bireyin okulda geçirdiği zaman, okul dışında geçirdiği zamanın yanında daha az yer tutmaktadır. Varış (1998) okula başlayan çocuğun, o güne değin altı yıl içinde pek çok şey öğrendiğini, okul saatleri dışında bireyin sosyal ve doğal çevre ile etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. O halde eğitim okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da okula paralel olarak çevrede süregelmektedir (Varış, 1998, 7). Birey ister informal anlamda evde, sokakta, parkta vb. isterse de okulda formal anlamda eğitim almış olsun, eğitim bireyler için alınması gereken bir haktır ve bireyin bu hakkı devlet tarafından yapılan anayasa ve yasalarla güvence altına alınmıştır. Örneğin Anayasamızın 42. maddesinde, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, eğitim hakkının devletin güvencesinde olduğu ve ne şartlar ve hangi kurallara göre yapılacağı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz. Eğitim ve

öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır. (http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm).

Hukuk bireylerin eğitim haklarını güvence altına almakla beraber, eğitim öğretimin yapıldığı ortamlarda belli başlı düzenlemelerin yapılmasına ve öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim ile ilgili ortaya çıkan bazı sorunların çözümünde yine hukuka başvurularak sorunlar çözülmeye çalışılmaktadır. Akyüz (1981), çocuk yuvasından başlayarak ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve hizmet içi eğitim kurumlarına kadar bu kurumları ilgilendiren kuralların, düzenlemelerin, sistemli açıklamaların "eğitim hukuku" ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Eğitim hukuku örgün eğitim kurumlarının organizasyonu, hukuki durumu, temel yapısı, yönetim biçimi, organları arasındaki ilişkileri, bunların temel hak ve görevlerini, öğretmen öğrenci gibi doğrudan doğruya okul içinde, içinde bulunmakla beraber veli gibi okulla ilişkisi olan kişilerin hukuki durumlarını düzenleyen hukuk kurallarının tümüdür (Akyüz, 1981, 38). Eğitim kurumları ile ilgili olan bütün yasal düzenlemeler eğitim hukuku ile yapılırken okul çağında olmayan bireylerin hakları "Çocuk Hukuku" altında başka bir hukuk dalı ile yapılmaktadır. Örneğin Türkiye'nin de 1989 da 191 ülke ile birlikte imzaladığı "Çocuk Hakları Sözleşmesi" gibi hukuksal düzenlemelerle, okul çağında olmayan bireylerin hakları garanti altına alınmıştır.

2. HUKUKUN TEMEL KAVRAMLARI

2.1. Anayasa: Anayasa, bir devletin kuruluşunu, örgütlenişini, temel organlarının işleyişini ve birbirleriyle olan ilişkilerini, devlet iktidarının el değiştirmesini düzenleyen ve kişilerin hak ve özgürlüklerini güvence altına alan kurallar bütünüdür (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 3).



Görgün (1994), anayasayı devletin temeli olarak tanımlamakta, devletin anayasaya göre biçimlendiğini (cumhuriyet, monarji gibi), kurulduğunu (devleti oluşturan kurumların örgütlenmesi) ve işlediğini (görevlerini yerine getirmesi) ifade etmektedir. Ayrıca, vatandaşların temel hak ve

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (1981). Eğitim Hukuku. (Ders Notu) Teksir No: 6. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi (EFAM).

Akyüz, Y. (1989). Türk Eğitim Tarihi. (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları No:160.

Bilge, N. (1983). Hukuk Başlangıcı. (5. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Demirel, Ö.(2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Görgün, Ş. (1994). Hukukun Temel Kavramları. (4. Baskı). Ankara: V.Yayınları.

Gözler, K. (1999). Türk Anayasaları. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları. (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr

Gözler, K. (2000). Kanun Hükmünde Kararnamelerin Hukuki Rejimi. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları. (On-line Doküman) WEB: www.Anayasa.Gen.Tr/ Khk.Htm; 20.4.2004.

Gözler, K. (2004). Anayasa Hukukuna Giriş. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları. s.13-19 (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr/anayasakavrami.htm. 15 Mayıs 2004.

Gözler, K. (2005). Anayasalar. (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr/kanun.htm.

Gözler, K. (2006). 1982 Anayasası. (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr/ 1982ay.htm.

Milli Eğitim Bakanlığım (2006). Milli Eğitim Temel Kanunu. (On-line Doküman) WEB: http://bilecik.meb.gov.tr/kanun/1739.htm.

Odyakmaz, Z., Kaymak, Ü., Ercan, İ. (2006). Anayasa Hukuku İdare Hukuku. İstanbul: İkinci Sayfa.

Office Of The High Commissioner For Human Rights (2006). İnsan hakları evrensel beyannamesi. (Türkçe Versiyonu) (On-line Doküman) WEB: http://www.unhchr.ch/udhr/lang/trk.htm.

UNICEF. Çocuk Hakları Sözleşmesi. (On-line Doküman) WEB: http://www.unicef. org/ turkey/ crc/_cr23a.html.

Türk Dil Kurumu (2006). Sözlük. (On-line Doküman) WEB: www.tdk.gov.tr.

Varış, F. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Alkım.

8.BÖLÜM

EĞİTİMİN POLİTİK TEMELLERİ

Doç. Dr. Hakkı KIZILOLUK

1. GİRİŞ

Eğitim bireye ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırarak onu önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda değiştirme, biçimlendirme ve geliştirme sürecidir.

Eğitim sözcüğü "eğmek" fiilinin kökünden türetilmiştir. O nedenle eğitim sözcüğü "eğmek", "değiştirmek", "biçim vermek" anlamlarını içermektedir. Gerçekten de eğitimde bir eğme, değiştirme ve biçimlendirme söz konusudur. Burada değiştirilmesi ve biçimlendirilmesi söz konusu olan insandır. Eğitim insanın, bilgi birikimi ve o bilgi birikiminin somutlaştığı davranışlar açısından mevcut haliyle yeterli düzeyde olmadığı varsayımına dayanmaktadır. Amaç insanın istendik olmayan davranışlarını belirleyip değiştirmek ve onların yerine istendik davranışlar kazandırarak insanı yeterli bir düzeye getirmektir.

Eğitim, insanın davranışlarını değiştirerek onu yeniden biçimlendirme işlevini okullar ve öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Yalnız her okul veya her öğretmen keyfi hareket edip kendi ideolojik, siyasal ve dinsel tercihleri doğrultusunda insanı biçimlendirme hakkına sahip değildir. Eğitimin önceden belirlenmiş genel ve özel amaçları vardır. Bu amaçlar ile nitelikleri belirlenmiş olan ideal insan tipi model alınmakta; değiştirme ve biçimlendirme işi bu modele göre yapılmaktadır.

Eğitimin amaçlarını bireye ve topluma yönelik amaçlar olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Eğitim bireye yönelik amaçları ile bireyi bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirmeye çalışmaktadır. Topluma yönelik amaçları ile de toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini, göreneklerini, hayat tarzını bireylere kazandırarak onları toplumsallaştırmakta ve toplumsal bir varlık haline getirmektedir.

Bireye ve topluma yönelik amaçlarını gerçekleştirebilmesi için eğitimin birtakım işlevleri yerine getirmesi gerekmektedir. İşlev, amaca dönük eylemler biçiminde tanımlanmaktadır (Tezcan, 1991: 43). Eğitimin amaçları ile işlevleri arasında yakın bir ilişki vardır. İşlevler amaçlara bağımlıdır ve amaçlar tarafından belirlenmektedir. Amaçlar değiştikçe işlevler de değişmektedir. Eğitimin işlevlerini toplumsallaştırma

işlevi, ekonomik işlevi, siyasal işlevi ve bireyselleştirme işlevi olmak üzere dört maddede toplamak mümkündür.

Eğitim toplumsallaştırma işlevi ile toplumun değerlerini, normlarını, kültürel birikimini yeni kuşaklara kazandırmaktadır. Bunu bireyleri sosyalleştirme ve kültürleme süreçlerinden geçirerek gerçekleştirmektedir.

Sosyalleşme kavramı toplumbilimciler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Toplumbilim Terimler Sözlüğünde sosyalleşmenin "Bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması ve toplumla bütünleşmesi süreci" biçiminde tanımlandığı görülmektedir (Ozankaya, 1975:100). Tezcan ise sosyalleşmenin tanımını "İnsanın, belli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelmesi" biçiminde yapmıştır (Tezcan, 1995: 38). Kültürleme ise bir toplumun kendi kültürünü üyelerine aktarma süreci biçiminde tanımlanmaktadır (Kızılçelik, 1992:275).

Eğitim ekonomik işlevi ile ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda, ihtiyaç duyduğu sayıda ve ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazanmış insan gücü yetiştirmektedir. Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda programlara ve okullara yönlendirerek bir iş veya meslek sahibi olmalarını sağlamaktadır. Onları, nitelikli bir üretici ve nitelikli bir tüketici haline getirmeye çalışmaktadır.

Eğitim bireyselleştirme işlevi ile de insanı bir birey haline getirmeye çalışmaktadır Bunun için insanın kalıtım yolu ile getirdiği potansiyel güçlerini, ilgi ve yeteneklerini belirlemekte ve geliştirmektedir. Böylece insanın kendini gerçekleştirmesine yardım etmektedir. Bireysel farklılıkları geliştirerek insanın ayırt edici nitelikler kazanmasını sağlamaktadır.

Konumuz gereği üzerinde ayrıntılı olarak durmamız gereken eğitimin siyasal işlevidir. Eğitimin siyasal işlevi, toplumlarda devlet sisteminin ortaya çıkması ve eğitim kurumlarının milli bir nitelik kazanmasıyla önem kazanmaya başlamıştır (Fidan ve Erden, 1986:52). İnsanlar arasındaki siyasal ilişkiler örgütlenip bir devlet biçimine dönüştükten sonra bundan eğitim de etkilenmiştir. Eğitimin amaçları ve işlevleri üzerinde birtakım değişiklikler olmuştur. Eğitimin mevcut işlevlerine siyasal işlev de eklenmiştir. Eğitim sosyalleştirme ve kültürleme işlevleri ile sosyal bir varlık haline getirdiği insanı siyasal işlevi ile de siyasal bir varlık haline getirmeye çalışmaktadır.

Her devletin bir siyasal sistemi ve o sistemin kuramsal temelini oluşturan siyasal bir ideolojisi vardır. Her devlet mevcut siyasal sistemini korumak ve varlığını sürdürmek istemektedir. Siyasal sisteminin dayandığı ideoloji ne olursa olsun bu istek her devlette şu veya bu ölçüde vardır. Bu çerçevede hem demokratik rejimlerde hem de otoriter rejimlerde bu isteği ve çabayı görmek mümkündür. Her devlet siyasal sistemine ve o sistemin dayandığı ilkelere sadakati öğretmektedir. Bir yerde devletin ayakta kalması ve varlığını sürdürmesi buna bağlıdır. Bunun bilincinde olan devlet kendisine sadık, kendisini destekleyen insanlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bu amacını gerçekleştirebilmek için de eğitime müdahale etmek, eğitimin amaçları ve içeriği üzerinde etkili olmak gereğini duymuştur.

Her siyasal sistemde bir yanda siyasal kararları alan yöneten veya yönetenler, diğer yanda ise bu kararlara itaat eden yönetilenler bulunmaktadır. Eğitim, siyasal işlevi ile mevcut siyasal sistemi korumakta ve bu sistemin gerektirdiği iyi yöneticileri ve iyi yönetilenleri yetiştirmektedir (Demirpolat, 1997:141).

Her bir siyasal sistemde hiyerarşik bir yapılanma söz konusudur. Bu hiyerarşik yapılanmanın en başında ve değişik kademelerinde yöneticiler bulunmaktadır. Cumhurbaşkanı, başbakan, bakanlar, valiler, kaymakamlar gibi. Bu yöneticiler devletin siyasal gücünü yukarıdan aşağıya doğru azalan oranlarda temsil etmektedirler. Dolayısıyla yukarıdan aşağıya inildikçe yetkiler azalmakta buna karşılık sorumluluklar artmaktadır. Bunlar, sahip oldukları yetki ve sorumluluklar çerçevesinde vermiş oldukları kararlarla ülkeyi yönetmektedirler. Siyasal karar mekanizmalarında bulunan bu yöneticilerin siyasal sisteme uygun kararlar vermesi ve eylemlerde bulunması beklenmektedir. Siyasal sisteme ters düşen, onunla örtüşmeyen kararlar sistemin varlığını tehlikeye düşürmektedir. O nedenle her sistem, yöneten konumunda olan herkesi eğitmek gereğini duymuştur. Yalnız, her siyasal sistemin "iyi yönetici" anlayışı birbiriyle örtüşmemektedir. Demokratik sistemlerde iyi bir yöneticide bulunması gereken niteliklerle otoriter sistemlerde iyi bir yöneticide bulunması gereken nitelikler birbirinden farklıdır. Tarih boyunca siyasal iktidarlar iyi yöneticiler yetiştirme konusuna büyük önem vermişlerdir. Bu amaçla çeşitli okullar açılmış ve çeşitli kitaplar yazılmıştır. Aristo'nun "Politika"sı, Eflatun'un "Cumhuriyet"i, Machiavelli'nin "Prens"i, Nizamülmülk'ün "Siyasetname"si bu amaçla yazılmış kitaplara örnek olarak verilebilir.

Ülkemizde de yönetici liderlerin ve memurların yetiştirilmesine her dönemde önem verilmiştir. Osmanlılar döneminde devletin korunması ve devlet işlerinin yürütülmesi için gerekli mülki ve idari kadroları yetiştirmek amacıyla okullar açılmıştır. Fatih döneminde açılan Enderun, Osmanlı İmparatorluğu'nun ilerleyen dönemlerinde açılan Bab-ı Ali Mektebi, Mekteb-i Mülkiye, Bab-ı Defterdari Mektebi bunlar arasında sayılabilir. Günümüzde yöneticilik özel bilgi ve yetenek gerektiren profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Gerek kamu kurum ve kuruluşlarında gerekse iktisadi ve ticari işletmelerde görev alacak yöneticiler yetiştirmek amacı ile fakülteler ve bölümler açılmıştır. Siyasal Bilgiler Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile kamu yönetimi ve işletme yönetimi bölümleri bunlara örnek verilebilir. Bir yandan da yönetimle ilgili kitaplar yayımlanmaktadır. Bu okullar ve kitaplar aracılığıyla öğrencilere bir yöneticide bulunması gereken bilgi ve beceriler kazandırılarak nitelikli yöneticiler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim siyasal işlevi ile iyi yöneticilerin yanında devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen iyi vatandaşlar da yetiştirmeye çalışmaktadır. Yalnız her siyasal sistemin farklı bir iyi vatandaş anlayışı vardır. Demokratik rejimlerde ussal düşünen, tartışan, eleştiren, hak arayan vatandaş tipi iyi vatandaşı ifade ederken; otoriter rejimler için suskun, edilgen, boyun eğen vatandaş tipi iyi vatandaşı (iyi yönetileni) ifade etmektedir (Demirpolat, 1997:142). Bu farklılıklara rağmen her siyasal sistemin iyi bir vatandaşta bulunmasını arzu ettiği bazı ortak nitelikler de vardır. Bunların başında mevcut düzene sadık olmak, devletin çıkardığı yasalara itaat etmek, devlete karşı görev

KAYNAKÇA

ALKAN, Türker, 1989 Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim, Gündoğan Yayınları, Ankara.

ARMAĞAN, İbrahim, 1983 Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, İzmir.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, 1989 Eğitime Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, 1994 Eğitime Giriş, Kadıoğlu matbaası, Ankara.

ÇAM, Esat, 1995 Siyaset Bilimlerine Giriş, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

ÇAM, Esat,1975 Siyasal Bilimlere Giriş, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

DEMİRPOLAT, Ayşe,1997 "Eğitim Demokrasi İlişkisi", Eğitim Bilimine Giriş (Editör:Leyla Küçükahmet), Gazi Kitapevi, Ankara.

FICHER, Joseph,2002 Sosyoloji Nedir, (Çeviren: Nilgün Çelebi), Anı Yayınları, Ankara, 2002

FİDAN, Nurettin ve Münire ERDEN, 1986 Eğitim Bilimine Giriş, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

FREYER, Hans,1963 Sosyolojiye Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara.

KALAYCIĞLU, Ersin ve Ali Yaşar SARIBAY,1986 "Tanzimat: Modernleşme Arayışı ve Siyasal Değişme", Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş, İstanbul.

KALAYCIĞLU, Ersin, 1984Çağdaş Siyasal Bilim, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

KAPANİ, Münci,1988 Politika Bilimine Giriş, Bilgi Yayınevi, Ankara.

KIZILÇELİK, Sezgin ve Yaşar ERJEM, 1992 Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü, Göksu Matbaası, Konya.

OZANKAYA, Özer, 1975 Toplum Bilim Terimler Sözlüğü, Dil Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

PRELOT, Marcel,1972 Politika Bilimi, Varlık Yayınları, İstanbul.

TANİLLİ, Server,1985 Devlet ve Demokrasi, Say Yayınları, İstanbul.

TEZCAN, Mahmut, 2003 "Eğitimin Siyasal Temelleri", Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Editör: Veysel Sönmez), Anı Yayıncılık, Ankara.

TEZCAN, Mahmut,1991 Eğitim Sosyolojisi, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

TEZCAN, Mahmut, 1995 Sosyolojiye Giriş, Feryal Matbaası, Ankara.

VARIŞ, Fatma, 1985 Eğitim Bilimine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

9.BÖLÜM

EĞİTİMİN BİLİMSEL TEMELLERİ

*Prof. Dr. Nevzat YİĞİT**

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bilim ise üzerinde anlaşılmış bir tanımı olmamakla birlikte, gerçeği sistemli bir şekilde bulmaya çalışma olarak ifade edilmektedir (Türkdoğan, 1995). Eğitim ve bilimi içeren eğitimin bilimsel temelleri ise eğitimin tanımında geçen temel ögelerin birbiriyle ilişkilerini incelemektedir. Başka bir deyişle, öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçler, öğretim programı, okul ve sınıf ortamı ile bunlarla ilgili tüm değişkenler incelenerek elde edilecek bilgileri sistemleştirmeye çalışmaktadır. Eğitimin temelinde 'davranış değişikliği', bilimin temelinde ise 'araştırma' vardır. Eğitimde davranış değişikliği için en etkili yolları aramak (search) sürekli yapılagelmesi gereken bir iştir (re-search). Bundan dolayı, öğrenmeyi bir anlamda araştırma olarak nitelendirmek mümkündür (Karasar, 1994). Araştırma yoluyla öğrenmek, bireye rahatsızlık veren bir durumu ya da problemi tanımlamak, problem için uygun çözüm yolları bulmak, verileri toplamak, elde edilen verileri düzenleyerek bir sonuca ulaşmayı gerektirmektedir. Bilimsel bilgiyi oluşturmak en az eksikle tam bilgiye ulaşmak demektir. Bilginin sürekli sorgulanması ya da doğrulanmaya çalışılması için belli aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle, araştırılması gereken her konunun ya da öğrenilmek istenen hemen her şeyin bir probleme dönüştürülmesi ve problemin doğasına uygun yöntemlerle çözülmeye çalışılması gerekmektedir.

Bu bölümde, öğrenilmesi gereken davranışların içeriğine ait bilgi yapıtaşlarının neler olduğu, bu bilgilere ulaşmak için nasıl bir araştırma sürecine girilmesi gerektiği ve araştırmaların nasıl raporlaştırılacağı üzerinde durulmaktadır.

* Trabzon Üniversitesi Ünversitesi

2. BİLİM-ARAŞTIRMA İLİŞKİSİ

İnsanoğlu var olduğu günden beri, bir yandan doğada ne olup bittiğini anlamak; diğer taraftan da doğayı kontrolü altına almak çabası içerisinde olmuştur (Şişman, 2006). Bu anlayış bilimde iki temel noktanın üzerinde durulmasını sağlamıştır: Anlayabilme ve kontrol.

Anlama çabası içerisindekiler ya da kuramsalcılar için bilim, ilişkilerin kavranmasına yönelik geliştirilen bilişsel içerikli çabalar ve ortaya çıkarılan bilgilerdir. Kontrol çabası içerisindekiler ya da uygulamaya yönelik bilim anlayışı, doğada insana yaşamında kolaylık sağlayan buluşlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilim var olan, ancak bilinmeyen ilişkiler bütününü araştırmaktadır. Yani doğal olaylar, olgular, davranışlar ve bunlar arasındaki ilişkileri sistemli bir şekilde açıklamaya, bulunamayan ilişkileri de mevcut bulgulara dayalı olarak kestirmeye çalışmaktadır.

Bilgiler, planlı ya da plansız olarak insanın çevresinden edindiği yaşantılar yoluyla edindiği verilerdir. Bu veriler, düzenli ve düzensiz olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Düzensiz bilgiler insanın duyarak, okuyarak, görerek kazandığı yüzeysel bilgiler ya da genel kültür düzeyindeki bilgilerdir. Düzenli bilgiler ise belli bir amaç ve program kapsamında kazanılan **sistemli bilgi**lerdir. Bu tür düzenli bilgilere bilim ya da ilim *(İlim kelimesi Arapçada, bilgi ve bilimin bir aradaki karşılığı olarak kullanılmaktadır)* denilmektedir (Çelikkaya, 2006).

Bilimin konusunu gözlenebilen olgular oluşturmaktadır. Yani bilim pozitiftir. Çünkü bilim olması gerekeni değil, olmakta olanı incelemektedir. Bu yönüyle bilim aynı zamanda rasyoneldir. Gözlemler yoluyla elde edilen verilerin temsil ettiği ilişkiler, akıl yoluyla incelenerek açıklanmaya ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

3. BİLİMİN GELİŞİMİ VE ÖZELLİKLERİ

Dünya tarihinde sırasıyla Mezopotamya, Mısır, Hindistan, Çin, Orta Amerika ve Güney Amerika bilimsel temelli çalışmaların yapıldığı yerlerdir. Bu uygarlık merkezlerinde, insanların bir arada yaşama ihtiyaçlarına dayalı olarak tarımı geliştirmek için sulamaya dayalı çalışmalar yapılırken, 18. Yüzyıl Avrupasında kök salan endüstri devrimi ile tüm dünya benzer bir yola yeniden girmiştir. Bilime ait ilk kayıtlar eski Mısırlılarda bulunmaktadır. Mısırlılar Nil Nehri'nin yükselip alçalması, etrafa zarar vermesi olaylarından etkilenerek takvimi, geometriyi ve haritacılığı geliştirmişlerdir. Eski çağda Yunanlılar Mısır, Çin ile Mezopotamya'nın matematik, astronomi ve tıp alanlarındaki bilgilerinden yararlanmışlardır. Böylece antik Yunan bilginlerinin bilime katkıları olmuştur. Yunan bilimi, Yunanistan kökenli değildir ve ilk olarak Anadolu'nun güneyBatı Ege kıyılarında ortaya çıkmıştır (McClellan ve Dorn, 1999). Bunu eski Romalıların ve nihayet İslam dünyasının katkıları izlemiştir. Sekizinci ve Dokuzuncu Yüzyıllarda, İslam Dünyası Yunan ve Hint dünyasından, Onikinci Yüzyıl'da Batı Avrupa da İslam Dünyasından eserlerin çevirisi yoluyla bilim, felsefe ve tıp alanlarında etkilenmiştir. Ancak dönüm noktası denilebilecek gelişmeler Aristo'nun çalışmalarını yeniden yorumlayan Farabi ile İbn Sina'nın ve Endülüs'te bu

açıklamaları geliştiren, Batı'da "Yorumlayıcı" olarak adlandırılan İbn Rüşd'ün Onyedinci Yüzyıl'da yeniliklere temel teşkil eden görüşleridir. Bu yenilikçi anlayış pozitif bilimin tam olarak kendisidir. Modern bilimin gelişiminde Doğu ile Batının ortaklaşa katkısı vardır. Sanayileşmeyi gerçekleştirme zorunluluğu duyan toplumlarda bilim daha hızlı bir gelişme göstermiştir. Batı mikroskop, cam, termometre, barometre, hava pompası, gaz gibi buluşlar yoluyla yeni araçlar vasıtasıyla bilimin hızla gelişmesine çok daha fazla katkıda bulunmuştur. Bu etkileşim bilimin din, dil, millet ayırımı yapılmadan tüm insanlığın ortak malı olmasının bir sonucudur. Bu bilimin tarafsızlık özelliği ile de ilgilidir. Bunun gibi bilimsel bilginin kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Türkdoğan, 1995):

1) **Tarafsızlık,** bilimsel bilgiler insanlığın ortak bilgisi olması özelliğine ek olarak, her türlü olgu ve durumların kişisel değer ve yargıların ötesinde olduğu gibi algılanması özelliklerini içermektedir.

2) **Doğruluk,** ulaşılmak istenen sonuca en az hata ile ulaşılması için gerekli ölçme araçlarının geliştirilmesi ve en doğru ölçümlerin alınması özelliklerini içermektedir.

3) **Kanıtlanabilirlik,** bilimsel verilerin her şart ve durumda tekrar edilebilmesi ve sonuçların aynı şartlarda gözlenebilmesini gerektiren bir özelliktir.

4) **Genelleyicilik,** bilim tek tek olgularla değil, olgu türleri ile uğraşmaktadır. Bilimin gözlem ve sınıflama ile başladığı düşünülürse, kapsamı sınırsız olgu sınıflarına ilişkin özellikleri genelleştirmek bilimin temel özelliklerinden biridir.

5) **Olması gereken değil, olanı inceleme** özelliği, bireyin isteklerine göre olması beklenen durumları değil, var olanı incelemeyi gerektirmektedir.

6) **Süreklilik,** bilimsel bilgiyi sıradan bilgiden farklı kılan özellik onun farklı ihtiyaçlara göre yenileştirilmesi gereğidir. Bu durum bilgi hazinesine yeni bilgilerin eklenmesini doğurduğu gibi, öte yandan da bilginin gelişkinlik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki özelliklere bağlı olarak hangi bilgi yapıtaşlarının, bilimsel bilgiyi oluşturduğunu açıklamakta yarar vardır.

Olgu: Doğrudan doğruya veya dolaylı olarak yapılan bir tek gözlem sonucunda saptanan ve istendiğinde herkes tarafından aynı şekilde tekrar gözlenebilen gerçeklere olgu denilmektedir. Olay ise alt oluşumlara yönelik durumlardır. Her gün yaşanan kazalar birer olay ise trafik anarşisi bir olgudur.

Kavram: Aynı gruptan olguların veya varlıkların ortak özelliklerini içeren anlamlara zihnimizde verdiğimiz isimdir. Örneğin 'tüylü olma', 'kanatları olma', 'uçma', 'yumurtlayarak üreme' gibi özellikleri olan kanarya, serçe, atmaca gibi canlılara zihnimizde verdiğimiz isim 'kuş'tur.

İlke (Genelleme): Kavramlar arası ilişkilerden çıkarılan yargılara genelleme denilmektedir. Sözgelimi suyun çok değişik biçimli kaplara konulmasıyla yapılan birçok

KAYNAKÇA

Balcı, A. (1997). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 2. baskı, 72TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.

Çelikkaya, H. (2006). Eğitim Bilimlerine Giriş (Eğitimcilik ve Öğretmenlik). 3. Basım, Alfa Yayınları, İstanbul.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Tekışık Ofset, Ankara.

Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 5. Basım, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara.

McClellan, J. E., Dorn, H. (1999). Science and Technology in World History. (Çev:Murat Alev). Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Türkdoğan, O. (1995). Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi. MEB Yayınları. İstanbul.

Demirtaş, T. (2002). Eğitimin Bilimsel Temelleri, "Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Adil Türkoğlu)", Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2. baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

10.BÖLÜM

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

*Prof. Dr. Aynur B. BOSTANCI**

1. GİRİŞ

Bilginin kolaylıkla her yerden elde edilebildiği günümüzde, bireylerin sadece bilgi değil tüm eğitim gereksinimlerinin daha üst düzeyde kasıtlı olarak ülkenin eğitim sistemince karşılanması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Atatürk'ün "Bir ülkenin en önemli, en mühim meselesi eğitimdir" sözü eğitimin bir toplum için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türk Eğitim Sistemi her yönüyle bilgi çağının gerektirdiği insanı yetiştirebilecek düzeyde, hatta onun önünde olmalıdır. Türk Eğitim Sisteminin tanınması, bu beklentilerin karşılanmasına yönelik değerlendirilebilmesi açısından önemlidir. Bu bölümde Türk Eğitim Sistemi, tarihi gelişimi, amaçları ve ilkeleri, örgütsel yapısı, Avrupa Birliği süreci ve 21 Yüzyıl'da Türk Eğitim Sisteminden beklenenler başlıkları altında ele alınmaktadır.

2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞİMİ

Türk Eğitim Sisteminin, günümüze kadar olan gelişim süreci incelendiğinde, "İslam Öncesi Dönem", "Osmanlılar Dönemi" ve "Cumhuriyet Dönemi" olmak üzere üç devreye ait belirgin özellikler gösterdiği görülmektedir (Erdoğan, 2002; Şişman, 2006). Bu nedenle Türk Eğitim Sisteminin tarihi gelişimi bu üç başlık altında açıklanmaktadır.

2.1. İslam Öncesi Dönemde Eğitim

Türk tarihinde Hunlar, Göktürkler ve Uygurlar olarak hüküm sürülen İslamiyet öncesi dönemde, eğitimin güçlü bir savaşçı olma, ata binme, kılıç kullanma gibi niteliklerin kazanılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu dönemde yerleşik bir eğitim kurumundan bahsedilemeyeceği gibi, örgütlü eğitim kurumlarının toplumsal yaşamı düzenlemeye yönelik çok sınırlı etkinliğe sahip oldukları görülmektedir (Gökçe, 2000; Erdoğan, 2002).

*Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

2.2. Osmanlı Döneminde Eğitim

Osmanlılarda eğitim söz konusu olduğunda ilk akla gelen kurum, Selçuklulardan devralınan medreselerdir. Osmanlılarda en ücra yerlere kadar yayılan medreselerde, çeşitli düzeylerde ilk, orta, yüksek kademe olmak üzere eğitim verilmiştir. Medreselerde ağırlıklı olarak dini, edebi ve felsefi eğitim verilmesinin yanında devletin ihtiyaç duyduğu alanlarda (müderris, kadı, din görevlisi, devlet memuru) insan gücü de yetiştirilmiştir. Bu dönemde medreselerin dışında Osmanlı İmparatorluğunun ilköğretim kurumları olan Mahalle (Sıbyan) mektepleri vardı. Eğitim şekli ezbere dayanan, Arap kültürü ağırlıklı dini eğitim verilen bu okullar, daha çok tarikat, tekke ve zaviyelerin etkisinde kalmıştır (Erdoğan, 2002; Fidan & Erden, 1991).

Ayrıca Selçuklu döneminde oluşturulup Osmanlı dönemi boyunca devam eden "Ahilik" de eğitim işlevi gören çok özgün bir kurum olarak bu dönemde tarihe geçmiştir. Ahilik sisteminde usta kalfa ve çıraklara meslek öncesi ve içi eğitim verilmiştir. Eğitim, mesleki, ahlaki ve askeri bir karakter taşımıştır (Erdoğan, 2002).

İlk olarak 1455 tarihinde Fatih Sultan Mehmet tarafından Enderun (Saray) okulları adıyla kurulan okullar da bu dönemin elit eğitim kurumları olarak yer almıştır. Yönetici ve devlet adamı yetiştirilmesi amaçlanan bu okulların Medrese ve Mahalle (Sıbyan) mekteplerinden farkı devşirme kanunu gereğince Hıristiyan tebanın çocuklarının da alınmasıdır. Bu okullara öğrenciler titizlikle seçilmiş, seçim sırasında modern zeka testlerine benzer testler kullanılmıştır. Enderun (Saray) okulları üstün zekalıların alındığı okullar olarak görülse de 18. Yüzyıl'dan itibaren özelliklerini yitirmiş, imtiyazlı grupların kontrolü altına girmiş 1908 yılında kapatılmıştır.

Yine Osmanlı döneminde kendi ülkelerinin dillerinde eğitim yapan misyoner ve azınlık okulları da vardır. Ülkede Amerikan, İtalyan, Fransız ve Rusların açtığı misyoner okulları da çoğunluktadır. 37 kentte, 73 Fransız okulu, 19 ilde 27 Amerikan okulunda eğitim verilmiştir. Yine bu dönemde İstanbul'da 83 İngiliz, 44 Rus, 24 İtalyan, Elazığ'da 83 yabancı okul; ayrıca Anadolu'da 2.228 kadar Rum okulunun da bulunduğu kaynaklarda yer almaktadır (Eşme, 2007).

Osmanlının yenileşme dönemi olarak bilinen 1773'ten Tanzimat fermanının yayımlandığı 1839'a kadar geçen dönemde Osmanlı Devleti başta askerlik kurumu olmak üzere çeşitli alanlarda yenilikler yapma gereği hissetmiştir. İlk kez Batıdan etkilenerek oluşturulan eğitim kurumları askeri okullar olmuştur. İlk askeri okullar arasında Mühendishane-i Barr-i Hümayun (Askeri Deniz Okulu), Mühendishane-i Berr-i Hümayun (Askeri Kara Okulu), Mekteb-i Harbiye (Harp Okulu), Musika-i Hümayun (Askeri Mızıka Okulu) ve Mekteb-i Tıbbıyye (Tıp Okulu) sayılabilir. 1839'da açılmaya başlayan Batılı sivil okulların eğitim şeklini benimseyen ve Rüştiye, İdadî, Sultanî, 1848'de Açılan Darülmuallimîn ve Darülfünûn da bu grup okullardandır. Bu okullar, bir bakıma bu günkü okulların çekirdeğini oluşturmuştur (Eşme, 2007; Fidan, Erden, 1991; Şişman, 2006; Erdoğan, 2002). Tanzimat döneminde sayılan bu orta dereceli okulların yanı sıra mesleki ve teknik öğretim alanında da gelişmeler sağlanmıştır. 1847 Ziraat Mektebi, 1857 yılında Orman Mektebi, 1859'da Mekteb-i Mülkiye

1873'te Maden Mektebi açılmıştır. Ayrıca 1870'te İlk üniversite olan Darülfünun İstanbul'da açılmıştır. Darülfünun, hikmet ve edebiyat, hukuk, doğa bilimleri ve matematik bölümlerinden oluşmuştur (Şişman, 2006). Bununla birlikte bu dönemde Umumiye Nezaretiyle (Genel Eğitim Bakanlığı) ilk defa sadece eğitimle ilgili bir bakanlık kurulmuş, 1869 da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) yayımlanmıştır. Eğitim sistemi de bu nizamnameye göre yeniden düzenlenmiştir. Buna göre Milli Eğitim örgütü, bu günküne benzer biçimde merkez ve taşra örgütü; ilk, orta ve yükseköğretim kademeleri olarak belirlenmiştir. Bu nizamnamede ilköğretimin zorunlu olması ilkesi de yer almıştır (Şişman, 2006).

Meşrutiyet döneminde ise (1918) II. Meşrutiyetin ilanı eğitim alanında yeni fikir ve görüşlerin oluşması ve Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinin yetişmesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde eğitim sisteminin millileştirilmesi, geleneksel ve modern okulların birleştirilmesi, ilk eğitim kurumlarının ülke genelinde yaygınlaştırılarak mecburi ve parasız olması ve latin harflerinin kabulü için birçok çalışma yapılmış fakat bir sonuç elde edilememiştir. Ancak laik eğitim kurumları olan idadiler (ilkokul) açılmış ve geliştirilmiştir. Kız öğrenciler için okuma olanaklarının geliştirilmesi ve üniversitelerin yeniden canlandırılması da bu dönemde gerçekleştirilmiştir. Özetle, Osmanlı imparatorluğunda 18. yüzyılın ikinci yarısında başlatılan ve Cumhuriyet'in kurulmasına kadar süregelen yenileşme hareketleri eğitim sistemini büyük ölçüde etkilemiştir (Fidan & Erden, 1991). Bu dönemde açılan okullar arasında ayrıca demiryolu, polis, maliye, belediye, vakıflar, sıhhiye alanlarında memur yetiştirmeye dönük okullarla, tiyatro ve konservatuar okulları sayılabilir. Ayrıca bu dönemde eğitim ve öğretmen konularıyla ilgili 10 dolayında dergi yayınlanmıştır (Şişman, 2006).

2.3. Cumhuriyet Döneminde Eğitim

Osmanlı İmparatorluğu 1914 yılında başlayan 1. Dünya Savaşı'ndan tüm gücünü yitirerek çıkmıştır. 1919 yılında Mustafa Kemal önderliğinde başlatılan Kurtuluş Savaşı kazanılmış ve 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Kurtuluş Savaşı sürecinde Mustafa Kemal Atatürk, ülkenin çok başlı eğitim sistemi gerçeğini iyi bildiğinden Kurtuluş Savaşı bitmeden 1921'de topladığı Maarif Kongresi'yle eğitime vereceği önceliği göstermiştir (Eşme, 2007). 1921'de Atatürk'ün önderliğinde düzenlenen Maarif Kongresinde ilkokul programlarının geliştirilmesi, ortaöğretim kurumlarının programları ve ders konuları ele alınmıştır. Bununla birlikte Cumhuriyet sonrası Türkiye'de okur yazarlık oranı düşük olduğundan öncelikle bu konuda seferberlik başlatılmıştır. Cumhuriyet kurulduktan 4 ay gibi kısa bir süre sonra 3 Mart 1924'te çok önemli bir adım atılarak Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) yasası çıkarılmış, bu kanunla bütün okullar Maarif Nezareti'ne bağlanmıştır. Bu dönemde millet mektepleri açılmış, eğitimde demokratikleşme ve laikleşme, kadın eğitimine önem verilmesi, milli dil ve tarih anlayışının geliştirilmesi sağlanmıştır. Cumhuriyet döneminin eğitimdeki ikinci önemli adımı olan Latin alfabesi 1928 yılında kabul edilmiş ve millet mektepleri, 1930'lardan itibaren köylerde halk okuma odaları 1932 yılından sonra da halk evleri açılmıştır. Cumhuriyet döneminde ilk, orta ve yükseköğretimde önemli sayısal

KAYNAKÇA

Anonim. (1981). Yükseköğretim Kanunu. http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr (İndirilme tarihi: 15.01.2015).

Anonim. (1999). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, Milli Eğitim İlgili Mevzuat I (Hazırlayan: Şükrü Ergit), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Anonim. (1999). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim İlgili Mevzuat I (Hazırlayan: Şükrü Ergit), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Anonim. (2007).1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/ (İndirilme Tarihi: 11.07.2007).

Anonim (2007). T.C. Anayasası. http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm (İndirilme tarihi: 11.07.2007).

Anonim. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://www.Resmigazete.gov.tr/eskiler/ 2011/09/ 20110914-1.htm (İndirilme tarihi: 15.01.2015).

Anonim. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ maarifmuf_0/ maarifmuf_ 1. html (İndirilme tarihi: 15.0.2015).

Anonim. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı. www.meb.gov.tr. (İndirilme tarihi: 15.01.2015).

Açıkalın, A. (1995). Toplumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: PEGEM.

Alkan C. (2001) "Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000'li Yılarda Yeniden Yapılandırılmasının Temel Esasları" Eğitimde Yansımalar VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Sempozyumu (11-13 Ocak 2001).

Arslan, C. A. & Gökkaya A. K. (2004). Avrupa Birliğinin Eğitim Politikalarının Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi*. 24 (3).

Arslan, M. M. & Erarslan, L. (2003).Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*,160.

Bahar, H. İ. (2007) Türk Eğitim Sistemi. http://www.turkishweekly.net (İndirilme Tarihi: 20.07.2007).

Başar, H. (1993) Eğitim Denetçisi. Ankara.

Pehlivan, İ. (1998) . Yönetsel Mesleki Ve Örgütsel Etik. Ankara: PEGEM.

Başaran, İ.(1994). Türk Eğitim Sistemi. Ankara.

Bayrakçı, M. (1995).Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Mevcut Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167).

Demirtaş, H. (2005). "Sınıf Yönetiminin Temelleri" Etkili Sınıf Yönetimi. Editör: Hüseyin Kıran. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2002). Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi. Sorunlar ve Çözümler. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eşme, İsa (2007). “Güncel Eğitim Sorunları". http://www.maltepe.edu.tr (İ.Tarih: 10.07.2007).

Fidan, N. & Erden, M.(1991). Eğitime Giriş. Ankara: Feryal Matbaacılık.

Gökçe, F.(1999). Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim. Ankara: Eylül Kitabevi.

Helvacı, M. A.(2004). Bir Sistem Olarak Okul. İlk günden Başöğretmenliğe. (Editör: Şule Erçetin). Ankara: Asıl Yayınları.

Jonson, K. F.; Jones E. M. (1998). Promoting Teacher Excellence: A Comparison Of Two Performance-Based Teacher Assessment Frameworks. (Teacher Assessment). *Education.* Summer, 118(4), 499(16).

Köklü, M.(1996). Etkili Denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2),259-268.

Lee, J.C.; Lam, W.P.; Yunglı, Y. (2003).Teacher Evaluation and Effectivenessin Hong Kong İssues and Challenges. *Journal Of Personnel Evaluation in Education*. 17(1) 41-65.

Nut S. (2000). A Model Performance Management Polıcy For Schools. Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations from 1 September.

Milli Eğitim Bakanlığı.“2001 Yılı Başında MEB-Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar” http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum2s1.htm- (İndirilme Tarihi: 10.07.2007).

Milli Eğitim Bakanlığı. “Avrupa Birliği İle İlişkiler”. http://digm.meb.gov.tr/ uaorgutler/ ab.htm (İndirilme Tarihi: 10.07.2007).

Milli Eğitim Bakanlığı. “Avrupa Birliği Eğitim Etkinlikleri”. http://www.meb.gov.tr /Stats/ Apk2002 (İndirilme tarihi: 10.07.2007).

Milli Eğitim Bakanlığı. “Türk Eğitim Sistemi”.http://www.meb.gov.tr MEB İstatistik 2002.htm (İndirilme Tarihi:10.07.2007).

Oktay, F. (1999). Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Ankara: Armağan Yayınevi.

Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M.(2006). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M.(2004).” Öğretim Liderliği. Ankara: PEGEM.

Taymaz, H.(1993) Teftiş Kavram İlkeler Yöntemler. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Taymaz, H. (1989). Okul Yönetimi. Ankara: Üniversitesi Basımevi.

11.BÖLÜM

EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

*Prof. Dr. M. Akif HELVACI**

İSTENMEYEN DAVRANIŞI OKUL MÜDÜRÜYLE ÖNLEMEYE ÇALIŞAN ÖĞRETMEN

Lisede sınıftaki öğrencilerden biri, öğretmen tahtaya yazı yazarken, çiğnediği sakızı tahtaya atıp yapıştırdı. Öğretmen sinirlenerek, bunu kimin yaptığını sordu. Sakız atan öğrenciden cevap gelmediği gibi, diğer öğrencilerden hiçbiri de bu öğrencinin ismini vermedi. Öğretmen bağırdı, çağırdı, buna rağmen kimse bir şey söylemedi. Öğretmen büyük bir kızgınlıkla sınıfı terk etti. Okul müdürünün makamına çıkarak olayı ayrıntılı bir şekilde müdüre anlattı. Müdür, bu davranışı yapan öğrencinin 10 dakika içerisinde makamına gelmesini emretti; buna rağmen öğrenci kendini ele vermedi. Verdiği süre dolduktan sonra okul müdürü elinde bir fındık çubuğu ile sınıfa geldi, son uyarısını yaptıktan sonra yine cevap alamadı. Son olarak okul müdürü bütün sınıfı, kız-erkek sıra dayağından geçirdi. Buna rağmen öğretmen de müdür de bu davranışın failini bulamadı (Okutan, M. (2006). Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar. Ankara: Öğreti Yayınları).

Öğretmen siz olsaydınız ne yapardınız?

1. GİRİŞ

Genel anlamda sistem, birbirleri ile ilişki içinde olan ve aynı amaca yönelik çalışan ögeler topluluğudur. Eğitim sisteminin her düzeyinde oluşan örgütler, birer açık sosyal sistem özelliği göstermektedirler.

İçinde bulunulan çağ bilgi çağı ve bu çağın gereklerini yerine getiren toplumlar bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedirler. Günümüzün yükselen değerleri arasında hızlı gelişme, yeni bilgi teknolojileri, hızlı değişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı örgütler, öğrenen örgütler, bilgi insanı öncelikle sayılmaktadır.

* Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

UNESCO'nun Cenevre'de 30 Eylül-5 Ekim 1996 tarihleri arasında gerçekleştirdiği 45. Uluslararası Konferansı'nda, eğitimsel değişmenin gücü ve toplumu derinden etkilemesinin geçmişten daha fazla olduğu ve bu değişmelerin başta okulu ve sınıfı etkilediği, bunun ise öğretmenlerin kilit konumunu tekrar ortaya çıkardığı önemle vurgulanmıştır. Diğer önemli bir vurgu ise değişim süreci içinde öğretmenin rollerinin arttığıdır (Güven, 1996).

Eğitim örgütleri, özellikle öğrencilere yeni davranışların kazandırıldığı, eğitim sisteminin üretim ve yaşatma alt sistemini oluşturan okullar, bir ülkenin sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel gelişimin temel lokomotifini oluşturmaktadır. Bir ülkenin kalkınmışlığı, önemli ölçüde yetiştirdiği insan gücünün niteliğine bağlıdır. Okulların bu denli önemli işlevi, eğitim sisteminde öğretmenin rolünü ve önemini de açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü, hammadde olarak sisteme giren öğrencileri işleyen ve sistemden ülkenin kalkınmasını sağlayacak ürün ya da çıktı olarak topluma sunan en önemli unsur öğretmendir (Helvacı, 2004).

Toplum, öğretmenlerden gün geçtikçe daha fazla şeyler beklemeye başlamıştır. Buna paralel olarak da öğretmenlerin hem yetiştirilmesi hem de sınıftaki etkinlikleri değişmiş ve çeşitlenmiştir. Değişimin önemli dinamiklerinden biri olan öğretmenlik ve öğretmenlerin rolleri de günümüzde hiçbir zaman olmadığı kadar farklılaşmıştır. Geleneksel eğitim anlayışı temeline dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımları, eğitim programları, eğitim felsefesi değişerek çağın insanını yetiştirmeye dönük, yeni öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim programları, eğitim felsefeleri ve etkinlikleri (yapılandırmacı eğitim anlayışı) eğitim sistemlerinin temelini oluşturmaya başlamıştır. Öğretmen, geleneksel eğitim-öğretim anlayışındaki rollerini terk edip, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen; işbirliğini teşvik eden, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturan, öğrencilerin bilimsel bilgi ve anlayışlarını kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayacak şekilde yönlendiren roller üstlenmek durumuyla karşı karşıyadır.

Bu bölümde, eğitim sisteminin özellikleri ve öğretmenin bu sistem içinde yeri, görevi, rolleri ve yeterlikleri daha açık ve sistematik bir şekilde tartışılmaktadır.

2. EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖZELLİKLERİ VE SİSTEM İÇİNDE ÖĞRETMENİN YERİ

Temel anlamda sistem, birbirleriyle karşılıklı ilişkisi olan ve birbirini düzenli bir biçimde etkileyen, dış çevre ile ilişkisi olan ögelerden oluşan amaçlı bir bütün ya da birleşik bir yapıdır (Koontz ve O'dennel, 1985; Cummings ve Worley, 1997). Sistem belirli kurallara göre ve bir amaca dönük olarak çalışmaktadır. Bu nedenle birlik ve bütünlük özelliği göstermektedir. Birbirini etkileyen ögeler topluluğu olarak da tanımlanabilen sistemin ögelerinden birindeki değişme diğerlerini etkilediğinden, sistem karmaşıklık özelliği göstermektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Sistemler genel olarak açık ve kapalı olarak iki temel şekilde sınıflandırılmaktadır. Açık sistemler çevreleriyle sürekli etkileşim halindedir, kapalı sistemler ise çevreleriyle etkileşimde bulunmamaktadırlar (Owens, 1998:43). Bu anlamda okullar da açık sosyal sistem özelliği gösteren örgütlerdir. Bir örgüte alt sistemler toplamı olarak bakıldığında, örgüt özel işlevleri bulunan 1) Alışveriş alt sistemi, 2) Üretim alt sistemi, 3) Uyarlama alt sistemi, 4) Yaşatma alt sistemi ve 5) Yönetim alt sisteminden oluşmaktadır.

Eğitim sisteminin üretim ve yaşatma alt sistemini oluşturan okulu, sistem çerçevesinde ele alarak, öğretmenin bu sistemde yerini ve önemini ortaya koymak, konunun daha iyi kavranmasını sağlayacaktır. Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan, sosyal açık sistem özelliği gösteren okulun *Girdi, Dönüşüm, Çıktı, Çevre ve Dönüt* olmak üzere beş önemli ögesi bulunmaktadır (Hanna, 1998:13).

a) Girdiler: Çevresindeki sosyal, politik ve kültürel ögelerce desteklenen ve bu ögelerin önerileri ve istekleriyle varlık kazanan, bununla birlikte çevreye eğitilmiş insan, düşünce ve hizmet sunan bir örgüt olarak okullar da açık sistem özelliği göstermektedirler. Okullar, Şekil 1'de görüldüğü gibi, daha geniş çevreden *girdi* kapsamında*;* toplumda var olan bilgi, insan, teknoloji, para (Hanson, 1996:107); bunun yanı sıra, binalar, kişisel malzemeler, kütüphaneler, oyun alanları, öğrenciler, danışmanlık servisleri, okul otobüsleri, spor alanları ve idari ofisler gibi girdiler almaktadırlar (Helvacı, 2004).

Girdiler dört biçimde ele alınmaktadır. Örgütün dönüşüm ya da işleme sürecinden geçirerek ürüne dönüştürdüğü girdilere *işlenen* girdiler denmektedir. Bir okul sisteminin işlenen girdisi öğrenci davranışlarıdır. Okulun işlenen girdileri bir süre sonra işleyen girdi haline gelmektedir. Okuldan eğitimini tamamlayıp sistemden çıkmış bir kişi öğretmen veya idari işgören olarak okul sistemi içinde yer almaktadır. İşlenen girdileri üretim sürecinden geçirerek ürüne dönüştüren güce *işleyen* girdi denmektedir. Okulda işleyen girdi eğitim işgörenleridir (öğretmen, yöneticiler, maarif müfettişler vb). Bir sistemde doğrudan üretim sürecinde kullanılmayan ama işgörenlerin sağlıklı çalışabilmesi için gereken dayanıklı ve tükenen girdilere gereksinim vardır. Örneğin okul binaları, sınıflar, sıralar, okulda kullanılan eğitim araç-gereçleri, makineler, su, elektrik, kömür, okulun temizliği için kullanılan maddeler gibi kullanılınca tüketilen girdilere de *tüketilen* girdiler denmektedir. Dördüncü tür girdi ise, *teknoloji* girdisidir. Teknoloji, önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek için elde bulunan tüm bilimsel bilgilerin, yapım yöntemlerinin, tekniklerin, araç-gereç ve aygıtların işe koşulmasıdır. Okulun yönetimini nitelikli kılan girdi yönetim teknolojisiyken, eğitimini nitelikli kılan girdiyse eğitim teknolojidir (Balcı ve Pehlivan Aydın, 2001: 5; Başaran, 2000: 40).

b) Dönüşüm - İşleme (transformation-throughput)***:*** Okul sisteminde girdi olarak alınan öğrenciler, eğitim-öğretim süreci ile dönüşüme uğratılarak, amaçlanan davranışları kazanmış bireylere dönüştürülmektedir. Okul olarak adlandırılan açık-sosyal bir sistem içinde dönüşümler, Şekil 1'de görüldüğü gibi örgütsel yapının alt sistemleri

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balcı, A. ve Pehlivan Aydın, İ. (2001). Anadolu Öğretmen Lisesi için Eğitim Yönetimi. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi. Nitelikli Okul. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.

Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PEGEM Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek. Ankara: Pegem A Yayınları.

Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol Ve Stratejileri. Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2 (349-363 s.)*

Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cummings, T.G ve Worley, C.G. (1997). Organization Development and Cgange. Sauth Western College Publishing. Cincinati, Ohio.

Çeliköz, N. (2006). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Eğitim Bilimine Giriş. Edit: Çağatay Özdemir. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz.

Duman, T. (1991). Türkiye'de OrtaÖğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi) Ankara, MEB, 1991, s.1.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Repa Eğitim Yayınları.

Güven, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu (UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi). Milli Eğitim Dergisi. Sayı:150, Mart, Nisan, Mayıs.

Hanna, D. (1998). "The organization as an Open System". Organizational Effectiveness and İmprovement in Education. Open Unıversty Presss.

Hanson, E.M. (1996). Educational Administration and organizational Behavior. ABD Electronic Publishing Services Inc.

Helvacı. M. A. (2004). Bir Sistem Olarak Okul. İlk Günden Başöğretmenliğe. Editör: Şule Erçetin, Ankara: Asıl Yayınları.

Helvacı, M. A. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları

Koontz, H. ve O'dennel, C. (1972). Prıncıples of Management: An Analysis of Managerial Functions. Mc Graw-Hill Kogakusha.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Owens, R.G. (1998). Organizational Behavior in Education. Prentice- Hall, Inc.

Sünbül, M. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Edit.

Özcan Demirel ve Zeki Kaya. Ankara: PEGEM A Yayınları.

Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: PEGEM A Yayınları.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı:150, Mart, Nisan, Mayıs.

12.BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÖZELLİKLERİ

*Prof. Dr. M. Akif HELVACI**

1. GİRİŞ

1980'den başlayarak dünyanın pek çok ülkesinde eğitimin birçok alanında temel yenileşme ve reform çalışmaları olduğuna tanık olunmaktadır. Bu girişimlerden bazıları ülkelerin kendilerine özgü iç koşullarından kaynaklanırken, pek çoğunun da bilgi toplumu, küreselleşme, ortak pazarlar gibi yeni oluşumların yanı sıra eğitim alanında yeni kuram, kavram ve uygulamalardan güç aldığını görmek mümkündür.

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacını ön plana çıkarmış, nitelikli insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu haline gelmiştir. Dünya bilgi toplumuna yönelirken gelişmiş ülkelerin birçoğu eğitim sektörünün yapısını ve öğretmenlik mesleğinin nitelik ve statülerini gündemde ön plana almıştır. Bilgi toplumuna doğru hızla ilerleyen bir toplumda eğitimin ve bu kesimdeki personelin toplum kalkınmasında yeri ve önemi ön plana çıkmış bulunmaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli unsurunu meydana getiren öğretmen, çağın gerektirdiği nitelikte insan gücünün yetiştirilmesinde çok önemli role sahiptir. Eğitim sisteminin amacına ulaşmasında, öğretmenin görev, rol ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesinin temelinde önemli ölçüde toplumda öğretmenliğe verilen değerin yattığı da bir gerçektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Büyük Önder Atatürk 24 Kasım 1928'de kendisine başöğretmenlik ünvanı verildiğinde, **"Bana rütbelerin en yücesi verilmiş bulunuyor"** beyanatını vererek öğretmenliğe verdiği önemi açık bir dille ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, toplumun beklentilerine cevap verebilecek, eğitimin kalitesini istenilen düzeyde gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip olması, onların bir meslek elemanı olarak çeşitli boyutlarda incelenmesini ve tanıtılmasını gerekli kılmaktadır. Bu

*Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

bölümde öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri, Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesi, öğretmenliğin mesleki sosyalleşmesi ve Atatürk'ün öğretmenliğe verdiği değer, konuları tartışılmaktadır.

2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE ÖZELLİKLERİ

Yüzyıllardır, "öğretmenlik bir meslek midir", "öğretmenlik bir sanat mıdır? yoksa sanat yönü de olan, bilimsel temellere dayalı bir davranış değiştirme mühendisliği midir? gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

"Öğretmenin kim olduğu; etkili öğretmenin hangi özelliklere sahip olması; hizmet öncesinde ve hizmet içinde nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin gerek Türkçe, gerekse İngilizce alan yazında binlerce araştırma bulmak mümkündür (Senemoğlu, 2001).

Öğretim işinin bir uğraş alanı olarak ortaya çıkmasıyla öğretmenlik mesleğinin doğduğu ve çok eskilere dayanan bir geçmişi olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin çok eski bir meslek olmasına rağmen bir meslek olarak kabul görmesinin oldukça yeni olduğu alan yazında vurgulanmaktadır (Özden, 2004).

Genel olarak öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Bu süreçleri gerçekleştiren kişiye ise öğretmen denmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmeni, belli konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan kişidir diye tanımlamak mümkündür. Son yıllarda, öğretmenlik, sanat yönü de olan, eğitim bilimleri bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliği olarak kabul görmektedir. Bu anlamda öğretmenin birinci derece de sorumlu olduğu husus eğitim yaşantılarını düzenlemek ve düzenlenen çevrede, eğitim durumunda örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Bu iki görev, öğretmeni hem bir bilim insanı hem de bir sanatkar gibi davranmaya yöneltmektedir (Bilen, 1986; Senemoğlu, 2001).

Öğretmenler günümüzde değişimle en fazla karşı karşıya kalan meslek gruplarından birisidir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çağımızdaki hızlı değişiklikler öğretmenlerin görevlerinde de önemli değişiklik ve gelişmelere yol açmaktadır (Helvacı, 2005).

Meslek, "bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, sürekli uğraş" anlamı taşımaktadır (TDK, 1012). Buna göre öğretmenlik mesleği denilince, öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme işi veya sürekli öğretme görevi anlaşılmaktadır.

Bir yaşamsal etkinlik olgusu olan meslek, toplumsal, kültürel ve ekonomik yapının ve teknolojinin gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmaktadır. Meslekler, genellikle gelişmemiş toplumlarda göreneksel olarak babadan oğula, az gelişmiş toplumlarda usta çırak ilişkisiyle öğrenilmekte, gelişmiş toplumlarda örgün eğitimle edinilmektedir. Çağdaş toplumlarda ise belirli diploma gerektiren profesyonel bir uğraş

niteliği kazanmaktadır. Bu olgu diğer çoğu meslekler gibi öğretmenlik mesleği için de geçerlidir.

2.1. Meslekleşme Ölçütleri

Tüm dünya da meslek olarak kabul edilen işlerin meslekleşmesinin birtakım ölçütleri ortaya konulmuştur. Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca koşullar şunlardır (Celep, 2004; Yaşaroğlu, 2005; Gündüz, 2004):

1. *Örgün mesleki eğitimden geçme/ uzmanlık bilgisine sahip olma:* Bir uğraş alanının meslek sayılabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, sahip olunması gereken bilgi ve beceri için bireyin belli bir eğitim programı kapsamında öğrenimden geçmiş olması gerekmektedir. Meslek ya da uzmanlık bilgi ve becerisi örgün eğitim kurumlarında verilmektedir. Öğretmen mesleği ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmak için, öğretmenlik bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi alabileceği bir öğrenim yaşantısı geçirmektedir. Günümüzde öğretmenler, eğitim fakültelerinde lisans ve bazı alanlarda lisans üstü düzeylerde verilen bir eğitimle yetiştirilmektedirler.

2. *Mesleksel kültüre sahip olma:* Mesleki kültür, üyelerin paylaştığı duyguları, normları, etkileşimleri, etkinlikleri, beklentileri, gizli sayıtlıları, inançları, tutumları ve değerleri içermektedir.

3. *Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme:* Mesleğe girişte denetim, büyük ölçüde sertifika, diploma vb belgelerle gerçekleştirilmektedir. Denetimi hem meslek örgütü hem de devlet gerçekleştirmektedir. En yaygın denetim ölçütü, meslekle ilgili eğitim aldığını ortaya koyan ilgili eğitim kurumlarınca verilen diplomadır. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine giriş denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. En çok denetlenmesi gereken, milli bir nitelik taşıması nedeniyle öğretmenlik olmaktadır. Günümüzde öğretmenlik mesleğine girişte uygulanan sınav (KPSS), mezun öğretmen adayları arasından en nitelikli olanlarını seçmeye çalışan eleyici bir sınavdır.

4. *Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme:* Bir uğraş alanının meslek sayılabilmesi için toplumca meslek olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Toplum tarafından meslek olarak kabul edilme, mesleğin hizmet alanının toplumca bilinmesi ve hizmetin o meslek elemanından karşılanmasının önemsenmesidir. İnsanların hak-hukuk sorunları karşısında başka meslek elemanlarına değil de avukatlara, eğitim için de öğretmenlere başvurması örnek olarak verilebilir.

5. *Mesleğin gerektirdiği temel değerler ya da meslek etik kurallarına sahip olma:* Meslek sahibi bireylerin birtakım değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu değerlerin ahlaki boyutunu da kapsayan etik değerlerdir. Mesleki etik kavramı,

KAYNAKÇA

Akçay, R.C. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Yönetimindeki Değişmelerden

Kaynaklanan Sorunları ve Bir Kariyer Sistemi Modeli. Ankara: Eğitim Araştırmaları Dergisi. Yıl:5, Sayı:18.

Akyüz, Y. (1993). Türk Eğitim Tarihi. (Başlangıçtan, 1993'e kadar). İstanbul: Kültür Üniv. Yayınları

Balcı, A. (2000). Örgütsel Sosyalleşme. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1995). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. Ankara: Anı Yayınları.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri. İlk Günden Başöğretmenliğe. Editör: Şule Erçetin. Ankara: Asıl Yayınları.

Gündüz, H.B. (2004). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Editör: M. Durdu Karslı. Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Helvacı, M. A. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. Ankara: NOBEL Yayınları.

Kartal, S. (2003). İlköğretim Okulu ve Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, (1989). Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I, II, III. Ankara.

Resmi Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun No: 1739 Sayı: 14574 Tarih: 24.06.1973.

Resmi Gazete. (1992). Öğretmen Andı. Ankara: Başbakanlık Basımevi, Sayı:21417.

Resmi Gazete. (2004). Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun. Kanun No: 5204, Sayı: 25516, Tarih: 07.07. 2004.

Silman, F. (2007). Sınıf İçi İletişim. Sınıf Yönetimi. Yeni Gelişmeler Doğrultusunda. Editör: Zuhal Cafoğlu. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: PEGEM A Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (1988). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

13.BÖLÜM

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE GELİŞMELER VE UYGULAMALAR

Prof. Dr. Atilla ÇİMER[*]

1. GİRİŞ

21. yüzyılın ilk yıllarının yaşandığı şu günlerde gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte artık roller de değişmektedir. Farklı bir dünya düzeni, küreselleşme, dünyaya açılma, yeniden yapılanma gibi değişim ve gelişmelerden sıklıkla söz edilmektedir. Ekonomi, sanayi, endüstri gibi sektörler eğitim sisteminden bu değişime uyum sağlayabilen, araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden yararlanabilen, düşüncelerini kolayca ifade edebilen ve ekip çalışması yapabilen bireyler yetiştirmesini beklemektedirler. Bu ise ancak etkili bir eğitim ve dolayısıyla öğretmenler aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Ayrıca, bir ülkede eğitimin gelişimi büyük ölçüde öğretmen kalitesinin arttırılmasına ve öğretmenlerin başarısına bağlıdır. Çünkü, öğretmen eğitimin temel unsurudur (Eskicumalı, 2004; Yaşaroğlu, 2006). Bu nedenle, etkili eğitimi gerçekleştirmede önemli görev ve sorumluluğa sahip öğretmenlerin de değişme ve gelişmeleri takip eden, anlayabilen ve yorumlayabilen, kendisini sürekli olarak yenileyebilen ve geliştiren, etkililik ve kalite gibi değer ve davranışları özümseyen bireyler olmaları kaçınılmazdır. Yapılan çalışmalar etkili öğretmenlerin düşünen, sorgulayan, araştıran, eleştiren, gelişim ve yeniliklere açık olan, kendini sürekli yenileyen ve mesleğini seven kişiler olduklarını belirtmektedirler (Gürşimşek, 1998; Çimer, 2004).

Öğretmenlik insanlık tarihinin en eski ve çok önemli mesleklerinden birisidir (Şanal ve Güçlü, 2005; Titrek, 2006). Hatta öğretmenlik mesleği mesleklerin mesleği olarak da tanımlanabilmektedir çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Eskicumalı, 2004). Öğretmenler bir milletin veya ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşımaktadırlar. Yetiştirdikleri bireyler aracılığıyla toplumu ve devleti geliştirmekte ve ilerletmektedirler (Yaşaroğlu, 2006). Bu nedenle, bir toplumun gelişmişlik düzeyi öğretmenlerinin gelişmişlik düzeyiyle orantılıdır. Öyle ki öğretmen yetiştirme mekanizmasının sağlıklı oluşmadığı veya sağlıklı işlemediği bir ülkede; mesleki eğitimin ve mesleki yaşamın da sağlıklı işlemesi de mümkün olamamaktadır. Bütün bunlar öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesinin bir toplum için ne kadar hayati olduğunu açıkça

[*] Trabzon Üniversitesi

göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin yetiştirildiği öğretmen eğitim programlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sebepledir ki öğretmen eğitimi konusu Türkiye'de üzerinde en fazla tartışılan ve yazılan konuların başında gelmektedir (Çimer, 2004; Titrek, 2006).

2. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN İLKELERİ

Bir alanda öğretmenlik yapabilmek için temel şart öğretilecek alan bilgisine hâkim olmak yani konuyu çok iyi bilmektir. Ancak, bu gerekli olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. İyi bir öğretmenin uzmanı olduğu konuyu öğrencilerin en iyi anlayabileceği şekilde öğretebilmesi de gerekmektedir. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi ve alan öğretimi bilgisi ile mümkündür (Bennett, 1993; Banks, Leach, ve Moon, 1999; Verloop, van Driel ve Meijer, 2001). Ayrıca, iyi bir öğretmen konusunu diğer alanlarla ilişkilendirebilmeli, öğrencilerini toplumsal gelişme ve değerlerden haberdar edebilmelidir. Bunun için de genel kültür bilgisine ihtiyacı vardır. Bu nedenle, öğretmenlik bilgisi temel olarak bu üç bilgiden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) düzenlemesine göre öğretmenlere bu bilgileri kazandırmak için hizmet-öncesi eğitim programlarında %50 alan bilgisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür derslerine yer verilmektedir. Ancak bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık gösterebilmektedir.

2.1. Alan Bilgisi

Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi üç alt başlıkta incelenmektedir: Konu alanı bilgisi, Alan eğitimi bilgisi ve Müfredat bilgisi.

Konu Alanı (İçerik) Bilgisi

Konu alanı bilgisi, öğretmenin öğrettiği branşla ilgili sahip olması gereken içerik bilgisidir (Banks ve ark., 1999; Verloop ve ark., 2001; Titrek, 2006). Öğretmenlikte ilk şart iyi bir alan bilgisine sahip olmaktır. Farklı disiplin alanlarında bilginin yapısı ve içeriği de farklıdır. Alan bilgisi, belirli bir alandaki konu bilgisine sahip olmanın ötesindedir. Öğretmen alanındaki temel kavram ve prensipleri bilmesine ek olarak, bilginin geçerliliği ya da geçersizliği, doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında sorgulama ve araştırma yapma yeteneğine de sahip olmalıdır. Bir fen bilgisi öğretmeni, örneğin fen bilgisinde temel kavramları, prensipleri, kısacası içeriği oluşturan bilgileri bilmesinin yanı sıra, araştırma sorusu oluşturabilmeli, hipotez kurabilmeli, fikirlerini test edebilmeli ve sonuçları değerlendirebilmelidir (Verloop ve ark., 2001). Kısacası, öğretmenler öğrencilere alanda kabul edilen doğruları aktarmanın ötesinde bilginin neden kabul gördüğü, neden gerekli olduğu ve diğer bilgilerle nasıl ilişkili olduğunu da açıklayabilmelidir.

Nitekim, YÖK'ün öğretmen yeterlikleri ile ilgili düzenlemesinin konu alanı bilgisi ile ilgili kısmında, iyi bir öğretmenden; "Konulara ilişkin eğitim programının öngördüğü düzeyin üstünde bilgi birikiminin olduğunu" ve "Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebileceğini" göstermesi beklenmektedir (YÖK, 2007).

Alan Eğitimi Bilgisi

Alan eğitimi bilgisi, alan bilgisinin bir alt dalıdır ve alandaki konunun nasıl öğretileceğinin bilgisidir. Bu da alan bilgisidir ancak onun öğretilebilirliği ile ilişkilidir. Öğretmenlikte alan eğitimi bilgisi kavramı ilk kez Shulman (1987) tarafından tanımlanmıştır. Konu alanı ya da içerik bilgisi ile alan eğitimi bilgisi arasında sıkı bir ilişki vardır (Banks ve ark., 1999). Etkili bir öğretim için, öğretmenin iyi bir konu bilgisine sahip olması gereklidir ancak yeterli değildir. Sadece konu bilgisine sahip olmanın etkili öğrenme ile sonuçlanacak bir öğretim yapmak için yeterli olmadığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Öğretmen adayının bu konu bilgisini en iyi şekilde nasıl öğreteceği konusunda da bilgi sahibi olması gerekmektedir (Bennett, 1993). Bu bilgi türünün öğretmen eğitimi sırasında öğretmen adaylarında geliştirilmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla öğretmenler için hem konu alanı hem de konu alanı eğitimi bilgisi vazgeçilmezdir (Titrek, 2006).

Alan eğitimi bilgisi öğretmenlere özgüdür ve bir öğretmen ile o alandaki bilim adamının bilgisi arasındaki farkı ifade etmektedir (Grossman, Wilson ve Shulman, 1989). Öğretmenlerin konuyu bilmelerine ilaveten, bu konuyu öğrencilerine en iyi şekilde nasıl öğreteceklerini de bilmeleri gerekmektedir. Örneğin 10 yaşındaki bir öğrenciye elektrik konusunu öğretmek için, basit bir elektrik devresi bilgisinin yanı sıra elektrik akımının devreden geçişinin çeşitli şekillerde gösterimi hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla alan eğitimi bilgisi bilginin öğrencilere en etkili şekilde sunulması için gerekli becerileri de içermektedir (Geddis, 1993). Böylece, öğretmen bilgiyi öğrencinin anlamlı hale getirmesini sağlayabilmektedir (Shulman, 1997).

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada dersin konusu için en uygun öğretim şeklinin seçilmesi önemlidir. Her konu ya da her öğrenci grubu için her öğretim şekli uygun değildir. Alan eğitimi bilgisi, öğretilecek konuya uygun yaklaşıma karar verilmesini ve içeriğin öğrenciler tarafından en iyi anlaşılabilecek şekilde organize edilip sunulmasını sağlamaktadır (Banks ve ark., 1999). Dolayısıyla, etkili bir öğretim için, öğretmenler konu alanına uygun öğretim strateji ve yöntemleri hakkında geniş bir repertuara sahip olmalıdırlar.

Alan eğitimi bilgisi ayrıca bazı konuların neden daha kolay ya da zor öğrenildiği ve farklı yaş ve öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin sınıfa getirdikleri ön bilgileri hakkındaki bilgiyi de kapsamaktadır. Eğer bu ön bilgiler bir kavram yanılgısını işaret ediyorsa, öğretmenler bunun nasıl tespit edileceği ve giderilebileceği konusunda da bilgiye sahip olmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara, Pegama Yayıncılık.

Asher, C. ve Malet, R. (1996). The IUFM and initial teacher training in France: socio-political issues and the cultural divide. *Journal of Education For Teaching,* 22,3:271-281.

Banks, F., Leach, J., ve Moon, B., (1999). New understandings of teachers' pedagogic knowledge.

In Leach, J. ve Moon, B. (Eds.) *Learners & Pedagogy*, London, Paul Chapman Publishing, 89-110.

Bennett, N. (1993). Knowledge bases for teaching. In Bennett, N. ve Carre. C. (Eds.) *Learning to Teach*. London, Routledge, pp. 1-17.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşünce Tarihi*, Ankara, Anı Yayıncılık.

Blackedge, R.C.R. (1994). The United Kingdom. In: Brock, C., ve Tulasiewicz, W. (Eds.) *Education in a Single Europe*, London and New York, Routlege, 277-295.

Blondel, D. (1991). A new type of teacher training in France: the Instituts Universitaires de Formation des Maitres, *European Journal of Education,* 26,3:197-205.

Bonnet, G. (1996). The reform of initial teacher education in France, J*ournal of Education for Teaching,* 22,3: 249-269.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.

Clarke, A. (1994). Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. *International Journal of Science Education* 16. 5: 497-509.

Çimer, A. (2004). A study of Turkish Biology Teachers' and Students' Views of Effective Teaching in Schools and Teacher Education. EdD Thesis, *The University of Nottingham School of Education, Nottingham, U.K.*

DfEE (Department for Education and Employment), (1998). *Teaching: High Status, High Standards: Requirements for Courses of Initial Teacher Training,* Circular No: 4/98, London.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, *Bilig,* 35: 133-149.

Dunne, M.M. Lock R, Soares, A.B. (1996) Partnership in Initial Teacher Training: after the shotgun wedding, *Educational Review*, 48, 1, 41-53.

Eskicumalı, A. (2004) Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. In Özden, Y. (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Pegema, s. 2-32.

Eşme, İ. (2003). Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.

Foster, R. (2000). Becoming a secondary teacher in France: a trainee perspective on recent developments in initial teacher training, *Educational Studies,* 26,1: 5-17.

Frey, N. V. ve Convey, F. (1994). France. In Brock, C. ve Tulasiewicz, W. (Eds.). 1994. *Education in Single Europe.* London, Routledge: 66-85.

Geddis, A.N (1993). Transforming subject matter knowledge. The role of pedagogical knowledge in learning to reflect on teaching. *International Journal of Science Education*, 15 (6): 673-683.

Grossman, P.L., Wilson, S.M. ve Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (ed.) *Knowledge Base For The Beginning Teacher*, pp. 23-36.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar**.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4: 25-28

Holyoake, J. (1993). Initial teacher training: the French view. *Journal of Education for Teaching,* 19,2: 215-226.

Horton, A. (1999). Recent changes in the context, content and process of initial teacher education in England and Wales. *TNTEE Publications*, 2,2:175-190.

Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11. 1: 33-49.

Jones, M. (2000). Becoming a secondary teacher in Germany: a trainee perspective on recent development in initial teacher training in Germany. *European Journal of Teacher Education,* 23,1: 65-76.

Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul, MEB Yayınları, No: 2168

Korthagen, F.A.J. ve Wubbels, Th. (1995). Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalisation of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1.1: 51-72.

Kron, F. W. (1994). Germany. In Brock, C. ve Tulasiewicz, W. (Eds.). 1994. *Education in Single Europe.* London, Routledge: 86-105

Küçükahmet, L. (1999). Türkiye'de öğretmenlik mesleği kazandırmanın tarihi gelişimi. In:

Küçükahmet, L. (Ed.) Öğ*retmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul, Alkım Yayınevi, 27-59.

Küçükoğlu, A. (2006). Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü). *Kastamonu Eğitim Dergisi* 14,2: 377-392.

Mclntyre, D. ve Hagger, H. (1993). Teacher's expertise and models of mentoring. In

Mclntyre, D,, Hagger, H. ve Wilkin, W. (Eds.) (1993). *Mentoring Perspectives on School Based teacher Education.* London: Kogan Page.

Milotich, E.U. (1999). Teachers and the teaching profession in Germany. In: Ashwill, M.A. (ed.) *The Educational System In Germany: Case Study Findings.* National Institute

of Student Achievement, Curriculum and Assessment Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.

Moon, B. (1998). The English Exception? International perspectives on the initial education and training of teachers, UCET (Universities Council for the Education of Teachers),

Occasional Paper No: 11, September 1998. http://www.ucet.ac.uk/op11.html (31/10/00)

NATFHE, (1999). *Handbook of Initial Teacher Training in England and Wales.* The

University and College Lecturers' Union, NATFHE, London.

Neather, E.J. (1993). Teacher education and the role of the university: European perspectives. *Research Papers in Education,* 8,1: 33-46.

Noffke, S. (1994) 'Action Research: towards the next generation', *Educational Action Research*, 2:1, 9 – 21.

Odabaşı, S. (2000). Concerns and Perceptions of Beginning Science Teachers. MA Thesis, *The University of Nottingham, School of Education, Nottingham, U.K.*

Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara, TTK Basımevi.

Sander, T. (1999) Recent trends in teacher education in Germany. *TNTEE Publications*, 2:2:119-127.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London, Jossey-Bass Publishers.

Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (1): 1-22.

Shulman, L.S.(1997) Those who understand: knowledge growth in teaching. In Moon, B. ve Mayes,

A.S.(Eds.) *Teaching and Learning in the Secondary School*. London, Routledge,pp.125-134.

Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18,1: 137-154.*

Tetenbaum, T. ve Mulkeen, T. (1986). Designing teacher education for the 21 Century. *Journal of Higher Education*, 57, 6: 621-636.

Titrek, O. (2006). Öğretmenlik Mesleği. In Erçetin, Ş. ve Tozlu, N. (Eds.). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Hegem Yayınları, ss. 309-336

Türer, A. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar -I- *ABECE Dergisi*, Mart-Nisan

Verloop, N., Van Driel, J., ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, *International Journal of Educational Research*, 35, 5:441-461.

Wallace, M. (1987) A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role, *Journal of Education for Teaching,* 13, 97-115.

Williams, A. ve Soares, A. (2000) The Power of Partnership: A study of the role of higher education in secondary postgraduate initial teacher training, London: ATL.

Wubbels, T. ve Korthagen, F.A.J.(1990). The effects of a pre-service teacher education programme for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching,* 16, 1:29-43.

Yaşaroğlu, F. (2006). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. In Ekiz, D. ve Durukan, H. (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul, Lisans Yayıncılık, ss: 231-263.

YÖK (Yükseköğretim Kurumu), (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. T.C. Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı, Ankara. http://www.yok.gov.tr.

YÖK (Yükseköğretim Kurumu), (2007). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve

Akreditasyon, T.C. Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı, Ankara. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.htm.

14.BÖLÜM

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR[*]

DENİZ ATI FABLI

Zamanların birinde bir deniz atı kendisine ait kaderini bulmaya karar vermiş. Çok uzaklara gitmeden önce bir yılan balığı ile tanışmış. Yılan balığı:

'Hey dostum, nereye gidiyorsun?'

'Kaderimi bulmaya' diye gururla cevap vermiş deniz atı.

'Öyleyse şanslısın. Bir ücret karşılığında bu hızlı paletleri alabilirsin böylece gideceğin yere daha süratli varırsın.' demiş yılan balığı.

'Vay canına! Bu harika.' diyerek parayı ödemiş deniz atı, ardından paletlerini giymiş ve iki kat daha hızlı bir şekilde yoluna devam etmiş. Daha sonra karşısına bir sünger çıkmış:

'Hey dostum, nereye gidiyorsun?'

'Kaderimi bulmaya' diye tekrarlamış deniz atı.

'Öyleyse şanslısın, küçük bir ücret karşılığında sana bu jet hızındaki kaykayı veririm ve bu kaykayla sende çok daha hızlı seyahat edebilirsin.' demiş sünger.

Böylece deniz atı geri kalan parasıyla kaykayı satın almış ve denizde beş kat daha hızlı yol almış. Daha sonra bir köpek balığıyla karşılaşmış:

'Hey dostum nereye gidiyorsun?'

'Kaderimi bulmaya' diye cevap vermiş yeniden deniz atı.

Köpek balığı kocaman açık olan ağzını göstererek, 'Eğer bu kestirmeyi kullanırsan, zamanının büyük bir kısmından tasarruf edebilirsin.' demiş.

'Harika, sağ ol dostum.' diyerek köpek balığının içine yenilip yutulmaya doğru ilerlemiş deniz atı.

Bu fablın ana fikri: Eğer nereye gittiğinden emin değilsen, beklediğinden farklı bir yere ya da hiç bilmediğin bir yere gitmek zorunda kalabilirsin (Mager, 1984).

[*] Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

1. GİRİŞ

Son yılların en önemli olgusu *küreselleşme* olgusudur. Bu yeni olgu aynı zamanda okulların işlevlerini etkilemekte ve yeni değerlerin üretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, okulların da küreselleşen bir dünyaya uyum sağlayan bireyler yetiştirmeleri için geleneksel rollerini bırakmaları gerekmektedir.

Çağımızda bilim, teknoloji ve sosyal yaşam alanında baş döndürücü bir değişim yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim bilgide hızlı bir artışa ve bazı alanlarda var olan bilgilerin üç-beş yıllık kısa bir sürede güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Bu durum toplumsal yaşamın birçok alanında da değişimi zorunlu kılmaktadır. Günümüzde bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen ve bilgileri yayan toplum ya da kişiler güçlü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, günümüz toplumlarının gereksinimi olan insan özellikleri artık değişmiştir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının da yapısal değişimler geçirmeleri gerekmektedir.

Öğretimin eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığı, yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz bireyleri ve toplumlarının gereksinimlerini yeniden sorgulamak zorunda kalmışlardır. Bu yüzden okulların yeniden yapılandırılmasına duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bugün artık herkes yeni reformların gerekli olduğundan söz etmektedir. Çağdaş yaşamın gerektirdiği yaşam biçimine uyum sağlayan bireylerin yetişmesi için öğretmenlerin yeni yaklaşımları bilimleri ve kullanmaları gerekmektedir. Bu yaklaşımları kullanabilen öğretmenler ancak teknolojiyi kullanabilen, yaratıcı davranışlar geliştirebilen, eleştirisel düşünebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, her türlü bilgiyi yapılandıran ve zeka potansiyelinin farkında olan öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunacaktır.

2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Yaşam boyu öğrenme dünyayı ve kendini anlama demektir. Yeni bilgi, beceri ve güç kazanma, asla kaybetmeyeceği gerçek değer demektir. Yaşam boyu öğrenme bir şeyler yaratma ve dünya daki yeni güzelliklerin farkına varma demektir. Yaşam boyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir (Koç, 2005).

Günümüzde üretilen bilginin niteliğinde önemli bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim sürecinde bilgi olağan üstü bir şekilde hızla değişime uğramaktadır. Bu değişim bireylerin, toplumların öğrenme biçimlerini etkilemektedir. Dolayısıyla bireylerin okulda öğrendikleri bilgiler onların yeni duruma uyum sağlamaları için yeterli olmamaktadır. Bilginin yanında bu bilginin üretildiği kurumlarda meydana gelen değişim kurumlar açısından yeni öğrenme anlayışlarını oluşturmaktadır. Yeni döneme bireylerin uyum sağlayabilmesi için yaşam boyu öğrenme anlayışı diğer bir değişle "Beşikten mezara kadar öğrenme" anlayışı içerisine girmeleri gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilmesi için şu becerileri geliştirmelidir:

1. Kendi öğrenmesini nasıl yöneteceğini ve kendini nasıl güdeleyebileceğini bilme,
2. Değişen dünyaya nasıl uyum sağlayacağını bilme,
3. Etkili öğrenme ve bireylerle iletişim kurmak için geniş bir strateji repertuarına sahip olma,
4. Öğrendiklerini uygulama ve belleğini geliştirme,
5. Geriye dönerek düzeltme ve geliştirme (Day, 1999).

Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin değişmesi vardır" (Özden, 2002). Örgün eğitim geleneksel işleyişiyle öğrenmede yaşama yakın bir işleyiş sergilememektedir. Bunun en önemli nedeni konu merkezli yaklaşımların uygulanmasıdır. Bu yaklaşımda öğretmen bilginin kaynağıdır. Öğrencinin öğrenmesi uyarıcı tepki ilişkisiyle açıklanmaktadır. Burada öğrenci tepkileriyle öğrendiğini göstermeli ki öğrendiği belli olsun. Türkiye'de okullarda öğrenci merkezli yaklaşıma geçildiği ifade edilse de uygulamada bundan çok uzak uygulamalar bulunmaktadır. Buna karşın geleneksel öğrenme yöntemi çağımız gerçeklerinden uzak olan olumsuzluklarını yaşam boyu öğrenme anlayışı uygulamalarıyla ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen bilgi kaynaklarına ulaşmada rehberdir. Öğretmenlerde öğrenciler gibi öğrenenlerdir. Bireylerin yaratıcılıkları ön planda tutularak gruplarla çalışma ortamları oluşturulmaktadır.

Küreselleşme, bilim ve teknolojideki gelişmeler günümüz toplumunun insanını etkilemektedir. Günümüz toplumu yapısal olarak değişmiştir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumları çağın gereksinimlerini sorgulayarak yaşam boyu öğrenmenin zorunluluğunu ortaya koymaktadırlar. Yaşam boyu öğretim insana ve bilgiye daha çok yatırım yaparak, insanı bu yatırımın merkezine yerleştirmektedir. Esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatlarını sunmaktadır.

Yaşam boyu eğitimin amacı, bireyin yaşadığı toplumla ilişki kurmasıdır. Yaşam boyu öğrenme bireylerin yaşamı daha nitelikli olarak sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle bireysel gelişime katkıda bulunmaktadır.

Yaşamboyu Öğrenme Ögeleri;

Süreklilik: Eğitim süreci yaşamın ilk yıllarında başlayıp ölene kadar devam eden bir süreçtir. Bunun için okulların geleneksel rollerinden uzaklaşması gerekmektedir.

Yaratıcılık: Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı bireyleri yaşamın bir parçası haline getirmektir. Geleneksel okulların başarılı bireyine karşın bireylerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli ögelerinden biri kişilerin kendi kendilerine öğrenmeleridir. Bireyler soru sormayı öğrenmektedirler. Bireylerin anlamlı öğrenmeyi yaşamları boyunca sürdürmeleri için önemlidir (Day, 1999).

Yaşam boyu öğrenmenin terminolojisi çeşitli aşamalardan geçerek değişime uğrayarak bugüne gelmiştir. İçeriği 1970 yılların başında Unesco ve OECD'nin etkisiyle genişlemiştir. Özellikle 1990'dan sonra dünya da meydana gelen yapısal değişmelerden sonra uluslararası kuruluşlar yaşam boyu öğrenmeyi tartışmıştır. Haziran 1999 Avrupa Konseyinde yaşam boyu öğrenim için bilgi, beceri ve yeterliliği artırma ile ilgili beş anlamlı aktif öğrenme aktivitesi belirlenmiştir. Daha sonra benzer amaçla 2002'de Sofya'da uluslararası bir konferans düzenlenmiştir.

Sonuç olarak bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden yeni öğrenme anlayışına uygun eğitimin formal ve informal anlamda yeniden yapılanması gerekmektedir.

3. SERBEST ZAMAN EĞİTİMİ

Tarihsel süreç içinde ilkçağlardan günümüze kadar serbest zaman insanların yaşamında hep yer almıştır. Bu zamanın nasıl kullanıldığı ya da nasıl kullanılacağı çağdan çağa, devletten devlete, bireyden bireye farklılık göstermiştir. Günümüzün karmaşıklaşan yaşam biçimi içinde insanların zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaları önem arz etmektedir.

20 yüzyılda birçok etken, serbest zaman eğimini amaç ve işlevsel yönden değişime zorlamıştır. İnsan hakları, bilim ve teknolojideki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişmeler eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak serbest zaman eğitimini birey yararına değişmeye zorlamıştır. Serbest zaman eğitimi değişen eğitim anlayışı içinde önemli bir unsuru oluşturmaktadır. Aynı zamanda örgün eğitim dışında da eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak desteklemektedir. Eğitim süresinin içinde serbest zaman eğitiminin önemli bir yeri vardır (Torkildsen, 1992) İnsanın yaşadığı her ortamda sahip olduğu özellikler toplumsal yaşantıya yön vermektedir. İnsanın sahip olduğu özelliklerden biri de serbest zamandır. Günümüzde zamanın bu kadar önemli olduğu bir çağda bunun nasıl kullanılacağı eğitimin önemli konularından birini oluşturmaktadır.

Bu durum yalnızca insanların sorunu değil, aynı zamanda başta okullar olmak üzere bütün kurumların sorunudur.

Serbest zaman eğitimi kişinin bireysel tatminini sağlayan ve bireyi zenginleştiren, serbest zaman fırsatları sunan, toplum üzerinde serbest zamanın etkisini anlamayı gerektiren ve serbest zaman davranışlarını göz önünde bulundurmayı amaçlayan eğitim olarak tanımlanmıştır (Grafe ve Parker, 1987) Aslan'a göre bireyin boş zaman süresi a) uzun süreli boş zamanlar (çocukluk dönemi, toplumsallaşma süreci içinde pasif konumda olunan yaşam dilimi; yıllık izinler ve emeklilik dönemi), b) kısa süreli boş zamanlar (günlük çalışma saatlerinin dışında hafta sonları ve kısa süreli tatiller) olarak gruplanabilmektedir (Aslan, 2000).

Günümüz yaşam koşulları boş zaman değerlendirme eğitimini insanların yaşamlarının önemli bir parçası ve yenilenme aracı haline getirmiştir. Bu nedenle boş zaman

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K,Ü. (2003) Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Akınoğlu, O. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" Hacettepe Üniversitesi, Ankara, yayımlanmamış doktora tezi.

Akkoyun,M,Tekeder,H,Genç,Ö (2001) İnternet Tabanlı Eğitimde Web Sayfa Tasarımı ve Multi Medya Ögeleri İle Geliştirilmesi. Ankara.

Aslan, N, (2000) Üniversiteli Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Eğitimi, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 3 İzmir.

Alesandrini, K,Larson,L(2002) "The Effect Of Teaching On Constructıvısm", Clearing House, 00098655, Cilt 75, Bölüm 3.

Aycan, N, Aycan, Ş(1997)" Nasıl Bir Medya Eğitimi", 3.Sosyal Bilimler Kongresi, Adana.

Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara.

Balcı, A (Ocak-Şubat 1996). Etkili Okul ve Türkiye'de Uygulanabilirliği, Yeni Türkiye. Ankara: Yeni Türkiye Medya Hizmetleri.

Başaran, İ.E. (1992). Eğitim Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası,Ankara.

Başaran, İ. E (2000). Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul,Feryal Matbaası, Ankara.

Başaran, İ.E. (1992). Eğitim Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Beyker, K, B, (1983) "Common Sense About Teaching Thinking Skills" Education Leadership.

Beyer, B. K. (1988). Developing a Scope and Sequence For Thinking Skills İnstruction. Educational Leadership,

Bloomington IN. (ERIC Document Reproduction Service No: ED272432). Ağustos 2oo5'te httD://www.Ericdilzests.orlZ/Dre-924/critical.htm adresinden alınmıştır.

Bowman, 1987Patrick, J. 1. (1986). Critical Thinking In The Social Studies, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). In Search of Understanding The Case For Constructivist ClassrooMS Alexandria, Virginia, Association For Supervision and Curriculum Development Press.

Bradshaw, P, Chapman, C. & Gee, A. (2002) NCSL, Programmes ,Available online at: http://ruble.ultralab.net/programmes/ (accessed 15 şubat 2005.

Caine R, N and Caire G, (1995) "Reinventing Schools Through Brain Learning, Educational Leadership" April

Carol, T. M. (1989). Critical Thinking, Promoting It In The Classroom. ERIC-Education Resources Information Center, (ERIC Document Reproduction Service No: ED306554).

ÇELİK, V (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi**,** Pegema, Ankara.

Day, C, (1999) Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning Falmer Presss

Demirel, Ö, (2005) Eğitimde Program Geliştirme, Pegama Yayıncılık, Ankara.

Erstad, O. (2002). Norwegian Students Using Digital Artifacts In Project-Based Learning. Journal of Computer Assisted Learning, 18(4)

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23.

Erkoç, Z (2000). Ortaöğretimde Öğretim Lideri Profili ve Yönetimde Kalite, Human Resources.

Erkunt,H,(2002) "Web Tabanlı Eğitim Semineri"www.Google.com.07.08.07

Fındıkçı, İ (Ocak-Şubat 1996)." Öğreten Okuldan Öğrenen Okula"Yeni Türkiye. Sayı: 7 (Eğitim Özel Sayısı).

Gardner, H. (2000). "Eğitimli Akıl, Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde, Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi" Çeviren, Özden Akbaş. İstanbul, Morpa Yayıncılık, 2006.

Genç, H, N (2003) "Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 24.

Greafe, A, Parker, S, (1987) Recration and Leisure and Introductory Handbook, Venture Publishing in 1640, Oxford Circle State College.

Hart, L (2000) "How The Brain Work,A New Understanding of Human Learning" New York.

İşman, A (1998) Uzaktan Eğitim, Değişim Yayınları, İstanbul.

Jonassen, D. H., K. L. Peck, and B. G. Wilson. 1999. Learning With Technology, A Constructivist Approach. Columbus, OH, Prentice Hall.

Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. İstanbul Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Kaya, Z (2002). Uzaktan Eğitim, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Knaper, C, (1993) Contextual Influences on Student's Appoaches To Learning In Three Academic Departments, Queens University, Kingston.

Knaper, C, (1994) Instructional Development Center, Quens University, Personal Communication of The Short CPO Version, and Used in the Paper,

Koç, G, Köksal, N, Erdem, E (2005) Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegema Yayınları, Ankara.

Kraus, R, (1971) Recreation and Leisure in Modern Society, Tace USA.

Lambros, C, (2002) Problem Based Learning In K8 Classroom, Corwin Press, California.

Mager,R,(198).Prepare Aims Of Teaching. 3.Baskı. Palo Alto,Calif., Fearon.

Onur, B (1995). Gelişim Psikolojisi, İmge Kitabevi, Ankara.

Özden, Y, (2002). Eğitimde Yeni Değerler, 5. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özdemir, S(2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Patrick, 1986; Bowman, 1987,Patrick, J. (1986). Critical thinking in the social studies. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

San, İ, (1987). "Çocuğum ve Gencin Sanat Eğitimi" Milliyet Sanat Dergisi, s. 162.

San, İ, (1991) “Eğitimde Drama” TED İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Drama Semineri Açılış Konuşması, Ankara.

Selçuk, Z. (2004). “Bireyi Tanıma Teknikleri”, (Ed.) Kuzgun, Y**.** İlköğretimde Rehberlik**,** Nobel Yayınları, Ankara:

Tarman, S, (1999), Yaratıcılık Kuramları, Boyutları, Zeka ve Eğitimle İlişkisi, I. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu. Çanakale.

Todd, S, and, Shinzoto, S, (1999). “Thinking For The Future, Chilhood Education“ Vol. 75, Issue, 6

Torkildson, G, (1992). Leisure and Recration Management, Third Edition.

Ülgen G, (2002) Beyin Temelli Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Üstündağ, T, (2002) Yaratıcılık, Yaratıcılığa Yolculuk, Pegema Yayınları, Ankara.

Üstündağ, T, ve Diğerleri, (2006) Günümüzde Eğitimde Dramanın Yeri, Naturel Kitap Yayım Dağıtım, Ankara.

Wouds, D.R., (1991) “Issues in Implementatiton In A Otherwise Conventional Programme” Chapter 12, The Challenges Of Problem Based Learing.

Yenilmez, E (2000) İstatistik Öğretiminde Sanal Ortam Modelleri Üzerine Bir Çalışma, Ç.Ü. Fen Bil. Ens.

Yiğit,Y,Yıldırım, S,Özden, M,Y, (2000) “Web Tabanlı İnternet Yöneticisi” H.Ü. Eğitim Dergisi, Sayı, 19.

Eğitim Psikolojisi

Editör
Prof. Dr. Ayten ULUSOY

Yazarlar
Prof. Dr. Ayten ULUSOY
Prof. Dr. Abide AYTAR GÜNGÖR
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof. Dr. Güzin SUBAŞI
Prof. Dr. Gülsen BAĞCIOĞLU ÜNVER
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ

Gözden Geçirilmiş
6. Baskı

Ankara
2024

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

Editör: Prof. Dr. Ayten ULUSOY

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-961-1
e-ISBN : 978-605-170-962-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No:2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ULUSOY, Ayten
Eğitim Psikolojisi

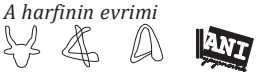
2024, Gözden Geçirilmiş 6. Baskı, xx + 460 sf., 16x24 cm
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

ISBN : 978-605-170-961-1
e-ISBN : 978-605-170-962-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim Psikolojisi, Psikoloji, Eğitim
Gelişim, Bedensel Gelişim, Devimsel, Bilişsel Gelişim, Ahlaki Gelişim, Toplumsal, Duygusal Gelişim, Kişilik Gelişimi, Cinsel Gelişim, Klasik Koşullanma, Edimsel Koşullanma, Sosyal Öğrenme, Gestalt Kuramı, Bilgiyi İşleme, Yapılandırmacı Öğrenme, Beyin Temelli, Güdülenme

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

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Öğretmenler bir ülkenin geleceğidir. Öğretmenler öğrencileri ulusal amaçlar doğrultusunda eğitme görevini üstlenmişlerdir. Yeni kuşakların niteliği, onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeştir. Öğretmenlerin bu görevi başarıyla yapmalarına yardım eden bilim, eğitim psikolojisidir. Eğitim psikolojisi bireyin nasıl geliştiğini, öğrendiğini ve eğitimini nelerin etkilediğini araştırarak öğretmenlere bilimsel bulguları ve yöntemleri sunar.

Bu kitap öğretmen adaylarına, eğitim psikolojisinin bulgu ve yöntemlerinden yararlanarak öğrencilerin tüm yönleriyle sağlıklı gelişebilmelerine ve onların gelişim ve öğrenme ilkelerine uygun öğrenme yaşantıları kazanmalarına yardımcı olmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu amaçla yazılan bu kitap, üniversitelerin öğretmenlik programlarındaki öğretmen adayları için YÖK'ün öğretmenlik meslek bilgisi programlarında yer alan Eğitim Psikolojisi dersinde kullanılabilecek bir kaynak kitap olarak tasarlanmıştır.

Ayrıca bu kitabın çocuğun gelişim ve öğrenme sürecini tanıyarak onunla bilinçli bir etkileşim kurmak isteyen anne ve babalara ve kendi gelişim ve öğrenme sürecini öğrenerek bilinçli ve kaliteli bir yaşam sürdürmeyi hedefleyen tüm bireylere katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Kitabın tasarlanmasında YÖK-KUR tanımına uygun olarak Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programındaki diğer derslerle ilişkisine, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, farklı eğitim kademelerinde ve farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının gereksinimlerini karşılayabilmesine, öğrendiklerini meslekle-rine kolaylıkla aktarabilmelerine ve öğrencilerin zevkle okuyabilecekleri bir kaynak olmasına özen gösterilmiştir.

Kitapta genel olarak yedi ünite Gelişim Psikolojisi, on ünite Öğrenme Psikolojisi ile ilgili toplam on yedi ünite yer almaktadır. Kitaptaki her ünitenin başında ünitenin hedefleri, ana hatları belirtilmiş, ünitenin içerdiği bilgiler örneklerle açıklandıktan sonra bu bilgilerin eğitime yansıması, özet, değerlendirme soruları ve kaynaklara yer verilmiştir.

Kitapla ilgili olumlu ve olumsuz eleştirilerinizi iletmenizden mutlu olacağımızı bilmenizi istiyoruz.

Kitabın tüm öğretmen adaylarına ve ilgililere Eğitim Psikolojisi alanında katkıda bulunmasını dileriz.

Tüm Yazarlar Adına
Editör
Prof. Dr. Ayten ULUSOY
Şubat, 2007

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Ayten ULUSOY

1953'te Ankara'da doğdu. Kız Teknik Yükseköğretmen Okulu Giyim Bölümünden 1974'te mezun oldu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde 1979 yılında yüksek lisansını, aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde 1988 yılında doktorasını tamamladı. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde 1992'de yardımcı doçent, 1998'de doçent, 2004'te profesör oldu. Alanında yayınlanmış çok sayıda makalesi, ulusal ve uluslararası kongre bildirileri ve ortak yazarlı 3 kitabı vardır. Şubat 2011'de emekli olmuştur.

Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR

1954 yılında doğdu. 1977 yılında Kız Teknik Yükseköğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünü bitirmiştir. 1983 yılında Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında yüksek lisans, 1989 yılında aynı anabilim dalında doktora derecesini almıştır. 2001 yılında Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında doçent, 2006 yılında aynı dalda profesör unvanı almıştır. Halen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

1968 yılında Feke/Adana'da doğdu. 1989 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundan mezun oldu. 1992 yılında aynı okulda Çocuk Gelişimi Anabilim dalında yüksek lisansını, 1997 yılında doktora programını tamamladı. 1993-1999 yılları arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak, 1999-2003 yılları arasına Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde, 2003-2009 yılları arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak çalıştı. 2009 yılından beri Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde çalışmaktadır.

Prof. Dr. Güzin SUBAŞI

1951 yılında Aydın'da doğdu. 1974 yılında Kız Teknik Yükseköğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünü bitirmiştir. 1983 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini, 1989 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. Prof. Dr. Güzin Subaşı 2006 yılında doçent unvanı almıştır. 2013 yılında profesör olmuştur. Halen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Prof. Dr. Gülsen BAĞCIOĞLU ÜNVER

1972 yılında Muğla'da doğdu. 1994'te Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programından mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 1997 yılında yüksek lisans ve 2002'de doktora öğrenimini tamamladı. 2012 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçent unvanı aldı. 1995 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında araştırma görevliliğine başladı. 2003'ten bu yana Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında öğretim üyeliği görevini sürdürmektedir.

Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliğinden 1993 yılında mezun olmuştur. 1996 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında birinci yüksek lisansını, 1998 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında ikinci yüksek lisansını tamamlamıştır. 2002 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora derecesini almıştır. 2013 yılında doçent olan yazar, halen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın ulusal ve uluslararası indeksli makaleleri, ulusal ve uluslararası bildirileri ve yedi kitap bölümü bulunmaktadır. Yazar, program geliştirme, program değerlendirme, yapılandırmacılık, öğrenme-öğretme kuramları, öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulaması, ders çalışma strateji ve tutumları ile epistemolojik inançlar konularında çalışmalar yapmaktadır.

ÜNİTELER VE YAZARLARI

1. Ünite: Eğitim Psikolojisi
Prof. Dr. Güzin Subaşı
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

2. Ünite: Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, Gelişimin Temel İlkeleri ve Gelişimi Etkileyen Faktörler
Prof. Dr. Gülsen Bağcıoğlu Ünver
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

3. Ünite: Bedensel ve Devimsel Gelişim
Prof. Dr. Gülsen Bağcıoğlu Ünver
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

4. Ünite: Bilişsel Gelişim
Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

5. Ünite: Ahlaki (Törel) Gelişim
Prof. Dr. Abide Aytar Güngör
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

6. Ünite: Toplumsal ve Duygusal Gelişim
Prof. Dr. Abide Aytar Güngör
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

7. Ünite: Kişilik Gelişimi
Prof. Dr. Abide Aytar Güngör
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

8. Ünite: Cinsel Gelişim ve Eğitim
Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

9. Ünite: Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar
Prof. Dr. Ayten Ulusoy
Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

10. Ünite: Davranışçı Yaklaşım - Klasik Koşullanma
Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

11. Ünite: Edimsel Koşullanma
Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

12. Ünite: Sosyal Öğrenme Kuramı
Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

13. Ünite: Bilişsel Yaklaşım - Gestalt Kuramı
Prof. Dr. Gülsen Bağcıoğlu Ünver
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

14. Ünite: Bilgiyi İşleme Kuramı
Prof. Dr. Güzin Subaşı
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

15. Ünite: Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı
Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

16. Ünite: Beyin Temelli Öğrenme
Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

17. Ünite: Güdülenme
Prof. Dr. Ayten Ulusoy
Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

Editör:
Prof. Dr. Ayten Ulusoy
Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **iii**

YAZARLAR HAKKINDA ..... **v**

ÜNİTELER VE YAZARLARI ..... **vii**

1. ÜNİTE **1**

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ **1**

GİRİŞ 2

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ VE ÖĞRETMEN 3

Eğitim Psikolojisi 3

Bilim 5

Psikoloji 7

Davranış 8

Eğitim 9

Öğretme ve Öğrenme 10

Öğretmen 12

EĞİTİM PSİKOLOJİSİNDE ARAŞTIRMA 14

I- Eğitim Psikolojisinde Araştırma Yapmanın Önemi 14

II- Eğitim Psikolojisinde İlke ve Kuram 15

III- Eğitim Psikolojisinde Kullanılan Araştırma Yöntemleri 16

A- Deneysel Yöntem 17

B- Betimsel Yöntemler 19

C- İlişkisel Araştırma 19

ÖZET 20

DEĞERLENDİRME SORULARI 21

KAYNAKÇA 23

2. ÜNİTE **25**

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, GELİŞİMİN TEMEL İLKELERİ VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN ETMENLER **25**

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 26

GELİŞİMİN TEMEL İLKELERİ 28

GELİŞİMİ ETKİLEYEN ETMENLER 29

KALITIM 30
ÇEVRE 31
A. Doğum Öncesi Etmenler 31
B. Doğum Sırası Etmenler 32
C. Doğum Sonrası Etmenler 32
1. Beslenme 32
2. Yorgunluk 32
3. Hastalık, Kazalar ve Savaşlar 33
4. Aile 33
5. Sosyoekonomik ve Kültürel Düzey 34
6. Eğitim 35
7. Arkadaş Grupları 35
8. Kitle İletişim Araçları 36
KALITIM VE ÇEVRE ETKİLEŞİMİ 36
ÖZET 37
DEĞERLENDİRME SORULARI 38
KAYNAKÇA 39

3. ÜNİTE 41
BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİM 41
BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİM 42
DOĞUM ÖNCESİ EVREDE BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİM 43
YENİDOĞAN BEBEĞİN BEDENSEL ÖZELLİKLERİ 45
Baş 45
Boy ve Ağırlık 45
Kemik ve Dişler 45
Sistemler ve Organlar 46
Refleksler 47
Duyuların Gelişimi 48
Görme 48
İşitme 48
Tat Alma 49
Koku Alma 49
Dokunma 49
0-6 YAŞTAKİ BEDENSEL GELİŞİM 50

Baş 50
Boy ve Ağırlık 50
Kemik ve Dişler 50
Kaslar 50
Sistemler ve Organlar 51
İç Salgı Bezleri 52
Hipofiz Bezi 52
Troid Bezi 52
Paratroid Bezleri 53
Böbrek Üstü Bezleri 53
Pankreas 53
Cinsiyet Bezleri 53
0-6 YAŞTAKİ DEVİMSEL GELİŞİM 53
7-18 YAŞTAKİ BEDENSEL GELİŞİM 56
7-18 YAŞTAKİ DEVİMSEL GELİŞİM 57
BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİMİN EĞİTİME YANSIMASI 58
Okul Öncesi Eğitim Basamağında Görevli Öğretmenler İçin Öneriler 58
İlköğretim ve Ortaöğretim Basamağında Görevli Öğretmenler İçin Öneriler .. 59
ÖZET 60
DEĞERLENDİRME SORULARI 61
KAYNAKÇA 64

4. ÜNİTE 65
BİLİŞSEL GELİŞİM 65
GİRİŞ 66
BİLİŞSEL GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 67
BİLİŞSEL GELİŞİM DÖNEMLERİ 71
1. Duyu-Motor Dönem (0-18 Ay/0–2 Yaş) 72
2. İşlem Öncesi Dönem (18 Ay-6 Yaş/2-7 Yaş) 74
3. Somut İşlemler Dönemi (6-12 Yaş/7-11 Yaş) 77
4. Soyut İşlemler Dönemi (12-18 Yaş/11-18 Yaş) 79
DİL GELİŞİMİ 81
Dil Gelişimine Yönelik Yaklaşımlar 81
Dil Gelişim Dönemleri 83
1. Ağlama Dönemi 83

2. Agulama Dönemi ... 83
3. Cıvıldama Dönemi ... 83
4. Tek Sözcük Dönemi ... 84
5. İki Sözcük Dönemi ... 84
6. Telgraf Konuşma Dönemi ... 84
7. Uzun Cümleler Dönemi ... 85
Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler ... 85
BİLİŞSEL GELİŞİMİN EĞİTİME YANSIMASI ... 86
ÖZET ... 88
DEĞERLENDİRME SORULARI ... 90
KAYNAKÇA ... 93

5. ÜNİTE ... 95
AHLAKİ (TÖREL) GELİŞİM ... 95
AHLAKİ (TÖREL) GELİŞİM ... 96
AHLAKİ GELİŞİM KURAMLARI ... 98
Psikanalitik Kuram ... 98
Bilişsel Gelişim Kuramları ... 99
J. Piaget'e Göre Ahlaki Gelişim ... 100
Ahlaki Gerçekçilik (Başkalarının Kurallarına Uyma) Aşaması ... 100
Ahlaki Özerklik (ya da Görecelik) Aşaması ... 101
L. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı ... 102
Toplumsal Öğrenme Kuramına Göre Ahlaki Gelişim ... 108
Ahlaki Tutumun Belirleyici Ögesi Olarak Pekiştirme ... 109
Ahlaki Yasaklar Koymada Cezalandırmanın Rolü ... 109
Toplumsal Modellerin Çocukların Ahlaksal Davranışları Üzerindeki Etkileri ... 111
C. Gilligan'ın Ahlaki Gelişime İlişkin Görüşleri ... 112
ERGENLİKTE AHLAK GELİŞİMİ ... 113
AHLAKİ (TÖREL) GELİŞİMİN EĞİTİME YANSIMASI ... 114
ÖZET ... 115
DEĞERLENDİRME SORULARI ... 117
KAYNAKÇA ... 120

6. ÜNİTE 121
TOPLUMSAL VE DUYGUSAL GELİŞİM 121
TOPLUMSAL VE DUYGUSAL GELİŞİM KURAMLARI 122
E. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı 122
Duygusal Bağlanma Kuramları 129
Etholojik Kuram 130
Örgütlenmemiş/Yönlendirilmemiş Bağlanma 133
Baba-Bebek Bağlanması 135
TOPLUMSAL GELİŞİM 136
Aile ve Toplumsallaşmadaki Etkileri 137
Toplumsal Becerilerin Geliştirilmesinde Arkadaş İlişkileri 139
Oyun ve Toplumsal Becerilerdeki Rol 142
DUYGUSAL GELİŞİM 144
Genel Duygu Türleri 144
Duyguları Etkileyen Etmenler 146
Öz-Bilinçli Duygular 147
Duygusal Öz Düzenleme (Emotional Self-Regulation) 148
Duygusal Gelişim Aşamaları 149
Bebeklik Döneminde Duygusal Gelişim (0-2 Yaş) 149
İlk Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim (2-8 Yaş) 150
Okul Çağında Duygusal Gelişim (8-12 Yaş) 150
İlk Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim (12-16 Yaş) 151
Son Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim (16-20 Yaş) 151
TOPLUMSAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİN EĞİTİME YANSIMASI 152
ÖZET 153
DEĞERLENDİRME SORULARI 155
KAYNAKÇA 156

7. ÜNİTE 157
KİŞİLİK GELİŞİMİ 157
KİŞİLİK VE GELİŞİMİ 158
Kişilik 158
Karakter 160
Mizaç 160
Öz (Benlik) Kavramı ve Gelişimi 162
1. Öz Farkındalık (Self-Awareness) 164

2. Öz Saygı (Benlik, Kendilik Saygısı) ve Gelişimi 165
Kimlik, Toplumsal Kimlik, Cinsiyet Kimliği 167
Cinsiyet Kimliği (1,5-2 Yaş) 169
1. Cinsiyet Değişmezliği (3. ya da 4. Yaştan İtibaren) 169
2. Cinsiyetin Sürekliliği 170
KİŞİLİK GELİŞİMİNİN EĞİTİME YANSIMASI 170
ÖZET 171
DEĞERLENDİRME SORULARI 173
KAYNAKÇA 175

8. ÜNİTE 177
CİNSEL GELİŞİM VE EĞİTİM 177
CİNSEL GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 178
CİNSEL GELİŞİM DÖNEMLERİ 180
1. Oral Dönem (0-1 Yaş/0-1.5 Yaş) 180
2. Anal Dönem (1-3 Yaş/1.5-3 Yaş) 181
3. Fallik Dönem (3-6 Yaş) 182
4. Gizil Dönem (6-12 Yaş) 184
5. Genital Dönem (12-18 Yaş) 185
CİNSEL EĞİTİM 185
Çocuklara Cinsel Eğitim Ne Zaman Verilmelidir? 187
Çocuklara Cinsel Eğitimi Kimler Vermelidir? 187
CİNSEL GELİŞİMİN EĞİTİME YANSIMASI 189
ÖZET 190
DEĞERLENDİRME SORULARI 192
KAYNAKÇA 195

9. ÜNİTE 197
EĞİTİM-ÖĞRENME İLİŞKİSİ VE TEMEL KAVRAMLAR 197
EĞİTİM VE ÖĞRENME İLİŞKİSİ 198
EĞİTİM VE ÖĞRENME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 199
İnsan ve Öğrenme 199
Yaşantı 201

Davranış 202
ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN ETKENLER 203
Öğrenen ile İlgili Etkenler (Kişisel Etkenler) 204
Türe Özgü Hazır Oluş 204
ÖĞRENME KURAMLARINA GENEL BİR BAKIŞ 206
ÖZET 206
DEĞERLENDİRME SORULARI 208
KAYNAKÇA 212

10. ÜNİTE 213
DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM - KLASİK KOŞULLANMA 213
GİRİŞ 214
KLASİK KOŞULLANMA SÜRECİ 215
KLASİK KOŞULLANMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER 219
KLASİK KOŞULLANMANIN İLKELERİ 220
Sınıfta Hoşa Gitmeyen Durumlar Nasıl Oluşur? 224
Koşullu Tepkileri Ortadan Kaldırma 226
Klasik Koşullanmanın Eğitim Ortamlarında Kullanılması 227
ÖZET 228
DEĞERLENDİRME SORULARI 230
KAYNAKÇA 234

11. ÜNİTE 235
EDİMSEL KOŞULLANMA 235
GİRİŞ 236
EDİMSEL KOŞULLANMA SÜRECİ 240
EDİMSEL KOŞULLANMA İLKELERİ 242
Olumlu ve Olumsuz Pekiştirme 245
Ceza 247
Birincil ve İkincil Pekiştireçler 250
Premack İlkesi 251
Pekiştirme Tarifeleri 252
Davranışları Biçimlendirme 257

Davranış Biçimlendirmede İzlenecek Adımlar ... 258
Yeni Bir Edimsel Davranışın Kazandırılması ... 259
Olumsuz Bir Davranışın Ortadan Kaldırılması ... 260
1. Olumsuz Pekiştirme ... 260
2. Sönmesini Bekleme ... 260
3. Olumsuz Davranışın Tam Tersini Pekiştirme ... 261
4. Ortamı Değiştirme ... 261
5. Bıktırma ... 261
6. Ceza ... 262
EDİMSEL KOŞULLANMANIN EĞİTİME YANSIMASI ... 262
ÖZET ... 267
DEĞERLENDİRME SORULARI ... 269
EK 1. PROGRAMLI ÖĞRETİM ... 273
KAYNAKÇA ... 275

12. ÜNİTE ... 277
SOSYAL ÖĞRENME KURAMI ... 277
GİRİŞ ... 278
GÖZLEM YOLUYLA ÖĞRENME ... 280
Karşılıklı Belirleyicilik ... 285
GÖZLEM YOLUYLA ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER ... 287
Gözlemcinin Özellikleri ... 288
Sembolleştirme kapasitesi ... 288
Geleceği düşünme kapasitesi ... 288
Dolaylı öğrenme kapasitesi ... 288
Öz düzenleme kapasitesi ... 289
Öz yansıtma kapasitesi ... 289
Modelin Özellikleri ... 289
Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri ... 291
Dikkat Süreci ... 292
Hatırda Tutma Süreci ... 294
Davranışı Meydana Getirme Süreci ... 295
Güdülenme Süreci ... 296
1. Model Alma Yoluyla Öğrenme Etkisi ... 298
2. Engelleyici-Destekleyici Etki ... 299
3. Tepkiyi Kolaylaştırıcı Etki ... 299

4. Çevreye İlgiyi Artırıcı Etki 299
5. Duygu Yoğunlaştırıcı Etki 300
Öz Yeterlik 300
Öz Düzenleme 301
SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ EĞİTİME YANSIMASI 302
ÖZET 306
DEĞERLENDİRME SORULARI 308
KAYNAKÇA 312

13. ÜNİTE 313
BİLİŞSEL YAKLAŞIM - GESTALT KURAMI 313
GESTALT KURAMI 314
GESTALT KURAMININ ALGILAMAYA VE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 314
1. Şekil-Zemin İlişkisi 315
2. Yakınlık Yasası 315
3. Tamamlama Yasası 315
4. Benzerlik Yasası 316
5. Süreklilik Yasası 316
BEYİN VE YAŞANTI KAZANMA 317
DAVRANIŞIN BELİRLEYİCİLERİ: FİZİKSEL VE PSİKOLOJİK ÇEVRE 318
İÇGÖRÜSEL ÖĞRENME 318
ÜRETİCİ DÜŞÜNME 319
ALAN KURAMI 320
GESTALT KURAMININ EĞİTİME YANSIMASI 321
ÖZET 322
DEĞERLENDİRME SORULARI 324
KAYNAKÇA 325

14. ÜNİTE 327
BİLGİYİ İŞLEME KURAMI 327
BİLGİYİ İŞLEME KURAMI 328
Bellek Türleri 331

Duyusal Kayıt 331
Kısa Süreli Bellek 332
Uzun Süreli Bellek 333
Bilişsel Süreçler 335
Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler 335
Dikkat 336
Algı 336
Bilgiyi Kısa Süreli Bellekte Saklama Süreçleri 337
Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasında Kullanılan Süreçler 337
Açık ve örtük tekrar 337
Kodlama 338
Geri getirme ve unutma 341
Yürütücü biliş 344
ÖĞRENME STRATEJİLERİ 349
Dikkat Stratejileri 352
Tekrar Stratejileri 354
Anlamlandırmayı Artıran Stratejiler 356
Yürütücü Biliş Stratejileri 361
Duyuşsal Stratejiler 363
BİLGİYİ İŞLEME KURAMININ EĞİTİME YANSIMASI 366
ÖZET 367
DEĞERLENDİRME SORULARI 369
KAYNAKÇA 372

15. ÜNİTE 375
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI 375
GİRİŞ 376
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINDA BİLGİ VE ÖĞRENME 377
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ TEMEL VARSAYIMLARI VE İLKELERİ 379
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME SINIFLARININ TEMEL ÖZELLİKLERİ 382
GELENEKSEL VE YAPILANDIRMACI SINIFLARDA KULLANILAN DİL 385
YAPILANDIRMACI SINIFLARDA ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN ROLLERİ 386
YAPILANDIRMACI SINIFLARDA DEĞERLENDİRME 390

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME PLANI TASARLAMA 390
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ EĞİTİME YANSIMASI 393
ÖZET 396
DEĞERLENDİRME SORULARI 398
KAYNAKÇA 403

16. ÜNİTE 409
BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME 409
GİRİŞ 410
BEYNİN YAPISI 410
ÇOCUKLUKTA NÖRON GELİŞİMİ 416
ÖĞRENME SIRASINDA BEYİNDE NELER OLUŞUR? 417
BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME İLKELERİ 419
BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMLARI 421
Zengin Uyarıcı Çevre 421
Duygular 424
Sanat ve Müzik 426
Hareket 428
Uyku 429
Beslenme 430
BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN EĞİTİME YANSIMASI 431
ÖZET 433
DEĞERLENDİRME SORULARI 435
KAYNAKÇA 438

17. ÜNİTE 439
GÜDÜLENME 439
GÜDÜLENME VE ÖĞRENME 440
İÇSEL VE DIŞSAL GÜDÜLENME 442
İçsel ve Dışsal Güdülenme Kaynakları 443
Öğrencilerden Gelen Kaynaklar 443
Öğrenme Çevresinden Gelen Kaynaklar 443
GÜDÜLENMEYİ AÇIKLAYAN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR 444
Davranışçı Yaklaşım 444

Hümanistik Yaklaşım 445
Temel Gereksinmeler 446
Üst Düzey Gereksinmeler 447
Bilişsel Yaklaşım 448
Neden Bulma (Yükleme) Kuramı 449
Denetim Odağı 450
Durağanlık 450
Denetlenebilirlik 451
Başarılı Olma ve Başarısızlıktan Kaçınma 451
Sosyal Öğrenme Yaklaşımı 453
GÜDÜLENME İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLARIN EĞİTİME UYGULANMASINDA ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER 454
ÖZET 456
DEĞERLENDİRME SORULARI 457
KAYNAKÇA 460

1. ÜNİTE

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

Prof. Dr. Güzin SUBAŞI*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Eğitim psikolojisi alanı ile ilgili kavramlar bilgisi
2. Eğitim psikolojisinde kullanılan araştırma yöntemlerini açıklayabilme
3. Eğitim psikolojisinin öğretme-öğrenme sürecine katkılarını yorumlayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- **Eğitim Psikolojisi ve Öğretmen**
  - ✓ Eğitim Psikolojisi
  - ✓ Bilim
  - ✓ Psikoloji
  - ✓ Eğitim
  - ✓ Öğretme ve Öğrenme
  - ✓ Öğretmen
- **Eğitim Psikolojisinde Araştırma**
  - ✓ Eğitim Psikolojisinde Araştırmanın Önemi
  - ✓ Eğitim Psikolojisinde İlke ve Kuram
  - ✓ Eğitim Psikolojisinde Araştırma Yöntemleri
    - ❖ Deneysel Yöntem
    - ❖ Betimsel Yöntem
    - ❖ İlişkisel Yöntem

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Üniversitede öğretim üyesi olarak çalışmak Özgür'ü çok heyecanlandırıyordu. Özgür yüksek lisansını başarı ile tamamlamış, alanında bilgili ve yetenekli bir gençti. İlk dersine tüm dönemde neleri öğreteceğini zihninde tasarlamış olarak girdi. O günkü konuyu çok iyi biliyordu ve kalabalık bir öğrenci grubuna anlatmaya başladı. Ders bir süre sonra öğrencilerin sıkılması, dersi dinlememeleri, birbirleriyle konuşmaya başlamaları nedeniyle ders sıkıntılı bir duruma dönüştü. Bu durum sınıfta öğrenci sayısının azalması ve ara sınavda başarının Özgür'ün beklentisinin çok altında olması ile sonuçlandı. Özgür şaşkın ve düş kırıklığı içindeydi. Alanında bilgili olması ve öğrenim yaşamında birçok öğretmeninde gördüğü gibi bildiklerini anlatması öğrencilerin öğrenmesini istenilen düzeyde sağlamamıştı.

Özgür'ün etkili bir öğretmen olabilmesi için neleri bilmesi gerekiyordu? Elbette önce alan bilgisi. Ancak alan bilgisi yeterli miydi? Öğrencilerin gelişim özellikleri, gereksinimleri, beklentileri, geçmiş yaşantıları, konuya ilişkin ön bilgileri, hazırbulunuşluk düzeyleri gibi öğrenciye ilişkin pek çok bilgiyi bilmiş olması gerekli miydi ve bunları nasıl bilecekti? Bir dönem boyunca öğreteceği bilgileri zihninde tasarlaması yeterli miydi? Öğretim plan yapmayı biliyor muydu? Öğretimi dönem, ünite ve günlük olarak düzenleyebilmesi için neleri bilmesi gerekirdi? Anlatmanın dışında öğrencileri etkin kılacak yöntem ve teknikler var mıydı? Öğrencilere konuya uygun hangi stratejileri kullanırsa daha etkili öğretebilirdi? Konu ile ilgili hangi araç ve gereci kullanmalıydı ve bunları nasıl hazırlayabilirdi? Öğrencileri öğrenmeye nasıl güdüleyebilirdi? Öğrenciler sınavda beklenen başarıyı gösterememişlerdi. Acaba öğrencilere kazandırılacak davranışlar nasıl belirlenecek ve bu davranışları ölçmeye uygun ölçme aracı nasıl geliştirilecekti? Bu soruları çoğaltmak olası.

İyi öğretmen olmak için etkili öğretimin içerdiği tüm görevleri yerine getirmek gerekir. Alanında yetkin, coşkulu ve istekli olmak tabi ki çok önemli ama yeterli değildir. Eğitim psikolojisi etkili öğretme için gerekli birçok bilgiyi sağlar.

Bu kitap eğitim psikolojisi içinde iyi öğretmen olabilmek için gereken bazı bilgileri kapsamaktadır. Öğretimin odak noktası öğrencidir. Öğrenci olmazsa öğretime de, öğretmene de gereksinim olmazdı. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere ilişkin birçok bilgiye edinmiş olmalılar. Öğrencinin tüm gelişim alanlarını bilmeli ve onları güdüleyebilmelidirler. Bireyler birbirlerinden farklıdırlar ve farklı biçimlerde öğrenirler. Hiçbir öğrenme kuramı tek başına çok karmaşık bir varlık olan insan öğrenmesini açıklayamaz. Kitapta bazı öğrenme kuramları açıklanmıştır. Bunlar öğretmenlerin öğretme etkinliğini başarılı bir biçimde planlayabilmesi ve sürdürebilmesi için gerekli olan kuramlardır. Ancak şunu unutmamak gerekir ki hiçbir yazılı bilgi, öğretmene öğretme için tüm doğru yanıtları sağlayamaz. Bilgi, araştırma ve kavramlar sunarak doğru yanıtları bulmalarında yardımcı olur.



Eğitim Psikolojisi

Toplumların kalkınması ve hızla değişen dünyada geleceklerinin daha iyi belirlenmesi için hükümetlerin tüm önceliklerinin önüne eğitimi koymaları gerekir. Eğitim öğrenciye sadece toplumun kültürünü aktararak çevreye uyum sağlayan birey olması için işlev görmez aynı zamanda kültürü belirler. Öğretmenler öğretme ve öğrenme sürecinde en fazla sorumluluğa sahip bireylerdir. Ve bu sorumluluğu en iyi biçimde yerine getirebilmeleri öncelikle mesleksel açıdan bilgili ve becerili olmalarına bağlıdır.

!

Eğitim psikolojisi öğretmeni, öğretim sorunlarını çözmek, öğrenciye, öğretime ilişkin en uygun kararları vermek için yardım eden bir bilim dalıdır.

Eğitim psikolojisi insanların davranışları nasıl kazandığı ve bunun öğretimle nasıl sağlanacağını inceleyen bir bilimdir (Gage ve Berliner, 1998). Eğitim psikolojisinin yaygın tanımları incelenirse şöyle sıralamak olasıdır (Ingule, Ronr ve Ndambuki, 1996). Eğitim psikolojisi;

KAYNAKÇA

Alpan, B. (2004). **Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımının Öğrenci Başarısına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi.** Eğitim Bilimleri ve Uygulama, cilt, 3. sayı, 6, 193-209.

Ankay, A. (1997). **Eğitim Psikolojisine Giriş.** Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar: 9. Turhan kitapevi, Ankara.

Atkinson, R. L. R. C. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Bem ve S. Nolen-Hoeksema (1996) **Psikolojiye Giriş** (Çev. Yavuz Alogan). Arkadaş Yayınları, Ankara.

Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma.** Yöntem. Teknik ve İlkeler. 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Tic. Ltd. Sti. Ankara.

Budak, S. (2000). **Psikoloji Sözlüğü.** Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Daniels, H. Ve A. Edwards. (2004). T**he Routledge Falmer Reader in Psychology at Education.** Routledge Falmer: London.

Eggen, P. Ve D. Kauchak, . (2001). **Educational Psychology Windows on Classrooms.** Merrill Prentice Hall, Ohio.

Elliot, N. S. R. T. Kratochwill, J. L. Cook ve J. F. Travers. (2000). **Effective Teaching. Educational Psychology.** 3. Edition. McGraw-Hill Companies.

Erdem, S. (1998). **Karikatürler-2.** (İkinci Baskı) Parantez gazetecilik ve Yayıncılık Ltd. İstanbul.

Erdem, S. (1999). **Karikatürler-1.** (Dokuzuncu Baskı). Parantez Gazetecilik ve Yayıncılık Ltd. İstanbul.

Erdem, S. **Karikatürler-3.** Parantez Gazetecilik ve Yayıncılık Ltd. İstanbul.

Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme.** Yelkentepe Yayınları, No: 4, Ankara.

Gage, N. L. ve D. C. Berliner. (1998). **Educational Psychology** (Sixty Edition). Houghton Miffling Company. Boston.

Ingule, F. O., R. C. Rono ve P. W. Ndambuki. (1996). **Introduction to Educational Psychology.** East African Educational Publishers, Nairobi-Kampala.

Kaptan, S. (1977). **Bilimsel Araştırma teknikleri.** (Geliştirilmiş İkinci Basım)Tekışık Matbaası ve Rehber Dağıtım, Ankara.

Karasar, N. (1984). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Hacettepr-Taş Kitapçılık Ltd. Şti. Ankara

Long, M. (2000). **The Psychology of Education.** Routledge-Falmer. Taylor&Francis Grour, London&New York.

McCown, R. M. Driscoll veP. G. Roop. (1996). **Educational Psychology: A Learning-Centered Approach to Classroom Practice.** (Second Edition). Allyn and Bacon

Norwich, B. (2000). **Education and Psychology in Interaction: Working with Uncertainty in Interconnected Fields.** Routledge: New York.

Ülgen, g. (1994). E**ğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.** Lazer Ofser Matbaa Tesisleri San. ve Ticaret Ltd. Şti. Ankara.

Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** 9. Baskı. Gazi Kitapevi, Ankara.

Senemoğlu, N ve G. Sübaşı Kurç (2003). **Eğitim Psikolojisi.** Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Slavin, R. E. (1988). **Educational Psychology Theory into Practice.** (s-Second Edition). Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Sübaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. **Eğitim ve Bilim,** Cilt, 25, Sayı, 117, 50–56.

Türkçe Sözlük (1983) Genişletilmiş 7. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Woolfolk, A. E. (1998). **Educational Psychology.** (Seventh Eition). Allyn and Bacon, Boston.

2. ÜNİTE

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, GELİŞİMİN TEMEL İLKELERİ VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN ETMENLER

Prof. Dr. Gülsen BAĞCIOLU ÜNVER*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Gelişimle ilgili temel kavramları kavrayabilme
2. Gelişimin temel ilkelerini kavrayabilme
3. Gelişimi etkileyen etmenleri kavrayabilme
4. Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken gelişim ilkelerinden yararlanabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- **Gelişimle İlgili Temel Kavramlar**
  - ✓ Büyüme
  - ✓ Olgunlaşma
  - ✓ Öğrenme
  - ✓ Hazır Olma
  - ✓ Gelişim Görevi
  - ✓ Gelişim
- **Gelişimin Temel İlkeleri**
- **Gelişimi Etkileyen Etmenler**
  - ✓ Kalıtım
  - ✓ Çevre
  - ✓ Doğum Öncesi Etmenler
  - ✓ Doğum Sırası Etmenler
  - ✓ Doğum Sonrası Etmenler
  - ✓ Beslenme
  - ✓ Yorgunluk
  - ✓ Hastalık, Kazalar ve Savaşlar
  - ✓ Aile
  - ✓ Sosyoekonomik ve Kültürel Düzey
  - ✓ Eğitim
  - ✓ Arkadaş Grupları
  - ✓ Kitle İletişim Araçları

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR



Gelişimle ilgili temel kavramların öğrenilmesi kitabın tümünün anlaşılmasında çok yararlı olacaktır. Bu kavramlar büyüme, gelişim, olgunlaşma, öğrenme, hazır olma (hazırbulunuşluk) ve gelişim görevidir:

Büyüme, birçok yazarca, bedenin boy ve ağırlık yönünden artışı, organların belli bir düzeye gelinceye kadar geçirdikleri biçim, hacim, ağırlıkla ilgili değişmeler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi büyüme daha çok bireyin bedeni ile ilgilidir.

!

Büyüme, bedenin boy ve ağırlık yönünden artışı, organların belli bir düzeye gelinceye kadar geçirdikleri biçim, hacim, ağırlıkla ilgili değişmelerdir.

Olgunlaşma, insanın ya da bir organın belli bir yaşta beklenilen, saptanmış bir devinimi yapabilecek yetkinliğe ulaşmasıdır (Başaran, 2000, s. 23). Olgunlaşma, büyümeyle birlikte oluşur. Olgunlaşmanın olması için öğrenmeye gereksinim yoktur. Örneğin çocuklar omurgaları olgunlaştığı zaman kendi başına oturabilir. Çocuğu bu olgunluğa erişmeden oturtmaya çalışmak bedensel gelişimini bozabilir. Ayrıca olgunlaşma, hazır olma kavramı için ön koşul niteliği taşır.

!

Olgunlaşma, insanın ya da bir organın belli bir yaşta beklenilen, saptanmış bir devinimi yapabilecek yetkinliğe ulaşmasıdır.

Öğrenme, insanın olgunlaşma sürecinde çevresiyle etkileşerek deneyim kazanması anlamına gelmektedir. Örneğin çocuğun parmak kasları kendi başına kaşıkla yemek yiyebileceği olgunluğa ulaşırken, büyüklerin kaşığı nasıl tuttuğunu gözler, kaşığı tutmaya ve kaşıkla yemek yemeye çalışır, kaşığı düşürür,

!

Öğrenme, insanın olgunlaşma sürecinde çevresiyle etkileşerek deneyim kazanmasıdır.

yemeği döker. Bu davranışları ile kaşıkla yemek yemeyi öğrenmeye çalışır. Fakat bu davranışları parmak kaslarının büyümesini ve olgunlaşmasını etkilemez.

Hazır olma, insanın belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesidir (Başaran, 2000, s. 24). Bazen gelişim görevlerinin alt gelişim görevleri vardır. Bu alt gelişim görevleri yerine getirilmeden bir üst gelişim görevinin öğrenilmesi olası değildir. Örneğin ilkokul çocuklarına doğal sayıları öğretmeden kesirli sayıları öğretmeye çalışmak yanlış olur.

!

Hazır olma, insanın belli bir gelişim evresinde gerçekleşmesi beklenen büyüme, olgunlaşma düzeyi ve davranışları.

Gelişim görevi ise insanın bir gelişim evresinde gerçekleştirmesi beklenen büyüme, olgunlaşma düzeyi ve davranışlardır (Başaran, 2000, s. 24).

!

Gelişim görevi, insanın bir gelişim evresinde gerçekleştirmesi beklenen büyüme, olgunlaşma düzeyi ve davranışlardır.

Gelişim, insanın beden yapısı, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek bir duruma gelmesidir (Ülgen ve Fidan, 1997 ve Oğuzkan, 1974). Bu tanımda görüldüğü gibi gelişim sadece beden gelişimini değil, diğer gelişim alanlarını da içermektedir. Bununla birlikte, herhangi bir gelişim görevini yerine getirmek üzere olgunlaşırken ve hazır duruma gelirken bir gelişim süreci içindedir. Sonuç olarak, gelişim olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi sonucunda oluşur.

!

Gelişim, insanın beden yapısı, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek bir duruma gelmesidir.

Kavramları bir örnek üzerinde özetleyelim

Çocuktan beklenen *gelişim görevi*, kendi başına makasla kâğıt kesme olsun. Öncelikle çocuğun el ve parmak kasları makası tutabilecek biçime gelebilmek için *büyür* ve makasla kâğıt kesebilecek *olgunluğa* ulaşır. Sonra, makasla kâğıt kesen diğer insanları gözler; önce yetişkinlerin yardımıyla sonra kendi başına makasla kâğıt kesmeye çalışır. Bu etkinlikleri onun makasla kâğıt kesmeyi *öğrenmesini* sağlar. Artık hem el ve parmak kasları olgunlaştığı hem de makasla kâğıt kesmeyi öğrendiği için bu gelişim görevini yapmaya *hazırdır*. Sonuçta çocukta bu gelişim görevi açısından bir *gelişim* olur.

KAYNAKÇA

Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ. (1994). **Farklı Ana-Baba Tutumlarının 4-11 Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması.** 10. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Başaran, İ.E. (2000). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Baykan, S. ve Ark. (1995). **Ankara'da Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma.** Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1982). **Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası, Beşinci Basım.

Binbaşıoğlu, C. (1990). **Gelişim Psikolojisi Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Can, G. (1990). **Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Cirhinlioğlu, F.G. (2001). **Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi Okul öncesi Dönem.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erenoğlu, E. (1994). **Medya Gölgesindeki Şekillenen Çocuklar**. 10. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1995). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Ankara: İmge Kitabevi. Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur.

Gardner, H. (1982). **Developmental Psychology An Introduction**. Boston: Little, Brown and Company, 2nd Ed.

Güngör, A. ve Ersoy, Ö. (1994). **Televizyon Programlarının Okul öncesi Dönem Çocuklarına Etkisine İlişkin Anne baba Görüşleri**. 10. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Haktanır, G. ve Aktaş, Y. (1994**). 3-4 Yaş Çocuklarının Motor Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi**. 10. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Iervoline, A.C. et al. (2002). "Genetic and Environmental Influences in Adolescent Peer Socialization: Evidence from Two Genetically Sensitive Designs", **Child Development**, 73 (1): 162-174.

Jersild, A.T. (1979). **Çocuk Psikolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Çev. Gülseren Günçe.

Lipsitt, L.P. ve Reese, H.W. (1979). **Child Development**. USA: Scott, Foresman and Company.

Mangır, M. ve İnal, S. (1994). **Televizyonun Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri**. 10. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Meece, J.L. (1997). **Child and Adolescent Development for Educators**. New York: McGraw-Hill Companies.

Oğuzkan, F. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Selçuk, Z. (1997). **Eğitim Psikolojisi** (Gelişim-Öğrenme). Ankara: Pegem.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Spot Matbaacılık.

Sorenson, H. (1968). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Çev. Gültekin Yazgan.

Şanlıer, N. ve Yaman, M. (2000). "İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Televizyonda Yayınlanan Yiyecek ve İçecek Reklamlarından Etkilenme Durumu", **Mesleki Eğitim Dergisi**, 2 (1): 31-38.

Ülgen, G. (1995). **Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme**. Ankara: Bilim Yayınları.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Yedinci Basım.

Yavuzer, H. (1992). **Çocuk ve Suç**. İstanbul: Remzi Kitabevi, Altıncı Basım.

3. ÜNİTE

BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİM

Prof. Dr. Gülsen BAĞCIOĞLU ÜNVER*

Sağlam kafa, sağlam vücutta olur.

Mustafa Kemal ATATÜRK

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Doğum öncesi, yenidoğan, 0-6 yaş ve 7-18 yaştaki bedensel ve devimsel gelişim özelliklerini kavrayabilme
2. Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrencilerin bedensel ve devimsel gelişim özelliklerini dikkate alabilme
3. Doğum öncesi ve doğum sonrasındaki bedensel ve devimsel gelişime yardımcı olabilme

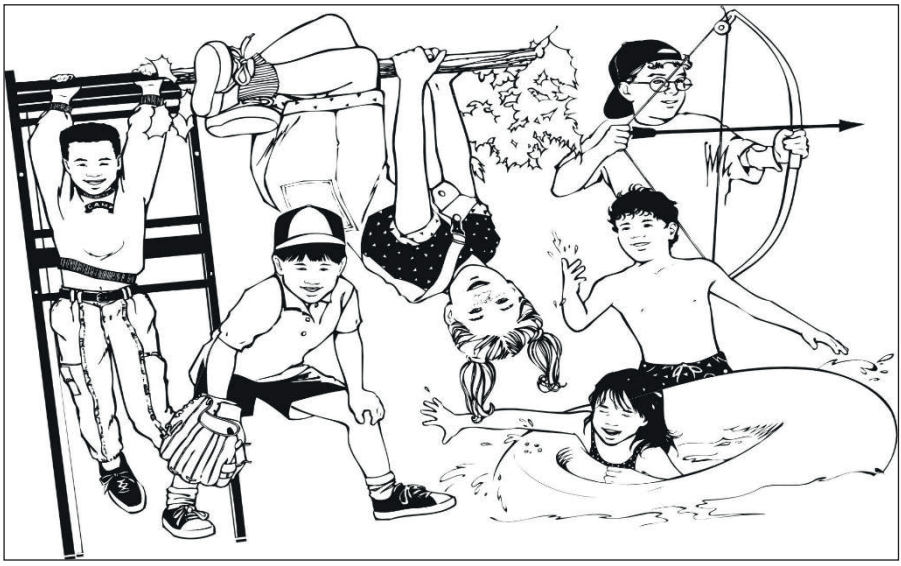
ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Doğum Öncesi Evrede Bedensel ve Devimsel Gelişim
- Yenidoğan Bebeğin Bedensel Özellikleri
- 0-6 Yaştaki Bedensel Gelişim
- 0-6 Yaştaki Devimsel Gelişim
- 7-18 Yaştaki Bedensel Gelişim
- 7-18 Yaştaki Devimsel Gelişim

BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİMİN EĞİTİME YANSIMASI
ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİM



Bedensel ve devimsel gelişim öteki gelişim alanları için büyük bir önem taşımaktadır. Bunun yanında bedensel gelişim, devimsel gelişim için ön koşul niteliğindedir.

!

Bedensel gelişim devimsel gelişim için ön koşul niteliğindedir.

Bireyin devimsel becerileri yapabilmesi, öncelikle ilgili beden kısımlarının ya da organlarının olgunlaşmasına bağlıdır.

Bedensel ve devimsel gelişim, özellikleri en gözlenebilir ve ölçülebilir gelişim alanıdır. İlk kez gördüğümüz bir çocuğun bedensel gelişiminin normal olup olmadığını boy uzunluğu ile yaşını karşılaştırarak bile anlayabiliriz. Buna karşın, bu çocuğun duygusal gelişiminin normal olup olmadığını anlamak için, onu uzun süre gözlememiz ve bazı ölçme araçlarını uygulamamız gerekir.

Bedensel gelişim doğum öncesi evreden başlayarak ölüme kadar süren bir süreçtir. Bedensel gelişim alanı bedenin iskelet, kas, sinir, solunum, sindirim, dolaşım ve boşaltım sistemleri ile organlarındaki değişimleri içerir.

İnsanlar merak ettikleri çevrelerini incelemek için devimsel becerilerini kullanırlar. Devimsel becerilerin kazanılmasında bedenin olgunlaşması ile birlikte yapılan alıştırmaların da büyük yararı vardır.

!

Bedensel ve devimsel gelişimde bireysel ayrılıklar vardır.

Ayrıca bedensel ve devimsel gelişimde bireysel ayrılıklar vardır. Bu nedenle her bireyin ya da her öğrencinin bedensel ve devimsel gelişimi değerlendirilirken bu ilke göz önünde bulundurulmalıdır.

DOĞUM ÖNCESİ EVREDE BEDENSEL VE DEVİMSEL GELİŞİM



İnsanlarda gebelik süresi yaklaşık dokuz aydır. Gebelik, erkeğin sperminin kadının yumurtasını döllemesiyle başlar ve doğumla sona erer. Gebelik süreci üç devrede incelenmektedir: Zigot (Dölüt), embriyon ve fetüs evreleri (Bakınız Tablo 3.1). Bu devrelerde oluşan gelişim özellikleri şöyle özetlenebilir:

Zigot (Dölüt) Devresi (0-2 hafta): Spermin yumurtayı döllemesiyle oluşan ilk hücreye *zigot* denir. Zigot dört gün içinde bölünerek fallop borularında ilerler ve dölyatağına ulaşır. Dördüncü ve sekizinci günler arasında zigot dölyatağı duvarına yerleşmeye başlar. Bu yerleşme işlemi 13. günde tamamlanır.

Embriyon Devresi (2-8 hafta): Bu devrede çocuğun temel yapısı oluşur. Embriyon evresinin ilk günlerinde plasenta, göbek kordonu ve amniotik sıvı olgunlaşır ve işlevini yerine getirmeye başlar. Plasenta, zigotun dölyatağına yerleşmesini, bebeğin kan dolaşımını ve beslenmesini sağlar. Ortalama olarak 50 cm uzunluğunda olan göbek kordonu plasenta ile bebek arasındaki besin, oksijen ve atıkların geçişini sağlar. Amniotik sıvı ise bebeğin dölyatağına yapışmasını önler ve rahat hareket etmesine olanak tanır.

Gebeliğin 3. ve 4. haftalarında kalp ve sinir sistemi oluşmaya başlar. 6. haftada kulaklar ve süt dişlerinin yerleri oluşmaya başlar. 6-8. haftalar arasında cinsiyet ayrımı oluşur ve buna bağlı olarak üreme organları oluşmaya başlar. 8. haftanın sonunda bebeğin temel organları (kalp, karaciğer, sindirim sitemi) işlevini gerçekleştirmeye başlar. Bu devrenin sonunda bebek insan görünümünü alır.

Aynı zamanda bu evrede üç ayrı hücre tabakası gelişir. En dıştaki tabakaya *ektoderm*, ortadaki tabakaya *mezoderm* ve en içteki tabakaya *endoderm* denir. Ektodermden sinir sistemi ve deri; mezodermden iskelet ve kaslar ve endodermden sindirim sitemi ve yaşam için önemli olan organlar (akciğerler, sidik torbası, karaciğer, pankreas vb.) oluşur.

KAYNAKÇA

Başaran, İ.E. (2000). **Eğitimin Psikolojik Temelleri**, **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Enion, D. (2000). **Bebeklikten Okula Öğrenmede İlk Adımlar**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ferris, E.B.&Skelley, E.G. (1979). **Body Structures and Functions**. New York: Delmar Publishers.

Gander, M.J.&Gardiner, H.W. (1995). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Ankara: İmge Kitabevi. Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur.

Gesell, A. (1978). **The First Five Years of Life A Guide to the Study of the Pre-School Child**. London: Methuen&Co. Ltd.

Küçüküçerler, B. (1978). **Pedodonti**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Meece, J.L. (1997). **Child and Adolescent Development for Educators**. New York: McGraw-Hill Companies.

Uğurel-Şemin, R. (1984). **Gençlik Psikolojisi**. İstanbul: Acar Matbaacılık Tesisleri, İkinci Baskı.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). **Çocuk Gelişimi.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Yedinci Basım.

Yavuzer, H. (1998). **Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

4. ÜNİTE

BİLİŞSEL GELİŞİM

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL*

ÜNİTENİN HEDEFLERİ

Bu ünitede aşağıdaki hedeflere ulaşılması beklenmektedir:

1. Bilişsel gelişime ilişkin temel kavramları yorumlayabilme
2. Bilişsel gelişim kuramının önemini kavrayabilme
3. Bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerini kavrayabilme
4. Dil gelişimine yönelik yaklaşımları kavrayabilme
5. Dil gelişim dönemlerinin özelliklerini kavrayabilme
6. Dil gelişimini etkileyen faktörleri kavrayabilme
7. Bilişsel gelişim kuramını öğrencilerin gelişimlerini desteklemek üzere kullanabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Giriş
- Bilişsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar
- Bilişsel Gelişim Dönemleri
  - ✓ Duyu Motor Dönem
  - ✓ İşlem Öncesi Dönem
  - ✓ Somut İşlemler Dönemi
  - ✓ Soyut İşlemler Dönemi
- Dil Gelişimine Yönelik Yaklaşımlar
- Dil Gelişim Dönemleri
- Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler
- Bilişsel Gelişim Kuramının Eğitime Uygulanması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

GİRİŞ



Yaşları dört ile on iki arasında olan çocuklar oyuncak bir arabanın bulunduğu bir odaya alınmışlar ve kendilerine şu soru sorulmuş: Bu araba bu odanın içinde kaç çeşit olası yoldan geçebilir? En küçük çocuklar, engellerin çevresinden dolaşmak için birkaç kere sapılan düz yollar göstermişler. Daha büyük çocuklar, kıvrılan ya da zigzaglar oluşturan yolları kullanmışlar. Ergenlik çağının başındaki çocuklar ise sonsuz sayıda olasılık anlayışını ortaya koyan cevaplar vermişlerdir; "daha ileri gidebilirsiniz", "o kadar ilerlemeseniz de olur", "istediğiniz kadar da dönebilirsiniz", "bunun sınırı yok". Burada ergenler için bütün olası yolları kanıtlamak amacıyla girişimde bulunmanın gerekli olmadığı dikkati çekmektedir. Ergenler olasılık anlayışını gösteren genel bir kural koyarak, gerçekte gözlemiş olduklarının ötesine geçmişlerdir. Dikkat edilecek olunursa dört ile on iki yaşlar arasındaki çocukların aynı problem durumuna verdikleri cevaplar birbirinden çok farklıdır (Gallagher ve Mansfiled, 1995). Bu farklılığın nedeni, çocukların içinde bulundukları bilişsel gelişim düzeyinin farklı olmasıdır.

Bilişsel terimi bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine almaktadır. Gözlemlenemeyen süreçleri içerdiğinden, bilişsel gelişimi araştırmak oldukça zordur. Bebeklerin bilişsel gelişimini araştırmak daha da zor olmaktadır, çünkü onlardan düşüncelerini söylemelerini istemek mümkün değildir (Gander ve Gardiner, 1995).

Biliş, insanların dünyayı öğrenmeleri ve anlamalarını içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir. Biliş kelimesi yaklaşık olarak düşünme ile eş anlamlıdır. Çocukların yetişkinler gibi düşünmesi mümkün değildir. Çocuklar, yetişkinlerden daha ilkel bir düşünme örüntüsü gösteren küçük yetişkinler de değildirler. Kendilerine özgü bir dünya görüşleri vardır. Çocukluktan yetişkinliğe kadar düşünmenin gelişimini açıklayan Piaget'e göre bir yetişkin için oldukça basit olan bir şey çocuk için oldukça zor olmaktadır (Woolfolk, 1993; Morgan, 1995).

!

Biliş, insanların dünyayı öğrenmelerini ve anlamalarını içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelir.

Jean Paget (1896-1980) çalışmalarının özgünlüğü ve ilgi alanlarının karmaşıklığı nedeniyle yirminci yüzyılın en önemli ve dikkate değer bilim adamlarından bi-

risi olmuştur. Piaget, önce çocukların düşünceleri hakkında veri toplamış ve bu verileri düşüncelerin neden ve nasıl değiştiğini açıklamak için kullanmıştır. Sonra da, akılcı düşüncenin doğasını anlamaya yönelmiştir (Bolles, 1999). Piaget, yirminci yüzyılın başlarında kendi üç çocuğunu dikkatli bir şekilde gözlemlemiş ve çocukların içinde yaşadıkları dünyayı öğrenmelerinde pasif değil aktif olduklarını bulmuştur. (Anselma, 1987; Slavin, 1988).

Yaklaşık 1920'lerden itibaren çalışmalarında çocuğun zekâsını inceleyen Piaget'e göre zekâ, zekâ testinden alınan puan değildir. Ona göre zihinsel ve bilişsel süreçler çocuğun dünyayı anlamasını sağlar. Çocukların dünyayı anlamaları için gerekli bilgilerin örgütlenmesi ve gelişimsel olarak bu örgütlenme sürecinde görülen değişiklikler Piaget'nin ilgi alanı olmuştur (Morgan, 1995). Piaget'e göre zekâ, çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. Uyum yapabilme başa çıkma olarak da ele alınabilir. İnsan çevresine uyum sağlarken aynı zamanda çevresiyle başa çıkmaktadır. Birey içinde yaşadığı çevreye ne kadar çok ve hızlı uyum sağlayabiliyorsa o kadar zekidir yorumu yapılabilir (Bacanlı, 2001).

!

Piaget'e göre zekâ çevreye uyum sağlayabilme yeteneğidir.

Gelişim psikolojisi alanında büyük bir öneme sahip olan Piaget, eğitimini biyoloji üzerine yapmış, sonradan psikoloji alanına yönelmiştir Bilişsel gelişim ile ilgili kuramını geliştirirken verilerini, klinik gözlemlerinden ve özellikle de üç çocuğunun geçirdikleri bilişsel aşamaları gözlemlemesinden elde etmiştir. Yaptığı gözlemler çocukların dünyalarının yetişkinlerinkinden çok farklı olduğu yorumunu yapmasına neden olmuştur. Piaget, ayrıca uygulamasını yaptığı Binet Zekâ Testleri'nde aynı yaşlardaki çocukların sorulara aynı türden cevaplar verdiklerini gözlemiştir. Bu gözlemi, Piaget'e bilişsel gelişimin yaş düzeyine bağlı olarak farklı özellikler taşıdığını düşündürmüştür (Bjorklund, 1995; Erden ve Akman, 1996).

BİLİŞSEL GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Piaget'nin bilişsel gelişimi açıklarken kullandığı temel kavramlar üzerinde durmak, bilişsel gelişimi anlamak açısından önemli olacaktır.

Şema (schema) bu kuramdaki en temel kavramlardan birisidir. Şemalar bilişsel yapılardır. Şemalar basit olarak kavramlar ve kategoriler olarak da düşünülebilir (Wadsword, 1971; Bee, 1992). Şema, örgütlenmiş davranış ya da düşünce örüntüsü olarak ifade edilmektedir. Çocukların çevreleriyle etkileşimleri sonucunda geliştirdikleri davranış ve düşünce kalıplarıdır (Bacanlı, 2001).

!

Şema, örgütlenmiş davranış ya da düşünce örüntüsüdür.

KAYNAKÇA

Aral, N., Baran G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2000. Çocuk Gelişimi 1. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş. İstanbul.

Aral, N., Baran, G., Alisinanoğlu, F., Aktaş, Y., Başar, F. ve Köksal, A. 1997. "**Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimine Etkisi". Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.** Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Bacanlı, H. 2001. **Gelişim ve Öğrenme.** Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Bee, H.L. 1992. **The Developing Child.** Sixth Edition. Harper Collins College Publishers. New York.

Binbaşıoğlu, C. 1995. **Eğitim Psikolojisi.** 9. Basım. Yargıcı Matbaası. Ankara.

Bjorklund, D. F. 1995. C**hildiren's Thinking and Developmental Function and Individual Differences.** Second Edition. Brook Cole Publishing Company. New York.

Bolles, E.B. 1999. **Galileo'nun Buyruğu, Bilim Yazılarından Bir Derleme.** Tübitak Popüler Bilim Kitapları. Ankara.

Charles, C.M. 2000. **Öğretmenler için Piaget İlkeleri.** 3. Baskı. Çeviren: G. Ülgen. Pegem A Yayınları. Ankara.

Cüceloğlu, D. 1998. **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları.** Sekizinci Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Davaslıgil, Ü. 1990. **Bebeklik Dönemi. Ana-Baba Okulu.** 2. Basım. Remzi Kitabevi. s: 9-34. İstanbul.

Erden, M. Ve Akman, Y. 1996. **Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretme.** 3. Baskı. Arkadaş Kitabevi. Ankara.

Ergenç, İ. ve Gökmen, S. 1999. "Türkiye'de Dil Edinim Çalışmalarına Toplu bir Bakış". **Cumhuriyet ve Çocuk. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi.** (Yayına Hazırlayan: B. Onur). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Evans, R.I. 1999. Jean Piaget, İnsan ve Fikirleri. Doruk Yayımcılık. Ankara.

Gallagher, J.M. ve Mansfield, R.S. 1995. **"Ergenlikte Bilişsel Gelişim". Ergenliği Anlamak.** Editör: J.F. Adams. Yayına Hazırlayan: B. Onur. Çeviren: D. Öngen. İmge Kitabevi. S. 185-223. Ankara.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. 1995. **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** Yayına Hazırlayan: B. Onur. Çevirenler: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur. İmge Kitabevi. Ankara.

Gardner, H. 1982. **Developmental Psychology.** Second Edition. Little Brown Company. Boston.

Kandır, A. 2005. **Bilişsel Gelişimde Dilin Kazanılması. Bilişsel Gelişim.** Editör: E. Ömeroğlu ve A. Kandır. Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş. İstanbul.

Klausmeir, H.J. 1985. **Educational Psychology.** Fifth Edition. Harper and Row Publishers. New York.

Levy, A.K., Schaefer, L. and Phelps, P.C. 1986. **Increasing Preschool Effectiveness: Enhancing the Language abelites of 3 and 4 Years Old Children through Planned Sociodramatic Play.** Early Childhood Research Quarterly, 1, 133-140.

Levy, A.K., Wolfgang, c.h. and Koorland, M.A. 1992. **Sociodramatic Play as a Method for Enhancing the Language Performance of Kindergarten Age Students.** Early Childhood Research Quarterly, 7, 245-262.

Mitchell, P. 1992. **The Psychology of Childhood.** The Palmer Press. London.

Morgan, C.T. 1995. **Psikolojiye Giriş.** On Birinci Baskı. Yayın Sorumlusu: S. Karakaş. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No: 1. Meteksan A.Ş. Ankara.

Piaget, J. 1992. **Epistemoloji ve Psikoloji.** Çeviren: S. Selvi. Sarmal Yayınevi. İstanbul.

Piaget, J. ve Inhelder, B. 1969. **The Psychology of the Child.** Routledge and Kagan Poul Ltd. London.

Senemoğlu, N. 1998. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.** Özsen Matbaası Ltd. Şti. Ankara.

Slavin, R.E. 1988. **Educational Psychology Theory into Practice.** Second Edition. Prentice Hall. New Jersey.

Spencer, P. E. 1996. **The Association between Language and Symbolikc Play at two Years: Evidence from Deaf Toddlers.** Child Development, 67, 867-876.

Tittnich, E., Bloom, L.A., Johnson, C., Muss, C.B. and Frank, M. 1990. **The Integrative Nature of Language Development.** Journal of Children in Contemporary Society. 21(1-2) 15-34.

Vander Zanden, J.W. 1985. **Human Development.** Third Edition. Random House Inc. New York.

Vasta, R. Haith, M.M. and Miller, S.A. 1992. **Child Psychology. The Modern Science.** John Willey and Sons Inc. New York.

Wadsworth, B.J. 1971. **Piaget's Theory of Cognitive Development.** David Mc Kay Company Inc. New York.

Woolfolk, A.E. 1993. **Educational Psychology.** Fifth Edition. Allyn and Bacon Inc. Boston.

Yavuzer, H. 1987. **Çocuk Psikolojisi.** Remzi Kitabevi. İstanbul.

5. ÜNİTE

AHLAKİ (TÖREL) GELİŞİM

Prof. Dr. Abide AYTAR GÜNGÖR*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Ahlaki gelişimle ilgili terimleri tanıyabilme
2. Kuramcılara göre ahlaki gelişim aşamalarını açıklayabilme
3. Ahlaki gelişim kuramlarının benzer ve farklı yönlerini ayırt edebilme
4. Ahlaki gelişimin önemini açıklayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Ahlak Nedir?
- Ahlaki Gelişim Kuramları
  - ✓ Psikanalitik Kuramları
  - ✓ Bilişsel Gelişim Kuramları
    - ✓ J. Piaget'e Göre Ahlaki Gelişim
      - ❖ Ahlaki Gerçekçilik Aşaması
      - ❖ Ahlaki Özerklik Aşaması
    - ✓ L. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı
      - ❖ Gelenek Öncesi Düzey
      - ❖ Geleneksel Düzey
      - ❖ Gelenek Ötesi Düzey
    - ✓ Toplumsal Öğrenme Kuramına Göre Ahlaki Gelişim
    - ✓ C. Gilligan'ın Ahlaki Gelişime İlişkin Görüşleri
  - Ergenlikte Ahlak Gelişimi
  - Ahlaki (Törel) Gelişimin Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

AHLAKİ (TÖREL) GELİŞİM



Kuramsal olarak gelişim süreci içinde insan, kendisini ahlaklı bir birey olarak düşünmek ya da başkaları tarafından öyle düşünülmek istediği bir konuma doğru ilerler. Kişinin değişim ve gelişme süreçleri içinde psikolojik alanda ahlaki (törel) değerlerle olan yakın-uzak ilişkileri kişilik özelliklerinin belirlenmesi bakımından öncelik ve önem taşıdığı için, gelişme dönemi süreç ve evrelerinin gerek ahlaki (törel), gerekse duygusal ve toplumsal yönleri ile kategorilere ayrılarak incelenmesi, aradaki bağlantıların saptanması oldukça yoğun kuramsal çalışma ve araştırmaların başat konusu olmuştur.

Ahlaki (törel) gelişim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu konunun ilk olarak filozof ve din adamlarınca ele alındığı görülür. Eski Yunan filozofları Sokrat, Plato ve Aristo ahlak alanında bütün insanların uyabilecekleri ortak bir davranış örüntüsü belirlemeye çalışmışlardır (Çileli, 1987; 265). Çünkü bireyin kişisel mutluluğu da toplumda eşitlik ve adaletin varlığı da bazı ahlak standartlarının (ölçütlerinin) herkesçe kabul edilmesine bağlıdır (Onur 1997; 155).

!

Sokrat, Aristo ve Platon ahlâk alanında herkesin uyabileceği ortak davranış örüntüleri belirlemeye çalışmışlardır.

Ahlaki yargı konusundaki öncü çalışmalar daha 1894 yıllarında Stanford Üniversitesinde Earl Barnes ve Margaret Schallenberger tarafından yapılmıştır. Barnes çocuklarda "adalet kavramını" incelemiş, Schallenberger ahlaki yargı gelişiminin 3 düzeyini açıklayan ilk kuramı ortaya koymuştur. Piaget'nin ahlaki yargı kuramının temelini oluşturan "ahlaki gerçekçilik"i ilk açıklayan kişi Schallenberger'dir (Berling, 1990; 423).

Ahlak; genelde "belli bir toplumun belli bir döneminde geçerli bireysel ve toplumsal davranış kurallarının tümü" (Hançerlioğlu, 1988; 13) olarak tanımlanmış, **ahlak gelişimi** ise çocukların belirli davranışları "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları süreci biçiminde ele alınmıştır (Onur, 1997; 155).

!

Ahlâk bir toplumun belli bir döneminde geçerli davranış kurallarının tümüdür.

Bu süreç toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturmadır (Senemoğlu, 1997; 68).

Genel olarak ahlak nedir? Sorusuna yanıt aranırken;

1. Doğruyu yanlıştan ayırt etmek,
2. Bu ayrıma göre davranmak,
3. Erdemli davranışlarda onur duygusu yaşamak ve insanın ölçütleri çiğneyen eylemleri için suçluluk veya utanç duymak yeteneği, anlamına geldiği kapsamlı araştırmaların konusu olmuştur.

Gelişim kuramcıları ahlak tanımında üç temel bileşen olduğunu öne sürmektedirler:

1. Duygusal öge: Suçluluk, başkalarının durumu için kaygılanma vb. doğru veya yanlış eylemlerin ortaya koyduğu ahlaki düşünce ve edimleri yönlendiren duygulardır.

2. Tanıma ögesi: Doğru veya yanlış olanı kavramlaştırma ve nasıl davranılacağını kararlaştırmakta izlenilen yöntemdir.

3. Davranışsal öge: Yalan söylemek, korkutmak veya başka ahlaki değerleri çiğnemek konusunda etkiye kapılındığı zaman nasıl davranıldığını gösteren ögedir.

Psikanalitik kuramcılar, duygusal ögenin üzerinde durmaktadırlar. Bu kuramcılar çocukların onur, gurur gibi olumlu duygusal deneyimler yaşayabilmek, utanç, suçluluk gibi olumsuz duygular yaşamak için kendi etik ilkelerine göre davrandıklarını savunmaktadırlar.

Bilişsel gelişim kuramcıları ise ahlaki düşüncenin bilişsel yönleri üzerinde durmuşlar ve çocukların olgunlaştıkça doğru-yanlış üzerine olan düşüncelerinin ne gibi değişiklikler gösterdiğini ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediğini incelemişlerdir.

Sosyal öğrenme kuramları, çocukların iteleyici etkilere karşı durarak ahlaki bir tavır ortaya koymayı nasıl öğrendiklerini, anne baba tutumunun, cezanın, kuralların varlığının ya da yokluğunun ahlaki davranış üzerindeki etkilerini anlamaya yardımcı olmuşlardır (Shaffer, 1999; s.530-531).

Psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramcıları, yetişkin müdahalesi olmadan ahlak gelişiminin gerçekleşmeyeceğine inanırlar, bilişsel kuramcılar ise ahlaki gelişimi zihinsel bir süreç olarak görmeleri ile bu iki yaklaşımdan ayrılırlar. Psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramları ahlak gelişiminin en üst düzeyi olarak, çocuğun içinde yetiştiği toplumun değer ve standartlarını benimsemesini görürlerken, bilişsel gelişim yaklaşımı, ilkelere dayalı ahlaki özerkliği ahlak gelişiminin en üst düzeyi olarak alır (Çileli, 1987; s.266).

AHLAKİ GELİŞİM KURAMLARI

Psikanalitik Kuram

Freud, kişilik ve ahlak gelişiminin, büyük ölçüde ilk 6 yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra önemli gelişmeler olmadığını öne sürmektedir.

Freud, ahlak gelişmesini duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Bu süreci de id-ego-süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamaktadır. **İd,** kişiliğin temel sistemidir. İnsanın doğuşundan itibaren sahip olduğu tüm güdülerinin toplamıdır. İd sürekli olarak isteklerine doyum arar. İdin hangi isteklerinin karşılanacağına ilişkin kararı **ego** verir.

Ego gerçeklik ilkesinin egemenliğindedir ve kişiliğin yürütme organıdır. Kişiliğin en son gelişen üçüncü sistemi **süperego**dur. Süperego çocuğa anne babası tarafından aktarılan ve ödül-ceza uygulamalarıyla pekiştirilen, geleneksel ve toplumsal değerlerin içsel temsilcisidir. Kişiliğin ahlaki yönüdür. Süperego toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmak ister ve toplumsal yasakları içerir.

!

Süperego, kişiliğin ahlâkî yönüdür.

Süperegonun bir bölümü bilinçli, bir bölümü ise bilinçaltındadır. Çünkü bu bölüm yasaklar, bilincin tam olarak gelişmediği çok küçük yaşlarda öğrenilmiştir. Süperego **vicdan** ve **ideal benliki** içerir. İdeal benlik, çocuğun nasıl bir kimse olmak istediğine ilişkin düşünceleridir. Çocuk ödüllendirilmek ve cezadan kaçınmak için, anne babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süperegonun alt sisteminden biri olan **vicdanına** yerleştirir. Bu yerleştirme içleştirme (introjection) mekanizması ve öğrenme süreçlerinin aracılığı ile gerçekleştirilir. Böylelikle kişi kimsenin olmadığı durumlarda da kendi kendini denetleyerek toplumun ahlak kurallarına uyar (Yolun boş, çevrede de hiç kimsenin olmamasına rağmen, kırmızı ışıkta geçmeyip bekleyen bir sürücü). Vicdan, kişiyi suçlu hissettirerek cezalandırırken, ideal benlik gurur ve kıvanç duygusu ile ödüllendirir (Geçtan, 1998; s.47).

Freud'a göre ahlaki gelişim ile kişilik gelişimi arasında bir paralellik söz konusudur ve iki gelişim de belirli psikoseksüel evrelerden geçerek gerçekleşir. Bu evreler içinde özellikle 3-5 yaşları arasına rastlayan "fallik dönem" ahlak gelişimi açısından çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar aynı cinsten olan anne babaları ile duygusal bir çatışma yaşarlar, bunun nedeni karşı cinsten olan anne babaya karşı aşırı düşkünlük göstermeleridir. Bu dönemde çocukla anne babası arasında yoğun sevgi ilişkileri gözlenir. Yarışma ve düşmanlık duygularını ve giderek belirginleşen özdeşimleri de içeren bu ilişkilere Freud, **oedipus kompleksi** adını vermiştir. Çocuğun anne babasına karşı duyduğu bu yoğun ilginin azalması ve bitmesi, kendi cinsinden olan anne babası ile

!

3-5 yaşlarına rastlayan fallik dönemde çocuklar ana babalarıyla duygusal bir çatışma yaşarlar.

KAYNAKÇA

Bee, H. (2000). **The Developing Child.** Allyn and Bacon. Boston.

Bergling, K. (1990). "Moral Development". **The Encyclopedia of Human Development and Education. Theories, Research and Studies.** Ed. By. R. Murray Thomas, Pergamon Press.

Çileli, M. (1987). "Ergenlikte Ahlak Gelişimi". **Ergenlik Psikolojisi.** Derleyen: Bekir Onur. Tas Kitapçılık, Ankara.

Gander, M. GARDİNER H. (1993) **Çocuk ve Ergen Gelişimi** Yay. Haz. Bekir Onur. İmge Kitabevi. Ankara.

Geçtan, E. (1998). **Psikanaliz ve Sonrası.** Remzi Kitabevi, İstanbul.

Hançerlioğlu, O. (1998) . **Ruhbilim Sözlüğü.** Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kâğıtçıbaşı, Ç. (1979). **İnsan ve İnsanlar.** Cem Basımevi, İstanbul.

Mussen, PV. C. CONGAR. J, KAGAN, J; HUSTON, A. (1990) **Child Development, Personality.** Seventh Edition. Harper Collins Publishers.

Onur, B. (1997). **Gelişim, Psikolojisi. Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm** İmge Kitabevi. Ankara.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.** Spot Matbaacılık, Ankara.

Shaffer, D. (1999). **Developmental Psychology.** Brooks/Cole Publishing Company.

Temel, F ve Aksoy A. (2001). **Ergen ve Gelişimi. Yetişkinliğe İlk Adım.** Nobel Yayınevi. Ankara.

Thomas, R.M. (1996). **Comparing Theories of Child Development.** Brooks/Cole Publishing Company.

6. ÜNİTE

TOPLUMSAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

Prof. Dr. Abide AYTAR GÜNGÖR*

Bu üniteyi tamamlandığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:
1. Psikososyal gelişim kuramıyla ilgili temel kavramları kavrayabilme
2. Psikososyal gelişim özelliklerini kavrayabilme
3. Duygusal bağlanma kuramlarının özelliklerini kavrayabilme
4. Toplumsal gelişimle ilgili temel kavramları açıklayabilme
5. Duygusal gelişimle ilgili temel kavramları açıklayabilme
6. Duygusal gelişim aşamalarının özelliklerini kavrayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- **TOPLUMSAL VE DUYGUSAL GELİŞİM KURAMLARI**
  - **E. Erikson: Psikososyal Gelişim Kuramı**
    - ✓ Oral-Duyum Dönemi
    - ✓ Anal-Kas Dönemi
    - ✓ Cinsel-Devimsel Dönem
    - ✓ Gizil Dönem
    - ✓ Erinlik-Ergenlik Dönemi
    - ✓ Genç Yetişkinlik Dönemi
    - ✓ Yetişkinlik Dönemi
    - ✓ Olgunluk Dönemi
  - **Duygusal Bağlanma Kuramları**
    - ✓ Etholojik Kuram
    - ✓ Bebeğin Anne babaya Bağlanma Evreleri
    - ✓ Baba-Bebek Bağlanması
- **TOPLUMSAL GELİŞİM**
  - ✓ Aile ve Toplumsallaşmadaki Etkileri
  - ✓ Toplumsal Becerilerin Geliştirilmesinde Arkadaş İlişkileri
  - ✓ Oyun ve Toplumsal Becerilerdeki Rolü
- **DUYGUSAL GELİŞİM**
  - Genel Duygu Türleri
  - Duyguların Rolü
  - Duyguları Etkileyen Etmenler
  - Duygusal Gelişim Aşamaları
    - ✓ Bebeklik Dönemi
    - ✓ İlk Çocukluk Dönemi
    - ✓ Okul Çağı
    - ✓ İlk Ergenlik Dönemi
    - ✓ Son Ergenlik Dönemi
    - ✓ Toplumsal ve Duygusal Gelişimin Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi



Günümüzde toplumsal ve duygusal gelişimi üzerine araştırma yapan gelişim psikologları konuyu iki kuram çerçevesinde incelemektedirler. Bu iki kuramdan birincisi bu alandaki en kapsamlı kuram sayılabilecek olan Erik Erikson'un "Psikososyal Gelişme Kuramı" diğeri ise; J. Bowlby'nin geliştirdiği "Bağlanma Kuramı"dır.

E. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Psikanalitik kuramcılardan biri olan E. Erikson'un görüşleri bazı yönleri ile Freud ile benzerlik göstermektedir. Örneğin kişilik gelişiminin herkesin yaşadığı düzenli bir aşamalar sıralaması içinde ortaya çıktığı konusunda Freud tarafından benimsenen görüşe, Erikson da katılır. Ancak her iki kuramcı da gelişimi aşamalar zinciri olarak görmekle birlikte, bu aşamalar iki temel yanı ile iki kuramcıya göre ayrımlar gösterir:

!

Erikson'a göre kişilik doğumdan ölüme kadar gelişimini sürdürür.

Önce, Freud'un kuramı psikoseksüel bir gelişim kuramıdır. Gelişimin değişik aşamalarında, cinsel enerjinin çeşitli cinsel duyarlık bölgelerinde nasıl toplandığını betimler. Buna karşılık, Erikson'unki psikososyal bir gelişim kuramıdır. Kişi geliştikçe belli sosyal görüngelerin psikolojik etkilerini anlatır.

Bu düşünürlerin kuramları arasındaki 2. büyük ayrılık, yaş aralıkları ile ilgilidir. Freud'un betimlediği psikoseksüel aşamalar yaşamın ilk birkaç yılında yer alır. Oysa Erikson, bu gelişmenin yetişkinliğe kadar yaşandığı görüşündedir. Erikson'a göre kişilik, doğumdan başlayıp olgunluğa ve ölüme kadar giden yaş aralığı içinde gelişimini sürdürür. Erikson, yaşamın yalnız bir bölümünün, gerçek yönü ile hiçbir

zaman öteki bölümünden daha önemli ya da kritik olmadığı inancındadır. Bu görüşüyle, Erikson, **yaşam-boyu gelişim ilkesini** ortaya atan ilk psikologlardan biridir. Yaşam boyu gelişim kavramı, Erikson'un psikoloji bilimine en önemli kuramsal katkılarından biri olarak görülmektedir.

Erikson'un kuramındaki önemli konulardan biri de yetenek kavramı ve kişisel yeterlilikle ilgilidir. Erikson'un öne sürdüğü aşamalardan birçoğu (özerklik, girişim, çalışkanlık gibi) üstünlük görünümlerini ele almaktadır. Bir gelişim aşaması başarı ile sürdürülmüş ise kişi güçlenmiş yetenek duyguları ile öne çıkar. Aşama başarı ile geçirilmemiş ise aşağılık duyguları kendisini göstermeye başlar.

Erikson, insan gelişiminin bazı sorunların, önemli olduğu dönemlerden oluştuğunu öne sürmüştür. Ona göre bu aşamaların her birinde psikososyal bir bunalım veya çatışma yaşanır. Burada (bunalım) ve (çatışma) terimleri birbirinin yerine kullanılabilecek terimlerdir. Ancak her birinin taşıdığı ayrı özel anlamları vardır. Erikson'a göre "**bunalım**" bir dönüm noktasıdır. Bu dönüm noktası, gelişim potansiyelinin yüksek olduğu zamanlarda bile kişinin çevrenin olumsuz etkilerine karşı oldukça incinebilir durumda olmasıdır. Her bunalımda doğası gereği var olan "**çatışma**" ne kişiler arasında ne de Freud'un anlatımında olduğu gibi bir kimsenin kişiliği içinde ortaya çıkan bir çatışmadır. Çatışma, daha çok kimi istenen niteliklere erişmek ile ona erişememek arasındaki bir savaşımdır. (Buss, 1995. 246). Erikson'a göre psikososyal gelişim, iki yönden kültürle ilişkilidir:

1. Her ne kadar çocuklar tüm kültürlerde aynı aşamalardan geçerlerse de her kültürün çocuğun her yaştaki davranışlarını yönlendiren kendine özgü bir yönetimi vardır.

2. Her kültürde zamanla değiştikçe, kültürel bir görecelik vardır. Bir kuşağın gereksinimlerini karşılayan kurumlar sonraki kuşak için yetersiz olabilir. Endüstrileşme, kentleşme ve göç bu yetersizlik nedenleri arasındadır. Böylelikle sağlıklı bir kişilik gösterebilmeleri için çocuklara öğretilmesi gereken konuların hepsi değişikliğe uğrar (Miller, 1989. 158).

Erikson yaşamı sekiz gelişim dönemine ayırır. Kişilik bu sekiz dönemin tümünde gelişimini sürdürür ve bir dönemde olumsuz yaşanan denge sonraki bir dönemde olumlu yöne çevrilebilir. Örn: Çevresine güvenemeyen bir bebeğe bir sonraki dönemde ilgi ve bakım sağlanırsa, çocuk insanlara karşı güven geliştirebilir. Erikson'un kuramını Freud'unkinden ayıran en önemli özellik de budur (Geçtan, 1995. 101). Tablo 6.1'de Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri verilmiştir.

KAYNAKÇA

Bee, H. (2000). **The Developing Child.** A Pearson Education Company.

Buss. A. (1995). **Personality, Temperament. Social Behavior, and The Self.** A Simon-Schuscher Company.

Belsky, J (2005). "Infant-Parent Development". **The Encylopedia of Human Development and Education Theory.** Ed by: Murray Thomas. Pergaman Press.

Berk, L. (2004). **Development Through the Lifespan**. (3rd Edition). Allyn and Bacon.

Craıg, G.; BAUCUM D (1999). **Human Development.** (Eight Edition) Prentice Hall. New Jersey.

Cüceloğlu, D. (1991) **İnsan ve Davranışı.** Remzi Kitabevi, İstanbul.

Draper, W. (1990). "Emotional Development". **The Encyclopedia of Human Development and Education Theory, Research and Studies.** Ed by: Murray Thomas. Pergaman Press.

Eksi, A. (1990). **Çocuk, Genç ve Ana-babalar.** Bilgi Yayınevi. Ankara.

Enç, M. (198). **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü**. T.D.K. Yayınları. Ankara.

Gander,M. GARDİNER, H. (1993). **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** Yay. Haz. Bekir Onur. İmge Kitabevi, Ankara.

Geçtan, E. (1995). **Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar.** Remzi Kitabevi, İstanbul.

Grolnick, W.S., Mc Menamy, J.M., Kurowski, C.O. (2005) "Emational Self-Regulation in Infancy and Toddlerhood". **Child Psychology.** Ed: Lawrence Balter, Catherine S. Tamis-Le Monda. Psychology Press. New York.

Hall, C.S; LİNAZEY G; LOEHLIN J; MANOSEVİTZ. M. (1985). **Introduction to Theories of Personalıty.** John Wiley&Sans.

Hançeroğlu, O. (1988). **Ruhbilim Sözlüğü.** Remzi Kitabevi, İstanbul.

Hyson, M. (2004). **The Emotional Development of Young Children.** Teachers College. Columbia University.

Mıller, P.H. (1989). **Theories of Developmental Psychology** (Third Edition). W.H. Freeman and Company. New York.

Mussen, P; CONGER, J; KAGAN J; HUSTON, A. (1990). **Child Development-Personacitiy** (Seventh Edition). Harper Collins Publishers.

Öktem, F. (1999). "Oyun Tedavisi". **Ben Hasta Değilim E**d. Aysel Eksi. Nobel Yayınevi. İstanbul.

Öztürk, O. (1988). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.** Nurol Matbaacılık. Ankara Schaffer, R. (2004). **Child Psychology.** Blackwell Publishing.

Shaffer, D. (1999). **Development Psychology.** (Fifth Edition) Brooks/Cole Publishing Company.

Smith, P.K., Cowie, H., Blades, M. (2003). **Understanding Children's Development**. (4. Edition). Blackwell Publishing.

Zimmer, J. M.; WITNOW, S.J., (1990). "Socialization". The Encyclopedia of Human Developmant and Education. Theory, Research and Studies. Pergaman Press.

7. ÜNİTE

KİŞİLİK GELİŞİMİ

Prof. Dr. Abide AYTAR GÜNGÖR*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Kişilikle ilgili kavramları kavrayabilme
2. Kişilik gelişiminin önemini kavrayabilme
3. Kişilik ve ilgili kavramları birbirinden ayırt edebilme
4. Kişilik gelişiminde çevrenin etkilerini açıklayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Kişilik ve Gelişimi
  - ✓ Kişilik
    - ❖ Karakter
    - ❖ Mizaç
    - ❖ Öz Kavramı (Benlik)
    - ❖ Öz Farkındalık
    - ❖ Öz Saygı
  - ✓ Kimlik
    - ❖ Toplumsal Kimlik
    - ❖ Cinsiyet Kimliği

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

KİŞİLİK VE GELİŞİMİ



Bireyin düzenli ve mutlu bir yaşam sürdürebilmesi ve toplum içinde bir yer kazanabilmesi, sağlıklı bir kişilik gelişimi ile olanaklıdır. Kişiliğin ne olduğu, nasıl geliştiği binlerce yıldan beri insanların ilgisini çeken bir konu olmuştur.

Kişilik

!

Kişilik "maske" anlamına gelen persona sözcüğünden üretilmiştir.

Kişilik terimi, sözlü kullanımda, kişinin toplumdaki imgesini belirtir. (Korkunç bir kişiliği var, dinamik bir kişilik gibi.) Bu yaygın kullanım, Latincede, antik Grek tiyatrosunda oyuncuların yüzlerine taktıkları maske anlamına gelen "Persona" sözcüğünün bir türevidir. Gordon Allport, kişiliği, "bireyin ayrıksı davranış ve düşünceye kadar varan "gerçek bir niteliği" olarak tanımlamıştır. Carl Rogers için ise kişilik, "bireyin yaşam deneyimlerinin özünde yer alan "Ben" ya da "Benim" kavramının örgütlü, tutarlı bir algılama örüntüsüdür. Çağdaş ruhsal-çözümlemenin babası Sigmund Freud'a göre "kişilik, büyük ölçüde bilinçsiz, saklı, bilinmez bir kavramdır" (Engler, 2003: 23).

Cüceloğlu (1991:404) ise kişiliği, "bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi" olarak tanımlamaktadır.

Gordon Allport (1961), kişiliği, insanın içinde, onun öznel davranış, düşünce, duygu örüntüsünü oluşturan psiko-fiziksel dizgelerinin dinamik bir örgütlenmesi olarak açıklamıştır.

Bu tanımdan anlaşıldığı üzere;

a) Kişilik, bir parçalar, ayrı birimler toplamı değil, belki bir örgütlenmenin sonucudur.

b) Yine kişilik, bulunduğu yerde duran bir varlık değil, çeşitli süreçlerden oluşan bir kavramdır.

c) Ruhsal-mantıksal bir kavram olmakla birlikte, fiziksel yapıya bağlıdır.

d) Nedensel bir güç olarak, kişinin dış dünyaya bağlılık biçimlerinin belirlenmesine de yardımcıdır.

e) Kişilik, yinelenmeler, tutarlılıklar gibi birçok örüntüler içinde ortaya çıkmaktadır.

f) Kişilik, yalnızca bir biçimde değil, davranışlar, düşünceler, duygular gibi çeşitli yollardan kendini göstermektedir.

Kişiliğin, psikolojik yönden, iki temel sorunu olması da bir başka kuramsal özelliğidir. Bunlardan biri kişilikte "bireysel ayrılıkların" varlığıdır. Her kişinin öteki kişilerden ayrılan bir yanı vardır. İnsanların kimi mutlu, kimi mutsuz yaradılışlıdır. Kimi utangaç, çekingen kimisi de toplum karşıtıdır.

Öteki özellik ise kişiler-arası işleyiştir. Allport'un deyişiyle çeşitli dizgelerin "dinamik örgütlenmesi" olarak tanımlanabilecek süreçlerdir. Bu süreçler ve düzenekler insanın içinde yer alarak davranışları belirler, kişi değişik koşullarda değişik biçimlerde davransa da kişinin iç dünyasında süreklilik duyusu yaratır.

Kişilik, bireyi diğer bireylerden ayırt eden özelliklerdir. Bu özellikler insanı öteki insanlardan ayırıp kendine özgü kılar.

Kişilik özellikleri, kişileri betimleyip aralarındaki ayrımların anlaşılmasına yardımcı olur. Davranışların açıklanmasına olanak verir ve kişinin gelecekteki davranışlarının önceden bilinmesine yardımcı olur. Bu özellikler daha çok yetişkinlerde süreğen bir durumdur ve koşullara bağlı olarak genelde değişmez. Bir kimsenin şu anda "öfkeli" olduğunu söylemek bir özellik ile ilgili değildir. "Öfke", bir kişilik özelliği olmaktan çok bir durumu anlatır. Buna karşılık, bir kimsenin, öfkeye elverişli ya da genellikle kızgın yapıda olduğunu söylemek, bir kişilik özelliğinin betimlenmesidir.

Kişilik bireyi diğer insanlardan ayırır.

Kişilik, kişilerin kendi yaşamlarını nasıl etkileyecekleri üzerinde kilit bir rol oynar. Bu anlamda kişilik özellikleri, nasıl düşünüleceğini, hareket edileceğini, duygulanılacağını etkileyen güçler olarak ele alınmaktadır (Larsen, Buss. 2005: 13).

Karakter, mizaç, öz (benlik) kavramı gibi kavramlar da kişilikle ilgili olarak kullanılmaktadır:

KAYNAKÇA

Acar, N.V., Mc Whirter, J. (1985) **Çocukla İletişim**. Nüve Matbaası, Ankara.

Baymur, F. (1990). **Genel Psikoloji**. İnkilâp Kitabevi. İstanbul.

Bee, H. (1994). **Life Span Development**. Harper Collıns College Publishers.

Berk, L. (2002). **Infants and Children**. (4. Edition). Allyn and Bacon.

Budak, S. (2000). **Psikoloji Sözlüğü**. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.

Bulut, A., Çakar, M. (2000) **Cinsel Sağlık Eğitimi**. Ceren Yayın Dağıtım, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1991). **İnsan ve Davranışı**. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Dönmez, A. (1985). "Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken", **Eğitim ve Bilim Dergisi.** Ankara.

Ekşi, A. (1990). **Çocuk, Genç ve Ana-Babalar**. Bilgi Yayınevi, Ankara.

Enç, M. (1980). **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü**. T.D.K. Ankara.

Engler, B. (2003). **Personality Theories: An Introduction**. (6th Edition). Houghton Mifflin Company, Boston-New York.

Geçtan, E. (1981). Psikanaliz ve Sonrası. Hür Yayın, İstanbul.

Hançerlioğlu, O. (1998). **Ruhbilim Sözlüğü**. Remzi Kitabevi. İstanbul.

İnanç, B., Bilgin, M., Atıcı, M.K. (2004). **Gelişim Psikolojisi**. Nobel Kitabevi, Adana.

Kılıççı, Y. (1989). **Okulda Ruh Sağlığı**. Şafak Matbaacılık, Ankara.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Anı Yayınevi, Ankara.

Köknel, Ö. (1982). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik.** Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Kuzgun, Y. (1988). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. ÖSYM Yayınları: 19, Ankara.

Kuzgun, Y. (2006). **Meslek Danışmanlığı Kuramlar, Uygulamalar**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Larsen, R.L., Buss, M.D. (2005). **Personality Psychology.** Mc Graw Hill.

Onur, B. (1997). **Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm**. İmge Kitabevi, Ankara.

Perlmutter, M., Hall, E. (1992). **Adult Development and Aging**. (2nd Edition). John Wiley Sons, Inc. New York.

Schaffer, R. (2004). **Child Psychology**. Blackwell Publishing.

Shaffer, D. (1999). **Development Psychology.** (Fifth Edition) Brooks/Cole Publishing Company.

Wachs, D.T. (2005) The What, Why, and How of Temperarament: A Piece of the Action. **Child Psychology**. Ed: Lawrence Balter. Catherine S. Tamis-Le Monda, Psychology Perss. New York.

Wells, E.L., Marwel, G. (1976). **Self-Esteem Into Conceptualization and Measurement.** Beverly Hills.

Yörükoğlu, A. (1985). **Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları**. İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

8. ÜNİTE

CİNSEL GELİŞİM VE EĞİTİM

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL [*]

ÜNİTENİN HEDEFLERİ

Bu ünitede aşağıdaki hedeflere ulaşılması beklenmektedir:

1. Cinsel gelişime ilişkin kavramları yorumlayabilme
2. Cinsel gelişim kuramının önemini kavrayabilme
3. Cinsel gelişim döneminin özelliklerini kavrayabilme
4. Cinsel eğitimin önemini kavrayabilme
5. Cinsel eğitimin verilme zamanını kavrayabilme
6. Cinsel eğitimi kimlerin vermesi gerektiğinin kavrayabilme
7. Cinsel gelişim ve eğitimle ilgili bilgileri öğrencilerin gelişimlerini destekle-mek üzere kullanabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Cinsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar
- Cinsel Gelişim Dönemleri
  - ✓ Oral Dönem
  - ✓ Anal Dönem
  - ✓ Fallik Dönem
  - ✓ Gizil Dönem
  - ✓ Genitel Dönem
- Cinsel Eğitim
- Cinsel Eğitimin Verilme Zamanı
- Cinsel Eğitimi Vermesi Gereken Kişiler
- Cinsel Gelişim Kuramının Eğitime Uygulanması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

[*] Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

CİNSEL GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Birinci sınıfa giden ve okumayı yeni öğrenen Poyraz *Ben Nereden Geldim* kitabını yüksek sesle okur. Dokuz yaşında olan Defne ve on bir yaşında olan Doğa, Poyraz'ın okuduklarını dinlerler. Sonra da hep birlikte kitabın resimlerini incelerler. Poyraz, Defne ve Doğa'nın kitapta yazılardan anladıkları farklı olsa da ilgiyle resimleri inceleyip üzerinde konuşurlar.

Sigmund Freud (1856-1939), psikanalitik yaklaşımın kurucusudur. Tıp alanında eğitim görmüş ve nöroloji alanında uzmanlık yapmıştır (Geçtan, 1988; Cüceloğlu, 1998; Ledig ve Leupold, 1972)**.** Freud'a göre ilk çocukluk yıllarında geçirilen yaşantının kişilik gelişiminde önemini büyüktür. Yaşamın ilk yıllarında yapılandırılan özellikler son derece kuvvetlidir ve sonradan değişime büyük direnç gösterir. Cinsel kurama göre kişiliğin normal gelişimi için her dönemde bireyin temel gereksinimlerinin doyurulması gerekir. Eğer temel gereksinimler karşılanmazsa kişilik gelişimi bundan etkilenir (Cüceloğlu, 1998; Senemoğlu, 1998).

Freud, yetişkinlerde kişilik ve anormal davranışlar üzerinde yoğunlaşmış olsa da kişiliğin yapısında bebeklik ve çocukluk yıllarının önemini belirten ilk kuramcı olması nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Freud'un cinsel kuramı, kişilik gelişimi alanında en çok bilinen kuramsal açıklamalardan biri olmasına rağmen aynı zamanda en çok tartışılan kuramlardan da birisidir. Freud kuramını, kliniğine gelen hastalar ile yaptığı çalışmalardan yola çıkarak, hastalar üzerinde yaptığı hipnoz, rüya yorumlaması gibi tekniklerden yararlanarak geliştirmiştir. Kuram, sağlıklı kişiliklerden çok hastalıklı kişiliğin nasıl oluştuğunu açıkladığı ve kişilik gelişiminde özellikle yaşamın ilk altı yılına çok önem vererek daha sonraki yaşantıların çok fazla önemsenmediği gibi eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Bu eleştirilere rağmen, Freud'un kişilik gelişiminde çocukluk yıllarına verdiği önem, çocuk yetiştirmede anne baba tutumlarının önemine dikkat çekmesi ve kendisinden sonra gelen birçok kuramcının kişilik gelişimiyle ilgili açıklamalarına ışık tutması açısından hala önemini korumaktadır (Aral vd., 2000).

Freud kişiliğin üç bileşeninden söz eder. Bunlar **id, ego** ve **süper egodur**.

İd, kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri de içeren, kişiliğin en ilkel, en kaba birimidir. Zevk ilkesine göre işler ve hiç geciktirilmeden bütün isteklerinin yerine getirilmesini bekler. Ruhsal enerji kaynağı olan id diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan gücü de sağlar. Ruhsal enerji içgüdüler şeklinde ortaya çıkar ve bir an önce doyurulmak ister.

Ego, kişiliğin gerçekçi, akılcı, mantıklı yönüdür, gerçeklik ilkesine uyarak işler. Gerçek dünya ile id arasında aracı olarak işlev görür. İd "Hemen şimdi istiyorum.", ego ise "Koşullar uygunsa sana istediğini verebilirim" der. Ego akılcı ve pratiktir. Egonun temel işlevi uyumdur. Bu uyumu sağlarken de ego bir yandan organizma içindeki ilkel dürtüsel güçlerle, bir yandan çevresel koşullar ve geleneklerle, bir yandan da süperegonun istekleriyle bağdaşmak, bunlar arasında bir uzlaşma kur-

mak zorundadır. Ego gerektiğinde idin isteklerini ertelemeye, hoş yaşantıları seçmeye, hoş olmayanlardan uzak durmaya çalışır. Ego id ile süperego arasında kalmış bir canbaza benzetilebilir. Hem idi memnun etmeye çalışır hem de süperego tarafından azarlanmaktan kurtulmak ister.

Süperego, ebeveynlerden geçen ahlaki davranışların bir modeli olarak görev yapar ve vicdan anlamına gelir. Toplumun inandığı doğru ve yanlış kavramların kaynağını oluşturur. Süperego bireyin davranışlarını sürekli süzgeçten geçirir, "Bu yaptığın doğru, aferin sana!" ya da "Bu yaptığın yanlış, utan kendinden!" mesajlarını verir.

Bir insanda, bu kişilik bölümlerinden hangisinin ağır bastığı gözlemlenebilir. Toplumsal kuralları hiçe sayan, kafasına estiği gibi davranan bireylerde idin, sürekli olarak ahlak kurallarını ve başkalarının ne diyeceğinin dikkate alan ve kurallara sıkı sıkıya bağlı olan bireylerde süperegonun, sürekli olarak akılcı olmaya çalışan bireyler de ise egonun baskın olduğu söylenebilir (Geçtan, 1988; Mitchell, 1992; Öztürk, 1997; Cüceloğlu, 1998; Bacanlı, 2001).

Freud'a göre her insanda doğuştan getirmiş olduğu iki temel eğilim vardır. Bunlar cinsellik ve saldırganlıktır. Toplum tarafından hoş karşılanmayan bu duygular bilinçaltına itilirler. Bu tür düşünce ve istekleri sürekli bilinçte tutmak gerginlik ve rahatsızlık yaratır. Birey bilinçaltına atılan arzuların farkında olmaz, ancak onlar bireyin davranışlarını etkilemeye devam eder (Cüceloğlu, 1998). Günlük yaşamda kullanılan saldırganlıkla burada geçen saldırganlık dürtüsü eş anlama gelmediği gibi cinsel dürtü de cinsel ilişki için duyulan istekle eş anlamlı değildir (Brenner, 1993).

Freud'un gelişim teorisinin temelini her bir çocuğun **libido** adı verilen bir enerjiyle doğmaları oluşturur. Libido, **erojen bölgelere** (erogenous zones) biyolojik olarak yoğunlaşır. Erojen bölge, cinsel gelişim kuramına göre her dönemde libidonun vücut üzerinde yoğunlaştığı bölgedir. Libido, Freud'un çocukların doğumdan itibaren sahip olduklarına inandığı cinsel enerji için kullandığı bir terimdir ve gelişimin ilerlemesiyle vücutta farklı bölgelerde olur (Vasta vd., 1992). Her dönemde bir kritik gelişim söz konusudur. Bir dönemdeki gereksinimler karşılanmadığı zaman o döneme aşırı bağımlılık oluşur ve sonraki gelişim dönemleri bundan etkilenir. İlk dönemlerde, gereksinimin karşılanması engellenen bireyler ileriki yaşlarda bu gereksinimlerle ilgili olarak normal olmayan davranışlar sergiler (Senemoğlu, 1998).

KAYNAKÇA

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2000. **Çocuk Gelişimi 2.** Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş. İstanbul.

Artan, İ. 2001a. **Cinsel Kimliğin Kazanılması Cinsel Gelişim.** Çocuk Çocuk, 7:16–17.

Artan, İ. 2001b. **Cinsel Eğitim Nedir?** Çoluk Çocuk, 7:10-11.

Artan, İ. 2002. **Cinsel Eğitim Etkinliklerinin Ders Programları Aracılığı ile Uygulanması.** Yaşadıkça Eğitim, 73:16–19.

Bacanlı, H. 2001. **Gelişim ve Öğrenme.** Dördüncü Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Başaran, İbrahim Ethem. 1980. **Eğitim Psikolojisi.** Altıncı Basım. Kadıoğlu Matbaası. Ankara.

Bee, H. 1992. **The Developing Child.** Sixth Edition. Harper Collins College Publishers. New York.

Binbaşıoğlu, C. 1995. **Eğitim Psikolojisi.** 9. Basım. Yargıcı Matbaası. Ankara.

Brenner, C. 1993. **Psikanaliz. Çeviri.** I. Savaşır, Y. Savaşır. Hekimler Yayın Birliği. Ankara.

Corman, L. 1996. **Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi.** İkinci Basım. Çeviren: H. Portakal. Cem Yayınevi. İstanbul.

Cüceloğlu, D. 1998. **İnsan ve Davranışı. Psikolojinin Temel Kavramları.** Sekizinci Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Erden, M. ve Akman, Y. 1996. **Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Öğretme.** Üçüncü Baskı. Arkadaş Kitabevi. Ankara.

Ergin, B. 1993. **Lise Öğrencilerinin Cinsel Bilgi Düzeylerini, Cinsel Eğitime İlişkin Beklentileri ile Anne babaların Cinsel Eğitim Konusundaki Tutumları Üzerine Bir Araştırma.** Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Erhat, A. 1997. **Mitoloji Sözlüğü.** Yedinci Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Ersoy, Ö. 1999. **Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim.** Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Rehber Kitaplar Dizisi. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., s.117-122. İstanbul.

Fancher, R. E. 1997. **Ruhbilim Öncüleri.** İkinci Basım. Çeviren: A. Yardımlı. İdea Yayınevi. İstanbul.

Geçtan, E. 1988. **Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar.** Remzi Kitabezi. Ankara.

Huston-Stein, A. ve Welch, R. L. 1995. "Cinsiyetin Rolü Gelişimi ve Ergen". **Ergenliği Anlamak.** Editör: James, F. Adams. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Çeviren: Figen Çok. İmge Kitabevi. s. 255-296. Ankara.

Köknel, Ö. 1981. **Ailede ve Toplumda Ruh Sağlığı.** Birinci Baskı. Hür Yayınları. İstanbul.

Ledig, E. ve Leupold, H. 1972. Sigmund Freud. **Gouthe-Institut.** Münich.

Mangır, M. ve Baran, G. 1990. **Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Altı Yaş Çocuklarında Cinsel Kimliğin Kazanılması Üzerinde Bir Araştırma.** Ankara Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Yayınları: 1190, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 653. Ankara.

Mangır, M. ve Ergin, B. 1995. **Çocuklarda Cinsel Eğitim.** 10. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş. s. 99-109. İstanbul.

Mitchell, P. 1992. **The Psychology of Childhood.** The Farmer Press. London.

Öztürk, O. 1997. **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.** Yedinci Basım. Hekimler Yayın Birliği. Ankara.

Salk, L. 1993. **Çocuğun Duygusal Sorunları.** Remzi Kitabevi. İstanbul.

Senemoğlu, N.1998. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.** Özsen Matbaası. Ankara.

Somers, L. ve Somers, B.C. 1991. **Sevgi, Cinsellik ve Çocuklar.** Kavram Yayınları. İstanbul.

Tuzcuoğlu, N. 1999. **Çocuğun Cinsel Eğitimi ve Anne Babalara Düşen Görevler.** Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Rehber Kitaplar Dizisi. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş. s.174–179. İstanbul.

Uçar, H, 1994. **Çağdaş Çocuk Cinsel Eğitimi.** İnkılap Kitabevi. İstanbul.

Vander Zanden, J. W. 1985. **Human Development.** Third Edition. Random House, Inc. New York.

Vasta, R., Haith, M. M. and Miller, S. A. 1992. **Child Psychology.** The Modern Science. John Willey and Sons, Inc. New York.

Yavuzer, H. 1990. **" Çocuğun Cinsel Eğitimi".** Ana Baba Okulu. İkinci Basım. Remzi Kitabevi. s. 106. İstanbul.

Yavuzer, H. 1993a. **Ana Baba ve Çocuk.** Altıncı Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Yavuzer, H. 1993b. **Çocuk Psikolojisi.** Dördüncü Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul.

9. ÜNİTE

EĞİTİM-ÖĞRENME İLİŞKİSİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Prof. Dr. Ayten ULUSOY*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Eğitim ve öğrenme ile ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Eğitim, öğrenme ve öğretim arasındaki ilişkileri kavrayabilme
3. Öğrenmenin özelliklerini kavrayabilme
4. Öğrenmeyi etkileyen faktörleri kavrayabilme

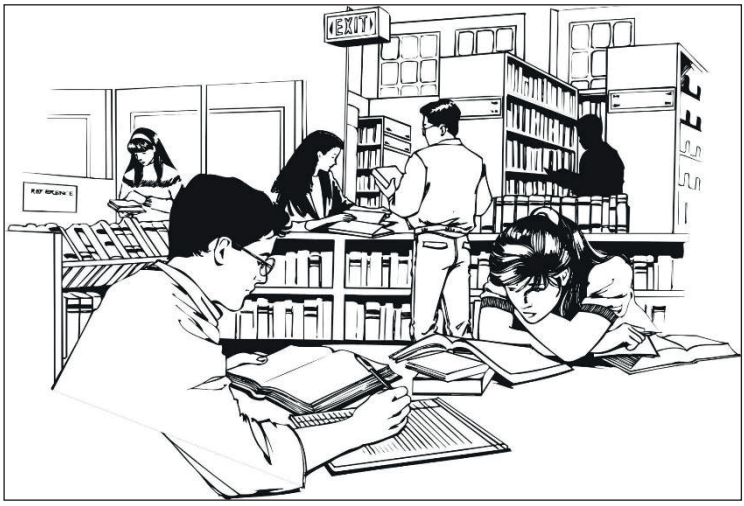
ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Eğitim Öğrenme ve Öğretim İlişkisi
- Eğitim ve Öğrenme ile İlgili Temel Kavramlar
- Öğrenmenin Özellikleri
- Yaşantı
- Davranış
- Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

EĞİTİM VE ÖĞRENME İLİŞKİSİ



Eğitim bireylerin davranışlarını değiştirme sürecidir. Tyler, Preston, Taba, Bloom gibi eğitimciler genellikle eğitimin öğrenci davranışlarında değişiklik oluşturan bir süreç olduğunda birleşmektedirler (Fidan, 1982; 10). Ülkemizdeki eğitim bilimcileri de eğitimin davranış değiştirme yönünü vurgulamaktadırlar.

Varış, eğitimi "kişilik, zekâ, ilgi ve yaşantılar gibi kuvvetlerin etkileşme-si" olarak tanımlamakta, bu etkileşim sonucunda bireyin amaçları, bilgileri, davranışları, idealleri ve ahlaki ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir. (Varış, 1978;35).

Ertürk ise eğitimi "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılabileceği gibi eğitim, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. Bu değişme bireyin yeni bir davranış dizisi kazanması biçiminde olabileceği gibi, önceden sahip olduğu istenmeyen nitelikteki davranışlarını terk etmesi biçiminde de olabilir (Ertürk, 1972; 79).

!

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme meydana getirme sürecidir.

Eğitimin tanımına göre bireyin davranışında istendik değişmeler kendi yaşantıları yoluyla meydana gelmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise **öğrenmedir**.

!

Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışta meydana gelen değişme öğrenmedir.

Eğitim etkinliklerinin bir kısmı gelişi güzel ve kasıtsız olarak düzenlenir (informal eğitim). Aile içinde, akran gruplarında ve usta-çırak ilişkisi sonucu kazanılan davranışlar informal eğitimin ürünleridir.

Çocuklar arkadaşları ile oynarken, gençler akran grupları ile etkileşim kurarak yardımlaşmayı, dayanışmayı, iş birliğini ve kurallara uymayı öğrenirler. İnformal eğitim kontrollü ve planlı olmadığı için bu eğitim sürecinde bireyler farkında olmadan olumlu (istendik)davranışların yanı sıra, zararlı (istendik olmayan) davranışları da öğrenebilirler. Sigara içmek, kopya çekmek vb. davranışlar buna örnek gösterilebilir. Okullarda verilen eğitim (formal eğitim), planlı eğitim etkinliklerini kapsar. Formal eğitim sürecinde bireyde davranış değişikliği meydana getirmek üzere bilinçli, kasıtlı ve planlı bir eğitim ortamı düzenlenir. Bu süreçte bireyin davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştirilir. Aşağıda eğitim ve öğrenme ile ilgili temel kavramlar üzerinde durulmuştur.

EĞİTİM VE ÖĞRENME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR



İnsan ve Öğrenme

İnsan belli gereksinimlerini otomatik olarak karşılama sistemlerine sahiptir. Örneğin otomatik olarak nefes alıp verir. Kan şekeri düştüğünde otomatik olarak kana şeker salgılanır. Bu otomatik uyum süreci **hemostatik mekanizma** olarak adlandırılmaktadır. Bu mekanizmanın işlevi insanda fizyolojik dengeyi sürdürmektir. Buna ek olarak insanın doğuştan getirdiği refleksler yaşamı sürdürmeyi sağlamaktadır. Ancak gerek hemostatik mekanizma gerekse refleksler insanın yaşamını sürdürmesine yardım etmekle birlikte, tüm gereksinimleri karşılamada ve her koşulda çevreye uyum sağlamada yetersiz kalmaktadır. İnsanın uzun süre yaşayabilmesi için açlık, susuzluk, cinsellik vb. fizyolojik gereksinmelerini doyurması gereklidir. İnsanın gereksinmelerini karşılayabilmek için çevresiyle etkileşimde bulunması gereklidir. Hiçbir canlı türünün temel gereksinmelerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeden uzun süre yaşaması mümkün değildir.

!

Hiçbir canlı türünün temel gereksinimlerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeden yaşaması olanaksızdır.

Organizma yaşamını sürdürebilmek için çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizma

çevresindeki hangi ögelerin yaşamını sürdürmek için olumlu, hangi ögelerin olumsuz ya da engelleyici olduğunu öğrenmek zorundadır. Örneğin sandviç açlık gereksinimini giderdiği için olumlu bir ögedir. Ancak bayatlamış bir sandviç bireyin zehirlenmesine yol açacağından organizma için zararlıdır.

İnsan davranışlarının çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Örneğin yürüme, konuşma, okuma, yazma, giyinme, arkadaşlarıyla oyun oynama vb. örneklerde de görüldüğü gibi bireyin yaptığı davranışların çoğu öğrenme ürünüdür. Bu davranışların nasıl oluştuğunu anlayabilmek için öğrenmenin tanımlanmasına ve öğrenme ilkelerinin neler olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır.

Günümüzde psikolog ve eğitimcilere göre; **öğrenme,** gözlenebilir, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır.

!

Öğrenme, davranışta gözlenebilir yaşantı ürünü, kalıcı izli bir değişmedir.

1. Öğrenme sonucunda davranışta gözlenebilir değişme olması
2. Davranıştaki değişmenin yaşantı kazanma sonucunda olması
3. Öğrenmenin kalıcı izli olması

Öğrenme sonucunda davranış değişikliği meydana gelmesi: Öğrenme hangi yolla olursa olsun, sonucunda bireyde davranış değişmesi meydana gelir. Örneğin ilk kez elma gören bir çocuğa "Bu nedir?" diye sorulunca "Bilmiyorum." der. Ya da bildiği meyvelerden birinin adını söyler. Biz elmayı göstererek "Bunun adı elma." dersek çocuk elmayı yeniden gördüğünde "Bu bir elma." diyecektir. Bu durumda çocuk bilmediği yeni bir davranışı öğrenmiştir.

Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi yeri ve zamanı geldiğinde ya da birey istediği zaman da ortaya çıkabilir. Bireyler öğrendikleri davranışları yazarak, söyleyerek, yaparak mutlaka gösterirler. Biz bireyin davranışlarını gözleyerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabiliriz.

Öğrenme sonucu meydana gelen davranış istendik ya da istenmeyen bir davranış olabilir. Örneğin bir sözcüğü yanlış telaffuz etmek istenmeyen (yanlış) bir davranış olmakla birlikte, öğrenilmiş bir davranıştır. Okulda istendik davranışların öğrenilmesi hedeflenmektedir. Ancak bazen öğrenciler farkında olmadan arkadaşlarının konuşmalarından etkilenerek bazı sözcükleri yanlış telaffuz etmeyi öğrenebilir. Bu okulda kazanılmış ancak planlanmadan öğrenilmiş bir davranıştır.

Davranıştaki değişmenin yaşantı kazanma sonucunda olması: Yaşantı, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda bireyde kalan izlerdir. Öğrenme de bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda meydana gelmektedir. Öğrenme bireyseldir. Çünkü her bireyin çevresiyle etkileşim kurması farklıdır. Örneğin sınıfta öğretmeni

KAYNAKÇA

Bacanlı, Hasan. (1998). **Eğitim Psikolojisi**, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Başaran, İbrahim. E. (1996). **Eğitim Psikolojisi**, 5. Kez Yeniden Yazım. Gül Yayınevi, Ankara.

Demirel, Özcan. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Usem Yayınları, 10, Ankara.

Eggen, Paul ve Kauchak, Don. (2001) **Educational Psychology** (Windows on Classrooms) 5 th Ed. Prentice Hall, Inc, Newjersey.

Elliot, S. N., T. R. Kratochwill, J. L., Cook ve J. F. Travers. (2000). "Effective Teaching" **Educational Psychology** "Effective Learning" Third Ed. Mc Graw Hill Company, USA.

Erden, Münire ve Yasemin Akman, (1995). **Eğitim Psikolojisi**, Gelişim, Öğrenme, Öğretme, Arkadaş Yayınları, Ankara.

Good, T. L ve J. E., Brophy. (1986). **Educational Psychology** "A Realistic Approach " Third Ed. Longman.

Fidan, Nurettin. (1982). **Öğrenme ve Öğretme**: Kuramlar, İlkeler, Yöntemler, Tekışık Matbaası, Ankara.

Fox, Mark, (1993). **Psychological Perspectives in Education**. Cassell Educational Ltd. Newyork.

Mc Crown, R. R ve M. Driscoll ve P. G . Roop. (1996) **Educational Psychology**. "A learning-Centered Approach to Classroom Practice" Second Ed. Allyn&Bacon.

Seifert, Kelvin. L. (1991)**. Educational Psychology**. Second Ed. Houghton Mifflin Comp.

Selçuk, Ziya. (1997) **Eğitim Psikolojisi**. Pegem Yayınları, Ankara.

Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**: Kuramdan Uygulamaya, Spot Matbaacılık, Ankara.

Slavin, E. R. (2000). **Educational Psychology** "Theory and Practice". Sixth Ed. Allyn&Bacon. USA

Ülgen, Gülten. (1995). **Eğitim Psikolojisi** "Birey ve Öğrenme". Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. ve Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Woolfolk, Anita. (2001). **Educational Psychology**. Eighth Ed. Allyn&Bacon. USA.

Varış, Fatma. (1978) **Eğitim Bilimine Giriş**. A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara.

10. ÜNİTE

DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM - KLASİK KOŞULLANMA

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşılmanız beklenmektedir:

1. Davranışçı öğrenme kuramlarının temel özelliklerini açıklayabilme
2. Klasik koşullanmanın nasıl gerçekleştiğini açıklayabilme
3. Klasik koşullanma sürecine örnek verebilme
4. Klasik koşullanmanın temel kavram ve ilkelerini kavrayabilme
5. Klasik koşullanma sonucu oluşan bir korku ya da kaygıyı ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğini açıklayabilme
6. Klasik koşullanmanın eğitimde nasıl kullanılabileceğini tartışabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Giriş
- Klasik Koşullanma Süreci
- Klasik Koşullanmayı Etkileyen Faktörler
- Klasik Koşullanmanın Temel İlkeleri
  - ✓ Bitişiklik
  - ✓ Haber Verme
  - ✓ Pekiştirme
  - ✓ Genelleme
  - ✓ Ayırt Etme
  - ✓ Sönme
  - ✓ Kendiliğinden Geri Gelme
- Koşullu Tepkinin Ortadan Kaldırılması
- Klasik Koşullanmanın Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Davranışçılar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasındaki bağla açıklamaktadır. Davranışçılar zihinsel süreçler yerine gözlenebilen davranışlardaki değişikliklere odaklanır. Davranışçılara göre öğrenme, organizmanın davranışlarındaki değişikliklerdir. Bir öğrencinin kitaptan notlar alarak çalıştığını ve bölüm sonlarındaki soruları yanıtladığını, sınavda da bu soruların çıktığını hayal edin.



Davranışçılara göre öğrenme, gözlenebilir davranışlardaki değişikliklerdir.

Davranışçılar öğrencinin öğrenip öğrenmediğine karar vermek için öğrencinin soruya verdiği yanıta bakarlar. Sınavda verdiği yanıt doğru ise öğrenci öğrenmiştir. Yani verilen uyarıcıya doğru tepki gösterilmişse, öğrenme gerçekleşmiştir. Bilişsel süreçler öğrenci davranışı üzerinde etkili olsa bile, gözlenemediği için dikkate alınmaz (Mc Cown, Driscoll ve Roop 1996). Skinner gibi davranışçı kuramcılar, bilişsel süreçleri reddetmemekle birlikte gözlenemediği için zihnin varlığından söz etmeyi gereksiz bulurlar. Pek çok davranışçı psikolog bu süreçlerin bilimsel olarak çalışılabileceğini de kabul etmez (Cooper 1993). Zihin, gözlenen davranışlarla kanıtlanamayacağı için, davranışçılar temelde insan davranışını açıklayan ilkelere odaklanmıştır.

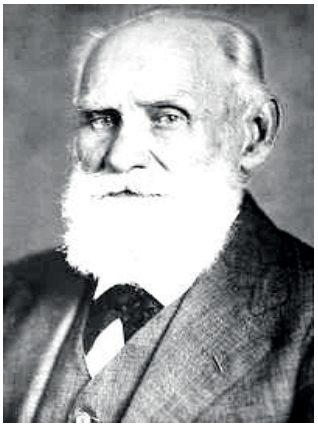
Davranışçı öğrenme kuramının iki temel ögesi vardır: Uyarıcı ve tepki. **Uyarıcı**, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır. **Tepki** ise bir uyarıcının organizmada meydana getirdiği fizyolojik ve psikolojik değişmedir. Davranışçı kuramların odak noktası, bireyin ne *düşündüğü* değil, ne *yaptığıdır*. Davranışçı öğrenme bu yüzyılın ilk yarısında öğrenmeyi açıklayan en önemli kuramlardan birisi olmuştur. Davranışçılar kazandırılmak istenen öğrenme hedeflerini öğrencilerden bağımsız olarak tanımlarlar. Bu davranışlar önceden belirlenen pekiştireçlerle şekillendirilebilir. Davranışçı kuramda öğrenenler pasif, güdülenmeye ihtiyaç duyan ve pekiştireçlerden etkilenen bireylerdir. Öğretilecek konu kendi içinde bütünlüğü olan parçalara bölünür ve bu parçalar basitten karmaşığa doğru sıralanır. Öğrenme önceden belirlenmiş davranışlara ulaşılıp ulaşılamadığına bakılarak değerlendirilir. Davranışçılık düşünme, karar verme, problem çözme gibi bilişsel ögeleri açıklayamamakla birlikte, her öğretmenin davranışçı öğrenme kuramı ile ilgili bilgilere sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler her gün öğrenci davranışları ile ilgilenirler.

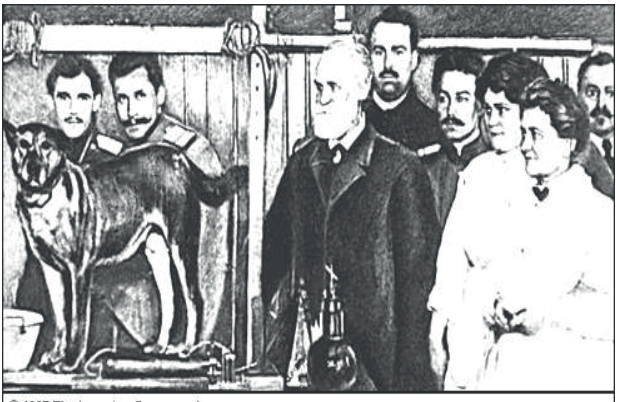
Davranışçılara göre bireyin ne düşündüğü değil, ne yaptığı önemlidir.

KLASİK KOŞULLANMA SÜRECİ

Sınav sözcüğünü duyduğunuzda rahatsız olur musunuz? Bazı yiyecekleri yalnızca görmek bile midenizin ağrımasına yol açar mı? Limon denilince ağzınız sulanır mı? Aniden bir köpek sesi duysanız, ürperir misiniz?

Tüm bu tepkiler, aslında nötr olan bir uyarıcının (sınav, yiyecek, köpek sesi) daha önceden yaratmadığı duygusal ya da psikolojik bir tepki üretmesi sonucunda meydana gelir. Öğrenme ile ilgili ilk açıklamalar Aristo'ya dayanmaktadır. Aristo'ya göre benzer, karşıt ya da bitişik uyarıcılar birlikte hatırlanır. Davranışçı kuramlarda da öğrenme uyarıcı ve tepki arasındaki bitişikliğe dayalıdır. Bitişiklik ilkesi, iki ya da daha fazla uyarıcının bir süre birlikte verilmesi sonucu aralarında çağrışım oluşmasıdır. Bir uyarıcı ortaya çıktığında diğeri de hatırlanır. Bitişiklik ilkesi özellikle klasik koşullanmada önemli bir rol oynamaktadır (Woolfolk 1998).

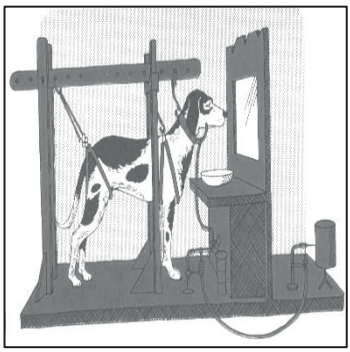


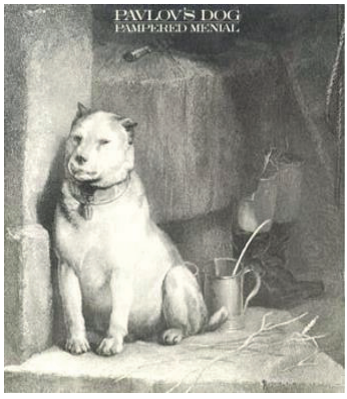


Klasik koşullanma yoluyla öğrenme, Rus bilim adamı Pavlov'un çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Pavlov (1849-1936), aslında köpeklerin sindirim sistemleri ile ilgili çalışmalar yapan bir fizyologdur. Pavlov çalışmasında, köpeğin yiyeceği kokladığında çıkardığı salyaları bir kutu içinde toplamakta ve salya miktarını ölçmektedir. Ancak bu arada şaşırtıcı bir olay olur. Köpek eti koklamadan önce salya salgılamaya başlar. Hatta yiyeceği getiren teknisyeni görmek ya da ayak seslerini duymak bile köpeğin salya salgılamasına yol açar. Pavlov'un ilk tepkisi, araştırmasını etkileyen bu erken salya salgılamayı durdurmaya çalışmak olur (Sternberg ve Williams 2002: 233).

!

Pavlov, klasik koşullanma kuramının temellerini atmıştır.





Ancak Pavlov daha sonraları köpeğin eti koklamadan önce salya salgılayabileceği ortamlar oluşturup oluşturamayacağını araştırmaya başlar ve ünlü deneyini gerçekleştirmeye karar verir (Borich ve Tombari 1997:104). Zil sesi koşullanma gerçekleşmeden önce **nötr** (tepki yaratmayan) bir uyarıcıdır. Başka bir deyişle zil sesi organizmada otomatik olarak fiziksel bir tepkiye yol açmaz. Koşullanmadan önce zili gören ya da sesini duyan hiçbir köpek salya salgılamadığı gibi başka bir tepkide de bulunmaz. Ancak yiyecek (et) köpeğin otomatik olarak salya salgılamasına neden olur. Yiyecek organizmanın doğal olarak tepki gösterdiği koşulsuz bir uyarıcıdır. Salya salgılama ise koşulsuz uyarıcıya yani yiyeceğe doğal ve otomatik olarak gösterilen koşulsuz tepkidir. Buna göre **koşulsuz uyarıcı** organizmada doğal ve otomatik olarak tepkiyi oluşturan uyarıcı, **koşulsuz tepki** ise koşulsuz uyarıcının organizmada meydana getirdiği doğal ve otomatik tepkidir (Senemoğlu 1997: 102).

!

Nötr uyarıcı, koşullu tepkiyi oluşturmadan önce herhangi bir tepki yaratmaz.

!

Koşullu uyarıcı koşullanma sonucu koşullu tepkiyi oluşturan ve başlangıçta nötr olan uyarıcıdır koşullu tepki klasik koşullanma sonucu koşullu uyarıcının meydana getirdiği fizyolojik ya da duygusal tepkidir.

!

Koşulsuz uyarıcı herhangi bir koşullanma olmadan organizmada fizyolojik ya da duygusal tepki oluşturur.

!

Koşulsuz tepki, herhangi bir koşullanma olmadan organizmanın bir uyarıcıya gösterdiği doğal tepkidir.

!

Klasik koşullanma, nötr bir uyarıcının daha önce üretmediği bir fizyolojik ya da duygusal tepki yaratma sürecidir.

Koşullanma sürecinde uyarıcılar düzenli olarak birbirine yakın ve birlikte verilirse, ilk sıradaki uyarıcı diğer uyarıcının geleceğinin habercisi olur. Pavlov'un deneyinde öncelikle et gösterilerek köpeğin salya salgılaması sağlanmıştır. Daha sonra zil çalınmış ve hemen arkasından et verilmiştir. Et köpeğin salya salgılamaya devam etmesini sağlar. Bu koşullanma bir süre tekrarlandığında, köpek etin gelmesini beklemeden yalnızca zil sesini duyduğunda bile salya salgılar duruma gelmiştir. Koşullanma gerçekleştiğinde zil sesi artık nötr bir uyarıcı değil, koşullu bir uyarıcıdır. Çünkü koşullanma öncesinde hiçbir tepki yaratmayan zil sesi, koşullanma süreci ile köpekte bir tepki meydana getirmiştir. Başlangıçta nötr bir uyarıcı iken, koşulsuz uyarıcının meydana getirdiği etkiyi paylaşarak tek başına verildiği zaman da doğal ve otomatik tepki yaratan

KAYNAKÇA

Cooper, Peter A. (1993). "Paradigm Shift in Designed Instruction: from Behaviorism to Cognitivism to Constructivism." **Educational Technology**, 33, 5:12-18.

Elliott S.N., T.R. Kratochwill, J.L. Cook ve J.F. Travers (2000*).* **Educational Psychology*:* Effective Teaching, Effective Learning**. Third Edition.

McCown, R.; M. Driscoll ve P. Roop. (1996). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

Seifert, Kelvin L. (1991). **Educational Psychology**. Second Edition, Hougton Mifflin Company, Boston.

Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim-Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Spot Matbaacılık, Ankara.

Sternberg, R.J. ve W.M. Williams. (2002). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

Woolfolk, Anita E. (1998). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

11. ÜNİTE

EDİMSEL KOŞULLANMA

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşılmanız beklenmektedir:

1. Edimsel koşullanma sürecini açıklayabilme
2. Edimsel koşullanmanın temel kavram ve ilkelerini kavrayabilme
3. Pekiştirmenin öğrenmedeki önemini açıklayabilme
4. Olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve ceza arasındaki ilişkileri kavrayabilme
5. Pekiştirme ve cezanın eğitim ortamlarında nasıl kullanılabileceğine örnek verebilme
6. Pekiştirme tarifelerinin hangi durumlarda uygun olduğuna karar verebilme
7. Pekiştireç seçerken nelere dikkat etmek gerektiğini kavrayabilme
8. Klasik ve edimsel koşullanma arasındaki farkları açıklayabilme
9. Edimsel koşullanmanın eğitimde nasıl kullanılabileceğini tartışabilme
10. Davranışçı öğrenme kuramlarının sınırlılık ve üstünlüklerini belirleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Giriş
- Edimsel Koşullanma Süreci
- Edimsel Koşullanma İlkeleri
  - ✓ Pekiştirme
  - ✓ Genelleme
  - ✓ Uyarıcı Kontrolü
  - ✓ Sönme
  - ✓ Kendiliğinden Geri Gelme
- Olumlu ve Olumsuz Pekiştirme
- Ceza
- Birincil ve İkincil Pekiştireçler
- Pekiştirme Tarifeleri
- Davranış Biçimlendirme
- Programlı Öğretim
- Yeni Bir Edimsel Davranışın Kazandırılması
- Edimsel Davranışın Ortadan Kaldırılması
- Edimsel Koşullanmanın Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Örnek I. Birinci sınıf öğrencisi olan Cem, öğretmenini çok sevdiği için verdiği tüm ödevleri yapar ve okula isteyerek gider.

Örnek II. Ayşe, oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşır. Bunu gören anne kızına aferin der. Evlerine ne zaman arkadaşları gelse, Ayşe hemen oyuncaklarını getirir.

1. *İki örneği de inceleyiniz. İki örnekte uyarıcılar ve tepkiler nelerdir?*
2. *İki örnekte de koşullu ve koşulsuz uyarıcı var mı? Varsa nelerdir?*
3. *İki örnekte de koşullu ve koşulsuz tepki var mı? Varsa nelerdir?*
4. *İki örnek arasındaki farklar nelerdir?*
5. *İki örnek arasındaki benzerlikler nelerdir?*

Pavlov klasik koşullanma ile ilgili çalışmalarını sürdürürken, Thorndike hayvan zekâsı ile ilgili araştırmalar yapıyordu. Thorndike 1913 yılında, Pavlov'un deneyini değiştirerek, davranışçı öğrenmeye yeni bir kuram eklenmesine öncülük etmiştir. İlk davranışçı kuramcılardan olan Thorndike'ye göre öğrenme uyarıcı-tepki bağı sonucu oluşmaktadır (Sprinthall, Sprinthall ve Oja 1998: 234).

!

Thorndike, edimsel koşullanma ile ilgili çalışmaların öncüsüdür.



Thorndike hayvanların zekâsı üzerinde yaptığı araştırmalarını "Hayvan Zekâsı" isimli bir eserde toplamıştır. Thorndike deneyinde, kutu içindeki bir pedala basılması sonucunda kutuya dışarıdan yiyecek verilen bir mekanizma oluşturdu. Bu kutu içine konulan kedi, birtakım deneme yanılma davranışlarından sonra pedala basarak yiyeceğe ulaştı. Kedi bir süre sonra acıktığı zaman pedala basarak karnını doyurmayı öğrendi. Bu deney sonucunda Thorndike hayvanların (insanlar da dahil olmak üzere) problemleri mantık yoluyla değil, pek çok tepkiyi deneyerek tesadüfen çözdüğü sonucuna vardı. Bu tepkilerden bazıları olumlu bazıları olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Kedinin pedala basma davranışı amacına ulaşmasını sağlamıştır.

Thorndike bu gözlemlere dayanarak **etki kanununu** oluşturmuştur (Seifert 1991:128). Buna göre bir davranış sonucunda duyulan tatmin, davranışın gelecekte benzer durumlarda da devam edip etmeyeceğini belirler. Tatmin yaratan bir davranışın tekrarlanma olasılığı artarken, tatmin yaratmayan bir davranışın tekrarlanma olasılığı azalmaktadır.

!

Etki kanununa göre, ödüllendirilen davranışın gelecekte yapılma olasılığı artarken cezalandırılan davranışın yapılma olasılığı azalmaktadır.

Thorndike'ın etki kanununda davranış ve sonucu arasında iki önemli ilişki vardır: İlki davranışa bağlıdır, davranış yapıldığında sonuç ortaya çıkar. İkinci olarak sonuç, davranış üzerinde bir etkiye sahiptir; tatmin edici sonuçlar davranışı arttırırken, rahatsız edici sonuçlar davranışı azaltır. Thorndike 1982 yılında etki kanununu gözden geçirmiş ve ödülün davranışı güçlendirme etkisinin, cezanın zayıflatma etkisinden daha etkili olduğunu vurgulamıştır (Elliott vd. 2000:207; (McCown, Driscoll ve Roop 1996:179). Thorndike'ın görüşleri eğitimdeki etkisini yıllarca sürdürmüştür. Etki kanunu, öğrenmede güdülenmenin önemini arttırmıştır. Thorndike'ye göre iyi bir öğretim ne öğreteceğini bilmekle başlamaktadır.

Skinner, Thorndike'ın etki kanununu uyarlayarak, edimsel koşullanma kuramını oluşturmuştur. Skinner, yirminci yüzyılda öğrenmeyi etkileyen en önemli psikologlardan birisidir. Kuramı ve araştırmaları eğitim, iş dünyası, sağlık, hapishane reformu ve askeri eğitim alanlarını etkilemiştir. Skinner, Organizmaların Davranışı (1938), Bilim ve İnsan Davranışı (1953), Sözel Davranış (1957), Öğretim Teknolojisi (1968) ve Davranışçılık Hakkında (1974) isimli kitaplarında ve yayınladığı çok sayıdaki makalede deneylerini yazmış ve edimsel koşullanma kuramını açıklamıştır (Elliott vd. 2000). Skinner'ın görüşleri ile etki kanunu arasında iki önemli farklılık vardır: 1. Skinner pekiştirmeyi öğrenme sürecini hızlandırmak ve davranışları biçimlendirmek için kullanmıştır, Thorndike gibi öğrenmenin kendiliğinden oluşmasını beklememiştir. 2. Skinner etki kanunundaki problemli durumu pekiştireci tanımlayarak ortadan kaldırmıştır. Bir uyarıcı her birey için pekiştireç olmayabilir, ancak bireyin davranış sıklığını arttırıyorsa, pekiştireç niteliği kazanır. Sonucun organizmaya acı ya da tatmin vermesi önemli değildir. Eğer bir uyarıcı davranışın tekrarlanmasını sağlıyorsa, bu bir pekiştireçtir (Hamilton ve Ghatala 1994: 41; Good ve Brophy 1986: 174).

KAYNAKÇA

Borich, G. D. and M.L. Tombari (1997*).* **Educational Psychology***: A Contemporary Approach***.** Longman.

Elliott S.N., T.R. Kratochwill, J.L. Cook ve J.F. Travers (2000*).* **Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning**. Third Edition, McGraw-Hill.

Good, T.L. ve J.E. Brophy. (1986). **Educational Psychology**. Third Edition. Longman.

Eggen, P. and D. Kauchak. (2001). **Educational Psychology**. 5th Edition. Merrill Prentice Hall.

Elliott S.N., T.R. Kratochwill, J.L. Cook ve J.F. Travers (2000**). Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning**. Third Edition, McGraw-Hill.

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

McCown, R., M. Driscoll ve P.G. Roop. (1996). **Educational Psychology: A Learning-Centered Approach to Classroom Practice***.* Second Edition, Allyn and Bacon.

Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim-Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Spot Matbaacılık, Ankara.

Slavin, Robert E. (2000). **Educational Psychology: Theory and Practice**. Sixth Edition. Allyn and Bacon.

Sprinthall, R.C., N.A. Sprinthall ve S.N. Oja. (1998). **Educational Psychology:** A Developmental Approach. Seventh Edition. McGraw-Hill.

Sternberg, R.J. ve W.M. Williams. (2002). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

Woolfolk, Anita E. (1998).**Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

12. ÜNİTE

SOSYAL ÖĞRENME KURAMI

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Günlük yaşamdan sosyal öğrenme yolu ile kazandığınız bir davranışa örnek verebilme
2. Gözlem yoluyla öğrenme ve taklit arasındaki farklılığı açıklayabilme
3. Sosyal öğrenmeyi etkileyen faktörleri kavrayabilme
4. Bandura'ya göre pekiştirmenin rolünü açıklayabilme
5. Sosyal öğrenme kuramının temel süreçlerini açıklayabilme
6. Öz düzenleme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini kavrayabilme
7. Sosyal öğrenme kuramı ile davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz edebilme
8. Sosyal öğrenme kuramının eğitimde nasıl kullanılabileceğini tartışabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Giriş
- Gözlem Yoluyla Öğrenme
- Gözlem Yoluyla Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler
  - ✓ Gözlemcinin Özellikleri
    - ❖ Sembolleştirme kapasitesi
    - ❖ Geleceği düşünme kapasitesi
    - ❖ Dolaylı öğrenme kapasitesi
    - ❖ Öz yansıtma kapasitesi
    - ❖ Öz düzenleme kapasitesi
  - ✓ Modelin Özellikleri
  - ✓ Model Alma Süreçleri
    - ❖ Dikkat
    - ❖ Hatırlama
    - ❖ Davranışı yapma
    - ❖ Güdülenme
  - ✓ Model Alma Etkileri
    - ❖ Model Alma Yoluyla Öğrenme Etkisi
    - ❖ Engelleyici-Destekleyici Etki
    - ❖ Tepkiyi Kolaylaştırıcı Etki
    - ❖ Çevreye İlgi Arttırıcı Etki
    - ❖ Duygu Yoğunlaştırıcı Etki
  - ✓ Öz Düzenleme
  - ✓ Öz Yeterlik
- Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitime Yansıması

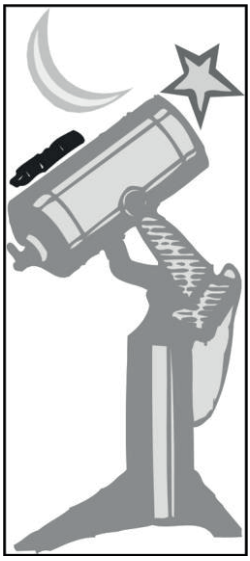
ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Bazı ilginç haberlerin rapor edildikten kısa bir süre sonra benzer bir biçimde başka bir yerde de tekrarlanması sık rastlanan bir durumdur. Örneğin bir cezaevindeki isyan gazete ve televizyonlardan haber verildiğinde ayaklanmanın çok geçmeden diğer cezaevlerine yayıldığı duyulur. Moda fikirlerin kısa sürede bir ülkeden diğerine ve hatta dünyaya yayıldığı görülür. Saçlar uzatılır, etek boyu kısalır, fırfırlı elbiseler moda olur. Bir Kübalı, Havana'ya gitmesi için bir Amerikan uçağını kaçırmış ve bu olaydan sonra 300 Kübalı uçak kaçırma teşebbüsünde bulunmuştur (Lefrancois, 1985). Son zamanlarda ülkemizde banka soygunu ve kapkaç haberlerinin çoğaldığı gözlenmektedir.

Diğer insanları gözleyerek öğrendiğiniz bir davranışa örnek veriniz.



Diğer bireylerin davranışlarını gözleyerek pek çok davranışı öğrenmemiz mümkündür. Çocuklar doğdukları ilk günden itibaren çevrelerindeki insanların davranışlarını gözlemeye ve taklit etmeye başlarlar. 1940'lı yıllardan bu yana davranışçı psikologlar çocukların sosyal davranışları (iş birliği, rekabet, kendine güven, iletişim, saldırganlık) nasıl kazandıklarıyla ilgilenmişlerdir. Davranışçı kuramcılar bir davranışın kazanılması ve güçlenmesi için pekiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bu görüş, başka bir bireyin davranışını model almayı tatmin edici bir biçimde açıklayamamaktadır. Davranışçı öğrenme kuramları şu konulara açıklık getirememiştir (Dembo 1991:237):

!

Davranışçı kuramlar, bir davranışı model alarak öğrenmede yetersiz kalmaktadır.

1. Çocukların pekiştireç verilen her davranışı taklit etmemesi,
2. Çocukların çok az iletişim kurduğu bir modeli bile taklit edebilmesi,
3. Modelin pekiştirildiğini görmeyen ya da kendisi pekiştireç almayan bir çocuğun haftalar sonra karmaşık bir davranışı yapabilmesi.

!

Sosyal öğrenme kuramı davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklamaktadır.

Klasik ve edimsel öğrenme kuramları insan davranışlarının hangi uyarıcı ile güçlenip zayıfladığını açıklamaktadır. Ancak bazı davranışlar bir defada tüm karmaşıklığı ile yapılabilmektedir (Erden ve Akman 1997:137). Örneğin öğrenciler konuşmak için parmak kaldırmayı ya da öğretmen geldiğinde yerine geçip o-

turmayı hiçbir pekiştireç almadan öğrenebilmektedir. Bu tür öğrenmeleri açıklamak için başta Bandura olmak üzere pek çok bilim adamı çalışmalarda bulunmuştur.

İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceği ile ilgili ilk açıklamalar Aristo ve Plato'ya kadar gitmektedir. Eğitimin amacı öğrencilerin gözlem yapmasını ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçmek olmalıdır. Gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel çalışmalarla açıklamaya çalışan ilk bilim adamı Thorndike'dır. Skinner'a göre bebekler konuşmayı yetişkinleri model alarak, Freud'a göre kız çocuklar anneyi, erkek çocuklar babayı taklit ederek kendi cinsiyetinin rollerini öğrenirler. Ergenler ünlüleri ya da çevrelerinde onları etkileyen insanları taklit ederek onlar gibi olmaya çalışır (Ülgen 1997:115). Sosyal öğrenme kuramı, davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklayarak davranışçı kuramlardan ayrılır. Ayrıca öğrenmede sosyal faktörleri vurgulayarak davranışçı ve bilişsel kuramların arasında yer alır.

Bir davranışı öğrenmek için mutlaka taklit etmek gerekir mi? Bir dersten sınıftaki en yüksek notu aldığınızı düşünün. Öğretmen ve arkadaşlarınızdan hiç pekiştireç almadınız. Diğer sınava çalışma performansınız düşer mi? Bu soruları yanıtlarken klasik ve edimsel koşullanmayı hatırlayarak, gözlem yoluyla öğrenme ile davranışçılar arasındaki farkları bulmaya çalışınız.

Bandura pek çok karmaşık davranışın biçimlendirilmesinin çok fazla zaman alacağını, oysa davranışların çoğunun diğer insanları gözleyerek öğrenildiğini açıklamaktadır. Davranışçı kuramcılar taklit etmenin önemini kabul etmekle birlikte, öğrenmenin gerçekleşmesi için, bireyin davranışı yapması ve sonrasında pekiştireç alması gerektiğini belirtir. Bandura'ya göre davranışın oluşması için pekiştireç vermek gerekmez.

!

Davranışçılara göre öğrenme davranışın yapılması ve pekiştirilmesi ile gerçekleşir.

Sosyal öğrenme kuramında pekiştireç önemli bir rol oynamakla birlikte, pekiştirecin davranış üzerindeki etkisi davranışçıların açıklamalarından farklıdır.

Sosyal öğrenme kuramı öğrenmeyi, uyarıcı olaylar ve insanların bu olaylara verdiği tepkiler sonucunda oluşan düşünce ve zihinsel süreçlerle açıklamakta-dır. Bu açıdan sosyal öğrenme kuramı bilişsel öğrenme kuramı ile benzerlikler taşımaktadır. Ancak Bandura zihinsel süreçleri tanımlamak yerine, davranışa dönüşen bilgi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bilişsel kuramcılar bireyin bilgiyi nasıl edindiği ile ilgilenirken, Bandura insanlar arasındaki etkileşime önem vermiştir (Hamilton ve Ghatala 1994).

!

Sosyal öğrenmeye göre bir davranışı yapmadan gözleyerek ve pekiştireç olmadan öğrenmek olanaklıdır. Öğrenmeyi açıklamada en temel öge biliştir.

KAYNAKÇA

Dembo, Myron H. (1991). **Applying Educational Psychology in the Classroom**. University of Southern California.

Diessner, R. ve S. Simmons. (2000). **Educational Psychology**. Dushkin/McGraw-Hill, Connecticut.

Elliott S.N., T.R. Kratochwill, J.L. Cook ve J.F. Travers (2000). **Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning**. Third Edition, McGraw-Hill.

Erden, M. ve Y. Akman (1997). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Alkım Yayınları.

Good, T.L. ve J.E. Brophy. (1986). **Educational Psychology**. Third Edition. Longman.

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

Hulse, S.H. ve H. Egeth. (1980). **The Psychology of Learning**. McGraw Hill.

Lefrancois, Guy R. (1985). **Psychology for Teaching**. Wadswort Publishing California.

McCrown, R.R. ve P. Roop. (1992). **Educational Psychology and Classroom Practice**.

McCown, R., M. Driscoll ve P.G. Roop. (1996). **Educational Psychology:** A Learning-Centered Approach to Classroom Practice. Second Edition, Allyn and Bacon.

Robert, F. ve J. Snowman. (1986). **Psychology Applied to Teaching**. Hougton-Mifflin Company.

Rothstein, Pamele R. (1990). **Educational Psychology**.

Seifert, Kelvin L. (1991). **Educational Psychology.** Hougton-Mifflin Company.

Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim-Öğrenme ve Öğretim:** Kuramdan Uygulamaya. Spot Matbaacılık, Ankara.

Slavin, Robert E. (1988*).* **Educational Psychology***:* Theory into Practice. Prentice Hall.

Slavin, Robert E. (2000). **Educational Psychology**: Theory and Practice. Sixth Edition. Allyn and Bacon.

Sternberg, R.J. ve W.M. Williams. (2002). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

Ülgen, Gülten. (1997). **Eğitimi Psikolojisi:** Birey ve Öğrenme, Ankara.

Woolfolk, Anita E. (1998). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

13. ÜNİTE

BİLİŞSEL YAKLAŞIM - GESTALT KURAMI

Prof. Dr. Gülsen BAĞCIOĞLU ÜNVER*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Gestalt kuramına göre algılama yasalarını kavrayabilme.
2. Gestalt kuramcılarının anlama, öğrenme, transfer, tekrar etme ve unutma kavramlarına ilişkin görüşlerini kavrayabilme.
3. Gestalt kuramına göre beyinde bilinçli yaşantının oluşum sürecini kavrayabilme.
4. İçgörüsel öğrenmenin özelliklerini kavrayabilme.
5. Üretici düşünmenin özelliklerini kavrayabilme.
6. Gestalt kuramının eğitim açısından doğurgularını kavrayabilme.
7. Gestalt kuramının öğrenme ilkelerini öğretme-öğrenme durumlarını düzenlemede uygulayabilme.

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Gestalt Kuramının Algılamaya ve Öğrenmeye İlişkin Görüşleri
  - ✓ Algıyı Örgütlemedeki Yardımcı Yasalar
    - ❖ Şekil-Zemin İlişkisi
    - ❖ Yakınlık Yasası
    - ❖ Tamamlama Yasası
    - ❖ Benzerlik Yasası
    - ❖ Süreklilik Yasası
- Beyin ve Yaşantı Kazanma
- Davranışın Belirleyicileri: Fiziksel ve Psikolojik Çevre
- İçgörüsel Öğrenme
- Üretici Düşünme
- Alan Kuramı
- Gestalt Kuramının Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

GESTALT KURAMI



Wertheimer, Koffka ve Köhler gestalt kuramının öncüleridir. Gestalt kuramı, davranışçı ve yapısalcı psikologlara tepki olarak doğdu ve kendisinden sonra oluşturulan bilişsel kuramları etkiledi.

Gestalt sözcüğü yapı, biçim, örüntü anlamına gelmektedir. Buna göre bir bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler algılama ve öğrenme açısından çok önemlidir. Öğrenmenin uyarıcılarla tepkiler arasındaki ayrı ayrı kurulan bağlardan oluştuğunu düşünmek yanlıştır. Bunun yerine, öğrenme uyarıcıların toplu bir örüntü (gestalt) oluşturmasıyla gerçekleşir. Ayrıca bütün, ayrılan parçalarından anlaşılamaz. Çünkü bütünün parçaları arasında değişken bir ilişki vardır ve bir bütün, onu oluşturan parçaların toplamından ayrıdır. Örneğin herhangi bir yemek piştiği zaman, içine konulan yiyeceklerin toplamından değişiktir.

Bununla birlikte, birleşmiş bütünler birbirinden ayrılabilir. Bir gestalt, bir bütünden ayrılmış başka bir bütün olabilir. Örneğin öğretmen yetiştirme programının ögeleri dersler; derslerin ögeleri üniteler ve ünitelerin ögeleri konulardır. Bunların her biri bir bütündür.

GESTALT KURAMININ ALGILAMAYA VE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gestalt kuramı algılamaya çok önem verir. Gestalt psikologları yaptıkları çalışmalarda şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, yakınlık, süreklilik, benzerlik ve basitlik gibi yardımcı algılama yasalarını ortaya koydular. Bu yardımcı yasaları genel bir yasa altında kümelendirdiler ve bu genel yasaya *Pragnanz Yasası* adını verdiler. Bu yasa psikolojik örgütlemelerin "iyi gestaltlar" ya da "iyi şekiller" olma eğilimi gösterdiğini belirtir (Bower ve Hilgard, 1981).

Bellek, yarım kalan yaşantıları tamamlama ve anlamlandırma eğilimi gösterir. Düzensiz yaşantılar düzenliymişler gibi anımsanma ve bir şekildeki küçük kaymalar unutulma eğilimindedir. Bu yasaya göre birey bilişsel denge durumunda, bilişsel dengesizlik durumundan daha çok hoşnuttur. Bilişsel dengesizlik durumu ile karşılaştığında, bu durumu düzeltmek için hemen çalışmaya başlar (Hergenhahn ve Olson, 1993).

!

Gestalt kuramında algılama çok önemlidir.

Algıyı örgütlemedeki yardımcı yasalar aşağıda özetlenmektedir:

1. Şekil–Zemin İlişkisi

Bütün algılamalarda bir şekil ve bir zemin vardır (Cüceloğlu, 1993a: 123). Şekil, algılama sırasında göze ilk olarak çarpan nesnedir. Zemin ise görülen şeklin arka planındaki alandır. Görsel alanda şekil, zeminden daha yakındır ve bir biçimi vardır; zemin ise tanımlanması zor bir madde izlenimi verir. Şekil zemine göre daha etkilidir ve daha iyi anımsanır (Cüceloğlu, 1993a). Bazen şekil ve zemin birbirleriyle yer değiştirir. Örneğin bir öğrenci öğretmeni dinlerken, dikkatini bir anda kendisine bir şeyler söyleyen arkadaşına kaydırırsa; arkadaşının konuşması şekil, öğretmenin konuşması ise zeminin bir parçası olur.

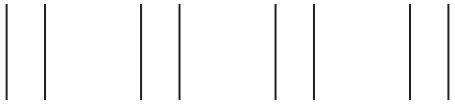
2. Yakınlık Yasası

!

Yerleştirilme yerlerine göre birbirine yakın olan nesneler kümelendirilerek algılanırlar.

Yerleştirilme yerlerine göre birbirine daha yakın olan nesneler birlikte kümelendirilerek algılanırlar. Örneğin Şekil 13.1 yakınlık yasasının etkisiyle sekiz çizgi yerine ikişer çizgiden oluşan dört küme algılarız. Birbirine yakın olan sesler de birer küme olarak algılanır. Örneğin müziğin ritmini zaman içinde birbirine değişik yakınlıklarda bulunan vuruşlara göre algılarız. Yakınlık yasası, okuma ve yazmada da etkilidir. Buc ümle yiok umakt azo rland ını zmı? Son cümleyi okumak ve anlamakta zorlanmanızın nedeni harflerin sizin alışageldiğiniz biçimde kümelendirilmemiş olmasıdır. Ayrıca zamanda yakınlık da son zamanlardaki olayları daha iyi hatırlamamızı ve yeni algıladığımız nesne, olay vb. ile daha iyi gestalt oluşturmamızı sağlar.

Şekil 13.1
Algılamada yakınlık yasası



3. Tamamlama Yasası

!

Bir şekil ya da nesnenin tümü görülmese de tümü görülüyormuş gibi algılama tam olur.

Bir nesne, şekil vb. uyarıcının tümü görülmese bile, tümü görülüyormuş gibi algılama tam olur (Cüceloğlu, 1993 ve Bower ve Hilgard, 1981). Örneğin Şekil 13.2'deki kare ve üçgenin yarım olması onları kare ve üçgen olarak algılamamızı engellemez. Tamamlama yasası yalnızca görsel algılamada geçerli de-

KAYNAKÇA

Biehler, R.F. ve Snowman, J. (1986). **Psychology Applied to Tea**ching. Boston: Houghton Mifflin Company, 5th Ed.

Binbaşıoğlu, C. (1982). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası, Beşinci Basım.

Bower, G.H. ve Hilgard, E.R. (1981). **Theories of Learning**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Cüceloğlu, D. (1993a). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 4. Basım.

Cüceloğlu, D. (1993b). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2. Baskı.

Ellis, W.D. (1950). **A Source Book of Gestalt Psychology**. New York: The Humanities Press.

Fidan, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadıoğlu Matbaaası.

Good, T. ve Bropthy, J.E. (1986). **Educational Psychology**: A Realistic Approach. New York: Longman, 3rd Ed.

Hergenhahn, B.R. ve Olson, M.H. (1993). **An Introduction to Theories of Learning**. New York: Prentice-Hall, 4th Ed.

Hilgard, E. (1964). "The Place of Gestalt Psychology and Field Theories in Contemprary Learning Theory", **Theories of Learning and Instruction**, The Sixty-Third Year Book of The National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

Hill, W.F. (1990). Learning: **A Survey of Psychological Interpretations**. New York: Harper and Row.

Kazancı, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi**: **Kuram ve İlkelerden uygulamaya**. Ankara: Kazancı Matbaacılık.

Köhler, W. (1992). **Gestalt Psychology The Definitive Statement of The Gestalt Theory**. New York: Liveright.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Spot Matbaacılık.

Sorenson, H. (1968). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Çev. Gültekin Yazgan.

Sönmez, V. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Öğretmen Yayınları.

14. ÜNİTE

BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Prof. Dr. Güzin SUBAŞI*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Bilgiyi İşleme Kuramına ilişkin temel terimleri tanıyabilme
2. Bilgi İşleme Kuramına ilişkin bellek türlerini kavrayabilme
3. Bilgi işleme kuramında açıklanan bilişsel süreçleri kavrayabilme
4. Öğrenme stratejilerini tanıyabilme
5. Öğrenme stratejilerinin önemini kavrayabilme
6. Öğrenme stratejilerini uygulayabilme
7. Bilgi İşleme Kuramına uygun öğretim ortamı düzenleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- **I. Bilgiyi İşleme Kuramı**
  - ✓ Bellek Türleri
  - ✓ Duyusal Kayıt
  - ✓ Kısa Süreli Bellek
  - ✓ Uzun Süreli Bellek
- Bilişsel Süreçler
  - ✓ Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler
    - ❖ Dikkat
    - ❖ Algı
  - ✓ Bilgiyi Kısa Süreli Bellekte Saklama Süreçleri
  - ✓ Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler
    - ❖ Açık ve Örtük Tekrar
    - ❖ Kodlama
    - ❖ Geri Getirme ve Unutma
    - ❖ Yürütücü Biliş
- **II. Öğrenme Stratejileri**
  - ✓ Dikkat Stratejileri
  - ✓ Tekrar Stratejileri
  - ✓ Anlamlandırmayı Arttıran Stratejiler
  - ✓ Yürütücü Biliş Stratejileri
  - ✓ Duyuşsal Stratejiler
- Bilgiyi İşleme Kuramının Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

BİLGİYİ İŞLEME KURAMI



Eğitimde bilişsel öğrenme kuramlarının etkin kullanımı, son yıllarda düzenli olarak artmaktadır. Bilişsel öğrenme araştırmaları öncelikle, anlamlı sözel öğrenmede içsel bilişsel süreçleri anlamaya ve tanımlamaya çalışır. Bu süreçler, adres anımsama ya da karmaşık bir sorun çözme gibi birçok görevlerde kullanılır (Eggen ve Kauchak, 1992). Bu nedenle araştırmacılar dikkat, algı, bellek, unutma ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri incelerler.

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramı, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Bir başka deyişle, süreç bilgiyi bir araya getirir, kodlar, bilgiyi korur ya da depolar ve gerektiği zaman geri getirir. Tüm süreç bilgisayarda "program", bireylerde ise "yürütücü kontrol" tarafından denetlenmektedir (Woolfolk, 1997).

!

Bu kurama göre, İnsan zihni bilgiyi alır, işler biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir.

Bilgisayar, yapılması çok güç durumlarda üstün edim gösterir ve karmaşık sorunları büyük bir hızla çözer. Ancak insanın zihinsel yetenekleri bilgisayardan çok daha yetkindir. Örneğin küçük bir çocuk, karşısındaki insanın duygularını anlayabilir ya da bir yetişkin daha önce hiç karşılaşmadığı bir problemi çözebilir. Bilgisayarın yetkin belleği ve büyük hızı olmasına karşın, insan zihninin bilgiyi anlama ve işleme yeteneğine ulaşması pek olası görünmemektedir (Slavin, 1988).

Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışır (Senemoğlu, 1997; 270): 1-Yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır? 2-Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3-Bilgi uzun süreli nasıl depolanmaktadır? 4-Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip anımsanmaktadır?

Bilgiyi işleme kuramı iki temel öge üzerinde durmaktadır. Birincisi üç yapıdan oluşur; duyusal kayıt, kısa süreli bellek/çalışan bellek ve uzun süreli bellektir. İkincisi ise bilişsel süreçleri içerir. Bunlar içsel zihinsel eylemlerdir ve bilginin bir yapıdan diğerine geçişini sağlarlar.

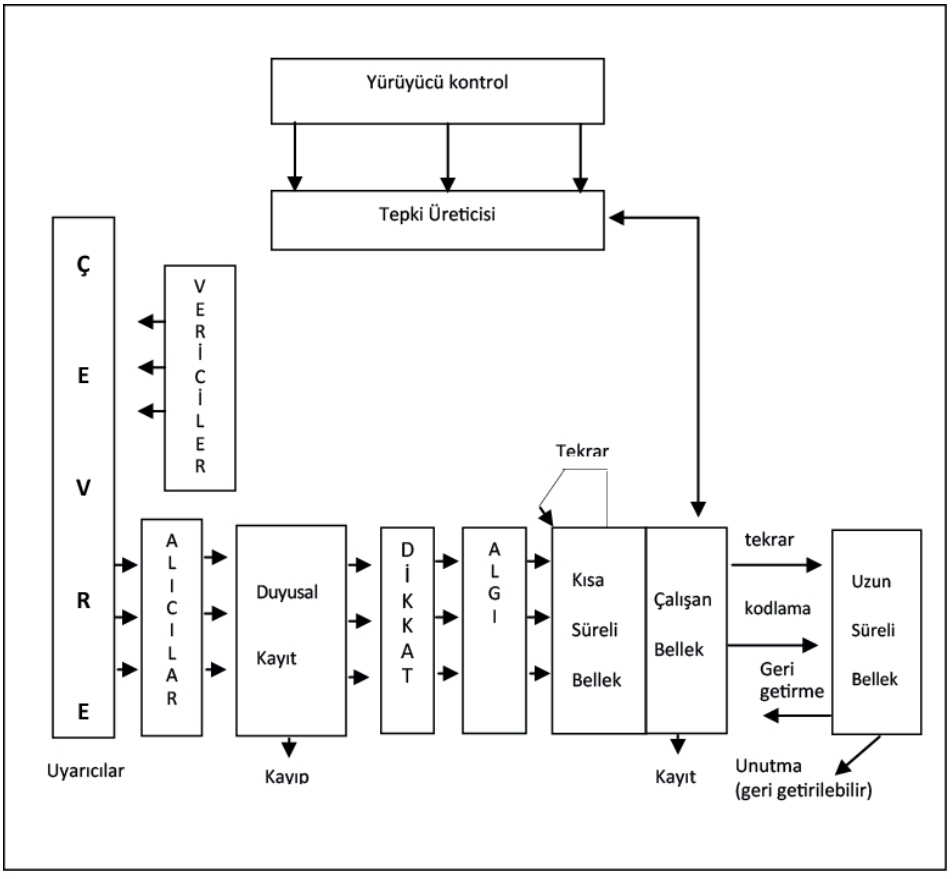
Birey her an çevresinden gelen uyarıcıların etkisi altındadır. Rüzgârın sesi, güneşin pırıltısı, eksoz dumanı, çiçeğin kokusu, yemeğin tadı gibi. Derslikte bir öğrenciyi düşünürsek, öğretmenin sesi, tepegöz saydamından tahtaya yansıyan yazılar, kitaptaki şema ve yazılar, diğer öğrencilerin fısıltıları, dışarıdan gelen sesler, san-

dalyeden gelen uyarıcı onu bombardumana tutar. Başka bir deyişle, dünya bilgi doludur, ses, koku, tat, biçim, sözcük ve müzik gibi. Tüm bu uyarıcılar bilgiyi işleme sürecini başlatır.

Bilgi işleme süreci doğrudan gözlenemediği için sürecin anlaşılmasının kolaylaşması açısından bir model geliştirilmiştir. Şekil 14.1'de birçok yazarın birleştiği ortak noktalar göz önüne alınarak (Eggen ve Kauchak, 1992; Gage ve Berliner, 1988; Gagne ve Driscoll, 1988; Slavin, 1986; Woolfolk, 1993) çizilen bilgi işleme modeli gösterilmektedir.

Şekil 14.1'de bilginin alındığı, korunduğu ve transfer edildiği üç yapı görülmektedir. Oklar bilgi akışını göstermektedir. Bellek yapıları üzerinde yer alan kontrol süreci (executive control processes), sistemdeki bilgi akışını etkilemektedir.

Şekil 14.1
Bilginin alındığı, korunduğu ve transfer edildiği üç yapı



KAYNAKÇA

ARRENDS, R. I. 1997. Classroom Instruction and Management. McGrow-Hill. A Division of the McGraw-Hill companies. U. S.

BAYMUR, F. 1984. **Genel Psikoloji**. İnkılap Kitapevi, İstanbul.

BERK, I. E. 1991. Child Development. (İkinci baskı), Boston; Allyn ve Bacon.

CÜCELOĞLU, D. 1991. **İnsan ve Davranışı,** Remzi Kitapevi, İstanbul.

EGGEN, P. ve KAUCHAK, D. 1992. **Educational Psychology: Classroom Connections.** New York; McMillan.

ERDEN, M. ve AKMAN, Y. 1995. **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi. Ankara.

FLAVELL, J. H. 1985. **Cognitive Development**. (İkinci Baskı) Englewood Cliffs, NJ Prentice - Hall

GAGE, N. L. ve BERLINER, D. C. 1988. **Education Psychology.** (Dördücü baskı) Boston: Houghton Mifflin.

GAGNE, R. M. 1985. **The Condition of Learning and Theory ofInstruction.** Fourth Ed. USA: Holth, Rinehart and Winston, Inc.

GAGNE, R. M. ve DRISCOLL, M. P. 1988. **Essentisls of Learning for Instruction.** Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.

KOPTAGEL, G. 1984. **Tıpsal psikoloji.** (Genişletilmiş ikinci baskı) Fatih Gençlik Vakfı Matbaa İşletmesi**.** İstanbul.

LİNDSAY, P. H. ve D. A. NORMAN. 1977. **Human Information Processing: Introduction to Pssychology.** (İkinci baskı). New York: Academic Press.

MAYER, R. E. 1988. "Learning Strategies: An Overview" **Learning and Study Strategies.** (Edited by Claire E. Weinstein, Ernest, T. Goetz, Patricia A. Alexander.) San Diego, California: Academic Press, INC.

MCCOWN, R. R. ve P. ROOP. 1992. **Educational Psychology and Classroom Practice.** Allyn and Bacon: A Division of Simon and Schucter, Inc. Needham Heights, Massachuaetts.

ÖZTURK, B. 1995. "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından kullanılma Durumları" Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

PAIVIO, A. 1971. **Imagery and Verbal Processes.** New York: Holt, Rinehart ve Winston**.**

PARIS, S. G. 1988. "Models and Metaphors of Learning Strategies" **Learning and Study Strategies.** (Edited by Claire E, Weinstein, Ernest T, Goetz, Patricia A. Alexander). San Diego, California: Academic Press, Inc.

SENEMOĞLU, N. 1997**. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** Ankara Spot Matbaacılık**.**

SLAVIN, R. E. 1998. Educational Psychology: Theory İnto Practice. (sec. ed.) New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

TUCKMAN, B. W. 1991. Educational Psychology: From Theory to Application. New York. Harcourt Brave Jovanovich.

WEINSTEIN, C. E. ve MAYER, R. 1986. "The Testing of Learning Strategies" Bulunduğu eser: M. C. Wittrock (Ed.). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Company.

WITTROCK, M. C. 1986. "Students Thought Processes" **Handbook of Research on Teaching.** New York: Macmillian Company.

WOOLFOLK, E. A. 1993. **Educational Psychology.** Boston: Allyn and Bacon.

15. ÜNİTE

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Yapılandırmacı öğrenme kuramının bilgi ve öğrenmeye bakış açısını kavrayabilme
2. Yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkelerini kavrayabilme
3. Yapılandırmacı öğrenme kuramı ile davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarını karşılaştırabilme
4. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, öğretmenlerin ve öğrenenlerin özelliklerini açıklayabilme
5. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında nasıl değerlendirme yapıldığını kavrayabilme
6. Yapılandırmacı ilkeleri dikkate alarak bir öğrenme planı hazırlayabilme
7. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerini, öğrenme ortamlarında uygulayabilme

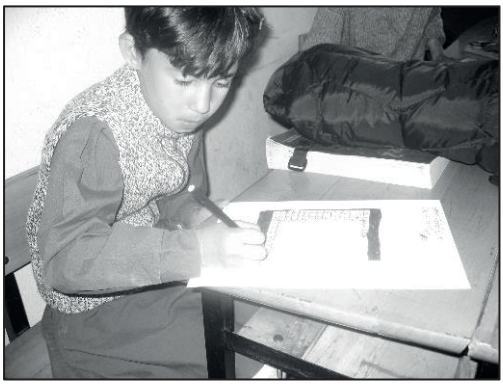
ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Giriş
- Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Bilgi ve Öğrenme
- Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Temel Varsayımları ve İlkeleri
- Yapılandırmacı Öğrenme Sınıflarının Temel Özellikleri
- Yapılandırmacı Öğrenme Sınıflarında Öğretmen ve Öğrenci Rolleri
- Yapılandırmacı Öğrenme Sınıflarında Değerlendirme
- Yapılandırmacı Öğretim Planı Hazırlama
- Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ



Son yıllardaki eğitim araştırmaları öğretmenden çok öğrenciye odaklanmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacı kuram, öğrenme kavramını öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Aslında yapılandırmacılık yeni bir kavram değildir; felsefe olarak başlamış, sosyoloji ve antropolojiye daha sonra da psikoloji ve eğitime uygulanmıştır.

Yapılandırmacılık, "Bilgi nedir?", "Öğrenme nedir?", "Öğretme nedir?", "Nesnellik mümkün müdür?" gibi sorulara yanıt arayarak, bilginin doğasıyla ilgili felsefi bir açıklama, bir bilgi kuramı olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık, geleneksel bilgi kuramlarından tamamen farklıdır. Davranış ve biliş kuramlarının felsefi temelini oluşturan nesnelcilik, bilen ve bilinen arasındaki ikiliğe dayanır. Başka bir ifade ile bilgi, bilenden bağımsız olarak bulunur. Bu nedenle objektif olarak değerlendirilebilir ve bireyden bireye değişmez. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilginin, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Gerçek bilgi, bireyin yaşantısından bağımsız olarak gerçekleşemez.

Yapılandırmacılığın temel varsayımı, bireylerin yeni düşünceler ya da olaylarla eski bilgileri arasında bağ kurma sonucunda bilgiyi yaratmalarıdır. Bireyler ön bilgileri, değerleri ve yaşantılarına dayalı olarak yeni bilgiye anlam verirler. Bu nedenle öğrenenler aynı yaşantıyı farklı biçimlerde yapılandırmaktadır. Bireylerin ilgilerine ve özelliklerine uygun bir ortamda gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Problem çözme, karar verme, analiz etme gibi karmaşık becerileri kazandırabilmek için öğretmen önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmen bilgiyi aktarmak yerine, öğrenme ortamını düzenlemeli ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için rehberlik yapmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme sınıflarında değerlendirmenin amacı ise öğrencileri birbiri ile kıyaslamak değil, her öğrencinin bilgisini en iyi yansıtabileceği özgün seçenekler sunmaktır.

Bu ünitede; yapılandırmacı öğrenme kuramının temel varsayımları ve ilkeleri açıklandıktan sonra, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikleri, öğrenme faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması ile öğretmen rolü ve değerlendirme üzerinde durulacaktır.

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINDA BİLGİ VE ÖĞRENME

Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil, nasıl öğrendiğimizle ilgilenen bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi birisinden, bir yerlerden almak ya da bilgi ile ilişki kurmadan pasif bir biçimde biriktirmek bilgiyi öğrenmek anlamına gelmez. Birey kendi yanıtlarını, çözümlerini bulduğunda ve kavramları, yorumları yapılandırdığında öğrenir. Buna göre yapılandırmacı kuramda öğrenme, öğrencinin etkin rol aldığı bir süreçtir. İnsan beyni bilgisayar gibi yüklenmeyi bekleyen ya da doldurulacak boş bir varil değildir. Bellek dış dünyadaki nesneleri basit biçimde kopyalamaz, etkin biçimde yapılandırır. Yeni bilgiler bellekteki önceki bilgilerin üzerine kurulur.

!

Yapılandırmacılık, tüm bilgilerin zihinsel etkinliklerin ürünü olduğuna inanan bir bilgi kuramıdır.

Aslında yapılandırmacılık yeni bir kavram değildir; felsefe olarak başlamış, sosyoloji ve antropolojiye daha sonra da psikoloji ve eğitime uygulanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bilgi, öğrenme ve öğretmenin ne olduğu, değişmeyen ve doğru bilginin olup olmadığı ile ilgili sorulara yanıt arayarak, bilginin doğasıyla ilgilenmiştir.

!

Bilgi, bireyin öndeki değer yargıları ve yaşantılarından etkilenir. Bilgi, bireyin yaşantısından bağımsız değildir. Kültür: İnsanın yarattığı her şeydir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı ve pozitivist yaklaşım, bilgi ve öğrenmeyi nasıl ele almaktadır? Bu üç kuramı karşılaştırınız, siz hangisine katılıyorsunuz? Neden?

Davranış ve bilişsel öğrenme kuramları birbirinden farklı ilkeler üzerinde kurulsa da her ikisinin felsefi temelinde nesnelcilik yer almaktadır. Nesnelcilik, bilen ve bilinen arasındaki ikiliğe dayanır, başka bir ifade ile bilgi, bilenden bağımsız olarak bulunur. Bu nedenle bilgi objektif olarak değerlendirilebilir ve bireyden bireye değişmez. Yapılandırmacılık ise bu açıdan geleneksel bilgi kuramlarından tamamen farklıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin, öğrenenin önceki değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Gerçek bilgi, bireyin yaşantısından bağımsız olarak gerçekleşemez. Yapılandırmacılık, pozitivist yaklaşımın tersine bilgi ile birey arasındaki ikiliği, gerçekliğin bireyden bağımsız gerçekleştiğini ve başka biri tarafından aktarılabileceğini kabul etmez.

!

Gerçek, beyin tarafından etkin olarak bina edilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda da "gerçek bilgi" kabul edilir ancak bu bilgi, yaşamımızdaki olaylar ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır (von Glasersfeld 1995: 6-7). Bu anlamda, yapılandırmacılık bir tez olmaktan çok bir bilgi kuramıdır. Confrey (1990) yapılandırmacılığı, *"insan bilgisinin sınırlarına ilişkin bir kuram, tüm bilgilerin zihinsel etkinliklerin bir ürünü olduğuna inanma"* olarak tanımlamaktadır (Akt. Marlowe ve Page 1998). Başka bir de-

KAYNAKÇA

Airasian, P. W. and M. E. Walsh. (1997). "Constructivist Cautions." **Phi Delta Cappan.** 78, 6: 444-449.

Biggs, J. (1996). "Enhancing Teaching Through Constructive Alingment." **Higher Education.** 32: 347-364.

Brooks, M. G. and J. G. Brooks. (1993). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.

Brooks, M. G. and J. G. Brooks. (1999). "The Courage to Be Constructivist." **Educational Leadership**. 57, 3: 18-24.

Caprio, M. W. (1994). "Easing into constructivism". **Journal of College Science Teaching**, 23, 4: 210-212.

Central Washington University (1999). **Constructivism Update.** http://www.cwu.edu/ceps/constadd.htm.

Christianson, R. G. and K. M. Fisher. (1999). "Comparison of Student Learning About Diffusion and Osmosis in Constructivist and Traditional Classrooms." **International Journal of Science Education.** 21, 6: 687-698.

Cobb, T. (1999). "Applying Constructivism: A Test for The Learner-As-Scientist." **Educational Technology for Research and Development.** 47, 3: 1042-1629.

Cuban, L. (1987). "Cultures of Teaching: A Puzzle." **Educational Administration Quarterly**. 23, 4: 25-35.

Driel, J.H., N. Verloop, H. Van Werven, and H.Dekkers. (1997). "Teachers' Craft Knowledge and Curriculum Innovation in Higher Engineering Education." **Higher Education**. 34: 105-122.

Driscoll, M. P. (2000). **Psychology of learning for instruction**. Allyn&Bacon.

Duffy, T. M. and Cunningham, D. J. "Constructivism: Implications for The Design and Delivery of Instruction". **Ansyclopedia of Educational Technology, Research and Development**. David Jonassen (Ed), 1996.

Gagnon, G. W. and M. Collay, (2001). **Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms,** Corwin Pres.

Grace, M. (1999). "When Students Create Curriculum." **Educational Leadership**. 57, 3: 49-52.

Greeson, L. (1998). "College Classroom Interaction As A Function of Teacher and Student-Centered Instruction." **Teaching&Teacher Education**. 4, 4: 305-315.

Hanley, S. (1994). On **Constructivism.** http://www.inform.umd.edu/ums+stage/umd-projects/mctp/essays/constructivism.txt.

Holloway, J. H. (1999). "Caution: Constructivism Ahead". **Educational Leadership**, November: 85-86.

Koç, G. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koç, G. ve M. Demirel, (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 27: 174-180.

Krynock, K. and L. Robb. (1999). "Problem Solved: Hoe to Coach Cognition." **Educational Leadership**. 57, 3: 29-32.

Lord, T. R. (1999). "A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science." **The Journal of Environmental Education.** 30, 3: 22-28.

Marlowe, B. A. and M. L. Page. (1998). **Creating and Sustaining The Constructivist Classroom.** Corwin Press.

Murphy, E. (1997). **Characteristics of Constructivist Learning and Teaching.** http://stemnet.nf.ca/elmurphy/emurphy/cle3.htm.

Neill, D. M. (1997). "Transforming Student Assessment." **Phi Delta Kappan.** 79, 1: 34-40.

Norris, S.P. (1985). "Synthesis of Research on Critical Thinking." **Educational Leadership.** 42: 40-45.

Olssen, M. (1996). "Radical Constructivism and Its Failings: Anti-Realism and Individualism." **British Journal of Educational Studies.** 44, 3: 275-295.

Perkins, D. (1999). "The Many Faces of Constructivism." **Educational Leadership**. 57, 3: 25-28.

Sandholtz, J.H.; C. Ringstaff and D.C. Dwyer. (1997). "Didactic Curriculum Versus Constructivist-Based Curriculum." http://www.logan.K12.nj.us/technology/constructivism.htm.

Simon, M. A. and D. Schifter. (1993). "Toward A Constructivist Perspective: The Impact of A Mathematics Teacher Inservice Program on Students." **Educational Studies in Mathematics.** 25, 4: 331-340.

Siu, M. (1999). "New Roles for Desing Teachers." **Education Today**. 49, 1: 25-30.

Stenberg, R. J. and Williams, Wendy M. (2002). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon.

Tetenbaum, T. J. and T. A. (1986). Mulkeen "Designing Teacher Education for The Twenty-First Century." **Journal of Higher Education**. 57, 6: 621-636.

Trigwell, K. and M. Prosser (1996). "Congruence Between Intention and Strategy in University Science Teacher's Approaches to Teaching." **Higher Education**. 32: 77-87.

Von Glasersfeld, E. (1995). "A Constructivist Approach to Teaching." L. P. Steffe and J. Gale.(Ed.), **Constructivism in Education.** Lawrence Erlbaum Associates.

Yager, R. E. (1991). "The Constructivist Learning Model." **The Science Teacher.** 58, 6: 52-57.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

16. ÜNİTE

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ*

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Beynin temel yapısını kavrayabilme
2. Belli tür öğrenmelerin beynin hangi bölgeleri ile ilişkili olduğunu açıklayabilme
3. Beyin temelli öğrenme ilkelerini ve bu ilkelerin öğrenme ortamında nasıl uygulanabileceğini kavrayabilme
4. Beyin temelli öğrenme ortamlarının özelliklerini açıklayabilme
5. Beyin fonksiyonlarını artıracak öğrenme etkinlikleri tasarlayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Giriş
- Beynin Yapısı
- Çocuklukta Nöron Gelişimi
- Öğrenme Sırasında Beyinde Neler Oluşur?
- Beyin Temelli Öğrenme İlkeleri
- Beyin Temelli Öğrenme Ortamları
- Beyin Temelli Öğrenme Kuramının Eğitime Yansıması

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Beyin temelli öğrenmenin gücü, bilişsel psikoloji ile eğitimsel ve nöropsikolojik araştırmalara dayalıdır. Son on yıldır kullanılan Magnetic Resonance Imaging (MRI), Functional MRI (fMRI), Positron Emission Topography (PET) taramaları bilgiyi depolama, duygu, dikkat, örüntü oluşturma gibi beyin fonksiyonlarının nasıl gerçekleştiğini anlamada bilim adamlarına çok faydalar sağlamıştır.

MRI beynin içindeki dokuyu radyasyon kullanmadan çok iyi bir kaliteyle gösterebilmektedir. MRI beyinde her 50 milisaniyede oluşan değişiklikleri ölçer ve beynin filmini çeker. fMRI beyinde çok hızlı çekim yapabilmekte ve ayrıca kan akışını ölçerek beyin etkinliklerini göstermektedir. Bu hızlı teknik, farklı uyarıcılara farklı tepkiler verirken beynin hangi bölgelerinin etkin olduğunu saptamaya çalışır. PET beynin resmini gösterebilen bir alettir. PET şarkı söyleme, okuma, bisiklete binme, bir şeyi hatırlamaya çalışma gibi bir etkinlik sırasında beynin hangi bölgesinin çalıştığı ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Etkinlikler sırasında beynin farklı bölgeleri aktive olur ve bu aktivite PET tarafından kaydedilir. PET beyin aktivitelerinin nerede ve nasıl oluştuğuna içsel bir bakış sağlamakta, beynin dakika dakika filmimi çekmektedir. Bilim adamları bu cihazlar sayesinde belli görevlerde beynin hangi bölümlerinin etkin olduğunu anlayabilmektedir.

Yapılan araştırmalara göre beyin pek çok işlemi aynı anda yapan bir paralel işlemcidir. Tüm anlamlı öğrenmeler karmaşık ve zengin bir uyarıcı çevrede gerçekleşir. Stres yönetimi, beslenme, hareket, sanat, duyguların canlandırılması, uyku öğrenme kapasitesini etkileyen önemli ögelerdir.

BEYNİN YAPISI

Bir balinanın beyni 7800 gram, bir gorilin beyni 450 gram ve bir köpeğin beyni 72 gramdır. Yetişkin bir bireyde ise beynin ağırlığı yaklaşık 1350 gramdır ve küçük bir greyfurt büyüklüğündedir. Beynin yaklaşık %78'i su, yüzde 10'u yağ ve %8'i proteindir.

Yetişkin bir bireyde yaklaşık 100 milyar sinir hücresi bulunmaktadır. Nöron adı verilen bu sinir hücreleri tüm zihinsel etkinliklerden sorumludur. Nöronlar beynin gri alanını oluşturur. Her nöron bir hücre çekirdeğinden oluşur. Nöronların etrafında da zihinsel etkinliklere doğrudan katılmayıp yalnızca destek sağlayan yine yaklaşık 100 milyar glia hücresi bulunmaktadır. Glialar, besinlerin taşınması, koruma sisteminin düzenlenmesi ve ölü hücrelerin taşınmasından sorumludur.

Şekil 16.1
Beynin Dış Görüntüsü



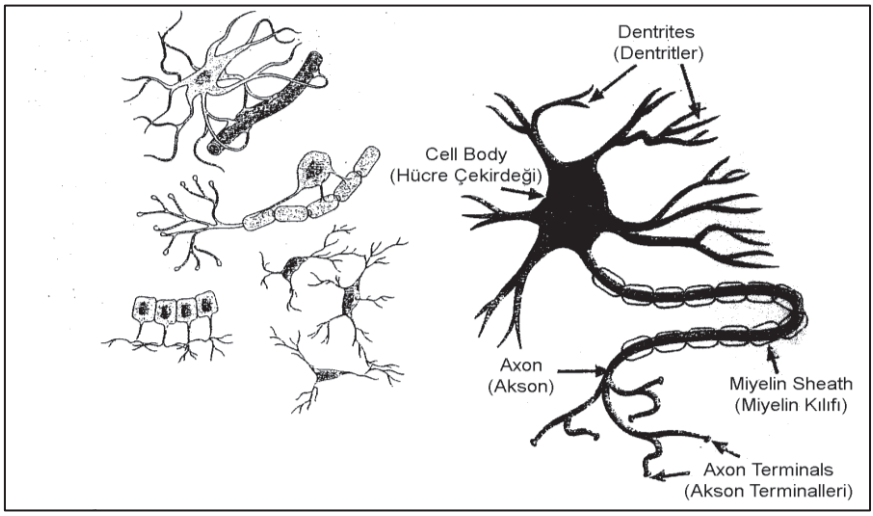
Nöronlar akson ve dendritlerden oluşur. Akson elektrik mesajlarının diğer nöronlardan geçişini yani taşınmasını, dendrit ise mesajların diğer nöronlardan alınmasını sağlar. Aksonların bilgiyi elektrik mesajı olarak üretmek ve taşımak gibi iki önemli görevi vardır. Akson kalınlaştıkça bilgiyi o kadar hızlı iletir. Aksonlar çoğunlukla 1 cm kadardır, en uzun akson 1 metre uzunluğunda olabilir (Jensen, 1998). Her aksonun etrafında miyelin kılıfı vardır. Bu kılıf aksonu diğer sinir hücrelerinden ayırır ve mesajın taşınma hızını arttırır.

!

Nöronlar akson ve dendritlerden oluşur.

Dendritler sinir hücresinin alıcı yüzeyidir ve sinir hücresinin uzayan dallarıdır. Nöronlar diğer hücrelerden mesaj almakla kalmaz, kendisi de mesaj üretir ve bunları diğer hücrelere iletir.

Şekil 16.2
Glia hücreleri ve nöronlar (Jensen, 1998)



Nöronların birbirleri ile doğrudan bağlantısı yoktur. Bir dendritin bir aksondan mesajı aldığı noktaya yani nöronlar arasındaki bağlantıya sinaps denir. Bir nöron binlerce nöronla sinaptik bağlantılar kurabilir. Bilgi sadece bir yönde hareket eder. Yani hep hücreden aksona ve sinapslara gider, ters yöne gitmez. Nöronlar genellikle yakın nöronlarla ilişki kurarlar. Daha fazla sayıda bağlantı daha iyi bilgi aktarımını sağlar. Öğrenme tek bir nöronla gerçekleşmez, nöron grubunu gerektirir.

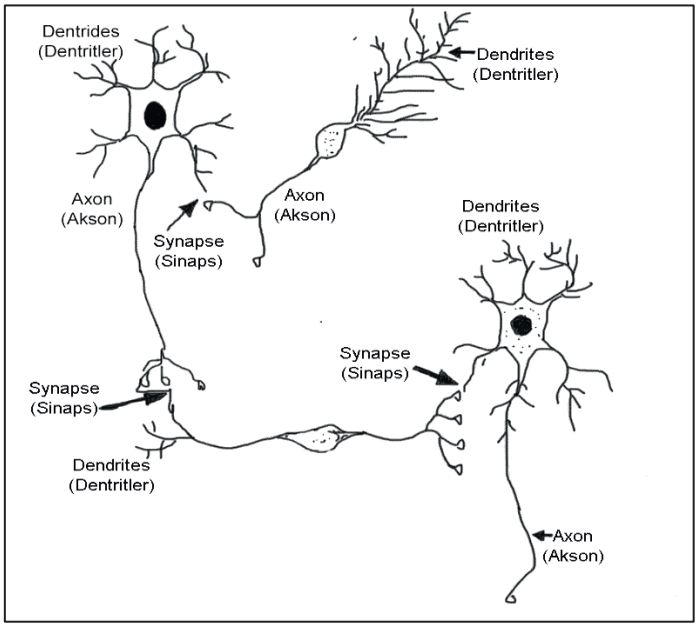
! ***Bir nöron binlerce sinaptik bağlantı kurabilir.***

Bir sinir hücresi 20.000 sinir hücresinden girdi alabilir.
100 milyar hücrenin etkileşimini bir düşünün!
(İnsan beynindeki yaklaşık sinaptik bağlantı sayısı
1.000.000.000.000.000'dır.

Öğrenme bir nöronun diğerini etkilemesi ile yani sinapslardaki değişikliklerle ortaya çıkar. Her nöronun yaklaşık 10.000 dendrit dalı vardır. Bu da beyindeki sinaptik bağlantı sayısının sayılamayacak kadar çok olduğunu göstermektedir. Bu bağlantı çokluğu beynin sürekli olarak duyulardan gelen uyarıcıları almasını, yerleri, yüzleri kaydetmesini, dil öğrenmesini ve bilgiyi anlamlandırmasını sağlar.

! ***Nörotransmitter denilen kimyasallar mesajın bir nörondan diğerine geçmesini sağlar.***

Şekil 16.3
Nöronların Bağlantısı (Jensen, 1998)



KAYNAKÇA

Black, S. (1997). "The Musical Mind." **The American School Board Journal.** 184, 1: 20-22.

Caine, G. ve R. Caine. (1994). **Making Connections: Teaching and the Human Brain**. New York, Addison Wesley.

Chance, P. (2001). "The Brain Goes to School." **Psychology Today.** 34, 5: 72-73.

Gren, F.E. (1999). "Brain and Learning Research: Implications for Meeting the Needs of Diverse Learners." **Education.** 119, 4: 682-687.

Gülpınar, M.A. (2005). "The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Model in Education". **Educational Sciences.** 5, 2: 299-306.

Hall, J. (2005). "Neuroscience and Education." **Educational Journal.** 84: 27-29.

Jensen, E. (1998). **Teaching with the Brain in Mind.** Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Jensen, E. (2000). **Learning with the Body in Mind.** The Brain Store Publishing, San Diego.

Jensen, E. (2006). **Enriching the Brain: How to Maximize Every Learner's Potential**.

Long, R.H. ve D.J. Prigge. (2002). "Promote Brain-Based Teaching and Learning." **Intervention in School and Clinic**. 37, 4: 237-241.

Martens, F. (1982). "Daily Physical Education" **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, 53, 3: 55-58.

Russek, L. (2006). "Learning, Emotions and Our Self-Convincers!", **Education Today.** 2: 9-11.

Sousa, D.A. (2001). **How the Brain Learns.** California, Corwin Press.

Sylwester, R. (1994). "How Emotions Affect Learning." **Educational Leadership.** 52, 2: 60-68.

17. ÜNİTE

GÜDÜLENME

Prof. Dr. Ayten ULUSOY*

Bu ünite tamamlandığında aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Güdülenme ile ilgili temel kavramları tanıyabilme
2. Güdülenmiş davranışın özelliklerini açıklayabilme
3. İçsel ya da dışsal güdülenme kavramlarını açıklayabilme
4. Güdülenmeyi açıklayan kuramlara göre güdülenmeye etki eden etmenleri kavrayabilme
5. Güdülenmeyi açıklayan kuramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz edebilme
6. Öğrenciyi güdülemede öğretmenin göz önünde bulundurması gereken noktaları açıklayabilme
7. Öğrencileri güdüleyecek durumlara örnekler verebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Güdülenme ve öğrenme
- Güdülenme ile ilgili kavramlar
- İçsel ve Dışsal Güdülenme
- Güdülenmeyi Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar
  - ✓ Davranışçı Yaklaşım
  - ✓ Hümanistik Yaklaşım
  - ✓ Bilişsel Yaklaşım
    - ❖ Neden Bulma (Yükleme Kuramı)
    - ❖ Başarılı olma ve Başarısızlıktan Kaçınma
  - ✓ Sosyal Öğrenme Yaklaşımı
- Güdülenme ile İlgili Yaklaşımların Eğitime Uygulanmasında Öğretmenlere Öneriler

ÖZET
DEĞERLENDİRME SORULARI
KAYNAKÇA

* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

GÜDÜLENME VE ÖĞRENME



İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için belli zamanda belli miktarlarda karşılanması gereken biyopsikolojik gereksinimleri vardır. Bunlar yiyecek, su, oksijen alma gibi fizyolojik gereksinimler ve sevmek, sevilmek, ait olmak, başarılı olmak gibi psikolojik gereksinimlerdir. Eğer bu gereksinimler karşılanmaz ise organizmada bir rahatsızlık meydana gelir. Birey yaşamını sürdürebilmek ve bulunduğu çevreye en üst düzeyde uyum sağlayabilmek için bu rahatsızlığı giderme çabasında bulunur. Gereksinim karşılandığında rahatsızlık geçici olarak (organizmada yeniden gereksinim meydana gelinceye kadar) ortadan kalkar ve birey doyuma ulaşır (Ülgen; 55).

Örneğin yenidoğan bebeğin yiyecek ihtiyacı vardır. Bebek acıktığında bunu ağlayarak çevresine iletir. Ağlama, bebeğin organizmasının rahatsızlığına işaret eder. Karnı doyurulan bebek ağlamayı keser, sakinleşir. Bu durum bebeğin yiyecek gereksiniminin karşılanması ile doyuma ulaştığını gösterir ya da bir grup arkadaşı tarafından gruba kabul edilme gereksiniminde olan öğrenci reddedilirse ve bu gereksinimi uzun süre karşılanmaz ise uyumsuz davranışlar gösterebilir.

Güdü: Organizmanın hareketini başlatan, yönlendiren ve sürdüren güçtür (Demirel, 47; Bacanlı, 157). Bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye yöneltir ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. (Seifert 1991, Erden ve Akman; 232, Selçuk, 1997; 156).

!

Güdü, organizmanın hareketini başlatan, yönlendiren ve sürdüren güçtür.

Güdülenme ise bir amaca ulaşmak, bir varlığı, bir hazzı elde etmek için eylemde bulunma eğilimi ya da isteğidir. (Seifert, 1991, Erden ve Akman; 232; Başaran, 1982; 30).

!

Güdülenme, bir amaca ulaşmak için eylemde bulunma isteğidir.

Güdülenme öğrenme için gerekli ön koşullardan biri olmaktadır. Aynı zamanda güdülenme, öğrenmenin en kritik ve en zor ölçülebilen ögelerinden biridir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiştir. Güdülenme üzerinde çalışan kavramcılar güdülemeyi şu kavramlarla açıklamaktadırlar.

Başarılı olma ihtiyacı: "Final sınavında başarılı olmak istiyorum" ya da "Teniste kazanmak için oynamak istiyorum."

Yakınlaşma ihtiyacı: "Arkadaşımla çalışma istiyorum."

Uyarıcılar (teşvikler) (ödül ya da ceza)

Alışkanlıklar: "Sadece öğleden sonra tenis oynarım."

Farklılıklar: “Benim gibi ahlaklı biri nasıl yalan söyler.”

Doğuştan gelen meraklar: “Çalışıyor gibi görünüyor, nedenini merak ediyorum.”

Bu kavramlar genellikle ayrı ayrı çalışır. Hepsi insan davranışlarını incelemede yararlıdır, ancak hiçbiri güdüleme hakkında yeterli bilgi sağlayamazlar.

Güdülenme psikolojik yönden önemlidir. Bireyin öğrenmesini ve performansını etkiler. **Güdülenmenin öğrenmede bireye sağladığı yararları** şöyle sıralamak mümkündür:

- ❖ Güdüleme bireysel enerjiyi artırır ve etkinliklerdeki bireysel ilgi düzeyini yükseltir.
- ❖ Güdülenme bireysel kesin hedefler doğrultusundadır ve onlara ulaşma etkinliklerini yönetir.
- ❖ Güdülenme bireylerin etkinliklerinde sorumluluk alarak, kararlılıkla ilerlemelerini sağlar. Bireysel etkinliklerde karşılaştıkları güçlükleri yenmede sebat etmelerini sağlar
- ❖ Güdüleme bireylerin kişisel öğrenme stratejilerini ve bilişsel süreçlerini etkiler. Çalışma ve uygulamalarda gösterdikleri dikkati arttırır (Elliot vd.; 332).

Güdülenmenin yoğunluğu ve yönü değiştirilebilir. Örneğin iki öğrenci bilgisayar oyunu oynamaya güdülenebilir. Fakat bunlardan biri diğerine göre daha yoğun güdülenmiş olabilir. Aynı zamanda öğrencilerden biri futbol oyununa da aynı derecede güdülenebilir. Gerçekten de güdülenmenin yoğunluğu ve yönünü birbirinden kesin çizgilerle ayırmak güçtür. Bazen, birey bir etkinliğe güdülenme gücüne bağlı olarak diğer etkinliklere de yönelebilir. Örneğin bir öğrencinin sinemaya gitmek için ya da bilgisayar oyunları için parası ve zamanı varsa, bu etkinliklerden en çok hoşlandığını, diğerine tercih edebilir. Güdülenme sadece öğrencilerin akademik etkinliklerini yönlendirmede önemli değildir. Önemli olan öğrencilerin ne kadarının yaptıkları etkinliklerden ne öğrendikleri ve gösterdikleri performansın ne olduğuna karar vermektir. Güdülenen öğrenciler yüksek bilişsel süreçleri kullanarak, özümseyerek öğrenirler ve unutmazlar (Alexander&Jetten, 1996; Graham % Golan, 1991; Harp&Mayer, 1997). Öğretmenlerin önemli bir görevi de öğrencinin güdülenmesini destekleyecek iyi bir planlama yapmasıdır.

Örnek

Bir öğretmen ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde çok sıkıldıklarını gözlemlemektedir. Öğrencilerin Müzik dersinden çok hoşlandıklarını bilen öğretmen, Türkçe dersinde metinlerle ilgili şarkılardan yararlanma yoluna gitmiştir. Öğretmen böylece Müzik dersine olan ilgiden yararlanarak Türkçe dersine olan ilgiyi arttırmış, öğrencilerin Türkçe dersine güdülenmelerini sağlamıştır.

Güdülenmiş öğrenci ile güdülenmemiş öğrencilerin davranışları arasında önemli farklar vardır. Fidan (1986), güdülenmiş davranışların başlıca özelliklerini şöyle sıralamaktadır.

1- İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik

2- Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteklilik

Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaşıldığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık.

İÇSEL VE DIŞSAL GÜDÜLENME

Niçin bazı öğrenciler öğrenme konularına ilgi gösterirlerken, diğerleri ilgili değildir? Niçin bazı öğrenciler başarısız olmakta ısrar ederken, diğerleri başarısız olmak istemezler? Bu sorulara cevap vermek için içsel ve dışsal güdülenme kavramlarını açıklamak gereklidir.

İçsel güdülenme, bireylerin öğrenme sırasındaki içsel nedenlerle meydana gelen güdülenmedir. Yaptığı etkinliklerden mutluluk duyma, hoşlanma, yeni bir şeyler öğrenmeyi başarma isteği veya merak etme, konuya ilgi duyma vs.

Örneğin öğrencilerin teneffüste, okuldan eve gelirken otobüste ya da tatile giderken arabada kitap okumaları onların okumaya karşı içsel olarak güdülenmiş olduklarını gösterir. Bunun gibi trenlerden etkilenen ve onlar hakkında araştırma yapan bir öğrenci de içsel olarak güdülenmiştir (Mc Crown vd., 1996; 280).

Birey ihtiyacı karşılandığında, başarı güdüsü açısından başarıya ulaştığında doyum elde eder. Doyum güdülenmenin kayağını oluşturur. Eğer birey doyum elde etmek için işi başarmaya çalışıyor ise bu bir içsel güdülenmedir (Ülgen, 1995; 72).

Dışsal güdülenme ise; Öğrencileri öğrenme sırasında dışsal olarak etkileyen nedenlerdir (Mc Crown vd.; 280). Örneğin öğrencilerin öğretmenleri ya da ebeveynlerini mutlu etmek ya da üzmemek için ya da ödül almak için başarılı olmak istemeleri gibi. Konuya ilgi duyduğu için değil bir sertifikaya sahip olmak zorunda olduğu için kursa katılan bir öğrenci dışsal olarak güdülenmiştir.

Atkinson'un işaret ettiği gibi; dışsal etkilerle öğrenci için özendirici hedefler seçilerek ya da pekiştireçler kullanılarak başarı güdüsü geliştirilebilir (Akt. Ülgen 1995; 72). Bu durumda güdülenme dışsaldır. Çarpım tablosunu ezberleyen bir öğrencinin matematik dersini başarmaktan çok, yüksek not almak istemesi buna örnek gösterilebilir.

KAYNAKÇA

Bacanlı, Hasan. (1998). **Eğitim Psikolojisi**, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Başaran, İbrahim. E. (1996). **Eğitim Psikolojisi**, 5. Kez Yeniden Yazım. Gül Yayınevi, Ankara.

Demirel, Özcan. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Usem Yayınları, 10, Ankara.

Eggen, Paul ve Kauchak, Don. (2001). **Educational Psychology** (Windows on Classrooms) 5 th Ed. Prentice Hall, Inc, Newjersey.

Elliot, S. N, T. R. Kratochwill, J. L, Cook ve J. F. Travers. (2000). "Effective Teaching" **Educational Psychology** "Effective Learning" Third Ed. Mc Graw Hill Company, USA.

Erden, Münire ve Yasemin Akman, (1995). **Eğitim Psikolojisi**, Gelişim, Öğrenme, Öğretme, Arkadaş Yayınları, Ankara.

Good, T. L ve J. E, Brophy. (1986). **Educational Psychology** "A Realistic Approach " Third Ed. Longman.

Fox, Mark, (1993). **Psychological Perspectives In Education**. Cassell Educational Ltd. Newyork.

Mc Crown, R. R ve M. Driscoll ve P. G. Roop. (1996). **Educational Psychology**. "A learning-Centered Approach to Classroom Practice" Second Ed. Allyn&Bacon.

Seifert, Kelvin. L. (1991)**. Educational Psychology**. Second Ed. Houghton Mifflin Comp.

Selçuk, Ziya. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. Pegem Yayınları, Ankara.

Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**: Kuramdan Uygulamaya, Spot Matbaacılık, Ankara.

Slavin, E. R. (2000). **Educational Psychology** "Theory and Practice". Sixth Ed. Allyn&Bacon. USA

Ülgen, Gülten. (1995). **Eğitim Psikolojisi** "Birey ve Öğrenme". Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. Ve Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Woolfolk, Anita. (2001). **Educational Psychology**. Eighth Ed. Allyn&Bacon. USA.

EĞİTİMCİLER İÇİN
YAPAY ZEKÂ

ÖĞRENME STRATEJİLERİ, ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ
VE YAPAY ZEKÂ GELECEĞİ İÇİN BİR VİZYON

MATT MILLER

Çevirenler
Elif Simge GÜZELERGENE
Prof. Dr. Funda NAYIR

Ankara
2024

EĞİTİMCİLER İÇİN **YAPAY ZEKÂ**

ÖĞRENME STRATEJİLERİ, ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ VE YAPAY ZEKÂ GELECEĞİ İÇİN BİR VİZYON

MATT MILLER

Çevirenler: Elif Simge GÜZELERGENE - Prof. Dr. Funda NAYIR

©Tüm Hakları Saklıdır.

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

Telif Hakkı © 2023 Matt Miller

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiçbir bölümü, eleştirel incelemelerde yer alan kısa alıntılar ve telif hakkı yasasının izin verdiği diğer bazı ticari olmayan kullanımlar dışında, yayıncının önceden yazılı izni olmaksızın fotokopi, kayıt veya diğer elektronik veya mekanik yöntemler de dahil olmak üzere herhangi bir biçimde veya herhangi bir yolla çoğaltılamaz, dağıtılamaz, bir erişim sisteminde saklanamaz veya iletilemez. İzin talepleri için yayıncıya books@daveburgessconsulting.com adresinden yazabilirsiniz. Okullar, okul bölgeleri, dernekler ve diğerleri tarafından yapılan toplu alımlarda özel indirimler mevcuttur. Fiyatlandırma ve ayrıntılar için books@daveburgessconsulting.com adresine e-posta gönderebilirsiniz. Görseller The Noun Project izniyle kullanılmaktadır.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-977-2
e-ISBN	: 978-605-170-978-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİMCİLER İÇİN **YAPAY ZEKÂ**

ÖĞRENME STRATEJİLERİ, ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ VE YAPAY ZEKÂ GELECEĞİ İÇİN BİR VİZYON

Çevirenler: Elif Simge GÜZELERGENE - Prof. Dr. Funda NAYIR
Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2024, 1. Baskı, (1. Baskısından tercüme edilmiştir.)
viii + 120 Sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-977-2
e-ISBN	: 978-605-170-978-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Yapay Zekâ, Eğitim

Yapay Zekâ, Yapay Zekâ Destekli Sınıf, Yapay Zekâ Dünyasına Uyum Sağlama, Yapay Zekâ ile Öğretim ve Öğrenmeyi Desteklemenin 30 Yolunu Öğrenin, Kopya ve İntihal Artık Ne Anlama Geliyor?, Yapay Zekâ Dünyasında Sorumlu Davranın, Öğrencileri Yapay Zekâ Dünyasına Hazırlayın, Geleceğe Dönük Cesur Adımlar Atın

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

A harfinin evrimi



“Yarının gözlüklerini” kullanarak öğrencileri bugüne değil, geleceğe hazırlamak için ellerinden gelen her şeyi yapan ileri görüşlü öğretmenlere.

Emekleriniz ve açık fikirliliğiniz için teşekkür ederiz.

İÇİNDEKİLER

Çeviri Önsözü vii

Teşekkür ix

1. Yapay Zekâ Devrimine Hoş Geldiniz 1
2. Yapay Zekâ Destekli Sınıfı Düşleyin 13
3. Yapay Zekâ Dünyasına Uyum Sağlayın 27
4. Yapay Zekâ ile Öğretim ve Öğrenmeyi Desteklemenin 30 Yolunu Öğrenin 41
5. Kopya ve İntihal Artık Ne Anlama Geliyor? 71
6. Yapay Zekâ Dünyasında Sorumlu Davranın 85
7. Öğrencileri Yapay Zekâ Dünyasına Hazırlayın 97
8. Geleceğe Dönük Cesur Adımlar Atın 107

Yazar Hakkında 113

Konuşmaları 115

Kaynakça 117

ÇEVİRİ ÖNSÖZÜ

Değerli Okurlar,

Eğitimciler İçin Yapay Zekâ kitabının Türkçe çevirisini sunmanın heyecanı içerisindeyiz. Bu eser, yapay zekanın eğitim alanında nasıl kullanılacağına dair derinlemesine bir kılavuz sunmakta ve öğretmenlerin bu yeni teknolojiyi nasıl entegre edebileceklerini detaylı bir şekilde ele almaktadır. Ayrıca kitabın çevirisinde ve bu önsözün yazımında kitabın içeriğine uygun olarak yapay zekâdan yararlanılmıştır.

Çeviri süreci, her iki dilde de terminolojinin doğru aktarılmasını sağlamak adına titizlikle yürütülmüştür. Bu süreçte karşılaşılan en büyük zorluk, yapay zekâ ve eğitim teknolojileri alanındaki bazı kavramların Türkçedeki karşılıklarını bulmak ve bunları anlaşılır bir şekilde ifade etmek olmuştur. Bu zorlukların üstesinden gelmek için alanında uzman birçok kaynağa başvurulmuş ve terminolojiyi standardize etmek için çaba sarfedilmiştir.

Kitap, yapay zekânın eğitimde nasıl bir fark yaratabileceğine dair çarpıcı örnekler ve uygulamalı bilgiler içermekte olup, okurlara ilham vermek ve bilgilendirmek amacı taşımaktadır. Yapay zekânın potansiyelinden tam olarak yararlanabilmek için öğretmenlerin ve eğitimcilerin bu konuda bilinçlenmeleri ve donanımlı hale gelmeleri gerektiğine inanıyoruz.

Bu çeviri, Türkiye'deki eğitimcilerin ve akademisyenlerin yapay zekayı kendi ders planlarına ve eğitim süreçlerine entegre etmelerine yardımcı olacak bir kaynak olarak tasarlanmıştır. Kitabın, eğitimcilerin bu yeni çağa uyum sağlamalarında önemli bir rol oynayacağını umuyoruz.

Yapay zekâ geleceğimizdir ve bu geleceği şekillendirmek için eğitimciler olarak üzerimize düşen sorumlulukları yerine getirmeliyiz. *Eğitimciler İçin Yapay Zekâ* kitabının, bu önemli dönüşüm sürecinde sizlere rehberlik etmesini temenni ediyoruz.

Saygılarımızla,

Elif Simge GÜZELERGENE

Prof. Dr. Funda NAYİR

TEŞEKKÜR

Holly Clark ve Ken Shelton'a, birlikte konuşma yaptığım ve düşünce ortağım olan cesur insanlara, yeni bir konuda adım atma ve çok az kişinin yaptığı gibi bu konu hakkında paylaşımda bulunma cesaretleri için teşekkür ederim.

Ditch That Textbook'daki ekip arkadaşlarım Karly Moura ve Jeff Miller'a beni cesaretlendirdikleri, içgörü ve geri bildirim sağladıkları ve dünyanın her yerindeki eğitimcileri desteklemek için benimle yorulmadan çalıştıkları için teşekkür ederim.

Eşim Melanie'ye; çocuklarım Cassie, Hallie ve Joel'e; annem Jacki'ye ve babam Jeff'e teşekkür ederim. Sevginiz ve desteğiniz benim için dünyalara bedel. Her zaman yanımda oldunuz ve hayallerimin peşinden gitmem için beni cesaretlendirdiniz.

Yapay zekâ ve eğitimdeki yeri hakkında düşünmemi sağlayan arkadaşlarıma, yakın çevreme ve meslektaşlarıma, özellikle Donnie Piercey, Jen Giffen, Jamie Gladfelter ve Jens Seip'e teşekkür ederim.

Ditch That Textbook e-posta bülteni abonelerine ve sosyal medyadaki takipçilerime de sonsuz teşekkür ederim. Bana verdiğiniz yanıtlar, anketlere katılımınız ve yüz yüze iletişim yoluyla düşüncelerinizi, çekincelerinizi ve fikirlerinizi cömertçe paylaştınız. Bakış açınız benim için çok kıymetli.

Ve son olarak, inancımın mimarı ve hayatımdaki tüm güzel şeylerin kaynağı olan Efendim ve Kurtarıcım İsa Mesih'e minnettarım.

1



YAPAY ZEKÂ DEVRİMİNE HOŞ GELDİNİZ

"Yapay zekâ" terimini duyduğunuzda aklınıza ne geliyor?

Distopik bir romandan fırlamış, dünyayı ele geçiren ve insanlara hükmeden robotları çağrıştırabilir.

Eğer belli bir yaştaysanız, Jetgiller çizgi filmindeki Robot Rosey'i ya da hatta 2001: Uzay Yolu Macerası filmindeki yapay zekâ bilgisayarı HAL 9000'i düşünebilirsiniz.

Bir fabrikadaki robot kolları düşünebilirsiniz.

Ya da Geleceğe Dönüş 2 filmindeki Cafe 80'lerin yapay zekâlı garsonlarını.

Bir zamanlar yapay zekâ geleceğe ait bir şeydi. Gündelik hayatımıza girmeye başlamış olsa da bizler bunu çoğu zaman fark edemedik.

En azından ben fark etmedim. Ta ki 2022'de bir anda ortaya çıkıp dikkatimi çekene kadar.

"BU ŞEY KOMİK HİKÂYELER YAZIYOR!"

9 Aralık 2022 Cuma günü, çocuklarımı gençlik grubu için kilisemize bırakıyordum. Soğuk otoparktan hızla içeri girdik, çift giriş kapısından geçtik ve herkesin sosyalleştiği geniş yemek salonuna girdik.

Aniden bir grup hevesli ortaokul öğrencisi tarafından karşılandık.

"Hey, bu şeyi gördünüz mü? Buna ChatGPT deniyor ve çok komik hikâyeler yazabiliyor!"

Birinin telefonuna baktık, ekranda Harry Styles[1] ve bir dinozorun bir zombi kıyametini önleyip dünyayı kurtarması gibi bir şey hakkında yazılı metin vardı.

"Ha! Bu gerçekten komik!" dedim.

Hemen OpenAI tarafından geliştirilen ve insanların yapay zekâ ile sohbet ederek etkileşime girmesini sağlayan ChatGPT'nin bir kullanıcısı oldum.

Kendimi ilk kullananlardan biri sanıyordum. Ama yanılmışım. ChatGPT, beş günde 1 milyondan fazla kullanıcıya ulaştı (Brockman,

[1] Ç.N.: İngiliz şarkıcı, söz yazarı ve oyuncu.

2022). Beş gün. 1 milyondan fazla kullanıcı ChatGPT'ye benden önce ulaştı ve ben onu kullanıma sunulduktan sadece bir hafta sonra öğrendim.

Instagram'ın 1 milyon kullanıcıya ulaşması yaklaşık iki ay sürdü. Spotify'ın ise beş ay sürdü.

Bunun ardından ChatGPT iki ay içerisinde aylık 100 milyon aktif kullanıcıya ulaştı (Hu, 2023).

Beş günde 1 milyon kullanıcı. İki ayda 100 milyon kullanıcı.

ChatGPT neden bu kadar hızlı bir şekilde büyüdü?

BİLİM KURGU GERÇEĞE DÖNÜŞTÜ.

ChatGPT, OpenAI tarafından oluşturulan bir yapay zekâ asistanıdır. Kullanıcılar ona sorular veya komutlar verir ve ChatGPT bunları yanıtlar. Büyük bir veri setinden yararlanarak cevaplar üretir. Doğal dil işleme yöntemini kullanarak insana yakın bir dilde yanıt verir ve etkileşimde bulunur.

ChatGPT, birçoğumuzun bilim kurgu romanları ve filmleri aracılığıyla tanıdığı yapay zekânın dostane bir yüzüydü. Bu, halkın yapay zekâ ile gerçek, resmî ve yüz yüze ilk etkileşimiydi. Elbette yapay zekâ zaten hayatımızın bir parçasıydı. Amazon bir süredir bize ürün önerileri sunuyordu. Telefonlarımız bir yüz tanıma özelliği ile kendi kendine açılabiliyordu. Ve Facebook, Twitter, TikTok algoritması hangi paylaşımları göreceğimizi kontrol ediyordu.

Ama bu... bu yapay zekâ ile bir konuşmaydı. Ve çok ama çok *insani* görünüyordu.

Oldukça hızlı bir şekilde hepimiz onun neler yapabileceğini fark etmeye başladık. Sosyal medyada insanların onu şu amaçlarla kullandığını görmeye başladık:

- ► Kuşkonmaz ve diğer sebzeler hakkında rap şarkı sözleri yazmak.
- ► Haftalık yemek tariflerini derlemek ve bir alışveriş listesi oluşturmak.
- ► Çeşitli programlama dillerinde kod oluşturmak - çalışan kod!
- ► Yüzyıllar önce ölmüş şairlerin tarzında şiir yazmak.
- ► Varoluşçuluğu bir çocuğun anlayabileceği terimlerle açıklamak.
- ► 29 yaşındaki birisi için parti temaları konusunda beyin fırtınası yapmak.

Biz eğitimcilerin beyinlerindeki dişliler hızla dönmeye başladı.

"Bekle" diye düşündük. "Eğer tüm bunları yapabiliyorsa, öğrencilerimizin kompozisyonlarını yazmasına ve ödevlerini onlar için tamamlamasına ne engel olabilir?"

"Bu eğitimde neleri değiştirir?"

ÖĞRENCİLER, YAPAY ZEKÂ DÜNYASI İLE TANIŞIN.

Kısacası yapay zekâ, eğitim dünyasında çok şeyi değiştirecek. Durun. Bu kadar da dar görüşlü olmayalım. Yapay zekâ bazı yönlerden tüm dünyayı değiştirecek.

2



YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ SINIFI DÜŞLEYİN.

YAPAY ZEKÂNIN GELİŞMESİYLE EĞİTİM ÜZERİNDEKİ GERÇEK ETKİSİNİN FARKINA VARILMASI

Geleceğe yön verenler ve eğitim alanındaki kanaat önderleri, yıllardır yapay zekânın eğitim üzerindeki etkisinden bahsediyor.

Ancak tabiri caizse ChatGPT'nin piyasaya sürülmesiyle cin, lambadan çıktı.

İnsanlar onu kullanmaya ve neler yapabileceğini kavramaya başladıkça sorular da gelmeye başladı:

- Öğrenciler sordu: "Durun, bu benim yerime İngilizce kompozisyonlarımı yazabilir mi? Ve matematik ödevimi yapabilir mi?"

- Öğretmenler sordu: "Öğrenciler bir sohbet robotundan her şeyi kendileri adına yapmasını isterken ben dersi nasıl yürüteceğim?"

- Bilgi işlem personeli sordu: "Bunu engelleyebilir miyiz? Eğer engelleyebilirsek bu gerçekten bir şeyi değiştirir mi?"

Yapay zekâ günlük hayatımıza girdikçe, sınıfları da o kadar çok etkileyecektir.

Üretken yapay zekânın yaygınlaşmasının sınıflar, okullar ve okul bölgeleri üzerinde nasıl bir etkisi olacak?

Aşağıda, yaratacağına inandığım bazı etkileri sıraladım.

ÖĞRENCİLER, ÖDEVLERİNİ YAPMAK İÇİN ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ ARAÇLARINI (CHATGPT GİBİ) KULLANABİLİRLER.

İşte, hepimiz bunu düşünüyoruz. Açık ve net bir şekilde söyleyeceğim. Öğrenciler ödevlerini yapmak için bunu kullanabilirler. Kullanıyorlar ve kullanacaklar. Bu kullanım kompozisyonlar, araştırma raporları, konuşma metinleri, yazılı özetler ve daha fazlası gibi birçok ödev türünü kapsıyor. Öğrenciler yapay zekâ sohbet robotuna bir komut yazabilir- sizin onlara verdiğiniz komut veya ihtiyaçlarına uygun başka bir şey. Ve ardından çalışmayı kopyalayıp bir belgeye veya öğrenim yönetiminize yapıştırabilir ve gönderebilirler. Bunu yapabilirler.

TURNITIN VE DİĞER İNTİHAL TESPİT ETME ARAÇLARININ BUNU (YAPAY ZEKÂYI) TESPİT ETMESİ MÜMKÜN DEĞİL.

Bu intihal tespit etme araçları, ChatGPT öncesi dünyada, öğrenci çalışmalarını daha önce gönderilmiş öğrenci çalışmaları, diğer akademik içerikler ve internet aramaları ile karşılaştırarak kontrol ediyordu. Önemli eşleşmeler bulurlarsa, çalışmayı intihal olarak değerlendiriyordu. Bu yöntemleri kullanan intihal tespit etme araçları, ChatGPT gibi üretken yapay zekâ araçları tarafından oluşturulan içeriği algılayamaz. Bunun nedeni, bu yapay zekâ araçlarının her seferinde orijinal işler yapmasıdır. İnsanlar tarafından üretilen çalışmaları kopyalamazlar. Bunu, anlık olarak oluşturlar. Turnitin, yapay zekâ tarafından üretilen çalışmayı veri tabanında karşılaştırarak kontrol etmeye çalışabilir, ancak başka bir kaynaktan kopyalanmadığı için bunu, intihal olarak kabul etmesi pek mümkün değildir.

Bu kitabın yayınlandığı tarih itibariyle, intihal tespit etme araçları sistemlerine bir çeşit yapay zekâ tespit etme aracı eklemek için uğraşıyorlar. Yapay zekâ dünyasında kopya ve intihal kavramlarını daha sonraki bir bölümde tartışacağız.

EĞİTİMCİLER VE İNSANLAR OLARAK BU KONUDAKİ ENDİŞELERE KULAK VERMELİYİZ.

Yapay zekâ yaratıldığından beri uyarı işaretlerini görüyoruz. Yapay zekânın küresel ölçekte ve eğitim dünyasına sağladığı tüm olanakları göz önünde bulundurarak dikkatli adımlar atmalıyız.

Yapay zekâ modellerine ve veri setlerine yerleştirilmiş önyargılar bulunmaktadır. Bu veri setlerinde eksiklikler ve boşluklar mevcuttur. Yapay zekâ araçları hatalar yapar - bu hatalar, düzeltilmeyebilecek şekilde öğrencilerin dünya görüşlerinde yanlış anlamalara neden olabilir.

3



YAPAY ZEKÂ DÜNYASINA UYUM SAĞLAYIN

YAPAY ZEKÂ TABİATINA UYUM SAĞLAMAK İÇİN HIZLI DEĞİŞİKLİKLER YAPMA

Yapay zekânın dünyayı nasıl değiştireceğine dair konuşmalar yıllarca devam edecek.

Eğitimciler, yapay zekâ araçlarına erişimi olan bir sınıfta öğrenimin nasıl şekilleneceğini tartışacaklar. Geleceği, yapay zekânın bu

gelecekte oynayacağı rolü ve öğrencileri bu geleceğe hazırlamanın yollarını konuşacaklar.

Ancak birçok öğretmenin, özellikle de şu anda sınıfta bulunanların aklında daha büyük bir endişe var: Bugün ne yapmalıyım?

- Artık bu yapay zekâ araçlarından bazılarının neler yapabileceğini bildiğime göre, ders planlarımı buna göre nasıl düzenleyebilirim?

- Salı günkü ödevimin, öğrencilerimi sadece bir sohbet robotundan kopyala-yapıştır yapmaya değil, düşünmeye ve beceri geliştirmeye sevk etmesini nasıl sağlayabilirim?

- Şu anda sadece öğretmenlik yapmam gerekiyorsa ve eğitime yeniden başlamak ve yapay zekâ odaklı bilgisayar bilimleri alanında yüksek lisans yapmak için zamanım yoksa hangi adımları atabilirim?

Bu arada, bu tamamen doğal bir düşünce akışıdır.

"Eğitimin geleceği ne olacak?" tartışmalarına ayıracak vaktiniz yoksa şimdiden endişelenmeyin. Bunu sizin adınıza tartışacak çok sayıda uzman ve konuşmacı var. (Ben de ara sıra bu konuya giriyorum. Yani, sonuçta bu kitabı ben yazıyorum, değil mi?)

Ama sizin hazırlamanız gereken ders planları var. Bu yapay zekâ araçlarını ortadan kaldıramazsınız. Ve öğrencileriniz için en iyisini istiyorsunuz.

Eğer bu konuda kendinizi yetersiz hissediyorsanız, bu anlaşılabilir bir durum.

Bir sonraki bölümde, derslerinize yapay zekâyı entegre ederek öğretim ve öğrenimi nasıl planlayacağınıza bakacağız. Ancak burada daha acil bir konuyu ele alalım.

Öğrencilerin düşünme becerilerini ve gelişimlerini desteklemek için hemen yapabileceğiniz bazı küçük değişikliklere bakalım.

Bunu, "acil durumlarda camı kırınız" bölümü olarak düşünebilirsiniz.

KÂĞIT VE KALEM, PEK ÇOK SORUNU BARINDIRAN GEÇİCİ BİR ÇÖZÜMDÜR.

Bu[4], ChatGPT gibi üretken yapay zekâ araçları özellikle yazma etkinlikleri için kullanıma sunulduğunda, birçok eğitimcinin bulduğu bir çözümdü. Gerekçe: "Öğrenciler kâğıt ve kalemle çalışırsa, düşüncelerin gerçekten onlara ait olduğunu ve bir yapay zekâ sohbet botunun değil, kendi çabalarının ürünü olduğunu bileceğim."

Ne demek istediğinizi anlıyorum. Sanırım neden bu şekilde düşündüğünüzü de anlıyorum. Bunun, önceki öğrenme faaliyetlerini koruduğunu düşünüyorsunuz - size ve öğrencilerinize istediğiniz sonuçları sağlamış olan faaliyetleri(!) Bu şekilde düşündüğünüzde, yapay zekâ araçlarını önceden kullandığınız yöntemlere yönelik bir tehdit olarak algılayabilirsiniz ve kâğıt ve kalem seçeneği, bu tehdidi ortadan kaldırıyor gibi görünüyor olabilir.

Eğer bu yolu izlemek istiyorsanız, bunun beraberinde getirdiği bazı hususları göz önünde bulundurun:

1. **Kâğıt ve kalem, anlamanın bir göstergesi olarak kullanıldığında ortadan kaldırdığından daha fazla engel oluşturabilir.** Teknoloji, öğrencilere sesli yazma, ekran okuyucular, büyütme ve çeviri hizmetleri gibi birçok erişilebilirlik aracı sağlar. Çeşitli öğrenme güçlükleri olan öğrencileri destekler. Bu desteklere erişimi ortadan kaldırmak, muhtemelen zaten

[4] Ç.N.: Kâğıt ve kalem

marjinalleştirilmiş olan bu öğrenciler için durumu daha da kötüleştirebilir.

2. **Becerikli öğrenciler, caydırmaya çalıştığınız araçlara erişmenin yollarını bulabilirler.** Sıralarının altındaki (ya da tuvalet kabinindeki) telefonlarından internete ve yapay zekâ araçlarına erişebilirler. Arkadaşlarına mesaj gönderebilirler. Öğretmenler öğrencileri "kopya" olarak gördükleri şeylerden caydırmaya çalıştıkları sürece, öğrenciler bunları kullanmanın yollarını bulacaklardır.

3. **Kâğıt ve kalem geri bildirim döngüsünü yavaşlatır.** Dijital ortamda yapılan çalışmalar, öğrencilerin çalışmalarını her an her yerden yapmalarını sağlar ve bu çalışmaları kolayca göndermelerine imkân tanır. Öğretmenlere, anlık geri bildirim sağlaması için gereken anında erişimi -öğrenci hala çalışırken bile- sağlar. Kâğıt üzerinde yapılan çalışma, öğrencilerin geri bildirim almak için çalışmayı şahsen teslim etmeleri ve şahsen geri almayı beklemeleri gerektiği anlamına gelir.

4. **Bu, onların geleceği için pek de gerçekçi değil.** Bu, bugünün gözlükleriyle bakan birinin yapacağı bir şey. İnterneti ve bu gelişen yapay zekâ araçlarını engellemek, iş gücüne ulaştıklarında yapacakları türden bir iş değil. Biz yetişkinler de bunu yapmıyoruz.

Tüm bunlara rağmen, bu seçeneği kullanmayı seçerseniz, lütfen... lütfen, lütfen, lütfen... lütfen bu şekilde uzun vadeli plan yapmayın. Bu yapay zekâ teknolojisi yok olmayacak, tam aksine etkileri yaygın ve geniş çaplı olacak. Biz, öğrencileri bugüne hazırlamak yerine -yarının gözlükleriyle- geleceklerine hazırlamak istiyoruz.

4



YAPAY ZEKÂ İLE ÖĞRETİM VE ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMENİN 30 YOLUNU ÖĞRENİN

YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ ANLAMLI ÖĞRETME VE ÖĞRENMEYE OLANAK SAĞLAMAK ÜZERE KULLANILMASI

Yapay zekâ araçları geliştikçe kafamızda pek çok soru oluştu. Bu iyi bir şey mi? Yapay zekâ tehlikeli olabilir mi? Verdiği cevapların kaynağı nedir?

Robotlar dünyayı ele geçirecek mi? (Ve eğer ele geçirirlerse, kahve mi yoksa çay mı sevecekler? Köpek mi kedi mi? Kola mı yoksa Pepsi mi? Yani, cevaplara ihtiyacımız var. Meraklı zihinler bilmek ister!)

Yine de eğitimciler için bir soru, hepsinin üzerinde duruyor gibi görünüyor.

Bunu (yapay zekâyı), özgün bir şekilde öğretmek ve öğrenmek için kullanabilir miyiz? Ve eğer öyleyse, nasıl?

Benim cevabım şu: KESİNLİKLE. Bunu kullanabiliriz.

Neyse ki eğitim camiası "nasıl" sorusunu yanıtlama konusunda oldukça başarılı. Daha önce de belirttiğim gibi, bir şeyleri denemekte, neyin işe yarayıp neyin yaramadığını bulmakta ve bunu başkalarıyla paylaşmakta çok iyiyiz. Biraz zaman alacak olsa da bunu birlikte çözeceğiz.

İşte, sınıflarda yapay zekâ asistanlarının kullanımına yönelik, benim (bir insan), diğer insanların (kaynak gösterilerek) ve yapay zekâ botlarının (çünkü neden onlara da sormayalım?) beyin fırtınası yaparak ortaya çıkardığı 30 fikir.

1. YAPAY ZEKÂYI, GOOGLE'DAN DAHA DERİN BİR BİLGİ KAYNAĞI OLARAK KULLANIN.

Arama motorlarındaki sonuçlar, dizinledikleri web sayfalarıyla sınırlıdır. Çoğu zaman ayrıntı ve derinlikten yoksundur. Yapay zekâ asistanlarından, bir sınıf sohbetini ilerletmek için gereken bilgileri sağlamasını isteyebiliriz. Ders içeriğinizi hazırlamak için bunu ders başlamadan önce yapın. "Anında" bilgi için öğrencilerle bire bir konuşmalar sırasında yapın. Yapay zekânın öğrenmemizi nasıl destekleyebileceğini göstermek için sınıf içindeki tartışmalar sırasında yapın. Yapay zekânın yanıtı, konuşmadaki ilk ve son söz değildir. Aksine, sadece bir konuyu tartışmak için kullanabileceğimiz ayrıntılar sağlar.

KOMUT ÖNERİSİ: Soruların tam yanıtlarını alabilmek için tamamlayıcı sorular kullanın.

2. YAPAY ZEKÂYI, ÇOK SAYIDA İYİ ÖRNEK YARATMAK İÇİN KULLANIN.

Müzisyenlerin ve ressamların kendi üsluplarını nasıl geliştirdiklerini düşünün. Ustalarını taklit ederler. Müzisyenler ilham kaynağı olarak gördükleri diğer müzisyenlere öykünürler. Ressamlar genellikle galerilere veya parklara boş tuvaller götürür ve gördüklerini resmederler. Moda tasarımcısı Yohji Yamamoto bir keresinde şöyle demişti: "Sevdiğiniz şeyi kopyalamaya başlayın. Kopyalayın, kopyalayın, kopyalayın. Kopyalamanın sonunda kendinizi bulacaksınız."

Bu aynı zamanda çok okumanın da faydasıdır. Öğrenciler yeterince iyi örnek gördüklerinde, iyi bir yazının nasıl olması gerektiğini anlamaya başlarlar. İyi muhakeme. İyi mantık. Bunların kendine has özelliklerini görürler ve tıpkı bir yazarın ya da ressamın en iyilere öykünmesi gibi bunlara öykünebilirler.

Yapay zekâ asistanları öğrencilere çok sayıda iyi örnek verebilir. ("Harika" örnekler demediğime, "iyi" dediğime dikkat edin.) Onlardan belirli bir konu hakkında bir kompozisyon isteyin. Sonra tekrar tekrar isteyin ve her seferinde farklı bir sonuç alacaksınız. Sıra öğrencinin kendine ait bir şey yaratmasına geldiğinde, tıpkı bir sanatçı ya da müzisyenin en iyi örnekleri inceleyerek yaptığı gibi, gördükleri örneklerden yola çıkacaktır.

KOMUT ÖNERİSİ: Yapay zekâ asistanına çok soru sorarsanız onu kızdırmazsınız. Bu yüzden hiç çekinmeyin! Her seferinde, verdiği yanıtlarda küçük değişiklikler yapmasını isteyin.

3. YAPAY ZEKÂYI ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINI YENİDEN DÜZENLEMEK İÇİN KULLANIN.

Öğrenciler ders için bir şeyler üretirler: Bir hikâye, bir kompozisyon, bir şiir, öğrendikleri bir şeyin özeti. Ardından, bir yapay zekâ asistanından bunu kendileri için yeniden düzenlemesini isteyebilirler.

Kentucky'de Yılın Öğretmeni seçilen Donnie Piercey, bunu beşinci sınıf öğrencilerinin çalışmalarıyla yaptı. Bir öğrencisinin öyküsünü yapay zekâ asistanına yapıştırarak öyküyü bir tekerleme, bir pembe dizi, bir denizci şarkısı ve bir çocuk kitabı olarak -önerilen resimlerle birlikte- yeniden düzenledi!

5



KOPYA[12] VE İNTİHAL ARTIK NE ANLAMA GELİYOR?

YAPAY ZEKÂ İLE İÇERİK OLUŞTURMA SÜREÇLERİNDE AKADEMİK DÜRÜSTLÜĞÜN TEŞVİK EDİLMESİ

Bazıları şöyle diyor: (Yapay zekâyı) Engelleyin. Yasaklayın. Kopya çekmeyi durdurun. İntihali durdurun. Diğerleri diyor ki: Kabul edin. Uyum sağlayın. Öğrencileri hazırlayın. Kendinizi dönüştürün.

[12] Ç.N.: Bu bölüm içerisinde ve genel olarak tüm kitapta kopya çekmek, hile yapmak, aldatmak kavramlarıyla eş anlamlı kullanılmıştır.

Eğitimcilerle yapay zekânın yaygınlaşması üzerine konuştuğunuzda, onları tartışmanın bu iki zıt kutbundan birinde ya da düşünceli bir şekilde ikisinin arasında bir yerde bulmanız muhtemeldir.

Çoğumuz, yapay zekânın bir şeyleri değiştireceğinin ve eğitimi etkileyeceğinin farkındayız. Eğitimde yapay zekâ ile ilgili bir okuyucu anketinde, bir okuyucunun kısa ve öz görüşü dikkatimi çekti:

"Heyecanlansam da heyecanlanmasam da bu kaçınılmaz."

Peki, yapay zekâ dünyasının bu bulanık sularında nasıl gezineceğiz? Öğrencileri bir yandan gelişmeye ve başarılı olmaya hazırlarken, öte yandan onların sorumluluk sahibi olmalarına ve insani olarak gelişmelerine nasıl yardımcı olabiliriz?

Gelin yaptığım şu okuyucu anketine geri dönelim. 300'den fazla yanıt ile çok şey öğrendim. Anketi Şubat 2023'te gerçekleştirdim. (Unutmayın, bu kitap bazı açılardan zamanın anlık bir görüntüsüdür.) O dönemde, katılımcıların %74,6'sı yapay zekâ ve eğitimdeki uygulamaları konusunda bilgi edinmeye olan ilgilerini 5 üzerinden 5 (en çok ilgilenen) olarak belirtmişti. Ayrıca, %73,7'si yapay zekâ haberlerini "çok sık/çok" ya da "oldukça sık" takip ettiğini ifade etmiştir.

Bu ankette, dünyanın dört bir yanından eğitimciler, yapay zekâ entegre eğitimin geleceği hakkındaki duygularını ve tespitlerini, sorularını ve endişelerini paylaştı.

Bu bölümde, okuyuculardan gelen yanıtların birçoğunu yeniden yorumlayarak bir söyleşi haline getireceğim. Bakalım içinde kendinizi bulabilecek misiniz?

- **Tüm bu yapay zekâ zımbırtıları konusunda çok karmaşık duygular içeresindeyim. Bu konuda öncü olmak istiyorum ve bunun öğrencilerimin geleceğinin büyük bir parçası olacağını biliyorum. Ama endişelenmemiz gereken çok şey var.**

Ben de aynı durumdayım. Yapay zekânın geleceği ve imkanları beni heyecanlandırıyor ama aynı zamanda korkutuyor da. Bu, şüphesiz radikal bir değişim. Zamanla, yapay zekânın varlığı ödevlerimizin görünümünü, öğrencilerden beklentilerimizi ve onları hazırladığımız işleri değiştirecek. Hemen şimdi tamamen değişmek zorunda değil. Panik olmaya gerek yok. Ayrıca, yeni normalimizin neye benzediğini anlamamız biraz zaman alacak. Şu anda bildiklerimizle yapabileceğimizin en iyisini yapabiliriz. Maya Angelou'nun şu ünlü sözü gibi: "Daha iyi öğrenene kadar elinizden gelenin en iyisini yapın. Daha iyi öğrendiğinizde ise daha iyisini yapın."

- **Şu anda en büyük endişem kopya çekilmesi. Öğrencilerimin öğrenmeye ve düşünmeye devam etmelerini istiyorum. Ödevlerimi düşüncesizce bir yapay zekâ asistanına yükleyeceklerinden ve hiçbir şey öğrenmeyeceklerinden endişe ediyorum.**

Bence düşünmenin önemi hakkında konuşuyor olmak son derece yerinde. Dünyamızda yapay zekâ asistanları varken, ürettikleri şeyin uygun, yararlı ve pratik olduğundan emin olmak için hala insan beynine, insan gözüne ve insan kalbine ihtiyacımız var.

"Düşünme" ve "yapay zekâyı kullanmanın" birbirini dışlamadığına inanıyorum. Her ikisi de aynı anda yapılabilir. Umarım, önceki bölümlerde incelediğimiz kullanım fikirlerinden sonra bu netleşmiştir. Şimdilik şu kelimeyi ele alalım: "kopya çekmek". Pek çok kaynak kopya çekmeyi, başkaları üzerinde -ya da bu durumda, ulaşmalarını istediğimiz öğrenme standardı üzerinde- avantaj elde etmek için dürüst olmayan ya da adil olmayan bir şekilde hareket etmek olarak tanımlıyor.

Bence yapay zekâ, iş ve özel hayatımıza girdikçe "kopya çekme" kelimesinin toplumdaki tanımı da değişecek. Bu, daha üretken olmamıza yardımcı olacak bir araç. İş dünyasında kullanılacak. (Zaten kullanılıyor.) Öğrencileri geleceğe hazırlamak için, öğrencilerin bir yandan insani yönlerini bir avantaj olarak kullanırken, diğer yandan

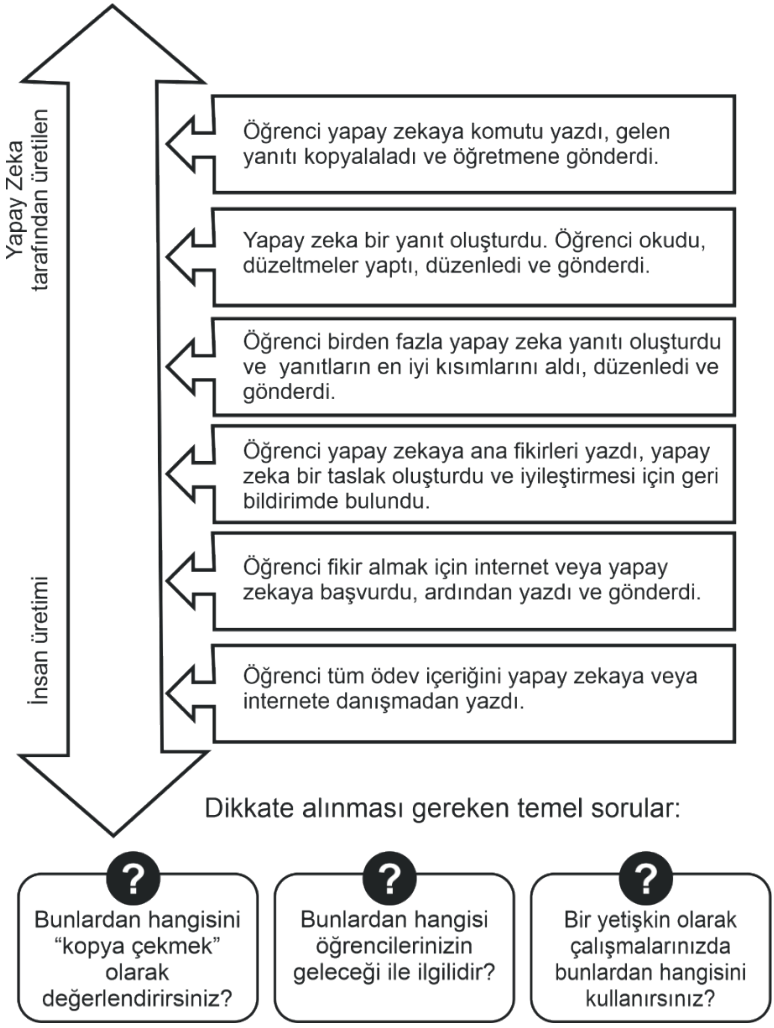
da yapay zekâyı etik ve sorumlu bir şekilde işlerine nasıl entegre edeceklerini öğrenmeleri gerekiyor. Öğrencilerin liseden ya da üniversiteden mezun olduklarında sahip oldukları becerilerin, çoktan demode/kullanışsız olduğunu fark etmelerini istemiyoruz.

Okullarda, neyi kopya olarak değerlendireceğimiz konusunda daha fazla kafa yormamız gerekecek. Ve bunu bugünümüz ya da sınıftaki statüko pratiklerimiz açısından değil, öğrencilerimizin gelecekleri açısından tanımlamamız gerekecek.

Yapay zekâ kullanarak kopya çekmeyi nasıl tanımlarız? Bu öğretmenlerin, okulların ve okul bölgelerinin üzerinde konuşup düşünmesi gereken oldukça çetrefilli bir konu.

“İntihal” ve “kopya çekmeyi” yeniden düşünmek.

Şekil 3
İnsan üretimi ve yapay zekâ üretimi farkları



Bu şekilde düşünelim. Yapılan işlerin tamamen yapay zekâ tarafından üretilen ile tamamen insan tarafından üretilen arasında değiştiği bu görsele bir göz atalım. Bir yerde çizgiyi çekmemiz ve "Bu

kopya çekmektir." dememiz gerekecek. Yani, "Bu, öğrencilerimiz için belirlediğimiz standartlara uygun değil" diyeceğiz.

- Görselin en üstünde, öğrenci tarafından hiç düşünülmeden **sadece yapay zekâ tarafından yapılan bir çalışma** var. Bu kopya çekmek mi? Sanırım öğrencilerimizden istediğimizin bu olmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Hiç düşünmüyorlar, bu yüzden gelecekte onlara hizmet edecek beceriler geliştirmiyorlar.
- Görselin en altında, internet ya da yapay zekâ yardımı olmadan **sadece insanlar tarafından üretilen bir çalışma** yer alıyor. Bunu kopya çekme olarak görmeyebiliriz, ancak sorunludur. Neden mi? Çünkü bu tür çalışmalar öğrencilerimizin geleceğine uygun değil. İstediğimizin tam olarak bu olduğunu da sanmıyorum.
- Bu ikisinin ortasında kalan her şey **yapay zekâ/insan gri alanıdır.** Bu alanda bir yerlerde, öğrencileri yarına hazırlarken aynı zamanda düşünmelerini ve öğrenmelerini teşvik eden özgün çalışmalar var. Ama bu yoruma açık. Çizgiyi nereye çekiyorsunuz? Bu çalışmalardan hangisi öğrenciler için anlamlı bir öğrenmeyi destekleyebilir?
- Bu konuşmaların ortasında kendimize şunu da sormamız gerekiyor: **Bir yetişkin olarak çalışmalarınızda bunlardan hangilerini kullanırdınız?** Özellikle de bir yetişkin olarak yaptığımız iş, onların bir gün yapacakları işin kısmi bir yansımasıysa, öğrencileri neden farklı bir standarda tabi tutalım?
- Alın size düşünmek için daha fazla neden. Eğitim lideri Ken Shelton bu görseli gördü ve şu yorumu ekledi: "**Bu grafikteki "yapay zekâ" terimini okuldaki "sınıf arkadaşınız" veya "arkadaşınız" ile değiştirin,** fikriniz/perspektifiniz değişiyor mu?" Bu konuşmaları iş birliğine dayalı çalışmalar hakkında da yapmamız gerekiyor.

- **"Kopya çekmek" terimindeki değişimler ve öğrencileri geleceğe hazırlamak konularındaki görüşlerinizi anlıyorum. Ben**

de bunun üzerinde çok düşünüyorum. Ama yine de öğrencilerimin yazmasını istiyorum. Ve düşünmelerini. Zaten kompozisyonlara not vermek ve intihal olup olmadığını kontrol etmek zorundayım. Şimdi yapay zekâ için de endişelenmem gerekiyor. Tüm bunlar için zamanım yok.

Burada dikkat edilmesi gereken birkaç husus var. Dilerseniz biraz "intihal" ve bunun tespiti hakkında konuşalım. Şu anda "intihal" in yaygın tanımı şudur: bir başkasının çalışmasını veya fikirlerini alıp kendininmiş gibi göstermek.

Bir yapay zekâ asistanı bir şey yazdığında, bu işi her seferinde orijinal olarak yapar. İntihal, bir insanın çalışmasını kendi çalışmanız gibi kullanmaya dayanır. Fikri mülkiyet, "yasaların başkaları tarafından izinsiz kullanıma karşı koruduğu, insan aklının herhangi bir ürünüdür" (Cornell Hukuk Fakültesi, t.y.).

Hukuk, teknolojik ilerlemelere ve karşılaşılan zorluklara uyum sağladıkça bu durum değişebilecek olsa da şu anda yapay zekâ tarafından oluşturulan çalışmalar herhangi birinin fikri mülkiyeti değildir. Bazı açılardan, telif hakkına tabi olmayan ve herhangi bir amaç için atıfta bulunmadan herkes tarafından yeniden kullanılabilen halka açık bir çalışma gibidir. Bir yapay zekâ asistanına size verdiği yanıtın kime ait olduğunu sorun. Muhtemelen size insan olmadığını ve bu fikri mülkiyete sahip olamayacağını söyleyecektir. Çalışmasına nasıl atıfta bulunmanız gerektiğini sorduğunuzda, muhtemelen size bilginin kaynağını ve bu bilgiye ne zaman ulaştığınızı belirtmenizi söyleyecektir (internet kaynaklarına atıfta bulunduğumuzda yaptığımız gibi).

Yine de tanımlar önemlidir, değil mi? "Kopya çekmenin" değişen tanımından bahsetmiştik. "İntihal"in tanımı ve bu konudaki akademik politikalar da değişebilir. Umarım bunlar değişirken, nostalji ya da inat uğruna tutunmak istediğimiz geçmiş ya da şimdiki gerçekleri değil, öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşacakları beceri ve gerçekleri yansıtırlar.

6



YAPAY ZEKÂ DÜNYASINDA SORUMLU DAVRANIN

YAPAY ZEKÂ YAYGINLAŞIRKEN İNSANLIĞIMIZI VE ETİK DEĞERLERİMİZİ KORUMAK

Yapay zekâ hakkında düşünmek tüylerimizi diken diken edebilir.

Arkadaşlarımla, ailemle ve meslektaşlarımla yapay zekâyı ve uygulamalarını tartışırken verdiğim içgüdüsel tepki bu. Bunun bir kısmı bilgi eksikliğine, yani bilinmeyenden korkmaya dayanıyor. Ama büyük bir kısmı da etik temelli.

Yapay zekânın yaşamın farklı alanlarına yayıldığı bir dünya hayal etmeye çalışıyoruz ve soruyoruz: "Bu iyi bir şey olabilir mi? Kutsal kabul ettiğimiz şeylere nasıl zarar verebilir ya da onları nasıl zedeleyebilir?"

İşte iyi bir başlangıç: tüylerimizi diken diken eden şeyler hakkında bilgi edinmek ve bunları tartışmak. UNESCO'nun (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) 193 üye ülkesi, Yapay Zekâ Etiği Tavsiye Kararı'nı (2022) kabul ederek "bu konudaki ilk küresel standart belirleme aracı" olarak adlandırdığı belgeyi oluşturdu.

Değerleri, ilkeleri, politika eylem alanlarını ve daha fazlasını tanımlayan 141 maddelik, 44 sayfalık bu belge, "yapay zekâ teknolojilerini sorumlu bir biçimde yönlendirmek" için oluşturuldu. Bu belge, kişinin kendini eğitmesi ve sınıflar, öğretim kadrosu, topluluklar ve toplum için tartışma soruları oluşturması adına harika bir başlangıç noktasıdır.

Bir göz atın. Sorular sorun. Cevapları araştırın.

İşte benim aklıma gelen bazı sorular:

VERİLERİN KAYNAĞI NEDİR?

Herhangi bir yapay zekâ sistemi ancak veri seti ve bu veri setini etkili bir şekilde kullanmak için aldığı eğitim kadar iyidir. Bilgisayar programcılığında eski bir deyiş vardır: "ne verirsen onu alırsın." Programlama hatalıysa, ürettiği sonuçlar da aynı şekilde hatalı olacaktır.

Yapay zekâ verileri çeşitli kaynaklardan elde edilir, ancak tüm insanlığın bilgi, bakış açısı ve deneyimlerinin tamamını bir araya getirmenin bir yolu yoktur. Mutlaka eksiklikler olacaktır. Ayrıca, veri kaynakları önyargı ve yanlış bilgilerle de dolu olacaktır. (Bu konuya birazdan değineceğim.)

“Her sistem, elde ettiği sonuçları almak için mükemmel bir şekilde tasarlanmıştır.”

“Her sistem, elde ettiği sonuçları almak için mükemmel bir şekilde tasarlanmıştır.” sözü genellikle mühendis W. Edwards Deming’e atfedilir. Her zaman tasarımcının istediği sonuçları üretmez. Üretmek üzere tasarlandığı sonuçları üretir. Yapay zekâ gibi bir sistem kusurlu sonuçlar üretiyorsa, bu onun verilerindeki, eğitilme biçimindeki, tasarlanma şeklindeki vb. kusurlarını göstermektedir.

Bir yapay zekâ aracını ne kadar çok sorguyla irdelerseniz, o kadar çok kusurunu ortaya çıkarırsınız. Bu, eksiklikleri, önyargıları ve hataları olduğu için yapay zekâyı kullanmamamız gerektiği anlamına gelmez. Sadece sonuçları yorumlayabilmemiz ve ürettiklerini uygun bir şekilde kullanabilmemiz için bunların farkında olmamız gerektiği anlamına gelir.

NE TÜR VERİLER TOPLUYOR?

Bu soru, beni eşimle birlikte tekrar tekrar izlediğimiz Person of Interest adlı TV dizisine götürüyor. Dizide bir yazılım geliştirme uzmanı “Makine” adında yapay bir süper zekâ yaratıyor. Makine, masum insanların her türlü kişisel verisiyle besleniyor -kamu kayıtları, güvenlik kamerası görüntüleri, telefon görüşmeleri, e-postalar ve daha fazlası. “Makine” nin, hükümetin ulusal güvenliğe yönelik “önemli” bulduğu tehditleri tespit etmesi amaçlanıyor. Yazılım geliştiricisi Harold Finch, bunu sıradan insanlara -“önemsiz” olarak nitelendirilen insanlara- yönelik tehditleri belirlemek üzere onların hayatlarını kurtarmak için kullanmaya başlıyor.

Dizi, gözetleme, yapay zekâ ve bunları kontrol edenlerin arkasındaki güdüler (ve insanlar kontrolü kaybederse ne olacağı) hakkında etik sorularla dolu.

Dizide "Makine" açıkça yasadışı yollardan elde edilmiş verileri işliyor. Ancak günümüzde yapay zekâ hakkında sormamız gereken pek çok soruyu akla getiriyor:

- Yapay zekâ ne tür verileri topluyor ve bu veriler nasıl kullanılıyor?
- Hangi kişisel veriler toplanıyor ve bu veriler gizlilik yasalarına (özellikle çocuk gizliliği yasalarına) uygun mu?
- Başka hangi veriler toplanıyor? Ne şekilde toplanıyor? Etik olarak toplanıyor mu?

ALGORİTMALARI KİM YAZIYOR?

Bu soru, Oz Büyücüsü filmini akla getiriyor. Dorothy, kendini Oz diyarında bulur ve evine, Kansas'a dönmek ister. Büyücü, taleplerini yerine getirirse ona yardım edebileceğini söyler. O, Zümrüt Şehir'deki büyük bir sarayda büyük, yeşil, gizemli bir figür olarak görünmektedir.

Ancak filmin bir noktasında, onun sadece sıradan bir adam olduğu, güç yaratmak ve insanları manipüle etmek için sarayda heybetli bir görüntü yansıttığı ortaya çıkar. Dorothy onu ortaya çıkardığında, büyücüyü ezici sesiyle o ikonik cümleyi söyler: "Perdenin arkasındaki o adama kulak asmayın!"

Tüm bu gücün arkasında kararları veren ve ipleri elinde tutan tek bir adam vardı.

7



ÖĞRENCİLERİ YAPAY ZEKÂ DÜNYASINA HAZIRLAYIN

ÖĞRENCİLERİN GELECEĞİN YAPAY ZEKÂ DÜNYASINA GİDEN YOLDA EMİN ADIMLARLA İLERLEMESİNİ SAĞLAMAK

Benim üç çocuğum var. Bu kitap yayınlandığında 17, 15 ve 13 yaşlarında olacaklar. Son aylarda ve yıllarda yapay zekâ tartışmalarının ve kullanımının hızla arttığını gözlemledim. Bir baba olarak bu durum beni, onların geleceği hakkında uzun uzun düşünmeye sevk etti. Eğer siz de bir ebeveynseniz (ya da benzeri bir sorumlulukla hareket ediyorsanız), eminim siz de benzer düşüncelere sahipsinizdir.

En büyük kızım Cassie lise üçüncü sınıfta. Üniversite ziyaretlerine gidiyor. Küçük bir kızken kütüphaneci olmak isterdi. Daha sonra, bir kahve dükkânı sahibi ve bir pediatrik beyin cerrahı (belki aynı anda). Sonra da aktör. Şu anda ise bilgisayar bilimlerinde karar kıldı. Yapay zekânın dünyada son zamanlarda yaygınlaşmasıyla birlikte, bu kariyer yolunda geleceği gerçekten parlak olacak. Cassie bana yapay zekâyla entegre bir gelecek için umut veriyor. Önümüzdeki dönemde kararları o verecekse, hepimiz emin ellerde olacağız.

En küçük kızım Hallie lise birinci sınıfta. Atletik, zeki ve esprili. Şu anda bir kariyer yolu seçmekten ziyade hayatını en iyi şekilde nasıl yaşayabileceğine odaklanmış durumda (ki buna saygı duyuyorum). Yedinci sınıf öğrencisi oğlum Joel için de benzer bir durum söz konusu. Hayatı basketbol, disk golfu, ailesi ve arkadaşları gibi tutkuları ekseninde geçiyor.

Çocuklarımın hepsi yapay zekâ alanında çalışmayacak. Ama muhtemelen bir şekilde yapay zekâ ile çalışacaklar. Onların kişisel ve profesyonel yaşamlarında başarılı olacakları bir yol çizmelerine yardımcı olmak için elimden gelen her şeyi yapmak istiyorum. Yapay zekânın ilerlemesinin ileride yönelebilecekleri kariyer alanlarını nasıl etkileyebileceğini ve bu alanda başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini bilmeleri gerekiyor.

Eminim siz de benzer duygular içindesinizdir.

Her şey çok hızlı değişiyor. Yıllar önce, eğitim uzmanlarının bilgisayar programcılığının- kod yazmanın- geleceğin mesleği olacağını söylediklerini hatırlıyorum. “Öğrencilere her şeyden önce kod yazmayı öğretin!” diyorlardı. Şimdi, yapay zekâ asistanları kod yazabiliyor ve biz, yazılımcıların artık eskisi gibi bir iş güvencesine sahip olmadığından bahsediyoruz.

Peki bizler ne yapabiliriz? İşte öğrencilerinizin, geleceğe doğru yol alırken akıllı seçimler yapmalarına yardımcı olabilecek bazı adımlar.

YAPAY ZEKÂNIN BİLİNÇLİ KULLANIMINI TARTIŞIN.

Yapay zekâ asistanlarıyla ilgili kopya endişeleri hakkında çok konuştuk. Temel endişe, yapay zekânın tüm işlerini onlar için yapması halinde öğrencilerin düşünemeyecekleri, öğrenemeyecekleri, gerekli becerileri geliştiremeyecekleri veya geleceğe hazırlanamayacaklarıdır.

Yapay zekânın bilinçsiz kullanımını tespit edip buna karşı etkili bir yaptırım uygulayabilir miyiz? Belki. Belki de uygulayamayız. Ancak öğrencilerin eylemlerinin sonuçlarını görmelerine yardımcı olabiliriz.

Yapay zekânın bilinçsiz kullanımını tespit edip buna karşı etkili bir yaptırım uygulayabilir miyiz? Belki. Belki de uygulayamayız. Ancak öğrencilerin eylemlerinin sonuçlarını görmelerine yardımcı olabiliriz. Yapay zekânın işlerinde ve kişisel yaşamlarında nasıl uygun ve etkili bir şekilde kullanılabileceğini öğrenmelerine yardımcı olabiliriz.

Öğrenciler yapay zekâyı, ödevlerinde gereğinden fazla kullandığında şunu sorabiliriz:

- ► Ne öğrendiğinizi nasıl bileceğim?
- ► Çalışmayı tek başınıza yapmanızı engelleyen faktörler var mı?
- ► Akademik olarak gelişmek ve en iyi performansı sağlamak için yapay zekâyı kullanabileceğiniz yollar nelerdir?

Birinin yapay zekâyı sorunlu şekillerde kullandığını fark ettiğimizde, öğrencilere şunları sorabiliriz:

► Sizce bu kişi neden böyle davrandı?

► Bu şekilde hareket etmenin yararları ve sakıncaları nelerdir?

► Böyle bir durum bizim yaşamımızda nasıl ortaya çıkabilir?

► Başka nasıl bir yol izleyebiliriz ve bu nasıl daha iyi bir yol olabilir?

MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DİJİTAL VATANDAŞLIĞI ENTEGRE ETMEK.

Yapay zekâ yanlış, yanıltıcı veya önyargılı bir içerik sunduğunda, bu **bir medya okuryazarlığı sorunudur**. Diğer şeylerin yanı sıra, bilginin ne kadar geçerli olduğunu, nereden geldiğini ve mesajı neyin etkilediğini belirleyebilmemiz gerekir.

Yapay zekâ tarafından yaratılan içeriği uygunsuz bir şekilde kullandığımızda, bu **bir dijital vatandaşlık sorunudur.** Diğer hususların yanı sıra, dijital mecralarda bilinçli bir şekilde nasıl var olacağımızı, etkileşimde bulunacağımızı, kendimizi ve gerçekleri doğru, etik ve sorumlu bir şekilde nasıl temsil edeceğimizi bilmemiz gerekir.

Medya okuryazarlığı ve dijital vatandaşlık sadece başka öğretmenler tarafından başka derslerde öğretilen dersler değildir. Bunlar öğrencilerimize hayatları boyunca fayda sağlayacak temel yaşam becerileridir. Herkes medya okuryazarlığı ve dijital vatandaşlığın en azından temellerini öğrendiğinde, bu tür küçük sohbetleri sınıf tartışmalarına, öğrencilerle bire bir konuşmalara ve derslerimize özgün bir şekilde yerleştirebiliriz.

8



GELECEĞE DÖNÜK CESUR ADIMLAR ATIN

Bu kitabın başında filmlerdeki yapay zekâ dünyasını hayal etmiştik. Bu dünya, bazı açılardan çok da uzak olmayabilir.

- Jetgiller'deki Robot Rosey'e sahip olmayabiliriz ama biz yokken yerleri temizleyen robot süpürgelerimiz var.

- 2001: Uzay Yolu Macerası'ndaki HAL 9000'e sahip olmayabiliriz, ancak basit görevleri yerine getirmek için Siri, Alexa ve Google gibi asistanlarımız var.

- Geleceğe Dönüş Serinin ikinci filmindeki Cafe 80ler olmayabilir, ancak McDonald's'taki bir kiosktan insan kasiyer olmadan dijital olarak yemek sipariş edebiliyoruz.

Yapay zekâ, geliştikçe ve hayatımıza nüfuz ettikçe nasıl bir hal alacak? Bazı ipuçları edinmeye başladık, ancak hala oldukça belirsiz.

Öğrencilerimizin gerçekten ihtiyacı olan tek bir şey var: Mükemmel olmayan cevaplar. Net cevaplara sahip olmadığımızda, mükemmel olmayan cevaplar bizi ilerlemeye teşvik eder.

Net cevaplara sahip olmadığımızda, mükemmel olmayan cevaplar bizi ilerlemeye teşvik eder.

Öğrencilerimizin, gelecekleri-nin bizimkinden ne kadar farklı olacağını düşünmeye ve onlarla bu yeni alanı cesurca keşfetmeye istekli öğretmenlere ihtiyacı var. (Ve bunun gerçekleşmesi için onlara alan, hoşgörü ve destek sağlayacak okul liderlerine, kanun yapıcılara, ebeveynlere ve toplum üyelerine ihtiyaçları var). Öğrencilerimizin, onları başarıya ulaştıracak, mükemmel bir gelecek vizyonuna sahip kâhin öğretmenlere ihtiyacı yok. İhtiyaç duydukları şey açık fikirli ve farkındalığı yüksek öğretmenlerdir. Meraklı öğretmenlerdir. Yeterince deneme, yanılma ve öğrenme ile sonunda doğruyu bulacakları umuduyla bazen denemeye ve yanlış yapmaya istekli olan öğretmenlerdir.

Kusurlu yanıtlar, hiç yanıt olmamasından daha iyidir. Mevcut durumdan daha iyidir.

Mükemmel olmayan cevaplar, mükemmel cevaplara yakın bir şeyler bulabilmek ve bunları öğrencileri geleceğe hazırlamak için zamanında bulabilmek adına tek umudumuzdur. Mükemmel olmayan cevapları ararken aklınızda bulundurmanız gereken birkaç şey var:

"YARININ GÖZLÜKLERİNİ" KULLANMAYI UNUTMAYIN.

Öğrenciyken nasıl eğitim aldığımızı hatırlıyoruz. Kısa sıra önce sınıfta nasıl eğitim verdiğimizi de hatırlıyoruz. (Hatta bazılarımız, çok uzak geçmişte nasıl eğitim verdiğimizi dahi hatırlıyor!) Bu anılar "bugünün gözlüklerini" kullanır. Şu anda ise "yarının gözlüğüne" ihtiyacımız var.

"Yarının gözlüklerini" kullanmak, geçmiş deneyimlerden ziyade öngörü ve öğrenmeye dayanır. Yapay zekâ her şeyi değiştirmeyecek. Sağlam pedagoji ilkelerinin çoğu değişmez. Ancak bunları nasıl uyguladığımız değişebilir. Eğitimi, şu soruyu ön planda tutarak planlayın: "Bu ders, öğrencilerimi, gelecekteki yaşamlarına hazırlıyor mu?"

YAPAY ZEKÂNIN SİZİN İÇİN DE OLDUĞUNU UNUTMAYIN.

Zamanın öğretmenler için en değerli sermaye olduğuna inanıyorum. İşimizi en iyi şekilde yapacak, öğrencilerimizi destekleyecek ve öğretmenlik hayallerimizi gerçekleştireceksek, daha fazla zaman, bu hayalleri daha hızlı ve daha iyi gerçekleştirmemize yardımcı olacaktır. Yapay zekâ bize bu zamanı kazandırabilir. Ve biz, bu zamanı öğrencilerimize fayda sağlayacak şekilde değerlendirme konusunda gerçekten çok iyiyiz.

Yapay zekâ sizin yaptığınız gibi öğretemez. Ama size ders planı konusunda fikir verebilir. Size alıştırma soruları ve tartışma ipuçları

KAYNAKÇA

Brockman, G. [@gdb]. (2022, Dec. 5). *ChatGPT just crossed 1 million users; it's been 5 days since launch* [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/gdb/status/1599683104142430208

Cornell Law School. (n.d.). *Intellectual property.* Legal Information Institute. Retrieved February 27, 2023, from https://www.law.cornell.edu/wex/intellectual_property

Elsen-Rooney, M. (2023, January 3). *NYC Education Department blocks CHATGPT on school devices, networks.* Chalkbeat New York. Retrieved February 27, 2023, from https://ny.chalkbeat.org/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence

Gartner. (2022, May 17). *Gartner Hype Cycle research methodology.* Gartner. Retrieved February 27, 2023, from https://www.gartner.com/en/research/methodologies/gartner-hype-cycle

Harwell, D. (2023, February 25). Tech's hottest new job: AI whisperer. No coding required. *The Washington Post.* Retrieved February 27, 2023, from https://www.washingtonpost.com/technology/2023/02/25/prompt-engineers-techs-next-big-job/

Herman, D. (2022, December 16). *The end of high-school English.* The Atlantic. Retrieved February 27, 2023, from https://www.theatlantic. com/technology/archive/2022/12/openai-chatgpt-writing-highschool-english-essay/672412/

Hu, K. (2023, February 2). *ChatGPT sets record for fastest-growing user base - analyst note.* Reuters. Retrieved February 27, 2023, from https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growinguser-base-analyst-note-2023-02-01/

Lee, K.-F. (2022, March 16). *How AI will completely change the way we live in the next 20 years.* Medium. Retrieved February 27, 2023, from https://kaifulee.medium.com/how-ai-will-completely-change-the-waywe-live-in-the-next-20-years-e27a855b1bd0

Levin, J. R. (1988). *Elaboration-based learning strategies: Powerful theory= powerful application.* Contemporary Educational Psychology, 13(3), 191-205.

Loizos, C. [Connie Loizos]. (2023, January 17). *StrictlyVC in conversation with Sam Altman, part two (OpenAI)* [Video]. YouTube. https://www. youtube.com/watch?v=ebjkD1Om4uw

Marche, S. (2022, December 16). *The college essay is dead.* The Atlantic. Retrieved February 27, 2023, from https://www.theatlantic.com/ technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/

Miller, M. [Ditch That Textbook]. (2023, February 22). *Navigating ChatGPT, chatbots, and artificial intelligence in education (panel discussion)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1-X4d2Nbgtw

Olson, E. (2023, February 9). *Google shares drop $100 billion after its new AI chatbot makes a mistake.* NPR. Retrieved February 27, 2023, from https://www.npr.org/2023/02/09/1155650909/google-chatbot--error-bard-shares

Rogers, E. M. (2001). The digital divide. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies,* 7(4), 96–111. https://doi.org/10.1177/135485650100700406

Turkle, S. (2012). *Connected, but alone?* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_connected_but_alone

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022, November 23). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence* (Programme Document SHS/BIO/PI/2021/1). Retrieved from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization website: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Editör
R. Nükhet ÇIKRIKÇI

Yazarlar
Serkan ARIKAN
Ümit ÇELEN
R. Nükhet ÇIKRIKÇI
Safiye BİLİCAN DEMİR
Hamide Deniz GÜLLEROĞLU
Selda GÜLTEKİN
Sevilay KİLMEN

7. Baskı

Ankara
2024

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Editör: R. Nükhet ÇIKRIKÇI

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-788-4
Eısbn : 978-605-170-789-1
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ÇIKRIKÇI, R. Nükhet
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Anı Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xviii + 366 sf, 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-788-4
eISBN : 978-605-170-789-1
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim
Test, Güvenilirlik, Değerlendirme, Gözlem, Değişken, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim ve Değerlendirme, Maksimum Performans, Geçerlilik Kanıtlama Yöntemleri, Eğitim Hedefleri, Test Uygulama

Anı Yayıncılık

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

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ xv

BÖLÜM 1 - ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME ARASINDAKİ İLİŞKİLER 1

EĞİTİM SÜRECİ VE ÖĞRENME 2
Öğrenme ve Bilişsel Yaklaşım 2
Bilişsel Yaklaşımın Eğitimdeki Genel Sonuçları 6
TEKNOLOJİ KULLANIMI VE ÖĞRENME 7
EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİK VE DEĞERLENDİRME 9
ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME 14
ÖZET 21
DEĞERLENDİRME SORULARI 22
KAYNAKLAR 23
OKUMA ÖNERİLERİ 24

BÖLÜM 2 - ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR 25

ÖLÇME 26
Ölçme Türleri 27
Doğrudan Ölçme 27
Dolaylı Ölçme 27
Türetilmiş Ölçme 28
Ölçmede Birim Kavramı 28
Ölçmede Sıfır Noktası 31
ÖLÇEK TÜRLERİ 32
Sınıflama Ölçeği 32
Sıralama Ölçeği 33
Eşit Aralık Ölçeği 34
Oran Ölçeği 35
DEĞERLENDİRME 36
Değerlendirme Türleri 37
Norm Dayanaklı ve Ölçüt Dayanaklı Değerlendirme 37
Tanılayıcı – Sürece Yönelik (Biçimlendirici) – Sonuca

Yönelik Değerlendirme 38
Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Verilen Çeşitli
Değerlendirme Kararları 39
TESTLER 42
Maksimum Performans – Tipik Tepki Testleri 42
Standart Testler – Öğretmen Yapımı Testler 43
Norm Dayanaklı ve Ölçüt (Kriter) Dayanaklı Testler 44
Hız Testleri – Güç Testleri 45
Objektif Testler - Subjektif Testler 46
Bireysel Testler- Grup Testleri 48
ÖZET 49
DEĞERLENDİRME SORULARI 50
KAYNAKLAR 51
OKUMA ÖNERİLERİ 51

BÖLÜM 3 - ÖLÇMEDE GEÇERLİLİK 53

GEÇERLİLİĞİN TANIMI, ANLAMI VE ÖNEMİ 53
GEÇERLİLİK KANITLAMA YÖNTEMLERİ 57
Kapsam Geçerliliği 57
Ölçüt Dayanaklı Geçerlilik 61
Yapı Geçerliliği 62
ÖZET 66
DEĞERLENDİRME SORULARI 67
KAYNAKLAR 68
OKUMA ÖNERİLERİ 68

BÖLÜM 4 - ÖLÇMEDE GÜVENİLİRLİK 69

ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN
GÜVENİLİRLİĞİ 71
Ölçme Sonuçlarına Karışan Hata 71
Ölçme Sonuçlarına Karışan Hatanın Kaynakları 72
Ölçmede Hata Türleri 74
Sabit Hata 74
Sistematik Hata 75
Tesadüfi (Random-Rastgele-Seçkisiz) Hata 75

GÜVENİLİRLİĞİN ÖLÇME SONUÇLARI BAKIMINDAN ANLAMI 75
GÜVENİLİRLİK KANITLAMA YÖNTEMLERİ 76
Güvenilirliğin Tutarlılık ve Kararlılık Anlamında Kanıtlama Yolu: Test-Tekrar Test Yöntemi 77
Güvenilirliğin İç Tutarlık ve Homojenlik Anlamında Kanıtlama Yolları: İki Yarım Güvenilirliği, KR-20 ve KR-21 Formülleri, Cronbach Alfa 78
İki Yarım Güvenilirliği 78
Kuder-Richardson 20 ve 21 Formülleri ile Kestirilen Güvenilirliği 80
Cronbach-Alfa Katsayısı 81
Güvenilirliğin Eşdeğerlik Anlamında Kanıtlanma Yolu: Eş Değer Formlar Yöntemi 82
Güvenilirliğin Puan Olarak Kestirimi: Ölçmenin Standart Hatası ve Testlerde Kullanımı 82
ÖLÇÜT DAYANAKLI VE TAM ÖĞRENME TESTLERİNİN GÜVENİLİRLİĞİ 83
Livingston Yöntemi 84
Yüzdelik Uyuşma Yaklaşımı 84
ÖLÇME SONUÇLARININ GÜVENİLİRLİĞİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR 85
Puanlamanın ve Puanlayıcının Nesnelliği 85
Test Edilen Grubun Ölçülen Özellik Bakımından Değişkenlik Göstermesi 86
Testteki Madde Sayısı 86
Testin Güçlük Düzeyi 87
Test Yanıtlama Süresi 87
ÖĞRETMENLER, ÖLÇME İŞLEMLERİNİN VE SONUÇLARININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN NE TÜR ÖNLEMLER ALABİLİRLER? 88
ÖZET 89
DEĞERLENDİRME SORULARI 90
KAYNAKLAR 90

BÖLÜM 5 - EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIFLAMASI VE TEST PLANININ TASARLANMASI 91

ÖĞRETİM SÜRECİNİN ÖLÇME SÜRECİ İLE BİRLİKTE PLANLANMASI 92
Öğrenci Özellikleri 94
Öğretmen Özellikleri ve Öğretmenin Öğrenme Yaklaşımı.....95
Öğretim Kaynakları 98
Eğitim Hedeflerinin Türleri 99
Öğretim Hedeflerinin Düzeyleri 100
ÖĞRETİM HEDEFLERİNİN SINIFLANDIRILMASI.....101
Bilişsel Alandaki Öğretim Hedeflerinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması 101
Bloom'un Eğitim Hedefleri Aşamalı Sınıflaması.....102
Haladayna'nın Eğitim Hedefleri Sınıflaması 107
Marzano'nun Eğitim Hedefleri Sınıflaması.....113
Öğretim Hedeflerinin Yazımında Gözetilecek İlkeler 117
BELİRTKE TABLOSU HAZIRLAMA.....118
Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi.....122
Psikomotor Özelliklerin Ölçülmesi 126
Sonuç 128
ÖZET.....128
DEĞERLENDİRME SORULARI 130
KAYNAKLAR.....131
OKUMA ÖNERİLERİ.....132

BÖLÜM 6 - TESTLERDE KULLANILACAK MADDE TÜRLERİ, HAZIRLAMA İLKELERİ VE PUANLAMASI.....133

SEÇME GEREKTİREN MADDELER.....136
Doğru – Yanlış Türü Maddeler.....136
Doğru-Yanlış Maddelerinin Üstün ve Sınırlı Yönleri.....141
Eşleştirmeli Maddeler.....142
Eşleştirmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri.....150
Çoktan Seçmeli Maddeler.....151
Çoktan Seçmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri 160
Seçme Gerektiren Maddelerde Puanlama.....161
Doğru-Yanlış Maddelerinde Puanlama.....162

Eşleştirmeli Maddelerde Puanlama 163
Çoktan Seçmeli Testlerde Puanlama 163
AÇIK UÇLU MADDELER 164
Yanıtı Sınırlı Açık Uçlu Maddeler.....164
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Maddeler.....173
Uzun Yanıt Gerektiren Maddelerin Yazımında Gözetilecek İlkeler.....177
Açık Uçlu Maddelerde Puanlama.....179
Test Uygulama Koşulları: Fiziksel Koşullar ve Psikolojik Hazır Oluşluk 188
Test Uygulama Koşulları: Test Yanıtlama Süresi.....189
Kopya Çekme Davranışı ve Bu Davranışla Baş Etme Yolları.190
ÖZET.....193
DEĞERLENDİRME SORULARI 195
KAYNAKLAR.....196

BÖLÜM 7 - PERFORMANS DAYANAKLI DEĞERLENDİRME.....199

PERFORMANS DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ.....200
Okul Uygulamalarında Performans Dayanaklı Değerlendirme Örnekleri.....202
PERFORMANS DEĞERLENDİRME ARAÇLARI VE YÖNTEMLERİ 208
Gözlem Kayıtları, Kontrol Listeleri, Dereceleme Ölçekleri 208
Gözlem Kayıtları 208
Gözlemde Hataya Yol Açabilecek Kaynaklar ve Gözlem Hatalarını Azaltma Yolları 209
Kontrol Listeleri.....209
Dereceleme Ölçekleri 210
Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler) 212
Ürün Seçki Dosyaları (Portfolyolar).....216
Akran-Grup Değerlendirmeleri ve Öz Değerlendirmeler.....218
Yapılandırılmış Gridler.....223
Performans Değerlendirmenin Geçerliliği ve Güvenilirliği.....225
ÖZET.....226

DEĞERLENDİRME SORULARI 228
KAYNAKLAR.....229

BÖLÜM 8 - ÖLÇME SONUÇLARINI ÖZETLEME VE YORUMLAMA 231

ÖLÇME SONUÇLARINI HESAPLAMADA TEKNOLOJİ KULLANIMI 232
Ölçme Sonuçlarının Yorumlanmasında İstatistik Biliminin Yeri ve Anlamı 232
DAĞILIMLARI TANIMLAMAK İÇİN KULLANILAN ÖLÇÜLER.....233
Frekans Dağılımları 233
Verilerin Grafiklerle Gösterilmesi 240
MERKEZİ EĞİLİM ÖLÇÜLERİ.....243
DEĞİŞKENLİK ÖLÇÜLERİ.....252
STANDART PUANLAR 258
Normal Dağılımda Bireylerin Yerini Saptama 263
Şans Başarısı ve Düzeltme Formülü Uygulanması.....266
İKİ ÖLÇME SONUCU ARASINDAKİ İLİŞKİYİ İFADE ETME 268
Korelâsyon Katsayısının Hesaplanması.....271
HESAPLAMALARDA EXCEL KULLANIMI.....274
Giriş (Excel'in Temel Özellikleri ve İşlevleri) 274
Veri Girişi İçin Dosya Yaratma 274
Frekans Dağılımlarının Belirlenmesi.....279
Merkezi Eğilim ve Değişim Ölçülerinin Hesaplanması.....282
Standart Puanların Hesaplanması 284
Korelasyon Hesaplamaları (Scatterplots) 287
ÖZET.....291
DEĞERLENDİRME SORULARI 292
KAYNAKLAR.....294
OKUMA ÖNERİLERİ.....294

BÖLÜM 9 - MADDE ANALİZİ, MADDE SEÇİMİ VE YORUMLANMASI 297

MADDE ANALİZİ 298
Madde Güçlük İndeksi.....298
Dereceli Puanlanan Maddeler İçin Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması.....300

Madde Ayırt Edicilik İndeksi 302
Alt-Üst Gruba Göre Madde Ayırt Edicilik İndeksini Hesaplama 302
Nokta Çift Serili Korelasyona Göre Ayırt Edicilik Hesaplama 305
SEÇENEK ANALİZİ 308
Yanlış Anahtarlanmış Maddeler 310
Sorunun Tahminle Doğru Yanıtlanma Olasılığı 311
Seçenek Belirsizliği 311
Madde Analizi ile İlgili Pratik Öneriler 312
ÖZET 313
DEĞERLENDİRME SORULARI 314
KAYNAKLAR 315
OKUMA ÖNERİLERİ 315

BÖLÜM 10 - SINIF İÇİ ÖLÇME SONUÇLARINA DAYALI OLARAK NOT VERME 317

GERİ BİLDİRİM VE DEĞERLENDİRME 318
Sürece (Formative) Yönelik ve Sonuca (Summative) Yönelik Değerlendirme 318
NOT VERME 320
Not Vermenin Amacı Nedir? 320
Not Verme Sistemleri 321
Not Vermede Kullanılan Ölçüt Türleri 321
Bağıl (Norm Dayanaklı) Not Verme 322
Mutlak (Kriter Dayanaklı) Not Verme 324
Öğrencinin Gelişimine ve Çabasına Bağlı Not Verme 329
Hangi Not Verme Ölçütü Kullanılmalı? 329
Not Vermede Seçilecek Sistem ve Sembol Türleri 330
Harflerin Sembol Olarak Kullanıldığı Not Sistemleri 330
Sayıların Sembol Olarak Kullanıldığı Not Sistemleri 330
Sözel Tanımlayıcıların Kullanıldığı Not Sistemleri 331
Geçti-Kaldı Şeklinde Tanımlanan Not Sistemleri 331
Karma Sistemler 331
Not Vermede Esas Alınacak Ölçme Sonuçlarının Seçimi ve Ağırlıklandırılması 332
Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesinde Diğer Yöntemler 337

Veli-Öğretmen Görüşmeleri 338
Öğrenci Başarısına İlişkin Diğer Geri Bildirim Yöntemleri:
İnternet Teknolojisine Dayalı Uygulamalar ve e-Okul 341
ÖZET 342
DEĞERLENDİRME SORULARI 343
KAYNAKLAR 343
OKUMA ÖNERİLERİ 344
EK 1: STANDART NORMAL EĞRİ ALTINDA 0 İLE Z DEĞERLERİ ARASINDA KALAN ALANLARI GÖSTEREN TABLO 345
EK 2: BÖLÜM SONU DEĞERLENDİRME SORULARININ YANITLARI 347
KONU DİZİNİ 363

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. R. Nükhet ÇIKRIKÇI



Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde lisans, Psikometri programında yüksek lisans derecesini aldı. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Programı'nda doktora eğitimini tamamladı. Doktora sonrası çalışmaları için, 1999 ve 2012-2013 dönemlerinde ABD Minnesota Üniversitesi Psikometri Programı'nda bulundu.

1990-2017 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda asistan ve öğretim üyesi olarak görev yaptı. Lisans ve lisansüstü düzeylerde Ölçme ve Değerlendirme, Psikolojik Ölçmelerin Temelleri, Madde Tepki Kuramı, Genel Yetenek Testlerinin Geliştirilmesi derslerini verdi, çok sayıda doktora öğrencisi yetiştirdi.

Dr. Çıkrıkçı, MEB'in çeşitli birimlerinde, özel ve devlet okullarında, ÖSYM'de, araştırma ve danışmanlık; çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında (Kara kuvvetleri Komutanlığı, Polis Akademisi, Sağlık Bakanlığı vb.) hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bulundu. Teknoloji Geliştirme Bölgeleri yasası kapsamında 2007-2010 yılları arasında, ODTÜ Teknokent Cito Türkiye bünyesinde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme sistemi olan Öğrenci İzleme Sistemi-ÖİS'in geliştirilmesi çalışmalarına danışmanlık yaptı, araştırma faaliyetlerinde bulundu.

Ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, alanla ilgili dergilerde çeşitli gazetelerde yayınlanmış çeşitli makaleleri ve yazıları bulunmaktadır. Çalışmalarını; madde tepki kuramına dayalı ölçme uygulamaları (bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış testler, madde yanlılığı), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, test ve ölçek geliştirme, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğrenci başarısını etkileyen eğitsel faktörler, kapsamında yürütmektedir. Ankara Üniversitesinden kendi isteği ile emekli olduktan sonra, 2018 yılında İstanbul Aydın Üniversitesine geçerek, Ölçme ve Değerlendirme Araştırma ve Uygulama merkezini kurmuş, beraberinde Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığı görevini de (2019-2022) yürütmüştür. Halen aynı üniversitede akademik çalışmalarını sürdürmektedir.

Dr. Serkan ARIKAN



Serkan Arıkan Boğaziçi Üniversitesi matematik öğretmenliği bölümünden lisans, Ohio Devlet Üniversitesi eğitimde ölçme ve değerlendirme bölümünden yüksek lisans ve ODTÜ Fen ve Matematik alanları eğitimi bölümünden ise üniversite giriş sınavının yapı geçerliği konulu tezi ile doktora derecesini aldı. Tilburg Üniversitesi'nde, PISA ve TIMSS sınavlarının madde yanlılığı, ölçme değişmezliği, grupları istatistiksel yöntemlerle eşitleme gibi konular ile ilgili olarak doktora sonrası çalışmaları yaptı. Adaptif testler, test geliştirme ve test puanlarına anlam kazandırmayı amaçlayan çalışmalar ilgi alanlarındandır.

Özel bir lisede matematik öğretmenliği yapan, ÖSYM'de sınavların psikometrik özellikleri ile ilgili raporlar hazırlayan, Cito Türkiye'de ölçme ve değerlendirme uzmanı olarak görevler alan Arıkan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğretim üyesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Müdür Yardımcısı olarak çalışmıştır. 2018-2019 akademik yılından beri ise Boğaziçi Üniversitesi bünyesinde akademik çalışmalarına devam etmektedir. Boğaziçi Üniversitesinde yer alan Boğaziçi Üniversitesi Bireye Uyarlanmış Test Laboratuvarı'nın yürütücülüğünü sürdürmektedir.

Dr. Ümit ÇELEN



Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsü Tıbbi İstatistik ve Bilgisayar Bölümü ve Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi mezunudur. Lisans ve doktora derecelerini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Ölçme ve Değerlendirme programlarından almıştır. Sağlık Bakanlığı'na bağlı çeşitli kurumlardaki iş deneyimlerinin yanı sıra Ankara Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde akademisyen olarak görev yapmıştır. Halen Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim üyesidir. Ölçme ve değerlendirme, istatistik ve bilimsel araştırma yöntemleri derslerini yürütmektedir. Ölçme ve değerlendirme alanında ve sağlık eğitimi konularında araştırmaları ve makaleleri vardır.

Dr. Hamide Deniz GÜLLEROĞLU



Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda lisans, YÖK bursiyeri olarak Chicago Loyola Üniversitesi Testler ve Ölçme (Research Methodology) programında yüksek lisans derecesini aldı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamladı.

1992-1998 yılları arasında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi, 1998-2005 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Araştırma Görevlisi, 2005-2010 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Öğretim Görevlisi olarak görev yaptı. Aynı fakültede 2010 yılından beri öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Test geliştirme, ölçek geliştirme, klasik test teorisi, ölçme değişmezliği konularında çalışan yazarın bildiri ve makaleleri bulunmaktadır.

Dr. Selda GÜLTEKİN



1980 yılında Ankara'da doğdu. 1996-2000 yılları arasında Ankara Üniversitesi'nde İstatistik bölümde lisans eğitimi aldı. Aynı üniversitede Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans eğitimini 2005 yılında, doktora eğitimini 2011 yılında tamamladı. 2000-2022 yılları arasında TED Ankara Koleji'nde Ölçme Değerlendirme Uzmanı olarak çalıştı. Bu süreçte, soru yazımı eğitimi, açık uçlu soruların puanlanması, soru bankası geliştirme, sınıf içi ölçme değerlendirme araçları geliştirme, ihtiyaç analizi, program geliştirme çalışmalarında yer aldı. 2022 yılı Ağustos ayından itibaren Zafer Koleji'nde Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme Şefi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Dr. Sevilay KİLMEN



1981 yılında İzmir Karşıyaka'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini İzmir'de tamamladı. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden mezun oldu. Aynı yıl aynı üniversitede, Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2005-2007 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde; 2008-2010 yılları arasında ise Ankara Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı ve 2010 yılında Ankara Üniversitesi'nde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'ndan doktora derecesi aldı. Alberta Üniversitesi'nde (Kanada) doğal dil işleme ile ilgili olarak doktora sonrası çalışmaları yaptı. Halen Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'na öğretim üyesi olarak görev yapmakta ve Ölçme ve Değerlendirme, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve İstatistik alanlarına yönelik dersler vermektedir.

Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR



1983 yılında Ardahan'da doğdu. 2006 yıllında Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans ve 2014 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda doktora programını tamamladı. Çalışma alanları arasında geniş ölçekli testler, Madde Tepki Kuramı uygulamaları ve madde yanlılığı yer almaktadır. Halen Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

ÖNSÖZ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitim sisteminin kalite kontrol süreci niteliğindedir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinde ve yöntemlerinde yeterlik, her ülkede öğretmenlerin temel yeterlik alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu kitap, öğretmen adaylarının bu yönde yeterliğini geliştirmek üzere okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinde yararlanacakları temel bir kaynak olmayı, alanda hizmet veren öğretmenler için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme işlemlerinde yararlanacakları bir başvuru kitabı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca yüksek lisans eğitimini ölçme ve değerlendirme alanında yapmayı tercih edenler için ilk yıllarda yararlanabilecekleri bir alana hazırlık kitabı niteliğindedir.

Bu kitaptan yararlanan öğretmenler ve öğretmen adayları, değişik ders alanlarında öğrencilerin öğrenmelerini üst düzey düşünme becerilerini kapsamında ölçecek nitelikli soruları ve nitelikli ölçme araçlarını geliştirmede, ölçme sürecinin geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak önlemleri almada, ölçme araçlarından elde edilen sayısal sonuçları istatistiksel işlemlerle anlamlı hale getirmede ve ölçme sonuçlarını öğretim sürecinin sonunda nota dönüştürmede izleyecekleri temel ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri etkili bir biçimde öğrenebileceklerdir.

Genel olarak tanımlanan bu kapsam kitapta 10 bölümde ele alınmıştır. İlk bölüm, öğrenme-öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin eğitimde hesap verebilirlik kavramındaki yerini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değerlendirme sürecinde gözetmesi beklenen temel değerlendirme ilkeleri açıklanmıştır. Bir alanın temel düzeyde okur-yazarı olabilmek için o alanın temel kavram ve terimlerini bilmek gerekir. Bu amaçla ikinci bölümde, ölçme ve değerlendirme konusunda bir öğretmenin bilmesi beklenen temel kavramlar, ilkeler ve sınıflamalara yer verilmiş, örneklerle açıklamalar somutlaştırılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü bölümde, eğitimde ve psikolojide bireyler hakkında çeşitli kararları (öğrenmeleri teşhis, not verme, seçme ve sınıflama, araştırma sorularını yanıtlama, eğitim politikalarına yön verme) verirken sonuçlarını dayanak aldığımız ölçmelerin teknik olarak sahip olması gereken geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerine yer verilmiştir. Bu bölümlerde, benzer amaçla yazılan diğer kitaplardan farklı olarak, geçerlik, "geçerlilik", güvenirlik, "güvenilirlik" olarak ifade edilmiştir. Bu ifade ediliş biçimi, hem Türkçe dil kuralına uygunluk hem de bu kavramların alandaki doğru kullanımı bakımından tercih edilmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde, öğretim hedeflerinin sınıflamasında yararlanılan önceki ve yeni sınıflama yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu sınıflamaların özellikle bilişsel alan hedefleri ile ilgili açıklamalar daha geniş tutulmuştur. Ayrıca duyuşsal ve psikomotor alandaki sınıflamalara ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu bölümde, test geliştirme sürecinin ilk aşaması olan ve öğretmenlerin test geliştirme sürecini planlamasını sağlayacak belirtke tablosu hazırlama konusunda örneklerle desteklenmiş açıklamalar yapılmıştır.

6. bölümde, test planına dayalı olarak geliştirilen ve bir testte kullanılabilecek çeşitli madde formatlarına yer verilmiştir. Her madde formatının geliştirilmesinde gözetilecek ilkeler, örnek maddeler üzerinden yapılan somut açıklamalarla ifade edilmiştir.

7. bölümde, tamamlayıcı ölçme araç ve yöntemleri olarak da adlandırılan performans dayanaklı değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Bunlar, kâğıt-kalem testleriyle ölçülemeyen kimi üst düzey bilişsel öğrenmelerin ölçülmesinde yararlanılan araç ve yöntemlerdir. Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek biliş ötesi (meta kognitif) özelliklerin gözlenmesini sağlayabilecek çeşitli değerlendirme araçları ile ilgili bilgiler ve örnekler de verilmiştir.

8. bölümde, ölçme sonuçları üzerinde yapılabilecek çeşitli istatistik işlemler ve bunların yorumlanmaları açıklamıştır. Bilgisayar ve bilgisayar temelli teknolojiler yeterince yaygınlaştığı için bu işlemler kişisel bilgisayarlarda yüklü bulunan excel gibi programlarla da kolaylıkla yapılabilmektedir. Bu bölümün son kısmı, bu işlemlerin excel ortamında yapılışını gösteren ve görsellerle desteklenmiş örnek hesaplamalara ayrılmıştır.

9. bölümde, test geliştirme sürecinin önemli bir adımı olan ve maddenin niteliği hakkında bilgi veren madde analizi işlemleri açıklanmıştır. Bu bölümde maddelerin deneme uygulaması sonrasında niteliklerinin göstergesi olan madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği gibi istatistiklerin hesaplanışı ve sonuçların yorumlanışı verilmiştir.

10. bölümde, öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri çeşitli ölçmelerin sonuçlarını bir nota dönüştürmede gözetecekleri temel ilkeler, teknikler ve hesaplamalar örneklere dayalı olarak belirtilmiştir.

Kitabın öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerine ve alanda hizmet veren öğretmenlere faydalı olacağını, alandaki uygulamalara katkı sağlayacağını umuyorum. Kuşkusuz her ürün geliştirilmeye açıktır. Gösterilen tüm dikkat ve özene rağmen eksiklikler, gözden kaçan noktalar olabilir. Bu konudaki sorumluluk, kitabın editörü olarak bana aittir. Kitabın sonraki gözden geçirmelerinde varsa eksiklikler giderilecek, okuyuculardan gelecek öneriler de dikkate alınarak kitap geliştirilecektir.

Bu ürünün ortaya çıkmasında pek çok insanın emeği bulunmaktadır. Burada öncelikle bu ortak ürünün ortaya çıkmasını sağlayan bölüm yazarı genç akademisyen arkadaşlarım; Dr. Serkan Arıkan'a, Dr. Ümit Çelen'e, Dr. Safiye Bilican Demir'e, Dr. Deniz Gülleroğlu'na, Dr. Selda Gültekin'e ve Dr. Sevilay Kilmen'e teşekkür ederim. Bu kitabın ilk basımında iki temel bölümünü okuyarak önerilerini ileten değerli hocam Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu'na teşekkür ederim. Bunun yanı sıra tüm eğitim yaşamımda gelişmeme olumlu katkıları olan öğretmenlerime ve akademik yaşamım boyunca enerjilerinden güç ve destek aldığım tüm öğrencilerime de minnettarım.

Ayrıca kitabın 6. basımının hazırlanma sürecini profesyonel bir tutumla koordine eden Özer Daşcan'a, kitabın kapak ve sayfa tasarımlarını üstlenen Keziban Kılıçoğlu'na, bölümleri Türkçe açısından gözden geçiren Göksel Çakır'a teşekkür ederim.

Bu süreçte ve tüm akademik yaşamım boyunca bana huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan aileme de teşekkür borçluyum.

Editör
Prof. Dr. R. Nükhet ÇIKRIKÇI
İstanbul/Mart 2023

BÖLÜM 1

ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME ARASINDAKİ İLİŞKİLER[1]

R. Nükhet ÇIKRIKÇI

ORCID: 0000-0003-0876-6644

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Nitelikli eğitim ve değerlendirme arasındaki ilişkileri,
- Öğretimde nitelikli öğrenmeleri sağlamak üzere, öğretmenlerin benimsemeleri beklenen temel öğrenme yaklaşımını tanımlayabilmeli,
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinde gözetmesi gereken ilkeleri örneklerle açıklayabilmelisiniz.

Çağımız, yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu bilgi ve iletişim çağı. Bu çağda öğrenme becerilerini geliştirmek daha da anlamlı hale geldi. Bu doğrultuda çağın eğitim sistemleri, teknolojiden de yararlanarak öğrenmeleri üst düzeye çıkaracak yöntem ve yaklaşımları kullanır, öğrenmelerin niteliğini yine üst düzeyde ölçen ve değerlendiren geçerli ve güvenilir sistemlere başvurur. Bu sürecin kilit unsuru durumundaki donanımlı öğretmenler, sistemin işleyişini eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda, bireyin ve toplumun mutluluğu için yönlendirir.

Eğitim sisteminin odak noktası öğrencidir. Dolayısıyla eğitim sisteminin en önemli çıktısı da nitelikli öğrenmelere sahip öğrencidir/öğrenendir. Bu noktadan hareketle eğitim sisteminin niteliğini etkileyen unsurlar: öğretim, öğrenme ve değerlendirmedir. Bunlar arasındaki ilişkiler bu bölümde dört başlık altında ele alınmıştır: Eğitim süreci ve öğrenme, teknoloji kullanımı ve öğrenme, eğitimde hesap verebilirlik ve değerlendirme, öğretim ve değerlendirme.

Öğrenme davranışının doğası ve öğrenmeyi öğrenmede öğretmenin rolü, "**Eğitim süreci ve öğrenme**" başlığı altında ele alındı. Bu başlık altında öğretmenin etkili öğrenme ortamları yaratmak üzere esas alacağı bilişsel yaklaşım türleri üzerinde duruldu. Eğitimde teknoloji kullanımı son 30 yılda giderek bilgisayara dayalı hale geldi. Teknoloji okur-yazarlığı öğretmenlik mesleği için de önemli hale geldi. Bu bakımdan "**Teknoloji kullanımı ve öğrenme**" başlığı altında,

[1] Çıkrıkcı, N. (2022). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

öğrenmelerin niteliği ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiler, uluslararası standartlar kapsamında betimlendi. Toplumlar, her sorunun çözümü için "eğitim" derken, eğitime ayrılan kaynakların ve gerçekleştirilen yatırımların öğrencinin niteliğini ne denli etkilediğini somut olarak görmek ister. **Eğitimde hesap verebilirlik ve değerlendirme** başlığı altında eğitim sisteminin niteliğini sorgulamada değerlendirme sistemlerinin önemine dikkat çekildi. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir biçimde yürütülmesi için öğretim ve değerlendirmenin birbirine dönüt vermesi gerekir. Bu işleyişi yönlendiren kişi öğretmendir. Öğretmenin öğretim sürecinde ve sonucunda öğrencilerin başarısını değerlendirirken gözetmesi gereken temel ilkeler bu işleyişin niteliğini etkiler. Öğretim sürecinde öğretmenin ve eğitim sisteminin gözetmesi gereken temel değerlendirme ilkeleri, "**Öğretim ve Değerlendirme**" başlığı altında ele alındı. Şimdi bu başlıklar altında verilen açıklamaları inceleyelim.

EĞİTİM SÜRECİ VE ÖĞRENME

Eğitim, insanlığın en eski uğraş alanlarından biridir. Eğitim, sosyal, politik, kültürel, bireysel unsurları barındırdığı için tanımının yapılması zor olan bir kavramdır. Eğitim, bireyi mutlu ve refah kılacak hedefler doğrultusunda çok yönlü ve kalıcı değişimleme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, bireyin eğitim sürecinde edineceği temel beceriler ve değerlerle mümkün olacaktır.

Temel becerilerin ve değerlerin kazandırıldığı formel eğitimin ilk basamağı temel eğitimdir. Temel eğitim süresi farklı ülkelerde değişiklik gösterse de, temel eğitim zorunludur ve bir ülkenin insan gücünün niteliğini belirleyici bir eğitim kademesidir. Bir toplumun refahı büyük ölçüde eğitilmiş insan gücünün niteliğine bağlı olduğu için temel eğitimin niteliği bu noktada ayrı bir önem taşır.

Nitelikli eğitim, öncelikle eğitim uygulamalarının ve politikalarının çağdaş, akılcı ve bilimsel temellere dayalı olarak yürütülmesine bağlıdır. Eğitimbilimlerinin kuram ve uygulama boyutlarında yürütülen uygulamalarına bilimsel araştırmaların sonuçları yön verir. Eğitim-öğretimde temel amaç, eğitimin niteliğini geliştirmektir. Öğretim, öğrenme ve ölçme değerlendirme boyutları eğitimin niteliği ile ilişkili temel boyutlardır. Eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde yürütülen bilimsel çalışmalar özellikle hem öğrenme-öğretim hem de ölçme ve değerlendirme alanındaki yaklaşım ve uygulamalarda değişikliklere yol açtı. Bu değişikliklerde, son otuz – kırk yılda bilişsel öğrenme kuramları kapsamında yürütülen çalışmaların önemli etkileri oldu.

Öğrenme ve Bilişsel Yaklaşım

Öğrenme, gündelik yaşam içinde çeşitli bilişsel süreçleri kullanarak gerçekleşir. Öğrenme sadece okul gibi formel ortamlarda olmaz; her gün her yerde öğreniriz. Bazen ne kadar iyi öğrendiğimiz kritik önem taşır; öğrendiğimiz bilgi ve beceriler sayesinde kimi zaman zor bir sınavı başarır veya meslek yaşamımızda önemli bir

kıdem/ödül alırız. Günümüzde nasıl öğrendiğinin farkında olmayan bir kimse hızla değişen yaşam koşulları ve bilgilerle baş etmede zorluk yaşayacaktır. Buna karşın kendi öğrenme sürecini ve öğrenme biçimini anlamış biri, kolay ve kalıcı öğrenme yolunu da bulmuştur. Bir Çin atasözünün de belirttiği gibi "Öğrenme öyle bir hazinedir ki gittiğiniz her yere taşıyabilirsiniz."

Öğrenme geniş anlamda *değişim* olarak tanımlanabilir Öğrenmede odak noktası ne öğreneceğimiz (öğrenme ürünü) veya nasıl öğreneceğimiz (süreç) olabilir. Öğrenme, bir anlamda nasıl değiştiğimiz, nasıl uyum sağladığımız, nasıl büyüyüp, geliştiğimizdir. Bu uyum, büyüme ve gelişme içten dışa doğrudur. Bir anlamda öğrenmek için doğduğumuz söylenebilir (Berens, 2000).

Bilişsel yaklaşım, 1960'lardan bu yana öğrenmenin doğasını açıklamada, eğitim ve psikoloji alanında yapılan öğrenme araştırmalarının ve öğrenme kuramlarının ortaya çıkışında giderek önemli bir yer tuttu (Ormrod, 1999). Günümüz öğrenme ve öğretim uygulamalarında önemli etkileri olan bilişsel yaklaşımın ilk izlerine, deneysel psikolog Edward C. Tolman'ın (1886-1959) görüşlerinde rastlanmaktadır. Tolman, davranışçı yaklaşımı benimseyen biri olmasına rağmen, öğrenmenin ortaya çıkışında içsel zihinsel süreçlerin değerini inkâr etmemiştir. Tolman, deney fareleri ile yaptığı araştırmaların bulgularına dayanarak organizmaların kendi yaşadıkları çevrenin bilişsel haritasını çıkarabildiklerini öne sürmüştür. Onun çalışmaları sonucunda ulaştığı *bilişsel harita* kavramı daha sonra *zihinsel harita* kavramı adı altında deneysel psikoloji araştırmalarına konu olmaya devam etmiştir.

Tolman'ın öğrenmeye ilişkin temel fikirlerinden bazıları şunlardır:

(1) Davranış bağlamı içinde incelenmelidir, (2) öğrenme pekiştirme olmadan da gerçekleşir, (3) öğrenme davranışta bir değişme olmaksızın da gerçekleşir ve (4) davranış belli bir amaca yöneliktir.

Tolman'ın fikirleri daha sonra bilişsel öğrenme kuramlarını etkilemiştir.

Tarihsel süreçte, gelişim psikoloğu J.Piaget'nin (1896-1980) bilişsel gelişim kuramı, zihinsel süreçleri ve öğrenme olgusunu açıklamaya önemli katkılar sağlamıştır. Bu kısımda bu kuramın ayrıntılarına girilmeyecek daha çok Piaget'nin öğrenmeye ilişkin temel fikirleri özetlenecektir. Ayrıntılı bilgi edinmek için öğrenme psikolojisi, öğretim yöntemleri konularında yazılmış kaynaklara bakılabilir.

Piaget'e göre, insanların bilişsel gelişimi 0-12 yaşları arasında süren ve birbirini takip eden dört dönemden geçerek gerçekleşir. Ancak öğrenme ve yeni deneyimler elde etme sadece bu dört dönemle sınırlı değildir, yaşam boyu devam eder. Bu yaklaşıma göre, bireyler aktif bilgi işleyicilerdir; çevrelerini ve olayları anlamaya ve yorumlamaya aktif olarak katılırlar.

Buna göre öğrenme gelişimsel olarak değişir; çocuk biyolojik olarak geliştikçe, yeni şemalar (bilişsel yapılar) üretir ve bazen bunları diğer bilişsel yapılarla bütünleştirir. Bilişsel gelişme, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimin bir sonucudur. Çocuk dünyasını araştırır, giderek içinde bulunduğu

KAYNAKLAR

Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271251457r2163. PISA_Sonuclari_Isiginda_Turkiye'nin_Rekabet_Gucunun_Degerlendirilmesi.pdf adresinden 24/05/2012 tarihinde erişilmiştir.

Anderson, J.A. (2005). Accountability in Education. Education policy series Vol. 1. Unesco International Academy of Education, International Institute for Educational Planning..http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001409/140986e.pdf adresinden 04/05/2012 tarihinde erişilmiştir.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. Eğitim ve Bilim (Education & Science), 26 (162), 198-208.

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 21-35.

Berens, L. V. (2000). Dynamics of Personality Type: Understanding and Applying Jung's Cognitive Processes (Understanding yourself and others series).Huntington Beach, Calif:Telos Publications.

Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Mayıs-Haziran, Sayı 3, 25-38.

İş Güzel, Ç., Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., Arıkan, S. ve Özgen Tuncer, Ç. (2009). Öğretim programlarının öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Kasım-Aralık, Sayı 6, 9-30.

Lawson, M.J. ve Askell-Williams, H. (2012). Framing features of good quality knowledge for teachers and students. (Ed.) John R.Kirby ve Michael J. Lawson. In Enhancing The Quality of Learning (137-159).Cambridge University Press: NY.

Ormrod, J.E. (1999). Human Learning (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Özoğlu, S.Ç. ve Koç, N. (1996). Çağdaş Üniversitede Öğrencinin Akademik Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, Calif: Wadsworth.

Senemoğlu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Pegem yayıncılık: Ankara.

Schwartz, N.H. ve Schmid, R.F. (2012). Using technology to foster meaningful learning environments. (Ed.) John R.Kirby ve Michael J. Lawson. In Enhancing The Quality of Learning (228-247).Cambridge University Press: NY.

Sincero, S.M. (2011). Cognitive learning theory. Experiment Resources: http://www.experiment-resources.com/cognitive-learning-theory.html adresinden 24/08/2012 tarihinde erişildi.

OKUMA ÖNERİLERİ

Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271251457r2163. PISA_Sonuclari_Isiginda_Turkiye'nin_Rekabet_Gucunun_Degerlendirilmesi.pdf adresinden 24/05/2012 tarihinde erişilmiştir.

Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Kasım-Aralık. Tanıtım sayısı, 42-50.

Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Mayıs-Haziran, Sayı 3, 25-38.

Kilmen, S. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri (The Perceptions of primary school teachers about their application levels of measurement and evaluation principles). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2), 027-054.

BÖLÜM 2

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR[2]

Sevilay KİLMEN

ORCID: 0000-0002-5432-7338

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramları kendi tümcelerinizle açıklayabilmeli,
- Temel kavramlar arasındaki farkları ortaya koyabilmeli,
- Okullarda ölçme ve değerlendirme işlemlerinin hangi amaçlarla yapıldığını açıklayabilmeli,
- Verilen bir ölçme durumunun hangi ölçek düzeyinde yer aldığını bulabilmeli,
- Eğitimde kullanılan testleri taşıdığı özellikler bakımından sınıflandırabilmelisiniz.

Eğitim sürecinin kalite kontrol niteliğini taşıyan ölçme ve değerlendirme işlemleri, sürecin yalnızca sonunda değil her aşamasında yer alır. Eğitim etkinliklerinin ne denli başarılı olduğu; dönem ya da yıl içinde kaydedilen ilerlemelerin öğretmenin öğretim hedeflerini kazandırmada ve öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik etmede ne derecede başarılı olduğu ölçme ve değerlendirme işlemleri yardımıyla ortaya konur. Ölçme ve değerlendirmenin ne kadar etkili yapıldığı ise öğretmenin bu alandaki yeterliklerine bağlıdır. Reynolds, Livingston ve Wilson (2006) bu alanda öğretmenden beklenenleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Öğretmenler amaçlara uygun durum belirleme sürecini belirleyebilmeli,
- Uygun ölçme aracını geliştirebilmeli,

[2] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Kilmen, S. (2022). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (25-52). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ölçme ve değerlendirme sürecini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeli ve yorumlayabilmeli,
- Eğitimle ilgili kararlarda ölçme sonuçlarını kullanabilmeli,
- İlgili kişilerle geribildirimleri paylaşabilmeli,
- Uygun olmayan ve etik olmayan ölçme süreçlerini tanıyabilmelidir.

Yukarıda belirtilen ölçme, değerlendirme ve durum belirleme (assessment) gibi temel kavramlar çoğu kez birbiriyle karıştırılabilmekte, hatta bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa bu kavramların taşıdığı anlamlar birbirinden farklıdır ve birbirinin yerine kullanılamazlar. Bu bölümde bu kavramlara değinilecek, bu kavramların yer aldığı süreçler aktarılacaktır.

ÖLÇME

Ölçme, bir performansın gerçekleşme düzeyini belirleme veya gözlenen performansa sayı tayin etme sürecidir. **Değerlendirme**, öğrenci performansının niteliği hakkında karar verme işlemidir ve bu süreçte ölçme sonuçları ve seçilen ölçüt arasında bir karşılaştırma yapmayı gerektirir. **Durum belirleme** (assessment) ise eğitim öğretim süreci devam ederken öğrenci performansı hakkında tüm bilginin toplanması, sentezlenmesi ve yorumlanması işlemidir. Durum belirleme, öğretmenin sınıf hakkında kullandığı tüm bilgi edinme yollarına ilişkin kullanılan genel bir kavramdır (Airasian, 1994). Bu durumda ölçme, durum belirleme ve değerlendirmeye temel oluşturur. Kuşkusuz bir değerlendirme sürecine ölçme sonucu olmadan başlanamaz. Bir okulun, sınıfın ya da öğrencinin durumu ölçme sonuçlarına dayanmadan belirlenemez. Bu yönüyle ölçme kavramı, durum belirleme ve değerlendirme kavramlarından ayrılmaktadır.

Ölçme işlemine aşağıdaki örnekler verilebilir:

Cemre'nin boyu 176 cm'dir.

Kreşteki çocuk sayısı 113'tür.

Birinci öğretimdeki öğrenci sayısı 236, ikinci öğretimdeki öğrenci sayısı 135 kişidir.

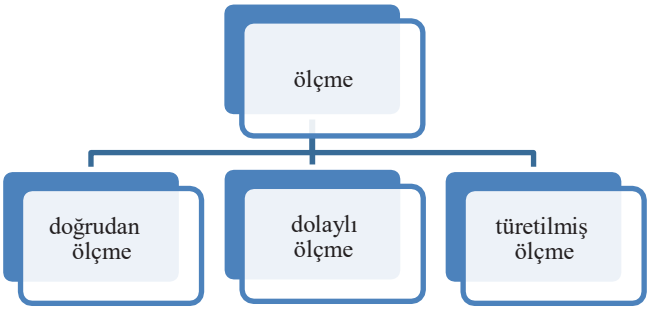
Aslı'nın Matematik testinden aldığı puan 98'dir.

İlk örnekte ölçmeye konu olan özellik fiziksel bir özellik olan "boy uzunluğu"dur. Bu örnekte Cemre'nin boyu eczanelerde bulunan boy uzunluğu ölçme aracı ile ölçülmüş, Cemre'nin boyunun bu ölçme aracında 176 değerine karşılık geldiği bulunmuştur. İkinci örnekte ise bir sayma işlemi yapılmış, sayma işlemi sonucunda kreşte 113 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Aynı sayma işlemi üçüncü örnekte de verilmiştir. Dördüncü örnekte ise Aslı'nın matematik başarısı bir matematik testinden alınan puanla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu örnekte matematik testinden alınan puan matematik başarısının bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Örneklerde

görüldüğü üzere, ölçülen özelliğe göre ölçme işlemi farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir.

Ölçme Türleri

Günlük hayatımızda birçok ölçme işlemi yaparız. Bu ölçme işlemleri ölçmeye konu olan özelliğin türüne göre farklılaşmaktadır. Gözlediğimiz özellikler bakımından ölçme işlemleri üçe ayrılmaktadır.



Doğrudan Ölçme

Ölçülmek istenen özellik doğrudan gözlenebiliyor veya kendisiyle aynı türden bir araçla ölçülebiliyorsa bu doğrudan ölçmeye bir örnektir. Bu ölçme türüne temel ölçme de denilmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Mehmet'in boyunu ölçmek, öğrencileri göz renklerine göre gruplamak, elmaların ağırlığını terazi ile ölçmek, sınıftaki sıra sayısını belirlemek doğrudan ölçmeye örnektir. Verilen bu örneklerde ölçme konusu özellikler, doğrudan gözlenebilmektedir. Sınıftaki sıra sayısını ve öğrencilerin göz renklerini görerek belirleyebiliriz. Mehmet'in boyunu ve elmaların ağırlığını, ölçmek istediğimiz özellikle aynı birime sahip araçla/nesneyle karşılaştırırız. Örneğin, elmaların ağırlığı belirlenirken elmaları bir kefeye, g ve/veya kg cinsinden ağırlıkları da diğer kefeye koyarız. Elmaların ağırlıklarını bu nesnelerin ağırlıkları ile karşılaştırarak belirleriz. Mehmet'in boyunu da cetvelle karşılaştırarak belirleriz. Verilen bu örneklerde ölçme sonuçlarının ortak noktası, ölçülen özelliklerin beş duyu organı ile algılanabilmeleridir.

Dolaylı Ölçme

Eğitimde ve psikolojide ilgilenilen özelliklerin büyük çoğunluğu doğrudan ölçülemezler. Başarı, tutum, özyeterlik, özgüven, kişilik, algı, motivasyon, ilgi, zekâ gibi özellikler bir bakışta gözlenemezler. Bu özellikleri ölçmek için öğrencileri/bireyleri, gözlenmek istetenen özellikleri ortaya koymayı sağlayacak bazı araçlarla karşılaştırırız.

Ölçülmek istenen özellik doğrudan gözlenemiyorsa ve doğrudan ölçülemiyorsa burada dolaylı ölçme yapılıyor demektir. Doğrudan ölçmelerde bir değişken başka

KAYNAKLAR

Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. (2nd edition). New York: McGraw Hill, Inc.

Airasian, P. & Russel, M. (2008). Classroom Assessment: Concepts and Applications. (6th ed.) Boston: McGraw-Hill.

Cronbach, L. J. (1990). Essentials of Psychological Testing. New York: Harper Collins Publishers.

Nitko, A. J. (2004). Educational Assessment of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.

Reynolds, C., Livingston, R. & Wilson, V. (2006). Measurement and As- sessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

Thorndike, R. M. (2005). Measurement and Evaluation in Psychology and Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Turgut, F. & Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

OKUMA ÖNERİLERİ

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları

Demirtaşlı, N. (2008).Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008,Tanıtım Sayısı,42-48.

Haladayna, T.M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. USA: Viacom Company

Kubiszyn, T.& Borich, G. (1996). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. USA: John Wiley and Sons. Inc.

Marzano, R.J., Pickering, D., McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Marzano, R.J. Kendall, J.S. (2008). Designing and Assessing Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.

Millman, J. & Greene, J. (1989). The Specification and Development of Tests of Achievement and Ability. Linn, R.L. (Ed.), in Educational Measurement. USA: Macmillan Publishing Company

BÖLÜM 3

ÖLÇMEDE GEÇERLİLİK [3]

Safiye BİLİCAN DEMİR

ORCID: 0000-0001-9564-9029

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Geçerlilikle ilgili temel kavramları açıklayabilmeli,
- Geçerlilik ve güvenilirlik arasındaki ilişkiyi kendi ifadelerinizle açıklayabilmeli,
- Geçerlilik türlerini ve belirleme yöntemlerini tanımlayabilmeli
- Testin amacına uygun geçerlilik kanıtı sağlayacak yöntem/yöntemleri belirleyebilmelisiniz.

GEÇERLİLİĞİN TANIMI, ANLAMI VE ÖNEMİ

Pek çok alanda bireyler hakkında karar vermek üzere ölçme araçlarından (testlerden) yararlanılmaktadır. Bu araçlardan elde edilen puanlara dayalı olarak bireyleri bir öğretim kurumuna yerleştirme, bireylerin akademik veya iş performansının belirlenmesi, personel seçimi, öğrenmelerin takibi, geri bildirim verme, davranış bozukluklarının teşhis edilmesi veya mesleki yönlendirme gibi çok çeşitli konularda önemli kararlar alınmaktadır. Eğitim sürecinde ise, ölçme araçları özellikle öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, sınıf geçme veya mezuniyet ile ilgili kararlarda, okul yöneticilerinin ve çalışanlarının değerlendirilmesinde giderek daha sıkılıkla kullanılmaktadır (Popham, 1999; Kubiszyn ve Borich, 2000). Alınan bu kararlar bireylerin kişisel, toplumsal, sosyal ya da politik durumları üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Messisck, 1995; Clauser ve Mazor,1998). Bu durumda ölçme araçlarının nitelikleri alınan bu kararları etkileyeceği için, ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirlilik gibi temel psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir seviyelerde olması beklenir. Messick (1995) de bir ölçme aracından elde

[3] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Bilican Demir, S. (2022). Ölçmede Geçerlilik. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (53-68). Ankara: Anı yayıncılık.

edilen puanların geçerli, güvenilir, karşılaştırılabilir ve adil olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer bir ölçme aracının psikometrik özellikleri uygun standartları/ölçütleri karşılayamıyorsa, bu araçtan elde edilen puanlara dayanarak verilecek kararların ve çıkarımların geçerliğiyle ilgili kuşkular ortaya çıkacaktır. Araştırmacılar ve test geliştiriciler, kullandıkları ölçme araçlarından elde ettikleri puanların testi alan tüm bireyler için adil ve test puanlarının karşılaştırılabilir olduğunu göstermek için kanıta dayalı geçerlilik çalışmaları yapmaktadırlar.

Eğitim ve psikolojide ölçmeye konu olan özellikler (zekâ, içe ve dışa dönüklük, atılganlık, benlik algısı, akademik başarı vb.) çoğu zaman karmaşık ve soyut olmaktadır. Bu nedenle yapılan ölçmeler belirli uyarıcılara (maddelere-sorulara) verilen tepkilere dayanarak dolaylı olarak yapılmaktadır. Ölçülmek istenen özellik soyutlaştıkça, gerçekte bu özelliği ölçmeyen ölçme araçlarını kullanma riski artabilir (Özçelik, 1981). Bu durumda dolaylı yapılan bu ölçmeler için öncelikle cevaplanması gereken bazı sorular ortaya çıkmaktadır. Bu ölçme aracıyla ölçülen özellik nedir? Ölçülen özellik bakımından elde edilen sonuçlar, bireyler arası gerçek farkları yansıtmakta mıdır? Elde edilen veriler (test puanları) ölçülmesi amaçlanan özellikleri yansıtma konusunda yeterli midir? Bu ve benzeri soruların yanıtları ölçme araçlarıyla ilgili olarak yapılan geçerlilik çalışmalarında elde edilmektedir. Bu açıklamalar ışığında geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesini ifade etmektedir (Baykul, 2000; Turgut ve Baykul, 2015). Bir ölçme aracının geçerliliği, o araçtan elde edilen ölçme sonuçlarındaki değişkenliğin ne kadarının bireylerin ölçülen özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki gerçek farklardan geldiğini gösterir. Bir özelliği ölçmek üzere, (örneğin okuma becerisi) birçok ölçme aracı geliştirilebilir. Ancak burada önemli olan hangi ölçme aracının gerçekten o özelliği en doğru biçimde ölçtüğüdür. Bu bakımdan Cronbach (1990), bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği gerçekten ölçüp ölçmediğiyle ilgili karar vermek üzere farklı kanıtlara ihtiyaç duyulduğunu belirterek, geçerliliği, ölçme aracından elde edilecek puanlara dayalı yordamaları -tahminleri- desteklemek üzere kanıt toplama süreci olarak tanımlar.

Bir ölçme aracının geçerliliği bir derece sorunudur; yani ölçme aracının geçerliliği vardır veya yoktur demek yerine yüksek, orta ve düşük biçiminde tanımlamak gerekmektedir. Bir ölçme aracından (testten) elde edilen puanlar bakımından bireyler arasında ortaya çıkan farklıkların, bireylerin ölçülen özelliğe (örneğin akademik başarı, zekâ) farklı düzeylerde sahip olmalarından kaynaklanmasını bekleriz. Bununla birlikte puanlarda gözlenen bu farklara başka faktörler de yol açabilir. Bunlar ölçmeyi amaçlamadığımız ancak ölçme sonuçlarına karışan başka özellikler (test formatına aşina olup olmama, şans başarısı, sınav kaygısı, dikkat, sınav ortamının ölçme işlemine uygunluğu) testle ölçülen özellik dışında bireyin performansına etki ederek, ölçme işleminde hataya yol açar. Örneğin bir Fen Bilgisi öğretmenin, öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinden olan problem çözme becerisini ölçmek üzere yaptığı yazılı sınavda, yazısı güzel olan öğrencilere daha yüksek puan verme eğiliminde olduğunu varsayalım. Bu durumda

bu sınav sonucuna dayalı olarak öğrenciler arasında görülen puan farklılıkları sadece problem çözme becerisini değil aynı zamanda güzel yazı yazma becerisini de içerecektir. Böylece ölçülmesi amaçlanmayan "güzel yazı yazma becerisi" bir hata kaynağı olarak ölçme sonuçlarına karışmıştır. Bireyler arası gerçek farklardan (problem çözme becerisi) gelen değişkenlik arttıkça ölçme sonuçlarının geçerliliği yükselecek, ölçme hatalarından kaynaklı (güzel yazı yazma becerisi) değişkenlik arttıkça da ölçme sonuçlarının geçerliliği düşecektir.

Ölçme aracından elde edilen puanların geçerliliğinin yüksek olması, büyük ölçüde, ölçülmesi amaçlanan özelliğin doğru tanımlanabilmesine bağlıdır. Bu bakımdan geçerlilik doğrudan ölçülen özelliklerde (örneğin bir masanın uzunluğunun ölçülmesi) daha yüksek, dolaylı ölçülen özelliklerde (öğrenci başarısı, okula yönelik tutum vb.) ise, özelliklerin yeterince tanımlanamaması nedeniyle daha düşük olabilmektedir. Örneğin fen başarısını ölçen bir başarı testi için, öğrencilerin ilgili özelliğe (fen başarısı) ait özelliklerini testteki başarılarına yansıttıkları varsayılır. Testte yer alan her bir madde fen başarısı özelliğinin temsilcisidir. Böylelikle fen başarısı testte yer alan maddelere verilen yanıtlar yoluyla dolaylı olarak ölçülmektedir. Bu durumda fen başarısının ne kadar iyi tanımlandığı ve maddelerin ilgili özelliği temsil etme gücü bu testten elde edilen puanların geçerliliğini etkileyebilmektedir.

Ölçme aracının geçerlilik düzeyi onun geçerlilik katsayısının hesaplanmasıyla anlaşılır. Geçerlilik katsayısı, ölçme aracından elde edilen değerlerle (puanlar) amaca uygun olarak belirlenen ölçüt ya da ölçütler takımı arasındaki ilişki katsayısıdır. Bu katsayı –1 ile +1 arasında değerler alır. İlişki katsayısı 1'e ne kadar yakınsa, ölçme aracı ölçme amacına yüksek düzeyde hizmet ediyor demektir. Geçerlilik katsayısının düşük bulunması, sadece ölçme aracıyla elde edilen puanlarla ölçüt değerleri arasındaki ilişkinin zayıflığından kaynaklanmaz, aynı zamanda hem ölçme aracının hem de ölçüt ölçülerinin güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olmayışından da kaynaklanabilir. Örneğin, bir başarı testinden elde edilen sonuçlar yeteri kadar güvenilir-kararlı-tutarlı- değilse, bu ölçme aracından elde edilen puanların geçerliliğini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme yapan bir ölçüt kullanılsa bile geçerlilik katsayısı düşük olacaktır. Bu durum geçerli bir ölçme için güvenilir ölçme sonuçlarının gerekli olduğunu göstermektedir. Ancak güvenilirlik, geçerlilik için gerekli koşul olmasına rağmen, yeterli koşul değildir. Güvenilir bir ölçme aracından elde edilen puanlar her zaman geçerli olmayabilir. Örneğin, öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek üzere kullanılan bir matematik başarı testi aynı gruba on gün arayla iki kez uygulansın. Öğrencilerin iki uygulamadan aldıkları puanlar arasında yüksek bir tutarlılık olacaktır. Ancak bu ölçme aracı öğrencilerin okuma becerileri hakkında karar vermek veya öğrencileri bu özelliklerine göre sıralamak üzere uygun bir araç olmayacaktır. Bu nedenle geçerliliği yüksek olan ölçme aracının bir dereceye kadar güvenirliği de yüksektir. Fakat güvenirliğin yüksek olması aracın geçerliliğinin de yüksek olacağının garantisi değildir (Aiken, 2000). Bu bakımdan geçerlilik güvenirliği de kapsayan bir özelliktir. Bu durum

KAYNAKLAR

Aiken, L., R. (2000). *Psychological testing and assessment*(7th. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Clauser, B. E.,& Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differential item functioning test items. *Educational Measurement: Issues andPractice*, 17, 31-44.

Crocker, L.,& Algina, J. (2000). *Introduction to classical and modern test theory*.Mason, OH: Cengage Learning.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper.

Diener E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction withlife scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Ebel, R.L. (1956). Obtaining and reporting evidence for content validity. *Educational and Psychological Measurement,* 16, 269-282.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen.

Kubiszyn, T.,& Borich, G. (2000). *Educational testing and measurement* New York: John Wiley & Sons.

Kuzucu, Y.(2011). Duyguları ifade etme ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlikçalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 779-792.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.

Murphy, K. R.,& Davidshofer, C. O. (2001). *Psychological testing* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Nitko, A. (2004). *Educational assessments of students* (4 th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Özçelik, D. A (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları.

Popham, W. C. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know* (2 nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Turgut, F. M.,& Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

OKUMA ÖNERİLERİ

Demir, Ö. & Yurdugül, H. (2015). Ortaokul ve Lise Öğrencileri için Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176),247-256.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özüdoğru, F.,& Adıgüzel, O.C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396.

BÖLÜM 4

ÖLÇMEDE GÜVENİLİRLİK[4]

R. Nükhet ÇIKRIKÇI

ORCID: 0000-0003-0876-6644

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Güvenilirlik kavramını ve önemini açıklamalı,
- Ölçme hatası kavramını tanımlamalı,
- Ölçme işlemine karışan önemli hata kaynaklarına örnekler verebilmeli,
- Güvenilirlik tahmin yöntemlerini özelliklerini tanımlamalı,
- Bir ölçme aracından elde edilen puanların güvenilirlik tahmin değerini doğru olarak yorumlayabilmeli,
- Güvenilirliği etkileyen faktörleri açıklayabilmeli,
- Ölçmenin standart hatasını hesaplayabilmeli ve yorumlayabilmeli,
- Bir öğretmenin güvenilir ölçme yapabilmesi için alacağı önlemleri sıralayabilmelisiniz.

Bu bölümde ölçme araçlarının ve yöntemlerinin sahip olması gereken özelliklerden, güvenilirlik kavramı ele alınacaktır. Eğer bir ölçme aracı güvenilirse, -ölçülen özellikte bir değişiklik olmadığı sürece-, farklı zamanlarda ölçme yapıldığında, ölçtüğü özelliğe ilişkin benzer değerler verir. Örneğin evdeki baskül, güvenilir biçimde ağırlığımızı ölçüyorsa, sabah arka arkaya birkaç kez tartıldığımızda, her ölçmede aynı değeri verecektir. Benzer şekilde bir Türkçe testi güvenilir ise, bir hafta arayla bir öğrenci grubuna iki defa uygulandığında aldıkları puanların tutarlı olması beklenir.

---

[4] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Çıkrıkcı, N. (2022). Ölçmede Güvenilirlik. N., Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (69-90). Ankara: Anı Yayıncılık.

Geçerlilik konusunda da açıklandığı gibi, eğitimde ve psikolojide ölçme konusu yapılan çoğu özellik (okul başarısı, zekâ, yetenek, tutum, ilgi, algı gibi) soyut ve karmaşıktır. Bu özellikler genellikle doğrudan, beş duyumuzla algılayıp, gözleyemediğimiz özelliklerdir. Bu yüzden de çoğu kez, bu özellikleri dolaylı biçimde ölçebiliriz. Bir diğer ifadeyle, bu özelliklerin gerçek yaşamda karşılığı olabilecek somut göstergeleri bulmaya çalışırız. Örneğin "sayılarla işlem yapma gücü", matematik derslerindeki başarıda ve gündelik yaşamda her türlü hesaplama işleminde kullandığımız zihinsel bir beceridir. Ancak bu becerinin kendisini beş duyumuzla gözleyip, hissedemeyiz. Bu durumda, bu zihinsel beceriyi ölçmek üzere, öğrencilere çeşitli örnek durumlarda aritmetiksel dört işlemi kullanarak çözeceği hesaplama problemleri sorarız. Öğrencilere bu sorulara (uyaranlara) verdiği yanıtların (tepkilerin) doğruluğu ölçüsünde puan veririz. Böylece, soyut bir özellik olan "sayılarla düşünme gücünü" gerçek dünyada gözlenebilir, yani ölçülebilir hale getirmiş oluruz. Kuşkusuz bu süreç bu denli basit ve kolay bir süreç değildir.

Yukarıdaki örnekte de basitçe açıklanmaya çalışıldığı üzere, eğitimde ve psikolojide çoğu soyut özelliğin gerçek yaşamdaki karşılıklarını (göstergelerini) bilimsel bir süreci takip edip, tanımlayarak, "test" adını verdiğimiz ölçme araçları yardımıyla, bunları gözlenebilir düzeye çıkarıp ölçmeye çalışırız. Ölçme işleminde, bir özellik dolaylı yollarla ölçüldüğü sürece ölçülen özelliğin gerçek değeri ile gözlenen değeri arasında daima bir miktar fark, yani, daima bir miktar hata olacaktır. Bu noktada, bu ölçme işleminin ne kadar hatasız olduğu sorusu önemlidir. Geçerlilik konusundan da hatırlanacağı gibi, bu göstergelerin (soruların/maddelerin) ölçmeye çalıştığımız özellikle ne denli ilgili olduğu ve bu özelliğin kapsamını ne denli temsil ettiği, ölçme sonucunun geçerliliğini etkiler. Benzer biçimde bu durum, ölçme sonucunun olabildiğince az hata içermesini de sağlar. Ölçmenin hatasızlığı, ikinci bölümde de açıklanmış olan, ölçme (test) sonuçlarına dayalı olarak vereceğimiz çeşitli kararların (öğrenci/personel seçme, yerleştirme, öğrenmeleri izleme, eğitim politika ve yatırımlarına karar verme gibi) isabetliliğini, doğruluğunu etkiler. Bir özdeyişte de belirtildiği gibi; eğri cetvelden doğru çizgi çıkmaz. Bu bağlamda cetvelin o nesnenin uzunluğunu ölçmeye uygun olması kadar, cetvelin doğru sonuç vermesi, yani, ölçme işleminin ve verdiği ölçme sonucunun olabildiğince az hata içermesi istenir. Bu yüzden eğitimde ve psikolojide kullanılan ölçme araçlarına ne kadar güvenebileceğimizi öğrenmek için, ölçme sonuçlarının (puanların) taşıdığı hata miktarını çeşitli yöntemlerle tahmin etmeye çalışır, buna ilişkin kanıtlar toplarız.

Bu bölümde, güvenilirlik konusu ile doğrudan ilgili olan *ölçmede hata kavramı, klasik test kuramı (gerçek puan modeli), güvenilirlik kestirim yöntemleri* ve ilgili diğer konular ayrıntıları ile açıklanacaktır.

ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN GÜVENİLİRLİĞİ

Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirmenin temel işlevi, bireylerin ölçme konusu olan özellikteki yerini/değerini doğru olarak belirlemek ve bireyler hakkında söz konusu özellik bakımından doğru karar vermektir. Verilen bu kararlar ders veya okul başarısının belirlenmesi ve izlenmesi olabileceği gibi, bir işe, en uygun adayı seçme, normal dışı davranış özellikleri gösteren birine psikiyatrik bir tanı koyarak tedavi yöntemine karar verme, vb. gibi bireyin geleceğini, yaşamını etkileyebilecek kararlar olabilir. Bu nedenle ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara dayalı olarak verilen kararların isabetli olması için ölçme sonuçlarının güvenilirliği veya hatasızlık derecesi önem kazanmaktadır. Bu önem doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin sağlanabilmesi için güvenilirlik ve ilgili kavramların yeterince doğru anlaşılması gerekmektedir.

Ölçme Sonuçlarına Karışan Hata

Eğitimde ve psikolojide ölçmede **"hata",** ölçülen özellik bakımından bireyin sahip olduğu gerçek değer ile ölçme aracında gözlediğimiz değer arasındaki farktır. Şimdi üç öğrencinin hipotetik durumu üzerinden hata kavramını anlamaya çalışalım:

Örneğin, bir sınıfta, 10 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan bir matematik testi uygulandığını düşünelim. İlk durumda, sınıftaki öğrencilerden Ayşe 10 soruluk matematik testinde, 7 soruyu doğru olarak yanıtlıyor, iki sorunun yanıtından emin olmadığı için tahmin ederek işaretliyor, yanıtı doğru oluyor. Ayşe'nin testte gözlediğimiz puanı, Ayşe; 7+2 = 9 oluyor. Diğer bir öğrenci Mete, aynı testte 6 soruyu doğru yanıtlayabilecek düzeyde bilgiye sahip ve bir sorunun yanıtını bilmediği için tahmin ediyor ancak tahmini tutmuyor. Bu durumda Mete'nin testteki puanı; 6-1= 5 oluyor. Bir başka öğrenci Candan, bu testte 8 puan alabilecek düzeyde bilgili, ancak sınav sırasında dikkatsizlikle bir sorunun yanıtını yanlış seçeneğe işaretliyor, bir soruyu da tahminle yanıtlamaya çalışıyor ancak tahmini tutmuyor. Bu durumda Candan'ın matematik testi puanı 8-2= 6 oluyor.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, öğrencinin testle ölçülen özellikteki gerçek düzeyi ile testte gösterdiği başarı arasında farklar olabilir. Bu farka yol açan, kimi zaman öğrencinin dikkatsizliği, kimi zaman soruyu yanlış anlaması, kimi zaman yanıtından emin olmadığı soruyu tahmine gidip, puan kazanması veya kaybetmesi gibi etmenlerdir. Bu farka (hataya) yol açan etmenleri çeşitli ölçme durumları için çoğaltmak mümkün. Örneğin, sınavda başı ağrıyan birinin soruları anlamada güçlük çekmesi ve gerçek performansını gösterememesi, bir öğrencinin derste bir konuyla ilgili açıklamaları eksik yazdığı için sınavda o konuyla ilgili soruyu yanlış yanıtlaması, sınavın yapıldığı binanın yakınındaki bir inşaattan gelen gürültünün sınıftaki bazı öğrencilerin dikkatini dağıtması gibi. Bu durumlar, test alanların testteki performansını olumsuz yönde etkileyebilir ve ölçme sonucunda hataya yol açabilir. Bu durumda hangi özellik ölçülürse ölçülsün ölçme sonuçlarına mutlaka bir miktar hata karışacaktır. Eğitimde ve psikolojideki testlerde hatasız

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Güvenilirlik ve geçerlilik arasındaki ilişkiyi açıklayınız.
2. Güvenilirlik kavramını tanımlayınız.
3. Güvenilirlik kestirim yöntemlerini açıklayınız.
4. Bir testten elde edilen puanların standart sapması 5 ve testin hesaplanan güvenilirlik değeri 0,64 ise ölçme sonuçlarına karışan standart hata nedir?
5. Güvenilirlik katsayısını etkileyen faktörleri açıklayınız.
6. Ölçmede hata kavramını tanımlayınız.
7. Sabit ve sistematik hataların güvenilirlik ve geçerlilik üzerindeki etkilerini tartışınız.
8. Ölçme sonuçlarını etkileyen hata kaynaklarını açıklayınız.
9. Güvenilirlik, hata ve testten elde edilen puanların heterojenliğini matematiksel olarak açıklayınız.
10. Güvenilirliğin artırılabilmesi için yapılması gerekenleri tartışınız.

KAYNAKLAR

Brown, J.D. (1989). Criterion-referenced test reliability. University of Hawaii Working Papers in ESL, May, 8 (1), 79-113.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Reinhart and Wilson.

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice (7th edition). USA: John Wiley &Sons, Inc.

Nitko, A. (2004). Educational Assessments of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.

Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluatioan. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

BÖLÜM 5

EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIFLAMASI VE TEST PLANININ TASARLANMASI[5]

H. Deniz GÜLLEROĞLU

ORCID: 0000-0001-6995-822

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Öğretimin ölçme süreci ile birlikte planlanmasının önemini kavrayabilmeli,
- Eğitim hedeflerine erişme ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkileri açıklayabilmeli,
- Genel ve özel hedefler arasındaki farkı ayırt edebilmeli,
- Test planı hazırlarken gözetilmesi gereken ilkeleri hatırlayabilmeli,
- Bloom, Haladyna ve Marzano'nun bilişsel alan sınıflamalarında yer alan bilişsel becerilerin özelliklerini açıklayabilmeli,
- Bloom, Haladyna ve Marzano'nun bilişsel alan sınıflamalarında yer alan üst düzey bilişsel becerilere ilişkin örnek hedef verebilmeli,
- Üst düzey zihinsel becerileri ölçmenin öğretimdeki önemini kavrayabilmeli,
- Örnek bir belirtke tablosu hazırlayabilmeli,
- Testte bulunacak madde türüne ve sayısına karar verirken gözetilecek ilkeleri sıralayabilmelisiniz.

Test geliştirme aşaması, ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin, özellikle test geliştirme ve test sonuçlarından yararlanma konularında donanımlı ve yetkin olmaları gerekir. Bu bölümde ele alınacak konular öğretmenlere ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerin kazandırılması bakımından önemlidir. Öğretim sürecinin ölçme süreci ile birlikte planlanması, yapılan öğretimin ve yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemlerinin etkili olmasını

[5] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Gülleroğlu, H. D. (2022). Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması ve Test Planının Tasarlanması. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (91-132). Ankara: Anı Yayıncılık.

sağlar. Bu bölümde; öğretim sürecinin ölçme süreci ile birlikte planlanmasının önemi üzerinde durulacak, sınıf içi öğrenmeleri ölçecek testlerin hazırlanma sürecinde esas alınan eğitim hedefleri ile genel ve özel hedefler örneklerle tanımlanacaktır. Bu kapsamda; belli başlı eğitim hedeflerine ilişkin sınıflamalar (taksonomiler) arasında yer alan Bloom, Haladayna ve Marzano tarafından geliştirilen taksonomiler tanıtılacak ve bu sınıflamaların belirtke tablosu hazırlamadaki önemi vurgulanacaktır. Bununla birlikte; belirtke tablosu hazırlama aşamaları, öğretim hedeflerinin hazırlanmasında gözetilecek ilkeler gibi bir öğretmenin öğrenci performansını ölçmesiyle ilgili temel konulara da yer verilecektir.

ÖĞRETİM SÜRECİNİN ÖLÇME SÜRECİ İLE BİRLİKTE PLANLANMASI

Okulların amacı; eğitim sistemine dâhil olan öğrencide istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Amaçlanan bu davranış değişikliklerinin nihai amacı da öğrencileri bir sonraki öğretim kademesine ve/veya yaşama hazırlamaktır. Bu süreç içinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretim süreci, öğretmen tarafından planlanması gereken üç aşamayı gerektirir. İlki, öğretimin planlanması, ikincisi öğretimin yürütülmesi, üçüncüsü ise değerlendirme aşamasıdır. Öğretmen; öğretimi planlama aşamasında öncelikle öğrencilerinin daha önceki bilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak derste kazandırılması beklenen hedefleri belirlemeli, sonra hedeflere ulaşmak için kullanılması gereken öğretim yöntemlerine ve materyallere karar vermelidir. Sürecin bir diğer ayağı ise, yürütülen öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemlerini planlayıp, uygulamadır. Öğretimin planlanması; öğretimin başarılı bir biçimde yürütülmesine, öğrencilerde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine, farklı yöntemlerin ve öğretim stratejilerinin kullanılmasına ve etkili bir değerlendirme yapabilmeye olanak sağlar.

Öğretmen, öğrenciye hedeflenen davranışları kazandırabilmek amacıyla eğitim verir. Daha sonra verdiği eğitimin başarılı olup olmadığını görebilmek, yani öğrencilerin bu hedef ve davranışları kazanıp kazanmadıklarına ilişkin bilgi sahibi olabilmek ve bu kapsamda öğretim etkinliklerini gözden geçirmek, öğrenciye geri bildirimde bulunabilmek için de ölçme ve değerlendirme yapar. Değerlendirme işlemlerinin kapsam ve niteliği, öğretmenin verdiği eğitimin başarılı olup olmadığını bilmesi, onun dersi geliştirebilmesi, öğrenci öğrenmelerinin gelişimine yönelik etkili dönütler verebilmesi ve öğrenmelerin düzeyine ilişkin isabetli kararlar alabilmesinde önemli rol oynar.

Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde sıkça kullandıkları araçlar başarı testleridir. Öğretmenlerin bu araçları geliştirme, uygulama, puanlama ve sonuçlarını yorumlama aşamalarında yetkin olmaları gerekir. İyi bir başarı testi geliştirmenin ilk aşaması, testin hangi amaçla kullanılacağına karar verilmesidir. Testin amacının açık ve ayrıntılı bir biçimde

tanımlanması, dersin hedeflerinin tanımlanmasında ve testte yer alacak maddelerin hazırlanmasında öğretmene kolaylık sağlar (Millman ve Greene, 1989). Bir sonraki aşama, eğitim hedeflerinin ayrıntılı olarak tanımlanmasıdır. Daha sonraki aşamada ise belirtke tablosunun hazırlanması ve kullanılacak madde türüne karar verilmesi gelir. Öğretmenler planlama yaparken sadece dönem içinde işlenmesi gereken konulara değil, öğrencide kazandırılması gereken bilişsel becerilere de yoğunlaşmalıdırlar.

Öğretim hedeflerinin tanımlanması test geliştirmenin ilk ve en önemli basamağını oluşturur. Öğretim hedefleri kısaca; "öğrencilerin öğretim sürecini tamamladıklarında sahip olmaları gereken özellikler" biçiminde tanımlanabilir. Ertürk (1993) hedefleri; eğitim ortamına dahil olan bireylerde bulunmasını istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilen bilgi, yetenek, ilgi, tutum ve beceri gibi özelliklerdir" şeklinde tanımlamıştır. Her dersin veya kursun mutlaka bir veya birden fazla hedefi vardır. O ders veya kursta kazandırılan bilişsel becerilerin ölçülmesini amaçlayan bir test geliştirilmek istendiğinde bu hedefler açık ve net bir biçimde tanımlanmalıdır. Hedeflerin iyi bir biçimde tanımlanması öğretime ve test geliştirme sürecine katkı sağlar. Hedefler ölçülebilir ve gözlenebilir bir biçimde tanımlandıktan sonra, bu hedefleri iyi bir şekilde temsil eden maddeler yazılır. Nitelikli bir öğretim yapabilmek aynı zamanda nitelikli ölçme ve değerlendirme yapmayı da gerektirir.

Öğretmenler; öğrenci başarısını, süreçte ve sonuçta yaptıkları ölçmelere dayalı olarak değerlendirirler. Sürece dayalı ölçmeler, eğitim-öğretim henüz devam ederken öğrencinin o süreç içinde neler öğrendiğini görmek, öğrenciye ve ailesine öğrenmelerinin gelişimi hakkında bilgi vermek amacıyla yapılırken, sonuca dayalı ölçme öğretim süreci sonunda nihai başarı değerlendirmesi için yapılır. Gerek sürece dayalı gerekse sonuçta yapılan ölçme işlemleri öğretmenin öğretiminin etkililiği ve öğrencinin gelişimi hakkında önemli ipuçları verir. Öğretim hedeflerinin ne kadarının kazanıldığını görmek için öğretmen her iki ölçme türünü de birlikte kullanmalıdır. Sürece veya sonuca yönelik ölçme yapabilmek için öncelikle bir plan yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmenler için öğretimi planlama ve yürütme süreçleri önemlidir. Plan yapmak, hem öğretmenlerin öğretim zamanını etkili kullanmalarında, hem de öğrencilerin bireysel özeliklerine yönelik etkinliklerin yürütülmesinde yol gösterici olur. Öğretim sürecini iyi planlayan bir öğretmen öğrencileri hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olur, kendisinin güçlü ve sınırlı yönlerini bilir ve belli konular kapsamında hedeflenen kazanımları (öğretim hedefleri) öğrencilere edindirmek üzere sınıfta uygulayacağı etkinliklere hâkimdir. Ayrıca öğretmen, öğretimde kullanabileceği kaynakların, sınıf ortamının ve diğer etmenlerin farkındadır. Sınıflar, öğretmenlerin birçok güçlükle baş etmek zorunda olduğu ortamlardır. Öğretmenler, ancak iyi bir ders planı yaparak bu tür sorunları kontrol altına alabilirler. Örneğin, birçok öğretmen, sınıfının fiziki koşullarını düzenleyebilir; öğrencilerin uyması gereken kuralları, öğrencilerinin birbirleri ile olan ilişkilerini, öğretim planını ve öğrenci başarısını değerlendirmede kullanacağı yöntemleri kendisi belirleyebilir. Buna karşın, sınıf ortamında öğretmenin kontrol

KAYNAKLAR

Airasian, P. (2004). Classroom Assessment. USA: McGraw Hill Inc.

Airasian, P. & Russell, M. (2008). Classroom Assessment: Concepts and Applications. USA: McGraw Hill Inc.

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları

Berberoğlu, G. (2012). Üniversiteye Giriş Sistemi Nasıl Olmalıdır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Nisan-Haziran, 16, 9-20.

Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst,E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain. New York: David MeKay

Cito Türkiye Bilim Kurulu (2008). Mili Eğitim Bakanlığı Yeni Öğretim Programlarının Test Geliştirme Süreci İçin Yapılandırılması. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 10-21.

Demirtaşlı, N. (2002). Developing a scale for attitudes toward the measurement and evaluation course. Education and Science (TED Eğitim ve Bilim), 27, (125), 44-48.

Demirtaşlı, N. (2008).Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008,Tanıtım Sayısı,42-48.

Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları

Gültekin, S., Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012) Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Karma Testlerden Sağlanan Bilginin Madde Tepki Kuramına Dayalı Olarak Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 11(1), 251-263. http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say1.html

Haladayna, T.M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. USA: Viacom Company

Kubiszyn, T.& Borich, G. (1996). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. USA: John Wiley and Sons. Inc.

Marzano, R.J., Pickering, D., McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Marzano, R.J. (2001). Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.

Marzano, R.J. Kendall, J.S. (2008). Designing and Assessing Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.

Millman, J. & Greene, J. (1989). The Specification and Development of Tests of Achievement and Ability. Linn, R.L. (Ed.), in Educational Measurement. USA: Macmillan Publishing Company

Özçelik, D.A. (1989). Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara: ÖSYM Yayınları

Özçelik, D.A. (2010). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili bir Sınıflama. Ankara: Pegem Akademi

Popham, J.W. (2000). Modern Educational Measurement. USA, Allyn and Bacon, USA: Pearson Education Inc.

Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education, USA: Pearson Education Inc.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation, USA: Wadsworth Publishing Company

Tekin, H. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi

Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi

OKUMA ÖNERİLERİ

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları

Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşlı, N., İşgüzel, Ç. ve Tuncer, Ç.Ö. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi, Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Ocak Şubat 2009, Sayı:1, 10-48.

Berberoğlu, G. (2012). Üniversiteye Giriş Sistemi Nasıl Olmalıdır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Nisan-Haziran, 16, 9-20.

Cito Türkiye Bilim Kurulu (2008). Mili Eğitim Bakanlığı Yeni Öğretim Programlarının Test Geliştirme Süreci İçin Yapılandırılması. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 10-21.

Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı,42-48.

Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Gelişimini Ne Oranda Sağlamaktadır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Eylül Ekim 2009, Sayı:5, 20-34.

BÖLÜM 6

TESTLERDE KULLANILACAK MADDE TÜRLERİ, HAZIRLAMA İLKELERİ VE PUANLAMASI[7]

Selda GÜLTEKİN

ORCID: 0000-0001-8762-7209

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Farklı madde türlerinin üstün ve sınırlı yönlerini ayırt edebilmeli,
- İlgili madde türünde ilkelere uygun yazılmış bu ilkeleri taşımayan maddelerden ayırt edebilmeli,
- Her madde türünün yazımında gözetilecek ilkeleri bilmeli ve bu ilkeleri madde yazarken kullanabilmeli,
- Farklı madde türleri için objektif puanlama yöntemlerini, hazırladığı madde örneklerinin puanlaması için kullanabilmeli,
- Test düzenleme, çoğaltma ve uygulama aşamalarında dikkat edilmesi gereken hususları bilmeli,
- Test uygulama koşullarına ilişkin fiziksel ve psikolojik hazır oluşluk ile sınav uygulamasının niteliği arasında ilişkiye örnekler verebilmeli,
- Kopya çekme davranışı ve bu davranışla baş etme yollarını bilmelisiniz.

[7] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Gültekin, S. (2022). Testlerde Kullanılacak Madde Türleri, Hazırlama İlkeleri ve Puanlaması N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. Baskı) (134-198). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eğitimde öğrenci başarısının izlenmesi ve değerlendirme sürecinin niteliği, bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu araçların niteliği, yani, amaca uygun ve olabildiğince hatadan arınık ölçme yapabilme gücü ise maddelerin niteliği ile belirlenmektedir. Özellikle eğitimde başarı ve yeterlik belirlemelerinde öğrenmelerin gerçek yaşamda ne denli gerçekleştiğini çoğu kez doğrudan gözleyemediğimiz için sınav uygulamalarında öğrencileri gerçek yaşam durumlarına olabildiğince benzeyen durumlarla karşılaştırmak gerekmektedir. Ölçme işlemlerinde "gündelik yaşam" unsuru, öğrencinin yakın (aile, okul, mahalle) ve uzak (ülke, doğa, dünya, uzay) çevresinde karşılaştığı veya karşılaşabileceği durumlara benzer, anlamlı ve yaşamın içinden seçilmiş durumlardır. Burada "gündelik yaşam" bağlamı bireyin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek nitelikte, bireyin önceki öğrenmelerini kullanabileceği ve yeni öğrenmelerle ilişkilendirebileceği özellikte, öğrenci için anlamlı ve çekici olmalıdır. Bu amaçla eğitimde farklı düzeyde gerçekleşen öğrenmeleri yoklamak üzere farklı madde türleri geliştirilmiştir (Demirtaşlı, 2010).

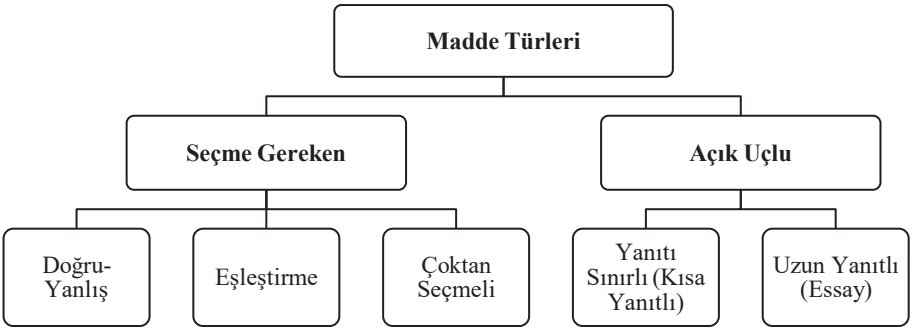
Testte yer alacak madde türüne karar vermede, test geliştiriciler testin amacına göre istenen düzeyde madde güçlüğü ve madde ayırıcılık gücü sağlayabilecek madde türlerini seçmeyi önerirler (Linn, 1989). İlgili alanyazında farklı madde türlerinin birlikte kullanıldığı ölçme durumlarında madde ve testlerin psikometrik niteliklerinin araştırıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır (Lukhele ve diğerleri, 1994; Ercikan ve diğerleri, 1998; Özdemir, 1997; Araz, 2001; Tosyalı, 2002; Akdeniz, 2003, Gültekin ve Demirtaşlı, 2012). Bu araştırmalar; yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre yanıtlayıcılara daha güç geldiğini, doğru-yanlış tipi maddelerin ayırıcılık gücünün düşük olduğunu, açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre bireyin yeterlik düzeyi hakkında daha fazla bilgi verdiğini ortaya koymuştur.

Farklı madde türleriyle ilgili süregelen tartışmalar, çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra farklı madde türlerini de bir arada kullanma eğilimini ortaya çıkarmıştır. Farklı madde türlerinin birbirlerine olan üstünlüğünü avantaja dönüştürmek için ölçme araçlarında farklı madde türlerinin bir arada kullanılması yaygınlık kazanmaktadır. Son yıllarda büyük öğrenci gruplarının katıldığı sınav uygulamalarında çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve açık uçlu (yanıtı sınırlandırılmış ve uzun yanıtlı/yanıtı sınırlandırılmamış" madde türlerinin yer aldığı ölçme araçları kullanıldığı görülmektedir. Dünyada Amerika Birleşik Devletlerinde zorunlu eğitim yılları boyunca öğrencinin akademik gelişiminin ölçülerek değerlendirildiği ölçme uygulamalarında (National Assessment of Educational Progress (NAEP), Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS)) yabancı dil olarak İngilizce dil testi TOEFL (Test of English as a Foreign Language (TOEFL)'da, uluslararası düzeyde uygulanan ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin Fen, Matematik ve Okuma alanındaki öğrenmelerini gündelik yaşam durumlarına aktarma gücünü ortaya koymaya çalışan durum belirleme uygulamasında (Programme for International Student Assessment –PISA-), Cito Türkiye tarafından geliştirilen okul öncesi ve 8. sınıf arasındaki yılları

kapsayan temel öğretim programlarındaki öğrenmeleri ölçen ve öğrencileri gelişimsel olarak izlemeye olanak veren bir ölçme ve değerlendirme sistemi olan, Öğrenci İzleme Sistemi-ÖİS" gibi ölçme uygulamalarında farklı madde türlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Son olarak ÖSYM, 2017 Lisans Yerleştirme Sınavlarında kısa yanıtlı sorulara yer vermiştir (Wainer&Thissen,1993; Bastari, 2000; MEB, 2007; Demirtaşlı, 2010, ÖSYM, 2017).

Öğrenme hedeflerine yönelik nitelikli bir test geliştirmek için, öncelikle madde türlerini iyi tanımak, avantajlı ve sınırlı yönlerini bilmek, hazırlanmasında gözetilecek ilkelere dikkat etmek ve mümkün olduğunca objektif puanlama yapabilmek önemlidir. Önceki bölümde, öğretim hedeflerini belirleme ve belirtke tablosu hazırlama konuları üzerinde durulmuştu. Bu bölümde, hazırlanan belirtke tablosunda dayalı olarak geliştirilecek bir testte ölçülecek farklı düzeylerdeki bilişsel becerileri yoklamada kullanılacak çeşitli türdeki maddeleri tanıyıp, avantajlı ve dezavantajlı yönleri tartışılacaktır. Farklı madde türlerinin örnekleri incelenerek, bu maddelerin daha nitelikli olabilmesi için teorik ve pratik öneriler verilecektir.

Öğretmenler ve uzmanlar, ister sınıf içi olsun ister ulusal ya da uluslararası geniş ölçekli testler olsun, geliştirdikleri testlerde testin amacına uygun olarak farklı madde türlerinin kullanmayı tercih ederler. Madde türlerine ilişkin farklı sınıflamalara rastlansa da, en yaygın olarak kullanılanı öğrencinin yanıt verme biçimine göre yapılan sınıflamadır: öğrencinin yanıtını *seçerek verdiği maddeler* (selected response) ve öğrencinin yanıtını *kendisinin oluşturduğuaçık uçlu maddeler* (constructed response) (Crocker & Algina, 1986; Turgut, 1997). Bu sınıflamaya göre madde türleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:



Öğrencinin yanıtını verilen listeden ya da seçenekler arasından seçip işaretleyeceği maddeler; doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli maddelerdir. Öğrenciden maddenin yanıtını kendi oluşturması ve yazması beklenen maddeler ise yanıtı sınırlı ve uzun yanıtlı maddelerdir. Bu madde türlerinin özellikleri, örnekleri, avantajlı ve sınırlı yönleri, hazırlanmasında gözetilecek ilkeler ve puanlaması ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

SEÇME GEREKTİREN MADDELER

Doğru – Yanlış Türü Maddeler

Yanıtı seçme gerektiren madde türlerinden biri olan doğru-yanlış türü maddeler, çoktan seçmeli maddelerden sonra en çok tercih edilen ikinci madde türüdür. Bu maddeler, iki seçenekli madde olarak da adlandırılırlar; çünkü öğrenciye yanıtını *doğru* ya da *yanlış*, *katılıyorum* ya da *katılmıyorum*, *evet* ya da *hayır* gibi işaretleyeceği önerme ya da soru yöneltilmektedir (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006). Doğru-yanlış türü maddeler, genellikle öğrencinin bilimsel gerçekleri, tarihi olayları, kesin yargıları tanıması ve hatırlaması veya olguları, gerçekleri yargı ve görüşlerden ayırt etmesi ölçülmek istendiğinde kullanılır (Kubiszyn & Borich, 1996). Doğru-yanlış türü maddeler bir yönerge, bir önerme ya da görsellerle ifade edilmiş bir duruma dayalı çıkarımlar/sonuçlar ile öğrencinin doğru-yanlış şeklinde işaretleme yapacağı kutucuk ya da boşluktan oluşmalıdır.

Örnek 1:

Yönerge: Aşağıda verilen önerme doğruysa tümcenin yanında bulunan kutucuğa D, yanlışsa Y işareti koyunuz.

Üçgenin iç açıları toplamı 180 dir. □

Yönerge: Aşağıdaki soruyu dikkatlice okuyunuz. Sorunun yanıtına göre, Evet,'E' Hayır 'H' harfini işaretleyiniz.

Demirin atom numarası 23 müdür? E H

Doğru-yanlış maddeleri, yazımı ve puanlanması kolay göründüğünden sıklıkla tercih edilmektedir. Doğru-yanlış maddelerinin yazımı gerçekten de çok zaman almamaktadır; ancak iyi bir doğru-yanlış maddesinin yazımı göründüğü kadar da kolay değildir. Benzer yönergelere sahip aşağıda verilen doğru-yanlış madde örneklerini inceleyelim.

Örnek 2:

Balinalar, tatlı suda yaşayan memeli hayvanlardır. [D] [Y]

Bu örnekte balinalarla ilgili doğruluğu test edilmek istenen iki durum verilmiştir; 1-tatlı suda yaşamaları, 2-memeli olmaları. Bir doğru-yanlış maddesinde birden fazla önerme test edildiğinde, öğrenci önermelerden birinin doğru, diğerlerinin

yanlış olduğunu düşündüğünde, maddeyi yanıtlaması oldukça güç olacaktır. Bu maddeyi daha nitelikli hale getirmek için şu şekilde ifade edebiliriz.

Balinalar;

Tatlı suda yaşarlar. [D] [Y]

Meme hayvanlardır. [D] [Y]

Örnek 3:

İki kıta levhası çarpıştığında yerkabuğunu yukarı doğru iterek dağ sıraları oluşabilir. D / Y

Bu örnekte "oluşabilir" gibi belirsizlik taşıyan bir ifadeye yer verilmesi bu bilginin doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna karar vermeyi güçleştirir. *Oluşabilir* yerine *oluşur* veya *oluşmaz* biçiminde net yargı belirten sözcüklerinden biri getirilerek bu belirsizlik ortadan kaldırılabilir.

Örnek 4:

Bilgi, deneyle başlar fakat deneyle sona ermez. D / Y

Bu madde öznel bir yargı içerdiği için öğrencinin bu maddeye ilişkin doğru ya da yanlış kararı vermesi mümkün değildir. Bu maddeyi aşağıdaki gibi düzeltebiliriz.

Kant'a göre, bilgi deneyle başlar fakat deneyle sona ermez. D / Y

DY maddelerindeki ifadeler kaynaklardan olduğu gibi alınmamalıdır.

Örnek 5:

"Bir varmış, bir yokmuş. Bir yavru fil varmış. Bir gün canı çok sıkılmış, hortumunu çıkarıp kocaman kocaman sesler çıkartmış. Sonra da kendi sesini öyle çok beğenmiş ki, bir türlü susmak bilmemiş. Gece olmuş, herkes yatmış. Ama o hala hortumunu sağa sola çevirip kocaman sesler çıkartıyor ve çıkarttığı seslerin çok güzel olduğunu düşünüyormuş. Filin sesinden kimse uyuyamaz olmuş. Sonunda maymun, filin kapısını çalmış. "Bak gece oldu. Yıldızlar çıktı. Artık hepimiz uyumak istiyoruz. Lütfen gürültü yapma!" diye fili uyarmış. Ama fil yıldızlara şöyle bir bakıp, "hayır, gece olmadı! Onlar yıldız değil, güneş." diye maymunu terslemiş. "

Aytül Akal, Geceyi Unutan Fil.

Yönerge: Aşağıda, okuduğunuz metne ilişkin durumlar verilmiştir. Verilen durumlar metne göre doğruysa, D'yi, yanlışsa Y'yi daire içine alınız.

Maymun, Filin gürültüsünden rahatsız olmuş. D Y

Fil, kocaman sesleri hortumundan çıkarıyormuş. D Y

Bu örnekte, öğrenciden verilen ifadelerin metne bağlı olarak doğru ya da yanlış olduğunu belirtmesi beklenmektedir. Okuduğunu anlama süreçlerinin ilk basamağı, metin içerisinde açıkça verilmiş bilgiden doğrudan çıkarım yapmadır. Bir metne bağlı olarak yanıtlanan doğru-yanlış maddelerinin, anlam geliştirme, yorumlama, değerlendirme gibi daha üst düzey okuduğunu anlama süreçlerine yönelik olabilmesi için, metinde aynen yer alan tümcelerden oluşan ifadeler yazılmamalıdır (Berberoğlu, 2006).

Örnek 6:

D / Y Yutak, Sindirim sisteminin yanı sıra solunum sisteminde de yer alan bir organdır.

Bu maddede, öğrencinin verilen ifadenin doğruluğuna ya da yanlışlığına karar verirken altı çizili sözcüğe dikkat etmesi gerektiği oldukça açıktır. Daha karmaşık ifadelerde de sözcüklerin altını çizme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır.

Örnek 7:

Yönerge: Aşağıdaki ifade doğruysa boş bırakılan yere D, yanlışsa Y yazın. Bu ifadenin yanlış olduğunu düşünüyorsanız doğru ifadeyi yazın.

[*Y*] Ilıman iklimin bitki doğal örtüsü makidir.

.....

(Akdeniz ikliminin doğal bitki örtüsü makidir.)

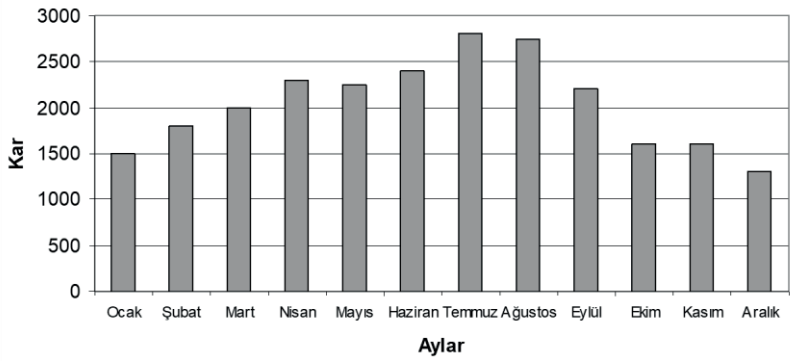
ya da

(Ilıman iklimin doğal bitki örtüsü ormandır.)

Bu doğru-yanlış madde örneğinde, öğrenciden yanlış olduğunu düşündüğü ifadeyi düzeltmesi istenmektedir. Bu yolla, öğrencinin şansla doğru yanıtı bulmasının önüne geçmek ve öğrencinin gerçekten bilip bilmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Örnek 8:

Bir içecek firmasının, yeni çıkardığı ürünün satışından elde ettiği bir yıllık kârın aylara göre dağılımını gösteren grafik şöyledir:



Yönerge: Aşağıda verilen her bir ifadeyi dikkatlice okuyun. Grafikte gösterilen verilere göre ifade doğruysa, yanında yer alan parantezin içine (D), yanlışsa (Y) yazın.

( ) 1. Bu ürünün satışından en fazla yaz aylarında kâr elde edilmiştir.

( ) 2. Aylık kârın en düşük olduğu ay Aralık ayıdır.

( ) 3. Şubat-Mart aylarındaki toplam kâr, Eylül-Ekim aylarının toplam kârından düşüktür.

Bu örnekte, öğrenciden grafikte verilenlere dayalı olarak çıkarımda bulunması beklenmektedir. Grafik, tablo, harita, karikatür vb. görsellere dayalı olarak geliştirilen bu tür maddeler, doğru-yanlış maddelerinin sadece ezbere bilgiyi

(hatırlama düzeyindeki öğrenmeler) ölçmeye yönelik olarak hazırlanmayacağını üst düzey öğrenmeleri de yoklayabileceğini göstermektedir.

Örnek 9:

Yönerge: Sorunun doğru yanıtının verildiği her bir seçeneğin önüne D yazın. Sorunun doğru yanıtı olmayan seçeneklerin önüne ise Y yazın.

Aşağıdaki edebiyatçılardan hangileri Tanzimat Dönemi edebiyatçılarındandır?

(D) 1. Şinasi	(D) 4. Ziya Paşa
(Y) 2. Veysi	(D) 5. Namık Kemal
(Y) 3. Nergisi	(Y) 6. Fatih Efendi

Bu madde, "*Şinasi, Tanzimat Dönemi edebiyatçılarındandır. D/Y*", "*Veysi, Tanzimat Dönemi edebiyatçılarındandır. D/Y*" ... şeklinde oluşturulan altı maddenin ortak bir soru kökü altında gruplanmasıyla elde edilmiştir. Bu yöntem, kategorilerin, sınıflamaların ya da özelliklerin bilgisini ölçen basit uygulamalar için elverişlidir. Bu madde türü, öğrencinin okuma yükünü azaltır ve doğruluk/yanlışlık kararı için bir çerçeve sağlayarak ifadelerin belirsizliğini ortadan kaldırır.

Verilen örnekler üzerinde yapılan tartışmayla, doğru-yanlış maddelerinin yazımında gözetilecek ilkelere ilişkin ipuçları elde ettik. Bu doğrultuda, doğru-yanlış türü maddeleri daha nitelikli hale getirmek için dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle listelenmiştir (Kubiszyn & Borich, 1996; Sax, 1997; Thorndike, 2005; Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

1. Doğru ya da yanlış yanıtlarını işaretleme yöntemi, testin başında öğrenciye açık ve anlaşılır biçimde açıklanmalıdır.
2. Nispeten kısa ifadeler kullanılmalı, konu dışı olanlar elenmelidir.
3. Doğru ve yanlış ifadeleri yaklaşık olarak aynı uzunlukta oluşturulmalı, testte anahtar yanıtı "doğru" ve "yanlış" olan madde sayısının yaklaşık olarak aynı olmasına dikkat edilmelidir.
4. Maddelerde anlamca ve yapıca olumsuzluk bildiren sözcüklere yer verilecekse, öğrencinin gözden kaçırmaması için bu olumsuz sözcükler *italik* ya da <u>altı çizili</u> verilmelidir.
5. Çift negatif ifade kullanmaktan kaçınılmalıdır. Bu tür ifadelerin öğrenci tarafından anlaşılması zaman alır ve yorumlanması zordur.
6. Maddelerin yanıtları, test düzeninde sistematik sıralamayla verilmemelidir. Örneğin: DDYY, DYDY, vb.

7. Kesin doğru ya da kesin yanlış ifadeler yazılmalıdır. Eğer düşünce ya da fikir kullanılacaksa, kaynağı belirtilmelidir.

8. İfadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna karar vermek yanıtlayan kişiye bağlı olarak değişmemelidir. Yani, doğru-yanlış türü madde bir düşünceyi değil bir durumu yansıtmalıdır.

9. Bir doğru-yanlış maddesi "ve" bağlacıyla bağlanmış iki ayrı cümleden oluşmamalıdır; bir madde tek bir önermeyi ölçmelidir. Öğrenci, maddelerden birinin doğru, diğerinin yanlış olduğunu düşündüğünde nasıl yanıt verecektir? Bu problem, cümle ikiye bölünerek ve iki ayrı madde halinde yazılarak çözümlenebilir.

10. Yanıt için ipucu olabilecek belirli nitelemelerden kaçınılmalıdır. *Asla*, *daima*, *hiçbiri*, *tümü* gibi nitelemeler genellikle *yanlış* ifadelerde yer alırlar ve bu durum bilmeyen öğrencinin doğru yanıt vermesi için ipucu oluşturur. Öte yandan, *genellikle*, *bazen* ve *sıklıkla* gibi nitelemeler ise benzer olarak *doğru* ifadelerde yer alırlar ve bu durum bilmeyen öğrencinin doğru yanıt vermesinde ipucu oluşturur.

11. Bir metin, grafik veya harita benzeri görsele bağlı olarak oluşturulmuş doğru-yanlış maddesinde, bir kaynaktan doğrudan yer alınmış ifadeler alınmamalıdır.

12. Öğrencinin dikkatini verilen ifadenin en önemli parçasına çekerek, belirsizliği azaltmak için maddede bir sözcüğün ya da tamlamanın altı çizilebilir.

13. *Yanlış* bir ifadenin yanlış olduğu belirtildiğinde, bu yanıtın şansla bulunmuş olma ihtimaline karşı, öğrenciden doğru ifadeyi yazması veya yanlış olma gerekçesini açıklaması istenmelidir.

14. Doğru-yanlış maddelerinin kavrama, yorumlama ve muhakeme (mantıksal akıl yürütme) düzeyinde değerlendirme yapmada kullanışlı olması için grafik, harita, tablo, ya da okuma parçası gibi belirli bir uyarıcıya bağlı ifadelerden oluşmalıdır.

15. Benzer özellikleri ölçen doğru-yanlış maddeleri, ortak bir soru altında gruplandırılmalıdır.

Doğru-Yanlış Maddelerinin Üstün ve Sınırlı Yönleri

Test uzmanlarının doğru-yanlış maddelerine ilişkin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bazı uzmanlar bu madde türünü savunurken, bazıları ise oldukça eleştirmektedir. Bu doğrultuda doğru-yanlış madde türünün üstün ve sınırlı yönleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir: (Kubiszyn & Borich, 1996; Sax, 1997; Hopkins, 1998; Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

Üstün yönleri:

- Doğru-yanlış maddeleri, konu alanı örneklemesinde etkilidir ve puanlaması güvenilirdir. Diğer yanıtı seçmeli maddeler gibi, doğru-yanlış maddeleri kolay, objektif ve güvenilir puanlama sağlar.
- Öğrenci açısından yanıtlaması çoktan seçmeli maddelerden bile daha hızlıdır. Uygulama için kısıtlı zaman olduğunda, test içinde daha fazla maddeye yer verilmesine izin vermektedir.

Sınırlı yönleri:

- Doğru-yanlış maddeleri, genellikle en temel eğitim hedeflerine hitap eder. Çoğu test uzmanı, doğru-yanlış maddelerinin sadece bilgi ve kavrama gibi alt düzey hedefleri değerlendirmek için kullanışlı olduğuna inanır. Bununla birlikte DY maddesi, yeni örnek durumlara veya gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlanırsa kavrama ve üstü zihinsel becerileri (çıkarımda bulunma, yorumlama, değerlendirme), ölçmeye de uygun hale gelir.
- Doğru-yanlış maddelerinde, tahminle doğru yanıtlama şansı oldukça yüksektir. Öğrencinin yanıt vereceği sadece iki seçenek –doğru ve yanlış– olması, bilmeyen öğrencinin doğru yanıtı %50 olasılıkla bulmasına imkân sağlamaktadır. Bu durumun, test puanları üzerinde olumsuz etkisi olmakta, şans başarısı, her bir maddenin güvenirliğini düşürmektedir. Şans başarısının etkisini azaltmak ve kabul edilebilir düzeyde güvenirliği sağlamak için, bir testte sadece doğru-yanlış türünde maddeler yer almamalıdır.
- Doğru-yanlış maddeleri, daha az tanılayıcı bilgi sağlamaktadır. Öğretmenler, diğer test maddelerine verilen yanlış yanıtlar, ortak öğrenci hataları ve kavram yanılgıları hakkında tanılayıcı bilgilerden sıklıkla yararlanmaktadırlar; fakat doğru-yanlış maddeleri bu anlamda daha az bilgi sağlamaktadır.
- Doğru-yanlış maddeleri, bir olumsuz önerme etkisi üretebilir. Bazı test uzmanları, yanıtı *yanlış* olan maddelerin, bilmeyen öğrenciyi yanlış bilgiyi öğrenmeye yönelttiğini vurgulamaktadır.

Tüm bu sınırlılıklarına rağmen; doğru-yanlış türü maddeler sınıf içi testlerde popülerliğini korumaktadır. Bu maddelerin, öğrencinin kısa sürede çok madde yanıtlamasına imkân sağlaması ve puanlamadaki objektifliği olumlu yönleridir. Öte yandan, öğrenme hedeflerinin en temeline hitap etme ve büyük oranda şans başarısı içermesi ise sınırlı yönleridir. Doğru-yanlış maddelerinin üstün ve sınırlı yönlerinin bilinerek kullanılması ve belirli öğrenme hedeflerinin değerlendirilmesinde yararlar sağlayacaktır. Etkili bir doğru-yanlış maddesi yazmak göründüğü kadar da kolay değildir. Çoğunlukla, doğru-yanlış maddelerinin yazımının kolay olduğu düşünülmektedir; ancak, aksine etkili bir doğru-yanlış maddelerinin yazımı ciddi düşünme ve çaba gerektirmektedir.

Eşleştirmeli Maddeler

Yanıtı seçme gerektiren madde türlerinden bir diğeri eşleştirmeli maddelerdir. Eşleştirmeli maddeler, temelde öğrencinin bir sütunda verilen maddeyi, diğer sütunda verilen çok sayıda yanıttan biriyle ilişkilendirmesine dayandığından, çoktan seçmeli teste benzemektedir (Sax, 1997). Eşleştirmeli maddeler, üç bileşenden oluşur: (1) eşleştirme için yönerge, (2) ifadeler/tanımlamalar listesi, (3) yanıtlar listesi. Öğrenciden beklenen görev, yönerge doğrultusunda, soru durumundaki her bir sözel veya sembolik ifadeyi bir yanıtla eşleştirmesidir (Nitko, 2004).

Örnek 1:

Yönerge: Aşağıda sol sütunda, farklı iklim tiplerinin özellikleri verilmiştir. Bu özelliklerin her birinin ait olduğu iklim tipini sağdaki sütundan seçin ve iklim tipinin yanındaki harfi, özelliğin yanındaki rakamın başındaki boşluğa yazın. Sağdaki sütunda verilen iklim tiplerini sadece bir özellik için kullanabilirsiniz.

	İklim Özellikleri:
(H)	**1.** Doğal bitki örtüsü bazı kurakçıl otlar ve kaktüstür.
(J)	**2.** Kışın sıcaklık -30°C'ye kadar iner.
(E)	**3.** Batı Avrupa, Batı Kanada ve Güney Alaska kıyılarında görülür.
(C)	**4.** Yıllık yağış miktarı 1000-1500 mm civarındadır.

İklim Tipi:

A. Ekvatoral iklim
B. Subtropikal iklim
C. Muson iklimi
D. Akdeniz iklimi
E. Okyanusal iklim
F. Step iklimi
G. Karasal iklim
H. Çöl iklimi
I. Kutup iklimi
J. Tundra iklimi

Bu temel örnek, öğrencilerin hatırlama davranışını yoklayan eşleştirmeleri gerektirmektedir. Aslında, eşleştirmeli maddeler, öğrencilerin kavramları ve ilkeleri kavrama düzeyini ölçmeye yönelik de hazırlanabilir. Buna ilişkin örnekler ilerleyen bölümlerde paylaşılacaktır. Şimdi bu örneğe tekrar dönelim. Tanımlamalar sol sütunda, yanıtlar sağ sütunda listelenmiştir. Her bir tanımlama ayrı puanlanacağı için her birine ayrı bir madde numarası verilmiştir. Tanımlama ifadelerinin sayısı yanıtlarla eşit olabileceği gibi daha az ya da daha fazla olabilir. Tanımlama ifadeleri ve yanıtlar eşit sayıda verildiğinde, bu tür maddeler *tam eşleştirme* olarak adlandırılırlar. Çoğu değerlendirme uzmanı, tam eştirmeyi sakıncalı bulur ve önermez; çünkü eğer bir öğrenci istenen beş yanıttan dördünü biliyorsa beşinciyi – bilse de bilmese de- otomatik olarak doğru yanıtlayacaktır. Bu durum, test puanının geçerliğini olumsuz etkilemektedir.

Grounlund (1976) tarafından önerilen, eşleştirmeli maddeler hazırlarken kullanabilecek temel ilişkilendirmeler Tablo 6.1'de verilmiştir (Aktaran:Nitko, 2004).

Tablo 6.1. Eşleştirmeli madde hazırlama için farklı örnekler

Olası ifade/tanımlama Seti	İlişkili yanıt seti
İcatlar ve keşifler	Kişiler
Önemli olaylar	Tarihler
Tanımlar	Terim ve ifadeler
Örnekler, uygulamalar	Kurallar, ilkeler ve sınıflamalar
Kavramlar	Sembol ve işaretler
Eser başlıkları	Yazar ve oyuncu
Yabancı kelimeler	Türkçe karşılıkları
Kullanım şekilleri ve fonksiyonlar	Parçalar ve makineler
Nesnelerin isimleri	Nesnelerin resimleri

Aşağıda verilen eşleştirmeli madde örneklerini inceleyelim.

Örnek 2:

Aşağıda solda yerkürenin katmanlarına ilişkin tanımlamalar verilmiştir. Bu tanımlamaların hangi katmana ait olduğunu yandaki sağdaki listeden bulunuz ve yanındaki harfi, tanımlamanın başında bırakılan boşluğa yazınız.

Tanımlar:

[d] **1.** Litosfer üzerinde yer alan okyanus, deniz, göl, akarsu, kaynak suları ve yer altı sularının hepsine birden verilen isimdir.

[a] **2.** Dünya'yı çepeçevre saran çeşitli gazlardan oluşan doğal bir ortamdır.

[b] **3.** Yer kürenin katı kabuğuna verilen isimdir.

[c] **4.** Doğal ortam içinde yaşayan canlıların oluştuğu sistemdir.

Yer katmanları:

a. Atmosfer

b. Litosfer

c. Biyosfer

d. Hidrosfer

Bu örneğe ilişkin yapılabilecek eleştirilerden ilki, tam eşleme yapıldığından şans başarısının yüksek olmasıdır. Ancak yanıt olarak listelenen sınıflamalar az sayıda olduğunda tam eşleme kaçınılmaz olmaktadır. Bu örneğe ilişkin bir diğer eleştiri, 1.

maddede geçen *litosfer üzerinde* ifadesi, bu tanımın yanıtının *litosfer* olmadığını gösteren bir ipucu oluşturmaktadır.

Örnek 3:

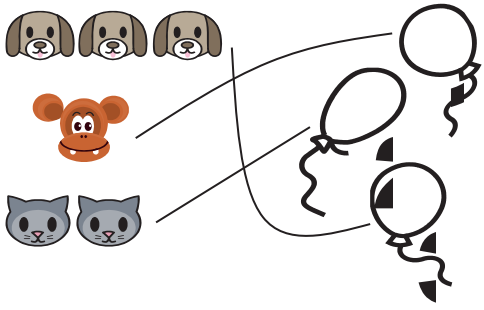
Aşağıda ilk sütunda tarih çağlarının başlangıç ve bitişlerini belirleyen önemli olaylar verilmiştir. Bu olayların tarihlerini ikinci sütundan seçerek yanındaki harfi, yanıt için boş bırakılan yere yazınız.

	Olaylar:	**Tarihler:**
[b]	**1.** Kavimler Göçü	**a.** M.Ö. 3200
[d]	**2.** Fransız İhtilali	**b.** 375
[c]	**3.** İstanbul'un Fethi	**c.** 1453
[a]	**4.** Yazının İcadı	**d.** 1789
		e. 1919

Bu örnekte, konu hakkında tam bilgiye sahip olmayan bir öğrenci bile, yazının 1789'da icat edilmediğini, İstanbul'un M.Ö. 3200'de fethedilmediğini tahmin edebilir. Yanıtları daha dar bir tarih aralığını kapsayan olaylar verilmiş olsaydı, maddelerin doğru yanıtları bu kadar açıkça belli olmazdı.

Örnek 4:

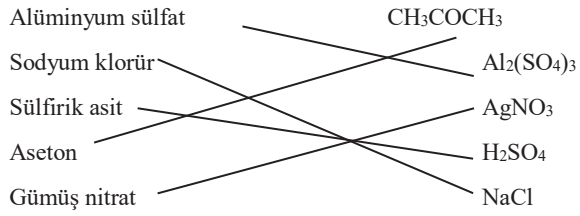
Aşağıda verilen hayvanların sayısını karşılarında yer alan balonlardaki rakamlarla eşleştirin.



Bu tür eşleştirmeli maddeler, özellikle okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında sıklıkla kullanılmaktadır. Eşleştirmeli maddelerin yanıtları, küçük yaş düzeylerinde kullanıldığında bu örnekteki gibi madde numaralarının yanına harf yazarak değil; çizgilerle birleştirerek alınmalıdır.

Örnek 5:

Aşağıdaki bileşiklerin adlarıyla formüllerini eşleştirin.



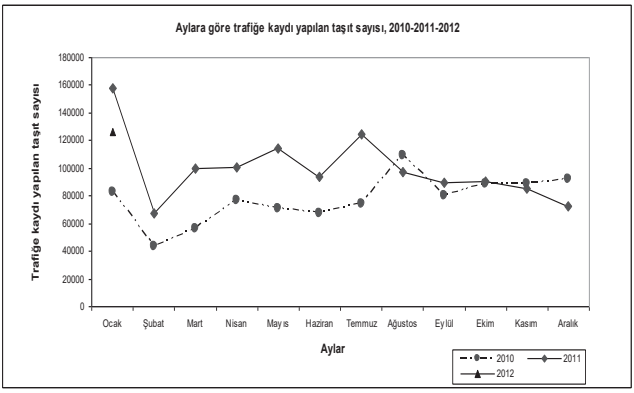
Bu örneği incelediğimizde, sorun yaratabilecek birden fazla durum göze çarpmaktadır. Öncelikle yönergede öğrencinin yanıtını ne şekilde vereceği ifade edilmemiş. Bu yönerge şu şekilde düzeltilebilir:

Aşağıda bileşik adları ve formülleri listelenmiştir:
1. Sütunda verilen bileşik adlarına karşılık gelen formülleri
2. Sütundan bularak, yanındaki harfi boş bırakılan yere yazınız.

Bu örnekte, öğrenci eşleştirmeyi bileşik adı ile formülü arasına çizgi çizerek yapmış ve oldukça karmaşık bir hal almıştır. Bu durum, öğretmenin maddeyi puanlamasını güçleştirmektedir. Öğrencinin yanıtlama şekli Örnek 4'tekine benzer olmakla beraber, yaş düzeyi ve madde karmaşıklığı dikkate alındığında, Örnek 5'te sorun yaratmaktadır.

Örnek 6:

Yandaki grafikte, 2010, 2011 ve 2012 yıllarında, aylara göre trafiğe kaydı yapılan taşıt sayıları gösterilmektedir. Grafiğe bağlı olarak verilen bilgileri karşılarında verilen aylarla eşleştirin



TÜİK, Motorlu Kara Taşıtları İstatistikleri Ocak/2012

1. Trafiğe kaydı yapılan taşıt sayısı en azdır. _*Şubat*_

2. 2011 yılında 2010 yılına göre daha az taşıt trafiğe kayıt yaptırmıştır. _*Ağustos*_

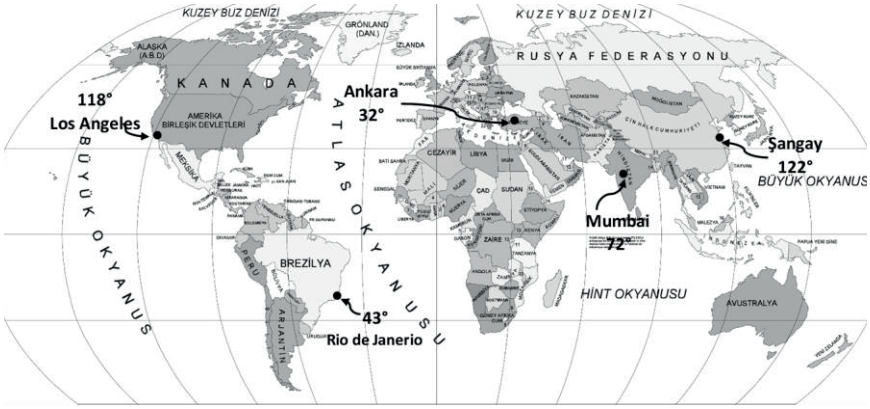
3. 2010 ve 2011 yılında hemen hemen aynı sayıda taşıt trafiğe kayıt yaptırmıştır. _*Ekim*_

4. 2011 ve 2010 yılları trafiğe kayıt yaptıran taşıt sayıları arasında en fazla fark olan aydır. _*Ocak*_

Ocak, Şubat Mart, Nisan, Mayıs, Haziran, Temmuz, Ağustos, Eylül, Ekim, Kasım, Aralık

Örnek 7:

Kanal **K**, bu yıl yılbaşı için beş farklı merkezden yayın yapmaktadır. Bu merkezler: Los Angeles, Rio de Janerio, Ankara, Mumbai (Bombay) ve Şangay'dır.



Ankara'daki ekip yeni yıla girdiği anda diğer merkezlerdeki tarih ve saati karşılarındaki listeden bulup eşleştirin.

1. Los Angeles	[b]	a. 1 Ocak - 14:00
2. Rio de Janerio	[e]	b. 31 Aralık - 14:00
3. Mumbai (Bombay)	[c]	c. 1 Ocak - 03:20
4. Şangay	[g]	d. 1 Ocak - 04:50
		e. 31 Aralık - 19:00
		f. 31 Aralık - 20:30
		g. 1 Ocak - 06:00

Verilen örnek 6 ve 7, eşleştirmeli maddelerin, sadece öğrencinin bilgi/hatırlama düzeyi dışında kavrama düzeyindeki öğrenmelerin de yoklanabileceğine yönelik iyi örneklerdir. Her madde türünde, grafik, tablo, harita ve metinlerden yararlanma, görsel okuma ve buna bağlı çıkarımlarda bulunma o maddenin daha üst düzey zihinsel süreçlerin yoklanmasına yardımcı olmaktadır. Ancak, görsele bağlı madde yazımında dikkatli olunmalıdır. Madde yazımında ölçülen özellikler ilgisi olmayan görsel materyal kullanımının yaratacağı olumsuzluklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öte yandan, Cronbach (1984), bir test maddesinin sözel biçimden görsel biçime dönüştürüldüğünde, test geçerliğinin arttığı yönünde kanıtlar ortaya koymuştur (Aktaran: Linn, 1989).

Örnek 8:

Elma-Muz

Kamp yapmakta olan Ahmet, Bülent ve Can kahvaltıda sadece elma ya da muz yemektedirler.

-- Ahmet elma yerse, Bülent muz yemektedir.

-- Ahmet ya da Can elma yemektedir, ancak ikisi birlikte değil.

-- Bülent ve Can ikisi birlikte muz yemezler.

Buna göre kim elma, kim muz yemiş olabilir?

[b] **1.** Ahmet	**a.** elma
[b] **2.** Bülent	**b.** muz
[a] **3.** Can	

(Halıcı, 2004, s.47)

Bu örnekte, öğrencinin daha önce karşılaşmadığı yeni bir durum verilmiş ve ipuçlarından yararlanarak eşleştirme yapması istenmiştir. Eşleştirmeli maddelerde, üst düzey zihinsel süreçlerin ölçülmesinde bu gibi öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları yeni durumlar verilebilir.

Verilen örneklerin her biri, eşleştirmeli madde yazımında dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutmaktadır. Bu doğrultuda, **eşleştirmeli madde yazım ilkeleri** şöyle sıralanabilir (Nitko, 2004 ; Sax, 1997):

1. Madde içinde verilen her önerme ve yanıt aynı şeyin kategorilerine yönelik olmalıdır. Bu ilke homojenlik ilkesi olarak adlandırılır ve nitelikli bir eşleştirme maddesi için gereklidir. İlköğretim birinci kademe öğrencileri için, eşleştirme maddelerinin konu bakımından daha homojen olmasını beklerken, bu durum ilköğretim ikinci kademede ve lise düzeyinde daha az olması beklenmektedir.
2. Yönerge, öğrencinin eşleştirmeyi doğru tamamlayabilmesi için açık olarak ifade edilmiş olmalıdır. Öğrencinin önermeleri ve yanıtları nasıl eşleştireceğini açık olarak belirtilmelidir. İlköğretim öğrencileri, uygulama öncesinde sözlü açıklamalara ya da örnek uygulamalara ihtiyaç duyulabilmektedir. Lise öğrencileri için, mutlaka özenle hazırlanmış bir yönerge gerekmekte ve bazı özel sözlü açıklamalara da ihtiyaç duyulabilmektedir. Yönergede görevi açık, anlaşılır hale getirirken uzun ifadelerde kaçınmak gerekir. Aksi takdirde gereksiz yere okuma becerisi devreye girecektir.
3. Yanıt listesindeki öğelerin hepsi, önerme listesindeki öğelerin hepsi için makul seçenek olarak çalışmalıdır. Önermeler ve yanıtların homojenliği sağlandığında, uygunluk problemi de en aza indirilmiş olacaktır. Özel belirteçlerden ve dilbilgisi kurallarına ilişkin ipuçlarının kullanımından da kaçınılmalıdır. Örneğin, bazı önermeler ve yanıtlar çoğulken, diğerlerinin tekil olmasından, bazılarının geçmiş zaman, diğerlerinin gelecek zamanda ifade edilmesinden kaçınılmalıdır. Bunlar, yanıt için ipucu oluştururlar.

Önerme olarak eksik cümle yazmaktan kaçınılmalıdır Önermelerde tamamlanmamış cümle kullanıldığında yanıtların homojenliğini sağlamak güçleşir ve öğrenci, tıpkı dilbilgisi kurallarına ilişkin ipucunda olduğu gibi, kolaylıkla doğru yanıta ulaşır.

4. Bir eşleştirme maddesinde, yanıt listesinde 5-10 öğe bulunmalıdır. Bunun sebebi; (a) uzun listeler kullanıldığında homojen kapsamda madde hazırlamak oldukça güç olacaktır, (b) Uzun listeler öğrencinin yanıtı bulmak için daha çok zaman harcamasına yol açacaktır, (c) bazı kanıtlar, öğrencilerin uzun eşleştirme maddeleriyle, kısa eşleştirme maddeleriyle olduğundan daha düşük doğru yanıt yüzdesine ulaştıklarını göstermektedir.

5. Madde ve yanıt sayısının aynı olmamasına dikkat edilmelidir. Diğer bir deyişle, "tam eşlemeden" kaçınmak gerekmektedir. Tam eşleme, önce de tartışıldığı gibi, önerilen bir yapı değildir. Son önermeye verilecek tek yanıt kalmakta ve bu durum değerlendirmenin geçerliğini düşürmektedir. Tam eşlemenin önüne geçmek için, yanıt listesinde önerme listesindeki önermelerle eşleşmeyen bir ya da birden fazla yanıt bulundurulmalıdır.

6. Önerme listesinde uzun ifadeler, yanıt listesinde kısa ifadeler (isimler, kelimeleri semboller gibi) verilmelidir. Bir öğrencinin eşleştirmeli maddelere nasıl yaklaştığını düşünelim: (a) önce önermeleri okur, (b) sonra doğru yanıtı bulmak için yanıt listesini tarar ve (c) her bir önerme için yanıt listesini tekrar okur.

7. Yanıt listesindeki öğeler, mantıksal, sayısal, alfabetik gibi anlamlı bir şekilde (eğer mümkünse) sıralanmalıdır. Yanıt listesinin mantıksal bir sıra izlemesi öğrenciye zaman kazandıracaktır. Tarihler kronolojik olarak, rakamlar büyüklüklerine göre, kelime ve isimler alfabetik olarak, nicel önermeler mantıksal düzen içerisinde yer almalıdır. Bu gibi sıralamalar, verilen görevin açık ve anlaşılır olmasına, öğrencinin zihin karışıklığını, dikkatsizliğini ve yanıtı gözden kaçırma ihtimalini azaltmaya katkıda bulunur.

8. Eşleştirme maddesinde yer alan her bir önerme, aynı zamanda bağımsız birer çoktan seçmeli madde olarak değerlendirilebileceğinden, önermeler numaralarla, yanıtlar harflerle gösterilmelidir. Bu ilke küçük yaş gruplarında istisnai olarak bozulabilir; yanıtı madde numaralarının yanına harf yazarak almak yerine, çizgilerle eşleştirme yoluna gidilir.

Eşleştirmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri

Eşleştirmeli maddelerin üstün ve sınırlı yönleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Sax, 1997; Nitko, 2004; Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006):

Üstün yönleri:

- Eşleştirmeli maddelerin hazırlanması nispeten kolaydır.
- Objektif puanlama sağlar.
- Bir eşleştirmeli madde, yer tasarrufu sağlar ve bir öğrencinin iki dizi bilgi/durum arasında ilişki kurması sağlanarak hatırlama düzeyindeki öğrenmelerin yanı sıra ayırt etme, örneğini bulma, neden-sonuç ilişkileri kurma gibi kavrama ve üstü düzeydeki öğrenmelerin yoklanması için objektif bir yol sunar. Eşleştirmeli

maddelerle, görsel materyal kullanarak öğrencilerin kelimelerle resimleri ya da haritadaki yerleri veya tablodaki bilgileri eşleştirme becerisini de yoklamak mümkündür.

- Eşleştirmeli maddelerin bir diğer avantajı da, şans başarısının etkisini azaltmasıdır. Örneğin, dört önerme ve altı yanıttan oluşan bir eşleştirmeli maddede 1. önermenin şansla doğru yanıtlanma olasılığı 1/6, 2. önermenin şansla doğru yanıtlanma olasılığı 1/5, 3. önermenin şansla doğru yanıtlanma olasılığı 1/4, 4. önermenin şansla doğru yanıtlanma olasılığı 1/3 olacaktır. Seçenek sayısının arttıkça şans başarısı düşecektir.

Sınırlı yönleri:

- Eşleştirmeli maddeler, çoğunlukla hatırlama düzeyindeki öğrenmelerin yoklanmasında kullanılmaktadır. Eşleştirmeli maddelerde, sıklıkla öğrencilerin iki liste halinde verilen öğeleri ezber bilgiyi kullanarak eşleştirmelerini beklenmektedir. Buna karşılık, eşleştirmeli maddelerin daha üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi için kullanılabileceği durumlar da vardır. Örneğin, görsel bir materyale dayalı olarak verilen ifadelerin eşleştirilmesi, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları yeni bir duruma ilişkin sınıflamaların eşleştirilmesi, gibi.
- Eşleştirmeli maddelerin kullanımındaki bir diğer sınırlılık, okulların elektronik değerlendirme için tercih ettiği optik formların genellikle beş seçenekli çoktan seçmeli maddelere uygun olmasıdır. Bu durumda, öğretmenler genellikle beşten fazla seçeneği olması beklenen eşleştirmeli maddeleri kullanmayı tercih etmezler.
- Eşleştirmeli maddeler, doğru-yanlış türü maddelere göre daha düşük olmakla beraber, yine de şans başarısından etkilenmektedir.

Çoktan Seçmeli Maddeler

Yanıtı seçme gerektiren maddelerin en yaygın kullanılan türü *çoktan seçmeli* maddelerdir. Çoktan seçmeli madde, üç temel kısımdan oluşur: kök, doğru yanıt (anahtar yanıt) ve çeldiriciler. Kök, genellikle soru tümcesidir. Doğru yanıt, sorunun yanıtını oluşturan bir kelime, ifade ya da tümcedir. Çeldiriciler ise, sorunun *mantıklı* yanlış yanıtlarıdır (Haladyna, 1997). Çeldiricilerin sayısı, genellikle testin uygulanacağı sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterir. Örneğin, ilköğretim ikinci kademede çoktan seçmeli maddeler dört seçenekliyken, lisede seçenek sayısı beşe çıkmaktadır. Daha küçük yaş düzeylerinde seçenek sayısı üçe de inebilir. Çoktan seçmeli maddelerin sınıf içi ölçmelerdeki kullanımına öğretmenlerin ilköğretim üçüncü sınıftan önce yönelmemeleri beklenir.

Ülkemizde merkezi olarak uygulanan tüm giriş sınavlarında (Anadolu, Fen liselerine girişte kullanılan SBS, Üniversiteye giriş sınavı gibi) çoktan seçmeli madde türü kullanılmaktadır. Bu sınavlara hazırlık olması için hazırlanan test

kitaplarında ise çoktan seçmeli madde yazma tekniklerini bilmeyen, acemi soru yazarları tarafından hazırlanmış ve çoğu kez ezber bilgileri yoklayan çoktan seçmeli maddeler yer almaktadır. Bu tür sorular, söz konusu sınavlara hazırlanan öğrencilerde bilgileri aynen tekrarlamanın ötesine geçmeyen öğrenmelere yol açmaktadır (Berberoğlu, 2009). Bu biçimde nitelikli olmayan çoktan seçmeli sorularla ölçmenin alt düzey düşünmeye, çoktan seçmeli tarzda düşünmeye yol açtığı eleştirisi yapılmaktadır (Demirtaşlı, 2010).

Çoktan seçmeli maddenin nitelikli olması öncelikle maddenin, kavrama ve üstü bilişsel becerileri yoklamaya yönelik olmasına ve anahtar yanıt dışındaki seçeneklerin bilmeyeni ve az bileni yeterince çekmesine bağlıdır. Ayrıca seçeneklerdeki yanlış yanıtların, bilmeyen öğrenciyi çekmesi, bilen öğrenciyi çeldirecek hileli ifadeler içermemesi gerekmektedir.

Çoktan seçmeli maddeler, objektif madde türlerinin içinde en esnek olanıdır. Bu maddeler, tekniğine uygun yazıldığında, yazılı anlatım, özgünlük ve yanıtları düzenleme becerileri hariç, sadece hatırlama düzeyinde değil, kavrama, yorumlama, uygulama, analiz gibi üst düzey zihinsel süreçlere karşılık gelen ve kâğıt-kalem testleriyle ölçülebilen eğitim hedeflerinin çoğunu yoklamak için kullanılır (Thorndike, 2005). Tüm madde türlerinde olduğu gibi çoktan seçmeli maddelerde de üst düzey zihinsel süreçlerin ölçülmesine yönelik madde hazırlama işi büyük çaba gerektirmektedir. Tablo 6.2'de verilen farklı zihinsel süreçlere göre yazılmış çoktan seçmeli madde örneklerini inceleyelim.

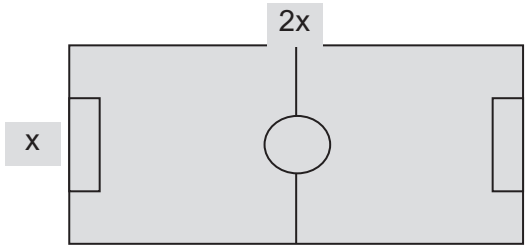
Tablo 6.2. Çoktan seçmeli madde kullanım örnekleri

Öğrenci davranışı	**Madde kökü örneği**
Hatırlama	Açelya bitkisinin tipik yetişme koşulları nedir?
Kavrama	Açelyayı, baharda çiçek açan diğer bitkilerden ayıran nedir?
Eleştirel düşünme (yordama)	Bir açelya bitkisi, yüksek oranda alkalin ve düşük oranda asit içeren bitki besinine maruz kalırsa ne olur?
Eleştirel düşünme (değerlendirme)	Yüksek asitli toprak verilen ve yıllık yaklaşık bir m^3 yağış alan açelya bitkisi için <u>en etkili</u> bitki besini ne olur?
Problem çözme	Açelyanız, evinizin saçak altında tam gölgede dikilmiş olsun. Yaprakları sararmış ve bitkide iki yılda çok az bir büyüme gözlenmiş. Bu sorun için en iyi çözüm yolu nedir?
Bu öğrenci davranışları, öğretmenin o maddede verilen durumu sınıfta aynen öğrenciye aktarmasına göre değişkenlik gösterir. Yani, yordama yapması beklenen durum sınıfta aynen tartışıldıysa, testte öğrenciye sorulduğunda öğrenci yordama değil hatırlama davranışı gösterir.	

(Haladyna, 1997).

Tablodan da anlaşıldığı üzere, farklı öğretim hedeflerine uygun çoktan seçmeli maddeler üretilebilir. Bu bağlamda aşağıdaki örnekleri inceleyelim.

Örnek 1:



Bora, futbol maçı öncesinde yukarıda şekli verilen sahanın çevresinde ısınma koşusu yapmıştır.

Bora, toplam 3 turda 810 m koştuğuna göre, futbol sahasının kısa kenarı kaç km'dir?

A) 30 B) 45 C) 60 D) 90

Bu örnekte, öğrencinin futbol sahasına ilişkin verilen bilgileri somutlaştırmasını sağlamak ve soru kökünü açıklamalarla gereksiz biçimde uzatmamak için görsele yer verilmiştir. Ayrıca, seçenekler sayısal değerlerine göre artan sırada dizilmiştir.

Örnek 2: 2011-7.sınıf SBS Türkçe Testi 9.soru



Bu röportajda yazar, gazetecinin hangi sorusunu cevaplamıştır?

A) Sizi diğer yazarlardan ayıran özellik nedir?
B) Yazarlar niçin esrarengiz olmaya çabalar?
C) Okuyucularınız hakkında ne düşünüyorsunuz?
D) Sizce anlaşılır bir yazar olmanın zorlukları nelerdir?

Son yıllarda, özellikle geniş ölçekli testlerde soru içeriğinde verilen durumu gündelik yaşama benzetmek amacıyla madde kökünde görsel kullanımı yaygınlık kazanmıştır. Yandaki örnek, gereksiz görsel kullanımına örnek olarak verilmiştir. Kullanılan görsel çıkarıldığında maddenin çözümünde ya da anlaşılırlığında bir değişme olmuyorsa; yani görsel materyal o maddenin yanıtlanması için gerekli bilgi taşımıyorsa hiç kullanılmamalıdır. Bu örnekte, gazeteci ve yazara ilişkin çizimlerle konuşma baloncukları, öğrenciden bekleneni somutlaştırmasına katkı sağlamamaktadır.

Örnek 3: (PISA 2006, Okuma Becerileri Testi)

Bilim Kütüphane sistemi, yeni üyelerine kütüphanenin açılış saatlerini gösteren bir kitap ayracı vermektedir. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu kitap ayracında yer alan bilgilerden yararlanınız.



AÇILIŞ SAATLERİ *1 Şubat 1998 tarihinden itibaren geçerlidir.*

	Bornova Kütüphanesi	Çamlıdere Kütüphanesi	Çoker Kütüphanesi	Fatih Kütüphanesi	Gülenay Kütüphanesi
Pazar	13:00-17:00	Kapalı	14:00-17:00	Kapalı	14:00-17:00
Pazartesi	11:00-20:00	11:00-17:30	13:00-20:00	11:00-17:30	10:00-17:30
Salı	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	10:00-20:00
Çarşamba	11:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00
Perşembe	11:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00
Cuma	11:00-17:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-17:30
Cumartesi	11:00-13:00	10:00-13:00	09:00-13:00	10:00-13:00	09:00-13:00

Cuma akşamı, saat 18:00'de hâlâ açık olan kütüphane hangisidir?

A) Bornova Kütüphanesi

B) Çamlıdere Kütüphanesi

C) Çoker Kütüphanesi

D) Fatih Kütüphanesi

E) Gülenay Kütüphanesi

Öğrencinin bu maddeyi, şekilde verilen kitap ayracındaki kütüphanelerin açık olduğu gün ve saatlere ilişkin bilgileri gösteren tabloyu okuyarak yanıtlaması beklenmektedir. PISA 2006 Okuma Becerileri Testi'nde yer alan bu soru, görsel kullanımının gerekli ve yerinde olduğu bir örnektir.

Örnek 4:

I. Avrupa'da Kiliseye ve din adamlarına duyulan güven sarsıldı.

II. Haçlılara karşı büyük başarılar elde eden Türkleri İslam dünyasındaki saygınlıkları arttı.

III. Akdeniz'de ticaret gelişti.

IV. Avrupalılar, pusula, barut ve kâğıt yapımını Müslümanlara öğretti.

V. Anadolu, Suriye ve Filistin'deki birçok yer Haçlılar tarafından tahrip edildi.

Yukarıdakilerden kaç tanesi Haçlı Seferlerinin sonuçları arasında <u>değildir</u>?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4* E) 5

Örnek madde, birkaç açıdan hatalıdır. Bunlardan ilki, madde kökünde yer alan "*kaç tanesi*" ifadesiyle, öğrencinin verilen yargılardan hangilerinin Haçlı Seferlerinin sonuçlarından olduğunu bilip bilmediğini ortaya çıkarmamasıdır. Bunun yerine madde kökü "*Yukarıdakilerden hangisi Haçlı Seferlerinin sonuçları arasındadır?"* şeklinde yöneltilmeliydi.

Bu durumda seçenekler şöyle değişmelidir.

A) I. B) II. C) III. D) IV.* E) V.

Aslında, bu şekliyle de nitelikli bir madde haline gelmedi. Çünkü verilen yargıların sayısı ile seçenek sayısı aynı olduğunda ve doğru yanıtın yalnızca bir yargıdan oluştuğu durumda, yargılar doğrudan seçeneklerde verilmelidir.

Aşağıdakilerden hangisi Haçlı Seferlerinin sonuçları arasında <u>değildir</u>?

A) Avrupa'da Kiliseye ve din adamlarına duyulan güven sarsıldı.

B) Haçlılara karşı büyük başarılar elde eden Türklerin İslam dünyasındaki saygınlıkları arttı.

C) Akdeniz'de ticaret gelişti.

*D)Avrupalılar, pusula, barut ve kâğıt yapımını Müslümanlara öğretti.

E) Anadolu, Suriye ve Filistin'deki birçok yer Haçlılar tarafından tahrip edildi.

ya da madde kökünde verilen yargıların sayısı azaltılmalıdır.

I. Avrupa'da Kiliseye ve din adamlarına duyulan güven sarsıldı.

II. Akdeniz'de ticaret gelişti.

III. Avrupalılar, pusula, barut ve kâğıt yapımını Müslümanlara öğretti.

Yukarıdakilerden hangileri Haçlı Seferlerinin sonuçları arasında <u>değildir</u>?

A) Yalnız I B) Yalnız II* C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III

Son olarak, Haçlı Seferlerinin sonuçları arasında yer almayan "Avrupalılar, pusula, barut ve kâğıt yapımını Müslümanlara öğretti." yargısı bilimsel hata içermektedir. Bu yargının doğru hali "Avrupalılar, pusula, barut ve kâğıt yapımını Müslümanlardan öğrendi." şeklindedir. Çoktan seçmeli madde yazımının en zor yanı yanlış seçenek üretmektir. Yanlış seçenek üretirken bilimsel hata içeren ifadelerden kaçınılmalıdır. Bu durum öğrencilerde yanlış öğrenmelere neden olacaktır.

Örnek 5: *(2009 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Testi 4. Sorusu)*

4. Sivas Kongresi, yurdun her yerinden gelen temsilcilerin katılımı ile gerçekleşti. Kongre'ye katılan temsilciler yaptıkları konuşmalarda mücadelenin millet adına yapıldığını, amaçlarının vatanın kurtuluşu ve milletin bağımsızlığı olduğunu açıkladılar. Kongre'de, Anadolu ve Rumeli'de faaliyet gösteren bütün milli cemiyetlerin "Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti" adı altında birleştirilerek vatanın kurtuluşu için birlikte hareket etmeleri de sağlandı.

   Buna göre, Sivas Kongresi'nin Kurtuluş Savaşı için aşağıdakilerden hangisini sağladığı söylenemez?

   A) Amaç birliğini B) Kültür

   C) Millî birliği D) Güç birliğini

Yandaki örnekte, tüm seçeneklerde *birliğini* sözcüğünün tekrarlandığı göze çarpmaktadır. Bu gibi tekrar eden sözcüklerden, ifadelerden kaçınmak gerekir; bu nedenle madde kökü şöyle düzenlenebilir:

"Buna göre, Sivas Kongresi'nin Kurtuluş Savaşında hangi konuda birlik sağlamaya etkisi olmamıştır?

A) Amaç B) Kültür

C) Milliyetçilik D) Güç

Örnek 6:

Pamuk aşağıdaki illerden hangisinde yetişir?

A) Antalya

B) Adana

C) Aydın

D) Yukarıdakilerden hepsi

Bu maddenin D seçeneğinde yer alan *yukarıdakilerden hepsi* ifadesi diğer üç seçenekten farklı olarak dördüncü seçenek bulunamadığı için yazılmış gibi görünmektedir. Bu gibi durumlarda madde kökünü ve seçenekleri şu şekilde düzeltmeliyiz.

I. Antalya

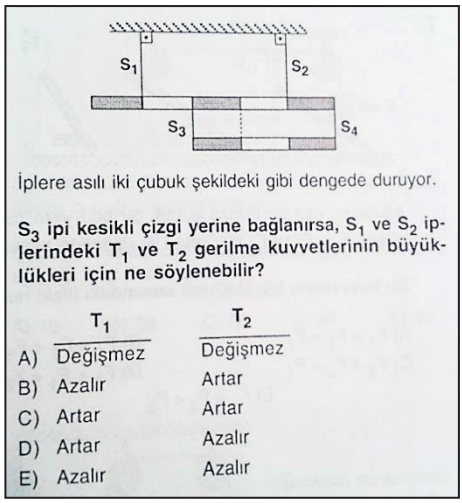
II. Adana

III. Aydın

Yukarıdaki illerden hangilerinde Pamuk yetişir?

A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) I, II ve III

Örnek 7:



(Yimenicioğlu, 2010, s.43)

Bu örnekte verilen bilgilerden yola çıkarak T_1 ve T_2 gerilme kuvvetlerinin büyüklüklerine ilişkin bilgi istenmiştir. Maddenin doğru yanıtı, A seçeneği olarak belirtilmiştir. Sadece T_1'in ya da T_2'nin *değişmediğini* bilen öğrenci doğru yanıtı kolaylıkla bulabilmektedir. Dolayısıyla seçenekler düzenlerken, ipucu oluşturmaması için doğru yanıtın *yalnız* kalmamasına dikkat edilmelidir.

Örnek 8:

----, you get magnificent views of the oak-covered slopes of these coastal mountain ranges that rise up from the Pacific.

A) If only the new road been opened

B) As they headed for San Francisco

C) However unfairly the state of the roads was being attacked

D) Even though a great deal of money went into constructing the road

E) As you drive along the coast road

(Öztürk, 2002, s.101)

Boşluk doldurma, cümle tamamlama gibi madde türleri özellikle yabancı dil alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu tür maddeler geniş ölçekli testlerde bu örnekteki gibi çoktan seçmeli madde türüne uyarlanarak kullanılmaktadır. Bu maddelerin yazımında, dilbilgisi kurallarına göre doğru yanıtın yanlnız

bırakılmasından özellikle kaçınılmalıdır. Verilen örnekte, E seçeneğinin hem zaman uyumu hem de özne uyumu bakımından doğru yanıt olduğu anlaşılmaktadır. Verilen ifadede ne anlatılmak istendiği bilinmeden kolaylıkla doğru yanıt olan E seçeneğine ulaşılmaktadır. Bu gibi ipuçları zaman içinde soru çözme taktiği öğreten kursların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İngilizce bilmeden sadece ipuçlarını takip ederek yeterli puanlar alan öğrenciler olması, bu test puanlarıyla verilen seçme kararlarının geçerliğini olumsuz etkilemektedir.

Bu örneklerden hareketle, **çoktan seçmeli madde yazımında dikkat edilecek noktaları** şöyle özetleyebiliriz (Thorndike, 2005; Sax, 1997).

1. Madde kökü, öğrencinin seçenekleri okumadan önce, yanıtlayacağı problemin ne olduğunu açıkça anlayacağı şekilde ifade edilmelidir.
2. Seçeneklerde tekrarlanan ifadelerden kaçınılmadır. Madde kökü kadar, seçeneklerin de açık, anlaşılır olması gerekmekte; bu nedenle seçenekleri gereksiz yere uzun tutmamak gerekmektedir. Seçeneklerde tekrar eden ifadelerden kaçınmak okumayı, anlamayı ve yanıtlamayı kolaylaştıracaktır.
3. Madde kökünde sadece problemi açık ve anlaşılır hale getirecek bir materyal (yazılı, görsel veya her ikisi birden) kullanılmalıdır. Madde kökünde verilen uzun sözel anlatım içeren, öğretim hedefleriyle uyuşmayan ve problemin anlaşılırlığına hizmet etmeyen metin ya da görsel materyal kullanımı, testin etkililiğini ve etkinliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, testin yanıtlanma süresini de uzatmaktadır. Madde kökünde gereksiz materyal kullanımı, o maddeyle ölçülmek istenen beceriye, kullanılan materyale özgü becerilerin karışmasına yol açmakta ve bu durum testin geçerliğini zedelemektedir
4. Gerekmedikçe olumsuz ifade kullanılmamalıdır. Bu şekilde yöneltilmiş çoktan seçmeli madde öğrencinin yanıtlama görevini güçleştirmektedir. Ayrıca, olumsuz maddeler öğrencinin ne bildiğiyle ilgili daha az bilgi verirler. Yine de problemin olumsuz yöneltilmesi gereken durumlarda, olumsuzluk veren "*değildir, yanlıştır, olamaz*" gibi ifadelerin altını çizmek, öğrencinin bu durumu gözden kaçırmamasına yardımcı olacaktır.
5. İlkeleri kavrama ya da uygulama becerisini ölçmeyi amaçlayan maddelerde yeni materyaller kullanılmalıdır. Çoğu testte, bilgiyi kullanarak yorum yapma becerisinin ölçülmesi göz ardı edilir ve hatırlamaya daha çok vurgu yapılır. Bu sorunu aşmak için, öğrenciden yanıtlaması istenilen maddede ezbere bilgi yerine yeni durumlar verilmelidir.
6. Maddenin, sadece bir tek doğru veya açık en iyi/en doğru yanıtı olmalıdır. Çoktan seçmeli maddelerin seçeneklerinde öğrenciye neredeyse doğru yanıt kadar doğru görünen seçenek ya da seçenekler bulunmamalıdır.
7. Seçeneklerde yer alan yanlış yanıtlar da makul, akla yatkın olmalıdır. Seçeneklerdeki yanlış yanıtların, bilimsel hata içermemesi, mantıklı olması ve madde köküyle ilgili olması gerekmektedir. Yanlış yanıtlar, belirli bir sınıf düzeyi ya da belirli bir yetenek düzeyindeki öğrenciler tarafından yapılan ortak hataları temsil etmelidir. Mantıklı çeldiriciler yazmak için önerilen bir yol, öğrencilerin problemi çözerken ya da yanıtı bulmak için analiz ederken yapabileceği hataları tespit etmek ve çeldiricileri buna göre

oluşturmaktır. Bu yolla, çoktan seçmeli maddelerle öğrencilerdeki öğrenme güçlüklerine ve kavram yanılgılarına yönelik bilgi elde edilebilir.

8. Doğru yanıt, ipucu oluşturmaması için diğer seçeneklerle eşit uzunlukta olmalıdır.

9. Madde kökünde doğru yanıta ipucu olabilecek ifadelerden kaçınılmalıdır. Çok deneyimli olmayan soru yazarlarının sıklıkla yaptığı hata, maddeleri, öğrencinin bazı seçenekleri akıl yürütmeyle eleyerek doğru yanıtı kolayca bulmasına imkân verecek şekilde düzenlemektir. Maddelerin, yersiz ipuçları ya da belirli tanımlayıcılar, doğru yanıttan belirli şekilde daha uzun çeldiriciler, madde kökü ve yanlış yanıtlar arasındaki dilbilgisi kurallarına ilişkin tutarsızlık içermesi gibi nedenler, maddeyi daha kolay hale getirmektedir. Öğrencilerin bu ipuçlarına ilişkin gösterdikleri farkındalıkların farklı olması, testin geçerliğini tehlikeye atmaktadır.

10. Seçeneklerde "*yukarıdakilerin hiçbiri*" ifadesi, sadece yanıtın net bir biçimde doğru ya da yanlış olarak sınıflandırılabileceği zaman kullanılmalıdır. Yukarıdakilerin hiçbiri seçeneği kullanıldığında, madde kökünde tamamlanması gereken cümle yerine soru ifadesi olmalıdır. *Yukarıdakilerden hiçbiri* ifadesi tamamlanmamış cümleyi tamamlamada dilbilgisi kuralları bakımından sıkıntı yaratacaktır.

11. Seçeneklerde "*yukarıdakilerden hepsi*" ifadesinin kullanımından kaçınılmalıdır. *Yukarıdakilerden hepsi* seçeneğine, üç seçeneğin kolaylıkla üretilebildiği, dördüncü seçeneğin yazımında güçlük çekildiği durumlarda sıklıkla başvurulur. Öğretmen yapımı testlerde bu seçenek genellikle doğru yanıt olarak kullanılır ve bu durum maddenin kısmi bilgiye sahip öğrenciler tarafından bile kolaylıkla doğru yanıtlanmasına yol açar.

Tablo 6.3'te verilen kontrol listesi, çoktan seçmeli bir maddenin yazımında dikkat edilmesi gereken ilkelere uygunluğunu kontrol etmede kullanılabilir.

Tablo 6.3. Çoktan seçmeli maddeler için kontrol listesi

Aşağıdaki ifadelerin geliştirmiş olduğunuz çoktan seçmeli madde için geçerli olup olmadığını ilgili kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.	Evet	Hayır
1. Madde kökü açık ve anlaşılır mıdır?		
2. Seçeneklerde tekrarlanan ifadelerden kaçınılmış mıdır?		
3. Madde kökünde (varsa) kullanılan materyal (yazılı, görsel veya her ikisi birden) amaca uygun ve gerekli midir?		
4. Soru tümcesindeki (kullanıldıysa) *değildir, olamaz* gibi olumsuz ifade altı çizili yazılmış mıdır?		
5. Maddede, öğrenci daha önceden karşılaşmadığı yeni durumlarla ve günlük yaşam durumlarıyla karşılaşmakta mıdır?		
6. Maddenin, sadece bir tek doğru veya en iyi/en doğru yanıtı var mıdır?		

7. Seçeneklerdeki yanlış yanıtları, bilimsel hata içermeyen, mantıklı ve madde köküyle ilgili midir?		
8. Doğru yanıt, diğer seçeneklerle eşit uzunlukta mıdır?		
9. Madde kökünde doğru yanıta ipucu olabilecek ifadelerden kaçınılmış mıdır?		
10. Seçeneklerde "*yukarıdakilerin hiçbiri*" ifadesinin kullanımından kaçınılmış mıdır?		
11. Seçeneklerde "*yukarıdakilerden hepsi*" ifadesinin kullanımından kaçınılmış mıdır?		

Çoktan Seçmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri

Çoktan seçmeli maddelerin üstün ve sınırlı yönleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Üstün yönleri

- Çoktan seçmeli bir testte, çok sayıda maddeye yer verilebilmesi, konu alanındaki kritik kazanımları kapsamasına imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla test planına uygun hazırlanmış çoktan seçmeli bir testin kapsam geçerliği yüksek olacaktır.
- Çoktan seçmeli testler, objektif puanlama sağladığından, açık uçlu testlere göre daha güvenilir sonuçlar vermektedir.
- Çoktan seçmeli maddelerin, ezbere bilgiyi ölçmede daha uygun olduğuna; üst düzey zihinsel süreçlerin ölçülmesinde uygun olmadığı yönünde eleştiriler olsa da iyi yazılmış çoktan seçmeli testlerle, öğretim hedeflerine uygun üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi de mümkündür.
- Çoktan seçmeli testler, bilgisayarlar yardımıyla hızla puanlanabilirler. Maliyeti düşük ve ulaşılabilirliği kolay olan bu yöntemle, testin puanlanması, madde analizi, öğrenciye geribildirim verilmesi daha hızlı olmaktadır.

Sınırlı yönleri

- Nitelikli çoktan seçmeli maddelerle üst düzey zihinsel süreçlerin ölçülmesi mümkün olsa da, yazma ve yaratıcılık gibi becerilerin çoktan seçmeli maddelerle ölçülmesi uygun değildir.

- Çoktan seçmeli madde için makul, mantıklı, madde köküyle ilgili, öğrencilerdeki yaygın yanlış yanıtları temsil eden seçenek yazmak uzmanlık ve deneyim gerektirmektedir.
- Çoktan seçmeli maddeler, bilmeyen öğrencinin doğru yanıtı şansla bulmasına olanak sağlar. Çoktan seçmeli maddelerin doğru-yanlış türü maddelere göre daha düşük oranda şans başarısı içermesi, çoktan seçmeli madde türü için bir avantaj olarak da görülmektedir (Haladyna, 1997; Sax, 1997; Kubizh ve Borich, 2003).

Seçme Gerektiren Maddelerde Puanlama

Test geliştirmede nitelikli madde yazımı kadar, maddelerin nasıl puanlanacağı da önemlidir. Testin amacına göre, öğrenci, öğretmen ve yöneticilere verilecek geribildirim, seçme ve yerleştirme işlemleri, yapılacak iyileştirme çalışmalarının sağlıklı yürütülmesi testten elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli maddelerin kullanıldığı testlerde, öğrenciden yanıtını seçeneğin üzerinde işaretlemesi ya da ayrı bir yanıt kâğıdında belirtmesi istenmektedir. Yanıtlar, elle ya da teknolojiden (örn: optik okuyucu) yararlanarak değerlendirilir. Yaygın kullanımda verilen her doğru yanıt "1", her yanlış yanıt "0" olarak kodlanır. Böylece öğrencinin toplam doğru yanıt sayısı, testten elde ettiği toplam puan olarak ele alınmaktadır.

Seçme gerektiren maddeler objektif puanlama sağlamaktadır. Bu tür maddelerde anahtar yanıtların belirlenmesi ve puanlanması işlemlerine daha az yorum karışmaktadır. Bu durumda seçme gerektiren maddeler, açık uçlu maddelere göre daha hızlı, kolay ve güvenilir puanlama sağlamaktadır. Buna karşılık, seçme gerektiren maddelerin en büyük sınırlılığı şans başarısından etkilenmesidir.

Bireyin, *maddeye şansla doğru yanıt verme olasılığı* olan şans başarısı, maddenin içerdiği seçenek sayısıyla oldukça ilişkilidir. Örneğin, doğru-yanlış maddeleri iki seçenekli çoktan seçmeli madde gibi düşünüldüğünde, öğrencinin bir maddeyi şansla doğru yanıtlama olasılığı .%50 olmaktadır. Şans başarısının etkisini azaltmak için genel olarak, düzeltme formülü kullanılması önerilmektedir (Sax, 1997). Bu formül, doğru-yanlış türü maddelerde "doğru yanıt sayısından yanlış yanıt sayısının çıkarılması ($P_{düzeltme} = D - Y$)" şeklindedir.

Seçme gerektiren tüm madde türlerine $\mathbf{P_{düzeltme} = D - (Y / seçenek\ sayısı)}$ şeklinde uyarlanabilecek olan bu formülün kullanımı, uzmanlar ve öğretmenler arasında hala tartışılmaktadır (Sax, 1997; Baykul, 2000; Thorndike, 2005; Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006). Maddelere hiç okumadan şansını kullanıp yanıt vererek 100 üzerinden 50 puan alan bir öğrenci karşısında, maddeleri okuyarak yapmaya çalışan ancak yeterli bilgiye sahip olmadığı için 50 bile alamayan öğrenciye haksızlık yapılmış gibi görünmektedir. Bu durum öğrenciyi maddeler üzerinde çok kafa yormadan rasgele yanıt vermeye itmektedir. Bu nedenle düzeltme formülü uygulanması gerektiği savunulmaktadır. Öte yandan, düzeltilmiş puanlar, öğrencinin gerçek performansını belirlemenin önüne geçmektedir. Düzeltme

formülü, hiç okumadan tamamen rasgele yanıt veren öğrenciyle, yanlış / eksik bilgiye sahip öğrenciyi ayıramadığından, her ikisini de cezalandırır. Aslında, *puanları düzeltmeli miyiz yoksa düzeltmemeli miyiz?* sorusunun yanıtı testin amacına göre farklılık göstermektedir. Yaygın olarak, testin amacı seçme ve eleme olduğunda (Örn: merkezi sistem sınavları) düzeltme formülü uygulanır; ancak öğrencinin öğretim hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi amaçlandığında genel olarak düzeltme formülü tercih edilmez. Ne yazık ki bazı okullarımızda bu konuda yanlış bir uygulama yapılmaktadır. Özellikle derslerin dönem sonu sınavı niteliğinde olan ve okul çapında uygulanan çoktan seçmeli sınavlarda öğrencinin ham puanları şans başarısına karşı düzeltilmektedir. Oysa okullarda yapılan ölçme uygulamalarının amacı, öğrencileri başarılarına göre seçmek veya sıralamak değildir. Asıl amaç, öğrencinin öğrenmelerini izlemek varsa eksik yönleri tamamlamak üzere telafi edici çalışmalar yürüterek öğrenmelerin ve eğitimin kalitesini yükseltmektir.

Son zamanlarda, dünyada da uygulamalarına sıklıkla rastladığımız *karma test* (birden fazla madde türünün bir arada kullanıldığı test) kullanımı, hem şans başarısının etkisini azaltarak öğrencinin gerçek performansını değerlendirmede etkili olacak, hem de farklı madde türlerinin birbirlerine olan üstünlüğünü avantaja dönüştürerek daha geçerli ve güvenilir testler elde edilmesini sağlamaktadır.

Doğru-Yanlış Maddelerinde Puanlama

D Y maddelerindeöğrencilerden verilen ifade ya da önermenin doğru veya yanlış olma durumunu belirtmeleri istenir. Yanıtı sadece D ve Y şeklinde net olarak alındığından, maddeler için bir yanıt anahtarı hazırlama konusunda genellikle sıkıntı yaşanmamaktadır. Puanlama için yaygın kullanım her doğru yanıtı için 1 puan verme şeklindedir. Ancak doğru-yanlış tipi maddelerin yüksek oranda şans başarısı içermesi bu tür maddelerin puanlanmasında uzmanları farklı ağırlıklandırma ve puanlama yolları aramaya yöneltmiştir.

Doğru-yanlış türü maddelerde öğrencinin ifadeye verdiği yanıt "Y" olduğunda, o ifadedeki yanlışlığı düzeltmesi veya doğrusunu yazması istenir. Bu durumda, öğrencinin her bir ifadeye doğru olarak verdiği "D" ve "Y" yanıtı puanlanırken; ifadedeki *yanlışlığı* düzeltmesi de puanlamaya katılmalıdır. Bir öğrenci, doğru yanıtı *Yanlış* olan bir maddenin sadece *Yanlış* olduğunu belirtmiş; ancak ifadedeki *yanlışlığı* düzeltmemişse, o maddeden tam puan almamalıdır. Örneğin, öğrencinin doğru olarak verdiği her *D* ve *Y* yanıtı 1'er puan, doğru olarak düzeltilen her *yanlış* ifade 1'er puan olarak değerlendirilebilir

Puanlamada önerilen diğer bir yöntem *Güven ağırlıklandırması (confidence weighting)*dır (Sax, 1997). Bu yöntemde, öğrenciden maddeye verdiği yanıtla birlikte yanıttan ne kadar emin olduğunu da belirtmesi istenir. Örneğin, bir ifadenin doğru mu yanlış mı olduğu sorulduğu bir durumda Tablo 6.4'te verilen puanlama kullanılabilir:

Tablo 6.4. Güven ağırlıklandırması için örnek puanlama

Emin olma derecesi	Öğrenci yanıtı	Puan
1. Kesin eminim	Doğru	+2
2. Biraz eminim	Doğru	+1
3. Emin değilim	Doğru	+1/2
4. Emin değilim	Yanıt verilmemiş	0
5. Emin değilim	Yanlış	-1/2
6. Biraz fikrim var	Yanlış	-1
7. Kesin eminim	Yanlış	-2

Bu tür bir ağırlıklandırma, şans başarısının etkisini azaltması bakımından kullanılabilir. Öte yandan, test için ayrılan sürenin artırılmasını gerekmektedir.

Eşleştirmeli Maddelerde Puanlama

Eşleştirmeli maddede verilen her bir ifade ya da tanımlama, ayrı birer çoktan seçmeli madde gibi düşünülebilmektedir. Bu nedenle, ifadelerin her biri için yapılan doğru eşleştirme birbirinden bağımsız olarak puanlanmalı ve birer puan olarak değerlendirilmelidir.

Çoktan Seçmeli Testlerde Puanlama

Her bir maddeye verilen doğru yanıtların sayısı (ham puan) ilgili testten alınan puan olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak sınıf içi testlerde düzeltme formülü tercih edilmez. Çoktan seçmeli maddelerin puanlanmasında seçeneklere kısmi puan verilmesi gibi farklı ağırlıklandırma yöntemleri bulunmakla beraber; pratikte pek tercih edilmemektedir.

Çoktan seçmeli testlerin üstün yönlerinden biri teknolojiden yararlanarak hızlı ve pratik bir şekilde madde analizi alınabilmesi olduğu belirtilmişti. Madde analizine ilişkin ayrıntılı bilgiler 9. Bölümde anlatılacaktır.

KAYNAKLAR

Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: Concepts and Applications.* Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Akal, A. (2008). *Geceyi Unutan Fil*. İzmir: Uçan Balık.

Akdeniz, M. (2003). *Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Araz, G. (2001). *Aynı Davranışı Ölçmeye Yönelik Kısa Cevaplı, Üç ve Beş Seçenekli Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test Özelliklerinin Şans Başarısı İle Birlikte* Bilimler Enstitüsü, Ankara

Berberoğlu, G. (2011). Cito Türkiye Genel Dönem Sınavları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.* Ekim-Kasım-Aralık, 10-16.

Bastari, B., (2000). *Linking Multiple-Choice and Constructed-Response Items to a Common Proficiency Scale.* Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*, İstanbul: Morpa.

Cizek, G. J. (1999). *Cheating on Tests: how to do it, detect it, and prevent it*, Mahwah, NJ*:* Lawrence Erlbaum.

Crocker, L, & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory.* N.Y.: CBS College Publishing Company.

Demirtaşlı, N. (2010). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesinde Gündelik Yaşam Unsuru. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.* Ocak-Mart, 9-26.

Demirtaşlı, N. (2010). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi (ÖİS) akademik gelişimi izleme ve değerlendirme (AGİD) modülündeki kullanımı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.* Nisan-Haziran, 21-30.

Ercikan, K., Schwarz, R.D., Julian, M.W., Burket, G.R., Weber, M.M., Link, V., (1998). Calibration and Scoring of Tests With Multiple-Choice and Constructed-Response Item Types. *Journal of Educational Measurement,* Vol. 35, No. 2, 137-154.

Gültekin, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı,N**.** (2012). Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Karma Testlerden Sağlanan Bilginin Madde Tepki Kuramına Dayalı Olarak Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 11(1), 251-263. http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say1.html

Haladyna, T. M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. Boston: Allyn & Bacon.

Halıcı, E. (2004). Zekâ Oyunları: 200 Zekâ, Matematik, Mantık Sorusu. TÜBİTAK: Ankara.

Kubiszyn, T & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement*. John Wiley &Sons, INC.

Linn, R.L. (1988). *Educational Measurement*. USA: Macmillan Publishing Company

Lukhele, R., Thissen, D., Wainer, H. (1994). On The Relative Value Of Multiple Choice, Contructed Response, And Examinee Selected İtems On Two Achievement Tests. *Journal Of Educational Measurement*, 31, 231-250.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor.* (16.01.2014 tarihinde

http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/ uluslararasi/pisa_2003_ulusal_raporu.pdf adresinden alınmıştır.)

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2007). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor.* (28.01.2009 tarihinde http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2006/rapor/Pisa_2006_Ulusal_ On_Rapor.pdf adresinden alınmıştır.)

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, (2011). *PISA Türkiye.* (19.02.2014 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-kitabı.pdf adresinden alınmıştır.)

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2013). *PISA 2012 Açıklanan Matematik Soruları.* (10.02.2014 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/11/pisa 2012-2006-rel-item-maths-TUR.pdf adresinden alınmıştır.)

Nitko, A. (2004). *Educational Assessments of Students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ÖSYM (Ocak, 2017). 2017 Lisans Yerleştirme Sınavları (2017-LYS): Açık Uçlu Sorular Hakkında Bilgilendirme ve Açık Uçlu Soru Örnekleri, http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisans-yerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acik-uclu-soru-ornekleri-05012017.html adresinden 19.01.2017 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, D., (1997). *Kısa Cevaplı, Çoktan Seçmeli ve Kompozisyon Tipi Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Öztürk, C. (2002). *A Systematic Approach to KPDS & ÜDS*. Ankara: Tıp & Teknik Kitapçılık.

Reynolds, C., Livingston, R. Wilson, V. (2006). *Measurement and assessment in Education.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation.* Belmont, Calif: Wadsworth.

Shermis, M. D.,& Burstein, J. C. (2003). Automated Essay Scoring: A Cross-Disciplinary Perspective. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Thorndike, R.M. (2005). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* New York: Macmillan.

TIMSS 2007 User Guide for the International Database, Released Items Mathematics – Eight Grade.

Tosyalı, S. (2002). *Yetenek Testlerinde Çoktan Seçmeli, Kısa Cevaplı ve Doğru-Yanlış Testlerin Madde ve Test Özelliklerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

TÜİK (Ocak, 2012). Motorlu Kara Taşıtları İstatistikleri, http://www.tuik.gov.tr/ PreHaberBultenleri.do?id=10776 adresinden 18.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Wainer, H., Thissen, D. (1993). Combining Multiple-Choice and Constructed Response Test Scores: Toward a Marxist Theory of Test Construction. *Applied Measurement in Education*, 6(2), 103-118.

Yimenicioğlu, F. (2010). *YGS ve LYS'ye Hazırlık Fizik Konu Anlatımlı*. İstanbul: Uğur Yayınları.

BÖLÜM 7

PERFORMANS DAYANAKLI DEĞERLENDİRME[8]

Selda GÜLTEKİN

ORCID: 0000-0001-8762-7209

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Performans dayanaklı değerlendirmeyi tanımlayabilmeli ve örnekler verebilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirmenin son yıllarda okullarda neden popüler olduğunu açıklayabilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirme ilkelerini tanımlayabilmeli,
- Verilen konu alanına ilişkin bir performans dayanaklı değerlendirme örneği geliştirebilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirmelerin üstün ve sınırlı yönlerini tartışabilmeli,
- Kontrol listesi, dereceleme ölçeği, dereceli puanlama anahtarı, performans ölçütleri ve diğer temel kavramları tanımlayabilmeli,
- Verilen performans ölçütlerine uygun kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve dereceli puanlama anahtarı geliştirebilmeli,
- Ürün seçki dosyası (portfolyo) değerlendirme ilkelerini tanımlayabilmeli,
- Ürün seçki dosyalarının üstün ve sınırlı yönlerini tartışabilmeli,
- Sınıf içi performans dayanaklı değerlendirmeler için geçerliliği ve güvenilirliği artıracak stratejiler önerebilmelisiniz.

Modern toplumlarda çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim anlayışında da değişimler yaşanmaktadır. Bu doğrultuda bireylere

[8] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Gültekin, S. (2022). Performans Dayanaklı Değerlendirme. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (199-229). Ankara: Anı Yayıncılık.

kazandırılmak istenen beceriler de çeşitlenmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, yaratıcı, eleştirel düşünen, problem çözme becerisine sahip, analiz-sentez yapabilen, kaynakları yerinde ve zamanında kullanabilen, iletişim becerilerine sahip, teknolojik araç ve gereçlerden yararlanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüzde uygulanan öğretim programları, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimseyerek geliştirildiği için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine dayalı çoklu değerlendirmeler gerekmektedir (MEB, 2005). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği değişen öğretim programlarında, sınıf içi değerlendirme etkinliklerinin doğası değişmiş; öğretmenin hem öğretim hem de değerlendirme etkinliklerini çeşitlendirmesi ve birleştirmesi gerektirmiştir (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2008). Bu bağlamda, ilgili alanyazında benzer özelliklere sahip değerlendirme yaklaşımları olarak, otantik değerlendirme, alternatif değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme veya performans değerlendirme kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Otantik değerlendirme kavramı, gerçek yaşam durumunu yansıtmasından dolayı ortaya atılmıştır. Alternatif değerlendirme, başlangıçta geleneksel kâğıt-kalem testlerine alternatif olacağı düşüldüğünden önerilmiş; ancak sonraları geleneksel yöntemlere alternatif olmadığına, onları tamamladığına karar verilmiştir. Bu nedenle tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları olarak da anılmaktadır. Bu adlandırmalar arasında en yaygın kullanılan ve içeriği tam olarak yansıtan performans değerlendirmedir (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006; Airasian & Russel, 2008).

Performans değerlendirme ve ürün seçki dosyaları, son yıllarda sadece Türkiye'de değil, tüm dünyada popülerlik kazanmıştır. Bu bölümde, performans değerlendirmenin amacı, araçları ve ilkeleri tartışılacak, örneklerle açıklanacaktır.

PERFORMANS DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ

Geleneksel kâğıt-kalem testleri önemini korumaya devam etse de, son yıllarda okullarda performans dayanaklı değerlendirme uygulamaları popüler hale gelmiştir. Ölçme değerlendirme amacıyla kullanılan klasik yöntemler, çoğunlukla öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğiyle ilgilenmekte; başka bir deyişle, sürece değil sonuca odaklanmaktadır. Ayrıca bazı öğrenme hedeflerinin kâğıt-kalem testleriyle ölçülmesi pek mümkün olmamaktadır. Doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve yanıtı sınırlı ve yanıtı uzun açık uçlu maddelerden oluşan testler, tüm değerlendirme amaçlarına her zaman hizmet etmez. Örneğin, öğretmen öğrenciden bir resim yapmasını, enstrüman çalmasını, basketbol oynamasını, mektup yazmasını, İspanyolca konuşmasını, bir deney düzenlemesini isteyebilir. Bu eksikliklerden dolayı pek çok uzman, kâğıt kalem testlerinin yanı sıra performans değerlendirme ve ürün seçki

dosyası kullanımını da önermektedir (Sax, 1997; Thorndike, 2005; Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

Performans dayanaklı değerlendirmede, öğrencilerin günlük yaşam durumlarına uygun bir süreci tamamlamaları ya da bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Örneğin, bir portre çizmek, basketbol oynamak, bir deney tasarlamak ve uygulamak, bir konuda görüş ve önerilerini ifade edeceği bir düşünce yazısı yazmak gibi. Ancak günlük yaşam durumu her zaman sınıf ortamına yansıtılamayabilir. Öğretim hedeflerine dayalı değerlendirmelerde öğrenciler kompozisyon yazarak, problem çözerek ya da başka bir yolla bir beceri sergileyebilir. Bu şekilde düzenlenecek bir performans testinde günlük yaşam durumlarının benzeşiği (simülasyonu) niteliğindeki yanıtı sınırlı açık uçlu maddelere yer verilir. Böylece, öğrenci örnek olay üzerinde yeterliğini gösterme fırsatı bulabilmektedir. Okullarda performans değerlendirmenin yapılacağı beş ortak alan ve bunlara ilişkin örnekler Tablo 7.1'de verilmiştir (Airasian & Russel, 2008, s. 205):

Tablo 7.1. Okullarda performans değerlendirme yapılabilecek ortak alanlar

İletişim becerileri	**Psikomotor beceriler**	**Spor etkinlikleri**	**Kavram kazanımları**	**Duyuşsal beceriler**
Kompozisyon yazma	Kalem tutma	Serbest atış atma	Açık ve kapalı daire oluşturma	Oyuncaklarını paylaşma
Konuşma yapma	Deney malzemelerini düzenleme	Topu yakalama	Alışveriş için uygun araçlar seçme	İşbirlikli grup çalışması
Yabancı dilde telaffuz	Makas kullanma	Zıplama	Bilinmeyen kimyasal maddeleri tanımlama	Okul kurallarına uyma
Yönergeleri takip etme	Kurbağa inceleme	Yüzme	Deneysel verileri genelleme	Kendini koruma

Tablo 7.1'de de görüldüğü gibi, performans değerlendirme ile geleneksel kâğıt-kalem testleriyle ölçülemeyen iletişim, psikomotor, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin ölçülmesi mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, performans değerlendirmenin farklı uygulama türleri şöyle tanımlanmaktadır (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006):

– *Gerçek performans değerlendirmede* gerçek yaşam etkinlikleri ya da gerçek durumun yaratıldığı ortamlar yer alır. Örneğin, sürücü belgesi almak üzere düzenlenen sınavlar direksiyon bölümündeki becerilerin ölçülmesi gibi.

KAYNAKLAR

Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: Concepts and Applications.* Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Arter, J. & Spandel, V. (1992). NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.

Bahar, M., Aydın, F. ve Karakırık, E. (2009). A Diagnostic Study of Computer Application of Structural Communication Grid. *The Turkish Online Journal of Education Technology.* 8(2), 1-15.

Büyükturan, E. B. ve Demirtaşlı, N. (2013). Çoktan Seçmeli Testler ile Yapılandırılmış Gridlerin Psikometrik Özellikleri Bakımından Karşlaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 46(1), 395-415.

Çepni, Z., Özmen, H. ve Bakırcı, H. (2012). *Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Uygun Öğretim Materyali Geliştirilmesi: "Işığın Madde İle Etkileşimi ve Yansıması Örneği".* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi.

Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2008), Öğretmenlerin Öğrenci başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. *CITO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi (Tanıtım Sayısı)*, 42-48.

Durmuş, S. & Karakırık, E. (2005). A Computer Assessment Tool For Stuctural Communation Grid. *The Turkish Online Journal of Education Technology.* 4(4), 1-4.

Eroğlu, M. G. & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Gridle Elde Edilen Puanların Geçerlik ve Güvenirliklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 40, 210-220.

Hibbard, K. M. (2000). Performance – Based Learning and Assessment in Middle School Science. Larchmont, NY: Eye On Education, Inc.

IBO (2004). Diploma Programme Assessment: Principles and Practice. Ceneva, Switzerland.

IBO, (2009). Diploma Programme Chemistry Guide. Cardiff, United Kingdom.

Kubiszyn, T & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement*. John Wiley & Sons, INC.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Nitko, A. (2004). *Educational Assessments of Students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation.* Belmont, Calif: Wadsworth.

Süzen, S. (2009). 5E ve Geleneksel Metotla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Yapılandırılmış Gridle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim.* 181, 169-183.

Thorndike, R.M. (2005). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* New York: Macmillan.

BÖLÜM 8

ÖLÇME SONUÇLARINI ÖZETLEME VE YORUMLAMA[9]

Ümit ÇELEN

ORCID: 0000-0001-7014-2221

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Verilen bir dağılımda frekansları bulabilmeli ve yüzde, birikimli frekans ve birikimli yüzde hesaplayabilmeli,
- Verileri sınıflandırabilmeli ve sınıflandırılmış veriler için frekans, yüzde, birikimli frekans ve birikimli yüzde hesaplayabilmeli,
- Bir dağılımın çubuk ve histogram grafiğini ve dağılım eğrisini çizebilmeli,
- Sınıflandırılmış ve sınıflandırılmamış verilerde merkezi eğilim ve değişkenlik ölçülerini hesaplayabilmeli,
- Ham puanları Z ve T standart puanlarına çevirebilmeli, değişik puanları standart puanlar aracılığıyla karşılaştırabilmeli,
- Normal dağılımda belirli puanları alan bireylerin yerlerini belirleyebilmeli,
- İki ölçme sonucu arasındaki ilişkiyi korelasyon katsayısı kullanarak ifade edebilmeli,
- Excel programını kullanarak sınavlara ilişkin verileri bilgisayar ortamına aktarabilmeli ve dağılımları tanımlayıcı ölçüleri (frekans ve yüzdelikler, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri) hesaplayabilmelisiniz.

[9] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Çelen, Ü. (2022). Ölçme sonuçlarını özetleme ve yorumlama. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (231-295). Ankara: Anı Yayıncılık

ÖLÇME SONUÇLARINI HESAPLAMADA TEKNOLOJİ KULLANIMI

Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin bazı özellikleriyle ilgili ölçmeler ve ölçme sonuçlarından yararlanarak değerlendirmeler yapmayı gerektiren bir meslektir. Ölçme sonuçlarını hesaplamak ve yorumlamak içinse dört işlemin yanı sıra bazı istatistiksel hesaplamalar yapmak gerekmektedir. Bu işlemlerde, öğretmenin yapabileceği basit işlem hatalarını en aza indirmek için teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.

Ölçme sonuçları üzerinde yapılan işlemlerde bilgisayar programları kullanmak öğretmenlerin işini hem kolaylaştıracak hem de hataları azaltmada etkili olacaktır. Bunun için öğretmenlerin Excel gibi bir elektronik tablolama ve hesaplama programını kullanmayı bilmelerinde fayda vardır. Günümüzde bilgisayar teknolojisinde gelinen nokta bilgisayarları daha ulaşılabilir hale getirmiş, pek çok evde ve okulda bilgisayar bulunmasını sağlamıştır. Bu nedenle öğretmenlerimizin bilgisayar teknolojisine aşina olmaları ve ölçme uygulamalarında bu teknolojiden faydalanmaları önemlidir.

Bilgisayara erişimin zor olduğu durumlar söz konusu olduğunda ise öğretmene önerimiz basit, 4-5 fonksiyonlu bir hesap makinesi edinmesi ve ölçme sonuçları üzerindeki sayısal işlemleri gerçekleştirirken elle veya zihinden hesaplama yerine hesap makinesi kullanmasıdır. Son derece düşük bir maliyetle edinilebilecek bu hesap makinelerinin kullanımı da yine hem işlemleri kolaylaştıracak hem de hesaplama hatalarını en aza indirecektir.

Ölçme Sonuçlarının Yorumlanmasında İstatistik Biliminin Yeri ve Anlamı

Eğitimde, öğrencileri belirli okul programlarına seçme, onların bazı özelliklerini tanıma, hazırbulunuşluklarını, öğrenme/yeterlilik seviyelerini ve dersin kazandırmayı hedeflediği özelliklere ulaşıp ulaşamadıklarını belirleme gibi değişik amaçlarla ölçme yapılmaktadır.

İki farklı şubede aynı dersi veren bir öğretmenin, öğrencilerinin başarılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu sınavdan aşağıdaki puanların alındığını düşünelim.

A Şubesi:

55, 40, 50, 55, 100, 50, 55, 65, 75, 45, 60, 90, 55, 45, 65, 80, 50, 70, 60, 55

B Şubesi:

80, 75, 45, 75, 60, 60, 65, 60, 70, 60, 65, 70, 40, 60, 75, 50, 65, 70, 55, 60

Bu puanlara bakarak şu sorulara yanıt vermeye çalışalım: Öğrencilerin başarısı birbirlerinden çok farklı mıdır? Hangi sınıf daha başarılıdır, hangi sınıfa uygulanan

test öğrencilere daha kolay gelmiştir? Maddelerin yarısını doğru yanıtlayarak 50 puan almış öğrencilerin sınıfları içindeki sıralaması nasıldır? Geçme notu 60 olarak belirlenirse, kaç öğrenci dersten başarısız sayılacaktır?

Yukarıda sıralanan ve benzeri sorulara yanıt bulabilmek, puanların bu halleriyle kolay gözükmemektedir. Üniversiteye giriş sınavları gibi ölçme yapılan grubun yukarıdaki örneklerden çok daha büyük olduğu durumlarda ise puanların tümünü aynı anda görebilmek bile mümkün olmayabilir. Bu durum ölçme sonuçlarının incelenmesi ve yorumlanmasında istatistik biliminden yararlanmayı gerekli kılmaktadır.

İstatistik, veri kümesinin düzenlenmesi, elde edildiği kümenin betimlenmesi ve bunlardan çıkarımlarda bulunabilmesi için gerekli yöntem ve tekniklere verilen addır (Turgut ve Baykul, 2010). Veri, bir değişkene ilişkin yapılan ölçüm sonucunda elde edilen değerleri anlatır. Değişken kavramı ise "değişik değerler alabilen özellikler" olarak tanımlanmaktadır. Bir grup veri bir araya geldiğinde de bir dağılım oluşturur. Boy uzunluğu bir özelliktir ve değişken olarak ele alınabilir. Bir öğrencinin boyu ölçüldüğünde, boy uzunluğu değişkenine ilişkin bir veri elde edilmiş olur. Sınıftaki öğrencilerin tamamının boy uzunlukları bir arada incelenmek istendiğinde de o sınıfın boy uzunluğu dağılımından söz edilebilir.

Öğrencilerin bir dersteki başarılarını ölçmek amacıyla yapılan bir sınav sonucunda bir puan dağılımı elde edilmiş olur. Ancak böyle bir dağılım elde etmek tek başına sınırlı bir anlam taşır. Ölçme sonuçlarını bireyler ve gruplar için anlamlı kılmak, bireyin veya tüm grubun testteki performansı hakkında çıkarımlarda bulunabilmek için istatistiksel yöntemlere başvurulmaktadır. Bu yöntemler sayesinde, birey ya da grupların ölçülen özelliğe ilişkin durumu hakkında fikir sahibi olabilir, bireyleri veya grupları performansları bakımından birbirleriyle kıyaslayabilir, grubun ölçülen özellik açısından benzeşik olup olmadığını görebiliriz. Ayrıca aynı grubun değişik ölçme sonuçları arasındaki ilişkiyi keşfedebilir ve kullandığımız ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik gibi özelliklerini belirleyebiliriz.

DAĞILIMLARI TANIMLAMAK İÇİN KULLANILAN ÖLÇÜLER

Yukarıda da bahsedildiği gibi dağılım, bir ölçme işlemi sonunda elde edilen bir grup verinin bir araya gelmesiyle oluşur. Ölçme sonuçlarına ilişkin dağılımları betimlemek ve tanımlamak için bazı yöntemlerden yararlanılır. Aşağıda bu yöntemlere yer verilmiştir.

Frekans Dağılımları

Frekans, dağılımdaki bir değerin (puanın) veya bir aralıktaki değerlerin gözlenme sıklığı demektir. Frekans dağılımı elde edebilmek için, dağılımdaki verileri

KAYNAKLAR

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Budescu, D., Bar-Hillel, M. (1993). To Guess or Not to Guess: a Decision-Theoretic View of Formula Scoring. Journal of Educational Measurement, 30, 4, 277-291.

Crocker, L., Algina, J. (1986). Introduction Classical and Modern Test Theory. USA: CBS College Publishing Company.

Cronbach, L.J. (1984). Essentials of Psychological Testing. New York: Harper & Row.

Çelen, Ü., Demirtaşlı, N.Ç. (2006). Düzeltme Yönergesinin Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (82-93).

Ebel, R.L. (1965). Measuring Educational Achievement. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Frary, R.B. (1989). The Effect of Inappropriate Omissions on Formula Scores: a Simulation Study. Journal of Educational Measurement, 26, 1, 41-53.

Lord, F.M. (1963). Formula Scoring and Validity. Educational and Psychological Measurement, 23, 663-672.

Lord, F.M. (1975). Formula Scoring and Number Right Scoring. Journal of Educational Measurement, 12, 7-11.

Mattson, D. (1965). The Effects of Guessing on the Standard Error of Measurement and Reliability of Test Scores. Educational and Psychological Measurement, 25, 727-730.

Muijtjens, A.M.M., Mameren, H., Hoogenboom, R.J.I., Evers, J.L.H., Vleuten, C.P.M. (1999). The Effect of a 'Don't Know' Option on Test Scores: Number-Right and Formula Scoring Compared. Medical Education, 33, 267-275.

Remmers, H.H., Gage, N.L., Rummel, J.F. (1965). A Practical Introduction to Measurementand Evaluation (second edition). New York: Harper& Row, Publishers.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation (s.175-229).

Sümbüloğlu, K., Sümbüloğlu, V. (2007). Biyoistatistik, 12. Baskı, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.

Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

OKUMA ÖNERİLERİ

Alpar, R. (2006). Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö.Ç., Köklü, N. (2011). Sosyal bilimler için istatistik, 9. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Çelen, Ü., Demirtaşlı, N.Ç. (2006). Düzeltme Yönergesinin Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (82-93).

Tekin, H. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, 21. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara.

BÖLÜM 9

MADDE ANALİZİ, MADDE SEÇİMİ VE YORUMLANMASI[10]

Sevilay KİLMEN

ORCID: 0000-0002-5432-7338

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Madde analizinin test geliştirme sürecindeki amacını kendi tümcelerinizle açıklayabilmeli,
- Çoktan seçmeli bir testteki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin anlamını açıklayabilmeli,
- Madde güçlük ve ayırt edicilik değerini çeşitli yollarla hesaplayabilmeli,
- Seçenek analizi yapabilmeli,
- Madde analiz sonuçlarını birlikte ele alıp amaca uygun madde seçebilmelisiniz.

Test geliştirme süreci, testin amacını belirlemeyle başlayan nihai test formunu oluşturmaya kadar geçen bir süreçtir. Bir teste son formu verilene kadar test birçok aşamadan geçer. Kuşkusuz ilk aşamada taslak olarak hazırlanan bir testin maddelerinin mükemmel olması beklenemez. Teste alınacak maddeler öncelikle bir ön denemeden geçirilir ve bu maddelerin içinden hangilerinin test için daha uygun olduğu ise madde analizi sonuçlarına göre belirlenir. Madde analizi, test maddelerinin kalitesi hakkında bilgi edinme aşamasıdır. Bu süreç sonunda maddenin testte yer almasına, testten çıkarılmasına ya da düzeltilerek kullanımına ilişkin kararlar verilmektedir. Bu nedenle madde analizi test geliştirme çalışmaları için önemli bir aşamadır ve titizlikle gerçekleştirilmesi gerekir.Madde analizinin temel kullanılma amacı test geliştirme olmasının yanı sıra, başka amaçlara da hizmet etmektedir. Öğrencilere dönüt vermek, öğrencilerin öğrenme güçlükleri yaşadıkları konuları, eğitimde geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanları belirlemek, madde yanlılıklarını belirlemek, öğrenci gelişimini izlemek ve öğretim stratejilerini değerlendirmek bu amaçlardan bazılarıdır (Nitko, 2004).

---

[10] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Kilmen, S. (2022). Madde Analizi, Madde Seçimi ve Yorumlanması. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (297-315). Ankara: Anı Yayıncılık.

MADDE ANALİZİ

Madde analizi, testin geliştirildiği grupta maddelerin kalitesi ile ilgili çeşitli göstergelerin elde edildiği bir süreçtir. Bu süreçte maddelerin niteliği ile ilgili olarak birçok gösterge elde edilebilmekle birlikte, sıklıkla başvurulan indeksler madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksidir. Bu indekslerle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

Madde Güçlük İndeksi

Bir testteki maddelerin zorluk dereceleri bir takım sayısal bilgilere dayanılarak belirlenir. *Madde güçlük indeksi* maddenin uygulandığı grupta maddenin doğru yanıtlanma oranıdır. "p" ile gösterilir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. p değerinin;

- 0'a yakın değerler alması maddenin zor olduğuna;
- 1'e yakın olması maddenin kolay olduğuna;
- 1 olması, maddenin tüm katılımcılar tarafından doğru yanıtlandığına;
- 0 olması maddenint üm katılımcılar tarafından yanlış yanıtlandığına işaret eder.

Testin son formu için en uygun madde güçlük indeksinin kaç olacağı testin amacına bağlıdır. Eğer ölçme aracıyla testi alan kişiler arasından en başarılılar seçilmek isteniyorsa madde güçlük indeksleri küçük, diğer bir deyişle maddeler zor olmalıdır (Aiken, 2000). Ölçülen özellik bakımından en geride olanları bulmak istediğimiz testlerde de kolay maddelerin yer almasını istenir. Örneğin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemek için yapılan sınavda yer alacak soruların kolay olması gerekir. Bu özel amaçların dışında, genel amaçlı sınavlardaki testlerde orta güçlükteki maddelerin çoğunlukta olması beklenir. Çünkü orta güçlükte ve ayırt edicilik gücü indeksleri yüksek maddeler, testin güvenilirliğine daha fazla katkı getirmektedirler.

1-0 Şeklinde Puanlanan Maddeler için Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması

Bir testte doğru veya en doğru yanıtın 1, yanlış yanıtın 0 puan aldığı maddeler için madde güçlük indeksi aşağıdaki formülle hesaplanır:

$$p = \frac{\textit{maddeyi doğru yanıtlayan kişi sayısı}}{\textit{toplam kişi sayısı}}$$

Örneğin 100 kişilik bir grupta bir madde 85 kişi tarafından doğru yanıtlanmışsa, o maddenin madde güçlük indeksi 0,85 olarak hesaplanır. Bir maddenin testi alan tüm bireyler tarafından doğru yanıtlanması durumunda p değeri 100/100=1 olacaktır. Tam tersi durumda, madde hiç kimse tarafından doğru yanıtlamamışsa, bu durumda 0/100=0 olacağından, p değeri 0 olacaktır.

Örnek: Aşağıda 10 öğrencinin 10 maddelik bir testteki yanıtlarına ilişkin 1-0 veri matrisi verilmiştir. Maddelerin güçlük indekslerini hesaplayalım.

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M7	M8	M 9	M 10	**Top**
Serkan	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
Yeşim	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	8
Banu	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	7
Özlem	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6
Onur	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	4
Atilla	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4
Meltem	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3
İlker	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	4
Ece	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Anıl	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
p	0,3	0,8	0,5	0,4	0,7	0,2	0,6	0,1	0,7	0,4	
q	0,7	0,2	0,5	0,6	0,3	0,8	0,4	0,9	0,3	0,6	
p.q	0,21	0,16	0,25	0,24	0,21	0,16	0,24	0,09	0,21	0,24	
$\sqrt{p.q}$	0,46	0,40	0,50	0,49	0,46	0,40	0,49	0,30	0,46	0,49	

Birinci maddenin madde güçlük indeksini hesaplayalım. Birinci maddeyi Serkan, Yeşim ve Onur doğru yanıtlamıştır. Dolayısıyla doğru yanıtlayan sayısı 3'tür. Sınıftaki öğrenci sayısı 10 olduğuna göre madde güçlük indeksi 0,3 olarak hesaplanır. Tüm maddelerin madde güçlük indeksleri aşağıdaki gibi hesaplanabilir.

KAYNAKLAR

Aiken, L. R. (2000). Psychological Testing and Assessment. (10th edition).United States of America: Allyn and Bacon.

Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. (2nd edition). New York: McGraw Hill, Inc. (6 th ed.) Boston: McGraw-Hill.

Arikan, S. & Aybek, E. C. (Baskıda). A Special Case of Brennan's Index for Tests that Aim to Select a Limited Number of Students: A Monte Carlo Simulation Study. Educational Measurement: Issues and Practice.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to Classical & Modern Test Theory. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.

Gulliksen, H. (1945). The Relation of Item Difficulty and Inter-Item Correlation to Test Variance and Reliability. Psychometrika, 10(2), 79-91.

Haladyna, T. M. (1999). A Complete Guide to Student Grading. Boston: Allyn and Bacon.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (2003). Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice. (7th edition). United States of America: Jhon Wiley & Sons, Inc.

Nitko, A. J. (2004). Educational Assessment of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.

Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment of Students. (6th edition). New Jersey: Pearson Education.

Reynolds, C., Livingston, R. & Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

OKUMA ÖNERİLERİ

Haladyna, T. M. (1999). A Complete Guide to Student Grading. Boston: Allyn and Bacon.

Popham, W. J. (2000). Educational Measurement (third edition). USA: Allyn & Bacon.

Turgut, F. ve Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

BÖLÜM 10

SINIF İÇİ ÖLÇME SONUÇLARINA DAYALI OLARAK NOT VERME[11]

Serkan ARIKAN

ORCID: 0000-0001-9610-5496

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Sürece ve sonuca yönelik değerlendirme arasındaki ilişkileri ve farkları ayırt edebilmeli,
- Not vermenin olumlu ve sınırlı yönlerini bilmeli,
- Not vermede kullanılan ölçüt türlerini üstünlükleri ve sınırlılıkları bakımından karşılaştırabilmeli,
- Elde edilen puanların dönem sonunda nota çevrilmesinde kullanılacak ağırlıklandırma işlemini örnek bir duruma uygulayabilmeli,
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi, dönüt verme ve eğitimin niteliği arasındaki ilişkileri açıklayabilmeli,
- Etkili bir veli-öğretmen görüşmesi düzenleyebilmek için gereken ilkeleri örnek bir durumda ayırt edebilmelisiniz.

Bu bölüm, öğrenme çıktılarının izlenmesi, geri bildirimde bulunma ve değerlendirmenin önemi hakkında açıklamalar ile başlamaktadır. Değerlendirme türlerinden biçimlendirmeye yönelik ve sonuca yönelik değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra formel ve informel değerlendirme hakkında da açıklamalara yer verilmektedir. Not verme, not vermenin amacı ve önemiyle ilgili açıklamalara ek olarak, not vermede kullanılan ölçüt türleri, notun gösterimi ve raporlaştırılması ile ilgili açıklamalar ve örnekler de yer almaktadır. Öğretmenlerin çeşitli ölçme sonuçlarından elde ettikleri puanları nasıl ağırlıklandırılıp bir nota dönüştürebilecekleri somut örneklerle gösterilmektedir. Ayrıca bu bölümde veli-

[11] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Arıkan, S. (2022). Sınıf İçi Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Not Verme. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (317-343). Ankara: Anı Yayıncılık.

öğretmen görüşmelerini daha verimli hale getirecek ipuçları paylaşılmaktadır. Son olarak öğrenci başarısına ilişkin diğer geri bildirim yöntemleri hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmaktadır.

GERİ BİLDİRİM VE DEĞERLENDİRME

Sınıf içinde ve okul genelinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı, öğrencilerin çeşitli derslerdeki öğrenmelerinin durumu ve gelişimi hakkında "anlamlı" geri bildirim elde etmektir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin hedeflenen düşünme becerilerine öğretim programlarındaki konular kapsamında ne ölçüde ulaştıklarına dair bilgi sağlayabiliyor ise anlamlı ve faydalı olacaktır. Örneğin, amaç öğrencilerin "matematik dersi sayılar konusundaki problem çözme becerisini ne ölçüde kazandıkları" veya "problem çözme becerisinin alt basamaklarında ne gibi eksiklikleri olduğunu" belirlemek ise, ölçme ve değerlendirme sonucu elde edilen geri bildirim de bu bilgileri içermelidir. Becerilerle ilgili geri dönüt vermek isteyen bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme sonucunda elde ettiği geri bildirim sadece öğrencilerin sınıftaki sıralaması ise, hatalı bir değerlendirme yapılmıştır. Bu öğretmen "Sınıfımdaki öğrencilerin %80'i günlük yaşam durumlarını problem durumuna dönüştürebiliyor." veya "%20'si rutin olmayan problemleri çözebiliyor." gibi çıktılar elde edebilmelidir. Bu bilgilere sahip bir öğretmen ölçme ve değerlendirme sonuçlarını derslerinde kullanarak öğrenci başarısını artırabilir. Başka bir durumda öğretmenin amacı sınıfındaki öğrencilerden matematik olimpiyatı seçmelerine katılacak iki tane öğrenciyi belirlemek olabilir. Bu durumda, öğretmen, "Ali ve Ayşe uygulanan seçme sınavında sınıftaki en yüksek başarıyı elde etti." şeklinde bir dönüte ulaşması testin amacına uygun olacaktır.

Bu örneklerden de anlaşılabileceği gibi farklı amaçlar için farklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Ölçme sonuçları anlamlı geri bildirim elde etmek, öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olabilmek, öğrencilerin başarılarını değerlendirmek, öğrencilerin eksik kazanımlarını tespit etmek, öğrencileri belli bir amaç çerçevesinde ilgili gruplara seçmek ve not vermek amacı ile sıklıkla kullanılmaktadır.

Sürece (Formative) Yönelik ve Sonuca (Summative) Yönelik Değerlendirme

Genel olarak değerlendirme türleri sürece yönelik (*biçimlendirici*-formative) ve sonuca yönelik (summative) olmak üzere ikiye ayrılır. *Sürece yönelik değerlendirme* öğrencilere öğretim hedefleri doğrultusunda öğrenmelerinin niteliği hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlamaktadır. Bu özelliği ile öğretmenin yürüttüğü öğretim etkinliklerini ve öğrenci yönlendirmelerini etkileme gücüne sahiptir. Bu tür değerlendirmede, öğrencinin gösterdiği performansa bağlı olarak öğrenimi düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar kullanılır. Bunu başarmak için öğrenci ile doğrudan ve birebir iletişim içinde olunur. Öğrencinin sahip olduğu beceriler ve yeterliklerden

yola çıkarak geliştirilmesi gereken beceriler ve yeterlikler öğrenciye açık ve anlaşılır biçimde bildirilmelidir. Sadece eksikleri belirlemek ve öğrenciye bunları aktarmak, öğrencide başaramıyorum algısının yerleşmesine sebep olabilir. Önemli olan, öğrencinin sahip olduğu olumlu özellikleri de öğrenciye hissettirerek, kendine güven duygusunun pekişmesini sağlamak ve eksiklerin giderilmesi için yol gösterici olmaktır. Sürece yönelik değerlendirmede zamanlama da oldukça önemlidir. Zamanında ve belli sıklıkla yapılan değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecine sürekli bir ayna tutarak, akademik ve sosyal becerilerinin doğru bir şekilde biçimlenmesini sağlayacaktır. Sürece yönelik değerlendirme kapsamında kullanılan düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar kayıtlı bir şekilde öğrenciye rapor edilmekte ise bu tip değerlendirmeler *formel değerlendirme* olarak da adlandırılır. Ancak, planlı olmayan standartlaştırılmamış; "çok iyi", "bu açıklaman tam doğru değil, bir daha dene" gibi sözel yorumlar ile düzeltici ve iyileştirici bir yaklaşım sergileniyor ise bu değerlendirmeler *informel değerlendirme* olarak adlandırılır. Belirtildiği gibi informel değerlendirme genel olarak kayıt altına alınmayan değerlendirmedir. Bu bakımdan sürece yönelik değerlendirme kapsamında kullanılan informel değerlendirme hangi becerilerin edinildiğini ve hangilerinin geliştirilmesi gerektiğini de içerdiği zaman anlamlı olmaktadır. Örneğin bir çalışma sırasında öğretmen öğrencisine "bu problem durumunda problemin öğelerini belirleyebildin ama karar verme aşaması ile ilgili açıklamaların yeterli değildi" gibi sözel geri bildirimde bulunabilmelidir (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006). Sürece yönelik değerlendirmenin amacı öğrenciye not vermek değildir.

Sonuca yönelik değerlendirme öğretim süreci sonunda gerçekleştirilen ölçme sonuçlarına dayalı olarak öğrencinin durumu değerlendirmek ve bir sayısal değer ile ifade etmektir. Öğrencilere verilen dönem sonu notları bu tip değerlendirmeye bir örnektir. Bu tür değerlendirme öğrenciye, ailelere ve okul yönetimine bilgi verdiği gibi, öğrencinin dönem sonu genel not ortalamasına da etki etmektedir. Sonuca yönelik değerlendirme aşamasında öğretmenler not verirken kendilerini baskı altında hissedebilirler. Bazı öğretmenler ise notları kullanarak öğrencileri cezalandırma yolunu seçebilirler. Öğrencinin başarısını yansıtmayan notlar vermek sonuca yönelik değerlendirmenin etkisini azaltacaktır. Burada belirtilen sorunları yaşamamak için sürece yönelik değerlendirmenin yeteri sıklıkta ve kapsamda yapılması, süreç boyunca elde edilen veriler ışığında öğrencilere dönüt verilmesi faydalı olacaktır. Sürece yönelik değerlendirmenin etkin kullanılması not verme işlemini öğretmenler için sıkıntılı bir durum olmaktan ve notun bir güç göstergesi olarak kullanımından uzak tutacaktır. Sonuca yönelik değerlendirme öğrencilerin durumunu değerlendirme ve bu değerlendirmenin sonucunu bir not olarak kayıtlara geçirme işlemini içerdiği için *formel değerlendirme* olarak tanımlanmaktadır (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Geribildirim elde edebilmek için dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?
2. Sürece ve sonuca yönelik değerlendirme arasındaki farklar nelerdir?
3. Not vermenin genel amacı nedir?
4. Temel eğitim yıllarında not verirken hangi ölçüt türünü tercih edilmeli? Neden?
5. Etkili bir veli-öğretmen görüşmesi düzenlemek için gerekli unsurlar nelerdir?

KAYNAKLAR

Airasian, P. W. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: concepts and applications*. Boston: McGraw-Hill.

Arıkan, S. & Kilmen, S. (2018). Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmede Puanlara Anlam Kazandırma: %70 Doğru Yanıt Yöntemi. *İlköğretim Online, 17*(2), 888-908. doi:10.17051/ilkonline.2018.419337

Berberoğlu, G. (2010). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi nasıl yapılır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, *9*, 9-22.

Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. *3*, 25-38.

Hambleton, R. K. (2001). Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process. In G. J. Cizek (Eds.), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives* (pp. 89-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Karantonis, A & Sireci, S.G. (2006). The Bookmark Standard Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice, 25*(1), 4-12.

Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (2004). *Test Equating, Scaling and linking: methods and practices*. New York: Springer Science Business Media Inc.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice*. Hobokin, NJ: John Wiley &Sons Inc.

Reynolds, C., Livingston, R., & Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Özgen Tuncer, Ç. (2009). Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS) Raporları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. *2*, 25-52.

Eğitim ve Yönetiminin Felsefi Temelleri

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ
Dr. Engin DİLBAZ

Ankara
2024

Eğitim ve Yönetiminin Felsefi Temelleri

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ
ORCID: 0000 0002 2507 2663
Dr. Engin DİLBAZ
ORCID: 0000 0002 9382 9691

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-952-9
E-ISBN	: 978-605-170-953-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Kapak Görseli	: freepik.com
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Eğitim ve Yönetiminin Felsefi Temelleri
ERKILIÇ, Turan Akman - DİLBAZ, Engin
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, viii+240 sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-952-9
E-ISBN	: 978-605-170-953-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Yönetim, Felsefe
Eğitim, Eğitim Yönetimi, Felsefe ve Bilim, Eğitim Akımları, Farklı Yaklaşımlar Açısından Eğitim Eğitim Akımları ve Anlayışları, Yönetim Felsefesi ve Eğitim, Güncel Yönetim Anlayışları

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

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Yükseköğretimin işlevleri genel olarak araştırma, geliştirme, eğitim-öğretim ve topluma hizmet olarak ifade edilebilir. Özellikle 2000'li yıllarla birlikte üniversitelerin işlevleri arasında araştırma ve geliştirme, kurumların değerlendirilmesi açısından öne çıkmaktadır. Bu gerçeklik özellikle mezunların çoğalması, giderek mesleki değerlerin yitirilmesi gibi kaygılarla birlikte yükseköğretim kurumlarında eğitimin niteliğinin düştüğü yönündeki endişeleri sürekli beslemektedir. Buna karşılık ve her şeye rağmen nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesi kuşkusuz eğitim kurumlarının temel görevleri arasındadır. Eğitim kurumlarının bu işlevini yitirmemesi ise varoluşsal bir zorunluluktur.

Genelde öğretimde özelde nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesinde ders araç gereç ve materyallerinin yeri ve önemi tartışılmaz. Bununla birlikte özellikle bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişme ve değişimlere karşılık gerek dijital gerek fiziksel olarak hala kitapların önemli bir yeri olduğu ve birer kılavuz işlevi gördüğü açıktır. Bu nedenle bizler için kitap hazırlamak ve öğrencilerin gelişimine bu yönlü bir katkı sunmak bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Elinizdeki kitap, zaman zaman öğretim programlarından kaldırılmış olmakla birlikte hala belli ilkelere bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ya da seçmeli olarak okutulan eğitim felsefesi dersine ilişkin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde öğrencilere yararlı olması ve alana ilgi duyanlara temel düzeyde kaynaklık etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın klasik eğitim felsefesi kitaplarından farklı olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bu özene bağlı olarak kitabın alanda yaygın olarak kullanılan klasik eğitim felsefesi kitaplarında genelde yer verilmeyen toplumsal kurumlar ve felsefe ilişkileri ile yönetim felsefesi konusuna da yer verilmiştir.

Kitap, her iki yazarın yükseköğretimin farklı kademelerinde okuttukları eğitim felsefesi, eğitimin felsefi ve sosyolojik temelleri ile eğitim yönetimi ve denetiminin felsefi temelleri gibi derslerde edindikleri bilgi ve deneyime dayalı olarak geliştirilmiştir. Türkiye'de özellikle 2010'lu yıllarla birlikte eğitim felsefesinin yanında yönetim felsefesi konularının da akademik dünyada daha sık konuşulur olması bu noktada kimi kaynak eksiklerinin olduğunu göstermektedir. Kitabın bu bağlamda yönetim felsefesi konusunda da alana katkı yapacağı ve

salt öğretim amaçlı olmayıp diğer akademik çalışma alanlarına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kitabın hazırlanması sürecinde bizleri yalnız bırakmayan ailelerimize, her zaman desteğini gördüğümüz değerli öğretmen ve akademisyen meslektaşlarımız ile öğrencilerimize teşekkür ediyoruz. Kitabın daha nitelikli olabilmesi için eleştiri, katkı ve önerilerinizi beklemekteyiz. Bir elin nesi var, çok sesin gücü var diyerek tüm eğitim emekçilerinin; ahlak, bilim ve demokrasi ortak paydasında birlik ve dayanışma olanaklarının birleştirilmesini öneriyoruz.

Kitap iki kısım ve sekiz bölümden oluşmakta; felsefe, eğitim ve yönetim ilişkilerini konu edinmektedir. Kitabın bir ders kitabı olmasının yanında araştırma ve geliştirme bağlamlarında da kılavuz kitap niteliği taşımasına özen gösterilmiştir. Kitabın şu konuları kapsamasına özellikle dikkat edilmiştir: Kitapta felsefe ve yönetime ilişkin temel kavramlara yer verilerek öğrencilerin konuya ilişkin dağarcıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kitapta felsefenin çalışma alanları, genel felsefeler ve eğitim yaklaşımlarına ayrıca yer verilmiştir. Siyaset ve ekonominin eğitim ile ilişkilerinin incelenmesinin yanında yönetim yaklaşımları ve felsefe ilişkileri de tartışmalarla irdelenmiş ve sonuçlara yer verilmiştir.

Kitabımız; tüm eğitim alanına, öğretmen yetiştirmeye, akademisyen ve öğretmen meslektaşlarımızla birlikte öğrencilerimize yararlı olacağı umuduyla eğitime emek verenlere armağan edilmiştir…

Eskişehir/24 Ocak 2024

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

Dr. Engin DİLBAZ

İÇİNDEKİLER

FELSEFEYE GİRİŞ 1

GİRİŞ 1

FELSEFENİN TANIMI VE KAPSAMI 2

FELSEFE VE BİLİM İLİŞKİSİ: BENZERLİKLERİ VE FARKLILIKLARI 6

FELSEFEYE TARİHSEL BİR BAKIŞ 9

İLK ÇAĞDA FELSEFE 9

ORTA ÇAĞDA FELSEFE 11

YENİÇAĞDA FELSEFE 13

MODERN DÖNEMDE FELSEFE 13

POSTMODERN DÖNEM 16

FELSEFENİN ÇALIŞMA ALANLARI 17

KAYNAKÇA 24

FELSEFE VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 26

GİRİŞ 26

EĞİTİME İLİŞKİN TEMEL TANIM VE KAVRAMLAR 26

TERBİYE 26

YETİŞTİRME 27

YÖNLENDİRME 28

UYGULAMA 29

FARKLI YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN EĞİTİM 29

EĞİTİM VE FELSEFE İLİŞKİLERİ 32

EĞİTİM FELSEFESİNİN İŞLEVLERİ 34

KAYNAKÇA 42

GENEL FELSEFE AKIMLARI VE EĞİTİM 43
GİRİŞ 43
İDEALİZM 43
REALİZM 50
PRAGMATİZM 53
VAROLUŞCULUK 55
NATÜRALİZM 57
POZİTİVİZM 60
MATERYALİZM 64
POSTMODERNİZM 68
KAYNAKÇA 76
EĞİTİM AKIMLARI 79
GİRİŞ 79
EĞİTİM FELSEFESİNİN İŞLEVLERİ 79
EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI 84
DAİMİCİLİK (PERENNIALISM) 84
ESASİCİLİK (ESSENTIALISM) 87
İLERLEMECİLİK (PROGRESSIVISM) 89
YENİDEN OLUŞTURMACILIK (RECONSTRUCTIONISM) 93
POLİTEKNİK EĞİTİM 96
RADİKAL ELEŞTİREL PEDAGOJİ 98
KAYNAKÇA 107
YÖNETİM, SİYASET VE TOPLUM İLİŞKİLERİ 111
GİRİŞ 111
SİYASET VE TOPLUM YÖNETİMİNE İLİŞKİN KAVRAMLAR 112

SİYASET 112
İKTİDAR 116
EGEMENLİK 117
MEŞRUİYET 119
OTORİTE 120
MONARŞİ 120
OLİGARŞİ 121
SOSYAL, EKONOMİK VE POLİTİK YAKLAŞIMLAR VE EĞİTİM 122
LİBERALİZM 123
MİLLİYETÇİLİK-ULUSÇULUK 126
SOSYAL DEMOKRASİ 129
KAYNAKÇA 135
YÖNETİM FELSEFESİ VE EĞİTİM 137
GİRİŞ 137
YÖNETİM 137
EĞİTİM YÖNETİMİ 144
KAYNAKÇA 162
YÖNETİM YAKLAŞIMLARI 163
GİRİŞ 163
YÖNETİM YAKLAŞIMLARI 167
KLASİK YAKLAŞIMLAR 167
NEOKLASİK YÖNETİM YAKLAŞIMLARI 178
MODERN YÖNETİM YAKLAŞIMLARI 190
KAYNAKÇA 203

GÜNCEL YÖNETİM ANLAYIŞLARI 205
GİRİŞ 205
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ 206
STRATEJİK YÖNETİM 209
YÖNETİŞİM 215
ÖĞRENEN ÖRGÜTLER 221
KAYNAKÇA 230
GENEL SONUÇ VE ÇIKARIMLAR 232
GİRİŞ 232
YAZARLAR HAKKINDA 238

Kısım 1

FELSEFEYE GİRİŞ

GİRİŞ

Felsefe, günlük yaşamda bireysel ve toplumsal boyutları ile öne çıkar. Bireyin kendi iç ve dış etkileşiminde de denge aracıdır. Felsefe, insana hem bireysel hem de toplumsal açıdan yararlar sağlar. Tüm olay, olgu ve durumları, imgeleri özetle yaşamı yorumlama aracıdır. Bu bakımdan felsefe, davranış değişim aracı olarak eğitimin kavranması, sürdürülmesi ve yorumlanması açılarından önemlidir.

Bireysel açıdan; insanı tanıma, ilkeli düşünme ve denge oluşturma gereksiniminden dolayı felsefe kaçınılmazdır. **Felsefe öncelikle kendimizi tanımamızı sağlar.** Felsefe bakış açısı, düşünme ilke ve yöntemleriyle hayatın anlaşılmasını sağlar. **Felsefe, insanın iç ve dış dünya ile denge kurmasını sağlar.** Felsefe, insan düşüncesinde mantık ve sağduyunun egemen olmasına olanak verir. **Felsefe, ilkeli bir yaşam sürülmesinin düşünsel altyapı oluşturulmasını sağlar** (Cevizci, 2021). İnsanı diğer canlılardan ayıran temel niteliklerden biri insanın akıllı bir varlık olmasıdır. Bu özelliği iyi, doğru ve güzel için kullanabilmesi yaşamının ilkelere dayalı olmasını gerektirir. Bunun sağlanması felsefeyle mümkündür.

Toplumsal açıdan felsefenin yaşama katkısı, toplumsal kurum ve birimlerin oluşum, gelişim ve sürdürümündeki ortak değerleri oluşturmasıdır. Nitekim kuram, duygu ve inancın oluşturulması, özcesi değerlerin yaratımı felsefenin bir ürünüdür. Anlatım, evrene bakış, kavrayış, ortak ya da farklı duygu ve anlayışlar kaynağını felsefeden alır. Felsefe araştırma, sorgulama, anlama ve anlatma amacı taşır. Bu bakımdan felsefe insanı hiç olmaktan kurtararak insan ve toplumsal bir varlık yapan, toplumsal varlığı pekiştiren, anlamlandırma, yorumlama kabiliyeti ile bilgelik kazandıran bir güce sahiptir (Arslan, 2002).

FELSEFENİN TANIMI VE KAPSAMI

Doğrudan "Felsefe nedir?" sorusuna kısa bir yanıt verilmesi oldukça güçtür. Felsefenin tek bir tanımı yoktur. Bazı düşünürlere göre felsefenin tanımı yapılamaz; çünkü o bir üst dildir (Sönmez, 2018). Felsefenin tanımının yapılmasının zorluğunun temel nedenleri şu biçimde özetlenebilir: Birincil neden, farklı felsefe türlerinin varlığıdır. Örneğin metafizik, ahlak ve bilgi felsefesi gibi farklı veya karşıt felsefe türleri bulunmaktadır. İkincil neden; her felsefe yaklaşımında değişik eğilim, kuram ve öğretilerin varlığıdır. Örneğin realizm, idealizm, pragmatizm ve rasyonalizm gibi değişik felsefi yaklaşımlar bulunmaktadır. Felsefenin tanımlanmasını zorlaştıran üçüncül ve temel neden ise, tarihsel süreçte öğretilerin karşıtlığı ve birbirini yadsıması ve çalışma alanının karmaşık soyutluğudur (Yıldırım, 1991). Her bir felsefe anlayışı, teori ve yaklaşımın farklı tanımlamalarının bulunması tanımlamayı zorlaştırmaktadır.

Yaygın tanımla felsefe, bilgeliktir. Basit ve genel bir tanımla felsefe "bilgelik (hikmet) sevgisi" olarak ifade edilebilir. Aristoteles, felsefeyi ilk nedenlerin bilimi olarak tanımlarken, felsefeye olayların temeline inmek, kâinatın özünü araştırmak anlamı yüklenmiştir (Ergün, 2018). Ancak felsefenin salt metafiziği konu edindiğini söylemek olanaklı değildir. Bu noktada bilim ve felsefenin yakınlaşması söz konusudur ki bu bilim felsefesini doğurmuştur.

Felsefenin bilimsellik dağarcığı boyutu, alanın yeni ufku çalışma alanıdır. Yeni çağla birlikte felsefenin temel çalışma alanı bilim olmuş ve buna bağlı olarak bilim felsefesi doğmuş, "gerçeği bütünü olarak değerlendirme" genel kabul görmüştür. Genel olarak felsefenin mitos, din ve şiirden doğduğu kabul edilir. Ancak zamanla özgün düşünmenin temellerini atarak gerçeği bütünüyle açıklamaya çalışmış; yaşama bakış açısı anlamı kazanmıştır (Özyurt, 2000). Matematik, fizik, antropoloji, biyoloji, kimya, astronomi, sosyoloji gibi kimi bilimler erken dönemde tüm bilimleri kapsayan felsefeden zamanla ayrılmıştır. Tarihsel olarak bakıldığında felsefe terimini ilk kez Pytagoras'ın kullandığı belirtilmekle birlikte felsefe (Philosophia) terimi kesin anlamını Platon ve Aristoteles felsefesinde kazanmıştır. Kaynağı Yunanca *philosophia* terimine dayanan *felsefe*, "sevgi" (philia) ve "bilgi, bilgelik" (sophia) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur (Akarsu, 1998). Sözlük karşılığı olarak felsefeye şu anlamlar yüklenmektedir (Oğuzkan, 1993):

Felsefe, gerçeğin (realitenin) tümünü, özdek (madde) ve yaşamla ilgili türlü belirtileri neden, ilke ve erekler (hedefler/amaçlar) bakımından inceleme amacı taşıyan düşünce etkinliğidir. Felsefe; bilgi, kavram, inanç ve kuramların çözümlenmesi ve eleştirilmesinde açıklık arayan düşünce yöntemidir. Felsefe, bir kişinin davranış ve düşüncelerine kılavuzluk yapmaya yarayan toplu ve tutarlı görüşler bütünüdür. Felsefe; genel olarak mantık, ahlak, güzel duyu, fizik ötesi ve bilgi kuramı gibi dallardan oluşan geniş bir düşün alanıdır.

Belirtildiği gibi felsefeyi tek bir tanımla açıklamak oldukça güçtür. Felsefenin ne olduğunu ortaya koyan şu üç görüş ise yaygın olarak kabul görmektedir (Sözer, 2018):

* Felsefe insanın niteliğini, dünyanın yapı ve işleyişini anlama çabasıdır.
* Felsefe gerçeği bulma ve öğretme yolunda bitmeyen bir derinleşmedir.
* Felsefe insanı iyiye, doğruya ve güzele yönelten bir düşünce biçimidir.

Felsefenin tanımı konusunda belirli bir uzlaşma olmamasına karşın, genel özellikleri ve işlevleri şu biçimde özetlenebilir:

* Felsefe yaşama ve evrene karşı bir tavır alıştır (Sönmez, 2018).
* Felsefe, akılcı incelemeye ve yaratıcı düşünceye dayalı bir yöntemdir.
* Felsefe evren ve bütün hakkında belirli bir görüş elde etmeye çalışan bir çabadır.
* Felsefe hem sorunların kendisi hem de sorunların çözümü hakkındaki kuramlardır (Tozlu, 2003).
* Felsefe dilin mantıksal analizi, kavramların ve sözcüklerin tanımlanması ve anlamlarının aydınlatılmasıdır (Türkoğlu, 1996).
* Felsefe bilimlere yol göstericilik yaparak onlara belirli amaç, yöntem ve tekniklerin önerilmesidir (Çelikkaya, 1999).

Felsefe, yaşama ve evrene karşı bir tavır alıştır. Bireyin günlük yaşamda kişiliğinde odaklanan her tavır ve anlayışı temel düzeyde felsefe olarak nitelendirmek olasıdır. Örneğin bir alışverişte ortaya koyduğumuz anlayışın felsefi bir bakışın ürünü olduğu söylenebilir. Yerli malı kullanma, markasız giyecek tercih etmeme, semt pazarı yerine manavı tercih etme gibi ayrıntılar bile bir bakışın sonuçlarıdır ve basit anlamda

Okuma Parçası

SORGULAYAN BİREYLER VE FELSEFE

***Sait Gürsoy**

(Sabah, 13 Aralık 2023)

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children-P4C), öğrencilere sorgulama yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra birçok fayda sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu özel konuyu, Uzman Psikolojik Danışman Habibe Kortidis ile değerlendirdik. "Çocuklar için felsefe, eleştirel düşünme becerisini geliştirir" diyor Habibe Hoca. Soru sorma, argüman oluşturma, mantıksal düşünme ve farklı perspektiflerle ilgili düşünme gibi beceriler "çocuklar için felsefe" sorgulama sürecinin temelini oluşturur ve problem çözme yeteneklerini artırır. Öğrencilerin karmaşık sorunları ele alabilme ve farklı yaklaşımları değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu program, akademik başarılarına ve yaşam becerilerine katkıda bulunabilir.

Habibe Hoca, çocuklar için felsefe, iletişim becerilerini geliştirdiğinin altını çiziyor. Öğrencilere düşüncelerini açıkça ifade etme ve diğer insanların görüşlerini anlama becerileri kazandırır. Bu programın atölyeleri, etkili iletişim yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Empatiyi teşvik eder. Öğrencilere farklı perspektifleri anlama ve başkalarının duygularını anlama becerisini artırır. Bu yöntem, empati geliştirme ve insan ilişkilerini olumlu bir şekilde etkileme, eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırır.

FELSEFENİN FARKLILIĞI

Öğrencilere etik ve değer konuları üzerine düşünme fırsatı sunar. Öğrencilerin kişisel değerlerini ve ahlaki yönlendirmelerini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Özsaygıyı ve özgüveni artırır. Öğrencilere kendi düşüncelerine ve fikirlerine saygı duymayı öğretir. Bu, özsaygılarını ve özgüvenlerini artırabilir. Öğrencilerin demokratik tartışma ve karar verme süreçlerine aktif olarak katılmalarını teşvik eder. Bu, vatandaş-

lık bilincini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin öğrenmeye duyduğu ilgiyi artırabilir.

Okullarımızda, okuduğunu anlamaya yardımcı olması ve yorumlama kabiliyetini artırmak için felsefe atölyelerimizi gerçekleştirmeliyiz. Eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamalıyız. Felsefe, öğrencilere sorunları analiz etme, argümanları değerlendirme ve mantıklı sonuçlara varma becerilerini kazandırabilir. Bu beceriler, yaşamları boyunca karşılaşacakları pek çok durumda onlara yardımcı olacak. Felsefe, farklı bakış açılarına saygı duymayı ve farklı düşünme biçimlerini anlamayı teşvik eder. Öğrencilere, farklı düşünceleri dinlemeyi ve tartışmayı öğrenmelerini destekliyoruz. Etik ve değerler üzerine düşünmelerini, öğrencilere etik meselelerle başa çıkmayı öğrenmesini sağlıyoruz. Bu, onların değerlerini anlamalarına ve bu değerlere sadık kalmalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilere hayatın anlamı, ölüm, özgürlük ve sorumluluk gibi konuları düşünmeleri için fırsat vermeliyiz. Grup tartışmalarını desteklemeliyiz. Sınıf içinde uyguladığımız atölyeler ve grup tartışmaları, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmelerine ve başkalarının fikirlerini dinlemelerine yardımcı olur. İletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Problem çözme becerilerini geliştirir. Böylelikle akademik başarılarına ve kişisel yaşamlarına olumlu etki edebilir.

Bağlantı:
https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2023/12/13/sorgulayan-bireyler-ve-felsefe

Gürsoy'un yazısını okuduktan sonra aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1) Makalede geçen Habibe Öğretmene göre felsefenin çocuklara neler kazandırdığının belirleyip arkadaşlarınızla paylaşıp tartışınız.

2) Yazara göre felsefe insanlara hangi yararlar sağlamaktadır?

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü.* (18. Basım). İnkılap Kitabevi.

Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi.* Uludağ Üniversitesi Basımevi.

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

Baç, M. (2007). *Epistemoloji.* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Basım Yayın Dağıtım.

Cevizci, A. (2021). *Büyük felsefe sözlüğü.* Say Yayınları.

Cevizci, A. (2022a). *Felsefeye giriş.* (7. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Cevizci, A. (2022b). *Felsefe tarihi: Thales'ten Baudrillard'a.* Say Yayıncılık.

Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Alfa Yayınları.

Değirmencioğlu, C. (2000). Eğitimin felsefi temelleri: eğitim-felsefe ilişkisi-eğitim felsefesi. L. Küçükahmet, C. Değirmencioğlu, T. E. Uğuzman, A. F. Öksüzoğlu, İ. E. Özdemir ve A. Korkmaz (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss.81-96), Nobel Yayın Dağıtım.

Ergün, M. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 69-90). Pegem Akademi Yayınları.

Gökberk, M. (2019). *Felsefe tarihi.* (36. Basım). Remzi Kitabevi.

Grünberg, T., Grünberg, D., Onart, A. ve Turan, H. (2003). Mantık terimleri sözlüğü. (Genişletilmiş 3. Basım). ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları.

Gutek, L. G. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar.* N. Kale (Çev). Ütopya Yayınları.

Hançerlioğlu, O. (2016). *Felsefe sözlüğü.* (24. Basım). Remzi Kitabevi.

Hilav, S. (2003). *Yüz soruda felsefe.* K Kitaplığı.

Jameson, F. (2022). *Postmodernizm: ya da kapitalizmin kültürel mantığı.* C. Gönenç (Çev). Alfa Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Gül Yayınevi.

Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Değişim Yayınları.

Powell, J. (2022). Yeni başlayanlar için postmodernizm.M. F. Biçici (Çev). Genç Tuti Yayıncılık.

Sarpkaya, R. (2007). Eğitimin felsefi temelleri, C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 157-201). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2022). *Eğitim bilimine giriş*. (15. Basım).

Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi.* (14. Basım). Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. M. Gültekin (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss.57-76). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şişman, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş.* (16. Basım). Pegem Akademi Yayınları.

Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş.* Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. A. Hakan (Ed). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Felsefe ve Eğitim İlişkileri

GİRİŞ

Felsefe ve eğitime ilişkin konuların daha iyi anlaşılabilmesi ve akademik tartışmaların daha bilimsel, daha yetkin, daha detaylı ve daha doğru yorumlanabilmesi için eğitim ve felsefeye ilişkin temel kavramların çalışılması bir gerekliliktir. Özellikle alanda kavramların çok farklı anlam ve bağlamlarda kullanılıyor olması bir kavram kargaşasına neden olmaktadır. Kitabın bu bölümünde temel kavramlar konusuna değinilmesinin temel gerekçelerinden biri de budur. Alan yazında oluşan kavram kargaşasının önüne geçilmesi ve konuların buna bağlı olarak da tartışmaların daha iyi yorumlanabilmesi açısından böylesi bir yolun seçilmesi elzemdir. Bu nedenle kitabımızın bu bölümünde eğitime ilişkin temel kavramlar örneklendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Gerek akademik dünyada gerekse günlük yaşamda eğitimin çok farklı anlamları bulunmaktadır. Eğitim kavramının tanım ve açılımlarının genel bir bakışla sözcük tanımı ve tasnifi biçiminde sınıflandırıldığı görülmektedir (Çelikkaya, 1999). Eğitim kavramına sözcük bağlamında bakıldığında çok farklı anlamlarda kullanıldığı gözlenmektedir. Sözcük karşılığıyla eğitimin terbiye, yönlendirme, yetiştirme, şartlandırma, uygulama, alıştırma, pedagoji eğit-bilim (eğitim bilimi) öğrenim, öğretim ve eğitilmişlik karşılığında kullanıldığı görülmektedir.

EĞİTİME İLİŞKİN TEMEL TANIM VE KAVRAMLAR

TERBİYE

Terbiye sözcüğünün özellikle Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine miras kalmış bir sözcük olduğu ifade edilebilir. Arapça kökenli olan bu sözcük, halk arasında manevi değer ya da geleneklere uygun yetiştirme karşılığında kullanılmaktadır. Gelenekçi toplumların, özellikle çocuklarını kendi istedikleri biçiminde davranmalarını sağlamak üzere terbiye sözcüğünü kullandıkları görülmektedir. Halk arasında "Hiç aile terbiyesi almadın mı?" ya da "Hiç şenlik görmedin mi?" biçiminde kullanılarak aslında söz konusu olan duruma ilişkin gerekli bilgi beceri ya da tutumu kazanmadın mı anlamında kullanılmaktadır. Bu

örnekte "terbiye ya da şenlik görmek" ifadeleri toplumca beklenen görgünün, davranışın ya da edinimin kazanılıp kazanılmadığını ifade vurgulamak için kullanılmaktadır.

Günlük yaşamda terbiye mutfak kültürüne de yansımıştır. Örneğin çorbanın terbiye edilmesi, çorbanın istenilen damak tadına uygun hale getirilmesi için yapılan bir dizi işlemi içermektedir. Bu durumda özünde; çorbanın istenilen kıvama ya da duruma getirilmesi, arzu edilen hale getirilmesi ifade edilmektedir. Terbiye sözcüğü bu bağlamlarıyla toplumda benimsenen ahlak anlayışlarına, törel davranışlara uygun davranılıp davranılmadığına ilişkin bir ölçüdür denebilir. Bununla birlikte terbiye sözcüğünün resmi bağlamlarda da kullanılmakta olduğu, kimi örneklerle görülmektedir. Nitekim "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı", "Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü" gibi bazı kurumların adlarında da bu sözcük halen kullanılmaktadır.

YETİŞTİRME

Eğitimin başka bir karşılığı ise yetiştirmedir. Yetiştirme ile kasıt önceden planlanan bir dizi amaca yönelik olarak hedef kitlenin beklenen, istenilen davranışları kazanmış olmasıdır. Bu bağlamda günlük pratikte de "Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü" ve "Çocuk Yetiştirme Yurtları" gibi isimlerle eğitimin bu işlevine uygun düşen kimi kullanım örnekleri bulunmaktadır. Hatta yetiştirme ile eğitim sözcükleri öylesine iç içe geçmişlerdir ki örneğin bireyin kaç çocuğunun olduğunun sorulması bir anlamda kaç çocuk yetiştirdiği anlamı taşır. Bu durumda bir bakıma sorunun muhatabı kişinin kaç çocuğa eğitsel amaçla emek verdiği ifade edilmeye çalışılır. Ancak burada bir noktaya dikkat çekmek gerekir. Bu örnekteki yetiştirme, eğitimi de aşan bir mana taşır. Bu bağlamdaki yetiştirme sözcüğü sadece eğitilmeyi değil; maddi ve manevi emeği de ifade eder.

Yetiştirme sözcüğü İngilizcedeki *instruction* sözcüğü karşılığında kullanılmaktadır. Bu bağlamdaki karşılığıyla yetiştirme; yapılandırma, bilgilerini zenginleştirme, istenilenleri kazandırma anlamlarında kullanılmaktadır. Bu noktada daha önce de ifade edildiği gibi eğitimle ortak noktası bir konuya ilişkin hedef kitleye bilgi verme, bilgisini zenginleştirme ve ona istenilen niteliklere uygun davranışları kazandırma anlamı taşır. Yetiştirmede hedef kitleye dil, zihin, sosyal ve duygusal yönle-

rin tümünde bütüncül bir geliştirmeden söz edilmez. Buna karşılık eğitimin ise bireyin gelişimini daha bütüncül ele alması söz konusudur.

YÖNLENDİRME

Eğitim genel olarak istenilen amaçlara yönelik davranış geliştirme, değiştirme olarak tanımlandığından özellikle yönlendirme kavramı ile iç içe geçmişlik gösterir ve birlikte sıklıkla kullanılır. Akademik anlamda yönlendirme öğrenciyi zihinsel, sosyal, kültürel, psikolojik, akademik ve benzeri türlü yönleriyle tanımayı ve geliştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda örneğin, öğrencinin ilkokul sonrası ortaokulda hangi alana yöneleceği; ortaokul sonrası lisede hangi bölüme gideceği, hangi disiplinleri seçeceği; yüksek öğretimde hangi alanda çalışacağı ya da kendisini yetkinleştireceği konusunda yol, yordam gösterme ve rehberlik etme anlamında kullanılmaktadır. Eğitim içinde bu türden çalışmaların kuşkusuz yeri vardır. Ancak bu noktada ifade edilmeye çalışılan yönlendirme daha çok eğitimdeki amaçlara bağlı olarak bireye yol ve yordam göstermek anlamında kullanılmaktadır. Eğitim ve yönlendirme ilişkisini inceleyen Çelikkaya (1999) **bilimsel ve içtimai yönlendirme** biçiminde iki farklı yönlendirme üzerinde durmaktadır. **Bilimsel yönlendirme**ye teknik yönlendirme adı da verilmekte; **içtimai yönlendirme**ye ise duruma veya yerine göre **sosyal yönlendirme, ahlaki yönlendirme** veya **manevi yönlendirme** de denilmektedir.

Bilimsel yönlendirme genel olarak akademik değer taşıyan bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, zekâ, tutum ve ilgi gibi değişkenlere bağlı olarak yordama yapılmasını amaçlayan yönlendirmelerdir. Örneğin meslek seçimi, yükseköğretim kurumları giriş sınavında tercihler gibi çalışmalar bu bağlamda kimi örneklerdir. Buna karşılık manevi ya da içtimai yönlendirme daha çok sosyolojik bir yönlendirme ile bireyin gelenek ve göreneklere bağlı olarak ahlaki hangi değerlerin kazanılacağına ilişkin yol ve yordamların gösterilmesini içerir. İçtimai ya da sosyal yönlendirme daha çok muhafaza edişle ilgilidir ve eğitimin tutucu, koruyucu, muhafaza edici işlevini yüklenir. Buna karşılık teknik yönlendirme akademik ve bilimsel bir değer taşıyan, daha çok eğitsel bir yönlendirmedir.

Kaynakça

Bartol, K. M., & Martin, D. C. (1998). *Management.* Irwin McGraw-Hill.

Martin, D. C. (1998). *Management.* Irwin McGraw-Hill.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Burden, P. R., & Byrd, D. M. (2018). *Methods for effective teaching.* (8th Edition). Pearson.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Basım Yayın Dağıtım.

Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Alfa Yayınları.

Çotuksöken, B. (1996). *Eğitim kavramı üzerine felsefe açısından eğitim ve Türkiye'de eğitim.* Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Değirmencioğlu, C. (2000). Eğitimin felsefi temelleri: eğitim-felsefe ilişkisi-eğitim felsefesi. L. Küçükahmet, C. Değirmencioğlu, T. E. Uğuzman, A. F. Öksüzoğlu, İ. E. Özdemir Ve A. Korkmaz (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss.81-96), Nobel Yayın Dağıtım.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* (2. Basım). Epsilon Yayınevi.

Ergün, M. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 69-90). Pegem Akademi Yayınları.

Ertürk, S. (2018). *Eğitimde program geliştirme.* Edge Akademi Yayınları.

Hesapçıoğlu, M., & Akdağ, B. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. M.Gürsel & M. Hesapçıoğlu (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 183-217). Eğitim Kitabevi.

Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe: öğretmenlik mesleği.* M. Taşpınar (Ed). Elâzığ Üniversite Kitabevi.

Özdemir, S., & Yalın H. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Nobel Yayın Dağıtım.

Sarpkaya, R. (2007). Eğitimin felsefi temelleri, C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 157-201). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2022). *Eğitim bilimine giriş*. (15. Basım).

Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi.* (14. Basım). Anı Yayıncılık.

Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri, L. Küçükahmet (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 54-72). Nobel Yayın Dağıtım.

Wiles, J. & Bondi, J. (2002). *Curriculum development.* Upper Saddle River.

Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. A. Hakan (Ed). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Genel Felsefe Akımları ve Eğitim

GİRİŞ

Eğitim ve felsefe ilişkileri incelenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan biri gerek teorik gerekse pratik bağlamda eğitim felsefelerinin oluşumunda ana akım felsefelerinin etkilerinin bulunduğu gerçekliğidir. Özünde felsefeler gruplanırken genel felsefeler ve eğitim felsefeleri gibi bir ayrımın yapılmasının doğru olup olmayacağı tartışmalıdır. Nitekim alan yazındaki eğitim felsefesi çalışmaları irdelendiğinde böylesi bir ayrıma yer veren örneklere pek rastlanmamaktadır.

Eğitim felsefelerine ya da yaklaşımlarına bakıldığında genelde eğitim felsefesi ya da yaklaşımlarının klasik felsefelerden etkilendiği ya bunların doğrudan izdüşümü oldukları ya da belli ölçüde onlara özgü nitelikleri taşıdığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, konunun işlenmesi açısından bir genel felsefe akımları ünitesinin bulunması doğru bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Nitekim idealist ve realist felsefeler başta olmak üzere pragmatizm ve materyalizmin doğrudan eğitim felsefelerine etkilerini gösteren kimi yaklaşımların varlığı bir gerçekliktir. Bu açıdan bakıldığında idealist ve realist felsefeyi genel bir yaklaşım; buna karşılık daimicilik ve esasiciliği eğitim yaklaşımı olarak ele almak doğru bir tutumdur. Diğer yandan pragmatik felsefenin ise ilerlemecilik ve yeniden oluşturmacılık felsefesi üzerinde büyük etkisinin olduğu bilinmektedir. Bir başka olgu ise; materyalizmin bir anlamda 19. ve 20. yüzyıllarda diyalektik materyalizme dönüşerek politeknik eğitime kaynaklık etmesi göz önünde bulundurulduğunda klasik felsefelerle eğitim felsefeleri arasındaki ilişki açıklaşmaktadır.

İDEALİZM

İdealizm sözcüğü genelde iki farklı biçimde kullanılmakla birlikte eğitime yansıması ile üç farklı biçimde tanımlanabilir: **Birinci karşılığı;** bir ülkü, amaç, değer veya ideale yönelimli adanma anlamındadır. Felsefe tarihinin her çağında birçok düşünür tarafından temsil edilen idealizm, günlük yaşamda yüce amaçlar için kendini adama ya da adanma anlamıyla kullanılır. Adanma bağlamlı idealizmin eğitime yansıması genel-

likle kendini gerçekleştirme amacına dönüktür. Bilgiye ilişkin görüşü, bilginin sadece aklın ürünü olduğu biçimindedir. Çünkü esas gerçek fizik evrende değil aklın içindedir. İdealist eğiticiler insan değerini çok yüksek görmekte ve bunun eğitimle yükseltilebileceğine inanmaktadırlar (Ergün, 2018).

İkinci karşılığı yani felsefi boyutta idealizm, tüm gerçekliği ruhsal ya da düşünsel sayan, tüm bilgilerimizi algı, imge ve düşünce gibi bilinç süreçlerine indirgeyen görüştür (Yıldırım, 1991). Platon, Sokrates ve Hegel en önemli temsilcileridir (Tozlu, 2003). Bir başka ifadeyle idealizm, genel bir çerçeve içinde fakat biraz daha teknik ve felsefi anlamda kuşkuculuk ile pozitivizm ve ateizmin karşısında yer alan bir öğreti olarak insanın gerçekliğe ya da deneyime ilişkin yorumunda ideal olana öncelik veren felsefi bakıştır (Cevizci, 2022a).

Üçüncü karşılığı ise daimicilik ya da perennializm eğitim felsefesiyle klasik öğretim süreçlerinde bilgi aktarmacılık anlayışına tekabül eder. Perennializm eğitimde tüm insanlar için ebediyyen önemli olduğuna inanılan şeylerin öğretilmesi gerektiği düşüncesi olarak ifade edilebilir. Perennialistler ayrıntılarda değişme olmasına karşın bunların kişi gelişiminde temel hususlar kadar önemli olmadığına inanırlar. Daha sonraları seküler perennializm ile "muhakeme" de öne çıkarılan bir nitelik olarak eğitim felsefesi tarihinde yer almıştır.

İdealizm, varlığın düşünceden bağımsız bir biçimde var olduğu savıyla "gerçekçiliğin", "maddeciliğin" ve "doğalcılığın" tam karşıtı bir yerde bulunmaktadır. Bu bağlamda idealizm, bir bakıma materyalist anlayışın karşıtı olarak yorumlanabilir. İdealizm, mutlak gerçeğin fiziksel olmaktan çok ruhsal olduğunu savunarak ruhsal bir nesne olan insanın başlıca amacının kendi doğasını anlamak ve göstermek olduğunu ileri sürer (Sözer, 2018).

İdealist felsefenin genel çalışma alanları bağlamında kimi özelliklerini şu biçimde özetlemek olanaklıdır: Ontolojik açıdan idealist felsefeye ilişkin şu çıkarımlar yapılabilir: idealist felsefeye göre arke insan zihninde bulunan "idea" yani "fikir"dir. İdealist felsefe genel bir bakışla insanın her türlü maddi varlığın ruhsal bir temele indirgenebileceğini savunur (Kale, 2009). Evrenin tanrı tarafından yaratıldığını, evrende oluşagelen olayların bizim gerçekliğimizin dışında oluştuğunu savunur. Ontolojik idealizme göre fiziki dünya ve madde sadece zihin için bir nesne ya da zihin içeriği olarak vardır (Cevizci, 2022a). Bu açıdan ba-

kıldığında idealist felsefe ontolojik bağlamda muhafazakâr bir çizgiyi temsil eder.

Epistemolojik açıdan idealist felsefenin temel özellikleri şu biçimde ifade edilebilir: Öncelikli olarak epistemolojik idealizme göre dış dünya insan zihninden bağımsız değildir. Bir bakıma bilgi insan zihnine göre oluşmaktadır ve idealizme göre bilgi aprioridir. Tüm doğru, mutlak, kesin bilgiler insan aklında önceden vardır. (Sönmez, 2017). İdealizm düşünsel olarak metafizik felsefenin düşünce biçemleriyle kendini gösterir. Uyum ve tutarlılık bilginin iki temel ölçütüdür. İnsan bilgisi insanın kendi doğal yaşantılarının birbirleriyle ilişkilerini yorumlayarak gerçeği anlamadaki çabalarının ürünüdür (Alkan, 1983).

Aksiyolojik bağlamda idealist felsefe şu biçimde yorumlanabilir: İdealizm; nesnenin özneye, bilinenin bilene bağlı olduğunu ve her türlü maddi varlığın ruhsal bir temele indirgenebileceğini savunur (Kale, 2009). Bu açıdan idealizme göre değerler, ideallerin belirlediği zihince ulaşılmış sonuçlardır. Genelde maddi kazanım ötesinde bir inanç, maneviyat gibi tinsel bir ülküye bağlılık olarak dışa vurulur. Felsefi olarak idealizmin değerleri mutlak, değişmez ve evrensel sayılır. İyilik, güzellik, doğruluk insanlara göreceli nitelikler değil; evrenin yapısında bulduğumuz mutlak değerlerdir (Yıldırım, 1991).

Hem felsefede hem de eğitimde idealizmden söz edildiğinde ilk akla gelen öncül Yunanlı filozof Platon yani Eflatun'dur. Platon, felsefi düşüncelerini kaleme alırken insan ve alem arasında bir sistem kurmuş ve ortaya attığı **idealler teorisi** ile o günün dünyasında aklın bütün sorunlarına bu izlekte yanıt aramıştır.

Sokrates ile başlatılabilen ve öğrencisi Platon ile devam eden süreç hem sistemler döneminin başlangıcını hem de felsefenin doğaya yönelen bakışlarının insan üzerine çevrilişini işaret etmektedir. Artık bu dönemde merkezde hep insan vardır. Platon'un evrenle olan bu ilişkisi uzun yıllar felsefenin temel tartışma konularından biri olagelmiştir. Platon döneminde dikkati çeken bir başka husus da idealler teorisi ile felsefenin temel problemlerinden biri olan bilgi teorisine kökten çözüm aranıyor olmasıdır. Sofistlerle birlikte "insan her şeyin ölçüsüdür" biçiminde gelişen duyuya dayalı ve göreceli bilgi anlayışına karşılık Sokrates ve sonrasında Platon farklı anlayışlarla felsefenin gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Platon ile başlayan tartışmalar temelde "Varlığın temeli oluşturan veya oluşturulduğu düşünülen ide dünyadan

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü.* (18. Basım). İnkılap Kitabevi.

Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi.* Uludağ Üniversitesi Basımevi.

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

SArslanoğlu, İ. (2020). *Eğitim felsefesi.* (4. Basım). Nobel Akademi Yayınları.

Arslantaş, H. İ. (2009). *Eğitimin felsefi temelleri.* A. Ç. Sağlam (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 83-105). Maya Akademi.

Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve postmodern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi, 33,*60-69.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Büyükdüvenci, S. (2006). Türkiyede eğitimin felsefi temelleri. *Felsefe Yazın (Eğitim ve Felsefe Sempozyumu Özel Sayısı)*, 11-13.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Basım Yayın Dağıtım.

Canbaz, A. (1998). Demokratik eğitim. *Eğitim ve Yaşam, Yaz- güz*, 11-19.

Cevizci, A. (2022a). *Felsefeye giriş.* (7. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Cevizci, A. (2022b). *Felsefe tarihi: Thales'ten Baudrillard'a.* Say Yayıncılık.

Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye giriş.* Sentez Yayınları.

Değirmencioğlu, C. (2000). Eğitimin felsefi temelleri: eğitim-felsefe ilişkisi-eğitim felsefesi. L. Küçükahmet, C. Değirmencioğlu, T. E. Uğuzman, A. F. Öksüzoğlu, İ. E. Özdemir ve A. Korkmaz (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss.81-96), Nobel Yayın Dağıtım.

Ercan, R. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. N. Saylan (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 39-75).

Ergün, M. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 69-90). Pegem Akademi Yayınları.

Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansıması: alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.

Giddens, A. (2009). *Sociology.* (6th Edition). Polity Press.

Gökberk, M. (2019). *Felsefe tarihi.* (36. Basım). Remzi Kitabevi.

Gutek, L. G. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar.* N. Kale (Çev). Ütopya Yayınları.

Gündoğan, A. O. (2016). *Felsefeye giriş.* Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları,

Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi: kavramlar, süreçler ve açıklamalar.* Pegem Akademi Yayınları.

Helvacı A. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. F. Ereş (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 85-105). Maya Akademi.

Hilav, S. (2003). *Yüz soruda felsefe.* K Kitaplığı.

Kale, N. (2009). *Felsefiyat.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe: öğretmenlik mesleği.* M. Taşpınar (Ed). Elâzığ Üniversite Kitabevi.

Keat R., & Urry, J. (2001). *Bilim olarak sosyal teori.* (Çev. N. Çelebi). İmge Kitabevi.

Kızılçelik, S. (1994). Postmodernizm: modernlik projesine bir başkaldırı. *Türkiye Günlüğü Dergisi, 30,* 86-96.

Macionis, J. J., & Plummer, K. (2011). Sociology: a global instruction. (5th Edition). Pearson.

Noddings, N. (2007). *When school reform goes wrong.* Teachers College Press.

Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Değişim Yayınları.

Politzer, G. (2005). *Felsefenin başlangıç ilkeleri.* (Çev. C. Eroğul). Günce Yayınları.

Reichenbach, H. (1993). *Bilimsel felsefenin doğuşu.* (Çev. C. Yıldırım). Remzi Kitabevi.

Sarpkaya, R. (2007). Eğitimin felsefi temelleri, C. Celep (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 157-201). Anı Yayıncılık.

Scruton, R. (2015). *Modern felsefenin kısa tarihi.* (2. Basım) (Çev. U. Özmakas & Ü. H. Yolsal). Dipnot Yayınları.

Sönmez, V. (2022). *Eğitim bilimine giriş*. (15. Basım). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi.* (14. Basım). Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. M. Gültekin (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss.57-76). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şahin, İ. (2004). Postmodern çağ ve hümanist eğitim. *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri.*

Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş.* Detay yayıncılık.

Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim.* Anı Yayıncılık.

Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe.* Pegem Akademi.

Toprakçı, E. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. E. Toprakçı (Ed.). Eğitimbilime Giriş içinde (s. 40-83). Ütopya Yayıncılık.

Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 54-72). Nobel Yayın Dağıtım.

Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi.* Millî Bakanlığı Yayınları.

Türer, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş.* Detay Yayıncılık.

Uludağ, Z. (2020). *Eğitim felsefesi: bir giriş denemesi.* (3. Basım). Nobel Akademi Yayınları.

Üredi, L. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. L. Kıroğlu ve C. Elma (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 46-72). Pegem Akademi.

Üstüner, M. (2011) Eğitimin felsefi temelleri. (2. Basım). E. Toprakçı (Ed). *Eğitbilime Giriş* içinde (ss. 138-168). Ütopya Yayınevi.

Wallace, R. A., & Wolf, A. (2004). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. (Çev. L. Elburuz & M. R. Ayas). Punto Yayınları.

Yazıcı, S. (2001). *Felsefeye giriş.* Alfa Aktüel Kitabevi.

Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. A. Hakan (Ed). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Akımları

GİRİŞ

Yirminci yüzyıl, eğitime erişim ve katılım açısından yaygınlaşma, gelişmekte olan teknolojinin eğitime entegrasyonu, demokratikleşme ve daha işlevsel öğretim uygulamalarının ortaya konulması tartışmalarının yapıldığı bir dönem olagelmiştir. Anılan yüzyılda uzun yıllar boyunca genelde iki farklı sosyo-ekonomik ve politik modelin soğuk savaş dönemi ile bu blokların dışında genelde az gelişmişlik niteliği ile öne çıkan bir üçüncü dünyanın varlığını sürdürdüğü bir tarihe tanıklık edilmiştir. Nihayet reel sosyalizmin sovyetik modelinin sonlanması ve sovyetlerden miras kimi uygulamalarının da nitel açıdan başkalaşmasıyla bir bakıma tek kutuplu bir dünyada yirmi birinci yüzyıla girilmiştir. Artık yirmi birinci yüzyıl; yirminci yüzyıldan kalan sorunlarla birlikte nitelikli eğitim, eğitimin yaygınlaştırılması ve tüm toplumsal kesitlere ulaştırılması, fırsat ve olanak eşitliği, demokratikleşme, mikro düzeyde disiplin sorunlarının çözümlenmesi, eğitim süreçlerinin dinamikliği, işlevselliği ve işevurukluğu sorunlarını tartışmaktadır. Bu sorunların belirlenmesi, çözümlerinin tartışılması ve çözüm uygulamaları özü gereği bir yönden felsefi bir bakış açısı sorunudur.

Eğitimin sosyo-ekonomik, politik ve pedagojik işlevlerinin kavranması, gerekse eğitim, öğretim ve ders programlarının oluşturulması, uygulamaya konulması ve değerlendirilmesinde bir bakış açısı, strateji ve taktik oluşturmak bir gerekliliktir. Bu gereklilik iyi kavranılmış ve içselleştirilmiş felsefi bir bakış açısıyla yerine getirilebilir. Kuşkusuz bakış açısı kazanmak ise alana özgünlüğü ile eğitim felsefelerinin öğrenilip içselleştirilmesi ile olanaklıdır.

EĞİTİM FELSEFESİNİN İŞLEVLERİ

Eğitim felsefesine ilişkin tanım, betimleme ve ilişkiler incelenirken genelde iki alanın iş birliğinden hareket edilir. Kuşkusuz özü gereği eğitim felsefesi, eğitim ve felsefe etkileşimin eğitim alanına uygulanışı olarak tanımlanabilir. Felsefe, tüm disiplinlerin yönlenmesi, işlemesi ve değerlendirilmesi için temel yol gösterici bir disiplindir. Bu durum

felsefenin sorun, olgu ve olaylara bütüncül bakmasından kaynaklanır. Eğitim ise genelde üç farklı alan betimlemesi ile tanımlanır. Öncelikle her ne kadar davranışçı bir tanım olduğu ifade edilse de yaygın biçimiyle bireyin davranışını kasıtlı ve istendik yönde değiştirme süreci olarak tanımlanır. Bir bakıma eğitim kişileri yetiştirme, geliştirme ve biçimleme sürecidir (Yıldırım, 1991). Eğitimde davranışları istendik yönde değiştirme sürecinin yürütüldüğü mikro ortam okul ve eğitim kurumlarıdır. Makro ölçekte ise ulusal, uluslararası boyutlarıyla sosyo-ekonomik ve politik bir kurumdur. Bir üçüncü bağlamda ise eğitim; sosyoloji, psikoloji ve yönetim gibi kimi disiplinlerden yararlanan uygulamalı bir bilim alanıdır.

Pedagojik bağlamda eğitim bir davranış oluşturma ve geliştirme süreci olarak programın yönetimidir. Eğitim sürecinin; amaç, içerik, süreç ve çıktılarının oluşturulması, işlemesi ve değerlendirilmesi disiplinler arası bir uğraş alanıdır. Örneğin eğitim süreci; girdi, süreç ve çıktı boyutlarının tümünde sosyoloji, psikoloji, siyaset, ekonomi gibi değişik disiplinlerden yararlanır ve etkilenir. Ancak eğitimin tüm işleyişinde eğitim felsefesi kılavuz işlevi görür. Bir bakıma eğitim felsefesi eğitim işine yön veren bir disiplindir (Kazu, 2002). Bu bağlamda eğitim felsefesinin işlevleri aşağıda belirtilmiştir.

Eğitimin felsefi açıdan ele alınışında eğitimin dış görünüşü, eğitimin içeriği ve kullanılacak dil olmak üzere üç öge üzerinde durulur. Eğitimin dıştan görünüşü bağlamında kültür ile eğitim uzlaşıları ve eğitimin kültür tarafından nasıl algılandığı veya eğitimin kültürü nasıl gördüğü sorunları üzerinde durulur. Eğitimin içeriği boyutunda eğitimi yönlendiren ilkeler, temel çıkış noktaları, düşünceler, idealler, eğitim ütopyaları, eğitim tasarımı ile ilgili konular söz konusudur. Kullanılacak dil bağlamında eğitime ilişkin kavramların terimleştirilmesi ile olan ve olması gereken dil konularında felsefe eğitim alanına katkılarda bulunur (Çotuksöken, 1996). Bu durum şu biçimde özetlenebilir: Felsefe ve eğitim felsefesi bir toplumsal kurum olarak eğitime kültürel yapı oluşumunda etki etmektedir. İkinci etki ise felsefenin amaç, vizyon, misyon saptamalarındaki ve ideal oluşturmadaki rolü ile model oluşturma etkisidir. Üçüncü etki ise eğitimin program açısından nasıl kavramsallaştırılacağına ilişkin belirleyici etkisidir.

Eğitim felsefesi, eğitimin gerçekleştirilmesinde farklı alanlar arasında eş güdüm sağlayarak bütüncül bir yaklaşım sağlar. Eğitim felse-

fesi, farklı disiplin ve yaklaşımların eğitim alanına uyarlanmasında birliktelik sağlar. Eğitim; planlama, yönetim ve değerlendirme boyutlarıyla karmaşık bir süreçtir. Eğitim felsefesi bu bağlamda 'kılavuz liderlik' işlevi yüklenir. Örneğin amaç, içerik, süreç ve değerlendirme birlikteliğinin sağlanması için yol göstericidir. Ayrıca eğitim felsefesi; sosyal, siyasal yapı ve eğitim programı uyuşumunun sağlanmasına katkıda bulunur. Eğitim felsefesi eğitimin amaçlarını etkileyen ve belirleyen etkenlerden biridir. Eğitimin amaçlarının sisteme yön veren sosyal, ekonomik ve siyasal süreçlerden soyutlanması olanaksızdır. Amaçlar, özleri gereği okulların sosyal rolleri ve çocukların gereksinimleri açısından bir eğitim felsefesini yansıtır (Burden ve Byrd, 2018). Eğitim felsefesi bir bakıma amaçlara yapı, işleyiş ve olanaklara bağlı bütüncül bir içerik kazandırır.

Eğitim felsefesi, öğretim programının ögelerinin iş birlikli ve düzenli çalışılmasına olanak sağlar. Genel olarak formel eğitimin planlı, programlı bir amaç doğrultusunda belirli bir mekânda uzman kişilerce yapılması amaçlanır (Şimşek, 2008). Eğitim alanında amaçlı, düzenli ve sistemli çalışılması zorunluluktur. Bu bağlamda eğitim felsefesi program geliştirme sürecinde amaçların temel sayıltılarının açıklığa kavuşturulması, aday amaçları belirlenmesi ve değiştirilmesi ile amaç iç ve dış tutarlılıklarını değerlendirilmesi ve amaçların önem sırasına koyulması konularında eğitim alanına katkıda bulunur (Ertürk, 2018).

Eğitim felsefesi amaçlar dışında eğitim programının diğer boyutlarında da iş görür. Program içeriğini seçme ve programın düzenlenmesi, öğrenme ve öğretme süreçleri ile okul ve sınıflarda ne tür yaşantı ve etkinliklerin vurgulanması gerektiği konularındaki temel sorulara yanıt arar (Erden, 2005). Bu açıdan bakıldığında felsefenin, program geliştirmenin temelleri arasında çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim felsefesi derslerin amaç, içerik ve değerlendirme tutarlıklıklarını sağlamaya çalışır (Topses, 2006).

Felsefe ve eğitim felsefesi eğitim kurumlarının yönetimi alanına ve yönetim süreçlerinin eş güdümüne katkıda bulunur. Eğitim felsefesi, eğitim alanına eğitim programı geliştirme yanında eğitim yönetimi boyutunda da katkıda bulunur. Gerek genel yönetim gerekse alt sistemlerin yönetiminde vizyon ve misyonun belirlenmesi, özünde bir felsefenin işe koyulmasıdır. Genel olarak misyonun saptanmasında örgütte egemen olan inanç, değer ve örgütsel öncelikleri içeren felsefe

güçlü bir etmendir (Bartol ve Martin, 1998). Bu bağlamda okul işgörenlerinin rollerinin tanımlanması (Wiles ve Bondi, 2002) çalışma koşulları, mesleki örgütlenmeleri, yönetsel strateji ve taktikler birer felsefi bakışın ürünüdür. Eğitim felsefesi esas olarak eğitim politikalarının nasıl olacağının belirleyicileri arasındadır. Eğitim politikaları geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşır. Sürekli (sürdürülebilir), kapsayıcı ve geliştirici özelliklere sahip olması beklenen eğitim politikasının felsefe, kültür ve bilim olmak üzere üç saç ayağına oturması beklenir. Bu açıdan eğitim felsefesi eğitim politikaları ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temelinde yatan insan anlayışlarını değerlendirir (Ergün, 2018). Eğitim felsefesi eğitim sorunlarının belirlenmesi ve çözümlenmesine de katkı sağlar. Eğitim felsefesi tüm sorunların felsefeye dayalı bütüncül bir bakış açısıyla ele alınıp incelenmesi, değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve irdelenmesini amaçlar. Bu etkinlik bir bakıma eğitimi her yönden aydınlatma, yönlendirme ve netleştirme anlamına gelir (Değirmencioğlu, 2000).

Eğitim felsefesi eğitimin neliği, ne olduğu ve ne olması gerektiği sorularını yanıtlayarak genel strateji ve taktikleri belirler. Eğitim felsefesi eğitimin "ne olduğu" üzerine de çalışır. Bir toplumsal kurum olarak eğitimin işlevlerinin ne olacağı konusu bir eğitim felsefesi yaklaşımını gerektirir. Bu bağlamda eğitimin ne için var olacağı, işlevleri, amaçların gerçekleşmesi için sahip olunması gereken güç ve nitelikler eğitim felsefesinin çalışma konusudur (Sarpkaya, 2007). Felsefesiz bilimin kör ve sağır olduğu söylemi genel kabul gören anlayışlardan biridir (Sönmez, 2017). Bu bakış açısına dayanarak eğitim alanının eğitim felsefesiyle bir rota çizdiği ve her aşamasında eğitim felsefesi aracılığıyla kılavuzlandığı söylenebilir.

Felsefe eğitim olanaklarının dağıtılmasında ve amaçlarının biçimlendirilmesinde etkili bir faktördür. Eğitim kurumlarının makro ve mikro düzeyde hangi amaçlara göre çalışacağı; kime ne tür ve ne ölçüde eğitim olanağı sağlanacağı çözülmesi oldukça güç, tartışmalı sorunlardır. Nitekim bu bağlamda "bireylerin yetenek, ilgi ve eğilim yönlerinden bireysel farklar nasıl belirlenecek ve ne ölçüde göz önünde tutulacaktır" gibi soruların yanıtlanması oldukça güçtür. Birbirine yakından bağlı olan bu sorular dikkatle incelendiğinde yanıtların hem bilime dayalı olgusal hem de değer yargılarını içeren tercihlere dayan-

Kaynakça

Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi.* Uludağ Üniversitesi Basımevi.

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

Arslantaş, H. İ. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. A. Ç. Sağlam (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 83-105). Maya Akademi.

Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (JFES), 28,* 196-197.

Büyükgöze, H., & Yılmaz Fındık, L. (2019). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online, 17*(3), 1336-1352.

Bartol, K. M., & Martin, D. C. (1998). *Management.* Irwin McGraw-Hill.

Burden, P. R., & Byrd, D. M. (2018). *Methods for effective teaching.* (8th Edition). Pearson.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Basım Yayın Dağıtım.

Canbaz, A. (1998). Demokratik eğitim. *Eğitim ve Yaşam, Yaz- güz*, 11-19.

Çotuksöken, B. (1996). *Eğitim kavramı üzerine felsefe açısından eğitim ve Türkiye'de eğitim.* Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Değirmencioğlu, C. (2000). Eğitimin felsefi temelleri: eğitim-felsefe ilişkisi-eğitim felsefesi. L. Küçükahmet, C. Değirmencioğlu, T. E. Uğuzman, A. F. Öksüzoğlu, İ. E. Özdemir ve A. Korkmaz (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss.81-96), Nobel Yayın Dağıtım.

DeLeon, A. P. (2007). *Critical pedagogy. Encyclopedia of activism and social justice*. Sage Publications.

Ercan, R. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. N. Saylan (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 39-75).

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* (2. Basım). Epsilon Yayınevi.

Ergün, M. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 69-90). Pegem Akademi Yayınları.

Ertürk, S. (2018). *Eğitimde program geliştirme.* Edge Akademi Yayınları.

Fidan, N., & Erden M. (1994). *Eğitime giriş.* Alkım Yayınevi.

Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi.* (Çev. D. Hattatoğlu & E. Özbek). Ayrıntı Yayınları.

Giroux, A. H. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi.* (Çev. U. D. Tuna). Kalkedon Yayıncılık.

Gordon, W. R., Taylor, R. T., & Olivia, P. F. (2021). *Developing the curriculum.* (10th Edition). Pearson.

Helvacı A. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. F. Ereş (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 85-105). Maya Akademi.

Hesapçıoğlu, M., & Akdağ, B. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. M.Gürsel & M. Hesapçıoğlu (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 183-217). Eğitim Kitabevi.

Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe: öğretmenlik mesleği.* M. Taşpınar (Ed). Elâzığ Üniversite Kitabevi.

Illich, İ. (2022). *Okulsuz toplum.* (85. Basım) (Çev. M. Özay). Şule Yayınları.

İnal, K. (2020). *Modernite yurttaşlık ve eleştirel pedagoji.* Töz yayınları.

İnal, K. (2008). *Eğitim ve iktidar.* Kalkedon Yayıncılık.

Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji.* (Çev. K. İnal). Yeni İnsan Yayınevi.

Marx, K., & Engels, F. (2018). Komünist manifesto. (Çev. C. Üster & N.Deriş). Can Yayınları.

McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: a look at the major concepts.* Routledge/Falmer Press.

Möngü, B. (2023). Eleştirel pedagojiye yönelik eleştirel bir okuma: eğitim bir özgürleşme aracı olabilir mi? *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 35*, 313 -330.

Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Değişim Yayınları.

Peca, K. (2001). *Paradigmatic differences in educational administration: positivism and critical theory.* Eastern New Mexico University Press.

Rikowski, G. (2011). *Marxist eğitim kuramı ve radikal pedagoji.* (Çev. C. Atay). Kalkedon Yayıncılık

Sarpkaya, R. (2007). Eğitimin felsefi temelleri, C. Celep (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 157-201). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2022). *Eğitim bilimine giriş*. (15. Basım). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi.* (14. Basım). Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. M. Gültekin (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss.57-76). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, S. (2008). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 1-20). Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş.* (16. Basım). Pegem Akademi Yayınları.

Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş.* Detay yayıncılık.

Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim.* Anı Yayıncılık.

Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 54-72). Nobel Yayın Dağıtım.

Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi.* Millî Bakanlığı Yayınları.

Türer, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş.* Detay Yayıncılık.

Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş.* Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

Üredi, L. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. L. Kıroğlu ve C. Elma (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 46-72). Pegem Akademi.

Üstüner, M. (2011) Eğitimin felsefi temelleri. (2. Basım). E. Toprakçı (Ed). *Eğitbilime Giriş* içinde (ss. 138-168). Ütopya Yayınevi.

Wiles, J. & Bondi, J. (2002). *Curriculum development.* Upper Saddle River.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş.* Atlas Kitabevi.

Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji. Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine* (Gözden geçirilmiş 3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. A. Hakan (Ed). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kısım 2

Yönetim, Siyaset ve Toplum İlişkileri

GİRİŞ

İnsan gereksinimleri sınırsız, buna karşılık bu gereksinimleri karşılamak için gerekli olan nesne, mal ve hizmetler sınırlıdır. İnsanların beslenmeye, yaşamını sürdürmeye, soyun devamını sağlamaye, iye olarak bir toplumda bulunmaya, kendini göstermeye ve gerçekleştirmeye gereksinimleri bulunmaktadır. Sözgelimi nitelikli bir eğitim, güzel bir tatil, kaliteli bir bilgisayar gibi gereksinimler yaşamın ayrılmaz parçalarıdır. Bu gereksinimleri karşılayacak nesne, mal ve hizmetlerin sınırlı olması onlara birer *kıt mal* niteliği kazandırmaktadır. Tabiatta hava hariç neredeyse her şey *kıt mal* niteliğindedir. Kıt mal niteliği kuşkusuz madde, mal ya da hizmete erişime güçleştiren bir olgudur. Bu durumda insan gereksinimlerinin karşılanması ve değerlerin bölüşümü için organize edilmiş birliklere; bu birliklerin de yönetilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İşte siyaset böylesi elzem ve olmazsa olmaz gereksinimlerin topluma yansımasıdır. Bu bağlamda örneğin daha iyi toplum yönetimi de aranması bir başka gereksinimdir.

Siyasal etkinlikler bir bakıma insanların yönetme ve yönetilme gereksinimlerinin karşılanmasının ürünüdür. Birer değer bölüştürme aracı olarak siyaset ve yönetim; toplum, eğitim, ekonomi, hukuk gibi sistemlerle karşılıklı ve dirik birer etkileşimin nedeni ve sonucu durumundadır. Siyaset, yönetim, eğitim, toplum ve hukuk birbirinden soyutlanamazlar. Bu noktada siyasete, ekonomiye ve ekonomik toplumsal modellere ve yönetime ilişkin kavramların çalışılması bir gerekliliktir.

SİYASET VE TOPLUM YÖNETİMİNE İLİŞKİN KAVRAMLAR

SİYASET

Siyaset kavramına ilişkin değişik tanım ve betimlemelerin yapılması mümkündür. Bununla birlikte siyaset kavramının, özünde üç temel ögenin; yani birey, toplum ve toplumun yönetim ihtiyaçlarının bir ürünü olduğunu söylemek olanaklıdır. Sosyolojik bağlamda modern toplumsal terminoloji ile ifade edilirse; yurttaş, toplum ve toplumun yönetim ihtiyacı siyasetin doğuşunun temel nedenidir denebilir.

Siyasetin, toplu yaşamın bir sonucu olarak ortaya çıktığı açıktır. İnsan ile yaşadığı çevrede arasında üç tür ilişkinin varlığı ileri sürülebilir. Bir başka deyişle, insanlar günlük yaşamlarında toplumsal bağlamlı üç tür ilişki geliştirirler. Bu ilişkilerden birinci tür, insanın diğer insanlarla ilişkileridir. İkinci tür ilişki, insan ile doğa arasındaki ilişkidir. Üçüncü ilişki türü ise, insan ile çevresindeki örgütlenmiş otorite olan toplumla ilişkileridir (Başaran, 2004). Bir öğrencinin bir öğrenci ya da öğretmenle ilişkileri birinci gruba girer. İnsanların, örneğin belediye parkındaki çimlere ya da ormandaki çamlara yönelik davranışları ikinci grup için örneklendirilebilir. Üçüncü grup ilişkiler için ise trafik kurallarına uyum, okul yönetimi-veli ilişkileri, pazar günlerinin resmî tatil olması nedeniyle işyerimizin kapalı tutulması gibi örnekler verilebilir.

Siyasetin ne olduğu, kendi alan yazınında geniş bir yer tutmaktadır. Öncelikle siyaset bağlamında farklı kültürden iki farklı sözcüğün Türk akademik ve pratik toplumsal yaşamında yer edindiğini belirtelim. Bunlardan biri bu ünitenin de başlığı olan "siyaset" diğeri ise "politika" sözcüğüdür. *Siyaset* sözcüğü Arapçadan Türkçeye geçen bir sözcük olup bu dilde *siyasa* olarak kullanılmaktadır. *Siyasa* sözcüğü *yönetmek*, *eğitmek*, *yetiştirmek* anlamına gelir. Özgün olarak bu sözcük önce Bedevi toplumlarında hayvanların, özellikle at ve develerin terbiye edilmesi karşılığında at ve develeri yetiştiren, tımar eden ve bunlara bakanlara söylenen *seyis* sözcüğünden türetilmiştir. Nihayetinde tarihsel gelişim süreci içinde siyaset sözcüğü şehirlerin ve insanların yönetimi anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Dursun, 2019). Bu yönüyle siyaset bir bakıma yönetene idare etme, yönetme gücü veren baskın bir nitelik taşımaktadır.

Politika sözcüğü ise Yunanca *polis* sözcüğünden türetilmiş olup; *kent, ülke* veya *toplum yönetimi* anlamına gelmektedir. Daha genel bir

ifadeyle politika; *kent, site, devlet işlerinin kotarılması, yönetilmesi* olarak belirmiş dolayısıyla oradan giderek ülke veya toplum yönetimi karşılığı olarak kullanılmıştır (Kışlalı, 2016). Bu bağlamda politika devlet ve ülke yönetimi karşılığındadır.

Genel etimolojik anlayış dışında siyaset ya da politika, dünden bugüne pratikte farklı anlayışlara göre üç farklı boyutta ele alınabilir (Akbulut, 2009; Arıbaş ve Şimşek, 2014; Öztekin, 2018):

* Devlet yönetimine ilişkin faaliyetler anlamında siyaset,
* İktidar mücadelesi anlamında siyaset,
* Değerlerin otorite yoluyla dağıtılması anlamında siyaset.

Devlet yönetimine ilişkin faaliyetler anlamında siyaset, özel çıkarlardan çok toplumsal çıkarları savunmak ve birliği sağlama amacı güder. Siyaset, özel çıkarlardan çok genel çıkar ve ortalama bir toplum paydasında toplumu yönetme iş ve süreçleri olarak belirlenebilir. Nitekim yirminci yüzyılda kaleme alınan siyaset ile ilgili eserlerde genellikle devlet yönetimi ilgili konular ele alınmış ve ağırlıklı olarak devlet yönetimi işlenmiştir. Bu bağlamdaki siyaseti klasik olarak Türk Cumhuriyet kültüründe devlet yönetimi olarak da ele almak mümkündür. Nitekim bu boyutta siyaset bir bakıma ortak toplum çıkarları ve birlikteliği paydasında ülke ve yurt yönetme işidir. Bu bağlamda örneğin millî eğitimin hangi içerikte, hangi yasayla yönetileceği, okul yöneticilerinin hangi ilke ve esaslara göre atanacağı bir bakıma siyasetin bu boyutuyla ilgili örneklerdir.

İktidar mücadelesi anlamında siyaset bağlamında siyaseti yönetimden ayıran temel değişken; siyasetin ülke, yurt, kent veya özcesi toplum yönetiminin iktidar eliyle sürdürülmesidir denilebilir. Genel olarak bir kurum ya da organizasyonun tercih, ilke, yöntem ve süreçlerinin yönetimi çevreden soyutlanmasa bile ağırlıklı olarak kendi tercihleridir. Bu bağlamda siyaset makro ölçekli yani yurt ve dünya boyutlu bir faaliyet olup toplumun kaynaklarının dağıtımı ve yönetimi amaçlıdır. Aynı zamanda toplum; bir örgüt, kurum veya dernekle kıyaslamayacak kadar heterojen (benzeşmeyen) alt sosyal, ekonomik ve etnik tabaka, katman ve kümelerden oluşur. İşte siyaset bir bakıma maddi ya da manevi, üretilenlerin dağıtımı amaçlı "tercih, uygulatma ve engelleme" eylem ve seçeneklerin seçiminin olduğu iktidar mücadelesini içerir. Tanınmış siyaset bilimcilerden V. Van Dyke siyaseti; kamuyu ilgilendiren sorunlarda kendi tercihlerini kabul ettirmek, uygulatmak

Kaynakça

Ağaoğulları, M., & Köker L. (1991). *Tanrı devletinden kral devletine.* İmge Yayınları.

Akbulut, Ö. Ö. (2009). *Siyaset ve yönetim ilişkisi: kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım.* (2. Baskı). Turhan Kitabevi.

Arıbaş, K., & Şimşek, Ü. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenliği için siyaset bilimine giriş.* Çizgi Kitabevi.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* (3. baskı). Nobel Akademi Yayınları.

Bayram, A. K. (2016). Siyasetin dili: kavramlar kurumlar. *Siyaset Bilimi* (4. Baskı). D. Dursun ve M. Altunoğlu (Ed.) içinde (ss. 28-57). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cem, İ. (2011). *Engeller ve çözümler. Türkiye'de sosyal demokrasi.* Türkiye İş Bankası Yayınları.

Cevizci, A. (2022). *Felsefeye giriş.* (7. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çetin, H. (2002). Liberalizmin tarihsel kökenleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3*(1), 79- 96.

Dumanlı Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşmeye Yönelik Yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC, 3* (2), 1-11.

Dursun, D. (2018). *Siyaset bilimi.* (8. Baskı). Beta Yayıncılık.

Easton, D. (1953). *The political system: an inquiry into the state of political science.* Alfred A. Knopf Publishing.

Erdoğan Tosun, G. (2016). *Sosyal demokrasi ve ilkeleri.* Alabanda Yayınları.
Hakyemez, Y. Ş. (2004). *Mutlak monarşilerden günümüze egemenlik kavramı.* Seçkin Yayınevi.

Heywood, A. (2019a). *Siyaset.* (20. Baskı). (Çev. H. Bakırcı). Felix Kitap.

Heywood, A. (2019b). *Siyasi ideolojiler.* (12. Baskı) (Çev. L. Köker). BB101 Yayınları.

Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and nationalism since 1780*. Cambridge University Press.

Hürkan, (2010). *Halk fırkasından CHP'ye: Soru ve cevaplarla CHP tarihçesi.* Sinemis Yayınevi.

Kale, N. (2009). *Felsefiyat.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Kapani, M. (2017). *Politika bilimine giriş.* (56. Baskı). BB101 Yayınları.

Kavukçuoğlu, D. (1998). *Sosyal demokraside temel eğilimler.* Cumhuriyet Kitapları.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi.* Set Ofset.

Kışlalı, A. (2016). *Siyaset bilimi.* (17. Baskı). İmge Yayınevi.

Öztekin, A. (2018). *Siyaset bilimine giriş.* (11. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Reich, R. (2019). *What does oligarchy mean?*

https://prospect.org/economy/oligarchy-mean/ (Erişim Tarihi: 18.03.2022).

Sayman, C. (2006). *Dwight Waldo ve yönetim yazını.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Smith, E. D. (2022). *Milliyetçilik ve modernizm.* (Çev. F. Bakırcı). Fol Kitap.

Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim.* Anı Yayıncılık.

Timur, T. (2016). *Mutlak monarşi ve Fransız devrimi.* Yordam Kitap.

Türköne, M. (2003). Ulus devlet ve milliyetçilik. M. Türköne (Ed.). *Siyaset* içinde (ss. 631-665). Lotus Yayınları.

Yayla, A. (2017). *Siyaset bilimi.* (5. Baskı). Adres Yayınları.

Yönetim Felsefesi ve Eğitim

GİRİŞ

Yönetim felsefesi konusu literatürde çok az çalışılan konulardan biri olarak dikkat çekmektedir. Bununla birlikte konunun sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve endüstriyel ilişkiler ya da bir başka deyişle iş ilişkileri boyutu kadar felsefi boyutunun da çalışılması bir gereklilikten öte zorunluluktur. Özellikle felsefenin hayata bakış, hayata karşı tavır alış niteliği göz önünde bulundurulduğunda yönetimin felsefeden asla soyutlanamayacağı bir gerçekliktir. Bu gerçekliğin dışında ekonomik, sosyal ve politik boyutuyla bütüncül yaklaşılması gereken yönetim süreçlerinin ne, neden, nasıl, ne kadar, kimim tarafından, kim için üretileceği, tüketileceği ve bu süreçlerin nasıl yönlendirileceği başlı başına felsefenin konusudur.

Yönetim felsefesine neden gereksinim duyulduğu konusu bütüncül yaklaşılması gereken bir konudur. Kuşkusuz felsefe ilk çağlardan beri insanın sosyal ekonomik politik, kültürel tüm yaşamında varlığını sürdürmüştür. Bu noktada "Yönetimin felsefi temellerinin incelenmesi neden bir gerekliliktir?" sorusu sorulabilir. Konuyla ilgili yanıtlar çok geniş olmakla birlikte şu şekilde özetlenebilir: Her şeyin değiştiği gibi farklı alanlara ilişkin olay olgu ve durumlara bakışın sürekli olarak değiştiği gerçeğiyle karşı karşıya bulunulmaktadır. Bu nedenle olayları sadece kar-zarar, etkililik-verimlilik değişkenleri üzerinden yorumlamak olanaklı değildir. Ayrıca yönetim süreci karmaşık, tartışmalı ve bütüncül incelenmesi gereken bir disiplindir. Bu nedenle felsefenin olaylara bütüncül yaklaşması ilkesinden hareketle yönetim süreçlerinin felsefi bağlamlı incelenmesi zorunludur.

YÖNETİM

Yönetimin neliğine ilişkin sorulara alanda farklı yanıtların verildiği görülmektedir. Bununla birlikte yönetim tanımlarına genel olarak bakıldığında tanımların; süreç, iş yaptırma, örgütün elinde bulundurduğu kaynakları amaçlara göre kullanma, insan ilişkilerini düzenleme anlamlarında ortaklaştığı görülmektedir. Yönetime ilişkin çoğu tanım

ve betimlemenin ortak noktası yönetimin insanların tek başlarına gerçekleştirilemeyeceği amaçlara ulaşmak için başkalarına iş gördürme, başkaları aracılığı ile iş başarma ve amaçlara ulaşma olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda yönetim işleri bizzat yapan değil; yapılması gereken işleri planlayan, örgütleyen, koordine eden ve denetleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yönetimin süreç olarak tanımlanmasındaki temel bakış açısı, yönetim sürecinde örgütteki durumun bir halden bir hale geçişi üzerine odaklanmaktadır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri için sevk ve idare edilmeleri gereksinimi bulunur. Örneğin bir otomobil fabrikasında başlangıçta hammadde, mal ve hizmetlerin tedarik edilir. Fabrikasyon sürecinde ise otomobilin üretimi sağlanır. Yönetim bu noktada öncelikli olarak ham madde olarak bulunan mal ve hizmetleri, süreç içinde otomobile dönüştürmektedir. Yani emir de komuta zinciri içinde, eldeki kaynaklar bir halden bir hale, başka bir mal veya hizmete dönüştürülmektedir.

Tüm betimleme ve tanımlamalarda ortaklaşan noktalar bir araya getirildiğinde yaygın bir yönetim tanımına ulaşmak mümkündür. Alan yazında en yaygın olan ifadesi ile yönetim; örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için elinde bulundurduğu insan, madde ve finans kaynaklarını sevk ve yöneltme sürecidir (Başaran, 2004).

Yönetim tanımlarından hareketle, yönetim sürecinin varlığından söz edilebilmesi için gerekli olan özellikler şu şekilde sıralanabilir (Yenisu, Şahin ve Öztekeli, 2019):

* İnsanların varlığı ve bu insanlar arasında bir iş birliğinin olması gerekir.
* Örgütteki insanların iş birliğinin belli bir amaca yöneltilmesi bir başka gerekliliktir.
* Nerede, hangi tür örgütte olursa olsun, yönetim işlevinin yerine getirilmesi genel olarak evrensel ortak nitelikler gösterir. Bir başka ifadeyle, yönetsel süreçler evrensel bir süreçtir.

Yönetimin, tarihsel gelişim süreci içinde insanlığın gelişiminin bir ürünü olarak betimlenmesi doğru bir yaklaşımdır. Nitekim insanı diğer canlılardan ayırt eden temel faktörlerden birisi, zaman içinde insanın içgüdülerine göre değil; gereksinim ve amaçlarına göre davranan bir varlığa dönüşmesidir.

Yönetime ilişkin algı ve tanımların farklılaşmasında üç önemli unsurun rol oynadığı ifade edilebilir. Bu unsurlardan birincisi, tanımı yapan kişinin yönetim kavramına yaklaşımı; ikincisi, örgütlerin amaçlarını birbirinden farklı olması; üçüncüsü ise iletişim ve bilgi işleme teknolojilerindeki gelişmeler ve küreselleşmedir. Bu nedenle örgütün bağ kurduğu yönetime ilişkin tanımlar ve yönetim yaklaşımları, onun yönetime bakışını ifade etmektedir (Robbins ve Coulter, 2021).

Yönetim Sürecinin Kendine Özgü Nitelikleri

Toplumsal yaşamda her bir süreç kendine özgü kimi nitelikler taşır. Nitekim yönetim süreçleri açısından da kendine özgü niteliklerinin bulunduğu görülmektedir. Bu nitelikleri; Başaran (2000), Dalay (2002), Koçel (2020), Bursalıoğlu (2022), Atıgan (2023), Tunçer (2021) yararlanarak şu biçimde özetlemek olanaklıdır:

* Amaca yönelik bir faaliyettir.
* Bir grup faaliyetidir.
* Yönetim faaliyetlerinin beşerî bir özelliği bulunmaktadır.
* Bir iş bölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir.
* Bir koordinasyon ve haberleşme ve iletişim sürecidir.
* Bir yetki ve otorite faaliyetidir.
* Rasyonel hareket etme zorunluluğu bulunan bir faaliyettir.
* Evrensel niteliklere sahiptir.
* Her bir yönetim süreci özünde basamaksal yani hiyerarşik bir nitelik gösterir.
* Ağırlıklı olarak bir karar alma sürecidir.
* Yönetim teknikleri sistematik, analitik, nicel ve objektif olmalıdır.

Yönetim amaca yönelik bir faaliyettir. Yönetimin amaca yönelik bir faaliyet olması demek; örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelimli iş ve işlemlere yer verme zorunluluğudur. Yönetimin amacı; öncelikli olarak sorumlu olduğu organizasyonunun amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik işleri gerçekleştirmektir. Örneğin eğitim fakültesinin temel amacı Türk eğitim sisteminin gereksinim duyduğu öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Kuşkusuz örgütlerin amaçları, hizmette bulundukları alana göre farklılıklar gösterir. Bir otomobil fabrikasının amacı; hedef kitlesi olan müşterilerinin istekleri-

Kaynakça

Atıgan, F. (2023). *Yönetim ve organizasyon.* (5. Baskı). Nobel Akademi Yayınları.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Nobel Akademi Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim.* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* (16. Baskı). Pegem Akademi.

Dalay, İ. (2002). *Temel işletmecilik bilgileri.* Sakarya Kitabevi.

Fulcher, J., & Scott, J. (2011). *Sociology.* (4th Edition). Oxford University Press.

Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği.* (Genişletilmiş 18. Baskı). Beta Basım Yayım.

Tunçer, P. (2021). *Yönetim ve organizasyon.* (Güncelleşmiş 3. Baskı). Ekin Basım Yayın.

Tuzcu, G. (2021). *Eğitim ekonomisi.* Pegem Akademi.

Ülgen, G. (2014). *İktisat bilimine giriş.* (6. Baskı). Türkmen Kitabevi.

Ünlüönen, K., & Tayfun, A. (2016). *Ekonomiye giriş.* (5. Basım). Nobel Akademi Yayınları.

Ünsal, E. M. (2016). *İktisada giriş.* (Genişletilmiş 5. Baskı). BB101.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2021). *Management.* Pearson.

Yenisu, E., Şahin, F., & Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (18), 514-527.

Yönetim Yaklaşımları

GİRİŞ

Eğitim yönetiminde yönetim yaklaşımları konusu işlenirken önemli bir sorun, kavram kargaşasıdır. Bu nedenle bu konuya değinmeden geçmek önemli bir eksikliktir. Şöyle ki yönetim yaklaşımları kavramıyla anlatılmak istenenin; bilimsel araştırma teknikleri açısından bir varsayım mı, bir hipotez mi, ya da bir kanun mu olduğu çok açık değildir. Bu nedenle bilimsel araştırma tekniklerine ilişkin kimi teknik kavramların açıklanması bir zorunluluktur. Bu amaçla sayıltı (assumption), hipotez (denence), bulgu, teori (kuram), yaklaşım ve kanun (yasa) kavramlarının örneklerle açıklanması yolu seçilmiştir.

Bilimsel Araştırmaya İlişkin Bazı Kavramlar

Sayıltı bilimsel araştırma süreçlerinde geçerliliği zayıf olan kavramlardan biridir. Genel olarak bilimsel araştırma teknikleri alan yazınında yer yer **varsayım** karşılığıyla da kullanılmaktadır. Ancak sayıltı kavramının en yalın ve doğru tanımlaması şu şekilde verilebilir: Araştırmacının, araştırma sürecinde kontrol edemediği; doğru olup olmadığına ilişkin kanıtları kesinlikle veremediği kimi durumlar için ortaya koyduğu varsayımlardır. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için şu şekilde örnek verilebilir: Bir araştırmada araştırmacının ölçek kullandığını varsayalım. Bu araştırmacının, ölçekte sorulan sorulara hedef kitlenin ne derece doğru yanıt verdiğini bilmesi ve tümüyle sürece hâkim olması olanaksızdır. Bu nedenle araştırmacının; araştırmanın başlangıcında "araştırmada sorulan sorulara hedef kitlenin verdiği yanıtlar doğruyu ve gerçeği yansıtmaktadır." şeklinde ortaya koyduğu varsayım, bilimsel araştırma tekniklerinde Türkçe karşılığıyla "sayıltı" İngilizce karşılığı ile "assumption" kavramlarıyla ifade edilir. Sayıltılar bilimsel araştırma tekniklerinde en zayıf varsayımlardır ki güvenirlikleri ve geçerlilikleri son derece düşüktür. Bu nedenle de araştırmalarda giderek daha az yer verildiği gözlenmektedir.

Hipotez sözcüğünü, Türkçe karşılığı ile *denence* kavramını şöyle ifade etmek olanaklıdır: Hipotez; bir araştırma sürecinde araştırma probleminin ardından araştırmanın sonuçlarına ilişkin, önceki bilgi, deneyim ve araştırmaları da göz önünde tutarak **yanlı olarak bildirilen görüşler**dir. Örneğin bir araştırmada problemimizin amacı "Öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerinin, mezun oldukları liselere göre öğretmenlik meslek derslerindeki akademik başarıları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi" şeklinde ifade edilmiş olsun. Bu temel amaca bağlı olarak alt amaçları farklı lise mezunlarının öğretmenlik meslek derslerindeki başarılarını kıyaslamak olacaktır. Bu durumda araştırmanın kimi hipotezleri aşağıdaki şekilde düzenlenebilir:

Hipotez 1: Meslek lisesi çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıları, genel lise çıkışlı öğrencilerin akademik başarılarına göre daha yüksektir.

Hipotez 2: Fen lisesi çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıları, meslek lisesi çıkışlı öğrencilerin akademik başarılarına göre daha yüksektir.

Hipotez 3: Sosyal bilimler lisesi çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıları, imam-hatip lisesi çıkışlı öğrencilerin akademik başarılarına göre daha yüksektir.

Örnekteki araştırma planına göre tümüyle lise çıkışlılığa, yani mezun olunan okula göre ardışık olarak ifade ederek hipotezler tamamlanır.

Hipotezlerde öne çıkan temel nitelikler şunlardır: Öncelikle iyi hipotezler araştırma öncesinde, araştırmanın sonuçlarına ilişkin olasılıklı öngörülerdir. Bir başka ifade ile denenmek üzere ortaya konulmuş görüşler; sonuçlara ilişkin öngörülerdir. Bu nedenle geçerlilik ve güvenlik konusunda bir görüş belirtilemez (Mertens, 2010). Ancak hipotezler araştırma sonuçlarında doğrulanırsa araştırmacının alana ve alan pratiğine ilişkin deneyiminin ve öngörülerinin yüksek olduğu konusunda fikir verebilir.

Bilimsel araştırma teknikleri sürecinde sıklıkla kullanılan bir başka kavram ise bulgudur. **Bulgu,** araştırmayla elde edilen kesin sonuçlardır. Örneğin yukarıda verdiğimiz örnekte varsayalım ki araştırma sonucunda fen lisesi çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıları ortalamaları 89; meslek lisesi çıkışlı öğren-

cilerin akademik başarılarının ortalamaları ise 54 olarak bulunmuş olsun. Bu durumda araştırma sonuçlarına göre fen lisesi çıkışlı öğrencilerin, meslek lisesi çıkışlı öğrencilere göre öğretmenlik meslek dersleri boyutunda akademik başarıları daha yüksektir. Bu durum araştırma teknikleri açısından bir bulgudur. Bulgular daha önce ifade ettiğimiz; tanımlamaya çalıştığımız sayıltı ve hipotezlerden farklı olarak, son derece güçlü sonuçlardır. Araştırmanın geçerlilik, güvenirlik, çalışma evreni ve örneklem değişkenlerine bağlı olarak güvenilirlik ve geçerlilikleri yüksek sonuçlardır.

Teori veya **kuram,** bilimde bir olgunun sürekli olarak doğrulanmış gözlem ve deneyler temel alınarak yapılan açıklamasıdır. Teori herhangi bir olayı açıklamak için kullanılan düşünce sistemi olarak da betimlenir. Genel anlamda teori bir düşüncenin genel, soyut ve akılcı olma biçimidir. Ayrıca teori açıklanabilir genel bağımsız ilkelere dayanan ve bu ilkelere bağlı olarak doğada sonuçlarının nasıl örneklendirileceğini açıklamaya çalışan bilgi bütünüdür. Sözcüğün kökü Antik Yunan'dan gelmekte ve günümüzde farklı anlamlarda da kullanıldığı görülmektedir. Teori, varsayımla ya da hipotezle aynı anlama sahip değildir. Teori bir gözlem için açıklanabilir bir çerçeve sağlar ve teoriyi sağlayacak olan sınanabilir varsayımlar tarafından desteklenir. Teori bir çalışma alanı için açıklama ve tahminleri içeren, doğruluğu kimi pratiklerle test edilmiş tutarlı önermeler bütün olarak tanımlanır (Pfeiffer, 2017).

Teorilerin bulgulara göre daha kapsamlı ve uzun süreli çalışmaların eseri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, teorilerin genel geçer açıklamalarına karşılık; bulguların belirli bir evren ve örneklem için daha kesin sonuçları yansıttığı açıktır. Bir başka ifade ile teorilerin genel geçer olması; her koşulda her örnekte, her örneklemde doğru olamayacağı gibi bir kaygıyı öne çıkarmaktadır. Özetle bulgular, dar kapsamlı bir evren ve örneklem için kesin doğruları gösterirken; teoriler olgu ve durumları daha geniş bir çerçevede ele alır. Örneğin sosyalist teori sosyalist devrimin; İngiltere ve Fransa gibi sınıflı toplum yapısının geliştiği kapitalist ülkelerde başlayacağını öngörmüşken, ilk sosyalist ihtilal Çarlık Rusya'sında gerçekleşmiştir. Ayrıca yine sosyalist ideoloji, sosyalist üretim ilişkilerinin süreç içerisinde daha da yetkinleşerek üretim bolluğuna yol açacağını ve bunun da nihayetinde toplumsal sınıfları ortadan kaldıracağını öne sürmüştür. Pratikte ise sosyalizmin sovyetik modellerinin ve halk cumhuriyetlerinin zamanla "prestroyka"

Kaynakça

Atıgan, F. (2023). *Yönetim ve organizasyon.* (5. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Nobel Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim.* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Crease, R. P. (2008). *The great equations.* W. W. Norton Company.

Cunliffe, A. (2014). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management.* (2th Edition). Sage Publications.

Daft, R. L. (2006*). The new are of management.* (International Edition). Thompson/South Western Press.

Daft, R. L., & Benson, A. (2016). *Management.* Cengage Learning.

Dalay, İ (2002). *Temel işletmecilik bilgileri.* Sakarya Kitabevi.

David, F. R. (2011). *Strategic management: concepts and cases.* (13th Edition). Pearson Prentice Hall.

Efil, İ. (2016). *Toplam kalite yönetimi.* Dora Yayınları.

Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar.* Nobel AkademiYayınları

Fidan, Y. (2011). Yönetimden yönetime kavramsal bir bakış. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 5-10.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye´deki uygulama.* (Genişletilmiş 5. Baskı). Set Ofset Matbaacılık.

Kreitner, R. (2007). *Management.* (10th Edition). Houghton Mifflin Press.

Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği.* (Genişletilmiş 18. Baskı). Beta Basım Yayım.

Leslie, W. R., & Lloyd, L. B. (2007). *Management: skills and application.* (12thEdition). McGraw-Hill.

Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* (3rd Edition). Sage Publications.

Neck, C. P., Houghton, J, D. & Murray, E. L. (2021). *Management.* (3rd Edition). Sage Publications.

Pfeiffer, D. (2017). *Scientific theory and law.*

https://medium.com/science-journal/scientific-theory-vs-scientific-law-5624633a8f1b (Erişim Tarihi: 02.10.32023)

Ricky, W. G. (2008). *Management.* Houghton Mifflin Company.

Stevenson, A. (2001). *Oxford English dictionary.* Oxford University Press.

Tortop, N., İspir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2010). *Yönetim bilimi.* Nobel Akademi Yayınları.

Tunçer, P. (2021). *Yönetim ve organizasyon.* (Güncelleşmiş 3. Baskı). Ekin Basım Yayın.

Ülgen, G. (2014). *İktisat bilimine giriş.* (6. Baskı). Türkmen Kitabevi.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2021). *Management.* Pearson.

Wheelen, T. L. & David, H. (2011). *Essentials of strategic management.* (5th Edition). Upper Prentice Hall.

Güncel Yönetim Anlayışları

GİRİŞ

Klasik, Neoklasik ve Modern yönetim yaklaşımlarının ardından özellikle 1970'lerle birlikte daha farklı yönetim yaklaşımlarına doğru yönelimlerin olduğu görülmektedir. Özellikle 1970'lerde petrol bunalımı, Sovyetik rejimlerde "reel sosyalizm" uygulamalarının karşılaştığı sorunlar, artan nüfus, işsizlik, doğa ve çevre sorunları ile sürekli artan rekabet yeni yönetim yaklaşımlarına yönelmeyi zorunlu kılmıştır.

Sovyetler Birliği'nde "**Perestroyka ve Glasnost**" hareketlerinin ardından reel sosyalizmin yıkılışı ve yeni devletlerin kuruluşu tek kutuplu bir dünya yaratarak küreselleşme sonucunu doğurmuştur. Küreselleşme ise yeni paradigma, olgu ve durumların ortaya çıkışına güçlü bir zemin hazırlamıştır. **Yeni dünya düzeninde** tüm ülkelerde adım adım demokratikleşme eğilimlerinin yeşermesine ve neoliberalizmin yükselişine tanık olunmuştur. Artık Sovyetler Birliği'nin kapitalist sistem üzerindeki denetimi sona ermiş, iki kutuplu bir dünyadan tek kutuplu bir dünyaya yönelim söz konusu olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak üretim ilişkileri açısından bakıldığında; kapitalist üretim ilişkileri sosyalist üretim ilişkilerinin büyük ölçüde önüne geçmiştir ve halen egemenliğini sürdürmeye devam etmektedir. Kapitalist üretim biçiminin ve ilişkilerinin egemeliği dünyada iş ve emek örgütlenmelerinin zayıfladığı; piyasa ekonomisinin sosyalleşme eğilimlerine baskın geldiği bir dünyaya doğru yönelim doğurmuştur. Üretim ilişkilerinde özellikle teknolojinin akıl almaz bir hızla gelişmesi nedeniyle bilişim sistemleri üzerine ileri düzeyde yetişmiş yeni meslek grupları oluşmaya başlamıştır. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve giderek daha farklı yönlere evrilmesi bilişim uzmanlığı, bilişim teknologluğu, yapay zekâ mühendisliği gibi yeni iş ve meslek alanları ortaya çıkarmıştır.

Değişim yönü; üretim ilişkilerinin farklılaşması, sosyalist modelin güç yitirmesi, tek kutuplu dünyanın oluşması, emek güçlerinin örgütlenme olanaklarının sınırlanması, merkez ülkeler dışındaki ülkelerin ağırlıklı olarak demokratikleşme sorunu yaşadıkları bir dünyaya doğru eğilim göstermektedir. Bu bağlamda artık; emekçi örgütlenmelerinin zayıfladığı, demokrasi indeks puanlarının sürekli düştüğü, basın ve yayın özgürlüğünün kısıtlandığı bir döneme girilmiştir. Sosyal, ekono-

mik ve politik olarak **küreselleşme** olarak adlandırılan bu dönemde stratejik yönetim, toplam kalite yönetimi, yönetişim, yalın yönetim, açık yönetim gibi yönetsel anlayışlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada bu güncel anlayışların özel sektöre ve kamu yönetimine etkileri ile eğitim yönetimine ilişkin doğurguları üzerinde durulmuştur.

Düşünelim-Tartışalım

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla ortaya çıkan yeni dünya düzeni ve ekonomik yapı; Türkiye açısından değerlendirildiğinde eğitimi ve yönetimini nasıl etkilemiştir, tartışınız.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Toplam Kalite Yönetimi; tarihsel olarak özellikle Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş ülkelerde çok daha önce uygulanma olanağı bulmuş, bütüncül bir yaklaşımdır. Türkiye'de özellikle 1990'lı yıllardan sonra oldukça popüler olmuş ve daha çok endüstriyel üretim alanlarında uygulama örnekleri görülmüştür.

Toplam kalite yönetiminin daha çok reel sosyalizmin çöküşü sonrasında popüler hale gelmesi, bu yaklaşımın **neoliberalizmin bir parçası olduğuna ilişkin görüşlerin yaygınlaşmasına** neden olmaktadır. Bununla birlikte özellikle endüstriyel üretim, pazarlama ve hizmetleri üzerine çalışan işletmelerde 1990'lardan 2020'lere kadar önemli bir uygulama alanı bulduğu söylenilebilir. Toplam kalite yönetiminin ne olup olmadığı konusunun şu görüşlerde odaklandığı görülmektedir: Yaygın bir anlayışla toplam kalite yönetimi hedef kitle olan müşterilerin mevcut ve gelecekteki beklentilerinin saptanarak tam ve ekonomik şekilde karşılanmasını amaçlayan, kalitenin oluşturulmasını sürekliliğini ve geliştirilmesini sağlayacak bir yönetim anlayışıdır (Efil, 2016). Özellikle işleyişi açısından göreceli olarak sistem yaklaşımını da andıran girdi, süreç ve çıktı ögelerinde; etkililik, verimlilik, işgörenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve mali bilanço açısından akılcı kullanım gibi ilkelere dayanan bütüncül bir yaklaşımla ele alan bir anlayışa sahiptir. Kararlara katılım, işgörenlerin motivasyonu, işgörenlerin sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin karşılanması, maddi ve manevi doyumları-

nın sağlanması boyutlarında yönetim süreçlerinin çağdaş normlarına odaklandığını söylemek mümkündür. Toplam kalite yönetimine ilişkin genel nitelikler aşağıda özetlenmektedir.

Toplam kalite yönetimi kalite odaklıdır. Öncelikle tarihsel gelişim açısından toplam kalite yönetimi anlayışının 1920'lerde Amerikan endüstrisinin gelişmesine katkıda bulunan **kalite olgusu** odaklı olduğu görülmektedir. Teknolojinin gelişmesi ve üretim sürecinin karmaşıklaşması nedeniyle kontrol edenler ve karar alanlar arasında eş güdüm ve geri besleme mekanizmaların oluşturulması zorunlu hale gelmiştir. Toplam kalite kontrolü anlayışı bu zorunluluk sonucunda doğmuştur (Kavrakoğlu, 1993). Özetle toplam kalite yönetiminin; endüstriyel üretim sürecinin karmaşıklaşması, buna bağlı olarak da sistemin düzenli işlemesi gereksiniminden doğduğu söylenebilir.

Toplam kalite yönetimi müşteri odaklı bir yönetim anlayışına sahiptir. Toplam kalite yönetiminin temel amacı müşterinin beklenti ve doyumunu karşılamaktır. Toplam kalite yönetiminin temel amacı müşteri talepleri doğrultusunda örgütlerin tüm birimlerinin yönlendirilmesi, desteklenmesi ve müşteri beklentilerini karşılayacak niteliğe ulaşılması ve memnuniyetinin sağlanmasıdır. Bu amaçla örgütlerin tüm alt ve üst sistemleri ile işgörenlerin ortak payda olarak müşteri yönelimli çalışması temel alınır (Koçel, 2020).

Üretim ve tüketim süreçleri müşteri odaklıdır. Toplam kalite yönetimi tüm sürece ilgili tüm işgörenlerin ve birimlerin katılımını temel alan bir yaklaşımdır. Toplam kalite yönetimi geleneksel yönetim anlayışının bir alternatifi olarak doğmuş, gelişmiş dünyada başarılı uygulamaları ile endüstriyel yaşamda ve hatta hizmet sektöründe yaygınlık kazanmış bir uygulamadır. Toplam kalite yönetimine göre üretim ve tüketim süreçleri birbirinden ayrılamaz bir bütündür ve müşteri odaklı çalışmak temeldir. Toplam kalite yönetimi felsefesine göre her koşulda müşteri önceliklidir. Çünkü nihayetinde mal ve hizmetten yararlanacak olan müşteridir ve talepte bulunmadığı durumda üretim süreçleri çok anlamlı olmayacaktır.

Toplam kalite yönetiminin bir başka özelliği ise tedarikçilerle iş birliğidir. Toplam kalite yönetiminin başarısının temel unsurlarından biri tedarikçilerle iyi, yakın, doğru ilişkiler kurulması ve ortaklık anlayışının geliştirilmesidir. Yönetimin çizdiği politikalar doğrultusunda teda-

Kaynakça

Akgemci, T. (2019). *Stratejik yönetim.* (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 5. Baskı). Gazi Kitabevi.

Ayden, C. (2019). *Öğrenen organizasyonlar: Türkiye'de çok uluslu şirketlerde yapılan iş ortaklarında bir uygulama.* Hiperlink Yayınları.

Bakoğlu, R. (2010). *Çağdaş stratejik yönetim.* Beta Yayın Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Nobel Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim.* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Daft, R. L. (2006*). The new are of management.* (International Edition). Thompson/South Western Press.

Daft, R. L., & Benson, A. (2016). *Management.* Cengage Learning.

Dalay, İ (2002). *Temel işletmecilik bilgileri.* Sakarya Kitabevi.

David, F. R. (2011). *Strategic management: concepts and cases.* (13th Edition). Pearson Prentice Hall.

Efil, İ. (2016). *Toplam kalite yönetimi.* Dora Yayınları.

Fidan, Y. (2011). Yönetimden yönetime kavramsal bir bakış. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 5-10.

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review, July- August*, 75-85.

Kahveci, E. (2008). Strateji, stratejik yönetim ve stratejik yönetim modeli. *Verimlilik Dergisi, 4*, 7-30

Kavrakoğlu, İ. (1993). *Toplam kalite yönetimi.* (4. Baskı). KalDer Yayınları.

Keskin, U. (2020). *Yönetimin felsefi ve bilimsel temeli.* Ekin Basım Yayım.

Kreitner, R. (2007). *Management.* (10th Edition). Houghton Mifflin Press.

Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği.* (Genişletilmiş 18. Baskı). Beta Basım Yayım.

Leslie, W. R., & Lloyd, L. B. (2007). *Management: skills and application.* (12thEdition). McGraw-Hill.

Neck, C. P., Houghton, J, D. & Murray, E. L. (2021). *Management.* (3rd Edition). Sage Publications.

Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(7), 163-178.

Pfeiffer, D. (2017). *Scientific theory and law.*

https://medium.com/science-journal/scientific-theory-vs-scientific-law-5624633a8f1b (Erişim Tarihi: 02.10.32023)

Seçtim, H. ErkuL, H. (2020). Yönetim yaklaşımları üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Management and Political Sciences Review, 2*(1), 18-50.

Senge, P. (1993). *Beşinci disiplin.* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). Yapı Kredi Yayınları.

Stoker, G. (2019). *Governance as theory: five propositions.*

https://onlinelibrary. wiley.com/doi/ful/10.1111/isj.12189. (Erişim Tarihi: 03.11.2023).

Ricky, W. G. (2008). *Management.* Houghton Mifflin Company.

Rothaermel, F. (2019) *Strategic management.* (4th Edition). McGraw-Hill.

Stevenson, A. (2001). *Oxford English dictionary.* Oxford University Press.

Tokgöz, N. (2018). Stratejik Yönetim ve İlgili Temel Kavramlar. D. Taşcı & C. Ulukan (Ed.). *Stratejik Yönetim I* içinde (ss. 2-23). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tunçer, P. (2021). *Yönetim ve organizasyon.* (Güncelleşmiş 3. Baskı). Ekin Basım Yayın.

Ülgen, G. (2014). *İktisat bilimine giriş.* (6. Baskı). Türkmen Kitabevi.

Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim.* Literatür Yayıncılık.

Ünlüönen, K., & Tayfun, A. (2016). *Ekonomiye giriş.* (5. Basım). Nobel Akademi Yayınları.

Ünsal, E. M. (2016). *İktisada giriş.* (Genişletilmiş 5. Baskı). BB101.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2021). *Management.* Pearson.

Wheelen, T. L. & David, H. (2011). *Essentials of strategic management.* (5th Edition). Upper Prentice Hall.

Yavuz, K. E. (2009). *Duygusal zekâ*. Hayat Yayınları.

Yelken, K. (2018). Yönetişimin unsurları.

kenanyelken.com. yonetisimin-unsurları:text. (Erişim Tarihi: 03.12.2023).

Yenisu, E., Şahin, F., & Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (18), 514-527.

Eğitim ve Yönetiminin
Sosyal Temelleri

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

Ankara
2024

Eğitim ve Yönetiminin Sosyal Temelleri

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

ORCID: 0000-0002-2507-2663

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-980-2
e-ISBN	: 978-605-170-981-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Eğitim ve Yönetiminin Sosyal Temelleri
ERKILIÇ, Turan Akman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, xii+340 Sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-980-2
e-ISBN	: 978-605-170-981-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim Sosyolojisi, Sosyoloji, Eğitim
Sosyoloji, Kültür, Eğitim, Pedagoji, Toplumsal Kurum, Bilim, Sosyal Süreç, Sosyal Tabakalaşma, Sosyolojik Teoriler, Sosyal Değişim, Siyaset, İdeoloji, Demokrasi, Okul Kültürü, Kültürel Değişme, Ekonomi, Medya, Nüfus ve Eğitim, Yönetim, Öğretmenlik Mesleği

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

A harfinin evrimi



On yılların birikimi ve emeği olan bu çalışma

Yemeden içmeden bizleri okutmaya çalışan babamız Mahmut ERKILIÇ;

Yuvamızı toparlayan can annemiz sokağımızın nar teyzesi
Nardane YILMAZ ERKILIÇ;

Köyümüz ve büyük ailemizin ilk okuyanı örnek insan aile büyüğümüz Hulusi
ERKILIÇ; sevgili eşi herkesin ablası yengesi Seher ERKILIÇ;

Okutamadığımız yetenek küpü güzel insan ablamız
Birsen Gülşen ERKILIÇ SEVİNDİ;

Baba gidince bizlere baba olan ağabeyim Kemal ERKILIÇ;

Anadolu'nun naçar temiz yürekli güzel insanı anneannemiz Hatice BAŞ;

Yufka yürekli sakin insan büyük babamız dedemiz Mustafa BAŞ;

Eskişehir akademide ve üniversitede bizlere el uzatan akılcı, realist ve demokratik yönetim anlayışının güzel temsilcisi rektör yardımcımız sonrasında rektörümüz
Prof. Dr. Akar ÖCAL;

Hepimizin halası, teyzesi ve anası Fatma ERKILIÇ;

Hepimizi kucaklayan hepimizin halası Naime ERKILIÇ;

Büyük ailemizin ilköğretmeni naçar ellerde halk çocuklarını okutan ağabeyim
Remzi ERKILIÇ;

Büyüklerimizin kardeşi küçüklerimizin ablası ailemizin biricik yengesi
Meymune Kale ERKILIÇ'ın aziz hatıraları için başöğretmenimiz
Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ile garip, yoksul halk çocuklarının eğitilmesine emek veren tüm eğitim emekçilerine adanmıştır…

Yitirdiklerimize rahmet, şükran ve özlemle…

Kalanlarımıza saygıyla, dostlukla…

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

ÖNSÖZ

Eğitim ve Yönetiminin Sosyal Temelleri kitabı eğitimin ve yönetiminin sosyolojik boyutunu sosyal süreçler, toplumsal kurumlar, eğitimin işlevlerini işleyen bir kitaptır. Eğitim sosyolojisi çalışmaları ve dersi öğretmen yetiştirme sistemi içinde tarihsel olarak eskilere dayanmakla birlikte kesintiler yaşayan bir çalışma alanıdır. Özellikle 1997 öğretmen yetiştirme yeniden yapılanma döneminde eğitim sosyolojisi dersinin kaldırılmış olmasının ardından nihayet 2018-2019 ders yılıyla birlikte öğretmen yetiştirme programlarına tekrar konulmuştur. Uygulamalı bilim alanı olarak eğitim bilimlerinin iki ayağından birinin psikoloji diğerinin de sosyoloji olduğu yaygın görüştür. Bu nedenle Eğitim Sosyolojisi, öğretmen yetiştirmede kritik görev ve işlev yüklenir. Elinizdeki kitap daha önce yazar tarafından hazırlanan Eğitim Sosyolojisi kitabının yeniden gözden geçirilerek eski baskılarında kimi bölümler çıkarılmış, kimileri genişletilmiş ve eğitim yönetimiyle ilgili yeni bir bölüm eklenerek güçlendirilmiş versiyonudur.

Eğitim sosyolojisi ve eğitim yönetimi alanları eğitimin sosyal, politik, ekonomik, kültürel, demografik, yönetim ve benzeri yönlerini inceleyen bir çalışma alanı olması nedeniyle dikkat çekmektedir. Eğitimin siyaset, ekonomi, nüfus, din ve hukuk gibi toplumsal kurumlarla ilişkilerini inceliyor olması, eğitim sosyolojisi ve yönetimi derslerinin önemini artırmaktadır. Bu kitabın yazılmasında kuşkusuz farklı akademik gereksinimler etkili olmuş olsa da temel amaç; on yıllardır Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Yönetimi derslerini veren; okuma yazma bilmeyen bir anne ile evine ekmek parası için alın teri döken bir tarım işçisi- emekçisinin oğlunun daha güzel bir Türkiye ideali yatmaktadır. Kitap yazarın daha Gazi Eğitim'de lisans öğrencisiyken Yılmaz Sarıoğlu, Halide Toker, Müzehher Karzek, Nurgun Akar, Battal Arslan, Şenay Can, Hayrinüsa Köni ve Feyzi Öz gibi yüreği yurt, insanlık ve meslek sevgisi dolu öğretmenlerinden öğrendiği ideal olmanın dışa vuruşunun bir eseridir.

Kitap; yazarının Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki nice on yılları aşan mesleki deneyiminin bitmek tükenmek bilmeyen öğretmen yetiştirme idealinin bireşiminin bir fidanıdır. Eser fidanın büyümesi, dallanması umuduyla yitirdiğimiz aile büyüklerimizin aziz hatıralarına, öğretmen yetiştirmeye emek veren tüm eğitim emekçilerine ve başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e adanmıştır.

Kitap on iki üniteden oluşmakta ve benzerlerinden göreceli farklılıklar içermektedir. Eser hem araştırmacılara hem de ders kitabı niteliğiyle öğrencilere yardımcı olabilmesi amacıyla hazırlanmış; ülke ve dünya gerçeğinin kavratılmasına katkı vermesi için tasarlanmıştır. Bu amaçla içerikte; eğitim ve sosyolojiyle ilgili temel kavramlar, sosyolojik kuramlar, sosyal kurumlar, eğitim yönetiminin sosyolojik boyutu ve eğitimle ilişkileri ile öğretmenlik mesleği işlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle eserin Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Yönetimi alanlarına ders kitabı olmaktan öte daha kapsamlı olması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak da kitaba *Eğitim ve Yönetiminin Sosyal Temelleri* adının daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışmanın üretim sürecinde emeği geçenler ve destek verenler yazmakla tükenmez desek yeridir. Bu bağlamda başta eşim Havva BAŞ Erkılıç, biricik oğlumuz Çağan Deniz ERKILIÇ olmak üzere destek veren tüm akrabalarıma sonsuz teşekkürler.

Her yerde yardım elini uzatan öğrencilerim, meslektaşlarım Ali Ersoy, Eren Kesim, İnci Zeynep Özonay Böcük, Engin Dilbaz, Mehmet Kuruöz, Kısmet Nur ve Burak Kavak'a ayrı ayrı şükran…

İdari ve akademik bağlamda her zaman desteklerini gördüğüm eski yeni dekanlarımız Gül Durmuşoğlu Köse, Coşkun Bayrak ile Ferhan Odabaşı, Erkan Dinç ile eski yeni başkanlarımız Esmahan Ağaoğlu, Baki Duy ve Ahmet Aypay'a teşekkürler…

Kitabın basımında emeği geçen Anı Yayıncılık yöneticisi Özer Daşcan ve Murat Kara ile birlikte tüm Anı Yayıncılık basım/yayın emekçilerine teşekkür, şükran ve saygı…

Kitabın tüm okuyuculara yararlı olması umuduyla. Sağlıkla, dostlukla…

Tepebaşı-Eskişehir

15 Haziran 2024

Prof. Dr. Turan Akman ERKILKIÇ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ v

BİRİNCİ BÖLÜM 1

EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR 1

EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLARA GİRİŞ 2
EĞİTİMİN SOSYOLOJİK BOYUTU VE KÜLTÜR 7
SOSYOLOJİK AÇIDAN FORMAL VE İNFORMAL EĞİTİM 12
SOSYOLOJİK AÇIDAN ÖĞRETME, ÖĞRENME VE ÖĞRENİM KAVRAMLARI 21
SOSYOLOJİK BİR SİSTEM OLARAK OKUL 22
SOSYOLOJİK AÇIDAN PROGRAM VE TÜRLERİ 24
PROGRAM TÜRLERİ 29
MEDYADAN OKULA 33
KAYNAKÇA 37

İKİNCİ BÖLÜM 39

PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİM 39

GİRİŞ 40
PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİMİN NİTELİKLERİ 40
SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE TEMEL KAVRAMLAR 43
SOSYOLOJİK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM 49
PROGRAM TÜRLERİNİN SOSYOLOJİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 50
OKULA SOSYOLOJİK BAKIŞ - EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE EĞİTİM 55
SOSYOLOJİK AÇIDAN EĞİTİMİN İŞLEVLERİNE GENEL BAKIŞ 55
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 62
KAYNAKÇA 64

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 67

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR VE TARİHSEL GELİŞİM 67

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ 68
TOPLUMSAL KURUMLAR EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ 69
BİR BİLİM ALANI OLARAK SOSYOLOJİ VE GELİŞİMİNE İLİŞKİN TEMEL BAKIŞ ... 74

SOSYOLOJİK YAKLAŞIMLAR VE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 77
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 85
KAYNAKÇA 87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 91

SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE ÖNCÜLLER 91

GİRİŞ 92
SOSYOLOJİK DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ DÜŞÜNÜRLERİN EĞİTİM VE SOSYOLOJİYE KATKILARI 92
YABANCI ÖNCÜLLER YABANCI SOSYOLOGLAR 96
TÜRKİYE'DE SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ ÖNCÜLLERİ 105
MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 111
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 114
KAYNAKÇA 117

BEŞİNCİ BÖLÜM 121

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ VE SOSYOLOJİK SÜREÇLER 121

GİRİŞ 122
SOSYAL SÜREÇLER VE EĞİTİM 128
SOSYAL TABAKALAŞMA 128
SOSYAL TABAKALAŞMA TÜRLERİ 135
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 137
SOSYAL DEĞİŞİM 137
DEĞİŞİM VE DEĞİŞİM TÜRLERİ 138
SOSYAL DEĞİŞİMİ ETKİLEYEN MAKRO DEĞİŞKENLER 139
SOSYAL DEĞİŞİM BAĞLAMINDA EĞİTİMİN İŞLEVLERİ VE ÇIKARIMLAR 142
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 145
KAYNAKÇA 146

ALTINCI BÖLÜM 147

EĞİTİMİN SİYASAL TEMELLERİ 147

GİRİŞ 148
SİYASET VE TOPLUMSAL YAŞAM 149

TOPLUM YÖNETİMİ VE SİYASETE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR 152
SİYASET BİLİMİ AÇISINDAN HAK, HAK TÜRLERİ VE EĞİTİM HAKKI 157
SOSYOLOJİK YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN SİYASET EĞİTİM İLİŞKİLERİ 158
MODERN DÜNYADA TOPLUM YÖNETİM BİÇİMLERİ - İDEOLOJİLER VE EĞİTİM 160
DEMOKRASİ VE EĞİTİM 165
DEMOKRASİNİN NİTELİKLERİ 166
SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR 169
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 172
KAYNAKÇA 174

YEDİNCİ BÖLÜM 177

KÜLTÜR, EĞİTİM VE OKUL KÜLTÜRÜ 177

GİRİŞ - KÜLTÜR VE KÜLTÜR TANIMLARI 178
KÜLTÜRÜN TEMEL NİTELİKLERİ 179
KÜLTÜRÜN ÖGELERİ 181
KÜLTÜRE İLİŞKİN KAVRAMLAR 185
KÜLTÜRÜN KURAMSAL ANALİZİ VE EĞİTİM 186
KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 188
KÜLTÜRLEME VE EĞİTİM FELSEFESİ AÇISINDAN İRDELENMESİ 189
KÜLTÜR YÖNETİM YAKLAŞIMLARI VE KÜLTÜR DEĞİŞİM İLİŞKİSİ 191
KÜLTÜREL DEĞİŞME - NEDENLER VE EĞİTİME ETKİLERİ 193
FARKLI PARADİGMALAR AÇISINDAN VE KÜLTÜREL AÇIDAN OKUL 195
ÖRGÜT VE OKUL KÜLTÜRÜ 197
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 203
KAYNAKÇA 205

SEKİZİNCİ BÖLÜM 207

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ 207

GİRİŞ 208
TEMEL KAVRAMLAR 208
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 209
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 211
ÜRETİMİN FAKTÖRLERİ (ETMENLERİ-DEĞİŞKENLERİ) VE EĞİTİM 212

ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 213
KAPİTALİZM SOSYALİZM EKONOMİK MODEL VE EĞİTİM BOYUTLARINDA KARŞILAŞTIRILMASI 213
EKONOMİK AÇIDAN EĞİTİMİN NİTELİKLERİ 217
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 218
EĞİTİMİN BİREYSEL VE TOPLUMSAL GETİRİLERİ 218
EĞİTİMİN MALİYETİ 220
EĞİTİM EKONOMİ İLİŞKİLERİ 222
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 227
KAYNAKÇA 231

DOKUZUNCU BÖLÜM 233

EĞİTİM VE MEDYA 233

GİRİŞ 234
MEDYANIN TARİHSEL GELİŞİMİ VE EĞİTİM 236
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK MEDYA 243
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK MEDYANIN KENDİNE ÖZGÜ NİTELİKLERİ 243
MEDYANIN EĞİTSEL İŞLEVLERİ 245
MEDYA VE KİTLE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİME ETKİLERİ 248
KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI VE EĞİTİM-ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN GETİRDİĞİ YENİLİKLER 250
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 253
KAYNAKÇA 255

ONUNCU BÖLÜM 259

NÜFUS VE EĞİTİM 259

NÜFUS VE NÜFUSLA İLİŞKİLİ TEMEL KAVRAMLAR 260
NÜFUS TEORİLERİ VE EĞİTİM 261
NÜFUS ARTIŞIYLA İLGİLİ FARKLI GÖRÜŞLERİN KARŞILAŞTIRILMASI 267
FARKLI BOYUTLARIYLA NÜFUS VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 269
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 273
KAYNAKÇA 276

ON BİRİNCİ BÖLÜM 279

MESLEKLEŞME ÖĞRETMENLİK ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ 279

GİRİŞ 280
MESLEK VE MESLEKLEŞME KOŞULLARI 281
MESLEKLEŞME İLKELERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER 283
BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ 286
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İŞGÖRÜLERİ 287
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE YETERLİKLERİ 288
ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ 289
ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ VE ÖĞRETMEN 291
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 293
KAYNAKÇA 295

ON İKİNCİ BÖLÜM 297

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE EĞİTİMİN YÖNETİMİ 297

GİRİŞ 298
YÖNETİM 298
EĞİTİM VE YÖNETİMİNİN KENDİNE ÖZGÜ NİTELİKLERİ 303
YÖNETİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 314
YÖNETİM SÜREÇLERİ - İŞLEVLERİ- FONKSİYONLARI 316
YÖNETİM FOKSİYONLARI 318
YÖNETİM YAKLAŞIMLARI 321
MEDYADAN OKULA- OKUMA PARÇASI 334
KAYNAKÇA 337

YAZAR HAKKINDA 339

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

AMAÇLAR

* Eğitimle ilgili temel kavramların anlamlarını bilmek.
* Eğitimin kendine özgü niteliklerini kavrayabilmek.
* Eğitimin sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilmek.
* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilmek.
* Farklı eğitim türlerini yorumlayabilmek.
* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilmek.
* Sistem türleri ve ögeleri açısından eğitim süreçlerini yorumlayabilmek.
* Eğitimde program türleri ve program ögelerini yorumlayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, birey, yaşantı, süreç, davranış, kasıtlılık, istendik

Kültürleme, kasıtlı kültürleme, gelişigüzel kültürleme, zoraki kültürleme

Formal eğitim, informal eğitim, örgün eğitim, yaygın eğitim

Kültürel şok, kültürel gecikme

Öğrenme, öğrenme süreci

Öğretim, program, program türleri

EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLARA GİRİŞ

İlk soru, neden temel kavramları çalışıyoruz?

Eğitimle ilgili temel kavramlar, adı üstünde temel nitelikler taşırlar. Bir bakıma biz eğitimci ve öğretmenler öncelikli olarak bu temel kavramlara anlam vererek anlaşırız. Örneğin bizim kültürümüzde başımızı yukarı kaldırarak "ıı" demek, "hayır olmaz" anlamı taşır. Halbuki günlük konuşmalarda el, kol veya baş hareketleri farklı ülke ya da kültürlerde farklı anlamlara gelebilmektedir. Buradan hareketle temel kavramları çalışmamızın temel nedenleri şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Eğitim alanında tüm eğitimci ve öğretmenler ile öğretmen adayları ortak dil ve kavramları aynı karşılıklarıyla kullanmaz.
- Ortak dil, anlaşmayı kolaylaştırır, sorun ve çözümlerine ilişkin ortak kültür yaratır.
- Temel kavramlar alanın tuğlalarıdır. İyi bina için iyi tuğla kullanmak gerekir.
- Çaya tadını veren demdir. Demli çay için doğru çay ve doğru demleme yöntemine ihtiyaç vardır.
- Sağlıklı yaşam için doğru beslenme, sağlık için spor gerekir.
- Eğitimde sağlıklı iletişim için kavramların ortak anlamlarda kullanılması bir gerekliliktir.
- Doğru öğretmek için doğruyu öğrenmek gerekir.

Peki, temel kavramların alanda hangi tanımlamaları nasıl bir nitelik göstermektedir?

Eğitimle ilgili kavramların tanımlanmasında genelde -kitaplarda değişik olsa da- kavramlar ve tanımları benzeşiktir. Geçmişten günümüze eğitim kavramıyla ilgili çok değişik tanımlar yapılmıştır. Eğitim en genel anlamda bireyin davranış değiştirme sürecidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu tanımda, önemli olan nokta eğitimin, yeni davranışı kazandırma ya da var olan davranışı değiştirmesidir. Eğitim ayrıca kasıtlı ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ

Eğitimle ilgili tanımlarını gruplamak mümkün müdür? Gruplamalar varsa hangi ölçüte göre yapılmışlardır? Farklı tanımlama gruplarından bir sentez yapınız ve arkadaşlarınızla paylaşınız.

Peki, bu ne demek? Açmak gerekirse neler söylenebilir?

Öncelikle derslerimizin konuları var. Örneğin sosyal bilgiler dersinde Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı gibi… Bu ders ve konu için amaçlarımızdan biri de şöyle olsun "Mustafa Kemal Atatürk'ün öz yaşam öyküsünü bilebilme." Bu amaçta belirtilen Atatürk'ün öz yaşamına ilişkin bilgilerin bilinmesi istenmektedir. Bu bağlamda ifade edilen

ve öğrencilerde kazanılması istenen kazanımlara **istendik** denilmektedir. **Kasıtlılık**tan amaç, sürecin amaçlı, planlı ve programlı bir etkinlik olmasıdır. Değişiklikse süreç sonunda oluşması beklenen farklılıktır.

Eğitimin tanımında geçen kavramların detaylı ve örneklerle güçlendirilerek tanımlanması bir gereklilik değil mi? Bu kavramları örnekleyerek tanımlayalım mı?

Evet! Şimdi eğitim kavramının tanımı içinde geçen ögeleri; **yaşantı, davranış, istendiklik, kasıtlılık, davranış değişikliği ve süreç** kavramlarını tanımlayalım, olanaklar ölçüsünde örnekleyelim.

Yaşantı: Davranış değişikliğinin çevre ve bilgi etkileşimi sonucunda yaşantı ürünü olması gerekir. Bireylerin **bilgiyle, birbirleriyle ve çevresiyle etkileşimini ifade etmektedir.** Bir anlamda yaparak, yaşayarak öğrenme ve öğrenme sürecine aktif katılım anlamına gelir. Doğuştan getirilen davranışlar yaşantı ürünü değildir. **Yaşantı;** bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda bireyde kalan izidir (Demirel ve Kaya, 2017). Yaşantının iki türü vardır:

Yaşanılmış yaşantı: Bireylerin birbiriyle ve çevresiyle etkileşimini içeren etkinliklerin tümü diğer bir anlatımla bireyin etkileşim evrenini yani yaşam sürecindeki etkileşimlerin tümünü açıklar.

Kazanılmış yaşantı: Yaşantı evreninden bireyde kalıcı iz bırakan ve bireyin davranışında değişim oluşturan değişimleri içerir. Kazanılmış yaşantı, "Öğrenme yaşantıları" olarak da ifade edilebilir. Bireyin davranışlarında değişimi istendik yönde, etkili ve verimli bir biçimde meydana getirmek için geçerli öğrenme (kazanılmış) yaşantıların seçilmesi gerekir.

Davranış değişikliği: Eğitim bir davranış değiştirme sürecidir. Davranış **değişikliğinin gözlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir nitelikte** olması gerekir.

İstendik özelliklerle bireye kazandırılmak istenen **hedefler** ya da **kazanımlar** kastedilmektedir.

Davranış: Organizmanın gözlenen ya da gözlenmeyen örtük ya da açık etkinlikleridir. Organizmanın dışardan gözlenebilen ya da kendisince hissedilen tepki ve hareketlerinin tümüne birden davranış denir (Selçuk, 2005). **Kasıtlılık amaçlı, planlı, programlı** bir etkinliktir. Eğitim bir süreçtir. Bugün başlayıp yarın biten bir süreç değildir. Eğitim yaşam boyu, belirli ve düzenli aralıklarla gerçekleşen bir süreçtir.

Eğitim bir diğer anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Yani eğitim kasıtlı bir kültürleme süreci ya da bireyi sosyalleştirme veya toplumsallaştırma süreci olarak görülebilir. Bu tür bir kültürlemede neyin, kime, ne zaman, niçin, ne yolla kazandırılacağı bellidir. Bir başka deyişle kasıtlıdır, planlıdır. Bile bile isteyerek yapılır. Örneğin bir baba yemeklerden sonra dişini fırçalaması gerektiğini çocuğuna öğretmek istemektedir. Bu örnekte babanın, çocuğuyla etkileşimi ve bulunduğu ortamlar **yaşantı,** babanın çocuğa uygun davranışı amaçlı, planlı ve programlı öğretmesi **kasıtlılık,** çocuğun uygun davranışları göstermesi **davranış değişikliği** olarak nitelendirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). Ankara: Biliş Yayıncılık.

Aslan, C. (2019). *Sosyolojiye giriş: kavramlar ve kullanımları.* İstanbul: Sözcü Kitabevi.

Aşılıoğlu, B. (2017). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. M. Arslan Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı) içinde (s.1-28). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. H. (2018). *Yönetim Bilimi Fonksiyonlar, Teoriler, Yaklaşımlar.* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aydıner N. (2015). Eğitim Programı ve Öğretim. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.21-57). Ankara: Pegem Akademi.

Bayram, A. (2019). Eğitimle ilgili kavramlar. V. Sönmez (Ed). *Eğitim bilime giriş* (15. Baskı) içinde (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, A. (2016). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Çubukçu, Z. (2011). Eğitim Programı Tasarımı ve Geliştirilmesi. B. Duman Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s.56-106). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö ve Kaya, Z. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed). *Eğitim bilime giriş* (13. Baskı) içinde (s.1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erden, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş.* (9. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.

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

Fidan, N. ve Erden M. (1998). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme öğretme.* Ankara: Alkım Yayınları.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw Inc.

Görgen, İ. (2012). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. H. Şeker (Ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi.

Hill, M. Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). Kültür. (Çev. E. Gürsoy vd.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İçli, G. (2016). *Sosyolojiye giriş.* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği.* (17. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kumral, O. (2015). Temel Kavramlar. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York: Harper Collins College Publishers.

Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme.* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Özkalp, E. (2016). *Sosyolojiye giriş.* (26. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.

Tolan, B. (2006). *Sosyoloji.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Varış, F. (1987). *Eğitim bilimleri eğitim bilimine giriş.* (Ed. A. Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Varış, F. (1994). *Eğitime bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Alkım Kitabevi.

Zanden, J. ve Vander W. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

İKİNCİ BÖLÜM

PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİM

AMAÇLAR

* Pedagojik ve sosyolojik yönleriyle eğitimin niteliklerini kavrayabilmek.
* Eğitimin sosyolojik temelleriyle ilgili kavramların anlamlarını bilebilmek.
* Eğitimin sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilmek.
* Sosyolojik açıdan eğitim program sahip olması gereken nitelikleri kavrayabilmek.
* Farklı sistem türlerini ögeleri, işleyişini ve eğitimle ilişkilerini yorumlayabilmek.
* Sosyolojik açıdan okulun ögeleri ve ilişkilerini yorumlayabilmek.
* Sosyolojik açıdan eğitim işlevlerini kavrayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, toplum, toplumsal yapı

Toplumsal grup, toplumsal davranış, toplumsal olgu

Benlik, statü, toplumsal rol

Değerler, norm, yaptırım, toplumsallaştırma

Sistem, alt ve üst sistem

Program, eğitim-öğretim ve ders programı

Resmi program, örtük program, ekstra program

GİRİŞ

Eğitimin davranış değiştirme ya da insan yetiştirme olarak tanımlanması, eğitimin eğitbilim yönüdür. Bununla birlikte eğitim yapma, sadece öğretim etkinliklerini sürme, ders işleme, bilgi aktarma gibi insanın eğitilmesi dışında işlevleri olduğu da bilinmektedir. Bu noktada eğitimin sosyolojik yönü ortaya çıkmaktadır.

Peki, anlaşılan eğitim pedagojik ve sosyolojik iki boyuttan mı oluşuyor?

Böylece basitçe iki kategorileştirmek eksik bir yaklaşım olmaktadır. Eğitim süreci oluşum ve etkileşimde bulunduğu değişkenler açısından daha geniş bakılması gereken bir **sosyal oluşumdur. Özcesi, eğitim çok boyutlu ve karmaşık bir süreç ve sosyal oluşumdur.** Bu süreç ve oluşumun genel özelliklerini yani pedagojik ve sosyolojik yönleriyle eğitimin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz.

PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİMİN NİTELİKLERİ

Eğitim toplumsal kurumdur. Eğitim, toplumun kültürün devamlılığı sağlama, kazanılması beklenen bilgi, beceri ve tutumlara sahip yetişmiş insan gücünün yetiştirilmesi ihtiyaçlarından ötürü doğar. Oluşan yeni oluşum öğrenci, öğretmen, müdür, müstahdem, usta ve çırak gibi rol ve statüler dağıtır. Ayrıca yeni oluşum yönetimi gerçekleştirmek için norm ve kurallar koyar. Örneğin okulların sınıf geçme yönetmeliği gibi. Tüm bu oluşum ve niteliklerle birlikte oluşan yeni nüve göreceli süreklilikte gösteriyorsa ki gösteriyor. İşte oluşan bu ögeye eğitim kurumu diyoruz.

Peki, eğitim neden bir toplumsal kurum olarak niteleniyor?

Çünkü toplumsal kurum olma niteliklerini gösteriyor. Neler o nitelikler? Öncelikle insanları **ortak bir amaç veya gereksinim** için bir araya toplayabiliyor mu? Cevap evet! Toplumun kültürünü aktarma, ihtiyaç duyulan mesleki elamanları yetiştirme

İkincisi **sosyal statü dağıtıp rol veriyor mu?** Evet! Öğretmen, müdür, öğrenci, veli hepsinin rolleri ve statüleri var.

Üçüncüsü kurumun kendine özgü **norm, kural, gelenek ve görenekleri** var mı? Evet! Okullar ile diğer eğitim kurumlarının yasaları, yönetmelikleri, kurumsal kültürlerine göre gelenekleri görenekleri olduğu açık…

Peki, okullar ve üniversiteler süreklilik gösteriyor mu? Evet! O halde eğitim bir toplumsal kurumdur. Bu noktada şu konuya da dikkat etmek gerekir. Eğitim, makro düzeyde bir toplumsal kurumdur. Buna karşılık örneğin okul, dershane gibi küçük birimler ise mikro ya da dar anlamda toplumsal kurum olarak bilinmektedir.

Eğitim; ekonomik, sosyal, politik gelişme ve kalkınmayla doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda eğitimin **sosyolojik** yönü öne çıkmaktadır. Eğitim bu bağlamda geçen tüm sosyal süreç ve kurumlarla doğrudan ve dolaylı etkileşim içindedir. Bu nitelikleriyle eğitimin politik, sosyal ve ekonomik yönü öne çıkar. Sosyolojik açıdan eğitim, politikadan dine oradan aileye oradan ekonomiye kadar tüm kurum ve kuruluşlarla ilişkidir.

Eğitim; **amaçlı, planlı, programlı, tutarlı, sürekli** ve **kapsamlı**dır. Bu noktada eğitimin **pedagojik** yönü öne çıkarılmaktadır. Formal eğitim süreçleri amaç ve programlıdır. Kuşkusuz neyin iyi doğru veya güzel olduğu tartışmalı olsa da eğitim süreci belirli ilke, teknik ve yöntemlere bağlı olarak sürdürülmesi amaçlanır. Ayrıca eğitim informal, formal ve örtük program ögeleriyle düşünülürse sürelidir ve yaşam boyudur.

Eğitim geniş anlamda bireyin **toplum standartlarını, inançlarını, yaşam anlayış, yöntem, ilke** ve **yollarını** kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Bu boyutuyla da eğitim ağırlıklı sosyolojik bir boyut kazanır. Yani eğitimin sosyolojik yönü ağırlık kazanır. Din kültürü eğitimi, etik-ahlak anlayışının kazandırılması, nerede nasıl oturulacağı kalkılacağından anne baba ilişkilerine kadar yığınla gelenek görenek kazanımları formal ya da informal eğitim süreçlerinin kazanımlarıdır.

Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içerisinde **değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin bütünüdür**. Eğitim ve süreçleri toplum için değerlerle yüklüdür. Uzak yakın çevremizde okuyan kişiye verilen değer ondan beklenilenler önemli bir değer yüklemesidir. Eğitim sürecinde insanlar bir taraftan kendi ilgi ve yeteneklerine göre kendilerini geliştirip kimi davranışları öğrenirler. Yine insanlar diğer taraftan çevreyle etkileşerek yeni tutumlar geliştirirler. Örneğin toplumda kabul gören büyüklere saygı, küçüklere sevgi bu bağlama ilişkin bir örnektir. Ayrıca örneğin bireyin demokrasiye inancı ve başkalarının düşüncesini saygıyla dinlemesi cevap vermesi uygarca tartışması demokratik bir tutumdur. Burada unutulmaması gereken tüm etkileşimsel süreçlerin eğitimin sosyolojik boyutuyla ilgili olduğudur. Bir bakıma bu bağlamdaki örneklerle eğitimin **sosyo-psikolojik** ve **sosyolojik** değer taşıdığı söylenebilir.

Eğitim **seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin,** özellikle de **okulun** etkisi altında **sosyal yeterlilik** ve en iyi şekilde **bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.** Bu niteliğiyle eğitimin oluşturulduğu sosyal çevre etkileşimi söz konusu edilmektedir. Bu noktada eğitimin yakın uzak çevresiyle bireyi biçimlendirme işlevi gördüğü ifade edilebilir. Eğitimle bireyde oluşturulmuş özel çevrenin etkileşimiyle sosyal yeterlik ve bireysel gelişmesi sağlanmaya çalışılır. Örneğin bireyin standart ana dili ya da resmi dili konuşma, yazma becerilerini kazanması için okullar birer özel çevredir. Bu bağlamdaki niteliğiyle eğitim yine sosyolojik niteliği öne çıkmaktadır.

Eğitim kültürle ilişkilidir, iç içedir. Eğitim hem amaçları hem de süreçleriyle kültürle ilişkilidir. Yani amaçların ne olacağı eğitimin oluşturulduğu toplumun kültüründen etkilenir. Eğitim süreci kullanılan ilke, teknik, yöntem ve stratejiler kültürün birer parçasıdırlar. Örneğin hangi davranışların kazandırılacağı, kazandırılırken izlenilecek yöntemler kültürün bir yansımasıdır. Büyüklerin elinin öpülmesi örneğin kültürün bir parçasıdır. Eğitimde kültürleme işleviyle bu davranışı yeni kuşağa aktarma görevi yüklenir. Kültür de sosyolojinin konusudur. Bu nedenle eğitim kültürle iç içe olması **sosyolojik** boyutlu bir konudur.

Eğitim, her zaman ve her yerde oluşur. Eğitim zaman ve mekân yönünden sınırlandırılamaz. Eğitim süreklidir. Bugün başlayıp yarın bitmesi söz konusu değildir. Zaten "yaşam boyu öğrenme-yaşam boyu eğitim" belgeleri de sürekli kullanılmaktadır. Eğitim

KAYNAKÇA

Arslantürk, Z. ve Amman, M. T. (2013). Sosyoloji kavramlar kurumlar süreçler teoriler. (9. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Avcı, N. (2007). Toplumsal değerler ve gençlik bir değerler sosyolojisi denemesi. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Aydoğan, İ ve Helvacı, M. A. (2011). *Kuram ve uygulamada eğitim bilimi.* (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (14). 49-68.

Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. (3. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.

Bozkurt, V. (2015). Değişen dünyada sosyoloji temeller kavramlar kurumlar. (12. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayım.

Çelikkaya, H. (2014). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi pedagojik formasyon amaçlı.* (7. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal Kimlik Temel Kavram ve Kuramı, Varsayımlar. http://dergiler.ankara. edu.tr/dergiler/23/665/8472.pdf (21 Eylül 2019)

Durdu, Z. (2018). Sosyolojide temel kavramlar ve kurucu fikirler. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Çetin, H. (2001). Liberalizmin temel ilkeleri. CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 2(1). 219-237.

Çınaroğlu, S. ve Avcı, K. (2013). Yönetim biliminde sistem yaklaşımı ve sağlık alanı özelinde bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi.* 17 (1). 83-101.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2015). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Editörler). *Eğitim bilimine giriş* (11. baskı) içinde (1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Durak, Y. (2019). Androgojik ve Pedagojik Yaklaşım https://www.academia.edu/20049495/ Androgojik _ve_ Pedagojik _Yaklasim 22 Eylül 2019

Ercan, Đ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, G. & Uncu, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. Cerrahpaşa Tıp Dergisi. 40(3), 81-87.

Erdoğan, T. (2019). Sosyolojinin temel kaynakları. Ç. Özdemir ve A. S. Arslangilay (Ed.), Eğitim sosyolojisi (s. 43-72) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Erkılıç, T. A. (2011). Eğitim felsefesi akımları. A. Boyacı (Ed.). *Eğitim felsefesi* içinde (49-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Eroğlu, E. (2015). Geçmişten Günümüze Sosyal Normlar. Akademik Bakış Dergisi Sayı: 50 Temmuz - Ağustos 2015 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde ''program'' geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Giddens, A. ve Sutten, P. W. (2013) *Sociology.* (7th edition). Cambridge: Polity Pres.

Güçlü, M. (2019). *Eğitim felsefesi.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, B. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (2-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güvenç, B. (2016). İnsan ve kültür. (6. Baskı). İstanbul: Boyut.

İçli, G. (2014). Sosyolojiye giriş (6. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kafesoğlu, İ. (2018). Türk milli kültür. (43. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Ken, B. (2005). An introduction to sociology (3rd Edition). Cambridge: Polity Pres.

Kıroğlu, K. (2009). Eğitimin temel kavramları. K. Kıroğlu ve C. Elma (Editörler). *Eğitim bilimine giriş* içinde (1-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Koçel, T. (2018). İşletme Yöneticiliği (17. Baskı). Ankara: Beta Basım Yayım.

Macionis, J. J. (2008). *Sociology: a global introduction*. (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice Hall

Macionis, J. J., K. Plummer. (2008). *Sociology: a global introduction. (*4th edition). Harlow: Pearson Prentice Hall.

Marşap, A. (2010). Buluşcu yönetim sisteminin geleceği yönetsel sistem. Ankara: Gazi kitabevi.

Neundorf, A. ve Smets, K. (2017). Political socialization and the nmaking of citizens.

https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935307.001.0001/oxfordhb-9780199935307-e-98 (21 Eylül 2019)

Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim.* İstanbul: Cem Yayınevi.

Özkalp, E. (2017). *Sosyolojiye giriş*. (27. Baskı). İstanbul: Ekin Yayınevi.

Özkan R. (2016). Eğitim ve Öğretim İlkeleri Eğitim Sistemlerinin Oluşmasına Etki Eden Faktörler ve Eğitimin İşlevleri. *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. R. Özkan) içinde 33-52.

Sarıtaş, M. (2006). Eğitimin toplumsal (sosyal) temelleri. K. Keskinkılıç (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* içinde (197-236). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkan, R. (2016). Temel kavramlar. R. Özkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (1-32). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ritzer, G. (2018). Introduction sociology. (4th Edition). Los Angeles: Sage.

Sağlam, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Ç. Sağlam (Ed.). Eğitim bilimine giriş içinde (1-16). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Şimşek, H. (2011). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı). İçinde 53-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Terzi, A.R. (2008). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri (sosyal psikoloji bakımından bir tetkik).* İstanbul: Altınordu Yayınları.

Watson, J. Ve Hill, A. (2012). A Dictionary of Communication and Media Studies (8th Edition). New York: Bloombury.

Wiles, J. (2008). Leading curriculum development. London: Corwin.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya R. (2019). Eğitimin temel kavramları. A. Tanrıögen ve R. Sarpkaya (Ed) Eğitim bilimine Giriş içinde (1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.

http-1: http://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 05.07.2019)

http-13: https://www.haberler.com/vehbi-koc/biyografisi/ (Erişim tarihi: 21.05.2019)

http-14: https://www.haberturk.com/vehbi-koc-un-hayati-1851771 (Erişim tarihi: 21.05.2019)

http-15: https://www.sabah.com.tr/vehbi-koc-kimdir- (Erişim tarihi: 21.05.2019)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR VE TARİHSEL GELİŞİM

AMAÇLAR

* Eğitim sosyolojisi ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilmek.
* Eğitimin sosyolojik işlevlerini kavrayabilmek.
* Eğitimle diğer toplumsal kurumların ilişkilerini yorumlayabilmek.
* Sosyolojik yaklaşımların temel niteliklerini değerlendirebilmek.
* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik yaklaşımlar bağlamında yorumlayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyoloji, toplum, toplumun ögeleri

Toplumsak kurumlar, makro-mikro toplumsal kurumlar, toplumsal birimler

Toplumsal kurumların işlevleri

Eğitimin kendine özgü yönleri

Pozitivist sosyoloji, yorumlayıcı sosyoloji, eleştirel sosyoloji

İşlevselci yaklaşım, çatışmacılar, sembolik etkileşimsel yaklaşım

Post-modernizm, feminizm

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ

Eğitim Sosyolojisi genel bir ifadeyle eğitimin sosyolojik boyutunun çalışıldığı bir disiplindir. Bir bakıma eğitime sosyolojik bakışın mercek altına alındığı çalışma alanıdır. Bu açıdan Eğitim Sosyolojisi alanında eğitim gerçekleştirildiği alan, yani genelde toplum, özelde eğitim kurumlarının sosyolojik nitelikleri, eğitimin işlevleri öncelikli çalışma konularıdır. Diğer yandan farklı kurumlarla eğitim kurumunun ilişkileri bir başka detaylı çalışma konusudur. Eğitim Sosyolojisi alanı sosyolojinin çalışma konusu olan toplumsal gruplar, kültür, toplumsallaşma, toplumsal tabakalaşma gibi konuları eğitim bağlamında çalışmayı esas alır.

Eğitim - Toplum - Toplumun Ögeleri

Eğitim, genel bir kavrayışla planlı, istendik ve kasıtlı davranış oluşturulması etkinliklerini içerir. Bir başka deyişle eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci biçiminde tanımlanır (Ertürk, 1998, s.12). Ancak öğrenme, salt okul denen formel kurumlarda oluşan etkinliklerle sınırlı değildir. Eğitim, toplumun içinde yaşam boyu süren toplumsal bir süreçtir. Bu toplumsal süreç, "Peki, toplum nedir ve bir insan topluluğunun toplum olabilmesi için hangi ögelere sahip olması gerekir?" sorusunu akla getirir. Bir topluluğun toplum olabilmesi için öncelikle üyeler, doğal çevre, örgütlenmiş ilişkiler ve kültür ögelerine sahip olması gerekliliği vardır (Başaran, 1994, s. 40). Bu anlamıyla *toplum,* üyeleri ortak amaçlar için bir araya gelmiş, doğal bir çevrede etkileşim içinde bulunan insan birlikteliği biçiminde tanımlanabilir. Bu tanımdaki temel ögelerden; *doğal çevre*, sınırları belirlenmiş bir mekân; *örgütlenmiş ilişkiler*, toplumun üyeleri arasında ilişkileri belirleyen ilkeler ve kurallara bağlı iletişim, etkileşim ve işleyiş biçimlerinin tümü; *kültür* ise üyeler arasında oluşan gelenek, görenek, ideal, sembol, vb. ögelerden oluşan yaşam biçimi şeklinde açıklanabilir (Başaran, 1994, s. 40).

Eğitim, toplumsal açık sistem yaklaşımına göre işleyen bir toplumsal kurumdur. Bu olgunun açıklanması için toplumsal kurumun tanımı ve özellikleriyle açık sistem yaklaşımı üzerinde durulmasında yarar görülmektedir. *Kurum,* günlük dilde genellikle bir topluluğa, belirli bir çevre ya da ögeye ilişkin bir işlevi yerine getiren yapılar olarak algılanmaktadır. Örneğin aile bir kurumdur ve bu kurum "aile" denilen çevreye ilişkin neslin devamı, cinselliğin meşrulaştırılması gibi bir dizi işlevi yerine getirir. Sosyolojik anlamıyla toplumsal kurum; toplumun yapısı ve temel değerlerin korunması bakımından zorunlu sayılan, eşgüdümlü ve örgütlenmiş sürekliliği bulunan inanç, değer, gelenek ve görenek gibi davranışlarla maddi ögelerden oluşan bütünlüktür (Ozankaya, 1994, s. 181). Örneğin din toplumsal bir kurumdur. Tanıma göre bir toplumsal kurum olarak dinin, kendine özgü gelenekleri, görenekleri, inanç ve değerleri bulunur. İbadet biçim ve biçemleri, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gösterilmesi ve ahlaki erdemler din kurumunun içinde tanımlanır. Bunun yanı sıra tek tanrılı kimi dinlerde tanrı ile kul ve kullar arası ilişkiler gibi örgütlenmiş ilişkiler bulunmaktadır. Din, diğer yandan cami, kilise ya da kutsal mekân donanımları ile maddi ögeler de içermektedir.

Toplumsal kurumların temel özellikleri alan yazında çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte İçli (2002, s. 60) ve Ozankaya'ya (1994, s. 181-183) göre genel olarak **toplumsal kurumların şu temel özellikleri** bulunduğu söylenebilir:

1) Toplumsal kurumların amaçları vardır; toplumsal kurumlar belli bir amaç çerçevesinde bir bütünlüğü temsil ederler: Örneğin siyaset kurumunun toplumun birlik, dirlik ve düzenliğini sağlama, kaynakları kullanma gibi işlevlerinin olması gibi...

2) Varlıklarını göreli bir biçimde kısa bir süre ya da sürekli bir biçimde sürdürebilirler. Bir bakıma toplumsal kurumlar süreklilik gösterirler. Herhangi bir kültürde davranış kalıpları, roller, statüler, gelenek ve görenekleri sürekli duruma getirirler (Tezcan, 2012 s. 128). Örneğin "başlık parasının" bir toplumsal kurum olarak evliliklerin ortadan kalkması bu kurumun göreceli olarak kısa bir süre varlığını devam ettirdiğine, oysa ibadetin aynı kurallarla değişmeden sürdürülmesiyse bu kurumun kimi ritüellerinin süreklilik gösterdiğine ilişkin örneklerdir.

3) Ögeleri arasında örgütlenmiş ve eşgüdümlü yapılar içerip belli bir yapısal bütünlük gösterirler. Bir yandan gelenek görenekler diğer yandan formal hukuk düzeni toplumsal kurumların nasıl sürdürüleceğine ilişkin düzeneklerdir. Bir bakıma kurumlar farklı ögeleri içermiş olsalar da bu ögeler parça bütün işleyişi içinde bütünlük içinde olmak durumundadırlar. Aile içinde anne, baba, çocuk ve kardeşler arasında görülen ilişkiler gibi...

4) Değerlerle kurumların yarattığı temel yapı taşlarıdır değerlerle yüklenen kurumlar statü ve rol dağıtırlar. Örneğin ailede anne ve babanın ebeveynlik; çocuklarınsa evlatlık rolleri vardır. Bireyler farklı toplumsal kurumlara girince (örneğin öğretmen baba, okula gidince öğretmenlik rolünü kuşanır) farklı roller edinir.

TOPLUMSAL KURUMLAR EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Eğitim Sosyolojisinin çalışma alanı genelde eğitimin sosyolojik boyutu biçiminde özetlenir. Ancak bu tanımlama geneldir ve Eğitim Sosyolojisinin çalışma alanını anlatımda yetersizdir. Eğitim Sosyolojisi, sosyolojiye ilişkin temel kavram, teknik, yöntem ve yaklaşımların eğitim alanına uyarlanmasıyla toplumsal değişim, kültür, nüfus vb. konuları eğitimle ilişkilendirme ve irdeleme alanıdır. Bir başka boyuttaysa eğitim sosyolojisinin temel çalışma alanlarından biri de bir toplumsal kurum olarak eğitimin diğeri ise toplumsal kurumlarla ilişkisini incelenmesidir.

Toplumsal kurumlara genel olarak bakıldığında, kurumların ortak amaç ve gereksinimleri karşılanması amacıyla oluşturulmuşlardır. Üyelerine rol ve statü yüklerler, norm ve kurallar koyarlar. Gelenek ve görenekler oluşturarak süreklilik gösterirler. Değerler oluşturup simgelere yer verirler. Toplumsal kurumlara ilişkin genel değerlendirmeye ve görüşler Tablo 3.1'de verilmiştir.

KAYNAKÇA

Açba, L. (2010). *Bir çerkes prensinin harem hatıraları*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Alıç, M. (1993). Eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar. *Eğitim bilimlerinde çağdaş yaklaşımlar.* Hakan, A. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

AÜEBF- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Ziya Gökalp.* 08.10.2007 tarihinde http://education.ankara.edu.tr/- sozer/ziya.htm adresinden alınmıştır.

Aslan S. ve Yılmaz A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı olarak Modernizm. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2, 2.

Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1 (1). 27-48.

Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Basımevi.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Pres.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. (2007b). *Prens Sabahattin.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/ chronology/ kim_ kimdir/prens_ sabahattin.htm adresinden alınmıştır.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. *İsmail Hakkı Baltacıoğlu.* (2007b). 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kim dir/ismayil_ hakki_ baltacioglu.htm adresinden alınmıştır.

Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Daft, R. L. (2003). *Management.* Australia: Thomsonsouth Western.

Dinler, Z. (2015)…..*İktisada giriş.* (21. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın.

Doğan, İ. (2011). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erdem, A. R. ve Sarpkaya R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetime Uygulanabilirliği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4, 73-85.

Erdemir, E. (2000). *Postmodern Yaklaşımın Yönetim ve Örgüt Yapılarına Etkileri: Modernden Postmoderne Dönüşüm Tartışmalarının Yönetim Teorisine Katkıları.* Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Eskişehir.

Ergun, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Fulcher, J. ve J. Scott. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Pres.

--------. (1999). *Sociology.* Oxford: Oxford University Pres. Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc. Giddens, A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Pres. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Güneş, F. (2010). Klasik Sosyolojide Temel Yaklaşımlar I. Sosyoloji Tarihi (Ed. Serap Suğur) 38-65.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık. Macionis, J. J. ve K. Plummer (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall Europe. Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi. Ozankaya, Ö. (1994). *Toplumbilim.* Ankara: Cem Yayınevi.

Kale, N. (1995). *Postmodernizm - Hermeneutik Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28 (2), 281-292).

Kongar E. (1996). "Ziya Gökalp" Türk Toplum Bilimcileri I (Ed. E. Kongar) içinde 27-73. İstanbul: Remzi Kitabevi.

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

Özgü, T. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş.* Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

----- . (2011). Sosyolojiye Giriş. (19. Basım). Bursa: Ekin Basımevi.

Öztekin, A. (2016). *Siyaset bilimine giriş*. (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Popenoe, D. (1991). *Sociology.* New Jersey: Prentice Hall.

RSU- Rogers State University. (2007). *Max Weber.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.faculty.rsu.edu/-felwell/Theorists/Weber/Whome.htm adresinden alınmıştır.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York:

Harper Collins College Publishers. Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Suzzallo, H. (2007). Sociology and educational 08. 10. 2007 tarihinde http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education adresinden alınmıştır.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* Sönmez, V. (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.

. (1996). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim sosyolojisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

. (2015). *Sosyolojiye giriş.* (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction.* New York: Harper & Row Publishers.

UTOLEDO-University of TOLEDO (2007). *Educational* Zanden, J. ve W. Vander. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Theory and Social Foundations. 08.10.2007 tarihinde http://utoledo.edu/education/programs Degrees/grad/doctoral/educational_theory.html adresinden alınmıştır.

Weber, Max. (1985). Protestan ahlakı ve kapitalizmin Ruhu. (Çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayıncılık).

Yıldırım, Ali. Hasan. Şimşek. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yılman, M. (2002). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Ed). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE ÖNCÜLLER

AMAÇLAR

* Sosyolojik düşüncenin gelişimindeki düşünürlerin sosyoloji ve eğitime katkılarını kavrayabilmek.
* Sosyolojik düşüncenin gelişimindeki düşünürlerin sosyoloji ve eğitime etkilerini yorumlayabilme.
* Sosyoloji ve eğitim sosyolojisindeki kuramlarla ilgili kavramların anlamlarını tanımlayabilmek.
* Türkiye'de sosyoloji ve eğitim sosyolojisi öncüllerinin sosyoloji ve eğitime ilişkin görülerini değerlendirebilmek.
* Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitimle ilgili görüşlerini değerlendirebilmek.
* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik yaklaşım öncüllerinin görüşleri bağlamında yorumlayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyolojik düşüncenin gelişimi

Sosyolojik teoriler-kuramlar yaklaşımlar

İşlevselciler, çatışmacı yaklaşım, sembolik etkileşimselciler

Feminizm, yorumsamacı yaklaşım

Auguste Comte, Emile Durkheim, Herbet Spencer, Ken Merton, Karl Marx, Saint Simon,

Mustafa Kemal Atatürk ve eğitim

Ziya Gökalp, Prens Sebahattin, Ethem Nejat,

İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel, Mümtaz Turhan, Nurettin Topçu

GİRİŞ

Sosyolojiye gerek bir bilim alanı olarak gerekse pratikte katkıda bulunan yabancı ve Türk sosyologları farklı gruplamak olanaklıdır. Bir farklılık ortaya konulması bakımından sosyolojide öncüller konusu, a) Sosyolojide yabancı öncüller ve b) Sosyolojide Türk öncüller biçiminde iki alt başlıkta toplanmıştır.

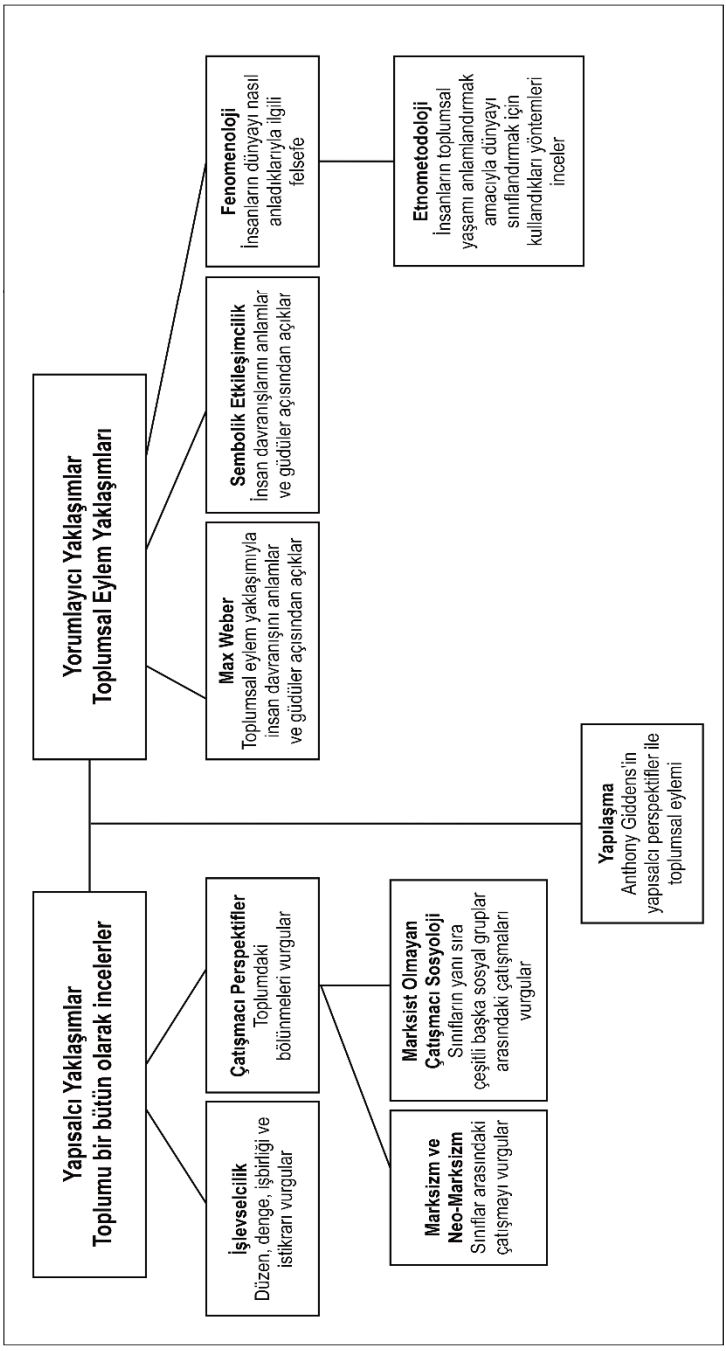
SOSYOLOJİK DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ DÜŞÜNÜRLERİN EĞİTİM VE SOSYOLOJİYE KATKILARI

Sosyolojik düşüncenin gelişimi çok karmaşık görülmekle birlikte belirli bir tarihsel sürece uygun detaylandırılabilir. Antik Yunan döneminden bu yana birçok düşünür, toplum hakkında görüş belirtmiş olmasına karşın bir sosyolojik bakış ya da görüş belirtenleri sosyolog öncül olarak belirlemek mümkün değildir. Ayrıca sosyolojik düşünce tarihinin daha nesnel ve anlaşılır değerlendirilmesi bakımından sosyolojik perspektifler konusunu özetleyen açıklamalara gereksinim duyulmaktadır. Felsefi olarak bakıldığında sosyolojik perspektifler; (1) yapısalcı, (2) yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımlarıyla Giddens'ın (3) "yapılaşma" biçiminde adlandırılan yaklaşımı biçiminde üç grupta toplanmaktadır. Yapısalcı yaklaşımlar, işlevselcilik ve çatışmacı perspektifler olarak iki gruba ayrılırken; çatışmacı yaklaşım Marksizm - Neo-Marksizm ve Marksist olmayan çatışmacı sosyoloji biçiminde iki alt öbekte incelenmektedir. Yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları ise Max Weber, Sembolik Etkileşimselcilik, Fenomenoloji, Etnometodoloji biçimde alt başlıklarda irdelenmektedir. Giddens'ın Yapılaşma adıyla anılan perspektifi ise; yapısalcı, yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları arasındaki farklılıkları çözümlemeye yönelik bir yaklaşım olarak görülmektedir (Macionis, 2013).

Sosyolojik perspektiflerin dağılımı, öncüllerin genel görüşleri Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1

Sosyolojik perspektiflerin dağılımı ve öncüllerin genel görüşleri



Kaynak: Haralambos, Michael ve Martin Holborn (1995). Sociology: Themes and Perspectives. 4. Basım. Londra: Harper Collins. (868).

KAYNAKÇA

Açba, L. (2010). *Bir çerkes prensinin harem hatıraları*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi: genel bir bakış.* İstanbul: Doğu Batı Yayınevi

Akyüz, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Alıç, M. (1993). Eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar. *Eğitim bilimlerinde çağdaş yaklaşımlar.* Hakan, A. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

AÜEBF- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Ziya Gökalp.* 08.10.2007 tarihinde http://education.ankara.edu.tr/-sozer/ziya.htm adresinden alınmıştır.

Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aslan S. ve Yılmaz A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı olarak Modernizm. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2, 2.

Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1 (1). 27-48.

Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Basımevi.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bayraktar, İ. (2013) http://www.ibrahimbayraktar.net/2013/11/sosyolojide-temel-yaklasmlar.html adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Pres.

Budak, Ş. (2003). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.160.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. (2007b). *Prens Sabahattin.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/ chronology/ kim_ kimdir/prens_ sabahattin.htm adresinden alınmıştır.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. *İsmail Hakkı Baltacıoğlu.* (2007b). 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kim dir/ismayil_ hakki_ baltacioglu.htm adresinden alınmıştır.

Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Daft, R. L. (2003). *Management.* Australia: Thomsonsouth Western.

Dinler, Z. (2015…..*İktisada giriş.* (21. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın.

Doğan, İ. (2011). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dönmez C. (2006) Atatürk'ün Eğitimle İlgili Görü ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/cengiz_donmez_ataturk_egitim_gorus_uygulamalar.pdf adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

Erdem, A. R. ve Sarpkaya R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetime Uygulanabilirliği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4, 73-85.

Erdemir, E. (2000). *Postmodern Yaklaşımın Yönetim ve Örgüt Yapılarına Etkileri: Modernden Postmoderne Dönüşüm Tartışmalarının Yönetim Teorisine Katkıları.* Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Eskişehir.

Ergun, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Fulcher, J. ve J. Scott. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Pres.

--------. (1999). *Sociology.* Oxford: Oxford University Pres.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc.

Giddens, A. (2000), *Sosyoloji.* Ankara: Ayraç Yayınları.

---------, A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Pres. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Gönç - Şavran, T. (2010). "Sosyolojide İlk Dönem Gelişmeler" *Sosyoloji tarihi.* (Ed. S. Suğur) içinde (2-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Görgülü, D. (2020). Türkiye'de Sosyolojinin ve Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi. *Eğitim sosyolojisi* (R. Küçükali) içinde s.81-108. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneş, . (2010). Klasik Sosyolojide Temel Yaklaşımlar I. Sosyoloji Tarihi (Ed. Serap Suğur) içinde (38-65) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Haralambos, M ve M Holborn. (1995). *Sociology: Themes and perspectives*. (4. Basım). Londra: Harper Collins.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Europe. Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi. Ozankaya, Ö. (1994). *Toplumbilim.* Ankara: Cem Yayınevi.

Kale, N. (1995). *Postmodernizm- Hermeneutik Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28 (2), 281-292).

Kara, İ. (2013). *Nurettin Topçu hayatı ve bibliyografyası.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kenevir, F. (2010). Türkiye'de Din Sosyolojisinin Doğuşu ve Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Din ve Felsefe Anabilim Dalı. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kongar E. (1996). "Ziya Gökalp" Türk Toplum Bilimcileri I (Ed. E. Kongar) içinde 27-73. İstanbul: Remzi Kitabevi.

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

Macionis, J. J. ve K. Plummer (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall.

Özgü, T. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş.* Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

----- . (2011). Sosyolojiye Giriş. (19. Basım). Bursa: Ekin Basımevi.

Özkul, M. (2009). *Mümtaz Turhan'da batılılaşma anlayışı.* Aramızdan Ayrılışının Kırkıncı Yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Öztekin, A. (2016). *Siyaset bilimine giriş*. (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Öztürk, F. D. (2006). Prof. Dr. Mümtaz Turhan'ın Eğitim Görüşlerinin Günümüz Eğitim Sisteminde Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Popenoe, D. (1991). *Sociology.* New Jersey: Prentice Hall.

RSU- Rogers State University. (2007). *Max Weber.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.faculty.rsu.edu/-felwell/Theorists/Weber/Whome.htm adresinden alınmıştır.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York.

Harper Collins College Publishers. Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Şen, H. (2016). Nurettin Topçu'nun Türk Düşünce Sistemindeki Sıra Dışı Yeri. *Kültür dünyamızın mimarları* (Ed. Ü. Bozyer). İçinde s.35-70. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Suzzallo, H. (2007). Sociology and educational 08. 10. 2007 tarihinde http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education adresinden alınmıştır.

Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi.* (Çev. O. Akınbay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* Sönmez, V. (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.

. (1996). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim sosyolojisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

------. (2012). *Atatürk ve eğitim bilimleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

--------. (2015) *Sosyolojiye giriş.* (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction.* New York: Harper & Row publishers.

Topses, G. ve M. D. Topses. (2014). *Toplumsal olayların bilimi toplumbilimine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Türer, A. (2012). M. K. Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Düşünceleri. http://www.duzceyerelhaber. com /Ali-Turer/11690-MKAtaturkun-egitim-ile-ilgili-dusunceleri adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

UTOLEDO-University of TOLEDO (2007). *Educational* Zanden, J. ve W. Vander. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Theory and Social Foundations. 08.10.2007 tarihinde http://utoledo.edu/education/programs Degrees/grad/doctoral/educational_theory.html adresinden alınmıştır.

Weber, Max. (1985). Protestan ahlakı ve kapitalizmin Ruhu. (Çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayıncılık.)

Yıldırım, Ali. Hasan. Şimşek. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Y. (2010). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi.* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılman, M. (2002). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Ed). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BEŞİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ VE SOSYOLOJİK SÜREÇLER

AMAÇLAR

* Eğitimin sosyolojik boyutuna ilişkin temel kavramları anlamlarını bilebilmek.
* Eğitimin psikolojik, ekonomik, politik ve sosyolojik işlevlerini kavrayabilmek.
* Sosyolojik süreçlerle ilgili kavramları anlamlarını bilebilmek.
* Eğitim sosyolojik süreç ilişkilerini kavrayabilmek.
* Sosyolojik yaklaşımların sosyolojik süreçlere ilişkin görüşlerini değerlendirebilmek.
* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik süreçler bağlamında yorumlayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyalleşme, sosyal kontrol, kültürleme

Sosyal hareketlilik, yatay-dikey sosyal hareketlilik

Tabakalaşma ve türleri

Değişim, sosyal değişim, değişim türleri

GİRİŞ

Kuşkusuz sokakta bir yurttaşa sorsak, eğitimden ne bekliyorsunuz? Cevapların türlü türlü olması olasıdır. Duruma göre niteliğin artırılması, bizim çocuklara iş bulması için gerekli olanlar öğretilmeli, eğitimin yaşama uygun olması gibi cevaplar olabilir. Kimileri pratikte kullanacakların öğretilmesini, kimileri din kültürü ve ahlak öğretimine önem verilmesini, hep öğretim yapılıyor bize yaşamda tutunacağımız şeyler öğretilmesini isteyeceklerdir. Kimi yurttaşlar vatana millete hayırlı evlatlar yetiştirilmesi için eğitimin milli ve manevi değerlere önem vermesini isterler. Kimileri meslek liselerinin daha nitelikli olmasını, kimileri fen ve sosyal bilimler gibi lise daha çok açılıp daha çok öğrenci almasını önerebileceklerdir. Burada daha ifade edilmeyen birçok ama çok değişik cevaplar almamız mümkündür.

Peki, konuya neden böyle bir giriş yaptık?

Konuya böyle bir giriş yapmamızın nedeni toplumun eğitimden beklentilerinin farklı olduğudur. İşte bu beklentiler bir bakıma eğitimin sosyolojik işlevlerinin neler olacağının yurttaşların dilindeki karşılıklarıdır denilebilir.

Buradan hareketle eğitimin sosyolojik işlevlerini nasıl gruplayabiliriz?

Öyleyse sosyolojik işlevlere bir bakalım…

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ

Eğitimin sosyolojik işlevlerini farklı gruplamak mümkündür. Genel geçer ve yaygın olanları dikkate alındığında eğitimin sosyolojik işlevlerini **sosyalleştirme (sosyalleşme), sosyal kontrol, toplumsal hareketlilik, beceri meslek kazandırma bağlamlı ekonomik işlev, demografik değişim, politik şekillendirme bilinçlenme** biçiminde beş grupta toplanabilir.

Peki, bunlardan biri olan sosyalleşmeyle başlayalım. Sosyalleşme nedir ve eğitimle ilişkisi nasıl açıklanabilir?

Sosyalleşme, toplumsallaşma olarak da bilinmektedir. Sosyalleşme bireyin toplumun bir ferdi olarak kişilik kazandırılmasıdır denilebilir. Bir bakıma sosyalleşme kişinin toplumun üyesi durumuna gelme süreci veya bir başka deyişle bireyin topluma uyum sağlamasıdır (Tezcan, 2017). Sosyalleşme sürecinde birey hem psikolojik hem de sosyal bir varlık olarak göstermesi ve **ben**in **biz**e dönüşmesi olarak da betimlenir. Bu süreçte bireyin toplumun oluşturduğu değerler, kabulleri ve normları öğrendikten sonra kişiliğinin bir parçası haline getirmesi sürecidir (Celkan, 2020).

Peki, sosyalleşme türleri hangileri ve nasıl nitelikler göstermektedirler?

Evet, sosyalleşme türleri var. Sosyalleşme **birincil** sosyalleşme ve **ikincil** sosyalleşme olarak iki grupta incelenmektedir. Birincil sosyalleşme gruplarında ilişkilerin süreklilik, içtenlik ve yüz yüze ilişkiler yoğundur. Aile, akraba ve akran grupları ile okul öncesi eğitim kurumları gibi ortamlarda kendi benliğini tek yönlü geliştirdiği ortamlarda

oluşur. İkincil sosyalleşme gruplarında ilişkiler daha az duygusal, daha resmi ve profesyonel hal alır. Bu gruptaki ilişkiler mesleki kurumlar, dini, siyasi kurumlarda daha çok görülür. Bir bakıma bireyin aile, akraba ve akran grupları dışındaki ilişkiler ağırlıklı olarak ikincil sosyalleşme türündedir. Doğumundan itibaren birey adım adım sosyal değerleri, inançları, norm ve kuralları öğrenip kendisinden beklenenlere uygun davranmaya çalışır ki beklentiler **sosyal ben** oluşturulmasında önemlidir (Maisonneuve, 2005).

Sosyalleşme bir bakıma kişi ile toplum arasındaki ilişkiyi ifade eder ve köprüyü kurma işlevi görür. Sosyalleşme çocukluktan başlayan sosyal, psikolojik, politik ve biyolojik yönleriyle çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bireyin sosyalleşmesinde kalıtımla getirdiği özellikler yanında başta aile olmak üzere çok farklı sosyal, kültürel etmenler rol alır. Çocukluktan itibaren başlayan kişi üzerindeki sosyal etkiler kişiliğin sosyal tutum ve davranışların gelişmesini sağlar.

Genel olarak bakıldığında birincil ve ikincil sosyalleşme türleri sosyalleşmenin süreç ve oluşumuyla ilgili görülebilir. Bunun dışında oluşumu, oluşumdaki tavır, sosyal ortam gibi birçok değişkene bağlı sosyalleşmeler de yaşanır. Bunlar **antizipatorik, tarihi, siyasal, kısmi ile sosyal sınıf ve tabakalara göre sosyalleşmeler**dir (Ergun, 2015).

Antizipatorik, tarihi, siyasi, kısmi ile sosyal sınıf ve tabakalara göre sosyalleşmelerin tanım ve örnekleri Ergun (2015) ve Engin'den (2018) yararlanılarak şu şekilde özetlenebilir:

Antizipatorik sosyalleşme, bir gruba üye olmayıp o gruba üye olma eğilimindeki bireyin o grubun beklenti, değer ve duruşuna uygun davranmayı benimsemesi öğrenmesidir. Öğrenciliğin bitişinden sonra araştırma görevlisi olan kişinin öğrenciliği döneminden farklı davranması yeni görevinin gereklerini yerine getirmesi deneyimli öğretim elemanlarına ve çalışma arkadaşlarına davranışlarını benzetmesi antizipatorik sosyalleşmeye örnek olarak verilebilir.

Tarihi sosyalleşme, insanın yaşadığı dönemin şartlarına göre duruş göstermeleri bilgi, beceri ve davranış oluşturmalarıdır. Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine geçişte insanların davranışlarının değişimi böylesi bir sosyalleşmenin ürünü olarak değerlendirilebilir.

Siyasal sosyalleşme, insanların yaşanılan politik sistemin ideolojisine ve hayat görüşünün çocuklar ve gençler tarafından içselleştirilmesidir. Burada bireyin pasif olması durumu kuşkusuz daha baskın bu nedenle sosyal siyasal sosyalleştirme kavramı daha yaygın… **Siyasal sosyalleştirme,** eğitim yoluyla topluma hazırlanan bireylerin tutum ve davranışlarını toplumda hâkim olan siyasal ideallerle uyumlu hale getirme işlevidir. Bu bağlamda eğitimin bir diğer işlevi toplumda egemen olan siyasal sistemin sürdürülmesini sağlayacak siyasal seçkinlerin veya liderlerin yetiştirilmesidir. Her siyasal rejimin böylesi bir amaç için eğitim kurumlarını sistemli kullandığı açıktır. Sovyetler Birliği döneminden ani sosyalist rejimden glasnost ve perestroyka ile yeni Rusya döneminde Rusya yurttaşları için görülen sosyalleşme bu grup için örnek olarak verilebilir.

KAYNAKÇA

Anderson, M. L. ve Taylor, H. F. (2006). *Sociology: understanding a diverse society.*(4th Edition). Australia: Thomson/Wadsworth

Bahar, H. İ. (2011). *Sosyoloji.* (4. Baskı). İstanbul: Akademik Hayat.

Bozkurt, V. (2015). *Değişen dünyada sosyoloji temeller kavramlar kurumlar.* (15. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın.

Canbay Tatar, H. ve Tatar, T. (2019). Toplumsal Süreçler ve Eğitim. *Eğitim sosyolojisi*. (Ed. M. Ç. Özdemir ve A. S. Arslanglay). İçinde 143-168. Ankara: Pegem Akademi.

Celkan, H. Y. (2020). *Eğitim sosyolojisi.* (2. Baskı). Elazığ: Asos Yayınları.

Doğan, İ. (2020). *Eğitim sosyolojisi.* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.

Engin, G. (2018). Sosyal Süreçler ve Eğitim. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. E. Köse ve S. Z. Genç). İçinde 140-160. Ankara: Pegem Akademi.

Ergüneş, Y. (2016). Eğitimin Sosyolojik (Toplumsal) Temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* (10. Baskı). (Ed. N. Saylan). İçinde 91-112. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. ve Erden, F. (1993). *Eğitime giriş.* (3. Baskı). Ankara: Meteksan.

Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2016). *Sosyoloji.* (7. Edisyon). (Hz. S. Tüfekçioğlu; A. N. Durakbaşa ve Ş. Karapehlivan Şenel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Gönç, T. (2017). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme. *Sosyolojiye giriş.* İçinde 66-103. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kongar, E. (2016). *21.yüzyılda Türkiye: 2000'li yıllarda Türkiye'nin toplumsal yapısı.* (23. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.

Kongar, E. (2019). *Toplumsal değişme ve Türkiye gerçeği.* (22. Baskı). İstanbul. Remzi Kitabevi.

Kumral, O. (2016). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. F. Susar Kırmızı ve N. Duban). İçinde 115-135. Ankara: Anı Yayıncılık.

Macionis, J. J. (2008). *Sociology.* (12th Edition). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Macionis, J. J. ve Plummer, K. (2008). *Sociology: a global introduction.* (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice.

Maisonneuve, J. (2005). Sosyal Psikoloji. (Çev. L. Aktar). Ankara: Dost Kitabevi.

Newman, D. M. (2013). *Sociology: exploring the architecture of everyday life: brief edition.* (3rd Edition). Los Angeles: Sage.

Ozankaya, Ö. (2007). *Toplumbilimi.* (11. Baskı). Ankara: Cem Yayınevi.

Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş.* (23. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Popeone, D. (1999). *Socology.* (11th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

Şimşek, H. (2011). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı). İçinde53-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tezcan, M. (2012). *Sosyolojiye giriş.* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (2017). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* (14. Baskı). (Ed. V. Sönmez). İçinde 83-106. Ankara: Anı Yayıncılık.

ALTINCI BÖLÜM

EĞİTİMİN SİYASAL TEMELLERİ

AMAÇLAR

* Siyasetle ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilmek.
* Eğitimin siyasal işlevlerini kavrayabilmek.
* Eğitimle ve siyaset arasındaki ilişkilerini yorumlayabilmek.
* Eğitimin siyasal niteliklerini kavrayabilmek.
* Eğitimin siyaset boyutuyla ilgili sorunları yorumlayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, eğitim siyaset, güç egemenlik meşruiyet

Monarşi, oligarşi, demokrasi

Eğitimin siyasal açıdan nitelikleri

Hak, hukuk, negatif statü hakları, pozitif statü hakları, aktif statü hakları

Siyaset, eğitim hukuk ilişkileri

GİRİŞ

Genelde defalarca tekrarlandığı gibi eğitim, davranış değiştirme ve insan yetiştirme olarak tanımlanır. Kuşkusuz bu tanımlama "pedagojik" bir değer ve anlam taşır. Bununla birlikte eğitimi sadece davranış değişikliği olarak varsaymak pedagojik olarak doğru ancak bütünsellik bakımından eksik bir açıklamadır. Çünkü eğitim daha önceki ünitelerde de çalıştığımız gibi sosyal, hukuksal, psikolojik, ekonomik ve politik boyutlarıyla bir bütündür. Nitekim güçlü bir öğretmen kadronuz ve uygulanabilir bir programınız eğitim süreçlerinin oluşturulması için ilk bakışta yeterli gibi görülebilir. Ancak programda belirtilen amaç, hedef ya da kazanımlar ile kasıtlı ve istendik davranışların nelerin olacağı çok tartışmalı konulardır. Bu tartışmaların özünde çok farklı nedenlerinin olduğu da bilinen bir gerçekliktir. Örneğin fiziksel olarak daha nitelikli okul, eğitim teknolojisi açısından daha nitelikli sınıf eğitimin ekonomik bir boyutunun olduğunu gösterir. Ancak eğitim işleri ve uğraşısı sadece destek hizmetleri ile "iyi" bina, işlik, derslik inşa etmek ya da "iyi" eğitim teknolojisi sağlamak eğitim süreçlerini "iyi" yönetmek için gerek şartır ama yeter şart değildir. Nitekim çevremiz, eğitim teknolojisi olanaklarından mahrum nice başarılı eğitim uygulamaları ve okul örnekleriyle doludur. Bu durumda özünde eğitimin özellikle hangi davranışların kasıtlı ve istendik olarak kazandırılacağı, tartışmalıdır. Bu tartışma, özünde sosyal, ekonomik, felsefi ve nihayetinde politik yani siyasal bir tartışmadır. Özcesi genelde eğitim sosyologları ve yönetimi ana bilim teorisyenlerince savunulan yanıyla eğitim evet bir davranış değişikliği ve insan yetiştirmedir ancak felsefi ve politik yönü bulunan bir süreçtir.

Eğitimin işlevleri doğurduğu sonuçlar açısından çok tartışmalıdır. Öncelikle işlevlere neye, kime, ne amaçla bakıldığı tartışmaların temel sorun alanıdır. Bu durum sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle birçok tartışmayı doğasında taşır. Çünkü eğitim davranış değiştirmedir ve insan yetiştirme olarak pedagojik bir süreç olmakla birlikte sosyal, ekonomik ve politik bir süreçtir. Bu açıdan ikircikli yapı taşır. Bir bakıma bir halının iki yüzü misali zıtlar birliktedir. Bu noktada eğitim bir yandan koruyucu ve muhafazakâr işlev taşırken diğer yandan değiştirici dönüştürücü bir işlev görür. Sonuç olarak da iki işlev karşılılık içinde eğitimin doğası gereği çift yönlü zıtları birlikte işletir.

Tüm uzlaşı ve birlikteliklere rağmen eğitimin işlevleri yerine getirilirken, **kimin, nerede, neden, nasıl** bir eğitim alacağı, bu süreçlerinin neden, neye göre nasıl düzenleneceği önemli bir sorun alanıdır. Bu sorular bir bakıma kimin eğitim olanaklarından neden nasıl yaralanacağı, nelerin neden nasıl istendik ve kasıtlı davranışlar olacağı sorunu toplumun idaresiyle ilgili soru ve sorun alanlarıdır. Sorun, eğitim hizmeti sunulurken bu hizmetin kimlere nasıl, ne kadar sunulacağından ve sunan otoriteler ile sunanların yani eğitim çalışanları ile hizmetten yararlananların hukuklarının ne olacağı sorunu da özünde toplumun nasıl idare edileceği yani yönetileceği sorunudur. Bu durum sosyal, ekonomik ve felsefi boyutları bulunan siyaset, eğitim hukuku ile ilişkili karmaşık bir süreçtir. Bu bağlamda, eğitim siyasası yani politikaları şu konularla doğrudan veya dolaylı ilişkilidir. Öncelikle eğitim siyasası, eğitim programıyla nasıl bir insan yetiştirileceği konusu bakımından çok tartışılmalıdır. Siyaset eğitim örgütlerinin, eğitilenlerin, eğitim hizmetinin üretiminden sorumlu olanların, kamu otoritesi, öğrenci ile veli ilişkilerini

hukukla düzenler. Eğitim siyasal boyutuyla işveren ve çalışanların hak, görev ve sorumluluklarını içeren geniş ve karmaşık bir çalışma alanıyla da düzenleyici olarak ilgilidir.

SİYASET VE TOPLUMSAL YAŞAM

Siyaset kavramının değişik tanım ve betimlemelerinin yapılması mümkündür. Siyaset üç temel ögenin bir araya gelmesinin ürünüdür. Bunlardan birincisi **kişi** yani **birey**dir**.** İkinci öge kişilerin birlikte yaşamak zorunda olduğu **toplum**dur. Üçüncü öge ise kişi ile toplumun nasıl yönetilmesi, idare edilmesi konusunu içeren **toplum yönetimi**dir. Sosyolojik bağlamda modern toplum terminoloji ile ifade edilirse, **yurttaş, toplum ve yönetim ihtiyacı** siyasetin doğuşun temel nedenleri olarak sayılabilir. Siyasetin **toplu yaşamın** sonucu ortaya çıktığı açıktır. İnsan ve yaşadığı çevrede üç değişik ilişkinin sürdüğü ileri sürülebilir. Bir başka deyişle insanlar günlük yaşamlarında toplumsal bağlamlı üç tür ilişki gösterirler. Bu ilişkilerden birinci grup, **insanın diğer insanlarla ilişkileri**dir. İkinci grup ilişki ise **insan ile doğa arasındaki ilişki**dir. Üçüncü ilişki türü ise, **insan ile çevresindeki örgütlenmiş otorite toplumla ilişkileri**dir (Başaran, 2004). Bir öğrencinin bir öğrenci ya da öğretmenle ilişkileri birinci gruba girer. İnsanların belediye parkındaki çimlere ya da ormandaki çamlara yönelik davranışlarımız ikinci grup için örneklerdir. Üçüncü grup ilişkiler için ise trafik kurallarına uyum, okul yönetimi-veli ilişkileri, pazar günlerinin resmî tatil olması nedeniyle iş yerimizin kapalı tutulması gibi örnekler verilebilir.

Siyasetin ne olduğu kendi alan yazınında geniş bir yer tutmaktadır denilebilir. Öncelikle iki siyaset bağlamında farklı kültürden iki farklı sözcüğün Türk akademik ve pratik toplumsal yaşamında yer edindiğini belirtelim. Bunlardan biri bu ünitenin de başlığı olan "siyaset", diğeri ise "politika" sözcüğüdür.

Siyaset sözcüğü Arapçadan Türkçeye geçen bir sözcük olup bu dilde "siyasa" olarak kullanılmaktadır. "Siyasa" sözcüğü yönetmek, eğitmek, yetiştirmek anlamına gelir. Özgün olarak bu sözcük önce Bedevi toplumlarında hayvanların özellikle at ve develerin terbiye edilmesi karşılığında at ve develeri yetiştiren, tımar eden ve bakanlara verilen "seyis" sözcüğünden türetilmiştir. Nihayetinde tarihsel gelişim süreci içinde siyaset sözcüğü şehirlerin ve insanların yönetimi anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Dursun, 2019). Bu yönüyle siyasetin bir bakıma yönetene **idare etme, yönetme** gücü veren baskın bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Politika sözcüğü ise Yunanca "polis" sözcüğünden türetilmiş olup; kent ülke veya toplum yönetimi anlamına gelmektedir. Daha genel bir ifadeyle politika kent, site, devlet işlerinin kotarılması yönetilmesi olarak belirmiş dolayısıyla oradan giderek ülke veya toplum yönetimi karşılığı olarak kullanılmıştır (Kışlalı, 2016). Bu bağlamda politika **devlet ve ülke yönetimi** karşılığındadır.

Bu genel etimolojik anlayış dışında siyaset ya da politika dünden bugüne pratikte değişik anlayışlara göre Akbulut (2009), Arıbaş ve Şimşek (2014) ile Öztekin (2018) yararlanılarak üç farklı alt başlıkta toplanabilir. Bu boyutlar; a) devlet yönetimine ilişkin

KAYNAKÇA

Akbulut, Ö. Ö. (2009). Siyaset ve yönetim ilişkisi: kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım. (2. Baskı). Ankara Turhan Kitabevi.

Arıbaş, K. ve Şimşek, Ü. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği için siyaset bilimine giriş. Konya. Çizgi Kitabevi.

Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Bayram, A. K. (2016). Siyasetin Dili: Kavramlar Kurumlar. **Siyaset Bilimi (4. Baskı).** (Eds. D. Dursun ve M. Altunoğlu) içinde 28-57. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Dahl, R. A. (2010). Demokrasi üzerine. (2. Baskı.) (Çev. B. Kadıoğlu). İstanbul. Phonix.

Dumanlı Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşmeye Yönelik Yaklaşımlar

The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC April 2013 (3) (2).

http://tojdac.org/tojdac/VOLUME3-ISSUE2_files/tojdac_v03i201.pdf adresinden 16 Mart 2020 tarihinde alındı.

Dursun, D. (2018). *Siyaset bilimi.* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eagleton, T. (2015). İdeoloji. (4. Baskı). (Çev. Muttalip Özcan). Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Erbek, Ç. (2013) Negatif Pozitif ve Aktif Statü Hakları http://www.caglarerbek.com/ 2013/01/ negatif-pozitif-ve-aktif-statu-haklar_28.html 16 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.

Erkılıç, T. A. (2019). Toplumsal, politik ve Ekonomik Yönleriyle Eğitimin Hukuksal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (Ed. V. Sönmez). (15. Baskı). içinde s. 265-288. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökulu, G. (2019). Sembolik etkileşimci teorinin gündelik yaşam sosyolojisine katkıları. Ekev Akademi Dergisi Yıl: 23 Sayı: 80 (Güz 2019). http://www.ekevakademi.org/Makaleler/ 265021218_11%20Gokhan%20GOKULU.pdf adresinden 19 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.

Hakyemez, Y. Ş. (2004). Mutlak monarşilerden günümüze egemenlik kavramı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Heywood, A. (2019). Siyasi ideolojiler. (12. Baskı) (Çev. L. Köker). Ankara: BB101 Yayınları.

Kapani, M. (2017). Politika bilimine giriş. (56. Baskı). Ankara: BB101.

Karpat K. H. (2015). Türk demokrasi tarihi: Sosyal kültürel ekonomik temeller. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kışlalı, A. (2016). Siyaset bilimi. (17. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.

Macionis, J. J. (1997). Sociology (6th Edition). London: Prentice Hall International.

Özbek, S. (2011). İdeoloji kuramları. İstabul: Notus.

Özbudun, E. (2015). Anayasacılık ve demokrasi. (2. baskı). İstanbul. Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztekin, A. (2018). *Siyaset bilimine giriş.* (11. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Parlak, İ. (2005). Kemalist ideolojide eğitim. Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme. Ankara: Turhan Kitabevi.

Reich, (2019). What does oligarchy mean? https://prospect.org/economy/oligarchy-mean/ adresinden 18.3.2020 tarihinde alınmıştır.

Söğütlü, İ. (2012). "Bir örgütlü iktidar olarak devlet ve Siyasal Sistemler" Siyaset Bilimi (Eds. D. Dursun ve M. Altunoğlu) içinde 58-89. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Timur, T. (2016). Mutlak monarşi ve Fransız Devrimi. İstanbul: Yordam Kitap.

Tolbert, P. P. (2010). Robert Michels and the Iron Law of Oligarchy. https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1404&context=articles. 21 3. 2020 tarihinde alınmıştır.

Uygun, O. (2017). Demokrasi tarihsel, siyasal ve felsefi boyutlar. (3. Baskı). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Yayla, A. (2017). *Siyaset bilimi.* (5. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.

YEDİNCİ BÖLÜM

KÜLTÜR, EĞİTİM VE OKUL KÜLTÜRÜ

AMAÇLAR

* Kültürle ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilmek.
* Kültürün temel niteliklerini kavrayabilmek.
* Kültürün ögelerini bilebilecek ve yorumlayabilmek.
* Farklı sosyolojik yaklaşımlar açısından kültürü yorumlayabilmek.
* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilmek.
* Eğitim felsefeleri bağlamında kültürleme süreçlerini yorumlayabilmek.
* Farklı paradigmalar açısından kültürel açıdan okulu yorumlayabilmek.
* Eğitsel açıdan kültürün işlevlerini bilmek.
* Örgütsel kültürün ögelerini kavrayabilmek.
* Örgütsel kültürün ögeleri açısından eğitim örgütlerini kavrayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

* Kültür, alt kültür, üst kültür
* Örgütsel kültür, maddi kültür, manevi kültür
* Yüksek kültür ve popüler kültür, ideal ve gerçek kültür
* Etnosentrizm ve kültürel görelik
* Örgütsel kültür
* Semboller, normlar, seremoniler, kahramanlar, dil, tarih, değerler
* Kültür eğitim ilişkileri

GİRİŞ - KÜLTÜR VE KÜLTÜR TANIMLARI

Günlük dilde ve akademik dünyada kültür kavramları farklı anlamlarda kullanılır. Genelde kültürlü deyince çok bilen diğerlerine göre daha modern yaşamı bulunan kişiler anımsanır. Yine günlük sıradan yaşamda kültür; yaşam biçimi, gelenekler, görenekler, tavırlar, davranışlar çağrıştırır. Buna karşılık akademik bilimsel bağlamda kültür, kuşkusuz yer yer benzer içeriğe sahip olmakla birlikte daha özgün bir tanımlamayı içerir. Açık seçik bir tanım yapılmadığına ilişkin görüşler olmakla birlikte kuşkusuz bir tanımlama yapmak da bir gerekliliktir. Daha anlaşır kılmak adına bir kültür tanımı yapılmadan önce kültür kavramının tarihsel gelişimi ve farklı bağlamlarda ne anlam taşıdığının ortaya konulması daha doğru bir yaklaşımdır.

Günlük dilde kültür çok kapsamlı bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Eğitimden tarıma; endüstriden edebiyata; sinemadan mutfağa kadar çok geniş bir alana yayılmaktadır. Örneğin falanca bölgenin tarım kültürü derken anılan bölgede tarımın nasıl yapıldığını, neler ekilip biçildiği; tarımın hangi niteliklere sahip olduğu anlatılmak istenmektedir. Örneğin Antep'te mutfak kültürü zengindir deyiminde Antep'te hem değişik yemekler yapıldığı hem de bir bakıma lezzetli bir damak tadı zenginliği bulunduğu anlamı taşımaktadır. Bu açıdan kültür ile bir toplumsal kesimde bir alana özgü "yapıp, etmeler ve davranışlar" bütününden söz edilmektedir.

Kültür bir yaşam tasarımı olarak insanların davranışlarını koordine eden ortak anlayıştır: Her canlı doğduktan sonra beslenme, yaşama, üreme ve yaşamını sürdürme arzusundadır. Bu bağlamda insanoğlu üreme, yaşama ve yaşamını sürdürmeye yönelik ortaya koyduğu davranışlar bir bütünlük oluşturur ki bunun akademik dilde karşılığı kültürdür. Bu durumda da görüldüğü gibi insanoğlunun yarata geldiği bütün yani kültürün bir "öğrenme" ürünü olmasıdır. Hayvanların içgüdüsel davranımlarına karşılık; insanlar ilkin kimi içgüdüsel davranışlarda bulunsa da sonraları öğrenmelere dayalı koordineli kasıtlı ve istendik öğretilmiş ya da öğrenilmiş davranışlar gösterir. Bu açıdan bakıldığında bir bakıma kültür kazandırılan davranış bütünüdür. Buna sosyoloji ve eğitim biliminde toplumsallaştırma denilmektedir. İnsanın topluma bağımlı olarak davranışlar kazandırılması toplumsallaşma bir bakıma ortak anlayışları yani toplum kültürünün edinimi ve yaşam tasarımı demektir (Bozkurt, 2011).

Kültür bir toplumun bilgi, inanç, sanat, etik, hukuk, yönetimine ilişkin ortak yaşam biçimidir: İnsan yaşamda bazı değer, inanç ve sosyal ilişkileri öğrenerek toplumsal varlık haline gelir. En basit anlamda kültürün bir başka işlevi insanların çevreye bağlı olarak ne yapıp yapmayacaklarının, nelerin doğru nelerin yanlış olduğunun öğretilmesidir. Örneğin bizler kedi ve köpek eti yemeyiz. Hâlbuki ki bazı kültürlerde bu etler çok değerlidir. Örneğin nasıl giyineceğimiz cinsiyete bağlı olarak nerelerin kapalı olacağı toplumdan topluma bazı farklılıklar gösterir. Kültür bir bakıma yaşama dair konulmuş kurallardır (Özkalp, 2014).

Kültür ulusal; medeniyet uluslararası özelliğe sahiptir: Bu görüş tartışmalı olmakla birlikte sosyoloji alanında çokça kabul görmektedir. Özellikle Türk ulusal yazınında Ziya Gökalp ve izleyicilerinin ortak görüşü olarak belirmektedir. Ziya Gökalp kültür

kavramından önce yerine "hars" sözcüğünü kullanmıştır. Medeniyet yani uygarlık evrensel nitelik gösterir, yani "müteaddit milletlerin müşterek malı"dır. Fakat medeniyet her ulusta aldığı şekil ise hars yani kültürdür (Turhan, 1994). Bu bağlamda örneğin bizlerin günlük yaşamda da kullandığımız Batı Uygarlığı ile Sanayi Devrimi sonrası Batı Avrupa ve gelişmiş ülkelerin temsil ettiği kentleşmiş, bireyselleşmiş sanayileşmiş yenidünya ifade edilmekte ve bu tanımlamaya göre "uygarlık" olarak nitelendirilmektedir. Doğu uygarlığı derken genelde iktisadi olarak göreceli geri; tam sanayileşememiş bir dünya söz konusu edilmekte yine Gökalp'in sınıflamasına göre bir başka evrensel nitelik yani uygarlık olarak belirmektedir. Ancak bu görüşe karşıt görüşler de vardır. Örneğin Mustafa Kemal Atatürk'e göre kültür ile medeniyeti birbirinden ayırmak gereksizdir. Sentezci bir anlayışa bakılması daha uygundur. Nitekim Atatürk'e göre medeniyet ile kültürü birleştirmek bilimsel olandır (Kongar, 2003).

Genel olarak ifade edilmeye çalışan betimlemeler çerçevesinde kültüre ilişkin tanımları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Uygur'a (2013) göre kültür, insanın ortaya koyduğu içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Buradan kültürün insan dünyasını taşıyan yani insan varlığında görülen her şey anlaşılabilir. Kültür doğanın insanlaştırılma biçimi, insanlaştırmaya özgü süreç ve verimdir (Alakuş, 2004). Nitekim Karl Marx da kültürü doğaya karşı insanoğlunun yarattığı her şey biçiminde tanımlar. Özetle *kültür insanoğlunun yarattığı her şeydir*.

Bir başka bakışla kültür, bir topluma özgü bilgi, inanç, ahlak, gelenek, görenek ile bireyin toplumun bir üyesi olarak kazandığı tüm alışkanlık (itiyat) ve becerilerden oluşan karmaşık bir bütündür (Turhan, 1994). Bu tanımlama İngiliz antropolog E. B. Tylor ile C. Wissler'ın toplum birey etkileşiminin öne çıkardıkları anlayışı yansıtan bir içeriktedir. Bir bakıma bu bağlamda *kültür toplumda egemen yaşam biçimi ve bireyin etkileşiminin ürünüdür.*

Kültür, bir boyutuyla da kültür bilim alanındaki karşılığı ile uygarlık, beşeri karşılığı ile eğitim, estetik alanında güzel sanatlar maddi teknolojik boyutta ise üretim, ekin, tarım, çoğalma ve yetiştirmedir (Güvenç, 2015). Bu bağlamda *kültür her alanda geliştirilmiş, yaratılmış, üretilmiş maddi ve manevi birikimlerdir.*

Tüm betimlemelerden kültürü toplumda insanoğlunun yarattığı her alanda yaratılmış, üretilmiş, maddi ve manevi birikimlerden oluşan egemen yaşam şekli biçiminde tanımlamak mümkündür.

KÜLTÜRÜN TEMEL NİTELİKLERİ

Kültür paylaşılır. Kültür paylaşılan semboller, gelenekler, değerler ve davranış kalıpları bütünüdür. Bir bakıma kültür paylaşılan davranışlarla kendini gösterir. Örneğin Anadolu'da küçük yerleşim merkezlerinde hemen hemen herkes birbirine selam verir selam alır. Bu durum o yerleşim birimleri için artık kültürün bir parçasıdır. Kuşkusuz büyüyen ve karmaşıklaşan büyük kent ve nüfusça ve alan açısından büyük yerleşim

KAYNAKÇA

Alakuş, A. O. (2004). **"**Kültür Kavramı Tanımlamalarına İlişkin Bir Analiz". http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/alakus.htm adresinden 1.12.2016 tarihinde alınmıştır.

Aşan Ö. ve Aydın E. M. (2006). Ö*rgütsel davranış.* İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım

Aybay, R. ve Aybay A. (1995). *Hukuka giriş.* İstanbul: Aybay Yayınları.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Boovee, C. L.; J. V. Thill.; M. B. Wond ve G. P. Dovel. (1993). *Management.* NewYork: McGraw Hill Inc.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Pres.

Clegg S., Kornberger M. ve Pitsis T. (2008). *Managing and organizations.* London: Sage.

Coffey, Cook & Hunsaker, (1994). *Management and organizational behavior.* Sydney: Austen.

Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice.* London: South Western Company.

Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, A. (2003). Eğitimin hukuksal temelleri. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon.* (12. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Ergün, M. (2009). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Esgin, A. (2014). "Sosyalleşme". *Eğitim sosyolojisi.*(Ed. M. Ç. Özdemir) içinde 67-103. Ankara: Pegem Akademi.

Fulcher, J. ve Scoot J. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Pres.

Fulcher, J. ve Scoot J. (1999). *Sociology.* Oxford: Oxford University Pres.

Gatewood, R. D., Taylor, R. R. & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis and application.* Chicago: Irwin.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc.

Giddens, A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Pres. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., ve Carr, D. (2014). *Introduction to sociology.* New York: W. W. Norton & Company Inc.

Gülşen, C. ve Gökyer N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Hitt, M. A.; J. S. Steward ve L. W. Porter (2005). *Management.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçel, T. (2015). *İşleme yöneticiği.* (16. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kongar, E. (2003). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Macionis, J. J. (2013). *Sociology*.

Macionis, J. J. ve Plummer, K. (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall.

Merchant, K. A. (1998). *Modern mamnagement control systems text & cases.* New Jersey: Prentice Hall.

Mondy, R. W. ve Premeaux S. R. (1995). *Management concepts, practices and skills.* (7th. Edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji.* (Özet Basım). (Çev. A. Arslan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oktaylar, H. C. (2016). *Eğitim bilimleri.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Popenoe, D. (1991). *Sociology.* New Jersey: Prentice Hall.

Poyraz, H. (1995). *Dil ve ahlak*. Ankara: Vadi Yayınları.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York: Harper Collins College Publishers.

Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Seyyar, A. (2003). *Ahlak terimleri ansiklopedik sözlük***.** İstanbul: Betaş Yayıncılık.

Suzzallo, H. (2007). Sociology and educational 08. 10. 2007 tarihinde http://www. studyplace.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education adresinden alınmıştır.

Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). "Eğitim ve Okulun Kültürel Temelleri" *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı) içinde 113-139. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özalp, İ. (2005). Klasik Yönetim Yaklaşımı. (Ed. C. Koparal) içinde 19-36. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E. (2007). Örgüt kültürü. *Örgütsel davranış* içinde Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş.* (19. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.

Tezcan, M. (2006). *Eğitim sosyolojisi.* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (2015). *Sosyolojiye giriş.* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction.* New York: Harper & Row publishers.

Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri.(Sosyal psikoloji bakımından bir tetnik).* İstanbul: Altınordu Yayınları.

Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Wagner J. A. ve Hollenbeck J. R. (2005). *Organizational behavior.* Ohio: Thomson South Western.

Woods, P. (2012). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint.* London. Routledge.

Zanden, J. ve Vander W. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

AMAÇLAR

* Ekonomi ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilmek.
* Eğitimin ekonomik işlevlerini kavrayabilmek.
* Eğitimle ekonomi arasındaki ilişkilerini yorumlayabilmek.
* Eğitimin ekonomik niteliklerini kavrayabilmek.
* Eğitimin ekonomik boyutuyla ilgili sorunları yorumlayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, eğitim ekonomisi

Serbest mal, kıt mal, ekonomik mal

Üretimin faktörleri

Üretim, tüketim

Eğitimin ekonomik açıdan nitelikleri

Ekonomik modeller ve eğitim

Eğitim maliyeti

GİRİŞ

Eğitim, davranış değiştirme ve insan yetiştirme olarak tanımlanır. Kuşkusuz bu tanımlama "pedagojik" bir değer ve anlam taşır. Eğitim davranış değiştirme iş, uğraş ve eylemleridir. Bir bakıma istendik davranışların yerleşip süreklilik kazanması; olumsuz davranışların da sonlandırılması için sistematik ve programlı etkinlikler bütünüdür. Bununla birlikte eğitimi sadece davranış değişikliği olarak bilme eksik bir anlayıştır. Çünkü eğitim daha önceki ünitelerde de çalıştığımız gibi sosyal, psikolojik, politik ve ekonomik boyutlarıyla bir bütündür. Nitekim güçlü bir öğretmen kadronuz ve uygulanabilir bir programınız eğitim süreçlerinin oluşturulması için ilk bakışta yeterli gibi görülebilir. Ancak örneğin fiziksel olarak daha nitelikli okul, eğitim teknolojisi açısından daha donanımlı sınıf, eğitimin ekonomik bir boyutunun olduğunu gösterir. Bireysel açıdan bir öğrencinin bir okula devamı ailesi açısından hiç de azımsanmayacak ekonomik masraflar getirir. İşte ister bireysel ister kurumsal bakılsın eğitimin bir ekonomik boyutu vardır hem de aslında son derece de önemli bir değişken olarak kendini pratikte gösterir.

TEMEL KAVRAMLAR

İnsanların gereksinimleri sınırsız, buna karşılık bu gereksinimleri karşılamak için gerekli olan nesneler sınırlıdır. Örneğin biz insanlar beslenmek için yiyecek ararız, seçeriz, besleniriz. Bugün bulduklarımızın yarın hem nicelik hem de nitelik olarak farklısını ararız. Beslenme gibi barınma daha sonra daha nitelikli bir ev, yuva beklentimiz başlar. Daha sonraları daha nitelikli eğitim daha güzel bir tatil daha nitelikli bilgisayar gibi gereksinimler açığa çıkar. Bu örneklerde de görülen örnekleri çoğaltmak mümkündür. İşin özü, insanların gereksinimleri sınırsız; ancak bu gereksinimleri karşılayacak mal ve hizmetler sınırlıdır.

Ekonomik etkinlikler insan gereksinimleri sınırsız, buna karşın bu gereksinimleri giderebilecek kaynakların sınırlı olmasından doğar. İnsan gereksinimlerinin sınırsızlığı, bu gereksinimlerin diğer canlılardan farklı olarak, düşünen bir beyinde oluşmasından ileri gelir. Yemek, barınmak gibi basit biyolojik ihtiyaçlar bile insan beyninde sayısız şekillere bürünür. Oysa yeryüzünde bu ihtiyaçları karşılayabilecek kaynaklar sınırlıdır. Kaynaklarda hem miktar sınırı hem de zaman sınırı vardır (Özgü, 1991).

Ekonomi sözcüğü Antik Çağ'da kullanılan ve eski Yunancada "ev çiftlik idaresine ait kurallar" anlamına gelen *oikonomia* sözcüğüne dayanmaktadır. Bir bakıma kıt kaynakların üretimi, tüketimi, bölüşümü ve değişiminde idareli olmak anlamı taşır. Özcesi, ekonomi insan davranışlarından hareketle kıt kaynaklarda sonsuz ihtiyaçların en yüksek seviyede tatmin edilmesinin yollarını ve kurallarını bulma ve uygulamadır. Bilim olarak ise ifade edilen yol ve kuralları bulmayla uğraşan analitik ve nesnel yapıya sahip sosyal bilim alanıdır (Daşdemir, 2014).

Ekonomiyi sadece bir üretim süreci olarak tanımlamak bir eksik tanımlamadır. Ekonomi toplumda mal ve hizmetlerin üretim, tüketim ve bölüşümünü düzenleyen sosyal bir kurumdur. Bu bağlamda ekonomi genel anlamda tahmin edilebilir bir şekilde

iyi ya da kötü çalışabilir. Mallar zorunludan (yiyecek, giysi, barınma gibi) lükse (otomobil, yüzme havuzu, yat) doğru farklılıklar gösteren emtialardır. Hizmetler ise toplumda herkesin yararlandığı faaliyetlerdir (Macionis, 2013). Örneğin öğretmenlerin eğitim etkinliğinde bulunması, müstahdemlerin okulu temizlemesi, bilişim uzmanının bir konuda bilgisayar programı oluşturması hizmetler için kimi örneklerdir. Mallardan özelde kasıt televizyon, radyo, zeytinyağı gibi somut ögeler nesneler söz konusudur. Hizmet, insanlar veya üretici varlıklar tarafından yaratılır ve hizmetleri sunan kişi veya varlıklardan bağımsız olarak düşünülemez. Hizmetler insan gereksinimleri tatmin eder; ancak maddi özelliği yoktur. İnsanları tatmin etme özelliği taşıyan fiziksel varlıklara mal denilir (Parasız ve Özer, 2005). Bununla birlikte ekonomi iktisat dilinde mal ve hizmetlerin tümü için genel ortak bir kavram olarak "mal" sözcüğü kullanılmaktadır.

Serbest Mallar ve Ekonomik Mallar Nedir?

Peki, insanların gereksinimlerini karşılamak için gereksinilen mal ve hizmetlerin hepsi sınırlı mıdır? Örneğin insanoğlu istediği zaman istediği yerde solunum gereksinimi karşılamak için gereken "hava" istediğimiz yerde istediğimiz zaman bir karşılık ödemeksizin bulunur. İşte bu örnekte de görüldüğü gibi sınırsız olan bu kaynaklara örnek olarak genellikle 'hava' gösterilir. Bazı istisnalar dışında hava; her yerde, herkesin dilediği kadar yaralanacağı ölçüde mevcuttur. Bu nedenle hava yine istisnalar dışında ekonomik faaliyetlere konu olmaz. İşte bu tür mallara **serbest mal** diyoruz. Bir başka anlatımla, gereksinimlere oranla bol olan ve elde edilmesi için özveri gerektirmeyen mallara **serbest mal** denilmektedir (Parasız, 2010).

Yukarıda örneği verilen hava örneğinin dışında istenildiğinde istenildiği nicelik ya da nitelikte bulunamayan ya da daha doğru bir ifadeyle karşılıksız edinilemeyen mal ve hizmetler vardır. Örneğin bir radyo ya da cep telefonu aslında vardır ancak edinimi hava gibi karşılıksız olmayan mallardır. İşte anından edinilemeyen üretimi, tüketimi ve bölüşümünde akılcı olunması gereken bu tür mallara "ekonomik mallar" denilmektedir. Serbest mal olarak düşünebileceğimiz tüm kaynakların dışında kalanlar ekonomik mallardır.

Neyin serbest mal, neyin ekonomik mal olduğu duruma görecelidir. Solunan hava genel olarak serbest mal olarak nitelenirken su altındaki dalgıçlar ve uzayda araştırma yapan astronotlar için birer kıt maldır. Doğada içilebilir bir su kaynağı yanında kamp yapıldığında göreceli serbest mal olarak anılırken bir çölde kaybolduğunuzda kıt mal durumuna düşebilir. Bunların yanı sıra doğada yetişen ve kolayca toplayabileceğiniz meyveler görece serbest mal olabilirler (Parasız ve Özer, 2005).

ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ

Ekonomik mallar karşılığında ekonomi biliminde kullanılan başka kavram var mıdır? Varsa hangi kavram kullanılmaktadır? Eğitim alanıyla ilgili olarak kıt mal örnekleri bulunuz. Bulduğunuz örnekleri arkadaşlarınızla tartışınız.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2008). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Mehmet Gültekin (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 95-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akıncıoğlu, N. (2005). Örgütlerde Eğitim Programının Maliyet Etkililik Açısından Değerlendirilmesi: TCMB İçin Bir ROİ Model Uygulaması. (Uzmanlık Yeterlik Tez). Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.

Aren, S. (2014). *100 soruda ekonomi elkitabı.* (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Aydın, M. (2000). *Kurumlar sosyolojisi.* Ankara: Vadi Yayınları.

Aydın, H.İ. (2016). *Sosyal sermaye ve kalkınma.* Ankara: Efil Yayınevi.

Buluç, B.(2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Ekonomik Temelleri. Çağatay Özdemir (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 173-189). Ankara: Ekinoks.

Çalışkan, Ş.; Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım) Yönetim Bilimleri Dergisi, (11), (21) s. 29-48. https://dergipark.org.tr/ en/download/article-file/46273

Campbell, C. P. (1997). Determining The Cost- Effectiveness of Training. *Training & management development methods. XI.* 201-210. New York: MCB University Pres.

Çiftçi C. ve Kangallı, S. G. (2015). Eğitim ve Gelir. Ege Akademik Bakış. 15, (1) s. 141-152 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/560425

Daşdemir, İ. (2014). *Ekonomi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dinler, Z. (2016). *İktisat.*(8. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Dursun, D. (2006). *Siyaset bilimi.* (3. Bası). İstanbul: Beta A.Ş.

Erdoğan Tosun, G. (2016). *Sosyal demokrasi ve ilkeleri.* Ankara. Alabanda Akademi.

Göze, A. (2015). *Siyasi düşünce tarihi.* (15. Baskı). İstanbul: Beta A.Ş.

Gürler, A. Z. (2014). *Genel ekonomi.* (5.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde Modern Özgürleştirici bir Yaklaşım. Alternatif Eğitim e-Dergisi, (1), 14-24

Karalar, R. (2001). *Genel işletme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (kapitalizmin kör noktası).* Ankara: Nobel Yayınevi.

Karagül, M ve Masca, M. (2005). Sosyal Sermaye Üzerine Bir İnceleme. Ekonomik ve sosyal Araştırmalar Dergisi. Bahar, (1), 37-52. https://www.researchgate.net/ publication/277854645_ Sosyal_ Sermaye_Uzerine_ Bir_ Inceleme.

Karataş, M. ve Çankaya, E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (2), (3), 29-55. https://dergipark.org.tr/tr/ download/article-file/181729

Karakütük, K. (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (15. Baskı). Ed. V. Sönmez. içinde s.143-172. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keskin, A. (2011). Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. Cilt: 25, Sayı: 3-4.

Kışlalı, A. T. (2006). *Siyasal sistemler.* (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Nural, E. (2007). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Figen Ereş (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 197-222). Ankara: Maya Akademi.

Parasız, İ. Özer, M. (2005). *Bugünkü iktisadın temelleri.* İstanbul: Aktüel Yayınları.

Parasız, İ. (2010). *İktisada giriş.* (10. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Parasız, İ. (2015). *İktisadın ABC'si.* (15. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Phillips, J. J. (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs improving human resources series*. Burlington MA: Butterworth Heinemann.

Sen, A. K. K. (2000). *Development as freedom.* New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Şahin, G. ve Gökdemir, L. (2016). İnsani Gelişme Endeksi Bileşenlerinin Türkiye Ölçeğinde ARDL Sınır Testi İle Sınanması. Gazi İktisat ve İşletme Dergisi, (2), (1), s. 1-24. https://dergipark.org.tr/ tr/download/article-file/207465

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Teyfur, M. (2008). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Nevin Saylan (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı) (s. 135-167). Ankara: Anı Yayıncılık

Ünal, I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi.* Anakara: Epar.

Ünlüönen K. ve A. Tayfun, (2011). *Ekonomiye giriş.* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Üstün, A. (2007). Ekonomik Yapı ve Eğitim İlişkisi. Cevat Celep (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 261-290). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstünel, B. (2005). *Ekonominin temelleri.* İstanbul: Dünya Yayıncılık.

OECD (2010) Overcoming School Failure: Policies That Work, OECDProjecth-ttp://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf

Özgü, T. (1991). *Eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Sırma Demir Şeker, S. Türkiye'nin İnsani Gelişme Endeksi ve Endeks Sıralamasının Analizi, (Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2011), s. 1-2.

Yıldırım, A. (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ed. A. Tanrıögen ve R. Sarpkaya. içinde s.187-213. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yücel R. (2005). Bilgi Dönüşümleri ve Entelektüel Sermaye Açısından Önemi. İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Sayı: 7.

DOKUZUNCU BÖLÜM

EĞİTİM VE MEDYA

AMAÇLAR

* Eğitim ve medyaya ilişkin temel kavramların anlamlarını bilebilmek.
* Medyanın temel niteliklerini kavrayabilmek.
* Medyanın işlevlerini kavrayabilmek.
* Medya ile eğitim ilişkilerini kavrayabilmek.
* Tarihsel gelişim içinde medya yaklaşımlarını kavrayabilmek.
* Medyanın tarihsel gelişimi ve yaklaşımları ile eğitim ilişkilerini analiz edebilmek.
* Bir toplumsal kurum olarak medyanın niteliklerini değerlendirebilmek.
* Medyanın eğitsel işlevlerini kavrayabilmek.
* Medya ve kitle iletişim teknolojilerinin eğitime etkilerini kavrayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Medya, medya tarihi

Demokrasi ve medya ilişkileri

Hipodermik şırınga (iğne) modeli, propaganda modeli

Sınırlı etkiler kullanımlar, sınırlı etkiler modeli

İdeolojiler, medya ve eğitim

Uzaktan eğitim, açıköğretim, hibrit model

Medya ve eğitim ilişkileri

GİRİŞ

Medya Nedir?

Medya, günümüzde her insanın mutlaka bir şekilde içinde olduğu bir alan. Bazen bir ses, bazen bir görüntü veya yazı ile iletişim kurma aracı olan medya artık her an hepimizle birlikte. Çağımız bilgi ve iletişim-bilişim çağı… Her alan her kişi denilebilir ki görsel ve işitsel bilgi ve dokümanlarla her an iç içe… Artık bilgiye ulaşmak zor değil ancak nesnel ve doğru bilgiye ulaşmak, nitelikli verileri elde etmek ve güvenilir kaynaklara ulaşmak sanki pek de kolay değil gibi…

Peki, tüm olumluluk ve olumsuzlukların merkezinde ne var diye sorsak?

Medya, kısaca **yazılı, sesli** ve **görsel kitle iletişim araçları** olarak tanımlanır. Ancak günümüzde özgül farklılıklar nedeniyle tanım içine çok geniş; bir o kadar farklı nitelikleri içine almakta… Bu konudaki sav, artık teknolojinin gelişim hızı ile bu kavramı tanımlamak iyice güçleşiyor. Örneğin Katar'daki küçük bir köye neredeyse saniyede ulaşabilme olanağı sağlayan medya araçları, uzaydan bilgi de aktarıyor, siyasilerin gündemlerini anında gözler önüne seriyor ve bir yerde de bir eğlence dünyasına dönüşebiliyor.

Medyanın doğuşu ana kaynağı haberleşmedir. İnsanlar haber alma, haber verme gereksinim ve beklentilerini karşılamak zorundadırlar. Giderek bu gereksinimi karşılama zamanla bilim ve teknolojik gelişimle sadece iletiler ulaştıran değil farklı işlevler yüklenen yeni bir teknolojik, politik, sosyal bir yapı oluşturmuştur. Özcesi, iletişimin çıkışı yani kaynağı ile aktarma araçları mecraları genel olarak **medya** olarak betimlenir. İşte tüm gelişmelerin ışığında özcesi medya, insanlar arasında kitlesel haberleşmeye olanak sağlayan her türlü ortamdır. Bu tanımdan yola çıktığımızda medya televizyon, radyo, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarının tamamına verilen isimdir (Özay, 2014).

Peki, bu noktada medyanın öne çıkan temel nitelikleri nasıl anlatılabilir?

Bu konuyla ilgili değişik görüş ve bilgiler sunulabilir. Bununla birlikte medyanın öne çıkan başlıca nitelikleri şu şekilde ifade edilebilir:

Medya haber alma ve haber aktarma gereksiniminin bir ürünüdür. Günlük yaşamda siyaset, edebiyat, sanat, din, ekonomi, sağlık, teknoloji ve benzeri tüm alanların hepsi bilgi, haber, etkinlik paylaşma üzerine kurulurlar. Örneğin bir konser programını izleyen insanlar medya ile iletişim kurarak haberdar olurken, konser düzenleyici organizasyonlar ekonomik kazanç ve imaj için medyadan yararlanır. Yerel, ulusal tüm politikacılar hedef kitlesiyle medya ile iletişim kurup kamuoyu oluşturmaya çalışır. Akademi ve eğitim dünyası hem hedef kitleye ulaşmada hem de algı ve süreç yönetiminde medyadan yararlanır. Bir bakıma medya tüm insanların günlük yaşamının ayrılmaz parçasıdır.

Medya çeşitlilik göstermektedir. Farklı ölçütlere göre medya çeşitlilik gösterir. Gelişen kitle iletişim, bilişim teknolojisi ve kullanım biçemleri ve daha birçok değişkene bağlı olarak medyayı farklı gruplamak mümkündür. Literatürden ortak bir tasnif çıkar-

mak pek güç değildir. Şöyle ki öncelikle sınıflamayı yayım biçemleri, yayım yerleri (öncelikli hedef kitleleri), referans çerçeveleri biçiminde üç alt başlıkta toplanabilir.

Yayım biçemleri bakımından medyayı **yazılı** (gazete, dergi, bültenler gibi), **sesli** (radyo, teyp), **görsel** (görüntülü - televizyon videolar) ve **sosyal medya** (facebook, twitter, linkedin, youtube) biçimde dört grupta toplanabilir. Yayım yerleri (hedef kitleleri) bakımından **uluslararası, yaygın (ulusal)** ve **yerel** medya biçimde üç grupturlar. Ancak artık gelişen iletişim ve bilişim teknolojisi ile bu sınırlılığın yerle bir olduğu bir gerçeklik… Referans çerçeveleri bakımından politik bakış, yaşam biçimi, tema tercihleri gibi çok farklı alt başlıklara ayrılması mümkündür. Sosyal medya facebook, twitter, linkedin, youtube gibi birçok türüyle toplumda etkili olduğu görülür (Aytekin, 2016).

Toplumsal gelişime bakıldığında medyanın önlenemez yükselişi bir olgudur. Bu noktada iki temel gerekçe önemli etkiye sahiptir. İletişim ve bilişim teknolojisinin gelişimi bu nedenle sermayenin medya alanına yatırım yapmasıdır. Eskilerde medya sadece küçük bir ilçede veya ülkede birkaç gazete, dergi ve benzeri yazılı basın dünyasıydı. Artık yazılı, görsel farklı olanaklarla yerelden uluslararası dünyaya sınırsız yayılma olanağı bulmaktadır. Eskiden az buçuk sermaye ile gazete çıkarılırken şimdi hem çok mecrada çalışmak hem de yüklü sermaye desteği gerekmektedir (Çebi, 1999).

ARAŞTIRMA TARTIŞMA ÖDEVİ

Medyanın öne çıkan nitelikleri başka kitaplarda nasıl işlenmektedir? Medyanın kitabımızda işleniş biçimlerini, diğer kitaplarda işleniş biçimiyle karşılaştırıp arkadaşlarınızla tartışınız.

Olay, görüş, anlayış ve olgular medyayla yayılmakta ve toplum tasarlanmaktadır. Medya bir yandan haber verir diğer yandan kamuoyu oluşturur. Günümüz dünyasında medya evreni anlamlandırmada kritik rol oynamaktadır (Gökalp, 2010). Bu durum artık olay ve yorumları hakkında kendi günlük deneyimleri dışında medyanın çizdiği sınırlıklar daha geniş bir mecradan öğrenmektedir. Bir bakıma kamuoyunda algı oluşturma, olayın nasıl yorumlanması gerektiği medyaya bağımlıdır. Eskiden çevrenin fısıltı gazetesiyle öğrenilirken artık medya baskındır.

Medya her siyasetin olmazsa olmazı; demokrasinin dördüncü kuvvetidir. Medyanın bir başka özelliği politikadaki etkisidir. Geniş kitlelere ulaşması, kamuoyu yaratması ve algıların yönetilmesi gibi nitelikleri nedeniyle toplum yönetiminde etkisi büyüktür. Özellikle iletişim alanında medya yasama, yürütme ve yargı organlarından sonra dördüncü kuvvet olarak betimlenir. Bu bağlamda medya referanslara ve iletişim felsefesine göre farklı nitelik taşıyabilir. Örneğin Falay'a (1993) göre otoriter, sosyal merkeziyetçi, liberal sosyal liberal mülkiyeleri bakımından özel, çok taraflı ve devlet mülkiyetinde bulunabilir. Bu niteliklere göre medyanın yayın politikası ve nasıl bir toplum görüşüne bağlı olarak toplum şekillenmeye çalışılır.

Eğitim ve medya konusu birbirinden ayrılmaz bir bütünlük ve iç içelik içindedir. Çok genel bir yaklaşımla medya kültür ve eğitimin iç içeliği kendini günlük yaşamda her

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Y. (2020). Medya ve İletişim Araştırmaları: İletişim Sosyolojisi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Alkan, C. (1996). "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi" Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu (12-15 Kasım 1996) Bildirisi, Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.

Arslan, A. (2011). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-12.

Arslan, M. (2016). Kitle iletişim araçları, medya ve din ilişkisi üzerine. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 5-26.

Aytekin, M. (2016), *Medya endüstrisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Aziz, A. (2016). *İletişime giriş.* (5. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Bal, H. (2013). *İletişim sosyolojisi: sosyal iletişim, kitle iletişimi, elektronik iletişim.* Bursa: Sentez Yayıncılık.

Barbier, F ve Laven, C. B. (2001). *Diderot'dan internete medya tarihi*. (Çev. K. Eksen). İstanbul: Okyanus Us Yayınları.

Barkan, M. (1994). *Eğitim iletişimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cangöz, İ. (2013). İletişim Sosyolojisinde Kavramlar ve Tanımlar. *İletişim sosyolojisi.* (2. Basım). İçinde s. 2-30. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş.* İstanbul: Dem Yayınları.

Çebi, M. S. (1999), *Medya'ya yeni düzen devlet-medya ilişkilerinde yeni kuramsal eğilimler*, *Selçuk İletişim*, 1(1): 41-57.

Çetin Dağdelen, M. (2017). Medya Sosyolojisi Kapsamında Yen Bir Kavram: Medyatokrasi. *The Journal of Academic SociaScience Studiesl*, 451-463.

Coşkunserçe, S. (2007). *Medya ile yaşamayı öğrenmek.* (1. baskı). Ankara: Son Nokta Yayıncılık.

Dağtaş, B. (1999). İngiliz Kültürel Çalışmaları'nda İdeoloji. http://193.140.22.72/xmlui/bitstream/handle/11421/1437/139470.pdf Erişim Tarihi. 10.5.2020.

Dursunoğlu, İ. ve Kömür, G. (2018). Siyasal toplumsallaşma sürecinde kitle iletişim araçları: Geleneksel medyadan sosyal medyaya. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *71*, 405-418.

Erdoğan, İ. (2013). *Medya sosyolojisi.* (1. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Falay, N. (1993). Kitle İletişim Teorileri. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000128928/5000118285. pdf? Erişim Tarihi: 3.5.2020

Frazer, N.; Arruzza, C. ve Bhattacharya, T. (2021) %99 için feminizm: bir manifesto. (Çev. U. Özmakas). İstanbul: Sel Yayınları.

Günbayı, İ. ve Işık, Ö. (2013). Kitle iletişim araçlarının eğitime etkilerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri: Bir durum çalışması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (20), 105-139.

Güngör, N. (2011). *İletişime giriş.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güngör, N. (2020). *İletişim kuramlar - yaklaşımlar.* (5. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gökalp, E. (2010). Medya Kitle İletişimi ve Toplum. *Sosyolojiye giriş.* (Ed. N. Suğur). İçinde 267-301. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Gökçe, O. (2017). *İletişime giriş.* İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Hatipler, M. (2017). Postmodernizm, Tüketim, Popüler Kültür ve Medya. http://static.dergipark.org.tr/article-download/9358/01f0/9547/591b05813df1d.pdf. Erişim Tarihi. 4.5.2020.

Işık, Ö. (2011). *Kitle iletişim araçlarının eğitime etkileri hakkında yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnal, K. (2016). *Medya okuryazarlığı el kitabı.* (2. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Jeanneney, J. N. (2009). Başlangıcından Günümüze Medya Tarihi. (3. Baskı). (Çev. E. Atuk). İstanbul: YKY Yapı Kredi Yayınları.

Kara, N. (2006). Feminizm(ler)in Toplumsal Hareket Olarak Medyada Yansıma(ma)sı. http://irep.emu. edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2638/1/nurten%20kara.pdf

Kocadaş, B. (2004). Kitle iletişim araçları eğitim ilişkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *4*(3), 129-135.

McQuail, D. ve Windahl, S. (2017). *İletişim modelleri kitle iletişim çalışmalarında* (4. Baskı). (Çev. K. Yumlu). Ankara: İmge Yayınları.

Pala, C. (2007). *Medya okuryazarlığı: Kavramlar ve kuramlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Poe, M. T. (2015). *İletişim tarihi: konuşmanın evriminden internete medya ve toplum.* (Çev. U.Y. Kaya). İstanbul: Islık Yayınları.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özay, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özçetin, B. (2018). *Kitle iletişim kuramları: kavramlar okullar modeller.* Ankara: İletişim Yayıncılık.

Özdoyran, G. (2019). Yeni Medya'ya Yönelik 'Yeni' Yaklaşımlar: Yeni Medya ve Post Yapısalcılık/Postmodernizm. Etkileşim 4. 186 - 218.

Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi. http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/616/616. Erişim Tarihi. 5.5.2020.

Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük.* (10. baskı). Ankara.

Uzun, R. (2013). Teknoloji Merkezli Yaklaşımlar. (Ed. E. Yüksel) içinde, *İletişim Kuramları* (s. 156-182). Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Varlık, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin tüketim davranışlarına sosyal medyanın etkisi: Pamukkale Üniversitesi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaylagül, L. (2017). *Kitle iletişim kuramları: egemen ve eleştirel yaklaşımlar.* (2. Baskı). Ankara: Dipnot Yayınları.

Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, Ş. (2005). *Dil, kültür, iletişim ve medya.* (1. baskı). Ankara: Sinemis Yayınları.

Yılmaz, N. (2007). *Bilgi toplumunda okul ve medya ilişkisi: Türkiye örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurdakul, H. (2018). Kitle İletişimde Haber ve Etki, Liberal ve Eleştirel Yaklaşımlar. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi* (1), 62-77.

Zafarmand, N. (2010). Halkla İlişkiler Alanında Yeni Mecra ve Uygulamaların Yeri ve Önemi: Sosyal Medya ve Pr2.0. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zafer, C. ve Vardarlıer, P. (2019). Medya ve toplum. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Dergisi,* 22(2), 355-361.

ONUNCU BÖLÜM

NÜFUS VE EĞİTİM

AMAÇLAR

* Nüfusla ilgili temel kavramların anlamlarını bilmek.

* Nüfusun kendine özgü niteliklerini kavrayabilmek.

* Nüfusun sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilmek.

* Farklı nüfus teorilerini yorumlayabilmek.

* Nüfusun artışına ilişkin farklı görüşleri yorumlayabilmek.

* Nüfus ve eğitim ilişkilerini değişik sosyo-ekonomik açılardan yorumlayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim
Nüfus, Nüfus teorileri
Azalan verim kanunu, Artan verim kanunu
Eski nüfus teorileri, Yeni nüfus teorileri
Malthus'un nüfus teorisi,
Sosyolojik yaklaşımlar ve nüfus

NÜFUS VE NÜFUSLA İLİŞKİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Nüfus için farklı tanımlar yapılabilir. Ancak nüfus, eğitim konusu bağlamında kavramın birkaç farklı anlamı üzerinde kısaca durulması bir gerekliliktir. Öncelikle nüfus denilince genelde belirli bir toprak parçasında yaşayan insanların sayısı akla gelmektedir. Nüfus karşılığında özellikle akademik dünyada kullanılan bir başka kavram da demografidir. Demografi sözcüğünü ilk olarak 1885 yılında ortaya atan Fransız Achille Guillard'dır. Bu sözcük Yunancadaki; **demos** (halk), **grafein** (çizmek, betimlemek) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır. **Demografi;** Türkçede genel olarak nüfus bilim karşılığında kullanılıp olup toplulukların nüfusunu nitelik ve nicelik cinsinden inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Amaç belirli bir bölgede yaşayan halkın farklı boyutlarda niteliklerinin nicelik olarak ifade edilmesidir (Başol 1994). Demografinin çalışma konuları; doğum, ölüm, göç hareketleri, yaş, cinsiyet durumu, eğitim alma durumu ve etkileri, dini inançları, geleneklerine ve göreneklerine göre yaşam tarzları, aile yapıları, iktisadi faaliyetleri, evlenme ve boşanma oranları, ekonomik gelişme seviyesine etki eden işgücü miktarı, işsizlik oranları, bağımlılık oranları ve mesleklerine veya sosyal yapılarına göre değişimleri olmak üzere daha birçok konu nüfus yapısını etkilemekte ve demografinin konularını oluşturmaktadır (Bal, 2019). Farklı bir tanımlamayla "Demografi bilimi"; nüfusun yapısını, oluşum şekillerini ve zaman için de nüfusla ilgili olarak ortaya çıkan olayları, kantitatif ve istatistik metotlarla tespit eden bir disiplindir (Birkan, 2005).

Demografi bilimi; nüfusun yapısını, oluşum şekillerini ve zaman için de nüfusla ilgili olarak ortaya çıkan olayları, kantitatif ve istatistik metotlarla tespit eden bir disiplindir. Demografi yani nüfus bilimi genellikle toplumbiliminin bir dalı olarak anılmaya başlamıştır. Bu bilimin iktisat ve coğrafyanın bütün kollarıyla özellikle de beşeri coğrafya ile yakından bağlantısı bulunmaktadır. Etnoloji, antropoloji, istatistik, ekoloji ve jeoloji gibi bilim dallarıyla da ilişkilidir. Araştırma alanı insan olan demografinin bütün bilimlerle az çok, şöyle böyle bir ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Kökeninde ekonomi, tıp, istatistik, biyoloji, coğrafya ve tarih gibi farklı bilim dallarıyla ilişkisi bulunmaktadır. İstatistiksel matematikle nüfusun yapısı nitelik ve nicelik olarak belirleyerek sayılarla ifade edilebilir olmaktadır. Evlenme-boşanma oranları, aile yapıları, göç hareketleri ve bağımlılık oranları gibi sayısal ifadeleri buna örnek verilebilir. Tutulan istatistiklerden, anket çalışmalarından, nüfus sayımlarından, planlama haritalarından ve tahminlerden faydalanarak karakteristik yapılar ortaya çıkartılmaya çalışılır.

Nüfus ve sosyoloji ilişkileri demografinin temel çalışma konularından biridir. Ülkelerin nüfusu ve nüfus dağılımları sosyoloji ile yakından ilgilidir. Toplumun nüfusu, artış hızı, konut yapısı, çocuk sayıları, grupların nüfus içindeki payları gibi özellikler ile sosyal olgular arasında bir ilişki vardır. Bu açıdan bakılınca sosyolojiyle ile demografi bilimi birer kardeş bilim dalı şeklinde değerlendirilebilmektedir (Aksu, 2011, s. 219-221). Bu noktada özellikle eğitim ve nüfus ilişkileri konusunun en ilişkili boyutu da nüfusa ilişkin verilerin eğitim alanında kullanılmasıdır ki bu konu demografinin konu ve sorun alanlarından biridir.

Nüfus, iktisadi olarak kaynak üreten ve tüketen öge olması nedeniyle sosyal, ekonomik ve politik dünyada farklı işlevleri bulunur. Büyüme ve gelişmenin temel ögesi olarak öne çıkan nüfus eski Yunan filozof ve din adamlarından günümüz akademisyenleri ve yazarlarına kadar değişik zamanlarda ele alınmış ve üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Gerek Antik Yunan şehir ekonomilerinde gerekse Orta Çağ Feodal Avrupa'sında, Osmanlı ekonomisinde ve giderek Sanayi Devrimi sonrasında günümüz nüfus ve iktisadi yapı etkileşim içinde olduğundan birçok teorinin de geliştirildiği görülmektedir.

Nüfus, ayrıca ekonomik işlevi yanı başında sosyal, kültürel, politik ve pedagojik etkiler yaratır. Nitekim okuryazarlık oranı, sağlık ve sosyal hizmet olanaklarından yararlanma, seçimlerde oy kullanma ve yönetime katılma, hane başı gelir ve eğitimden yararlanma yılı ve oranları gibi birçok değişken özünde demografi yani nüfus ile ilgilidir. Bu durum bir bakıma yaşamla ilgili her şeyin nüfusla ilgili olduğu gerçeğini ortaya koyar. Örneğin toplumda okuryazarlık oranı nüfusla ilgilidir. Okul öncesi eğitimden yararlanma oranı yine nüfusla ilgilidir ve bir eğitim sorunudur. Sağlıklı beslenme olanaklarından yararlananların sayısı ve toplumdaki oranı yine bir demografi konusudur ve sosyal ekonomik sistemle ilgilidir. Sigara izmaritlerinin ve çöplerin yere atılmasının hesaplanması bir bakıma demografi ile ilgilidir ve özünde sosyal yaşamla ilgili bir sorun alanıdır. Bulaşıcı hastalıklara yakalanma, kadınların doğurganlık oranları evdeki çocuk sayısı, sosyal güvence, sigortalılık olanaklarından yararlanma, emekli ya da çalışanların ücretlerinin hesaplanması; farklı alanların sorunu olsa da demografik hesaplarının yapılmasını gerekli kılar. Belli bir yaş grubundaki öğrenci adayları okula devamlılığı eğitim olanaklarından yararlanma oranları eğitsel bağlamda demografi konusudur. Özcesi çalışan nüfusun ekonomik durumunu iyileşmesi, ulusal gelirin belirlenmesi, etkili ve verimli ekonomi yaratma, iktisadi kalkınma, durgunluk, ekonomik kriz gibi sonuçlar nüfus ve iktisadi yapı ve nüfus iktisat ilişkilerinin bir sonucudur (Meadows ve Meadows, 1990).

NÜFUS TEORİLERİ VE EĞİTİM

Öğretmen ya da öğretmen adayı olarak nüfus teorilerini neden çalışıyoruz?

Bu soruyla ilişkili çok değişik yanıtlar verilebilir.

Öncelikli olarak öğretmen her şeyden önce öğreten, topluma aydınlatan bir işlev yüklenir. Meslekleşme ve öğretmenlik konusunda çalışıldığı gibi öğretmenliğin rollerinden biri de sosyal ve kültürel gelişme ve değişmeye katkı sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında nüfus ve nüfus teorileri ile eğitim ilişkilerini kavramak toplumsal sorunların çözümünde öğretmen ve öğretmen adayının vizyonun gelişmesine olanak sağlar. Vizyoner darlıktan iyi bir varlığın doğmayacağı açıktır. Öğretmen yetiştirme boyutlarından biri de **genel kültür** olup öğretmen adaylarının "kültürlü" olması temel alınır. Bu nedenle sosyal önderlik işlevi nedeniyle öğretmenin kültürel, sosyal, ekonomik ve politik konularda donanımlı olması **genel kültür** bağlamında donanımlı olması beklenir.

KAYNAKÇA

Aksu L. (2011). *Dünya'da ve Türkiye'de nüfus analizleri*. Sosyoloji Konferansları; Sayı 25. Prof. Dr. Amiran Kurtkan Bilgiseven'e Armağan; s. 219-311. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101080 Erişim Tarihi:26.01.2022

Aktan, C. C. (2018). *Yeni iktisat okulları ve iktisadi düşünce.* (3. Baskı). Ankara: Seçkin

Bal, H. (2019). *Demografi.* Bursa: Sentez Yayınları.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Başol, K. (1994). *Demografi.* İzmir: Anadolu Matbaası.

Beşe Canpolat, Ş. (2019). *Türkiye'de nüfus.* Ankara: TİAV.

Birkan, C. (2005). *Demografi. Nüfus bilim.* İstanbul: Ofis.

Bulut, Y. (2022). Sosyolojiye giriş II, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim fakültesi https://dep.manas.edu.kg/img/files/11/Sosyolojiye%20Giri%C5%9F%20II%20(%C4%B0st.%20%C3%9Cnv.).pdf Erişim Tarihi. 23.07 2023.

Çağlayandereli, M. (2019). *Nüfus sosyolojisi.* Ankara. Detay Yayıncılık.

Çakır, H. (2018). Eğitim düzeyi ile nüfus yapısı arasındaki ilişki. https://hthayat.haberturk.com/hayatin-sesi/haber/1065553-egitim-duzeyi-ile-nufus-yapisi-arasindaki-iliski Erişim Tarihi: 28.07.2023

Carter, G. L. (2016). *Population and society an introduction.* Cambridge: Polity Pres.

Danış, D (2011). Nüfus ve toplum, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/ kitap/sosyoloji_lisans_ao/nufus_ve_toplum.pdf. Erşim Tarihi: 13.07. 2023

Demir O., 2016, *Sosyal Politika Perspektifinde Nüfus Politikalarının Değerlendirilmesi (2002 Sonrası Türkiye Örneği),* (Doktora Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi: 445961, https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/77291/T06605.pdf?sequence=1 Erişim Tarihi: 27.06.2023

Dülgerlioğlu, E. (2000). *Kalkınma ekonomisi*. Bursa. Vipsaş A.Ş.

Ehrlich, P.R.; A. H. Ehrlich ve Daily, G. C. (1997). *The stork and plow: the equity answer to the human dilemma.* Yale: Yale University Pres.

Güneş, H. H. (2009). İktisat Tarihi Açısından Nüfus teorileri ve Politikaları. https.//dergipark.org.tr//tr//download/article-file70106.

Gürkan, Ö. (1989). *Ekonomik büyüme ve kalkınma*. Trabzon: Derya Kitabevi.

Holdsworth, C.; Finney, N.; Marshall, A. ve Norman, P., (2013). *Population and society.* Los Angeles CA.: Sage.

Karaca, Ç. (2022). Malthus'un Nüfus Teorisinin Biyoloji-İdeoloji Ekseninde Eleştirisi, Dört Öge, 22, 99-117. http://dergipark.gov.tr/dortoge.

Kavak, Y. (2011). Türkiye'de nüfus ve eğitim: Uzun vadeli (2010-2050) Nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli eğitim dergisi*. Sayı:192 ss: 86 -104

Korkmaz M. (1999) *Türkiye'de Nüfus Artışı ve Genç Nüfusun Eğitim Sürecindeki Görünümü,* Milli Eğitim Dergisi, (Sayı: 142), Erişim Tarihi: 28.07.2023 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar / dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/18.htm.

Malthus, R. (2021). *Nüfus ilkesi üzerine bir deneme.* (Çev. S. Zengin). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Marshall, G. (1999*). Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, çev.) Ankara: Bilim ve Sanat yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1994)

Mazı, F ve Tan, M (2009). Nüfus artışı, kaynak tüketimi ve çevre. *Mevzuat dergisi*, Sayı:136, 1-12

Meadows, D. H. ve D. L. Meadows (1990). *Ekonomik Büyümenin Sınırları*. Çev. Kemal Tosun., İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.

Özberk, E. (2003). *Nüfus politikaları ve kadın bedeni üzerindeki denetim* (yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özel, H. A. (2012). Ekonomik Büyümenin Teorik Temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 63–72. https://dergipark.org.tr/en/ pub/ ckuiibfd/365361

Özgü, T. (1991). *Eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özgür, M (2023). Nüfus teorileri. *Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri* https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/143011/mod_resource/content/1/PopGeo_4_Theories%20of%20Population.pdf . Erişim Tarihi. 06.07. 2023.

Özgüven, A. (1988). *İktisadi Büyüme İktisadi Kalkınma Sosyal Kalkınma Planlama ve Japon Kalkınması*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Peters, G. L. ve Larkin, R.P. (2005). *Population geography, problems, concepts, and prospect, eighth* edition. Dubuque: Kendal/Hunt Publishing Company.

Pörtner, C. (1996) "Population and Economic Gowth", http://faculty.washington.edu/ cportner/ papers/MScDis.pdf.

Sabbağ, J. (2020). Thomas R. Malthus'un ve Karl Marx'ın yoksulluk ve nüfüs kavlaştırması. *Hukuk ve iktisat araştırmaları dergisi*. Sayı:12 (**s.** 37-51)

Şahin, M. (2015). Eğitime işlevselci bir yaklaşımla Kant okuması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:8 ss:87-100*

Şahin, S. (2020). *Geçmiş, Günümüz ve Gelecekte Nüfus Gerçeği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Siner, N. G. (2022). Optimum Nüfus Teorisi. https://www.bestepebloggers.com/optimum-nu%CC%88fus-teorisi/

Tezcan, M. (2022). *Eğitim sosyolojisi.* (22. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Wallace, P. (1998). The Rebirth of Malthusian Gloom. New Statesman. Volume, 127. 4367., January 9.

Yanardağ, M. Ö. ve Özgen, Ü. (2003). Nüfus Kavramı ve Türkiye'de Nüfusun Gelişim Sürecininin Değerlendirilmesi. https://www.researchgate.net/publication/ 348555499_ NUFUS_KAVRAMI_VE_TURKIYE'DE_NUFUSUN_GELISIM_SURECININ_DEGERLENDIRILMESI #fullTextFileContent.Erişim tarihi. 02.08.2023

ON BİRİNCİ BÖLÜM

MESLEKLEŞME ÖĞRETMENLİK ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ

AMAÇLAR

* Meslek ve meslekleşmeyle ilgili kavramların anlamlarını bilebilmek.
* Meslekleşmenin koşullarını kavrayabilmek.
* Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri değerlendirebilmek.
* Bir meslek olarak öğretmenliğin kendine özgü yönlerini kavrayabilmek.
* Öğretmenlik mesleğinin işgörüleri bilebilmek.
* Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri kavrayabilmek.
* Örgütsel davranış ve öğretmen ilişkisini kavrayabilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Meslek, Meslekleşme

Meslekleşme koşulları, Öğretmenlik mesleği

Öğretmen yeterlikleri

Örgütsel davranış ve öğretmenlik mesleği

GİRİŞ

İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için tüketim, tüketimi karşılamak için de mal ve hizmetlerin üretimi bir zorunluluktur. Üretimin istendik bir biçimde sürdürülebilmesi için emek, sermaye, toprak ve yatırımcı veya müteşebbise ihtiyaç duyulur. Nitelikli bir üretim içinse her bir ögenin istendik ölçülerde işlemesi bir gerekliliktir. Nitelikli bir üretim için nitelikli emeğin; nitelikli emek için de nitelikli bir eğitimin olması bir gerekliliktir denilebilir. İşte meslek sahibi olmak ya da meslekleşme bir işin rastgele yapılması yerine belirli ilke, kural ve uygun yeterliklere sahip kişilerce yapılması, ihtiyacın ürünüdür.

Peki, meslek nedir, ne değildir?

Öncelikle meslek nedir sorusuna bakalım. Sözlük karşılığı ile meslekle iki farklı boyutta tanımlanmaktadır. Birinci tanım grubuna göre meslek bir kimsenin yaşamını sürdürmek, geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş; zihinsel sanatsal vb. çalışmaya dayalı iştir. Burada meslek iş karşılığı kullanılmaktadır. İkincisi grupta ise deneyim ya da çıraklık eğitimiyle kazanılan iş; birbirine bağlı bilimsel ya da felsefi düşünceler birliği; bir düşün çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem olarak tanımlanmaktadır. İkinci grup tanımlamalarda mesleğin nitelikleri üzerinde durulmaktadır. Örneğin birinci örnekte eczacılık yapma işi; ikincisinde ise eczacılık işinin nitelikleri üzerinde durulmaktadır.

Meslekler toplumda bir ihtiyacın ürünü olduğu vurgulanabilir. Örneğin insan sağlığı için doktorlara ihtiyaç var. Neden? Nedeni basit! Hasta olunduğunda sıradan bir kişi derde deva olabilmekte midir? Hayır! Çünkü sıradan bir kişi derdimize yardımcı olabilir mi? Hayır! O zaman sağlıkla ilgili bilgi beceri ve tutumlara yani yeterliliklere sahip bir kişiye ihtiyaç var ki bu örnekte hekim yani sağlık elemanı ya da doktordur bu kişi …

Sonuç olarak denilebilir ki meslek bir uğraş alanıdır. Uğraş alanları ile ilgili etkinlikler **iş** ve **meslek** boyutlarında ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumuna (TDK) (2020) göre **iş,** bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma; **meslek**, belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır.

Bir çalışma alanının meslek olabilmesi için koşullar nelerdir?

Bir çalışma ya da iş alanının meslek olabilmesi için kimi koşulların sağlanmasında ortak noktalarda oldukça güçlü bir anlaşma var. Öncelikle işi yapabilmek için asgari düzeyde kimi bilgi beceri ve tutumlara sahip olmak gerekir. Ancak yirminci yüzyılın son çeyreğinden bugüne bilim, teknoloji, eğitim, iletişim ve bilişim alanlarındaki gelişim, değişim; meslek ve meslekleşme konularında farklılaşma ve yeni tartışmalar yaratmaktadır. Diğer yandan sosyal, ekonomik ve politik birçok değişken mesleklerle ilgili algıyı farklılaştırmaktadır. Örneğin reel sosyalist örneklerin yıkılışı, iki kutuplu dünyadan tek kutuplu sosyoekonomik politik yeni dünya düzenine geçiş meslek ve istihdam olanakla-

rını etkilemiştir. Ayrıca hızlı nüfus artışı, işveren, işgören ilişki ve beklentilerine bağlı olarak iş ilişkilerinde değişim söz konudur. İstihdamın daralması meslek ve meslekleşmeye ilişkin algı ve anlayışları farklılaştırmaktadır.

MESLEK VE MESLEKLEŞME KOŞULLARI

Meslekleşme koşullarına ilişkin kimi farklılıklar olmakla birlikte, meslekleşme ölçütlerini şu şekilde belirlemek olanaklıdır: Meslekleşme ölçütleri, bir konu üzerine **eğitilmişlik ve uzmanlık bilgisine sahip olma, mesleğe giriş denetimi, meslek etiği-ahlakının oluşturulmuş olması, mesleki kuruluşlar, hizmet-çalışma koşulları ve toplumca meslek olarak tanınma**dır (Tezcan, 1996).

Meslekleşmenin ilk koşullarından biri alana ilişkin bir eğitim almış olmaktır. Bir başka ifadeyle işin icra edilmesi için gereksinilen bilgi beceri ve tutuma sahipliktir. Evet işi yapabilmenin ilk şartı gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazanılmış olmasıdır. Eğitim yoluyla kazandırılan bilgi ve becerilerin mesleğin güçlülüğünü göstermektedir (Çeliköz, 2003). Gerçekten bir işin meslekleşmesi o işin yapılabilirliği için gereksinilen bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasının gerekliliğidir. Bilgi, beceri ve tutumlar ne kadar çok ne kadar karmaşık ve edinimi ne kadar zorsa mesleki değer artmaktadır. Ayrıca eğitim düzey ve yeterliklere bakılmaksızın bir işin yapılıyor olması durumu o işin meslek olmasını zayıflatmaktadır.

Öğretmenlik genelde yeni kuşağı yetiştiren kutsal bir meslek olarak betimlenir. Nitekim günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim alanı ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenlik ayrıca bir alanın bilgisi ile onun öğretimini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanı olarak tanımlanır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Bir işin meslek olarak nitelendirilebilmesi için gerekli koşullardan bir başkası ise mesleğe **giriş denetimi**dir. İşin meslekleşmesi için girişin belirli ölçütlere dayalı olarak **giriş denetimi**nin sağlanması bir gereklilik olarak görülmektedir. Girişin denetimi bir bakıma işin icra edilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin ölçütler takımının konulmasıdır. Bu gereklilik diploma, sertifika benzeri belgelerle karşılanır. Ayrıca gelişen iş ilişkileri, mesleğin icrası için mesleki örgütlenmelerle ilgili yürütme organının ortaklaşa ya da ayrı ayrı bir giriş sınavı yapılması gibi uygulamalar getirmiştir. Türkiye'de eğitim alanında yaygın bir biçimde kamusal hizmet olarak sunulmasından ötürü giriş denetimi genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Terzi, 2008). Özel okul ve diğer eğitim kurumları öğretmenlik ölçütlerini kendileri belirlemektedirler.

Meslekleşmedeki ölçütlerden bir diğeri ise **meslek ahlakı ve etiği**nin oluşturulmasıdır. Meslek etiği meslekte doğrudan doğruya insanda aranan, uygulanması gereken davranış kuralları olarak tanımlanır (Aydın, 2002). Meslek etiği, meslek sahibinin mesleği icra ederken "Hangi davranış iyidir, istendiktir ve desteklenmelidir ve hangi davranıştan kaçınılmalıdır?" sorularıyla oluşturulan ölçütlerle ilgili davranışlar bütünüdür. Mes-

KAYNAKÇA

Akgündüz, Y. (2020). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Alacapınar, F, G. (2018). Meslek Olarak Öğretmenlik. *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. M. Yavuz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altınok, İ. H. *Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yeterlikleri, ilk ve orta öğretimde fen-fizik eğitimi sempozyumu.* Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Aşan Ö ve Aydın E. M. (2006). *Örgütsel davranış.* İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.

Aybay, R. ve Aybay A. (1995). *Hukuka giriş.* İstanbul: Aybay Yayınları.

Aydın, İ. P. (2002). *Yönetsel mesleki ve örgütsel etik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü.* Ankara: Siyasal Kitabevi. Ergeneli, A. (2018). *Örgütsel davranış: örgüt ve birey.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Boovee, C. L.; J. V. Thill.; M. B. Wond ve G. P. Dovel. (1993). *Management.* NewYork: McGraw Hill Inc.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Basım). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Pres.

Coffey, Cook & Hunsaker, (1994). *Management and organizational behavior.* Sydney: Austen.

Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice.* London: South Western Company.

Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. *Öğretmenlik mesleğine giriş.* (Ed. Ç. Özdemir). İçinde 329-390 Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme.* Ankara: MEB Yayını.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Ergün, M. (2009). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Esgin, A. (2014). Sosyalleşme. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. M. Ç. Özdemir) içinde 67-103. Ankara: Pegem Akademi.

Fulcher, J. ve Scoot J. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Pres.

Gatewood, R. D., Taylor, R. R. & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis and application.* Chicago: Irwin.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc.

Giddens, A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Pres. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Gülşen, C. ve Gökyer N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hacıoğlu F. ve C. Alkan. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları.* Ankara: Alkım Yayınları.

Helvacı, M. A. (2008). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. N. Saylan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Ingersoll, R.M. ve Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. Schools and Society: A Sociological Approach to Education. (Eds. J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber) (6th Edition). içinde 199-213. Pine Forge Press: Sage Publications.

Macionis, J. J. (2013). *Sociology.* (3.Basım). London: Prentice Hall.

Macionis, J. J. ve Plummer, K. (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall.

MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Merchant, K. A. (1998). *Modern management control systems text & cases.* New Jersey: Prentice Hall.

Poyraz, H. (1995). *Dil ve ahlak*. Ankara: Vadi Yayınları.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York: Harper Collins College Publishers.

Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Seyyar, A. (2003). *Ahlak terimleri ansiklopedik sözlük***.** İstanbul: Betaş Yayıncılık.

Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). "Eğitim ve Okulun Kültürel Temelleri" *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı). içinde 113-139. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özalp, İ. (2005).Klasik Yönetim Yaklaşımı. (Ed. C. Koparal) içinde 19-36. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E. (2007). Örgüt kültürü. *Örgütsel davranış.* İçinde Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş.* (19. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.

TDK. (2020). Büyük Türkçe Sözlük. http://tdkterim.gov.tr/bts/. Erişim Tarihi 4.5.2020.

Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

Tezcan, M. (2011). *Atatürk ve eğitim bilimleri.* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri.(Sosyal psikoloji bakımından bir tetnik).* İstanbul: Altınordu Yayınları.

Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Wagner J. A. ve Hollenbeck J. R. (2005). *Organizational behavior.* Ohio: Thomson South Western.

Woods, P. (2012). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint.* London. Routledge.

ON İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE EĞİTİMİN YÖNETİMİ

AMAÇLAR

* Yönetimle ilgili kavramların anlamlarını bilmek.
* Yönetimin temel niteliklerini kavrayabilmek.
* Yönetimin sosyolojik temellerini kavrayabilmek.
* Yönetim süreçlerini yorumlayabilmek.
* Yönetim yaklaşımlarının eğitim yönetimi bağlamında yorumlayabilmek.
* Sosyolojik yaklaşımlar bağlamında yönetim süreçleri ve yaklaşımlarını değerlendirebilmek.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Yönetim
Örgüt,
İş birliği, İş bölümü
Hiyerarşi
Yönetim teorileri-yaklaşımları, Klasik yaklaşımlar, Neo-klasik yaklaşımlar, Modern yönetim yaklaşımları
Sosyoloji ve yönetim ilişkileri

GİRİŞ

Yönetim sosyolojisi, literatürde çok az çalışılan konulardan biri olarak dikkat çekmektedir. Bununla birlikte konunun eğitim ve yönetiminin sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve endüstriyel ilişkiler ya da bir başka deyişle iş ilişkilerini içeren çok boyutlu oluşu, eğitim yönetiminin sosyolojik açıdan ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle sosyolojinin toplumu tüm boyutlarıyla içeren bir çalışma olması, eğitim yönetiminin sosyolojik açıdan çalışılmasını bir gereklilikten öte zorunlu kılmaktadır. Bireylerin hayata bakışı ve hayata karşı tavır alış niteliği göz önünde bulundurulduğunda yönetimin felsefe kadar sosyolojik boyuttan asla soyutlanamayacağı bir gerçekliktir. Bu gerçekliğin dışında ekonomik, felsefi ve politik boyutuyla bütüncül yaklaşılması gereken yönetim süreçlerinin ne, neden nasıl, ne kadar, kim tarafından, kim için üretileceği, tüketileceği ve bu süreçlerin nasıl yönlendirileceği başlı başına politik bilimin konusu olması yanında sosyolojik bir bakışı gerektirmektedir.

Yönetim sosyolojisine neden gereksinim duyulduğu konusu bütüncül yaklaşılması gereken bir konudur. Kuşkusuz sosyoloji ilk çağlardan beri insanın psikolojik, felsefi, ekonomik, politik, kültürel tüm yaşamında varlığını sürdürmüştür. Bu noktada "Yönetimin sosyolojik temellerinin incelenmesi neden bir gerekliliktir?" sorusu sorulabilir. Konuyla ilgili yanıtlar çok geniş olmakla birlikte şu şekilde özetlenebilir: Her şeyin değiştiği gibi farklı alanlara ilişkin olay olgu ve durumlara bakışın sürekli olarak değiştiği gerçeğiyle karşı karşıya bulunulmaktadır. Bu nedenle olayları sadece felsefi bakış, ekonomik anlayış ile açıklamak olanaklı değildir. Ayrıca olay ve olguların yanında eğitim, süreç ve işleyişleri de sadece kar-zarar, etkililik-verimlilik değişkenleri ile pedagojik bir mantıkla artık açıklamak olanaklı olmadığı açıktır. Bir bakıma eğitim sadece eğitim değildir demek mümkündür. Ayrıca yönetim süreci karmaşık, tartışmalı ve bütüncül incelenmesi gereken bir disiplindir. Bu nedenle sosyolojinin olaylara sosyal, ekonomik, politik yönleriyle bütüncül yaklaşması ilkesinden hareketle yönetim ve eğitim ilişkilerinin sosyolojik boyutlu bağlamlı incelenmesi zorunludur.

Bir toplumsal kurum olarak eğitim; ekonomik, politik, kültürel, pedagojik (eğitbilim) ve psikolojik yönleriyle bir bütündür. Bu bütünlük içinde eğitimin kurumsal ve akademik yönetim ilke, teknik, stratejileri özünde sosyolojik ve psikolojik süreçlerdir. Bu açıdan bakıldığında eğitimin hem davranış değiştirme hem de yönetim boyutlarıyla sosyoloji ve psikoloji olmak üzere iki ayağının olduğu görülmektedir. Alanda eğitim yönetiminin sosyolojik yönünün sadece eğitim sosyolojisi biçiminde çalışılmış olması yani yönetim boyutunun sosyolojik açıdan çalışılmamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

YÖNETİM

Yönetimin ne olduğuna ilişkin sorulara alanda farklı yanıtların verildiği görülmektedir. Bununla birlikte yönetim tanımlarına genel olarak bakıldığında tanımların; süreç, iş yaptırma, örgütün elinde bulundurduğu kaynakları amaçlara göre kullanma, insan

ilişkilerini düzenleme anlamlarında ortaklaştığı görülmektedir. Yönetime ilişkin çoğu tanım ve betimlemenin ortak noktası yönetimin, insanların tek başlarına gerçekleştirilemeyeceği amaçlara ulaşmak için başkalarına iş gördürme, başkaları aracılığı ile iş başarma ve amaçlara ulaşma olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda yönetim işleri bizzat yapan değil; yapılması gereken işleri planlayan, örgütleyen, koordine eden ve denetleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yönetimin süreç olarak tanımlanmasındaki temel bakış açısı, yönetim sürecinde örgütteki durumun bir halden bir hale geçişi üzerine odaklanmaktadır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri için sevk ve idare edilmeleri gereksinimi bulunur. Örneğin bir otomobil fabrikasında başlangıçta ham madde, mal ve hizmetlerin tedarik edilir. Fabrikasyon sürecinde ise otomobilin üretimi sağlanır. Yönetim bu noktada öncelikli olarak ham madde olarak bulunan mal ve hizmetleri, süreç içinde otomobile dönüştürmektedir. Yani emir de komuta zinciri içinde, eldeki kaynaklar bir halden bir hale, başka bir mal veya hizmete dönüştürülmektedir.

Tüm betimleme ve tanımlamalarda ortaklaşan noktalar bir araya getirildiğinde yaygın bir yönetim tanımına ulaşmak mümkündür. Alan yazında en yaygın olan ifadesi ile yönetim; örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için elinde bulundurduğu insan, madde ve finans kaynaklarını sevk ve yöneltme sürecidir (Başaran, 2004).

Yönetim tanımlarından hareketle, yönetim sürecinin varlığından söz edilebilmesi için gerekli olan özellikler şu şekilde sıralanabilir (Yenisu, Şahin ve Öztekeli, 2019):

* İnsanların varlığı ve bu insanlar arasında bir iş birliğinin olması gerekir.
* Örgütteki insanların iş birliğinin belli bir amaca yöneltilmesi bir başka gerekliliktir.
* Nerede, hangi tür örgütte olursa olsun, yönetim işlevinin yerine getirilmesi genel olarak evrensel ortak nitelikler gösterir. Bir başka ifadeyle, yönetsel süreçler evrensel bir süreçtir.

Yönetimin, tarihsel gelişim süreci içinde insanlığın gelişiminin bir ürünü olarak betimlenmesi doğru bir yaklaşımdır. Nitekim insanı diğer canlılardan ayırt eden temel faktörlerden birisi, zaman içinde insanın içgüdülerine göre değil; gereksinim ve amaçlarına göre davranan bir varlığa dönüşmesidir.

Yönetime ilişkin algı ve tanımların farklılaşmasında üç önemli unsurun rol oynadığı ifade edilebilir. Bu unsurlardan birincisi, tanımı yapan kişinin yönetim kavramına yaklaşımı; ikincisi, örgütlerin amaçlarını birbirinden farklı olması; üçüncüsü ise iletişim ve bilgi işleme teknolojilerindeki gelişmeler ve küreselleşmedir. Bu nedenle örgütün bağ kurduğu yönetime ilişkin tanımlar ve yönetim yaklaşımları, onun yönetime bakışını ifade etmektedir (Robbins ve Coulter, 2021).

Yönetim Sürecinin Kendine Özgü Nitelikleri

Toplumsal yaşamda her bir süreç kendine özgü kimi nitelikler taşır. Nitekim yönetim süreçleri açısından da kendine özgü niteliklerinin bulunduğu görülmektedir. Bu

KAYNAKÇA

Atıgan, F. (2023). *Yönetim ve organizasyon.*(5. Baskı). Nobel Akademi Yayınları.

Aydın, M. (2022). *Eğitim yönetimi.* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Nobel Akademi Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim.* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Bursalıoğlu, Z. (2022a). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* (16. Baskı). Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2022b). *Okul yönetiminde yeni yapı yeni davranış.* (22. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cunliffe, A. (2014). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management.* (2th Edition). Sage Publications.

Dalay, İ. (2002). *Temel işletmecilik bilgileri.* Sakarya Kitabevi.

David, F. R. (2011). *Strategic management: concepts and cases.* (13th Edition). Pearson Prentice Hall.

Dessler, G. (2004). *Management: principles and practices for tomorow's leaders.* (3rd Edition). New Jersey: Pearson education Inc.

Eren, E. (2013). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar).* İstanbul: Beta.

Fidan, Y. (2011). Yönetimden yönetime kavramsal bir bakış. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 5-10.

Fulcher, J., & Scott, J. (2011). *Sociology.* (4th Edition). Oxford University Pres.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaya, Y. K. (1993). Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama. (Geliştirilmiş 5. Basım). Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.

Kreitner, R. (2007). *Management.* (10th Edition). Houghton Mifflin Pres.

Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği.* (Genişletilmiş 18. Baskı). Beta Basım Yayım.

Neck, C. P., Houghton, J, D., & Murray, E. L. (2021). *Management.* (3rd Edition). Sage Publications.

Özalp, İ. (2011). Yönetim Kavramı. *Yönetim organizasyon* (Ed. C. Koparal) içinde (1-18).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2021). *Management.* Pearson.

Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi.* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tortop, N.; İsbir, E. G.; Aykaç, B. Yayman, H; ve Özer, M. A.(2010). Yönetim bilimi. (Gözden Geçirilmiş 8. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tunçer, P. (2021). *Yönetim ve organizasyon.* (Güncelleşmiş 3. Baskı). Ekin Basım Yayın.

Tuzcu, G. (2021). *Eğitim ekonomisi.* Pegem Akademi.

Uygur, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon.* (4. Baskı). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Ülgen, G. (2014). *İktisat bilimine giriş.* (6. Baskı). Türkmen Kitabevi.

Ünlüönen, K., & Tayfun, A. (2016). *Ekonomiye giriş.* (5. Basım). Nobel Akademi Yayınları.

Ünsal, E. M. (2016). *İktisada giriş.* (Genişletilmiş 5. Baskı). BB101.

Plunkett, W. R.; Attner, R. F. ve Allen, G. S. (2008). *Management meeting and exceeding customer expectations.* Thomson South Western.

Wheelen, T. L. & David, H. (2011). *Essentials of strategic management.* (5th Edition). Upper Prentice Hall.

Yenisu, E., Şahin, F., & Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (18), 514-527.

EĞİTİM YÖNETİMİ

Bilimsel Temelleri, Kapsamı ve İçeriği

Kamil YILDIRIM (Ed.)
Şenyurt YENİPINAR
Burcu YAVUZ TABAK

2. Baskı

Ankara
2024

EĞİTİM YÖNETİMİ

Bilimsel Temelleri, Kapsamı ve İçeriği

Kamil YILDIRIM (Ed.)
Şenyurt YENİPINAR
Burcu YAVUZ TABAK

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-794-5
e-ISBN : 978-605-170-795-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİM YÖNETİMİ
Bilimsel Temelleri, Kapsamı ve İçeriği

Kamil YILDIRIM (Ed.)
Şenyurt YENİPINAR
Burcu YAVUZ TABAK

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 142 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-794-5
e-ISBN : 978-605-170-795-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim Yönetimi, Eğitim
Eğitim Yönetimi, Eğitim, Liderlik, Motivasyon, Liderliğin Tarihi Gelişimi, Geleneksel Liderlik Kuramları, Özellikler Kuramı, Davranış Kuramı, Durumsallık Kuramı, Eğitim Yönetimi ve Liderlik, Eğitim Alanında Öne Çıkan Liderlik Kuramları, Öğretimsel liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Etik Liderlik, Katılımcı Liderlik, Yönetimsel Liderlik, Post-modern Liderlik, Kişiler Arası Liderlik, Durumsal Liderlik

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

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Bu kitabın temel amacı, bilimsel bir disiplin olarak eğitim yönetimini ana hatları ile tanıtmaktır. Eğitim yönetimi hakkında okuyucunun kolaylıkla fikir sahibi olmasını sağlayacak bir çerçeve oluşturulmuştur. Bilimsel temelleri, tarihsel gelişimi, kapsamı ve içeriği tanıtılırken aynı zamanda konuların hem uluslararası hem de ulusal bağlamı da birlikte sunulmaktadır. Böylece eğitim yönetimini bütünsel şekilde kavrama imkânı verilmektedir.

Eğitim yönetimi, eğitimle ilişkili herhangi bir konuya kapısını kapatamaz. Bu sebeple oldukça geniş bir kapsama alanı ve zorlayıcı derinlikte içeriğe sahiptir. Eğitim yönetimi alanına yeni girenler için öncelikle manzaranın genelini görmek, konular arasında ilişki kurma ve bilinçli derinleşme fırsatı verebilir. Uygulamaları anlamlandırabilme, değerlendirebilme ve uygun davranışlar sergileyebilme adına eğitim yönetimiyle ilgili temel kavramları tanıtma, ilgili kuramsal yönü sunma ve mevcut durumu verme ve yakın gelecek kestirimlerinde bulunarak okuyucunun öncelikli ihtiyaçlarını karşılama çabası gösterilmiştir. Okuyucu, bu temel çerçeveden hareketle eğitim yönetimi alanına hâkimiyetini artırma yönünde kendine güven duygusunu geliştirebilir ve derinleşme yönünde girişimlerini daha etkili şekilde yapabilir.

Gelişmenin ön koşulu eleştiriye açık olmaktır. Okuyucu, eleştiri ve önerilerini sundukça yalnızca bu kitabın geliştirilmesine değil aynı zamanda eğitim yönetiminin gelişimine de katkı yapacaktır. Buradan hareketle siz değerli okuyucuların kitabı incelerken eleştirel gözle bakmalarını ve görüşlerini iletmelerini ümit ediyoruz. Kitabın eğitimle ilişkili, ilgili herkese faydalı olmasını diliyoruz.

Kamil YILDIRIM (Ed.)

Şenyurt YENİPINAR

Burcu YAVUZ TABAK

Aksaray, 2024

BÖLÜMLERVE YAZARLARI

1. BÖLÜM:

EĞİTİM YÖNETİMİNİN BİLİMSEL TEMELLERİ, KAPSAMI VE İÇERİĞİ

Kamil YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi

2. BÖLÜM:

ÖRGÜTLEME

Burcu YAVUZ TABAK, Aksaray Üniversitesi

3. BÖLÜM:

LİDERLİK VE MOTİVASYON

Şenyurt YENİPINAR, Aksaray Üniversitesi

4. BÖLÜM:

OKUL GELİŞTİRME

Kamil YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

EĞİTİM YÖNETİMİNİN BİLİMSEL TEMELLERİ KAPSAM VE İÇERİĞİ ---------- 1

Özet ---------- 1

Giriş ---------- 2

Bilimsel Süreçler ve Eğitim Yönetimi ---------- 3

Yönetim Alanındaki Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansıması ---------- 12

Eğitim Yönetiminin Kapsamı ve İçeriği ---------- 18

Türkiye'de Eğitim Yönetimi ---------- 26

Kaynakça ---------- 32

2. BÖLÜM

ÖRGÜTLEME ---------- 37

Özet ---------- 37

Giriş ---------- 38

Örgüt ve Örgütleme ---------- 38

Yapıyı Kurmak ---------- 40

Örgüt Yapısı ve Boyutları ---------- 42

Örgüt Yapılarına Göre Modeller ---------- 45

Örgütsel Yapı Biçimleri ---------- 48

Örgüt Şemaları ---------- 52

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Örgüt Yapısı ---------- 55

Okulun Örgütsel Yeri ---------- 57

Bürokratik Sistemler Olarak Okullar ---------- 58

Kaynakça ---------- 60

3. BÖLÜM

LİDERLİK VE MOTİVASYON ---------- 63

Özet ---------- 63

Giriş ---------- 64

Liderlik---------- 64
Liderliğin Tarihi Gelişimi ve Liderlikle İlgili Tartışmalar ---------- 65
Geleneksel Liderlik Kuramları ---------- 67
Özellikler Kuramı ---------- 68
Davranış Kuramı ---------- 68
Durumsallık Kuramı ---------- 69
Eğitim Yönetimi ve Liderlik ---------- 69
Eğitim Alanında Öne Çıkan Liderlik Kuramları ---------- 71
Öğretimsel liderlik ---------- 71
Dönüşümcü Liderlik ---------- 72
Post-modern Liderlik ---------- 78
Kişiler Arası Liderlik ---------- 78
Durumsal Liderlik ---------- 79
Eğitimsel Liderlik ---------- 80
Motivasyon ---------- 82
Liderlik ve Motivasyon İlişkisi ---------- 83
Eğitim Örgütlerinde Motivasyon ---------- 84
Motivasyon Kuramları ---------- 84
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ---------- 85
Varlık-İlişki-Gelişme Kuramı ---------- 86
X ve Y teorisi ---------- 87
Çift Faktör Kuramı ---------- 88
Yönelim Tipleri Kuramı ---------- 90
Süreç Kuramları ---------- 91
Amaç Belirleme Kuramı ---------- 91
Beklenti Kuramı (Expectancy-Value Theory) ---------- 92
Davranış Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı ---------- 94
Eşitlik Kuramı ---------- 95
Atfetme (İlişkilendirme ya da Yükleme) Kuramı ---------- 96
Öz Yeterlik Kuramı ---------- 99
Sosyal Bilişsel Kuram ---------- 101

ARCS Kuramı ---------- 102
Sonuç ---------- 105
Kaynakça ---------- 106

4. BÖLÜM

OKUL GELİŞTİRME ---------- 111

Özet ---------- 111
Giriş ---------- 112
Okul Geliştirme ---------- 112
Özerklik, Hesap verebilirlik ve Örgütsel Öğrenme ---------- 130
Özerklik ---------- 130
Hesap verebilirlik ---------- 132
Örgütsel Öğrenme ---------- 134
Kaynakça ---------- 137

1 . B Ö L Ü M

EĞİTİM YÖNETİMİNİN BİLİMSEL TEMELLERİ KAPSAM VE İÇERİĞİ

Kamil YILDIRIM

Aksaray Üniversitesi

Özet

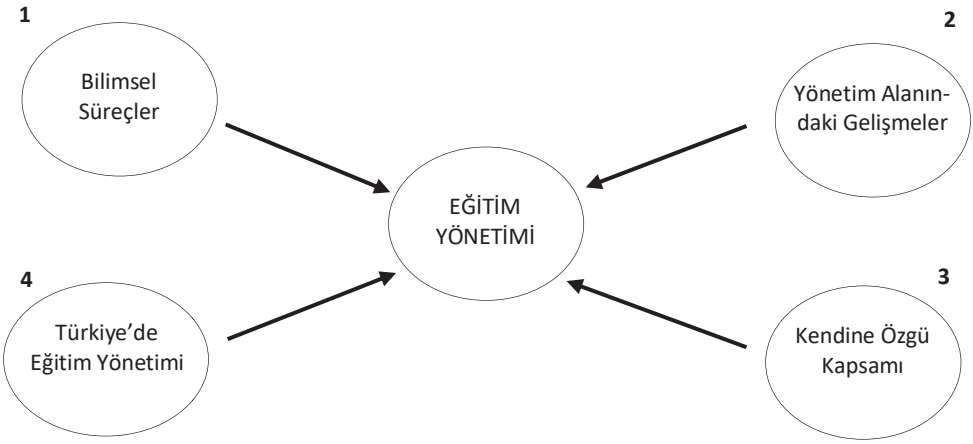
Bu bölümün temel amacı, Eğitim Yönetimi alanına ilişkin genel bir fikir verebilmektir. Bütünü görmek, parçaların daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitim alanına uygulanması ile ortaya çıkmış ve bağımsız bir bilim alanı olmaya çalışan bir disiplindir. Hem yönetim alanından kaynaklanan hem de eğitimin kendisinin psikoloji, sosyoloji gibi alanlarla ilişkisinden kaynaklanan çoklu disipliner olma özelliği bulunmaktadır. Öncelikle bilimsel süreçler uygulandığından bu bölümün ilk kısmında eğitim yönetiminde bilimsel süreçlerin uygulanmasına odaklanılmıştır. Ardından alanın gelişmesinin tarihsel serüveni, önemli değişim dilimleri ve gelecek eğilimleri incelenmiştir. Eğitim yönetiminin kapsamı ve odaklanılan konular hem uluslararası hem de ulusal düzeyde ele alınmıştır. Son kısımda ise Türkiye özelinde eğitim yönetiminin gelişimi ve gelecek eğilimler ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, kuram-uygulama, kapsam-içerik, Türkiye'de eğitim yönetimi

Giriş

Eğitim yönetimi bilimsel bir disiplin alanıdır. İçerik açısından yönetim alanından etkilenmekle birlikte bu alanın birikimini eğitim alanına aktararak kendine özgü bir içerik oluşturmuştur. Örneğin *etkililik* yönetim alanının temel kavramlarından biri olsa da *okul etkililiği* artık eğitim yönetiminin tipik bir konusudur. Eğitim yönetiminin gelişimi etkileşimsel bir alandır. Etkileşimde bağlamsal faktörlerin payı hem kuramsal hem de uygulama açısından dikkate alınmaktadır. Bu çerçevede eğitim yönetiminin gelişiminde uluslararası edinimlerin Türkiye'deki yansımaları ayrıca incelenmeye değerdir. Bu bölümde eğitim yönetiminin temel boyutları incelenmektedir. Şekil 1.1 bu boyutları göstermektedir.

Şekil 1.1
Bu bölümde odaklanılan eğitim yönetiminin boyutları



Bilimsel süreç boyutunda bilimin nitelikleri bilimsel süreçler ve teori (kuram) üretilmesi konularına değinilmiştir. Eğitim yönetiminin, bilimsel bir disiplin olarak hem ürün (bilgi birikimi) hem de süreç (bilimsel yöntem) yönleri vardır. İlk aşamada bilimsel süreç yönüne ardından içerik-ürün-bilgi birikimi yönüne odaklanılmıştır. Bu bölümün ikinci boyutunda, yönetim bilimindeki gelişmelerin eğitim yönetimine yansıması ve eğitim yönetiminin kendi içindeki tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Üçüncü boyutta eğitim yönetiminin kapsamı ve içeriğine odaklanılmıştır. Dördüncü boyutta ise eğitim yönetimi alanında tartışma noktaları, gelecek yönelimler, etkili unsurlar ve Türkiye'de eğitim yönetiminin dünü, bugünü ve geleceği üzerinde durulmuştur.

1.1. Bilimsel Süreçler ve Eğitim Yönetimi

1.1.1. Bilim Nedir?

Bilim ve teknoloji insan faaliyetlerindendir. İnsanlar etrafta olup bitenleri anlamaya çalışmakta ve sebeplerini merak etmektedirler. Gördüklerini, duyduklarını, yazılanları, konuşmaları düşündükçe bulmacanın parçaları yerine oturmaya başlar. Öyle anlar gelir ki bütün birikimler birlikte bir anlam ifade eder. Bilim, nesnel, güvenilir, geçerli bilgi üretme faaliyetlerinin ortak adıdır. Balcı (2008, s.2) bilimsel bilginin niteliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

Nesnellik: Kişisellikten uzak, tanımlı süreçlerin izlenmesini böylece tekrarlanabilirlik ve denetlenebilirliğin sağlanmasını ifade etmektedir.

Tamlık: Açık ve net ifadelerin kullanılmasını açıklar.

Doğrulama: Başkalarının denemesi ve doğru olup olmadığını test edebilmesini açıklar.

Deney ve Gözlem: Bilimsel bilgi, süreçleri önceden tanımlanmış ve ilan edilmiş deney ve gözlemle erişilen bilgiyi ifade etmektedir.

Genel geçer ve kesinlik ifade etmeme: Bilimsel bilgi olasılıklı bilgidir, kesin değildir.

Bilgi parçacıkları birleştirilerek anlam oluşturulur. Veri, yani işlenmemiş bilgi malzemesi, birleştirilip ilişkilendirilerek bilgiye ulaşılır. Bilgi elde etmek, bilgileri kaydetmek, başka bilgilerle ilişkilendirmek, karşılaştırmak, tahmin etmek bilimsel faaliyetlerdendir (Maclachlan, 2002). Teknoloji ise bilginin hayata dönüştürülmüş halidir. Bilim, güvenilir ve geçerli bilgi üretmeye çalışır. Teknoloji ise bilimin üretmiş olduğu bilgiyi dönüştürerek hayatı daha kolay daha etkili daha verimli yaşamamıza imkân veren ürünler ortaya koyar. Bilim, teknoloji için gerekli bilgiyi üretirken teknoloji de bilimin daha etkili çalışmasını sağlayıcı ürünleri bilimin kullanımına sunar. Böylece bilim ve teknoloji birbirini destekleyen süreçler halinde gelişmeye devam eder.

Olayları ve olguları inceleyerek sebeplerini tespit edebilmek aslında olay ve olguları kontrol edebilme, değiştirebilme olanağı vermektedir. Sebepleri tespit edilerek bir olayın sebeplerine müdahale etme ve böylece sonuçları istenilen yönde değiştirme gücü, bilimin paha biçilmez değerine işaret etmektedir. Bilim, sebep-sonuç ilişkisini kullanarak geleceği kontrol edebilme imkânı sunduğundan gelişmiş ülkeler bilimin gelişmesi için alt yapı ve uygun ortam yaratmaya önem vermektedirler. Bu çerçevede bilimsel yöntemin anlaşılması, kavranması ve uygulanması yönünde eğitimi bir araç olarak kullanmaktadırlar. Bilimsel yöntem, bir bilgi elde etme yöntemidir. Şekil 1.2 bilgi üretiminin çerçevesini sunmaktadır.

Kaynakça

Acar, M. (2013). Eğitimde hesap verebilirlik. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (381-410). Ankara: PegemA

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: PegemA.

Alderfer, C. P. (1977). Organization development. *Annual Review of Psychology*, *28*(1), 197-223.

Arabacı, İ.B., Namlı, A., Zincirli, M. ve Özer, M. (2015). Eğitim kurumlarının stratejik plan geliştirme ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1453-1470.

Araşkal, S., & Kılınç, A. Ç. (2019). Öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi: nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi Dergisi*, *25*(3), 419-468.

Argyris, C. (1993). *The individual and the organization: Some problems of mutual adjustment.* New York: Irvington.

Aslanargun, E. (2012). Principals' values in school administration. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(2), 1339-1344.

Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme.* Ankara: PegemA

Balcı, A. (2005). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: PegemA

Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 181-209.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi.* Ankara: PegemA.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim.* Ankara: Feryal Matbaa

Benson, C. (1987). Educational Financing. In Psacharopoulos, G. (Ed.) *Economics of Education Research and Studies* (347-381). New York: Pergamon Press.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Issues in theory development and practice in educational administration. *Educational Administration: Theory & Practice*, *47*(47), 317-342.

Brunori, P., Ferreira F.H.G. & Peragine, V. (2013). *Inequality of opportunity, income inequality and economic mobility* (Report number: 6304). Washington, DC: World Bank Publication

Buchanan, D.A. & Huczynski, A.A. (2017). *Organizational behaviour.* London: Pearson.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: PegemA.

Bush, T. (1989). School management structures – Theory and Practice. *Educational Management and Administration, 17*, 3-8.

Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları [Theories of educational leadership & management]*, (Trans. Ed. R. Sarpkaya). Ankara: PegemA.

Bülbül, M & Demirbolat, A. O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk Milli Eğitim Sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 174, 39-52.

Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, *32*(4), 550-567.

Coleman, J. S. (1968, Winter). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 7–22.

Demirhan, G., Aypay, A. & Yücel, C. (2018). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigma: Ontolojik ve epistemolojik kabuller. *Turkish Studies, Educational Sciences, 13*(11), 467-486.

Drucker, P. F. & Maciariello, J. (2012). *Yönetim (*İ.Gülfidan, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları

English, F. W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration.* California: Sage.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 151-167.

EURYDICE (2018). *National education systems: Ongoing reforms and policy developments.* Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/14-ongoing-reforms-and-policy-developments_en

Evers, C., W. & Lakomski, G. (2012). Science, systems, and theoretical alternatives in educational administration: The road less travelled. *Journal of Educational Administration, 50*(1), 57-75.

Fidan, N. & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,* 7-20.

Fraenkel, J.R. Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Getzels, J.W. & A. Guba. (1957). Social behaviour and administrative process. *The school review 65* (4): 423-441.

Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA.

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational management administration & leadership*, *46*(1), 5-24.

Hanushek, E.A., Ludger Wößmann (2007). *The role of education quality in economic growth*. (World Bank Policy Research Working Paper 4122). Washington, DC.

Hesapçıoğlu, M. (2003). School, New Public Management and Total Quality Management. *Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(1), 159-165.

Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: the moral art.* Albany: State University.

Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi.* İstanbul: Beta

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice.* NY: McGrawHill.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması.* Ankara: PegemA.

Kardaş, D.P. (2016). *Eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin model önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri,* Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Ed.) Ankara: Adım Ajans

Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve uygulama.* Ankara: Bilim Yayın.

Keedy, J.L. (2005). Reconciling the theory and practice schism in educational administration through practitioner-developed theories in practice. *Journal of Educational Administration, 43*(2), 134-153.

Kısa, N., Badavan, Y., & Houchens, G. (2020). Reasons for theory-practice gap in the field of educational administration. *Kastamonu Education Journal, 28*(4), 1629-1645, https://doi.org/10.24106/kefdergi.3626

Küçükali, R. (2011). *Yönetim felsefesi.* Ankara: Nobel Yayın.

Levacic, R. ve Vignolles A. (2002). *Researching the links between school resources and student outcomes in the UK: a review of issues and evidence.* Education Economics, vol. 10, No: 3.

Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2022). *Educational Administration.* Sixth edition. New York: Wadsworth.

Maclachlan, J. (2002). Children of Prometheus: A History ve Science and Technology. Toronto: Wall&Emerson.

Marks, G.N. Cresswell, J. Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic ınequalities ın student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research And Evaluation, 12*(2), 105–128.

MEB TKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2021). Öğretim programları. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden erişilmiştir.

MEB-Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Türk Eğitim Sistemi. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı

Miles, J. A. (2012). *Management and Organization Theories.* San Francisco: Wiley.

Mintzberg, H. (1976). *The structuring of the organizations.* Englewood Cliffs.

OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

Özdemir, M. (2017). Archaeology of epistemic crisis in educational administration. *Educational Administration: Theory & Practice*, *23*(2), 281-304.

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

Özdemir, S. (2020). Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı. İçinde S.Özdemir, F. Sezgin, S. Koşar (Editörler), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (7-52). Ankara: PegemA

Özdemir, S., Çoban, Ö., & Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(2), 399-426. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.014

Parkes, J. & Stevens, J.J.(2003) Legal issues in school accountability systems. *Applied Measurement in Education, 16*(2), 141-158.

Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery.* London: Taylor and Francis.

Posner, B. Z., & Kouzes, J. M. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*. San Francisko: Jossey-Bass.

Resmi Gazete (2014). MEB okulöncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği [Yönetmelik]. MEB mevzuatı (29072).

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2015). *Organizational behavior.* New Jersey: Pearson.

Sarpkaya, R. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(1), 10-31, DOI:10.1080/09243453.2013.858754

Schein, V. E., & Greiner, L. E. (1978). Can organization development be fine tune to bureaucracies? *Organizational Dynamics*, *5*(3), 48-61.

Senge, P. (2013). *Beşinci Disiplin.* 10. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Şahin, F. (2019). Yönetime ilişkin temel kavramlar ve eğitim yönetimi. İçinde N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Edr.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (1-16)*. Ankara: PegemA.

Şişman, M., & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.

TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tortop, N., İşbir, E.G., Aykaç, B., Yayman, H., Özer, M.A. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Nobel

Tural, N.K. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2016). *Gençlerin iş gücü piyasasına geçişi.* http://www.tuik.gov.tr/ PreHaberBultenleri.do?id=21865

Türk Dil Kurumu-TDK (2022). Hesap verebilirlik. tdk.gov.tr kaynağından 28.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng sayfasından erişilmiştir.

UNESCO (2018). *Handbook on measuring equity in Education.* Montreal: UIS publication

Uslu, T., & Aslan, M. (2020). Öğrenci Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenlik Çalışması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, *21*(3), 1181-1196.

Ünal, A. & Gülmez, D. (2019). Eğitimde denetim. İçinde Cemaloğlu, N.& Özdemir, M. *Eğitim Yönetimi.* 697-725. Ankara: PegemA.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review, 14,* 361–84.

World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.

Yenipınar, Ş., Göksoy, S., & Bal Kusnacı, S. (2016). Okullarda stratejik yönetim uygulamaları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 5-24.

Yıldırım, K. (2014). Mekanik-organik örgütsel yapı değişkenleri perspektifiyle 6528 sayılı kanunun okulların örgütsel yapısında yaratabileceği değişimin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20* (3), 359-391.

Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. içinde Cemaloğlu, N.& Gürkan, M.G. *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi.* 187-218. Ankara: Pegem.

Yıldırım, K. (2019). Eğitim planlaması ve ekonomisi. İçinde Cemaloğlu, N.& Özdemir, M. *Eğitim Yönetimi.* 263-292. Ankara: PegemA.

Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesap verebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal, 27*(1), 151-162. doi:10.24106/kefdergi.2420

2 . B Ö L Ü M

ÖRGÜTLEME

Burcu YAVUZ TABAK

Aksaray Üniversitesi

Özet

Bu bölümün temel amacı yönetim süreçlerinden biri olan örgütleme sürecini incelemektir. Örgüt amaçlarını gerçekleştirecek olan yapıyı kurma sürecini anlamak için örgüt ve örgüt yapısı ile ilgili temel açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Alan yazında yaygın olarak kullanılan yapı ve modeller üzerinde durulmuştur. Örgütlerin ne yaptığıyla ilgili olan, örgütlerin amaçları ile uyumlu yapıların özellikleri mekanik ve organik örgütlerin karşılaştırılması şeklinde analiz edilmiştir. Son olarak, kitabın amacına yönelik olarak eğitim sistemi ve okulların örgütsel yapıları ile ilgili temel çerçeve sunulmuştur. Eğitim örgütleri, kendine özgü yönleri ile diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Okullar bürokratik yapı ile profesyonelliğin de olduğu organik örgüt yapısının önem kazandığı bir özellik göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Örgütleme, örgüt yapısı, örgüt modelleri, okul yapısı

Giriş

Günlük yaşamda kurum, kuruluş, organizasyon olarak da ifade edilen örgütler aslında bireylerin hayatının her alanında yer almaktadır. Farkında olmasak da çalıştığımız, alışveriş yaptığımız ve yaşadığımız diğer birçok faaliyeti gerçekleştirdiğimiz birçok örgütün parçasıyız. Tıpkı Aksaray Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı gibi PTT ve şehirdeki herhangi bir hastane ya da pastane de bir örgüttür. Bir örgütten bahsettiğimizde ne demek istediğimizi düşünmeyiz, doğrudan o konu ile ilgili örgütler üzerinde düşünürüz. Herhangi bir zamanda, kişi birçok örgütle ilişkilendirilir ve/veya onlardan etkilenir. Bu göz önüne alındığında, toplum hayatını anlamak için örgütler hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Ne olduğuna bakıldığında birçok tanımı olmakla birlikte niçin ve nasıl oluştukları daha kapsamlı bir perspektif sağlar. Bu bölümde şu soruların cevabı verilmeye çalışılmıştır: Örgüt nedir? Örgütlemek ne demek? Neden ve nelerden oluşur? Bunlar nasıl değişir?

2.1. Örgüt ve Örgütleme

Örgütler, ortak bir hedefe veya bir dizi hedefe ulaşmak için kasıtlı olarak oluşturulmuş, yeniden yapılandırılmış faaliyet sistemleri olan ve nispeten tanımlanabilir bir sınırı olan sosyal birimlerdir (Etzioni, 1964; Daft, 2009; Robbins, 1990). Örgütler, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş, belirli görevlere sahip insanlardan oluşmaktadır. Başka bir deyişle, bir kuruluş, ayrı ayrı çalışabileceklerinden daha iyi bir şeyi başarmak için birlikte çalışan bir insan topluluğudur. Örgütler, çevrelerini etkileyen ve çevrelerinden etkilenen ve içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen sosyal aktörlerdir (Brayden, Teppo ve David, 2010).

Üst yönetim, kuruluşun amacını veya misyonunu tanımlayarak bu amaca ulaşmak için hedefler belirleyerek ve hedeflere ulaşmak için stratejiler formüle ederek örgütün yönünü belirler (Jones, 2010). Amaçların belirlenmesi, tanımlanan amacı belirli, ölçülebilir performans hedeflerine dönüştürür. Örgütsel hedefler, yönetimin amacına hizmet eden hedeflerdir. Hedefler insanları birlikte çalışmaya motive eder, üyelerin dikkatini ve eylemlerini odaklayarak örgütte işlerin yolunda gitmesini sağlar. Hedefler ve misyon, kuruluşun çevresine göre sınırlarını belirler, örgüt büyüklüğünün yanı sıra teknoloji seçimini de etkiler. Bu seçimler ise stratejiye bağlıdır. Strateji genellikle hedeflere ve misyona en yakın bağlantıya sahiptir. Stratejiler, örgütün amaçlarını sağlayan spesifik eylem planlarıdır. Bir stratejiyi takip etmek, bir örgüt yapısı ve örgütün işini yapacak süreçleri geliştirmeyi içerir (Burton ve Obel,1995).

Sanayi devrimi ile atölyelerde yapılan işlerin yerini makineler ve fabrikalar almıştır. Bu durumda daha büyük ve daha çok insanın çalıştığı örgütler oluşmuş, zamanla daha fazla ve farklı görevler yapılması gerekmiştir. Örgütlerin büyümesi ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin karmaşıklığı, görevlerin bölünmesi, bu görevlerin alt görevlere bölünmesi yönetim faaliyetleri koordine etme ihtiyacını yaratmıştır. Bütün görevlerin tek başına yerine getirilemeyişi konularında uzmanlaşmış bireylerin yaptıkları işin diğer parçalarla bütünleştirilmesi gerekmektedir. İşte yöneticilerin, insan kaynaklarını örgütün amaçlarını yerine getirmek üzere yapılandırmalarına *örgütleme* adı verilmektedir (Simon, 1996). Yönetimin temel işlevlerinden biri olan örgütleme; **(i)** bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için

gerekli olan fiziki ve maddi kaynağı (mekan, fiziki donanım ve insan kaynağı gibi) sağlamak; **(ii)** kaynakların belli bir sistem içinde bir araya getirilmesi gibi yöntemleri belirlemek ve **(iii)** kişiler ile birimler arasında görev ve yetki dağılımının yapılması gibi örgütsel yapıyı kurma etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Ambrose ve Schminke, 2003; Buluç, 1996).

Örgütleme, belirlenmiş hedefleri gerçekleştirecek alt birimleri oluşturan formal bir yetki yapısının tanımlanması ve düzenlenmesi sürecidir. Diğer bir ifade ile örgüt içinde yer alan görevler, sorumluluklar ve otorite ilişkilerini belirleyen bir örgüt yapısının seçilmesi sürecidir (Daft, 2009). Örgütleme, planlama sürecinde belirlenen amaçların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin yapıyı kurar (Plunkett ve Attner, 1991). Örgütleme sürecinin örgüte beklenen yararı sağlayabilmesi ve diğer yönetim işlevlerine temel oluşturabilmesi için belli ilkelere uyulması gerekir. İyi bir biçimde örgütlenmiş yapı, yani örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların karşılıklı ilişkilerinin iyi olması gerek örgüte gerekse çalışanlara pek çok yarar sağlayabilir. İşlevsel bir örgüt yapısı da örgütün amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Örgütlenmiş bir yapının sağladığı yararlar farklı yazarlar (Aydın, 2010; Tortop, 1990) tarafından farklı şekilde incelenmiş olmakla birlikte genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1) Görev, yetki ve sorumlulukların sınırlarının belirlenmesini ve dağılımını sağlar.
2) Çalışanlar arasındaki hiyerarşik ilişkileri düzenleyerek onların yönetimini kolaylaştırır.
3) Çalışanlar örgütsel amaçları ve kendisinden beklenen görevleri kavrar.
4) Süreç sonucunda ortaya çıkan yapı, görev ve sorumluluk hususlarında bireyler arasında oluşabilecek çatışmayı azaltır ve ortak çaba oluşturur.
5) Örgütsel amaçların en ekonomik biçimde gerçekleştirilmesi kolaylaşır.
6) İşin küçük parçalara bölünmesi ve uzmanlaşma yoluyla çalışanlar arasında işbirliği gerçekleştirilir.
7) Örgütün tüm kaynaklarının bir arada örgütsel faaliyetler için işe koşulması sağlanır.
8) Birimler ve bölümler arasında işlevsel rekabete yol açar.
9) Örgütün içinde ve dışında meydana gelen gelişmelerin ve yeniliklerin daha etkin bir biçimde takip edilmesini sağlar.

Örgütleme sürecinin informal yanı örgütün insani boyutunu yönetebilmeyi ifade ederken formal yanı yapı kurma, kadrolama ve donatma faaliyetlerini ifade eder (Bursalıoğlu, 2002). Örgütleme süreci faaliyetlerinin her biri de belirli aşamalardan oluşmaktadır. Örgütlemeye ilişkin ilk karar *ne tür bir örgütleme* yapılacağına ilişkin karar vermektir. Sürekli değişen bir ortamda hayatta kalabilmek için en iyi örgütleme tasarımını bulmak önemlidir. Öncelikli konu, belirli bir örgüt için bu noktada hangi örgüt biçiminin doğru olduğunun nasıl belirleneceği ve örgütün gelecek için konumlandırılacağıdır. Örgütleme sürecine ilişkin kararlarda göz önünde tutulması gerekenler örgütün şu temel özellikleridir (Tortop, 1990):

1) Örgüt amaçlarının niteliği ve niceliği
2) Kuruluş yeri ve fiziki olarak alana nasıl yayıldığı
3) Örgütün diğer kurum ve kuruluşlarla olan ilişkisinin doğası
4) İhtiyaç duyduğu kaynakların çeşitliliği

Kaynakça

Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of applied psychology*, *88*(2), 295.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Ankara: Hatiboğlu.

Başaran, İ.E.(2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Blau P. M. and Schoenherr R. A. (1971). *The Structure of Organizations.* New York: Basic Books

Blau, P. M., Herman, J. L., Blau, M., & Schoenherr, R. A. (1971). *Structure of organizations* (Vol. 10). New York: Basic Books.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership.* John Wiley & Sons.

Brayden G.K, Teppo F., & David A.W. (2010). Perspective—Finding Organization in Organizational Theory: A Meta-Theory of the Organization as a Social Actor. *Organization Science, 21*(1), 290–305,

Buluç, B. (1996). Yönetimde örgütleme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(4), 513-522.

Burns, L.R., & Wholey, D.R. (1993). Adoption and abandonment of matrix management programs: Effects of organizational characteristics and interorganizational networks. *Academy of management journal*, *36*(1), 106-138.

Burns, T., & Stalker, G.M. (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. Basım). Ankara: PegemA.

Burton, R.M., Obel, B., Hunter, S., & Håkonsson, D.D. (1998). *Strategic organizational diagnosis and design: Developing theory for application* (Vol. 2). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.

Charles W.L.H., & Gareth R.J. (2010). *Strategic Management: An Integrated Approach*, Mason, OH: South-Western Cengage Learning

Child, J. (1972). Organization structure and strategies of control: a replication of the aston study. *Administrative Science Quarterly*, *17*(2), 163-177.

Child, J. (1984). *Organization: A guide to problems and practice*. London: Athenaeum.

Child, J. (2005), *Organization: Contemporary Principles and Practice*, Blackwell Publishing p. 399.

Connolly, M., Eddy-Spicer, D.H., James, C., & Kruse, S.D. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of school organization*. Sage.

Daft R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization theory and design*. Seng Lee.

Daft, R.L. (2009). *Organization theory and design*. USA: Nelson.

Dinçer, Ö. (2008). *Örgüt geliştirme teori, uygulama ve teknikleri (2. Baskı)*. İstanbul: Alfa.

Drucker, P.F. (1989). *The Practice of Management*, Portsmouth: Heinemann Professional

Dunham R.B., & Pierce J.L. (1989). *Management*. New York: Scott Foresman.

Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.

Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.

Galbraith, J.R. (2005). *Designing the customer - centric organization a guide to strategy, structure, and process.* San Francisco: Jossey-Bass.

Galbraith, J.R. (2009). *Designing matrix organizations that actually work how ibm, procter & gamble, and others design for success.* San Francisco: Jossey-Bass.

Galbraith, J.R. (2010). The multi-dimensional and reconfigurable organization. *Organizational Dynamics, 39*(2), 115-125.

Gareth R. J. (2007). *Organizational Theory, Design, and Change.* NJ: Pearson Prentice Hall.

George, J.M., & Jones, G.R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior* (5th edition). New Jersey: Pearson

Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations* (10th ed.). NJ: Prentice Hall

Hage J., & Aiken M. (1967). Relationship of centralization to other structural properties. *Administrative Science Quarterly. 12*(2), 72-92.

Hall, R. H. (1962). Intraorganizational structural variation: application of the bureaucratic model. *Administrative Science Quarterly*, *7*(3), 295-308.

Hall, R. H. (1968). Professionalization and bureaucratization. *American Sociological Review*, *33*(1), 92-104.

Hoy, W.K., & Sweetland, S.R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, *37*(3), 296-321.

Jones, G. (2010). Organizational theory, design and change (6th edition). New Jersey: Pearson

Judge, T.A., & Robbins, S.P. (2012). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Pearson.

Kimberly J.H. (1976). Organizational Size and the Structuralist Perspective: A Review, Critique, and Proposal. *Administrative Science Quarterly*, *21*(3), 571–597.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul. Beta.

Krokosz-Krynke Z. (1998). Organizational structure and culture: Do individualism/collectivism and power distance influence organizational structure. In: *Accademy of Business and Administrative Sciences.* International Conference Proceedings, pp.13-15, Budapest, Hungary,

Lunenburg, F.C. (2012). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International journal of scholarly, academic, intellectual diversity*, *14*(1), 1-8.

Lunenburg, F.C., & Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. London: Sage Publications.

Mescon, M.H., Albert, M., & Khedouri, F. (1985). *Management: Individual and organizational effectiveness*, (2nd ed.), New York: Harper & Row.

Mintzberg, H. (1980) Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management science*, 26(3), 322-41.

Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

Mullins, L.J. (2005). *Management and organizational behaviour*. London: Pearson.

Nelson, D.B., & Quick, J.C. (2011). *Understanding organizational behavior*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Newstrom, W.J., & Davis, K. (1993). *Organizational behaviour: Human behavior atwork*. New York: McGraw-Hill.

Plunkett, W.R., & Attner, R.F. (1992). *Introduction to management*. Mason OH: Thomson South-Western.

Pugh, D.S., Hickson, D.J., & Hinings, C.R. (1969). An empirical taxonomy of structures of work organizations. *Administrative Science Quarterly*, *14*(1), 115-126.

Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., & Turner, C. (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, *13*(1), 65-105.

Ranson, S., Hinnings, B., & Greenwood, R. (1980). The structuring of organizational structures. *Administrative Science Quarterly*, *25*(1), 1-17.

Reimann, B.C. (1973). On the dimensions of bureaucratic structure: an empirical reappraisal. *Administrative Science Quarterly*, *18*(4), 462-476.

Resmî Gazete, (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf adresinden alınmıştır.

Sarpkaya, R. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

Slevin, D.P., & Covin, J.G. (1990). Juggling entrepreneurial style and organizational structure. *MIT Sloan Management Review, 31*(2), 43.

Şimşek, M. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Damla.

Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA.

Thompson, V.A. (1961). Hierarchy, specialization, and organizational conflict. *Administrative science quarterly-JSTOR*, *5*(4), 485-521.

Tortop, N. (1990). *Yönetim biliminin temel ilkeleri*. Ankara: TODAİ

3 . B Ö L Ü M

LİDERLİK VE MOTİVASYON

Şenyurt YENİPINAR

Aksaray Üniversitesi

Özet

İnsanın olduğu tarihi dönemlerin tamamında liderlik önemli ve etkili olmuş, bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanmasında gerekli olan yön belirleme ve işbirliğinin oluşturulmasında biçimlendirici rol üstlenmiştir. Liderlik bilgi ve becerilerine sahip olanlar gücün merkezi konumuna gelerek insanları ve toplumları yönlendirmiştir. Örgüt başarısında liderliğin olumlu etkilerinin anlaşılması ile araştırmacılar liderliğin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceği üzerinde çalışmaya başlamışlar; yönetim ve eğitim yönetimi alanlarında liderlik kuramları geliştirmişlerdir. Liderlikle doğrudan ilişkili motivasyon kavramı da ilgi odağı olmaya devam etmektedir. Çağdaş anlamda lider, insanları etkilemek ve harekete geçirebilmek için motivasyonu kullanmaktadır. Lider ve lider adaylarının motivasyon kuramlarını bilmeleri; bireyleri örgüt amaçları doğrultusunda yöneltme ve başarılı olmalarını sağlamada etkili bir araçtır. İnsani gelişimin önemli aşamalarından olan eğitim sisteminde yönetici ve öğretmenlerin liderlik ve motivasyon kuramlarını bilmesi kendilerinin ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için önemli bir unsurdur. Onlara sürekli karşılaştıkları farklı kişi ve durumlar karşısında doğru karar vermede seçenekler sunar. Kararların doğruluk düzeyini artırabilir. Liderlik konusunda daha derin araştırma ve gelişim için temel bir kavrayış geliştirebilir. Bu çalışmada liderlik becerilerini geliştirme ve bu becerilerin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla liderlik kavramları, ilkeleri, kuramları, motivasyonla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Bölümü inceleyenler liderlik kavramı, tarihsel gelişimi, eğitimde liderlik uygulamaları, motivasyon kuramları, liderlik ve motivasyon konularında bilgi sahibi olmanın yanı sıra bir liderlik perspektifi de oluşturabilirler.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, eğitim yönetimi, kuram, liderlik, motivasyon

Giriş

Günümüzde değişimin hızlı olması belirsizlik durumları ile daha çok ve sık karşılaşılmasına, bu durumla baş edebilecek bilgi, beceri ve deneyimleri olan, hesaplanmış risk alabilen liderlere olan ihtiyacı artırmıştır. 21. yüzyılda önceki zamanlarda hiç görülmemiş sayıda ve farklı alanlarda lidere ihtiyaç vardır. Bu nedenle bireysel ve toplumsal anlamda lider ve liderliğin öneminin arttığı söylenilebilir. Bu bağlamda toplumun geleceğini şekillendirme görevini üstlenen eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri öğrencilerin liderlik niteliklerini ve bunu uygulamaya geçirme düzeylerini geliştirmektir. Bu görev tam anlamıyla eğitim kurumlarının nitelikli liderlere sahip olması ile gerçekleştirilebilir. Liderlik özellikleri gösterilmeden öğrenci ve diğer bireylerin gelişimleri tam olarak sağlanamayacağı gibi öğrencilere ve çalışanlara esinlenebilecekleri yakın bir model de sunulamamış olur. Öğrencilere, çalışanlara ve yöneticilere liderlik yapma ortamı oluşturamayan, liderlik potansiyeli olanlara adil yarışma fırsatı veremeyen bir eğitim sisteminden; öğrencileri istenen liderlik özellikleri ile donatmasını beklemek olası bir durum değildir.

3.1. Liderlik

Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde yaşamak zorunda olması, bireysel gelişimini toplum içinde sağlayabilmesi, ihtiyaç ve beklentilerinden bazılarını kendi güç/yetenekleri ile karşılayamaması; grup halinde hareket etmeyi zorunlu hale getirir. Bu durum insanın gruplar ve topluluklar halinde yaşamasının temel sebebidir. İnsanların belirli amaç ya da amaçlar için bir arada bulunması; grup verimi, hedefe ulaşma, insanlar arası iletişim, insan gücünün yönetimi gibi birçok kavramın organizasyonunu gerektirir. Grup içinde bireysel hedef ve amaçlarla; grup hedef ve amaçlarının birbirlerini destekleyecek şekilde koordine edilmesi, oluşabilecek çatışmaların çözülmesi liderliğin önemli görevleri arasındadır. Bireylerin harekete geçirilmesi, güdülenmesi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi her insanda kolay bulunmayan beceri ve yetenekleri gerektirir. Bazı insanlar bu işleri diğerlerinden daha etkili şekilde yapabilir. Bu nedenle yönetici ve lider kavramları oluşmuştur (Eren, 2008, s. 431).

Tarihsel olarak insanlığın var oluşuna kadar götürülebilen lider kavramı farklı bölge, kültür ve devirlerde farklı kelimelerle anlatılmıştır. Lider kelimesinin İngiliz dilinde görülmesi 1300'lü yıllara kadar gider. Liderlik kelimesinin kullanımına ise daha sonradır, 19. yüzyılın başlarından itibaren İngiliz Parlamentosu'nun siyasi etki ve kontrolünü anlatmak için kullanıldığı görülmektedir (Bass, 1981, s. 7). İngilizce "lead" kelimesi fiil kökü olarak yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmak anlamına gelir. "Leader" kelimesi ise rehber, kılavuz, önder, baş, lider anlamlarında kullanılır. Goleman'a (2011) göre lider: diğer bireyler tarafından rol model alınan, bireylere belirli bir yön verebilen, dönüşüm ve farklılıkları planlayabilen, sorunları çözebilen kişilerdir. Bass ve Bass (2008, s. 41) lideri, başkalarını bir görevi başarmaya teşvik etmek için gerekli özelliklerin birleşimine sahip olan kişi olarak tanımlar. Kouzes ve Posner'a (1995) göre lider mevcut süreci sorgular, paylaşılan bir vizyon oluşturur, astların harekete geçmesini sağlar, astlardan beklediği davranışları kendisi model olarak uygular ve duygulara hitap ederek içsel isteklilik oluşturur.

Bass'a (1985) göre liderlik, insan topluluklarını ortak amaç/amaçlar doğrultusunda etkileyebilmektir. Adair'e (2005) göre liderlik, kişilerin belirlenen hedefe ulaşması amacıyla yönlendiren davranışlardır. Bush ve Glover'a (2003) göre liderlik, istenen amaçlara ulaşılmasına yol açan bir etkileme sürecidir. Bunlarında dışında değişik bölge, kültür ve alanlarda yapılmış birçok liderlik tanımına rastlanabilir.

Liderlik tarih boyunca önemsenen, üzerinde çalışılan bireysel ve sosyal bir konudur. Edebiyat, tiyatro ve sanatın konusu olmuş, siyaset, sosyoloji, antropoloji, teoloji ve fiziğe kadar çeşitli disiplinler aracılığıyla incelenmiştir. Tarihin her devrinde kendine ve gruba başarılı liderlik yapabilenler, bireysel ve toplumsal değişim ve gelişimde yönlendirici olmuş, olayların, insanların ve toplumların geleceğini belirlemede önemli etkilerde bulunmuştur. Liderlik yetenek ve becerileri olan bireylerin belirlenmesi, bunların geliştirilmesi ve kullanılabilecekleri imkânlar verilmesi, ortamlar oluşturulması ortak fayda adına iyi bir seçenektir (Muijs, 2011). Liderin birey ve grup üzerine etkisinin fark edilmesi konu üzerindeki çalışmaların yoğunlaşmasını beraberinde getirmiştir. Günümüzde liderlikle ilgili en fazla çalışmanın, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan özellikle gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilmesi bu durumun tesadüf olmadığını gösteren kanıtlarından biri olabilir (Gümüs, Bellibas, Esen ve Gümüş, 2018).

3.1.1. Liderliğin Tarihi Gelişimi ve Liderlikle İlgili Tartışmalar

Dünya tarihinde insanın bulunduğu andan itibaren liderlik önemli konulardan birisi olmuş, yetenekli liderlere sahip olmak önemsenmiştir. Farklı coğrafya ve kültürlerdeki mit, destan, masal, hikâye ve dini metinlerde liderlik ve öneminden bahsedilmiş, liderin özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği anlatılmıştır. Eski Mısır, Anadolu, Mezopotamya, Antik Yunan, Çin, Hindistan, Roma ve Orta Asya medeniyetlerinde, liderlik önemsenmiş ve geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Alan yazında lider kavramının ortaya çıkışı 1300'lü yıllara kadar gitmektedir. 19. yüzyılın başlarında ise İngiliz parlamentosunun kontrol ve politik etkisini konu alan yazılarda liderlik kavramının kullanıldığı görülür. 20. yüzyılın başından itibaren liderliğin öneminin giderek arttığı, birey ve toplumların bu konulara ilgi duyduğu, liderliğin geliştirilmek istendiği buna bağlı olarak liderlik araştırmalarının arttığı görülmektedir (Akbaba ve Erenler, 2008; Bass ve Bass, 2008).

Liderlik, içeriği bir toplumdan diğerine göre farklılık gösterebilen, sürekli değişen ve gelişen bir kavramdır. Bush'a (2008, s. 18) göre: bir toplumdaki bireysellik anlayışı, kadın ve erkek rollerinin birbirilerinden farklılaşma düzeyi, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma isteği liderliğin toplumdan topluma farklılaşmasının önemli değişkenlerindendir. Buna göre Amerika, İngiltere ve Avustralya gibi batı toplumlarında liderlik kavramında bireysel vurgular öne çıkarken Türkiye, Tayland ve Malezya gibi doğu toplumlarında daha çok toplumsal vurgular ön plandadır. Batı toplumlarında bireysel ihtiyaçlara ve bireyselliğe daha çok önem verilirken, doğu toplumlarında toplumsal gereklilikler daha ön plandadır.

Örgüt kuramlarında liderlik yaklaşımlarının temelde iki şekilde açıklanmaya çalışıldığı söylenebilir. Birincisi liderliği otokratiklikten demokratikliğe doğru sıralayan anlayış; diğeri, insan ve ilişkileri ya da üretime ilişkin sonuçlar yönünden açıklayan anlayıştır.

Kaynakça

Adair, J. (2003). *Etkili motivasyon.* İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.

Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik.* (Çev. F. Beşenek). İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.

Adair, J. (2005). *Management and Leadership.* London: Thorogood.

Anık, C. (2016). *Siyasal ikna.* İstanbul: Derin Yayınları.

Aslan, M., & Doğan: (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *11*(26), 291-301.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales.* Stanford, CA: Stanford University.

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation.* New York: Free Press.

Bateman, T. S., & Snell: A. (2016). *Yönetim* (Çev. S. Besler ve C. Erbil). Ankara: Nobel.

Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 198-210.

Bayrakçeken: Oktay, Ö. Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25* (2), 677-698.

Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. Ankara: PegemA.

Bush, T., & Bell, L. (Eds.). (2002). *The principles and practice of educational management*. London: Sage.

Bush, T., & Coleman, M. (2008). *Leadership and strategic management in education.* London: Sage

Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: concepts and evidence–a review of the literature. *Full Report. Nottingham: National College of School Leadership–accessed via http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217. pdf*.

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education.* London: Sage.

Çetin, A. F. (2020). *Etik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde ahlaki gelişim düzeyinin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Çetin, Ü. (2007). *ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımı ile yapılan öğretimle geleneksel öğretimin öğrencilerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Davies, B. (2007). *Developing sustainable leadership*. London: Sage

Demir, C., Yılmaz, M. K. & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, *2*(1).

Demirkaya, H. (2006). Tarım toplumundan bilgi toplumuna insan kaynakları yönetiminde değişim. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 27*, 1-23.

Demirtaş, E. & Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 275-298.

Derue, D.S., Nahrgang, J.D., Wellman, N.E.D. & Humphrey, S.E. (2011) Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personal Psychology 64*(1), 5-7.

Dessler, G. (2013). *Fundamentals of human resource management.* New York: Pearson.

Dimmock, C. & Walker, A. (2002), School leadership in context – societal and organisational cultures, içinde Bush, T. ve Bell, L. (Eds), *The Principles and Practice of Educational Management.* London: Chapman.

Engin, A. O., Calapoğlu, M., Seven, M. A., & Yörük, A. (2008). Davranışlarımızın genetik ve çevresel boyutları. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 37-56.

Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(4), 51-57.

Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım.

Fullan, M., & Lyn S., (2007). Sustaining leadership in complex times: an individual and system solution. B. Davies (Ed). *Developing sustainable leadership* (pp. 116-136). London: Sage.

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence.* Northamton: More Than Sound. LLC.

Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 25-48.

Gül, H., & İnce, M. (2014). Etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Academic Review of Economics & Administrative Sciences*, *7*(2), 127-150.

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 5-24.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals, *The Elementary School Journal, 86*(2), 217–247.

Heider, F., & Weiner, B. (2002). Attribution theory. *The Motivation Handbook*, 31. Los Angeles: University of Columbia

İmamoğlu, A. F. & Yerlisu, T. (2003). Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yöneticilik ve liderlik becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8*(1), 61-71. https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/27975/304893

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16*(1), 443-465.

Karslı, Ü. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu başarısı ve tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezinden edinilmiştir.

Kaya, İ. & Karadağ, E. (2016). Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (11)*, 175-194. https://dergipark.org.tr/en/ pub/eibd/issue/22656/241966

Keough, T., & Tobin, B. (2001, May), *Postmodern leadership and the policy lexicon: From theory, proxy to practice* [Paper presentation] Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec-Canada.

Kış, A., & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(6), 1-17.

Kızgın, Y., & Dalgın, Ö. G. T. (2012). Atfetme teorisi: öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(15), 61-78.

Kirkpatrick : A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Perspectives*, *5*(2), 48-60.

Komives, R., & Wagner, W. (Eds.). (2016). *Leadership for a better world: Understanding the social change model of leadership development.* San Francisko: John Wiley & Sons.

Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 285-299.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 85-116.

Lamm, K. W., Carter, H. S., & Lamm, A. J. A. (2016). Theory based model of ınterpersonal leadership: An ıntegration of the literature. *Journal of Leadership Education, 15* (4), 183-205.

Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership, *Educational Leadership, 49*(5), 8–9.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times,* Buckingham: Open University Press.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Edt. Arastaman, G.). Ankara: Nobel

Manz, C. C. (1986). Self-leadership: toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management review*, *11*(3), 585-600.

Mengüloğlu, M. A., & Serinkan, C. (2021). Ahlâki liderlik ve bir yansıması olan erdemli liderlik. *Yeni Fikir Dergisi*, *13*(27), 23-30.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations.* New Jersey: Prentice Hall

Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? International Journal of Educational Management, *25*(1), 45-60.

Öğretir Özçelik, A.D. & Tuğluk, M.N., (2018). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri.* Ankara: PegemA

Önen, M., & Kanayran, H.G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 43-64.

Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning.* Bromley: Chartwell-Bratt.

Robbins: P., Deconzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Yönetimin esasları temel kavramlar ve uygulamalar.* (A. Öğüt, Çev. Ed.) (8. baskı). Ankara: Nobel.

Senge, P. (2013). *Beşinci disiplin.* (10. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46, DOI: 10.1080/1360312980010104

Seviçin, A. (2006). Kaynaklara dayalı stratejik insan kaynakları yönetimi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *2*(3), 183-197.

Southworth, G. (2002), Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence, *School Leadership and Management, 22* (1), 73–92.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. basım). Ankara: PegemA

Taslak, S. & Dalgın, T. (2015). Çalışanların atfetme eğilimlerinin örgütsel sinizm davranışları üzerindeki etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi,16*(3), 139-158.

Taşdemir, S. (2013). Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ölçeğinde bir model önerisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara

Tatlıoğlu, S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları, 5*(1) , 15-30.

Tofur, S. (2018). Sinematografik anlatıda Hersey-Blanchard durumsal liderlik modelinin eğitimde kullanılabilirliği: Koro filmi. *Journal of Theoretical Educational Science,11*(4), 822-837.

Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim*, *25*, 116.

Uçar, H. & Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 37-54.

Yıldırım, K. & Yenipınar, Ş. (2021). Examining the role of contextual conditions and leadership status of school principals from multiple perspectives. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 207-226

Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesap verebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(1), 151-162.

Yıldırım, S. (2013). *Üniversitelerin beden eğitimi ve spor ile ilgili akademik birimlerinde dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişkinin analizi.* [Yayınlanmamış yükselisans tezi], Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2018). Examination of motivation levels of elementary school students towards their teachers in terms of ARCS motivation model. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 8*(4), 355-366.

Yıldız, V.A., Baydaş, Ö. & Göktaş, Y. (2019). ARCS motivasyon modeli: 1997-2018 yılları arasında yapılmış uygulamalı makalelerin içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 723-741.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, *15*(2), 251-289.

4 . B Ö L Ü M

OKUL GELİŞTİRME

Kamil YILDIRIM

Aksaray Üniversitesi

Özet

Bu bölümün temel amacı, okul geliştirme yaklaşımını çeşitli boyutlarıyla incelemektir. İçerik ve yöntem olmak üzere iki temel bakış açısı benimsenmiştir. İçerik boyutunda *öğretim*, *iklim ve kültür* ile *okulun fiziki çevresi* ve *teknoloji* olmak üzere dört temel alan ele alınmıştır. Bu alanlarda okulun gelişmesini sağlayacak temel stratejiler ise *özerklik*, *hesap verebilirlik* ve *örgütsel öğrenme* şeklinde incelenmiştir. Stratejilerin içeriğe uygulanmasıyla oluşan matrisin her bir hücresindeki konunun öncelikle kavramsal temelleri sunulmuş ve ardından okul geliştirme açısından yeri ele alınmıştır. Türkiye'nin bağlamsal koşulları da dikkate alınarak okul geliştirme yaklaşımı incelenmiştir. Dışarıda kalan ve ayrıntısı verilmeyen konular bulunmakla birlikte bu bölümde okul geliştirme yaklaşımının temel çerçevesinin sunulması, okuyucunun bu alandaki genel çerçeveyi görmesine hizmet edebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul geliştirme, öğretim, iklim-kültür, fiziki çevre, özerklik, hesap verebilirlik, örgütsel öğrenme

Giriş

Bu bölümde okulun öğretim, ortam, fiziki çevre ve teknoloji boyutlarında gelişimi ele alınmaktadır. Gelişim sağlanmasında temel stratejiler ise okul özerkliği, hesap verebilirlik ve örgütsel öğrenme olarak dikkate alınmıştır.

4.1. Okul Geliştirme

Okul geliştirme, okulu mevcut durumundan daha iyi ve daha olumlu bir duruma getirmektir. Geliştirme kavramı "olumlu değişim" şeklinde ifade edilebilir. "Olumlu, iyi, güzel" kavramları göreli kavramlar olduğundan üzerinde uzlaşılan ortak referanslara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede en başta felsefe, bilim ve teknolojinin birlikteliği dikkate alınmaktadır. Eğitim bilimleri alanında bilimsel ve alanında uzman kişilerce kabul edilen durumlar (iyi, doğru, faydalı, olumlu) standart, ölçüt ya da referans işlevi görmektedir. Okul geliştirme, okuldaki bireylerin ortak çaba ve katkısının temsilcisidir. Tekil olarak kişilerin performansının daha ötesinde bir ekip olarak elde edilen gelişimi açıklamaktadır. Ekip, takım ya da grup olarak çalışma doğal olarak içeride işbirliğini, dışarıda ise rekabeti beraberinde getirir. Okul yöneticileri, bireylerle uğraşmak yerine okul için geleceğe yönelik ulaşılabilecek ve okuldakiler tarafından benimsenen ortak hedefler belirlemelidir. Bu yaklaşım okul yöneticilerinin liderlik yönüne katkı sağlar. Okulun temel yapısal boyutları *öğretim,* iklim-kültür, fiziki çevrenin yönetimi-işletilmesi ve teknolojidir. Bu üç boyutta da olumlu değişim yaratabilmek okul geliştirme kapsamını oluşturmaktadır. Aslında okul geliştirme yaklaşımı, kendi içinde geniş alt modülleri içermektedir. Bu modüller *özerklik, hesap verebilirlik ve örgütsel öğrenme* şeklinde sıralanabilir. Bu modülleri öğretim boyutuna uygulamak mümkün olduğu gibi okulun fiziki çevresinin yönetim işlerine ve okul iklimine de uygulamak mümkündür. Böylece ortaya çıkan bir matrisin (Tablo 4.1) parçaları arasındaki bütünsel uyum okul geliştirme girişimini oluşturmaktadır.

Tablo 4.1
Okul geliştirme yaklaşımının boyutları ve içeriği

İçerik	Boyutlar		
	Özerklik	Hesapverebilirlik	Örgütsel Öğrenme
Öğretim	*Kesişim yerleri okul geliştirme girişiminin kapsamını ve boyutlarını oluşturmaktadır.*		
İklim			
Fiziki çevre			
Teknoloji			

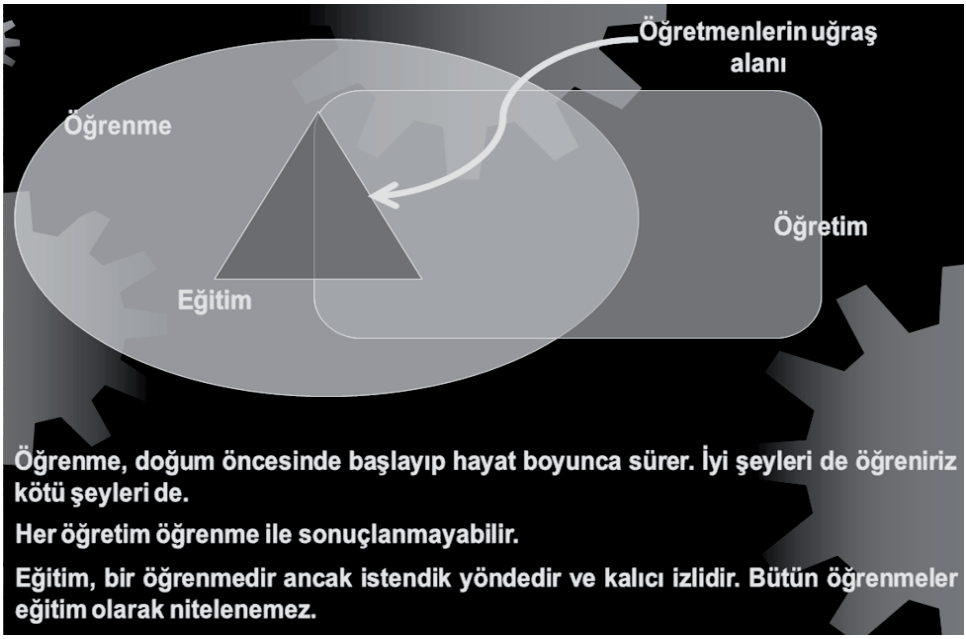
4.1.1. Okulda Öğretimi Geliştirme

Öğretim kavramını, öğrenme ve eğitim ile ilişkilendirerek ele almak okul geliştirme kapsamında öğretimi geliştirme anlamını fark etmede destekleyici olabilir. Şekil 4.1 ile eğitim, öğretim ve öğrenme arasındaki ilişkiler görselleştirilmektedir.

Öğrenme, organizmadaki kalıcı izli her tür değişiklik şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2011). Kişiseldir, her bir bireyin öğrenmesi kendinde gerçekleşir ve kendine

göredir. Öğrenme, doğum öncesinden başlayan ve ölünceye kadar devam eden bir süreçtir. İyi şeyleri de kötü şeyleri de öğrenebiliriz. Öğrenme doğal, kendiliğinden ve hayatın akışı içinde bir kasıt olmadan da gerçekleşebilir. Televizyondaki futbol maçında bir futbolcunun topa vuruş tekniğini gözlemleyerek bunu top oynarken yapan çocuk doğal ve kendiliğinden öğrenmeyi gerçekleştirir. Bir sohbet sırasında bir kelimenin anlamını öğrenip kendisi de bu kelimeyi kullanan biri de kendiliğinden öğrenme gerçekleştirir. Öğrenmelerimizin tamamını kendimiz doğal yollarla gerçekleştirmeyiz aynı zamanda bir öğretim süreciyle de öğrenmelerimizi gerçekleştiririz. Öğretim en az iki taraflıdır. Öğretici ile öğrenen arasında gerçekleşir. Öğretim kasıtlıdır. Her öğretim öğrenmeyle sonuçlanmayabilir. Ayrıca öğretim ile iyi şeyler öğretilebileceği gibi kötü şeyler de öğretilebilir.

Şekil 4.1
Öğrenme, öğretim ve eğitim ilişkisi



Eğitim ise istendik öğrenmelerdir. Eğer olumlu, iyi, faydalı bir şey öğrenilmiş ise buna eğitim denilmektedir. Olumsuz edinimler sadece öğrenmedir. O halde öğrenme ile eğitim arasındaki temel fark *eğitimin yalnızca olumlu, istendik öğrenmeler olması*dır. Öğrenme gerçekleşmemişse eğitim gerçekleşmemiştir. *Eğitimin ön koşulu öğrenmenin gerçekleşmesi*dir. Eğitim, beşeri sermayeyi geliştirmenin en önemli aracıdır. Şekil 4.2 makro düzeyde eğitim sisteminin işlevini görselleştirmektedir. Beşeri sermaye, bir coğrafyada yaşayan insanların neleri bilip, neleri yapabildiğidir. İnsanların bilgi ve becerileri arttıkça refah düzeyleri, hayat kaliteleri ve zenginlikleri de artmaktadır. Eğitimli kişi, öğrendikleri ile başkalarının hayatına da olumlu etkilerde bulunmaktadır. Bulunduğu apartmanda, sokakta, mahallede, trafikte, hayatın her alanında davranışlarıyla, açıklamalarıyla, tutumlarıyla olumlu katkılar yapmaktadır.

Kaynakça

Acar, M. (2013). Eğitimde hesap verebilirlik. İçinde Özdemir, S. (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (381-410). Ankara: PegemA.

Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective.* New York: Addison-Wesley.

Bakioğlu, A. & Sarıkaya Kirişçi A. (2015). *Eğitimde Özelleştirme*. Ankara: Nobel

Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi.* Ankara: PegemA.

Baysal, E.A. & Ocak, G. (2020). Covid 19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeninden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18* (2), 172-201.

Bierly, P.E., Kessler, E.H. & Christensen, E.W. (2000). Organizational learning knowledge and wisdom. *Journal of Organizational Change Management, 13*(6), 595-618.

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, *13*, 327-347.

Bozkuş, K., & Karacabey, M.F. (2019). FATİH Projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim, 33*(1), 17-32. DOI: 10.33308/26674874.201933191

Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama,* 101-130. Ankara: PegemA.

Bümen, N.T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal, 27*(1), 175-185. doi:10.24106/kefdergi.2450

Cangelosi, J.S. (2014). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation.* Hoboken NJ: Wiley.

CAO-The Cabinet Office of Japan Government (2021). *What is society 5.0?* https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html 31.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.

Coşkun, F., & Deniz Gülleroğlu, H. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54*(3), 947-966. DOI: 10.30964/auebfd.916220.

Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in Turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead***.** In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Singapore: Springer.

Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Yeni-Çelikten, Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(19*), 2847-2866. DOI: 10.26466/opus.607124

Dean, J. (2000). *Improving children's learning: Effective teaching in primary school.* London: Routledge.

De Gues, A. (1998). Planning as Learning *Harward Business Review.* March/April pp. 70-74.

Drucker, P.F. (2018). *Management: Revised edition.* Washington, DC: HarperCollins ebook.

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice.* Paris: OECD Publication.

Ekinci, A. & Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 1849-1867.

Ertan-Kantos, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EURYDICE-The European Education and Culture Executive Agency (2022). *National education systems.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

Field, L. (1997). Impediments to empowerment and learning within organisations. *The Learning Organization, 4*(4), 149-158.

Fiol, M. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review, 10*(4), 803-813.

Fisher, N. (2007). *50 templates for improving teaching and learning.* Cooksbridge UK: Connect.

Garratt, B. (1999). The learning organization 15 years on: Some personal reflections. *The Learning Organization, 6*(5), 202-206.

Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession.* Paris: OECD Publication. DOI: 10.1787/9789264270695-en

Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA.

Hancock, R.J., & Fulwiler, J. (2015). Technology for 21st century educational leaders: A new standard for success. In *Teaching Leaders to lead teachers, Emerald Insights, 10*, 41-56. DOI: 10.1016/S1479-3660(07)10003-2

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.

Hoy, K.W. & Miskel, G.C. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

İsçi, T.G., & Demir, S.B. (2015). The use of tablets distributed within the scope of FATIH Project for education in Turkey (Is FATIH Project a fiasco or a technological revolution?). *Universal Journal of Educational Research, 3*(7), 442-450.

Jashapara, A. (2005). Cognition, Culture And Competition: An Empirical Test Of The Learning Organization. *The Learning Organization,* 10(1), ABI/INFORM Global.

Jones, S. (1996). *Developing a learning culture-Empowering people to deliver quality, innovation and long-term success.* New York: McGraw-Hill.

Kahyaoğlu, R.B. & Karataş, S. (2018). Milli Eğitim Bakanlığının Özel Okullara Teşvik Yardımına İlişkin Mevcut Durum Analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 585-626.

Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of Covid 19 Pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research, 8*(2), 17-30.

Keleş, H.N., Atay, D. & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, 49* (1), 155-174.

Kılınç, A.Ç. (2014). Örgüt kültürüyle ilişkili kavramlar. İçinde N. Güçlü (Ed), *Okul Kültürü*, 95-114.

Kuru Çetin, S. (2019). Eğitim yönetiminde etkililik ve örgüt geliştirme. İçinde Cemaloğlu, N. ve Özdemir M. (Edt) *Eğitim Yönetimi*, 417-450.

Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2022). *Educational Administration*. New York: Sage

Marzano, R.J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction.* Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

MEB. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi.* http://fatihprojesi.meb.gov.tr 28 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.

Nitkin, D. (2018). *Technology-based personalization: Instructional reform in five public schools* (PhD Diss). Columbia University, USA.

Nusche, D., Radinger, T., Falch, T. & Shaw, B. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en

OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education at a glance 2020.* Paris: OECD Publication. doi: 10.1787/69096873-en.

OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* Paris: OECD Publication.

OECD (2017). *Education At a Glance.* Paris: OECD Publication.

OECD (2016). *Trends shaping Education*. Paris: OECD Publication.

OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy: A systematic approach to technology-based school innovations.* Paris: OECD Publication.

Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,*10*(1), 39-46.

Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk Çalıkoğlu, H. (2018). *Türkiye'de özel öğretim kurumları için uygulanan "eğitim ve öğretim desteği" politikasının analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The learning company.* London: McGraw Hill.

Rogers, B. (2003). *Effective supply teaching: Behaviour management, classroom discipline and colleague support.* London: Sage.

Salokangas, M. & Ainscow, M. (2018). *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend*. London: Routledge

Sahin, A. (ed.) (2015). *A practice based model of STEM teaching STEM students on the stage (SOS)*. Rotterdam: Sense Publishing.

Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(2), 49-63.

Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through Professional learning and policy reform: Lessons from around the World.* Paris: OECD Publication.

Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA.

Senge, P. (2003). *Beşinci Disiplin* (10. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R.E. (1984). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Education Research*, 21(2), 141-157.

Spencer, G. (2020). *Schools after COVID-19: From a teaching culture to a learning culture.* https://news.microsoft.com/apac/features/technology-in-schools-from-a-teaching-culture-to-a-learning-culture/ 21.07.2021 tarihinde erişilmiştir.

Stringer, E.T., Christensen, L.M. & Baldwin, S.C. (2010). *Integrating teaching, learning and action research: Enhancing instruction in the K-12 Classroom.* London: Sage.

Şener, M. (2018). *Özel okullarda işletmecilik alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul

Şık, Demirtaş (2022). Okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9*, 43-64.

Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.

Taylor, G.R. & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in classroom: Theories and teaching practices.* New York: Rowman&Littlefield Education.

TEDMEM (2019). *2018 Eğitimi Değerlendirme Raporu*. Ankara: TEDMEM

Tejada, D.L. (2018). *A phenomenological study of teachers' experience regarding leadership strategies used by school management to improve strudent learning in the Dominican Republic* [Unpublished PhD dissertation], Colorado Technical University. Colorado, USA.

Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* [Unpublished doctoral dissertation], METU, Ankara.

Turan, S. (2020). Covid 19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 175-199.

UNESCO-United Nations Education, Science and Culture Organization (2019). *International standard classification of Education.* 07.08.2019 tarihinde http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx adresinden erişildi.

UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good.* Paris: UNESCO Publication

UNESCO (2014). *Education for All. Teaching and learning: Achieving quality for all.* Paris: UNESCO Publication.

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS.* Paris: OECD Publication.

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?* Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264311671-en

Walczak, S. and Taylor, N.G. (2018). Geography learning in primary school: Comparing face-to-face versus tablet –based instruction method. *Computers & Science, 117*, 188-198.

Wang, C.L. & Pervaiz K. A. (2003). *Organisational learning: A critical review. The Learning Organization, 10*(1), 8-17. ABI/INFORM Global.

Windrum, P. (2008). Innovation and entrepreneurship in public services. In P. Windrum & P.M. Koch (Edrs), *Innovation in public sector services: Entrepreneurship, creativity and management*, 3-20.

Wiseman, D.G. & Hunt, G.H. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom.* Illinois: Charles C. Thomas.

World Bank (2014). *School-Based Management: Lessons from international experience and options for Turkey,* Report No. 93113-EN, Washington: World Bank Report.

World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.

Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar.* İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. içinde Cemaloğlu, N.& Gürkan, M.G. *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi.* 187-218. Ankara: Pegem.

Yıldırım, K. & Aslan, A. (2019). Instruction Management in Primary Education in Digital Era. In Bernd Vogler (Ed).,*Teaching Practices: Implementation, Challenges and Outcomes (182 sayfa).* USA: Nova Publishing.

Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesap verebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal [Kastamonu Educational Journal], 27*(1), 151-162. doi:10.24106/kefdergi.2420

Yıldırım, K. (2022). *Eğitimle ilgili temel kavramlar.* https://www.youtube.com/watch?v=MCDnQE3viGs 16.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME
SÜREÇLER-YAKLAŞIMLAR VE MODELLER

Prof. Dr. Salih UŞUN
ORCID: 0000-0002-1920-4578

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-959-8
e-ISBN : 978-605-170-960-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME
SÜREÇLER-YAKLAŞIMLAR VE MODELLER
UŞUN, Salih

Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xvi + 160 sf., 16 x24 cm
ISBN : 978-605-170-959-8
e-ISBN : 978-605-170-960-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Program, Eğitimde Program Değerlendirme
Program Değerlendirme Süreci ve Araştırma Örnekleri, Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller
Yaygın ve Bireysel Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri

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

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlayabileceğimiz program değerlendirme; bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde ele alınması ve uygulanması gereken bir süreçtir.

Her ne kadar ilgili literatürde çeşitli ve farklı birtakım görüşler yer alsa da program değerlendirmenin amacı; programın tanımı, dayandığı temel felsefe, program değerlendirme tanımı, programın paydaşlarının program değerlendirmeden beklentileri vb. değişkenlerin yanı sıra program değerlendirme yaklaşımı ve modeline bağlı olarak da değişebilmektedir. Program değerlendirme modelleri, sonuçların ölçülmesi ve programa mal edilebilmesi için gerekli mantıksal temeli oluşturmakta ve değerlendirme modeli belirlendikten sonra "tasarımı uygulamak için gerekli yöntem ve tekniklerin seçilmesi" aşaması gelmektedir. Böylece değerlendirme sürecinde hangi verilerin gerekli olacağı da belirlenmiş olmaktadır.

Program değerlendirme sürecinin bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde on iki aşamada; program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin ise örgün, yaygın ve bireysel eğitim (öğretim) kademe ve uygulamaları açısından üç boyutta ele alınıp, toplam 58 program değerlendirme modelinin inceleme konusu yapıldığı bu kitap; beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde program ve program değerlendirme ile doğrudan ya da dolaylı ilgili kavramlar (program, program tasarımı, öğretim tasarımı, öğretimsel değerlendirme, program çözümleme, program düzenleme, program geliştirme ve değerlendirme), program değerlendirme ilkeleri ve program değerlendirmenin amacı, program değerlendirme standartlarının amacı ve işlevi, program değerlendirme ve program geliştirme ilişkisi, programa süreklilik kazandırma, program geliştirme ve değerlendirme sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri, öğretmenlerin program geliştirme ve program değerlendirme çalışmalarındaki rolü, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılım şekilleri, mesleki gelişim ve program çalışmaları gibi konular ele alınmıştır.

İkinci bölümde öncelikle program değerlendirme süreci ile ilgili literatürde yer alan görüşler, daha sonra program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bölüm sonunda ise çeşitli program değerlendirme araştırma örneklerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; ilk olarak eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ilgili literatür incelenip değerlendirilmiş ve daha sonra program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde öncelikle yaygın eğitimde (halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim) program değerlendirme, daha sonra ise yaygın eğitimde kullanılan program değerlendirme modelleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Kitabın son bölümünü oluşturan beşinci bölümde ise bireysel eğitim/öğretim programları arasında yer alan

uzaktan eğitim ve bilgisayar destekli öğretimde program değerlendirme ve modelleri konusu ele alınmıştır. Kitapta 16 Tablo, 3 Çizelge ve ayrıca her bölüm sonunda ilgili bölüme ilişkin "Özet" ve "Değerlendirme Soruları" yer almaktadır.

Gerçekten de titiz ve uzun süreli bir çaba ile hazırlanmış olan bu çalışmanın, ilgili literatüre katkı sağlaması, tüm öğretmen adaylarına ve örgün, yaygın ve bireysel eğitim öğretim sisteminde görevli yöneticilere, öğretmenlere, tüm eğitmenlere ve program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarına yararlı olması, kendisi de öğretmen yetiştiren bir kurumda görev yapan kitap yazarının en büyük mutluluğu olacaktır.

Kitabın hazırlanmasında görüş, eleştiri, öneri ve kaynaklarından yararlandığım bütün kişi, kurum ve kuruluşlara en içten sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilmekteyim.

Prof. Dr. Salih UŞUN

Muğla, 2024

Yazarın Özgeçmişi



1963 yılında Ceylanpınar'da doğan Salih UŞUN, ilk ve orta öğrenimini Karabük'te, lisans öğrenimini Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde, lisansüstü öğrenimlerini ise yine aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptı. 1986-1994 yılları arasında Maliye Bakanlığı Gelirler Genel Müdürlüğü Bilgi İşlem Merkezi "Eğitim Şubesi"nde çeşitli görevlerde bulundu. 1996 yılında "Hizmet içi Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Bir Model Önerisi" konulu tezi ile Eğitim Programları ve Öğretimi alanında "Doktor", 1997 yılında "Yardımcı Doçent", 2005 yılında "Doçent", 2011 yılında ise "Profesör" unvanını aldı.

Akademik yaşamının yanı sıra eğitim fakültesi dekan yardımcılığı, eğitim bilimleri bölümü başkanlığı, eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı başkanlığı ve yaşam boyu öğrenme araştırma ve uygulama merkezi müdürlüğü vb. yönetsel görevleri de yürüten, uluslararası düzeyde yayınlanmış biyografisi yer alan ve eğitim programları ve öğretimi ile ilgili uluslararası ve ulusal düzeyde çeşitli bilimsel kuruluşların üyesi ve hakemi olan yazar, ayrıca ulusal düzeyde çeşitli sempozyumlarda düzenleme ve bilim kurulu üyelikleri görevlerinde de bulunmuştur. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) Muğla İl Temsilcisi olan yazar, uluslararası ve ulusal düzeyde çeşitli kuruluşların düzenlediği panel, seminer ve sempozyum vb. etkinliklere öğretim üyesi olarak katılmıştır.

Yazarın; "öğretimde planlama ve değerlendirme", "öğretim ilke ve yöntemleri", "eğitim/öğretim teknolojisi", "uzaktan eğitim", "bilgisayar destekli öğretim" ve "öğretmen yetiştirme" konularında uluslararası ve ulusal düzeyde yayınlanmış kitap, makale, bildiri ve poster türünde çok sayıda bilimsel yapıtı bulunmaktadır.

E-posta: cahitusun@gmail.com

İçindekiler

Önsöz iii

Yazarın Özgeçmişi v

Tablolar Listesi xvi

Çizelgeler Listesi xvi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İlgili Kavramlar **1**

Program 1

Program Tasarımı 2

Öğretim Tasarımı 2

Öğretimsel Değerlendirme 3

Program Çözümleme 3

Program Düzenleme 3

Program Geliştirme 3

Değerlendirme ve Değerlendirme Süreci 4

Değerlendirme Stratejileri 5

Program Değerlendirme **7**

Program Değerlendirme Tanımları 7

Program Değerlendirmede Esas Alınması Önerilen Temel İlkeler 9

Program Değerlendirmenin Amacı 9

Program Değerlendirme Standartları: Tanım, Amaç ve İşlevleri 11

Program Değerlendirme ve Program Geliştirme İlişkisi 14

Programa Süreklilik Kazandırma 15

Program Geliştirme ve Değerlendirme Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlar 15

Program Geliştirme Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlar 16

Program Değerlendirme Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlar 19

Program Geliştirme ve Değerlendirme Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri 21

Öğretmenlerin Program Geliştirme ve Program Değerlendirme Çalışmalarındaki Rolü 25

Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecine Katılım Şekilleri 26

Mesleki Gelişim ve Program Çalışmaları..... 26

Özet 28

Değerlendirme Soruları..... 28

BÖLÜM 2

PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİ VE ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ

Program Değerlendirme Süreci 29

Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları 31

Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamalarının Ayrıntılı İncelenmesi..... 31

Program Değerlendirme ile İlgili Problemin Farkına Varma ve Değerlendirme Araştırması Konusunu Belirleme..... 32

Program Değerlendirme ile İlgili Araştırma Probleminin ve Amacının Tanımlanması 32

Değerlendirme Araştırması Süresi, Olanakları ve Sınırlıklarının Belirlenmesi 33

İç ve Dış Değerlendiricilerin Belirlenmesi 34

Konuyla İlgili Literatür Taraması 34

Hipotezlerin Yazılması 35

Program Değerlendirme Araştırması Yaklaşım ve Modelinin Belirlenmesi 35

Program Değerlendirmede Kullanılan Araştırma Yaklaşımları..... 35

Nicel Araştırma Yaklaşımı 35

Nicel Araştırma Modelleri..... 36

Betimsel Model (Tarama Modeli) 36

İlişkisel Model 36

Deneysel Model (Deneme Modeli) 36

Nitel Araştırma Yaklaşımı 37
Nitel Araştırma Modelleri 37
Fenomenoloji Modeli 37
Etnografi Modeli 38
Gömülü Teori Modeli 39
Örnek Olay Modeli 39
Tarihsel Model 40
Nicel ve Nitel Yaklaşımların Karşılaştırılması 40
Karma Araştırma Yaklaşımı 42
Çok Yöntemli Araştırma 42
Evren ve Örneklemin Belirlenmesi 43
Veri Toplama Tekniklerinin Belirlenmesi 43
Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Teknikleri 44
Verilerin Toplanması, Çözümü ve Yorumlanması 50
Değerlendirme Araştırmasının Sonuçlandırılması/Raporunun Hazırlanması ve Paydaşlara Duyurulması 50
Değerlendirmenin Değerlendirilmesi 51
Program Değerlendirme Araştırma Örnekleri 52
Nicel Araştırma Örnekleri 52
Nitel Araştırma Örnekleri 53
Karma Araştırma Örneği 61
Çok Yöntemli Araştırma Örneği 62
Özet 63
Değerlendirme Soruları 64

BÖLÜM 3

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRMEYAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün İncelenmesi 65
21. Yüzyıl Program Değerlendirme Süreçleri Açısından En İyi Yaklaşımlar 70

Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün Değerlendirilmesi 72

Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri 72

Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modellerinin Ayrıntılı İncelenmesi ... 74

Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 75

Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli 75

Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli 76

Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli 76

Hammond'un Değerlendirme Modeli 78

Bennet'in Program Değerlendirme Modeli 79

Sistemlere Dayalı (Yönetim Yönelimli) Değerlendirme Yaklaşımları 81

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli 81

Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli 83

Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli 85

Gerçekçi Değerlendirme Modeli 87

Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli 88

Saylor, Alexander ve Lewis Modeli 89

Toplam Kalite Değerlendirme Modeli 90

İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı 90

Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli 90

Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli 91

Demokratik Değerlendirme Modeli 92

Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli 92

Mantık Modeli 93

Örgütsel Öğrenme Modeli 94

Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 94

Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli 94

Stake'in Uygunluk Modeli 96

Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli 97

Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 99

Wolf'un Tüzel (Judical) Modeli 99
Rakip Yönelimli (Adversarial) Model 99
Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı 100
Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli 100
Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 101
Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli 101
Uzman/Akreditasyon Modeli 102
Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 102
Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli 102
Postmodern Değerlendirme Yaklaşımı 103
Quba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli 104
Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı 105
Pragmatik Değerlendirme Yaklaşımı 106
Hümanist Değerlendirme Yaklaşımı 106
Akademik Değerlendirme Yaklaşımı 107
Diğer Program Değerlendirme Modelleri 107
Çoklu Yöntemlerle Değerlendirme Modeli 107
Tüketici-Odaklı Model 108
Maliyet/Yarar Analizi Değerlendirme Modeli 108
Deneysel Değerlendirme Modeli 108
Sürece Dayalı Modeller 108
Ürüne Dayalı Modeller 109
Sürece ve Ürüne Dayalı Modeller 110
Gereksinime Dayalı Modeller 110
Özet 111
Değerlendirme Soruları 112

BÖLÜM 4

YAYGIN EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Yaygın Eğitim Programları 113

Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi 113

Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi 114

Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitiminde Program Değerlendirme Modelleri 116

Kirkpatrick Modeli 116

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli 116

Bennet'in Program Değerlendirme Modeli 117

Kritik Tahmin Modeli 117

EDAM (Education Against Marginalization) Modeli 118

Ölçüt Örnekleme Modeli 118

Kanıta Dayalı Yetişkin Eğitimi Program Değerlendirme Modeli 119

Uyumsuzluk Modeli 119

Eğitim Etkinliğinin Geri Dönüş Oranını Belirleme Modeli 119

Halkla İlişkiler Değerlendirme Modelleri 121

Hizmet İçi Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri 122

Kirkpatrick Modeli 122

Hamblin Modeli 122

Brinkerhooff Modeli 122

Woodward Modeli 123

Eunice Modeli 123

Baden Modeli 123

Yaygın Eğitimde En Çok Yararlanılan Kirkpatrick Modelinin Eleştirisi 124

Özet 126

Değerlendirme Soruları 126

BÖLÜM 5

BİREYSEL EĞİTİM/ÖĞRETİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme 128

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimdeki Program Değerlendirmenin Farklılıkları ve Uzaktan Eğitimdeki Etkinlik Ölçütleri 128

Uzaktan Eğitimde Değerlendirme Stratejileri 129

Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme Süreci ve Örnekleri 130

Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri 131

Örgütsel Ögeler Modeli 131

Sorumluluk Etkililik EtkiKurumsal Bağlam ve Beklenmeyen Sonuçlar Modeli 133

İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Ortak Merkezli Model 134

Etkileşimli Video Teknolojisini Kullanan Uzaktan Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Yönetimine Yönelik Bir Model 135

Uzaktan Öğrenme Yönetimi İşlevsel Modeli 136

Bilgisayar Destekli Öğretimde Program (Ders Yazılımı) Değerlendirme 138

Bilgisayar Destekli Öğretimde Program (Ders Yazılımı) Değerlendirme Aşamaları 138

Bilgisayar Destekli Öğretim Programı (Ders Yazılımı) Değerlendirme Modelleri 140

Haugland Modeli 140

Bucci Modeli 141

Mulholland ve White Modeli 142

Özet 143

Değerlendirme Soruları 144

Kaynakça 145

Tablolar Listesi

Tablo 1. Nicel ve Nitel Araştırma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması 41

Tablo 2. Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi..... 46

Tablo 3. Veri Türlerine Göre Çözümleme TeknikleriÖrnek Tablosu 50

Tablo 4. Nicel (Betimsel) Araştırma Örneği..... 53

Tablo 5. Nicel (İlişkisel) Araştırma Örneği..... 54

Tablo 6. Nicel (Deneysel) Araştırma Örneği..... 55

Tablo 7. Nitel (Fenomenolojik: Olgubilim) Araştırma Örneği..... 56

Tablo 8. Nitel (Etnografik) Araştırma Örneği 57

Tablo 9. Nitel (Gömülü Teori) Araştırma Örneği 58

Tablo 10. Nitel (Örnek olay) Araştırma Örneği..... 59

Tablo 11. Nitel (Tarihsel) Araştırma Örneği 60

Tablo 12. Karma (Nicel ve Nitel) Araştırma Örneği 61

Tablo 13. Çok Yöntemli (Nitel) Araştırma Örneği..... 62

Tablo 14. En İyi Program Değerlendirme Yaklaşımları..... 71

Tablo 15. Kirkpatrick Modelinde Değerlendirme Biçimi, Tanım, Özellikleri, Araç ve Yöntem Örneklerinin Uygunluk ve Uygulanabilirlik Derecesi..... 87

Tablo 16. Yetişkin Eğitiminde Sonuçların Ölçülme Düzeyi 125

Çizelgeler Listesi

Çizelge 1. Değerlendirme Süreci 6

Çizelge 2. Değerlendirme Stratejilerini Geliştirmede İzlenmesi Gereken Temel Aşamalar..... 7

Çizelge 3. Program Değerlendirme Raporu (Örnek)..... 51

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Kitabın bu bölümünde program ve program değerlendirme ile doğrudan ya da dolaylı ilgili kavramlar ve program değerlendirmenin amacı, program değerlendirme standartları; program değerlendirme ve program geliştirme ilişkisi; programa süreklilik kazandırma; program geliştirme ve değerlendirme sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri; öğretmenlerin program geliştirme ve program değerlendirme çalışmalarındaki rolü ve program geliştirme sürecine katılım şekilleri konularına yer verilmiştir.

İlgili Kavramlar

Program

"Program" kavramı ile ilgili olarak ilgili literatürde çok değişik tanımların yapıldığı görülmektedir. Kavrama etimolojik olarak bakıldığınd Eski Yunancada kullanılan "program" (Yunanca: πρόγραμμα; Latince: programma) kelimesinin kökeninde ön takı olarak pro olduğu kesindir. Temel olarak ön, önde bulunma (yer veya zaman olarak) anlamına gelmektedir. Pro (ön) takısı aynı veya benzer anlamlarıyla Latincede de bulunmaktadır. Kavramın devam eden kısmı γράμμα (gramma) ise "yazıyorum/çiziyorum" anlamına gelen γράφω (graphō) fiilinden türetilmiştir. En genel anlamıyla "çizilen herhangi bir şey veya resim ya da bir resimdeki çizgiler" anlamına gelmektedir. Ayrıca üzerinde yazı, çizgi bulunan "doküman/belge" anlamında da kullanılabilmektedir. Yunancada program (πρόγραμμα: programma) kavramının temel olarak (önceden yapılmış) ilan, (ileride) yapılması planlanan, uyarı ve tavsiye gibi anlamları bulunmaktadır (Liddell and Scott, 1940). Kavramın devam eden kısmının (grama: γράμμα) "yazıyorum, çiziyorum" anlamına gelmesi durumu da dikkate alınarak program, çok genel bir yaklaşımla "önceden hazırlanmış çizelge (izlence)" biçiminde tanımlanabilir.

Program kavramı *Türkçe Sözlük*'te (2005: 1627) aşağıda sıralanmış olan anlamlarda kullanılmıştır:

* Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlence.
* Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı.
* Okullarda, haftanın belli günlerinde, belirli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge.
* Tören, gösteri, gezi vb. öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt.
* Siyasi partinin, toplumsal örgütün veya hükümetin açıkladığı ana ilkelerin tümü.

* Radyo ve televizyonda sunulan haber, müzik, eğlence gibi kendi başına bir bütün oluşturan yayınlardan her birisi.
* Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisi.

Program kavramı; elemanları (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) ve her bir elemana sorulan sorular dikkate alınarak;

Hedef: **N**için?

İçerik: **N**e?

Eğitim Durumu: **N**asıl? **N**erede? **N**e zaman? ve **K**im? (Kim ile?)

Değerlendirme: **N**e kadar?

6N+1K şeklinde formüle edilebilir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultunda "program" kavramını; bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve Nasıl? Nerede? Ne zaman? ve Kim? ile yapılacağını (eğitim durumu) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlence) olarak tanımlayabiliriz. Program tasarlanıp uygulamaya konulduktan sonra hedeflere "ne kadar" ulaşıldığı (değerlendirme) belirlenir.

Program Tasarımı

Yirminci yüzyıla kadar genel olarak program, öğretmenler tarafından düzenlenen ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken dersler, konular veya konu alanları olarak tanımlanmıştır. Saylan'a (1995: 12 ve 23) göre program, insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitme yollarını belirlemek amacıyla; planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır. Program tasarısı ise kaynaklar, düzenleme prensipleri ve uygulama için gerekli yönetimsel şartlara bağlı olarak program elemanlarının belirlenmesi, seçilmesi, sıralanması ve düzenlenmesini gösteren bir plandır. Doğan (1997: 347) program tasarımı kavramını mesleki ve teknik eğitim açısından ele almış ve karşılaşılan sorunun öğretim sorunu olup olmadığını belirleme, sorunu çözebilmek için geliştirilmesi gerekli davranışları saptama, konu-alan-mesleği analiz ederek içeriği seçme, öğretim için sıralama ve ders, ünite veya modül olarak gruplama süreci olarak tanımlamıştır.

Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olan eğitim programı tasarımı, bir programın hangi ögelerden oluşacağının ortaya çıkarılması sürecidir. Eğitim programı tasarımı geliştirmede; 1) Konu Merkezli Program Tasarımları; 2) Öğrenen Merkezli Program Tasarımları; 3) Sorun Merkezli Program Tasarımları olmak üzere **genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir** (Demirel, 2005).

Öğretim Tasarımı

Öğretim tasarımı, program tasarımı çalışmasının eğitim durumu (öğrenme-öğretme süreçleri) ögesi ile ilgili olup, belirli bir grup öğrenci ve içerikle ilişkili olarak öğrencilerde

istendik davranışları geliştirmek için uygun öğretim yöntem ve ortamlarını seçme sürecidir (Doğan, 1997: 347). Öğrenme-öğretme ilkelerinin, öğretim materyal ve etkinliklerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik bir süreç olan öğretim tasarımı, başarı ve etki gibi istendik sonuçlara ulaşmak adına birtakım öğretimsel etkinliklerin tanımlanmasıdır (Smith and Ragan, 1999).

Öğretimsel Değerlendirme

Öğretimsel değerlendirme; öğrencinin başarısının, öğretmenin performansı ve belirli bir yaklaşım ya da yöntemin etkili olmasının değerlendirilmesi sürecidir. Öğretimsel değerlendirme, program değerlendirmenin bir alt süreci (modeli) olup, program değerlendirme öğretimsel değerlendirmeyi de içermektedir.

Program Çözümleme

Program çözümleme; programın niteliğini tanılama ve belirleme programı yapısal ögelerine, ögeler arası ilişkilere, ögeleri ve ögeler arası ilişkileri örgütleme ilkelerine ayırma-ayrıştırma; programın, ögelerin ve ögeler arası ilişkilerin dayandığı temelleri, programın diğer programlarla ilişkilerini, yönelimini (doğrulumunu) ya da yöneltisini (doğrultusunu) belirleme sürecidir (Uçan, 2011).

Program Düzenleme

Program düzenleme basılı bir program hazırlama anlamına gelmektedir. Program düzenlemede; millî eğitimin amaçları, söz konusu okulun ya da eğitim kademesinin amaçları, derslerin amaçları ve açıklamaları ve konular "zaman unsuru ile" belirtilir. Program düzenlerken bir taraftan uygulamadan gelen problemler nazarı dikkate alınmakta, diğer taraftan araştırma, geliştirme ve öğrenci davranışlarında amaçların doğrultusunda değişiklik sağlayacak araştırma sonuçlarından yararlanılmaktadır (Varış, 1988: 23)

Program Geliştirme

"Program geliştirme" kavramı ile ilgili olarak literatürde değişik tanımların yapıldığı görülmektedir. Varış (1988: 21) program geliştirmeyi gerek okul içinde gerekse okul dışında millî eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü şeklinde tanımlamıştır. Ertürk'e (1982: 9) göre program geliştirme bir süreçtir. Bu süreç "hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme yaşantıları ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların gerçekleştirilmesi, çevre ayarlanması ya da uygulama, programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istendik değişmeleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme" basamaklarından oluşan bir araştırma sürecidir. Fidan'a (1986: 24) göre program geliştirme programın daha gerçekçi ve daha etkili duruma getirilmesi için yapılan tüm etkinliklerdir.

2. BÖLÜM

PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİ VE ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ

Bu bölümde; öncelikle program değerlendirme süreci ile ilgili literatürde yer alan görüşler, daha sonra program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bölüm sonunda ise çeşitli program değerlendirme araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Program Değerlendirme Süreci

Program değerlendirme süreci ve temel aşamaları konusunda ilgili literatürde değişik birtakım görüşlerin yer aldığı görülmektedir; Ertürk (1982) program unsurlarının uygulandıkça getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereğini ve sürekli bir kalite kontrol zorunluluğunu vurgulamıştır. Sönmez (2001: 408) programı "yetişek" olarak nitelendirmiş ve eğitimin açık bir sistem olmasından dolayı, yetişeğin değerlendirmesinin de bu sistemin öge ve özelliklerine göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Kaya'ya (1997) göre *program değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir. Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerekir. Sistematik bir sürece uyulması, değerlendirmenin bir taraftan yapısallaştırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır.* Kaya (1997) program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını şu başlıklar altında oluşturmuştur:

1) Anlamın kesinleştirilmesi (program değerlendirmenin ne anlama geldiğinin ortaya konulması),

2) Amacın belirlenmesi,

3) Anahtar tarafların belirlenmesi,

4) Olanakların ve engellerin belirlenmesi,

5) Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,

6) Tasarının kesinleştirilmesi,

7) Verilerin toplanması,

8) Verilerin çözümlenmesi,

9) Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi.

Özdemir'e (2009: 131) göre program değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesinde izlenmesi gereken belirli aşamalar şunlardır:

1) Program değerlendirmenin organize edilmesi,

2) Program misyonunun tanımlanması,

3) Program amaçlarının tanımlanması,

4) Programın öğrenme çıktılarının tanımlanması,

5) Var olan ve gerekli değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi,

6) Her bir öğrenme çıktısı için değerlendirme yöntemlerinin ve hedeflerinin belirlenmesi,

7) Verilerin toplanması,

8) Sonuçların analizi,

9) Geri dönütün sağlanması,

10) Değişikliklerin uygulanması,

11) Değişikliklerin izlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması,

12) Bilgilerin gözden geçirilmesi.

Bu aşamalardan ilk altısı planlama, 7, 8 ve 9. kontrol etme ve 10, 11 ve 12. ise yürütme süreçlerini içermektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'e (2004) göre program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirmeolmak üzere üç aşamadan oluşur; planlama aşaması, değerlendirme sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Bu aşamada değerlendirme amaçlı araştırma deseninin ve veri toplama yöntemlerinin tanımlanması, hangi ölçme araçlarının hangi amaçlarla ne zaman, nasıl ve kaç kez kullanılacağının belirlenmesi, bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması yer alır. İkinci aşama olan uygulama aşamasında; planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilir ve değerlendirme raporlaştırılır. Program değerlendirmede son aşama olan değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında ise değerlendirme sürecinde yaşanan eksiklik ve hataların ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu sürece aynı zamanda "meta değerlendirme" de denilmektedir (Akt. Sağlam ve Yüksel, 2007).

Oliva'ya (1988) göre "program değerlendirme" bir yargıda bulunma süreci; "araştırma" ise yargıda bulunabilmek için veri toplama sürecidir. Program değerlendirme sürecini; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamada ele alan Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'a (2004) göre; *program değerlendirme ile araştırma arasındaki ilk farklılık amaçlarından kaynaklanmaktadır. Araştırma, alana bir yenilik getirmek ve yeni bir kuram ortaya koymak amacı taşırken, değerlendirmede programın gelişime katkıda bulunmak, program hakkında bir karara varmak ve programın tasarımını ya da uygulama sürecinin değerlendirerek var olan durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. İkinci temel farklılık ise araştırmanın sonuçlar üzerinde odaklanması, değerlendirmenin ise daha çok yargılara odaklanmasıdır. Araştırma ile değerlendirme arasındaki diğer bir fark, araştırmacının yetiştirilmesi ile değerlendiricinin yetiştirilmesindedir. Araştırmacı yalnızca bir*

alanda derinlemesine bir eğitim sürecinden geçerek yetiştirilmekte, değerlendirici ise paydaşların ve kullanıcıların farklı alanlarda farklı bilgi gereksinimlerini karşılamakla sorumlu olduğu için disiplinler arası bir anlayışla yetiştirilmektedir.

Her ne kadar ilgili literatürde (Oliva, 1988; Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004: 5-8); "program değerlendirme" ile "araştırma" kavramları birbirlerinden ayrılarak her iki kavram arasında belirgin birtakım farklılıklar bulunduğuna yönelik bazı görüşler yer alsa da bu kitapta Erden'in (1993: 14) de ileri sürmüş olduğu; "*program değerlendirme sürecinin sonunda program hakkında yargıda bulunmak için sağlam ve sistematik verilere gereksinim duyulmaktadır ve söz konusu veriler de ancak bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri yardımıyla toplanabilir*" görüşü esas alınarak program değerlendirme süreci, *bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde* aşağıda sıralanan on iki aşamada ele alınmıştır:

Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları

1. Program değerlendirme ile ilgili problemin farkına varma ve değerlendirme araştırması konusunun belirlenmesi.
2. Program değerlendirme ile ilgili araştırma probleminin ve amacının belirlenmesi.
3. Değerlendirme araştırması süresi, olanakları ve sınırlıklarının belirlenmesi.
4. İç ve dış değerlendiricilerin belirlenmesi.
5. Konuyla ilgili literatür taraması.
6. Hipotezlerin yazılması.
7. Program değerlendirme araştırması yaklaşım ve modelinin belirlenmesi.
8. Evren ve örneklemin belirlenmesi.
9. Veri toplama tekniklerinin belirlenmesi.
10. Verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanması.
11. Değerlendirme araştırmasının sonuçlandırılması/raporunun hazırlanması ve paydaşlara duyurulması.
12. Değerlendirmenin değerlendirilmesi (Meta Evaluation).

Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamalarının Ayrıntılı İncelenmesi

Kitabın bu kısmında program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı olarak (on iki aşamada) ele alınıp incelenmektedir:

1. Program Değerlendirme ile İlgili Problemin Farkına Varma ve Değerlendirme Araştırması Konusunu Belirleme

Araştırma alanından araştırma konusunun belirlenmesi ve tanımlanması bilimsel bir araştırmanın ilk aşamasıdır. Araştırma alanı genel ve özel birçok soru oluşturabileceğimiz bir

3. BÖLÜM

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

Bu bölümde; öncelikle eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ilgili literatür incelenip değerlendirilmiş, daha sonra ise program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün İncelenmesi

Caulley (1989) ve Herman, Morris & Fitz-Gibbon (1987) eğitimde program değerlendirme modellerini aşağıda sıralanmış olan dokuz başlıkta ele almışlardır:

1. Ölçme Modeli (Measurement Model)
2. Hedefler, Amaçlar-Yönelimli Model (Objectives, Goals-Oriented Model)
3. Gereksinim Yönelimli veya Hedefsiz Değerlendirme Modeli (Needs-Oriented or Goal Free Model)
4. Karar Verici/Yönetim Yönelimli Model (Decision-Making/Management Oriented Model)
5. Deneysel veya Değerlendirme Araştırması Modeli (Experimental or Evaluation Research Model)
6. Uzman Görüşü, Panel veya Komisyon Modeli (Expert Opinion, Panel or Commission Model)
7. Kişisel-Değerlendirme ve Yetki Değerlendirmesi Modeli (Self Evaluation and Empowerment Evaluation Model)
8. Sorgulayıcı veya Demokratik Model (Responsive or Democratic Model)
9. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli (Utilization Focused Evaluation Model).

Gredler (1996) program değerlendirme yaklaşımlarını:

1. Yararcı (Utilitarian)
2. Çoğulcu (Pluralist) olarak iki ana başlıkta ele almış ve her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini açıklamıştır.

Yararcı değerlendirme yaklaşım gruplaması altında yer alan model ve yaklaşımlar şunlardır:

1. Pruvus Modeli
2. Stufflebeam Yaklaşımı
3. Stake'in Uygunluk Yaklaşımı
4. Scrien'in Hedefsiz Değerlendirme Yaklaşımı

Çoğulcu değerlendirme yaklaşım gruplaması altında yer alan modeller ve yaklaşımlar ise şunlardır:

1. Tüzel ve Rakip Yönelimli Modeller
2. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli
3. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli
4. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli.

Farmer (1997) on sekiz program değerlendirme yaklaşımından söz etmiş ve bu yaklaşımları; biçimsel yapı, tanım, amaç, güçlü ve sınırlı yönleri ve temel sorular vb. açılardan karşılaştırmıştır. Söz konusu yaklaşımlar şunlardır:

1. Rakip Yönelimli Değerlendirme (Adversary Oriented Evaluation)
2. Karakutu Modeli (Black Box Model)
3. Grup Modeli (Cluster Model)
4. Bağlam Modeli (Context Model)
5. Maliyet Etkililiği (Cost Effectiveness)
6. Maliyet Yarar (Cost-Benefit)
7. Değerlendirme Araştırması (Evaluation Research)
8. Hedefsiz Değerlendirme (Goal Free Evaluation)
9. Hedeflere Dayalı Değerlendirme (Goals Based Evaluation)
10. Etki Değerlendirmesi (Impact Evaluation)
11. Uygulama Değerlendirmesi (Implementation Evaluation)
12. Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation)
13. Çıktı Değerlendirmesi (Outcomes Evaluation)
14. Performans Değerlendirmesi (Performance Evaluation)
15. Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation)
16. Yanıtlayıcı Değerlendirme (Responsive Evaluation)
17. Teoriye Dayalı Değerlendirme (Theory Based Evaluation)
18. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme (Utilization Focused Evaluation).

Stufflebeam (1999) ise program değerlendirme yaklaşımlarını dört ana başlık altında toplamıştır:

1. Sözde Değerlendirmeler (Pseudoevaluations)

Yaklaşım 1.1: Kamu İlişkileri-İlham Verici Çalışmalar (Public Relations-Inspired Studies)

Yaklaşım 1.2: Politik Açıdan Kontrol Edilmiş Çalışmalar (Politically Controlled Studies)

2. Soru/Yöntem Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları (Questions/Methods-Oriented Evaluation Approaches)

Yaklaşım 3: Hedef-Yönelimli Çalışmalar (Objectives-Based Studies)

Yaklaşım 4: Sorumluluk

Yaklaşım 5: Objektif Test Programları (Objective Testing Programs)

Yaklaşım 6: Sonuçları Gözleme/ Katma-DeğerDeğerlendirmesi (Outcomes Monitoring/Value-Added Assessment)

Yaklaşım 7: Performans Testi (Performance Testing)

Yaklaşım 8: Deneysel Çalışmalar (Experimental Studies)

Yaklaşım 9: Yönetim Bilgi Sistemleri (Management Information Systems)

Yaklaşım 10: Maliyet-Yarar Analizi Yaklaşımı (Benefit-Cost Analysis Approach)

Yaklaşım 11: Açıklama Dinleme (Clarification Hearing)

Yaklaşım 12: Örnek Olay Değerlendirmeleri (Case Study Evaluations)

Yaklaşım 13: Eleştiri ve Uzmanlık (Criticism and Connoisseurship)

Yaklaşım 14: Program Teorisine Dayalı Değerlendirme (Program Theory-Based Evaluation)

Yaklaşım 15: Karma Yöntemli Çalışmalar (Mixed Methods Studies)

3. Gelişim/Sorumluluk Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları (Improvement/Accountability-Oriented Evaluation Approaches)

Yaklaşım 16: Karar/SorumlulukYönelimli Çalışmalar (Decision/Accountability-Oriented Studies)

Yaklaşım 17: Müşteri Yönelimli Çalışmalar (Consumer-Oriented Studies)

Yaklaşım 18: Akreditasyon/Sertifikasyon Yaklaşımı (Accreditation/Certification Approach)

4. Sosyal Gündem Güdümlü (Savunma) Yaklaşımları (Social Agenda-Directed (Advocacy) Approaches)

Yaklaşım 19: Müşteri-Merkezli Çalışmalar (veya Yanıtlayıcı Değerlendirme) (Client-Centered Studies (or Responsive Evaluation)

Yaklaşım 20: Yapılandırmacı Değerlendirme (Constructivist Evaluation)

Yaklaşım 21: Katılımcı Demokrasi Değerlendirmesi (Deliberative Democratic Evaluation)

Yaklaşım 22: Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme (Utilization-Focused Evaluation)

Carter (2002) temel program değerlendirme yaklaşımlarını: **1)** Hedeflere Dayalı Değerlendirme, **2)** Sürece Dayalı Değerlendirme ve **3)** Çıktılara Dayalı Değerlendirme olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Payne (1994) ise **1.** Yönetsel Modeller (Management Models), **2.** Tüzel Modeller (Judicial Models), **3.** Antropolojik Modeller (Anthropological Models) ve **4.** Müşteri Modelleri (Consumer Models) olmak üzere dört program değerlendirme modelinden söz etmiştir. Visser (2003) program değerlendirme literatüründeki gelişmeleri ele aldığı çalışmasında geleneksel program değerlendirmenin bilimsel yöntemlerle karakterize edildiğini belirtmiş, politik alanda yaşanan gelişmeleri vurgulayarak program değerlendirmede sorumluluk almanınartan önemine değinmiştir. Stratejik analiz ve organizasyonel etkileri üzerinde de duran Visser (2003) etki değerlendirmesi, performans ölçümleri, yöntemsel ve teknolojik yenilikler vb. değerlendirme yaklaşımlarından söz etmiştir. Daha sonra akademik alandaki gelişmeler ve demokratikleşmenin program değerlendirmede etkisi üzerinde durarak demokratik program değerlendirme yaklaşımına uygun üç model olduğunu vurgulamıştır: **1)** Paydaşlara dayalı değerlendirme modeli, **2)** Yetki değerlendirmesi modeli ve **3)** Kişisel değerlendirme modeli. Visser (2003) çalışmanın sonunda geleneksel değerlendirme yaklaşımı ile demokratik modelleri karşılaştırmıştır.

Towsend ve Adams (2003) program değerlendirme modellerini üç başlıkta ele almışlardır:

1. Araştırma ve Program Değerlendirme İçin Nicel ve Nitel Yaklaşımlar (Quantitative and Qualitative Approaches to Research and Program Evaluation)
2. Yetki Modelleri: Alternatif Bir Bakış Açısı (Empowerment Models: An Alternative Perspective)
3. Yetki Üstlenme Yolu ile Okul Geliştirme Modelleri (Models of School Improvement with Empowerment Assumptions). Posovac ve Raymond (2003) ise *Program Değerlendirme Yöntemleri ve Örnek Olay Çalışmaları* başlıklı kitap çalışmalarında, "Değerlendirme Modellerine Bir Bakış" başlığı altında aşağıda sıralanmış olan modellerden kısaca bahsetmişlerdir:

    1) Geleneksel Model (The Traditional Model)
    2) Sosyal Bilimler Araştırma Modeli (Social Science Research Model)
    3) Endüstriyel Denetim Modeli (Industrial Inspection Model)
    4) Karakutu Değerlendirme (Black Box Evaluation)
    5) Hedeflere Dayalı Değerlendirme (Objectives-Based Evaluation)
    6) Hedefsiz Değerlendirme (Goal-Free Evaluation)
    7) Mali Değerlendirme (Fiscal Evaluation)
    8) Sorumluluk Modeli (Accountability Model)
    9) Uzman Görüşü Modeli (Expert Opinion Model)
    10) Doğal Model (Naturalistic Model)
    11) Yetki Değerlendirmesi (Empowerment Evaluation)
    12) Teori Yönelimli Değerlendirme (Theory-Driven Evaluation)
    13) Gelişim Odaklı Model (Improvement-Focused Model).

4. BÖLÜM

YAYGIN EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Bu bölümde, öncelikle yaygın eğitimde (halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim) program değerlendirme, daha sonra ise yaygın eğitimde kullanılan program değerlendirme modelleri konuları ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Yaygın Eğitim Programları

Yaygın eğitim örgün eğitime hiç girmemiş ya da örgün eğitimin belli bir düzeyinden ayrılmış bireylere örgün eğitimin dışında ya da onunla birlikte düzenlenen kısa veya uzun dönemli her türlü planlı eğitim etkinliklerini kapsar. Yaygın eğitim; sertifikaya dönük olup genelde heterojen yapıdadır. Halk eğitim merkezleri, kurslar (okuma yazma, meslek edindirme vb.) ve hizmet içi eğitim yaygın eğitime örnek olarak verilebilir.

Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi

Halk eğitimi topluma, her seviye ve kesimdeki fertlere, gereksinimlere dayalı programlar halinde sunulan, kişileri ulusal ve insani değerlerle donatan, onların ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemelerine yardım eden sistemli, teşkilatlı ve sürekli okul dışı eğitim, öğretim ve rehberlik etkinlikleridir. Halk eğitiminin alanını hedef kitlesi olan toplum, fertler ve kapsadığı yer belirler. Halk eğitimi, yetişkinin değişmesini sağlayacak olan yeni bilgi ve becerinin kazandırılmasını amaçlar. Bu nedenle değişme sürecinin dikkatli bir biçimde tasarlanması gerekir. Halk eğitimi programlarını, örgün eğitim programları gibi bir standart programlar halinde düzenlemek olanaklı değildir.

Bir halk eğitim programında izlenmesi gereken aşamalar şunlardır (Celep,1995):

1. Yetişkinlerin eğitsel gereksinimlerinin saptanması,
2. Amaçların saptanması,
3. Öğrenim etkinliklerinin düzenlenmesi,
4. Uygulama,
5. Çalışmaların değerlendirilmesi.

Halk eğitimi etkinliklerinde katılımcılara not vermek olanaklı olmadığından, değerlendirme için gerekli olan bilgiler aşağıdaki yollarla sağlanabilir:

1. Kurs sonunda anket uygulanması,

2. Kursa katılanlarla görüşme yapılması,

3. Kurs süresinde çalışmalar gözlenerek, ortaya çıkan aksaklıkların saptanması,

4. Öğrencilerle programın tartışılması.

Değerlendirme sonunda elde edilen bilgiler; programın başarı derecesi, olumlu ve olumsuz yönleri ile bir sonraki programın içeriğinin belirlenmesine ışık tutar.

Yetişkin, en basit tanımıyla büyümüş kişidir. Toplumsal açıdan tanımlandığında; toplumda bir iş (meslek) sahibi, eş, anne, baba gibi rolleri yerine getiren kişidir. Yetişkin psikolojisi açısından tanımlandığında, yetişkin; kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstüne alan, kendi kararlarını vermeye kendini hazır hisseden kişidir. Yetişkin eğitimi; *hedef grubunu, herhangi bir örgün eğitim kurumunun tam zamanlı programına devam eden belli yaş grubundaki çocuk ve gençler dışında kalan kişilerin oluşturduğu, hedef grupları belli, amaçları düzenli, planlı, amaçlanan eğitimin içeriği ne olursa olsun, düzenlenirken ve uygulanırken yetişkinlerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, kuralların esnek tutulduğu, programların içeriğini bireyin ve toplumun gereksinimlerinin belirlediği, yetişkinlerin öğrenme gereksinimi duyduğu her konuyu kapsayan* bir eğitimdir.

Yetişkin eğitimi programları beş temel grupta ele alınabilir:

1. Tamamlama eğitimi
2. Mesleki ve teknik yeterlilik eğitimi
3. Sağlık, refah ve aile hayatını daha iyi hale getirmek için verilen eğitimler
4. Yurttaşlık eğitimi
5. Kendini gerçekleştirme eğitimi

Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Teknolojinin gelişim hızına insanın yeteneklerinin yetişememesi, onun istemeden de olsa bilimsel ve teknik düzeyde yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bu durumda hizmet içi eğitim bir araç olarak kullanılmakta ve "bir meslek elemanının mesleğine aday veya asil olarak girişinden çeşitli nedenlerle işinden ayrılışına kadar geçen sürede bilgi, beceri, davranışlarında değişiklik yapmaya yönelik etkinliklerinin tümü" olarak tanımlanmaktadır (Kalkandelen, 1979). Hizmet içi eğitimin üç temel amacı bulunmaktadır (Tortop, 2005):

- Personele yapmakta olduğu işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak ve geliştirmek,
- Personele daha üst görevlere geçebilmesi için gerekli olan yeterliliği kazandırmak,
- Personelin örgüt ve işe karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmektir.

Hizmet içi eğitim etkinliği değerlendirilirken birtakım değerlendirme göstergeleri kullanılmaktadır. Bunlar; sınavlar ya da testler, devam ya da ilgi derecesi, öğretilenlerin

uygulama derecesi, eğitimden sonra görevlendirme, eğitilenlerin yükselme durumu, maliyet giderlerinde düşme olarak sıralanmaktadır. Bu göstergeler, eğitimin amacının başarıya ulaşıp ulaşmadığını; yani eğitimin başarı derecesini saptamakta üzerinde durulan birtakım belirleyicilerdir. Bir hizmet içi eğitim programının etkinliğini, birbirini takip eden dört aşama ile değerlendirmek mümkündür:

İzlenim saptama: Eğitime katılanların eğitim programından ne derece hoşnut oldukları sorusuna yanıt aranır. Ancak unutulmamalıdır ki katılanların, eğitim programını beğenmeleri o programların yararlı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilemez. Programın diğer yönlerden de değerlendirilmesi gerekir.

Öğrenme derecesinin ortaya konması: Yapılacak değerlendirme ile öğrenme düzeyine ilişkin sayısal verilerden yararlanarak bir yargıya varmak amaçlanır. Bu amaçla, deney ve kontrol grupları kullanılır. Her iki grubun bilgi ve beceri durumu, programdan önce ve sonra ölçülür ve karşılaştırılır.

Davranış değişikliklerinin belirlenmesi: Eğitime katılan bireyin işindeki tutum ve davranışlarında bir değişiklik olup olmadığı saptanır ve personelin öğrendiklerini hangi ölçüde uygulamaya yansıttıkları ortaya konulur.

Eğitimin elde edilmek istenilen somut sonuçlara göre değerlendirilmesi: Hizmet içi eğitim programlarının değeri, verimlilik ve kalite artışı, moral yükselmesi, şikâyetleri azaltması vb. birtakım somut amaçları gerçekleştirebilmesi ile ölçülür (Bilgin, Akay, Koyuncu ve Haşar, 2007).

Guskey (2000) hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinin aşağıda sıralanmış olan beş düzeyde bilgi sağlamak amacıyla yapılabileceğini ifade etmiştir:

1. Katılımcıların tepkileri (programdan memnun olup olmadıkları),
2. Katılımcıların öğrendikleri (program sonunda neler öğrendikleri),
3. Organizasyonun desteği ve değişim (programı düzenleyenlerin öğretmenleri değişim konusunda yeterince destekleyip desteklemedikleri),
4. Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanımı (öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri derslerinde kullanıp kullanmadıkları),
5. Öğrenci kazanımları (yeni bilgi ve becerilerin okulda uygulanmasının öğrencilerin kazanımlarına katkı sağlayıp sağlamadığı).

Newton ve diğerlerine (1993: 8) göre hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde karşılaşılan bazı problemler şunlardır:

1. Hizmet içi eğitim alanına ait sistematik bir değerlendirmenin söz konusu olmayışı,
2. Hizmet içi eğitim değerlendirme yöntem ve tekniklerinin diğer alanlardan yararlanılması,
3. Halen hizmet içi eğitimdeki değerlendirme yöntemlerinde karşılaşılan problemlerin diğer alanlardaki değerlendirme problemleri ile benzerlik göstermesi.

Kaynakça

Administration for Children and Families. (2010). *The Program Manager's Guide to Evaluation*. Chapter 2: "What is Program Evaluation?". Second Edition, U.S. Department of Health and Human Services.

Akçamete, G., Günayer-Şenel, H., ve Tekin, E. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (E.D. Fiscus ve C.J., Mandell, Developing Individualized Educational Programs).(Editör, Gönül Akçamete). Ankara: Özkan Matbaacılık.

Akkoyunlu, B., Altun A. ve Soylu M.Y. (2008). *Öğretim Tasarımı.* Ankara: Maya Akademi.

Alkan, C. (1991). "Eğitimde Nitelik Geliştirmede Bilgisayar Destekli Eğitim ve Ders Yazılımlarının Rolü". Eğitimde *Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar.1.Sempozyumu, Bildiri Metinleri.* İstanbul: Kültür Koleji Yayınları. 1,184-192.

Alkin, M. C. (1991). Evaluation Theory Development: II. In M.V.McLauglin & D.C.Philips (Eds.), Evaluation and Education:at Quarter Century. *Ninetieth Yearbook of National Society for the Study of Education,* Part II. Chicago: University of Chicago Press.

Anderson, J. (1994). "The Rite of Right or The Right of Rite: Moving Towardan Ethics of Technological Empowerment". *Educational Technology,34*(2), 29-34.

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London et al.; The Farmer Press.

Antheil, J.H., & Casper, I.G. (1986). "Comprehensive Evaluation Model: A Tool For The Evaluation of Non Traditional Educational Programs". *Innovative Higher Education, 11*(1), 55-64.

Arkan, B. ve Üstün, B. (2010). "Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi". *DEUHYO ED,3*(2),102-107.

Attkisson and Others (Eds). (1978). *Evaluation of Human Service Programs.* N. Y., Academic.

Ayyıldız, M. (2011). "Suriye Ölçeğinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi: Üç Ana Dil, Üç Farklı Etnik Yapı ve Üç Ayrı Kültürel Donanım Ortamında Türkçe Öğretimi". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 11-18.

Baden, D.J. (1979). A Users Guide to Evaluation of Inservice Education. *Paper Presented at the National Workshop of the NCSIE* (Hollywood, FL, November,1979). ED:210 252.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem A Yayınevi. Üçüncü Baskı.

Ban, C., & Faerman, S.R. (1990). “Issues in the Evaluation of Management Training”. *Public Productivity and Management Review, 8*(3), 271-286.

Bengston, D. N., & Fan, D. P. (1999). An Innovative Method for Evaluating Strategic Goals in a Public Agency: Conservation leadership. *Evaluation Review, 23*(1), 77-10.

Bennett, C. F. (1979). *Analyzing Impacts of Extension Programs*. Washington, DC, U.S. Department of Agriculture.

Bennett, C. F. (1996). “Rationale for Public Funding of Agricultural Extension Programs”. *Journal of Agricultural & Food Information, 3*(4). pp. 3-25. Summary [Online]. 22 paragraphs. Available at: http://www-esd.worldbank.org/extension/key/claude.shtm

Berkant, H. G. (2020). Eğitimde Program Geliştirme. Kuramdan Uygulama Örneklerine. Ed. Prof. Dr. Hasan Güner Berkant, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E. ve Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet içi Eğitim.* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı TEPAV Yayınları: ISBN 978-9944-927-19-2.

Bramley, P. (1991). *Evaluating Training Effectiveness: Translating Theory intoPractice*. McGraw Hill International Limited. U. K.

Brinkerhoff, R. O. (1987). *Achieving Results From Training: How To Evaluate Human Resource Development to Strengthen Programs and Increase Impact.*Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Britain, S., & Liber, O. (2000). A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments. Available at: http://www.jtap.ac.uk/reports/htm/jtap-041.html.

Bucci, H.P. (2002). Developing an Evaluation Model for a Virtual Learning Environment: Computer Based Learning and Training. Available at: http://www.hkade-signs.co.uk/websites/msc/eval/index.htm

Bümen, N.T. (2005). “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmet İçi Eğitim Çalışması Örneği”. *Ege Eğitim Dergisi,6*,2:21-57.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand-McNally.

Cantor, J.A. (1990). “How to Perform a Comprehensive Course Evaluation”. *Performance & Instruction, 29*(4), 8-15.

Carnevale, A.P., & Schulz, E.R. (1990, July Supplement). “Return on Investment: Accounting for Training”. *Training & Development Journal, 51*-531.

Carter, M. (2002). *Field Guide to Nonprofit Program Design, Marketing and Evaluation*. Basic Guide to Program Evaluation. Copyright Carter McNamara, MBA, Phd, Authenticity Consulting, LC. Adapted from the Field Guide to Nonprofit Program Design,Marketing and Evaluation. Available: http://www.authenticityconsulting.com/pubs/PG_gdes/PG_pubs.htm

Caulley, D.N. (1989). "Towards a Short Introductory Overview of Program Evaluation" *Bulletin of the Australasian Evaluation Society, 4*, 14 - 17.

Celep, C. (1995). *Halk Eğitimi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları, ISBN NO:975-7251-14-3.

Charmaz, K. (2002). "Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis". *Handbook of Interview Research: Context and Method* (Edited by J. Gubrium & J. Holstein), Thousand Oaks, CA: Sage, 675-694.

Chelimsky, E. (1989). *Program Evaluation: Patterns and Directions.* Washington D.C.: The American Society for Public Administration, ISBN: 0-936678-12-7.

Comings, J.P and Soricone, L. (2006). An Evidence-Based Adult Education Program Model Appropriate for Research, Harvard Graduate School of Education,*NCSALL Occasional Paper,* 101 Nichols House, Appian Way, Cambridge, MA 02138.

Compora, D.P. (2003). "Current Trends in Distance Education: An Administrative Model".*Online Journal of Distance Learning Administration, 6*(2) State University of West Georgia, Distance Education Center.

Conway, M., & Ross, M. (1984). "Getting What You Want By Revising What You Had". *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(4), 738-748.

Cook, T.D. and D.T. Campbell. (1979). *Quasi-experimentation: Designs and Analysis Issues for Field Settings.* Chicago: Rand-McNally.

Cousins, J.B.,& Earl,L.M. (1992). "The Case For Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis,14*(4),379-418.

Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). "Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri".*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.

Çetin,B. (2009). "Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamaları Hakkında İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri".*Kastamonu Eğitim Dergisi, 17* (2)487-502.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.* Ankara: Gül Yayınevi.

Çobanoğlu,R. ve Yıldırım,A.(2021).Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz Curriculum Development Studies in Turkey: A Historical Analysis from the Declaration of Republic to Presen. TEBD , 19(2), 810-830.

Demirel, Ö. (2005).Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya.(Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2023).Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya.(Otuz birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dick, W. & Carey, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction.* Third Edition, Harper Collins.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.*

Doll, R.C. (1996). *Curriculum Improvement. "Decision Making and Process".* Allyn&Bacon Company. 9th. ed.

Düzenli ,H. (2022).Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan "Eğitimde Program Geliştirme" Dersinin Etkililiği, Doktora Tezi Eskişehir 2022, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eisner, E. (1977). "On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism For Evaluating Classroom Life".*Teacher College Record,78*(3),345-358.

Elliott, R. and Elliott, N.J. (2003). "Using Ethnography in Strategic Consumer Research"; *Qualitative Market Research, 6,* 4; 215.

Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayın, No:6,Birinci Baskı.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı.* Ankara: Seçkin Yayıncılık San.Tic.Şti.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Lmt. Şti.

Eunice, N. A. (2000). "Workplace Literacy: Evaluation of Three Model Programs". *Adult Basic Education, 10*(2), 100-107. Retrieved September 30, 2006, from EBSCOhost Database.

Farmer, D. (1997). *Program Evaluation Matrix*. Michigan State University College of Human Ecology, April.

Farrar, E., & House, E.R. (1983). The Evaluation of Push/Excel: A Case Study. In A.S. Bryk (Ed.), *Stakeholder-Based Evaluation* (pp. 31- 58). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Fidan, N. (1986*). Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (1983). *Developing Individualized Education Program*. St.Paul, MN: West Publishing.

Fitz-Gibbon, C. T., & Morris, L. L. (1987). *How to Design A Program Evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Fitz-Gibbon, Carol T., & Morris, Lynn L. (1996). "Theory Based Evaluation", *Evaluation Practice, 17*(2), 177-184.

Fitzpatrick, J.L., Sanders,J.R.. & Worthen,B.R. (2004). *"Program Evaluation–Alternative Approaches and Practical Guidelines*". New York: Longman, Inc.Printed in the U.S.A. Third Edition, Library of Congress-in-Publication Data.(ISBN: 0-321-07706-7).

Floc'hlay, B., & Plottu, E. (1998). *Democratic Evaluation From Empowerment Evaluation to Public Decision-MakingEvaluation*. Copyright G 1998,SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi) [1356–3890 (199807) 4:3; 261–277; 005730].

Forster, M., & Washington, E. (2000). "A Model for Developing and Managing Distance Education Programs Using Interactive Video Technology"*Journal of Social Work Education*Publisher: Council On Social Work Education,*36*(1). ISSN: 1043-7797.

Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education.*USA:Education.McGraw-Hill,Inc.

Gage, N. L. (1989). "The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1899". *Teachers College Record,91*, 135-150.

Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wagner, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design*.(4th ed.), Holt, Reihhart and Winston Inc.

Gay, L.,R., Mills and Airasian,P. (2006). *Educational Reearch,Competiencies for Analysis and Applications.*Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Gencel,E.İ.(2020).*Program Geliştirme ve Değerlendirme Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlar*. Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. 11. Bölüm(ss-539-553). Editörler:Behçet ORAL ve Taha YAZAR. Ankara: Pegem Akademi,2. Baskı.

Gill, M. and Turbin, V. (1999). "Evaluating Realistic Evaluation: Evidence from a Study of CCTV". in K. Painter and N. Tilley (eds.), Surveillance of Public Space: CCTV, Street Lighting and Crime Prevention, Monsey, NY: *Criminal Justice Press,* 179-200.

Glaser, B.G. and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research,* Chicago: Aldine.

Gökçe, B. (1992). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.

Gökmenoğlu,T.ve Eret ,E.(2011).Curriculum Development in Turkey From the Viewpoints of Research Assistants of Curriculum and Instruction Department Elementary Education Online, 10(2), 667-681, 2011. İlköğretim Online, 10(2), 667-681, [Online]: http://İl-kogretim-Online.Org.Tr

Gredler, M.E. (1996). *Program Evaluation. Pearson Education*. Prentice-Hall, Inc.A Pearson Education Company, Upper Saddle River, New Jersey 07458,Sixth Edition,Printed in U.S.A. (ISBN:0-02-346246-9).

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guskey, T. R. (1998). "The Age of Our Accountability". *Journal of Staff Development, 19* (4), 36-44.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, T. R., & Sparks, D. (1996). "Exploring The Relationship Between Staff Development and Improvement in Student Learning". *Journal of Staff Development, 17* (4), 34-38.

Güven, B. ve İleri, S. (2006). "Program Değerlendirme Kavramı ve İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bir Bakış". *Türkiye Sosyal AraştırmalarDergisi, 10*(1-2), 141-163.

Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training.* McGraw Hill Book Company Ltd. London.

Haugland, S.W. (1992). "The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains". *Journal of Computing in Childhood Education, 3*(1), 15-30.

Heneveld, Ward(1991). "Program Geliştirme Süreçlerini Bütünleştirme" (Çev. Lütfü Özbilgin) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 3, 195-202.

Henry, G. T., Julnes, G., & Mark, M. M. (Eds.). (1997). Realist Evaluation: An Emerging Theory in Support of Practice. *New Directions for Evaluation,* No:78. San Francisco: Jossey-Bass

Herman, J.L., Morris L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987).*The Evaluator's Handbook*,Vol. 1, The Program Evaluation Kit. 2nd.ed., Sage, Beverly Hills, California.

Hlynka, D., & Belland, J. C. (1991). *Paradigms Regained: The Uses ofIlluminative, Semiotic and Post-Modern Criticism As Modes of Inquiryin Educational Technology: A Book Of Readings.* Englewood Cliffs, NJ:Educational Technology Publications.

Hlynka, D., & Yeaman, A. R. J. (1992, September). *Postmodern Educational Technology.*ERIC Digest. Inquiry Paradigms and Evaluation Models.

House, E. R. (1980).*Evaluating with Validity.* Bewerly Hills, CA: Sage.

House, E. R. (1991). "Realism in Research". *Educational Researcher, 20* (6),2-9, 25.

Introduction to Courseware Evaluation Models. (2011). Types/Focus of Instructional Evaluations; Sources of Instructional Materials; Evaluation Principles; Systemic Change Research Involving Computers and Instruction.(Avaiableat:http://wwwbcf.usc.edu/~kazlausk/540_se2.html.)

Isaac, S., & Michael, W. B. (1981). *Handbook in Research and Evaluation*. 2nd Edition. San Diego, CA: Edits Publishers, (ISBN 0-912736-25-9).

İnce, G. (2008). Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi,* Ankara.

İtmeç, F. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, Adana.

Johnson, R. L., McDaniel, F., & Willeke, M. J. (2000). "Using Portfolio's in Program Evaluation: An Investigation of Interrater Reliability". *American Journal of Evaluation, 21*(1),65-80.

Johnson, B. and Onwuegbuzie, A. (2004). "Mixed Methods Resarch: A Research Paradigm Whose Time Has Come". *Educational Researcher, 33* (7), 14-26.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The ProgramEvaluation Standards: How to AssessEvaluations of Educational Programs.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT'ler ve Kamu Kuruluşları İçin Hizmet İçi Eğitim El Kitabı.*Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi.

Karakaya, İ. (2009). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıögen).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bölüm 3, Ankara: Anı Yayıncılık,55-84.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 11.Baskı.

Karataş, H. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.İstanbul.

Kaufman, R. (1981). "Determining and Diagnosing Organizational Needs". *Group and Organization Studies, 6* (3).312-322.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.1.Baskı.

Kaya, Z. (1997). "Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri". *G. Ü.Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 5.*

Keskin, Y. (2009). "Türkiye'de İlkokul Programlarında Yer Alan Sosyal Bilgiler İçerikli Derslere Ait Öğretim Programlarının Gelişimine Tarihsel Bir Bakış". TSA / Yıl: 13, S: 2.

Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications.* 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey www.iconte.org, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011 ISBN: 978-605-5782-62-7.

Kirkpatrick, D. L. (1983).Four Steps to Measuring Training Effectiveness. *Personnel Administrator,28,*19-25.

Korkmaz,H. (2023*). Program Geliştirme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Problemler ve Sorunlar*. Cumhuriyetin 100.Yılına Armağan:Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Editörler; Meral Güven;Serkan Aslan.18.Bölüm.ss.501-552.1. Baskı.Ankara:Pegem Akademi.

Kristoffersen, D. (2003). Denmark' in Educational Evaluation around the World. *An International Anthology* (Copenhagen, The Danish Evaluation Institute) ISBN 87-7958-132-3. Available as a pdf at http://www.eva.dk/.

Leese, J. K. Frasure and M. Johnso N Jr.(1961). The Teacher in Curriculum Making. New York Harper an d Row Publishers.

Levine, S.J. (2007). Evaluation in Distance Education. Michigan State University. East Lansing, USA: Michigan. Available at: http://www.learnerassociates.net/debook/evaluate.pdf.

Liddell, H.G. and Scott,R. (1940). *A Greek-English Lexicon.* Revised and Augmented Throughout By Sir Henry Stuart Jones. With the Assistance of Roderick Mckenzie. Oxford. Clarendon Press.

MacDonald, B. (1976). Evaluation and the Control of Education. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications* (pp. 125–134). London: Macmillan.

MacNeil, C. (2000). "The Prose and Cons of Poetic Representation in Evaluation Reporting". *American Journal of Evaluation, 21*(3), 359-367.

Mark, M.M., & Shotland,R.L. (1985). "Stakeholde –based Evaluation and Vale Judgements: The Role of Perceived Power and Legitimacy in The Selection of Stakeholder Groups":*Evaluation Review,9*,605-626.

Mark, M. M., & Shotland, R. L. (Eds.). (1987). *Multiple Methods in Program Evaluation.*San Francisco:Jossey-Bass.

Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. (2000).*Evaluation:An Integrated Framework for Understanding, Guiding and İmproving Policiesand Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*.(4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Mc Neil, J. (1996). *Curriculum - A Comprehensive Introduction.*New York: Harper Collins College Publishers.

McNeil, J.D. (2006). *Contemporary Curriculum*.New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

McTaggart, R. (1991). "When Democratic Evaluation Doesn't Seem Democratic". *Evaluation Practice, 12*, 9-21.

Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. London: Sage Publications Inc.

Mil, B. (2007). "Araştırmalarda Gömülü Teori Oluşturma", *Nitel Araştırma: Neden Nasıl Niçin?*. (Ed. Atila Yüksel, Burak Mil, Yasin Bilim), Ankara: Detay Yayıncılık, 45-58.

Milakovich, M.E., and George J. G. (2001). *Public Administration in America.* Boston: Bedford/St Martin's, ISBN: 0-312-24972-1.

Mulholland, C. R., & White, B. (2000). A Model to Aid Planning, Conducting and Reporting of Courseware Evaluation. In Proceedings from the Australian Computers in Education Conference 2000: *Learning Technologies and the Future of Schools* (Melbourne, Victoria, July 6-9, 2000).

Murray, CA. (1983). Stakeholders As Deck Chairs. Another View of Stakeholders: Who Cares? .In A.S. Bryk (Ed.), *Stakeholder-Based Evaluation* (pp. 59-62). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Newton, M., Robert G. Burgerss and Others.(1993).*Implementing In-Service Education and Training*, London. Washington, D.C: The Falmer Press.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Emel Matbaacılık. San. Tic. Ltd.Şti. Üçüncü Baskı.

Oliva, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.

Oliva,Peter,F., and Gordon,Wiliam,R.(2018).Program Geliştirme.8.Baskıdan Çeviri;Çev. Editörü Prof.Dr.Kerim GÜNDOĞDU,Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık

O'Leary, L.R. (1973). "Fair Employment, Sound Psychological Practice, and Reality: A Dilemma and a Partial Solution". *American Psychologist,28*, 148-149.

Oliver, Albert I.(1965). Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Procedures. N e w York: Dodd Mead and Company .

Oral ,B. ve Yazar,T.(2020). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Editörler:. Ankara: Pegem Akademi,2. Baskı.

Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum Foundations: Principles and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.

Osika, E.R.,& Camin,D. (2005). Concentric Model for Evaluating Distance Learning Programs. 18th Annual Coference on Distance Teaching and Learning.Available at: http:// www.uwex.edu/disted/conference/.

Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özdemir, S.M. (2009). "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi".*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* 6(2), 126-149. (http://efdergi.yyu.edu.tr).

Parlett, M.R. (1990). "Illuminative Evaluation" InH.J.Walberg&G.D. Haertel(Eds.), The *International Encyclopedia of Educational Education*(pp.68-73). Oxford Pergamon Press.

Parlett, M.R.,& Hamilton,D. (1976). "Evaluation As Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Program". In G.V. Glass (Ed.). *Evaluation Studies Review Annual*,1, pp.140-157).Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*.Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation* (3nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Payne, D.A. (1994). *Designing Educational Project and Program Evaluations: A Practical Overview Based on Research and Experience.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Phillips, D. C. (1987). *Philosophy, Science and Social Inquiry.* New York:Pergamon Press.

Phillips, J.J. (1996). Measuring ROI: The Fifth Level of Evaluation. Technical & Skills Training.April 1996, *Performance Resources Organization* (P.O. Box 1969, Murfreesboro, TN 37133-1969; 615/896-7694).(pp.10-13).

Piskurich, G. M. (2000). *Rapid Instructional Design - Learning ID Fast and Right*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2003). *Program Evaluation Methods and Case Studies.* Prentice Hall, Pearson Education, Inc.Upper Saddle River,New Jersey 07458,Sixth Edition,Printed in U.S.A.(ISBN:0-13040966-9).

Pratt, C. C., McGuigan, W. M., & Katzev, A. R. (2000). "Measuring Program Outcomes: Retrospective Pretest Methodology". *American Journal of Evaluation, 21*(3), 341-349.

Pritchitt, J. (1998). Halkla İlişkilerde Değerlendirme: Profesyonel Sorumluluk. (Çev. Ahmet Ünver) İstanbul: Rota Yayınları.

Program Evaluation Methods. (2011). "Measurement and Attribution of Program Results" Third Edition,Review Practices and Studies Government and Quality Services. Minister of Public Works and Government Services. Published by Public Affairs Branch, *Treasury Board of Canada,Secretariat* (96-107).

Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research*. London: Sage Publications, Second Edition.

Quintanilla, G., & Packard, T. (2002). A Participatory Evaluation of an Inner-City Science Enrichment Program. *Evaluation and Program Planning, 25*, 15-22.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1989). *Evaluation: A Systematic Approach*(4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Rossi, P.H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach* (5th ed). Newbury Park, CA: Sage Publishers. (ISBN 0-8039-4458-6).

Rutman, L. and Mowbray,G.(1983). *Understanding Program Evaluation*. Beverly Hiss/London/New Delhi: Sage Publications, ISBN: 0-8039-2093-8.

Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). "Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta Değerlendirme Yöntemleri". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi,18,* 175-188.

Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Prensipler-Teknikler.* Balıkesir: İnce Ofset.

Saylor, J. G., Alexander M. W., and Arthur J. L. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.* 4th Edition. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Scheerens, J. (1990). "Beyond Decision-Oriented Evaluation". In H.J. Walberg&G.D. Haertel (Eds.),*The International Encyclopedia of Educational Evaluation*(35-40).Oxford: Pergamon Press.

Schuler, V. (2011). Development of the EDAM Evaluation Model:An Instrument to Evaluate The Impact of Adult Education Programs for Social Inclusion,Available at:http://www.socialinclusion.eu/.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.)Newbury Park,CA:Sage.

Sewall, J. and Santaga,M. (1986). *A Reference Guide to Program Evaluation in Adult Education.* Winconsin Univ. Green Bay. Assesment Center. MF01/PCO3 Postage. U.S.Department of Education National Institute of Education.

Shadish, W. R. Jr., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice.* Newbury Park, CA: Sage Publishers.

Shavelson, R. J. (1985). *Evaluation of Nonformal Education Programs: The Applicability and Utility of the Criterion-Sampling Approach.*UNESCO Institute for Education,Feldbrunnenstrasse 58,D 2000 Hamburg 13,Federal Republic of Germany, ISBN 9282010376,Printed by Robert Seemann.

Simonson, M. R. (Ed.), Smaldino, S. E. and Zvacek, S. (2002). Teaching and Learning at A Distance: Foundations of Distance Education (2nd Edition). Prentice Hall, USA. Available at: http://www.prenhall.com/simonson

Smith, P. and Ragan, T. (1999). *Instructional Design*. New York: Merrill Publishing Company.

Sönmez, V. (2003). *ProgramGeliştirmede Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.Geliştirilmiş 10.Baskı.

Stake, R. (1983). "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation". In G.F. Madaus, M.S. Striven, &D.L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 287-310). Boston: Kluwer-Nijhoff.

Stake, R.(1981). "Persuasions,Not Models". *Educational Evaluation and Policy Analysis,3*(1),83-84.

Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach.* Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

Stecher, B. (1990). "Goal-Free Evaluation". In H.J.Walberg&G.D.Haertel (Eds.),The *Internatioal Encyclopedia of Educational Evaluation.(*41-42).Oxford:Pergamon Press.

Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). "Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory".California: Sage publications

Stufflebeam, D. (1978). Meta-evaluation: An overview. *Evaluation and Health Profession. 1*(1),17–43.

Stufflebeam, D. L. (1992). Professional standards for educational evaluation. T. Husén ve P. Neville (Ed.). International Encyclopaedia of Education. Pergamon Press.

Stufflebeam and others.(2001). "Educational Evaluation and Decision Making. Itasca 3.F.E.Peacock.

Stufflebeam, D. (2000). "The Methodology of Meta-evaluation As Reflected in Metaevaluations By The Western Michigan University Evaluation Center". *Journal of Personnel Evaluation in Education, 14*(1), 95–125.

Stufflebeam, D. (1999). "Foundational Models for 21st Century Program Evaluation". *The Evaluation CenterOccasional Papers Series,*Western Michigan. (This paper was prepared for The Evaluation Center's Occasional Papers Series) It is Based on a Presentation in the State of the Evaluation Art and Future Directions in Educational Program Evaluation Invited Symposium at the Annual Meeting of The American Educational Research Association; Montreal, Quebec, Canada; April 20, 1999).

Stufflebeam, D. (1980). *The CIPP Model for Program Evaluation*. In G.Madaus, M.Sciriven&D. Stufflebeam (Eds). Evaluation Models and Decision-Making in Education. Itasca,2: Peacock.

Şahan, H. H. (2008). "Zenginleştirilmiş Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine ve Öğrencilerin Akademik Özgüven Özelliklerine Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,56,* 607-632.

Şimşek, A ve Koca, F. (2011). "Liselerde Kültürler Arası Bir Uygulama Örneği Olarak Kanada Programı: Tarih Dersleri Üzerine Öğrenci Görüşleri". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1* (1), 155 - 187.

Tanner, D. and Tanner, L. (1975). *Curriculum Development – Theory into Practice*..New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Tate, R. (1990). "Experimental Design". In H. J. Walberg & G. D. Haertel(Eds.), *TheInternational Encyclopedia of Educational Evaluation*,(pp. 553-561). New York: Pergamon Press.

Tekin, H. (1984*). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Has-Soy Matbaası.

Tilley, N. (1998). *Evaluating the Effectiveness Of CCTV Schemes.* in Norris, C., Moran, J., and Armstrong, G. Surveillance, Closed Circuit Television and Social Control. Ashgate: Aldershot.

Tilley, N. (2000). Realistic Evaluation: An Overview. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society. September 2000. Available at: www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf [accessed 15 May 2009].

Tomul, E. (2009). "Problem Seçme ve Tanımlama". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıögen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Bölüm 4,Ankara: Anı Yayıncılık, 85-108.

Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). "Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future".*American Journal of Evaluation, 22*(3),387-395.

Tortop, N. (2005). *Kamu Personel Yönetimi - İnsan Kaynakları Yönetimi.* Ankara: Yargı Yayınları ,188.

Townsend, D.,& Adams, P. (2003). *Program Evaluation Models and Practices:A Review of Research Literature.* Faculty of Education The University of Lethbridge,University Partners.

Treasury Board of Canada, Secretariat. (1994). "Review, Internal Audit and Evaluation". Treasury Board Manual Minister of Public Works and Goverment Services. Ottawa: Published by Public Affairs Branch, Treasury Board of Canada, Secretariat.Available at: http://www.tbs-sct.gc.ca/cee/pubs/meth/pem-mep01-eng.asp

Tuncer,M.(2020).Program Geliştirme ve Dğerlendirme Standartları. Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. 1. Bölüm(ss.558-582). Editörler:Behçet ORAL ve Taha YAZAR. Ankara: Pegem Akademi,2. Baskı.

Turgut, Y. (2009). "Verilerin Kaydedilmesi, Analizi,Yorumlanması: Nicel ve Nitel". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıögen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bölüm 8,Ankara: Anı Yayıncılık,191-248.

Türer,A.(2024). Türk Millî Eğitim Sisteminde Uygulanan Program Geliştirme Modelinin Sistem Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. http://W3.Balikesir.Edu.Tr/~Aturer/Programgelistirmemodeli.Html#_Ftn1.28.02 2024 tarihinde indirilmiştir.

Türkçe Sözlük. (2005). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu,Türk Dil Kurumu, Ankara:Akşam Sanat Okulu Matbaası,10. Baskı.

Uçan, A. (2011). Eğitimde Program Çözümleme.http://egitim.aku.edu.tr/aliucan.doc adresinden 15/10/2011 tarihinde alınmıştır.

Unrau, Y. A. (2001). "Using Client Interviews to Illuminate Outcomes in Program Logic Models: A Case Example". *Evaluation and Program Planning, 24*, 353-361.

Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 125-138.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*.Ankara: Nobel Yayıncılık, No:711.Gözden Geçirilmiş 2. Baskı.

Uşun, S. (2006 a).*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Ankara: Nobel Yayıncılık, No:981.Eğitim Yayınları Dizisi:247, 1. Baskı.

Uşun, S. (2006 b). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No:981.1.Baskı.

Uşun, S ve Özdemir,Alıcı D. (2006 c). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* İstanbul:Lisans Yayıncılık, 1. Baskı.

Uşun, S., Özdemir,M. ve İzmirli,S. (2007). "Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme".*1.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu. Bildiriler.*(16-18 Mayıs 2007).Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Uşun, S. ve Çetinkaya, L. (2008). "Bilgi ve İletişim Teknolojisi Programlarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi(Çanakkale İli Örneği)". *2. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Bildiriler.* (16-18 Nisan 2008). ss.152-159. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Uşun, S. (2008). "Introduction and Comparison of Different Program Evaluation Approaches".*Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.21.*199-217.

Uşun, S. (2008). "Türkiye'de Yeni Uygulamaya Konulan (1-5.sınıf) İlköğretim Programlarının Program Geliştirme Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi". *7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)* (02-04 Mayıs 2008). ss.191-197. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Uşun, S. (2008). "Değerlendirme".*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 7.Bölüm.(Editör: Yrd. Doç.Dr. Gülşah BAŞOL)İstanbul: Lisans Yayıncılık.1.Baskı.(ss.173-204)

Uşun, S. (2009). "*New Program Evaluation Approaches and Models in Education" 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi:"Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar"* ,Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) Derneği, (1-3 Mayıs 2009), Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ünal ,P.D.(2020).Program Geliştirme ve Program Değerlendirme İlişkisi.Eğitimde Program Geliştirme.Ed.Prof.Dr.Hasan Güner Berkant,10.Bölüm ss.(327-357).Ankara:Anı Yayıncılık.

Ünver ,G.(2021).Program Çalışmaları İçin Öğretmen Eğitimi. Ege Üniversitesi, Öğretmen Eğitimi ve Öğretim.Teacher Education and Instruction.2021, 2(2),30-55 https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: "Teori ve Teknikler".* Ankara: A.Ü. E.B. Fak. Yay. No:157, 4.Baskı.

Visser, R.M.S. (2003). Trends in Program Evaluation Literature: The Emergence of Pragmatism,*TCALL Occasional Research PaperNo.5*. Texas Center for Adult Literacy & Learning.

Vitale, D.C., Armenakis, A.A. and Feild, H.S. (2008). "Integrating Qualitative and Quantitative Methods for Organizational Diagnosis". *Journal of Mixed Methods Research, 2* (1), 87-105.

Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education* (7th Edition). USA: Allyn and Bacon.A Pearson Education Company.

Wiesenberg, F. (2000). "A Critical Appraisal Model of Program Evaluation in Adult Continuing Education". *Canadian Journal of University Continuing Education, 26*(1), 79-109.

Wiles, J. and Joseph B. (2002). *Curriculum Development –A Guide to Practice-*.New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Wolf, R.L. (1990). "Judical Evaluation". In H.J.Walberg& G.D.Haertel (Eds.),*The Internatioal Encyclopedia Of Educational Evaluation,* (79-81). Oxford: Pergamon Press.

Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yapıcıoğlu,K. D; Kara,A,D. ve Sever,D.(2016).Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi .Vol 6 ; No 12.

Yeaman, A. R. J. (1994). "Deconstructing Modern Educational Technology".*Educational Technology, 34*(2), 15-24.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık. Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, ISBN 9750200071.

Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması.*Doktora Tezi.* Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı.

Yüksel,S.(1998). Program Geliştirme Sürecine Öğretmen Katılımı.Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.Cilt: 13 Sayı: 13, 99 - https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108240.

Yüksel,S.(2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. Millî Eğitim Dergisi, Sayı 159, Yaz .

Zenger, J.H., & Hargis, K. (1982). "Assessing Training Results: It's Time to Take the Plunge. *Training and Development Journal, 36*(l), 10-16.

Eğitimde Program Geliştirme

Kuramdan Uygulama Örneklerine

Editör

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yazarlar:

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT
Prof. Dr. Bilal DUMAN
Prof. Dr. Gülay EKİCİ
Prof. Dr. Mediha SARI
Prof. Dr. Murat TUNCER
Prof. Dr. Gülay BEDİR
Prof. Dr. Akın EFENDİOĞLU
Prof. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL
Doç. Dr. Volkan DURAN
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK
Dr. Öğr. Üyesi Buket TURHAN TÜRKKAN
Öğr. Gör. Dr. Nurhayat KOCATÜRK KAPUCU

Gözden Geçirilmiş
2. Baskı

Ankara
2024

Eğitimde Program Geliştirme
Kuramdan Uygulama Örneklerine

Editör
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-965-9
e- ISBN	: 978-605-170-966-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: BERKANT, Hasan Güner

Eğitimde Program Geliştirme
Kuramdan Uygulama Örneklerine

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xvi + 352 Sf., 16 x 24 cm

ISBN	: 978-605-170-965-9
e- ISBN	: 978-605-170-966-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Program, Eğitimde Program Geliştirme
Program Geliştirme, Eğitim Teknolojisi, Bireysel Farklılıklar, Eğitim Felsefesi, İhtiyaçlar, Kazandırılacak Davranışlar, Ders İçerikleri, Öğretme-Öğrenme, Ölçme-Değerlendirme, Program Değerlendirme

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



SUNU

Eğitim programları ülkelerin, eğitim felsefeleri ve politikaları yönünde insan yetiştirmelerinin en önemli araçlarıdır. Eğitim sistemlerinin yapısı, işleyişi ne olursa olsun çocuk ve gençlere kazandırılmak istenen davranış ve nitelikler eğitim programlarıyla gerçekleştirilir. Ülkelerin insan yetiştirme düzeni olarak da adlandırılan eğitim sistemlerinin ve okulların amaçlarını gerçekleştirmede böylesine önemli bir işlev üstlenen eğitim programlarının, bütün boyutlarıyla çağın koşullarına göre yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekir.

İnsanlık tarihinde yaşamın her alanında değişim ve gelişimin en hızlı ve yoğun yaşandığı bir çağdayız. Bu durum eğitim sistemlerinin adeta "kalbini" oluşturan eğitim programlarını amaç, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarıyla sürekli geliştirmeyi zorunlu hale getirmektedir.

Program geliştirme çalışmaları yapılırken eğitimin toplumun ortak kültürünü ve değerlerini aktarmak olan geleneksel ve muhafazakâr işlevinin yanında, yenilikçi, geliştirici, yaratıcı ve toplumu ileriye taşıyıcı bireyler yetiştirmek olan işlevini de göz önünde bulundurarak, eğitimin felsefi, sosyal, kültürel ve bireysel temellerini iyi incelemek gerekir.

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden olan, öğrencisi olma şerefine nail olduğum merhum Prof. Dr. Fatma VARIŞ hocamızın da üzerinde önemle durduğu gibi, program geliştirme yalnızca "teknik" bir süreç değildir. Program geliştirme, temel ve uygulamalı araştırmalara dayalı, eğitim politikası ve eğitim teorisiyle yakından ilgili, sosyo-kültürel ve bireysel temelleri olan bir kavramdır. Bu kapsamda yapılan ve yapılacak olan çalışmalar elbette eğitim politikalarını belirleyenlere ve uygulamacılara rehberlik edecektir.

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'ın editörlüğünü yaptığı bu eser içerisinde yer alan bölümler incelendiğinde, programın bütün boyutlarının alanında söz sahibi, deneyimli ve genç akademisyenler tarafından kuramdan uygulamaya ele alındığı görülecektir. Alana önemli katkı sağlayacağını düşündüğüm bu çalışmaya katkı veren meslektaşlarıma ve ekip lideri editör Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a teşekkür eder, başarılarının devamını dilerim.

Prof. Dr. Tayip DUMAN

2024

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

1. PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR VE AŞAMALAR.....1

GİRİŞ 1

1.1. Program Geliştirmenin Gerekliliği 2

1.2. Eğitim 2

1.3. Öğrenme-Öğretme-Öğretim 3

1.4. Plan ve Program Kavramları 4

1.5. Program Kavramı ve Program Türleri 6

1.5.1. Eğitim Programı 6

1.5.2. Öğretim Programı 6

1.5.3. Ders Programı 7

1.5.4. Resmî Program 8

1.5.5. Uygulamadaki Program 8

1.5.6. Örtük Program 8

1.5.7. İhmal Edilen Program 9

1.5.8. Ekstra Program 9

1.6. Program Geliştirme 9

1.6.1. Program Geliştirmenin Yapısal Ögeleri 10

1.6.2. Program Geliştirme Modelleri 12

1.6.3. Program Geliştirmenin Aşamaları 13

1.7. Program Değerlendirme 15
UYGULAMA ÖRNEĞİ 1.1 17

2. BÖLÜM

2. PROGRAM GELİŞTİRME VE TEKNOLOJİ 27

GİRİŞ 27
2.1. Gereklilik Olarak Teknoloji 29
2.2. Teknolojinin Eğitime Katkıları 30
2.3. Eğitim Programlarında Teknoloji Kullanımı Projeleri 32
2.4. Programın Geliştirme Süreci ve Teknoloji 35
2.5. Eğitimde Teknoloji ve Hedeflerin Belirlenmesi 37
2.5.1. Yetkili Öğrenci 41
2.5.2. Dijital Vatandaş 41
2.5.3. Bilgi Oluşturucu 42
2.5.4. Yenilikçi Tasarımcı 42
2.5.6. Hesaplamalı Düşünür 43
2.5.7. Yaratıcı İletişimci 43
2.5.8. Küresel Ortak Çalışma 43
UYGULAMA ÖRNEĞİ 2.1 45
2.6. Eğitimde Teknoloji ve İçeriğin Seçilmesi ve Düzenlenmesi 46
2.7. Eğitimde Teknoloji ve Öğretme-Öğrenme Durumları 48
UYGULAMA ÖRNEĞİ 2.2 50
UYGULAMA ÖRNEĞİ 2.3 55
2.8. Eğitimde Teknoloji ve Ölçme-Değerlendirme 56
UYGULAMA ÖRNEĞİ 2.4 57

3. BÖLÜM

3. PROGRAM GELİŞTİRME VE BİREYSEL FARKLILIKLAR 71

GİRİŞ 71

3.1. Bireysel Farklılıkların Önemi 76

3.2. Öğretmenler Bireysel Farklılıklara Neden Dikkat Etmeli? 77

3.2.1. Bireysel Farklılıklar Nelerden Kaynaklanır? 78

3.3. Tipik Çeşitlilik Yelpazesini Aşan Bireysel Farklılıklar: Özel Gereksinimleri ve Yetersizlikleri Olan Çocuklar 81

3.4. Bireysel Farklılıklara Duyarlı Bir Öğretim Felsefesi: "Farklılaştırılmış Öğretim" 86

UYGULAMA ÖRNEĞİ 3.1 89

4. BÖLÜM

4. PROGRAM GELİŞTİRME VE FELSEFE 97

GİRİŞ 97

4.1. Felsefi Akımlar ve Eğitim 99

4.1.1. İdealizm ve Eğitim 99

4.1.2. Realizm ve Eğitim 100

4.1.3. Pragmatizm ve Eğitim 101

4.1.4. Varoluşçuluk ve Eğitim 101

4.2. Eğitim Felsefeleri 102

4.2.1. Daimicilik 102

4.2.2. Esasicilik 103

4.2.3. İlerlemecilik 104

4.2.4. Yeniden Kurmacılık 104

4.3. Program Tasarımı ve Eğitim Felsefesi 106

4.4. Program Tasarımına Karar Verme 108

4.5. Eğitim Programı Tasarımı 109
4.6. Program Tasarım Yaklaşımları 114
4.6.1. Konu Merkezli Tasarımlar 114
4.6.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar 115
4.6.3. Sorun Merkezli Tasarımlar 116
UYGULAMA ÖRNEĞİ 4.1 118
UYGULAMA ÖRNEĞİ 4.2 118

5. BÖLÜM

5. PROGRAM GELİŞTİRME VE İHTİYAÇLAR 123

GİRİŞ 123
5.1. İhtiyaç Kavramı ve İhtiyaçların Değerlendirilmesi 124
5.2. Program Geliştirmede İhtiyaç Alanları 130
5.2.1. Program Geliştirmede Bireyin İhtiyaçları 130
5.2.2. Program Geliştirmede Toplumun İhtiyaçları 131
5.2.3. Program Geliştirmede Konu Alanının İhtiyaçları 134
5.2.4. Program Geliştirmede Doğanın İhtiyaçları 135
5.2. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları 135
5.3. Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Teknikleri 138
5.3.1. Delphi Tekniği 138
5.3.2. Meslek-İş Analizi 141
5.3.3. PROGEL-DACUM Yöntemi 142
5.3.4. SWOT Analizi 146
5.3.5. Çalıştay 150
5.3.6. Görüşme 152
5.3.7. Odak (Focus) Grup Görüşmesi 153

5.3.8. Gözlem 155
5.3.9. Doküman İncelemesi 157
5.3.10. Anket 158
5.3.11. Başarı Testleri 162
UYGULAMA ÖRNEĞİ 5.1 164

6. BÖLÜM

6. PROGRAM GELİŞTİRME VE KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR 171

GİRİŞ 171
6.1. Amaç, Hedef ve Kazanım 172
6.1.1. Uzak Amaçlar/Hedefler (Aims) 174
6.1.2. Genel Amaçlar/Hedefler (Goals) 175
6.1.3. Özel Amaçlar/Hedefler (Objectives) 176
6.1.4. Uzak, Genel ve Özel Amaçlar Arasındaki İlişki 177
6.2. Amaçların/Hedeflerin Yatay Sıralaması 178
6.2.1. Bilişsel Alan Sınıflaması/Öğrenme Basamakları 179
6.2.2. Duyuşsal Alan Sınıflaması/Öğrenme Basamakları 183
6.2.3. Psikomotor Alan Sınıflaması/Öğrenme Basamakları 186
6.3. Amaçlar, Hedef ve Kazanımların İşlevsel Değeri 189
6.4. Kazanım Yazma İlkeleri (Kazanımlarda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar) 190
6.5. Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alana Yönelik Kazanım Örnekleri 193
UYGULAMA ÖRNEKLERİ 195
UYGULAMA ÖRNEĞİ 6.1 195
UYGULAMA ÖRNEĞİ 6.2 196

7. BÖLÜM

7. PROGRAM GELİŞTİRME VE DERS İÇERİKLERİ 199

GİRİŞ 199

7.1. Bilgi Türleri ve İçerik 200

7.2. Bilginin Taksonomisi ve İçerik 206

7.3. İçerik ve Kavram Öğretimi 218

7.4. İçerik ve Değerler Öğretimi 221

7.5. İçerik ve Tutumlar 222

7.6. İçerik ve Beceri Öğretimi 223

7.7. İçerik ve Etkinlikler 226

7.8. İçerikte İlke ve Kural Öğretimi 229

7.9. İçerik ve Olgu Öğretimi 230

7.10. İçerik ve Problem Çözme 232

7.11. İçerik ve Soru Sorma 233

7.12. İçerik Düzenlemede İlkeler ve İçerik Düzenleme Yaklaşımları 235

UYGULAMA ÖRNEĞİ 7.1 250

8. BÖLÜM

8. PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETME-ÖĞRENME 259

GİRİŞ 259

8.1. Program Geliştirme Uzmanları ve Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile İlişkisi 260

8.2. Eğitim, Öğretme, Öğretim, Öğrenme Kavramları ve Programla İlişkileri 262

8.3. Program Geliştirmede Eğitim Psikolojisinin Etkisi 268

8.4. Program Geliştirmede Eğitim Durumlarının Düzenlenmesini Etkileyen Faktörler (Kazanımlar, İçerik, Bireysel Özellikler, Ortam Koşulları ve Donanım, Zaman Faktörleri Bağlamında) 270

8.4.1. Kazanımların Eğitim Durumlarına Etkisi 271

8.4.2. İçeriğin Eğitim Durumlarına Etkisi 275

8.4.3. Öğrencilerin Bireysel Özelliklerinin Eğitim Durumlarına Etkisi 276

8.4.4. Öğrenme Ortamına Ait Koşulların ve Donanımın Eğitim Durumlarına Etkisi 279

8.4.5. Zamanın (Eğitim Süresinin) Eğitim Durumlarına Etkisi..... 280

8.5. Program Geliştirmede Eğitim Durumlarında Kullanılabilecek Öğretme-Öğrenme Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri..... 282

8.5.1. Öğretmen Merkezli ÖSYT'lerden Bazıları 283

8.5.2. Öğrenci Merkezli ÖSYT'lerden Bazıları 283

UYGULAMA ÖRNEKLERİ..... 289

UYGULAMA ÖRNEĞİ 8.1 289

UYGULAMA ÖRNEĞİ 8.2 290

UYGULAMA ÖRNEĞİ 8.3 291

UYGULAMA ÖRNEĞİ 8.4 292

9. BÖLÜM

9. PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 297

GİRİŞ 297

9.1. Eğitim Hedefleri Sınıflaması..... 299

9.1.1. Bloom Taksonomisi..... 299

9.1.2. SOLO Taksonomisi 301

9.2. Ölçme ve Değerlendirme 303

9.3. Ölçme Amacının Belirlenmesi 304

9.4. Eğitimde Kullanılan Bazı Ölçme Araçları 308

9.4.1. Yazılı Yoklamalar 308

UYGULAMA ÖRNEĞİ 9.1 309

9.4.2. Sözlü Yoklamalar..... 309

UYGULAMA ÖRNEĞİ 9.2 310
9.4.3. Kısa Cevaplı (Boşluk Doldurmalı) Sınavlar 310
UYGULAMA ÖRNEĞİ 9.3 311
9.4.4. Çoktan Seçmeli Sınavlar 311
UYGULAMA ÖRNEĞİ 9.4 312
9.4.5. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA) 312
UYGULAMA ÖRNEĞİ 9.5 312

10. BÖLÜM

10. PROGRAM GELİŞTİRME-PROGRAM DEĞERLENDİRME İLİŞKİSİ .. 321

GİRİŞ 321
10.1. Program Geliştirme Sürecinde Pilot Uygulamanın Gerekçesi ve Önemi 322
10.2. Pilot Uygulamada Evren-Örneklem İlişkisi 325
10.3. Program Değerlendirmede Kullanılabilecek Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler 332
10.3.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli 334
10.3.2. Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli 335
10.3.3. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli 337
10.3.4. Kirkpatrick'in Dört Basamaklı Değerlendirme Modeli 338
10.3.5. Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli 340
10.3.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli 341
10.4. Programın Değerlendirilmesinin Program Geliştirme Sürecine Etkisi 344
UYGULAMA ÖRNEĞİ 10.1 345

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

1. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR VE AŞAMALAR

Prof. Dr. Gülay BEDİR

2. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE TEKNOLOJİ

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK

3. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Prof. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ

4. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE FELSEFE

Prof. Dr. Bilal DUMAN

Öğr. Gör. Dr. Nurhayat KOCATÜRK KAPUCU

5. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE İHTİYAÇLAR

Prof. Dr. Mediha SARI

Dr. Öğr. Üyesi Buket TURHAN TÜRKKAN

6. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR

Prof. Dr. Akın EFENDİOĞLU

7. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE DERS İÇERİKLERİ

Doç. Dr. Volkan DURAN

Prof. Dr. Gülay EKİCİ

8. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETME-ÖĞRENME
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

9. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
Prof. Dr. Murat TUNCER

10. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME-PROGRAM DEĞERLENDİRME İLİŞKİSİ
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL

ÖN SÖZ

Programlar, yaşamın genelinde olduğu gibi eğitimdeki önemli unsurlardan biridir. Doğru düşünülen, tasarlanan, hazırlanan ve uygulanan bir program, kazandırmak istediği davranışların öğrencilerin yaşamına aktarılmasında çok önemli bir role sahiptir. Bu rolün en doğru biçimde eğitime yansıtılabilmesi için, programın zihindeki tasarımından eğitim ortamında kullanımına kadar geçen çalışmaları kapsayan "program geliştirme" sürecinin her ayrıntısına dikkat edilmesi gerekir.

Program geliştirmede dikkat edilmesi gereken en önemli ayrıntı, bilimsel dayanaklarının bulunmasıdır. Programı geliştirirken sadece program içeriğinin konu alanında değil, eğitim bilimine ait felsefi, psikolojik, sosyolojik, tarihî, ekonomik, teknolojik gibi birçok alana ait bilimsel bilgi ve belgeden yararlanmak gerekir. Bu nedenle, program geliştirme süreci hakkında bilgi ve beceri kazanmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapacak kişilerin, programın bu bilimsel temellerle olan ilişkisine hâkim olmaları gerekmektedir. Program geliştirme süreci hakkında önemsenmesi gereken diğer bir husus ise programı oluşturan dört öge olan amaç, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarının özellikleri ve birbirleri ile olan ilişkileridir. Ayrıca gerek kuramsal temeller gerekse de dört ögeye yönelik bilgi ve becerilerin program geliştirme sürecine nasıl aktarılabileceği konusunda da yeterli uygulama tecrübesine sahip olmak gerekir.

Bu kitapta, yukarıda değinilen kuramsal ve uygulamalı hususların ayrıntılı biçimde ele alınmış olması, kitabın en önemli özelliklerinden biridir. Kitabın her bölümünde, kuramsal bilgilerin yanı sıra bu bilgilerle ilgili uygulama örnekleri yer almaktadır. Böylece okuyucuya, hem program geliştirme sürecinin somut örnekleri sunulmaya hem de program geliştirmenin uygulamalı bir süreç olduğunun vurgusu yapılmaya çalışılmıştır.

Kitabın taşıdığı en önemli özelliklerden diğeri, bölüm yazarlarının tamamının, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman olan, kariyerli ve kıdemli öğretim elemanları olmalarıdır. Böylece bu uzmanların, kitabın temel konusu olan program geliştirme sürecine yönelik donanımlarını okuyucuyla buluşturması sağlanmaya çalışılmıştır.

Kitapta belirli kavram ve bilgilerin bazı bölümlerde tekrarlı biçimde yer alması, okuyucuya bu kavram ve bilgilerin önemini vurgulamak ve bölümler arasındaki ilişkileri göstermek amacını taşımaktadır. Bunlar arasında; programın dört ögesi, program geliştirme sürecinin basamakları, bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanlar ve basamakları sayılabilir. Bu durum bir binişiklik değil, bitişiklik olarak algılanmalıdır.

Kitabın kuramsal ve uygulamalı içeriğinin, eğitimde program geliştirme konusunda çalışan akademisyenlere, eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerine, her tür kademe ve kurumda çalışan eğitimcilere ve bu alana ilgi duyan bütün okuyuculara katkı yapacağı kanaatindeyiz.

Eserin oluşmasını sağlayan Prof. Dr. Mediha SARI'ya, Prof. Dr. Gülay EKİCİ'ye, Prof. Dr. Murat TUNCER'e, Prof. Dr. Bilal DUMAN'a, Prof. Dr. Akın EFENDİOĞLU'na, Prof. Dr. Gülay BEDİR'e, Prof. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ'e, Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL'a, Doç. Dr. Volkan DURAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK'a, Dr. Öğr. Üyesi Buket TARHAN TÜRKKAN'a, Öğr. Gör. Dr. Nurhayat KOCATÜRK KAPUCU'ya değerli bilgileri ve emekleri için çok teşekkür ederim. Onlarla çalışmak benim için büyük bir gurur ve onurdur.

Editör

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

2024

1.BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR VE AŞAMALAR

Prof. Dr. Gülay BEDİR

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3488-6340

ODAKLAMA SORULARI

1. Program geliştirme alanında temel kavramlar nelerdir?
2. Plan ve program kavramlarının eğitimdeki yeri ve önemi nedir?
3. Program geliştirmeyi gerektiren nedenler nelerdir?
4. Programların yapısal ögeleri nelerdir?
5. Program geliştirmenin yapısal ögeleri aralarındaki ilişki nasıldır?
6. Program türleri nelerdir?

GİRİŞ

Ülkeler çeşitli alanlardaki (eğitim, teknoloji, ekonomi, sanayi vs. bakımından) gelişmişlik düzeylerini devamlı değiştirmek ve geliştirmek zorundadırlar. Toplumdaki tüm yapılar bu değişimden kaçamaz ve kendini koruyamaz; üstelik toplumlar için bu bir gerekliliktir. Toplumlarda bu değişimden en çok etkilenen ve aynı zamanda değişimi en çok etkileyen kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir.

İnsanoğlunun ilk çağlardan günümüze hayatını devam ettirmek için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanması ve bunları gerektiğinde uygulaması amacıyla tarih boyunca farklı eğitsel uygulamalara başvurulmuştur. İlk toplumlarda genelde gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen öğrenmeler ilerleyen dönemlerde yerini planlı ve programlı öğretim uygulamalarına bırakmıştır. Eğitim-öğretim alanında yapılan uygulamalar ve bunların araştırma sonuçları, birçok aşamadan geçerek günümüzdeki eğitim sistemleri-

nin, eğitim ortamlarının, eğitim modellerinin, eğitim-öğretim programlarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır.

Program geliştirmeye giriş niteliğinde olan bu bölümde, program geliştirme ve program geliştirme süreciyle ilgili temel kavramlara yönelik tanım ve açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Program Geliştirmenin Gerekliliği

İdeal bir program geliştirmek mümkün mü?

Ülkelerin ihtiyaçları olan bilgi, beceri, tutum ve yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde tüm eğitim kademelerinde uygulanan eğitim-öğretim programlarının önemi elbette ki tartışılamaz. Bilgi toplumu çağı, teknoloji çağı, dijital çağ gibi isimlerle açıklanmaya çalışılan günümüz dünyasında okulların görevleri, öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterlikleri, eğitim-öğretim ortamları, kullanılan yöntemler ve tüm düzeylerde uygulanan programlar hakkında birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar ile beklenti ve ihtiyaçların ne kadar karşılandığı belirlenerek daha iyisine ulaşmak hedeflenmektedir.

Program geliştirmenin bilimsel olarak çalışılmaya başlanmasıyla birlikte tüm eğitim kademelerinde ideal programların geliştirilmesi için yapılan çalışmalar günümüzde de artarak devam etmektedir. Bu noktada *"İdeal bir programı geliştirmek mümkün mü?"* sorusu gündeme gelmektedir. Program alanında yapılan çalışmaları etkileyen birçok değişken vardır ve bunlar da sürekli bir değişiklik göstermektedir. Değişim sürekli ise ideal programdan değil, ideal program geliştirme sürecinden bahsetmek daha doğru olacaktır. Program geliştirme sürecinde ideal değil ideale yolculuk ön plandadır.

1.2. Eğitim

Eğitim kavramına yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmektedir. İçinde yaşanılan toplum, toplumun sahip olduğu inançlar, felsefeler, yaşanılan yüzyıl gibi faktörler, eğitim kavramının farklı şekilde açıklanmasının önemli belirleyicileridir. Talim, terbiye, uysallaştırma anlamlarına (Karslı, 2007) gelen eğitim kavramı genel olarak birçok eğitimci (Bilen, 2002; Demirel, 2004; Demirel, 2011; Ertürk 1982, Senemoğlu, 2018; Varış, 1994) tarafından bir davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmıştır. Bu tanımla davranış değişikliğinin; *bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik* ve *kasıtlı* olarak gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiştir. Yani eğitimin, bireyin kendi deneyimleriyle gerçekleştiği, beklenti ve kabullere uygun ve amaçlı-planlı olduğu vurgulanmıştır. Karslı (2007) bilgi çağında eğitim kavramının tanımını, *"Bireyin doğuştan sahip olduğu gizil güçleri ortaya çıkararak bunları yeteneğe dönüştürme sürecidir."* şeklinde yapmıştır. Bu tanımla eğitimin her birey açısından farklılık gösteren bir unsur olduğu görülmektedir. Yapılan eğitim tanımları incelendiğinde birçoğunun davranışçı kuramının etkisiyle yapıldığı görülmektedir.

Eğitimin bir süreç olduğu tüm eğitimciler tarafından önemle vurgulanmış ve önceleri doğumdan ölüme kadar devam ettiği belirtilen bu sürecin, nöroloji alanında yapılan çalışmaların bulgularıyla anne karnından itibaren başladığı ortaya konmuştur. Özsoy (2015), beyin konusunda yapılan araştırmalara göre yeni doğmuş bir bebeğin beyin hücreleri arasında 253 milyon bağlantının oluştuğu belirtilmiştir. Bu bulgunun, yeni doğan bir bebeğin anne karnında pek çok öğrenme gerçekleştirdiğini gösterdiği kabul edilmektedir.

1.3. Öğrenme-Öğretme-Öğretim

Öğrenme-öğretme-öğretim kavramları, anlam ve kapsam açısından birbiriyle yakından ilişkili ve birbirini tamamlayan kavramlardır. Bu nedenle sıklıkla bu üç kavramın yanlış anlam içerecek şekilde kullanımlarına da rastlanmaktadır.

Öğrenme kavramı, bireylerde ve bireylerin zihinsel süreçlerinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği açısından değerlendirilmiş ve çeşitli kuramlar ve araştırmacılar tarafından farklı tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme kavramı Senemoğlu (2018) tarafından, büyüme ve vücutta farklı etkiler sonucu meydana gelen geçici değişmelerin dışında, yaşantı ürünü şeklinde oluşan ve davranışta ya da potansiyel davranıştaki kısmen kalıcı izli değişme şeklinde tanımlanmıştır. Başaran (2005), Bilen (2002), Demirel (2011), Ertürk (1982), Gagne ve Driscoll da (1988) öğrenme kavramını açıklarken davranış değişikliği üzerinde durmuşlar ve öğrenme kavramını, yaşantı ürünü olan, kalıcı izli davranış değişikliği olarak açıklamışlardır. Davranışçı öğrenme kuramına göre de bireyde öğrenmenin gerçekleşmesi için davranış değişliğinin gözlenmesi gerekmektedir.

Bilişsel bakış açısından ise öğrenme, zihinsel yapılardaki değişmeleri (Yüksel, 2011) içermektedir. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre öğrenme süreci bir içgörü ve zihinsel bir süreçtir; bu nedenle doğrudan gözlenemez (Başaran, 2011; Özden, 1997). İnsanın davranışlarında oluşan değişme gözlemlenerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik bir kanıya (Başaran, 2011) ulaşılabilir. Bilişsel yaklaşım açısından öğrenmenin kritik noktası, dünyanın özelliklerini zihinsel olarak canlandırma ve bu şekilde dünyanın kendisinden çok zihinsel temsiller üzerinde bulunma yeteneğinde yatar (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen, 2002). Yapılandırmacı kurama göre öğrenme ise bireyin önceden sahip olduğu bilgiler ile yeni bilgilerin arasında etkileşim sonucunda ilişkilerin kurulmasıdır. Öğrenme; öznel, sosyal, durumsal, duygusal, gelişimsel ve süreklilik gösteren bir süreçtir (Akınoğlu, 2011).

Schmeck (1988) tarafından da öğrenme üç farklı şekilde tanımlanmıştır. *Deneyim açısından öğrenme,* öğrenme işiyle meşgul olmadır. *Davranışsal bakış açıdan öğrenme*, bireyin bir uyarıcıya verdiği tepkide gözlenen değişikliktir. *Nörolojik açıdan öğrenme* ise sinir sisteminin kendi aktivitesi yoluyla şekil değiştirme işlemidir.

Öğretme kavramı, Ertürk (1982) tarafından kısaca öğrenmeyi kılavuzlama/sağlama, Açıkgöz (2003) tarafından da öğrenmenin kolaylaştırılma ve gerçekleşmesine yardımcı olma faaliyeti olarak tanımlanmıştır. Başaran (2005) öğretme-öğrenme

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003*). Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akınoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. Behçet Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (ss. 420-444). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., & Hoeksema, S.N. (2002). Psikolojiye Giriş. (Basım 2) (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bedir, G., & Arslan, M. (2014). Designing an educational program model towards furnishing secondary school students with positive attitudes for 'peace education'. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 1*(3). 237-249.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, S. (2010). Öğretim etkinliklerinin planlanması. D. Erbaş (Ed.), *Sınıfta Etkili ve Öğretim ve Yönetim* içinde (ss. 89-153). Ankara: Data Yayınları.

Demir B, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. Oya Pervin Taneri (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* (ss. 23-43). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14, 59-75.

Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı* (16. Basım). Ankara: Pegem Akademi,

Demirel, Ö. (2004) *Eğitimde program geliştirme* (6. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7*(1), 361-835.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Basım) içinde (38-79). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Efil, İ. (2007). Zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (9. Basım) içinde (ss.12-146) Ankara: Nobel Yayın.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination.* (3rd ed.) New York: Macmillan.

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

Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13*(13), 79-97.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 147.

Gagne, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction.* New Jersey: Prentice Hall.

Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık

Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160.

Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları ve yeni yönelimler.* Ankara: Asil Yayıncılık.

Karslı, M. D. (2002). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.

Kaya, Z., & Tüfekçi (2008). Yapılandırmacı yaklaşımın erişiye etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 79-90.

Korkmaz, A. (2007). Sınıf organizasyonu. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss.150-164) Ankara: Nobel Yayın.

Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.

Küçüktepe. C. (2015). Eğitimde program geliştirme süreci. H. Uzunboylu & G. Öner (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (2. Basım) içinde (ss.25-46). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Oliver, I. A. (1965). *Curriculum improvement.* New York: Dodd, Mead & Company.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). Curriculum: foundations, principles and issues. New Jersey: Pearson Education Inc. A.C. Ornstein & F.P. Hunkins (2014). Eğitim programı. (Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özsoy. G. (2015). Öğrenme- öğretme yaklaşımları. H. Uzunboylu & G. Öner (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Basım) içinde (ss.47-70). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Senemoğlu (2018). *Gelişim-öğrenme ve öğretim*. (15. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. Schmeck, R.R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. (pp.3-19). New York: A Division of Plenum Publishing.

Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (6. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2008). Öğretimin planlanması. B. Duman (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Basım) içinde (ss.179-216). Ankara: Maya Akademi.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme, süreçler, yaklaşımlar ve modeller* (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1994). *Program geliştirme, teori ve teknikler* (5. Basım). Ankara: Alkım Yayıncılık

Yüksel, G. (2011). Bilişsel öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (ss. 46-71). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, S. (2000). Millî Eğitim Bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 581-609.

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, *27*(126), 31-37.

2. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE TEKNOLOJİ

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK
Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-6282-2152

ODAKLAMA SORULARI

1. Eğitim teknolojisi ve eğitim programlarının ilişkileri nelerdir?
2. Hedef belirlenmesi sürecinde teknolojinin etkisi nedir?
3. İçerik belirleme ve düzenleme sürecinde eğitim teknolojilerinin yeri nedir?
4. Öğrenme öğretmen sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanım durumları nelerdir?
5. Ölçme değerlendirme sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanımı nasıldır?

GİRİŞ

20. yüzyılın son çeyreği ile değişen toplumlarda yaşam ve çalışma ortamlarında hızlı değişimler olmuştur. Bu değişimlerle birlikte geleceğin toplumunun hem kültürel hem de anlayış bakımından farklılaşması ve toplumların her geçen gün küreselleşmesi ile anlayışların farklı bir boyut kazanması beklenmektedir (CSCENPA, 2007). Teknolojik değişimler normlardaki, değerlerdeki, inançlardaki ve toplumun geleneklerindeki değişimi, başka bir deyişle kültürün değişkenliğini sağlamalı (Kelly, 1999, s. 52) bakışıyla toplumlar ve toplumlarla ilgili süreçlerde değişim olasıdır. Bu değişikliklere karşı toplumların duyarlı, değişime ayak uydurabilen ve hızlı kararlar alabilen nesiller yetiştirmesi için değişimi kendi içinde özümseyip eğitim programlarına hızlıca yansıtılabilmesi ihtiyaç olarak görülmektedir (Balay, 2004). Nesillerin bu becerileri kazanması için ise eğitim önemli bir yere sahiptir (Nieto, 2000). Kültürden günlük yaşama kadar toplumun her

boyutunda yer alan teknoloji, eğitim içerisinde de varlığı göstermektedir. Hem eğitim programları hem de eğitim ortamları eğitimin önemli ögeleri olarak teknolojinin günlük hayatta da kullanımının yaygınlaşması ile birlikte değişim sürecine girmiştir. Bu süreçte eğitimin dönüşümü televizyondan öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, dil laboratuvarları gibi uygulamalarla öğretme-öğrenme süreci yeni boyutlara ulaşmıştır (Tanner & Tanner, 2007, s. 380). Toplumun değişimi ile ortaya çıkan beklentilerin farklılaşması eğitimin de farklılaşmasını ve değişmesini gerekli kılmıştır.

Eğitimde program geliştirme çalışmaları, J. F. Bobbit tarafından 1918 yılında özerkleşen eğitim bilimleri alanındaki eğitim programı çalışmaları ile başlamış ve bu süreçte her aşamada teknoloji de yer almıştır. Farklı zamanlarda farklı şekillerde kullanılan teknoloji, varlığını günümüzde sıklıkla eğitim teknolojileri olarak göstermektedir. Eğitimde teknoloji desteğinden faydalanılması ve öğretim faaliyetlerini teknoloji ile iç içe geçirilmesiyle birlikte teknoloji kullanımı yoğunlaşmaktadır (Tamilmani & Nagalakshmi, 2019). Bu bakış açısı, teknolojinin öğrenme durumlarını zenginleştirme ve öğretmene yardımcı olması noktasında eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Teknolojinin varlığını eğitimde göstermesiyle birlikte 'eğitimde teknoloji' kavramının içeriğinin netleştirilmesi gereği de ortaya çıkmıştır. Bu bölümde teknoloji, bütünüyle eğitim teknolojisi olarak ele alındığı için bu terimin tanımı üzerinden gidilmiştir. 1950'ler, 1960'lar, 1970'ler ve 1980'lerde farklı eğitim teknolojisi tanımları kullanılmış olsa da 2008 yılında AECT tarafından yayımlanan terimler ve tanımları ile ilgili çalışmada eğitim teknolojilerinin tanımı günümüzdeki kullanılan haliyle verilmiştir (AECT Definition and Terminology Committee, 2008): "Eğitim teknolojisi, uygun teknoloji süreçlerini ve kaynaklarını oluşturarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı artırmanın çalışması ve etik uygulamasıdır." (s.1). Bu tanıma göre eğitim teknolojisi bireylerin "öğrenmelerini kolaylaştırma" ve "performanslarını artırmayı" hedefleyen bir süreç olduğu için hem bireylerin bilgiyi edinmelerinde hem de edindikleri bilgi ve becerileri uygulama imkânları oluşturması gerekmektedir. Aynı zamanda tanımın içerisinde geçen etik kelimesi ile bireylerin bilgi edinimi ve uygulama sürecinde etik kurallar çerçevesinde profesyonel davranışlar sergilemesine; oluşturma, kullanma ve yönetme ile de bireylerin davranışlarının uygulama, üretim ve kontrol odaklılığına da önem verildiği görülmektedir.

Teknoloji eğitimde sadece edindirilmesi gereken teknolojik beceriler olarak değil aynı zamanda tanımda da bahsedildiği gibi bilgi ve beceri edinimini kolaylaştırıcı kaynaklar olarak da kullanılmaktadır. Ayrıca eğitim programları geliştirme sürecini oluşturan planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları ile de bağlantılıdır. Programın planlama boyutunda teknik olarak süreci destekleyen ve ihtiyaçların arasında yer alan teknolojiler, programın uygulama boyutunda öğrenme ve öğretme süreci için ortamın hazırlanmasında, programın değerlendirilmesinde teknik destek ve ölçme değerlendirme de yeni formlar sağlamaktadır. Özellikle uygulama sürecinde önemli bir rol alsa da teknoloji eğitim programının dört ögesi ile de ilişkilidir. Bölüm içerisinde farklı noktalarda teknoloji kelimesinin kullanım amacı farklılaşacağı için her aşamada teknolojinin kullanım amacı verilmeye çalışılacaktır.

2.1. Gereklilik Olarak Teknoloji

Günlük hayatın değişimine paralel olarak değişimlere uğrayan eğitim, son yüzyılda özellikle eğitim programları köklü değişimlerle karşı karşıya kalmıştır. Bu değişimin gerekleri ise Özkan (2009) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın daha da artması,
- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farklılaşması,
- Birey ve toplum ihtiyaçları arasında ilişki kurulmasının gereği,
- Bilginin niceliği ve niteliğinin gelişmesi ve yeniden yapılandırılması,
- Gelişen teknolojinin eğitime etkisi ile web tabanlı öğrenmenin eğitim sistemine getireceği katkı ve sorunlar,
- Bireyselleştirilmiş eğitimin öneminin artması,
- Yaşam boyu eğitim gerekliliği,
- Bilen ve bildiğini uygulayabilen bireylere duyulan ihtiyaç,
- Yaratıcı, iş birlikli çalışabilen ve üretken insanlar yetiştirmenin gereği,
- Disiplinler arası anahtar becerilerin gelişmesi,
- Yaşantı yoluyla öğrenme eğilimi ve
- Öğrenme ortamlarının örgün eğitim kurumlarının dışına çıkması.

Eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesinin başlangıç noktası olan ihtiyaçların değişmesine paralel olarak eğitim programlarında güncellemeler yapılması gereği ortaya çıkmıştır. Yapılan değişimler/güncellemeler teknolojinin eğitim programlarının içerisinde yer almaya başladığı görülmektedir. Oliva'ya (2009) göre hiç kimse öğretmenlerin kelime işleme, kayıt yönetimi, sunumlar, uzaktan öğretim ve öğrencilerin bu becerileri kazanmasına yardım etmek için araştırmalar yapma gibi öğretimde kullanabilecek bilgisayar becerilerine sahip olması gerekliliğini yok sayamaz. Ayrıca bilgisayar gibi teknolojilerin etkilerinden dolayı öğretmenler kendi ders tasarımlarında projeksiyon, televizyon, VCD ve DVD oynatıcılar ve dijital kameraları kullanmalarını öne çıkarmalılardır. Bununla birlikte etkili öğretmenler geleneksel öğretim tekniklerini yeni teknolojik destekler ile birleştirerek kendi orijinal öğretimlerini oluştururlar.

Teknoloji, Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) olarak eğitime yön vermesi ile formal ve informal öğrenmelerin dünya genelinde önemli bir parçası olmuştur (Lubin, 2016). Bununla birlikte, BİT genelde toplumun özelde sosyal ve ekonomik kalkınmanın şekillenmesinde çok önemli bir etkisi bulunmaktadır (World Bank Group, 2012). Kozma'ya (2005) göre eğitim teknolojileri, küresel yarışın içerisinde yer alma, ekonomiyi geliştirme, sosyal iyileşmeyi sağlamayı isteyen ülkelerin kamusal alanda eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi ve uygulanması için yapılan yatırımlarda önemli yer tutmaktadır. Toplumsal alanda bir avantaj olarak görülen BİT iletişim masraflarını azaltma, küresel ürün ve hizmetlerden yararlanma kapasitesi ve esnekliğini sağlama, uluslararası iletişim, iş birliği, bilgi paylaşımı ile sosyal gelişimi desteklemektedir. BİT'in eğitimde kullanımı ile ilgili sorulan soruların başında 'Eğitimde özellikle teknolojinin kullanımını ne teşvik

KAYNAKÇA

Abowd, G. D., Harvel, L. D., & Brotherton, J. A. (2000). Building a digital library of captured educational experiences. *Int. Conf. on Digital Libraries*, Kyoto, Japan.

Adams Becker, S., Cummins, M., Freeman, A., & Rose, K. (2017). *2017 NMC technology outlook for nordic schools: A horizon project regional report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

AECT Definition and Terminology Committee. (2008). Definition. In A. Januszewski & M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary*. New York: Lawrence Erlbaum.

Akcaoglu, M. (2016). Design and implementation of the game-design and learning program. *TechTrends*, *60*(2), 114-123. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0022-y

Arts, J. A., Gijselaers, W. H., & Segers, M. S. (2002). Cognitive effects of an authentic computer-supported, problem-based learning environment. *Instructional Science*, *30*(6), 465-495.

Bacon, L. S., Bowen, W. G., Guthrie, K. M., Long, M. P., & Lack, K. A. (2012). *Barriers to adoption of online learning systems in US higher education* (pp. 39-51). New York, NY: Ithaka.

Baker, J., Wennerlind, R., Devine, S., & Nasir-Tucktuck, M. (2019). The use of smart technology on improving time management of college students with intellectual/developmental disability. *Journal of inclusive postsecondary education*, *1*(1), 1-19.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 61-82.

Bates, A. T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Tony Bates Associates. Retrieved July 19, 2020, from https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In B. McGaw & E. Care (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-.66.), New York, NY: Springer.

Bolick, C., & Cooper, J. (2006). Classroom management and technology. In C. Evertssn and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 541-558). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bunderson, V. C., Inouye, D. K. & Olsen, J. B. (1989). The four generations of computerized educational measurement. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3rd ed., pp. 367-407)*. New York: Macmillan.

Carroll, J. A., & Witherspoon, T. L. (2001). *Linking technology and curriculum: Integrating the ISTE NETS standards into teaching and learning*. Prentice Hall.

Cator, K. (2010). *Transforming American education learning powered by technology: National Education Technology Plan 2010 Executive Report* (pp. 7-17). Washington, DC: United

States Department of Education Office of Educational Technology. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512681.pdf.

Clark, R. E. (Ed.). (2001). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. IAP.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004a), *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*, Learning and Skills Research Centre, London.

Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Z.L. Berge, L.Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 3-14), Routledge, Florence.

CSCENPA-Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations. (2007). *Developing a twenty-first century school curriculum for all Australian students*. Retrieved July 19, 2020, from https://www.acsa.edu.au/pages/images/ CSCNEPA_paper_June087.pdf.

Curriculum Development Agency (QCDA) (2014). *Using technology to support curriculum development.* Retrieved July 19, 2020, from https://dera.ioe.ac.uk//11432/.

Dickard, N. (Ed.) (2003). *The sustainability challenge: Taking ed-tech to the next level*. Washington, DC: The Benton Foundation Communications Policy Program & EDC Center for Children and Technology. Retrieved July 19, 2020, from http://www.benton.org/publibrary/ sustainability/sus_challenge.html.

Edelson, D. C., Gordin, D. N., & Pea, R. D. (1999). Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design. *Journal of the learning sciences, 8*(3-4), 391-450.

Edyburn, D.L. (2007). Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda. *Reading Research Quarterly, 42*(1), 146-152.

Fasihuddin, H., Skinner, G., & Athauda, R. (2017). Towards adaptive open learning environments: Evaluating the precision of identifying learning styles by tracking learners' behaviours. *Education and Information Technologies*, *22*(3), 807-825.

Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P.* Retrieved July 19, 2020, from http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using ICT*, *9*(1), 112-125.

Glogoff, S. (2005). Instructional blogging: Promoting interactivity, student-centered learning, and peer input. *Innovate: Journal of Online Education*, *1*(5).

Graham, C. R. (2004). Blended Learning Systems. In Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Jay Cross, ve Michael G. Moore (Eds.) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspective* (pp. 3-21) Local Designs. Pfeiffer Publishing, San Francisco.

Hillman, S., Hillman, A., Neustaedter, C., & Pang, C. (2019, May). " I have a life" Teacher communication & management outside the classroom. In *Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-6).

Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, *13*(2), 277-302.

ISTE (2017a). *ISTE standards for students.* Retrieved July 19, 2020, from https://www.iste.org/standards/for-students

ISTE (2017b). *ISTE standards for educators.* Retrieved july 19, 2020, from https://www.iste.org/standards/for-educators.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A. & Haywood, K. 2011. *The 2011 horizon report.,* Austin, TX: The New Media Consortium.

Jones, A., Buntting, C., & de Vries, M. J. (2013). The developing field of technology education: A review to look forward. *International Journal of Technology and Design Education*, *23*(2), 191-212.

Juniu, S. (2006) Use of technology for constructivist learning in a performance assessment class, *Measurement in physical education and exercise science*, *10*(1), 67-79, DOI: 10.1207/s15327841mpee1001_5.

Keeler, C. G. (2008). When curriculum and technology meet: Technology integration in methods courses. *Journal of Computing in Teacher Education*, *25*(1), 23-30.

Kelly, A. V. 1999. *The curriculum: Theory and practice* (4th edt.), London: Sage.

Kerr, S. T. (1996). Visions of sugarplums: The future of technology, education, the schools. *Yearbook-National Society for the Study of Education*, 95, 1-27.

Khairil, L. F., & Mokshein, S. E. (2018). 21st century assessment: Online assessment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *8*(1), 659-672.

Koszalka, T. F., & Bianco, M. B. (2001). Reflecting on the instructional design of distance education for learners: Learning from the instructors. *The Quarterly Review of Distance Education,* 2, 59-70.

Kozma, R.B. (1994). The influence of media on learning: The debate continues. *School Library Media Quarterly, 22*(4), 233-239. Retrieved July 19, 2020, from http:// www.ala.org/aasl/SLMR/ slmr_resources/select_kozma.html in July of 2001.

Kozma, R. B. (2005). National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, *1*(2), 117-156.

Lai, C., Hu, X., & Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, *31*(1-2), 114-143.

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, *47*(3), 121-123.

Lipponen, L. (2002, January). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. *CSCL*, 2, 72-81.

Lubin, I. A. (2016). Intentional ICT: Curriculum, education and development. *IBE Working Papers on Curriculum Issues, Nº 17.*

Mahon, B. Z., & Hickok, G. (2016). Arguments about the nature of concepts: Symbols, embodiment, and beyond. *Psychonomic Bulletin & Review,* 23, 941-958.

Maltese, A. V., Danish, J. A., Bouldin, R. M., Harsh, J. A., & Bryan, B. (2016). What are students doing during lecture? Evidence from new technologies to capture student activity. *International Journal of Research & Method in Education*, *39*(2), 208-226.

McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Assessment to promote learning. *Educational Leadership*, *63*(3), 10-17.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2017_12/11115355_YYRETMENLYK_ MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 19.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

Mitcham, C. (1994). *Thinking through technology: The path between engineering and philosophy*. University of Chicago Press.

Moskowitz, S. (2004). Template-based web pages-scaffolding teacher technology skills through the use of easy-to-use web templates. *Learning & Leading with Technology*, *32*(2), 40-43.

Muruganantham, G. (2015). Developing of E-content package by using ADDIE model. *International Journal of Applied Research*, *1*(3), 52-54.

National Council for Teachers of English. (1996). *Standards for the English language arts*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English and International Reading Association.

National Council for Teachers of Mathematics (Ed.). (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* (1 ed.). Reston: National Council of Teachers for Mathematics.

Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: some thoughts on transforming teacher education on a new century. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 180-187.

Nunan, D. (2010). Technology supports for second language learning, *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.), Vol. 8, pp. 204-209, Oxford, Elsevier.

O'Bannon, B., Puckett, K., & Rakes, G. (2006). Using technology to support visual learning strategies. *Computers in the Schools*, *23*(1-2), 125-137.

OECD (2016). *Innovating education and educating for innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris.

Oliva, P. F. (2009). *Developing the Curriculum* (7th edt.). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum-Foundations, principles, and issues*. Allyn & Bacon.

Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 113-132.

Papert S. (1987) Information technology and education: Computer criticism vs. techno-centric thinking. *Educational Researcher, 16*(1), 22-30.

Partnership for 21st Century Learning (2004). Skills Framework. From: http://www.21stcenturyskills.org.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions BFK .pdf

Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences*. KeyCoNet 2013.

Poling, C. (2005). Blog on: Building communication and collaboration among staff and students. *Learning & Leading with Technology*, *32*(6), 12-15.

Race, D. A., & Williams, M. G. (2018). Digital audio feedback technology: nursing students' perspectives. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, *36*(2), 63-67.

Ramirez-Corona, N., Ramirez Apud, Z., Lopez-Malo, A. & Palou, E. (2013). Assessing metacognitive awareness during problem-solving in a kinetics and homogeneous reactor design course. *Proceedings of the 2013 American Society for Engineering Education Annual Meeting*. Atlanta, GA, USA.

Redecker, C. (2013). *The use of ICT for the assessment of key competences*, European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, JRC Scientific and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Reiser (2007). A history of instructional design and technology. In R.A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.) *Trends and issues in instructional design and technology* (2nd ed.) Upper Saddle River, Nj: PEarson Prentice Hall.

Reiser, R. A., & Ely, D. P. (1997). The field of educational technology as reflected through its definitions. *Educational Technology Research and Development*, *45*(3), 63-72.

Riley, R. W., Holleman, F., & Roberts, L. G. (2000). *E-learning: Putting a world-class education at the fingertips of all children*. Washington, DC: US Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444604.pdf.

Roach, M., Blackmore, P., & Dempster, J. A. (2001). Supporting high-level learning through research-based methods: A framework for course development. *Innovations in Education and Teaching International*, *38*(4), 369-382.

Rosenberg, M. (2000). *E-Learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*, McGraw-Hill, New York, NY.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning,* 33, 1-19.

Siarova, H., Sternadel, D., & Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence', *NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/71491.

Smith, R. (2017). *ISTE releases new standards for educators to maximize learning for all students using technology*. Retrieved from https://www.iste.org/explore/articleDetail? articleid=1014.

Smith, R., Killen, C., & Knight, S. (2015). Using technology to improve curriculum design. *Report of Enhancing Curriculum Design with Technology from JISC*. Retrieved July 19, 2020, from https://www.jisc.ac.uk/guides/using-technology-to-improve-curriculum-design.

Steeples, C. ve Jones, J. (2002). *Networked learning: Perspectives and issues*. Springer-Verlag London.

Tamilmani, K. T., & Nagalakshmi, R. (2019). Embedding technology in curriculum design and development. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering* (IJITEE) 8(7-2), 252-256.

Tanner, D., & Tanner, L. N. (2007). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan

Thomas, S. (2016). *Future Ready Learning: Reimagining the Role of Technology in Education. 2016 National Education Technology Plan.* Office of Educational Technology, US Department of Education. https://tech.ed.gov/files/2015/12/NETP16.pdf

Trucano, M. (2005). *Knowledge maps: ICTs in education*. Washington, DC: The World Bank.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2010). *Transforming American Education: Learning Powered by Technology*, Washington, D.C.

Varshneya, A. K. (2017). Distance learning through ICT: Benefits and challenges. *Journal of Advanced Research in English & Education*, *2*(3-4), 6-9.

World Bank Group. (2012). *ICT for greater development impact: World Bank Group strategy for information and communication technology 2012-2015*. Washington DC: The World Bank. Retrieved July 19, 2020, from http://documents.worldbank.org/ curated/en/285841468337139224/pdf/715400WP0WBG0I0sclosed0July02502012.pdf

World Bank. (2020). Notable World Bank activities related to technology use in education. Retrieved July 19, 2020, from https://www.worldbank.org/en/topic/edutech#3.

3. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Prof. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
ORCID: 0000-0004-0746-3385

ODAKLAMA SORULARI

1. Öğrenciler arasındaki farklılıklar nelerdir? Bu farklar nelerden kaynaklanır?
2. "Bireysel farklılık" ve "özel gereksinim" terimleri arasındaki farkı açıklayınız.
3. Farklılaştırılmış öğretim nedir?

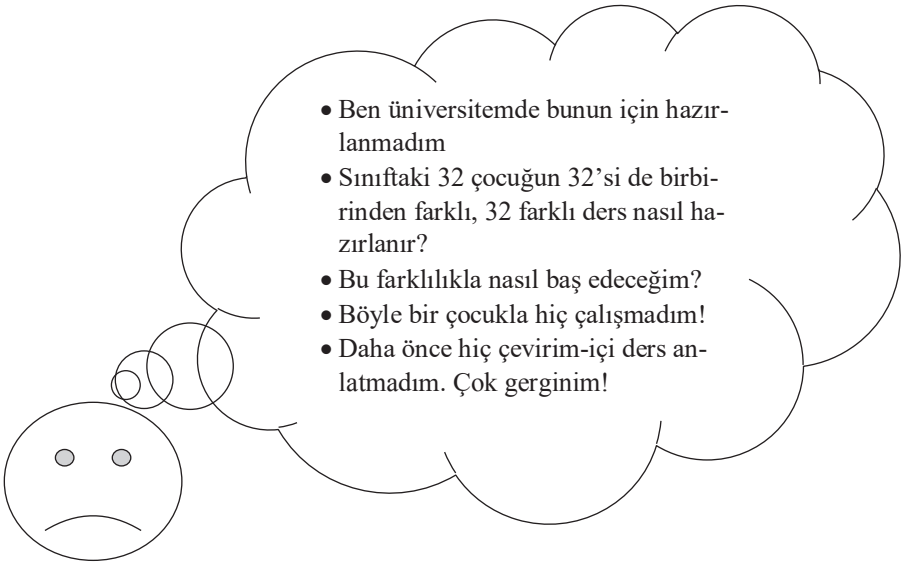
GİRİŞ

Bireysel farklılıklar her öğrenme düzeyindeki sınıfta bulunur. İster okuma yazmanın temellerini öğreten bir birinci sınıf öğretmeni olun, isterseniz Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir Halk Eğitim Merkezinde yetişkinlere geleneksel Türk el sanatları dersi veriyor olun, sınıfınızdaki aynı takvim yaşındaki öğrencileriniz veya ortak bir amaç için gelen kursiyerleriniz birbirlerinden pek çok şekilde farklılaşacaklardır. Bu bölümün amacı; öğrenenler arasındaki bireysel farklılık yelpazesi ile ilgili olarak neler bildiğimizi okuyucumuz için özetlemek, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine en yüksek katılımlarını, öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyebilmek amacı ile eğitimcilerin programlarını ve öğretim yöntemlerini nasıl etkili bir şekilde uyarlayabilecekleri konularına ışık tutmaktır.

Değerli öğretmenler ve öğretmen adayları, oldukça karmaşık bir dönemde öğretmenlik yapacağınızı biliyoruz. Çocuk gelişimi ve eğitim psikolojisi gibi derslerinizde teorik olarak çalıştığınız gelişim dönemlerini adım adım takip eden çocuklar her yılın başında sınıflarınızda yerlerini alacaklar. Ancak onlar kadar belki de onlardan çok daha

fazla sayıda henüz Türkçeyi iyi konuşamayan, özel gereksinimleri ve/veya yetersizlikleri olan, savaş gibi travmatik bir deneyimi yaşayarak ülkesinden apar topar göç ederek gelmiş çocuklar, belirli alanlarda üstün yetenekleri olan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerden gelmiş pek çok öğrencileriniz olacak. Birbirinden bu kadar farklı çocuğu aynı anda barındıran bir sınıfın öğretmeni olmak sizlerde çok çeşitli ve güçlü duygular uyandırabilir.

Şekil 3.1
Bireysel farklılıklara ilişkin duygularımız



Öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan ihtiyaçlarını karşılamak için sınıfımızdaki öğrenci sayısı kadar farklı programlar uygulamak mı gerekir? Yoksa "ortalama" çocuğu hedef alıp içeriğin derinliği, zorluk ve kapsamı bakımından ortalama bir planlama mı yapmak gerekir? Sınıfımızdaki her bir öğrencimiz için özelleşmiş bir program hazırlamak uygulamada imkânsızdır. Ama diğer taraftan da ortalama öğrenen bir kitleyi hedef alarak planlama yapmak azımsanmayacak sayıdaki diğer çocuklara büyük haksızlık olur. Çünkü böylesi bir sınıfta dersler bir grubun asla parçası olamayacağı kadar zor, diğer grubun ise parçası olmayı istemeyecekleri kadar basit ve anlamsız olabilir (Yeung, 2018). Öyleyse bir öğretmen ne yapmalıdır? İşte bu bölüm, bu sorudan yola çıkarak bireysel farklılıklar ve öğretimin (sunuş, içerik ve değerlendirme bakımından) farklılaştırılması fikirleri etrafında hazırlanmıştır. Aşağıdaki örnek olay çalışması yukarıda sözü edilen durumu somutlaştırmak için kurgulanmıştır.

Tablo 3.1
Örnek olay "Buket Öğretmen'in Yeni Sınıfı"

Açıklama:
Erken çocukluk döneminden başlayarak eğitim sistemimizin her aşamasında çalışan profesyonellerimizin program geliştirme-bireysel farklılıklar-sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişkiyi kavramaları bizler için çok önemlidir. Bu nedenle düzey belirtmeden sizler için bir sınıf hayali bir sınıf oluşturduk. Bu örnek olay çalışmasındaki öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler gerçek yaşamdan ilham alınarak oluşturulmuştur. Kişi ve şehir isimleri kurgudur. Aşağıdaki bölümü okurken, lütfen önce kendi uzmanlık alanınızı düşünün. Bir okul öncesi öğretmeni, matematik, Türkçe veya resim öğretmeni olabilirsiniz. Bir kurgu olarak oluşturulmuş bu sınıfın önümüzdeki yıl sizin sınıfınız olacağını düşünün ve aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplayın.
Örnek Olay:
Buket 25 yıllık bir İngilizce öğretmenidir. Eş durumundan Hatay ili, Antakya ilçesindeki Abidin Paşa İlköğretim Okulu'na tayin olmuştur. Sene başında okula gittiğinde okul müdürü Kenan Bey ve okul psikolojik danışmanı Emrah Bey ona derse gireceği sınıflar hakkında bilgi verir. Otuz iki öğrencisi olan sınıflarından birinde Suriye'den göç etmiş üç çocuk vardır. Bunlardan ikisi akademik olarak iyi ilerliyorken, Hannan Türkçe okuma, yazma ve konuşmada büyük zorluk çekmektedir. Okul Psikolojik Danışmanı, Hannan'ın sınıfta arkadaşı olmadığını ve 1-2 kişi dışında hiç kimse ile konuşmadığını anlatmıştır. Doktor bir anne-babanın çocuğu olan Murat'ın Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı vardır. Onun aşırı hareketliliği sınıfın diğer öğretmenlerinin oldukça zor zamanlar yaşamasına sebep olmuştur. Orta derecede zihinsel yetersizliği olan Zeynep ise henüz okuma-yazmada ilkokul 1. sınıf düzeyinde bile değildir. Yakın bir lisede memur olan babası, Zeynep ile oldukça ilgilenmektedir. Ahmet ve Musa ise sınıfın en dik başlılarıdır. Problem çıkartmadıkları veya sert bir kavgaya karışmadıkları gün sayılıdır. Ahmet'in annesi ciddi bir kronik sağlık sorunu yüzünden sık sık hastanede yatmaktadır. Hastane-ev ve iş arasında mekik dokuyan babasının ise Ahmet'in okul hayatı ile ilgilenecek vakti pek olmamaktadır. Musa'nın anne ve babası o 3 yaşındayken ayrılmışlardır. Musa o günden bu yana babaannesi ve babası ile yaşamaktadır. Ailenin ekonomik durumu iyidir. Musa'nın parasal anlamda bir sıkıntısı yoktur, ancak babası son derece sert ceza yöntemleri uygulamaktadır. Babaya göre Musa, bir hanım evladı olarak yetişmemelidir. Biri ona vurursa o da vurmalı, dayak yiyerek eve gelirse bir o kadarının da evde onu beklediğini bilmelidir. Akın, sınıfın disiplinle ilişkili sorun çıkartmayan çocuklarından biridir. Fakat okuma-yazması sınıf düzeyinin oldukça altındadır. Bir tanısı olmamasına rağmen okuldaki öğretmenleri disleksiden şüphe etmektedirler. Anne ve babası oldukça ilgili görünmektedirler. Tüm kaynaklarını zorlayıp Akın'a zorlandığı konularda düzenli olarak özel ders aldırmaktadırlar. Arkadaşlık kurmakta çok zorlanan Akın'ın geçen yılın sonuna doğru birdenbire birçok arkadaşı olduğunu fark eden ailesi, durumu sorguladıklarında Akın'ın harçlığının tamamını arkadaş olmak istediği çocuklara bir şey ısmarlayarak veya hediyeler alarak harcadığını üzülerek fark etmiştir. Yapılan açıklamalar sırasında ders vereceği sınıfların okulun deneyimli öğretmenleri tarafından pek de tercih edilmeyen, ortalama ve/veya ortalamanın altında akademik başarı gösteren ve davranış sorunlarının sık karşılaşıldığı gruplar olduğu Buket Öğretmen'in gözünden kaçmamıştır. Tüm bunlar, yeni başlayacağı okula ilişkin ağzında buruk bir tat bıraksa da bir polis eşi olarak sık

KAYNAKÇA

Avcı, S., & Yüksel, A. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Ankara: Nobel.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotionse. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.

Doğanay Bilgi, A. (2019). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. E. R. Özmen ve A. Ataman (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (s. 91-113). Ankara: Maya Akademi.

Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(6), 634-646. http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827453.

Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Crawford, M. (2011). Rationality and emotions. In C. Day, & L. Chi-kin (Eds.), New understandings of teacher education: Emotions and educational change. LaVergne, TN: Springer.

Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967. http:// dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001.

Day, C. (2011). *New understandings of teachers work: Emotions and educational change.* New York, NY: Springer.

Flais, S. V. (2009). *Raising twins: From pregnancy to preschool.* American Academy of Pediatrics.

Frenzel, A. C. (2014). *Teacher emotions.* In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (p. 494-518). Routledge/Taylor & Francis Group.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette: UK.

Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5, 111-123.

Güngör, S. (2014). Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 26-40.

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher,* 41, 261-281. http://dx.doi.org/10.1007/s13384-013-0129-5.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation: Effective classroom practices report. *Washington, DC: Office of Special Education Programs.*

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Free Spirit Publishing. Minneapolis.

Karmiloff-Smith, Al-Janabi, D'Souza, Groet, Massand, Mok, Tybulewicz, (2016). The importance of understanding individual differences in Down syndrome. *F1000Research*, 5.

Kington, A., Sammons, P., Day, C., & Regan, E. (2011). Stories and statistics: Describing a mixed methods study of effective classroom practice. *Journal of Mixed Methods Research, 5*(2), 103-125.

Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change, 12*(1), 25-46.

Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(3), 271-287.

M. E. B. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf adresinden 21.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

ORGM. (2013). Türkiye'de Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115200_engelsizokulmodeliyolharitas.pdf adresinden 21.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Parker, J. C., & Russell, D. H. (1953). Ways of providing for individual differences. *Educational Leadership*, *11*(168-174).

Sameroff, A. (2009). *The transactional model: How children and context shape each other.* Washington, DC: American Psychological Association.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S., et al. (2008). Effective pre-school and primary education 3-11Project (EPPE3-11): The influence of school and teaching quality on children's progress in primary school, research report DCSF-RR028. Institute of Education, University of London. San Diego: Academic Press, ISBN 9781847751225.

Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist, 49*(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2013.864955.

Strangman, N., Hall, T., & Meyer, A. (2003). *Graphic organizers and implications for universal design for learning: Curriculum enhancement report.* National Center on Accessing the General Curriculum.

Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation,* 12, 561-582.

Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek-Türkiye'de eğitim reformu tartışması için bir düşünce çerçevesi.* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayını.

Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, *45*(1), 28-33.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Virginia USA: ASCD.

Wolery, M., & Wilbers, J. S. (1994). *Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs.* Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Yeung, W. C. (2018). *Embracing individual differences: Overview of classroom and curricular strategies with reference to the Hong Kong English language curriculum and assessment* guide. *香港教師中心學報*, 125. Retreived July 21, 2020 from https://www.edb.org.hk/irooms/eservices/T-surf/Content/Documents/HKTC%20 Volume%2017.pdf#page=135.

4. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE FELSEFE

Prof. Dr. Bilal DUMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-1282-8425

Öğr. Gör. Dr. Nurhayat KOCATÜRK KAPUCU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-6872-6612

ODAKLAMA SORULARI

1. Program geliştirmede felsefe hangi boyutlara nasıl etki etmektedir?
2. Programın felsefesinin boyutlar arasındaki uyuma etkisi nedir?
3. Felsefesi olan ve olmayan program geliştirme süreçlerinin farklılıkları nelerdir?
4. Programın felsefesini belirlemede etkili olan faktörler nelerdir?
5. Program geliştirmede kullanılan felsefi akımlar ve özellikleri nelerdir?
6. Program geliştirme yaklaşımlarının (konu temelli-birey temelli-sorun temelli) farklılıkları nelerdir?

GİRİŞ

Felsefe; yaşama, doğaya ve gerçeğe farklı yönlerden bakmanın bir yoludur. Bir bireyin yaşamı boyunca gerçeğe ulaşmasını idealleri ve sorgulamaları belirler. Yaşamımızdaki deneyimlerimiz, bilincin neresinde olduğumuzu bize yansıtır. Düşüncelerimiz, eylemlerimiz ve sözlerimizle koyduğumuz yasalara göre, tüm deneyimlerimizin sahibiyiz. İşte felsefe bize davranış örüntülerimizin kökenini epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik olarak sorgulamamızı ve bilinçli birer birey kültürü kazanmamızı sağlar. Bu sorgulamaların eğitim programlarına yansıması, 21. yüzyıl becerileri arasında tanımlanan yaratıcı,

yenilikçi, iş birliği yapma ve eleştirel düşünme becerilerine sahip gelişmiş ve girişimci birer medeni insan olmamıza yardımcı olur.

En genel anlamda felsefe, insan-evren etkileşimi üzerine sistematik ve derinlemesine düşünmeyi ve davranmayı gerektirir. Eğitim de bireyin bu davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde davranış kazandırma süreçlerini içerir. Eğitim felsefesi ise öğretmenlerin, eğitimle ilgili uygulamaları ne şekilde gerçekleştirecekleri konusunda yol göstericidir (Gutek, 2001; Sönmez, 2007). Bir felsefenin öğretileri, zihnimizin düşünceleri ile ruhumuzun istekleri arasında ayrım yapmamıza yardımcı olur. Böylece beyin ve zihin, akıl ve zekâ, düşünce, duygu ve davranış örüntülerine ilişkin durumları, akıl yürütme yollarını kullanarak nasıl daha tutarlı, duyarlı ve kararlı kullanabileceğimizin yollarını öğrenmemizi sağlar. Bilginin ve sevginin peşinden koşarak, bitmez tükenmez bir merak ve çabayla oluşturulan dinamik bilgi, beceri ve yetkinliklere dayalı örüntülemeleri bir eğitim programına dönüştürebilmek ve hayata geçirebilmek için eğitim ve felsefe arasında güçlü bağlantılar kurmak gereklidir.

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Sönmez, 2015):

- Eğitimin nesnesi ve felsefenin konusu insandır.
- Felsefeden yola çıkarak elde edilen ölçütler takımı, eğitim sisteminin iç tutarlık açısından değerlendirilmesinde kullanılır.
- Eğitim sistemi kurulurken öncelik hedeflere verilmelidir.
- Eğitim sisteminin dayandığı felsefe ile öğretmen, yönetici ve diğer personelin temel aldıkları felsefe birbirleriyle çelişmemelidir.
- Her ekonomik, siyasî ve toplumsal sistemin mutlaka bir felsefesi vardır ya da olmalıdır ve bunların sayıltılarının, dayandığı felsefe ile çelişmemesi gerekir.
- Felsefe insanın yaşama bakışını belirler.
- Eğitim durumlarının düzenlenmesinde felsefeden yararlanılmalıdır.
- Sınama durumlarının düzenlenmesi ve denetlenmesinde de felsefe ölçütler takımı olarak kullanılarak değerlendirme ögesi biçimlendirilir.
- Temele alınan felsefeye göre eğitim siteminin kontrolü ve sınama durumlarının denetlenmesinde felsefeye başvurulmalıdır.
- Eğitimde disiplinler arası bilgi ve yöntemlerin bütünlüğünün sağlanması felsefe ile mümkündür.
- Tüm bunlardan yola çıkarak felsefenin eğitime katkıları olduğu gibi eğitimin de felsefeye katkısının olduğu vurgulanabilir.

Eğitimin hedeflerinin belirlenmesinde temel kaynak benimsenen felsefe ve eğitim felsefesi akımlarıdır. Eğitim felsefesi, eğitim sistemlerini yönlendirme, eğitimin temel hedeflerini belirleme, şekillendirme, birbirleriyle ve ülkenin politik felsefesiyle olan tutarlıklarını kontrol etme gibi önemli işlevleri yerine getirmektedir. Hedeflerin belirlenmesi, eğitim sürecinde öğretmenin rolü, öğrencinin sorumluluk ve görevleri, öğretme-öğrenme sürecinin tasarlanması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gibi işlemlerin temelinde felsefe bulunmaktadır (Evin Gencel, 2017).

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi şu şekilde özetlemek mümkündür. Her toplumdaki amaç ve hedefler belli felsefi yaklaşımlara dayanır. Eğitim amaçlarını eğitim felsefesi belirler. Her eğitim sistemi belirli öğretim yöntemlerine ve programlara dayanmaktadır. Eğitim sistemlerinin öğretim yöntemleri ne olmalıdır? Öğretmenler, hangi eğitim felsefelerini benimsemelidir? Öğrencilere ne tür program yaklaşımı kullanılabilir? Bütün bu soruların cevapları felsefe tarafından verilir. Eğitimin temel amacı, sağlam bir bedende ve erdemli bir insanda sağlam bir zihne sahip olmaktır. Felsefe, eğitimin düşünsel yönü, eğitim, ise felsefenin dinamik yönüdür. Başka bir söylemle felsefe-eğitim ilişkisi bir madalyonun iki yüzü olarak görülebilir. Akıl ve bilimin egemen olabilmesi için felsefe ile eğitim ilişkisi harmanlanmalıdır.

Felsefenin farklı boyutları insan düşüncesinin yapılanmasına yön verir: Estetik, epistemoloji, etik, mantık ve metafizik gibi boyutlar, yaşamın dinamiklerini felsefenin kavramsal paradigması sayesinde farklı yönlerden algılamamızı sağlar. Örneğin, insanoğlunun tarihsel süreçteki yaşam serüvenlerini etkileyen Rönesans, reform, aydınlanma ve romantizm felsefi temelli paradoksal akımlardır. Bu akımlar insanoğlunun estetik, etik mantık ve metafizik dünyalarını etkileyip gelişimin ve değişimin başlangıcını ve medeniyetin sembollerini yansıtır. Bu akımlar arasında eğitimle ilişkisi bakımından ön plana çıkan idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluğun eğitime yansımaları aşağıda açıklanmıştır

4.1. Felsefi Akımlar ve Eğitim

Eğitime dair kuram ve uygulamalar birçok felsefi akımdan etkilenmekte olup, bu akımlardan bazılarının eğitime bakış açılarına başlıklar halinde yer verilmiştir.

4.1.1. İdealizm ve Eğitim

Gerçekliğin temelde ruhsal veya düşünsel olduğunu ileri süren idealizm, insanlığın en eski ve en etkili düşünce sistemlerinin başında gelir. Öğretmen idealizmde ahlâksal, kültürel bir model veya örnek bir kişidir; sokratik yöntemi kullanarak öğrencilere dönüt verdiği uyarıcı sorular sorar (Gutek, 2001). İdealistlere göre öğrenme, fikirlerin getirildiği temel zihinsel bir süreçtir; eğitim tamamen kavramsal konularla ilgilenir. İdealist eğitimciler, fikirleri ve kavramları birbirine bağlayan bir programı tercih ederler (Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitimin ve okulun amacı, kültürel mirası kuşaktan kuşağa doğ-

ru biçimde aktarmaktır. Okulun, öğrencilerine idealist bir kişilik sergilemesi yönünde rehber olması, öğrencilerin topluma önder olması yönünde eğitim hizmeti sunması beklenir. Plato, bedenini ve ruhunu eğitebilecekleri tüm güzelliği ve mükemmelliği bir ideal olarak gören ütopik bir toplumun oluşturulması idealini savunmuştur. İdealist bir felsefi akımda, kalıcı ve sonsuz olan hakikat, güzellik ve adalet arayışında, odak noktanın zihindeki bilinçli akıl yürütme olduğu vurgulanır. Plato'nun mağara alegorisinde, duyusal dünyanın gölgeleri aklın veya evrensel gerçeğin ışığıyla aşılması gerektiği savunulur. Gerçeği anlamak için bilgi peşinde koşmalı ve mutlak zihin ile özdeşleşmelidir. Plato ruhun mükemmel ve evrensel varlık ile bir bütün olduğuna inanıyordu (Fer, 2020).

İdealizmde eğitimin amacı, topluma daha iyi hizmet verebilmek için her bireyin yeteneklerini keşfetmek ve ahlâkî mükemmelliklerini geliştirmektir. Programın konusu ve vurgusu akıldır. Öğretim stratejileri ve yöntemleri ise öğrencilerin bilgiyi keşfetmesine ve açıklamasına yardımcı olan sokratik diyalog ve tartışmalardır. Sokratik diyalog yöntemi; sorunun içinde cevap, cevabın içinde soru yatan karşılıklı tartışmayı ve sorgulamayı gerektirir. İç gözlem, sezgi, iç görü ve bütün-parça ilişkisi gibi akıl yürütmelerle, zihinde gizli olan formları veya kavramları bilince getirmek için kullanılır (Gutek, 2001).

4.1.2. Realizm ve Eğitim

İdealistlerin aksine realistler, nesnelerin bizim algımızdan bağımsız olarak var olduklarını ileri sürerler ve insanın nesnelerin bilgisine aklını kullanarak ulaşabileceğini savunurlar. Nesnelere ilişkin bilgiler, onların bağlı olduğu kanunlar ve nesnelerin birbirleriyle ilişkilerinin insan davranışlarına yol gösteren en güvenilir olgular olduğunu vurgularlar. Okullardaki sistematik bilgileri içeren konular, insanın gerçekliği nasıl organize ettiğini ve sistematik bir biçimde açıkladığını göstermektedir. Öğrenciler uzmanlarca yazılmış kitapları okuyup yine uzman eğitimciler tarafından verilen derslerde gerçekliğin bilgisine ulaşırlar (Gutek, 2001). Realistler de idealistler gibi program hiyerarşisinin en üstünde en genel ve soyut konuları sıralar. Mantığı ve soyut düşünceyi içeren dersler vurgulanır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Okulun ve eğitimin amacı, öğrencilerin araştırma yapmasını, bilimsel bilgiye ulaşmasını sağlamaktır. Eğitim her insan için bir haktır. Okul öğrencilerin bilgilerini zaman zaman nesnel araçlarla ve yollarla test eder (Fer, 2020). Rasyonel düşüncenin kullanılması insanlığın nihai amacı olarak görülür. Platon'un öğrencisi olan Aristoteles, gerçekçiliğin ve bilimsel yöntemin kurucusu olarak bilinir. Realist eğitim programları, fiziksel dünyanın, bilimin ve matematiğin konusunu vurgular. Öğretmen, içeriği bir disiplin içinde sistematik olarak organize eder ve sunar. Öğretim yöntemleri, gösteri ve okuma yoluyla gerçeklere ve temel becerilere hâkim olmaya odaklanmaktadır. Öğrenciler ayrıca gözlem ve deney kullanarak eleştirel ve bilimsel düşünme yeteneğini göstermelidir. Eğitim programları bilimsel olarak düzenlenmeli, standartlaştırılmalı ve farklı disipline dayalı olmalıdır. Öğrencilerin gruplar halinde çalışmasını sağlayan uygulamalı problem çözme, deneme ve projelere odaklanır. Programlar, sorunları disiplinler arası bir şekilde çözmeye odaklanmak için disiplinleri bir araya getirmelidir.

KAYNAKÇA

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim.* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Duman. B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

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

Evin Gencel, İ. (2017). Eğitimin felsefi temelleri. G. Ekici (Ed.) *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Paradigma Yayıncılık.

Çubukçu, Z. (2008). Eğitim Programı Tasarımı ve Geliştirilmesi. (Ed. B. Duman) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi.

Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Güven, M. (2008). Öğrenme-öğretme süreci. (Ed. B. Duman) *Öğretim ilke ve yöntemleri* Ankara: Maya Akademi.

Henson, K. T. (2006). *Curriculum Planning*. Illionis: Waveland Press inc.

Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam Dergisi,* 4.

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mc Neil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: Wiley&Sons, inc.

Özbek, R. (2007). Öğrenme-öğretme süreci. (Ed. G. Ocak) *Öğretim ilke ve yöntemleri* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı* (çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Özdemir, S. M. (2007). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme sürecinin unsurları. (Ed. G. Ocak) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sağ, R. (2017). İçerik tasarımı. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Alkım Yayıncılık.

5. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE İHTİYAÇLAR

Prof. Dr. Mediha SARI
Çukurova Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-1663-648X

Dr. Öğr. Üyesi Buket TURHAN TÜRKKAN
Çukurova Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-2528-4022

ODAKLAMA SORULARI

1. Sizce ihtiyaç nedir?
2. Günlük hayatımızda ne gibi ihtiyaçlar duyarız?
3. Eğitim hayatınızda ne gibi ihtiyaçlarınız oluyor?
4. Hangi durumlarda bir şeye yönelik ihtiyaç hissediyoruz?
5. İhtiyaçlarınızı nasıl belirliyorsunuz?
6. Program geliştirmede kimlerin, hangi ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır?
7. İhtiyaç belirlemede ne gibi yollar izlenebilir?
8. Program geliştirirken ihtiyaçlar nasıl belirlenebilir?

GİRİŞ

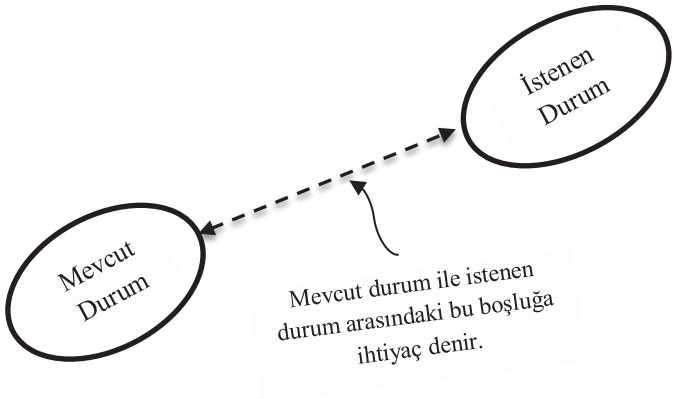
Eğitimde başarı, öğrencilerin istenen kazanımlara ulaşma düzeyi ile belirlenmeye çalışılır. Acaba öğrencilerin bu kazanımlara erişimini belirleyen faktörler nelerdir? Bu sorunun karşısında birer öğretmen olarak çoğumuz öncelikle aile ve öğrencilerden kaynaklı faktörleri sıralama eğilimindeyizdir. Kendimizden kaynaklanabilecek sorunları bazen ya görmek istemeyiz ya da gerçekten göremeyiz. Öğrenci başarısızlığına yol açan faktörler arasında uygulamakta olduğumuz öğretim programının bizzat kendisinin de bulunabile-

ceği, nadiren dile getirdiğimiz bir sorun kaynağıdır. Bunun ötesinde uygulanan eğitim programının söz konusu edildiği araştırma veya tartışmalarda da genellikle programın dört temel ögesi (amaç/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) dikkate alınır, bu dört ögenin asıl belirleyicisi olan en temel konuya hak ettiği önemi vermeyi unuturuz. Nedir bu bir eğitim programının ilk temellerini, zeminini belirleyen temel kavram? İhtiyaçlar. Her geçen gün değişen, çeşitlenen, önemi artan veya azalan ihtiyaçlar. Bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutlarıyla bireyin; sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik boyutlarıyla toplumun; her geçen gün önemi ve miktarı değişip ya da artan içeriği ile konu alanının; hava kirliliği, iklim değişiklikleri, ormanların tahrip edilmesi, türlerin tükenmesi gibi -sözde- doğal felaketleriyle doğanın ihtiyaçları. Bu bölümde ihtiyaç kavramı açıklanmış, ardından ihtiyaç değerlendirme süreçleri, program geliştirmede dikkate alınması gereken ihtiyaç alanları, ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve ihtiyaç belirleme yolları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bölümün sonunda ihtiyaç belirlemeye yönelik küçük bir uygulama örneği de verilmiştir.

5.1. İhtiyaç Kavramı ve İhtiyaçların Değerlendirilmesi

Türk Dil Kurumu (TDK) *Türkçe Sözlüğü*'nde Arapça kökenli bir sözcük olan ihtiyaç kavramı, gerekseme, gereksinim, gereksinme, güçlü istek, gereksinilen şey, yoksunluk, yokluk olarak açıklanmıştır (TDK, 2020). Başka tanımda ihtiyaç kavramı, savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek olarak ele alınmıştır (Demirel, 2005, s.78). Bir başka tanıma göre ihtiyaç kavramı, mevcut performans ile gerekli performans arasındaki tutarsızlıklardır (Watkins ve Wedman, 2003). İhtiyaç, bireylerin beklenen durum ile mevcut durum arasında bir fark belirtmeleri veya en azından algılamaları, eğitime ihtiyaç olduğu anlamına gelir (Demeuse ve Strauven, 2016). Bireyin içerisinde bulunduğu mevcut durumdan memnuniyetsizliğine işaret eden ihtiyaç kavramı, bir durumun halihazırda ne düzeyde olduğu ile olması istenen düzey arasındaki farkı gösterir. Bu fark ile eğitim ihtiyacı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Olan ile olması istenen arasındaki fark arttıkça eğitim ihtiyacı da artmakta iken, bunlar arasındaki fark azaldıkça da eğitim ihtiyacı azalmaktadır. Benzer şekilde Watkins, Meiers ve Visser (2012) ihtiyaçların basitçe mevcut başarılarınız ile arzu ettiğiniz başarılar arasındaki farklar olarak tanımlarken Gupta, Sleezer ve Russ-Eft de (2007) mevcut durum ile istenen durum arasındaki öğrenme veya performans boşluğuna ihtiyaç denildiğini belirtmiş ve bu tanımı Şekil 5.1'de görselleştirmiştir.

Şekil 5.1
İhtiyaçların tanımı (Gupta, Sleezer ve Russ-Eft, 2007, s.15)



İhtiyaç kavramının doğası gereği soyut ve muğlak bir kavram olduğunu belirten Sarıipek (2017), belli bir yerde tanımlanan temel ihtiyaçlar listesinin, başka bir yerde geçerli olmayabileceğini şu sözlerle vurgulamaktadır: "Beşerî ve toplumsal ihtiyaçlar bireyin karakter yapısına, psikolojik durumuna, yaşına, cinsiyetine, sosyo-ekonomik statüsüne, gelir ve eğitim düzeyine, ülkenin genel sosyoekonomik yapısına ve gücüne, geleneklerine, kültürüne ve en önemlisi de hâkim olan siyasî ideolojiye göre sürekli değişmektedir." Bu nedenle eğitim programlarının hazırlanması sürecinde ihtiyaç kavramının anlamını ve doğasını bilmemiz önemlidir. Program nerede ve kimlere uygulanacaksa, ihtiyaç belirleme çalışmaları da bu çerçevede yapılmalıdır. Öte yandan, ihtiyaç belirleme çalışmalarında karşımıza çıkan ihtiyaçların, gerçekten birer eğitim ihtiyacı olup olmadığı, eğitsel değer taşıyıp taşımadığı gibi bir sorgulamaya tabi tutulmaları gerekmektedir. Aşağıdaki örneği inceleyelim:

"Daha önce şehirlerarası bir karayolunun önemli bir noktası üzerinde yerleşmiş olan ve yolculuklarda çok tercih edilen mola yerlerinin bulunduğu bir kasabanın, bu yol değişiminin ardından ekonomik, sosyal, eğitimsel vb. çeşitli açılardan analizi yapılarak bu değişimden daha az etkilenmesini sağlamaya yönelik bir proje geliştirilmişti. Halktan çeşitli konularla ilgili olarak anket, görüşme gibi yöntemlerle veriler toplandı. Analizler sonucunda eğitim komisyonunun belirlediği ihtiyaçlar arasında en sık dile getirilen konu, kasabaya bir yüksekokul açılması idi. Görünüşe göre halk, kendileri veya çocukları için yüksekokul düzeyinde eğitim talep ediyordu. Ancak daha sonra eğitim ve ekonomi komisyonlarının iş birliği ile yaptıkları analiz sonucunda anlaşıldı ki bölge halkının bu talebi, eğitimsel değil, daha çok ekonomik bir kaygıya dayalıydı. Daha önce otoban kenarındaki iş alanlarından geçinen halk, yüksekokul öğrencilerinin gelmesiyle birlikte yurt, kafe, lokanta, berber, kuaför gibi çeşitli iş yerleri açarak öğrenciler sayesinde ekonomik durumlarını düzeltmeyi planlamaktaydı."

Örnekte açıkça görüldüğü gibi, burada bir eğitim ihtiyacı olduğu belirtilen talepler, aslında birer ekonomik talepten başka bir şey değildir. Bu örnek bize, bir şeyin ihti-

yaç olarak gösterilmesinin onun gerçekten önemli bir eğitim ihtiyacı olup olmadığını anlamamız için yeterli olmadığını göstermektedir. Bazen de durum tam tersi olabilir. Bireyin söz konusu duruma ihtiyacı vardır ancak farkında olmayabilir. Dearden'e (1966) göre ihtiyacın en bariz ölçüsü düşünülen bir şeyin var olmaması, yani o şeyden yoksun olunmasıdır; ancak bir ihtiyacın varlığı için, mevcut olmadığı düşünülen bir durumdan daha fazlası gerekir: Çocuk, ihtiyaç hissetmediği halde müzikal veya sanatsal yeteneklerden yoksun olabilir; bir okul, ihtiyacını hissetmeden yüzme havuzu, tenis kortları veya bir seradan yoksun olabilir. Dolayısıyla bir yoksunluğun hissedilmemesi, o yoksunluğun var olmadığı anlamına gelmez (Dearden, 1966).

Burada "ihtiyaç değerlendirme" kavramı karşımıza çıkmaktadır. İhtiyaç, bir amaca ulaşabilmek için gerekli veya yararlı bir şey iken, ihtiyaç değerlendirmesi, neyin yararlı olduğunu belirlemek için bilgi toplama, tanımlama ve yapılandırma sürecidir (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017). Bazen fark analizi, ihtiyaç analizi veya performans analizi ile eşanlamlı olarak kullanılan ihtiyaç değerlendirme çalışmaları, 1960'lardan itibaren oldukça yaygınlaşmıştır (Watkins, Meiers ve Visser, 2012). İhtiyaç değerlendirmesi, bir öğrenme veya performans eksikliğinin nasıl kapatılacağını anlamaya yönelik bir süreçtir ve önemli ihtiyaçların ne olduğunu ve bunların nasıl ele alınacağını belirlemeyi içerir (Gupta, Sleezer ve Russ-Eft, 2007). Bir başka tanıma göre ihtiyaç değerlendirmesi, ihtiyaçları göz ardı etmenin maliyeti ile ihtiyaçları karşılamanın maliyetini dikkate alarak ihtiyaçları belirleme ve öncelik sırasına koyma sürecidir (Kaufman, Oakley-Browne, Watkins ve Leigh, 2003). İhtiyaç değerlendirmesinin amaçları, eğitim programının planlamasına yardım etmek, bireysel sorunları teşhis etmek, öğrenci öğrenmesini değerlendirmek, uygulamayı geliştirmek, bireysel geri bildirim vermek, bir eğitim müdahalesi geliştirmek gibi pek çok durum olabilir (Grant, 2002). Eğer eğitimciler, öğretim programının hangi ihtiyaçlara yanıt vermesi gerektiğini önceden isabetli bir şekilde, yani gerçek ihtiyaçlara üst düzeyde karşılık verecek bir şekilde hazırlayabilirler ise ancak o zaman söz konusu programın başarısından söz etmek mümkün olabilir. Bu nedenle ihtiyaçların belirlenmesi, analiz edilmesi ve programlara yansıtılması, son derece dikkatli bir şekilde planlanıp yürütülmesi gereken sistematik bir süreçtir. Bu süreç, mevcut durumun istenen durumla karşılaştırılmasını, sorunun veya sorunların tanımlanmasını, mevcut duruma katkıda bulunan davranış ve mekânizmaların anlaşılmasını, istenen duruma ulaşılması için belirli davranış ve mekânizmaların değiştirilip değiştirilemeyeceğini ve nasıl değiştirilebileceğini belirlemeyi ve çözüm stratejilerini geliştirmeyi içerir (Gupta, Sleezer ve Russ-Eft, 2007). İhtiyaç değerlendirmesinin daha iyi kararlar vermek için bir araç olduğunu belirten Watkins, Meiers ve Visser (2012), bu sürecin aşamalarını daha ayrıntılı bir şekilde Tablo 1'de gösterilen adımlarda açıklamıştır.

KAYNAKÇA

Acar Erdol, T., & Gözütok, F. D. (2017). Needs assessment for gender equality curriculum among high school students: An example of an anatolian high school. *Education and Science, 42*(190), 39-65.

Addams, L., & Allfred, A. T. (2013). The first step in proactively managing students' careers: teaching self-swot analysis. *Academy of Educational Leadership Journal, 17*(4), 43-51.

Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 1*(1), 97-159.

Balamuralikrishna, R., & Dugger, J. C. (1995). SWOT analysis--A management tool for initiating new programs in vocational schools. *Journal of Vocational and Technical Education, 12*(1), 36-41.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Blair, S., & Uhl, N. P. (1993). Using the Delphi method to improve the curriculum. *The Canadian Journal of Higher Education, 23*(3), 107-128.

Bogdan, R.C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education - An introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston: Pearson.

Burkard, A. W., Cole, D. C, Ott, M., & Stoflet, T. (2005). Entry- level competencies of new student affairs professionals: A delphi study. *NASPA Journal, 42*(3), 283-309.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 133-151.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2011). Veri toplama teknikleri nicel-nitel. A. Tanrıögen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 133-166). Ankara: Anı Yayıncılık.

Chermack, T. J. & Kasshanna, B. K. (2007) The use and misuse of SWOT analysis and implications for HRD professionals. *Human Resource Development International, 10*(4), 383-399.

Clayton, M. J. (1997) Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology, 17*(4), 373-386.

Coffin, L. (1993). *DACUM facilitator manual.* Charlottetown: Canadian Vocational Association.

Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 28*(128), 19-26.

Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı), içinde ss. 92-128. Ankara: Pegem Akademi.

Dearden, R. F. (1966). 'Needs' in education. *British Journal of Educational Studies, 14*(3), 5-17.

Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Pegem Akademi.

Engleberg, I. N., & Wynn, D. R. (1994). DACUM: A national database justifying the study of speech communication. Paper presented at the *Annual Meeting of the Eastern Communication Association* (Washington, DC, April 28-May 1, 1994). (ERIC No. ED372418)

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods* (5th ed.). Los Angeles: Sage Publications.

Gable, G. G., Lee, J. N., Kwahk, K. Y., & Green, P. (2007). Administrative placement of the information systems academic discipline: a comparative SWOT analysis. *Communications of the Association for Information Systems, 21*(1), 8.

Grant, J. (2002). Learning needs assessment: Assessing the need. *British Medical Journal,* 324, 156-159.

Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *Sage Open, 4*(2), 1-8.

Gupta, K., Sleezer, C. M, & Russ-Eft, D. F. (2007). *A practical guide to needs assessment* (2nd ed.). San Francisco: Pfeiff.

Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: a theoretical review. *Journal of International Social Research, 10*(51), 994-1006.

Hartley, M. E. (1995). The development of module evaluation: a Delphi approach. *Nurse Education Today, 15*(4), 267-273.

Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of advanced nursing, 32*(4), 1008-1015.

Ho, C. P. (2013). An occupational analysis: DACUM job analysis and its outcome charts -A case study for digital media designers in Taiwan. *Journal of Communication and Computer, 10*(7), 882-893.

Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Johnson, J. (2010). What GIS technicians do: A synthesis of DACUM job analyses. *URISA Journal, 22*(2), 31-41.

Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde ss. 2-37. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karakuş, M., & Turhan Türkkan, B. (2017). Investigating the needs for measurement and evaluation course: A case study on English language teaching program. *Journal of Education and Training Studies, 5*(4), 227-239.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaufman, R., Oakley-Brown, H., Watkins, R., & Leigh, D. (2003). *Strategic planning for success: Aligning people, performance, and payoffs.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme.* Ankara: Pegem Akademi.

Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews.* 9 Mart 2012 tarihinde http://www.eiu.edu/~ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf adresinden edinilmiştir.

Kuş, E. (2009). *Nicel - nitel araştırma teknikleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Larson, M. E., & Blake, D. L. (1969). *Institute on occupational analysis as a basis for curriculum development. Final report.* Colorado State Univ., Ft. ColhnsSpons Agency-Office of Education (DHEW). Washington: D.C. Bureau of Research. (ERIC No. ED031592).

Legere, C. L. J. (1978). Occupational analysis for training. *Educational Technology, 18*(3), 27-35.

Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity.* California: Sage Publications.

McCawley, P. F. (2009). Methods for conducting an educational needs assessment. *University of Idaho,* 23, 6-14.

Nolan, T. and Green, M. (1983). *Analysis of the technical writing profession through the DACUM process*. (ERIC No. ED239259).

Norton, R. E. (1985). *DACUM handbook.* Ohio: National Center for Research in Vocational Education. (ERIC No. ED254657).

Norton, R. E. (1993). DACUM and tech prep: Dynamic duo. Paper presented at the *Mid-America Competency-Based Education Conference* (Bloomington, MN, June 9-11, 1993). (ERIC No. ED359339).

Norton, R. E. (1997). *DACUM handbook* (2nd ed.). Ohio: Center on Education and Training for Employment. (ERIC No.ED401483).

Norton, R. E. (1998). *Quality instruction for the high performance workplace: DACUM.* (ERIC No. ED419155).

Ørngreen, R., & Levinsen, K. (2017). Workshops as a research methodology. *Electronic Journal of E-learning, 15*(1), 70-81.

Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Eğitim kurumlarında SWOT analizi. *Turkish Journal of Educational Studies, 2*(1), 1-28.

Özmen. H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.

Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket (bilgi toplama aracının) geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(2), 321-337.

Özüsağlam, E., Atalay, A., & Toprak, S. (2009). Web tabanlı anket hazırlama sistemi. *Akademik Bilişim,* 9, 753-758.

Parent, M., Gallupe, R. B., Salisbury, W. D., & Handelman, J. M. (2000). Knowledge creation in focus groups: can group technologies help? *Information & Management, 38* (2000), 47-58.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş -nitel ve nicel yaklaşımlar* (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Phaal, R. Farrukh, C. J. P., & Probert, D. R. (2007). Strategic roadmapping: A workshop-based approach for identifying and exploring strategic issues and opportunities. *Engineering Management Journal, 19*(1), 3-12.

Pickton, D. W., & Wright, S. (1998). What's swot in strategic analysis? *Strategic Change, 7*(2), 101-109.

Rayner, P., & Hermann, G. (1988). The relative effectiveness of three occupational analysis methods. *The Vocational Aspect of Education, 40*(106), 47-55.

Rothe, J. P. (1991). Educating for safety. *Society, 28*(3), 5-9.

Sarıipek, D. B. (2017). "İhtiyaç" kavramı ekseninde sosyal koruma: Temel ihtiyaçlar yaklaşımı. *İnsan & İnsan, 4*(12), 43-65.

Semerci, Ç., & Semerci, N. (2001). Program geliştirmede delphi, dacum ve meslek analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 241-250.

Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research, 6*(1), 1-21.

Sowell, J. (2016). How to conduct an ELT workshop. *English Teaching Forum, 54*(3), 2-9.

Sönmez, V., Alacapınar F. G, Zeybek G., & Yıldızlı, H. (2019). *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık

Stitt-Gohdes, W. L., & Crews, T. B. (2004). The Delphi technique: A research strategy for career and technical education. *Journal of Career and Technical Education, 20*(2), 55-67.

Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational needs assessments.* Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 215-220.

Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (19. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Türk Dil Kurumu. (2020). *Güncel Türkçe sözlük.* 13.07.2020 tarihinde sozluk.gov.tr adresinden edinilmiştir.

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

Watkins, R. , Meiers, M. W., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development.

Watkins, R., & Wedman, J. (2003). Process for aligning performance ımprovement resources and strategies. *Performance Improvement, 42*(7), 9-17.

Willett, J., & Hermann, G. (1989). Which occupational analysis technique: Critical incident, DACUM, and/or information search? *The Vocational Aspect of Education, 41*(110), 79-88.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücedağ, A. (1993). Anket geliştirilmesi ve uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26*(2), 443-454.

6. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR

Prof. Dr. Akın EFENDİOĞLU
Çukurova Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-6756-7405

ODAKLAMA SORULARI

1. Günlük yaşamda sergilediğimiz davranışlar ihtiyaçlarımızdan mı kaynaklanır?
2. Günlük yaşamda sergilediğimiz davranışların tamamı amaçlı mıdır?
3. Günlük yaşamdaki tüm davranışlarımız önemli midir?
4. Eğitim önem verilmesi gereken bir iş midir?
5. Önemli işlere ilişkin davranışlarımız amaçlı ve planlı mıdır?
6. Bir öğrencinin "çarpım tablosunu ezberleme", "ülkesine bağlı olma" ve "yazı yazma" davranışlarının mekânizmaları, alanları ve düzeyleri aynı mıdır?

GİRİŞ

Kökeni Latinceden gelen ve ingilizcede "curriculum" olarak ifade edilen kelime, dilimize "program" olarak çevrilmiştir. Ancak kelime anlamı nedeniyle bu çeviriden içerik, konular listesi, çalışma programı, dersler silsilesi, bir dizi performans görevi, okul personeli tarafından planlanan her şey (Oliva, 2005, s.3) ya da benzer çıkarımları yapmak mümkündür. Oysaki "program" terimi çok daha kapsamlı, detaylı ve içrek bir yapıya sahiptir. Bir başka ifadeyle alanda uzmanlık kazandıkça daha derin ve içsel bir anlama sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kitabın tamamı program geliştirme üzerine odaklandığı için bu bölümde geniş ve kapsamlı bir "program" tanımından kaçınılmış, bunun yerine sade ve anlaşılır bir tanım temel alınmıştır. Bu bağlamda, Thompson ve Gregg'in (1997) *okulun amaçları ve öğretim hedeflerine ulaşmayı sağlayan ana araç* tanımı temel alınarak bölüm kapsamında "program" kavramı *öğretme ve öğretim süreçlerinin temel planı*,

"program geliştirme" ise *öğretme ve öğretim süreçlerinin planının hazırlanması* olarak ele alınmıştır.

Program geliştirme alanın en önemli temsilcilerinden biri olan Tyler (1949) program geliştirirken yanıtlaması gereken temel soruları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- "*Okul hangi eğitsel amaçlara ulaşmaya çaba göstermelidir?*
- *Bu eğitsel amaçlara ulaşmak için hangi eğitsel yaşantılar (deneyimler) sağlanmalıdır?*
- *Bu eğitsel yaşantılar (deneyimler) verimli olacak şekilde nasıl düzenlenmelidir?*
- *Bu eğitsel amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını nasıl belirleyeceğiz?*" (s.51).

Hem Thompson ve Gregg'in tanımı hem de Tyler'ın sorularına odaklandığımızda, program geliştirmede *eğitsel amaçları belirleme* işinin sürecin mihenk taşı olduğu ortaya çıkmaktadır. Elbette program geliştirme ihtiyaçlarımıza, benimsediğimiz felsefi anlayışa, çevreye, kültüre, toplumsal yapımıza ve eğitsel beklentilerimize göre sürekli değişecek ve gelişecektir. Bu nedenle program dinamik bir yapıya sahip olacak, zaman içinde farklı biçimler kazanacak ve programla ilişkili farklı yaklaşım ya da düşünceler de ortaya çıkacaktır. Günümüzde farklı program geliştirme yaklaşımları ve düşünceleri ortaya atılmış olsa da onların temelini de *okulun amaçları* ile *öğretim hedefleri*nin oluşturduğu unutulmamalıdır. İşte bu noktada, programda karşımıza çıkan amaç, hedef ve kazanım kavramları aracılığıyla açıklanmak istenen davranışların incelenmesinde ve bu kavramlara açıklık kazandırmakta yarar vardır.

6.1. Amaç, Hedef ve Kazanım

İngilizcede "aims, goals, objectives" kelimeleriyle açıklanan davranışların Türkçe karşılıkları "amaç, hedef ve kazanım" olarak ifade edilmekle birlikte bu kavramlar günlük yaşamda birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Bu karmaşayı ortadan kaldırmak ve kavramlar arasındaki farklılığı ortaya koymak için "Eğitimin amaçları neler olmalıdır?" sorusu üzerine odaklanalım. Soruya ilişkin olarak aklımıza ilk gelen düşünceler aşağıda verilenlerle benzerlik gösterecektir:

- Amaçlar hangi bağlamda ya da kapsamda ele alınacak?

  -Dünyaya uyum sağlamak için mi?

  -Devletin istekleri doğrultusunda mı?

  -Kimler için? Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise üniversite vb.

  -Kültürümüzde yer alan özellikleri kazandırmak için mi?

  -Okulun amaçları mı?

  -Bir dersle ilişkili olan amaçlar mı?

Bu soruları çoğaltabilmek mümkündür. Ancak soruları çoğaltsak da içlerinden birini seçerek "Eğitimin amacı bu olmalıdır." sonucuna ulaşmak yanlış bir yaklaşım olacaktır. Bu yaklaşımın yerine "Amaçlar belirlenirken doğal olarak bunların hepsi/birçoğu dikkate alınmalıdır." ya da "Amaç ifadesiyle neyin kastedildiği net olarak belirtilmelidir." çıkarımlarını yapmak bizi doğru bakış açısına yaklaştıracaktır. Bu bağlamda Varış'ın (1996) açıklaması bir hareket noktası olabilir: '*Ortak unsurları karakterize olmuş, bütünleşmiş bir kültürde eğitimin amaçlarını saptamak nispeten kolaydır. Alternatiflerin, yeni yeni unsurların fazlaca bulunduğu hızla değişen bir kültürde genç kuşaklara kazandırılacak davranışların tayini güç olmaktadır*.' (s.97). Bu açıklamayı örneklendirecek olursak; yaklaşık 15-20 yıl önce yaşamımızda olmayan sosyal medya kullanma becerisi günümüzde hem öğrenciler hem de öğretmenlerin ihtiyaç duydukları temel becerilerden biri haline gelmektedir. O halde amaçları oluşturacak unsurları belirlemede bazı referanslara ihtiyaç olacaktır. Doğanay ve Sarı (2009) bu referanslardan bazılarını Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) tarafından belirlenen küresel amaçlar ile Denetim ve Program Geliştirme Birliği (ASCD) tarafından insanlara kazandırılması gerektiği vurgulanan temel özellikler olarak örneklendirmişlerdir. Bu referans örneklerine Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından yayımlanan raporlarda vurgulanan ve insanların ileriki yıllarda (10-20 yıl sonra) iyi ve ferah bir şekilde yaşayabilmeleri için ihtiyaç duyacakları özellikler de eklenebilir. Tüm bu referansları dikkate aldığımızda aşağıda bazı örnekleri verilen amaçları küresel bir anlayış oluşturma bağlamında değerlendirmek mümkündür:

- İnsanlar arasında evrensel bir anlayış geliştirme.
- Farklı ülkelerdeki insanların yaşam standartlarını geliştirme.
- İnsanlığı rahatsız eden savaş, açlık, işsizlik ve hastalık gibi problemleri çözme.
- Ahlâkî nitelikleri geliştirme (Henson, 2001; Oliva, 2005).

Kelly (2004) bu türden amaçları eğitimin idealleri olarak görmektedir ve bu amaçlara ulaşmanın uzun zaman alacağı açıktır. Bu noktada, amaçları belirlerken onlara ulaşılması için ihtiyaç duyulacak zamana göre bir düzenleme yapılabileceği görülecektir. Ertürk (1979) bu düzenlemeyi uzak, genel ve özel hedefler olarak ortaya koyar (s.14). Bu düzenleme amaç, hedef ve kazanım ifadelerinin birbirinin yerine kullanılmasıyla yaşanan karmaşanın önüne geçmek ve bu kavramlarla ne türden davranış ve özelliklerin vurgulandığını net bir şekilde ortaya koymayı sağlayacaktır (Bkz. Şekil 6.1).

KAYNAKÇA

Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Abridged Edition). New York: Longman.

Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hili, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Bohlin, R. M. (1998). The affective domain: A Model of Learner-Instruction Interactions. *The National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT) Conference*, February 18-22. 04 Nisan 2020 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423824.pdf adresinden erişilmiştir.

Darling, D. W. (1965). Why a taxonomy of affective learning. *Educational Leadership, 22*(1), 473-522.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2009). *Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi*. (Editör. A. Doğanay) Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi Ticaret A.Ş.

Henson, K. T. (2001). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform (Second Edition)*. New York: McGraw Hill Campanies, Inc.

Kelly, A. V. (2004). *The curriculum theory and practice (5. Edt.)*. London: SAGE Publications.

Krathwohl, D. R (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218.

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

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? in P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum (6. Edt.)*. Boston: Pearson Education, Inc.

Seckinger, D. S. (1982). Three dimensions of education. *Journal of Education, 17*(1), 23-29.

Seels and Glasgow (1990). *Exercises in instructional design*. Columbus OH: Merrill Publishing Company.

Simpson, E. J. (1966). The classification of educational objectives, psychomotor domain. Research Report. 02 Nisan 2020 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010368.pdf adresinden erişilmiştir.

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

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

Thompson, S., Gregg, F. (1997) Reculturing Middle Schools for Meaningful Change. *Middle School Journal, 28*(5), 27-31, DOI: 10.1080/00940771.1997.11494471.

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

7. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE DERS İÇERİKLERİ

Doç. Dr. Volkan DURAN
Iğdır Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-0692-0265

Prof. Dr. Gülay EKİCİ
Gazi Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-2418-1929

ODAKLAMA SORULARI

1. Tek bir bilgi türünden bahsedilebilir mi? Bilginin türleri ve seviyeleri var mıdır?
2. Çeşitli öğrenme taksonomilerinin eğitim programlarıyla nasıl bir ilişkisi vardır?
3. Eğitim programlarında içerik ögesi bilgi içeriğiyle aynı anlama mı gelmektedir?
4. İçerik düzenlenirken hangi ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır?
5. İçerik ögesinin değiştirilmesi programın diğer boyutlarına etki edebilir mi?

GİRİŞ

İçerik kavramı bilgiyle yakından ilişkili bir program ögesidir. Bununla beraber, bilginin ne olduğunun tanımlanmasındaki belirsizlik, içeriğin hangi bilgi türüne göre yapılandırılması sorusunu gündeme getirmektedir. Bilginin nasıl karakterize edileceği ve bireylerin bilgiyi nasıl temsil ettiği sorunu, felsefe ve psikolojide klasik olduğu kadar kalıcı bir sorudur. Farklı bilgi tanımları farklı içerik ve öğrenme tanımlarına yol açacağı belirtile-

bilir. Bir tanıma göre bilginin; veri (data)-bilinti (information)-bilgi (knowledge)-hikmet (bilgelik/wisdom)-fikir (idea) olmak üzere beş türü vardır. İlk basamak olan data en küçük bilgi birimidir. Enformasyon data üzerindeki ilişkilerin anlaşılması sonucu kavranan ve soyutlanan bilgi türüyken, bilgi ise enformasyon içindeki örüntünün kavranması sonucu elde edilen bilgi türüdür. Anderson ve Krathwohl'ün (2001, 41) olgusal bilgi olarak adlandırdıkları bilgi türü bir bakıma veri ve enformasyon arası bilgi türlerini kapsamaktadır. Buna göre, olgusal bilgi, uzmanların akademik disiplinleri hakkında iletişim kurmak, onu anlamak ve sistematik olarak organize etmek için kullandıkları temel unsurları kapsamaktadır. Bu unsurlar, uzmanların sunduğu biçimde disiplinde çalışan bireylere hizmet eder; bir kullanım veya uygulamadan diğerine çok az değişikliğe ihtiyaç duyarlar veya hiç değişiklik gerektirmezler. Olgusal bilgi, öğrencilerin disiplinle tanışacakları veya problemlerden herhangi birini çözebilmeleri için gereken temel ögeleri içerir. Ögeler genellikle bazı somut referanslarla ilişkili semboller veya önemli bilgi içeren "sembol dizeleri"dir. Çoğu birey için, olgusal bilgi nispeten düşük bir soyutlama seviyesinde mevcuttur. Bilgi (knowledge) ise enformasyonun uygulanabilir düzeye gelmiş hali olarak tanımlanabilir. Bilgi, genellikle işlenmiş, analiz edilmiş, yorumlanmış veya anlamlandırılmış enformasyon olarak tanımlanır. Bu süreçte, ham veriler veya enformasyon, belirli bir bağlamda, amaç veya ihtiyaç doğrultusunda değer kazanır ve uygulanabilir hale gelir. Bilgi, bireyin veya organizasyonun karar verme, problem çözme ve öğrenme süreçlerinde kullanabileceği, değerli ve işlevsel bir varlık haline gelir. Bu nedenle, bilgi, sadece toplanmış ve saklanmış verilerden daha fazlasıdır; bu verilerin işlenmesi ve anlamlandırılması ile elde edilir.

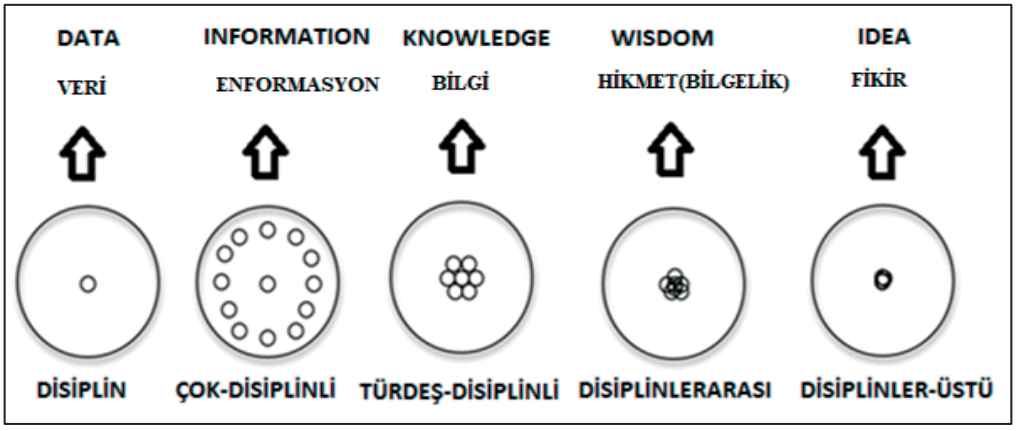
Hikmet ya da bilgelik ise bilgi kümelerinin içindeki sebep-sonuç ilişkisinin kavranması sonucu ortaya çıkan bilgi türünü ifade ederken, fikir ise elde edilen bilgeliğin içindeki ilkelerin ve kuralların keşfedilmesi sonucu ortaya çıkan bilgi türünü ifade eder (Duran, baskıda; Liew, 2013). Bu bağlamda Anderson ve Krathwohl'un (2001, 48) bahsettiği kavramsal bilgi türünün, bilgi, hikmet ve fikir türlerini içeren bir bilgi olduğu ifade edilebilir. Buna göre, kavramsal bilgi, kategori ve sınıflandırma bilgisini ve bunlar arasındaki daha karmaşık, organize bilgi formları arasındaki ilişkileri içermektedir. Kavramsal bilgi, şemaları, zihinsel modelleri veya farklı bilişsel psikolojik modellerde örtük veya açık teorileri içermektedir. Bu şemalar, modeller ve teoriler, bir bireyin belirli bir konunun nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı, farklı bilgi parçalarının veya parçalarının nasıl daha sistematik bir şekilde birbirine bağlandığı ve birbiriyle ilişkili olduğu ve bu parçaların birlikte nasıl işlev gördüğü hakkında sahip olduğu bilgiyi temsil eder. Bu bağlamda bilgi, hikmet ve fikir kavramlarının kavramsal bilginin farklı seviyelerini ifade ettiği belirtilebilir. Bu noktada içeriğin sadece bilişsel bilgi ile sınırlı olmadığı, duyuşsal ve psikomotor alanları da kapsadığı belirtilmelidir. Bununla beraber, bu alanlar genel olarak bilişsel alanla paralel gittiği için ve özellikle içerik oluşturulurken daha çok bilişsel bilgiye odaklanıldığı için bu bölümde bilişsel bilgi daha çok ön plana çıkmıştır.

7.1. Bilgi Türleri ve İçerik

Eğer içerik, veri denilen temel düzeyde belirli bir disipline ait gerçek, olgu veya görüngüleri içerecekse bu disipline bağlı bir içerik elde edilebileceği belirtilebilir. Elbette her disiplinin içerisinde de bireyin veriden fikirlere bir öğrenme seyahati gerçekleştirmesi gerekse de bir disiplin üzerinden disiplinler üstü bir anlayışa geçişte aslında veri-bilinti

(enformasyon)-bilgi-hikmet (bilgelik)-fikir zincirini içerir (Baykal, 2004, 2). Buna göre disiplinler üstü çalışmak isteyen bir birey için belirli bir disiplinin bilgi birimleri veri olarak ele alınabilir. Çokdisiplinli (multidisciplinary) bir çalışma içerisine girdiğinde, bu bireyin her disiplinin verilerini anlamlandırması yani enformasyona çevirmesi gerekir ki farklı disiplinlerden insanlar birlikte çalışarak harmonize olabilsinler. Eğer birey türdeş alanlı (crossdisciplinary) bir şekilde çalışmak isterse, farklı disiplinleri analiz edip uygulayabilecek bilgiye sahip olması gerekir. Eğer birey disiplinler arası (interdisciplinary) çalışmak istiyorsa bunu farklı disiplinlerin bilgilerini değerlendirebilecek düzeyde yani hikmet veya bilgelik düzeyinde olması gerekir. Eğer birey disiplinlerüstü (transdisciplinary) çalışmak istiyorsa bütün mevcut elindeki disiplinleri aşıp yeni bir fikir üretmesi gerekir. Görüldüğü gibi tek disiplinden disiplinüstü bir anlayışa geçişte benzer bir öğrenme süreci gerektirir (Duran).

Şekil 7.1
Farklı disiplinlere bağlı farklı bilgi türleri (Duran ve Budak)



Uzmanlığın gelişimi, uzman düşüncesi ve problem çözülmesine ilişkin bilişsel bilim araştırmalarına dayanarak bilginin alana özgü ve bağlamsallaştırılmış olduğu belirtilebilir. Bilgi anlayışımız bu alan özgünlüğünü ve bilginin inşasında ve geliştirilmesinde sosyal deneyimlerin ve bağlamın oynadığı rolü yansıtmaktadır. Daha da fazlası birçok farklı bilgi türü vardır ve görünüşte onları tanımlamak için daha fazla alan gerekmektedir. Alfabetik sıraya göre, bunlardan bazıları kavramsal bilgi, koşullu bilgi, içerik bilgisi, bildirimsel bilgi, disiplin bilgisi, söylem bilgisi, alan bilgisi, epizodik bilgi, açık bilgi, olgusal bilgi, metabilişsel bilgi, ön bilgi, prosedür bilgisi, semantik bilgi, durum bilgisi, sosyokültürel bilgi, stratejik bilgi ve zımni bilgi vb. şeklinde sıralanabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 41). Bununla beraber içerik ile kastedilenin genel anlamda bilgi olduğu belirtilebilir. Bu bilginin içerisinde veri (data), enformasyon (information), bilgi (knowledge) hikmet (bilgelik/wisdom) ve fikirlerle (ideas) dinamik bir biçimde yer aldığı ifade edilebilir. Bilgi günümüzün en önemli kavramlarından birisidir. Bilgi yorumla-

KAYNAKÇA

Akay, İ. (2014). *Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk romanlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden 08.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının İlköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akınoğlu O., Çermik, H., Eciyeş G., Güven, B., Kılıç, A., Köksal F. N., Oral, B., Pala, A., Tan Ş., Güllaç, E.T., & Yetim, H. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretim yöntem ve teknikleri KPSS el kitabı* (6. Baskı) (Ed. Ş. Tan). Ankara: Pegem Akademi.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.

Akpunar, B. (2011).Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(4), 353-365.

Alvermann, D.E. Gillis, V.R., & Phelps, S.F. (2013). *Content area reading and literacy.* USA: Pearson.

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning and assessing.* USA: Pearson Education.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 259-290.

Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden 08.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Babadoğan, C. (1993). Bloom'un amaçlar sınıflaması ve okulda öğrenme kuramına yöneltilen çeşitli eleştiriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26*(1), 169-176.

Baydır, E. (2018). İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim Tarihi: 08.02.2019.

Baykal, A. (2004). *Program geliştirme yaklaşımlarında alansal bağlam*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü.

Berge, T., *& van* Hezewijk, R. (1999). Procedural and declarative knowledge an evolutionary perspective. *Theory & Psychology, 9*(5), 605-624.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills, assessment and teaching of 21st century skills.* USA: Springer.

Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning.* New York: McGrawHill.

Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 3-14.

Borrich, D.G. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri.* (8. Baskı). M. Bahaddin Acat (Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Coşkun, *M.K.* (*2007*). *İçeriğin öğretim* için *düzenlenmesi* (1. Baskı). A. Doğanay (Edt.) *Öğretim ilke* ve *yöntemleri* içinde (s.84-127). *Ankara*: *Pegem* A *Yayıncılık.*

Cornford, I.R. (1997) Ensuring effective learning from modular courses: A cognitive, Journal of Vocational Education and Training, 49 (2), 237-251, DOI: 10.1080/13636829700200014

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform.* Cambridge University Press.

Cumhur, F. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim Tarihi: 08.02. 2019.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (22. Baskı). Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 37-81). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi Aksaray örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duran, V., & Budak, Y. (Baskıda). *Bilimsel muhakeme becerileri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Duran, V., & Barut, Y. (2019). *Erken çocuklukta fen eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes.* New York: Harcourt Brace College Publishers.

Gallagher, J. J., & Ascher, M. J. (1963). A preliminary report on analyses of classroom interaction. *Merrill-Palmer Quarterly, 9*(1), 183-194.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gunter, M. A., Estes, T. H., & Schwap, J. (2003). *Instruction: A models approach* (4th ed.). USA: Allyn and Bacon Publishers, Inc.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). Assessment and teaching of 21st century skills. In: P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills.* Dordrecht: Springer.

Harden, R.M., & Stamper, N. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher, 21*(2), 141-143.

Heidegger, M. (2006). *Sein und zeit. Unveränd. Nachdruch der 15., an hand der gesamtausg. durchges. Aufl. m.d. randbemerkungen aus d. handexemplar d. autors im anhang (19. Aufl.).* Tübingen: Niemeyer.

Heppner, P., & Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist,* 15, 34-37.

Holyoak, K. J., & Morrison, R.G. (2010). *Thinking and reasoning: A reader's guide. Oxford Handbook of Thinking and Reasoning.* New York: Oxford University Press.

Howard, J. (2007). *Curriculum development*. Elon University: Center for the Advancement of Teaching and Learning.

Hughes, M. T. (2016). *Targeted needs assessment, curriculum development for medical education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Johansson, E. E. A., & Puroila, A. (2018). *Mapping the field: What are values and values education about? Values education in early childhood settings*. USA: Springer.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi.

Ittigson, R.J. (2000). *An analysis of questions and questioning patterns for the development of algebraic thinking in middle and secondary school mathematics classrooms.* (Unpublished doctoral dissertation). Duguesne University, Pittsburgh.

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

Kızılkaya, A. (2017). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin Bloom Taksonomisi Bilişsel Alanın her bir basamağındaki akademik başarısına ve bilgi kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim Tarihi: 08.02.2019.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, *41*(4), s. 212-218.

Kumaravadıvelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macro strategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.

Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim Tarihi: 08.02.19

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçüktepe, C. (2014). *Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama, ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri, eğitimde program geliştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Liew, A. (2013) DIKIW: Data, information, knowledge, intelligence, wisdom and their interrelationships. *Business Management Dynamics, 2*(10), 49-62.

Lindeman, B. M., & Lipsett, P. A. (2016). *Evaluation and feedback, curriculum development for medical education, curriculum development for medical education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Linhart, J. (1976). *Činnost a poznávání.* Academia. Praha.

Lohani, V. K., Mallikarjunan, K., Wolfe, M. L., Wildman, T., Connor, J., Muffo, J., … & Chang, M. (2005). *Work in progress-spiral approach to curriculum to reformulate engineering curriculum.* In Proceedings Frontiers in Education 35th Annual Conference. IEEE.

Madadlou, G., & Gharaaını, K.R. (2014). A review of criteria for content selection in primary educatıon curriculum (in Iran). *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 2014*(1), 112-116.

Maleki, H. (2008). *Curriculum development: Practice guide.* Tehran: Madreseh Publications.

Marzano, R., Pickering, D.J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A., Paynter, D. E., Pollock, J. E., & Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of learning.* USA: Mid-continent Research for Education and Learning.

Merrill, M. D. (1983). Component display theory. In C. Reigeluth (Edt.) *Instructional design theories and models.* Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Merrill, M. D. (2009). First principles of instruction. In C.M. Reighluth, & A. Carr (Eds.), *Instructional design theories and models* (Vol.III), (pp.41-56). New York: Routledge.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D. (2005). *Frames for thinking a handbook for teaching and thinking*. New York: Cambridge University Press.

Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(10), 499-508.

Olkun, S., & Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Østergaard, E., Dahlin, B., & Hugo, A. (2008). Doing phenomenology in science education. A research review. *Studies in Science Education, 44*(2), 93-121.

Önger, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması, Yayımlanmamış Doktora Tezi. http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Özdemir, S. M. (2014). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. İçinde G. Ocak (Edt..), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 57-117). Ankara: Pegem Akademi.

Özmantar, M.F. Bozkurt A., Demir S., Bingölbali E., & Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 379-398.

Öztermiyeci, E. (2019). Türkiye'de ulusal program ve uluslararası Bakalorya programı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Öztürk, Ü. (2012). *Thomas Kuhn'un paradigma kavrayışı üzerine analitik bir irdeleme, kaygı.* https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/272037 adresinden 11.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Poyraz, H. (2007). *Değerlerin kuruluşu ve yapısı.* R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.). Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu içinde (s.81-88), İstanbul: Dem Yayınları.

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, & M. Northcote (Eds.). *Quality conversations: Research and development in higher education.* Vol. 25 (562-567). Jamison, ACT: HERDSA.

Shane, H. G. (1981). Significant writings that have influenced the curriculum: 1906-81. *Phi Delta Kappan*, 63, 311-314.

Silander, P. (2015a). Digital pedagogy. In P. Mattila, & P. Silander (Eds.). *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland* (pp. 9-26). Oulu: University of Oulu, Center for Internet Excellence.

Silander, P. (2015b). Rubric for phenomenon based learning. Retrieved October 5, 2019, from http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html.

Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (Model önerisi).* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education, 29*(2), 239-258.

Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2018). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28 (2), 32-47.

Şeker, H. (2014). *Program değerlendirme, eğitimde program geliştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Thomas, P. A., & Abras, C. N. (2016). *Educational strategies, curriculum development for medical education, curriculum development for medical education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology,* 26, 249-269.

Tolan Sübhanlı, Y. (2018). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında ve EBA derste yer alan etkinliklerin yeni öğretim programı kapsamında incelenerek alternatif etkinlik geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Urquhart, V., & Mciver, M. (2005). *Teaching writing in the content.* USA: Mid-continental Research for Education and Learning.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuramlar ve uygulamalar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Watson, A. (2008). *Task transformation is the teachers' responsibility*. Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, l, 147-153, Morelia, Midioacan, Mexico.

Varış, F. (2005). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Vuran, S., & Çelik, S. (2008). *Örneklerle kavram öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201.

Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri-Türkiye'de çocuk üniversiteleri modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 65-84.

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 327-348.

Zhukov, T. (2015). *Phenomenon-based learning: What is PBL?* Retrieved November, 12, 2020 from https://www.noodle.com/asticles/phenomenon-based-learning-what-is-pbl.

8. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETME-ÖĞRENME

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yozgat Bozok Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0725-6036

ODAKLAMA SORULARI

1. Eğitim, öğretim, öğretme, öğrenme kavramlarının farkı ve programla olan ilişkileri nelerdir?
2. Program geliştirme uzmanları ile uygulayıcı öğretmenlerin programlar bağlamında ortak ve farklı görevleri nelerdir?
3. Eğitim psikolojisinin program geliştirme sürecine etkileri nelerdir?
4. Program geliştirmede eğitim durumlarının düzenlenmesinde hangi faktörler hangi açılardan belirleyici olmaktadır?
5. Kazanım cümlelerinin fiil yapıları eğitim durumları için ne tür ipuçları taşımaktadır?
6. Programın zamanında bitmesi için, eğitim durumları düzenlenirken nelere dikkat edilmelidir?
7. Öğrenci ve öğretmen merkezli eğitim durumlarının temel farkları ve örnek uygulamaları nelerdir?

GİRİŞ

Öğrenme, eğitimin nihai hedefidir. Eğitimcilerin bütün çabası, hazırlanan bütün plan ve programlar öğrencilerin bu hedefe varması içindir. Öğrencilerin bu hedefe ulaşmasının kendiliğinden ya da tesadüflere dayalı olarak gerçekleşmesini beklemek yerine, belirli

bir ortam ve koşullar dâhilinde oluşması için öğretme-öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ortamı, koşulları ve etkinlikleri düzenlemeye başlayınca, öğretme-öğrenme süreci için gerekli alt yapı sağlanmış olur. Bu sürece bir de hangi davranışların kazanılacağı, hangi konuların işleneceği ve öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini belirleme çalışmaları eklenince, ortaya bir "program" çıkmaya başlar.

Bir programı oluşturan yapısal ögelerin özellikleri karşılaştırıldığında, öğrenme üzerinde etkileyici gücü olan en önemli ögenin *öğretme-öğrenme süreci,* diğer bir deyişle *eğitim durumları* ya da *öğrenme yaşantıları* ögesi olduğu görülür. Çünkü kazanımlar ve içerik ögeleri "neyin, neden öğrenileceğini", ölçme-değerlendirme "ne kadar öğrenildiğini" temsil ederken, eğitim durumları ögesi ise "nasıl öğrenileceğini" işaret etmektedir. Aslında eğitim durumları ögesi, kapsayıcılık bakımından bir anlamda diğer üç ögeyi de içerebilir: Bir eğitim durumunda bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanılır (kazanımlar), aynı eğitim durumunda belirli konular işlenir (içerik), bu eğitim durumunda uygulanacak izleme testleri ile öğrencilerin öğrenmeleri takip edilebilir (ölçme-değerlendirme). Bir anlamda eğitim durumlarının, aslında programın öğrenmeye dair bütün boyutlarını içerebileceği ifade edilebilir.

Eğitim durumlarını diğer ögelerden farklı ve daha kapsayıcı kılan bu yapısı, onun geliştirilmesinde birçok ayrıntının dikkate alınmasını gerektirmektedir. Eğitim durumları geliştirilirken öncelikle programın kazanımları ve konuları dikkate alındığı gibi, öğrencilerin ve öğrenme ortamının özellikleri, eğitime ayrılan süre de göz önüne alınmalıdır. Bu geliştirme çalışmaları önce program geliştirme komisyonundaki program geliştirme uzmanları ile başlayıp, sonrasında bu programı okul ve sınıfta uygulamaya koyup hayata geçirecek olan öğretmenlerin düzenlemeleri ile devam etmektedir. Bu anlamda bir programın, özellikle de eğitim durumlarının geliştirilmesinden, sadece program geliştirme uzmanlarının sorumlu olduğunu düşünmek yanıltıcı olabilir. Programın kâğıt üzerindeki bu halini eğitim durumları olarak somut bir hale dönüştürecek olanlar ise öğretmenlerdir.

8.1. Program Geliştirme Uzmanları ve Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile İlişkisi

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ayrıntılara yer vermeden önce bazı kavram ve ifadeleri netleştirmekte yarar vardır. Bu bölümde, programların eğitim durumlarının geliştirilmesinden sorumlu olanlar arasında *program geliştirme uzmanları* kadar *uygulayıcı öğretmenlerin* de yer aldığı sıklıkla belirtilecektir. Her iki grubun da bu süreçte sorumluluğu olsa da sahip oldukları görevlerin farklılığı vardır.

Program geliştirme uzmanları, bir programın geliştirilme sürecinde, eğitim sisteminden sorumlu yetkililer tarafından görevlendirilen, programın ihtiyaç analizinden başlayıp dört yapısal ögenin (kazanım, içerik, eğitim durumları, sınama durumları) geliştirilmesi ile devam eden ve pilot çalışma ile sonuca bağlanan bütün çalışmalarda aktif görev yapan uzmanları ifade etmektedir. Bu uzmanlar, programla ilgili çalışmaların bir dokümana dönüşüp öğretmenlere kadar iletilmesini sağlarlar. Program geliştirme uzmanlarının yaptığı çalışmalardan biri de programın kazanım ve konularına uygun olan eğitim

durumlarını yani öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini (ÖSYT) belirlemek, programa dahil etmek ve böylece öğretmenlere yapacakları etkinlikler için kılavuzluk sağlamaktır.

Uygulayıcı öğretmenler ise içinde program geliştirme uzmanlarının da bulunduğu bir komisyon tarafından hazırlanıp, eğitim sisteminden sorumlu yetkililerin onay verdiği öğretim programını okul, sınıf ve çeşitli öğrenme ortamlarında kullanarak öğrencilerde öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesinden sorumlu olan profesyonel kişidir. Bu profesyonel kimlik, çeşitli pedagojik formasyon donanımını (programa bağlılık, program okuryazarı olma, yöntem-teknik-materyal bilgisi, sınıf yönetimi becerisi, ölçme aracı geliştirme ve kullanma, jest-mimik ve beden dilini kullanma gibi), genel kültürü ve kişilik özelliklerini (demokratik tutum, mesleğine, öğrencilerine ve meslektaşlarına yönelik sevgi ve saygı duyma, espritüel, anlayışlı, duyarlı, empatik olma gibi) kapsamaktadır. Uygulayıcı öğretmen, bütün bu donanımını ve özellikle de pedagojik formasyonunu kullanarak, program geliştirme komisyonu, uzmanları ve eğitim sisteminden sorumlu yetkililer tarafından hazırlanmış programı inceler, bu programın kazanımlarına ve konularına uygun ÖSYT'leri seçer, düzenler ve sınıfında uygular. Öğretme-öğrenme süreci sırasında ya da sonunda da öğrencilerin kazanımlara ne derece ulaşabildiğini anlayabilmek amacıyla sınama durumları yani ölçme-değerlendirme işlemlerini gerçekleştirir. İşte bu noktada öğretmenlerin program okuryazarlığı ve programa bağlılıkları ön plana çıkmaktadır.

Program okuryazarlığı, öğretmenin sorumlu olduğu programa olan hâkimiyetini ve onu kullanma becerisini kapsar. Bu okuryazarlık türünde program bilgisi, program planlama ve programı uygulama boyutları yer almaktadır. Program bilgisi, öğretmenlerin programın amaçlarına ve konu başlıklarına ilişkin bilgi ve becerileridir. Program planlama, uygulamaya geçmeden önce öğretmenin ders planı ve içerik düzenlemesine yönelik yaptığı hazırlıklara ilişkin becerileridir. Programı uygulama ise öğretmenin teorik olarak yaptığı program hazırlıklarını öğrenme ortamında çeşitli ÖSYT'leri ve materyalleri kullanarak etkinliklere dönüştürebilme becerisidir (Bolat, 2017). Öğretmenler bu donanımlarını kullanarak programı inceleyerek anlar, hazırlıklarını yapar ve uygularlar. Öğretmenler eğitim programı okuryazarı olmaları için kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklara karşılık vermedikleri durumda program uygulamada başarısız olup, öğrenmeler istenen düzeye ulaşamayacaktır (Ogar ve Opoh, 2015).

Programa bağlılık ise programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin programın tasarlanan şekline uygun hareket etmesi ile ilgilidir. Öğretmen bir programa ne kadar bağlı kalıyorsa programın uygulanabilirliği o derece artacaktır. Eğer bir programın aslına sadık kalınmıyorsa, o programın uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaşılabilir (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003).

Ancak uygulayıcı öğretmenin programa yönelik bağlılığında esnek olan ve olmayan hususlar vardır: Öğretmenler, programın dört ögesinden kazanımları değiştiremezler. Yani kazanımlar, ülkede aynı programdan sorumlu bütün öğretmenler için aynı şekilde dikkate alınır. Diğer bir öge olan içerik yani işlenecek konular da kazanımlar kadar olmasa da değişikliğe açık değildir. Çünkü öğretmen, dersi işlerken, kazanımlara uygun olmak şartıyla güncellik ve yaşamsallık ilkeleri gereğince konulara yaşamdan bazı gün-

KAYNAKÇA

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 53, 29-50.

Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi meslek dersi ile din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *10*(23), 7-47.

Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 487-506.

Aydoğdu İskenderoğlu, T., Türk, Y., & İskenderoğlu, M. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının somut materyalleri tanıma-kullanma durumları ve matematik öğretiminde kullanmalarına yönelik öz-yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(39), 1-15.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem.

Berkant, H. G. (2018). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. L. Hurioğlu, & A. Efendioğlu (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 193-256). Ankara: Murat Yayınları.

Berkant, H. G. & Karabacak, K. (2018). Öğretim yöntem ve teknikleri. L. Hurioğlu, & A. Efendioğlu (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 105-158). Ankara: Murat Yayınları.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David McKay.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 12*(18), 121-138.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, *3*(3), 149-210.

Dusenbury, L. Brannigan, R., Falco M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implıcations for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256.

Efendioğlu, A. (2018). Öğrenme ve öğretim stratejileri. L. Hurioğlu, & A. Efendioğlu (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s. 175-192). Ankara: Murat Yayınları.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Eti, O. P. (2009). Technology-enhanced 5th grade mathematics curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1093-1098.

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.

Gündoğdu, P., & Deniz, J. (2008). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences, 27*(27), 119-134.

Haghshenas, Z. (2015). Case studies in three domains of learning: cognitive, affective, psychomotor. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, *9*(6), 2099-2101.

Hall, T. (2018). The Pestalozzi Principle. In *Education, Narrative Technologies and Digital Learning* (pp. 53-106). Palgrave Macmillan, London.

Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, *2*(2), 45-52.

Karakuş, M. & Berkant, H. G. (2007). The qualitative analysis of teachers' views on primary school curriculum. *Affective Education in Action*, 28-30 June 2007, Adana, Turkey. (s.243-261).

Kılıç, A., & Saruhan, H. (2006). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 407-417.

Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *8*(19), 107-149.

Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 175-188.

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

La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International review of education*, *28*(2), 159-175.

Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology, 1*(1), 1-9.

MEB. (1998). *Lise biyoloji ders programı.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Metfessel, N. S., & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, *27*(4), 931-943.

Ogar, O. E., & Opoh, F. A. (2015). Teachers' perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 145-151.

Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, *14*(3), 914-933.

Simpson, E. J. (1966). The classification of educational objectives, psychomotor domain. *Illinois Journal of Home Economics,* 10, 110-114.

Simpson, E. J. (1972). Educational objectives in the psychomotor domain. In M. B. Kapfer (Ed.), *Behavioral objectives in curriculum development-selected readings and bibliography* (pp. 60-67). USA: Educational Technology Publications, Englewood Cliefs, New Jersey.

Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, *182*(4112), 553-559.

Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi? *Journal of Graduate School of Social Sciences*, *14*(1), 63-84.

Uysal, A. Y. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı.

Wei-qing, L. I. U. (2010). Further discussion on Pestalozzi's concept of harmonious education. *Journal of Xi'an Eurasia University*, 2.

Woodhall, M. (1994). *Eğitim ekonomisi: Toplu bir bakış*. (çev. Y. Kavak & B. Burgaz). Ankara: Pegem.

Wulf, K. M., & Schave, B. (1984). *Curriculum design: A handbook for educators.* USA: Scott, Foresman and Company.

Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2016*(6), 19-40.

Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Journal of Turkish Educational Sciences*, *7*(1), 23-48.

9. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Murat TUNCER

Elazığ Fırat Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-9136-6355

ODAKLAMA SORULARI

1. Program değerlendirme ve ölçme ve değerlendirme arasındaki farkları açıklayınız?
2. Öğretim programındaki kazanım ifadelerinin ölçme ve değerlendirme açısından neden önemli olduğunu açıklayınız?
3. Bloom ve SOLO taksonomisini karşılaştırınız?
4. Bir ölçme aracı hazırlanırken nelere dikkat edilmelidir?
5. Hangi ölçme aracı hangi düzeyde davranışların ölçülmesinde geçerli sonuçlar verir?

GİRİŞ

Bir öğretim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögelerinden meydana gelir. Bu ögelerin anlamı ve her bir öge açısından neler yapılması gerektiğinin daha iyi anlaşılması noktasında çeşitli sorular sorularak yanıtlanır. Uşun'un da (2012, s.1) belirttiği gibi bu süreçte "Niçin? Nasıl? Nerede? Ne zaman? Kim?" gibi birtakım sorular cevaplanmalıdır. Program tamamlandığında yetiştirilen bireylerde hangi niteliklerin

olacağı, bu niteliklerin hangi bilgi kümeleri yoluyla kazandırılacağı, bu bilgi aktarma işleminin nasıl ve nerede gerçekleştirileceği gibi önemli bir dizi çalışmanın ana gayesi program ögelerinin gerekliliklerini sağlamaktır. Küçükahmet'e (2009:8) göre eğitim programı eğitim talebinde bulunanların eğitim alacakları kurum ve o kurumun bağlı olduğu resmî organın amaçları ile ilgilidir. Ellis (2015:2) ise eğitim programlarına yönelik eleştirilerden biri olan programın metin hali ile uygulamadaki hali arasındaki farka dikkat çekmiştir. Hazırlanan program hedefleri ile program uygulandıktan sonra kazanılmış olan hedeflerin sayı ve niteliğinin birbirinden oldukça farklı olması muhtemeldir. Bu muhtemel sonucun ortaya çıkıp çıkmadığı ise genelde program değerlendirme özelde ise ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile belirlenebilir.

Bilen'e (2006: 49) göre program geliştirme bir tasarım sürecidir. Bu tasarım süreci karmaşık ancak sistematik bir süreç olarak görülmekte, içerik, eğitimsel stratejiler, öğrenme olanakları, ölçme, eğitim ortamı, öğrenme çıktıları gibi birçok boyutta planlamalar yapılmaktadır (Harden, 1986). Genel olarak bir program geliştirme çalışması başarı ölçütleri açısından da tasarlanmalı, neyin başarılacağı, nasıl başarılacağı ve beklenen başarının kapsamı konusunda bilgiler içermelidir (Reading ve Reid, 2005). Başarı konusundaki bu bir dizi soru da yine program değerlendirme ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile belirlenebilir.

Program değerlendirme, Bharvad'ın (2010) belirttiği gibi eğitim kurumundan edinilen tüm deneyimlerin toplamı olarak tanımlanabilir. Demirel (2002, s.173) ise program değerlendirme işlemini program hakkında verilecek bazı kararlar (program başarılı/başarısız veya program düzeltilmeli) için gerekli görmektedir. Nitekim Küçükahmet de (1998, s.19) yürürlükteki bir programın amaca ulaşma derecesinin değerlendirme ile anlaşılabileceğini belirtmektedir. McCormick ve James (1983) program değerlendirmeyi program değerlendirme ve ölçme ve değerlendirme arasındaki kapsayıcılık ilişkisine dikkat çekerek açıklamışlardır. Onlara göre program değerlendirme öğrenci gelişimi konusunda bilgi verdiği gibi genel olarak verilen eğitimin kalitesi konusunda da bilgilendiricidir. Özdemir (2009) ise program değerlendirmenin toplumsal beklentiler, birey ilgi, ihtiyaç ve özellikleri, bilim ve teknolojideki gelişmeler ve konu alanındaki değişme ve gelişmeler nedeniyle yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

İster program değerlendirme isterse de ölçme ve değerlendirme faaliyetleri olsun genel anlamda bir değerlendirmenin yapılabilmesi için ölçme sonuçları ve ölçüt veya ölçütler takımı gibi bazı bilgilerin olması gerekmektedir. Nitekim Turgut ve Baykul (2011) değerlendirme kavramını gözlem sonuçlarının ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak karar verme işi olarak ele almışlardır. Benzer şekilde Tekin (2012) her yargının bir ölçme sonucu ile ölçütün karşılaştırılmasına dayandığı görüşündedir. Bu belirlemeler açısından bakıldığında öğretim programının etkililiği veya bireylerin program etkisine bağlı başarı durumlarının belirlenmesinde ölçüm-ölçüt karşılaştırması önemli bir yere sahiptir. Bu ilişkisel bağlam içindeki ölçütler kimi zaman öğretim programlarındaki kazanımlar kimi zaman da öğreticilerin öznel olarak belirledikleri çeşitli performans göstergeleri olabilir. Program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme ilişkisine daha detaylı bir şekilde değinmeden önce alan yazındaki hedeflerin sınıflanmasına ilişkin bazı

yaklaşımları tanıyalım. Bu sınıflama yaklaşımları ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yol gösterici niteliktedir.

9.1. Eğitim Hedefleri Sınıflaması

Eğitimle kazandırılacak hedefler alan yazında çeşitli sınıflama sistemlerinin konusu olmuştur. Bloom ve Solo taksonomileri bu sınıflama sistemlerine örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin gerek öğrenme yaşantılarını planlarken ve gerekse ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yürütürken bu taksonomilerden birini dikkate alması olası hataların giderilmesi ve eğitimciler arası birliktelik bakımlarından önemlidir. Bu sınıflama sistemlerinin öğretim ve ölçme ve değerlendirme açısından önemine değinmeden önce kısaca tanımakta yarar vardır.

9.1.1. Bloom Taksonomisi

Hedeflerin belirlenmesini kolaylaştırması ve öğretmenlere rehberlik etmesi (Bümen, 2006) yönüyle dikkat çekilen Bloom taksonomisi Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede diğer taksonomilere oranla daha fazla kabul görmüştür. Daha sonra çeşitli değişimler geçirmiş Bloom taksonomisinin ilk ve son haline karşılaştırmalı değinmek belki de kavramsal yapısının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve altı aşamadan oluşan bu taksonominin (Bloom vd., 1956) ilk hali ve 2001 yılında Krathwohl ve arkadaşları tarafından düzenlenen son hali Tablo 9.1'deki gibidir (Taşpınar, 2014, s.39).

Tablo 9.1
Bloom taksonomisinin 1956 hali ve 2001 yılındaki değişimi

Aşama	1956	2001
6	Değerlendirme	Yaratma
5	Sentez	Değerlendirme
4	Analiz	Çözümleme
3	Uygulama	Uygulama
2	Kavrama	Anlama
1	Bilgi	Hatırlama

KAYNAKÇA

Acat, M. B., & Uzunkol, E. D. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.

Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş hali* (Eds. Anderson, L.W ve Krtahwohl, D.R., Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 44-61.

Arslan, A. S., Kaymakçı, Y. D., & Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.

Bal, M. S., & Özkülekçi, G. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010, Elazığ) Kongre Kitabı*, 79-83.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bharvad, A.J. (2010). Curriculum evaluation. *International Research Journal, 1*(12), 72-74.

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

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. London: Longmans, Green and Co. Ltd.

Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education,* 58, 531-549.

Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31*(142), 3-14.

Caniglia, J.C. & Meadows, M. (2018). An application of the Solo Taxonomy to classify strategies used by pre-service teachers to solve "one question problems". *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(9), 75-89.

Dalkıran, E. (2008). Keman eğitiminde performansın ölçülmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 116-136.

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ellis, A. K. (2015). Tanımlara Doğru, Asım Arı (Çev. Ed.), *Eğitim Programı Modelleri.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Flórez, M. T. & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: Effects and impact*. https://eric.ed.gov/?id=ED546817 adresinden 19 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E., & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*,17-40. Ankara: Sim Matbaası.

Harden, R. M. (1986). Approaches to curriculum planning. ASME Medical Education Booklet no 21. *Medical Education*, 20, 458-466.

Karaca, E. (2008). Test ve Madde Analizi, Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz (Eds.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (241-307), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* İstanbul: Alkım Yayınları.

McCormick, R., & James, M. (1983). *Curriculum evaluation in schools.* Worcester: Billing & Sons.

MEB. (2017). Öğretmendik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 2 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. file:///C:/Users/mtuncer/Downloads/2018130153652546-DKAB_(4-8.%20S%C4%B1n%C4%B1f)_DOP_%202018.pdf adresinden 23.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018a). *Fen Bilimler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf adresinden 23.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018b). *Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf adresinden 23.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018c). *Fizik dersi öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=351 adresinden 23.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Metin, M., & Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3),819-838.

Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Özenç, M., Doğan, C., & Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607.

Reading, C., & Reid, J. (2005). Consideration of variation: A model for curriculum development. In G. Burrill & M. Camden (Eds.*), Curricular Development in Statistics Education: Inter-*

national Association for Statistical Education 2004 Rountable (pp. 36-53). Vorburg, The Neherlands: International Statistics Institude.

Taşpınar, M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Edge Akademi.

Tekin, H. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tuncer, M. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirmede yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından performans değerlendirmeye ilişkin düşünceleri (Kahramanmaraş ili örneği)*.Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II'de sunulmuş bildiri, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education, 2*(1), 14-22.

Turgut, M., & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Uşun, S. (2012*). Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

10. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRME-PROGRAM DEĞERLENDİRME İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL

Yozgat Bozok Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1370-4950

ODAKLAMA SORULARI

1. Ölçme, değerlendirme, program değerlendirme ve program geliştirme kavramları arasındaki ilişkiyi açıklayınız.
2. Program geliştirme sürecinde pilot uygulama neden yapılmaktadır?
3. Geliştirilen eğitim programının pilot uygulamasında evren ve örneklem nasıl belirlenir?
4. Bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla yapılacak değerlendirme çalışmasında veri toplama teknikleri nelerdir?
5. Bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla yapılacak değerlendirme çalışmasında uygulanabilecek en etkili model hangisidir?
6. Program değerlendirme modellerini bu modelleri geliştiren kişilerin isimlerini sıralayınız.

GİRİŞ

Bir eğitim kurumunun, belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlamak için, o kurumda öğretim işini yapmakla görevli kişilerin gerçekleştirmeleri gereken çalışmaları gösteren planlar, eğitim programı olarak tanımlanabilir. Eğitim programı, kurumun amaçlarına göre hazırlanan kazanımlardan, bu kazanımlarla ilgili içerik bilgilerinden, içeriğin pekiştirilmesine yönelik etkinliklerden ve değerlendirme uygulamalarından oluşmaktadır. Bir eğitim programı, başta program geliştirme uzmanları olmak üzere, alan öğretmenleri, akademisyenler, eğitim psikologları, dil uzmanları, eğitim felsefesi uzmanları, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında görevli uzmanlar,

bürokratlar gibi eğitim programını etkileme gücü olan ve programdan etkilenen herkesin katılımı ile oluşturulan komisyonlarca hazırlanmaktadır. Komisyonlar program geliştirme çalışmalarında sırasıyla; programın geliştirileceği alanı belirlemekte, program çalışmalarının temelinde yer alacak eğitim felsefesine, tasarım yaklaşımına ve program geliştirme modeline karar vermekte, ihtiyaç analiz çalışmalarını yürütmekte, ihtiyaç analizi verilerine dayalı olarak olası genel ve özel amaçları belirlemekte ve bu amaçlara dayalı olarak programın ögelerini oluşturmaktadırlar. Bu aşamalar izlenerek gerçekleşen program geliştirme süreci kitabın bundan önceki bölümlerinde oldukça ayrıntılı açıklanmıştır.

Komisyonlarca, masa başında hazırlanan eğitim programının, ülke geneline yaygınlaştırılmadan önce; belirlenen amaçlara ulaşma durumunun ve etkisinin küçük bir grup üzerinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için mutlaka programın uygulanacağı grupla aynı niteliklere sahip küçük bir grup üzerinde ön denemesi yani pilot uygulaması yapılmalıdır. Bu pilot uygulamada, belirlenen amaçların kendi içinde tutarlılığına, içeriğin amaçlarla, öğrenme yaşantılarının amaçlarla ve içerikle, ölçme-değerlendirmenin amaçlarla ve içerikle ilişkisine yönelik veriler toplanmalı, analiz edilmeli, amaçlara ulaşılma durumu belirlenmeli ve programın etkisi hakkında bir karar verilmelidir. Bu süreçte programla ilgili herkesten; öğretmenlerden, öğrencilerden, velilerden, okul yöneticilerinden, programdan mezun olanları işe alacak sektör temsilcilerinden çeşitli veriler toplanmalı ve programın belirlenen amaçlara ulaşma durumu ve öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında bir karara varılmalıdır. Bu karar; pilot uygulaması yapılan programın değiştirilmeden aynen kabul edilmesi ya da programda bazı değişikliklerin yapılması ya da programın hiç uygulanmaması yönünde olabilir. İşte bu süreçte, program hakkında karar verme çalışması *program değerlendirme* olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile programın belirlenen amaçlara ulaşma durumunu ve etkisini değerlendirmek amacıyla, programı etkileyen ve programda etkilenenlerden çeşitli verilerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi böylece program hakkında bir karar verilmesi çalışması *program değerlendirme* olarak tanımlanabilir. Program değerlendirme çalışması yürürlükte olan bir programa uygulanabileceği gibi, henüz geliştirilen bir programa yaygınlaştırmadan önce de uygulanabilir. Geliştirilme aşamasında yapılan değerlendirme, programın okul ve sınıftaki uygulanabilirliği hakkında karara varılmasını, yürürlükte olan programla ilişkili değerlendirme ise programın dört ögesinde herhangi bir eksiklik olup olmadığının belirlenmesini ve güncellenmesini sağlayabilir. İlerleyen sayfalarda program geliştirme süreci içinde, pilot uygulamadan elde edilen verilerle yapılan program değerlendirme sürecine yer verilmiştir.

10.1. Program Geliştirme Sürecinde Pilot Uygulamanın Gerekçesi ve Önemi

Dünyayı etkileyen hava kirliliği, iklim değişikliği, orman yangınları, türlerin soylarının ve çeşitliliklerinin azalması, plansız nüfus artışı, kadına yönelik şiddet, salgın hastalıklar gibi sorunlar insanların bu sorunlara yönelik çözümler üretme çabasına girmesine neden olmuştur. Ülkelerin atmosfere saldıkları gaz miktarının kısıtlanması, hayvan hakları konusunda çeşitli politikaların oluşturulması, salgın hastalıkların önlenmesi için başta el sabunlama olmak üzere hijyen becerilerinin bireylere kazandırılması gibi çözümler,

dünyayı etkileyen bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla alınan tedbirlerden bazılarıdır. Bu çalışmalar ayrıntılı incelendiğinde, hepsinin temelinde bireylere yeni bir bilgi ya da beceri kazandırma, bireylerde var olan bir bakış açısını değiştirme çabasının olduğu görülecektir. Örneğin, hava kirliliğinin azaltılması amacıyla çeşitli eğitimler düzenlenmekte, hava kirliliğinin önlenmesi için yapılması ve yapılmaması gereken uygulamalar bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Benzer şekilde kadın hakları konusunda bilinç oluşturmak için özellikle erkeklerin kadına bakış açısını değiştirecek çeşitli eğitim programları düzenlenmektedir. Yapılan çalışmaların temelinde "Bireylerin davranışlarını değiştirirsek toplumun yapısını da değiştirebiliriz." öngörüsü yatmaktadır. Bu öngörü doğrudur ve özellikle eğitim kurumlarında diğer bir ifade ile her yaştaki bireye kolayca ulaşılabilen, davranış değişikliği için programların uygulandığı, zamanın yönetildiği, materyallerin geliştirildiği, davranış değiştirme işi ile görevli personelin bulunduğu kurumlarda oldukça kolay gerçekleştirilmektedir.

Bireylerde gerçekleştirilmesi planlanan davranış değişikliği sürecinin her aşamasının çok ayrıntılı planlanması gerekmektedir. Çünkü her alanda olduğu gibi eğitimde de kaynakların etkin kullanımı gerekmektedir. Eğitimde kaynağımız, malzememiz, hammaddemiz, üzerinde çalışmamız gereken özne "insan"dır. Üç-dört yaşlarında eğitim kurumlarına teslim edilen çocuklar 22-23 yaşlarına kadar bu kurumlarda yetiştirilmekte, ailelerinden sonra öğretmenler tarafından biçimlendirilmektedir. Öğretmenler biçimlendirme çalışmasını eğitim programlarına uygun olarak gerçekleştirmektedir. Bu çocukların eğitimlerinde yapılacak ufacık bir hata toplumun bütününü etkileyecektir. Bu nedenle çocuklara kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumların titizlikle planlanması, yaygınlaştırılmadan önce küçük bir grup üzerinde uygulamada ortaya çıkardıkları etkinin en ince ayrıntısına kadar gözlenmesi, varsa hataların giderilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde etkin kullanmamız gereken kaynaklardan birisi de ekonomik kaynaklardır. Bir ülkede eğitim programları; program hazırlama komisyonlarının giderleri, programı uygulayacak öğretmen ve okul personelinin maaşları, okulun kırtasiye-yakıt, vb. masrafları, programın uygulanmasında kullanılacak araç-gereç-materyaller, programın içeriğinin sunumu için hazırlanan basılı materyallerle ilgili giderler, değerlendirme çalışmaları için satın alınan ya da kiralanan değerlendirme araçları/yazılımları gibi pek çok kaynağın kullanımını gerektirmektedir. Bu kaynakların pilot uygulama sürecinde nasıl ve ne kadar kullanıldığının belirlenmesi, program tüm okullarda uygulanmaya başlandığında karşılanması gereken maliyet ve programın ülke ekonomisine getireceği yük hakkında fikir verecektir. Bu nedenle pilot uygulamada yapılan harcamaların belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bir ülkede geliştirilen program ülkenin ekonomik yapısından bağımsız olmayacaktır. Bu nedenle programın pilot uygulaması ile program harcamalarının ekonomik yapıya ya da düzene uygun olması sağlanmış olacaktır. Buna ek olarak geliştirilen programla yetişen bireylerin ülke ekonomisine yapacakları katkının belirlenmesi de pilot uygulama yolu ile sağlanacaktır. Eğitim programları ekonomik yapıya katkıda bulunacak bireyler yetiştirmelidir. Bu nedenle programlar yaygınlaştırılmadan önce program için yapılan harcamaların ekonomik yapıya uygunluğu, yerindeliği ve bu programdan mezun olacak bireylerin ekonomik yapıya katkısının ne olacağı bilinmelidir. Hazırlanan eğitim

KAYNAKÇA

Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması.* Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: H. Ü. Fen Fakültesi Basımevi.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4.sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2019). *Program değerlendirme alternatif yaklaşım ve uygulama rehberi* (çev. M.K. Aydın, B. Bavlı). Ankara: Pegem Akademi.

İnce, M. & Kuuk Yavuz, Ö. (2018). 5.Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(26), 427-466.

İncecik, A. (2017). *Ortaokul matematik dersi öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Irvine, J. F. (1979). *Goal free evaluation: philosophical and ethical aspects of Michael Scriven's model*. Retrieved May 20, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ222653.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 59-72.

Kirkpatrick, J. (2007). *The hidden power of Kirkpatrick's four level*. Retrieved April 20, 2020, from https://docplayer.net/8095937-The-hidden-power-of-kirkpatrick-s-four-levels-by-jim-kirkpatrick.html

Koltuk, N., & Yayla, A. (2016). Ortaöğretim 9.sınıf fizik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1832-1852.

MEB. (2018). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) pilotlama çalışmaları.* 26.07.2020 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/05102655_doc1980602018020 5074154.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB. (2019). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim-2018-2019.* 26.07.2020 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 adresinden erişilmiştir.

Nyre, G. F., & Rose, C. (1979). *The practice of evaluation.* Retrieved April 15, 2020, from: https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=podqtrly

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reed, S. J. (2010). *Designing a simulation for student evaluation using Scriven's key evaluation checklist*. Retrieved April 6, 2020, from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1876139909001558.

Resmî Gazete. (2002). Sayı: 24884. https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2002/09/20020922.htm adresinden 20.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

SEGE. (2017). *T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması.* SEGE 2017. Erişim adresi: https://bakkakutuphane.org/upload/dokumandosya/lce_sege-2017.pdf.

Scriven, M. (1991). *Prose and cons about goal-free evaluation.* Retrieved 15 April, 2020, from https://pdfs.semanticscholar.org/15b4/30386ea274b1d7e36b75f7d616f3e8d9ec 55.pdf

Scriven, M. (2007). *Key evaluation checklist. evaluation checklist project*. Retrieved May 3, 2020, from www.wmich.edu/evalctr/checklists.

Scriven, M. (2013). *Key evaluation checklist.* Retrieved May 3, 2020, from http://www.michaelscriven.info/images/KEC_3.22.2013.pdf

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation models. new directions for evaluation*. Retrieved May 3, 2020, from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ev.3?casa_token=6owacC2cS2wAAAAA:WIIyNjnxdm5qs820s-TR5FfyMHD8mTuZ2f8CM7GvhttlXLgcnuT yGsHHLl-wFEuTzf7mXLiW3bONofg.

Şeker, H. (2012). Program değerlendirme. H. Şeker (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (ss.183-216). Ankara: Anı Yayıncılık.

TDK. (Türk Dil Kurumu) (2020). *Güncel Türkçe sözlük.* sozluk.gov.tr adresinden 23.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2019). Training tools for curriculum development. a resource pack. curriculum evaluation and student assessment. Retreived July, 26, 2020 from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Module_8/Module_8_1_concept.html.

UNESCO. (2020). *Training tools for curriculum development. a resource pack. Process of curriculum implemantation.* Retreived July, 26, 2020 from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Module_7/Module_7.html.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Dördüncü Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2016). 2013 Ortaokul bilim uygulamaları dersi öğretim programının Metfessel-Michael program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi (Muğla örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *12*(3), 769-799.

Yılmaz, F. vd. (2017). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*. SEGE-2017. (Rapor No:2). Ankara: Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını.

Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının Kirkpatrick değerlendirme modeline göre incelenmesi*. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Welch, W. W. (1969). *Curriculum evaluation. review of educational research.* Retrieved April 22, 2020, from https://www.jstor.org/stable/1169707?seq=1#metadata_info_tab_ contents.

Wolf, P., Hill, A., & Evers, F. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Retrieved May 25, 2020, from https://ctlt.ubc.ca/files/2010/08/HbonCurriculumAssmt.pdf.

EĞİTİMİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Süleyman Göksoy

3. Baskı

Ankara
2024

EĞİTİMİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Süleyman Göksoy
ORCID: 0000-0002-7151-0863

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-783-9
e-ISBN	: 978-605-170-693-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİMİN TEMELLERİ
GÖKSOY, Süleyman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 3. Baskı, viii+216 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-783-9
e-ISBN	: 978-605-170-693-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim Yönetimi, Eğitim
Bilimsel Temeller, Felsefi Temeller, Politik Temeller, Psikolojik Temeller, Sosyal Temeller, Okul Örgütü, Yönetim, Eğitim Yönetimi, Liderlik, Motivasyon, Öğretmenlik, Ölçme, Değerlendirme, Gelecek

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

Bu kitabın telif gelirleri yazar tarafından eğitime erişemeyen ülkemizin kız çocuklarına bağışlanmıştır.

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Eğitimin temelinde; öğrencinin önöğrenmeleri, öğrencinin ilgisi, duyuşsal hazırlığı, bedensel ihtiyaçları ve bunların giderilme durumları, sosyal ve kültürel düzeyi gibi birçok özelliğinin yanı sıra öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları da yer almaktadır. Hasılı eğitimin temelinde öğrencinin bizatihi kendisi bulunmaktadır. Haliyle eğitim ve eğitimin temelleri dediğimizde bilimsel bir yöntem ve anlayış doğrultusunda ve bilimsel veriler ışığında birey ve onun eğitimi kastedilmektedir.

İnsan çok yönlü bir varlıktır. Sürekli bir gelişme, değişim ve dönüşüm içerisindedir. İnsanın gelişiminde ve kendisini gerçekleştirmesinde önemli bir araç olan eğitime de disiplinlerarası bir yaklaşımla yönelmek gerekmektedir. Bu açıdan eğitim hem birçok alan ve bilim dalından beslenmek durumunda -hatta zorunluluğunda- kalmakta hem de birçok bilim dalına zemin oluşturmaktadır.

Her ne kadar eğitim farklı bilim dallarından beslense, aynı zamanda farklı bilim dallarına kaynaklık etse de nihayetinde odağındaki, merkezindeki yegâne varlık tektir ve insandır.

Bu kapsamda mevcut kitap; bilim, felsefe, sosyoloji, tarih, yönetim, psikoloji, teknoloji, ölçme ve değerlendirme, iletişim, kültür, hukuk, ekonomi gibi bilim dallarını, eğitim ilke ve yaklaşımlarından; öğrenci merkezli eğitim, bireyselleştirme, hazırbulunuşluk, yaşam boyu öğrenme, her yerde eğitim, yapılandırmacılık gibi temel ilke ve yaklaşımlar doğrultusunda sentezlemeye çalışmaktadır.

Mevcut kitabın hazırlanmasındaki amaç ve beklenti, gelecekte başarılı olacak ülkemizin bireylerine bir nebze de olsa katkı sunabilmek ve destek olabilmektir.

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **iii**

İÇİNDEKİLER ..... **v**

GİRİŞ **1**

I. BÖLÜM **5**

BİLİMSEL TEMELLER **5**

II. BÖLÜM **23**

FELSEFİ TEMELLER **23**

III. BÖLÜM **39**

POLİTİK TEMELLER **39**

IV. BÖLÜM **51**

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ **51**

V. BÖLÜM **53**

PSİKOLOJİK TEMELLER **53**

Öğrenme Üzerine Davranışsal Bakış 54

Öğrenme Üzerine Bilişsel Bakış 57

İnsancıl Yaklaşımı 60

Duyuşsal Kuramlar 62

Nörofizyolojik/Beyin Temelli Öğrenme Kuramı 62

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorileri 64

Doğrudan Öğretim 65
Problem Temelli Öğrenme 66
Tam Öğrenme 66
Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi 71
Bağlam ve Yapılandırmacılık 86

VI. BÖLÜM 91
SOSYAL-KÜLTÜREL TEMELLER 91
Eğitim ve Ekip Çalışması 95

VII. BÖLÜM 101
OKUL ÖRGÜTÜ VE YÖNETİMİ 101

VIII. BÖLÜM 107
EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK 107
Lider ve Liderlik 108
Pedagojik Liderlik 115
Öneriler 119

IX. BÖLÜM 125
EĞİTİM VE MOTİVASYON 125

X. BÖLÜM 131
EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK 131

XI. BÖLÜM 139
EĞİTİM KALİTESİNDE ROL OYNAYAN TEMEL DEĞİŞKENLER 139
Eğitimde Rol Fazlası Davranışlar 139

Eğitim ve İletişim (İnsan İlişkileri) 140
Eğitim ve Bağlam (Ortam) 143
Öğrenen İnsan ve Öğrenen Organizasyon Olarak Okul 144

XII. BÖLÜM 147
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 147

XIII. BÖLÜM 159
EĞİTİM VE GELECEK 159

KAYNAKLAR 179
SONSÖZ 215

GİRİŞ

Mevcut çalışmanın temelindeki motivasyonun, eğitim alanında sorulan birçok soru ve yaşanan pek çok sorun olduğu söylenebilir. Sorulan sorulardan belki de en önemlisi olan ve sürekli sorulan; bugünün eğitim sorununun, geleceğe yönelik bir felsefe ve yaklaşımla yine bugünün yöntemleri, imkânları kullanılarak nasıl çözülebileceğidir? Acaba dünün yaklaşımları, yöntemleri, cevapları bugünün soru ve sorunlarını çözebilecek mi? Acaba bugünün yaklaşımları, yöntemleri, cevapları geleceği öngörebilecek mi?

İnsanlık ve eğitim tarihi boyunca bu soru ve sorunların düşünürler ve disiplinler tarafından hep sorulagelmiş olduğunu görebilmekteyiz. Şöyle ki felsefeden sosyolojiye, eğitim, psikolojiden fen ve doğa bilimlerine kadar her bir disiplin, sorulan soruların cevaplarını vermekle meşgul olmuştur. Haliyle mevcut kitabın esas alanını bu sorulara nasıl cevaplar verilebildiğinin oluşturduğu söylenebilir.

İnsanlık ve eğitim tarihi boyunca bilgiyle ilgili sorulan soruların cevapları hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu yönden bakıldığında düşünme, sorgulama, araştırma tarihi ve yöntemleri ile eğitimin tarihi ve metodolojisinin aynı zamanda başladığını söyleyebiliriz. Eğitim bireyin; bilişsel, sosyal, duygusal, bedensel yönlerden kendini ifade etme, kendini gerçekleştirme sürecidir. Eğitimin temel amaçlarından birisi düşünen, sorgulayan, sorular sorabilen, eleştirebilen, olduğu gibi kabul etmeyen bireyler yetiştirmektir. Eğitim, bireylere hazır cevapları vermek değildir. Nitekim cevapların verildiği eğitim ortamlarında ezber, tekrar, tüketim, hazırcılık ve tembellik gibi durumları kendi elimizle oluşturmuş olduğumuz gibi bireyleri üretkenlik, iletişim, bilgiye erişme, hayal gücü, marjinallik, yaratıcılık, hayalleri ve kendini gerçekleştirme gibi yönlerden de köreltmiş, haliyle bireylerin bu yetilerine ket vurmuş oluruz.

Mevcut bilgi dünyası ve bilgi toplumunda, bilgi çeşidi ve miktarında tahmin ve kontrol edilemez bir artış meydana gelmiştir. Başarılı olacak, rekabet edebilecek, kendini gerçekleştirebilecek bireylerin çeşitli yönlerden bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, değerler edinmesi gerekmektedir. Şöyle ki bilgideki artışla beraber öne çıkan ve sürekli dillendirilen bazı kavram ve alanlar şunlardır: Küresel sağlık ve sağlık hizmetleri (global health and healthcare), çok uluslu şirketler, büyük veri analitiği (big data analytics), nesnelerin interneti (internet of things), web destekli pazarlar (web-enabled markets) bulut bilişimleri (use of cloud computing), makine öğrenimi (machine learning), artırılmış ve sanal gerçeklik (augmented and virtual reality), karmaşık geribildirim döngüleri (complex feedback loops), mobil internet (mobile internet), küresel işgücü piyasaları (global labour markets), insan-makina etkileşimi (human-machine ınteraction) blokzinciri (blockchain), teknoloji tasarımı (technology design), iş yaratma fırsatları (job creation opportunities), değişim (change), yenilik (innovation), yeni teknolojiler (new technology), dördüncü sanayi devrimi (fourth industrial revolution), proje bazlı yönetim (project-based managment), kalite (quality), dijital vatandaşlık veya yerlilik (digital natives), iş kalitesini artırma (upgrade job

quality), proaktif yönetim (proactive management), bilgi iletişim teknolojileri (bilgi ve iletişim teknolojileri), uzmanlık becerileri (specialist skills), ikna (persuasion), iklim değişikliği (climate change), iklim değişikliğinin etkileri, müzakere (negotiation), sanal gerçeklik (virtual reality), otomasyona olan eğilimler (trends towards automation), yapay zekâ (artificial intelligence), karmaşık problem çözme (complex problem-solving), duygusal zekâ (emotional intelligence), robot teknolojileri (robotics technologies), kültürel farkındalık (cultural awareness), insansız hava araçları (drones), yapay zekâ (artificial intelligence), üretim ve dağıtım zincirinin coğrafyasının değişimi (changing geography of production, distribution chains), siber tehditler (cyber threats), hükümet programlarının değişimi (shifts in government policies), analitik düşünme (analytical thinking), aktif öğrenme (active learning), bilgi yönetimi (knowledge management), aktif vatandaşlık (active citizenship), küresel piyasa ve şirketler, evrensel değerler, çoğulculuk, ulus devlet etkiliğinin zayıflaması, ulus ötesi kurumlar, öğrenmeyi öğrenme (learning to learn), algoritmalar (algoritmalar), yaşam boyu öğrenme (lifelong learning), beşeri sermayeye yatırım (investing in human capital), toplum ve sosyal istikrar (society and social stability), paydaşlarla işbirliği (collaborating with stakeholders), küresel işgücü piyasası (global labour market), analitik düşünme ve yenilik (analytical thinking and innovation), eleştirel düşünme ve analiz (critical thinking and analysis), inisiyatif duygusu (sense of initiative) kuruluş ve şirketlerin artışı, girişimcilik kültürü, işyeri otomasyonu (workplace automation), sosyal, ekonomik değişimler, yaratıcılık, özgünlük (reativity, originality), detaylara dikkat (attention to detail), güvenilirlik (trustworthiness), akıl yürütme (reasoning), sosyal etki (social influence), teknoloji tasarımı ve programlama (technology design and programming), yüksek değerli roller (high value roles), dijital ticaret (digital trade), artırılmış ve sanal gerçeklik (augmented and virtual reality), şifreleme (encryption), hava ve su altı robotlar (aerial and underwater robots) işgücü piyasasının değişimi, ademimerkeziyetçilik (decentralization), öğrenme stratejileri (learning strategies), liderlik (leadership), sosyal etki (social influence), insan ve makineler arasındaki sınırda değişiklik (shift on the frontier between humans and machines), mal ve hizmet üretimindeki görevlerin büyük bir oranda makineler tarafından gerçekleştirilmesi ve gerçekleştirilecek olması, sabit, yeni, gereksiz roller (meslekler) (stable, new and redundant roles), otomasyon nedeniyle azalan işgücü (reduced current workforce due to automation), ekonomik değer yaratma (economic value creation). Bu kavramlar zamanla daha fazla konuşulur ve tartışılır duruma gelmiştir. Ayrıca bu alanlara sürekli yenileri de eklenerek, çoğalarak devam etmektedir.

Yukarıda örneklenen alanlarda başarılı olmak adına, 21. yüzyıldaki değişimin hızı ve niteliği, özellikle eğitimde yeni ve alternatif yaklaşımları gerekli ve zorunlu kılmaktadır (Lambert 2002). Eğitim kurumları ve okullar; problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenme ile gerçek yaşam arasında ilişkiyi kurma, proaktif öğrenme, tüm çocuklara temel yaşam becerilerini kazandırma, vatandaşlık eğitimi, özdeğerlendirme, hayat boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlikler, inisiyatif alma, sanal öğrenme, bireysel öğrenme, proje tabanlı öğrenme, eleştirel düşünme, motivasyon, liderlik, iletişim, evrensel değerler gibi pek çok yeterlik ve becerileri bireylere kazandırma görev ve sorumluluğuyla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Ayrıca bilginin katlanarak arttığı ve sürekli de artacağı bir ortamda eğitimin tarihi temelleri, eğitim hukuku gibi alanlara bu çalışmada yer verilmesinin uygun olmadığı düşünülmüştür. Zira eğitim tarihi, aynı zamanda insanlık tarihidir. Bu alana değinmek mevcut çalışmanın kapasitesini aşacağından bu husus doğrudan değil de bilim ve felsefi temeller adı altında dolaylı olarak ele alınmıştır. Dinamik bir toplum ve gerçekler karşısında sürekli değişen ve dönüşen hukuksal metinleri de eğitimin hukuksal temelleri adı altında ele almak, yine bu çalışmanın temel bakış açısına uyun görülmemiştir.

Eğitim; bireyleri bilgilendirmek, bilgi aktarmak, bir şeyler öğretmek anlam ve anlayışından; bilgiyi kendilerinin oluşturması gerektiği anlayışına doğru yönelmelidir. Eğitimin birey ve bilgi merkezli bir yaklaşıma yönelmesinin yegâne yöntemi, bireylerde merak ve isteklilik duygularını sürekli etkin kılabilmektir. Acaba bireyler neyi veya neleri merak etmektedirler? Acaba bireylerdeki merak ve isteklilik nasıl artırılabilir? Bu soruların cevabı bireylere hazır cevaplar vermek, onları veri depoları, ayaklı kütüphanelere dönüştürmek değildir. Yapılması gereken, cevaplarla değil de soru veya sorunlarla başlamaktır. Dolayısıyla eğitimde sorular cevaplardan daha önemli olduğu düşünüldüğü için bu kitap sürecinde de çok ve çeşitli sorular yöneltilmeye çalışılmıştır.

Genel olarak bilim ve özelinde eğitim biliminde sürekli dile getirilen ve neredeyse bilimsel ilke olarak kabul edilen birçok hipotez ve yargı söz konusudur. Bu konuda düşünülmesi gerekenler bu hipotezlerle ilgili sorulan sorular ve bunların cevaplarıdır. Konuya ilk aşamada ve küçük adımlarla eğitimde sürekli dillendirilen ve gündemde olan hipotezleri ve sorulan soruları biz de bir kez daha sormakla başlayalım:

- ✓ *Bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değildir. Bilgi kesin değildir, değişken bir yapıya sahiptir. Bilgi varsayımlara dayanır, yani görecelidir. Şeklindeki yargılardan hareketle şu sorular sorulabilir: O halde mutlak doğru hiç mi yoktur? Bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değilse eğitim kurumlarında eğitimciler ve öğretme-öğrenme ortamının önemli bir aracı olan öğretim programının kazanım ve içerikleri nelerden oluşmalıdır ya da öğretim programlarına neden ihtiyaç vardır, ihtiyaç ve gerek var mıdır? Diğer taraftan değerler açısından bakıldığında bu bilimsele özgü bir düşünce midir diyerek geçilmeli mi?*
- ✓ *Toplum ve tarihin koşulları değiştikçe bilimsel bilginin değeri de değişmekte midir? Bilimsel bilginin değerini toplum ve tarihin koşulları mı belirler?*
- ✓ *Bilimsel bilgi genel geçer değil midir?*
- ✓ *Okullarda, çocuklara ezberden ziyade bilimsel yöntem ve bilimsel düşünme becerileri kazandırılabilecek mi?*
- ✓ *Evrende değişmez yasalar var mıdır, yok mudur?*
- ✓ *Bilimsel bilgi öğretilmezse nasıl öğrenilecek?*
- ✓ *Herkesin kendine göre anlamlandırdığı bilgiden, genel geçer doğrulara nasıl ulaşılacak? Dünyada yaşayan insan sayısına ve bu insanların bilgiyi anlayıp, yorumlaması sayısına kadar mı bilgi olacak? O halde bu sonuç bilimsel bir bilgi midir yoksa bir bakış açısı mıdır? Bilimsel bilginin bir standardı yok mudur? Olması gerekmez mi?*

- ✓ *Bilgi üretimi nasıl olmalı, nasıl olacak, nasıl olur? Bilgiyi üretmek için de bilgi hammaddesine gerek yok mudur ve bu ham veriyi kim ve nasıl aktaracak?*
- ✓ *Öğretmenler bilgiyi aktarmayacaklarsa bilgili olmalarına gerek var mı? Eğitim ortamlarına aktarıldığı değil de üretildiği iddia edilen bilginin üretilip, üretilmediği nasıl test edilecek? Neye göre değerlendirilecek ve karar verilecek? Bir başka anlatımla üretilen ile aktarılan bilgiler arasındaki fark nasıl ayırt edilecek?*
- ✓ *Bilginin üretimi ne anlama geliyor?*
- ✓ *Bilginin hayata aktarımı mı, bilginin niceliksel olarak çoğalması mı, bilginin orijinalliği mi, faydalı olması mı?*
- ✓ *Gelecek kestirilemezse geleceğe yönelik planlar, programlar, vizyon, misyon, stratejileri neden yapıyoruz?*
- ✓ *Geleceği organize etmede kullanılan birçok bilimsel ve teknolojik araç gerecin hiçbir değer ve önemi yok mudur? İnsan ve madde kaynaklarına nasıl ve ne şekilde yatırım yapacağız, yoksa hiçbir yatırım yapmayacak mıyız?*
- ✓ *Geleceğin ülkesini, geleceğin neslini, geleceğin kuşaklarının sahip olması gereken becerileri şimdiden hiç mi öngöremiyoruz? Eğer öngöremeyeceksek geleceğin mesleklerine ve istihdam alanlarına yerleşecek bireyleri nasıl eğiteceğiz?*
- ✓ *Gerçek nesnel midir? Gerçek kişinin dışında mıdır? Gerçek keşfedilebilir mi? Yoksa gerçek keşfedilmez, yorumlanır; ortaya çıkarılmaz, oluşturulur mu?*
- ✓ *Gerçek nerededir? Bireyin içinde mi oluşturulur? Yoksa dışarıda bir yerlerde midir? Dışarıda bir yerlerde ise onu kim bulacak, bilecek? Öğrenci kendisi mi arayıp bulacak, yoksa bulanlar, bilenler mi öğrenciye aktaracak?*
- ✓ *Gerçek dışarıda/bireyin dışında olanlar değil de dış dünya hakkında bireyin içsel bakışı, dış dünyanın bireyde oluşturduğu etki midir?*
- ✓ *Bireyin dış dünya hakkında içsel süreçleri sonucu oluşturduğu yorumlarsa tüm gerçekler aslında yorumlar, kanılardan mı ibarettir?*
- ✓ *Tek doğru cevaplı kuramları yerine; birden çok cevabın olabileceği düşüncesinin hâkim olması hipoteziyle ilgili olarak sorulabilecek sorular: Doğru tek midir? Çok mudur? Eğer sorunun cevabında doğru çok ise bu çokluk kime ve neye göre doğru? Bu durum kargaşa, belirsizlik yaratmaz mı? Gelişim çağındaki bireyleri ruhsal, bilişsel bunalımlara sürüklemez mi? Bilim, bilimsel süreç, bilimsel yöntem ve bilimsel emek ve değerlerde aşınmalar ve bozulmalar yaratmaz mı?*
- ✓ *Öğrenenler daha fazla sorumluluk üstlenir ve kendi kararlarını kendileri alırlar. İlkesiyle ilgili şu sorular sorulmaktadır: Bireyin bilişsel, sosyal bedensel, duyuşsal ve ahlaki gibi gelişim aşamaları dikkate alındığında ve çocuk olarak kabul edilen yaşlarda (0-18 yaş) kendi sorumluluğunun kendisi tarafından üstlenilmesi, kendi kararlarını kendisini vermesi, verebilmesi ne derece doğru ve yerinde bir yaklaşım? Bu tür uygulamalar bireylerde patolojik sorunlara sebep olmaz mı?*

I. BÖLÜM

BİLİMSEL TEMELLER

Gerek eğitimin bilimsel temelleri adı altındaki kitabın bu alt bölümünde gerekse diğer bölümlerde; bilimsel anlayış, bilimsel yaklaşım, bilimsel yöntem çerçevesinde elde edilen verilere, bilimsel araştırma sonuçlarına daha fazla ve yoğun bir şekilde yer verilmeye çalışılmaktadır. Amaç, bilimsel yöntemlerle elde edilen veriler doğrultusunda bilimsel bilgiye ulaşmak ve bilgiyi yapılandırmaya çalışmaktır. Bilimle ilgili bazı soruları bu bölümde de tekrar sormak gerekmektedir. Önem ve öncelik verilen sorular şunlardır:

- ✓ *Bilim doğrulama-tekrar (aynı sonuçların farklı kişi ve zamanda yapılan çalışmalar ile elde edilmesi) mıdır?*
- ✓ *Bilim yanlışlama mıdır?*
- ✓ *Hipotezler doğrulanmalı mı, yanlışlanmalı mı?*
- ✓ *Bilimsel araştırmanın başlangıcı kuramlar mı, problemler mi, yoksa gerçek yaşantılar mıdır? Bunlara dayalı olarak mı olgu ve olaylar seçilir?*
- ✓ *Bilimin sonuçları kesin midir?*
- ✓ *Bilim işbirliğiyle mi ilerler?*
- ✓ *Bilimsel araştırma konularının sınırlılığı var mıdır?*
- ✓ *Bilimsel bilgi mi? Bilimsel araştırma/çalışma mı öğretilmeli?*
- ✓ *Bilimsel ilerleme yine bilimsel çalışmalarla mı mümkündür?*
- ✓ *Bilimsel sonuçlar sadece olgular bilgisinden mi ibarettir?*
- ✓ *Bilimsel çalışma olgular arasındaki ilişkilerin aştırılması mıdır?*
- ✓ *Bilimsel bilgi, araştırılarak elde edilen verilerin sistemli hale getirilmesi midir?*
- ✓ *Bilimsel bilgi, olgular arasındaki ilişkilerin bilgisi midir?*
- ✓ *Bilimsel sonuçların zengin olgularla desteklenmesi gerekir mi?*
- ✓ *Bilim, insanın tabiatın ve toplumun anlaşılmasını, kavranmasını, açıklanmasını sağlayabilir mi?*
- ✓ *Bilim birikim ve işbirliğiylele mi ilerler?*
- ✓ *Bilim her türlü ihtimali kabul eder mi?*
- ✓ *Bilimin kesin sonuçlara varması beklenir mi?*
- ✓ *Bilimsel zihniyet tarafsız olmayı gerektirir mi?*
- ✓ *Bilimsel sonuçlar genellenebilir mi?*
- ✓ *Bilimsel yaklaşımda hangi paradigmalar (pozitivizm, mantıksal ampirizm, post pozitivist, yorumsamacı/yapılandırmacı, postmodern/postyapısalcı) dikkate alınmalıdır?*
- ✓ *Bir olgu ya da olay hakkında hangi yol veya yöntemlerle bilgi sahibi oluruz, bilgi ediniriz?*

Aslında bilgi edinme kaynakları çok çeşitlidir. Duyu organlarıyla ve kişisel deneyimlerle elde edilen bilgiler, diğer insanlarla etkileşim ve paylaşım sonucunda edinilen bilgiler, alanında uzaman kişilerden edinilen bilgiler, mantık yürüterek -genellikle tümdengelim veya tümevarım yolula- edinilen bilgilerle ve nihayetinde bilimsel süreçler, yöntem ve anlayışlar aracılığıyla elde edilen bilgiler olarak sıralanmaktadır (Akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013). Christensen, Johnson, Turner (2015) bilgi elde edebilmek için pek çok yol olduğunu, ancak en önemli dört yolun olduğunu belirtir. Bunlar; sezgi (bilinç öncesi sürece dayanır), otorite (otoritenin söylediği şeylere dayanır), rasyonalizm (akıl yürütmeye dayanır) ve deneyime dayanır (görgücülük). Bilim bu yaklaşımların bir karışımı olup, doğal dünya hakkında geçerli ve güvenilir bilgi elde etmenin yoludur.

J. Dewey ise yaşantı, otorite gibi unsurlar yoluyla elde edilen bilginin bilgi olsa da bilimsel bilgi olarak kabul edilemeyeceğini savunur. Bilimsel bilgi edinme süreci problemlerle başlar ve problemin çözümüne yönelik çeşitli süreçleri içerir. İnsanlık için bu kadar büyük bir önem taşıyan bilgi, genellikle "bilen ile bilinen veya özne ile nesne arasındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan ürün" olarak tanımlanır. Bu ögelerden bilen özne, bilinç sahibi olan insandır ve konu edindiği şeyi kavramak isteyen bireydir. Bilginin, gündelik, dini, teknik, sanat ve bilimsel olmak üzere çeşitli türleri vardır (Cevizci, 2017). En geniş anlamıyla bilgi, var olanı tanımadır. İnsan farklı yollarla, farklı amaçlarla var olanı tanımlar. Hangi yolla elde edilirse edilsin insan kazandığı bilgiyle yetinmeyip sürekli bilgi elde etme yolundadır. İnsan var olduğu sürece bu çaba devam edecektir (Öner, 1995). İnsan, öğrenmek, bilgi edinmek ve bilim yapmak için çeşitli kaynaklardan yararlanmış ve yararlanmaktadır. Bunlar bireysel yaşantılar, otorite, tümdengelim, tümevarım ve bilimsel yöntem olarak belirtilmektedir (Mouly, 1963; akt. Kaptan, 1995). Bilimsel yöntem, bilim üretme yolu, bilimsel bilgiye ulaşmada izlenen yol ya da sorun çözmek için izlenen düzenli yol şeklinde de tanımlanmaktadır. Bilimsel yöntem mantıktan bilinen tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının bir sentezidir (Daşdemir, 2017). Dolayısıyla bilimsel yöntemde iki ana etkinlik görülmektedir: Keşif ve doğrulama. Tümevarım bir keşifler yöntemi olarak daha çok birinci etkinliğe; tümdengelim ise bir doğrulama yöntemi olarak, ikinci etkinliğe hizmet etmektedir. Bilimsel yöntem zihinsel bir gelişme, düşüncelerde değişme, yenileşme ve bir olgunlaşma sürecidir. Bilimsel yöntem bilimsel davranışın kazanılmasına ve geliştirilmesine hizmet etmektedir. Bilimsel yöntem bilimsel düşüncenin, yaratıcı düşüncenin, problem çözmeye dönük düşüncenin aydınlığında ve paralelinde gelişen, işleyen bir süreçtir (Hilway, 1969; akt. Kapran, 1995). Haliyle bilim tarihinde ve bilimsel süreçte tümevarım ve tümdengelim metotlarının hem rekabetini hem de birlikteliğinin kullanımını görmek mümkündür.

Tarih boyunca bilim, farklı sorgulama yaklaşımlarını vurgulamıştır. 17. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar tümevarım yaklaşımı, 1850'li yıllarından 1960'lı yıllara kadar hipotez testi, birinci bilimsel yöntemdi. Bu süreçte mantıksal pozitivistler hipotezlerin doğrulanması gerektiğini vurguladılar. Mantıksal pozitivist olmayan, başta Popper olmak üzere birçok bilim insanı ise hipotez ve teorilerin yanlışlanması gerektiği üzerinde durdular. Hem mantıksal pozitivistlerin doğrulamacılık ilkesi hem de Popper'in yanlışlama ilkesi tek başına

ele alındığında bazı sorunlar içeriyordu. Günümüzde her iki yaklaşımın bir karışımı kullanılmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren bilimin felsefi tartışmalardan ziyade deneysel olarak doğrulanması gerektiğini ileri süren doğacılık çağına girildi. Doğacılık döneminde bilim, hipotezlerin ve teorilerin deneysel yeterliğine ve uygulamada neyin işe yaradığını bulmaya odaklanan pragmatik bir yaklaşımdır. Doğacılık, paradigmalar hakkındaki Thoman Kuhn'in fikirlerinden etkilenmiştir. Bilim; bilgiyi elde etmek için yöntemler, kriterler, gerçekler ve teoriler içerir. Genel olarak mantıksal pozitivizm bakış açısı temelli bilimin dayandığı başlıca varsayımlar; doğada benzerlik ve düzenin olduğuna yöneliktir. Doğada bir benzerlik olmazsa doğayı anlayamaz, açıklayamaz ve onunla ilgili bilgi sahibi olamayız. Düzen olmadan da teoriler ve genellemeler geliştiremeyiz. Doğa deneyimlerimiz gerçektir. Bilim, doğada bir gerçeğin var olduğunu varsaymakta ve bunu ortaya çıkarmaya çalışır. Doğada düzeni keşfetmenin mümkün olduğunu varsayar. Felsefi anlamda bilgi kuramı (epistemoloji) ise bilginin doğasını araştıran felsefe biliminin bir dalı (Olson, Hergenhahn, 2016) olarak kabul edilmiştir.

Pozitivist bakış açısı bilimsel yöntem olarak genel anlamda nicel araştırma yönetimini benimsemiştir. Bu yaklaşıma göre; kişilerin, araştırmacıların dışında ve onlardan bağımsız bir "dışarıda" gerçeklik vardır. Bilimin görevi gerçekliğin doğasını ve nasıl çalıştığını keşfetmektir. Araştırmalar potansiyel olarak dünyada gerçekte olduğu gibi doğru ifadelere yol açabilir. Araştırmacının araştırma süreç ve sonuçlarından kendini ayrı tutması mümkündür. Gerçekler bağımsız olup ve bozulmamış bir şekilde bilinebilir. Gerçekler ve değerler birbirinden farklıdır. Araştırmacı, araştırmanın doğru tasarımı ile dünyanın doğası hakkında doğru sonuçlara ulaşılacağını düşünür. Eğitim araştırmasının amacı bilinmeyeni açıklamak ve ilişkileri tahmin edebilmektir. Araştırmada nihai amaç, tahmin yapmayı mümkün kılan yasaların geliştirilmesidir. Araştırmanın amacı söz konusu olduğunda, nicel araştırmacılar değişkenler arasındaki ilişkileri kurmaya ve bu ilişkilerin nedenlerini aramaya ve bazen açıklamaya çalışmaktadır. Elde edinilen veriler olay ve olguların ne olduğunu tasvir ediyorsa, olay ve olguların nedenlerini ortaya koyuyorsa, olay ve olguların oluş durumları önceden bilinmeye yönelikse yordama ve kontrol amaçlı olabilmektir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). Pozitivizmde nesnellik, nedensellik, geleceğin öngörülebilirliği, genellebilirlik, akılcılık, evrensellik gibi ilkler esastır. Bu nedenle pozitivizm, olgusal, maddesel nedenler ve olaylar üzerinde durmaya çalışır.

Aydınlanma felsefecileriyle birlikte sosyal bilimlerde başlayan modernizm, sürekli ve doğrusal bir ilerleme anlayışı ve ideal bir toplum oluşturma amacını taşımaktadır. Yeni toplumsal düzende, inanç yerine bilgi, teoloji yerine bilim, gelenekler yerine akıl yer almaktadır. Modernizmin temel düşünce yapısında; bireysel hak ve özgürlükler, akılcılık, bilimsellik, bilimsel yöntem, gerekircilik, dışsal otoritenin reddi yer almaktadır. Modernizmde bilimsel araştırmalarda nesnellik temel şart olarak kabul edilmektedir (Gencay, 2002; Özkiraz, 2003; Nutku, 2006; akt. Doğan, 2007).

Modern sonrası veya modern ötesi anlamına gelen postmodernizm, genel olarak kapitalist toplumsal düzenin eleştirisini konu alır (Gülova, 2004; Alain, 2004; akt. Doğan, 2007). Postmodernist düşünürlere göre gerçeklik, zorunlu olan bir şey değildir. Gerçeklik, kökeni geleneklere dayanan, insan tarafından üretilen bir ürün olarak kabul edilir. Her

II. BÖLÜM

FELSEFİ TEMELLER

Eğitimin felsefi temelleri başlığı altında bu bölümde realizm, idealizm, pozitivizm, post pozitivizm gibi temel felsefi akım ve paradigmalara yer verilecektir. Belirtilen akımlar oldukça genel bir çerçeveden ele alınmıştır. Felsefi akımlar bilgi, varlık, öğrenme, öğrenen, öğreten, kazanım gibi temel eğitimsel değişkenler yönlerinden irdelenerek, sentezlenmeye çalışılmaktadır. Bilimde olduğu gibi felsefede de sorular cevaplardan daha önemlidir. Felsefe soru sormakla başlar. Zira soru sormak; düşünmek, değerlendirmek, eleştirmek ve sorgulamaktır. O nedenle eğitimin felsefi temellerine de bazı sorular sorarak başlayalım:

- ✓ *Nasıl bilebiliyoruz?*
- ✓ *Bilgi nasıl elde edilir?*
- ✓ *Bilginin elde edilmesinde hangi etkenlerin payı vardır?*
- ✓ *Yeni bir şeyi nasıl öğrenebiliriz?*
- ✓ *Bilginin kaynağı nedir?*
- ✓ *Doğru bilginin ölçütü nedir?*
- ✓ *Doğru bilgiye ulaşılabilir mi?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivizm, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivizm, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) bilgiyi nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivizm, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivizm, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) varlığı, gerçeği nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivizm, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivizm, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) hedefleri nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivizm, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivizm, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğrenciyi nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivizm, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçu-*

luk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivizm, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğretmenin rolünü nasıl açıklamaktadırlar?

- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivizm, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivizm, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğretim programını nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Akla dayanan bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Deneye dayanan bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Fayda sağlayan bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Olguya dayanan bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Sezgiye dayanan bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Fenomeni dile getiren bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivizm, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivizm, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) değer ve değer sistemlerini nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Bilgi nedir? Zihin dışında var olan mıdır? Zihnin ona yüklediği anlam, anlamlar mıdır?*
- ✓ *Bilgi kesin midir?*
- ✓ *Doğru, evrensel, geçerli ve güvenilir bilgi var mıdır?*
- ✓ *Öğrenme ve bilgi edinme sürecinde acaba empirizm/gözlem/deneycilik ile rasyonalizm/akılcılığı nasıl bir araya getirebiliriz?*

Bilginin kökeni ve onun çevresiyle olan ilişkileri üzerine duyular aracılığıyla elde edilen bilgiyi mantıkla kazanılan bilgiden ayırma düşüncesi Platon'a kadar uzanır (Schunk, 2014). Bilginin kökeni ve onun çevresiyle olan ilişkileri üzerine iki açıklama akılcılık ve deneyciliktir (empirizm). Akılcılık (usçuluk), bilginin duyulara başvurmadan mantıktan türediği fikrine dayanır. Duyular aracılığıyla elde edilen bilgiyi mantıkla kazanılan bilgiden ayırma düşüncesi Platon'a kadar uzanır. Mantık en yüksek zihinsel yetenektir. Çünkü mantık aracılığıyla insanlar soyut fikirler öğrenirler. Akılcı doktrin, Rene Descartes'ın (1596-1650). Yazılarında da görülebilir. Descartes, şüpheyi bir sorgulama yöntemi olarak kullanmıştır. Şüphelenerek kesin doğrulara ve şüphe götürmeyecek sonuçlara ulaşmıştır. Akılcı bakış açısı Immanuel Kant (1724-1804) tarafından genişletilmiştir. Ona göre zihin dış dünyayı duyular aracılığıyla algılar ve onu öznel, doğal kanunlara göre değiştirir. Dünya hiçbir zaman aslında var olduğu gibi bilinmez ancak algılandığı gibi bilinir. İnsanların algıları dünyaya düzenini verir. Kısacası akılcılıkta, insanların duyumsal bilgileri aldıkları bir dış dünya mevcuttur olsa da fikirler zihnin çalışmaları sonucunda meydana gelir. Deneycilik, deneyimin tek bilgi kaynağı olduğu fikrine değinir. Bu yaklaşım ise Aristote-

les'e kadar uzanır. İnsanın duyu izlenimlerinin temeli dış dünyadır. Aristoteles'e göre düşünceler, dış dünyadan bağımsız var olmaz. Dış dünya tüm bilgilerin ana kaynağıdır. John Locke (1690) doğuştan getirilen düşünceler olmadığını, tüm bilgilerin iki çeşit deneyimden meydana geldiğini; dış dünyanın duyumsal izlenimleri ve kişisel bilinçlilikle oluşturulduğunu belirtmiştir. Berkely, Hume ve Mill deneyci bakış açısını benimsemişlerdir. Onalar göre duyumlarla canlandırılmayan hiçbir şey zihinde yer almaz. Kısacası, deneycilik deneyimin bilginin tek türü olduğunu öne sürer. Deneyciler, dış dünyanın insanların izlenimleri için temel oluşturduğunu iddia etmişlerdir (Schunk, 2014).

Felsefi bir bakış açısından bakıldığında öğrenme, bilginin kökeni, doğası, sınırları ve yöntemlerini inceleyen bilgi felsefesi (epistemoloji) başlığı altında tartışılabilir. Felsefi akımların ilki olarak da kabul edilen idealizm ve idealizmin eğitime bakışı genel olarak şöyledir: Platon ve onun savunduğu fikirlerin sentezi olan idealizm felsefi akım temsilcileri, eğitimde genellikle kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulur. İnsan bilgi depolayan bir canlı varlıktan fazla bir şeydir. Gerçek bilgi aklın ürünüdür. Çünkü gerçek fiziki alemde değil, aklın içindedir. İdealist eğitimciler, insanın değerini çok yüksek görürler ve eğitimle bunun daha da yükseleceğine inanırlar. Dolayısıyla eğitim uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmalıdır. İnsan kendisi karar verebilmeli, kendiliğinden hareket etmeli, yaratıcılığını ve aklını tam olarak kullanmalıdır. Ayrıca idealist eğitimde sağlam ve kültürlü bir kişilik geliştirmek çok önemlidir. Öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin veya özünün gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalıdır (Ergün, 2014). Bu açıdan öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

İdealizme göre hayatın ve eğitimin-öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Uzun ve kısa vadeli amaçlar vardır. Uzun vadeli amaçlar, insan hayatının değerleri, öğrenme ve yaşamanın gerçek amacını teşkil eden anlama, sağlık, karakter, sosyal adalet, beceri sanatı, aşk, bilgi ve felsefe gibi kavramlardır. Felsefenin kısa vadeli amacı ise bu değerleri gerçekleştirmektir. İdealist öğretmen kültürlenmiş bir kişilik ideali ve olgunluk yöntemi için uğraşır, öğrencisinde doğru tip bir kişilik geliştirmeye ve iyi örnek olmaya çalışır. Platon'un idealar teorisine göre bu dünyada gördüğümüz bütün varlıkların (insan, hayvan, bitki veya cansız bir eşya olsun) ideler dünyasında bir idesi, yani aslı, özü ve esası vardır, bu dünyada gördüklerimizse onların gölgesi veya görüntüsüdürler. Bir cismin varlığa gelebilmesi ancak idesinden alabildiği pay kadar mümkün olmaktadır (Arslanoğlu, 2018). Aristotelesteles ise ideaları bireylerden farklı olarak göremez. Çünkü idea şeylerin özüdür (Topdemir ve Unat, 2015). Aslında Platon'un ve Aristotelesteles'in bilginin doğası hakkındaki görüşleri, bugün halen geçerliliğini koruyan felsefi eğilimleri oluşturmaktadır. Platon, bilginin miras kaldığını dolayısıyla da insan zihninin doğal bir bileşeni olduğuna inanmıştır. Onun aksine Aristoteles, bilginin, duyusal tecrübelerden elde edildiğine ve miras kalmadığına inanmıştır (Olson, Hergenhahn, 2016). Aristoteles ve sonrasında felsefede realizm ve realizmin ilkeleri gündeme gelmiştir.

İdealizm anlayışını şöyle özetlemek mümkündür; hayatın ve öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Öğretmen kültürlenmiş bir kişilik ideali ve olgunluk yöntemi için uğraşır, öğrencisinde doğru tip bir kişilik geliştirmeye ve iyi örnek olmaya çalışır. Varlık bilimi, mümkün değildir ahlak bilimi mümkündür. Eğitim, insanı ahlaklı

III. BÖLÜM

POLİTİK TEMELLER

Eğitimin politik temelleri bölümü kapsamında eğitimin hukuksal ve ekonomik temellerine de yer verilerek, bunlar eğitimin politik temelleri çerçevesinde sentezlenmeye çalışılmıştır. Günümüz devletlerinde eğitim politikasında yenilik anlayışı, içerik temelli öğrenmeden yetkinlik temelli öğrenmeye doğru bir paradigma değişimiyle bağlantılıdır. Yetkinlik temelli öğrenme paradigması, öğrencilerin yeterliliklerine, bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyeline vurgu yapar ve öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının dönüştürülmesini gerektirir (Halász ve Michel, 2011). Öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesindeyse eğitim yatırım ve harcamalarının miktarı, gayrisafi millî hasıla içerisindeki eğitime ayrılan pay önemli bir değişkendir. Eğitim sistemlerinin etkinliğini, verimliliğini, performansını artırmak için eğitimde finansman şartır. Kaynakların artırılması tek başına eğitim sistemlerinin performansını önemli ölçüde iyileştirmese de eğitime yapılan harcama düzeyi, özellikle dezavantajlı geçmişe sahip çocuklar ve gençlerin eğitim sonuçlarını etkilemektedir (Hanushek ve Woessmann, 2015). Eğitime yapılan yatırım ve ayrılan kaynakların miktarı eğitim niteliğini, öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir.

Eğitim hakkı ulusal olduğu gibi uluslararası hukuk çerçevesinde de güvence altına alınmıştır. Öncelikle; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi birçok uluslararası metinde özellikle 0-18 yaş aralığı olarak kabul edilen çocuğun eğitim hakkıyla ilgili sosyal ve demokratik devletle, aileye ve topluma çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti de Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ilgili maddelerinde Türk vatandaşlarının edineceği özellikleri, yeterlikleri, onlarda olmasını, görmeyi istediği nitelikleri ilgili mevzuatlarında, özellikle Millî Eğitim Temel Kanunu (MEB, 1973) Genel Amaç ve Temel İlkeler adı altında dile getirmiştir. Türk millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri Türkiye'nin hem eğitim vizyonunun hem temel millî değerlerinin hem de eğitim felsefesinin varlığını göstermektedir. Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden kurulur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitimse örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin üzerinde durduğu, eğitim felsefesinin ontolojik boyutunda en temel felsefi önerme, insanın ontolojik birlik ve bütünlüğü içinde yeniden ele alınması gerektiğidir. Eğitim mekanik değil, insani bir sistem olarak kabul edilmiş ve eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insan olduğu sürekli vurgulanmıştır. Böylece insanın bir bütün (maddi ve manevi, psikolojik, sosyal, kültürel) olarak ele alınması gerektiği önerilmektedir. Dolayısıyla insana ait; evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliği olarak görülmektedir. Eğitim felsefesinin

epistemolojik boyutunda da mesele bütünsel olarak ele alındığı açıklanmaktadır. Vizyon belgesine göre bilginin teorik, pratik, ideolojik ve inançsal biçimlerde parçalandığı bir bakış açısı, gelecek için umut vermemektedir. İnsan doğasındaki bütünlük kadar bilginin de bütünlüğüne ihtiyaç vardır. Bu bakımdan yeni kuramlara gereksinim olduğu, ontoloji ile epistemolojinin birlikteliğinin olması gerektiği belirtilmekte ve tüm bunlar için de mevcut felsefe ile insan odaklı eğitim anlayışının düşünce, duygu ve eylemi insanda birleştirmeye, kuramı ve pratiği uzlaştıramaya çalışıldığı belirtilmektedir. Ayrıca eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılması ve pedagojik zemine oturtulması gerektiğine de dikkat çekilmektedir (MEB, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan eğitim felsefesine; ilerlemeci eğitim anlayışıyla ulaşılabileceği, ancak bunun kolay ve kısa zamanda olmayacağı, bunun için somut çözümler ve net sınırların belirtilmesi, fiziki yapının, insan kaynağının, örgütsel ve kurumsal yapılar ile bürokrasinin ona uygun düzenlenmesi, tüm paydaşların bilgilendirilmesi, eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ve onlara çeşitli beceriler kazandırılması gerekmektedir.

Örgütsel anlamda Türkiye'de resmî ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim (ilk ve ortaokul), orta öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Türkiye'de eğitim kurumlarının örgütlenmesi ve yönetimi zorunlu eğitim 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıla çıkartılarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe dört yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe dört yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı resmî ve özel okullarda usul ve esasları; Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak düzenler. Eğitim kademeleri ve sürecinde eğitim yöneticileri, eğitimciler, öğrenciler, öğrenci velileri ve toplumun diğer tüm kesimleri eğitim sisteminin, okulların, eğitimcilerin eğitilenlerin kalitesini değerlendirdikleri zaman, temel değerlendirme kıstasları, norm ve kriterleri, eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri olmalıdır. Nitekim genel amaç ve temel ilkeler Türkiye'nin uzak amacı olan çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma idealine hizmet etmektedir. Dolayısıyla Türk millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim felsefesini, ideallerini, yetiştireceği bireylerin prototipini de yansıtmaktadır.

Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu kapsamında Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri şu şekilde ifadesini bulmuştur:

"Türk milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip,

insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır."

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk millî eğitimin temel ilkeleri ise on dört başlık altında toplanmıştır:

Genellik ve eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

Yöneltme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

Eğitim hakkı: Eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

Fırsat ve imkân eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

Süreklilik: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türüyle ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlak ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli

IV. BÖLÜM

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

Ekonomi bilimi, insan ihtiyaçlarının sınırsız ancak kaynakların sınırlı olduğu varsayımına dayalı olarak, kıt veya sınırlı kaynakları insan ihtiyaçlarına uygun olarak verimli bir şekilde yönetebilme ilkeleri üzerine kuruludur. Ekonomideki üretim faktörlerinde (sermaye, emek, teknoloji, toprak, hammadde) en önemlisini emek, işgücü; diğer bir ifadeyle sosyal sermaye oluşturmaktadır. Zira nitelikli üretici (ekonominin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını eğitmek, yetiştirmek) ve bilinçli tüketici yetiştirmek eğitimin en temel amaçları ve görevleri arasındadır. Eğitim ve ekonomi, eğitim ile ekonomik kalkınma, eğitim ile bireysel nitelik arasında doğrudan bir ilişki olduğu bir gerçektir. Evet eğitim kârlı, hatta en kârlı yatırım olarak kabul edilmektedir. Ancak aynı zamanda pahalı, masraflı bir yatırımdır ve neredeyse insan yaşamının tamamını (yaşam boyu öğrenme) içeren uzun vadeli bir yatırımdır. Ancak nitelikli bir eğitim için gerekli, yeterli bir altyapı ve madde kaynaklarıyla eğitilmiş insan kaynağına ihtiyaç vardır. Nitelik eğitim sisteminde birçok girdi (öğrenci, öğretmen, yönetici, bina, eğitim araç gereç, teknoloji, altyapı gibi) söz konusudur ve tüm bu eğitim girdileri beraberinde eğitim maliyetini, eğitim ekonomisini de gündeme getirmektedir.

Göksoy (2017) tarafından yapılan "Eğitimde Eşitsizlik Kapsamında Okullarda Altyapı Yeterliliği" adlı araştırmaya göre; okulların amaçlarına ulaşabilmesi, öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırabilmesi, öğrenme çıktılarının niteliğinin artırılabilmesinin en önemli ön şartı, okul ve sınıflardaki fiziki ortam ve olanakların yeterli nicelikte ve nitelikte olması gerektiğidir. Araştırmayla elde edilen sonuçlara göre fiziki mekânların yeterliliği, etkililiği okuldan okula ve aynı okulda kişiden kişiye değişmekte, farklı algılanmaktadır. Dolayısıyla bazı fiziki altyapı kimi okulda yeterliyken kimi okulda yetersiz durumdadır. Okullarda; tuvaletler, okul bahçesi, sınıf düzenleri, sınıf içi materyaller, okul güvenliği, spor salonu, konferans salonu ve kantin, okul bina ve diğer fiziki mekânları, okul bahçesinin zemin kaplaması ve okul bahçesindeki çöp kutuları, okul bahçesinin ders dışında da kullanılmak üzere düzenlenmesi, boş vakitlerini okul bahçesinde geçirilmesi, dinlenme alanlarıyla oyun alanı ayrılması, ısınma, teknolojik malzemeler, sınıf yazı tahtaları ve aydınlanma, okulda spor salonu, oyun alanları, sosyal-kültürel etkinlik alanı, branş derslikleri gibi mekânlar ve bunlardaki yetersizlikler öne çıkmaktadır. Mevcut sonuçlar, okulların fiziki yapı, donanım, altyapı, materyal boyutlarında belli standartların olmadığı ve üst birimler tarafından sağlanamadığı şeklindedir.

Eğitim sistemi içerisinde birçok nedenden dolayı eğitim harcamaları sürekli artmaktadır. Eğitim harcamalarını artıran nedenlerden öne çıkanların; eğitime erişim ve eğitimden faydalanma süresinin artması (gerek hizmet öncesi gerekse sürekli mesleki eğitim), eğitim ile ilgili politikalar, teknolojik ilerleme ve gelişmeler, bilgi ve becerilerdeki artış, vazgeçme maliyeti (bireyin eğitim sürecine katılımından dolayı, istihdam edilmesi durumunda elde edeceği gelirden mahrum olma durumu) olduğu söylenebilir. Günümüz dünyasında eğitim hizmetiyle birlikte özellikle kaynak problemi (finansman problemi) de beraberinde gelmektedir. Ülkenin gayrisafi millî hasılasıyla eğitime ayrılan pay artmakta,

aynı zamanda da eğitime ayrılan pay arttıkça, insan kaynağının niteliğinin artışıyla ülkenin gayrisafi millî hasılası da artmaktadır. Bununla ilgili olarak gelişmiş birçok Batı ülkesi (Norveç, İrlanda, İsviçre, Finlandiya, Danimarka gibi) örnek gösterilebilir. Gelişmiş ülkeler bu yönü ile gelişmenin bedelini eğitime büyük oranda pay/kaynak ayırarak ödemektedirler.

Eğitimin ekonomik ve finansal boyutu daha çok eğitimde fırsat ve imkân eşitliği hususuna yansımakta ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliği olgusu gündeme getirmektedir. Fırsat ve imkân eşitliği sağlandığında haliyle eğitim görecek bireyler için uygun şartlar oluşturulduğunda, bireylerin yetenek ve ilgilerini en üst düzeye taşıyabilmesinin de önü açılmaktadır. Bu nedenle fırsat ve imkân eşitliği yasal çerçevede de güvence altına alınmıştır. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının "Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi" başlıklı 42. maddesinde "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hükümleri yer almaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun sekizinci maddesinde fırsat ve imkân eşitliği başlığıyla; "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır." hükümleri yer almaktadır (MEB, 1973). Böylece yoksulluk ve yoksunluğun gibi imkânsızlıkların ve olumsuz çevre şartlarının bireylerin eğitimine engel olmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Eğitimin finansman ve ekonomik temelleriyle ilgili sorulacak, tartışılacak, üzerinde araştırma yapılacak ve kısa sürede cevaplanması gereken birçok soru ve sorun mevcuttur. Bu soru ve sorunlarından bazıları şunlardır:

- ✓ *Eğitimin finansmanını kim ve nasıl karşılamalıdır?*
- ✓ *Eğitime ayrılan kaynaklar eğitimsel amaçlara ulaşmak için ne verimlilikte kullanılmaktadır?*
- ✓ *Eğitime ayrılan kamu kaynakları etkin, doğru ve adaletli kullanılıyor mu? Ülke olarak, kamu harcamaları içinde eğitime büyük oranda pay nasıl ayrılabilir?*
- ✓ *Vatandaşlar eğitim haklarından verimli yararlanabiliyorlar mı?*
- ✓ *Eğitimin finansal kaynaklarının politika ve stratejiyi destekleyecek şekilde nasıl kullanılacak?*
- ✓ *Eğitimde maddi ve maddi olmayan varlıklara yapılan yatırımlar nasıl değerlendirilecek?*
- ✓ *Eğitimde finansal kaynaklara ilişkin riskler nasıl yönetilecek?*
- ✓ *Eğitim yatırımları etkili ve verimli bir şekilde öngörülerek yapılabiliyor mu?*
- ✓ *Eğitim harcamalarında tasarruf sağlanabiliyor mu?*
- ✓ *Eğitimde bütçe giderlerini gerçekleştirilmesini, takip edilmesini, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasında görev ve sorumluluk kim ve kimlerde olmalıdır?*
- ✓ *Genel olarak eğitimden ve özelde okullardan beklenenlerin arttığı mevcut şartlarda; eğitime ayrılan sınırlı kaynaklarla bu durum nasıl gerçekleştirilebilir?*
- ✓ *Okul yöneticilerinin okul bütçesini etkili yönetme becerisi nasıl geliştirilebilir?*

V. BÖLÜM

PSİKOLOJİK TEMELLER

İnsan öğreniminin araştırılması; bireylerin bilgilerini, becerilerini, stratejilerini, inançlarını ve davranışlarını nasıl edindikleri ve değiştirdiklerine odaklanır. Bilim, bilgi, teknoloji alanındaki gelişme ve dönüşümle psikoloji, eğitim, sosyoloji, felsefe gibi birçok bilim dalının önerdiği kuramlara dayalı olarak süreç içerisinde çok farklı şekillerde öğrenme biçimleriyle karşılamak mümkündür. Doğal öğrenme, okulda öğrenme, anlamlı öğrenme, kasıtlı öğrenme, kavrayarak öğrenme, sosyal öğrenme, model alma yoluyla öğrenme, uygulamaya dayalı öğrenme, etkileşimsel öğrenme, deneme- yanılma yoluyla öğrenme, bütünsel öğrenme, davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme, duyuşsal öğrenme, nörofizyolojik öğrenme veya beyin temelli öğrenme, düşünmeyi öğrenme, yaratıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme bunlardan birkaçını oluşturmaktadır.

Öğrenmenin teorisyenler, araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Bakış açılarına bağlı olmaksızın, teoriler, öğrenmeyi geliştiren birçok eğitimsel ortak noktayı paylaşır. Pek çok teori, öğrencilerin öğrenme aşamaları veya düzeyleri arasında gelişimlerinin çeşitli yollarla farklılık gösterebileceğini iddia eder. İşlevselciler, yapısalcılığın geçerliliğine karşı çıkmaktadırlar. İşlevcilik, zihinsel süreçler ve canlı organizmaların davranışlarının onların çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu düşünen bir bakış açısıdır (Schunk, 2014). Öğrenme, çağdaş psikoloji alanlarındaki en önemli konulardan biridir ve tanımlanması hâlâ oldukça zor bir kavramdır. Öğrenmeyle ilgili çoğunlukla karşımıza çıkan yaygın tanımlar, öğrenmenin edim ve tecrübe yoluyla kazanılan, kavrama, bilgi, anlama olduğunu öne sürmektedir (Olson, Hergenhahn, 2016). Öğrenmeye olan felsefi ilginin geçmişi antik çağlara kadar gitse de öğrenme psikolojisinin modern tarihi 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarına dayanır. Öğrenme veya eğitimle ilgili ilk uğraşlar davranışı odağa almışlardır. Davranışçılık, 20. yüzyılın ilk yıllarında hızlı bir şekilde gelişim göstermiştir. Son zamanlarda öğrenme sürecinin öne çıkan önemli bir yönü bireysel öğrenme tercihlerdir. Bireysel öğrenenlerin öğrenme için farklı yaklaşımları tercih etmeleri, insanların farklı uyarıcıları birbirlerine göre daha az ya da daha çok algıladığı düşüncesine dayanır. Öğrenme çok geniş ve karmaşık bir konudur (Pritchard, 2015). Geçtiğimiz yirmi yıl boyunca yapılan önemli sayıda araştırma; öğrenme, zekâ, motivasyon, duygu, dikkat ve bu süreçlerin etkileşimine ilişkin yeni anlayışları beraberinde getirmiştir. Bu süreci anlayan öğretmenler, öğrencilerin akademik disiplinler, sosyal dünyaları ve kendileri hakkında bilgilerini nasıl inşa ettiklerini de anlayabilirler. Bu anlayışlar öğretmenlere aynı zamanda çok daha etkili öğretim tekniklerini oluşturmalarında yardımcı olabilir (Senge, Cambron, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014). Öğrenmeye ilişkin üç temel yaklaşım vardır: Davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı.

Bunların her biri bize öğrenme ve öğretme sürecini anlamamızda yardımcı olur. Tüm öğrenme kuramlarından hangisinin geçerli günümüz yaklaşımı olduğuna karar vermek güçtür. Çocuğun gelişimi açısından çoklu kuramları dikkate almak gerekmektedir (Ataman, 1997).

Öğrenme Üzerine Davranışsal Bakış

Davranışsal teoriler öğrenmeyi, tekrarlama sıklığı, oranı ya da öncelikle çevresel faktörlerin bir fonksiyonu olarak kendini gösteren davranış ya da tepki türünde meydana gelen değişiklikler olarak görür. Davranışsal teoriler, öğrenmenin uyarıcı ve tepki arasındaki bağ oluşumunu da içerdiğini ileri sürer (Schunk, 2014). Davranışçılık belli bir uyarıya karşı gösterilen tepki kavramına dayanır. En basit ifadeyle davranışı gözlemleyebiliriz ve bunu çok çeşitli durumlarda öğrenilmiş davranış olarak ifade ederiz. Bu süreç ödül ve cezadan etkilenir. Dolayısıyla davranışçılık, gözlemlenebilen davranışlara odaklanan ve zihinsel aktiviteleri göz ardı eden bir öğrenme teorisidir (Pritchard, 2015). Bu alanda çalışan pek çok psikolog, gözlenebilir davranış değişikliğine işaret eden öğrenme tanımını tercih etmektedirler. Onlara göre davranışta görülen bir dizi değişikliktir. Diğer bir ifadeyle öğrenmenin sonucunda her zaman ölçülebilir davranış değişikliği görülmelidir. Öğrenme sonrasında öğrenen bireyler, öğrenmenin gerçekleşmesinden önce yapamadıkları herhangi bir şeyi yaparlar. İkinci olarak bu davranış nispeten kalıcıdır. Davranış değişikliği yaşantı ya da edimden kaynaklanmaktadır. Ve yaşantı ya da edim pekiştirilmelidir. Çünkü pekiştirmeyi mümkün kılan bu müdahaleler öğrenilecektir (Olson, Hergenhahn, 2016). Öğrenmeyle ilgili davranışsal bakış, gözle görülen davranışların değişiminde dışsal olayların rolüne vurgu yapar. Davranışı güçlendirme "pekiştireç" olarak adlandırılırken; ceza ise davranışı zayıflatmaktadır. Öğrenme, nesneleri öğrenmenin sonuçlarını belirler. Böylece nihai amaç veya öğrenci davranışı şeffaf hale gelir. Eğer nesneler açıksa öğrencilerin ve öğretmenlerin onlara ulaşması daha kolaydır. Tam öğrenme, diğer bir davranışsal yaklaşımdır. Öğretmen öğrenilmesi gereken şeyi küçük bölümlere ayırır ve her bir bölüm özel amaçları öğrenmeyi içerir. Doğrudan öğrenme, davranışsal ilkelerden oluşur ve kesin enformasyonun gruplara veya bütün sınıfa öğretilmesi için uygun bir yöntemdir. Bu yaklaşım davranış değişikliğinin öncesinin ve sonuçlarının önemine vurgu yapan Skinner ve onun takipçilerinin araştırmalarından ortaya çıkmıştır. Bu perspektifin odak noktası, davranıştır. Öğrenme, deneyimle ortaya çıkan davranıştaki değişim olarak açıklanır. Bu değişimin, düşünmenin zihinsel veya içsel süreçlerle hemen hemen hiç ilişkisi yoktur. Davranış basitçe belli bir durumda bireyin ne yaptığıdır. Öğretme ve öğrenme sürecindeki; ödül, ceza, başarıyı ve olumlu davranışı takdir etme, pekiştireç verme, öğrencilere yardımcı olacak ipuçları kullanma, ceza yerine olumsuz pekiştireçler kullanma, bireysel yetenek ve sınırlara bağlı ödüller için belirlenen hedefler ve standartlar şeklindeki uygulamalar davranışsal yaklaşımın öğretime yansımalarıdır. Davranışsal bakışta, bilgi değişmez bir yapıdadır ve sabittir. Öğrenme, olgu, beceri ve kavram edinimi üzerine odaklanır. Öğretim, açıklama, gösterme ve rehberlik uygulamalarından oluşur. Öğretmen, daha çok öğrencinin verdiği doğru ve yanlış cevapları denetleyici rolündedir (Hoy ve Miskel, 2012). Davranışçılar, öğrenme durumunun betimlenmesinde özgül U-T bağlantısından bahsetmeye

meyillidir. Bu yüzden öğrenme hakkındaki görüşleri mutlak teori olarak adlandırılmıştır. Buna karşın iki uyaranı karşılaştırmayı vurgulayan Gestaltçı öğrenme teorisi ilişkisel teori olarak adlandırılır. Ancak Gestalt psikolojisi, davranışçılığa önemli şekilde meydan okumuş olsa da öğrenme teorisinde asla yaygın bir statü elde edememiştir (Olson, Hergenhahn, 2016). Davranışçı öğrenme teorileri, davranış ve çevre ilişkileriyle ilgilenir. Dolayısıyla öğrenmenin, pekiştirilmiş tekrarlama veya deneyim sonucu, davranışta görülen oldukça kalıcı bir değişim (Özen Kutanis, 2009) şeklinde tanımlanması daha ziyade davranışsal öğrenme yoğunluklu bir tanım olduğu söylenebilir.

Davranışçı öğrenme kuramı, doğuştan olmayan yeteneklerin kazanımını içerir; çevreden alınan geribildirimi de içeren yaşantılara bağlıdır. Davranışçı öğrenme kuramında, öğrenmeyle ilgili çalışmalarda refleksif olmayan davranışlarda uyarıcının etkisi araştırılmıştır. Davranışçı öğrenmenin temel ilkelerinde, pekiştireçler davranışın sıklığını artırırken, cezalar davranış sıklığını azaltır. Pekiştireçler birincil, ikincil, olumlu, olumsuz olabilir. İçsel pekiştireçler bir davranışın doğasında bulunan ödüllerdir. Dışsal pekiştireçler övgü ve ödüllerdir. Ceza ya caydırıcı sonuçların ortama getirilmesi ya da pekiştireçlerin geri alınması yoluyla davranışı zayıflatmayı içerir. Bir görevin her adımında tam zamanında verilen geribildirimler yoluyla biçimlendirme, davranışçı öğrenme kuramını temel alan etkili bir öğretim uygulamasıdır. Pekiştireçlerin geri çekilmesi nedeniyle davranışın kademeli olarak zayıflatılması ve yok olması sönmedir. Pekiştirilme tarifleri, arzulanan davranışın sıklığı, sürekliliği ve görülme olasılığını artırmak için kullanılır. Pekiştirme tarifeleri oranlı ya da aralıklı ve sabit ya da değişken olabilir. Davranışçı öğrenme kuramlarının kapsam açısından sınırlı olduğunu bilmek önemlidir. Davranışçı öğrenme kuramcıları çoğunlukla gözlenebilir davranışa odaklanmıştır. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları sıklıkla birbirine zıt ve birbiriyle mücadele eden kuramlar olarak ortaya çıkar. Bu kuramların birbiriyle çeliştiği durumlar olmakla beraber, bu kuramların birbiriyle çatışmaktan daha çok birbirini tamamlayan yani farklı sorunlarla ilgilenen olarak görmek daha yaralıdır (Kazdin, 2001; Miltenberger, 2001; akt. Slaviın, 2013).

Koşullanma teorileri yirminci yüzyılın ilk yarısında öğrenme psikolojisi alanına hâkim olmuştur. Bu teoriler zihinsel süreçlerin kazanımı, sürekliliği ve davranış genellemesinin açıklamasına gerek duymazlar ve öğrenmeyi daha çok çevresel etkenler üzerinden açıklarlar. Thorndike, Pavlow, Watson ve Guthrie'nin öğrenme teorileri farklılık gösterse de her biri öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında bağlantı kurma süreci olarak görürler. Öğrenmeyi etkileyen faktörler, gelişim durumu ve pekiştirme geçmişidir. Koşullanmanın oluşabilmesi için kişi, davranışı sergileyebileceği fiziksel imkânlara sahip olmalıdır. Kişinin belli durumlarda gösterdiği cevaplar, kişinin geçmişte öyle durumlarda yaptıklarının nasıl pekiştirildiğine bağlıdır. Koşullanma teorileriyle hafızaya açık bir şekilde değinilmez. Bu teori içsel süreçleri incelemez. Tekrarlanan pekiştireçler aracılığıyla bir uyarıcıya verilen cevaplar güçlendirilir. Cevabın güçlendirilmesi mevcut davranış için de geçerlidir. Motivasyon bir davranışın miktar ya da derecesindeki artıştır. Miktar veya orandaki artış pekiştirme geçmişine bakılarak açıklanabilir. Aktarın, transfer veya genelleme, kişinin koşullanmasında kullanılan uyarıcılara benzer olanlara benzer bir şekilde cevap verdiğinde ger-

VI. BÖLÜM

SOSYAL-KÜLTÜREL TEMELLER

Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından biridir. Okullar toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen açık sistemlerdir. Okullar toplumu, öğrencileri ve onların velileri ile etkilemektedirler (Eren, 2011). Toplum ise beklentileri, istek ve ihtiyaçları, kültürü, inançları, sosyal yapısı ve değerleri gibi sahip olduğu yapı ile eğitim sistemini ve okulları etkilemektedir. Toplumsal yaşam süreci içerisinde gelişerek oluşan değerler, genellikle o topluma özgü olanlar, o topluma ait olanlar, millî değer(ler) olarak kabul edilmektedir. Millî değerlerin, kültürü yaşatma, topluma kişilik kazandırma gibi birçok rol, görev ve fonksiyonu vardır.

Okul kültürü, bir okulu diğerinden ayıran, o okulun kişiliğidir. İnanç, gelenekler, örfler, değerler ve normlar (yazılı ve sözlü), hikâyeler gibi unsurlardan oluşur. Bu unsurlar içerisinde yer alan değerler kültürün merkezidir ve okul kültürünün özünü oluşturur. Okul kültürünün ve çalışanların değer odaklı olması, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasında güven kazanan açık bir ahlaki amaca hizmet eder (Day vd., 2000). Sosyal sistemde içerisinde kültür, kültür olgusu içerisinde ise değerlerin önemli bir yeri vardır. Eğitim sistemi ve okullarda değerler, değerler eğitimi ve değerlerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Şöyle ki Yıldırım (2019), ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların sorumluluk, paylaşım/eşitlik, dostluk/arkadaşlık, işbirliği, saygı ve dürüstlük değerlerine sahip olduklarını belirlemiştir. Bartan'ın (2018) araştırmasına katılan öğretmenler, değerler eğitiminin asıl amacının kişiliğin her yönüyle gelişmesini sağlamak, bireyi ve toplumu kötü tavır ve davranışlardan korumak olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldız (2019), ebeveynlerin değerler eğitiminde sırasıyla sevgi, dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerlerine daha fazla öncelik verdiklerini belirlemiştir. Coşkun'un (2016), araştırmasına katılan eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sürekli gelişme, sorumluluk ve güven olarak belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ise öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, mesleki bakımdan yeterli olma, empati, tarafsızlık, güven, sürekli gelişme, sevgi ve yolsuzluk yapmama olarak belirtmişlerdir. Alp'in (2015) araştırmasında, öğrencilerin içsel değerlerini beslemek ve öğretimde performans odaklılıktan kaçınmak, öğrencilerin hayat memnuniyetini ve mutluluğunu artırabilmektedir. Özçelik (2019), değer öğretiminde drama yönteminin oldukça etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Avcı (2020), yaş, mesleki branş, mesleki kıdem ve okul türü değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

Çelik (2020) sınıf öğretmenlerinin, okul psikolojik danışmanlarının ve okul yöneticilerin değerler eğitimini önemli ve gerekli buldukları, bununla birlikte programlama, planlama ve uygulama aşamalarında eksiklikler olduğu, değerler eğitimi programında yer alan

etkinliklerin değer yaklaşımlarının tamamını eşit oranda kapsamadığı, değer eğitimi sürecinde aile desteğinin çok önemli olmasına rağmen sağlanamadığı ve öğrencilerin değeri kazanıp kazanamadığını belirleyebilmek için kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Can Polat (2020), aile değerlerinin birçok alt boyutunun kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu ilişkiler incelendiğinde, aile değerleri ile en çok deneyime açıklık ve yumuşak başlılık boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Varol (2020), değerler eğitimi dersinin, disiplinlerarası ilişkilendirmeler yapılarak uygulanan değerler eğitimine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kültür, bir toplumun insanlarca yapılmış, maddi ve manevi değerlerinin tümü olup, toplumun önceki kuşaklarınca geliştirilir ve sonraki kuşaklara aktarılır; yeni kuşaklar da kültürü geliştirerek sonraki kuşaklara devrederler (Başaran, 2000; Uygur, 1996). Ziya Gökalp'e göre kültür; önceki neslin sonraki nesle fikirlerini, hislerini vermesi ve toplumda geliştirilen ortak hissiyatın yeni nesillerce benimsenmesidir (Akt. Hamarat, 2010). Örgüt kültürü, duygular, normlar, etkileşimler, çabalar, beklentiler, semboller, törenler, mitler, değerler, inançlar, tutumlar, semboller, ayinler gelenekler, davranış kalıpları ve alışkanlıklar gibi değişik ögelerden oluşan bir sistem olup örgütün çeşitli şekillerde çevresi ile etkileşiminin bir ürünüdür (Çelik, 1997; Doğan, 1997; Atay, 2001; Özkalp ve Kırel, 2001). Kurumda çalışan kişiler duygu, davranış ve tutumları ile kurumun iklimini oluşturmakta, bu yönü ile hem kurumu etkilemekte hem de kurumdan etkilenmektedirler. Kurum psikolojisi olarak da adlandırılan iklim hem çalışanların performanslarını hem de kurumsal verimliliği etkilemektedir. Dolayısıyla sağlıklı kurum iklimi çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan, aynı zamanda kurumsal amaçlara ulaşan dengeli bir iklimidir. Kurum iklimi de kurum kültürü gibi o kurumu diğer kurumlardan ayırdığı gibi, kuruma bir kimlik, kişilik, özgünlük de sağlar.

Okulların başarısında örgüt kültürü önemli bir rol oynamaktadır. Okullara dışarıdan bakıldığında benzer kurumlar olarak algılansa da her biri diğerlerinden farklı özelliklere sahiptir (Negiş ve Gürsel, 2013). Bu yönü ile okul kültürü, kurumun kişiliği olarak adlandırılmaktadır. Okul liderliği ile okul kültürü iç içe geçmiş süreçler olarak da tanımlanabilmektedir. Okul kültürü, okul tarih ve toplumunun derin değerleri üzerine inşa edilmiş olmasına rağmen okul kültürünü değiştirme ve yenileme liderin temel işlevi ile belirgin hale gelmektedir. Okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişki bu yönüyle kültürün olumlu ya da olumsuza doğru evrilmesiyle de ilişkilidir (Deal ve Peterson, 2009). Paylaşımcı ve güçlü bir kurum kültürüne sahip olan okullarda bireysel amaçların paylaşılan hedefe dönüşme şansı daha fazladır. Çünkü güçlü örgüt kültürlerinde kolektif bilinç vardır. Dolayısıyla bireysel olarak geliştirilen vizyonun kim tarafından geliştirildiğinden çok, örgütsel kültürle tutarlılığı önem taşımaktadır. Okul kültüründe liderlerin etkisi kaçınılmazdır ve iyi bir okul kültürü iyi bir liderlikle desteklendiğinde oluşur (Akıncı, 1998; akt. Özdemir, 2006). Çetiner (2019), ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel kültür ve örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yıldırım (2005), yaptığı çalışmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel liderlik uygulamalarına ilişkin düşünceleri olumlu yönde arttıkça meslek ahlakına ilişkin düşünceleri de o derede

artmaktadır. Atay (2001), araştırma yapılan ilkokulların güçlü bir örgütsel kültüre sahip olmadığı çıkarımı yapılmıştır. Öztürk Anabal (2020), algılanan girişimci kültür ile özel yaşam-iş çatışması arasında negatif, algılanan klan kültürü ile iş-özel yaşam çatışması arasında negatif, tüm algılanan kültür tipleri ile iş-özel yaşam zenginleşmesi arasında pozitif etkileşim bulunmuştur.

Eğitim sistemi ve okullarda kültürle birlikte konuşulan ve akademik anlamda üzerinde çalışılan kavramlardan biri de çokkültürlülüktür. Çokkültürlülük odağında, eğitim örgütlerinde, eğitimciler, öğretim programları ve göçmenler ile ilgili birçok araştırma yapılmış, olumlu ve olumsuz çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Bu konuyla ilgili; Morkoç (2019), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili uygulamalardan çok fazla haberdar olmadıkları sonucuna varmıştır. Başarır (2012) araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve özyeterlik algılarının ortalamalarının yüksek düzeyde çıktığını tespit etmiştir. Söylemez'in (2017) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin eğitim sistemi açısından sonuçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Tozlu'ya (2019) göre çokkültürlülük algı çalışmalarında ve gerçekleşecek faaliyetlerde eğitim çalışmalarına daha fazla önem verilmeli, çokkültürlülüğün nasıl anlaşıldığı tespit edilerek, çözümleri için öneriler getirilmelidir. Kaba (2019), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Taş (2019), 2017 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programının, 1998 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programından daha çok ve çeşitli boyutlarıyla çokkültürlülük olgusuna yer verdiğini tespit etmiştir. Karadağ (2015), okul müdürlerinin çokkültürlülük yeterliklerine üst düzeyde sahip oldukları, ilköğretim okullarında da orta düzeyde olumlu bir örgüt iklimi olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada yöneticilerin çokkültürlülük yeterlikleri ile okul iklimini etkileyen yönetici davranışları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Siviş (2019) öğretmenlerin çokkültürlülük kavramları hakkında çok bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmiştir. Söylemez (2017), öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna varmıştır. Sarıkaya (2019), Suriyeli göçmenler ve yerli halk arasındaki kültürel ilişkilerin kimi zaman çatışma kimi zamanda uyum şeklinde kendini gösterdiğini tespit etmiştir. Bahadır (2016), eğitimde çokkültürlülük ögesinin eğitimde destekleyici bir role sahip olduğunu belirlemiştir. Cırık (2008), çokkültürlülüğün desteklenmesinin eğitime pozitif etkilerinin olabileceğini saptamıştır. Eğitim ortamlarında işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin kullanılması, grup üyelerinin ortak amaçlara yönlendirilmesinin eğitimde çokkültürlülük ve okul iklimi arasında pozitif ilişki doğurabileceğini tespit etmiştir. Coşkun (2012), öğretmen adaylarının da çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), genel olarak Türkiye'de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Koçak ve Özdemir (2015), çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuca göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile kültürel zekâ arasındaki puan ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Aslan ve Kozikoğlu (2017), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumları olduğu ve

VII. BÖLÜM

OKUL ÖRGÜTÜ VE YÖNETİMİ

Yönetim, karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etkileme ve değerlendirme gibi boyutlardan oluşan bir süreçtir. Aydın (2019), okulda planlama sürecinde öğrenci merkezli bir süreç izlendiği, planlamada maliyetin sınırlayıcı olduğu, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapıldığı, planların takibini okul yönetiminin sürdürdüğünü belirlemiştir. Örgütleme sürecinde mevzuatın ve kişilerin yetkinliklerinin ön plana çıktığı, çatışma çözümlerinde öncelikle iletişim yolunun kullanıldığı görülmüştür. İletişim sürecinde formal-informal iletişimin kullanıldığı, teknolojik araçlardan yararlanıldığı ve önyargı vb. iletişim engellerinin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Etkileme sürecinde formal-informal etkileme yollarının kullanıldığı ve yetki paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Eşgüdümleme sürecinde toplantıların yapıldığı, iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlendiği ve toplumsal değerler etrafında birleşilmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirildiği görülmektedir. Üzüm (2019), okul yöneticilerinin ortak karar sürecine paydaşlarını dahil etmeleri ve katılımcı kararlar almaları gerektiğini önermektedir. Nitekim Uzundağ (2019), okul müdürünün karar aşamasında okulda çalışan öğretmenden görüş almadıklarını saptamıştır. Köse (2017) ise yöneticilerin karar verme yetkinlikleriyle yönetsel performans sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Aydın (2019), okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Açıl (2020) araştırma sonucunda yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algısını olumlu yönde oluşturabilmeleri için yönetim süreçlerinin işleyişinde karar verme, iletişim ve değerlendirmede öğretmenlerin fikirlerine yer verilmesini önermektedir. Çokyiğit (2020), ortaokullarda öğretmenlerin algıladıkları bürokratik yapı etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi ortalamaları yüksek seviyede olduğunu, bürokratik yapı ile örgütsel güven ve örgütsel destek arasında orta düzeyde, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasındaysa yüksek güzeyde güçlü pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Okullarda kararların nasıl alınacağı, katılım ve etkileşimin nasıl en üst düzeye çıkarılacağı, okullardaki kurul, komisyon ve ekiplerin demokratik bir şekilde birbiriyle nasıl ilişki kuracağı, hangi iletişim kanal ve biçiminin etkin bir şekilde kullanılacağı, geribildirim mekanizmasının nasıl kurulacağı ve geribildirimlerin nasıl ele alınacağı, değerlendirileceği gibi hususlar, okul örgütleme ve yönetim yapısında öncelikle ele alınması gereken bazı sorulardır. Göksoy'un (2014) araştırmasında, araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı okullarında uygulamalarla ilgili kararlara katılımcı bir şekilde öğretmenleri kattıklarını ifade etmişlerdir. Okullardaki karar verme durumlarında okul müdürleri katılımcı ve danışman stilinin gerek ve önemine inandıklarını ve alınacak kararlarda sürekli katılımcı ve danışman rolü oynadıklarını vurgulamalarına rağmen uygulayıcı konumunda olan öğretmenler aynı görüşte değildirler. Hargreaves (1995), Hopkin (1996) ve Stoll'un (1998)

çalışmalarında karara katılım düzeyi düşük olan okullar, başarısız okullardır. Bu okullar; proaktif olmaktan çok reaktiftir. Liderlik eksikliği olduğu gibi ayrıca okul müdürü genellikle otokratik liderliği uygular. Organizasyon ve planlama yerinde değildir. Bilgi akışı tek yönlüdür. Eğitimciler arasında kuruma karşı sessiz bir direnç gösterme söz konusudur. Parçalı bir kurum kültürü vardır. Öğrenci başarısında kısa vadeli ancak sürdürülebilir olmayan başarılar söz konusudur (Hargreaves, 1995; Hopkin, 1996; Stoll, 1998). Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumunda, eğitim sistemleri, okul ve okul yönetimleri ile ilgili pek çok paradigmal değişim (örneğin öğrenci merkezli bir anlayış, organik örgüt anlayışı, durumsallık, sistem ve altsistem yaklaşımı, postmodernizm, disiplinlerarası yaklaşım, postmodernizm, yorumsamacı paradigma, stratejik yönetim, uyumluluk, entropi, kaos ve karmaşıklık, sanal örgütler, küreselleşme, çok uluslu şirketler, uluslararası örgütler, uluslararası yapılar, anlayışlar, bilginin mutlak olmaması, yapılandırmacı anlayış, eleştirel düşünme, okula dayalı yönetim, yerelleşme, iletişim, insan ilişkileri, sinerji, ortak akıl, takım çalışması, hazırbulunuşluk, önöğrenmeler, sosyal öğrenme, duygusal zekâ, çoklu zekâ, sanal ortam, uzaktan eğitim gibi) olmuştur. Eğitim kurumları ve okulların yönetiminde tüm bu paradigmaların göz önünde bulundurulması, bunları dikkate alarak kurumsal yönetim ve liderlik anlayışını okullarda inşa etmek gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişme ve gelişimler başta olmak üzere, ayrıca ve özellikle örgüt yapıları ve yönetim anlayışlarındaki değişim ve gelişimler beraberinde eğitim sistemleri ve okulların tek bir kişi tarafından yönetilmesi anlayışının yerini ekip çalışması ve liderlik ekipleri anlayışına bırakmaktadır. Çünkü okul yöneticilerinin; değişimi yönetimi, grup dinamiği, araştırma, pedagojik rehberlik, kişilerarası ilişkiler, iletişim, yönetimsel bağlamı geliştirme, planlama, bütçeleme, insan kaynakları yönetimi, denetleme gibi birçok beceriye sahip olması gerekmekte ancak tüm bu becerilerin tek bir kişinin sahip olması mümkün olmamaktadır. Haliyle eğitim sistemleri ve okulların liderlik ekipleri yönetilmesi paradigması alt planında bir sebep sonuç ilişkisi olduğu söylenebilir. Eğitim sistemleri ve okul liderlik uygulamaları anlayışının temel varsayımı tam öğrenme modeline dayalıdır. Böylece tüm kazanımlar öğretmenler tarafından kazandırılabilir, bunun sonucunda tüm öğrenciler potansiyellerine ulaşır ve okul iyi bir okul olabilir.

Okul liderlik kültürü oluşturmada anahtar kavramlardan biri ve belki de en önemlisi değişimdir. Ayrıca değişim kavramı kapsamında; değişimi yönetme, değişime direnç ve değişime direnci yönetme alanlarını da ele almak gerekmektedir. Değişim, örgütteki insanlarda, örgütün yapısında ya da teknolojisinde yapılan herhangi bir farklılık örgütsel değişim olarak adlandırılmakta ve tüm bunlar örgüt üyelerini etkilemektedir. İnsanlarda meydana gelen değişikliklerle çalışanların tavır, beklenti, algı ve davranışlarındaki değişimler kastedilmektedir.

Değişimin insana ilişkin boyutu; sürekli iyileştirme ve kaliteye adanmış işgücünü gerektirmektedir. Örgütün yapısını değiştirmek, otoriter ilişkilerde, koordinasyon mekanizmasında, merkezi yönetim derecesinde, iş tasarımında ya da örgüt yapısında gerçekleştirilen benzer değişiklikleri kapsamaktadır. Teknoloji örgütsel değişim ihtiyacı yaratmaktadır. Teknolojiyi değiştirmek, iş yapış şekilleri ile kullanılan yöntem ve ekipmanları değiş-

tirmeyi kapsar (Robbins, Decenzo, Coulter, 2013; Robbins ve Judge, 2012). Eğitim yöneticisinin değişime açık olması, yenilikçilik çalışmalarını desteklemesi gerekmektedir (Kurtuluş, 2018). Zira yirmi birinci yüzyıl şartları değişime açık, değişim ve değişime direnci yönetebilme beceri ve yetki ve yeterliliğine sahip eğitim ve okul yöneticilerini gerekli kılmaktadır.

Eğitim sistemleri ve okulların fiziki yapılar olarak karmaşık yapılar haline gelmesi ve insan kaynaklarının artışı, okullara olan beklentinin artması ve karmaşıklaşması, bilgi ve iletişim teknolojileri başta olmak üzere toplum, kültür, politika, iletişim ve ulaşım yapılarının sürekli değişmesi ve gelişmesi ve tüm bunların gerek ve sonucu olarak da eğitim sistemleri ve okulların yönetim ve yönetim yapılarının değişmesi, risk yönetimi, okul esnekliği, hesap verebilirlik, performans değerlendirme gibi uygulamaları beraberinde getirdiği gibi ayrıca; eğitim sistemleri ve okul liderliğinin gerek ve önemini de sürekli artırmaktadır. Göksoy, Sağır, Yenipınar (2013) araştırmasında, öğretmenler okul yöneticilerini en fazla insan ilişkilerinde etkili bulurken; en az teknik beceriler konusunda etkili bulduklarını dile getirmektedirler. Karpuz (2020) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin branş farklılığı olmaksızın yönetim süreçlerinde (karar verme, planlama, iletişim ve değerlendirme) genellikle mesleki deneyimlerinden faydalandıklarını, alan bilgisinin teoride kaldığını gerçek hayata yansıtılamadığını bu sebeple alan bilgisinin yönetim süreçlerinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Ebabil (2015) öğretmen ve yöneticiler açısından okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin başarılı ve sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü, bağımsız anaokulu yöneticileriyle bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin iletişim süreci hariç yönetim sürecinin diğer boyutlarının işleyiş düzeyleri konusunda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aydın'ın (2019) araştırmasına göre yönetim süreçleri bağlamında karar, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme temaları oluşmuştur. Çalışma sonuçlarına göre karar sürecinin mevzuat-bürokrasi çerçevesinde şekillendiği, öğretmen, öğrenci ve velilerin karara katılım gösterdiği, öğretmenlerin uzmanlık alanlarında özerk hareket edebildiği, karar sürecini maliyet, veli beklentileri, öğretmenlerin karar sürecinde isteksiz davranması, ikili eğitim ve velilerin eğitim düzeyi ve maddi durumunun sınırladığı görülmektedir. Planlama sürecinde öğrenci merkezli bir süreç izlendiği, planlamada maliyetin sınırlayıcı olduğu, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapıldığı, planların takibini okul yönetiminin sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Örgütleme sürecinde mevzuatın ve kişilerin yetkinliklerinin ön plana çıktığı, çatışma çözümlerinde öncelikle iletişim yolunun kullanıldığı bulunmuştur. İletişim sürecinde formal-informal iletişimin kullanıldığı, teknolojik araçlardan yararlanıldığı ve önyargı vb. iletişim engellerinin yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Etkileme sürecinde formal-informal etkileme yollarının kullanıldığı ve yetki paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Eşgüdümleme sürecinde toplantıların yapıldığı, iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlendiği ve toplumsal değerler etrafında birleşilmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirildiği görülmektedir. Sağır ve Göksoy (2012), "Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Karşı Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri" adlı

VIII. BÖLÜM

EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK

Okullar gerçek öğrenme toplulukları olacaksa, bu durum, bireysel liderliğe bağlı olarak, modası geçmiş değişim ve gelişme modelleriyle çalışarak başarılamaz. Okul gelişimini geliştirmek ve sürdürmek, okulların kendi okul toplulukları içindeki herkesin liderlik yeteneklerine yatırım yapmasını ve bunları geliştirmesini gerektirecektir (Lambert 2002). Eğitim sistemleri, okullarda liderlik yapısı ve liderlere olan ihtiyaç, ilgi ve önem gittikçe daha da artmaktadır. Özellikle öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını yükseltme alanlarında okul liderleri vazgeçilmez öneme sahiptirler. O nedenle liderlik sisteminin, yapısının kurulması, liderlikle ilgili eğitim felsefe ve politikasının belirlenmesi, liderlik eğitimleri, yetiştirilmesi, desteklenmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Buna paralel olarak eğitim sistemleri ve okullarda liderlik yapısına yönelik rol ve görevlerde (okul bütçesini, verileri yönetimi, motivasyon, takım çalışması, insan kaynakları yönetimi gibi birçok alanda) değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır.

Eğitim sistemleri ve okulların kapasitelerinin geliştirilmesinde, başarı ve verimlilikte liderlik yapısının kurulması ve liderlere bakış açısı önemli bir değişkendir. Eğitim kurumları ve okullarda, liderlik ve liderlik uygulaması denildiğinde bir veya belli sayıdaki kişinin yeteneği, becerisi, etkisi, bilişsel ve duygusal kapasitesinden bahsedilmediği anlaşılmalıdır. Liderlik ve lider aynı değildir. Liderlik, karşılıklı öğrenme süreçleri anlamına gelebilir. Liderlik, yapıcı değişime yol açan öğrenmeyle ilgilidir. Liderlik, okul topluluğunun her üyesi tarafından öğrenilebilen bir çalışmadır. Liderlik ortak bir çabadır. Liderlik, gücün ve otoritenin yeniden dağıtımını gerektirir (Lambert vd., 1997). Goleman'ın (2002) da belirttiği gibi pek çok lider vardır, sadece bir tane değil. Liderliğin dağıtılması gerekmektedir. Yalnızca en üstteki bireyde değil; liderlik, şu ya da bu şekilde lider olarak hareket eden her seviyedeki, her insanda bulunur. Eğitim kurumları ve okullarda liderlik yapısı ve her bir paydaşın (öğrenciler de dahil olmak üzere) etkili liderlik potansiyelinden söz edildiği anlaşılmalıdır. Birçok liderlik adı ve çeşidi mevcuttur. Eğitim kurumları ve okullar açısından esas soru ne tür bir liderliğin okul gelişimini sağladığı ve sürdürdüğüdür. Okullarda liderlik hala pozisyon veya otoriteyle eşit olma eğilimindedir. Bu durum okulda müdürün artık fazlalık olduğu anlamında değildir. Burada anlatılmak istenen okul müdürlüğünün liderliğinin gerekli olduğu ancak okulun sürekli iyileştirilmesi için yeterli olmadığıdır. Araştırmalar gösteriyor ki en etkili yöneticiler, diğerlerinin gelişimine yatırım yapan, kurum içinde liderliği dağıtan ve yetenekli katılımı davet eden sistemleri geliştiren kişiler olduğudur. Böylece okulun iyileştirilmesi için "kapasite oluştururlar" (Hadfield ve Chapman, 2002). Okulun iyileştirilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesi için belirli bir liderlik biçimi de gerektirir. Hem kurumsal hem de bireysel öğrenmeye odaklanan ve bir öğrenme topluluğuna yatırım yapan yeni bir liderlik biçimi gereklidir (Sergiovanni, 2000). Başarılı okul gelişiminin özünde bir tür yapılandırmacı liderlik vardır (Lambert vd., 1998). Etkili okul liderliği, öğrenci başarısını, öğretim kalitesini, personel motivasyonunu ve özgüvenini olumlu

yönde etkileyebilir (Avrupa Komisyonu, 2017d; Schleicher, 2015). Okul liderleri, öğretmenler için destekleyici bir ortamın hazırlanmasında, rehberlik ve biçimlendirici geribildirim gibi uygulamaların teşvik edilmesinde önemli bir rol oynarlar. Okul liderleri, tüm okul yaklaşımlarının değişimi, geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli bir konuma sahiptirler (Avrupa Komisyonu, 2015a).

Lider ve Liderlik

Amaçların veya vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneğine liderlik denir (Robbins, Judge, 2012). Liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme faaliyeti, süreci (Adair, 2005, Lunenburg ve Ornstein, 2013), genel olarak grup amaçlarını gerçekleştirme için grup üyelerini harekete geçiren güç (Aydın, 2005), makam ve statüden çok kişiliğin ürünü (Erdoğan, 2004) ve mantıklı ve duygusal ögeler içeren sosyal etki süreci (Hoy ve Miskel, 2012) olarak da tanımlanabilir. Liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik, örgütü ve izleyicileri kapsayan, etkileme, rehberlik etme, motive etme kavramlarıyla özdeşleşmiş süreçlerden oluşmaktadır (Cemaloğlu, 2013). Liderlik sık sık yönetimle karşılaştırılır. Bazen birbirinin yerine kullanılsa da eş anlamı değillerdir ve açık bir şekilde birbirinden ayrılırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Örgütlerde kurum boyutu rol ve beklentiler; birey boyutu ise kişilik ve ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda lider, kurumu amaçlarına ulaştırma ile bireysel ihtiyaçları giderme arasında dengeyi kurmaya çalışandır.

Günümüzde diğer sosyal sistemlerde olduğu gibi topluma açık sosyal sistem olan okullarda da madde ve insan kaynaklarını kurumun yararına ve amaçlarına uygun etkili ve yeterli bir şekilde eş güdümleyecek liderlere ihtiyaç vardır. Eğitim örgütlerde kurumsal etkililik, liderlik ve lider önemli bir değişkendir. Birey üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığında eğitim örgütlerinin karşılaşılan çeşitli engelleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli motive etmek ve ortak vizyona kanalize etmek için mutlaka iyi yetişmiş, güçlü lidere ihtiyaç vardır. Bütün organizasyonlarda olduğu gibi kalite organizasyonlarında da lider olmadan yeni bir sistemi uygulamaya geçirmek zordur (Cafoğlu, 1996). Okul liderlerinin önemli ögelerinden biri de yeterlikleridir. Lider etkililiğiyle ilgili yeterlikler; teknik yeterlikler (belirli bir işi tamamlama tekniği hakkında özel bilgiye sahip olma), kişilerarası yeterlikler (diğer insanların duygu ve tutumlarını anlama, insanlarla beraber ve grup halinde nasıl çalışılacağına ilişkin bilgi sahibi olmalarını kapsar), kavramsal veya bilişsel yeterlikler (mantıklı düşünme, analitik, tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme ve bu kavramlarla çalışabilme yeteneğini içerir) şeklinde üç grupta toplanmıştır (Hoy ve Miskel, 2012).

Eğitim lideri, bilgili ve çok yönlü olmak durumundadır. Yapılan araştırmalar okul yöneticisinin liderlik davranışlarıyla okulun etkililiği arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir (Balcı, 2002). Çünkü okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisinin liderliğini önemli bir etki yapmaktadır. Okulda uygun bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak, öğretim programlarında bütünlük sağ-

lamak ve öğrenmeyi sağlayacak düzeni kurmak okul yöneticisinin öğrenci başarısını artırmak için yapabilecekleri arasındadır (Özden, 2000). Okullarda öğrencilerin düşük akademik başarı düzeylerine yol açan sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çabalardaki artışa paralel olarak, okul yöneticilerinin liderlik rolünü oynamasına ilişkin beklentiler de artmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul başarısıyla müdürlerin özellikle öğretimle ilgili liderlik rolleri arasında güçlü ilişkiler ortaya çıkarmıştır (Gümüşeli, 2014). Okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterlikler, liderlik becerileri çerçevesinde şekillenmektedir. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları etkileyebilme ve yönlendirebilme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2012). Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin lider olmaları gerekmektedir.

Tarih boyunca lider ve liderlik hep önemini, ününü ve güncelliğini korumuştur. Lider ve liderlik hakkında binlerce kitap yazılmış, yüzlerce tanım yapılmış, binlerce araştırma yapılmıştır. İnternette ortamında lider veya liderlik kavramları yazıldığında milyonlarca sayfa çıkmaktadır. Son yıllarda da lider ve liderlik çalışmaları büyük ilerlemeler kaydetmiş ve birçok teori geliştirilmiştir. Lider ve liderlikle ilgili geliştirilen teorilerde araştırmacılar, bazen kişisel özelliklerini bazen de davranış yaklaşımlarını, bazen ortam, şart ve durumları inceleyerek liderliği açıklamaya çalışmışlardır (Göksoy, 2018). Lideri lider yapan, lideri lider olmayanlardan ayıran özellikler nelerdir? Sorusuna liderlik kuramlarına dayalı olarak farklı farklı cevaplar verilmektedir. Liderlikle ilgili olarak yapılan kuramsal çalışmalar incelendiğinde temelde liderin özellikleri, liderin davranışları (rolleri) ve bağlam/durumsallık (ortam, şartlar) adı altında üç temel kuram üzerinde durulduğu (Özkalb, 1982; Eren, 1993; akt. Göksoy, 2018) görülmektedir. Liderlikle ilgili teoriler, Robbins, Judge (2012) çalışmalarından yararlanılarak aşağıda özetlenmiştir:

a) *Özellikler teorisi, lideri lider olmayanlardan ayıran kişilik özellikleri, yetenekleri ve karakteristik özellikleri de içeren teorilerdir. Kişisel özellikler, liderliği tahmin edebilmesini sağlar. Bu kurama göre liderin başarılı olup olmamasına veya grup amaçlarına ulaşıp ulaşmadığına bakmaktan ziyade bireyin sergilediği özellikler liderliğini belirler. Değişik liderlik araştırmalarında incelenen düzinelerce özelliğin çoğu liderliğin tahmin edebilecek ve liderliği açıklayabilecek beş büyük kişilik (dışa dönüklük, duygusal istikrar, açıklık, uyumluluk, sorumluluk) kategorilerinden bir tanesine uymaktadır. En etkili liderlerin çoğunun sahip olduğu özelliğin dışa dönüklük olduğu görülmektedir.*
b) *Liderlikte davranış teorileri, kişilerin lider olabilmek için eğitilebileceğini savunmuştur. Genel olarak yapıyı harekete geçirme (amaçlara ulaşabilmek için çalışanların ve kendisinin rolünü şekillendiren ve tanımlayan liderlik) anlayış gösterme (iş ilişkileri karşılıklı güvene dayanan, astlarına saygı duyan ve onların hislerini dikkate alan liderlik) gibi iki liderlik davranışı öne çıkmaktadır. Bazı çalışan odaklı lider ve üretim odaklı lider olarak da kategorize etmektedir. Çalışan odaklı liderlik, anlayış göstermeyle yakın ilişki halindeyken; üretim odaklı liderlik yapıyı harekete geçirmeyle yakın ilişkilidir. Çalışan odaklı lider, çalışanların kişisel ihtiyaçlarını dikkate alan ve kişilerarası ilişkiyi gözeten liderdir. Üretim odaklı liderse iş tekniği ve içeriğiyle ilgilenen liderdir.*

IX. BÖLÜM

EĞİTİM VE MOTİVASYON

Motivasyon, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç (Murphy, Alexander, 2000; Slavin, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir işin yapılabilmesi insanın istekli olmasını, işi benimsemesini, yeterli çaba göstermesini gerektirir ki bu isteği sağlayan faktörse bireyin motivasyon düzeyidir (Fındıkçı, 2006). Motivasyon, öğrenmenin en kritik boyutlarından biridir. Ancak gerçekte motivasyonun yön ve yoğunluğunu birbirinden ayırmak oldukça güçtür (Slavin, 2013). Göksoy (2017), araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak tüm konularını öğretebilme ve tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine yönelik beklenti algılarının (inanç ve düşünceleri), gerek kendileri gerek çevre şartları, okul imkânları gerekse öğrencinin bireysel ve giriş davranışlarındaki farklılıklardan kaynaklı olarak oldukça düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Mevcut sonuca göre kaliteli ve etkili okul olma ilkeleri açısından kaygı verici olup öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik beklenti düzeylerinin ve kendilerinin öğretebileceklerine yönelik özyeterlik algılarındaki olumsuzlukların giderilmesi yönünde gerek disiplinlerarası gerekse kurumlar arası iş birliği, eğitim ve destek çalışmaları yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir (Tikici ve Deniz, 1993). Şu anda, eğitim sistemlerinin hızlı değişim ve beklentilere ayak uyduramaması, öğrencilerin akademik performanslarıyla doğrudan bağlantılı olan öğrenme sürecine olan ilgisini, motivasyonunu ve katılımını etkilemektedir (Gallup, 2013; Mehta, 2013). Özbulat (2020) tarafından yapılan araştırma ile öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Barutçu ve Çöllü'nün (2020) araştırması sonucunda, motivasyon ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Buna göre motivasyonu düşük olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korkın (2019) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerde öz düzenleme becerileri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Motivasyonla ilgili içerik ve buna dayalı olarak alt kuramlar (ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, varlık-bağlılık büyüme kuramı, motivasyon hijyen kuramı), süreç kuramları ve buna dayalı olarak alt kuramlar (özyeterlik kuramı, beklenti kuramı, eşitlik kuramı, hedef belirleme kuramı) geliştirilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Hoy ve Miskel, 2012; Robbins ve Judge, 2012). Motivasyonlar, kapsam ve süreç kuramları olarak kategorize edilse de eğitimde motivasyon süreç kuramları ve süreç kuramlarından; beklenti, hedefler, adalet ve özyeterlik kuramları önem ve öncelik taşımaktadır (OECD, 2017d).

Mevcut bölümde eğitim ve okul yönetiminde çok fazla gündeme gelen motivasyon süreç kuramlarından; yüksek beklenti, amaç/hedefler, adalet ve özyeterlik kuramları ele alınacaktır.

Motivasyon süreç kuramlarından ilki beklenti kuramıdır. Yüksek beklentiler, kaliteli ve etkili okulu; içinde güçlü liderliğin, düzenli, insani bir ortamın olduğu, öğrenci gelişiminin düzenli izlendiği, bütün öğrenciler için yüksek beklentilerin ve şartların olduğu ve tüm öğrencilere önemli becerileri öğretmeye odaklanan okul olarak tanımlamıştır. Etkili okul için belirlenen faktörlerden en önemlisi herkes için yüksek beklentilerdir. Çünkü aynı zamanda sağlıklı bir okul için de öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine inanmaları, bunun sonucu olarak da yüksek ancak ulaşılabilir hedefler koymaları gerekmektedir. Herkes için yüksek beklentiler motive edilirse ve yeterli koşullar sağlanırsa tüm öğrencilerin önemli, zor ve ilginç konuları öğrenebileceği felsefesi benimsenir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Edmonds (1992), tüm okul çağı çocuklarının eğitilebileceğini kabul eder (Aktaran: Balcı, 2013). Okul etkililiği ve mükemmelliğini sağlayacak bir dizi önemli ilke mevcuttur. Bu ilkelerin en öncelikli olanı; öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin öğrenebileceği beklentisine sahip olması ve bu beklentilerini öğrencilere bildirmeleridir. Daha etkili bir okul açısından öğrencilerin öğrenebileceğine inanan ve bunun için kendisini işe adamış öğretmenler önemli bir etmendir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bunu için de öncelikle öğretmenin tüm öğrenciler için hedef ve beklentileri açıkça tanımlaması gerekmektedir. Büyük beklentilerin olduğu ortamda eğitimciler bütün öğrencilerin temel becerilerdeki yeterliklere ulaşabileceğine inanır. Çünkü birçok davranış, kişilerin bu davranışlardan beklediği sonuçlara bağlıdır (Robbins, Judge, 2012).

Araştırmalarda genellikle öğrencilerin, öğretmenlerinin onlar için öngördüğü beklentilerine (olumlu veya olumsuz) uygun davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek beklentisinin olduğu okullardaki öğrencilerin diğer okullardakilere oranla daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Slavin, 2013). Öğretmenlerin bütün öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması ve öğrencilerin üstesinden geldikleri şeyler için ödüllendirilmeleri öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasında oldukça etkili olmaktadır (Borich, 2014). Dolayısıyla etkili öğretmenliğin temelinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı yatar. Diğer bir anlatımla etkili okulların, öğrencilerin öğrenmelerinde bir farklılığa yol açacağı kabul edilir ve öğrenci rolü, yüksek düzeyde başaran öğrenci olarak tanımlanır (Balcı, 2013). Bunun için eğitimciler, sınıflardaki tüm öğrencilerin dersin tüm konularını öğrenebileceklerine inanmalarını sağlamalı ve yine öğretmenlerin, derslerinin tüm konularını öğretebileceklerine inanmaları sağlanmalıdır.

Motivasyonla ilgili yapılan araştırmalarda; çalışanların örgütsel güven düzeyleri yükseldikçe motivasyon düzeyleri de yükselmektedir (Kayısı, 2016). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile mesleki motivasyon düzeyinin olumlu yönde anlamlı ilişki içermektedir (Güleryüz, 2017). Çiftçi (2017), etkili lider okul müdürlerinin bulunduğu ve huzurlu bir okul ikliminin olduğu okullarda bulunan öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Motivasyonu artan öğretmenlerin de iş performanslarının da daha yüksek olacağı tespit edilmiştir. Alpanık'ın (2011) araştırmasında, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin şiddet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Haliyle şiddet algısı arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığı belirlenmiştir.

Çalış (2012) öğretmen motivasyonu ile yönetici tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Kırsoy (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ve öğretmenlerin motivasyonları ile okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yirmibeşcik'in (2015) araştırmasında, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerin iş doyumu ile motivasyonları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması, iş doyum düzeyini etkilemektedir.

Motivasyonda amaç-hedef kuramı*;* amaç ya da hedef belirleme teorisi olarak adlandırılan kurama göre bireylerin sahip oldukları amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile onların gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Koçel, 1999). Kuram, kişilerin belirlediği amaçların, onları bu amaçları başarmaya doğru motive ettiğini ileri sürer (Başaran, 2000, Tozkoporan, 2012). Amaç belirleme teorisine yönelik araştırma bulguları, belirgin, mücadele gerektiren ve geribildirim sağlayan amaçların performans üzerinde etkileyici sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Robbins, Decenzo, Coulter 2013). Çünkü amaç belirlendikten sonra, bireyin mevcut kapasitesini amaca ulaşmak için gerekli olan kapasite ile karşılaştıracaktır. Birey mevcut kapasitesi ile amaca ulaşamayacağını hissettiği anda, eğer o amaca daha fazla çaba sarf ederek ulaşabileceğine inanıyorsa çabalarını artıracaktır (Efil, 2006). Şöyle ki hedefler teorisi, belirgin amaçların performansı artırdığını, kabullenildiği takdirde zor amaçların kolay amaçlara göre daha yüksek performans sonuçlarını verdiğini belirtmektedir (Robbins, Decenzo, Coulter 2013). Bu kapsamda eğitimciler, öğrencileri için şu ilkeler doğrultusunda davranmalıdırlar: Zor hedefler kolay hedeflere kıyasla daha yüksek performansla sonuçlandığı için derslerinde öğrencilere zor (ancak ulaşabilecekleri) hedefler koymak. Belirgin hedefler "elinden geleni yap" gibi belirsiz hedeflere kıyasla daha yüksek performansla sonuçlandığı için derslerinde öğrencilere belirli, ölçülebilir hedefler koymak. Hedeflerin performansı etkilediği mekanizma; ilginin ve eylemin yönlendirilmesi, çabanın harekete geçirilmesi, kararlılığın artırılması ve uygun performans stratejilerinin aranmasının motive edilmesinden oluşur. Hedef belirlemenin işe yaraması için geribildirim gereklidir ve başarı beklentisi ile başarı derecesi hedefe bağlılığı etkiler. Çünkü olumlu geribildirim başarı ve güven duygularını etkiler. O nedenle sürekli geribildirimde bulunmalarını sağlamak.

Motivasyon süreç kuramlarından bir diğer ise özyeterlik kuramıdır. Özyeterlik, bireyin bir işi gerçekleştirebilmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesi, insanların bir işi iyi yapma konusunda kendi kapasiteleriyle ilgili inançlarını oluşturdukları bilişsel bir sürecin sonucu olarak tanımlanmakta ve birçok davranışsal ve performans sonucunu etkileyen önemli bir motivasyon ögesi olarak kabul edilmektedir. Örneğin bir matematik öğretmeninin öğrencilerine başarılı bir şekilde cebir öğretebileceğine inanmasıdır. Bandura (1993) öz yeterliği (self-efficacy), bireyin belirlediği hedefe ne kadar çaba harcayacağını ve ne kadar süre zorluklara direneceğini belirler. Buna göre insanlar kapasitelerine ne kadar çok inanırlarsa, çabaları o kadar çok ve sürekli olur. Özyeterlilik açısından bireysel performansına bakıldığında şu sonuçlar görülür; kendi yetenekleri hakkında

X. BÖLÜM

EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK

Okulların performansını iyileştirmek, okulu geliştirmeye öncülük etmek, okulun ortak vizyonuna katkıda bulunmak, okulda sürekli öğrenme ekipleri, liderlik ekipleri oluşturmak, okulda yeni fikirler, girişimler, uygulamalara, etkinliklere yönelmek ve başlatmak, etkili iletişim kurmak, öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, karşılamak, öğrencileri öğrenme sürecine katmak, öğrencilere bağımsız öğrenme becerisi edindirmek, öğrencilerin akademik ilerlemesini izlemek, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencilerin mutlu olmasını sağlamak, öğrencilerin stres, kaygı, korku ve endişe gibi olumsuz duygularını azaltmak, öğrencilere bireysel olarak yardımcı olmak, öğretimi zevkli, eğlenceli hale getirmek, planlama ve işbirliği yapmak, mesleği geliştirmek, değişimi başlatmak ve yönetmek gibi konularda öğretmenlerin rol ve sorumlulukları neler olmalıdır? Bu önemli bir sorudur. Belirtilen tüm bu boyutların kalitesi ile öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okullardaki yenilik sürecini teşvik etme, deneme ve uygulama konusunda öğretmenler merkezî bir role sahiptirler. Öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi için öğretmenlerin liderliğine, coşkusuna ve bağlılığına da ihtiyaç vardır (Hattie, 2009). Okullarda tüm çocukların öğrendiği yerler olacaksa, o zaman tüm öğretmenlerin lider olması gerekir (Barth, 1990). Öğretmenler, rol, norm, sorumluluk, eğitim, liderlik, karara katılım, hesap verebilirlik, verimlilik, başarı, işbirliği, takım çalışması, motivasyon, planlama, örgütleme, araştırma inceleme, bilgiyi yapılandırma, öğretme, öğrenme, değerlendirme, etki, zaman yönetimi, gelişim, değişim, yenilik, ilerleme, teknoloji, iletişim ve görev gibi boyutlarından özdeğerlendirme yapmalıdırlar. Şu soruyu sorarak başlamalıdırlar: Öğretmenler kendilerini sadece sınıftan değil okuldan da sorumlu olarak görebiliyorlar mı? Nihayetinde öğretmenler, okulların liderlik yapısının oluşturulmasında, okulların iyileştirilmesinde sorumluluk üstlenmelidirler.

Eğitimin amacı öğrencilerin ve öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal yönlerin geliştirilmesi, bu yönlerden öğrencilerin kendilerini tanımaları, kendilerini gerçekleştirmelerinin sağlanmasıdır. Eğitim süreci açısından programlı, planlı, organize edilmiş ve düzenlenmiş kontrollü en etkili öğretme-öğrenme ortamları okullar ve okul içerisinde sınıf ve öğrenme merkezleridir. Okullardaki sınıf ve diğer öğrenme merkezlerindeki madde ve insan kaynaklarının eğitimin amaçlarına uygun etkili, yeterli ve verimli bir şekilde kanalize edilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Okullardaki sınıf ve diğer öğrenme ortamlarını yönetme; karar verme, planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçleri yönetmede en önemli değişkenlerden biri de öğretmen ve öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarıdır. Ayrıca bir diğer önemli değişken de öğretmenin sahip olduğu bu özellikleri sınıf ve diğer

öğrenme merkezlerinde nasıl sergilediği, gösterdiği veya uygulamaya aktardığı, aktarabildikleridir:

- ✓ *Öğretmenlerin bütün öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması ve öğrencilerin üstesinden geldikleri şeyler için ödüllendirilmeleri öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasında oldukça etkili olmaktadır (Borich, 2014).*
- ✓ *Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek beklentisi olduğu okullardaki öğrencilerin diğer okullardakilere oranla daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Slavin, 2013).*
- ✓ *Okulları geliştirme, okullardaki öğrenci akademik başarıları, okullarda uygulamaya konulan yenilikler (öğretim programlarındaki değişimler, öğretmen ve öğrenci performans sistemi, ölçme ve değerlendirme sistemi, bilgi iletişim teknolojilerindeki yenilikler, öğretim mevzuatındaki değişiklikler, öğrencilere yönelik 21. yüzyıl becerileri, öğretim yönetme ve tekniklerindeki değişimler, proje-problem tabanlı öğretim uygulamaları, okul aile ve okul çevre işbirliği gibi) hiyerarşik ve emir komuta zinciri ve anlayışı doğrultusunda, tepeden inme bir yaklaşımla öğretmenlere verilmeye çalışılmasının; öğretmenler aracılığıyla tüm bunları yerine getirmesinde başarılı olunmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Eğitim adına yapılması istenilen tüm yenilik ve gelişmelerde öğretmenler okul yönetimleri kadar hatta bazı durumlarda okul yönetimlerinden daha fazla bir etkiye sahiptirler. O nedenle öğrenci başarısının artırılmasında okulların sunduğu birçok imkân ve olanağın yanı sıra öğretmenin niteliği ve etkisini de öncelikle ve önemle göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bir okulun gelişimi, öğrencilerin öğrenmesi kadar öğretmenlerin öğrenmesinin de önemsendiği, önceliklendiği ve giderilmesi için gerekli yapı kurulduğu takdirde mümkün olabilmektedir.*
- ✓ *Öğretmenler özellikle öğrencilerin akademik başarılarında çok önemli bir etkiye sahip oldukları hatta okulun başarısı öğretmenin kalitesi, kişiliği, kabul etmesi ile ilişkili olduğu için; eğitim sistemleri, okul ve öğrenciler ile ilgili değişim ve yenilik sürecinde; öğretmeni karar sürecine katma, öğretmene eğitim verme, öğretmenleri anlamaya çalışmak, öğretmenleri motive temek, ortak bir vizyon belirlemek, açık ve anlaşılır görev tanımları, performans, kariyer, hesap verebilirlik sistemi, oluşturmak, sağlıklı bir iletişim sistemi kurma, iletişim kanallarını çok çeşitli olarak kullanma ve sürekli açık tutma, liderlik potansiyeli olan öğretmenlerden yararlanma, tanıtım ve ikna çalışmaları yapma da beklenmektedir.*
- ✓ *Öğretmenlerin yapılandırmacı ve yaşantı yoluyla öğrenme modellerinin kullanılmadığı sınıflarda öğrencilerin başarısız olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı ve yaşantı yoluyla öğrenme modelleri; öğrencilere bilgiyi keşfetmeleri ve kendilerinin anlamlarını oluşturmaları için ilham vermekte, öğretmenin, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini koşulsuz olarak kabul etmesini sağlamakta ve öğrencileri gerçek yaşamada araştırma ve keşifler yapmaları için teşvik etmektedir (Borich, 2014).*
- ✓ *Sarıkaya (2019), öğretmenlerin iş doyumu seviyelerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.*

- ✓ *Karnak (2020), öğretmenler mesleki profesyonelliklerini yüksek olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin örgütlerinde mutluluğun sağlanması ve artırılmasında öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*
- ✓ *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıkça tükenmişlik ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma alt boyutlarının azaldığı; kişisel başarı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Gök, 2019).*
- ✓ *Öğretmenlerin okulda karara katılmalarının artması, tükenmişlik düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır (Alanoğlu, 2019).*
- ✓ *Araştırmalar öğretmen coşkusunun öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilere ses tonu, mimikler, göz kontağı ve animasyon gibi pek çok şekilde gösterilebilir (Bettencourt, Gillett, Gall ve Hull, 1983; Tischler, 2005; akt. Slavin, 2013).*
- ✓ *Yıldız (2019), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş doyum düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur.*
- ✓ *Özbaş (2019), öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları düzeyi ile öğretmenlerin stres belirtileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel stres kaynakları düzeyi artan öğretmenlerde stres belirtileri de artmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları düzeyi ile iş doyumu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Örgütsel stres kaynakları düzeyi artan öğretmenlerin iş doyumları düşmektedir.*
- ✓ *Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri okul güvenliği ile mesleki bağlılık algılarından pozitif yönde etkilendiği görülmüştür (Erçek, 2018).*
- ✓ *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının (okulda öğretmenlerin gönüllü ve isteğe bağlı davranışları) artması onların öz liderlik rol ve davranışları arasında güçlü bir ilişki ve nedensellik bağı olduğundan; eğitim kurumlarında öğretmenlerin öz liderlik rollerini göstermeleri teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin öz liderlik rollerini sergileyebilecekleri yönetsel ve kurumsal yapılar oluşturulmalı, fırsatlar verilmelidir (Göksoy, Emen, Yenipınar, 2014).*
- ✓ *Gök (2019), algılanan örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlemiştir. Sarı'nın (2019) araştırmasında, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu etki hem doğrudan hem de okul iklimi aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Salatan'ın (2017) yaptığı araştırma sonucunda, okulda olumlu örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmen performansı da artmaktadır. Özçiçek'in (2016) çalışmasında ise öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe denetlenmekten rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Şenel'e (2015) göre okul müdürünün öğretmenlere karşı sınırlayıcı davranışlar sergilemesi okul etkililiğinin azalmasına neden olmaktadır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır (Çubukçu, 1997; akt. Tok, 2016). Araştırmalar okullarda okul verimliliği için öğretmen ve öğretmenin liderliği birinci önemli faktördür. Daha sonra okul*

XI. BÖLÜM

EĞİTİM KALİTESİNDE ROL OYNAYAN TEMEL DEĞİŞKENLER

Eğitimde Rol Fazlası Davranışlar

Kurumsal yapıda rol fazlası davranış kavramının diğer adı örgütsel veya kurumsal vatandaşlıktır. Rol fazlası davranış (kurumsal vatandaşlık) çalışanın resmî iş tanımına dahil olmayan, ancak örgütün işleyişini etkin bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan isteğe bağlı davranıştır (Organ, 1998; akt. Robbins, Decenzo ve Coluter, 2013). Rol fazlası davranış, talep edilmediği halde diğerlerine yardımda bulunmak, örgütsel hedefleri desteklemek, iş arkadaşlarına saygılı davranmak, yapıcı önerilerde bulunmak ve işyeri hakkında olumlu şeyler söylemek gibi örgütün psikolojik çevresine katkıda bulunan eylemlerdir (Robbins ve Judge, 2012). Rol fazlası davranış, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına katkıda bulunarak, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olan gönüllülük esasına dayalı bireysel davranışları anlatır (Lievens ve Anseel, 2004; akt. Sezgin, 2005). Örgütte çalışanların resmî görevlerinden farklı olarak, isteklilik, belli bir karşılık beklemeden, gönüllülük çerçevesinde ve kurumsal amaçlara destek olacak iş ve işlemleri yapmaları, yerine getirmeleri örgütsel vatandaşlığın temel felsefesini oluşturmaktadır. Eğitimcilerin rol fazlası davranışlara sahip olması gerekir. Çünkü bu durum verilen eğitimin kalitesini etkiler (Aydoğan, 2018). Bu kapsamda eğitim kurumlarının etkili, verimli, yeterli ve sağlıklı kurumlar olmasında öğretmenlerden resmî olarak beklenen görev, yetki ve sorumlulukların ötesinde kendilerinden gönüllü, isteğe bağlı, fedakârca, belli bir karşılık beklemeden birçok davranış sergilemeleri istenmektedir. Böylece eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği nihayetinde niteliğinin artacağı öngörülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının iyi; örgütsel güven algılarının yüksek; örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm algılarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Kahveci, 2015).

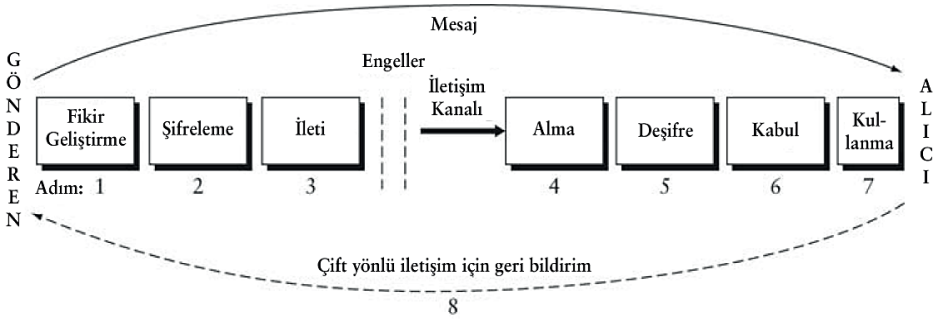
Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin, okulların amaçlarına ulaşmasında; maddi veya kurumsal herhangi bir karşılık beklemeden gönüllü birçok davranış gösterdikleri, dolayısıyla fedakârlıkta bulundukları, birçok sıkıntıya katlandıkları ve okullarda istenen, rol fazlası davranışlar göstermektedirler. Baykal (2013) öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Avcı'nın (2015) çalışmasında; örgütsel vatandaşlık davranışlarının, okullardaki kaliteli eğitim ve öğretimin temel belirleyicilerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin herhangi bir karşılık beklemeden kurumlarında gönüllü ve bireysel olarak fedakârlıklarda bulunmaları; örgütsel

bağlılık, kurum kültür ve iklimi, kendilerine gösterilen saygı ve değer gibi unsurların okullarında yerleştiği, var olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Solmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Tekin (2019), öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, yüksek örgütsel bağlılığa sahip öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterecelerini söylemek mümkündür. Uyanık (2019*),* değerlere göre yönetim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Bunun yanında Bayrak (2017*)* tarafından, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Karacan'a (2017) göre öğretmenlerde örgütsel sağlık algısı artıkça örgütsel vatandaşlık davranışını gösterilme algısı da artmaktadır. Tazegül Aydın (2017), örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yenel'e (2016) göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arttıkça örgütsel sessizlik azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2015*).* Baykal (2013), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim ve İletişim (İnsan İlişkileri)

İnsan yaşamı, kişilerarası ilişkiler üzerine kurulmuştur. İnsanlık tarihi boyunca, bireyin yaşamının her alanında ve her anında etkin olan iletişim devamlılık gösteren bir süreçtir. İnsanı tanımaya yönelik meçhul yolculuğun yolunu aydınlatan iletişim, insanın kendini keşfine olan desteği nedeniyle yaşamsal bir değer ifade etmektedir (Tayfun, 2014). İletişim öncelikle bireyin kendisiyle kuracağı sağlıklı ilişkiyle başlar. Bireyin kendisiyle kuracağı iletişim, bireyin kendisini tanıması, kendisini bilmesi, hatta kendisi olabilmesi sürecidir. İletişim olmadan, etkileşim ve etkileşim olmadan ilişki olmaz. İnsan için iletişim; doğaldır, kaçınılmazdır ve olmazsa olmaz bir olgudur. İletişim, tarihi süreç içerisinde iknadan çok, etkileme ve insanların birbirini anlaması üzerine odaklanmıştır. İletişim, etkileşimli bir süreçtir; semboller, işaretler, bağlamsal ipuçları kullanarak, anlamları açıklayarak ve ortak anlamlar oluşturarak mesajı başlatır. Eğitim ve okul örgütlerindeki iletişim, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, yatay ve çapraz olmak üzere dört farklı doğrultuda akmaktadır. Okul yöneticileri zamanlarının büyük bir kısmını iletişim için kullanırlar. Tekin (2018), öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri genel, sözlü iletişim, etkileşim, iletişim sorunları ve beden dili alt boyutlarında oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ancak Uzundağ'ın (2019) araştırmasında, okul müdürlerinin iletişim konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. İletişim tanımlarının ortak yönleri; kişilerarası iletişimde en az iki insanın olması, kişilerarası iletişimin tek yönlü değil, karşılıklı olması, kişilerarası iletişim bir süreçtir. Kişilerarası iletişim bilgi, duygu, düşünce ve yaşantının

paylaşılmasıdır. Kişilerarası iletişim hem psikolojik hem de kültürel bir olgu ve süreçtir. İletişim bir süreçtir ve çeşitli ögelerden oluşur. İletişim sürecini içeren iletişim ögeleri Şekil 1'de yer almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Kaya, 2018).



Şekil 1. *İletişim Süreci*[1]

İletişim süreçlerinden biri kaynaktır. Kaynak iletişimi başlatan ve haliyle mesajı gönderendir. Mesajı alan kişi ise hedeftir. Hedef kaynaktan gelen mesajı aldıktan sonra bu mesajı açar, yorumlar ve kendisi de bir mesaj üretir ve mesajı gönderen kaynağa gönderirse bu durumda kaynak ile hedef yer değişmiş olurlar. Mesaj/ileti; kişilerarası iletişim sürecinde hedefe iletilmek istenilen şey, mesaj-iletidir. İletişim sürecinde kaynak ve hedef arasında gidip gelen anlamlardır. Mesaj anlamları taşır. Mesaj kaynaktan hedefe aktarılacak olan içeriği barındırır. Mesaj, iletilen bilgidir, duygudur, düşüncedir. Mesajın bir içerik bir de yapısı vardır. Mesajın içeriği anlamla ilgiliyken; yapısı kodlarla ve sembollerle ilgilidir. İletişim sürecinde taraflar mesajlarını karşılıklı olarak birbirlerine çeşitli yollarla iletirler. Bu yollar; söz, yazı resim, şekil, beden hareketi, tv, radyo, dergi, internet, araç vb. İletişim sürecinde mesajların gönderildiği araçlara kanal denir. Kod veya kodlama ise mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüdür. Kod ortak bir gösterge, işaret sistemidir. En çok bilinen kod sistemi dildir. Trafik işaretleri, matematik sembolleri, bazı el kol yüz, beden hareketlerde birer koddur. Kodun en temel niteliği üzerinde sosyal bir uzlaşmanın olmasıdır. Kodlama, ise mesajın içeriğinin kod simgelerine dönüştürülmesidir. Bir mesaj çeşitli şekillerde kodlanabilir; sözel işaretlere dönüştürülebileceği gibi, davranışsal işaretlere de dönüştürülebilir. İletişimde karşılıklı gidip gelen mesajların doğru algılanıp algılanmadığını test edilmesine geribildirim denir. İletişim sürecini sekteye uğratan, engelleyen ve kaynaktan çıkan mesajın alıcı tarafından tam ve doğru olarak alınmasını etkileyen her şey gürültü olarak adlandırılır. Bunlar; göndericiden, alıcıdan ve iletişim kanaldan kaynaklanan etkenler

[1] Kaynak: Lunenburg F., C. ve Ornstein, A., C., *Educational Administration (Eğitim Yönetimi)*, 6. Baskı, Çev. Ed. Gökhan Arastaman, Nobel Yayınları, Ankara, 2013.

XII. BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Değerlendirme genel olarak ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanıp karara varılması süreci olarak tanımlanabilir. Yapılan bu tanıma bakılarak değerlendirmede; bir ölçme sonucunun kullanıldığı (ölçme sonucu), bir ölçütün temel alındığı (ölçüt), ölçme sonucunun ölçütle kıyaslandığı (değer yargısı) ve karara varıldığı (karar) söylenebilir (Küçük, Geçit, 2012). Ölçme, gözlemlerin, sayıların, bireyin belirli bir niteliğe sahip olma derecesini puanlarla yeniden tanımlama sürecidir. Değerleme, bir öğrencinin ürünü ya da performansının değeri hakkında bir değer yargısında bulunma süreci olarak tanımlanır (Nitko, Brookhart, 2016). Ölçmede var olan durum ortaya çıkarılırken, değerlendirmede ise ortaya çıkarılan durumun yeterli olup olmadığı ile ilgili bir yargıya varılır. En geniş tanımıyla değerlendirme bir durum, bir olay, bir kişiye ilişkin karar verme ve yargıda bulunma işlemidir.

Yapılış amacına göre değerlendirme; tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye yönelik değerlendirme olmak üzere üçe ayrılır. Eğitim-öğretim sürecinin başında öğrenciyi tanımak veya uygun bir program ya da sınıfa yerleştirmek amacıyla yapılan değerlendirme türüne, tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme denir. Bu değerlendirme türünde asıl amaç, öğrenciye not vermek değil, uygun bir programa yerleştirmektir. Tanılayıcı değerlendirme; öğrenme güçlüklerinin tanılayıcı değerlendirmeleri birbiriyle ilgili iki amaca hizmet eder. Öğrencinin hangi öğrenme hedeflerine hâkim olmadığını tanımlamak ve neden öğrencinin öğrenme hedeflerine hâkim olmadığına dair olası sebep ve gerekçeler önermektir (Baştürk, 2014; Nitko, Brookhart, 2015). Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçasıdır ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyip bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla yapılır. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmede de amaç öğrenciye not vermek değildir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda bu faaliyetleri özetlemek amacıyla yapılır. Bu nedenle sonuç değerlendirmesidir. Amaç eğitim öğretim faaliyetleri sonucu öğrencinin ulaştığı seviyeyi belirlemektir. Bu nedenle değer biçmeye yönelik değerlendirmede esas amaç öğrenciye not vermektir (Baştürk, 2014). Öğrenme ürün ve sonuçlarını değerlendirmek için çeşitli yollar vardır. Bu yöntemler doğrudan gözlemler, yazılı yanıtlar, sözlü yanıtlar, başkaları tarafından değerlendirme ve kişisel raporlardan ibarettir (Schunk, 2014).

Eğitim sistemi içerisinde öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, okul ve bilhassa eğitim üst sisteminin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusu sürekli tartışılagelen ve ileride de tartışılacak eğitimsel konuların en önemlilerindendir. Eğitim sisteminde değerlendirme üzerinde sürekli tartışma olması veya bir başka anlatımla eğitimde değerlendirmenin tartışmalı bir konu olmasının birçok nedeni vardır. Bir nedeni de değerlendirmenin çok boyutlu olmasından kaynaklanmış olabilir. Şöyle ki değerlendirme; ölçme, karşılaştırma, hüküm, karar verme, tanıma, yerleştirme, biçimlendirme, yetiştirme, geliştirme, gözleme,

görüşme, izleme, başarılı olup olmadığını belirleme gibi birçok iş ve işlemi de içeren bir alandır.

Kamu veya özel kurum ve kuruluşların, çalışanların performansı, kariyeri, yetkinliği, yeterliliği, ilerlemesi, gelişmişliği, terfi, ücret, hesap verebilirliği, maaş, ödül hatta ceza verme durumlarında kullanılabilecek en etkili araç değerlendirme ve değerlendirme araçları olduğu için haliyle değerlendirmeye yüklenen anlam, rol ve görev hatta sorumluluk da o nispette artmaktadır. Eğitimde öğrenci, öğretmen, çalışan, okul yöneticisi, okullar ve hatta eğitim üst sistemlerinin değerlendirilmesinde sürekli birbirinin yerine kullanılan birçok kavramın olduğu görülmektedir. Bu kavramların; ölçme, denetim, teftiş, ölçüt, kontrol, gözetim, gözlem, değerleme olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada diğer kavramları da kapsadığı ve daha genel olduğu var sayıldığı için değerlendirme kavramı tercih edilmiştir. Değerlendirme kavramına tüm çalışma süresince; nitelikli kişiler aracılığıyla uygun veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin, eğitim genel ve özel amaçları, öğretme-öğrenme kazanımları, görev rol ve sorumlulukları karşılaştırılarak bir yargıda bulunma ve daha sonra mevcut yargıdan hareketle mesleki gelişim, kariyer, hesap verebilirlik gibi amaçlar için kullanılmaktadır.

Değerlendirme yukarıda belirtildiği gibi geniş bir yelpaze ve faaliyetler içermesine rağmen, değerlendirme öncelikle; eğitim-öğretim, sosyal kültürel faaliyetler, açık ve gizil programlar, fiziki yapı, bilgi iletişim teknolojileri, öğrenen okul, mesleki öğrenme topluluk ve faaliyetlerine öncelikle odaklanması gerekmektedir. Değerlendirmenin rolü ve amacı, değerlendirme kriterleri-standartları, değerlendirilecek kişiler, kurumlar, değerlendiriciler ve nitelikleri, yeterlikleri, değerlendirme araçları, değerlendirme alanları, değerlendirme sonuçlarının etkisi, bağlayıcılığı, geçerliliği, yaptırımları, teşvikleri gibi hususlar önemli zorluklar içermekte, değerlendirme ile ilgili tüm bu belirtilenlerin; mutlaka açık, net ve anlaşılır bir şeklinde cevaplanması, açıklanması gerekmektedir. Ancak üzerinde anlaşılması, birlik ve birlikteliğin sağlanmasının zor olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Okul, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitim üst sistemi, öğretim programları, hatta eğitim sistemindeki tüm insan ve madde kaynaklarının değerlendirilmesi, dış ve iç değerlendirme, hesap verebilirlik, tanıma-tanılama değerlendirme, izleme, yetiştirme değerlendirme, başarı ve sonuç değerlendirme, değerlendirme modellerinin (gelişimsel, sanatsal, klinik, bilimsel, sistem) temel, vazgeçilmez bir amacı vardır ve sadece o amaca odaklanılmalıdır. O da öğrencilerdeki öğretme ve öğrenme niteliği, öğrencilerdeki öğretme öğrenme niteliğinin artırılması, geliştirilmesi ve ilerletilmesidir. Dolayısıyla öğrenciler ve öğrencilerin öğrenme niteliği değerlendirme sistem ve sürecinin odağında yer almalı, temel bir amaç olmalıdır. Öğrenci ve öğrencinin öğrenme niteliğinin dışındaki tüm kişi (yöneticiler, öğretmenler, eğitim paydaşları, veliler, denetleyiciler) ve unsurlar (tüm mevzuat, program, tüm araç gereç ve tesisler vs.) sadece ve sadece araç olma rol ve sorumluluğunu taşımalı ve amaç yerine geçmemeli, öyleymiş gibi görülmemelidir. Eğitim sistemleri ve okul yönetimleri ile öğretme ve öğrenme sürecinin odağında yer alması gereken öğrenci ve öğrenci niteliklerinin ölçülüp, değerlendirilmesi sonuçları (OECD, 2013):

- ✓ *Öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçları öğretmen niteliği hakkında bilgi verir.*
- ✓ *Öğretmenlerin öğrenci ölçme değerlendirme becerileri hakkında bilgi verir.*

- ✓ *Öğretmenler hakkında karar verirken öğrenci ölçme değerlendirme bilgilerinden yararlanılır.*
- ✓ *Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları hakkında bilgi verir.*
- ✓ *Okulları değerlendirmede; öğretmenlerin öğrencileri ölçme değerlendirme becerileri ve okul temelli öğrenci ölçme değerlendirme kriterleri sonuçlarından yararlanılır.*
- ✓ *Öğrenci ölçme ve değerlendirme verilerini analiz ederek, okul ölçme ve değerlendirme kapasitesi gözden geçirilir.*
- ✓ *Okulun değerlendirilmesi için öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçları kullanılır.*
- ✓ *Okul raporları için öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanılır.*
- ✓ *Öğrenci ölçme ve değerlendirmesi okul kapasitesini bildirir.*
- ✓ *Okul, öğretmen ölçme değerlendirme ile öğrenci ölçme değerlendirme uygulamaları ile işbirliği sağlar.*
- ✓ *Öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçları okul liderinin niteliği hakkında bilgi verir.*
- ✓ *Okul liderlerinin, öğrenci ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki yeterliklerini yansıtır.*
- ✓ *Okul liderinin mesleki gelişim alanlarını gösterir.*
- ✓ *Ulusal öğrenci ölçme ve değerlendirme kazanımlarının bir parçası olarak değerlendirilir.*
- ✓ *Öğrencilerin dikey ilerlemelerinin verisini verir.*
- ✓ *Eğitim sisteminin niteliği ve geneli hakkında bilgi sahibi olunur.*
- ✓ *Ulusal öğrenci ölçme ve değerlendirme standartları ile sınıf temelli öğrenci ölçme ve değerlendirmeye destek olur.*
- ✓ *Okullar arası öğrenci değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğrenme hedef kazanımları arasında uyum sağlanır.*

OECD'nin (2013), "Reviews of Evaluation and Assessment in Education" adlı raporunda eğitimde ölçme ve değerlendirme boyutları ile ilgili aşağıda özetlenen ilkelere değinilmiştir:

a) Öğrenci ölçme ve değerlendirme;

- ✓ *Öğrenci değerlendirmesi ile öğrenci öğrenme amaçları arasındaki uyumluluk,*
- ✓ *Süreç ve sonuç değerlendirme arasındaki bağlantı,*
- ✓ *Sınıf temelli ölçme ve değerlendirme ile dışsal ölçme ve değerlendirme arasındaki bağlantı,*
- ✓ *Öğrenci performans derecelendirme puanları ile eğitim standartları arasındaki uyum.*

XIII. BÖLÜM

EĞİTİM VE GELECEK

Mevcut çalışma kapsamında, eğitimde sürekli olarak düşünülen, konuşulan, tartışılan anahtar kavramlar ele alınmaya çalışılacaktır. Bölüm içeriğinde dile getirilen anahtar kavramlardan öne çıkanlar şunlar olacaktır: Örgüt, iletişim, felsefe, disiplinlerarası, özyeterlik, iş disiplini, koordinasyon, zaman yönetimi, yenilik, liderlik, değişim, dönüşüm, özdeğerlendirme, program, performans, organizasyon, strateji, esneklik, uyumluluk, hesap verebilirlik, sürdürülebilirlik, eleştiri, problem çözme, öğrenme, bilgi, pedagoji, motivasyon, etkililik, verimlilik, yeterlilik, güven, ilişki, gelişme, ihtiyaç, ilgi, başarı, beceri, yeterlik, tutum, değer, kültür, iklim, yapı, kazanım, mesleki gelişim, işbirliği, akran, yaratıcılık, risk, kaos, kriz, demokrasi, vatandaşlık, özgüven, özsaygı, rol, sorumluluk, yetki, görev, vizyon gibi kavram ve temalardır.

Dünyada her zaman olduğu gibi günümüzde de bir sürekli bir değişim ve dönüşüm söz konusudur. Kuhn'un (1962) belirttiği gibi bu bir paradigmal değişikliktir. Paradigmal değişim ve dönüşümler için iki şarta ihtiyaç vardır. Daha doğrusu koşulların müsait olması gerekmektedir. Birincisi, eski modelin açık ve net bir şekilde başarısız olması, ikinci şart ise daha iyi bir alternatif modelin mevcut olması gerekmektedir. Dolayısıyla herhangi bir değişim ve dönüşüm için her iki şartın da yerine gelmesi gerekmektedir. Bu aşamada eğitim ve eğitim sistemleri için sorulacak soru(lar) şudur: Mevcut eğitim sistemi açık ve net bir şekilde başarılı mı yoksa başarısız mıdır? Ya da başarılı olmuş mudur veya başarısız olmuş mudur? Örneğin artan eğitim harcamalarına paralel olarak öğrencilerdeki öğrenme sonuçları da artmış mıdır? İkinci kritik soru ise eğer mevcut eğitim sisteminin başarısız olduğu kabul ediliyor ise daha etkili, nitelikli ve yeni bir eğitim modeli, eğitim alternatifi var mıdır? Örneğin ne tür bir eğitim sistemi değişikliği öngörülmektedir? Şöyle ki 2015 yılında İngiliz hükümeti, İngiltere'deki eğitim sistemini yönetirken, öğrenmeye yönelik süreç merkezli bir yaklaşımdan ziyade bilgi merkezli bir yaklaşım benimsemiş ve "bağımsız öğrenme", "öğrenmeyi öğrenme" ve "bireyselleştirilmiş öğretim" gibi kavramların kullanılmasını tercih etmiştir (Simons, Porter, ark., 2015). Türk eğitim sistemi için de bu tür modellere, stratejilere, vizyonlara ve söylemlere ihtiyaç vardır.

Unutulmaması ve sürekli gündemde tutulması gereken temel husus eğitimin önemli, vazgeçilmez, devredilmez bir insan hakkı olduğudur. Dolayısıyla ve doğal olarak temel bir insan hakkı olarak eğitim, Uluslararası İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde ve diğer uluslararası insan hakları belgelerinde temel bir hukuksal insani ilke olarak yer almaktadır. Buna göre ve bu doğrultuda özellikle eğitim çağındaki bireylerin çeşitli ihtiyaçlara uygun, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir eğitim sağlamalıdırlar (Tomaševski, 2001). Günümüz dünyasındaki insan hakları, çeşitli değişim, dönüşüm ve yenileşmeler kapsamında bireylerin eğitimleri, eğitim sistemleri ve okullarla ilgili yapılan araştırmalar ve bunlara dayalı çıkarımlar ve varsayımlar şunlardır:

- ✓ *Bilgi toplumu, her tür bilgiyi üreten, bilgi algılarına bağlanan, hazır bilgilere erişen, erişilmiş bilgileri kolaylıkla yayabilen ve bu bilgileri her sektörde kullanabilen*

bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Kesici, 1993; Uçkun vd., 2002). Haliyle bilgiye erişim de bir eğitim hakkı olarak görülmelidir.

- ✓ *Eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, sosyal ve iletişim becerileri, girişimcilik, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, işbirliği, sosyal ve vatandaş becerileri, kişisel ve sosyal gelişim, sağlık, sürdürülebilirlik, uyum becerisi, örgütlenme gibi becerilerin eğitim sürecinde kazandırılması ön plana çıkmıştır (Avrupa Komisyonu, 2016).*
- ✓ *Teknoloji destekli öğrenme ortamları, problem çözme, işbirliği stratejileri, yaşam için öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iyi öğrenme ve iyi okul gibi temalar eğitim ve okul sistemlerinin ilkeleri haline gelmiştir.*
- ✓ *Bilgi yönetimi, bilginin elde edilmesi, paylaşılması, geliştirilmesi ve kullanılmasıdır (Ertuğrul, 2000; Barutçugil, 2000).*
- ✓ *Etkili bir okul geliştirmek için etkili bir okul yöneticisinin olması zorunludur. Etkili okul yöneticisi olabilmek için bir yöneticinin bilgi yönetimi alanındaki yeterliğinin üst düzeyde olması gerekir (Kesen, 2014).*
- ✓ *Eğitim örgütlerinin bilgi toplumunun gereklerine göre yapılarını düzenlemesi gerekmektedir (Şişman, Turan, 2005).*
- ✓ *Bilgi toplumunda okul çok daha karmaşık ve disiplinlerarası bir kurum olmuştur. Okulun amaç ve işlevleri değişişmiş ve beklentiler artmıştır (Özdemir, 2014). Eğitim sistemleri ve okullar daha karmaşık hale geldikçe, türbülans nedeniyle daha fazla dengesizliğe maruz kalabilmektedirler. Ancak çok fazla türbülans (okulun dışında veya içinde), okul geliştirme çabalarının parçalanmasına yol açabilmektedir (Glickman, Gordon, Ross, 2014).*
- ✓ *Okulların amaçlarına ulaşabilmesi ve beklentileri karşılayabilmesi, okulu oluşturan altsistemlerin birbiriyle uyum içinde çalışmasına bağlıdır (Şişman, 2012).*
- ✓ *Türk eğitim örgütleri de bir sistem bütünlüğü içerisinde girdi, süreç ve çıktı boyutlarında niteliksel değişim yönünden eleştirilmektedir (Özdemir, 2000).*
- ✓ *Türk eğitim sistemindeki temel sorun sistemin başlangıçta amaçladığı görevleri yerine getirmemesi değil, yeni gereksinmeleri karşılayacak yeni amaçlar ortaya konmamasıdır (Özden, 2000).*
- ✓ *Örgütlerin makine gibi değil de karmaşık ilişkiler içinde yaşayan organizmalar olarak algılanması gerekmektedir (Koçel, 2007).*
- ✓ *Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, daha karmaşık yeterlik ve becerilerin değerlendirilmesi için yeni yollar açmıştır.*
- ✓ *Eğitim, en kârlı, en pahalı, sonucu en geç alınan ve iyi yönetilmezse zararı en korkunç olan bir yatırıdır (Kaya, 1984).*
- ✓ *Avrupa'da eğitim sistemleri; gittikçe daha fazla ademimerkeziyetçiliğe ve okul esnekliğine doğru bir yönelim içerisindedirler (Eurydice, 2007).*
- ✓ *Okullar doğrusal bir sistemle (basit neden-sonuç ilişkisine dayalı bir anlayışla), hiyerarşik olarak (emir-komuta anlayışı ile) tepeden yönetilmez. Okullar, kaotik sistemlerdir ve olabilecek sonuçlar birçok nedene bağlıdır (Glickman, Gordon, Ross, 2014).*

- ✓ *Okullar, kaotik sistemler olduğu için, okul geliştirmede de uzun dönemli etkileri kestirmek olanaksızdır. Bu nedenle okullarda planlar uzun dönemli (5-10 yıl) olmaktan çok, kısa süreli (1-2 yıl) olmalı ve üründen çok süreç üzerine odaklanılmalıdır (Patterson, Purkey ve Parker, 1986; akt. Glickman, Gordon, Ross, 2014).*
- ✓ *Altsistemlerin tüm sistemin özelliklerini taşıması anlamına gelen fraktallarda olduğu gibi okullar da hem eğitim sistemlerinin hem de ülke yönetimi ve tüm üst sistemlerin olumlu veya olumsuz tüm özelliklerini kendi bünyesinde taşırlar (Glickman, Gordon, Ross, 2014).*
- ✓ *Öğretmenler ve araştırmacılar arasındaki işbirliğini kolaylaştırmanın yollarından biri, mesleki öğrenmen topluluklarıdır (öğretmen öğrenme toplulukları) (Butler ve Schnellert, 2008; Vieluf, 2012; Schleicher, 2015).*
- ✓ *Okul sistemlerinde de dönüt mekanizmalarının oluşturulması ve sürdürülmesine gereksinim vardır (Dereli, 1981).*
- ✓ *Sistem liderliği, okullar arasındaki ilişkileri kolaylaştırır. Diğer okullar ve okul liderleriyle başarılı bir şekilde çalışma, karşılıklı bağımlılık ve güvene dayalı ilişkiler geliştirme, işbirliği yapma ve geliştirmedir. Sistem liderliği, liderlerin enerjilerini kendi okullarının ötesinde şehirlerindeki, kasabalarındaki veya bölgelerindeki tüm çocukların ve gençlerin refahına yönlendirmek anlamına gelir (OECD, 2009).*
- ✓ *Okullarda başlangıç koşullarına duyarlı bir bağımlılık söz konusudur. Bu, durumda okulun bir altsisteminde ortaya çıkan küçük bir ve görünüşte bağlantısız bir olayın, sistemin diğer parçaları ve tamamı üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir Glickman, Gordon, Ross, 2014).*
- ✓ *Eğitim sistemleri ve okulların niteliği ve kalitesi, sürdürülebilirliği, rekabet edebilmeleri (özellikle sanal ortamlar, teknoloji destekli uygulamalar ile), yenilik, dönüşüm, uygun öğrenme ortamları yaratılması için finansal yönlerden daha fazla desteklenmeleri gerekmektedir.*
- ✓ *AB üye devletlerinde, eğitim politikasında yenilik anlayışı, içerik temelli öğrenmeden yetkinlik temelli öğrenmeye doğru bir paradigma kayması yaşamıştır. Yetkinlik temelli öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin yeterliliklerine, bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyeline vurgu yapar ve öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının dönüştürülmesini gerektirir (Halász, Michel, 2011).*
- ✓ *Sürdürülebilirlik, okul liderlerinin kalitesi kaçınılmaz olarak kritik bir faktördür (OECD, 2008).*
- ✓ *Eğitim ve okul yönetimi ile ilgili politik kararlar, mevzuat düzenlemeleri, planlamalar, yenilik ve değişimler küçük çapta pilot uygulama ve denemeler yapılmadan yaygınlaşmaması gerekmektedir.*
- ✓ *Yerel (taşra) kamu ve özel kurum ve kuruluşların eğitim sistemleri ve okulların kalitesinin artırılması/iyileştirilmesine yönelik rolleri, görev ve sorumlukları netleştirilmelidir.*
- ✓ *Yaşam boyu öğrenme, her yerde öğrenme, öğrenmeyi öğrenme her insan için zorunlu hale gelmiştir.*

KAYNAKLAR

Açıl, Y. (2020). Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Adair, J. (2005). Etkili Stratejik Liderlik (Çeviri: Salih Fatih Güneş). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık, No, 63.

Adams, J.S. (1965). Inequity in Social Exchange, in L. Berkowitz (ed.), Advances in Experimental Social Psychogy, vol.2 (New York. Acadecmic Press).

Adıyaman, C. (2019). Öğrenen örgüt olma düzeyi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Akgül, Ö. S. (2014). Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Becerilerinin Örgütsel Öğrenme Düzeyi ve Okul Etkiliği ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Akın Köstereliođlu, M. (2018). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Sınıf yönetimi (Editörler, Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün). 11-34. Ankara: Pegem Akademi.

Akıtürk, H. K., ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 267-294.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Özyeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (24).

Aktan C. C. ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C. Can Aktan (Ed.). Değişim çağında yükseköğretim içinde. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.

Aktan, C. C. (1999). 2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri 2- stratejik yönetim. İstanbul: Simge Ofis Matbaacılık.

Alanoğlu, M. (2019). Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Alp, A. (2015), Kültür ve Değerler Öğrenciler Tarafından Sınıf Amaç Yapılarını Belirleyebilir Mi? (Yüksek Lisans Tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 395-393.

Alpanık, F. (2011). Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Alper, İ. (2018). Motivasyonun İş Doyumu Üzerinde Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Altay, E. (2020). Meslek Lisesi Müdürlerinin Liderlik Stillerinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Atalay, A. (2016). Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez. Ankara.

Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.

Ankaralıoğlu, S. (2020). Farklı Okul Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arabul, E. (2017). Kaygı durumları ile iletişim becerilerinin ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Argyris, C. ve Schön, D.A. (1996). Organizational Learning. II. Theory, Method. And Practice. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Arıcı, N. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Arslan, B. (2019). Takım Çalışmasının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı Ordu İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.

Arslan, E. (2020). Gazali'nin devlet ve yönetim anlayışının günümüz yönetim süreçlerine yansımaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Arslan, G. (2015). Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (44), 73-82.

Arslan, M. (2020). Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Arslan, Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Özyeterlik İnancı Kaynakları ve Özyeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

Arslanoğlu, İ. (2018). Eğitim felsefesi, Ankara, Nobel Yayınları 2. Baskı.

Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017), Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, sayfa 729-737, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47928/606305

Aslantaş, A. (2001). Emniyet teşkilatında depresyon kaynakları ve yönetimi Nevşehir uygulaması, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Aşık, B. (2016). Ortaokul branş öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ataş, N. S. (2018). Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışları, Akademik Özyeterlik İnançları ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İzmir.

Atay, K. (2001). Öğretmen Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 26(26); sayfa 179-194, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10370/126918

Ateş, A. (2020). Öğrencilerin Özgüven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin üniversitesi, İstanbul.

Ateş, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Audi, R. (2018). Bilgi Teorisine Çağdaş Bir Bakış (Çeviri Ed. Hasan Yücel Başdemir, Melis Tuncel). Ankara: Nobel Yayınları (3. Baskı).

Avcı, A. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-2(24), 11-26.

Avcı, M. (2013). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3), sayfa 23-40, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2831/38444

Avcı, M. (2020). Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 632-641.

Avrupa Komisyonu (2012). European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Avrupa Komisyonu (2016). Education and Training Monitor 2016: Croatia. Available at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hr_en.pdf. Accessed 7.12.2017.

Ayan B.E. (2017). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri ile Öğrencilerinin Yaratıcılık Performansları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Ayan B.E. (2017). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri ile Öğrencilerinin Yaratıcılık Performansları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Aydın, D. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi (Editör: M. Engin Deniz). Maya Akademi, 5. Baskı. 323-324.

Aydın, A. (2005, 2014). Sınıf yönetimi. (17. Baskı). 3-16. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, A. (2016). Mutluluk. Ankara. Pegem Akademi.

Aydın, D. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı (Editör: M. Engiz Deniz) Ankara, Maya Akademi 5. Baskı. 323-324.

Aydın, E. (2019). Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Aydın, F. (2010). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlilik ve Sınav Kaygısı. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, H. (2019). Coğrafya Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi ve Coğrafya Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Aydın, İ. (2010). Alternatif okullar. (3. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (1984), Eğitimde Denetimsel Davranış. Ankara.

Aydın, M. (1991, 1998). Eğitim yönetimi, 3. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aydın, M.K. (2013). Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Ankara.

Aydın, S. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Aydoğan, İ. (2013). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (Editörler. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşat Yılmaz). Ankara. Pegem Akademi. 2. Baskı, 291-316.

Aydoğan, İ. (2018). Örgüt ve Yönetim Kuramlar. Eğitim Yönetimi. (Editör. Niyazi Can). Ankara. Pegem Akademi. 3. Baskı, 2-31.

Ayduğan, M. (2020). Okullardaki iletişim sürecinin sosyal ağ kuramı bağlamında değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Aygün, C. (2018). Eleştirel Liderlik Sitili ile Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Babadoğan, C. (2006). Bir İnsan (Öğretmen) Olarak Müdür. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı, Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

Bacanlı, H. (2014). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi. (20. Baskı).

Bahadır, Ö. (2016), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erişim Adresi: https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12619/74471/EFT0335.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bakırcı, H. ve Günbatar M.S. (2017) .Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 18(3), 543 - 563.

Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 109-146.

Bal, S. (2007). Takım Çalışmasında Duygusal Zekânın Önemi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Balcı, A. (2002). Etkili okul: Okul geliştirme kuramı, uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, B. (2018). İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumu bakımından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Balioğlu, A. Baltacı, R. (2010), Akreditasyon, Eğitimde Kalite, Ankara, Nobel Dağıtım.

Ballas vd.. (2012), 'Mind the gap: education inequality across EU regions', NESSE report.

Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya merkez ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Aydın.

Baltacı, F., Güçlü, C., Çeliker, N. (2014). Liderlik Davranışının Örgütsel Adalet Algısı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2014, C.19, S.3, s.353-370.

Baltacı, K. (2020). Türk ve İsveçli Annelerin Çocukları İçin Kullandıklari Mutluluk artırıcı Stratejilerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Bandura, A. (1980). Self-Referent Thought: The Development of Self-Efficacy. J. Flavell and L.D. Ross (Eds). Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1986). Social Fonundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceided Self-Efficancy in Cognitive Development and Functioning. Educatioanal Psyhologisti, 117-48.

Bandura, A. (1997). Self-Efficancy: The Exercise of Control, New York: Freeeman.

Barrett, F. J., Powley, E. H., Pearce, B. (2013). Hermenötik (Yorumsama) Felsefe ve Örgütsel Teori. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 181-215.

Bartan, S. (2018), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ile Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 533-988.

Barth, R. (1990) Improving Schools From Within: Teachers, Parent and Principals can Make a Difference. San Francisco: Jossey Bass.

Barutçu, E. ve Çöllü, B. (2020). Öğrenilmiş Çaresizlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2020(1): 1-13.

Barutçugil, İ. (2000). Bilgi Yönetimi. Active Bankacılık ve Finans Dergisi, 2000 (13), 17.

Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.

Başar, H. (1998, 1999). Sınıf Yönetimi. MEB. Öğretmen Kitapları Dizisi. Ankara.

Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış-İnsan Üretim gücü, 3. Basım, Feryal Matbaası, Ankara.

Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 163-177.

Başaran, S. (2020). Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başarır, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Bauman, Z. (2014). Sosyolojik Düşünmek (Çeviri: Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları/ İnceleme-Araştırma Dizisi, İstanbul.

Baykal, Ö. (2013). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayrak, Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bechara, J. ve Van de Ven, A.H. (2013). Karmaşık Örgütsel ve Yönetimsel Problemleri Anlamak için Farklı Bilim Felsefelerini Kullanmak. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 345-360.

Bektaş Marakçı, D. (2020). İlkokulda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Benson, G.D. ve Hunter W. J. (1992-93). Chaos theory: No strange attractor in teacher education. Action in Teacher Education. XLV, 60-67.

Besler, S. (2003). Stratejik yönetimin başarısında stratejik liderliğin rolü. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 1-2, (Cilt 19), 75-86.

Beycioğlu, K., Kesik, F., Kondakçı, Y. (2014). Eğitim Yönetiminde Güncel Tartışmalar. Eğitim Yönetimi (Editör: Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.

Bıyık, Y., Aydoğan, E. (2016). Duygusal Emek İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 16/3 (2014) 159-180.

Bil, E. (2018). Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilen, K. (2015). Bilim Nedir? Ne Değildir?. Bilimin Doğası, Gelişimi ve Öğretimi (Ed. Nilgün Yenice). Ankara: Anı Yayınları (1. Baskı).

Bilgen, N. (1994). Çağdaş ve demokratik eğitim ders geçme ve kredi uygulaması. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Bilgi, R. (2020). Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Bilici, E. (2017). Akademik ve İdari Personelin Tükenmişlik Düzeyinin İş Doyumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

Bircan, İ. (2002). Kamu kesiminde stratejik yönetim ve vizyon. Planlama Dergisi, 42. Yıl Özel Sayısı, Ankara: DPT Yayınları, 11-19.

Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğretim. (Çeviren Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.

Bodur, E. (2019). Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bolu İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bolat, O.İ. ve Bolat, T. (2008). Otel İşletmelerinde Öggütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışl İlişkisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 19, 75-94.

Boonen, T. vd.. (2014), 'Teacher effects on student achievement in first grade: Which aspects matter most?', 2013, An International Journal of Research, Policy and Practice, Vol. 25 Issue 1, 2014.

Borich, D. Gary. (2014). Etkili öğretim yöntemleri. (Çev. Ed. Bahattin Acat). (8.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Boyd, V. (1992). School context: Bridge or barrer to change? Austin, TX: Southwest Educational Devalopment Lab.

Bozkurt Özyolcu, Ç. (2018). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi ve İş Doyumu ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Bryson, J. M. (2004). Strategic planning forpublic and nonprofit organization. San Francisco: Jossey-Bass.

Budginaitė, I., Mackonytė, G. (2016), National policy and research review for Lithuania. Prepared in the framework of data collection for the EC Study on Tools and Policy pointers for mainstreaming innovative pedagogies and school organisational practices: barriers and solutions. Unpublished manuscript.

Budginaitė, I., Siarova, H., Sternadel, D., Mackonytė, G., Spurga, S. (2016), 'Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7', NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/300891.

Bulam, N. (2019). Kadınlardaki Benlik Saygısı ve Depresyonun Eğitim Düzeyiyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, Y. (2014), Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (1994, 2002). Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış, Ankara: Pegem A Yayıncılık, No.9.

Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bush, T. ve D. Glover (2003), School Leadership: Concepts and Evidence, National College for School Leadership, Nottingham.

Bush, T. ve Coleman, M. (2008). Leadership and strategic management in education. California: Sage Publications Inc.

Butler, D., Schnellert, L. (2008). 'Bridging the research-to-practice divide. Improving outcomes for students'. Education Canada, Vol. 48 (5).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012).

Cafoğlu, Z. (1996). Eğitimde toplam kalite yönetimi. Avni Akyol, Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı. Yayın No.3, İstanbul.

Can Polat, Ş. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile aile değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Cangelosi, S.J. (2016). Sınıf yönetimi stratejileri. (Editörler, Rabia HOŞ, Mustafa TOPRAK). (7. Baskı). 79-117. Ankara: Nobel Yayınları.

Canöz, K. ve Öndoğan, A.K. (2015). Kriz Yönetiminde Dönüşümcü Liderin Rolü. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi; 3(1), 36-61.

Canpolat, K. A. (2019). Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Cansever, S. (2017). Mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi Gebze'deki ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cantez, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Psikolojik Sağlamlık ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 4(2), 61-76.

Castellano, W.G. (2017). 21. Yüzyıl İşgücü Adanmışlığı İçin Uygulamalar (Çeviri Editörü: Özlem Kunday). Ankara Nobel Akademik Yayıncılık. 1. Baskıdan Çeviri.

Cavanaugh, C. (2002). Distance education quality: Success factors for resources, practice and results. Jacksonville, FL: Ideal Group.

Celep, C. (2000, 2008). Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara. Pegem Akademi, 3. Baskı.

Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik, Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cengiz, Ş. (2020). "Çocuk Haftası Dergisindeki Tahkiyeli Eserlerin Türkçe Öğretimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cereci, C. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Cevizci, A. (2017). Felsefeye giriş. Ankara: Nobel Yayınları (5. Baskı).

Christensen, L.B., Johnson, R.B., Turner, L.A. (2015). Araştırma yöntemleri, desen ve analiz. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayınları.

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, sayfa 27-40, Erişim Adresi: The Prediction of Item Parameters Based on Classical Test Theory and Latent Trait Theory (dergipark.org.tr).

Clarke, P. (2002). Learning Schools, Learning Sistems. London: Continuum Press.

Cole, P. (2011). School Autonomy and Sistem Leadership. Report of a National Invitational Symposium hosted by the Queensland Education Leadership Institute (QELi) and the Centre for Strategic Education (CSE).

Colquitt, J.A. (2001). on the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure, Journal of Applied Psychology.

Considine, G., & Zappala, G. (2002), Factors Influencing the Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds. In Competing Visions - National Social Policy Conference Refereed Proceedings (p. 17). Available at: http://www temp.sprc.unsw.edu.au/media/File/NSPC01_Considine_Zappala.pdf. Accessed 7.12.2017.

Cooper, R. K., Sawaf, A. (2010). Liderlikte duygusal zekâ. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Coşkun, M.K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34, sayfa 33-44, Erişim Adresi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları (ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması) | TR Dizin.

Coşkun, N. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 435-886.

Creemers, B. (1994). The Effective Classroom. London: Cassell. Day, C., Harris, A., Hadfield.

Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. (Çeviri Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları. (4. Baskı).

Crozier, G. (2012). 'Researching parent-school relationships', British Educational Research Association online resource. Available at: https://www.bera.ac.uk/wp- content/uploads/2014/03/Researching-parent-school-relationships.pdf?noredirect=1. Accessed 03.12.2017.

Crul, M., Schneider, J., ve Lelie, F. (2012). The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter? Amsterdam: Amsterdam University Press.

Cüce, K. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Örgüt Performansına Etkisi (Çorum ili örneği) Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Cziko, G. A. (1999). Unpredictability and Indeterminism in Human Behavşor. Arguments And Implications For Educational Research. Educational Researcher 17-25.

Çafoğlu, Z. (1996). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, No.3.

Çağlayan, E. (2014). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20, 4, 421-452.

Çakar, M. (2020). Eğlence Amaçlı Oyunun Yaşlılarda Mutluluk, Yaşam Doyumu, Yalnızlık ve Somatizasyon Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çakıroğlu, A. (2007). Relatıonshıp Between Qualıty of Lıfe And Happıness In Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi SBE.

Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalışkan, S. (2019). Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Çatakdere, K. (2014). ''Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki(İzmir İli Örneği),Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Çelik, Ç. (2020). İlkokul kademesinde uygulanan değerler eğitimi programının sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Tek durumlu bir örnek olay çalışması (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyonu ve misyonu. Eğitim Yönetimi.Sayı1, 47-52.

Çelik, V. (1999). Eğitimsel Liderlik". Ankara: Pegem Yayınları.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Geliştirilmiş 6. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çetiner, M.N. (2019). İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çiftçi, N. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçiler, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Erzurum ili örneği. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 110-119.

Çokyiğit, M. (2020). Ortaokulların bürokratik yapısının etkililiği örgütsel güven ve örgütsel destek-düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Dağan, E. (2019). Okulların yenilikçi olma özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Dağdeviren Ertaş, B. (2020). Sürdürülebilir Liderlik ile Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dalgalı, F. (2020). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları ile Hofstede'nin Ulusal Kültür Boyutları Arasındaki İlişkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.

Daş, E. (2020). İlkokul Normal Sınıf Öğretmenleri ile Özel Alt Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

David, F.R. (1997). Concepts of strategic management. New Jersey: Prentice-Hall.

Demir, D. (2019). 'Okul Müdürleri Liderlik Stillerinin Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Demir, S., (2019). Örgütsel hafıza ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Mersin.

Demircioğlu, İ. H., Demircioğlu, E. ve Genç, İ. (2016). Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Gözüyle Değer Eğitimi: Trabzon Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 59-78.

Demirdağ, S. (2016). Sınıf Yönetimine Giriş ve Temel Kavramlar. Sınıf Yönetimi, (Editör, Seyithan DEMİRDAĞ). 2-19. Ankara: Anı Yayınları.

Demirel, Ö. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi. Eğitim ve Bilim. Sayı, 82, Cilt, 15. 3-7.

Demirtaş, F. (2020). Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikler arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Dereli, T. (1981). Organizasyonlarda Davranış, Ar Yayın Dağıtım, İstanbul.

Devrim Kahraman, B. (2020). Çocuklarda Bilinçli Farkındalık Temelli Öz- Yeterlik, Özşefkat ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Cerrahpaşa Üniversitesi Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı.

Dey, I. (1993). Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists, London: Routledge Publications.

Dinçer, Ö. (1994). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: İz Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.

Doğan, A. (2020). Z kuşağındaki bireylerin kişilik özelliklerinin paternalist liderlik algısına etkisinde örgüt kültürünün düzenleyici rolü. Karadeniz Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı / Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, B.B. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının (Rehber Öğretmenlerinin) Psikolojik Sağlamlık, Özyeterlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Doğan, D. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetici görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.

Doğan, K. (2010). Örgütsel Öğrenme ve Kriz Yönetimi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, S. (2019). Algılanan Dönüşümcü Liderlik Tarzının Yöneticiye Güven Üzerindeki Etkisi ve Bir Araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, B. (2007). Yönetim ve Örgüt kuramlarının Tasnifinde Modern ve Postmodern Ayrımı. Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt XXIII, Sayı, 2, 1-17.

Dönmez, B. (2013). "Motivasyon" Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Servet Özdemir). Ankara, Pegem Akademi.

Drucker, P.F. (1995). Gelecek için yönetim, (Çev: Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No:327.

Duke, D.L. (1992). "Concepts of administrative effectiveness and the evaluation of school administrators", Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 6, No. 2, pp. 103-121.

Duman, S. (2014). Öğretmen Adaylarında Özgünlük ve Öz-Duyarlığın Mutluluk ile İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi EBE.

Duran, A. (2014). Okul Öncesi Çağı Çocuklarında Liderlik Eğitimi / Okul Öncesi Çağı Çocuklarında Liderlik Eğitimi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duran, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Özyeterlikleriyle İlişkisi (Amasya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.

Ebabil, (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Edmonds, R.E. (1986). Programs of school ımporovement. Educational Leadership. 4-11, Erlbaum,

Efil, İ. (2006). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. 8. Baskı, Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.

Eisenberger, J. (2005). Self-eficacy: Raising the bar for all students. Larchomont, NY: Eye on Education.

Eker, G. (2006). Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ekins, A. (2010). 'Understanding and Tackling Underachievement: Whole-school strategies to meet the needs of vulnerable children in primary schools'. Optimus Education.

Ekiz, D. (2009, 2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Elçi, Ü. (2020). Algılanan Hizmetkâr Liderlik Davranışının Spor Kuruluşları Çalışanlarının Pozitif Psikolojik Sermayeleri ve İşle Bütünleşmeleri Üzerindeki Rolünün İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Elkjaer, B. ve Simpson, B. (2013). Pragmatizm: Yaşamış ve Yaşayan Bir Felsefe Çağdaş Örgüt Teorisien Ne Sağlayabilir? (Editörler. Haridimos Tsoukas, Robert Chai, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Er, M., Hayran, Z. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algıları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 1-16.

Erçek, M.K. (2018). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi (Diyarbakır ili örneği) .Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Erçetin, Ş.Ş. (2001). Yönetimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdoğan, E. (2019). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Aile Stres Düzeylerinin Belirlenmesi ve Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2004). Eğitimde Değişim Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.

Erdoğan, İ. (2000). Sınıf yönetimi, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, T. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erdoğan, Y. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Adaletleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.

Erdoğdu, D. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (17) , 95-106.

Eren, E. (2000). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Örgüt Psikolojisi, Betaş Yayıncılık, Genişletilmiş 7. Baskı, İstanbul.

Eren, S. (2011). İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri (Bağcılar İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eren, S. (2011). İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ergen Gizir, Z. (2013). Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelemesi (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergen, T. (2011). Stratejik Liderlik ve Takım Çalışmasındaki Rolü -Erzurum İli 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisi, Ankara: Ocak Yayınları.

Ergün, M. (2014). Eğitim felsefesi, Ankara: Pegem Akademi. (4. Baskı).

Eriş, S. (2012). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısıyla İlişkisi: Küçükçekmece İlçesi Örneği,Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erol, F. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Üzerine Etkisi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü, Doktora Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Ersanlı. K. (2007). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. Eğitim Psikolojisi (Ed. Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem Akademi.

Ersözkan. A. (2012). Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme, Ankara Maya Akademi.

Ertan, Y. (2010). Stratejik yönetimin kamu yönetimi alanında uygulanması ve sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı.

Ertuğrul, M. (2000). Bilgi çağında işletmelerin yeni kaynağı: Entelektüel sermaye. Active Bankacılık ve Finans Dergisi, 2000 (15), 34.

Ertuna, Ö. (2008). Stratejik yönetim. İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.

Etzioni, A. (1988). The Moral Dimension. Toward a New Economics. New York: Free Press.

European Commission (2015a), A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. ET 2020 Working Group Schools policy 2014-2015.

European Commission (2016a). PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe. Available at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note_en.pdf. Accessed 7.12.2017.

European Commission (2016e). Commission Communication on Improving and Modernising Education, COM(2016) 941 final. Available at: http://eur- lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1481206862153&uri=COM:2016:941:FIN. Accessed 7.12.2017.

European Commission (2017b). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education. Produced by the ET 2020 Working Group on Schools 2016-18. Brussels: European Commission. Available at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf. Accessed 7.12.2017.

European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.

European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.

European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.

European Commission (2017h). Study on governance and management policies in school education sistems. Final Report. Prepared by ICF for DG EAC. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2017h). Study on governance and management policies in school education sistems, Final report prepared by ICF for the European Commission, 2017.

European Commission (2018). Supporting School Innovation Across Europe Final Report to DG Education and Culture of the European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. http://europa.eu, http://www.ppmi.lt

Eurydice (2007). School Autonomy in Europe: Policies and Measures. European Commission, DG EAC.

Eurydice (2007). School Autonomy in Europe. Policies and Measures. Brussels: Eurydice. Available at:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf. Accessed 7.12.2017.

Eurydice (2013). Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013. Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. 2013 Baskısı. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publicatşons Office of the European Union.

Eurydice (2013). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Eurydice and Policy Support Avenue du Bourget 1 (BOU 2).

Eurydice ve Eurostat, (2014). Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına İlişkin Temel Veriler, 18.11.2015 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Erken_Cocukluk_Egitimi_Temel_Verileri/Avrupada_Erken_Cocukluk_Egitimi_Temel_Verileri_2014.pdf adresinden indirilmiştir.

Fan, X. ve Chen, M. (2001), Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. Educational Psychology Review, 13(1).

Farooq Jan, M. (2018). Beş büyük kişilik özelliğinin lider üye etkileşimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı / Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education. Published by McGraw-Hill, a business unit of The McGraw-Hill Companies, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY.

Fry, Brain R. ve Readschelders, Jos C.N. (2017). Weber'den Waldo'ya kamu yönetimi (Çeviri editörü. Oktay KOÇ). Ankara, Anı Yayıncılık.

Fullan, M. (1999). Change Forces: The Sequel. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole Sistem Reform. Melbourne, Australia, Centre for Strategic Education. (Seminar Series, 204).

Gallup (2013). '21st Century Skills and the Workplace: a 2013 Microsoft-Pearson Foundation Study on 21st Century Skills and the Workplace." Available at: http://thegallupblog.gallup.com/2013/05/what-works-in-schools-is-real-work_30.html. Accessed 7.12.2017.

Gedikoğlu, T. (2015). Liderlik ve okul yönetimi. Ankara: Anı Yayınları.

Getmez, D. (2018). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ginsberg, R. ve B. Berry (1990), "The folklore of principal evaluation", Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 3, pp. 205-230.

Gist, M.E. ve Mitchell, T.R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Aznalysis of Its Determinants and Malleability. Academy of Management Review, 17 (2), 183-211.

Glazer, N. (1997). We Are All Multiculturalists Now, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gleick, J. (1987). Chaos; Making a New Science. New York: Penguin.

Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş. (Çeviri Editörleri Ali, Aksoy, Pelin Yalçınoğlu). (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Glickman, C.D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik, gelişimsel bir yaklaşım. (Çeviri Ed. Mualla Bilgin Aksu, Esmahan Ağaoğlu). Ankara, Anı Yayınları.

Goleman, D. (2002) The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results. London: Little Brown.

Goodman, P.S. (1974). An Examination of Referents Used in the Evaluation of Pay. Organizational Behavior and Human Performans, October.

Gök, A. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, neden ve çözüm önerilerinin belirlenerek farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Gök, Z. (2019). Algılanan Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Gökbaş, M. (2001). Eğitimde Takım Çalışması ve Karara Katılma, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Gökbayrak, N. (2020). Çaba-Ödül Dengesizliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Gökkaya, H. (2019). Bireysel Değerler ve Örgüt Kültürünün Bireysel Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri (Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Gökkaya, F. (2010). Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri (Aydın Köşk ve Germencik İlköğretim Okulları örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 253-268.

Göksoy, S. (2014). To what extent should schools be autonomous? Educational Research and Reviews Vol. 9(1), pp. 24-33, 10 January, 2014, DOI: 10.5897/ERR2013.1679 ISSN 1990-3839 © 2014 Academic Journals http://www.academicjournals.org/ERR- 1-10

Göksoy, S. (2016). How autonomous should schools be? Research based on teacher opinions. International Journal of Human Sciences, 13(1), 582-591. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3553

Göksoy, S. (2017). Situations that Make Students Happy and Unhappy in Schools. Universal Journal of Educational Research 5(12A): 77-83, DOI: 10.13189/ujer.2017.051312

Göksoy, S. (2017). 'Eğitimde Eşitsizlik Kapsamında Okullarda Altyapı Yeterlliliği' Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), Cilt (sayı), 1-1.1-10.

Göksoy, S. (2018). Liderlerin Lideri Öğretmen. Sınıf Yönetimi. (Ed. Türkan Argon, Şenay Nartgün). Ankara: Pegem Yayınları (4. Baskı).

Göksoy, S. (2020). Bureaucratic Problems at Schools. Journal of Education and Future, year: 2015, issue: 7, 99-118. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/174211

Göksoy, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları ile İlgili Eğitimci Görüşleri. EKEV AKADEMİ DERGİSİ. Yıl: 24 Sayı: 81 (Kış 2020), 1-18. http://ekevakademi.org/Makaleler/601193305_23%20Suleyman%20GOKSOY.pdf

Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda Güvenlik Sorunu. Millî Eğitim, Sayı 200, Güz/2013, 123-138.

Göksoy, S., Emen, E. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin Öz Liderlik Rolleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Nisan 2014, Cilt:11, Sayı:1, Sayfa:103-116.

Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Yönetsel Etkililik Düzeyi/Managerial Effectiveness Levels of Primary School and Secondary School Administrator. Bartın Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi; Bartin Vol. 2, Iss. 1, (Summer 2013): 18-31.

Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri. Millî Eğitim Sayı 205 Kış/2015, 26-45.

Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2017). Eğitimin İşlevlerini Kazandırabilmede Öğretmen Yeterlilikleri. Proceedings of International Teacher Education and Accreditation Congress 19-21 May 2017 Istanbul / Turkey. E- book, 100-108.

Göksoy, S. (2018). Eğitimde Etkililiğinin artırılabilmesi İçin Sistem Modelinin Okul ve Öğrenme Ortamına Uyarlanabilirliği, Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), Cilt (sayı), 1-1.1-10.

Göksoy, S. (2020). Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), Cilt I (Sayı), I, 1-16. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/53773/721422

Göksoy, S., Torlak, E. ve Uğuz, B. (2019), Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rolleri, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 29-222.

Görmüş, M. (2020). Gençlik Liderlerinde Öz Liderlik Davranışlarının İş Doyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman

Greenberg, J. (1989). Cognitive Reevaluation of Outcomes in Pesponse to Underpayment Inequity, Acadeny of Managment Journal, March.

Greenberg, J. (2011). Behavior in Organizations, 10TH Ed.Upper Saddle Riğver, NJ: Prentice Hall.

Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,2(23), 61-85.

Gülenç, A. (2017). Kişilerarası iletişimde beden dilinin önemi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Güleryüz, D.G. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gümüş. A. (2020). Aşırı nitelikliliğin takım çalışmasına etkisinde motivasyonun rolü. Bahçe şehir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı. İstanbul.

Gümüşeli, A.İ. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gündüz, B. (2012). Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Ankara: Maya Akademi.

Gündüz, H. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Güney, S. (2016). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Yayınları.

Güngör, S.K. (2016). Okul Yönetiminde Etik, Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği, Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, G. (2009). İngilizce okutmanlarının uzlaşma stratejileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı / İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gürül, B. (2013). Takım Çalışması ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Hacıahmetoğlu, N. (2018). Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Bozukluğu, Sosyal Kaygı ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hadfield, M. ve Chapman, C. (2002). Building Leadership Capacity, Report, National College for School Leadership. Nottingham.

Halász, G. ve Michel, A. (2011). 'Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and im-plementation'. European Journal of Education 46, no. 3, 289-306.

Hamarat, E. (2010). Türk Millî Eğitim Düşüncesinde Ziya Gökalp, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(22), Erişim Adresi: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjF-b7P447vAhVJAWMBHe94CZUQFjAFegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fsbe.balikesir.edu.tr%2Fdergi%2Federgi%2Fnf2010%2Fmakale%2Fc12s22m8.pdf&usg=AOvVaw2FVlZQJ3DoEZW6MtbG_5xo

Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2015). The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth.

Hargreaves, A. vd.. (2001). Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement, School Effectiveness and School Improvement, 6(1): 23-46.

Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement, School Leadership and Management, 21(3): 261-70.

Harris, A. (2002a). School Improvement: What's in it for Schools? London: Routledge/Falmer.

Harris, A. (2002b). Leading the Improving Department. London: David Fulton Press.

Harris, A. ve Chapman, C. (2002). Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances, Report, National College for School Leadership. Nottingham.

Harris, A. ve Crispeels, J. (eds) (forthcoming) International Perspectives on School Improvement. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. ve Chapman, C. (2003). Effective Leadership for School Improvement. London: Routledge/Falmer.

Demirtaş, H. (2005). Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği). Ege Eğitim Dergisi, (6) 1, 39-59.

Hattie, J. (2009). 'Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement', London, UK, Routledge.

Hattie, J. (2012). 'Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas" (Visible learning for teachers), Routledge.

Hax, A.C. ve Majluf, N.S. (1996). The strategy consept and process a pragmatic approach. New Jersey: Prentice-Hall.

Hazır, E. (2019). Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri (cq) ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: bir model analizi, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Higham, R., ve D. Hopkins (2007). "Sistem Leadership for Educational Renewal in England: the Case of Federations and Executive Heads", Australian Journal of Education, Vol. 51, No 3, pp. 299-314.

Hill, P. (2000). Good schools for big-city children, Research Paper Published by the Brookings Institution, Washington, DC; November.

Hollinger, D., (1995). Postethnic America: Beyond Multiculturalism, New York: Basic Books.

Holt, R. ve Sanderg, J. (2013). Fenomenoloji ve Örgüt Teorisi. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 215-251.

Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. London: Falmer Press.

Hopkins, D., ve Harris, A. (2001). Creating the Conditions for Classroom Improvement. London: David Fulton Press.

Hopkins, D., ve Jackson, D. (2002). Building the capacity for reading and learning, in A. Harris et al., Effective Leader- ship for School Improvement. London: Routledge.

Hopkins, D. vd.. (2002). Improving the Quality of Education for All. London: David Fulton Press.

Holt, R. ve Sanderg, J. (2013). Fenomenoloji ve Örgüt Teorisi. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 215-251.

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). Eğitim yönetimi. (Çeviri Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları (7. Baskı). 1-39.

İçerli, L. (2010). "Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım", Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5(1): 67-92.

İdi, A. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Örgütsel İklim ve Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Inclusive Education Canada, (2019). 20.10.2019 tarihinde https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/ (adresinden yararlanılmıştır.)

İpek Öner, M. (2012). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Işık, A. (2017). Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

İyiol, H. (2019). Öğretmenlerin İş Doyumları ile Okul Yöneticileri İçin Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Burdur.

Ormrod, J.E. (2014). Human Learning/ Öğrenme Psikolojisi. (Çeviri Editörlüğü Mustafa BALOĞLU). Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.

Jeynes, W. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. Urban Education, 40(237).

Johonson, S.M. (1990). Teachers at Work: Achieving Success in Our Schools. New York: Basic Books.

Kaba, S. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaçmaz, S. (2020). Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Kahveci, G. (2015). Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kahya, S. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kalkan, F. (2015). İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 115-128. 11 Temmuz 2020 tarihinde http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/83-published.pdf adresinden alınmıştır.

Kandemir, A. ve Akgün, N. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algıları ile Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişki. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1637-1653. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/913169

Kantowitz, B. H., Roediger, H. L., Elmes, D. G. (2017). Deneysel psikoloji (Nurhan Er, Yalçın Akın Duyan). Ankara: Nobel Yayıncılık (9. Baskı).

Kaplan, V. (2020). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kayseri ili örneği). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri. (10. Baskı).

Kara, M. M. (2010). The Relation of Job Satisfaction With Happiness And Success Level, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.

Karacan, K. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, C. A. (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çokkültürlülük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bitlis-Van-Mardin Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Karadağ, Y. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Olan ve Olmayan Ergenlerin Özyeterlik Düzeyleri ile Ebeveynlerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri ve Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı.

Karadayı, Ş. İ. (2018). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karayiğit, M. (2019). Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Karahasan, G. (2019). Ruh sağlığı, kişilik tipleri ve yüz yüze iletişim davranışları ilişkisi: Selçuk üniversitesi örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi -Kavramlar, İlkeler, Teknikler-. 22. Baskı Ankara: Nobel Yayınevi.

Karataş, F. (2001). Ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karataş, G. (2019). Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi, Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.

Karip, E. (2004). Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı. (Edit.: Yüksel Özden) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karnak, B. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karpuz, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karslı, M. D. (1997). "Teknik Eğitimin Yönetimi ve Kalite", Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yay., Ankara, 209.

Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 839-859.

Katzenmeyer, M. Moller, G. (2013). Uyuyan devi uyandırmak. (Çeviri Editörlüğü Servet ÖZDEMİR). Ankara, Nobel Yayınları 3. Baskı.

Kavuncuoğlu, K.M. (2019), 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelemesi (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, A. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim. Ankara: Pegem A Yayıncılık (13. Baskı).

Kaya, G. (2008). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, N. (2016). Mobbingin örgütte adalet algısı ve örgütsel bağlılık ilişkisi ile çalışanların iş performansına ve işten ayrılma niyetine etkisi. Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, O. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Gaziantep.

Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetimi. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Kayısı, K. A. (2016). Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keleş, M. ve Yoncalık, O. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersi İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Değerler Eğitimi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 230-237.

Kesen, İ. (2015). Bilgi Yönetimi ve Eğitim Yönetimine Uygulaması. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1) , 55-85.

Kesici, İ. (1993). Bilgi Toplumun Özellikleri, Bilişim Yayınları.

Khaligova, F. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları, Beden İmajı ve Benlik Saygısı Arasındakı İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırım, A. (2002). Farklı Olan Kazanır: Farklılığınızı Ölçebildiğiniz An. İstanbul: Sistem Yayınları.

Kırsoy, İ. (2015). Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kibaroğlu, F. N. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile Akademik Erteleme, Özyeterlik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Koca, D. (2019). Üstün Yetenekli Ergenlerde Özyeterlik ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Kocaoğlu, H. C. (2016). Anaokullarındaki stratejik planlama uygulamalarının okul müdürlerinin stratejik liderliği bağlamında incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Koç, U. ve Taşcı, D. (2006). Yarının organizasyonları için bugünden ipuçları. Journal of İstanbul Kültür Üniversity, 4, 145-152.

Koçak, E. ve Tunç, B. (2020). İş Doyumu ve Çalışma Yaşamında Yalnızlık: Mersin Üniversitesi İdari Çalışanlarına İlişkin Bir Araştırma. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(4), 2092-2112.

Koçel, T. (2007). "İşletme Yöneticiliği", Beta Yayınclık, 9. Baskı, İstanbul.

Kondakçı, Y., Beycioğlu, K. (2015). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş (Editör, Celal Tayyar Uğurlu). Ankara Eğiten Kitap Yayınları. 2. Baskı. 55-79.

Konuk, E. (2020, 24 Ocak). İş doyumu. Kurumsal Gelişim Merkezi. https://www.dbe.com.tr/tr/kurumsal/11/is-doyumu/

Korkın, Ö. (2019). Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Korkmaz, S.P. (2019). Okulların Etik İklimi ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Korkmaz. S. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi, (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı.

Korkut, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Köse, D. (2019). Anne Baba Tutumlarının, Çocukta Benlik Saygısı ve Empati Gelişimi ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köse, E. (2017). Yöneticilerin karar verme yetkinliğinin yönetsel performans üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köse, G. (2014). Örgütsel Adalet Algısının Tükenmişlik Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Krabi, K. (2005). Concepts of Learning In Estonian Teacher Education. Old and New Worlds of Adult Learning. (Ed. Agnieszka Bron, Ewa Kurabtowicz, Henning Salling Oteseb, Linden West). Wydawnıctwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoly Wyzszej Edukacıtwp We Wroclawu. 175-185.

Krüger, M. ve Scheerens, J. (2012). "Conceptual perspectives on school leadership", in J. Scheerens (ed.), School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies, SpringerBriefs in Education, Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York, pp. 1-31.

Kuhn, T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions, University of Chicago Press, Chicago.

Kurt, E. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karamanaoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Kurtulmuş, M., ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 2, 459 - 477.

Kurtuluş, O. (2018). Liselerde görev yapan öğretmenlerin kurumsal itibara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Küçükçene, S. (2017). Eğitimde Adalet Olgusu, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Lakomski, G. ve Evers, C. W. (2013). Analitik Felsefe ve Örgüt Kuramı: Felsefi Problemler ve Bilimsel Çözümler. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 22-54.

Lambert, L. (1998). Building Leadership Capacity in Schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2002). Developing Sustainable Leadership Capacity in Schools and Districts. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L., Kent, K., Richert, A.E., Collay, M. and Dietz, M.E. (1997). Who Will Save Our Schools? Teachers as Constructivist Leaders. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. vd.. (1998). The Constructivist Leader. New York: Teachers College Press. Little, J.W. (1993) Teachers professional development in a climate of educational reform, Educational Evaluation and Policy Analysis, 15(2): 129-51.

Leventhal, G. S. (1980). What Should Be Done With Equity Theary? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. İn K. Gergen, M. Greenberg. And R. Willis (eds.) social Exchange: Advances in Theory and Research (New York: Plenum).

Lieberman, A., Pointer Mace, D. H. (2008). 'Teacher Learning: The Key to Educational Reform', Journal of Teacher Education, Vol. 59, No. 3, May/June, pp. 226-234.

Lim, C.P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C.S. ve Tsai, C.C. (2013). 'Bridging the Gap: Technology Trends and Use of Technology in Schools.' Educational Technology & Society, 16 (2), 59-68.

Locke E. A. ve Latham, G. P. (2002). Bulding a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. The American Psychologist, 57, No.9.

Lopez, K. A. ve Willis, D. G. (2004). Descritive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. Qualitative Health Research, 14(5), 726-735.

Lunenburg F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Educational Administration (Eğitim Yönetimi Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman), Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.

M., Tolley, H. ve Beresford, J. (2000). Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Milton Keynes Open University Press.

Machiavelli. (1996). Hükümdar. (çev. Y. Türk). İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.

Manafzadeh Tabrız, S. (2020). Üniversite Yöneticilerinin Ruhsal Zekâ ve Duygusal Zekâ ile Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Maurer, R. E. (1985). Elementary discipline handbook: Solutations for the K-8 teacher. West Nyack, NY: The Center for applied Research in Education.

McShane, S.L., Glinow, M.A.V. (2016). Örgütsel Davranış/Organizational Behavior (Çeviri Editörleri: Ayşe Günsel, Serdar Bozkurt). Ankara Nobel Akademik Yayıncılık. 2. Baskıdan Çeviri.

MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 28758). Erişim Adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

MEB (2019). 2023 Vizyon Belgesi, (14.11.2019 tarihinde, https://2023vizyonu.meb.gov.tr, adresinden indirilmiştir.)

MEB EARGED, (2002). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları (EARGED). Ankara.

MEB (1973). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 27.11.2015 tarihinde, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden indirilmiştir.

MEB (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, 2012/20 No'lu Genelge. 27.11.2015 tarihinde, http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf, adresinden indirilmiştir.

MEB (2014). 2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve Ilköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf

MEB. http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr adresinden indirilmiştir.

MEB (2010). Eğitimde stratejik planlama-okul/kurumlar için. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Mehta, J. (2013a). 'The Allure of Order: High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake Schooling. Troubled Quest to Remake American Schooling'. New York: Oxford University Press.

Mehta, J. (2013b). 'From Bureaucracy to Profession: Remaking the Educational Sector for the Twenty-First Century." Harvard Educational Review. Vol. 83 No. 3 Fall 2013.

Menderes, N. (2019). İletişim kaygısı, yüz yüze iletişim ve internet kullanım ilişkisi: Selçuk Üniversitesi örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Merriam, S. B. (2013). Qualitative research and case study applications in education (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.

Mete, F. ve Dağ, M. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Saygı İfade Kalıpları. Değerler Eğitimi Dergisi, 333-355.

Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi. Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 93-108.

Meydan, H. ve Kaymakcan, R. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. Değerler Eğitimi Dergisi, 29-55.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi. (Çeviri Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Ankara Pegem Akademi. (2. Baskı).

Militello, M., Rallis, F.R., Goldring, E. B. (2013). Araştırma ve Aksiyon ile Liderlik. (Çev. Ed. F. Töremen, A. Ersözlü).

Mindtools (2019). https://www.mindtools.com/page6.html

Miner, J. B. (2008). Organizational Behavior 5: From Unconscious Motivation to role Motivated Leadership, New York: M.E. Sharpe.

Mintzberg, H. (1977). Strategyformulation as a historicalprocess. International Studies of Management and Organization, 7, 28-40.

Mitchell, C. and Sackney, L. (2000) Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community. Downington, PA: Lisse, Swets and Zeitlinger.

Morkoç, S. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Alışlarının Değerlendirilmesi (Erzurum Kenti Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Mulford, B. (2003). "School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness", paper commissioned by the OECD Education and Training Policy Division for the activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf.

Muller, C., Katz, S. ve Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of teacher-student relationship from each actor's perspective. Urban Education, 34, 292-337.

Narmanlıoğlu, Ş. K. (2020). Etik Liderlik Algısı ile Yeşil Örgüt Kültürü İlişkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

National College for School Leadership (2001). Leadership Framework. Nottingham: NCSL.

Nayak, A. ve Chia. R. (2013). Düşüncenin Dönüşümü ve Ortaya Çıkışı. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 181-215.

Nayır, S. (2010). Kurum kültürü ile örgütsel öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nefayaz, A. (2019) Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre öğretmen devamsızlığının eğitim ve yönetim süreçlerine etkileri, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Negiş, I. A., Gürsel, M. (2013). Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü: Etnografik Bir Durum Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (1), 201-228.

Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri I. (Çeviren Sedef Özge). (7. Basım). Ankara: Yayınodası.

Noddings, N. (2016). Eğitim felsefesi. Ankara: Nobel Yayınları (3. Basımdan Çeviri).

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-I, Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32(1), 341-350.

OECD (2008). Improving School Leadership. Corrigenda to OECD publications may be found on line at: www.oecd.org/publishing/corrigenda

OECD (2009). Improving School Leadership. Corrigenda to OECD publications may be found on line at: www.oecd.org/publishing/corrigenda

OECD (2010a). PISA 2009 Results: Executive Summary, Available at: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf. Accessed 7.12.2017.

OECD (2010b). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/ceri/44575633.pdf

OECD (2010b). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/ceri/44575633.pdf. Accessed 7.12.2017.

OECD (2013). Review of Evaluation and Assessment in Education, Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en

OECD (2013). Review of Evaluation and Assessment in Education, Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en

OECD (2013a). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. Available at: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf

OECD (2013c). Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Available at: http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en

OECD (2016a). PISA. Low-Performing Students - Why they fall behind and how to help them succeed. Available at: http://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students/percentage-of-low-performers-inmathematics-by-attendance-at-pre-primary-school_9789264250246-graph26-en. Accessed 7.12.2017.

OECD (2016b). School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, Paris: OECD Publishing.

OECD (2016e). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, OECD Publishing, Paris.

OECD (2017a). Schools at the crossroads of innovation in cities and regions, Paris: OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264282766-en

OECD (2017d). PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being, PISA, OECD Publishing.

Oğuz, A. (2015). İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik Davranışı ile Öğretimsel Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Batman ili örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Olson, M. H. ve Hergenhahn, B.R. (2016). Öğrenmenin kuramları. (Çeviri Ed. Mustafa Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (9. Baskı).

Oplatka, I. (2016). Eğitim Yönetiminin Mirası (Çev. Selahattin turan, Fatih Bektaş, Mikail Yalçın). Ankara. Pegem Akademi.

Önder, E. (2017). Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sessizliğin Yordayıcısı Olarak Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18, 2, 669-686.

Öner, N. (1995). Felsefe yolunda düşünceler. İstanbul: MEB, Öğretmen Kitapları Dizisi.

Özarslan, N. (2019) İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Başlamış Ortaokul Öğrencilerinin Özyeterlik İnancı Kaynakları ve Benlik Saygısı Bakımından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbaş, F. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Özbay, E. M. ve Arslan H. (2007). Günümüz Yönetim Anlayışında Takım Oyununun Önemi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(21), 293-304.

Özbulat, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, İstanbul.

Özçelik, E. (2019). Temel Eğitimde Drama Yöntemi ile Sorumluluk Değerinin Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Özçiçek, V. (2016). 'Örgüt İklimini Etkileyen İç Etmenler. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir S. ve Kılıç, A. Ç. (2014). Değişen toplum ve okul. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, A. (2013). Okul Yöneticilerindeki Adalet ve Liyakat ile Öğretmenlerdeki Sadakat ve Gayret Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19,1, 99-117.

Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 411-433.

Özdemir, İ. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Ders Denetim Yeterliklerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Özdemir, N. Ö. (2020). Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere ve Türkiye Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, S. (1995). "Eğitimde Örgütsel Değişme Ders Geçme ve Kredi sistemi Üzerine Bir Araştırma" Ankara: MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Özdemir, S. (2000). "Eğitimde Örgütsel Yenileşme" Ankara: Pegem Yayınları.

Özdemir, S. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (3. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. Yalın, H. İ. Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özden, Y. (1997). Öğrenme ve öğretme, Ankara: Pegem Akademi. (1. Baskı).

Özden, Y. (2000, 2002). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özden, Y. (2006). Okul yönetimlerini geliştirme programı. MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Özden, Y. (2006). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. (6. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdil, K. (2005). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yöneticilerine ve Birbirlerine Duydukları Güven Düzeyi ile Örgütsel İklimi Arasındaki İlişki (Yeni Mahalle örneği),Yayınlanmış Doktora Tezi. hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özen, A. (2020). Takımlarda Adalet: Takım Arkadaşı Adaletinin Öncülleri ve Sonuçları, Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli.

Özkalp, E., Özdemir, A. A. ve Duyan, E.C. (2016). Değer Tipleri ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rolü. ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources. 18, 1, 1-22.

Özkan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Özkan, H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi. 10(2), 113-132.

Öztürk Anabal, İ. (2020). Rekabet Eden Değerler ile İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki: Cinsiyet ve Psikolojik Sermayenin Biçimleyici Rolü (Doktora Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özyolcu, B. Ç. (2018). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi ve İş Doyumu ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Parim, M.C. (2020). 11-13 Yaş Aralığındaki Bireylerin Psikolojik Doğum Sıraları ile Bilimsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelemesi (Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara, Pegem Akademi. ss. 69.

Pehlivan, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Peitgen, H., Richter, P. (1986). The Beauty of Fractals. Heidelberg: Springer-Verlag.

Peker Ünal, D. ve Şen, E. Ö. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Materyallerle Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin İlişkilendirilmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 77-107.

Polat M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Pont, B., Nusche, D. ve Moorman, H. (2008a), Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice, OECD Publishing, Paris.

Potuk, A. (2017). Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Preedy, M., Ron, G. ve Christine, W. (2003). Strategic leadership and educational improvement. London: Open University in Association With P. Chapman Publishing.

Pring, R. (2013). Eğitim araştırmaları felsefesi (Çev. Ed. Dinçay Köksal). Ankara: Nobel Yayınları. (2. Baskı).

Pritchard, A. (2015). Öğrenme yolları. (Çeviri Ed. Mustafa Çevikbaş ve Seher Çevikbaş). Ankara: Nobel Yayınları (3. Baskı).

Pryor, R. G. L. ve Bright, J. E. H. (2005). Chaos in practice: Techniques for career counselor. Australian Journal of Career Development, 14(1), 18-28.

Quinn, J. B., Henry M. ve Robert M. J. (1996). Thestrategyprocess. New Jersey: Prentice Hall.

Robbins S., P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel Davranış, (Çeviri Editörü: İnci Erdem) Ankara, Nobel Yayınları 14. Baskı.

Robbins, S., P. Decenzo, D., A., Coulter, M. (2013). Fundamentals of Management (Çeviri Editörü: Adem Öğür) Ankara, Nobel Yayınları 13. Baskı. 280-281.

Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Çeviri editörleri. Şakir Çınkır, Nihan Demirkasımoğlu) Ankara, Anı Yayıncılık.

Roelande H. Hofman vd.. (2012) 'Educational Innovation, Quality, and Effects: An Exploration of Innovations and Their Effects in Secondary Education', Educational Policy 27(6) 843-866.

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., Keating, L. (2009), 'Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes', Canadian Journal of School Psychology, Vol. 24, No. 1, pp. 34-57.

Rohnke, K. ve Butler, S. (1995). Quicksilver: Adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership. Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.

Sağır, M. ve Goksoy, S. (2012). Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Karşı Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri. Turkish Journal of Education, July 2012, Volume 1, Issue 1, 1-11.

Sağlam, E. (2020). Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Sahlberg, P. (2015b). Developing effective teachers and school leaders: the case of Finland. Darling-Hammond, L. and Rothman, R. (eds), Teaching in the Flat World: Learning from High-Performing Sistems. New York, Teachers College Press, pp. 30-44.

Salatan, T. (2017). Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Salatan, T. (2017). Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saldan, Ö. (2017). Yöneticilerin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 73-88.

Sarı, T. (2019). Okul yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Sarıcı, M. (2016). Aile İçi Mutluluk ile Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi SBE.

Sarıkaya, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarıkaya, M. E. (2019). Sosyolojik Açıdan göç ve Kültürler Arası Etkileşim: Suriyeli Göçmenler Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıd Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sarıkaya, Ş. (2019). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarıpınar, E. (2017). Resmi ve özel anaokullarında liderlik ve stratejik yönetim (öğretmen görüşleri). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saruhan, C. (2020). Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Savacı, F.A. (2006). Kaos ve hoşgörülü fraktal geometri. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 36-38.

Sayın, S. S. (2017). Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Saylık, N. (2015). Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi / Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Scherer, G. S. Patzer, M. (2013). Rölativizim ve Evrensiciliğin Ötesinde: Habermas'ın Söylem Etiğine Katkısı ve Söylem Etiğinin Kültürlerarası Etik ile Örgüt Kuramı Üzerindeki Olası Etkileri. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 155-180.

Schlechty, P. C. (2005). Okulu yeniden kurmak. (Çeviren Yüksel Özden). (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Schleicher, A. (2015), Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Schunk, D. H. (2014). Öğrenme teorileri. (Çeviri Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (5. Baskı).

Selçuk, G. (2007). Takım Çalışmasında Liderin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramından uygulamaya. Ankara: Spot Matbaacılık.

Senge, P. (1990) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation. New York: Doubleday.

Senge, P.M., Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). Öğrenen okullar. (Çeviri Editörü: Münevver Çetin). Ankara: Nobel Yayıncılık (2. Baskı).

Senge, P.M. (2006). Beşinci disiplin. İstanbul: YKY Yayıncılık.

Sergiovanni, T. (2000). The Lifeworld of Leadership. London: Jossey Bass.

Sergiovanni, T. (2001). Leadership: What's in it for Schools? London: Routledge/Falmer.

Sergiovanni, T. J. (2007). Rethinking leadership. A collection od articles. Thousands Oaks. California: Corwin.

Sergiovanni, T.J. (2015). Ahlaki Liderlik. (Çeviren: Semra Kıranlı Güngör). Ankara: Nobel Yayıncılık, 1. Baskıdan Çeviri.

Sevik, G. (2019). Örgüt kültürü, örgüt yapısı ve bilgi yönetim süreçleri arasındaki ilişkiler: İlaç sektöründe bir araştırma. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1 (2005) 317-339.

Shaw, J.C.E. Wild ve J.A. Colquitt, (2003). To Justify or Excuse? A Meta-analytic Revied of the Effects of Explanations, Journal of Applied Psychology.

Shinder, J. (2016). Dönüştürücü sınıf yönetimi. (Çeviri Editörü, Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınları.

Sırıklıgil, R. (2020). Eğitim Kurumlarında Liderlik Kapasitesi ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Simons, J., Porter, N. (eds.) (2015), Knowledge and the Curriculum. A collection of essays to accompany E. D. Hirsh's lecture at Policy Exchange. London: Policy Exchange. Available at: https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/knowledge- and-the-curriculum.pdf. Accessed 7.12.2017.

Siviş, S. (2019). Öğretmenlerin Eğitimde Çokkültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Slavin, E. R. (2013). Eğitim Psikolojisi (Çeviri Editörü: Galip Yüksel) Ankara, Nobel Yayınları 10. Baskı. 115-137.

Solmaz, H. (2019). Ortaöğretim alanında çalışan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel vatandaşlık ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Soto Calvo, E. vd.. (2015), 'Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education", Available at: https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/JRC95601.pdf. Accessed 7.12.2017.

Söğüt, Ö. (2018). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçleri Açısından Okul Müdürlerinin Duygu Yönetimi Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Sönmez, V. (1996). Eğitim felsefesi, Ankara: Pegem Akademi. (4. Baskı).

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları. (3. Baskı).

Söylemez, N.H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Durumlarına Şöre Çokkültürlü Eğitime İlişkin Şörüşleri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Sözüer, M. C. (2019). Psikoloji Lisans ve Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencilerinde Stres, Stresle Baş Etme ve Kişilik Özelliklerinin İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Stoll, L. ve Myers, K. (1998) No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty.

Subaşı, N. G. (2019). Çocukluk dönemi bağlanma stilleriyle yetişkinlik dönemi iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Süslü, G. (2020). Bireylerin çocukluk çağı travmalarının duygusal zekâ düzeyleri ve kişilerarası iletişim tarzları ile ilişkilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Şah, N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ile Akademik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Şahan, B. (2011). Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Şahan, G. Göksoy, S. B. Bostancı, A. (2017). Analysis of Teacher Competency Accordıng to Candıdate Teachers. Science Arena Publications Specialty Journal of Humanities and Cultural Science Available online at www.sciarena.com 2017, Vol, 2 (4): 43-53.

Şahin, R., Kavas, E. (2016). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 7, 14, 119-140.

Şahin, Y. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, İyimserlik ve Özgecilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınları.

Şenel, T. (2015). İlkokullarda Okul iklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, E. (2011). Mutluluk Düzeyinin Sosyo-Demografik Özelliklerle Lojistik Regresyon Analizi Aracılığıyla İncelenmesi ve Türkiye İçin Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.

Şişman, M. (1998). Postmodernizim tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2, (3) 451-464.

Şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (5. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). "Eğitim ve Okul Yönetimi", Edit.: Yüksel Özden. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı.

Tahaoğlu, F. (2007). 'İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Taş, C. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Çokkültürlük: 1998-2017 Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Taşçolak, Ö. (2020). Hizmetkâr Liderlik Tarzının Örgütsel Bağlılık ve Adalet Algısına Etkileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Taşdan, Ş. (2007). Ortaöğretim Okullarında Takım Çalışması (Bolu İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Taşdemir, M. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara Ocak Yayınları.

Taştan, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mobbing ve örgütsel sinizme yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tayfun, R. (2014). Etkili iletişim ve beden dili. Ankara, Nobel Yayınları, 5. Baskı.

Taylor, C. (1992, 1994). "The Politics of Recognition" in Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, A. Gutmann (ed.), Princeton: Princeton University Press.

Tazegül Aydın, Y. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Ankara Altındağ ilçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Tchannen-Moran, M. ve Woolfolf-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68 (2), 202-248.

Tekin, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Tekin, Y.F. (2018). Okul müdürlerinin karar verme stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Karma bir uygulama (Aydın ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Aday Öğretmenlerde Meraklılık ve Bilgi Okuryazarlığı Üzerine İlişkisel Bir Çalışma. Ege Eğitim Dergisi. 19(2), 353-368.

Temizkalp, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Terzi, Ç. (2005). Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ThoughtCo. (2019). https://www.thoughtco.com/what-is-multiculturalism-4689285 (adresinden 20.10.2019 tarihinde indirilmiştir).

Tibet, B. (2015). İlk ve orta dereceli okullarda örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tiven, L. (2002). Peer leadership: Helping youth become change agents in their schools and communities. Albany, NY: Partners Against Hate.

Tok. Ş. (2016). Öğretimin Yönetimi. Sınıf Yönetimi (Editörler, Hüseyin KIRAN, Kazım, ÇELİK). (12. Baskı). 79-117. Ankara: Anı Yayınları.

Toluç, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Tomaševski, K. (2001a). Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable, and Adaptable. Lund, Sweden/Stockholm, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency. (Right to Education, Primer 3).

Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., & Valcke, M. (2008), 'ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy'. Computers & Education, 51(1), 212-223.

Topaloğlu, A. (2020). Özel Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Topdemir, H. G. ve Unat, Y. (2015). Bilim tarihi. Ankara: Pegem Akademi. (8. Baskı).

Torbacıoğlu, D. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yöntemleri ve Güdüleme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları (Çorum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tozkoparan, G. (2012). Motivasyon süreç kuramları, Liderlik ve Motivasyon (Editör: Celalettin Serinkan) Ankara, Nobel Yayınları, 3. Baskı.

Tozlu, B. (2019). Zorunlu Şöçmen Şrupların Toplumsal ve Spor Aktivitelerinde Sosyal Uyum ve Çokkültürlülük Alşısı: Samsun İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, on Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22, 203-219.

Töremen, F. (2001) Öğrenen Okul. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No: 2003.

Tsoukas, T. ve Chia, R. (2013). Felsefenin Örgüt Kuramındaki Yeri ve Önemi, Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 1-22.

Tuna, B. (2003). Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Afyon İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tunç, S. (2019). İş Doyumunun Yaşam Memnuniyetine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Uçar, A. (2017). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uçkun, S., Uçkun G., ve Latif H. (2002), "Bilgi Toplumu ve Türkiye", I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi, KOU, Kocaeli.

Uğurlu. A. (2012). Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici rekreasyonel aktivitelerin takım iklimi üzerine etkisi. Marmara Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. İstanbul.

Uyanık, M. (2019). Değerlere göre yönetim ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Uysal, B. (2019). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Samsun.

Uysal, H. (1998). Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Uzundağ, V. (2019). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Uzuner, N. K. (2019). Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 42-58.

Ülgen, H., Mirze, S. K. (2010). İşletmelerde stratejik yönetim. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

Ünal, S.R. (2020). Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Üngüren, E. (2011). Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları. Akdeniz Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Üzüm, H. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üzün, C. (2000). Stratejik yönetim ve halkla ilişkiler. İzmir: Eylül Yayınları.

Varol, A. (2020). Değerler eğitimi dersinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer algılarına etkisinin kelime ilişkilendirme testi ve resim çizimleri aracılığıyla incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi / Eğitim Enstitüsü.

Vieluf S., vd.. (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing.

Volkan, E. (2008). Kamu kuruluşlarında stratejik planlama. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Walster, E., ve Walster, G. W., Scoot, W.G. (1978). Equity: Theory and Research, Boston Allym And Bacon).

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Whittle, M. D. (2016). National policy and research review for the UK. Prepared in the framework of data collection for the EC Study on Tools and Policy pointers for mainstreaming innovative pedagogies and school organizational practices: barriers and solutions. Unpublished manuscript.

Woolfolk, A. E. (1990). Educational Psychology. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Yalçın, R. Ü. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık ve Mutluluk DüzeyleriArasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi EBE.

Yalçınkaya, E. (2010). Eğitim Fakültelerinde Okuyan Aday Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları. Education Sciences,5(2) , 389-400.

Yapar, A. (2009). Takım Çalışmasında Başarıyı Etkileyen Unsurlar Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yaran, K. (2020). Adolesan Dönemindeki Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Yaşamın Anlamının Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yaraş, Z. (2013). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Diyarbakır.

Yarım, M. A. (2016). İlkokullarda yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algıları ve stratejik yönetim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar: Erzurum örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, sayfa 229-242, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7801/102240

Yazıcı. Ö. F. (2015). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mutluluk ve Zindelik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi EBE.

Yeğintürk, G. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi-oluşlarının sosyal sorumluluk davranışlarına göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yenel, K. (2016). İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(39), 36-58.

Yenipınar, Ş. (2014). Stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: A.İ.B. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yeter, S. İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Aile Aidiyeti ve Manevi Yönelimlerine Göre Yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.

Yetim, E. (2015). İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim aştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim, 23(112), 7-17.

Yıldırım, A. (2019). Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Çocukların Sahip Olduğu Değerler ile Değerler Eğitiminde Okul Aile İş Birliğinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 549-090.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005, 2006, 2008, 2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2005), Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(13), Sayfa 8-27, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50339/651859

Yıldırım, G. (2015). Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, Ş. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinde Kişisel Sorumluluk ve Ruh Sağlığı Düzeyleri Arasındaki İlişki: Adana Çukurova İlçesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Yıldız, H. (2015). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Eğitim Bilimine Giriş (Editör, Celal Tayyar Uğurlu). Ankara Eğiten Kitap Yayınları. 2. Baskı. 179-182.

Yıldız, H. (2019). Ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi (Şanlıurfa ilinde bir çalışma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Yıldız, M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 583-582.

Yılmaz, D. (2014). Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, Ö. İ. (2017). İş Doyumu, Serbest Zaman Doyumu ve Kişilik Envanteri Arasında İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bir Alan Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Yinanç, A. (2020). Türkiye'de Eğitim ve Sosyal Göstergelerin Mutlulukla İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.

Yirmibeşcik, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerin iletişim becerilerinden dolayı kazandıkları motivasyonun iş doyumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yontar, A. (2013). Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yorulmaz, A., Çelik. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 6 (1), 161-193.

Yozgat, C. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yuvacı, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yuvacı, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zehir Gülebi, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Algıları ve İlkokul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Zimbardo, P. (2017). Şeytan Etkisi, Kötülüğün Psikolojisi. (Çeviren, Canan Coşkun). İstanbul: Say Yayınevi.

Zorlu, Z. C. (2018). Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SONSÖZ

Eğitim, bireye bilişsel/zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal pek çok yönden bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazandırmak, bireyi bir bütün olarak tanımak, yetiştirmek, geliştirmek ve tüm bu yönlerden bireyin kendisini tanımasını ve gerçekleştirmesini sağlayacak en önemli ve vazgeçilmez araçlardan biridir. Eğitimi her zaman böyle görmek gerekmektedir. Haliyle nitelikli, etkili, kaliteli, başarılı bir eğitim dediğimizde bireyi bir bütün olarak ele alan, geliştiren ve bir bütün olarak bireyin kendisini gerçekleştirecek şartları sağlayacak eğitimden söz ediyoruz.

Böyle bir eğitim sağlama, sunma ve edinme özlem, temenni ve niyetiyle mevcut çalışma hazırlanmıştır. Bu kapsamda bireylerin eğitimi uğruna kitapta adı ve emeği geçen herkesi saygı ve minnetle anıyorum.

ERKEN ÇOCUKLUKTA GÖZLEM VE DEĞERLENDİRME

JANICE J. BEATY

ÇEVİRİ EDİTÖRÜ
MENEKŞE BOZ

3. Baskı

Ankara
2024

ERKEN ÇOCUKLUKTA GÖZLEM VE DEĞERLENDİRME
ÇEVİRİ EDİTÖRÜ: MENEKŞE BOZ

OBSERVING DEVELOPMENT OF THE YOUNG CHILD
Eighth Edition
JANICE J. BEATY, Professor Emerita, Elmira College

PEARSON

Bilgileri OBSERVING DEVELOPMENT OF THE YOUNG CHILD, 8th Edition by JANICE BEATY olan yayın Pearson Education, Inc. tarafından Pearson adıyla yayınlanan ve tüm hakları saklı olan © 2014 İngilizce baskısından gerekli izinler alınarak tercüme edilmiştir. Pearson Education, Inc.'in izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle veya mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-196-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

BOZ, Menekşe
ERKEN ÇOCUKLUKTA GÖZLEM VE DEĞERLENDİRME

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2024, 3. Baskı, xxiv+424 Sf., 18x23 cm

ISBN: : 978-605-170-196-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Çocuk Gelişimi, Eğitim, Okul öncesi Eğitim
Çocuk Gelişimini Değerlendirmede Gözlem, Gözlemsel Veri Toplama ve Kayıt, Özsaygı, Duygusal Yeterlik, Sosyal Yeterlik, Fiziksel Gelişim, Bilişsel Gelişim, Konuşma Dili, Okuryazarlık Becerileri, Sanat, Müzik ve Dans Becerileri, Dramatik Oyun Becerileri

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

Önsöz

Erken Çocuklukta Gözlem ve Değerlendirme, sınıf ortamında 3-5 yaş aralığındaki çocukların gelişimini izlemek ve kaydetmek için benzersiz bir sistem sunar. Altı ana alanda çocukların beceri gelişiminin ilerlemesini temel alır. Kitap, çocuk bakımı merkezleri, Head Start sınıfları ve okul öncesi okullarında ve anaokullarında öğretmen olmaya hazırlanan üniversite öğrencileri tarafından kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Kitap ayrıca, bu gibi programlarda, bireysel öğrenme planlarını yapmak için çocuklar hakkında fazla bilgi edinmek isteyen öğretmenler ve yardımcı öğretmenler tarafından kullanılabilir; ayrıca hem program geliştirme hem de çocukların bireysel değerlendirmesini yapmak için de kullanılabilir. Bu kitabı, Çocuk Gelişimi Derneği (CDA) Değerlendirme üyeleri küçük çocuklara yönelik gelişimsel açıdan uygun sınıf etkinlik önerileri ile de yararlı bulacaktır. Kitap, okuyuculara 3 ila 5 yaşlarındaki çocukların gelişimlerine yönelik nasıl gözlem yapılacağını, bunları kaydetme ve yorumlamayı öğretmekle kalmayıp aynı zamanda bu çocukları ve ilginç aktivitelerle onların gelişimlerinin nasıl destekleneceğini de konu alıyor.

Kitap, kolayca gözlem yapılabilecek altı ana alana (duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel, dil ve yaratıcı alanları) odaklanmaktadır. Bu alanların her biri daha özel alanlara ayrılıyor: Özsaygı; duygusal yeterlik; sosyal yeterlik; fiziksel gelişim; bilişsel gelişim; konuşma dili; gelişen okuma yazma becerileri; sanat, müzik ve dans becerileri ve dramatik oyun becerileri. Kullanılacak temel gözlem aracı Çocuk Gelişimi Kontrol Listesi'dir. Diğer gözlem yöntemleri ve araçları; anekdot kayıtları, sistematik kayıtları, örneklemeler, derecelendirme ölçekleri, rubrikleri, görsel ve işitsel dokümantasyon ve belge panolarını içerir.

Sonunda, öğretmenler gözlemsel verilerini çocukların aileleri ile paylaşmayı öğrenirler. Kitap, kolej öğrencilerine, eğitimlerde ve sınıf içinde küçük çocukların gelişimlerini gözlemlemek ve kaydetmek için rehber olmaktadır. Kitap özellikle çocuk gelişimi dersleri için tamamlayıcı bir kaynak olarak uygundur. Ayrıca, çocuk gözlem becerilerini geliştiren öğretmenlere ve yardımcılara yardım etmenin yanı sıra gelişimsel ihtiyaçları temel alan bireyselleştirilmiş eğitim planı yapmayı öğrenenlere de yardımcı olabilir.

Erken Çocuklukta Gözlem ve Değerlendirme küçük çocukların nasıl gözlemleneceği, kaydedilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve gözlemlere dayalı olarak bireyselleştirilmiş eğitim planının nasıl yapılacağı konularını benzersiz bir şekilde ele alır. Çocukların duygusal gelişimi, küçük çocukların arkadaş olma yolları, zorbalıkla nasıl başa çıkılacağı, ikinci dil olarak İngilizce öğrenmede nasıl yardımcı olunacağı, çocukların öğrenme için keşfetme oyununu nasıl kullandığı, küçük çocuklara okuma ve yazmada nasıl yardımcı olunacağı ve sanat, müzik ve dramatik oyunla çocukların yaratıcılığını nasıl geliştirebilecekleri önemli konular arasındadır.

Çeviri Editörü Önsözü

Çocukları değerlendirmede amaç, çocuğun öğrenmesine katkıda bulunmaktır. Okul öncesi sınıflarında çocukların değerlendirilmesinde onları doğal ortamlarında gözlemlemek en etkili araçtır. Çocuğun gelişimini fark etme ve izleme çalışmalarını içeren gözlem, gelişimsel ihtiyaçların belirlenerek bunların karşılanmasına yönelik planların geliştirilmesine, ebeveynlerle birlikte çalışarak uygulanan programların etkinliğinin belgelenmesine hizmet eden ve eğitimciler tarafından sıkça kullanılan bir yöntemdir.

Erken Çocuklukta Gözlem ve Değerlendirme kitabı öğretmen adaylarına, öğretmenlere, uzmanlara ve bu alandaki tüm eğitimcilere yol gösterecek nitelikte bir kitap olup; okul öncesinde çocukları tanımak ve değerlendirmek için en doğal yöntem olan gözlemin nasıl yapılması, kayıt altına alınması, yorumlanması ve sonuçlarının paylaşılmasının yanı sıra gelişimsel ihtiyaca yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmasına da kaynak bir kitap olarak rehberlik etmektedir.

Janice J. Beaty kitabında teori ve uygulamayı birleştiren bir yaklaşım ile 9 ana alana yönelik; özsaygı, duygusal yeterlik, sosyal yeterlik, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, konuşma dili, gelişen okuryazarlık, sanat, müzik ve dans, dramatik oyun alanlarında gözlem yapma, kayıt tutma ve yorumlama ile ilgili örneklere yer vermiştir. Bununla birlikte bu alanlarda eğitimcilere rehberlik edecek çocuk kitapları, şarkıları ve öğrenme etkinlikleri ile de zengin bir içerik sağlamaktadır. Kitapta, Çocuk Gelişim Kontrol Listesi'nin sadece bir form olarak değil aynı zamanda gözlem kayıtlarının yer aldığı çocuk hakkında daha fazla bilgiye ulaşılmasını sağlayan bir değerlendirme aracı olarak nasıl kullanılacağına da yer verilmektedir. Bununla birlikte kitap, tutulan kayıtlardan yola çıkılarak öğrenme yönergelerinin oluşturulmasına, eğitimcilerin yararlanabileceği öğrenme aktivitelerine de ayrıntılı bir şekilde yer veren geniş bir perspektif sunmaktadır.

Dr. Menekşe Boz

Ocak 2018

Kısa İçerik

Bölüm 1. Çocuk Gelişimini Değerlendirmede Gözlem 1
Menekşe Boz

Bölüm 2. Gözlemsel Veri Toplama ve Kayıt 31
Handan Doğan

Bölüm 3. Özsaygı 63
Merve Korkmaz

Bölüm 4. Duygusal Yeterlik 93
Özge Metin Aslan

Bölüm 5. Sosyal Yeterlik 127
Esin Sezgin

Bölüm 6. Fiziksel Gelişim 159
Irmak Hürmeriç Altunsöz

Bölüm 7. Bilişsel Gelişim 199
Adile Gülşah Saranlı

Bölüm 8. Konuşma Dili 243
Sinem İşlek

Bölüm 9. Gelişen Okuryazarlık Becerileri 279
Tuğçe B. Arda Tunçdemir

Bölüm 10. Sanat, Müzik ve Dans Becerileri 313
Tuğçe B. Arda Tunçdemir

Bölüm 11. Dramatik Oyun Becerileri 349
Gökçen Özbek

Bölüm 12. Gözlemsel Verilerin Aileler ile Paylaşılması 387
Semra Şahin

Kaynaklar 408

Çocuk Kitapları Listesi 414

Dizin 418

İçindekiler

BÖLÜM 1

ÇOCUK GELİŞİMİNİ DEĞERLENDİRMEDE GÖZLEM **1**

GÖZLEM İLE DEĞERLENDİRME 2
Çocuk Gelişimine Yönelik Gözlem Yapma *3*
Programın Planlanması *4*
Çocuk Değerlendirmesi *4*
Çocuk Gelişimi Kontrol Listesi *5*
STANDART TESTLERİ BİR DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK KULLANMA 9
Gelişimsel İzleme *11*
TESTLERİN BİR DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK KULLANILMASININ YOL AÇTIĞI PROBLEMLER 12
Öğretmenler Test Yaparlarsa *13*
ERKEN ÇOCUKLUK UZMANLARININ HAZIRLIĞINDA NAEYC STANDARTLARI 14
KÜÇÜK ÇOCUKLARI DEĞERLENDİRMEK İÇİN ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR 15
Oyun Temelli Değerlendirme *15*
Çocuk Görüşmeleri *16*
Görsel Belgelendirme *17*
Fotoğraflar *18*
Videolar *19*
Ses Kayıtları *20*
Belge Panoları *20*
Portfolyolar *21*
GÖZLEMCİ OLMAK 22
Nerede Gözlem Yapılmalı? *24*
Hangi Araçlar Kullanılmalı? *24*
Nasıl Başlayacaksınız? *25*
Ne zaman ve ne kadar süre gözlem yapmalısınız? *25*
Gözlem yapmak için nasıl bir plana sahip olmanız gerekir? *26*
SİSTEMATİK GÖZLEMDEKİ MADDELERİ TAKİP EDİN 26
GÖZLEM YAPABİLDİĞİNİZİ GÖSTERİN 27
Gözlem yapma becerileri ilgili pratik yapma *28*
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 29
ÖNERİLEN OKUMALAR 29
ÇOCUK KİTAPLARI 29
İNTERNET SİTELERİ 30

BÖLÜM 2

GÖZLEMSEL VERİ TOPLAMA VE KAYIT **31**

GÖZLEMSEL VERİ TOPLAMA VE KAYDETME YÖNTEMLERİ 31
ANEKDOT VE SİSTEMATİK KAYITLAR 32
Anekdot Kayıtlar 33
Sistematik Kayıt 36
Gözlemci hataları 37
Gerçeklerin Göz Ardı Edilmesi ya da Eklenmesi 40
Öğrenme Merkezi Günlükleri 41
BİLGİYİ KAYDETME 42
Kendi Kısaltmalarınızı Kullanmak 42
ÖRNEKLEME, ÖLÇEKLER VE RUBRİKLER (DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI) 43
Zaman Örnekleme 43
Olay Örnekleme 46
Derecelendirme Ölçekleri (Likert) 47
Derecelendirme Ölçeği Gözlemci Hataları 49
Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı) 50
Kontrol Listeleri 51
GÖZLEM YAPMAK VE KAYIT TUTMAK İÇİN YÖNTEM SEÇMEK 54
ÇOCUK GELİŞİM KONTROL LİSTESİNİ KULLANMA 56
Tek Seferde Kontrol Listesinin Bir Bölümünü Kullanmak 56
Kontrol Listesinin Tümünü Kullanmak 57
VERİLERİ YORUMLAMAK VE KULLANMAK 59
Stajyer Öğretmenler ve Öğretmen Adayları Tarafından Kontrol Listelerinin Kullanımı 59
HER ÇOCUĞUN GÖZLEMİ 60
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 61
ÖNERİLEN OKUMALAR 61
İNTERNET SİTELERİ 62

BÖLÜM 3

ÖZSAYGI **63**

ÖZSAYGI GELİŞTİRME 63
TEMEL BAKIM VEREN KİŞİDEN ZORLUK YAŞANMADAN AYRILIR 65
İlk Bağlanma 65
İlk Ayrılık 66

Okul Ayrılığı *67*
ÖĞRETMENLE GÜVENLİ BAĞLANMANIN GELİŞMESİ 70
Güvensiz Bağlanan Çocuklar *72*
GÖREVİ BAŞARIYLA TAMAMLAR 73
ÖĞRETMENİN YARDIMI OLMAKSIZIN ETKİNLİK TERCİHİNDE BULUNUR 75
HAKKINI KORUR 78
Haklarını Koruma Konusunda Kültürel Farklılıklar *80*
KENDİSİ İÇİN BİR ŞEYLER YAPMAYA HEVESLİDİR 81
SİSTEMATİK KAYIT VE KONTROL LİSTESİ KULLANARAK GÖZLEM YAPMAK 84
Bulgular *86*
Öğrenme Yönergesi *88*
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 90
ÖNERİLEN OKUMALAR 91
ÇOCUK KİTAPLARI 91
İNTERNET SİTELERİ 92

BÖLÜM 4

DUYGUSAL YETERLİK **93**

KÜÇÜK ÇOCUKLARDA DUYGUSAL YETERLİK GELİŞİMİ 93
Uygun Olmayan Duygusal İfadeleri Yönetmede Çocuklara Yardım Etme *97*
UYGUN DAVRANIŞLARLA STRES YARATAN DUYGULARDAN UZAKLAŞMA 97
Endişe *97*
Öğretmenin Rolü *99*
HAREKETLER YERİNE KELİMELERLE ÖFKEYİ İFADE ETME 102
Öfke *102*
KORKUTUCU DURUMLARDA SAKİNLEŞTİRİLEBİLME 105
Korku *105*
BAŞKALARINA KARŞI YAKINLIK, ŞEFKAT VE SEVGİ GÖSTERME 109
Şefkat *109*
SINIF İÇİ FAALİYETLERDE İLGİ VE DİKKAT GÖSTERMEK 112
İlgi (Heyecan) *112*
GÜLÜMSEME, ÇOĞU ZAMAN MUTLU GÖRÜNME 115
Neşe (Haz) *115*
Mizah *118*
SINIF ORTAMINDA ÇOCUKLUK DUYGULARI 119
KONTROL LİSTESİ VE ÖRNEKLEME KULLANARAK DUYGUSAL YETERLİĞE YÖNELİK GÖZLEM YAPMA 120

Kontrol Listesi *120*
Tarama Yöntemi *122*
Örneklem Oluşturma *122*
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 123
ÖNERİLEN OKUMALAR 124
ÇOCUK KİTAPLARI 124
İNTERNET SİTELERİ 126

BÖLÜM 5

SOSYAL YETERLİK **127**

SOSYAL YETERLİĞİ GELİŞTİRMEK 127
OYUNUN ÖNEMİ 129
DİĞER ERKEN OYUN ARAŞTIRMALARI 129
NÖROBİLİM ARAŞTIRMALARI 130
SOSYAL OYUN GELİŞİMİ 132
ÖĞRETMENİN ROLÜ 133
Çocukların Akran Kabulü için Sosyal Becerilerini Geliştirme *133*
KENDİ OYUNCAĞI/MATERYALİ İLE KENDİ BAŞINA OYNAMA 134
DİĞER ÇOCUKLARLA BİRLİKTE BENZER OYUNCAK VE MATERYALLERLE PARALEL OYUN OYNAMA 136
DİĞER ÇOCUKLARLA GRUP OYUNUNDA OYNAMA 139
Kendiniz Bir Oyun Grubunu Başlatın *141*
DEVAM EDEN OYUNA KATILMAYI SAĞLAMADA OLUMLU TUTUM SERGİLEME 142
Giriş/Oyuna Kabul Ritüelleri *142*
DİĞER ÇOCUKLAR İLE ARKADAŞ OLMA 145
OYUN İÇİNDEKİ ÇATIŞMALARI OLUMLU BİR ŞEKİLDE ÇÖZME 149
Dramatik Oyun Grubu *154*
SOSYAL YETERLİĞE YÖNELİK GÖZLEM YAPMA, KAYIT TUTMA VE YORUMLAMA 155
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 157
ÖNERİLEN OKUMALAR 157
ÇOCUK KİTAPLARI 158
İNTERNET SİTELERİ 158

BÖLÜM 6

FİZİKSEL GELİŞİM 159

BÜYÜK KAS MOTOR BECERİLERİ 159
Daha Fazla Egzersiz 160
Sınıf İçindeki Motor Beceriler 164
HIZ VE YÖN KONTROLÜ YAPARAK KOŞMAK 164
TIRMANMA EKİPMANLARINA TIRMANMAK VE İNMEK 168
ATMA, YAKALAMA VE AYAK İLE VURMA 171
Atma 171
Yakalama 174
Topa Ayak ile Vurma 175
BÜYÜK KAS MOTOR BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖZLEM YAPMA VE KAYIT TUTMA 177
KÜÇÜK KAS MOTOR BECERİ GELİŞİMİ 177
Refleksler 178
Zamanlama 179
El Becerisi, Tercih Edilen El 180
Küçük Kas Motor Gelişim Basamakları 180
KAPI TOKMAĞI ÇEVİRMEK, KAPAK AÇIP KAPATMAK, YUMURTA ÇIRPICI KULLANMAK 181
Yapboz 181
Yemek Pişirme 182
EL BECERİSİ İLE NESNELERİ TOPLAMA VE YERLEŞTİRME 185
Manipülatif Materyaller 185
Çocukların Becerileri 185
Cinsiyet Farklılıkları 186
MAKASI KONTROLLÜ KULLANIN 187
ÇEKİCİ KONTROLLÜ KULLANIN 191
MOTOR GELİŞİME YÖNELİK GÖZLEM YAPMA, KAYIT TUTMA VE YORUMLAMA 192
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 195
ÖNERİLEN OKUMALAR 195
ÇOCUK KİTAPLARI 196
İNTERNET SİTELERİ 197

BÖLÜM 7

BİLİŞSEL GELİŞİM 199

BİLİŞSEL KAVRAMLARI GELİŞTİRME 199

BEYİN ARAŞTIRMALARI 203
OYUNU KULLANMA 205
KEŞİF OYUNLARININ AŞAMALARI 205
SINIFLANDIRMA 207
GELİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ 208
NESNELERİ ŞEKLİNE, RENGİNE VE BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE SINIFLANDIRIR 209
Şekil 209
Renk 211
Büyüklük 212
Karşılaştırma 213
Karşıtlar 213
Koleksiyonlar 214
NESNELERİ BİR DİZİNE YA DA SERİYE YERLEŞTİRİR 215
ÖRÜNTÜLERİ TANIR VE ÖRÜNTÜ OLUŞTURUR 218
20'YE KADAR EZBERE SAYAR 221
SAYILARLA NESNELERİ BİREBİR EŞLEŞTİREBİLİR 225
Kaydetmek için İşaretler, Resim Sembolleri ve Sayı Sembolleri Kullanmak 226
SOMUT NESNELERLE PROBLEM ÇÖZER 231
Akıl Yürütme 231
Ölçüm Aletleri 232
Başka Bir Blok Problemi 233
DÜŞÜNMEYİ GÖRÜNÜR KILAR 236
Belge Panolar 236
Dramatik Oyun Dokümantasyonu 237
BİLİŞSEL GELİŞİME YÖNELİK GÖZLEM YAPMA , KAYIT TUTMA VE YORUMLAMA 239
Kontrol Listesi Kullanımı 239
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 240
ÖNERİLEN OKUMALAR 240
ÇOCUK KİTAPLARI 241
İNTERNET SİTELERİ 242

BÖLÜM 8

KONUŞMA DİLİ **243**

KONUŞMA DİLİNİ GELİŞTİRME 243
DİL EDİNİMİNİN AŞAMALARI 244
Okul Öncesi Dil Üretiminin Aşamaları 246

DİNLERLER FAKAT KONUŞMAZLAR 247
Üretim Öncesi Aşama *247*
İkinci dil öğrenenler *250*
Stressiz Bir Çevre Sağlamak *251*
Öğretmen Konuşmasını Dinleme *253*
TEK KELİMELİK CEVAPLAR VERİR 255
Üretime Geçiş *255*
KISA İFADELİ CEVAPLAR VERME 256
Erken Üretim *256*
Kelime Oyunu *257*
KONUŞMALARA KATILIR 259
Erken Üretim *259*
Konuşmanın Kuralları *260*
Öğretmen-Çocuk Konuşması *261*
Telefon Konuşmaları *263*
Küçük Grup Konuşmaları *264*
Çocuk-Çocuk Konuşmaları *265*
Konuşmaları Kaydetme ve Gözlemleme *265*
GENİŞLETİLMİŞ CÜMLELERLE KONUŞMAK 266
Üretimin Genişletilmesi *266*
SORULAR SORAR 268
Üretimin Genişlemesi (Üretimin İlerlemesi) *268*
Dilsel Yapı İskelesi *269*
BİR HİKÂYE ANLATABİLME 271
Üretimin Genişlemesi (Üretimin İlerlemesi) *271*
Bağlam Dışında Konuşma (Decontextualized Talk) *272*
Resimli Kitaplardan Hikâyeleri Tekrar Anlatma *272*
KONUŞULAN DİLE YÖNELİK GÖZLEM YAPMA, KAYDETME VE YORUMLAMA 273
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ 275
ÖNERİLEN OKUMALAR 276
ÇOCUK KİTAPLARI 276
İNTERNET SİTELERİ 278

BÖLÜM 9

GELİŞEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ **279**

GELİŞEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ 279

KARALAMA VE ÇİZİMLE YAZIYORMUŞ GİBİ YAPAR ... 282
YATAY ÇİZGİLERLE KARALAMA YAPMAK ... 286
İkinci Dili Öğrenen Çocuklar ... 289
BAZI HARFLER ÇİZER, İSMİNİ YA DA İSMİNİN BAŞ HARFLERİNİ YAZAR ... 291
Alfabe Harfleri ... 291
Harfleri Yazmak (Kaydetmek) ... 292
KONTROL LİSTELERİ VE RUBRİKLER KULLANARAK ÇOCUKLARIN YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK
GÖZLEM YAPMA VE DEĞERLENDİRME ... 296
KİTABI SAĞ TARAFINDAN TUTAR; SAYFALARI SAĞDAN SOLA ÇEVİRİR ... 297
Kitap Tutuş Becerileri ... 298
RESİMLERİ KULLANARAK KİTABI OKUYORMUŞ GİBİ YAPAR VE HİKÂYEYİ ANLATIR ... 301
En Sevilen Kitaplar ... 302
Okumada Yapı İskelesi Kurma ... 303
İkinci Dili Öğrenen Okuyucular ... 304
KİTABIN İÇİNDEKİ YAZILARIN HİKÂYEYİ ANLATTIĞINI FARK EDER ... 304
Şarkı Sözlü Hikâye Kitapları ... 306
KONTROL LİSTELERİ VE ÖLÇEKLERLE OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖZLEM YAPMA VE DEĞERLENDİRME ... 309
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ ... 310
ÖNERİLEN OKUMALAR ... 310
ÇOCUK KİTAPLARI ... 311
İNTERNET SİTELERİ ... 312

BÖLÜM 10

SANAT, MÜZİK VE DANS BECERİLERİ ... **313**

ERKEN ÇOCUKLUKTA YARATICILIK ... 313
Yaratıcılığın Gözlemlenmesi ... 315
Sağ Beyin mi, Sol Beyin mi? ... 316
BASİT ŞEKİLLER İLE RESİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ... 316
KAFADAN KOLLAR VE BACAKLAR ÇIKARARAK GÜNEŞ YÜZLÜ İNSAN ÇİZME ... 322
ŞEMATİK RESİMLER ÇİZME ... 326
MÜZİK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME ... 329
KOLLAR VE ELLERLE RİTMİK TEMPO TUTMA ... 330
RİTİM ALETLERİ ÇALMAK ... 332
Davullar ... 333

GRUPLA BİRLİKTE YA DA YALNIZ BAŞINA ŞARKI SÖYLEME ... 335
Geçiş Şarkıları ... *338*
DANS BECERİLERİNİN GELİŞMESİ ... 340
HERHANGİ BİR İNSANI, HAYVANI YA DA DUYGUYU ANLATMAK İÇİN VÜCUDUNU HAREKET ETTİRME ... 340
DİĞER ÇOCUKLARLA BİRLİKTE MÜZİK EŞLİĞİNDE DANS ETME ... 342
ÇOCUKLARIN ÜRÜNLERİNİ, FOTOĞRAFLARINI, SES KAYITLARINI, VİDEOLARINI VE KONTROL LİSTELERİNİ KULLANARAK RESİM, MÜZİK VE DANS BECERİLERİE YÖNELİK GÖZLEM YAPMA VE DEĞERLENDİRME ... 344
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ ... 345
ÖNERİLEN OKUMALAR ... 346
ÇOCUK KİTAPLARI ... 346
İNTERNET SİTELERİ ... 347

BÖLÜM 11

DRAMATİK OYUN BECERİLERİ ... **349**

DRAMATİK OYUN BECERİLERİ GELİŞTİRMEK ... 349
ÇOCUKLARI DRAMATİK OYUNDA GÖZLEMLEME ... 352
KENDİ KENDİNE –MIŞ GİBİ OYUNU OYNAR ... 353
ROLLER VERİR YA DA KENDİSİNE VERİLEN ROLLERİ ALIR ... 356
-MIŞ GİBİ OYUNU İÇİN ÖZEL DONANIMLARA İHTİYAÇ DUYAR ... 361
Nesneleri Birbirinin Yerine Kullanma (Object Substitution) ... *364*
ROLE AİT ÖZELLİKLERİ VE EYLEMLERİ ÜSTLENİR ... 368
OLAY ÖRGÜSÜNÜ YARATMAK VE SÜRDÜRMEK İÇİN DİLİ KULLANIR ... 370
İçsel İmgeler için Söylenen Kelimeler ... *371*
HEYECANLI, TEHLİKE İÇERİKLİ KONULARI CANLANDIRIR ... 374
Süper Kahraman ve Savaş Oyunu ... *374*
Toplum Yanlısı (Prososyal) Süper Kahramanlar ... *376*
Grup Oyunu ... *378*
DRAMATİK OYUN BECERİLERİNİ GÖZLEMLEME, KAYDETME VE YORUMLAMA ... 382
ÖĞRENME AKTİVİTELERİ ... 384
ÖNERİLEN OKUMALAR ... 384
ÇOCUK KİTAPLARI ... 385
İNTERNET SİTELERİ ... 386

BÖLÜM 12

GÖZLEMSEL VERİLERİN AİLELER İLE PAYLAŞILMASI **387**

AİLELERİ, ÇOCUKLARININ EĞİTİM PROGRAMINA DAHİL ETMEK 387
Çocuklara Odaklanma 388
AİLELERİN İŞBİRLİĞİNİ SAĞLAMAK 393
GÖZLEM SONUÇLARINI AİLELERLE PAYLAŞMAK 395
İletişim Yöntemleri 395
Kontrol Listesi Sonuçlarının Yorumlanması 396
Kontrol Listesi Sonuçlarının Diğer Eğitimcilerle/Personelle Paylaşılması 397
Kontrol Listesi Sonuçlarının Ailelerle Paylaşılması 397
KONTROL LİSTESİNİN SONUÇLARINA DAYANARAK ÇOCUĞA YÖNELİK PLAN YAPMAK 398
Aileler ve Eğitimciler Tarafından Sürdürülen Gözlemler 400
SINIFTA AİLELERE GÖZLEM YAPTIRMAK 401
İŞ BİRLİĞİNE ELVERİŞLİ PORTFOLYOLAR GELİŞTİRMEK 402
Portfolyoda bulunması gereken belgeler 402
Portfolyolar Nasıl Olmalıdır? 404
Portfolyolar Nasıl Kullanılmalıdır? 404
ÖĞRENME FAALİYETLERİ 406
ÖNERİLEN YAYINLAR 407
ÇOCUK KİTAPLARI 407
İNTERNET SİTELERİ 407

Kaynaklar 408

Çocuk Kitapları Listesi 414

Dizin 418

BÖLÜM 1

ÇOCUK GELİŞİMİNİ DEĞERLENDİRMEDE GÖZLEM



Bu bölümde;

Küçük çocukların gelişimini değerlendirmede gözlemin neden en anlamlı ve en faydalı yöntem olduğunu,

Belirli standart bir testi tanımlamayı ve değerlendirme aşamasında nasıl kullanılacağını,

Bazı testlerin değerlendirme aracı olarak kullanıldığında ne gibi sonuçlar doğurabileceğini ve öğretmenlerin bu gibi testlerin sınırlılıklarının üstesinden nasıl geleceklerini,

Çocuklarla yapılacak görüşmeler, görsel belgeleme, panolar veya portfolyolar gibi alternatif yöntemlerle çocuk hakkında bilgi toplamayı,

Sistematik gözlemdeki adımları takip ederek bir gözlemci olmayı,

Tüm duyularınızı kullanarak bir çocuğu tam anlamıyla "gördüğünüzü" göstermeyi öğreneceksiniz.

Birçok öğretmen sınıflarındaki çocukları tek başlarına ya da arkadaşlarıyla oyun oynarken veya çalışırken gözlemlemekten keyif alırlar. Çocuklardan hangileri yaptıkları aktiviteden keyif alıyor? Hangisi kendine yeni bir oyun arkadaşı bulmuş? Sadece etrafı izleyen ve hiçbir şey yapmayan çocuk var mı? Günler geçtikçe çocukların boyları uzar, kelimeleri daha

düzgün telaffuz etmeye başlarlar ve daha önce hiç ortaya çıkmamış yaratıcılık kıvılcımlarını gösterirler. Ve siz, öğretmenler, büyük bir merakla her şeye tanıklık edersiniz.

Günümüzde çocuklar üzerinde yapılan bu gibi gözlemler zevkli olmasının ötesine geçiyor. Gözlem sadece çocuğu tanımak için yapılan bir şey değil artık. Sizin öğretmenlik görevlerinizin önemli bir bileşeni. Çocukların gelişimini, program gerekliliklerini ve programların etkililiğini belirlemek amacı ile erken çocukluk sınıfı içerisinde yapılan gözlemler ülkede uygulanan programlarda çok önemli bir yere sahiptir. Böyle bir gelişim ve etkililik, dikkatli ve kapsamlı bir şekilde ölçülmeli, değerlendirilmelidir. Çocuklara test uygulanabilir, görüşme yapılabilir, diğer çocuklarla karşılaştırılabilir ve bir performans sergilemeleri istenebilir ancak küçük çocukları değerlendirmenin en yararlı ve anlamlı yolu gözlemden geçer.

GÖZLEM İLE DEĞERLENDİRME

Bazı ölçütler doğrultusunda normal bir sınıf içerisinde çocuğun öğretmen tarafından gözlemlenmesinin çocuğun güçlü yönlerinin belirlenmesinde en iyi yöntem olduğu konusunda bizler de birçok erken çocukluk uzmanıyla aynı fikirdeyiz. Erken çocukluk uzmanı Seefeldt (1998) gözlemlerin hem doğal hem de kendiliğinden gerçekleşmesiyle, çocukların büyümesi ve gelişimi, kendini ve diğerlerini algılaması, davranış kalıpları, güçlü ve zayıf yönleri hakkında ne kadar çok şeyi ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Çocukların normal şartlar altında doğal bir tavırla davranmaları sebebiyle buna **otantik değerlendirme** denir.

Bizler çocukların ilerlemelerini belirlemede çocuk gelişimi gözlemini seçtik. Wortham (2012) küçük çocukların bireysel özelliklerinin farkına varmanın en değerli yollarından birinin gözlem yapmak olduğunu belirtmektedir. Çocukların doğal koşullar altındaki davranışlarının gözlemlenmesi sonucunda erken çocuklukdaki **gelişimsel göstergelerin** fark edilme ihtimali yapılandırılmış değerlendirme veya ölçüm araçlarından daha yüksektir.

Gözlem büyük bir çocukta çok iyi çalışmayabilir, ancak okul öncesi çocuğu için oldukça uygundur. Çünkü küçük çocuklar kelimeleri kullanarak kendilerini tam olarak ifade edemezler, en iyisi doğrudan gözlemdir. Okul öncesi çocukları, büyük çocukların aksine davranışları yoluyla kendilerini gösterirler, çünkü küçük çocuklar duygularını gizleyemezler.

ÖĞRENME AKTİVİTELERİ

1. Çocuk gelişimini değerlendirmenin en iyi yönteminin çocuğu gözlemlemek olduğuna dair kısa bir rapor yazın. Nedenini açıklayın.

2. Belirtilen standart testlerden herhangi birini seçin ve çocuk değerlendirmesinde nasıl kullanılabileceğini açıklayın.

3. Problemleri ortaya koyan standartlaştırılmış testlerden birini seçin ve öğretmenlerin bazı problemlerin üstesinden nasıl gelebileceklerini açıklayın.

4. Çocuğu değerlendirmede kullanabilecek alternatif yöntemlerden (çocuk görüşmeleri, belge panoları, videolar, portfolyolar) birini seçin ve çocuk gelişiminde ne tür verilerin toplanabileceğini gösterin.

5. Bir çocuğun sistematik gözlemindeki basamakları kullanın ve çocuğun gelişimini belirlemek için kullanacağınız planı ayrıntılı olarak açıklayın.

6. Bahsedilen tüm gelişim alanlarında çocuğu gözlemlemede bir partnerle (ortakla) birlikte çalışın. Bulduğun sonuçları ayrı ayrı yazın ve ardından karşılaştırın. Ne öğrendiniz ?

ÖNERİLEN OKUMALAR

Curtis, D. (2011). Changes in how we see children. Exchange, July/August, 20–25.

Garrigues, S. M. (2012). Competency-based behavioral interviewing. Exchange, February, 37–41.

Gibson, C. Jones, S., & Patrick, T. (2010). Conducting informal developmental assessments, Exchange, May/June, 36–40.

Harris, M. E. (2009). Implementing portfolio assessment. Young Children, 64 (3), 82–85.

Ogunnaike-Lafe, Y., & Krohn, J. (2010). Using document panels to record, reflect, and relate learning experiences. Exchange, May/June, 92–96.

Reifel, S. (2011). Observation and early childhood teaching: Evolving fundamentals. Young Children, 66 (2), 62–65.

ÇOCUK KİTAPLARI

Root, P. (2006). Looking for a Moose. Cambridge, MA: Candlewick Press.

İNTERNET SİTELERİ

UCLA Center for the Study of Evaluation

http://www.cse.ucla.edu

The National Center for Fair and Open Testing

http://www.fairtest.org

HighScope Educational Research Foundations

http://www.highscope.org

KidSource Online (issues related to assessment and observation)

http://www.kidsource.com

Early Childhood Direction Center Behavioral Observation Checklist

http://www.thechp.syr.edu

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

http://www.naeyc.org

BÖLÜM 2

GÖZLEMSEL VERİ TOPLAMA VE KAYIT



Bu bölümde öğreneceksiniz:

Bir çocuğun eylemlerinin sistematik kaydını ve anekdot kaydını tutma,

Kendi kısaltmalarınızı kullanarak bilgileri kaydetme,

Çocukların davranışlarının örneklemlerini, derecelendirme ölçeklerini ve rubrikleri oluşturma,

Yeni bir gözlem ve kayıt yöntemi seçme,

Bir çocuğun eylemlerini gözlemlemek ve kaydetmek için iki alanda Çocuk Gelişimi Kontrol listesini kullanma,

Verileri yorumlama ve bir çocuk için Öğrenme Yönergesi doldurma.

GÖZLEMSEL VERİ TOPLAMA VE KAYDETME YÖNTEMLERİ

Çocukların fiili olarak gözlemine başlarken, keşfettiğiniz ve kaydettiğiniz detayların önemli kriterler içerdiğini unutmayın. Bunlar Şekil 2.1'dekileri kapsamaktadır.

Şekil 2.1 *Çocuğu gözlemleme kriterleri*

- ***Tarafsızlık (objektiflik):*** Her çocuğu yargılamadan gözleyin.
- ***Gizlilik:*** Edindiğiniz bilgileri saklı tutun.
- ***Detayları kaydetme:*** En küçük ayrıntılara bile dikkat edip, kaydetmelisiniz.
- ***Doğrudan ifadeler kullanma:*** Her çocuğun ne söylediğini dikkatlice dinlemeli ve kaydetmelisiniz.
- ***Duygusal ipuçlarını kullanma:*** Çocuğun duygusal durumunu tanımlayın.

Çocukların sistematik gözlemi daima kayıt tutma anlamına gelir. Bir çocuğu gözlemlemek ve neye bakılacağını belirlemek için gözlemcilerin belirli bir nedene sahip olması gerektiği gibi, topladıkları bilgileri kayıt etmek için bir yönteme de ihtiyaçları vardır. Mindes (2011) bize, çocuklardan birden fazla gözlem örneği toplamamızı, çok sayıda ölçümler yapmamızı hatırlatır (Şekil 2.2).

ANEKDOT VE SİSTEMATİK KAYITLAR

Çocuk gözlemlerinin kaydedilmesi için en popüler yöntemler çocukların eylemlerinin tanımlandığı "öyküsel kayıt" (narrative recording) olarak tanımlanır. Resmi olmayan (informal) öyküsel anlatımların birkaç çeşidinden en yaygın olarak kullanılan üçü; anekdot kayıtlar, sistematik kayıtlar ve öğrenme merkezi günlükleridir.

Şekil 2.2 *Kayıt yöntemleri*

- Öyküsel anlatımlar
  - Anekdot kayıtlar
  - Sistematik kayıtlar
  - Öğrenme merkezi günlükleri
- Örnekleme
  - Zaman örnekleme
  - Olay örnekleme
- Derecelendirme ölçekleri
  - Grafik ölçekler
  - Rubrikler
- Kontrol listeleri
  - Gelişimsel

Aileler sadece evde çocuklarıyla yapmak için yeni etkinlikler öğrenmiş olmazlar, aynı zamanda, çocuklarının nasıl geliştiğini, çocuklarının davranışlarının sebeplerini, ve ebeveyn olarak çocuklarının potansiyellerinin en iyi şekilde gelişmesine nasıl yardımcı olabileceklerini de öğrenirler.

ÖĞRENME AKTİVİTELERİ

1. Okul öncesi sınıfında oynayan çocukların 10 dakika süreyle gözlemini kaydeden gözlemcilerden oluşan bir ekip oluşturun. Bir ekip üyesi gözlem anında çocuğun sistematik kaydını yapmalıdır. Diğer üye günün sonunda aynı gözlemin sistematik kaydını yapmalıdır. Sonuçları karşılaştırın. Hangi yöntemin en detaylı olduğunu, ve hangisinin gözlemciler için en iyi sonucu verdiğini not edin.

2. Bir çocuğu değerlendirmek için kullandığınız zaman örnekleme, olay örnekleme, ve rubrik sonuçlarını yazın. Bu yöntemlerden hangisinin daha tatmin edici olduğunu ve nedenini bildirin.

3. İlgilendiğiniz belirli bir çocuğa uygulayarak, Şekil 2.1'de gösterilen altı gözlem yapma ve kayıt tutma yönteminin karşılaştırılmasını yapın. Çocuk hakkında ne öğrenmek istiyorsunuz? Hangi yöntem en iyi sonucu verdi? Neden?

4. Farklı bir çocuğun davranışlarını gözlemlemek için Çocuk Gelişimi Kontrol Listesi'nin alanlarından ikisinin kullanımınızı yazın. Bu çocuk hakkında bulgularınızı özetleyin.

5. Gözleminize dayanarak çocuk hakkında detaylı Öğrenme Yönergesi doldurun.

ÖNERİLEN OKUMALAR

Burke, K. (2011). From standards to rubrics in six steps (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gibson, C., Jones, S., & Patrick, T. (2010). Conducting informal developmental assessments. Exchange (May/June), 36–40.

McAfee, O., & Leong, D. J. (2011). Assessing and guiding young children's development and learning (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

McFarland, L. (2008). Anecdotal records: Valuable tools for assessing young children's development. Dimensions of Early Learning, 36 (1), 31–36.

Nilsen, B. A. (2010). Week by week: Plans for documenting children's development (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

Puckett, M. B., & Black, J. K. (2008). Meaningful assessments of the young child (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

İNTERNET SİTELERİ

American Educational Research Association

http://www.aera.net

Kidsource Online (assessment and observation)

http://www.kidsource.com

Lesson Planz (suggestions for assessment)

http://www.lessonplanz.com

A quick program for creating rubrics

http://www.ribistar.41teachers.org

Focuses on building rubrics

http://www.teachnology.com/web_tools/rubrics/

An early childhood behavioral checklist

http://www.thechp.syr.edu/Behavioral_Observation_Checklist.pdf.

BÖLÜM 3

ÖZSAYGI



Bu bölümde, çocuğun aşağıdaki becerilerine ilişkin gözlem yapmayı öğreneceksiniz:

Temel bakım veren kişilerden zorluk çıkarmadan ayrılabildiğini,

Öğretmen ile güvenli bir bağ kurabildiğini,

Aldığı görevi başarılı bir şekilde tamamlayabildiğini,

Öğretmen yardımı olmadan aktivite seçimlerini yapabildiğini,

Kendi hakkını savunabildiğini,

Kendi için bir şeyler yapmaya hevesli olduğunu,

Kontrol listesi ve sistematik kayıtlar ile anında gözlem yapmayı.

ÖZSAYGI GELİŞTİRME

Genç insan, doğduğu andan itibaren kendisi olmaya ilişkin dinamik bir süreç içinde yer alır. Çocuk, sürekli olarak benzersiz bir biçimde kendisine ait fiziksel, bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve yaratıcı karakteri ile mizacı, kişiliği ve değer sistemiyle tam bir birey olmaya doğru gelişim gösterir. Bu, tamamlanması belki ömür boyu sürecek uzun ve ilginç bir süreçtir ama muhtemelen en kritik

dönemi yaşamın erken aşamalardır, zira ardından gelecek her şeyin modelini belirlerler. Çocuk Gelişimi Kontrol Listesi, sistematik kayıtlar, çocuk görüşmeleri, rubrikler ve bunun gibi gözlemsel yöntemler sayesinde bir çocuğun kendi özsaygı geliştirme sürecinin neresinde olduğunu tespit edebilirsiniz.

Çocuğun gelişen karakterinin en önemli yönlerinden birisi de **benlik kavramının** gelişimidir: Başka bir deyişle hem **benlik imgesi** (kendisinin içsel imajı) hem de **benlik saygısı**nı (kendilik değeri) içeren benlik algısı (benlik duyusu). Her ne kadar bu üç terim çoğu zaman birbirinin yerine kullanılıyor olsalar da, aslında benliğin farklı yönlerine karşılık gelirler. Bir kişinin benlik imgesi kendisinin görünümünü, toplumsal cinsiyetini, etnik kökenini, ailedeki konumunu ve yeteneklerini içeren bir içsel imaj veya resimdir. Çocuk, bu imajı büyüdükçe ve kendisini ayrı bir birey olarak gördükçe edinir. Benlik imgesi, yargılayıcı değil, tasviridir.

Öte yandan, benlik saygısı bu yönlerin duygusal bir değerlendirmesidir: Çocuğun nasıl göründüğü, toplumsal cinsiyeti, aile içindeki konumu ve yetenekleri hakkındaki hissiyatıdır. Çocuğun yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olduğunu hissetmeye ihtiyacı vardır. Bu kendilik değeri duygusunu, etrafındaki diğer insanlarla girdiği etkileşim ve bunun yanı sıra kendisine ve neler yapabileceğine dair yargılayıcı görüşü yoluyla edinir. Frost, Wortham ve Reifel (2012) okul öncesi çocukların kendi değerleri ve yetenekleri konusunda yargıda bulunmaya başladıkları zaman yeni şeyleri ne kadar iyi yapabildiklerine bağlı olarak sevildiklerini veya beğenilmediklerini düşündüklerine inanmaktadır. Benlik imgesi ve benlik saygısı, çocuğun benlik kavramını oluşturmak üzere bir araya gelmektedir.

Özsaygının oluşumu sürekli bir süreçtir ancak bir o almaya başladıktan sonra, çocuk büyüdüğü için değiştirmesi zordur. Çocuk başkaları tarafından kendisine nasıl davranıldığına ilişkin bilgiyi almaya başladığında ya da başarı veya başarısızlıkla ilgili deneyimleri gibi verileri kendi hakkındaki hislerini doğrulamak için kullanacaktır. Örneğin çocuk ailesinde gördüğü muamele yüzünden kendisi hakkında iyi hissediyorsa, öğretmenin kendisine iyi davranışını, zaten bildiği bir şeyin teyidi olarak görecektir. Dolayısıyla bu duygularını, sınıfta mutlu ve iş birliğine açık davranarak dışa vuracaktır. Bu da etrafındakilerin ona olumlu davranmaya devam etmesini beraberinde getirecektir.

Öte yandan çocuk, ailesinde gördüğü muameleden ötürü kendisi hakkında olumsuz duygular besliyorsa, öğretmenin iyi muamelesi bile özsaygısını kolaylıkla değiştiremeyebilir. Bunun yerine, öğretmenin kendisine iyi davrandığını zira çok kötü birisi olduğu için ona acıdığını düşünerek bunu böyle anlamlandırabilir. Kendisi için beslediği olumsuz duyguları diğer çocuklara yönelik saldırganlık göstererek, etkinliklerde yıkıcı tutum takınarak veya kendi içine çekilerek ve katılımda bulunmayarak dışa vurabilir. Bu davranışa yönelik herhangi bir azarlama veya başka tür olumsuz tepki, yalnızca çocuğun iyi birisi olmadığı hissiyatını güçlendirecektir.

2. Her sabah, sınıftaki tüm çocukları birçok kez Özsaygı kontrol listesinin, *Öğretmen ile güvenli bağ kurma* maddeleri ile gözlemleyin. Bunu gösteren çocukları, bulguları yazarak işaretleyin. Gösterdikleri diğer karakteristik özellikler neler?

3. Farklı yapbozları ortaya çıkararak, çocukları onlarla oynamak için davet edin. Görevi tamamlayanlar ile tamamlamayanları not edin. Yapbozu tamamlamayan çocuklara nasıl yardım edebilirsiniz?

4. Öğretmen yardımı olmaksızın, aktivitelere katılımda zorluk yaşayan çocukları seçin. Sistematik kayıt oluşturarak, üç farklı zamanda çocuğun söylediği ya da yaptığı her şeyi kaydedin. Bu bilgileri, Çocuk Gelişimi Kontrol Listesindeki, Özsaygı bölümünün içine transfer edin. Elde ettiğiniz bulguları nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu çocuk hakkında henüz bir karara varabildiniz mi?

5. Çocuğu oyun alanında birçok kez gözlemleyerek, başka çocuklar tarafından zorbalık hareketlerine maruz kalıp kalmadığını belirleyin. Bu çocuğu birileri koruyor mu? Sistematik kayıt oluşturarak neler olduğunu yazın.

6. *Kendi için bir şeyler yapmaya hevesli* olan çocuklar arasından bir çocuk seçin. Üç gün boyunca, ilk yarım-bir saatlik dilimde bu çocuğu gözlemleyin. Gözlemlerinize dayanarak seçtiğiniz diğer maddeler nelerdir? Çocuğun özsaygısına yönelik portfolyosuna konulabilecek somut kanıtlar nelerdir?

ÖNERİLEN OKUMALAR

Balaban, N. (2006). Easing the seperarion process for infants, toddlers, and families. Young Children, 63(6), 14-20.

Curtis, D., & Carter, M. (2011). Reflecting children's lives: A handbook for planning your child-centered curriculum (2nd ed.). St. Paul, MS: Redleaf Press.

Evans, B. (May/June, 2012). What adults can do to stop hurtful preschool behaviour before it becomes a pattern of bullying. Exchange, 58-61.

Gallagher, K. C., & Meyer, K. (2006). Teacher-child relationships at the forefront of effective practices. Young Children, 61(6), 44-49.

Gropper, N., Hinitz, B. F., Sprung, B., & Froschl, M. (2011). Helping young boys be successful learners in today's early childhood classrooms. Young Children, 66(1), 34-41.

Mindes, G. (2011). Assessing young children (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

ÇOCUK KİTAPLARI

Alexander, C. (2008). Lucy and the bully. Morton Grove, IL: Albert Whitman.

Cuyler, M. (2009). Bullies never win. New York: Simon & Schuster.

Dole, M. L. (2003). Drum, Chavi, drum! San Francisco, CA: Children's Book Press.*

Moore, J. (2009). Frecekleface Strawberry and the dodgeball bully. New York: Bloomsbury.

Northway, J. (2006). See you later, Mom! London, England: Frances Lincoln's Children's Books.

Pullen, Z. (2008). Friday my Radio Flyer flew. New York: Simon & Schuster. *

Smith, C. L. (2000). Jingle dancer. New York: Morrow Junior Books.*

Soman, D., & Davis, J. (2011). The amazing adventures of Bumblebee Boy. New York: Dial Books.

İNTERNET SİTELERİ

http://thechp.syr.edu/Behavioral_Observation_Checklist.pdf

National Association for the Education of Young Children

http://www.naeyc.org

National Head Start Association

http://www.nhsa.org

Center on the Social and Emotional Foundation for Ealry Learning

http://www.nhvanderblit.edu/csefel

Responsive Classroom

http://www.responsiveclassroom.org

Schrock's Guide for Educators

http://www.school.discoveryeducation.com/schrockguide/Kathy

* Çokkültürlü

BÖLÜM 4

DUYGUSAL YETERLİK



Bu bölümde çocuğun aşağıdaki becerilerine ilişkin gözlem yapmayı öğreneceksiniz:

Uygun davranışlarla stres yaratan duygulardan uzaklaşabildiğini,

Olumsuz eylemlerden ziyade kelimelerle öfkeyi ifade edebildiğini,

Korkutucu durumlarda sakinleştirilebildiğini,

Başkalarına karşı yakınlık, şefkat ve sevgi gösterebildiğini,

Sınıf içi faaliyetlerde ilgi ve heyecan sergileyebildiğini,

Çoğunlukla gülümsediğini ve mutlu olduğunu,

Örnekleme ve kontrol listesi kullanarak izlemeyi.

KÜÇÜK ÇOCUKLARDA DUYGUSAL YETERLİK GELİŞİMİ

Okul öncesi dönemde çocuğun duygusal gelişimi, diğer gelişimsel yönlerden biraz farklıdır. Duygusal büyüme; fiziksel, sosyal, biliş-

sel, dilsel ve yaratıcı gelişimle eş zamanlı olarak meydana gelmesine ve birbirlerine bağlı olmasına rağmen çocukların bu süreçte gelişim göstermedikleri düşünülebilir. Çocuklar, yaşam boyunca aynı duygusal tepkiler dizisini defalarca tekrar ediyor gibi görünürler. Fakat, tekrar edilen; duygunun kendisi değil, ona verilen tepkidir.

Kontrol edilmesi gereken, bu duyguya karşılık olarak verilen tepkidir. Birinin duyguları üzerine kontrol geliştirme, *duygusal yeterlik* olarak da bilinir. Duygusal yeterlik, küçük çocuklar tarafından geliştirilmesi gereken bir yöndür. Nissen ve Hawkins (2010) duygusal yeterliğin üç spesifik yönü olduğunu belirtilmiştir. *Duygusal dışavurumculuk, duygusal bilgi* ve *duygusal düzenleme*. Bu yönlerin her birini, küçük çocukların başkalarıyla etkileşime girebilme ve onlarla ilişki kurabilme yeteneklerini belirleme konusunda anahtar rol olarak tanımlamışlardır.

Duygusal ifade, aslında bizim duygu olarak adlandırdığımız olgunun kendisidir. Olumlu duygusal ifadeler mutluluğu, sevgiyi ve coşkuyu; olumsuz ifadeler, genellikle endişe, öfke ve korkuyu içermektedir. Başkalarına ait duygusal ifadeyi tanımlayabilen çocuklar, duygusal bilgiyi sergilemektedir; fakat, okul öncesi programlarda öğretmenler için en önemli olanı, çocukların duygusal düzenlemesi, (yani) uyarılmayı ve sosyal etkileşim esnasındaki davranışları yönetme becerisidir.

Küçük çocuklar, sık sık hem olumlu hem de olumsuz duygular tarafından etkilenir. Duygusal düzenlemeler için sınırlı kaynaklara sahiptirler ve bu durum da üzücü davranışlara neden olabilir. Nissen ve Hawkins, çocuğun duygusal gelişim durumunun tüm alanlardaki gelişimi- özellikle de daha küçük çocuklarda birbirine bağlı olan sosyal, duygusal ve bilişsel öğrenme- etkilediğini de belirtmişlerdir. Duygusal yeterliğinin inşaası, çocukların pozitif sosyal ilişkiler kurmalarına ve olumlu benlik saygısı kazanmalarına yardımcı olabilir, bu da devam eden akademik başarıya yol açar.

Küçük çocukların kendi duygusal yeterliklerini inşa etmelerine yardımcı olmak için, siz bir öğretmen, yardımcı öğretmen, stajyer öğrenci ya da gönüllü olarak, duygular ve duyguların ifadeleri hakkında olabildiğince bilgi sahibi olmanız gerekmektedir. Duygular, beyinde ve sinir sisteminde oluşur. Ancak duygular kalıtım yoluyla bireye aktarıltıktan sonra da olgunlaşma ve çevre yoluyla tıpkı düşünme kabiliyeti gibi gelişebilir mi? Evet. Beyin araştırmaları, beynin olgunlaşmasının çocukların farklı yaşlarda duygusal olarak neler yapabildikleri üzerinde etkisinin bulunduğunu açığa çıkarmıştır. Gelişim araştırmacıları, belirli duygusal ifadelerin evrensel olduğunu da kabul etmektedirler. Örneğin ayrılık kaygısı; dünyada bebeklerde ve yeni yürümeye başlayan çocuklarda yaklaşık olarak aynı zaman ve aynı sebepler dolayısıyla ortaya çıkar. Benzer bir şekilde, diğer duygu türlerinin insanlarda dövüş-veya-kaç tepkisini başlattıkları görülmektedir.

ÖNERİLEN OKUMALAR

Bruno, H. E. (2011). Using our brain to stay cool under pressure. *Young Children, 66*(1), 22-57.

Carlson, F. M. & Nelson, B. G. (2006). Redirecting aggression with touch. *Dimensions of Early Childhood, 34*(3), 9-15.

Fallin, K., Wallinga, C., & Coleman, M. (2001). Helping children cope with stress in the classroom setting. *Childhood Education, 78*(1), 17-24.

Fox, L., & Lentini, R. H. (2006). "You got it!" Teaching social and emotional skills. *Young Children, 61*(6), 36-42.

Riley, D., San Juan, R. R., Klinker, J., 6 Ramminger, A. (2008). Social and emotional development. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Riley, J. G. (2007). Buddying or bullying? A school-wide decision. *Dimesions of Early Childhood, 35*(1), 3-9.

ÇOCUK KİTAPLARI

Allen, J. (2007). *"I'm not scared!"* New York: Hyperion Books for Children.

Bang. M. (1999). *When Sophie gets angry – really, really angry*. New York: Blue Sky Press.

Beaumont, K. (2011). *Shoe-la-la!* New York: Scholastic Press.*

Berkner, L. (2007). *The story of my feelings*. New Yrok: Orchad Books.

Bergman, M. (2005). *Snip snap! What's that?* New York: Greenwillow Books.

Bissett, J. (2011). *Boogie monster*. Seattle, WA: Compendium/Kids.

Boxall, E. (2002). *Francis the scaredy cat*. Cambrdige, MA: Candlewick Press.

Breen, S. (2008). *Violet the pilot*. New York: Dial Books for Young Readers.

Cain, J. (2000). *The way I feel*. Seattle, WA: Parenting Press.

Clements, A. (2005). *Because your daddy loves you*. New York: Clarion Books.

Cuyler, M. (2001). *Stop, drop, and roll*. New York: Simon & Schuster.

Dewdney, A. (2005). *Grumpy Gloria*. New York: Viking.

Dewdney, A. (2007). *Llama llama mad at mama*. New York: Viking.

Frame, J. A. (2003). *Yesterday I had the blues*. Berkeley, CA: Tricycle Press.*

* Çokkültürlü

Freedman, C., & Cort, B. (2007). *Aliens love underpants*. Hauppauge, NY: Barron's.

Harris, R. H. (2004). *Don't forget to come back!* Cambridge, MA: Candlewick Press.

Hodgkinson, L. (2009). *Smile*. New York: Balzer+Bray.

Hooks, B. (2002). *Homemade love*. New York: Hyperion Books.*

Joosse, B. M. (1991). *Mama, do you love me?* San Francisco: Chronicle Books.*

Joosse, B. M. (2008). *Grandma calls me beautiful*. San Francisco: Chronicle Books.*

Joosse, B. M. (2005). *Papa, do you love me?* San Francisco: Chronicle Books.*

Marin, C. (2008). Captain Cheech. New York: Harper/Collins.*

Patterson, R. (2012). *My no, no, no day!* New York: Viking.

Petty, K. (2008). *Ha, ha, baby!* London: Boxer Books (New York: Sterling Publishing).

Plourde, L. (2011). *Dino gets go to school*. New York: Dutton's Children's Books.*

Prigger, M. S. (2002). *Aunt Minnie and the twister*. New York: Clarion.

Pullen, Z. (2008). *Friday my Radio Flyer flew*. New York: Simon & Schuster.

Vail, R. (2002). *Sometimes I'm Bombaloo*. New York: Scholastic.

Siegel ,R. (2010). *Grandma's smile*. New York: Roaring Brook Press.

Wargin, K-J. (2010). *Scare a bear*. Ann Arbor, MI: Sleeping Bear Press.

Yolen, J. (2007). How do dinosaurs go to school? New York: The Blue Sky Press.*

İNTERNET SİTELERİ

Erken Çocukluk için Ruh Sağlığı Danışma Merkezi (Center for Early Childhood Mental Health Consultation)

www.ecmhc.org

Erken Öğrenme için Sosyal ve Duygusal Vakıflar Merkezi (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning)

http://csefel.vanderbilt.edu/index.html

Erken Çocukluk Davranış Projesi (Early Childhood Behavior Project)

http://slhslinux.cla.unm.edu

Piramit Plus: Colorado- Sosyal ve Duygusal Yeterlik ve Kaynaştırma Merkezi (Pyramid Plus: The Colorado Center for Social and Emotional Competence and Inclusion)

www.pyramidplus.org

BÖLÜM 5

SOSYAL YETERLİK



Bu bölümde çocuğun aşağıdaki becerilerine ilişkin gözlem yapmayı öğreneceksiniz:

Kendi oyuncağı/materyalleri ile kendi kendine oynayabildiğini,

Diğer çocuklarla benzer oyuncak ve materyaller ile paralel oyun oynayabildiğini,

Diğer çocuklarla birlikte grup oyunu oynayabildiğini,

Devam eden oyuna katılırken olumlu tavır sergileyebildiğini,

Diğer çocuklarla arkadaş olabildiğini,

Oyun içindeki çatışmaları olumlu bir şekilde çözebildiğini,

Sistematik kayıt ve kontrol listesi kullanarak gözlem yapabilmeyi.

SOSYAL YETERLİĞİ GELİŞTİRMEK

Sosyal yeterlik, okul öncesi çocuğunun arkadaşları ile anlaşma şekline göre ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar ilk yıllarda sosyal yeterlik elde etmede başarısız olan çocukların hayatlarının geri kalan kısmında uyumsuz davranışlar geliştirme riski taşıdıklarını vurgulamaktadır (Nissen ve Hawkins, 2010).

Küçük çocuklar sosyal becerilerini geliştirmek için çok fazla uğraşır. Çocuklar yaşamın ilk yıllarında benmerkezcidir, bunun nedeninin bebeklik dönemindeki hayatta kalma mekanizmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çocuklar sınıfınıza geldikleri andan itibaren, kendilerini birey olarak tanımaya başlarlar. Bu tanıma evresi öncesinde sadece bakıcıları ile iletişim halindeyken, sınıf içinde artık kendi akranları vardır ve onlarla bu kendini tanıma süreci yeniden şekillenir. Okula geçişle birlikte çocuklar akranları ile baş etmek zorundadır.

Güçlü özsaygı geliştiren çocuklar evlerinden kolayca ayrılabilirler. Bakımlarından sorumlu olan kişilerden daha kolay ayrılabilirler ve yeni insanlarla yeni deneyimler kazanmak için daha isteklidirler. Bu bakış açısını destekleyen Kemple'in (1991) yaptığı çalışmada, bebeklik döneminde anne ile çocuğun bağlanma ilişkisinin kalitesinin, okul öncesinde çocuğun sosyal kabul gelişim düzeyini tahmin edebileceğini göstermiştir.

Ancak erken çocukluk sınıflarında küçük çocukların akranları farklı bir sorun oluştururlar. Çok olmamakla birlikte 3-4 yaşındaki çocuklar arkadaş edinme ve diğerleri ile anlaşmaya yönelik sosyal becerilerini henüz geliştirememiştir. Bu çocukların odak noktası kendileridir. Her şey onlar için yapılmıştır. Ailede en küçük birey olarak yerlerini alsa bile hala ailenin gözüne girebilmek için mücadele halindedirler.

Benmerkezci bakış açısı çocuklar üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Çünkü er ya da geç başkaları ile başa çıkma ve grubun bir parçası olabilmeyi öğrenmek zorundadırlar. Özellikle bu becerileri öğrenmek için bu çocuklar okulunuza kayıt edilmiş olabilir. Birçok anaokulu küçük çocukların temel sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi çocukların tam olarak neyi öğrenmeye ihtiyaçları var? Bazı önemli yönleri Şekil 5.1'deki listede bulunmaktadır.

Okul öncesi çocukların bu becerileri geliştirmedeki başarıları, ister kendi başlarına olsun ister sizin yardımınızla olsun, er ya da geç hayatlarının geri kalan kısmında diğer kişilerle nasıl geçinecekleri konusunda fark yaratabilir.

Bu bölüm özellikle küçük çocukların diğerleri ile teması, etkileşimi ve arkadaşları ile anlaşabilme yeteneği ile ilgilidir. Her bir çocuğun bu becerilerilerdeki gelişiminin hangi aşamada olduğuna karar vermek için, onların gelişim seviyesine işaret eden davranışların farkında olmanız gerekmektedir. Tanınmış bir oyun uzmanı olan Frost (Frost, Wortham ve Reifel, 2012), pek çok çocuğun sosyal gelişiminin oyun yolu ile gerçekleştiğine inanmaktadır. Araştırmalarında, çocukların sosyal gelişimlerinin kendilerini ve diğerlerini anlama konusunda onlara nasıl yardımcı olduğundan ve oyun aracılığıyla onların nasıl arkadaşlık kurduklarından bahseder. Sosyal yeterlilik başarılı oyun ilişkilerinde önemli bir faktördür.

ÖĞRENME AKTİVİTELERİ

1. Şekil 6-2 deki büyük kas motor beceri derecelendirme ölçeğini tüm çocukları gözlemlemek için kullanın. Hangisi fiziksel olarak en başarılıdır? Hangisinin en çok yardıma ihtiyacı vardır? Yaşları nelerdir? Onlara nasıl yardım etmeyi planlıyorsunuz? Sonuçları kaydedin.

2. Kontrollü koşuda hangi çocuğun en çok yardıma ihtiyacı olduğunu belirleyin. Şekil 6-3 teki derecelendirme ölçeğini kullanarak, çocuğun koşu becerilerini belirleyin. Çocuk ile aktivite yapmak, bu beceriyi destekler mi? Sonuçları kaydedin.

3. Tırmanma ekipmanına tırmanamayan bir çocuk seçiniz. Çocuğun bacak kaslarına kuvvetlendirmek için nasıl yardım edebilirsiniz? Bu çocuğun tırmanmasına yardımcı oluyor mu? Sonuçları kaydedin.

4. Çocuklardan hangisinin topu atarken yardıma ihtiyacı olduğunu belirlemek için gözlem yapın. Bu çocuğuda gruba alarak, küçük gruplar ile oyun oynayın ve farklı çeşitlerde ve büyüklüklerde top attırın ve hangilerinin en iyi işe yaradığını gözlemleyin. Başka ne yapabilirsiniz? Sonuçları kaydedin.

5. Konserve açıcıcılarının ve yumurta çırpıcılarının kullanıldığı bir yemek hazırlama etkinliğinde hangi çocukların döndürme becerisi için yardıma ihtiyacı olduğunu belirleyiniz. Plastik bir kaba su ve deterjan koyun ve yumurta çırpıcı ile ne kadar süre çocukların baloncuk yaparak el kaslarını geliştirdiğini görün. Başka ne yapabilirsiniz? Sonuçları kaydedin.

6. Kesme masasının üzerine çeşitli kesme materyalleri ve her türlü makas koyun ve hangi çocukların başarılı olduğunu, hangi çocukların yardıma ihtiyacı olduğunu, ve kimlerin katılmadıklarını gözlemleyebilirsiniz. Yardıma ihtiyacı olan çocuklarla beraber çalışın, ve onlara farklı ve ilginç kesme deneyimleri sağlayın. Hangisi en iyi işe yaradı? Sonuçları kaydedin.

ÖNERİLEN OKUMALAR

Izumi-Taylor, S., Morris, G., Meredith, C., & Hicks, C. (2012). Music and movement for children's healthy development. *Dimensions of Early Childhood, 40(2), 33-39.*

Marigiliano, M. L., & Russo, M. J. (2011). Moving bodies, building minds: Foster preschooler's critical thinking and problem solving through movement. *Young Children,* 66(5), 44-49.

Newman, J., & Kranowitz, C. (2012). Developing gross motor skills: Moving experiences that will last a lifetime. *Exchange*, 34(1), 97-99.

Nilsen, B. A. (2010). *Week by week: Plans for documenting children's development.* Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

Orlowski, M. A., & Hart, A. (2010). Go! Including movement during routines and transitions. *Young Children, 65(5),* 88-92.

ÇOCUK KİTAPLARI

Alborough, J. (2006). Hit the ball duck. La Jolla, Ca: Kane/Miller.

Ashburn, B. (2011). I had a favorite dress. New York: Abrams.*

Bluemle, E. (2009). How do you wokka-wokka. Sommerville, MA: Candlewick.*

Compestine, D. (2011). The runaway wok. New York: Dutton's Children's Books.*

Cronin, D. (2007). Bounce. New York: Atheneum. DiPuccio, K. (2012). Crafty Chloe. New York: Athemeum.

French, V. (2000). Oliver'S milk shake. New York: Orchard Books.

Hillenbrand, W. (2012). Kite day. New York: Holiday House.

Isadora, (2005). Luke goes to bat. New York: G. P. Putnam's Sons.*

Jenkins, S. (2006). Move! Boston: Houghton Mifflin.

Johnson, A. (2004). Just like Josh Gibson. New York: Simon & Schuster.*

Kuklin, S. (2001). Hoops with Swoopes New York: Hyperion.*

Lord, C. (2010) Hot rod hamster. New York: Scholastic.

Lyon, G. E. (2007). Trucks roll!! New York: Atheneum.

O'Connor, J. (2007). Ready, set, skip. New York: Viking.

Patricelli, L. (2012). Faster! Faster! Sommerville, MA: Candlewick.

Rosenthal, A. K. (2012). Chopsticks. New York: Disney Hyperion.

Wilson, K., & Hillenbrand, W. (2007). Whopper cake. New York: McElderry.

Urbanovic, J. (2008). Duck soup. New York: Harper/Collins.

* Çokkültürlü

İNTERNET SİTELERİ

Body, Mind, and Child Ratio

www.bodymindchild.com

Centers for Disease Control and Prevention

www.cdc.gov/HealthyYouth/KeyStratgies

National Association for the Education of Young Children

www.naeyc.org

National Association for Sport and Physical Education

www.aahperd.org

PE Central

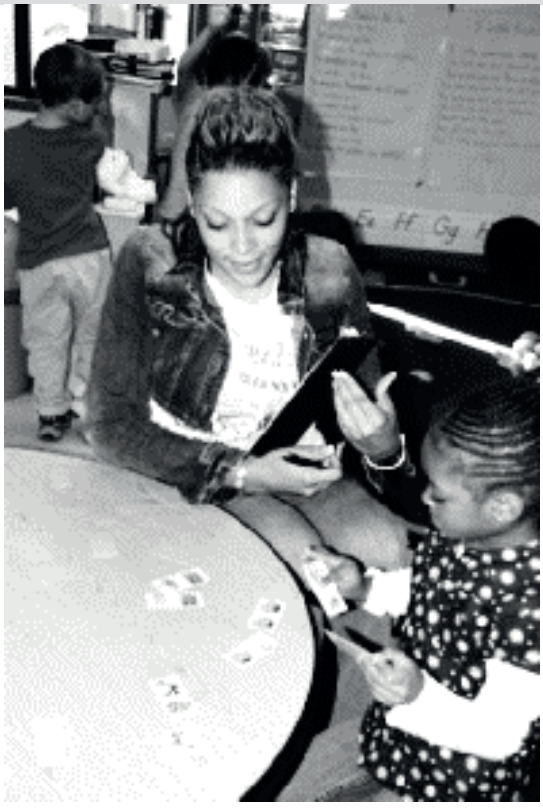
www.pecentral.com

President's Council on Fitness

www.fitness.gov

BÖLÜM 7

BİLİŞSEL GELİŞİM



Bu bölümde çocuğun aşağıdaki becerilerine ilişkin gözlem yapmayı öğreneceksiniz:

Nesneleri şekil, renk ve büyüklüğüne göre sıralayabilme,

Örüntüleri tanıyabilme, yaratabilme,

Sayılarla birebir eşleşme yapabilme,

Somut nesnelerle problem çözebilme,

20'ye kadar sayabilme,

Nesneleri sıra ya da gruplara yerleştirebilme,

Düşüncelerini görünür kılabilme,

Doküman ve kontrol listeleri kullanarak gözlemlenebilme.

BİLİŞSEL KAVRAMLARI GELİŞTİRME

Okul öncesi çağdaki çocukların bilişsel gelişimleri, düşünme becerilerinin nasıl geliştiği ile ilgilidir. Biz bunun nasıl meydana geldiğini ancak yeni anlamaya başlıyoruz. İsviçreli psikolog Jean Piaget gibi öncü araştırmacıların çalışmaları, bize çocukların düşünme süreçlerinin nasıl geliştiğinin yanı sıra aynı zamanda nasıl

düşündükleri konusunda da yeni kavrayışlar sunmaktadır. Rus psikolog Lev Vygotsky'nin araştırmaları da kendi teorilerini bilişsel gelişim teorilerine eklemiş ve bu bilgilerin sınıfta uygulanmasına katkıda bulunmuştur. Günümüz psikologları tarafından yapılan çalışmalarda, bu öncül çalışmalar rafine edilmiş ve onlar da kendi teorilerini geliştirmişlerdir. Nörologların araştırmaları, beynin nasıl geliştiği ve bu gelişimin küçük çocukların düşünme süreci ve davranışlarını nasıl etkilediğine dair daha çok bakış açısı sunmaya devam etmektedir.

Bütün bu araştırmaların sonucunda ortaya çıkan şaşırtıcı gerçeklerden biri, küçük çocukların düşünme sürecinin yetişkinlerinkiyle aynı olmadığı gerçeğidir. Piaget'nin Şekil 7.1'deki Bilişsel Gelişim Dönemleri, 7 yaşın altındaki çocukların nasıl çoğunlukla somut terimlerle düşündüklerini ve yaşı daha büyük çocuklarla yetişkinlerdeki soyut düşünceyi sergilemediklerini göstermektedir. Her ne kadar McDevitt ve Ormrod (2004), Piaget'nin aşamalarının, yeni becerilerin ortaya çıkma zamanlarına ilişkin kabaca bir fikir sağladığına inansalar da, modern araştırmacıların Piaget'nin aşamalı teorisine katıldıkları pek söylenemez. Ama belki de bu araştırmaya yakın olmayan fikirlerdekiler için en şaşırtıcı bulgu, çocukların kendi bilişlerini kendi başlarına etkin bir şekilde yapılandırmaları bulgusudur.

Çocuklar doğuştan gelen fiziksel ve zihinsel araçları kullanarak, algılamak amacıyla çevreleriyle etkileşimde bulunurlar ve bu sayede, kendi dünyalarının zihinsel kavramlarını inşa ederler. Beyin, nesneleri ve ayrıca her bir nesnenin diğeriyle olan ilişkisini anlamaya şartlanmış görünmektedir. Nesneler ne şekilde görülür, hissedilir, tadılır, nasıl ses çıkarır ve ne gibi kokarlar? Ne yapabilirler? Nasıl benzer veya farklıdırlar? Onlara dokunduğunda, onları ittiğinde ya da fırlatıp attığında neler olur?

Çocuklar çevrelerindeki nesneleri manipüle ederken, farklı nesnelere farklı tepkiler vermeyi öğrenirler. Yeni bilgiyi önceki bilgilerini özümleyerek kazanırlar (asimilasyon), bu da düşünme örüntülerinin gelişimine yardımcı olur. Piaget'ye göre, çocukların bilişsel gelişimleri onların biyolojik olgunlaşmaları, çevreleriyle olan etkileşimleri ve yine çevrelerine ilişkin anlık keşifleri sayesinde oluşur. Piaget, çocukların yapılandırdığı bu bilgiyi 3 kategoride inceler:

- *Fiziksel bilgi.* Çocuklar çevrelerindeki nesnelerle ilgili bilgiyi onlarla fiziksel temas kurarak edinirler. Bu nesnelerin şekil, büyüklük ve renkleri hakkında zihinsel kavramlar yapılandırmaya başlarlar.
- *Mantıksal-Matematiksel bilgi.* Çocuklar, nesneler hakkında benzer ve farklı, az ve çok, hangisi birbiriyle ilişkili, kaç tane, ne kadar gibi ilişkileri yapılandırırlar.
- *Sosyal bilgi.* Çocuklar, insanlarla kurdukları bağlar yoluyla insanların davranışları hakkındaki bilgileri ve davranış kurallarını öğrenirler.

Küçük çocuklar çevrelerindeki nesnelerle ve insanlarla etkileşimde bulundukça, fiziksel ve mantıksal-matematiksel bilgiyi eş zamanlı olarak kazanırlar. Nesnelerin fiziksel özellikleri öğrenildikçe, mantıksal–matematiksel kategoriler bilgiyi organize etmek üzere yapılandırılır. Böylece bilişsel kavramlar şekillenir. Böyle kavramlar, çocukların bilgiyi organize ve kategorize etmelerine imkân tanıyan bilginin inşa bloklarıdır.

Kitabın bu bölümü, çocukların belirli mantıksal-matematiksel kavramlardaki gelişimlerini, onların bilişsel olgunluklarında hangi seviyede olduklarının gözlemlenebilir örnekleri olarak ele alacaktır. Her ne kadar Vygotsky'nin teorileri Piaget'nin pek çok bulgusunu desteklese de, Vygotsky, çocukların düşünmelerini genişletmek için 2 yaşından sonra kültür ve kültürel işaretlerin gerekli olduğuna inanmıştır. Başka bir deyişle, bilişsel gelişim sadece çocuğu değil, onu geliştiren konuşmayı ve sonrasında yazma ve sayma gibi zihinsel araçların yanı sıra (Vygotsky bunları "işaretler" olarak adlandırır), etrafındaki yetişkin ve yaşça olgun akranlarını da içine alır.

Tablo 7.1 *Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri*

Duyu Motor Dönem (Doğumdan 2 yaşına kadar)
Çocuk görsel örüntülerle düşünür (şema).
Çocuk nesneleri keşfetmek için duyularını kullanır (örn: bakar, dinler, koklar, tadar ve oynar).
Çocuk bir nesnenin fiziksel özelliklerini hatırlamayı öğrenir.
Çocuk nesneleri eylemler ve olaylarla bağdaştırır ama nesneleri eylem ve olayları sembolize etmek için kullanamaz (örn: topu yuvarlar ama onu bir arabaymış gibi kullanmaz).
Çocuk nesne devamlılığı geliştirir (o anda görüş alanında olmasa da nesnenin orada olduğunu fark etmeye başlar).
İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş arası)
Çocuk bu dönemde sembolik düşünme yetisi kazanır (zihinsel resim ve kelimeleri o anda ortada olmayan olay ve eylemleri ifade etmek için kullanır).
Çocuk, nesneleri eylem ve olayları sembolize etmek için kullanır (örn: bloğu bir arabaymış gibi hayal ederek kullanır).
Çocuk, bir eylemin diğerine etkisini öngörebilmeyi öğrenir (örn: sürahiden bardağa boşaltılan sütün, bardaktaki seviyesinde artma olurken, sürahideki seviyede azalma olduğunu fark eder).
Çocuk maddelerin görünüşleri açısından yanılsamaya uğrar (örn: bir bardak su içeren uzun ve ince bir kabın, yine bir bardak su içeren kısa ve geniş bir kaba nazaran daha fazla su aldığına inanır).

Komara, C, & Herron, J. (2012). Implementing formative mathematics assessments in prekindergarten. Childhood Education, 88(3), 162-168.

Pawlina, S., & Stanford, C. (2011). Preschoolers grow their brains: Shifting mindsets for greater resiliency and better problem solving. Young Children, 66(5), 30-35.

Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. Educational Leadership, 65(5), 57-61.

Salmon, A. (2010). Engaging children in thinking routines. Childhood Education, 86(3), 132-137.

Stoll, J., Hamilton, A., Oxley, A. M., & Brent, R. (2012). Young thinkers in motion: Problem solving and physics in preschool. Young Children, 67(2), 20-26.

ÇOCUK KİTAPLARI

Alborough, J. (2006). Hit the ball, Duck. La Jolla, CA: Kane/Miller.

Angelou, M. (1994). My painted house, my friendly chicken, and me. New York: Crown.*

Aston, E. H. (2008). The moon over star. New York: Dial.*

Chocolate, D. (1996). Kente colors. New York: Walker.*

Cooper, E. (2004). Magic thinks big. New York: Greenwillow.

Cronin, D. (2006). Click, clack, splish, splash. New York: Atheneum.

Dillon, L., & Dillon, D. (2007). Mother Goose: Numbers on the loose. Orlando, FL: Harcourt.

DiPucchio, K. (2012). Crafty Chloe. New York: Atheneum.

Ellery, T., & Ellery, A. (2006). If I had a dragon. New York: Simon & Schuster.

Guback, G. (1994). Luka's quilt. New York: Greenwillow.*

Joosse, B. M. (2008). Grandma calls me beautiful. San Francisco, CA: Chronicle.*

Joosse, B. M. (2005). Papa, do you love me? San Francisco, CA: Chronicle.*

Joosse, B. M. (1991). Mama, do you love me? San Francisco, CA: Chronicle.*

Kimmel, E. A. (2009). The three little tamales. Tarrytown, NY: Marshall Cavendish.*

Krebs, L. (2003). We all went on safari. Cambridge, MA: Barefoot Books.*

Kroll, V. (1995). Hats off to hair! Cambridge, MA: Charlesbridge.*

Litwin, E., (2012). Pete the Cat and his four groovy buttons. New York: Harper.

* Çokkültürlü

Martin, B. (2011). Ten little caterpillars. New York: Beach Lane Books.

McKissack, P. C. (2008). Stitchin'and pullin'. New York: Random House.*

Milbourne, A. (2006). On the moon. London, England: Usborne.

Numeroff, L. (2008). If you give a cat a cupcake. New York: HarperCollins.

Stickland, P. (2009). Ten terrible dinosaurs. New York: Penguin.

Olson, K. C. (2004). Construction countdown. New York: Henry Holt.

Orloff, K. (2006). If Mom had three arms. New York: Sterling Publishing.

Ulmer, W. (2010). Zero, zilch, nada: Counting to none. Ann Arbor, MI: Sleeping Bear Press.

Wells, R. (2007). Max counts his chickens. New York: Viking.

İNTERNET SİTELERİ

AAA Math

www.aaamath.com

Fun Brain

www.fiinbrain.com

Mind in the Making

www.mindinthemaking.org

National Council of Teachers of Mathematics

www.nctm.org

Odyssey of the Mind (problem solving)

www.odysseyofthemind.com

Project Construct (hands-on problem solving)

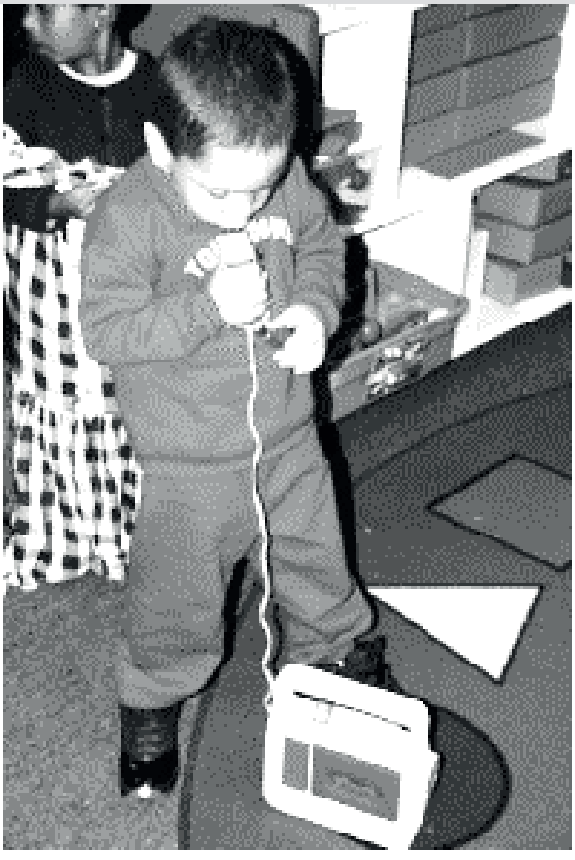
www.projectconstruct.org

Project Zero (visual thinking)

www.pz.harvard.edu

BÖLÜM 8

KONUŞMA DİLİ



Bu bölümde çocuğun aşağıdaki becerilerine ilişkin gözlem yapmayı öğreneceksiniz:

Dinleyebildiğini fakat konuşamadığını,

Tek kelimelik, kısa ifadeli cevaplar verebildiğini,

Konuşmalara katılabildiğini,

Genişletilmiş cümlelerle konuşabildiğini,

Sorular sorabildiğini,

Bir hikâye anlatabildiğini,

Kayıtları ve kontrol listeleri kullanarak gözlem yapmayı.

KONUŞMA DİLİNİ GELİŞTİRME

Konuşma dili bize insan olma yapılarını sağlayan önemli becerilerden biridir. Çocukların okula gitmeden önce anadilini konuşmayı öğreneceklerini varsayarız. Dil ediniminin o kadar zor olmadığına karar vermemize rağmen diğer taraftan küçük bir çocuk dili

nasıl edinebilir? Sonuçta çocuğa öğretilmeksizin dil edinimi yine de gerçekleşiyor görünmektedir. Dil edinimi olması gereken zamanda olmadığı sürece onun hakkında heyecanlanacak bir şey olmadığını düşünürüz.

Aslında bir anadilin edinimi herhangi bir zamanda karşılaşabileceğimiz küçük çocukların en büyük gelişimsel başarıları ve gizemlerinden biridir. Dil edinimi büyük bir başarıdır, çünkü çocuk hiç konuşma dili olmadan doğar ve 6 yaşına kadar bir anadil edinir hatta çocuk iki dilli bir ailedeyse bir dilden daha fazla dil edinebilir.

Süreçte her şey iyi giderken pek dikkatli olmayabiliriz ancak süreci kolaylaştırmak için edinim sürecini engelleyen veya edinim sürecine yardım eden şeyler hakkında bilgi sahibi olmamız gerekebilir. 3 yaştan 5 yaşa kadar olan bu süreç çok önemlidir. 3 yaşındakiler 900 ile 1000 kelime kazanabilirler, fakat karmaşık cümlelerle konuşmada kelimeleri yerleştirmede kuralları kendileri öğrendikleri gibi 4 yaşa kadar dil gelişimi yaklaşık 4000'den 6000 kelime civarına ulaşır. Konuşma için karmaşık cümleler kurmada kelimeleri biraraya getirmede kuralları kendileri öğrenirler. 5 yaşında sözcük dağarcıkları 5000 ile 8000 kelimeye ulaşabilir (Seefeldt & Wasik, 2006). Bu yıllar boyunca çocuklar genellikle erken çocukluk programındadırlar, bu yüzden sağlayacağınız dil çevresi onların ilerlemesinde önemli bir etkiye sahip olabilir.

Kalmar (2008) konuşmanın gerçekleşmesi için verimli bir konuşma çevresine -öğretmenlerin çocukların konuşmasını teşvik edebilmelerini sağlayan bir yere- ihtiyaç duyulduğunu belirtir ve öğretmenler çocukların dil becerilerini geliştirme ve güzelleştirmede onlara yardımcı olmak amacıyla lehçenin, sesin yüksekliğinin ve vurgulamanın kullanımında model olurlar. Çocuklarınızın dil gelişimini desteklemek için ilk olarak onları nasıl başarıya ulaştıracağınızı bilmelisiniz. Başlamak için gözlemsel izleme aracı kullanmak iyi bir yoldur, yılın başında tüm çocuklarınızı değerlendirmek için Örneğin Çocuk Gelişim Kontrol Listesi maddeleri altındaki konuşma dili bölümü olabilir. Sonra her çocuğun konuşmasını yazılı veya kayıtlı dil örnekleriyle izleyin.

DİL EDİNİMİNİN AŞAMALARI

Dil edinimi doğumla başlar. Bir çocuğun ilk dili ağlama ve mırıldanmadır, bir bebeğin ilk iletişimi ses çıkarmaktır. Anneler, babalar ve bakım verenler kısa süre içerisinde seslerin ne anlama geldiğini öğrenirler ve seslere uygun olarak cevap verirler. Çeşitli biçimlerde ağlama "Açım", "Islağım", "Uykum var", "Rahat değilim", "Beni bırakma" anlamına gelebilir. Mırıldanma, "Memnunum", "Mutluyum" veya "Seni gördüğüme çok sevindim" anlamına gelebilir.

ÖNERİLEN OKUMALAR

Blank, J.(2012). Fostering language and literacy learning: Strategies to support the many ways children communicate. Dimensions of Early Childhood, 40(1), 3-11.

Cheatham, G. A., & Ro, Y. E.(2010).Young Engilish learners'interlanguage as a context for language and early literacy development. Young Children, 64(4), 18-23.

Chen, J.J., & Shire, S. H. (2011). Strategic teaching: Fostering communication skills in diverse young learners. Young Children, 66(2), 20-27.

Jalongo, M. R. (2011). Early childhood language arts (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Meier, D. R.(Ed). (2009). Here's the story: Using narrative to promote young children's language and literacy learning. New York: Teachers College Press.

Parnell, W., & Bartlett, J.(2012). Documentation: How smartphones and tablets ara changing documentation in preschool and primary classrooms. Young Children, 67(3), 50-57.

Roskos, K. A., Tabors, R. O., &Lenhart, L.A.(2009). Oral language and early literacy in preschool. NeWark, DE: International Reading Association.

Woodard, C., Haskins, G., Schaefer, G., & Smolen, L.(2004). Let's talk: A different approach to oral language development. Young Children, 59(4), 92-95.

ÇOCUK KİTAPLARI

Beaumont, K.(2011).Where's my T-R-U-C-K? New York: Dial.

Bergman, M.(2007).Oliver who would not sleep!

Bergman, M.(2005). Snip snap! What's that? New York: Greenwillow.

Bissett, J.(2011).Boogie monster. Seattle, WA: Compendium.

Bluemle, E.(2009). How do you wokka-wokka? Somerville, MA: Candlewick.*

Child, L.(2005). But excuse me that is my book. New York: Dial.*

Child, L.(2001). I am not sleepy and I will not g oto bed. Cambridge, MA: Candlewick.

Child, L.(2004).I am too absolutely small for school. Cambridge, MA: Candlewick.

Child, L.(2009). I will be especially very careful. New York: Dial.

Child, L.(2000). I will never not ever eat a tomato. Cambridge, MA: Candlewick.

Child, L.(2009), We are extremely very good recyclers. New York: Dial.

Clarke, J.(2007). Stuck in the mud. New York: Walker.

* Çokkültürlü

Dewdney, A.(2011). Say what? New York: Beach Lane Books.
Edwards, P.(2007). Oliver has something to say! Montreal, Quebec: Lobster Press.
Fleming, D.(2011). SHOUT! Shout it out! New York : Henry Holt.
Freedman, C.(2010). Dinosaurs love underpants. New York: Aladdin.
Joosse, B. M. (1991). Mama, do you love me? San Francisco: Chronicle Books.*
Joosse, B. M.(2005). Papa, do you love me? San Francisco: Chronicle Books.*
Knowlton, L. L.(2012). I know a librarian who chewed on a Word. Gretna, LA: Pelican Publishing.*
Kurtz, J. (1990). I'm calling Molly. Morton Grove, IL: Whitman.*
Lewis, K. (2011). Not inside this house! New York: Orchard Books.
Martin, B. (2006). Fire! Fire! Said Mrs. McGuire. Orlando, FL: Harcourt.
Moseley, K. (2011). Where's the dinosaur? New York: Sterling Books.
Pinder, E. (2012). If all the animals come inside. New York: Little, Brown.
Rinker, S. D. (2011). Goodnight, goodnight, construction site. San Francisco, CA: Chronicle.
Sadler, M. (2012). Pass it on! Maplewood, NJ: Blue Apple Books.
Thomson, P. (2003). Drat that fat cat! New York: Arthur A. Levine.
Wargin, K. J. (2009). Moose on the loose. Chelsea, MI: Sleeping Bear Press.
Wells, R. (2008). Max's bunny business. New York: Puffin.
Wells, R. (2002). Ruby's beauty shop. New York: Puffin.
Whybrow, I. (2008). Hello!Is this Grandma? Wilton, CT: Tiger Tales.
Yolen, J. (2007). How do dinosaurs go to school? New York: Blue Sky Press.
Yolen, J. (2009). How do dinasaurs say I love you? New York: Blue Sky Press.

İNTERNET SİTELERİ

International Reading Association

www.reading.org

Ladybug

www.ladybugmagickids.com

The Literacy Project

www.google.com/literacy

National Association fort he Education of Young Children

www.naeyc.org

Read Write Think

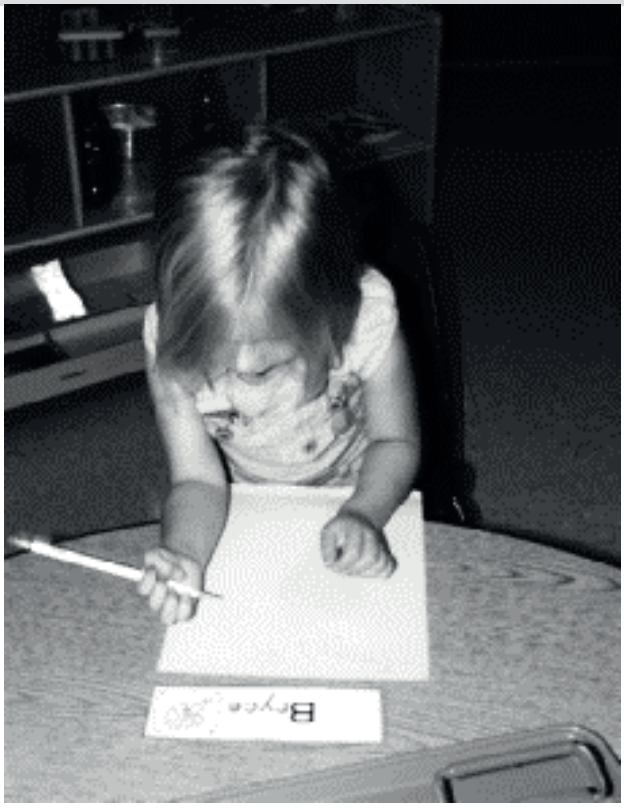
www.readwritethink.org

Teaching Strategies

www.teachingstrategies.org

BÖLÜM 9

GELİŞEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ



Bu bölümde çocuğun:

Karalama ve çizim ile yazarmış gibi yapabildiğini,

Karalama yapmak için yatay çizgiler çizebildiğini,

Bazı harfleri ve isimleri yazabildiğini,

Kitabı sağ köşesinden tutup ve sayfaları sağdan sola çevirebildiğini,

Resimleri kullanarak kitabı okuyormuş gibi yapabildiğini,

Kitabın içindeki metnin hikâyeyi anlattığını fark edebildiğini ve

Kontrol listeleri ve rubriklerle gözlemlemeyi öğreneceksiniz.

GELİŞEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ

Gelişen okuryazarlık ile ilgili yapılan son araştırmalarda, çocukların anaokulu ve birinci sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmanın önemi vurgulanmaktadır. Bugünkü araştırmalar, doğru koşullar altında çocukların okuma yazma becerilerinin kendiliğinden ortaya çıktığını ifade etmektedir. Çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek

için oyuncu keşiflerle dünyayı nasıl anladıklarının ve beyinlerinin bu bilgileri nasıl içine çekip özümsediğinin üzerinde durmak gerekmektedir.

Bunlara ek olarak, bilimsel temelli okuma araştırması (Scientifically based reading research-SBRR), konuşma dilinin, kelime dağarcığının, fonolojik farkındalığın, alfabe bilgisinin ve yazı farkındalığının, okul öncesinde dönemde kazandırılması gereken beceriler olduğuna dikkat çekmektedir (Christie, Enz,& Vukelich, 2011). Bu tür araştırmalar, çocukların gelişimi ve bizim bu gelişimi nasıl destekleyeceğimiz ile ilgili fikirlerimizi değişmesine olanak sağlamaktadır.

Okuma ve yazma, çocukların sözlü ya da hatta resimli olarak kendilerini ifade etmelerini sağlayan iletişim dürtüsü ile aynı şekilde gelişir. Bununla birlikte uygun araç ve destek sağlandığında, bütün çocuklar kendi kendilerine okuma ve yazma öğrenme konusunda aynı dönemlerden geçerler. Okuma ve yazmayı öğrenmek, konuşmayı öğrenmek gibi çocuk gelişiminin doğal bir parçasıdır. Çocuk gelişim uzmanları, ¨yazmayı öğrenmenin, büyük bir ölçüde keşfetme hareketi olduğunu¨ daha çok vurgulamaktadır (Temple, Nathan, & Burns,1993, p.2).

Çocukların doğal okuma ve yazma gelişimleri, **gelişen okuryazarlık** terimi ile açıklanmaktadır. Araştırmacılar, çocukların okuryazarlık aktivelerini gözlemlemeye ve raporlaştırmaya başladıklarında, çocukların hikâye oluşturma, harfleri çizme, isimlerini yazma ve yeni kelime yazımları üretme gibi bütün okuryazarlık davranışlarını gösterebildiklerini bulmuşlardır. Bugün okuryazarlığın doğumdan itibaren başlayan, hareket gelişimi gibi belirli bir sırayla gerçekleşen bir süreç olduğunun farkına varılmıştır.

Böylece okuma ve yazmanın, konuşma, düşünme, duygusal, sosyal ve hareket becerileri gibi gelişimin bir başka parçası olduğu, uygun araç-gereçlerle ve oyun deneyimleriyle, çocukların bu gelişime ulaşılabileceği görülmektedir. Ancak, bu durum yetişkin desteği olmadan, çocukların okuma ve yazma becerilerinin kendiliğinden ortaya çıkacağı anlamına gelmemektedir. Çocuklar, yazılı, sözlü ve basılmış dil ile oluşturulmuş, düzenli ve aktif etkileşimlere ihtiyaç duyarlar.

Çoğu çocuk, evlerinden çokça oyuncağı olarak, ama kitap okumak ve yazı yazmak için gerekli malzemelerden yoksun olarak okula gelmektedir. Dahası birçok aile, çocukların bu becerileri kendiliğinden gelişebileceğinin farkında bile değildir. Çocuklar, bu doğal gelişimin sürdürülebilmesi için ailelerinin desteğine ihtiyaç duyarlar. Yazma için yazma aracına, etraflarında basılı olan metinlere ve bunları denemek için cesarete ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte çocuklar, gelişen okuma ve yazma becerilerini, koşma ve konuşma becerilerinde de olduğu gibi deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar.

ÖĞRENME AKTİVİTELERİ

1. Gelişim Değerlendirme Kontrol Listelerinin gelişen okuryazarlık bölümünü, sınıfınızdaki çocukları gözlemlemek için kullanın. Konuşma dili ve yazma becerileri yüksek olan çocukları karşılaştırın. Bir sonuca varabiliyor musunuz?

2. Kâğıt ve yazma materyalleri ile bir yazı köşesi hazırlayın ve çocukların bu alanı nasıl farklı kullandığını üç farklı günde izleyin. Yazmak için yaptıkları karalamaları yatay çizgi üzerinde olan çocuklar varsa, diğer çocukların yazma karalamaları ile karşılaştırın. Bu size gelişen yazma becerileri hakkında bir fikir veriyor mu?

3. Çocukların, kendi resimlerinin ya da yazma projelerinin üzerine kendi isimlerini yazmalarına ya da karalamalarına izin verin. Bu harfleri kullanarak, sınıfta bu harfler ile başlayan kelimeleri aramak için dedektiflik yapmalarını sağlayın. Buldukları kelimeleri kartlarına yazın.

4. Çocukların en sevdikleri kitapları size okumalarını isteyin. Bu kitabı okurken, kitabı tutmalarını ve sayfaları çevirmelerini sağlayın. Bu etkinliği her çocukla ayrı ayrı yapın. Onların okuma becerilerinden neler öğrendiniz? Hangi aktiviteleri planlamak istersiniz?

5. Her bir çocuğa sonu tahmin edilebilen bir kitap okuyun. Bu kitabı ikinci kere okuduğunuzda sadece bütün kafiyeli ya da tekrar eden kelimeleri okuyun. Çocukların bu kelimeleri söylemelerini sağlayın. Üçüncü okuyuşunuzda, kitaptan söyleyebildikleri kadar kelime söylemelerini ya da anlatabildikleri kadar hikâyeyi anlatmalarını isteyin.

6. Her bir çocuğa sonu tahmin edilebilen bir kitap okuyun ve kafiyeli bir sözcüğe geldiğinizde durun. Çocuğa bu kelimeyi gösterin ve ne olduğunu sorun. Okumaya devam edin, zaman zaman durun ve çocuğun kelimeleri göstermesini isteyin. Bu çocuk hikâyeyi, sizin okurken durduğunuz gibi durup kelimeleri göstererek okuyabiliyor/tekrar anlatabiliyor mu?

ÖNERİLEN OKUMALAR

Beaty, J. J. (2013). Fifty early childhood literacy strategies. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Gillanders, C., & Castro, D. C. (2011). Storybook reading for young dual language learners. Young Children, 66 (1), 91–95.

Jalongo, M. R. (2011). Early childhood language arts (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Jalongo, M. R., & Ribblett, D. M. (1997). Using song picture books to support emergent literacy. Young Children, 74 (1), 15–28.

Santos, R. M., Fettig, A., & Shaffer, L. (2012). Helping families connect early literacy with social-emotional development. Young Children, 67 (2), 88–93.

Shagoury, R. (2009). Language to language: Nurturing writing development in multilingual classrooms. Young Children, 64 (2), 52–57.

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play! Young Children, 64 (1), 12–21.

ÇOCUK KİTAPLARI

Agee, J. (2003). Z Goes Home. New York: Hyperion Books.

Baker, K. (2010). LMNO Peas. New York: Beach Lane Books.

Beaumont, K. (2011). Shoe-La-La! New York: Scholastic Press.*

Beaumont, K. (2011). Where's My T-R-U-C-K? New York: Dial Books.

Bingham, K. (2012). Z İs For Moose. New York: Greenwillow Books.

Bissett, J. (2011). Boogie Monster. Seattle, WA: Compendium.

Bottner, B. (2004). Wallace's Lists. New York: Katherine Tegin Books.

Breen, S. (2008). Violet The Pilot. New York: Dial.

Collins, J. (2009). Over The Rainbow. New York: Imagine Books. (CD İncluded)

Cronin, D. (2000). Click, Clack, Moo: Cows That Type. New York: Simon & Schuster.

Cronin, D. (2003). Diary Of A Worm. New York: Joanna Cotler Books.

Denver, J. (2003). Sunshine On My Shoulders. Nevada City, CA: Dawn Publications. (CD İncluded)

Dewdney, A. (2011). Llama Llama Home With Mama. New York: Viking.

Ehlert, L. (1988). Planting A Rainbow. Orlando, FL: Harcourt.

Emmett, J., & Allwright, D. (2006). She'll Be Coming 'Round The Mountain. New York: Atheneum.

Freedman, C., & Cort, B. (2010). Dinosaurs Love Underpants. New York: Aladdin.

Hills, T. (2012). Rocket Writes A Story. New York: Schwartz & Wade Books.

Hubbard, P. (1996). My Crayons Talk. New York: Henry Holt.

Johnson, P. B. (2006). On Top Of Spaghetti. New York: Scholastic.

Keats, E. J. (1968). A Letter To Amy. New York: Harper.*

Kontis, A. (2006). Alpha Oops! The Day Z Went First. Cambridge, MA: Candlewick Press.

Kroll, S. (2001). Patches Lost And Found. Delray Beach, FL: Winslow Press.

Lewis, K. (2011). Not İnside This House! New York: Orchard Books.

Marin, C. (2008). Captain Cheech. New York: Harper/Collins.*

Martin, B., & Archambault, J. (1989). Chicka Chicka Boom Boom. New York: Simon & Schuster.

Mcnulty, F. (2005). If You Decide To Go To The Moon. New York: Scholastic.

Pinder, E. (2012). If All The Animals Came İnside. New York: Little, Brown.

* Çokkültürlü

Ringgold, F. (1991). Tar Beach. New York: Crown.*
Rosenthal, E., & Rosenthal, M. (2012). I'll Save You Bobo! New York: Simon & Schuster.
Stevens, J. (2011). The Little Red Pen. Boston: Harcourt Children's Books.
Toms, K. (2009). Itsy Bitsy Spider. Hertforshire, England: Make Believe Ideas.
Ulmer, W. (2008). A İsn't For Fox; An İsn't Alphabet. Chelsea, MI: Sleeping Bear Press.
Ward, M. (2008). Mike And The Bike. Salt Lake City, UT: Cookie Jar Press. (CD İncluded)
Warhola, J. (2007). If You're Happy And You Know İt. New York: Orchard.
Wells, R., & Loesser, F. (2005). I Love You! A Bushel & A Peck. New York: Harpercollins.
Wells, R. (2008). Max Counts His Chickens. New York: Dial.
Yolen, J. (2007). How Do Dinosaurs Go To School? New York: Blue Sky Press.*

İNTERNET SİTELERİ

Children's Book Council

www.cbcbooks.org

International Reading Association

www.reading.org

Ladybug

www.ladybugmagickids.com

Read Write Think

www.readwritethink.org

Reading Is Fundamental

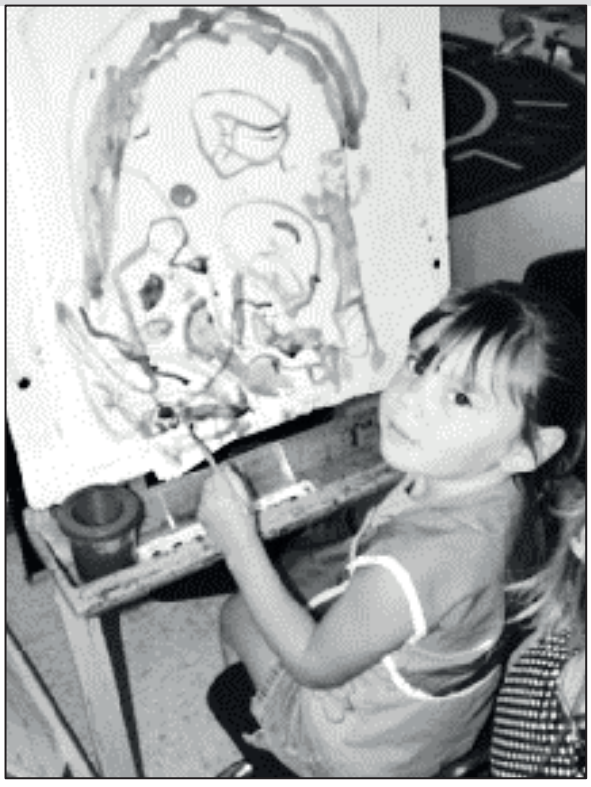
www.rif.org

Reading Rockets

www.readingrockets.org

BÖLÜM 10

SANAT, MÜZİK VE DANS BECERİLERİ



Bu bölümde çocukların:

Basit karalama şekilleri yapabildiğini,

Kafadan kollar ve bacaklar çıkararak güneşe benzer insan çizebildiğini,

Şematik resimler çizebildiğini,

Kollar ve bacakları ile ritim tutabildiğini,

Müzik aletlerini kullanarak ritme katılabildiğini,

Grupla birlikte ya da yalnız başına şarkı söyleyebildiğini,

Herhangi bir insanı, hayvanı ya da duyguyu anlatmak için vücudunu hareket ettirebildiğini,

Diğer çocuklarla birlikte müzik eşliğinde dans edebildiğini ve

Çocukları ürünleriyle, fotoğraflarla, ses kayıtlarıyla, video ile ya da kontrol listeleri ile gözlemlemeyi öğreneceksiniz.

ERKEN ÇOCUKLUKTA YARATICILIK

Yaratıcılık nedir? Küçük çocuklar için, yeni ve farklı şekilde bir şeyler yapma yöntemidir. İnsanlar yaratma eylemi için, var olanı yeni, özgün ve eşsiz bir hale getirirler. Yaratıcı insanlar taklit etmezler ya da kalabalığı izlemezler. Başka bir deyişle uyumlu değillerdir. Peki, o halde onlar kimdir? Birkaç örnek vermek gere-

kirse, sanatçılar, mucitler, şairler, yazarlar, oyuncular, müzisyenler, dansçılar, iç mimarlar, şefler, mimarlar, tasarımcılar ve küçük çocuklardır. Bütün bu insanların hepsi, yeni bir şey yaratmak için kendi yetenek ve becerilerinin peşinden giderler. Küçük çocukların yaptıkları ve söyledikleri her şeyin onlar için tamamen yeni olmasından dolayı, çocuklar doğal olarak yaratıcıdır. Hiçbir yetişkinin düşünemeyeceği şekilde keşifler yapar, deneyim kazanır, malzemeleri bir araya getirir, birbirinden ayırır, değişik şekillerde hareket ettirirler; çünkü aradaki farkı bilmezler.

Genellikle yaratıcılık, çocukların başlıca gelişim alanlarıyla -duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel ve dil- olan tartışmaları içermez. Buna rağmen yaratıcılık, düşünme ve konuşma gibi küçük çocukların gelişimindeki önemli bir dürtüdür. Küçük çocukların yaratma güdüsünün gelişmesi, erken çocukluk öğretmenleri için gözlemlemesi keyifli bir süreçtir. Bu gelişimi güçlendirmek ve gelişimi etkileyecek engelleri ortadan kaldırmak, en az konuşma, yazma ve düşünme becerilerini geliştirmek kadar önemlidir. Oysaki yaratıcılığı herkesin gösteremediği özel bir yetenek gibi görüyor, bu yüzden de yaratıcılığı geliştirmeyi yaşam için bir gereklilikten çok, bir hobi olarak düşünüyor, onu görmezden geliyor ya da önemsemiyoruz.



Çocuklar yepyeni bir bakış açısı ile dünyaya gelirler. Bu bakış açısı sadece kendilerine aitti.

Yaratıcılığı, görmezden gelip önemsemeyerek küçük çocukları kendilerini ifade etme becerilerinden yoksun bırakıyoruz. Çocuklar, ilgileri doğrultusunda yönlendirildiklerinde öğretmenleri onları kontrol etmeye çalışmak yerine onları desteklediğinde, her çocuğun sanatçı, müzisyen, dansçı, ya da kâşif olma potansiyeli vardır. Aslında toplumda çok az kişinin sanatçı olmasının sebebi, toplumun yaratıcılığa gerekenden daha az önem vermesidir. Fox ve Schirrmacher (2012) bütün çocukların yaratıcı olduğunu; ancak alıştırma yapamadıkları için var olan güçlerinin ortaya çıkmadığını -uykuda kaldığını- belirtmektedir. Yaratıcılığın gelişmek için uygulamalar yapmaya ihtiyacı vardır. Herkes yaratıcılığını geliştirebilir.

ÖNERİLEN OKUMALAR

Bentley, D. F. (2011). Reflecting on ways to help the reluctant artist communicate. *Young Children, 66*(2), 42-46

Browne, M., Kampman, J., & Abbey, N. (2012). The power of observation with toddlers: An investigation of music. *Exchange, 34*(1), 57-59.

Greata, J. (2006). *An Introduction to music in early childhood education*. Belmont, CA: Cengage.

Izumi-Taylor, S., Morris, V.G., Meredith, C. D., &Hicks, C. (2012). Music and movement for young children's healthy development. *Dimension of Early Learning, 40*(2), 33-39.

Kemple, K. M., Batey, J.J., & Hartle, L.C. (2004). Music Play: Creating centers for musical play and exploration. *Young Children, 59*(4), 30-37.

Koster, J. B. (2012). *Growing Artist: Teaching the arts to young children*. Wadsworth/Cengage: Belmont, CA.

Loomis, K., Lewis, C., & Blumenthal, R. (2007). Children learn to think and create through art. *Young Children, 62*(5), 79-98.

Mayesky, M. (2012). *Creative activities for young children* (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

ÇOCUK KİTAPLARI

Andreae, G. (1999). *Zürafalar Dans Edemez (Giraffes Can't Dance)* New York: Orchard.

Bissett, J. (2011). *Boggie Canavarlari (Boggie Monster)*, WA: Compendium.

Carle, E. (2011). *Mavi Atı Çizen Sanatci (The Artist Who Painted A Blue Horse)*. New York: Philomel

Cox, J. (2003). *Benim Ailem Muzik Yapar (My Family Plays Music)*. New York: Holiday House.*

Craig, L. (2010). *Danseden Ayaklar. (Dancing Feet)* New York: Knoph.

Cronin, D. (2006). *Dooby Dooby Moo* New York Atheneum.

Dillon, L., & Dillion, D. (2007). *Cumartesi Aksami Jaz (Jazz On A Saturday Night)*. New York: The Blue Sky Press.*

Dole, M. L. (2003). *Davul, Chavi, Davul*. (Drum, Chavi, Drum) San Francisco, CA: Children's Book Press.*

French, J. (2007). *Josephine Dans Etmek Istiyor* (*Josephine Wants To Dance*) New York: Abrams.

Geringer, L. (2010). *Bom Bom Git Buradan*! (*Book Boom Go Away*) New York: Antheneum.

Jenkins, S. (2006). *Hareket Et* ! *(Move)* Boston: Houghton Mifflin.

* Çokkültürlü

Katz, A. (2001). *Beni Banyodan Cikar Ve Diger Sacma Sarkilar. (Take Me Out Of Bathtub And Other Silly Dilly Songs)* New York: Mcelderry.

Nelson, D. B. (2008). *Willow*, Ann Arbor, MI: Sleeping Bear Press.

Numeroff, L., & Evans, N. (2007). *Jelibonlar Ve Buyuk Dans. (The Jellybeans And The Big Dance)* New York: Abrahams.

Page, N. (2008). *Didgerido Yapabiliyor Musun? (Do You Do A Didgerido?)* Hertforshire, England: Make Believe Ideas.*

Sherry, K. (2008). *Okyanustaki En İyi Artist Benim.* (I Am The Best Artist İn The Ocean) New York: Dial.

Sierra, J. (2011). *Zoozical.* New York: Knoph.

Thompson, L. (2007). *Balerin Hayalleri.* (Ballerina Dreams) New York: Feiwel And Friends.*

Vernick, A. (2012). *Rock Yıldızı Olmak Mı İstiyorsun?(So You Want To Be Rock Star)* New York: Walker.

Wiesner, D. (2010). *Sanat Ve Max.* (Art &Max)Boston: Clarion Books.

Wolkstein, D. (1981). *Banza.* New York. Dial.

İNTERNET SİTELERİ

Sanat Eğitimi Ortaklığı (Art Education Partnership)

www.acp-arts.org

En İyi Çocuk Müzikleri (Best Children 's Music)

www.bestchildrenmusic.org

Çocuk Müzikleri Ağı (Children's Music Network)

www.cmnonline.org

Çocuk Müzikleri Internet Ağı (Children's Music Web)

www.childrensmusic.org

Global Children Sanat Galerisi (Global Children's Art Gallery)

www.naturalchild.com

Hap Palmer's Muzik ve Hareket (Hap Palmer's Music and Movement)

www.happalmer.com

Ulusal Sanat Eğitimi Birliği (National Art Education Association)

www.naec-reston.org

Ulusal Müzik Eğitimi Birliği (National Association of Music Education)

www.menc.org

Ulusal Dans Birliği (National Dance Association)

www.aahperd.org/nda

Ulusal Dans Eğitimi Organizasyonu (National Dance Education Organization)

www.ndeo.org

Geçiş Şarkıları

www.preschoolexpress.com

www.songsforteaching.com

www.preschoolrainbow.org

BÖLÜM 11

DRAMATİK OYUN BECERİLERİ



Bu bölümde çocuğun aşağıdaki becerilerine ilişkin gözlem yapmayı öğreneceksiniz:

Kendi kendilerine –mış gibi oyunu oynayabildiğini,

Başkalarına rol verip, kendilerine verilen rolleri alabildiğini,

-mış gibi oyunu için belirli materyaller kullanabildiğini,

Role ait özellikleri ve eylemleri üstlenebildiğini,

Olay örgüsünü yaratmak ve sürdürmek için dili kullanabildiğini,

Heyecanlı ya da tehlike içerikli konuları canlandırabildiğini,

Sistematik kayıt veya kontrol listesi ile gözlemlemeyi.

DRAMATİK OYUN BECERİLERİ GELİŞTİRMEK

Küçük çocuklardaki yaratıcılığın önemli bir yönü de hayal güçlerinin gelişimidir. Çocuklar için hayal gücü, taklit ya da -mış gibi yapma yeteneğidir; kendileri dışında bir rol almak, hayali durumlar yaratmak ya da kendi ürettikleri bir kurguyu canlandırmaktır. Hayal gücü, beynin sağ yarım küresinin işlevidir ve bildiğimiz gibi

küçük çocuklarda sağ beyin daha baskındır. Bu nedenle çoğu küçük çocuk 7 yaşından önce yoğun bir hayal kurma ile ilişkilenmiş durumdadır.

Erken çocukluk programlarındaki en önemli hayal kurma çeşitlerinden bir tanesi 'kendiliğinden teklifsiz drama'olan dramatik oyundur. Bu oyunda Isenberg ve Jalongo'un (2010) bize aktardığı gibi küçük çocuklar kendiliğinden bir başkasının rolünü ya da davranışını alır veya -mış gibi yaparak aşina oldukları olayları canlandırırlar. Seyirci yoktur ve öğretmen bir gözlemci ya da rehber olarak davranır.

Dramatik oyun, pek çok yetişkinin çocuğun gelişimindeki önemini göremediği bir etkinlik biçimidir, çünkü bunu kendileri yapmazlar. Fakat erken çocukluk dönemi uzmanları çocuğun hayal gücünün zihinsel beceriler, sosyal beceriler, dil ve özellikle yaratıcılık için en etkili araçlardan biri olduğunun farkına varmışlardır (Isenberg ve Jalongo, 2010).

Yaratım için en temel araçlardan biri, hayal etme yani bir resmi zihinde canlandırma yeteneğidir. Bu yetenek sizin geçmiş anılarınızdan faydalanarak onları şimdi ya da gelecek için olasılıklar haline getirmenizi sağlar. Çocukların taklitleri ciddi ölçüde bu gibi içsel imajlardan yararlanarak yenilerini üretme kapasitesine dayanır. Çocukların hayali oyunları üzerine kapsamlı araştırmaları ve yazıları olan Singer ve Singer (1977) de, hayal etmenin zihin ve dil becerileri gelişiminde temel olduğuna inanırlar. Çocuklar gerçekten deneyimledikleri fikirleri ve kelimeleri unutmazlar, çünkü onlar zihinlerinde fikirleri resimler ile ilişkilendirirler (Singer ve Singer, 1977). Bu ilişki çocukların neden daha fazla gerçek deneyime ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmaktadır. Aksi takdirde, kullanmak için beyinlerinde depolanmış çok az imgeye sahip olacaklardır.

Çocuk önceki deneyimleri yeni ve farklı yollarla kullanmak zorundadır. Aşina olduğu deneyimlerin özünü çıkartır, örneğin yatmak için hazırlanmak gibi ve bunu yaratıcı bir şekilde -mış gibi etkinliğine uygular, örneğin uyumak istemeyen bir oyuncak bebeği yatırıyormuş gibi. Veya çocuk, oyuncak bebeğin rolü ile birlikte inatçı oyuncak bebeğin karşısında sabrını kaybeden ve amacına ulaşamayan annenin rolünü de alabilir.

Çocuk her seferinde durumu farklı şekilde oynayarak deneyim kazanır. Eğer bir akranı ona katılırsa, dikkate alınacak başka bir bakış açısı daha olacaktır. Eğer asıl oyuncu rolünden çok fazla uzaklaşırsa, annenin nasıl davranması gerektiğine dair daha kesin fikirleri olan diğer oyuncuya rolünü kaptırabilir. Veya o kendi kendine başka bir role geçiş yapabilir ve başka özellikleri denemeye başlayabilir. Çocuk, geçmiş deneyimlerinden bölümleri hatırlayıp farklı diyaloglar yaratmayı, canlandırmalarına yeni küçük detaylar ekleyerek ve olay örgüsüne yeni istikametler vererek onları özgün yollarla birleştirmeyi öğrenir. Aynı uygulamayı oyun yazarlarında da görürüz.

Şekil 11.1 *Ortak dramatik oyun konuları*

- Aile ve ev
- Doktorlar ve hastaneler
- Toplum gönüllüleri
- Ulaşım
- Alışveriş
- Okul
- Kaçma ve kurtarma
- Süper kahramanlar

Kendi yaratıcı oyununun yazarı olmanın yanı sıra, çocuk ister rolünü oynayarak isterse de rolün dışına çıkıp "kenardan" kendiliğinden oyunun sürecine dair yorumlar yaparak hem oyuncu hem yönetmen hem diğer oyuncular için seyirci hem de diğerleri ile iletişim halinde olandır. Gelişimin diğer yönlerinde olduğu gibi, dramatik oyuna katılmak için özgürlüğe ve zamana sahip olduğunda kendi yaratıcılığını geliştirir.

Bu sefer çocukların yarattığı bilgi gerçek yaşamla ve onun oyuncuları ile ilgilidir: Onların nasıl davrandıkları, stresli durumlara nasıl tepki verdikleri, meslek rollerini nasıl taşıdıkları, nasıl konuştukları ve birbirlerini nasıl etkiledikleri ile ilgilidir. Dramatik oyunun yetişkin gözlemcileri, çoğu -mış gibi oyununun, çocukların yakınındaki yetişkinlerin sosyal problemleri etrafında döndüğünü keşfeder. Ortak temalar; aile ve ev, doktorlar ve hastaneler, toplum gönüllüleri, ulaşım, alışveriş, okul, ve kaçma-kurtarmaya dair dramatizasyonlar ile süper kahramanları içerir (Bkz. Şekil 11.1).

Yaşama dair oyun oynamak, birçok yetişkinin düşündüğü gibi önemsiz bir şey değildir. Dramatik oyun sayesinde kapsamlı deneyime sahip olan çocuklar genellikle yetişkin olarak hayatta başarılı kişiler olmaktadırlar. Bu tarz oyun ile meşgul olması desteklenmeyen veya buna izin verilmeyen çocuklar sosyal, zihinsel ve yaratıcı beceriler bakımından önemli bir temele sahip olmadıkları için dezavantajlı yetişkinler olabilmektedirler.

Bu bölüm, küçük çocuklardaki yaratıcılık gelişimiyle ilişkili olarak dramatik oyunu ele alacaktır. Sizin, sınıfınızdaki çocukların gelişim aşamalarında nerede olduklarını keşfetmenizi sağlayacak; altı maddeli Çocuk Gelişim Kontrol Listesini kullanarak çocukların dramatik oyun merkezindeki, su masasındaki, blok merkezindeki, fen materyalleri ile, resim sehpalarındaki, ya da oyun alanındaki dramatik oyunları gözlemleyip nasıl değerlendireceğinize yer verecektir. Küçük çocukların kendi başlarına ya da diğerleri ile yaptıkları her şeyi taklit ettiklerini keşfedeceksiniz. Küçük çocuklardaki bu zengin yaratıcılık damarına girerek hayatı ve dünyayı tamamen yeni ve taze bir perspektiften görebileceksiniz: "Eğer öyle olsaydı" bakış açısından. Bu

ÖĞRENME AKTİVİTELERİ

1. Sınıfınızdaki bütün çocukları gözlemlemek için Çocuk Gelişimi Kontrol Listesinin Dramatik Oyun bölümünü inceleme aracı olarak kullanın. Dramatik oyunun bölümlerinde iyi puan alan çocukların onay imlerini, Sosyal Yeterlilik ve Dil Gelişiminde aldıkları onay imleri ile karşılaştırın. Bu karşılaştırmadan hangi sonuçları elde edebiliyorsunuz?

2. Hayal kurmada yüksek seviyede becerisi olan bir çocuk seçin ve onu üç farklı günde sistematik kayıt ile kayda alın. Çocuğun canlandırmalarından hangi yeni detayları öğrendiniz?

3. Önerilen etkinlikleri inceleyin ve bunlardan bir tanesini bu alanda yardıma ihtiyacı olan çocuklardan biri ile kullanmak üzere seçin. Çocuk için belirlediğiniz etkinliği uygulayın. Sonuçları kaydedin.

4. Çocukların özel bir alandan insanları görüp tanışabilecekleri, ilgilerini çekecek bir yere alan gezisi düzenleyin. Dönünce uygun materyalleri dramatik oyun ve blok merkezinize koyun ve ortaya çıkan çeşitli -mış gibi oyunları kaydedin. Oyun, önceki halinden daha farklı mı? Eğer öyleyse bunu nasıl açıklıyorsunuz?

5. Bir çocukla ya da küçük grupla bu bölümdeki kitap etkinliklerinden birini gerçekleştirin ve bunun herhangi bir canlandırmayı tetikleyip tetiklemediğine bakın. Bu canlandırmayı nasıl genişletebilirdiniz?

6. İnsanlara yardım eden süper kahramanların olduğu canlandırmalara yönlendiren süper kahraman kitaplarından bir tanesini okuyun. Her seferinde kendi süper kahramanlarını ve materyallerini yaratacak küçük gruplarınız olsun. Canlandırdıkları her senaryoyu sürekli kayıtla kaydedin.

ÖNERİLEN OKUMALAR

Berkowitz, D. (2011). Oral storytelling: Building community through dialogue, engagement, and problem solving. Young Children, 66(2), 38-40.

Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2012). Play and child development (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Leong, D. J. ve Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. Young Children, 67(1), 28-34.

Miles, L. R. (2009). The general store: Reflections on children at play. Young Children, 64(4), 36-41.

Stephens, K. (2009). Imaginative play during childhood: Required for reaching full potential. Exchange, 31(2), 53-56.

ÇOCUK KİTAPLARI

Andrews, J. ve Hamilton, E. W. (2011). The very fairy princess takes the stage. New York: Little, Brown.

Beaty, A. (2008). Doctor Ted. New York: Margaret K McElderry Books.

Beaumont, K. (2011). Shoe-la-la! New York: Scholstic.*

Bergman, M. (2007). Oliver who would not sleep. New York: Arthur A. Levine.

Best, C. (2006). Sally Jean, the bicycle queen. New York: Melanie Kroupa Books.

Breen, S. (2008). Violet the pilot. New York: Dial.

Coyle, C. L. (2012). Do super heroes have teddy bears? Lanham, MD: Taylor Trade Publishers.

Fosberry, J. (2012). Isabella, girl on the go. Naperville, IL: Sourcebooks Jabberwocky.

Hoffman, M. (1991). Amazing Grace. New York: Dial.*

London, J. (2010). I'm a truck driver. New york: Henry Holt.

Maclean, C. K. (2002). Even fire fighters hug their moms. New York: Dutton.

McNulty, F. (2005). Of you decide to go to the Moon. New York: Scholastic.

Pullen, Z. (2008). Friday my Raido Flyer flew. New york: Simon & Schuster.

Richmond, M. (2006). My shoes take me where I want to go. Minneapolis, MN: Marianne Richmond Studios.

Soman, D. ve Davis, J. (2011). The amazing adventure of Bumblebee Boy. New York: Dial.

Soman, D. ve Davis, J. (2011). Ladybug Girl and the Bug Squad. New York: Dial.

Soman, D. ve Davis, J. (2008). Ladybug Girl. New York: Dial.

Soto, G. (1993). Too many tamales. New York: Putnam's.*

Tafolla, C. (2008). What can you do with a rebozo? Berkeley, CA: Tricycle Press.[1]

Vernick, A. (2012). So you want to be a rock star. New York: Walker.

Ward, M. (2005). Mike and the bike. Salt Lake City, UT: Cookie Jar Publishing.

[1] Çokkültürlü

İNTERNET SİTELERİ

Uluslararası Oyun Derneği [International Play Association]

www.ipausa.org

Uğur Böceği [Ladybug]

www.ladybugmagickids.com

Anne Kaz Programları [Mother Goose Programs]

www.mothergooseprograms.com

NAEYC

www.naeyc.org

Ulusal Çift Dilli Eğitim Derneği [National Association for Bilingual Education]

www.nabe.org

Strong Ulusal Oyun Müzesi [Strong National Museum of Play]

www.museumofplay.org

BÖLÜM 12

GÖZLEMSEL VERİLERİN AİLELER İLE PAYLAŞILMASI



Bu bölümde, aşağıda belirtilen konuları öğreneceksiniz:

Aileleri, çocuklarının eğitim programına dahil etmek,

Çocuk gelişim kontrol listesini ailelerle paylaşmak ve kullanmak,

Ailelerin iş birliğini sağlamak,

Gözlem sonuçlarını ailelerle paylaşmak,

Kontrol listesinin sonuçlarına dayanarak çocuk ile ilgili plan hazırlamak,

İş birliğine elverişli portfolyolar geliştirmek.

AİLELERİ, ÇOCUKLARININ EĞİTİM PROGRAMINA DAHİL ETMEK

Erken çocukluk dönemi eğitim programları, uzun zamandır, çocuk gelişimi ve eğitiminde aile katılımının öneminin farkındadır. Okul öncesi eğitim veren kuruluşlar, Head Start programları, çocuk bakım merkezleri, kreşler ve anaokullarının birçoğu, ailelerin ve

diğer aile üyelerinin, çocukların eğitim programına daha fazla katılabilmelerini sağlamak için ellerinden gelen her şeyi yapmaktadırlar. Bu kurumlar; aile ziyaretleri, konferanslar, aile gazeteleri, ailelerin gönüllü katılımını ve ebeveynlikle ilgili atölye çalışmalarını organize etmektedir. Ailelerin, çocuklarının eğitim programlarına katılımı önemlidir. Kersey ve Masterson (2009) ailelerin, çocuk eğitim programlarına katılımına yönelik sağlam nedenler ortaya atmışlardır. Eğitim programına katılan ailelerin çocukları; daha kolay arkadaşlık kurar, öğrenmede daha başarılıdırlar, eğitimlerini daha fazla sürdürebilirler ve birşeyleri başarmak için daha fazla motivedirler.

Ailelerin (veya çocuğun bakımını üstlenen kişilerin) çocuklarının okul öncesi eğitim programlarına katılması, çocukların daha istekli olmasını sağlar. Çocuklar, eğer anne, baba veya büyükannelerinin kendi öğretmelerini tanıdığını ve aynı şekilde öğretmenlerinin de anne, baba veya büyükannelerini tanıdığını fark ederse okulda her şey yolunda gider. Bütün bu önemli kişiler, çocuk hakkında konuşabilmekte, çocuğun doğru adımlarla ilerlediğinden emin olmakta ve ihtiyacı olduğu zaman yardımcı olmaktadır.

Öte yandan ailelerin, çocuklarının eğitim programlarına katılması her zaman o kadar kolay ve mümkün değildir. Çoğu aile bireyinin çalışıyor olması, kendi çocuklarının eğitim programlarına katılımlarını, hatta onları ziyaret etmelerini zorlaştırmaktadır. Bazı aileler kendilerini bir parçası olarak hissetmediği okulu ziyaret etmeyi, rahatsız edici bulmaktadır. Diğerleri ise çocukla ilgilenmenin okuldayken öğretmenin sorumluluğunda olduğunu evdeyken kendilerinin sorumluluk almaları gerektiğini düşünürler. Bu durumda, bütün aileleri eğitim programına dahil edebilmenin herhangi bir yolu var mıdır?

Çocuklara Odaklanma

Çoğu okul öncesi eğitim kurumunun benimsediği en etkili yaklaşım, eğitim programından çok çocuklara odaklanmaktır. Hem aileler hem de öğretmenler çocukların okulda başarılı olmalarını ve yeteneklerinin gelişimini isterler. Bu nedenle, onları en çok ilgilendiren şey çocuklardır. Çocuk ne istiyor? Çocuğun okuldaki ve evdeki ilgi alanları nelerdir? En sevdiği aktiviteler nelerdir? İnsanlarla iletişimi nasıldır? Aileler çocuğun yıl içerisinde neleri başarmış olmasını isterler?

Öğretmenler aile bireyleriyle daha yakın ilişki kurmaya başladıklarında, kişisel olarak birey olan çocukla daha yakından ilgilenebilirler ve ona okuldaki büyüme ve gelişimine özveriyle yardımcı olabilirler. Aynı zamanda her çocuğun hangi gelişim aşamasında olduğunu belirleyerek aileleri bilgilendirirler. Böylece her çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak aktiviteler planlayabilirler.

4. Gözlem sonuçlarını ailelerle paylaşmak için bir plan yapın. Çocuk Gelişimi Kontrol Listesi'ni nasıl kullanacaksınız? Aileden bunu nasıl kullanmasını beklersiniz?

5. Bir çocuk üzerine yapılan gözlem sonuçlarına dayanarak, o çocuk için nasıl planlar yapardınız? Çocuğun ailesini nasıl programa dahil ederdiniz?

6. Ailelerin çocuklarını sınıfta gözlemlemeleri için nasıl hazırlık yapardınız? Aileler, öğretmenler ve çocuk için faydaları ne olurdu?

7. Bir çocuk için portfolyo hazırlayın. Diğer takım üyelerini, çocuğu ve aileleri bu çalışmaya katın. Her biri nasıl katkıda bulundu? Portfolyoyu nasıl düzenlediniz? Portfolyoyu nasıl kullanacaksınız?

ÖNERİLEN YAYINLAR

Beining, K.H. (2011). Family-teacher partnerships: An early childhood contract for success. *Childhood Education*, 87-95.

Garretson, S., Thompson, J. (2012). Family literacy packs: Engaging teachers, families, and young children in quality activities to promote partnerships for learning. *Young Children, 67 (3),* 104-110.

McWilliams, S., Maldonado-Mancebo, T., Szczepaniak, P.S., Jones, J. (2011) Supporting Native Indian preschoolers and their families. *Young Children, 66 (6),* 34-41.

Mitchell, S., Foulger, T.S., Wetzel, K. (2009). Ten tips for involving families through Internet-based communication. *Young Children, 39 (3),* 21-25.

Morrison, J.W., Storey, P., Zhang, C. (2011). Accessible family involvement in early childhood programs. *Dimensions of Early Childhood, 39 (3),* 21-25.

Souto-Manning, M. (2010). Family involvement: Challenges to consider, strengths to build on. *Young Children, 65 (2)*, 82-88.

ÇOCUK KİTAPLARI

Lord, C. (2010). *Hot rod hamster.* New York: Scholastic Press.

İNTERNET SİTELERİ

Center on School, Family, and Community Partnerships

www.csos.jhu.edu

Harvard Family Research Project

www.hfrp.org/family-involvement

National Council for Community and Education Partnerships

www.edpartnerships.org

The SEDL National Center for Family and Community Connections with Schools

www.sedl.org/connections

Teachers and Families

www.teachersandfamilies.com

Kaynaklar

Adams, E. J. (2011). Teaching children to name their feelings. Young Children, 66 (3), 66–67.

Ahola, D., & Kovacik, A. (2007). Observing and understanding child development: A child study manual. Clifton Park, NY: Delmar/Cengage.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. M. Richards (Ed.), The integration of the child into the social world. London: Cambridge University Press.

Alanis, I. (2011). Learning from each other: Bilingual pairs in dual-language classrooms. Dimensions of Early Childhood , 39 (1), 21–27.

Alexander, N. P. (2005). "Tell her I'll pay with a credit card." Dimensions of Early Childhood, 33 (1), 30–31.

Althouse, R., Johnson, M. H., & Mitchell, S. T. (2003). The colors of learning: Integrating the visual arts into the early childhood curriculum. New York: Teachers College Press.

Anderson, G. T., & Robinson, C. C. (2006). Rethinking the dynamics of young children's social play. Dimensions of Early Childhood, 34 (1), 11–16.

Balaban, N. (2006). Everyday goodbyes: Starting school and early care: A guide to the separation process. New York: Teachers College Press.

Beaty, J. J. (2012). Skills for preschool teachers (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Beaty, J. J., & Pratt, L. (2011). Early literacy in preschool and kindergarten (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Bentzen, W. R. (2005). Seeing young children: A guide to observing and recording behavior (5th ed.). Clifton Park, NY: Cengage.

Berkowitz, D. (2011). Oral storytelling: Building community through dialogue, engagement, and problem solving. Young Children, 66 (2), 36–40. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

Bowling, H. J., & Rogers, S. (2001). The value of healing in education. Young Children, 56 (2), 79–81.

Burman, L. (2009). Are you listening? Fostering conversations that help young children learn. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Burton, S. J., & Edwards, L. C. (2006). Creative play: Building connections with children who are learning English. Dimensions of Early Childhood, 34 (2), 3–8.

Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2007). Math & science for young children (5th ed.). Clifton Park, NY: Cengage.

Christie, J. F., Enz, B. J., & Vukelich, C. (2011). Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Clay, M. J. (1991). Becoming literate. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clements, R., & Schneider, S. L. (2006). Movement-based learning. Reston, VA: National Association for Sport & Physical Education.

Copley, J. B. (2000). The young child and mathematics. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Corsaro, W. A. (2003). We're friends, right? Inside kids'culture. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Curenton, S. M. (2006). Oral storytelling: A cultural art that promotes school readiness. Young Children, 61 (5), 78–87.

Davidson, J. I. (1996). Emergent literacy and dramatic play in early education. Belmont, CA: Cengage.

Deerwester, K. (2007). Teaching about feelings. Children Our Concern, 30 (1), 7.

De la Roche, E. (1996). Snowflakes are not all the same: Developing meaningful art experiences for young children. Young Children, 51 (2), 82–83.

De-Souza, D., & Radell, J. (2011). Superheroes: An opportunity for prosocial play. Young Children, 66 (4), 26–31.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. Young Children, 57 (2), 10–18.

Dodge, D. T., Heroman, C., Charles, J., & Maioca, J. (2004). Beyond outcomes: How ongoing assessment supports children's learning and leads to meaningful curriculum. Young Children, 59 (1), 20–28.

Ellis, S. M., Gallingane, C., & Kemple, K. M. (2006). Fiction, fables, & fairytales: Children's books can support friendships. Dimensions of Early Childhood, 34 (3), 28–35.

Feeney, S., & Moravcik, E. (2005). Children's literature: A window to understanding self and others. Young Children, 60 (5), 20–27.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fox, J. E., & Schirrmacher, R. (2012). Art and creative development for young children (7th ed.). Belmont, CA: Cengage.

Freeman, R. (2012). Elements of a musical foundation for children. Exchange, 34 (1), 46–48.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). Play and child development (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Gallagher, K. C. (2005). Brain research and early childhood development: A primer for developmentally appropriate practice. Young Children, 60 (4), 12–20.

Geist, K., Geist, E. A., & Kuznik, K. (2012). The patterns of music: Young children learning mathematics through beat, rhythm, and melody. Young Children, 67 (1), 74–79.

Gellens, S. (2005). Integrate movement to enhance children's brain development. Dimensions of Early Childhood, 53 (3), 14–21.

Good, L. (2009). Teaching and learning with digital photography. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gould, E., Kaplan, R., & Wilson, T. (2012). Changing lives and developing brains. Exhange, 34 (1), 49–51.

Gronlund, G., & James, M. (2008). Focused observations: How to observe children for assessment and curriculum planning. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Hatcher, B., & Petty, K. (2004). Seeing is believing: Visible thought in dramatic play. Young Children, 59 (6), 79–82.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (2007). Windows on learning: Documenting young children's work. New York: Teachers College Press.

Hoffman, E. (2004). Magic capes, amazing powers: Transforming superhero play in the classroom. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Huffman, J. M., & Fortenberry, C. (2011). Helping preschoolers prepare for writing: Developing fine motor skills. Young Children, 66 (5), 100–103.

Hunter, R. (2000). Some thoughts about sitting still. Young Children, 55 (3), 50.

Isbell, R. T., & Raines, S. C. (2007). Creativity and the arts with young children. Belmont, CA: Cengage.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2010). Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Izard, C. E. (1977). Human emotions. New York: Plenum.

Jackman, H. L. (2012). Early education curriculum: A child's connection to the world. (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

Jalongo, M. R. (2008). Learning to listen, listening to learn. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kalmar, K. (2008). Let's give children something to talk about! Oral language and preschool literacy. Young Children, 63 (1), 88–92.

Kasting, A. (1994). Respect, responsibility and reciprocity: The 3 Rs of parent involvement. Childhood Education, 70 (3), 146–150.

Kellogg, R. (1970). Analyzing children's art. Palo Alto, CA: National Press Books. Kemple, K. M.(1991). Preschool children's peer acceptance and social interaction. Young Children, 46 (5), 37–54.

Kersey, K. C., & Masterson, M. L. (2009). Teachers connecting with families: In the best interest of children. Young Children, 64 (5), 34–38.

Keyser, J. (2006). From parents to partners: Building a family-centered childhood program. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Kingore, B. (2008). Developing portfolios for authentic assessment, pre-K–3. Thousand Oaks, CA; Corwin Press.

Koster, J. B. (2012). Growing artists: Teaching the arts to young children (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. Young Children, 67 (1), 28–34.

Lucos, L. (2007–2008). The pain of attachment—"You have to put a little wedge in there." Childhood Education, 84 (2), 85–90.

Martin, S. (1994). Take a look: Observation and portfolio assessment in early childhood: Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Matthews, K. (2012). Singing ourselves: How to offer music to children. Exchange, 34 (1), 52–54.

McAfee, O., & Leong, D. J. (2011). Assessing and guiding young children's development and learning (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2004). Child development: Educating and working with children and adolescents. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

McGhee, P. E. (2005). The importance of nurturing children's sense of humor. Children Our Concern, 28 (1), 16–17.

McLean, M., Wolery, M., & Bailey, D. B. (2004). Assessing infants and preschoolers with special needs. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

McNair, J. C. (2007). Say my name, say my name! Using children's names to enhance early literacy. Young Children, 62 (5), 84–89.

McVicker, C. J. (2007). Young readers respond: The importance of child participation in emerging literacy. Young Children, 62 (3), 18–22.

Meisels, S. J., & Atkins-Burnett, S. (2005). Developmental screening in early childhood: A guide. Washington, DC: NAEYC.

Mindes, G. (2011). Assessing young children (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mooney, C. B. (2000). Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky. St. Paul, MN: Redleaf Press.

National Association for the Education of Young Children. (2004). Where we stand on curriculum, assessment, and program evaluation. Young Children, 59 (1), 51–53.

National Association for the Education of Young Children. (2005). Early childhood program standards and accreditation criteria. Washington, DC: Author.

National Association for the Education of Young Children. (2009). NAEYC standards for early childhood professional preparation. Washington, DC. Author.

Newman, J., & Kranowitz, C. (2012). Moving experiences that will last a lifetime. Exchange, 34 (1), 97–99.

Nilsen, B.A. (2010). Week by week: Plans for documenting children's development (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

Nissen, H., & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. Childhood Education, 86 (4), 255–259.

Palmer, H. (2001). The music, movement, and learning connection. Young Children, 56 (5), 13–17.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27 , 243–369.

Piaget, J. (1976). The child and reality. New York: Penguin Books.

Pica, R. (2011). Why preschoolers need physical education. Young Children, 66 (2), 56–57.

Puckett, M. B., Black, J. K., Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2009). The young child: Development from prebirth through age eight (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Ramsey, P. G. (1987). Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children. New York: Teachers College Press.

Ramsey, P. B. (1991). Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood. New York: Teachers College Press.

Riley, D., San Juan, R. R., Klinker, J., & Ramminger, A. (2008). Social & emotional development: Connecting science and practice in early childhood settings. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Rodrigues, D., Smith-Carter, L., & Voytechi, K. (2007). Freedom from social isolation for young children with disabilities. Childhood Education, 83 (5), 316–321.

Romero, I. (1999). Individual assessment procedures with preschool children. In E. V. Nuttall, I. Romero, & J. Kalesnik (Eds.), Assessing and screening preschoolers ' psychological and educational dimensions . Boston: Allyn & Bacon.

Roskos, K.A., & Christie, J. F. (2001). On not pushing too hard: A few cautionary remarks about linking literacy and play. Young Children, 56 (3), 64–66.

Rushton, S., & Juola-Rushton, A. (2011). Linking brain principles to high-quality early childhood education. Exchange, 33 (6), 8–11.

Salmon, A. K. (2010). Tools to enhance young children's thinking. Young Children 65 (5), 26–31.

Sanders, S. W. (2006). Physically active for life: Eight essential motor skills for all children. Dimensions of Early Childhood, 34 (1), 3–10.

Seefeldt, C. (1998). Assessing young children. In C. Seefeldt & A. Galper (Eds.), Continuing issues in early childhood education (pp. 314–338). Columbus, OH: Pearson.

Seefeldt, C., & Wasik, B. A. (2006). Early education: Three-, four-, and five-year-olds go to school. Columbus, OH: Pearson.

Shagoury, R. E. (2009). Raising writers: Understanding and nurturing young children's writing development. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Shore, R. (2005). The magic of music. Children Our Concern, 20 (2), 4–7.

Shore, R., & Strasser, J. (2006). Music for their minds. Young Children, 61 (2), 62–67.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1977). Partners in play: A step-by-step guide to imaginative play in children. New York: HarperCollins.

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: John Wiley & Co.

Snyder, S. (1997). Developing music intelligence: Why and how. Early Childhood Education Journal, 24 (3), 165–171.

Solter, A. (1992). Understanding tears and tantrums. Young Children, 47 (4), 64–58.

Sprenger, M. (2008). The developing brain: Birth to age eight. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Staley, L., & Portman, R. A. (2000). Red Rover, Red Rover, it's time to move over! Young Children, 55 (1), 67–72.

Strickland, D. C., & Schickedanz, J. A. (2009). Learning about print in preschool: Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness. Newark, DE: International Reading Association.

Tabors, P. O. (2008). One child, two languages. Baltimore, MD: Brookes Publishing. (CD-ROM included)

Temple, C. A., Nathan, R. G., & Burns, N. A. (1993). The beginnings of writing. Boston: Allyn & Bacon.

Van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (2003). Play at the center of the curriculum (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Vygoksky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), Play: Its role in development and evolution. New York: Basic Books.

Ward, G., & Dahlmeier, C. (2011). Rediscovering joyfulness. Young Children, 66 (6), 94–98.

Wenner, G. (1988). Predictive validity of three preschool developmental assessment instruments for the academic performance of kindergarten students. State University of New York at Buffalo. (ERIC Document #331 867, EDRS)

Willis, J. (2007). Brain-based teaching strategies for improving students'memory, learning, and test-taking success. Childhood Education, 83 (5), 310–315.

Wortham, S. C. (2012). Assessment in early childhood education (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

ESTONYA EĞİTİM SİSTEMİ
GELECEĞE YOLCULUK

Peeter Mehisto & Maie Kitsing

Çeviren
Ali Ünal

Ankara
2024

ESTONYA EĞİTİM SİSTEMİ: GELECEĞE YOLCULUK
Peeter Mehisto & Maie Kitsing
Çeviren: Ali Ünal

Routledge
Taylor & Francis Group

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

© 2023 Peeter Mehisto & Maie Kitsing
Peeter Mehisto ve Maie Kitsing'in bu eserin yazarları olarak tanımlanma hakkı, 1988 tarihli Telif Hakları, Tasarımlar ve Patentler Yasası'nın 77. ve 78. bölümleri uyarınca ileri sürülmüştür. Tüm hakları saklıdır. Bu kitabın hiçbir bölümü, yayıncıların yazılı izni olmaksızın, fotokopi ve kayıt dahil olmak üzere, şu anda bilinen veya daha sonra icat edilecek herhangi bir biçimde veya herhangi bir elektronik, mekanik veya diğer yollarla veya herhangi bir bilgi depolama veya erişim sisteminde yeniden basılamaz veya çoğaltılamaz veya kullanılamaz. Ticari marka bildirimi: Ürün veya şirket adları ticari markalar veya tescilli ticari markalar olabilir ve ihlal etme niyeti olmaksızın yalnızca tanımlama ve açıklama için kullanılır.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-991-8
e-ISBN	: 978-605-170-992-5
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ESTONYA EĞİTİM SİSTEMİ: GELECEĞE YOLCULUK
Çeviren: Ali Ünal

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, (1. Baskıdan çevrilmiştir), xiv + 266 Sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-991-8
e-ISBN	: 978-605-170-992-5
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Estonya Eğitim Sistemi
Eğitim, Eğitim sistemine genel bakış, Eşitlik ve yüksek performans, Eğitim Programı, Öğretmenler, Mesleki özerklik, Değerlendirme, Biçimlendirici yaklaşım, Hayat boyu öğrenme

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

A harfinin evrimi

ESTONYA EĞİTİM SİSTEMİ
GELECEĞE YOLCULUK

Bu kitap, Estonya'nın yüksek yoksulluk seviyelerine rağmen eğitim sistemini dönüştürerek Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) nasıl Avrupa'nın en iyi performans gösteren ülkesi haline geldiğini incelemektedir.

Bu ilgi çekici anlatı; eşitlik, kapsayıcılık, öğrenci özerkliğinin yanı sıra öğretmen ve okul liderinin mesleki uzmanlığını, özerkliğini ve sorumluluğunu teşvik eden toplumsal ve eğitim politikalarını içeren yüksek performanslı, yüksek eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmak için kullanılan reformları, hataları ve çıkarılan dersleri ortaya koymaktadır. Sınav sonuçlarının yanı sıra iyi oluş, özerklik ve bağlılık algıları gibi çok çeşitli verilere kolay erişimin iç ve dış hesap verebilirliği nasıl geliştirdiğini ve kolektif paydaş etkinliğine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Estonya ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalara dayanan bu kitap, eğitimciler, yöneticiler, akademisyenler, üniversite öğrencileri, değişim temsilcileri ve okul sisteminin iyileştirilmesiyle ilgilenen ebeveynler için ideal bir okuma kitabıdır. Eşitlik, hakkaniyet ve kapsayıcılık Estonya eğitim sisteminin temel unsurları olduğundan, bu kitap sosyal adalet, kapsayıcılık ve çeşitlilik alanlarında çalışanların da ilgisini çekecektir.

Peeter Mehisto, İngiltere'deki University College London Eğitim Enstitüsünde Onursal Araştırma görevlisidir. HRH The Duke of Edinburgh ESU kitap ödülünü kazanmış ve ayrıca Yidan Ödülü'ne aday gösterilmiştir.

Maie Kitsing, Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığının Denetimler Bölümü ve Genel Eğitim Departmanının eski başkanıdır. Halen Estonya Eğitim ve Bilim Bakanlığının Dış Değerlendirme Departmanında danışman olarak görev yapmaktadır.

İÇİNDEKİLER

Çevirenin Önsözü vii

Önsöz ix

Teşekkür xi

Kısaltmalar xiii

Giriş: Sahnenin hazırlanması 1

1 Tarihçe: Geçmişten gelen zorluklar ve hediyeler 7

2 Eğitim sistemine genel bakış: İşe yarayan nedir? 27

3 Eşitlik ve yüksek performans: Çıtayı yükseltmek ve açığı kapatmak 79

4 Program: Uygulamanın amaçlarla uyumlu hale getirilmesi. 117

5 Öğretmenler: Mesleki özerklik ve yüksek standartlar. 155

6 Değerlendirme: Herkes için biçimlendirici bir yaklaşıma öncelik verme 195

7 Özet ve sonuçlar: Dirençlilik, memnuniyetsizlik ve hayal gücü 229

Sonsöz: Estonya'nın ve Singapur'un hikâyesi. 243

Kaynakça 246

GÖRSELLER

Şekiller

2.1 Estonya eğitim sisteminin yapısı 32

2.2 *2020 Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi'ne* genel bakış..... 52

3.1 2018 Fen bilimleri performans..... 84

3.2 2018 Matematik performansı..... 87

3.3 2018 Okuma performansı..... 88

5.1 Estonyalı öğretmenlerin yaş dağılımı..... 185

6.1 4. sınıf öğrencileri 2020 anket sonuçları: Ulusal ortalama..... 221

Tablolar

2.1 Estonya ve OECD PISA ortalama test puanları 42

2.2 PISA test sonuçlarına göre Estonya'nın Avrupa ve OECD ülkeleri içinde sıralaması. 43

4.1 İlköğretim programının 1996 ve 2011 yılları için ders dağılımı: Haftalık 45 dakikalık derslerin toplam sayısı … .....…127

4.2 18 yıllık bir süre boyunca programa dahil edilen yeterliliklere genel bakış 143

5.1 Öğretmen aylık maaşlarını avro cinsinden ulusal ortalamayla karşılaştırma..... 180

ÇEVİRENİN ÖNSÖZÜ

Estonya'nın eğitim sistemi, son yıllarda PISA sınavlarında gösterdiği olağanüstü başarıyla dünya çapında dikkat çekmeye başladı. PISA 2018 ve2022 sonuçlarına göre Estonya, eğitim alanında Avrupa'nın en başarılı ülkesi. PISA bulguları, Estonyalı öğrencilerin, akademik başarının yanı sıra çoğunlukla hayatlarından memnun olduklarını ve okulda kendilerini güvende hissettiklerini de gösteriyor. Estonya, anılan özellikleri nedeniyle eğitim reformu ve ülkelerin kalkınma modelleriyle ilgilenen herkes için ilham verici bir örnek.

Elinizdeki kitap, Estonya'nın eğitim sisteminin nasıl bu kadar başarılı hale geldiğinin hikâyesini anlatan ve bu başarının arkasındaki itici güçleri ve temel prensipleri inceleyen değerli bir kaynak. Yazarlar Peeter Mehisto ve Maie Kitsing, kitapta Estonya'nın eğitim reformunun tarihsel arka planını, temel ilkelerini ve uygulamalarını titizlikle incelemişler. Bu inceleme, Estonya eğitim sisteminin diğer ülkelerden farklılaşan yönlerini ve bu farklılıkların başarıdaki rolünü ortaya koyuyor.

Bir çok kişi, Estonya'nın eğitimdeki başarısı hakkında konuşurken, başarıyı küçümsercesine, başarının temel kaynağının nüfusunun azlığı olduğunu iddia etmektedir. Bu kişiler, iddialarının en azından bir bölümünde haklılar. Estonya küçük bir ülke, nüfusu az ve nüfusun azlığı, çeşitli nedenlerle eğitimde başarılı olmayı kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, Estonya ile benzer nüfusa sahip küçük bir çok ülke, eğitimde başarılı değil. Dolayısıyla Estonya'nın eğitimdeki başarısını, sadece nüfusun azlığı ve ülkenin küçüklüğüyle açıklamaya çalışmak yerine başarıyı getiren faktörleri anlamaya çalışmak gerekir. Bu kapsamda, Estonya'nın eğitim başarısının; kaliteli eğitime eşit erişimi sağlayan kapsayıcılık ve adaletle karakterize edildiği, ülkenin mesleki eğitim, yüksek öğretim ve yetişkin eğitimi sistemlerinin; kalitesi, esnekliği ve modern endüstrinin ihtiyaçlarına uyumuyla dikkat çektiği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Estonya'da politika yapıcıların, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmak ve her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesine olanak sağlamak gibi temel bir amaca bağlı olduklarını da unutmamak gerekir.

Singapur da küçük bir ülke ve PISA sonuçlarına göre Estonya gibi dünya genelinde başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerden biridir. Her ikisi de farklı uygulamalarla başarılı olmuşlar. Singapur'un eğitim sistemi daha merkeziyetçi ve sınav odaklıyken, Estonya'nın eğitim sistemi daha esnek ve öğrenci odaklıdır. Bu kitabın sonsözünü yazan Pak Tee Ng, Singapur Eğitim Sistemi: Zıtlıkların Gücü kitabında[1], küçük bir ülke olarak "Singapur bir model olabilir mi?" sorusuna "Evet" yanıtını veriyor. Bu yanıtını, serçenin küçük olmasına

[1] Ng, P. T. (2019). *Singapur eğitim sistemi: Zıtlıkların gücü.* (Çev. A. Ünal ve Ü. Cura). Anı Yayıncılık.

rağmen tüm organlara sahip olması gerektiğini söyleyen bir Çin atasözüyle destekliyor. Ng'ye göre "ister kartal ister serçe olsun, sistemin tüm parçalara sahip olması ve bu parçaların birlikte uyum içinde çalışması gerekir!" Eğer Estonya'nın eğitim başarısını sadece nüfusunun azlığına bağlarsak, eğitimde başarılı olmak için kitapta detaylı olarak incelenen uygulamaları göz ardı etmiş oluruz.

Çeviri Sürecine Dair Bir Not

Yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaştığı günümüzde, kitabın çevirisini yaparken DeepL çeviri aracından yararlanmasam olmazdı. Ben de yararlandım. Metni daha anlaşılır ve akıcı hale getirmek için aracın çevirilerinde gerekli düzenlemeleri yapmak, yanlışları düzeltmek gerekiyordu. Doğal olarak bu düzenleme ve düzeltmeleri de yaptım. Ayrıca, eğitim yönetimi doktora programındaki öğrencilerim Seda KARADENİZ, Serkan GÜNER, Sibel ŞİRİN ve Kazım DOĞU, dersimiz sırasında kitabı okuyarak çeviriye katkıda bulundular. Doğrudan düzeltmelerin yanı sıra uyarı ve önerilerde bulunarak çevirinin kalitesini artırdıkları için kendilerine teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ali ÜNAL
Konya
11.08.2024

ÖNSÖZ

Bu kitap, Avrupa'nın kıyısında, sömürgeleştirilmiş ve sömürgecilikten kurtulmuş bir tarihe sahip küçük bir ülkede yaşanan eğitim dönüşümünü konu alıyor. Uzun bir süre boyunca çok sayıda yabancı gücün şu anda Estonya olan bölgeyi kontrol etmek için nasıl yarıştığını ve her birinin bu yeni kurulan toplumda nasıl iz bıraktığını görüyoruz. Bu güçler arasında Almanlar, Danimarkalılar, Polonyalılar, Litvanyalılar, İsveçliler ve Ruslar vardı. Peeter Mehisto ve Maie Kitsing, Estonya'nın eğitim sistemini nasıl dönüştürdüğünü dikkatle ve zengin ayrıntılarla anlatıyor. Eğitim ve ekonomik başarı arasında önemli bir korelasyon olduğuna dair iddialı ve geniş kapsamlı açıklamalarıyla beşerî sermaye teorisinin geliştirilmesinden bu yana, dünya genelinde ve özellikle Estonya gibi küçük ülkelerde eşi benzeri görülmemiş bir eğitim reformu patlamasına tanık olduk. Bu reformlar büyük ölçüde, ulusal ve uluslararası araştırma bulgularına dayanan değerlendirme süreçleri ve teknikleri kullanarak program ve iş gücü değişikliklerine odaklanmıştır.

Bu reformların merkezinde yer alan eğitimciler, tahmin edebileceğiniz gibi Estonya'da da çok sayıda sorunun üstesinden gelmek zorunda kalmıştır. Çözüm bulmak ya da başarılı bir uygulamanın önündeki engelleri ya da başarısızlıkları aşmak için sorunun dört yönünü ya da boyutunu ele almak gerekir. Bunlardan ilki, yeni programın (veya programlar dizisinin) yapısına, yani kapsamlılığına, tutarlılığına ve uygunluğuna odaklanır. İkinci yön veya boyut, uygulama alanlarına, nasıl inşa edildiklerine ve yeni reformdan önce nasıl işlediklerine odaklanır. Üçüncü boyut, uygulama alanının yeni girişime uyum sağlamak için nasıl değiştirilmesi gerektiğine odaklanır ve dördüncüsü de bu alanlardaki kurumsal yapı, biçim ve kapasite konularına odaklanır. Peeter Mehisto ve Maie Kitsing'in kitabı bize, uygulamanın bu yönleri ya da boyutlarını dikkate alarak, yaşadıkları ve bağlı oldukları ülkede nasıl başarılı bir şekilde reform yapılabildiğini göstermektedir.

Daha yeni eğitim politikası araştırmacıları, program reformu ve politika belirleme süreçlerini "dağınık", karmaşık ve tartışmalı bir girişim olarak betimlemektedir. Sık sık gözlemlendiği gibi politika, rakip ideolojiler, eğitim vizyonları, kişisel çıkarlar ve politik veya örgütsel konumlar arasındaki çekişme ve mücadelenin konusudur. Tüm bu güçler uluslararası, ulusal ve yerel bağlamlardan oluşan bir ortamda bir araya gelir. Eğitim reformlarını anlamak, politika döngülerini, politika söylemlerini, politika aktörlerini, politika alanlarını ve koşullarını sorgulamamızı gerektirir. Politika, Peeter Mehisto ve Maie Kitsing'in çok iyi anlattığı gibi, benzersiz koşullarda faaliyet gösteren birçok aktör ve kurumun taraf olduğu bir dizi güç mücadelesi yoluyla üretilir.

Bir eğitim sisteminde ve programında yapılan değişiklik, her zaman statükoda, zaten var olanda yapılan bir değişikliktir. Bu nedenle bir eğitim sisteminin ve programının nasıl değiştiğini anlamaya çalışırken bu sistemlerin ve programın nasıl yapılandırıldığını anlamak önemlidir. Bunun anlamı, farklı ülkelerde uygulanan aynı reform programının, sistemin farklı unsurları üzerinde farklı etkilere sahip olacağı ve sistem içinde farklı geçmişlere sahip olacağıdır. Reform etkisini ve tarihini beş şekilde kategorize etmek mümkündür: Sisteme giriş noktası ve akış yönü, reformun bütünlüğünün sürdürülebilirliği, reformun yoğunluğu veya değişimi etkileme kapasitesi, sistemin veya değişim kapasitesinin şekillendirilebilirliği ve kurumsallaşma.

Başarılı eğitsel değişim hakkında bilinenlere rağmen eğitim sistemlerinin ve kurumsal düzenlemelerin değişime karşı doğuştan dirençli olması dikkat çekicidir. Önde gelen düşünürlerin çalışmalarından, değişime karşı direncin üstesinden gelmek için iki temel mesaj ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, değişime liderlik edenlerin yüksek düzeyde metabilişsel, meta- duygusal ve meta-sosyal farkındalığa ihtiyaç duydukları; ikincisi ise insanların değişime kişisel anlayışları ve duygularıyla yaklaştıkları ve iş süreci üzerindeki etkilerini anlamak için bunların keşfedilmesi gerektiğidir. Başka bir deyişle eğitim sistemlerinde değişim neredeyse her zaman mekanik ya da teknik çözümlerden daha fazlasını gerektirir. Her ne değişiklik aranırsa aransın, bu değişimin sürdürülebilir olması için inançlarda, duygularda, bilgi ve davranışlarda da bir değişime yol açması gerekir.

Eğitim sistemlerine yapılan müdahalelerin nasıl bir sonuç vereceğini anlamaya çalışırken, ilk olarak kendimize kamusal eğitim sisteminin temel unsurlarını, yani devletin insan kaynakları dağıtımını, altyapı ve diğer maddi ve mali kaynaklar üzerindeki stratejik kontrolünü, törenleri, ritüelleri, anlamları, değerleri ve bütün bunları seferber ederek merkezi bir praksis sistemi oluşturup sürdürdüğünü hatırlatmamız gerekir. Praksis kavramının dört unsuru vardır: Uygulama üzerine düşünme, düşünmeye dayalı uygulama, uygulamanın üzerine düşünme ve düşünceden ortaya çıkan uygulama (burada dört olasılık vardır; bilim, teknik akıl, çoklu bakış açısı ve esneklik). Bu praksisin -sonuçta elinizdeki kitabın amacı da budur- iki merkezi boyutu vardır: Düşünceye dayalı uygulama ve uygulamayı yansıtan düşünce.

David Scott

Program, Öğrenme ve Değerlendirme Profesörü
University College London Eğitim Enstitüsü

10.10.2021

TEŞEKKÜR

Kitap projesine ve birçok taslağına verdikleri destek ve/veya tavsiyeleri ve geri bildirimleri için aşağıdaki kişilere teşekkür ederiz: Tiina Annus, Eda Anton, Heli Aru-Chabilan, şerald Beauchamp, Eve Eisenschmidt, Imbi Henno, Tatjana Kiilo, Irene Käosaar, Tim Kelly, Aire Koik, Kersti Kõiv, Pille Kõiv, Merike Kull, Mart Laanpere, Priit Laanoja, Natalja Lapikova, Pille Liblik, Karin Lukk, David Marsh, Kristi Mere, Pak Tee Ng, Liilia Oberg, Margus Pedaste, Robert Peetsalu, Kadri Peterson, Tiina Peterson, Aimi Püüa, Epp Rebane, Katrin Saks, David Scott, Diane Tedick, Margit Timakov, Kristel Vaher, Kai Võlli ve OECD Future of Education and Skills 2030 girişimi.

KISALTMALAR

AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
EFQM	Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı
EIS	Estonya Sınav Sistemi
ENAEA	Estonya Yaygın Yetişkin Eğitimi Derneği
ESF	Avrupa Sosyal Fonu
AB	Avrupa Birliği
AB 21	21 Avrupa Birliği ve 21 üye ülkesi (1 Mayıs 2004 tarihinde 10 aday ülkenin katılımından önceki tüm AB ülkeleri, artı Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Slovak Cumhuriyeti
AB 27	27 Avrupa Birliği ve 27 üye ülkesi Birleşik Krallık'ın 31 Ocak 2020'de ayrılmasından sonra
AB 28	Avrupa Birliği ve 28 üye ülkesi 2013 yılından 31 Ocak 2020 tarihinde Birleşik Krallık'ın ayrılmasına kadar
GSYİH	Gayri safi yurt içi hasıla
Harno	Estonya Eğitim ve Gençlik Kurulu (Haridus- ja Noorteamet)
HITSA	Eğitim için Bilgi Teknolojileri Vakfı
BİT	Bilgi ve iletişim teknolojileri
ICCS	Uluslararası Yurttaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması
IEA	Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
Innove	Foundation Innove
LLS	Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi (Estonca)
LWF	Look@World Vakfı
MA	Sanat Yüksek Lisansı
MoE	Eğitim Bakanlığı
MoER	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı

MoSA	Sosyal İşler Bakanlığı
MOOC	Kitlesel açık çevrim içi kurs
The Ministry	Eğitim Bakanlığı (1991), Kültür ve Eğitim Bakanlığı (1992- 1995), Millî Eğitim Bakanlığı (1996-2002), Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (2003'ten itibaren)
STK	Sivil toplum kuruluşu
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı
PhD	Doktora
PIAAC	Yetişkin Yetkinliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
REKK	Ulusal Sınavlar ve Yeterlilikler Merkezi
SEN	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler
STEM	Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması
TES	Öğretmen Eğitimi Stratejisi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
USSC	Lise ortaokul programı

GİRİŞ

Sahnenin hazırlanması

"Estonya halkının eğitime inancı tamdır. Ebeveynlerin çocuklarına verebilecekleri en iyi şeyin iyi bir eğitim olduğuna içtenlikle inanıyoruz."
Toomas Henrik Ilves
Estonya Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı
(24 Şubat 2015 tarihinde ulusa sesleniş konuşması)

Estonya eğitim söylemi ve politikasına hâkim olan fikirler kadar bu söylem ve politikada büyük ölçüde yer almayan fikirler de Estonya'nın PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) başarı hikâyesinin merkezinde yer almaktadır. Okul öncesi ve ilköğretim okullarına ilişkin hem eğitim hem de sosyal politikalar, temel bir değer olarak eşitliği teşvik etmektedir. Meritokratik ideal, eşitsizliğe çare olarak özellikle eğitim söyleminde ve politika belgelerinde neredeyse yoktur. Sandel (2020, 112) meritokratik idealden, "eşitsizliğin meşrulaştırılması" olarak bahsetmektedir.

Eğitim; değerler, paylaşılan inançlar, gelenekler, yasalar, kurumlar, örgütler, politikalar, paylaşılan deneyimler, sosyal ve ekonomik gerilimler, eğilimler ve politikalardan oluşan kültürel, tarihi ve toplumsal arka planla ilişkilidir. Bu çerçevede Estonya, bir yandan yenilikçi ve bilgi temelli bir ekonomi yaratmaya öncelik verirken diğer yandan da tüm vatandaşlarının ihtiyaçlarını dikkate almaktadır (Parliament, 2021b). Bu da akademik açıdan iddialı, zengin içerikli, etkili ve eşitlikçi bir eğitim sisteminin inşasını gerektirmektedir. Bilgiye, yeniliğe ve eşitliğe öncelik verilmesi, basit bir hedef değil, bir vizyon ifadesidir. İnovasyon her şeyden önce vizyon (Tawil, 2021) ya da Michael Fullan'ın (2001) dediği gibi "ortak amaç" duygusu tarafından yönlendirilir. Eğitim, her zaman eğitim hizmetinden etkilenen veya bu hizmeti etkileyebilecek çeşitli bireyleri, grupları ve kurumları dikkate alır. Başka bir deyişle eğitim sistemi, paydaşlarından az ya da çok etkilenir. Aynı şekilde eğitim sistemi de paydaşlarını etkiler. Ayrıca, öğrenciler, öğretmenler, veliler, akademisyenler, öğretmen eğiticileri, yöneticiler ve politika yapıcılar gibi paydaşların anlayışları ve eylemleri, her zaman benzersiz şekillerde etkileşime girerek kendi sınırlılıklarını ve fırsatlarını yaratma potansiyeline sahiptir. Bu da eğitimin gerçekleştiği koşulların değişken olduğu anlamına gelir. Eğitim sisteminin kendisi de dinamiktir. Bu nedenle Estonya'nın mevcut başarısı asla hafife alınmamalıdır.

Bu kitap, Estonya'nın eğitim koşullarını ve eğitimdeki kilit paydaşların eğitim reformunda nasıl ortak aktörler olarak hareket ettiklerini anlatmaktadır. Bu aktörler, kendi öğrenme yolculukları boyunca ve bazen yoğun anlaşmazlıklar ve tartışmalar yoluyla eğitim ihtiyaçları ve bunların ele alınmasına yönelik araçlara araçlar konusunda toplumsal anlayışı derinleştirmişlerdir. Ayrıca demokratik sürece katılmanın değerine dair anlayış ve inancı da geliştirmişlerdir. En önemlisi de birlikte hareket etme ve birlikte inşa etme, eğitimin "niçin"i veya "amacı" konusunda 20 yılı aşkın bir süredir büyük ölçüde sabit kalan sağlam bir uzlaşıya varılmasına yardımcı olmuştur. Sahip olunan ortak amaçlar, eğitim reformunu harekete geçirmeye ve yönlendirmeye yardımcı olmuştur.

Meritokratik söylemi büyük ölçüde bir kenara bırakarak eşitliğe, yenilikçi ve bilgiye dayalı bir ekonomiye ve birlikte çalışmaya yapılan vurgu, Estonya'nın başarı hikayesinin kesin bir parçasıdır. Ancak bu hikâye daha geniş kapsamlı ve karmaşıktır. Ortak çalışma, ekosistemik bir bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Var olan ve ihtiyaç duyulan bakış açıları, ortak hareketi teşvik edecekse eğitim ekosisteminin tüm seviyelerindeki reformlarla uyumlu olmalı ve onları desteklemelidir. Daha iyi ifade etmek gerekirse, bu uyumun şu seviyelerde gerçekleşmesi gerekmektedir: Birey; mikrosistem (örneğin ev, yakın aile); mezosistem (örneğin mahalle ve okul); ekzosistem (örneğin toplum ve kitle iletişim araçları); makrosistem (örneğin yaygın olarak paylaşılan kültürel değerler ve yasalar) ve kronosistem (yani zaman içinde) (Brofenbrenner, 1979).

Başka bir deyişle insanlar ortak bir vizyon doğrultusunda çalışırken büyük fikirlerin zaman içinde bütünleşmiş bir bütün olarak sistemle uyumlu hale gelmesi ve sistemle bütünleşmesi gerekir. Buna karşılık, vizyonun da bu ortak vizyona hizmet eden uyumlu mekanizmalar/tedbirler aracılığıyla uygulanması gerekir. Estonya'da eğitimde ortak vizyon sadece ideal bir ulusal eşitlikçi öğrenme vizyonunu içermez, aynı zamanda ulusal ve yerel paydaşların katılımını, inisiyatifini ve ortak sorumluluğunu teşvik eder. Ulusal olarak kabul edilmiş programın, öğretmenler için mesleki standartların ve sonuçlara dayalı stratejik planların geliştirilmesi gibi somut merkezi önlemlerin yanı sıra, kanıta dayalı gelişime rehberlik edecek güvenilir verilerin üretilmesi ve erişilebilir hale getirilmesine yönelik araçlar, neyin nasıl başarılması gerektiğine dair şeffaf ve somut bir vizyon oluşturulmasına yardımcı olur. Bunlar, somut araçlar olmanın yanı sıra vizyonun ve ileriye dönük yolun somutlaşmış halidir.

Okulların kendi stratejik planlarını ve ulusal gerekliliklerle uyumlu olması gereken okul düzeyinde programlarını geliştirmeleri gerekliliği gibi yerinden yönetim ilkeleri, yerel olarak neyin nasıl başarılması gerektiğine dair şeffaf ve somut bir vizyon oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Estonyalı öğretmenler, okul müdürleri ve yerel yönetimler, yüksek derecede karar alma yetkisine sahiptirler. Bu durum, yerel paydaşların kendi yerel koşullarında öğrenmenin "ne" ve "nasıl" olacağı konusunda nasıl ilerleyeceklerine karar verirken, öğrenmenin "neden"ini yeniden gözden geçirmek için birlikte çalışırlarken katılımı ve birlikte çalışmayı teşvik etmeye yardımcı olmaktadır.

Daha da önemlisi, öğretmenler ve akademisyenler gibi pek çok kilit paydaş, yerel ve ulusal hükümetlerin de katılımını sağlayacak ve program geliştirme ve eğitimin dijitalleşmesi de dahil olmak üzere derin ve kalıcı reformlara yol açacak şekilde ortak hareket etmektedir. Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, genellikle paydaşların katılımını sağlamaya çalışmış, katılımı sağlamadan sorunları kendi kısa yollarından çözmeye çalıştığında bunun bedelini genellikle kendisi ve eğitimdeki paydaşları ödemiştir. Şeffaf planlar ve raporlamayla ortak yönetim, güç paylaşımının genellikle olağan bir durum olduğu ve kendi çözümlerini başkalarına dayatmaya çalışanların, kolay erişilebilir somut verilerle ve üzerinde anlaşmaya varılmış eğitim amaçlarını dikkate alarak başarılı bir şekilde sorgulandığı anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, kanıt kendi başına güçlü bir paydaş haline gelmiştir. Bu durum kanıta dayalı düşünmeyi teşvik ederken, üzerinde uzlaşılmış amaçlar (örneğin eşitliği teşvik etmek) hem ahlaki pusula hem de reform için gereken dayanak noktasıdır.

Büyük fikirlerin/ilkelerin etkili eyleme nasıl dönüştürüleceğinin anlaşılması, merkezileşme ve yerinden yönetim arasında doğru dengenin sağlanması, neyin korunup neyin değiştirileceğinin bilinmesi ve uygun hızda etkili bir bileşiminin uygulanması (örneğin program, finansman formülleri, izleme sistemleri) yirmi yıl almıştır. Bu çalışmalar halen devam etmektedir. Özellikle, gelişmekte olan ve dinamik bir dünyada, eğitim bağlamı, sistem için potansiyel olarak büyük fırsatlar ve riskler yaratan hem güçlü hem de zayıf yönlerle nitelendirilmektedir.

Dahası, söylendiği gibi, şeytan ayrıntıda gizlidir. Estonya'nın PISA başarı hikâyesinin bir parçası da büyük fikirler kadar ayrıntılardadır. İster yol gösterici ilkeler isterse uygulama mekanizmaları olsun, yol gösterici ilkeleri geliştirmek ve bunlar üzerinde anlaşmaya varmak, beklenmedik sonuçlar doğuran mekanizmaları düzeltmek ya da yetersiz olanları iyileştirmek, ayrıntılara sürekli dikkat edilmesini gerektirmiştir. Bu kitapta ele alınan tüm kilit alanlarda durum böyledir.

Aşağıda, her bölümün kısa bir açıklaması yer almaktadır. Eğitim ekosistemi kaçınılmaz olarak iç içe geçtiğinden ve gelişimi de genellikle doğrusal olmadığından, bölümlerin sırası da doğrusal değildir.

Birinci bölüm Estonya'daki **eğitim tarihini** incelemektedir. Bu tarih hem yakın geçmişi hem de bugünü aydınlatmaya ve geleceği şekillendirmeye devam ettiği için önemlidir. Bu bölüm, eğitimin yüzyıllar boyunca değerli bir mal olduğunu ve zaman zaman Estonyalıların yabancı yönetim altındayken açıkça reddedildiğini veya eğitime erişimlerinin kısıtlandığını göstermektedir. Yabancı yönetimler, Estonyalıları asimile etmek ve dillerini ortadan kaldırmak için eğitimi kullanmaya bile çalışmıştır. Buna karşı bir denge unsuru olarak pek çok kişi, Estonyalılar da dahil olmak üzere tüm insanların eğitim alabileceği ve bunu hak ettikleri inancının yerleşmesinde kilit rol oynamıştır. Bu bölüm, Estonca ağırlıklı bir eğitim sistemine dönüşecek sistemlerin inşasına yol açan bazı ufuk açıcı inanç ve eylemleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1

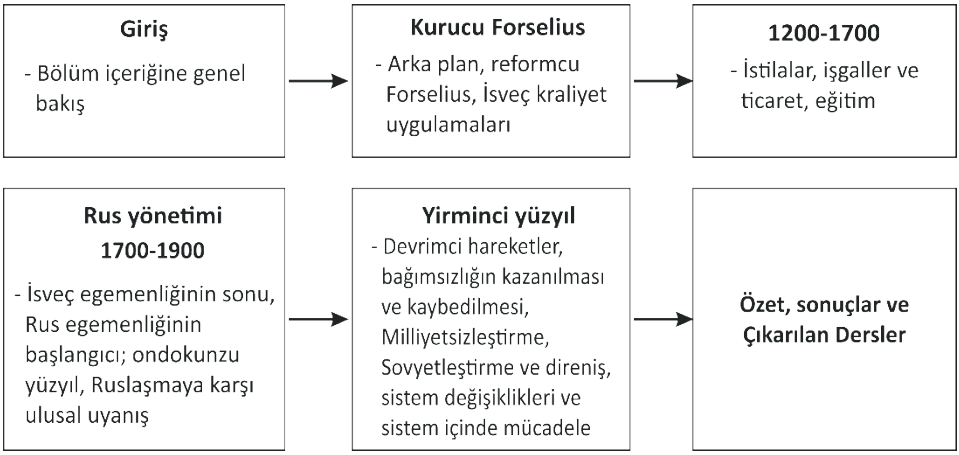
TARİHÇE

Geçmişten gelen zorluklar ve hediyeler

1686 yılında Estonyalı iki çocuk, okuma ve şarkı söyleme yeteneklerini göstererek İsveç Kralı XI. Karl'ı şaşırttı. O dönemde Estonya, İsveç Krallığı'nın bir parçasıydı. Alman ve İsveçli yönetici sınıflar o dönemde Estonyalı köylülerin eğitilemeyeceğine inanıyordu. Estonyalı iki çocuk Jaak ve Jüri, Estonya doğumlu ve Estonca konuşan G. B. Forselius adlı bir İsveçli tarafından İsveç'e götürüldü. Çok dil bilen Forselius, Estonyalıların eğitilebileceğini kanıtlamakla kalmadı, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin ve yenilenmiş yazım kurallarına göre yazılan yeni ders kitabının etkili olduğunu da kanıtladı. Kral, şahsen her çocuğa bir altın duka verdi. Daha da önemlisi, XI. Karl bugünkü Estonya'da her mahallede bir okul kurulmasına karar verdi.

(Andresen, 2003)

Bölüm gezgini



Giriş

Her ne kadar tek bir olay önemli olsa da sürdürülebilir eğitim değişiminin kökleri, muhtemelen karmaşık bir eylemler, mekanizmalar ve inançlar ve idealler gibi soyut ilişkiler ağına dayanmaktadır. Yukarıdaki örnek olayın kökleri, her şeyden önce Forselius'un Estonyalı köylülerin okumayı öğrenebileceğine olan inancına dayanmaktadır. Hem kral hem de Forselius, en azından tüm erkek çocuklar için eğitimin değerini görüyordu. Bu inanç, insanları ve olayları etkileyen bir tür entelektüel güç, canlılık veya enerji oluşturuyordu (Mehisto, 2015a). Doğası gereği, "dönüştürücü-üretken" idi (Scott, 2010, 5). Forselius, yeni yazım kuralları ve bir ders kitabı oluşturdu. Kral da somut önlemler aldı. Her kilise bölgesinde okul kurulmasını emretti ve bunu finansman sağlama ve okulları denetleme sistemi gibi mekanizmalarla destekledi.

Bu bölüm, Forselius'un yaptıklarını daha ayrıntılı olarak incelemenin yanı sıra, zamanda daha da geriye, 1200 yılına kadar gitmektedir. Genel hatlarıyla 1200 ve 1721 yılları arasındaki istila, işgal ve ticaretin eğitimi nasıl etkilediği açıklanmaktadır. Bunu, Estonya'nın Rus İmparatorluğu'na katılmasının başlangıcından Estonya'nın bağımsızlığına (1721-1918) kadar eğitimdeki önemli anların anlatımı takip etmektedir. Bağımsızlık yıllarındaki eğitim (1918-1940), Nazi ve Sovyet işgalleri altında bağımsızlığın kaybedilmesinin eğitimi nasıl etkilediği (1940-1991) ve ülke, 1991'de bağımsızlığını yeniden kazanmaya doğru ilerlerken Estonyalıların adım adım eğitim sistemlerini nasıl ayakta tutmaya ve nihayetinde yeniden inşa etmeye çalıştıkları ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. 1988-1991 dönemi, 4. Bölüm'de ayrıca ele alınmaktadır. Son olarak, bir bölüm özeti ve sonuçlar sunulmaktadır. Çıkarılan dersler sentezlenmiştir.

Eğitim sisteminin 1991'den bu yana nasıl geliştiği, Estonya'nın PISA başarı öyküsünün kökenine inmeyi amaçlayan kitabın diğer bölümlerinde ele alınmıştır.

Kurucu Forselius

Bu bölüm Forselius'un hikayesine odaklanmaktadır. Onun reformları ve gerçekleştirdiklerinin yanı sıra iktidardaki insanlara ilham verme ve onları harekete geçirme kapasitesi, Estonya eğitimi üzerinde derin bir etki yaratmıştır. Bu bölümde Forselius'un içinde bulunduğu dönem, reformları ve İsveç kralının hangi önlemleri almak için teşvik edildiği anlatılmaktadır.

Arka plan

Forselius'un geçmişi, çalışmaları ve girişimleri, Estonya'daki en güçlü paydaş olan İsveç Kralı'nı etkilemesini sağladı. Forselius'un babası, Estonya gelenekleri ve inançları hakkında çalışmalar yapmış ve yazılar yazmıştı. Forseliusların evinde İsveççe ana dil olmasına rağmen Estonca ve Almanca da konuşuluyordu. Estonca konuşulan bir toplumda büyüyen Forselius, Estonlarla düzenli olarak etkileşim halindeydi. Estonyalılara ve onların diline duyduğu saygı, hayatında büyük yer tutmuş ve onu harekete geçiren bir güç olmuştur (Andresen, 2003; Rannap, 2012)[2].

Forselius'un çok dil bilmesi, sadece Estonyalıları ve onların yaşam biçimlerini değil, farklı kültürleri anlamasını ve tarihsel bağları korumasını sağlamıştır. Forselius, üniversite eğitimini Wittenberg'de (bugünkü Almanya) aldı. Orada Çek filozof, pedagog ve teolog John Amos Comenius'tan (1592-1670) eğitim aldı. Comenius'un ünü ve bazı ilkeleri bugün de geçerlidir. Avrupa Birliği'nin (AB) öğrenci ve eğitim personeline yönelik hareketlilik programına onun adı verilmiştir. Comenius, öğrenciye içeriği öğretmek için ana dilini kullanmanın önemini vurgulamış ve dil ve içeriği aynı anda öğretecek adım adım ilerleyen bir yöntem önermiştir.

Reformcu Forselius

1680 yılında XI. Karl'la yapacağı dönüm noktası niteliğindeki buluşmadan altı yıl önce, Almanya'daki üniversite eğitiminden dönen enerjik genç Forselius, öğrendiklerini uygulamaya çalışmıştır. Bu dönemde Estonyalılara okumayı öğretirken, o zamanlar Estonya metinlerinde kullanılan Gotik yazı sisteminin öğrenmeyi engellen bir faktör olduğunu fark etti. Forselius, Estonya dilinin alfabesini Latin harfleri kullanarak yeniden düzenledi. Latin harflerini Estonca seslerle eşleştirerek daha uyumlu hale getirdi.

Forselius, güçlü bir paydaşın desteğine sahipti: XI. Karl'ın temsilcisi, Livonya Genel Müfettişi J. Fischer. Livonya, kabaca bugünkü Güney Estonya ve Letonya topraklarını kapsıyordu. Fischer, Protestan fikirlerin köylü nüfusa daha fazla ulaşmasını istiyordu ve Forse-

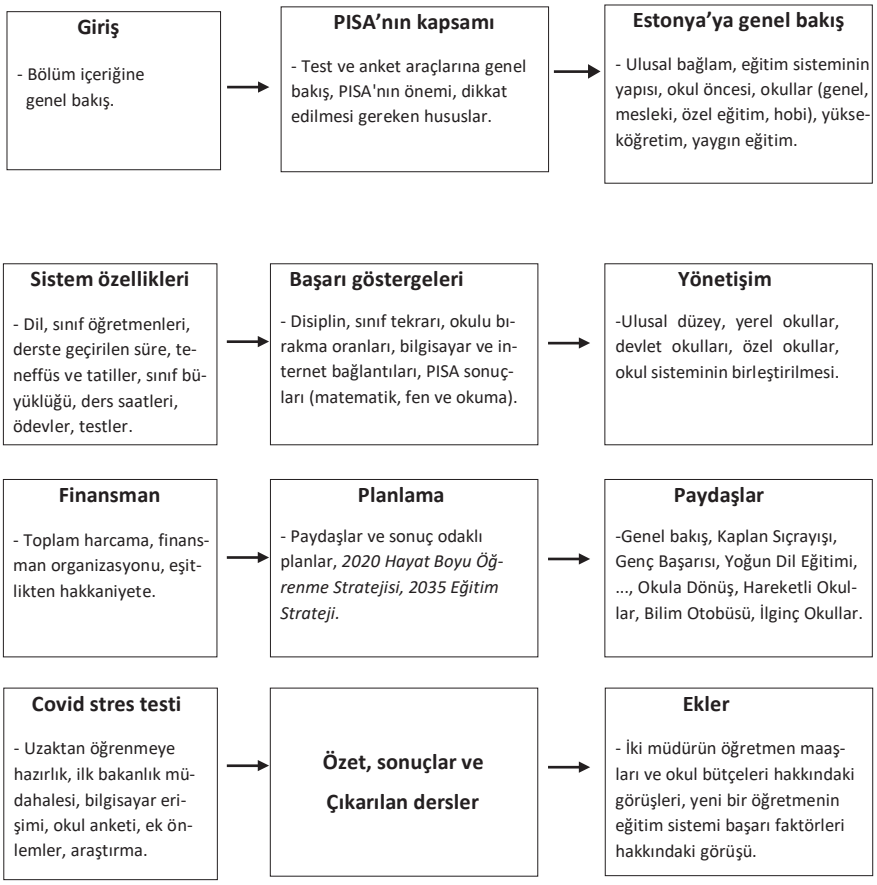
[2] Aksi belirtilmedikçe, bu bölüm temel olarak Rannap'tan (2012) yararlanılmıştır. Ayrıca Andresen'den (2003) de büyük ölçüde yararlanılmıştır.

2
EĞİTİM SİSTEMİNE GENEL BAKIŞ

İşe yarayan nedir?

> "En büyük hazinemiz, fakir bir ülkeyi zengin bir ülkeye dönüştürmek için eğitimi kullanma becerimizdir. Potansiyelimizin gerçekleşmesi ancak okul yoluyla, ancak eğitim yoluyla ve ancak daha iyi bir eğitim yoluyla gerçekleşebilir."
>
> *Lennart Meri*
> *Estonya Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı*
> *Kolkja Okulu'nun 3 Temmuz 1997'deki açılışında yaptığı konuşma*

Bölüm gezgini



Giriş

Estonya eğitimini ve ülkenin PISA başarı öyküsünü daha derinlemesine incelemeye başlamadan önce bu bölümde PISA genel hatlarıyla ele alınmaktadır. Daha sonra bölüm, özellikle okul eğitimine (1-12. sınıflar) odaklanarak Estonya eğitim sistemine giriş niteliğinde bir genel bakış sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda ilk olarak nüfus ve temel kalkınma endekslerine ilişkin ulusal bir genel bakış sunulmaktadır. Ardından eğitim sisteminin yapısı, sınıfta geçirilen süre ve yeteneğe göre gruplama gibi sistemin çeşitli özelliklerini tanımlanmaktadır. Ayrıca düşük öğrenci terk oranları ve PISA sonuçları gibi bazı temel başarı göstergeleri de incelenmektedir.

Ulusal ve yerel düzeylerde yönetişim, hükümetin okul yönetim sistemlerinin birleştirilmesini nasıl teşvik etmeye çalıştığı gibi konular ele alınmaktadır. Finansman, büyük ölçüde eşit finansmandan daha adil finansmana geçiş de dahil olmak üzere incelenmiştir. Sonuçlara dayalı planlama önemli bir başarı faktörü olarak öne çıkmaktadır. Bunu, eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunan paydaşların tartışılması takip etmektedir. Eğitimdeki paydaşların eğitimin ve dolayısıyla toplumun şekillendirilmesine nasıl yardımcı olduklarının örnekleri olan çeşitli girişimler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Daha sonra, Covid şartlarında öğretme ve öğrenme analiz edilmektedir. Eşitlik, program, öğretmenler ve değerlendirme ayrıca ele alınmaktadır.

Son olarak, özet ve sonuçlar sunulmuştur. Bunları, çıkarılan dersler ve sahadan üç görüş takip etmektedir. İlk iki görüş, öğretmen maaşları ve bütçeyi tartışan okul müdürlerine aittir. Üçüncüsü ise yeni bir öğretmenin eğitim sisteminin başarı faktörlerine bakışı ve okulunun uzaktan öğrenmeyi nasıl ele aldığına dair bir açıklamadır.

PISA sınavı

Bu bölümde PISA sınavı ve anket araçlarına genel bir bakış sunulmaktadır. Daha sonra PISA'nın önemi tartışılmakta ve PISA sonuçlarının yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmektedir.

Genel Bakış

PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır. Program 2000 yılında başlatılmıştır. PISA her üç yılda bir, yaşları 15 yıl üç ayla 16 yıl iki ay arasında değişen bir öğrenci grubunu test etmektedir. Değerlendirmenin özünde, öğrencilerin mevcut işlevsel okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra matematik ve fen okuryazarlıklarını ölçen üç test bulunmaktadır. Bu testler sistem düzeyinde (bireysel değil) bir bakış açısıyla öğrencilerin okuma, matematik, fen bilgilerini ve becerilerini gerçek hayattaki zorlukların üstesinden gelmek için ne ölçüde uygulayabildiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca PISA 2012, yaratıcı problem çözme becerilerini, PISA 2015 iş birliğine dayalı problem çözme becerilerini ve PISA 2018 küresel yetkinlikleri değerlendirmiştir.

Öğrenciler ayrıca sosyo-ekonomik durum, zaman yönetimi, öğretmenler ve öğretim, bilgisayar kullanımı, devamsızlık, zorbalık, aidiyet duygusu ve öğrenmeye karşı tutumlar gibi öğrenmeyi etkileyen faktörleri araştırmak için bir geçmiş anketi doldururlar. Okul müdürleri de aynı şekilde, diğer konuların yanı sıra okul liderliği/yönetimi, öğretmen davranışı, okul değerlendirmesi ve öğrenci değerlendirmesi, paydaş iş birliği ve okul iklimi konularını kapsayan bir anket doldururlar. Anket sonuçlarına bu bölüm boyunca atıfta bulunulmaktadır.

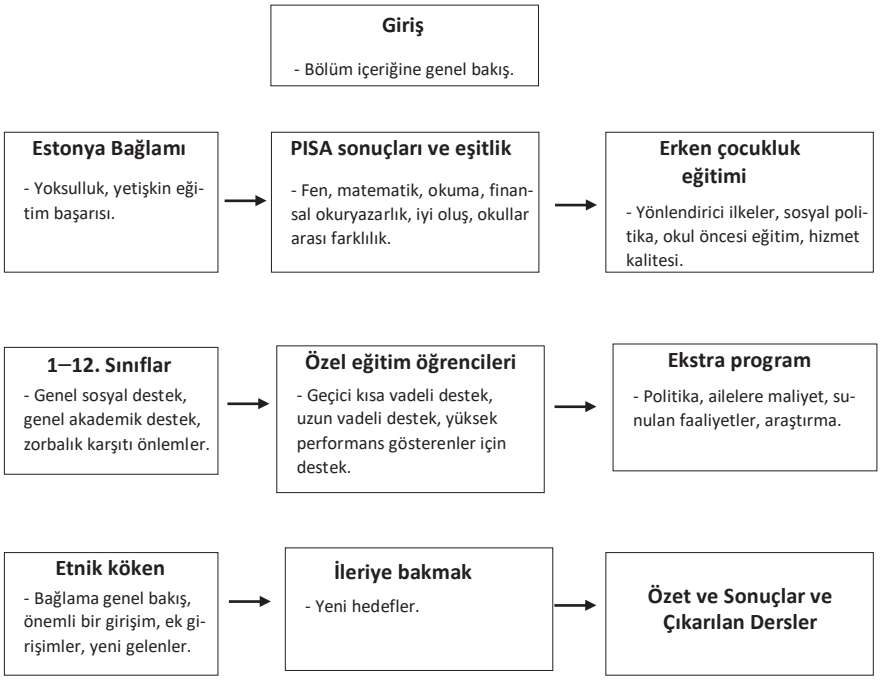
3

EŞİTLİK VE YÜKSEK PERFORMANS

Çıtayı yükseltmek ve açığı kapatmak

Estonya'da 9 Temmuz 2017 tarihinde 50 yıl sonra ilk kez dördüz bebekler (Loore, Luise, Leene, Lagle) dünyaya geldi. Bu dört kızın ebeveynleri, her yeni doğan bebeğin anne veya babası gibi, üç yıla kadar iş korumalı izin alma hakkına sahipti. İznin ilk 18 ayı boyunca, izinli olan ebeveyn 2017'de ayda en fazla 2.907,15 avroya kadar maaşını alıyordu. Bu rakam 2021'de 3.821,55 olarak belirlenmiştir. Ebeveyn işsizse 2017'de 470 avro alırken, 2021'de bu rakam 584 avro olmuştur. 18 aylık ücretli ebeveyn izni uygulaması 2004 yılında başlatılmıştır. İlave olarak 18 ay ücretsiz izin alınabilmektedir. Prensip olarak 0-36 aylık izin süresince ebeveynler çocuklarıyla konuşmak, oynamak ve başka şekillerde etkileşimde bulunmak için zaman bulacak ve böylece gelişimlerini güçlü bir şekilde destekleyeceklerdir.

Bölüm gezgini



Giriş

Bu bölüm, Estonya'nın 2015 ve 2018 yıllarında nüfusunun %21-22'sinin göreli yoksulluk ve %2,3-3,9'unun mutlak yoksulluk içinde yaşamasına rağmen eğitim çıktılarında yüksek performans ve eşitliği zaman içinde nasıl sağlayabildiğini incelemektedir (Statistics Estonia, 2019). Bu; Kanada, Danimarka ve Hong Kong (Çin) gibi daha zengin uluslarda veya bölgelerde daha sık rastlanan bir başarıdır. Öğrenciler, aileleri ve toplum için önemli bir şekilde; yüksek düzeydeki eşitliğin, genellikle yüksek kaliteli bir eğitimin verilmesiyle ilişkili olma eğilimi vardır; buna karşılık sonuçlardaki eşitlikte bir düşüş, eğitim kalitesinde bir düşüşle birlikte gerçekleşir (Shalberg 2018). Yüksek düzeyde eşitlik, kişisel ve sosyal koşulların öğrencilerin eğitim potansiyellerine ulaşmalarına engel olmaması için de önemlidir. Estonya, fırsatlarda eşitlik yaratan ve adil sonuçlara yol açan okullar ve sınıflar arasında sürekli olarak yüksek kaliteli ve eşitlikçi öğrenme ortamları oluşturmayı bir zorunluluk olarak kabul etmiştir. Eğitimde eşitlik genellikle etnik köken, cinsiyet, cinsel kimlik, üstün yeteneklilik, konum, göç, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik ihtiyaç ve özel ihtiyaçlar mercekleri üzerinden tartışılmaktadır. Bu bölüm, Estonya'nın yüksek performanslı ve yüksek eşitlikçi bir eğitim sistemi kurmak için çalıştığı ve büyük ölçüde başarılı olduğu iddiasını (eksiklikleri de ortaya koyarak) desteklemek için hazırlanmıştır:

- Ülkenin PISA sonuçlarını sosyo-ekonomik ihtiyaçlar, cinsiyet, kentsel ve kırsal alanlar ve etnik köken mercekleri üzerinden analiz ederek gözden geçirmektedir.
- Yaygın ve örgün erken yaş eğitimini analiz eder.
- Erken yaş eğitiminde eşitliği teşvik eden faktörleri tartışır.
- 1-12. Sınıflardaki öğrenciler arasında eşitliği teşvik eden faktörleri araştırır.
- Özel eğitim ihtiyaçları (SEN) olan öğrenciler de dahil olmak üzere mevcut ek destek sistemlerinin ayrıntıları verilir.
- Estonca ve Rusça eğitim veren okullar arasındaki farklılıklara karşı önlemleri analiz eder.
- Ülkenin geleceğe odaklanan zihniyetinin döngüsel bir planlama ve uygulama sürecine nasıl yansıdığını tartışmaktadır.

Buna ek olarak toplum ve eğitim sistemleri dinamik ve gelişmekte olduğu için mevcut durumdaki olası önemli değişikliklerin işaretleri, uygun yerlerde belirtilmiştir. Son olarak, bir bölüm özeti ve sonuçlar sunulmakta, ardından çıkarılan dersler sıralanmaktadır.

Estonya bağlamı

Bu bölüm, yoksulluk oranları ve yetişkin eğitim düzeyleri hakkında genel bir bakış sunmaktadır çünkü bunların çocukların öğrenimi ve gelişimi üzerinde etkisi olması muhtemeldir.

Yoksulluk

2015 yılında Estonya'da yaşayanların %21,3'ü göreli yoksulluk, %3,9'u ise mutlak yoksulluk içindeydi (Estonya İstatistikleri, 15 Aralık 2016, https://www.stat.ee/en/uudised/news-release-2016-140). OECD'nin 2016 yılı ortalama göreli yoksulluk oranı, %11,7'dir (OECD, 2019d). Yoksulluk sınırı, sosyal transferler dahil ulusal medyan, eşdeğer harcanabilir gelirin %60'ının altında kalan bir aile geliri olarak tanımlanmaktadır. Devlet sosyal transferleri olmasaydı Estonya'da 2015 göreli yoksulluk rakamı %39,2, mutlak yoksulluk rakamı ise %25,2 olacaktı (a.g.e.). 2018 yılında nüfusun %21,7'si göreli yoksulluk, %2,4'ü ise mutlak yoksulluk içinde yaşamaktaydı. Devlet sosyal transferleri olmasaydı, 2018 göreli yoksulluk rakamı %39,1 ve mutlak yoksulluk rakamı %22,7 olacaktı (a.g.e.).

Göreli yoksulluk açısından 18 yaş altı gençler daha iyi durumdadır ancak 2015 yılında mutlak yoksulluk için durum böyle değildi. Estonya'da 18 yaş altı gençlerin 2015 yılında %18,5'i, 2018 yılında ise %17,1'i göreli yoksulluk içinde yaşamaktaydı (a.g.e.). Gençler için mutlak yoksulluk oranı 2015'te %4,6, 2018'de ise %1,6'dır. Gençler için genel olarak daha düşük olan bu rakam, hem aşağıda daha ayrıntılı olarak ele alınacak olan sosyal transferlerden hem de yoksulluk sınırının altında yaşayanların %40'ından fazlasını emeklilerin

4

PROGRAM

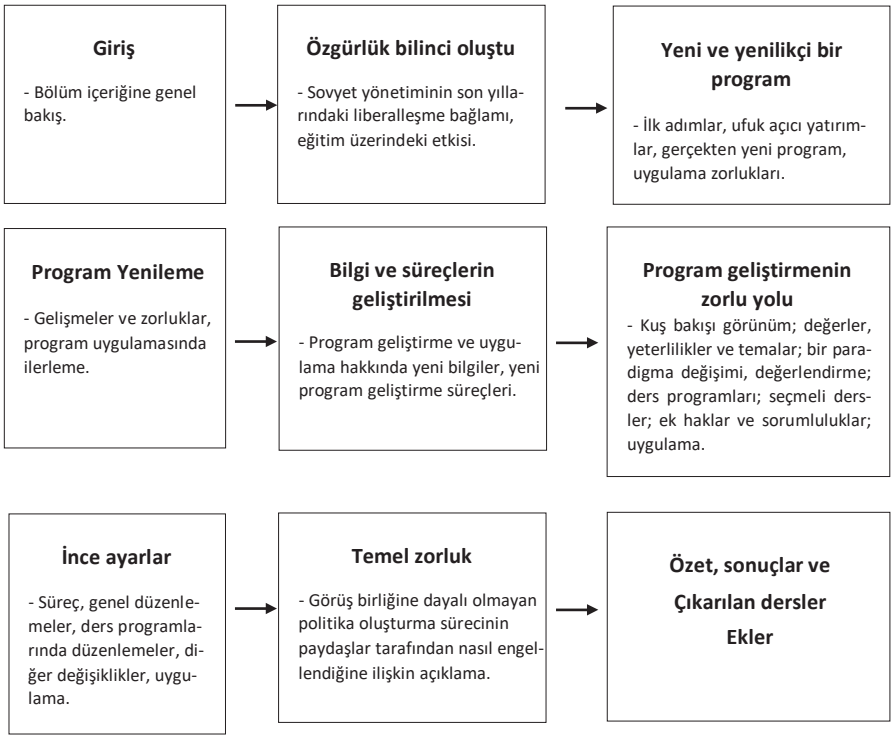
Uygulamanın amaçlarla uyumlu hale getirilmesi

Şu anda Estonya genel eğitim okulları (1-12. sınıflar), yeni ulusal programını hayata geçirmeye çalışırken, en zor görev sosyopsikolojik engellerin üstesinden gelmek olacaktır. Asıl soru, eğitim reformlarını gerçekleştirirken yeni bir ilişkiler bütünü oluşturabilecek miyiz?

İlk adımı atarken, Benzersiz Okullar Derneği, "okulların değiştirilebileceğini kanıtlama" zorluğunun üstesinden geldi. Bu, insanların kendilerini ve okullarımızı yeniden şekillendirmeye hazır olup olmadıklarını gösterecek bir sosyal deneyin başlangıcıdır.

Jüri Orn, Tallinn Pedagoji Üniversitesi, 1997

Bölüm gezgini



Giriş

Bu bölüm, Estonya'nın zaman içinde eğitim sistemini, Sovyet dönemi programından ve düşüncesinden ayırarak, otoriterliği reddedip demokrasiyi benimseyerek nasıl geri kazanmaya çalıştığını incelemektedir. Zaman içindeki yolculuk, Estonya'nın hikâyesi için önemlidir. Ülkenin eğitim alanındaki başarısı; diyalog, iş birliği, programın önemli bir göstergesi olduğu ortak anlaşmalar, yatırımlar, hatalar ve kademeli bir iyileştirme süreciyle onlarca yılda inşa edilmiştir.

Bu bölüm, her şeyden önce, eğitim bakanlığının paydaşlarla birlikte çalışarak toplumsal beklentileri ve bağımsızlığını yeni kazanmış bir ulusun ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan yeni bir ilkokul ve ortaokul programının oluşturulmasına nasıl rehberlik ettiğini açıklamaktadır. Programın temel amaçları ana hatlarıyla belirtilmiştir. Özellikle 1996 programına dikkat çekilmektedir. Bu program bir dönüm noktası teşkil etmiş ve tıpkı geliştirilmiş 2011 programı gibi eğitimin yenilenmesi için bir itici güç olmuştur. Her ikisi de eğitim kalitesinin yükseltilmesinde yeni ufuklar açan bir rol oynamıştır. Öğretmekten öğrenmeye doğru bir değişimin sinyallerini vermişlerdir. Program geliştirme yolundaki kaçınılmaz

tümsekler ve bunları ele almak için alınan önlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Paydaşlarla istişare ve kanıta dayalı karar alma süreçlerine dayanan ve uzun süredir devam eden çalışma süreçlerine yönelik son zamanlarda ortaya çıkan temel zorluklar incelenmiştir.

Son olarak, özet ve sonuçlar sunulmakta ve ardından çıkarılan dersler sıralanmaktadır. Ayrıca, iki adet ek de sunulmaktadır. Birincisi okul öncesi programının gelişimini detaylandırmaktadır. İkincisi ise programın yeni ufuklar açan bir versiyonunun geliştirilmesi üzerine kişisel bir düşüncedir.

Özgürlük bilincinin oluşması

Bu bölüm, özgürlük ve demokrasi olasılığına olan inancın toplum genelinde eylemlerde kendini göstermeye başladığı 1980'li yıllara dönmektedir. İlk olarak tarihsel bağlam verilmektedir. Bunu, özgürlük ve demokrasinin program geliştirme üzerinde nasıl etkili olmaya başladığının tartışılması takip etmektedir.

Bağlam

Sovyetler Birliği 1980'lerin sonunda liberalleşmeye ve kendisini oluşturan cumhuriyetlere daha fazla özerklik tanımaya başladığında birçok Estonyalı izin verilen sınırları esnetmek için her fırsatı değerlendirmiştir. Önde gelen Estonyalı gazeteler, radyo ve televizyon muhabirleri, müzisyenler, sanatçılar, tarihçiler, politikacılar, yazarlar, hükümet yetkilileri ve diğerleri Sovyet işgali altında mümkün olan tüm sınırları zorladılar. Estonya bayrağı gibi savaş öncesi semboller yeniden tanıtıldı. Estonya birçok Avrupa başkentinde kültür merkezleri (gelecekteki büyükelçilikler) kurdu. Estonyalı politikacılar, tarihçiler ve diğer önde gelen düşünürler Sovyetler Birliği'nin başka yerlerindeki meslektaşlarıyla birlikte çalışarak Moskova'daki Yüksek Sovyet'in 1939 Molotov-Ribbentrop paktının, Stalin ve Hitler arasında Avrupa'yı bölen gizli protokolünün varlığını fark etmesini ve kınamasını sağladılar. Bu hareketin amacı, Yüksek Sovyet'in, Estonya'nın Sovyetler Birliği'ne alınmasını yasadışı ilan etmesi umuduyla Estonya'nın Sovyetler Birliği'ne ilhak edilmesini Sovyetler Birliği'nde tartışmaya açmaktı.

Bir Estonya Kongresi kuruldu. Bu kongre seçimleri yönetti. Ayrıca bağımsız Estonya Cumhuriyeti'nin İkinci Dünya Savaşı öncesi vatandaşlarını yeniden kazanmak için çalıştı. Buna ek olarak, Estonya'da ikamet eden ve Estonya'nın bağımsızlığının yeniden kazanılmasını destekleyen vatandaş olmayanları da kayıt altına aldı. Onlara vatandaşlık sözü verildi ve bu söz daha sonra yerine getirildi. Estonyalılar ve destekçileri, Tallinn'deki ulusal şarkı festivalleri alanında özgürlük için şarkı söylemek üzere 300.000'i aşan kişi geldi. İnsanlar ayrıca Estonya'dan Letonya ve Litvanya'ya uzanan 600 kilometrelik bir insan zinciri oluşturarak özgürlük çağrısında bulundu. İnsanlar, bağımsızlıklarını yeniden kazanmaya çalışırken bir yandan da demokratik süreci anlamaya ve faydalarını deneyimlemeye çalışıyorlardı.

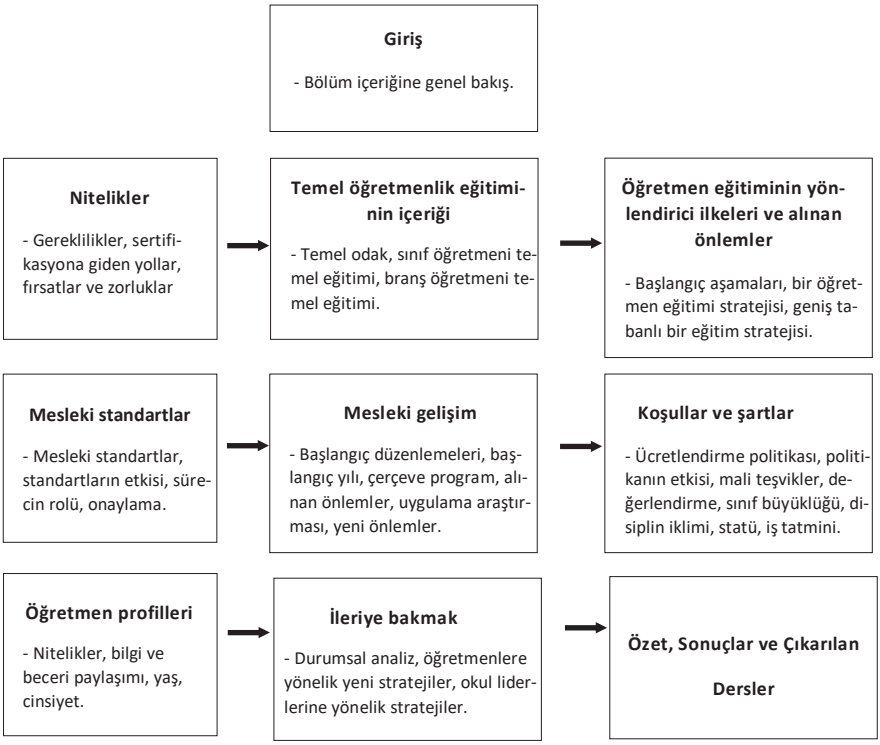
5

ÖĞRETMENLER

Mesleki özerklik ve yüksek standartlar

> "Eğer öğretmenlik dünyayı geliştiren, topluma hayat veren, diğer mesleklerin bağımlı olduğu meslekse ve bu mesleği yapabilmek için bizden yüksek lisans yapmamız bekleniyorsa neden en azından yüksek lisans yapan ortalama bir kişinin özel sektörde kazandığı kadar kazanmıyoruz? Ben işimi seviyorum. Benim için işim bir tutku ancak bu işi yapmamı ve makul ölçüde rahat bir hayat yaşamamı mümkün kılan en önemli şey eşimin maaşı. Açıkçası, bir bakıma eşimin maaşı eğitim sistemini destekliyor ve eşinin maaşıyla geçimini sağlayan başka öğretmenler de var. Bu sürdürülebilir bir durum değil. Okulumuzda halihazırda iki öğretmen eksiği var."
>
> *Krista, Harju İlçesinden bir ortaokul öğretmeni, 2020*

Bölüm gezgini



Giriş

Etkili öğretmen politikaları, başarılı eğitim sistemlerinin temel taşıdır. Etkili politikalar ne çok kontrolcü ne de çok kısıtlayıcıdır ancak yine de yüksek beklentileri destekler ve yüksek standartları korur. Bu bölümde Estonya'nın öğretmenlerin temel kararların %58,3'ünü almasına izin vermesine izin veren mesleki özerklikle yüksek standartlar arasında denge kuran ve her ikisinin de birbirini güçlendirdiği bir öğretim ortamını nasıl oluşturduğu incelenmektedir.

Daha spesifik olarak bu bölüm yüksek derecede özerklik ve mesleki uzmanlığın temellerini ortaya koymaktadır. Başlangıç ve hizmet içi öğretmen eğitimi gerekliliklerinin yanı sıra öğretmen mesleki standartları, öğretmen değerlendirmesi ve son olarak öğretmen ücretleri tartışılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve eğitim sisteminin kendi içinde düşünülmüş reformları gerçekleştirirken karşılaştığı bazı zorluklara da dikkat çekilmektedir. Bölüm, devletin ve STK'ların eğitim alanında çalışmaya istekli, yeterli sayıda nitelikli öğretmeni yetiştirmek için nasıl çalıştığını açıklamaktadır. Son olarak, özet ve sonuçlar sunulmakta, ardından çıkarılan derslere yer verilmektedir.

Yeterlikler

Bu bölümde öğretmen olmak için gereklilikler, öğretmen sertifikasına giden yollar ve öğretmen sertifikasına giden yoldaki fırsatlar ve engeller ele alınmaktadır.

Gereklilikler

2013 yılı itibarıyla 1-12. sınıflarda çalışmak üzere işe alınan öğretmenlerin yüksek lisans derecesine ve öğretmenlik yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir (Ministry, 2013). Bu bir dönüm noktasıdır. Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (AKTS) dayalı olarak yeni nitelikli Estonya öğretmenleri en az 300 AKTS kredisine sahip olmalıdır (180 lisans seviyesi AKTS + 120 yüksek lisans seviyesi AKTS). 10-12. sınıflarda seçmeli bir ders veren yarı zamanlı öğretmenler için istisna yapılabilir. Ayrıca 2013 yılından önce sistemde çalışan öğretmenlerin işlerinde kalmalarına izin verilmektedir. Ancak terfi etmek isterlerse yüksek lisans derecesi (MA) almaları gerekmektedir. Okul psikologları, özel eğitim öğretmenleri ve konuşma terapistleri de yüksek lisans ve ilgili pedagojik niteliklere sahip olmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin lisans derecesine (BA) ve öğretim yeterliliğine sahip olması yeterlidir.

Estonya, öğretmenlerin yüksek standartları karşılamasını bekleyen uzun bir geleneğe sahiptir. 2002'den 2013'e kadar, 1-9. sınıflardaki bir öğretmenin lisans derecesine ya da uygulamalı sanatlar ve/veya bilimler yüksekokulundan eşdeğer bir dereceye sahip olmasının yanı sıra pedagoji alanında 160 saatlik bir kursa katılması gerekmekteydi. 10-12. sınıflarda öğretmenlerin lisans derecesine sahip olmaları ve 160 saatlik pedagoji kursu almaları gerekiyordu. Ayrıca 2002-2013 yılları arasında okul öncesi öğretmenlerinin lisans derecesine ya da uygulamalı sanatlar ve/veya bilimler yüksekokulundan eşdeğer bir dereceye sahip olmaları gerekmiştir. Eğer bir öğretmenin diploması pedagojiyi bir uzmanlık alanı olarak içeriyorsa, öğretmenin okul öncesi pedagojisi alanında 160 saatlik bir kursu ya da diploması pedagojiyi içermiyorsa 320 saatlik bir kursu tamamlaması gerekiyordu. 2002-2013 gereklilikleri lisans ve yüksek lisans arasında bir yerdeydi.

1995'ten 2002'ye kadar öğretmen eğitimi, lisans eğitiminin üzerinde ve ötesinde bir yıllık pedagoji (özel eğitim dahil) eğitimini de içermekteydi. Estonyalı öğretmenlerin yüksek lisans yapma zorunluluğu 1995 yılından daha da eskiye dayanmaktadır. Sovyet işgali sırasında öğretmen eğitimi, 1-12. sınıflarda çalışmak isteyenler için beş yıllık programlardan oluşuyordu.

Okul öncesi öğretmen eğitimi ise dört yıl sürmekteydi. Bologna Süreci, 1999 yılında bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmak amacıyla başladığında Bologna Anlaşması'nı imzalayan ülkeler, üç yıllık lisans + iki yıllık yüksek lisans derecesi modeli üzerinde anlaştılar. Öğretmenlik için sadece üç yıllık bir lisans eğitiminin gerekli olması, uzun bir geçmişi olan beş yıllık öğretmen eğitimi programlarından çok uzak bir adımdı. Bu anlamda hem daha önce var olan öğretmen eğitimi programlarının beş yıllık uzunluğu hem de Bologna

6

DEĞERLENDİRME

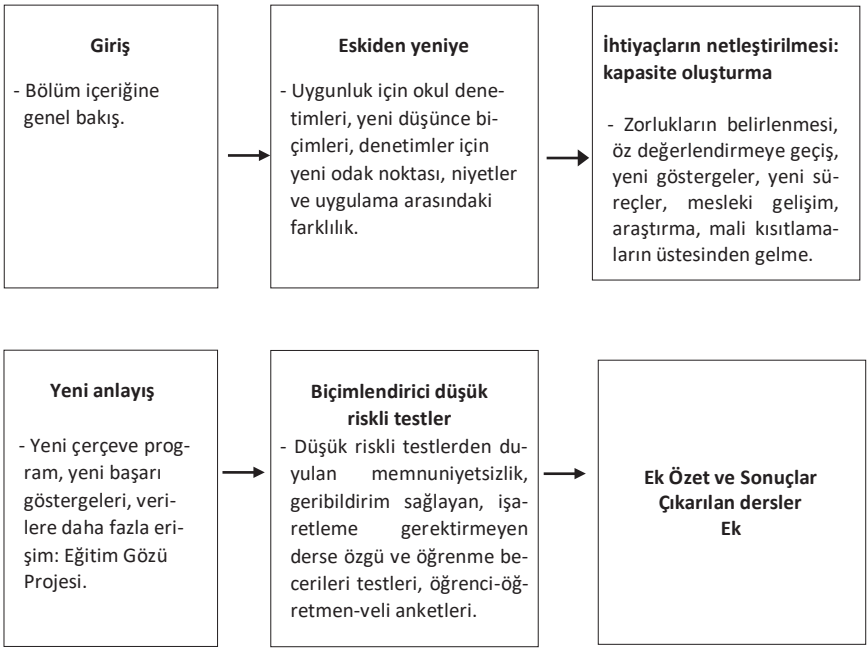
Herkes için biçimlendirici yaklaşıma öncelik verme

1983'te karlı bir pazar günü Tartu bölgesinden öğretmenler, spor günü tatilindeydi. O zamanlar küçük bir taşra okulunun müdür yardımcısıydım. Çok sayıda genç öğretmenimiz vardı. Estonya için tatil, tipik olarak, sauna partisiyle sona ererdi. Akşam geç saatlerde eve vardığımda bir meslektaşım aradı ve okulumuzun yarın bir denetim geçireceğini söyledi. Denetimler genellikle sürpriz bir olaydı. Herkese ertesi sabah bir minibüs dolusu denetçinin okula geleceğini bildirdim. Öğretmenlerin derslerine iyi hazırlanıp hazırlanmadıklarını ve derslerin nasıl geçtiğini kontrol edeceklerdi. Denetçiler o tatil sırasında bizimle birlikteydi. İçlerinden oldukça iyi tanıdığım biri, ertesi sabah sınıfıma girdiğinde, bana denetimden haberimiz olup olmadığını sordu. Ben de "Hayır" dedim.

Geriye dönüp baktığımda her şey yüzümde bir gülümseme yaratıyor ancak o zamanlar bu "sirkin" amacının ne olduğunu merak etmekten kendimi alamıyordum. Bir okulu değerlendirmek, neden insanları yakalamaya çalışan bir polis eylemi gibi hissettirmeli? Neden ilgili herkes bir masaya oturup okulun gelişimi hakkında mesleki bir tartışma yapamıyor? Neden okulların kendileri değil de dışarıdan gelenler iyileştirmenin itici gücü olmak zorunda?

Maie Kitsing, Okul eski müdürü

Bölüm gezgini



Giriş

Bu bölüm, okul değerlendirmesi ve öğrenci ölçme/değerlendirmesine odaklanmaktadır. Bölüm, ilk olarak okul değerlendirmesini incelemektedir. Okul değerlendirmelerinin, okul performansının öncelikle dışarıdan yönlendirilen değerlendirici açıklamaları olmaktan çıkıp öz değerlendirme/değerlendirmeleri vurgulamaya doğru nasıl evrildiğinin izini sürmektedir. Buna ek olarak bölüm, öz değerlendirmeleri desteklemek için kurulan mekanizmaları incelemektedir. Öz değerlendirmenin önündeki engeller ve bunlara yönelik ek tedbirler tartışılmaktadır. Bu önlemler, okulların güçlü yönlerini geliştirebilen ve zayıf yönleriyle başa çıkmak için planlar geliştirebilen öğrenen örgütler olmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Karar verme ve paydaş diyaloğunu bilgilendiren araştırmalara atıfta bulunulmaktadır. Yeni, okul başarı göstergeleri tanımlanmıştır. Okul bitirme sınavları bir başarı göstergesi olduğundan, öğrenci memnuniyeti ve devamsızlık gibi yeni göstergeler de ana hatlarıyla belirtilmiştir. Bu bölümde ayrıca okul gelişiminin güvenilir, ilgili ve geçerli verilere kullanıcı dostu erişimle nasıl desteklendiği de ele alınmaktadır.

Öğrenci biçimlendirici değerlendirmesiyle ilgili olarak yenilikçi, düşük riskli, ancak geri bildirim üreten, yeterliliklere dayalı testler oldukça ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bunlar arasında öğrencilerin dil, matematik ve fen okuryazarlığını; öğrencilerin dijital yetkinliklerini ve öğrencilerin öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim gibi programlar arası

genel yetkinliklerini ölçmeye yönelik testler yer almaktadır. Öğrenci biçimlendirici değerlendirme araçlarının öğretmenler ve okullar için öğrenme fırsatlarını nasıl entegre ettiklerine dair örnekler verilmektedir. Bunu anket araçlarının tartışılması ve testlerin ve anketlerin kullanımının öğrencilerin öğrenmesine ve iyi oluşuna hizmet eden öğrenci, öğretmen ve diğer okul paydaşlarının işbirliğini nasıl desteklemeyi sağladığı takip etmektedir. Bir özet ve sonuçlar sunulmuştur. Çıkarılan dersler sentezlenmiştir. Son olarak, ekte bir okulun başarı öyküsü anlatılmaktadır.

Eskiden yeniye: Niyetler ve fiili uygulamaları anlamak

Bu bölüm 1991 yılında bağımsızlığın yeniden kazanılması sonrası okul denetimlerinin izini sürmektedir. Yeni anlayışların eğitim sistemine nasıl nüfuz etmeye başladığı tartışılmaktadır. Daha sonra, denetimlerin yeni odağı tartışılmakta ve ardından niyetlerle fiili uygulamalar arasındaki uçurum analiz edilmektedir. Son olarak bu bölümde mali kısıtlama döneminin etkisi incelenmektedir.

Uygunluğa odaklanan denetimler

Estonya'nın 1991'de bağımsızlığını yeniden kazanmasından sonraki ilk on yılın büyük bölümünde eski Sovyet tarzı denetim modeli işlemeye devam etti. Ulusal Okul Kurulu ve bölge yönetiminden yetkililer, öncelikle mevzuata uygunluğu kontrol ediyordu. Mevzuatta belirtilen genel çerçeveli gerekliliklerin ötesinde herhangi bir değerlendirme kriteri yoktu. Örneğin 2010 tarihli İlköğretim Okulları ve Ortaöğretim Yasası, öğrencilere fiziksel ve zihinsel olarak güvenli bir öğrenme ortamı sağlanması gerektiğini öngörüyordu ancak ilgili göstergeleri detaylandırmıyordu. Okul denetçileri öğretim, öğrenme ve yetiştirme faaliyetlerinin organizasyonunu değerlendirecekti, ancak bunun nasıl yapılacağı büyük ölçüde denetçilerin müfettişlerin kendi takdirine bırakılmıştı.

Tüm okullar en azından üç ila beş yılda bir denetlenmekteydi. Bu denetimler yoğun emek isteyen, masraflı ve şüphesiz okullar için sinir bozucuydu. Üç ya da dört denetçinin iki haftaya kadar okulda çalışması söz konusuydu. Denetçiler, denetim sonunda bir rapor hazırlardı. Raporlar, öğrencinin öğrenmesi ve okul gelişimi/iyileştirmesi üzerinde durmak yerine, öncelikle mevzuata uygunluğa odaklanırdı.

Sisteme giren yeni düşünce biçimleri

Bağımsızlığın yeniden kazanılmasını takip eden ilk on yıl boyunca, reform odaklı eğitimciler arasında yurtdışından öğrenme konusunda yaygın bir ilgi gözlemlenmiştir. Fırsatlar boldu. Çok sayıda proje, reform yanlısı okulların Batı dünyasındaki en iyi uygulamaları öğrenmesini sağlamıştır. Örneğin 1993 yılında Open Estonia Vakfı'nın 1997 yılında vakıf haline gelen Benzersiz Okullar projesi (Omanäoline kool), paydaşlarla nasıl çalışılacağı ve

7

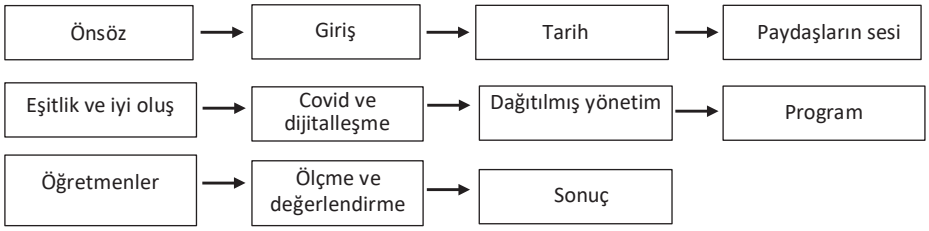
ÖZET VE SONUÇLAR

Dirençlilik, memnuniyetsizlik ve hayal gücü

"Eğer bir şeyi yapabileceğinizi ya da yapamayacağınızı düşünüyorsanız, haklısınız."
Genellikle Henry Ford'a (1863-1947) atfedilir

"İç hesap verebilirlik olmadan hiçbir dış hesap verebilirlik etkili olmayacaktır."
Richard Elmore (2004, 78)

Bölüm gezgini



Önsöz

Bu bölüm, kitapta göze çarpan birçok noktayı özetleyip sonuçlar çıkarmaktadır ancak öncelikle bir uyarı notu düşmek gerekir. Estonya'nın eğitimdeki başarısı sadece bu göze çarpan noktalara değil, kitap boyunca tartışılan ilgili ayrıntılara da dayanmaktadır. Değişim karmaşıktır. İndirgemeci bir bakış açısı, Estonya'nın eğitim eko-sistemini anlamak ve tartışmak için bir başlangıç noktası olarak faydalı olabilir. Aynı zamanda geniş resmi ve çok önemli ayrıntıları keşfetmedikçe ve uzlaştıramadıkça kaygan bir zemin de olabilir.

Giriş

Estonyalılar bireysel, yerel ve ulusal ihtiyaçları karşılayan adil bir eğitim sisteminin birlikte inşasını amaçlayan, paydaş iş birliğini ve profesyonelliği destekleyen bir ekosistem inşa etmişlerdir. Paydaşların etkin katılımıyla sistemi dengede tutmaya (eşitlik gibi değerlere sadık kalmak) ve iyileştirmeye odaklanırken; yeterli uzlaşı ve ortak adımlar atılmış, aynı zamanda da "hayır" diyenler, demagoglar ve küstahlar kontrol altında tutulmuştur. Eğitim aynı zamanda daha geniş bir ekosistemin parçasıdır. Eğitim sistemi daha geniş sosyal, ekonomik ve güvenlik politikalarıyla iç içedir. Bunlar, ulusal refahın ve hatta ulusun hayatta kalmasının büyük ölçüde eğitim kalitesine bağlı olduğuna dair yaygın inancı yansıtmaktadır. Buna ek olarak Estonya, örgün eğitim sisteminin yabancı köklerinin ve Estonyalıların sisteme değer, anlam ve amaç katma kapasitesinin yanı sıra küresel en iyi uygulamalardan yararlanmaya devam etme ihtiyacının da farkındadır.

Estonya, PISA sonuçlarında beklenmedik bir şekilde istikrarlı bir yükseliş kaydetmiştir. 15 yaşındaki Estonyalı öğrenciler 2015 yılında matematik ve fen bilimlerinde; 2018 yılında ise matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında Avrupa'nın en iyi performans gösteren öğrencileri olmuştur. Ayrıca Estonya, diğer OECD ülkelerine kıyasla ortalama olarak daha az düşük performans gösteren ve daha çok yüksek performans gösteren öğrencilere sahiptir. Belirgin yoksulluk seviyelerine rağmen toplumun en düşük sosyo-ekonomik kesiminden gelen öğrenciler arasında yüksek derecede akademik direnç vardır. Ortalama olarak alt çeyrekten gelen Estonyalı öğrencilerin daha büyük bir oranı, OECD ülkeleri ara-

sında başka yerlerde olduğu gibi PISA testlerinde en üst çeyrekte performans göstermektedir. Ayrıca Estonyalı öğrenciler okul hayatından ortalamanın üzerinde memnuniyet bildirmektedir. Yüksek nitelikli ve yüksek performanslı bir eğitim sistemi olarak övülmesine rağmen, elde edilemeyenler konusunda önemli bir memnuniyetsizlik vardır. Özellikle ülke bilgi odaklı bir ekonomi inşa etmeye çalışırken, herkes için çıtayı yükseltirken, eşitlik ve iyi oluşu sağlama konusunda memnuniyetsizlik vardır.

Daha spesifik olarak, Bakanlık ve birçok Estonyalı paydaş, okullar arasındaki başarı farkı, OECD ortalamasının oldukça altında olmasına rağmen (örneğin 2015'te OECD ortalaması olan %30'a karşılık %16,6 ve 2018'de %29'a karşılık %16,8) okullar arasındaki farkın çok yüksek olduğunu düşünmektedir. Bakanlık, düşük performans gösterenlerin sayısını azaltma ve yüksek performans gösterenlerin sayısını artırma konusunda okulları desteklemeye, erkek çocukların okuma performanslarını geliştirmelerine ve Rusça eğitim veren okulların fen, matematik ve okuma performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmaya odaklanmaktadır. Herkes için çıtayı yükseltmekle kastedilen budur. Ancak bu hikâyenin sadece bir kısmı. Öğrenci iyi oluşu, öğrencilerin öğrenme kapasitesi ve içsel motivasyonunun artırılması konusunda elde edilenlerden de memnuniyetsizlik söz konusudur.

Paydaşların eğitimi test performansına ek olarak birden fazla bakış açısıyla görmelerine yardımcı olmak için somut ölçütler uygulanmaktadır. Kısacası, eşitliğin değerine olan inanç ve elde edilenlerden duyulan memnuniyetsizlik, eğitim ekosistemini iyileştirme odaklı yapmaktadır.

Tarih

Bugünün başarısının kökleri zengin ve karmaşık bir geçmişe dayanmaktadır. Bu geçmiş, bugünü ve geleceği şekillendirmeye devam etmektedir. Tarihsel mirasın bir parçası olarak, eğitim hakkındaki ortak anlayışı ve toplumsal söylemi büyük ölçüde ele geçirmiş olan baskın bir anlatı vardır. Bu anlatıda merkezi bir yer tutan, Estonya'nın azmi ve iyi bir eğitime evrensel erişim inancıyla üstesinden gelinen, yabancı güçler tarafından eğitime erişimin engellenmesidir. Bu durum, bugünü ve geleceği şekillendirmeye devam etmektedir. Söylemde ayrıca İsveçlilerin ve Almanların katkısı ve en önemlisi zor koşullarda fırsatları görüp değerlendirebilen Estonyalıların bilinçli eylemleri de öne çıkmaktadır. **Koşullar ne olursa olsun, ilerleme mümkün olarak görülmektedir.**

Bir İsveç kralı, 1632 yılında Tartu Üniversitesinin kurulmasına karar verdi. Estonyalı köylüler, Estonyalı bir İsveçli olan G. B. Forselius'un yardımıyla okuma ve yazmayı öğrendi. Forselius, okunması kolay bir alfabe ve yeni bir kitap hazırladı ve geleceğin Estonyalı öğretmenlerini yetiştirdi. Estonyalı çocuklar, 1686 yılında bir başka İsveç kralının önünde okuma kapasitelerini gösterdiler. Kral bu gösteriden ilham aldı ve Estonca eğitim veren kırsal bir okul sisteminin kurulmasına karar verdi. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda Rus yönetimi altında, eğitime erişim sınırlı olsa da dini ve Rus İmparatorluğu'nu des-

teklemek amacıyla gelişti. Ancak, Ruslaştırma politikaları bir tepkiye neden olmuş ve birçok Estonyalı birey ve grup formal ve informal eğitim girişimleri yoluyla kendi dillerini ve kültürlerini korumak ve tanıtmak için karşı önlemler almıştır.

İki savaş arası bağımsızlık dönemi, Estonca eğitim veren bir eğitim sistemi kurmak için kullanıldı. Estonya kendisini Batı değerleriyle uyumlu hale getirdi. Finlandiya ile iş birliği yoğunlaştı. Bağımsızlığı, Sovyet işgali takip etti. Bu durum başlangıçta insanlara ve eğitim sistemine büyük zarar verdi. Bununla birlikte siyasi olarak istenmeyenler dışında herkesin eğitime erişimini artırdı. Daha fazla Ruslaştırma ve sistematik Sovyet milliyetsizleştirme politikalarına rağmen Sovyet sistemi içinde çalışan Estonyalılar mümkün olanın sınırlarını nazikçe zorladılar ve kendisini genel Sovyet sisteminden önemli ölçüde ayıran, tam anlamıyla işleyen bir Estonca eğitim sistemi kurmayı başardılar. Daha iyi bir gelecek olasılığına duyulan inanç, ilerlemek için gerekli niyet, ilham ve enerjiyi sağlamıştır. Elde edilen başarılar, büyük hayaller kurmaya ve harekete geçmeye devam etmek için gereken özgüveni yarattı.

Demokrasi: Paydaşların sesi ve gücü

Bugün eğitim sisteminin nasıl işlediğini belirleyen temel unsur, eğitim otoriteleri ve paydaşlarının otoriter Sovyet yönetimi altından çıkış ve bağımsız bir ulus ve eğitim sistemi yeniden kurma sürecinde gösterdiği davranış biçimidir. Eğitim Kongresi ve ardından Eğitim Forumu, hükümet yetkilileri de dahil olmak üzere eğitim alanındaki geniş bir yelpazedeki paydaşları, eğitim ihtiyaçlarını tartışmak ve eylem önerilerinde bulunmak üzere bir araya geldi. Yıllarca süren Sovyet propagandası, süslü konuşmalara karşı bir güvensizliğe yol açmıştı. Kongre ve forum aracılığıyla gerçekleştirilen iş birliği, sadece **paydaşların katılımını sağlamakla kalmayıp aynı zamanda kanıta dayalı bir yaklaşım** benimseyen kalıcı bir çalışma kültürünün oluşturulmasına yardımcı oldu. Yerel ve uluslararası uzmanlardan ve araştırmalardan yararlanılmıştır. Tartışmalar uzun, sistematik ve ortak karar alma süreçlerini içeriyordu.

Bunun bir yan etkisi, gelecek vaat eden fikir ve uygulamaların **hızlı bir şekilde seçilerek ödünç alınmasının engellenmesiydi.** Kanadalı ve Finlandiyalı STK'lar ve ajansların yanı sıra, AB ve OECD de dahil olmak üzere birçok uluslararası paydaş, Estonya eğitim sisteminin geliştirilmesi konusunda Estonya'yla birlikte çalışmıştır. Uluslararası alanda desteklenen fikirler ve uygulamalar, uzun uzadıya incelenmiş, tartılmış ve ancak uygun görüldüğü takdirde kabul edilerek Estonya koşullarına uyarlanmıştır. Ayrıca önerilerinin bazı yönleri (en iyi niyetlerine rağmen) yerel anlayışlarla uyuşmuyorsa dış uzmanların ve fon sağlayıcıların fikirlerini reddetmek için de yeterli **özgüven** vardı.

Sonuç olarak Estonya eğitim sisteminin yeniden inşası, Sovyet işgalinin son yıllarında ve yenilenen bağımsızlığın ilk yıllarında, paydaşların dahil edilmesi ve güç paylaşımı, yani **iş birliği** ahlakı tarafından yönlendirilmiştir. Her ne kadar bu değerler, paydaşların önemli ölçüde katılımı olmadan reformları hayata geçirmeye çalışan bazı politikacılar tarafından

KAYNAKÇA

Aarna, Olav,Tiina Annus, Mati Heidmets, Marju Lauristin, Krista Loogma, Epp Rebane,Viive Ruus, Margit Sutrop, and Ene-Mall Vernik-Tuubel. 2011. *The Five Challenges of Estonian Education: Estonian Education Strategy 2012–2020: DRAFT*. Tartu: Education Forum and Ministry of Education and Research.

Álvarez-Bueno, Celia, Catherina Pesce, Iván Cavero-Redondo, Mairena Sánchez-López, Miriam Garrido-Miguel, and Vicente Martínez-Vizcaíno. 2017."Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-Analysis." *Pediatrics* 140, no. 6: e2017−1498. https:// doi:10.1542/peds.2017-1498.

Andresen, Lembit. 2003. *Eesti kooli ajalugu: algusest kuni 1940. aastani* [The History of Estonian Schools: From the Beginning until 1940].Tallinn: Avita.

Aolaid, Marju, and Triin Andresson. 2019. *Hariduse koostöövõrgustike tegevusvõimekuse jätkusuut- likkuse uuring ja rakendusplaan* [The Operational Capacity and Sustainability of Educational Cooperation Networks: Study and Implementation Plan].Tallinn and Tartu: Foundation Innove and CI-VITTA.

Arro, Tõnis, Aavo Kokk, Heiti Pakk, Ellen Liigus, and Birgit Vilgats. 2010. *Õpetajakoolituse juhtimissüsteemi analüüs ja arendamine* [Analysis and Development of the Teacher Education System]. Tallinn: Executive Lab. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40589/ Archimedes_opetajakoolitus.pdf ?sequence=1&isAllowed=y

Asser, Toomas. 2020. "Doktoriõppe reformi mõju ulatub ülikoolist kaugemale." [The Impact of the Reform of Doctoral Studies Reaches Beyond Universities]. *Postimees*, September 21.

Beblavý, Miroslav, Sara Baiocco, Zachary Kilhoffer, Mehtap Akgüç, and Manon Jacquot. 2019. *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning*. Brussels: Centre for European Policy Studies. https://www.ceps.eu/download/publication/?id=25419&pdf=Index-of-Readiness-for- Digital-Lifelong-Learning.pdf

Beilmann, Mai. 2018."Noortekeskused." [Youth Centres] In *Noorsootöös osalevate noorte rahu- lolu noorsootööga. Uuringu lõppraport* [Youth Satisfaction with Participation in Youth Work: Final Research Report], edited by Avo Trumm, 32−45.Tartu:Tartu University Institute of Social Studies. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/noorsootoos_osalevate_ noorte_rahulolu_noorsootooga_loppraport_2018a.pdf

Brofenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development – Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brouwer, Patricia, Mieke Brekelmans, Loek Nieuwenhuis, and Robert-Jan Simons. 2012. "Communities of Practice in the School Workplace." *Journal of Educational Administration* 50, no. 3: 346–364. https://doi.org/10.1108/09578231211223347.

Brügge, Britta, Matz Glantz, and Klas Sandell. 2004. *Friluftslivets pedagogic: För kunskap, känsla och livskvalitet* [The Pedagogy of Outdoor Life: For Knowledge, Feeling and Quality of Life]. Stockholm: Liber.

Carnoy, Martin, Tatiana Khavenson, and Alina Ivanova. 2015. "Using TIMSS and PISA Results to Inform Educational Policy: A Study of Russia and Its Neighbours." *A Journal of Comparative and International Education* 45, no. 2: 248–271.

Centre for European Policy Studies. 2019. *Index Score for Digital Lifelong Learning Readiness in the European Union in 2019*. Brussels: Centre for European Policy Studies. https://www.ceps.eu/wp-content/uploads/2019/11/Index-of-Readiness-for-Digital-Lifelong- Learning.pdf

Chancellor of Justice (Estonian). 2021. *Õiguskantsleri aastaülevaade 2019/2020. Õigusriik eriolu- korras* [Chancellor of Justice's Annual Report 2019/2020: Rule of Law in an Emergency]. https://www.oiguskantsler.ee/ylevaade2020/oigusriik-eriolukorras

Chzhen,Yekaterina,Anna Gromada, and Gwyther Rees. 2019. *Are the World's Richest Countries Family Friendly? Policy in the OECD and EU*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef-irc.org/family-friendly

CIVITTA Consultancy. 2017. *Õppe- ja karjäärinõustamise programmi vahehindamine. Lõpparuanne* [Studying and Career Guidance Programme Evaluation: Final Report].Tartu: Ministry of Education and Research. https://www.hm.ee/sites/default/files/aruanne_1.pdf

Covey, Stephen R. 1992. *Principle Centered Leadership*. New York: Simon and Schuster.

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D.Taylor, and Kriston B. Schellinger. 2011."The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Society for Research in Child Development* 82, no. 1: 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Echazarra, Alfonso, and Thomas Radinger. 2019. *Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature. OECD Education Working Papers 196*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en.

Education Eye. 2021a. koolieelsed lasteasutused [Preschools]. Accessed August 12, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/valdkonnaraportid/haridus/alusharidus

Education Eye. 2021b. huviharidus [Extracurricular Education]. Accessed April 17, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/huviharidus/huvihariduse-valdkondlik-raport

Education Eye. 2021c. kutseharidus [Vocational Student].Accessed February 4, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/kutseharidus/kutsehariduse- opilased

Education Eye. 2021d. koolieelsete lasteasutuste õpetajad [Preschool Teachers]. Accessed September 20, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/ opetajad

Education Eye. 2021e. õpetajate palk [Teachers' Salaries]. Accessed September 26, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajate-palgaanaluus/palk-2007-2019

Education Eye. 2021f. sooline jaotus [Gender Breakdown]. Accessed August 13, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/korgharidus/uliopilased

Education Eye. 2021g. õpilaste-õpetajate suhtarv, klassi suurus [Student-Teacher Ratio, Class Size]. Accessed July 18, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/alus-ja-pohihariduse-tule muslikkus-power-bi

Education Eye. 2021h. õpetajate vanus [Teachers'Age].Accessed September 14, 2021. https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad

Education Eye. 2021i. väljalangevus [Dropout Rate].Accessed March 11, 2021. https://www. haridussilm.ee/ee/alus-ja-pohihariduse-tulemuslikkus-power-bi

Eha,Pille. 2010."Õpiabisüsteemide rakendamine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides." [Implementation of the Study Help System and Teachers'Attitudes in Järvamaa Basic Schools].Master's thesis,University of Tartu.http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/15880/eha.pdf ?sequence=1

Eisen, Ferdinand. 1995. "Takka nägemusi aastakümnete." [Hindsight from Decades Ago]. *Kooliuuenduslane* 11, no 72: 15–22.

Eisenschmidt, Eve, and Katrin Poom-Valickis. 2010. "Õpetaja kutseaasta ning selle roll algaja õpetaja professionaalses arengus." [The Teacher Induction Year and its Role in the Professional Development of Novice Teachers]. In *Õpetaja esmaharidus: Olukord ja probl- eemid 21. sajandi algul* [Initial Teacher Education: Situation and Problems at the Start of the 21st Century], edited by Viive-Riina Ruus, and Ene-Silvia Sarv, 146–158. Tallinn:Tallinn University. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40590/Archimedes_opetajaha- ridus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eisenschmidt, Eve, Viive-Riina Ruus, and Katrin Poom-Valickis. 2015. "Õpetajahariduse perspektiivid – olukord ja väljakutsed." [Perspectives on Teacher Education – Current Situation and Challenges]. *Riigikogu Toimetised* 31: 51–69.

Elmore, Richard. 2004. *School Reform From the Inside Out: Policy, Practice, and Performanc*e. Cambridge MA: Harvard Education Press.

Erss, Maria. 2020."Eesti taasiseseisvumisjärgne õppekavaarendus euroopaliku didaktika ja anglo- ameerika curriculumi risttuules." [Curriculum Development After the Reestablishment of Estonian Independence in the Crosswinds of European Didactics and Anglo-American Curricula]. In *Haridusmõte* [Purpose of Education], edited by Mati Heidmets, 54–94.Tallinn: Tallinn University Press.

Ertl, Hubert. 2006. “Educational Standards and the Changing Discourse on Education:The Reception and Consequences of the PISA Study in Germany.” *Oxford Review of Education* 2, no. 5: 619–634.

Estonian Qualifications Authority. 2019. *Kutsestandardid* [Occupational Qualification Standard]. https://www.kutsekoda.ee/kutsestandardid/

European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea. ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education- and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en

EY (Ernst and Young Baltic AS). 2016a. *Õpetajate tööaja kasutuse ja töö lisatasustamise praktikate uuring.Lõpparuanne* [A Study of Teachers’Use of Working Time and Overtime Remuneration Practices: Final Report]. Tallinn: EY. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/54795/ opetajate_tooaja_kasutamise_lopparuanne_2016.pdf?sequence=6&isAllowed=y

EY (Ernst and Young Baltic AS). 2016b. *Üldharidusõppeasutuste riskipõhise hindamise kont- septsiooni ja hindamislahenduse väljatöötamine. Lõpparuanne* [Development of a Concept Paper and Evaluation Process for the Risk-Based Evaluation of General Education Institutions: Final report].Tallinn: EY. https://www.hm.ee/sites/default/files/ey_innove_ riskikoolid_lopparuanne_30.12.2016.pdf

Faubert,Violaine. 2009. “School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review.” *OECD Education Working Papers* No. 42. Paris: OECD Publishing. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529650.pdf

Faught, Erin L., Patty L.Williams, Noreen D.Willows, Mark Asbridge, and Paul J.Veugelers. 2017.“The Association between Food Insecurity and Academic Achievement in Canadian School-Aged Children.” *Public Health Nutrition* 2778–2785. https://doi.org/10.1017/S1368980017001562.

FNBoE (Finnish National Board of Education). 1999. *Hinnang Eesti õppekavale. Kokkuvõte õppekava üldosa ja ainekavade tugevatest ja nõrkadest külgedest* [Evaluation of the Estonian Curriculum: Summary of the Strengths and Weaknesses of the General Introduction to the Curriculum and Subject Syllabi].Tallinn: Ministry of Education.

Fore, Henrietta. 2019. *Sweden*, *Norway, Iceland, Estonia and Portugal Rank Highest for Family- Friendly Policies in OECD and EU Countries*, Press release June 12, 2019. https://www. unicef.org/press-releases/sweden-norway-iceland-and-estonia-rank-highest-family- friendly-policies-oecd-and-eu

Fullan, Michael. 2001. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Genesee, Fred. 2003. *Immersion Centre: Three Years of Accomplishment*. Tallinn: Immersion Centre.

Giles, Corrie, and Andy Hargreaves. 2006. “The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform.” *Educational Administration Quarterly* 42, no. 1: 124–156. https://doi.org/10.1177/0013161X05278189.

Government of Estonia. 1996. “Eesti põhi- ja keskhariduse riikliku õppekava kinnita- mine Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava.” [Approval of the Estonian National Curriculum for Basic and Secondary Education Estonian National Curriculum for Basic and Secondary Education]. *Riigi Teataja* I, no. 65: 1201. https://www.riigiteataja.ee/ akt/29725

Government of Estonia. 1999. “Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.” [Estonian National Preschool Curriculum]. *Riigi Teataja* I, no. 80: 737. https://www.riigiteataja.ee/akt/12745713 Government of Estonia. 2002. “Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava.” [Estonian National Basic School and Upper Secondary School Curriculum]. *Riigi Teataja* I, no. 20: 116. https://www.riigiteataja.ee/akt/174787

Government of Estonia. 2008. “Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.” [Estonian Na- tional Preschool Curriculum]. *Riigi Teataja* I, no. 23: 152. https://www.riigiteataja.ee/ akt/13351772

Government of Estonia. 2011. “Põhikooli riiklik õppekava.” [Basic School Curriculum]. *Riigi Teataja* I (January 14). https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020

Government of Estonia. 2013. “Haridustöötajate tööaeg.” [Education Workers’ Worktime].

*Riigi Teat*aja I (August 27): 3. https://www.riigiteataja.ee/akt/127082013003 Government of Estonia. 2014.“VabariigiValitsuse 6. jaanuari 2011. a määruse nr 1 “Põhikooli riiklik õppekava” ja Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määruse nr 2 “Gümnaasiumi riiklik õppekava” muutmine.” [Amendments to Government of the Republic of Estonia Regulation No. 1 of 6 January 2011 “Basic School Curriculum” and Government of the Republic of Estonia Regulation No. 2 of 6 January 2011 “Upper Secondary School National Curriculum”]. *Riigi Teataja* I (August 29): 18. https://www.riigiteataja.ee/ akt/129082014018

Haaristo, Hanna-Stella, Laura Kirss, Eve Mägi, and Mihkel Nestor. 2013. *Üldhariduse ja noorte valdkonna struktuurifondide meetmete vahehindamine. Lõpparuanne* [Mid-Term Evaluation of Structural Funds Measures Relating to General Education and Youth Provision: Final Report].Tallinn: Praxis Centre for Policy Studies Foundation. http://dspace.ut.ee/bitstream/ handle/10062/40847/Fondid_MeetmeteVahehindamine.pdf

Haaristo, Hanna-Stella, and Mari Liis Räis, Liis Kasemets, Epp Kallaste, Liisbet Aland, Kristi Anniste, Sten Anspal, et al. 2019. *Elukestva õppe strateegia vahehindamine* [Interim Evaluation of the Lifelong Long Learning]. Tallinn: Praxis and CentAR. https://www.hm.ee/sites/ default/files/1.elukestva_oppe_strateegia_vahehindamise_aruanne_0.pdf

Hämäläinen, Kauko, Atso Taipale, Mikko Salonen, Tapani Nieminen, and Jukka Ahonen. 2002. *Õppeastuste juhtimine* [Leading Educational Institutions]. Tartu: El Paradiso and Ministry of Education and Research.

Hännile, Urmas. 2012. “Õpetajate ametijärkude tingimused tekitavad nii- ja naasuguseid mõtteid.” [Requirements for Teacher Professional Level Determination Stirs This and That Kind of Thoughts]. *Pärnu Postimees*. Accessed January 17.

Hargreaves, Andy, and Dennis Shirley. 2012. *The Global Fourth Way:The Quest for Educational Excellence*.Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hattie, John. 2008. *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.

Hattie, John. 2018. *Hattie Ranking: 252 Influences and Effect Sizes Related to Student Achievement*. https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/

Heidmets, Mati. 2020. "Mis on lahti Eesti õpilaste vaimse tervisega?" [What is Up with Estonian Students' Mental Health?]. Paper presented at the *conference: Haridusmõte*, Tallinn, October 30. https://www.tlu.ee/hti/sundmused/hariduskonverents-haridu smote-2020

Henno, Imbi. 2020. "PISA tulemused loodusteadustes." [PISA Results in Science]. *Õpetajate Leht*. Accessed February 21.

Henno, Imbi, and Signe Granström. 2012. Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsit- lusest. Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavadearendus ja rakendamine [Overview of an Online Survey of Subject Teachers and School Leaders: Development and Implementation of School Curricula Based on the New National Curricula]. https:// www.hm.ee/sites/default/files/aineopetajate_ja_koolijuhtide_veebikusitlus.pdf

Howells, Kristy. 2018. *The Future of Education and Skills: Education 2030: The Future We Want. Working Paper*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/ E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Ilves, Toomas H. 2010. "Vabariigi Presidendi Toomas Hendrik Ilvese tervitus TTÜ uue raa- matukoguhoone avamisel" [President of the Republic Toomas Hendrik Ilves's Greeting at the Opening of the New TTU Library]. In *Tallinna Tehnikaülikooli aastaraamat* [Tallinnt Technical UniversityYearbook], 11–12.Tallinn:Tallinn Technical University.

Ingersoll, Richard, and Michael Strong. 2011. "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers:A Critical Review of the Research." *Review of Education Research* 81, no. 2: 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323.

Innove (Foundation Innove). 2014. *15 aastat keelekümblust = 15 лет языкового погружения = 15 Years of Language Immersion*. Tallinn: Foundation Innove. http://www.digar.ee/id/ nlib-digar:299911

Innove (Foundation Innove). 2019a. *Majandusaasta aruanne* [Financial Year Report]. https:// www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/Innove_Aruanne_90008287 _2019.pdf Innove (Foundation Innove). 2019b. *Digipädevuse tasemetöö 2019. Tulemuste analüüs* [2019 Digital

Competences Test:Analysis of Results].Tallinn: Foundation Innove. https://www.innove.ee/ wp-content/uploads/2019/09/2019-Digip%C3%A4devuse-tasemet%C3%B6% C3%B6-tulemuste-anal%C3%BC%C3%BCs.pdf

Innove (Foundation Innove). 2019c. *2019. aasta üldhariduskoolide rahulolu ja koolikeskkonna küsitluste tagasiside* [Feedback on the 2019 General Education School Satisfaction and School Environment Survey]. Tallinn: Foundation Innove. https://www.innove.ee/ wp-content/uploads/2019/10/%C3%9Cldhariduskoolide-rahuloluk%C3%BCsitluste- tagasiside-2019-ANON%C3%9C%C3%9CMNE.html

Innove (Foundation Innove). 2020. *Rahuloluküsitlused üldhariduses* [Satisfaction Surveys in General Education]. https://www.innove.ee/uuringud/rahulolu/rahulolukusitlus-uldha- riduses/ Institute of Baltic Studies. 2015. *Õpetajate täiendusõppe vajadused. Lõpparuanne* [Teacher In-Service Training Needs: Final Report]. Tartu: Institute of Baltic Studies. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf ?sequence=1&isAllowed=y

Jaani, Juta. 2004. "Õppekavakogemus õpetab." [What the Curriculum Experience Teaches]. *Haridus* 8: 11–14.

Jaansalu, Henn. 2013. "Õpilaste hinnangud TÜ teadusbussi teadusteatri füüsikaetend- usele ning füüsika ja loodusteaduste õppimisele" [Students' Assessments of the Physics Performances by the Tartu University's Science Bus 'Science Theatre' and the Studying of Physics and the Natural Sciences]. Bachelor's thesis, University of Tartu. http://dspace. ut.ee/bitstream/handle/10062/31411/jaansalu_mari_liis.pdf

Jakku-Sihvonen, Ritva, Varpu Tissari, Aivar Ots, Satu Uusiautti, and Hannes Voolma. 2010. "Soome ja Eesti aineõpetajate õppekavade pedagoogiliste õpingute õppesisu profiilide võrdlusuuring" [A Comparative Study of the Content of Pedagogical Studies of Finnish and Estonian Subject Teachers]. In *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul* [Initial Teacher Education: Situation and Problems at the Start of the 21st Century], edited by Katrin Poom-Valickis, 48–66. Põltsamaa:Vali Press.

James, Joan K., and Theresa Williams. 2017."School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity." *Journal of Experiential Education* 40, no. 1: 58–71.

Kaldma, Kersti. 1996. "Kas õppekava saab kunagi valmis?" [Will the Curriculum ever be Ready?]. *Õpetajate Leht*, Accessed May 23.

Kallas, Kristina, Merit Tatar, Kaarin Plaan, Maarja Käger, Kats Kivistik, and Rauno Salupere. 2015. *Õpetajate täiendusõppe vajadused. Lõpparuanne* [Teacher Professional Development Needs: Final Report]. Tartu: The Institute of Baltic Studies. https://www.ibs.ee/ wp-content/uploads/%C3%95petajate-t%C3%A4iendus%C3%B5ppe-vajadused- uuringuaruanne.pdf

Kalma, Mari. 2019. *Lasteaia kohatasud kohalikes omavalitsustes* [Cost of Local Government Pre- school Places].https://blogi.fin.ee/2019/06/lasteaia-kohatasud-kohalikes-omavalitsustes/Kasekamp, Andres. 2010. *A History of the Baltic States*. London: Palgrave Macmillan.

Kegan, Robert, and Lisa Lahey. 2009. *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential inYourself andYour Organization*. Boston: Harvard Business Press.

Kelder, Harri. 1979. "Üleminek 8-klassilisele koolikohustusele ja koolivõrgu areng Eesti NSV-s aastail 1959–1965." [Shift to 8 Years of Compulsory Education in the Estonian Soviet Socialist Republic from 1959–1965]. In *Hariduse ja kooli ajaloost Eestis* [History of Estonian Education and Schools], edited by Endel Laul, Silvi Sündema, and Peeter Kass, 104–122.Tallinn: Estonian SSR Academy of Sciences.

Kello, Lucas. 2009. "The Advantages of Latitude: Estonia's Post-Communist Success Story." In *Democratization and Security in Central and Eastern Europe and the Post-Soviet States*, edited by Kathrin Brockmann and David Bosold, 7–11. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik e.V.

Kikas, Eve, Kaja Mädamürk, Kristiina Treial, Olga Luptova, Elina Malleus, Piret Soodla, Kati Aus, et al. 2018. *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks I ja II kooliastmes* [Computer-Based Assessment Instruments for Measuring Learning, Communication and Self-Regulation Skills in Key Stages I and II]. Tallinn: Tallinn University and Foundation Innove.

Kikas, Eve, Aaro Toomela, Tiia Tulviste, Anni Tamm, Grete Arro, Aivar Ots Ja Eva-Maria Kangro, et al. 2015. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* [Learning and Teaching in Key Stage Three: General Competences and Their Development]. Tartu: Tartu University Press. https://www.hm.ee/sites/default/files/ oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf

Kink, Toomas, Kristina Seepter, and Marju Aas. 2008. *Sisehindamise alane uuring. Lõpparuanne* [Final Report on Research Into Self-Evaluation]. https://www.hm.ee/sites/default/files/ koolikatsuja_2006uuring.pdf

Kirss, Laura. 2011. *Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus. Uuringu lõp- paruanne* [Satisfaction and Accessibility of Learning Advice Services]. Tallinn: Praxis Center for Policy Studies. http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011- Oppenoustamisteenustega-rahuolu-ja-kattesaadavus.pdf

Kitsing, Maie, Alan Boyle, Hasso Kukemelk, and Jaan Mikk. 2016. "The Impact of Profes- sional Capital on Educational Excellence and Equality in Estonia." *Journal of Professional Capital and Community* 1, no. 3: 237–252. https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0003.

Kitsing, Maie, and Hasso Kukemelk. 2020. "Estonia: School Governance in Estonia – Turnaround from Order-Oriented to Inclusive and Evidence-Based Governance." In *Educational Authorities and the Schools – Organisation and Impact in 20 States*, edited by Helene Ärlestig and Olof Johansson, 131–150. Cham, CH: Springer. https://doi. org/10.1007/978-3-030-38759-4.

Kitsing, Maie, and Karin Täht. 2016."Peatükk 6. Kool" [Chapter 6: Schools]. In *PISA 2015. Eesti tulemused* [PISA 2015: Estonian Results], edited by Gunda Tire, 110–124. Tallinn: Ministry of Education and Research and Foundation Innove.

Kliebard, Herbert M. 1992. *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*. New York; London: Routledge.

Kööp, Kerstin. 2013."Estonia: Socio-Historic and Political Influences on the Early Childhood Education and Care System." In *International Perspectives on Early Childhood Education and Care*, edited by Jan Georgeson and Jane Payler, 64–75. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.

Kreegimäe, Kaspar, Kristi Mere, Merike Olt, Janne Parri, Kadri Peterson, Tiina Peterson, Margit Raudsepp, Ulvi Soomlais, Kristel Vaher, and Hille Vooremäe. 2005. *Ülevaade hari- dussüsteemi järelevalvest 2004/2005. õppeaastal* [Overview of Education System Inspections during the 2004/2005 Academic Year].Tartu: Ministry of Education and Research.

Krull, Edgar. 2009."Ettepanek" [Proposal]. *Õpetajate Leht*. Accessed May 22.

Krull, Edgar, and Rain Mikser. 2014. "Kuidas näeb õpetaja end õppekava kasutaja ja aren- dajana?" [How do Teachers Perceive Themselves as Curriculum Users and Developers]. *Õpetajate Leht*. Accessed May 2.

Kukk, Airi. 2012. *Varase keelekümblusmetoodika rakendamine õppekava eesmärkide saavutamiseks lapsekeskse lähenemise aspektist. Uuringu aruanne (2007–2011)* [Implementation of the Early Language Immersion Methodology in the Service of Achieving Curriculum Goals in Terms of a Child-Centred Approach: Research Report (2007–2011)]. Tallinn: Tallinn University and Ministry of Education and Research. https://core.ac.uk/download/ pdf/20393992.pdf

Laanemäe, Aare. 2013. *Kümme aastat valges majas.Ausalt ja avameelselt* [Ten Years in the White House. Honestly and Openly].Tallinn: Argo.

Laar, Mart. 2006. *Estonia's Way*.Tallinn: Pegasus.

Landry, Susan H. 2014. "The Role of Parents in Early Childhood Learning." In *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], edited by Richard E. Tremblay, Michel Boivin, and Ray DeV Peters. https://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/ according-experts/role-parents-early-childhood-learning

Leaton-Gray, Sandra, David Scott, and Peeter Mehisto. 2018. *Curriculum Reform in the European Schools:Towards a 21st Century Vision*. London: Palgrave Macmillan.

Liblik, Pille. 2015. "Korrutustabel ei kasvata Inimest" [Times Tables Do Not Raise People].

Õpetaja Leht, 23. Accessed September 16, 2021.

Liimets-Sorokin, Reet. 1990. "Heino Liimetsa teooria Eesti didaktikas." [Heino Liimets's Theory in Estonian Didactics]. *Haridus* 1: 43–46.

Loogma, Krista, Viive-Riina Ruus, Leida Talts, and Katrin Poom-Valickis. 2009. *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused* [Teacher Professionalism and Creation of a more Effective Teaching and Learning Environment. Results of the OECD International Survey on Teaching and Learning TALIS]. Tallinn: Tallinn University Education Research Centre. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40808/Rahv_TALIS. pdf ?sequence=1&isAllowed=y

LWF (Look@World Foundation). 2004. *Koolitusprojekti kokkuvõte* [Summary of Training Project]. https://www.andras.ee/sites/default/files/Vaata_Maailma_aruanne.pdf

MacNeil, Angus J., Doris L. Prater, and Steve Busch. 2009. "The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement." *International Journal of Leadership in Education* 12, no. 1: 73–84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241.

Malva, Liina, and Äli Leijen. 2020. "Läbilõikeline ülevaade üliõpilaste hinnangutest Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade sidususele 2014–2018 aastal." [Cross-Sectional Overview of Student Assessments of the Coherence of the University of Tartu's Teacher Training Curricula in 2014–2018]. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 8, no. 1: 100–127. https://doi.org/10.1080/13603120701576241.

Mänd, Andro. 2018. "Andro Mänd: riigigümnaasiumite programmi mitu palet." [Andro Mänd: The Many Facets of the State Upper Secondary School Programme]. *MAJA* 92. https://ajakirimaja.ee/andro-mand-riigigumnaasiumite-programmi-mitu-palet/

Martinez, Andrew, Susan D. McMahon, Dorothy L. Espelage, Eric M. Anderman, Linda A Reddy, and Bernadette Sánchez. 2015."Teachers' Experiences with MultipleVictimization: Identifying Demographic, Cognitive, and Contextual Correlates." *Journal of School Violence* 15, no. 4: 387–405. https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1056879.

Masso, Anu, and Katrin Kello. 2010. *Vene õppekeelega koolide valmisolek eestikeelsele güm- naasiumiõppele üleminekuks* [The Preparedness of Russian-Medium Schools to Shift to Estonian-Medium Education at the Upper Secondary School Level].Tartu: University of Tartu Education Research and Curriculum Development Centre. https://dspace.ut.ee/ bitstream/handle/10062/40676/UH_Keel_HTM_vene_6pilane_kysitluste_aruanne_ 2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mehisto, Peeter. 2011. "Navigating Management and Pedagogical Complexities in Bilingual Education:An Estonian Case Study." PhD diss., University of London.

Mehisto, Peeter. 2015a."Introduction: Forces, Mechanisms and Counterweights." In *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights*, edited by Peeter Mehisto and Fred Genesee, xv–xxvii. Cambridge: Cambridge University Press.

Mehisto, Peeter. 2015b. "Estonia: Laying the Groundwork for Bilingual Education." In *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights*, edited by Peeter Mehisto and Fred Genesee, 59–82. Cambridge: Cambridge University Press.

Mere, Kristi. 2005."Peatükk 9. Kooliarenduse toetamine." [Supporting School Development]. In *Ülevaade üldharidusest 2001–2005* [Overview of General Education in 2001–2005], edited by Maie Kitsing and Kuldar Kiho, 45–49.Tartu: Ministry of Education and Research. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40907/Uldharidus_2001_2005.pdf

Mikser, Rain, Anita Kärner, and Edgar Krull. 2016. "Enhancing Teachers' Curriculum Ownership via Teacher Engagement in State-Based Curriculum-Making: The Estonian Case." *Journal of Curriculum Studies* 48, no. 6: 833–855. https://www.tandfonline.com/ doi/full/10.1080/00220272.2016.1186742

MoE minister (Ministry of Education). 1999."Riikliku järelevalve läbiviimise kord. Kooli õppe- ja kasvatustegevuse ning juhtimise tulemuslikkuse hindamise kriteeriumid [Procedures for State

Inspections: Criteria for Evaluating the Effectiveness of School Teaching and Upbringing Activities and Leadership/Management]. *Riigi Teataja Lisa* no. 60: 799. https:// www.riigiteataja.ee/akt/25905

MoER (Ministry of Education and Research). 2014a. *The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*. Tartu: Ministry of Education and Research. https://www.hm.ee/sites/default/ files/estonian_lifelong_strategy.pdf

MoER (Ministry of Education and Research). 2014b. *Õpetajate ja haridusjuhtide täiendusõppe kontseptsioon* [Teachers' and Education Leaders' Professional Development Concept Paper]. https://www.hm.ee/sites/default/files/taiendusoppe_kontseptsioon.pdf

MoER (Ministry of Education and Research). 2015. *Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis* [Analysis and Recommendations for the Improvement of Teaching Estonian in Basic Schools]. Tartu: Ministry of Education and Research. https://www. hm.ee/sites/default/files/analuus_ja_ettepanekud_eesti_keele_oppe_tohustamiseks_ pohikoolis.pdf

MoER (Ministry of Education and Research).2017.*Kiusamisvaba haridustee kontse-ptsioon* [Bullying- Free Education Pathways Concept Paper]. Tartu: Ministry of Education and Research. https://www.hm.ee/sites/default/files/kiusamisvaba_haridustee_kontseptsioon.pdf

MoER (Ministry of Education and Research). 2021. *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035* [Education Strategy 2035]. Draft.Tartu: Ministry of Education and Research.

MoER (Ministry of Education and Research), and Harno. 2020. *PISA 2018: Equity is the Cornerstone of Estonian Education System*. Tartu: Ministry of Education and Research. https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018_schoolresources_est.pdf

MoER Minister (Minister of Education and Research). 2003. "Riikliku järelevalve läbivi- imise kord ning kooli õppe- ja kasvatustegevuse ja juhtimise tulemuslikkuse hindamise kriteeriumid" [Procedures for Conducting State Inspections and Criteria for Evaluating the Effectiveness of School Teaching and Upbringing Activities and Leadership/ Management]. *Riigi Teataja Lisa* no. 92: 1372. https://www.riigiteataja.ee/akt/614924

MoER Minister (Minister of Education and Research). 2007. "Huviharidusstandard" [Extracurricular Education Standards]. *Riigi Teataja Lisa* no. 27: 474. https://www. riigiteataja.ee/akt/12809661?dbNotRead%20Only=true

MoER Minister (Ministry of Education and Research). 2010. *Seletuskiri põhikooli riik- liku õppekava määruse eelnõu juurde* [Letter of Explanation Accompanying the National Curriculum Draft Regulation]. Accessed January 5. https://www.hm.ee/sites/default/ files/2010._aasta_pohikooli_oppekava_seletuskiri.pdf

MoER Minister (Ministry of Education and Research). 2014. *Üldhariduse välishindamise üle- sanded, põhimõtted ja arendamise alused aastani 2020* [Tasks, Principles and Basis for the Development of the External Evaluation of General Education until the Year 2020]. https://www.hm.ee/sites/default/files/opetaja_tooaja_infomaterjal_trukiks_2014.pdf

MoER Minister (Ministry of Education and Research). 2015.“Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpu- eksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord.” [Conditions and Procedures for the Preparation and Administration of Level-Based Tests; and Basic School and Upper Secondary School Final Examinations; and the Conditions and Procedures for the Preparation, Marking and Preservation of Level-Based Tests, Examination Papers; and the Conditions and Procedures for the Analysis of Level-Based Test, Unified Basic School Final Examination and State Examination Results]. *Riigi Teataja Lisa* (December 18): 12. https://www.riigiteataja.ee/akt/118122015012

MoER Minister (Ministry of Education and Research). 2016. “Koolieelsete lasteasutuste, põhikoolide, gümnaasiumide, kutseõppeasutuste ja täienduskoolitusasutuste tegevusnäita- jad.”[Performance Indicators for Preschool Establishments,Basic Schools,Upper Secondary Schools,Vocational Training Establishments and In-Service Training Establishments]. *Riigi Teataja* I (May 19): 12. https://www.riigiteataja.ee/akt/119052016012?leiaKehtiv

MoER Minister (Ministry of Education and Research). 2018. “Koduõppe ja haiglaõppe tingimused ja kord.” [Home and Hospital Education Conditions and Procedures]. *Riigi Teataja* I (March 6): 1. https://www.riigiteataja.ee/akt/106032018001

Mooses, Kerli, Katrin Mägi, Eva-Maria Riso, Maarja Kalma, Priit Kaasik, and Merike Kull. 2017. “Objectively Measured Sedentary Behaviour and Moderate and Vigorous Physical Activity in Different School Subjects: A Cross-Sectional Study.” *BMC Public Health* 17: 108. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4046-9.

MoSA (Ministry of Social Affairs). 2011. *Laste ja perede arengukava 2012–2020* [Strategy of Children and Families 2012–2020]. https://www.sm.ee/sites/default/files/content- editors/Lapsed_ja_pered/lpa_fulltxt_eng_83a4_nobleed.pdf

MoSA minister (Minister of Social Affairs). 2007. “Tervisekaitsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele.” [Health Protection Requirements Regarding School Days and Organisation of Learning]. *Riigi Teataja Lisa* no. 8: 132. https://www.riigiteataja.ee/ akt/124042020009?leiaKehtiv

MoSA minister (Minister of Social Affairs). 2012. “Tervisekaitsenõuded toitlustamisele koolieelses lasteasutuses ja koolis.” [Health Protection Requirements in Preschool Establishments and Schools]. *Riigi Teataja* I (April 20): 8. https://www.riigiteataja.ee/ akt/120042012008?leiaKehtiv

Nagel, Veronika. 2006. *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991* [Education Policy and General Organisation of Education in Estonia, 1940–1991]. Tallinn:Tallinn University.

Nugin, Kristina, and Tiia Õun. 2017. *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* [Teaching and Upbringing Activities in Preschools].Tallinn: AS Atlex.

OECD. 2001. *Reviews of National Policies for Education: Estonia 2001. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264189966-en.

OECD. 2007. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264040014-en.

OECD.2010.*PISA 2009 Results:Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes Volume II*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/97892640 91504-en

OECD. 2011. *Estonia:Towards a Single Government Approach. OECD Public Governance Reviews*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264104860-en.

OECD.2013.*PISA 2012 Results:ExcellenceThrough Equity:Giving Every Student the Chance to Suc- ceed Volume II*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en.

OECD. 2014a. *PISA 2012 Results:What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science Volume I* (Revised edition, February 2014). PISA. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en.

OECD. 2014b. *Education at a Glance 2014. Country Note: Estonia*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/Estonia-EAG2014-Country-Note.pdf

OECD. 2016a. *PISA 2015 Results Volume II: Policies and Practices for Successful Schools, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD. 2016b. *PISA 2015 Results Volume I: Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD. 2016c. *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies.

Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OECD. 2017. *PISA 2015 Results Volume III: Students' Well-Being, PISA*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en.

OECD. 2019a. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en.

OECD. 2019b. *PISA 2018 Results Volume III:What School Life Means for Students' Lives, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en.

OECD. 2019c. *PISA 2018 Results Volume I: What Students Know and Can Do, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

OECD. 2019d. *PISA 2018 Results Volume II: Where All Students Can Succeed, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.

OECD. 2019e. *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/soc_glance-2019-en.

OECD. 2019f. *Education at a Glance. Country Note. Estonia*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_EST.pdf

OECD. 2019g. *TALIS 2018 Results Volume I:Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

OECD. 2020a. *Education Policy Outlook: Estonia*. Paris: OECD Publishing. www.oecd.org/ education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf.

OECD. 2020b. *PISA 2018 Results Volume V: Effective Policies, Successful Schools, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ca768d40-en.

OECD. 2020c. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https:// doi.org/10.1787/69096873-en

OECD. 2020d. *Education at a Glance 2020. Country Note. Estonia*. https://www.oecd-ilibrary. org/docserver/9984df22-en.pdf?expires=1632688281&id=id&accname=guest&checksu m=931967F69015E514C053E71AFBEDA4F7

OECD. 2020e. *Early Learning and ChildWell-Being:A Study of Five-Year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3990407f-en.

OECD. 2020f. *Curriculum Overload: A Way Forward*. Paris: OECD Publishing. https://doi. org/10.1787/3081ceca-en.

OECD. 2020g. *TALIS 2018 Results Volume II:Teachers and School Leaders as Valued Professionals.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

OECD. 2021. *Education GPS. Estonia Overview of the Education System (EAG 2021)*. https:// gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=EST&treshold=10&topic=EO

OECD Data. 2021. Income Inequality. Accessed on September 26, 2021. https://data.oecd. org/inequality/income-inequality.htm

Oja, Sirle, Kairi Osula, and Priit Reiska. 2013. *Õpetajate ja koolijuhtide veebiküsitluse analüüs* [Analysis of Teachers' and School Leaders'Web-Based Survey].Tallinn:Tallinn University. https://www.hm.ee/sites/default/files/veebikusitluse_vordlev_analuus.pdf

Orn, Jüri, 1997."Valmistume koostööks" [Preparations for co-operation]. *Kooruke ja Iva* 1: 8. Õun,Tiia. 2015."110 aastat rahvuslikku lasteaeda ja alushariduse uued väljakutsed" [110Years of National Preschool Education and the New Challenges for Preschool Education]. *Õpetajate Leht*, December 11.

Paniagua, Alejandro, and David Istance. 2018. *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en.

Pärismaa, Sirje. 2019. "Õpetajaõpe kutsub nii karjääri alustajaid kui pöörajaid" [Teacher Education Invites those Starting their Career and Changing Career]. *Õpetajate Leht*, September 27.

Parliament. 1993. "Koolieelse lasteasutuse seadus" [Preschool Child Care Institutions Act]. *Riigi Teataja* I, no. 40: 593. https://www.riigiteataja.ee/akt/28539

Parliament. 1999. "Koolieelse lasteasutuse seadus" [Preschool Child Care Institutions Act]. *Riigi Teataja* I, no. 27: 387. https://www.riigiteataja.ee/akt/77275.

Parliament. 2004. "Koolieelse lasteasutuse seaduse, erakooliseaduse, alaealise mõjutusvahen- dite seaduse ning põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise seadus" [Amendments to the Preschool Child Care Institutions Act, the Private Schools Act, the Juvenile Sanctions Act and the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act]. *Riigi Teataja* I (30): 206. https://www.riigiteataja.ee/akt/742718.

Parliament. 2006."Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse, erakooliseaduse, kutseõppeasutuse sea- duse ning koolieelse lasteasutuse seaduse muutmise seadus" [The Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, the Private Schools Act, theVocational Education Institutions Act, and the Preschool Child Care Institutions Act: Ammendment Act]. *Riigi Teataja* I, no. 32: 246. https://www.riigiteataja.ee/akt/1044480.

Parliament. 2007. "Põhikooli-ja gümnaasiumiseaduse ning erakooliseaduse muutmise sea- dus" [Amendments Act Pertaining the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act and the Private Schools Act]. *Riigi Teataja* I, no. 3: 13. https://www.riigiteataja.ee/ akt/12776169

Parliament. 2010. "Põhikooli ja gümnaasiumi seadus" [Basic Schools and Upper Secon- dary Schools Act]. *Riigi Teataja* I, no. 41: 240. https://www.riigiteataja.ee/akt/1220 12018003.

Parliament. 2018."Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ning sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seadus" [Amendments to the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act and to Other Related Acts Act]. *Riigi Teataja* I,Accessed January 22, 1. https:// www.riigiteataja.ee/akt/122012018001.

Parliament. 2019. "Erakooliseadus" [Private Schools Act]. *Riigi Teataja* I, Accessed March 19, 85. https://www.riigiteataja.ee/akt/130052012002?leiaKehtiv.

Parliament. 2020. "Noorsootöö seadus" [Youth Work Act]. *Riigi Teataja* I (June 16): 10. https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020010?leiaKehtiv.

Parliament. 2021a. *Estonia 2035*.Tallinn: Parliament. https://www.valitsus.ee/en/node/31. Parliament. 2021b."Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus" [Basic Schools and Upper Secondary

Schools Act]. *Riigi Teataja* I (April 16): 6. https://www.riigiteataja.ee/akt/1160420210 06?leiaKehtiv.

Pascal, Chris, and Tony Bertram. 2013. *The Impact of Early Education as a Strategy in Countering Socio-Economic Disadvantage*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood/ London: Ofsted.

Pavelson, Marje. 1998. "Vene noorte haridusorientatsioonid" [Education Orientation of Russian Youth]. In *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* [Multicultural Estonia: A Challenge for Education], edited by Marju Lauristin, Silvi Vare,Tiia Pedastsaar, and Marje Pavelson, 209–224.Tartu:Tartu University Press.

Pedaste, Margus. 2018. *Loodusvaldkonna õpitulemuste e-hindamise kontseptsiooni täiendatud versioon* [An Updated Concept Paper on the e-Assessment of Natural Sciences Learning Outcomes]. Tartu and

Tallinn: Tartu University and Foundation Innove. https://www.innove.ee/ wp-content/uploads/2018/09/Loodusvaldkonna_e_hindamise_kontseptsioon_august_ 2018.pdf.

Pedaste, Margus, Äli Leijen, Katrin Poom-Valickis, and Eve Eisenschmidt. 2019. "Teacher Professional Standards to Support Teacher Quality and Learning in Estonia." *European Journal of Education* 54, no. 3: 389–399. https://doi.org/10.1111/ejed.12346.

Print, Murray. 1993. *Curriculum Development and Design*. Crows Nest: Allen and Unwin. Räis, Mari L., Epp Kallaste, and Siiri-Lii Sandre. 2016. *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaas-*

ava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu Lõppraport [Effectiveness of Inclusive Education Arrangements and Related Measures for Students with Special

Educational Needs: Final Research Report]. Eesti Rakendusuuringute Keskus CentAR. http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraport-final.pdf

Rannap, Heino. 2012. *Eesti kooli ja pedagoogika kronoloogia* [The Chronology of Estonian Schools and Pedagogy].Tartu: Ministry of Education and Research. https://www.hm.ee/ et/ajalugu/eesti-kooli-ja-pedagoogika-kronoloogia

Raun, Toivo U. 2001. *Estonia and the Estonians* (second edition). Stanford, CA: Hoover Institute Press.

Rebane, Epp. 2014. *Põhikooli õppekavast* [About the Basic School Curriculum]. Memo writ- ten to Ministry of Education and Research colleagues on February 19.

Reid, Joanne L. 2012. "Socioeconomic Diversity and Early Learning: The Missing Link in Policy for High-Quality Preschools." In *The Future of School Integration*, edited Richard Kahlenberg, 67–125. New York:The Century Foundation.

Reiljan, Janno, and Ele Reiljan. 2005."*Eesti üldhariduse rahastamise olukord ja probleemid*" [The Current Situation and Problems in the Financing of Estonian General Education]. In *Majandusteadus ja haridus Eestis* [Economics and Education in Estonia], 115–153.Tartu: University of Tartu.

Reisenbuk, Elle. 2018. *The New Standard-Determining e-Tests in Natural Science are now Ready*. Press release. Tallinn: Foundation Innove. https://www.innove.ee/en/news/ elle-reisenbuk-new-standard-determining-e-tests-natural-science-now-ready/

Riik, Marvel. 2019. "Ülikoolide õppejõud: plaanitav lasteaia riiklik õppekava eirab seadusi ja laste õigusi" [University Educators: The Planned National Preschool Curriculum Contravenes the Law and Children's Rights]. *Õhtuleht*, November 4.

Riitsalu, Leonore. 2020. *Eesti õpilaste tulemused PISA 2018 finantskirjaoskuse uuringus* [Estonian Students' Results on the PISA 2018 Financial Literacy Study].Tallinn: Ministry of Education and Research and Harno. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/PISA- 2018-FIN-RAPORT.pdf

Romeo, Rachel R., Julia A. Leonard, Sydney T. Robinson, Martin R.West,Allyson P. Mackey, Meredith L. Rowe, and John D. E. Gabrieli. 2018. "Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure is AssociatedWith Language-Related Brain Function." *Psychological Science* 29, no. 5: 700–710. https://doi.org/10.1177/0956797617742725.

Rosenthal, Leslie. 2004."Do School Inspections Improve School Quality? Ofsted inspections and School Examination Results in the UK." *Economics of Education Review* 23: 143–151. citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.602.6908&rep=rep1&type=pdf.

Rõuk, Vadim. 2013. "Curriculum History and Planning: Theoretical Framework and Some Guidelines of Its Development in Estonia, 1987–1996." *CTA PAEDAGOGICA VILNENSIA* 31: 19–29. http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/ viewFile/2518/1728

Ruus, Viive-Riina. 2004. "Eesti õppekavareform 1987–2002. Õppimine mitmest vaaten- urgast" [Estonian Curriculum Reform 1987–2002: Learning from Many Perspectives]. *Tallinna Pedagoogikaülikooli Toimetised* A 24, 13–33.Tallinn:TPÜ Kirjastus.

Ruus, Viive-Riina, and Loone Ots. 2005. "Millise õppekavaga jätkab Eesti kool?" [With Which Curriculum will Estonian Schools Continue?]. *Riigikogu Toimetised* 11: 86–94.

Ruus,Viive-Riina, and Ene-Silvia Sarv. 2000."Changes in Estonian Curricula (1987–1999) and Some Thoughts on the Future." In *Challenge and Change in Education:The Experience of the Baltic States in the 1990's*, edited Bryan T. Peck, and Annabelle Mays, 141–152. New York: Nova Science Publishers.

Ryan,Richard M.and Edward L.Deci.2000."Self-DeterminationTheory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist* 55(1): 68–78.

Sandel, Michael J. 2020. *The Tyranny of Merit:What's Become of the Common Good?* London: Alan Lane.

Santiago, Paulo,Anthony Levitas, Péter Radó, and Claire Shewbridge. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016. OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264251731-en.

Sarv, Ene-Silvia. 2014. "A Status Paper on School Teacher Training in Estonia." *Journal of International Forum of Educational Research* 1: 106–158.

Sau-Ek, Kristiina, Krista Loogma, and Vaike Vainu. 2011. *Hilise keelekümbluse mõju: uuringu tulemuste aruanne* [Late Language Immersion Programme Impact: Research Report]. Tallinn: Tallinn University Education Research Centre. http://www.hm.ee/index. php?popup=download&id=11266

Schleicher, Andreas. 2018. *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264300002-en.

Schleicher, Andreas. 2019. *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20 FINAL%20PDF.pdf

Schleicher, Andreas. 2020. *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/the-impact-of- covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf

Scott, David. 2010. *Education, Epistemology and Critical Realism*. London: Routledge.

Scott, David. 2016. *Education Systems and Learners: Knowledge and Knowers*. London: Macmillan Palgrave.

Selliov, Rena, and Kristel Vaher. 2018. *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel* [Teachers Who Have Completed their Initial Education and Have Started Teaching: Based on EHIS Data]. Tartu: Ministry of Education and Research. https:// www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf

Sepp,Viive. 2010. *Andekusest ja andekatest lastest* [About Talent and Talented Children].Tartu: AS Atlex.

Shalberg, Pasi. 2018. *FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education*. London: Corwin.

Shulman, Lee S. 1986."Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher* 15, no. 2: 4–14. http://www.jstor.org/stable/1175860

Sinekuur (OÜ Sinekuur). 2004. *Järelevalve tagasiside uuring* [Inspections Feedback Survey]. Tartu: Ministry of Education and Research. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/ 10062/40836/Fondid_Jarelvalve.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sinekuur (OÜ Sinekuur). 2012. *Temaatiline riiklik järelevalve õppeasutustes. Uuringu tulemused* [Thematic State Inspections in Education Establishments: Research Results]. Tartu: Ministry of Education and Research. https://www.hm.ee/sites/default/files/temaatiline_ riiklik_jarelevalve_oppeasutused.pdf

Sirk,Väino. 2020. *Nõukogude haridussüsteem Eestis 1940–1991* [Soviet Education System in Estonia, 1940–1991]. Tallinn: Vabamu Museum of Occupations and Freedom. http:// okupatsioon.ee/et/component/content/article/8-haridus

Statistics Estonia. 2019.Vaesus [Poverty]. Accessed December 18, 2019. https://www.stat.ee/ en/uudised/news-release-2019-159

Statistics Estonia. 2020a. Majanduskasv [Economic Growth]. Accessed December 14, 2020. https://www.stat.ee/et/uudised/maakondade-sisemajanduse-koguprodukt-2019

Statistics Estonia. 2020b. Vanemahüvitis [Parental Benefit]. Accessed June 29, 2020. https:// www.stat.ee/et/uudised/pressiteade-2020-078

Statistics Estonia. 2020c. Rahvus [Ethnicity]. Accessed December 8, 2020. https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik/rahvaarv

Statistics Estonia. 2021. Rahvastik [Population]. Accessed September 26, 2021. https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik

Suskind, Dana, and Beth Suskind. 2015. *Thirty Million Words: Building a Child's Brain*. New York: Dutton Adult.

Taba, Hilda. 1962. *Curriculum:Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace.

Tagamets, Eda. 2018."Margus Pedaste. Usun, et kutsestandard arendab iga õpetajat." [Margus Pedaste: I Believe the Professional Standards Develop Each Teacher]. *Õpetajate Leht*, December 14.

Täht, Karin, Kenn Konstabel, Klaara Kask, Miia Rannikmäe, Dmitri Rozgonjuk, Astra Schults, Regina Soobard, Pirkko Tõugu, and Katrin Vaino. 2018. *Eesti ja vene õppekeelega koolide 15-aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevuse põhjuste analüüs* [An Analysis of the Causes of the Differences in Knowledge and Skills of 15-year-old Students in Estonian- and Russian-Medium Schools]. Tartu: University of Tartu. https://www.hm.ee/sites/ default/files/uuringud/pisa_ev_raport_0507_006.pdf

Tammaru, Tiia. 2010. "Excellence Models and National Quality Promotion in Estonia." Paper presented at *the 7th International DAAAM Baltic Conference: Industrial Engineering*, Tallinn, April 22–24.

Tammets, Kairit, Timo T. Ley, Eve Eisenschmidt, Piret Soodla, Paula J. Sillat, Kaire Kollom, Paul C. Seitlinger, Terje Väljataga, and Külli Kori. 2021. *Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile* [Experience Stemming from Remote Learning During the Emergency Situation and its Impact on the Estonian General Education System]. Tallinn: Tallinn University. https://www.hm.ee/sites/default/files/tlu_raport_ distantsope_yldharidus.pdf

Tartu University. 2019. *Primary School Teacher (300 ECTS)*. https://www.is.ut.ee/pls/ ois/!tere.tulemast?leht=OK.BL.PU&systeemi_seaded=1%2C1%2C12%2C1&id_a_ oppekava=5101

Tartu University. 2020. *Teacher of Mathematics and Informatics (120 ECTS*). https://ois2.ut.ee/#/curricula/2501/version/2019/details

Tawil, Sobhi. 2021. "Untitled Keynote." Paper presented at the *Yidan Prize Conference Series: Europe 2021:What is Innovation in Education?* Oxford, May 28.

Taylor, Neil. 2018. *Estonia:A Modern History*. London: Hurst and Company.

Teder, Ülle. 1984. "Koolieelsete lasteasutuste tekkimine ja areng Tartu linnas aastail 1897–1984." [Preschool Formation and Development in the City of Tartu, 1897–1984]. Dissertation (for Teaching Qualification),Tallinn Pedagogical Institute. http://arhmus.tlu. ee/tlibrary/f/text/51/EPAM_0K_0038553-00001_54851.pdf

Telia Company, World Childhood Foundation, and Ipsos. 2020. *Laste e-õppe kogemused Covid-19 eriolukorra ajal* [Children's e-Learning Experiences during the Covid-19 State of Emergency].https://media.voog.com/0000/0034/3577/files/Telia-CAP-e-%C3%B5pe-distants%C3%B5ppe-ajal_uuringu-raport-Eesti.pdf

Tiger Leap Foundation. 2004. *Tiigrihüppe Sihtasutuse aastaraamat* [Tiger Leap Foundation Yearbook]. Tallinn: Tiigrihüppe Sihtasutus. https://www.digar.ee/arhiiv/en/nlib-digar: 191832

Timakov, Margit. 2016."Peeglike, peeglike seina peal ehk Kelle poole adekvaatse peegelpildi saamiseks pöörduda." [Mirror, Mirror on the Wall or Where to Turn to for an Adequate Reflection]. *Õpetajate Leht*, March 11.

Tire, Gunda, Imbi Henno, Regina Soobard, Helin Puksand, Tiit Lepmann, Hannes Jukk, Kristiina Lindemann, Maie Kitsing, and Karin Täht. 2016. *PISA 2015. Eesti tulemused* [PISA 2015: Estonian Results]. Tallinn: Ministry of Education and Research, and Foundation Innove.

Tire, Gunda, Helin Puksand, Imbi Henno, and Tiit Lepmann. 2010. *PISA 2009 – Eesti tul- emused* [PISA 2009: Estonian Results]. Tallinn: National Examination and Qualification Centre.

Tire, Gunda, Helin Puksand, Tiit Lepmann, Imbi Henno, Kristina Lindemann, Karin Täht, Birgy Lorenz, and Gerli Silm. 2019. *PISA 2018. Eesti tulemused* [PISA 2018: Estonian Results].Tallinn: Ministry of Education and Research, and Foundation Innove.

TNS Emor. 2016. *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus. Uuringuaruanne* [The Image and Attractiveness of the Teaching Profession. Research Report]. Tallinn: TNS Emor. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51771/opetajaameti_atraktiivsus_2016.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Tõnisson, Ain. 2005. "Õppekavaarenduse minevikust ja hetkeseisust" [About Curriculum Development in the Past and Present]. *Õpetajate Leht*, August 19.

Transparency International. 2018. *Corruption Perceptions Index*. Berlin: Transparency Inter- national. https://images.transparencycdn.org/images/CPI_2018_Executive_Sum-mary_ EN.pdf

Treial, Kristiina. 2020. *Õpilaste kogemused kiusamisega 2020. aasta KiVa programmi õpilasküsitluse põhjal. Tulemused eriolukorra kevadel* [Students' Experiences of Bullying Based on the 2020 KiVa Student Survey: Results during the Spring State of the Emergency]. Tallinn: Sihtasutus Kiusamisvaba Kool. https://kiusamisvaba.ee/wp-content/uploads/2020/09/%C3%95pilaste- kogemused-kiusamisega-2020-KiVa-programmi-RAPORT.pdf

Türk, Kulno,Toomas Haldma, Hasso Kukemelk, Kristi Ploom, Reelika Irs, and Lee Pukkonen. 2011. *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid* [Factors Influencing the Performance of General and Vocational Schools]. Tartu: University of Tartu and the Ministry of Education and Research.

Tuul, Maire, Rain Mikser, Evelyn Neudorf, and Aino Ugaste. 2017. "Estonian Preschool Teachers' Aspirations for Curricular Autonomy – The Gap Between an Ideal and Professional Practice." In *Early Childhood Pedagogies: Creating Spaces for Young Children to Flourish*, edited by Jane Murray, 131–147. NewYork, NY: Routledge.

Tuul, Maire, Aino Ugaste, and Rain Mikser. 2011. “Teachers’ Perceptions of the Curricula of the SOVIET and Post-Soviet Eras: A Case Study of Estonian Pre-School Teachers.” *Journal of Curriculum Studies* 6: 759–781.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization’s Institute for Statistics). 2021. Estonia Literacy Rate. Accessed September 26, 2021. http://uis.unesco. org/country/EE

Unt, Inge. 1998.“Kokkuvõtteid didaktika uurimisest ja õpetamisest nelja aastakümne vältel” [Summary of Didactics Research and Teaching Over Four Decades]. *Kooliuuenduslane*, 26: 64–74.

Mets Urve, and Andres Viia. 2018. *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringuaruanne*. [Looking Ahead to Labour and Skills Needs: Education and Research: Researchx Report.] Tallinn: Estonian Qualifications Authority. https://oska.kutsekoda.ee/ wp-content/uploads/2018/09/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf

Valk, Aune. 2018. *Õpilaste ja õpetajate heaolu üle-Eestilises rahuloluküsitluses, lühiülevaade 2017. a tulemustest* [Student and Teacher Well-Being in a Pan-Estonian Satisfaction Survey, Overview of Results from 2017]. Tartu: Ministry of Education and Research. https:// www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/rahulolu_2017.pdf

Valk, Aune, and Rena Selliov. 2018. *Lühianalüüs alusharidusest: osalus, kasulikkus, keelsus* [Short Analysis of Preschool Education: Participation, Benefits and Language]. Tartu: Ministry of Education and Research. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/ alusharidusvtk_analyys.docx.pdf

Vapper, Tiina. 2019. “Miks on lasteaiaõpetajaid raske leida?” [Why Is It Difficult to Find Preschool Teachers?]. *Õpetajate Leht*, January 25.

Varbla Local Government. 2017. “Huvitegevuse kulude hüvitamise kord.” [Procedure for Reimbursement of Expenses Related to Extracurricular Activities]. *Riigi Teataja* IV (November 25), 7. https://www.riigiteataja.ee/akt/425112017007

Viks,Ave. 2012. *Eestis aastatel 1996–2009 ühinenud kohalike omavalitsuste finantsmõjude analüüs* [The Financial Impact of the Amalgamation of Local Governments During the years 1996–2009]. Tallinn: Ministry of the Interior. https://www.rahandusministeerium.ee/sites/default/files/document_files/kov/kov_uhinemiste_finantsmojude_analuus_1996- 2011.pdf

Voolaid, Hille. 2017. “Õppeasutuste järelevalvest 2001–2017.” [Inspection of Educational Establishments 2001–2017]. In *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2016/2017. õppeaastal* [Overview of the Education System’s Use of External Evaluation During 2016/2017. Academic Year], edited by Hille Voolaid, 47–53.Tartu: Ministry of Education and Research.

Voolma, Hannes. 1997.“Alustuseks: õppimine, õpetus, areng.” [For a Start: Learning,Teaching, Development]. *Kooruke ja Iva* 1: 3–4.

Zetterberg, Seppo. 2009. *Eesti ajalugu* [History of Estonia].Tallinn:Tänapäev.

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA

Editörler
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Yazarlar
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Gözden Geçirilmiş
5. Baskı

Ankara
2024

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA

Editörler: Prof. Dr. Melek KALKAN, Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Yazarlar: Prof. Dr. Melek KALKAN, Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI, Prof. Dr. İlhan YALÇIN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-932-1
e-ISBN : 978-605-170-845-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma
Editörler: KALKAN, Melek - HAMAMCI, Zeynep
Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 294 sf., 13,5x21 cm
ISBN : 978-605-170-932-1
e-ISBN : 978-605-170-845-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Psikoloji, Eğitim
Eş Seçimi, Evlilik Öncesi, Psikolojik Danışma, Romantik İlişki, İlişki Geliştirme

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

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Melek Kalkan

ORCID: 0000-0002-1280-5952

1973 Sinop doğumlu yazar, ilk, orta ve lise öğrenimini Sinop'ta tamamladıktan sonra 1989 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında lisans öğrenimine başladı. 1993 yılında lisans derecesi alıp, aynı yıl Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 1996 yılında yüksek lisans, 2002 yılında doktora derecesi alan Melek Kalkan, 1994-2002 yılları arasında aynı üniversitede araştırma görevlisi, 2002-2010 yılları arasında ise yardımcı doçent olarak çalıştı. 2010 yılında "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" alanında doçent unvanını alan yazar, 2015 yılından itibaren Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında profesör olarak görev yapmaktadır. Yazarın özellikle evlilik ve romantik ilişkiler üzerine yazılmış, yurt dışı ve yurt içi hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri ve kitap çalışmaları bulunmaktadır. Yazar, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde dersler vermekte; yurt dışı ve yurt içi bilimsel dergilerde hakemlik yapmaktadır.

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

ORCID: 0000-0002-3678-9387

26 Haziran 1969 doğumlu yazar, Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünden 1992 yılında mezun oldu. Yüksek lisansını 1996 yılında Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında tamamladı. 2002 yılında Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında doktora unvanı aldı. Meslekî

hayatına 1988-1992 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Hastanesinde hemşire olarak başladı, 1993-1995 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı rehber öğretmen olarak çalıştı, 1996-2002 tarihleri arasında da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2003 yılından itibaren ise Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında görev yapmaktadır. Yazar "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" alanında 2007 yılında doçent unvanını, 2012'de Prof. Dr. unvanını aldı. Yazarın özellikle bilişsel davranışçı terapi, akılcı duygusal eğitim, aile rehberliği ve psikodrama üzerine yazılmış, yurt dışı ve yurt içi hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri ve kitap çalışmaları bulunmaktadır. Yazar, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde dersler vermekte; yurt dışı ve yurt içi bilimsel dergilerde hakemlik yapmaktadır.

Prof. Dr. İlhan Yalçın

ORCID: 0000-0002-6407-9606

1979 Adana doğumlu olan yazar, ilk, orta ve lise öğrenimini Adana'da tamamladıktan sonra 1996 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında lisans öğrenimine başladı. 2000 yılında lisans derecesini aldıktan sonra, aynı üniversitenin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında 2004 yılında yüksek lisans, 2010'da doktora derecelerini aldı. 2000-2005 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda psikolojik danışman olarak çalışan İlhan Yalçın, 2005-2012 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yaptı. Doktora eğitimi sırasında, evlilik ve evlilik öncesi psikolojik danışmanlık konusunda eğitim almak üzere bir yıl süre ile Amerika Birleşik Devletleri'nde bulundu. Yazar Ankara Üniversitesinde profesör olarak görev yapmakta, lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

EVLİLİK ÖNCESİ DÖNEM VE ROMANTİK İLİŞKİLER 1

KAYNAKLAR 7

BÖLÜM 2

EŞ SEÇİMİ VE EŞ SEÇİMİNDE ÖNEMLİ FAKTÖRLER 9

SOSYO-EKONOMİK ÖZELLİKLER 12

EĞİTİM DÜZEYİ 13

FİZİKSEL ÖZELLİKLER 14

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ 16

YAŞ 17

İDEOLOJİK VE DİNÎ GÖRÜŞLER 18

IRK VE KÜLTÜREL FARKLILIKLAR 19

KAYNAKLAR 21

BÖLÜM 3

EŞ SEÇİM KURAMLARI 23

EŞ SEÇİMİNDE EVRİM YAKLAŞIMI 24

EŞ SEÇİMİNDE SOSYAL YAKLAŞIM 31

EŞ SEÇİMİNDE MÜBADELE (DEĞİŞ - TOKUŞ) YAKLAŞIMLARI 33

EŞ SEÇİMİNDE GELİŞİMSEL YAKLAŞIMLAR 38

EŞ SEÇİMİNDE DİĞER YAKLAŞIMLAR 42

KAYNAKLAR 44

BÖLÜM 4

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA 47

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN TARİHÇESİ 47

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN GEREKÇESİ..... 53

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN GENEL ÖZELLİKLERİ..... 62

KAYNAKLAR 77

BÖLÜM 5

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ELE ALINAN KONULAR 81

İLETİŞİM 83

ÇATIŞMA ÇÖZME 86

EBEVEYNLİK VE ÇOCUKLAR 88

CİNSELLİK 89

FİNANSAL YÖNETİM..... 92

DEĞERLER, MANEVÎ, TİNSEL VE DİNÎ KONULAR 93

ROL, SORUMLULUK VE KARAR VERME 95

BEKLENTİLER, İSTEKLER VE İHTİYAÇLAR 97

KÖK AİLE İLE İLİŞKİLER.....100

ARKADAŞLAR, EĞLENME VE BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİ 101

GENEL KONULAR 103

KAYNAKLAR 105

BÖLÜM 6

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA DEĞERLENDİRME 107

KAYNAKLAR 132

BÖLÜM 7

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA 135

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA DANIŞMANIN KİMLERE UYGULANACAĞINI BELİRLEME 138

ÇİFTLERİN EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA İLE İLGİLİ GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ 139

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN UYGULAMA ZAMANI 142

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖNCESİNDE ÇİFTLERLE ÖN GÖRÜŞME YAPMA 142

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN YAPILANDIRILMASI 143

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARININ DÜZENLENMESİ 145

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA DANIŞMANIN ROLÜ 147

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE KARAR VERME 148

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN SONUÇLARINI DEĞERLENDİRME 150

KAYNAKLAR 152

BÖLÜM 8

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA TEKNİKLER 155

BİLİŞSEL TEKNİKLER 156

İMGELEME TEKNİKLERİ 166

DAVRANIŞSAL TEKNİKLER 171

KAYNAKLAR 186

BÖLÜM 9

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ALIŞTIRMALAR 187

FARKINDALIK ÇEMBERİ 187
DİNLEME ENGELLERİNİ FARK ETME 192
DÜŞÜNCELERİNİZİ DİNLEYİN ALIŞTIRMASI 193
DEĞERLERİN KARŞILAŞTIRILMASI 193
ROLLERİ AÇIKLAMA ALIŞTIRMASI 196
KARAR VERME ALIŞTIRMASI.....198
MAHKEME ETKİNLİĞİ 199
BEN USTA BİR RESSAMIM ETKİNLİĞİ.....199
KİŞİSEL ON EMİR ALIŞTIRMASI.....200
İDEAL PARTNERDEN GERÇEK PARTNERE ALIŞTIRMASI 202
AŞKI TANIMLAMAK 203
SUÇLAMA OYUNUNDAN KAÇINMAK 204
EBEVEYN-ÇOCUK DİYALOGU 206
İLGİ DAVRANIŞLARI ALIŞTIRMASI.....207
KÜÇÜK SÜRPRİZLER ALIŞTIRMASI 207
GÜLME ALIŞTIRMASI.....208
YIKICI ETKİLEŞİMLERİ AZALTMA.....208
MOLA VERMEK 210
ÇİFT İLETİŞİMİNİN GÜÇLENDİRİCİLERİNİ BULMAK 212
KAYNAKLAR 214

BÖLÜM 10

EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI 215

İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMI (RELATIONSHIP ENHANCEMENT-RE).....216
ÇİFT İLETİŞİMİ PROGRAMI (COUPLE COMMUNICATION PROGRAM-CCP) 218

ÖNLEME VE İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMI (PREVENTION AND RELATIONSHİP ENHANCEMENT PROGRAM-PREP) 220
EVLİLİĞE BAŞLAMADAN ÖNCE KORUMA PROGRAMI (SAVING YOUR MARRIAGE BEFORE IT STARTS-SYMBIS) 224
EVLİLİK ÖNCESİ HAZIRLIK/GELİŞTİRME PROGRAMI (PREPARE/ENRICH PROGRAM) 226
IMAGO İLİŞKİ TERAPİSİ (IMAGO RELATIONSHIP THERAPY-IRT) 228
YAKIN İLİŞKİ BECERİLERİ UYGULAMA PROGRAMI (PRACTICAL APPLICATION OF INTIMATE RELATIONSHIP SKILLS-PAIRS).....231
EVLİLİK ÖNCESİ ARDIŞIK EĞİTİM PROGRAMI (PREMARITAL EDUCATION AND TRAINING SEQUENCE-PETS).....233
BÜTÜNLEŞTİRİCİ EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI (INTEGRATIVE PREMARITAL COUNSELING PROGRAM-IPCP) 234
SAĞLIKLI İLİŞKİLER KURMA PROGRAMI (BUILDING HEALTHY RELATIONSHIPS-BHR).....235
ÇİFT BAĞLILIĞINI VE İLİŞKİLERİNİ GELİŞTİRME (COUPLE COMMITMENT AND RELATIONSHIP ENHANCEMENT-COUPLE CARE) 236
KAYNAKLAR 237

BÖLÜM 11

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ETKİLERİ 241
İLİŞKİSEL DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 242
META ANALİZ SONUÇLARI.....248
KAYNAKLAR 251

BÖLÜM 12

TÜRKİYE'DEKİ EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI.....255

EVLİLİĞE BAŞLAMADAN ÖNCE KORUMA PROGRAMI (SYMBIS) 255

İLİŞKİ GELİŞTİRME VE ÖNLEME PROGRAMI (PREP).....263

EKLER

EK-1.....289

BÖLÜM 1

EVLİLİK ÖNCESİ DÖNEM VE ROMANTİK İLİŞKİLER

Prof. Dr. Melek Kalkan ve Prof. Dr. İlhan Yalçın

Romantik ilişkiler ve aşk her çağda ve her dönemde insanların en fazla ilgisini çeken ve zihinlerini meşgul eden konulardan biri olmuştur. Bugüne kadar aşkın farklı farklı tanımları yapılmış; aşk, sevgi, hoşlanma, beğeni, tutku, şehvet gibi kavramlar birbirleriyle karıştırılmıştır. Herkes kendi aşk tanımını ortaya koyarken, aşktan beklentilerini, aşkın oluşturduğu duygu ve heyecanları ya da sonuçlarını dikkate almıştır. Romantik ilişki denildiğinde akla ilk gelen "aşk" olmasına rağmen, bu kavram başka özellikleri de içinde barındırmaktadır. Aşk, bağlanma, duygusal destek, ait olma gibi özellikleri de içeren romantik ilişkinin, işlevsel ve sağlıklı olduğu takdirde insan yaşamını geliştirdiği, zenginleştirdiği, fiziksel ve duygusal iyilik haline katkı sağladığı bilinmektedir.

Çoğunlukla ergenlik döneminde başlayan romantik ilişkiler, ergenlerin kimlik arama çabalarının bir yansıması olup (Duvall, 1964), birbirlerine uyum sağlamayı ve uygun etkileşim becerilerini öğrendikleri bir sosyalleşme şekli olabileceği gibi, arkadaş grubu içinde bir yer edinme aracı da olabilmektedir (Feldman, Rosenthal,

Brown ve Canning, 1995; Skipper ve Nass, 1966). Romantik ilişkiler, bireylerin bir gruba ait olmalarını kolaylaştırırken, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında etkili olan yakınlık, paylaşma, anlaşma ve kendini açma becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur (Feiring, 1996). Araştırmalar, sağlıklı romantik ilişkiler yaşayan bireylerin yüksek özgüven ve benlik algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Âşık olmak özgüveni artırarak, benlik kavramını güçlendirmekte, bireyi duygusal olarak olgunlaştırarak daha olumlu bir kişilik geliştirmesini sağlamaktadır (Pines, 2010). Birçok çalışma, bireylerin yaşamlarındaki ilk romantik ilişkilerin genç yetişkinlik döneminde yaşanan ilişkilerinin gelişiminde önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Davies, 2006; Raley ve Sullivan, 2010). Ayrıca bu dönemdeki romantik ilişkiler yetişkinlik döneminde kurulacak yakın ilişkilerin niteliğini ve bireyin evlilik sürecinde eş seçimini de belirlemektedir (Furman, 2002).

Connoly ve Goldberg (1999) romantik ilişki gelişimini dört aşamaya ayırmaktadır. İlk aşama "başlatma" olup bu aşamada fiziksel çekicilik ve arzu ön plandadır. İkinci aşama "yakın ilişki"dir. Bireyler arkadaş grupları içinde yer alır. Karşı cins ile birlikte yapılan etkinlikler romantik ilişkilerin gelişmesine zemin hazırlar. Üçüncü aşama "samimi romantik ilişkiler"dir. Bu aşamada bireyler flört etmeye başlarlar. Karşılıklı yoğun duygularla beraber cinsel paylaşımlar da yaşanabilir. Dördüncü aşama "bağlılık ilişkisi"dir. Bu dönem uzun bir süreci içerir. Bireyleri birbirine bağlayan karşılıklı fiziksel çekim, yakın olmayı arzulama ve özen göstermeyi içerir. Bu dönemde, bağlılık ilişkileri derindir ve evlilik görülebilir.

Evlilik, bazı farklı yönleri olsa da pek çok kültürde rastlanılan bir yaşam biçimidir. Bütün toplumlarda evlenmek, yaşamda yeni bir dönem demektir. İnsanları evlenmeye yönelten çok farklı nedenler vardır. Kişisel olarak kendini daha iyi hissetme, yakın bir arkadaşlık duygusunu yaşama, anne-baba olma, kendini güvende hissetme gibi çok farklı nedenlerle insanlar evlenebilirler. Evliliğin bireysel ve sosyal açıdan çeşitli işlevleri vardır: neslin devamına ilişkin sorumluluklar, toplumun devamlılığının sağlanması, aile üyelerinin

çeşitli gereksinimlerinin karşılanması ve çocukların toplumsallaşmasının sağlanması gibi. Bunun yanı sıra, evlilik, eşlerin ortak bir amaca sahip olmaları ve sevme-sevilme gereksinimlerini karşılamaları gibi işlevleri de yerine getirmektedir (Knox ve Schacht, 1999; Özgüven, 2001).

Birçok insan için, yaşamları süresince verilecek en önemli kararlardan birisi kiminle evlenileceğidir. Evlilik öncesi ilişkiler dönemi, birbirini tanımayan iki farklı bireyin evlilik kararı alabilmesi için evlilik öncesinde birbirlerini tanımaları, anlaşmaları ve birlikte yaşama için gerekli sevgi bağını kuracakları dönemdir. Evlilik öncesinde yürütülen arkadaşlık, sözlülük ve nişanlılık gibi kişisel, toplumsal ve yasal olanaklar bu gerçeği yerine getirme amacına yöneliktir (Özgüven, 2000). Bu dönemde çiftler/aileler belirli bir değişim ve dönüşüm sürecinden geçerler ve bu sürecin her bir aşamasının kendine özgü koşulları bulunmaktadır. Bu sürecin ilk aşaması ise bir "çift olmak" şeklinde değerlendirilebilir. Bireylerin kendi annebabaları ile ilişkilerini yeniden yapılandırmaları, birbirlerini yeterince tanımaları ve ilişkilerinde kendilerini özgür hissedebilecekleri bir ortam oluşturmaları bir çift olma sürecinde önemli görülmektedir. Kişilerin, çift olarak bir kimlik oluşturmaları, iletişim kurabilme ve sorunları çözebilmede etkili yollar geliştirmeleri, annebaba, arkadaşlar ve iş arkadaşlarıyla iletişim kurmada ortak bir örüntü geliştirmeleri gereklidir. Yakın ilişkide, iş yaşamında ve anne-babalık sürecinde yeterli hale gelmek eş zamanlı olarak gelişmektedir (Keitner, Heru ve Glick, 2010).

Ancak, evlilik öncesi dönem iki taraf için de yanıltıcı olabilir. Duyguların etkisiyle bireyler karşı tarafa sadece olumlu yönlerini sergiledikleri gibi, flört ettikleri bireylerin olumsuz yönlerini de görmezden gelebilirler. Bu dönemde kadın ve erkek hem kendinin hem de eş adayının özelliklerini, beklentilerini, gerçek kimliğini anlamaya çalışmalıdır. Bireylerin kendileri hakkındaki bilgilenmeleri, yapacakları seçimin ilk adımını oluşturmaktadır. Kişinin kendine sorduğu "ben kiminle evleniyorum" gibi soruların yanıtı kişilerin önce kendisini tanımasına bağlıdır. Evlenecek kişiler genelde karşı

KAYNAKLAR

Connolly, J. A. ve Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peer in their emergence and development, Wyndol Furman, B. Bradford Brown and C. Feiring. (Eds.), In The Development of Romantic Relationships In Adolescence, New York: Cambridge University Press, 266-290.

Davies, M. F. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24 (2), 113-124.

Dokur, M., ve Profeta, Y. (2006). Aile ve Çift Terapisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Duvall, E. M. (1964). Adolescent love as a reflection of teen-agers' search for identity. Journal of Marriage and The Family, May, 226-229.

Feiring, C. (1996). Concepts of romance in fifteen year old adolescents. Journal of Research on Adolescence, 6, 181-200.

Feldman, S. S., Rosenthal, D. R., Brown, N. L., ve Canning, R. D. (1995) Predicting sexual experience in adolescent boys from peer rejection and acceptance during childhood. Journal of Research on Adolescence, 5(4): 387-411.

Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. Current Directions in Psychological Science, 11, 177–180.

Keitner, G. I., Heru, A. M. ve Glick, I. D. (2010). Clinical Manual of Couples and Family Therapy, Washington: American Psychiatric Association.

Knox, D. ve Schacht, C. (1999). Marriage and The Family: A Brief Introduction. Belmont: Wadsworth Publishing.

Markman, H. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M., ve Storaasli, R. D. (1988). Prevention of marital distress: A longitudinal investigation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 210–217.

Markman, H. J., Renick, M. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M., ve Clements, M. (1993). Preventing marital distress through communication and conflict management training: A 4- and 5-year follow-up. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61, 70–77.

Martin, P.D., Martin, M. ve Martin, D. (2001). Adolescent premarital sexual activity, cohabitation, and attitudes toward marriage. Adolescence, 36, 143, 601-609.

Özabacı, N. (2004). Evlilik Öncesi İlişkiler. Evlilik Okulu, Yavuzer H. (Ed.), İstanbul: Remzi Yayınevi.

Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: PDREM Yayınları.

Özuğurlu, K. (1996). Evlilik Raporu. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Pines, A. M. (2010). Aşık Olmak: Sevgililerimizi Neye Göre Seçeriz? (Çev. Mercan Yurdakuler Uluengin) İstanbul: İletişim Yayınları.

Raley, R. K. ve Sullivan, M. K. (2010). Social-contextual influences on adolescent romantic involvement: The constarnints of being a numerical minority. Sociological Spectrum, 30, 65-89.

Schumm, W.R., Silliman, B. ve Bell, D.B. (2000). Perceived Premarital Counseling outcomes Among Recently Married Army personnel. Journal of Sex and Marital Therapy, 26, 177-186.

Silliman, B. ve Schumn, W. R. (2004). Adolescent Perceptions of Marriage and Premarital Couples Education. Family Relations, 53:513-520.

Skipper, J. K., ve Nass, G. (1966). Dating behavior: A framework for analysis and an illustration. Journal of Marriage and The Family, November, 412-420.

Strong, B., DeVault, C. ve Cohen, T. (2005). The Marriage And Family Experience: Intimate Relationships in a Changing Society. Belmont,: Thomson Wadsworth.

Şenel-Günayer, H. (2004). Eş Seçimi Kararı. Evlilik Okulu, Yavuzer H. (Ed.), Remzi Yayınevi, İstanbul, ss.53-67.

Tarhan, Nevzat. 2008. Evlilik Psikolojisi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Wright, H. N. (1992). The premarital counseling handbook. Chicago: Moody Publishers.

BÖLÜM 2

EŞ SEÇİMİ VE EŞ SEÇİMİNDE ÖNEMLİ FAKTÖRLER

Prof. Dr. Melek Kalkan

İnsan yaşamının en önemli kararlarından biri eş seçimidir. Evlilik ilişkisinin uyumlu ve doyumlu olması büyük ölçüde eş seçiminin doğru yapılmasıyla ilişkilidir. Fiziksel, duygusal, ruhsal ve sosyal ilişkileri içeren evlilikte uyumun sağlanmış olması, hem eşlerin hem de ailedeki diğer bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını etkilemektedir.

Eşler arasındaki huzursuzluk ve uyumsuzluk, sadece kendilerini değil, çocukları da olumsuz etkilemektedir. Çocukluk çağını sevgi, saygı ve güven duygusundan yoksun bir ortamda geçiren çocukların ruhsal gelişmesi bozulmakta, bu durum onlarda kaygı, gerilim ve tedirginlik yaratmaktadır (Köknel, 1994). Eşler arasında olumlu bir iletişimin kurulmuş olması, çocukların sağlıklı ve güçlü büyümelerinde etkilidir (Gottlieb, 1992). Evliliklerinde uyumsuzluk yaşayan çiftlerin çocukları üzerinde yapılan araştırmalar, bu çocukların davranış sorunları yaşadıklarını (Bond ve McMahon, 1984; Katz ve Gottman, 1993) ve diğer çocuklara göre daha uyumsuz olduklarını göstermektedir (Frick, 1993). Dolayısıyla ailedeki tüm bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını etkileyen önemli

bir etmen olan evlilik uyumunun sağlanması, en başta doğru seçim yapmak ve doğru kararlar almak ile ilgilidir.

Evlilik ilişkisi, insanın yaşam süresinin yarıdan fazlasını, hatta bazen üçte ikisine ulaşan bir süreyi kapsayabildiğinden, eş seçimi kararı önemli, zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu kararla birlikte kişi, bundan sonraki yaşamını kiminle sürdüreceğine, kiminle birlikte yol alıp, gelişip değişeceğine, nasıl bir yaşam sürdüreceğine ve hatta kimden çocuk sahibi olup, kiminle birlikte çocuk yetiştireceğine karar vermiş olmaktadır. Bu sebeple eş seçimi kararını, üç aşamalı bir karar süreci olarak tanımlamak, bu kararın değerlendirilmesinde önemli olacaktır (Şenel, 2004).

Eş seçim karar sürecinin ilk aşamasında *kişi öncelikle kendini çok iyi tanımalıdır*. Kişinin kiminle ve nasıl bir insanla evlenmesi gerektiği, kişinin kendi özelliklerinden yola çıkarak yanıtlanabilecek bir sorudur. Kişinin ne aradığını, nelerin kendisi için önemli olduğunu bilmeden eş seçimine karar vermesi, kararın şansa bırakılması anlamına gelir. Kişinin kendini iyi tanıması, evleneceği kişide aradığı özellikleri belirlemesi, hangi özelliklerin o kişide olmasına tahammül edemeyeceğini bilmesi gereklidir. “Ben kimim”, “nasıl bir yaşam istiyorum”, “güçlü ve zayıf yönlerim neler”, “neler beni mutlu ediyor”, “nelerden hoşlanmıyorum”, “hangi özellikleri olan insanlarla daha iyi anlaşıyorum”, “insanlarda aradığım özellikler neler” gibi sorulara verilecek yanıtlar kişinin eş seçimindeki kararına ilişkin önemli ipuçlarını beraberinde getirecektir (Şenel, 2004). Bireylerin sadece bir ya da birkaç özelliğini dikkate alarak eş seçimini gerçekleştirmesi doğru değildir. Örneğin, sadece fiziksel özellikleri ya da sadece eğitim özgeçmişini dikkate alarak yapılan bir eş seçiminde, başarılı bir evliliğin olması beklenemez. Eş seçimini etkileyen türlü etmenlerin bulunduğu ve bu etmenlerden ne kadar çoğu dikkate alınırsa o ölçüde uyumlu bir evliliğin gerçekleşeceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Eş seçim karar sürecinin ikinci aşamasında *kişi evlenmeyi düşüneceği kişiye ilişkin özellikleri tanımlamalıdır*. Bu özellikler, evlenmek istediği kişide olmazsa olmaz ve asla tahammül edemeyeceği

özellikler olarak da sıralanabilir. Bu özelliklerin sayısı, sırası ve neler olduğu kişinin kendini nasıl tanımladığına bağlı olduğundan, bu liste herkeste farklı olacaktır. Ancak, bu özelliklerin sayısının sınırlı ve kişinin kendi önceliklerini yansıtır şekilde olması gerektiği unutulmamalıdır. Warren, bu durumu şöyle özetlemektedir: "Eşinizin size çok uygun olacağına emin olacak kadar seçici olmanız, ancak taleplerinizi karşılayacak kimseyi asla bulamayacak kadar da seçici olmamanız gerekir". Eşler arasındaki farklılıkların fazla olması, aralarındaki farklılıklarla baş etmeye çalışırken, evliliği geliştirmek için gereken enerjinin harcanmış olması demektir. Ortak hayat görüşü ve hedeflerdeki benzerlikler, ilişkideki uyum ve mutluluğu olumlu yönde etkileyecektir (Şenel, 2004). Arıkan (1999), evlilik söz konusu olduğunda tarafların yalnızca kendi değer, düşünce ve bireysel kimlikleriyle evlilik ilişkisine giremediklerini, çoğu kez evlenecek kadın ve erkeğin ailesinin değerlerinin, tercihlerinin etkili olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra ailenin inanç ve değerlerinin bireyin kimliğini belirlediğini eklemektedir. Bu sebeple evlenilecek bireyi tanıma aşamasında, aile özgeçmişinin de bilinmesinde yarar görülmektedir.

Eş seçim karar sürecinin üçüncü aşamasında *kişi evlenmeyi düşüneceği kişide olmasını ve olmamasını istediği özellikler ile karşısındaki kişinin bu özelliklere ne ölçüde sahip olduğunu değerlendirmelidir*. Bunun için kişinin çok iyi bir dinleyici ve gözlemci olması gereklidir. Evlenilecek kişinin başka insanlarla olan ilişkileri ve farklı ortamlardaki davranış biçimleri de değerlendirilmelidir. Diğer insanlara sergilediği davranışlar, aile ve arkadaşlık ilişkileri, ileriki yıllarda evlilikte göstereceği davranışlarla benzerlik gösterecektir. Oysa romantik ilişkilerin başlarında kişilerin partnerlerine davranışları diğer insanlara davrandıklarından farklı olabilmektedir. Kişilerin insan ilişkilerinde yıllardan beri öğrendikleri ve sahip oldukları davranış biçimleri vardır. Zaman içinde bireylerin özellikleri değişebilse de, kişi hem kendisini hem de partnerini çok iyi tanıdığından emin olmalıdır (Şenel, 2004). Aslında eş seçiminin uzun bir süreç olduğu düşünüldüğünde, kişilerin gelişen ve bir ölçüde de

KAYNAKLAR

Arıkan, Ç. (1999). Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. 229.

Bilen, M. (Tarihsiz). Sağlıklı İnsan İlişkileri. Ankara: Armoni.

Bond, C. R. ve McMahon, R. J. (1984). Relationships between marital distress and child behavior problems, maternal personal adjustment, maternal personality and maternal parenting behavior. Journal of Abnormal Psychology, 93, 3, 348-351.

Bugay, A. ve Tezer, E. (2008). Üniversite öğrencilerinin evlenecekleri kişide aradıkları özellikler. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 36-40.

Ceylan, F. G. (1994). Üniversite öğrencilerinin eş seçimindeki tercih ve beklentileri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Dural, S. (2005). Fiziksel çekiciliğe ilişkin değerlendirmelerde bel-kalça oranının adaptif önemi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Durmazkul, A. (1991). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin eş seçimi tercihleri. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Freeman, L. (1955). Homogamy in interethnic mate selection. Sociology and Social Research, 39, 6, 369-377.

Frick, P. J. (1993). Childhood conduct problems in a family context. School Psychology Review, 22, 3, 376-385.

Gottlieb, A. (1992). The secret strength of happy marriages. Marriage and Family (Ed.Ollie Pocs), Connecticut: The Dushkin Publishing Group.

Hollingshead, A. B. (1950). Cultural factors in the selection of marriage mates. American Sociological Review, 15, 619-627.

Katz, L. F. ve Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. Developmental Psychology, 29, 6, 940-950.

Köknel, Ö. (1994). İnsanı Anlamak. İstanbul: Altın Kitaplar.

Mutlu, M. (2004). Üniversite gençliğinin evlilik ve aile kurumuna yaklaşımı (Fırat Üniversitesi uygulaması). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Ondaş, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi. Ankara: Pdrem Yayınları.

Şenel, H. G. (2004). Eş seçimi kararı. Evlilik Okulu (Ed. Haluk Yavuzer), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ünal, E. (1996). Evlilik adaylarının eş seçim ölçütleri ve İzmir'de verilen evlilik danışmanlığı hizmetleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Türkaslan, N. ve Süleymanov, A. (2010). Üniversite son sınıf öğrencilerinin evlilik konusundaki görüş ve düşünceleri- Azerbaycan ve Türkiye Karşılaştırması. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5, http://www.karadenizdergi.com/turkce/wp-content/uploads/5.5.pdf

Yıldırım, İ. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçme kriterleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3, 27, 15-30.

BÖLÜM 3

EŞ SEÇİM KURAMLARI

Prof. Dr. Melek Kalkan

Evlilik ve aile araştırmacıları uzun yıllar "Kim kiminle evlenir?" sorusuyla meşgul olmuşlardır. Bir grup araştırmacı evliliğe *sosyal* bir kurum perspektifinden bakmış ve eş seçiminde toplumun ve geleneklerin rolünü vurgulamıştır. Bir başka grup araştırmacı da bir *birlik* olarak gördüğü evlilik ilişkisinde ikili oluşum sürecini anlamaya çalışmıştır. Bu perspektiflerin her ikisi de eş seçimine ilişkin bilgi üretmeye çalışmış; 1920'lerde başlayan eş seçimi alanındaki teorik ve deneysel çalışmalar "Kim kiminle evlenir?" sorusuna yanıt olabilecek önemli gelişmeler kaydetmiştir (Bulcroft, 2000). İnsanlar kiminle, neden evlendikleri sorusu üzerine çok düşünmeseler de, eş seçim kuramları bu soruya verdikleri farklı yanıtlarla açıklamaya çalışmışlardır. Evrim yaklaşımı, sosyal rol yaklaşımı, gelişimsel yaklaşımlar ve mübadele yaklaşımlarının eş seçimine ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntısıyla açıklanmıştır.

EŞ SEÇİMİNDE EVRİM YAKLAŞIMI

Eş seçiminde evrim yaklaşımı (evolutionary approach)nın etkileri Darwin'e dayanmaktadır. Darwin (2008) Türlerin Kökeni isimli kitabında "doğal seçim"den söz etmekte, güçlü olanın ve içinde bulunulan şartlara uyum sağlayabilenin hayatta kalabildiğini ve neslini devam ettirebildiğini belirtmektedir. Doğal seçimin evrimsel değişim için tek seçenek olarak ortaya konulmasından rahatsız olan Darwin, evrimsel değişime sebep olan bir başka süreci tanımlamış ve bunu "**eşeysel seçim**" olarak isimlendirmiştir. Darwin eşeysel seçimi iki boyutta ele almaktadır: **Cinsiyet içi rekabet ve cinsiyetler arası seçilim**. Cinsiyet içi rekabette aynı cinsin üyeleri karşı cinsi elde etmek için rekabete girerler. Mücadele sırasında boynuzları birbirine karışan iki erkek geyiğin durumu cinsiyet içi rekabetin güzel bir örneğidir. Bu mücadelelerde galip gelenler, kadınlar için eşeysel seçimde ayrıcalıklıdır. Kaybeden ise eş seçiminde başarısız taraftır. Bu mücadelenin galibi karşı cinsle eşleşmeyi başarır (Buss ve Barnes, 1986). Cinsiyet içi rekabet, sadece fiziksel mücadeleyi içermez. Bazı türlerde erkekler fiziksel anlam içermeyen, statü ya da baskın hiyerarşi için de birbirleriyle yarışırlar. Hiyerarşide baskın olmak ve statü sahibi olmak da kişiyi eş seçiminde ayrıcalıklı kılar. Bazı türlerde ise erkekler bölgeye ya da toprağa sahip olmak için yarışırlar ve toprağa sahip olan, eş seçiminde ayrıcalıklı hale gelir (Buss, 2007).

Cinsiyetler arası seçilim de eş seçiminin diğer bir boyutudur. Karşı cinsin tercih ettiği özelliklere sahip olan canlı eşleşmeyi başarır. Hipotetik olarak, bir kadın yeşil gözlü bir erkekle eşleşmek isterse, yeşil gözlü erkekler seçilim için avantajlı durumdadırlar. Zamanla, nüfusta yeşil gözlü bireylerin sıklığında artış gözlenir. Böylece, bir cinsiyetin eş seçiminde istediği belirli özellikler, evrimsel değişimi (istenen özelliklerin artışı ya da istenmeyenlerin azalması gibi) oluşturabilir. Darwin bu süreci "dişi seçimi" olarak isimlendirmesine rağmen, insanlarda ve pek çok türde erkekler de eş seçiminde önemli güce sahiptirler (Buss ve Barnes, 1986; Buss, 2007).

Kuramsal olarak, bir cinsin eş tercihleri, karşı cinsin rekabet alanlarını belirleyebilir. Eğer kadınlar sağlam bir yuva sağlayan erkekleri arzu ederlerse, erkekler de kadınların bu tercihlerini somutlaştıracak davranışlar içine girerler. Tam tersi, bir cinsin rekabet alanları da diğer cinsin eş tercihlerinin evrimini etkileyebilir. Eğer erkekler diğer erkeklerle zengin kaynaklı toprakları ele geçirmek için mücadele ederlerse, kadınlar o erkeklerin genç olanlarını destekleme ihtiyacı duyarlar (Buss, 2007).

Evrimci psikolojinin eş seçimindeki görüşlerine ilişkin araştırmaları başlatan kişi David Buss'tur. Buss 1980'lerin başlarında eş seçimiyle ilgili çalışmalarına başladığında insanlardaki eş seçimi davranışlarına ilişkin çok az bilimsel bilgi mevcuttu ve evrim teorisinin insan davranışlarına uygulanmasına yönelik kanıtları içeren çalışmalar yoktu. Hiç kimse eş seçiminin evrensel olup olmadığını ya da belirli cinsiyet farklılıklarının tüm kültürlerdeki tüm insanlara özgü olup olmadığını bilmiyordu. Buss başlangıçta cinsiyete göre arzu edilenler arasındaki farklılıklar hakkında kesin evrimsel kanıtlar bulmaya çalışmıştır. Bu amaçla Amerika'da 186 evli birey ve 100 üniversite öğrencisiyle görüşülmüş ve eş seçiminde arzu edilen özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin, erkeklerin genç ve fiziksel olarak çekici bir eş tercih edip etmediği ya da kadınların statü ve ekonomik güvence arayıp aramadığı gibi (Crawfor ve Krebs, 1998).

Çalışmanın ikinci önemli aşaması, elde edilen bulguların geniş bir alanı kapsayıp kapsamayacağına ilişkin kanıtlar bulmayı içermektedir. Buss'a göre eş seçiminde arzu edilenler evrim tarihinin bir ürünü ise elde edilen sonuçlar sadece Amerika'da değil evrensel olmalıdır. Bu sebeple Buss diğer kültürlerde eş seçiminin nasıl olduğunu belirlemek için Almanya ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerini içeren bir çalışma başlatmıştır. Ancak bu kültürler batı medeniyetinin etkilerini daha yoğun taşıdıklarından, evrimci psikoloji çok iyi test edilememiştir (Krebs, 1998). Ardından gelen beş yılda, 37 kültürde 50 araştırmacı ile bir çalışma başlatmış ve 10.047 kişiye ulaşılmıştır. Bu çalışma eş seçiminde arzu edilenlere yönelik

KAYNAKLAR

Borland, D. M. (1975). An alternative model of the wheel theory. The Family Coordinator, July, 289-292.

Bulcroft, K. (2000). Mate selection theories. In E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), Encyclopedia of Sociology (2nd ed, pp. 1774-1780). New York: Gale Group.

Buss, D. M. ve Barnes, M. (1986). Preferences in human mate selection. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 3, 559-570.

Buss, D. M. (1989). Sex differences in human mate preferences: evolutionary hypotheses tested in 37 cultures. Behavioral and Brain Sciences, 12, 1-49.

Buss, D. M. (2004). Evolutionary psychology: The new science of the mind (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.

Buss, D. M. (2007). The Evolution of Human Mating. Acta Psychologica Sinica, 39, 3, 502-512.

Buunk, B. P., Dijkstra, P., Fetchenhauer, D. ve Kenrick, D. T. (2002). Age and gender differences in mate selection criteria for various involvement levels. Personal Relationships, 9, 271-278.

Crawford, C. B. ve Krebs, D. (1998). Handbook of evolutionary psychology: ideas, issues, and applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Darwin, C. (2008). On the Origin of Species (The Illustrated Edition). Canada: Sterling Publishing.

Demyan, A. L. (2005). Gender, gender role adherence, and self-esteem in long term mate selection preferencs among college students. Ohio University, College of Arts and Sciences, Master Thesis.

Eagly, A. H., ve Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. American Psychologist, 54, 408-423.

Eagly, A. H., Wood, W., ve Johannnesen-Schmidt, M. C. (2004). The social role theory of sex differences and similarities: Implications for partner preference. In A. H. Eagly, A. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), Psychology of gender (2nd ed, pp. 269-295). New York: Guilford.

Gangestad, S. W. ve Simpson, J. A. (2000). The evolution of human mating: Trade-offs and strategic pluralism. Behavioral and Brain Sciences, 23, 573-644.

Geary, D. C., Vigil, J. ve Byrd-Craven, J. (2004). Evolution of human mate choice. The Journal of Sex Research, 41, 1, 27-42.

Hovardaoğlu, S. (1996). Evlilik İçin Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinin (EKDÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 11, 38, 66-76.

Johannesen-Schmidt, M. C. ve Eagly, A. H. (2002). Another look at sex differences in preferred mate characteristics: the effects of endorsing the traditional female gender role. Psychology of Women Quarterly, 26, 322-328.

Kasser, T. ve Sharma, Y. S. (1999). Reproductive freedom, educational equality, and females' preference for resource-acquisition characteristics in mates. Psychological Science, 10: 374-377.

Kokko, H. ve Jennions, M. D. (2008). Parental investment, sexual selection and sex ratios. Journal of Evolutionary Biology, 21, 919-948.

Knox, D. ve Schacht, C. (2010). Choices in Relationships: An Introduction to Marriage and the Family. USA: Wadsworth.

Lewis, R. A. (1973). A Longitudinal Test of a Developmental Framework for Premarital Dyadic Formation. Journal of Marriage and Family, February, 16-25.

Rosenfeld, M. J. (2005). A critique of Exchange theory in mate selection. American Journal of Sociology, 110, 5, 1284-1325.

Sefcek, J. A., Brumbach, B. H., Vasquez, G. ve Miller, G. F. (2005). The evolutionary psychology of human mate choice: how ecology, genes, fertility, and fashion influence mating strategies. Journal of Psychology and Human Sexuality, 18, (2-3), 1-35.

Shoemake, E. G. (2007). Human mate selection theory: an integrated evolutionary and social approach. Journal of Scientific Psychology, November, 35-41.

Sprecher, S. (1998). Social exchange theories and sexuality - The Use of Theory in Research and Scholarship on Sexuality. Journal of Sex Research, February.

Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. In B. Campbell (Eds.), Sexual selection and the descent of man. New York: Aldine Press.

Waller, W. ve Hill, R. (1951). The Family: A Dynamic Interpretation. New York: Dryden Press.

Wood, W., ve Eagly, A. H. (2000). A call to recognize the breadth of evolutionary perspectives: Sociocultural theories and evolutionary psychology. Psychological Inquiry, 11, 52-55.

Wood. W., ve Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex difference. Psychological Bulletin, 128, 699-727.

Workman, L. ve Reader, W. (2004). Evolutionary Psychology: An Introduction, 1st Edition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yılmaz, A. (2011). Romantik ilişkilerde rakibin değerlendirilmesinin hata yönetimi ve sosyal karşılaştırma kuramları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://www.sagepub.com/upm-data/19613_Chapter_1.pdf

http://www.sagepub.com/upm-data/19614_Chapter_3.pdf

BÖLÜM 4

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA

Prof. Dr. İlhan Yalçın

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN TARİHÇESİ

Bir yakın ilişki içerisinde bulunmak, aile yaşam döngüsü içinde karmaşık ve zor bir geçiş dönemidir. Bu durum, çok sayıda bireysel ve ailesel konu üzerinde uzlaşı sağlanmasını gerektirir. Evlilik öncesi dönemde oluşturulabilecek bu görüş birliğinin, evlilikteki başarı ve mutluluk üzerinde de önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle, çiftlerin evliliklerini değerlendirmelerine yardım etmek ve onların evliliklerinde daha başarılı/mutlu olmalarını sağlayacak yolları öğrenmelerini sağlamak amacıyla, evlilik öncesi psikolojik danışma ve ilişki geliştirme programları geliştirilmiştir (Stahmann ve Salts, 1993).

Ailedeki rollerin ve ergen/genç yetişkin özerkliğinin hızla değişmesi, hem rol normlarını hem de toplumsallaşma süreçlerini etkilemiştir. Geçtiğimiz yarım yüzyılda aile ve iş yaşamındaki karmaşıklık ve kişiler arası ilişkilerdeki talepler artmıştır. Buna karşılık, çiftlere sunulabilecek destek ve kaynaklar aynı hızla artmamıştır. Kişisel sorunlar, çiftlerin çatışma yaşaması ve ayrılması, bu tür durumların çocuklar, aileler, arkadaşlar, iş yeri ve toplumsal düzeydeki etkileri nedeniyle, çare bulucu terapiler ve önleyici eğitim ve ilişki

geliştirme programları geliştirilmiştir. Ailenin güçlenmesindeki çabaların, eşler, aileler ve toplum üzerinde olumlu sonuçlar sağlayacağına yönelik kuramcılar ve alandaki uygulayıcılar arasında bir görüş birliği vardır (Silliman ve Schumm, 2000).

Evlilik öncesi psikolojik danışma niteliğindeki ilk çalışmalar, II. Dünya Savaşı öncesinde ABD'de kilisede, toplum merkezlerinde ve bazı üniversitelerde dersler şeklinde başlamıştır. 1922'de Boston Üniversitesinde evlilik ve aile ile ilgili çeşitli dersler açılmıştır. Bunu izleyen 10 yıl içerisinde üniversitelerin yanı sıra, çeşitli sosyal kurumlar da evliliğe hazırlık konusu ile ilgilenmişlerdir. 1931 yılında Protestan Episcopal kiliseleri, din adamlarının, evlenecek olan çiftlere yönelik olarak, evliliğe hazırlık eğitimleri vermelerini şart koşmuştur. Daha sonra savaştan sonraki 20 yıl boyunca da sistematik bir şekilde gelişmeye devam etmiştir. 1960'larda başlatılan önleme odaklı sosyal beceri eğitimi yaklaşımları sonraki 30 yıl boyunca gözden geçirilmiş ve etkililikleri incelenmiştir. Evliliğe hazırlık konusuna eğilim özellikle 1980'li yıllardan itibaren artış göstermiştir. 1970'lerde kısa süreli sosyal beceri eğitimlerinin yararlılıkları incelenmiştir. Bu programların, boşanmaları önleme ve çiftleri ilişkileri konusunda daha yetkin hale getirme açısından etkili oldukları belirtilmiştir. 1980'li yıllardan itibaren, evlilik öncesi psikolojik danışma kapsamında, program geliştirme ve değerlendirme alanında daha sistematik ve uzun süreli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Malley, 1975; Silliman ve Schumm, 2000).

Kurumsal olarak ilk evlilik eğitimlerinin 1932'de ABD'de Merrill-Palmer Enstitüsü'nde verildiği belirtilmektedir. Bu yıllardan itibaren çeşitli dergilerde evlilik öncesi psikolojik danışma ile ilgili yazılar yayınlanmaya başlamış, bu yazılarda evlilik öncesi psikolojik danışmanın evlilik yaşamındaki önemine, yöneticilerin ve uzmanların bu konudaki rollerine değinilmiştir. 1941'de Philadelphia Evlilik Kurumu standart bir program geliştirmiştir ve amacını yeni evli ve evlilik öncesindeki çiftlere evlilik yaşamının neleri kapsadığını, güçlüklere neden olan bazı faktörlerden nasıl kaçınılabileceğini öğretmek olarak açıklamıştır (Carroll ve Doherty, 2003; Malley, 1975).

O yıllardan bu yana evlilikteki uyumu etkileyen faktörlerin artış gösterdiğinin söylenmesi mümkündür. Örneğin; kadının toplumdaki değişen rolü, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin evlenmesi, bireylerin fiziksel anlamda kendi ailelerinden daha uzakta yaşamaları gibi etkenler, evlilik uyumu üzerinde rol oynayabilmektedir (Stahmann ve Salts, 1993). ABD'de evlilik öncesi eğitimlerin erken tarihlerde başlamasına karşın, 1970'lere kadar yaygın olmadığı görülmektedir. 1970'lerden bu yana ise evlenmeyi düşünen çiftlere eğitim verilmesine yönelik artan bir ilgi vardır. Bunun, elbette ülkedeki boşanma oranlarının artması ile birlikte gelişmesi tesadüf değildir (Carroll ve Doherty, 2003).

ABD, Japonya, Avustralya, Norveç vb. gelişmiş birçok ülkede, hükümet ve toplum kuruluşları, boşanmanın kişisel, sosyal ve ekonomik yönden olumsuz etkilerini azaltmak için, çiftlere ilişki eğitimi verilmesi konusunda önemli yatırımlar yapmaktadırlar. Günümüzde sözü edilen ülkelerde, (a) ilişkilerini güçlendirmek isteyen evli çiftlere eğitimler verilmekte, (b) eğitim kurumları, hastane, cezaevi, askeri kurumlar gibi kamusal alanlarda ilişki eğitimleri düzenlenmekte, (c) çiftlere çeşitli konularda önleyici hizmetler sunulmaktadır. İlişkilerde yaşanan sorunların çocuklar ve yetişkinler üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkiler göz önünde bulundurulduğunda, birçok ülke, ilişki eğitimleri konusuna önemli ölçüde kaynak ayırmaktadır. Örneğin; 2006 yılında ABD, ilişki eğitimleri ile ilgili projelerde kullanılmak üzere 150 milyon dolar ayırmıştır (Halford, Markman ve Stanley, 2008).

Evliliğe hazırlık için yaygın eğitim programları, ABD'de aile yaşam eğitimi dersleri aracılığıyla lise ve üniversitelerde ve son zamanlarda yetişkin eğitimi merkezlerinde verilmektedir. Bu kurslar genellikle katılımcılara evlilik ve ilişkiler hakkında bilgi kazandırma ve bunları uygulamalarını sağlamaya yönelik eğitimlerdir. Bu tür aile yaşam eğitimi kurslarındaki evliliğe hazırlık programlarının amacı, bu kurslara katılan bireylerin gelişimsel özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin lisede, odak noktası evliliğe

KAYNAKLAR

Atkins, J. M. (2007). The perils of perfection: A preventative education and skills training program on perfectionism for premarital couples. Yayınlanmamış doktora tezi, The Chicago School of Professional Psychology, ABD.

Bagarozzi, D. A., Bagarozzi, J. I., Anderson, S. A. ve Pollane, L. (1984). Premarital education and training sequence (PETS): A 3-year follow-up of an experimental study. Journal of Counseling and Development, 63, 91-100.

Battal, A. (2008). Boşanma sebepleri: Bilimsel araştırma projesi uygulama sonuçları, İstanbul.

Berger, R. ve Hannah, M. T. (1999). Introduction, İçinde (Ed. R. Berger ve M. T. Hannah), Preventive Approaches in Couples Therapy (s. 1-27), Philadelphia: Brunner/Mazel.

Bruhn, D. M. ve Hill, R. (2004). Designing a premarital counseling program. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 12(4), 389-391.

Carroll, J. S., ve Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs. A meta-analytic review of outcome research. Family Relations, 52, 105-118.

Crudup, J. H. (2008). A program evaluation of the premarital couple training program. Yayınlanmamış doktora tezi, Alliant International University, California, ABD.

Duran, Ş. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 6(23), 87-99.

Eckstein, D. ve Sarnoff, D. (2007). Four Adlerian metaphors applied to couples counseling. The Journal of Individual Psychology, 63(3), 322-338.

Foster, F. L. (2007). Premarital preparation and marital satisfaction: What Utah individuals are doing to prepare for marriage and how premarital preparation can enhance marital satisfaction. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Utah State University, ABD.

Gür, B. S. ve Kurt, T. (2011). Türkiye'de ailelerin eğitim ihtiyaçları. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 7 (27), 33-61.

Halford, W. K. (2004). The future of couple relationship education: Suggestions on how it can make a difference. Family Relations, 53(5), 559-566.

Halford, W. K., Markman, H. J. ve Stanley, S. (2008). Strengthening couples' relationships with education: Social policy and public health perspectives, Journal of Family Psychology, 22(3), 497-505.

Halford, W. K. ve Moore, E. N. (2002). Relationship education and the prevention of couple relationship problems. İçinde (Ed. A. S. Gurman ve N. S. Jacobson), Clinical Handbook of Couple Therapy, 3. Basım (s. 400-419), New York: Guilford Publication.

Halford, W. K., Moore, E., Wilson, K. L., Farrugia, C., ve Dyer, C. (2004). Benefits of flexible delivery relationship education: An evaluation of the Couple CARE Program. Family Relations, 53, 469-476.

Halford, W. K. ve Simons, M. (2005). Couple relationship education in Australia, Family Process, 44(2), 147-159.

Hamamcı, Z., Buğa, A. ve Duran, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 7(26), 33-50.

Hawkins, A. J., Blanchard, V. L., Baldwin, S. A. ve Fawcett, E. B. (2008). Does marriage and relationship education work? A meta-analytic study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76(5), 723-734.

Huang, W. (2005). An Asian perspective on relationship and marriage education, Family Process, 44(2), 161-173.

Korkut, F. (2004). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.

Malley, V. E. (1975). The benefits of premarital counseling on marital adjustment during the first twelve to eighteen months of marriage. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ohio State University, ABD.

Markman, H. J. ve Halford, W. K. (2005). International perspectives on couple relationship education. Family Process, 44(2), 139-146.

Markman, H. J., Stanley, S. M., Jenkins, N. H., Petrella, J. N. ve Wadsworth, M. E. (2006). Preventive education: Distinctives and directions. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20(4), 411-433.

McKay, M., Fanning, P. ve Paleg, K. (2006). Couple skills: Making your relationships work. Oakland, CA: New Harbinger Publications

Miller, S. ve Sherrard, P.A. (1999). Couple Communication: A system for equipping partners to talk, listen, and resolve conflicts effectively. İçinde (Ed. R. Berger ve M. T. Hannah), Preventive Approaches in Couples Therapy (s. 125-148), Philadelphia: Brunner/Mazel.

Murray, C. E. ve Murray, T. L. (2004). Solution-focused premarital counseling: Helping couples build a vision for their marriage. Journal of Marital and Family Therapy, 30(3), 349-358.

Risch, G. S., Riley, L. A. ve Lawler, M. G. (2003): Problematic issues in the early years of marriage: Content for premarital education. Journal of Psychology and Theology, 31(3), 253-269.

Russell, M. N. ve Lyster, R. F. (1992). Marriage preparation: Factors associated with consumer satisfaction. Family Relations, 41, 446-451.

Scuka, R. F. (2005). Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue. New York: Taylor and Francis Group.

Silliman, B. ve Schumm, W. R. (2000). Marriage preparation programs: A literature review. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 8(2), 133-142.

Stahmann, R. F. (2000). Premarital counselling: A focus for family therapy. Journal of Family Therapy, 22, 104-116.

Stahmann, R. F. ve Salts, C. J. (1993). Education for marriage and intimate relationships. İçinde (Ed. M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt, J. J. Moss), Handbook of family life education: The practice of family life education. (s. 33-61) California: Sage Publication.

Stanley, S. M., Blumberg, S. L. ve Markman, H. J. (1999). Helping couples fight for their marriages: The PREP Approach. İçinde (Ed. R. Berger ve M. T. Hannah), Preventive Approaches in Couples Therapy (s. 279-303), Philadelphia: Brunner/Mazel.

Stanley, S. M. (2001). Making a case for premarital education. Family Relations, 50, 272-280.

Şen, B. (2009). Evlenmek üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Thuen, F. ve Laerum, K. T. (2005). A public/private partnership in offering relationship education to the Norwegian population. Family Process, 44(2), 175-185.

Trathen, D. W. (1995). A comparison of the effectiveness of two Christian premarital counseling programs (skills and information-based) utilized by Evangelical protestant churches. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Denver, ABD.

TÜİK (2010). Evlenme ve boşanma istatistikleri 2009. Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü, Ankara: TÜİK Matbaası.

TÜİK (2011a). Haber Bülteni: Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2010, IV. Dönem, 01 Nisan 2011.

TÜİK (2011b). Haber Bülteni: Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2011, I. Dönem, 01 Temmuz 2011.

Valiente, C. E., Belanger, C. J. ve Estrada, A. U. (2002). Helpful and harmful expectations of premarital interventions. Journal of Sex and Marital Therapy, 28, 71-77.

van Acker, E. (2008). Governments and marriage education policy: Perpectives from the UK, Australia and the US. New York: Palgrave Macmillan.

Vural, B. K. (2007). Evlilik öncesi cinsel danışmanlık programının yeni evli çiftlerin cinsel doyumuna etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yalçın, İ. (2010). İlişki Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer, H. ve İşmen-Gazioğlu, E. (2010). Evlilik okulu projesi, İçinde (Ed. H. Yavuzer), Evlilik Okulu: Evlilikte kişiler arası ilişkiler ve iletişim becerileri, 6. basım (s. 9-19), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, T. (2009). Evlilik Öncesi İlişki Geliştirme Programının Çiftlerin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üni-versitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yılmaz, T. ve Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1893-1920.

BÖLÜM 5

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ELE ALINAN KONULAR

Prof. Dr. Melek Kalkan

Evlilik sorunları ve boşanma nedenleri üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda iletişim çatışmaları, aile içi şiddet, cinsel sorunlar, madde bağımlılığı ve ekonomik sorunların öne çıktığı görülmektedir. Bir çalışmada (Stahmann ve Hiebert, 1997) 238 evlilik öncesi danışmandan, 29 alan içinden, çiftlerde evlilik öncesinde en sorunlu ve çatışmalı gördükleri alanları belirtmeleri istenmiştir. Danışmanların %63'ü iletişim, %62'si evlilik ve eşe ilişkin gerçekçi olmayan beklentiler, %60'ı finansal yönetim, %55'i karar verme/sorun çözme, %51'i ise güç savaşı olduğunu belirtmişlerdir. Risch, Riley ve Lawler (2003) 5 ve daha az yıllık evli 1894 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada, evlilikteki en sorunlu alanları belirleyerek, evlik öncesi psikolojik danışmanın gelişimine önerilerde bulunmayı amaçlamışlardır. Buna göre, evlilikteki en sorunlu alanlar sırasıyla iş ve evlilik arasındaki dengeyi sağlamak, cinsel ilişkiler, finansal konular, ev işlerinin paylaşılmasına ilişkin beklentiler, önemsiz konularda tartışmak, eş ile iletişim, ebeveynler ve eş ile geçirilen zamandır. Gerek evlilik öncesi psikolojik danışmaya dö-

nük yapılan araştırmalarda, gerekse ilişki sorunları ve boşanma nedenleri istatistiklerine bakıldığında kazanılması ve geliştirilmesi gereken bazı bilgi ve becerilerin olduğu görülmektedir. Çiftlere evlilik öncesinde bu bilgi ve becerilerin kazandırılması ve bazı olası sorunların önceden görülüp gerekli müdahalelerin yapılması evlilik öncesi psikolojik danışmanın temel konularını oluşturmaktadır. Aşağıda bu alanlara ve konulara yer verilmiştir.

İLİŞKİ ÖZGEÇMİŞİ VE EVLİLİK PLANI

Evlilik öncesi psikolojik danışmada ele alınan en temel konulardan biri çiftin ilişkilerinin özellikleri hakkında genel bir bilgi sahibi olmaktır. Çiftlerin ilk tanışmalarından bugüne kadar geçirdikleri ilişkinin öyküsü alındıktan sonra, evlilik planlarına değinmek de çiftler ve ailelerinin evlilik hazırlıklarında anlaşıp anlaşamadıklarını belirlemek için önemlidir. Bu amaçla çiftlere bazı sorular sorulur: Ne kadar süredir flört ediyorsunuz? İlişki nasıl başladı? Birbirinizde çekici gelen ne oldu? Flört ettiğiniz süre içinde ilişkiye ara verdiğiniz oldu mu? Eğer öyleyse, neden? Uzun bir süre birbirinizden ayrı bulundunuz mu (ayrı yerlerde yaşamak gibi)? Bu ayrılıkla nasıl başa çıktınız? İlişkiyi sürdürmeye kim karar verdi? Evliliğe nasıl karar verdiniz? Ebeveynlerinizin partneriniz hakkındaki duyguları neler? Ebeveynleriniz ve partnerinizin ilişkileri nasıl? Şu anda partnerinizde sizi çeken ve itici gelen ne var? Evlilik planınız nasıl oluştu? Evlilikle ilgili görüş ayrılıklarınız var mı? Eğer varsa, bu farklılıklarla nasıl başa çıkacaksınız? Evlilikle ilgili ebeveynlerinizle anlaşmazlıklarınız var mı? (Buckner ve Salts, 1985) sorularıyla çiftlerin ilişki özgeçmişleri ve evlilik planlarına ilişkin bilgi toplanır (Bölüm 6'da daha ayrıntılı bilgiye ulaşılabilir).

Bu oturumdan sonra değerlendirme için şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır: Kararları kim veriyor ve kontrol kimde? İlişkide kim bağımlı ve bu durum ilişkiyi nasıl etkiliyor? İlişkide çatışma ve ayrılıklarla nasıl başa çıkılıyor? Bireylerin benlik saygıları nasıl? Her iki birey de ilişkiden ne alıyor ve ne veriyor? İlişkinin

hangi özellikleri güçlü ve zayıf olarak düşünülebilir? Olgunlaşmamış yönlerin işaretçileri neler? Evlilik hazırlıkları bireylerin kendi tarzlarını yansıtıyor mu? (Buckner ve Salts, 1985) gibi sorularla çiftlerin ilişkilerine yönelik değerlendirme yapılır.

İLETİŞİM

İletişim, bir taraftan yakın bir ilişkinin en önemli anahtarı, diğer taraftan çiftlerin en önemli sorunlarından biridir. Ancak doğru iletişimin öğretilmesi ve iletişim becerilerinin kazandırılması evlilik öncesi psikolojik danışmanın en temel konusudur (Ceren, 2008). Bu danışmalarda, çiftlere kazandırılması düşünülen dinleme, konuşma ve sözsüz iletişime dönük bilgi ve beceriler ele alınmaktadır.

Dinleme, öğrenme için temel araçtır. Gerçekte, dinleme okuma, konuşma ve yazmanın toplamından daha fazla zaman gerektirir. Bu gerçeğin farkına varanlar, her başarılı evlilik için iyi dinlemenin gerekliliğini şaşırtıcı bulmazlar. Dinleme, onaylamanın bir işaretidir. Çiftler birbirlerini gerçekten ve içten dinlediklerinde birbirlerinin benlik saygılarına katkı sağlarlar. Bu yapılmadığında sonuç genellikle olumsuzdur. Dinlenilmediğinde kişinin reddedilme duygularını yaşaması kaçınılmazdır. Dinleme önyargılı düşünce ve yargıların bir kenara bırakılmasını sağlar ve karşıdaki kişiye kabul edildiği mesajını iletir. Mesajın içeriği kabul edilmese bile, mesajı gönderenin kabulünü içerir. Dinleme, dinlenen kişiye "benim için önemlisin ve seninle ilgileniyorum" mesajını verir (Parrott ve Parrott, 1996). Geri iletim kullanarak yapılan dinlemeye ise *etkin (aktif) dinleme* denir. Etkin dinlemede dinleyen, konuşanın iletilerini doğru anlayıp anlamadığını denetlemek için bilinçli bir şekilde geri iletim kullanır. Ancak, bu iletiye değerlendirme, soru sorma, öneri ve görüş bildirme gibi kendinden bir şeyler katmaz; yalnız iletiden anladığını gönderir. Böylece, hem konuşan dinleyenin ne anladığını öğrenir, hem de dinleyen aldığı iletileri doğru anlama olanağı

KAYNAKLAR

Belsky, J., ve Pensky, E. (1988). Marital change across the transition to parenthood. Marriage and Family Review, 12, 133-156.

Belsky, J., ve Rovine, M. R. (1990). Patterns of marital change across the transition to parenthood: Pregnancy to three years postpartum. Journal of Marriage and the Family, 52, 5-19.

Bowen, M. (1981). Therapy in the practice of psychotherapy. Berenson, G. ve White, H. (ed.) Annual Review of Family Therapy. New York: Human Sciences Press. Aktaran: Nazlı, S. (2000). Aile Danışması. Ankara: Nobel Yayın.

Buckner, L. P. ve Salts, C. J. (1985). A premarital assessment program. Family Relations, 34, 513-520.

Ceren, S. L. (2008). Essentials of premarital counseling. USA: Loving Healing Press.

Cowan, C.P. ve Cowan, P. A. (1988), Changes in Marriage During the Transition to Parenthood: Must We Blame the Baby? The Transition to Parenthood: Current Theory and Research. Cambridge University Press. 114-156

Danish, S. J., D'Augelli, A. R. ve Allen, L. H. (Tarihsiz). Yardım Becerileri Temel Eğitim Programı, (Çev. F.Akkoyun). London: Human Sciences Press.

Dönmezer, İ. (1999). Ailede İletişim ve Etkileşim, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Heitler, S. (1998). İkinin Gücü. (Çev. Gülden Tümer). Ankara: Hyb Yayıncılık.

Kalkan, M. (2002). Evlilik İlişkilerini Geliştirme Programının Evlilerin Evlilik Uyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi, Ankara: PDREM Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam, Ankara: PDREM Yayınları.

Parrott, L. ve Parrott, L. (1996). Questions Couples Ask. Michigan: Zondervan.

Parrott, L. ve Parrott, L. (2006). 51 Creative Ideas for Marriage Mentors. Michigan: Zondervan.

Risch, G. S., Riley, L. A. ve Lawler, M. G. (2003). Problematic Issues in The Early Years of Marriage: Content for Premarital Education. Journal of Psychology and Theology, 31, 3, 253-269.

Schaap, J. (2003). Preparing for Marriage. Indiana: Hyles Publications.

Smith, H. I. (1983). More than I do. An Engaged Couple's Premarital Handbook. Kansas: Beacon Hill Press.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1984). Premarital Counseling. Canada: Heath and Company.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1997). Premarital and Remarital Counseling. San Francisco: Jossey-Bass.

Williams, L., Edwards, T. M., Patterson, J.,ve Chamow, L. (2011). Essential Assessment Skills for Couple and Family Therapists. New York: Guilford Press.

Wright, H. N. (1988). Before You Remarry. Oregon: Harvest House Publishers.

Wright, H. N. (1992). The premarital counseling handbook. Chicago: Moody Publishers.

BÖLÜM 6

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı ve Prof. Dr. İlhan Yalçın

Evlilik öncesi psikolojik danışmanın en önemli ögelerinden biri çiftlerin ilişkilerini danışma öncesinde değerlendirmesidir. Kapsamlı yapılan bir değerlendirme evlilik öncesi psikolojik danışma sürecinde ele alınacak konuların belirlenmesine ve danışma sürecinin yol haritasının ortaya konmasına yardımcı olur. Evlilik öncesinde yapılan değerlendirmenin amacı çiftlerin ilişkileri ile ilgili bir karara varmalarından çok kendilerine, partnerlerine ve ilişkilerine yönelik algılarını değerlendirmektir (Busby, Holman ve Taniguchi, 2001). Aynı zamanda ilişkilerinin güçlü ve zayıf yönleri, problem alanları ve bu problemleri çözmek için çiftlerin var olan kişisel kaynakları hakkında bilgiler edinebilmektir (Buckner ve Salter, 1985; Holman, Larson ve Harmer, 1994). Değerlendirme sürecinde iki önemli soru bulunmaktadır. Çiftlere ilişkin hangi bilgiler değerlendirilmelidir? Bu bilgiler nasıl bir yöntem izlenerek değerlendirmelidir? Bu bölümün amacı bu iki soruya yanıt bulmaya çalışmaktır.

Evlilik ilişkisinin niteliğini etkileyen ve evlilik öncesinde değerlendirilen faktörler şu başlıklar altında incelenebilir: Bunlar; sosyokültürel faktörler (evlenme yaşı, eğitim düzeyi, sosyal sınıf, etnik

köken, gelir ve meslek); aile geçmişi (anne baba boşanması, anne babanın ruh sağlığı, aile işlevinin sağlıklı olup olmaması, anne babanın öz ya da üvey olması); şu anki durum (arkadaş desteği, içsel dışsal baskılar, fiziksel sağlık, kişiler arası beceriler), uyum ve benzerliktir (etnik köken, din sosyoekonomik düzey, yaş, zekâ, değerlerde, tutumlarda, ilgide ve seks rollerinde kişiler arası benzerlik, iletişim becerisi) (Larson ve ark., 1995). Busby, Holman ve Taniguchi (2001)'ye göre *bireysel faktörler*; bireysel özellikler (cinsiyet, yaş vb.), kişilik özellikleri (esneklik, sosyal olma vb.), inanç ve tutumların birleşiminden oluşmaktadır. *Ailesel faktörler*, anne-babaların kendi aralarında ilişkilerinin niteliği ve stili, anne-babaların çocuklarıyla ilişkisi, geçmiş aile yaşantısındaki travma ve stres yaratan durumlardan oluşmaktadır. *Kültürel faktörler* de etnik köken, din, sosyoekonomik statü, yetişilen coğrafya ve ait olunan sosyal sistem tarafından benimsenen değerler ve inançlardır. Çiftlere ait faktörler, iletişim, çatışma çözme gibi beceriler, birlikte zaman geçirme, birlikte yapılan etkinlikler gibi etkileşim örüntüsünü içermektedir.

Busby, Holman ve Taniguchi (2001) tarafından hazırlanan ve evlilik ilişkisinin niteliği ile ilgili olan evlilik öncesi incelenmesi gereken faktörler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Evlilik İlişkinin Niteliği ile İlgili Olan ve Evlilik Öncesinde İncelenen Faktörler

Boyut	**Alt Kategori**	**Yapı**
Bireysel Faktörler	Kişilik özellikleri	Yaş Cinsiyet Fiziksel sağlık
	Davranış ve etkileşim stili	Sosyallik Nazik olma Duygusal olgunluk Benlik saygısı Sakin olma Mutluluk düzeyi Yardımsever olma

		Sosyal olma
Aileye Ait Faktörler	Anne-babanın ilişkisi	Anne -baba boşanması Anne-babanın evlilik biçimi Anne-babanın evlilik doyumu
	Anne-baba çocuk ilişkisi	Anne ile ilişkiler Baba ile ilişkiler
	Aile çevresi	Aile stresi Aile travması Anne-babadan destek Anne-babanın öz/üvey olması Aile ortamı Anne-babadan destek
Kültürel Faktörler		Etnik köken Din Meslek Eğitim Gelir Sosyal çevreden destek
Çiftlere Ait Faktörler	Etkileşim örüntüsü	Empati Net mesaj gönderme İlişki stili Cinsellik Aitlik Sınırlar Sevgi gösterimi
	İlişkisel özellikler ve davranışlar	İlişkinin uzunluğu İlişkinin durumu Birliktelik Problem alanları
	Benzerlik ve uyum	Tutum ve değerler uyum Partnerin algısı Etnik köken, din, sosyo-ekonomik düzeyde benzerlik
	İlişki açısından sonuçlar	Doyum İlişki istikrarı

KAYNAKLAR

Brennan, K. A., ve Shaver, P. R. (1995) Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 267-283.

Buckner, L. P. ve Salts, C.(1985). A premarital assesstment program, Family Relations, 34, 513-520.

Busby, M., Holman, T. B. ve Taniguchi, N. (2001). Relate: Relationship evaluation of individual, family, cultural, and couple contexs. Family Relations, 50, 308-316.

Büyükşahin, A. (2004). Türkiye'de uyarlama çalışmaları yapılmış ya da Türk kültüründe geliştirilmiş ikili ilişkiler kapsamındaki ölçeklerin kısa tanıtımı. Türk Psikoloji Dergisi, 19, 129-143.

Büyükşahin, A., Hasta, D., Hovardaoğlu, S. (2005) İlişki İstikrarı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Yazıları, 8, 25-37.

Curun, F. (2001) The effects of sexism and sex role orientation on relationship satisfaction. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çırakoğlu, O.C. (2006). The role of locus of control and critical thinking in handling dissatisfactions in romantic relationship of university students. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Dattilio, F. M. (2010). Cognitive-Behavioral Therapy with Couples and Families: A Comprehensive Guide for Clinicians. New York: Guilford Press.

Eidelson, R.J., ve Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relational beliefs. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50, 715-720.

Güngör, D. (2000). Bağlanma stillerinin kuşaklararası aktarımında anne-babalık stillerinin rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Halford, W. K. (2004). The future of couple relationship education: Suggestions on how it can make a difference. Family Relations, 53, 559-566.

Halford, W. K. ve Moore, E. N. (2002). Relationship education and the prevention of couple relationship problems. (Ed. A. S. Gurman ve N. S. Jacobson), Clinical Handbook of Couple Therapy, 3. Basım (s. 400-419), New York: Guilford Publication.

Hamamcı, Z. , Kapçı, E. ve Türkçapan, H. (2010). İlişki İnançları Envanteri'nin Türkçeye uyarlaması-geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 127-132.

Hendrick, S.S. (1988) A generic measure of relationship satisfaction. Journal of Marriage Family, 50, 93-98.

Holman,T.B., Larson, J. H. ve Harmer, S.L. (1994). The development and predictive validity of a new premarital insturument. Family Relations, 43, 46-52.

Hortaçsu, N. ve Karancı, N. (1987) Premarital Breakups in a Turkish Sample: Perceived Reasons, attribution Dimensions and Affective Reactions, International Journal of Psychology, 22, 57-74.

Kalkan, M. (2006). İlişkilerde İnanç Envanterinin (İİE) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3, 45–49.

Kalkan, M. (2008). Ergenler İçin Romantik İlişkilerde Sorun Çözme Ölçeğinin (ERİSÇÖ). Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği, Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi, 15, 131-138.

Kalkan, M. (2008). Dating anxiety in adolescents: scale development and effectiveness of cognitive-behavioral group counseling. Eurasian Journal of Educational Research, 32, 55-68.

Kalkan, M. (2010). Ergen romantik ilişkilerinde duygusal istismar, fiziksel istismar ve soruna yönelmeye Adlerian bir bakış: Sosyal ilgi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 242-247.

Kalkan, M. ve Kaya, S. N. (2007). Evlilik Öncesi İlişkileri Değerlendirme Ölçeğinin (EÖİDÖ). Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Aile ve Toplum Dergisi, 3, 11, 35-40.

Kilpatrick, S. D., Bissonnette, V. L., ve Rusbult, C. E. (2002). Empathic accuracy and accommodative behavior among newly married couples. Personal Relationships, 9, 369-393.

Küçükaslan, M. (2011). Mersin Üniversitesi öğrencilerinin romantik ilişkilere yönelik inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve romantik ilişki yaşama durumu değişkenlerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Larson, J.H. , Holman, T.B., Klein, D.M., Busby, D., ve Stahman, R. (1995). A review of comprehensive questionnaires used in premarital education and counseling. Family Relations,44,245-252.

Larson, J. H., Newell, K., Topham, G. ve Nichols, S. (2002). A review of three comprehensive premarital assessment questionnaires, Journal of Marital and Family Therapy, 28, 233-239.

Murray, C. E. (2007). Development of the Couples Resource Map Scales. Journal of Couple and Relatisonhip Therapy, 6, 49-70.

Murray, C. E. ve Murray, T. L. (2004). Solution-focused premarital counseling: Helping couples build a vision for their marriage. Journal of Marital and Family Therapy, 30, 349-358.

Rowden, T. J., Harris, S. M. ve Stahmann, R. F. (2006). Group premarital counseling using a premarital assessment questionnaire: Evaluation from group leaders. The American Journal of Family Therapy, 34, 47-61.

Rusbult, C. E., Martz, J. M., ve Agnew, C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. Personal Relationship, 5, 357-391.

Sakallı-Uğurlu, N. (2003). How do romantic relationship satisfaction, gender stereotypes and gender relate to future time orientation in romantic relationships? Journal of Psychology, 137, 294-303.

Sarı, T. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkilerle İlgili Akılcı Olmayan İnançlar, Bağlanma Boyutları ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sprecher ve Metts (1999). Romantic Beliefs: Their Influence on Relationships and Patterns of Change Over Time. Journal of Social and Personal Relationship, 16, 834-851.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1997). Premarital & Remarital Counselling. San Francisco: Jossey-Bass Campany.

Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. Türk Psikoloji Dergisi, 14, 71-106.

Tutarel-Kışlak, Ş. (1999). İlişkilerde Yükleme Ölçeğinin (İYÖ) güvenirlik ve geçerlik çalışması. 3P Psikoloji, Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 7, 193-199.

Tutarel-Kışlak, Ş. (2002). İlişkilerde Mutluluk Ölçeği (İMÖ): Güvenirlik ve geçerlik çalışması. Kriz Dergisi, 10, 37-43.

Watts, R. E. (1997). Using family of origin recollections in premarital and marriage counseling. Individual Psychology Journal, 53, 429-434.

Williams, L. , Edwards, T., Patterson, J., ve Chamow,L. (2011).Essential assesstment skills for couple and family therapist. New York: Guilford Press.

Wood, N. S. ve Stroup, H. W. (1990). Family systems in premarital counseling. Pastoral Psychology, 39, 111-119.

BÖLÜM 7

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

Bu bölümün amacı çiftleri grupla psikolojik danışma yolu ile evliliğe hazırlayacak danışmanlara, uygulama öncesinde bazı yararlı bilgileri sunabilmektir. Bu bölümde sunulan bilgiler evlilik öncesi uygulanacak grupla danışma programları için temel bir yapı oluşturmaktadır. Ayrıca bu kitabın sonunda deneysel olarak etkililiği test edilmiş evlilik öncesi grupla danışma programlarından örnekler sunulmaktadır. Bu programların örnek çalışmalar olduğu, çiftlerin ihtiyaçları ve mevcut olanaklar doğrultusunda programlar üzerinde gerekli değişikliklerin yapılabileceği unutulmamalıdır**.**

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarının içerikleri incelendiğinde birbirleri ile tamamen farklı iki yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. *Birinci yaklaşım* küçük grup ortamında, genellikle yapılandırılmış olan, çiftlerin ilişkilerindeki önemli konuları çalışabildikleri grupla danışma yaklaşımıdır. *İkinci yaklaşım* ise geniş gruplarla çiftlerin eğitimi üzerine odaklanan, oturumlarının yapısı itibariyle çiftlerin bireysel konularını çalışmalarına izin vermeyen eğitimsel yaklaşımdır (Stahmann ve Hiebert, 2010). Küçük gruplara

yönelik grupla psikolojik danışma yaklaşımında yapılandırma düzeyi, uygulanan her programa göre değişmekle birlikte, genellikle bu programlarda uygulayıcıya neler yapması gerektiği konusunda bir yapı sunulmakta ve uygulayıcı el kitapçığı bulunmaktadır. Ayrıca evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarının eğitimsel bir yönünün olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Stahmann ve Salts, 1993).

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma, her bir çiftle ayrı ayrı bireysel olarak yürütülebileceği gibi, dört ya da beş çiftle bir grup oluşturularak da gerçekleştirilebilir. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışmanın çiftlere grup halinde uygulanmasının, bireysel olarak sunulan yardıma göre bazı yararları vardır. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma aracılığıyla çiftlere evlilik öncesi yardım etmenin en önemli avantajı, bireysel yaklaşıma göre daha ekonomik olması, grup süreci aracılığıyla daha kısa sürede daha fazla kişiye ulaşma imkânı sunmasıdır (Akt. Stahmann ve Salts, 1993). Küçük grup ortamında çiftler ilişkilerinin önemli noktaları üzerinde daha fazla çalışma fırsatı edinebilmektedir. Grup süreci içerisinde çiftler benzer sorunları ve yaşantıları olduğunu fark ederler ve sorunların sadece kendilerine ait olmadıklarını anlayabilirler. Yine grup ortamı içerisinde çiftler ilişkileri ve kendilerine ilişkin sorunlarına yeni çözüm yolları öğrenebilir, güvenli bir ortamda bunları rol oynama gibi tekniklerle deneme imkânı bulabilirler. Grup ortamında sorunlarını dile getiremeyen diğer çiftler de, başkalarının kendi sorunlarına benzer sorunların üstesinden nasıl geldiklerini görme ve yeni çözüm yolları öğrenme fırsatı edinirler. Aynı zamanda çiftler grup ortamında birbirlerinden destek ve güç alabilirler (Gangsei, 1971; Stahmann ve Hiebert, 2010).

Grup yaşantısı, çiftlere kendi ilişkilerini diğer çiftlerin ilişkileri ile karşılaştırma fırsatı sağlamakta, böylece çiftlere ilişkileri hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı kazanma olanağı da vermektedir (Akt. Stahmann ve Salts, 1993). Ayrıca çiftler, gelecekte eşleri olacak olan partnerlerinin grup ortamında başkaları ile etkileşimini de gözlemleme fırsatı bulurlar. Böylece çiftler partnerlerini yakından

KAYNAKLAR

Büyükkaragöz, S. (1997). Program geliştirme: Kaynak metinler. Konya: Kuzucular Ofset.

Duncan, B. ve Silliman, B. (1996). Racial and gender effects on perceptions of marriage preparation programs among college-educated young adults. Family Relations, 45, 80-90.

Gangsei, L. B. (1974). Manual for group premarital counseling. New York: Association Press.

Giblin, P. (1994). Premarital preparation. Three approach. Postoral Psychology, 42, 147-161.

Gleason, J. ve Prescott, M.R (1977). Group techniques for pre-marital preparition. The Family Coordinator, 26, 277-280.

Halford, W.G., Markman, Kline, H., ve Stanley, M. (2003). Best practice in couple relationship education. Journal of Marital and Family Therapy,29, 385-406.

Hamamcı, Z., Buğa, A., ve Duran, Ş. (2012) Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi, Aile ve Toplum Dergisi,26, 33-50

Hawkins, J., Carroll, J.S., Doherty, W.J., ve Willoughby, B. (2004) Comprehensive framework for marige education. Family Relations, 53, 547-558.

Markman, H. J., Stanley, S.M., Blumberg, S.L., Jenkins, N.H., ve Whiteley, C. (2004). 12 hours to a great marriage, San Francisco: John Wiley & Sons by Jossey-Bass.

Monarch, N. D., Hartman, S. G., Whitton, S. W., ve Markman H. J. (2002). The role of clinicians in the prevention of marital distress and divorce. A clinician's guide to: maintaining and enhance close relationship, Harvey J. H. and Wenzel A. (Eds.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Rowden, T. J., Harris, S. M., ve Stahmann, R. F. (2006). Group premarital counseling using a premarital assessment questionnaire: Evaluation from group leaders. The American Journal of Family Therapy, 34, 47-61.

Schumm, S. W., ve Denton, W. (1980). Premarital counseling: approaches, objectives, content, and evalution. Postoral Counseling, 28,181-187.

Silliman, B., ve Schumn, W. R. (2004). Adolescent perceptions of marriage and premarital couples education. Family Relations, 53, 513-520.

Silliman, B., Schumm, W.R. ve Jurich, A. (1992). Young adults' preferences for premarital preparation program designs: an exploratory study. Contemporary Family Therapy, 14, 89-100.

Sullivan, K. T. ve Goldschmidt, D. (2000). Implementation of empirically validated interventions in managed-care settings: The prevention and relationship enhancement program. Professional Psychology: Research and Practice, 31, 216-220.

Sürerbiçer, F.S. (2008). Boşanmış bireylerin deneyimlerine göre evlilik eğitimi gereksinimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Stahmann, R. F. (2000). Premarital counselling: A focus for family therapy. Journal of Family Therapy, 22, 104-116.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1987). Premarital Counselling. Toronto: Lexington Books.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (2010). Premarital and Remarital counselling. San Francisco: Jossey-Bass Campany.

Stahmann, R. F. ve Salts, C. J. (1993). Education for marriage and intimate relationships. İçinde (Ed. M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt, J. J. Moss), Handbook of family life education: The practice of family life education. (s. 33-61) California: Sage Publication.

Şen, B. (2009). Evlenmek üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Williams, L.M., Riley, L.A., Risch,G.S., ve VanDyke, D.T. (1999). An empirical approach to desingning marriage preparation programs. American Journal of Family Therapy, 27, 271-283.

BÖLÜM 8

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA TEKNİKLER

Prof. Dr. İlhan Yalçın

Evlilik öncesi psikolojik danışmanlığın temel amacı, çiftlerin her yönden sağlıklı bir aile kurmalarına yardımcı olmaktır. Ailenin sağlıklı olmasını belirleyen bazı önemli unsurlar vardır. Aile ortamının temel işlevi, üyelerinin sosyal, psikolojik ve biyolojik gereksinimlerini yerine getirebilmeleri için güvenli bir ortam sağlamaktır. Ailelerin işlevsellik düzeylerini belirlemede çeşitli boyutlar vardır. Buna göre; sorunlarını sağlıklı bir şekilde çözen, birbirlerine karşı duygularını açık bir şekilde ifade edip doğrudan iletişim kuran, kuralların, rollerin ve görevlerin belirgin olduğu ve üyelerinin çeşitli etkinliklere birlikte katıldığı ailelerin işlevsel olduğu söylenebilir (Keitner, Heru ve Glick, 2010). Ailelerin bu tür işlevleri yerine getirebilmelerine yardımcı olmada, evlilik öncesi psikolojik danışmanın önemli bir yeri vardır. Evlilik öncesindeki çiftlere, sözü edilen konularla ilgili bilgiler verilmesi, bu konularda onların farkındalığının artırılması ve evlilik yaşamında çiftlerin ilişkileri üzerinde etkili olabilecek faktörlerin ortaya konması, onların evliliğe daha hazır bir şekilde adım atmalarına yardımcı olacaktır. Literatürde evlilik

öncesi psikolojik danışma kapsamında ele alınan çok sayıda program bulunmaktadır. Çeşitli programlar kapsamında yer alan bazı teknikler ve alıştırmalar şunlardır:

BİLİŞSEL TEKNİKLER

Bilişsel Modelin Çiftlere Öğretilmesi

Eğer bilişsel teknikler kullanılacaksa, çiftlerin evlilik öncesi psikolojik danışma sürecinde bilişsel model hakkında bilgilendirilmesi önemlidir. Yapılandırılmış tekniklerin uygulandığı durumlarda, çiftlerin sürecin ilkelerini ve yöntemlerini bilmeleri gerekir. Bunun önemli olmasının sebeplerinden birisi, psikolojik danışmanın süreç içerisinde zaman zaman bilişsel modele ve kavramlara değinecek olmasıdır. Bu yüzden çiftlerin kavramlara ilişkin bir altyapısının olması önemlidir. Bilişsel tekniklere ilişkin bilgilendirme, teknikler kullanılmadan önce yapılmalıdır. Bunun ardından, süreç içerisinde yeri geldiğinde de yine bilgilendirmeye başvurulabilir. Bilişsel modelin anlatılması şu şekilde olabilir (Dattilio ve Padesky, 1990):

"Bilişsel yaklaşım, bizim biyolojimiz, duygu durumumuz, davranışlarımız, düşüncelerimiz ve çevrenin etkileşim halinde olduğu bir modele dayanır. Örneğin, eğer depresif bir duygu durumu içindeysek, düşüncelerimiz olumsuz olur ve biyolojik yapımız/fizyolojimiz değişir. Sizlerin ilişkilerinizi geliştirebilmeniz için, yaşantınızdaki bu alanlar arasındaki etkileşimleri bilmenizde fayda vardır. Bilişsel modelin önemli yanlarından birisi, sizlerin ilişkinizde var olan ve sizi sorun yaşamaya yönelten işlevsel olmayan düşüncelere yönelik farkındalık geliştirmenizi sağlamasıdır. Sağlıklı olmayan ilişkilerde genellikle eşlerden birisi ya da her ikisi de kendilerine ve ilişkilerine yönelik çarpıtılmış düşüncelere veya gerçekçi olmayan beklentilere sahiptir. Zaman içerisinde eşler, birbirlerinin davranışlarına yönelik olarak olumsuz çıkarımlar yapmaya başlarlar. Bunun ardından, sürekli diğerinin olumsuz davranışına odaklanma başlar ve olumlu davranışlara dikkat edilmez. Bu durum çiftleri sürekli çatışma

yaşanan bir sarmalın içine düşürür ve devamlı tartışmaların yaşanması kaçınılmaz olur. Bilişsel model, davranışların nedenlerini ve anlamlarını yorumlamada farklı bakış açıları geliştirmenize yardımcı olacak ilke ve teknikleri kullanır. Bunun yanı sıra, bizler süreç içerisinde sizlere etkili iletişim ve sorun çözme becerilerini de öğreteceğiz. Bu teknikler aracılığıyla sizler, hatalı etkileşimlerinizi düzeltecek ve ilişkinizi geliştireceksiniz."

Bu açıklama, psikolojik danışmanlar için örnek açıklamadır; buna başka ifadeler de eklenebilir veya psikolojik danışmanlar bu açıklamaları sonraki oturumlara genişletecek biçimde düzenleyebilir. Psikolojik danışman, açıklamalarını, çiftlerin anlayabileceği şekilde yapmalıdır. Bunun yanı sıra, bilişsel modeli daha iyi anlamalarını sağlayacak bazı kitapların önerilmesi de mümkündür (Dattilio ve Padesky, 1990).

Olumsuz Tanımlamaların Fark Edilmesi

Psikolojik danışma sırasında, eşlerin bazen birbirlerinde daha önce çekici buldukları özelliklerinin olumsuz yanlarına odaklanarak, genelleyici olumsuz ifadelerle birbirlerini tanımladıkları görülmektedir. Örneğin, eşlerden birisine partnerinde dayanılmaz bulduğu özellikler sorulduğunda "tembel, aşırı talepkâr, düşüncesiz" gibi özellikleri sıralayabilir. Daha sonra aynı kişiye, partnerini kendisi için çekici kılan özellikler sorulduğunda "kaygısız, ne istediğini bilen, rahat" gibi özellikler saymaktadır. Bu özellikler bir kâğıt üzerinde birlikte değerlendirildiğinde, danışanlar aslında ilk söyledikleri özelliklerin partnerlerini kendilerine çekici kılan özelliklerin negatif yönleri olduğunu göreceklerdir (Dattilio ve Padesky, 1990). Aşağıda bir örnek verilmiştir.

Beğenilen özellikler	**Hoşa gitmeyen özellikler**
Kaygısız	Tembel
Ne istediğini bilen	Aşırı talepkâr
Rahat	Düşüncesiz
Çok dikkatli	Aşırı titiz

KAYNAKLAR

Dattilio, F. M. ve Padesky, C. A. (1990). Cognitive therapy with couples. Florida: Professional Resource Exchange.

Edwards, J. T. (2011). Working with families: Guidelines and Techniques, New Jersey: John Wiley & Sons.

Guerney, B. G. (2005). Relationship Enhancement couple/marital/family therapist's manual. (4. Basım), Bethesda: Ideals Inc.

Keitner, G. I., Heru, A. M. ve Glick, I. D. (2010). Clinical Manual of Couples and Family Therapy, Washington: American Psychiatric Association.

McKay, M., Fanning, P. ve Paleg, K. (2006). Couple skills: Making your relationships work. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Scuka, R. F., Nordling, W. J., ve Guerney, B. G. Jr. (2004). Couples' Relationship Enhancement Program: Leader's manual. (3. edition), Bethesda: Ideals Inc.

Scuka, R. F. (2005). Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue. New York: Taylor and Francis group.

Sherman, R. ve Fredman, N. (1986). Handbook of structured techniques in marriage and family therapy. New York: Brunne/Mazel Publishers.

BÖLÜM 9

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ALIŞTIRMALAR

Prof. Dr. Melek Kalkan, Prof. Dr. İlhan Yalçın
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

Evlilik öncesi psikolojik danışmada çiftlerin hem bireysel hem de çift olarak çeşitli özellikleri ile ilgili farkındalıklar geliştirmesini sağlayacak bazı alıştırmalardan yararlanılabilir. Bunlar; grup liderinin uygun gördüğü zamanlarda, grubun yapısına ve ele alınan konulara göre kullanılabilir.

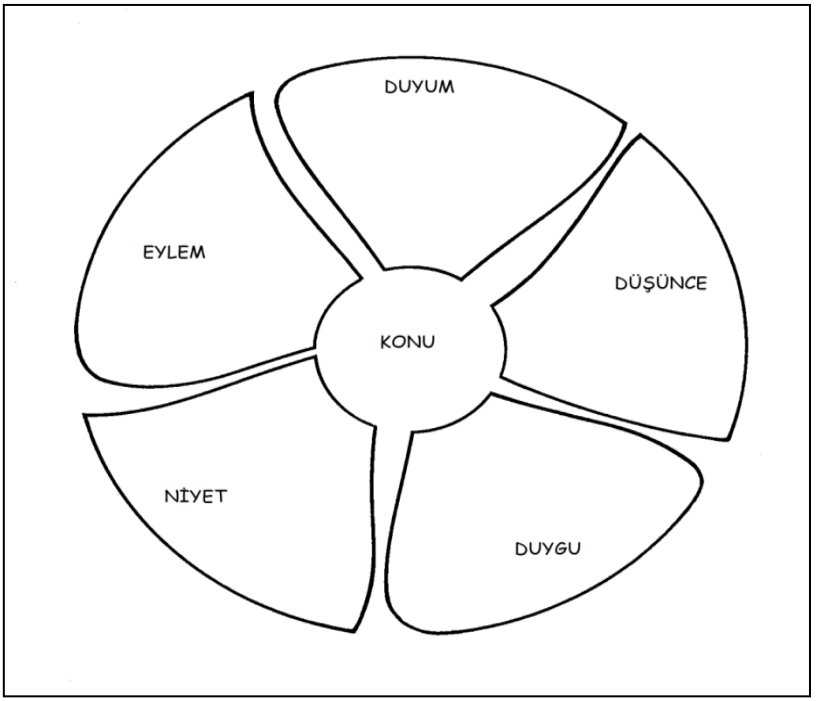
FARKINDALIK ÇEMBERİ

Kişiler arası ilişkilerde ilk aşama, karşı tarafa iletilmek istenen bilginin belirlenmesidir. İletişim, öz-farkındalık (bireyin kendisine ilişkin farkındalık) olduğu zaman, daha açık olacaktır. Öz-farkındalık, kişinin kendisine ilişkin bilgiyi işlemesini içerir. Benlik, kısmen duyu organlarımızla algıladıklarımızdan (duyumlar), duygularımızdan, düşüncelerimizden, niyetlerimizden (istek, arzu vb.) ve eylemlerimizden oluşur. Benliğin bu beş kısmı, bize ait parçalardır ancak her zaman bunların farkında olamayabiliriz. Farkındalık, içimizde olanları, çevremizde olanları ve karşımızdaki kişinin o anki durumunu

doğru bir şekilde bilmeyi içerir (Miller, Nunnaly, Wackman ve Ferris, 1976).

Bireyin kendisine ilişkin farkındalığı artırması;

- Kim olduğuna ilişkin bilincini artırır.
- Kendisi ile ilgili olası seçimleri artırır.
- Diğer insanlarla kendisine ilişkin neleri paylaşacağına yönelik bir fikir verir.
- İletişimdeki uyumu artırır.



Farkındalık çemberi, kendinize ilişkin farkındalığı artırmaya yönelik yardımcı bir araçtır. Bu çember; duyumsama, yorumlama, duygu, niyet ve eylem boyutlarından oluşur.

Duyumlar: Duyu organları ile alınan işlenmemiş verilerdir (dokunma, koku, ses, tat, vb.)

1. Duyu organları, yaşantılar aracılığı ile işlenmemiş veriyi alır. Bireyin dış dünya ile teması sağlanmış olur.
2. Bu aşamada üç yaygın sorun söz konusudur:
    a. Duyu organlarına ulaşan veriye yeterince dikkat etmeme
    b. Birbiriyle çelişen veri alma
    c. Alelacele bir sonuca ulaşma
3. Bu tür sorunların üstesinden gelmek için çözüm; duyusal veriler ile yorumlamalar arasında gidip gelmektir. Bu, bir tür ulaşılan sonuçların belgelenmesi sürecidir.

Yorumlama: Duyusal veriden anlam çıkarma sürecidir.

1. Yorumlar, geçmişteki, şimdiki ve geleceğe yönelik öngördüğümüz yaşantılarımızdan ortaya çıkarlar. Bunlar, duyu organlarından gelen bilgiler, sahip olunan düşünceler, inançlar, varsayımlar ve beklentilere dayalı olarak gelişirler.
2. Yorum yaparken dikkat edilecek en önemli nokta, yapılan yorumların "asıl gerçeklik" olmayabileceğini göz önünde bulundurmaktır. Yapılan yorumlar, algılara ve geçmiş yaşantılara dayalıdır. Aynı uyarıcı verilen iki insan, farklı sonuçlara ulaşabilirler.

Duygular: Yorumlar ve sahip olunan beklentiler doğrultusunda ortaya çıkar.

1. Duygular doğaldır ve önemsenmesi gerekir. Duyguların yoğunluğu ve süresi değişkendir. Neler olup bittiğine ilişkin bireyi uyaran bir göstergedir. Olaylara ilişkin tepkinizi anlamanıza yardımcı olur.
2. Duygulara ilişkin farkındalık önemlidir.

KAYNAKLAR

Baucom, D. H., Snyder, D. K. ve Gordon, K. C. (2009). Helping Couples Get Past the Affair. New York: Guilford Press.

Duran, Ş. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Luquet, W. (2007). Short-term Couples Therapy. New York: Routledge.

McKay, M., Fanning, P. ve Paleg, K. (2006). Couple skills: Making your relationships work. Oakland, CA: New Harbinger Publications

Miller, S., Nunnaly, E.W., Wackman, D.B., ve Ferris, R.H. (1976). Couple Workbook: Increasing awareness and communication skills. Minneapolis: Interpersonal Communication Programs.

Parrott, L., ve Parrott, L. (2006a). Saving Your Marriage Before It Starts. Workbook for Women. USA: Zondervan.

Parrott, L. ve Parrott, L. (2006b). 51 Creative Ideas for Marriage Mentors. Michigan: Zondervan.

Sherman, R. ve Fredman, N. (1986). Handbook of structured techniques in marriage and family therapy. New York: Brunne/Mazel Publishers.

BÖLÜM 10

EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI

Prof. Dr. Melek Kalkan

Evlilik ilişkilerinin uyumlu bir şekilde yürütülmesi, evliliğe hazır olmayı ve evlilik ilişkileri konusunda beceri sahibi olmayı gerektirmektedir. Bu durum araştırmacıların ve psikolojik yardım mesleklerinde çalışanların dikkatini konuya yöneltmelerini sağlayarak, evliliğe hazırlık ve evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarının önemini ortaya çıkarmıştır (Ridley ve Sladeczek, 1992). Bu programlar, bireylerin evlendikleri zaman ilişkilerini uyumlu ve doyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri ve zenginleştirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan bilgi ve beceri temelli eğitim ve yardım sürecidir (Senediak, 1990).

Aşağıda evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programları hakkında bilgi verilmiştir.

İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMI

(RELATIONSHIP ENHANCEMENT-RE)

Bernard Guerney tarafından 1977'de oluşturulan İlişki Geliştirme Programı (Relationship Enhancement- RE), bu alandaki ilk programlardandır (Stahmann 2000). Freud'un psikodinamik yaklaşımı, Rogers'ın birey-merkezli kuramı, Bandura ve Skinner'in öğrenme ve davranış düzenleme kuramları ve Sullivan'ın kişiler arası kuramını birleştiren bütüncül bir programdır (Scuka, 2005).

Guerney (1977) bireylerin ilişkilerinde hedefledikleri durumlara ulaşmasını engelleyen en önemli güçlükler olarak "uygun bilgi, beceri ve eğitim yetersizliği", "gerçekçi olmayan beklentilere yol açan geçmiş yaşantılar" ve "başkaları üzerinde beklenmedik etkilere yol açan davranışlar"ı vurgulamaktadır. Bu sebeple grup lideri ilişkideki yanlışların bulunmasından daha çok çiftlere uygun ilgi, beceri ve eğitim kazandırmayı önemser. Programa katılan çift ne istediklerini bilmiyorsa, teşhis koymak yerine grup lideri onlara rehberlik yapar.

İlişki Geliştirme Programında temel ilke, partnerin bakış açısını tehdit etmeyen bir şekilde duygu ve düşüncelerin vurgulanmasıyla ilişkide yapıcı değişiklikler elde etmektir. Karşılıklı olarak doğru ve samimi bir şekilde duygu ve düşünceleri ifade etme, konuşmacının içtenlikle devam etmesini sağlar. İçtenlikle kendini ifade etme bu programda önemsenmektedir. İçtenlik ve doğruluk İlişki Geliştirme Programı yoluyla geliştirilecek ve güçlendirilecek iki temel değerdir. İlişki Geliştirme Programı sağlıklı bir ilişki geliştirmek için birbiriyle bağlantılı şu becerileri çiftlere öğretir (Cavedo ve Guerney, 1999): "Kendini ifade etme becerisi" çiftlerin iş birliği ruhunu geliştirmeleri, kendilerini açık ve dürüst bir şekilde ifade edebilmeleri ve aynı zamanda empatik becerinin bir parçası olarak savunmaya geçmeyi azaltmalarını sağlayan bir beceridir (Scuka, 2005). "Empati becerisi" bir taraftan istenmeyen duygusal tepkileri azaltarak ve çiftleri ilişki sorunlarını tartışmaya yönlendirecek güvenli-kabul edici bir ortam oluşturarak diyalog sürecini korumaktadır.

Diğer taraftan ise çiftlerin yakın ilişkilerinde daha derin bir duygusal bağlılık ve karşılıklı anlayış geliştirmelerini sağlayan temel bir beceridir (Guerney, 1977; Scuka, 2005). "Konum değiştirme becerisi" temel iletişim ve problem çözme becerilerinden olup, kendini ifade etme veya empatik tepki verme becerilerinden birisini kullanırken diğerine geçmeyi tanımlamaktadır (Guerney, 1977). "Kolaylaştırma becerisi" grup üyelerinin kendini ifade etme, empati ve konum değiştirme becerilerini birbirlerini öğretmelerini içermektedir (Scuka, 2005). "Çatışma yönetimi becerisi" bireylerin duygu ve davranışlarını kendi kendilerine düzenleyebilme ve gelecekteki çatışma durumlarını istendik bir şekilde yönetebilme becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır (Scuka, 2005). "Tartışma-uzlaşma becerisi", çiftlerin birbirleriyle konuşurken duygusal güvenliklerini artırmalarına, ötekinin bakış açısını anlamalarına ve kabul etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu beceri, empati ve kendini ifade etme becerilerini de içinde barındırmaktadır (Scuka, 2005). " Problem çözme-çatışma çözme becerisi" çiftin her bir üyesinin gereksinimlerini, isteklerini karşılayacak ve uygulayabilecekleri yaratıcı çözümler geliştirmelerine yardım etmektedir (Scuka, 2005). "Öz-değişim becerisi" davranışlarında değişiklik yapmak isteyen kişinin, bu değişikliği hızlı ve güvenilir bir şekilde hayata geçirmesini amaçlamaktadır (Guerney, 2005). "Diğerinin değişmesine yardım becerisi", partnerinin davranışında bir değişim beklentisi içinde olan kişinin sabırlı olmasını ve partnerinin değişim çabasını yapıcı bir şekilde desteklemesini sağlamaktadır (Guerney, 2005; Scuka, 2005). "Genelleştirme becerisi", çiftlerin İlişki Geliştirme Programında kazandıkları becerileri günlük hayattaki tüm ilişkilerinde kullanmak amacıyla genelleştirmelerine ve iletişimin kalitesini artırmak için bu becerileri kullanmalarına yardım etmektir (Scuka, 2005). "Devam ettirme becerisi", çiftlerin İlişki Geliştirme Programı becerilerini kullanmayı sürdürmelerini amaçlamaktadır. Devam ettirme becerisi, çiftlerin birbirlerine güvendikleri, açık ve dürüst iletişim kurdukları, yakınlık duygularını korudukları bir ilişki sağlamaktadır (Scuka, 2005).

KAYNAKLAR

Bagarozzi, D. A., Bagarozzi, J. I., Anderson, S. A. ve Pollane, L. (1984). Premarital education training sequence (pets): a 3-year follow-up of experimental study. Journal of Counseling and Development, 63, 91-100.

Butler, M. H., ve Wampler, K. S. (1999). A meta-analytic update of research on the couple communication program. The American Journal of Family Therapy, 27, 223-237.

Cavedo, C. ve Guerney, B. G. (1999). Relationship Enhancement Enrichment and Problem-Prevention Programs: Therapy-Derived, Powerful, Versatile. Preventive Approaches in Couples Therapy, Berger, R. and Hannah, M. T. (Eds.). Brunner/Mazel, Inc, Philadelphia, pp.73-106.

Christensen, A., ve Christopher, H. (1999). Interventions for Couples. Annual Reviews. 3, 50, 165-190.

Floyd, F. J., Markman, H. J., Kelly, S., Blumberg,S. L. ve Stanley, S. M. (1995). Preventive intervention and relationship enhancement. In N. S. Jacobson ve A. S. Gurman (Eds), Clinical handbook of couple therapy, 2.basım (s. 212-226). New York: The Guilford Press.

Gordon, L. H. ve Durana, C. (1999). The PAIRS Program, Preventive Approaches in Couples Therapy, Ed. R. Berger ve M. Hannah, Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Guerney, B. G. (1977). Relationship Enhancement: Skill-training programs for therapy, problem prevention, and enrichment. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Guerney, B. G. (2005). Relationship Enhancement couple/marital/family therapist's manual. (4. Basım), Bethesda: Ideals Inc.

Halford, W. K. (2011). "Couple Care Program Overview and Tips for Implementation". Marriage and Relationship Education. New York: Guilford Press.

Hendrix, H. ve Hunt, H. (1999). Imago Relationship Therapy: Creating a Conscious Marriage or Relationship, Preventive Approaches in Couples Therapy, Ed. R. Berger ve M. Hannah, Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Kalkan, M. (2002). Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Evlilerin Evlilik Uyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Markman, H. J., Stanley, S. M., Jenkins, N. H., Petrella, J. N. ve Wadsworth, M. E. (2006). Preventive education: Distinctives and directions. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20, 4, 411-433.

Miller, S. ve Sherrard, P. A. D. (1999). Couple Communication: A System for Equipping Partners to Talk, Listen and Resolve Conflicts Effectively. Preventive Approaches in Couples Therapy, R. Berger ve M. Hannah (Eds.), Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Monarch, N. D., Hartman, S. G., Whitton, S. W. ve Markman H. J. (2002). The Role of Clinicians in the Prevention of Marital Distress and Divorce. A Clinician's Guide To: Maintaining and Enhance Close Relationship, J. H. Harvey ve A. Wenzel (Eds.), Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey, pp. 233-259.

Olson, D. H. ve Olson, A. K. (1999). Prepare/Enrich Program: Version 2000. Preventive Approaches in Couples Therapy, Ed. R. Berger ve M. Hannah, Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Parrott, L. ve Parrott, L. (1999). The SYMBIS Model. Preventive Approaches in Couples Therapy. Lillington: Amazon.

Ramboz, B. D. (2003). Premarital Education: Participation, Attitudes and Relation to Marital Adjustment in a Sample from Northern Utah. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Utah State University.

Randall, A. K., Bodenmann, G., Molgora, S. ve Margola, D. (2010). The Benefit of Stress and Coping Research in Couples for Couple Therapy. Close Relationships and Community Psychology: An International Perspective, V. Cigoli ve M. Gennari (Eds.), Italy: Franco Angeli.

Renick, M. J., Blumberg, S. L. ve Markman, H. J. (1992). The prevention and relationship enhancement program (prep): an empirically based preventive intervention program for couples. Family Relations, 41:141-147.

Ridley, C., ve Sladeczeck, I. (1992). Premarital relationship enhancement. Family Relations, 41, 2, 148-153.

Scuka, R. F., Nordling, W. J. ve Guerney, B. G. (2004). Couples' Relationship Enhancement program: Leader's manual. (3. Basım), Bethesda: Ideals Inc.

Scuka, R. F. (2005). Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue. New York: Taylor and Francis Group.

Senediak, C. 1990. The Value of Premarital Education. Australian and New Zealand Journal of Family Therapy. 11, 3, 26-31.

Shumate, S. G. (1997). The Effect of A Committed Relationship Training on Marital Expectation and Communication Styles of Young Adults. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of North Carolina, Greensboro.

Stahmann, R. (2000). Premarital counselling: a focus for family therapy. Journal of Family Therapy. 163, 22, 104-116.

Stanley, S. M., Blumberg, S. L. ve Markman, H. J. (1999). Helping Couples Fight for Their Marriages: The PREP Approach, Preventive Approaches in Couples Therapy. Preventive Approaches in Couples Therapy, Berger, R. and Hannah, M. T. (Eds.). Brunner/Mazel, Inc, Philadelphia, pp. 279-303.

Westerop, K. R. (2002). Building healthy couple relationships: Do communication skills, gender, hope, and family types make a difference? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trinity Western University. Langley, Kanada.

Widenfelt, B. V., Markman, H. J., Guerney, B., Behrens, B. C. ve Hosman C. (1997). Relationships Problems of Prevention. Clinical Handbook of Marriage and Couple Intervention, Halford K. and Markman H. J. (Eds.), John Wiley & Sons Ltd., England, pp. 652-675.

Williams, L. (2007). Premarital counseling. Journal of Couple and Relationship Therapy, 6, 1-2, 207-217.

Yalçın, İ. (2010). İlişki Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 11

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ETKİLERİ

Prof. Dr. İlhan Yalçın

Evlilik öncesi psikolojik danışmanlığın çiftler üzerindeki etkisi ve yararlarına ilişkin olarak çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmında, psikolojik danışma sürecinin çeşitli ilişkisel değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiş, bir kısmında katıldıkları psikolojik danışma sürecine ilişkin çiftlerin geri bildirimleri alınmış, bazı araştırmalarda da evlilik öncesi psikolojik danışma çalışmalarının sonuçlarının bir arada değerlendirildiği meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; evlilik öncesi psikolojik danışmaya katılmanın genel olarak çiftlere dört alan üzerinde yarar sağladığı belirtilmektedir. Bunlardan birisi, evlilik kararı üzerine yeniden düşünülmesinin sağlanmasıdır. İkincisi, evliliğin önemli bir kurum olduğu ve kişilerin çaba göstermesi gerektiğinin görülmesidir. Üçüncüsü, çiftlere ilişkileri ile ilgili konularda, ihtiyaçları olduğunda kendilerine yardımcı olacak kişiler olduğunun bildirilmesidir. Evlilik öncesi psikolojik danışmanın önemli yararlarından birisi de çiftlerin ilişkilerinde sorun yaşama riskinin azaltılması ve böylece boşanma oranlarının düşürülmesidir

(Stanley, 2001). Aşağıda, evlilik öncesi psikolojk danışma ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından söz edilmiştir.

İLİŞKİSEL DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Evlilik öncesi psikolojik danışmanın, çiftlerin ilişkilerinin çeşitli yönleri üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Van Zoost (1973), çoğunluğu üniversite öğrencilerinden oluşan ve romantik ilişkisi olan çiftlere evlilik öncesi iletişim becerileri eğitim programı uygulamış ve programın etkililiğini sınamıştır. Beş oturumdan oluşan programın uygulanması sonucunda elde edilen bulgular, bireylerin iletişim hakkındaki bilgilerinin ve kendini açma düzeylerinin geliştiğini göstermiştir. Gottman'ın kuramına dayalı olarak geliştirilen bir evlilik öncesi eğitim programı ABD'li öğrencilere, her biri iki saatten oluşan beş oturumda uygulanmıştır (Barnacle ve Abbot, 2009). Araştırma sonucunda, programın katılımcılara, ilişkilere yönelik yeni bakış açıları, beceriler ve bilgiler kazandırdığı saptanmıştır.

Romantik ilişkisi olan çiftlerde, Guerney'in geliştirmiş olduğu İlişki Geliştirme Programı'nın etkililiğinin değerlendirildiği bir çalışma sonucunda (Avery, Ridley, Leslie ve Milholland, 1980), programa katılan bireylerin, diğer grupla karşılaştırıldığında, kendini açma ve empati düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Guerney'in programının uygulandığı bir başka araştırmada (Ridley, Jorgensen, Morgen ve Avery, 1982) programın iletişim, ilişki kalitesi, empati ve saydamlık üzerinde anlamlı bir artış sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra İlişki Geliştirme Programı'nın romantik ilişkisi olan bireylerin, karşı cinsle ilişkiler konusundaki yeterlik algısını artırdığı bulunmuştur (Ridley, Avery, Dent ve Harrell, 1981).

İlişki Geliştirme Programı'nın uygulandığı bir başka araştırmada ise, programın evlilik öncesindeki çiftlerin kişiler arası ilişki yönelimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan çiftlere, sekiz haftalık bir eğitim verilmiştir. Sonuçta, evlilik öncesinde uygulanan ilişki geliştirme programı, çiftlerin kişiler arası ilişkilerde

dahil olma, kontrol etme ve yakın olma gereksinimlerine yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamıştır (Ridley ve Sladeczek, 1992).

"Önleme ve İlişki Geliştirme" (PREP) programının evliliğe karar vermiş çiftler üzerinde etkisinin incelendiği bir çalışmada (Markman, Floyd, Stanley ve Storaasli, 1988) program kapsamında, iletişim ve sorun çözme becerileri, evlilikten beklentilerin netleştirilmesi, cinsel eğitim ve ilişki geliştirme konuları yer almıştır. Araştırmanın hemen sonrasında programın ilişki doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmasa da, uygulamadan 1,5 ve 3 yıl sonra yapılan izleme ölçümlerinde ilişki doyum düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bir başka çalışmada, evlilik öncesindeki çiftlerde, birisi beceri odaklı (Christian PREP) diğeri bilgi vermeye dayalı iki farklı yaklaşımın ilişki kalitesi, iletişim, güven, programdan memnuniyet açısından etkililikleri karşılaştırılmıştır. C-PREP programı, "Önleme ve İlişki Geliştirme" programının dönüştürülmüş ve Hristiyanlığın dinsel ve ilişkilere yönelik ilkelerinin bütünleştirilmiş halidir.

Program kapsamında; iletişim, çatışma çözme, beklentiler, bağlılık ve bağışlama gibi konular yer almıştır. Süreç içerisinde, çiftler her bir beceriyi öğrendikten sonra, becerilerin uzman gözetiminde uygulamasını yapmışlardır. Sonuçta, her iki grubun da çiftlerin ilişkiye güven düzeylerini artırdığı bulunmuştur (Trathen, 1995).

Evlilik öncesinde bulunan veya bir yıldan az bir süredir evli olan çiftlerin katıldığı bir araştırmada, PREP ile başka bir ilişki geliştirme programının etkililikleri karşılaştırılmıştır. PREP grubunda yer alan 14 çifte, beş oturum süresince iletişim becerileri ve sorun çözme becerileri öğretilmiştir. Diğer programda, çiftlere yakınlık, problem çözme, cinsellik, ilişkiden beklentiler ve geleceğin planlanması gibi çeşitli konular hakkında bilgiler verilmiş ve bunlar üzerine tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, PREP grubunda yer alan çiftlerin iletişim becerileri ve ilişkilerinden aldıkları doyum düzeylerinde, diğer grupta yer alanlara göre daha fazla artış sağlandığı görülmüştür (Blumberg, 1991).

KAYNAKLAR

Avery, A. W., Ridley, C. A., Leslie, L. A. ve Milholland, T. (1980). Relationship enhancement with premarital dyads: A six month follow up. The American Journal of Family Therapy, 8, 23-30.

Bagarozzi, D. A., Bagarozzi, J. I., Anderson, S. A. ve Pollane, L. (1984). Premarital education training sequence (pets): a 3-year follow-up of experimental study. Journal of Counseling and Development, 63, 91-100.

Barnacle, R. E. S. ve Abbot, D. A. (2009). The development and evaluation of a Gottman-based premarital education program: A pilot study. Journal of Couple and Relationship Therapy, 8, 64-82.

Blumberg, S. L. (1991). Premarital intervention programs: A comparison study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Denver, Colorado, ABD.

Burnett, C. K. (1993). Communication skill training for marriage: Modification and evaluation of the Prevention and Relationship Enhancement Program (PREP). Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina, ABD.

Canel, A. N. (2007). Ailede Problem Çözme, Evlilik Doyumu Ve Örnek Bir Grup Çalışmasının Sınanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Carroll, J. S., ve Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs. A meta-analytic review of outcome research. Family Relations, 52, 105-118.

Crudup, J. H. (2008). A Program Evaluation of the Premarital Couple Training Program. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, California, ABD.

Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 6, 23, 87-99.

Ersanlı, E. (2007). Evlilik İlişkilerinde Eşlerin Akılcı Olmayan İnançlarıyla Başetmelerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Ersanlı, K. ve Kalkan, M. (2003). Evlilik ilişkisini geliştirme programının evli çiftlerin evlilik ilişkilerini değerlendirmelerine etkisi. Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi, 11, 3, 219-226.

Halford, W. K., Moore, E., Wilson, K. L., Farrugia, C., ve Dyer, C. (2004). Benefits of flexible delivery relationship education: An evaluation of the Couple CARE Program. Family Relations, 53, 469-476.

Hawkins, A. J., Blanchard, V. L., Baldwin, S. A. ve Fawcett, E. B. (2008). Does marriage and relationship education work? A meta-analytic study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76, 5, 723-734.

Jackson, J. B. (2009). Premarital Couple Predictors of Marital Relationship Quality and Stability: A Meta-Analytic Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Brigham Young University, Utah, ABD.

Kalkan, M. (2002). Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Evlilerin Evlilik Uyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2008). The Effects of the Marriage Enrichment Program based on the Cognitive-Behavioral Approach on the Marital Adjustment of Couples. Educational Sciences: Theory & Practices, 8, 3, 963-986.

Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2009). The effects of the cognitive-behavioral marriage enrichment program on the dysfunctional attitudes of couples. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 129-135.

Karahan, T. F. (2009). The effects of a couple communication program on the conflict resolution skills and active conflict tendencies of Turkish couples. Journal of Sex and Marital Therapy, 35, 3, 220-229.

Long, E. C., Angera, J. J., Carter, S. J., Nakamoto, M. ve Kalso, M. (1999). Understanding the one you love: A longitudinal assessment of an empathy training program for couples in romantic relationships. Family Relations, 48, 235-242.

Liverpool, E. E. (2001). The Effects of Premarital Counseling on Marital Satisfaction. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, Michigan, ABD.

Markman, H. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M. ve Storaasli, R. D. (1988). Prevention of marital distress: A longitudinal investigation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 2, 210-217.

McGeorge, C. R. ve Carlson, T. S. (2006). Premarital education: An assesment of program efficacy. Contemporary Family Therapy, 28, 1, 165-190.

Reardon-Anderson, J., Stagner, M., Macomber, J. E., ve Murray, J. (2005). Systematic review of the impact of marriage and relationship programs. Washington: Urban Institute.

Ridley, C. A., Avery, A. W., Dent, J. ve Harrell, J. E. (1981). The effects of relationship enhancement and problem solving programs on perceived heterosexual competence. Family Therapy, 8, 2, 59-66.

Ridley, C. A. ve Sladeczek, I. E. (1992). Premarital relationsip enhancement. Its effects on needs to relate to others. Family Relations, 41, 148-153.

Sams, W. P. (1983). Marriage Preparation: An Experimental Comparison of the Premarital Relationship Enhancement (PRE) and the Engaged Encounter (EE) Programs. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University, ABD.

Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38, 2, 89-102.

Sevim, S. (1996). Transaksiyonel Analize Dayalı Bir Eğitim Programının Evli Çiftlerin Ego Durumları Ve Evlilik Yaşamlarına İlişkin Bazı Değişkenlere Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Stanley, S. M. (2001). Making a case for premarital education. Family Relations, 50, 272-280.

Sullivan, K., ve Bradbury, T. (1997). Are premarital prevention programs reaching couples at risk for marital dysfunction? Journal of Counseling and Clinical Psychology, 65, 1, 24-30.

Şen, B. (2009). Evlenmek üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Trathen, D. W. (1995). A Comparison of the Effectiveness of Two Christian Premarital Counseling Programs (Skills And Information-Based) Utilized by Evangelical Protestant Churches. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Denver, ABD.

Van Zoost, B. (1973). Premarital communication skills education with university students. The Family Coordinator, 22, 2, 187-191.

Wilson, K. L. ve Halford, W. K. (2008). Processes of change in self-directed couple relationship education. Family Relations, 57, 625-635.

Yalçın, İ. (2010). İlişki Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, T. ve Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10, 3, 1893-1920.

BÖLÜM 12

TÜRKİYE'DEKİ EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

EVLİLİĞE BAŞLAMADAN ÖNCE KORUMA PROGRAMI (SYMBIS)[*]

Oturum 1. Evliliğinizdeki Mitlerle Dürüstçe Yüzleştiniz mi?

Amaç

- Çiftlerin evliliğe ilişkin mitlerini belirlemelerine yardımcı olma.

Süreç

Oturumun başında çiftlerden daha önceden izlemiş oldukları en romantik filmlerin isimlerini düşünmeleri istenir. Grup üyelerine şu sorular sorulur: Bu filmleri sizin için romantik yapan nedir? Sizin bakış açınıza göre bu filmlerin temel mesajı nedir? Eğer bunlardan

[*] Bu program, Yılmaz (2009) tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesinde, Doç. Dr. Melek Kalkan danışmanlığında yürütülen "Evlilik Öncesi İlişki Geliştirme Programının Çiftlerin İlişki Doyumuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında SYMBIS programından uyarlanarak uygulanmıştır.

hoşlanmadıysanız, hoşlanmadığınız romantik filmin ismini düşünün. Niçin hoşlanmadınız?

Grup üyeleri ile yapılan direnç kırıcı çalışmanın ardından grup lideri evlilikteki mitlerden birincisini açıklamıştır (Evlilikten Tamamen Aynı Şeyleri Bekleriz) ve bu mitle ilgili olarak "Kişisel On Emir" ve "Rolleri Bilinçli Hale Getirmek" alıştırmaları uygulanır. Her grup üyesi alıştırmaları yaptıktan sonra alıştırma ile ilgili olarak partneriyle tartışır ve ortak kararlarını grupla paylaşır. Ardından ikinci mit açıklanmıştır (İlişkimizde İyi Olan Her şey Daha İyi Olacak) ve mitle ilgili olarak "İdeal Partnerden Gerçek Partnere" alıştırması uygulanır. Alıştırma bittikten sonra lider üçüncü miti (Yaşamımda Kötü Olan Her Şey Yok Olacak) açıklar ve "Bitirilmemiş İşleri Bitirmek" alıştırması uygulanır. Ardından lider son mit olan dördüncü mit (Partnerim Beni Tamamlayacaktır)'i açıklar ve "Benlik İmajınızı Değerlendirmek" alıştırmasına ilişkin liste dağıtır. Çiftler her alıştırmayı partnerleriyle tartışırlar ve en son alıştırmada bireyler partnerleriyle yanıtlarını paylaştıktan sonra lider genel bir değerlendirme yaparak oturumu sonlandırır.

Oturum 2. Aşk Biçiminizi Belirleyebilir misiniz?

Amaç

- Çiftlerin aşk biçimlerini ve aşkın evrelerini belirlemelerine yardım etmek.

Süreç

Oturumun başında bireysel bir çift olarak veya grubun tamamından şu soruları yanıtlamaları istenir: Romantik bir günün tarifini verecek olsanız (para sorunu olmadan) nasıl tanımlarsınız, niçin? Hayalinizdeki bu günü yansıtacak olsanız, aşkla nasıl ilişkilendirirsiniz?

Grup üyeleri paylaşımda bulunduktan sonra, üyelerin kendi terimleriyle aşkı tanımlamalarına ve partnerlerinin tanımlarıyla karşılaştırmalarına yardımcı olmak için "Aşkı Tanımlamak" alıştırması uygulanır. Bireyler ellerine verilen listeden aşkın kendileri için önemli üç temel özelliğini işaretlerler ve ardından bu özellikleri

içine alan kısa bir aşk tanımı yaparlar. Ardından partnerlerinin aşk tanımlarıyla kendi aşk tanımlarını karşılaştırırlar.

Aşk biçimleri ve evreleri incelendikten sonra cinsellikle ilgili bazı ortak yanılgıları ortadan kaldırmak ve cinsellikle ilgili daha bilgili olmayı sağlamak amacıyla "Cinsel Yaşam İçin Gerçek Bir Başlangıç" alıştırması uygulanır. Bireyler partnerleriyle yanıtlarını paylaştıktan sonra lider aşkın evreleri hakkında bilgi verir.

Grup liderinin verdiği bilgilerden sonra aşkın azalmaması ve bireylerin hayatın farklı dönemlerinde nasıl değişileceğini fark edebilmesi için planlanan "Aşk Stilinizi Değiştirmek" alıştırması uygulanır. Partnerler birbirleriyle aşkın gelecekte alacağı şekli tartıştıktan sonra partnerlerin yakınlığını artırmaya yardımcı olmak için "Yakınlığı Geliştirmek" alıştırması uygulanır.

Son olarak çiftlere şu sorular yöneltilir:

- Partnerinize ilk olarak ne zaman "seni seviyorum" dediniz? Şimdi tekrar söyleyin. Ne düşündünüz ve hissettiniz?
- Şu anda aşk hayatınızda şunlardan hangisi daha güçlü: Tutku, yakınlık, bağlılık? Niçin?
- İlişkinizde yakınlığı geliştirmek için ne yapıyorsunuz? Başka ne yapabilirsiniz?

Oturum 3. Mutluluk Alışkanlığınızı Geliştirdiniz mi?

Amaç

- Grup üyelerinin, evlilikte mutluluk için düşüncelerini nasıl programlayabileceğini fark etmelerini sağlamak.

Süreç

Bu oturumun başında çiftler şu soruları yanıtlarlar: Hiçbir şeyin planladığınız gibi olmadığı bir gününüzü düşünün. O güne dönüp baktığınızda, bugün komik gelen şeyler var mı? Bu yaşadıklarınız bir film olsaydı, filmin adını ne yapardınız ve niçin? Şimdi, planlarınızı bozan beklenmedik durumlar karşısında nasıl tepki verdiğinizi

FARKLI DİSİPLİNLERİN BAKIŞ AÇILARINDAN KADIN VE SUÇ PROFİLLERİ

EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ

Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ

YAZARLAR

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ
Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ
Prof. Dr. Şennur TUTAREL KIŞLAK
Prof. Dr. Emre ŞENOL DURAK
Prof. Dr. Nurten GÖKALP
Prof. Dr. Seda BAYRAKTAR
Prof. Dr. Aysel GÜNİNDİ ERSÖZ
Prof. Dr. Selma ELYILDIRIM
Prof. Dr. Ayşe CANATAN
Doç. Dr. Mithat DURAK
Doç. Dr. Tuğba GÖRGÜLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Belgin ÜSTÜN GÜLLÜ
Dr. Merve KOÇAK ÇAPKIN
Dr. Sevgi GÜNEY
Uzm. Psk. Nalan PEKER GÜNEŞ
Ezgi Didem MERDAN YILDIZ
Büşra ALTINIŞIK
Sinem Yankı ÖZCAN

Ankara

2024

FARKLI DİSİPLİNLERİN BAKIŞ AÇILARINDAN KADIN VE SUÇ PROFİLLERİ

EDİTÖRLER
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ
Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ

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

Yayıncı Sertifika No : 16003
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-97716-4-9
e-ISBN : 978-625-97716-5-6
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

FARKLI DİSİPLİNLERİN BAKIŞ AÇILARINDAN KADIN VE SUÇ PROFİLLERİ

EDİTÖRLER
TÜLÜ, İsmail Altan
DEMİRBAŞ, Hatice

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, xvi+312 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-625-97716-4-9
e-ISBN : 978-625-97716-5-6
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Kadın, Suç, Kadın ve Suç
Kadın cinsel suçlular, Cezaevinde anne olarak kadın, Suç işleyen kadınlarda ruhsal bozukluklar, Türkiye'de kadın suçluları, Kadın, suç ve rehabilitasyon, Kadınlar ve suç korkusu, Kadınlar ve mağdur kaldıkları suçlar, Medyada kadın ve suç, Edebiyatta kadın ve suç, Sinemada kadın ve suç, Cinsiyet, suç, felsefe

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

ÖNSÖZ

Cinsiyeti, cinsel yönelimi ve yaşı farklı olan kişilerin bazen suçlu bazen de mağdur olarak suçu nasıl deneyimlediğini anlamak hem yasa koyucuların hem de suç ve suçluyla çalışan bilim insanlarının göz önünde bulundurması gereken en önemli hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, aynı zamanda, adil bir ceza adalet sistemi için de gereklidir. "Suçlu" denilince ilk aklımıza gelen genellikle erkeklerdir fakat kadınlar da her türlü suçu işlemektedir.

Adli psikoloji alanyazını, kadınların suçtan farklı şekillerde etkilendiğini, sonucunda da ceza adalet sistemiyle farklı şekillerde etkileşime girdiklerini göstermektedir. Türkiye'de cezaevindeki tutuklu ve hükümlü kadın sayısı son on yılda yaklaşık üç kat artmıştır. Ülkemiz de dahil olmak üzere dünya üzerindeki bu artışa rağmen, alanyazında kadın suçlulara yönelik birçok iyileştirme programının halen erkekler üzerinde yapılan araştırmalara dayandığı görülmektedir. Kadınlarla ilgili suçu önlemeye yönelik müdahale programlarını oluşturmak için kadınların ceza adalet sistemine nasıl girdiğini, cezaevindeyken ihtiyaçlarının ne olduğunu ve nasıl karşılanacağını, salıverme sonrasında da ihtiyaçlarının ne olacağını çok iyi bilmek gerekmektedir. Bu doğrultuda bu kitap, özellikle şiddet suçlarında ve cinsel suçlarda "görünmez" olan bu suçlulara psikoloji, sosyoloji, edebiyat, sinema, felsefe ve dil bilimi gibi farklı disiplinlerin bakış açısıyla kısmen "mağdur" cephesinden, daha çok da "fail" cephesinden bir bütün olarak bakmaktadır.

Kadını fail perspektifinden ele alan ilk Türkçe yazılmış bu kaynak kitapta, suçun karmaşık doğasını kadınlarda derinlemesine ele alan bölümler yer almaktadır. Farklı disiplinlerden bilim insanlarının güncel kaynaklar ile kaleme aldığı bu kitabın, psikoloji, sosyoloji, sosyal hizmet, kadın çalışmaları, felsefe, edebiyat, iletişim, hukuk, adli tıp, psikiyatri, polis akademisi adli bilimler ve jandarma güvenlik bilimleri gibi disiplinlerde çalışan bilim insanları, araştırmacılar ve öğrenciler için fail perspektifinde kadın ve suç davranışını anlamaya ve keşfetmeye yardımcı olacak bir başucu kitabı olmasını umut ediyoruz.

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ
Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ

TEŞEKKÜR

Her bilimsel kitabın bir hikayesi vardır: düşünmek, araştırmak, incelemek, okumak, yazmak, okumak, düzenlemek ve yayımlatmak… Bu kitabın da hikayesini Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ hocam başlatmış ve "çok zor durum"da olduğum bir zamanda da ilk editör olarak bana bırakmıştır. Kendisine sizlerin huzurunda çok teşekkür ederim. Yaşadığım zor süreçte belki de bir bildiği vardı… Benim için çok da iyi oldu. Başlamış bir hikâyeyi bitirmek bazen zor gelse de kitabın ilk editörü olarak, yaşadığım zor süreçte motivasyonumu artıran, yaşadıklarımı unutturan, günlük rutin aktivitem olan, daha doğrusu bir "amaç" oluşturan bu kitap, çok değerli bilim insanlarının özverili emeğiyle kısa sürede oluştu. Editörlük süreci çok yoğun, ama bir o kadar da zevkli… Her bilimsel yayın bir evlat gibi… Emeği çok…

Bu kitabın oluşmasında emeği geçen tüm bölüm yazarlarına çok teşekkür ederim.

Kitabın siz değerli okuyuculara ulaşmasında Anı Yayıncılık'ın çalışanlarına bir kez daha teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde lisans, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Adli Psikoloji programında "Tecavüz suçlularında ve çocuk cinsel istismarcılarında suç analizi" konulu teziyle yüksek lisans ve "Genç yetişkinlerde cinsel suçlara yönelik bilişsel çarpıtmalar: Erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü" konulu teziyle de doktora eğitimini tamamlamıştır. Sağlık Bakanlığı'na bağlı çeşitli kurumlarda psikolog olarak görev yapmış ve daha sonra Trabzon Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaya başlamıştır. Çok sayıda konferans, panel ve seminerin yanı sıra, *Adli Psikolojik Değerlendirmenin Temelleri* kitabının çeviri editörlüğü, *Adli Psikolojide Psikolojik Tedavi ve Rehabilitasyon* kitabında ve *Adli Bilimler ve Kriminalistik Ansiklopedisi'*nde bölüm yazarlıkları bulunmaktadır. Ulusal dergilerde hakemlik görevinin yanı sıra, uzmanlık alanıyla ilgili olarak ulusal bir dergide de alan editörlüğü yapmaktadır. Çalışma konuları arasında cinsel suçlularda risk değerlendirme, cinsel istismarı ve cinsel şiddeti anlama ve önleme, cinsel suçlularda bilişsel çarpıtmalar, yetişkin cinsel suçluların psikolojik değerlendirmesi ve rehabilitasyonu, yetişkin suç işleme davranışı ile bağlantılı ekolojik faktörler yer almaktadır. Dr. Tülü halen, Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ

ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nden 1985 yılında mezun oldu. 1992 yılında Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Adli Psikoloji programından yüksek lisans, 2000 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından doktora derecesini aldı. 2014 yılında ise Uygulamalı Psikoloji alanında doçentliğini aldı. 1986-2007 yılları arasında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde klinik psikolog olarak çalıştı. 2007-2010 yılları arasında Başkent Üniversitesi'nde, 2011-2018 yılları arasında Gazi Üniversitesi'nde çalışmış ve 2018 yılından itibaren de Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Bu süreler içinde farklı dönemlerde psikoloji bölüm başkanlığını yürütmüştür. Şu an Adli Psikoloji ABD başkanlığını yürütmektedir. Ayrıca Yaşlılık Merkezi müdür yardımcılığı görevini de sürdürmektedir. Prof. Demirbaş'ın uzmanlık ve çalışma alanları psikopatoloji, madde kullanım bozuklukları, çocuk ihmali ve istismarı, intihar, adli psikoloji ve grup psikoterapisi yer almakta olup, bu konularda çok sayıda ulusal ve uluslararası makale, kitap ve kitap bölümleri bulunmaktadır.

Prof. Dr. Şennur TUTAREL KIŞLAK

Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde lisansını tamamlamış ve aynı üniversitenin Deneysel Psikoloji Anabilim Dalında yüksek lisansını yapmıştır. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Psikoloji Bölümü Klinik Psikoloji programından doktora derecesini alan Prof. Kışlak, araştırma görevlisi olarak başladığı Ankara Üniversitesi DTCF Psikoloji Bölümü'ndeki görevini, bugün bölüm başkanı ve Klinik Psikoloji ABD başkanı olarak sürdürmektedir. Ayrıca Ankara Üniversitesi Disiplinlerarası Adli Bilimler/Adli Psikoloji ABD yüksek lisans ve doktora programında uzun yıllardır öğrenci yetiştirmektedir. Azerbaycan Cumhuriyeti ve Ankara Üniversitesi ortak projesi olan Gazilerin Güçlendirilmesi Projesi'nde alandaki uzmanlara yönelik Krize Müdahale eğitim programının yürütücülüğünü yapmış, yanı sıra kadına ve çocuğa yönelik şiddet, boşanma, aile danışmanlığı gibi konuları içeren çeşitli bakanlık projelerinde araştırmacı ve yürütücü olarak bulunmuştur. Halen Ankara Üniversitesi Cinsel Taciz ve Saldırıya Karşı Destek Birimi yönetim kurulunun kurucu üyesi olup, Öğrenci Dekanlığı yönetim kurulu üyeliği de devam etmektedir.

Prof. Dr. Emre ŞENOL - DURAK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde Uygulamalı (Klinik) Psikoloji Anabilim dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. ODTÜ Psikoloji Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladıktan sonra ODTÜ'de Klinik Psikoloji alanında yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlamıştır. Doktora sonrası araştırma bursuyla 2014-2015 tarihleri arasında ABD'de University of North Carolina at Charlotte, Psikoloji Bölümü'nde Prof. Dr. Rich Tedeschi'nin kurucusu olduğu Travma Sonrası Gelişim Laboratuvarı'nda araştırmacı olarak çalışmıştır. Klinik psikoloji alandaki psikoterapi ve süpervizyon deneyimlerinin dışında Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Yetişkin Eğitimi Biriminde psiko-sosyal programların iyileştirilmesi süreçlerinde çalışmıştır. Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Ankara-Sincan Yüksek Güvenlikli 1 No'lu F Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumunda adli, organize, çete ve terör hükümlüleriyle ve tutuklularıyla, cezaevi personeliyle ve mahkum aileleriyle adli-klinik psikolojik değerlendirme ve psikoterapi süreçlerini yürütmüştür. Bilişsel Davranışçı Terapi, depresyon, kaygı bozuklukları, travma sonrası gelişim, problemli internet kullanımı ve öznel iyi oluş konularında dünya çapında alanındaki saygın bilimsel dergilerde yayınlanmış çok sayıda makalesi vardır. Ayrıca yurtiçinde ve dışında çok sayıda kitap editörlüğü, kitap çeviri editörlüğü, kitap bölümü yazarlığı ve kitap bölümü çeviri yazarlığı bulunmaktadır. Ülkemizde adli psikoloji alanında yayınlanan ilk üç kitap olan *Adli Psikoloji*, *Adli Psikolojide Gözlem-Görüşme ve Psikolojik Değerlendirme* ile *Adli Psikolojide Psikolojik Tedavi ve Rehabilitasyon* kitaplarının iki editöründen birisidir. Bilişsel davranışçı psikoterapide kanıta dayalı vaka formülasyonu konusunda eğitimler vermektedir.

Prof. Dr. Seda BAYRAKTAR

2005 yılında Haliç Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nü, 2008 yılında İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikososyal Onkoloji yüksek lisans programını ve 2011 yılında da İstanbul Üniversitesi Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı'nda doktora eğitimlerini tamamlamıştır. 2017 yılında Uygulamalı Psikoloji alanından doçentlik unvanı, 2024 yılında da profesörlük unvanını almıştır. Prof. Bayraktar, Haliç Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde 2005-2013 yılları arasında akademik personel olarak görev yapmıştır. Aralık 2013 tarihinden itibaren de Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma konuları arasında adli psikoloji, psikolojik travma, musallat olma davranışı, çocuk istismarı-ihmali ve sağlık psikolojisi yer almaktadır.

Prof. Dr. Aysel GÜNİNDİ ERSÖZ

1986 yılında Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Aynı bölümden 1991 yılında yüksek lisans ve 1997 yılında da doktora derecelerini aldı. 1991-2009 yılları arasında Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü ile Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğünde uzman ve yönetici olarak çeşitli kademelerde çalıştı. 2009 yılında Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'ne Yrd. Doç. Dr. olarak atandı. 2018 yılında Gazi Üniversitesi'nden ayrılarak, oluşturulan Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaya devam etti. 2018 yılında Doçent, 2023 yılında da Profesör unvanını alan Aysel Günindi Ersöz'ün *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* ile *Şiddetin Sosyolojisi* başlıklı kitapları bulunmaktadır. Çalışma konuları arasında toplumsal cinsiyet, kadın araştırmaları, şiddet, aile ve tüketim konuları bulunan yazarın, bu konularda yayınlanmış makale, kitap bölümü ve bildirileri bulunmaktadır.

Prof. Dr. Ayşe CANATAN

Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe ve Sosyoloji bölümlerinde 1999-2018 yılları arasında çalışmıştır. 2018 yılından itibaren Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör olarak çalışmaktadır. Yaşlılık sosyolojisi, sağlık sosyolojisi, internet sosyolojisi ve sosyoloji teorileri, aile ve kadın derslerini vermektedir. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sosyoloji Bölüm başkanı ve Yaşlılık Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi müdürüdür. Yaşlılık alanında çalışmalar yapmaktadır. *Sosyal Yönleriyle Yaşlılık* (2008), *Bir Amerikan Sosyoloğu Talcott Parsons* (2017) başlıklı kitapların yazarıdır. Yaşlılığa Çok Yönlü Bakış serisinde *Temel Gerontoloji* (2018) kitabının editörlüğünü ve beş Bölümü'n yazarlığını yapmıştır. Çok sayıda kitap bölümü, bildiri ve makaleleri bulunmaktadır.

Prof. Dr. Nurten GÖKALP

ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde lisans, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sistematik Felsefe ve Mantık Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora yaptı. 1985-1999 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde çalıştı. 1999-2018 yılları arasında Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde görev yaptı. 2018'den beri Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde görev yapmaktadır. 2019 yılında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi bünyesinde kurulan Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi müdürlüğünü de yürütmekte olan Prof. Gökalp, insan felsefesi, duygu felsefesi, psikoloji felsefesi, değer felsefesi, insan hakları felsefesi ve etik gibi alanlarda çalışmalar yapmakta ve bu konularda yayınlanmış çok sayıda kitap, makale ve bildirileri bulunmaktadır.

Prof. Dr. Selma ELYILDIRIM

Lisans derecesini Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden 1990 yılında almış ve aynı yıl ilgili bölümde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. İlk yüksek lisansını Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü'nde TEFL alanında; ikinci yüksek lisans ve doktorasını da İngiltere'de Reading Üniversitesi'nde Dilbilim alanında yapmıştır. Lisansüstü eğitimini tamamladıktan sonra önce Atatürk Üniversitesi'nde, daha sonra da Gazi Üniversitesi'nde yardımcı doçent olarak görev yapmıştır. 2010 yılında Atlanta'ya Georgia State Üniversitesi'ne bir değişim programı ile giden araştırmacı, 2012 yılında doçent olmuştur. Prof. Elyıldırım, halen, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapmaktadır. Teorik ve uygulamalı dilbilim çalışmalarının yanı sıra, edebiyat ve adli bilimlerle de ilgilenen araştırmacının pek çok ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış bilimsel makalesi, bildirisi, editörlüğünü yaptığı ve kendisinin yazdığı kitaplar bulunmaktadır. İlgi alanları anlambilim-sözdizim ilişkisi, dil edinimi, ruh dilbilim, derlem dilbilimi, söylem çözümlemesi ve biçembilimden adli dilbilime kadar geniş bir alanı kapsamaktadır.

Doç. Dr. Tuğba GÖRGÜLÜ

Lisans eğitimini Mersin Üniversitesi Psikoloji Bölümü, yüksek lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Adli Psikoloji programı ve doktora eğitimini de Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde tamamlamıştır. Doktora sonrası çalışmasını Rochester Üniversitesi Tıp Fakültesi İntiharı Önleme Merkezi'nde yapmıştır. Rochester Üniversitesi Tıp Fakültesi İntiharı Önleme Merkezi'nde intiharı önleme, madde bağımlılığı ve madde bağımlılarıyla motivasyonel görüşme tekniği alanlarında çalışmıştır. Monroe, NY, ABD Denetimli Serbestlik Birimi'nde yüksek riskli gruplarda madde bağımlılığı ve madde kullanımını önlemede motivasyonel görüşme odaklı tedavi yöntemleri konusunda araştırmacı olarak görev almıştır. New York Coordinating Care Service'de "Motivasyonel Görüşme İlke ve Teknikleri", Rochester Üniversitesi'nde "Grup Çalışması İlke ve Uygulamaları" eğitimlerini tamamlamıştır. Adalet Bakanlığı'na bağlı çeşitli kurumlarda psikolog olarak görev yapmış olan Tuğba Görgülü, Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'nde Öfke Kontrol Grup Çalışması, Salıverilme Öncesi Mahkum Gelişimi Programı, İntiharı Önleme Grup Çalışması gibi çalışmaların geliştirilmesi ve revizyon çalışmalarında görev almış ve bu programların eğitici ve uygulayıcı eğitimlerini vermiştir. UNICEF bünyesinde suça sürüklenmiş çocuklara yönelik "Adım Adım Değişim Programı" isimli grup müdahale çalışmasının geliştirilmesi ve revizyon çalışmasını Prof. Dr. Gülsen Erden ile yapmıştır. Çeşitli özel ve tüzel kurum-kuruluşlarda madde kullanım bozukluğu, adli psikoloji, bağımlılarda ve suçlu popülasyonunda motivasyonel görüşme konularında eğitimler vermiş olan Doç. Görgülü, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesidir.

Doç. Dr. Mithat DURAK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesidir. Lisans eğitimini ODTÜ Psikoloji Bölümü'nde 1999 yılında tamamlamıştır. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programından "Deprem Yaşamış Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Belirtilerini Yordamada Psikolojik Dayanıklılığın Rolü" konulu tezi ile 2002'de mezun olmuştur. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Doktora Programından 2007 yılında "Ceza İnfaz Kurumu Personelinde Stresin Bilişsel Değerlendirmesi, Baş Etme Stratejileri ve Psikolojik Yakınmalar Arasındaki İlişki: Bireysel ve Çevresel Etkenler" konulu tezi ile mezun olmuştur. ABD'deki Kuzey Karolina Üniversitesi-Charlotte'da Gerontoloji Programında doktora sonrası araştırmacı olarak Prof. Dr. Dena Shenk ile çalışmıştır. Adli Tıp Kurumu 2. ve 4. İhtisas Kurullarına bağlı Klinik Psikoloji Laboratuvarı'nda 2000-2004 yılları arasında klinik psikolog olarak çalışmıştır. TÜBİTAK'ın "1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı" çerçevesinde desteklediği dört adet projede yürütücü ya da araştırmacı olarak yer almıştır. Türkiye Ulusal Yaşlanma Konseyi Kurucu Üyeleri arasında yer almıştır. Avrupa Psikologlar Birlikleri Federasyonu, Geropsikoloji Çalışma Grubu (EFPA, Geropsychology Task Force) Türkiye temsilcisi olarak 2012-2014 yılları arasında görev yapmıştır. "Journal of Aging and Long-Term

Care" dergisinde (www.t.ly/_qZU) editör ve "Frontiers in Psychology" dergisinde (www.t.ly/aPgD) misafir editör olarak görev yapmaktadır. Bilimsel çalışmaları klinik psikoloji, sağlık psikolojisi, adli psikoloji, geropsikoloji ve pozitif psikoloji alanlarındadır. Yaşlı bireylerde psikopatoloji, travma psikolojisi, psikolojik dayanıklık, internet bağımlılığı ve zorunlu göçün psikolojik etkileri konularında bilimsel çalışmalar yürütmektedir. Çok sayıda psikometrik ölçüm aracını geliştirmiş ya da Türk kültürüne uyarlamıştır. Uluslararası saygın dergilerde çok sayıda makalesi yayınlanmış, ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda kitapta editörlük, kitap yazarlığı, bölüm yazarlığı ya da bölüm çevirmenliği yapmıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Belgin ÜSTÜN GÜLLÜ

Ankara Üniversitesi DTCF Psikoloji Bölümü'nden lisans eğitimini aldıktan sonra, aynı üniversitenin Klinik Psikoloji alanında yüksek lisans ve Adli Psikoloji alanında da doktora eğitimini tamamlamıştır. 2006-2021 yılları arasında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı'nda klinik psikolog olarak görev yapmıştır. Görev yaptığı süre içinde asistan eğitimlerinde görev almıştır. Mart 2021-Eylül 2024 yılları arasında Düzce Üniversitesi Psikoloji Bölüm Başkanlığı'nı yürütmüştür. Mart 2021 yılından itibaren de Düzce Üniversitesi Psikoloji Bölümü Klinik Psikoloji ABD başkanı olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Ergen Sağlığı Ünitesi Doktora Programı'nda ve Ankara Üniversitesi Adli Bilimler Enstitüsü Adli Psikoloji Yüksek Lisans Programı'nda dersler vermektedir. Akademik çalışmalarına başladığı ilk andan itibaren klinik psikoloji ve adli psikoloji alanlarında öğrencilere alanın uygulamaları konusunda yol gösterici bir misyon üstlenmekte, aynı zamanda ulusal/uluslararası gelişmeleri izlemeleri konusunda da destek sağlamaktadır. Klinik uygulamalarında, özellikle çocuk ve ergenlerin psikometrik değerlendirmeleri, bebek ruh sağlığı, otizm, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme bozukluğu, yeme ve uyku bozuklukları, uyum bozuklukları, duygudurum bozuklukları ve kaygı bozuklukları ile çalışmakta ve tedaviye yönelik bireysel ve grup çalışmaları yapmaktadır. Aynı zamanda "kurum bakımındaki çocuklar ve bakım verenler" ile çalışmakta, çocukların tanı tedavi ve takibinde görev almaktadır. Kurum bakımının çocuklar ve yetişkinler üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapmaktadır. Son zamanlarda "boşanma, velayet sürecinde çocuk, ebeveyn yabancılaştırma sendromu, cezai ehliyet ve cinsel istismar" gibi konularda da çalışmalarına devam etmektedir. Dr. Üstün Güllü, halen, Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Dr. Merve KOÇAK ÇAPKIN

Lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde 2013 yılında tamamladı. Ardından 2013-2014 yılları arasında bir yıl süreyle Bolu Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğü'nde psikolog olarak görev yaptı. 2015-2019 yılları arasında Ankara Üniversitesi Disiplinlerarası Adli Bilimler Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görevine devam etti. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Adli Psikoloji Yüksek Lisans Programı ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı'nda iki ayrı yüksek lisans derecesi aldı. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Adli Psikoloji Doktora Programını 2023 yılında tamamlayarak doktora derecesini aldı. 2019 yılı itibarıyla Çankırı Karatekin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Travma psikolojisi, şiddetin psikoloji, kadın suçluluğu, kadın ve suç korkusu araştırma konusu alanları arasındadır.

Öğr. Gör. Dr. Sevgi GÜNEY

Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nden lisans eğitimini, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden Klinik Psikoloji Yüksek Lisans eğitimini ve daha sonra Melbourne/Avustralya'da Cairnmillar Psikoterapi Enstitüsü Psikoloji Bölümü'nden (School of Psychology) Travma Terapileri, Evlilik ve İlişki Terapileri mezuniyet sonrası derecelerini ve Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden Kriminalistik doktora derecesini almıştır. 1988 yılında başladığı Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki mesleki çalışmalarına, Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniği'nde 2005 yılına değin, psikiyatrik ve psikolojik krizler, afete müdahale, psikolojik travmalar, intihar ve kendine zarar verme davranışlarının temel oluşturduğu vakalarla ve Psikoz, Ergen ve Yetişkin Klinik ve Polikliniklerinde ruh sağlığı hastalıkları sorunları ile başvuran hastalarla, değerlendirmeleri ve müdahale yöntemlerinde klinik psikolog olarak çalışmıştır. Klinik çalışmalarının yanı sıra, alanıyla ilgili dersler vermektedir. Uluslararası kitap editörlüğü, çok sayıda kitap bölümü ve ulusallar arası yayımlanmış araştırma makaleleri olan Dr. Güney, aynı zamanda bilirkişilik hizmetlerini de sürdürmektedir. Türk Psikologlar Derneği (TPD), Avustralya Psikologlar Derneği (AU), Amerikan Psikoloji Derneği (APA, USA), International Society For Traumatic Stress Studies (ISTSS, USA), International Positive Psychology Association (IPPA, USA), Student International Positive Psychology Association (Mentor, SIPPA, USA) ve Center for Applied Positive Psychology (CAPP, UK) gibi bilimsel kuruluşlara üyeliği bulunmaktadır. Dr. Güney, öğretim görevlisi olarak Ankara Üniversitesi'nde çalışmalarına devam etmektedir.

Uzm. Psk. Nalan PEKER GÜNEŞ

Antalya Denetimli Serbestlik Müdürlüğü'nde psikolog olarak görev yapmaktadır. 2004 yılında Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde lisans, 2008 yılında da Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Adli Psikoloji programında yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. 2005 yılından itibaren Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı çeşitli kurumlarda psikolog olarak çalışmıştır. Denizli D Tipi Kapalı, Bozkurt Kadın Açık, Ankara Merkez (Ulucanlar) Kapalı, Antalya E Tipi Kapalı ve Açık Ceza İnfaz Kurumlarında görev yapmıştır. Genel Müdürlükte Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı ve Eğitim İyileştirme Daire Başkanlıklarında da çeşitli hizmetlerde bulunmuştur. Değişik zamanlarda müdahale programları geliştirme çalıştayları, mesleki seminer, panel ve kongrelerde katılımcı görevli olarak; personel eğitimlerinde de eğitici olarak adli alanda hizmetler vermiş olan Uzm. Psk. Peker Güneş'in, yakın zamanda *Adli Psikoloji* adıyla yayımlanan kitapta bir bölüm yazarlığı da bulunmaktadır.

Ezgi D. MERDAN YILDIZ

Lisans eğitimini tam burslu olarak İstanbul Bilgi Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde, yüksek lisans eğitimini yine aynı üniversitenin Klinik Psikoloji/Çift ve Aile Terapisi Alt Dalında tamamladı. Erasmus+ Staj Hareketliliği Programı ile İngiltere Birmingham'da staj yaptı. İstanbul Bilgi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Merkezi'nde ve Fonte Psikoloji'de psikoterapi çalışmalarını yürüttükten sonra, Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Halen, Ankara Üniversitesi DTCF Psikoloji Bölümü'nde araştırma görevlisi olup, klinik psikoloji programında doktora öğrenimine devam etmektedir. Bu süreçte Azerbaycan Cumhuriyeti ve Ankara Üniversitesi ortak projesi olan ve Prof. Dr. Şennur Tutarel Kışlak tarafından yürütülen "Gazilerin Güçlendirilmesi Projesi"nde Krize Müdahale Eğitim Programında ve bakanlıklar ile yürütülen kadına yönelik şiddet konulu projelerde araştırmacı olarak görev aldı. Ankara Üniversitesi Cinsel Taciz ve Saldırıyı Önleme Biriminde gönüllü psikolog olarak çalıştı. Doktora tezinde kültürlerarası olarak tasarladığı araştırmayı yürütmek üzere, TÜBİTAK 2214-A Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı ile gittiği İspanya Madrid'de bulunan Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Psikoloji Bölümü'nde çalışmalarına devam etmektedir.

Büşra ALTINIŞIK

Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde lisans eğitimini 2018 yılında tamamladı. 2019-2021 yılları arasında kreş ve gündüz bakımevi Merkezi'nde psikolog olarak görev yaptı. 2024 yılında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalında yüksek lisans programını tamamladı. 2022 yılından beri Nuh Naci Yazgan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Sinem Yankı ÖZCAN

2015 yılında İTÜ Uzay Mühendisliği Bölümü'nden mezun oldu. "RFID in Aviation Maintenance and Tracking Emergency Equipment with RFID in Aircraft Cabin" isimli Uzay Mühendisliği bitirme tezinde uçak kabininde acil durum ekipmanlarının RFID ile takibi üzerine çalışmıştır. Ardından 2019 yılında Gazi Üniversitesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü'nden, 2024 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Felsefe Bölümü'nden lisans derecesiyle mezun oldu. 2021 yılında Gazi Üniversitesi Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı'ndan yüksek lisans derecesini aldı. "Çağdaş İskandinav Sineması'nda Yabancılaşma Olgusu" isminde yüksek lisans tezi bulunmaktadır. 2024 yılı itibarıyla Hacettepe Üniversitesi çift anadal programı kapsamında Biyoloji Bölümü'nde lisans eğitimine devam etmektedir. Bunun yanında 2022 yılında başladığı Ankara Üniversitesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü'nde doktora eğitimini de sürdürmektedir. Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm ----------1

Kadınlar Neden Suç İşler? Kadın Suçluluğu Nedenleri ve Kadın Suçluluğunu Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

2. Bölüm ---------- 19

Hırpalanmış Kadın Sendromu ve Kadın Suçluluğu

3. Bölüm ---------- 35

Kadın ve Cinayet

4. Bölüm ---------- 67

Kadın Cinsel Suçlular

5. Bölüm ---------- 91

Terörizm ve Kadın: Kadın Teröristler ve Kadın İntihar Bombacıları

6. Bölüm ---------- 109

Yaşlı Kadın Mahkumlar

7. Bölüm ---------- 119

Cezaevinde Anne Olarak Kadın

8. Bölüm ---------- 129

Suç İşleyen Kadınlarda Ruhsal Bozukluklar

9. Bölüm ---------- 163
Türkiye'de Kadın Suçluların Suç Davranışları ve Psikolojik Profili

10. Bölüm ---------- 175
Kadın, Suç ve Rehabilitasyon

11. Bölüm ---------- 197
Kadınlar ve Suç Korkusu

12. Bölüm ---------- 221
Kadınlar ve Mağdur Kaldıkları Suçlar

13. Bölüm ---------- 241
Mağdur Perspektifinden Feminist Yaklaşım Ekseninde Cinsel Taciz ve Cinsel Saldırıyı Önleme Çalışmaları

14. Bölüm ---------- 257
Medyada Kadın ve Suç: Kadın Cinayetlerinin Ele Alınışı Üzerine

15. Bölüm ---------- 271
Edebiyatta Kadın ve Suç: Namus, Zorla Evlilik ve Eril İktidar Ekseninde Toplumsal Düzen

16. Bölüm ---------- 287
Sinemada Kadın ve Suç: Mağduriyetten Özgürlüğe Atılan Adım

17. Bölüm ---------- 305
Cinsiyet, Suç, Felsefe

BÖLÜM 1

KADINLAR NEDEN SUÇ İŞLER KADIN SUÇLULUĞU NEDENLERİ VE KADIN SUÇLULUĞUNU AÇIKLAYAN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Doç. Dr. Tuğba GÖRGÜLÜ*

GİRİŞ

19. yüzyılın ortalarına kadar kadın suçluluğuna ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalar ve kadın suçluluğuna ilişkin yazıların büyük bölümü kadın suçluluğuna ilişkin sorunları ve riskleri anlamaya yönelik değil, çoğunlukla anektodal açıklamalarla sınırlıdır. Bunun nedenleri kadınların erkeklere göre çok daha az suça karışmış olmaları, kadın suç davranışının erkekler kadar zarar verici boyutta olmadığı inancı ya da kriminologların kadın suçluluğuna ilişkin zayıf ilgisi sayılabilir. Konuyla ilgili ilk olarak kriminologlar, kadınlar arasında suç davranışının az olmasını iki grupta açıklamışlardır. İlk grup, kadınları erkeklere göre ahlaki açıdan daha üstün olarak tanımlama eğilimindeyken; diğer grup kadınları bedensel olarak daha zayıf, daha az kurnaz ve agresif, daha fazla boyun eğici davranışlar sergileyen bireyler olarak açıklamıştır (Patterson, 1995).

Ancak son yıllarda kadın suçluluğunun medyada sık işlenmesi ve kadın suçluluğu sayısındaki artışla birlikte kadının suç davranışıyla ilişkisi günümüz kriminoloji ve modern adli psikoloji biliminin de ilgisini çekmeye başlamıştır. Özellikle postmodern dünyada kadının toplumdaki yeri ve rollerinin değişmesi, kapitalist dünyanın kadına sunduğu istihdam olanakları, statü ya da çeşitli yönelimler, kadınlarda suç davranışının artmasına neden olmuştur. Ancak geçmişte suç davranışının sadece erkeklere atfedilmesi ve kadının suç davranışıyla ilişkilendirilmemesi, ceza-adalet sisteminin kadınlara yönelik daha hoş-

* Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-5440-7354
e-posta: tugba_gorgulu@anadolu.edu.tr

görülü olması ve kadınların suç işleyebileceği gerçeğini reddetme eğilimi kadın suçluluğuna ilişkin çalışmaların sınırlı olmasına neden olmuştur. Bu durum kadın suçluluğuna ilişkin kuramsal yaklaşımların ve açıklamaların kısır kalmasıyla sonuçlanmıştır.

Tarihsel olarak baktığımızda kriminologların ve sosyologların kadın suçluluğunu göz ardı etmelerinin temel bazı dinamik nedenleri bulunmaktadır. Kadınların erkekler gibi suç işlemeyeceği inancı, toplumsal cinsiyet rollerinin kadın suçluluğunun görmezden gelinmesine neden olması, akademik ve bilimsel çalışmaların çoğunlukla seks işçiliği üzerine odaklanması, kadının pasif olduğu ya da suç işleyen kadınların psikolojik olarak rahatsız olduğu yanılgısı bu nedenler arasında sayılabilir (Curran ve Renzetti, 2001). Ancak günümüzde kadın-erkek rollerinin değişmesi, kadının istihdama katılımının artması, teknolojik gelişmeler, değişen sosyal roller ve normlar, kadın suçluluğunun ve paralel olarak konuya ilişkin açıklamaların ve çalışmaların artmasına neden olmuştur. Tüm dünyada son yirmi yılda toplumsal ve sosyal değişimlere bağlı olarak kadın suçluluğundaki oran dramatik olarak artmıştır (Chesney-Lind, 1984; Telfer, 2018).

Her ne kadar erkekler arasındaki suç oranı kadınlara oranla çok daha fazla olsa da günümüzde kadınlardaki suç davranışlarının hızla arttığı ve kadın suçluluğunun sayısı ile erkekler arasındaki oranının dramatik olarak yükseldiği bilinmektedir (Demirbaş, 2020; Simpson, 2000). İstatistiklere göre 1981-91 yılları arasında Amerika'da ceza adalet sistemi içinde olan kadınların sayısının %75 oranında arttığı bildirilmiştir (Snell, 1994). Özellikle kadınlar arasında mala karşı ve şiddet suçlarında önemli artış olduğu gözlenmekte, ayrıca suçun niteliği de değişmektedir. Dünya istatistikleri incelediğinde Avusturya'da 2000 yılında 406 olan kadın suçluluğu sayısı 2020 yılına gelindiğinde 550'ye yükselmiş ve kadın suçlu sayısının erkek suçlu sayısı içindeki oranı %6,5 olmuştur. En dramatik artış ülkemizde görülmektedir. Son 20 yılda ortalama dört kat artan kadın suçlu sayısı, 2000 yılımda 2.591 iken, bu sayı 2020 yılına gelindiğinde dramatik bir şekilde 12.025'e yükselmiş, ancak kadın suçluların erkeklere oranı değişmemiştir. Kadın suçluluğunun erkekler arasındaki oranı en çok Polonya ve Çek Cumhuriyeti'nde değişmiştir. Buna göre Polonya'da 2020 yılında kadınların tüm suçlu bireyler arasında oranı %2,5 iken 2020 yılında %4,7 olmuş; bu oran Çek Cumhuriyeti'nde ise %2,5'ten %4,7'ye yükselmiştir (Tablo 1.1). Bu artış kadın suçluluğuna ilişkin kuramsal yaklaşımlara ve uygulamalı çalışmalara ne denli ihtiyaç olduğunun da önemli bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Tablo 1.1
2000-2020 yılları arasında kadın suçluluğu istatistikleri ve erkek suçluluğuna olan oranı

Ülke	**Yıllar**	**Kadın suçluluğu sayısı (erkek suçluluğuna oranı %)**
Avusturya	2000	406 (5,9)
	2020	556 (6,5)
Almanya	2000	3.515 (4,4)
	2020	3.454 (5,8)
İngiltere	2000	3.350 (5,2)
	2020	3.241 (4,1)
Çek Cumhuriyeti	2000	968 (4,5)
	2020	1.585 (8,3)
Macaristan	2000	976 (6,3)
	2020	1.290 (7,7)
Yunanistan	2000	358 (4,7)
	2020	527 (4,6)
İtalya	2000	2.235 (4,2)
	2020	2.276 (4,2)
Polonya	2000	1.729 (2,5)
	2020	3.441 (4,7)
İspanya	2000	3.608 (8,1)
	2020	4.015 (7,3)
Türkiye	2000	2.591 (3,6)
	2020	12.025 (3,9)
ABD	2000	158.639 (8,2)
	2019	211.335 (10,3)
Rusya	2002	53.683 (5,8)
	2020	38.624 (8,3)
Çin	2000	1.321 (11,8)
	2020	1.274 (18,6)

Kaynak: https://www.prisonstudies.org/map/europe

Ülkemizdeki verilere bakıldığında kadın suçluluğu sayısının dünyadaki genel artış eğilimine benzer şekilde yükseldiği görülmektedir. Son 10 yılda suç işlemiş kadın sayısı her yıl düzenli olarak artmış ve bu artış oranı neredeyse %100'ü aşmıştır. Buna göre 2011 yılında ceza infaz kurumlarına giren kadınların sayısı 4.605 iken, bu sayı sadece beş yıl sonra iki katına ulaşarak 8.373 olmuş, 2020 yılına gelindiğindeyse 10.600'e ulaşmıştır (Tablo 1.2). Her ne kadar kadınlar arasındaki suç davranışı oranı erkeklere göre sabit kalsa da

KAYNAKLAR

Adler, F. (1975). Sisters in crime: The rise of the new female criminal. McGraw-Hill.

Anton, M. E., Baskin-Sommers, A. R., Vitale, J. E., Curtin, J. J., & Newman, J. P. (2012). Differential effects of psychopathy and antisocial personality disorder symptoms on cognitive and fear processing in female offenders. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 12*(4), 761-776. https://doi.org/10.3758/s13415-012-0114-x.

Archer, J. (2002). Sex differences in physically aggressive acts between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior, 7*(4), 313-351. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(01)00061-1

Baskin-Sommers, A. R., Baskin, D. R., Sommers, I. B., & Newman, J. P. (2013). The intersectionality of sex, race, and psychopathology in predicting violent crimes. *Criminal Justice and Behavior, 40*(10), 1068-1091. https://doi.org/10.1177/0093854813485412

Becker, S., & McCorkel, J. A. (2011). The gender of criminal opportunity: The impact of male co-offenders on women's crime. *Feminist Criminology, 6*(2), 79-110. https://doi.org/10.1177/1557085110396501

Bishop, C. (1931). Women and crime: UK: Chatto and Windus.

Bissengali, L., Dzhansarayeva, R. Y., Lopashenko, N. A., Sharipova, A. B., & Mukhamadiyeva, G. N. (2017). Some Problems of Determination of'Economic Crime'Concept. J. Advanced Res. L. & Econ., 8, 2094. https://doi.org/10.14505/jarle.v8.7(29).05

Blanco, L., & Villa, S. M. (2008). Sources of crime in the state of Veracruz: The role of female labor force participation and wage inequality. *Feminist Economics, 14*(3), 51-75. https://doi.org/10.1080/13545700802075143

Bowles, M. A., DeHart, D., & Webb, J. R. (2012). Family influences on female offenders' substance use: The role of adverse childhood events among incarcerated women. *Journal of Family Violence, 27*(7), 681-686. https://doi.org/10.1007/s10896-012-9450-4

Börjesson, A., Möller, C., Hagelin, A., Vicente, V., Rane, A., Lehtihet, M., . . . Ekström, L. (2020). Male anabolic androgenic steroid users with personality disorders report more aggressive feelings, suicidal thoughts, and criminality. *Medicina, 56*(6), 265. https://doi.org/10.3390/medicina56060265

Butler, T., Andrews, G., Allnutt, S., Sakashita, C., Smith, N. E., & Basson, J. (2006). Mental disorders in Australian prisoners: a comparison with a community sample. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 40*(3), 272-276. https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01785.x

Cahill, B. S., Coolidge, F. L., Segal, D. L., Klebe, K. J., Marle, P. D., & Overmann, K. A. (2012). Prevalence of ADHD and its subtypes in male and female adult prison inmates. *Behavioral Sciences & the Law, 30*(2), 154-166. https://doi.org/10.1002/bsl.2004

Cale, E. M., & Lilienfeld, S. O. (2002). Sex differences in psychopathy and antisocial personality disorder: A review and integration. *Clinical Psychology Review, 22*(8), 1179-1207. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00125-8

Cano-Urbina, J., & Lochner, L. (2019). The effect of education and school quality on female crime. *Journal of Human Capital, 13*(2), 188-235.

Carney, M., Buttell, F., & Dutton, D. (2007). Women who perpetrate intimate partner violence: A review of the literature with recommendations for treatment. *Aggression and Violent Behavior, 12*(1), 108-115. https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.05.002

Chesney-Lind, M. (1984). Women and crime: A review of the recent literature on the female offender. Youth Development and Research Center, School of Social Work, University of Hawaii at Manoa.

Chioma, A. M. (2017). Women and crime: Exploring poverty as a pathway of women to crime in Abakaliki, Ebonyi State. Theme, 350-359.

Cohen, A. K. (1955). Delinquent boys; The culture of the gang: NY: Free Press.

Cortoni, F., & Stefanov, G. (2020). Female sexual offenders. The Wiley handbook of what works with sexual offenders: Contemporary perspectives in theory, assessment, treatment, and prevention, 279-293. https://doi.org/10.1002/9781119439325.ch16

Curran, D. J., & Renzetti, C. M. (2001). Theories of crime: Boston: Allyn and Bacom.

Demirbaş, H. (2020). Kadın ve suç: Birbiri ile ilişkilendirilmesi zor iki kavram. İçinde A. G. Ersöz (Ed.), Destandan güncele doğudan batıya kadın üzerine tartışmalar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Draca, M., & Machin, S. (2015). Crime and economic incentives. *Annual Review of Economics, 7*(1), 389-408. https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080614-115808

Edwards, B. G., Maurer, J. M., Harenski, C. L., & Kiehl, K. A. (2021). Psychopathy, borderline personality disorder, and substance use in incarcerated females. *Criminal Justice and Behavior, 48*(12), 1732-1748. https://doi.org/10.1177/00938548211033336

Fazel, S., & Danesh, J. (2002). Serious mental disorder in 23000 prisoners: a systematic review of 62 surveys. *The Lancet, 359*(9306), 545-550. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)07740

Feinman, C. (1979). Sex role stereotypes and justice for women. *Crime & Delinquency, 25*(1), 87-94. https://doi.org/10.1177/001112877902500107

Ferraro, L., Nuzzo, M. C., Sideli, L., Maniaci, G., Capri, C. A., La Barbera, D., & La Cascia, C. (2018). Psychopathology and female detention at the "Pagliarelli" jail of Palermo: preliminary results. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 6*(2).

Freudenberg, N., Daniels, J., Crum, M., Perkins, T., & Richie, B. E. (2005). Coming home from jail: the social and health consequences of community reentry for women, male adolescents, and their families and communities. *American Journal of Public Health, 95*(10), 1725-1736.

Görgülü, T., Erden, G. ve Topçu, A. L. (2021). Suç İşlemiş ve Suç İşlememiş Bireylerin Kişilik Özelliklerinin Bir İnsan Çiz Testi ile Projektif Değerlendirilmesi. *Turkiye Klinikleri Journal of Forensic Science Legal Medicine, 18*(2), 136-144. https://doi.org/ 10.5336/forensic.2021-81172

Görgülü, T., & Tutarel-Kişlak, Ş. (2014). Submissive behaviour, depression, and suicide probability in male arrestees and convicts. *Nöro Psikiyatri Arşivi, 51*(1), 40-45. https://doi.org/10.4274/npa.y6563

Grasmick, H. G., Finley, N. J., & Glaser, D. L. (1984). Labor force participation, sex-role attitudes, and female crime. *Social Science Quarterly, 65*(3), 703.

Hamberger, L. K., & Guse, C. E. (2002). Men's and women's use of intimate partner violence in clinical samples. *Violence against Women, 8*(11), 1301-1331.

Islam, M., & Talukder, I. A. (2021). The Impact of Vulnerable Family Relation on Female Criminality: Its Forms, Causes, and Consequences in Society. *Kolkata Society For Asian Studies, 7*(1), 166-179.

Islam, M. J., Banarjee, S., & Khatun, N. (2014). Theories of Female Criminality: A criminological analysis. *International Journal of Criminology and Sociological Theory, 7*(1).

Jordan, B. K., Schlenger, W. E., Fairbank, J. A., & Caddell, J. M. (1996). Prevalence of psychiatric disorders among incarcerated women: II. Convicted felons entering prison. *Archives of General Psychiatry, 53*(6), 513-519. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1996.01830060057008

Kajstura, A. (2017). Women's mass incarceration: The whole Pie. Prison Policy Initiative. Retrieved from https://www.prisonpolicy.org/reports/pie2017women.html

Kemppainen, L., Jokelainen, J., Isohanni, M., Järvelin, M.-R., & Räsänen, P. (2002). Predictors of female criminality: findings from the Northern Finland 1966 birth cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(7), 854-859. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1996.tb01216.x

Kimonis, E. R., Skeem, J. L., Edens, J. F., Douglas, K. S., Lilienfeld, S. O., & Poythress, N. G. (2010). Suicidal and criminal behavior among female offenders: The role of abuse and psychopathology. *Journal of Personality Disorders, 24*(5), 581. https://doi.org/10.1521/pedi.2010.24.5.581

Laroche, D. (2005). Aspects of the context and consequences of domestic violence: Situational couple violence and intimate terrorism in Canada in 1999. Canada

Lombroso, C., & Ferrero, G. (1895). The female offender (Vol. 1): NY: D. Appleton&Company.

Maher, L., & Daly, K. (1996). Women in the street-level drug economy: Continuity or hange? *Criminology, 34*(4), 465-492. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1996.tb01216.x

Matias, A., Goncalves, M., Soeiro, C., & Matos, M. (2020). Intimate partner homicide: A meta-analysis of risk factors. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101358. https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101358

Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review, 3*(5), 672-682.

Mitchell, S. M., Görgülü, T., Dhingra, K., Crean, H. F., & Swogger, M. T. (2022). Depressive symptoms moderate the association between the recent history of alcohol use severity and suicide attempt history among adults in a pretrial jail diversion program. Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention. https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000847

Norland, S., & Shover, N. (1977). Gender Roles and Female Criminality Some *Critical Comments. Criminology, 15*(1), 87-104. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1977.tb00050.x

Patterson, R. L. (1995). Criminality among women: A brief review of the literature. *Journal of Offender Rehabilitation, 22*(3-4), 33-53. https://doi.org/10.1300/J076v22n03_04

Pollak, O. (1950). The criminality of women: University of Pennsylvania Press.

Prison studies 2020. https://www.prisonstudies.org/map/europe

Riesco, Y., Rubio, V., Izquierdo, J., Santos, J., & Carrasco, J. (1998). The evaluation of personality disorders among inmates by IPDE and MMPI. *Actas Luso-espanolas de Neurologia, Psiquiatria y Ciencias Afines, 26*(3), 151-154.

Rita J. Simon, & Landis, J. (1991). The crimes women commit, the punishments they receive: Lexington, MA: Lexington Books.

Siegel, L. J. (2015). Criminology: Theories, patterns, and typologies. USA: Cengage Learning.

Simon, R. J. (1975). Women and crime: Lexington Books Lexington, MA.

Simpson, S. (2000). Of crime and criminality: The use of theory in everyday life: Sage Publications.

Singh, A. L., & Waldman, I. D. (2010). The etiology of associations between negative emotionality and childhood externalizing disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 119*(2), 376. https://doi.org/10.1037/a0019342

Skodol, A. E., & Bender, D. S. (2003). Why are women diagnosed borderline more than men? *Psychiatric Quarterly, 74*(4), 349-360.

Small, K. (2000). Female crime in the United States, 1963–1998: An update. Gender issues, 18(3), 75-90.

Snell, T. L. (1994). Women in prison: Survey of state prison inmates, 1991: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics.

Steyn, F., & Hall, B. (2015). Depression, anxiety and stress among incarcerated female offenders. *Acta Criminologica: African Journal of Criminology & Victimology*, (sed-1), 82-100. https://hdl.handle.net/10520/EJC179744

Stuart, G. L., Moore, T. M., Hellmuth, J. C., Ramsey, S. E., & Kahler, C. W. (2006). Reasons for intimate partner violence perpetration among arrested women. *Violence against Women, 12*(7), 609-621. https://doi.org/10.1177/1077801206290173

Swan, S. C., Gambone, L. J., Caldwell, J. E., Sullivan, T. P., & Snow, D. L. (2008). A review of research on women's use of violence with male intimate partners. *Violence and Victims, 23*(3), 301-314. doi: 10.1891/0886-6708.23.3.301

Swan, S. C., & Snow, D. L. (2006). The development of a theory of women's use of violence in intimate relationships. *Violence against Women, 12*(11), 1026-1045. https://doi.org/10.1177/1077801206293

Şahin, H. (2015). A sociological analysis of women criminals in turkey: A case study. Paper presented at the 3rd Mediterannean Interdisiplinary Forum on Social Science and Humanities, MIFS 2015, 17-19 May 2015, Barcelona, Spain.

Telfer, T. (2018). Lady Killers-Deadly Women Throughout History: Deadly women throughout history: Kings Road Publishing.

Topcu, A. L., Gorgulu, T., & Erden, G. (2022). Causes of intimate partner homicide: Gender differences in empathy, psychopathy, and perceived social support. *Dusunen Adam, 35*(4), 207-216. doi: 10.14744/DAJPNS.2022.00195

TUIK. (2021). Ceza infaz kurumu istatistikleri, 2020. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2020-37202#:~:text=Her%20y%C4%B1l%C4%B1n%2031%20Aral%C4%B1k%20tarihi,ceza%20infaz%20kurumunda%20yer%20ald%C4%B1.

Van Wormer, K. (1987). Female Prison Families: How Are They Dysfunctional? *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice, 11*(1-2), 263-271. https://doi.org/10.1080/01924036.1987.9688872

Verona, E., & Vitale, J. (2018). Psychopathy in women: Assessment, manifestations, and etiology. In C. J. Patrick (Ed.), Handbook of psychopathy. The Guilford Press.

Vitale, J. E., & Newman, J. P. (2001). Response perseveration in psychopathic women. *Journal of Abnormal Psychology, 110*(4), 644. https://doi.org/10.1037/0021-843X.110.4.644

Vitale, J. E., Smith, S. S., Brinkley, C. A., & Newman, J. P. (2002). The reliability and validity of the Psychopathy Checklist–Revised in a sample of female offenders. *Criminal Justice and Behavior, 29*(2), 202-231. https://doi.org/10.1177/0093854802029002005

Warraich, I. A., & Farooq, M. (2015). Socio-cultural determinants of female criminality in Pakistan: A study of Punjab. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS), 35*(2), 875-890.

Warren, J. I., & South, S. C. (2006). Comparing the constructs of antisocial personality disorder and psychopathy in a sample of incarcerated women. *Behavioral Sciences & The Law, 24*(1), 1-20. https://doi.org/10.1002/bsl.663

Zuger, A. (1998). A fistful of hostility is found in women. New York Times, 28, 1.

BÖLÜM 2

HIRPALANMIŞ KADIN SENDROMU VE KADIN SUÇLULUĞU

Büşra ALTINIŞIK*

GİRİŞ

Kadın suçluluğu, kadının suç işleme davranışını ifade eden genel bir kavramdır (Akgün ve Gökçearslan Çiftçi, 2014). Kadın suçluluğuna yönelik yapılan çalışmalarda, kadınların suç işleme davranışının çoğunlukla erkek partnerlerine karşı olduğu ve kadın suçluluğunun arkasında kadının partnerinden şiddet görmesiyle ilişkili faktörlerin önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Henning ve Feder, 2004; Velopulos vd., 2019). Kadınların partnerlerine yönelik suç işleme davranışlarının artışı ile, kadın suçluluğuna ve partnerleri tarafından şiddet gören kadınların yaşadığı psikolojik sürece yönelik araştırmaların sayısında son yıllarda artış görülmektedir (Akgün ve Gökçearslan Çiftçi, 2014; Glancy vd., 2019; Santos-Hermoso vd., 2021). Şiddet gören kadınların yaşadığı bu psikolojik süreç, "hırpalanmış kadın sendromu" ile ilişkilendirilmektedir (Walker, 1977).

İlk defa Walker (1977) tarafından tanımlanan "hırpalanmış kadın sendromu" (battered woman syndrome), duygusal bir ilişkide erkeğin kadına karşı uyguladığı şiddetin kadın üzerindeki psikolojik etkisini ifade etmektedir. Partnerleri tarafından şiddete uğrayan kadınlarda görülen belirtilere ve psikolojik duruma işaret eden hırpalanmış kadın sendromu; alanyazında şiddete maruz kalmış kadın sendromu, örselenmiş kadın sendromu, yakın partner şiddeti gibi kavramlarla birlikte kullanılmaktadır (Küçüktaşdemir, 2015). Kadına yönelik şiddetin bir yansıması olan hırpalanmış kadın sendromu çoğunlukla aile içerisinde yaşanan şiddetin bir biçimi olan partner şiddeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda kadına yönelik şiddet, aile içi şiddet ve partner şiddeti kavramlarını tanımlamak önem kazanmaktadır.

Fiziksel, cinsel veya psikolojik zararı içeren cinsiyet temelli tutum ve eylemler "kadına yönelik şiddet" kapsamında değerlendirilmektedir. Bu tanım; aile içerisinde kadına

* Nuh Naci Yazgan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
ORCID: 0000-0001-9250-7877
e-posta: baltinisik@nny.edu.tr

yönelik şiddeti, çocuğun istismarını, tecavüzü, tacizi toplum içerisinde, işte, eğitim kurumlarında, trafikte vb. durumlarda kadına karşı uygulanan şiddet davranışlarını kapsamaktadır (Birleşmiş Milletler, 1993).

Aile içi şiddetse çocuk istismarı ve ihmali, partner şiddeti, yaşlı aile üyelerinin istismarı gibi birçok şiddet türünü içinde barındıran çok genel bir kavramdır. Hırpalanmış kadın sendromuyla yakından ilişkisi bulunan ve aile içi şiddet türlerinden biri olan partner şiddeti, ilişki içerisinde olunan kişilerle yaşanan her türlü fiziksel, cinsel veya psikolojik şiddeti ifade etmektedir (Walker, 1977).

Şiddetin en yaygın türleri arasında yer alan partner şiddeti de bir ilişki içerisinde erkeğin kadına (Kılıç ve Yıldız, 2017), kadının erkeğe (Kolbe ve Büttner, 2020) veya aynı cinsiyetten kişilerin birbirlerine yönelik şiddetini (Messinger, 2011) içerebilmektedir. Heteroseksüel ilişkide partner şiddeti sıklıkla çalışılmasına rağmen homoseksüel bir ilişkide, şiddete yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Baker vd., 2013). Alanyazında yapılan çalışmalar, partner şiddetinin homoseksüel bir ilişkide de görülebileceğini göstermektedir (Messinger, 2011; Turell, 2000). Yapılan bir çalışmada, cinsiyetten bağımsız olarak, homoseksüel ilişki içerisinde olan kadın veya erkeğin şiddete maruz kalma oranlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte biseksüel bireylerinse partner şiddetini deneyimle oranlarının yüksek olduğu ve karşı cinsiyetten olan partnerleri tarafından şiddet görme olasılıklarının daha fazla olduğu görülmektedir (Messinger, 2011). Yapılan başka bir çalışmada ise biseksüel kadınların ilişkide şiddet riskinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Turell, 2000). Homoseksüel ve heteroseksüel ilişkide görülen partner şiddetinde benzerlikler olmasına rağmen homoseksüel ilişkilere yönelik yapılacak çalışmalar, bu ilişkiye özgü özelliklerin açığa çıkarılması açısından önemlidir (Rollè vd., 2018). Bu bölümde hırpalanmış kadın sendromu ve kadın suçluluğu arasındaki ilişki ele alındığından, heteroseksüel ilişkide erkeğin kadına uyguladığı şiddet ve bu şiddetin etkisi üzerinde durulmaktadır.

Yapılan çalışmalar partner şiddetinin çoğunlukla erkekler tarafından kadınlara yönelik uygulandığını göstermektedir (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2005, 2020, 2021). Eski veya yeni erkek partneri tarafından fiziksel, cinsel veya psikolojik bir hasara neden olan herhangi bir davranışı ifade eden partner şiddeti; evliyken, birlikte yaşıyorken veya herhangi bir resmi veya resmi olmayan birliktelikte yaşanabilmektedir (DSÖ, 2018).

Kadınların suç işleme davranışı üzerinde etkisi olan partner şiddetinin; fiziksel, cinsel ve duygusal/psikolojik olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Fiziksel şiddet; vurma, tokat, yumruk ve tekme atma, bir şey fırlatma, itme, sürükleme, hırpalama, boğma gibi fiziksel güç kullanımıyla ilişkilidir. Cinsel şiddet; kişinin isteği dışında zorlayıcı cinsel eylemleri ve cinselliğe yönelik tehdit içeren davranışları; duygusal/psikolojik şiddet ise aşağılamayı, küçümsemeyi ve tehdidi içermektedir (Walker, 1984). Buna ek olarak kadının hareket özgürlüğünü kısıtlama, patolojik kıskançlık, akraba ve arkadaşlarına erişimini kontrol etme, nerede olduğunu her zaman bilme, aşırı şüpheci davranışlar, kadının her eylemi için izin almasını isteme gibi durumlar da şiddet kapsamında değerlendirilmektedir (DSÖ, 2005). Hırpalanmış kadın sendromunu deneyimleyen kadınlar fiziksel ve cinsel istismara ek olarak ekonomik kontrol, ilişkide duygusal manipülasyon (gaslighting), ısrarlı takip (stalking) ve kişiler arası izolasyon gibi kontrol türlerine de maruz kalmaktadır (Akl vd., 2022).

Kadının ilişki içerisinde yaşadığı bu şiddet türlerine yönelik istatistiksel verilere ulaşmak, hırpalanmış kadın sendromu ve kadın suçluluğu için risk faktörlerinin ortaya çıkarılması açısından oldukça önemlidir (Kılıç ve Yıldız, 2017). DSÖ (2021) tarafından yapılan çalışma, kadın cinayetlerinin %38'inin kadınların yakın partnerleri tarafından işlendiğini göstermektedir. 15-49 yaş aralığında ilişkisi olan kadınların %27'si partnerleri tarafından fiziksel veya cinsel şiddetin çeşitli biçimlerine maruz kalmaktadır. DSÖ (2005) tarafından yapılan başka bir çalışma ise erkek partnerleri tarafından kadına yönelik fiziksel ve cinsel şiddetin yaşam boyu yaygınlığının %15-71, duygusal olarak istismarın bir veya daha fazla türünü deneyimleyen kadınların oranının %20-75 aralığında olduğunu göstermektedir.

Kadına yönelik şiddet olaylarında kadınlar çoğunlukla itme, vurma, tokat atma, yumruk atma, sarsma gibi zarar verici davranışlara maruz kalmaktadır. Bununla birlikte sıklıkla partnerleri tarafından fiziksel şiddete maruz kalan bireyler, psikolojik istismarı da deneyimlemektedir. Kadınlar fiziksel ve psikolojik sağlık için tehdidi, kişinin yalnızlaştırılmasını ve aşağılanmasını ifade eden psikolojik istismarı, fiziksel istismara göre daha olumsuz algılamakta ve negatif etkilerinin daha fazla olduğunu düşünmektedir (Follingstad vd., 1990; Street ve Arias, 2001; Walker, 1984).

Dünya Sağlık Örgütü (2021) tarafından yapılan çalışma, dünya çapında her üç kadından birinin yaşam boyu şiddete maruz kaldığını göstermektedir. Aile içerisinde kadına yönelik şiddet Türkiye'de de oldukça yaygındır. Türkiye'de yapılan bir çalışma (T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995) kadına yönelik şiddet davranışlarının neredeyse tamamının (%99) erkek partnerler tarafından evliliğin ilk zamanlarında yapıldığını; maruz kalınan şiddetin süresinin de 6-10 yıl (%25,23) arasında olduğunu göstermektedir. Türkiye'de kadın sığınma ve konukevlerinde kalan kadınların çoğunluğunun eşlerinden şiddet gördüğü (%84,8), kadınların %94,9'unun fiziksel, %97,5'inin duygusal, %65,8'inin de cinsel şiddete maruz kaldığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu şiddet türlerinin tamamını yaşayan kadınların oranı ise %58,2'dir (Kılıç ve Yıldız, 2017). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2021) tarafından 2016 yılında yapılan bir araştırmaya göre kadınların ilk üç sırada yer alan boşanma nedenleri arasında dayak/kötü muamele yer almaktadır. Partner şiddeti kadınların sığınma evlerine başvurmalarında önemli bir neden olduğundan, sığınma evlerinde kalan kadınlara görüşmek bu sendrom açısından değerlidir (Damka ve Tutarel Kışlak, 2009).

Şiddete maruz kalan kadınların şiddeti rapor etmeye yönelik tutumları farklılaşabilmektedir. Kadınların zamanla şiddeti azaltmaya yönelik stratejiler geliştirerek öncesinde yaşanan bu olumsuz deneyimleri unutmayı istemeleri ve zarar görmekten korkmaları şiddeti daha az rapor etmelerine neden olmaktadır (DSÖ, 2021). Bu durum, hırpalanmış kadın sendromunu deneyimleyen bireylerin sayısını bilmemizi de engellemektedir. Kadınların maruz kaldığı şiddeti polise rapor etmelerini engelleyen nedenlerin araştırıldığı bir çalışma, kadınların erkeklerin intikam almasından korktuğunu ve bu nedenle polise başvurmadıklarını göstermektedir (Reaves, 2017). COVID-19 pandemisiyle karantina süreci ve bu sürecin sosyal ve ekonomik etkileri, kadının istismar eden partnerine maruz kalma süresini artırmıştır. Destek servislerine erişimini sınırlandırmış ve kadının şiddetten korunmasını sağlayabilecek aile ve arkadaşları gibi sosyal destek ağlarının azalması üzerinde etkili olmuştur (DSÖ, 2021). Kadınların şiddeti rapor etmelerine yönelik tutumları

KAYNAKLAR

Akgün, R. ve Gökçearslan Çifci, E. (2014). Kadınlar neden adam öldürür: Suça götüren dokuz sebep. *Adli Bilimler Dergisi*, *13*(2), 13-21.

Akl, S., Temares, A. E., Diaz, B. N., & Walker, L. E. (2022). Psychological testing in forensic evaluations of battered women who kill. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-19. https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2068391

Arias, I., & Pape, K. T. (1999). Psychological abuse: İmplications for adjustment and commitment to leave violent partners. *Violence and Victims*, *14*(1), 55-67. https://doi.org/10.1891/0886-6708.14.1.55

Bair-Merritt, M. H., Shea Crowne, S., Thompson, D. A., Sibinga, E., Trent, M., & Campbell, J. (2010). Why do women use intimate partner violence? A systematic review of women's motivations, *Trauma, Violence, & Abuse*, *11*(4), 178-189. https://doi.org/10.1177/1524838010379003

Baker, N. L., Buick, J. D., Kim, S. R., Moniz, S., & Nava, K. L. (2013). Lessons from examining same-sex intimate partner violence. *Sex Roles: A Journal of Research, 69*(3-4), 182-192. https://doi.org/10.1007/s11199-012-0218-3

Beck, J. G., Clapp, J. D., Jacobs-Lentz, J., McNiff, J., Avery, M., & Olsen, S. A. (2014). Theassociation of mental health conditions with employment, ınterpersonal, and subjectivefunctioning after ıntimate partner violence. *Violence against Women, 20*(11), 1321-1337. https://doi.org/10.1177/1077801214552855

Belknap, J., Larson, D. L., Abrams, M. L., Garcia, C., & Anderson-Block, K. (2012). Types of intimatepartner homicides committed by women: Self-defense, proxy/retaliation, and sexualproprietariness. *Homicide Studies*, *16*(4), 359-379. https://doi.org/10.1177/1088767912461444

Birleşmiş Milletler (1993). *Declaration on the elimination of violence against women.* https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocitycrimes/Doc.21_declaration%20elimination%20vaw.pdf

Briere, J., & Jordan, C. E. (2004). Violence against women: Outcome complexity and implications for assessment and treatment. *Journal of Interpersonal Violence*, *19*(11), 1252-1276. https://doi.org/10.1177/0886260504269682

Campbell, J., Rose, L., Kub, J., & Nedd, D. (1998). Voices of strength and resistance: A contextual and longitudinal analysis of women's responses to battering. *Journal of Interpersonal Violence*, *13*(6), 743-762. https://doi.org/10.1177/088626098013006005

Capaldi, D. M., Knoble, N. B., Shortt, J. W., & Kim, H. K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse*, *3*(2), 231-280. http://dx.doi.org/10.1891/1946-6560.3.2.231

Carabellese, F., Felthous, A. R., Mandarelli, G., Montalbò, D., La Tegola, D., Parmigiani, G., Rossetto, I., Franconi, F., Ferretti, F., Carabellese, F., & Catanesi, R. (2020). Women and men who committed murder: Male/female psychopathic homicides. *Journal of Forensic Sciences*, *65*(5), 1619-1626. https://doi.org/10.1111/1556-4029.14450

Damka, Z. ve Tutarel Kışlak, Ş. (2009). Şiddet mağduru kadınlar: Sığınma evlerinde bir ruh sağlığı incelemesi. *Kadın/Woman 2000*, *10*(1), 1-26.

Dasgupta, S. D. (2002). A framework for understanding women's use of nonlethal violence in intimate heterosexual relationships. *Violence against Women*, *8*(11), 1364-1389. https://doi.org/10.1177/107780102237408

Doğan, R. (2015). Hukuki bir kavram olarak şiddet mağduru kadınlarda Öğrenilmiş Çaresizlik Sendromu ve İngiliz haksız tahrik hukuku üzerindeki etkileri. *Ankara Barosu Dergisi, 73*(2), 173-194.

Dünya Sağlık Örgütü (2005). *WHO Multi-country study on women's health and domestic violence against women.* https://apps.who.int/iris/handle/10665/43309

Dünya Sağlık Örgütü (2012). *Understanding and addressing violence against women: Intimate partner violence.* https://www.who.int/publications/i/item/WHO-RHR-12.36

Dünya Sağlık Örgütü (2018). *Violence against women prevalence estimates.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240026681

Dünya Sağlık Örgütü (2020). *COVID-19 and violence against women. What the health sector/system can do.* https://apps.who.int/iris/handle/10665/331699

Dünya Sağlık Örgütü (2021). *Violence against women.* https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women

Easteal, P. (1991). Battered women who kill: A plea of self-defence. *Women and the Law*, 37-47.

Ergöçmen, B. A., Yüksel-Kaptanoğlu, İ., & Jansen, H. A. (2013). Intimate partner violence and therelation between help-seeking behavior and the severity and frequency of physical violence among women in Turkey. *Violence against Women, 19*(9), 1151-1174. http://dx.doi.org/10.1177/1077801213498474

Eriksson, L., McPhedran, S., Mazerolle, P., & Wortley, R. (2022). Gendered entitlement or generally violent? Sociodemographic, developmental, and gender-based attitudinal characteristics of men who commit homicide. *Homicide Studies*. https://doi.org/10.1177/10887679221079801

Ewing, C. P. (1987). *Battered women who kill: Psychological self-defense as legal justification.* Lexington Books,

Fanslow, J. L., Gulliver, P., Dixon, R., & Ayallo, I. (2015). Hitting back: Women's use of physical violence against violent male partners, in the context of a violent episode. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(17), 2963-2979. https://doi.org/10.1177/0886260514555010

Follingstad, D. R., Rutledge, L. L., Berg, B. J., Hause, E. S., & Polek, D. S. (1990). The role of emotional abuse in physically abusive relationships. *Journal of Family Violence*, *5*(2), 107-120. https://doi.org/10.1007/BF00978514

Geary, S., Graham, L. M., Moracco, K. E., Ranapurwala, S. I., Proescholdbell, S. K., & Macy, R. J. (2020). Intimate partner homicides in North Carolina: 2011-2015. *North Carolina Medical Journal*, *81*(4), 228-235. https://doi.org/10.18043/ncm.81.4.228

Gervais, S. J., & Davidson, M. M. (2013). Objectification among college women in the context of intimate partner violence. *Violence and Victims*, *28*(1), 36-49. https://doi.org/10.1891/0886-6708.28.1.36

Glancy, G., Heintzman, M., & Wheeler, A. (2019). Battered woman syndrome: Updating the expert checklist. *International Journal of Risk and Recovery*, *2*(2), 4-17. https://doi.org/10.15173/ijrr.v2i2.3820

Gondolf, E. W. (2002). Service barriers for battered women with male partners in batterer programs. *Journal of Interpersonal Violence, 17*(2), 217-227. https://doi.org/10.1177/0886260502017002007

Goodkind, J. R., Sullivan, C. M., & Bybee, D. I. (2004). A contextual analysis of battered women's safety planning. *Violence against Women*, *10*(5), 514-533. https://doi/10.1177/1077801204264368

Hellemans, S., Loeys, T., Dewitte, M., De Smet, O., & Buysse, A. (2015). Prevalence of intimate partner violence victimization and victims' relational and sexual well-being. *Journal of Family Violence*, *30*(6), 685-698. https://doi.org/10.1007/s10896-015-9712-z

Henning, K., & Feder, L. (2004). A comparison of men and women arrested for domestic violence: Who presents the greater threat?. *Journal of Family Violence*, *19*(2), 69-80. https://doi.org/10.1023/B:JOFV.0000019838.01126.7c

Hollenshead, J. H., Dai, Y., Ragsdale, M. K., Massey, E., & Scott, R. (2006). Relationship between two types of help seeking behavior in domestic violence victims. *Journal of Family Violence*, *21*(4), 271-279. https://doi.org/10.1007/s10896-006-9021-7

Jacobsen, C., Mizga, K., & O'Orio, L. (2007). Battered women, homicide convictions, and sentencing: The case for clemency. *Hastings Women's LJ*, *18*(1), 31-65.

Jurik, N. C., & Winn, R. (1990). Gender and homicide: A comparison of men and women who kill. *Violence and Victims*, *5*(4), 227-242. https://doi.org/10.1891/0886-6708.5.4.227

Kellermann, A. L., & Mercy, J. A. (1992). Men, women, and murder: Gender-specific differences in rates of fatal violence and victimization. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery, 33*(1), 1-5. http://dx.doi.org/10.1097/00005373-199207000-00001

Kernsmith, P. (2005). Exerting power or striking back: A gendered comparison of motivations for domestic violence perpetration. *Violence and Victims*, *20*(2), 173-185. https://psycnet.apa.org/doi/10.1891/vivi.2005.20.2.173

Kılınç, G. ve Yıldız, M. (2017). Kadın konukevinde kalan ve şiddete uğramış kadınların ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtma düzeylerinin örseleyici stres, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 1-5. https://doi.org/10.30934/kusbed.313436

Kolbe, V., & Büttner, A. (2020). Domestic violence against men-prevalence and riskfactors. *Deutsches Ärzteblatt International*, *117*(31-32), 534-541. https://doi.org/10.3238%2Farztebl.2020.0534

Küçüktaşdemir, Ö. (2015). Ceza hukukunda örselenmiş kadın sendromu. *Başkent Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 547-585.

Larance, L. Y., Goodmark, L., Miller, S. L., & Dasgupta, S. D. (2019). Understanding and addressing women's use of force in intimate relationships: A retrospective. *Violence against Women*, *25*(1), 56-80. https://doi.org/10.1177/1077801218815776

Laskey, P. (2016). Systematic review of female perpetrators of intimate partner violence and their treatment. *Journal of Applied Psychology and Social Science*, *2*(1), 62-88.

Levendosky, A. A., & Graham-Bermann, S. A. (2001). Parenting in battered women: The effects of domestic violence on women and their children. *Journal of Family Violence, 16*(2), 171-192. https://doi.org/10.1023/A:1011111003373

Mackay, J., Bowen, E., Walker, K., & O'Doherty, L. (2018). Risk factors for female perpetrators of intimate partner violence within criminal justice settings: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 41*, 128-146. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.004

Matias, A., Gonçalves, M., Soeiro, C., & Matos, M. (2021). Intimate partner homicide in Portugal: What are the (as) symmetries between men and women?. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *27*, 471-494. https://doi.org/10.1007/s10610-020-09469-w

Mavili, A. (2006). *Aile içi şiddet: Kadının ve Çocuğun Korunması*. Elma Yayınevi.

McCue, M. L. (2008). *Domestic Violence: Contemporary World Issues*. ABC Clio.

Mechanic, M. B. (2023). Battered women charged with homicide: Expert consultation, evaluation, and testimony. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *32*(1-2), 198-221. https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2068393

Mechanic, M. B., Weaver, T. L., & Resick, P. A. (2008). Risk factors for physical injury among help-seeking battered women: An exploration of multiple abuse dimensions. *Violence against Women, 14*(10), 1148-1165. https://doi/10.1177/1077801208323792

Messinger, A. M. (2011). Invisible victims: Same-sex IPV in the national violence against women-survey. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(11), 2228-2243. https://doi.org/10.1177/0886260510383023

Naved, R. T., Azim, S., Bhuiya, A., & Persson, L. Å. (2006). Physical violence by husbands: Magnitude, disclosure and help-seeking behavior of women in Bangladesh. *Social Science & Medicine*, *62*(12), 2917-2929. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.12.001

Peckover, S. (2003). 'I could have just done with a little more help': An analysis of women's help-seeking from health visitors in the context of domestic violence. *Health & Social Care in the Community, 11*(3), 275-282. https://doi.org/10.1046/j.1365-2524.2003.00423.x

Reaves, B.A. (2017). *Police response to domestic violence, 2006-2015. U.S. Department of Justice: Office of Justice Programs.* https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/prdv0615.pdf

Rollè, L., Giardina, G., Caldarera, A. M., Gerino, E., & Brustia, P. (2018). When Intimate PartnerViolence Meets Same Sex Couples: A Review of Same Sex Intimate PartnerViolence. *Frontiers in Psychology*, 9, 1506. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01506

Santos-Hermoso, J., Quintana-Touza, J. M., Medina-Bueno, Z., & Gómez-Colino, M. R. (2021). Does she kill like he kills? Comparison of homicides committed by women with homicides committed by men in Spain. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 1-23. https://doi.org/10.1007/s10610-021-09492-5

Scott, S., Geffner, R., Stolberg, R., & Sirikantraporn, S. (2022). Common characteristics of women who kill in the context of abuse: A content analysis of case files. *Journal ofAggression,Maltreatment & Trauma,* 32, 15-33. https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2029657

Sebire, J. A. (2013). *Love and lethal violence: An analysis of intimate partner homicides committed in London 1998–2009* [Unpublished doctoral dissertation]. Leicester University

Street, A. E., & Arias, I. (2001). Psychological abuse and posttraumatic stress disorder in battered women: Examining the roles of shame and guilt. *Violence and Victims*, *16*(1), 65-78. https://doi.org/10.1891/0886-6708.16.1.65

Topcu, A. L., Gorgulu, T., & Erden, G. (2022). Causes of intimate partner homicide: Gender differences in empathy, psychopathy, and perceived social support. *Düşünen Adam*, *35*(4), 207-216. https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2022.00195

Turell, S. C. (2000). A descriptive analysis of same-sex relationship violence for a diversesample. *Journal of Family Violence, 15*(3), 281-93. https://doi.org/10.1023/A:1007505619577

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021). *Toplumsal cinsiyet istatistikleri 2021.* https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/toplumsal_cinsiyet_istatistikleri_2021.pdf

T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995). *Aile içi şiddetin sebep ve sonuçları.* http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/558_1.pdf

Velopulos, C. G., Carmichael, H., Zakrison, T. L., & Crandall, M. (2019). Comparison of male and female victims of intimate partner homicide and bidirectionality—An analysis of the national violent death reporting system. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, *87*(2), 331-336. https://doi.org/10.1097/ta.0000000000002276

Walker, L. E. (2017). The battered woman syndrome (4th Ed.). Springer.

Walker, L. A. (1984). Battered women, psychology, and public policy. *American Psychologist, 39*(10), 1178-1182. https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.10.1178

Walker, L. E. (1977). Who are the battered women? *Frontiers: A Journal of Women Studies*, *2*(1), 52-57. https://doi.org/10.2307/3346107

Walker, L. E., Temares, A. E., Diaz, B. N., & Gaviria, G. (2022). Psychological evaluation of battered women who kill in self-defense: A review of 34 cases. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *32*(1-2), 167-185. https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2068390

Weaver, T. L., & Clum, G. A. (1996). Interpersonal violence: Expanding the search for long-term sequelae within a sample of battered women. *Journal of Traumatic Stress*, *9*(4), 783-803. https://doi.org/10.1007/BF02104102

BÖLÜM 3

KADIN VE CİNAYET

Uzm. Psk. Nalan PEKER GÜNEŞ*

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ**

GİRİŞ

Bir kişinin diğerinin yaşam hakkını elinden alması, diğer bir deyişle hayatına son vermesi olarak adlandırılan cinayet, "kim öldürdü?", "kim öldü?", "nasıl öldürdü?" ve "neden öldürdü?" gibi soruları da içinde barındırmaktadır. Olguların çoğunda "kim öldürdü?" sorusunun cevabı, daha çok koca, eski koca, nişanlı, sevgili ve baba gibi sıfatlara sahip erkeklerdir. "Kim öldü?" sorusunun cevabı ise daha çok eş, eski eş, nişanlı, sevgili ve anne sıfatlarına sahip kadınlardır. Görüldüğü gibi, cinayetin temelinde yatan şiddetin baş aktörü daha çok erkek, kurbanı ise kadındır. Kadın ve şiddet arasındaki ilişkiye bakıldığında, ilk bakışta daha çok kadının mağdur veya kurban olduğu görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak alanyazında çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Şiddet suçlarının en güçlü yordayıcısı hiç şüphesiz cinsiyettir. Birçok suç çeşidinde olduğu gibi cinayet suçunda da cinsiyetler arası fark söz konusudur fakat dünyanın hemen hemen her yerinde cinayetlerin büyük bir çoğunluğundan erkekler sorumludur. Kadınların cinayete karışması ise genellikle yakın partner ilişkisi içerisinde yoğunlaşmaktadır (Karman, 2022; Peterson, 1999; Regoeczi, 2023).

Bu aşamadan sonra cinayet suçu, ilk olarak kadın ve yakın partner ilişkisi içerisinde, daha sonra kadın ve çocuk ilişkisi içerisinde aktarılacaktır.

YAKIN PARTNER İLİŞKİSİNDE CİNAYET

Yakın partner, bir kişinin evli veya romantik bir ilişki içinde olduğu mevcut veya eski partneridir (Shemin vd., 2023). Yakın partner ilişkisi içerisinde toplumsal cinsiyet ve

* Antalya Denetimli Serbestlik Müdürlüğü, ORCID: 0000-0003-2517-5424, e-posta: pekernln@gmail.com

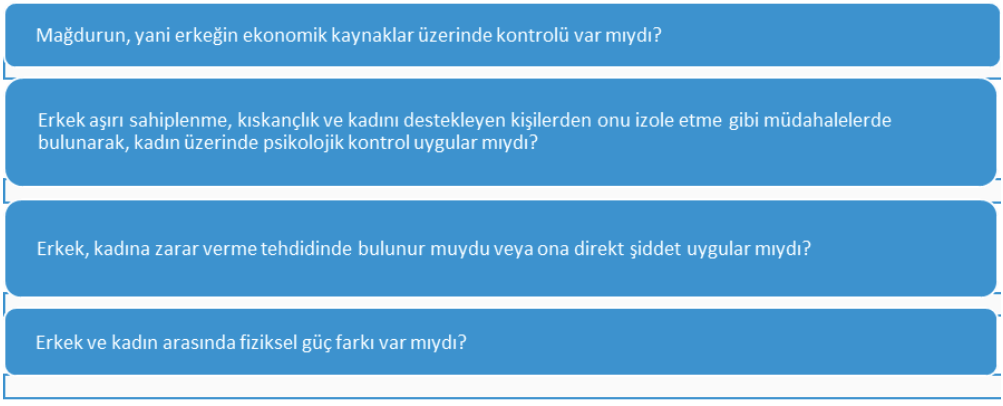
** Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-8098-1501
e-posta: ismailaltantulu@duzce.edu.tr

ceza hukuku alanında *hırpalanmış kadın sendromu* kavramı sıkça kullanılmaktadır. Bununla birlikte kasıtlı ve tekrar eden bir şiddet döngüsüne maruz kalan kadının karar alma mekanizmalarının etkilenip etkilenmediğinin değerlendirilmesini içeren, şiddetin yol açtığı ruh halini ve travmanın etkilerini, suçun psikolojik nedenleri içinde ele alan çalışmalar da mevcuttur. Yoğun korku içerisinde sürekli tehdit algılayan kadınlar, çaresizlik duygusuyla çabalarının sonuçsuz kalacağını düşünerek daha fazla şiddet görmemek için şiddete uğramadığı bir anda kendini koruma motivasyonuyla partnerini öldürmektedir. Pek çok ülkede bazı vakalarda bu sendromun bir savunma gerekçesi olarak sunulduğu bilinmektedir (Polat-Akgün, 2022). Bu kişilerin adli tıp uzmanları ve araştırmacılar tarafından psikiyatrik hastalık olmayan fakat travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ile yakından ilişkili, depresif ve anksiyete semptomları kümesinde kabul edilen hırpalanmış kadın sendromuna maruz kalıp kalmadıkları değerlendirilmektedir. Walker (2006) ABD, İspanya, Yunanistan ve Rusya'da şiddete maruz kalan kadınlarda Hırpalanmış Kadın Sendromu Soru Formu (Battered Woman Syndrome Questionnaire) kullanarak yaptığı araştırmada TSSB'nin var olduğunu göstermiştir. Şiddete maruz kalan ve sonucunda şiddeti uygulayanı, yani yakın partnerini öldüren kadınlar meşru müdafaa hakkını kullanırken, bu sendromdan bahsedilmektedir ve bu aşamada suçun işlendiği andaki psikolojik durumun değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Adli değerlendirme yapılırken aile içi şiddetin olup olmadığına ve hırpalanmış kadın sendromu ya da başka bir hastalık belirtisi olup olmadığına bakılmakta ve suç anındaki psikolojik durum hakkında bir sonuca ulaşılarak değerlendirme sonucu avukata ya da mahkemeye sunulmaktadır (Paradis, 2017). Ceza kanununa göre her ne kadar suç anında failin psikolojik durumu kişinin ceza ehliyetinin değerlendirilmesi açısından önemli olsa da meşru müdafaa söz konusu olduğunda kadın ve erkek arasındaki güç dengesinin de araştırılması gerekmektedir.

Erkeklerle aralarındaki güç dengesizliği yüzünden aile içi şiddetin birinci derecede mağduru olan kadınlar, yaşam hakkının elinden alınması düzeyine kadar şiddet görebilmektedir (Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı, 2012). Aile içi şiddette kadının fail olduğu durumda güç dengeleri araştırılırken, Şekil 3.1'de verilen soruların cevaplarının aranması gerektiği ifade edilmektedir (Paradis, 2017).

Şekil 3.1

Aile içi şiddette kadının fail olduğu durumda güç dengeleri araştırılırken sorulması gereken sorular

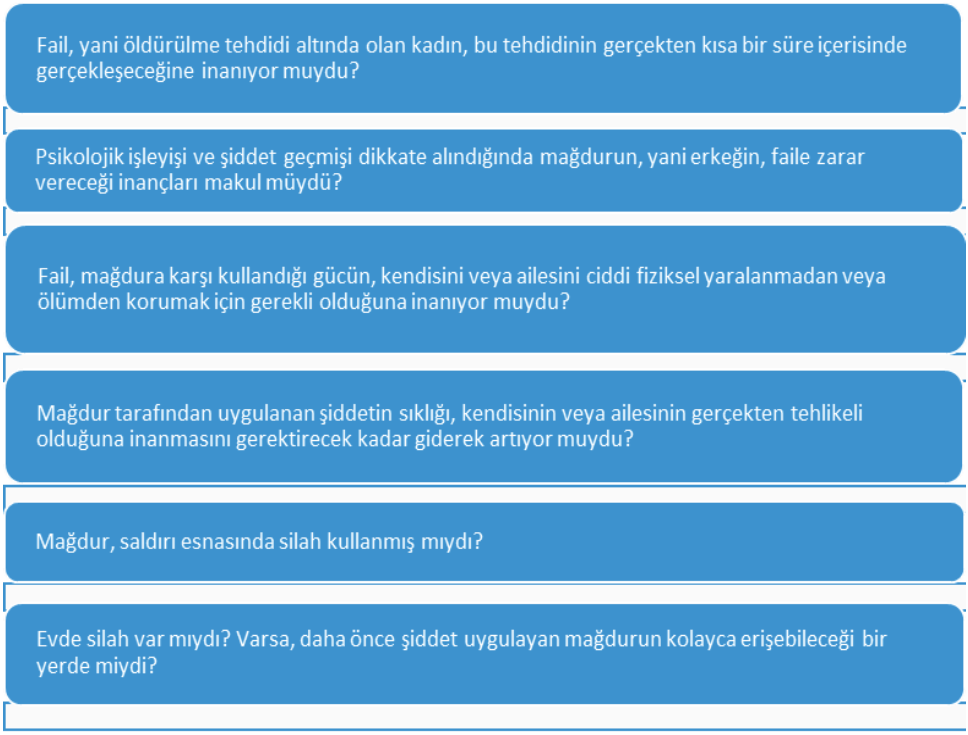


(Şekil, yazarlar tarafından uyarlanmıştır.)

Paradis'e (2017) göre ruh sağlığı profesyonelleri, kadının yakın partner şiddetinin mağduru olduğu sonucuna vardıklarında, bir sonraki adım olarak hırpalanmış kadın sendromunun olup olmadığına bakmaktadır. Pek çok kadın şiddetten kaynaklanan ciddi psikolojik sorunlarla mücadele etmesine rağmen bu sendroma eşlik eden semptomları ve davranış kalıplarını göstermemektedir. Suç anındaki psikolojik durum değerlendirilirken, ruh sağlığı profesyonelleri Şekil 3.2'de verilen soruların cevaplarını da aramaktadır.

Şekil 3.2

Suç anındaki psikolojik durum değerlendirilirken ruh sağlığı profesyonellerinin sorması gereken sorular



(Şekil, yazarlar tarafından uyarlanmıştır.)

Değerlendirme sonrasında değerlendirmeyi yapan ruh sağlığı profesyoneli, savunma avukatı veya mahkemeye raporunu sunmaktadır (Paradis, 2017).

Şiddete uğramış bir kadın, meşru müdafaa zemininde kendini savunurken "Yaşadıklarını nasıl algılıyor ve değerlendiriyor?" bu sorunun cevabını vermek oldukça güçtür. Sonuçta pek çok ülkede meşru müdafaa, bedensel hasar ya da ölüm tehlikesi söz konusu olduğunda, eşit güç ya da daha az güç kullanarak, "tehlikeyi püskürtme" olarak tanımlanmakta, değerlendirmeler de o şekilde yapılmaktadır. Bu aşamada, özellikle hırpalanmış

KAYNAKLAR

Aboagye, R. G., Dadzie, L. K., Arthur-Holmes, F., Okyere, J., Agbaglo, E., Ahinkorah, B. O., & Seidu, A. A. (2022). Intimate partner violence against married and cohabiting women in sub-Saharan Africa: does sexual autonomy matter? *Reproductive Health, 19*(1), 79. https://doi.org/10.1186/s12978-022-01382-1

Aho, A. L., Remahl, A., & Paavilainen, E. (2017). Homicide in the western family and bacground factors of a perpetrator. *Scandinavian journal of Public Health*, *45*(5), 555-568. https://doi.org/10.1177/1403494817705587

Akgün, R. (2017). *Adam öldürme suçundan cezaevine giren kadınları suça götüren nedenler ve cezaevi sürecinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ateriya, N., Saraf, A., Kanchan, T., Meshram, V. P., Shekhawat, R. S., & Setia, P. (2019). Filicide-suicide: An unusual variant of dyadic death. *Medico-Legal Journal, 87*(1), 44-46. https://doi.org/10.1177/0025817218787392

Ayhan, C. H. (2017). *Eşcinsel kadınlarda azınlık stresi ve yakın ilişkide şiddet deneyimleri* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Badenes-Ribera, L., Bonilla-Campos, A., Frias-Navarro,D., Pons-Salvador,G., & Monterde-i-Bort, H. (2016). Intimate partner violence in self-identified lesbians: a systematic review of ıts prevalence and correlates. *Trauma, Violence and Abuse, 17*(3), 284-297. https://doi.org/10.1177/1524838015584363

Badenes-Ribera, L., Frias-Navarro, D., Bonilla-Campos, A., Pons-Salvador, G., & Monterde-i-Bort, H. (2015). Intimate partner violence in self-identified lesbians: a meta-analysis of its prevalence. *Sexuality Research and Social Policy*, 12, 47-59. https://doi.org/10.1007/s13178-014-0164-7

Belknap, J., Larson, D. L., Abrams, M.L., Garcia, C., & Anderson-Block, K. (2012). Types of intimate partner homicides committed by women: Self-defence, proxy/retaliation, and sexual proprietariness. *Homicide Studies, 16*(4), 359-379. https://doi.org/10.1177/1088767912461444

Bhat, P. A., Pandurangi, A., Mahadevaiah, M., Pandurangi, S., & Angadi, V. (2024). Psychological and social correlates among convicts of intrafamily homicide in a tertiary psychiatry hospital–A retrospective chart review. *Journal of Psychiatry Spectrum, 3*(2), 116-122. https://doi.org/10.4103/jopsys.jopsys_31_23

Bourget, D., Grace, J., & Whitehurst, L. (2007). A review of maternal and paternal filicide. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law, 35*(1), 74-82. https://doi.org/10.1002/jip.1612

Butters, R. P., Droubay, B. A., Seawright, J. L., Tollefson, D. R., Lundahl, B., & Whitaker, L. (2021). Intimate partner violence perpetrator treatment: Tailoring interventions to individual needs. *Clinical Social Work Journal*, 49, 391-404. https://doi.org/10.1007/s10615-020-00763-y

Campbell, J.C., Glass, N., Sharps, P.W., Laughon, K., & Bloom, T. (2007). Intimate partner homicide: review and implications of research and policy. *Trauma, Violence & Abuse, 8*(3), 246-269. https://doi.org/10.1177/1524838007303505

Carlsson, L., Lysell, H., Enander, V. Örmon, K., Lövestad, S., & Krantz, G. (2021). Socio-demographic and psychosocial characteristics of male and female perpetrators in intimate partner homicide: A case-control study from Region Västra Götaland, Sweden. *PloS one, 16*(8), e0256064. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256064

Carlyle, K. E., Scarduzio, J. A., & Slater, M. D. (2014). Media Portrayals of female perpetrators of intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence. 29*(13), 2394-2417. https://doi.org/10.1177/00886260513520231

Çakır-Gönen, A. (2015). *Öldürme suçu işlemiş kadın ve erkek hükümlülerde suç motivasyonu ve suça etki eden faktörler* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Daly, M., & Wilson, M. (1994). Some differential attributes of lethal assaults on small children by stepfathers versus genetic fathers. *Ethology and Sociobiology*, 15, 207-217. https://doi.org/10.1016/0162-3095(94)90014-0

Debowska, A., Boduszek, D., & Dhingra, K. (2015). Victim, perpetrator, and offense characteristics in filicide and filicide–suicide. *Aggression and Violent Behavior,* 21, 113-124. http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.011

De Wet-Billings, N., & Billings, B. (2024). Experiences of intimate partner violence (IPV) among females with same-sex partners in South Africa: what is the role of age-disparity? *BMC Women's Health, 24*(1), 168. https://doi.org/10.1186/s12905-024-03005-2

Edwards, K. M., Sylaska, K. M., & Neal, A. M. (2015). Intimate partner violence among sexual minority populations: A critical review of the literature and agenda for future research. *Psychology of Violence, 5*(2), 112-121. https://doi.org/10.1037/a0038656

Eke, S. M., Basoglu, S., Bakar, B., & Oral, G. (2015). Maternal filicide in Turkey. *Journal of Forensic Sciences*, 60, 143-151. https://doi.org/10.1111/1556-4029.12560

Ellilä, M., Paavilainen, E., & Aho, A. L. (2023). Public health nurses' assessment of the background factors of familicide. *Child Abuse Review, 32*(6), e2838. https://doi.org/10.1002/car.2838

Flynn, S. M., Shaw, J. J., & Abel, K. M. (2007). Homicide of infants: a cross-sectional study. *The Journal of Clinical Psychiatry, 68*(10), 1501-1509. https://doi.org/10.4088/jcp.v68n1005

Foto-Özdemir, D., & Evinç, G. (2021). Killing one's own baby: A pschodynamic overwiew with clinical approach to filicide cases. *Turkish Journal of Psychiatry, 32*(3), 201-210. https://doi.org/10.5080/u25786

Garay-Villarroel, L., Castrechini-Trotta, A., & Armadans-Tremolosa, I. (2023). Risk factors linked to violence in female same-sex couples in Hispanic America: A scoping review. *Healthcare*, 11, 2456. https:// doi.org/10.3390/healthcare11172456

Giacchetti, N., Pancheri, C., Mazza, C., Williams, R., Meuti, V., Giacco, S., Aceti, F., & Roma, P. (2020). Differences in MMPI-2 personality profiles among filicide and homicide women. *Rivista di psichiatria, 55*(3), 152-160. https://doi.org/10.1708/3382.33571

Gous, A., & Roos, V. (2005). Ghosts in the nursery: A case study of the maternal representations of a woman who killed her baby. *Journal of Interdisciplinary Health Sciences*, *10*(3). https://doi.org/10.4102/hsag.v10i3.197

Graham, L. M., Sahay, K. M. Rizo, C. F., Messing, J. T., & Macy, R. J. (2021). The validity and reliability of available intimate partner homicide and reassault risk assessment tools: A systematic review. *Trauma, Violence and Abuse, 22*(1), 18-40. https://doi.org/10.1177/1524838018821952

Güldoğan, E. (2010). *Kadınları suça iten psikolojik nedenler: Adam öldürme suçu işlemiş kadınlar örnekleminde bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Gyawali, L., Atreya, A., Kuinkel, P., Sanyal, R., & Shah, A. (2023). A case report of infanticide in rural Nepal: Sociocultural perspectives and forensic consideration. *Clinical Case Reports*, *11*(10), e8078. https://doi.org/10.1002/ccr3.8078

Harden, J., McAllister, P., Spencer, C. M., & Stith, S. M. (2022). The dark side of the rainbow: queer women's experiences of intimate partner violence. *Trauma, Violence, & Abuse, 23*(1), 301-313. https://doi.org/10.1177/1524838020933869

Harper, S. B. (2017). No way out: Severely abused latina women, patriarchal terrorism, and self-help homicide. *Feminist Criminology, 12*(3), 224-247. https://doi.org/10.1177/1557085116680743

Hatters Friedman, S., Hrouda, D. R., Holden, C. E., Noffsinger, S. G., & Resnick, P. J. (2005). Filicide-suicide: common factors in parents who kill their children and themselves. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law, 33*(4), 496-504.

Friedman, S. H., & Friedman, J. B. (2010). Parents who kill their children. *Pediatrics in Review*, *31*(2), e10–e16. https://doi.org/10.1542/pir.31-2-e10

Hatters Friedman, S., Cavney, J., & Resnick, P. J. (2012). Child murder by parents and evolutionary psychology. *The Psychiatric Clinics of North America, 35*(4), 781-795. https://doi.org/10.1016/j.psc.2012.08.002

Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı (2012). https://vatandas.jandarma.gov.tr/KY-SOP/uzaktan_egitim/Documents/2%20KYAIS.pdf

Kármán, M. (2022). Women as perpetrators of violence and crimes in Africa. *Journal of Central and Eastern European African Studies, 2*(2), 3-16. https://doi.org/10.59569/jce-eas.2022.2.2.126

Khanagwal, V. P., Sharma, N., Khanna, K., Giri, S. K., & Dagar, T. (2022). Autopsy study on feticide, neonaticide & infanticide. *Journal of Punjab Academy of Forensic Medicine & Toxicology, 22*(2), 133-136. https://doi.org/10.5958/0974-083x.2022.00068.1

Kim, B., & Merlo, A. V. (2023). Domestic homicide: A synthesis of systematic review evidence. *Trauma, Violence & Abuse. 24*(2), 776-793. https://doi.org/10.1177/15248380211043812

Klier, C. M., Amon, S., Putkonen H., Arias, P. F., & Weizmann-Henelius, G. (2019). Repeated neonaticide: differences and similarities to single neonaticide events. *Archieves of Women's Mental Health*, *22*(1), 159-164. https://doi.org/10.1007/s00737-018-0850-1

Lattanzi, G. M., Provini, L., Williams, R., Aceti, F., & Giacchetti, N. (2020). Personality structure and attachment models of women who kill their children. A systematic review on maternal filicide. *Child Abuse and Neglect*, 106, 104532. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104532

Lengerli-Topcu, A., Gorgulu, T., & Erden, G. (2022). Causes of intimate partner homicide: Gender diferences in emphaty, pschopathy, and perceived social support. *Dusunen Adam Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 35*(4), 207-216. https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2022.00195

Leone, R. M., Ehlke, S. J., Norris, A., Sandoval, C. M., Butler, L. V., Winstead, B., Kelley, M., & Lewis, R. J. (2022). A dyadic examination of alcohol use and intimate partner aggression among women in same-sex relationships. *Addictive Behaviors*, 129, 107262. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107262

Leung, W. K., & Joosse, P. (2023). In the name of love or hatred: a systematic comparison between filicide-suicide and mariticide/uxoricide-suicide in Hong Kong. *European Journal on Criminal Policy and Research*. https://doi.org/10.1007/s10610-023-09544-y

Levitzky, S., & Cooper, R. (2000). Infant colic syndrome--maternal fantasies of aggression and infanticide. *Clinical Pediatrics, 39*(7), 395-400. https://doi.org/10.1177/000992280003900703

Lewis, R. J., Winstead B. A., Braitman, A. L., & Hitson, P. (2018). Discrepant drinking and partner violence perpetration over time in lesbians' relationships. *Violence Against Women, 24*(10), 1149-1165. https://doi.org/10.1177/1077801218781925

Manjula, M., & Chandrashekar, C. R. (2014). Filicide as a part of extended suicide: An experience of psychotherapy with the Survivor. *Indian Journal of Psychiatry 56*(2), 194-196. https://doi.org/10.4103/0019-5545.130508

Meyer I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin, 129*(5), 674-697. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674

Milia, G., & Noonan, M. (2022). Experiences and perspectives of women who have committed neonaticide, infanticide and filicide: A systematic review and qualitative evidence synthesis. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 29*(6), 813-828. https://doi.org/10.1111/jpm.12828

Murfree, L., DeMaria, A. L., & Schwab-Reese, L. M. (2022). Factors contributing to filicide-suicide: Differences between male and female perpetrators. *Child Abuse & Neglect*, 129, 105637. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105637

Murphy, P., Lee, J., Bisht, V., & Dodge, L. (2021). Female filicide perpetrators: challenges facing clinicians and secure services. *BJPsych Advances, 27*(6), 405-413. https://doi.org/10.1192/bja.2020.86

Nock, M. K., & Marzuk, P. M. (1999). Murder-suicide: phenomenology and clinical implications. In C. Shagass (Eds.). *Harvard Medical School Guide to Suicide Assessment and Intervention*, (pp. 188-209). Cambridge, MA: Simon and Schuster.

O'Hagan, K. (2014). Filicide-suicide: The killing of children in the context of separation, divorce and custody disputes, (pp. 33-47). Palgrave Macmillan.

Paradis, C. (2017). Assessment of intimate partner violence and the battered woman syndrome. *Psychiatric Annals, 47*(12), 593-597. https://doi.org/10.3928/00485713-20171107-01

Parrott, D. J., Bresin, K., Hequembourg, A., Velia, B., Swartout, K. M., Stappenbeck, C. A., Masyn, K. E., & Grom, J. L. (2023). Dyadic effects of minority stress and problematic alcohol use on sexual intimate partner violence in same sex couples. *Aggressive Behavior*, *49*(3), 198-208. https://doi.org/10.1002/ab.22072

Peker-Güneş, N. (2023). Ceza infaz hizmetlerinde psikoloji uygulamaları. İçinde M. Ceylan ve G. Baykuzu-Gündüz (Ed.). *Adli Psikoloji,* (s. 255-291). Nobel Akademik Yayıncılık.

Peterson, E. S. L. (1999). Murder as self-help: women and intimate partner homicide. *Homicide Studies, 3*(1), 30-46. https://doi.org/10.1177/1088767999003001003

Polat-Akgün, D. (2022). Adil yargılanma hakkı ve hukuk devleti ışığında şiddete uğramış kadın sendromu üzerine bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 12*(1), 145-175. https://doi.org/10.54704/akdhfd.1059882

Porter, T., & Gavin, H. (2010). Infanticide and neonaticide: A review of 40 years of research literature on incidence and causes. *Trauma, Violence and Abuse, 11*(3), 99-112. https://doi.org/10.1177/1524838010371950

Putkonen, H., Amon, S., Weizmann-Henelius, G., Pankakoski, M. Eronen M., Almiron, M. P., & Klier, C. M. (2016). Classifying filicide. *International Journal of Forensic Mental Health, 15*(2), 198-210. https://doi.org/10.1080/14999013.2016.1152616

Razali, S., Fisher, J., & Kirkman, M. (2019). Nobody came to help: Interviews with women convicted of filicide in Malaysia. *Archieves of Women Health, 22*(1), 151-158. https://doi.org/10.1007/s00737-018-0832-3

Regoeczi, W. C. (2023). Female-perpetrated homicide. In Shackelford, T. K. (Ed.) *The Encyclopedia of Domestic Violence*. (pp. 1-10). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85493-5_588-1

Renzetti, C. M. (1992). Violent Betrayal: Partner Abuse in Lesbian Relationships. London: Sage.

Resnick, P. J. (1969). Child murder by parents: A psychiatric review of filicide. *The American Journal of Psychiatry, 126*(3), 325-334. https://doi.org/10.1176/ajp.126.3.325

Resnick P. J. (1970). Murder of the newborn: a psychiatric review of neonaticide. *The American Journal of Psychiatry, 126*(10), 1414-1420. https://doi.org/10.1176/ajp.126.10.1414

Riley, L. (2006). Neonaticide. *Journal of Human Behavior in Social Environment, 12*(4), 1-42. https://doi.org/10.1300/J137v12n04_01

Rollè, L., Giardina, G., Caldarera, A. M., Gerino, E., & Brustia, P. (2018). When intimate partner violence meets same sex couples: a review of same sex intimate partner violence. *Frontiers in Psychology*, 9, 1506. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01506

Sachmann, M., & Johnson, C. M. H. (2014). The relevance of long-term antecedents in assessing the risk of familicide-suicide following separation. *Child Abuse Review, 23*(2), 130-141. https://doi.org/10.1002/car.2317

Santoniccolo, F., Trombetta, T., & Rollè, L. (2023). The help-seeking process in same-sex intimate partner violence: a systematic review. *Sexuality Research and Social Policy*, 20, 391-411. https://doi.org/10.1007/s13178-021-00629-z

Saruç, S. (2014). Türkiye'de kadın hükümlüler: Kadın hükümlülerin profili ve suçluluğa etki eden olguların analizi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 25*(1), 61-88.

Salihu, H. M., Gonzales, D. N., & Dongarwar, D. (2021). Infanticide, neonaticide, and post-neonaticide: racial/ethnic disparities in the United States. *European Journal of Pediatrics*, 180, 2591-2598. https://doi.org/10.1007/s00431-021-04114-y

Saxton, M. D., Jaffe, P. G., & Olszowy, L. (2022). The police role in domestic homicide prevention: Lessons from a domestic violence death review committee. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(3-4), NP1886-NP1907. https://doi.org/10.1177/0886260520933030

Scarduzio, J. A., Carlye, K. E., Lockwood-Harris, K., & Savage, M. W. (2017). "May be she was provoked": Exploring gender streotypes about male and female perpetrators of intimate partner violence. *Violence Against Women, 23*(1), 89-113. https://doi.org/10.1177/1077801216636240

Serran, G., & Firestone, P. (2004). Inmate partner homicide: a review of the male proprietariness and self-defense theories. *Aggression and Violent Behavior, 9*(1), 1-15. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(02)00107-6

Shemin, A. E., Schulz, K., & Bongar, B. (2023). *Age and homicide/suicide by women against domestic partners*. In Shackelford, T. K. (Eds) Encyclopedia of Domestic Violence. (pp. 1-6). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85493-5_21-1

Stasiūnienė, J., Justickis, V., & Jasulaitis, A. (2015). Newborn murder and its legal prevention. *Health Policy and Management, 1*(8), 91-119. https://doi.org/10.13165/SPV-15-1-8-05

Stöckl, H., Devries, K., Rotstein, A., Abrahams, N., Campbell, J., Watts, C., & Moreno, C. G. (2013). The global prevalence of intimate partner homicide: a systematic review. *Lancet* (London, England), *382*(9895), 859-865. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61030-2

Tanaka, C. T., Berger, W., Valença, A. M., Coutinho, E. S., Jean-Louis, G., Fontenelle, L. F., & Mendlowicz, M. V. (2017). The worldwide incidence of neonaticide: a systematic review. *Archives of Women's Mental Health, 20*(2), 249-256. https://doi.org/10.1007/s00737-016-0703-8

Tang, D., & Siu, B. (2018). Maternal infanticide and filicide in a psychiatric custodial institution in Hong Kong. *East Asian Archives of Psychiatry, 28*(4), 139-143.

Travers, Á., McDonagh, T., Cunningham, T., Armour, C., & Hansen, M. (2021). The effectiveness of interventions to prevent recidivism in perpetrators of intimate partner violence: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 84, 101974. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101974

Truong, M., Yeganeh, L., Cartwright, A., Ward, E., Ibrahim, J., Cuschieri, D., Dawson, M., & Bugeja, L. (2023). Domestic/Family Homicide: A systematic review of empirical evidence. *Trauma, Violence and Abuse, 24*(3), 1908-1928. https://doi.org/10.1177/15248380221082084

Türk Ceza Kanunu. (2005). Yayımlandığı Resmî Gazete, Tarih: 12/10/2004, Sayı: 25611, Cilt: 43. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5237.pdf

Ummak, E., Toplu-Demirtaş, E., & Jessen, R. S. (2022). Untangling the relationship between internalized heterosexism and psychological intimate partner violence perpetration: a compa-

rative study of lesbians and bisexual women in Turkey and Denmark*. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(15-16), NP14337-NP14367. https://doi.org/10.1177/08862605211004108

Voce, I., & Bricknell, S. (2020). Female perpetrated intimate partner homicide: Indigenous and non-Indigenous offenders. Australian Institute of Criminology, AIC Statistical Report 20. https://www.aic.gov.au/sites/default/files/2020-05/sr20_female_perpetrated_intimate_partner_homicide-v2.pdf

Walker, L. E. A. (2006). Battered woman syndrome. Emprical findings. *New York Academy of Sciences.* https://doi.org/10.1196/annals.1385.023

Walker, L. E. A. (2012). Battred women syndrome and self-defense. *Notre Dame Journal of Law, Ethics & Public Policy, 6*(2), 321-334. https://scholarship.law.nd.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1476&context=ndjlepp

Whitaker, M. P. (2014). Motivational attributions about intimate partner violence among male and female perpetrators. *Journal of Interpersonal Violence. 29*(3), 517-535. https://doi.org/10.1177/08862600513505211

Wilson, R. F., Klevens, J., Fortson, B., Williams, D., Xu, L., & Yuan, K. (2022). Neonaticides in the United States-2008-2017. *Academic Forensic Pathology, 12*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/19253621221077870

Yoon, M. S., Yu, H. K., & Lee, S. B. (2024). Filicide-suicide in South Korea: content analysis of newspaper articles (2010–2020). *Journal of Family Violence*, 39, 315-324. https://doi.org/10.1007/s10896-022-00477-4

Zarling, A., & Russell, D. (2022). A randomized clinical trial of acceptance and commitment therapy and the Duluth Model classes for men court-mandated to a domestic violence program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 90*(4), 326-338. https://doi.org/10.1037/ccp0000722

BÖLÜM 4

KADIN CİNSEL SUÇLULAR

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Altan TÜLÜ*

GİRİŞ

Toplumun geneli tarafından cinsel suçların tamamının erkekler tarafından işlendiği düşünülmektedir. Oysaki bu suçların bir kısmı, özellikle çocuk cinsel istismarı suçu kadınlar tarafından da işlenmektedir (Cortoni vd., 2010; Cortoni vd., 2017; Gerke vd., 2020; McLeod, 2015; Wijkman vd., 2014). Bazı araştırmalarda kadınların çocuk cinsel istismar suçunu işleme oranlarının yaklaşık olarak %15-20 arasında olduğu ifade edilmektedir (Faller, 1996; McLeod, 2015). Bazı araştırmalarda ise tüm cinsel suçların %2-5'inden kadınlar sorumlu tutulmaktadır (Cortoni vd., 2010; Kaylor vd., 2022). Bununla birlikte özbildirime dayalı mağduriyet anketleri kadınlar tarafından işlenen çocuk cinsel istismarı suç oranlarının, resmi istatistiklerden altı kat daha yüksek (yaklaşık olarak %12) olduğunu ve bu durumun da yeterince tespit edilemediğini bildirmektedir (Cain ve Anderson, 2016; Cortoni vd., 2017; Darling vd., 2018). Bu suç türünde kadınlar, erkeklere göre küçük bir oranda yer almaktadır. Birleşik Devletler'de kadın cinsel suçlu oranının yaklaşık olarak %7, İngiltere ve Galler ile Kanada, Yeni Zelanda ve Belçika'da %3, Fransa'da %2, Avustralya, Almanya, Norveç, İsviçre ve İspanya gibi ülkelerde %2'den az, Hollanda ve İrlanda'da ise %1'den daha az olduğu ifade edilmektedir (Cortoni vd., 2017; Gerke vd., 2020; Wijkman vd., 2010). Türkiye'de 2011-2020 yılları arasında herhangi bir cinsel suçtan dolayı hüküm giyerek ceza infaz kurumuna giren erkeklerin sayısı 4.861, kadınların sayısı da 29 olarak belirtilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020).

Erkekler, kadınlardan daha yüksek oranda cinsel suç işlese de kadınların cinsel suç işleme oranlarında son on yıl içinde bir artış söz konusudur (Miller ve Marshall, 2019). Kadın cinsel suçlular, erkek cinsel suçlulardan birçok açıdan farklılık göstermektedir. Kadınların cinsel suçlarının adli mercilere bildirilmemesi muhtemel bir durumdur. Bunun nedeni belki de kadınların banyo veya giydirme gibi çocuğun kişisel bakım faaliyetleri sırasında bu suçları maskelemesidir (Kaylor vd., 2022). Bununla birlikte kadınların genellikle

* Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-8098-1501
e-posta: ismailaltantulu@duzce.edu.tr

bebek bakıcılığı, çocuk bakımı ve kreş, okul gibi eğitim ortamlarındaki rolleri, onların çocuklarla gözetimsiz temas kurması için eşsiz bir fırsat sunmakta, böylece cinsel istismarın ortaya çıkarılmasını ve nihayetinde yetkililere bildirilmesini de zorlaştırmaktadır. Mağdur perspektifinden bakıldığındaysa mağdurlar yaşadığı olay nedeniyle utanabilmektedir. Çevresindeki kişilerin ve polisin, kendilerinin bir kadın tarafından mağdur edildiğine inanmayacaklarından da korkmaktadır. Kadın mağdurlar lezbiyen olduğundan veya bir kadın tarafından saldırıya uğradıkları için lezbiyen olacaklarından dolayı korku yaşayabilmektedir. Erkek mağdurlar ise "gerçek bir erkek" olmadıkları şeklinde algılanacaklarından dolayı korku yaşamaktadır. Ayrıca mağduriyet sonrasında duyguları göstermenin uygun olmayacağını düşünmekte, bu durumun da erkekliğe yakışmayan bir davranış olacağından korkabilmektedir. Bununla birlikte kolluk kuvveti ve ceza adaleti uygulayıcıları, kadınların da cinsel suçlu olabileceğini kabul etmeleri biraz zor görünmektedir (Almond vd., 2017; Darling vd., 2018; Wijkman, 2014).

Her ne kadar bu suç türü için cinsiyet açısından bir farklılık olsa da kadın cinsel suçlular 80'lerden sonra araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamış ve bu zamana kadar da bu suçlu grubu için yaş ve cinsiyet gibi demografik özellikler açısından suçlunun özellikleri ve suçluyla olan ilişkisi gibi mağdur özellikleri ve yaralama gibi suç ayrıntıları, halen netlik kazanamamıştır (Budd vd., 2017). Erkeklerle karşılaştırıldığında kadınların, çocuklara cinsel istismarda bulunmak için kullandıkları davranışlar ve taktikler hakkında nispeten çok az şey bilinmektedir (Christensen ve Darling, 2020; Darling vd., 2018). Erkeklerin gerçekleştirdiği çocuk cinsel istismarının yarısı, cinsel ilişkiye girmek amacıyla çocuğun güvenini kazanmaya ve ifşa olmayı engellemeye yönelik taktikler (sexual grooming) içerirken, kadınlarla ilgili olarak bu durum ampirik olarak incelenmemiştir (Kaylor vd., 2022; Winters vd., 2022). Bu taktiklerin içerik açısından doğrulanmış ilk modeli olan cinsel istismara yönelik taktik modeli, mağdur seçimi, bir çocuğa ulaşma ve onu tecrit etme, güven geliştirme, cinselliğe ve fiziksel temasa karşı duyarsızlaştırma ve istismarı devam ettirme şeklinde beş aşamadan oluşmaktadır (Winters vd., 2020; Winters ve Jeglic, 2017).

Kadın cinsel suçlulara yönelik Mathews vd. (1991) çok küçük bir örneklem (n = 16) üzerinde yaptığı tipoloji, en zengin veri setine sahip tipoloji olduğu ve suçun doğası ve faillerin suç motivasyonu hakkında en fazla fikir verdiği için literatürde en sık atıfta bulunulan tipolojidir. Bunlardan ilki, bir ergeni istismar eden, ancak istismarı da inkar eden, mağdurla arasında bir aşk ilişkisi olduğunu düşünen ve bir kadın olan öğretmen-sevgili (teacher-lover) tipolojisidir. İkincisi, fiziksel ve/veya cinsel istismar geçmişi olan ve kendi çocuğunu veya bir tanıdığının çocuğunu istismar eden kuşaklar arası geçişe yatkın (intergenerationally predisposed) tipolojidir. Üçüncüsü ise erkeklerin zorladığı (male-coerced) tiptir; kendisi de cinsel istismara maruz kalmış bağımlı bir kadın, kocası ya da yakın partneri tarafından başlatılan çocuk istismarına zorla katılmaktadır (Wijkman vd., 2010). Bu aşamadan sonra kadın cinsel suçlular, öğretmen-sevgili (Matthews vd., 1991) ve çocuk seks taciri (child sex trafficker) şeklinde yapılan sınıflandırmalar (Veldhuizen-Ochodnicanova ve Jeglic, 2021) başlığı altında cinsel istismara yönelik taktikler açısından incelenecektir.

GELENEKSEL KADIN CİNSEL SUÇLU TİPOLOJİLERİ

Öğretmen-Sevgili Tipolojisi

Bu grupta yer alan kadın cinsel suçlular, çocukla kurduğu ilişkiyi cinsel istismar içermeyen "gerçek bir aşk" olarak algılamaktadır. Bu kişiler karşılanmamış duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını telafi etmek için çocuklara karşı sevgi veya yakınlık arzusuyla motive olabilmekte ve onlarla kurduğu ilişkinin uygunsuzluğunu da değerlendirememektedir (Vandiver ve Kercher, 2004). Öğretmen-sevgili tipi sergileyen kadın cinsel suçlular, ergen erkek mağdurları istismar edebilmek için istismara yönelik taktikleri kullanabilmektedir (Kaylor vd., 2022). Bu kadınların bilinen cinsel istismar davranışına başlangıç yaşı 21-56 yaş arasında değişmekte olup, ortalama yaş 26'dır. Başlangıç yaşlarında yer alan 20-24 yaş aralığı ise cinsel istismarın en yaygın olduğu varsayılan yaş aralığını temsil etmektedir. Diğer bir deyişle bu yaş aralığında yaşı daha büyük öğrencilerle veya hizmet alan kişilerle benzer yaşlarda "ilişki" içinde olan daha genç kadınlar yer almaktadır. Bu tipolojiye sahip kadın cinsel suçluların üçte birinden fazlası, üç yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerden; dörtte birinden fazlası, kıdemli öğretmenlerden; onda birinden fazlası da üst düzey pozisyonlarda bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu üç grupta yer alan kadın cinsel suçlular, öğrenci üzerinde belirli bir güç sağlamakta ve mağdurların istismarı bildirmesini ya da suçluların istismara yönelik yaklaşımlarına direnmesini zorlaştırmaktadır. Birçoğu, kendileriyle istismar ilişkisinin geliştiği dönemde resmi ya da gayri resmi bir şekilde çocuğu desteklemek için tanımlanan sorunlarla ilgili olarak akıl hocası ya da sırdaş olarak hareket etmektedir. Bu kişilerin büyük bir çoğunluğunda daha önce bilinen bir sabıka kaydı da bulunmaktadır (Darling vd., 2018).

Öğretmen-sevgili sınıflamasında yer alan kadın cinsel suçluların büyük bir çoğunluğu, erkek çocukları mağdur etmektedir. Kız çocuklarını istismar eden kadın cinsel suçlularının bir kısmının cinsel tercihi ise hemcinsine yöneliktir. Genellikle 14-16 yaş grubunda yer alan ergenleri istismar eden bu kadınların küçük bir kısmı, 12 yaş altındaki çocukları da istismar etmektedir. Bazı vakalarda istismar, mağdurun okuldan veya bakım ortamından ayrılmak üzere olduğu zamanlarda gerçekleşmektedir. Bu durum yetişkinin önceki aylar veya yıllar boyunca, birlikte önemli bir zaman geçirmiş olabileceği genç bir kişiyle devam eden bir ilişkiyi sürdürme arzusuna da işaret etmektedir. Bu durumla ilgili olarak bir diğer açıklama da bu yaştaki gençlerin cinsel olgunluğa erişiyor ve yetişkinliğe yaklaşıyor olmaları olabilir. Bu da onları ergenlik öncesi çocuklara ilgisi olmayan kadınlar için daha "çekici" hale getirebilir (Battaglia ve Mamak, 2020; Bourke vd., 2014; Darling vd., 2018).

Kadın cinsel suçluların hemen hemen yarıya yakınında cinsel istismarın süresi dört gün ile dört yıl arasında değişmekte ve genel olarak da bir ile altı ay arasında devam etmektedir. Bununla birlikte kadınların neredeyse üçte biri, istismarı altı ay ile üç yıl arasında daha uzun bir süre boyunca gerçekleştirmektedir. Bu tür istismarın gidişatını ve süresini anlamada çeşitli tanımsal karmaşıklıklar söz konusudur. İlk olarak bazı suçlularda istismarın cinsel unsurları nispeten kısa sürmüş olsa da genellikle daha önce istismara yönelik taktik davranışları veya istismar edici duygusal ilişkiler yaşanmıştır. İkinci olarak diğer suçlularda istismarcı ilişkiler, güven ilişkisi sona erdikten sonraki bir dönemi de kapsamaktadır. Bu durum genellikle ya çocuğun okuldan ayrılması ya da suçlunun kurumda çalışmayı bırakmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gibi durumlarda istismar ilişkisi, ar-

KAYNAKLAR

Almond, L., McManus, M. A., Giles, S., & Houston, E. (2017). Female sex offenders: An analysis of crime scene behaviors. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(24), 3839-3860. https://doi.org/10.1177/0886260515603976

Bader, S. M., Welsh, R., & Scalora, M. J. (2010). Recidivism among female child molesters. *Violence and Victims, 25*(3), 349-362. https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.3.349

Battaglia, A. M., & Mamak, M. (2020). Female sexual offenders and judicial decision-making. *International Journal of Risk and Recovery, 3*(2), 6-15. https://doi.org/10.15173/ijrr.v3i2.4123

Beard, K. W., Griffee, K., Newsome, J. E., Harper-Dorton, K. V., O'Keefe, S. L., Linz, T. D., Young, D. H., Swindell, S., Stroupe, W. E., Steele, K., Lawhon, M., & Nichols, A. N. (2017). Father-daughter incest: Effects, risk-factors, and a proposal for a new parent-based approach to prevention. *Sexual Addiction & Compulsivity, 24*(1-2), 79-107. https://doi.org/10.1080/10720162.2017.1306467

Best, C., Ioane, J., & Lambie, I. (2021). Young female offenders and the New Zealand Youth Justice System: the need for a gender-specific response. *Psychiatry, Psychology and Law, 28*(6), 867-884. https://doi.org/10.1080/13218719.2021.1894258

Bhattacharyya, A. (2023). Sexually abusive females: Exploring psychopathology behind perpetration. Cameron Kelly, D. (Ed.). In *Understanding Child Abuse and Neglect-Research and Implications*. IntechOpen. https://www.intechopen.com/chapters/1160713#

Blanchette, K., & Taylor, K. N. (2010). A review of treatment initiatives for female sexual offenders, In Theresa A. Gannon and Franca Cortoni (Eds.), *Female sexual offenders: Theory, assessment and treatment* (pp.119-141). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Bourke, A., Doherty, S., McBride, O., Morgan, K., & McGee, H. (2014) Female perpetrators of child sexual abuse: characteristics of the offender and victim. *Psychology, Crime & Law, 20*(8), 769-780. https://doi.org/10.1080/1068316X.2013.860456

Budd, K. M., Bierie, D. M., & Williams, K. (2017). Deconstructing incidents of female perpetrated sex crimes: Comparing female sexual offender groupings. *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment, 29*(3), 267-290. https://doi.org/10.1177/1079063215594376

Cain, C. M., & Anderson, A. L. (2016). Female sex offenders: public awareness and attributions. *Violence and Victims, 31*(6), 1044-1063. http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00197

Christensen, L. S., & Darling, A. J. (2020). Sexual abuse by educators: a comparison between male and female teachers who sexually abuse students. *Journal of Sexual Aggression, 26*(1), 23-35. https://doi.org/10.1080/13552600.2019.1616119

Comartin, E. B., Burgess-Proctor, A., Kubiak, S. P., & Kernsmith, P. D. (2018). Factors related to co-offending and coerced offending among female sex offenders: the role of childhood and adult trauma histories. *Violence and Victims, 33*(1), 53-74. http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.33.1.53

Cortoni, F., Babchishin, K. M., & Rat, C. (2017). The proportion of sexual offenders who are female is higher than thought: A meta-analysis. *Criminal Justice and Behavior*, *44*(2), 145-162. https://doi.org/10.1177/0093854816658923

Cortoni, F., Hanson, R. K., & Coache, M. E. (2010). The recidivism rates of female sexual offenders are low: A meta-analysis. *Sexual Abuse, 22*(4), 387-401. https://doi.org/10.1177/1079063210372142

Cortoni, F., & Stefanov, G. (2020). Female sexual offenders, In Jean Proulx, Leam A. Craig, Louise Dixon and J. Stephen Wormith (Eds.), *the Wiley handbook of what works with sexual offenders: Contemporary perspectives in theory, assessment, treatment, and prevention* (pp. 279-293). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Courtois, C. A. (1997). Healing the incest wound: a treatment update with attention to recovered-memory issues. *American Journal of Psychotherapy, 51*(4), 464-496. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1997.51.4.464

Darling, A. J., Hackett, S., & Jamie, K. (2018). Female sex offenders who abuse children whilst working in organisational contexts: Offending, conviction and sentencing. *Journal of Sexual Aggression, 24*(2), 196-214. https://doi.org/10.1080/13552600.2018.1476601

Demir, O. O. (2010). Methods of sex trafficking: findings of a case study in Turkey, *Global Crime, 11*(3), 314-335. https://doi.org/10.1080/17440572.2010.490636

Demir, O. O., & Finckenauer, J. O. (2010). Victims of sex trafficking in Turkey: Characteristics, motivations, and dynamics. *Women & Criminal Justice, 20*(1-2), 57-88. https://doi.org/10.1080/08974451003641081

Duwe, G., Kim, K., & Oglesby-Neal, A. (2023) The development and validation of the Adult Dynamic Validated Instrument for Sex Offense Recidivism (ADVISOR). *Justice Evaluation Journal*, Published online. https://doi.org/10.1080/24751979.2023.2200966

Earthweb (2023). 20+ Sex trafficking statistics in 2023. https://earthweb.com/sex-trafficking-statistics/#Detailed_Sex_Trafficking_Statistics_in_2023

Elliott, I. A., & Ashfield, S. (2011) The use of online technology in the modus operandi of female sex offenders. *Journal of Sexual Aggression, 17*(1), 92-104. https://doi.org/10.1080/13552600.2010.537379

Faller, K. C. (1996). Clinical sample of women who have sexually abused children. *Journal of Child Sexual Abuse, 4*(3),13-30. https://doi.org/10.1300/J070v04n03_02

Ford, H. (2010). The treatment needs of female sexual offenders, In Theresa A. Gannon and Franca Cortoni (Eds.), *Female sexual offenders: Theory, assessment and treatment* (pp. 101-117). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Frey, L. L. (2010). The juvenile female sexual offender: characteristics, treatment and research, In Theresa A. Gannon and Franca Cortoni (Eds.), *Female sexual offenders: Theory, assessment and treatment* (pp. 53-71). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Gerke, J., Rassenhofer, M., Witt, A., Sachser, C., & Fegert, J. M. (2020) Female-perpetrated child sexual abuse: Prevalence rates in Germany. *Journal of Child Sexual Abuse, 29*(3), 263-277. DOI: 10.1080/10538712.2019.1685616

Ghossoub, E., & Harake, N. E. (2023). Insights on female sex offenders from the Missouri registry. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, *51*(4), 500-505. https://doi.org/10.29158/JAAPL.230057-23

Haliburn, J. (2017). Mother-child incest, psychosis, and the dynamics of relatedness. *Journal of Trauma & Dissociation 18*(3), 409-426. https://doi.org/10.1080/15299732.2017.1295424

Kane, D., & Eogan, M. (2024). Female perpetrated sexual assault: a review of attendances to the national sexual assault treatment units in the Republic of Ireland. *International Journal of Legal Medicine*, 138, 1157-1164. https://doi.org/10.1007/s00414-023-03134-7

Kaylor, L. E., Winters, G. M., & Jeglic, E. L. (2022). Exploring sexual grooming in female perpetrated child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse, 31*(5), 503-521. https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1994505

Kelly, R. J., Wood, J. J., Gonzalez, L. S., MacDonald, V., & Waterman, J. (2002). Effects of mother-son incest and positive perceptions of sexual abuse experiences on the psychosocial adjustment of clinic-referred men. *Child Abuse & Neglect, 26*(4), 425-441. https://doi.org/10.1016/s0145-2134(02)00317-4

Marshall, E., Miller, H. A., Cortoni, F., & Helmus, L. M. (2021). The Static-99R is not valid for women: Predictive validity in 739 females who have sexually offended. *Sexual Abuse, 33*(6), 631-653. https://doi.org/10.1177/1079063220940303

Matthews, J. K., Mathews, R., & Speltz, K. (1991). Female sexual offenders: A typology. In M. Patton (Ed.), *Family sexual abuse: frontline research and evaluation* (pp. 199-219). Newbury Park, CA: Sage. https://doi.org/10.4135/9781483325613.n13

McLeod, D. A. (2015). Female offenders in child sexual abuse cases: A national picture. *Journal of Child Sexual Abuse, 24*(1), 97-114. https://doi.org/10.1080/10538712.2015.978925

McLeod, D. A., & Dodd, M. (2022). Modernized female sex offender typologies: Intrapsychic, behavioral, and trauma related domains. *Cogent Social Sciences, 8*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2085360

Miller, H. A., & Marshall, E. A. (2019). Comparing solo and co-offending female sex offenders on variables of pathology, offense characteristics, and recidivism. *Sexual Abuse: A Journal of Research & Treatment, 31*(8), 972-990. https://doi.org/10.1177/1079063218791179

Missouri Juvenile Justice Association. (2016). https://mjja.org/images/training/conferences/2019/Fall/BRAND%20handout-Best%20Kept%20Secret%202019.pdf

Orak, O. S., Bayrak, N. G., & Emirza, E. G. (2023). "Silent screams": Family perceptions in the drawings of incest victim children. *Journal of Pediatric Nursing*, S0882-5963(23)00327-5. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.11.008

Prinsloo, J., & Costa, G. (2017). Exploring the personal and social context of female youth sex offenders. *Journal of Psychology in Africa, 27*(5), 452-454. https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1379658

Roe-Sepowitz, D. (2019). A six-year analysis of sex traffickers of minors: exploring characteristics and sex trafficking patterns. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 29*(5), 608-629. https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1575315

Sancak B., Tasdemir, I., & Karamustafalioglu, O. (2021), Mother-daughter incest: A brief review of literature and case report. *Journal of Forensic Sciences*, 66, 2054-2059. https://doi.org/10.1111/1556-4029.14751

Stroebel, S. S., Kuo, S.-Y., O'Keefe, S. L., Beard, K. W., Swindell, S., & Kommor, M. J. (2013). Risk factors for father-daughter incest: Data from an anonymous computerized survey. *Sexual Abuse, 25*(6), 583-605. https://doi.org/10.1177/1079063212470706

ten Bensel, T., Gibbs, B., & Burkey, C. R. (2019). Female sex offenders: Is there a difference between solo and co-offenders? *Journal of Interpersonal Violence, 34*(19), 4061-4084. https://doi.org/10.1177/0886260516674202

Tsopelas, C., Spyridoula, T., & Athanasios, D. (2011). Review on female sexual offenders: Findings about profile and personality. *International Journal of Law and Psychiatry, 34*(2), 122-126. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2011.02.006

TÜİK. (2020). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Prison-Statistics-2020-37202

Vandiver, D. M., Braithwaite, J., & Stafford, M. C. (2019). An assessment of recidivism of female sexual offenders: Comparing recidivists to non-recidivists over multiple years. *American Journal of Criminal Justice,* 44, 211-229. https://doi.org/10.1007/s12103-018-9451-9

Vandiver, D. M., & Kercher, G. (2004). Offender and victim characteristics of registered female sexual offenders in Texas: A proposed typology of female sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 16*(2), 121-137. https://doi.org/10.1177/107906320401600203

Veldhuizen-Ochodnicanova, E., & Jeglic, E. L. (2021). Of madams, mothers and mistresses: conceptualising the female sex trafficker in the United States. *International Journal of Law, Crime and Justice,* 64, 100455. https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2020.100455

Weinsheimer, C. C., Woiwod, D. M., Coburn, P. I., Chong, K., Deborah A., & Connolly, D. A. (2017). The unusual suspects: Female versus male accused in child sexual abuse cases. *Child Abuse & Neglect,* 72, 446-455. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.003

Wijkman, M. (2014). Background factors and offense characteristics of female sexual offenders. In *Female sexual offending: Offenders, criminal careers and co-offending*. (pp. 20-23). Proefschriftmaken.nl: Uitgeverij BOXPress. https://core.ac.uk/download/pdf/43408386.pdf

Wijkman, M., Bijleveld, C., & Hendriks, J. (2010). Women don't do such things! Characteristics of female sex offenders and offender types. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 22*(2), 135-156. https://doi.org/10.1177/1079063210363826

Wijkman, M., Bijleveld, C., & Hendriks, J. (2014). Juvenile female sex offenders: Offender and offence characteristics. *European Journal of Criminology, 11*(1), 23-38. https://doi.org/10.1177/1477370813479077

Williams, K. S., & Bierie, D. M. (2015). An incident-based comparison of female and male sexual offenders. *Sexual Abuse*, *27*(3), 235-257. https://doi.org/10.1177/1079063214544333

Winters, G. M., & Jeglic, E. L. (2017). Stages of sexual grooming: Recognizing potentially predatory behaviors of child molesters. *Deviant Behavior, 38*(6), 724-733. https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1197656

Winters, G. M., Jeglic, E. L., & Kaylor, L. E. (2020). Validation of the sexual grooming model of child sexual abusers. *Journal of Child Sexual Abuse 29*(7), 855-875. https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1801935

Winters, G. M., Kaylor, L. E., & Jeglic, E. L. (2022) Toward a universal definition of child sexual grooming. *Deviant Behavior, 43*(8), 926-938. https://doi.org/10.1080/01639625.2021.1941427

BÖLÜM 5

TERÖRİZM VE KADIN: KADIN TERÖRİSTLER VE KADIN İNTİHAR BOMBACILARI

Prof. Dr. Emre ŞENOL DURAK*

Doç. Dr. Mithat DURAK**

GİRİŞ

Terörizm, "amaçlarına ulaşmak için şiddete veya (inandırıcı) şiddet tehdidine dayanan siyasi faaliyet" olarak tanımlanmaktadır (Magstadt ve Schotten, 1993, s. 586). Kavram olarak terörizmin 1790'lı yıllarda Fransız Devrimi'ni takip eden Jakoben hükümdarlığı döneminde ortaya atıldığı ve 1800'lerin sonlarında Avrupalı anarşistlerin, otoriter uluslara karşı savaşırken ve kendinden güçlü buldukları düşmanlarla savaşırken bu ifadeyi sahiplendikleri belirtilir (Weichlein, 2011). Başka bir deyişle aslında egemen ulusların da terörist olarak damgalandığı terör tanımıyla ilgili kavramsal geçmiş dikkati çekmektedir. Sonuçta terörizm, "toplumlar üzerinde korku aşılamak" ve "şiddet yoluyla siyasi veya ideolojik hedeflere ulaşmak" için kullanılan bir araçtır. Terörizm, öncelikli sorumluluğu vatandaşlarının güvenliğini korumak olan devlet için büyük bir sorun teşkil etmektedir ve bu durum evrensel nitelik taşımaktadır (Bodziany ve Netczuk-Gwoździewicz, 2021). Terörizm kavramının daha da genişletildiği ve günümüzde toplumsal yaşamı etkisi altına alan güçleri ifade etmek üzere "narkoterör", "siberterör" ve "ekolojik terör" (ekoterör) gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir (Crenshaw, 2000). Terörizmin modern çağdaki evrimi ve değişen taktikleri, hükümetleri ve kuruluşları terör tehdidiyle mücadelede zorlamaya devam etmektedir.

Terörle mücadelede kadınların da terör eylemlerinde daha fazla yer aldığı dikkati çekmektedir. Kadınlar modern tarihin çeşitli zamanlarında Amerika'nın mevcut Ku Klux

* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-8065-1633, e-posta: emresenoldurak@gmail.com

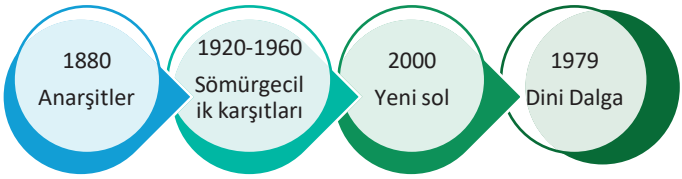
** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-4157-5519, e-posta: mithatdurak@gmail.com

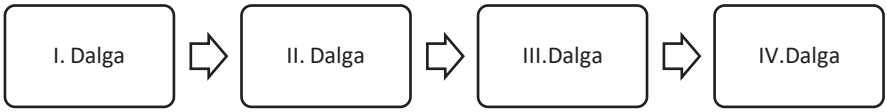
Klan'ı ve Almanya'nın Baader-Meinhof çetesi (Qazi, 2011) kadar farklı grupların parçası olmak da dahil olmak üzere çeşitli zamanlarda terör eylemlerine karışmışlardır. Örneğin Nijerya'da Boko Haram ve Sri Lanka'da Tamil Kaplanları gibi grupların gerçekleştirdiği intihar saldırılarına kadınların da dahil olduğu bilinmektedir. Buna ek olarak kadınlar, modern dünyada terörizmin karmaşık ve çok yönlü doğasının altını çizerek başkalarının terör örgütlerine katılmaları için üye toplanması ve radikalleştirilmesinde de kilit rol oynamıştır. Ancak terörizme karışan tüm kadınların pasif takipçi veya mağdur olma stereotipine uymadığını belirtmek de önemlidir. Örneğin 2015 yılında 14 kişinin ölümüne neden olan ABD San Bernardino'daki saldırganlardan biri olan Tashfeen Malik'in, kocasıyla birlikte saldırının planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde aktif olarak rol aldığı iddia edilmektedir. Dolayısıyla bu tür örnekler, kadınların terörist faaliyetlere katılmaya her zaman zorlandığı veya manipüle edildiği fikrine meydan okumaktadır. Kadınlar terör örgütleri içerisinde militan, destek personeli, lojistik personeli, kinetik kaynaklar sağlayıcısı, saldırganlar, adam kaçıranlar ve korsanlar gibi çeşitli rollerde işe görev almaktadır (Sjoberg vd., 2011). Kadınların intihar bombacısı olarak terör eylemlerinde yer aldığı, küresel ölçekte önemli bir sorun haline gelen terör faaliyetlerine katılan kadın sayısında her geçen gün artış olduğu rapor edilmektedir. Bu kadınlar genellikle sosyal medya, kişisel bağlantılar ve aşırı ideolojilere maruz kalma gibi çeşitli yollarla terör eylemlerine dahil olup örgütler içerisinde radikalleşmektedir. Kadınların terörizme karışması, geleneksel toplumsal cinsiyet stereotiplerine meydan okumaktadır ve bu husus modern terör örgütlerinin karmaşık doğasını akla getirmektedir. Bu küresel tehditle etkili bir şekilde mücadele edebilmek için terörle mücadele çabalarında kadınların terörizmdeki rolünün tanınması ve ele alınması önemlidir. Bu Bölümü'nde terör tipolojileri, terör eylemlerini açıklayan psikoloji kuramları, kadın teröristlerin psikolojisi, terör ve grup dinamikleri ve toplumsal dinamiklere göre ezber bozan kadın teröristler, kadın intihar bombacıları ve ölüm orucuna giden kadın teröristler üzerinde durulacaktır.

TERÖR TİPOLOJİLERİ

Tarihsel süreçte terörle ilgili tipolojiler incelenmiştir. Rapoport, "modern dünyayı dört terör dalgasının tanımladığını" savunmaktadır. "İlk dalganın" 1880'lerde anarşistlerle başladığı, bunu 1920'lerde başlayan ve 1960'lara kadar süren sömürgecilik karşıtı bir hareket olan "ikinci dalganın" izlediği ve bu süreç sonunda, emperyal yönetimin sarsılmasına yardımcı olmak için birçok küçük ve yeni devleti sömürgeci ülkelerle karşı karşıya getirdiği aktarılır. Yaklaşık kırk yıl sonra "üçüncü dalga" olarak nitelenen Yeni Sol dalgası, terörizmle komünizmi birleştirerek özellikle Latin Amerika'da popüler olduğu vurgulanır. Son olarak, 1979'da İran Devrimi'yle başlayan dini dalganın, terörü şiddetin dini gerekçeleriyle birleştirdiği belirtilir (Akt., Bloom, 2011) (Şekil 5.1).

Şekil 5.1
Rapoport'a göre dört terör dalgası





Hudson ve Majeska (1999) terörist grupları siyasi geçmişleri ve ideolojilerine göre beş tipolojiden biri altında kategorize edilebileceğini belirtmektedir: Milliyetçi-ayrılıkçı, kökten dinci, yeni dindar, toplumsal devrimci ve sağcı teröristler (bkz. Şekil 5.2). Bazı grupların herhangi bir kategoriye tam olarak uymamasına rağmen tipolojiler üzerinde düşünmenin önemli olduğu belirtilir. Örneğin İrlanda Cumhuriyet Ordusu (IRA), Bask Anavatanı ve Özgürlüğü Teröristleri (Euzkadi Ta Askatasuna-ETA), Filistinli terörist gruplar ve Tamil Eelam Kurtuluş Kaplanları (LTTE) tümü milliyetçi motivasyonlara sahipken; İslami kökten dinci ve Aum Shinrikyo grupları dini motivasyonlarla hareket ettiği bildirilmektedir (Hudson ve Majeka, 1999). Kadınların da her tür tipolojiden terör grubunda aktif rol aldığı bilinmektedir. Kadınların farklı terör tipolojilerine ait örgütlerde erkek liderler tarafından örgüte dahil edilmesinde ağırlıklı motivasyonun intihar eylemleri gibi kritik görevleri vermek olduğu vurgulanmaktadır (Qazi, 2011). Ayrıca kadınların bombalama faaliyetleri yanında örgüte eleman bulma, örgüt eylemlerini planlama, teröristlerin eylemlerini meşrulaştıracak sosyolojik süreçlere müdahil olma gibi aşamalarda aktif olduğu bilinmektedir (Sjoberg vd., 2011). Terörle mücadele politikalarının etkili olabilmesi için mutlaka grubun tipolojisine bağlı olarak mücadele eylem planlarının değişmesi gerektiği düşünülmektedir. Terörle mücadele stratejilerini her grubun özel motivasyonlarına göre uyarlamak, terörle etkin bir şekilde mücadele etmek ve gelecekteki saldırıları önlemek açısından çok önemlidir. Ayrıca terör tipolojilerini açıklayan farklı yaklaşımlar da terör gruplarını otorite ile ilişkisi, terör örgütünün yerleşim yeri, terör örgütünün hedefleri ve terör eylemlerinin yöntemleri gibi değişkenlerle ayrıştırmaktadır (Şenol & Durak, 2017).

KAYNAKLAR

Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü (2020). Adli İstatistikler 2020. Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü Yayınları. https://adlisicil.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/22420211449082020H%C4%B0ZMETE%C3%96ZELK%C4%B0TAP.pdf

Berkowitz, B. J. (1972). Superviolence: The Threat of Mass Destruction Weapons. *Santa Barbara, California: ADCON Corporation*.

Bloom, M. (2011). *Bombshell: Women and terrorism*. University of Pennsylvania Press.

Bodziany, M., & Netczuk-Gwoździewicz, M. (2021). Feminization of terror: Psychological analysis of the role of women in terrorist structures. *Studies in Conflict & Terrorism*, *44*(3), 266-283. https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1531542

Crenshaw, M. (2000). Crenshaw, M. (2000). The psychology of terrorism: An agenda for the 21st century. *Political Psychology, 21*(2), 405-420. https://doi.org/10.1111/0162-895X.00195

Gentry, C. E., & Sjoberg (2011). The gendering of women's terrorism. In *Women, gender, and terrorism* (L. Sjoberg, & C.E., Gentry, Eds.). University of Georgia Press.

Hudson, R. A., & Majeska, M. L. (1999). *The sociology and psychology of terrorism: who becomes a terrorist and why? A Report Prepared under an Interagency Agreement by the Federal Research Division, Library of Congress*. Federal Research Division Library of Congress. Washington DC.

Koçan, G., & Öncü, A. (2006). From the morality of living to the morality of dying: hunger strikes in Turkish prisons. *Citizenship Studies*, *10*(3), 349-372.

Lester, D. ve Zeyrek-Rios, E. (2022). İntihar bombacılarının profilini çıkarma. İçinde Adli Psikoloji (Ed. E. Şenol-Durak ve M. Durak). Nobel Akademik Yayıncılık.

Mackereth, K. (2021). *Bodies at their Limits: Rethinking Political Violence Through Women's Hunger Strikes* [Doctoral dissertation]. Cambridge University.

Magstadt, T. M., & Schotten, P. M. (1993). Understanding politics: Ideas, institutions, and issues. Independence, Kentucky: Wadsworth Publishing.

Obegi, J. H. (2024). Death by hunger strike: suicide or not? *Psychiatry, Psychology and Law*, *31*(1), 121-131. https://doi.org/10.1080/13218719.2023.2175069

Oguz, N. Y., & Miles, S. H. (2005). The physician and prison hunger strikes: reflecting on the experience in Turkey. *Journal of Medical Ethics*, *31*(3), 169-172. https://doi.org/10.1136/jme.2004.006973

Ömeroğlu, Ö. (2011). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararları ışığında; hükümlü, tutuklu ve gözaltındakilerin açlık grevi, ölüm orucu ve müdahale sorunu. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *15*(3-4), 83-109.

Qazi, F., (2011). The Mujahidaat: Tracing the early female warriors of Islam. In *Women, gender, and terrorism* (L. Sjoberg, & C.E., Gentry, Eds.). University of Georgia Press.

Pearlstein, R. M. (1991). *The mind of the political terrorist*. Scholarly Resources.

Rajan, V. J. (2011). *Women suicide bombers: narratives of violence*. Routledge.

Şenol-Durak, E. (2017). Organize-Çete ve Terör Suçu İşleyenlerde Psikolojik Müdahaleler. İçnde *Adli Psikolojide Psikolojik Tedavi ve Rehabilitasyon* (Ed., E. Şenol-Durak ve M. Durak). Nobel Yayıncılık.

Stern, J. (1999). *The ultimate terrorists*. Harvard University Press.

Steinhoff, P. G. (1996). Three women who loved the left: Radical woman leaders in the Japanese Red Army movement (pp. 301-323). In *Re-imaging Japanese women (Ed.* A. E. IMAMURA). Berkeley/ Los Angeles/ London: University of California Press

Sjoberg, L., Cook, G.D., Neal, S.R. (2011). Introduction: women gender and terrorism. In *Women, gender, and terrorism* (L. Sjoberg, & C.E., Gentry, Eds.). University of Georgia Press.

Silke, A. (1998). Cheshire-Cat logic: The recurring theme of terrorist abnormality in psychological research. *Psychology, Crime & Law, 4*(1), 51-69. https://doi.org/10.1080/10683169808401747

Weichlein, S. (2011). Terrorism in European national movements in the 19th century. In *Terrorism and Narrative Practice; Lit* (pp. 13-27).

BÖLÜM 6

YAŞLI KADIN MAHKUMLAR

Prof. Dr. Ayşe CANATAN*

GİRİŞ

Dünya nüfusu arttıkça nüfus içinde yaşlıların payının da doğal olarak arttığı bir gerçektir. Ancak 21. yüzyılda ülkelerin toplam nüfusları içinde diğer yaş gruplarındaki artışlarla karşılaştırıldığında, yaşlı nüfusun oransal olarak daha fazla arttığı ve artmaya devam ettiği önemli bir gerçektir. Yaşlı nüfusun artması ve geçmiştekine göre daha uzun yaşaması "uzun ömürlülük" (longevity) olarak bilinen, bugün yaşlanmadan daha çok konuşulan bu konuya işaret etmektedir. Ömür uzadıkça yaşam koşullarıyla ilgili olumlu ve olumsuz pek çok uyaranın etkisi de artmaktadır.

Geçmişte ve geleneksel toplum yapısı içinde "aile üyelerinden biri" olarak hayatını sürdüren yaşlıların günümüz modern toplumunda kendi çekirdek aileleriyle veya tek başına "birey" olarak yaşama durumları giderek artış göstermektedir. Yaşlılarla ilgili olarak gündelik hayatın içinde yer alan konular ve sorunlar yaşlılık çalışması yapan gerontoloji, sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmet, sağlık bilimleri, tıp ve diğer alanlar içinde çalışılmaktadır. Daha önceleri çalışmaya değer bulunmayan sosyal sorun konularından olan suç ve yaşlı konusu yok sayılmıştır (Feinberg, 1984, s. 35; Fattah ve Sacco, 1989). Günümüzde yaşlılık ve suçla ilgili konular ve adli gerontoloji konusu da üstünde çalışılan konulardan olmaya başlamıştır. Şiddetin yıllar içinde artışıyla paralel olan suç davranışı da artmaktadır. Şiddetin artışı birçok nedene dayandırılabilir.

Medya, aile, sosyo-kültürel yapı içinde yer alan ataerkil eşitsiz güç dağılımı, yoksulluk ve sosyal dışlanma, benmerkezci bakış açıları ve düşünmeden hareket edilmesi şiddet davranışının bir kısım nedenlerini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca kentleşme, küreselleşme, işsizlik, fırsat eşitsizliği gibi konular şiddetin dolayısı ile suçun yapısal sorunlarını oluşturmaktadır. (Ersöz Günindi, 2023, s. 204-210).

Yaşlı ve suç ilişkisi genellikle yaşlının suçun mağduru olduğu dezavantajlı grubun içinde yer alması biçiminde ele alınmıştır. Özellikle yaşlı ihmali ve istismarı, onların zayıf

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-4832-6099
e-posta: ayse.canatan@hbv.edu.tr

yönlerinden faydalanmak isteyen kişilerin işledikleri suç türleri üzerinde yaşlının suç kurbanı/ mağduru olduğu çalışmalar yapılmıştır. Dünya genelinde yaşlının suçun faili olduğu çalışmaların az olduğu bilinmekte ve tartışılmaktadır. Aslında genel olarak bakıldığında suçluların yaş gruplarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde diğer yaş gruplarına göre ve kadınların erkeklere göre oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bazı çalışmaların yaşlıların işlediği suçların önemsenmeyecek bir oranda oluşuna işaret ederken, konunun da önemsizleştirildiği bir noktayı mı vurgulamaktadır sorusunu düşündürmektedir. Bunun yanında yaşlıların işlediği suçların sayısının giderek artış gösterdiği de bir gerçektir.

Suçla ilgili önyargılar erkek cinsiyeti, siyah ırk, yoksul ve eğitimsiz olma özelliklerini vurgulamaktadır (Ramos, 2017, s. 78). Fazel vd. (2016) "Mahkumlarda Ruh Sağlığı" başlıklı çalışmalarında, dünya çapında 10 milyondan fazla mahkum bulunduğu ve araştırılan tüm ruhsal bozuklukların yaygınlığı, genel nüfus karşılaştırmalarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Hapishanelerin ruhsal bozuklukların görülme sıklığını ne ölçüde artırdığı belirsiz olsa da psikiyatrik bozuklukların tespit ve tedavi oranlarının düşük olduğuna dair önemli kanıtlar bulunduğu ileri sürülmüştür. Mahkumların ayrıca tüm nedenlere bağlı ölüm, intihar, kendine zarar verme, şiddet ve mağduriyet riskiyle karşı karşıya olduğu ve araştırmaların bazı değiştirilebilir risk faktörlerinin ana hatlarını çizdiği belirtilmiştir.

Mahkumlardaki psikiyatrik bozukluklara yönelik yüksek kaliteli tedavi çalışmalarının hapishane ortamında sınırlı olduğu vurgulanmıştır. Buna rağmen opioid ikame tedavilerinin madde kötüye kullanımının nüksetmesini ve muhtemelen yeniden suç işlemeyi azalttığına dair araştırma bulgularından bahsetmektedir. Cezaevindeki kadınların ve yaşlı yetişkinlerin ruh sağlığı ihtiyaçlarının farklı olduğu ve bunları karşılamak için ulusal politikalar geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Cezaevi akıl sağlığını iyileştirmeye yönelik klinik, araştırma ve politika önerileri sunulmaktadır. Bu tavsiyeleri karşılamaya yönelik ulusal girişimlerin yıllık takiplerle araştırılmasının önemi üstünde durulmuştur. Kadın suçluların ve erkek suçluların farklı kriminal özellikte olduğu hapishanelerin ya da infaz kurumlarının cinsiyete göre düzenlenmesinin tüm dünyada yağın bir uygulama olduğu belirtilmiştir (Fazel vd., 2016, s. 873-879).

Bu kitap bölümünde, yaşlı kadınların işlediği suçlarla ilgili bir değerlendirme yapılmaktadır. Konu, özellikle cinsiyet bağlamında kadın yaşlıları kapsamaktadır. Neden kadın yaşlılar ve onların suçları veya mahkumiyetleri sorgulanıyor sorusu sorulacak olursa kadınların erkeklere göre daha uzun yaşamaları ayırıcı bir özellik olarak belirlenmiştir. Sosyolojik çalışmalar içinde kadın da yaşlı gibi dezavantajlılar grubunda ve daha çok suç mağduru konumundadır. Ayrıca yaşlı kadın hem kadın hem de yaşlı olarak ikili dezavantajlı durumdadır. Günümüz modern toplumunun karmaşık dokusu kadının da suç işleyen biri olabileceği gerçeği inkar edilmese de yaşlılarınki gibi suç işleyen kadınların oranı da oldukça düşüktür. Geçmiş ve bugün kıyaslandığında hızlı bir yükseliş olduğu özellikle 21. yüzyıldaki artışın oranı dikkat çekmektedir. Bu gerçek suçlu kadınlar konusunu ve yaşlı suçlu kadınlar konusunu çalışmayı önemli kılmaktadır.

YAŞLI VE SUÇ

Yaşlı ve suç ilişkisinde geçmiş ve günümüz karşılaştırıldığında iki önemli konunun altı çizilmelidir. Biri, genel nüfus içinde yaşlıların artışı; diğeri ise geçmişe göre günümüzde suç oranlarının ve çeşitlerinin artışıdır. Bir diğer faktör ise yayınlarda yer alan istatistik verilerinin resmi olmasıdır. Günümüz teknik olanaklarının resmiyete yansımayı kolaylaştırması işlenen suçları kayıtlı hale getirmektedir. Kayıtlılar yanında kayıt altına alınmayan suçların varlığı da unutulmamalıdır.

Ramos'un "Suç ve Yaşlı" başlıklı makalesinde yaşlıların suç davranışlarını polisten gizlemek için gençlere göre çeşitli stratejiler kullanmada başarılı oldukları ve gençlerin yaşlılara göre daha kolay ve hızlı yakalandıkları önyargısı bulunmaktadır. Ayrıca geleneksel yapıda aile itibarını korumak nedeniyle yaşlıların suçları ihbar edilmeyip üstünün kapatıldığından bahsedilmektedir. Yaşlı suçlarının çoğunun özel alanlarda işlenmiş olması bir diğer önyargıdır (Ramos, 2017, s. 78). Günümüzde yaşlıların suçlarının dijital suçlar, internet dolandırıcılığı olması beklenmediği gibi toplumda en çok rastlanan hırsızlık, öldürme, gasp gibi suçlar olduğu görülmektedir (Kratcoski, 2016, s. 59). Yaşlı mahkumlar özel ihtiyaçları olan mahkumlar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu grupta yer alan mahkumların sayısı özellikle gelişmiş ülkelerde hızla artmaktadır. Davoren (2015), ABD'nin 2012'de yayınlanmış olan İnsan Hakları Gözlem Raporu'na göre 65 yaş üstü yaşlı mahkumların sayısının 2007 ve 2010 yıllarına göre 94 kat arttığına dikkat çekilmiştir. İngiltere'nin rakamları da benzer sonuçları göstermektedir. Ayrıca mahkumlar arasında mental bozuklukların genç mahkumlara göre daha fazla olduğu da ifade edilmektedir (Davoren vd., 2015, s. 747-748). Genç kadın mahkumlarda madde kötüye kullanım oranı yüksek iken yaşlı kadın mahkumlarda duygusal bozuklukların ilk sırada, madde kötüye kullanımın ikinci sırada yer aldığı dikkati çekmektedir. Erkek mahkumlarda ise hem gençlerde hem yaşlılarda madde kötüye kullanımı en yüksek orandadır (Davoren vd., 2015, s. 751).

TÜRKİYE'DE YAŞLI KADIN MAHKUMLAR

Ülkemizde yaşlı kadın mahkumlara ait verilere T.C. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü İstatistik Bürosunun hizmete özel olarak 17.07.2023 tarihinde hazırlanmış olduğu ceza infaz kurumlarında barındırılan 60 yaş üstü kadın hükümlü ve tutuklulara ilişkin bilgilerden ulaşılmıştır. Veriler hükümlüler ve tutuklulara ait yaş, eğitim, medeni durum, uyruk, suç türü ve suç grubu tabloları ile sayı/frekans olarak verilmiştir. Erişilen veriler çapraz tablolar oluşturmaya uygun değildir. Bu nedenle tablolar birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

KAYNAKLAR

Davoren M., Fitzpatrick M., Caddow F., Caddow M., O'Neill C., O'Neill H., & Kennedy H. (2015). Older men and older women remand prisoners:mental illnes, physical illnes, offending patterns and needs. *International Psychogeriatrics, 27*(5), 747-755. http://dx.doi.org/10.1017/S1041610214002348

dos Santos, M. M., dos Santos Barros, C. C., & Andreoli, S. B. (2019). Correlated factors of depression among male and female inmates. *Revista Brasileira de Epidemiologia***,** 22, 1-14. http://dx.doi.org/10.1590/1980-549720190051

Ersöz Günindi, Aysel. (2023). Şiddetin Sosyolojisi, Kişiler Arası Şiddete Bütüncül Bir Bakış. Ankara: Nobel akademik Yayıncılık.

Fattah, E., & Sacco, V. (1989). Crime and Victimization of the Elderly. New York Springer-Verlag.

Fazel, S., Hayes, A., Bartellas, K., Clerici, M., & Trestman R. (2016). The mental health of prisoners: a review of prevalence, adverse outcomes and interventions. *Lancet Psychiatry, 3*(9), 871-881. http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30142-0.

Feinberg, G. (1984). Profile of the elderly shoplifter. In: Newman, E. et al (eds). Elderly Criminals. Cambridge, MA: Olegeschlager, Gunn and Hain.

Kratcoski, P. C., & Edelbacher, M. (2016). Trends in the criminality and victimization of the elderly. *Federal Probation, 80*(1), 58-63. https://www.uscourts.gov/federal-probation-journal/2016/06/trends-criminality-and-victimization-elderly

Ramos M. P. (2017). Crime and Elderly: A sociological analysis of ageing and violence. *Journal of the Brazilian Sociological Society, 3*(2), 75-95. http://dx.doi.org/10.20336/sid.v3.i2.77

BÖLÜM 7

CEZAEVİNDE ANNE OLARAK KADIN

Dr. Öğr. Üyesi Belgin ÜSTÜN GÜLLÜ*

"Anne diye fısıldasam soğuk duvarlara
Yankısı değil, kendi gelir yanıma…
İzin verse gardiyan çıksam sokaklara,
Dönüp baksam arkama
Annem hep orada…"

Belgin ÜSTÜN GÜLLÜ

GİRİŞ

Kadın olmak, anneliğe eş tutulan, bu düşünceyle bütün kadınların anne olmak istediği varsayılan ve üzerinde çok konuşulan bir kavramdır (Elçi, 2012). Kadına atfettiğimiz bu değer ya da görevler, annenin rahmine düştüğü ilk andan itibaren başlar. Anne karnında bebeğin cinsiyeti öğrenilir öğrenilmez anne, bebeğiyle ilgili planlar yapmaya başlar. Bebeğin cinsiyetine göre kıyafet ve odasının renginin seçiminden, bebeğini yetiştirme yöntemine kadar her şey planlanır. Erkek çocuklarla kıyaslandığında kız çocuk narindir, çabuk incinir, iyi ev işi ya da yemek yapmalıdır, kavga ve küfür nedir bilmemelidir, çocuklarını iyi yetiştirmelidir, hayırlı evlat olmalı ve ileride anne ve babasına bakmalıdır. İyi evlat, iyi eş, iyi bir anne…

Kadına atfedilen annelik aynı zamanda sosyal rol kimliği kavramı içerisinde de kavramsallaştırılmaktadır. Bir sistem ya da grup içerisinde yer alan bireyin sahip olduğu beklentiler olarak tanımlanan sosyal rol kimliğinde (Gouldner, 1957) anne olarak kadın, kimliğinin bir parçası olan bu rolü ile başkalarının kendisinden beklentilerine uyum göstermek ve davranışlarını buna göre ayarlamaktadır. Dolayısıyla annelik kimliğinin olumlu ya da olumsuz olarak şekillenmesinde içinde bulunduğu grup ya da ortam önemli rol oynamaktadır. Kadınların annelikle ilgili geliştirdikleri olumlu bakış açıları ise annelik kimliğinin

* Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
ORCID: 0000-0001-7093-3883
e-posta: belginustungullu@duzce.edu.tr

olumlu kurulumuna işaret etmektedir (Coşkun, 2018). Her ne kadar annelik kimliği, annelik koşullarını oluşturmada önemli olsa da bu koşullar her zaman ihtiyaca göre düzenlenebilmekte ya da yeniden oluşturulabilmektedir (Tuncer ve Avcı, 2021).

CEZAEVİNDE ANNELİK

Annelik koşullarının yeniden oluşturulmasını ya da düzenlenmesini gerektiren durumlardan biri de cezaevi ortamıdır. Cezaevi koşulları dil, din, ırk, yaş ve cinsiyet ayırt etmeksizin herkes için oldukça güç ve zorlayıcı olmaktadır. Aile hayatlarının derinden etkilenmesine neden olan hapishane hayatında mahkum olan kişinin anne olması, çocuğu yanında olsun ya da olmasın, durumu daha da güçleştirmekte, annenin bebeği ya da çocuğu ile kurduğu ya da kuracağı ilişkiyi sekteye uğratmaktadır.

Doğduğu ilk andan itibaren bebekler fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan anne babanın bakımına ihtiyaç duymaktadır. Hayatta olduğu sürece ya da çocuk için risk oluşturmadığı sürece, birincil bakım veren ebeveyn, sıklıkla anne olarak karşımıza çıkmaktadır (Philbrick vd., 2014). Birincil bakım veren kişiler olarak annelerin erken dönemlerde çocuklarından ayrılmaları hem bebek hem de anne için travmatik sonuçlar doğurabilmektedir. Annenin cezaevine girmesi tek başına travmatik bir deneyimken, çocuğun da anneyle cezaevinde olması erken çocukluk dönemi olumsuz yaşam deneyimi arasında yer almaktadır (Murray vd., 2012). Annenin cezaevine girmesiyle çocuğunun ya da çocuklarının bakımının sorumluluğu için seçenekler çok fazla bulunmamaktadır. Çocuklar ya babaya verilmekte ya da bir yakınının yanına yerleştirilmektedir. Babanın ya da bir yakının olmadığı ya da çocuk için risk oluşturduğu durumlarda ise çocuk ya Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki bir kurumda barındırılmakta ya da annenin yanına verilmektedir. Dolayısıyla karşımıza; (1) çocuklarından ayrılmış cezaevi anneleri ve (2) çocukları ile tutukluluk süreçlerini geçiren cezaevi anneleri çıkmaktadır. Cezaevi annelerinin neler yaşadıklarını bu iki koşuldaki deneyimlerini dikkate alarak anlamaya çalışmak daha sağlıklı olacaktır.

Çocuklarından Ayrılmış Cezaevi Anneleri

Annenin yasalara karşı işlediği bir suç sonucu cezaevine girmesiyle çocuk, sosyal ve duygusal sorunlarla baş edebilmesi için desteğe ihtiyaç duyacağı uzun ve anlaması güç bir sürece girer. Annenin cezaevine girmesi ile çocuğun baş etmesi gereken sorunlar arasında en sık karşılaşılan sorunlar: Aile ilişkilerinde bozulmalar, okulla ilgili sorunlar, akran zorbalığına maruz kalma, etiketlenme, dışlanma, bakım ve barınma sürecine ilişkin belirsizlikler ve düzensizlikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Murphey ve Cooper, 2015). Annenin yokluğunda çocuğun ihmalinin önüne geçecek bir yetişkinle (diğer ebeveyni ya da bir akrabası) yaşamını devam ettirmesi, yaşamında annenin yokluğuyla büyük bir değişiklik yaşamış olsa da önceki yaşamına kaldığı yerden devam edebilmesinin sağlanması, eğitim hayatına devam etmesinin desteklenmesi gerekmektedir. Anneden ayrı olsa da onunla kuracağı ilişkiyi güçlendirmek için çocuğu cezaevi ziyaretlerine götürmek, telefonla iletişim kurmasını sağlamak önemli olmaktadır. Bazı ülkeler, çocuğun cezaevindeki annesi ile iletişim kurmasına özellikle önem vermektedir. Bu ülkelerdeki hukuk sistemi, bu şekilde

kadın mahpusların çocuklarını da güvence altına almaktadır. Örneğin 2002 yılında Norveç'te yürürlüğe girmiş olan "Cezaların Uygulanma Yasası"; "bir cezanın uygulanması sırasında çocuğun ebeveyne erişim hakkına özellikle önem verilmesi" ve "ziyaretlerin bu amaç için tasarlanmış bir odada gerçekleşmesinin" gerekliliğini öngörmektedir (Mitrani ve Sözen, 2017).

Anne ya da babası cezaevinde olan çocuklar için 2015 yılında ABD'de yayımlanan Haklar Beyannamesi'ne (San Francisco Children of Incarcerated Parents Partnership) göre; annesinin tutuklanması sırasında çocuğun güvende olma ve bilgilendirilme, kendisiyle ilgili kararlar verilirken dinlenme/duyulma, annesi hakkında kararlar alınırken göz önünde bulundurulma, annesinin yokluğunda iyi bakılma, annesiyle konuşma, onu görme ve ona dokunma, hapis süreciyle mücadele ettiği için desteklenme, annenin hapsedilmesi nedeniyle yargılanmama, suçlanmama ve etiketlenmeme, annesiyle yaşam boyu ilişkide olma hakkı bulunmaktadır. Çocuklara tanınan bu haklarla çocuğun yüksek yararı dikkate alınmakta, süreçten en az zararla çıkması beklenmektedir.

Çocuk, birincil bakım vereninden ayrılarak duygusal, sosyal, ekonomik ve fiziksel koşullarla baş etmeye ve kendini güvende hissedeceği bir alan oluşturmaya çalışırken, her şeyden önce bir anne olarak kadın da cezaevinde olmanın yarattığı güçlüklerin yanı sıra, çocuğu ya da çocuklarından ayrılmış olmanın getirdiği duygusal yükleriyle de baş etmek zorundadır. Cezaevinde olmak, kadının yaşamını sürdürebilmeyi, sağlığını, gelişimini, psikolojik ve duygusal iyi olma halini olumsuz etkilemektedir. Kadının artık fiziksel olarak çocuklarının yanında olamaması, duygusal ve sosyal gelişimlerinde rol üstlenememesi yoğun kaygı yaşamasının yanında, cezaevi koşullarının (kapalı kalma, iletişimin sınırlı olması, yetersiz fiziki koşullar, aile bireylerine yeniden kavuşmanın belirsizliği…) olumsuz etkisini de artırmaktadır. Bu nedenle anne ve çocuk açısından destekleyici bir öneme sahip olması, anne olarak kadın cezaevinde de olsa, ebeveynliğini devam ettirebilmesi için bu duruma zemin sağlayacak olanakların oluşturulması gerekmektedir.

Anne ya da babanın ebeveynlik rollerini yerine getirmesinde, fiziksel yakınlık koşul değildir. Anne, doğrudan dokunamasa da istediği her an konuşamasa da verilen imkanlar doğrultusunda ebeveynlik rolünü devam ettirebilmesi hem kendi hem de çocuk açısından koruyucu bir rol ortaya koymaktadır. Bu durum özellikle ailenin tekrar bir araya gelmesi söz konusu olduğunda, ilişkilerin yeniden düzenlenmesini ve yeniden uyum sağlanmasını da kolaylaştırmaktadır. Bunlara rağmen bazı kadınlar cezaevinde olduklarının çocukları tarafından bilinmesini istememekte, çocuklarının ziyaretini hüküm süresi netleşene kadar engelleyebilmektedir. Bu doğrultuda annenin nerede olduğu konusunda çocuğa söylenen yalanlarla, anne ve çocuk arasındaki güven ilişkisi sarsılabilmekte, çocuğun zihni daha da karışabilmektedir. Bu karmaşık durum zamanla daha da çözülemez hale gelebilmektedir. Kadının ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirme sürecinde, babaya ve yakın akrabalara da önemli görevler düşmektedir: Çocuk anneye karşı doldurulmamalı, diğer bir deyişle anne kötülenmemeli; cezaevi süreci ve koşulları konusunda da çocuğun yanında konuşulmamalıdır.

Çocuk için risk oluşturacak bir suç, başka bir deyişle çocuğun ihmal ve istismarı söz konusu olmadığı sürece kadının annelik rolünü devam ettirmesinde bir sakınca bulunmamaktadır. Bu nedenle bu konuda "bir kadın hapse girmişse annelik de yapamaz" gibi önyargılardan uzak durulması gerekmektedir. Çünkü anneleri cezaevinde olan çocuklar,

KAYNAKLAR

Acevedo, K. C., Bakken, T., & Karle, A. (2004). Children visiting mothers in prison: the effects on mothers' behaviour and disciplinary adjustment. *The Australian And New Zealand Journal Of Criminology, 37*(3), 418-430. https://doi.org/10.1375/acri.37.3.418

Bağ, C. ve Bıçakçı, M. Y. (2016). Kadın kapalı ceza infaz kurumunda anneleriyle kalan çocukların gelişimsel taraması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(2), 32-52.

Barnes, L.S., & Stringer, E. C. (2014). Is motherhood important? Imprisoned women's maternal experience before and during confinement and their post release expectations. *Feminist Criminology, 9*(1), 3-23. https://doi.org/10.1177/1557085113504450

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

CTE. (2021). https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/basin-aciklamasi09032021045708

Celinska, K., & Siegel, J. A. (2010). Mothers in trouble: coping with actual or pending separation from children due to incarceration, *The Prison Journal, 90*(4), 447-474. https://doi.org/10.1177/0032885510382218

Coşkun, H. (2018) *Sosyal medyada annelik kimliği bağlamında kullanılan açıklayıcı repertuarlar ve özne konumları* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme

Dodge, M., & Pogrebin, M. R. (2001). Collateral costs of imprisonment for women complications of reintegration, *The Prison Journal, 81*(1), 42-54. https://doi.org/10.1177/0032885501081001004

Elçi, E. (2012). Türkiye'de "kadın olmak" söylemi: kadınlarla yapılmış bir söylem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology,* 31, 1-28.

Gouldner, A. W. (1957). "Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles – I", *Administrative Science Quarterly,* 2, 281-306. https://doi.org/10.2307/2391000

Holt, N., & Miller, B. (1972). *Explorations in inmate–family relationships*. Sacramento, CA: California Department of Corrections.

Merçil, İ. (2020). Bakırköy Kadın Cezaevinde bulunan anne mahpusların çocuklarıyla ilişkileri. *Turkish Studies Social, 15*(4), 2009-2021. http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43552

Mitrani, A. A. ve Sözen, F. G. (2017). Bekleyen çocuk: anne ya da babası cezaevinde olan çocuklar üzerine bir proje. İstanbul.

Murphey, D., & Cooper, P. M. (2015). *Parents behind bars, what happens to their children,* trends child. childtrends.org.

Murray, J., Farrington, D. P., & Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use and educational performance after parental ıncarceration: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 175-210. http://dx.doi.org/10.1037/a0026407

Philbrick, K., Ayre, L., & Lynn, H. (2014). *Children of Imprisoned Parents: European Perspective on Good Practice,* (2. Ed.), Paris.

San Francisco Children of Incarcerated Parents Partnership (2015). https://sfonline.barnard.edu/children/sfcipp_01.htm

Shamai, M., & Kochal, R. B. (2008). Motherhood starts in prison: the experience of motherhoodamong women in prison. *Family Process, 47*(3), 323-340. http://dx.doi.org/10.1111/j.1545-5300.2008.00256.x

Şahinöz, A., Küçük, N. S., Çakır, B. Ç., Uzun, A. K. ve Durualp, E. (2019). Cezaevinde annesi ile birlikte kalan çocukların gelişimlerinin karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 72*(1), 66-75. http://dx.doi.org/10.4274/atfm.galenos.2019.92486

Tuncer, N. ve Avcı, N. (2021). Cezaevinde anne olmak. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 27, 179-213. http://dx.doi.org/10.9775/kausbed.2021.011

Yaşam Hakları Derneği (2021). Anneleriyle Birlikte Mahpus Olan Çocuklar. Avrupa Birliği Programı. https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2021/12/Anneleriyle-Birlikte-Mahpus-C%CC%A7ocuklar-Raporu.pdf

Yıldız, B. M. ve Durualp, E. (2016). Sosyal ve duygusal gelişim. N. Aral (Ed.), *Çocuk Gelişimi* içinde. (s. 128-156). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

BÖLÜM 8

SUÇ İŞLEYEN KADINLARDA RUHSAL BOZUKLUKLAR

Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ*

GİRİŞ

Türkiye'de ve dünyada çoğu cezaevi cinsiyete göre ayrılmıştır ve araştırmalar kadın mahkumların demografik, sağlık ve cezai özelliklerinin erkeklerden farklı olduğunu göstermiştir (Fazel vd., 2016). Kadınların cezaevinde ruh sağlığı ihtiyaçları da farklılık göstermektedir. Dünyadaki çoğu cezaevindeki çok sayıda kadın önemli duygusal ve zihinsel sağlık sorunları bildirmektedir ve cezaevi ortamının da bu sorunların görülme sıklığını ve şiddetini artırabileceğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Armour, 2012; Caulfield, 2016; (Svendsen vd., 2023). Türkiye'de cinayet suçuyla hapsedilen kadın mahkumların %90'ında ruhsal bozukluk belirlenmiştir (Güney, 2020). Norveç'te bir cezaevinde 2010 ile 2019 yılları arasında hapsedilen 5.429 kadına ilişkin hasta kayıtları incelendiğinde; kadınların herhangi bir ruhsal bozukluk öyküsüne sahip olma olasılığı erkeklere göre daha fazladır (%75'e karşı %59) (Svendsen vd., 2023). Norveç'te (2010-2019), Danimarka'da (2011-2018) ve İsveç'te (2010-2013) hapsedilen 19 yaş ve üzeri 119.507 kişiden hem kadınların (%61,3-74,4) hem de erkeklerin (%49,6-57,9) büyük bir kısmında gözlem dönemi boyunca en az bir ruh sağlığı bozukluğu bildirilmektedir (Bukten vd., 2024).

Tayland'da sayıları giderek fazlalaşan yetişkin kadın mahkumlar arasında ruh sağlığı sorunlarının yaygınlığının arttığı, önemli bir halk sağlığı sorunu olarak ortaya çıkmıştır (Sunpuwan vd., 2024). Araştırılan 1.013 kadınla yapılan bir çalışmada ruhsal bozukluğu olan kişiler için daha yüksek hapsedilme riski, mahkemeler tarafından yetersiz değerlendirme, yetersiz sağlık hizmetleri ve hapsedilme anında ruhsal sorunların tespit edilememesi önemli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Audi vd., 2018). Genel nüfusta olduğu gibi cezaevlerinde bulunan kadın mahkum ve tutuklularda ruhsal bozuklukların oranları erkeklere göre önemli ölçüde daha yüksek orandadır (Billington vd., 2016; Donnir ve Asare-Doku, 2023; Hales vd., 2016; Naidoo vd., 2021; Van Hout Mhlanga-Gunda, 2018).

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-4148-8562
e-posta: hatice.demirbas@hbv.edu.tr

Cezaevlerinde bulunan kadın suçluların ruhsal sorunları, saptanması ve tedavi edilmesi önemli bir sorundur. Cezaevine girmeden önce kadınların ruh sağlığı sorunlarının ne ölçüde var olduğu, belirtilerin ilk hapsedilme sırasında ortaya çıkıp çıkmadığı ve hapsedilmenin bunu nasıl etkilediği konusunda araştırmalar sınırlıdır. Caulfield (2016) İngiltere'de üç cezaevinde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yaptığı nitel çalışmada; cezaevinde ruh sağlığı sorunları yaşayan birçok kadının geçmişte de bu sorunları yaşadığını, bazı kadınlarınsa yalnızca cezaevine girdikten sonra ruh sağlığı ve duygusal sorunlar yaşadığını bildirdiğini ortaya koymuştur. Bu sorunlar, cezaevine girmenin kadınların ruh sağlığı üzerindeki önemli etkisini göstermektedir.

Kadın mahkumlar cezaevi yaşamı öncesi ruhsal bozukluklar için tedavi hizmetlerine erkeklere göre daha yüksek oranda başvurmakta ve tedavi almaktadırlar. Ancak kadın mahkumların ruhsal bozuklukları cezaevine giriş ve sonrasında çoğunlukla fark edilmeden kalmaktadır (Boşgelmez, 2006). Bu nedenle kadın mahkumların ruh sağlığı yaygınlıkları ve suç özelliklerinin saptanması gerek tedavi gerekse yeniden suç işlemeyi önleme açısından önemlidir. Buradan yola çıkarak bu bölümde kadın mahkumlarda ruh sağlığı sorunları farklı özellikleriyle ele alınacaktır. İlk olarak, suç işleyen kadınlarda farklı bozuklukların yaygınlığı aktarılacak, daha sonra bu kadınların bireysel ve suça ilişkin özelliklerine yer verilecektir. Son olarak, cezaevlerinde ruhsal bozuklukların tedavisi ve uygulamalarına değinilecektir.

SUÇ İŞLEYEN KADINLARDA RUHSAL BOZUKLUKLARIN YAYGINLIĞI

Cezaevleri açıkça ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkilidir (Audi vd., 2018). Yapılan araştırmalar, cezaevlerindeki kadınların psikotik bozukluklar, bipolar bozukluk, kişilik bozukluğu, madde bağımlılığı, intihar, kendine zarar verme, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve yeme bozuklukları gibi ruhsal bozuklukların yüksek oranlarda sahip olduğuna dair bulgular sunmaktadır (Billington vd., 2016; Demirbaş, 2020; Hales vd., 2016; Jones vd., 2019; Zhong vd., 2021). Cezaevine girmeden de birçok mahkumun bu tür bozuklukları zaten vardır veya ruhsal bozukluğu olmayan kişilerde, cezaevi ortamında ortamın koşulları nedeniyle hapsedilme döneminde duygusal sorunlar gelişebilmektedir (Audi vd., 2018). 2010'dan 2019'a kadar cezaevine giren kadınlar arasında tanı kategorilerinin çoğunun on iki aylık yaygınlığında önemli bir artış bildirilmektedir (Svendsen vd., 2023). Brezilya, Sao Paulo'da cezaevinde bulunan 1013 kadında genel ruhsal bozuklukların yaygınlığı %66,7 oranındadır (Audi vd., 2018).

Adli Tıp Kurumu Gözlem İhtisas Dairesi'ne mahkemeler tarafından ceza sorumluluklarının değerlendirilmesi için gönderilen, şiddet içerikli suç işleyen kadın olguların değerlendirildiği çalışmada olguların %4,4'ünde zihinsel gelişim geriliği saptanmıştır (Saygılı ve Aliustaoğlu, 2009). Zihinsel gelişim geriliği olan kadınların herhangi bir suçtan veya şiddet içermeyen suçtan dolayı ceza alma riski 2,5 kattan daha fazlayken, şiddet suçu için ceza alma riski 5 kat daha fazladır (Dickson vd., 2005). Bu çerçevede zihinsel gelişim geriliği olan kadınlar olmayanlara göre ve erkeklere oranla daha fazla risk altındadır (Demirbaş, 2019). Bu bağlamda, aşağıda sırasıyla cezaevlerinde kalan kadın mahkumlardaki farklı ruhsal bozuklukların yaygınlığına yer verilecektir.

Suç İşleyen Kadınlarda Şizofreni Spektrumu ve Diğer Psikotik Bozuklukların Yaygınlığı

Şizofreni gerek genel nüfusta gerekse cezaevi nüfusunda en sık görülen ruhsal bozukluktur. Dünya çapında cezaevlerindeki kadınların yaklaşık %4'ü psikotik bir bozukluğa sahiptir (Fazel vd., 2016). İsveç'te yapılan boylamsal bir çalışmada şizofreni ve ilgili bozuklukları olan 24297 kişiden kadınların %29,4'ünün, erkeklerin %39'unun şizofreni tanısı aldığı saptanmıştır. İlk tanı konduktan sonraki 5 yıl içinde erkeklerin %10,7'sinin ve kadınların %2,7'sinin suç işlediği saptanmıştır (Fazel vd., 2014). Şizofreni spektrum veya bipolar bozukluğu olan şiddet suçu işleyen kadın suçluların oranı (%78-98) erkek suçlulardan daha az orandadır (Fazel vd., 2017; Richard-Devantoy vd., 2008; Tsimploulis vd., 2018). Konya kapalı cezaevinde yapılan çalışmada, mahkumlarda DSM-IV'e göre psikiyatrik bozuklukların on iki aylık yaygınlığı incelendiğinde kadınlarda psikotik bozukluk saptanmazken erkeklerin %1'i bu tanıyı almıştır (Güler, 2003). Bu bulgular cinsiyete göre suç oranlarının farklılaştığını desteklemektedir. Yeni Zelanda'da cezaevinde yapılan bir çalışmada son bir ayda kadınlarda erkek tutuklu ve mahkumlara göre şizofreni ve ilişkili bozuklukların oranı (%4,2) daha yüksek tespit edilmiş ve bunlardan şizofreni tanısı olan mahkumların tedaviye başvurduğu saptanmıştır (Brinded vd., 2001). Yirmi üç bin mahkumu içeren on iki ülkede yürütülen 62 araştırmayı değerlendiren sistematik bir incelemede, kadınların %4'ünde psikotik bozukluk (Fazel ve Danesh, 2002), %25 oranında psikoz belirtisi (Walker vd., 2021) saptanmıştır. İngiltere ve Galler'de cinayet suçu işleyen kadınlarda şizofreni tanısı %16 oranındadır. Mağdurları erkek olan kadın faillerde psikotik semptomlar %10, sanrılar %9, varsanılar %6 oranında tespit edilmiştir (Flynn vd., 2011).

Tablo 8.1

Cezaevlerindeki kadınlarda psikotik bozuklukların yaygınlığına ilişkin çalışmalar

Araştırmacılar	**Örneklem**	**Bulgular (%)**
Alves vd. (2023)	93 kadın tutuklu	Şizofreni (%1,1)
Brinded vd. (2001)	200 kadın mahkum	Şizofreni ve ilişkili bozukluklar (%4,2) - son 1 ayda
D'Orte vd. (2024)	Adli tıp birimine akut psikiyatrik bakım için kabul edilen 136 tutuklu veya mahkum kadın	Mahkeme kararıyla tedaviye gönderilip tedavi sürecinde psikotik bozukluk tanısı alanlar %62,5. Hükümlülerde psikotik bozukluk tanısı %21,2, tutuklularda bozukluk tanısı %24,1
Jakobowitz vd. (2017)	171 kadın mahkum veya tutuklu	%5,4 psikoz (%62,5 tedavi ihtiyaçları karşılanan, %25 tedavi ihtiyacı karşılanmayan)
Jones vd. (2019)	643 kadın mahkum veya tutuklu	%90 bir hastaneye sevk edilmesi gerekenler, %72,7 yüksek güvenlikli bir hastaneye yatırılması gerekenler

KAYNAKLAR

Aday, R. H., Dye, M. H., & Kaiser, A. K. (2014). Examining the traumatic effects of sexual victimization on the health of incarcerated women. *Women & Criminal Justice, 24*(4), 341-361.

Ali, A., Ghosh, S., Strydom, A., & Hassiotis, A. (2016). Prisoners with intellectual disabilities and detention status. Findings from a UK cross sectional study of prisons. *Research in Developmental Disabilities,* 53-54, 189-197. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.02.004

Alves, J., Martinho, G., Gonçalves, M., & Maia, Â. (2023). Assessment of the health status of women in prison: A comparison between drug users versus non-users. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *67*(16), 1615-1629. https://doi.org/10.1177/0306624X221132218

Amil, B., Balcıoğlu, Y. H. ve Öncü, F. (2021). Cezaevi popülasyonunda dünya örnekleriyle ruh sağlığı uygulamaları ve yol haritası. *Current Research and Reviews in Psychology and Psychiatry/Psikoloji ve Psikiyatride Güncel Araştırma ve İncelemeler*, *1*(1), 46-76.

Annett, J., Tillson, M., Walker, M., Webster, J. M., & Staton, M. (2023). Adverse childhood experiences and mental health among incarcerated women: Self-esteem as a mediating mechanism. *Child Abuse & Neglect*, 146, 106486. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106486

Apostolopoulos, A., Michopoulos, I., Zachos, I., Rizos, E., Tzeferakos, G., Manthou, V., Papageorgiou, C., & Douzenis, A. (2018). Association of Schizoid and Schizotypal Personality disorder with violent crimes and homicides in Greek prisons. *Annual of General Psychiatry,* 17, 35. https://doi.org/10.1186/s12991-018-0204-4.

Armour, C. (2012). Mental health in prison: a trauma perspective on importation and deprivation. *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, *5*(2), 886-94.

Audi, C. A. F., Santiago, S. M., Andrade, M. D. G. G., & Francisco, P. M. S. B. (2018). Common mental disorder among incarcerated women: a study on prevalence and associated factors. *Ciencia & Saude Coletiva*, *23*(11), 3587-3596. https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.0372016

Aslan, A., Arıcak, O. T. ve Karadaşlı, B. (2019). Madde kullanan hükümlü bireylerin algıladıkları sosyal destek ile depresyon arasındaki İlişki. *Bağımlılık Dergisi, 20*(1), 1-11.

Ayar, E. ve Ayar, Y. (2021). Ruhsal bozukluklarda suça yönelim: derleme. *Abant Sağlık Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi, 1(*2), 83-91.

Baranyi, G., Cassidy, M., Fazel, S., Priebe, S., & Mundt, A.P. (2018). Prevalence of posttraumatic stress disorder in prisoners. *Epidemiologic Reviews,* 40, 34-45. https://doi.org/10.1093/epirev/mxx015

Bartlett, A., & Hollins, S. (2018). Challenges and mental health needs of women in prison. *British Journal of Psychiatry*, *212*(3), 134-136. https://doi.org/10.1192/bjp.2017.42

Belet, B., D'Hondt, F., Horn, M., Amad, A., Carton, F., Thomas, P., Vaiva, G., & Fovet, T. (2017). Posttraumatic stress disorder in prison. https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.04.017

Belknap, J., & Holsinger, K. (2006). The gendered nature of risk factors for delinquency. *Feminist Criminology,* 1, 48-71

Belli, H., Ural, C., Vardar, M. K. ve Tezcan, B. (2011). Şizofrenide şiddet ve cinayet eylemi: risklerin değerlendirilmesi, önleyici tedbirler ve tedavide klozapinin yeri. *Düşünen Adam,* 24*,* 222-227. https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240308

Belli, H., Ozcetin, A., Ertem, U., Tuyluoglu, E., Namli, M., Bayik, Y., & Simsek, D. (2010). Perpetrators of homicide with schizophrenia: Sociodemographic characteristics and clinical factors in the Eastern Region of Turkey. *Comprehensive Psychiatry*, *51*(2), 135–141. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2009.03.006

Benck, K. N., Seide, K., Jones, A. K., Omori, M., Rubinstein, L. B., Beckwith, C., & Nowotny, K. M. (2023). United States county jail treatment and care of pregnant incarcerated persons with opioid use disorder. *Drug and Alcohol Dependence*, 247, 109863. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2023.109863

Billington, J., Longden, E., & Robinson, J. (2016). A literature-based intervention for women prisoners: Preliminary findings. *International Journal of Prisoner Health*, *12*(4), 230–243. https://doi.org/10.1108/ijph-09-2015-0031

Brinded, P, Simpson, A. I. F., Laidlaw, T. M., Fairley, N., & Malcolm, F. (2001). Prevalence of psychiatric disorders in New Zealand prisons: a national study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry,* 35, 166-173. https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00885.x

Brink, C. V., Harte, J. M., & Denzel, A. D. (2018). Men and women with borderline personality disorder resident in Dutch special psychiatric units in prisons: A descriptive and comparative study. *Criminal Behaviour and Mental Health, 28*(4), 324-334. https://doi.org/10.1002/cbm.2084

Black, D. W., Gunter, T., Allen, J., Blum, N., Arndt, S., Wenman, G., & Sieleni, B. (2007). Borderline personality disorder in male and female offenders newly committed to prison. *Comprehensive Psychiatry, 48*(5), 400-405. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2007.04.006

Boşgelmez, Ş. (2018). *Cezaevinde kalan tutuklu ve hükümlü kadın ve erkeklerde ruhsal travma ve eşlik eden ruhsal bozukluklar* [Uzmanlık Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Boys, A., Farrell, M., Bebbington, P., Brugha, T., Coid, J., Jenkins, R., . . . Taylor, C. (2002). Drug use and initiation in prison: Results from a national prison survey in England and Wales. *Addiction, 97*(12), 1551-1560. https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2002.00229.x

Bukten, A., Virtanen, S., Hesse, M., Chang, Z., Kvamme, T. L., Thylstrup, B., Tverborgvik, T., Skjærvø, I., & Stavseth, M. R. (2024). The prevalence and comorbidity of mental health and substance use disorders in Scandinavian prisons 2010-2019: a multi-national register study. *BMC psychiatry*, *24*(1), 95. https://doi.org/10.1186/s12888-024-05540-6

Caulfield, L. S. (2016). Counterintuitive findings from a qualitative study of mental health in English women's prisons. *International Journal of Prisoner Health*, *12*(4), 216-229. https://doi.org/10.1108/ijph-05-2016-0013

Çelik, N. (2019). *Kadın tutuklu hükümlülerin travma düzeyleri ve bilişsel çarpıtma şekillerinin toplum örneklemi ile karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

Clark, C. B., Reiland, S. A., Armstrong, J. D., Ewy, R., & Cropsey, K. L. (2020). Characteristics associated with a history of physical and sexual abuse in a community corrections sample. *Substance Use & Misuse*, *55*(3), 512-518. https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1686023

Cohen, T. R., Fronk, G. E., Kiehl, K. A., Curtin, J. J., & Koenigs, M. (2024). Clarifying the relationship between mental illness and recidivism using machine learning: A retrospective study. *PloS one*, *19*(2), e0297448. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297448

Demirbaş, H. (2019). *Psikopatoloji ve Suç.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Demirbaş H. (2020). Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar. A. Günindi-Ersöz (Ed.). *Kadın ve Suç* içinde (s. 97-116). Nobel Yayıncılık.

Dias, S., Ware, R. S., Kinner, S. A., & Lennox, N. G. (2013). Co-occurring mental disorder and intellectual disability in a large sample of Australian prisoners. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 47*(10), 938-944. doi:10.1177/0004867413492220

Dickson, K., Emerson, E., & Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behaviour: Prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(11), 820-826. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00727.x

Dolan, M., & Völlm, B. (2009). Antisocial personality disorder and psychopathy in women: A literature review on the reliability and validity of assessment instruments. *International Journal of Law and Psychiatry,32*(1), 2-9. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.11.002

D'Orta, I., Weber, K., Herrmann, F. R., & Giannakopoulos, P. (2024). Women in acute forensic psychiatric care: comparison of clinical, sociodemographic, and detention-related characteristics in pretrial detention, sentence execution, and court-ordered treatment. *BMC psychiatry*, *24*(1), 94. https://doi.org/10.1186/s12888-024-05546-0

Donnir, G. M., & Asare-Doku, W. (2023). Prevalence of psychiatric disorders among sentenced prisoners in a medium security prison in Ghana: Implications for mental health assessment and service. *Criminal Behaviour and Mental Health: CBMH*, *33*(5), 354-368. https://doi.org/10.1002/cbm.2307

Edwards, L. M., Chang, S., Zeki, R., Jamieson, S. K., Bowman, J., Cooper, C., & Sullivan, E. (2024). The associations between social determinants of health, mental health, substance-use and recidivism: a ten-year retrospective cohort analysis of women who completed the connections programme in Australia. *Harm Reduction Journal*, *21*(1), 2. https://doi.org/10.1186/s12954-023-00909-4

Edwards, B. G., Gullapalli, A. R., Maurer, J. M., Ulrich, D. M., Harenski, C. L., Thomson, N. D., Davenport, S., & Kiehl, K. A. (2023). Psychopathy and substance use predict recidivism in women: A 7-year prospective study. *Personality Disorders*, *14*(4), 419-428. https://doi.org/10.1037/per0000615

EMCDDA (2017). Turkey Country Drug Report 2017. Publication Office.

Fazel, S., Yoon, I. A., & Hayes, A. J. (2017). Substance use disorders in prisoners: an updated systematic review and meta-regression analysis in recently incarcerated men and women. *Addiction (Abingdon, England)*, *112*(10), 1725-1739. https://doi.org/10.1111/add.13877

Fazel, S., Hayes, A. J., Bartellas, K., Clerici, M., & Trestman, R. (2016). Mental health of prisoners: Prevalence, adverse outcomes, and interventions. *The Lancet Psychiatry*, *3*(9), 871-881. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(16)30142-0

Fazel, S., Wolf, A., Palm, C., & Lichtenstein, P. (2014). Violent crime, suicide, and premature mortality in patients with schizophrenia and related disorders: a 38-year total population study in Sweden. *The lancet. Psychiatry*, *1*(1), 44-54. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70223-8

Fazel, S., Grann, M., Kling, B., & Hawton, K. (2010c). Prison suicide in 12 countries: an ecological study of 861 suicides during 2003-2007. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 46*(3), 191-195. https://doi.org/10.1007/s00127-010-0184-4

Fazel, S., Gulati, G., Linsell, L., Geddes, J. R., & Grann, M. (2009). Schizophrenia and Violence: Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS Medicine, 6*(8). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000120

Fazel, S., Bains, P., & Doll, H. (2006). Substance abuse and dependence in prisoners: A systematic review. *Addiction*, *101*(2), 181-191. https://doi.org/10.1111/J.1360-0443.2006.01316.X

Fazel, S., & Danesh, J. (2002). Serious mental disorder in 23.000 prisoners: A systematic review of 62 surveys. *The Lancet, 359*(9306), 545-550. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(02)077401

Fazel, S., & Grann, M. (2004). Psychiatric Morbidity Among Homicide Offenders: A Swedish https://doi.org 10.1176/appi.ajp.161.11.2129

Ferranti, J., McDermott, B. E., & Scott, C. L. (2013). Characteristics of female homicide offenders found not guilty by reason of insanity. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, *41*(4), 516-522.

Flynn, S., Abel, K. M., While, D., Mehta, H., & Shaw, J. (2011). Mental illness, gender and homicide: A population-based descriptive study. *Psychiatry Research,* 185, 368-375. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.07.040

Friestad, C., Haukvik, U. K., Johnsen, B., & Vatnar, S. K. (2023). Prevalence and characteristics of mental and physical disorders among female prisoners: a mixed-methods systematic review. *International Journal of Prisoner Health*, 10.1108/IJPH-12-2022-0080. Advance online publication. https://doi.org/10.1108/IJPH-12-2022-0080

Fogden, B. C., Thomas, S. D., Daffern, M., & Ogloff, J. R. (2016). Crime and victimisation in people with intellectual disability: A case linkage study. *BMC Psychiatry*, *16*(1). https://doi.org/10.1186/s12888-016-0869-7

Forry, J.B., Kirabira. J., Ashaba, S., Rukundo, G.Z. (2019). Crime, recidivism and mental disorders among prisoners in Mbarara municipality, southwestern Uganda. *International Journal of Law and Psychiatry,* 62, 1-6. https://doi.org/ 10.1016/j.ijlp.2018.10.006

Gobin, R.L., Reddy, M.K., Zlotnick, C., & Johnson, J.E. (2015). Lifetime trauma victimization and PTSD in relation to psychopathy and antisocial personalitydisorder in a sample of incarcerated women and men. *International Journal of Prison Health, 11*(2), 64-74. https://doi.org/10.1108/IJPH-06-2014-0016

Gueta, K., & Chen, G. (2016). I wanted to rebel, but there They hit me even harder: Discourse analysis of Israeli women offenders'accounts of their pathways to substance abuse and crime. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 60*(7), 787-807. https://doi.org/10.1177/0306624X15595421

Güler, Ö. (2003). *Konya E-Tipi Kapalı Cezaevindeki mahkumların psikiyatrik bozuklukların 1 yıllık yaygınlığı* [Uzmanlık Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Güney, S. (2020). *Türkiye'de cinayet işlemiş kadınların suçlu profili ve temel kişilik özellikleri* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Hales, H., Somers, N., Reeves, C., & Bartlett, A. (2016). Characteristics of women in a prison mental health assessment unit in England and Wales (2008-2010). *Criminal Behaviour and Mental Health*, *26*(2), 136-152. https://doi.org/10.1002/cbm.1953

Harner, H. M., Budescu, M., Gillihan, S. J., Riley, S., & Foa, E. B. (2015). Posttraumatic stress disorder in incarcerated women: A call for evidence-based treatment. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, *7*(1), 58-66. https://doi.org/10.1037/a0032508

Harzke, A. J., Baillargeon, J., Baillargeon, G., Henry, J., Olvera, R. L., Torrealday, O., . . . Parikh, R. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in the Texas juvenile correctional system. *Journal of Correctional Health Care, 18*(2), 143-157. https://doi.org/10.1177/1078345811436000

Hassiotis, A., Gazizova, D., Akinlonu, L., Bebbington,P., Meltzer, H., & Strydom, A. (2011). Psychiatric morbidity in prisoners with intellectual disabilities: analysis of prison survey data for England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*, 199, 156-157. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.088039

Hu, J., Yang, M., Huang, X., Liu, X., & Coid, J. (2010). Forensic psychiatry assessments in Sichuan Province, People's Republic of China, 1997-2006. *Journal of Forensic Psychiatry Psychology, 21*(4), 604-619. https://doi.org/10.1080/14789941003642504

Hughes, F. M., Stuart, G. L., Coop Gordon, K., & Moore, T. M. (2007). Predicting the use of aggressive conflict tactics in a sample of women arrested for domestic violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, *24*(2), 155-176. https://doi.org/10.1177/0265407507075406

Jakobowitz, S., Bebbington, P., McKenzie, N., Iveson, R., Duffield, G., Kerr, M., & Killaspy, H. (2017). Assessing needs for psychiatric treatment in prisoners: met and unmet need. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *52*(2), 231-240. https://doi.org/10.1007/s00127-016-1313-5

Jones, R. M., Patel, K., & Simpson, A. I. (2019). Assessment of need for inpatient treatment for mental disorder among female prisoners: A cross-sectional study of provincially detained women in Ontario. *BMC Psychiatry*, *19*(1). https://doi.org/10.1186/s12888-019-2083-x

Kalemi, G., Michopoulos, I., Efstathiou, V., Konstantopoulou, F., Tsaklakidou, D., Gournellis, R., & Douzenis, A. (2019). Narcissism but not criminality is associated with aggression in women: A study among female prisoners and women without a criminal record. *Frontiers in Psychiatry,*10. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00021

Kim, S. B., White, B., Roberts, J., & Day, C. A. (2023). Substance use among pregnant women in NSW prisons. *The International journal on Drug Policy*, 122, 104256. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2023.104256

Laajasalo, T., Ylipekka, M., & Häkkänen-Nyholm, H. (2013). Homicidal behaviour among people with avoidant, dependent and obsessive-compulsive (cluster C) personality disorder. *Criminal Behavior and Mental Health, 23*(1), 18-29. https://doi.org/10.1002/cbm.1844

Lindegaard, M. R., & Jacques, S. (2013). Agency as a Cause of Crime. *Deviant Behavior*, *35*(2), 85-100. https://doi.org/10.1080/01639625.2013.822205

Maner, F., Kayatekin, Z. E. ve Abay, E. (1991). Psikiyatrik hastalıklar ve suç. *Düşünen Adam, Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 4, 6-13.

Männynsalo,L., Putkonen, H., Lindberg, N., & Kotilaine, I. (2009). Forensic psychiatric perspective on criminality associated with intellectual disability:a nationwide register-based study. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(3), 279-288. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01125.x

McCabe, P. J., Christopher, P. P., Druhn, N., Roy-Bujnowski, K. M., Grudzinskas, A. J., & Fisher, W. H. (2012). Arrest types and co-occurring disorders in persons with schizophrenia or related psychoses. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, *39*(3), 271-284. https://doi.org/10.1007/s11414-011-9269-4

McCuish, E. C., Corrado, R. R., Hart, S. D., & DeLisi, M. (2015). The role of symptoms of psychopathy in persistent violence over the criminal career into full adulthood. *Journal of Criminal Justice, 43*(4), 345-356. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2015.04.008

Modestin, J., & Ammann, R. (1995). Mental disorders and criminal behaviour. *British Journal of Psychiatry*, *166*(5), 667-675. https://doi.org/10.1192/bjp.166.5.667

Moloney, K. P., van den Bergh, B. J., & Moller, L. F. (2009). Women in prison: The central issues of gender characteristics and trauma history. *Public Health*, *123*(6), 426-430. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.04.002

Morrison, M., Pettus, C., Drake, B., Roth, K., & Renn, T. (2024). Trauma and incarceration: A latent class analysis of lifetime trauma exposures for individuals in prison. *Journal of Trauma & Dissociation: The Official Journal of The International Society for the Study of Dissociation (ISSD)*, *25*(2), 168-184. https://doi.org/10.1080/15299732.2023.2289189

Naidoo, S., Paruk, S., Ferreira, L., & Subramaney, U. (2024). Adverse childhood experiences, mental illness, HIV and offending among female inmates in Durban, South Africa. *The South African Journal of Psychiatry: SAJP: The Journal of The Society of Psychiatrists of South Africa*, 30, 2108. https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v30i0.2108

Naidoo, S., Ferreira, L., Subramaney, U., & Paruk, S. (2021). An HIV narrative of female inmates with a lifetime history of mental illness in Durban, South Africa. *Frontiers in Psychiatry*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.637387

Nixon, M., Thomas, S.D.M., Daffern, M., & Ogloff, J.R.P. (2017). Estimating the risk of crime and victimisation in people with intellectual disability: a data-linkage study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 52, 617-626. https://doi.org/10.1007/s00127-017-1371-3

NHS (2015). *Working with offenders with personality disorder: A Practitioners Guide.* National Offender Management Service. Second Edition, England.

Nee, C., & Farman, S. (2005). Female prisoners with borderline personality disorder: Some promising treatment developments. *Criminal Behaviour and Mental Health,* 15, 2-16

One Small Think- Healing Trauma Research (2019). https://onesmallthing.org.uk/news-1/2019/6/12/healing-trauma-research

Opitz-Welke, A., Bennefeldt-Kersten, K., Konrad, N., & Welke, J. (2016). Prison suicide in female detainees in Germany 2000-2013. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 44, 68-71. https://doi.org/10.1016/j.jflm.2016.08.016

Ortaköylü, L., Taktak, P. ve Balcıoğlu, Y. (2004). Kadın ve suç. *Yeni Symposium*, 42, 13-19.

Öncü, F., Soysal, H., Uygur, N., Özdemir, F., Türkcan, S., Yeşilbursa, D. ve Alataş, G. (2002). Zorunlu klinik tedavi sonrası yineleyici suç işleyen adli psikiyatri olgularının tanı ve suç niteliği açısından değerlendirilmesi. *Düşünen Adam, Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 15, 132-48.

Özden, S. Y. (2015). *Adli Psikiyatri.* Gözden geçirilmiş 2. Basım. Ankara: Nobel yayıncılık. 148-177.

Pandya, N. S., Vrbancic, M., Ladino, L. D., & Téllez-Zenteno, J. F. (2013). Epilepsy and homicide. *Neuropsychiatric Disease and Treatment,* 9, 667-673. https://doi.org/10.2147/ndt.s45370

Pérez-Pedrogo, C., Martínez-Taboas, A., González, R. A., Caraballo, J. N., & Albizu-García, C. E. (2018). Sex differences in traumatic events and psychiatric morbidity associated to probable posttraumatic stress disorder among Latino prisoners. *Psychiatry Research*, 265, 208-214. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.04.017

Pratt, D., Piper, M., Appleby, L., Webb, R., & Shaw, J. (2006). Suicide in recently released prisoners: A population-based cohort study. *The Lancet, 368*(9530), 119-123. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(06)69002-8

Proctor, S.L. (2012). Substance use disorder prevalence among female state prison inmates. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 38*(4), 278-285. https://doi.org/10.3109/00952990.2012.668596

Plugge, E., Yudkin, P., & Douglas, N. (2009). Changes in women's use of illicit drugs following imprisonment. *Addiction,* 104, 215-222. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2008.02419.x

Quanbeck, C. D., Stone, D. C., Mcdermott, B. E., Boone, K., Scott, C. L., & Frye, M. A. (2005). Relationship between criminal arrest and community treatment history among patients with bipolar disorder. *Psychiatric Services, 56*(7), 847-852. https://doi.org/10.1176/appi.ps.56.7.847

Rao, R., Mandal, P., Gupta, R., Ramshankar, P., Mishra, A., Ambekar, A., Jhanjee, S., & Dhawan, A. (2016). Factors affecting drug use during incarceration: A cross-sectional study of opioid-dependent persons from India. *Journal of Substance Abuse Treament*, 61, 13-17. https://doi.org/10.1016/j.jsat.2015.08.009.

Rapport, M. D., Chung, K. M., Shore, G., & Isaacs, P. (2001). A conceptual model of child psychopathology: Implications for understanding attention–deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and treatment efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology-Special Edition,* 30, 48-58.

Ravanoğlu, A. (2018). *Ceza infaz kurumlarındaki mahkumlarda algılanan sosyal desteğin kurumdaki uyum ve ruhsal durum ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisan Tezi]. Işık Üniversitesi.

Richard-Devantoy, S, Olie, J. P., & Gourevitch, R. (2009). Risk of homicide and majör mental disorders: a critical review. *Encephale, 35*(6), 521-530. https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.10.009

Richard-Devantoy, S., Bouyer-Richard, A., Annweiler, C., Gourevitch, R., Jollant, F., Olie, J., . . . Beauchet, O. (2016). Major mental disorders, gender, and criminological circumstances of homicide. *Journal of Forensic and Legal Medicine,* 39, 117-124. https://doi.org/10.1016/j.jflm.2016.01.014

Richard-Devantoy, S., Chocard, A. S., Bouyer-Richard, A. I., Duflot, J. P., Lhuillier, J. P., Gohier, B., & Garré, J. B. (2008). Homicide and psychosis: criminological particularities of schizophrenics, paranoiacs and melancholic. A review of 27 expertises. *Encephale, 34*(4), 322-9. https://doi.org/10.1016/j.encep.2007.06.006

Robertson, A. G., Easter, M. M., Lin, H.-J., Khoury, D., Pierce, J., Swanson, J., & Swartz, M. (2020). Gender-specific participation and outcomes among jail diversion clients with co-occurring substance use and mental health disorders. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 115, 108035. https://doi.org/10.1016/j.jsat.2020.108035

Rostain, A. L., & Ramsay, J. R. (2006). A combined treatment approach for adults with ADHD--results of an open study of 43 patients. *Journal of Attention Disorders*, *10*(2), 150-159. https://doi.org/10.1177/1087054706288110

Sahajian, F., Lamothe, P., & Fabry, J. (2006). Psychoactive substance use among newly incarcerated prison inmates. *Sante Publique, 18*(2), 223-34.

Santos, M. M., Barros, C. R., & Andreoli, S. B. (2019). Correlated factors of depression among male and female inmates-Fatores associados à depressão em homens e mulheres presos. *Revista Brasileira De Epidemiologia*, 22. https://doi.org/10.1590/1980-549720190051

Saygılı, S. ve Aliustaoğlu, S. (2009). Şiddet içerikli suç işleyen kadın olguların değerlendirilmesi. *Adli Tıp Dergisi, 23*(1), 24-29.

Schaefer, R., Broadbent, M., & Bruce, M. (2016). Violent typologies among women inpatients with severe mental illness. *Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 51*(12), 1615-1622. https://doi.org/ 10.1007/s00127-016-1280-x

Shrestha, G., Yadav, D. K., Sapkota, N., Baral, D., Yadav, B. K., Chakravartty, A., & Pokharel, P. K. (2017). Depression among inmates in a regional prison of eastern Nepal: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, *17*(1), 348. https://doi.org/10.1186/s12888-017-1514-9

Svendsen, V. G., Stavseth, M. R., Skardhamar, T., & Bukten, A. (2023). Psychiatric morbidity among women in Norwegian prisons, 2010-2019: a register-based study. *BMC Psychiatry*, *23*(1), 390. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04886-7

Sunpuwan, M., Thaweesit, S., & Tangchonlatip, K. (2024). Perceived anxiety and depression and associated factors among women inmates with a long-term sentence in Thailand. *PloS one*, *19*(3), e0299318. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299318

Tsimploulis, G., Niveau, G., Eytan, A., Giannakopoulos, P., & Sentissi, O. (2018). Schizophrenia and criminal responsibility. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 206*(5), 370-377. https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000000805

Tung, T. H., Hsiao, Y. Y., Shen, S. A., & Huang, C. (2018). The prevalence of mental disorders in Taiwanese prisons: a nationwide population-based study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 1-8. https://doi.org/10.1007/s00127-018-1614-y

Türkcan, S., İncesu, C., Canbek, Ö., Can, Y., Sercan, M. ve Uygur, N. (2000). 1831 Adli olgunun tanı dağılımı ve tanı-suç bağlantısının değerlendirilmesi. *Düşünen Adam, 13*(3), 132-137.

Tye, C. S., & Mullen, P. (2006). Mental disorders in female prisoners. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40*(3), 266-71. https://doi.org/10.1111/j.1440-1614.2006.01784.x

Tyler, N., Miles, H. M., Karadag, B., & Rogers, G. (2019). An updated picture of the mental health needs of male and female prisoners in the UK: prevalence, comorbidity, and gender differences. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 54*(9), 1143-1152. https://doi.org/10.1007/s00127-019-01690-1

Underhill, A. T., Lobello, S. G., Stroud, T. P., Terry, K. S., Devivo, M. J., & Fine, P. R. (2003). Depression and life satisfaction in patients with traumatic brain injury: A longitudinal study. *Brain Injury*, 17, 973-982. https://doi.org/10.1080/0269905031000110418

Ural, C., Bellİ, H., Öncü, F. ve Soysal, H. (2012). Psikotik hastaların şiddet davranışlarında hedef kitle profili. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *23*, 1-7. https://doi.org/10.5080 /u6642

Van Hout, M. C., & Mhlanga-Gunda, R. (2018). Contemporary women prisoners health experiences, unique prison health care needs and health care outcomes in Sub-Saharan Africa: A scoping review of extant literature. *BMC International Health and Human Rights*, *18*(1). https://doi.org/10.1186/s12914-018-0170-6

Walker, T., Kallevik, J., Hard, J., Mastrocola, E., & A Chew-Graham, C. A. (2021). The role of primary care in supporting imprisoned women with mental illness. *British Journal of General Practice, 71*(710), 392-393. https://doi.org/10.3399/bjgp21X716813

Warren, J. I., & South, S. C. (2009). A symptom level examination of the relationship between cluster B personality disorders and patterns of criminality and violence in women. *International Journal of Law and Psychiatry*, *32*(1), 10-17. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.11.005

World Health Organization. (2009). Women's health in prison: Correcting gender inequity in prison health. WHO Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/76513/E92347.pdf

Woolhouse, R., McKinlay, A., & Grace, R. C. (2017). Women in prison with traumatic brain injury: Prevalence, mechanism, and impact on mental health. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *62*(10), 3135-3150. https://doi.org/10.1177/0306624x17726519

Yolcu, S., Canberk, Ö., İncesu, C. ve Uygur, N. (1999). Epilepsi, suç ve ceza ehliyeti. *Düşünen Adam, 12*(4), 34-40.

Zhong, S., Zhu, X., Mellsop, G., Zhou, J., & Wang, X. (2021). Correlates of presence and remission of post-trauma stress disorder in incarcerated women: A case-control study design. *Frontiers in Psychiatry*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.748518

BÖLÜM 9

TÜRKİYE'DE KADIN SUÇLULARIN SUÇ DAVRANIŞLARI VE PSİKOLOJİK PROFİLİ

Öğr. Gör. Dr. Sevgi GÜNEY*

GİRİŞ

İnsanoğlu içinde yaşadığı toplumsal yapının sağlıklı işleyişi için sosyal hayatı düzenleyen kurallar geliştirmiş ve bunları kuşaklar boyu aktarılır hale getirmiştir. Her toplumda, o toplumsal işleyiş içinde biçimlenen bu kurallar kabaca; din ve ahlak kuralları, görgü kuralları, örf ve âdet kuralları ve hukuk kurallarıdır. Sosyal hayatı düzenleyen bu kurallardan sadece hukuk kurallarının yaptırımları maddi yaptırımlardır. Hukuk kurallarını ihlal eden, başka bir deyişle suç işleyen birey bunun ceza hukukundaki karşılığıyla yargılanır ve cezası infaz edilir.

Kadın suçlarında suç kavramı ile sapma kavramı arasındaki etkileşim ön plana çıkmaktadır. Suç davranışı, hukuk kurallarını bilerek ve kasten ihlal etmek ve/veya özensiz (taksir) davranmak tanımına karşılık gelmektedir. Suç davranışları yasalarca düzenlenir. Öte yandan sapma ya da sapkın davranış sosyal düzen kurallarına muhalefet eden, onaylanmayan, ayıplanan ve bu doğrultuda manevi yaptırıma maruz bırakılan davranışlara karşılık gelmektedir. Başka bir deyişle sapma ya da sapkın davranış; sosyal düzen kuralları ve -hukuk kuralları hariç- diğer kurallarla çatışan davranışlardır (Orhan, 2023; Sakallı-Uğurlu, 2013). Suç davranışı sapkın bir davranışken, her sapkın davranış da suç olmayabilir. Zira suç davranışı için suçun maddi, manevi ve davranışın hukuka aykırılık unsurlarının varlığının tespit edilmesi gerekmektedir (Özen ve Hafızoğulları, 2021).

Suçun ana motiflerinden olan saldırganlık, bir davranış biçimi olarak, suçu işleyen bireyin yaşadığı toplumsal bağlamdaki kültürel yapıyla belirlenir ve şekillenir. Cins biyolojik, cinsiyet kültürel bir durum olduğundan, kadın suç davranışları erkeklerden farklılık gösterir. Bu fark temellerini farklı kültürel birikimlerden başka bir deyişle sosyalleşme sü-

* Ankara Üniversitesi Sağlık Kültür Spor Daire Başkanlığı
ORCID: 0000-0002-2539-3918
e-posta: guney@medicine.ankara.edu.tr

reçlerinden alır. Kadın suç oranlarının ve türlerinin erkeklerden farklılık göstermesini temelinde de bu kültürel ve sosyalleşme süreci yatar ve bu sosyalleşme süreci aynı zamanda ruh sağlığı sorunlarını oluşturacak süreçleri de barındırır (Caman, 2016, 2017; Demirbaş, 2019, 2021). Modernleşmeyle birlikte kadının işlediği suçların hem oranları hem de biçimlerinde yükselmeler oluşmaktadır. Özellikle kadınların işlediği cinayetlerin eskiye oranla yüzdelik oranının artmış olması ironik bir anlamlılığa işaret etmektedir. Modernleşen dünya da sosyalleşme ve bireysel ihtiyaçlarının üstesinden gelmekte zorlanan kadın, kendini suç durumlarıyla daha çok mu karşılaşır halde bulmaktadır? Bu sorunun yanıtı kuşkusuz sosyoloji, kriminoloji ve psikoloji, adli psikoloji, adli klinik psikoloji bilim dallarından verilebilir. Ülkemizde yapılan araştırmalar kadınların işlediği suçların daha çok adam öldürme, namus suçları (zina da dahil olmak üzere), hırsızlık ve madde kullanımı-satımı olduğuna işaret etmektedir (Demirbaş, 2020; Eskiçorapçı, 2022; İlbars, 2007; Koçak, 2021; Küçükbükücü, 2022). Çocukluk çağında cinsel istismara maruz kalmış kadınların, madde bağımlılığı ve suç işleme riski arasında ilişki bulunmaktadır (Demirbaş, 2020).

Kadınların suç davranış oranlarının, toplumların gelişmişlik düzeyiyle doğrusal ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur. Bu noktada en bilinen çalışma Amerika, İsveç, Yeni Zelanda, Kanada, Finlandiya, Danimarka, Avustralya, İngiltere, Hollanda, İsrail, Avusturya, Fransa, ABD, Lüksemburg, Norveç, Kore, Zambiya, Japonya, Hong Kong, Libya, Filipinler, Kuveyt, Malavi, Nijerya, Malezya, Sri Lanka ve Fildişi Sahili gibi 27 ülkede yapılan 35 yıl süren boylamsal çalışmadır (Chernoff ve Simon, 2000). Özellikle böyle boylamsal çalışmalar, kadınların suç davranışlarının, işledikleri suçlarla doğru orantılı olarak ilerlediğini ortaya koymuştur. Ülkemizde yapılan çalışmalar kadınların kentsel kesimlerde daha çok namus suçları (evlilik dışı ilişkileri de kapsayacak şekilde) ve hırsızlık, kırsal kesimlerde de cinayet suçları işlediklerini ortaya koymuştur (Aksoy ve Yılmaz, 2019; İlbars, 2007; Küçükbükücü ve Çamur, 2022; Temurçin ve Haydaroğlu, 2017). Bunlar tek tek ele alınacak olursa;

Cinayet

Kadınların işlediği cinayetleri tetikleyen, cinayeti işlemeye motive eden faktörlerin erkeklerin işlediği cinayetlerden farklılıklar gösterdiği bulgulanmıştır. Cinayet, başka bir deyişle adam öldürme suçu çok büyük oranda şiddet gören kadının şiddet uygulayan kişiye yönelttiği bir suçtur. Kırsal kesimlerde kadınların adam öldürme suçlarını işledikleri saptanmıştır (Canay-Ağaoğlu, 2004; Demirbaş, 2020; Temurçin ve Haydaroğlu, 2017). Bu faktörler bebek-çocuk cinayetleri, kişisel ilişkilerden doğan cinayetler, mahrem ilişki cinayetleri başlıkları altında toplanmaktadır (Güney, 2020). Bebek-çocuk cinayetlerinde kadının istenmeyen gebeliği, kabul görmeyen ilişki sonucu oluşan gebeliği, kadının ebeveynlerinin ruh sağlığı sorunlarının olması (Demirbaş, 2021), ruminatif (tekrarlayan) öfkeye maruz kalmanın suç davranışını tetiklediği, yüksek sosyo ekonomik geliri olan ülkelerde bebek ölümlerinin neredeyse tamamının anneleri tarafından olduğu (Friedman ve Resnick, 2007), anne faillerin işledikleri cinayetler sürecinde de ruh sağlığı bozukluklarına maruz kaldıkları (UNODC, 2019: kitapçık 6; s. 37) ortaya konmuştur.

Kadının cinayet işlediği suç davranışlarında cinayetin türü, hukuksal karşılığındaki tipi, silahı ve zamanı öncelikle incelenmesi gereken kritik değişkenlerdendir. Kadınların

işlediği cinayetlerde tasarlama ve planlamanın ağırlıkta olduğu, bunun yanı sıra dürtüsel davranış paternlerinin de yer aldığı bilinmektedir.

Namusa Dayalı Suç

Eşlerden birinin evlilik dışı ilişki içinde olması, zina, evlenmeyi reddetmek, tecavüz, aile üyelerine bu bağlamda yönelmiş şiddet, boşanmaya çalışmak, töre ve namus suçları hep birlikte "onur suçları" olarak ele alınır. Bu suçların oldukça büyük bir oranı ne yazık ki adam öldürmeyle sonuçlanır. Güney (2020) Türkiye'deki tüm kadın müstakil ceza infaz kurumlarındaki cinayet hükümlüsü kadınlarla yaptığı çalışmada, işlenen cinayetlerin çok büyük bir yüzdesinin "namus temelli toplumsal baskı" dan kaynaklanan sosyal stresör olduğunu bulgulamıştır. Gelişmekte olan ülkelerde namus, genellikle erkeklerin namusu olarak ele alınırken, kadın bu kavramla potansiyel olarak muhalefet edebilme eğilimleri olan, kontrol altına alınması ve yönetilmesi gereken bir varlık olarak ele alınır (Aksoy ve Yılmaz, 2019). Baskı ve şiddet namusa dayalı suçlarda öne çıkan faktörlerdendir. Toplumdaki kollektif norm ve değerler namus, namussuzluk, utanma, utanmama gibi kavram ve ahlaki baskıları da beraberinde getirir. Namus, gündelik yaşamın koşuşturmacası içinde her durumda korunması gereken bir erdem olarak ele alınır ve yerine göre bireysel yaşamdan daha değerli olarak algılanır, özellikle kadının cinsel kimliği ile de konumlandırılır. Bu bakış açısının sonucu; kadın "cinsel saflığını" yitirdiği koşullarda, içinde yaşadığı toplumsal normlara uygun olmayan bir şekilde davrandığı için bu saflığını yitirilmesinin cezası ölüm olabilmektedir. Bugün hala namus cinayetleri adı altında ciddi bir popülasyon vardır (Bilgili ve Vural, 2011). Başka bir deyişle namus ülkemiz ve birçok gelişmekte olan ülkeler için hem yaşamı sürdürme nedeni hem de bu uğurda yaşamın sonlandırıldığı ahlaki ve sosyal düzen kavramlarından biridir.

Namus nedeniyle adam öldürmenin cezai yaptırımı ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasıdır ve en ağır suçlar kapsamında birinci sırada yer alan bir insanlık suçudur. Ağır ceza mahkemelerinin görev alanına girmektedir.

Yasalar önünde toplumsal yaşamlarında bireylerin maddi ve manevi bütünlük hakları, ifade özgürlüğü, evleneceği kişiyi seçme hakkı, kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı vb. gibi insan hakları vardır. Ne yazık ki bu hakların ihlallerinde ilk sırada kadına yönelik şiddet, cinsiyet ayrımcılığı ve bunun sonucu olarak dışlanma, ötekileştirme, onur kırıcı muamelelerden işkenceye kadar ve hatta yaşam hakkının ihlaline kadar suç davranışları karşımıza çıkmaktadır (Hamzaoğlu ve Konuralp, 2018). Son yıllarda giderek artan namus cinayetleri, kadının kurban olduğu durumları kapsadığı kadar, namusunu temizlemek amacıyla kadının "ilgili" kişiyi kurban ettiği, ancak kendisinin de yaşamının önemli bir kısmını infaz kurumunda geçireceği olgular halinde ülkelerin yasalarının düzenlemek için ivmesi artan bir hızla uğraştığı temel toplumsal ıslah çalışmaları haline gelmiştir. Namusa dayalı şiddeti önlemeyi hedefleyen ülkelerin yasaları kendi "geleneksel" normları ile "modern" uluslararası normlar arasında değerler sisteminin sorgulamaları ile ciddi bir uğraşı vermektedir. Belki de bunun bir sonucu olarak kasten adam öldürme suçu, tetikleyicisinin "töre ve namus" olduğu durumlarda bambaşka bir bağlamda ele alınmaktadır. Sonuç olarak namusa dayalı suçlardan en ağır olan biçimi namus cinayetleri kabaca kadının içinde yaşadığı toplumda belirlenen cinsel normlardan saptığı düşüncesi ya da hukuk diliyle şüp-

KAYNAKLAR

Akgün, R. ve Çifti, E. G. (2014). Kadınlar neden adam öldürür: Suça götüren dokuz sebep. *Adli Bilimler Dergisi*, *13*(2), 1-25.

Akbaş, G. ve Sakallı Uğurlu, N. (2013). Namus kültürlerinde "namus" ve "namus adına kadına şiddet": sosyal psikolojik açıklamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 16*(32), 76-91.

Aslantaş, H., Abacıgil, F., & Çinakli, Ş. (2018). Relationship between premenstrual syndrome and basic personality traits: a cross – sectional study, *Sao Paulo Medical Journa,l* https://doi.org/10.1590/1516-3180.2018.0061240418

Andrews, D.A., & Dowden, C.A. (2009). A metaanalytic investigation into effective correctional intervention for female offenders. *Forum on Correction Research*, 11, 18-21.

Balcıoğlu, İ. (2002). Suç ve kadın. http://www.kriminoloji.com/Suc_ve_Kadin.Balcioglu.htm

Bilgili, N. ve Vural, G. (2011). Kadına yönelik şiddetin en ağır biçimi: namus cinayetleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, *14*(1), 67-72.

Çakmut, O. Y. (2018). Kavramsal olarak kadına karşı şiddet/cinsel şiddet ve Türk Ceza Hukukunda cinsel saldırı suçunun genel değerlendirmesi. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 49-54. https://doi.org/10.26695/mukatcad.2018.16

Caman, S. (2016). Differentiating male and female intimate partner homicide perpetrators: A study of social, criminological and clinical factors. *International Journal of Forensic Mental Health, 15*(1), 26-34.

Caman, S. (2017). *Intimate partner homocide rates and characteristics.* Doctorate Thesis, The department of clinical neuroscience, Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden.

Canay-Ağaoğlu, H. D. (20014). *Kadın suçluluğu: Feminist bakış açısından kavramsal bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Canter, D. (2021). Suç Psikolojisi (2. Baskı). A. Dönmez, I. Çoklar-Başer ve M. Güler (Çev. Ed.): İmge Kitabevi Yayınları.

Çelik, N. (2019). *Kadın tutuklu hükümlülerin travma düzeyleri ve bilişsel çarpıtma şekillerinin toplum örneklemi ile karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi.

Chernoff, N. W., & Simon, R. J. (2000). Women and crime the world over. *Gender Issues, 18*(3), 5-20. https://doi.org/10.1007/s12147-000-0015-0

Cline, M. (2015). Psychopathology and crime causation: insanity or excuse? *Fidei et Veritatis: The Liberty University Journal of Graduate Research*, *1*(1), 4-9.

Criminalprofiling.com (2014). *Criminal Profiling: An Introduction to Behavioral Evidence Analysis.* https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.9.1532

Çoban, A. İ. ve Akgün, R. (2011). Ankara kadın kapalı ceza infaz kurumunda kalan kadın hükümlülerin psikososyal durumlarının saptanması ve sosyal desteklerinin belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 22*(2), 63-78.

Crowe, M. L., Lynam, D. R., & Miller, J. D. (2017). Uncovering the structure of agreeableness from self-report measures. *Journal of Personality,* http://doi.org/10.1111/jopy.12358

Delfin, C., Andine, P., Hofvander, B., Billstedt, E., & Wallinius, M, (2018). Examining associations between psychopathic traits and executive functions in ıncarcerated violent offenders. *Frontiers in Psychiatry, 9*(310), 1-10.

Demirbaş, H. (2019). Psikopatoloji ve Suç. Nobel Akademik Yayıncılık.

Demirbaş, H. (2020). "Kadın ve Suç: Birbiri ile İlişkilendirilmesi Zor İki Kavram" içinde (Ed. A. Günindi Ersöz), *Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar*, (s. 97-116). Nobel Akademik Yayıncılık.

Demirbaş, H. (2021). Ruhsal bozukluklar ve suç. (6. Basım) (Çev. Ed.: D. Y. Elitez ve F. G. Sözen). Nobel Akademik Yayıncılık.

Ditzen, B., & Heinricks, M. (2014). Psychobiology of social support: The social dimension of stress buffering. *Restor Neurol Neurosci* 32, 149-162.

Ersen, H., İlnem, M. C., Havle, N., Yener, F., Karamustafalıoğlu, N. ve İpekçioğlu, D. (2011). Suç işlemiş kadınların sosyodemografik özellikleri, anne baba tutumları ve öfke ifade biçimlerinin değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 14*(4). 218-229.

Eskiçorapçı, E. (2022). Türkiye'de kadın suçluluğunun feminist sosyal hizmet bağlamında incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 12, 1-16.

Flowers, R. B. (1995). Female crime, criminals, and cellmates: An exploration of female criminality and deliquency. McFarland & Company, Inc.

Gençöz, T., & Öncül, Ö. (2012). Examination of personality characteristics in a Turkish sample: development of basic personality traits inventory, *The Journal of General Psychology*, *139*(3), 194-216.

Glenn, A. L., & Raine, A. (2014). Neurocriminology: implications for the punishment, prediction and prevention of criminal behaviour. *Nature Reviews. Neuroscience*, *15*(1), 54-63. https://doi.org/10.1038/nrn3640

Güney, S. (2020). *Türkiye'de cinayet işlemiş kadınların suçlu profili ve temel kişilik özellikleri* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Hamzaoğlu, M. ve Konuralp, E. (2018). Türk hukuk sisteminin 'namus'la imtihanı: ulusal mevzuat ve uluslararası düzenlemeler açısından namus cinayetleri*. Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 67-83. https://doi.org/110.26695/mukatcad.2018.18

İçli, T. G. ve Öğün, A. (2000). Türkiye'de kadın suçluluğunun çeşitli sosyo-kültürel ve ekonomik belirleyicileri. Ankara Açık Cezaevi Matbaası.

İlbars, Z. (2007). Suç antropolojisi: Kadın ve suç. *Antropoloji,* 22, 1-13.

Kıran, H. (2012). *Adam öldürme suçundan ceza infaz kurumunda bulunan kadınların öfke tarzları, problem çözme becerileri ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Koçak, S. (2021). Adli alanda kadın suçluluğunun görünürlüğü üzerine eleştirel bir bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 32*(2), 607-621.

Küçükbükücü, A. R. (2022). *Kadın hükümlülerin yaşam öykülerinde toplumsal cinsiyet izleri* [Doktora Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

National Profile of the Female Offender. (2001). Status report on female offenders October 2001. http://www.dc.state.fl.us/pub/Female/status102001/national/html

Orhan, G. (2023). Suçun faili olarak kadın. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences*, *6*(4), 346-365. https://doi.org/10.59445/ijephss.1342029

Öncül, Ö. (2008) *Roles of basic personality traits, schema coping responses, and toxic childhood experiences on antisocial, borderline, and psychopathic personality characteristics* [Yüksek Lisans Tezi]. ODTÜ.

Özen, M. ve Hafızoğulları, Z. (2021). Türk ceza hukuku genel hükümler (14. Baskı). US-A Yayıncılık.

Palermo, G. B. (2003). Female offenders in changing society. *International Journal of Offender Theraphy and Comparative Criminology,* 47, 493-495.

Parker, B. (2018). Female murderers have motives different from those of men who kill. www.abc.net.au/news/2018-02-05/woman-in-the-shadow/9397402

Polat, C., Eren, H. ve Erbakıcı, F. (2013). Hırsızlık suçunu etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi ve geleceğe yönelik yaklaşımlar. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 1-33.

Şenol-Durak, E. ve Durak, M. (2022). Bilişsel davranışçı terapide vaka formülasyonu. Nobel Akademik Yayıncılık.

Şentürk Cankorur, V. (2012). Sjögren sendromu ve psikiyatrik hastalıklar. *Türkiye Klinikleri Journal of Immunology and Rheumatolology-Special Topics, 5*(1), 83-7.

Senturk Cankorur V., Duman, B., Taylor, C., & Stewart, R. (2017). Gender preference and perinatal depression in Turkey: A cohort study. *PLoS One, 12*(3): e0174558.

Takahashi, A., Flanigan, M. E., Mcewen, B. S., & Russo, S. J. (2018). Aggression, social stress and the immune system in humans and animal models. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *12*(56), 1-16.

Temurçin, K. ve Haydaroğlu, İ. (2017). Kadın suçluluğu üzerine bir araştırma: Mardin ve Antalya kapalı cezaevleri örneği. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 197-211.

Thanvi, A. (2018). Using premenstural Sydrome as criminal defence is a double-edged sword, the wire: opinion law, https://thewire.in/law/why-using-premenstrualsyndrome-as-criminal-defence-is-a-doubleedged-sword

Thomas, K. A., & Dıchter, M. E. (2011). Intimate versus nonitimate partner murder: A comparison of offender and situational characteristics, *Homicide Studies*, *15*(3), 291-311.

Turvey, B. (2001). "Criminal profiling, the scientific method, and logic", *Criminal Profiling: An Introduction to Behavioral Evidence Analysis*. Elsevier Inc.

Walters, G. D. (2017). Risk, need and responsivity in a criminal life style. In F.S. Taxman (Ed) *Handbook on risk and need assessment: Theory and practice* (pp 193-219). Routledge.

Walters, G. D. (2018). Personality and crime: Mediating the agreeableness – offending and conscientiousness – offending relationships with proactive and reactive criminal thinking, *Personality and Individual Differences*, 129, 166-170.

BÖLÜM 10

KADIN, SUÇ VE REHABİLİTASYON

Prof. Dr. Seda BAYRAKTAR*

GİRİŞ

Suç işleyip cezaevine giren ve cezasını çektikten sonra cezaevinden tahliye olan kadınların sorunlarının tam olarak anlaşılabilmesi ve rehabilitasyon programlarının uygulanabilmesi için kadın suçlunun cezaevi öncesindeki yaşam tarzı, sorunları, suç işleme nedeni/nedenleri ve cezaevi sürecindeki sorunlarının ve yaşantılarının bilinmesi, tahliye sonrasındaki yaşantıları üzerinde etkili olmaktadır.

Devlet bir yandan toplum içinde suç işleyenlerin temel hak ve özgürlüklerini kısıtlayarak onları cezalandırmakta, öte yandan da toplumdaki diğer bireylerin temel hak ve özgürlüklerini korumaktadır. Suç işleyen bireylerin cezalandırılması, toplumun diğer bireylerini suç işlemekten alıkoymak ve özel olarak da cezalandırılan birey/bireylerin yeniden suç işlemesini engellemektir (Bacaksız, 2014). Suç toplumsal bir olgu olduğundan, cezalandırmada da kişiyi yeniden topluma kazandırmaya yönelik bir süreç izlenmelidir; verilecek cezanın çağın koşullarına uygun ve insan onuruna yaraşır yöntemlerle infazı, adil yargılama sonucunda suçlunun cezalandırılması kadar önemlidir. Çünkü suçu ne olursa olsun "*suçlu kazınınca altından hep insan çıkar*" (Çakır, 2012).

Cezaevlerinin amacı, hükümlülerin/suçluların gelecekte sosyal sorumluluk sahibi bireyler olarak suçsuz bir yaşam sürmelerini sağlamak ve toplumu başka suçlardan korumaktır (Turan, 2021). Cezanın bireyler üzerindeki caydırıcılıkla ilgili işlevleri arasında, suçlunun gözetim altında tutulması, suç ve sonuçları hakkında bilinçlenmesi, düzelme ve ıslah, suçun karşılığı olarak ceza aldığını bilme, suçlu olanın suçlu olmayandan ayırt edilmesi, bireyin ceza alacağı veya cezaevine gireceği korkusuyla suç işlemekten kaçınması gibi durumlar yer almaktadır (Işıktaç, 2013).

* Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
ORCID: 0000-0001-9498-0887
e-posta: sedabayraktar@akdeniz.edu.tr

KADIN VE SUÇ

Kadın ve suç kavramları yan yana geldiğinde ilk akla gelen durum, kadının mağduriyeti olmaktadır. Ancak erkeklere göre kıyaslandığında kadınların da belli oranlarda suç işleyen ve suç işleten konumunda oldukları görülmektedir (Yıldız, 2019). Geçmiş yıllarda kriminoloji ve adli psikolojide erkeklerin kadınlara göre daha fazla suç işledikleri, daha saldırgan ve şiddete eğilimli oldukları düşüncesinden hareketle "suç" kavramı sadece erkekleri çağrıştıran bir kavram olarak ele alınmıştır (Yöndem, 2017). Dünya genelinde kadın suçluluğu oranı giderek artış göstermektedir. 1980'li yıllarda erkeklerin suç nedeniyle tutuklanma oranı kadınlara göre dört kat daha fazlayken, 2000'li yıllarda bu oranın iki katına indiği görülmektedir (Cauffman, 2008). ABD Adalet İstatistik Bürosu verilerine göre 2005 yılındaki suçluların yaklaşık olarak %8'ini kadınlar oluşturmaktadır. Suç işleme oranının düşük olması nedeniyle de kadın suçlular konusundaki araştırmaların az olduğu (Crawford, 2015) ve kadın suçluluğu konusunda yapılan araştırmaların da çoğunlukla cezaevlerindeki kadınlar üzerinde yapıldığı görülmektedir (Çalıcı, 2022).

Ceza adalet sistemine katılan kadın sayısı her geçen gün artış göstermektedir. Avustralya'da yapılan bir çalışmada; 1996-2001 yılları arasında kadın suçluların %43,9 oranında artış gösterdiği ve bu artışların daha çok kısa süreli hapislik gerektiren suçlardan oluştuğu ve 2000-2001 yılları arasında cezaevinde kalan kadın suçluların oranının %6,4 olduğu belirtilmektedir (Sorbello vd., 2002). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre kadının suça bulaşma oranı 1970'li yıllardan bu yana giderek artış göstermektedir. 1970'li yıllarda suçlu kadın oranı %1,7 iken, 2017 yılında %4,3'e yükselmiştir (Eskiçorapçı, 2022).

Tarih boyunca toplumsal normlara ve yasalara aykırı davranan kadınların kontrolü ve bu kontrolün şekillenmesinde kadınların cinsel davranışlarına doğrudan bir odaklanma olduğu belirtilmekte (Bosworth, 2000; Ericsson ve Jon, 2006) ve bu durumun da kadınların kendi zihinsel, ruhsal ve fiziksel iyilikleri için cinselliklerini dışa vurmalarından alıkonularak erkekleri baştan çıkarmak gibi risklerden ve olası sıkıntılardan uzaklaştırıldığı biçiminde yorumlandığı görülmektedir. Lombrosso ve Ferrero, kadın suçluları biyolojik özelliklerinden dolayı ahlak yönünden gelişmemiş ve dişilik özelliklerinden yoksun, ilkel ve patolojik bireyler olarak tanımlamışlardır (Estrada vd., 2019). Kadın suçluluğu, kriminolojinin önemli konularından olup, aile içi şiddet, ailenin parçalanması ve sosyal yıkım gibi birçok boyutu olan hukuksal ve biyopsikososyal sorun olarak kendini göstermektedir (Akcan, 1998).

Gelişmiş ülkelerde tüm suç alanlarında kadın suçluluk oranlarının az gelişmiş ülkelere göre daha yüksek oranda olduğu ve kadın suçluluğunun 20. yüzyılın sonlarında feminist hareketlerle gündeme geldiği görülmektedir. Kadın suçlulara karşı toplumlarda yaratılan tabunun özünde iki önemli özellik yer almaktadır:

1. Kadının çocuk yetiştirme rolü: Kadını suç işlemekten alıkoyan esas etken annelik sorumluluğudur. Genel olarak kadınlara özgü olduğu kabul edilen zayıflık, boyun eğme, evcimenlik ve çocuk yetiştirme gibi nitelikler, suç dünyası ile uyuşmayan nitelikler olarak değerlendirilmiştir.
2. Kadının zarafeti ve eşleştirilen cinsel erdemidir. Bazı kültürlerde suç, kadınlar için aşağılayıcı ve lekeleyici bir durum olarak algılanmaktadır. Cinsiyete ilişkin

sosyokültürel etkenler, kadının bağımlılık düzeyini artırırken, ebeveyn ve eş tarafından uygulanan gözetim ve baskıyı da artırmaktadır. Olası cinsel bir mağduriyet korkusu kadını suç işleme olasılığı yüksek olan yerlerden uzak tutarken, aynı zamanda da kadının suç işleme olasılığını azaltmaktadır (İlbars, 2007).

Dünya genelinde cezaevlerindeki kadın suçlu sayısının giderek artış göstermesi, kadın hükümlülerin cezaevinden çıktıktan sonraki süreçte karşılaştıkları sorunlar ve topluma uyum sağlamaları konusuna eğilmenin önemini gündeme getirmiştir (Marcus & Mendoza, 2011).

Suç ve suçlu davranışına ilişkin tanımlar zamana ve toplumlara göre değişmekte olup, adli psikoloji alanında yapılan çalışmalar suç işleyen bireylerin bazı psikososyal sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu sorunlar arasında yalnızlık, düşük benlik saygısı, anksiyete, depresyon, antisosyal kişilik bozukluğu, intihar girişimleri vb. yer almaktadır. Suç davranışı, kişilik, aile yapısı, eğitim düzeyi, biyolojik ve çevresel etkenlerin yanı sıra ekonomik düzeyle de yakından ilişkilidir (Görgülü, 2021). Ülkemizde kadın suçluluğu profili sosyokültürel değişimler yönünden incelendiğinde, kadın suçluların genellikle 30-49 yaşları arasında yoğunlaştığı, suç işleyenlerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu, şehirde yaşayan kadınların kırsalda yaşayan kadınlara göre suç oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (İlbars, 2007).

Suç ve suçluluk konusundaki çalışmalar suçun yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslek, yerleşim yeri, coğrafi konum, sosyal ve ekonomik dalgalanmalar gibi birçok etkene bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Kadınların eğitim düzeyinin yükselmesi ve birçok alanda meslek sahibi olması nedeniyle aile içindeki ve toplumdaki konumu her geçen gün değişikliğe uğramaktadır (İçli ve Öğün, l988). 31.12.2016 tarihli TÜİK Adalet Sistemi verilerine göre cezaevlerindeki kadın hükümlülerin cezaevi öncesindeki mesleki durumları incelendiğinde değişik meslek gruplarından değişik oranlarda hükümlü bulunduğu görülmektedir. Bunlar: Yönetici, profesyonel meslek grubu, tekniker, büro ve müşteri hizmetleri, hizmet ve satış, nitelikli tarım ve su ürünleri, sanatkâr, operatör, nitelik gerektirmeyen işler, ev içi çalışan, öğrenci, emekli, işsiz vb. (Özata ve Bilal, 2018). Kadınların sosyal hayata katılmaları ile doğru orantılı olarak suç işlenme oranlarında da artışlar görüldüğü ve genellikle de tek başına ya da geçici olarak başkalarıyla işbirliğine gitmek suretiyle suç işledikleri belirtilmektedir (İçli ve Öğün, l988).

Suç işleyen ya da suça yönelen kadınların ortak özellikleri arasında;

1. Çocukluklarında cinsel istismara maruz kalma ve çocukluk çağı cinsel istismarına bağlı olarak kaygı, benlik saygısında zayıflama, depresyon, yeniden mağdur olma eğiliminde artış, cinsel uyumsuzluk, kendine zarar verme davranışları, damgalanma, sosyal dışlanma, alkol ve madde kullanımında artışlar görülmektedir.

2. Akıl hastalığı ve madde kullanımından kaynaklanan sorunların yanı sıra suç işlemeye yönelten etkenler bulunmaktadır (Crawford, 2015).

Kadınların suç işleme nedenleri arasında yer alan düşük eğitim düzeyi, sorunlu evlilikler (aile içi çatışmalar, boşanma, ayrı yaşama vb.), yoksulluk, vasıfsız işlerde çalışma, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişme ve yaşama, çocukluk çağı istismar öyküsü, aile içi şiddete maruz kalma, sevgisiz aile ortamları, kişilik özellikleri, şiddete maruziyet,

KAYNAKLAR

Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *38*(4), 319-361. https://doi.org/10.1177/0022427801038004001

Akcan, F. E. (1998). *İstanbul'da suç zanlısı kadınlarda kişilik özelliklerinin saptanması; Bunların göç ve suç özelliklerinde ilişkilendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Akgün, R. ve Duyan, V. (2017). Öfke kontrolü grup çalışmasının adam öldürme veya yaralama suçundan hüküm giymiş kadınların öfke kontrolü becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(53), 650-657. https://doi.org/10.17719/jisr.20175334154

Amil, B., Balcıoğlu, Y. S. ve Öncü, F. (2021). Cezaevi popülasyonunda dünya örnekleriyle ruh sağlığı uygulamaları ve yol haritası. *Current Research and Reviews in Psychology and Psychiatry/Psikoloji ve Psikiyatride Güncel Araştırma ve İncelemeler*, *1*(1), 46-76.

Aydın Bilge, Ç., Türk, A., Balkaya, N. A. ve Uğurlu, N. B. (2018, Nisan, 12-13). *Mahkum kadınların yaşadıkları zorluklar: damgalanma ve gereksinimler.* 1. Uluslararası sağlıklı yaşam kongresi, İstanbul. http://www.saglikliyasamkongresi.org/bildiriayrinti/mahkum-kadinlarin-yasadiklari-zorluklar-damgalama-ve-gereksinimler_35

Bacaksız, P. (2014). Cezalandırma ve topluma yeniden kazandırma. *Dokuz Eylül Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16 (özel sayı), 4917-4941.

Birgden, A. (2004). Therapeutic jurisprudence and responsivity: Finding the will and the way in offender rehabilitation. *Psychology, Crime & Law*, *10*(3), 283-295. https://doi.org/10.1080/0683160410001662771

Birgden, A. (2008). Offender rehabilitation: A normative, framework for forensic psychologists. *Psychiatry, Psychology and Law*, *15*(3), 450-468. https://doi.org/10.1080/13218710802101597

Bonta, J., & Andrews, D. A. (2007). Risk-need-responsivity model for offender assessment and rehabilitation. *User Report 2007*-6. Cat no: PS3-1/2007-6. ISBN:978-0-662-05049-0/ Ottowa, Ontario: Public Safety Canada.

Bosworth, M. (2000). Confining femininity: A history of gender, power and imprisonment. *Theoretical Criminology*, *4*(3), 265-284. https://doi.org/10.1177/1362480600004003002

Canning, C., & Buchanan, S. (2019). The information behaviours of maximum security prisoners: Insights into self protective behaviours and unmet needs. *Journal of Documentation*, *75*(2), 417-434. https://doi.org/10.1108/JD-06-2018-0085

Cauffman, E. (2008). Understanding the female offender. *The Future of Children*, *18*(2), 119-142. https://doi.org/ 10.1353/foc.0.0015

Crawford, M. A. (2015). Characteristics of female offenders. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1512.5922

Chesney Lind, M. ve Pasko, L. (2013). *The female offender. Girls, women and crime*. SAGE Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.

Çakır, F. (2012). Kadın cezaevleri hakkında öneriler. *Hukuk Gündemi*, 2, 97-101.

Çalıcı, C. (2022). *Tek parti dönemi basınında kadın suçluluğunun sosyal inşası: Tan ve Ulus Gazeteleri örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Day, A. (2020). At a crossroads? Offender rehabilitation in Australian prisons. *Psychiatry Psychology and Law*, *27*(6), 939-949. https://doi.org/10.1080/13218719.2020.1751335

Darcan, E. (2014). Kadın mahkumların cezaevinden çıktıktan sonra toplumsal hayata katılmada yaşadıkları zorluklar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 87-111.

Demir, G. (2020). Mahkumların bilgi gereksinimleri ve bilgi davranışları: Kuramsal bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, *34*(2), 98-134. https://doi.org/ 10.24146/tk.651343

Değerlendirme, Profil Araçları ve Rehabilitasyon Programları-DEPAR (2019). Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü. https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/depar-programi

Depar-Kadın Hükümlüler Müdahale Programı (Ceza İnfaz Kurumlarında İnfaz Hizmetlerinin İyileştirilmesi için Teknik Destek Projesi El Kitabı), Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Yayını, 2019.

Dursun, H. (1997). Damgalanma teorisi ve suç. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 3-4, 309-322.

Ericsson, K. ve Jon, N. (2006). Gendered social control: 'A virtuous girl' and 'a proper boy'. *Journal of Skandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, *7*(2), 126-141. https://doi.org/10.1080/14043850601002692

Eskiçorapçı, E. (2022). Türkiye'de kadın suçluluğunun feminist sosyal hizmet bağlamında incelenmesi. *İBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 1-16. https://doi.org/10.21733/ibad.9402

Estrada, F., Nilsson, A. ve Pettersson, T. (2019). The female offender. A century of registered crime and daily press reporting on women's crime. *Nordic Journal of Criminology*, *20*(2), 138-156. https://doi.org/10.1080/2578983X.2019.1657269

Gottschalk, L. H. (2009). Transgendering women's space: A feminist analysis of perspectives from Australian women's services. *Women Studies International Forum*, *32*(3), 167-178. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2009.05.001

Görgülü, T. (2021). Suç ve suçlu davranışına kuramsal bir bakış: Psikolojik bakış açısıyla adli sistemde psikolojik değerlendirme ve uygulamaları. *Akademik Açı*, *1*(1), 59-70.

Işıktaç, Y. (2013). Ceza adaleti açısından hapis cezası ve rehabilitasyon ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, *71*(1), 625-638.

İçağasıoğlu Çoban, A. ve Akgün, R. (2011). Ankara kadın kapalı ceza infaz kurumunda kalan kadın hükümlülerin psikososyal durumlarının saptanması ve sosyal desteklerinin belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *22*(2), 63-78.

İçli, T. ve Öğün, A. (1988). Sosyal değişme süreci içinde kadın suçluluğu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 17-22.

İlbars, Z. (2007). Suç antropolojisi: Kadın ve suç. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 22, 1-13.

Kara, T. (2014). *Eski hükümlülerin istihdamında yaşanılan güçlükler ve İşkur'un bu konudaki rolü* [Uzmanlık Tezi]. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu genel Müdürlüğü.

Karakaş, S., Şener, Ü. ve Otaran, N. (2008). Kadın sığınmaevleri klavuzu. Kadına yönelik aile içi şiddetle mücadele projesi. T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. Ankara.

Kaya, Y. ve İnan, K. (2020). Suça ve suçluya toplumsal damga: Niğde İli örneği. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 14 (özel sayı), 45-61.

King, M. ve Wexler, D. (2010). Therapeutic jurisprudence. J. M. Brown ve E. A. Campbell (Ed.) *The Cambridge Handbook of Forensic Psychology* (1. Baskı, s.126-132). Cambridge University Press.

Marcus Mendoza, S. (2011). Feminist therapy with incarcerated women: Practicing subversion in prison. *Women and Therapy*, *34*(1), 77-92. https://doi.org/10.1080/02703149.2011.532692

McMurran, M. (2010). Theories of change. J.M.Brown ve E.A.Campbell (Ed.) *The Cambridge Handbook of Forensic Psychology* (1. Baskı, s.118-125). Cambridge University Press.

Moore, K.E., Stuewing, J.B. ve Tangney, J.P. (2016). The effect of stigma on criminal offenders' functioning: A longitudinal mediational model. *Deviant Behav*. *37*(2), 196-218. https://doi.org/10.1080/01639625.2014.1004035

Moore, K., Milam, K.C., Folk, J.B. ve Tangney, J.P. (2018). Self-stigma among criminal offenders: Risk and protective factors. *Stigma and Health*, *3*(3), 241-252. https://doi.org/10.1037/sah0000092

Namal, M.K., Berke, M. ve Çetinay, H.A. (2021). Eski hükümlü istihdamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Yasar University*, *16*(63), 1338-1354. https://doi.org/ 10.19168/jyasar.916740

Oğuz, H., ve Berker, E. (2015). Fiziksel tıp ve rehabilitasyon kavramı ve tarihi. H. Oğuz (Ed.), *Tıbbi Rehabilitasyon*, (3. Baskı, s. 1-14). Nobel Tıp Kitabevleri.

Özata, D., ve Bilal, B. (2018). Ya sonra? Tahliye sonrası istihdamda cinsiyet eşitsizliğinin hapishaneye geri dönüşe etkisi. Ceza İnfaz Sisteminde Sivil Toplum Derneği/Türkiye hapishane Çalışmaları Merkez'nin (CİSST/TCPS) Avrupa Birliği ve Açık Tolum Vakfı tarafından desteklenen "Ceza İnfaz Sistemindeki Kişiler İçin savunuculuk" projesi.

Ploch, A. (2012). Why dignity matters: Dignity and the right (or not) to rehabilitation from international and national perspectives. *Journal of International Law and Politics*, 44, 889- 949.

Review finds family ties' utterly indispensable to rehabilitation of female offenders. (2019 June 18). From ministry of justice and her majesty's prison and probantion service (Press release). https://www.gov.uk/government/news/review-finds-family-ties-utterly-indispensable-to-rehabilitation-of-female-offenders

Richie, B. E. (2001). Challenges incarcerated women face as they return to their communities: Findings from life history interviews. *Crime & Delinquency*, *47*(3), 368-389. https://doi.org/10.1177/0011128701047003005

Saruç, S. (2013). *Kadın hükümlüler: Cezaevi yaşantısı ve tahliye sonrası gereksinimler* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Sezer, F. (2010) *Suç Önleme Stratejileri Boyutuyla İç Güvenlik Hizmetleri Yönetimi; Edirne İl Emniyet Müdürlüğü Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Sorbello, L., Eccleston, L., Ward, T., & Jones, R. (2002). Treatment needs of female offenders: a review. *Australian Psychologist*, *37*(3), 198-205. https://doi.org/10.1080/00050060210001706876

Turan, S. (2021). *Alman ceza adaleti ışığında; hukuki ve kriminal açıdan failin anne olduğu neonatisit ve infantisit cinayetleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

United Nations Office Drugs and Crime (UNODC). Cezaevi müdürleri ve politika yapıcılar için kadınlar ve hapsedilme üzerine el kitabı. Ceza adaleti el kitapları serisi. Birleşmiş Milletler New York. 2008. Çev. Binnur Aloğlu.

Ward, T., & Birgden, A. (2007). Human rights and correctional clinical practice. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 628-643. https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.05.001

Yalçın, M. (2021). Kadın sığınma evi hizmetlerinin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *ADAM Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 255-282. https://doi.org/10.31679/adamakademi.800454

Yıldız, F. (2019). Kadın ve suç: Türkiye'de kadın ve organize suç ilişkisi. *Alınteri Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 23-41. https://doi.org/10.30913/alinterisosbil.531696

Yöndem, Z. D. (2017). Kadın suçlularda psikolojik müdahaleler. E. Şenol Durak ve M. Durak (Ed.) *Adli psikolojide psikolojik tedavi ve rehabilitasyon*. (1.Baskı), s.153-182. Nobel Akademik Yayıncılık.

BÖLÜM 11

KADINLAR VE SUÇ KORKUSU

Dr. Merve KOÇAK ÇAPKIN*

GİRİŞ

Günlük yaşamda bireyler suç davranışlarına bizzat maruz kalabilmekte ya da yazılı veya görsel medya aracılığıyla pek çok suç türüyle ilgili haberlere tanık olabilmektelerdir. Suç hakkında edinilen bilgiler ve suça maruz kalmanın getireceği olumsuz sonuçlara yönelik beklentiler suç korkusunu ortaya çıkarabilmektedir. Suç, araştırma alanı gereği pek çok disiplini ilgilendiren bir konu olması ve bu duruma paralel olarak suç korkusu, bir diğer ifadeyle suça maruz kalma korkusu; kriminoloji, sosyoloji, psikoloji ve siyaset bilimi gibi pek çok bilimin araştırma alanlarında yer almaktadır.

Suç korkusuyla ilgili yapılan ilk tanımlamalardan biri Ferraro ve LaGrange (1987) tarafından "*suç veya suçla bağlantılı sembollere verilen olumsuz duygusal tepkiler*" şeklindedir. Başka bir tanıma göre ise suç korkusu; fiziksel bir zarar görme ihtimaline yönelik algılanan tehlike ve kaygı hisleriyle karakterize edilen duygusal tepkidir (Garofalo, 1981). Bu tanımlamalar, yalnızca suça maruz kalmanın yaratabileceği duygusal duruma işaret ederken, Sacco (2005) suç korkusunun bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının bir bütün olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Sacco'ya (2005) göre suç korkusunun bilişsel göstergesi bireylerin suç mağduru olma olasılıklarına ilişkin öznel tahminleri ve algıladıkları risktir. Suç mağduru olmaya yönelik algılanan risk, kişinin kendisinin veya çevresinin suç hakkında ne ölçüde güvende olduğuyla ilgili düşüncelerini ve inançlarını içermektedir. Örneğin "Yaşadığınız yerin sizin için ne kadar güvenli olduğunu düşünüyorsunuz?" veya "Çevrenizdeki kişiler, sizce geceleri evlerinde güvendeler mi?" gibi (Rountree ve Land, 1996). Suç korkusunun duygusal boyutu, kişilerin suç konusunda neler hissettiği olup, genel olarak suça ya da pek çok suç türünden herhangi birine maruz kalmaktan ne ölçüde korktuklarını, kaygılandıklarını ve öfkelendiklerini içermektedir. Suç korkusunun davranışsal boyutu ise kişilerin suç ve algıladıkları risk sonucunda nasıl davrandıklarıdır. Suç korkusunun davranışsal göstergeleri, evine alarm taktırmak ve evde silah bulundurmak gibi savunmacı davranışlar ya da ıssız yerlerde bulunmamaya çalışmak

* Çankırı Karatekin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Psikoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-7713-3173
e-posta: mervekocak@karatekin.edu.tr

ve geceleri dışarı çıkmamak gibi tedbir amaçlı kaçınmacı davranışlar şeklinde olabilmektedir (Sacco, 2005).

Suç korkusu bir dereceye kadar gerekli olabilmektedir. Çünkü potansiyel suç mağduriyeti riskine karşı dikkatli olmayı ve böylece mağdur olmaktan kaçınmayı sağlayabilmektedir; ancak bu korku aşırı hale geldiğinde ve bireyler kendilerini korumak için gerekenden daha fazla korku yaşadıklarında, suç korkusu bir kaygı kaynağı olabilmekte ve işlevselliği bozabilmektedir (Warr, 2000). Kendini güvende hissetmemek bireysel düzeyde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bireylerin hem psikolojik durumlarını (kaygı ve şüphe, güçsüzlük hissi, yaşamdan doyum alamama ve hatta psikolojik rahatsızlıklar gibi) etkilemekte, hem de kendilerini güvende hissetmemelerini sağlayacak davranışlar (sosyal aktivitelerin azaltılması, yaşamını kısıtlaması, madde kullanımı gibi) göstermelerine yol açmaktadır (Amerio ve Roccato, 2005).

Yüksek düzeyde suç korkusu deneyimi yaygın olmamakla birlikte çoğu insanın yaşadığı sürekli bir özellik de değildir. Gabriel ve Greve (2003), suç korkusunu tanımlarken bu korkunun "durumsal" ve "yatkınlık" özelliklerine dikkat çekmektedir. Durumsal ya da geçici suç korkusu, kişinin bazı durumlarda; örneğin bir yabancıyla konuşurken, parkta yalnız yürürken veya arkasından garip bir ses duyduğunda hissettiği korkudur. Burada hissedilen suç korkusu, genellikle hızla geçecek bir durumdur. Öte yandan bir yatkınlık olarak suç korkusu ise kişinin belirli durumlarda suç korkusu yaşamasına yönelik bireysel bir eğilimidir. Bu kişiler pek çok durumda korku yaşamaktadır ve bu kişilerin belirli bir durumda korku yaşama olasılıkları çok daha yüksektir. Bu nedenle, bu kişiler suç korkusunu da daha yoğun olarak hissetmektedir.

Alanyazına göre suç korkusunun yoğunluğu ve sıklığıyla ilgili bulgular, nasıl ölçüldüğüne bağlı olarak değişmektedir. Örneğin suç korkusu "Hava karardığı zaman dışarıda tek başınıza yürürken ne kadar güvende hissediyorsunuz?" yerine "Geçtiğimiz yıl içinde hiç suç mağduru olmaktan korktunuz mu?" ya da "Geçtiğimiz yıl içerisinde ne sıklıkla suç mağduru olmaktan korktunuz?" gibi sorularla ölçüldüğünde sıklığının azaldığı görülmektedir (Farrall ve Gadd, 2004). Benzer şekilde hırsızlık, soygun, arabanın çalınması gibi suç türleri özelinde, genel olarak kişilerin mağdur olmaktan ne kadar endişelendiği ya da son bir yıl içerisinde ne kadar korktuğu karşılaştırıldığında suç korkusu sonuçlarında önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Gray vd., 2008). Bu bağlamda suç korkusunun nasıl ölçülmesi gerektiği ve araştırmacılar tarafından nasıl ölçüldüğü ile ilgili olarak, alanyazında önemli bir tartışmanın da olduğu görülmektedir (Farrall ve Gadd, 2004; Ferraro ve LaGrange, 1987).

Suç korkusunun yaygınlığıyla ilgili yapılan kapsamlı çalışmalar da mevcuttur. Avrupa Birliği Uluslararası Suç Anketi sonuçlarına göre Bulgaristan (%53) ve Yunanistan'da (%42) kendini güvende hissetme en düşükken; İskandinav ülkeleri (%14-17), Kanada (%17) ve Hollanda'da (%18) en yüksektir (van Dijk vd., 2007). Söz konusu araştırmada suç riskinin düşük olduğu ülkelerde daha fazla suç korkusunun yaşandığı, kadınların ve yaşlılarınsa suç korkusunu daha yoğun yaşadıkları bildirilmektedir. Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen başka bir kapsamlı çalışmadaysa yine Doğu Avrupa ülkelerinde (Bulgaristan ve Yunanistan) suç korkusu en yüksekken, suç mağduriyetinin yüksek olduğu Kuzey Avrupa ülkeleri olan İskandinav ülkelerinde suç korkusu en düşük olarak tespit edilmiştir (Visser vd., 2013). Söz konusu çalışmanın sonucunda kentsel alanda yaşama, sosyal izolasyon,

televizyon izleme sıklığı ve yaşın, suç korkusunu ve kendini güvende hissetmeyi artırdığı; eğitim düzeyi ve gelir durumu ile suç korkusu arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Kadınlar, erkeklere göre hem daha fazla suç korkusu yaşamakta hem de kendini daha az güvende hissetmektedir. Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen bu iki çalışmanın ortak sonuçlarına bakıldığında, temel demografik özellikler (yaş, cinsiyet, yaşanılan yer gibi) hissedilen suç korkusunun yoğunluğunu ve sıklığını etkilemekte; kadınlar suç korkusunu erkeklere göre farklı düzeylerde yaşamaktadır.

Alanyazına göre cinsiyet suç korkusunun bireysel düzeyde en önemli yordayıcılarından biridir ve kadınlar, erkeklere göre daha fazla suç korkusu yaşamaktadır (Dobbs vd., 2009; Ferraro, 1996; Hale, 1996; Karakuş vd., 2010; Reid ve Konrad, 2004). Ayrıca kadınlar fiziksel bir zarar görme korkusunu da daha çok hissetmektedir (Callanan ve Teasdale, 2009). Genç kadınlar kamusal alanlarda fiziksel veya cinsel bir saldırıya uğramaktan daha fazla korkmaktadır (Pain, 1997). Geçmişte suç mağduru olan kadınlar, böyle bir deneyimi olmayan kadınlara göre kendilerini daha az güvende hissetmektedir (Hanley ve Ruppanner, 2015; Karakuş vd., 2010). Özellikle fiziksel şiddet ve cinsel saldırı mağduru kadınlar, gece tek başına dışarı çıkmaktan, belli ortamlarda bulunmaktan (bazı mahalleler, caddeler) ve az kişinin bulunduğu yerlere gitmekten oldukça korkmaktadır (Condon vd., 2007).

Yaş ve gelir düzeyinin artmasıyla kadınlarda suç korkusu azalmaktadır (Franklin ve Franklin, 2009; Karakuş vd., 2010). Öte yandan eğitim düzeyi arttıkça kadınlarda kendini güvende hissetmeme de artmaktadır (Schafer vd., 2006). Evli kadınlar, bekar ve boşanmış kadınlara göre suç mağduru olmaktan daha az korkarken (Hanley ve Ruppanner, 2015; Scarborough vd., 2010), çocuğu olan kadınlar, erkeklere göre daha fazla suç korkusu yaşamaktadır (Warr ve Ellison, 2000). Düşük gelir düzeyine sahip anneler de suç korkusundan en fazla etkilenenler arasındadır (Whitley ve Prince, 2005).

Cinsiyet ve Mağduriyet-Suç İkilemi

"Suç istatistiklerine göre kadınlar genel olarak erkeklere göre daha az suç mağduru olmalarına rağmen neden daha fazla suç korkusu yaşamaktadır?" sorusunun cevabına yönelik açıklamalar alanyazında, mağduriyet-suç ikilemi (fear-victimization paradox) başlığı altında araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır (Ferraro, 1996; Warr, 1984; Young, 1992). Mağduriyet-suç ikilemi, en temelde kadınlar ve yaşlılar gibi suça maruz kalma oranları daha düşük demografik grupların daha fazla suç korkusu yaşamalarına yönelik (Clark, 2004; Lindquist ve Duke, 1982; Young, 1992) gerçek dışı suç korkularına dikkat çekmektedir. Kadınlar, erkeklere göre daha fazla suç korkusu yaşamakla birlikte; aile içi şiddet, yakın partner şiddeti, cinsel saldırı ve ısrarlı takip gibi suçlar söz konusu olduğunda, kadınlardaki suç korkusu daha da yoğunlaşmakta ve erkeklerle aralarındaki suç korkusu sıklığı farkı daha da artmaktadır (Fox vd., 2009).

Warr (1984) suç korkusunun demografik gruplarda (kadın ve erkek, yaşlı ve genç gibi) farklılaşmasında algılanan risk faktörüne dikkat çekmektedir. Kadınlarda ve ileri yaş grubunda algılanan mağduriyet riski gerçek mağduriyet riskinden çok daha yüksektir. Warr, bireylerin algıladıkları suç riskinin (mağduriyet riski) düzeyi doğru bir şekilde tah-

KAYNAKLAR

Amerio, P., & Roccato, M. (2005). A predictive model for psychological reactions to crime in Italy: An analysis of fear of crime and concern about crime as a social problem. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *15*(1), 17-28. https://doi.org/10.1002/casp.806

Bjornstrom, E. E., Kaufman, R. L., Peterson, R. D., & Slater, M. D. (2010). Race and ethnic representations of lawbreakers and victims in crime news: A national study of television coverage. *Social Problems*, *57*(2), 269-293. https://doi.org/10.1525/sp.2010.57.2.269

Callanan, V. J., & Teasdale, B. (2009). An exploration of gender differences in measurement of fear of crime. *Feminist Criminology*, *4*(4), 359-376. https://doi.org/10.1177/1557085109345462

Callanan, V., & Rosenberger, J. S. (2015). Media, gender, and fear of crime. *Criminal Justice Review*, *40*(3), 322-339. https://doi.org/10.1177/0734016815573308

Campbell, A. (1999). Staying alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression. *Behavioral and Brain Sciences*, *22*(2), 203-214. https://doi.org/10.1017/S0140525X99001818

Campbell, A., Muncer, S., & Bibel, D. (2001). Women and crime: An evolutionary approach. *Aggression and Violent Behavior*, *6*(5), 481-497. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00019-7

Chiricos, T., Eschholz, S., & Gertz, M. (1997). Crime, news, and fear of crime: Toward an identification of audience effects. *Social Problems, 44*(3), 342-357. https://doi.org/10.2307/3097181

Choi, J., & Merlo, A. V. (2021). Gender identification and the fear of crime: Do masculinity and femininity matter in reporting fear of crime? *Victims & Offenders*, *16*(1), 126-147. https://doi.org/10.1080/15564886.2020.1787282

Clark, J. (2004). Crime fears and phobias. *Psychiatry, Psychology and Law, 11*(1), 87-95. https://doi.org/10.1375/pplt.2004.11.1.87

Condon, S., Lieber, M., & Maillochon, F. (2007). Feeling unsafe in public places: Understanding women's fears. *Revue Française de Sociologie*, *48*(5), 101-128. https://doi.org/10.3917/rfs.485.0101

Cops, D., & Pleysier, S. (2011). 'Doing gender' in fear of crime: The impact of gender identity on reported levels of fear of crime in adolescents and young adults. *The British Journal of Criminology*, *51*(1), 58-74. https://doi.org/10.1093/bjc/azq065

Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary Psychology and the Emotions. In M. Lewis, and J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions (2nd Ed.)*, (pp. 91-115). Guildford Press.

Cossman, J. S., & Rader, N. E. (2011). Fear of crime and personal vulnerability: Examining self-reported health. *Sociological Spectrum*, *31*(2), 141-162. https://doi.org/10.1080/02732173.2011.541339

Cossman, J. S., Porter, J. R., & Rader, N. E. (2016). Examining the effects of health in explaining fear of crime: A multi-dimensional and multi-level analysis. *American Journal of Criminal Justice,* 41, 565–582. https://doi.org/10.1007/s12103-015-9310-x

D'Arbois De Jubainville, H., & Vanier, C. (2017). Women's avoidance behaviours in public transport in the Ile-de-France region. *Crime Prevention and Community Safety*, *19*(3), 183-198. https://doi.org/10.1057/s41300-017-0023-6

Davies, S., & Hinks, T. (2010). Crime and happiness amongst heads of households in Malawi. *Journal of Happiness Studies, 11*(4), 457–476. https://doi.org/10.1007/s10902-009-9152-7

Day, K. (1994). Conceptualizing women's fear of sexual assault on campus: A review of causes and recommendations for change. *Environment and Behavior*, *26*(6), 742-765. https://doi.org/10.1177/0013916594266002

Day, K. (1999). Strangers in the night: Women's fear of sexual assault on urban college campuses. *Journal of Architectural and Planning Research*, *16*(4), 289-312.

Day, K. (2001). Constructing masculinity and women's fear in public space in Irvine, California. *Gender, Place and Culture: A Journal of Feminist Geography*, *8*(2), 109-127. https://doi.org/10.1080/09663690120050742

Dobbs, R. R., Waid, C. A., & Shelley, T. O. C. (2009). Explaining fear of crime as fear of rape among college females: An examination of multiple campuses in the United States. *International Journal of Social Inquiry, 2*(2), 105-122.

Eschholz, S. (1997). The media and fear of crime: A survey of the research. *University of Florida Journal of Law & Public Policy*, *9*(1), 37-60.

Eschholz, S., Chiricos, T., & Gertz, M. (2003). Television and fear of crime: Program types, audience traits, and the mediating effect of perceived neighborhood racial composition. *Social Problems, 50*(3), 395-415. https://doi.org/10.1525/sp.2003.50.3.395

Farrall, S., & Gadd, D. (2004). Fear today, gone tomorrow: Do surveys overstate fear levels. *Unpublished Manuscript. Retrieved April*, *15*(2008), 658-679.

Fedina, L., Holmes, J. L., & Backes, B. L. (2018). Campus sexual assault: A systematic review of prevalence research from 2000 to 2015. *Trauma Violence Abuse*, *19*(1), 73-93. https://doi.org/10.1177/1524838016631129

Ferraro, K. F. (1996). Women's fear of victimization: Shadow of sexual assault? *Social Forces*, 75, 667-690. https://doi.org/10.1093/sf/75.2.667

Ferraro, K. F., & Grange, R. L. (1987). The measurement of fear of crime. *Sociological Inquiry*, *57*(1), 70-97. https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1987.tb01181.x

Fetchenhauer, D., & Buunk, B. P. (2005). How to explain gender differences in fear of crime: Towards an evolutionary approach. *Sexualities, Evolution & Gender*, *7*(2), 95-113. https://doi.org/10.1080/00207170500111044

Fisher, B. S., & Sloan III, J. J. (2003). Unraveling the fear of victimization among college women: Is the "shadow of sexual assault hypothesis" supported?. *Justice Quarterly*, *20*(3), 633-659. https://doi.org/10.1080/07418820300095641

Flatley, J. (2018). *Sexual offences in England and Wales: Year ending March 2017.* Newport, UK: Office for National Statistics. https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/crimeandjustice/articles/sexualoffencesinenglandandwales/yearendingmarch2017

Fox, K. A., Nobles, M. R., & Piquero, A. R. (2009). Gender, crime victimization and fear of crime. *Security Journal*, *22*(1), 24-39. https://doi.org/10.1057/sj.2008.13

Franklin, C. A., & Franklin, T. W. (2009). Predicting fear of crime: Considering differences across gender. *Feminist Criminology*, 4, 83-106. https://doi.org/10.1177/1557085108325196

Franklin, T. W., Franklin, C. A., & Fearn, N. E. (2008). A multilevel analysis of the vulnerability, disorder, and social integration models of fear of crime. *Social Justice Research*, *21*(2), 204-227. https://doi.org/10.1007/s11211-008-0069-9

Gabriel, U., & Greve, W. (2003). The psychology of fear of crime. Conceptual and methodological perspectives. *British Journal of Criminology*, *43*(3), 600-614. https://doi.org/10.1093/bjc/43.3.600

Garofalo, J. (1981). The fear of crime: causes and consequences. *Journal of Criminal Law and Criminology, 72*(2), 839-857.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1980). The Mainstreaming of America: Violence Profile. *Journal of Communication*, *30*(3), 10-29. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01987.x

Gilchrist, E., Bannister, J., Ditton, J., & Farrall, S. (1998). Women and the 'fear of crime': Challenging the Accepted Stereotype. *The British Journal of Criminology*, *38*(2), 283-298. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a014236

Gomme, I. M. (1988). The role of experience in the production of fear of crime: A test of a causal model. *Canadian Journal of Criminology, 30*(1), 67-76. https://doi.org/10.3138/cjcrim.30.1.67

Goodey, J. (1994). Fear of crime: What can children tell us? *International Review of Victimology*, *3*(3), 195-210. https://doi.org/10.1177/026975809400300302

Gray, E., Jackson, J., & Farrall, S. (2008). Reassessing the fear of crime. *European Journal of Criminology*, *5*(3), 363-380. https://doi.org/10.1177/1477370808090834

Gray, E., Jackson, J., & Farrall, S. (2011). Feelings and functions in the fear of crime: Applying a new approach to victimisation insecurity. *The British Journal of Criminology*, *51*(1), 75-94. https://doi.org/10.1093/bjc/azq066

Green, G., Gilbertson, J. M., & Grimsley, M. F. (2002). Fear of crime and health in residential tower blocks: A case study in Liverpool, UK. *The European Journal of Public Health, 12*(1), 10-15. https://doi.org/10.1093/eurpub/12.1.10

Hale, C. (1996). Fear of crime: A review of the literature. *International Review of Victimology*, 4, 79–150. https://doi.org/10.1177/026975809600400201

Hanley, N., & Ruppanner, L. (2015). Understanding the effects of crime on women: Fear and well-being in the context of diverse relationships. *Social Sciences*, *4*(2), 276-293. https://doi.org/10.3390/socsci4020276

Heath, L. (1984). Impact of newspaper crime reports on fear of crime: Multimethodological investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(2), 263-276. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.2.263

Hilinski, C. M., Pentecost Neeson, K. E. ve Andrews, H. (2011). Explaining the Fear of Crime Among College Women, in their own words. *Southwest Journal of Criminal Justice*, *8*(1), 112-127.

Hollander, J. A. (2001). Vulnerability and dangerousness: The construction of gender through conversation about violence. *Gender & Society*, *15*(1), 83-109. https://doi.org/10.1177/089124301015001005

Hosken, D. J., & House, C. M. (2011). Sexual selection. *Current Biology*, *21*(2), R62-R65. https://doi.org/10.1016/j.cub.2010.11.053

Jackson, J. (2009). A psychological perspective on vulnerability in the fear of crime. *Psychology, Crime and Law, 4*(15), 365–390. https://doi.org/10.1080/10683160802275797

Jackson, J., & Gray, E. (2010). Functional fear and public insecurities about crime. *The British Journal of Criminology, 50*(1), 1-22. https://doi.org/10.1093/bjc/azp059

Jones, A. G., & Ratterman, N. L. (2009). Mate choice and sexual selection: What have we learned since Darwin? *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, *106*(Supplement 1), 10001-10008. https://doi.org/10.1073/pnas.0901129106

Karakus, O., McGarrell, E. F., & Basibuyuk, O. (2010). Fear of crime among citizens of Turkey. *Journal of Criminal Justice, 38*(2), 174-184. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2010.02.006

Killias, M. (1990). Vulnerability: Towards a better understanding of a key variable in the genesis of fear of crime. *Violence and Victims*, *5*(2), 97-108. https://doi.org/10.1891/0886-6708.5.2.97

Kohm, S. A., Waid-Lindberg, C. A., Weinrath, M., Shelley, T. O. C., & Dobbs, R. R. (2012). The impact of media on fear of crime among university students: A cross-national comparison. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, *54*(1), 67-100. https://doi.org/10.3138/cjccj.2011.E.01

Kruger, D. J., Reischl, T. M., & Gee, G. C. (2007). Neighborhood social conditions mediate the association between physical deterioration and mental health. *American Journal of Community Psychology, 40*(3), 261-271. https://doi.org/10.1007/s10464-007-9139-7

Lane, J., & Meeker, J. W. (2003). Ethnicity, information sources, and fear of crime. *Deviant Behavior, 24*(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/10639620390117165

Lindquist, J. H., & Duke, J. M. (1982). The elderly victim at risk: Explaining the fear-victimization paradox. *Criminology*, *20*(1), 115-126. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1982.tb00451.x

Liska, A. E., Sanchirico, A., & Reed, M. D. (1988). Fear of crime and constrained behavior specifying and estimating a reciprocal effects model. *Social Forces*, *66*(3), 827-837. https://doi.org/10.1093/sf/66.3.827

Macdowall, W., Gibson, L. J., Tanton, C., Mercer, C. H., Lewis, R., Clifton, S., Field, N., Datta, J., Mitchell, K. R., Sonnenberg, P., Erens, B., Copas, A. J., Phelps, A., Prah, P., Johnson, Am., M., & Wellings, K. (2013). Lifetime prevalence, associated factors, and circumstances of non-volitional sex in women and men in Britain: Findings from the third National Survey of Sexual Attitudes and Lifestyles (Natsal-3). *The Lancet*, *382*(9907), 1845-1855. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62300-4

Madriz, E. I. (1997). Images of criminals and victims: A study on women's fear and social control. *Gender and Society,* 11, 342-456. https://doi.org/10.1177/089124397011003005

May, D. C. (2001). The effect of fear of sexual victimization on adolescent fear of crime. *Sociological Spectrum, 21*(2), 141-174. https://doi.org/10.1080/02732170119080

May, D. C., Rader, N. E., & Goodrum, S. (2010). A gendered assessment of the ''threat of victimization'': Examining gender differences in fear of crime, perceived risk, avoidance, and defensive behaviors. *Criminal Justice Review*, *35*(2), 159-182. https://doi.org/10.1177/0734016809349166

Melde, C., Berg, M. T., & Esbensen, F. A. (2016). Fear, social interactions, and violence mitigation. *Justice Quarterly*, *33*(3), 481-509. https://doi.org/10.1080/07418825.2014.928348

Mesch, G. S. (2000). Perceptions of risk, lifestyle activities, and fear of crime. *Deviant Behavior*, *21*(1), 47-62. https://doi.org/10.1080/016396200266379

Noble, J., & Jardin, A. (2020). From victimization to fear: Fear of crime and its variations among victims. *The British Journal of Criminology*, *60*(2), 468-489. https://doi.org/10.1093/bjc/azz051

Pain, R. (1991). Space, sexual violence and social control: Integrating geographical and feminist analyses of women's fear of crime. *Progress in Human Geography, 15*(4), 415-431. https://doi.org/10.1177/030913259101500403

Pain, R. H. (1997). Social geographies of women's fear of crime. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *22*(2), 231-244.

Paulsen, D. J. (2003). Murder in black and white. *Homicide Studies,* 7, 289–317. https://doi.org/10.1177/1088767903253707

Rader, N. E., & Haynes, S. H. (2011). Gendered fear of crime socialization: An extension of Akers's social learning theory. *Feminist Criminology*, *6*(4), 291-307. https://doi.org/10.1177/1557085111408278

Reid, L. W., & Konrad, M. (2004). The gender gap in fear: Assessing the interactive effects of gender and perceived risk on fear of crime. *Sociological Spectrum*, *24*(4), 399-425. https://doi.org/10.1080/02732170490431331

Rountree, P. W., & Land, K. C. (1996). Perceived risk versus fear of crime: Empirical evidence of conceptually distinct reactions in survey data. *Social Forces*, *74*(4), 1353-1376. https://doi.org/10.1093/sf/74.4.1353

Russo, S., & Roccato, M. (2010). How long does victimization foster fear of crime? A longitudinal study. *Journal of Community Psychology*, *38*(8), 960-974. https://doi.org/10.1002/jcop.20408

Sacco, V. F. (2005). Being Afraid. *When Crime Waves içinde* (s. 123-146). Sage Publications.

Scarborough, B. K., Like-Haislip, T. Z., Novak, K. J., Lucas, W. L., & Alarid, L. F. (2010). Assessing the relationship between individual characteristics, neighborhood context, and fear of crime. *Journal of Criminal Justice*, 38, 819–826. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2010.05.010

Schafer, J. A., Huebner, B. M., & Bynum, T. S. (2006). Fear of crime and criminal victimization: Gender-based contrasts. *Journal of Criminal Justice*, 34, 285–301. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2006.03.003

Sidebottom, A., & Tilley, N. (2008). Evolutionary psychology and fear of crime. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, *2*(2), 167-174. https://doi.org/10.1093/police/pan022

Skogan, W. G. (1987). The impact of victimization on fear. *Crime & Delinquency*, *33*(1), 135-154. https://doi.org/10.1177/0011128787033001008

Skogan, W. G., & Maxfield, M. G. (1981). Coping with crime: Individual and neighborhood reactions. Sage Publications.

Smith, W., & Torstensson, M. (1997). Gender differences in risk perception and neutralizing fear of crime: Toward resolving the paradoxes. *British Journal of Criminology, 37*(4), 608–634. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a014201

Stafford, M., Chandola, T., & Marmot, M. (2007). Association between fear of crime and mental health and physical functioning. *American Journal of Public Health, 97*(11), 2076–2081. https://doi.org/10.2105/AJPH.2006.097154

Stanko, E. A. (1997). Safety talk: Conceptualizing women's risk assessment as a technology of the soul'. *Theoretical Criminology, 1*(4), 479-499. https://doi.org/10.1177/1362480697001004004

Sulemana, I. (2015). The effect of fear of crime and crime victimization on subjective well-being in Africa. *Social Indicators Research*, *121*(3), 849-872. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0660-4

Sutton, R. M., & Farrall, S. (2005). Gender, socially desirable responding and the fear of crime: Are women really more anxious about crime? *British Journal of Criminology, 45*(2), 212-224. https://doi.org/10.1111/tsq.12020

Taylor, R. B., & Hale, M. (1986). Criminology: Testing alternative models of fear of crime. The *Journal Of Criminal Law & Criminology, 77*(1), 151-189. https://doi.org/0091-4169/86/7701-151

Tyler, T. R., & Rasinski, K. (1984). Comparing psychological images of the social perceiver: Role of perceived informativeness, memorability, and affect in mediating the impact of crime victimization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*(2), 308–329. https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.308

van Dijk, J., van Kesteren, J. V., & Smith, P. (2007). Criminal victimization in international perspective. https://repository.wodc.nl/handle/20.500.12832/1204

Visser, M., Scholte, M., & Scheepers, P. (2013). Fear of crime and feelings of unsafety in European countries: Macro and micro explanations in cross-national perspective. *The Sociological Quarterly*, *54*(2), 278-301. https://doi.org/10.1111/tsq.12020

Warr, M. (1984). Fear of victimization: Why are women and the elderly more afraid?. *Social Science Quarterly*, *65*(3), 681.

Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy. *Criminal Justice*, *4*(4), 451-489.

Warr, M., & Ellison, C. G. (2000). Rethinking social reactions to crime: Personal and altruistic fear in family households. *American Journal of Sociology*, *106*(3), 551-578. https://www.jstor.org/stable/10.1086/318964

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society, 1*(2), 125-151. https://doi.org/10.1177/0891243287001002002

Whitley, R., & Prince, M. (2005). Fear of crime, mobility and mental health in inner-city London, UK. *Social Science & Medicine*, *61*(8), 1678-1688. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.03.044

Wilcox, P., Jordan, C. E., & Pritchard, A. J. (2006). Fear of acquaintance versus stranger rape as a "master status": Towards refinement of the "shadow of sexual assault". *Violence and Victims*, *21*(3), 355-370. https://doi.org/10.1891/vivi.21.3.355

Wilson, M., & Daly, M. (1985). Competitiveness, risk taking, and violence: The young male syndrome. *Ethology and Sociobiology, 6*(1), 59-73. https://doi.org/10.1016/0162-3095(85)90041-X

Yavuz, N., & Welch, E. W. (2010). Addressing fear of crime in public space: Gender differences in reaction to safety measures in train transit. *Urban Studies*, *47*(12), 2491-2515. https://doi.org/10.1177/0042098009359033

Young, V. (1992). Fear of victimization and victimization rates among women: A paradox? *Justice Quarterly*, *9*, 419–441. https://doi.org/10.1080/07418829200091461

BÖLÜM 12

KADINLAR VE MAĞDUR KALDIKLARI SUÇLAR

Prof. Dr. Aysel GÜNİNDİ ERSÖZ*

GİRİŞ

Tüm dünyada suç istatistiklerine cinsiyet perspektifinden bakıldığında ırkı, sınıfı, eğitim düzeyi, yaş ve uyruğu ne olursa olsun erkeklerin kadınlara göre daha fazla suç işlediği görülmektedir. Suç ve cinsiyet ilişkisini açıklamaya çalışan sosyal teorisyenler bunu ataerkil toplum yapısına bağlamaktadır. Özellikle sosyoloji kökenli feminist kuramcılar; ev işleri, çocuk, yaşlı ve engelli bakımı işlerinin neredeyse tamamından kadınların sorumlu tutulmalarını, yani kadınların özel alanla sınırlandırılmış olmalarının onları suçtan uzak tuttuğunu ileri sürmüşlerdir. Ataerkil toplum yapısıyla bağlantılı diğer bir önemli nokta da kadınların evlenmeden önce baba ve erkek kardeşler, evlendikten sonra eş tarafından denetlenmeleri de onları suçla ilişkili olabilecek mekanlardan uzak tutmaktadır. Kadınların ve erkeklerin yaşadığı sosyalizasyon sürecinin cinsiyete göre farklı olması da kadınları suç işlemekten alıkoymaktadır. Erkeklerin yaşadığı sosyalizasyon sürecinin, duygularını gizleme, saldırganlık, başarı odaklı ve problem çözmeye yönelik olduğu gerçeği, vücut büyüklüğü, kuvvet, saldırganlık ve hükmetme ile birleştiğinde erkeklerin daha fazla suç işlemesiyle sonuçlanmaktadır. Erkeklerin tersine kadınlar sosyalizasyon sürecinde sessiz, itaatkar, katı rekabetten kaçınan, duygularını belli eden ve şefkatli vb. cinsiyetlerine uygun görülen özellikleri içselleştirmeleriyle sonuçlanmaktadır. Diğer yandan kadınların daha ufak tefek olması, yumuşak huyluluk, uyumlu, pasif ve fiziksel gücünün zayıflığı onun suç mağduru olmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla erkek ve kız çocuklarının farklı sosyalizasyon süreçleri erkeği saldırgan yaşam biçimine iterken, kadını korumaktadır. Suçla ilgili cinsiyet farklılıklarını açıklamaya çalışan teorilerden birisi olan "Güç Kontrol Teorisi" ailenin ataerkil veya ataerkil olmamasının suçla ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Teoriye göre

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-2382-995X
e-posta: aysel.ersoz@hbv.edu.tr

kız çocukları erkeklere göre daha fazla kontrol edilmekte, davranışlarında esneklik ve serbestlik daha az olmakta, herhangi bir hata yaptıklarında daha fazla yaptırım ile karşılaşmaktadır. Buna karşın erkek çocuklar duygusal ve maddi yönden daha fazla ödül almakta, riskli davranışlara daha açık şekilde yetiştirilmektedirler (Güçlü ve Akbaş, 2019). Teoriyi yorumladığımızda, ataerkil aile yapısında yetişen erkek çocukların suç işlemeye daha açıkken, ataerkil olmayan ailelerde yetişen hem kız hem de erkek çocukların risk almaya ve suç işlemeye aynı oranda eğilimli olduğu görülmektedir. Bazı suç türlerinde ise kadının ailesine veya eşine ekonomik bağımlılığı, başka seçeneğinin olmaması da onu suç karşısında savunmasız bırakabilmektedir. Nitekim feminist teorisyenler kadınların sosyal hayata katıldıkça suç işleme oranlarının artacağını ileri sürmüşlerdir. Ancak kadınları suç işlemeye itenin yaşadıkları mağduriyetler olduğunu da belirtmişlerdir.

Kadınlar arasında suç işleme davranışının düşük olmasına karşın yine yukarıda sayılan gerekçelerle kadınlar karşımıza suç mağduru olarak çıkmaktadırlar. Kadınların biyolojik ve toplumsal cinsiyetleri onları suç mağduru olma tehlikesiyle daha fazla karşı karşıya getirmektedir. Dünyanın her yerinde patriarkal ilişkiler kadınları cinsel ve fiziksel istismara daha yatkın hale getirmekte, özellikle, şiddet, tecavüz, taciz, töre/namus cinayeti ve kadın cinayetlerinin ana kurbanı kadınlar olmaktadır. Erkeklerin suç işleme ve suç mağduru olma olasılığı kadınlara göre daha yüksek olmasına rağmen cinsel suçlar ve ev içi şiddet suçlarının mağduru daha çok kadınlardır. Bu bağlamda çalışmamızda, nerdeyse tamamının mağduru kadınlar olduğu için cinsel suçlar (taciz, tecavüz), şiddet, töre/namus cinayetleri, kadın cinayetleri, kadın ticareti ve ısrarlı takip gibi suçlar ele alınarak tartışılmaktadır.

MAĞDUR KAVRAMI

Latince "victimia" kelimesinden türetilen mağdur veya kurban kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde iki anlamda kullanılmaktadır. Bunlardan ilkinde; "haksızlığa uğramış (kimse), kıygın", diğerinde ise; birinin ya da başka bir şeyin eylemleri ya da hastalık ya da şans nedeniyle incinmiş, hasar görmüş ya da öldürülmüş ya da acı çekmiş biri ya da bir şey" olarak tarif edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK]).

"Mağdur; fiziki, psikolojik, ekonomik, politik ve sosyal, hatta doğal (felaketler) etmenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve elem veren sonuçlara maruz kalan kişi" olarak tanımlanmaktadır (Polat ve Gül, 2010, s.1293).

Suç olgusunun olduğu her yerde bir fail (suç işleyen) ve bir mağdur (suça maruz kalan) bulunur. Suç bilimi anlamına gelen kriminolojinin bir alt dalı olan viktimoloji, doğrudan suç mağdurları üzerine araştırmalar yapmaktadır. Bu alt alan mağduru psikolojik, sosyal ve hukuki boyutları arasındaki ilişkiler açısından incelemekte ve mağdurluğu önlemeye çalışmaktadır (Demirbaş, 2020a). Bunlar arasında bireylerin suç mağduru olmasına etki eden faktörlerde önemli bir yer tutar. Demirbaş'a (2020a) göre bireylerin suç mağduru olmasını etkileyen beş unsur bulunmaktadır. Buna göre bireyi mağduriyete götüren özellikler; görünebilir olması, değerli ve arzu edilebilir olması, suça karşı korunmasız olması, hareket kabiliyetinin olup, olmaması ve suç için uygun aday olarak görülmesi belirler.

Kriminologlara göre suçluluğun üç boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birisi de "mağdur etme" boyutudur. Mağdur etme boyutunun temel özelliği işlenen herhangi bir suçta suçtan etkilenen bir mağdur olmasıdır. Bu da kendi içinde üç kategoride değerlendirilir:

1. Kastedilen bir mağdurun aşikar olduğu suçlar (kadın cinayetleri, tecavüz vb.).
2. Mağduriyetin dikkatsizlik sonucu oluştuğu suçlar (dikkatsizlik sonucu ölüme sebebiyet verme suçları).
3. Suça katılımın gönüllü olduğu suçlar (fahişelik, uyuşturucu suçları gibi) (İçli, 2013, s. 25).

Özellikle birinci kategoride yer alan suçların (kadın cinayetleri, cinsel suçlar) çoğunlukla mağduru kadınlardır. Kriminologlar kadınları mağdur olmaya götüren risk faktörlerini üç grupta toplanmaktadır: Birinci grupta "fırsat" olarak tanımlanabilen sosyal faktörler bulunmaktadır. Burada kastedilen çevre, mekan ve mimari yapı ile insan tecrübesi arasındaki etkileşimin kadınların mağdur olmasına yol açtığı gerçeğidir. İkinci grupta; kişisel faktörler, mağdur olma eğilimi ve yatkınlığı yer almaktadır. Kişilerin fiziki, psikolojik ve sosyal özellikleri (zafiyet, özürlü olma) mağduriyet yaratabilmektedir. Üçüncü ve son grupta ise mağdur olmayı artırıcı davranışlar bulunmaktadır. Yaşam biçimi, gösteriş merakı, mağdurun bilinçli veya bilinçdışı güvenlik önlemlerini ihmal etmesi de mağdur olma olasılığını artırıcı etki yapmaktadır (Demirbaş, 2020a).

Kadınların fiziksel ve cinsel suç mağduru olmasını etkileyen genel özelliklerine bakıldığında; düşük eğitim seviyesi, çocukluğunda kötü muamele ve şiddete maruz kalma, aile içi şiddete tanık olma veya şiddet geçmişi olma, antisosyal kişilik bozukluğu, alkol kullanımı, birden fazla partnere sahip olmak sayılmaktadır. Yine, şiddete göz yuman tutumlar, erkeklere daha yüksek statü atfederken; kadınlara daha düşük statü atfedilmesi, cinsiyet ayrımcılığını pekiştiren toplumsal normlar, kadınların ücretli istihdama erişimlerinin engellenmesi veya cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren ayrımcı yasalar vb. kadınların mağdur olma olasılığını yükseltmektedir. Yukarıda sayılanlara ilave olarak şiddete maruz kalma geçmişi, evlilikte uyumsuzluk ve memnuniyetsizlik, eşler arasındaki iletişim bozukluğu, erkeklerin birlikte olduğu kadınlara karşı kontrolcü davranışları da özellikle şiddette mağduriyet riskini attırıcı etki yapmaktadır. Namusun kadın bedeni üzerinden tanımlanması, erkek ve kadın cinselliği konusundaki çifte standartlar, cinsel şiddet suçlarında failin cezalandırılmasına yönelik çekimser davranışlar, kadına yönelik şiddetin kabul edilebilirliğine ilişkin normlar ve cinsiyet eşitsizliği kadınların şiddet mağduru olmasını kolaylaştırmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2021).

Fiziksel şiddet (öldürülme, yaralama), cinsel şiddet (tecavüz, taciz ve ısrarlı takip), töre ve namus cinayeti, kadın ticareti ile kadın cinayetlerinin doğrudan mağduru olarak karşımıza kadınlar çıkmaktadırlar. Bu nedenle aşağıda bu suç türleri ele alınarak tartışılmaktadır.

KADINA YÖNELİK ŞİDDET

En kapsamlı tanımlardan birisinde şiddet; bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri ya da birkaçı doğrudan veya dolaylı, toplu ya da dağınık olarak diğerlerinin veya

KAYNAKLAR

Adalet Bakanlığı (2020). Adli İstatistikler 2020. https://adlisicil.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/22420211449082020H%C4%B0ZMETE%C3%96ZELK%C4%B0TAP.pdf

Adalet Bakanlığı (2022). Türk Ceza Kanunu. https://evicisiddet.adalet.gov.tr/dosya/up/icerik/Turk_Ceza_Kanunu_ilgili_maddeleri.pdf

Avrupa Komisyonu (2017). Guide to statistics in European Commission development co-operation.https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/8141546/KS-GQ-17-002-EN-N.pdf/6edae81c-f570-4174-b5c8-d8ba927e8e7e?t=1502955559000

Balıkesir Barosu. Israrlı takip (s*talking*) kişinin huzur ve sükûnunu bozma ve Türk Ceza Hukuku bakımından genel değerlendirme. https://balikesirbarosu.org.tr/medya/balikesir-barosu-dergisi-sayi-1

Birleşmiş Milletler Suç ve Uyuşturucu Ofisi (2020). Global report on traffıckıng ın persons 2020. https://www.unodc.org/documents/data-and-analsis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf

Blasko, Z., Papadimitriou, E., & Manca, A. R. (2020). How will the COVID-19 crisis affect existing gender divides in Europe, EUR 30181 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-18170-5. https://doi.org/10.2760/37511, JRC120525

Britannica. Honor killing. https://www.britannica.com/topic/honor-killing

Bermúdez, M.P., & Domínguez, M.M. (2020). Epidemiological analysis of gender violence in the European Union. *Anales de Psicología/Annals of Psychology 36*(3), 380-385. https://doi.org/10.6018/analesps.428611

Çardak, B. (2012). Kadınların suç korkuları üzerine nitel bir çalışma, *Güvenlik Bilimleri Dergisi, 1*(1), 23-45.

Coomaraswamy, R. (2014). Önsöz: kadına yönelik şiddet ve 'namus suçları'. L. Welchman ve S. Hossain (Ed.) Namus içinde (s.17-20). bgst yayınları.

Dawson, M. (2022). Data gaps ımpede ıdentification and prevention of femicide. *Global Dialugue, 12*(1), 50-51.

Demirbaş, T. (2020a) Kriminoloji. Seçkin Yayıncılık

Demirbaş, H. (2020b). Kadın ve Suç: birbiri ile ilişkilendirmesi zor iki kavram. A. Günindi Ersöz (Ed.) Destandan güncele doğudan batıya kadın üzerine tartışmalar içinde (s. 97-116). Nobel Yayıncılık

Doğan, R. (2014). Kadına yönelik şiddetin bir türü olarak, ısrarlı takip (stalkıng) kavramı ve suçu. *Ankara Barosu Dergisi*, 2, 137-154.

Dünya Sağlık Örgütü (2021). Violence against women. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women

Dünya Sağlık Örgütü (2012). Intimate partner violence. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77432/WHO_RHR_12.36_eng.pdf

Dünya Sağlık Örgütü (2012). Understanding and addressing violence against women: Femicide. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77421/WHO_RHR_12.38_eng.pdf

Düvenci, N. (2004, 10 Kasım). Cinsel suçlar ve kadın mağdurun korunması. https://m.bianet.org/bianet/medya/48309-cinsel-suclar-ve-kadin-magdurun-korunmasi

González , K. Ve Planas, N.R. (2020). Gender norms and intimate partner violence, *Journal of Economic Behavior and Organization,* 178, 223-248. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.07.024

Görgülü, T. (2020). Kadınlarda madde kullanım davranışı: risk faktörleri ve cinsiyete özgü sonuçlar. A. Günindi Ersöz (Ed.) Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar içinde (s.117-140). Nobel Yayıncılık

Hassan, R.A. ve Welchman, L. (2014). Kurallar değişiyor mu? Ürdün'de 2namus suçları2 konusundaki gelişmeler. L. Welchman ve S. Hossain (Ed.) Namus içinde (s.207-215). bgst yayınları.

Hoyek, D., Sıdawı, R.R. ve Mrad, A.A (2014). Lübnan'da kadın cinayetleri hakikat ve hukuk kıskacında 'namus suçları'. L. Welchman ve S. Hossain (Ed.) Namus içinde (s.124-147). bgst yayınları.

Humbert AL, Strid S, Hearn J, Balkmar D. (2021) Undoing the 'Nordic Paradox': factors affecting rates of disclosed violence against women across the EU. *Plos One 16*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249693.

İktisadi İş birliği ve Gelişme Teşkilatı (2020). Statistical Insights: EIGE's ıntimate partner violence data collection. https://www.oecd.org/sdd/statistical-insights-eiges-intimate-partner-violence-data-collection.htm

Kardam, F. (2005). Türkiye'de Namus Cinayetlerinin Dinamikleri, Birleşmiş Milletler Yayını.

Kardam, F. (1999). Töre cinayetleri üzerine bazı düşünceler, Töre Cinayetleri Panel Bildirileri, Ankara: KSGM yayınları.

Kırbaş Canikoğlu, S. (2013). "Feminist bir perspektifle Türk ceza Kanunu'nda cinsel saldırı suçu," *Fe Dergisi, 5*(1), 61-73.

Jansen, H. A. F. M., Yüksel, İ. ve Çağatay, P. (2009). Kadına yönelik şiddetin yaygınlığı, Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları.

Mevzut Genel Müdürlüğü (2012). Ailenin korunması ve kadına karşı şiddetin önlenmesine dair kanun. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6284.pdf

Michaud, Y. (1991). Şiddet. Yeni yüzyıl kitaplığı yayınları.

Özer, E., Aydoğdu, H. L, Kırcı1, G. S. ve Önal, G. (2016). Kadın cinayetleri-femisid kavramı. *Adli Tıp Bülteni, 21*/2. https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_44218/TBLM-21-0.pdf

Öztürk, F. ve Ardor, H. M. (2007). "Suç sanayiinin bir alanı insan ticareti: Türkiye açısından bir değerlendirme," *Ekonomik Yaklaşım, 18*(62), 79-102.

Pımentel, S., Pandjıarjıan, V. & Belloque, J. (2014). 'Meşru namus savunması' mı cinayetin cezasız kalması mı? L. Welchman ve S. Hossain (Ed.) Namus içinde (s.250-266). bgst yayınları.

Polat, A. ve Gül, S. K. (2010). Kriminoloji araştırmalarında mağdur anketlerinin yeri ve önemi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,7*(1), 1290-1310.

Sen, P. (2014). Namus suçları, anlam ve önemi, L. Welchman ve S. Hossain (Ed.) Namus içinde (s.59-78). bgst yayınları.

Shiva, V. ve Mies, M. (2019). Ekofeminizm. Sekiz Sinek yayınevi.

Taştan, Ç. ve Küçüker Yıldız, A. (2019). Dünyada ve Türkiye'de kadın cinayetleri 2016-2017-2018 verileri ve analizler. Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları

Terranovaa, C., & Zen, M. (2018). Women victims of intentional homicide in Italy: new insights comparing Italian trends to German and U.S. trends, 2008–2014, *Journal of Forensic and Legal Medicine,* 53, 73-78. https://doi.org/10.1016/j.jflm.2017.11.007

Tire, O. (2021). Töre ve namus cinayetleri. M. Öztürk ve M.B. Bulut (Ed.) Tüm Yönleriyle Kadın Cinayetleri içinde (s.185-218). Nobel Yayınları.

Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (2017). Engelli bireylere yönelik fiziksel cinsel şiddet, istismar ve kötü muamele olayları izleme raporu 2016.

http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/fiziksel_cinsel_siddet_izleme_raporu_2016.pdf

Türk Dil Kurumu. Türk Dil Kurumu sözlükleri. 26 Mayıs 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Türkiye Barolar Birliği (TBB), (2011). Cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar. http://tbbyayinlari.barobirlik.org.tr/TBBBooks/cdks-2011-386.pdf

Türkiye Büyük Millet Meclisi (2015). Kadına yönelik şiddetin sebeplerinin araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. https://www5.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss.717-bolum-1.pdf

Türkiye istatistik Kurumu (2022). İstatistiklerle Kadın 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=Adrese%20Dayal%C4%B1%20N%C3%BCfus%20Kay%C4%B1t%20Sistemi,1'ini%20ise%20erkekler%20olu%C5%9Fturdu

Warraıch, S. A. (2014). Pakistan'da "namus cinayetleri' ve hukuk. L. Welchman ve S. Hossain (Ed.) Namus içinde (s.92-123). bgst yayınları.

Yüksel-Kaptanoğlu İ. ve Çavlın, A. (2015). Kadına yönelik şiddet yaygınlığı, Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü yayınları.

BÖLÜM 13

MAĞDUR PERSPEKTİFİNDEN FEMİNİST YAKLAŞIM EKSENİNDE CİNSEL TACİZ VE CİNSEL SALDIRIYI ÖNLEME ÇALIŞMALARI

Ezgi Didem MERDAN YILDIZ*

Prof. Dr. Şennur TUTAREL KIŞLAK**

GİRİŞ

Kadının toplumsal hayattaki eşitsizliğine; kısıtlayıcı cinsiyet rollerinin beraberinde getirdiği eğitim, çalışma, siyaset ve yasal haklar gibi alanlardaki ikincil konumuna karşı duran feminist hareket ilk tohumlarını 18. yüzyılda atmakla birlikte 1960'lı yıllarda büyük ivme kazanmış ve dünya tarihinde önemli değişikliklere yol açmıştır (Çavdar ve Boyacıoğlu, 2019; Davies, 2011). Feminist hareketin hızlanması, insanlık tarihini etkileyen birçok alanda olduğu gibi insan davranışını ve zihinsel süreçleri inceleyen psikoloji bilimine de doğrudan ve dolaylı yollarla etki etmiş ve bu alandaki bilimsel çalışmaların akışını değiştirmiştir (Bolak-Boratav, 2001). Feminist psikoloji çalışmaları hem kadın psikologların alanda yaşadıkları ayrımcı muamelelere hem de kadına yönelik cinsiyet rollerini psikolojik özellikler bağlamında bir ön koşul olarak kabul eden bilimsel çalışmalara eleştirel bir bakış açısı getirmiştir (Millett, 2016; Weisstein, 1971, 1977).

Feminist hareketin en temelde karşı durduğu cinsiyetçilik kavramı ortaya çıkışı itibarıyla kadının cinsiyet ve toplumsal cinsiyet özelliklerine dayalı olarak ortaya çıkan her türlü ayrımcı tutum ve davranışı ifade etmektedir (Brant vd., 1999; Fiske vd., 1991). Bu

* Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-2383-0352, e-posta: edmerdan@ankara.edu.tr

** Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0001-8199-9802, e-posta: kislak@ankara.edu.tr

ayrımcı pratikler Benokraitis ve Feagin (1986) tarafından tanımlandığı üzere, "açık", "örtük" veya "gizli" şekilde olabilmektedir.

Açık cinsiyetçilik, gözle görülür şekilde kadınlara yönelik uygulanan kısıtlayıcı ve zarar veren her türlü tutum ve davranışı ifade etmektedir (Benokraitis ve Feagin, 1986; Swim ve Cohen, 1997).

Gizli cinsiyetçilik, dışarıdan bakıldığında cinsiyete dayalı bir ayrımın olmadığını düşündüren, açıkça gözlemlenmesi zor olan hem kadın hem de erkekler tarafından alışılmış cinsiyetçi tavırları kapsamaktadır ve bu yönüyle içselleştirilmiş cinsiyetçiliği de içerebilmektedir (Swim ve Cohen, 1997).

Örtük haliyle cinsiyet ayrımcılığı ise eşitliğin savunulduğuna yönelik iddia ve söylemlere rağmen kadına yönelik tutumların değersizleştirici ve engelleyici olduğu ve yine gözlemlenmesi kolay olmayan bir şiddet biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Brant vd., 1999; Çavdar, 2018). Ayrıca cinsiyetçilik erkekler tarafından uygulanabileceği gibi, kadınlar tarafından "içselleştirilmiş" biçimde de deneyimlenebilmekte ve uygulanabilmektedir (Bolak-Boratav, 2021).

İçselleştirilmiş cinsiyetçilik, kadınların da erkek egemen sistem tarafından belirtilen ikincil rolleri kabul etmesi, ayrımcı tutum ve davranışları normalleştirmesi ve kendisini sınırlı beceriler ve imkanlar bağlamında değerlendirmesini ifade etmektedir (Bolak-Boratav, 2021; Feigt vd., 2022). İçselleştirilmiş cinsiyetçilik, kadınların da uygulanan ayrımcılığın sürdürülmesine gerek pasif olarak bu inançları benimsemeleriyle, gerekse bu sınırlılıkların dışına çıkan kadınlara karşı duydukları öfke ve davranışlarla katkı sağlamalarına neden olmaktadır (Glick ve Fiske, 2001).

FEMİNİST PSİKOLOJİ

Temel ilkeleri

Feminist psikoloji yaklaşımının akademik ve uygulamalı alanlarında çalışırken ele aldığı bazı temel ilkeler vardır. Bu ilkeler; kadın ve erkek arası farklılıkların insan davranışını anlamaya çalışırken mutlak ve homojen veriler içermemesi hem kadın hem de erkeklerde olabilecek içselleştirilmiş cinsiyetçiliğe yönelik farkındalığın oluşturulması, ayrıca kadının toplumsal hayattaki varlığı ve erkeklere eşit haklara ulaşma imkanlarının güçlendirilmesi gibi konuları içermektedir (Bolak-Boratav, 2001, 2021; Gehart, 2015).

Feminist psikolojinin temel varsayımlarından biri olan "kişisel olan politiktir" görüşü de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini anlamlandırmak ve eleştirmek açısından büyük öneme sahiptir. Buna göre bireyleri kişisel olarak etkileyen durumlar sosyal ve politik bağlamdan etkilenir ve bireyler arası ilişkilerdeki eşitsizlik temelini toplumsal yapıdaki eşitsizlikten alır. Ayrıca politik anlamdaki eşitsizlik bireylerin deneyimlerinden etkilenmektedir ve dolayısıyla bireysel ve toplumsal cinsiyetçilik karşılıklı bir etkileşim içerisinde değerlendirilip çözümlenmelidir (Gehart, 2015).

Feminist psikoloji yaklaşımı kadınların deneyimlerinin tekdüze olmadığını, her bir bireyin deneyiminin kendine özgü ve diğerlerinden farklı olabileceğine odaklanmaktadır

(Bolak-Boratav, 2001). Dahası, feminist psikoloji bireylere yönelik her türlü etnik, ekonomik, kültürel ve yaşa dayalı ayrımcılığın karşısında durarak daha eşitlikçi bir düzenin inşası için çalışmaktadır (Bolak, 2001; Enns vd., 2013).

Tarihsel süreci

Feminizm hareketine yönelik Avrupa'da 1700'lü yıllarda atılan ilk adımlar, zamanla Amerika'da yaşayan kadınların toplumsal hayattaki ikincil konumlarını sorgulamaları ve karşı çıkmaya başlamaları ile hız kazanmaya başlamıştır. 1900'lerin sonlarında hızlanan feminist görüşler ve eleştirilerle beraber birbirinden farklı feminist görüşler ortaya atılmaya başlanmış ve zamanın ruhuna uygun bir biçimde gelişim göstermiştir (Atan, 2015). Bu görüşlerden bazıları liberal, radikal, kültürel-kişiler arası, çok kültürlü ve post-modern feminizm isimleriyle adlandırılmaktadır.

Liberal Feminizm hareketi daha çok kadınların yasal haklarının sağlanması ve bu yönde devlet politikalarının geliştirilmesi gerektiğini savunmuş, bu akımın psikoloji bilimine yansıması ise kadınların özgürlüğünü, kendini gerçekleştirme ihtiyacını ve sosyal hayatta eşitlikçi bir yaşam şekline sahip olmalarını savunan bir bakış açısıyla ortaya konmuştur (Atan, 2015; Gehart, 2015). Radikal ve sosyalist feministler odağını ataerkilliğe çevirmiş, erkeklerin kadın bedeni ve yaşamı üzerindeki baskıların önlenmesi yönünde çalışmalar yapmışlardır (Gehart, 2015). Çok kültürlü (multi-kültürel) feminizm akımı, etnik azınlık içinde yer alan ve bu sebeple ayrımcılığa uğrayan bireylerin haklarını savunmak üzere yola çıkmış, temelini özellikle ten rengine yönelik eşitsizliklere eleştirel bir bakış açısı getirmekten alsa da zaman içinde her türlü ayrımcılığa uğrayan gruba yönelik çalışmalarını geliştirmiştir (Enns vd., 2013). Postmodern feminizm ise kadının tek düze bir toplumsal cinsiyet kalıbı içerisinde görülmesine karşı çıkarak, ilişkilerde ve sosyal hayatta kadına yönelik her türlü ayrımcı tutumu eleştiren ve bireysel farklılıkların cinsiyet kimliğinden bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunan bir görüşü esas alır (Matthews, 2018). Bugünse tüm bu görüşlerin ve çalışmaların getirdiği bakış açıları feminizm hareketinin toplumlara yönelik birçok alana yayılmasını ve cinsiyet rollerinin kısıtlayıcılığının sorgulanmaya başlamasını sağlamıştır. Feminist hareket günümüzde hala gelişimini sürdürmekte ve ayrımcılığa yönelik her türlü uygulamaya karşı durmaktadır.

Siyasal haklara yönelik eşitlik arayışından temelini alan feminist hareket, devamında toplumsal hayata dair birçok farklı alanda kadının eşit haklar ve imkanlara sahip olmasına yönelik görüşleri ve çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda, insanı temel alan sosyoloji, antropoloji ve psikoloji gibi alanlarda da etkisi hızla artmıştır (Çavdar ve Boyacıoğlu, 2019). Psikoloji alanında çalışan bilim insanları bu dönemde hem kendi karşılaştıkları mesleki ayrımcılıkları eleştirmiş hem de psikoloji biliminde yapılan araştırmaların kadını değerlendirme biçiminin de erkek egemen bir bakış açısından olmasını, kadının belli toplumsal cinsiyet rolleri perspektifinden değerlendirilmesini eleştirmişlerdir (Bolak-Boratav, 2021; Çavdar ve Boyacıoğlu, 2019; Wilkinson, 1997). Kadının anaçlık, atılımcı olmama, duygusallık ve çocuksuluk gibi bazı genel geçer toplumsal cinsiyet kalıplarıyla değerlendirilmesini eleştiren dönemin psikologları, psikoloji biliminin kadını doğru değerlendirmekte ve ihtiyaçlarını ortaya koymakta yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Bolak-Boratav, 2021; Weisstein, 1993).

KAYNAKLAR

Alabucak, E. (2019). *Beliren yetişkinlerin psikolojik iyi oluşlarını açıklamada yalnızlık, sosyal destek, kardeş ilişkileri ve bazı demografik değişkenlerin rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

American College of Obstetricians and Gynecologists. (2001). ACOG (American College of Obstetricians and Gynecologists) educational bulletin. Adult manifestation of childhood sexual abuse. *International Journal of Gynecology & Obstetrics 74*(3), 311-320. https://doi.org/10.1016/S0020-7292(01)00491-X

American Psychological Association (1979). Principles concerning the counseling and psychotherapy of women. *Counseling Psychologist,* 8, 21-21.

Ankara Üniversitesi (2022). Cinsel Taciz ve Saldırıya Karşı Destek Birimi. http://cts.ankara.edu.tr/cts-hakkinda/

Armstrong, E. A., Gleckman-Krut, M., & Johnson, L. (2018). Silence, power, and inequality: An intersectional approach to sexual violence. *Annual Review of Sociology*, *44*(1), 99-122. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041410

Atan, M. (2015). Radikal feminizm: "kişisel olan politiktir" söyleminde aile. *The Journal of Europe-Middle East Social Science Studies, 1*(2), 1-21. https://doi.org/10.21085/jemsos.38880

Ballou, M., Matsumoto, A., & Wagner, M. (2002). Toward a feminist ecological theory of human nature: Theory building in response to real-world dynamics. In M. Ballou & L. S. Brown (Eds.), *Rethinking mental health and disorder: Feminist perspectives* (pp. 99-141). The Guilford Press. https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000092182.34723.08

Benokraitis, N. V., & Feagin, J. R. (1986). *Modern Sexism: Blatant, Subtle, and Covert Discrimination.* Birleşik Krallık: Prentice-Hall.

Bolak-Boratav, H. (2021). Feminizm ve Psikoloji: Sıkıntılı bir İlişki. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 143-163. https://doi.org/10.47613/reflektif.2021.19

Bolak-Boratav, H. (2001). Feminist psikoloji: Nedir, nasıl gelişti, psikolojiye getirdiği yeni açılımlar. *Türk Psikoloji Yazıları, 4*(7), 1-19.

Bolak-Boratav, H. (2011). Searching for feminism in psychology in Turkey. In R. Rutherford, R. Capdevila, U. Vindhya & I. Palmary (Ed.), *Handbook of international feminisms: Perspectives on psychology, women, culture, and rights* (pp. 17-36). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9869-9_2

Boonzaier, F., & Van Niekerk, T. (2019). *Introducing decolonial feminist community psychology* (pp. 1-10). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20001-5_1

Brant, C. R., Mynatt, C. R., & Doherty, M. E. (1999). Judgments about sexism: A policy capturing approach. *Sex Roles*, *41*(5), 347-374.

Brown, L. S. (1994). *Subversive dialogues: Theory in feminist therapy.* Basic Books.

Brown, L. S. (2018). *Feminist therapy*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000092-000

Brownmiller, S. (1975). *Against our will: Men, Women and Rape*, Ballantine Books.

Burns, L. (1998). Fantasy, memory and reality: Psychoanalytic and legal perspectives on rape. *Feminism & Psychology*, *8*(1), 7-23.

Cantek, F. (2013). Ankara Üniversitesi Cinsel Tacize ve Saldırıya Karşı Destek Birimi (CTS) nedir? Nasıl çalışır. *Mülkiye Dergisi*, *37*(4), 231-253.

Chesler, P. (2018). *Women and madness*. Chicago Review Press.

Cossins, A. (2000). *Masculinities, sexualities, and child sexual abuse*. The Hague, The Netherlands: Kluwer Law International.

Çavdar, A. (2018). *Kadınların romantik ilişkilerde şiddete psikolojik dirençleri, siyasal eğilimler ve feminist kimlik* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çavdar, A. ve Boyacıoğlu, İ. (2019). Sosyal psikolojik bakış açısından feminist kimlik: Türkiye incelemesi. *Nesne, 7*(15), 282-300. https://doi.org/10.7816/nesne-07-15-09

Davies, S. (2011). Libertarian Feminism in Britain, 1860-1910. *Libertarian Alliance Pamphlet, 7*(18).

Donat, P. L. N., & D'Emilio, J. (1992). A feminist redefinition of rape and sexual assault: Historical foundations and change. *Journal of Social Issues,* 48*,* 9-22.

Easteal, P., & McOrmond-Plummer, L. (2006). *Real Rape, Real Pain: Help for Women Sexually Assaulted by Male Partners: Easyread Edition*. Hybrid Publishers.

Enns, C. Z. (2004). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes, and diversity*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203825228

Enns, C. Z., Williams, E. N., & Fassinger, R. E. (2013). Feminist multicultural psychology: Evolution, change, and challenge. In C. Z. Enns & E. N. Williams (Eds.), *The Oxford handbook of feminist multicultural counseling psychology* (pp. 3-26). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744220.013.0001

Eyssel, F., & Bohner, G. (2011). Schema effects of rape myth acceptance on judgments of guilt and blame in rape cases: The role of perceived entitlement to judge. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(8), 1579-1605. https://doi.org/10.1177/0886260510370593

Feigt, N. D., Domenech Rodríguez, M. M., & Vázquez, A. L. (2022). The impact of gender-based microaggressions and internalized sexism on mental health outcomes: A mother–daughter study. *Family Relations*, *71*(1), 201-219. https://doi.org/10.1111/fare.12622

Fiske, S. T., Bersoff, D. N., Borgida, E., Deaux, K., & Heilman, M. E. (1991). Social science research on trial: Use of sex stereotyping research in Price Waterhouse v. Hopkins. *American Psychologist, 46*(10), 1049-1060.

Fişek, G. O. (2010). Relationality, intersubjectivity, and culture: Experiences in a therapeutic discourse of virtual kinship. *Studies in Gender and Sexuality*, *11*(2), 47-59. https://doi.org/10.1080/15240651003666292

Gehart, D. R. (2015). *Theory and treatment planning in counseling and psychotherapy*. Cengage Learning-BrooksCole.

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justificationsfor gender inequality. *American Psychologist, 56*(2), 109-118. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109

Gray, J. M. (2006). Rape myth beliefs and prejudiced instructions: Effects on decisions of guilt in a case of date rape. *Legal and Criminological Psychology*, *11*(1), 75-80. https://doi.org/10.1348/135532505X68250

Jenkins, M. J., & Dambrot, F. H. (1987). The attribution of date rape: Observer's attitudes and sexualexperiences and the dating situation. *Journal of Applied Social Psychology,*17, 875-895.

Kaschak, E. (2001). The next generation: Third wave feminist psychotherapy. *Women & Therapy*, *23*(2), 1-4. https://doi.org/10.1300/J015v23n02_01

Kırbaş-Canikoğlu, S. (2013). Feminist Bir Perspektifle Türk Ceza Kanunu'nda Cinsel Saldırı Suçu. *Fe Dergi*, *5*(1), 60-73. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000086

Kışlak, Ş. ve Kışlak, H. B. (2021). *Psikolojik Krizler ve Müdahale Yöntemleri.* İmge Kitabevi.

Krakauer, J. R. (2015). *Missoula: Rape and the Justice System in a College Town.* New York: Doubleday. https://doi.org/10.1080/19496591.2017.1284673

Machado, C. L., De Azevedo, R. C., Facuri, C. O., Vieira, M. J. N., & Fernandes, A. M. S. (2011). Posttraumatic stress disorder, depression, and hopelessness in women who are victims of sexual violence. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, *113*(1), 58-62. https://doi.org/10.1016/j.ijgo.2010.10.016

Matthews, A. (2018). Gender, ontology, and the power of the patriarchy: A postmodern feminist analysis of Octavia Butler's W*ild Seed* and Margaret Atwood's. *The Handmaid's Tale*. *Women's Studies*, *47*(6), 637-656. https://doi.org/10.1080/00497878.2018.1492403

Mazure, C., Keita, G., & Blehar, M. (2002). *Summit on women and depression*. Washington, DC: American Psychological Association,

McPhail, B. A. (2016). Feminist framework plus: Knitting feminist theories of rape etiology into a comprehensive model. *Women's Health*, *17*(3). https://doi.org/10.1177/1745506519844044

Miller, B. J., Cardona, J. R. P., & Hardin, M. (2007). The use of narrative therapy and internal family systems with survivors of childhood sexual abuse: Examining issues related to loss and oppression. *Journal of Feminist Family Therapy*, *18*(4), 1-27. https://doi.org/10.1300/J086v18n04_01

Miller, W. R., Williams, A. M., & Bernstein, M. H. (1982). The effects of rape on marital and sexual adjustment. *American Journal of Family Therapy*, *10*(1), 51-58.

Millett, K. (2016). *Sexual politics*. Columbia University Press.

Önder, M. S. ve İnak, A. (2018). Geçmiste kurum bakım hizmeti alanların siddet görme durumları ve bakım hizmeti algıları: Bingöl örnegi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 195-210. https://doi.org/10.29029/busbed.395402

Pettifor, J., Cammaert, L., Larsen, C., & Ames, E. (1980). Guidelines for therapy and counselling with women. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *21*(4), 21-185.

Sadler, A. G., Booth, B. M., Nielson, D., & Doebbeling, B. N. (2000). Health-related consequences of physical and sexual violence: Women in the military. *Obstetrics & Gynecology*, *96*(3), 473-480. https://doi.org/10.1016/S0029-7844(00)00919-4

Schwendinger, J., & Schwendinger, H. (1980). Rape victims and the false sense of guilt. *Crime and Social Justice*, 13, 4-17.

Scully, D., & Marolla, J. (1985). Riding the bull at Gilley's: Convicted rapists describe the rewards of rape. *Social Problems*, *32*(3), 251-263. https://doi.org/10.2307/800685

Swim, J. K., & Cohen, L. L. (1997). Overt, covert, and subtle sexism. *Psychology of Women Quarterly, 21*(1), 103-118. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00103.x

Tarzia, L. (2021). “It went to the very heart of who I was as a woman”: The invisible impacts of intimate partner sexual violence. *Qualitative Health Research*, *31*(2), 287-297. https://doi.org/10.1177/1049732320967659

Towl, G. J., & Walker, T. (2019). *Tackling sexual violence at universities: An international perspective*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351201995

Turchik, J. A., & Wilson, S. M. (2010). Sexual assault in the US military: A review of the literature and recommendations for the future. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(4), 267-277. https://doi.org/10.1016/j.avb.2010.01.005

Tülü, İ. A. ve Erden, G. (2014). Türkiye'de cinsel suçlular ile ilgili suç analizi: Cinsel saldırı suçlularının psikolojik profilleri, bilişsel çarpıtmaları ve psikopati düzeyleri. *Türk Psikiyatri Dergisi, 25*(1), 19-30. https://doi.org/10.5080/u7070

Weisstein, N. (1971). Psychology constructs the female, or the fantasy life of the male Psychologist (with some attention to the fantasies of his friends, the male biologist and the male anthropologist). *Social Education,* 35, 362-373.

Weisstein, N. (1977). “How can a little girl like you teach a great big class of men?” the Chairman said, and other adventures of a woman in science. In S. Ruddick & P. Daniels (Eds.), *Working it out: 23 writers, artists, scientists, and scholars talk about their lives and work* (pp. 241-250), New York: Pantheon Books.

Weisstein, N. (1993). Psychology constructs the female; or the fantasy life of the male psychologist (with some attention to the fantasies of his friends, the male biologist and the male anthropologist). *Feminism & Psychology*, *3*(2), 194-210.

Wilkinson, S. (1997). Feminist Psychology. In D.R. Fox & I. Prilleltensky, (Eds.), *Critical psychology: an Introduction* (pp. 247-264). London: Sage Publication

Yazar, M. E. ve Boz, B. (2019). 2010-2016 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi’ne başvuran cinsel istismar ve cinsel saldırı olgularının değerlendirilmesi. *The Bulletin of Legal Medicine*, *24*(1), 43-50. https://doi.org/10.17986/blm.2019149818

Yektaş, Ç., Tufan, A. E., Büken, B., Çetin, N. Y. ve Yazici, M. (2018). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde istismar ve istismarcıya ilişkin özelliklerin ve psikopatoloji ile ilişkili risk etkenlerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *19*(5), 501-508. https://doi.org/10.5455/apd.291908

Zara-Page, A. ve İnce, M. (2008). Aile içi şiddet konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, *11*(22), 81-94.

BÖLÜM 14

MEDYADA KADIN VE SUÇ: KADIN CİNAYETLERİNİN ELE ALINIŞI ÜZERİNE

Prof. Dr. Selma ELYILDIRIM*

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada şiddet ve şiddete bağlı suçlar artarken, bu durumdan cinsiyet bağlamında olumsuz yönde etkilenen gruplardan biri kadınlar olmuştur. Hatta cinayete kurban giden kadınları ifade etmek için kadın cinayetleri anlamına gelen, kökeni Yeni Latince "kadına" gönderme yapan "feminam" sözcüğüne İngilizce "-icide" son ekiyle birleştirilerek "femicide" sözcüğü oluşturulmuştur. Bu sözcüğün ilk kullanımına John Corry'nin 1801 yılında yazdığı *A Satirical View of London at the Commencement of the Nineteenth Century* (On Dokuzuncu Yüzyılın Başında Londra'ya Hicivsel [Yergisel] Bir Bakış) adlı kitapta rastlanır[1]. Kitapta terim, bir kadının öldürülmesine gönderme yapmak için kullanılır. 1976 yılına kadar kadına karşı şiddetin karşısında duran feminist eylemci ve Uzman Diana Russell tarafından tekrardan gündeme getirilinceye kadar bir daha kullanılmaz. Russell, terimden *International Tribunal of Crimes Against Women*'da kadına karşı şiddet ve ayrımcılığa dikkat çekmek için yararlanır. Terimi ise 1990 yılında "kadınların nefret, aşağılanma, zevk veya kadınlara sahip olma duygusuyla erkekler tarafından öldürülmesi" olarak tanımlar (Caputi ve Russell, 1990, s. 34). Aradan birkaç yıl geçtikten sonra da Radford'la birlikte yaptıkları çalışmada, tanıma "kadınların erkekler tarafından kadın düşmanı bir şekilde öldürülmesi" ifadesini ekler. 2001 yılına gelindiğinde tanımı değiştirerek, kadın düşmanlığı yerine her tür erkek cinsel ayrımcılığını içine alacak şekilde kadınların erkeklerden tarafından öldürülmesine dönüştürür. Bu ayrımcılık kadınlardan beklenen uysal davranışların olmaması, kadın üzerinde kendine ait hak görme ve onları zevk

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü
ORCID: 0000-0002-8216-7650
e-posta: selma.elyildirim@hbv.edu.tr

[1] https://www.femicideincanada.ca/about/history, para. 1-2

aracı olarak kullanmayı içerir. Sözcükte kadınlığa gönderme yapan, fakat genel olarak yetişkin olmayı beraberinde getiren "woman" sözcüğü yerine dişiliğe gönderme yapan "female" sözcüğünün kullanılması ise bebeklerin, genç kızların ve ergenlerinde cinsellik ve cinsiyete bağlı cinayetle karşı karşıya kalmasına bağlanır (Dawson ve Mobayed Vega, 2023, s. 5).

Kadın cinayetlerini belirtmek için bu tür olayların oldukça yaygın olduğu Latin Amerika ülkelerinde kullanılan terim ise "femicide"dan biraz farklı olan "feminicide"dir.[2] Bu terim Marcela Lagarde tarafından tanıtılarak Meksika'da kadın cinayetleriyle yerli kadınlar, fakir kadınlar ve seks işçisi kadınlara yönelik bu cinayetleri görmezden gelerek, savsaklayarak göz yuman devletin rolüne dikkat çekmek için kullanılır. Daha sonra terim, İspanya ve İtalya gibi bazı Avrupa ülkelerince de benimsenir. Bu terimin amacı ise ataerkil düzende adaleti sağlamada ve kurbanlar ve ailelerine karşı sorumluluklarını yerine getirmede kadın cinayetlerini ciddiye almayarak[3] bu olayların önlenmesinde yetersiz kalan, bu tavırları ile de kadın cinayetlerine zemin hazırlayan devlet kurumlarını eleştirmektir. Bu durumu araştırmacılar (Fregoso ve Bejarano, 2010 ve Sanford, 2008, akt. Dawson ve Mobayed Vega, 2023, s. 6) kadın ve kızların öldürülmesine karşı hükümetlerin çözüm oluşturamamasına yapılan vurgu olarak değerlendirir.

KADIN CİNAYETLERİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKLER

Alanyazın taraması yapıldığında 'kadın cinayetleri' terimine ilişkin tanımlamaların farklılık gösterdiği gözlense de genel olarak seks ve cinsiyet bağlantılı kadın ya da kızların öldürülmesini ifade etmek için kullanıldığı görülür. Bu cinayetler ara sıra gerçekleşen aralıklı şiddet olayları olmayıp, sosyal, kültürel ve politik nedenleri bulunan yapısal bir duruma işaret etmektedir. Birleşmiş Milletlerin kendi internet sitesinde de ifade edildiği gibi kadına karşı şiddet ve kadın cinayetlerinin birçoğu ulusal adalet sistemindeki suç kayıtlarının tutulmasındaki farklılıklar nedeni ile hesaba katılmamakta ve istatistiklere bile girmeyip, başka nedenlerle gerçekleşen olaylar olarak sunulmaktadır. Bu oranın 2021 yılında gerçekleşen kasıtlı kadın cinayetleri için her on olaydan dördü için geçerli olduğu belirtilmektedir.[4]

Womankind adlı örgüt tarafından farklı örgüt ya da uluslararası platformun internet sayfalarından elde edilen istatistiklere göre 2021 yılında dünyanın farklı yerlerinde 81.000 kadın ve kız yakın ilişkide olduğu biri ya da aile üyelerinden biri tarafından öldürülmüştür. Her gün 137 kadın belirtilen kişilerce öldürülürken, bir kadın için en tehlikeli yeri evi oluşturduğu bildirilir. Kendi evinde her 11 dakikada bir kadın öldürülmektedir. Dünyanın farklı yerlerinde bir saat içerisinde öldürülen kadın sayısı altıdır. Çalışan kadınların ölüm nedenleri arasında öldürülme ikinci sırada yer alırken, işyeri kazaları açısından konu değerlendirildiğinde, işyerinde cinayete kurban giden kadınların oranı iki katıdır. Özellikle kadın seks işçilerinin öldürülme oranları diğer meslek gruplarına göre 18 kat

[2] *https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/defining-and-identifying-femicide-literature-review, 2021, s. 6*).

[3] *https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/defining-and-identifying-femicide-literature-review, 2021, s. 6*

[4] *https://www.unwomen.org/en/news-stories/feature-story/2022/11/five-essential-facts-to know-about-femicide, 2022, para. 5*

daha fazladır. Dünya çapında her yıl 5.000 kadın zina, aldatma şüphesi, evlilik dışı hamilelik gibi nedenlerle namus cinayeti nedeni ile öldürülmektedir. Daha yüksek olduğu öngörülen engelli kadınlara yönelik şiddete dair veriler ise sağlıklı ve tutarlı bir kayıt olmadığı için toparlanamamaktadır (*womankind org, 2022, para. 5-10*).

Bu sonuçların dünya genelinde değerlendirmesi yapıldığında ise İngiltere, İtalya ve Almanya'da her üç günde öldürülen kadın sayısı birken, bu oran Afrika'da her dört saatte bir kadın, Latin Amerika ülkelerinden Arjantin'de her 32 saatte bir kadın, Karayip Adaları'nda her gün 12 kadın ve Meksika'da her gün 10 kadın şeklinde sıralanmaktadır. İran'da her yıl 400-500 kadın namus cinayetine kurban gitmektedir. ABD'de günde üç kadının o anki ya da daha önceki hayat arkadaşı tarafından öldürüldüğü, bu oranın siyahi kadınlar için 2020 yılında beş olduğu rapor edilmektedir. Kanada'da ise yerli kadınların cinayete kurban gitme oranı yerli olmayanlara oranla neredeyse beş katı fazladır.

Asya ülkelerine gelince, Hindistan'da bir günde çeyizle ilgili olarak 20 kadın cinayeti işlenir. Bu oran, 2020 verilerine göre günde 7.000 civarındadır. Nepal'de ise kadınlar cadılıkla suçlanarak öldürülür. Okyanus ülkelerinde yerli kadınların ölüm oranı diğerlerine göre 11 kez daha fazladır. Avustralya'da haftada bir kadın hayat arkadaşı tarafından öldürülür. Türkiye'de ise 2021 yılında 280 kadın cinayeti ve 217 şüpheli kadın ölümü bulunmaktadır ve bunların yarıdan fazlası kocaları ya da hayat arkadaşları tarafından öldürülmüştür (Dierks, 2022, para. 1). Ancak kadın cinayeti sonucu yaşamını yitiren kadınların sayısı günden güne artmaktadır. 2022 yılı Kasım ayında yayınlanan bir habere göre kadın cinayetlerinin sayısı 327'ye ulaşmıştır (Büyük, 2022, para. 1).

MEDYADA KADIN CİNAYETLERİ

Suçla ilgili haberler sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve ahlaki amaçlara hizmet ettiği için medyanın bütün bölümlerinin ilgi odağı olmuştur. Bunda, halkın çevresinde suç ve suçun yargılanmasına dair olup bitenler hakkında bilginin büyük çoğunluğunu genel olarak medyadan edinmesi de etkilidir. Bu da medya içerisinde önemli bir yere sahip olan gazete haberlerinin, özellikle de günümüzde dijital ortamda sunulan haberlerin önemini artırmaktadır. Medya sunduğu haberlerle karmaşık bir sosyal ve politik sorunu basit bir şekilde sunarak okuru şaşırtır, nefret oluşturur, eğlendirir (Mayr ve Machin, 2012, s. 2).

Geç modern toplumun kendini büyük bir güvensiz ve dağınık bir ortamda hissedeceğine, yersiz yurtsuzluk duygusu yaşayacağına dair Ferrell ve diğerlerinin (2008) yaptığı yorumlar dahilinde "hiperçoğulculuk" ile şekillenen bir dünyada çok çeşitli değerler ve kültürel perspektifler oluşacağı ve bunun küresel ve yeni medya tarafından gerçekleştirileceği bildirilir (akt. Mayr ve Machin, 2012, s. 4). Bu da çevresel felaketler, uluslararası terör, şiddet gibi insanların varlığından korku duymasına neden olacak 'risk toplumu' kavramıyla adlandırılır (Bekc, 1992, akt. Mayr ve Machin, 2012, s. 5). Böylece insanların medya yoluyla suç bilinci oluşturmasının yolu açılıp toplumun güvenliği için güvenlik kameralarının yerleştirilmesi gibi tedbirler için zemin hazırlanır. Bu tür kişileri kontrol altına alan mekanizmalarının oluşturulmasında medyada kullanılan söylemin etkisi ise yadsınamaz derecede büyüktür.

Halkın suç algısının oluşturulmasında popüler kültür ve buna ilişkin söylemin önemi vurgulanıp (Mayr ve Machin, 2012, s. 2) şimdiye kadar çeşitli kuramsal açıklamalar

KAYNAKLAR

Büyük, H. F. (2022). Femicide Remains Major Problem in Turkey, Report Warns, https://balkaninsight.com/2022/11/25/femicide-remains-major-problem-in-turkey-report-warns/

Canadian Femicide Observatory for Justice and Accountability (2023). The history of the term 'femicide'. https://www.femicideincanada.ca/about/history

Dierks, Z. (2022). Share of femicides in Turkey 2021, by perpetrator relationship, https://www.statista.com/statistics/1304426/turkey-share-of-femicides-in-turkey-by-perpetrator-type/

European Institute for Gender Equality (2021). Gender-based violence: Defining and identifying femicide: a literature review. https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/defining-and-identifying-femicide-literature-review

Greer, C. (2003). *Sex Crime and the Media: sex offending and the press in a divided society*, Devon: Willan Publishing.

Güneş, G. ve Yıldırım, B. (2019). Cinsiyet temelli bir savaş: Kadın cinayetlerinin medyada temsili üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(3), 936-964. https://doi.org/10.33417/tsh.622587

Köse, S. B. ve Akyazı, E. (2020). Kadın cinayetlerinin alternatif medyadaki algısı. *İletişim Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 47-64.

Mayr, A., & Machin, D. (2012). *The Language of Crime and Deviance: An Introduction to Critical Linguistic Analysis in Media and Popular Culture*, London: Continuum International Publishing Group

Sallan Gül, G. ve Altındal, Y. (2015). Medyada kadın cinayeti haberlerindeki cinsiyetçi izler: Radikal Gazetesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 24, 168-188. https://doi.org/10.31123/akil.437465

Unwomen org. (2022). Five essential fact to know about femicide. https://www.unwomen.org/en/news-stories/feature-story/2022/11/five-essential-facts-to-know-about-femicide#:~:text=The%20true%20scale%20of%20femicide%20is%20likely%20much%20higher.,-While%20the%20numbers&text=In%20many%20cases%2C%20only%20gender,contexts%20beyond%20the%20private%20sphere

Yegen, C. (2014) İnternet haberciliğinde kadın cinayeti haberlerinin sunumu: Posta Gazetesi örneği. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC*, *4*(3), 15-28.

Womankind.org. (2022). A Femicide Factsheet: Global Stats & Calls to Action. https://www.womankind.org.uk/resource/a-femicide-factsheet-global-stats-calls-to-action/

BÖLÜM 15

EDEBİYATTA KADIN VE SUÇ: NAMUS, ZORLA EVLİLİK VE ERİL İKTİDAR EKSENİNDE TOPLUMSAL DÜZEN

Sinem Yankı ÖZCAN*

GİRİŞ

Teması suç olan edebi eserler, suçun yalnızca bir olay olarak ele alınmasını sağlamaz, aynı zamanda insan doğasını, toplumsal yapıyı ve adaletin karmaşıklığını anlama çabası olarak ortaya çıkar. Böylece okuyucu hem suçun derinliklerine inme hem de suçun etkilerini anlama imkanı bularak toplumsal meseleler üzerinde düşünmeye başlar. Başka bir deyişle suç temalı eserler suçun toplumsal, kişisel ve ahlaki boyutlarının sorgulanmasına yardım ederek okurlara masumiyet suçluluk, adalet, ceza ve cezalandırma olmak üzere pek çok konuda fikir yürütme olanağı sunar. Edebiyatta suç konusu, çeşitli suçlarla ilişkili olayları ve karakterleri ele alan edebi eserlerin bir alt temasıdır. Suç temalı edebi eserler genellikle gerilim, polisiye veya psikolojik roman türlerinde yer alır. Bu tarz eserler, suçun işlenmesi, araştırılması, suçlunun yakalanması ve adaletin sağlanması gibi unsurları içerebilir. Bunun yanında eserlerde toplumsal ve psikolojik etkilerinin yanında suçlunun ve mağdurun deneyimlerine yer verilebilir.

Edebiyatta kadın ve suç denildiğindeyse yazarların eserlerinde kadın karakterleri suçla bir şekilde ilişkilendirdiği bir tema ortaya çıkmaktadır. Bu tema, kadınların toplumda maruz kaldığı toplumsal cinsiyet rollerini, adaletin kadınlar üzerindeki etkisini, sınırlamaları ve güç ilişkilerini kapsar. Edebiyatta yer alan kadın karakterler birtakım suçlara karışmış ya da suç mağduru olarak tasvir edilebilir. Kadınların hem suç işleyen hem de mağdur karakterler olarak yer aldığı eserlerde bu duruma yol açacak toplumsal koşullar ve içsel çatışmaların incelenmesi önemlidir. Özellikle suç mağduru olarak temsil edilen kadın karakterler taciz, cinayet ve tecavüz gibi suçlara maruz kalınan zorlu deneyimleri anlatan

* Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü
ORCID: 0000-0002-0229-3914
e-posta: yankiozcan@baskent.edu.tr

hikâyelerde öne çıkar. Bu tür eserlerde kadınların maruz kaldığı şiddetin toplumdaki konumlanışı ve adalet sisteminin kadınları koruma noktasındaki sınırlılıklarını yansıtan bir eleştirinin olma olasılığı yüksektir. Genellikle toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadın hakları gibi konulara odaklanan bu eserlerde kadın karakterlerin güçlendirilmesi ve toplumsal sorunların farkındalığının artırılması amaçlanır. Tüm bu bilgiler ışığında her yazarın ve eserin kadın ve suç konusunu ele alış biçiminin farklı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bazı eserler daha gerçekçi bir yaklaşımı benimserken diğerleri sembolik ya da alegorik bir anlatım tarzını tercih edebilir. Burada önemli olan nokta kadın ve suç temalı eserlerin okuyuculara toplumsal meseleler üzerine düşünme ve tartışma imkanı sunmasıdır.

Kültürlerin her bir cinsiyete atfettiği normatif eğilimler, davranışlar ve roller toplumsal cinsiyet olarak tanımlanır (Brinkerkoff vd., 2011, s. 210). Toplumların sahip olduğu kültürel, demografik, sosyal, manevi ve ekonomik şartlar suçların biçimlenmesine yol açar (Demirbaş, 2019, s. 1). Edebiyatta kadın ve suç konusu temelinde toplumsal cinsiyet rolleri de sorgulanma fırsatı yakalar. Romanlarda kadın karakterlerin suça itilmesi ya da suç işlemesi, kadının toplumdaki belirli rollerle sınırlanması ve baskı altına alınmasının bir sonucu olarak tasvir edilebilir.

İnsan, kadın olarak doğmaz, sonradan olur. İnsan dişisinin toplum içerisindeki görünüşünü tasarlayan biyolojik, iktisadi veya ruhsal bir yazgı yoktur. Erkekle kadınsı erkek denilen iğdiş edilmiş cins arasındaki bu ürünü ortaya çıkaran uygarlığın tamamıdır (Beauvoir, 1993, s. 231). Sosyologların da belirttiği üzere toplumsal cinsiyet basit bir anlamda bireylerin sahip olduğu biyolojik bir veri değildir aksine kültürel uygulamalar ve toplumsal etkileşim içinde sürekli bir biçimde yeniden yaratılır (Brinkerkoff vd., 2011, s. 21). Böylece romanlarda kadınların maruz kaldığı toplumsal adaletsizlikler ve eşitsizlikler vurgulanma fırsatı elde eder.

Kadınlarda şiddetin oluşumunda sosyal ve psikolojik faktörler arasında açıkça güçlü bir etkileşim vardır (Motz, 2008, s. 251). Ataerkil inançlar, erkeklere aile içinde güç kullanma hakkı vererek işler (Tonsing ve Tonsing, 2019, s. 3). Ataerkil toplumlarda kadınlara yönelik gösterilen her türlü şiddetin belirli bir açıdan normalleştirildiği söylenebilir. Toplumsal yapılar arasında adeta kapana kısılan kadınlar, kendilerine karşı suç işlenmesine seslerini çıkaramamaktadır. Seslerini çıkarmaya çalışsalar dahi etkili bir yardım göremektedirler.

Edebiyatın toplumsal olayları göz ardı etmeyecek bir yapısı bulunur ve bu yapısı nedeniyle edebiyat eserlerinde ortaya çıkarılan karakterler yazıldığı dönemin izlerini taşır. Sırf kurgusal bir temayı ele alan edebi eserlerde dahi toplumsal olgulara kayıtsız kalınamaz. Böylece bu eserler aracılığıyla toplumun siyasi, sosyal ve psikolojik değişimleri gösterilir, yorumlanır ve bu değişimlere eleştiriler sunulur. Edebi eserlerden biri olan romanlarda kadın ve suçun nasıl ele alındığının incelenmesi yukarıda bahsedilen unsurlardan dolayı önemlidir. Edebiyatta kadın ve suç konusunun ele alındığı bu bölümde, günümüz Türkiye koşullarındaki toplumsal düzenin anlaşılması adına ağırlıklı olarak 2000 yılından sonra yayımlanmış Türk romanlarına odaklanılmıştır. Polisiye ve gerilim romanlarına bu yazıda yer verilmemiştir. Bunun yerine toplum yapısını daha etkili bir biçimde yansıtacağı düşünülen *Mutluluk* (Livaneli, 2002), *Az* (Günday, 2011), *Antabus* (Şahiner, 2014), *Pembe ve Yusuf* (Tan, 2014) ve *Yalnız* (Kaçar, 2021) romanları ele alınmıştır. Eserlerde

kadının fail ya da mağdur olarak konumlanması meselesi namus, zorla evlilik ve eril iktidar kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.

AHLAK VE TOPLUMSAL DEĞERLERE BAĞLILIK: NAMUS

Hemen hemen tüm kültürler erdemli davranış, iyi ahlaki karakter, dürüstlük ve fedakarlık olarak tanımlanan namus kavramına değer verir. Namusa dayalı şiddet, tüm dünyada kadınlara karşı uygulanan aile içi şiddet biçimlerinden biridir. Namus cinayeti ise söz konusu namusa dayalı şiddetin en ağırıdır.

Namus cinayetlerinin kadının iffeti ve dolaylı olarak aile namusunu korumaya hizmet ettiği görüşünü benimseyen toplumlar bulunur. Kadını her açıdan tehdit eden davranışların namus cinayeti adı altında cezalandırıldığına inanılarak bu cinayetler meşrulaştırılmaya çalışılır (Eisner ve Ghuneim, 2013, s. 414). Ailesinin onurunu zedelediği öne sürülen ve genellikle genç bir kadın olan bu akrabanın kasten öldürülmesi olayı namus cinayeti olarak ifade edilir (Chesler ve Bloom, 2012, s. 44). Namus cinayetlerinin kadın hakları üzerindeki etkileri oldukça derindir. Bu cinayetler, kadınların yaşama hakkına yönelik ciddi bir tehdittir ve kadınların beden bütünlüğüne saygı göstermeyen, özerkliklerini sınırlayan bir yaklaşımı yansıtır. Kadınların cinsel kimlikleri ve tercihleri üzerinde baskı ve kontrol kurma çabası, eşitsizlik ve cinsiyet ayrımcılığının bir göstergesidir.

Pembe ve Yusuf adlı romanda Pembe karakteri, babasının bulduğu kişiyle evlenmek istemeyerek sevdiği kişiyle birlikte evden kaçar. Bir süre sonra yaşadığı olumsuzluklar nedeniyle baba evine dönen Pembe, evdekilerin çevreden gelen yorumlarıyla rahatsız olması nedeniyle burada da huzur bulamaz.

Söz konusu bu yorumlar kadının namusunun fütursuzca başkaları tarafından sorgulanması biçiminde yapılmıştır:

> *Ee İsmail Efendi, senin kız bir gitti, iki döndü ha! Bereketin böylesi düşman başına. Kucağı dolu dönmesi önemli değil de. Bebesinin babası olacak herif nikah da kıymamış diyolar. Ne düşünüyon? Sen mi nüfusuna alacan çocuğu? Yazıktır, piç kalmasın gariban* (Tan, 2014, s. 227).

Namus temelli toplumlarda erkek, ayıplanacak veya küçük düşürücü olarak değerlendirilebilecek her türlü davranışa karşı hem ailenin reisi hem de namusunun savunucusu olarak kabul edilir (Elakkary vd., 2014, s. 76). Bu romanda da evdekiler çevrelerinden gelen yorumlara daha fazla dayanamayarak aile meclisini toplar. Pembe'nin öldürülme kararını çıkaran aile meclisi, görevi Pembe'nin kardeşi Yusuf'a verir.

Yusuf'u öne sürüp feda etmek kolaylarına geliyordu. Yusuf olmasa, onların dolduruşuna gelip ablasını öldürmese, hiçbirinin bir halt edeceği yoktu (Tan, 2014, s. 242).

Pembe karakteri, yaşamanın bir anlamının kalmadığını düşünür.

Ölüp gitmek kurtuluştu Pembe için. Korkmuyordu hiç (Tan, 2014, s. 239).

Bir kadının sırf evlendi ve ardından ayrılıp anne babasının evine döndü diye suçlu görülmesi durumu, kadınlar üzerinde büyük bir baskı oluşturur. Romanda da ifade edildiği üzere kadının bu şekilde bir girdabın içine sokulması kabul edilir değildir ve akıl çerçevesi içerisinde bir yere konulamaz:

KAYNAKLAR

Beauvoir, D. S. (1993). *Kadın İkinci Cins- Genç Kızlık Çağı.* (B. Onaran, Çev.) Payel Yayınları.

Brinkerhoff, D. B., White, L. K., Ortega, S. T., & Weitz, R. (2011). *Essentials of Sociology.* Wadsworth Publishing.

Chesler, P., & Bloom, N. (2012). Hindu vs. Muslim Honor Killings. *Middle East Quarterly, 19*(3), 43-52.

Clark, S. (2003). *Women and Crime in the Street Literature of Early Modern England.* Palgrave Macmillan.

Cornwall, A., & Lindisfarne, N. (1993). Dislocating masculinity: gender, power and anthropology. D. Richardson, & V. Robinson (Dü), In *Introducing Women's Studies: Feminist theory and practice* (p.p. 11-47). Palgrave Macmillan UK.

Demirbaş, H. (2019). *Psikopatoloji ve Suç* . Nobel Yayıncılık.

Eisner, M., & Ghuneim, L. (2013). Honor killing attitudes amongst adolescents in Amman, Jordan. *Aggressive Behavior, 39*(5), 405-417. https://doi.org/10.1002/ab.21485

Elakkary, S., Franke, B., Shokri, D., Hartwig, S., Tsokos, M., & Püschel, K. (2014). Honor crimes: review and proposed definition. *Forensic Science, Medicine, and Pathology,* 10, 76-82. https://doi.org/10.1007/s12024-013-9455-1

Günday, H. (2011). *Az.* Doğan Kİtap.

Kaçar, Z. (2021, Mayıs 8). Eksik Olan (196): Zeynep Kaçar ile "Yalnız". (Ö. Çeşit, & A. Kozanoğlu, Röportajı Yapanlar). https://medyascope.tv/2021/05/08/eksik-olan-196-zeynep-kacar-ile-yalniz/

Kaçar, Z. (2021). *Yalnız.* Doğan Kitap.

Kakar, M. M., & Yousaf, F. N. (2021). Gender, political and economic instability, and trafficking into forced marriage. *Women & Criminal Justice, 32*(1), 277-287. https://doi.org/10.1080/08974454.2021.1926403

Kalra, G., & Bhugra, D. (2013). Sexual violence against women: Understanding cross-cultural intersections. *Indian Journal of Psychiatry, 55*(3), 244-249. https://doi.org/10.4103/0019-5545.117139

Kimmel, M., & Aronson, A. (Dü). (2004). *Men And Masculinities- A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia.* ABC-CLIO, Inc.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health.* World Health Organization.

Livaneli, Z. (2002). *Mutluluk.* Remzi Kİtabevi.

Motz, A. (2008). *The Psychology of Female Violence- Crimes against the body.* Routledge.

Soyer, B. (2021, Mart 25). *Türkiye'nin değişiminin kadına etkisi: Yalnız*. edebiyathaber.net: https://www.edebiyathaber.net/turkiyenin-degisiminin-kadina-etkisi-yalniz-burak-soyer/

Şahiner, S. (2014). *Antabus.* Can Yayınları.

Tan, C. (2014). *Pembe ve Yusuf.* Doğan Kitapçılık.

Tonsing, K. N., & Tonsing, J. C. (2019). Exploring South Asian women's experiences of domestic violence and help-seeking within the sociocultural context in Hong Kong. *Violence Against Women, 00*(0), 1-16. https://doi.org/10.1177/10778012188214

UNFPA. (2016). *Aile İçi Şiddetle Mücadele El Kitabı.* T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/aismelkitabi.pdf

United Nations. (1956). *Audiovisual Library of International Law*. Supplementary Convention on the Abolition of Slavery, the Slave Trade,and Institutions and Practices Similar to Slavery: https://legal.un.org/avl/ha/sc/sc.html

Yavuz, S. (2019). Kadına Yönelik Şiddet ve Suçların Sosyolojisi: Türkiye Örneği. F. Güllüpınar (Dü.) içinde, *Suç Sosyolojisi* (s. 196-226). Anadolu Üniversitesi Yayını.

Yüksel, M. (2019). Klasik Suç Kuramları. F. Güllüpınar (Dü.) içinde, *Suç Sosyolojisi* (s. 2-31). Anadolu Üniversitesi Yayını.

BÖLÜM 16

SİNEMADA KADIN VE SUÇ: MAĞDURİYETTEN ÖZGÜRLÜĞE ATILAN ADIM

Sinem Yankı ÖZCAN*

GİRİŞ

Yaşamdaki olaylar, insan düşünceleri ya da ortaya konulan hayal güçleri sinemada bir temayı rahatlıkla oluşturur. Bu anlamda dünya tarihinin pek çok temanın kolay bir şekilde çıkarılabileceği bir ambar olduğunu söylemek yanlış olmaz (Rotha ve Griffith, 2001, s. 9). Sosyolojik, psikolojik ve yasal anlama sahip pek çok kavramın sinema aracılığıyla düşünülebilmesine olanak tanınarak soyut durumdan sıyrılarak somutlaştırıldığı söylenebilir. Bu eksenden yola çıkıldığında suç kavramı sinema filmlerinde rahatlıkla ele alınır. Suç teması, sinema tarihinde fazlasıyla popülerdir. İzleyiciler suçun doğasını, adalet arayışını, insan psikolojisini, toplumsal düzenin sınırlarını suç teması aracılığıyla sorgulama imkanı elde ederler. Sinemada kadın ve suç teması; kadın karakterlerin suç dünyasıyla ilişkilerini, suç işleme motivasyonlarını, suçun olası sonuçlarını ele alan birbirinden farklı perspektifleri inceleyen pek çok filmde işlenmiştir. Suç temasının yer aldığı sinema filmlerinde kadın karakterlerin sahip olduğu güç, karmaşıklık, kırılganlık ve adalet arayışı gibi konular oldukça belirgin bir biçimde vurgulanır. Başka bir deyişle sinemada kadın ve suç teması, kadın karakterlerin suçla başa çıkma gücünü ve direnişini vurgular. Kadın karakterler, zorlu koşullar karşısında mücadele ederek kendi haklarını savunur ve suç dünyasının içinde kendi yerlerini bulurlar.

Sinema filmlerinde yer alan kadın karakterler suç dünyasının içine çekilebilirler veya kendi iradeleriyle suç işleyebilirler. Bu ilişki, karakterlerin geçmişi ve yaşadığı çevresel koşullara bağlı olarak farklılık gösterir. Genellikle ekonomik, duygusal ya da psikolojik unsurlar nedeniyle kadın karakterler suç dünyasının içine girerler. Adalet teması kadın

*Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü
ORCID: 0000-0002-0229-3914
e-posta: yankiozcan@baskent.edu.tr

karakterlerin suçla ilişkisi kapsamında önemli bir yerde konumlanmaktadır. Filmlerde adalet arayışına giren suç mağduru kadın karakterlerin yanında kendi adaletlerini sağlamaya çalışan suç işleyen kadın karakterler de yer alır. İntikam motivasyonu, filmlerdeki kadın karakterlerin suçla mücadelelerindeki bir diğer etkendir. Suç ile ilişkilendirilmiş bir eylemin kurbanı olan kadın karakterler intikam alma yolunda harekete geçebilirler. İntikam duygusunun baskın olduğu bir filmde, kadın karakterlerin kararlı ve güçlü tarafları öne çıkarılır. Sinemada kadın ve suç teması geleneksel cinsiyet rollerini sorgulamak amacıyla da kullanılabilir. Bu durum izleyicinin toplumsal cinsiyet rolleri hakkında düşünmesine yol açar. Aile içi şiddet, suç işleme nedenleri ya da aile bağları da sinemada kadın ve suç temasının bir parçası olarak ele alınır. Aile ilişkilerine odaklanılmasıyla kadın karakterlerin aileleriyle yaşadığı çatışmalar ya da suçun aile içindeki etkileri sıklıkla işlenir. Bunların yanında suç temasının yer aldığı gerilim ve gizem filmleri kadın karakterlerin suçun içinde bulunmasını ya da suçu çözüme kavuşturma çalışmalarını konu alır. Böylece izleyiciye suçun işlenme tarzını anlama ve açığa çıkmamış, sır olarak kalmış olayları çözme fırsatı sunulur.

Suçluların, polislerin, dedektiflerin ya da suçun mağdurlarının anlatıldığı suç filmleri genellikle dram, aksiyon, gerilim ve kara film gibi çeşitli film türleriyle birleştirilir. Özellikle kara filmlerde Conard'ın (2016, s. 1) da belirttiği gibi tamamen arzuyla hareket eden erkek karakterler, femme fatale olarak adlandırılan güzel bir kadın tarafından kocasını öldürmeye ikna edilir. Bu anlamda kara filmlerde (film noir) kadın karakter genel olarak suça teşvik edici bir konumda yer alır. Bunların yanında sanat filmlerinde de kadının fail ya da mağdur olarak yer aldığı görülmektedir. Bu filmler çoğunlukla dram türündedir. Sanat sinemasında gerçek, popüler sinemadan farklı bir tarzda ve gerçeğe daha fazla bağlı kalarak ortaya konulur. Başka bir deyişle gerçeğin yansıtılma biçimi sanat sinemasının tanımında yer alan başat unsurdur. Karadoğan'ın (2010, s. 11) da vurguladığı şekilde, Bordwell'in sanat filmleri konusunda üzerinde durduğu nokta sanat filmlerinin gerçekçi yani psikolojik karmaşıklığı olan karakterler kullandığıdır. Diğer bir ifadeyle sanat sinemasında yer alan karakterler psikolojik açıdan hem kendisiyle hem de çevresiyle mücadele içerisindedir. Sanat sinemasının bu anlamda psikolojik bir nedenselliğe bağlı olduğu söylenebilir ve karakterlerin birbirleri üzerindeki etkileri filmin merkezi unsurunu oluşturur. Yönetmen Başarır'ın (2011a) hassasiyetle yaklaşılması gereken meselelere yönelik; "Şimdi şuraya çıkıp bağırıp konuşsam kim dinleyecek beni? Kimse dinlemez. Ama bir film yaptım, onu 25 bin kişi seyretti" ifadeleri sinemanın gücünü öne çıkarır niteliktedir.

Sinemada kadın ve suç temasının ele alındığı bu bölümde, günümüz Türkiye koşullarındaki toplumsal düzenin anlaşılması adına 2000 yılından sonraki Türk sinemasındaki sanat filmlerine odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Atlıkarınca (İlksen Başarır, 2011), Koca Dünya (Reha Erdem, 2016), Tereddüt (Yeşim Ustaoğlu, 2016), Karanlıktakiler (Çağan Irmak, 2009), Kusursuzlar (Ramin Matin, 2014), Sofra Sırları (Ümit Ünal, 2017), Bana Karanlığını Anlat (Gizem Kızıl, 2022), Gözetleme Kulesi (Pelin Esmer, 2012), Geriye Kalan (Çiğdem Vitrinel, 2012) filmleri incelenmiştir. Söz konusu filmler kadın ve suç temasının etkili bir biçimde yansıtıldığı filmlerdir. Bu filmlerde kadın karakterlerin fail ve mağdur konumları ele alınmıştır. Anlatımda bütünlüğü korumak adına ele alınan konu, "Sinemanın Gücü: Sömürüden Uzakta Güçlü Bir Anlatım, Karakterlerde Ataerkil Toplumsal Düzenin Yarattığı Baskı, Karakterlerin İç Mekanla İlişkisi: Ev ve Mağduriyetten Özgürlüğe" başlıklarında incelenmiştir.

Reşit olmayanla cinsel ilişki, çocukların cinsel istismarı, cinsel taciz suçları Türk Ceza Kanunu'nda cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar bölümünde düzenlenmiştir. Bireye karşı fiziksel güç ve otorite kullanarak bireyin cinsel özgürlüğünü ihlal eden ve ailenin toplumdaki itibarını zedeleyen eylemler eski çağlardan beri cezalandırılmıştır. Türkiye'de aile içi şiddetin yanında ensest vakaları da göz ardı edilmeyecek seviyededir. Ensest; genellikle çocuk, fail ve bir bütün olarak aile açısından ciddi sonuçlar doğuran, çocuklara yönelik cinsel istismarın özel bir türüdür. Bazı tanımlardaysa ensest, yasal olarak evlenemeyecek kadar yakın akraba olan kişiler arasındaki cinsel ilişki olarak ifade edilir. Çocuğun cinsel istismarı alanında, bu terim daha çok bir çocuk ile yakın bir akraba arasındaki herhangi bir cinsel aktiviteyi ifade eder (Cohen ve Mannarino, 2000). Cinsel saldırı, ensest, istismar gibi suçlar, pek çok temanın yer alabildiği, görünmeyeni ortaya çıkaran sinema sanatının özellikleri sayesinde anlatılma fırsatı bulur. Atlıkarınca, Koca Dünya, Kusursuzlar, Karanlıktakiler, Tereddüt ve Gözetleme Kulesi filmlerinde eril şiddetin kadınlar üzerinde bıraktığı tahribat konu alınmıştır. Filmlerdeki kadın karakterler erkekler tarafından cinsel şiddete maruz kalmışlardır.

"Atlıkarınca" filminde Erdem ismindeki baba karakterinin kızı Sevgi'yi banyo kapısından ne kadar izlediği, o banyo yaparken mi içeri girdiği görülmez fakat annenin iş gezisine çıktığı bir gün Sevgi'nin tecavüze uğradığı anlaşılır. Bu durum ise Sevgi'nin yaşadığı olayın verdiği iğrençlik duygusuyla banyoya gidip kusmasından, dalgınlaşarak pazar günü okula gitmesinden, saçlarını kesmesinden belli olur. "Koca Dünya" filminde de Zuhal karakteri evlatlık verildiği ailede şefkat görmek yerine, evin babasının tacizine maruz kalmıştır ve bu tacizi gerçekleştiren kişi Zuhal ile evlenmek ister. Filmde erkek şiddeti ve hatta tecavüzle ilgili bir konunun varlığı "Kusursuzlar"da da öne çıkarılırken küçük kardeş Lale karakterinin yakın zamanda ve uzak bir geçmişte bir erkeğin şiddetine maruz kaldığı anlaşılır. Uzak geçmişteki taciz büyük bir ihtimalle kadın karakterlerin babaları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu sıradaysa abla Yasemin'in kardeşine yardıma geç kaldığı film boyunca hissettirilmiştir. Bunun yanında Lale'nin sırtındaki yaralar ve hamile olduğu endişesi çok daha yakın bir döneme işaret eder. "Karanlıktakiler" filmindeki Gülseren karakteri ise genç bir kızken zor kullanılarak mahzen gibi bir yere kaçırılmıştır. Üç gün boyunca yüzü maskeli bir erkek tarafından tecavüze uğramıştır ve tüm bu olayların travmasını atlatmadan hamile olduğunu öğrenmiştir. Tereddüt filminde yer alan küçük yaşta evlendirilmiş bir çocuk kadın olarak tanımlanabilen Elmas karakteri, endişeli bir biçimde kendi kendine; "Allah'ım nolur gelmesin nolur gelmesin" diye dua ederken her gece kocasının tecavüzüne uğrar. Aynı filmde tatmin olmayan bir erkeği mutlu etmek için yaşadığı cinsel deneyim kendi rızasıyla başlamış dahi olsa bir noktada şiddete dönüşmüş bir Şehnaz karakteri bulunur. "Gözetleme Kulesi" isimli filmindeki Seher karakteri ise okumak amacıyla gittiğinde dayısının tecavüzüne uğrayan ve ardından hamile kalan, hamileliğini de gizleyebilmek için uzun yol otobüslerinde hosteslik işinde çalışan genç bir kadındır.

KAYNAKLAR

Bachelard, G. (2014). Mekanın Poetikası. (A. Tümertekin, Çev.) İthaki Yayınları.

Başarır, İ. (Yöneten). (2011). Atlıkarınca [Sinema Filmi].

Başarır, İ. (2011a). İlksen Başarır ile Söyleşi. (S. Çolak, Röportaj Yapan) https://filmhafizasi.com/ilksen-basarir-ile-soylesi/

Başarır, İ. (2011b). İlksen Başarır Röportajı. (FikriSinema, Röportaj Yapan) Fikrisinema: https://fikrisinema.com/ilksen-basarir-roportaji/

Butler, A. M. (2011). Film Çalışmaları. (A. Toprak, Çev.) Kalkedon.

Cohen, J., & Mannarino, A. (2000). Incest. R. Ammerman, & M. Hersen (Dü) içinde, Case studies in family violence. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4171-4_11

Conard, M. T. (2016). Introduction. M. t. Conard (Dü.) içinde, The philosophy of film noir (s. 1-6). The University Press of Kentucky.

Erdem, R. (Yöneten). (2016). Koca Dünya [Sinema Filmi].

Erdem, R. (2017, Mayıs 5). Reha Erdem: Sinema Göstermemek Sanatıdır. (T. T. Şeren, Röportaj Yapan) https://www.mimarizm.com/haberler/gundem/reha-erdem-sinema-gostermemek-sanatidir_128238

Esmer, P. (Yöneten). (2012). Gözetleme Kulesi [Sinema Filmi].

Esmer, P. (2013, Ocak 31). Pelin Esmer: "Hayattaki Duraklama Anları". (S. Aytaç, & B. Göl, Röportajı Yapanlar) https://altyazi.net/soylesiler/pelin-esmer-hayattaki-duraklama-anlari/

Fırat, M. (2011, Nisan 6). Başkasının işlediği suçtan biz utanıyoruz. (Ş. Abaygil, Röportaj Yapan) https://www.haberturk.com/kultur-sanat/haber/617857-baskasinin-isledigi-suctan-biz-utaniyoruz-

İlin, M., & Segal, E. (2000). İnsan Nasıl İnsan Oldu. (A. Zekerya, Çev.) Say Yayınları.

Irmak, Ç. (Yöneten). (2009). Karanlıktakiler [Sinema Filmi].

Karadoğan, A. (2010). Sanat sineması: Tartışmalar ve Eğilimler. A. Karadoğan (Dü.) içinde, Sanat sineması üzerine (s. 1-20). De Ki.

Kızıl, G. (Yöneten). (2022). Bana Karanlığını Anlat [Sinema Filmi].

Kolker, R. P. (2010). Değişen bakış- Çağdaş uluslararası sinema. (E. Yılmaz, Çev.) De Ki.

Matin, R. (2014, Ocak 18). Kusursuz Sır Yoktur. (G. Hatunoğlu, Röportaj Yapan) https://m.bianet.org/biamag/sanat/152903-kusursuz-sir-yoktur

Matin, R. (Yöneten). (2014). Kusursuzlar [Sinema Filmi].

Matin, R., & Yıldırım, E. (2013, Aralık 27). Ramin Matin ve Emine Yıldırım ile Kusursuzlar Üzerine Söyleşi. (B. Göl, & A. D. Şensöz, Röportajı Yapanlar) https://altyazi.net/soylesiler/ramin-matin-ve-emine-yildirim-kusursuzlari-anlatti/

Rotha, P., & Griffith, R. (2001). Sinema Yazıları. (A. Ovatman, Çev.) İzdüşüm Yayınları.

Ünal, Ü. (Yöneten). (2017). Sofra Sırları [Sinema Filmi].

Ustaoğlu, Y. (Yöneten). (2016). Tereddüt [Sinema Filmi].

Vitrinel, Ç. (Yöneten). (2012). Geriye Kalan [Sinema Filmi].

Vitrinel, Ç. (2013, Ocak 31). Çiğdem Vitrinel: Kaybedilen Bir Oyunu Sürdürmek. (S. Aytaç, & B. Göl, Röportajı Yapanlar)

BÖLÜM 17

SUÇ, CİNSİYET, FELSEFE

Prof. Dr. Nurten GÖKALP*

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski olan suç kavramı, felsefede insan davranışlarının ve eylemlerinin sonucundaki bir durumu nitelemekte ahlaki ve hukuki olmak üzere iki farklı temelden hareketle tanımlanabilmektedir.

Ahlaki anlamda suç kavramına dair değerlendirmelerin tarihi, İlkçağ'a kadar geri götürülebilir. Suçun bir kötülük olup olmadığını tartışan Antik Yunan filozofları, suç ile ahlak arasında ilişki kuran ilk filozoflardır. Ahlaki anlamdaki kötü kavramını tartışan dönemin ahlak filozofu Sokrates'e göre kötülük, insanın bilgisizlik yüzünden iyilikle, kötülüğü birbirinden ayırt edemeyerek yaptığı arızi bir olgudur. İnsanın bilgisizliği sonucunda kötü davranışlarda bulunması toplumsal anlamda suça da kaynaklık edebilir. Kötülüğün panzehrinin bilgi olduğunu düşünen Sokrates'e göre insan ne kadar çok bilirse o kadar az kötülük yapar. Bilmek, var olan, ulaşılması mümkün olan doğru bilgiye yani ahlakın temel ilkesi olan iyinin bilgisine sahip olmaktır. İnsan aklını kullanarak genel geçer ve doğru bir bilgi olan ahlakın temel ilkesi iyinin bilgisine ulaşabilir. Bilgi ile ahlak arasındaki bu ilişki Sokrates düşüncesinde "kimse isteyerek kötülük yapmaz" şeklinde dile getirilmektedir. O halde kötülüğün kaynağı bilgisizliktir. İnsan bilgisini artırdıkça kötülükten uzaklaşır, erdemli bir varlık olur dolayısıyla suçtan uzaklaşır.

Suça kaynaklık eden kötülüğü sorgulayan Sokrates'in öğrencisi Yunan filozofu Platon ise üç çeşit kötülükten bahsetmektedir: Birincisi, fiziki veya doğal kötülüktür. Bunlar, bizim huzurumuzu ve refahımızı bozan doğal güçlerdir. Kötülüğün bu türünün ceza kavramıyla bir ilişkisinin olmadığı gayet açıktır. Nesnel kötülüğün ikinci türü, sosyal süreçlerdeki kötülüktür. Kötülüğün üçüncü türü, köken itibarıyla öznel bir kötülük, başka bir ifadeyle insanın iç dünyasının, yani onun bilinci ve iradesinin doğrudan iştirakiyle işlenen

*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü
ORCID: 0000-0002-2411-9837
e-posta: nurten.gokalp@hbv.edu.tr

ahlakla ilgili bir kötülüktür. Bu kötülük, bireyin kendi karar ve tercihi sonucu vuku bulmakta ve yapılmaktadır. Bu tür kötülüğün temel sebebi, sosyal nitelikli çeşitli tesirlerin yanı sıra, insanın kendisinden kaynaklanmaktadır (Rahimov, 2014, s.16).

İnsanın sahip olduğu doğal özelliklerden kaynaklanan kötülükten uzaklaşmak için insan aklına ve yeteneklerine vurgu yapan bu görüşler aynı zamanda zamanın ahlakla iç içe geçmiş hukuk anlayışına da dayanak olmuştur. Antik dönemin filozofları insanın özünde adalet kavramıyla ilişkilendirilmiş bir ahlaki iyi olduğunu düşünmüş ve hukuku ahlakla temellendirilmişlerdir. Bu dönemde kişi; birey olarak değil, toplumun bir üyesi olarak kabul edildiği için Yunan Site Devleti'nde kanun hakimiyeti ilkesi gereğince, kişiler her türlü faaliyet ve ilişkilerinde kanunlara uymak ve iyi vatandaş olmak zorundadırlar. Ahlaki anlamda kötü olanın hukuki anlamda da suç kabul edildiği bu düşüncede ahlakla hukukun birbirini desteklediği bir düşünce ve yaşayış ilkesi oluşturulmuştur.

17. yüzyıldan itibaren suç, felsefi ve ahlaki bir konu olmaktan çıkarak laik bir hukuk sistemine dayalı olarak tanımlanmaya başlamıştır. İlk çağlardaki tabii hukuk anlayışı, Orta Çağ'da dini bir veçheye bürünmüş, tanrının iradesi ve ilahi kanunlardan kaynaklandığı görüşü benimsenmiştir. Yeni Çağ'da ise tabi hukuk anlayışı din ve ilahi güçlerden arındırılmış, tekrar eski kimliğine kavuşturulmuştur. Bu dönemde devlet, insanların ortak menfaatlerini gerçekleştirmek için kurulmuştur. Her ferdin en başta gelen amacı, kendi maddi ve manevi varlığını geliştirmektir. Bunun için de başkalarının haklarına tecavüz etmemek ve bütün sorumluluğu kendine ait olmak üzere her ferde kendi bildiğini ve istediğini yapma hakkı tanınması gerekmiştir. Kişiye tanınan bu hak ve hürriyetlerin amacı, bu serbest gelişmeyi gerçekleştirmektir.

Hukuk anlamında suç, o davranışın hukuk sisteminin ürettiği kurallara ve kanunlara uygunsuzluğu olarak görülmüştür. "Kanunlarda açıkça yasaklanan ve karşılığında bir ceza öngörülen bir eylem" suç olarak tanımlanmıştır.

Her iki suç tanımının şekillenmesinde etkili olan zihniyetin dönemin düşünce yapısıyla ve kültürüyle doğrudan ilişkili olduğu açıktır. Geniş bir bakış açısıyla değerlendirdiğimizde insanlığın temel zihniyeti ve bu zihniyeti şekillendiren ilkeler suça dair değerlendirmelerimizi de belirlemektedir. Kadını suçla ilişkilendiren zihniyet de bu bakış açısıyla incelendiğinde suç ile kadın arasında yapılan olumsuz ilişkilendirmelerin kaynakları hakkında ipuçları elde edilecektir.

Bu bağlamda kadınla suç arasında oluşturulmuş yanlış ve olumsuz ilişkilendirmenin düşünce tarihindeki kaynakları ve etkileri tahlil edilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla önce felsefede cinsiyet ve kadına dair filozof görüşleri değerlendirilecek, daha sonra Batı zihniyetindeki akıl-beden ikiliğinin kadına dair olumsuz görüşlerin şekillenmesindeki etkileri tahlil edilecektir.

FELSEFE, CİNSİYET VE KADIN

Felsefede cinsiyetlerin farklılığına dair değerlendirme her dönemde ve her alanda karşımıza çıkmaktadır. Homeros'tan (M.Ö. 8) Galenos'a (M.S. 1) kadar şairler, filozoflar ve hekimler belirgin bir tutarlılıkla kadınlardan bir nesne olarak söz etmektedirler. Buna göre kadınlar pasiftirler, hatta en iyileri bile anatomide, fizyolojide ve psikolojide erkeklerin gerisindedirler.

Antik dünyada adaletin iyi düzenlenmiş bir toplumdaki temel erdem olduğuna işaret eden Yunan filozofu Platon, *Devlet* adlı eserinde özelliklerini aktardığı devlette; kadınların da erkekler gibi eğitilmesi gerektiğini savunmuş ancak kadınların aynı işleri erkeklerden daha az iyi yapacakları fikrini de ifade etmiştir.

Aynı şekilde insanın doğuştan sahip olduğu bir içgüdü dolayısıyla siyasal bir hayvan olduğunu iddia eden dönemin filozofu Aristoteles'e göre de devlet, iyi bir amaçla kurulmuş yetkinlikle ilişkili doğal bir topluluktur. Her türlü eylemle ilişkilendirilen iyilik, devlette adalettir ve adalet ve iyilik olmadan devlet olmaz. (Aristoteles, 1983, s.117-121) Ancak insanın refahı ve mutluluğu için gerekli olan bu devlette kadınlar, köleler ve çocuklar vatandaş olarak kabul edilmez, adalet ilkesi de erkekler üzerinden temellendirilir.

Öte yandan erkeğin zekâsının kadından üstün olduğunu savunan Aristoteles'e göre "ruhun düşünme yetisi kölede hiç yoktur, kadında vardır ama işlemez." Aynı şekilde "ahlak erdemleri bakımından erkekte ve kadında benlik saygısı ya da adalet ya da cesaret Sokrates'in sandığı gibi aynı değildir." (Aristoteles, 1983, s.28).

Cinslerin farklılıklarına işaret eden Antik Yunan filozoflarının bu fikirleri daha sonraki dönemlerde filozofların bir kısmı tarafından da savunulmuştur.

Felsefe tarihinde kötümser bakış açısıyla biçimlendirdiği görüşleriyle ünlenen 19. yüzyıl yaşam filozofu, kadınlara ve cinsiyete dair keskin değerlendirmelere sahip olan Arthur Schopenhauer, kadın ve suçu ilişkilendiren felsefi düşünceler arasında oldukça önemli bir örnektir.

Arthur Schopenhauer

Yaşamın temelinde ruhani ya da spiritüel bir ilke olan "iradenin" yer aldığını iddia eden Schopenhauer, bunun iç tecrübede aracısız bir şekilde elde edilebileceğini ifade eder. Bedenin faaliyeti iradeye bağlı olarak açıklanabilir. Beden, iradenin nesneleşmiş eyleminden başka bir şey değildir ve bu iradenin bütün hareketleri için doğrudur. İnsan görünür olmuş bir irade olduğundan bütün varlıkların en ihtiyaçlısıdır ve insanın hayatı, mağlup olacağını bile bile hayatı yaşamak için yapılan irade mücadelesi içinde geçer (Gökalp, 2018, s.143).

Bu mücadelede esas belirleyici olan irade boyutu da bilhassa "kör irade"dir. Canlı türlerinin kusursuz, ideal tipini meydana getirmek, koruyup hayatta tutmak kaygısını güden kör irade, bedenin devamlılığının da ön koşuludur. Kör irade, türü koruyabilmek ve ideal tipi oluşturabilmek için cinsel dürtüyü kullanır. Cinsel dürtü, içgüdü aracılığıyla bireyi, türün tipini koruyacak seçimler yapmaya, cinsel tatmin nesnesine dönüştürmeye yönlendirir. Bu bağlamda cinsel sevgi, koşulları dışımızda olan içgüdüyle belirlenmiş bir yönelimden başka bir şey değildir (Gökalp, 2020, s.53).

Schopenhauer'a göre türün devamını sağlayan yaşama iradesi doğumla sürdürülür. Bu bağlamda kadının temel rolü de doğurganlıktır. Esasen bütünüyle insan soyunun sürdürülmesi için var olan kadınlar bireyden çok, tür için yaşamaktadırlar. "Bu bodur, dar omuzlu, geniş kalçalı ve kısa bacaklı soya, 'cins-i latif' ismini verebilen sadece cinsel içgüdüsüyle aklı yahut görüş ufku bulutlanıp kararmış olan erkeklerdir, çünkü kadın cinsinin bütün güzelliği bu içgüdüye dayanır." (Schopenhauer, 1997, s.15).

KAYNAKLAR

Aristoteles. (1983). *Politika* (Mete Tuncay, Çev.) Remzi Kitabevi.

Descartes, (1986) *Metot Üzerine Konuşma* (M. Karasan Çev.). Milli Eğitim Yayınları.

Gökalp, N. (2020). Akıl-Beden ikiliği: Bir Zihniyetin Kısa Bir Analizi. *Destandan GünceleDoğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar* (A.G. Ersöz (Ed.) Nobel Yayıncılık, s. 47-58.

Gökalp, N. (2021). Aşk. *Değerler Üzerine Felsefi Sorgulamalar* (C. A. Cengiz (Ed.). Nobel Yayıncılık. s.25-38.

Gökalp, N. (2018). İnsan Felsefesi, Nobel Yayıncılık.

Irigaray, L. (1985). *This Sex Which Is Not One* (C. Porter Trans.), New York: Cornell University Press.

Platon. (1989). Menon (A. Cemgil Çev.) *Diyaloglar*, Remzi Kitabevi.

Platon. (1980). *Phaidon* **(**S.K. Yetkin, H.R. Atademir Çev.) MEB.

Rahimov, İ. (2014). *Suç ve Ceza* (Tuğrul Veli, Çev), Türkiye Barolar Birliği.

Schopenhauer, A. (1997). *Aşkın Metafiziği* (S. Hilav Çev.), Sosyal Yayınlar.

Schopenhauer, A. (2012). *Aşka ve Kadınlara Dair* (A. Aydoğan Çev.), Say Yayınları.

FRANKFURT OKULU

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 6. Baskı

Ankara
2024

FRANKFURT OKULU

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-957-4
e-ISBN : 978-605-170-958-1
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KIZILÇELİK, Sezgin
Frankfurt Okulu, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 6. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, viii + 760 Sf, 135 x 210 mm

ISBN : 978-605-170-957-4
e-ISBN : 978-605-170-958-1
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sosyoloji, felsefe, psikoloji, sanat, siyaset bilimi, iktisat

1. Frankfurt Okulu'nun Oluşumu, 2. Frankfurt Okulu'nun Tarihsel Gelişimi, 3. Frankfurt Okulu'nun Aydınlanma Eleştirisi, 4. Frankfurt Okulu'nun Pozitivizm Eleştirisi, 5. Frankfurt Okulu'nun Modernlik Eleştirisi, 6. Frankfurt Okulu'nun "Kültür Endüstrisi" Eleştirisi, 7. Frankfurt Okulu'nun Marxist Teori Eleştirisi, 8. Frankfurt Okulu'nun Sosyoloji Eleştirisi

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

A harfinin evrimi



Bu dünyada çok sevdiğim üç insana:

Eşim ***Gökçen****'e,*

oğullarım

Özgün

ve

Özüm Yetkin*'e…*

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında dünyaya geldi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991 yılında Yüksek Lisansını, 1995'te Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 41 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023, 2024), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020, 2024), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022); ***Nietzsche'nin Sosyolojisi*** (2023).

İÇİNDEKİLER

İLKSÖZ / 1
BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 5
İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 9
ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ / 23
DÖRDÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ / 45
BEŞİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 51
ALTINCI BASKIYA ÖNSÖZ / 63

BİRİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN OLUŞUMU / 79

1.1. Eleştiri Geleneği Olarak Frankfurt Okulu / 80

1.2. Marxist Teorinin Yeniden Değerlendirilmesi / 90

1.3. Frankfurt Okulu'nun Doğuşunda Etkili Olan Öznel ve Nesnel Nedenler / 102

İKİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN TARİHSEL GELİŞİMİ / 107

2.1. Batı Marxizmi Olarak Frankfurt Okulu / 109

2.2. Frankfurt Okulu'nu Dönemselleştirme Sorunsalı / 116

2.3. Frankfurt Okulu'nda 1923-1929 Dönemi: "Marx'ın Kıraathanesi"nde Buluşma / 119

2.3.1. Gerlach Dönemi / 119

2.3.2. Grünberg Dönemi / 120

2.4. Frankfurt Okulu'nun Gerçek Kimliğine Kavuşması: "Marx" Değil "Max" (Horkheimer) Dönemi / 131

2.4.1. Frankfurt Okulu'nun Çekirdek Kadrosunun Oluşması ve Metodolojik Kimlik Edinmesi (1930-1933 Dönemi) / 131

2.4.2. Marx ile Freud Arasında Köprü Kurma: Marxizm-le Psikanalizi Bütünleştirme Girişimi / 168

2.4.3. "Üstyapı"ya Yönelme / 183

2.4.4. Göç Yılları/Yolları: Kapitalizmin Kalesinde "Nis-peten" Marxist Frankfurtçular (1933-1950 Dönemi) / 187

2.4.5. Önyargıyı, Otoriteryan Kişiliği ve Faşist Karakteri Anlama Çabası / 197

2.4.6. Frankfurt'a Dönüş: Adorno'nun ve Marcuse'nin Öne Çıkışı (1953-1970 Dönemi) / 213

2.4.7. 1970'lerden Günümüze Frankfurt Okulu: İkinci Kuşağın Belirginleşmesi (Habermas Dönemi ya da Marx'la Yolların Ayrılması) / 225

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN AYDINLANMA ELEŞTİRİSİ / 233

3.1. Aydınlanma Nedir? / 236

3.2. Frankfurt Okulu'nun Aydınlanmaya Bakışı: Aydın-lanma Kendi Çocuklarını Yer / 250

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN POZİTİVİZM ELEŞTİRİSİ / 287

4.1. Pozitivizm: Comte'dan Popper'e Kısa Bir Yolculuk / 289

4.1.1. "Erken Pozitivizm" (Comte'un Pozitivizm Görüşü) / 289

4.1.2. Mantıkçı Pozitivizm (Viyana Çevresi/Okulu) / 298

4.1.3. Yeni Pozitivizm (Popperci Tarz) / 303

4.2. Frankfurt Okulu'nun Pozitivizme Bakışı / 310

BEŞİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MODERNLİK ELEŞTİRİSİ / 383

5.1. Modernliğin Neliği / 387

5.2. Frankfurt Okulu'nun Modernliğe Dair Fikirlerinin Dört Kaynağı: Rousseau, Marx, Nietzsche ve Weber / 393

5.2.1. Rousseau'nun Modernliğe Bakışı / 394

5.2.2. Marx'ın Modernliğe Yaklaşımı / 402

5.2.3. Nietzsche'nin Modernlik Eleştirisi / 407

5.2.4. Weber'in Modernlik Anlayışı / 421

5.3. Frankfurt Okulu'nun Modernlik Fikri: Weber'in Gölgesine Sığınmak ya da Onun İzinden Yürümek / 438

ALTINCI BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN "KÜLTÜR ENDÜSTRİSİ" ELEŞTİRİSİ / 499

6.1. "Kültür Endüstrisi" Sözcüğü / 502

6.2. Frankfurt Okulu'nun Kültürel Alana ve "Kültür Endüstrisi"ne Odaklanması / 508

YEDİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MARXİST TEORİ ELEŞTİRİSİ / 559

7.1. Frankfurt Okulu'nun Ortodoks Marxizm Eleştirisi ya da Korsch, Lukács ve Gramsci'yi Esas Almak / 562

7.2. Frankfurt Okulu'nun Marxist Teoriye Bakışı / 578

SEKİZİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN SOSYOLOJİ ELEŞTİRİSİ / 627

8.1. Burjuva İdeolojisi Olarak Sosyolojinin Tarih Sahnesine Çıkışı / 629

8.2. Frankfurt Okulu'nun Burjuva İdeolojisinin Taşıyıcısı Olan Pozitivist Sosyolojiye İtirazları / 634

SONSÖZ / 661

EK: "FRANKFURT OKULU'NA SEZGİNCE BİR YAKLAŞIM" / 677

KAYNAKÇA / 697

İLKSÖZ

Toplumların siyasal bunalımlara girdiği dönemler, sorunlara çözüm getirmeye girişen felsefi tutumların, çelişkileri ortaya koyuşlarında kendilerinin de öbekleştikleri, keskinleşen karşıtlıklara dönüştükleri dönemlerdir. Böyle zamanlarda bireysel çıkışların yerini, belli amaçlarda buluşan, birbirini tamamlayan ve toplu bir bakış sunan gruplar alır. Gruplaşmaların siyasal atılımlı olmaması olanaksızdır, çünkü çözümlerin salt teorik düzeyde bulunamayacağı işe başlarken anlaşılmıştır.

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, Birinci Paylaşım Savaşı sonrası Almanya'sının bunalımlı durumunun felsefi ve sosyolojik düşünceye yansımasıydı. Weimar Cumhuriyetinde tüm kültür uğraşlarının, kaybedilen savaşın sanki bir kazanç olmuşçasına serpilmesi, ölümcül bir çatışmanın bir çırpıda yırtacağı ince, süslü bir örtüsü görünümden başka bir şey değildi. Sovyet Devriminin üzerinden geçen beş yılda Avrupa'da yükselmesi beklenen sosyalizmin kitleleri kavrayışı zayıflamış, Almanya'da da işçi sınıfı bilinci öççü milliyetçilikle çarpıtılmaya başlamıştı. Nasyonal Sosyalizm, toplumu bunalımdan kurtarmayı vaat eden kuzu postundaki kurt, av sahasına inmişti.

Avrupalı aydınlar İtalyan faşizminden ders alamamıştı. Aydınların pek azı, çok daha sivri topuklu olan Alman faşizminin ayak seslerini fark edebildi. 1923'te Almanya'da birbiri ile ilgisiz gibi görünen iki olay, siyasal oluşumların uzlaşmaz karşıtlıklara dönüşeceğinin habercisiydi. Bu olaylardan birisi, bir ayaktakımı yürüyüşüyle bile iktidara çıkılabileceğini bir yıl önce göstermiş olan Mussolini'nin henüz yamağı konumundaki Hitler'in darbe girişimiydi. Darbeciler dağıtılmış ve Hitler hapse atılmıştı ama on yıl sonrasını gören bir grup düşünür,

toplumu yeniden bilinçlendirme girişiminin gerektiği görüşü etrafında toplanmaya başlamışlardı. Diğer olay buydu. Başta Grünberg ve Horkheimer olmak üzere Eleştirel Teori yandaşları, felsefi düşünceye sadakatle ve siyasal doğrultuda Okul'u başlattılar. Marx yeniden incelenecek, Marxizm süzgeçten geçirilecek, tarihle hesaplaşılacak, zamanın düşünce akımları eleştirilecekti.

Yapılanlar bu kitapta anlatılmaktadır. Anlatılan sadece yakın geçmiş değildir. Uzak geçmişe uzantılarla Avrupa'nın 'modern' çağının başlangıçlarına gidilmekte, süreç sorgulanmaktadır.

Bizim toplumumuz Avrupalının tarihsel dönüşümlerinden uzaktır; bu nedenle olayları değerlendirmesi kolay değildir. Ortak amaçlar olmadıkça ortak anlayış olamaz. Ama Avrupalı ile birlikte yaşayacaksak bu zemin döşenmelidir. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisini anlamak, yalnız Almanların değil, Avrupalı insanın başarılarını ve başarısızlıklarını anlamanın yollarından birisidir. Okul'un ortaya koyduğu tartışma konuları günümüzden tarihe bakışa bir ışık tutuyor. Bu insanların Yahudi olmasından Yahudilik lehine veya aleyhine sonuçlar çıkarmak, somut tarihselliği önyargılı genellemelere teslim etmek olur. Aynı şekilde, Nazilerin Alman olması, Alman halkını yargılamanın kategorik ölçütü olamaz.

Eleştirel Teori'nin eleştirilecek çok yönü var. Felsefe tarihinin çok genel ve hesabı verilemeyecek yorumlanışları, eleştiri gereğinin başlıcası. Örneği, Descartes'ın 'doğal ışık' dediği insan aklının, daha o zamanlarda ve özellikle Aydınlanma Döneminde despotlaştığı ve faşizmi hazırladığı iddiası (Marx ve Marxizm'de bulunmayan bir iddia), çağımızın bir özeleştirisini içermekle beraber, kurulan tarihsel bağıntılar bakımından pek zayıf, çünkü tarihsel gerçeklik, içeriği pek tartışmalı kavram bağıntılarına

indirgeniyor. Bu tarz postmodernizmde de sürdürülmektedir. Aydınlanma liberalizme, liberalizm de faşizme yataklık etti denirse, sürecin bir nedensellikler dizisi mi, yoksa karşıtlıklar sentezi mi olduğu, yapılan açıklamalarda görülmelidir. Birincisi ise, bağıntılar pek gevşek; ikincisi ise, diyalektik sentez pek rastgele kurulmuş olur. Başka örneği: Eğer bilinç felsefesi terk edilip dil (iletişim) felsefesi onun yerine konulursa, hangi dil felsefesi hangi bilinç durumuna 'gönderme' yapıyor sorusu boşta kalır ve cevap bulunamaz. O kez de ne bilinç ne de dil yönünden Sosyal Araştırma yapılabilir.

Bir mücadele sürecinde yapılan yanlışlar mücadeleyi hedefinden saptırmadıkça belirleyici olmazlar. Eleştirel Teori, onu işleyen düşünürlerin çok-yönlülüğüne ve aralarında yoğun tartışmalarına rağmen hedefine ulaşmıştır. Günümüzde yeniden örgütlenmeye girişen faşizmlere karşı felsefenin bir kalkanıdır. Teorik yönden, Marxist düşünce doğrultusunda, eski metafiziğin teolojik-dogmatik öncüllerinin geçersizleştiğini göstermesi kadar, yüzyılın ilk çeyreğinde metafiziği sözde yıkan, ama kendisi bilimi metafizikleştiren yeni-pozitivizmin yıkıcılığını da göstermesiyle, Avrupalının en zengin mirası olan 'eleştirel akıl'ın yeniden kurulması görevini üstlenmiştir.

Prof. Dr. Uluğ Nutku

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"Dünya var olduğundan bu yana, hiçbir otorite kendisinin eleştiri konusu yapılmasına istekli görünmemiştir" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 6).

"Naziler, Alman halkının engellenmiş arzularını kullanıyordu. Naziler'le sınai ve askeri destekçileri hareketlerini başlattıklarında, maddi çıkarları kendilerininkiyle özdeş olmayan kitleleri hareketlerine katmak zorundaydılar. Bunun için, sınai gelişmenin mahkûm ettiği, kitlesel üretim tekniklerinin çökerttiği geri tabakalara başvurdular. Bastırılmış doğanın temsilcileri, araçsallaşmış aklın kurbanları burada: köylüler, zanaatkârlar, esnaf, ev kadınları ve küçük imalatçılar arasında bulunabilirdi. Bu grupların eylemli desteği olmasaydı, Naziler iktidara gelemezdi. Bastırılmış doğal dürtüler Nazi rasyonelliğinin emrine girdi. Ve bu dürtüleri tatmin etme çabaları, yadsınmalarıyla sonuçlandı. Naziler'e koşan küçük üreticiler ve tüccarlar bağımsızlığın son kırıntılarını da yitirdi ve rejimin memurları haline geldiler" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 140).

"Biz Genç Hegelcilerin çağdaşları olarak kaldık" (Jürgen HABERMAS, **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, s. 53).

"Frankfurt Okulu, …yani eleştirel kuram, karmaşık bir olaydır" [Tom BOTTOMORE, **Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)**, s. 8].

Frankfurt Okulu'nun (Eleştirel Teori'nin) felsefe ve sosyal bilimler alanında önemli yeri vardır. Felsefe, sosyoloji, psikoloji, psikanaliz, siyaset bilimi, iktisat, edebiyat ve estetik gibi disiplinlerden gelen bir grup entelektüelin, özellikle

de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Walter Benjamin, Leo Löwenthal ve Jürgen Habermas'ın ortak teorik çabalarını içeren Eleştirel Teori, disiplinler arası bağ kurmaya çalışan, toplumun ekonomik temeliyle (altyapısıyla) kültürel alanı (üstyapısı) arası diyalogu ve etkileşimi gerçekleştirmeye uğraşan anti-ortodoks Marxist yönelimli bir teoridir. Eleştirel Teori, sosyal gerçekliği kavramada disiplinler arası epistemolojik ve metodolojik kavrayışı esas almıştır. Bu yönüyle Eleştirel Teori, günümüz sosyal bilimler metodolojisinde vitrine çıkan disiplinler arası yönelimlerin referans kaynağı konumundadır.

Günümüz sosyal teori ve metodoloji tartışmalarında belirleyici yeri bulunan Eleştirel Teori'nin neliğini, tarihsel gelişimini ve yoğunlaştığı konuları incelemek oldukça zor bir çabadır. Bu zorluk, iki noktada toplanabilir: İlki, Eleştirel Teori'nin soykütüğünün çapının genişliği ve inceleme sahasının karmaşıklığıdır. Eleştirel Teori'nin oluşum öyküsünü yazmak, bir bakıma 20. yüzyıl Alman felsefesine ve sosyolojisine derinlemesine yönelmekle mümkündür. Eleştirel Teori olarak ünlenen Frankfurt Okulu'nun tarihini incelemek, egemen sosyolojinin haddini aşarak büyük bir felsefi maceraya atılmaktır. Tek başına dolaşan bir at sineği olarak Frankfurt Okulu tarihini kovalamak oldukça zor. Okul üzerine ilk çalışanlardan Martin Jay'in *Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950* adlı önemli eserinde dediği gibi, "Frankfurt Oku-

lu'nun tarihini yazabilmek için ayrı bir Frankfurt Okulu oluşturmak gerekmektedir."[1]

İkinci zorluk ise, beslendiği kaynakların ve faunasının genişliğinin, zaman zaman Frankfurt Okulu'nun temel tezlerinin idrak edilmesini güçleştirmesidir. Frankfurt Okulu'nun Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Max Weber, Antonio Gramsci, Karl Korsch ve Georg Lukács gibi kökleri ve damarları, onun ne denli çetrefilli olduğunun ciddi emarelerindendir. Başka bir deyişle, Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisyenlerinin referans kaynaklarının çoğu bakımdan birbirlerine tezat teşkil etmesi, yani zikrettiğim düşünce ustalarının ayrıksı kollarının ana gövdeye eklemlenme çabası, onların argümanlarının karmaşık bir hal almasına vesile olmuştur. Farklı dallara ve budaklara haiz söz konusu filozoflardan çıkış bulmaya çalışan Eleştirel Teorisyenlerin fikir sistemlerinde bazı durumlarda müphemliğin olması ya da belirli konular ve sorunlar karşısında kan uyuşmazlığının ortaya çıkması tabiidir. Eleştirel Kuram'ın farklı entelektüel tarzlardan beslenen düşünsel iklimi, çoğu kez sisli, dumanlı ve karamsar olduğu kadar anlaşılmazdır da. Frankfurt Okulu'nun bazı üyelerinin eserleri karmaşıktır. Okul'un üyelerinin bazılarının, bilhassa da Adorno'nun ve Habermas'ın metinlerindeki kimi pasajlar, diğer üye teorisyenler tarafından dahi anlaşılamamıştır. Eleştirel Teori geleneğinin mühim ismi Adorno'nun eserlerinde anlaşılması zor olan pasajlarla sıkça karşılaşmak mümkündür. Bu durumu, Frankfurt Okulu'nun en yetkin ve popüler teorisyenlerinden Marcuse

---

[1] JAY, Martin; **Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950**, Çeviren: Ünsal Oskay, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989, s. 11.

açıkça dile getirmiştir. Marcuse, Bryan Magee ile söyleşisinde şöyle demiştir: "İtiraf edeyim ki Adorno'da benim de anlayamadığım birçok pasaj var."[2]

Elinizdeki yapıtımı, zor olduğu kadar keyifli ve müşkülpesent bir iş süreci sonucunda ürettim. Metnime kısa da olsa bir "İlksöz" yazma nezaketinde bulunan değerli filozof Prof. Dr. Uluğ Nutku'ya teşekkür ederim.

Sezgin Kızılçelik
Ekim 2000
Sivas

[2] MARCUSE, Herbert; "Marcuse ve Frankfurt Okulu", **Yeni Düşün Adamları** (iç.), Derleyen: Bryan Magee, Çeviren: Ünsal Oskay, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985, s. 73.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

> "İnsan, kapitalist sistemin üretim şekli nedeniyle korkak ve yabancılaşmış bir hale gelmektedir. Çünkü bu sistem, bireyin onların karşısında kendini aciz ve çaresiz hissettiği, giderek büyüyen ekonomik ve bürokratik devler yaratmaktadır. Böyle olunca bireyler toplumsal oluşumlara aktif olarak giderek daha az oranda katılabilmektedirler" (Erich FROMM, **Çağdaş Toplumların Geleceği**, s. 66).
>
> "Bizi Batı uygarlığının elinden kim kurtaracak?" (Georg LUKÁCS, **Roman Kuramı**, s. 25).

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, felsefe ve sosyal bilim disiplinleri açısından genel olarak iki noktada önem arz etmektedir. Birincisi, modernlik fikrini ve modern toplum yapısını doğru anlamamıza imkân tanıması; ikincisi, modernliğin felsefi söylemlerini, modern sistemin dizgesini ve aygıtlarını meşrulaştıran uzmanlaşmış sosyal bilim geleneğini sorgulamamıza yardımcı olmasıdır. Başka bir deyişle, Eleştirel Teori, aydınlanma, pozitivizm, rasyonalizm, kapitalizm, teknoloji ve kültür endüstrisi gibi bileşenleri bulunan modernlik sorunsalına ve onu yücelten sosyal bilim çizgisine eleştirel bakması nedeniyle incelenmeye değer bir konudur.

Eleştirel Teori, Avrupa/Batı toplumlarının (modern toplumların) yapısını, zihniyetini, ideolojisini, kültürünü ve sanatını olumlayan/yücelten yaygın bakış açısının tersine, onların gerçek çehresini gösteren önemli bir yönelimdir. Eleştirel Kuram, modern toplumların sâhici kimliği, benliği, karakteri ve özniteliğinin doğru idrak edilmesi açısından büyük bir öneme haizdir. İşte, bu bağlamda, beni Eleştirel Teori'yi tetkik etmeye yönelten etkenler, onun disiplinler arası perspek-

tifle Türk entelektüelinin çoğunluğunun adeta taptığı modernlik söylemini, öykündüğü modern Avrupa dünyasını ve onlarla bağlantılı sosyal bilim çizgisini eleştirel çözümlemesi ve onların hakiki suratlarını ortaya çıkarmış olmasıdır.

Türkiye-Avrupa Birliği (AB) ilişkisi tartışmalarının yoğun bir biçimde gündeme geldiği ya da Türk toplumunun AB'ye girip giremeyeceği konusundaki şüphelerin zirveye çıktığı günümüzde ileri sürülen çoğu argümanın düşünsel temeli yok gibi. Sözü edilen ilişkilerle ilgili herkes konuşuyor, ama düşünme ve eleştiriden yoksun olarak. Hatta öyle bir noktaya gelindi ki, ülkemizin gündemine ve vitrinine "*Avrupa Birliği'ne girelim diyen evetçiler*" ile "*Avrupa Birliği'ne girmeyelim diyen hayırcılar*" yerleşti. Türk insanı olarak takım tutma alışkanlığımız devam ediyor. Toplum yine kamplara bölündü: *AB savunucuları* ve *AB karşıtları*. Bu kamplaşma ve kutuplaşmada başat olan güçler (ABciler), yani AB'nin Abc'sini bilmeyenler, onun ne olduğu konusunda heceleme safhasında olanlar (ABciler, ABcDciler, ABDciler) kendi tahakkümlerini yaygınlaştırdılar bile. Nitekim AB yanlıları, ona karşı olanları çeşitli ithamlarla suçlamaya ve onları "gerici", "statükocu", "çağdışı", "paranoyak" gibi yaftalarla nitelendirmeye ve etiketlemeye başladılar. Aslında, biz, Avrupalılardan çok Avrupacı kesilmeye başladık. Neredeyse Avrupa'ya gözümüz kapalı girmek istiyoruz. Fakat öyle görülüyor ki, AB'ye taraf kesimler, özellikle de "taraftarlar", Avrupa'nın fizyonomisinin ne olduğunu yeterince bilmiyorlar. Bilindiği üzere, taraftarlar tuttukları takımı genellikle eleştirmezler. Hele hele taraflar fanatik iseler, adeta takımlarına taparlar. Taraftarlarının gözü kapalı sokmak istedikleri Avrupa havuzunun derinliklerine dalmak, onun derin olmayan diplerine erişmek ve yüzeydeki yüzeyselliğine doğru yüzmek, kısacası neliğine ve kimliğine bakmak lazım. Üye olunmak istenen Avrupa, aydınlanmayı yap-

mış, sorgulayıcı, kuşkucu, ilerlemeci, aklı merkeze koyan, eleştirel düşünmeyi vurgulayan, özgürlük ve eşitliği şiar yapan, ekonomik refah ve mutluluğu esas alan olarak tahayyül edilmiştir. Ama böyle bir Avrupa hiçbir zaman var olmamıştır.

AB taraftarları, daha doğrusu şizofrenleri, bir simülasyon ve halüsinasyon içinde. AB'de olmayan şeyleri orada varmış gibi hissediyorlar. Onlar bir yanılgı ve yanılsama içindeler. Şemsiyesi altına girilmek istenen ancak 60 yıldır kapısında beklenen AB'nin yapısını, düşüncesini, mantığını ve tarihsel temellerini iyi bilmek gerekir. Frankfurt Okulu teorisyenlerinin etkisinde kaldığı isimlerin başında gelen Rousseau, 1771 yılında kaleme aldığı *Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler* eserinde, AB'nin tarihsel arkaplanına dair şöyle demiştir: "Polonya'nın tercih etmesi gereken ekonomik sistem, rejimini ıslah ederken yöneldiği amaç olmalıdır. Sadece şamatacı, parlak, korku verici olmak istiyorsanız ve Avrupa'nın öteki halklarını etkilemek istiyorsanız, önünüzde o örnekler var, onları taklit etmeye çalışın. … özellikle de para sirkülasyonunu sağlayan ve dolayısıyla arttıran, size çok para sağlayan güçlü bir finans sisteminiz olsun; halkı büyük bir bağımlılık içinde tutabilmek için parayı çok gerekli bir şey yapmaya çalışın ve bu amaçla maddi lüksü ve lüksten ayrılması mümkün olmayan manevi lüksü körükleyin. Böylece ötekiler gibi entrikacı, cüretli, açgözlü, hırslı, köle ruhlu, dalavereci, sefalet ya da bolluk, sefahat ve kölelik arasında bir orta yol bulamayan bir halk yaratırsınız: ama Avrupa'nın büyük güçlerinden biri kabul edilirsiniz, tüm siyasal sistemler içinde, tüm müzakerelerde yer alırsınız, herkes sizinle ittifak yapmak ister ve anlaşmalarla sizinle birlikte olmak isterler: Avrupa'da sizin de bulaşma onuruna kavuşmadığınız bir sa-

vaş olmaz."[1] AB'cilerin ev ödevlerini hazırlarken Rousseau'nun bu belirlemelerini dikkate almaları kendilerinin de hayrına olur.

AB, Frankfurt Okulu teorisyenlerine göre, istibdatçılığa, totalitarizme kaynaklık etmiş, faşizmi beslemiş, onun ayak seslerini yükseltmiş, kültür endüstrisi vasıtasıyla bireyi yok etmiş, düşünmeyi ve eleştiri geleneğini mahvetmiş, özgürlük ve eşitlik söylemlerini rafa kaldırmış, akıl tutulmasına neden olmuş, rasyonaliteyi irrasyonaliteye dönüştürmüş, küreselleşme ve emperyalizmin sözcülüğüne soyunmuş, ulusal devletleri ve ulusal bağımsızlıkları tahrip etmiştir. Frankfurt Okulu'nun temel argümanları dikkate alındığında, AB sisteminin düşünsel, ideolojik ve ekonomi-politik kaynaklarının (aydınlanma, rasyonalizm, pozitivizm, modernizm, liberalizm ve kapitalizm gibi sacayaklarının) istibdatçı oldukları ve insanlığı yeni türden bir barbarlığa götürdükleri hemen anlaşılır. AB yapılanması, insanlığı özgürlüğe değil, köleliği götürmüştür. AB insanı özgürlüğünü yitirmiş, kısıtlanmış ve çeşitli engellemelerle karşı karşıya gelmiştir. Frankfurt Okulu'nun ilk dönem teorisyenlerinden Erich Fromm'un yıllar evvel ileri sürdüğü üzere, "çağdaş insan hâlâ kaygılı; özgürlüğünü çeşit çeşit diktatöre teslim etmeye doğru gidiyor; ya da kendisini makinenin küçücük bir çarkına dönüştürmüş, karnı tok, sırtı pek, ama özgür bir insan değil de bir robot haline gelerek bu

[1] ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Anayasa Projeleri: Korsika Anayasası Projesi, Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2008, s. 140.

özgürlüğü yitirmek yönünde ilerletiliyor."[2] Modern toplum, bireyin özerkliğinin tüm izlerini yok etmiştir.[3]

AB sistemi sayesinde insanlar büyük bir hapishaneye doldurulmuş, her yönüyle kuşatılmış, kapatılmış ve yoksullaştırılarak zincire vurulmuşlardır. Eleştirel Kuram'ın mimarı Max Horkheimer'in dediği gibi, "insanların yoksulluğu hiçbir zaman onların olası zenginliğiyle günümüzdeki kadar apaçık bir çelişki içinde olmamıştı, hiçbir zaman tüm güçler, çocukların aç kaldığı ve babaların ellerinin torna tezgâhında bomba imal ettiği bu kuşaktakinden daha zalimce zincire vurulmamıştı."[4]

Avrupa'nın alâmeti farikası, yamyamlık, barbarlık ve bataklıktır. Avrupa sistemi sayesinde "insanlık-dışılığın geleceği parlaktır."[5] Frankfurt Okulu'nun önemli simalarından Walter Benjamin'in ileri sürdüğü üzere, Avrupalının çağı olan "modern çağ cehennemin çağıdır."[6] Benjamin'in Strindberg'den aktardığı şu cümle "ilerleme"ci Avrupa'ya dair her şeyi anlatıyor: "Cehennem, olacak olan değil, buradaki yaşamımızdır."[7]

---

[2] FROMM, Erich; **Özgürlükten Kaçış**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 15.
[3] HORKHEIMER, Max; **Critical Theory: Selected Essays**, Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. vii.
[4] HORKHEIMER, Max; "Materyalizm ve Ahlak", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 71.
[5] Paul Valéry'den aktaran; ADORNO, Theodor W.; "Auschwitz Sonrasında Eğitim", Çeviren: Bülent O. Doğan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 237.
[6] Aktaran; PARINI, Jay; **Benjamin: Dar Geçitteki Aydın**, Çeviren: Can Kurultay ve Nil Kurtulan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001, s. 81.
[7] BENJAMIN, Walter; "Zentralpark", Çeviren: Şeyda Öztürk, **Cogito** (iç.), Sayı: 52, Güz 2007, s. 193.

Modern çağ, bunalımlar çağıdır. Tarihin en büyük bunalımlarına Avrupalının hükümranlığında seyreden bu çağda rastlamak olanaklıdır.[8] Demek ki, bizim Avrupa'yı doğru çözümleyebilmemiz ya da nereye giriyoruz/gidiyoruz? AB'ye mi giriyoruz? Sorularına doğru karşılık verebilmemiz için Frankfurt Okulu'nun modernlik olarak Avrupa'ya dair açılımlarını dikkate almamız, Avrupa'ya eleştirel bakmamız ve eleştirel düşünme geleneğine açık olmamız gerekir. Frankfurt Okulu'nun baş ustası "Horkheimer'e göre Eleştirel Kuram, mevcut toplumun kendi içkin eleştirisidir. Çünkü o kendisini, kendini yeniden üreten mekanizmaların ve mevcut işbölümünün sınırlarının dışına yerleştirerek kapitalist toplumun temel çelişkilerini bilinç düzeyine çıkarmak için tasarlandı."[9] Avrupa'yı doğru görmemiz için gözlerimizi dört açmalıyız. Şaşı, yamuk ve yumuk bakmamalıyız. Bakışlarımızı düzeltmeli, miyop ve hipermetrop kusurlarımızı düzeltmeliyiz. Avrupa'ya bakarken gözlerimizi havaya ve cıvaya değil, onun gerçek elementlerine çevirmeliyiz. Avrupa'nın ismi, cismi ve kimyasıyla yüzleşmeliyiz. Ona karşı olan korkularımızı yenmeliyiz. Komplekslerimizden kurtulmalıyız. AB (önceki adıyla AT) gözlüklerimizi çıkartmalıyız. O vakit gözlerimizin doğru şeyler gördüğünü ve bozulmadığını anlarız. Nietzsche'nin harikulade deyişiyle, "güneşin gözümüzün içine geleceği biçimde güçlü bir deneme yapar da kamaşan gözlerimizi öte yana çevirirsek, gözlerimizin önünde koyu renkli beneklerin

---

[8] Fromm, bu duruma şöyle işaret etmiştir: "Bugünün gerçek bunalımı insan tarihinde eşi olmayan bir bunalımdır: Bu, hayatın kendisinin bunalımıdır" (FROMM, Erich; **Anaerkil Toplum ve Kadın Hakları**, Çeviren: Acar Doğangün, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004, s. 115).

[9] THERBORN, Göran; "Frankfurt Okulu", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 20.

belirdiğini görürüz, bunlar gözlerimizin bozulmadığının kanıtıdır."[10] AB karanlığına değil kendi güneşimize baktığımızda doğru şeyler görürüz/yaparız. Her türlü bozukluğumuzu tedavi edebiliriz.

Türk insanı, AB'ye girdiğinde, onun sistemine dâhil olduğunda nelerle ve nasıl bir dünyayla karşılaşacağını iyi bilmesi gerekir. İşte, bu noktada Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramı önem arz eder. Avrupa toplumlarının bünyesinin neleri içerdiğini, Avrupalı insanın kim olduğunu, modern zihniyet yapılarının nelere dayandığını doğru idrak etmek için Frankfurt Okulu'nun düşünsel iklimine yolculuk yapmak mecburiyetindeyiz.

Avrupalının dünyasının ana odalarına giden koridorlar, Frankfurt Okulu'nun düşünceleri temel alındığında makul bir şekilde anlaşılabilir. Frankfurt Okulu'nu Avrupa toplumlarının trajedilerini anlamanın ön koşulu olarak değerlendirmek icap eder. Avrupa felaketi ve onun özgürleştirici olmayan öz nitelikleri, Frankfurt Okulu teorisyenlerinin tespitleri dikkate alındığında kavranabilir. Avrupa'nın tekçi, merkezci, totaliter ve insanı denetim altına alan doğası Eleştirel Teori'nin izi sürüldüğünde açıklığa kavuşabilir. Eleştirel Teori'nin önemli isimlerine "özellikle Marcuse ve Adorno'ya göre modern sanayi toplumları toplum üyelerinin iç dünyası üzerinde bile o kadar geniş bir denetim uygular ki, faillerin früstre ve sefil olduklarının tümüyle farkına varmalarını engeller. Bu tür toplumlarda failler kendi mutsuzluklarının tam ve doğrudan

[10] NIETZSCHE, Friedrich; **Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 1994, s. 53.

deneyiminden bile yoksundur."[11] Avrupa toplumlarının soykırımcı, katliamcı yönleri, insan üzerinden silindir gibi geçen karakteri, Frankfurt Okulu üzerinden idrak edilebilir. Avrupa düşüncesi ve gerçeğinin ürettiği *diktatörlerin buyruklarıyla*[12] hem Avrupa hem de dünyanın diğer toplumlarında milyonlarca insanın niçin katledildiği, Frankfurt Okulu düşünürlerinin metinlerinin merkezine yolculuk yapıldığında doğru tahlil edilebilir.

Türk insanına model olarak dayatılan Avrupalı "çağdaş insan", insanlık için büyük bir tehdit haline gelmiştir. Avrupalı çağdaş insan yüzünden dünya yıkımın eşiğine gelmiştir. "Çağdaş insanın tehlikeli döneminin içinde bulunuyoruz."[13] Çağdaş insan, çağımız için ciddi bir tehlike arz etmektedir. Çağdaş insanın insanlık için ne denli önemli bir tehlike haline geldiğini ve insanlığını yitirdiğini görmek için Frankfurt Okulu'nun metinlerine bakmak yeterlidir.

AB sistemiyle birlikte insan, önemli özelliklerini kaybetmiştir. İnsan, diğer insanlara karşı sorumluğunu ortadan kaldırmış, özne olmaktan çıkmış, zavallı bir nesneye dönüşmüştür. "İnsanların birbirlerine karşı sorumluluğu, bilindiği gibi sona ermiştir. Herkesin kendi başının çaresine bakması gerekmektedir. Herkesin çalışması gerekmektedir. Herkes ken-

---

[11] GEUSS, Raymond; **Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu**, Çeviren: Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002, s. 124.

[12] Meselâ, Adolf Hitler'in buyruğuyla 6 milyonu Yahudi olmak üzere 20 milyondan fazla insan öldürülmüştür (BAUMAN, Zygmunt; **Modernite ve Holocaust**, Çeviren: Süha Sertabiboğlu, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997, s. 11).

[13] FROMM, Erich; **Umut Devrimi: İnsancıllaşmış Bir Teknolojiye Doğru**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 171.

dini çalışma yoluyla ulaşılacak bedeller için bir yarışmacı olarak görmektedir. İnsanların ne yapabildiğini göstermesi gerekir ve yapamadıklarında ya da şanssızlığa uğradıklarında, hemen çarkların arasında kalacaklardır. Herkes herkese böyle bakmaktadır. Sırf borsa dalgalandığı için, insanlığa iyiliği dokunan biri, bir anda hiç olabilir. Umutsuzca yoksulluk içindeki kişi, bir özne olmaktan çıkar, en iyi durumda sosyal politikanın nesnesi olacaktır."[14] Korku ve güvensizlik içindeki günümüz insanı[15], ölmüştür. İnsan, eşyaların, nesnelerin ve makinelerin kölesi haline gelmiş, benliğini ve bilincini yitirmiştir. Modern insan "maddi" olarak zenginleşmiştir. Ancak o tüm insani özniteliklerini kaybettiği için dünyanın "en fakir insanı" haline gelmiştir. "Modern insan birçok şeyi tüketiyor, birçok araç ve alet kullanıyor ve sayısız şeylere sahip bulunuyor. Ama gerçek bir insan olarak öylesine 'az' ki. Duyguları, düşünceleri ve idealleri, tıpkı çalıştırılmayan adaleler gibi gerilemiş ve idmansız bir durumdalar. Her türlü sosyal değişiklikten korkuyor, çünkü toplumsal düzendeki en ufak bir başkalaşım, onun için kaos ya da ölüm anlamına geliyor. Ancak bu ölümü, fiziksel bir ölüm olmaktan çok, içsel dengelerin sarsılmasından ve kişilik kaybından doğan psikolojik bir ölüm olarak değerlendirmek gerekiyor."[16]

AB'nin kapitalist sisteminin ürettiği sorunlar, bilhassa da yabancılaşma ve otomotlaşma, akıl bozukluğuna yol açmıştır.

---

[14] HORKHEIMER, Max; "Felsefi Antropoloji Üzerine Notlar", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 160.

[15] HORKHEIMER, Max; "Hakikat Sorunu Üzerine", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 205.

[16] FROMM, Erich; **Yaşama Sanatı**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004, s. 77.

İnsanlar, birbirlerinden yalıtılmış, lekelenmiş, duyma, sevme ve akıl yürütme yetilerini kaybetmişlerdir. İnsanın hücresi, dokusu, kimyası ve ruhsal yapısı bozulmuştur. Hayat gitgide anlamsızlaşmış ve insan yok olmaya başlamıştır. 19. yüzyılda sorun, "*Tanrı'nın ölmüş olması*ydı." 20. yüzyılda sorun, "*insanın ölmüş olması*dır."[17] Avrupa'nın totaliter sistemlerinin insanları delirttiğini[18], akıl hastalarından oluşan sağlıksız bir toplum yarattığını anlamak için Frankfurt Okulu'na gitmemiz gerekir. "Avrupa'nın en demokrat, en sakin ve en zengin ülkeleriyle, dünyanın en varlıklı ülkesi Birleşik Amerika, akıl dengesizliği konusunda en ağır belirtileri göstermektedir."[19]

Avrupa'ya, Avrupalıya ve onların sistemi olan modernliğe karşı mesafeli duran ve onları sorunsallaştıran Frankfurt Okulu, Avrupa'yla yoğun ilişki içinde olan entelektüellerimiz, politikacılarımız, kalbi oralarda kalan kütüklerimiz, bedeni "burada" ruhu "orada" bulunan kadavralarımız, özellikle de sosyal bilim disipliniyle ilgilenen sağlı sollu orta yollu devşirmelerimiz için önem taşıyan bir geleneğe sahiptir. Frankfurt Okulu, Avrupa'ya açılan doğru koridorlardan, düzgün ve muhkem pencerelerden birisidir. Bu pencereden Avrupa'ya bakanlar, kapıdan derhal geri dönmeyi arzularlar. Avrupa'nın suratsızlığını, şekilsizliğini, yamukluğunu, ölçüsüzlüğünü, kültürel tablosunun bozukluğunu, Avrupa düşüncesinin ve sisteminin faşizan yapısını gördükleri için Avrupa'ya seslerini duyurmaya gerek olmadığını fark ederler. Frankfurt Okulu, Avrupa'nın faşist kültür dokusunu, köhnemiş zihniyetini,

---

[17] FROMM, Erich; **Sağlıklı Toplum**, Çeviren: Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 333.

[18] AB sistemi, sadece insanları değil, hayvanları da delirtmiştir. 1990'lı yıllarda İngiltere'de "deli dana" vakasının yaşandığını ve binlerce hayvanın imha edildiğini unutmayalım.

[19] FROMM, **Sağlıklı Toplum**, s. 21.

faşizan toplum yapısını, çirkin ve çirkef siyasal yüzünü iyi yansıtan bir aynadır. Faşist Avrupa'nın kapitalist makinelerinin acımasız dişlileri arasında öğütülmemek istiyorsak Frankfurt Okulu'na kayıt yaptırmamız gerekir.

Frankfurt Okulu, her şeyden önce sosyal bilimlerde güçlü ve sağlam bir eleştiri okulu ve geleneği olarak karşımızda duruyor. Frankfurt Okulu, güçlü ve eleştirel potansiyele haiz bir felsefe ve sosyoloji okuludur. Horkheimer'in bildirdiği gibi, felsefenin gerçek sosyal fonksiyonu, var olanın/hâkim olanın eleştirisidir.[20] Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisyenleri, sosyal bilim alanlarında çok fazla eleştirilmeyen konu ve sorun alanlarını kendilerine ilgi odağı seçmişlerdir. Onlar, aydınlanma, pozitivizm, modernite, rasyonalite, kapitalizm, kültür endüstrisi ve Marxizm gibi sosyal bilimler sahasını belirleyen konuları eleştirel bir bağlamda değerlendirerek, belirtilen alanlardaki tıkanıkları açma çabalarına koşulmuşlardır.

Frankfurt Okulu filozofları, aynı zamanda sosyal bilimler alanındaki ontolojik, teorik, epistemolojik ve metodolojik sıkıntıları doğru tespit etmişler; tarihsel ve sosyal gerçeklik alanını tahlil etmek için disiplinler arası bir bakış ortaya koymuşlardır. Frankfurt Okulu mensupları, 1990'ların ortalarında Immanuel Wallerstein'ın önderliğindeki Gulbenkian Komisyonu'nun *disiplinler arası eğilimler çerçevesinde sosyal bilimleri yeniden yapılandırmak*[21] girişimlerinden çok evvel,

---

[20] HORKHEIMER, Max; "The Social Functions of Philosohopy", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 264.

[21] GULBENKIAN KOMİSYONU; **Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor**, Çeviren: Şirin Tekeli, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

sosyal bilimler metodolojisindeki tıkanıklıkları görmüşler ve bu sorunsalın üzerine gitmişlerdir. Bu yüzden Frankfurt Okulu, sosyal bilimler tarihinde disiplinler arası eğilimlerin ana kaynağı olarak üzerinde düşünülmesi gereken ayrıcalıklı bir yerde durmaktadır.

Frankfurt Okulu ile öne çıkan sosyal bilimlerdeki disiplinler arası yönelimler, ülkemizde de ilgi görmüş, konuyla ilgili telif ve çeviri eserlerin sayısı artmıştır. Eş deyişle, Frankfurt Okulu, ülkemiz entelektüelinin ilgisine mazhar olan alanların başında yer almış ve farklı sosyal bilim disiplinlerinden olan düşünce adamlarını birbirlerine yaklaştırmıştır. Sözgelimi *Frankfurt Okulu* yapıtıma ilişkin ilk eleştirel değerlendirme bir edebiyatçıdan geldi. Edebiyat teorisi üzerine önemli çalışmaları olan İsmet Emre, kitabımı değerlendirirken Frankfurt Okulu'na dair kayda değer, yeni ve farklı bir yazı üretti: "Frankfurt Okulu'na Sezgince Bir Yaklaşım."[22] Emre'nin dışında, Taner Yelkenci, ülkemizin son yıllardaki en ciddi felsefe dergilerinden biri olan *felsefelogos*'un kitap/eleştiri kısmında[23] yapıtımı değerlendiren bir yazı yazdı. Söz konusu iki eleştirel değerlendirmeden kısa pasajlar kitabımın 2. baskısının arka kapağında yer almaktadır. Ayrıca, yapıtıma gazeteciler, çeşitli dergiler ve bu arada Frankfurt Okulu'nun yaşayan düşünürü Jürgen Habermas da ilgi gösterdi. Türkiye Felsefe Kurumu'nun davetlisi olarak 22 Nisan 2002'de Ankara'ya

---

[22] EMRE, İsmet; "Frankfurt Okulu'na Sezgince Bir Yaklaşım", **Türklük Bilimi Araştırmaları** (iç.), Sayı: 9, Sivas 2000, s. 381-396 (İsmet Emre'nin bu makalesi, benim önerimle ve onun izniyle metnimin sonunda "Ek" olarak yer almaktadır. **Frankfurt Okulu** kitabıma gösterdiği duyarlılık nedeniyle İsmet Emre'ye teşekkür ederim).

[23] YELKENCİ, Taner; "Frankfurt Okulu, Sezgin Kızılçelik", **felsefelogos** (iç.), Sayı: 14, Nisan 2001, s. 143-144.

gelen Habermas'a *Frankfurt Okulu* kitabımı takdim ettim. Günümüzün önemli düşünce ustalarından Habermas da büyük bir nezâket göstererek çok kısa bir süre içinde yapıtımdan duyduğu memnuniyeti dile getiren bir *mektubu*[24] tarafıma gönderdi. Kendisinin affına sığınarak mektubunu yapıtımın 2. baskısının arka kapağına koydum.

Frankfurt Okulu kitabımın, okumaktan ziyade izlemenin yaygınlaştığı, yazının ve yazma eyleminin bittiği, boş konuşmanın ve mesajın öne fırladığı, insanın en büyük desteği/dayanağı olan kitabın koltukların altından çıkartılıp kulakların cep telefonlarıyla tıkatıldığı, beyinlerin boşaldığı, düşüncenin ve ideolojinin boş olduğu, kulakların asıldığı ve gözlerin pörtlek hale geldiği, kısaca her şeyin şirazesinden çıktığı toplumumuzda modern dünyayı anlamamıza bir nebze de olsa katkı sunacağı, AB/ABD zehirinden daha az içmeye yardımcı olacağı, AB girdabından kurtulmaya imkân tanıyacağı, kendi nehirlerimiz ve pınarlarımıza yönelerek büyük bir şölen hazırlığına başlamamıza etki yapacağını umut ediyorum. *Frankfurt Okulu*'nu okuyalım, bizi dolambaçlı yollarla düzleştiren Avrupa tiranlığının kötülük cephaneliği yüklü *demir kafes*lerle çevrilmiş treninden inelim, onun hizalı ve hızlı otoyolundan ani bir frenle Doğu yönüne doğru hızlıca sapalım, aşağılanan patikalarımıza girelim, o güzelim yerlerimizde konaklamaya hep birlikte devam edelim. Avrupa'yı faşizan olarak değerlendiren, gerçek bir demokratik sistem için "var olan sahte demokrasinin ortadan kaldırılması"[25] gerektiğine

---

[24] HABERMAS, Jürgen; "Lieber Herr Kizilcelik", Starnberg, 1. Mai 2002.

[25] Marcuse'den aktaran; SANBONMATSU, John; **Postmodern Prens: Eleştirel Kuram, Sol Strateji ve Yeni Bir Siyasi Öznenin Oluşumu**, Çeviren: Emre Ergüven, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2007, s. 56.

inanan Eleştirel Teorisyenlerin "özgür, kendi kaderini belirleyen bir toplum"[26] tasarımlarını dikkate alalım.

Frankfurt Okulu konusunda kendimi yıllarca nadasa bıraktığım için metnimin ikinci baskısını biraz geciktirdim. İnsanların kendisini nadasa bırakması bazı durumlarda iyi olur. Daha iyi düşünsel ürünler almak için bu gerekli bir işlemdir. Şimdi ise hasat zamanıdır. Ludwig Wittgenstein'ın dediği gibi, "düşünmede de bir sürme zamanı vardır, bir de hasat zamanı."[27] Yapıtımın 2. baskısında, metnin ana gövdesini bozmadan onun eklem yerlerini biraz daha geliştirdim, yatay ve dikey olarak irileşmesini sağladım, zayıf kaslarını güçlendirdim ve bazı önemli eklemeler yaptım. Aslında metni "yeniden" yazdım. Entelektüel fabrikada beyin işçiliği yapan biri olarak okuma ve yazma makinesi fonksiyonu üstlenerek Frankfurt Okulu'nun albümünü hazırlamaya gayret ettim.

Sezgin Kızılçelik
Haziran 2008
Malatya

---

[26] McCHARTY, Thomas; "Eleştirel Kuram ve Felsefe ile İlişkisi Üstüne", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Demet Songurtekin, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 77.
[27] WITTGENSTEIN, Ludwig; **Yan Değiniler**, Çeviren: Oruç Aruoba, Altıkırkbeş Yayınları, İstanbul, 1999, s. 27.

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ

> "Düşünmek, sınırları aşmak demektir. Ama öyle ki, Mevcut Olanı gasp etmeden, onun üzerinden de atlamadan" (Ernst BLOCH, **Umut İlkesi, Cilt 1**, s. 20).
>
> "Kendini tamamen bilime adayan Arşimet, çevresinde öldürülmüş insanları unutmuş ve kendi kuyusunu kazmıştır. Günümüz filozofları da kendilerini tamamen bilime adayarak çevrelerinde öldürülen insanları unutur ve olan biteni zulümler olarak açıklar; ama hiçbiri de tehlikeye düşmez; çünkü dizginler karşı tarafta değil, yandaşlarının elindedir" (Max HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 74).
>
> "Tek bir uygarlık belgesi yoktur ki, aynı anda barbarlığın da belgesi olmasın" (Walter BENJAMIN, "Tarih Felsefesi Üzerine Tezler", s. 170).
>
> "Tekdüzen çağından, yalnızlık çağından, Büyük Birader çağından, çiftdüşün çağından; selamlar!" (George ORWELL, **Bin Dokuz Yüz Seksen Dört**, s. 52).

İnsanlık, bugün burjuva toplum düzeniyle birlikte büyük bir yıkımın eşiğine gelmiştir. Çağımızın başat sınıfı olan burjuvazi, insanların benliği ve düşünce dünyası üzerinde hegemonya kurmuştur. Egemen burjuva sistemi, eleştirel düşünceye ambargo koymuştur. 19. yüzyıldan bu yana burjuva sınıfı, ufuksuz, ütopyasız, tek tip insan, yani "dar görüşlü insan" üretme çabasına girişmiş, bunda da muvaffak olmuştur. Dar görüşlü insan, yıkıcıdır. Saldırgandır. Tehlike saçar. Farklı olana tahammül edemez. "Darkafalı, farklı olan her şeye kuşkuyla bakar; seviyesi eşitlenmiş bir normalliğin ekstremisti

olduğundan, bütün aşırı uçlar onun gözünde aynıdır."[1] Darkafalı, anlamlı olanı anlamsızlaştırır. İnsanlığı mahvedecek her şeye imza atar. Hayatı cehenneme çevirir. Toplumu zindana dönüştürür. "Çünkü dar görüşlü, her türlü yeni anlamsızlığı alkışlamaktadır. … Dar görüşlü hoşgörüsüzdür."[2] Dar görüşlü insan, Wilhelm Reich'in deyişiyle, "küçük" ve "sıradan" insandır.[3] Bu insan tipi, aklını kullanmaz, gözünün önündekini göremez[4], düşünmekten kaçınır. Fikirden nefret eder. Düşünce düşmanıdır. İdeadan, ideolojiden ve logostan tiksinir. Düşünmez. Düşünemez. "Oysa insan, düşünebilen demektir; üstelik buna tam selahiyetli olarak. Zira o, akıllı bir yaratıktır. Akıl, düşünmede inkişaf eder. Akıllı bir yaratık olan insanın, istediği takdirde, düşünebilmesi gerekir."[5] Frankfurt Okulu, tam da bu noktada insanın düşünmekten kaçışını sorgular. Bireyi fikre yabancılaştıranın ve düşünmekten alıkoyanın ne olduğunu tartışır. Velhasıl dar kafalı insanı üreten mekanizmaların peşine düşer.

Frankfurt Okulu, dar kafalı ufuksuz insanın nasıl alt edilebileceğinin imkânlarını tartışır. Bunun için de eleştiriyi baş tacı yapar. Bizi eleştiriye davet eder. Eleştirinin gelişmesiyle

---

[1] BEHRENS, Roger; **Adorno Sözlüğü**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Versus Kitap, İstanbul, 2011, s. 69.

[2] BENJAMIN, Walter; **Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001, s. 19-20.

[3] REICH, Wilhelm; **Dinle Küçük Adam**, Çeviren: Hüsen Portakal, Star Yaprak Yayınları, İstanbul, 1994, s. 19.

[4] Bu bağlamda, Denis Diderot'nun şu sözünü aktarmakta fayda görüyorum: "Akıllı adam olabilirlerin sınırsız genişliği içinde uzağı görmeye çalışır, akılsız adam ise gözü önünde oladuranı bile göremez" (DIDEROT, Denis; **Filozofça Düşünceler**, Çeviren: İsa Öztürk, Çan Yayınları, İstanbul, 1974, s. 29).

[5] HEIDEGGER, Martin; **Düşünmek Ne Demektir? 1951/52 Kış Dönemi Ders Notları**, Çeviren: Rıdvan Şentürk, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2009, s. 1.

dar görüşlü kör insanın kurtulabileceğini düşünür. Eleştiri bilincinin gelişmesinin insanlığı karanlıklardan aydınlıklara çıkaracağına inanır. Eleştirinin felç edilmesinin insanlığı uçurumuna götüren mekanizmaları çoğaltacağını iddia eder. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramcıları (en bilinenleri ve önemlileri Horkheimer, Adorno, Benjamin, Fromm, Marcuse ve Habermas), eleştirinin kavrayıcı ve bilen gücüne işaret ederler. Benjamin'in dediği gibi, "eleştiri, her şeyden önce bir bilme momenti içerir."[6]

Bilen, eleştiren, sorgulayan ve kritik eden kafadan en çok da dar kafalı adamların sahibi/efendisi despotlar rahatsız olur. Despot, bilgiye, düşünmeye, fikir üretmeye ve bilmeye karşıdır. Zorba, gücünü, bilgisiz ve ilgisiz insandan alır. Onun kudretinin kaynağı, düşünme ve eleştirme yetisi darmadağın edilmiş insanlardır. Zorbanın hegemonyası ve saltanatının sürmesi, eleştirinin var olmamasına bağlıdır. Eleştiri, despotik, anti-demokratik totaliter zihniyetin korktuğu şeydir. Diktacı anlayışın korkulu rüyası, eleştiridir. İşte, bu yüzden totaliter söylem, eleştiriden ve eleştirmenden nefret eder. Totaliter karakter, eleştiri ve onu yapanları suçlar. Sözü, Frankfurt Okulu'nun en güzide düşünürlerinden Adorno'ya bırakalım: "Kim eleştirecek olursa, totaliter örgütlenmeleri aşmak isteyen birlik tabusuna karşı günah işliyor demektir. Eleştirmen, …totaliter dönemde akıl bulandırıcı biri…"[7] Despotun eleştirmenden duyduğu tiksinti boşuna değildir. Çünkü eleştirinin olduğu yerde despota ve sistemine (despotizme) yer yok-

---

[6] BENJAMIN, Walter; **Sanat ve Edebiyatta Eleştiri: Alman Romantizminde Sanat Eleştirisi Kavramı**, Çeviren: Elçin Gen ve Mustafa Tüzel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010, s. 61.

[7] ADORNO, Theodor W.; "Eleştiri", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 127.

tur. Eleştiri gelirse/gelişirse despotizm ve totalitarizm kapı dışarı olur.

Toplumda eleştiri ve eleştirel bilinç yaygınlaştığında demokrasi ve demokratik düzen de etkin hale gelir. Bilindiği gibi, bugün herkesin diline doladığı demokrasi, eleştiri üzerine inşa edilmiştir. Demokrasinin ana malzemesi ve harcı, eleştiridir. Demokrasiyi kuran, geliştiren ve yaşatan temel unsur, eleştiridir. "Bütün demokrasilerin özünde eleştiri vardır. Demokrasi sadece eleştiri özgürlüğüne ve eleştirel dürtülere ihtiyaç duymakla kalmıyor. Onu asıl eleştirinin kendisi tanımlıyor."[8] Oysa günümüzde eleştirinin, dolayısıyla demokrasinin yüzüne bütün kapılar kapanmıştır. Frankfurt Okulu, bu kapalı kapıları açmak üzere bina edilmiş sağlam bir eleştiri ekolüdür.

İnsanlığın son üç yüzyılına damgasını vuran modernliği ve onun biçimlendirdiği modern toplumu, eleştirinin felç edilmesi olarak okumak mümkündür. Çünkü modernlik sistemi, fertlerin zihin dünyalarını dumura uğratmıştır. Horkheimer'e göre, "sistem, bireylerin en ince ruhuna sızmıştır; adiliğe prim vermiştir."[9] İnsan, tek-boyutlu olmuştur. "*Tek-boyutlu düşünce ve davranış*"[10] kalıbı doğmuştur. Fert, tektipleşmiştir. Standartlaşmıştır. Benzeşmiştir. Farklı yönlerini kaybetmiştir. Herkesin yönü aynılaşmıştır. Bu durumda ileriyi geriyi, öteyi beriyi, yanı yöreyi, sağı solu görmek zorlaşmıştır. Bakın, Benjamin, *Tek Yön* metninde ne güzel demiş: "Hiç kimse,

---

[8] A.g.m., s. 123.

[9] HORKHEIMER, Max; **Alacakaranlık**, Çeviren: İlknur Aka, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2009, s. 65.

[10] MARCUSE, Herbert; **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, Routledge, London, 2007, s. 14.

önündekinin sırtından ileriyi göremez, herkes de, arkasındaki için böyle bir örnek teşkil etmekten gurur duyar."[11]

Modern asrımızda insan, kendisini tanımlayan en önemli özelliği olan aklının ve eleştirel gücünün uzağına düşmeye başlamıştır. Birey, aklından koparılmıştır. Aklını başkaları işletmeye başlamıştır. Birey, yok olmak, ortadan kalkmak üzeredir. Ferdin tedavülden kalkmasına, ıskartaya çıkmasına ramak kalmıştır. Fromm'un işaret ettiği gibi, "insanlar, akıllarını kaybetmek üzeredirler. Hepimiz, mutlak bir yok oluşun başlangıcında bulunuyoruz."[12]

Modernlikle birlikte birey, kendine ve çevresine yabancılaşmıştır. Her şeyden izole edilmiştir. Tecrit halindedir. İşte, bu nedenle, "Horkheimer ve Adorno, endüstriyel-demokratik çağda bireylerin eş zamanlı olarak tecrit edilmelerini ve homojen hale getirilmelerini dikkatle gözden geçirmişlerdir."[13] Modern devirde insan öylesine bir yabancılaşma içine girmiştir ki, kendi eylemleri ve güçleri ona yabancı olmuşlardır. Modern birey, çağın ruhuna uygun bir robot haline gelmiştir.[14] Bu yabancılaşmış ve robotlaşmış insanlar, ne insanca yaşayabilirler ne de mantıklı olabilirler. Onlar, sadece dünyayı ve kendilerini mahvederler.[15] Yabancılaşmış robotlar, in-

---

[11] BENJAMIN, Walter; **Tek Yön**, Çeviren: Tevfik Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1999, s. 34.
[12] FROMM, Erich; **Barışın Tekniği ve Stratejisi**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004, s. 106.
[13] SCHECTER, Darrow; T**he Critique of Instrumental Reason from Weber to Habermas**, The Continuum International Publishing Group Inc., New York, 2010, s. 93.
[14] FROMM, Erich; **Çağdaş Toplumların Geleceği**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004, s. 15.
[15] **A.g.e.**, s. 19.

sanın, insanî değerlerin ve insanlığın baş düşmanı olup çıkmıştır.

Yabancılaşmış mutlu tüketen robot olarak modern insan, aynı zamanda korkaktır da. Her şeyden çekinir. Korkularla yaşar. Değişik korkuları vardır. Tedirgindir. Acizdir. Dünya sorunları karşısında pasif bir tavır takınır. Eleştirel bakamaz. Hayata tutunmakta zorluk çeker. Hayatta kalması için önünde tek bir seçenek vardır, o da sürekli tüketmektir. Tüketme yoluyla sisteme (kapitalist-emperyalist küresel düzene) tutunmaya çalışır. Tükettikçe yaşamda kalacağını zanneder. Bu minvalde, Fromm'un şu kapsamlı değerlendirmesi ilgi çekicidir: "19. yüzyılda bir şeyi para olmadan almak, ahlâksızlık olarak nitelendirilmekteydi. 20. yüzyılda ise, parasının yetmediği bir şeyi alamamak ayıp sayılmaktadır. Çünkü artık alış-veriş ve akla gelen her şey, taksitle yapılmaktadır. Endüstri, insanları kurnazca düzenlenmiş planlar ve reklâmlarla tüketmeye ve daha çok tüketmeye teşvik etmektedir. … İnsan, kapitalist sistemin üretim şekli nedeniyle korkak ve yabancılaşmış bir hale gelmektedir. … Bu sistem içinde korkak bir hale gelen insanın tek çaresi, tüketmektir. Diğer yandan tüketime teşvik edilen insan korkak olur, çünkü bu yolla pasifliğe yöneltilmektedir ve dünyada hiçbir şeyi aktif olarak yaşayamamaktadır. Ne kadar çok korkarsa, o kadar çok tüketmek zorundadır ve ne kadar çok tüketirse, o kadar çok korkmaktadır. Nitekim ürettiği makineler ne kadar güçlü olursa, insan o kadar kudretsiz hale gelmekte ve böylece sürüp giden bir kısır döngünün içine girmektedir. Bütün bu olumsuzlukları dengeleyebilmek için de, sürekli olarak tüketmektedir."[16] Nihayetinde birey, tüketimle tanımlanır olmuştur. Birey=tüketici. Var mı aksini söyleyen,

[16] **A.g.e.**, s. 65-67.

bu denkleme karşı çıkan? En azından Frankfurt Okulu teorisyenleri benim yanımda. Başta Fromm olmak üzere.

Fromm'a göre, modern zamanlarda birey, devamlı olarak daha çok ve daha "iyi" mal peşinde koşan ve adına "tüketici" denilen bir kalıba sokulmuştur. Tüketici olarak fertler, aynı zamanda kendi elleriyle yarattıkları nesnelere boyun eğer duruma gelmişlerdir. Bireyler, eşyaların tutsağı haline gelmiş, kendilerini "eşya"ya indirgenmiş olarak görmeye başlamışlardır.[17] Eşya, birey üzerinde taht kurmuştur. Eşya iktidarında yaşıyoruz. Eşya tarafından kuşatılmış bir devirde bulunuyoruz. Dünyayı eşya imparatorluğu olarak betimlemek mümkündür. Fromm'a bir kez daha müracaat edelim: "Tarihin hiçbir döneminde ürettiklerimizin üzerimizde böylesine egemen olduğu, kontrolümüzden çıktığı, umutlarımızı paramparça ettiği, hesaplarımızı alt-üst hale getirdiği ve varoluşumuzun ana faktörü haline geldiği bir döneme rastlanmamıştır."[18]

Modern çağda eşyalar, metalar ve nesneler ön planda, insanlar, insanî değerler ve insanlık geri planda bulunuyor. Asrımızın ana düsturu: Nesneler ileri, bireyler geriye. Çünkü insanlar, yalnızca nesnelerle ve onu satın almaya yarayan parayla ilgili konuşur hale gelmişlerdir. Para, her şeyi belirleyen bir konumdadır: Paran kadar adamsın. Paran varsa varsın yoksa yoksun. Para, her şeyin ölçüsüdür. Georg Simmel, modern toplumda paranın belirleyiciliğine dair, 1900'lerin başından bugünkü dünyaya şöyle seslenmişti: "Para sadece herkese müşterek olanla ilgilenir: mübadele değerini talep eder ve bütün nitelik ve bireyselliği 'Kaça?'

---

[17] FROMM, **Barışın Tekniği ve Stratejisi**, s. 94-95.
[18] **A.g.e.**, s. 95.

sorusuna indirger."[19] Sözün kısası, modern dünyada para, her türlü ilişki biçiminin merkezine yerleşmiştir. Bireyler arasındaki sohbetin özünü ve içeriğini belirler hale gelmiştir. Para, bireyleri zapturapt altına almıştır. Benjamin, *Tek Yön* isimli mühim eserinde bu durumu ne güzel özetlemiş, birlikte okuyalım: "İnsanlar arasında eskiden konuşmada karşıdakinin üzerine eğilme gayet tabii bir şeyken, şimdi yerini ayakkabılarının veya şemsiyesinin fiyatını sormak alıyor. Her sohbetin içine önü alınmaz bir şekilde, hayat şartları konusu, para konusu giriyor. Bu arada söz konusu olan ne bireyin endişeleri ve çilesi -böyle olsa, belki konuşanlar birbirleriyle yardımlaşabilirdi-, ne de konunun bütün içinde gözden geçirilmesi. İnsan sanki bir tiyatroda tutsakmış da, sahnedeki oyunu ister istemez izlemek zorundaymış, bunu ister istemez, durup durup yeniden düşüncenin ve konuşmanın konusu etmek zorundaymış gibi."[20]

İşte, tüm bunlarla çökertilen insan, modern sistem içinde karantinaya alınmıştır. İnsan kendini despotlara teslim etmiştir. O halde acı gerçeği ben söyleyeyim: Bugün "yenifaşizm" çağında yaşıyoruz. Faşizme yine boyun eğdik. Bu da nereden çıktı? diye düşünenleri görüyor gibiyim. Faşizm çağında yaşadığımız muhakkak. Ancak hemen belirtelim ki, faşizm birden bire belirmedi. İnsanlığa karşı büyük bir komplo olan faşizm, 20. yüzyılda kapitalizm içinde aşama aşama gelişti. Frankfurt Okulu'nun ustalarından Adorno'nun dediği gibi, "faşizm bir komployduda salt komplodan ibaret değildi;

---

[19] SIMMEL, Georg; "Metropol ve Zihinsel Yaşam", **Şehir ve Cemiyet** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 170.
[20] BENJAMIN, **Tek Yön**, s. 26.

muazzam bir toplumsal gelişim sürecinde yeşerdi."[21] Faşizm, modern toplumun kendi dinamikleriyle bağlantılıdır. Okul'un çizgisine yakın bir isim olan Reich'ın net bir biçimde ortaya koyduğu üzere, "'faşizm', mekanik buyurgan uygarlıkla onun mekanik-gizemli öğretisi tarafından ezilen insanın temel coşkusal tutumudur."[22] Faşizm, modern toplumun yapısının bir ürünü olarak tezahür etmiştir. "Benjamin'e göre, faşizmin oluşumu da, topluma kendini kabul ettirebilmesi de modern toplumların kültür yaşamının kendi işleyişinden ve işlevlerinden yararlanarak olmaktadır. Başka bir deyişle, faşizm, modernleşmeyi 'tutuklamış' bulunan modern dönemindeki toplumların beklenmedik bir anda karşılaşacağı dıştan gelen bir tehlike değil; modern toplum yaşamının kendi oluşturucu öğelerinden kaynaklanan bir olgudur. Bu öğeler iki kümede toplanmaktadır: Hayatın estetize edilmesi ve bilimin ve teknolojinin doğal gelişmesinin önünün kapatılması…"[23] Herbert Marcuse'ye göre, faşizmle "*devlet*in totaliteryan karakteri" ve "*toplum*un otoriteryan karakteri"[24] ön plana çıkar. O halde faşizmi, birkaç kişiyle açıklamak ya da onu "malum" kişilere[25] bağlamak doğru değildir. Bugünkü dünyada

---

[21] ADORNO, Theodor W.; **Sahicilik Jargonu: Alman İdeolojisi Üzerine 1962-1964**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2012, s. 11.

[22] REICH, Wilhelm; **Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı**, Çeviren: Bertan Onaran, Payel Yayınevi, İstanbul, 2002, s. 13.

[23] OSKAY, Ünsal; "Walter Benjamin Üzerine", Walter Benjamin, **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995, s. 49.

[24] MARCUSE, Herbert; **Technology, War and Fascism: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume One**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2004, s. 70.

[25] "Malum" kişilerden Adolf Hitler, faşizmin kitlelere dayandığının, toplumsal tabanının olduğunun, 1920'lerin başından itibaren söylem-

"'faşizmin' Hitler ya da Mussolini'nin hüneri değil, *halk kitleleriyle aynı düzeyde çakılıp kalmış insanın akıldışı kişilik yapısının dile gelişi* olduğu herkesçe kabul edilmektedir."[26] Faşizm, "sıradan kafa"nın anlayışıdır.[27] Faşizm, küçük dar kafalı insanın ürünüdür. Bu örümcek kafalı insan tipi günümüzde çok yaygın. Siz bu tipten kurtulduğunuzu mu zannediyordunuz? Hemen bilgiçlik taslamaya başlamadan evvel, isterseniz, Horkheimer ve Adorno'ya bir kulak verelim: "Hitler döneminden çıkan derslerden biri de çok bilenlerin bilgisizliği, ahmaklığıdır. … Bir konuşmayı anımsıyorum, ekonomicilerden biri Bavyera bira üreticilerinin çıkarlarından hareketle Almanya'ya üniforma giydirmenin (Almanya'yı tekdüzeleştirmenin) olanaksızlığını kanıtlamıştı. Sonra çok bilenlere göre Batı'da faşizmin iktidara gelmesini düşünmek olası değildi. Böylesine bilgisiz, ahmak oldukları için çok bilenler her yerde barbarların ekmeğine yağ sürdüler. … Hitler akla ve insanlığa karşıydı. Ama insanlığa karşı olan bir akıl daha var: Özelliği de bilgiçlikten gelen üstünlüktür."[28]

---

lerine itibar edildiğinin altını çizmiştir: "Şöhretimiz gittikçe artmaya başladı. Bu durum, haftada iki defa toplantı yapmamıza fırsat verdi. Böylece 1920 yılında faaliyetimiz bir hayli gelişmiş bulunuyordu. Duvarlara yapıştırılan ilânlarımızın önünde büyük bir kalabalık toplanıyordu. Yaptığımız bir toplantıda, şehrin en büyük salonları ağzına kadar doluyordu. Sonuçta, yolunu şaşırıp marksizmin kucağına düşmüş olan onbinlerce marksçı, milletinin ortak duygularına kavuşarak ve eski benliğini tekrar kazanarak geleceğin hür Reich'ının birer savaşçısı oldu. Artık Münih halkı bizleri tanıyordu. Her yerde bizden bahsediliyordu. Nasyonal Sosyalist kelimesi dillerden düşmez oldu" (HITLER, Adolf; **Kavgam**, Çeviren: Yağmur Reyhani, Akvaryum Yayınevi, İstanbul, 2005, s. 457).

[26] REICH, **Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı**, s. 22.

[27] **A.g.e.**, s. 15.

[28] HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar II**, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 111.

Faşizm, her zamanki gizemciliğe bürünerek günümüzde kendini iyice manüpüle ediyor. "Faşist ideolojinin gizemci niteliğinden, onun tam da gizemcilik olarak görülen hipnotize edici etkisi yüzünden, kapitalist sistemin genel bunalım çağında, dönem dönem yaşanan şiddetli keskin kriz zamanlarında tekelci kapitalizmin yarattığı toplumsal gelişmedeki gerçek çelişkilerin önümüzde durduğunu unutmamak gerek."[29] Frankfurt Okulu'nun en etkileyici politik figürü Marcuse, günümüz burjuva toplumunda bireylerin manipüle edildiklerini ileri sürmüştür. "Marcuse'ye göre gelişmiş sanayi toplumunun karakteristiği, evrensel manipülasyondur. Bir yanda kitle iletişim araçlarının bulunduğu, diğer yandan psişik mekanizmaların bilimsel açıdan incelendiği bir çağda, tek tek bireyleri farkına varamadıkları bir tarzda etkileyip yönlendirmek mümkündür."[30] Frankfurt Okulu, modern çağın faşizm içeren doğasını anlamamız bakımından en etkileyici teorik gelenektir. Kapitalizm-faşizm ilişkisini anlamak, bugünkü dünya sistemini doğru tetkik etmek için Frankfurt Okulu ciddi bir uğraktır. Gelin, hepbirlikte yaşımıza başımıza bakmadan Frankfurt Okulu'na kaydımızı yaptıralım. Dersimiz, Frankfurt Okulu olsun, ne dersiniz?

Frankfurt Okulu mensupları, asrımızın yeni türden faşizme ve çağdaş totalitarizme giden yollarını döşeyen ana unsurlar arasında tekniğin, teknolojinin ve medyanın ciddi roller üstlenmiş olduklarının altını çizmiştir. Söz konusu öğelerle, insan-

---

[29] LUKÁCS, György; **Avrupa Edebiyatı ve Varoluşçuluk**, Derleyen: Resul Ekici, Çeviren: Vural Yıldırım ve Arif Berberoğlu, Epos Yayınları, Ankara, 2012, s. 34.

[30] HOLZ, Hans Heinz; **Frankfurt Okulu Eleştirisi**, Çeviren: Olcay Geridönmez ve Diğerleri, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 2012, s. 101.

lar sakinleştirilmiş, içlerindeki kurt kuzuya dönüştürülmüş, sürüleştirilmiş, kısacası sersemleştirilmişlerdir. İnsanlar, var olan düzen ve sistem üzerine düşünme yeteneklerini kaybetmişlerdir. İnsanlar "egemen olan"ın yapıp ettikleri her türlü olumsuzluğa karşı duyarsızlaşmışlar ve körleşmişlerdir. Egemen olanlar, insanlara boyun eğdirmiş, onlar üzerinde büyük bir hegemonya kurmuşlardır. Köleleşmiş, zincire vurulmuş sessiz yığınlar ve sürüleşmiş kitleler meydana gelmiştir. Sözün kısası, egemen güçler, bin bir türlü baskıcı yöntemleriyle, insanlığı büyük bir ablukaya almışlardır. Hâkimiyet, despotun eline geçmiştir. Dikta, her şeyi dikte ettirmeye başlamıştır. İnsanlık kuşatılmıştır. Her tarafı çevrilmiştir. İnsanlar, özgürlüklerini yitirmişlerdir. Marcuse'nin çok haklı olarak savunduğu üzere, ileri endüstriyel toplumlar, bireylerin özgürleşme taleplerini etkili bir şekilde boğmuştur.[31] Adorno'nun belirttiği gibi, insanlar, "açık hava hapishanesine dönüşmüş bir dünyada yaşarlar."[32]

Bugün, teknik sayesinde insanlığın üzerine bombalar yağdırılıyor. Teknik-bomba uygarlığında yaşıyoruz. Bomba ekip bomba biçiyoruz. Bombayla yatıp bombayla kalkıyoruz. Bomba sözcüğünü duymadığımız gün yok. Her gün her yerde her an bomba. Benjamin, çağımızın bu trajedisine yaklaşık seksen yıl öncesinden şöyle işaret etmişti: "Teknik, nehirleri kanalize edecek yerde, insan selini siperlere yöneltmekte, uçaklarından

---

[31] MARCUSE, **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, s. 9.

[32] LECHTE, John; **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, Çeviren: Barış Yıldırım, Açılımkitap, İstanbul, 2006, s. 313.

tohum atacak yerde kentlere yangın bombaları yağdırmaktadır."[33]

İnsanlık, teknik tarafından ablukaya alınmıştır. Teknik, bizi yönlendiriyor. Kaderimizi belirliyor. Nasıl yaşayacağımıza ve nasıl öleceğimize o karar veriyor. Bedenimize, benliğimize ve ruhumuza hükmediyor. Sadece öldürmekle yetinmiyor, o aynı zamanda ruhumuzu da incitiyor. Gelin, hep birlikte Horkheimer ve Adorno'ya kulak verelim: "Bugünkü kaotik ve korkunç teknik uygarlık; kökenini ne kavramından, ne de kendinde-teknikten almamakta; aksine teknik, modern toplumda, aşırı kırılganlıktaki insan ihtiyaçları ile ilişkili bir şekilde özgül bir yapı ve konum kazanmış bulunmaktadır. Bu musibette, dünyanın rasyonelleşmesinin hiçbir suçu olmayıp, suçlu olan rasyonelleşmenin irrasyonelliğidir. Uygarlaştırıcılığın dehşetiyle birlikte giden ürünler ya yakıp yıkma aracıdır ya da reklam araçlarının etkisi altında insanların ihtiyaçları olmayan aşırı üretimin safralarıdır. … İnsanlar kendiliğinden bu türden bir üretim süreciyle kuşatılmışlar ve bir forma sokulmuşlardır. … Teknik insanların yalnızca bünyelerine değil, tinlerine de sahip oluyor."[34]

Bir özgürleştirme değil, köleleştirme dönemindeyiz. Her şey tepetaklak olmuş bir vaziyette. Her şeyin tersine döndüğü ve aksi istikamette seyrettiği bir zamandayız. "Elbette özgürleşme terse dönmüştür; elbette özgürleşme, tıpkı akıl gibi, bir özgürleşme diyalektiğini yaşamış, yani ilk Eleştirel Kurama göre (Adorno, Horkheimer) modern özgürlüğün başlangıçtaki öz-

---

[33] BENJAMIN, Walter; **Pasajlar**, Çeviren: Ahmet Cemal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001, s. 79.

[34] HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, Çeviren: M. Sezai Durgun ve Adnan Gümüş, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 114-115.

gürleştirici niyetine rağmen paradoksal bir hareketle karşıtına dönüşerek yeni zulüm ve tahakküm formları -barbarlık- doğurduğunu görmüştür."[35]

"Modern, 'spleen' olarak ideali parçalar"[36], "'Modern', cehennemin zamanı"[37] diyor, Benjamin. Bugün, dünyanın her tarafında "modern cehennem"in "devrimleri"nden söz ediliyor. Devrimleri adlandırmak için yakında renkler bile yetersiz kalacak: "Turuncu Devrim", "Mavi Devrim", "Pembe Devrim", "Beyaz Devrim"… Neyse ki, mevsimler var: Arap Baharı (Arap Kışı) gibi. Horkheimer'in 1958 yılında söylediği gibi, "dünya devrimlerle dolu ve bu devrimlerin ortasından dehşet yükseliyor."[38] Zira insana en ağır gelen şey, tam da budur, yani "karanlıkta ölmektir."[39]

Frankfurt Okulu, bizi "modern cehennem"den, derin modernlik uykusundan uyandırmaya çalışıyor. Bizi rüyamızda uykudan uyandırıyor. Bize sadece ütopik bir toplum (komünist toplum gibi) vaadinde bulunmuyor. Bir sonraki toplum aşamasını düşlememizin yerine, önemli olanın yaşadığımız ve uykuya daldığımız toplum karşısında gözlerimizi açmak olduğunu öğütlüyor. Uyanın. Bakın. Benjamin ne kadar güzel yazmış. Okuyun. "Her çağ, bir sonrakini düşlemekle kalmaz,

---

[35] ABENSOUR, Miguel; **Ütopya: Thomas More'dan Walter Benjamin'e**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2009, s. 10.
[36] BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 99.
[37] Walter Benjamin'den aktaran; DELLALOĞLU, Besim F.; **Benjaminia: Dil, Tarih ve Coğrafya**, Versus Kitap, İstanbul, 2008, s. 27.
[38] HORKHEIMER, Max; "*Max Horkheimer'den Theodor W. Adorno'ya*, Montagnola, 27 Eylül 1958 Tarihli Mektup", Detlev Claussen, **Son Deha: Theodor W. Adorno** (iç.), Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 436.
[39] HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 281.

ama düş kurarak uyanışı da zorlar."[40] Esasında, Benjamin, modernliğin sosyal gerçekliğinin enkazı arasından bir yol bulmaya[41], dolayısıyla da bizim önümüzü açmaya çalışmıştır. Frankfurt Okulu'ndan Horkheimer ise, modern sistemin en büyük ayıbına atıf yaparak bizi uyarmaya devam ediyor: "Bu düzenin en büyük ayıbı, sadece bazı insanların daha iyi koşullarda yaşıyor olması değildir; herkes iyi koşullara sahip olabilecekken çoğunun kötü koşullarda yaşıyor olmasıdır."[42]

Burjuva düzenine muhalif sistemler, belirli *mevsimler*de gerçekleşen sahte *renkli* devrimler ve düzmece fikirlerle ortadan kaldırılmaya çalışılıyor. Dik duran duruşlar ve insanlar, her türlü kötülüğe maruz kalıyor. İnsanlık, cehalete sürükleniyor. Spengler'in "modern mağara insanı"[43] deyimi gitgide ön plana çıkıyor. Sözde demokrasi adına demokrasiyi, sözde özgürlük adına özgürlüğü ortadan kaldıracak adımlar atılıyor. Oysa, "özgürlüğün mecrası cehalet değildir."[44] Parçalanıp yok edilmek istenen düzgün insanları ve onların özgürlüğünü korumak, kısaca insanın "çobanı"[45] olmak durumundayız. Cehaletten, kölelikten ve ufalanmış olmaktan

---

[40] BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 104.

[41] FRISBY, David; **Modernlik Fragmanları: Simmel, Kracauer ve Benjamin'in Eserlerinde Modernlik Teorileri**, Çeviren: Akın Terzi, Metis Yayınları, İstanbul, 2012, s. 240.

[42] HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 217.

[43] ADORNO, Theodor W.; "Spengler Haklı mı Çıkacak?", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 67.

[44] ADORNO, Theodor W.; **Ahlak Felsefesinin Sorunları**, Yayıma Hazırlayan: Thomas Schröder, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2012, s. 123.

[45] Burada Heidegger'in "insan Varlığın çobanıdır" [HEIDEGGER, Martin; "'Hümanizm' Üzerine Mektup", **Hümanizmin Özü** (iç.), Çeviren: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2002, s. 57] görüşüne gönderme yapmak istedim.

kurtulmak istiyorsak, Frankfurt Okulu'na uğramamız gerekir. Okul'un mimarı Horkheimer, Eleştirel Teori'yi bu uğurda, yani insanın özgürleşmesi sürecine bir katkı yapmak çerçevesinde inşa ettiğini bildirmiştir. Ona göre, Eleştirel Teori'nin amacı, insanları kölelikten kurtararak özgürleştirmektir.[46] Frankfurt Okulu'na kayıt yaptırmakta hâlâ bir teredütünüz var mı?

Frankfurt Okulu, modernlikten ve modern toplumdan duyulan bir hoşnutsuzluk olarak görülebilir. Modern toplumun birey üzerine bindirdiği gereksiz yüklere atıf yapan bir çizgidir. Frankfurt Okulu, modern toplumun eleştirisinde önemli bir momenti oluşturur. Frankfurt Okulu, modern Batı uygarlığının üzerindeki örtüyü kaldırır, onun gerçek yüzünü ve çelişkilerini göstermeye çabalar. Örneğin, modern Batı uygarlığının en mühim bileşenlerinden biri olan hümanizmin içinde dahi insanlığı zindana tıkacak bir faşizm olduğunu keşfeder: "Hümanizmin en gizli, en iç odasında, onun asıl ruhunu oluşturan kudurmuş bir mahpus dönenir durur: Sonradan Faşist adını alarak dünyayı da bir hapishaneye çevirecektir."[47] Frankfurt Okulu, modern toplum gerçeğinin kapılarını bize sonuna kadar açan bir gelenektir. Frankfurt Okulu, insanları modernlik rüyasından uyandıran, modern toplum üstüne kapkara kâbus gibi çöken bir sosyal teoridir. Frankfurt Okulu, sosyal dünyanın gerçeğine erişme sürecinde kayda değer bir gelenektir. Okul'un modernliğin çelişkili doğasını ortaya çıkaracak, modern çağın hakikatini gözler önüne serecek

---

[46] HORKHEIMER, Max; "Postscript", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 246.

[47] ADORNO, Theodor W.; **Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar**, Çeviren: Orhan Koçak ve Ahmet Doğukan, Metis Yayınları, İstanbul, 1998, s. 91.

sağlam bir çizgisi var. Modern asrın canileri, hiçbir şekilde, bu muhken çizginin yayılmasını engellemeye muktedir olamayacaklardır. Emile Zola'nın biraz değiştirilmiş bir deyişiyle, "hakikat yavaş yavaş ortaya çıkıyor ve sonuçta bunu hiçbir şey önleyemeyecek."[48]

Frankfurt Okulu, eleştirel bir okul olması hasebiyle, çağımızın en etkileyici felsefi-sosyoloji ekolü konumundadır. Çağımıza yön veren sosyal teorilerin ve düşünce geleneklerinin temel taşları Frankfurt Okulu tarafından döşenmiştir. "Umutsuz eleştiri"[49] olarak tanımlanan Frankfurt Okulu, eleştiri "umudumuz"[50] olmayı sürdürecektir. Sorunlar devam ettikçe Frankfurt Okulu var olmaya devam edecektir. Çünkü Marcuse'nin bildirdiği gibi, Eleştirel Teori, felsefi, sosyal konuları/meseleleri ve tartışmaları biteviye ihtiva eder.[51]

İnsanlığı kurtaracak büyük fikirlere her zamankinden daha fazla muhtacız. Son tahlilde, "insan kendi yolunda yeterin-

---

[48] LUKÁCS, Georg; **Birey ve Toplum**, Çeviren: Veysel Atayman, Günebakan Yayınları, İstanbul, 1978, s. 147.

[49] CALLINICOS, Alex; **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004, s. 363.

[50] Erich Fromm'un dediği gibi, "umut etmek, bir varolma durumudur" (FROMM, Erich; **Umut Devrimi: İnsancıllaşmış Bir Teknolojiye Doğru**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 26). Umut etmeyi bilmemiz/öğrenmemiz gerekir. Bu bağlamda, Frankfurt Okulu'na yakın bir yerde duran Ernst Bloch, bize şöyle seslenmiştir: "Mesele, Umut Etmeyi öğrenmektir. Onun emeği feragat etmez, akamete uğramaya değil başarmaya âşıktır. Korkmanın üzerinde durur Umut, ne onun gibi pasiftir, ne bir Hiçliğe kapanmış. Umudun duyusu kendi içinden çıkar, insanları genişletir, daraltacağına" (BLOCH, Ernst; **Umut İlkesi, Cilt 1**, Çeviren: Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 19).

[51] MARCUSE, Herbert; "Philosophy and Critical Theory", Herbert Marcuse, **Negations: Essays in Critical Theory** (iç.), İngilizceye Çeviren: Jeremy J. Shapiro, MayFlyBooks London, 2009, s. 99.

ce bağımsız bir şekilde ilerleyemiyor. Hakikat, insanların kendileri için inşa ettikleri tapınaklarda nadiren ikamet ediyor."[52] Hakikati ortaya çıkaracak, insanları uyandıracak, onların gözünü açacak ve etrafı daha iyi görmelerini sağlayacak, fikirdir. Fromm'un dediği gibi, "fikir, gerçek olanla ilgilidir. Gözleri açar. İnsanları uyuşuk durumdan uyanık duruma geçirir. Onların düşünmelerini ve etkin bir şekilde hissetmelerini, daha önce görmedikleri bir şeyi görmelerini sağlar. Fikirde, o fikirle karşı karşıya gelen kişileri uyandırma gücü vardır. …Eğer fikir insanlara seslenebilirse, en güçlü silahlardan biri haline gelir, çünkü onlarda heves, adanmışlık yaratır, insan enerjisini artırır ve yönlendirir. Önemli olan fikrin bulanık ve genel değil, özgül, aydınlatıcı ve insanın gereksinmelerine uygun olmasıdır. *Statüko*'yu savunanların fikirden yoksun olmaları halinde fikirlerin gücü daha büyük önem taşır; işte, içinde bulunduğumuz durum tam anlamıyla böyledir."[53] Az da olsa fikir sahibi olalım. Sabit fikirlerimiz üzerine biraz düşünelim. Kafamızı azıcık değiştirelim. Yoksa ölürüz. Bakın, Nietzsche, ne kadar da güzel demiş: "Kabuk değiştiremeyen yılan, ölür. Aynı şekilde, düşüncelerini değiştirmesine engel olunan kafalar da öyle: Kafa olmaları son bulur."[54]

Modern zamanlara, modernliğe ruhunu kazandıran rasyonalitedir. Çağımızın temel belirlenimi olan rasyonalitenin anlaşılması bakımından Frankfurt Okulu, önem arz etmektedir. Frankfurt Okulu'nun ana düşünürü Horkheimer, *Eclipse*

---

[52] NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Mektuplar**, Çeviren: Ayşe Yazgan, Say Yayınları, İstanbul, 2012, s. 45.

[53] FROMM, **Umut Devrimi: İnsancıllaşmış Bir Teknolojiye Doğru**, s. 158.

[54] Aktaran; ZWEIG, Stefan; **Kendileri ile Savaşanlar: Kleist, Nietzsche, Hölderlin**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 100.

of Reason eserine Mart 1946'da yazdığı Önsöz'de, ana amacını ortaya koyarken bu duruma işaret etmiştir: "Bu kitabın amacı, bizim çağdaş endüstriyel kültürün temelini teşkil eden rasyonalite kavramını soruşturmaktır."[55] Bugün rasyonalitenin irrrasyonaliteye dönüştüğü bir zamanda yaşıyoruz. Marcuse'ye göre, "ilerleyen tek-boyutlu toplum, rasyonel ve irrasyonel arasındaki ilişkiyi değiştirmektedir. … İrrasyonel diyar/alan, gerçekten rasyonelin evi olmaktadır."[56] Modern toplum, akıldışı unsurlarla doludur, yani "bu toplum bir bütün olarak irrasyoneldir. Onun verimliliği, insan melekelerinin ve ihtiyaçlarının serbest gelişmesine zarar verir."[57] Rasyonalitedeki irrasyonel yönü doğru kavramamız için Frankfurt Okulu'nun görüşleri elzemdir.

Frankfurt Okulu, asrımızın kötü yönlerini ve gittikçe küreye benzeyen dünya düzeninin akıldışı niteliğini gün ışığına çıkarıyor. Küreselleşme olarak isimlendirilen bugünkü dünya sisteminin çelişkilerine ve meydan okumalarına karşılık verebilmek için Frankfurt Okulu'nun tezlerini önemsememiz gerekir. Başka bir deyişle, "Frankfurt Okulu olmaksızın, biz, küreselleşmenin meydan okumalarına uygun bir şekilde karşılık veremeyebiliriz."[58] Frankfurt Okulu, küresel çağın ruhunu ve dinamiklerini eleştirirken geçmişi, eskiyi, eski şeyleri övmüyor, onlardan hareket etmiyor. Kötü olan modern'i ("yeni"yi), yani "şimdi"yi merkeze alıyor. Bertolt Brecht'in şu

---

[55] HORKHEIMER, Max; **Eclipse of Reason**, Continuum Publishing Company, New York, 2004, s. v.

[56] MARCUSE, **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, s. 251.

[57] **A.g.e.**, s. xl.

[58] SCHEUERMAN, William E.; **Frankfurt School Perspectives on Globalization, Democracy, and the Law**, Routledge, New York, 2008, s. 9.

özdeyişini önemsiyor: "Güzel olan eski şeylerden değil, kötü olan yeni şeylerden yola çıkın."[59]

Frankfurt Okulu konusunda okumalarım ve arkeolojik kazılarım sürüyor. Okul, çeyrek yüzyıldır beni kendine çekmeye devam ediyor. Yapıtımın 3. baskısında, metnin ana gövdesini geliştirmeyi sürdürdüm. Metnimi büyütme ve olgunlaştırma işini bırakmadım. Frankfurt Okulu'nun binasını sağlamlaştırmaya, onu daha iyi tanıtmaya ve onun imkânlarını (aydınlanma, akıl, pozitivizm, modernlik, teknik, teknoloji, kültür endüstrisi, faşizm, Marxist teori ve sosyoloji eleştirisi başta olmak üzere) tartışmaya[60] azami ölçüde gayret sarf ettim. Bu metnimle, Frankfurt Okulu evi kurmaya çalıştım. Batı gerçeğini yansıtan bu evde kendime bir yer bulmaya çalıştım. Bunun için büyük bir mücadele verdim. Zaman zaman Okul'un metinleri ve yaptığım alıntıların içinde kayboldum. Kitaplarla boğuşup durdum. Ama nafile. Frankfurt Okulu'nda yine kendime tam yer açamadım. Biraz dışarıda kaldım. Belki, böylesi daha hayırlı. Bu süreçte, modern hayatın keşmekeşi, dünyanın çivisinin çıkması, yaşadığım toplumun gerginliği, üniversite hayatının tekdüzeliği, sıradanlığı ve boğuculuğu, beni sürekli huzursuz etti. Metni örerken belki de tek tesellim Adorno'nun şu şiirsel pasajı oldu: "Yazar, bir ev kurar metninde. Kâğıtları, kitapları, kalemleri ve evrakları bir odadan ötekine taşıyıp dururken yol açtığı kargaşanın aynısını dü-

---

[59] Aktaran; BENJAMIN, Walter; **Brecht'i Anlamak**, Çeviren: Haluk Barışçan ve Güven Işısağ, Metis Yayınları, İstanbul, 2000, s. 132.

[60] Ancak sadece Frankfurt Okulu'nu tanıttığıma ilişkin görüşler ileri sürenler de olmuştur. Örneğin, D. Beybin Kejanlıoğlu, "…Sezgin Kızılçelik'in *Frankfurt Okulu* kitabı daha çok bir düşünce geleneğini tanıtıcı niteliktedir", demiştir [KEJANLIOĞLU, D. Beybin; "Kesintiler, Kırılmalar: Türkiye'de Frankfurt Okulu'nun İzleri", **Zamanın Tozu: Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki İzleri** (iç.), Editör: D. Beybin Kejanlıoğlu, De ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2011, s. 41].

şüncelerinde de yaratır. Kâh memnun kâh huzursuz, içine gömüldüğü eşyalardır bu düşünceler. Onları şefkatle okşar, kullanır, eskitir, karıştırır, yerlerini değiştirir, tahrip eder. Artık bir yurdu kalmamış kişi için yaşanacak bir yer olur yazı. Orada, tıpkı vaktiyle baba evindeki gibi, çöp ve lüzumsuz eşyanın da birikmesi kaçınılmazdır. Ama şimdi bir kilerden veya sandık odasından yoksundur ve zaten bu artıklardan ayrılmak da kolay değildir. O da, sonunda sayfalarını hep ıvır zıvırla doldurmak pahasına, odadan odaya sürükleyip durur bunları. Kişi, kendine acıma duygusuna yenik düşmemek için bir teknik zorunluluğa da dikkat etmelidir: Zihinsel gerilimin gevşeme olasılığına karşı her zaman uyanık olmak ve yapıtın üzerinde kabuk bağlamaya veya hedefsizce oraya buraya sürüklenmeye başlamış her şeyi atmak –üstelik, şimdi yavan ve cansız biçimde ortalıkta dolaşan bu artıkların geçmişte, bir tatlı dedikodu gibi, büyümeyi kolaylaştıran o sıcak atmosferi beslemiş olduğunu bile bile. Sonunda, yazara kendi yazılarında bile yaşanacak yer kalmamıştır."[61]

Sözün kısası, çağımızı Frankfurt Okulu filozoflarının gözleriyle okumaya çalıştım. Modern zamanların ruhunu anlamak için Frankfurt Okulu'nun kapısını çaldım. Aslında Frankfurt Okulu'nun "ruhu"nu ortaya çıkarmayı hedefledim. Okul'un ana figürlerinin fikirlerini mahir bir biçimde iç içe geçirmeye çalıştım. Bu metin Frankfurt Okulu'na dair tartışmalarda bir gürültü koparırsa amacına ulaşmış olur. Eserimin bunu başaracağından hiç bir şüphem yoktur. Ona güveniyorum. Çünkü

[61] ADORNO, **Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar**, s. 89-90.

"bizim ilgilendiğimiz alanlarda, bilgi ancak şimşeklerle gelir. Metinse sesi çok sonradan gelen gök gürlemesidir."[62]

Sezgin Kızılçelik
2 Şubat 2013
Malatya

[62] Walter Benjamin'den aktaran; FRISBY, **Modernlik Fragmanları: Simmel, Kracauer ve Benjamin'in Eserlerinde Modernlik Teorileri**, s. 335.

DÖRDÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ

"Oysa ben Frankfurt Okulu'nu tanıyabilseydim, zamanında tanıyabilseydim, birçok çalışmama gerek kalmazdı, Frankfurt Okulu yolları açmışken, ben küçük biri olarak kendi yolumu izlemeye çalışırken söylediğim birçok saçmalığı söylemez, bin dereden su getirmezdim" (Michel FOUCAULT, **Seçme Yazılar 5: Felsefe Sahnesi**, s. 329).

"Eleştirel toplum kuramı, doğuş zamanında, yerleşik toplumun *içinde* bulunan olgusal güçlerle (öznel ve nesnel) karşı karşıya gelmişti" (Herbert MARCUSE, **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, s. 224).

"Frankfurt teorisyenleri için, bilim ve felsefe, yani 'geleneksel kuram' kapitalist toplumun dokusunun bir parçası olup, onun ideallerini saf, çıkar gözetmeyen, nesnel araştırma kisvesi altında terakki ettirip korur. Sadece bu bağlantıların maskesini düşürüp, kitlelerin bakış açısındaki yetersizlikleri gözler önüne seren bir eleştirel teori, modern kapitalist kültürü eleştirmenin bir yolunu temin edebilir" (Robert HOLLINGER, **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, s. 233).

"ADORNO- İnsan düşünmeye başladığında artık etrafa körü körüne saldırmaz" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 13].

"Eleştirel düşünmezsem cidden ilk günden beri beynimi yıkayan, tüm yayılmış etkilere, telkinlere, bütün hatalara, yalanlara maruz kalırım. … Eleştirel düşünme insana özgü bir yetenektir. Çıkarcı düşünme, yani nasıl alırım, bunu elde etmek için ne yaparım şeklindeki çıkarcı düşünme şempanzelerin gayet iyi yaptığı bir şeydir. … Eleştirel düşünme, hobi değil bir yetenektir. … İster Sokrates ile ister Kant veya

> Spinoza ile ilgilenin, temel nokta hepsinin eleştirel düşünmeyi öğretmesidir" (Erich FROMM, **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, s. 167-169).
>
> "Nice çağlar, nice toplumlar ne bir özgürlük kavramına sahip olmuştur ne de özgürlüğün kendisine" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 201).

Toplumları, Doğu toplumları ve Batı toplumları olarak iki temel kategoride ele alıp değerlendirmek mümkündür. Dünyada Doğu toplumlarına yönelik negatif bir algı varken Batı toplumlarına (modern toplumlara) karşı olumlu bir algı vardır. Batı toplumları, genellikle, demokrasinin, özgürlüğün, eşitliğin, kardeşliğin, adaletin, zenginliğin, refahın ve mutluluğun olduğu toplumlar olarak değerlendirilmiştir. Fakat Batı toplumları, yaygın ve egemen söylemin aksine, problemli ve çarpık toplumlardır. Bu bağlamda, Batı toplumlarının defolu yönlerine odaklanan farklı sosyolojik kuramlar, sosyolojik literatürdeki yerlerini almışlardır. Bu teoriler arasında en kapsayıcı olan teori, Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisidir. Patrick Beart'in de dediği gibi, "Eleştirel kuramcılar özellikle çağdaş toplumun kusurlarını sergilemeyi amaçlar."[1] Frankfurt Okulu teorisyenleri, Batı toplumlarının otoriter ve diktacı yönüne vurgu yapmak için mühim araştırmalar yapmışlardır. Başka bir deyişle, Frankfurt Okulu mensupları "Batı Avrupa'yı istila eden siyasi irrasyonalizm ve totalitarizm dalgasını açıklamaya çalışan çok sayıda araştırma gerçekleştirmiştir."[2]

---

[1] BEART, Patrick; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 127.
[2] ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017, s. 57.

Örneğin, Frankfurt Okulu'nun en etkileyici isimlerinden Herbert Marcuse, Karl Marx ve Friedrich Engels'in çok farklı faaliyetlerle uğraşabilme özgürlüğüne sahip "çok yönlü birey"[3] sözcüğü yerine Batı toplumlarında "tek yönlü birey"in yaygınlaştığına dikkat çekmiş, özellikle de 1964 yılında yayımlanan *Tek-Boyutlu İnsan* kitabında, "tek boyutlu insan"ı ve "muhalefetsiz toplum"u üreten yeni sosyal denetim şekillerinin ortaya çıkışını tahlil etmiştir.[4] Marcuse, söz konusu eserinde, modern toplumun "karşıtçılıksız toplum" olduğunu, "akıldışı" unsurlarla tıka basa dolu olduğunu ve "eleştirinin felci"ne yol açtığını iddia etmiştir.[5] Marcuse, çağdaş (modern) toplumda bireylerin çok fazla baskı altına alınmalarından dolayı ıstırap çektiklerini belirtmiştir.[6]

Frankfurt Okulu, daha ilk döneminde, doymak bilmez meta tüketimi pompalayan modern toplumun bireylerin eleştirel, muhalif ve başkaldıran potansiyelini uyuşturduğuna dikkat çekmiştir.[7] Bu çerçevede, Frankfurt Okulu'nun ilk döneminin güçlü isimlerinden Erich Fromm, hayatın amacı olan özgürlüğün modern toplumda yitirildiğini[8], modern toplum-

---

[3] MARCUSE, Herbert; **Özgürlük Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Soner Soysal, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2013, s. 28.

[4] KELLNER, Douglas; "Herbert Marcuse", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 75.

[5] MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990, s. vii.

[6] ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 77.

[7] RANSOME, Paul; **Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş**, Çeviren: Ali İhsan Başgül, Dipnot Yayınları, Ankara, 2011, s. 49.

[8] FROMM, Erich; **Olma Sanatı: Oto-analiz, Öz-farkındalık ve Meditasyon Üzerine**, Çeviren: Orhan Düz, Say Yayınları, İstanbul, 2017, s. 21.

da şiddetin yaygınlaştığını, şiddetin insanı özgürlükten uzaklaştırdığını, onun mantığını ve duygularını sakatladığını[9], modern insanın çevresine yabancılaştığını ve diğer insanlarla temas kurmaktan korktuğunu[10], çevresindeki dünyayla ilişkisinde çok aciz durumda bulunduğunu[11], kısacası modern insanın duygularının ve düşünme faaliyetlerinin kullanılmamış kaslar gibi körelmiş olduğunu vurgulamıştır.[12] Frankfurt Okulu'nun bir diğer etkili düşünürü Theodor W. Adorno ise, modern toplumda ön plana çıkan faşizm, Stalinizm ve Yahudi soykırımının yol açtığı süreci, "dünyanın karanlıklaşması" olarak görmüştür. Adorno, Aydınlanma ile başlayan modern toplumun "köken"inde diyalektik olarak var olan mitolojiye ve barbarlığa dönüş yaptığını ileri sürmüş[13] ve modern toplumun kokuşmasında kültürün rolüne[14] vurgu yapmıştır. Başta Adorno olmak üzere Frankfurt Okulu'nun tüm teorisyenleri, modern toplumun sakatlıklarına, sıkıntılarına, çürümüşlüğüne, yozlaşmasına ve irrasyonel öğelerle dolu olduğuna işaret etmişlerdir.

---

[9] FROMM, Erich; **Tanrılar Gibi Olacaksınız: Eski Ahit Üzerine Radikal Bir Yorum**, Çeviren: Bozkurt Leblebicioğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2016, s. 18.

[10] FROMM, **Olma Sanatı: Oto-analiz, Öz-farkındalık ve Meditasyon Üzerine**, s. 41.

[11] **A.g.e.**, s. 140.

[12] **A.g.e.**, s. 141.

[13] HITCHCOCK, Louise A.; **Kuramlar ve Kuramcılar: Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat**, Çeviren: Seda Pekşen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013, s. 75.

[14] Bu bağlamda, Adorno, şu saptamayı yapmıştır: "Kültürün kötü kokuyu def ettiği, çünkü bir keresinde Brecht'in şimdiye dek insanlık kendisine muazzam bir zırvalık sarayı inşa etmiştir sözüyle hakikaten muhteşem ve esinleyici biçimde formüle ettiği kültürün kendisinin kokuşmuş olduğu söylenebilir" (ADORNO, Theodor W.; **Metafizik: Kavram ve Sorunlar**, Çeviren: İsmail Serin, İthaki Yayınları, İstanbul, 2017, s. 194).

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramcılarına göre, Batı toplumlarında insanları kitleler halinde planlayarak yok etme eğilimi başat hale gelmiştir. Batı dünyasında sisteme muhalif olan ve potansiyel tehdit/düşman olarak görülen bireyleri ve farklı grupları acımasızca öldürmek yaygınlaşmıştır. Günümüzde Batı sisteminin vahşiliği yüzünden dünyanın her yanını ölüm korkusu sarmıştır. Adorno'nun yerinde belirlemesiyle, "ölüm toplama kamplarında yepyeni bir dehşete bürünmüştür: Auschwitz'ten bu yana ölümden korkmak, ölümden daha beterinden korkmaktır."[15]

Sözün kısası, Frankfurt Okulu'nun mimarı Max Horkheimer, daha 1956'da "insanlık kendi kendini yok ediyor. Dünya delirmiş halde"[16], demiştir. Delirmiş, aklı tutulmuş, şuurunu yitirmiş, ufku daralmış dar kafalı zavallı birey tipi, bugün dünyada yaygın hale gelmiştir. İnsanlık, tarihsel süreçte elde ettiği kazanımları birer birer yok etmiş, yeniden barbarlığa dönmüş, yani "yeni türden bir barbarlığa düşmüş"[17], özü itibariyle dünya rayından çıkmış, berbat ve sıkıntılı bir yer haline gelmiştir. İnsanlığın bu karanlık ve kötü dünyaya nasıl savrulduğunu anlamak için Frankfurt Okulu'nun temel fikirlerine bir kez daha dikkatlice bakmak gerekir. İnsanların beklentilerini, ümitlerini ve hayallerini hızlıca yitirmeye başladığı günümüzde Frankfurt Okulu'nun argümanları yeniden bir umut kaynağı olabilir. Dünyaya ve geleceğimize umutla

---

[15] ADORNO, Theodor W.; **Negatif Diyalektik**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2016, s. 336.

[16] ADORNO, Theodor W. ve HORKHEIMER, Max; **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, Çeviren: Orhan Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2013, s. 29.

[17] HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 11.

bakabilmek, huzursuzluklardan huzura ve öfke patlamasından sakinleşmeye doğru adım atabilmek, stres ve gerilimden rahata ve mutluluğa erişebilmek, karanlıklardan kurtulabilmek ve aydınlıklara kavuşabilmek için sadece felsefecilerin ve sosyologların değil, herkesin Frankfurt Okulu'nun ana görüşlerini dikkate alması gerekir.

Sezgin Kızılçelik
29 Ağustos 2018
Malatya

BEŞİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"…sosyal teorisyenler büyük sorular sorup nesiller boyunca farklı biçimlerde tekrar tekrar bunlara geri dönerler" (William OUTHWAITE, **Sosyal Teori**, s. 10).

"Aklın nihai faydası özgürleşmedir; tüm insanlığa eşitliği ve özgürlüğü getirir. Dolayısıyla teorinin ve sosyolojinin amacı anlamak ya da denetim altına almak değil, özgürleşimdir. Bu durumda, eleştirel teori insanlık durumu açısından her zaman geçerlidir" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 380).

"Her halükârda, Hegelci soldan Frankfurt Okulu'na, pozitivizm, nesnelcilik, rasyonelleşme, *tékhnê* ve teknikleşme eleştirisinin ardı arkası kesilmemiştir; bir yandan bilimin naif zaafları ile öte yandan çağdaş toplum biçimine özgü tahakküm biçimleri arasındaki bağları ortaya çıkartmayı amaçlayan bilim ve tekniğin temel projesi arasındaki ilişkiler hep eleştirinin konusu olmuştur" (Michel FOUCAULT, **Eleştiri Nedir? Kendilik Kültürü**, s. 43).

"Frankfurt Okulu, kapitalist sömürü sistemi içinde kurumsallaştırılan ve nihai çıkış yolunu faşist Almanya'nın gaz odalarında bulan, enstrümental nedenselliğin olumsuz sonuçlarına bir yanıttı" (Bryan S. TURNER, **Oryantalizm, Postmodernizm ve Globalizm**, s. 186).

"Eğer radikal düşünce eleştirel ve ussal olmayı bırakırsa, 'radikal' olmayı da bırakır" (Erich FROMM, **Psikanalize Yeni Bir Bakış: Freud'un Psikanaliz Kuramına Dair Bir Revizyon Önerisi**, s. 129).

"HORKHEIMER- Teori, tabiri caizse, insanlığın aletlerinden biridir. ADORNO- Yani teoriyle pratik birbirinden ayrılamaz" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 55].

> "Teori her şey için bir yanıt sunamaz ama iliklerine kadar hakikatsiz olan bir dünyaya tepki verir" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 39).
>
> "Hakiki teori, kurulu düzende geçerli olan sefaletin ve mutsuzluğun farkındadır" (Herbert MARCUSE, **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, s. 124).
>
> "Adorno'nun eleştirel kuramı toplumu sadece yorumlamaz, eleştirir de. Eleştiri, toplumun, insan gelişmesinin olanaklarını saptırdığı ve çarpıttığı gösterilebilen koşullarına yönelik bir soruşturmayı içerir" (Brian O'CONNOR, **Adorno**, s. 77).

Modern toplumun arızalı parçaları, defolu mekanizmaları, bozulmuş kurumsal yapıları, hastalıklı bünyesi, sıkıntılı yönleri ve patolojik halleri, bugün çok net bir biçimde görünür hale gelmiş, onun kusurları her yerde karşımıza çıkmaya başlamıştır. Modern toplumun en mühim kamburları olarak akıldışılık, yabancılaşma, yozlaşma, sömürü, yoksulluk, kıtlık, sefalet, eşitsizlik, savaş, baskı, adaletsizlik, ayrımcılık, ırkçılık, soykırım, etnik temizlik, totalitarizm, faşizm, emperyalizm, yeni tür despotizm, dijitalleşme, gözetleme, korku, makro ve mikro faşizmler, insanlığın üzerine çullanmış, dünya ölçeğinde büyük problemlere yol açmıştır. Batı uygarlığının biçimlendirdiği modern toplumun özellikle de irrasyonel yönü ve totaliter karakteri, 2020 yılından itibaren "yeni koronavirüs" ve onun yol açtığı "Covid-19" hastalığından mütevellit "küresel salgın" süreciyle ayyuka çıkmıştır. Bu noktada modern kapitalist toplumun açgözlü vahşi canavarlarından oluşan egemen sınıfları ve güç odakları, bireyleri virüs bahanesiyle kuş kafesine benzeyen apartman dairelerine hapsettiler, milyarlarca insanın bedeni ve zihni üzerinde egemenlik kurmaya çalıştılar. Batı uygarlığının sömürgeci takımı, dünyanın başına belâ ettikleri virüsleriy-

le milyarlarca insanı nefes alamaz hale getirdiler, milyonlarca insanı insanlıktan çıkartıp, onları birbirlerinden kopartarak, uzaklaştırarak, yabancılaştırarak ve en kötüsü de yalnızlaştırarak öldürdüler. Oysa Batı felsefesinin ve sosyolojisinin güçlü eleştiri geleneği olan Frankfurt Okulu, Batı uygarlığının bu çirkin yüzüne 1930'lardan günümüze sürekli vurgu yaparak bizleri uyarmıştı. 1930'larda milyonlarca masum insanı gaz odalarında oksijensiz, havasız ve nefessiz bırakarak boğan ve fırınlarda diri diri yakan Batılı barbar kafa, doksan yıl sonra bu kez farklı bir metot izleyerek milyonlarca insanı ürettikleri biyolojik silahlarla (virüslerle) yok ettiler ve hâlâ masum insanları bir plan dâhilinde öldürmeye devam ediyorlar.

Kapitalist üretim tarzının biçimlendirdiği modern toplum yapısının imal ettiği birkaç maskeli gözü aç(ık) haydut tip(siz)in şirketlerinin çıkarları doğrultusunda insanlık büyük bir felâkete doğru sürüklenmektedir. Milyarlarca insanı sömüren vampir ruhlu üç beş küresel züppenin kâr hırsının bir ürünü olan ve atom bombası gibi yok edici olan virüs yüzünden dünyada korkunç dramlar yaşandı. Bir avuç teknoloji takıntılı sömürgeci psikopat, sahip oldukları yıkıcı teknoloji yardımıyla dünyayı kan gölüne çevirmeye gayret ediyorlar. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisyenlerinden Herbert Marcuse, daha 1960'ların başlarında kapitalist Batı'nın bu korkunç ve merhametsiz yüzünü görmüş, modern toplumda hızlıca gelişen ve dizginlenemez bir hal alan teknolojinin gücüyle "tek bir insan yüzlerce ve binlerce insanı yok eden işareti verebilir"[1], demişti. Batı'nın teknolojik yönden en gelişmiş karanlık odalarında ve ışıkları karartılmış laboratuvarlarında üre-

[1] MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990, s. 71.

tilmiş koronavirüs, yaklaşık olarak 10 milyon insanın ölümüne (gizlenen ölümlerle birlikte) sebep olmuştur.

Frankfurt Okulu'nun temsilcileri, insanlığın daha iyiye doğru değil, daha kötüye doğru hızlıca yol aldığını iddia etmişlerdi. Bu hususta, Frankfurt Okulu'nun ufuk açıcı isimlerinden olan Theodor W. Adorno, "evrensel tarih yabanilikten insanlığa doğru değil, sapandan megaton bombasına doğru ilerlemiş"[2], şeklinde bir saptama yapmıştır. Bu berbat ilerleme süreci, hem Batı toplumlarında hem de Doğu toplumlarında milyonlarca insanın ölümüne neden olmuştur. Batı uygarlığında "milyonlarca insanın idari bir emirle katledilmesiyle ölüm, daha önce hiç olmadığı kadar korku salan bir şeye dönüşmüştür."[3] 2020 yılının başlarından itibaren yaklaşık iki yıl boyunca Batılı az sayıdaki mikrop insanın ve onların varyantlarının teknoloji yardımıyla geliştirdikleri virüs nedeniyle dünyanın değişik yerlerinde yaşayan milyarlarca mazlum insan -uzmanların yaygarasının da etkisiyle- ölüm korkusuyla hayatını sürdürmüştür.

Uzun lafın kısası, insanlık, barbarlıktan uygarlığa doğru değil, tam aksine uygarlıktan barbarlığa doğru bir dönüşüm geçirmiştir. Frankfurt Okulu'nun ikinci kuşağının yaşayan siması Jürgen Habermas, 20. yüzyıla atfen şunları yazmıştır: "Bu asırda insanın tasavvur gücünü aşan boyutlardan daha fazla kurban verilmiş, daha fazla asker kaybedilmiş, daha çok vatandaş katledilmiş, daha çok sivil öldürülmüş, daha çok insan işkenceye maruz kalmış, daha çok insan sömürülmüş, daha çok insan açlıktan ve soğuktan ölmüş, daha çok siyasi mahkûm ve daha çok mülteci üretmiştir. Şiddet ve

---

[2] ADORNO, Theodor W.; **Negatif Diyalektik**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2016, s. 290.
[3] **A.g.e.**, s. 328.

barbarlık bu asrın alamet-i farikası olmuştur. Bu asrın totaliter karakteri Horkheimer ve Adorno'dan Baudrillard'a Heidegger'den Foucault ve Derrida'ya kadar birçok kişinin çağı inceleyen yazılarında işlenmiştir."[4] Bu çerçevede, 21. yüzyılın ilk çeyreğinde "Covid-19", Batı uygarlığının yeni türden barbarlığının belgesi haline gelmiştir. Çünkü söz konusu virüs ile insanlara büyük işkenceler yapılmaya başlanmıştır. Zikredilen illet, yeni bir işkence, toplu katliam ve ölüm biçimi olmuştur.

2020 yılının başlarından itibaren "Covid-19", yeni bir şiddet ve baskı aracı olarak kullanılmıştır. Söz konusu virüsle kitleler üzerinde mutlak bir hegemonya kurulmak istenmiştir. Daha önce toplama kamplarında bin bir türlü eziyetlere maruz kalan kitleler, 2020-2022 yılları arasında yaklaşık olarak iki yıl boyunca evlerine kapatılmış, evler toplama kampına ve hapishaneye dönüştürülmüş, insanların büyük dünyaları ve gezegene sığmayan hayatları, dört duvar arasına sıkıştırılmış, umutları ve hayalleri çelik bariyerler ve beton molozları arasında yok edilmeye çalışılmıştır.

Yaşadığımız dünya büyük bir trajediyle karşı karşıya bırakılmıştır. Dünyanın bazı bölgelerinde doktorlar, yukarıda belirtilen virüsle hasta edilip hapishaneye dönüştürülen hastanelerde yatan, nefes alamayarak büyük eziyet çeken hastalar arasında "seçim" yapmak, yani bazılarını kurtarmak bazılarını ise ölüme terk etmek mecburiyetinde kalmışlardır.

Yüzsüz, suratsız, çirkin ve sevimsiz maskeli birkaç küresel milyarder gangsterinin virüsü neticesinde dünya kötü dönmeye başlamış, yerküre bir tımarhaneye dönüşmüştür. Frankfurt

---

[4] HABERMAS, Jürgen; **Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akîbeti**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002, s. 53-54.

Okulu'nun kurucu ismi Max Horkheimer, 67 yıl önce "insanlık kendi kendini yok ediyor. Dünya delirmiş halde"[5], derken sanki bugün insanlığın içinde bulunduğu olumsuz durumu dile getirmiştir. Diğer yandan, 1960'ların başlarında Marcuse, modern toplumda insanların çok fazla baskılamadan dolayı ıstırap çektiklerini belirtmiş[6], modern toplum, "bir bütün olarak irrasyoneldir. Onun verimliliği, insan melekelerinin ve ihtiyaçlarının serbest gelişmesine zarar verir"[7], demişti. Horkheimer'in ve Marcuse'nin saptamaları, maalesef bugün de geçerlidir. Dünya, özellikle de muktedirlerin virüs felâketi yüzünden yaşanmaz bir mekân haline gelmiş, acı ve ıstırap olabildiğince çoğalmış, gezegenimiz bir cehenneme dönüşmüştür. Söz konusu virüsten kaynaklı olarak dünyanın huzuru kaçmış, insanlar gergin ve huzursuz olmuşlardır.

Sözün kısası, günümüzün sömürgeci güç odaklarını daha da zenginleştiren ve onların kanlı sermaye birikim süreçlerine ciddi katkılar yapan küresel-emperyal virüs, bireyleri kolayca yönetmek, yönlendirmek, denetlemek, gözetlemek ve hapsetmek, kısacası insanları zapturapt altına almak amacıyla inşa edilmiştir. Bu liberal mikrop, aynı zamanda, güçlü/sağlam aile yapısını ve dayanışmasını ortadan kaldırmak, fertleri birbirine bağlayan temel bağları, bilhassa da akrabalık, komşuluk, arkadaşlık, dostluk, yoldaşlık, fikir ve ideolojik bağları darmadağın etmek, insanları tecrit etmek, yalnızlaştırmak, yozlaştırmak,

---

[5] ADORNO, Theodor W. ve HORKHEIMER, Max; **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, Çeviren: Orhan Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2013, s. 29.

[6] ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017, s. 77.

[7] MARCUSE, Herbert; **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, Routledge, London, 2007, s. xl.

yabancılaştırmak, stresli ve gerilimli varlıklar haline getirmek, şizofren ve paranoyak yapmak için modern bilimin insanlık düşmanı uzmanları tarafından laboratuvarlarda üretilmiştir. Fakat dünya üzerinde mutlak bir tahakküm kurmayı ve insanların hayatlarını kontrol altına almayı arzulayan Batı uygarlığı imal ettiği virüsü, Çin'e mal etmeye çalışmaktadır. Ancak hemen belirtelim ki, insanlığın yeni kâbusu olan "koronavirüs (Covid-19)", Çin yapımı değildir. Eğer Çin malı olsaydı, bu kadar dayanıklı olmaz, kısa sürede yok olurdu.

Son tahlilde, bugün küresel güçlerin virüsü ile hem insanın bedenine hem de ruhuna saldırılmaktadır. İnsanlar, iki yıl öncesinin çok da insanî olmayan, özellikle de eşitsizliğe, adaletsizliğe ve sömürüye dayalı sosyal düzenine ve hayatına razı edilmeye çalışılmaktadır. Yani Batı sistemi, laboratuvarlarda bir biyolojik silah olarak tasarladıkları virüsleri vasıtasıyla insanlara "ölümü gösterip sıtmaya razı etmek" gibi bir anlayışı dayatmışlardır. Küresel vampirler, sahibi olduğu virüs yoluyla insanlara kapitalizme dayalı küresel sistemin bir nimet olduğunu ve ona fazla itiraz edilmemesi gerektiğini söylemektedirler. Dünyaya yön vermeye çalışan fakat kendi yönlerini ve rotalarını kaybetmiş küresel milyarderler, virüs vasıtasıyla dünyanın farklı coğrafyalarındaki insanlara sokağa çıkmanın, hava almanın, dışarıda gezmenin, spor yapmanın, lokantada yemek yemenin, okula gitmenin, tatil yapmanın, aile üyelerini, akrabalarını ve arkadaşlarını ziyaret etmelerinin vb. ne denli önemli olduğu mesajını vererek ayaklarını denk almalarını istemektedir.

Peki, bu kötü tablo, ürkütücü manzara karşısında ne yapmalı? Öncelikli olarak doğru oturup kafamızı ellerimizin arasına alıp bugünkü berbat dünyayı en küçük teferruatına kadar düşünmemiz gerekir. Dünyanın kötü dönmesini engellemek

için ev hapsinden dışarı çıkıp ve bolca nefes alıp uzun uzun tefekkür etmemiz/tefekküre dalmamız icap eder. Emperyal ve totaliter Batı sisteminin hem iki yıl önce hem de bugün bize dayattığı sosyal düzene ve hayata itiraz etmek, kapitalist küresel sistemin çarkına çomak sokmak, bugüne ve geleceğe umutla bakmak için eleştirel düşünme kabiliyetimizi olabildiğince geliştirmemiz, her şeyi sorgulamamız, radikal bir biçimde eleştirel bireyler olmamız gerekir. "Eleştiri"nin insanın en büyük gücü, en kıymetli hazinelerinden biri olduğunu aklımızdan çıkarmamamız icap eder. Bu noktada, bize en ciddi desteklerden biri, Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisyenlerinden gelmektedir. Onların eleştiriye ve eleştirel düşünmeye önem veren argümanları, bizim için bir reçetedir. Frankfurt Okulu'nun gözde düşünürü Adorno, "teori kaçınılmaz olarak eleştireldir"[8], demiş, "toplumsal eleştirinin içkin eleştiri haline getirilmesini" önermiştir.[9] "Eleştiri toplumsal bir sanattır"[10] saptamasını ve "baskıya karşı eleştiri(nin) Frankfurt Okulu'nun en önemli silahı"[11] olduğunu ve eleştirinin ne denli güçlü bir meydan okuma aracı konumunda bulunduğunu asla unutmayalım. Frankfurt Okulu'na kuruluş yıllarında büyük destek vermiş olan Erich Fromm'un dediği gibi, "eleştirel düşünme, hayattaki tehlikelere karşı insanın sahip olduğu

---

[8] Adorno'dan aktaran; BEHRENS, Roger; **Adorno Sözlüğü**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Versus Kitap, İstanbul, 2011, s. 82-83.

[9] O'CONNOR, Brian; **Adorno**, Çeviren: Soner Soysal, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2022, s. 77.

[10] BENJAMIN, Walter; **Walter Benjamin Kitabı: Seçme Yazılar**, Hazırlayan ve Çeviren: Tunç Tayanç, Dipnot Yayınları, Ankara, 2018, s. 240.

[11] GÜLENÇ, Kurtul; **Frankfurt Okulu: Eleştiri, Toplum ve Bilim**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2015, s. 80.

yegâne silah ve savunmadır."[12] Bizi, dünyaya virüs yayan ve mikrop saçan global sıçanlardan ancak eleştirel düşünme yeteneğimiz koruyabilir. Frankfurt Okulu'nun fikir babalarından olan ve 18. yüzyılın anahtar düşünürlerinden biri konumunda bulunan Immanuel Kant, "çağımız, gerçek eleştiricilik çağıdır"[13] ve "bugün hâlâ açık olan tek yol, eleştiri yoludur"[14], diyerek, insanlığı 242 yıl önce uyarmıştı. Kant'ın bu uyarıcı tespitini, zalim modern küresel dünya düzenine karşı en büyük sığınaklarımızdan biri olarak kabul etmemiz gerekir.

Eleştirinin gücü, insanlığı daha insanî bir düzene, özgürlüğün sağlandığı ve insanların kendi akıllarıyla hareket ettikleri bir sisteme kavuşturacaktır. Fromm'un "özgürlük, ancak aklın ve hakikatin bulunduğu yerde var olur"[15], şeklindeki argümanını önemseyelim. İşte, bu yüzden, Batı uygarlığının ve modern toplumun gerçek yüzünü anlamak bakımından çok ehemmiyet verdiğim *Frankfurt Okulu* isimli kitabımın bu baskısında, bir eleştiri geleneği olan Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi'nin mühim olduğunu bir kez daha hatırlatmakta fayda görüyorum. Çünkü Eleştirel Teori, "toplumsal yaşamda yüzeyde görünenin arkasına geçerek, dünyanın nasıl döndüğünü tam ve hakikate uygun olarak görmemizi engelleyen maskeleri

---

[12] FROMM, Erich; **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2018, s. 167.

[13] KANT, Immanuel; **Critique of Pure Reason**, Editör ve Çeviren: Paul Guyer ve Allen W. Wood, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, s. 100.

[14] Immanuel Kant'tan aktaran; HORKHEIMER, Max; **Akıl Tutulması**, Çeviren: Orhan Koçak, Metis Yayınları, İstanbul, 1990, s. 177.

[15] FROMM, Erich; **İnsanlık Başarabilecek mi? Dış Politikalar Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2019, s. 38.

ve varsayımları önümüzden çekmeyi amaçlar"[16], modern toplumun kusurlarını sergilemeyi hedefler[17] ve modern toplumun sıkıntılı yönlerine odaklanır.

Sonuç itibariyle, "Frankfurt Okulu sayısız kuramsal projesinde her şeyden önce modern çağın 'karanlık yüzü' ile ilgilenmiş ve türlü toplumsal patolojilerin izini aklın, rasyonalitenin ve Aydınlanma'nın doğasındaki genel gelişmelere değin sürmüştür."[18] Frankfurt Okulu, modern Batı uygarlığının karanlık yönlerine dikkat çekmiş, modern toplumun kronik hastalıklarına karşı insanlığı uyarmış ve modern sistemin totaliter karakterine meydan okumuştur. Horkheimer'e göre, modern toplumda "birey iktidarın pençesine düştüğünde, yok edilebileceği gibi, kimyasal ve psikolojik teknolojinin ilerleme derecesine göre, altüst ve tersyüz de edilebilir."[19] Bu noktada, Horkheimer'e göre, Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, "özgür insanların oluşturduğu geleceğin toplumunun arayışı uğruna adaletsiz topluma eleştirel yaklaşmıştır."[20] Horkheimer, bireyin kendini topluma muhalefet ederek geliştirebileceğini

---

[16] ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020, s. 46.

[17] BAERT, Patrick; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 127.

[18] ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 89.

[19] HORKHEIMER, Max; "Montaigne ve Kuşkunun İşlevi", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 427.

[20] RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012, s. 83.

belirtmişken[21], Fromm, "eleştirel -ya da kuşkucu- düşünemezse insan özgür olamaz, kendisi olamaz, kendi içindeki merkezine sahip olamaz"[22], "eleştirel düşünce yaşama hizmet eder, yaşamda bizi felç eden bireysel ve toplumsal engelleri kaldırmaya yardımcı olur"[23], şeklinde çok doğru belirlemeler yapmıştır. Başta Horkheimer olmak üzere, Frankfurt Okulu'nun tüm anahtar teorisyenleri, insanları modern toplumun otoriter ve totaliter bünyesine karşı muhalefet etmeye davet etmişlerdir. Onurlu ve haysiyetli bir biçimde yaşamak için bu güzel ve anlamlı daveti kabul edelim.

Uzun lafın kısası, küresel güçlerin, egemen sınıfların, makro ve mikro diktatörlerin en nefret ettikleri şeyin "eleştiri" olduğunun altını özenle çizmek gerektiğini düşünüyorum. Şunu hiç unutmayalım ki, kapitalist sistemin irili ufaklı diktatörleri, eleştiriden, eleştirel sosyolojinin, eleştirel kültürün ve eleştirel bilincin yaygınlaşmasından, dolayısıyla "eleştiren birey"lerin çoğalmasından nefret ederler. Hatta küçük ölçekli, orta ölçekli ve büyük ölçekli mutsuz diktatörler eleştirildiklerinde öfke nöbeti geçirirler. Mini, makro ve global diktatörler, insanların eleştirmeden sadece *çok çalışma*sını[24] isterler. Hem makro faşizmlerin hem de mikro faşizmlerin baskısına karşı direnmek için Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi'nin önemli olduğunu düşünüyorum. "Eleştirel Teorinin insanlığın özgürleş-

---

[21] HORKHEIMER, Max; "Yeni Sanat ve Kitle Kültürü", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 500.

[22] FROMM, **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, s. 167.

[23] **A.g.e.**, s. 168-169.

[24] Bu bağlamda, Adorno'nun şu tespitini aktarmakta fayda görüyorum: "İçinde yaşadığımız toplumda çalışmak, toplama kamplarında çalışmaya benziyor aslında" [ADORNO ve HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 16].

tirilmesine olan ilgisi"[25] nedeniyle önemsenmesi gerektiği kanaatindeyim. İnsanlık düşmanı küresel zalimlerin ve onların yamağı olan küçük zalimlerin zulmüne karşı çıkmak, dikta rejimlerine ve her türlü zorbalıklara direnmek, hiçbir zorbaya ve güce boyun eğmemek için hep birlikte Frankfurt Okulu'nun eleştirel duruşunu yeniden okumamız ve dünyada ezilen bütün insanlarla dayanışma içinde olmamız gerekir.

Sezgin Kızılçelik
8 Mart 2023
Güzelbahçe/İzmir

[25] MARCUSE, Herbert; **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, Çeviren: Akın Karaca ve Diğerleri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020, s. 153.

ALTINCI BASKIYA ÖNSÖZ

"Her insan, doğuştan başlayarak, uygarlığın baskıcı yüzüyle tanışır" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 131).

"İnatçı, klişevari düşünce ve dur durak bilmeksizin tekrarlama, Hitler üslubundaki reklam aracının değişmez özelliğiydi. Tepki tarzlarını örselemekte, yavanlıkları bir tür doğal durum gibi sunmakta ve eleştirel bilincin direnci güçsüz kılınmaktadır" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 190).

"Eleştirel düşünme bir diktatörlükte yaşayan biri için bile mümkündür. Hayatını tehlikeye atmak istemiyorsa eleştirel konuşmayabilir ama eleştirel düşünebilir" (Erich FROMM, **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, s. 169).

"Eleştiri toplumsal bir sanattır" (Walter BENJAMIN, **Walter Benjamin Kitabı: Seçme Yazılar**, s. 240).

"İlerlemenin karşısında da durmayan eleştirel düşünme bugün, her ne kadar tarihsel sürecin karşısında güçsüzmüş gibi görünüyorlarsa da özgürlük tortularından, reel insanlık eğilimlerinden yana yer almayı gerektiriyor" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, s. 8).

"Hayal ürünü veriler üretmek bir Nazi alışkanlığıdır" (Theodor W. ADORNO, **Faşizm ve Propaganda**, s. 105).

"Benim görüşüme göre, bir diğer önemli nokta, eleştirel düşünmeyi öğrenmektir. Eleştirel düşünme, hayattaki tehlikelere karşı insanın sahip olduğu yegâne silah ve savunmadır. Eleştirel düşünmezsem cidden ilk günden beri beynimi yıkayan, tüm yayılmış etkilere, telkinlere, bütün hatalara, yalanlara maruz kalırım" (Erich FROMM, **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, s. 167).

> "Eleştiri, tek yanlı ve haksız olanı kadar, makul olanı da, onu uygulayan kişiye öyle keyif verir ki, dünya çokça ve çok kişiyi eleştiriye teşvik eden her yapıta, her eyleme teşekkür borçludur: çünkü eleştirinin ardından ışıl ışıl parlayan bir neşe, espiri, kendine hayranlık duyma, gurur, ders verme, daha iyisini yapmaya örnek olma kuyruğu gelir" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsanca, Pek İnsanca 2: Karışık Kanılar ve Özdeyişler**, s. 82).
>
> "Eleştirel düşüncenin etkisiyle ortaya çıkan kavramlar, bugünü eleştirirler" (Max HORKHEIMER, "Geleneksel ve Eleştirel Kuram", s. 366).
>
> "Günümüzde insanlar felakete doğru gittiklerini ya da şimdiden felakete uğradıklarını görüyorlar; birçok ülkede yaklaşan barbarlık karşısında öylesine donup kalmışlar ki, tepki göstermekten ve kendilerini sağlama almaktan nerdeyse bütünüyle aciz durumdadırlar. Aç sansarın önündeki tavşan gibiler. Belki insanın kuram olmadan da başının çaresine bakabileceği dönemler vardır; şu anda kuram eksikliği insanları ezmekte ve onları şiddet karşısında çaresiz bırakmaktadır" (Max HORKHEIMER, "Felsefenin Toplumsal İşlevi", s. 481).

Felsefe, eleştirel olmalıdır. Bilim, eleştiriyle yol yürümelidir. Sosyoloji, her şeye eleştirel yaklaşmalıdır. İnsan, eleştiri yeteneğini el üstünde tutmalıdır. Akıl yürütme, eleştiriyle gerçekleşmelidir. Doğru düşünme, araştırma, soruşturma, inceleme ve yazma, eleştiriye bağlıdır. Eleştiri, aklımızın, zihnimizin ve beynimizin motor gücüdür. Öğrenme ve öğretme, eleştiriyle mükemmel hale gelir. Hayat, eleştiriyle güzelleşir. Sorunlara eleştirel düşünmeyle doğru çözümler üretilir. Her şeyin özü, eleştiridir. Doğru, düzgün ve onurlu bir hayat, eleştiriyle mümkün olabilir. Oysa biz "kendimize

çok çekici gelse de eleştiri yapmaktan imtina ediyoruz."[1] Bizi ilgilendiren konulara ve sorunlara eleştirel yaklaşmaktan, eleştiri yapmaktan korkuyoruz. Bu, çok yanlış bir tavırdır. Çünkü eleştiri, bizim en büyük potansiyelimizdir, varlığımızın sigortasıdır, özgürlüğümüzün anahtarıdır. Özgürlüğün yolu eleştiriyle döşenir. Frankfurt Okulu'yla yolu kesişen Erich Fromm'un belirttiği gibi, "eleştirel -ya da kuşkucu- düşünemezse insan özgür olamaz."[2] Eleştiri, sahip olduğumuz en büyük sermayemizdir. Eleştiri, bizi zinde tutan, dinamik yapan ve eğilmeden bükülmeden dimdik ayakta durmamızı sağlayan enerjimizdir. Eleştiri sayesinde çok yönlü düşünmemiz mümkün hale gelir, bakış açımız ve ufkumuz olabildiğince genişler. Eleştiri vasıtasıyla insana, topluma ve dünyaya farklı pencerelerden bakabilme yeteneğimiz ve tahayyül gücümüz artar. Eleştiriyle gücümüze güç katarız, daha birikimli ve donanımlı bireyler oluruz.

Çok karmaşık konulara, çetrefilli problemlere, hayatı zehir eden sorunlara, toplumu yarı açık hapishane haline getiren mekanizmalara, dünyayı zindana çeviren sistemlere ve düzenlere eleştirel bakabilmek, her şeyi eleştiri süzgecinden geçirebilmek, her şeye eleştirel yaklaşabilmek, bizi gerçekten ayakları üzerinde duran etkili bireyler yapar.

Eleştirel düşünme, insanı diğer canlılardan ayırır. Eleştirel düşünme, eleştirel kavrayış ve bakış, insanın en temel özelliğidir. İnsan, eleştirel düşünmesi sayesinde bitkilerden ve hayvanlardan ayrılır. Eleştirel düşünebilmemiz, bizi ot-

---

[1] ARON, Raymond; **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, Çeviren: Önal Sayın, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017, s. 45.
[2] FROMM, Erich; **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2018, s. 167.

lardan ya da maymunlardan farklı kılar ve özgün yapar. "Eleştirel düşünme insana özgü bir yetenektir. Çıkarcı düşünme, yani nasıl alırım, bunu elde etmek için ne yaparım şeklindeki çıkarcı düşünme şempanzelerin gayet iyi yaptığı bir şeydir."[3] Eleştiriyi ciddiye almak ve eleştirel düşünceyi önemsemek gerekir. Dünya ve toplum gibi makro gerçeklerin yanı sıra birey ve hayat gibi mikro alanları eleştirel gözle, eleştiri gözlüğüyle kurcalamak icap eder. Hayatı anlamlı kılmak, onu yaşanılır bir duruma getirmek, insanı onurlu yapmak, keyifli bir yol yürümek, eleştiri ile mümkündür.

Başta felsefe olmak üzere, bütün bilimler eleştiriye yönelir. Felsefe ve bilim eleştiriyi önemser. Çünkü felsefe ve bilim, eleştiri üzerine inşa edilmiştir. Onlar eleştiriyle gelişmiştir. Eleştiri, felsefenin ve onun şemsiyesi altındaki bilimlerin baş tacıdır. Bilim, felsefe ve felsefenin öz çocuğu olan sosyoloji eleştiriyle var olur ve yol alır. Çünkü eleştiri, onların yakıtıdır. Onları hareket ettiren güçtür. Felsefe ve sosyoloji, eleştiriyle çalışır. İşte, bu yüzden, temelinde felsefe ve sosyoloji bulunan, eleştiri harcıyla ayakta duran Frankfurt Okulu, "toplumun eleştirel teorisi programı"[4] olarak ön plana çıkartılmalıdır. Bir eleştiri fabrikası ve deposu olarak Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi ve onun biçimlendirdiği eleştirel sosyoloji anlayışı gündeme getirilmelidir. Köklü ve radikal bir eleştiri geleneği ve eleştiri okulu olarak Frankfurt Okulu, sosyoloji dünyasının vitrinini süslemelidir. Hamuru ve mayası eleştiri olan, eleştirel bakmayı önemseyen Frankfurt Okulu, sosyoloji camiasının gözbebeği olmalıdır. Sosyologlar ona gözü gibi bakmalıdır.

---

[3] **A.g.e.**, s. 168.

[4] HONNETH, Axel; "Critical Theory", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 349.

Eleştiri okulu olarak Frankfurt Okulu ve onun ön plana çıkardığı eleştirel sosyoloji geleneği son derece kıymetlidir. Çünkü sosyoloji, eleştirel ve sorgulayıcı olursa gerçek görevini, işini ve işlevini yerine getirir. Ancak ne yazık ki, sosyoloji "bizzat kendini eleştirebilecek bir bilim"[5] iken 19. yüzyıldan günümüze eleştirel bir disiplin olma vasfını kaybetmeye başlamış, daha çok statükocu bir bilim haline gelmiştir. Sosyoloji, eleştirel köklerinden koparak, "'iki büyük devrim'in (1789 Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi) doğurduğu değişimlere karşı bir tepki olarak ortaya çıkmış muhafazakâr ideolojinin değişik türlerine" dayanan[6] bir bilim olmuştur. Sosyoloji, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi'nin sosyal sonuçlarına muhafazakâr bir tepki olarak varlığını sürdürmeye çalışmıştır.[7] Sosyoloji, özünde bir sosyal düzen, normlar ve yapı söylemi olarak gündeme gelmiş[8], "ipleri elinde tutanların denetim güçlerine güç katmaya"[9] gayret etmiş, egemenlere "dalkavukluk"[10] yapmaya başlamış, antagonist politikalar yüzünden bölünmüş, çelişkilerle ve çatışmalarla dolu modern toplumda "çoğu kez taraflı ve partizan bir nite-

---

[5] BOURDIEU, Pierre; **Genel Sosyoloji: Collège de France Dersleri (1981-1983)**, Çeviren: Zuhal Emirosmanoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021, s. 312.

[6] GIDDENS, Anthony; **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, Çeviren: İbrahim Kaya, Say Yayınları, İstanbul, 2011, s. 157.

[7] TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014, s. 433.

[8] ELLIOTT, Anthony ve TURNER, Bryan S.; **On Society**, Polity Press, Cambridge, 2012, s. 29.

[9] BAUMAN, Zygmunt; **Sosyolojik Düşünmek**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 243.

[10] BAUMAN, Zygmunt; **Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000, s. 114.

liğe" bürünmüş[11], pozitivizmin himayesinde kapitalist toplumun düzenini savunan ve bu toplumun radikal bir biçimde değişmesine tepki gösteren bir bilim olmuştur. Böylece "pozitif" olmaya yemin etmiş olan sosyoloji, "her tür eleştirel bilincini kaybetme tehlikesi" ile karşı karşıya kalmıştır.[12]

Kısacası, "modern bir proje" olarak ortaya çıkmış[13], "modernlik projesi" ile bağlantılı[14] bir biçimde gündeme gelmiş, "modernliğin ve akılcılaştırmanın savunması"nı[15] üstlenmiş, modernliğin "sadık yoldaşı, gönüllü danışmanı"[16] olarak hareket etmiş, modern endüstri toplumunun deneyiminden doğmuş[17], Batılı, modern, kapitalist toplumun deneyiminin gündeme getirdiği sorunlardan yola çıkmış[18], endüstrileşmiş toplumların karakteriyle ve dinamikleriyle ilgilenmiş[19] ve sadece modern Batı'yla ilgilenen bir bilim[20] olarak var

---

11 BAUMAN, Zygmunt; **Sosyoloji Ne İşe Yarar?**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021, s. 23.
12 HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, Çeviren: M. Sezai Durgun ve Adnan Gümüş, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 26.
13 BAUMAN, Zygmunt; **Kuşatılmış Toplum**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018, s. 11.
14 GIDDENS, Anthony; **Social Theory and Modern Sociology**, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 26.
15 TOURAINE, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994, s. 147.
16 BAUMAN, **Kuşatılmış Toplum**, s. 38.
17 TOURAINE, Alain; **Toplumların Sonu**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2017, s. 329.
18 BAUMAN, Zygmunt; **Özgürlük**, Çeviren: Vasıf Erenus, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997, s. 10.
19 GIDDENS, **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, s. 14.
20 WALLERSTEIN, Immanuel; **Yeni Bir Sosyal Bilim İçin**, Çeviren: Ender Abadoğlu, Aram Yayıncılık, İstanbul, 2003, s. 18.

olmuş olan, modernliğin bilimi olarak şekillenen[21] sosyoloji üzerine eleştirel bir bağlamda düşünmemiz gerekir.

Eleştirel sosyoloji, ilk olarak, 19. yüzyıldan itibaren egemen olan, kapitalist toplumu ve sistemi koruyan, toplumun birey üzerindeki tahakkümünü onaylayan, özgürlüğü boğmaya çalışan sosyoloji anlayışlarına, bilhassa da pozitivist sosyolojiye eleştirel yaklaşan bir sosyoloji geleneğidir. Eleştirel sosyoloji, egemen sosyoloji çizgisi konumunda bulunan pozitivist sosyolojideki "nesnellik" söylemine itiraz eden, "yansız sosyoloji diye bir şey"in[22] olamayacağını savunan, sosyolojinin asla "tarafsız bir entelektüel uğraşı" olmadığını[23] iddia eden bir sosyolojik duruştur. Eleştirel sosyoloji, bir "eleştiri kuramı olarak sosyoloji"den[24] söz etmektir, sosyolojinin eleştirel bir bilim olduğunu[25] dile getirmektir.

Eleştirel sosyoloji, ikinci olarak, farklı sosyoloji çizgilerine, özellikle de pozitivist sosyolojiye, Marxist sosyolojiye ve yorumlayıcı sosyolojiye muhalif bir sosyolojidir. Daha açık bir deyişle, eleştirel sosyoloji, toplum, sosyal yapı, sosyal düzen, sosyal sistem ve sosyal kurum gibi makro unsurları esas alan pozitivist sosyolojiye, sosyal sınıf, sınıf savaşımı, proletarya ve devrim düşüncesini odağına yerleştiren Marxist sosyolojiye ve bireye odaklanan, bireyi ve onun

---

[21] RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012, s. 39.

[22] BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modernite**, Çeviren: Sinan Okan Çavuş, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2017, s. 306.

[23] GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: M. Ruhi Esengün ve İsmail Öğretir, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1994, s. 9.

[24] **A.g.e.**, s. 155.

[25] BOURDIEU, Pierre; **Sociology in Question**, İngilizceye Çeviren: Richard Nice, SAGE Publications Ltd, London, 1993, s. 8.

yapıp ettiklerini "anlama"ya ve "yorumlama"ya çaba gösteren yorumlayıcı sosyolojiye itiraz eder. Eleştirel sosyoloji, başta pozitivist sosyoloji ve Marxist sosyoloji çizgisi olmak üzere, bireyi dışlayan ve onu ikincil bir konuma iten sosyolojik geleneklere karşıdır. Eleştirel sosyoloji, bireye odaklanan, bireyin katı yapıları değiştirebileceğine inanan, bireyin toplumun dönüşümünü sağlayabileceğine güvenen, özgür bir toplumun oluşumunda ve daha iyi bir dünyanın inşasında birey ve onun oluşturduğu örgütlenmelerin rolüne vurgu yapan sosyolojidir. Eleştirel sosyoloji, toplumsal hareketler içinde yer alan ve var olan kötü düzeni değiştirme arzusu taşıyan bireye odaklanan sosyoloji anlayışıdır. Son tahlilde, eleştirel sosyoloji, bireye donanımlı, bilinçli ve etkili bir varlık olarak yaklaşan ve "tarihi hâlâ yazılmamış" olan bireye[26] çok önem veren özgün bir sosyoloji geleneğidir.

Eleştirel sosyoloji, özellikle de bireyi önemsemeyen, bireyi sosyolojinin dışına iten, onu etkisizleştirmek için çaba gösteren pozitivist sosyolojilere meydan okuma çabasıdır. Bilindiği üzere, pozitivist sosyolojinin kurucu babası "Comte sosyolojisini aşağı yukarı geçmiş olan 'metafizik' tarihi çağa karşı oluşturdu; çünkü bu çağda birey, 'pozitif'liğe, kurulu düzene karşı isyandaydı."[27] Comte, sosyolojik analizlerinde bireyi ciddiye almamış, ona gereken değeri vermemiştir. "Bireyin Comte'un toplumbiliminde neredeyse hiçbir rolü yoktur."[28] Pozitivist sosyolojinin eleştirisi olarak eleştirel sosyoloji, modern toplumun bireyin özerkliğinin bütün izlerinin

---

[26] HORKHEIMER, Max; **Akıl Tutulması**, Çeviren: Orhan Koçak, Metis Yayınları, İstanbul, 1990, s. 146.

[27] HORKHEIMER ve ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 59.

[28] MARCUSE, Herbert; **Us ve Devrim: Hegel ve Toplumbilimin Doğuşu**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1989, s. 290.

yok edilmesine[29], ekonomik güçler karşısında bireyin tamamen hükümsüz bırakılmış[30] olmasına itiraz etmiştir. Eleştirel sosyoloji, Comte tarafından bireyi dışarıda bırakarak inşa edilmiş ve modern toplum sistemiyle uyumlu hareket eden pozitivist sosyolojiye bir tepki olarak değerlendirilebilir. Uzun lafın kısası, eleştirel sosyoloji, anti-pozitivist sosyoloji olarak görülebilir.

Eleştirel sosyoloji, üçüncü olarak, sosyolojinin egemen sınıflarla, hâkim güç odaklarıyla iç içe geçişine karşı çıkan, sosyolojinin üst sınıflarla, yüksek tabakalarla ve imtiyazlı gruplarla olan bağından hoşnut olmayan bir gelenektir. Eleştirel sosyoloji, özü itibariyle, "burjuva toplumu teorisi" olarak doğan[31], çoğunluğu ezen burjuvaziye sessiz kalan, kapitalizm ile uyumlu hareket eden ve kapitalist toplum düzenini savunan sosyoloji anlayışlarına sert bir reaksiyondur. Eleştirel sosyoloji, Frankfurt Okulu'nun etkili ismi Marcuse tarafından "bir çelişkiler birliği" olarak ifade edilen, "özgürlüğü sömürü yoluyla, varsıllığı yoksullaşma yoluyla" elde eden bir toplum olarak değerlendirilen kapitalist toplumu[32] müdafaa eden sosyolojilere eleştirel yaklaşan bir sosyoloji çizgisidir. Eleştirel sosyoloji, "muhalefetsiz toplum"

---

[29] HORKHEIMER, Max; **Critical Theory: Selected Essays**, Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. vii.

[30] HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 15.

[31] HABERMAS, Jürgen; **The Theory of Communicative Action, Volume 1. Reason and Rationalization of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1984, s. 5.

[32] MARCUSE, **Us ve Devrim: Hegel ve Toplumbilimin Doğuşu**, s. 252.

olan ve "eleştirinin felci"ne yol açan[33], bireylerin özgürleşme taleplerini boğan[34], tek-boyutlu insanın etkin olduğu modern topluma ("ilerleyen tek-boyutlu topluma"[35]), modern toplumun "hiç eksilmemiş irrasyonalitesine"[36] eleştirel yaklaşmış, modern toplumun totaliter, otoriter yönünü ve baskıcı karakterini sorgulayan bir sosyolojidir. Eleştirel sosyoloji, burjuva sınıfının biçimlendirdiği modern toplumun çelişkilerini gizlemeyen, onun defolarını ve kamburlarını saklamayan bir sosyoloji anlayışıdır. Eleştirel sosyoloji, modern toplumun sadece görünen yüzüne değil, görünmeyen yüzüne ve onların sıkıntılı hallerine odaklanır. Eleştirel sosyoloji, sermaye sınıfının etkin olduğu modern toplumu doğru okumanın bir yolu ya da kılavuzu olarak görülebilir.

Eleştirel sosyoloji, dördüncü olarak, sosyal bilimlerde uzmanlaşma anlayışını[37] ve sosyolojide uzmanlaşma[38] para-

---

[33] MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990, s. vii.

[34] MARCUSE, Herbert; **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, Routledge, London, 2007, s. 9.

[35] **A.g.e.**, s. 251.

[36] ADORNO, Theodor W.; **Sahicilik Jargonu: Alman İdeolojisi Üzerine 1962-1964**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2012, s. 22.

[37] Çağdaş sosyal teorisyenlerden Immanuel Wallerstein, sosyal bilimcilerin toplumsal süreçler ve yapılar hakkındaki bilgiyi, sosyoloji, antropoloji, iktisat, tarih ve siyaset bilimi gibi kategoriler dizisine bölmeye alıştıklarına vurgu yapmıştır (WALLERSTEIN, Immanuel; **Sosyal Bilimleri Düşünmemek: Ondokuzuncu Yüzyıl Paradigmasının Sınırları**, Çeviren: Taylan Doğan, Avesta Yayınları, İstanbul, 1999, s. 306).

[38] 19. yüzyıldan günümüze sosyoloji, kurumlar sosyolojisi, aile sosyolojisi, eğitim sosyolojisi, iktisat sosyolojisi, endüstri sosyolojisi, gelişme sosyolojisi, emek sosyolojisi, tüketim sosyolojisi, siya-

digmasını ya da farklı sosyolojilerin gündeme getirilmesini[39] eleştiren bir sosyolojik bakış açısıdır. Bilindiği üzere, 19. yüzyıldan itibaren sosyal bilimler, uzmanlaşma adı altında birbirinden kopmuş[40] ve felsefeden uzaklaşmışlardır. Eleştirel sosyoloji, farklı disiplinlere mensup düşünce ustalarının inşa ettikleri Frankfurt Okulu'nun bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Frankfurt Okulu, felsefecilerin, sosyologların, iktisatçıların, psikologların, siyaset bilimcilerin ve müzikologların bir araya gelerek, birlikte oluşturdukları bir eleştirel sosyoloji okuludur. Eleştiri sözcüğü üzerine kurulmuş olan, eleştirel kavramını kendisine rehber edinen Frankfurt Okulu, farklı disiplinlerden gelen bir "entelektüeller topluluğu"[41] olarak tanınmaktadır. Eleştirel sosyoloji, sosyal bilimlerin birbirinden kopmasına ve felsefeyle mesafeli durmasına eleştirel yaklaşan bir anlayıştır. Eleştirel sosyolojinin mimarları olan Max Horkheimer ve Theodor W. Adorno, sosyo-

---

set sosyolojisi, yönetim sosyolojisi, ırk sosyolojisi, kimlik sosyolojisi, etnik sosyoloji, din sosyolojisi, hukuk sosyolojisi, tıp sosyolojisi, klinik sosyoloji, çocuk sosyolojisi, gençlik sosyolojisi, yaşlılık sosyolojisi, suç sosyolojisi, kent sosyolojisi, köy sosyolojisi, tarım sosyolojisi, örgüt sosyolojisi, değişim sosyolojisi, bilgi sosyolojisi, bilim sosyolojisi, bilimsel bilgi sosyolojisi, görsel sosyoloji, pop sosyolojisi, çevre sosyolojisi, spor sosyolojisi, dil sosyolojisi, duygu sosyolojisi, küçük gruplar sosyolojisi, iletişim sosyolojisi, boş zamanlar sosyolojisi ve sosyolojinin sosyolojisi gibi başlıklar altında uzmanlaşmıştır (KIZILÇELİK, Sezgin; **Küreselleşme ve Sosyal Bilimler**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012, s. 178).

[39] Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. CANGIZBAY, Kadir, **Sosyolojiler Değil Sosyoloji**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 1999.

[40] Bu konuda ayrıntılı bilgi için şu eserime bakınız: KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

[41] JAY, Martin; **Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950**, Çeviren: Ünsal Oskay, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989, s. 10.

lojinin toplumun ilişkilerini ve gücünü bütün ayrıntılarıyla anlatabilmesi için psikoloji, tarih ve iktisat gibi diğer disiplinlerden yalıtılmaması gerektiğine işaret etmişlerdir.[42] Eleştirel sosyoloji, iktisat, tarih, antropoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerle ve eleştirel felsefeyle birlikte yol yürüyen, "eleştirel düşünme"yi[43] öğreten, Immanuel Kant'ın "bugün hâlâ açık olan tek yol, eleştiri yoludur"[44] görüşünü kendisine rehber edinen, her şeye kuşkuyla bakan, Friedrich Nietzsche'nin "çok düşünülen her şey, kuşkuyla düşünülür"[45] sözünü asla unutmayan bir sosyolojik duruştur. Eleştirel sosyoloji geleneği, eleştiriyi ve eleştirel düşünmeyi kendisine şiar edinen ve parola yapan bir anlayıştır. Eleştirel sosyoloji, statükoya, otoriter ve totaliter sistemlere itiraz eden, her türlü tahakküm biçimine, otorite tiplerine, iktidar ilişkilerine ve hegemonyaya karşı çıkan, bireylerin özgürlüğünden yana tavır takınan, velhasıl ırkçı ve despotik olmayan bir dünyayı hasretle bekleyen, bunun için de eleştirinin gücünü ve önemini zihinlerimize kazıyarak hararetli bir tartışma başlatan özgün ve yetkin bir sosyolojidir.

Frankfurt Okulu'nun temellerini atan Horkheimer, 1947 yılında yayımladığı *Akıl Tutulması* metninde, kendi ürünümüz

---

[42] HORKHEIMER ve ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 51.

[43] Felsefe, eleştireldir ve eleştirel düşünmeyi öğretir. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi'nin temsilcilerinden Erich Fromm'un belirttiği gibi, "ister Sokrates ile ister Kant veya Spinoza ile ilgilenin, temel nokta hepsinin eleştirel düşünmeyi öğretmesidir" (FROMM, **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, s. 169).

[44] Immanuel Kant'tan aktaran; HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 177.

[45] NIETZSCHE, Friedrich; **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, Çeviren: A. Turan Oflazoğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998, s. 71.

olan toplumsal baskıların esiri olduğumuzu, bağımsız davranmaya çağrıldığımızda ise, sistemlerden, düzenlerden ve otoritelerden yardım beklediğimizi belirtmiştir.[46] Artık, kimseden yardım beklemeyelim. Kendimizi kurtaracak gücümüz, kendimizde var. Eleştirel düşünen güçlü bireyler olalım. Eleştiriyi aklımızdan asla çıkarmayalım. Eleştirel düşünceye düşman olanlara karşı çıkalım. Eleştiri, baskıcı sistemlere ve kişilere karşı bizim muhalif duruşumuzun ana dayanağıdır. Eleştiri, bizim sarılacak en kudretli yönümüzdür. Eleştiriden gelen gücümüzü kullanmazsak, eleştirel duruşumuzdan vazgeçersek, otoriter sistemlere, diktatörlük düzenine, diktacı rejimlere ve totalitarizme davetiye çıkarmış oluruz. Peki, despotik yapılar ve sistemler etkin olursa, totalitarizm yaygınlaşırsa ne olur? Cevap için Frankfurt Okulu'nun eleştiri ustası Adorno'ya bağlanalım ve onu dikkatlice dinleyelim: "Totalitarizm sınır tanımamak, bir an bile soluklanmaya izin vermemek, mutlak egemenlikle zafer kazanmak ve seçilmiş düşmanın kökünü kazımak demektir. …şunu da unutmamak gerekir ki totalitarizm, kitleleri, akıllarını kullanarak kendi kaderlerini belirleyen, dolayısıyla rasyonel özneler olarak muhatap alınması gereken hür iradeli insanlar olarak değil, her şeyden önce geri planda kalıp emirlere itaat etmeleri belletilen ve idari tedbirlerle tabi kılınacak basit nesneler olarak görür."[47] Bu esaretten ve totalitarizmin bizi boğmasından kurtulmak için elimizde sadece eleştiri gücümüz, özellikle de eleştirel sosyolojik duruşumuz kaldı. Ona dört elle sarılalım. Eleştiri gücümüzü, otoriter ve totaliter yapılara kurban etmeyelim.

---

[46] HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 187.

[47] ADORNO, Theodor W.; **Faşizm ve Propaganda**, Çeviren: Müge Çavdar, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2023, s. 148.

Eleştirel sosyolojiden asla uzaklaşmayalım. Bunun için sosyologlar, öncelikle sosyolojiyi anketlerle sınırlandırıp "basit bir araştırma tekniği"[48] yapmaktan ve kendilerini "araştırma teknisyenleri"[49], "neredeyse her konuda araştırma yapabilecek teknik uzmanlar"[50], "krala" danışman[51], siyasetçilerin koltuk değnekleri ve kitleleri ezenlerin akıl hocaları olmaktan vazgeçmelidir. Sosyologlar, sosyolojiyi egemen güçlerin, sömüren sınıfların, faşizan karakterlerin ve diktatörlerin hizmetine sunmaktan kaçınmalıdır.

Sosyoloji, güçlüler ile arasına mesafe koyup güçsüzün gücü olmalı[52], egemen güç odaklarını rahatsız etmeli ve egemenler açısından "sorun çıkaran bir bilim"[53] olarak yol yürümelidir. Sosyoloji, insanlığın özgür kalmasını ve bu özgürlüğün gittikçe artmasını sağlamak[54], baskıcı olan dünyayı esnekleştirmek, insanlara dünyanın şimdi olduğundan farklı bir dünya olabileceğini göstermek[55] için çaba sarf etmelidir. Bunun için de sosyolojinin var olana eleştirel yaklaşması, bireyin özgürlüğünü kısıtlayan yapıları, düzenleri ve sistemleri eleştirmesi, hayatı mahveden kurumları, izmleri, ideolojileri ve mekanizmaları sorgulaması, topluma dair her şeyi eleştiri süzgecinden geçirmesi icap eder. Sosyologlar, eleşti-

---

[48] ARON, Raymond; **Sanayi Toplumu**, Çeviren: Agâh Oktay Güner, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1974, s. 21.
[49] MILLS, C. W.; **Toplumbilimsel Düşün**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 2000, s. 225.
[50] MILLS, C. Wright; **Sosyolojik Tahayyül**, Çeviren: Ömer Küçük, Hil Yayın, İstanbul, 2016, s. 38.
[51] MILLS, **Toplumbilimsel Düşün**, s. 296.
[52] BAUMAN, **Sosyolojik Düşünmek**, s. 26.
[53] BOURDIEU, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çeviren: Filiz Öztürk ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2016, s. 24.
[54] BAUMAN, **Akışkan Modernite**, s. 306.
[55] BAUMAN, **Sosyolojik Düşünmek**, s. 25.

rel duruşlarıyla bugüne ve yarına umutla bakan, ümidini asla yitirmeyen, insanlara yakın bir gelecekte totaliter sistemlerin, ırkçı politikaların ve söylemlerin, makro ve mikro faşizmlerin darmadağın olacağını ısrarla hatırlatan, insanların gelecek kaygılarına çözümler üretebilen, karamsarlığa ve ümitsizliğe geçit vermeyen düşünce ustaları olmalıdır.

Uzun lafın kısası, "insanlığın günümüzün korkunç olayları yüzünden bütünüyle cesaretini kırmaması için, toplumun insana yakışır, barışçıl ve mutlu bir geleceğine duyulan inancın yeryüzünden silinmemesi için savaşmalıyız."[56] Statükoya, otoriter ve totaliter eğilimlere direnmek, eşitliğe, özgürlüğe, adalete, huzura, barışa, nezakete ve sakinliğe dayalı bir dünya inşa etmek için "özgül bir toplum teorisi"[57] olarak Frankfurt Okulu'nun eleştirel duruşunu yeniden okumamız ve dünyada ezilen insanlarla, emeği sömürülen, toprağı, dereleri ve ormanları elinden alınan, her şeyi gasp edilen bireylerle, gruplarla, sınıflarla ve milletlerle dayanışma içinde olmamız gerekir.

Son tahlilde, Frankfurt Okulu'nun kurucu babası Horkheimer, felsefenin ve sosyolojinin gerçek fonksiyonunun var olanın, yani hâkim olanın eleştirisi[58] olduğunu vurgulamıştır. Gelin hep birlikte Horkheimer'in sesine kulak verelim, sosyolojide eleştirel bir bakış açısını esas alalım. Sosyolojiyi eleştiri ile yoğuralım. Sosyolojinin tıkanan nefesini açalım.

---

[56] HORKHEIMER, Max; "Felsefenin Toplumsal İşlevi", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 484.

[57] SLATER, Phil; **Frankfurt Okulu: Kökeni ve Önemi (Marksist Bir Yaklaşım)**, Çeviren: Ahmet Özden, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1989, s. 9.

[58] HORKHEIMER, **Critical Theory: Selected Essays**, s. 264.

Sosyolojiyi canlandıralım, ona eleştiri şifasıyla işlerlik kazandıralım. Eleştiriyi ve eleştirel olmayı sosyolojinin merkezine yerleştirelim. Sosyolojinin yorgun kalbine, tıkanan ana damarlarına eleştiriyi enjekte edelim. Kısacası, düzen içine sıkışmış, statükonun bir parçası haline gelmiş, sistemi yüceltip bireyi ıskartaya çıkarmış olan sosyolojiye taze bir soluk getirelim. Her geçen gün etkisini kaybeden bireye, monoton haline gelen gündelik hayata, çürümeye başlayan topluma ve yaşlanan dünyaya eleştirel sosyolojinin gücünü ve dinamiğini ekleyelim. Eleştirel sosyolojiyle daha iyi bir hayatın, daha yaşanılır bir dünyanın olabileceğini tahayyül edelim. Eleştirel sosyolojinin bireylerin varlığını sürdürmesinin, toplumun sağlıklı hale gelmesinin, insanlığın özgürleşmesinin ve delik deşik olan dünyanın kendisini yeniden onarmasının en büyük güvencelerinden biri olduğunu aklımızdan çıkarmayalım. Büyük düşünce ustaları olan Immanuel Kant'ın, Karl Marx'ın, Friedrich Nietzsche'nin ve Sigmund Freud'un felsefi ve sosyolojik rüzgârıyla seri halde eleştiri üreten ve yayan Frankfurt Okulu'nun kapılarını ve pencerelerini ardına kadar açalım.

Sezgin Kızılçelik
3 Mart 2024
Güzelbahçe/İzmir

BİRİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN OLUŞUMU

"'Teori' nedir? Bu sorunun yanıtı çağdaş bilim için oldukça kolay görünmektedir. Çoğu araştırmacı için teori, bir konu hakkında önermeler tümüdür ve önermeler birbirlerine öyle bağlantılıdır ki, bunların bazıları temel, geriye kalan kısmı ise onlardan türetilmiştir. Türevler ile karşılaştırıldığında birincil ilkeler ne kadar az sayıda olursa teori o kadar yetkin olur. Teorinin geçerliliğinin koşulu türetilen önermelerin gerçek olaylarla uyumlu olmasına dayanır. Teori ile deneyim birbirleriyle çelişirse bunlardan biri yeniden incelenmelidir. Bu durumda ya bazı bilimciler gözlemi doğru yapmada başarısız olmuşlardır ya da teorinin ilkelerinde bir yanlışlık vardır. Öyleyse olgular ile ilişkilendirildiğinde bir teori daima bir hipotez olarak kalır. Bilimciler malzeme ile çalıştıklarında teorinin zayıflıkları görülmeye başlandıkça teoriyi değiştirmeye hazır olmalıdırlar. Teori biriktirilip depolanmış, olguların en yakın olanaklı betimlenmesi için yararlı olacak bir biçime sokulmuş bilgidir... Tüm teorilerin genel amacı herhangi özel bir konu ile sınırlanmayan ama olabilecek bütün objeleri kuşatan evrensel sistematik bir bilimdir/bir bilim kurmaktır. Bilimlerin sınıflandırılması, aynı temel öncüllerden özel alanların ilkelerini türetmekle yapılır. Cansız doğanın çözümlenmesi için geliştirilmiş olan aynı kavramsal aygıt canlı doğayı da sınıflandırmaya hizmet eder ve bunu bir kez kullanmaya yani türev kurallarını, simgeleri, türetilmiş önermelerle gözlemlenebilen olguları karşılaştırma sürecine egemen olan herhangi bir kimse herhangi bir zamanda bunu kullanabilir. Fakat biz böylesi ideal bir durumun hâlâ oldukça uzağındayız. Bir teorinin ne olduğuna dair yaygınca kabul edilen düşünce genel çizgileriyle böyledir" (Max HORKHEIMER, "Traditional and Critical Theory", s. 188-189).

"Horkheimer 'eleştirel teori' formülünü, materyalizmi kabul edilebilir kılmaktan çok, heveskâr dünya açıklamalarından olduğu kadar bilimin 'gele-

neksel teorisi'nden de farklılaşmasına yarayacak teorik öz-bilinci ona sağlamak için türetmiştir" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 183).

"Frankfurt Okulu, karmaşık bir görüngüdür ve öncelikle onunla ilişkilendirilen toplumsal düşünce tarzı -'eleştirel kuram'- çeşitli biçimlerde açıklanıp yorumlanmaktadır" (Tom BOTTOMORE, **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, s. 11).

"Frankfurt Okulu'nun teorik tözü 'eleştirel teori'dedir" (Paul-Laurent ASSOUN, **Frankfurt Okulu**, s. 14).

"Frankfurt Okulu, eleştirel teori olarak adlandırılan ve modernitenin gerilemesi üzerinde duran bir hareketin fikir sahiplerini yetiştirmiştir: Horkheimer, Fromm, Adorno Marcuse, Benjamin ve diğerleri" (Stjepan G. MESTROVİC, **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, s. 28).

"Felsefede, aynı anda eleştirmeden bir şeyi anlamaya uğraşmak benim görüşüme göre olanaksız bir usuldür; ayrıca anlama ile eleştiri arasında ne zaman bir ayrım yapılsa bu işin ardında bir türden otoriter bir talep olduğundan kuşkulanırım: İlkin anlamış olduğunuzdan emin olunuz, ondan sonra tüm ufak eleştirel itirazlarınızdan kurtulacaksınız… Herhangi felsefi bir fikrin eleştiri *olmaksızın*, doğruluğunu sorgulamadan anlaşılabileceği fikrini yöntem bakımından büsbütün savunulamaz olarak görüyorum" (Theodor W. ADORNO, **Metafizik: Kavram ve Sorunlar**, s. 109).

1.1. Eleştiri Geleneği Olarak Frankfurt Okulu

Büyük fikirler, insanlık için en kıymetli hazinedir. Çünkü büyük fikirler, insanlığın temel sorunlarına ve açmazlarına çözümler üreterek insanlığı ileriye ve olumluya taşırlar. Büyük fikirler, esasında toplumların çarklarını işleten ana mekanizmalardır. Onlar, sosyal hayatın tekerleğini yağlar ve onun sağlıklı dönmesini sağlarlar. Walter Benjamin'in dediği

gibi, "yağ makine için neyse, fikirler de toplumsal hayatın devasa donanımı için odur."[1] İşte, bu bağlamda, Frankfurt Okulu da toplumlar için büyük fikirler üretmek üzere oluşturulmuş bir fabrikadır.

Düşünce tarihinde önemli bir duruş, gelenek, ekol, akım ya da "birleştirilmiş teorik proje"[2] olarak karşımıza çıkan ve "felsefi terminolojiye"[3] sahip olan Frankfurt Okulu'nu (Eleştirel Teori'yi) tüm yönleriyle tahlil edebilmek için onun oluşum öyküsünü, geçirdiği evreleri ve öncülerini ele almak gerekir.

Frankfurt Okulu, düşünce tarihinde "okul"un iki ayrı anlamını (eğitim-öğretimin gerçekleştiği yer, belli bir iç bütünlüğü olan gelenek olarak) içeren[4] ender okullardan biridir. Frankfurt Okulu, daha çok felsefe ve sosyal bilimler dünyasında bir "ekol" ve "güçlü teorik gelenek" olarak saygın bir yer edinmiştir. Çünkü Frankfurt Okulu, eleştirelliğe vurgu yapmış, "teori kaçınılmaz olarak eleştireldir"[5] söylemini kendisine düstur edinmiştir. Okul, eleştirel bir çizgiye sahip

---

[1] BENJAMIN, Walter; **Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Yazılar**, Çeviren: Nurdan Gürbilek, Metis Yayınları, İstanbul, 1995, s. 51.

[2] HONNETH, Axel; "Critical Theory", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 347.

[3] "Adorno'ya göre, 'felsefi terminoloji, sıkı felsefi okulların kurulduğu yerde kesin önem kazanır.' Bu, 'Frankfurt Okulu' ile yakından ilişkili 'Eleştirel Teori' düşüncesi ve okulun önemli üyesi olan Adorno için doğrudur... Eleştirel Teori ve Frankfurt Okulu açısından terminoloji önce gelir" (STIRK, Peter M. R.; **Critical Theory, Politics and Society: An Introduction**, Pinter, London, 2000, s. 1).

[4] DELLALOĞLU, Besim F.; **Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1995, s. 13.

[5] Adorno'dan aktaran; BEHRENS, Roger; **Adorno Sözlüğü**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Versus Kitap, İstanbul, 2011, s. 82-83.

İKİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN TARİHSEL GELİŞİMİ

"Hoparlörlerden Hitler'e ait olduğu aşikâr bir ses şu konuşmayı yapıyor: 'Tek kızım dün trajik bir kazaya kurban gitti. Bunun kefaretinin ödenmesi için bugün bütün trenlerin raydan çıkmasını emrediyorum'" (Theodor W. ADORNO, **Rüya Kayıtları**, s. 44).

"Frankfurt Okulu'nun ve onun inşa ettiği eleştirel teorinin oluşumunda pek çok etkenin varlığından söz edilebilirse de, okula öncülük eden teorisyenlerin temel kaygılarından biri Almanya'daki Nazi etkisidir. İkinci Dünya Savaşı'na tanıklık eden yirmi yıllık süreç pek çok disiplin için dönüm noktası olmuştur. Nazizmin arkasındaki propaganda makinesi ve harekete geçirdiği insan kaynaklı zalimlikler, insanlığın insanlık dışı eylem kapsasitesine tanıklık eden dünyayı şaşkına çevirdi" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 47).

"İlk Frankfurt Okulu teorisyenlerinin yaşadıkları dönem Marx'ın kesinlikle öngöremediği bir şey olarak Almanya'da Hitler ve Nazi Partisi'nin yükselişe geçtiği çalkantılı bir dönemdi. İlk eleştirel teorilerin temel konularından biri totaliter rejimler açısından sadece Faşizm ile Sovyet Komünizmi arasında değil, bunlarla Batılı ülkelerin sözde 'demokratik' rejimleri arasında da büyük benzerlikler olduğuydu. Bu sadece bir entelektüel kararlılık meselesi değildi, aynı zamanda okul üyelerinin yaşadıklarının bir ürünüydü. Nazilerin iktidara gelmesinden sonra Almanya'yı terk etmeye zorlandıklarında birçoğu ABD'nin daha güvenli ortamına sığındı. ABD'ye varmanın şoku eleştirel teorisyenlerde derin etkiler yarattı. ABD umdukları gibi 'özgürlükler

ülkesi' idi, fakat önemli açılardan Nazi Almanyası ya da Sovyet Rusyası kadar korkutucuydu" (David INGLIS ve Christopher THORPE, **Sosyal Teoriye Giriş**, s. 91).

"Totaliter karakterin katılığının özü onun otoriteyle ilişkisindedir- güce ait her şeyi kör, inatçı ve dipten gelen bir hisle kabul" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 194).

"Bana öyle geliyor ki, Marx'ın ortaya çıkışını izleyen çağda, kendini esasen ciddiye alan her düşünür için Marx'la uğraşma her düşünürün baş sorununu oluşturmalıdır" (Georg LUKÁCS, **Marksist İmgelem**, s. 32).

"HORKHEIMER- Biz insanların ince farklılıklara sahip olması gerektiğini düşünüyoruz, Marx'ta ise sosyalizm insanların hepsinin eşit olmasını amaçlar. ADORNO- Marx fazla iyi niyetliydi, muhtemelen insanların esasen özünde aynı olduğunu ve öyle kalacaklarını farz ediyordu naifçe. İnsanın kötücül ikinci doğası bir kez bertaraf edildi mi, her şey iyi olacaktı. Öznellikle ilgilenmiyordu, öznellik meselesini enine boyuna bilmeye çalışmıyordu. İnsanın en derin noktasına kadar toplumun ürünü olduğunu, bir muhit teorisi olarak görerek reddediyordu. Bunu ilk kez Lenin ifade etmişti" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 63].

"Frankfurt Okulu üyeleri Freud'un da Marx'la aşağı yukarı aynı anlamda kavramsal bir devrimci olduğunu düşünür. Onlara göre Marx ve Freud'un teorileri temel epistemik yapıları bakımından öyle yakın benzerlikler içerir ki, felsefi bir bakış açısından iki ayrı tür teori değil aynı tür teorinin iki ayrı örneğini temsil ederler. Marxizm ve psikanalizin ana örneğini oluşturduğu bu yeni tür teoriye verilen genel ad 'eleştirel teori'dir" (Raymond GEUSS, **Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu**, s. 10).

"'Frankfurt [Okulu] Bakış Açısı'na göre, 20. yüzyılda Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü teorisyenlerinin ve Freud'un farklı şekillerde ele al-

dıkları Marx ve Nietzsche, 19. yüzyılın eleştirel teorisyenleridir" (Gerhard SCHWEPPENHÄUSER, **Eleştirel Teori'ye Giriş**, s. 34).

2.1. Batı Marxizmi Olarak Frankfurt Okulu

Frankfurt Okulu, 1917 Ekim Devrimi sonrasında (Sovyetler Birliği deneyimi akabinde), Marxist bağlamda teori ve praksis arasındaki gerçek bağı vurgulama, Marxist teoriyi yeniden canlandırma ve ona işlerlik kazandırma noktasında Marxist eğilimli entelektüeller topluluğu tarafından belirtilen ihtiyaçlara bir karşılık olarak ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede, Eleştirel Teori, 20. yüzyılın başlarında doğan ve "Batı Marxizmi" olarak şekillenen düşünce-eylem hareketinin önemli bir parçasıdır. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, genellikle "Batı Marksizminde kültür eleştirisinin en önemli kolu"[1] olarak takdim edilir.

Perry Anderson, *Batı Marksizmi Üzerine Düşünceler* adlı ünlü metninde, "Batı Marxizmi"nin önemli simaları olarak Korsch, Lukács, Gramsci, Benjamin, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Della Volpe, Lefevbre, Sartre, Goldmann, Althusser ve Colletti'yi zikretmiştir.[2] Bununla birlikte, Batı Marxizmi, genel olarak 1920'lerde belirginleşen, 1960'larda büyük bir etkiye sahip olan Korsch, Lukács, Gramsci ve Eleştirel Teorisyenlerin bazı üyelerinin (Horkheimer, Adorno ve Marcuse) çalışmalarında kaynağını bulan bir düşünceler demetidir.[3] Bu düşünürler içerisinden Gramsci ve özellikle de Lukács sık sık Batı Marxizmi'nin kurucuları olarak kabul

---

[1] SIM, Stuart ve LOON, Borin Van; **Eleştirel Teori**, Çeviren: Akın Emre Pilgir ve Emrah Arıcılar, NTV Yayınları, İstanbul, 2010, s. 39.

[2] ANDERSON, Perry; **Batı Marksizmi Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Bülent Aksoy, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004, s. 55.

[3] BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989, s. 11.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN AYDINLANMA ELEŞTİRİSİ

"ADORNO- İnsan düşünmeye başladığında artık etrafa körü körüne saldırmaz. Düşünen kişi yumrukla tepki vermez, önüne geleni yalayıp yutmaz" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 13].

"Aydınlanma Hareketi'nin feneri bazı ellerde, toplumsal gelişmenin gelecekteki yönü hakkında çok kuvvetli ve göz kamaştıracak kadar çok parıldamamıştır" (Bryan S. TURNER ve Chris ROJEK, **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, s. 81).

"...her halükârda bugün, hâlâ Ortaçağın buz tutmuş akıntısı içinde bulunuyoruz: Bu akıntı erimeye başladı ve yıkıcı bir güçle öne doğru atılıyor" (Friedrich NIETZSCHE, **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, s. 39).

"Felsefe, üstünde düşünülen farklı konulara aklın uygulanışından başka bir şey değildir" (Jean Le Rond D'ALEMBERT, **Felsefenin Öğeleri ya da İnsan Bilgilerinin İlkeleri Üzerine Deneme**, s. 23).

"Akıl, felsefi düşüncenin temel kategorisidir. ... Akıl eleştirel bir mahkeme olarak kuruldu" (Herbert MARCUSE, **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, s. 139-140).

"Aydınlanmaya göre akıl, doğanın ve toplumun varlığının ve oluşunun nihai ilkesidir" (Georg LUKÁCS, **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, s. 37).

"Akıl, kültür metası haline getirildiği ve tüketim amacıyla insanlara teslim edildiği noktada çözülüp dağılmak zorundadır" (Max

HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, s. 15).

"Aklın yanında ya da karşısında yer almak aynı zamanda bir felsefenin özelliğini ve toplumsal gelişmelerdeki rolünü de belirler. Akıl hiçbir zaman politik olarak yansız, tüm toplumsal gelişmelerin üzerine çıkarılmış bir şey olamaz. Her zaman bir toplumsal durumun ve gelişmekte olan bir eğilimin somut ussallığını -ya da usdışılığını- yansıtır, onu kavramsal olarak özetler ve böylece onu destekler ya da engeller" (Georg LUKÁCS, **Aklın Yıkımı, Cilt I**, s. 11).

"Aydınlanmacılar ve St. Simon'dan gördüğü yüksek itibarı tamamlayıcı biçimde, içten içe kuruyan muhayyileyi tecrit eden rasyonellik, akıldışılıkla malûldür" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 347).

"Aydınlanmanın korkunçluğu- Yarı çılgınca, ahlaki, hayvanca-taşyürekli, aşırı cinsellikten alınan tada düşkün, daha doğrusu duygusal, kendinden geçirici, *şu geriletici özü* açığa vuran *gerileme karşısında* Rousseau et ile ruh olmuştu –bütün bu varlık sinsi, ikiyüzlü bir taşkınlıkla şimdi bile *aydınlanmayı* ışıklandırıcı bir görkem içinde, bu aydınlanma ile parlamaya başlayan başa oturttu: gerçekte bu varlığa yabancı olan aydınlanma, kendi kendini yönetiyor; o, bulutlarla geçip gidecek olan bir ışık parıltısı gibi durgundur, uzun bir süredir yalnız kişi teklerini değiştirmekten dolayı kıvançlıdır: Bu aydınlanma, pek yavaş da olsa, uluslaın törelerini, kuruluşlarını olsun değiştirmiş olabilseydi. Oysa şimdi güçlü, birdenbire ortaya çıkan bir varlığa bağlıdır, aydınlanmanın kendisi bile varlıkla güçlüdür, birdenbiredir. Onun yıkıcı korkunçluğu, büyük gerileme yönelişine yol açan kurtarıcı, ışıklı yararlılıktan daha devce olmuştur" (Friedrich NIETZSCHE, **Gezgin ile Gölgesi**, s. 99-100).

"Uçurum kenarına ilerleyen fareleri andıran birçok kişi bilim ve siyasi aydınlanmaya övgüler düzerken Nietzsche, yüksek bir dağın doruğundan aşağı başka bir perspektifle, tedbir ve yeni çağın muhtemel tehlikeleri konusunda

uyaran bir gözle bakar" (Roy JACKSON, **Nietzsche- Kilit Fikirler**, s. xvi).

"Frankfurt Okulu şimdiki zamanın yorumu için 'araçsal aklın' tahakkümü fikrini öne sürmüştü. Bunun yankısını, 1978'de tam da aynı anlama gelecek şekilde 'despotik aydınlanma olarak akıl'a atıfta bulunan Foucault'da da duyuyoruz" (Jacques BIDET, **Foucault'yu Marx'la Okumak**, s. 19).

"Bilimin kendine özgü bilinci yoktur, o bir alettir. Oysa Aydınlanma hakikati bilimsel sistemle özdeş kılan felsefedir" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, s. 102).

"*Aydınlanmanın Diyalektiği* isimli eserlerinde Horkheimer ve Adorno aklın tarih boyunca artan biçimde iktidar aracı haline getirildiği iddiasından yola çıkan bir tarih anlayışı geliştirdiler" (Rudolf RICHTER, **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, s. 90).

"İnsanlık, bugün inanıldığı gibi, daha iyiye ya da daha güçlüye ya da yükseğe doğru bir gelişme göstermemektedir. 'İlerleme', modern bir düşüncedir yalnızca, yani, yanlış bir düşünce. Bugünün Avrupalısı, değerlilik bakımından, Rönesans Avrupalısının fersah fersah altında kalır; ileriye doğru gelişme, herhangi bir zorunlukla, yükselme, yücelme, güçlenme değildir hiç de" (Friedrich NIETZSCHE, **Deccal: Hristiyanlığa Lanet**, s. 15).

"'İlerleme' tarafsız bir terim değildir; o özel amaçlara doğru hareket eder" (Herbert MARCUSE, **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, s. 18).

"İnsanın doğal çöküşünü bugün toplumsal ilerlemeden ayrı düşünmek mümkün değildir" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, s. 15).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN POZİTİVİZM ELEŞTİRİSİ

"Bugün hemen herkes, felsefi düşüncenin gerilemesiyle toplumun hiçbir şey yitirmediğini çünkü onun yerinin çok daha güçlü bir bilgi aracı olan modern bilimsel düşünceyle doldurulduğunu kabul etmektedir. Felsefenin çözmeye çalıştığı sorunların ya anlamsız olduğu ya da modern deneysel yöntemlerle çözülebileceği düşünülmektedir. Nitekim, modern felsefedeki egemen eğilimlerden biri, geleneksel spekülasyon tarafından yarım bırakılmış işleri bilime devretmektedir. Bilimin koşullardan bağımsızlaştırılarak mutlaklaştırılmasına varan bu eğilim, bugün pozitivist olarak nitelendirilen bütün okulların başlıca özelliğidir. … Kuşkusuz pozitivistler bilimin yıkıcı amaçlarla kullanıldığından habersiz değillerdir; ama bilimin bu tür kullanımlarının bir sapkınlık olduğunu düşünmektedirler. … Bilim daha iyi amaçlara hizmet edebilir elbet. Ne var ki, bilimin iyi potansiyellerinin gerçekleştirilme yolunun bugün izlenen yol olduğundan kuşkuluyuz biz. Pozitivistler, kendi düşündükleri biçimiyle doğal bilimin her şeyden önce yardımcı bir üretim yöntemi olduğunu, toplumsal süreç içindeki birçok öğeden sadece biri olduğunu unutmuş görünmektedirler. … Bugün bilimi, öteki zihinsel güçlerden ve faaliyetlerden farklılığını, özgül alanlara bölünüşünü, kural ve işlemlerini, içeriğini ve örgütlenişini, ancak hizmet ettiği toplumla ilişkili olarak anlayabiliriz. Bilim denen 'aracı' ilerlemenin otomatik başlatıcısı olarak gören pozitivist felsefe, teknolojiyi yücelten öteki görüşler kadar büyük bir yanılgı içindedir" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 94-95).

"Pozitivistler, can düşmanları olan metafizikçilerin savunduğu başlangıç ilkesinin önceliği dogmasına bilinçsizce itaat eder: 'En eski olan şey en fazla saygıya değer olandır ve en fazla saygıya

değer olan şey üzerine yemin edilir'" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 199).

"Bilim doğanın hareketini araştırır, ama asla insanlara *emredemez*. Heves, aşk, istek, isteksizlik, …bitkinlik. Bilim bunların hiçbirisini bilmez" (Friedrich NIETZSCHE, **Bilim ve Bilgeliğin Savaşı**, s. 105).

"'Pozitif' kültü ile akıl, bizzat kendisini akılsızlığa taşıdı" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 21).

"…neden gözlemin doğruluğun tek güvencesi olduğu sorulduğunda, pozitivistler yine gözlemi yardıma çağırırlar. Ama gözleri kapalıdır" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 107).

"Adorno'nun temel ilgisi, tarihin çoğunlukla anlaşılmaya karşı geldiği bir dünyayı anlamak olarak görülebilir" (Andrew BOWIE, **Theodor W. Adorno: Kısa Bir Giriş**, s. 12).

"Bizim tarih tasarımımız tarihten bağışık olma kuruntusuna kapılmıyor, ama enformasyonların peşine de pozitivistçe düşmüyor. Felsefe eleştirisi olarak felsefeden el çekmeyi de düşünmüyor" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, s. 8).

"Olaylarda durup kalan pozitivizme karşı 'yani sadece olgular vardır' görüşüne karşı şunu söylemeliyim: Hayır, düpedüz olgular yoktur, sadece yorumlar vardır. Biz 'zati' olarak hiçbir olguyu tespit edemeyiz. Belki de öyle bir şeyi istemek saçmalıktır" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 251).

"Toplum yaşamının çok yönlü boyutları ve görünümleri, sadece bir olgular ve etmenler toplamı değildir" (Herbert MARCUSE, **Sovyet Marksizmi**, s. 11).

"Auguste Comte'un her toplumun esas olarak geçmesi gereken üç aşama kuramının, bugün reddedilmesi gerektiğinin nedeni, insanlığın

büyük çağlarını olabildiğince bütünlüklü olarak kavrama denemesinin yanlış olmasından değil, yetersiz bir felsefeden tarihe aktarılmış, görece yüzeysel bir ölçütten kaynaklanmaktadır" (Max HORKHEIMER, "Otorite ve Aile", s. 217).

4.1.Pozitivizm: Comte'dan Popper'e Kısa Bir Yolculuk

Frankfurt Okulu'nun üzerinde durduğu konular arasında pozitivizm eleştirisi ön planda yer alır. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramcılarının pozitivizmi eleştiri bombardımanına tutmalarının gerisinde, zayıf bir felsefe ve metodolojik duruş olmasına karşın pozitivizmin felsefe, sosyal bilimler metodolojisi ve siyaset sahasında etkin oluşu gerçeği vardır.

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, pozitivizmin kendisiyle ve tarihsel akışı içinde oluşan formlarının tamamıyla hesaplaşmıştır. Eleştirel Teorisyenler, Auguste Comte'un pozitivizm anlayışına, onunla bağlantılı "mantıkçı pozitivizme" ve "yeni pozitivizme" yönelik eleştirel değerlendirmeler yapmışlardır. İşte, bu nedenle, Eleştirel Teori'nin pozitivizme hangi noktalarda eleştiri getirdiğini netleştirmek için pozitivizmin "erken", "mantıkçı" ve "yeni" formlarına kısaca değinmenin yararlı olacağı kanaatindeyim.

4.1.1. "Erken Pozitivizm" (Comte'un Pozitivizm Görüşü)

Pozitivizm, deyince akla genellikle Comte gelir. Pozitivizm, Comte ile özdeşleşmiştir. Çünkü Comte, pozitivizmin kurucusudur. Onun çerçevesini çizen ve içeriğini belirleyen kişidir. Pozitivizm sözcüğü ilk kez Comte tarafından "insanlığın yalnızca gözlemlenebilir olgulara, onlar arasındaki ilişkilere ve olguların gözlemlenmesi yoluyla keşfedilen yasalara da-

BEŞİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MODERNLİK ELEŞTİRİSİ

"Büyük devrim (Fransız Devrimi) yeni bir takvim getirip koymuştur önümüze" (Walter BENJAMIN, "Tarih Felsefesi Üzerine Tezler", s. 176).

"Fransız Devrimi'yle ilgili ilk haberler Kant'a ulaştığında Kant, alışılmış yürüyüşünü değiştirmiş" (Max HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 165).

"Büro çalışması çok duyarlı, kırılgan insanları ortaya çıkardı; onların doğuştan sahip olduğu özellikleri, kişiliklerini zayıflattı. … Makine kullanımı, benliği zayıflatır" (Jean-Jacques ROUSSEAU, **Narsist**, s. 16).

"Hegel, ölümünden kısa süre önce Paris'e geldiğinde, karısına şunları yazmıştır: 'Sokaklarda yürüdüğümde, insanların Berlin'dekilere benzediklerini görüyorum-giyinişleri, yüzleri aşağı yukarı aynı-, hep aynı manzara, yalnızca daha büyük bir kalabalık var'" (Walter BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 215).

"…bu Londralılar, …sanki ortak hiçbir yanları yokmuş gibi, birbirleriyle hiç ilgileri yokmuş gibi birbirlerinin önünden geçiyorlar; sözsüz tek anlaşmaları, karşı karşıya yürüyen kalabalık akıntılarının birbirinin yolunu kesmemesi için, herkesin kaldırımda kendi yakasında kalmasıdır; bu arada hiç kimse ötekine şöyle bir göz atma onurunu bahşetmeyi düşünmez. … İnsanlığın atomlarına ayrılışı, her biri kendi ilkesine sahip bir atomlar dünyası, burada aşırının en aşırısına varmış görünüyor. … Her yerde bir yandan barbarca bir kayıtsızlık, katı bir bencillik, öte yandan adı konmamış bir sefalet, her yerde toplumsal bir savaş; herkesin evi bir çembere alınmışlık içinde; her yerde yasa koruması altında karşılıklı yağmalama; ve bütün

bunlar öylesine utanmazca, öylesine açıktan ki, kendisini burada apaçık ortaya koyan toplumsal durumun sonuçlarından insan ürküyor ve bu çılgın dokunun hâlâ bir arada durabilmesinden hayrete düşüyor" (Friedrich ENGELS, **İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu**, s. 70-71).

"Modern insanı haber veren şeyin içinde çöküntü diye bir şey bulunur" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 75).

"Nietzsche'nin geç modernlik döneminde yaşayan ve varoluşlarının politik ikilemleriyle cebelleşen insanların kaygılarının merkezinde olduğu, artık büyük ölçüde kabul görmektedir" (Keith ANSELL-PEARSON, **Kusursuz Nihilist: Politik Bir Düşünür Olarak Nietzsche'ye Giriş**, s. 18).

"Modernite, zengin fakir ayırt etmeden herkesi kendi işleyişinin içine süpüren dev bir makineye benziyordu. Weber'in deyişiyle modern insanlar tamamen rutinleşen ruhsuz, mekanik bir toplumsal düzen yarattılar ve kendileri de bunun içinden kaçamadılar" (David INGLIS ve Christopher THORPE, **Sosyal Teoriye Giriş**, s. 38).

"…entelektüelizasyon ve rasyonalizasyonun artması, içinde yaşadığımız koşullar hakkındaki bilgimizin artması ve genişlemesi demek *değildir*. Ama başka bir şey demektir: İsterse insanın her an *öğrenebileceği* bilgisi ya da inancı demektir. Yani, ilke olarak işe esrarengiz, hesaplanamaz güçlerin karışmadığını, tersine ilke olarak insanın her şeyi hesaplayarak denetleyebileceğini bilmektir. Bu da dünyanın 'büyüsünün bozulması' demektir. Artık, esrarengiz güçlerin varlığına inanan vahşiler gibi, ruhları yardıma çağırmak ya da onlara egemen olmak için büyü araçlarına başvurmak gerekmiyor. Teknik araç ve hesaplarla işler halledililiyor" (Max WEBER, **Sosyoloji Yazıları**, s. 135-136).

"Weber ile Frankfurt Okulu arasındaki büyük benzerlik, modern sanayi toplumu yorumlarında ortaya çıkan kasvetli karamsarlıktır. Weber,

Mommsen'in sözcükleriyle, 'umutsuz bir liberal'diyse Frankfurt Okulu düşünürleri ya da her durumda Marcuse 'umutsuz köktenci' diye tanımlanabilir" (Tom BOTTOMORE, **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, s. 50).

"Adorno ve Horkheimer'ın tarih görüşleri temelde Weber'den esinlenmiştir: Tıpkı *Protestan Ahlakı*'nın yazarı gibi, onlar da Batı uygarlığının tarihsel evriminin, dünyanın büyüsünün bozulmasına (*Entzauberung der Welt*) ve rasyonelleşmeye dair bin yıllık bir sürece tekabül ettiğini ve bu sürecin gelip dayandığı yerin modern endüstriyel ve bürokratik toplum olduğunu kabul eder" (Michael LÖWY, **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, s. 145).

"Çocukların yetişkinler tarafından reklâm ve propaganda yoluyla sistematik biçimde aptallaştırılmasına göz yumma, Vietnam'daki insanlıkdışı yıkıcı zorbalığın başıboş bırakılması, özel birliklerin askere alınması ve eğitimden geçirilmesi, mal satımındaki apaçık düzenbazlığa, malların plânlı bir şekilde eskitilmesine ve israfına karşı gösterilen güçsüz, iyi niyetli hoşgörü bir aksaklık ya da düzensizlik değil sistemin kendi öz yapısıdır. Bu sistem hoşgörüyü, varolma savaşını soysuzlaştırma ve alternatiflerini ezmekte kullanılan bir araç olarak kanadı altına alır. Eğitim, ahlâk ve ruhbilim adına gençlik suçlarının artmasına karşı yükseltilen sesler, gittikçe güçlenen ateşli silâhların, roketlerin, bombaların cinayetleri, tüm uygarlığın gelişmiş katilliği söz konusu olduğundan alçalıverir" (Herbert MARCUSE, "Baskıcı Hoşgörü", s. 65).

"Teknolojinin rolüne odaklanan Herbert Marcuse, bunun **tek-boyutlu toplum** yarattığını savunur. …Marcuse ideal bir dünyada, insanlar ve teknoloji gibi kendi yarattıkları daha geniş yapılar arasında diyalektik bir ilişki görür. Başka bir deyişle, insanlar teknoloji yaratır, kullanır ve değiştirirken kendi ihtiyaçlarını doyurur ve yeteneklerini ifade eder. Bu sayede hem teknoloji hem de insanlar gelişir. Fakat kapitalizmde bu ilişki tek boyutlu hale gelir. İnsanlar teknolojiyi

yaratır fakat teknoloji kapitalistler tarafından kontrol edilir ve işçileri sömürmek için kullanılır. Yani insanlar teknoloji kullanarak kendilerini ifade etmek yerine, teknoloji tarafından kontrol edilerek körelirler. Herkes teknolojinin taleplerine uydukça, bireysellik bastırılır. Yavaş yavaş bireysel özgürlük ve yaratıcılık yok olur. Bunun sonucunda insanlar, teknoloji ve onları kontrol eden ve ezen toplum hakkında eleştirel düşünme becerilerini kaybeder. Marcuse'ye göre bu sorunun çözümü insanların (ya da proletaryanın) teknoloji tarafından kontrol edildiği bir toplum yerine, onu kontrol ettikleri bir toplum yaratmaktır" (George RITZER ve Jeffrey STEPNISKY, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, s. 95-96).

"Teknik insanların yalnızca bünyelerine değil, tinlerine de sahip oluyor; iktisat kuramındaki 'para kamuflajına' benzer şekilde, teknolojik bir kamuflaj mevcuttur. Bugün uygarlaşmışların rüyası, kızarmış güvercinlerin uçup ağza düşmesi gibi bir rüyalar ülkesini çağrıştırmıyor, aksine yeni çıkacak araba modelleri en iyi 'zımbırtılar' haline geldi" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 115).

"Batı'nın kaderi olarak endüstrileşme ve kapitalizm, Weber'in açık ve örtük, ilerlemeci ve baskılayıcı tezahürlerinde izini sürdüğü Batı rasyonalitesinin, akıl ideasının nihai gerçekleşimleridir" (Herbert MARCUSE, **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, s. 193).

"Sanayi toplumu, filozofları bile, standart çatal bıçak üretim süreçlerini andırır bir biçimde ürün vermeye zorlamaktadır" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 172).

"Büyük sanayi egemenliğinde sevgi iptal edilmiştir. ... Aile artık toplumun o çok övülen hücresi değildir" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, s. 125).

ALTINCI BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN "KÜLTÜR ENDÜSTRİSİ" ELEŞTİRİSİ

"'Uygarlığa' ruhunu veren 'kültür'dür" (Herbert MARCUSE, **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, s. 104).

"ADORNO- Babama kitle kültürünün yalan yanlış olduğunu söyleseydim, 'Ama benim hoşuma gidiyor', derdi" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 36].

"Kendi kusursuz vicdanı bile yardım edemiyor kültür endüstrisine. Onu yöneten tin o kadar nesnelleşmiştir ki, kendi öznelerinin yüzüne bir tokat gibi inmektedir; onun araçları olan bu özneler de artık her şeyi bildikleri için daha çekimser davranmakta ve yol açtıkları pislikle kendi aralarına bir mesafe koymaya çabalamaktadırlar" (Theodor W. ADORNO, **Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar**, s. 208).

"'Kitle' iletişim araçları terimi, onları almaya hazır bir kamu için üretilen pazarlanabilir kültürel mallar anlamında alınırsa, İngiltere'de on sekizinci yüzyıl tarihte bunun görüldüğü ilk dönemdir. On sekizinci yüzyılın ilk yarısında, İngiltere'nin giderek sanayileşmesi ve kentleşmesi, kâğıt üretiminin ucuzlaması ve edebi ürünlerin üretilip dağıtılma yöntemlerinin gelişmesi, okumayı eskisine kıyasla daha az masraflı ve daha erişilir kıldı" (Leo LÖWENTHAL, **Edebiyat, Popüler Kültür ve Toplum**, s. 91).

"Restorasyon Dönemi'nde gazetelerin sayıları tek tek satılamazdı; gazete alabilmek, abone olmak koşuluna bağlıydı. Yıllık abonman için 80 frank gibi yüksek bir bedeli ödeyemeyenin, café'lere gitmekten başka çaresi yoktu; buralarda ise çoğu kez tek bir gazetenin başında birkaç kişi toplanırdı. 1824 yılında Paris'te 47.000 ga-

zete alıcısı vardı; bu sayı 1836'da 70 bine, 1846'da ise 200 bine çıktı. Girardin'in gazetesi *La Presse*, bu tırmanışta önemli bir rol oynamıştı. *La Presse*, üç önemli yenilik getirmişti: Abonman bedelinin 40 franga indirilmesi, ilan alınması ve tefrika romanın başlatılması. Bunlarla eş zamanlı olarak kısa ve belli bir bağlam içersinde yer almayan haber, ayrıntılı haberle rekabet etmeye başladı. Kısa haber, ticarî bakımdan değerlendirilebilir oluşu nedeniyle rağbet gördü. 'Réclame' diye adlandırılan tür ile kısa haberlerin tarihini, basının yozlaşmasının tarihinden ayrı olarak kaleme almak, çok güçtür" (Walter BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 122).

"Modern gazetenin ilk örneği, 1695 yılında Ruhsat ve İşletme Kanunu hükmünü yitirdikten kısa süre sonra ortaya çıktı. Bir-iki yıl içinde Liberaller (*Whigs*) ve Muhafazakârlar (*Tories*) siyasi gazetelere sponsor oldular. 1700 yılına gelindiğinde, çeşitli gazeteler Londra'da dağıtılıyor ve postanın gittiği günlerde de haftada üç kez taşraya gönderiliyordu. … 1730 yılında gelindiğinde, kahvehane sahipleri hepsine abone olmanın imkânsızlığından yakınıyorlardı. 1776 yılında, yıl boyunca yaklaşık on iki milyon gazete satıldı. … Gazetenin manipüle edici bir araç olarak entelektüelleri kaygılandırmaya başlaması ancak, İngiltere ve İrlanda'da dört yüz kadar gazetenin bulunduğu on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısına rastlar" (Leo LÖWENTHAL, **Edebiyat, Popüler Kültür ve Toplum**, s. 94-95).

"Fotoğrafçılık, telgrafçılık ve radyo, uzağı yakınlaştırmıştır. Tüm dünyadaki sefalet, adeta şehir halkının gözü önünde cereyan ediyor ve sanki insanların dur demesini bekliyor. Fakat bu yakınlık aynı zamanda uzaktır da; zira şehirlerdeki korku, çekilen acıların yanında yok olmaya başlıyor ve insanlar artık sinema yıldızlarını birbirlerine yakıştırmakla uğraşıyor. Evet, günümüz, geçmişi her konuda gölgede bırakıyor" (Max HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 29).

"Frankfurt Okulu'nun kitle iletişimi analizleri medya türleri ve bunların izleyiciler

üzerindeki görünür etkilerini konu alan ilk temel sosyal teorik analizlerdir" (David INGLIS ve Christopher THORPE, **Sosyal Teoriye Giriş**, s. 91).

"Horkheimer ve Adorno'ya göre kültür endüstrisinin gelişimi, modern toplumlarda artan ussallaşma ve şeyleşme sürecinin içkin bir parçasıdır" (John B. THOMPSON, **İdeoloji ve Modern Kültür: Kitle İletişimi Çağında Eleştirel Toplum Kuramı**, s. 123).

"Şeyleşme, başlangıcı örgütlenmiş toplumun ilk kuruluşuna ve aletlerin ilk kullanılmasına kadar götürülebilecek bir süreçtir. Ama insan faaliyetlerinin bütün ürünlerinin metaya dönüşmesi ancak sanayi toplumunun doğuşuyla gerçekleşmiştir" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 81).

"Müziğin toplumsal süreçte üstlendiği rol tamamen bir meta rolüdür; değeri, piyasadaki değeridir" (Theodor W. ADORNO, **Müzik Yazıları: Bir Seçki**, s. 48).

"Kültür, ne maddi çıkarları aşan pürüpak bir alan, ne de maddi temelin salt ideolojik bir yansımasıdır. Kültürü gölge fenomene indirgeyen Marksistlere ve yanı sıra 'kültür' sözcüğünü duyduğunda eli silahına (Goering) ya da çek defterine (Godard) giden faşistler ve kapitalistlere karşı çıkan Adorno, kültür ürünlerinin hem ideolojik hem de eleştirel boyutlarını vurgular" (Frédéric VANDENBERGHE, **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, s. 288).

"Tarihi anlamda, günümüzdeki kültür endüstrisinin oluşumu, özellikle İngiliz vulgar edebiyatının erken dönemlerine denk gelen 1700'lere gitmektedir. Bu vulgar edebiyatı, bugün bize sahne ve televizyonlardan sırıtan pek çok basmakalıbı daha o zamandan içeriyordu" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 219).

"Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramcıları, aşırı yapay bireysel tüketim ihtiyacını reklam

endüstrisi yoluyla kapitalizmin yarattığını varsaymışlardır" (Bryan S. TURNER ve Chris ROJEK, **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, s. 169).

"Toplumsal iktidarı ele geçirmenin yolu, nesneler üzerinde iktidar kurmaktır; bugün her zamankinden daha çok böyledir bu. İnsanın eşya üzerinde iktidar kurma isteği ne kadar yoğun olursa, eşyanın onun üzerindeki tahakkümü de o kadar ağır olur ve insan da gerçek bireysel özelliklerinden o kadar uzaklaşır, zihni giderek bir biçimsel akıl otomatına dönüşür" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 146).

"Açık ve tam bir enformasyon seli ile şatafatlı, düzenli eğlenceler insanları bir yandan akıllandırırken öte yandan aptallaştırıyor" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, s. 15).

"…burjuva toplumunun irrasyonel amaçlarını sağlamlaştırmanın tek yolu, etkili irrasyonel araçlardır" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 307).

"Kültürden söz eden, bilerek ya da bilmeyerek yönetimden de söz ediyor demektir. Felsefe ve din, bilim ve sanat, yaşam tarzları ve töreler gibi birbirinden farklı bu kadar çok şeyin ve ayrıca bir çağın nesnel tininin tek bir 'kültür' sözcüğüyle özetlenişi, daha en baştan, tüm bunları yukarıdan bakarak bir araya toplayan, taksim eden, ölçüp biçen, organize eden bir idarî bakışı ele veriyor" (Theodor W. ADORNO, **Kültür Endüstrisi: Kültür Yönetimi**, s. 121).

6.1. "Kültür Endüstrisi" Sözcüğü

Frankfurt Okulu üyelerinin kendilerine ilgi odağı olarak seçtikleri konular arasında "kitle kültürü"/"kültürel endüstri-

YEDİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MARXİST TEORİ ELEŞTİRİSİ

"Devrimler, tarihin lokomotifleridirler" (Karl MARX, **Fransa'da Sınıf Savaşımları 1848-1850**, s. 124).

"HORKHEIMER- Dünya uzun vadede değişemez. Gerileme olasılığı her zaman bakidir. Bu da hem Marksizmi hem de ontolojiyi terk etmemiz gerektiği anlamına gelir" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 20].

"HORKHEIMER- Marx sadece köhnediğini düşündüğü şeylere karşıydı, buna karşılık biz Romantiğiz" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 51].

"Marksizm bugün, tarihsel ve teorik bir krizin tam ortasındadır. Bu, basitçe *Marksist hareket*in içindeki bir kriz değil, *bizzat Marksizm*'in krizidir. Bu kriz, dışsal anlamıyla, Marksizm'in I. Dünya Savaşı öncesindeki dönem boyunca Avrupa işçi sınıfı hareketi içinde yakaladığı- kısmen asılsız ama kısmen de gerçek- hâkim konumun tümden çöküşü olarak kendini açığa vurmaktadır. *İçsel anlamıyla* ise kendini, Marksist teori ve pratiğin dönüşümü, yani Marksistlerin, bir bütün olarak burjuva ulus devletler sisteminin yanı sıra, bizzat kendi ulus devletlerinin *vis-à-vis* [karşısındaki] konumlarının da en dolaysız haliyle değişime uğradığı bir dönüşüm şeklinde açığa vurmaktadır. Günümüzdeki krizin teorik kökenlerini, Marx ve Engels'in devrimci teorilerinin onların halefleri tarafından saptırılmasında ya da aşırı basitleştirilmesinde bulmak, yanıltıcı ve hatta yanlıştır. Bu yozlaşmış ve çarpıtılmış Marksizm'in karşısına bizzat Marx ve Engels'in 'saf teori'lerini koymak da, aynı ölçüde yanlıştır. Bugünün krizi, son tahlilde, başlı başına Marx ve Engels'in

teorilerinin bir krizidir. 'Saf teori'nin somut tarihsel akıştan ideolojik ve doktriner kopuşu, teorideki başka gelişmelerin yanı sıra, bizâtihî günümüzdeki krizin bir ifadesidir. Hâlihazırda kritik bir aşamaya girmiş olan bu Marksizm formu, 19. yüzyılın ikinci yarısının bir ürünüydü. O, daha erken bir dönemin tarihsel koşulları altında, yani 19. yüzyılın sonralarındaki koşullardan kökten farklı olan koşullarda formüle edilmiş bir teorinin unsurlarınca yaratılmıştı. Bu unsurlar, işçi sınıfı hareketine, Avrupa kapitalizminin henüz tam gelişmediği bir dönemde aktif olarak dahil olmuştu. Tüm bir Marksizm tarihi açısından, teorinin pratik temelden kopmasının kökeni, tam da buradadır. Bu teori, en başından bu yana, asla 'mevcut sınıf mücadelelerinin genel ifadesi' olmamıştır. Daha ziyâde o, önceki bir tarihsel dönemdeki sınıf mücadelelerinin çok parçalı bir ürünüdür ve dolayısıyla da, tamamen yeni koşulların bir sonucu olarak ortaya çıkan günümüz sınıf mücadeleleriyle herhangi bir somut ilişkisi bulunmamaktadır" (Karl KORSCH, **Sosyal Bilimler ve Marksizm: Seçme Yazılar**, s. 73-74).

"Faşizmin, yani en acımasız siyasal gericiliğin işbaşına gelmesine en büyük yardımı yoksullaşan halk yığınları yapmıştır" (Wilhelm REICH, **Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı**, s. 43).

"Nasyonal Sosyalizm hayvanları koruyan bir rejim olmasıyla övünüyordu, evet; ama bunun tek amacı da birer doğal yaratık olarak görülen o 'aşağı ırkları' daha da aşağılamaktı" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 128).

"İleri kapitalist ülkelerde, bilincin toplum mühendisliği ile tutuklanması ve sömürülenlerin köleliğini devam ettiren ihtiyaçların karşılanması sayesinde, işçi sınıfının radikalleşmesi engellenmiştir" (Herbert MARCUSE, **Özgürlük Üzerine Bir Deneme**, s. 25).

"Geminin tayfalarını modern çağın işçi sınıfına benzetir Adorno. Bunlar, efendilerini geminin direğine bağlayarak onun hayatta kalması için maddi koşulları hazırlamış, kendileri ise kulaklarını balmumuyla tıkadıkları için sirenlerin şarkılarını

işitmemiştir bile" (Otfried HÖFFE, **Felsefenin Kısa Tarihi**, s. 364).

"Ortodoks bilimsel Marksizm bizzat toplumun ekonomik temelleriyle ilgilenirken, Frankfurt Okulu daha ziyade egemen kültür biçimleriyle ilgilenmiştir" (E. C. CUFF, W. W. SHARROCK ve D. W. FRANCIS, **Sosyolojide Perspektifler**, s. 206).

"Kitleler kendi geleceklerinin kurucusu olduklarını düşünürken önderlerinin nesnesi olmaktadırlar" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 159).

"Adorno'ya göre Batı rasyonalizminin gerçekleşmesini sosyalizm değil faşizm temsil eder" [J. M. BERNSTEIN, "Sunuş", Theodor W. Adorno, **Kültür Endüstrisi: Kültür Yönetimi** (iç.), s. 13].

"Teorik çabalarımda, Max Horkheimer'in kurduğu geleneğe ve tabii öğretmenim Theodor W. Adorno'ya karşı kendimi eskiden olduğu gibi şimdi de sorumlu hissediyorum. 'Eleştirel Teori'nin Almanya'dan sürgün edilen eski kuşağı büyük ölçüde faşizm ve Stalinizm tecrübelerinin damgasını taşıyordu" (Jürgen HABERMAS, **Kamusallığın Yeni Bir Yapısal Dönüşümü ve Müzakereci Demokrasi**, s. 69).

"Modern otoritarizm, tarihte ilk kez Fransız Restorasyonu döneminde Bonald ve Maistre gibi gericilerin yazılarında açığa çıkmış bir meseleyle yüzleşmek durumundadır. Modern toplumun her alanında bu sorunun yansımaları açıkça görülebilmektedir. Faşistler, modern sanayi örgütlenmesinin doğal eğilimlerinden biri olan otoritarizmi meşrulaştırılmaya çalışmak zorundadır" (Theodor W. ADORNO, **Faşizm ve Propaganda**, s. 48).

"Marx'ın çalışmalarında üç temel kavram belirlenebilir ve onun tüm teorik teçhizatı bu üç kavramı birbirine kaynak yapma yönünde bir girişim olarak görülebilir. Bunlar, proletaryanın sınıf mücadelesi, tarihsel gelişmenin seyri (ilerleme) ve sınıfsız

SEKİZİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN SOSYOLOJİ ELEŞTİRİSİ

"Sosyoloji sorunlarından bir kalıntı varsa, bu, yalancı yani boşuna vakit harcatacak bir kalıntıdan başka bir şey olamaz" (Antonio GRAMSCI, **Modern Prens**, s. 144).

"Sosyoloji yeni bir konu değildir. Platon'un Devlet'i gibi Antik felsefenin temel metinlerinde de doğru toplumun öğretisi amaçlanmaktaydı" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 13-14).

"İngiltere ve Fransa'daki bütün sosyolojiye karşı çıkışım, onun yalnızca sosyetenin *çürüme biçimlerini* deneyim yoluyla tanıması ve kendi çürüyen içgüdülerini kusursuz bir masumiyetle sosyolojik değer yargılarının *normu* olarak ele alması nedeniyledir. *Çökmekte olan yaşam*, örgütleyici, yani ayırıcı, uçurumlar açıcı, alçak ve yüksek olanı belirleyici gücün çürümesi, bugünkü sosyolojide *ideal* olarak formüle ediliyor" (Friedrich NIETZSCHE, **Putların Alacakaranlığı**, s. 73).

"Özellikle 'pozitif' olmaya yeminli sosyoloji, her tür eleştirel bilincini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadır" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 26).

"Avenue des Champs-Elysées'de, Anglosakson adları taşıyan yeni otellerin arasında kısa süre önce arkadlar açıldı ve Paris pasajlarının en yenisi ortaya çıktı. Bunların açılışı nedeniyle üyeleri üniforma giymiş dev bir orkestra, çiçeklerin ve fıskiyelerin önünde çaldı. İnsanlar, kumtaşından yapılma eşiklerin ardında, içlerini çekerek pırıl pırıl camlı vitrinler boyunca yığıldılar, en yeni otomobillerin bakırdan

barsaklarına, malzemenin kalitesini kanıtlamak için yağdırılan yapay yağmuru, yağın içinde hareket eden çarkları izlediler, taklit taşlar içersine gömülü, küçük siyah etiketlerde deri eşyaların, gramafon plaklarının ve işlemeli kimonoların fiyatlarını okudular. Yukardan gelen bulanık bir ışığın aydınlattığı fayans kaplı zeminde kayarcasına yürüdüler. … Caddeler, toplumun konutudur. Toplum her zaman uyanık, sonrasız devingen bir varlıktır; bireylerin kendi dört duvarlarının koruması altında yaşadıklarını, denediklerini, öğrendiklerini ve düşündüklerini, o da binaların dış duvarları arasında yaşar, dener, öğrenir ve düşünür. Bu toplum için firmaların parlak emaye tabelaları, bir burjuvanın salonundaki yağlıboya tablo kadar iyi bir duvar süsü niteliğindedir: üstünde 'Afiş yapıştırmak yasaktır' yazılı duvarlar, onun için yazı yazabileceği yerlerdir, gazeteci kulübeleri, kitaplıklarıdır, mektup kutuları, heykelleridir, sıralar, yatak odasının mobilyalarıdır; café'lerin terasları ise, aşağıya, evinin avlusuna bakmak için çıktığı cumbalardır. Yol işçilerinin ceketlerini astıkları parmaklıklar, vestiyeridir; binaların avlular karmaşasından dışarı uzanan ana girişleri, yani burjuva insanını korkutan uzun koridorlar, toplum için kentin çeşitli bölmelerine ulaşma yollarıdır. Bu bölmelerden olan pasaj, salon yerine geçmekteydi. Pasajlarda cadde, başka yerlerdekinden çok daha fazla olmak üzere, kendini kitlenin döşenmiş ve yaşanmış içmekânı niteliğiyle sergilerdi" (Walter BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 253 ve 261-262).

"Toplum kavramının kendisi, ilk önce yeniçağın burjuvazinin yükselmeye başladığı akım içerisinde saraya karşı gerçek 'toplum'u ifade için formüle edilmiştir" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 30).

"Hiçbir Alman sosyoloji 'metin kitabı' beklendiği gibi bir kılavuz değildir, hele hele bir giriş kitabı hiç olamaz; son yıllarda ortaya çıkan bu tür

> iddiadaki kitaplar da bir yana bırakılmalıdır. Bu kitaplarda ne modern toplumun çürümüş kurumlarından vazgeçilmekte ne de bugünkü sosyolojik araştırmaların önemli alt alanlarına güvenilir bir bakış sağlanmaktadır; sistematiklerinde materyalin bütünlüğüne çok az dikkat edilmekte ve malzemeyle ilişkilendirilmesi tesadüflere bırakılmakta, bu da doğal olarak sununun oluşumuna da yansımaktadır. Tekil kavram ve özel alanlarla ilişkili sunulan materyal ve değerlendirmeler, kendi bünyelerinde bütün için ancak kısmı bir görüş oluşturabilmektedir" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 10).

8.1. Burjuva İdeolojisi Olarak Sosyolojinin Tarih Sahnesine Çıkışı

Sosyoloji, insan ve onun oluşturduğu birlikteliklere ve yapılara dair çeşitli açıklamalar sunar. Özgün sosyologumuz Nilgün Çelebi'nin belirttiği gibi, sosyolojinin konusu, insan birliktelikleri, yani *socius*'dur.[1] "Etimolojik açıdan sosyoloji; birarada olan insanlar, insan birliktelikleri üzerine söylenen söz demektir."[2] Sosyoloji, insanın ördüğü ilişki ağlarını, inşa ettiği sistemleri, düzenleri, topluluk ya da toplum biçimlerini izah eden bir dünya görüşüdür. Her sosyolojik değerlendirme, belli bir felsefi temele dayalıdır, dolayısıyla da ideolojik yüklüdür. Antonio Gramsci'nin deyişiyle, "ne olursa olsun her sosyoloji bir felsefeyi, kendisinin de bir parçası olduğu bir dünya görüşünü gerektirir."[3]

---

[1] ÇELEBİ, Nilgün; **Sosyoloji Notları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 1.

[2] **A.g.e.**, s. 2.

[3] GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 2**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012, s. 171.

Toplum ve toplum olaylarına dair bilgiler sistemi ya da onların bilimi anlamında sosyoloji[4] ("pozitivist sosyoloji"), burjuvazinin öncülüğünde gerçekleşen aydınlanma hareketi ve bu hareketin bir uzantısı durumundaki "modernliğin bilimidir."[5] Sosyoloji, özünde "modernliğin doğasıyla ve etkisiyle" ilgilenen bir disiplindir.[6] Sosyoloji, Batılı, modern, kapitalist toplumun deneyiminden ortaya çıkmıştır.[7] Başka bir deyişle, sosyoloji, "endüstri toplumunun deneyimi"nden doğmuştur.[8] Sosyolojiyi, kapitalist toplumun, yani endüstri toplumunun ya da modern toplumun bilimi olarak görmek gerekir.

"Sosyal bilimlere en son dâhil olan"[9] ve "zor bir bilim" olarak kabul edilen sosyoloji[10], özü itibariyle, burjuvazinin

---

[4] SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985, s. 9; SEZER, Baykan; **Türk Sosyolojisinin Ana Sorunları**, Sümer Kitabevi, İstanbul, 1988, s. 9; SEZER, Baykan; **Batı Dünya Egemenliği ve Endüstri Devrimi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997, s. 2.

[5] *Modernliğin sosyolojisi*ni önermek totolojik ve imkânsız bir proje olarak görünebilir (WAGNER, Peter; **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, Çeviren: Mehmet Küçük, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 9). Fakat "*modernliğin* kavranılması çağdaş tarihin ve toplum araştırmasının en onurlu iştiyakıdır" (**A.g.e.**, s. 13).

[6] GIDDENS, Anthony; **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, Çeviren: İbrahim Kaya, Say Yayınları, İstanbul, 2011, s. 150.

[7] BAUMAN, Zygmunt; **Özgürlük**, Çeviren: Vasıf Erenus, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997, s. 10.

[8] TOURAINE, Alain; **Toplumların Sonu**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2017, s. 329.

[9] ARON, Raymond; **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, Çeviren: Önal Sayın, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017, s. 13.

[10] BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude ve PASSERON, Jean-Claude; **The Craft of Sociology: Epistemological**

SONSÖZ

"Nesnel bir bütünlüğe yuvarlanmış olan dünya, bilinci özgür bırakmaz" (Theodor W.ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 27).

"…neden gözlemin doğruluğun tek güvencesi olduğu sorulduğunda, pozitivistler yine gözlemi yardıma çağırırlar. Ama gözleri kapalıdır" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 107).

"Her kim ki insani şeyleri bizzat kendi anlamını da katarak ölçmezse, kaba ve yüzeysel olmakla kalmaz, aynı zamanda yanlış da yapar" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 27).

"HORKHEIMER- Bizim lanetli görevimiz, düşünceyi doğru pratik ile evlendirmek" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 45].

"Habermas için eleştirel teori, Almanya tarihinde utanç verici bir dönem olan yozlaşmış Nazi rejiminin neden olduğu yıkımın onarılması için kullanılabilecek bir yolu temsil ediyordu" (Terrence LOVAT, "Jürgen Habermas: Eğitimin Gönülsüz Kahramanı", s. 118).

"Nasyonal sosyalizm hâlâ yaşıyor. … Neo-Nazi örgütlenmeler sorununa girmek istemiyorum. Nasyonal sosyalizmin demokrasi *içinde* yaşamını sürdürebilmesini, faşistçe eğilimlerin demokrasiye *karşı* yaşam sürmelerinden potansiyel olarak daha tehlikeli buluyorum" (Theodor W. ADORNO, **Yeni Sağ Radikalizmin Veçheleri ve Geçmişin İşlenmesi Ne Demektir?**, s. 60-61).

"Çağdaş insan, öbür insanlara ve doğaya yabancılaşmıştır. İnsan bir mal durumuna girmiştir; yaşam güçlerini, bulunduğu pazarın koşullarına göre en yüksek kârı getirecek bir yatırım olarak kullanır. İnsanlar arası ilişkiler birbirinden kopmuş otomatların ilişkileridir;

bu otomatların her biri güvenliğini sürüye bağlı kalmakta, düşünce, duygu ve eylem bakımından ötekilerden ayrılmamakta bulur. Herkes öbür insanlara olabileceği ölçüde yakın olmaya çalışırken her insan umutsuz bir yalnızlık içindedir; yalnızlığı giderilmedikçe kurtulamayacağı yoğun bir güvensizlik, huzursuzluk ve suçluluk duygusuna gömülür. Uygarlığımızda insanı bu yalnızlığın bilincinde olmaktan alıkoyacak sayısız oyalayıcı şey vardır; her şeyden önce sıkı sıkıya yönetilen mekanik iş düzeni bu insanları en temel insanca isteklerinin, kendini aşma, birleşme isteklerinin bilincine varmaktan alıkoyar. İş düzeni yalnız başına yeterli olmadığından insan bu bilinçsiz umutsuzluğundan eğlenceyle, eğlence sanayinin kendisine sunduğu müziği, filmleri yoğaltarak kaçar; bundan başka durmadan yeni şeyler arar, çok geçmeden bunları da değiştirir" (Erich FROMM, **Sevme Sanatı**, s. 83).

"Bizler yoksul duruma düştük. Bugün elimize birkaç kuruş geçsin diye değerinin yüzde birine rehin bırakıp insanlığın mirasını parça parça elden çıkardık. Ekonomik bunalım kapıda bekliyor, ardından gölgesi, yaklaşan savaş. Sıkıca tutunmak bugün birkaç devin meselesi oldu ki bunlar tanrı bilir birçoklarından daha insancıl değiller; daha da barbar, ama olumlu anlamda değil bu barbarlık. Ötekilerin kendilerine yeniden çekidüzen vermeleri gerek, azla idare etmeleri… Onlar bunu, meseleyi kökünden kendi sorunları haline getiren, anlayış ve feragat temeline oturtan adımlarla yapıyorlar. Yapılarıyla, eserleriyle ve tarihiyle insanlık, yumurta kapıya dayandığında, kültüründen sağ çıkmaya hazırlanıyor. Gönül istiyor ki bunu gülerek yapsın. Bu gülüş arada bir barbarca sesler çıkarıyor. İyi. Dileriz ki birey, kitleye zaman zaman biraz da insanlık bahşetsin, çünkü kitle günün birinde insanlığı ona faiziyle ve faizinin faiziyle geri ödeyecektir" (Walter BENJAMIN, **Parıltılar**, s. 22-23).

"Teknik olarak ve zihinsel açıdan atom çağında yaşıyoruz; duygusal açıdan ise hâlâ Taş

> Devri'ndeyiz" (Erich FROMM, **İnsanlık Başarabilecek mi? Dış Politikalar Üzerine Bir İnceleme**, s. 37).
>
> "Frankfurt Okulu, Aydınlanma geleneği içinde, çağdaş kapitalizmin teknik cephesinde hâkim bir idrak modeli haline gelmiş olan enstrümental rasyonalite normlarına eleştirel bir alternatif aramıştır" (Bryan S. TURNER, **Oryantalizm**, **Postmodernizm ve Globalizm**, s. 186).
>
> "Eleştirel Teori bugün, tüm tarihsel değişikliklere rağmen hâlâ aktüeldir. Eleştirel Teori'nin radikal bilgi ve geçerlilik talebi, 21. yüzyılda halen geçerlidir" (Gerhard SCHWEPPENHÄUSER, **Eleştirel Teori'ye Giriş**, s. 8).
>
> "…sosyal bilimlerin tümüyle eleştirel bir çizgiye geçmesi öngörülüyordu. Frankfurt Okulu'nun 'Eleştirel Teorisi' bunun açık bir örneğidir" (Anton C. ZIJDERVELD, **Kültür Sosyolojisi: Kültür Sosyolojisine ve Metodolojisine Giriş**, s. 266).

Felsefe ve sosyoloji tarihinin kayda değer geleneklerinden birisi konumundaki Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, 1920'lerden itibaren Avrupa ülkelerinde ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde yaşanan siyasal sıkıntıları tahlil etme çerçevesinde inşa edilmiştir. "Eleştirel Kuram ilk olarak Horkheimer'in çevresinde, Batı'da devrimlerin gerçekleşmemesi, Sovyet Rusya'da Stalinizmin ortaya çıkışı ve Almanya'da faşizmin zaferi üzerine düşünülürken biçimlenmişti."[1] Zaten Frankfurt Okulu temsilcilerini birbirlerine bağlayan ana husus, insan özgürlüğüyle ve özgürlüğün modern dünyada tahakküm ve sosyal baskı biçimleriyle nasıl

[1] HABERMAS, Jürgen; "Mitle Aydınlanmanın Kördüğümü: Max Horkheimer ve Theodor Adorno", Çeviren: Bülent O. Doğan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 94-95.

sınırlandırıldığıyla ilgilenmiş olmalarıdır.[2] Eleştirel Teori, Batı dünyasındaki söz konusu siyasal tıkanıkları ve açmazları çözümlerken ve insan özgürleşmesini temele koyarken egemen felsefi ve sosyolojik söylemlerin dışında kalmış, bilhassa da pozitivist felsefe ve sosyoloji evine dâhil olmamış, onların avlusunda durmuş, kutsal kazanlarına kendisini atmamış, buna karşın farklı sosyal bilim disiplinlerine ve felsefeye kapısını sonuna kadar aralamış, edebiyat, sanat, estetik, müzik, iktisat, siyaset bilimi ve tarihle komşuluk ilişkilerini zinde tutmuş disiplinler arası felsefi sosyoloji çizgisidir. Eleştirel Teori, felsefe ve sosyal bilimleri sentezleme girişimidir. İşte, bu yüzden Eleştirel Kuram, günümüz entelektüelinin en önemli uğrak alanları arasında ilk sıralarda yer almıştır.

Eleştirel Teori'nin farklı entelektüellerin ilgisine mazhar olmasının bir diğer nedeni ise, Avrupa (Batı) sisteminin problematik doğasına eğilmesi, çoğu kez sorgulanmamış/tapınılmış çeşitli sorun yüklü konular (aydınlanma ve modernlik gibi) ve kavramlar mumyasını eleştirel bir bağlamda değerlendirmiş olmasıdır.

Eleştirel Teori, entelektüel hayatın ve sosyal dünyanın çeşitli yönlerinin kritiğidir. Söz konusu "eleştiri" ise, akla hemen Eleştirel Kuram geleneği gelir. Eleştirel Teori'nin aydınlanma, pozitivizm, modernlik, modern toplum, kültür endüstrisi, sosyoloji ve Marx'ın sosyal teorisinin kritiği üzerine konumlandığı açıktır. Eleştirel Teori, bahsi geçen alanların ayrıntılı tahlilinden ibarettir. Eleştirel Kuramcıların Avrupa sisteminin söz konusu parçalarını (aydınlanma, modernlik, pozitivizm vb.) ele alış biçimleri, sosyal bilim dünyasında çığır açmıştır.

---

[2] LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006, s. 250.

"FRANKFURT OKULU'NA SEZGİNCE BİR YAKLAŞIM"

Prof. Dr. İsmet EMRE♣

Ulusların gelişmişliklerine dair ölçütler, çağların ruhuna, bakış açısına, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültür durumlarına göre değişmekle birlikte, her duruma ve çağa uygun bir gelişmişlik ölçüsü vardır ki o da söz konusu ulusun devlet mekanizmasındaki kurumsal yapılanmanın sağlıklı bir işleyişinin bulunuşudur. İşte, modern zamanlarda, söz konusu kurumsal yapılaşmalarda gözden uzak tutulmayacak etkinliklerin başında, ekoller, akımlar ve okullar gelmektedir. Ekoller, her ne kadar ulusların önündeki bulutları dağıtmak ve çıkış yolunun bulunmadığı durumlarda reçete üretmek gibi, ilk bakışta fazlasıyla nazari birtakım düşünceler üretiyor görünseler de onların, praxisle uyuşan, hem tesbit, hem de geleceğe yönelik tahminler bakımından, pratiğe dönük bir tarafları da vardır. Bu okullardan biri de modern zamanlarda ortaya çıkmış ve çıkış şartları ne olursa olsun, sonuçta aydınlanma sonrası biçimlenen dünyaya karşı kendine göre birtakım çıkarımları, savları ve iddiaları bulunan Frankfurt Okulu'dur.[1] Tam da I. Dünya Savaşı sonrasına denk gelen ve II. Dünya Savaşı'nı da içine alan, modernitenin bireyle karşı karşıya geldiği, bireyin kendini unuttuğu ve arama çabalarına girdiği, varoluşçuluk düşüncesinin Avrupa'yı bir baştan ötekine dolaştığı buhranlı bir süreci de içine almasıyla geniş

♣ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

[1] Bkz. KIZILÇELİK, Sezgin; **Frankfurt Okulu**, Anı Yayıncılık, Ankara, Kasım 2000, 295 s. (Bu eser, bundan sonraki alıntılarda, **F.O**. olarak kısaltılacaktır.)

bir zaman dilimine yayılan Frankfurt Okulu'nun böylesi bir "geçiş dönemi"nde ortaya çıkışı, yukarıdaki savları doğrular niteliktedir. "Frankfurt Okulu'nun varlık nedenleri arasında Marxist teorinin yeniden ele alınışı, değerlendirilişi temel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun için Eleştirel Teori temel yönelimini, Marxizm üzerine yapılan incelemelerde ıskalanmış bir konu olan Marx'ın felsefi geçmişine ve ayrıca teorinin praxis ile olan ilişkisine odaklanmıştır."[2] Fakat, Okulun böylesi bir "geçiş dönemi"ne denk gelişi, onun, geçiş dönemlerine özgü zaafiyetleri kendinde barındırması gibi bir gerçeği davet etmek şöyle dursun, belki biraz da temsilcilerinin ayaklarının yere sağlam basmasından olacak, pekçok konu ve alanda, geleneğin üzerine sağlam teoriler geliştirmelerini engellememiştir. Öyle ki, Eleştirel Teorisyenler hangi alanda bir alternatif geliştirecek olsalar, cümlelerinden, geleneği ne kadar iyi bildikleri ve bildiklerinin ne kadar geleneğe yaslandığını rahatlıkla anlamak mümkün: "İnsanın bir yenilik ya da buluş yapabilmesi için, karşı çıkacak kadar iyi bildiği bir geleneğe sahip olması lazımdır. İster sanatta olsun, ister bilimde, yenilik boşlukta yaratılamaz, eski geleneklere karşı çıkılarak yapılır."[3]

Öteden beri Frankfurt Okulu'na karşı bir ilgim bulunmakla birlikte, Kızılçelik'in bu çalışması elime geçince hayretle karışık bir sevinç duydum. Çünkü, her şeyden önce, hem kökenleri, hem ortaya çıkış sebepleri, hem temsilcileri, hem savunulan düşünceleri bakımından yabancısı olduğumuz bir oluşum hakkında, aydınımız, "telif" bir eser ortaya koyuyor, hem de benzerlerinden oldukça farklı ve en azından referanslar bakımından geniş bir literatür sunuyordu. Bu, aslında entellektüel birikimimizin, ne kadar problemleri bulunursa bulunsun, yine de belli bir aşama kaydettiğinin en iyi ve yetkin göstergelerinden biri bana göre. Öte taraftan, Frankfurt Okulu'nun durduğu yer ve yeryüzündeki ko-

---

[2] **F.O**., s.6.

[3] KUHN, Thomas, S.; **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, (Çev. Nilüfer Kuyaş), Alan Yay., İst. Ekim l995, 4. bas.s.18.

numlanması bakımından bilim ve düşün dünyasına getirdiği yeniliklerin modern dünya için ifade ettiği anlamın özünde "bilimsel bir devrim" taşıması da bu çalışmayı daha bir önemli kılıyordu. Çünkü, kim ne derse desin, Frankfurt Okulu, kelimenin tam anlamıyla, hayatın hemen her alanında, Modernite'ye karşı birtakım tezler getirmekle kalmamış, aynı zamanda yine modernitenin içinde, devrim addedilecek birtakım alternatifler arayışı içinde bulunmuştur. "Nasıl siyasal devrimlerde toplumlar farklı rejimler arasında bir seçme yapmak zorunda iseler, bilimsel devrimlerde de bilim toplulukları farklı bilimsel dünya görüşleri arasında bir seçim yapmak durumundadırlar. Bu seçimi etkileyen ögeler de temelde sosyolojik ve psikolojiktir, çünkü bilimsel bilgi onu üreten kişilerin inanç ve tercihlerinden soyutlanamaz."[4]

Kızılçelik, Frankfurt Okulu'nu sekiz bölümde tahlil etmiş: 1. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Şekillenimi; 2. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Tarihsel Gelişimi; 3. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Aydınlanma Eleştirisi; 4. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Pozitivizm Eleştirisi; 5. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Modernlik/Modern Toplum Eleştirisi; 6. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Kültür Endüstrisi Eleştirisi; 7. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Marxist Teori Eleştirisi; 8. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Sosyoloji Bilimine Yönelik Eleştirisi.[5]

Burada da görüldüğü üzere, Okulun özellikle sanat ve edebiyat eleştirisi ile ilgili görüşleri ele alınmamıştır. Oysa "bir kuramın paradigma olarak kabul edilmesi için elbette rakiplerinden güçlü görünmesi gerekir, ama kapsamına girebilecek bütün olguları açıklayamaz ve bunu yapması da

---

[4] **A.g.e**., s.10.

[5] Aslında, çok da önemli olmamakla birlikte bu tasnifte, Frankfurt Okulu'nun "eleştiri"leriyle "şekillenimi" ve "tarihsel gelişimi"nin üç ana başlıkta toplandıktan sonra üçüncü ana bölümün alt başlıkları olarak okulun "eleştirileri"ne geçilmesi daha metodolojik olurdu gibi geliyor.

KAYNAKÇA

ABENSOUR, Miguel; **Ütopya: Thomas More'dan Walter Benjamin'e**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Ofset, Konya, 1990.

ADAIR, Gilbert; **Postmodernci Kapıyı İki Kere Çalar**, Çeviren: Nazım Dikbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

ADAMS, Nicholas; **Habermas and Theology**, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

ADORNO, Theodor W.; **Negative Dialectics**, İngilizceye Çeviren: E. B. Ashton, Seabury Press, New York, 1973.

ADORNO, Theodor W.; **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar**, Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990.

ADORNO, Theodor W.; "Freud Teorisi ve Faşist Propagandanın Yapısı", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 22-60.

ADORNO, Theodor W.; "Spengler Haklı mı Çıkacak?", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 61-74.

ADORNO, Theodor W.; "Almanya'da Kültürün Dirilişi", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 75-92.

ADORNO, Theodor W.; "Tevekkül", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 115-122.

ADORNO, Theodor W.; "Eleştiri", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 123-135.

ADORNO, Theodor W.; **The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture**, Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991.

ADORNO, Theodor W.; "The Schema of Mass Culture", Theodor W. Adorno, **The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture** (iç.), Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991, s. 61-97.

ADORNO, Theodor W.; "Culture and Administration", Theodor W. Adorno, **The Culture Industry: Selected Essays on Mass**

Culture (iç.), Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991, s. 107-131.

ADORNO, Theodor W.; "How to Look at Television", Theodor W. Adorno, **The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture** (iç.), Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991, s. 158-177.

ADORNO, Theodor W.; **Hegel: Three Studies**, İngilizceye Çeviren: Shierry Weber Nicholsen, The MIT Press, London, 1993.

ADORNO, Theodor W.; "Estetik Kuram", **Modernizmin Serüveni: Bir "Temel Metinler" Seçkesi 1840-1990** (iç.), Çeviren: Enis Batur, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997, s. 263-265.

ADORNO, Theodor W.; **Prisms**, Çeviren: Samuel ve Shierry Weber, MIT Press, London, 1997.

ADORNO, Theodor W.; **Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar**, Çeviren: Orhan Koçak ve Ahmet Doğukan, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

ADORNO, Theodor W.; "Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 118-137.

ADORNO, Theodor W.; "On the Fetish Character in Music and the Regression of Listening", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 270-299.

ADORNO, Theodor W.; "Boyun Eğme", Çeviren: Kaya Şahin, **Defter Dergisi** (iç.), Sayı: 37, Yaz 1999, s. 135-139.

ADORNO, Theodor W.; "Popüler Müzik Üzerine", Çeviren: Evren Çelik, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 9, Mart 1999, s. 69-76.

ADORNO, Theodor W.; "Biçim Olarak Deneme", Çeviren: Sabir Yücesoy, **Defter Dergisi** (iç.), Sayı: 45, Kış 2002, s. 71-91.

ADORNO, Theodor W.; **The Stars Down to Earth and Other Essays on the Irrational in Culture**, Editör: Stephen Crook, Routlege, London, 2002.

ADORNO, Theodor W.; **Otoritaryen Kişilik Üstüne: Niteliksel İdeoloji İncelemeleri**, Çeviren: Doğan Şahiner, Om Yayınevi, İstanbul, 2003.

ADORNO, Theodor W.; "Neden Hâlâ Felsefe", Çeviren: Ali Kaftan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 184-199.

ADORNO, Theodor W.; "Auschwitz Sonrasında Eğitim", Çeviren: Bülent O. Doğan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 236-242.

ADORNO, Theodor W.; **Edebiyat Yazıları**, Çeviren: Sabir Yücesoy ve Orhan Koçak, Metis Yayınları, İstanbul, 2004.

ADORNO, Theodor W.; **Walter Benjamin Üzerine**, Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2004.

ADORNO, Theodor W.; "Bir Walter Benjamin Portresi", Çeviren: E. Efe Çakmak, **Benjamin** (iç.), Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 43-58.

ADORNO, Theodor W.; "Walter Benjamin'e Mektuplar", Ernest Bloch, György Lukács, Bertolt Brecht, Walter Benjamin, Theodor Adorno, **Estetik ve Politika** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Alkım Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 221-301.

ADORNO, Theodor W.; "Baskı Altında Uzlaşma", Ernest Bloch, György Lukács, Bertolt Brecht, Walter Benjamin, Theodor Adorno, **Estetik ve Politika** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Alkım Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 320-376.

ADORNO, Theodor W.; **Kültür Endüstrisi: Kültür Yönetimi**, Çeviren: Nihat Ülner, Mustafa Tüzel ve Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.

ADORNO, Theodor W.; **Rüya Kayıtları**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

ADORNO, Theodor W.; **Sahicilik Jargonu: Alman İdeolojisi Üzerine 1962-1964**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

ADORNO, Theodor W.; **Ahlak Felsefesinin Sorunları**, Yayıma Hazırlayan: Thomas Schröder, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

ADORNO, Theodor W.; "*Theodor W. Adorno'dan Max Horkheimer'e*, Frankfurt a. M., 14.2.1965 Tarihli Mektup", Detlev Claussen, **Son Deha: Theodor W. Adorno** (iç.), Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 441-449.

ADORNO, Theodor W.; **Negatif Diyalektik**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.

ADORNO, Theodor W.; **Metafizik: Kavram ve Sorunlar**, Çeviren: İsmail Serin, İthaki Yayınları, İstanbul, 2017.

ADORNO, Theodor W.; **Müzik Yazıları: Bir Seçki**, Hazırlayan ve Çeviren: Şeyda Öztürk, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2018.

ADORNO, Theodor W.; **Yeni Sağ Radikalizmin Veçheleri ve Geçmişin İşlenmesi Ne Demektir?**, Çeviren: Şeyda Öztürk ve Tarhan Onur, Metis Yayınları, İstanbul, 2020.

ADORNO, Theodor W.; **Faşizm ve Propaganda**, Çeviren: Müge Çavdar, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2023.

ADORNO, Theodor W. ve Diğerleri; **Authoritarian Personality**, Harper, New York, 1950.

ADORNO, Theodor W. ve Diğerleri; **The Positivist Dispute in German Sociology**, Çeviren: Glyn Adey ve David Frisby, Heinemann, London, 1977.

ADORNO, Theodor W. ve MARCUSE, Herbert; "Alman Öğrenci Hareketi Üzerine Bir Mektuplaşma", Çeviren: Ahmet Doğukan, **Defter Dergisi** (iç.), Sayı: 37, Yaz 1999, s. 115-129.

ADORNO, Theodor W. ve HORKHEIMER, Max; **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, Çeviren: Orhan Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2013.

AHMED, Akbar S.; **Postmodernizm ve İslam**, Çeviren: Osman Ç. Deniztekin, Cep Kitapları, İstanbul, 1995.

AKYOL, Taha; "Weber Sosyolojisi", **Milliyet Gazetesi** (iç.), 10 Mayıs 1999, s. 17.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ALSAN, Necip; **Jean-Jacques Rousseau**, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1962.

ALTHUSSER, Louis; **John Lewis'e Cevap**, Çeviren: Müntekin Ökmen, V Yayınları, Ankara, 1987.

ALTHUSSER, Louis; **Lenin ve Felsefe**, Çeviren: Bülent Aksoy ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 1989.

ALTHUSSER, Louis; **Özeleştiri Ögeleri**, Çeviren: Levent Targu, Belge Yayınları, İstanbul, 1991.

ALTUĞ, Taylan; **Modern Felsefede Metafiziğin Elenmesi,** ebabil Yayıncılık, Ankara, 2006.

ALWAY, Joan; **Critical Theory and Political Possibilities: Conceptions of Emancipatory Politics in the Works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas**, Greenwood Press, London, 1995.

ANDERSON, Perry; **Tarihsel Materyalizmin İzinde**, Çeviren: Mehmet Bakırcı ve H. Gürvit, Belge Yayınları, İstanbul, 1986.

ANDERSON, Perry; **Batı Marksizmi Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Bülent Aksoy, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004.

ANDERSON, Perry; **Gramsci: Hegemonya, Doğu-Batı Sorunu ve Strateji**, Çeviren: Tarık Günersel, Salyangoz Yayınları, İstanbul, 2007.

ANSELL-PEARSON, Keith; **Kusursuz Nihilist: Politik Bir Düşünür Olarak Nietzsche'ye Giriş**, Çeviren: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2011.

ARATO, Andrew ve GEBHARDT, Eike (Editör); **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998.

ARATO, Andrew; "Introduction" (for Political Sociology and Critique of Politics), **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 3-25.

ARATO, Andrew; "Introduction" for Esthetic Theory and Cultural Criticism, **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 183-224.

ARATO, Andrew ve GEBHARDT, Eike; "Preface", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. vii-viii.

ARENDT, Hannah; "Önsöz: Walter Benjamin: 1892-1940", Walter Benjamin, **Walter Benjamin Kitabı: Seçme Yazılar** (iç.), Hazırlayan ve Çeviren: Tunç Tayanç, Dipnot Yayınları, Ankara, 2018, s. 15-78.

ARON, Raymond; **Sanayi Toplumu**, Çeviren: Agâh Oktay Güner, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1974.

ARON, Raymond; **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çeviren: Korkmaz Alemdar, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1989.

ARON, Raymond; **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, Çeviren: Önal Sayın, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017.

ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David M.; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990.

ASSOUN, Paul-Laurent; **Frankfurt Okulu**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2012.

ATİKER, Erhan; **Modernizm ve Kitle Toplumu**, Vadi Yayınları, Ankara, 1998.

AVAR, Adile Arslan; "Aydınlanmaya Karşı *Aydınlanma*, Akılcılığa Karşı *Akılcılık*: Frankfurt Okulu ve Epistemolojik Tarih Geleneğinde Tekno-bilim Eleştirisi", **Toplum ve Bilim** (iç.), Sayı: 110, 2007, s. 153-180.

AYER, Alfred J.; "Mantıkçı Pozitivizm ve Kalıtı", **Yeni Düşün Adamları** (iç.), Derleyen: Bryan Magee, Çeviren: Aytaç Oksal-Buldam, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985, s. 129-147.

AYER, Alfred Jules; **Dil**, **Doğruluk ve Mantık**, Çeviren: Vehbi Hacıkadiroğlu, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

BAERT, Patrick; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 127-139.

BAERT, Patrick; "Habermas, Jürgen (1929-)", Çeviren: Çağrı Mutaf, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 394-396.

BADIOU, Alain; **Nietzsche, Anti-Felsefe Seminerleri, 1992-1993**, Yayına Hazırlayan: Véronique Pineau, Çeviren: İsmet Birkan, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

BAILEY, Kenneth D.; **Methods of Social Research**, The Free Press, New York, 1982.

BAUDELAIRE, Charles; "Modernlik", Çeviren: Turhan Ilgaz, **Modernizmin Serüveni: Bir "Temel Metinler" Seçkisi 1840-1990** (iç.), Hazırlayan: Enis Batur, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997, s. 22-24.

BAUDOUIN, Jean; **Karl Popper**, Çeviren: Bülent Gözkân, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

BAUDRILLARD, Jean; **Sessiz Yığınların Gölgesinde ya da Toplumsalın Sonu**, Çeviren: Oğuz Adanır, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.

BAUDRILLARD, Jean; **Kötülüğün Şeffaflığı: Aşırı Fenomenler Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Emel Abora ve Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

BAUDRILLARD, Jean; **Amerika**, Çeviren: Yaşar Avunç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

BAUDRILLARD, Jean; **Tüketim Toplumu**, Çeviren: Hazal Deliceçaylı ve Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.

BAUDRILLARD, Jean; **Kusursuz Cinayet**, Çeviren: Necmettin Sevil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Üretimin Aynası ya da Tarihi Materyalist Eleştiri Yanılsaması**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Foucault'yu Unutmak**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Simülakrlar ve Simülasyon**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Siyah 'An'lar I-II (1980-1990)**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

BAUDRILLARD, Jean; **Baştan Çıkarma Üzerine**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

BAUDRILLARD, Jean; **Tam Ekran**, Çeviren: Bahadır Gülmez, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BAUDRILLARD, Jean; **Çaresiz Stratejiler**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2002.

BAUDRILLARD, Jean; **Simgesel Değiş Tokuş ve Ölüm**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2002.

BAUDRILLARD, Jean; **Cool Anılar III-IV (1990-2000)**, Çeviren: Yaşar Avunç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

BAUDRILLARD, Jean; **Anahtar Sözcükler**, Çeviren: Oğuz Adanır ve Leyla Yıldırım, Paragraf Yayınları, Ankara, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Bir Parçadan Diğerine: François L'Yvonnet ile Söyleşi**, Çeviren: Yaşar Avunç, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **İmkânsız Takas**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Şeytana Satılan Ruh ya da Kötülüğün Egemenliği**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Cool Anılar V (2000-2004)**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006.

BAUDRILLARD, Jean; **Gösterge Ekonomi Politiği Hakkında Bir Eleştiri**, Çeviren: Oğuz Adanır ve Ali Bilgin, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2009.

BAUDRILLARD, Jean; **Nesneler Sistemi**, Çeviren: Oğuz Adanır ve Aslı Karamollaoğlu, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2010.

BAUDRILLARD, Jean; **Sanat Komplosu: Yeni Sanat Düzeni ve Çağdaş Estetik 1**, Çeviren: Elçin Gen ve Işık Ergüden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.

BAUDRILLARD, Jean; **Karnaval ve Yamyam**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012.

BAUDRILLARD, Jean; **Neden Her Şey Hâlâ Yok Olup Gitmedi?**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012.

BAUDRILLARD, Jean; **İlahi Sol: 1977-1984 Döneminin Günlük Olayları Hakkında**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2015.

BAUDRILLARD, Jean; **Can Çekişen Küresel Güç**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017.

BAUDRILLARD, Jean; **Her Yer Ekran**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2022.

BAUDRILLARD, Jean ve NOUVEL, Jean; **Tekil Nesneler: Mimarlık ve Felsefe**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, YEM Yayın, İstanbul, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; **Hermeneutics and Social Science: Approaches to Understanding**, Hutchinson&Co (Publishers) Ltd, London, 1978.

BAUMAN, Zygmunt; **Yasa Koyucular ile Yorumcular: Modernite, Postmodernite ve Entelektüeller Üzerine**, Çeviren: Kenan Atakay, Metis Yayınları, İstanbul, 1996.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernite ve Holocaust**, Çeviren: Süha Sertabiboğlu, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.

BAUMAN, Zygmunt; **Özgürlük**, Çeviren: Vasıf Erenus, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.

BAUMAN, Zygmunt; **Postmodern Etik**, Çeviren: Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BAUMAN, Zygmunt; **Sosyolojik Düşünmek**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BAUMAN, Zygmunt; **Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; **Çalışma, Tüketicilik ve Yeni Yoksullar**, Çeviren: Ümit Öktem, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; **Culture As Praxis**, Sage Publications, London, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; **Siyaset Arayışı**, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; **Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; **Ölümlülük**, **Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri**, Çeviren: Nurgül Demirdöven, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; **Parçalanmış Hayat: Postmodern Ahlâk Denemeleri**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernlik ve Müphemlik**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

BAUMAN, Zygmunt; **Bireyselleşmiş Toplum**, Çeviren: Yavuz Alogan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; **Liquid Modernity**, Polity Press, Cambridge, 2006.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Aşk: İnsan İlişkilerinin Kırılganlığına Dair**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

BAUMAN, Zygmunt; **Etiğin Tüketiciler Dünyasında Bir Şansı Var mı?**, Çeviren: Funda Çoban ve İnci Katırcı, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti, Ankara, 2010.

BAUMAN, Zygmunt; **Yaşam Sanatı**, Çeviren: Akın Sarı, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modern Dünyadan 44 Mektup**, Çeviren: Pelin Siral, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm: Küresel Çağda Sosyal Eşitsizlik**, Çeviren: F. Doruk Ergun, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; **Bu Bir Günlük Değildir**, Çeviren: Didem Kizen, Jaguar Kitap, İstanbul, 2014.

BAUMAN, Zygmunt; **Azınlığın Zenginliği Hepimizin Çıkarına mıdır?**, Çeviren: Hakan Keser, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2014.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modern Dünyada Kültür**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Fatih Ömek, Atıf Yayınları, Ankara, 2015.

BAUMAN, Zygmunt; **Sosyalizm Aktif Ütopya**, Çeviren: Ahmet Araşan, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

BAUMAN, Zygmunt; **Cemaatler: Güvenli Olmayan Bir Dünyada Güvenlik Arayışı**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modernite**, Çeviren: Sinan Okan Çavuş, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2017.

BAUMAN, Zygmunt; **Hermenötik ve Sosyal Bilimler: Anlama'ya Dair Yaklaşımlar**, Çeviren: Hüseyin Oruç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2017.

BAUMAN, Zygmunt; **Kimlik: Benedotto Vecchi Tarafından Gerçekleştirilmiş Söyleşiler**, Çeviren: Mesut Hazır, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

BAUMAN, Zygmunt; **Avrupa: Bitmemiş Bir Macera**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Hayat**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt; **Kuşatılmış Toplum**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt; **Eğitim Üzerine: Riccardo Mazzeo ile Söyleşi**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Korku**, Çeviren: Cumhur Atay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

BAUMAN, Zygmunt; **Sosyoloji Ne İşe Yarar?**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

BAUMAN, Zygmunt; **Kültür Teorisinde Eskizler**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

BAUMAN, Zygmunt; **Tüketici Hayat**, Çeviren: Kübra Oğuz, Tellekt, İstanbul, 2023.

BAUMAN, Zygmunt ve LYON, David; **Akışkan Gözetim**, Çeviren: Elçin Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2013.

BAUMAN, Zygmunt ve TESTER, Keith; **Zygmunt Bauman ile Söyleşiler**, Çeviren: Mesut Hazır, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

BAUMAN, Zygmunt ve BORDONI, Carlo; **Kriz Hâli ve Devlet**, Çeviren: Yavuz Alogan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve OBIREK, Stanislaw; **Dünyaya ve Kendimize Dair**, Çeviren: Burcu Halaç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve OBIREK, Stanislaw; **Tanrı'ya ve İnsana Dair**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve RAUD, Rein; **Benlik Pratikleri**, Çeviren: Mehmet Ekinci, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve MAZZEO, Riccardo; **Edebiyata Övgü**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2019.

BAUMAN, Zygmunt ve DONSKIS, Leonidas; **Ahlaki Körlük: Akışkan Modernlikte Duyarlılığın Yitimi**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

BAUMAN, Zygmunt ve LEONCINI, Thomas; **Akışkan Doğanlar**, Çeviren: Elçin Balçık, Sander Yayınları, İstanbul, 2020.

BAUMAN, Zygmunt ve DONSKIS, Leonidas; **Akışkan Kötülük**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2022.

BAYKAN, Fehmi; **Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar**, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2000.

BEHRENS, Roger; **Adorno Sözlüğü**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

BELGE, Murat; "John Lewis'e Cevap Üstüne", Louis Althusser, **John Lewis'e Cevap** (iç.), Çeviren: Müntekin Ökmen, V Yayınları, Ankara, 1987, s. vii-xiii.

BELL, Daniel; **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, Basic Books, New York, 1973.

BELL, Daniel; **The Cultural Contradictions of Capitalism**, Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1978.

BELL, Daniel; **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, Çeviren: Volkan Hacıoğlu, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2013.

BELL, Daniel; **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2021.

BENHABİB, Seyla; **Eleştiri, Norm ve Ütopya: Eleştirel Teorinin Temellerine Dair Bir İnceleme**, Çeviren: İsmet Tekerek, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005.

BENHABİB, Seyla; "Modernlik ve Eleştirel Kuramın Çıkmazları", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Salih Akkanat, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 83-110.

BENJAMIN, Walter; **Parıltılar**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990.

BENJAMIN, Walter; **Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Yazılar**, Çeviren: Nurdan Gürbilek, Metis Yayınları, İstanbul, 1995.

BENJAMIN, Walter; **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995.

BENJAMIN, Walter; "Tarih Felsefesi Üzerine Tezler", Walter Benjamin, **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995, s. 163-179.

BENJAMIN, Walter; "The Author as Producer", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 254-269.

BENJAMIN, Walter; **Tek Yön**, Çeviren: Tevfik Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1999.

BENJAMIN, Walter; **Brecht'i Anlamak**, Çeviren: Haluk Barışçan ve Güven Işısağ, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

BENJAMIN, Walter; **Moskova Günlüğü**, Çeviren: Cemal Ener, Metis Yayınları, İstanbul, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Fotoğrafın Kısa Tarihçesi**, Çeviren: Ali Cengizkan, YGS Yayınları, İstanbul, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Pasajlar**, Çeviren: Ahmet Cemal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Bin Dokuz Yüzlerin Başında Berlin'de Çocukluk**, Çeviren: Tevfik Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2004.

BENJAMIN, Walter; "Gelecekteki Felsefenin Programı Üzerine", **Benjamin** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 125-135.

BENJAMIN, Walter; "Eduard Fuchs: Koleksiyoncu ve Tarihçi", Çeviren: Şeyda Öztürk, **Cogito** (iç.), Sayı: 52, Güz 2007, s. 35-68.

BENJAMIN, Walter; "Zentralpark", **Cogito** (iç.), Çeviren: Şeyda Öztürk, Sayı: 52, Güz 2007, s. 183-199.

BENJAMIN, Walter; **Sanat ve Edebiyatta Eleştiri: Alman Romantizminde Sanat Eleştirisi Kavramı**, Çeviren: Elçin Gen ve Mustafa Tüzel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.

BENJAMIN, Walter; **Kitaplığımı Yerleştirirken Kitap Koleksiyonculuğuna Dair Bir Konuşma**, Çeviren: Deniz Kurt, SUB Yayımları, İstanbul, 2016.

BENJAMIN, Walter; **Proust & Brecht**, Çeviren: Cemal Topcu, SUB Yayımları, İstanbul, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Radyo Benjamin**, Hazırlayan: Lecia Rosenthal, Çeviren: Cemal Ener ve Elif Okan Gezmiş, Metis Yayınları, İstanbul, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Yalnızlık Anlatıları: Hikâye Anlatıcısı**, Çeviren: Cemal Topcu, SUB Yayımları, İstanbul, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Walter Benjamin Kitabı: Seçme Yazılar**, Hazırlayan ve Çeviren: Tunç Tayanç, Dipnot Yayınları, Ankara, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Rüzgârda Asılı Arp: Soneler**, Çeviren: Yahya Kurtkaya, Pruva Yayınları, Ankara, 2019.

BENJAMIN, Walter; **Hikâye Anlatıcısı: Yalnızlıktan Doğan Masallar**, Çeviren: Ebru Arıcan, Heretik Yayınları, Ankara, 2020.

BENJAMIN, Walter; **Masalcı**, Çeviren: Mehmet Ali Sevgi, Othello Yayıncılık, İstanbul, 2022.

BENJAMIN, Walter; **Paralipomena**, Çeviren: Murat Erşen, Ketebe Yayınları, İstanbul, 2023.

BENJAMIN, Walter ve SCHOLEM, Gershom G.; **Mektuplaşmalar 1932-1940**, Derleyen ve Önsöz: Gerschom G. Scholem, Çeviren: Saliha Yeniyol, Kolektif Kitap, İstanbul, 2018.

BERGER, Arthur Asa; **Kültür Eleştirisi: Kültürel Kavramlara Giriş**, Çeviren: Özgür Emir, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2012.

BERGSON, Henri; **Gülme: Komiğin Anlamı Üstüne Deneme**, Çeviren: Yaşar Avunç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

BERMAN, Marshall; **Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor**, Çeviren: Ümit Altuğ ve Bülent Peker, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

BERMAN, Russel A.; **Modern Culture and Critical Theory: Art**, **Politics and the Legacy of Frankfurt School**, The University of Wisconsin Press, Wisconsin, 1989.

BERNSTEIN, J. M.; "Sunuş", Theodor W. Adorno, **Kültür Endüstrisi: Kültür Yönetimi** (iç.), Çeviren: Nihat Ülner, Mustafa Tüzel ve Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 7-43.

BERNSTEIN, Richard J.; **The Restructuring of Social and Political Theory**, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1976.

BEST, Steven; **The Politics of Historical Vision: Marx, Foucault, Habermas**, The Guilford Press, New York, 2005.

BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BIDET, Jacques; **Foucault'yu Marx'la Okumak**, Çeviren: Zehra Cunillera, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.

BIERSTEDT, Robert; "Onsekizinci Yüzyılda Sosyolojik Düşünce", Çeviren: Uygur Kocabaşoğlu, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 17-52.

BLOCH, Ernst; **Umut İlkesi, Cilt 1**, Çeviren: Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.

BLOCK, Fred ve SOMERS, Margeret R.; "Ekonomist Yanılgının Ötesi: Karl Polanyi'nin Holistik Toplum Bilimi", **Tarihsel Sosyoloji: Bloch'tan Wallerstein'e Görüşler ve Yöntemler** (iç.), Editör: Theda Skocpol, Çeviren: Ahmet Fethi, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999, s. 47-84.

BLOMSTER, W. V.; "Müzik Sosyolojisi: Adorno ve Ötesi", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 483-519.

BLUMER, Herbert; **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**, University of California Press, California, 1986.

BLUMER, Herbert; **George Herbert Mead and Human Conduct**, Editör: Thomas J. Morrione, AltaMira Press, New York, 2004.

BOBBIO, Norberto ve TEXIER, Jacques; **Gramsci ve Sivil Toplum**, Çeviren: Arda İpek ve Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

BOCK, Kenneth; "İlerleme, Gelişme ve Evrim Kuramları", Çeviren: Aydın Uğur, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 53-96.

BOGARDUS, Emory S.; **The Development of Social Thought**, David McKay Company, Inc., New York, 1960.

BORG, Carmel, BUTTIGIEG, Joseph A. ve MAYO, Peter (Editör); **Gramsci ve Eğitim**, Editör: Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg ve Peter Mayo, Yayına Hazırlayan: Hakan Tanıttıran, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

BORG, Carmel; BUTTIGIEG, Joseph A. ve MAYO, Peter; "Giriş- Gramsci ve Eğitim: Bütüncül Bir Yaklaşım", **Gramsci ve Eğitim** (iç.), Editör: Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg ve Peter Mayo, Yayına Hazırlayan: Hakan Tanıttıran, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011, s. 13-43.

BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989.

BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Hüsrev Yolsal, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

BOURDIEU, Pierre; **Sociology in Question**, İngilizceye Çeviren: Richard Nice, SAGE Publications Ltd, London, 1993.

BOURDIEU, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çeviren: Filiz Öztürk ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

BOURDIEU, Pierre; **Genel Sosyoloji: Collège de France Dersleri (1981-1983)**, Çeviren: Zuhal Emirosmanoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude ve PASSERON, Jean-Claude; **The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries**, Editör: Beate Krais, İngilizceye Çeviren: Richard Nice, Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1991.

BOWIE, Andrew; "Theodor Adorno", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 91-105.

BOWIE, Andrew; **Theodor W. Adorno: Kısa Bir Giriş**, Çeviren: Bartu Şanlı, Say Yayınları, İstanbul, 2023.

BOYNER, R. ve RATTANSI, A. (Derleyen); **Postmodernism and Society**, Macmillan, Londra, 1990.

BRAMSON, Leon; **The Political Context of Sociology**, Princeton University Press, Princeton, 1967.

BUCK-MORSS, Susan; **The Origin of Negative Dialectics: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin and the Frankfurt Institute**, Macmillan Free Press, New York, 1977.

BUCK-MORSS, Susan; **Görmenin Diyalektiği: Walter Benjamin ve Pasajlar Projesi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Metis Yayınları, İstanbul, 2010.

BUHR M. ve Diğerleri; **Aydınlanma Hareketi ve Felsefesi**, Çeviren: Veysel Atayman, Birim Yayınları, İstanbul, 1984.

BURNS, Edward McNall; **Çağdaş Siyasal Düşünceler 1850-1950**, Çeviren: Alâeddin Şenel, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1984.

CALLINICOS, Alex; **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

CANGIZBAY, Kadir, **Sosyolojiler Değil Sosyoloji**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 1999.

CARNAP, Rudolf; "Mantıksal Dil Çözümlemesi Karşısında Metafiziğin Yenilgisi", **Viyana Çevresi: Program Yazıları** (iç.), Hazırlayan ve Çeviren: Hasanhan Taylan Erkıpçak, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019, s. 67-92.

CHAIX-RUY, Jules; **Nietzsche Yaşamı ve Felsefesi**, Çeviren: Lerna Çinlemez ve N. Berna Serveryan, Çiviyazıları, İstanbul, 2000.

CHILDS, Peter; **Modernizm**, Çeviren: Vural Yıldırım, Sitare Yayınları, İstanbul, 2010.

CLARKE, Simon; **Marx'ın Kriz Teorisi**, Çeviren: Cumhur Atay, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2007.

CLAUSSEN, Detlev; **Son Deha: Theodor W. Adorno**, Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012.

COMTE, Auguste; **The Positive Philosophy**, İngilizceye Çeviren: Harriet Martineau, Published by Calvin Blanchard, New York, 1858.

COMTE, Auguste; **Appeal to Conservatives**, İngilizceye Çeviren: T. C. Donkin ve Richard Congreve, Trübner&Co, Ludgate Hill, London, 1889.

COMTE, Auguste; "Pozitif Felsefe Dersleri", Çeviren: Ümid Meriç, **Sosyoloji Dergisi** (iç.), Sayı: 19-20, 1964-1966, s. 213-258.

COMTE, Auguste; **Pozitivizm İlmihali**, Çeviren: Peyami Erman, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1986.

COMTE, Auguste; **Early Politicial Writings**, İngilizceye Çeviren: H. S. Jones, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1998.

COMTE, Auguste; **Pozitif Felsefe Kursları**, Çeviren: Erkan Ataçay, Sosyal Yayınları, İstanbul, 2001.

COPLESTON, Frederick; **Felsefe Tarihi, Çağdaş Felsefe/Cilt: 6, Bölüm 1: Aydınlanma**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1996.

COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.

CREHAN, Kate; **Gramsci Kültür Antropoloji**, Çeviren: Ümit Aydoğmuş, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2006.

CUFF, E. C., SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W.; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

CUZZORT, R. P. ve KING, E. W.; **Humanity and Modern Social Thought**, The Dryden Press, Illinois, 1976.

ÇELEBİ, Nilgün; **Bilgi ve Yöntem: İlkçağ'dan 1850'lere Bilimsel Bilginin Kaynağı ve Elde Edilme Yöntemi Üzerine İleri Sürülen Görüşlere Bir Bakış**, Ankara, 1993.

ÇELEBİ, Nilgün; **Sosyoloji Notları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

ÇETİN, Uğur ve Diğerleri; "Batı Marksizmi, Eleştirel Teori ve Türkiye", **Zamanın Tozu: Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki İzleri** (iç.), Editör: D. Beybin Kejanlıoğlu, De ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2011, s. 129-156.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Akıl ve Toplumun Özgürleşimi: Jürgen Habermas Üzerine Bir Çalışma**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1992.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Aydınlanma Felsefesi**, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1993.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Bir İmkân Olarak Modernite: Weber ve Habermas**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

DAHRENDORF, Ralf; **Class and Class Conflict in Industrial Society**, Routledge & Kegan Paul, London, 1969.

DAHRENDORF, Ralf; **After 1989: Morals, Revolution and Civil Society**, Palgrave Macmillan, St. Martin's Press, New York, 1997.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond; "Öndeyiş", Denis Diderot ve Jean Le Rond D'Alembert, **Ansiklopedi ya da Bilimler**, **Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü** (iç.), Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 29-94.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond; **Felsefenin Öğeleri ya da İnsan Bilgilerinin İlkeleri Üzerine Deneme**, Çeviren: Hüseyin Köse, Öteki Yayınevi, Ankara, 2000.

DALLMAYR, Fred R.; "Görüngübilim ve Eleştirel Kuram: Adorno", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 219-260.

"DEFTER" ve "TOPLUM ve BİLİM" DERGİLERİ ORTAK ÇALIŞMA GRUBU; **Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Yeni Bir Kavrayışa Doğru**, Yayına Hazırlayan: Tanıl Bora ve Diğerleri, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

DELACAMPAGNE, Christian; **20. Yüzyıl Felsefe Tarihi**, Çeviren: Devrim Çetinkasap, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2010.

DELLALOĞLU, Besim F.; **Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1995.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Eve Dönüş", **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 3, Ekim 1995, s. 67-74.

DELLALOĞLU, Besim F.; "**Toplumsalın**" **Yeniden Yapılanması: Habermas Üzerine Bir Araştırma**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1998.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Bir Giriş: Adorno Yüz Yaşında", **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 13-36.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Örselenmiş Bir Hayat", **Benjamin** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 9-20.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Modern Bir Mesih: Walter Benjamin", **Benjamin** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 21-42.

DELLALOĞLU, Besim F.; **Benjaminia: Dil, Tarih ve Coğrafya**, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

DEMİRALP, Oğuz; **Tanrı Bakışlı Çocuk: Walter Benjamin Üzerine 49'a Parçalanmış Deneme**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1999.

DEMİROVİČ, Alex; "Hegemonya ve İktidarın Analizi", Çeviren: Meral Asa, **felsefelogos** (iç.), Sayı: 44, 2012/1, s. 95-103.

DENT, N. J. H.; **Rousseau Sözlüğü**, Çeviren: B. Gözkân ve Diğerleri, Sarmal Yayımcılık, İstanbul, Tarihsiz.

DESCARTES, René; **Aklın Yönetimi İçin Kurallar**, Çeviren: Müntekim Ökmen, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1999.

DEVERAUX, Edward C.; "Parsons' Sociological Theory", **The Social Theories of Talcott Parsons: A Critical Examination** (iç.), Editör: Max Black, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1961, s. 1-63.

DIDEROT, Denis; **Filozofça Düşünceler**, Çeviren: İsa Öztürk, Çan Yayınları, İstanbul, 1974.

DIDEROT, Denis; **Felsefe Konuşmaları**, Çeviren: Adnan Cemgil, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1993.

DIDEROT, Denis ve D'ALEMBERT, Jean Le Rond; **Ansiklopedi ya da Bilimler**, **Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996.

DOBRENKOV, V. İ.; **Marksizm ve Psikanaliz: Erich Fromm'un ve Yeni-Freudculuğun Eleştirisi (Yeni-Freudçular 'Hakikatı' Ararken)**, Çeviren: Ali Özdoğu, Sorun Yayınları, İstanbul, 2008.

DOCHHERTY, Thomas D.; "Postmodernizm: Bir Giriş", **Post Modernist Burjuva Liberalizmi** (iç.), Çeviren: Yavuz Alogan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 7-53.

DOĞAN, Necmettin; **Alman Sosyoloji Geleneği: Meta-Teorik Bir Bakış**, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2012.

DOLLOT, Louis; **Kitle Kültürü ve Bireysel Kültür**, Çeviren: Özlem Nudralı, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.

DUBIEL, Helmut; **Theory and Politics**, MIT Press, Cambridge, 1985.

DURKHEIM, Emile; **Sociology and Philosophy**, İngilizceye Çeviren: D. F. Pocock, The Free Press, New York, 1974.

DURKHEIM, Emile; **Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cemal Bali Akal, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1985.

DURKHEIM, Emile; **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

DURKHEIM, Emile; **Ahlak Eğitimi**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004.

DURKHEIM, Emile; **Dini Hayatın İlkel Biçimleri**, Çeviren: Fuat Aydın, Ataç Yayınları, İstanbul, 2005.

DURKHEIM, Emile; **Toplumsal İşbölümü**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2006.

DURMUŞ, Basri; **Sezgin Kızılçelik'in Sosyolojisi**, Doğu Kitabevi, İstanbul, 2020.

EAGLETON, Terry, **İdeoloji**, Çeviren: Muttalip Özcan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

EDELMAN, Bernard; "Nietzsche: Kayıp Bir Kıta", Çeviren: Ferhat Taylan, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 52-61.

EDGAR, Andrew; **Habermas: The Key Concepts**, Routledge, London, 2006.

ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017.

ELLIOTT, Anthony ve TURNER, Bryan S.; **On Society**, Polity Press, Cambridge, 2012.

EMRE, İsmet; "Frankfurt Okulu'na Sezgince Bir Yaklaşım", **Türklük Bilimi Araştırmaları** (iç.), Sayı: 9, Sivas 2000, s. 381-396.

ENGELS, Friedrich; **İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

ETZIONI-HALEVY, Eva; **Social Change: The Advent and Maturation of Modern Society**, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.

EWALD, Oskar; **Fransız Aydınlanma Felsefesi**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010.

EYUBOĞLU, İsmet Zeki; **Nietzsche: Eylem Ödevi**, Broy Yayınevi, İstanbul, 1997.

FEYERABEND, Paul; **Bilim Kilisesi: Özgür Bir Toplumda Bilim**, Çeviren: Cevdet Cerit, Pınar Yayınları, İstanbul, 1991.

FINLAYSON, James Gordon; **Habermas**, Çeviren: Talat Kılıç, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

FIORI, Giuseppe; **Antonio Gramsci: Bir Devrimcinin Yaşamı**, Çeviren: Kudret Emiroğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

FOUCAULT, Michel; **Söylemin Düzeni**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Hil Yayın, İstanbul, 1987.

FOUCAULT, Michel (Derleyen); **Annemi**, **Kız Kardeşimi ve Erkek Kardeşimi Katleden Ben, Pierre Riviere: 19. Yüzyılda Bir Aile Cinayeti**, Çeviren: Erdoğan Yıldırım, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

FOUCAULT, Michel; **Ders Özetleri 1970-1982**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Hapishanenin Doğuşu**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 1. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 2. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 3. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Bu Bir Pipo Değildir**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Cinselliğin Tarihi 1**, Çeviren: Hülya Tufan, Afa Yayınları, İstanbul, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Cinselliğin Tarihi 2**, Çeviren: Hülya Tufan, Afa Yayınları, İstanbul, 1988.

FOUCAULT, Michel; **Cinselliğin Tarihi 3**, Çeviren: Hülya Tufan, Afa Yayınları, İstanbul, 1994.

FOUCAULT, Michel; **Kelimeler ve Şeyler: İnsan Bilimlerinin Bir Arkeolojisi**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi, Ankara, 1994.

FOUCAULT; Michel; **Yapısalcılık ve Postyapısalcılık**, Çeviren: Ümit Umaç ve Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

FOUCAULT, Michel; **Bilginin Arkeolojisi**, Çeviren: Veli Urhan, Birey Yayınları, İstanbul, 1999.

FOUCAULT, Michel; **Psikoloji ve Ruhsal Hastalık**, Çeviren: M. Hesapçıoğlu, Birey Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 1: Entelektüelin Siyasi İşlevi**, Çeviren: Işık Ergüden ve Diğerleri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 3: Büyük Kapatılma**, Çeviren: Işık Ergüden ve Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; "Aydınlanma Nedir?", Çeviren: Eda Özgül ve Özlem Oğuzhan, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 11, Temmuz 2000, s. 69-76.

FOUCAULT, Michel; **Toplumu Savunmak Gerekir**, Çeviren: Şehsuvar Aktaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

FOUCAULT, Michel; **Kliniğin Doğuşu**, Çeviren: İnci Malak Uysal, Epos Yayınları, Ankara, 2002.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 4: İktidarın Gözü**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 5: Felsefe Sahnesi**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.

FOUCAULT, Michel; **Marx'tan Sonra**, Söyleşi: Duccio Trombadori, Çeviren: Gökhan Aksay, Çhiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2004.

FOUCAULT, Michel; **Doğruyu Söylemek**, Çeviren: Kerem Eksen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 6: Sonsuza Giden Dil**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006.

FOUCAULT; Michel; **Raymond Roussel: Ölüm ve Labirent**, Çeviren: Savaş Kılıç, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012.

FOUCAULT, Michel; **Bilme İstenci Üzerine Dersler: Collège de France Dersleri (1970-1971)**, Çeviren: Kerem Erksen, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012.

FOUCAULT, Michel; **Güvenlik, Toprak, Nüfus: Collège de France Dersleri (1977-1978)**, Çeviren: Ferhat Taylan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.

FOUCAULT, Michel; **Güzel Tehlike**, Söyleşi: Claude Bonnefoy, Çeviren: Savaş Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2013.

FOUCAULT, Michel; **Büyük Yabancı: Dil, Delilik ve Edebiyat Üstüne Konuşmalar**, Çeviren: Savaş Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2015.

FOUCAULT, Michel; **Biyopolitikanın Doğuşu: Collège de France Dersleri (1978-1979)**, Çeviren: Alican Tayla, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015.

FOUCAULT, Michel; **Öznenin Yorumbilgisi: Collège de France Dersleri (1981-1982)**, Çeviren: Ferda Keskin, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015.

FOUCAULT, Michel; **Öznellik ve Hakikat: Collège de France Dersleri (1980-1981)**, Çeviren: Sibel Yardımcı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2017.

FOUCAULT, Michel; **Hermenötiğin Kökeni: Kendilik Hakkında-Dartmouth Konferansları, 1980**, Çeviren: Şule Çiltaş Solmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2017.

FOUCAULT, Michel; **Hakikat Cesareti: Kendinin ve Başkalarının Yönetimi II: Collège de France Dersleri (1984)**, Çeviren: Adem Beyaz, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2018.

FOUCAULT, Michel; **Manet, Velázquez ve Estetik Modernizm**, Çeviren: Savaş Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul, 2018.

FOUCAULT, Michel; **Eleştiri Nedir? Kendilik Kültürü**, Çeviren: Murat Erşen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

FOUCAULT, Michel; **Özgürlük ve Bilgi: Fons Elders'le Söyleşi**, Çeviren: Utku Özmakas, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2021.

FOUCAULT, Michel; **Söylem ve Hakikat**, Çeviren: Kerem Eksen ve Murat Erşen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

FOUCAULT, Michel; **Hapishaneye "Alternatifler": Tony Ferri ve Anthony Amicelle ile Mülakatlar**, Çeviren: Murat Erşen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2023.

FOUCAULT, Michel; **Tehlike, Suç ve Haklar: Michel Foucault ile Jonathan Simon'ın Söyleşisi**, Çeviren: Utku Özmakas, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2023.

FOUCAULT, Michel, GUTMAN, Huck ve HUTTON, Patrick H.; **Kendini Bilmek**, Çeviren: Gül Çağlalı Güven, Om Yayınevi, İstanbul, 1999.

FOUCAULT, Michel ve CHOMSKY, Noam; **İnsan Doğası: İktidara Karşı Adalet- Noam Chomsky ile Michel Foucault Tartışıyor**, Çeviren: Tuncay Birkan, bgst Yayınları, İstanbul, 2005.

FRANK, Phillip; **Doğa Bilimlerinde Pozitivizm**, Çeviren: Yılmaz Öner, Spartaküs Yayınları, İstanbul, 1995.

FRANZ, Michael; "Odysseus ve Seirenler", Max Horkheimer ve Theodor W. Adorno, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I** (iç. & "ek"), Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 153-165.

FREUD, Sigmund; **Psikanalize Giriş: Genel Nevroz Öğretisi**, Çeviren: Günsel Koptagel-İlal, Star Yaprak Yayıncılık, İstanbul, 1993.

FREUD, Sigmund; **Psikanalize Giriş Dersleri**, Çeviren: Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara, 1994.

FREUD, Sigmund; **Ruhçözümlemesine Yeni Giriş Konferansları**, Çeviren: Emre Kapkın ve Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 1998.

FREUD, Sigmund; **Psikanaliz Üzerine**, Çeviren: Kâmuran Şipal, Cem Yayınevi, İstanbul, 2000.

FREUD, Sigmund; **Ruhçözümlemesinin Tarihi**, Çeviren: Emre Kapkın ve Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2000.

FRIEDHEIM, A.; "Auguste Comte", Çeviren: Nihat Erdoğan, **Seminer** (iç.), Sayı: 4, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, İzmir, 1985, s. 93-106.

FRISBY, David; **Modernlik Fragmanları: Simmel, Kracauer ve Benjamin'in Eserlerinde Modernlik Teorileri**, Çeviren: Akın Terzi, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

FROMM, Erich; **İtaatsizlik Üzerine (Denemeler)**, Çeviren: Ayşe Sayın, Yaprak Kitap Yayın Pazarlama, İstanbul, 1987.

FROMM, Erich; **Psikanaliz ve Din**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1990.

FROMM, Erich; **Sevginin ve Şiddetin Kaynağı**, Çeviren: Yurdanur Salman ve Nalân İçten, Payel Yayınevi, İstanbul, 1990.

FROMM, Erich; **Marx'ın İnsan Anlayışı**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1993.

FROMM, Erich; **Çağımızda Kişilik Sorunu: İnsan Davranışlarının Kökenleri**, Çeviren: Yasemin Kalaycıoğlu, Düşünen Adam Yayınları, İstanbul, 1993.

FROMM, Erich; **Erdem ve Mutluluk: Ahlâk Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Ayda Yörükân, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 1994.

FROMM, Erich; **İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri I**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Payel Yayınevi, İstanbul, 1993.

FROMM, Erich; **İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri II**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995.

FROMM, Erich; **Sevme Sanatı**, Çeviren: Yurdanur Salman, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995.

FROMM, Erich; **Umut Devrimi: İnsancıllaşmış Bir Teknolojiye Doğru**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995.

FROMM, Erich; **Özgürlükten Kaçış**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996.

FROMM, Erich; **Sağlıklı Toplum**, Çeviren: Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996.

FROMM, Erich; **Kendini Savunan İnsan: Ahlâk Felsefesinin Psikolojisine İlişkin Bir Araştırma**, Çeviren: Necla Arat, Say Yayınları, İstanbul, 1996.

FROMM, Erich; **Yeni Bir İnsan Yeni Bir Toplum (Yanılsama Zincirlerinin Ötesinde)**, Çeviren: Necla Arat, Say Yayınları, İstanbul, 1997.

FROMM, Erich; **Psikanaliz ve Zen Budizm**, Çeviren: İlhan Güngören, Yol Yayınları, İstanbul, 1997.

FROMM, Erich; **Rüyalar, Masallar, Mitoslar (Sembol Dilinin Çözümlenmesi)**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2003.

FROMM, Erich; **Sahip Olmak ya da Olmak**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2003.

FROMM, Erich; **Barışın Tekniği ve Stratejisi**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Çağdaş Toplumların Geleceği**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Anaerkil Toplum ve Kadın Hakları**, Çeviren: Acar Doğangün, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Toplumsal Bilinçaltının Araştırılması**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Yaşama Sanatı**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Freud Düşüncesinin Büyüklüğü ve Sınırları**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **İnsan Bilgisi ve Hümanist Planlama**, Çeviren: Acar Doğangün, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Hayatı Sevmek**, Çeviren: Ali Köse, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Psikanalizin Bunalımı: Freud, Marx ve Sosyal Psikoloji Üzerine Denemeler**, Çeviren: Kıymet Erzincan Kına, Say Yayınları, İstanbul, 2005.

FROMM, Erich; **Yanılsama Zinciri**, Çeviren: Akın Kanat, İlya İzmir Yayınevi, İzmir, 2006.

FROMM, Erich; **Sigmund Freud'un Misyonu: Kişiliği ve Etkisi Üstüne Bir Çözümleme**, Çeviren: Salih Ak, Ayraç Kitap+Evi, Ankara, 2009.

FROMM, Erich; **Tanrılar Gibi Olacaksınız: Eski Ahit Üzerine Radikal Bir Yorum**, Çeviren: Bozkurt Leblebicioğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

FROMM, Erich; **Olma Sanatı: Oto-analiz, Öz-farkındalık ve Meditasyon Üzerine**, Çeviren: Orhan Düz, Say Yayınları, İstanbul, 2017.

FROMM, Erich; **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2018.

FROMM, Erich; **Psikanalize Yeni Bir Bakış: Freud'un Psikanaliz Kuramına Dair Bir Revizyon Önerisi**, Çeviren: Funda Sezer, Say Yayınları, İstanbul, 2018.

FROMM, Erich; **İnsanlık Başarabilecek mi? Dış Politikalar Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2019.

FROMM, Erich; **İnsan Olmak Üzerine: Modern Dünyada Yabancılaşmaya Dair Hümanist Bir Bakış**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Say Yayınları, İstanbul, 2023.

GANS, Herbert J.; **Popüler Kültür ve Yüksek Kültür**, Çeviren: Emine Onaran İncirlioğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

GAY, Peter; **The Enlightenment: An Interpretation**, Alfred A. Knopf, New York, 1969.

GELLNER, Ernest; **Postmodernizm, İslam ve Us**, Çeviren: Bülent Peker, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994.

GERLACH, Erich; "Marxizmin Devrim Felsefesinden Proleter Eylemin Bilimsel Kuramına Doğru Geliştirilmesi Yolunda Karl Korsch'un Yeri", Karl Korsch, **Marksizm ve Felsefe** (iç.), Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1991, s. 11-31.

GERTH, Hans H. ve MILLS, C. Wright; "Giriş: Yazar ve Yapıtı", Max Weber, **Sosyoloji Yazıları** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Hans H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987, s. 3-75.

GEUSS, Raymond; **The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School**, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

GEUSS, Raymond; **Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu**, Çeviren: Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

GEUSS, Raymond; **Konuyu Değiştirmek: Sokrates'ten Adorno'ya Felsefe**, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2019.

GIDDENS, Anthony; **Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber**, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

GIDDENS, Anthony; **Social Theory and Modern Sociology**, Polity Press, Cambridge, 1987.

GIDDENS, Anthony; "Pozitivizm ve Eleştiricileri", Çeviren: Levent Köker, **Sosyolojik Çözümlenmenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 251-298.

GIDDENS, Anthony; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Temel Kuramlar** (iç.), Editör: Quentin Skinner, Çeviren: Ahmet Demirhan, Vadi Yayınları, Ankara, 1991, s. 129-146.

GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: M. Ruhi Esengün ve İsmail Öğretir, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Vadi Yayınları, Ankara, 1996.

GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

GIDDENS, Anthony; **Siyaset**, **Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar**, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji**, Çeviren: Hüseyin Özel ve Diğerleri, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, Çeviren: İbrahim Kaya, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

GILLOCH, Graeme; "Walter Benjamin", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 107-125.

GOETHE, Johann W.; **Faust: Bir Fragman**, Çeviren: Yüksel Pazarkaya, Cumhuriyet Dünya Klasikleri Dizisi, Çağdaş Matbaacılık Yay. Ltd. Şti, İstanbul, 1999.

GOFFMAN, Erving; **The Presentation of Self in Everyday Life**, Doubleday Anchor Books, New York, 1959.

GOFFMAN, Erving; **Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction**, The Bobbs-Merrill Company, Inc., New York, 1961.

GOFFMAN, Erving; **Strategic Interaction**, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1971.

GOFFMAN, Erving; **Frame Analysis: An Essay on Organization of Experience**, Northeastern University Press, Boston, 1986.

GOFFMAN, Erving; **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**, A Touchstone Book, Simon & Schuster Inc, New York, 1986.

GOFFMAN, Erving; **Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu**, Çeviren: Barış Cezar, Metis Yayınları, İstanbul, 2009.

GOFFMAN, Erving; **Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar**, Çeviren: Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı, Heretik Yayınları, Ankara, 2014.

GOFFMAN, Erving; **Tımarhaneler: Akıl Hastalarının ve Kapatılmış Diğer Kişilerin Toplumsal Durumu Üzerine Denemeler**, Çeviren: Ebru Arıcan, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

GOFFMAN, Erving; **Kamusal Alanda İlişkiler: Toplu Yaşamın Mikro İncelemeleri**, Çeviren: M. Fatih Karakaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

GOFFMAN, Erving; **Etkileşim Ritüelleri: Yüz Yüze Davranış Üzerine Denemeler**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

GOFFMAN, Erving; **Toplum İçinde Davranmak: Etkileşimlerin Sosyal Düzenine Dair Açıklamalar**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Heretik Yayınları, Ankara, 2018.

GOFFMAN, Erving; **Karşılaşmalar: Etkileşim Sosyolojisinde İki Çalışma**, Çeviren: Sercan Çalcı, Heretik Yayınları, Ankara, 2018.

GOFFMAN, Erving; **Reklamlarda Toplumsal Cinsiyet**, Çeviren: Devrim Kılıçer ve Fahri Öz, Heretik Yayınları, Ankara, 2020.

GOLDMANN, Lucien; **Aydınlanma Felsefesi**, Çeviren: Emre Arslan, Doruk Yayınları, Ankara, 1999.

GOLDMANN, Lucien; "Marcuse'yi Anlamak", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 305-319.

GOODE, Luke; **Habermas: Democracy and the Public Sphere**, Pluto Press, London, 2005.

GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

GOULDNER, Alvin; **The Coming Crisis of Western Sociology**, Basic Books, New York, 1970.

GOULDNER, Alvin W.; **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, Çeviren: Mesut Şenol, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

GOYARD-FABRE, Simone; "Nietzsche: Modern Devletin Eleştirisi", Çeviren: Özge Erbek, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 149-162.

GÖKBERK, Macit; **Felsefe Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.

GRAMSCI, Antonio; **Modern Prens**, Çeviren: Pars Esin, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1984.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri: Tarih, Politika**, **Felsefe ve Kültür Sorunları Üzerine Seçme Metinler**, Çeviren: Kenan Somer, Onur Yayınları, İstanbul, 1986.

GRAMSCI, Antonio; **İtalya'da İşçi Konseyleri Deneyimi**, Çeviren: Yusuf Alp, Belge Yayınları, İstanbul, 1989.

GRAMSCI, Antonio; **Komünist Partiye Doğru**, Çeviren: Celal A. Kanat, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

GRAMSCI, Antonio; **Gramsci Kitabı: Seçme Yazılar 1916-1935**, Hazırlayan: David Forgacs, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2010.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 1**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Ekrem Ekici, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 2**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 3**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 4**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2014.

GRÜNBERG, Toe ve GRÜNBERG, David; "Toplum Bilimleri Yönteminde Pozitivizm: Adorno Popper Tartışması", **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 124-141.

GULBENKIAN KOMİSYONU; **Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor**, Çeviren: Şirin Tekeli, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

GÜLENÇ, Kurtul; **Frankfurt Okulu: Eleştiri, Toplum ve Bilim**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2015.

GÜRBİLEK, Nurdan; "Sunuş", Walter Benjamin, **Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Parçalar** (iç.), Metis Yayınları, İstanbul, 1995, s. 7-38.

HABERMAS, Jürgen; **Theory and Practice**, İngilizceye Çeviren: John Viertel, Beacon Press, Boston, 1974.

HABERMAS, Jürgen; **Communication and the Evolution of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1979.

HABERMAS, Jürgen; **The Theory of Communicative Action, Volume 1. Reason and Rationalization of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1984.

HABERMAS, Jürgen; **The New Conservatism**, The MIT Press, Cambridge, 1989.

HABERMAS, Jürgen; "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", Çeviren: Gülengül Naliş, **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 31-44.

HABERMAS, Jürgen; **Rasyonel Bir Topluma Doğru: Öğrenci Protestosu, Bilim ve Siyaset**, Çeviren: Ahmet Çiğdem ve Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1992.

HABERMAS, Jürgen; **Legitimation Crisis**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Polity Press, Cambridge, 1992.

HABERMAS, Jürgen; "Postmoderniteye Giriş: Bir Dönüm Noktası Olarak Nietzsche", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 131-152.

HABERMAS, Jürgen; **'İdeoloji' Olarak Teknik ve Bilim**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

HABERMAS, Jürgen; **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, İngilizceye Çeviren: Frederick G. Lawrence, The MIT Press, Cambridge, 1995.

HABERMAS, Jürgen; "Özerklik & Dayanışma", Çeviren: Besim F. Dellaloğlu, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 3, Ekim 1995, s. 63-66.

HABERMAS, Jürgen; "Kamusal Alan: Ansiklopedik Bir Makale", Çeviren: Nuran Erol, **Birikim** (iç.), Sayı: 70, Şubat 1995, s. 62-66.

HABERMAS, Jürgen; **Sivil İtaatsizlik: Demokratik Hukuk Devletinin Sınanması, Federal Cumhuriyette Otoriter Yasacılığa Karşı**, Çeviren: Hayrettin Ökçesiz, Afa Yayınları, İstanbul, 1995.

HABERMAS, Jürgen; **Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy**, Çeviren: William Rehg, The MIT Press, Cambridge, 1996.

HABERMAS, Jürgen; "Demokratik Anayasal Devlette Tanınma Savaşımı", Charles Taylor ve Diğerleri; **Çokkültürcülük: Tanınma Politikası** (iç.), Yayına Hazırlayan: A. Gutmann, Çeviren: Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 113-145.

HABERMAS, Jürgen; **Kamusallığın Yapısal Dönüşümü**, Çeviren: Tanıl Bora ve Mithat Sancar, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **Bilgi ve İnsansal İlgiler**, Çeviren: Celal A. Kanat, Küyerel Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **On the Pragmatics of Communication**, Editör: Maeve Cooke, The MIT Press, Cambridge, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1998.

HABERMAS, Jürgen; "Meşruiyet Dayanağı Olarak İnsan Hakları", Çeviren: Tanıl Bora, **Birikim** (iç.), Sayı: 118, Şubat 1999, s. 62-68.

HABERMAS, Jürgen; "Dünyasallaşmanın Baskısı Altındaki Avrupa Ulus-Devleti", **İdea Politika** (iç.), Sayı: 6, Bahar 2000, s. 77-85.

HABERMAS, Jürgen; **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2001.

HABERMAS, Jürgen; **Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, The MIT Press, Cambridge, 2001.

HABERMAS, Jürgen; "Lieber Herr Kizilcelik", Starnberg, 1. Mai 2002.

HABERMAS, Jürgen; **"Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak: Siyaset Kuramı Yazıları**, Çeviren: İlknur Aka, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

HABERMAS, Jürgen; **Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akîbeti**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002.

HABERMAS, Jürgen; "Siyasal Kuramın Sorunları", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapanlar: Mikael Carleheden ve René Gabriels, Çeviren: Rita Urgan, Hazırlayan: Cem Akaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 71-93.

HABERMAS, Jürgen; "Mitle Aydınlanmanın Kördüğümü: Max Horkheimer ve Theodor Adorno", Çeviren: Bülent O. Doğan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 85-108.

HABERMAS, Jürgen; **İnsan Doğasının Geleceği**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Everest Yayınları, İstanbul, 2003.

HABERMAS, Jürgen; **Bölünmüş Batı**, Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

HABERMAS, Jürgen; "Köktendincilik ve Terör- Habermas'la Söyleşi", **Terör Günlerinde Felsefe: Jürgen Habermas ve Jacques Derrida ile Diyaloglar** (iç.), Hazırlayan: Giovanna Borradori, Çeviren: Emre Barca, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 46-66.

HABERMAS, Jürgen; **Doğalcılık ve Din Arasında Felsefi Denemeler**, Çeviren: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2009.

HABERMAS, Jürgen; **The Crisis of the European Union: A Response**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, Polity Press, Cambridge, 2012.

HABERMAS, Jürgen; **Söylem Etiği**, Çeviren: Seyit Coşkun, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2020.

HABERMAS, Jürgen; **Kamusallığın Yeni Bir Yapısal Dönüşümü ve Müzakereci Demokrasi**, Çeviren: Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2023.

HAMPSON, Norman; **Aydınlanma Çağı**, Çeviren: Jale Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1991.

HARDT, Hanno; "Eleştirelin Geri Dönüşü ve Radikal Muhalefetin Meydan Okuyuşu: Eleştirel Teori, Kültürel Çalışmalar ve Amerikan Kitle İletişimi Araştırması", **Medya**, **İktidar**, **İdeoloji** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Ark Yayınevi, Ankara, 1994, s. 1-55.

HARVEY, David; **Postmodernliğin Durumu**, Çeviren: Sungur Savran, Metis Yayınları, İstanbul, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tinin Görüngübilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Karalama Defterinden Aforizmalar**, Çeviren: Enver Orman, Belge Yayınları, İstanbul, 2010.

HEIDEGGER, Martin; **Nedir Bu Felsefe**, Çeviren: Dürrin Tunç, Logos Yayıncılık, Ankara, 1990.

HEIDEGGER, Martin; **Metafizik Nedir?**, Çeviren: Yusuf Örnek, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1991.

HEIDEGGER, Martin; **Profesör Heidegger, 1933'te Neler Oldu?**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Yapı ve Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.

HEIDEGGER, Martin; **Özdeşlik ve Ayrım**, Çeviren: Necati Açа, Bilim ve Sanat, Ankara 1997.

HEIDEGGER, Martin; **Teknik ve Dönüş**, Çeviren: Necati Açа, Bilim ve Sanat, Ankara, 1998.

HEIDEGGER, Martin; **Tekniğe İlişkin Soruşturma**, Çeviren: Doğan Özlem, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

HEIDEGGER, Martin; **Bilim Üzerine İki Ders**, Çeviren: Hakkı Hünler, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

HEIDEGGER, Martin; **Zaman ve Varlık Üzerine**, Çeviren: Deniz Kanıt, A Yayınevi, Ankara, 2001.

HEIDEGGER, Martin; **Nietzsche'nin Tanrı Öldü Sözü ve Dünya Resimleri Çağı**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2001.

HEIDEGGER, Martin; "'Hümanizm' Üzerine Mektup", **Hümanizmin Özü** (iç.), Çeviren: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2002, s. 37-95.

HEIDEGGER, Martin; **Sanat Eserinin Kökeni**, Çeviren: Fatih Tepebaşılı, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2007.

HEIDEGGER, Martin; **Düşüncenin Çağrısı**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

HEIDEGGER, Martin; **Varlık ve Zaman**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2008.

HEIDEGGER, Martin; **Düşünmek Ne Demektir? 1951/52 Kış Dönemi Ders Notları**, Çeviren: Rıdvan Şentürk, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2009.

HEIDEGGER, Martin; **Aristoteles Metafizik Θ 1-3 Gücün Neliği ve Gerçekliği**, Çeviren: Saffet Babür, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2010.

HEIDEGGER, Martin ve ARENDT, Hannah; **Metafizik ve Politika**, Yayına Hazırlayan: Sanem Yazıcıoğlu Öğe, Önay Sözer ve Fiona Tomkinson, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2002.

HEIDEGGER, Martin ve FINK, Euguen; **Heraclitus Üzerine Dersler**, Çeviren: İbrahim Görener, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

HEKMAN, Susan; **Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik: Mannheim, Gadamer, Foucault ve Derrida**, Çeviren: Hüsamettin Arslan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

HELD, David; **Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1987.

HELD, David; "Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)", Çeviren: Meral Özbek, **Marxist Düşünce Sözlüğü** (iç.), Editör: Tom Bottomore, İletişim Yayınları, İstanbul, 1933, s. 236-241.

HELD, David; "Max Horkheimer", Çeviren: Levent Köker, **Marxist Düşünce Sözlüğü** (iç.), Editör: Tom Bottomore, İletişim Yayınları, İstanbul, 1933, s. 270-271.

HELD, David; "Horkheimer'in Eleştirel Kuram Çözümlemesi: Epistemoloji ve Yöntem", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Kahraman Bozkurt ve H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 189-218.

HELLER, Agnes ve FEHER, Ference; **Postmodern Politik Durum**, Çeviren: Şükrü Argın ve Osman Akınhay, Öteki Yayınevi, Ankara, 1993.

HITCHCOCK, Louise A.; **Kuramlar ve Kuramcılar: Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat**, Çeviren: Seda Pekşen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

HITLER, Adolf; **Kavgam**, Çeviren: Yağmur Reyhani, Akvaryum Yayınevi, İstanbul, 2005.

HİLAV, Selahattin; "Ansiklopedi ve Aydınlanma Felsefesi", Denis Diderot ve Jean Le Rond D'Alembert, **Ansiklopedi ya da Bilimler, Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü** (iç.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 11-21.

HOBSBAWM, Eric; "Önsöz", Antonio Gramsci, **Gramsci Kitabı: Seçme Yazılar 1916-1935** (iç.), Hazırlayan: David Forgacs, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2010, s. 13-18.

HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.

HOLZ, Hans Heinz; **Frankfurt Okulu Eleştirisi**, Çeviren: Olcay Geridönmez ve Diğerleri, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 2012.

HONNETH, Axel; "Critical Theory", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 347-382.

HONNETH, Axel; "Almanya'da Eleştirel Kuramın Bugünü", **Eleştirel Bakış: Entelektüellerle Söyleşi** (iç.), Editör: Peter Osborne, Çeviren: Elçin Gen, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999, s. 122-141.

HONNETH, Axel; **Şeyleşme: Bir Tanıyış Teorisi**, Çeviren: Cem Sili, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2023.

HORKHEIMER, Max; **Dawn and Decline. Notes 1926-1931 and 1950-1969**, Çeviren: M. Shaw, Seabury, New York, 1978.

HORKHEIMER, Max; **Akıl Tutulması**, Çeviren: Orhan Koçak, Metis Yayınları, İstanbul, 1990.

HORKHEIMER, Max; **Between Philosophy and Social Science: Selected Early Writings Studies in Contemporary German Social Thought**, Çeviren: G. Frederick Hunter, Matthew S. Kramer, and John Torpey, MIT Press, London, 1993.

HORKHEIMER, Max; "The Present Situation of Social Philosophy and the Tasks of an Institute for Social Research", Max Horkhiemer, **Between Philosophy and Social Science: Selected Early Writings Studies in Contemporary German Social Thought** (iç.), Çeviren: G. Frederick Hunter, Matthew S. Kramer, and John Torpey, MIT Press, London, 1993, s. 1-14.

HORKHEIMER, Max; "The Authoritarian State", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 95-117.

HORKHEIMER, Max; "On the Problem of Truth", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 407-443.

HORKHEIMER, Max; **Critical Theory: Selected Essays**, Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999.

HORKHEIMER, Max; "Notes on Science and the Crisis", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 3-9.

HORKHEIMER, Max; "Materialism and Metaphysics", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 10-46.

HORKHEIMER, Max; "Authority and The Family", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 47-128.

HORKHEIMER, Max; "The Latest Attack on Metaphysic", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 132-187.

HORKHEIMER, Max; "Traditional and Critical Theory", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 188-243.

HORKHEIMER, Max; "Postscript", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve

Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 244-252.

HORKHEIMER, Max; "The Social Functions of Philosohopy", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 253-272.

HORKHEIMER, Max; **Eclipse of Reason**, Continuum Publishing Company, New York, 2004.

HORKHEIMER, Max; **Geleneksel ve Eleştirel Kuram**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005.

HORKHEIMER, Max; "Materyalizm ve Ahlak", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 50-86.

HORKHEIMER, Max; "Felsefi Antropoloji Üzerine Notlar", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 141-166.

HORKHEIMER, Max; "Hakikat Sorunu Üzerine", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 167-211.

HORKHEIMER, Max; "Otorite ve Aile", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 215-288.

HORKHEIMER, Max; "Geleneksel ve Eleştirel Kuram", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 339-389.

HORKHEIMER, Max; "Montaigne ve Kuşkunun İşlevi", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 399-453.

HORKHEIMER, Max; "Felsefenin Toplumsal İşlevi", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 466-484.

HORKHEIMER, Max; "Yeni Sanat ve Kitle Kültürü", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 485-503.

HORKHEIMER, Max; **Alacakaranlık**, Çeviren: İlknur Aka, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2009.

HORKHEIMER, Max; "*Max Horkheimer'den Theodor W. Adorno'ya*, Montagnola, 27 Eylül 1958 Tarihli Mektup", Detlev Claussen, **Son**

Deha: Theodor W. Adorno (iç.), Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 429-440.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar I**, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar II**, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1996.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, Çeviren: M. Sezai Durgun ve Adnan Gümüş, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2011.

HÖFFE, Otfried; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Okşan Nemlioğlu Aytolu, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2008.

HUYSSEN, Andreas; "Postmodernin Haritasını Yapmak", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 107-130.

INGLIS, David ve THORPE, Christopher; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Rüveyda Çınar, Grafiker Yayınları, Ankara, 2023.

IVES, Peter; **Gramsci'de Dil ve Hegemonya**, Çeviren: Ekrem Ekici, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

JACKSON, Roy; **Nietzsche- Kilit Fikirler**, Çeviren: Nevra Yaraç, Optimist Yayım ve Dağıtım, İstanbul, 2012.

JAMESON, Fredric; **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**, Çeviren: Nuri Plümer, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

JAMESON, Fredric; **Marksizm ve Biçim: Yirminci Yüzyılda Diyalektik Yazın Kuramları**, Çeviren: Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.

JAMESON, Fredric; **Biricik Modernite: Şimdinin Ontolojisi Üzerine İnceleme**, Çeviren: Sami Oğuz, Epos Yayınları, Ankara, 2004.

JAMESON, Fredric; **Kültürel Dönemeç**, Çeviren: Kemal İnal, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2005.

JAMESON, Fredric; **Modernizm İdeolojisi: Edebiyat Yazıları**, Çeviren: Kemal Atakay ve Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2008.

JAY, Martin; **Marxism and Totality: The Adventures of a Concept from Lukács to Habermas**, University of California Press, Berkeley, 1984.

JAY, Martin; **Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950**, Çeviren: Ünsal Oskay, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989.

JAY, Martin; **Adorno**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 2001.

JAY, Martin; "Frankfurt Okulu'nun Karl Mannheim ve Bilgi Sosyolojisi Eleştirisi", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Güven Bakırezer, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 111-133.

JEANNIERE, Abel; "Modernite Nedir?", Çeviren: Nilgün Tutal-Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 15-25.

JOAS, Hans; "Symbolic Interactionism", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 82-115.

JOHANSON, Ingvar; "Anglosakson Bilim Felsefesi", Çeviren: Şahin Alpay, **Yazko Felsefe Yazıları 4. Kitap** (iç.), İstanbul, 1983.

KANT, Immanuel; "'Aydınlanma Nedir?' Sorusuna Yanıt (1784)", Immanuel Kant, **Seçilmiş Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1984, s. 213-221.

KANT, Immanuel; **Arı Usun Eleştirisi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1993.

KANT, Immanuel; **Pratik Aklın Eleştirisi**, Çeviren: İoanna Kuçuradi ve Diğerleri, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1999.

KANT, Immanuel; **Critique of Pure Reason**, Editör ve Çeviren: Paul Guyer ve Allen W. Wood, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

KANT, Immanuel; **Yargı Yetisinin Eleştirisi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006.

KARATANI, Kojin; **Transkritik: Kant ve Marx Üzerine**, Çeviren: Erkal Ünal, Metis Yayınları, İstanbul, 2008.

KEARNEY, Richard; **Çağdaş Filozoflarla Söyleşiler/Kıta Felsefesi Tartışmaları**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2010.

KEAT, Russel ve URRY, John; **Bilim Olarak Sosyal Teori**, Çeviren: Nilgün Çelebi, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001.

KEJANLIOĞLU, D. Beybin; **Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Bir Uğrağı: İletişim ve Medya**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

KEJANLIOĞLU, Beybin; "Eleştirel Teorinin 'Diğerleri'nden Leo Lowenthal", **Toplum ve Bilim** (iç.), Sayı: 110, 2007, s. 181-199.

KEJANLIOĞLU, D. Beybin; "Kesintiler, Kırılmalar: Türkiye'de Frankfurt Okulu'nun İzleri", **Zamanın Tozu: Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki İzleri** (iç.), Editör: D. Beybin Kejanlıoğlu, De ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2011, s. 23-50.

KELLNER, Douglas; **Critical Theory**, **Marxism and Modernity**, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1989.

KELLNER, Douglas; "Frankfurt Okulu'nu Yeniden Değerlendirmek: Martin Jay'in *Diyalektik İmgelem*'inin Eleştirisi", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Armağan Öztürk ve H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 134-164.

KELLNER, Douglas; "Erich Fromm, Feminizm ve Frankfurt Okulu", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 357-384.

KELLNER, Douglas; "Herbert Marcuse", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 69-90.

KELLNER, Douglas; "Adorno, Theodor Wiesengrund (1903-1969)", Çeviren: Adem Beyaz, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 42-43.

KELLNER, Douglas; "Eleştirel Kuram", Çeviren: Alper Keskin, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 244-247.

KETTLER, David; "Herbert Marcuse: Yabancılaşma ve Olumsuzluk", Çeviren: Ayşe Oksal-Buldam, **Çağdaş Siyaset Felsefecileri** (iç.), Derleyen: Anthony de Crespigny ve Kenneth R. Minogue, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 17-58.

KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.

KIRKLAND, Paul E.; **Nietzsche's Noble Aims: *Affirming Life, Contesting Modernity***, Lexington Books, Lanham, 2009.

KIZILÇELİK, Sezgin; "Postmodernizm: Modernlik Projesine Bir Başkaldırı", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 30, Eylül-Ekim 1994, s. 86-96.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 1**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 3**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Postmodernizm Dedikleri**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Güncelin Sosyolojisi 1**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1998.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyolojinin Neliği**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Barbarlığı 1: Rousseau**, **Marx ve Nietzsche Üzerine**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun**, **Machiavelli**, **Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Küreselleşme ve Sosyal Bilimler**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2022.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Nietzsche'nin Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2023.

KOÇAK, Orhan; "Horkheimer ve Frankfurt Okulu", Max Horkheimer; **Akıl Tutulması** (iç.), Metis Yayınları, İstanbul, 1990, s. 7-52.

KOÇDEMİR, Kadir; "Jürgen Habermas ve Toplum Teorisi (I)", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 54, Ocak-Şubat 1999, s. 93-108.

KOÇDEMİR, Kadir; "Habermas ve Toplum Teorisi (II): İletişimsel Davranış Teorisi", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 56, Yaz 1999, s. 88-108.

KORSCH, Karl; **Marksizm ve Felsefe**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1991.

KORSCH, Karl; **Karl Marx: Marxist Kuram ve Sınıf Hareketi**, Çeviren: Mehmet Okyayuz, Doruk Yayınları, Ankara, 2000.

KORSCH, Karl; **Sosyal Bilimler ve Marksizm: Seçme Yazılar**, Derleyen ve Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Salyangoz Yayınları, İstanbul, 2007.

KORSCH, Karl; "Faşist Devlet Kavrayışının Eleştirisine Yönelik Tezler", Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 507-510.

KORSCH, Karl; "Devlet ve Karşıdevrim", Çeviren: Ekrem Ekici, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 511-521.

KORSCH, Karl; "Faşist Karşıdevrim", Çeviren: Onur Kartal, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 523-537.

KORLAELÇİ, Murtaza; **Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi ve İlk Etkileri**, İnsan Yayınları, İstanbul, 1986.

KÖKER, Levent; **İki Farklı Siyaset: Bilgi Teorisi-Siyaset Bilimi İlişkileri Açısından Pozitivizm ve Eleştirel Teori**, Dipnot Yayınları, Ankara, 2008.

KULAK, Önder; **Theodor Adorno: Kültür Endüstrisinin Kıskacında Kültür**, İthaki Yayınları, İstanbul, 2017.

LAROUI, Abdallah; **İslam ve Modernlik**, Çeviren: Ayşegül Yaraman-Başbuğu, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1993.

LARRAIN, Jorge; **İdeoloji ve Kültürel Kimlik: Üçüncü Dünya Gerçeği**, Çeviren: Neşe Nur Domaniç, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995.

LARSON, Calvin J.; **Major Themes in Sociological Theory,** David McKay Company, Inc, New York, 1973.

LARSON, Calvin J.; **Sociological Theory from the Enlightenment to the Present**, General Hall, Inc., New York, 1986.

LASH, Scott; "Modernite mi, Modernizm mi? Weber ve Günümüz Toplumsal Teorisi" **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 47-72.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LECHTE, John; **Fifty Key Contemporary Thinkers: From Structuralism to Postmodernity**, Routledge, London, 1995.

LECHTE, John; **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, Çeviren: Barış Yıldırım, Açılımkitap, İstanbul, 2006.

LELEDAKİS, Kanakis; **Toplum ve Bilinçdışı: Toplumsal Teori ve Toplumsalın Bilinçdışı Boyutu**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

LENİN, Vladimir İliç; **Materyalizm ve Ampiryokritisizm: Gerici Bir Felsefe Üzerine Eleştirel Notlar**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

LENİN, Vladimir İliç; **"Halkın Dostları" Kimlerdir? ve Sosyal-Demokratlara Karşı Nasıl Savaşırlar? *Ruskoye Bogatstvo*'da Yayınlanmış Marksistlere Karşı Makalelere Yanıt**, Çeviren: Vahap S. Erdoğdu, Sol Yayınları, Ankara, 1996.

LESLIE, Esther; **Walter Benjamin: Konformizmi Alt Etmek**, Çeviren: Eda Çaça, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2011.

LOEWITH, Karl; "Weber's Interpretation of the Bourgeois-Capitalistic World in Terms of the Guiding Principle of 'Rationalization'", **Max Weber** (iç.), Editör: Dennis Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 101-122.

LOMBARDI, Franco; **Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi**, Çeviren: Sibel Özbudun ve Başak Ekmen, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000.

LOVAT, Terrence; "Jürgen Habermas: Eğitimin Gönülsüz Kahramanı", **Sosyal Teori ve Eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı Anlamak** (iç.), Editör: Mark Murphy, Çeviren: Mithat Korumaz ve Yunus Emre Ömür, Eğitim Yayınevi, Konya, 2018, s. 117-138.

LÖWENTHAL, Leo; **Literature and Mass Culture**, Transaction Books, New Brunswick, 1984.

LÖWENTHAL, Leo; "Theodor Adorno'yla Anılarım", Çeviren: Kaan H. Ökten, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 65-75.

LÖWENTHAL, Leo; **Edebiyat, Popüler Kültür ve Toplum**, Çeviren: Beybin Kejanlıoğlu, Metis Yayınları, İstanbul, 2020.

LÖWITH, Karl; **Max Weber ve Karl Marx**, Çeviren: Nilüfer Yılmaz, Doruk Yayımcılık, Ankara, 1999.

LÖWY, Michael; **Dünyayı Değiştirmek Üzerine: Karl Marx'tan Walter Benjamin'e Siyaset Felsefesi Denemeleri**, Çeviren: Yavuz Alogan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

LÖWY, Michael; **Walter Benjamin: Yangın Alarmı "Tarih Kavramı Üzerine" Tezlerin Bir Okuması**, Çeviren: U. Uraz Aydın, Versus Kitap, İstanbul, 2007.

LÖWY, Michael; **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, Çeviren: Nihan Çetinkaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

LÖWY, Michael; **Devrim Bir İmdat Frenidir: Walter Benjamin Üzerine Denemeler**, Çeviren: Alev Er, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2021.

LUKÁCS, Georg; **Birey ve Toplum**, Çeviren: Veysel Atayman, Günebakan Yayınları, İstanbul, 1978.

LUKÁCS, Georg; **Estetik I**, Çeviren: Ahmet Cemal, Payel Yayınevi, II. Baskı, İstanbul, 1985.

LUKÁCS, Georg; **Estetik II**, Çeviren: Ahmet Cemal, Payel Yayınevi, II. Baskı, İstanbul, 1992.

LUKÁCS, Georg; **Estetik III**, Çeviren: Ahmet Cemal, Payel Yayınevi, I. Baskı, İstanbul, 1988.

LUKÁCS, Georg; **Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı**, Çeviren: Cevat Çapan, Payel Yayınevi, İstanbul, 1986.

LUKÁCS, Georg; **Avrupa Gerçekçiliği: Balzac- Stendhal- Zola- Tolstoy- Gorki ve Diğerleri**, Çeviren: Mehmet H. Doğan, Payel Yayınevi, İstanbul, 1987.

LUKÁCS, György; **Tarih ve Sınıf Bilinci**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

LUKÁCS, György; **Lenin'in Düşüncesi: Devrimin Güncelliği**, Çeviren: Ragıp Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

LUKÁCS, Georg; **Roman Kuramı**, Çeviren: Cem Soydemir, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.

LUKÁCS, Georg; **Marksist İmgelem**, Çeviren: Veysel Atayman ve Mediha Göbenli, Yenihayat Kütüphanesi, İstanbul, 2004.

LUKÁCS, Georg; **Aklın Yıkımı, Cilt I**, Çeviren: Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2006.

LUKÁCS, Georg; **Aklın Yıkımı, Cilt II**, Çeviren: Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2006.

LUKÁCS, György; **Tarihsel Roman**, Çeviren: İsmail Doğan, Epos Yayınları, Ankara, 2010.

LUKÁCS, Georg; **Goethe ve Çağı**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2011.

LUKÁCS, György; **Avrupa Edebiyatı ve Varoluşçuluk**, Derleyen: Resul Ekici, Çeviren: Vural Yıldırım ve Arif Berberoğlu, Epos Yayınları, Ankara, 2012.

LUKÁCS, Georg; **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Ekrem Ekici ve Umut Yener Kaya, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2018.

LUNN, Eugene; **Marksizm ve Modernizm: Lukács, Brecht, Benjamin ve Adorno Üzerine Bir Tarihsel İnceleme**, Çeviren: Yavuz Alogan, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1995.

LYOTARD, Jean-François; **Postmodern Durum**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

LYOTARD, Jean-François; "Şeytan Adorno", Çeviren: Orçun Türkay, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 110-123.

MacKENDRICK, Kenneth G.; **Discourse, Desire, and Fantasy in Jürgen Habermas's Critical Theory**, Routledge, New York, 2008.

MACRAE, Donald G.; **Weber**, Çeviren: Nur Vergin, Afa Yayınları, İstanbul, 1985.

MAGEE, Bryan; **Yeni Düşün Adamları**, Çeviren: Mete Tunçay ve Diğerleri, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

MAGEE, Bryan; **Karl Popper'in Bilim Felsefesi ve Siyaset Kuramı**, Çeviren: Mete Tunçay, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1990.

MANIS, Lerome ve MELTZER, Bernard; **Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology,** Allyn and Becan Press, Boston, 1978.

MARCUSE, Herbert; "Baskıcı Hoşgörü", Herbert Marcuse ve Diğerleri, **Görünmeyen Diktatör** (iç.), Çeviren: Tanju Akerson, Ararat Yayınevi, İstanbul, 1969, s. 61-99.

MARCUSE, Herbert; **Five Lectures: Psychoanalysis, Politics, and Utopia**, İngilizceye Çeviren: Jeremy J. Shapiro and Shierry M. Weber, Allen Lane The Penguin Press, London, 1970.

MARCUSE, Herbert; "Marcuse ve Frankfurt Okulu", **Yeni Düşün Adamları** (iç.), Derleyen: Bryan Magee, Çeviren: Ünsal Oskay, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985, s. 57-74.

MARCUSE, Herbert; **Us ve Devrim: Hegel ve Toplumbilimin Doğuşu**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1989.

MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990.

MARCUSE, Herbert; **Karşıdevrim ve Başkaldırı**, Çeviren: Gürol Koca ve Volkan Ersoy, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

MARCUSE, Herbert; **Eros ve Uygarlık: Freud Üzerine Felsefi Bir İnceleme**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1995.

MARCUSE, Herbert; **Estetik Boyut- Sanatın Sürekliliği: Marxist Estetiğin Bir Eleştirisine Doğru**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

MARCUSE, Herbert; **Sovyet Marksizmi**, Çeviren: Seçkin Çağan, May Yayınları, İstanbul, Tarihsiz.

MARCUSE, Herbert; "Some Social Implications of Modern Technology", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 138-182.

MARCUSE, Herbert; **Towards a Critical Theory of Society: Collected Papers of Herbert Marcuse, Volume Two**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2001.

MARCUSE, Herbert; **Technology, War and Fascism: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume One**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, , London, 2004.

MARCUSE, Herbert; **Heideggerian Marxism**, Editör: Richard Wolin ve John Abromeit, University of Nebraska Press, Lincoln and London, 2005.

MARCUSE, Herbert; **The New Left and the 1960s: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume Three**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2005.

MARCUSE, Herbert; **Art and Liberation: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume Four**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2007.

MARCUSE, Herbert; **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, Routledge, London, 2007.

MARCUSE, Herbert; **Negations: Essays in Critical Theory**, İngilizceye Çeviren: Jeremy J. Shapiro, MayFlyBooks London, 2009.

MARCUSE, Herbert; "Philosophy and Critical Theory", Herbert Marcuse, **Negations: Essays in Critical Theory** (iç.), İngilizceye Çeviren: Jeremy J. Shapiro, MayFlyBooks London, 2009, s. 99-117.

MARCUSE, Herbert; **Özgürlük Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Soner Soysal, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2013.

MARCUSE, Herbert; **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, Çeviren: Akın Karaca ve Diğerleri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

MARSHALL, Gordon; **Sosyoloji Sözlüğü**, Çeviren: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999.

MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1960.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisi İçin Ön Çalışma**, Çeviren: Sevan Nişanyan, Birikim Yayınları, İstanbul, 1979.

MARX, Karl; **1844 Felsefe Yazıları**, Çeviren: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Kapital**, **Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili**, **Birinci Cilt**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **İkinci Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **Üçüncü Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl; **Fransa'da İç Savaş ve Paris Komünü Üzerine Belgeler ve Mektuplar**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1991.

MARX, Karl; **1844 Elyazmaları: Ekonomi Politik ve Felsefe**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Fransa'da Sınıf Savaşımları 1848-1850**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **Birinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **İkinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Yabancılaşma**, Derleyen: Barışta Erdost, Çeviren: Kenan Somer ve Diğerleri, Sol Yayınları, Ankara, 2000.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [Birinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [İkinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 2003.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi**, Çeviren: M. Kabagil, Sol Yayınları, Ankara, 1989.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Alman İdeolojisi -Feuerbach**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Kutsal Aile ya da Eleştirel Eleştiri'nin Eleştirisi: Bruno Bauer ve Hempalarına Karşı**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 2003.

MATTICK, Paul; "Karl Korsch'un Devrimci Marksizme Katkısı", Çeviren: Kemal Özdil, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 69-94.

MAY, Todd; **Postyapısalcı Anarşizmin Siyaset Felsefesi**, Çeviren: Rahmi G. Öğdül, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

MAYO, Peter; **Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi: Dönüştürücü Eylem Fırsatları**, Çeviren: Ahmet Duman, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2011.

McCHARTY, Thomas; **Critical Theory of Jürgen Habermas**, The MIT Press, London, 1985.

McCHARTY, Thomas; "Habermas ve Modernliğin Felsefi Söylemi", **Çağdaş Temel Kuramlar** (iç.), Editör: Quentin Skinner, Çeviren: Ahmet Demirhan, Vadi Yayınları, Ankara, 1991, s. 147-158.

McCHARTY, Thomas; "Eleştirel Kuram ve Felsefe ile İlişkisi Üstüne", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Demet Songurtekin, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 55-82.

McROBBIE, Angela; **Postmodernizm ve Popüler Kültür**, Çeviren: Almıla Özdek, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

McCORMICK, John P.; **Weber, Habermas ve Avrupa Devletinin Dönüşümü: Anayasal, Sosyal ve Uluslarüstü Demokrasi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2015.

MEAD, G. Herbert; **Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist**, Chicago University Press, Chicago, 1934.

MEAD, George Herbert; **Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

MEAD, George Herbert; **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: V. Ahsen Coşar, Dorlion Yayınları, Ankara, 2020.

MENDIETA, Eduardo (Editör); **The Frankfurt School on Religion: Key Writings by the Major Thinkers**, Routledge, New York, 2005.

MERİÇ, Cemil; **Jurnal II**, Yayına Hazırlayan: Mahmut Ali Meriç, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993.

MERKENS, Andreas; "Eğitmenleri Kim Eğitiyor: Pedagojik İlişki Olarak Hegemonya", Çeviren: Meral Asa, **felsefelogos** (iç.), Sayı: 44, 2012/1, s. 193-199.

MEŠTROVİĆ, Stjepan G.; **Anthony Giddens: The Last Modernist**, Routledge, London, 1998.

MESTROVİC, Stjepan G.; **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, Çeviren: Sinem Güldal ve Sinan Güldal, Matbu Kitap, İstanbul, 2015.

MILL, John Stuart; **Auguste Comte ve Pozitivizm**, Çeviren: Enfal Erkan, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2021.

MILLER, David ve Diğerleri; "Max Horkheimer", **Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi I** (iç.), Yayına Hazırlayan: David Miller ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Peker ve Nevzat Kıraç, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994, s. 369.

MILLS, Charles W.; **White Collar**, Oxford Üniversity Press, New York, 1953.

MILLS, Charles W.; **İktidar Seçkinleri**, Çeviren: Ünsal Oskay, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1974.

MILLS, C. Wright; **Toplumbilimsel Düşün**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 2000.

MILLS, C. Wright; **Bilgi**, **Sosyoloji ve Bilgi Sosyolojisi Üzerine**, Derleyen ve Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Paragraf Yayınevi, Ankara, 2005.

MILLS, C. Wright; **Sosyolojik Tahayyül**, Çeviren: Ömer Küçük, Hil Yayın, İstanbul, 2016.

MONTESQUIEU, **Kanunların Ruhu Üzerine II**, Çeviren: Fehmi Baldaş, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 1998.

MORRIS, Martin; **Rethinking the Communicative Turn: Adorno, Habermas, and the Communicative Freedom**, State University of New York Press, New York, 2001.

MORSE, Chandler; "The Functional Imperatives", **The Social Theories of Talcott Parsons: A Critical Examination** (iç.), Editör: Max Black, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1961, s. 100-152.

MORTON, Adam David; **Gramsci'yi Çözümlemek: Küresel Politik İktisatta Hegemonya ve Pasif Devrim**, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

MUNCH, Richard; **Understanding Modernity: Toward a New Perspective Going Beyond Durkheim and Weber**, Routledge, Chapman and Hall, Inc., New York, 1988.

NALBANTOĞLU, Hasan Ünal; "'Âlem *Kitsch* Olmuş, Biz N'apalım.' Adorno, Kültür, Sanat", **Toplum ve Bilim** (iç.), Sayı: 110, 2007, s. 83-118.

NEBİL, Ahmed; TEVFİK, Baha ve SÜLEYMAN, Memduh; **Nietzsche Hayatı ve Felsefesi**, Günümüz Türkçesine Çeviren: Burhan Şayli, Karşı Kıyı Yayınları, İstanbul, 2001.

NEUMANN, Franz; **Behemoth: The Structure and Practice of National Socialism**, Gollancz, London, 1942.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Portable Nietzsche**, Editör ve İngilizce'ye Çeviren: Walter Kaufmann, Penguin Books, London, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ahlakın Soykütüğü Üstüne: Bir Kavga Yazısı**, Çeviren: Ahmet İnam, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich; **Bilim ve Bilgeliğin Savaşı**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich; **Gelecekteki Felsefe**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Putların Alacakaranlığı**, Çeviren: Hüseyin Kaytan, Akyüz Yayınları, İstanbul, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yunanlıların Trajik Çağında Felsefe**, Çeviren: Nusret Hızır, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich; **Dionysos Dithyrambosları**, Çeviren: Oruç Aruoba, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, Çeviren: Can Alkor, Say Yayınları, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Deccal: Hıristiyanlığa Lanet**, Çeviren: Oruç Aruoba, Hil Yayın, İstanbul, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Düşünceler (Denemeler)**, Çeviren: Sâmih Tiryakioğlu, Assos Yayınları, İstanbul, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **İyinin ve Kötünün Ötesinde: Bir Gelecek Felsefesini Açış**, Çeviren: Ahmet İnam, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Hüseyin Salihoğlu ve Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, Çeviren: A. Turan Oflazoğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Gezgin ile Gölgesi**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Broy Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Aforizmalar**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich; **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich; **Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Richard Wagner Bayreuth'da: Çağa Aykırı Düşünceler IV**, Çeviren: Mehmet Osman Toklu, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, Çeviren: Cemal Atila, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Şen Bilim**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 2: Karışık Kanılar ve Özdeyişler**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich; **Müziğin Ruhundan Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, Çeviren: Kenan Sarıalioğlu, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich; **Mektuplar 1**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Mektuplar**, Çeviren: Ayşe Yazgan, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich; **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yalnızların En Yalnızı -Seçme Şiirler-**, Çeviren: Yüksel Kocadoru, Gençlik Kitabevi Yayınları, Konya, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich; **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, Çeviren: Sedat Umran, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2019.

NISBET, Robert; **The Sociological Philosophers**, Thomas Y. Crowell, New York, 1973.

NISBET, Robert; **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2013.

O'CONNOR, Brian; **Adorno**, Çeviren: Soner Soysal, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2022.

ORWELL, George; **Bin Dokuz Yüz Seksen Dört**, Çeviren: Celâl Üster, Can Yayınları, İstanbul, 2012.

OSKAY, Ünsal; "Walter Benjamin Üzerine", Walter Benjamin, **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995, s. 9-50.

OSKAY, Ünsal; "Walter Benjamin'de Tarih, Kültür ve Fantazya", Walter Benjamin, **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995, s. 127-162.

OSKAY, Ünsal; **Müzik ve Yabancılaşma: Aristo, Huizinga ve Adorno Açısından Bir Ön Çalışma**, Der Yayınları, İstanbul, 2001.

OUTHWAITE, William; "Eleştirel Kuram", **Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi I** (iç.), Yayına Hazırlayan: David Miller ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Peker ve Nevzat Kıraç, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994, s. 215-220.

OUTHWAITE, William; **Habermas: A Critical Introduction**, Stanford University Press, Stanford, California, 1994.

OUTHWAITE, William; "Jürgen Habermas", Çeviren: Bengül Güngörmez, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Bob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 247-256.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖNER, Yılmaz; "Sonsöz", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 136-174.

ÖZLEM, Doğan; **Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji**, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

ÖZLEM, Doğan; **Tarih Felsefesi**, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1992.

ÖZTÜRK, Emre; **Pragmatizm Bağlantıları: Felsefi ve Sosyolojik Açılımlar**, Eğitim Yayınevi, Konya, 2020.

ÖZTÜRK, Emre; "Sosyoloji Kuramları: Kurucu İsimler ve Temel Kuramlar", **Sosyolojiye Giriş** (iç.), Editör: Metin Kılıç, Eğitim Yayınevi, Konya, 2021, s. 16-66.

ÖZÜGÜL, Oğuz; **Pozitivizm ya da Mantık Olarak Felsefe**, Us Yayınevi, İstanbul, 1991.

PARINI, Jay; **Benjamin: Dar Geçitteki Aydın**, Çeviren: Can Kurultay ve Nil Kurtulan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

PAZ, Octavio; "Şiir ve Modernite", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 88-103.

PAZARKAYA, Yüksel; "İyiyle Kötü, Bilimle Büyü Arasındaki İnsan: Faust", Johann W. Goethe, **Faust: Bir Fragman** (iç.),

Cumhuriyet Dünya Klasikleri Dizisi, Çağdaş Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti, İstanbul, 1999, s. 9-16.

PICCONE, Paul; "General Introduction", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. ix-xxi.

PODSZUS, Friedrich; "W. Benjamin Üstüne Biyografik Notlar", Walter Benjamin, **Parıltılar** (iç.), Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 132-137.

POLAMA, Margaret M.; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.

POLLOCK, Friedrich; "State Capitalism: Its Possibilities and Limitations, **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 71-94.

POPPER, Karl; "The Logic of the Social Sciences", Theodor W. Adorno ve Diğerleri, **The Positivist Dispute in German Sociology** (iç.), Çeviren: Glyn Adey ve David Frisby, Heinemann, London, 1977, s. 87-104.

POPPER, Karl; "Reason or Revolution?", Theodor W. Adorno ve Diğerleri, **The Positivist Dispute in German Sociology** (iç.), Çeviren: Glyn Adey ve David Frisby, Heinemann, London, 1977, s. 288-300.

POPPER, Karl R.; **Tarihselciliğin Sefaleti**, Çeviren: Sabri Orman, İnsan Yayınları, İstanbul, 1985.

POPPER, Karl; **Açık Toplum ve Düşmanları**, **Cilt. 2: Hegel, Marx ve Sonrası**, Çeviren: Harun Rızatepe, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.

POPPER, Karl R.; **Bilimsel Araştırmanın Mantığı**, Çeviren: İlknur Aka ve İbrahim Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1998.

POPPER, Karl R.; "Bilim: Kestirimler, Çürütmeler", Çeviren: İsmet Berkan, **Sağduyu Filozofu: Popper** (iç.), Derleyip Çeviren: Cemal Güzel, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 171-220.

POPPER, Karl R.; **Daha İyi Bir Dünya Arayışı: Son Otuz Yılın Makaleleri ve Bildirileri**, Çeviren: İlknur Aka, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

POPPER, Karl R.; **Hayat Problem Çözmektir: Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine**, Çeviren: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005.

POPPER, Karl R.; **Yüzyılın Dersi**, Çeviren: Ceyhan Aksoy, Plato Film Yayınları, İstanbul, 2006.

POPPER, Karl R.; **Bitmeyen Arayış: Bir Entelektüelin Yaşam Öyküsü**, Çeviren: Mustafa Acar, Plato Film Yayınları, İstanbul, 2006.

PORTELLI, Hugues; **Gramsci ve Tarihsel Blok**, Çeviren: Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

POSTER, Mark; **Critical Theory of the Family**, A Continuum Book, The Seabury Press, New York, 1988.

POSTER, Mark; **Foucault, Marksizm ve Tarih**, Çeviren: Feride Güder, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2008.

PUSEY, Michael; **Jürgen Habermas**, Routledge, London, 2003.

RABINOW, Paul ve SULLIVAN, William; "Yorumcu Eğilim: Bir Yaklaşımın Doğuşu", **Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım** (iç.), Editör: Paul Rabinow ve William Sullivan, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 1-14.

RADDATZ, Fritz J.; **Georg Lukács**, Çeviren: Ender Ateşman, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1984.

RANSOME, Paul; **Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş**, Çeviren: Ali İhsan Başgül, Dipnot Yayınları, Ankara, 2011.

RAY, Larry; "Frankfurt Okulu (*Frankfurt School*)", Çeviren: Alper Keskin, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 337-339.

REICHENBACH, Hans; **Bilimsel Felsefenin Doğuşu**, Çeviren: Cemal Yıldırım, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2000.

REICH, Wilhelm; **Dinle Küçük Adam**, Çeviren: Hüsen Portakal, Star Yaprak Yayınları, İstanbul, 1994.

REICH, Wilhelm; **Reich Freud'u Anlatıyor**, Çeviren: Bertan Onaran, Payel Yayınevi, İstanbul, 1997.

REICH, Wilhelm; **Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı**, Çeviren: Bertan Onaran, Payel Yayınevi, İstanbul, 2002.

REIJEN, Willem van; **Adorno: Bir Giriş**, Çeviren: Mustafa Cemal, Belge Yayınları, İstanbul, 1999.

REIJEN, Willem van; "*Aydınlanmanın Diyalektiği*'ni Alegori Olarak Okumak", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 167-188.

REX, John; "Walter Benjamin", Çeviren: İrfan Cüre, **Marxist Düşünce Sözlüğü** (iç.), Editör: Tom Bottomore, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 71-72.

RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

RITZER, George; **Sociological Theory**, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1983.

RITZER, George; **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Şen Süer Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RORTY, Richard; **Olumsallık**, **İroni ve Dayanışma**, Çeviren: Mehmet Küçük ve Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

RORTY, Richard; "Habermas, Lyotard ve Postmodernite", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 153-169.

ROSENTHAL, Lecia; "Giriş: Walter Benjamin Radyoda", Walter Benjamin, **Radyo Benjamin** (iç.), Hazırlayan: Lecia Rosenthal, Çeviren: Cemal Ener ve Elif Okan Gezmiş, Metis Yayınları, İstanbul, 2018, s. 11-33.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Toplum Sözleşmesi**, Çeviren: Vedat Günyol, Adam Yayınları, İstanbul, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı**, Çeviren: Rasih Nuri İleri, Say Yayınları, İstanbul, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Bilimler ve Sanatlar Üstüne Söylev: Seçme Düşünceler**, Çeviren: Sabahattin Eyuboğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Yeni Héloïse (I)**, Çeviren: Hüsen Portakal, Öteki Yayınevi, Ankara, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine**, Çeviren: Mehmet Baştürk ve Yavuz Kızılçim, Babil Yayınları, Erzurum, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Ekonomi Politik**, Çeviren: İsmet Birkan, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Melodi ve Müziksel Taklit İle İlişki İçinde Dillerin Kökeni Üstüne Deneme**, Çeviren: Ömer Albayrak, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Jean-Jacques Rousseau ve Uluslararası İlişkiler: Savaş Durumu, Abbe de Saint-Pierre'in Sonsuz Barış Projesinin Özeti, Sonsuz Barış Üzerine Yargı**, Derleyen ve Çeviren: Faruk Yalvaç, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Anayasa Projeleri: Korsika Anayasası Projesi, Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Siyasal Fragmanlar- Ekonomi Politik Üzerine Söylev**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Narsist**, Çeviren: A. Kadir Paksoy, Doruk Yayımcılık, Yayın Yeri Belirtilmemiş, 2019.

ROWE, David; **Popüler Kültürler: Rock ve Sporda Haz Politikası**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

RUNDELL, John; "Karl Korsch: Tarihselleştirilmiş Diyalektik", Çeviren: Abdurrahman Aydın, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 95-128.

SANBONMATSU, John; **Postmodern Prens: Eleştirel Kuram, Sol Strateji ve Yeni Bir Siyasi Öznenin Oluşumu**, Çeviren: Emre Ergüven, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2007.

SANTUCCI, Antonio A.; **Gramsci'yi Anlamak**, Çeviren: Selim Sezer, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Ark Yayınları, Ankara, 1995.

SCHECTER, Darrow; T**he Critique of Instrumental Reason from Weber to Habermas**, The Continuum International Publishing Group Inc., New York, 2010.

SCHEUERMAN, William E.; **Frankfurt School Perspectives on Globalization, Democracy, and the Law**, Routledge, New York, 2008.

SCHOLEM, Gershom; "Walter Benjamin ve Meleği", Çeviren: E. Efe Çakmak, **Benjamin** (iç.), Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 59-99.

SCHROEDER, Ralph; **Max Weber ve Kültür Sosyolojisi**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996.

SCHROYER, Tent; "Toward a Critical Theory of Advanced Industrial Society", **Recent Sociology**, No: 2 (iç.), Editör: H. P. Dreitzel, Macmillan, New York, 1970, s. 210-234.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard; **Eleştirel Teori'ye Giriş**, Çeviren: Hülya Yaman, Avesta Yayınları, İstanbul, 2015.

SCOTT, John; **Sociological Theory: Contemporary Debates**, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot Hants, 1995.

SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985.

SEZER, Baykan; **Türk Sosyolojisinin Ana Sorunları**, Sümer Kitabevi, İstanbul, 1988.

SEZER, Baykan; **Batı Dünya Egemenliği ve Endüstri Devrimi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997.

SIM, Stuart ve LOON, Borin Van; **Eleştirel Teori**, Çeviren: Akın Emre Pilgir ve Emrah Arıcılar, NTV Yayınları, İstanbul, 2010.

SIMMEL, Georg; "Metropol ve Zihinsel Yaşam", **Şehir ve Cemiyet** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 167-184.

SKIRBERKK, Gunnar ve GILJE, Nils; **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, Çeviren: Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

SLATER, Phil; **Frankfurt Okulu: Kökeni ve Önemi (Marksist Bir Yaklaşım)**, Çeviren: Ahmet Özden, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1989.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

SNYDER, John R.; "'Modernliğin Sonu' Hakkında", Gianni Vattimo, **Modernliğin Sonu: Postmodern Kültürde Nihilizm ve Hermenötik** (iç.), Çeviren: Şehabettin Yalçın, İz Yayıncılık, İstanbul, 1999, s. 7-56.

SOYKAN, Ömer Naci; **Müziksel Dünya Ütopyasında Adorno ile Bir Yolculuk,** Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

SPECTER, Matthew G.; **Habermas: Entelektüel Bir Biyografi**, Çeviren: İsmail Ilgar, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.

STAUTH, Georg ve TURNER, Bryan S.; **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

STEINHOFF, Uwe; **The Philosophy of Jürgen Habermas: A Critical Introduction**, İngilizceye Çeviren: Karsten Schöllner, Oxford University Press Inc., New York, 2009.

STIRK, Peter M. R.; **Critical Theory, Politics and Society: An Introduction**, Pinter, London, 2000.

STOREY, John; **Kültürel Teori ve Popüler Kültüre Giriş**, Çeviren: Sait Gülsoy ve İsmail Öz, Bilge Kültür Sanat Yayın Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2023.

STÖRIG, Hans Joachim; **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, Çeviren: Nilüfer Epçeli, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

SUNAR, İlkay; **Düşün ve Toplum**, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1986.

SUSEN, Simon; "Bourdieu ve Adorno: Modern Toplumda Kültürün Dönüşümü- Eleştirel Bir Kültürel Üretim Kuramına Doğru-", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 205-235.

SWINGEWOOD, Alan; **Marx and Modern Social Theory**, A Halsted Press Book, John Viley &Sons, New York, 1975.

SWINGEWOOD, Alan; **Kitle Kültürü Efsanesi**, Çeviren: Aykut Kansu, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

ŞENTÜRK, Rıdvan; **Eleştirel Teorinin Eleştirisi**, Kesit Yayınları, İstanbul, 2013.

TANİLLİ, Server; **Voltaire ve Aydınlanma**, Cem Yayınevi, İstanbul, 1994.

TAR, Zoltan; **The Frankfurt School: The Critical Theories of Max Horkheimer and Theodor W. Adorno**, John Wiley, New York, 1977.

TAYLOR, Charles; **Modernliğin Sıkıntıları**, Çeviren: Uğur Canbilen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

TEPE Harun; **Platon'dan Habermas'a Felsefede Doğruluk ya da Hakikat,** Ark Yayınevi, Ankara, 1995.

TEXIER, Jacques; **Gramsci ve Felsefe**, Çeviren: Kenan Somer, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

THE FRANKFURT INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH; **Aspects of Sociology**, Çeviren: J. Viertel, Beacon Press, Boston, 1972.

THERBORN, Göran; "Frankfurt Okulu", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 19-54.

THERBORN, Göran; **Sosyolojinin ve Tarihsel Materyalizmin Oluşumu: Bilim, Sınıf ve Toplum**, Çeviren: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2021.

THOMAS, Peter D.; **Gramsci Çağı: Felsefe-Hegemonya-Marksizm**, Çeviren: İlker Akçay ve Ekrem Ekici, Dipnot Yayınları, Ankara, 2013.

THOMPSON, John B.; **İdeoloji ve Modern Kültür: Kitle İletişimi Çağında Eleştirel Toplum Kuramı**, Çeviren: İdil Çetin, Dipnot Yayınları, Ankara, 2013.

THOMPSON, John B. ve HELD, David (Editör); **Habermas: Critical Debates**, MIT Press, Cambridge, 1982.

THOMPSON, Kenneth; **Auguste Comte: The Foundation of Sociology**, Thomas Nelson and Sons Ltd, London, 1976.

TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociological Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967.

TİMUR, Taner; **Habermas'ı Okumak**, Yordam Kitap, İstanbul, 2008.

TOQUEVILLE, Alexis de; **Amerika'da Demokrasi**, Çeviren: İhsan Sezal ve Fatoş Dilber, Yetkin Yayınları, Ankara, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Democracy in America: Book One**, İngilizceye Çeviren: Henry Reeve, Gece Kitaplığı, Ankara, 2014.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Democracy in America: Book Two**, İngilizceye Çeviren: Henry Reeve, Gece Kitaplığı, Ankara, 2014.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Amerika'da Demokrasi-I**, Çeviren: Özcan Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Amerika'da Demokrasi**, Çeviren: Seçkin Sertdemir Özdemir, İletişim Yayınları, İstanbul, 2016.

TOURAINE, Alain; **The Post-Industrial Society: Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society**, İngilizceye Çeviren: Leonard F. X. Mayhew, Random House, Inc., New York, 1971.

TOURAINE, Alain; **Toplumların Sonu**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2017.

TÖNNIES, Ferdinand; "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.),

Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 41-63.

TROMBLEY, Stephen; **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, Çeviren: Gonca Gülbey, Kolektif Kitap, İstanbul, 2015.

TOURAINE, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

TOURAINE, Alain; **Toplumların Sonu**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2017.

TUNALI, İsmail; **Marksist Estetik**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, Tarihsiz.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm**, **Postmodernizm ve Globalizm**, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul, 2002.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Bryan S. ve ROJEK, Chris; **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, Çeviren: Kadriye Göksel, Islık Yayınları, İstanbul, 2019.

TURNER, Frank M.; **Rousseau'dan Nietzsche'ye Avrupa Düşünce Tarihi**, Çeviren: Soner Soysal, KAFKA, Epsilon Yayınevi Ticaret ve Sanayi A.Ş., İstanbul, 2019.

USLU, Ateş; **Lukâcs/Marx'a Giden Yol**, Chiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2006.

VANDENBERGHE, Frédéric; **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2016.

VATTIMO, Gianni; **Modernliğin Sonu: Postmodern Kültürde Nihilizm ve Hermenötik**, Çeviren: Şehabettin Yalçın, İz Yayıncılık, İstanbul, 1999.

VEYSAL, Çetin; "Max Horkheimer", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, I. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2009, s. 217-305.

VEYSAL, Çetin; "Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, I. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2009, s. 307-384.

VEYSAL, Çetin; "Herbert Marcuse", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, I. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2009, s. 385-481.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Feylesofça Konuşmalar ve Fıkralar I**, Çeviren: Fehmi Baldaş, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1962.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Feylesofça Konuşmalar ve Fıkralar II**, Çeviren: Fehmi Baldaş, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1962.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Felsefe Sözlüğü I**, Çeviren: Lütfi Ay, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1977.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Felsefe Sözlüğü II**, Çeviren: Lütfi Ay, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1977.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Kandid ya da İyimserlik**, Çeviren: Server Tanilli, Cem Yayınevi, İstanbul, 1994.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Voltaire'den Yeğenine Aşk Mektupları**, Derleyen: Theodore Besterman, Çeviren: Yekta Ataman, Düşün Yayıncılık, İstanbul, 1995.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Zadıg, Micromégas, Cosi-Sancta, Eflatun'un Düşü**, Çeviren: Hasan Fehmi Nemli, Öteki Yayınevi, Ankara, 1999.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Micromegas**, Çeviren: Hasan Fehmi Nemli, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2002.

YELKENCİ, Taner; "Frankfurt Okulu, Sezgin Kızılçelik", **felsefelogos** (iç.), Sayı: 14, Nisan 2001, s. 143-144.

YÖRÜK, Evrim; "Eleştirel Teori'de Psikanaliz: Türkçe Yazına İlişkin Bir Değerlendirme", **Zamanın Tozu: Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki İzleri** (iç.), Editör: D. Beybin Kejanlıoğlu, De ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2011, s. 157-207.

YÜCEL, Tahsin; **Eleştiri Kuramları**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2007.

WAGNER, Peter; **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, Çeviren: Mehmet Küçük, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel; "11. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Kavram ve Gerçeklik Olarak Burjuva(zi)", **Irk, Ulus, Sınıf: Belirsiz Kimlikler** (iç.), Editör: Etienne Balibar ve Immanuel Wallerstein, Çeviren: Nazlı Ökten, Metis Yayınları, İstanbul, 1993, s. 169-192.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Sosyal Bilimleri Düşünmemek: Ondokuzuncu Yüzyıl Paradigmasının Sınırları**, Çeviren: Taylan Doğan, Avesta Yayınları, İstanbul, 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Yeni Bir Sosyal Bilim İçin**, Çeviren: Ender Abadoğlu, Aram Yayıncılık, İstanbul, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş**, Çeviren: Ender Abadoğlu ve Nuri Ersoy, Aram Yayımcılık, İstanbul, 2004.

WATERS, Malcolm; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Zafer Cirhinlioğlu ve Diğerleri, Gündoğan Yayınları, Ankara, 2008.

WEBER, Max; **The Methodology of the Social Sciences**, İngilizce'ye Çeviren: Edward A. Shils ve Henry A. Finch, The Free Press, New York, 1949.

WEBER, Max; **The Sociology of Religion**, İngilizceye Çeviren: Ephraim Fischoff, Beacon Press, Boston, 1963.

WEBER, Max; **Law in Economy and Society**, İngilizce'ye Çeviren: Edward Shills ve Max Rheintein, A Clarion Book, Simon and Schuster, New York, 1967.

WEBER, Max; **The Religion of China: Confucianism and Taoism**, İngilizceye Çeviren: Hans H. Gerth, The Free Press, New York, 1968.

WEBER, Max; **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu**, Çeviren: Zeynep Auroba, Hil Yayın, İstanbul, 1985.

WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayıma Hazırlayan: Hans H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.

WEBER, Max; **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995.

WEBER, Max; **Şehir: Modern Kentin Oluşumu**, Editör: Don Martindale ve Gertrud Neuwirht, Çeviren: Musa Ceylan, Bakış Yayınları, İstanbul, 2000.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları ve Meslek Olarak İlim**, Derleyen ve Çeviren: Medeni Beyaztaş, Efkâr Yayınları, İstanbul, 2004.

WEBER, Max; **Bürokrasi ve Otorite**, Çeviren: H. Bahadır Akın, Adres Yayınları, Ankara, 2005.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-1**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-2**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEST, David; **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau**, **Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

WHITE, Stephen K.; **The Recent Work of Jürgen Habermas: Reason, Justice and Modernity**, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

WILLIAMS, Raymond; **Anahtar Sözcükler: Kültür ve Toplumun Sözvarlığı**, Çeviren: Savaş Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.

WILSON, H. T.; "Eleştirel Kuramın Sosyal Bilimler Eleştirisi: Adorno'dan Habermas'a Değişen Bir Sorunsaldan Kesitler", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Fatih Demir, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 412-459.

WILSON, Ross; **Theodor Adorno**, Routledge, London, 2007.

WITTE, Bernd; **Walter Benjamin**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Estetik**, **Ruhbilim, Dinsel İnanç Üzerine Dersler ve Söyleşiler**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Yan Değiniler**, Çeviren: Oruç Aruoba, Altıkırkbeş Yayınları, İstanbul, 1999.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Felsefi Soruşturmalar**, Çeviren: Deniz Kanıt, Küyerel Yayınları, İstanbul, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Tractatus Logico-Philosophicus**, Çeviren: Oruç Aruoba, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Zettel**, Çeviren: Doğan Şahiner, Nisan Yayınları, İstanbul, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Defterler 1914-1916**, Editör: G. H. von Wright ve G. E. M. Anscombe, Çeviren: Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Mavi Kitap, Kahverengi Kitap**, Çeviren: Doğan Şahiner, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2007.

WOLIN, Richard; **The Frankfurt School Revisited and Other Essays on Politics and Society**, Routledge, New York, 2006.

WOLIN, Richard; **Heidegger'in Çocukları: Hannah Arendt, Karl Löwith, Hans Jonas ve Herbert Marcuse**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2012.

WRONG, Denis H.; "Max Weber", **Max Weber** (iç.), Editör: Denis H. Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 1-76.

YIBING, Zhang; **Postmarksist Temel Metinlerin Analizi, Cilt I: Adorno'nun Negatif Diyalektiği ve Zizek'in Lacanvari İmkansız Devrimi**, Çeviren: Aylin Muhaddisoğlu, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012.

ZEITLIN, Irving M.; **Ideology and the Development of Sociological Theory**, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1987.

ZEKÂ, Necmi; "Yolları Çatallanan Bahçe, Aynalı Gökdelenler, Dil Oyunları ve Robespierre", **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 7-30.

ZIJDERVELD, Anton C.; **Kültür Sosyolojisi: Kültür Sosyolojisine ve Metodolojisine Giriş**, Çeviren: Kadir Canatan, Açılımkitap, İstanbul, 2013.

ŽIŽEK, Slavoj; **Kırılgan Temas: Slavoj Žižek'ten Seçme Yazılar**, Hazırlayan: Bülent Somay ve Tuncay Birkan, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.

ZWEIG, Stefan; **Kendileri ile Savaşanlar: Kleist, Nietzsche, Hölderlin**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011.

HER YÖNÜYLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
ÖRNEKLER VE UYGULAMALAR

Doç. Dr. Birsel AYBEK

Ankara
2024

HER YÖNÜYLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: ÖRNEKLER VE UYGULAMALAR

Doç. Dr. Birsel AYBEK

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-985-7
e-ISBN : 978-605-170-986-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

HER YÖNÜYLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: ÖRNEKLER VE UYGULAMALAR
Birsel AYBEK

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, vi + 146 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-985-7
e-ISBN : 978-605-170-986-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eleştirel Düşünme, Eğitim
Düşünme Nedir, Yansıtıcı Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerileri Eleştirel Düşünme Erdemleri, Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler, Kalıtımsal Faktörler, Çevresel Faktörler

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

A harfinin evrimi



İ Ç İ N D E K İ L E R

GİRİŞ 1
DÜŞÜNME NEDİR? 14
Yansıtıcı Düşünme Nedir? 17
Yaratıcı Düşünme Nedir? 20
Eleştirel Düşünme Nedir? 23
Eleştirel Düşünme Becerileri 25
Eleştirel Düşünme Erdemleri 28
Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler 31
Kalıtımsal Faktörler 32
Çevresel Faktörler 32
Aile 33
Toplum 35
Okul 37
Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretmen 39
Yeni Nesil Öğretmen Becerileri - Öğretmen 4.0 42
Eleştirel Düşünmeyi Gerekli Kılan Nedenler 44
Uluslararası PISA Sınavlarında Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği 47
Tavuk Forumu Sorusu 49
Eleştirel Düşünmenin Konu ve Beceri Temelli Olarak Öğretilmesi 52
Eleştirel Düşünme Becerileri 58
Öğretmenler Okullarda Eleştirel Düşünmeyi Nasıl Geliştirebilirler? 61
Soru-Cevap Tekniği 62
Problem Çözme Yöntemi 65
Örnek Olay İnceleme Yöntemi 71
Görüş Geliştirme Tekniği 73
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği 76
Diyaloglar 80
Detaylandırma (Ayrıntılama) Taktiği 83
Düşünme Gücü Taktiği 87

Kavram Kazanma Taktiği 89
Sentezleme (Öğrenme Haritaları) Taktiği 92
Eleştirel Düşünmede Kavram Öğretiminde İAÖR Tekniği 95
Cort Düşünme Programı ve Cort-1 Etkinlik Örnekleri 98
Mantıklı Düşünme Bileşenleri 116
Amaç 118
Konuyla Alakalı Soru 118
Varsayımlar 119
Uygulamalar ve Sonuçları (Sonradan Gelen Bedeller ve Faydalar) 119
Bilgi (Veri, Kanıt, Gözlemler) 120
Kavramlar 120
Sonuçlar, Yorumlar 121
Bakış Açısı (Perspektif) 122
Alternatifler (Diğer İhtimaller) 123
Bağlam (Ortam, Geçmiş) 123
Eleştirel Düşünme Standartları 126
Açıklık 128
Doğruluk 129
Önem, Alaka 130
Yeterlilik 130
Derinlik ve Genişlik 131
Kesinlik 133
Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmek İçin Öğretimin Yapıldığı Sınıf Ortamının Psikolojik Açıdan Uygun Olması 136

KAYNAKÇA 140

Ö N S Ö Z

"Sorgulanmadan geçen bir ömür, yaşanmaya değmez"

Sokrates

Değişim her zaman dünyayı etkilemiştir. Ancak 21. yüzyıla girerken değişimdeki hız her yönüyle artmıştır. 21. yüzyıl teknolojide yaşanan mucizevi gelişmelerle yaşamı sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratacak bir potansiyeli de beraberinde getirmiştir. Enformasyon çağı olan 21. yüzyıl aynı zamanda Endüstri 4.0 devrimi olarak da nitelendirilmektedir. 21. yüzyılda internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte Endüstri 4.0 evresi başlamıştır ve internet bu yüzyıla damgasına vuran en önemli buluşlardan biri olmuştur.

Dallas Campbell'in endüstri 4.0 ile hayatımıza giren internetin önemine yönelik söylediği aşağıdaki cümleler gün geçtikçe çok daha anlamlı ve önemli bir tespit haline gelmiştir:

> "İnsan türü olarak davranış biçimlerimizi bu kadar kısa sürede kökten değiştiren başka bir teknolojiye insanlık tarihinde rastlamak zor. İnternet sadece iletişim biçimimizi değil, alışverişlerimizi, siyasi davranışlarımızı, nasıl âşık olduğumuzu ve hatta suç işleme tarzlarımız bile büyük ölçüde değiştirdi. Oyunun kurallarını altüst eden bir teknoloji! Eskiden yüzyıl süren değişimler artık otuz yılda değişiyor. Üstelik bu daha başlangıç…"

Endüstri 1.0, 2.0 ve 3.0 evrelerinde insan gücü önemli bir yere sahipken, Endüstri 4.0 ve 5.0'a gelindiğinde insan gücünün önemini yitirmeye başladığı, insan gücünün yerini makinelerin aldığı görülmektedir. Yukarıda saydığımız bütün bu değişimler doğal olarak toplumların da gereksinimlerini değiştirmekte ve bu değişikliklere uyum sağlayan 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin eğitim yoluyla yetiştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde ve gelecekte de eğitimde bireylere kazandırılması gereken önemli becerilerden birisi eleştirel düşünme becerisidir. Toplumların her alanda ilerleyebilmesi ve çağa uyum sağlayabilmesi bu becerinin kazandırılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda da bu kitapta eleştirel düşünme kavramı her yönüyle ele alınmış, güncel olaylar ve durumlarla örneklendirilerek tartışılmıştır. Kitabın lisans, lisansüstü eğitim, özellikle de eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için; ayrıca iş yaşamında ve günlük yaşamda eleştirel düşünmeyi kullanmak ve yaşam tarzı haline getirmek isteyen herkes için önemli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Doktorada beni eleştirel düşünme alanında çalışmaya yönlendiren, her alanda ve her zaman fikirlerini çok önemsediğim, entelektüel mütevaziliğiyle örnek aldığım, güler yüzlü ve destekleyici olan çok değerli hocam Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, kitabın yazılması sürecinde şekilsel düzenlemelerine katkıda bulanan Öğretim Görevlisi Dr. Sıddık

DOĞRULUK ve Öğretim Görevlisi Dr. Seda BAYSAL DOĞRULUK'a teşekkür ederim. Ayrıca "Farklı Disiplinler Bağlamında Eleştirel Düşünme" doktora dersimi alarak olumlu geribildirimleriyle beni gururlandıran, eleştirel düşünme alanında ufkunu geliştiren ve bu alanda tezler, makaleler yazan tüm lisansüstü öğrencilerine, mesleğimi daha anlamlı hale getiren ve onlarla birlikte olmaktan, ders anlatmaktan keyif aldığım ve her daim onlara olumlu rol model olmaya çalıştığım lisans öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca mesleki hayatımda çalışmalarımı sürekli destekleyen ve yanımda olan aileme sonsuz sevgilerimi sunuyorum. Bu kitabın basımında gösterdikleri özverili ve titiz çalışmalarından dolayı başta Özer DAŞCAN olmak üzere Editör Murat KARA, Dizgi ve mizanpaj sorumlusu Keziban KILIÇOĞLU ve tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Kitabın tüm okuyuculara katkı sağlaması dileğiyle…

Bu Kitap;

6 Şubat 2024 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremde hayatını kaybeden Türk vatandaşı olan ve olmayan tüm insanlara atfedilmiştir.

Gerekli önlemlerin alınması ve bir daha böyle felaketlerin yaşanmaması dileğiyle…

Doç. Dr. Birsel AYBEK
Adana, 2024

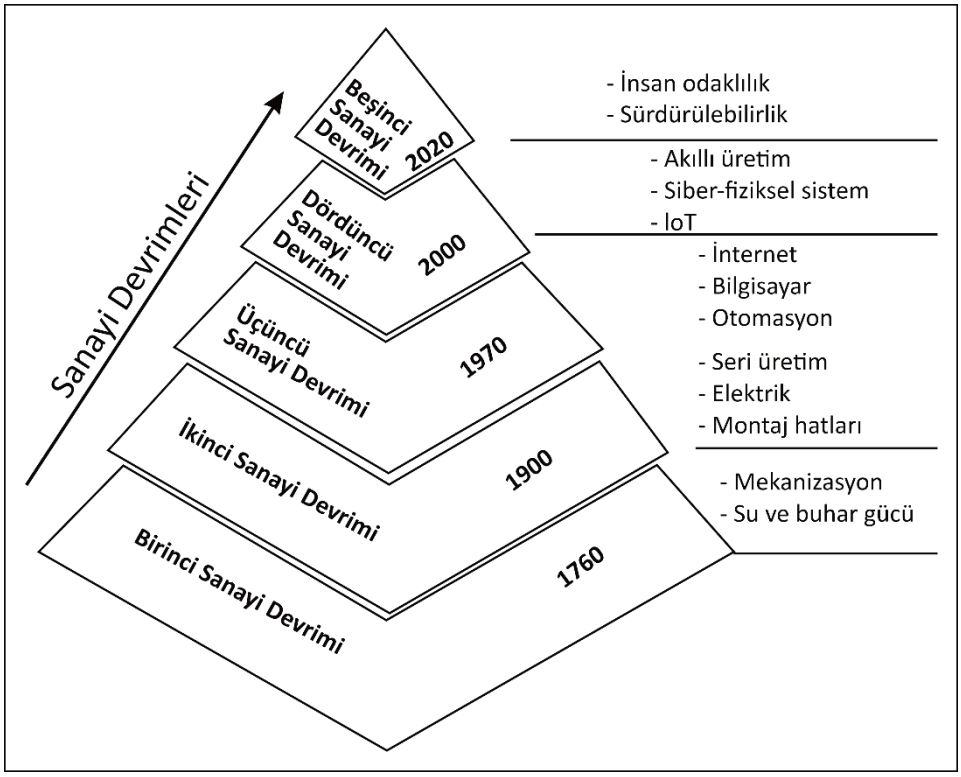
G İ R İ Ş

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olmak için gösterdiği çabalar incelendiğinde bütün bu çabaların temelini eğitimin oluşturduğu görülür. Çünkü bir ülkenin çağdaş devletlerarasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan önemli ögelerden birisi eğitimdir. Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz 21. yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Dolayısıyla hem bireylerin hem de toplumların geleceği açısından büyük bir önem taşıyan eğitim konusunda ilgisiz kalmayı düşünmek mümkün değildir.

Toplum ve insan ilişkileri açısından toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel etkenlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenerek sürekli gelişmektedir. 21. yüzyıl eğitimi esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir (Kepenekçi, 2000).

Enformasyon çağı olarak da nitelendirilen 21. yüzyıl aynı zamanda endüstri 4.0 olarak da nitelendirilmektedir. Akıllı toplum 5.0'a gelinceye kadar genel olarak endüstri 1.0'dan başlayarak geçirilen toplumsal aşamaları aşağıda, Şekil 1'de sıralayarak göstermek mümkündür:

Şekil 1
Endüstri (Sanayi) Devrimleri



Kaynak: Kılıç, 2023; s. 279

Yukarıdaki geçirilen aşamaların özelliklerini kısaca aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

Endüstri 1.0

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinin görüldüğü 18. yüzyılda yaşanan Endüstri Devrimi'ni, Endüstri 1.0 olarak nitelendirmek mümkündür. Endüstri 1.0, İngiltere'nin öncülüğünde başlamış bir sanayi devrimidir. Bu evrenin temel yapı taşı su ve buhar gücünün makinelerde ve taşımacılıkta (özellikle buhar gücüyle çalışan lokomotifler) kullanılmaya başlamasıdır (Tunzelmann 2003; Akt. Gökten, 2018). Endüstri 1.0 döneminde tarım, imalat, madencilik ve ulaştırma gibi alanlarda yaşanan gelişmeler ve makinelerin ortaya çıkmasıyla -öncesinde insanların veya hayvanların kullanıldığı işlerde- bu makineler kullanılmaya başlanmıştır. Her ne kadar ilk başta iş seviyesi nedeniyle insanlar biraz kısıtlanmış olsalar da iş yükü verimliliği açısından onlara oldukça yardımcı olmuştur (Apriliyanti, 2022; Akt. Kılıç, 2023, s. 280).

Endüstri 2.0

19. yüzyılında yaşanan Endüstri 2.0 ile üretimde elektrik kullanılmaya başlanmış ve seri üretim sistemlerine geçilmiştir. Almanya ve Amerika'nın başı çektiği bu evreyle gelen seri üretimin yürüyen bantları ilk olarak 1903 yılında Henry Ford'un sahip olduğu otomobil fabrikasında kullanılmıştır ve bu evre otomobil teknolojisinin ilerlemesinde önemli bir yere sahiptir (Bilişim Hareketi, 2018; Akt. Gökten, 2018). Bu devrimin yarattığı ekonomik verimliliğin yayılmasında karayolu ağının yaygınlaşması önemli rol oynamıştır. Endüstri 2.0'da üretilen malların demiryolunun yanı sıra karayolu ağıyla da tüketim merkezlerine ulaştırılması sağlanmıştır.

Ayrıca bu dönemde telefon, radyo, daktilo, ucuz gazete kâğıdı gibi yenilikler de iletişim açısından yeni bir yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İkinci dönem **Teknoloji Devrimi** olarak da tanımlanmaktadır. Birinci dönem başta İngiltere olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinde etkisini göstermesine rağmen ikinci dönem daha çok ABD ve Almanya'da etkisini göstermiştir. Her iki ülke de sanayide lider olmuştur. Dönemin etkili olduğu yerlerdeki yaşam biçimi de oldukça değişmiştir. Ayrıca siyasi ve ekonomik açıdan da güçlü merkezi devletler ortaya çıkmıştır (Çamdalı, 2019).

Endüstri 3.0

20. yüzyılda Endüstri 3.0 ile makinelerin bilgisayar kontrolünde çalışmaya başladığı görülmektedir. Bir başka deyişle yazılım destekli üretimlerin söz konusu olmaya başlamasıyla birlikte üretim süreçleri otomasyona bağlanmıştır. Çin, Japonya ve Güney Kore'nin otomasyon alanında yapmış oldukları atılımlar neticesinde hızlı kalkınma sağladıkları görülmektedir (Gökten, 2018). Bu dönemde otomasyon daha ileri aşamalara taşınmıştır. Bilgisayar, elektronik, fiber optik ve lazer teknolojilerinin gelişimiyle pek çok bilimsel gelişmenin zemini oluşmuştur. Bununla birlikte üretimin yapısı da değişmiştir. Bu dönem; nükleer, genetik, haberleşme gibi alanların gelişimine de neden olmuş; İletişim ve ulaşımdaki gelişmelerse ticaretin ve endüstrinin küreselleşmesini sağlamıştır (Çamdalı, 2019).

Endüstri 4.0

21. yüzyılda internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte Endüstri 4.0 evresi başlamıştır. Endüstri 1.0, 2.0 ve 3.0 evrelerinde insan gücü önemli bir yere sahiptir. Endüstri 4.0'a gelindiğindeyse insan gücünün önemini yitirmeye başladığı görülmektedir. Nesnelerin interneti, akıllı makineler, büyük veri, bulut teknolojileri, veri madenciliği, yapay zekâ, karanlık fabrikalar, siber sistemler, otonom robotlar gibi kavramlar Endüstri 4.0 ile birlikte günlük yaşamımızda yer etmeye başlamıştır. Bilişim teknolojilerinin sanayi sektöründe kullanılmaya başlamasını sağlayan Endüstri 4.0 ile insan gücü geri planda kalmaya başlamış ve makine kontrolü artmıştır. Robotların üretim süreçlerinde ön plana çıkması, Endüstri 4.0 kapsamındaki unsurların başında gelmektedir. Yapay zekâ teknolo-

jisinin de işin içine girmesiyle birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunabilen akıllı makineler ortaya çıkmıştır. Kısacası sanayi dijitalleşmeye başlamıştır (Gökten, 2018).

Endüstri 4.0 daha az emek gerektiren, vasıflı kişilerin çalışma yaşını uzatabilen ve çok özel taleplere yanıt vererek satışları artırabilen bir dizi teknolojiyi içermektedir (Klingenberg & Antunes, 2017; Akt. Kılıç, 2023). Endüstri 4.0 kavramı imalat sektörüyle ilişkili olsa da bazı tanımlar diğer ekonomik sektörleri de kapsamaktadır. Bu teknolojilerin çoğunun hizmetler alanında uygulanabileceğini kabul etmektedir. İnşaat, ulaşım, lojistik, ticaret, konaklama ve imalatla ilgili hizmetler Endüstri 4.0 altında analiz edilen sektörlerden bazılarıdır (Castelo-Branco et al., 2022; Akt. Kılıç, 2023).

Endüstri 5.0

Endüstri 4.0 henüz hayatımıza girmişken; 2017 yılında Japonya Başbakanı Shinzo Abe tarafından Toplum 5.0 kavramı ortaya atılmıştır. Endüstri 5.0 olarak da nitelendirilen Toplum 5.0'ın felsefesi, teknolojinin toplum tarafından bir tehdit olarak düşünülmesi yerine, bir yardımcı olarak algılanması şeklinde ifade edilmiştir (Develi, 2017). Toplum 5.0'da insan ile robotların iş birliğinin üst seviyede olduğu bir durum söz konusudur. Robotlar özellikle fiziksel güç gerektiren işleri üstlenirken, insanlar daha ziyade kontrol ve takip işlerini yapmaktadırlar. İnternetin fazlaca kullanıldığı Akıllı Toplum 5.0'da; örneğin evlerimizdeki buzdolapları mevcut malzemelerin listesini tutabilmekte ve bunlarda azalma olduğunda internet yardımıyla markete sipariş verebilmektedir. Yine Akıllı Toplum 5.0'da kişinin eve gitmek üzere aracına binip kontağı çalıştırmasıyla birlikte aracın eve kaç dakikada gidileceğini hesaplayarak buna göre evlerin insanların beklentilerine uygun hale getirilmesini (evin sıcaklığının ayarlanması, mikrodalgadaki yemeğin ısıtılması, kahvenin pişirilmesi vb.) sağlayabilmektedir. Sonuç olarak Akıllı Toplum 5.0 ile teknolojiden korkan bir toplum yerine, teknoloji ve onun getirdikleriyle iş birliği içerisinde yaşayan bir toplum yaratmak amaçlanmaktadır. Toplum 5.0'ın ilk olarak Endüstri 5.0 ismiyle ortaya çıkarılmamasının nedenlerinin başında *teknolojinin sosyal hayat ile entegrasyonunun sağlanması* yer almaktadır.

Yukarıda saydığımız bütün bu değişimler doğal olarak toplumların da gereksinimlerini değiştirmekte ve bu değişikliklere uyum sağlayan, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin eğitim yoluyla yetiştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu amaçla birçok kurum ve kuruluş bireylere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu veya olabileceği konusunda araştırmalar yaparak bu becerileri belirlemeye çalışmışlardır (Partnership for 21st century skills [P21], 2006; EnGauge, 2003; Assessment and Teaching of 21st Century Skills [ATCS], 2007; National Educational Technology Standards [NETS or ISTE], 2007; 'Technological Literacy Framework for the National Assessment of Educational Progress [NAEP]', Organizationfor Economic Cooperation and Development [OECD], 2005; European Uninon [EU], 2002; Akt. Kotluk ve Kocakaya, 2015, s. 355).

Aşağıda farklı kurum ve kuruluşlarca belirlenen 21. yüzyıl becerileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Farklı kurum ve kuruluşlarca belirlenen 21. yüzyıl becerileri

P21	EnGauge	ATCS	ISTE/NETS	EU	OECD
Öğrenme ve Yenilik Becerileri 1.Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme 2.Yaratıcılık ve Yenilik 3.İletişim ve İş Birliği **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri** 1.Bilgi Okuryazarlığı 2.Medya Okuryazarlığı 3.Teknoloji Okuryazarlığı **Yaşam ve Kariyer Becerileri** 1.Esneklik ve Uyum	**Keşfedici Düşünme** 1.Uyumluluk, Karmaşıklık Yönetimi ve Öz Yönetim 2.Meraklılık, Yaratıcılık ve Risk Alma 3.Üst Düzey Düşünme ve Mantık Yürütme **Etkili İletişim** 1.Takım Ruhu, İş Birliği ve Kişiler Arası Yetenekler 2.Kişisel, Sosyal ve Yurttaş Sorumluluk 3.İnteraktif İletişim **Dijital Çağ**	**Düşünme Yolları** 1.Yaratıcılık ve Yenilik 2.Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Karar Verme 3.Liderliği Öğrenme, Üstbiliş **Çalışma Yolları** 1.İletişim 2.İş Birliği (Takım Çalışması) **Çalışma Araçları** 1.Bilgi Okuryazarlığı 2.Bilgi ve İletişim	**Yaratıcılık ve Yenilik** 1.Yaratıcı Düşünme, Bilgi İnşası, Ürün Geliştirme ve Teknoloji Kullanma Süreçleri 2.Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Karar Verme **İletişim ve İş Birliği** Öğrencilerin İş Birliği İçinde Çalışması ve İletişim Kurması için Dijital Medya ve Ortamların Kullanılması **Teknoloji İşlemleri ve Kavramları** Teknoloji Kavramlarını, Sistemlerini ve İşlemlerini Anlama **Araştırma ve Bilgi Akışı** Dijital Araçlarla Bilginin Toplan-	**Öğrenmeyi Öğrenmek, İletişim** 1.Anadilde İletişim **2.**Yabancı Dilde İletişim **Dijital Yetenekler** **Kültürel Farkındalık ve İfade** **Sosyal ve Yurttaşlıkla İlgili Yetkinlik** **İnisiyatif ve Girişimcilik Hissi**	**Heterojen Gruplarla Etkileşim** 1.Başkalarıyla İyi İlişkiler 2.İş Birliği ve Takımla Çalışma 3.Çatışma Çözme ve Yönetme **Araçların İnteraktif Kullanımı** Dilin, Sembollerin ve Yazının İnteraktif Kullanımı Bilgi ve Bilimin İnteraktif Kullanımı Teknolojinin İnteraktif Kullanımı

2.Girişimcilik ve Öz Yönetim 3.Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler 4.Üretkenlik ve Sorumluluk 5.Liderlik ve Sorumluluk	**Okuryazarlığı** 1.Temel, Bilimsel, Ekonomik ve Teknoloji Okuryazarlığı 2.Görsel ve Bilgi Okuryazarlığı 3.Çok Kültürlülük Okuryazarlığı ve Küresel Farkındalık **Yüksek Üretkenlik** 1.Sonuçları Yönetme, Planlama ve Öncelik Verme 2.Günlük Yaşam Araçlarının Etkili Kullanımı 3.Üretimle İlgili Yetenek, yüksek kaliteli ürün	Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı **Dünyada Yaşam** 1.Yerel ve Küresel Vatandaşlık 2.Yaşam ve Kariyer 3.Bireysel ve Sosyal Sorumluluk	ması, Kullanımı ve Değerlendirilmesi **Dijital Vatandaşlık** Teknolojiyle İlgili Toplumsal ve Kültürel Sorunları Anlama		**Bağımsız-Özerk Davranma** 1.“Büyük Resim” İçinde Davranma 2.Yaşam Planları ve Kişisel Projeler Oluşturma ve Yönetme 3.Haklarını Savunmak, Öne Sürmek

Kaynak: Kotluk ve Kocakaya, 2015, s. 355

K A Y N A K Ç A

AES (Applied Educational Systems). (2019). *What are the 21.st century skills*? https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills Erişim tarihi: 25.12.2021

Akınoğlu, O. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, G. (2005). *Fen* Eğİtiminde Yaratıcı DüşÜnme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak

Akkurt, D. (2001). "Düşünme ve Yaratıcılık", İnternet:http://www.ak-kurt.com/dy.html. (2002)

Arıoğlu, E. (1999). Yaratıcı Düşünce ve Eğitim. http://www.ari- oglu.net/ bildiriler/yaraticidusunceveegitim.pdf , Erişim Tarihi: 22.08.2020

Atabek,S.,Gençoğlu,S. (1998). *Mantık.* Ankara: Cem Web Ofset Ltd.Şti.

Aybek, B. (2006). " Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aydın, M., Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 34 ,ss. 169-181.

Aytekin, H.(2000). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama", Leyla Küçükahmet (Ed). , *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.

Bacanlı, H.(1999).*Eğitim Psikolojisi.* İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Banks,C.,McCarthy, J. ve Rasool, J. (1993). *Critical Thinking-Reading and Writing in a Diverse World*. California: Wadsworth Publishing Company

Batı, U.; Bayramoğlu, D. (2018). *Üzgün İnsandan Özgür İnsana (16.Baskı)*. İstanbul: Destek Yayınları

Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers*. Boston, USA, Allyn and Bacon, 1991.

Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.

Boostrom,R. (1992). *Devoloping Creative and Critical Thinking –An Integrated Approach*. Illinois: National of NTC Publishing Groub.

Bozkurt,A(2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,c.6,s.3,ss.112-142.*

Büyükkaragöz,S.; Çivi,C.(1999). *Genel Öğretim Metotları (10 baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Canan, S. (2018). *Değişen Beynim (8.Baskı)*.İstanbul: Tutikitap.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çamdalı, Ü. (2019). Endüstri Devrimi, Evreleri ve Sonuçları, https://kayserihaber.com.tr/kose-yazilari/endustri_devrimi_evreleri_ve_sonuclari-7423.html, Erişim tarihi:10.03.2024.

Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996). "Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı Bir Araştırma", *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Çukurova Üniversitesi, Adana, ss.208-216

Çift,P.;Canan,S.(2019).*Beynin Sırları (41.Baskı)*.İstanbul. Destek Yayınları.

De Bono, E. (2002). *Cort Thinking Lessons CD.* Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road, Oxford OX_27TW, Uk.

De Bono, E. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.* (Çeviren: E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Demirci, C. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.

Demirci, C. (2002). "Eleştirel Düşünme", İnternet: http://www.epo.hacettepe.edu.tr/ eleman/yayınlar/eleştirel-düşünme.doc. (2002).

Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö.(2004). Eğitimde Program Geliştirme (6.Baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* (2. Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.

Demirel, Ö. (1993). "Yaratıcılık (Temel Kavramlar ve Kuramlar)", Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17, ss.9

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çeviren: M.S. Otaman). İstanbul: Uygun Basın ve Tic.Ltd.Şti.

Doğan, İ. (1999). "Küresel Değerler ve Eğitimi Türkiye Örneği". *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu.* Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi.

Doğanay, A. (2001). "Yaratıcı Öğrenme." Ali Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi.* (2. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yayınları, ss. 172

Doğanay,A. (Tarihsiz). "Ailede Çocuğun Düşünme Becerileri Geliştirmesine Yardımcı Olma". *Anne baba Okulu*.Adana Büyükşehir Belediyesi,ss.88-103

Elmalı,Ş;Balkan Kıyıcı,F.(2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Düşünceleri, *Elementary Education Online,* 17(3): ss. 1706-1718

Ennis, R.H. (1991). "Goals for a Critical Thinking Curriculum" In A Costa (Ed.). *Developing Minds* (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.

Enis,R.H.; Weir,E.(1985). The Enis-Weir Critical Thinking Essay Test. Midwest Publications, P.O.BOX 448, PASIFIC GROVE,CA 93950

Erden,M.(1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İ*stanbul: Alkım Yayınları.

Ersözlü, Z.N. (2008). "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi". *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Facione, P. A. (1998). "Critical Thinking: What it is and Why it Counts". İnternet: http://www.insightassessment.com/pdf (2004).

Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook,s. 44, ss.129-136.*

Ferrett,S. (1997). *Peak Performance: Sucess in College and Beyond.* New York: Glencoe McGraw-Hill.

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think UK*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Gander,M.J. ve Gardiner, H.W.(1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* (Çeviren: B.Onur). Ankara: İmge Kitabevi, 1981

Gordon, T. (1997). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi.* (2. Baskı). (Çeviren: E. Aksoy). İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Gözütok,D.(2000). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2,195-210.

http//wwww.icelp.org/pages/whatisinstrumentalenrichment.htm,FeuersteinInstrumental Enrichment Program,2000.

https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/, Erişim Tarihi:12.09.2020

http://www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr,Erişim Tarihi:12.09.2020

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools-faq.htm, Erişim Tarihi: 28.01.2020

https://baslangicnoktasi.org/pandemi-sonrasi-yeni-egitim-normali/,Erişim Tarihi:12.09.2020

https://teyit.org/sozluk-yanlis-bilginin-en-yaygin-7-turu, Erişim tarihi:12.09.2021

https://sozluk.gov.tr, Erişim Tarihi:08.01.2022.

https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43347655,Erişim Tarihi:24.01.2022

https://www.oecd.org/pisa/,Erişim Tarihi: 28.01.2022.

https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soyluyor,Erişim Tarihi:26.06.2022

https://pisa.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/6, Erişim Tarihi:26.06.2023

https://pisa2018questions.oecd.org/platform/index.html?user=&domain=REA&unit=R548-ChickenForum&lang=tur-TUR, Erişim Tarihi: 29.06.2023

https://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf,Erişim Tarihi:08.08.2023

https://www.masplus.com.tr/endustri-4-0-nedir/,Erişim Tarihi:09.09.2023.

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf, Erişim Tarihi:24.02.2024

Kağıtçıbaşı,Ç.(1996). *İnsan Aile Kültür.* (3.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Karadağ,M.,Sadık,F.(2010). **"**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi*",Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,*Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Adana.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi.* İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi.* Ankara: Kozan Ofset

Kılıç, H.(2023). Sanayi Devrimlerinin Serüveni: Endüstri 1.0'dan Endüstri 5.0'a, *Takvim-i Vekayi Dergisi,* Cilt:11, No:2,s,276-291.

Koray, Ö. (2005). Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 43, 379-400.

Kotluk, N ve Kocakaya, S.(2015) "Digital Storytelling for Developing 21st Century Skills: From High School Students' Point of View", *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt: 4, Sayı: 2, (2015), s. 354-363.

Kuran, K. (2002). "Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)". Adil Türkoğlu (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ankara: İnci Ofset.

Küçükahmet,L.(1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School.* Philadelhia: Temple Universty Press.

Marzano,R.J.; Arrwdondo,D.E.(1986). Tactisc For Thinking.The Mid-continent Regional Educational Labaratory, Aurora, Colorado, ASCD.

McCann,H.; McCann,J. ve Moore, W.E.(1985). *Creative and Critical Thinking.* Boston: Houghton Mifflin Company

McPeck,J.(1981). *Critical Thinking and Education* . St Martins, New York.

MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuz (Taslak Basım).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB,(2017). *Öğretmen Strateji Belgesi* (2017-2023). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Morgan,C.T. (1989). *Psikolojiye Giriş.* (Çeviren: İ.Dinç), Ankara: Meteksan Yayınları No: 2,1977

Norris, S.P. (1985). "Synthesis of Research on Critical Thinking". *Educational Leadership, c.42, s.8, ss.40-45*

Nossich,G.M.(2012). Learning To Think Things Through-A Guide To Critical Thinking Across The Curriculum, Pearson Education,Inc.,501 Byloston St.,Ste 900,Boston,MA 02116.

Nossich,G.M.(2012).Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi (Çeviren: B.Aybek).Ankara: Anı Yayıncılık.

Osman, J. (2012).Dünyayı Değiştiren 100 Fikir (Çeviren: Orhan Düz), Kollektif Kitap.

Özden,Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme.* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özüduru, Ö.(1993). *Felsefe*. İstanbul:Alfa Yayıncılık.

Paul, R., & Elder, L. (2006). The miniature guide to critical thinking: Concept and tools. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.Erişim tarihi: 15.09.2023

Paul,R.W.& Elder,L. (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Lerning and Your Life* . Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.

Paul, R.W. (1991). "Staff Development For Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As The Strategy". A.L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Reseource Book For Teaching Thinking).* Revised Education, Volume1, Alexandria, Virginia:ASCD.

Ross, D.D.; Bondy, E. (1993). "Clasroom Management for Responsible Citizenshipi Practical Strategies for Teachers". *Social Education, c.57,s.6,ss.326-328.*

Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve Yaratıcılık, *Yaşadıkça Eğitim,* 65, 4-7.

Ruggiero, V.R. (2012).Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber.(Çeviren Ç.Dedeoğlu),İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım,2017.

Ruggiero, V.R. (1988). *Teaching Thinking Across The Curriculum.* State University of New York at Delhi, Harper and Row, Publishers, Inc.

Singer, D.; Singer,J.L. (1998). Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi. (Çeviren N.Cihanşümul), İstanbul:Gendaş A.Ş.

Saeki, N., Fan, X. Van Dusen L. (2001). A Comparative Study of Creative Thinking of American And Japanese Collage Students. *The Journal of Creative Behavior,* 35(1), 24-36.

San, i. (1979) Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Ankara, 12(1-4), 177.

Schwartz, D.j.(2012).Büyük Düşünmenin Büyüsü.(Çeviren M.Duygun), İstanbul: Beyaz Yayınları,2017.

Senemoğlu,N.(2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Başak Matbaası.

Sönmez,V.(2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (1993), "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci", Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı,* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce.* (2. Baskı). İstanbul: Motif Basım.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme.* Ankara: Baran Ofset.

Şahinel, S. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Y. (2001). "Teknoloji Çağında Demokratik Eğitim". Ali Şimşek (Ed). *Sınıfta Demokrasi.* (2. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yayınları, ss.221.

Tekin, M. (2008). "Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan Ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, M. (1996). E*ğitim Sosyolojisi*.Ankara: Feryal Matbaacılık.

Timuçin, A. (1992). *Düşünce Tarihi.* İstanbul: Çetin Matbaası.

Titiz, T. (1998). *Ezbersiz Eğitim.* İstanbul: Beyaz Nokta Vakfı.

Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, 7. Baskı, 1983.

Türkoğlu, A. (2002). 1*09 Soruda Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İzmir.

Ünver, G. (2011). Yansıtıcı Düşünme. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (137-148). Ankara: Pegem Akademi.

Üstündağ,T.(2002). *Yaratıcılığa Yolculuk.* Ankara: Başak Matbaacılık

Walsh, D.;Paul, R. (1998). "The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Edecational Reality" .Washington, D.C. Amerikan Federation of Teachers.

Wood, D. (1998). How Children Think And Learn Blackwell Publishers Ltd. 108

Yavuzer,H. (1995). *Anne baba ve Çocuk.* (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi.* (7. Basım).İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, C.(1996). *Matematiksel Düşünme.* (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, R.(1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek.* (4. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yılmaz,H.; Sünbül,A.M.(2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Gün Ofset

Yorulmaz, M. (2006), "İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin

Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi

Prof. Dr. Nilüfer BEKLEYEN

3. Baskı

Ankara
2024

İLKOKULDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Nilüfer BEKLEYEN
ORCID: 0000-0002-1406-3518

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-382-4
e-ISBN : 978-605-170-384-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

BEKLEYEN, Nilüfer
İLKOKULDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xii + 204 Sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-382-4
e-ISBN : 978-605-170-384-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Yabancı Dil Eğitimi, Eğitim
Dil Öğrenme, Bilişsel Gelişim, Sözcük Öğretimi, Okuma Öğretimi, Dil Becerileri, Konuşma Öğretimi, Sınıf Yönetimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Sınıf İçi Etkinlikler, Tema Merkezli Öğretim, Sınıfta Kullanılan Sözlü Etkinlikler

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

ÖN SÖZ

Yabancı dil öğretimi, günümüzde önemi herkes tarafından kabul edilen bir konudur. Anne-babalar, çocuklarının erken yaşta ikinci bir dil öğrenmeleri için ellerinden geleni yapmaya çalışmaktadır. Ülkemizde bu yönde artan talep karşısında, devlet okullarında daha önceleri 6. sınıfta başlayan yabancı dil dersleri, 1997'den sonra ilkokul 4. Sınıf, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 2. sınıf seviyesinden itibaren verilmeye başlanmıştır. Özel okullarda ise yabancı dil dersleri anaokulundan itibaren programlarda yer almaktadır. Bu değişikliğin nedeni erken yaşta dil öğrenmeye başlamanın avantajlarından yararlanmaktır. Ancak, bilindiği gibi çocuklar, doğaları gereği, yetişkinlerden çok farklı özelliklere sahiptirler. Öğretmenlerin, bu farklılıkların bilincinde olması ve çocuklar için hazırlanacak derslerde onlara uygun etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir.

Bu kitabın temel amacı ilkokul çağındaki çocuklar için yabancı dil derslerinin hazırlanması ve uygulanması konusunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yardımcı olmaktır. Kitabın içeriğinde teorik açıklamalar sınırlı tutulmuş, daha çok uygulamaya yönelik bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Çocuklar için yabancı dil dersleri hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiş, farklı dil becerilerinin öğretilmesi sırasında uygulanabilecek etkinlikler örneklerle açıklanmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi ve çocuklara yönelik sınavların hazırlanması konusuna da değinilmiştir. İnternetin dil öğrenmede alanındaki artan rolü göz önüne alınarak öğretmenlerin dil öğretimi konusunda destek alabilecekleri bazı internet siteleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Kitabın yabancı dil öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına katkı sağlaması dileğiyle…

Prof. Dr. Nilüfer BEKLEYEN

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1 Erken Yaşta Dil Öğrenme 1

Erken Yaşta Dil Öğrenen Çocuklar 2

Çocuklar Ana Dillerini Nasıl Öğrenirler? 2

Ana Dil Edinimi için Gereken Şartlar 4

Ana Dil Ediniminin Aşamaları 5

Yabancı Dil Öğrenmeye Erken Başlamak Faydalı mıdır? 6

Yabancı Dil Bilmek Nasıl Avantajlar Sağlar? 9

Dil Öğrencisi Olarak Çocuklar 10

Çocuklar Enerjik ve Aktiftir. 10

Çocukların İlgileri Kısa Sürelidir. 11

Çocuklar Yeniliklere Açıktır 11

Çocukların Hayal Güçleri Çok Kuvvetlidir. 11

Çocuklar Hata Yapmaktan Çekinmezler. 12

Çocuklar Renkli Ortamlardan Hoşlanırlar. 12

Çocuklar Davranışlarını Kontrol Etme Konusunda Henüz Ustalaşmamışlardır. 13

Çocuklar için Neden Dil Öğrendiklerinin Bir Önemi Yoktur. 13

Grup Çalışmalarına Belli Bir Yaştan Sonra Başlanmalıdır. 14

Çocuklarla Yapılan Derslerde Sadece Sözlü Anlatım Yeterli Değildir. 14

Çocuklar Cümle Yapılarına Değil Anlama Önem Verirler. 14

Öğretmenler Çocuklara Nasıl Yaklaşmalıdır? 15

Öğretmenler Çocukları Tanımak için Neler Yapabilir? 16

Ailelerin Dil Öğretimine Katkısı 17

Bölüm 2 Çocuklarda Bilişsel Gelişim 19

Jean Piaget 19

Lev Vygotsky 25

Jerome Bruner **27**

Sonuç **28**

Bölüm 3 Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi ve Ders Planı Hazırlama ... 29

Sakinleştirici ve Canlandırıcı Etkinlikler **30**

A- Sakinleştirici Etkinlikler (Settling Activities) 30

B- Canlandırıcı Etkinlikler (Stirring Activities) 31

Zihinsel Katılıma göre Etkinliklerin Sınıflandırılması **32**

Zihinsel Olarak Etkin Katılım Gerektiren Etkinlikler 32

Zihinsel Olarak Etkin Katılım Gerektirmeyen Etkinlikler 32

Farklı Öğrenme Stillerine Hitap Eden Etkinlikler **33**

Planlama Yapma **35**

Yıllık Plan 37

Ünite Planı: 37

Günlük Plan (Ders Planı) 40

Ders Planı Örneği 41

Bölüm 4 İngilizce Dersi Öğretim Programı 47

İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı **48**

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı 49

İlkokullar için Hazırlanan İngilizce Öğretim Programı'nın Genel Özellikleri 50

2, 3 ve 4. Sınıf Programları 52

Tema Merkezli Öğretim **53**

Bölüm 5 Sözcük Öğretimi **55**

Sözcüklerin Anlamlarının Gösterilmesi **56**

Resim Kullanımı 57

Gerçek Nesneler 57

Çizimler 58

Mimik, Jest ve Hareketler 59

Kısa Videolar ve Powerpoint Sunumları 59

Hedef Dili Kullanarak Sözcüklerin Tanımını Yapmak 61
Sözcüğün Türkçe Çevirisini Yapmak 62
Sözcüklerin Nasıl Telaffuz Edildiğinin Öğretilmesi 62
Tekrar Etkinlikleri 63
Sözcüklerin Kavranmasını Sağlama 64
İşaret Etme 65
Sözcükleri Numaralandırma 66
Eşleştirme Yapma 68
Kayıp Sözcüğü Bulma 68
Hafıza Oyunu 68
Tahtaya Resim Çizme 68
Karışık Sözcükler 69
Sözcüklerden Hangisinin Seçildiğini Tahmin Etme 69

Bölüm 6 Dinleme Öğretimi 71

Dinleme Becerisinin Önemi 71
Dinleme Etkinliklerinin Türleri 73
Sınıfta Kullanılan Yönergelerin (Instructions) Rolü: 74
Dinleme ve Bir Görevi Yerine Getirme 77
Dinleme ve İşaret Etme: 78
Dinleme ve Doğru Resmi Daire İçine Alma: 78
Dinleme ve Resimleri Sıraya Koyma: 79
Dinleme ve Hareket Etme (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi) 79
Dinleme ve Boyama: 80
Dinleme ve Çizme: 81
Dinleme ve Haritayı Takip Etme: 81
Dinleme ve Eşleştirme: 82
Dinleme ve Parçadaki Yanlışı Bulma: 83
Dinleme ve Boşluk Doldurma: 83
Dinleme ve Rakamları Yazma 83
Diğer Dinleme Etkinliklerine Örnekler 84
Sözcük ve Cümle Tekrarları: 84

Parçayı Dinledikten Sonra Soruları Cevaplama 84
Dinleme Etkinliklerinin Aşamaları 84
Dinleme Öncesi 85
Dinleme Sonrası 87
Öykü Dinleme 88

Bölüm 7 Konuşma Öğretimi 97
Telaffuz Konusunda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 98
Günlük Konuşmalarda Hedef Dilin Kullanılması 100
Öğretmen Bu İfadeleri Nasıl Öğretmelidir? 101
Sözlü Olarak Yapılan Hataları Düzeltme 101
Hangi Hatalar Düzeltilmelidir? 102
Hata Düzeltmek için Hangi Teknikler Kullanılabilir? 104
Sınıfta Kullanılan Sözlü Etkinlikler 105
Sözcük ve Cümle Tekrarları 105
Hayal Kurma 105
Zincir Etkinliği 107
İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları 107
Dinleme veya Okuma Sonrası Kavrama Sorularını Cevaplama 109
Drama Etkinlikleri 109
Örnek Drama Etkinliği 1- Hareketlerle Canlandırma 110
Örnek Drama Etkinliği 2 - Hareketli Heykeller 111
Örnek Drama Etkinliği 3 - Karakterleri Canlandırma 111
Örnek Drama Etkinliği 4 - Ben Kimim? 112
Örnek Drama Etkinliği 5 - Ben Neredeyim? 112
Örnek Drama Etkinliği 6 - Rol Çalışmaları 113
Şarkı Öğretimi 115
Doğru Şarkıların Seçilmesi 117
Şarkı Öğretimi Sırasında Hangi Aşamalar Takip Edilebilir? 118
Şarkıların Sınıf Yönetimini Destekleme Amacıyla Kullanımı 119

Bölüm 8 Okuma Öğretimi 121

Okuma Becerisi ve Diğer Beceriler 122

Sesli ve Sessiz Okuma 123

Sesli Okuma Ne Zaman ve Nasıl Kullanılır? 124

Sessiz Okuma 124

Aşağıdan Yukarıya (Bottom Up) ve Yukarıdan Aşağıya (Top Down) Okuma Süreçleri ... 125

Yoğun Okuma (İntensive Reading) ve Kapsamlı Okuma (Extensive Reading) 125

Başlangıç Seviyesi için Temel Okuma Etkinlikleri 127

Sözcük ve Cümlelerle Resimleri Eşleştirme 127

Çocuklar için Hazırlanmış Kısa Öyküler 128

Daha İleri Seviye Okuma Etkinlikleri 128

Okuma Öncesi 129

Okuma Anı 131

Okuma Sonrası 133

Okuma Stratejileri 135

Bölüm 9 Yazma Öğretimi 137

Yazma Etkinliklerinin Türleri 138

Kontrollü Yazma Etkinlikleri 138

Verilen Sözcük ya da Cümleyi Kopyalama 139

Resmin Karşısına Sözcük veya Cümle Yazma 139

Eşleştirme Yapma 139

Düzenleyerek Yazma 140

Bulmaca Doldurma 141

Verilen Resme göre Yazıyı Düzelterek Yazma 141

Verilen Sözcükleri Kullanarak Boşluk Doldurma 141

Dikte Yaptırma 142

Bir Kez Görülen Cümleyi Deftere Yazma 142

Öğretmen Tarafından Yönlendirilen Yazma Etkinlikleri 143

Yazma Öncesi Aşaması: 143

Yazma Anı: 143

Yazma Sonrası: 143

Öğretmen Tarafından Yönlendirilen Yazma Etkinliklerine Örnekler 144
Verilen Konuyla İlgili Resimler Çizerek Cümleler Yazma 144
Kolaj Hazırlama 144
Diyalog Yazma 145
E-Posta Yazma 145
Mektup Yazma 145
Kısa Bir Öykü Yazma 146
Serbest Yazma Etkinlikleri 146
Yazma Öğretimine Farklı Yaklaşımlar 146
Öğrencilere Verilen Yazılı Ödevler 147

Bölüm 10 Dil Bilgisi Öğretimi 149
Çocuklar ve Dil Bilgisi Öğretimi 150
Çocuklara Dil Bilgisi Öğretilmeli midir? 150
Dil Bilgisi Etkinliklerinin Düzenlenmesi 152
Yaşça Daha Büyük Çocuklar için Dil Bilgisi Etkinliklerini Düzenleme 153
1- Fark Etme 153
2- Yapılandırma 156
3- Otomatik Olarak Kullanılabilir Hale Getirme 160
Öğrenilen Yapıların Oyunlar Yardımıyla Pekiştirilmesi 161
Oyun Türleri 163

Bölüm 11 Sınıf Yönetimi 167
Etkili Sınıf Yönetimi 168
Dersin Akışını Yönetme 169
Öğrenci Davranışlarını Günlük Rutinler Oluşturarak Yönetme 171
Öğrenci Davranışlarını Kurallar Oluşturarak Yönetme 172
Sınıfın Genel Atmosferini Yönetme 174
Sınıfta Kullanılan Dili Yönetme 178
Çocuklarda Davranış Sorunları 178
Sık Karşılaşılan Bazı Durumlar ve Çözüm Önerileri 179
Derslerde Motivasyonun Sağlanması 180

Bölüm 12 Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme181

Alternatif Değerlendirme Yöntemleri 183

Gözlem 183

Proje Hazırlama 184

Portfolyo Hazırlama 184

Performans Değerlendirmesi 184

Alternatif Çalışmalar Nasıl Değerlendirilir? 184

Farklı Dil Becerilerinin Ölçülmesi 186

Okuma Becerisinin Ölçülmesi 186

Yazma Becerisinin Ölçülmesi 188

Dinleme Becerisinin Ölçülmesi 191

Konuşma Becerisinin Ölçülmesi 194

Meb İngilizce Öğretim Programı'na göre Değerlendirme Nasıl Yapılmalı? 195

Sonuç 196

Kaynakça 197

Görseller 202

BÖLÜM 1
ERKEN YAŞTA DİL ÖĞRENME

Erken yaşta yabancı dil öğretimi son yıllarda tüm dünyada önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Günümüzde birçok aile çocuklarının en az bir yabancı dili konuşması gerektiğini düşünerek bu konuda erkenden harekete geçmektedir. Dünya çapında en çok öğrenilen dil olan İngilizce, çocuklara yabancı dil öğretiminde de en çok tercih edilen dil olma özelliğini korurken bazı okullarda İngilizceye ek olarak, ikinci yabancı dil olarak öğretilen farklı dillere de yer verilmektedir.

2010-2011 yıllarında 77 ülkeden toplanan veriler, bu ülkelerin %82'sinde İngilizce öğretiminin ilkokuldan itibaren başladığını göstermiştir (Shin ve Crandall, 2014). Bu ülkelerin yarısından çoğunda dersler ilkokul üçüncü sınıftan önce başlarken öğrenciler haftada ortalama üç ders saati, toplamda ise 30 dakika ile 7,5 saat arasında İngilizce dersi almaktadırlar. Türkiye'de ise önceleri ortaokulda (6. sınıfta) başlayan yabancı dil dersleri 1997'den sonra ilkokul dördüncü sınıftan, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ise ilkokul ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Birçok özel eğitim kurumu ise yabancı dil derslerini ilkokul birinci sınıftan itibaren başlatmakta, hatta okul öncesi eğitimde bile yabancı dil öğretimi, velilerin okul seçimini etkileyen önemli bir etken olarak göze çarpmaktadır.

Küçük yaştaki çocuklar için hazırlanan yabancı dil derslerinde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim ve tecrübeye sahip olmamalarıdır. Bilindiği gibi çocukları yetişkinlerden ayıran birçok özellik vardır. Bu özellikler, çocuklara yabancı dil öğretmek isteyen bir öğretmenin farklı bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir. Cameron (2003) çocuklara yabancı dil öğreten öğretmenlerin, dersleri yürütebilmelerine olanak sağlayacak ölçüde hedef dili kullanabilme özelliğinin yanı sıra çocukların nasıl düşündüğüne ve öğrendiğine dair teorik bilgilere de sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle çocuklara yabancı dil öğretiminde başarılı olmak isteyen bir öğretmenin öncelikle onları tanımaya çalışması gerekir.

Erken Yaşta Dil Öğrenen Çocuklar

Bir çocuğun yaşı, dil öğretiminde hayati öneme sahip bir etkendir. Bazen bir yıl içerisinde bile çocukların duyusal, bilişsel ve sosyal özelliklerinde büyük değişiklikler gözlenir (Vale ve Feunteun, 1995). Günümüzde, çocuklarının olabildiğince erken dil öğrenmesini isteyen ebeveynler sayesinde artık ***çok erken yaşta dil öğrenenler*** *(very young language learners)* diye bir kavram oluşmuştur. *Çok erken yaşta dil öğrenenler* ifadesi bazı yazarlar tarafından 5 yaş altındaki çocuklar için kullanılırken (Cameron, 2001; Linse, 2005) bazıları 7 yaş altındakileri bu grupta değerlendirmektedir (Shin, 2006, 2014; Slattery ve Willis, 2001). ***Erken yaşta dil öğrenenler*** *(young language learners)* ifadesi ise 5-12 ya da 7-12 yaşları arasında dil öğrenen çocuklar için kullanılmaktadır. Aslında bu sınıflandırmalarda çocukların ilkokula başlama yaşlarının göz önüne alındığını söylemek yanlış olmaz. Genellikle okul öncesi yaşlardaki çocuklar çok erken yaşta dil öğrenenler, ilkokul çağındaki öğrenciler ise erken yaşta dil öğrenenler grubunda değerlendirilmektedir. Farklı ülkelerde ilkokula başlama yaşı değiştiği için yaş sınırının bir ülkeden diğerine farklılık göstermesi şaşırtıcı değildir. Yapılan sınıflandırmalar için diğer bir dayanak noktası da Piaget (1963) tarafından ortaya atılan ve çocukların gelişim süreçlerini ayrıntılı olarak açıklayan Bilişsel Gelişim Dönemleri'dir. Buna göre çocuklar yedi yaşından sonra somut işlemler dönemine geçtikleri için bu yaş üzerindekiler daha küçük çocuklara göre farklı bir grupta kabul edilmektedir (Bkz. Blm. 2).

Kendi gözlemlerinize dayanarak, bir çocuğun ana dilini öğrenme süreci ile yabancı bir dili öğrenme sürecini karşılaştırınız. Sizce benzerlik ve farklılıklar nelerdir?



Çocuklar Ana Dillerini Nasıl Öğrenirler?

Bu kitap, çocukların yabancı bir dili nasıl öğrendikleri üzerinde durmaktadır. Ancak bu konuya başlamadan önce çocukların ana dillerini nasıl öğrendiklerini kısaca incelemek yararlı olacaktır. Dil öğrenmesini engelleyen bir sağlık sorunu olmadıkça her çocuk er ya da geç etrafında konuşulan dili ya da dilleri öğrenir. Çocukların bu konudaki başarısı yabancı dil öğretimi ile ilgilenen birçok araştırmacı ve eğitimci için ilham kaynağı olmuştur. Çocukların ana dillerini nasıl öğrendiğini açıklayan iki zıt görüş bulunmaktadır (Brown, 2007). Bunlar davranışçı yaklaşımlar (behavioral approaches) ve doğuştancı yaklaşımlar (nativist approaches) olarak isimlendirilir. Brown bu iki zıt görüşe ek olarak işlevsel (functional) yaklaşımdan da söz etmiştir.

Davranışçı Yaklaşıma göre insan davranışı bireyin çevreden gelen uyarıcıya karşı geliştirdiği tepki ile oluşur (Yöndem ve Taylı, 2007). Buna göre dil kullanımı da dışarıdan gelen uyarıcılara tepki olarak ortaya çıkar. Çocuklar etraflarında duydukları konuşmaları taklit ederler. Bu davranış anne-baba ya da diğer insanlar tarafından pekiştirildikçe alışkanlık haline gelir. Çocuğun söylediği anlamsız bir sözcük, etraftakilerin ilgisini çekmeyecektir. Diğerlerine anlamlı gelen bir şey söylediğinde, örneğin "ba ba" şeklinde sesler çıkardığında ise çevredekiler gülümseyerek ya da sevinç ifadesi göstererek bunun pekiştirilmesini sağlarlar.

Davranışçı Yaklaşım ve Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde de Davranışçı Yaklaşımdan etkilenen bazı yöntemler kullanılmıştır. Örneğin, bu alanda etkisini uzun süre korumuş olan İşitsel-Dilsel Yöntem, Davranışçı Yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Bu yöntem öğrencilerin alışkanlık kazanması için yapılan sayısız tekrara yer verir. Sınıf içerisindeki uygulamalarda, öğrencilerden öğretmen tarafından söylenenleri tekrar etmeleri ve tekrarlayarak ezberledikleri cümle kalıplarına benzer cümleler üretmeleri istenir. Öğrencilerin tekrar ve ezber yoluyla alışkanlık kazanacakları, böylece düşünmeden otomatik bir şekilde konuşabilecekleri düşünülür (Richards & Rodgers, 2014).

Doğuştancı Yaklaşım davranışçı yaklaşımın aksine, dil kullanımının doğuştan gelen genetik bir yeterlik sonucu kazanıldığını savunur. Bu yaklaşıma göre insanoğlu, etrafında konuşulan dili algılamak ve öğrenmek için genetik olarak programlanmış gibidir. En önemli destekçilerinden olan Chomsky, insan beyninde **Dil Edinim Aygıtı** (Language Acquisition Device) adını verdiği bir bölümün var olduğunu düşünmektedir (Yule, 2014). Bu sayede bütün çocuklar dünyaya dil öğrenmeye hazır halde gelirler. Chomsky bütün dünya dillerinin ortak özellikleri olduğunu ve ***Evrensel Dilbilgisi*** (Universal Grammar) adını verdiği ilkelere çocukların doğuştan hâkim olduğunu öne sürmektedir. Bu durumda tek yapmaları gerekenin çevrelerinde konuşulan dile göre zaten bir kısmına sahip oldukları bilgileri tamamlamak olduğunu savunmaktadır.

İşlevsel Yaklaşım yapılandırmacı bakış açısının etkisiyle ana dil edinimi çalışmalarında gözlemlenen değişim sonucu ortaya çıkmıştır (Brown, 2007). Araştırmacılar doğuştancı yaklaşımda öne sürülen kuralların sadece dilin şekilsel özellikleri üzerinde durduğunu, sosyal etkileşim sonucu oluşan işlevsel özelliklerin ise göz ardı edildiğini savunmuşlardır. Sözcükler, cümleler ve onları bir araya getiren kurallar, dilin şekilsel özellikleri arasında yer alırken bu yapıların sosyal bir bağlam içerisinde kullanımı dilin

BÖLÜM 2
ÇOCUKLARDA BİLİŞSEL GELİŞİM

Çocukların zihinsel becerilerinde meydana gelen değişimlere bilişsel gelişim adı verilir. *Bilişsel gelişim insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellikler olan bilme, tanıma, kavrama, anlama, düşünme ve akıl yürütme gibi zihinsel eylemlerle ilgilidir.* Çocukların bedensel gelişimleriyle birlikte zihinsel gelişimleri de oldukça önemlidir.

Bilişsel Yaklaşım, Davranışçı Yaklaşıma tepki olarak doğmuştur. Davranışçılara göre insan davranışı bireyin çevreden gelen uyarıcılara karşı geliştirdiği tepkiler ile oluşur (Bybee ve Sund, 1982). Öğrenmede koşullanma önemli bir yere sahiptir. Öğrenme, oluşturulan uyaran-tepki bağının pekiştireçlerle güçlendirilmesi sürecidir. Bu kurama göre bireyin davranışları tecrübeye bağlı, öğrenilmiş olan davranışlardır ve çevrenin etkisi ile kazanılır. Davranışçı Yaklaşımın en büyük eksikliği öğrenmenin sadece gözlemlenebilen kısmı üzerinde durmasıdır. Öğrenme sırasında bireyin geçirdiği zihinsel süreçler üzerinde durmaz. Bu konudaki eksikliği fark eden bilim insanları tarafından ortaya atılan Bilişsel Yaklaşımlar ise öğrenme sırasında oluşan zihinsel süreçlere odaklanmıştır.

Jean Piaget

Çocuk gelişimi alanında Bilişsel Yaklaşımı temsil eden ilk çalışmalar Jean Piaget tarafından yapıldı. 1896-1980 yılları arasında yaşayan Piaget, biyolog olarak eğitim görmüş olmasına rağmen psikoloji alanına ilgi duydu ve zekâ testleri ile tanınan Alfred Binet laboratuvarlarında çalışmaya başladı. Bu sırada çocuklar tarafından zekâ testlerine verilen cevaplar dikkatini çekti. Küçük çocuklar, sorulan sorulara büyüklere göre farklı cevaplar veriyorlardı. Ancak bu cevaplar aynı yaş grubundaki çocuklar arasında bir tutarlılık gösteriyordu. Bu farklılığın nedeni üzerinde düşünürken çocuk gelişimi konusuna ilgi duymaya başladı.

Piaget, çalışmaları sırasında çocukların verdiği doğru cevaplar yerine yanlışlara odaklanmanın daha ilginç olacağını düşündü. Ona göre bu yanlışların nedeni çocukların

farklı düşünme yapısıydı. Gözlemleri sonucunda yazdığı kitaplar, o zamanlar davranışçı düşüncenin baskın olmasının da etkisiyle sert bir şekilde eleştirildi ama bu eleştiriler onun çalışmalarını durdurmak yerine daha da artmasına neden oldu. Sonraları kendi üç çocuğunu gözlemleyerek kuramlarını daha da geliştirdi. Kullandığı yöntemlerle ilgili aldığı eleştirilere rağmen Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı oldukça kabul gören bir kuramdır. *Bu kuram çocukların bilme ve anlama yeteneklerini kazanırken hangi aşamalardan geçtiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.*

Daha önce çocukların gelişim süreçlerini gözlemleme fırsatınız oldu mu? Dünyaya ve olaylara bakışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?



Piaget, çocukları *deney yapan bilim adamları* olarak değerlendirir. Bu deneyler çocuğu dünya ile ilgili **şemalar** (schema) oluşturmaya yöneltir. ***Şema**, bireyin dış dünya ile ilgili uyarıcıları zihninde nasıl organize ettiğini gösteren yapılara verilen addır* (Küçükkaragöz, 2006: 87).

önemli not

Şema Kuramı

Zihinde bulunan ve önceden edinilmiş yapılara şema adı verilmektedir. Şema Kuramına göre bilgiler insan zihninde sonradan kullanılmak üzere depolanır. Örneğin, "lokanta" sözcüğünü duyduğumuzda hepimizin aklına gelen bir resim vardır. Bir lokantada nelerin olduğunu hepimiz önceki bilgilerimize dayanarak söyleyebiliriz. Bize "lokanta" denmesi yeterlidir, masa, sandalye, garson gibi ayrıntılar zihnimizde önceden bulunmaktadır.

Piaget'ye göre yeni olan alışılmadık her şey çocuğun **bilişsel dengesini** (equilibrium) bozar. Uyum süreçleri ile bu denge yeniden kurulur. Yeni bir nesne veya durum ile karşılaşan çocuk, zihninde önceden yer alan şemalara dayanarak onu anlamaya çalışır. Bu şemalarda herhangi bir değişikliğe yol açmadan yeni duruma uyum sağlayabilirse buna **özümleme** (assimilation) adı verilir. Bazen de çocuğun yeni karşılaştığı durum nedeniyle zihnindeki şemayı yeniden değerlendirmesi ve bazı değişiklikler yapması gerekebilir. Bu durum ise **uyum sağlama** (accommodation) olarak adlandırılır.

Özümleme

Çocuk bir hayvan görür ve onun bir **kedi** olduğunu öğrenir. 	Çocuk başka bir **kedi** görür. 	Önceki bilgilerine dayanarak onu da **kedi** olarak adlandırır. 

Uyum Sağlama

Çocuk bir hayvan görür ve onun bir **kedi** olduğunu öğrenir. 	Çocuk dört ayaklı başka bir hayvan görünce onu da **kedi** olarak adlandırır.  Annesi bu hayvanın bir **köpek** olduğunu söyler.	Çocuk dört ayaklı tüm hayvanların kedi olmadığını öğrenir. Zihninde yer alan şemayı yeni öğrendiği bilgiye göre değiştirir. 

Piaget çocukların bilişsel gelişim dönemlerini ayrıntılı olarak incelemiş, her dönem için ayrıntılı değerlendirmeler yapmıştır (Piaget, 1963). Bu dönemlerin öğretmenler tarafından bilinmesi, farklı yaşlardaki çocukların ilgi ve ihtiyaçları hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayacaktır.

Piaget'ye göre Bilişsel Gelişim Dönemleri

1- Duyusal-Motor Dönemi (Sensory-Motor Stage)	0-2 yaş
2- İşlem Öncesi Dönem (Pre-operational Stage)	2-7 yaş
a- Sembolik Dönem	2-4 yaş
b- Sezgisel Dönem	5-7 yaş
3- Somut İşlemler Dönemi (Concrete Operational Stage)	7-11yaş
4- Soyut İşlemler Dönemi (Formal Operational Stage)	12 yaş ve üstü

BÖLÜM 3
SINIF İÇİ ETKİNLİKLERİN DÜZENLENMESİ VE DERS PLANI HAZIRLAMA

İngilizce dersleri için birçok farklı etkinlik hazırlanabilir. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler oldukça heveslidir ve büyük uğraşlarla hazırladıkları etkinlikleri sınıfta uygulamak için sabırsızlanırlar. Ancak derse başladıklarında bu etkinlikleri uygulamanın ne kadar zor olduğunu görüp hayal kırıklığına uğrayabilirler. Bazen öğrencileri kontrol etmek o kadar güçleşir ki kendi seslerini bile duyamadıklarını fark ederler. Bazen de hazırladıkları oyun o derste kullanılan sayısız oyundan biri olduğu için öğrenciler artık hiç ilgi göstermezler.

Tecrübeli bir öğretmeni, işe yeni başlayan bir öğretmenden ayıran özellikler nelerdir? Arkadaşlarınızla tartışarak, vardığınız sonuçları maddeler halinde yazınız.



Dengeli bir ders planı hazırlayabilmek için sınıfta kullanılabilecek etkinliklerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Sınıf içerisinde kullanılan etkinlikler çeşitli açılardan incelenebilir. Bir öğretmenin her etkinliği farklı yönleri ile değerlendirebilmesi, ders planını hazırlamadaki başarısını da etkiler. Tecrübeli öğretmenler bir dersi hazırlarken karşılaşabilecekleri sorunları önceden tahmin ederek gerçekçi bir ders planı oluşturur, böylece ders sırasındaki olumsuzlukları en aza indirebilirler.

Yabancı dil derslerinde kullanılan etkinlikler üç farklı açıdan değerlendirilmelidir (Clarke, 2008a; Gardner, 1983; Halliwell, 1992; Shin, 2014):

1- Sakinleştirici ve Canlandırıcı Etkinlikler

2- Zihinsel Olarak Etkin Katılım Gerektiren ve Gerektirmeyen Etkinlikler

3- Farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinlikler

Sakinleştirici ve Canlandırıcı Etkinlikler

İlkokul sınıflarında ders vermek ergen ve yetişkinlerle çalışmaktan farklıdır. Aradaki farkın en büyük nedeni çocukların sahip olduğu enerjidir. Bu enerjinin nasıl yönlendirileceğini bilmek için sınıfta düzenlenecek etkinliklerin öğrenci davranışlarını nasıl etkileyeceğini bilmek gerekir. Bu etki, iki temel şekilde gerçekleşebilir. Bir kısım etkinlikler öğrencileri sakinleştirirken, diğerleri öğrenciler üzerinde canlandırıcı bir etki yapar (Clarke, 2008a; Halliwell, 1991; Ur, 2012).

a- Sakinleştirici Etkinlikler (Settling Activities)

Bazı etkinlikler öğrenciler üzerinde sakinleştirici etki yaptığı için bu etkinlikler sırasında sınıfın kontrolünü sağlamak daha kolay olmaktadır. Örneğin yeni öğrenilen sözcüklerin sınıfça tekrar edilmesinin sakinleştirici ve düzeni sağlayıcı bir etkisi vardır. Bunun yanı sıra okuma, boyama gibi etkinlikler de sınıfı sakinleştirir.

Bu etkinliklerin olumlu yönleri: Öğrencileri sakinleştirir, sınıfın daha sessiz ve sakin olmasını sağlar.

Olumsuz yönleri: Bu tür etkinlikler uzun süre ya da arka arkaya kullanılırlarsa ders sıkıcı hale gelir. Bu da hem öğrenmeyi etkiler hem de sınıf yönetimi açısından yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olur.

Genellikle Sınıfı Sakinleştiren Etkinlikler



- Okuma
- Boyama
- Çizim yapma
- Kısa sınavlar (quiz)
- Öykü dinleme
- Eşleştirme yapma
- Sözcükleri gruplandırma
- Bireysel olarak yapılan etkinliklerin çoğu
- Kısa parçalar dinleme (ses net bir şekilde duyulabilir olmalı)
- Tahtadakileri veya kitaptakileri deftere yazma
- Cümledeki boşlukları doldurma

b- Canlandırıcı Etkinlikler (Stirring Activities)

Canlandırıcı etkinlikler öğrencileri coşturan ve onları hareketlendiren etkinliklerdir. Öğrenciler hareket eder, konuşur, bağırır veya şarkı söylerler. Bu etkinlikler olumlu anlamda onları coşturup, motive eder ve derse ilgi duymalarını sağlar. Bazı durumlarda ise fazla coşku oluşturdukları için öğretmenin dersi kontrol etmesini güç hale getirebilirler.

Bu etkinliklerin olumlu yönleri: Öğrencileri uyandırır, canlandırır ve derse olan ilgilerini artırır.

Olumsuz yönleri: Öğrenciler fazla hareketli ve kontrolü güç hale gelebilirler.

Genellikle Sınıfı Canlandıran Etkinlikler



- Yarışmalar
- Sözlü etkinlikler
- Grup çalışmaları
- Şarkılar
- Tekerlemeler
- Hareketli oyunlar
- Sınıf içi kısa anket çalışmaları
- Drama etkinlikleri
- İnternet kullanımını gerektiren etkinlikler

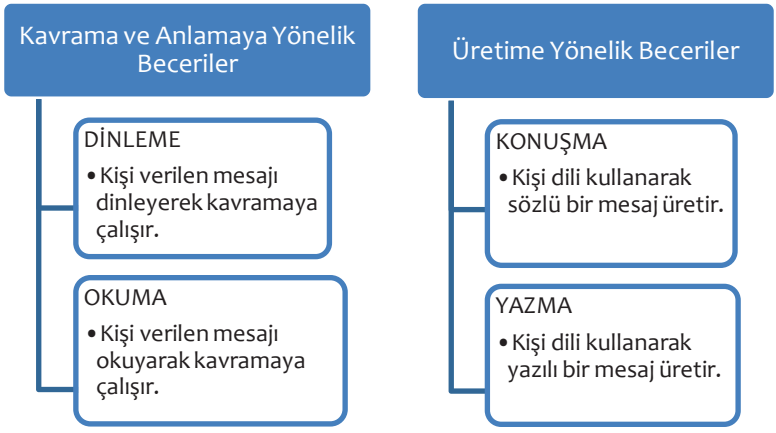
Sakinleştirici ve canlandırıcı etkinliklerin dengeli bir şekilde kullanılması

Ders sırasında her iki türden etkinliklere dengeli bir ölçüde yer verilmelidir. Diğer taraftan, her dersin özelliği farklıdır. Örneğin sabah erken saatlerdeki derslerde öğrenciler genelde sakindir ve biraz canlanmaya ihtiyaç duyarlar. Öğle yemeğinden hemen sonraki ders saatinde ise sınıfı kontrol etmek için sakinleştiren etkinliklere ihtiyaç duyulabilir. Yarışmalar gibi öğrencileri aşırı derecede coşturan etkinlikler dersin sonuna yerleştirilirse, öğretmenin bu etkinliklerden sonra sınıfı susturmak için uğraşması gerekmeyecektir. Aynı şekilde dersin birinci bölümüne sözcük tekrarı, eşleştirme tarzında daha sakinleştirici etkinlikler

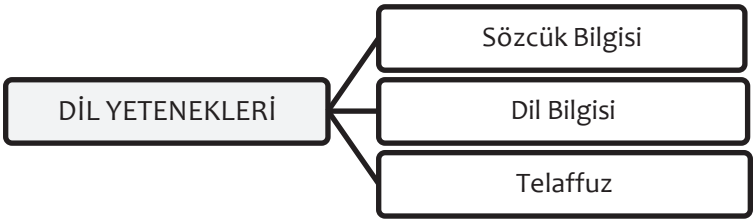
BÖLÜM 4
İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından hazırlanan İngilizce Dersi Öğretim Programı hakkında bilgi verilecektir. İlkokullar için her sınıfta edinilmesi öngörülen kazanımlardan bahsetmeden önce dil öğretimi ile ilgili bazı temel kavramlar üzerinde durmakta yarar görülmektedir. Dil öğretiminde dört temel beceriden söz edilebilir. Bunlar, kavrama ve anlamaya yönelik beceriler olan *dinleme* ve *okuma* becerileri ile üretime yönelik beceriler olan *konuşma* ve *yazma* becerileridir. Dil becerileri özellikle başlangıç seviyelerinde tek tek değil, birbirleriyle bağlantılı bir şekilde öğretilirler. Örneğin, dinleme becerisi konuşma ile birlikte, yazma ise okuma ile bağlantılı bir şekilde öğretilebilir. Bir okuma etkinliği sırasında sorular cevaplanırken konuşma becerisi kullanılır. Bazen tüm becerilerin bir arada kullanıldığı etkinlikler de olabilir. Bu kitapta düzenli bir sunum yapmak için dil becerileri ayrı ayrı bölümlerde verilmiş olsa da önerilen etkinliklerin çoğunda birden fazla dil becerisinin birlikte kullanıldığını belirtmekte yarar vardır. Zaten doğal olan da böyle bir uygulamadır.

Temel Dil Becerileri



Bir dili bilmek yukarıda verilen dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanabilmek demektir. Bir de bu dil becerilerinin kazanılmasına yardımcı olan dil yetenekleri bulunmaktadır. Dil yetenekleri dil becerilerinin kazanılması için kullanılan alt beceriler arasında yer alır.



Öğretmenler yaptıkları etkinliklerin amaçları konusunda bilinçli olmalıdır. Ülkemizde bazen özellikle dil bilgisi ve sözcük bilgisinin, dil becerilerinin kazanılması için kullanılan birer *araç* olmaktan çıkarak *amaç* haline dönüştürüldüğünü görmekteyiz. Örneğin bir dil bilgisi yapısını öğretiyorsak, asıl amacımız öğrencinin o yapıyı kullanarak konuşmasını veya yazmasını sağlamaktır. Aynı zamanda dinleme ve okuma sırasında o yapının kullanıldığı metinlerin anlaşılmasını da hedefleriz. Ancak öğrencinin Geniş Zamanla Şimdiki Zaman arasındaki farkları bize ayrıntılı olarak anlatabilmesi, ulaşmaya çalıştığımız bir hedef değildir. Zaten, o konuda bir eğitim almadıysa, bir insanın kendi ana dilinde bile dil bilgisi yapılarını bu şekilde açıklayabilmesi zordur ama aynı kişinin konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun, düzgün cümleler kurabilmesi mümkündür.

Sizce çocuklara yabancı dil öğretiminde hangi dil becerilerine öncelik verilmelidir? Neden?

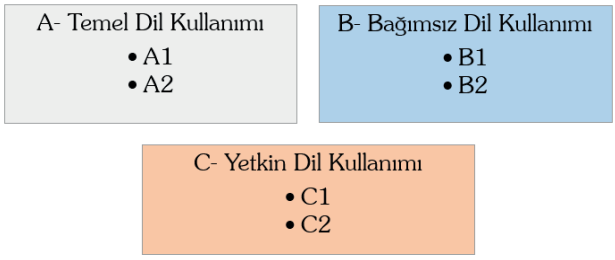


İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı diğer derslerde olduğu gibi yabancı dil derslerinde de takip edilmesi gereken programları belirlemiştir. Bu programlara http://mufredat.meb.gov.tr internet adresinden, *Öğretim Programları* başlığına tıklanarak ulaşılabilir. Dil dersleri için hazırlanan programlarda **Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı** temel alınmaktadır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (*The Common European Framework of Reference for Languages*), Avrupa Konseyi politikalarına göre hazırlanmış dil yeterliği ölçütlerini ve yabancı bir dili öğrenme düzeylerini kapsar. Yabancı dil seviyeleri için ortak bir standart getirmeye çalışan bu program, dil öğrenme düzeylerini gösteren bir tablo içerir. Bu tabloda en düşük dil seviyesi A1, en yüksek seviye ise C2 seviyesidir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre dil öğrenme düzeyleri şu şekilde gösterilmektedir:



İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı'na göre 2-8. sınıflar için İngilizce Modeli

Seviyeler	CEFR*	Haftalık ders saati	Sınıf	Beceriler	Temel Aktiviteler / Stratejiler
1	**A1**	2	2	Dinleme ve Konuşma	
		2	3	Dinleme ve Konuşma Çok sınırlı ölçüde okuma ve yazma	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi/ El işleri/Drama
		2	4	Dinleme ve Konuşma Çok sınırlı ölçüde okuma ve yazma	
2	**A1**	3	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı okuma Çok sınırlı yazma	Drama/ Canlandırma
		3	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı okuma Çok sınırlı yazma	
3	**A2**	4	7	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	Tematik (Konusal)
		4	8	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	

**CEFR (ADOÇEP): The Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)*

BÖLÜM 5
SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Çocuklar kendi ana dillerinde bulunan sözcükleri bir bağlam içerisinde öğrenirler (Allen, 1983). Örneğin bir çocuk *kapı* sözcüğünü, "*Baban geldi. Haydi, kapıyı açalım.*" ifadesini duyarak öğrenmiş olabilir ama muhtemelen hiç kimse ona "*Bugün kapı sözcüğünü öğreneceğiz.*" dememiştir. Çocuklar, ana dil edinimi sırasında sözcükleri onlara ihtiyaç duydukları için öğrenirler. Sınıfta ise böyle bir ihtiyaç söz konusu değildir. Sınıf içerisindeki dil öğreniminin, ana dil edinimi kadar başarılı olamayışının bir nedeni de budur.

Sözcük öğretimi, sözcüğün anlamını, nasıl telaffuz edildiğini ve nasıl yazıldığını öğretmek anlamına gelir. Ancak öğrenciler henüz kendi ana dillerinde iyi bir şekilde okuyup yazamıyorlarsa yabancı dilde öğrenilen sözcüğün yazımı daha sonraya bırakılır. Bu nedenle sekiz dokuz yaşlarından önce daha çok telaffuz ve anlam üzerinde durulur.

Çocukların bazen yeni öğrendikleri bir sözcüğü anlayabildikleri, ama kendi konuşmalarında kullanamadıkları bir süreç yaşanabilir (Pinter, 2017). Bu doğal bir süreçtir. Bir sözcüğü öğrenebilmek için çocuğun o sözcükle farklı durumlarda birçok kez karşılaşması gerekir. Öğretmenler hazırladıkları etkinliklerle çocuklar için sözcüklerin öğrenimini bir ihtiyaç haline getirmelidirler.

Yeni öğretilen sözcükler genellikle öğrencilere tekrar ettirilir. Bu faydalı bir uygulamadır. Ancak tek başına yeterli değildir. Sadece uzun süre tekrarlandığı için bir sözcüğün öğretildiği düşünülmemelidir. Çoğu zaman öğrenciler, sözcükleri anlamlarını bilmeden tekrarlarlar. Bu uygulamanın sadece telaffuzu öğretmeye yaradığı, öğrencilerin sözcüğün anlamını gerçekten öğrenebilmek için farklı etkinliklere ihtiyaç duyacağı da unutulmamalıdır. Pinter (2017) sözcük öğretiminin bir bağlam içerisinde yapılması gerektiği için dil bilgisi öğretimi ile bağlantılı olduğunu belirtmiş ve çocukların ana dillerinde de kelimeleri tek tek değil, dil bilgisi yapıları içerisinde öğrendiklerini vurgulamıştır.

Sözcüklerin Anlamlarının Gösterilmesi

Derslerde kullandığımız ve İngilizcede flashcard adı verilen resimli kartları nerelerden bulabiliriz? Bu resimler içerik, boyut, kâğıt türü ve renkler açısından hangi özellikleri taşımalıdır?



Bir sözcüğü öğretirken öncelikle öğrencilerin sözcük anlamını keşfetmeleri için gayret etmeliyiz. Daha sonra da sözcüğün kullanımını hedefleyen etkinliklerle iyice pekiştirilmesini sağlamalıyız. Bunu yaparken sözcükleri tek tek öğretmek yerine anlamsal açıdan benzer sözcükleri gruplandırmak hem zaman kazandırır, hem de daha kolay akılda kalmalarını sağlar (Allen, 1983). Aşağıdaki İngilizce sözcük grubunu inceleyelim.

sad	*teacher*	*student*	*blue*	*happy*	*angry*	*red*	*yellow*

Anlamlarına bakarak yukarıdaki listeden üç değişik sözcük grubu oluşturabilir ve bunları birlikte öğretebiliriz. Böylece aradaki farkları da verebileceğimiz için öğretilmesi ve akılda kalması daha kolay olacaktır.

teacher	*happy*	*red*
student	*sad*	*yellow*
	angry	*blue*

Sözcüklerin ne anlama geldiğini göstermek için kullanabileceğimiz yöntemler şunlardır:

- Resim kullanımı
- Gerçek nesneler
- Çizimler
- Mimik, jest ve hareketler
- Kısa videolar veya PowerPoint sunumları
- Hedef dili kullanarak sözcüklerin tanımını yapmak
- Sözcüğün Türkçe anlamını vermek

Resim Kullanımı

Çocuklar için hazırlanan her ders materyali mümkün olduğu kadar canlı olmalıdır (Shin, 2014). Ders kitapları genelde renkli ve canlı resimler kullanılarak hazırlanmıştır, çünkü küçük yaştaki öğrencilere verilen ifadelerin anlamını güçlendirmek için en sık kullanılan tekniklerden biri resim kullanımıdır. Kitaplarda kullanılan resimlerin yanı sıra resimli kartlardan da dersin birçok aşamasında yararlanılabilir. Çocuklara öğretilen sözcüklerin genellikle nesnelerin adları, meslekler, renkler gibi resim kullanımına uygun sözcükler olması bu tekniği daha kullanışlı hale getirmektedir. Görsel öğrenme stiline sahip çocuklar için de bu teknik oldukça etkilidir.

Sınıfta kullanılacak resimleri edinmek için farklı yollar bulunmaktadır:

- Ders kitaplarının yanında hazır olarak verilen resim kartlar kullanılabilir.
- Karton üzerine basit çizimler yapılıp boyanabilir.
- Bu konuda kaynak sağlayan internet sitelerinden çıktı alınabilir.

Bu internet siteleri için örnekler:

https://learnenglishkids.britishcouncil.org/flashcards
http://www.english-4kids.com/flashcards.html
https://www.eslkidstuff.com/flashcards.htm.

Bu resimlerde mutlaka olması gereken en önemli özellik, tüm öğrencilerin görebileceği büyüklükte olmalarıdır. İnce bir kâğıda basılmış olanları kullanmak zor olduğu için bu resimleri daha kalın birer karton üzerine yapıştırmak gerekir. Resimlerin, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde canlı renklerde hazırlanmış olması da faydalı olacaktır. Öğrencilerde tiksinti yaratacak, korkmalarına neden olacak ya da tam olarak ne olduğu anlaşılmayan resimler kullanılmamalıdır.

Gerçek Nesneler

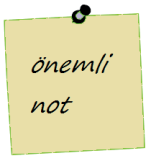
Anlamı belirtmek için resim kullanmak yerine bir nesnenin kendisinin gösterilmesi de mümkündür. Hatta nesnelerin kullanılması resimlerden çok daha etkilidir (Allen, 1983). Sınıf içerisinde bulunan "sıra, masa, sandalye, duvar, pencere, kapı" gibi nesnelerden farklı sözcükler ya da dil bilgisi yapılarını öğretirken yararlanılabilir. Bunların dışında sınıfta bulunabilecek birçok nesne vardır; "gözlük, çanta, şemsiye" gibi. Sınıfta olmayan, taşıması kolay bazı nesneler de ders için getirilebilir. Zamanı öğretirken sınıfa getirilecek, herkesin görebileceği kadar büyük bir saat çok işe yarayacaktır. Hayvanları ve taşıtları öğretirken ise küçük oyuncaklardan yararlanılabilir.

BÖLÜM 7
KONUŞMA ÖĞRETİMİ

Herhangi bir dil sınıfında, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden ne tür konuşmalar bekleyebiliriz? Öğrencilerin düzgün cümleler kuramaması bir sorun olarak değerlendirilebilir mi? Öğretmenin beklentisi ne yönde olmalıdır?



Çocuklara, yabancı bir dilde konuşmayı öğretmek öğretmenler için en zor görevlerden biridir. Ancak unutmamalıyız ki çocukların dil öğrenmede sahip oldukları avantajların çoğu konuşma ile ilgilidir. Çocuklar sınıf içerisinde konuşurken "Acaba nasıl görünüyorum?" gibi bir düşünce içinde olmazlar. Bu özellik onların sözcük ve cümleleri daha rahat telaffuz etmelerini, sınıf içerisindeki etkinliklere, etraflarında bulunanları umursamadan hemen katılmalarını sağlar. Bu da dil gelişimi açısından oldukça önemli bir avantajdır.



Konuşma becerisi ile ilgili beklentiler gerçekçi olmalıdır. Çocuğun dil öğrenmeye başladığı ilk bir-iki yıl dinlemeye ağırlık verilmesi daha uygun olacaktır. Bu sırada bir iki kelimelik konuşmalar bile yeterlidir.

Konuşma öğretimi ile ilgili bilgi vermeden önce şu noktayı bir kez daha vurgulamakta yarar görülmektedir. Sınıfta hazırladığımız etkinlikler çoğu zaman tek bir dil becerisine yönelik değildir. Buna dayanarak konuşma becerisinin de genellikle tek başına öğretilmediğini belirtmek gerekir. Sınıf içi etkinliklerde dinleme becerisi çoğunlukla konuşma becerisi ile birlikte kullanılır. Bu kitapta Dinleme Öğretimi başlığı altında verilen etkinliklere baktığımızda bazılarının aslında konuşma becerisini de kapsadığını görmekteyiz. Örneğin, *sözcük ve cümle tekrarları, parçayı dinledikten sonra soruları cevaplama, dinleme ve parçadaki yanlışı bulma* gibi etkinliklerde öğrencinin hem dinleyip hem de konuşması gerekir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi uzun bir süreçtir. Özellikle çocuklar ülkemizde olduğu gibi, hedef dili sadece sınıfta duyma fırsatı buluyorlarsa öğretmene düşen rol daha da önem kazanmaktadır. Oldukça sınırlı olan ders saatlerinde öğrencilere konuşma imkânı sağlanabilmesi için yapılabilecekler şu şekilde özetlenebilir (Lavery, 2010):

- Her dersin başında öğrencilerin bir önceki gün ya da hafta sonunda ne yaptıklarını sorun. Kendinizle ilgili de birkaç cümle kurun. Televizyonda izlediğiniz bir filmden bahsedip onların da izleyip izlemediğini sorabilirsiniz.

- Bazı konularda onlara danışın. Örneğin, bir yere nasıl gidileceğini, saatin kaç olduğunu, o günün günlerden hangisi olduğunu sorabilirsiniz.

- Tahtaya gelerek bir hatayı düzeltmelerini, bir sözcüğü yüksek sesle okumalarını, bir soru sormalarını vb. isteyebilirsiniz.

- "Anladınız mı?" anlamına gelen sorular sormaktan kaçının (Have you understood? Do you understand?). Bunun yerine anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkarmak için öğrettiğiniz konuyu kullanarak konuşmalarını gerektirecek sorulardan yararlanın. Renkleri öğrenip öğrenmediklerini anlamak için gösterdiğiniz bir nesnenin rengini sorabilirsiniz.

- Oynanan oyunlar sırasında Türkçe konuşan grupların puan kaybedeceğini söylemek hedef dilde konuşmalarını sağlamak için yararlı olabilir.

Telaffuz Konusunda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

İngilizcenin Türkçeden farklı bir özelliği, bazı sözcüklerin zayıf ve güçlü telaffuzlarının olmasıdır (Gimson, 1994). Türkçe hece-zamanlı bir dil iken, İngilizce vurgu-zamanlı bir dildir (Crystal, 1997: 171). Bu ayrım, ana dili Türkçe olanların İngilizceyi farklı bir vurgu ile konuşmalarına neden olur.

Hece-Zamanlı dil: Konuşurken her hece yaklaşık olarak aynı sürede seslendirilir (Türkçe, Fransızca, İspanyolca vb.).
Vurgu-Zamanlı dil: Bazı heceler vurgulu, bazıları ise vurgulanmadan söylenir. Vurgulu olarak söylenen heceler arasında yaklaşık olarak eşit süre vardır. Aralarda söylenen heceler ise kısa ve hızlı bir şekilde seslendirilirler (İngilizce, Almanca, Rusça vb.).

Bu özellik nedeniyle İngilizcede özellikle yardımcı fiil, edat ve bağlaç gibi sözcükler cümle içerisinde kullanıldıklarında vurgulanmadan, zayıf şekilleriyle telaffuz edilirler.

Örneğin "for" kelimesinin telaffuzu için sözlükten arama yaptığımız zaman aşağıdaki sonuca ulaşırız. Burada verilen ilk telaffuz tek başına veya vurgulanarak okunduğunda kullanılan güçlü şekli, ikincisi ise cümle içerisinde kullanılan zayıf şeklidir.



Kaynak: https://dictionary.cambridge.org

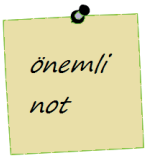
Ülkemizde bu tür sözcükler genelde öğretmenler tarafından, dil bilgisi kurallarına dikkat çekmek amacıyla, vurgulanarak güçlü bir şekilde telaffuz edilmektedir. Bu nedenle öğrenciler de benzer bir kullanım geliştirmektedirler. Öğretmenlerin bu sözcüklerin zayıf ve güçlü telaffuzlarına dikkat ederek konuşmaları ve tekrar yaptırmaları önemlidir. Örneğin "I am a teacher" ifadesi konuşma dilinde "I'm a teacher" şeklinde söylenmektedir. Yardımcı fiil "I'm a teacher" cümlesindeki gibi okunduğunda kişi ne iş yaptığını söylemektedir. İlk cümledeki gibi güçlü bir şekilde telaffuz edildiği zaman (I am a teacher) ise sanki karşıdaki "Siz öğretmen değilsiniz" demiş ve konuşan kişi de buna karşılık "Hayır, ben öğretmenim" diye düzeltiyormuş gibi bir anlam içerir.

Kullanıldıkları Duruma Göre Zayıf ve Güçlü Olarak Telaffuz Edilebilen İngilizce Sözcükler (Gimson, 1994)

a	been	them	would	for
am	but	there	you	from
an	can	to	your	had
and	could	us	some	has
any	saint	was	than	have
are	shall	we	that	he
as	she	were	our	her
at	sir	who	do	him
be	the	will	does	his
I	me	must	of	

BÖLÜM 8
OKUMA ÖĞRETİMİ

Okuma, yazılı sözcüklerin anlamlarını çözmeye dayanan bir beceriler bütünüdür (Linse, 2005). Çocuklara yabancı dil öğretirken okuma becerisi, dinleme ve konuşma becerisinden sonra gelir. Özellikle çocukların yaşı küçükse sadece dinleme ve konuşma öğretimi yapılabilir. İkinci sınıf öğrencilerinin yaşlarının küçüklüğü ve haftada sadece iki saat İngilizce dersi aldıkları dikkate alındığında, okuma etkinliklerine fazla yer verilmemesi uygun olacaktır. Daha sonraki yıllarda ise sözcük ve cümle boyutunda basit okuma etkinliklerine başlanabilir.



Okuma ve yazma etkinliklerine geçmeden önce aşağıdaki soruların cevaplarını öğrenmek gerekir (Shin ve Crandall, 2014):

- *Çocuk kendi ana dilinde ne ölçüde okuyup yazabiliyor?*
- *Ana dilinde yazılan yazılarda hedef dille aynı alfabe mi kullanılıyor?*
- *Çocuk kendi ana dilinde, okuduğu parçadan nasıl anlam çıkaracağı ile ilgili stratejilere hâkim mi?*

Yukarıdaki soruların cevapları okuma ve yazma öğretimine ne zaman başlayacağımızı ve nasıl bir teknik kullanacağımızı belirleyecektir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin avantajı İngilizce, Almanca, Fransızca gibi dillerle aynı alfabeyi kullanmalarıdır. Ancak her dilde Türkçede olduğu gibi bir harf-ses uyumu yoktur. Türkçe metinleri okuyan bir öğrenci ufak tefek bazı istisnalar hariç sözcüklerin telaffuzunu yazılı hallerine bakarak tahmin edebilir ama özellikle İngilizcede çoğu sözcüğü yazılı şekillerine bakarak doğru telaffuz etmek mümkün değildir. Bu nedenle sözcük öğretimi yaparken yazıları gösterip öğrencilerden okumalarını beklemek, onların Türkçede olduğu gibi her harfi bir ses olarak okumalarına neden olabilir. Sözcüklerin yazılı şekillerini hiç göstermemek de özellikle yaşı biraz daha büyük öğrenciler için farklı bir sorun yaratabilir. Bu

kez de öğrenciler sözcüğü kendi ana dillerindeki gibi yazmaya başlayabilirler. Sonuç olarak özellikle küçük yaştaki öğrenciler için daha çok dinleme yoluyla dil öğretimi yapılmalı, sekiz-dokuz yaşından daha büyük öğrenciler için ise basit okuma ve yazma etkinliklerine yer verilmelidir. Ancak sözcüklerin yazılı halini vermeden önce sözlü olarak öğretilmesine özen gösterilmelidir. Yeni sözcük ve cümleler mutlaka öğretmen tarafından seslendirilmeli veya CD, video gibi araçlar vasıtasıyla dinletilmelidir. Öğrencinin sadece yazılı ifadelere bakarak öğrenmesi, İngilizce gibi sözcüklerin yazımının belirli kurallara bağlı olmadığı bir dilde yanlış bir telaffuz edinilmesine yol açabilir (Bekleyen, 2011).

Okuma Becerisi ve Diğer Beceriler

Daha önce de belirtildiği gibi hiçbir dil becerisi diğerlerinden bağımsız değildir. Özellikle çocuklara yabancı dil öğretirken sadece bir dil becerisi üzerinde durulmadığı gibi çoğu zaman, tüm beceriler birlikte kullanılır. Örneğin bir dinleme etkinliğinde, çocuğun dinlemeden sonra soruları okuyup cevapları yazması gerekebilir. Okuma becerisi en çok dinleme ve yazma becerileri ile ilişkilendirilir. Bu becerilerle okuma becerisi arasındaki benzerlik ve farklılıklar şunlardır:

Okuma becerisinin diğer dil becerileri ile benzerlik ve farklılıkları

OKUMA-DİNLEME	Benzerlik	• Okuma becerisi dinleme becerisi gibi anlama ve kavramaya dayalı bir beceridir. • Her ikisi de başka insanların ifade ettiklerini anlamaya dayanır.
	Farklılık	• Günlük yaşamda konuşmaları sadece bir kez dinleme olanağı vardır. Yazılı metinler ise okuyucunun isteğine bağlı olarak tekrar tekrar okunabilir. • Konuşma dili ve yazı dili farklı olduğu için dinleme ve okuma sırasında karşı karşıya kalınan ifadeler birbirlerinden farklı olabilir.
OKUMA-YAZMA	Benzerlik	• Hem okuma hem de yazma yazılı bir metin kullanarak iletişim kurmayı gerektirir.
	Farklılık	• Okuma kavramaya dayalı, yazma ise üretmeye dayalı bir beceridir.

Sesli ve Sessiz Okuma

Öğrenim hayatınız boyunca yabancı dil derslerinde sesli okuma yaptınız mı? Bu konudaki tecrübeleriniz hakkında neler hatırlıyorsunuz? Öğretmen ve öğrencilerin bu etkinlikteki rollerini anlatınız?	

Yabancı dil derslerinde okuma faaliyeti denildiğinde en çok akla gelen teknik sesli okumadır. Öğretmenlerin uzun bir metni, farklı öğrencileri seçerek bölüm bölüm okuttuklarını hepimiz kendi öğrencilik yıllarımızdan hatırlarız. Ancak sesli okuma, okuma becerisi ile ilgili değildir. Amaç genellikle öğrencinin telaffuzunu düzeltmek olduğu için bu etkinlik daha çok konuşma becerisiyle ilgilidir. Sesli okuma sırasında, tüm öğrenciler dinlerken bir öğrenci metni okumaktadır. Bu uygulamayı değerlendirecek olursak şu sonuçlara varırız:

- Bireysel olarak sesli okumanın en önemli faydası sınıfı sakinleştirici bir etki yapmasıdır. Son derece disiplinli ve düzenli bir sınıf ortamı oluşturur. Birçok öğretmen bu tekniği bu nedenle tercih eder.

- Öte yandan klasik anlamda öğretmenin sınıfa sırayla bir metni okutmasının öğrencilere pek bir faydası yoktur. Kendi tecrübelerinizi düşünürseniz sınıf arkadaşlarınızdan bazılarının ne kadar kötü bir telaffuzla okuduğunu, vurgularının ne kadar yanlış olduğunu ve sizin 10-15 dakika süreyle onları dinlemek zorunda kaldığınızı hatırlayacaksınız. Bu uygulamanın o anda metni okuyan öğrenci dışındaki öğrenciler için yarardan çok zararı vardır. Metni okuyan öğrenci ise genelde sözcükleri nasıl telaffuz edeceğine odaklandığından parçanın ne anlama geldiğini düşünmeden okur.

- Sınıf içerisinde özellikle uzun parçaları yüksek sesle okumak uzun zaman gerektirir. Bu da zaten kısıtlı olan ders zamanının boşa harcanmasına neden olur.

- Sesli okuma doğal bir okuma şekli değildir. Okuma becerisini kazandırmaya çalışırken temel amacımız öğrencilerin ana dillerinde olduğu gibi sessiz bir şekilde metni okuyup anlamalarını sağlamaktır. O nedenle özellikle öğrenciler belli bir dil seviyesine ulaştıktan sonra, sessiz okumaya ağırlık vermek gerekir.

BÖLÜM 9
YAZMA ÖĞRETİMİ

Çocuklara yabancı dil öğretiminde genellikle dinleme ve konuşma becerilerinin önemi vurgulanırken okuma ve yazma ikinci planda kalır. Özellikle yazma becerisi bazen diğer becerilerden çok daha sonra öğretilmeye başlanır. Çocuk henüz kendi ana dilinde okuma-yazma öğrenmediyse, yabancı dilde de okuma-yazma öğretiminin ertelenmesi doğru olacaktır.

MEB tarafından hazırlanan İngilizce Dersi Öğretim Programı'na göre ilkokul 2. sınıf İngilizce derslerinde yazma etkinliklerine yer verilmemektedir. Sizce bunun nedeni ne olabilir?	

İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2018) ilkokul 2. sınıfta yazma etkinliklerine yer verilmemekte, 3. ve 4. sınıflarda ise sınırlı ölçüde yer verilmesi istenmektedir. Haftalık ders saati fazla olan, dil öğretiminin çoğu zaman ilkokul birinci sınıftan başladığı özel okullarda kontrollü yazma etkinliklerine daha erken başlanabilir. Yine de önce öğrencinin ana dilinde okuma-yazma öğrenmesini beklemek ve çocukların yaşlarına uygun etkinlikler hazırlamak faydalı olacaktır. Çocuklar okuma yazma bilseler bile yabancı dil öğrenmeye yazma etkinlikleriyle başlamak doğru olmaz. Önce dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olduğu derslerle kulak dolgunluğu kazanmaları ve yabancı dilin asıl amacının iletişim kurmak olduğunun farkına varmaları gerekir.

Türkçe, ülkemizde en çok öğretilen yabancı dillerden olan İngilizce ve Almanca ile aynı alfabeyle yazıldığından, bu dilleri öğretirken yeni bir alfabe öğretmek gerekmez. O nedenle hiç yazı yazmayı bilmeyen bir çocuğa yabancı dil dersinde yazmayı öğretmek mantıklı değildir. Bunun yerine çocuğun ana dilinde okuma-yazma öğrenmesini beklemek, ders zamanının çocuğa yazı yazmayı öğretmek yerine daha faydalı etkinliklerle geçirilmesini sağlayacaktır.

Dil öğretiminde yazılı dile geçiş, derslere başka bir boyut katar. Gözle görülebilen bir eser ortaya çıkarma fırsatı verir. Böylece öğrenciler kendi kişiliklerini yansıtabilirler. Diğer beceriler öğretilirken de yazmayı gerektiren etkinlikler kullanılabilir. Yaptığımız etkinliklerin ayrıntılarını öğrencilere yazı yoluyla bildirir, dinleme veya okuma etkinliklerinden sonra bunlarla ilgili yazılı bir etkinlik düzenleyebiliriz.

Yazma Etkinliklerinin Türleri

Yabancı dil derslerinde uygulanabilecek yazma etkinlikleri, öğretmenin etkinlikteki rolüne göre üç grupta değerlendirilebilir (Scott ve Ytreberg, 1992; Shin ve Crandall, 2014):

a- Kontrollü yazma etkinlikleri (Controlled writing)

Kontrollü yazma etkinlikleri kısa alıştırma türü etkinliklerdir. Bunlar öğretmen tarafından tamamen kontrol edilirler ve öğrencilerin hepsi etkinlik sonunda aynı cevaba ulaşırlar. Daha çok, sözcük öğretimi, dil bilgisi öğretimi, yazım ve noktalama işaretlerinin öğretimi gibi amaçlarla hazırlanırlar.

b- Öğretmen tarafından yönlendirilen yazma etkinlikleri (Guided writing)

Bu tür etkinlikler kontrollü yazma etkinliklerine göre daha ileri seviyededir. Öğretmen kontrol eden değil, yönlendiren rolündedir. Etkinlik sonunda her öğrencinin ortaya çıkardığı ürün diğerlerinden farklıdır.

c- Serbest yazma etkinlikleri

En ileri seviyede yazma etkinlikleridir. Burada öğretmenin kontrolü hemen hemen hiç yoktur. Öğretmen sadece etkinliğe destek olur, ortaya çıkan son üründe öğrencinin yaratıcılığının izleri görülür.

Kontrollü Yazma Etkinlikleri

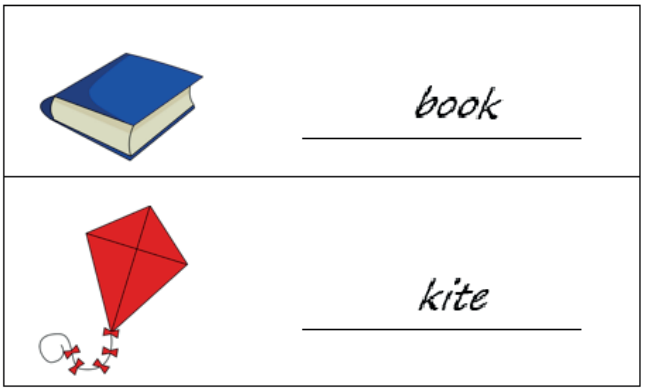
Başlangıç seviyesindeki öğrenciler için öğretmen tarafından tamamen kontrol edilen, basit yazma etkinlikleri kullanılır. Öğrencilerin nasıl cevap vereceği kesin olarak belli olduğundan kendilerini farklı ifade etme ihtimalleri pek yoktur. Bu tür etkinliklerde öğrenci hatalarının düzeltilmesi kolaydır. Tek doğru cevap olduğu için öğretmenin doğru cevabı okuması veya tahtaya yazması yeterlidir. Öğrencilerden verilen cevap anahtarına bakarak arkadaşlarının cevaplarını değerlendirmeleri de istenebilir.

Kontrollü yazma etkinlikleri çok farklı şekillerde düzenlenebilir. Aşağıda bu tür etkinlikler için çeşitli örnekler verilmiştir.

Verilen Sözcük ya da Cümleyi Kopyalama

Yazma etkinliklerinin en basit şekli öğrencilerin tahtaya yazılan ya da kitapta verilen sözcük veya cümleyi defterlerine yazmasıdır. İngilizce gibi ses-harf bağının net olmadığı dillerde basit gibi görünen bu etkinlik bile çocuklar için oldukça zor olabilir. O nedenle sabırlı davranmak gerekir. Sözcüklerin yazılı şekillerini, o sözcüğü öğrencilere sözlü olarak öğrettikten sonra göstermek, sözcüğün yazımının telaffuzu etkilemesini engelleyebilir.

Resmin Karşısına Sözcük veya Cümle Yazma



Oldukça basit olan bu etkinlikte, verilen resimlerin karşısına resimdeki nesnenin adı yazılır. Daha ileri aşamalarda ise resimlerle ilgili cümlelerin yazılması istenir.

Eşleştirme Yapma

Öğrenciler cümle kopyalamayı yazının içeriğini anlamadan da yapabilirler. Anlayarak yazmalarını sağlamak için bir resmin yanında iki ya da üç farklı cümle vererek doğrusunu seçip yazmalarını isteyebiliriz (Scott ve Ytreberg, 1990). Böylece yazdıkları cümleyi anladıklarından emin oluruz. Ayrıca bu sayede okuma becerisine de katkı sağlanmış olur.

BÖLÜM 10
DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yeri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Dil öğretiminin anlam-odaklı mı (meaning-focused), yapı-odaklı mı (form-focused) yoksa her ikisinin bütünleştiği bir şekilde mi olması gerektiği konusunda bir tartışma söz konusudur. Anlam odaklı öğretim, zengin bir dil girdisi (language input) sağlayarak ikinci dil sisteminin rastlantısal bir şekilde öğrenilmesini sağlama amacını güder (Norris ve Ortega, 2001). Yabancılarla iletişim kurup, yabancı dilde konuşmalar dinleyip kitaplar okuyarak zamanla kuralları zihinde oluşturmak, anlam odaklı öğretime örnek olarak verilebilir. Yapı odaklı öğretim ise dil öğrenenlerin, dil yapılarına dikkat ederek öğrenmelerini sağlamayı amaçlayan her türlü öğretim etkinliğine verilen addır (Ellis, 2001). "Yapı" ifadesi ses, sözcük, dil bilgisi ve dilin pragmalinguistik yönlerini anlatmak için kullanılır (s.2).

Yapı-odaklı öğretim 20. yüzyılın ilk yarısında çok etkiliydi. Ancak bu konuyla ilgili ilk araştırmalar 1970'li yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda, sınıf içerisinde öğrenmenin nasıl sağlandığı üzerinde durularak, öğrencilerin hangi hataları yaptığı ve öğretmenlerin bu hatalarla nasıl ilgilenmesi gerektiği konuları incelendi. 1980 ve 90'larda ise yapı odaklı öğretimin gerçekten işe yarayıp yaramadığı sorgulanmaya başlandı. Bu sıralarda etkili olan İletişimsel Dil Öğretiminin yanı sıra Stephen Krashen tarafından ortaya atılan teorilerin de etkisiyle anlam-odaklı öğretim daha çok ilgi görmeye başlamıştı. Bu dönemde dil öğrenme değil, dil edinmenin sağlanması gerektiği vurgulanmaya başlandı. Ayrıca kuralların öğrencilere açıkça verilmesinin doğru olmadığı, kişinin ana dilini öğrendiği gibi yabancı dil öğrenebileceği ve zamanla kuralları kendi kendine kavrayabileceği savunuluyordu. Bu görüşe katılmayanlar ise erken çocukluk döneminde dil öğrenmeye başlayanlar hariç diğer dil öğrencilerinin yapı-odaklı öğrenmeden daha çok faydalandıklarını ileri sürdüler. Örneğin Spada ve Lightbown (2008) bir yabancı dili kendi ülkelerinde öğrenen öğrencilerin dil öğrenmek için ayrılan kısıtlı ders saatleri içerisinde yapı odaklı bir öğretimden daha çok faydalanacaklarını ifade etmiş ve *dil edinimi* yerine *dil gelişimi* ifadesinin kullanımının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Buna göre aynı ana dili konuşan arkadaşlarıyla bir sınıfı paylaşan

bu öğrenciler, yabancı dilde anlamlı dil girdisi alma konusunda çok fazla fırsata sahip olmadıklarından anlam odaklı bir öğretim için yeterli olanaklara sahip değildir.

Çocuklar ve Dil Bilgisi Öğretimi

Sizce çocukların yaptığı dil bilgisi hatalarını mutlaka düzeltmek gerekir mi? Hata düzeltme ile ilgili daha önceki bilgilerinize dayanarak bu konuyu tartışınız.



Dilin yapısı hakkında bilgi sahibi olmamıza yarayan dil bilgisi, temel dil becerilerinden biri değildir. Ancak sözcük bilgisi gibi, dil becerilerini oluşturan alt beceriler arasında yer alır. Yani kişinin düzgün konuşabilmek, yazabilmek, okuduğunu veya dinlediğini anlayabilmek için dil bilgisi kurallarına ihtiyacı vardır.

Dil dinamiktir ve sürekli değişim halindedir. O nedenle dil bilgisi kuralları dendiği zaman basketbolda uyulması gereken kurallar gibi kesin ve net kurallardan bahsetmiyoruz. "Dil bilgisi kuralları" ifadesi daha çok bir dili ana dili olarak konuşan insanların günlük hayatta o dili nasıl kullandıklarını tanımlamak için kullanılır. "Cümlelerin şu şekilde kurulması gerekir" şeklinde insanlara ne yapmaları gerektiğini söyleyen bir yaklaşım artık eskilerde kalmıştır (Yule, 2014). Günümüzde dil bilgisi konusunda daha çok "Bu dili ana dili olarak konuşan kişiler cümleleri şu şekilde kurarlar, şu durumlarda farklı bir kullanım da olabilir" şeklinde insanların dili nasıl kullandığını betimleyen bir anlayış söz konusudur.

Çocuklara Dil Bilgisi Öğretilmeli midir?

Bu sorunun cevabı dil bilgisi öğretiminden ne anlaşıldığı ile ilgilidir. Yetişkinlerin anlayabileceği şekilde bir dil bilgisi öğretimini, çocukların anlamalarını beklemek mantıklı değildir; çünkü bilindiği gibi çocuklar soyut kavramları anlayamazlar. Bu nedenle onlara dil öğretirken kurallara yer verilmemesi gerektiğini düşünenler bulunmaktadır (Krashen, 1982). Buna göre çocukların, duydukları cümlelerden, kendi kendilerine genellemeler yaparak kuralları oluşturabilecekleri varsayılmaktadır.

Ana dil ediniminin örnek alınması gerektiğini savunanlara göre de çocuklar ana dillerini öğrenirken onlar için açık bir kural öğretimi yapılmaz ve aileler çocuklarına kural öğretmeye kalkmaz. Ancak unutulmamalıdır ki ana dilini öğrenen bir çocuk tüm gün

etrafında bulunan ve o dili ana dili olarak konuşan insanların söylediklerini dinlemektedir. Bu kadar çok ifadeyi uzun süre ve defalarca dinledikten sonra kuralları zihninde kendi kendine oluşturabilir. Sonra da kendi cümlelerini kurmaya başladığında oluşturduğu kuralları kullanır. Bu kurallarda bir hata varsa çevresindekiler düzeltme görevini gönüllü olarak üstlenirler. Çoğu zaman çocuğun cümlelerini doğru bir şekilde tekrar ederek ona yardımcı olurlar. Şimdi bir de sınıf ortamında yabancı dil öğrenen bir çocuğu düşünelim. Örneğin ülkemizdeki bir ilkokulda haftada sadece iki ders saati içerisinde yabancı dilde bir şeyler dinleme fırsatı bulan bir çocuğun dil öğrenme sürecini ele alalım. Bu çocuğun elinde genelleme yapacak kadar çok örnek cümle yoktur, çünkü öğretmenin tek başına, çocuğun kuralları keşfetmesini sağlayacak kadar dil girdisi sağlaması çok zordur (Cameron, 2001).

Özetleyecek olursak, ana dilini öğrenen bir çocuğa dil öğrenme sürecinde en az bir yetişkin devamlı eşlik ederken, sınıf ortamındaki bir çocuk, yaklaşık 20 veya daha fazla arkadaşı ile birlikte sadece tek bir yetişkinden kısa süreliğine dil yardımı almaktadır. Çoğu zaman bu yetişkinin de öğrettiği dildeki yeterliği ana dil düzeyinde değildir. Ayrıca sınıftaki öğrenciler zaten ortak bir dile sahip oldukları için ikinci bir dili öğrenme konusunda bir zorunluluk hissetmezler. Kısacası, sınıf ortamında öğrenilen yabancı dil ile ana dil edinimini karşılaştırmak çok mantıklı görünmemektedir.

Celce-Murcia dil bilgisi öğretimini açık (explicit) ve örtülü (implicit) öğretme olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır (2015: 4). Açık öğretme, kurallara yer verilerek yapılan öğretme şeklidir. Örtülü öğretme ise kurallara başvurulmadan anlamlı girdi sağlayarak yapılır. Bu durumda dil bilgisi kuralları sözlü olarak açıklanmaz. Bunun yerine akıllıca hazırlanmış etkinlik ve alıştırmalar yoluyla öğrencinin kuralı fark etmeden öğrenmesi sağlanır. Çocuklar için dil bilgisi kurallarını açıklamanın bir anlamı olmadığından onlar için daha çok örtülü bir dil bilgisi öğretimi söz konusudur. Bu şekilde öğrencilere "Bugün bu yapıyı öğreneceğiz" ya da "Şimdiki zamanın olumsuz hali şudur" gibi cümleler kullanmadan, yani yaptığımız etkinlikler sırasında onlar farkında olmadan bu yapıları öğretmemiz gerekmektedir.

Cameron, on yaşın altındaki çocuklar için dil bilgisi kitaplarındaki bilgilerin bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir (2001). Ancak bu yaştan sonra dil bilgisi konusunda yapılan açıklamalar öğrenciler tarafından anlaşılmaya başlanır. Ayrıca öğretilecek yapılar konusunda hedeflerin çok yüksek olmaması ve kısa sürede hızlı bir ilerleme beklenmemesi gerekmektedir.

BÖLÜM 12
ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınavların rolü günümüzde hala tartışılan bir konudur. Çocukların dil öğrendiklerinin bilincinde olmadıkları ve sınavların öğrencilerde kaygı yaratabileceği düşünüldüğünde değerlendirme kavramının çocuklar için farklı yorumlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çocuklar için dil öğretiminin motive edici ve stresten uzak olması gerektiği için, bildiğimiz klasik sınavların kullanılmaması gerektiğini savunanlar vardır. Böylece öğrencilerin sınav odaklı olarak dil öğrenmelerinin de önüne geçilmiş olur.

Vale ve Feunteun (1995) çocukların ilerleme düzeyleri değerlendirilirken yapamadıklarına değil yapabildikleri şeylere odaklanmak gerektiğini belirtir. Buna göre yapılacak değerlendirme olumlu ve rekabetten uzak olmalıdır. Sadece konuşma ve yazma becerileri değil duyduklarını ya da okuduklarını anlama ve bunlara uygun şekilde karşılık verme becerileri de dikkate alınmalıdır. Çocuğun sessiz kalması hiçbir şey anlamadığı şeklinde yorumlanarak başarısızlık olarak değerlendirilmemelidir. Verilen bir görevi yerine getiremeyen çocuğa biraz zaman geçtikten sonra tekrar deneme fırsatı verilirse başarılı olma şansı bulunur.

Çocuklar için hazırlanan sınavların rahat bir ortamda yapılmasına ve öğrencilerin kaygı düzeyini artırmamasına dikkat etmek gerekir (Taylor, 2006). Bununla birlikte her sınavda olması gereken bazı özelliklerin bu sınavlarda olması da sağlanmalıdır (Hughes, 2003). Sınav geçerli ve güvenilir olmalıdır. Kullanışlı olmalı, yani zaman, fiziksel şartlar ve eldeki teknik imkânlara uygun bir şekilde hazırlanmalıdır. Her sınavın öğrenme ve öğretme üzerinde bir etkisi vardır. Geri etki (washback) olarak adlandırılan bu etkinin olumlu olması için sınav sorularının geliştirilmek istenen becerilere yönelik hazırlanması gerekir. Örneğin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek istiyor ama sözcük ve dil bilgisi ağırlıklı, yazılı bir sınav hazırlıyorsak öğrenciler konuşma becerilerini geliştirmeye gerek duymayacaklardır.

önemli not

- *Çocuklar için yapılan sınavlarda amaç başarıyı ölçmek değil öğrencinin ilerleme düzeyini görmek olmalıdır.*
- *Çocuklar için hazırlanan sorular görsel ögelerle desteklenmelidir.*

Çocuklar için hazırlanan soruların görsellerle desteklenmesi, bir bağlam oluşturulması açısından faydalıdır. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta resimlerin baskı sonrasında net ve anlaşılır olmasıdır. Renkli resimler, fotokopi çekimi sonrası siyah beyaz bir görüntü elde edildiği için anlaşılması zor bir hale gelebilmektedir.

Etkili bir değerlendirme öğretmenlere, velilere ve öğrencinin kendisine ilerleme seviyesini göstererek yardımcı olur. Örneğin ödevlerin sonuçlarının değerlendirilmesi öğrencilere çalışmaları hakkında bilgi sağlayarak onları daha etkili çalışmaya yöneltir. Öğretmenler ise edindikleri bilgiler ışığında derslerde ne tür değişiklikler yapmaları gerektiğine karar verebilirler. Çocuklar için hazırlanan değerlendirme araçlarında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Shin ve Crandall (2014: 253), bunları şu şekilde özetlemektedir:

- Değerlendirme, yapılan öğretimi yansıtmalı ve dersin amacına uygun hazırlanmalıdır. Değerlendirmede kullanılan teknikler ve sorulan sorular sınıf içerisinde kullanılanlara benzer olmalıdır. Ders içerisinde şarkı söyleme, öykü, oyun gibi etkinliklere yer verdikten sonra sözcük ve dil bilgisi soruları içeren yazılı bir sınav uygulamak yapılan öğretimle ters düşer.

- Yapılan değerlendirme öğrencinin motivasyonunu ve kendine olan güvenini artırmalıdır. Çocukluk dönemindeki öğrenme tecrübeleri öğrencinin ileride dil öğrenmeye devam edip etmeme kararını bile etkileyebilir.

- Değerlendirme de öğrenmenin bir parçasıdır. Çok zor, sıkıcı ve amaçsız sınavlar öğrenciyi yeni başladıkları uzun dil öğrenme sürecinde kötü etkileyerek bundan tamamen vazgeçmelerine sebep olabilir. Bu nedenle değerlendirme araçları eğlenceli, renkli ve ilginç konular içerecek şekilde hazırlanmalıdır. Tehdit edici bir ortam yerine sakin ve huzurlu bir ortam oluşturulmalıdır.

- Değerlendirme araçları farklı zekâ türlerini ve öğrenme stillerini kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır.

- Her seviyedeki öğrencinin dil yeterliğini göstermesine olanak sağlamalıdır.

- Bir bağlam içerisinde yapılmalı ve çocukların yerine getirmeleri gereken görevler içermelidir. Örneğin bir soruda, verilen sözcüklerin Türkçe karşılıkları isteniyorsa bu sorudaki sözcükler bir bağlam içerisinde verilmemiştir. Bu nedenle öğrenciler sözcüklerin anlamlarını ezberler ama nasıl kullanacaklarını bilemeyebilirler. Bunun yerine öğrencilerin verilen sözcükleri bağlam içerisinde kullanmalarına olanak sağlayacak sorular hazırlanmalıdır.

- Değerlendirme sadece bir ya da iki sınavla sınırlı olmamalı, dönem içerisinde yapılan tüm faaliyetler değerlendirmeye dâhil edilmelidir.

Yukarıdaki maddelerden anlaşılacağı gibi ilerleme düzeyinin değerlendirilmesi için tek yöntem bizim bildiğimiz anlamda, bazı soruların yazılı ya da sözlü olarak cevaplanmasından oluşan bir değerlendirme değildir. Bazı alternatif değerlendirme şekillerinin kullanılması öğrenciler açısından da daha motive edici bir ortam sağlayacaktır.

İlkokulda görev yapan bir İngilizce öğretmeni ile görüşme imkânınız varsa aşağıdaki soruların cevaplarını öğrenmeye çalışın (Öğretmenlik Uygulaması için bir ilkokula gidiyorsanız o okuldaki öğretmenlere danışabilirsiniz.).



- *Değerlendirme ne şekilde yapılıyor?*
- *Gözlem, portfolyo gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılıyor mu?*
- *Sınav yapılıyorsa, sınavlarda sorulan sorular genelde hangi dil becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanıyor?*
- *Konuşma ve dinleme becerileri nasıl değerlendiriliyor?*

Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

Gözlem

Cameron (2001) çocuklar için yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek en uygun yöntemin gözlem olduğunu belirtmektedir. Başarılı öğretmenler her zaman öğrencilerini gözlemleyerek hareket ederler. Böylece ders sırasında bazı şeyleri tekrar etmeleri gerektiğini ya da öğrencilerin sıkılmaya başladığını anlayabilirler. Öğretmen öğrencilerini her türlü etkinlik sırasında gözlemleyerek onların dil becerileri hakkında bir fikir sahibi olacak şekilde değerlendirmeler de yapabilir. Ancak tüm öğrencileri aynı anda gözlemleyemez. Bu nedenle her ders birkaç öğrenciyi seçerek ders sırasındaki uygun

KAYNAKÇA

Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary.* New York: Oxford University Press.

Amara, N. (2010). *Classroom management for young learners.* British Council Teaching English : https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/alexenoamen/classroom-management-young-learners adresinden alındı

Arıkan, A. (2015). An Autoethnography of Teaching English to Young Learners: From Theory to Practice. *Anthropologist,, 20*(1,2), 77-85.

Batsone, R. (1995). *Grammar.* Oxford: Oxford University Press.

Batstone, R. (1996). Key concepts in ELT: Noticing. *ELT Journal, 50*(3), 273.

Bekleyen, N. (2011). Pronunciation problems of the Turkish EFL learners. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 94-107. http://www.e-sosder.com/dergi/36094-107.pdf.

Bertrand, J. (2019). *Drama with Children 1, 2.* British Council Teaching English: https://www.teachingenglish.org.uk/article/drama-children-1 adresinden alındı

Bifle, C. (2013). *Whole Brain Teaching for Challenging Kids.* Yucaipa, CA: Whole Brain Teaching LLC.

Bland, J. (2015). J. Bland içinde, *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds.* London: Bloomsbury Academic.

Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Edition) .* New York: Longman.

Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching.* New York: Pearson.

Butler, Y. G., Someya, Y., & Fukuhara, E. (2014). Online games for young learners' foreign language learning. *ELT Journal, 68*(3), 265-275.

Bybee, R. W., & Sund, R. B. (1982). *Piaget for Educators .* Illinois : Waveland Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion of teaching children. *ELT Journal, 57*(2), 105-112.

Celce-Murcia, M. (2015). An overview of teaching grammar. M. A. Christison, D. Christian, P. Duff, & N. Spada içinde, *Teaching and Learning English Grammar: Research Findings and Future Directions* (s. 3-18). New York, NY: Routledge.

Charlton, T., & George, J. (1993). The Development of behaviour problems. T. Charlton, & K. David içinde, *Managing Misbehaviour in Schools* (s. 17-52). Kent : Routledge.

Clarke, S. (2008a). *Kids and songs.* 2016 tarihinde British Council, Teaching English: https://www.teachingenglish.org.uk/article/kids-songs adresinden alındı

Clarke, S. (2008b). *Stirrers and settlers for the primary classroom*. Mayıs 2016 tarihinde British Council: https://www.teachingenglish.org.uk/article/stirrers-settlers-primary-classroom adresinden alındı

Council of Europe. (2011). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Council of Europe.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language, 2nd ed.* Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2012). *English as a Global Language, 2nd edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dalkılıç, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(8), 70-82.

Darn, S. (2012). *Graphic Organisers*. 01.03.2016 tarihinde British Council: https://www.teachingenglish.org.uk/article/graphic-organisers adresinden alındı

Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal, 8*(1), s. 87-99.

Doff, A. (1988). *Teach English, A training course for teachers-Traner's Handbook.* Cambridge: Cambridge University Press.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. C. M. Evertson, & C. S. Weinstein içinde, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 9-125). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2014). Motivation in Second Language Learning. M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4th edition* (s. 518-531). Boston: Heinle ELT.

Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning, 51*(Supplement 1), 1-46, doi: 10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x.

Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal, 68*(3), 231-242.

Ersöz, A. (2007). *Teaching English to Young Learners.* Ankara: EDM Yayıncılık.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers, 9th Edition.* Boston, MA: Pearson .

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Gimson, A. C. (1994). *Gimson's Pronunciation of English. (5th edition) .* London: Edward Arnold.

Hadfield, J. (1999). *Beginners' Communication Games.* Essex: Longman.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom.* New York: Longman.

Hannaford, C. (1995). *Smart moves. Why learning is not all in your head?* Great Ocean Publishers: Arlington, VA.

Hirsh, R. A. (2004). *Early childhood curriculum: Incorporating multiple intelligences, developmentally.* Boston: Allyn and Bacon.

Hogan, K., & Pressley, M. (1997). *Scaffolding Student Learning, Instructional Approaches and Issues.* Cambridge MA: Brookline Books.

Hong, L. (2002). Using games in teaching English to young learners. *The Internet TESL Journal, 8*(8), http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames.html.

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers.* Cambridge : Cambridge University Press.

Johnstone, R. (2019). Languages policy and English for young learners in early education. S. Garton, & F. Copland içinde, *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (s. 1-17). New York: Routledge.

Klein, K. (2005). Teaching young learners. *English Teaching Forum, 43*(1), 12-17.

Koprowski, M. (2006). Ten good games for recycling vocabulary. *The Internet TESL Journal, 12*(7), http://iteslj.org/Techniques/Koprowski-RecylingVocabulary.html.

Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning, 23*, 63-74.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford, UK: Pergamon Press.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Cornwall: Prentice Hall Europe.

Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (s. 83-113). Ankara: Pegem Akademi.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching. (3nd ed.).* Oxford: Oxford Unv. Press.

Lauder, N. (2007). Ten 5-Minute Activites to Keep Young ESL/EFL Learners on Their Toes. *The Internet TESL Journal, 13*(8), http://iteslj.org/Techniques/Lauder-ForYoungLearners.html.

Lavery, C. (2010). *Ways to encourage more use of English in class.* 10.06.2016 tarihinde British Council, Teaching English: https://www.teachingenglish.org.uk/article/ways-encourage-more-use-english-class adresinden alındı

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language.* New York: John Wiley & Sons.

Lewis, M. (2002). Classroom Management. J. C. Richards, & W. A. Renandya içinde, *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice* (s. 40-48). Cambridge: Cambridge University Press.

Linse, C. (2005). *Young Learners.* New York: McGraw Hill.

Linse, C. (2007). Predictable books in the children's EFL classroom. *ELT Journal, 61*(1), 46-54.

M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar Ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151 adresinden alındı.

Moon, J. (2000). *Children Learning English.* Oxford: Macmillan Heinemann.

Moon, J. (2005). *Teaching English to young learners: the challenges and the benefits*. Şubat 2015 tarihinde https://www.academia.edu/3286064/Teaching_English_to_young_learners_the_challenges_and_the_benefits adresinden alındı

Munoz, C. (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics, 29*(4), 578-596.

Myles, F. (2019). *Learning foreign languages in primary schools: is younger better?* MEITS: http://www.meits.org/policy-papers/paper/learning-foreign-languages-in-primary-schools-is-younger-better adresinden alındı

Myskja, A., & Lindbaek, M. (2000). How does music affect the human body? *Tidsskr Nor Laegeforen, 120*(10), s. 1182-1185.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning, 51*(Supplement 1), 157-213 doi: 10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x.

Philips, S. (1993). *Young Learners.* Oxford: Oxford University Press.

Philips, S. (1999). *Drama with Children.* Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1963). *The Language and Thought of the Child.* New York: Basic Books.

Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners, 2nd Ed.* Oxford: Oxford University Press.

Read, C. (2003). Is younger better? *English Teaching Professional, 28*, s. 5-7.

Renshaw, J. D. (2013). *Games and Activities for Promoting Grammar Practice and Speaking in EFL/ESL Young Learner Classroo.* English Raven Educational Resources: www.englishraven.com adresinden alındı

Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., & Rodgers, T. H. (2014). *Aproaches and Methods in Language Teaching. 3rd Ed. .* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Rodriguez, M. J. (2008). *Classroom Language.* 15.06.2016 tarihinde http://www.angles365.com/recursos/classroomlang.htm adresinden alındı

Schindler, A. (2006). Channeling children's energy through vocabulary activities. *English Teaching Forum*(2), 8-12.

Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children.* New York: Longman.

Scrivener, J. (2010). *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it .* Oxford: Macmillan.

Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*(2), 2-13.

Shin, J. K. (2014). Teaching young learners in English as a second/foreign language settings. M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4th edition* (s. 550-567). Boston: Heinle ELT.

Shin, J. K. (2017). Get Up and Sing! Get Up and Move! Using Songs and Movement with Young Learners of English. *English Teaching FORUM, 55*(2), s. 14-25.

Shin, J. K., & Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English from Theory to Practice.* New York: Heinle ELT.

Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers.* Oxford: Oxford University Press.

Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly, 42*(2), 181-207.

Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. J. P. Lantolf içinde, *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

Taylor, L. (2006). *Young learner testing* . 06 10, 2016 tarihinde British Council Teaching English: https://www.teachingenglish. org.uk/article/young-learner-testing adresinden alındı

Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vale, D., & Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English.* Oxford: Oxford University Press.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second.* Norwood: Ablex.

Wright, A. (1994). *1000+ Pictures for Teachers to Copy.* Edinburgh: Longman.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning, 3rd Edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yöndem, Z. D., & Taylı, A. (2007). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. A. Kaya içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 74-109). Ankara: Pegem Akademi.

Yule, G. (2014). *The Study of Language, 5th edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zalta, G. (2006). Using drama with children. *English Teaching Forum*(2), 24-46.

Zein, S. (2019). Classroom management for teaching English to young learners. . S. Garton, & F. Copland içinde, *Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (s. 154-168). Londra: Routledge.

Görseller

https://www.kindpng.com/free/child/

https://www.1001freedownloads.com/free-cliparts/

https://pngtree.com/free-clipart

https://www.netclipart.com/isee/iiwoRT_jeans-t-shirt-trousers-jogging-pants-clipart/

http://clipart-library.com/search2/?q=classroom#gsc.tab=1&gsc.q=classroom&gsc.page=1

https://steemitimges.com/DQmSZzpC3uAyE1HkV1ceP4tYANvhrnGK9ivUTMmnod3zdaL/image.pnghttps://webstockreview.net/pict/getfirst

https:// free+clipart&oq=free+clip&aqs=chrome.0.0j69i57j0l3j69i60l3.3310j0j4& sourceid=chrome &ie=UTF-8

https://cliparting.com/free-dog-clipart-644/

https://www.pngkey.com/download/u2w7a9a9i1u2r5t4_graphic-transparent-cute-free-on-dumielauxepices-net-cute/

https://www.freepik.com/free-photos-vectors/clip-art

https://cradlehallps.wordpress.com/children-kids-clip-art-free-clipart-images-2/

https://cliparting.com/free-children-clipart-16475/

https://www.pinclipart.com/pindetail/TJThTT_free-clipart-for-teachers--png/

http://clipart-library.com/clipart/19-Bia96y4i8.htm

https://clipartlook.com/look/6809-free-clip-art-downloads.html

https://tr.freeimages.com/

https://openclipart.org/detail/303336/students

https://freephotos.cc/

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com

http://www.st-marks.islington.sch.uk/news/freeze-frame/

https://www.familiesonline.co.uk/

http://www.pngmart.com/image/132014

https://www.empireemployment.co.uk/job/primary-school-teacher/

https://www.pngguru.com/free-transparent-background-png-clipart-jycgv

https://teachingenglishgames.com/

https://www.raz-kids.com

https://www.kisclipart.com/cartoon-clipart-cartoon-8v3tr/download-clipart.html

https://www.vecteezy.com/vector-art/412949-cat-on-the-rooftop

https://www.mycutegraphics.com/graphics/-images.html

https://www.illustrationsof.com/433844-royalty-free-illustration

http://www.eslkidsworld.com

http://esl-kids.com/eslgames/eslgames.html

https://www.classdojo.com

https://www.freepik.com/free-vector/floral-clipart-_5985194.htm

http://clipart-library.com/clipart/820643.htm

https://best-clipart.com/free-book-clipart.html#.Xy8l-4gzbIU

http://clipart-library.com/skirts-cliparts.html

http://clipart-library.com/dress-cliparts.html

https://www.uokpl.rs/rsdown/xiwiJT_whiteboard-duster-clipart/

https://www.clipartkey.com/view/whRwJ_questions-and-answers-transparent-background-question-marks-clipart/

https://www.jing.fm/idown/iRiJwRh_royalty-free-boy-clip-art-school-boy-clipart/

https://www.clipartkey.com/downpng/JiRThR_kids-jumping-png-children-jumping/

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı

Prof. Dr. Serap NAZLI

9. Baskı

Ankara
2024

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı

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

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

1. Baskı 2002
2. Baskı 2005
3. Baskı 2008
4. Baskı 2011
5. Baskı 2014
6. Baskı 2016
7. Baskı 2019
8. Baskı 2023
9. Baskı 2024

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-858-4
e-ISBN	: 978-605-170-859-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

NAZLI, Serap
Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı
Anı Yayıncılık, 9. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xiv + 274 sf. 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-858-4
e-ISBN	: 978-605-170-859-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

PDR, Psikoloji
Gelişimsel Rehberlik Modeli, Tam Öğrenme Modeli, Öğrenme-Öğretme Süreci Performansın Değerlendirilmesi, Psikolojik Danışma Kuramları

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

A harfinin evrimi

ÖN SÖZ 1

Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının ABD'de ortaya çıkışı 1970'lerde başlasa da, alt yapısı 1950'li yıllarda atılmıştır. Geleneksel modellere bir tepki olarak ortaya çıkan gelişimsel rehberlik modeli okuldaki bütün öğrencileri, yaşama daha sağlıklı hazırlamayı hedeflemektedir.

Benim bu konuda çalışmaya başlamam tamamen bir tesadüf ve merak sonucu oldu. Kısaca bu maceramı paylaşmak istiyorum. 2000 yılının ilk aylarında çalışma yapacağım bir konu ararken Prof. Dr. Süleyman Doğan hocamın PDR dergisinin 13. sayısında "Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli" başlıklı makalesinden çok etkilendim. İtiraf etmeliyim ki bu makaleyi okuyuncaya kadar kapsamlı rehberlik programları hakkında çok az bilgi sahibiydim. 1991-93 yıllarındaki iki yıllık rehber öğretmenlik deneyimimde, pozisyon eğilimli yaklaşımların etkili olmadığını düşünmüştüm. Bu konuda çalışmama neden olan etkenlerden birisi de bu yaşantım oldu.

Araştırma konusunu belirledikten sonra; bir taraftan internetten ve kütüphaneden bilgi toplamaya, bir taraftan da uygulama yapabileceğim bir okul aramaya başladım. Devlet okullarında uygulama yapmaya cesaret edemediğim için bir özel okulun müdürü ile anlaştık ve 2000-2001 öğretim yılında uygulamaya karar verdik. Literatür taraması yaparken sıkça ismine rastladığım Richard T. Lapan'a mektup yazıp, yapmak istediklerimi anlattım ve bana yardımcı olmasını istedim. Haziran ayında *tesadüfen* MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin (EARGED) yayımladığı "Müfredat Lâboratuvar Okulları (MLO) Kılavuzu" adlı kitapçığını gördüm. Kitapçığın önsözünde, MLO okullarında henüz hayata geçirilemeyen iki konudan birinin gelişimsel rehberlik modeli olduğu belirtiyordu. O güne kadar EARGED ve MLO okullarının ne demek olduğunu çok iyi bilmiyordum. Kısa bir araştırmadan sonra uygulama okulumu bir MLO'dan seçmeye karara verdim. Özel okullara göre zorlukların olacağını tahmin ediyordum (tabi bunun çok yetersiz bir tahmin olduğunu ileride yaşayarak anlayacağım!) ancak bir ilköğretim MLO'da modelin nasıl işleyeceğini de çok *merak* ediyordum.

Haziran 2000'de Balıkesir Hatice Fahriye Eğinlioğlu İ.Ö.O. müdürü Gültekin Tuna ile tanıştım. Okul müdürü çalışmaya sıcak baktı ve gereken her türlü desteği vereceğini söyledi. Müdürün desteğini alınca İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne onay için müracaat ettim. Haziran -Ağustos aylarında yoğun bir ön hazırlık yaptım. Eylül ayındaki iki haftalık seminer döneminde öğretmen konsültasyonları ve diğer hazırlıkları tamamladım. Bu arada İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri çalışmaya izin vermemekte ısrarlıydı ancak, beni okuldan çıkaramayacaklarını anlayınca Eylül ayının sonuna doğru onay vermek zorunda kaldılar.

Uygulama öncesi özellikle iki konuda sıkıntı yaşayacağımı biliyordum. İlki psikolojik danışman-öğrenci oranının yüksekliği (1:1200 idi), ikincisi programda rehberlik için zamanın olmayışıydı. Başlangıçta danışman-öğrenci oranının istenilen standartta olmadığını biliyordum ama bu oranla modelin uygulanıp uygulanamayacağını test etmek istedim. Ders programında rehberlik için zaman ayırmak ancak MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayı ile mümkündü. Gelişimsel yaklaşımda çok önemli olan bu zamanı, okul müdürünün sayesinde bulduk. Anasınıfı-3.sınıflarda haftada 3 saat yapılan bireysel toplu etkinlikler dersinin 1 saatini; 4.-5. sınıflarda sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü bir saati "sınıf rehberliği" yap-

mayı tasarladık. 6.-8. sınıflarda da program dışında (12.30-13.15 sabahçı öğrenciler; 11.40-12.20 öğlenci öğrenciler) zaman ayarladık. İkinci kademede sınıf rehberliği müdahalesi, akademik programın dışında olunca uygun bir mekân gerekli oldu. Fazla derslik olmadığı için kütüphane, resim ve iş teknik sınıfını iki amaçlı düzenledik.

Dersler başlayınca her hafta perşembe ve cuma günlerimi okulda geçirmeye başladım. Okulda üç grup öğretmenle karşılaştım. Birinci grup öğretmen, bana oldukça destek veriyor ve öneri sunuyorlardı; ikinci grup öğretmen, ne destekliyor ne de zarar veriyordu, yalnızca görevlerini yapmaya çalışıyorlardı; üçüncü grup öğretmen (tüm öğretmenlerin yaklaşık 1/3'ü) çalışmayı kesinlikle reddediyordu. Birinci gruptaki öğretmenlerden çok şey öğrendim, okulun çalışma odasında güzel paylaşımlarımız oldu. Üçüncü grup öğretmen ise beni okuldan uzaklaştırmak için müdüre baskı yapıyorlardı, iki kez okuldan kovulmam için müdüre başvurdular. Okula gelen müfettişler de çalışmalara karşı çıktılar. Ayrıca RAM ve diğer okullardaki psikolojik danışmanlar uygulamaları bilmeden tepki vermeye başladılar. Bu tepkiler beni oldukça üzdü ancak kararımdan vazgeçiremedi.

ABD'ye Haziran ayında gönderdiğim mektuba Ekim ayında Prof. Dr. Norman C. Gysbers kendi kitabı ve 6 makale ile cevap verdi. Ekim 2000 tarihinden itibaren e-mail ile iletişim kurmaya başladık.

Kasım 2000'de okul müdürünün Kastamonu'da yapılan MLO müdürleri toplantısına katılmasıyla, EARGED yetkilileri çalışmamı öğrendi. Aralık 2000'de EARGED ile birlikte çalışmaya karar verdik. Sınıf rehberliği müdahalesi için zaman sorununu gidermiştik ancak danışman-öğrenci oranının yüksekliği sıkıntı yaratıyordu. Bu sorunu gidermek için ikinci psikolojik danışman okula görevlendirildi. Danışman-öğrenci oranı 1:600 olunca, çalışmalar istenilen düzeye gelebildi ve bu modelde *psikolojik danışmanların merkezi rol oynadığı* anlaşıldı. Hatice Fahriye Eğinlioğlu İ.Ö.O'daki çalışmalar istenilen seviyede olunca, 2001-2002 öğretim yılında 3 MLO okulunun daha pilot uygulamaya dahil edilmesini istedim. İlk uygulamada *psikolojik danışmanların performansının* çok önemli olduğunu fark ettiğim için, seçeceğim okullarda öncelikle psikolojik danışmanların özgeçmişi ve okullarındaki başarısını dikkate aldım. 23 Nisan İ.Ö.O (1300 öğrenci, 1 psikolojik danışman), Çiğdem Batubey İ.Ö.O (770 öğrenci, 1 psikolojik danışman), Ali Hikmet Paşa İ.Ö.O (2100 öğrenci, 3 psikolojik danışman) pilot çalışmasına aldım. Mayıs-Temmuz 2001 tarihinde bu okullarda görevli olan ve dışarıdan bizi destekleyen psikolojik danışmanlar ile bir çalışma grubu oluşturarak, Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programının "planlama ve tasarlama" aşamalarını gerçekleştirdik. Bu zaman sürecinde müfettişlerin çoğu ve Balıkesir merkezde çalışan psikolojik danışmanlar bana ve çalışmaya yoğun tepki vermeye devam ettiler. Müfettişler okula gelip sorun çıkarıyor, psikolojik danışmanlar aylık toplantılarının birinci gündeminde bizi irdeliyordu. Ama çalışmaları öğrenmek için benden değil, çalışma grubundan bilgi alıyorlardı. RAM ve diğer psikolojik danışmanları rahatsız eden "sınıf rehberliği" müdahalesiydi. Onlar sınıf rehberliği müdahalesinde sınıfa girerek bir "öğretmen" gibi algılanmaktan korkuyorlardı. "Biz psikolojik danışmanız öğretmen değiliz, sınıf rehberliği bizim statümüzü olumsuz engeller" diye düşünüyorlardı.

2001-2002 öğretim yılında 3 MLO okulunda uygulamayı başlattık. 23 Nisan İÖO'da danışman-öğrenci oranının yüksekliğinin çalışmalara zarar verdiğini ikinci kez anladık (ben biliyordum ancak MEB yetkililerinin anlaması için yüksek oranla uygulamayı başlatmıştım) ve uygulamayı sonlandırdık. İkinci yıl hem benim deneyimlerimin artmış olması, hem de uygulamaya katılan psikolojik danışman arkadaşlarımın yeterlikleri ve üstün gayretleri sayesinde çok az sıkıntı ile uygulamamızı tamamladık. Yılsonu yaptığımız değerlendirme çalış-

malarının, programın çoğunlukla hedeflerine ulaştığını göstermesi beni ayrıca mutlu etti. İkinci yılımızda müfettişlerin tepkisi ortadan kalktığı gibi ayrıca desteklerini de aldık. Okulda bize sorun çıkaran öğretmen sayısı çok azaldı. Ancak uygulama dışındaki psikolojik danışmanlardan ve RAM yetkililerinden destek almayı başaramadım.

İki yıllık uygulama sırasında ABD'de bir çok eyalette uyarlaması yapılan, "ASCA and Gysberian K-12 Comprehensive Guidance Program Model" olarak adlandırılan yapılandırma modelini elimizdeki olanaklar ile ülke şartlarına uyarlamaya çalıştım. Elbette ki ABD'deki uygulamaların çoğunu yapamazdık, onların olanakları ve kaynakları bizim çok üzerimizde. Örneğin danışman-öğrenci oranını en fazla 1:300 de tutmaya çalışıyorlar. Okul rehberlik merkezine ait birçok donanım, mekân, memur ve sekreterler var. Bizde ise tam tersi. Kalabalık öğrenci mevcudu; okulda 1 memur veya geçici memur çalışıyor; rehberlik merkezinin çok yetersiz donanımı; okulun memuru, yedek müdür yardımcısı gibi çalıştırılan ve angarya işlerde boğulan (örneğin izcilik kolu, tiyatro kolu sorumlusu, deprem tatbikatı sorumlusu, okul gelişim ekibi toplantılarını düzenleyen, MLO ihtiyaç analizlerini yapan, tepegöz tamircisi, kırık kapı-cam tespitçisi vb.) bir psikolojik danışman. Ayrıca müdürün ve öğretmenlerin okul rehberlik merkezini algılayışları da çok farklı. Bu şartlar altında gelişimsel yaklaşımı uygulamaya çalışmak hakikaten zor.

Modeli uyarlamada üç konuda sıkıntı yaşadım. Bunlar: 1- Programın sınıf düzeylerine göre hedef ve kritik davranışları, 2- Sınıf rehberliği müdahalesinin öğretim programı, 3- Değerlendirme aşamasının sonuç değerlendirmesi (özellikle sınıf rehberliği müdahalesindeki değerlendirme teknikleri). Bu üç konuda ABD'nin çeşitli eyaletlerinde yapılan farklı uygulamalara ulaştım. Ancak ülkemizdeki anlayışa uygun olması, özellikle sınıf öğretmenlerimizin programda bu konularda aktif rol alması nedeniyle çok önemliydi. Üniversitede eğitim programcısı arkadaşlarımın, müfettişlerin ve bakanlıktaki program uzmanlarının desteği ile bu üç konudaki sıkıntının üstesinden gelmeye gayret ettim.

İki yıllık pilot çalışmasında elde ettiğim gözlemlerimden bazılarına değinmek istiyorum:

1.Uygulamada psikolojik danışmanların mezun oldukları üniversite ve iş performansları çok önemli oldu. Farklı alanlardan okula psikolojik danışman olarak atananların gelişimsel yaklaşımı uygulamasının çok zor olacağını anladım.

2.Danışman-öğrenci oranı, programı çok fazla etkileyen faktörlerin başında geldi. ABD standartları 1:100 ile 1:300 olarak belirlenmiş durumda. Ülkemizde yakın gelecekte bu orana ulaşmamızı beklemek hayal olur, ancak bu orana gelmeden de gelişimsel yaklaşımın geliştirilmesini beklemek doğru olmaz. Bir ilköğretim okulunda 1:500 standardını getirmemiz şu an için daha uygun görülüyor. Çalışmada 1000 öğrenci mevcudunun üzerinde hiçbir şey yapılamadığını iki kez deneyerek anladım. 1:600, 1:700 ve 1:770 oranlarıyla yaptığımız çalışmalarda netice alabildik Ancak yine de sıkıntılar yaşandı, tasarladığımız bazı aktiviteleri yapamadık. Birinci kademe öğretmenlerinin katkısının yeterli olması bizim çalışmalarımızı rahatlattı. Ancak ikinci kademe öğretmenlerinin katkıları sınırlı.

3.Programda rehberlik için zaman ayrılmamış olması çalışmalarımızı olumsuz etkiledi. Birinci kademede sınıf rehberliği müdahalesini akademik programın içine koymamız bizi rahatlattı. Ancak ikinci kademede akademik programın dışında (ders dışı etkinlik gibi) zaman ayarladık. İkinci kademe öğrencilerinin derse alışamaması, unutmaları, dershaneye gitmeleri ve özellikle servisle okula gidip gelmeleri nedeniyle aksaklıklar yaşandı. Aynı sıkıntı sınıf öğretmenleri için de geçerliydi, onlar da dersin önemini yeterince kavrayamadı-

lar ve derslerine gelmeyi unuttular. Gelişimsel yaklaşımda en önemli müdahalelerin başında gelen sınıf rehberliği etkinliklerinin okulun akademik programı içinde alınması oldukça önemli.

4.Uygulamada birinci kademe sınıf öğretmenlerinin katkısının, ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre daha fazla olduğunu gözlemledim. Birinci kademe öğretmenlerinin bir şubesi var ve öğrencilere farklı alanlarda bilgi aktarma durumunda; sınıflarındaki her şeyden kendilerini daha fazla sorumlu hissediyorlar, öğrencilerini bir bütün olarak daha iyi tanıyorlar ve velileriyle daha fazla işbirliği yapıyorlar. Bu durum özellikle sınıf rehberliği etkinliklerini daha çok benimsemelerine ve üniteleri işlerken zorlanmamalarına neden oldu. Ayrıca kendi derslerinin (özellikle hayat bilgisi, Türkçe, bireysel ve toplu etkinlikler) hedefleri ile sınıf rehberliği programının hedeflerini benzer buldular. Ancak, ikinci kademe öğretmenleri kendi şubelerindeki öğrencilerin özelliklerini, ailelerini, diğer derslerdeki durumlarını çok iyi bilmiyorlar. Kendi branşında çok iyiler ama sınıf rehberliği etkinlikleri onlara çok yabancı geldi. İyi niyetli olan, uygulamaya içten katılmak isteyen öğretmenlerimiz bile, sınıf rehberliği etkinliğini uygulamalarında yetersiz kaldılar.

5.Psikolojik danışmanların performansının bu yaklaşımda çok önemli olduğunu anladığım için, ikinci yıl uygulamaya katılan psikolojik danışmanları özenle seçmiştim. Ancak yine de psikolojik danışmanlar, bu yaklaşımda daha fazla öne çıkan planlı, programlı çalışmada ve sınıf rehberliği etkinliklerine uyum sağlamada başlangıçta zorluk çektiler.

6.Rehberlik programının amacına ulaşması öğretim programından çok fazla etkilendi. Öğrenci merkezli öğretimin olmayışı, ezbere dayalı öğretim, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlıksız olması vb. rehberlik programının amaçlarını olumsuz etkiledi.

7.Yukarıdaki maddeye benzer biçimde, ebeveyn tutumları ve çocuk yetiştirme tarzımız da rehberlik programının amacı ile çelişiyor. Genellikle çocukların kararlarını (ne yiyeceğini, ne giyineceğini, kiminle arkadaşlık edeceğini, hangi mesleği seçeceğini vb.) ebeveynleri verir; gelecekle ilgili planlarını onlar yapar; sorumluluk kazanmalarına teşvik etmezler; çocuklarının ilgilerini, yeteneklerini, hobilerini fark etmezler vb. Bu durum rehberlik programının kendini tanıma, karar verme, problem çözme, amaç belirleme, kariyer planı yapma gibi amaçlarına ulaşmasını zorlaştırdı. Özellikle, sınıf rehberliği etkinliklerinde öğrenciler başlangıçta şaşırdılar. Birçok öğrenci kendi mesleğini kendisinin seçmesi gerektiğini, kendine amaç belirlemesi, kendisini tanıması gerektiğini vb. *ilk kez* duymanın şaşkınlığını yaşadılar. Maalesef ülkemizde kendisini tanımayan, şimdi ve gelecekte nasıl yaşamak istediğini bilmeyen, kendi sorumluluğunu alamamış öğrencilerimiz çok fazla.

8.Yukarıdaki altıncı ve yedinci madde beni başlangıçta çok tedirgin etti. Rehberlik programının amacına ulaşmasının bu şartlar altında çok zor olacağını düşündüm. Sınıf rehberliği müdahalesinin değerlendirme tekniklerinden birisi, açık uçlu anket formları idi. 4.-8. sınıflardaki öğrencilere dört kez bu formları uyguladık. Öğrenciler bu formlara o kadar güzel şey yazmışlardı ki, programın amacına çoğunlukta ulaşacağına ilişkin inancım arttı. Ayrıca diğer değerlendirme tekniklerinin bulguları da beni rahatlattı. Bunu ilköğretim öğrencisinin esnek yapısına, çabuk ve kolay etkilenen bir yaşta olmasına bağladım.

9.Sınıf rehberliği etkinliğinin kaynak kitapları ile ilgili sıkıntı yaşandık. Özellikle anasınıfına uygun etkinlik bulmakta zorlandık. Ülkemizde etkinlik kitapları hem çok az hem de kültürümüze tam uymayan etkinlikler var.

10.Gelişimsel anlayışı yönetici, öğretmen ve öğrenciler tahminimden daha çabuk benimsediler. ABD'de ilk gelişimsel rehberlik pilot çalışmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin 3 yıl direnç gösterdiğini Gysbers'ten öğrenince şaşırdım. Ülkemizde sıkıntılı da olsa, bazı dirençlerle karşılaşsak da ilk yıl uygulamalara başladık. Bunun nedeni müdürlerin gayreti, rehberlik programının bütün öğrencileri kapsaması, daha somut hedeflerin olması, öğretmenlerin de aktif rol oynadıkları sınıf rehberliği etkinliklerinin daha fazla görülen bir müdahale olmasından kaynaklanabilir.

11.Son olarak, neden bir ilköğretimde uygulama yaptığımı belirtmek istiyorum. ABD'de modelin ilk uygulandığı ve uyarlandığı okul düzeyi, lise olmuş. Ancak ben bu alanda çalışmaya karar verdiğimde, bir temel oluşturmadan ortaöğretim öğrencilerine modelin uygulanmasının pek yararlı olmayacağını düşünmüştüm. Ülkemizde bir ortaöğretimde bu konuda çalışmak daha kolay olacaktı. Çünkü ortaöğretimde 3 sınıf düzeyi var, psikolojik danışmanlar öncelikle bu okullara atanıyorlar ve programda rehberlik için ders dışında da olsa zaman ayrılmış. İlköğretimde 9 sınıf düzeyi (anasınıfı dahil) var, programda rehberlik zamanı yok ve psikolojik danışman sayısı çok az.

Şunu özellikle belirtmek istiyorum. Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının uyarlanma çalışmasının *henüz başındayız*. İki yıldır yürüttüğüm çalışma ön çalışma niteliğindedir. Ben bunu şu şekilde değerlendiriyorum: "Bir elbise modeli benimsendi. Kesilip, biçildi ve teğellendi. Şimdi prova edilerek elbiseyi dikmeye çalışıyoruz." EARGED tarafından yayımlanan "İlköğretimde Gelişimsel Rehberlik Modeli" adlı kitabım ile bu kitabın bu doğrultuda değerlendirilmesinde yarar görüyorum. Çok boyutlu ve kapsamlı bu çalışmanın daha uzun yıllar uygulanarak revizyondan geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kitapta geçen kavramların, bu konuda değerli çalışmaları olan Prof. Dr. Süleyman Doğan ve Doç. Dr. Serdar Erkan'ın kullandıkları kavramlara benzer olmasına özellikle dikkat ettim. Başlangıçta kitapta "Program nedir? Program yaklaşımları, hedef ve taksonomiler, kritik davranışların yazımı vb." gibi konulara ayrı bir bölüm olarak yer vermek istemiştim. Ancak Doç. Dr. Şermin Külahoğlu'nun Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi adlı kitabı bu konularda oldukça ayrıntılı ve doyurucu açıklama getirmiş. Bu nedenle bu konulara kitapta ayrıca yer verilmesine gerek kalmadığını düşündüm.

Bu çalışma sırasında bir çok kişinin desteğini aldım. Onlara teşekkür duygularımı ifade etmek istiyorum. Öncelikle Prof. Dr. Norman C. GYSBERS'e desteği için teşekkür ederim. Özellikle ABD'ye daveti çok büyük bir incelikti, ancak 11 Eylül terör olayları onunla yüz yüze tanışma fırsatımı engelledi.

Çalışmaya büyük destek veren Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi yetkililerine minnettarım. Başta daire başkanı Dr. Yurdanur ATLIOĞLU'na teşekkür etmek istiyorum. Özellikle iki yıl boyunca tüm kahrımı çeken, üzüntülerimde beni rahatlatmak için uğraşan sevgili arkadaşım şube müdürü Hacer ÖZDOĞAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Adeta benim psikologum oldu.

Çalışmaları destekleyen Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürü Alpaslan PEKER'e, özellikle kültür müdürü Alaattin YALÇIN'a sonsuz teşekkürler. Ayrıca Hatice Fahriye Eğinlioğlu İ.Ö.O, 23 Nisan İ.Ö.O., Çiğdem Batubey İ.Ö.O ve Ali Hikmet Paşa İ.Ö.O yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Çalışmam hakkında görüşlerini bildiren Balıkesir Üniversitesi'ndeki hocalarıma teşekkür etmek istiyorum. Uzun yıllar ilkokul öğretmenliği, müfettişlik yapmış olan öğretim görevlisi Güray ÇOLAKOĞLU'nun görüş ve önerilerinden çok yararlandım. Kendisine teşekkür ediyorum. Modeli okulda ilk uygulayan sevgili arkadaşım psikolojik danışman K.Tümay TAPÇAN'a bana iki yıldır verdiği büyük destek için teşekkür ederim. Yine okul uygulamalarını başarı ile yürüten, destekleri ve görüşleri ile çalışmanın yönlendirilmesinde çok büyük katkıları olan psikolojik danışman arkadaşlarım Elif DOĞAN, F. Umut ÇITAK, Bedriye OĞUZ, Bahtiyar OĞUZ ve Gönül İNAN'a sonsuz teşekkürler.

Teşekkürden sonra, özür dilemem gereken kişileri de belirtmem gerektiğini düşünüyorum. İki yıllık çalışmam boyunca burada belirttiğim ve belirtmediğim bir çok sıkıntı ve üzüntü ile karşılaştım. Beni bu durumda sürekli destekleyen, üzüntümde benden daha fazla üzülen sevgili eşim Mehmet NAZLI ve biricik kızım İlayda NAZLI'dan özür dilemek zorunda olduğumu düşünüyorum. İnanın hiçbir şey sizlerden daha önemli değil!

İki yıldır bir çok kişinin desteği ile yürüttüğüm, kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programlarının pilot çalışması doğrultusunda bu kitabı hazırlamaya çalıştım. Yine bu kitabın bir *ön uygulama* doğrultusunda yazıldığını belirtmek istiyorum. Bu kitaba ilişkin muhtemel eksik ve yanlışlıklardan dolayı tüm sorumluluk bana aittir. Kitap her türlü öneriye, eleştiriye açıktır. Bu katkılar bundan sonraki çalışmalarımda ve kitabın diğer baskılarında dikkate alınacaktır.

Yrd. Doç. Dr. Serap NAZLI

Balıkesir, 2002

ÖN SÖZ 9

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı, kısaca KGRP okullarımızda 25 yıldır eğitim sisteminin önemli bileşeni olarak yer almaktadır. Bu kitap KGRP tasarımı, uygulanması ve kanıt temelli değerlendirmesine katkı sunmak için hazırlanmıştır.

Kitabımın 9. Baskısını sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyorum. Alanımıza katkı getirmesi dileğiyle….

Prof. Dr. Serap NAZLI

Ekim, 2024

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM
PDR'ye Başlarken

Üç Çağ ve Üç Toplum ---- 1
ABD'de PDR Hizmetlerinin Gelişimi ---- 7
KGRP'nin Doğuşu ve Revizyonları ---- 14
Ülkemizde Okul PDR Hizmetlerinin Gelişimi ---- 16
PDR'de İki Model ve Dört Yaklaşım ---- 28

2. BÖLÜM
Gelişimsel Rehberlik Modeli

KGRP Nedir? ---- 35
Temel Sayıltılar ve İlkeler ---- 36
KGRP'nin Amaçları ---- 39
KGRP'nin Ögeleri ---- 41
Gysberian Modelin Tasarım Aşamaları ---- 52

3. BÖLÜM
KGRP Tasarım Süreci

Program Nedir? ---- 56
KGRP Tasarımı Aşamaları ---- 59
Planlama Aşaması ---- 60
Tasarlama Aşaması ---- 69
Uygulama Aşaması ---- 75
Değerlendirme Aşaması ---- 81
Geliştirme Aşaması ---- 83

4. BÖLÜM
KGRP'de Genel Amaç, Yeterlik ve Kazanımlar

Genel Amaçlar ---- 85
Yeterlikler ---- 86
Kazanımlar ---- 89

5. BÖLÜM
Temel Müdahaleler

Psikolojik Danışma ---- 99
Sınıf Rehberliği ---- 107
Konsültasyon ---- 112
Koordinasyon ---- 116
Akran Danışmanlığı ---- 119

6. BÖLÜM
Sınıf Rehberliği Programı

Tam Öğrenme Modeli ---------- 129
Kazanımlar ---------- 131
İçerik ---------- 133
Öğretme-Öğrenme Süreci ---------- 137
Ölçme-Değerlendirme Süreci ---------- 146

7. BÖLÜM
Değerlendirme

Psikolojik Danışman'ın Performansının Değerlendirilmesi ---------- 154
KGRP'nin Değerlendirilmesi ---------- 159
Sonuçların Değerlendirilmesi ---------- 161

8. BÖLÜM
KGRP Planları

Planlama ve Aşamaları ---------- 175
Plan Çeşitleri ---------- 177

9. BÖLÜM
Üç Gelişim Alanı

Kişisel-Sosyal Gelişim ---------- 183
Eğitsel Gelişim ---------- 191
Kariyer Gelişimi ---------- 195

10. BÖLÜM
Okul PDR Personeli

Okul Müdürü ---------- 221
Psikolojik Danışman ---------- 223
Sınıf Rehber Öğretmeni ---------- 231

11. BÖLÜM
Okul Kademelerine Göre Gelişimsel Rehberlik

İlkokulda KGRP ---------- 236
Ortaokulda KGRP ---------- 242
Lisede KGRP ---------- 245

KAYNAKÇA ---------- 251

1. BÖLÜM

PDR'ye Başlarken

Üç Çağ ve Üç Toplum
ABD'de PDR Hizmetlerinin Gelişimi
KGRP'nin Doğuşu ve Revizyonları
Ülkemizde Okul PDR Hizmetlerinin Gelişimi
PDR'de İki Model ve Dört Yaklaşım

Kitabın birinci bölümünde okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin neden ve ne zaman ortaya çıktığı, hangi toplumsal değişimler ve yeni talepler okullarda PDR hizmetini gerektirdiği, nasıl bir gelişim gösterdiği ve hangi olayların etkisinde kaldığı vurgulanmaya çalışılmıştır. Olaya geniş bir perspektifle bakabilmek için değişen çağlar ve toplumsal özellikler, bu değişim doğrultusunda talep edilen insan özellikleri, bu değişime uyum sağlamak için yapılandıran eğitim sistemi ve okul PDR hizmetlerindeki gelişmeler üzerinde durulmuştur.

Bu bölümde önce Tarım Çağı, Sanayi Çağı ve Bilgi Çağı'nın temel özellikleri ve bu çağların PDR alanı ile olan ilişkisi, okul PDR hizmetlerinin Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gelişimi, gelişimsel rehberliğin ortaya çıkışı; ülkemizde PDR hizmetlerinin başlangıcı olan 1950'li yıllar ve sonrası üzerinde durulmuştur. Son olarak, iki model ve dört yaklaşım başlığında geleneksel-gelişimsel rehberlik modelleri kıyaslanmıştır.

Üç Çağ ve Üç Toplum

Dünya birbirinden farklı değerlere sahip üç çağdan etkilenmiştir. Her çağ, kendine özgü değerleri beraberinde getirmiştir. Bu değerler çerçevesinde oluşan yeni talepler ve ihtiyaçlar, tüm toplumsal sistemleri etkilemeye ve *yeniden yapılanmaya* yöneltmiştir. Bu çağlar sırasıyla ***Tarım Çağı***, ***Sanayi Çağı*** ve ***Bilgi Çağı***'dır. Her çağın kendine özgü toplumsal özellikleri vardır ve çağların değişmesi toplumun değişmesine neden olmaktadır. Bilgi toplumu sanayi toplumunun, sanayi toplumu da tarım toplumunun ürünüdür. İnsanlık bu aşamaları kat ederken, kas gücünden makine gücüne, buradan da bilgi gücüne geçmiştir (Dura ve Atik, 2002; Toffler, 1981; Tezcan, 1985; Varış, 1985).

Alvin Toffler (1981) toplumsal değişimi *dalga teorisi* olarak açıklamakta ve insanlık tarihinde üç büyük uygarlık dalgası yaşandığını belirtmektedir. Birinci dalganın tarım uygarlığına, ikinci dalganın sanayi uygarlığına ve üçüncü dalganın sanayi ötesi (bilgi) uygarlığına karşılık gelen bir uygarlık değişimini betimlediğini belirtmektedir. Toffler her bir uygarlık

aşamasının kendine özgü felsefesi, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı olduğunu vurgulamaktadır (Toffler, 1981). Toffler'e göre temel üretim araçlarındaki değişme toplumları, kültürleri baştan aşağı değiştirir, yeni paradigmalar oluşur. Bunlar dalgalar hâlindedir ve tüm insanlık bu aşamalardan ya geçmiş ya da geçmek zorundadır (Çınar, n.d.).

Toplumsal değişme ile eğitim arasında dirik ilişkiler bulunmaktadır (Bilhan, 1991). Varış (1985) bu ilişkiyi şöyle ifade etmektedir: "Eğitim, bireyin ve toplumun yaratıcısıdır ve aynı zamanda yarattığıdır." Toplumsal değişmenin ön koşulu eğitimdir. Eğitim kendi başına bir değişim etkenidir ve eğitimsel değişme toplumsal değişmeyi izlemektedir (Tezcan, 1985). Eğitim toplumsal değişime uyum gösterdiği sürece toplumsal işlevlerini yerine getirebilmektedir. Aksi takdirde eğitim sisteminde yetişen bireyler, topluma ve değişime uyum gösterememekte ve değişimi engelleyebilmektedir. Eğitim, bir yandan toplumun ortak değer ve normlarını bireylere kazandırarak toplumsal bütünleşmeyi sağlarken, diğer yandan değişime uyum sağlayacak bireyler yetiştirmek zorundadır (Erden, 1998).

Tarım Toplumu'nun M.Ö. 5000 tarihinde gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu dönemde insanlar toprağı ekip biçmeye, hayvanları ve bitkileri kontrol altına almaya ve tarımsal faaliyetleri belirli bir düzen içinde gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu durum yerleşik hayata geçişi hızlandırmış ve toplumların kentler, devletler ve uygarlıklar kurmaya yönelmiştir (Dursun, 1998). Tarım toplumunda arazi sahibi olmak önemliydi. Çünkü tarımın keşfedilmesi ve beraberinde yerleşik düzene geçilmiş olması, arazinin önemini artırmıştır (Dura ve Atik, 2002).

Tarım toplumunda toprağın sahipleri olan aristokrat sınıf, toplumun egemen sınıfı idi. Çünkü tarımsal üretimin ana girdisi *toprak*tı. Bu dönemde bütün malları toprak üretiyordu, o nedenle toprak zenginliğin anahtarı sayılmıştır. Büyük arazi sahipleri toplumda saygın bir statü kazanmışlardır. Servetin ölçüsü toprak olduğu için, toprak için mücadele verilmiş, savaşlar yaşanmıştır (Çınar, n.d.; Huberman, 1995). Bu çağda, arazide çalışacak "beden gücü" talebi fazla olduğu için toplumun büyük bir kesimi geçimini beden işçiliğinden temin edebilmekteydi. Üretimde doğal enerji kaynakları (insan, hayvan, rüzgâr) kullanılmaktaydı. Kişiler arası iletişim söz ve yazıya dayalı, geleneklerin belirlediği durağan bir dünya görüşü hâkimdi. Din adamları, ulemalar, aristokratlar toplumun önderi konumundaydı. Toplumda geniş aileler, çok eşlilik, çok çocuklu aileler yaygındı. Çocuklar geniş aileler içinde yetişkinleri gözlemleyerek, küçük yaşta yapabilecekleri işleri yaparak, yavaş yavaş üretim sürecine katılabilmekteydi. Geniş aile içinde yetişen çocuklar, genellikle ailesinin yürüttüğü ekonomik faaliyetleri devam ettirmekteydi. Çocuğun yetiştirilmesinde ve mesleğe hazırlanmasında ***aile*** birinci derecede sorumlu olduğu için, eğitim okur-yazarlık oranını yükseltme, ülkesine bağlı bireyler yetiştirme rolünü üstlenmiştir (Erkan, 1998; Huberman, 1995). Tarım toplumunda bireylerin okuma yazma, aritmetikle ilgili temel becerilerini almak için ilkokul mezunu olmak yeterli görülmekteydi.

Tarım toplumu döneminde, henüz bugünkü anlamda bağımsız bir niteliğe kavuşmamış olan bilgi ve bilim teorik sahada din ve felsefe dairesi içinde, pratik sahada sanat ve zanaat dairesi içinde varlığını sürdürüyordu. Bilgi, yalnızca rahiplere ve soylulara açıktı. Bilim sözcüğü retoriğe (hitabete), gramere, mantığa ve müziğe kısacası bir araştırma disiplini olmayan kişisel çalışmalara karşı gelirdi. Yine marangoz, demirci, ayakkabı yapımcısı gibi usta zanaatçılar, tarım toplumunda bilimle ilişkilendirilmekteydi. Kas gücünün harekelendirdiği tezgâhlarda belli bir hız ve miktarda gerçekleştirilen üretim statik toplum yapısını değiştirecek güçte değildi (Cellary, 2003; Dura ve Atik, 2002; Erkan, 1998).

Sanayi Toplumu'nda arazinin yerini makineler, bedensel gücün yerini "vasıflı iş gücü" almıştır. Bu çağda arazi sahipleri değil, makine sahipleri daha statülü konuma geldiler. 17. yüzyılın sonlarında Avrupa'da başlayan Sanayi Devrimi, 19. yüzyılda tüm Avrupa ülkelerine

ve Kuzey Amerika'ya sıçradı. Bu ülkelerde yaşayan insanların yaşam standartları, 1850-1950 tarihleri arasında büyük gelişmeler gösterdi. Ancak teknik ve ekonomik gelişmeler 19. yüzyıl boyunca yalnızca Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada ve Avustralya ile sınırlı kaldı. Değişime başarı ile dâhil olan tek Asya ülkesi, 1870 yılından itibaren Japonya oldu (Dura ve Atik, 2002, s.1).

Sanayi devrimine iki teknolojik gelişme yol açmıştır. *Birincisi,* buhar gücünün ulaşım, madencilik, fabrika gibi alanlarda kullanımı; *ikincisi,* elektrik enerjisinin kullanılmaya başlanılmasıdır (Dursun, 1998; Dura ve Atik, 2002). Bu iki buluşun önemi, onların insan emeğinin yerine geçebilme potansiyeli ve işaret ettikleri enerji kaynağının sınırsızlığındaydı. Bu buluşların iş yaşamına girmesi işçilerin güçlerini kaybetmelerine neden oldu; çünkü işçinin yapacağı işi bir makine daha iyi, daha hızlı ve daha ucuz yapabiliyordu (Cellary, 2003).

Bu dönemde tabiattaki ham maddelerin belirli süreçlerden geçirilerek mamul maddeye dönüştürülmesi ve ham maddeden oldukça farklı yeni ürünler elde edilmesi söz konusudur (Dursun, 1998). Tarım toplumunda uzun yıllar içinde gelenekselleşmiş değerler sisteminin belirlediği durağan bir dünya görüşü egemendi. Sanayi toplumunda rönesans, reform ve aydınlanma çağının birikimleri içinde bir paradigma (değerler dizisi) değişimi yaşayarak geleneksel düşünceden, mekanik düşünceye geçiş yapılmıştır. Sanayi toplumunun teknolojileri mekanik düşünce paradigmasının, yaşamın her alanına uygulanmasından kaynaklanıyordu. Mekanik düşünce ve mekanik ilişkiler toplumsal yaşama yansıyor ve insan ilişkilerinde de mekanik akıl rasyonalist, tekdüze, hiyerarşik yapılar oluşturmaktaydı (Erkan, 1998, s. 134).

Sanayi toplumu ile birlikte köylerden şehir hayatına geçiş başlamış; geleneksel aile biçiminden çekirdek aileye ve kadın haklarının savunulmaya başladığı döneme geçilmiştir. İletişimde basın ve televizyon yer almaya başlamıştır. Ancak sanayi toplumu savaşların (özellikle 1. ve 2. Dünya Savaşı) ve işsizliğin, bunalımın, boşanmaların yaşandığı bir dönem olmuştur (Cellary, 2003; Çınar, n.d.; Erkan, 1998).

Sanayi toplumunda sosyal düzey, bilgiyi yaratan bilime ve onu dağıtan eğitime bağlıydı. Sanayi toplumunda bilim hem uygulamalı hem de aktarılabilir özelliğe kavuşmuştur. Bilim adamları becerilerini genel modellere ve metotlara dönüştürebiliyorlardı ve bunları öğrencilerine hızlıca öğretebiliyorlardı. Sanayi ve Tarım toplumu arasında, bilgiyi aktarabilme açısından farkı, Stradivarius ile Einstein'ı karşılaştırıldığında daha açık görülebilir. Ünlü keman yapım ustası olan Stradivarius kullandığı keman yapım tekniğini yardımcılarına aktarmak istemişse de bunu başaramamıştır. Einstein en büyük başarısı olan görecelik teorisini ise fizik öğrencilerine tam olarak aktarabilmiştir (Cellary, 2003).

Sanayi toplumunda temel eğitim bütün toplum üyelerine açıktı. Ayrıca bilgi, herkesin kullanımına açık olarak kitaplarda bulunabilirdi. En önemlisi de bilginin üretilmesi, kullanılması ve dağıtılması ayrı ayrı ellerde toplanmıştı. Bilim adamları, araştırmacılar, buluşçular bilgiyi üretirken, hizmet ve üretim sektörü bu bilgiyi kullanmakta ve bu bilgi öğretmenler aracılığıyla da başka insanlara aktarılmaktaydı. Sözü edilen bu iş bölümü sanayi toplumunun çok hızlı gelişmesini sağlamıştır. Hatta bilgiye istenen düzeyden daha az ulaşılması durumu, bilgiye daha çok ulaşılması için sanayi toplumunda yüreklendirici olmuş ve sanayi toplumu genel bilgilere ulaşımı bedava hâle gelmiştir. Özel bilgi sahipleri de bilgilerini satarak aktarma yoluna gitmişlerdir. Sanayi toplumu, bilgilerin aktarılamaması aşamasını geçerek aktarılacak bilgilerin üretilmesindeki yetersizlik sorunlarıyla karşı karşıya gelmiştir (Cellary, 2003).

19. yüzyılın ortalarında insanların çoğu köylerde yaşamakta ve uzmanlaşma gerektirmeyen mesleklerde çalışmaktaydı. Tarımla geçimlerini sağlayan insanlar için toplumsal düzen

2. BÖLÜM

Gelişimsel Rehberlik Modeli

KGRP Nedir?

Temel Sayıltılar ve İlkeler

KGRP'nın Amaçları

KGRP'nın Ögeleri

Gysberian Modelin Tasarım Aşamaları

KGRP Nedir?

20. yüzyılın başlarında meslek seçimine yardım amaçlı başlayan okul PDR hizmetleri, geleneksel rehberlik modelinden gelişimsel rehberlik modeline yönelmiştir (Bauman ve diğ. 2003; Gysbers, 2004; Gysbers ve Henderson, 2012; Gysbers, Lapan ve Jones, 2000; Myrick, 1997; Sink ve MacDonald, 1998; Wittmer, 1993). Gelişimsel rehberlik modelinin en belirgin özelliği planlı ve programlı çalışmasıdır. Bu program Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı, kısa adı ile KGRP olarak da adlandırılır.• KGRP ile K-12 düzeyinde okuldaki bütün öğrencilere ulaşma ve *programlı* PDR etkinlikleri ile çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırma önem kazanmaya başlamıştır.

Etkili KGRP'nin öğrencilere kendini tanıma, özsaygı, iletişim, kendini yönetme, kariyerini planlama, amaç belirleme, karar verme ve problem çözme gibi temel yaşam becerileri kazandırarak; öğrencileri çeşitli yeterliklerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaya başlamıştır (Borders ve Drury, 1992; Gysbers, 1997, 2004; Gysbers, Lapan ve Jones, 2000; Gysbers ve Henderson, 2012; Myrick, 1997; Sink ve McDonald, 1998). Gelişimsel rehberlik modeli Bilgi Çağı'nın taleplerine göre yapılandırılmış hem öğrencilerin gelişimleri desteklemek hem de yeniçağın talep ettiği yaşam becerilerini kazandırmak için planlı ve programlı tarzda okuldaki tüm öğrencilere ulaşmayı hedeflemiştir.

ASCA'ya göre KGRP yönetimsel ve PDR dışı görevleri, kriz odaklı müdahaleleri önemsemez. Bunun yerine öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitsel ve kariyer becerilerinin gelişimini destekleyecek, sorumlu ve üretici bireyler olmalarını sağlamak için tasarlanmış PDR aktivitelerini ve yapılandırılmış grup yaşantılarını önemser. Gelişimsel rehberlik alanında en

• Türkçe bazı kaynaklarda KGRP bir program adı değil bir "model" gibi ifade edilir. Oysa KGRP'nin tasarımcısı ve uluslararası lideri kabul edilen Norman Gysbers hoca KGRP'nin programın adı olduğunu çok açık vurgular. Yine ülkemizde bazı alan akademisyenlerinin Yeni Bir Okul Modeli, Okul PDR Programı gibi terimleri tercih etmekte ve genç meslektaşlarımızın zihin karışıklığına neden olduklarını gözlemlemekteyim. Sosyal bilimlerde doğal olan bu kavram kargaşasının maalesef alanımız gelişiminde olumsuz etkileri olduğunu belirtmek isterim.

önemli uluslararası liderlerinden biri olarak kabul edilen Myrick (1997) gelişimsel rehberliği şu şekilde açıklamaktadır (s.11):

> *Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin okulda başarılı olmaları için ihtiyaçları olan belli beceri ve yaşantıların kazandırılması girişimidir. Gelişimsel yaklaşımda öğrenciler kendileri ve başkaları hakkında daha çok şey öğrenme fırsatı bulurlar. Öğrenciler kişiler arası bir kriz olmadan önce, kişiler arası beceriler öğrenirler. Eğer bir kriz olursa, öğrenciler problemleri ile kendileri baş edebilirler. Öğrenciler savunmada değillerse daha fazla öğrenmeye açıktırlar. Gelişimsel rehberlik yolu ile öğrenciler pozitif ve etkili etkileşimde bulunabilmeyi öğrenirlerse, daha aktif olarak öğrenebilirler ve daha olumlu okul çevresi edinirler. Gelişimsel program esnek bir programdır. Öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlar. Gelişimsel yaklaşım öğrenme çevresini önemser. Öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki herkes rehberliğin öğrenme atmosferi için çalıştığını bilir.*

Gysbers'e (1997) göre etkili bir KGRP'de şu özellikler önemlidir:

1. Okul yönelimli değil öğrenci gelişimi yönelimlidir.
2. KGRP yüzde yüz program olarak çalışır, dört program parçası tüm programı meydana getirir.
3. Okulun açıldığı ilk gün başlar ve kapandığı güne kadar devam eder.
4. Pozisyona değil programa odaklanır.
5. Klinik temelli değil eğitim temellidir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, KGRP öğrencilerin genel gelişimlerini destekleyen ve onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırarak Bilgi Çağı'nın insan kaynaklarını yetiştirmeyi misyon edinen bir programdır. Diğer bir ifade ile gelişimsel okul PDR hizmetleri bir "program" çerçevesinde yürütülür. Bu program tedavi edici tarzda değil, geliştirici ve eğitici tarzda planlanır, tasarlanır, uygulanır, değerlendirilir ve geliştirilir. KGRP, okuldaki bütün öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırmaya hedefleyen ve bunun için planlı, programlı bir tarzda çalışan bir uygulama biçimidir denilebilir.

Temel Sayıltılar ve İlkeler

Myrick (1997)'e göre KGRP *insan doğasının ardışık ve pozitif yönde kendisini güçlendirmeye doğru geliştirdiğini varsayar*. Her insanda bu gücün olduğuna, bunun insanları özel yaptığına ve insanların yegâne olduğuna inanılır. Gelişimsel yaklaşım insan gelişimine odaklanır. İnsanların yaşadığı ***gelişim dönemlerini*** ve ***gelişim görevlerini*** dikkate alır ve onları desteklemeye çalışır. Gelişimsel rehberlik modelinin uluslararası lideri olarak kabul edilen Robert Myrick gelişimsel rehberlik modelinin yedi temel ilkesi olduğunu belirtir. Bu ilkeler KGRP'nin nasıl uygulanacağı ve yürütüleceği konusunda da kılavuzluk eder. Bunlar (Myrick, 1997, s. 37-39):

1. *Gelişimsel rehberlik tüm öğrenciler içindir:* Bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla sıkıntısı, problemi olabilir ve özel dikkati gerektirebilirler. Okulda istenmeyen olaylar, kriz müdahaleleri olabilir. Ancak gelişimsel rehberlik tüm öğrencilere yöneliktir. Etkili bir KGRP bütün öğrencilere ulaşır, yardımcı olur, destekler ve gelişim yaşantıları aktarmaya özen gösterir.

2. *Gelişimsel rehberlik organize edilmiş ve planlanmış bir programa sahiptir*: Bu programda, yani KGRP'de öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olacak genel ve özel amaçlar vardır. Program

öğrencilerin bilişsel, duygusal-sosyal ve fiziksel gelişimlerine yardımcı olacak şekilde hazırlanır. Ayrıca bireysel değerlendirmeye, motivasyon ve başarıya özel bir önem verilir.

3. *Gelişimsel rehberlik programı ardışık (taksonomik) ve esnektir*: KGRP'nin okul kademeleri arasında devamlılığı önemsenir. Yani anasınıfından lise son sınıfa (K-12) kadar uzanan bir program vardır. Bu süreçte yeterlikler öğrencilere *ardışık* olarak kazandırılır. Aynı zamanda KGRP *esnektir*. Her okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğrencilerin ve öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyine göre programlar hazırlanabilir. Ayrıca öğretim yılı içinde ortaya çıkan bir ihtiyaç veya sorun nedeniyle, öğretim yılı başlangıcında hazırlanmış olan KGRP'nın içine yeni bir ünite/etkinlik ilave edilebilir. Ancak yine de öğretim yılı başladıktan sonra bazı ünitelerin/etkinliklerin tekrar edilmesi, bazılarının revize edilmesi ve bazılarının da çıkartılması gerekebilir. KGRP'nın "esnek" yapısı, öğretim yılının herhangi bir zamanında bu değişime olanak vermektedir.

4. *Gelişimsel rehberlik tüm eğitim sistemin tamamlayıcı bir parçasıdır*: Öğretim programından ayrı bir KGRP var olsa da, gelişimsel rehberlik öğrenme çevresinin içindedir. Yani KGRP ile öğretim programı birbirini tamamlarlar. Akademik bir derste öğrenilen bir konuyu, psikolojik danışmanlar sınıf rehberliği etkinliklerinde kişiselleştirilebilir. Örneğin İngilizce derslerinde öğrenilen mektup yazma becerisi, kariyer planlama veya iş başvurularında yazılan mektuplara dönüştürülebilir.

5. *Gelişimsel rehberlik bütün okul personelinin katılımını gerektirir*: Öğretmenler, psikolojik danışmanlar, yöneticiler ve bütün destek personeli okulun PDR hizmetinden sorumludur. KGRP herkesin desteği olmadan yürütülemez. KGRP bir uzmanın tek başına yürütebileceği bir program değildir. Öğrenciyle çalışan bütün yetişkinlerin iş birliği yapmasını gerektirir. Gelişimsel rehberlik, KGRP çerçevesinde bütün okul personelinin bu amaçlara ulaşmada iş birliği yapmalarını gerektirir. Özellikle psikolojik danışmanlar ve öğretmenler bunun için çok yakın iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Okul personelinin rolleri, programdaki görevleri belirlenmeli ve personelin birbirlerini nasıl tamamladığı araştırılmalıdır.

6. *Gelişimsel rehberlik öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmelerine yardımcı olur*: KGRP'nın öğrencilerin kişisel gelişimi ve bireysel potansiyellerini önemsemiş olması, akademik başarıyı önemsemediği anlamına gelmez. Aksine, KGRP öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmeleri için çabalar. Okuldaki bütün PDR etkinliklerinin eğitsel bir temeli vardır.

7. *Gelişimsel rehberlik özel PDR servislerini ve müdahalesini sunan psikolojik danışmanları kapsar*: KGRP'nın amaçlarının birçoğu öğretim programının içinde yer alsa da, programda uzmanlık gerektiren özel müdahaleler vardır. Psikolojik danışma müdahalesi ancak bu alanda eğitim almış sertifikalı danışmanlar tarafından yapılır. PDR program tasarısında tedavi yoktur. Ancak birçok öğrencinin ciddi kişisel problemleri olabilir. Bu öğrencilere psikolojik danışma müdahalesini verebilmek için psikolojik danışmanlara ihtiyaç vardır.

Ülkemizde Myrick'in ilkeleri benimsenmiş ve MEB 2001 yılında yayımladığı programda bu ilkelere yer vermiştir. Myrick'in ilkeleri hem KGRP'ye kılavuzluk etmekte hem de geleneksel model ile gelişimsel rehberlik modelinin farklarını ortaya koymaktadır. Bu ilkeleri dikkate alarak çalışan psikolojik danışmanlar öncelikle okullarında bütün öğrencilere ulaşmaya, onların gelişimlerini destekleyerek bilgi ve becerileri yapılandırılmış grup etkinlikleri (özellikle psikoeğitim, sınıf rehberliği gibi) ile sunmaya, ihtiyaca göre etkinlikler tasarlamaya; okulun atmosferine ve öğretim programına dâhil olmaya, okuldaki tüm paydaşları (özellikle müdür ve öğretmenler) sürece dâhil etmeye özen gösterirler.

3. BÖLÜM

KGRP Tasarım Süreci

Program Nedir?

KGRP Tasarımı Aşamaları

Planlama Aşaması

Tasarlama Aşaması

Uygulama Aşaması

Değerlendirme Aşaması

Geliştirme Aşaması

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP), Bilgi Toplumu'nun yeni değerlerine, taleplerine cevap verebilecek bireylerin gelişimine katkıda bulunmaya çalışır. Toplumun ihtiyaç duyduğu yeterlikleri kazandırabilmek için, tıpkı öğretim programlarında olduğu gibi PDR hizmetleri sistemli, planlı ve bir program çerçevesinde yürütülmesinde zorunluluk vardır. Gelişimsel rehberlik modelini, geleneksel rehberlik modelinden ayıran en belirgin farklılık, çalışmaların bir **programa** odaklanmasıdır. Gelişimsel rehberlikte program o kadar önemsenmiştir ki, modelin sayıltılarının çoğu programla ilgilidir. Örneğin "Gelişimsel rehberlik organize edilmiş bir programa sahiptir", "Rehberlik bir programdır", "Gelişimsel rehberlik programı ardışık ve esnek olarak tasarlanmıştır", "Rehberlik programı öğrencilere yeterlik kazandırmaya odaklanır" (Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1993) gibi.

Haack (1994), okul PDR çalışmalarının yeniden yapılandırma sürecinde en **önemli değişimin** program geliştirilmesinde olduğunu belirtmektedir. Gelişimsel yaklaşımda okullardaki bütün öğrencilerin başarılı olması için program geliştirilmesi önemsenir. Bu program sayesinde PDR hizmeti, okulda yardımcı bir hizmet olarak değil, okulun öğretim programının tamamlayıcı, bütünleyici bir parçası hâline gelebilmiştir.

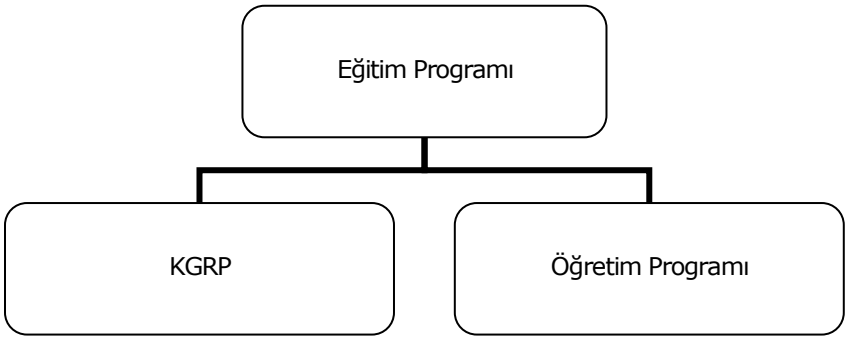
Bu bölümde programın ne olduğu, etkili bir programın özellikleri, sistem yaklaşımı üzerinde durulduktan sonra; ülkemizin eğitim sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yapılanmasına uygun olarak Nazlı tarafından 2000-2002 yıllarında pilot çalışma süreci ve sonrası çalışmalarında önerdiği ***KGRP Tasarım Modeli: Nazlı Modeli*** okuyucuya aktarılmıştır. Nazlı modeli 2000-2002 yıllarında Balıkesir'de dört ilköğretim düzeyinde (K-8) Müfredat Okulunda ve 2012-2014 yıllarında TUBİTAK 1001 projesi kapsamında Polis Koleji, Polis Akademisi ve Yozgat Polis Meslek Yüksekokulunda test edilmiştir. Diğer bir ifade ile Nazlı Modeli K-16 düzeyinde sınanmış ve güncellenerek revize edilmiştir.

Program Nedir?

Günümüzde bireylerin belirli bilgi, beceri ve tutumlarla yaşama hazırlanması ihtiyacının artması, eğitimin bir program dâhilinde çalışmasını zorunlu kılmıştır. ***Program*** insanların bireysel ya da grup hâlinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitme yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanması ile ilgili bir çalışma alanıdır (Demirel, 2000).

Varış'a (1993) göre genel olarak **eğitim**, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır (s.3). Bu tanım eğitimin çok geniş kapsamlı olduğunu yansıtmaktadır. Eğitimin bu geniş kapsamı, eğitim programına da yansımaktadır. **Eğitim programı**, bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek veya zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinliklerdir (Varış, 1993a, s.3). Yani eğitim programlarına bütün etkinlikler ve yaşantılar (dersler, kulüpler, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, geziler, sanatsal-kültürel etkinlikler vb.) girmektedir. Demirel'e (2000) göre ise eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim programı çok geniş ve kapsamlı bir tanımdır. Eğitim programı iki ana programı kapsamaktadır. Bunlar: KGRP ve öğretim programı (Şekil 3-1).



Şekil 3-1: Eğitim Programı

Öğretim faaliyetleri yıllarca program anlayışı içinde yürütüldüğü için, literatürde öğretim programları tanımları çok çeşitlidir. Varış'a (1993a) göre **öğretim** insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramdır. **Öğretim programı** ise, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dâhilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır (s.4). Demirel'e (2000) göre öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinliklerin kapsadığı yaşantılar düzeneğidir (s.7). Ertürk'e (1984) göre öğretim programının üç ana unsuru vardır. Bunlar:

1. Hedefler ya da istendik davranışlar
2. Öğrenme yaşantıları ya da eğitim durumları
3. Değerlendirme faaliyetleri

Öğretim programının içinde çeşitli dersler ve bu derslerle ilgili ders programları yer almaktadır. Varış'a (1993) göre **ders programı** öğretim programının içinde yer alır ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği bir plandır. Ders programı kavramında, konunun özel amaçlarını gerçekleştirmek üzere, belli bir süreye göre planlanmış üniteler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, konunun özüne uygun öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulanması, programda içerik ögesini destekleyen ve zenginleştiren ders kitapları ve diğer materyallerin geliştirilmesi esastır. Demirel (2000) ders programını şu şekilde açıklamaktadır: Ders programı, bir ders süreci içinde planlanan hedefleri bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır (s.7).

KGRP, öğretim programlarında olduğu gibi bilgi ağırlıklı ve 'yalnızca' derslerle sınırlı bir program değildir. KGRP çeşitli müdahalelerden ve etkinliklerden (örneğin sınıf rehberliği, bireysel-grupla psikolojik danışma, psiko-eğitim, seminerler, eğitsel kurum gezileri, bireysel görüşmeler, havale, konsültasyon, koordinasyon, akran yardımcılığı gibi) oluşan çoklu müdahalelerin olduğu bir programdır. Bu nedenle "kapsamlı" terimi tercih edilir. Buna göre "KGRP öğrencilerin yaşam kariyeri gelişimini desteklemek için çeşitli bilgi, beceri ve yetkinlikler kazandırmaya odaklanan, çeşitli PDR etkinliklerini ve değerlendirme durumlarını içeren sistemli faaliyetler bütündür" şeklinde bir açıklama getirilebilir.

KGRP'nın içinde sınıf rehberliği programı, okul kapsamlı etkinlikler programı, psikolojik danışma programı, psiko-eğitim programı, akran yardımcılığı programı, konsültasyon programı, koordinasyon programı gibi birçok program yer alır. Bu programların çeşidi ve sayısı okullarımızın ihtiyacına göre değişebilir.

Etkili Bir Programın Özellikleri

Okullarımızda hem öğretim hem de PDR etkinlikleriyle verilen öğrenme yaşantılarının kalıcı olabilmesi için, iyi hazırlanmış program tasarılarına ihtiyaç vardır. Nitelikli bir program tasarımı şu sorulara cevap verebilmelidir (Doğan, 1997, s.4):

1. Toplumun, yörenin ve bireyin ihtiyacı nedir ve nasıl belirlenmelidir?
2. Programın genel amacı hangi verilere dayalı olarak ve nasıl ifade edilmelidir?
3. İçerik nasıl seçilmelidir? Amaçlara ulaşmak için ne tür eğitim yaşantıları temin edilmelidir?
4. Eğitim yaşantıları nasıl düzenlenmelidir?
5. İçerik öğrencilere nasıl iletilmelidir?
6. Programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı nasıl kontrol edilmelidir? Neyi nasıl değerlendireceğimizi nasıl belirlemeliyiz?

Programların kolayca uygulanabilmesi ve etkiliği için belli özelliklerin bulunması gerekir. Ekici'ye (2002) göre iyi bir öğretim programında bulunması gereken özellikler şunlardır: 1. İşlevsel olmalıdır; 2. Esnek olmalıdır; 3. Uygulayıcılara kılavuz niteliğinde olmalıdır; 4. Uygulanabilir olmalıdır; 5. Amaçlara yönelik olmalıdır; 6. Ekonomik olmalıdır; 7. Günün şartlarına uygun olmalıdır; 8. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır.

Öğretim programı tasarımı için geçerli olan bu özellikler, KGRP tasarımı için de geçerlidir. Etkili PDR programının dört temel özelliği olduğunu belirten Rowe ve Kramer (1992), bu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: Sistematiklik (systematic), taşınabilirlik (transportable), uygulanabilirlik (feasible) ve garanti edilebilirlik (guaranted). Bu dört anah-

4. BÖLÜM

KGRP'de Genel Amaç, Yeterlik ve Kazanımlar

Genel Amaçlar

Yeterlikler

Kazanımlar

Bu bölümde KGRP'nın genel amaçları, bu doğrultuda tasarlanan yeterlikler ve kazanımlar üzerinde durulmuştur. Bu konu KGRP'nin üç ana ögesinden "içerik" ögesi kapsamında yer almaktadır. Kitabın 2. Bölümünde KGRP'nın üç ögesi ele alınırken, içerik ögesi de verilmişti. Bu nedenle bu bölümde yalnızca 2. Bölümde ele alınmayan konulara yer verilmiştir. Konuyu somutlaştırmak için okuyucuya, 2011 yılında TÜBİTAK destekli başlatılan gelişimsel rehberlik projesinde (proje no 111K175) Ankara Polis Koleji için tasarlanan KGRP'nın genel amacı, yeterlikleri ve kazanımları örnek olarak verilmiştir.

Genel Amaçlar

Eğitimin genel amaçları ulusal düzeyde MEB tarafından belirlenir ve bu doğrultuda okullarda öğretim hizmetleri ve PDR hizmetleri yürütülür. MEB'in ulusal düzeyde genel amaçları belirlemiş olması gelişimsel rehberlik modelinin "esneklik" ilkesine aykırılık teşkil etmez. Aksine bu gerekli bir durum olup KGRP'nin "taşınabilirlik" (Rowe ve Kramer, 1992) özelliği göstermesini sağlar. (Detaylı bilgi için 3. Bölüme bkn.)

Genel amaçlar, eğitimin felsefesi doğrultusunda hazırlanır ve eğitimin genel yönünü gösterir. Eğitim sistemi düzeyinde yazılmış genel amaçlar, genel ifadelerdir ve ölçülebilir nitelikte değildir. Genel amaçlar, eğitim felsefesini yansıtır ve sisteme yön verirler (Doğan, 1997). Okullarımızda PDR hizmetlerinin genel amaçları da MEB tarafından belirlenir ve çeşitli araçlar ile (web, yönetmelikler vb) duyurulur.

Gelişimsel rehberlik programının "uygulanabilirlik" özelliği (Rowe ve Kramer, 1992) gereği, her okulun KGRP'nın genel amaçlarını yine okullarda belirlenmesini gerektirir. MEB'in belirlemiş olduğu genel amaçlar temel alınarak; her okul kendi yapısı ve misyonu, öğrencilerinin ihtiyaçları, mevcut kaynaklarını dikkate alarak KGRP'nın genel amaçları belirlenir. Genel amaçlar ile ilgili örnekler kitabın 2. Bölümünde verilmiş; bu bölümde ise ek olarak yazarın proje yöneticisi olduğu 111K175 nolu proje kapsamında yapılan çalışmada, Ankara Polis Koleji KGRP'nın genel amaçları belirlenirken izlenen adımlar aşağıda verilmiştir:

- MEB'in lise düzeyi için belirlediği PDR genel amaçları incelenmiştir.
- Gelişimsel rehberlik modelinin nihai amacı "yaşam kariyeri gelişimine" destek olmaktır. Gelişimsel rehberlik modelinin nihai amacı dikkate alınmıştır.
- Ankara Polis Kolejinin yapısı ve misyonu dikkate alınmıştır.

- Ankara Polis Koleji öğrencilerinin KGRP'ye ilişkin beklentilerini almak için uygulanan ihtiyaç analizi verileri, PDR personelinin görüş ve önerileri dikkate alınmıştır.

Bir eğitim kurumunun KGRP genel amaçları yazılı hâle getirilirken ise "ölçülebilir" nitelikte yazılmaz, genel soyut ifadelerden oluşur. Örnek genel amaç için KUTU-4.1'de verilmiştir.

KUTU-4.1. Ankara Polis Koleji KGRP Genel Amacı Örneği



ANKARA POLİS KOLEJİ KGRP

GENEL AMACIMIZ

Ankara Polis Koleji, emniyet teşkilatımızın personel ihtiyacını karşılamak ve Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesine hazırlamak amacı ile kurulmuş bir eğitim kurumumuzdur. Bu temel misyonumuzdan hareketle Ankara Polis Koleji Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR) Büro Amirliğimiz tarafından gelişimsel rehberlik modeli temel alınarak Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı (KGRP), tasarlanmıştır. KGRP'nin nihai amacı öğrencilerimizin ***yaşam kariyeri gelişimini*** desteklemektir.

KGRP öğrencilerimize kişisel – sosyal, eğitsel ve kariyer gelişim alanlarında çeşitli yaşam becerileri kazandırmayı amaçlar. Üç gelişim alanında öğrencilerimizin kimlik gelişimini desteklemek, kişiler arası iletişim becerilerini artırmak, sorumluluk bilinci geliştirmek, etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kazandırmak, kariyer uyum becerileri ile desteklenmek için çeşitli programlar tasarlanmıştır. KGRP dört program ögesi ile hizmet verecek şekilde tasarlanmıştır. Bunlar: Rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale servisleri ve sistem desteği. Gelişimsel ve önleyici özelliği olan KGRP'mız, psikolojik danışmanlarımız ve kolejde rehberlikle ilgili diğer personelimiz tarafından geniş katılımla yürütülür.

KGRP'mızın genel amacı insana, topluma ve Dünya'ya duyarlı, 21.yy Bilgi Çağı'nda mesleğinin yeni paradigmalarını kavramış, hümanist ve varoluşsal yaşam felsefesini benimsemiş; kendi potansiyellerini tanıyan, özsaygısı gelişmiş, sosyal becerileri güçlü, psikolojik iyilik hâlini güçlendirme yollarını bilen emniyet mensuplarının yetiştirilmesine destek olmaktır.

Yeterlikler

Bilgi Çağı'nın talep edilen insan nitelikleri çeşitli beceriler ile donatılmış; bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmasını gerektirmiştir. Bu doğrultuda ülkeler "yeterlikler çerçevesi" belirlemeye başlamıştır. Örneğin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilik esaslarını içeren ülkemize özgü Ulusal Yeterlilik Çerçevesi geliştirilmeye başlanmıştır.

Ulusal Yeterlilik Çerçevesi (UYÇ) kavramı, bir ülkede var olan yeterlilikleri tanımlamak, belirlenmiş ölçütlere göre sınıflandırmak ve yeterlilikleri karşılaştırmak için kullanılan, seviyelerden oluşan ilkeler ve kurallar bütünü anlamına gelmektedir. UYÇ'ler, bir ülkede bulunan yeterlilik sistemlerini bütünleştirmekte ve yeterlilik sistemleri arasında eşgüdümü sağlamaktadır. Yeterliliklerin kalite standartları çerçevesinde daha şeffaf ve tanımlanabilir olmasını sağlayan ve öğrenenlerin yeterlilikler arasında yatay ve dikey hareketliliğini kolaylaştıran UYÇ'ler, başta Avrupa olmak üzere farklı kıtalardaki ülkeler tarafından geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. TYÇ, ülkemizdeki yeterliliklerin sınıflandırılmasını sağlayan bütünleşik bir yapı olarak, kalite güvencesi sağlanmış ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, genel, mesleki ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilikleri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. TYÇ, MEB'in sorumlu olduğu yeterlilikler, MYK sorumluluğundaki ulusal yeterlilikler, YÖK koordinasyonu ve denetiminde sunulan yükseköğretim yeterlilikleri başta olmak üzere diğer sorumlu kurum/kuruluşların sorumlu olduğu tüm yeterlilikleri kapsamaktadır (Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi-CEDEFOP, 2010).

MEB 2005-2006 öğretim yılından itibaren öğretim programlarında, hedef ve hedef davranışlar yerine "yeterlikler ve kazanımlar" kavramlarını tercih etmeye başlamıştır. Bunun nedeni öğretmen merkezli, davranışçı öğrenme temelli direkt öğretim programları yerine; öğrenci merkezli, bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma geçmiş olmasından kaynaklanmaktadır. MEB'in öğretim hizmetlerinde yaşanan bu değişim elbette ki PDR hizmetlerini de kapsamaktadır. Çünkü gelişimsel rehberlik modeli de program odaklı bir modeldir. MEB 2005-2006 öğretim yılında yayımladığı İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı Kılavuz kitaplarında, sınıf rehberliği müdahalesinin yeterlik alanlarını ve kazanımlarını belirlemiştir. Ancak, MEB 2005-2006 programlarında KGRP bir bütün olarak (3 ana ögesi, 5 müdahalesi) algılayıp yeterliklerini belirlememiş; yalnızca sınıf rehberliği programının yeterlik alanları ve kazanımlarını düzenlemiştir. 2005-2006 İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı kılavuz kitaplarında "yeterlik alanları" terimini kullanırken; öğretim programlarında ise derslerin özelliklerine göre "öğrenme alanı", "odak noktası" gibi ifadeler kullanılmış olduğu belirlenmiştir.

Yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet (TDK, 1988) anlamına gelmektedir. Yeterlikler, eğitim kurumlarında "öğretim programları" aracılığı ile öğrenciler kazandırılmaya çalışılır. Örneğin endüstri meslek lisesi elektrik bölümü mezunu bir öğrencinin alanı ile ilgili sahip olması beklenen yeterlikler 4 yıllık öğrenimi süresince alacağı dersler aracılığı ile kazandırılmaya çalışılır. Bu durumda aynı öğrencinin KGRP ile edindiği yeterlikler göz ardı edildiği anlamına gelmektedir. Ancak 21. Yüzyıl global değerleri çalışanların "meta yeterlikler" ile donatılması (Carnevele ve Desrochers, 2003; Feller, 2003; Tang, 2003) gerektiği vurgulanmaktadır. Meta yeterliklere yalnızca öğretim programlarındaki dersler aracılığı ile değil aynı zamanda KGRP programları ile ulaşılabileceği göz ardı edilmemelidir.

Ülkemizde bunun ilk adımı 1992 yılında MEB bünyesinde kurulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) öğrenci niteliklerini, uygulama ilke ve standartlarını belirlenirken atılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterlikler "Temel Akademik Beceriler" ve "Yaşam Becerileri" olmak üzere iki öğrenme alanına göre düzenlenmiştir. Yaşam becerileri alanı, KGRP ile öğrencilere kazandırılacak yeterliklere odaklanmaktadır (EARGED, 1999):

1. Sosyal beceriler
2. İletişim becerileri

5. BÖLÜM

Temel Müdahaleler

Psikolojik Danışma

Sınıf Rehberliği

Konsültasyon

Koordinasyon

Akran Danışmanlığı

Öğrenci gelişimini destekleme ve olası problemleri önleme odaklı KGRP'da, ön plana çıkan müdahaleler neler olmalı sorusu önemli konulardan birisidir. Borders ve Drury (1992) 1960 ile 1990 yılları arasında birçok kaynaktan elde ettikleri bilgileri derleyerek yaptıkları araştırmalarında, KGRP olması gereken program müdahaleleri üzerinde uzmanlar arasında bir uzlaşmanın olduğunu belirlemişlerdir. Program müdahaleleri "doğrudan/direkt" ve "dolaylı/endirekt" olarak ikiye ayrılabilmektedir. Psikolojik danışman'ın öğrencilere sunduğu müdahalelere doğrudan müdahaleler; öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler vb. aracılığı ile sunulan müdahalelere dolaylı müdahaleler denir. Örneğin psikolojik danışma ve sınıf rehberliği doğrudan müdahale; akran yardımcılığı/danışmanlığı, konsültasyon ve koordinasyon dolaylı müdahale olarak sınıflandırılmaktadır. Gelişimsel rehberliğin teorik öncüsü olarak kabul edilen Myrick (1997) ise, bireysel-grupla psikolojik danışma ile geniş grup rehberliğini (sınıf rehberliği) doğrudan müdahale; akran yardımcılığı, konsültasyon ve koordinasyonu dolaylı müdahale olarak sınıflandırmaktadır.

Bu bölümde KGRP'nın ana müdahalelerinden psikolojik danışma, sınıf rehberliği, konsültasyon, koordinasyon ve akran yardımcılığı müdahaleleri üzerinde durulmuştur. Sınıf rehberliği müdahalesinin programının hazırlanması, kitabın bir sonraki bölümünde yani 6. bölümde ele alındığı için bu bölümde kısaca yer verilmiştir.

Psikolojik Danışma

Psikolojik danışma müdahalesi, KGRP'nin vazgeçilmez müdahalelerinden birisidir. Borders ve Drury'a (1992) göre, psikolojik danışma müdahalesinin amacı öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek onların eğitsel ve kariyer gelişimlerini teşvik etmektedir. İster bireysel isterse grupla psikolojik danışma olsun, bu müdahalenin merkezinde öğrencilerin eğitsel gelişimlerini destekleme amacı bulunmaktadır.

ASCA'ya göre ***psikolojik danışma***, psikolojik danışmanın bireysel veya küçük gruplar hâlinde öğrencilerle bağlantı kurarak onların problemlerini ve gelişimsel sorunlarını çözmeleri ya da başa çıkmaları için yardımcı olan güvenli bir ilişkidir. Yine ASCA'ya göre ***bireysel psikolojik danışma*** öğrenci ve psikolojik danışman arasında yapılan ve birlikte bir program veya konu üzerinde çalıştıkları kişisel ve özel bir etkileşimdir. ***Küçük grup danışmasında*** ise psikolojik danışman iki veya daha fazla öğrenci ile çalışır. Grup büyüklüğü genellikle 5-8 üye arasındadır. Grup tartışmaları yapılandırılmış veya yapılandırılmamış öğrenme aktivitelerinden oluşabilir (ASCA, n.d.).

Corey'e (2008) göre psikolojik danışma, bireylerin kendi davranış ve yaşam biçimlerini dürüstçe gözlemlemeleri ve yaşam kalitelerini nasıl değiştirecekleri konusunda belirli kararlar almaları için danışanlara yardımda bulunulan süreçtir. Psikolojik danışma müdahalesinin temel işlevi, danışanların kendi güçlerini farkına varmaları, bu güçleri kullanmaktan onları neyin alıkoyduğunu keşfetmeleri ve ne tür bir kişi olmak istediklerinin açıklığa kavuşturulması konularında danışanlara yardımcı olmaktır (s.40). Güvenli bir ortamda psikolojik danışman ile danışan birçok konuyu ele alabilirler. Psikolojik danışma müdahalesine uygun konular oldukça geniştir. Örneğin okul tutum ve davranışları, akran ilişkileri, çatışma, kariyer planlama, kolej seçimi, aile üyelerinin kaybı, boşanma, madde bağımlılığı, aile bağımlılığı, cinsel sorunlar gibi bireysel sorunlar; eğitsel ve kariyer danışmasında test yorumları için psikolojik danışma müdahalesinden yararlanılabilir (Borders ve Drury, 1992).

Psikolojik danışma müdahalesinde odak nokta danışanın yaşantıları, kişisel konularıdır. Bu nedenle güvenlik konusu diğer bir ifade ile "gizlilik" oldukça önemlidir. Danışma sürecinin başlangıcında konuşulanların gizli kalacağı bildirilir. Ancak hem yasal hem de etik olarak, bazı durumlarda gizliliğin ihmal edilmesi gerekir. Corey (2008) bu durumları şöyle sıralamaktadır (s.51):

- Psikolojik danışman 16 yaşından küçük danışanının cinsel ilişkiye zorlandığına, tecavüze, çocuk istismarına veya herhangi diğer bir suça uğradığına inanıyorsa,
- Psikolojik danışman, danışanın hastaneye sevk edilmesi gerektiğini düşünüyorsa,
- Danışan kendisine ve başkalarına zarar vereceği anlaşılıyorsa,
- Mahkeme kararı ile bilgi verilmesi zorunlu kılınmışsa,
- Danışanlar bilgilerin kendilerine veya üçüncü bir kişiye verilmesini talep etmişse

Myrick'e (1997) göre bireysel psikolojik danışma, danışman ve öğrencinin bir konu, bir problem ya da bir ilgi üzerinde çalıştıkları kişisel bir etkileşimdir. Bire bir yapılan bu müdahaleye geçmişte ***en önemli tek müdahale*** olarak bakılmıştır. Özel olarak, bire bir yapılan oturumların kişisel problemlerin çözümünde en iyi müdahale biçimi olarak düşünülmüştür. Bireysel psikolojik danışma ile danışanın daha iyi açılacağı varsayılıyordu. Ancak okullardaki danışman-öğrenci oranının yüksek olması, hâlâ bireysel danışmaya lüks olarak bakılmasına neden olmaktadır.

Grupla psikolojik danışma, öğrencilerin birlikte çalışarak özellikle kişisel gelişimleri ile ilgili kendi fikirlerini, duygularını ve davranışlarını açıklayabilecekleri yegâne eğitsel yaşantıdır. Psikolojik danışman sürece yardımcı olacak yardım becerilerini düzenleyerek grup üyeleri arasındaki etkileşime yardımcı olur. Grup üyeleri kendilerini açarlar, dikkatlice birbirlerini dinlerler ve dönüt verirler (Myrick, 1997). Yapılandırılmış, zamanla sınırlı grupla psikolojik danışma zaman açısından ekonomik olmasının yanı sıra pratik olması, grup dinamiğine ve grup sürecine dayanması avantajı da vardır. Gelişimsel açıdan uygun olan grupla psikolojik danışma, akran etkileşimi açısından da güçlüdür. Aynı konuyu paylaşan

öğrenciler birbirlerini destekler, onaylarlar, baş etme stratejilerini paylaşırlar, dönüt verirler, birbirlerini cesaretlendirirler. Gelişimsel açıdan yönlendirilen gruplarda öğrenciler plan yapma, kariyer gelişimi ve yaşam yeterlikleri ile ilgili beceriler kazanırlar (Borders ve Drury, 1992).

KGRP'da grupla psikolojik danışmanın üç biçimi bulunmaktadır. Bunlar: Kriz merkezli, problem merkezli ve gelişim merkezli grupla psikolojik danışmadır (Myrick, 1997, s. 188-192):

1. Kriz merkezli: Kriz merkezli grupla psikolojik danışma acil problemlerle ilgilenir. Okullarda derhâl ele alınması gereken bazı durumlar ortaya çıkabilir. Örneğin öğrenci grupları arasında çatışma, kantinde kavga vb. gibi.

2. Problem merkezli: Problem merkezli grupla psikolojik danışma, öğrencileri ilgilendiren problemlere odaklanır. Burada ele alınan problem acil değildir ve krize yol açmayacaktır. Örneğin stresle baş etme, ebeveynle çatışma vb. gibi.

3. Gelişim merkezli: Gelişim merkezli grupla psikolojik danışma öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine odaklanır. Öğrenciler daha samimi ve arkadaşça bir deneyim yaşayarak kendileri ve başkaları hakkında daha çok şey öğrenirler. Gelişim merkezli grupla psikolojik danışma bütün öğrenciler için tasarlanır. Çeşitli gelişim evresinde olan öğrencilerin genel ihtiyaçlarına ve ilgilerine odaklanır. Öğrenciler kendi kişisel gelişimleri ile ilgili konuşmaya ihtiyaç duyarlar. Gelişim merkezli grupla psikolojik danışma bu fırsatı verir. Öğrencilerin yaşamlarındaki kişisel ve sosyal bazı konuları (sorumluluk üstlenme, davranış değişimi, iletişim becerisi, kendini değerlendirme, amaç oluşturma, problem çözme vb.) paylaşmak için problem çıkmasını beklemeye gerek yoktur.

Myrick'in "gelişim merkezli grupla psikolojik danışma" olarak adlandırdığı müdahale popüler hâle gelmeye başlamış, zamanla "psikoeğitim" müdahalesi olarak KGRP'nin en programına dönüşmüştür. Yurt dışında 1980'li yıllarda önemi anlaşılan psikoeğitim programı, ülkemizde 2000'li yıllarda okul PDR hizmetlerinde yararlanılmaya başlamıştır. Ancak psikoeğitim programlarının ne olduğu ve diğer müdahalelerden benzer ve farklı yönleri yeterince anlaşılmadığı saptanmıştır. Aşağıda bu konuda kısa bilgi paylaşımı yapılmıştır.

Psikolojik Danışma (bireysel-grupla)- Psikoeğitim ve Sınıf rehberliği İlişkisi

Myrick (1997), sınıf rehberliği ile grupla psikolojik danışma arasındaki ***farklılığın*** odaklanan konulara, grup büyüklüğüne, liderliğe ve grup etkileşimine göre değiştiğini belirtmektedir. Sınıf rehberliğinde, geniş gruplar katılırlar (sınıf mevcudu grubun büyüklüğünü belirler) ve daha az kişisel konulara odaklanılır. Katılım daha sınırlıdır ve herkese dikkat etmek zordur. Daha çok bilgi verici ve öğreticidir. Psikolojik danışmanlar öğrenme yaşantısını düzenlemek için daha aktif rol alırlar. Grupla psikolojik danışmada ise daha az sayıda üye ile yapılır ve daha derin konular ele alınır. Grup daha üst düzeyde güven, anlayış ve kabulü gerektirir. Üyelerin katılımı daha fazladır, kendileri için duyarlı konuları açıklayabilirler.

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları sınırlıdır. Bunun temel nedenleri 4 yıllık lisans eğitiminin psikolojik danışmanlarımızın bu konudaki becerilerini desteklemeye yeterli olmaması, devlet okullarımızda yeterince psikolojik danışman istihdam edilemeyişi, okullarda uygun mekân sorunu ve özellikle ilköğretim öğrencilerinin bireysel-grupla psikolojik danışma müdahalesinden yararlanacak düzeyde olgunlaşmamış olması olabilir. Son zamanlarda ***psikoeğitim*** müdahalesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Psikoeğitim müdahalesi öğrencilerin akranlarıyla birlikte etkileşime girerek, gelişimlerinin desteklendiği en önemli eğitsel yaşantıdır. Psikoe-

6. BÖLÜM

Sınıf Rehberliği Programı

Tam Öğrenme Modeli

Kazanımlar

İçerik

Öğretme-Öğrenme Süreci

Ölçme-Değerlendirme Süreci

KGRP'nin merkezi müdahalelerinden birisi sınıf rehberliği etkinlikleridir. Çünkü KGRP, okuldaki ***tüm*** öğrencilere ulaşmayı ve onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşılmasında en önemli "aracı" sınıf rehberliği etkinlikleridir. Sınıf rehberliği müdahalesi sınıflarda yürütülen planlı, programlı bir PDR çalışmasıdır. Bu bölümde sınıf rehberliği müdahalesinin programının nasıl tasarlanacağı üzerinde durulmuştur. Sınıf rehberliği program tasarısında kullanılabilecek tam öğrenme modeli, kazanımların ne olduğu, taksonomisi ve nasıl belirleneceği, sınıf rehberliği programının içeriği, sınıf rehberliğinin öğretme-öğrenme süreci ile değerlendirme süreci üzerinde durulmuştur.

Tam Öğrenme Modeli

Sınıf rehberliği etkinliklerinin programının hazırlanmasında birçok model temel alınabilir. Günümüzde tam öğrenme modeli (mastery learning), iş birliğine dayalı öğrenme (cooperative learning) ve çoklu zekâ kuramı (multiple intelligences) üzerinde sıkça durulmaktadır (Demirel, 2000b). Bu bölümde gelişimsel rehberlik pilot çalışmasında tercih edilen, Benjamin Bloom'un ***tam öğrenme modeline*** dayalı sınıf rehberliği etkinlikleri programının nasıl hazırlanabileceği üzerinde durulmuştur.

Tam öğrenme modeli, bütün öğrencilerin okullarda öğretileni öğrenebilecekleri varsayımına dayanır. Bloom *"işin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise, dünyada herhangi belli bir kişinin öğrenebileceği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir"* sayıltısına dayalı olarak modelini geliştirmiştir. Bloom'a göre ideal durumda, öğrencilerin %95'i herhangi bir dersi başarıyla bitirebilir (Aydın, 1999; Demirel, 2000 b; Sönmez, 1994; Yıldıran, 1982).

Bu modelde, belirleyici etkenler olan öğrencinin özgeçmişi ve öğretim hizmetinin niteliğinin uygun hâle getirilmesi durumunda, öğrenciler arasındaki farklılıkların giderilmesinin ve okuldaki öğrencilerin en azından %95'inin öğretilenlerin çoğunu öğrenerek en başarılı öğrenciler düzeyine gelmelerinin mümkün olacağını, diğer bir deyişle tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini öne sürülmektedir (Aydın, 1999; Demirel, 2000 b).

Tam öğrenme modeli bir sınıfta uygulanırken öğrenilecek materyal birimlere bölünür. Bu birimlerdeki başarı düzeyi belirlenir. Genellikle öğretilenlerin % 80-85'ini bilmek başarılı olmak demektir. Bu düzeyin altına düşen öğrenci başarısız kabul edilir. Bir birimin öğretilmesi bittikten sonra, bütün öğrencilere öğrenilen ve öğrenilmeyenleri belirlemek amacıyla bir izleme testi verilir. Bu testin amacı öğrenciye not vermek değil, öğrencinin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmaktır. Bunun arkasından öğrenciye eksiklerini giderici düzeltmeler verilir (Yıldıran, 1982, s. 20).

Tam öğrenme modelinin uygulama tarzı, sınıf rehberliği müdahalesi için de geçerlidir. Sınıf rehberliği etkinlikleri tasarlanırken öğrencilerin ihtiyacı ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınır. Yani sınıf rehberliği programı ***her okulun öğrencilerinin ihtiyacına göre tasarlanır.*** Okullardaki öğrencilerin kültürel değerleri, geçmiş öğrenme yaşantıları, yaşları vb. göz önünde bulundurulur. Van ilimizin bir köyünde yapılan sınıf rehberliği etkinliği, Balıkesir'in herhangi bir köyünde uygulanması sağlıklı olmayacaktır. Her iki ilimizin kültürel özellikleri, aile yapısı ve çocuk yetiştirme tarzları, ekonomik geçim kaynakları vb. birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak sınıf rehberliği programı tasarlanır. "Gelişimsel rehberlik programı esnektir" ilkesi bu farklılıklara dikkat etmemizi, bu farklılıklara uygun her okulun kendi programını tasarlamasını gerektirir.

Tam öğrenme modelinde öğrenme etkinlikleri bölümlere ayrılır. Buna içeriğin ünitelendirilmesi denilir. Sınıf rehberliği programında da içerik ünitelere ayrılmıştır. Örneğin kendini tanıma ve kabul etme, iletişim, sorumluluk, verimli ders çalışma, karar verme-problem çözme üniteleri gibi. Her ünite bitiminde anket, gözlem formu vb. araçlarla öğrencilerin öğrenme düzeyleri kontrol edilir. Ancak not verilmez. Sınıfın büyük bir kısmı yaklaşık %80-85'i istenilen düzeyde ise bir sonraki üniteye geçilir; değilse ek sınıf rehberliği etkinlikleri ile öğrenme düzeyleri artırılmaya çalışılır. Sınıf rehberliği programının ***esnek*** doğası, uygulama esnasında programda istenilen değişimi yapma fırsatını da verir.

Tam öğrenme modeline göre, bir programda hangi ögelerin bulunması gerektiğini Sönmez (1994, s.6) beş maddede toplamaktadır:

1. Kişide bulunması istenilen özellikler, yani hedefler
2. Hedeflerin göstergesi olan davranışlar
3. İçerik ve konunun örüntüsü, yani üniteler
4. Her davranışı, öğrencilerin her birine kazandıracak eğitim durumları
5. Her davranışı, her bir öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derecede kazandığını yoklayan sınama durumları.

Bir dersin programında bütün bu ögelerin yer alması gerekir. Günümüzde hedef ve hedef davranışlar yerine "kazanım" teriminin kullanılması tercih edilmektedir. Tam öğrenme modeline göre bir öğretim programı hazırlanırken önce ***kazanımı,*** sonra bu kazanımlara ulaşabilmek için ***içeriğini***, daha sonra öğrencilerin istenilen davranışı kazanmalarını sağlayan ***öğretme-öğrenme sürecini*** ve son olarak programın amacına ulaşma düzeyini kontrol eden ***ölçme-değerlendirme sürecini*** belirlemek gerekir. Belirtilen bu dört ögeye göre hazırlanacak olan bir program sonucunda, öğrencilerin istenilen yeterlikleri kazandırılması mümkün olacağı belirtilmektedir. Bu anlayış sınıf rehberliği program tasarımında da geçerlidir. Yurt dışı literatürde *sınıf rehberliği dersi* denilmesinin nedeni de budur. Ancak ülkemizde ders denilince akla sınav, not verme geldiği için biz sınıf rehberliği etkinlikleri demeyi tercih ediyorum. Bu bölümde sırası ile sınıf rehberliği programının dört ögesine yer verilmiştir.

Kazanımlar

Sınıf rehberliği programının ilk ögesi kazanımlardır. Kazanım, bir öğretim etkinliği sonucunda öğrencilerden beklenilen bilgi, beceri ve tutumlardır. Kazanımlar ile ilgili detaylı bilgi kitabın 4. bölümünde yer aldığı için bu başlıkta yalnızca sınıf rehberliği programının kazanımlarının nasıl belirlendiği üzerinde durulmuştur.

Sınıf Rehberliği Kazanımlarını Belirleme Kriterleri

Sınıf rehberliği programının hazırlanmasında, kazanımların nasıl belirleneceği önemli konulardan birisidir. Kazanımlar belirlenirken, birçok faktörü göz önüne almak gerekir. Özellikle dikkat edilmesi gereken beş faktör şunlardır:

Birincisi, gelişimsel rehberlik modelinin temel felsefesi ve nihai amacı dikkate alınmalıdır. Gelişimsel rehberlik modeli *yaşam kariyeri gelişimine* odaklanarak öğrencinin gelişimini etkileyen yeterlikleri kazandırmaya çalışır. Yaşam kariyeri gelişimi, yaşam süresince bireyin yaşamındaki rolleri, mekânları ve olayları bütünleştirerek gelişmesi olarak açıklanmaktadır (Gysbers, 1997; Gysbers ve Henderson, 2006).

İkincisi, sınıf rehberliği etkinliklerinin kapsamı ya da boyutları göz önüne alınmalıdır. KGRP'nın üç gelişim alanı vardır. Bunlar:

1. Kişisel-sosyal gelişim
2. Eğitsel gelişim
3. Kariyer gelişimi

Bu üç gelişim alanı sınıf rehberliği etkinliklerinin kapsamını oluşturur. Sınıf rehberliği etkinlikleri programının kazanımları, bu üç gelişim alanını dikkate alarak belirlenmelidir.

Üçüncüsü öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelişim görevleri dikkate alınmalıdır. Ancak bir noktayı unutmamak gerekir, sınıf rehberliği müdahalesi *öğrencilerin genel gelişim* ihtiyaçlarına odaklanır (Myrick, 1997). Örneğin iki bin öğrenci mevcudu olan bir okulun, 50 öğrencisinin devamsızlık durumu söz konusu ise, bu problem sınıf rehberliği müdahalesinin kapsamı içine girmemektedir. Devamsızlık problemi olan öğrencilerle diğer müdahaleler (bireysel ve grupla psikolojik danışma, bireysel görüşme, ebeveyn konsültasyonu vb.) aracılığı ile ilgilenilir.

Dördüncüsü okul çevresinin, okulun, öğrencilerin, okul personelinin, ebeveynlerin ihtiyaç ve taleplerine dikkat edilmelidir. Öğrenciyi, içinde bulunduğu yöreyi göz önüne almadan belirlenen kazanımlar gerçekçi olmayacaktır. Bunun için öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlere ihtiyaç analizi yapılarak okulun ve öğrencilerin özelliklerine uygun kazanımları belirlenir. (Okullarda yapılan ihtiyaç analizi ile ilgili 3. bölüm tekrar gözden geçirilebilinir.)

Beşincisi, kazanımlar belirlenirken ulusal düzeyde benimsenmiş olan eğitim politikası, eğitimin genel amaç ve ilkeleri dikkate alınmalıdır. Bir sonraki başlıkta ifade edileceği gibi, MEB 2000 yılında başlattığı "programlı sınıf rehberliği" uygulamalarını, 2005-2006 yılları arasında yeniden düzenleyerek ilköğretim 1. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyleri için "taslak" bir program hazırlamıştır. Bu taslak programda her sınıf seviyesi için "kazanımlar" belirlenmiştir (MEB, 2006b). Ancak MEB belirlemiş olduğu kazanımların değiştirilemeyeceğini ifade etmekle, sınıf rehberliği programının esnek doğasına uygun davranmamaktadır. Gelişimsel rehberliğin tüm programları esnektir. MEB ana yeterlikleri ve kazanımları belir-

7. BÖLÜM

Değerlendirme

Psikolojik Danışman'ın Performansının Değerlendirilmesi
KGRP'nin Değerlendirilmesi
Sonuçların Değerlendirilmesi

Okul PDR hizmetlerinin değerlendirilmesinin gerektiği, diğer bir ifade ile 'kanıtlama' ihtiyacı 1970'li yıllarda KGRP ile başlamıştır (Sink ve MacDonald, 1998). Okullardaki PDR hizmetlerinin öğrencilere katkısını belirleme, psikolojik danışmanların ne yaptıkları ortaya koyma ihtiyacı sunulan hizmetlerinin değerlendirilmesini gerektirmiştir (Schmidt, 1993). Bu durum bir bakıma okul içinde PDR hizmetlerinin önemini ortaya koyma, odasında boş oturan kişi imajından kurtulma çabasıdır. Değerlendirme sonuçları ile PDR hizmetlerinin okul ikliminde ne tür katkısı olduğunu, öğrencilerde neler kazandırdığını da belgelendirmiş; gerekli bir hizmet olduğunu kanıtlanmış olacaktır.

KGRP'nın en belirgin özelliklerinden birisi değerlendirmeye gösterdiği önemdir. Gelişimsel rehberlik modelinin geleneksel rehberlikten ayıran en ***önemli fark*** ölçülebilir, somut yeterlikleri-kazanımları belirlemesi ve bunların değerlendirilmesine önem vermesidir. Gelişimsel rehberlik "program" anlayışına sahiptir ve bir programın en önemli boyutu değerlendirmedir. Programın değerlendirilmesi ile kastedilen şey şudur (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998; Doğan, 1997):

1. Değerlendirme sürekli bir süreçtir. Değerlendirme, öğretim başlamadan önce başlar, öğretim esnasında ve öğretim tamamlandıktan sonra sürer.
2. Değerlendirme süreci planlı bir süreçtir.
3. Değerlendirme, belirli bir amaca yöneliktir ve programın etkililiğini ve verimini bulmaya yöneliktir.
4. Değerlendirme, doğru ve uygun araçların kullanılmasını gerektirir.

Öğretim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan bu açıklamalar, KGRP için de geçerlidir. Kitabın 3. bölümünde vurgulandığı gibi, KGRP'de değerlendirmenin iki ana amacı vardır: Birincisi, yapılan çalışmaların öğrenci gelişimine katkısını belirlemek; ikincisi, elde edilen veriler ile bir sonraki öğretim yılının programının planlanmasına katkı sağlamak. Schmidt'e (1993) göre, KGRP'nin değerlendirilmesinin üç amacı vardır. Birincisi okuldaki psikolojik danışmanın pozisyonunu ve gerekliliğini desteklemek, ikincisi değerlendirme çalışmaları ile psikolojik danışmanlık mesleğinin gelişmesine katkı sağlamak, üçüncüsü psikolojik danışman'ın mesleki gelişimine destek olmak.

Gysbers (1997) değerlendirmenin işleminin yalnızca bir kez ve yılsonunda yapılmadığını, KGRP'nın uygulama aşaması ile birlikte başladığını belirtmektedir. KGPP'nın düzeltilmesi, yeniden uyum sağlaması ve güçlendirilmesi için periyodik olarak kontrol edilmesi gerekir. Değerlendirme çalışmaları yapılırken bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Schmidt, 1993):

1. KGRP'ye katılan herkesin değerlendirme sürecinde rolü vardır. Kitabın birinci bölümünde vurgulandığı gibi, PDR yalnızca psikolojik danışmanın görevi değildir. Bu nedenle programa katkı veren okul yöneticileri, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler vb. de değerlendirme sürecinde yer almalıdır.
2. KGRP'nın amaçları ve yararları, okul rehberlik ekibi tarafından bir uzlaşma ile ortaya konulmalıdır. Bu amaçlar hem herkesin PDR görevini anlamalarına hem de değerlendirme sürecinde yardımcı olacaktır.
3. KGRP'nın değerlendirilmesi, programın önemini ve katkısını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak şekilde yapılmalıdır.
4. KGRP'nın değerlendirmede kullanılacak yöntemler ve araçlar güvenilir olmalıdır.
5. Değerlendirme sürecinin çok fazla zaman almamasına dikkat edilmelidir.
6. Değerlendirme, KGRP'nın bir parçasıdır. KGRP'nın değerlendirilmesi bir yıla yayılmış olarak ve programın temel parçası olarak yapılmalıdır.
7. KGRP'nın değerlendirilmesi ile gelişimsel rehberliğin, okulun eğitim misyonunun bir parçası olduğu ve bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatı verdiği ortaya konulması gerekir. Bu nedenle, psikolojik danışmanların performansları değerlendirilirken programın amaçları ve PDR aktiviteleri göz önünde bulundurulmalıdır.

KGRP'da değerlendirme üç boyutta yapılır. Bunlar (Gysbers ve Henderson,2006): 1. Psikolojik danışman'ın performansının değerlendirilmesi, 2.KGRP'nın değerlendirilmesi ve 3.Sonuçların (çıktıların/ürünlerin) değerlendirilmesi. KGRP'nın değerlendirilmesi ile program tasarımı sırasında verilen kararların isabetlilik derecesi kontrol edilir. Elde edilen bulgular ile KGRP revizyondan geçirilerek bir sonraki öğretim yılın KGRP hazırlanılır. Bu şekilde KGRP okulun, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre her yıl geliştirilerek güçlendirilir. Bu bölümde KGRP'nın üç boyutta yapılan değerlendirmesi örneklerle açıklanmıştır.

Psikolojik Danışman'ın Performansının Değerlendirilmesi

Psikolojik danışman'ın performansının değerlendirilmesinin amacı, psikolojik danışman'ın sunduğu hizmetin kalitesini artırmaktır. Yani psikolojik danışman'ın öğrencilere olan etkisini güçlendirmek, okuldaki psikolojik danışmanlar arasındaki ve psikolojik danışman ile program lideri, okul yöneticileri arasındaki iletişimi geliştirmektir. Psikolojik danışman'ın performansını değerlendirmek için öncelikle danışmandan beklenen roller belirlenir. Bu beklentiler doğrultusunda psikolojik danışman'ın performansı sistematik olarak ölçülmeye çalışılır (Gysbers, 1997; Gysbers ve Henderson, 2006).

Gysbers (1997), psikolojik danışman'ın performansının değerlendirilmesinin üç yönü olduğunu belirtir. Bunlar:

1. Psikolojik danışman'ın performansını kendisinin değerlendirmesi
2. Yöneticilerin psikolojik danışman'ın performansını değerlendirmesi.

3. Psikolojik danışman'ın sunduğu hizmetin KGRP'nın amacına ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesi.

Psikolojik danışman'ın kendini değerlendirmesi ve yöneticilerin danışmanı değerlendirmesi "psikolojik danışman performansı"na dayanır. KGRP'nın amacına ulaşılmasının değerlendirilmesi ise, psikolojik danışman'ın program amaçlarını başarmasına ve profesyonel gelişim çabalarına göre yapılır (Gysbers, 1997). KGRP'nın genel amaçları ve yeterlikleri, program tasarımının planlama yani ilk aşamasında belirlenir. Kitabın 3. bölümünde belirtildiği gibi, KGRP'nın amaçlarını belirlemek için öğrenci, ebeveyn, öğretmenlere ihtiyaç analizi uygulanarak onların istek ve talepleri alınır, ulusal düzeyde eğitim bakanlığın belirlediği rehberlik amaçları ile birleştirilerek; her okul kendi KGRP'nın genel amaçlarını ve öğrencilerine kazandıracağı yeterlik alanlarını yine kendisi belirler. Psikolojik danışmanların yaptıkları çalışmalar değerlendirilerek, aynı zamanda KGRP'nın belirlenen amaçlarına ve yeterlik alanlarına ulaşılıp ulaşmadığı saptanmaya çalışılır (Schmidt, 1993).

Psikolojik danışmanların öğrenciler, okul personeli ve toplumla olan ilişkisi ve onlara sunmuş olduğu hizmet, performans değerlendirmesi kapsamına girmektedir. Başarılı psikolojik danışmanlar çalışmalarının incelenmesine ve eleştirilere açık olmalıdır (Coy ve Sears, 1993). Gysbers'e (1997) göre, psikolojik danışman'ın performansını değerlendirecek kişilerin (genellikle okul müdürü), danışmanların mesleki rollerini ve bilgi toplama tekniklerini çok iyi bilmeleri gerekir. Danışmanın kendini değerlendirmesi ve yönetsel değerlendirme, altı adımda yapılır. Bunlar: Bilgi toplama, bilgileri analiz etme, değerlendirme formunu doldurma, değerlendirme konferansı, değerlendirme konferansı sonrası analiz, değerlendirme formuna son şeklini verme. Bu süreçte psikolojik danışman ve değerlendirmeci kişi (okul müdürü), ilk üç adımı birbirinden bağımsız, bireysel olarak yaparlar. Değerlendirme konferansında psikolojik danışman ve değerlendirmeci bir araya gelerek, elde ettikleri bilgileri karşılıklı olarak tartışırlar. Konferans sonrasında değerlendirmeci beşinci ve altıncı adımı yaparak süreci tamamlar. Bu adımları biraz daha açarsak (Gysbers ve Henderson, 2006):

1. *Adım-Bilgi toplama*: Psikolojik danışman'ın yıl boyunca doldurduğu kayıtlarından ve diğer bir çok kaynaktan bilgi toplanmasıdır.

2. *Adım-Bilgi analizi*: Psikolojik danışman ve değerlendirmeci elde ettikleri bilgileri mesleki standartlara göre karşılaştırırlar. Bunlar dönem başında belirlenen, psikolojik danışmanın "iş tanımlamasına" göre yapılır. (Psikolojik danışmanın "iş tanımlaması" örneği kitabın 11. bölümünde psikolojik danışmanların rol ve görevleri başlığında yer almaktadır.)

3. *Adım-Değerlendirme formunun doldurulması*: Değerlendirme formu, hem psikolojik danışman hem de değerlendirmeci tarafından bireysel olarak doldurulur. Bu adımda yapılan form doldurma işlemi, değerlendirmecinin elde ettiği bilgileri analiz etmesi sonucuna göre yapılır.

4. *Adım-Değerlendirme konferansı*: Bu adımda psikolojik danışman ve değerlendirmeci elde ettikleri bilgileri, bir araya gelerek tartışırlar. Konferansta önce değerlendirmeci söze başlar. Elde ettiği bilgileri ve doldurduğu değerlendirme formu hakkında tartışarak önerilerini sıralar. Psikolojik danışman'ın hem güçlü hem de güçsüzlükleri tartışılır. Hem danışmanın hem de değerlendirmecinin doldurmuş oldukları değerlendirme formları kıyaslanır. Değerlendirme sürecinin amacı, psikolojik danışmanın iş performansını güçlendirmek olduğu için öneriler danışman tarafından kabul edilir.

5. *Adım-Değerlendirme konferansı sonrası analiz*: Değerlendirmeci, yasal olarak değerlendirme yapmaktan sorumludur. Değerlendirmeci ilk dört adımda elde ettiği bilgiler-

8. BÖLÜM

KGRP Planları

Planlama ve Aşamaları
Plan Çeşitleri

Okullarda öğretim etkinliklerinde planlı çalışmanın genel amacı, öğretim hizmetlerinin daha verimli ve etkili olmasını sağlamaktır. Planlama zamanı daha yararlı, verimli, sağlıklı kullanmaya yardımcı olan bir araçtır. Öğrencilere kazandırılmak istenilen yeterlikler, özenle hazırlanmış planlama neticesinde gerçekleşebilir. Planlama programın hedefine ulaşacağı yolu gösteren bir kılavuzdur (Demirel, 2000b; Ekici, 2002). Öğretim etkinlikleri için geçerli olan bu hususlar, KGRP için de geçerlidir.

Bu bölümde planlamanın ne olduğu, planlamanın aşamaları, plan çeşitleri ve plan biçimleri üzerinde durulmuştur. MEB 2017 yılında e-rehberlik modülüne geçtiği için, kitabın daha önceki baskılarında detaylı verilen yıllık plan bu baskıda kısaltılmıştır.

Planlama ve Aşamaları

Gelişimsel rehberlik modeli "program" anlayışına sahiptir. Bu anlayış yapılacak çalışmaların planlı olmasını da beraberinde getirir. Modelin temel ilkelerinden birisi *"Gelişimsel rehberlik modeli organize edilmiş ve planlanmış bir programa sahiptir*" (Gysbers ve Henderson, 2006) olarak ifade edilmesi, plana verdiği önemi göstermektedir. Okul PDR hizmetlerinin planlı olarak yürütülmesinin faydalarından bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Planlama PDR çalışmalarının verimini artırır.
- KGRP'nın planlı yürütülmesi öğrenci ihtiyacının ve gelişiminin göz önüne alınmasını sağlar.
- Psikolojik danışmanların dağınık, düzensiz olmasını engeller.
- Psikolojik danışman ile öğretmenlerin birlikte çalışma alışkanlığını artırır.
- PDR çalışmalarının okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve velilerin izlenilmesine ve bilgilendirilmesini sağlar. Bir bakıma yapılacak çalışmaları somutlaştırarak rehberlik merkezine karşı olumsuz algıyı yıkabilir.
- Bir okula yeni atanan psikolojik danışmanın, okuldaki önceki çalışmaları takip etmesine yardımcı olur.

- KGRP'nin değerlendirilmesinin sağlıklı olmasına yardımcı olur.

Yukarıda belirtilen yararlar gerçekleşebilmesi için özenli, titiz bir planlama yapılması gerekir. Psikolojik danışmanlarımız plan yapmaya başlamadan önce, şu hususları belirlemiş olmalarında yarar vardır:

- Gelişimsel rehberlik modelinin temel felsefesini, amaçlarını, ilkelerini, müdahalelerini ne ölçüde bildiğini,
- Okulundaki öğrencilerin ihtiyaçlarını, gelişim özelliklerini ne ölçüde tanıdığını,
- KGRP'ye ne ölçüde kaynak sağlayabileceğini.

Plan, program hedeflerine ulaşmak için hangi etkinliklerin seçileceğini, bunların öğrencilere nasıl sunulacağını, hangi araç-gereçlerin kullanılacağını ve başarının nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanıp "kâğıt" üzerinde gösterilmesidir (Ekici, 2002, s. 87). Genel olarak planlama, bir öğretim yılı içinde yapılacak olan rehberlik etkinliklerinin tasarlanması ve bunların yazıya dökülmesi olarak da tanımlanabilir. Planlamanın tanımına bakıldığında, planlamanın nasıl yapılacağı yani aşamaları anlaşılmaktadır. Genel olarak planlamanın beş aşaması vardır:

1. Öğrencilere kazandırılmak istenilen yeterliklerin belirlenmesi: PDR etkinlikleri planlanırken, öncelikle bu etkinlikler ile öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların belirlenmiş olması gerekir. Diğer bir ifade ile planlanmaya başlayabilmek için, rehberlik programın yeterliklerini ve kazanımlarının belirlenmesi gerekir.

2. Kazandırılacak yeterliklerin içeriğinin belirlenmesi: İkinci aşamada KGRP'nın amacına ulaşabilmesi için hangi bilgilerin kazandırılacağı tespit edilir. Yani KGRP'nın belirlenmiş olan yeterliklerine ve kazanımlarına ulaşabilmek için hangi müfredatın/içeriğin verileceğinin belirlenmesidir.

3. Rehberlik etkinliklerinin/müdahalelerinin seçimi: Üçüncü aşamada, belirlenen yeterliklere ve kazanımlara ulaşabilmek için hangi PDR müdahalesinden yararlanılacağına karar verilir. Örneğin "Etkili iletişim becerisini kullanır" kazanımına ulaşabilmek için "İletişim nedir? İletişimin önemi, unsurları, engelleri vb." gibi bilgi ve becerilerin bireysel-grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği vb. müdahalelerinden hangisi ya da hangileri ile yapılacağına karar verilir.

4. Değerlendirmenin belirlenmesi: Son aşamada, uygulanan PDR etkinliklerinin KGRP'nin amaçlarına ulaşmasında ne ölçüde yararlı olduğunu test edebilmek için değerlendirmenin nasıl yapılacağının belirlenmesidir. KGRP'de değerlendirme çok önemlidir. Bu nedenle planlamada değerlendirmenin nasıl, ne zaman, hangi ölçme aracı ile yapılacağı tespit edilmelidir.

5. Yazılı hâle getirme: İlk dört adımda yapılanların kâğıda dökülerek belgelendirilmesi, diğer bir ifade ile somutlaştırılmasıdır.

Yukarıda açıklanan beş adımdan yola çıkarak, bir planda "kazanım", "içerik", "müdahale biçimi" ve "değerlendirme" boyutlarının olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Plan Çeşitleri

Öğretim programlarında genellikle üç tip plan hazırlanır. Bunlar: Yıllık plan, ünite planı ve günlük plandır. KGRP yalnızca sınıf rehberliği etkinliklerinden ibaret olmadığı için, plan çeşidi daha fazladır. KGRP'da standart plan çeşitleri ve formatları yoktur. MEB'in e-rehberlik modülü ile artık ulusal düzeyde standartlaştırılmış planlara sahip olduğumuz söylenebilinir. KGRP'de çalışmalarının verimli yürütülmesi, okullar arasında uyumu sağlayabilmesi için "ortak" bazı plan çeşitlerinin yapılmasında da yarar vardır. Bu ana / temel plan çeşitlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yıllık çalışma takvimi
- Haftalık çalışma planı
- Sınıf rehberliği yıllık planı ve ünite planı
- Günlük plan
- Uygulama planı
- Değerlendirme planı

Bunların dışında, okullarımız kendi ihtiyacına göre plan geliştirebilirler. Örneğin okul kapsamlı etkinlikler planı, bireysel planlama müdahalesi planı, profesyonel gelişim planı, koordinasyon planı, konsültasyon planı vb. gibi plan çeşitleri geliştirilebilir. Sınıf rehberliği günlük planı, konsültasyon planı, psiko-eğitim planı, uygulama planı ve değerlendirme planı kitabın diğer bölümlerinde ele alındığı için burada tekrar ele alınmayacaktır. Bu bölümde temel plan çeşitlerinden yıllık çalışma takvimi, haftalık çalışma planı, sınıf rehberliği yıllık planı ve ünite planı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanlarımızın çeşitli rehberlik müdahale ya da etkinliklerinde kullanabilecekleri plan formatı örneğine yer verilmiştir.

Yıllık Çalışma Takvimi

Yıllık çalışma takvimi PDR hizmetlerinin bir öğretim yılı içinde yapacağı çalışmaları gösteren ana plandır. Diğer planlar bu ana plana uyumlu olmalıdır. Yıllık çalışma takvimi, bir öğretim yılı içinde yapılacak PDR etkinliklerinin planlanmasını içerir. Diğer bir ifade ile ***yıllık çalışma takvimi*** *KGRP'nın program kategorisinde (rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale servisleri, sistem desteği) yer alan müdahalelerinin/etkinliklerinin, bir öğretim yılı içinde hangi aylarda ne kadar sürede yapılacağını gösteren bir çalışma planıdır.*

Yıllık çalışma takvimi, psikolojik danışman tarafından programın tasarlama aşamasında hazırlanır. Hazırlanan plan okul müdürü tarafından onaylanarak uygulamaya konulur. Genel olarak yıllık çalışma takvimi üç adımda hazırlanır:

1. Bir öğretim yılı içinde program kategorisinde yapılacak etkinlikler belirlenir.
2. Bir öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihleri, yarıyıl tatili ve diğer tatiller göz önünde bulundurulur. Bir öğretim yılı toplam 180 iş günü, 36 ders haftadır. Ancak ülkemizde, okul personeli dersler başlamadan önce iki hafta, dersler bittikten sonra iki hafta "seminer" çalışmaları yapmaktadırlar. Yıllık çalışma takviminde bu haftalar da dikkate alınmalıdır. Seminer dönemleri de dikkate alındığında yıllık çalışma takvimi *40 hafta* üzerinden yapılır.
3. Rehberlik müdahalelerinin/etkinliklerinin öğretim yılına göre dağılımı yapılır. Örneğin okul kapsamlı etkinlikler ne zaman yapılacak, toplu ebeveyn-öğretmen konsültasyonları, psiko-eğitim programları vb. müdahalelerin hangi aylarda yapılacağına karar verilir.

9. BÖLÜM

Üç Gelişim Alanı

Kişisel-Sosyal Gelişim

Eğitsel Gelişim

Kariyer Gelişimi

Geleneksel rehberlik anlayışında, PDR hizmetleri beş hizmet alanı içerisinde sınıflandırılmış (1. hizmetlerin verildiği birey sayısı, 2. kurumların nitelikleri, 3. eğitimde öğretim kademeleri, 4. rehberliğin temel işlevleri ve 5. hizmetlerin verildiği problem alanları) ve bu hizmet alanlarında rehberliğin nasıl yapılacağı belirlenmiştir (Bakırcıoğlu, 2000; Kepçeoğlu, 1998; Kuzgun, 1988). Gelişimsel rehberlik anlayışında ise bu tür bir sınıflandırma biçiminin, ilgili literatür incelendiğinde olmadığı anlaşılmaktadır (Borders ve Drury, 1992; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Wittmer, 1993).

Geleneksel rehberlik anlayışı "problem" odaklı çalıştığı için, beş hizmet alanından birisi "problem alanlarına" göre rehberlik olarak belirlenmiş; PDR hizmetinin öğrencilerin üç alandaki problemlerini çözmelerine yardımcı olması istenilmiştir. Bu üç problem alanı: Kişisel-sosyal rehberlik, eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik (Bakırcıoğlu, 2000; Kepçeoğlu, 1998; Kuzgun, 1988). Gelişimsel rehberlik anlayışında ise bu üç alan problem olarak değil, ***üç gelişim alanı*** olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin üç gelişim alanında gelişimlerinin desteklenmesi ve bu alanlarda bilgi, beceri ve yeterliklerin kazandırılması, gelişimsel rehberlik programlarının amacı hâline getirilmiştir. Bu gelişim alanları kişisel-sosyal gelişim, eğitsel gelişim ve kariyer gelişimi olarak adlandırılmaktadır (Borders ve Drury, 1992; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Wittmer, 1993).

Kitabın ikinci bölümünde vurgulandığı gibi, gelişimsel rehberliğin temel amacı okuldaki tüm öğrencilerin *yaşam kariyeri gelişimini* desteklemektir. Gelişimsel rehberlik bu amacına ulaşmak için, anasınıfından lise son sınıfa kadar üç gelişim alanına kapsayacak programlar hazırlar. KGRP ile öğrencilere üç gelişim alanında bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırmaya çalışır. Bu bölümde birbirleri ile ilişkili olan bu üç gelişim alanı üzerinde durulmuştur.

Kişisel-Sosyal Gelişim

KGRP, öğrencilerin genel gelişim özelliklerine odaklanır. KGRP tasarımında, öğrencilerin gelişim özellikleri önemli kriterlerden birisidir (Myrick, 1997; Wittmer, 1993). Gelişimsel rehberlik "gelişim kuramlarını" temel alarak, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemeye ve onların gelişim görevlerini başarmasında yardımcı olmaya çalışır (Borders ve Drury, 1992; Myrick, 1997). KGRP tasarımı yapılırken,

öncelikle okuldaki öğrencilerin gelişim dönemlerine, bu gelişim dönemlerinin özelliklerine ve bu dönemlerde kazanılması gereken gelişim görevlerine dikkat edilir. Bu şekilde tasarlanacak olan KGRP, öğrenci merkezli olma niteliğini kazanır.

Genel olarak insan gelişiminde bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemleri bulunmaktadır. Bu başlıkta 6-18 yaş arasındaki dönemlerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı dikkate alınarak kısaca verilmiştir.

İleri Çocukluk Dönemi (6-12 yaşlar)

İlkokul kademesine denk gelen ileri çocukluk döneminde **bedensel gelişim**, önceki yıllara nazaran daha yavaştır. Her iki cinsiyette boyda ortalama her yıl 5-5,5 cm gibi orantılı ve yavaş artış vardır. 10 yaşına kadar erkek çocuklar kızlardan daha uzun ve ağırdır. Kızlar erkeklerden yaklaşık 5 cm daha kısadır. 11 yaş dolaylarında kızlarda hızlı boy artışı görülmeye başlaması ile kızlar boyca erkeklerden daha uzun olurlar. Genel olarak bu dönemde kemik tam olgunlaşmamıştır. Ağır yüklerin iskelet yapısı üzerinde olumsuz etkisi görülmektedir. Bu dönemde motor yetenekler hızla gelişir. Özellikle kaba motor hareketlerde (koşma, zıplama, tırmanma, paten yapma vb.) olgunlaşma tamamlanmıştır. Ancak ince motor hareketlerde (kalem tutma, kaşık tutma, düğme ilikleme vb.) 9 yaşına kadar (özellikle erkeklerde) yetersizlikler görülür. Yine bu dönemde çocuğun sağ ve sol elinden hangisine daha eğilimli olduğu iyice netlik kazanır. Bu yıllarda özellikle erkek çocuklarda daha fazla olmak üzere, her iki cinsiyette bedensel enerji çoktur (Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003; Baymur, 1985; Demiral, 1992).

Piaget'e göre ilkokul çocuğu **zihinsel olarak** somut düşünme dönemindedir. Yani elle dokunup gözleriyle gördüklerini durumları kavrama yeteneği gelişmiştir (Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003; Bacanlı, 2000; Demiral, 1992). Bu nedenle ilkokulda sayı çubukları, abaküsler kullanılarak soyut olan ve görülemeyen rakamlar somut hâle getirilerek öğrencilere kavratılmaya çalışılır. Yine bu dönemde nesneleri şekillerine, renklerine, kokularına vb. göre sınıflandırma yetenekleri gelişmiştir. Çocukların zekâ türü en yalın bu dönemde belli olmaktadır (Bacanlı, 2000; Bakırcıoğlu, 2000). İlköğretim birinci kademede çocukların hemen hemen bütün derslerine bir sınıf öğretmeninin girmesi, zekâ alanlarının gözlem yoluyla belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Örneğin öğrencinin belli bir derse hazırlıklı gelmesi, ilginç sorular sorması, konu ile ilgili daha fazla araştırma yapması, ders malzemelerine özen göstermesi, onun zekâ alanının bir göstergesi olabilir.

Okul hayatına başlama çocukların **duygusal gelişimlerini** etkilemektedir. İlköğretim birinci kademe, çocuğun yetişkinlik yaşamına başarılı bir uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgilerin temelini öğrenme zamanı olarak görülür. Bu yıllar temel becerilerin kazanıldığı dönemdir (Demiral, 1992; Özdoğan, 1997; Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003). Psikologlara göre bu yıllarda çocuk ilk kez bazı yaşantılarından sonuçlar çıkarabilecek düzeye ulaşır. Bazı aletleri ve araçları kullanmaya başlar. Yaptığı şeylerin iyi olması için çok çaba harcar, beğenilmez takdir görmezse yaptıklarının değersizliğine inanır ve kendisinin hiçbir işe yaramayacağı duygusuna kapılabilir (Demiral, 1992; Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003). Erikson bu dönemde çocukların başarılı olma ya da aşağılık kompleksleri geliştirdiğini belirtmektedir. Ev ve okul yaşantısı çocuğun başarı duygusunu tadacağı, bundan doyum sağlayacağı ve özsaygısının gelişeceği nitelikte olmalıdır.

Okula başlayan çocuk yalnızca çevresini genişletmekle kalmaz, bulunduğu ortamın yerinin de değiştiğini anlamaya başlar. Evde serbest bir yaşama, dileğini yaptırabildiği bir ortamda iken, okulda belirli bir zaman diliminde kendisinden beklenilen davranışların ol-

duğunu fark eder (Özdoğan, 1997). Okul, çocuğun evinin dışında kendisini ispatlayacağı ikinci mekânıdır. Öğretmenine çok fazla değer verir ve onun verdiği görevleri, ödevleri en iyi şekilde yaparak öğretmeni tarafından takdir edilmek, beğenilmek ister.

> ***Örnek Olay 1****: İlkokul birinci sınıf öğrencisi İlayda, okulların açıldığı ilk iki hafta neşeyle okula gider. Ancak 3. haftadan itibaren okula gitmemek için çeşitli bahaneler bulur, okul saati ağlamaya başlar. 5. haftada öğretmeni annesini çağırır. Ona: "Kızınız fişleri ezbere yazamıyor. Lütfen onunla biraz ilgilenin. Ayrıca kızınız derste sürekli parmak kaldırıyor. Sınıfımda iki öğrenci okumayı bildikleri hâlde susarken, kızınızın parmağı hep havada. Sınıfta her görevi yerine getirmek için de sürekli aday oluyor." İlayda'nın annesi öğretmeni ile fazla iletişim kurma gereği duymadan, kızının okulunu değiştirir. Kızının yeni öğretmeni şunları söyler: "Çocuklarımın sınıfta çeşitli görevlerde aktif görev almaları benim için çok önemli. Örneğin sınıf başkanlığını her hafta değiştiriyorum. Sırayla çocuklar birer hafta sınıf başkanlığı yapıyorlar. Her öğrenci sınıfta ön sırada oturmayı istiyor. Her gün çocuklar arkadan bir ön sıraya geçiyorlar. Böylece dönem içinde çocuklar her yerde oturabiliyorlar". İlayda bir haftada yeni okuluna ve öğretmenine uyum sağladığı gibi, on farklı fişi ezbere yazmayı da öğrenmiş, eski neşesine kavuşmuştur.*

Çocuğun "ben bir işe yarıyorum, ben becerikliyim" hissine kapılması ve dolayısıyla özsaygısının gelişebilmesi için yetişkinler çaba harcamalıdır. Bu yaştaki çocuklar yetersizlik duygularına kapılırlarsa, kendilerine olan güvenleri sarsılırsa yaşamlarında derin izler açılabilir. Ülkemizde, çocuklar doğru-güzel bir davranış yaptığı zaman şımarmaması için aile bireyleri tarafından görmezlikten gelinirken; yanlış bir davranış yaptığında hemen müdahale (azarlama, ikaz, tokat vb.) edilir. Bu durumda, çocuk olumlu yönlerinden ziyade, olumsuz yönlerine bakmaya ve kendisini olumsuz değerlendirmeye başlarlar. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuğun kendisini ifade etmesine fırsat vermeleri, seviyelerine uygun görevler ve ödevler vermeleri, onların olumlu yönlerine dikkat çekmeleri, olumlu pekiştireç vermeleri, onlara güvendiklerini ve sevdiklerini hissettirmeleri, çocukların özsaygı düzeyini olumlu etkileyecektir. Tersine çocuktan daha fazla çaba beklemeleri, başkaları ile kıyaslamaları, onların zihinsel gelişiminin üzerinde ders işlemeleri ve ödevler vermeleri, olumsuz yönlerine daha çok dikkat çekmeleri, kendilerini tanımalarına ve ifade etmelerine fırsat vermemeleri özsaygı düzeyini olumsuz etkiler. "Pasaklı", "beceriksiz", "sen zaten anlamazsın" gibi olumsuz ifadeler çocuğu derinden sarsabilir.

Çocuklar bu dönemde duygusal olarak tam olgunlaşmadıklarından duygularını kontrol etmekte zorlanabilirler. Bu nedenle kıskançlık ve öfke nöbetleri sıkça görülür. Kızlar daha çok ağlayarak; erkekler surat asıp, etrafa saldırarak öfkelerini gösterebilirler. Duygusal olarak olgunlaşmamış olmanın bir göstergesi de zıt duygulardır. Mutlu ve neşeli çocuk bir anda gözyaşlarına boğulabilir veya bir dakika önce ağlayan çocuk kahkaha atarken görülebilir. Bu yaşa özgü korkular da normal karşılanmalıdır. Bir önceki yıllarda böcek, karanlık vb. korkuları daha çok hayali varlıkların dünyayı işgal etmesi, ruhların ve canavarların saldırısına dönüşebilir (Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003; Demiral, 1992; Özdoğan, 1997;). Ayrıca okulla ilgili yeni korkular başlar. Örneğin derslerde arkadaşlarından geri kalma, öğretmeni tarafından sevilmeme, arkadaşlarının kendisiyle alay etmesi gibi korkular çocuğu tedirgin edebilir.

> ***Örnek Olay 2:*** *Pınar 7 yaşında 1. sınıf öğrencisidir. İlk günden beri neşeyle ve mutlulukla okuluna gitmekte, öğretmeni tarafından çok sevilmektedir. Kasım ayının sonuna doğru Pınar okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmeye başlar. Sabahları mide bulantısı, ateş gibi fizyolojik şikâyetler gösterir, okula artık gitmek istemediğini söyler. Bu değişime bir anlam veremeyen annesi öğretmeni ile konuşur. Öğretmeni de*

10. BÖLÜM

Okul PDR Personeli

Okul Müdürü

Psikolojik Danışman

Sınıf Rehber Öğretmeni

KGRP okuldaki tüm öğrencileri kapsar. Bu nedenle gelişimsel rehberlik ***ekip*** çalışmasını önemser. Bu ekibin içinde okulun içinde ilgili kişiler iç paydaş, okulun dışında ilgili kurum ve uzmanlar dış paydaş olarak yer alır. Okullarımızda müdür, ilgili müdür yardımcısı, psikolojik danışmanlar, sınıf öğretmenleri-sınıf rehber öğretmenler, akran danışmanları ve ebeveynler KGRP'nin uygulanmasında rol alırlar. Ayrıca okul dışında da ilgili kurumlar ve uzmanlar (RAM, İş ve İşçi Bulma Kurumu, Üniversiteler vb.) dış paydaş olarak KGRP'ye katkı sunarlar. Bu bölümde okul müdürü, psikolojik danışman ve sınıf öğretmenlerinin/sınıf rehber öğretmenlerinin rol ve görevleri üzerinde durulmuştur.

Okul Müdürü

21. yüzyılda okullardan beklentiler farklılaşmış ve yeniden yapılanma sürecine girilmiştir. Yeni değer ve beklentiler, okul müdürlerine yeni rol ve görevleri de beraberinde getirmiştir. 1970'lerde "örgüt sağlığı" kavramı ortaya çıkmış ve okulların bir örgüt olarak yaşamını sürdürmesinde okul müdürlerinin rolleri tartışılmaya başlanılmıştır. Sağlıklı örgüt, devamlı olarak gelişen, baş etme ve yaşama yeteneklerini geliştiren örgüttür (Akbaba-Altun, 2001, s.1). Bu örgütte hiyerarşinin başındaki kişi okul müdürüdür. Okul müdürü tüm hizmetlerin, doğal olarak da PDR hizmetlerinin birinci derecede sorumlusudur. KGRP'nın etkililiği, okul müdürünün PDR hizmetlerini önemsemesi ve gereken ***liderlik*** becerisini gösterebilmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Okulların sağlıklı bir şekilde var olması, büyük ölçüde okul müdürlerinin liderlik becerisine bağlı olduğu belirtilmektedir (Akbaba –Altun, 2001; Akdağ, 2002; Balay, 2000; Bayrak ve Bayrak, 2002; Çelikten, 2003; Karip ve Köksal, 1999; Özmen, 2003). Günümüzde yöneticiliğin sadece otorite ve güç kullanmak olmadığı (Özden, 1999); yöneticinin başarılı olması için daha önceden yapılanları daha hızlı, daha ekonomik ve daha iyi yapmasının yetmediği, yeni durumlar karşısında ne yapılması gerektiğini keşfetmesi (Bayrak ve Terzi, 2004; Çelik, 1998; Özden, 2002), diğer bir ifade ile liderlik özelliğine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Memişoğlu, 2004).

Okuldaki personel arasında eşgüdümü sağlayacak ve PDR hizmetlerini destekleyecek kişi okul müdürüdür (Akbaş ve Çam, 2003; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Wittmer, 1993). Okul müdürünün desteği ile KGRP geliştirilebilir ve uygulanabilir, okuldaki bütün öğrencilerin yararlanabileceği bireysel ve grupla psikolojik danışma müdahaleleri yapılabilir. Ailelerin okul programlarına katılımını sağlayacak organizasyonlar hazırlanabilir, akran danışmanlığı programları organize edilip uygulanabilir; ailelere, okula ve çevreye konsültasyon ve koordinasyon hizmeti sağlanabilir (Wittmer, 1993, s.241).

Myrick (1997), okul müdürlerinin KGRP'deki rollerini önemsemiş, onlara önemli görevler düştüğünü belirtmiştir. Bu görevler aşağıda sıralanmıştır (s.42):

- KGRP'ye liderlik yapma
- Okul rehberlik kurullarına personel sağlama
- PDR hizmetlerine yönetsel destek olma ve teşvik etme
- PDR personelinin rol ve görevlerini belirleme ve netleştirme
- KGRP'nin uygulanması için gereken zaman, mekân, materyal gibi kaynakları temin etme
- KGRP'yi organize etme, kontrol etme ve denetleme ile ilgili rehberlik kurulunda konsültasyon yapma
- PDR hizmetlerinin çalışmalarını denetleme
- Okulun PDR ihtiyacının belirlenmesinde yardımcı olma ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek PDR müdahaleleri önerme
- Yöneticiler, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve diğer uzmanlar arasında destekleyici-iş birliği ortamının oluşmasını sağlama
- KGRP'nin hazırlanmasını sağlama
- KGRP'nin felsefesini ve yapısını ailelere ve topluma anlatma
- Özel konular, durumlar ya da problemlerle ilgili olarak rehberlik kurullarında konsültasyon yapma

Ülkemize bakıldığında, MEB okul müdürlerinin PDR hizmetlerindeki rolünü önemsemiş ve bunu yönetmeliklerde görev tanımlarını ayrıntılı olarak aktarmıştır. 2020 tarihinde yayımlanan 31213 sayılı MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 18. Maddesi '*Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde okul müdürü birinci derecede sorumludur'* ile başladığı dikkate alındığında; KGRP'nin liderliğinin müdürde olduğu anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin PDR hizmetlerindeki rol ve sorumlulukları ile ilgili çok fazla araştırmaya rastlanmasa da okul müdürlerini PDR alanı ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını (Nazlı, 2007; Pişkin, 1989; Özdemir, 1991), ancak günümüzde eskisine oranla psikolojik danışmanlar ile okul yöneticileri arasında bir sorun yaşanmadığı, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine destek verdiği ve önemsedikleri belirtilmektedir (Carlos, 2005; Güven, 2003). Nazlı'nın (2007) araştırmasında, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin amacını ve okullarındaki uygulamalarını yeterince bilmedikleri, okul yöneticilerinin mevcut PDR hizmetlerinin çeşitli sorunlarını algıladıkları, PDR hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını düşündükleri, ancak ihtiyaca cevap veremeyen bu hizmetin nasıl yapılandırılacağı hakkında fikirlerinin olmadığı belirlenmiştir.

Psikolojik Danışman

Geleneksel rehberlik modelinde psikolojik danışmanlara verilen rollerin çok olmasının sıkıntıya neden olduğunu belirten Gysbers ve Henderson (2006), bu durumun psikolojik danışmanları ikileme ve rol çatışmasına soktuğunu belirtmektedirler. Geleneksel yaklaşımda psikolojik danışmanlardan öğretim programları üzerinde çalışması, okulun test programlarını ve özel eğitim programlarını düzenlemesi, PDR hizmetleri ile ilgisi olmayan çeşitli görevlere (okula yeni gelen öğrencileri kaydetme, devamsızlık yapan öğrencilerin mazeretlerini alma, disiplini sağlama, ders geçme derecesini belirme, sınıf listelerini çıkartma, not ortalamalarını hesaplama, çalışma salonlarını denetleme vb.) yardımcı olması beklenmiştir. Gysbers ve Henderson'a (2006) göre bu durumun en önemli nedenlerinden birisi, geleneksel PDR uygulamalarının belirlenmemiş bir programla yürütülmeye çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Wittmer (1993), gelişimsel modelle birlikte psikolojik danışmanların rollerinin daha da belirginleştiğini ve uzmanlar, danışmanlık örgütleri, eyalet eğitim bölümleri arasında da gelişimsel psikolojik danışmanların rol ve fonksiyonları ile ilgili görüşlerinde uzlaşma olduğunu belirtmektedir. Myrick'e (1997) göre psikolojik danışmanların geleneksel üç rolü vardır. Bunlar: *Psikolojik danışma, konsültasyon* ve *koordinasyon*. Gelişimsel rehberlik anlayışında psikolojik danışmanlarının yeni rollerinin ne olacağı önemlidir. Bunlar psikolojik danışmanların çalışma zamanının dağılımı, aktiviteleri ve müdahale biçimleri ile ilişkilidir. Genel olarak KGRP'nın altı müdahale biçimi vardır. Bunlar: ***Bireysel psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği, akran danışmanlığı, konsültasyon*** ve ***koordinasyon.*** Bu müdahaleler aynı zamanda psikolojik danışmanların rollerini de belirlemektedir. Ayrıca öğrencilerin problemlerine ve okul düzeylerine göre psikolojik danışmanların rolleri değişebilir (Myrick, 1997).

ASCA (n.d.) gelişimsel rehberliği şöyle tanımlamaktadır: Gelişimsel rehberlik planlı ve programlı PDR aktiviteleri ile insanların yaşam döngülerini başarı ile geçmeleri ve bütün gelişim alanlarında (kişisel, sosyal, duygusal, kariyer, ahlaki-etik, bilişsel ve estetik) destekleyerek, bireylerin yaşamlarının tüm boyutlarında yardımcı olan bir modeldir. Myrick (1997) ASCA'nın bu tanımının aynı zamanda psikolojik danışmanların rol ve görevlerini, çalışma biçimini belirlediğini düşünmektedir. Psikolojik danışmanlar öğrencilerin eğitsel, kişisel-sosyal ve kariyer gelişimlerine yardımcı olan gelişimsel rehberlik uzmanıdır. Psikolojik danışmanlar insan gelişiminin doğasını bilirler ve öğrencileri eğitsel ve kariyer amaçlarına göre nasıl yönlendirilebileceklerini konusunda eğitimli uzmanlardır.

Myrick (1997) gelişimsel psikolojik danışmanların rollerini şu şekilde sıralamaktadır (s. 43):

- KGRP'yi organize etme ve geliştirilmesinde liderlik yapma
- Öğrenciler için bireysel psikolojik danışma hizmeti sağlama
- Öğrenciler için grupla psikolojik danışma hizmeti sağlama
- Sınıf rehberliğinin ünitelerini, oturumlarını ve aktivitelerini organize etme ve yönlendirme
- Akran danışmanlarını eğitme ve koordine etme
- Öğrencilerin özel sorunları ve ihtiyaçları için öğretmenler, ebeveynler ve yöneticilerle konsültasyon yapma

- Müşavir öğretmen (sınıf rehber öğretmeni) programının hazırlamasında ve koordinasyonunda yardımcı olma
- PDR ünitelerini ihtiyaca göre geliştirme ve sınıf oturumlarını öğretmenlerle birlikte koordine etme
- Öğrencilerin davranış değişikliği yapmaları için müşavir öğretmenlere kaynak sağlama
- Özel problemi ve ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesinde ve bunlara alternatif eğitim veya PDR hizmetleri temininde yardımcı olma
- PDR ile ilgili personelin eğitim programlarını koordine etme
- PDR ile ilgili diğer hizmetleri koordine etme (öğrenci değerlendirme, istişare, toplum kaynakları, özel eğitim ve yerleştirme gibi)

1991'de Texas'ta ilköğretim okullarında kullanılmak üzere oldukça yapılandırılmış KGRP hazırlanmıştır. Texas eyaletinde tam sertifikalı psikolojik danışmanlardan beklenen altı rol şunlardır: Program yönetimi, rehberlik, danışma, konsültasyon, koordinasyon ve değerlendirme. Program parçalarına göre psikolojik danışmanlardan beklenen roller Form 10-1'de verilmiştir (Lucas, 1997). Gelişimsel rehberlik modeli, okul personelinin rollerini ve bu doğrultuda ***iş tanımının*** hazırlanmasını gerektirir. Gelişimsel rehberlik pilot çalışmasında psikolojik danışmanların iş tanımı örnek olarak Form 10-2'de verilmiştir (Nazlı, 2002).

Myrick'e (1997) göre psikolojik danışmanın rol ve görevleri belirleyen faktörler vardır. Bunlardan birisi ***psikolojik danışma kuramları***, diğeri ***zaman***dır. Psikolojik danışma kuramları da gelişimsel rehberlikte oldukça önemlidir ve psikolojik danışmanların sistemli çalışmalarını sağlar ve onlara bir "yol haritası" görevini görürler. Psikolojik danışma kuramları bize ne aradığımızı, ne kapsamda ve nereye gideceğimizi söylerler. Bu nedenle psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma kuramlarını esas alarak öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olurlar.

11. BÖLÜM

Okul Kademelerine Göre Gelişimsel Rehberlik

İlkokulda KGRP

Ortaokulda KGRP

Lisede KGRP

Okul kademelerine göre PDR hizmetinin nasıl olması gerektiği uzun yıllardır tartışılmaktadır. Geleneksel rehberlik modelinde de öğretim kademelerine göre rehberliğin sınıflandırılması anlayışı vardır (Bakırcıoğlu, 2000; Kepçeoğlu, 1998; Kuzgun, 1988). Ancak geleneksel PDR uygulamaları liselerde yoğunlaştığı için, pratikte bu anlayış somutlaştırılamamıştır. Eğitim kademelerine göre PDR hizmetlerinin düzenlenmesi, özellikle gelişimsel rehberlik yaklaşımını benimsemiş uzmanların çabaları ile ortaya çıkmıştır (Baysal, 2004).

Kitabın 1. bölümünde de vurgulandığı gibi, 1960'lı yıllarda temel eğitimde rehberlik hizmeti verilmesi gerektiği vurgulanmaya başlamıştır (Gysbers, 2004; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Wittmer, 1993). Ayrıca 1960'larda çalışan annelerin sayısının artması, çocukların okula uyum sağlamaları gerektiği düşünceleri okul öncesi kurumlarında PDR hizmetlerine ihtiyacı artırmış; okul öncesi kurumlarda KGRP üzerinde durulmaya başlamıştır (Hohenshil ve Brown, 1991).

KGRP'nin okul kademelerine göre tasarlanması gerektiği anlayışı büyük oranda benimsenmiştir (Baker, 1993; Borders ve Drury, 1992; Coy ve Sears, 1993; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Synders, 1993; Wittmer, 1993). Çünkü gelişimsel rehberlik bireyin sürekli gelişim hâlinde olduğunu, bir gelişim basamağını başarı ile tamamlayanların daha sonraki gelişim basamağını ve gelişim görevlerini de daha iyi başaracağı sayılısına dayanmaktadır. Gelişimsel anlayışı benimseyen uzmanlara göre, her birey yaşamı boyunca bir dizi sosyal beklentiyi karşılama, dönemine özgü davranış kalıplarını gösterme yani gelişim görevlerini başarı ile yerine getirme durumundadır (Yeşilyaprak, 2000, s.34). Bunun için her okul kademesinin PDR programı farklı nitelikler taşıyabilmelidir.

KGRP tasarlanırken eğitim düzeyindeki öğrencilerin gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini ve sorunlarını iyi tanımak gerekir. *Farklı eğitim kademelerine göre PDR hizmetlerinin genel amaç ve ilkeleri aynı, program ve etkinlikleri farklıdır* (Külahoğlu, 2001; Yeşilyaprak, 2000). Diğer bir ifade ile her okul kademesine göre gelişimsel rehberliğin felsefesi, genel amaçları, ilkeleri değişmemektedir. Ancak KGRP tasarlanırken, hangi gelişim döneminde ne tür etkinlikler ile öğrencilerin gelişimlerinin desteklenceği öğretim kademelerine göre farklılaşır. Örneğin ilköğretim okullarında sınıf rehberliği müdahalesi daha ön plana çıkar-

ken, ortaöğretim kurumlarında bireysel-grupla psikolojik danışma müdahalesi rehberlik programlarında daha geniş yer tutar.

Bu anlayışı 2020 yılında yürürlüğe giren 31213 sayılı MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde de görmek mümkündür. Yönetmeliğin 7. maddesinde okul kademelerine göre PDR uygulamalarının nasıl yapılacağı şu şekilde belirtmektedir (Resmî Gazete, 2020):

Madde 7 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaç ve ilkeleri öğretim kademelerine göre değişmemekle birlikte uygulanan programlar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, müdahale biçimleri ve yoğunluğu bireylerin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireylerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretim kademelerinde yürütülür.

Bu bölümde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde genel özellikleri üzerinde durulmuştur. Kitabın 9. bölümünde öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelişim görevleri verildiği için burada tekrarlanmamış; okul kademelerine göre KGRP'nın özellikleri, psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin rolleri, görevleri üzerinde durulmuştur.

İlkokulda KGRP

Birçok uzman öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve kariyer gelişimlerinin ana sınıfından itibaren planlı, programlı tarzda desteklenmesinin daha etkili olduğunu belirtmektedir (Kılıççı, 1999; Külahoğlu, 2001; Synders, 1993; Ültanır, 2003; Yeşilyaprak, 2000). Kitabın 1. bölümünde de vurgulandığı gibi, 1960'lı yıllarda temel eğitimde PDR hizmetlerinin önemi hissedilmeye başlamıştır. Özellikle gelişimsel rehberlik modeli ile temel eğitimden itibaren planlı, programlı tarzda çalışılması gerektiği vurgulanmaya başlamıştır. Çünkü erken yaşta kazanılan yaşantılar bireylerin ileride kendilerine ve topluma karşı olumlu, doyum sağlayıcı tutumlar kazanmasında etkili olmaktadır. Ayrıca giderek artan suç işleme oranları, ruh sağlığı hastalıklarının artışı vb. nedenler ilkokulda PDR hizmetlerinin zorunluluğunu artırmaktadır (Erkan, 1999; Synders, 1993; Ültanır, 2003; Wittmer, 1993).

Bebeklik ve çocukluk döneminin önemi pek çok psikolojik danışma kuramında ön plana çıkmaktadır. Gerçeklik Terapisinin temsilcisi William Glasser'de ilkokul kademesinin önemini vurgulayanlardandır. Glasser, genellikle çocukların 4-5 yaşına kadar kendisini "başarılı" olarak algılarken, bir kere kendilerini başarısız olarak algıladıklarında bunu devam ettirme eğiliminde olduğunu söyler. Glasser'e göre başarılı kimliğin gelişiminde okulun rolü çok büyüktür. Tüm çocuklar için ***kritik okul yaşları 5-10 yaş*** arasıdır. On yaşına kadar okulda başarısızlık yaşayan çocuk kendine güvenini yitirecek, motivasyonunu kaybedecek ve başarısız kimliğini kazanacaktır. Bunun olmaması için ilkokulda şunlara dikkat edilmelidir (Nelson- Jones, 1995, s.43):

1. Hatırlama yerine düşünme ve problem çözmeye odaklaşma
2. Okulda öğrenilenlerin dışarı ile dışarıda öğrenilenlerin okulla ilgili olması
3. Çocuğun karar vermeyi ve plan yapmayı öğrenmesi
4. Okuma-yazma, konuşma ve iletişim becerilerine birincil önemi vermek
5. Çocukların yalnızca yaş bakımından gruplandırarak heterojen sınıfların oluşturulması

6. Çocukları başarısız olarak etiketleyerek ve puan sistemini kullanarak onların kendilerini başarısız hissetmelerine yol açmak yerine, nerede yardıma gereksinimleri olduğunu anlamak ve daha çok çalışma yapmalarını sağlamak

7. Çocuklar için neyin önemli olduğu, nelerin onları ilgilendirdiği konusunda öğretmenin liderliğinde yargılayıcı olmayan tartışma oturumlarını düzenlemek.

İlkokul yılları "çocukluğun ileri dönemine" denk gelmektedir. 6-10 yaşlar çocukların, yetişkin yaşamı için gerekli olan temel bilgilerin, becerilerin ve tutumların kazandırıldığı dönem olarak görülmektedir (Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003; Demiral, 1992; Özdoğan, 1997). İlkokulda çocukların okula, kendilerine, akranlarına çeşitli sosyal gruplara ve ailelerine karşı tutum geliştirmeye başladıkları zamandır. Ayrıca öğrencilerin değer sistemlerinin ve karar verme, iletişim ve yaşam becerilerinin geliştiği dönemdir (ASCA, n.d.). Bu nedenle ilkokulda KGRP'nin çocukların gelişim görevlerini yerine getirmelerine ve karşılaşacağı sorunlarla baş etmeyi öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Synders, 1993; Külahoğlu, 2001; Ültanır, 2003; Yeşilyaprak, 2000).

Okul PDR hizmetlerinin genel amacının öğrencinin her gelişim döneminde sağlıklı ve uyumlu bir gelişim sürdürmesine yardım etme olarak ifade eden Külahoğlu (2001) ilkokulda PDR'nin ilkelerini şöyle sıralamaktadır (s.212):

1. Gelişimin bir süreç olduğu bilinerek, çocuğun okul öncesi eğitim döneminde kazandığı yeterlikler değerlendirilmeli ve yeni kazanımlar bu yeterliklerin üzerine inşa edilmelidir.

2. İlköğretim birinci kademede aileyi de içine alan bir program izlenmelidir. Çocuğun gelişimini olumlu etkileyecek tutum izlemesi için aile rehberliği çok önemlidir.

3. PDR hedeflerine ulaşmak için çalışmalar ders programları içine kaynaştırılmalıdır.

4. Gelişim görevlerinin başarılmasında, çocuğa olabildiğince aktif olma fırsatı sağlayacak, özellikle üst sınıflarda kendini araştırmaya yöneltecek etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Öğretmen çocuğun gelişimini izlemeli ve psikolojik danışmanın müşavirliğinde, çocuğun kendini tanımasına yardımcı olacak çalışmalar yapılmalıdır.

6. Bu kademede çocuğun kendisini ve eğitim, aile, iş ve meslek çevrelerini keşfetme ve tanıma fırsatları sağlanmalıdır.

7. PDR çalışmaları, genel kişilik gelişimi ve benlik tasarımı oluşumu çerçevesinde, eğitsel ve mesleki gelişime yardımcı olacak şekilde planlanmalıdır.

İlkokulda KGRP'nin temelleri çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici ve önleyici olmalıdır. Olası problemlerin önceden belirlenmesi ve müdahale edilmesi, ilerideki suç işleme oranlarını azaltabilecektir (ASCA, n.d.). Biasco'un (1969) vurguladığı ilkokulda KGRP'nin ilkeleri gelişimsel anlayışı yansıtmaktadır (akt. Ültanır, 2003, s.28):

1. PDR yalnızca problemliler için olmayıp, tüm çocuklar içindir. Çare bulucu (tedavi) olmaktan ziyade, önleyici olmalıdır.

2. KGRP yalnızca çocuğa danışmanlık etme ile öğretmen ve ana-babaya konsültasyon vermeyi kapsamamakta, aynı zamanda öğretmene "rehberlik bakış açısı" verebilmektedir.

KAYNAKÇA

Aaron, L. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education,* Spring, www.findarticles.com

Ackerman, N. (1967). *The Psychotherapies of Marital Disharmony.* The Free Press.

Açıkalın, A., Sumak, E.G., ve Sumak, S. (2003). *Kundaktan Okula Çocuklarımız.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ada, Ş. (1990). Trabzon İli Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adair, J.(2000). *Karar Verme ve Problem Çözme.* Çev. Nurdan Kalaycı, Ankara:Gazi Kitabevi.

Adkins,C.M.(1992). Including students in reform agendas: Counseling/learning models for promoting excellence. *Education,*113,1,84-91.

Akbaba-Altun, S. (2001). *Örgüt Sağlığı.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akbaş, S., ve Çam, S. (2003). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan iş birliğinin incelenmesi. *7. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri* (s.87). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları,*3, 9, 1-7.

Akın, M. (2001). Lise öğrencilerinin madde kullanımının zararlarına ilişkin sağlık eğitim gereksinimleri. *Bağımlılık,* 1, 1, 8-13.

Akkök, F. (1996*). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Aktan, C., ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye,* 19, 118-134.

Akyüz,Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: A.U. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 165.

Akpınar, M. (1999). Grupla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarının Üniversite Giriş Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Aladağ, M. (2005). Bir Akran Danışmanlığı Programı Geliştirme ve Etkiliğini İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alder, H. (2000). *NLP Yüksek Performansa Ulaşmanın Yolu.* İstanbul: Sistem Yay.

Alkan, C., Doğan, H, ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları.* İstanbul: Alkım Yay.

Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır.* Ankara: Hayat Yayıncılık.

American School Counselor Association (ASCA). (n.d.). The role of school counselor. http://www.schoolcounselor.org

American School Counselor Association (ASCA, 2008). The Professional School Counselor and Peer Helping. (Adopted 1978; Revised 1984, revised 1993, 1999, 2002, 2008). www.schoolcounselor.org

Ametea, E.S., ve Clark, M.A. (2005). Changing schools, changing counselors: a qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, Oct., www.findarticles.com

Aponte, H.J., ve VanDeusen, J.M. (1981). Structural family therapy, Editör S. Gurman ve D. Knistern, *Handbook of Family Therapy*. Vol 1, Brunner/Mazel.

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

Armstrong, P.I., ve Crombie, C. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior,* 56, 82-98.

Atılgan, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.

Auger, W.R., Blackhurst, A.E., ve Wahl, K.H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, April, http://www.findarticles.com

Avcı, Y., ve Nazlı, S. (2006). Sınıf Rehberliği Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 15, 180-201.

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP, 2010). *Yeterliliklerde Görülen Değişimler.*Cedefop Referans Serisi 74, Lüksemburg Avrupa Birliği Yayın Ofisi.

Aydın, M. (1988). *Eğitim Yönetimi*. 2. Baskı, Ankara: Çağ Matbaası.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2002). Gelişimin doğası. Editör B. Yeşilyaprak, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* (s.27-49), Ankara: Pegema Yay.

Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik.* Ankara: Nobel Yay.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme.* 3. Baskı, Ankara: Nobel Yay.

Baggerly, J.N., ve Rank, M.G. (2005). Bioterrorism preparedness: What school counselors need to know. *Professional School Counseling*, June, www.findarticles.com

Baker, D.B. (1993). Middle school counseling in the 90s: A practitioner's perspective. Editör Joe Witmer, *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.45-51) Minneapolis, MN: Educational Media.

Baker, D.B. (2002). Child saving and the emergence of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior,* 60, 374-381.

Baker, F.S. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional School Counseling,* Oct., www.findarticles.com

Baker, P. (1992). *Basic Family Therapy.* New York: Oxford university press.

Bakırcıoğlu, R. (1983). Okulda başarı sorunu ya da öğrenme nasıl gerçekleşir? *Millî Eğitim Dergisi,* 60,33-36.

Bakırcıoğlu, R. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.* 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baltaş, Z., ve Baltaş, A. (1992). *Beden Dili.* 2. Baskı, Ankara.

Baltaş, A. (1997). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baltaş, Z. (2008). Kendini tanıma. www.imedya.com.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.

Bandura, A., Barbaronelli, C., Capraro, G., ve Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development,* 72, 187-200.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara:Kadıoğlu Mat.

Batıgun, A. D. (1999). Duygudurum bozuklukları, şizofreni ve alkol/madde bağımlılığında intihar. *Türk Psikoloji Yazıları,* 2, 4, 43-72.

Bauman, S., Siegel, J., Falco, L., Szymanski, G., Davis, A., ve Seabolt, K. (2003). Trends in school counseling journals: the first fifty years. *Professional School Counseling,* Dec., www.findarticle.com

Baymur, F. (1975). *Rehberlik Nedir?* Ankara: M.E.B. PAK Dairesi Yayınları.

Baymur, F. (1980). Türkiye'de rehberlik çalışmalarının başlangıcı gelişimi ve sorunları. *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları*, 5-10.

Baymur, F. (1985). Genel Psikoloji. *7.Baskı, İstanbul: İnkılâp Kitapevi.*

Bayrak, Ç., ve Bayrak, N. (2002). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri. *Eğitim Araştırmaları,*3, 9, 8-17.

Bayrak, C., ve Terzi, Ç. (2004). Okul müdürlerinin girişimcilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.19-19). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Baysal, A. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. Editör Alim Kaya, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* (s. 35-60), Ankara: Anı Yayınları.

Bemak, F. (2000).Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling,* 3, 323-332.

Bemak, F., ve Chung, R.C. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: working toward equity and social justice. *Professional School Counseling,* Feb, www.findarticles.com

Bentovim, A. (1989). Aile terapisi, Editör S. Bloch, *Psikoterapilere Giriş,* İstanbul: Cerrahpaşa Yayın Birliği.

Bilgin, M. (2003). Çocuk ve ergenlerde özkıyım nedenlerine yönelik meta analitik bir çalışma. *7. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Cantekin Mat.

Bingham, W.C. (2001). Donald Super: A personal view of the man and his work. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 1, 21-29.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Blackhurst, A.E. (2003). Childer's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling,* 17, 58-67.

Blackhurst, A., Auger, R.W., ve Wahl, K.H. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling.* 7, 2, 58-67.

Bloch, D.P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *Career Development Quarterly,* March, www.findarticle.com

Bobo, M., Hildreth, B.L., ve Durodoye, B. (1998). Changing patterns in career choices among African-American, Hispanic, and Anglo children. *Professional School Counseling,* 1, 37-42.

Bodin, A. (1981). The interactional view: family therapy approaches of the mental research institute, Editor S. Gurman ve D. Kniskern, *Handbook of Family Therapy*. Vol.1, Bristol: Bruner/Mazel.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach earl presidential 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.

Brigman, G., ve Campell, C. (2003). Helping student improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling.* 7, 91-98.

Brott, P. (2006). Counselor education accountability: Training the effective professional school counselor. *Professional School Counseling,* Dec, www.findarticles.com

Brown, C., Dahlbeck, D.T., ve Sparkman-Barnes, L. (2006). Collaborative relationships: school counselors and non-school mental health professionals working together to improve the mental health needs of students. *Professional School Counseling,* April, www.findarticles.com

Brown, D., ve Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling, Oct.,* www.findarticles.com

Bryant, J., ve Milson, A. (2005). Child abuse reporting by school counselors. *Professional School Counseling,* Oct, www.findarticles.com

Bryant, B.K., Zvonkovic, A.M., ve Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175.

Borders, D., ve Drury, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: Are view for policymakers and practitioners. *Journal Of Counseling And Development*, 70, 487-499.

Bowman, R.P. (1986). Peer facilitators programs for middle graders: Students helping each other grow.. *School Counselor*, 33, 3, 221-229.

Bowman, R.P., ve Myrick, R.D. (1987). Effect of an elemantary school peer facilitators program on student helpers and on children with problem behavior helpees. *School Counselor.* 34, 5, 369-378.

Brooke, J., ve Gordon, A. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. Genetic, Social and General Psychology Monographs, *116, May, http://www.findarticles.com*

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü***.** Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, I. (1993). *Ruh Sağlığının Aile İşlevlerine Etkisi.* Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Yayınları.

Busshoff, L. (2001). Zum konzept das beruflichen übergangs-eine theoretische erörterung unter Bezug auf Supers ansatz zur erklarung der laufbahnentwicklung. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 59-76.

Büyükkaragöz, S. (1988). Orta dereceli okullarda rehberlik ve eğitsel kollarla ilgili programların uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.

Cafoğlu, Z. (1998). Eğitimde küresel kimlik. *Yeni Türkiye,* 19, 837-844.

Campbell, C. (1993). K-12 peer helper programs. Editör Joe Witmer, *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.177-189) Minneapolis, MN: Educational Media.

Canpolat, C. (1987). Orta öğretimde öğrenci ve velilerin öğretmenlerden beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carnegie, C. S. (1998). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Carnevale, A.P., ve Desrochers, D.M. (2003). Preparing students for the knowledge economy: What school counselors need to know-Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 228-236.

Carlson, J., Sperry, L., ve Lewis, J. (1997). *Family Therapy.* California:Brooks/Cole Publication Company.

Caswell, C. (1995). Family functioning and self esteem of middle school students. *Journal Of Humanistic Education And Development,* May, 20, 102-108.

Cellary, W. (2003). The Profession's Role in the Global Information Society. *Computer,* Çeviren: K. Özer, http://www.dergi.tbd.org.tr

Ceyhan, E. (2009). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı ve Aile Rehberliği. Editör Sibel Türküm, *Anne Baba Eğitimi.* (s.153-176), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No. 959.

Chapman N. E. (1999). *Tutum.* İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Chibbaro, J.S., ve Jackson, M.J. (2006). Helping students cope in an age of terrorism: strategies for school counselors. *Professional School Counseling,* April, www.findarticles.com

Clark, M.A., ve Ametea, E.S. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training *Professional School Counseling*, www.finarticle.com

Comstock, J. (1994). Parent – adolescent conflict: A developmental approach. *Western Journal of Communication,* fall, 58.

Cook, T.D., Crunch, M.B., Ajakuna, S., Shadish, W.R., Kim, J., ve Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development,* 67, 3368-3385.

Cook, J.B., ve Kaffenberger, C.J. (2003). Solution shop: A solution-focused counseling and study skills program for middle school. *Professional School Counseling,* 7, 116-123.

Corey, G. (1991). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.* California: Brooks/Cole Publication Company.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.* Çev. Tuncay Ergene, Ankara: Mentis Yayıncılık.

Corsini, R., ve Wedding, D. (1989). *Current Psychotherapies.* Illinois: F.E. Peacock Publication Inc.

Cotton, N. (1994). Discouting adolescent angst as natural could be dangerous for suicidal teens. *Brown University Child And Adolescent Behavior Letter,* June, 10.

Coy, D., ve Sears, S. (1993). The scope of practice of the high school counselor. Edi. J. Witmer *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.52-60) Minneapolis, MN: Educational Media.

Creed, P., ve Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school-based adolescent. *Journal of Career Development,* 29, 277-290.

Creed, P., Prideaux, L.A., ve Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 397-412.

Cuthbert, M.I. (1993). Large group developmental guidance. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.83-92) Minneapolis, MN: Educational Media.

Cüceloğlu, D.(1996). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. 27.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana.* İstanbul:Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu,D.(1999).*Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır.* Ankara: Hayat Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2000). *Savaşa***.** 2.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakmaklı, K. (1991). *Aileler İçin Sosyal Hizmet*. Ankara: Aile Danışma Kurumu Eğitim Serisi.

Çelebi, I. (1998). 21. yüzyılda Türkiye ve bilgi toplumu. *Yeni Türkiye,* 19, 24-30.

Çelik, V. (1998). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve geleceğe yönelik eğilimler. *Yeni Türkiye,* 19, 829-836.

Çelikten, M. (2003). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. *Eğitim Araştırmaları.* 4, 13, 138-145.

Çetinkaya, A.N., ve Gülmez, T.S. (1999). *Okul Gelişim Modeli.* EARGED Yayınları, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Çınar, İ. (n.d.). Tarihe yeniden bakmak. www.inonu.edu.tr

Demiral, Ö. (1992). *3-12 Yaş Arası Çocuğun Eğitimi*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi.

Demirel, Ö. (2000a). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* 3. Baskı, Ankara: Pegem Yay.

Demirel, Ö. (2000b). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı.* Ankara: Pegem Yay.

Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* 5. Baskı, İzmir: E.Ü. Basımevi.

Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. *Sınıfta Demokrasi.* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *1. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1968). *2. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1974). *3. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1979*). 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı (1985). 5. *Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (1990). 6. *Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (1995). *7. Beş Yıllık Kalkınma Planı(1996-2000)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (2000). *8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013).* T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, www.dpt.gov.tr.

Dimmitt, C. (2003). Transforming school counseling practice through collaboration and use of data: a study of academic failure high school. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı.* Ankara: Önder Mat.

Doğan, İ. (1995). *Sosyoloji,* Ankara: Sistem Yayıncılık.

Doğan, S. (1998). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik kimliği: Gelişmeler ve sorunlar. *Millî Eğitim*, 139, 69-76.

Doğan, S. (2000). Pratik bir sınıf rehberlik ve psikolojik danışma programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* Kış, 127-139.

Doğan, S. (2001). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri nasıl yapılandırılabilir? *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Ankara: Nobel yayınları, s.138.

Doğan, Y. (2001). Madde kullanımı ve bağımlılığı, *Aile ve Toplum Dergisi.* 86.

Dollarhide, C.T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling,* www.findarticles.com

Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dupont, P. (2004). Impact des Travaux de Super sur l'Éducation à la CarriÈre: Recherches et Pratiques au Québec (Canada). *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 31, 85-98.

Dura, C., ve Atik, H. (2002). *Bilgi Toplumu Bilgi Ekonomisi ve Türkiye.* İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Dursun, D. (1998). Küreselleşme ve toplumun inşasında bilginin artan önemi. *Yeni Türkiye,* 19, 154-160.

Durmuş, E., ve Gürhan, U. (2003). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri.*7. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Cantekin Mat.

Dykeman, C. ve diğ. (2003). The structure of chool career development interventions: Implications for school counselors. *Professional School Counseling,* 6, 272-278.

EARGED. (1999). *Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli.* Ankara:M.E.B.

Ebberwein, C.A. ve diğ. (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *Career Development Quarterly.* June, www.findarticle.com

Eccles, J., ve Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. Teachers College Record*, 94, Spring.*

Ekici, G. (2002). Öğretim Yönetimi, *Sınıf Yönetimi,* Ed. Emin Karip, Ankara: Pegem Yay. s.73-102.

Ekstrom, R.B., Elmore, P.B., Schafer, W.D., Trotter, T.V., ve Webster, B. (2004). A survey of assessment and evaluation activities of school counselors. *Professional School Counseling,* Oct., www.findarticles.com

Ellis, T.I. (1990). The Missouri Comprehensive Guidance Model. Higlights: An ERIC/ CAPS digest. (Eric document reproduction service No. Ed 315699).

Emet, R. (2003). *Sorumluluklarını Geciktiren Çocuklar.* Çev.: Tuğba Şahin, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Er, K.O. (2007). Altı şapkalı düşünme tekniği. www.nef.edu.tr

Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon,* 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.

Erbil, O. ve diğ. (2002). *Müfredat Laboratuvar Okulları***.** Ankara: EARGED Yay.

Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme.* (2. basım). Ankara: Pegem.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Erden, M., ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi.* 4.Baskı, Ankara:Arkadaş Yay.

Ergin, A., ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim***.** Ankara: Anı Yay.

Eriş, M. (1998). Türkiye için ilmi bilgiyi arıyorum. *Yeni Türkiye,* 19, 161-167.

Erkan, H. (1998). 21. yüzyıla girerken bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye,* 19, 135-143.

Erkan, S. (1995a). Rehberlik programlarının değerlendirilmesi. *Bilgi Cağında Eğitim,* 14-18.

Erkan, S.(1995b). Rehberlik programlarının geliştirilmesi. *G.U. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 86-91.

Erkan, S.(1995c). Kapsamlı rehberlik programları. *Millî Eğitim*, 128, 39-44.

Erkan, S.(1996). Ö*rnek Grup Rehberliği Etkinlikleri.* Ankara:Pegem Yayınevi.

Erkan, S. (1999a). Psikolojik danışmada bir değerlendirme tekniği. *Eğitim Yönetimi.* 5,18, 257-281.

Erkan, S. (1999b). Rehberlik Nedir?, *İlköğretimde Rehberlik.* Ed. Y. Kuzgun, (s.1-11), Ankara Nobel Yay.

Erkan, S. (2001). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eroğlu, C., ve Bilge, F. (2001). *Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Ertürk, S. (1984). Eğitimde Program Geliştirme. *5. Baskı, Ankara: Yelkentepe Yay.*

Esbroeck, R.V. (2008). Career guidance in a global world. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Feller, R. ve diğ. (1994). School Counselor Role İn Planning And İntegrating Basic Skills. ERIC Digest, No:378462.

Feller, R.W. (2003). Aligning school counseling, the changing workplace, and career development assumptions- Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 262-270.

Fenell, D., ve Weinhold, B. (1989). *Counseling Families.* Colarado: Love Publication Company.

Field, J.E., ve Baker, S. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional School Counseling, Oct.*, www.findarticles.com

Fitch, T.J., ve Marshâll, J.L. (2004). What counselors do in high-achieving schools: A study on the role of the school counselor. *Professional School Counseling*, Feb., www.findarticles.com

Francis, B. (1998). Oppositional positions: Children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation. *Educational Research*, 40, 31-43.

Frude, N. (1991). *Understanding Family Problems.* Chister: John Wiley and Sons.

Frye-Myers, H.N. (2005). How elementary school counselors can meet the needs of students with disabilities. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Gambrill, E.D. (1981). A behavioral perspective of families. Editör W. Reid ve E. Tolson, *Models of Family Treatment.* Colombia: Colombia University Press.

Garett, M.T., ve Crutchfield, L.B. (1997). Moving full circle: A unity of group work with children. *Journal for Specialists Gruop Work*, 22, 3, 175-189.

Geçtan, E. (1988). *Psikanaliz ve Sonrası.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Geçtan, E. (1988). *İnsan Olmak*. 5. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Geçtan, E. (1989), *Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gelder, M. (1989). Kognitif (bilişsel) ve davranışsal terapiler. Editör S. Bloch, *Psikoterapilere Giriş,* İstanbul: Cerrahpaşa Yayın Birliği.

Geller, E.R., ve Anderson, R.F. (1986). The effects of classroom guidance on children's success. *Journal of Counseling and Development,* 65, 78-81.

Giblin, L. (1995). *İnsan İlişkilerinde Kendine Güven ve Güç Elde Etmenin Yolları.* İstanbul: Sistem Yayınevi.

Gladding, S.T. (1998). *Family Therapy. History, Theory and Practice.* 2. Baskı, Merrill Prentice Hâll.

Glick, P. (1989). The family life cycle and social change, *Family Relation.* April.

Goldenberg, I., ve Goldenberg, H. (1996). *Family Therapy.* 4. Baskı, Brooks/Cole Publication Company.

Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ.* İstanbul: Varlık Yayınevi.

Gordon, T. (2000). *Çocukta Dış Disiplin mi İç Disiplin mi?* Çev. E. Aksoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology,* 28, 545-580.

Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks &Association (Eds.), *Career Choice and Development,* 3. Baskı, (s.179-232) San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Göka, E. (1992). *Çocuk ve Çevre.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi.

Görkem, N. (1985). Öğrencilerin Rehberlik Uzmanlarında Gördükleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Farklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 155-176.

Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: An international perspective. *Career Development Quarterly,* 51, 306-321.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 5, 111-124.

Gülerce, A. (1996). Aile terapisinin psikolojiye getirdiği epistomolojik yenilik. *Psikoloji Dergisi,* 7, 25-32.

Gültekin, İ. (1984). Orta dereceli okullarda sınıf öğretmenlerinin görev algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Gültekin, F. (2004). Bir savunucu olarak okul psikolojik danışmanı. *Eğitim Araştırmaları,* 15, 56-65.

Güner, N., ve Selçuk, Z. (2000). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Güven, M., ve Kutlu, M. (2001). Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin öğretmenlerden beklentileri ve gözledikleri rehberlik davranışları. *Eğitim Yönetimi,* 7, 27.

Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 68-72.

Gysbers, N.C. (1997a). A model comprehensive guidance program.Editör N.C. Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II*. (s.1-24). Greenbora, NC: ERIC/CASS publications.

Gysbers, N.C. (1997b). Developing and implementing comprehensive school guidance programs: Some key points to remember. Editör N.C. Gysbers ve P.Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II* (s.293-297), Greenbora, N.C.ERIC/ CASS Publication.

Gysbers, N.C. (1997c). Evaluating comprehensive school guidance program. Editör N.C Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II.*(s.283-292).Greensbora, N.C. ERIC/CASS Publication.

Gysbers, N.C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. Professional School Counseling, *5, 96-105*.

Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evaluation of accountability. *Professional School Counseling,* 8, 1, 1-14.

Gysbers, N.C., ve Henderson, P. (1994*). Leading and Managing Your School Guidance Program Staff* .Second Edition, Alexandria, VA: ACA.

Gysbers, N.C., Hugly, K.F. , Starr, M., ve Lapan, R.T. (1992). Improving school guidance: A framework for program, personnel and result evaluations. *Journal of Counseling and Development*, 70,5, 565-571.

Gysbers, N.C, Lapan, R.T., ve Blair, M. (1999). Closing in on the statewide implementation of a comprehensive guidance program model. *Professional School Counseling,* 2,5, 357-366.

Gysbers, N.C., Lapan, R.T., ve Jones, B.A.(2000). School board policies for guidance and counseling: A call to action. *Professional School Counseling,* 3, 5, 349-355.

Gysbers, N.C., ve Henderson, P. (2012). *Developing and Managing Your School Guidance Program***.** 5. Baskı, Alexandria, VA: ACA.

Gysbers, N.C., Heppner, M.J. ve Johnston, J.A. (2009). *Career Counselling: Contexts, Process, and Techniques.* 3. Baskı, ACA Alexandria, VA22304.

Gysbers, N.C., ve Lapan, R.T. (2009). *Strengths-Based Career Development for School Guidance and Counseling Programs.* Counsling Outfitters, LLC.

Haack, M.K. (1994). Defining outcomes for guidance and counseling, Educational Leadership. March, 51,6.

Hâley, J. (1988). *İletişim.* Çev. A. Uzunöz, Ankara: Çark Kitapevi.

Hamburg, D. (1993). The opportunies of early adolescense. *Teachers College Receord,* Spring,94.

Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe Sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Hargens, M., ve Fuston, J.K. (1997). Comprehensive guidance programs of the St. Joseph School District in Buchanan County, Missouri. Editör N.C. Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II*. Greenbora, NC: ERIC/CASS publications.

Harper, R. (1975). *The New Psychotherapies.* New Jersey: Prentice Hâll.

Harris- Bowsbey, J. (2003). A rich past and a future vision. *Career Development Quarterly.* 52, 18-25.

Hartung, P.J. (2002). Cultural context in career theory and practice: role salience and values. *Career Development Quarterly,* Sept., from http://www.findarticles.com.

Hartung, P.J., Porfeli, E.J., ve Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior,* 66, 384-419.

Heiman, J.R., ve diğ. (1981). The treatment of sexual dysfunction. Editör S. Gurman & D. Kniskern, *Handbook of Family Therapy*. Vol.1, Bristol: Bruner/Mazel.

Helwig, A.A. (1998a). Gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample. *Sex Roles,* 38, 403-423.

Helwig, A.A. (1998b). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. *Journal of Vocational Behavior,* 32, 37-48.

Helwig, A.A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development,* 28, 77-95.

Hernandez, T.J., ve Susan, S. R. (2004).A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256-263.

Holahan, C. ve diğ. (1995). Parental support, coping strategies and psychological adjustment: An integrative model with late adolescents. Journal of Youth and Adolescence, *24, 6*.

Hoyt, K.B., ve Wickwire, P.N. (2001). Knowledge-information-service era changes in work and education and the changing role of the school counselor in career education. *Career Development Quarterly*, March, www.findarticles.com

Huberman, L. (1995). *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla.* 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Hughes, C., ve Thomas, T. (2003). The family's influence on adolescent and young adult career development: theory, research and practice. *Australian Journal of Career Development*, 12, 38-46.

Humphreys, T. (1998). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* Çeviren Berat Çelik, İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career intervention. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 1, 177-196.

Israel, E. (2007). Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlik. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ivey, A. (1987). *Counseling and Psychotherapy.* New Jersey: Prentice Hâll.

James, L. (1999). *Kişiliğinizde ve Mesleğinizde Yüksek Performans İçin 10 Yaşam Becerisi*. Çev. Selim Yeniçeri, 1. Basım. İstanbul: Beyaz Yayınları

Jarvis, P.S. (2003). *Career managements skills, keys to a great career and a great life.* National Life/Work Centre, Document no. 8, www.crccanada.org.

Jarvis, P.S., ve Keeley, E.S. (2003). From vocational decision making to career building: Blueprint real games, and school counseling. Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 244-250.

Jepsen, D.A., ve Dickson, G.L. (2003). Continuity in life-span career development: Career exploration as a precursor to career establishment. *Career Development Quarterly,* 51, 162-179.

Jie, Z., ve Jin, S. (1996). Determinants of suicide ideation: A comparison of Chinese and American college students. Adolescence*, 31, 122-131.*

Jones, R.N. (1989). *The Theory and Practice of Counseling Psychology.* Rinehard ve Winston Ltd.

Jones, G. (1997). The role of drugs and alcohol in urban minority adolescent suicide attempts. Death Studies*, 21, March.*

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., ve Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership,* 50, 1.

Juhnke, G. A. (2002). When terrorists strike: What school counselors can do. *ERIC Digest.*ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greensboro, NC.

Kalk, C. (1985). *Introduction to Group Counseling and Psychotherapy.* Columbus: Hawel Company.

Karagüven, H. (2001). Endüstri Meslek Liselerinde Rehberlik Servislerinin İşlerliğinin İncelenmesi ve Gereksinim Belirleme Çalışmaları, *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Ankara: Nobel Yayınevi, s.16.

Karataş, F. (2001*).* Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk, Demokratik Düşünce Ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Karakütük, K. (2006). Eğitimin ekonomik temelleri. V. Sönmez (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş,* (s.151-185), Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* 16. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karip, E., ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi,*5, 193-207.

Karip, E. (2002). Eğitimin ekonomik temelleri. Editor Yüksel Özden. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* 2. Baskı, (s.213-235), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karip, E., Eroğlu, E., ve Erden, D. (2002). *Okulda Performans Yönetimi.* EARGED Yayınları, Ankara:Millî Eğitim Yayınları.

Kepçeoğlu, M. (1975). *Rehberlik Anlayışını Oluşturan İlkeler ve Kavramlar.* Ankara: MEB PAK Dairesi.

Kepçeoğlu, M. (1981a). Rehberlik ve psikolojik danışma. *Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları*. İstanbul: Dünya kitabevi.

Kepçeoğlu, M. (1981b). Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin düzenlenmesine ilişkin bazı esaslar. *Temel Eğitim ve Sorunları*, 121-141.

Kepçeoğlu, M. (1984). Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma uygulamaları üzerinde bir değerlendirme. *H.U. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1, 175 – 183.

Kepçeoğlu, M. (1988). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 3. Baskı, Ankara:Kadıoğlu Matbaası.

Keys,S.G., Bemak, F., ve Lockhart, E.J. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at risk youth. *Journal of Counseling and Development,* 76, 381-390.

Kılıççı, Y. (1989*). Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak ofset.

Kılıççı, Y. (1999). 6-15 yaş arası öğrencilerin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. Editör Y.Kuzgun*, İlköğretimde Rehberlik.* (s.17-47), Ankara: Nobel.

Koç, G. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. Editör Ayten Ulusoy, *Gelişim ve Öğrenme.* (s.183-214), Ankara:Anı yay.

Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme.* (s.197-220), Ankara: Pegema yay.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik.* Ankara: Anı Yay.

Köknel, Ö. (1989). *Davranış Bilimleri.* İstanbul: Bayrak Matbaacılık.

Kurtulmuş, N. (1998). Değişim, yeniden yapılanma ve Türkiye'nin geleceği. *Yeni Türkiye,* 19, 144-153.

Kuzgun,Y. (1975). *Rehberlikte Bilgi Toplama ve Yayma Yolları*. Ankara: MEB PAK Dairesi.

Kuzgun,Y. (1981). Temel eğitimde öğrencilerin mesleğe yönelme sorunları ve rehberlik. *Temel Eğitim ve Sorunları*, 143 –161.

Kuzgun,Y. (1988). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara: OSYM Yayınları 9.

Kuzgun, Y. (1999). İlköğretimde meslek gelişimi. *İlköğretimde Rehberlik.* Editör Yıldız Kuzgun, Ankara: Nobel Yayınları, s.125-149.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Külahoğlu, Ş. (2001). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Lambie, G.W. (2005). Child abuse and neglect: a practical guide for professional school counselors. *Professional School Counseling,* Feb, www.findarticles.com

Lapan, R.T., Gysbers, N.C., ve Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evalution study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-302.

Lapan, R.T., ve Gysbers, N.C. (1993). Evaluating a guidance and language arts unit for high school juniors. *Journal of Counseling and Development,* 71, 444-452.

Lapan, R.T., ve Kosciulek, J.K. (2003). Toward a community career system program evaluation framework. *Professional School Counseling.*7, 2.

Lee, R.S. (1993). Effects of classroom guidance on student achievement. *Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 163-172.

Lee, C.C. (2005). Urban school counseling: Context, characteristics, and competencies. *Professional School Counseling,* Feb, www.findarticles.com

Leenars, A., ve Lester, D. (1995). The changing suicide pattern in Canadian adolescents and youth, compared to their American counterparts. Adolescence*, 30, 118, Fall.*

Lester, D. (1997). Toward a system theory of mind. *Psychological Reports.* June, vol.3.

Leung, S. A. (2008). The big five career theories. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Loesch, L.C., ve Goodman, W.J. (1993). The K-12 developmental school counselor and appraisal. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.151-157) Minneapolis, MN: Educational Media.

Lucas, J. (1997). A statewide view of school guidance in Texas. Editör N.C Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II.* (s.139-157), Greensboro NC :ERIC/CASS Publications.

Lupton-Smith, H. S., ve Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle, and high school students. *School Counselor*, 43(5), 374-391.

Luzzo, D.A., ve MacGregor, M.W. (2001). Practice and research in career counseling and development. *Career Development Quarterly,* June, from http://www.findarticles.com

Magnuson, C.S., ve Starr, M. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development,* 27, 89-101.

Marques, J.F. (2001). Interaction of theory, research, and applications in the work of Super: An international perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.*1, 13-20.

McClellan, D. E., ve Katz,L.G.(1993). Young children's social development: A checklist. ERİC digest. (Eric document reproduction service No.Ed356100).

McMahon, M., Patton, W., ve Tathan, P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st. century.* Austrialian Blueprint for Career Development Centre, www.milesmorgan.com.

McIntosh, P.I. (2000). Life career development: Implications for school counselors. *Education,* 120, 621-626.

McMahon, M., ve Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescent's perceptions of influences on their career development. *School Counselor,* 44, 368-376.

McMahon, M., ve Watson, M (2005). Occupational information: What children want to know? *Journal of Career Development,* 31, 239-249.

Memişoğlu, S.P. (2004). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.62-63). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Middleton, E.B., ve Loughead, T.T. (1993). Parental influence on career development: an integrative framework for adolescent career counseling. *Journal of Career Development,* 19, 161-173.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1962). *7. Millî Eğitim Şûrası.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1968a*). Tebliğler Dergisi.* Sayı: 1488.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1968 b). *İlkokul Programı.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1970 a). *8. Millî Eğitim Şûrası.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1970 b). *Tebliğler dergisi.* Sayı: 1613.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1970 c). *Tebliğler dergisi.* Sayı*:* 1619.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1974). *Tebliğler dergisi.* Sayı: 1788.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1975). *9. Millî Eğitim Şûrası.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1981). *10. Millî Eğitim Şûrası.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). *11. Millî Eğitim Şûrası.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). *Tebliğler Dergisi.* Sayı: 2145.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1985). *Tebliğler Dergisi.* Sayı: 2201.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1988). *12. Millî Eğitim Şûrası.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). *13. Millî Eğitim Şûrası.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). *14. Millî Eğitim Şûrası.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). *15. Millî Eğitim Şûrası.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1999). *16. Millî Eğitim Şûrası.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *Orta Öğretim Kurumları Sınıf Öğretmenleri İçin 9,10,11 Sınıf Rehberlik Programı.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği. Sayı: 24376.

Millî Eğitim Bakanlığı (2005a). Mesleki ve Teknik Eğitim Alanları Tanıtım Modülü-MEGEP. www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006a). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberliği Programı Uygulamaları, 30/4481 sayılı Genelge, http:www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006b). İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı. www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006c). *17. Millî Eğitim Şûrası.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006d). Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Genelge No. 2006/26, www.meb,gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006e). Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006-2011+). www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.1). Sayı:03/673 Konu: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberliği Programı

Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.2). Lizbon stratejisi. www.meb.gov.tr

Minuchin, S. (1981). Constructing a therapeutic reality. Editör G. Brenson ve H. White, *Annual Review of Family Therapy*. New York. Human Sciences Press.

Minuchin, S., Lee, W.Y., ve Simon, G.M. (2006). *Mastering family therapy*. Second Edition, New Jersey: John Wiley ve Sons Inc.

Moore, K.D. (2000). *Öğretim Becerileri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Morgan, C.T.(1988). *Psikolojiye Giriş*. 5. Baskı, İstanbul: Meteksan.

Morton, L.L. (1997). Career choice roots: The preadolescent career focus. *Guidance and Counseling,* 13, 10-15.

Mosconi, J., ve Emmett, J. (2003). Effects of values clarification curriculum on high school students' of success. *Professional School Counseling*. 7, 68-78.

Murat, M. (1993), Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sundukları Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algı ve Beklentileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Myrick, R.D. (1997). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. Third edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.

Myrick,R.D., ve Dixon, R. W.(1985). Changing student negative attitudes. *School Counselor*. 32,325-330.

Myrick, R. D., Merill, H., ve Swanson, L. (1986). Changing student attitudes through classroom guidance. *The School Counselor* . 33, 244-252.

Myrick, R. D. ve Folk, B. E. (1999). *The Power Of Peervention: A Manual For The Trainers Of Peer Facilitators*. Minneapolis: Educational Media Corporation.

Myrick, R. D., Highland, W. H., ve Sabella, R. A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance and Counseling,* 29 (4), 278-290.

Nazlı, S. (2002). *İlköğretimde Gelişimsel Rehberlik Modeli*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.

Nazlı, S. (2003a). Ülkemizde gelişimsel rehberlik modeline geçiş sürecinde karşılaşılabilecek olası problemler ve çözüm önerileri. 7.*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Nazlı, S. (2003b). Okullarımızda küçük yardımcılar: Gönüllü arkadaş ekibi. *7. Ulusal Türk Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Nazlı, S. (2003c). Öğretmenlerin kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programlarını değerlendirmeleri. 7. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara:Pegem Yayınevi.

Nazlı, S. (2004a). Geleneksel-gelişimsel rehberlik modelleri karşılaştırması. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004, Ankara: Pegem A.

Nazlı, S. (2004b). Sınıf Rehberliği Etkinlikleri. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 7,11, 135-152.

Nazlı, S. (2005a). Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma program tasarımı model önerisi: Nazlı modeli. 8.*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.*

Nazlı, S. (2005b). Sınıf rehberliği etkinlikleri programının hazırlanması. 8.*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.*

Nazlı, S. (2006a). Comprehensive guidance and counselling programme practices in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies,* 11, 1, 83-101.

Nazlı, S. (2006b). Sınıf rehberliği öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3, 25, 81-90.

Nazlı, S. (2007a). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 26, 155-166.

Nazlı, S. (2007b). Career development in primary school children. *Career Development International,* 12,5, 446-462.

Nazlı, S. (2007c). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılamaları. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 10, 1-17.

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi.* 11, 20, 11-25.

Nazlı, S. (2009). Career Development Levels of Junior High School Students in Turkey. *International Development of Competencies in the World of Work and Education-DECOWE,* University of Ljubljana, Slovenia, 24-26 September 2009.

Nazlı, S. Er, O. (2010). İlköğretim sınıf rehberliği programının değerlendirmesi. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 12,22, 129-147.

Nazlı, S. (2011). *Aile Danışmanlığı.* 6. Baskı, Ankara: Anı Yayınevi.

Nazlı, S. (2013). Career development levels of junior high school students in Turkey. *Australian Journal of Guidance and Counselling.* 1-13, doi 10.1017/jgc.2013.7.

NCREL (1994). Central Regional Educational Laboratory. http://www.ncrel.org.north

Nelson-Jones, R. (1995). *Psikolojik Danışma Kuramları.* Çeviri Editörü Füsun Akkoyun, Ankara: 72TDFO Ltd. Şti.

Nichols, M., ve Schwartz, R. (1998). *Family Therapy.* 4. Baskı, Boston: Allyn and Bacon.

Niles, S.G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *Career Development Quarterly.* 52, 70-77.

Nystul, N.S. (1993). *The Art and Science of Counselling and Psychotherapy.* New York: McMilllan Publishing Company.

Ohannessian, C., ve Lerner, R. M. (1995). Discrepancies in adolescents and parents, perceptions of family functioning and adolescent emotional adjustment, Journal of Early Adolescence*, 15, 4.*

Ogel, K., ve Tamar, D. (1997). Türkiye'de madde bağımlılığı. *TUGIAD Raporu.*

Ogel, K. ve diğ. (2003). Turkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim gençliği arasında esrar kullanım yaygınlığı. *Bağımlılık,* 4, 1, 15-19.

Ogilvy, C.M. (1994). Social skills training with children on effectiveness. *Educational Psychology,*14,1,73-84.

Oktay, A. (1992*). Çocuk ve Okul.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap*, Paris.

Orr, E., ve Dinur, B. (1995). Actual and perceived parental social status: Effects on adolescent self-concept, Adolescence*. 30, 119, Fall.*

O'Shea, A.J., ve Harrington, T.F. (2003). Using the career decision-making system-revised to enhance student's career development. Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 280-286.

Öner, U. (1999). Çatışmayı çözme ve arabuluculuk eğitimi. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik***,** Ankara: Nobel Yay.

Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* 5. Baskı, Ankara: Öğreti

Özçelik, D.A. (1988). *Ölçme ve Değerlendirme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özçelik, D.A.(1989). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D.A.(1992).*Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D.A. (1993a) Eğitimde ölçme değerlendirmeye ilişkin kavramlar. A. Hakan (ed.). *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler.* (s.182-197) Eskişehir: A. Ü. Yayınları.

Özçelik, D.A. (1993b). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi. Editör A. Hakan, *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler* (s.247-264). Eskişehir: A. Ü. Yayınları.

Özdemir, İ. (1991). Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2002a). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm.* 5. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özden, Y. (2002b). Eğitimde yeni sistem arayışları. Editör Yüksel Özden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* (s. 270-294). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve Oyun.* 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özen, Y. (2001). *Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ögü, H. (1977). *Psikoloji Dünyasının 3 Büyükleri Freud, Adler, Jung.* İstanbul: Ararat Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 1,1, 4-5.

Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğuş Mat.*

Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: PDREM Yayınları.

Özmen, F. (2003). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. *Eğitim Araştırmaları.* 4, 13, 164-172.

Özmen, E. (2006). *Kendini Tanıma Rehberi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özoğlu, S.Ç. (1986). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, O. (1989). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. 2. Baskı, İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Palladino-Schultheiss, D.E., Palma, T.V., ve Mangi, A.J. (2005). Career development in the middle childhood: A qualitative inquiry. *Career Development Quarterly,* March, http://www.findarticles.com.

Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergene. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Penick, N.I., ve Jepsen, D.A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *Career Development Quarterly,* 40, 208-222.

Perosa, L. (1996). Relations between Minuchin's structural famly model and Kohut's self psychology constructs. *Journal of Counseling and development*. March/April, vol.74.

Picklesimer, B.K., ve Hoper, D.R. (1998). Life skills, adolescents and career choices. *Journal of Mental Health Counseling,* 20,3, 272-283.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470.

Pişkin, M. (1989), Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Pişkin, M. (1999). Özsaygı eğitimi. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı. *7. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri*. Ankara: Cantekin Matbaası.

Pitts, J.H. (1993). Educational guidance and counseling. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines*. (s.166-173) Minneapolis, MN: Educational Media.

Post, P., Williams, M., ve Brubaker, L. (1996). Career and lifestyle expectations of rural eight-grade students: A second look. *The Career Development Quarterly,* 44, 250-257.

Radikal Gazetesi. (12.01.2004). Gençler depresyonda.

Resmî Gazete (1982). Yüksek Öğretim Kanunu. Sayı: 2547.

Rosenbaum, J.E., ve Person, A.E. (2003). Beyond college for all: Policies and practices to improve transitions into college and jobs. *Professional School Counseling.* 6, 252-259.

Rowe, F., ve Kramer, G.L. (1992). Four characteristics of an effective counseling and guidance program: Systemic, feasible, transportable, and guaranteed. *Education,* Spring, 112, 3, 416-423.

Ruben, A.M. (1989). Preventing school dropouts through classroom guidance. *Elementary School Guidance and Counseling,* 24, 21-29.

Saban, A. (2000). *Öğretme Öğrenme Süreci.* Ankara:Nobel Dağıtım.

Saban, A. (2001). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi. *Ankara: Nobel Yayınevi.*

Sabella, R.A. (2006). The ASCA national school counseling research center: A brief history and agenda. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Sabetelli, R., ve Bartle, S. (1995). Survey approaches to the assessment of family functioning: conceptual, operational and analytical issues. *Journal of Marriage and Family,* 57, 34-48.

Sampson, J.P. (2002). Quality and ethics in internet-based guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.*2, 157-171.

Sarı, E. (1997). Grup rehberliğinin ilkokul II. devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin problemleri ve benlik kavramı düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarı, E. (2005). Grup rehberliğinin ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerine ve benlik kavramlarına etkisi. Editör Serdar Erkan ve A. Kaya, *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Savard, R., Gingras, M., ve Turcotte, M. (2002). Delivery of career development information in the context of information computer technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 2, 173-191.

Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly, 45* , 247-259.

Saviskas, M.L. (2001a). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior,* 59, 284-290.

Saviskas, M.L. (2001b). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 49-57.

Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. D. Brown, ve Associates, *Career Choice and Development.* 4. Baskı, (s. 149-206). San Francisco: Jossey-Bass.

Saviskas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Schaefer-Schiumo, K., ve Ginsberg, A.P. (2003). The effectiveness of the warning signs program in educating youth about violence prevention: A study with urban high school students. *Professional School Counseling,* 7, 1-8.

Scheimer, L.M., ve Botvin, G.J.(1998). Relations of social skills, personal competence, and adolescent alcohol use. A developmental exploratory study. *The Journal of Early Adelescence,* 18, 1,77-115.

Schultheiss, D.E., Palma, T.V., ve Mangi, A.J. (2005). Career development in the middle childhood: A qualitative inquiry. *Career Development Quarterly,* March, http://www.findarticles.com.

Schmidt, J.J. (1993). Counselor accountability: Justifying your time and measuring your worth. Editör Joe Witmer, *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.223-238) Minneapolis, MN: Educational Media.

Schwallie-Giddis, P., ve Kobylarz, L. (1993). Career development: The counselor's role. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.158-163) Minneapolis, MN: Educational Media.

Selçuk, Z. (1999). Bireyi tanıma teknikleri. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik.* Ankara: Nobel Yay.

Selçuk, Z., Kocak, A., ve Selcukoğlu, Z. (2003). Rehberlikte işlevsel bir model: Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve çoklu zekâ. 7..*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Pegem Yay.

Selcuk, Z., ve Güner, N. (2000). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri.* Ankara: Pegem yayıncılık.

Seligman, L., Weinstock, L., ve Owing, N. (1988). The role of family dynamics in career development of 5-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling,* 22, 222-230.

Seligman, L., Weinstock, L., ve Heflin, E.N. (1991). The career development of 10 year olds. *Elementary School Guidance and Counseling,* 22, 172-181.

Seyidoğlu, H. (1993). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı.* 5. Baskı, İstanbul: Güzem Yayınları.

Sezgin, İ.S. (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme.* 3. Baskı, Ankara: Nobel Yay.

Shapiro, L. (1999). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek.* İstanbul: Varlık Yayınları**.**

Shipp, A.E., ve Clemens, E.V. (20069. Counseling adolescent students affected by the war in Iraq: using history as a guide. *Professional School Counseling,* April, www.findarticles.com

Sink, C., ve MacDonald, G. (1998). The status of comprehensive guidance and counseling in the united states. *Professional School Counseling.* 2,2, 88-94.

Sink, C.A. (2005). Comprehensive school counseling programs and academic achievement: A rejoinder to Brown and Trusty. *Professional School Counseling, Oct.*, www.findarticles.com

Sink, C.A., ve Stroh, H.R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling,* 6, 350-364.

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. ve Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 1, 80-95.

Sönmez, V. (1985*). Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayınevi.

Sönmez, V. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar, V. Sönmez (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24), Ankara: Anı Yayınevi.

Stanton, D.M. (1981). Strategic approach to family therapy. Editor S. Gurman ve D. Kniskern, *Handbook of Family Therapy.* Vol.1, Bristol: Bruner/Mazel.

Super, D.E. (1980). A life span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior,* 13, 282-298.

Super, D.E. (1994). A life span, life space perspective on convergence. Saviskas, M.L. ve R.W. Lend (Eds.), *Convergence in Career Development Theories* (s.63-67), CA: Consulting Psychologists Press, Polo Alto.

Super, D.E., Savickas, M.L., ve Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Association (Eds.), *Career Choice and Development,* 3. Baskı (s.121-178), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Synder, A.B. (1993). Managing an elementary school guidance program: The role of the counselor. J. Wittmer (ed), *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies* (s.33-43). Minneapolis, M.N: Educational Media.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Öğrenme.* 74, 49-52.

Şimşek, A. (2000). *Eğitim İletişimi.* Eskişehir: A.Ü. İletişim Fakültesi Yay.

Tan, S. ve Erdoğan, A. (2001*). Öğretimi planlama ve değerlendirme*. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayınları.

Tan, H. (1990). Okullarımızda psikolojik hizmetlerin neresindeyiz? *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1,1, 27-31.

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Tang, M. (2003). Career counseling in the future: Constructing, collaborating, advocating- Career counseling in the next decade. *Career Development Quarterly,* 52, 61-69.

Taşkesen, A., ve Çötok, N.A. (2005). Bilgi toplumu olma yolunda teknolojinin rolü ve dönüştürücülüğü. *Tojet,*. s. 85.

Taylı, A. (2006). Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taylor, S.I. (2003). What I want to be when I grow up: A qualitative study of American and Japanese children's occupational aspirations. *Child Study Journal,* 33, 175-186.

Tebliğler Dergisi. (2003). *İlköğretimde Yöneltme Yönergesi.* Karar Sayısı:231, MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı.

Teglasi, H., ve Rothman, L. (2001). Stories: A classroom based program to reduce aggressive behavior, *Journal of School Psychology.* 39, 71-94.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim, 21. yüzyıl okulları üzerine. *Yeni Türkiye,* 19, 821-828.

Tindall, J. A. (1994). *Peer Programs: An In-depth Look At Peer Helping: Planning, Implementation, And Administration.* Bristol, PA: Accelerated Development.

Tobias, A.K., ve Myrick, R.D. (1999). A peer facilitator-led intervention with middle school problem-behavior students. Professional School Counseling*, 3, 1, 27-33.*

Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga.* İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*, 1. Baskı, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Towsend, R. (1997). *Öğrenme Zenginliği.* Çev. Pelin Sıral, İstanbul Sistem Yay.

Tracey, T.J.G. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior,* 59, 89-104.

Trice, A.D., ve King, R. (1991). Stability of kindergarten children's career aspirations. *Pschological Reports,* 68, No.1378.

Trice, A.D., ve Knapp, L. (1992). Relationship of children's career aspirations to parents' occupations. *The Journal of Genetic Psychology,* 153, 355-357.

Trusty, J., ve Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling, Feb.,* www.findarticles.com

Turgut, F. (1986). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.* Ankara:Saydam Mat.

Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence,* 22, 567-572.

Turner, S., ve Lapan, R.T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly,* 51, 44-55.

Türk Dil Kurumu. (1982). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Maya Matbaası.

Türkiye Cumhuriyeti. (1973). *Resmî gazete.* Sayı: 14574.

Türkiye Cumhuriyeti. (1982). *Resmî gazete*. Sayı: 18301.

Türkiye Cumhuriyeti. (2001). *Resmî gazete*. Sayı: 24376.

Türkçapar, N. (1991). Aile ruh sağlığı ve normaldışı davranışlar. *Türkiye Aile Yıllığı*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Türkoğlu, A., Doğanay, A. ve Yıldırım, A. (1996). *Ders Çalışma Becerileri*. Adana: Baki Kitapevi.

Uçman, P. (1987). Davranış tedavileri. *Psikoloji Dergisi,* 6,21.

Usluata, A. (1991). *İletişim*.İstanbul:İletişim Yayınları.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*.İstanbul:Alkım Yay.

Uysal, D. (2009). İlköğretimde Akran Yardımcılığı Müdahalesinin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, D. ve Nazlı, S. (2010). Akran Yardımcılığı Müdahalesinin Etkililiği: Balıkesir Karesi İlköğretim Okulu Örneği. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 13,23,17-35.

Ültanır, E. (1998). 2000'li yıllara girerken ülkemiz eğitim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberliğin gelişiminde alınan kararların önem ve etkileri. *Millî Eğitim*. 139, 52-57.

Ültanır, E. (2002). Eğitsel ve mesleki rehberlik. Editör Gürhan Can, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ültanır, E. (2003). *İlköğretim Birinci Kademede Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara:Nobel Yayınları.

Ültanır, E. (2005). Kariyer rehberliği ve kariyer danışmanlığı açısından Federal Almanya ve Türkiye'deki hizmetler. *Millî Eğitim*. 33, 167.

Ünver, G. (2002). Gelişimle ilgili temel kavramlar. Editör Ayten Ulusoy, *Gelişim ve Öğrenme*. (s.1-13), Ankara:Anı Yay.

Varış, F. (1985). *Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Varış, F. (1993a). Programlara ilişkin temel kavram ve tanımlar. Editör A. Hakan, *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler*.(s.1-8), Anadolu Üni. Yayınları, Eskişehir: Anadolu Üni. Yayınevi.

Varış, F. (1993b). Program geliştirmeye sistematik yaklaşım. Editör A. Hakan, *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler*. (s.9-17), Anadolu Üni. Yayınları, Eskişehir: Anadolu Üni. Yayınevi.

Varış, F. (1998). Eğitim ve politika. Editör Fatma Varış, *Eğitim Bilimine Giriş,* (s.144-157), İstanbul: Alkım Yay.

Verduyn, C.M., Lord, W., ve Forrest, G.C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. *Journal of Adolescence*, 13, 1, 3-16.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., ve Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 153-168.

Voltan Acar, N. (1999). Çocukla iletişim. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik,* Ankara: Nobel Yayınları.

Vondracek, F.W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior,* 59, 252-261.

Wahl, K.G., ve Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling,* 3, 367-374.

Walls, R.T. (2000). Vocational cognition: Accuracy of 3rd, 6th, 9th, and 12th grade students. *Journal of Vocational Behavior,* 56, 137-144.

Watanabe-Muraoka, A.M., Senzaki, T.A.T., ve Herr, E.L. (2001). Donald Super's contribution to career guidance and counseling in Japan. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 99-106.

Watts, A.G. (2001). Donald Super's Influence in the United Kingdom. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,*31, 77-84.

Watts, A.G. (2002). The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems: A policy perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 2, 139-155.

Weinger, S. (1998). Children living in poverty: Their perception of career opportunities. *Families in Society: The Journal of Contemporarily Human Services,* 79, 320-330.

Wentzel, K. R. (1994). Family Functioning and Academic Achievement in Middle School. Journal of Early Adolescence*, 14, 2, May.*

Whirter, M.J., ve Voltan Acar, N. (1984). *Çocukla İletişim.* İstanbul Nüve Yayınlar.

Wigfield, A., ve Eccles, J.(1995). Middle Grades Schooling and Early Adolescent Development. Journal of Early Adolescence*, Feb., 15.*

Wittmer, J. (1993). Developmental school counseling: History, reconceptionalization, and implementation strategies. Editör Joe Wittmer*, Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies* (s.2-11). Minneapolis, MN: Educational Media.

Wortzbyt, J.C., ve O'Rourke, K. (1989). *Elementary School Counseling. A Blueprint For Today And Tomorrow.* West Kilgore Avenue. Accelerated Development Inc.

www.aksam.com.tr

www.amatem.gov.tr

www.eccpasa.info.Eric country council for the prevention of alcohol and substance abuse.

www.insanbul.net.Kariyer Gelişimi.

www.die.gov.tr

www. egitim.com.

www.libertyresources.org. Skills Training.

www.mentalhealth.org

www.nida.nfn.gov.National institude on drug abuse.

www.saglik.gov.tr

www. saglik.tr.net. Intihar girisimi.

www. schoolcounselor.org. *American school counselar association.*

www.shaping the future.de. A pilot study on the implemantation of life skills education in schools in China.

www.sosyalhizmetuzmanı.org

www.state.tn.us.Tennesse School Safety Center.

www. Maranausd.org. Marana unitied school district.

www.mentalhealth.org.Model Program.

Yalın, İ. (1999). *Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi.* 1. Baskı. İstanbul: Kabalak Yayınları

Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yavuzer, H. (1997). *Ana-baba- çocuk.* İstanbul: Remzi Yayınevi

Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu.* İstanbul:Remzi Yayınevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı.* İstanbul: Remzi Kitabevi

Yener, Ö. (2001). *Sorumluluk Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınları

Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Millî Eğitim,* 144, http://www.meb.gov.tr

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara:Nobel Yay.

Yesilyaprak, B. (2003). Gelişimsel rehberlik (konferans). 7.U*lusal Psikolojik Danisma ve Rehberlik Kongresi.*.

Yılmaz, M. (1997). Öğrencilerin Çalışma alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Young, R.A., Frieser, J.D., ve Dillabough, J.M. (1991). Personal constructions of family influence related to career development. *Canadian Journal of Counselling,* 25, 183-190.

Young, R.A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *Career Development Quarterly*, 42, 195-203.

Yörükoğlu, A. (1986). *Çocuk Ruh Sağlığı.* İstanbul:Acar Mat.

Yurdabakan, İ. (2005). Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Editör S. Erkan ve A. Kaya, *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Zalaquett, C.P. (2005). Pricipals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com.

Zhou, K., ve Ye, G. (2002). The role of life skills education in the improvement of mental health of middle school students. *Chinise Mental Health Journal.* 16, 5, 323-328.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory ınfluences on writing course attainment. *American Educational Research Journal.* 31, 4, 845-862.

Zimmerman, B.J., Bonner, S., ve Kovach, K. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy.* American Psychological Associatıon.

Zunker, V.G. (1993). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning.* 4. Edition, Pasific Grove CA: Brooks/Cole.

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARI

Tasarımı ve Yürütülmesi

Çeviri Editörleri
Yüksel DEDE
Selçuk Beşir DEMİR

Çeviri Ekibi
Emin AYDIN
Esra BUKOVA GÜZEL
Murat BURSAL
Sencer ÇORLU
Yüksel DEDE
Ali DELİCE
Selçuk Beşir DEMİR
Fatih GÜNGÖR
Mustafa Serdar KÖKSAL
Semiha KULA ÜNVER
Murat PEKER
Süleyman YAMAN

John W. CRESWELL & Vicki L. PLANO CLARK

5. Baskı

Ankara
2024

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARI Tasarımı ve Yürütülmesi

DESIGNING AND CONDUCTING
MIXED METHODS RESEARCH
John W. CRESWELL & Vicki L. PLANO CLARK

Çeviri Editörleri: Yüksel DEDE - Selçuk Beşir DEMİR

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

Copyright © 2011 by SAGE Publications, Inc.
All Rights reserved. No part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-5213-70-1
e-ISBN	: 978-605-170-421-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARI Tasarımı ve Yürütülmesi

Çeviri Editörleri
DEDE, Yüksel
DEMİR, Selçuk Beşir
Anı Yayıncılık, 5. Baskı (2. baskısından tercüme edilmiştir), Ankara/Türkiye
2024, xxii+354 Sf, 18,5 x 23 cm

ISBN	: 978-605-5213-70-1
e-ISBN	: 978-605-170-421-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Araştırma, Yöntem, Tasarım
Araştırma, Bilimsel Araştırma, Karma Yöntemin Gelişim Aşamaları, Başlıca Desen Prototipleri, Verileri Kaydetme, Süreç Yönetimi, Karma Yöntem, Tez Önerisi Yazım

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

A harfinin evrimi

ÇEVİRİ EKİBİ

1. Bölüm: Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası

Prof. Dr. Yüksel DEDE *(Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi)*

ORCID: 0000-0001-7634-4908

Prof. Dr. Selçuk Beşir DEMİR *(Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi)*

ORCID: 0000-0001-7634-4908

2. Bölüm: Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri

Prof. Dr. Murat BURSAL *(Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi)*

ORCID: 0000-0001-7634-4908

3. Bölüm: Karma Yöntem Desen Seçimi

Doç. Dr. Ali DELİCE (Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0001-7634-4908

4. Bölüm: Karma Yöntem Desenlerine Örnekler

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0001-7634-4908

5. Bölüm: Karma Yöntem Çalışmasına Giriş

Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0002-1474-6837

Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜNGÖR (Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0002-0800-4212

6. Bölüm: Karma Yöntem Araştırmalarında Veri Toplama

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0001-5152-4945

7. Bölüm: Karma Yöntem Araştırmalarında Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL (Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0001-7571-1374

Doç. Dr. Semiha KULA ÜNVER (Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0003-0365-1936

8. Bölüm: Karma Yöntem Araştırmasını Yazma ve Değerlendirme

Prof. Dr. Emin AYDIN (Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0003-4298-2623

9. Bölüm: Özet ve Öneriler

Prof. Dr. Sencer ÇORLU (Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

ORCID: 0000-0002-1741-028X

ÇEVİRİ ÖNSÖZÜ

Bu kitap, bir karma yöntem çalışmasının nasıl yürütülmesi gerektiğine yönelik hem bir başlangıç hem de ayrıntılı bir değerlendirme niteliğindedir. Sunulan tartışmalarda yöntemsel çalışmaların yanı sıra karma yöntemle ilgili yakın zamanlarda yayımlanmış olan birçok ampirik makale örnekleri sunulmuştur.

Titiz bir çeviri sürecinin sonucunda okuyucuya sunulan bu eserde bulunan her bir bölümde ortak bir dilin kullanılması sağlanmaya çalışılmıştır. Çeviride orijinal metne tamamen sadık kalınarak, açık, anlaşılır, akıcı ve kavramsal olarak bütünlük arz eden bir çalışmanın okuyucunun hizmetine sunulması amaçlanmıştır.

Kitabın çeviri sürecinde her ne kadar titiz bir çalışma yürütülmüş olsa da her çeviri eserde olduğu gibi bu çalışmada da bazı hata veya eksiklikler olabilir. Elinizdeki bu kitabı iyileştirme yönündeki her türlü görüş ve önerilerinizi ydede2000@gmail.com veya sbesdem@hotmail.com e-posta adreslerine ya da ilgili bölümün çeviri sahiplerine iletmeniz bizi memnun edecek ve eserin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kitabın Türkçeye kazandırılmasında desteklerini esirgemeyen Sayın Özer DAŞCAN, Keziban KILIÇOĞLU ve tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkürü bir borç biliriz. Ayrıca SAGE Yayınevi adına Carly TAYLOR'a da teşekkürlerimizi sunarız. Özellikle çeviri sürecinde desteklerini esirgemeyen Dr. John W. CRESWELL'e minnettarlığımızı belirtmek isteriz.

Kitabın, bilim dünyasına, bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili dersleri yürüten öğretim elemanlarına, lisans ve lisansüstü öğrencilerine katkı sağlaması dileği ile…

Çeviri Ekibi
Nisan 2014

GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ BASKI ÖNSÖZÜ

Çok kısa sürede binlerce kişiye ulaştığını mutlulukla gözlemlediğimiz Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi isimli çeviri çalışmasının güngeçtikce karma yöntemin Türkiye'de daha fazla anlaşılmasına ve kullanılmasına katkı sunduğunu görmekten duyduğumuz onuru bu baskıda ifade etmek isteriz.

İlk baskıdan bu yana, sizlerden gelen dönütler kitabın daha fazla anlaşılır kılınması noktasında bizlere ışık tutmuştur. Bu baskıda da sizden gelen dönütler doğrultusunda anlamlı değişiklikler yapılmıştır. Daha okunabilir, sade ve akıcı bir çeviri ile karşınıza çıkmanın mutluluğu içindeyiz. Ancak elinizdeki bu kitabın ileriki baskılarında iyileştirme yönündeki her türlü görüş ve önerilerinizi ydede2000@gmail.com veya sbesdem@hotmail.com e-posta adreslerine ya da ilgili bölümün çeviri sahiplerine iletmenizi rica ediyoruz.

Kitabın daha nitelikli makale ve tezlerin hazırlanması için başta lisansüstü öğrencilere olmak üzere tüm araştırmacılara katkı sunması temennisi ile.

Elazığ
2023

İÇİNDEKİLER

Çeviri Ekibi / 3
Çeviri Önsözü / 5
Şekiller Listesi / 8
Tablolar Listesi / 9
Ayrıntılı İçerik / 10

1. Bölüm: **Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası / 1**
2. Bölüm: **Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri / 23**
3. Bölüm: **Karma Yöntem Desen Seçimi / 61**
4. Bölüm: **Karma Yöntem Desenlerine Örnekler / 119**
5. Bölüm: **Karma Yöntem Çalışmasına Giriş / 157**
6. Bölüm: **Karma Yöntem Araştırmalarında Veri Toplama / 185**
7. Bölüm: **Karma Yöntem Araştırmalarında Verilerin Analizi ve Yorumlanması / 219**
8. Bölüm: **Karma Yöntem Araştırmasını Yazma ve Değerlendirme / 267**
9. Bölüm: **Özet ve Öneriler / 293**

EK-A: Bir Yakınsayan Paralel Desen Örneği / 311
EK-B: Bir Açımlayıcı Sıralı Desen Örneği / 313
EK-C: Bir Keşfedici Sıralı Desen Örneği / 317
EK-D: Bir İç İçe Desen Örneği / 319
EK-E: Bir Dönüştürücü Desen Örneği / 321
EK-F: Birçok Aşamalı Desen Örneği / 323
Sözlük / 325
Kaynakça / 333
Dizin / 347
Terimler Dizini / 353

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Araştırma Geliştirmenin Dört Aşaması / 45
Şekil 3.1 Karma Yöntem Çalışmasında Nicel ve Nitel Aşama Örneği / 72
Şekil 3.2 Altı Temel Karma Yöntem Araştırma Deseninin Prototip Modelleri / 78
Şekil 3.3 Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması / 88
Şekil 3.4 Açımlayıcı Bir Desen Uygulamasındaki Temel Prosedürler Akış Şeması / 93
Şekil 3.5 Keşfedici Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması / 97
Şekil 3.6 İç İçe Desen Kullanımındaki Temel Prosedürler Akış Şeması / 102
Şekil 3.7 Dönüştürücü Desenin Oluşturulmasında Üzerinde Durulacak Hususlar /107
Şekil 3.8 Çok Aşamalı Desenin Temel Prosedürleri Akış Şeması / 112
Şekil 3.9 Rapor içinde Karma Yöntem Deseni Yazımı için Örnek Paragraf / 115
Şekil 4.1 Karma Yöntem Çalışmalarında Süreç Diyagramları Çizmek için 10 Rehber İlke / 124
Şekil 4.2 Bir Karma Yöntem Çalışmasının Özelliklerini İncelemek için Kontrol Listesi / 127
Şekil 4.3 Yakınsayan Deseni Kullanan Bir Çalışmanın Diyagramı / 131
Şekil 4.4 Açımlayıcı Deseni Kullanan Bir Çalışmanın Diyagramı / 134
Şekil 4.5 Keşfedici Deseni Kullanan Bir Çalışmanın Diyagramı / 138
Şekil 4.6 İç İçe Desen Kullanan Bir Çalışmanın Diyagramı / 140
Şekil 4.7 Dönüştürücü Deseni Kullanan Bir Çalışmanın Diyagramı / 143
Şekil 4.8 Çok Aşamalı Desen Kullanan Bir Çalışmanın Diyagramı / 146
Şekil 5.1 Yakınsayan Bir Desen için Bir Amaç Cümlesi Senaryosu Örneği / 169
Şekil 6.1 Karma Yöntem Çalışmaları Keşfedici Araç Tasarımı için İşlemler / 207
Şekil 7.1 Nicel ve Nitel Verilere İlişkin Bulguların Yan Yana Karşılaştırılmasını Gösteren Bulgular Bölümünden Alıntı / 238
Şekil 7.2 Mülâkatlar ve Tarama Araştırması Verilerinden Elde Edilen Bilgilerin Karşılaştırılması / 239
Şekil 7.3 Kategoriler ile Temaları Düzenleyen Ortak Gösterim Örneği / 241
Şekil 7.4 Uyuşan ve Uyuşmayan Bulguları Sunmaya İlişkin Ortak Bir Gösterimden Alıntı / 244
Şekil 7.5 Ölçek ve Metin Sağlama Üzerine Bireysel Durumları Konumlandırmak için Durum Yaklaşımının Kullanıldığı Ortak Gösterim Örneği / 245

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Yazarlar ile Yazarların Karma Yöntem Tanımlarının Odağı ya da Yönelimi / 3
Tablo 2.1 Karma Yöntem Araştırmalarının Gelişmesine Katkıda Bulunmuş Yazarlar ve Bu Yazarların Katkılarından Seçilmiş Örnekler / 27
Tablo 2.2 Karma Yöntemde Güncel Olarak Değinilen Hususlar, Öncelikler ve Konular / 36
Tablo 2.3 Karma Yöntem Araştırmalarında Ortaya Çıkan 11 Temel Tartışmalı Husus/42
Tablo 2.4 Araştırmalarda Kullanılan Dört Dünya Görüşünün Temel Özellikleri /46
Tablo 2.5 Dünya Görüşleri Ögeleri ve Uygulamadaki Anlamları / 48
Tablo 3.1 Karma Yöntem Desen Sınıflandırması / 65
Tablo 3.2 Karma Yöntem Gerekçeleri Olarak İki Tipoloji / 70
Tablo 3.3 Başlıca Karma Yöntem Desen Tiplerinin Prototip Karakteristikleri / 83
Tablo 4.1 Karma Yöntem Desenlerini Tanımlamak için Kullanılan Sembollerin Özeti / 121
Tablo 4.2 Örnek Karma Yöntem Çalışmalarının Karşılaştırılması / 149
Tablo 5.1 Farklı Karma Yöntemli Desenlere İlişkin Alandaki Eksiklikler / 166
Tablo 5.2 Yöntem Odaklı, İçerik Odaklı ve Birleştirilmiş Karma Yöntem Araştırma Sorularının Desen Türleri ve Örnekler / 181
Tablo 6.1 Karma Yöntem Tasarımları için Önerilen Nicel ve Nitel Veri Toplama İşlemleri /187
Tablo 6.2 Karma Yöntem Desen Türleri, Veri Toplamak için Kararlar ve Öneriler / 196
Tablo 6.3 Müdahale Çalışmaları içine Nicel Araştırma Ekleme Nedenleri / 208
Tablo 7.1 Karma Yöntem Çalışmaları Tasarımı için Önerilen Nicel ve Nitel Veri Analizi İşlemleri / 221
Tablo 7.2 Desene Göre Karma Yöntem Veri Analizindeki Basamaklar ve Kararlar / 232
Tablo 7.3 Eş Zamanlı Yakınsayan, İç İçe, Dönüştürücü ve Çok Aşamalı Desenlerde Verileri Birleştirmedeki Olası Geçerlik Tehditleri ve Stratejiler / 256
Tablo 7.4 Sıralı Açımlayıcı, Keşfedici, İç İçe, Dönüştürücü ve Çok Aşamalı Desenlerde Verileri İlişkilendirirken Olası Geçerlik Tehditleri ve Stratejiler / 258
Tablo 7.5 Karma Yöntem Desenleri, Araştırma Soruları, Karma Yöntem Veri Analizi ve Ortak Gösterim / 262
Tablo 8.1 Karma Yöntem Tez Öneri Formu Yapı Taslağı / 272
Tablo 8.2 Karma Yöntem Tezi için Örnek Yapı / 275
Tablo 8.3 Karma Yöntem Öneri Açıklaması için NIH Talimatnamesi / 279
Tablo 8.4 Bir Karma Yöntem Akademik Makalesi için Yapı Taslağı / 282

AYRINTILI İÇERİK

ÖN SÖZ ..... **xv**
YAZARLAR HAKKINDA ..... **xxi**

1. BÖLÜM **1**
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARININ DOĞASI 1
Tek Bir Veri Kaynağının Yetersiz Olmasından Doğan İhtiyaç 9
Başlangıçtaki Sonuçların Açıklanma İhtiyacı 10
Araştırma Bulgularını Genelleme İhtiyacı 11
Bir Çalışmayı İkinci Bir Yöntemle Geliştirme İhtiyacı 11
Kuramsal Bir Duruşu En İyi Şekilde Kullanma İhtiyacı 12
Çoklu Araştırma Aşamaları Boyunca Araştırmanın Amacını Anlama İhtiyacı 13
Becerilerin Sorgulanması 15
Zaman ve Kaynakların Sorgulanması 16
Başkalarını İkna Etmenin Sorgulanması 17

2. BÖLÜM **23**
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARININ TEMELLERİ 23
Karma Yöntem Ne Zaman Başlamıştır? 24
Karma Yöntem Neden Ortaya Çıktı? 25
Karma Yöntem İsminin Gelişimi 26
Karma Yöntemin Gelişim Aşamaları 27
Felsefe ve Dünya Görüşü 44
Dünya Görüşlerinin Karma Yönteme Uygulanması 49

3. BÖLÜM **61**
KARMA YÖNTEM DESEN SEÇİMİ 61
Karma Yöntem Desenlerinin Sabit Olabileceğinin ve/veya Süreç İçinde Ortaya Çıkabileceğinin Farkına Varma 62

Desene Yönelik Yaklaşımın Belirlenmesi....63
Deseni Araştırma Problemi, Amaç ve Sorular ile Eşleştirme....68
Karma Yöntem Kullanma Gerekçeleri Hakkında Açık Olun....69
Nicel ve Nitel Aşamalar Arasında Etkileşim Seviyesini Belirleme....72
Nicel ve Nitel Aşamaların Önceliğini Belirleme....73
Nitel ve Nicel Aşamaların Zamanlamasını Belirleme....73
Nicel ve Nitel Verileri Nasıl ve Nerede Birleştireceğini Belirleme....74
Başlıca Desen Prototipleri....77
Yakınsayan Paralel Desen....85
Açımlayıcı Sıralı Desen....90
Keşfedici Sıralı Desen....95
İç İçe Desen....99
Dönüştürücü Desen....104
Çok Aşamalı Desen....109

4. BÖLÜM....119
KARMA YÖNTEM DESENLERİNE ÖRNEKLER....119
Bir Sembol Sistemi....121
Süreç Diyagramları....123

5. BÖLÜM....157
KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASINA GİRİŞ....157
Nitel ve Nicel Başlıklar....158
Karma Yöntem Başlıkları....160
Problem Durumu Bölümündeki Konular....164
Karma Yöntemi Problem Durumuyla Birleştirmek....165
Nicel ve Nitel Amaç Cümleleri....167
Karma Yöntem Amaç Cümleleri....168
Karma Yöntem Araştırma Soruları....177

6. BÖLÜM 185
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARINDA VERİ TOPLAMA 185
Örnekleme Prosedürlerinin Kullanımı 187
İzin Alma 189
Bilgi Toplama 191
Verileri Kaydetme 192
Süreç Yönetimi 193
Yakınsayan Desen 195
Açımlayıcı Desen 200
Keşfedici Desen 202
İç İçe Desen 205
Dönüştürücü Desen 211
Çok Aşamalı Desen 213

7. BÖLÜM 219
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARINDA VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI 219
Verileri Analize Hazırlama 220
Verileri İnceleme 222
Verilerin Analizi 223
Veri Analizi Sonuçlarının Sunulması 224
Bulguların Yorumlanması 225
Verilerin ve Bulguların Geçerliğinin Denetlenmesi 226
Karma Yöntem Araştırma Desenleri için Veri Analizi Basamakları ve Önemli Kararlar 231
Eş Zamanlı Yaklaşımdaki Birleştirilmiş Veri Analizi Kararları 236
Sıralı Yaklaşımdaki İlişkilendirilmiş Verilerin Analizi için Kararlar 249

8. BÖLÜM 267
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASINI YAZMA VE DEĞERLENDİRME 267
Karma Yöntem Tez Önerisi Yazım Yapısı 271
Karma Yöntem Tez Çalışmasının Yapısı 274
Maddî Destek Başvuru Metninin Yapılandırılması 277
Karma Yöntem Akademik Makalesinin Yapısı 280
Nicel ve Nitel Değerlendirme Ölçütleri 284
Karma Yöntem Değerlendirme Ölçütleri 285

9. BÖLÜM 293
ÖZET VE ÖNERİLER 293
EK-A 311
BİR YAKINSAYAN PARALEL DESEN ÖRNEĞİ 311
EK-B 313
BİR AÇIMLAYICI SIRALI DESEN ÖRNEĞİ 313
EK-C 317
BİR KEŞFEDİCİ SIRALI DESEN ÖRNEĞİ 317
EK-D 319
BİR İÇ İÇE DESEN ÖRNEĞİ 319
EK-E 321
BİR DÖNÜŞTÜRÜCÜ DESEN ÖRNEĞİ 321
EK-F 323
BİRÇOK AŞAMALI DESEN ÖRNEĞİ 323
SÖZLÜK 325
KAYNAKÇA 332
DİZİN 347
TERİMLER DİZİNİ 353

ÖNSÖZ

KİTABIN AMACI

Bu kitabın temel fikri, karma yöntem araştırmasının tasarlanması ve yürütülmesine yönelik bir giriş sunmaktır. Son beş-on yıl içerisinde, karma araştırma yöntemine yönelik büyük bir ilgi olduğuna şahit olduk. Her ne kadar karma yöntemin kökeni son 20 yıl içindeki çeşitli disiplin ve çalışma alanlarına dayanıyor olsa da bu yönteme olan ilgi, birçok sosyal ve beşerî bilime, çok sayıda araştırma alanına ve farklı ülkelere çok hızlı bir şekilde yayılmıştır. Bu süreç, bizim ilk baskıyı kaleme aldığımız süreç ile belirgin bir zıtlık içindedir. Bu süre içerisinde araştırmacılar, "karma yöntem" adındaki gelişmekte olan bu yaklaşıma karşı ekseriyetle merak içerisindeydiler. Günümüzde ise çalıştaylardan, sunumlarımızdan ve derslerimizden anladığımız kadarıyla insanlar artık bu yaklaşımın ne olduğunu ve meşru bir araştırma modeli olup olmadığını merak etmemektedir. Artık günümüzde ilgi, araştırma sürecine, yani gerçekte bir karma yöntem çalışmasının nasıl yürütüldüğüne yönelmiştir. Bu amaçla, karma yönteme yönelik okumalar yapanların, bir çalışmayı tasarlama ve yürütme sürecindeki adımları bilmelerinin yanı sıra, bu sürece dahil olan gerçek süreçleri ve karma yöntem alanında gözler önüne serilen çeşitli yeni teknik ve stratejileri de bilmeleri gerektiğine yönelik ilk baskıdaki öncülümüzü korumaktayız.

Bu kitap, bir karma yöntem çalışmasının nasıl yürütülmesi gerektiğine yönelik hem bir başlangıç hem de ayrıntılı bir değerlendirme niteliğindedir. Sunulan tartışmalarda yöntemsel çalışmaların yanı sıra, karma yöntemle ilgili yakın zamanlarda yayımlanmış olan birçok ampirik makale örnekleri yerleştirdik. Madde işaretlerini sıkça kullanarak en önemli adımları vurgulamaya çalışmanın yanı sıra, bu alandaki son yazılardan bazılarını da okuyucularımıza takdim ettik. Kurulmasına ve yayına hazırlanmasına yardım ettiğimiz Karma Yöntem Araştırmaları Dergisi (*Journal of Mixed Methods Research 'JMMR')* kurulduğundan bu yana, çeşitli disiplinlerden, dünyanın farklı bölgelerinden ve farklı bakış açılarından bu araştırma şekli hakkında yayımlanmak üzere sunulan yüzlerce makale önerisi inceledik. Bu makalelerden ve karma yöntem araştırma grupları, sınıfları ve sunumlarından edindiğimiz kişisel deneyimlerimizden yola çıkarak, karma yöntem çalışmasının nasıl tasarlanacağına ve yürütüleceğine yönelik ayrıntılı bir çalışma hazırladık.

Kitapta karma yöntem araştırmalarına yeni başlayan araştırmacıların kendi çalışmalarını tasarlamak için yararlı teknikleri, deneyimli araştırmacıların ise karma yöntem hakkındaki en son kaleme alınmış kullanışlı özetleri bulacaklarını umut ediyoruz.

KİTABIN OKUYUCU KİTLESİ

Bu kitabın temel okuyucu kitlesi, karma yöntemi araştırmasını ilk kez öğrenen araştırmacılardır. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleriyle ilgili deneyim sahibi olan lisansüstü öğrencileri de ilk karma yöntem projelerini tasarlarlarken bu kitaptan yararlanabilirler. Karma yöntem alanı yazarlarının da bu kitabı en güncel fikirleri içeren bir kitap olarak göreceklerini umut etmekteyiz. Karar verici ve uygulayıcılar için ise bu kitap, yayımlanmış çalışmaları incelerken ya da kendi karma yöntem çalışmalarını oluştururlarken karma yönteme yönelik yararlı bir giriş niteliğindedir. Karma yöntemin disiplinler açısından genişlemesi ile birlikte, bu kitap birçok sosyal ve beşerî bilim alanlarında kullanılabilir. Kitapta; sosyoloji, psikoloji, eğitim, yönetim, pazarlama, sosyal hizmetler, aile çalışmaları, iletişim çalışmaları ve liderlik gibi çok çeşitli alandaki örnekleri bir araya getirmeye çalıştık. Ayrıca kitaba; hemşirelik, aile hekimliği ve ruh sağlığı gibi sağlık bilimleri alanlarıyla ilgili örnekleri de dâhil ettik. Son olarak, bu kitabı yüksekokul ve üniversitelerde araştırma dersleri arasında sayıları gittikçe artan bir karma yöntem araştırması dersinde okunabilecek temel bir kaynak olarak da görmekteyiz. Karma yönteme dâhil edilen yeni alanlar için ise gerek Amerika Birleşik Devletlerinde, gerekse yurtdışında gerçekleştireceğimiz seminerlerimizde bu kitapta yer alan birçok tablo ve şekli kullanacağız.

KİTABIN ÖZELLİKLERİ

İlk baskıda kitapta yer alan özelliklerin birçoğunu bu baskıda da koruduk. Kitabın genel planı, bir çalışmayı yürütme sürecini takip etmektedir. Buna göre, öncelikle araştırma problemini incelerken karma yöntemin en uygun yaklaşım olup olmadığının belirlendiği ilk değerlendirmeyle başlanıp, araştırmaya yön veren felsefî varsayımlar ile kuramsal bakış açılarına, devamında giriş bölümünü hazırlama, veri toplama ve analiz etmeye, son olarak araştırmanın önerisini ve nihaî raporunun yazılmasına geçilmiştir. Bu süreci güçlendirmek amacıyla, karma yöntem araştırmalarındaki altı popüler desen öne çıkarılmış ve her bir deseni örneklendiren nitelikli dergilerde yayımlanmış makalelerden örneklere de yer verilmiştir. Her bölümün sonunda, bölümün içeriğine yönelik özet verilmiş ve bölümdeki önemli noktaları pekiştirmek için pratik etkinlikler önerilmiştir.

Etkinliklerden özellikle bir tanesi kitap boyunca devam ettirilmiştir. Bu etkinlikte okuyucunun bölümden edindiği fikirleri, gerçekte tasarlamakta olduğu bir karma yöntem çalışmasına dâhil etmesi önerilmiştir. Söz konusu tasarım süre-

cindeki adımlar ayrı bölümlerde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, kitabın yazarları olarak nicel veya nitel araştırmalardan herhangi birini diğerine tercih etmediğimiz için her iki araştırma yaklaşımının önemini dengelemek amacıyla, her bölümde vurgulanan araştırma yaklaşımı sırayla değiştirilmiştir. Zira bu denge, karma yöntem araştırmalarını anlamada merkezî önem taşımaktadır. Her bölümün sonunda, bölümde sunulan konuların pekiştirilmesi amacıyla ek metinler verilmiştir. Kitap boyunca kullanılan anahtar terimler tanımlanarak ve kitabın sonunda bu terimlere yönelik bir terimler sözlüğü hazırlanarak karma yöntemin kendine has dilinin anlaşılmasına yardımcı olunması hedeflenmiştir. Ayrıca kitabın bu ikinci baskısında kaynakça, okuyuculara faydalı olabilecek web siteleri ve kaynakları kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Bunların yanı sıra, ikinci baskıya eklemek üzere, örnek etkinlikleri, örnek makale ve web sitelerinin bağlantılarını ve PowerPoint sunularını içeren yeni bir Öğretici Kılavuzu geliştirilmektedir.

İKİNCİ BASKIYA EKLENEN YENİ ÖZELLİKLER

Birinci baskıya nazaran bu baskıda, sunulan bilgi ve fikirler önemli ölçüde genişletilmiştir. Açıkça söylemek gerekirse, karma yöntem hakkında son yıllarda ortaya çıkmış olan yeni bilgiler çok fazla olduğu için, bu kitapta ortaya koyduğumuz tartışmalar karma yöntem alanındaki mevcut tartışmaları temsil eden ama seçici tartışmalar niteliğindedir.

Bununla birlikte, bu ikinci baskıda yer verilen yeni materyalleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- İlk baskıda karma yöntem konusunu nasıl tanıttığımızı incelerken, bu ikinci baskıda, karma yöntem nedir, ne için kullanılır ve güçlü yanları ve zorlukları nelerdir gibi karma yöntem ile ilgili olarak sıklıkla maruz kaldığımız anahtar sorular ile başlanması gerektiğini hissettik. Bizler şu anda, bu soruları cevaplamada, kitabın ilk baskısını hazırladığımız zamankinden çok daha iyi bir durumdayız.
- Bunun yanı sıra, bugün karma yöntemin tarihi ve kökenleri hakkında çok daha fazla bilgiye sahip olduğumuz için uzmanlar bu alanın ne ile ilgili olduğunu başkalarına aktarabilmektedirler. Bizler, ayrıca, karma yöntemin temelini oluşturan felsefeye yönelik de devam etmekte olan geliştirme ve değerlendirme çalışmalarını takip etmekteyiz.
- Söz konusu bu felsefenin genel hatları ilk baskımızda belirgin olmasına karşın, şimdi bu genel hatları önemli ölçüde detaylandırabilmekteyiz. Bunun yanı sıra, günümüzde, ilk baskıda ele alınmamış bir konu olan karma yön-

tem araştırmacılarının kullandıkları kuramsal yönelimler - sosyal bilimler veya özgürleştirici - hakkında da çok daha fazla bilgi sahibiyiz. Belki daha da önemlisi ise şimdi bu kuramsal bakış açılarının "nasıl" kullanıldıklarına dair çok daha fazla şey biliyoruz. Kitabın bu baskısının 2. Bölümünde bu konu oldukça detaylı olarak ele alınmaktadır.

- Kitabın ilk baskısından bu yana okuyucuların ve seminer katılımcılarının bize yönelttiği yorumlardan biri, geliştirdiğimiz desenlerin, günümüzde kullanılan birçok desen türü için yeterince kapsamlı olmadığıydı. Bu nedenle, 3. Bölümde, ilk baskıda tartışılan dört desene ek olarak, karma yöntem alanında daha sık kullanıldığı görülen iki ilave desen -dönüştürücü ve çok aşamalı desen- de kitaba eklendi. Bunların yanı sıra, kitaptaki altı deseni ele alış biçimimiz bahsediş şeklimizi de bu desenlerin temel amaçlarını, felsefelerini, prosedürlerini, güçlü yanlarını ve zorluklarını da daha ayrıntılı bir şekilde açıklayarak genişlettik. Desenlerden her birine, desenleri yürütmedeki adımları detaylı biçimde veren akış şemaları ekledik.

- Kitap boyunca, karma yöntem çalışma örneklerini güncelledik. JMMR'da yayımlanan çok sayıda makaleden alıntılar yapmanın yanı sıra, 4. Bölümde altı ana karma yöntem desenini örneklendiren yeni yayımlanmış birkaç çalışmaya yer verdik. Bu çalışmaları anlamaya yönelik bir kılavuz olarak, mevcut en yeni sembolik gösterim sistemi ile örnek çalışmalarda gösterilen prosedürlerin diyagramlarını hazırladık. Bu diyagramlar, çalışmalardaki nitel ve nicel yaklaşımların "arayüz noktası" gibi önemi artmakta olan desen ve özelliklerin kavramsallaştırılmasına yönelik yeni yolları da bünyesine dahil etmektedir.

- Kitabın bu baskısında, karma yöntem çalışmalarına yönelik daha fazla başlık örneği, amaç cümleleri tasarlamaya yönelik daha iyi yönergeler ve karma yöntem araştırma sorularının farklı çeşitlerine yönelik daha net bir anlayış bulunmaktadır.

- Kitabın 5. Bölümünde ise bu başlıkların her birine yönelik ilk baskıda bulunandan çok daha fazla ayrıntılı tartışma bulunmaktadır. Bu ikinci baskı için, daha genel bir tartışmadan altı ana desenin her biri için gerekli olan veri toplama kararlarına yönelik ayrıntılı bir yaklaşıma doğru hareket ederek karma yöntemde veri toplama süreçlerini yeni baştan kaleme aldık. Bize göre bir okuyucu artık, veri toplama hakkında alınabilecek birçok karar türüne ilişkin iyi bir anlayışa sahip olacak ve işe yarayacağını düşündüğümüz bu uygulamaları kullanarak sorunları nasıl çözebilecekleri hakkında fikir sahibi olacaktır. 6. Bölüm karma yöntem verisi toplamaya yönelik yeni tartışmaları içermektedir.

- Veri analizine yönelik hazırlanan 7. Bölümde ise her bir ana desen için veri analizinin özel prosedürlerine odaklanacak biçimde veri analizi yeniden ele

alınmıştır. Bu bölümde; karma yöntem desenlerinin çeşitli türleri arasında analiz için bilgisayar kullanımı da dâhil olmak üzere birleşik gösterimlerin oluşturulması ve kullanımı, şu anda literatürü dolduran çok sayıda örnek, geçerlik konusunda ortaya çıkan tartışma ve de karma yöntem analizleri sürecinde yazılım kullanımına yönelik en güncel yaklaşımlar şeklinde karma yöntem veri analizine yönelik artan kavrama düzeyini yansıtan yeni konular dâhil edilmiştir.

- İlk baskıda olduğu gibi, bizler hâlâ - bitirme tezi, tez önerisi veya tez, dergi makalesi ya da araştırma desteği için bir proje önerisi olsun - karma yöntem raporunun yapısına yönelik bir anlayışa sahip olmanın, araştırmanın eksiksiz tasarımı ve yürütülmesinde önemli bir kavramsal adım olduğunu düşünmekteyiz. Buna ek olarak, yapısal taslaklarımıza bir karma yöntem tez taslak örneği ekleyerek, daha eksiksiz bir yönergeye sahip olabiliyoruz. Ayrıca, bu konudaki en yeni düşünceleri de dâhil etmek için karma yöntem araştırması değerlendirilmesi ile ilgili tartışmamızı da güncellemiş bulunmaktayız. Söz konusu bu görüşleri 8. Bölümde bulabilirsiniz.
- Kitap, 9. Bölümde, kitabın başından itibaren süregelen birçok fikri ve çalışma tasarlama ve yürütmeyle ilgili uygulamalara yönelik gelişen önerilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ile sonuca bağlanmıştır. Önerilerimiz, alanın mevcut durumunun değerlendirmesine ve karma yöntem projesine yönelik bilgi veren ve etki eden pratik deneyimlerimize dayanmaktadır.

TEŞEKKÜRLER

Çalışmamızın ve bu kitabın hazırlanmasında, büyük ölçüde birçok ismin katkılarından yararlanılmıştır. Öncelikle, proje boyunca süre gelen cesareti, uyumu ve desteği için SAGE Yayınevi'nden satın alma editörümüz Vicki Knight'a teşekkür ederek başlamak istiyoruz. Ayrıca, karma yöntem araştırma alanına yönelik teşvikleri için tüm SAGE çalışanlarına da teşekkürlerimizi bir borç biliriz. Okuyucularımızın kaynaklarımız arasında görebilecekleri gibi, Nebraska–Lincoln Üniversitesi Nitel ve Karma Yöntem Araştırma Ofisimiz (OQMMR) ile birlikte çalışan personel ve meslektaşlarımızla yoğun bir işbirliği gerçekleştirdik. Ron Shope, Manijeh Badiee, Amanda Garrett, Sherry Wang, Dr. Michael Fetters, Nataliya Ivankova ile birlikte Michigan Üniversitesi aile hekimliğinde, Savaş Gazileri İşleri Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Araştırma Merkezi, Ann Arbor, Michigan'da ve Nebraska Üniversitesi Tıp Merkezinde bizler ile işbirliği yapan birçok kişinin yaptıkları işbirliğinin bizim için önemini vurgulamak isteriz.

Ayrıca, yıllar boyunca bizlere karma yönteme yönelik birçok alanda, yararlı fikirlerini ve sorularını yönelten; ABD'nin çeşitli yerlerinde, İngiltere, Güney Afrika, Avustralya, Kanada ve dünya genelindeki diğer ülkelerde bulunmakta olan sayısız çalıştay katılımcımıza da teşekkürü bir borç bilmekteyiz.

Karma yöntem araştırmaları haline gelen alanın gelişiminde oldukça heyecan veren bir noktadayız. Bu kitabın, araştırmacılar için bu araştırma yaklaşımına yönelik bilgi edinme ve kendi karma yöntem çalışmalarını yürütmelerinde kullanabilecekleri yararlı bir araç olmasını ümit ediyoruz.

YAZARLAR HAKKINDA

John W. CRESWELL

John W. Creswell, Nebraska-Lincoln Üniversitesinde Eğitim Psikolojisi alanında profesör olarak çalışmaktadır. Creswell, karma yöntem, nitel araştırma yöntemleri ve genel araştırma yöntemleri konusunda dersler vermektedir. Bu konulara yönelik çok sayıda bilimsel makale, kitap bölümü ve kitap yazmıştır. En son 22. kitabını (tüm baskılarla birlikte) hazırlamıştır. Creswell'in kitapları dünya çapında birçok dile çevrilmiştir.

Nitel ve Karma Yöntem Araştırmaları Ofisini *(Office of Qualitative and Mixed Methods Research*) kuran Creswell, bu ofisin başkanı olarak seçildi. Amerika dışında ve Amerika Birleşik Devletlerinde karma ve nitel araştırmalar konusunda popüler dergilerden biri olan *Journal of Mixed Methods Research* isimli dergiyi SAGE Yayınevinin işbirliği ile kurdu.

Uygulamalı araştırmalar için bir yöntem bilimci olarak, Michigan Üniversitesi Aile Hekimliği alanında yardımcı profesör statüsünde görev yaptı. Michigan'da bulunan *Ann Arbor, VA* sağlık hizmetleri araştırma biriminde danışman olarak çalıştı. Bir yöntem bilimci olarak, Amerika Ulusal Sağlık Enstitüsü ve Ulusal Bilim Vakfının (NIH) çok sayıda projesinin yönteminin başarılı bir şekilde tasarlanması için yardımcı oldu.

Fulbright Programıyla Özel Bilim Adamı statüsünde Güney Afrika (2008) ve Tayland'da (2012) nitel ve karma yöntem konusunda dersler verdi. Günümüzde, Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Bilim Vakfında karma yöntem araştırmaları için iyi örnekler geliştiren ulusal bir çalışma grubunun başında çalışmaktadır. 2013 yılı bahar aylarında Harvard Üniversitesi Halk Sağlığı Okulunda (*School of Public Health, Harvard University*) misafir profesör statüsünde çalışmıştır. 2013 güz döneminden itibaren Nebraska-Lincoln Üniversitesi Eğitim Psikolojisi bölümünde derslerine ve çalışmalarına devam etmektedir. Hobileri arasında jimnastik yapmak, piyano çalmak ve kısa hikâyeler yazmak yer almaktadır.

John W. Creswell hakkında ayrıntılı bilgi için; http://johnwcreswell.com/ internet adresini ziyaret ediniz.

Vicki L. PLANO CLARK

Vicki L. Plano Clark, Nitel ve Karma Yöntem Araştırmaları Ofisinin *(Office of Qualitative and Mixed Methods Research*) müdürü ve Nebraska–Lincoln Üniversitesi Nicel, Nitel ve Psikometrik Yöntemler programında araştırmacı yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır.

Kendisi eğitim araştırması, nitel araştırma ve karma yöntem araştırmaların temelleri de dâhil olmak üzere araştırma yöntemleri üzerine ders vermektedir. Vicki L. Plano Clark, *The Mixed Methods Reader* (SAGE, 2008) ve John W. Creswell ile kaleme aldığı *Understanding Research: A Consumer's Guide* (Pearson, 2010) kitapları da dâhil olmak üzere 30 makale, bölüm ve öğrenci ders kitabı yazmış olup şu anda (*Journal of Mixed Methods Research)* Karma Yöntem Araştırmaları Dergisinde yardımcı editörlük görevini yürütmektedir. Plano Clark'ın yöntembilim ile ilgili yazıları, farklı karma yöntem desenlerinin ne zaman uygulanacağı ve karma yöntem araştırmasının nasıl benimsendiği, disiplinlere nasıl uyarlanacağı gibi sorulardan ortaya çıkan süreçsel konulara odaklanmaktadır.

Araştırma hizmet merkezindeki görevi boyunca kendisi eğitim, aile araştırması, danışmanlık psikolojisi, aile hekimliği ve hemşirelik alanlarında araştırmalar yürütmüştür. Uygulamalı araştırma yöntemlerine odaklanmadan önce, öğrencilerin genel fizik kavramlarını anlamalarına yönelik yenilikçi müfredat malzemeleri geliştirmek ve değerlendirmek için Fizik Eğitim Grubu Araştırma ile çalıştığı UNL, Fizik ve Astronomi Bölümü'nde 12 yıl boyunca laboratuvar yöneticisi olarak görev yapmıştır. Kendisi boş zamanlarında ise eşi Mark ile birlikte, şu anda, yorgan yapımı, golf oyunu ve ev içi tasarımı hobileri ile meşgul olmaktadır.

1. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARININ DOĞASI

Prof. Dr. Yüksel DEDE
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Selçuk Beşir DEMİR
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Araştırmacıları, karma yöntemi kullanmaya yönelten karma yöntemin doğası nedir? Bu yöntemin ne kadar popüler olduğunu anlamak için dergi makaleleri, konferans bildirileri ve kitaplar ile kurulan özel ilgi gruplarına bakmak yeterlidir (Creswell, baskıda-b; Plano Clark, 2010). Bu araştırma yöntemi, ilk olarak nicel ve daha sonra nitel araştırmaların gelişimlerini takiben "üçüncü yöntembilimsel hareket", (Tashakkori & Teddlie, 2003a, s. 5), "üçüncü araştırma paradigması" (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 15), ve "sosyal bilim semasında yeni bir yıldız" (Mayring, 2007, s. 1) olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırma yöntemi niçin bu tür üstün sıfatları hak etmektedir? Bu soruya verilebilecek cevaplardan biri, bu yöntemin günlük hayatımızda sürekli göz önünde olan sezgiye dayalı bir araştırma yolu olmasıdır. Bir an için, eski ABD Başkan Yardımcısı ve Nobel Ödülü sahibi Al Gore'un da yer aldığı küresel ısınma üzerine ödüllü bir belgesel olan *An Inconvenient Truth*'u (Rahatsız Edici Hakikat) düşününüz

(http://www.climatecrisis.net/an-inconvenient-truth.php). Gore, belgeselde hem istatistiksel eğilimleri hem de değişen iklim ve küresel ısınma ile ilgili kendisinin kişisel deneyimlerini anlatmaktadır. Bu belgesel, hikâyenin anlatımında hem nitel hem de nicel verileri bir araya getirmiştir. Bunun yanı sıra, CNN'nin kasırgalar ya da seçimlerde kullanılan oylar hakkındaki yayınlarını daha yakından dinleyiniz. Eğilimler, yine bireysel hikâyelerle desteklenmektedir. Ya da spor etkinliklerindeki yorumcuları dinleyiniz. Genellikle, oyunu oldukça doğrusal bir şekilde gözler önüne serecek şekilde betimleyen, dakikası dakikasına yorum yapan bir yorumcu vardır (nicel bir perspektif) ve devamında, bizlere kişisel hikâyelerini anlatan ve oyun alanındaki insanları ön plana çıkartan "renk" sunucusunun ilave anlatımları gelir. Yine, bu yayınlarda hem nitel hem de nicel veriler bir arada bulunur.

Bu gibi durumlarda, Greene'in (2007) "görme ve işitmenin çoklu yolu" olarak adlandırdığı şekillerde karma yöntem düşüncesini görmekteyiz. Çoklu yollar günlük hayatta görülebilir olmanın yanı sıra karma yöntem araştırmaları için doğal bir çıkış yolu halini almıştır. Ancak, başka faktörler de karma yönteme duyulan bu ilgiye katkıda bulunmaktadır. Araştırmacılar, bu yöntemi erişilebilir bir araştırma yöntemi olarak görmektedirler. En iyi karma yöntem kullanılarak cevaplandırabilecekleri araştırma sorularına (veya problemlerine) sahip oldukları için araştırmacılar, bu yöntemi kullanmanın değerini (ortaya çıkardığı zorlukları da) gayet iyi görmektedirler.

Karma yöntemin doğasını anlamak, karma yöntemi bir araştırmada kullanmaya yönelik ilk adımdır. Bu bölümde, araştırmacıların karma yöntem çalışması tasarlamadan önce gerekli bazı ön değerlendirmeleri inceleyeceğiz. Bu bölümde, aşağıdaki hususlar ele alınmaktadır:

- Karma yöntem araştırmasının neyi ifade ettiğini anlama
- Karma yöntem çalışmalarının örneklerini inceleme
- Ne tür araştırma problemlerinin karma yöntem araştırması yürütmeye değeceğini belirleme
- Karma yöntemi kullanmanın avantajlarını bilme
- Karma yöntemi kullanmanın zorluklarını anlama

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASINI TANIMLAMA

Yıllar içerisinde; yöntemler, araştırma süreçleri, felsefe ve araştırma desenlerinin çeşitli bileşenlerini içeren çeşitli karma yöntem tanımları ortaya çıkmıştır. Bu farklı yaklaşımlar, Tablo 1.1'de özetlenmiştir.

Karma yönteme yönelik yapılan ilk tanımlardan biri, değerlendirme alanındaki yazarlardan gelmiştir. Greene, Caracelli ve Graham (1989), yöntemlerin birleştirilmesini ve yöntemler ile felsefenin (yani, paradigma) ayrımını şu sözleriyle vurgulamışlardır:

Bu çalışmamızda, en az bir nicel yöntem (sayıları toplamak için tasarlananlar) ve bir nitel yöntem (kelimeleri toplamak için tasarlananlar) içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı çalışmaları, karma yöntem desenleri olarak tanımladık (s. 256).

Tablo 1.1 Yazarlar ile Yazarların Karma Yöntem Tanımlarının Odağı ya da Yönelimi

Yazar(lar)ve Yıl	Tanımın Odağı
Greene, Caracelli ve Graham (1989)	Yöntemler Felsefe
Tashakkori ve Teddlie (1998)	Yöntembilim
Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007)	Nitel ve Nicel Araştırma Amaç
Journal of Mixed Methods Research (Karma Yöntem Araştırmaları Dergisi) (JMMR) (Makale çağrısı)	Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemler
Greene (2007)	Sosyal dünyayı görme, işitme ve anlamanın çoklu yolları
Creswell ve Plano Clark (2007)	Yöntemler Felsefe
Temel Özellikler (Bu kitapta sunulan ve kullanılan)	Yöntemler Felsefe Araştırma Deseni

On yıl sonra bu tanım, nicel ve nitel yöntemleri birleştirmekten, araştırma sürecinin bütün aşamalarını birleştirmeye -bir yöntemsel yönelim- doğru şekil değiştirdi (Tashakkori & Teddlie, 1998). Felsefî duruş (yani, dünya görüşü), çıkarım ve sonuçların yorumlarının birleştirilmesi bu yönelimin içine dâhil edile-

4. Bir karma yöntem projesi tasarladığınızı düşününüz. Karma yöntem araştırmasını, nasıl tanımlayacağınızı kendi kelimelerinizle ifade ediniz, problem-inizi ele almada karma yöntemin niçin en iyi yol olduğundan bahsediniz ve bu yöntemin bir araştırma yöntemi olarak kullanıldığında ortaya çıkan zorluklarını ve güçlü yanlarını ifade ediniz.

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Karma yöntem tanımları için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Greene, J. C. (2007). Mixed methods in social inquiry. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3), 255–274.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112–133.

Problemleri ele almada karma yöntem kullanmanın mantığı veya amacı için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? Qualitative Research, 6(1), 97–113.

Mayring, P. (2007). Introduction: Arguments for mixed methodology. In P. Mayring, G. L. Huber, L. Gurtler, & M. Kiegelmann (Eds.), Mixed methodology in psycho- logical research (pp. 1–4). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Karma yöntem araştırmasının avantajları için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Creswell, J. W., & McCoy, B. R. (baskıda). The use of mixed methods thinking in documentary development. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), The handbook of emergent technologies in social research. Oxford, UK: Oxford University Press.

Plano Clark, V. L. (2005). Cross-disciplinary analysis of the use of mixed methods in physics education research, counseling psychology, and primary care (Doctoral dissertation, University of Nebraska–Lincoln, 2005). Dissertation Abstracts International, 66, 02A.

Karma yöntem araştırmasını yapmak için gerekli beceriler için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Creswell, J. W., Tashakkori, A., Jensen, K. D., & Shapley, K. L. (2003). Teaching mixed methods research: Practices, dilemmas, and challenges. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social & behavioral research (pp. 619–637). Thousand Oaks, CA: Sage.

2. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARININ TEMELLERİ

Prof. Dr. Murat BURSAL
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bir karma yöntem araştırması tasarlamadan önce, incelenecek araştırma problemleri için karma yöntemin en uygun seçenek olduğunun ötesinde diğer bazı şeyler de araştırmacılar tarafından dikkate alınmalıdır. Araştırmacılar, karma yöntem hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirerek sadece karma yöntemi tanımlamak, gerekçelendirmek ve temel özelliklerinin farkında olmakla kalmayıp ayrıca bu yaklaşımı oluşturan önemli çalışmalara da atıf yapabilmelidir. Bunun için karma yöntemin tarihsel gelişiminin ve bu gelişime katkıda bulunan önemli eserlerin bilinmesi gereklidir. Çalışma tasarımından önceki bir diğer adım ise karma yöntem seçilirken araştırmacının bilgi ve bilgiyi elde etme hakkında yaptığı varsayımları anlamaktır. Bu anlayış felsefî varsayımların bilinmesini gerektirir. Son olarak, günümüzdeki çalışmalarda, karma yöntem araştırmacıları bir bakış açısı olarak sıklıkla kuramları seçer ve bu durum tüm çalışma boyunca devam eder. Bu nedenle, bir karma yöntem araştırması planlarken ilk aşamalardan birisi, çalışmada bir kuramın kullanılıp kullanılmayacağı ve bu kuramın projeye nasıl dahil edileceğidir.

Bu bölümde bir karma yöntem araştırması planlamak ve yürütmek için tarihsel, felsefî ve kuramsal temeller incelenecektir ve şu hususlara değinilecektir:

- Karma yöntemin tarihsel temelleri,
- Bir karma yöntem çalışması seçerken yapılan felsefî varsayımlar ve
- Karma yöntem araştırmalarında kullanılabilecek kuramsal bakış açıları.

TARİHSEL TEMELLER

Bir karma yöntem projesi planlarken, araştırmacılar karma yöntemin tarihçesi, nasıl geliştiği ve bu konudaki güncel tercihler konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Bir karma yöntem planı veya çalışması, karma yöntem için tanım sunmanın ötesinde literatürden ilgili referansları, karma yöntemin kullanılması için gerekçeyi ve özel bir çalışma alanındaki geçmiş kullanımlara ait bilgileri içermelidir. Tüm bunlar, bu araştırma yönteminin ne zaman başladığı, kimlerin bu konuda katkıda bulunduğu ve güncel uygulamalardan elde edilen sonuçlar gibi, karma yöntem araştırmalarının tarihsel temelleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir.

Karma Yöntem Ne Zaman Başlamıştır?

Karma yöntemin başlangıcı genellikle günümüzde karma yöntem olarak bilinen tanımlara ve betimlemelere odaklanan yayınların ortaya çıktığı 1980'lerin sonlarına dayandırılır. Farklı disiplinlerde ve ülkelerde çalışan birçok yazar hemen hemen aynı zamanlarda aynı sonuca varmışlardır. 1980'lerin sonlarından 1990'ların başlarına kadar sosyoloji alanında ABD'de (Brewer & Hunter, 1989) ve İngiltere'de (Fielding & Fielding, 1986), değerlendirme alanında ABD'de (Greene, Caracelli, & Graham, 1989), yönetim alanında İngiltere'de (Bryman, 1988), hemşirelik alanında Kanada'da (Morse, 1991) ve eğitim alanında ABD'de (Creswell, 1994) farklı yazarlar karma yöntem kavramı hakkında tanımlamalar yapmışlardır. Tüm bu yazarlar bir çalışmada nicel ve nitel yöntemleri sadece farklı ve ayrı yöntemler halinde kullanma yaklaşımının daha ötesine geçilmesi konusunda kitaplar, kitap bölümleri ve makaleler yazmışlar ve bu yöntemlerin ilişkilendirilmesi veya birleştirilmesi hakkında ciddi fikirler öne sürmüşlerdir. Böylece bu yazarlar, verilerin nasıl birleştirileceği veya "harmanlanacağı" ve bunun için sunulan gerekçeler hakkında bir tartışma başlatmış oldular. Yıllar sonra Bryman (2006) bu birleştirici yaklaşımları bir araya getirmiştir. Bu konuda eser veren yazarlar, ayrıca olası araştırma desenleri ve bu desenlere verilecek isimler konusunda da tartışma başlatmışlardır.

Creswell ve Plano Clark (2007) daha sonra bu desen türlerinin sınıflandırılması için bir liste oluşturmuşlardır. Morse (1991) sembolik gösterimlere özellikle dikkat çekmiş ve bu desenleri kolay ifade etmek için bir sembol sistemi geliştirmiştir. Bu araştırma şeklinin felsefesi hakkında da tartışmalar ortaya çıkmış ve Reichardt ve Rallis (1994) bu tartışmaların ABD'de dile getirilmesini sağlamışlardır.

Karma yöntem hakkındaki işlemsel ve felsefî gelişmelerin öncülleri 1980'lerin sonlarına gelmeden oluşturulmuştur (Creswell, baskıda-a). 1959 yılı gibi daha erken bir dönemde, Campbell ve Fiske çoklu kaynaklardan elde edilen nicel bilgilerin, psikolojik özelliklerin geçerlik incelemelerinde kullanılabileceğini tartışmışlardır. Diğer bazı araştırmacılar çoklu veri kaynaklarının kullanımını –bu sefer nicel ve nitel kaynakları– bilimsel çalışmalar yürütmek (Denzin, 1978) için savunmuş ve Campbell (1974) ile Cronbach (1975) gibi nicel araştırma alanında çok iyi bilinen birçok isim nicel deneysel çalışmalara nitel verilerin dahil edilmesini savunmuşlardır. Sieber'in 1973'te yazdığı eserlerdeki temel özellik tarama araştırmaları ve alan çalışmalarının birleştirilme ve etkileşimi olmuştur. Değerlendirme alanında 1980 yılında Patton, deneysel ve doğal desenler için "yöntemsel karmaları" tavsiye etmiş ve bu karmaların farklı kombinasyonlarının şekilsel gösterimi için birçok diyagram geliştirmiştir. Kısaca, bu gelişmeler gelecekte daha sistematik girişimlerle güçlenerek tam bir araştırma deseni haline gelecek ve ayrı bir araştırma yaklaşımı halinde ortaya çıkacak olan karma yöntemin temel öncüllerini işaret etmektedir (Creswell, baskıda-a).

Karma Yöntem Neden Ortaya Çıktı?

Günümüzde, 1990'ların başlarından itibaren araştırma sürecindeki bazı faktörlerin karma yöntem araştırmalarının gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Araştırma problemlerinin karmaşıklığı nicel anlamda sadece sayılarla veya nitel anlamda sadece kelimelerle verilebilecek cevapların daha ötesine geçmeyi gerektirmektedir. Bu iki veri türünün kombinasyonu, problemlerin analizinin en eksiksiz biçimde yapılmasını sağlar. Araştırmacılar sayıları ve katılımcıların ifadelerini araştırma bağlamları içine yerleştirir ve katılımcıların ifadelerini sayılar, eğilimler ve istatistiksel sonuçlarla ifade ederler. Günümüzde her iki veri türü de zorunluluktur. Buna ek olarak, nitel araştırmalar da uzmanlar tarafından sosyal ve beşerî bilimlerde kullanılabilecek bir araştırma şekli haline gelmiştir (Bakınız, Denzin & Lincoln, 2005). Diğer taraftan, nicel araştırmacılar da nitel verilerin nicel araştırmalarda önemli bir rol oynayabileceğini fark etmişlerdir. Buna karşılık nitel araştırmacılar, sadece az sayıda bireye ait katılımcı

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Karma yöntem araştırmalarının tarihsel analizi için şu kaynaklara başvurunuz:

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Karma yöntem araştırmalarıyla ilgili felsefî dünya görüşleri tartışması için şu kaynaklara bakınız:

Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*, 270–283.

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 48–76.

Karma yöntem araştırmalarında kuramsal bakış açılarının kullanımı hakkında tartışmalar için şu kaynaklara bakınız:

Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: Guilford Press.

Sweetman, D., Badiee, M., & Creswell, J. W. (2010). Use of the transformative framework in mixed methods studies. *Qualitative Inquiry*. Prepublished April 15, 2010, DOI: 10.1177/1077800410364610

3. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM DESEN SEÇİMİ

Doç. Dr. Ali DELİCE
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Araştırma desenleri; bilimsel araştırmalarda veri toplama, analiz etme, yorumlama ve raporlamaya yönelik olan yollardır. Bu desenler araştırma yapmak için oluşturulan farklı isimlere ve prosedürlere sahip olan modelleri temsil ederler. Araştırma desenleri çalışmalarında araştırmacıların hangi yöntemi kullanacaklarına ilişkin olarak verecekleri kararları yönlendirmeleri ve araştırma sonunda hangi mantık çerçevesinde yorumlarını yapacaklarını belirlemeleri açısından yarar sağlamaktadır. Araştırmacının araştırma probleminin karma yöntem yaklaşımına ihtiyaç duyduğunu belirlemesi, araştırmanın felsefî ve kuramsal temelleri üzerinde durmasından sonraki aşama, araştırma problemi ve sorularına en uygun desenin seçilmesidir. Hangi desenler mevcuttur ve araştırmacılar hangisinin araştırmaları için uygun olduğuna ne şekilde karar vermektedir? Karma yöntem yaklaşımını kullanan araştırmacıların, mevcut seçenekleri hakkıyla değerlendirebilmeleri için, belli başlı karma yöntem desenleri ve bunların arkasındaki anahtar kararlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Her ana desenin kendine özgü bir geçmişi, amacı, gereklilikleri, felsefî varsayımları, prosedürleri, güçlü yanları, zorlukları ve değişik türleri mevcuttur. Elde bulunan

temel desenlerin anlaşılmasıyla, araştırmacı mevcut karma yöntem desenleri içinden araştırma problemini irdelemek için en uygun olanını seçmeye yetkin hale gelir.

Bu bölümde karma yöntem araştırması yapmayı planlayan araştırmacılara sunulan temel desenlere giriş yapılmaktadır. Bu bölümde;

- Karma yöntem araştırması tasarlama yolları;
- Karma yöntem deseninin seçilmesi için gerekli kararlar;
- Belli başlı karma yöntem desenlerinin özellikleri;
- Temel desenlerin tarihi, amacı, felsefî varsayımları, prosedürleri, güçlü yönleri, zorlukları ve değişik türleri;
- Yazılı raporlar için desen hakkında yazı örnekleri;

sunulmaktadır.

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARINI TASARLAMAK İÇİN PRENSİPLER

Araştırma yöntemlerinin tasarlanması hem nicelik hem de nitelik bakımından zor bir süreçtir. Karma yöntem modellerinin kendi içindeki karmaşık yapısı düşünüldüğünde araştırmacının karma yöntemi kullanmaya karar vermesi ile süreç daha da zorlaşmaktadır. Herhangi iki karma yöntem araştırmasının yürütülme ve desen açılarından aynı olmalarını beklemek mümkün olmamasına rağmen, araştırmacıların süreci yönlendirmelerine yardımcı olacak anahtar prensipler mevcuttur: örneğin, sabit veya süreç içinde ortaya çıkan desenleri kullanmak, kullanılacak desen yaklaşımını tespit etmek, araştırmanın problemi, amacı ve sorusu ile deseni eşleştirme ve yöntemleri karma hale getirmenin sebebi hakkında açık olmak.

Karma Yöntem Desenlerinin Sabit Olabileceğinin ve/veya Süreç İçinde Ortaya Çıkabileceğinin Farkına Varma

Karma yöntem desenleri sabit olabilir veya süreç içinde ortaya çıkabilir, araştırmacıların kullandıkları yaklaşımın bilicinde ve durumlarına en uygun olanı

seçme konusunda kararlı olması gerekmektedir. **Sabit karma yöntem desenleri,** nitel ve nicel yöntemlerin kullanılacağının önceden belirlendiği ve araştırma sürecinin başlangıcında planlanan karma yöntem desenleridir. **Süreç içinde ortaya çıkan karma yöntem desenleri** ise, araştırmanın yürütülmesi esnasında beliren sorunlara istinaden karma yöntem kullanımının gerektiği durumlarda boy göstermektedir. Süreç içinde ortaya çıkan karma yöntem desenleri genellikle, tek bir yöntemin yetmediği hallerde, araştırma süreci işlerken (nitel/nicel) ikinci bir yaklaşımın ilave edilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Morse ve Niehous, 2009). Örneğin, Ras (2009) bir ilkokulda kendi geliştirdiği öğretim yönteminin sebep olduğu değişimi konu alan nitel durum çalışmasına nicel teknik ekleme ihtiyacı duyduğunu açıklamaktadır. Çalışmanın katılımcılarından ne öğrendiğine dair yorumlarının güvenirliği ile ilgili olarak ortaya çıkan durumlara işaret etmiştir. Böylelikle, nitel durum çalışması araştırmanın yürütülmesi esnasında karma yöntem araştırmasına dönüşmüştür.

Bu iki sınıfı -sabit ve süreç içinde ortaya çıkan- tam olarak iki başlılık olarak görmekten ziyade bir süreklilik içerisinde iki uç nokta olarak değerlendirmek mümkündür. Pek çok karma yöntem desenleri aslında hem sabit hem de beliren özellikleri ile ortada bir yerde bulunmaktadır. Örneğin, araştırmacı başta nicel aşama, ardından nitel aşama olmak üzere, araştırmayı daha başından iki aşamalı yürütmeyi planlayabilir. İkinci aşama olan nitel aşamanın tasarlanmasına ilişkin ayrıntılar, birinci (nitel) aşama sonuçlarının yorumlanmasına dayalı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, bu araştırma sabit ve beliren unsurların birleştirilmesine örnek teşkil eder hale gelmektedir.

Karma yöntem araştırma planlanmasına odaklanılması ve basılı metinlerin doğrusal ve sabit yapısının ön planda olmasından dolayı, bu kitapta sabit desenler üzerinde durulduğu gibi bir algı oluşabilir. Ancak, beliren yöntemlerin değeri ve önemini bu kitapta izah edilmektedir. Kitapta ele alınan desen unsurlarından çoğunun, baştan beri karma yöntem olarak planlanmış ve/veya araştırma sırasındaki ihtiyaçlardan doğmuş olmasına bakmadan, uygulanabilir olduğu savunulmaktadır.

Desene Yönelik Yaklaşımın Belirlenmesi

Sabit ya da beliren karma yöntem desenlerine ilaveten, araştırmacılar karma yöntem araştırmalarını tasarlarken farklı yöntemler de kullanmaktadırlar. Literatürde açıklanan birçok farklı desen yaklaşımları mevcuttur ve araştırmacıla-

belirten ve neden bu deseni seçtiğinizle ilgili gerekçeleri ortaya koyan, bir paragraflık bir tanıtım yazınız.

4. Desen seçiminiz hangi zorlukları beraberinde getiriyor? Desen seçiminizle birlikte karşılaşmayı tahmin ettiğiniz zorlukları ve bunlara yönelik ne gibi çözümler üretebileceğinizi tartıştığınız bir paragraf yazınız.

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Başlıca karma yöntem desenleri üzerine ek tartışmalar için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative-emancipatory perspective. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 135–164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: Principles and procedures.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Etkileşim, zamanlama, öncelik ve karma kararlar konularında ileri düzey tartışmalar için şu kaynaklara bakınız:

Bazeley, P. (2009). Integrating data analyses in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 203–207.

Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195–207.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 11(3), 255–274.

Karma yöntem deseni alternatif yaklaşımları için aşağıdaki tartışmalara göz atınız:

Hall, B., & Howard, K. (2008). A synergistic approach: Conducting mixed methods research with typological and systemic design considerations. *Journal of Mixed Methods Research,* 2(3), 248–269.

Maxwell, J. A., & Loomis, D. M. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 241–271). Thousand Oaks, CA: Sage.

4. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM DESENLERİNE ÖRNEKLER

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Araştırmacılar için bir araştırma problemini ele alırken, karma yöntem desenini seçmeye karar verdikten sonraki en önemli basamak, pratikte karma yöntem desenini uygulamış ve yayımlanmış çalışma örneklerini incelemektir. Birinci Bölümde karma yöntem çalışmalarına ulaşmada kolaylık sağlayan anahtar kelimeler sunulmuştu. Kitabın bu bölümünde ise farklı karma yöntem desenlerini içeren çalışmaların nasıl okunması gerektiği ele alınmaktadır. Karma yöntem çalışmalarını kolayca okumak ve anlamak için; kullanılan kilit desen özelliklerini belirlemek, bir sembol sistemi kullanarak genel desenleri tanımlamak ve karma yöntem çalışmalarının detaylı prosedürlerini açıklayan diyagramlar çizmek önerilebilir. Bu bölümde farklı karma yöntem desenlerine örnek olan yayımlanmış altı çalışma kolaylaştırıcı araçlar kullanılarak karma yöntem yaklaşımının özellikleri açısından incelenecektir.

Bu bölüm;

- Yayımlanmış karma yöntem çalışmalarının örnekleri üzerinde çalışarak öğrenilecek derslerde;
- Basılı karma yöntem çalışmalarını anlamayı kolaylaştırabilen iki aracı -bir sembol sistemi ve diyagramlar-;

- Bir karma yöntem çalışmasını gözden geçirmede yardımcı olan desen özellikleri;
- Farklı desen tiplerini temsil eden karma yöntem çalışmalarının altı örneği;
- Altı örnek çalışma arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ele alacaktır.

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİNİ İNCELEYEREK ÖĞRENME

Yüzlerce karma yöntem çalışmasının okunması ve incelenmesiyle elde edinilen deneyimler sonucunda, araştırmacıların çalışmalarını yürütürken deneyimledikleri pratik uygulamaları ve araştırmalarında kullandıkları karma yöntem desenlerini rapor etme tarzlarını incelemenin araştırma sürecini öğrenmede büyük değerinin olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmacıların kendi disiplinlerinde ortak olan dil ve desenleri ortaya koymaları için yayımlanmış olan karma yöntem çalışmalarına ulaşabilmeleri ve karma yöntemi kullanmayı planlamaları süreci öğrenmede oldukça faydalıdır. Araştırmacılar seçilmiş bir karma yöntem desenini kullanan araştırmaları belirleyerek, bu araştırmalara kendi araştırma önerilerinin ve raporlarının yöntem bölümünde desen örnekleri olarak atıfta bulunabilirler. Ayrıca karma yöntem desenlerine örnek olan durumları inceleyen araştırmacılar, karma yöntem araştırması yürütülürken kullanılan süreçleri de öğrenebilirler. Bu araştırmacılar aynı zamanda belirli bir desende gözlenen zorluklara daha iyi çözüm üretebilirler. Yayımlanmış çalışmalar belirli bir karma yöntem deseninin sonuçlarının nasıl yazılacağını ve raporlaştırılacağını gösteren modeller sunmaktadır (8. Bölümde tartışılacaktır). Bu bölüm için bu kitapta başlıca karma yöntem desenlerine birer örnek sunulmaktadır. Bununla beraber öncelikle karma yöntem çalışmalarının tasarlanması, paylaşılması ve incelenmesini kolaylaştıran iki araç açıklanacaktır.

KARMA YÖNTEM DESENLERİNİ TANIMLAMADA ARAÇLARIN KULLANIMI

Yayımlanmış karma yöntem çalışmalarını incelemede iki araç yardımcı olacaktır: Bir sembol sistemi ve karma yöntem çalışmalarının prosedürlerini, yöntemlerini ve ürünlerini tanımlamakta kullanılan diyagramlar. Karma yöntem alan-

yazınında, sembol sistemi ve diyagramlar köklü bir kullanım geçmişine sahiptir. Bu iki araç, karma yöntem desenlerinde var olan karmaşıklığı açıklamak ve desen oluşturmak için kullanışlıdır. Alanyazında sık kullanımları ve karma yöntem yaklaşımlarını açıklamadaki değerlerinden dolayı araştırmacılar, bu araçlarla ifade edilen bilgiyi yorumlamaya ve kendi çalışmalarını tanımlarken bu araçları kullanmaya aşina olmalıdır.

Bir Sembol Sistemi

Karma yöntem desen özelliklerinin tartışılmasını kolaylaştırmak için ilk defa Morse (1991) tarafından kullanılan bir sembol sistemi, yaygınlık kazanmış ve karma yöntem alanyazınında sıklıkla görülür hale gelmiştir. Bu sistemde kullanılan semboller Tablo 4.1'de özetlenmiştir.

Tablo 4.1 **Karma Yöntem Desenlerini Tanımlamak için Kullanılan Sembollerin Özeti**

Semboller	Örnek Uygulama	Sembolün Anlamı	Anahtar Kaynaklar
Kısaltma: Nic, Nit	Nic yolu	Nicel yöntemler	Morse (1991, 2003)
Büyük Harfler: NİC, NİT	NİT önceliği	Desende nitel yöntemler önceliklidir.	Morse (1991,2003)
Küçük Harfler: nic, nit	nit ilavesi	Desende nitel yöntemler daha az önceliğe sahiptir.	Morse (1991,2003)
Artı İşareti: +	NİC+NİT	Nitel ve nicel yöntemler eş zamanlı olarak uygulanmaktadır.	Morse (1991,2003)
Ok: →	NİC→ nit	Yöntemlerin uygulanması, önce nicel yöntemlerin sonra nitel yöntemlerin uygulanması sırasını izlemektedir.	Morse (1991,2003)
Parantez: ( )	NİC (nit)	Bir yöntem, daha geniş bir desenin ya da prosedürün içine gömülmüş ya da bir kuramsal çerçeve veya program amacı çerçevesinde harmanlanmıştır.	Plano Clark (2005)
Çift Ok: →←	NİC→←NİT	Yöntemler tekrarlı şekilde uygulanmaktadır (NİT→NİC→NİT→NİC→..)	Nastasi ve diğ. (2007)
Ayraç: [ ]	NİT→NİC→[NİC+nit]	Bir seri çalışma içinde tek bir proje ya da çalışmada karma yöntem [NİC+nit] kullanılmıştır.	Morse & Niehaus (2009)
Eşittir İşareti: =	NİC→nit=sonuçları açıkla	Yöntemleri harmanlama amacı	Morse & Niehaus (2009)

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Karma yöntem çalışmaları için süreç diyagramları çizme üzerine ek tartışmalar için aşağıdaki kaynaklara bakınız.

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, *18*(1), 3–20.

Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Tashakkori, A.,& Teddlie, C. (2003). The past and future ofmixedmethods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671–701). Thousand Oaks, CA: Sage.

Farklı desenleri kullanan karma yöntem çalışmalarının örnekleri için aşağıdaki basılı kaynaklara bakınız.

Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Weisner, T. S. (Ed.). (2005). *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. Chicago: University of Chicago Press.

5. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASINA GİRİŞ

Prof. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Karma yöntem araştırmalarının özelliklerini öğrenme, ön bilgileri değerlendirme ve araştırma desenini seçip benzer çalışmaları gözden geçirme işlemleri tamamlandıktan sonra, karma yöntem çalışması tasarlama ve yönetme konusunda daha detaylı bir sürece başlanabilir.

Bu bölüm, bir karma yöntem çalışmasının başlangıcının nasıl şekillendirilebileceğini tartışmaktadır. Bu işlem, karma desenli çalışma için bir başlık oluşturmakla başlar. Bu şekilde bir başlangıç yapmak alışılmadık gelebilir. Fakat başlık, çalışmanın şekillendirilmesine yardım eden bir odak merkezi olarak düşünülmelidir. Bu sebeple başlık, önce taslak bir biçim içerisinde ifade edilip daha sonra çalışma ilerledikçe yeniden gözden geçirilebilir. Bu adımı, çalışma için bir giriş bölümü yazmak takip eder. Bu ise bir amaç cümlesi ve araştırma sorularının takip ettiği araştırmanın gerekliliğini vurgulayan problemin tartışılmasını içerir. Başlık ve bu bölümü izleyen giriş bölümleri de karma yöntem fikirle-

ri kullanılarak yazılır. Karma yöntem araştırma sorusu fikri, bu tarz sorulara araştırma yöntemi bölümünde pek fazla yer verilmediği için, bazılarını hazırlıksız yakalar. Buna rağmen, bu tür araştırmalar, genel amacı ve izlenecek yöntemleri bir araya getirdiğinden karma yöntem araştırmaları için önemli bir adımdır.

Bu bölümde aşağıdaki konulara değinilecektir:

- Karma yöntemin desen türünü yansıtacak bir karma yöntem başlığı yazma,
- Çalışmanın araştırma problemini ön plana çıkaran bir giriş bölümü geliştirme,
- Karma yöntem cümlesinin unsurlarını içeren ve karma yöntem desen türüyle ilgili uygun bir amaç cümlesi yazma,
- Çalışmada kullanılacak araştırma desenine uygun bir karma yöntem araştırma sorusu (nicel ve nitel araştırma soruları ile birlikte) yazma.

KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASINDA BAŞLIK YAZMA

Birçok araştırmacı başlıklara çok fazla dikkat etmez veya gerektiğinde çalışmanın bitimine yakın basit bir şekilde oluşturur. Tam aksine bu yaklaşımda başlıkların önemine vurgu yapılmaktadır. Başlıklar araştırma çalışmalarında önemli bir yer tutar ve araştırmacıların, çalışmanın temel amacına odaklanmasına yardımcı olur. Bu ön başlık devam eden ve proje ilerledikçe şekillendirilebilecek bir taslak olarak da düşünülebilir.

Nitel ve Nicel Başlıklar

Karma yöntem için başlığı tartışmadan önce, genel hatlarıyla iyi başlıkların unsurları ve sonrasında nitel ve nicel başlıkları birbirinden ayırt eden yönleri göz önünde bulundurulur. Genel olarak başlıkların bir çalışma hakkında temel bilgileri aktarmaları gerekir. Çünkü diğer araştırmacılar konu hakkında bu çalışmaya atıfta bulunduklarında çalışmanın ne anlam ifade ettiğinin kolaylıkla kavranabilmesi hedeflenir. Başlıklar çoğunlukla kısadır ve 12 ya da daha az kelime içerir. İyi başlıklar dört temel unsuru yansıtır:

- Araştırılan temel konu alanı veya tema,
- Genel araştırma yaklaşımı,

- Katılımcılar
- Araştırmanın gerçekleşeceği bölge ya da yer.

Nitel çalışma başlıkları için araştırmacılar bir soru ifade edebilir ya da mecaz ve benzetmeler gibi edebî sanatlar kullanabilirler. Nitel başlıklar birtakım unsurlar içerir: İncelenen merkezi fenomen (veya olgu), katılımcılar ve çalışmanın gerçekleşeceği yer. Buna ek olarak nitel bir başlık, etnografi veya kuram oluşturma gibi kullanılan nitel araştırmanın desenini de içerebilir. Nitel başlıklar grupların karşılaştırılması veya değişkenler arasındaki bir ilişkiyi ifade etmezler. Bunun yerine, derinlemesine anlayış için bir fikri (merkezi fenomeni) keşfederler. Aşağıdaki başlıklar bu unsurları örneklemektedir:

- "Bir Silahlı Saldırgan Öğrenciye Karşı Kampüsün Tepkisi" (Campus Response to a Student Gunman. Asmussen ve Creswell, 1995)
- "Bir Karaciğer Naklini Bekleyiş" (Waiting for a Liver Transplant. Brown, Sorrell, Mcclaren ve Creswell, 2006)
- *"Kırsaldaki Düşük Gelirli Aileler Nasıl Eğlenir: Bir Kuram Oluşturma Çalışması"* (How Rural Low-Income Families Have Fun: A Grounded Theory Study. Churchill, Plano Clark, Prochaska-Cue, Creswell ve Ontai-Grzebik, 2007)

Nicel çalışma başlıklarında, tam tersine, araştırmacılar grupları karşılaştırırlar ya da değişkenleri ilişkilendirirler. Katılımcılar, mümkünse araştırma çalışmasının yeri ve önemli değişkenler başlıkta açıkça verilmelidir. Başlık içerisinde geçen "bir karşılaştırma", "arasındaki ilişki" ya da "yordama" gibi ifadeler, nicel çalışmaları işaret etmektedir. Bazen araştırmacılar kuram test etme, çalışmada yordama yapma ya da öngörülen sonuçlardan bahsedebilirler. Nitel başlıklarda olduğu gibi, nicel başlıklar da kısa ve özdür. Nicel başlıklara ilişkin üç örnek aşağıda verilmiştir:

- "Bir Danışmanlık Projesinde Eğitim Fakültesi Öğrencileri için Olumlu Bir Çalışma İttifakını Yordayıcı Faktörler" (Factors That Predict a Positive Working Alliance for Education Students in a Mentoring Project. Harrison, 2005)
- "Kişisel Değerlerin Kabulü Nöroendokrin ve Psikolojik Stres Tepkilerinden Korur" (Affirmation of Personal Values Buffers Neuroendocrine and Psychological Stress Responses. Creswell ve diğ., 2005)
- "K-8 Düzeyindeki Öğrencilerde Yazın Doğanlarla Sonbaharda Doğanlar Arasındaki Akademik Performans Farkı" (Academic Performance Gap

lümde verilen senaryoları kullanarak boşlukları doldurunuz. "Senaryolar sizin işinize ya da çalışmayı inceleyen diğerlerinin işine yaradı mı?", sorusuna cevap veriniz.

4. Bir karma yöntem araştırma sorusu yazınız. Tekrar sizin çalışmanıza en uygun desen türü için, Tablo 5.2'yi inceleyiniz ve yazılması gereken karma yöntem sorusunu seçiniz. Bir yöntem odaklı, bir içerik odaklı ve bir birleştirilmiş karma yöntem sorusu düşününüz. Kelimeleri sizin kendi çalışmanıza uyacak şekilde adapte ediniz.

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Giriş bölümüne dâhil olacak unsurlar, amaç cümleleri yazmak ve araştırma soruları ortaya koymak için aşağıdaki kaynağa bakınız:

Creswell, J. W. (2009c). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Araştırma devam ederken sürekli olarak gözden geçirilen yaratıcı ve kesin olmayan başlıkların önemi için aşağıdaki kaynağa bakınız:

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

Amaç cümlesi yazmanın öneminin detaylı bir biçimde gözden geçirilmesi için, aşağıdaki kaynağa bakınız:

Locke, L. F., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (2000). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Karma yöntemli araştırma soruları yazma ve geliştirme konusunda ek kaynaklar için, aşağıdaki araştırmalara bakınız:

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, *11*(3), 474–498. Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11–3/onwuegbuzie.pdf

Plano Clark, V. L., & Badiee, M. (baskıda). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori& C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 207–211.

6. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARINDA VERİ TOPLAMA

Prof. Dr. Süleyman YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Herhangi bir araştırmadaki en temel veri toplama işlemi, çalışmada cevaplanması istenilen soruya yönelik bilgi edinmektir. Karma yöntem araştırmalarında veri toplama işlemleri, birkaç anahtar kavramdan meydana gelir. Bunlar; örneklem, izin alma, veri toplama, verileri kaydetme ve veri toplama yönetimidir. Veri toplama, basit anlamdaki veri toplamaktan çok daha fazlasıdır ve bu süreç birbirine bağlı birkaç aşamadan meydana gelir. Diğer taraftan, karma yöntem araştırmalarında veri toplamada iki veri türüne (nitel ve nicel) ilişkin veri toplama aşamalarının uygulanmasına gereksinim duyulur. Her aşamada, tamamen inandırıcı ve titiz işlemlerin yürütülmesine ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak bu kitapta ele alınan özel araştırma yöntemlerinin her birinde karma yöntem verileri toplanırken dikkate alınması gereken belli başlı kararlara yer verilmiştir. Bu bölümde ilk olarak, hem nicel hem de nitel araştırmalardaki genel veri toplama işlemlerine değinilmiş, daha sonra altı farklı karma yöntem

araştırma dizaynının her biri için verilerin nasıl toplandığı açıklanmış ve aşağıdaki noktalara vurgu yapılmıştır:

- Bir araştırmada nicel ve nitel veri toplama işlemleri,
- Karma yöntem desenlerinin altı farklı türünün her biri için veri toplamada karşılaşılan özel kararlar.

NİTEL VE NİCEL VERİ TOPLAMA İŞLEMLERİ

Karma yöntemin ele alındığı 1. Bölümde üzerinde durulduğu gibi, veri toplama süreçlerini de kapsayan bütün nitel ve nicel araştırma yöntemleri, karma yöntem çalışmasının bir parçası durumundadır. Axinn ve Pearce (2006:73), Nepal'daki Tamang Aile Araştırma Projesini (*Tamang Family Research Project*) incelemek için kullandıkları karma yöntem çalışmasında şunu vurgulamışlardır: "… Etnografik çalışma ve tarama araştırması tekniklerinin birleştirilmesi, bunların her biri ayrı ayrı yapıldığında ortaya çıkacak olan iş yükünü azaltmak için gerekçe olmamalıdır". Karma yöntem tasarımında araştırmacılara, "inandırıcı" nitel veri toplama işlemlerini içeren bir nitel aşama ve "titiz" nicel işlemler içeren bir nicel aşama geliştirmeleri önerilmektedir. "İnandırıcı" ve "titiz" kavramları, araştırmanın bu yönüyle nicel ve nitel araştırmacıların sıkça faydalandığı farklı terimlere uyum gösterecek şekilde kullanılmaktadır. Bu yöntemler ne gerektirmektedir? Tablo 6.1'de veri toplama sürecinde yer alan temel bileşenler için düzenlenmiş şu ögelere yer verilmiştir: Örnekleme yöntemlerinin kullanılması, izinlerin alınması, veri toplama, verilerin kaydedilmesi ve yöntemlerin uygulanması.

Aşağıdaki alıntı, bu veri toplama işlemlerinin en önemli adımlarını açıklamaktadır. Araştırma yöntemlerinin incelendiği birçok metinde olduğu gibi, bu bölümün sonunda yer alan ve tavsiye edilen ek okumalarda ayrıntılı bilgilere yer verildiği anlamı çıkarılmamalıdır. Ayrıca daha önce bahsedildiği gibi, karma yöntem araştırmalarını yürütmek için nitel ve nicel veri toplama becerilerine ihtiyaç duyulur ve bu nedenle şu an ileri sürülen görüşler oldukça önemlidir. Bu bölümde, bir karma yöntem çalışmasının tamamlanması için dikkat edilmesi gereken özel bileşenlere vurgu yapılmıştır. Bu bilgiler, birçok karma yöntem araştırmasının incelenmesinden ve hem nitel hem de nicel araştırmalarda detaylı bir şekilde ele alınan işlemlerden elde edilmiştir (Bakınız, Creswell, 2008b; Plano Clark ve Creswell, 2010).

Örnekleme Prosedürlerinin Kullanımı

Araştırmacılar, bir araştırma sorusunu veya hipotezini çözümlemek için araştırmanın yapılacağı bölge veya yer, çalışmaya veri sağlayacak katılımcılar ve bunların nasıl seçileceği, araştırma sorularına cevap vermek için gereksinim duyulan katılımcı sayısı ve bu kişilerin katılım işlemlerini kapsayan bir örnekleme sürecini dikkate alırlar. Örneklemedeki bu basamaklar, özellikle örnekleme yaklaşımı ve büyüklüğüne ilişkin konular bakımından bazı temel farklılıklar içerse de hem nitel hem de nicel araştırmalar için uygulanır.

Tablo 6.1 **Karma Yöntem Tasarımları için Önerilen Nicel ve Nitel Veri Toplama İşlemleri**

İnandırıcı Nitel Veri Toplama	Veri Toplama İşlemleri	Titiz Nicel Veri Toplama
• Çalışılacak yerleri belirleyiniz. • Çalışmanın katılımcılarını belirleyiniz. • Örneklem büyüklüğünü not alınız. • Amaçlı örneklemde katılımcının adını kaydediniz ve niçin seçildiğini (kriter/kriterler) belirtiniz. • Katılımcılar için kabul stratejilerini tartışınız.	Kullanılan örnekleme işlemleri	• Çalışılacak yerleri belirleyiniz. • Çalışmanın katılımcılarını belirleyiniz. • Örneklem büyüklüğünü not alınız, örneklem belirleme yöntemini ve temsil etme gücünü belirtiniz. • Olasılıklı ve olasılıksız örnekleme yöntemlerini belirleyiniz. • Katılımcılar için kabul stratejilerini tartışınız.
• Çalışma yerleri ve katılımcılar için gerekli izinleri tartışınız. • Kurum incelemeleri için kurul onayı alınız.	İzin alma	• Çalışma yerleri ve katılımcılar için gerekli izinleri tartışınız. • Kurum incelemeleri için kurul onayı alınız.
• Toplanacak verilerin türlerini (açık uçlu mülâkat, açık uçlu gözlem, görsel işitsel materyaller) belirleyiniz. • Toplanacak verilerin kapsamını belirtiniz.	Bilgi toplama	• Toplanacak verilerin türlerini (doküman, gözlem, ölçülebilir kayıtlar) belirleyiniz. • Kullanılan veri toplama araçları için rapor edilen geçerlik ve güvenirlik düzeylerini inceleyiniz.
• Hangi formların / tutanakların (gözlem, mülâkat) kullanılacağını belirleyiniz. • Kaydetme yöntemlerini tanımlayınız.	Verileri kaydetme	• Hangi veri toplama araçlarının veya kontrol listelerinin kullanılacağınızı belirleyiniz ve örneklerini sağlayınız.
• Muhtemel veri toplama sorunlarını (etik, mantıksal vb.) ele alınız.	Süreç yönetimi	• Hangi işlemlerin standartlaşacağını belirtiniz. • Muhtemel etik sorunlarını ele alınız.

veri toplama türleri, bilgilerin kaydedilmesi için formlar ve çalışmadaki nicel ve nitel aşamalar için uygulama işlemlerini belirleyiniz.

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Nitel ve nicel yöntemleri daha iyi anlamak için çok sayıda kitap vardır. Bu kitaplar belirli disiplin alanları içinde mevcuttur. Hem nicel hem de yöntemleri kapsayan iki adet kaynak vardır ve bu kitaplar temelde sosyal bilimler ve eğitim bilimine yöneliktir:

Creswell, J. W. (2008b). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.).* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2010). *Understanding research: A consumer's guide.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Aşağıda konuya dair inceleme yapılabilecek kaynaklar verilmiştir;

Nicel ve nitel araştırmalarda temel fikirlere bakış açısı sağlayan bir kaynak:

Trochim, W. M. *The research methods knowledge base* (2nd ed.). Retrieved from http://www.socialresearchmethods.net/kb/

Ölçme aracı oluşturma ve ölçek geliştirmenin aşamalarını detaylı bir şekilde gösteren bir kaynak:

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and application*. Newbury Park, CA: Sage.

Dönüştürücü karma yöntem çalışmaları ve veri toplamanın özel durumları hakkında detaylı bilgiler verilmiştir:

Sweetman, D., Badiee, M., & Creswell, J. W. (2010). *Use of the transformative framework in mixed methods studies.* Qualitative Inquiry. Prepublished April 15, 2010, DOI: 10.1177/1077800410364610.

Bir desen veya işlemde hem nitel hem de nicel iç içe geçmiş veri toplamanın ele alındığı bir kaynak aşağıda verilmiştir:

Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

7. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARINDA VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Semiha KULA ÜNVER
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Karma yöntem araştırmasında veri analizi; nitel veriyi, nitel yöntemleri ve nicel veriyi, nicel yöntemleri kullanarak ayrı ayrı analiz etmeyi içerir. Karma yöntem veri analizi ayrıca, nicel-nitel verileri ve bulguları harmanlayan teknikleri kullanmayı ve bu iki veri türünü birlikte analiz etmeyi gerektirir. Bahsedilen analizler, karma yöntem araştırması sorularını da içerecek şekilde bir çalışmanın araştırma sorularına veya hipotezlerine yanıt aramak için yapılır. Bu nedenle, burada temel olarak karma yöntem araştırma sorularına yanıt aramada kullanılan analiz türlerine odaklanılacaktır. Veriler, farklı basamaklarda ve araştırmacı tarafından verilen temel kararlar yardımıyla bu sorulara yanıt aramak için analiz edilmektedir. 3. Bölümde tanıtılmış olan altı farklı karma yöntem araştırma deseninde basamaklar ve kararlar birbiri arasında değişim göstermektedir. Karma yöntem araştırmacısı söz konusu analiz süreçlerini kullanarak verileri ve bulguları sunar, yorumlar ve doğrular. Bilgisayar programları nicel, nitel ve karma yöntem veri analizlerinde yardımcı olabilir.

Bununla birlikte bu kitaptaki tartışma, nicel ve nitel veri analizi ve veri yorumlamanın temellerinin gözden geçirilmesi ile başlar. Bu nedenle bu bölümde;

- Nicel ve nitel verilerin analizi ve yorumlamasının temelleri gözden geçirilecek,

- Karma yöntemdeki verilerin analizi ve yorumlamasının ana ilkeleri özetlenecek,
- Altı karma yöntem araştırma deseninin tümü için karma yöntemin basamakları tartışılacak,
- Eş zamanlı desenlerde verileri birleştirmek ve sıralı karma desenlerde verileri ilişkilendirmek için alınan kararlar vurgulanacak,
- Karma yöntem desenleri ile geçerlik konuları ilişkilendirilecek,
- Karma yöntem veri analizinde kullanılabilecek bilgisayar yazılım programları tanıtılacaktır.

NİCEL VE NİTEL VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASINDAKİ TEMELLER

Hem nicel hem de nitel veri analizi için araştırmacılar, verileri analiz için hazırlama, verileri inceleme, verilerin analizi, analizlerin sunulması, analizlerin yorumlanması ve verilerin geçerliğinin denetlenmesi ve yorumlanması şeklindeki benzer basamakları izlemektedirler. Bu basamaklar nicel araştırmada doğrusal bir şekilde ortaya çıkarken nitel araştırmada genellikle hem eş zamanlı hem de tekrarlı biçimde uygulanmaktadır. Tablo 7.1'de görüldüğü gibi, her bir basamakla ilişkilendirilen süreçler nicel ve nitel araştırmalar için farklılık göstermektedir.

Bu basamaklar iyi bilinebileceği için burada veri analizinin temel özellikleri gözden geçirilecek ve öne çıkan yönleri vurgulanacaktır (daha detaylı sunum için bakınız, Creswell, 2008b).

Verileri Analize Hazırlama

Nicel araştırmalarda, araştırmacı, ham verileri kullanılabilecek hale dönüştürmek için her bir cevaba sayısal değerler atama yoluyla verileri puanlayarak, veri tabanındaki veri girişi hatalarını ayıklayarak ve puanları ters çevrilecek ölçek maddelerini yeniden kodlama veya ölçeği oluşturan çoklu maddeleri kapsayan yeni değişkenleri hesaplama gibi gerekli olabilecek özel değişkenleri oluşturarak işe başlar. Yeniden kodlama ve hesaplama, Sosyal Bilimler için İstatistiksel Program (*Statistical Program for the Social Sciences*-SPSS) (http://www.spss.com) ve İstatistiksel Analiz Sistemi (*Statistical Analysis System*-SAS) (http://www.sas.com) gibi istatistiksel bilgisayar programları ile yapılabilmektedir. Değişkenleri, tanımlarını ve yanıt seçenekleri ile ilgili numaraları listeleyen bir kod çizelgesi de geliştirilmelidir.

Tablo 7.1 Karma Yöntem Çalışmaları Tasarımı için Önerilen Nicel ve Nitel Verilerin Analizi İşlemleri

Titiz Nicel Veri Analizi İşlemleri	Veri Analizindeki Genel İşlemler	İkna Edici Nitel Veri Analizi İşlemleri
• Sayısal değerler atayarak verileri kodlayınız. • Verileri bilgisayar programı ile analiz etmek için hazırlayınız. • Veri tabanını ayıklayınız. • Bilgisayar analizi için değişkenleri yeniden kodlayınız veya yeni değişkenler hesaplayınız. • Kod çizelgesi oluşturunuz.	Verileri analize hazırlama	• Dokümanları ve görsel verileri düzenleyiniz. • Metni transkript ediniz. • Verileri bilgisayar programı ile analiz etmek için hazırlayınız.
• Verileri görsel olarak dikkatlice gözden geçiriniz. • Betimsel analiz yapınız. • Eğilimleri ve dağılımları denetleyiniz.	Verileri inceleme	• Verileri başından sonuna okuyunuz. • Kısa notlar yazınız. • Nitel kodlar için çizelge hazırlayınız.
• Uygun bir istatistiksel test seçiniz. • Araştırma sorusunu yanıtlamak veya hipotezleri test etmek için verileri analiz ediniz. • Çıkarımsal testleri, etki büyüklüklerini ve güven aralıklarını raporlayınız. • Nicel istatistik yazılım programlarını kullanınız.	Verilerin analizi	• Verileri kodlayınız. • Kodlara etiketler atayınız. • Kodları temalar (veya kategoriler) altında gruplayınız. • Daha küçük bir tema grubuna indirgemek için temaları (veya kategorileri) veya özeti ilişkilendiriniz. • Nitel veri analizi yazılım programlarını kullanınız.
• Bulguları bulgular bölümünde sununuz. • Bulguları tablolar ve şekillerle veriniz.	Veri analizi sonuçlarının sunulması	• Bulguları, temaların veya kategorilerin tartışması içinde sununuz. • Görsel modeller, şekiller ve/veya tablolar sununuz.
• Bulguların araştırma soruları veya hipotezlerine nasıl cevap verdiğini açıklayınız. • Bulguları mevcut literatür, kuramlar veya önceki açıklamalar ile karşılaştırınız.	Bulguların yorumlanması	• Araştırma sorularının nasıl yanıtlandığını değerlendiriniz. • Bulguları literatür ile karşılaştırınız. • Bulgulara ilişkin kişisel anlamları yansıtınız. • Bulgulara dayanan yeni soruları ifade ediniz.
• Dışsal standartları kullanınız. • Geçmişte kullanılmış veri toplama araçlarından yararlanarak elde edilen puanların güvenirliğini kontrol ediniz ve doğrulayınız. • Mevcut verilerin geçerlik ve güvenirliğini ortaya koyununuz. • Bulguların iç ve dış geçerliğini değerlendiriniz.	Verilerin ve bulguların geçerliğinin denetlenmesi	• Araştırmacı, katılımcı ve hakem standartlarını kullanınız. • Katılımcı kontrolü, üçgenleme, aykırı durumlar ve dış denetleyiciler gibi geçerlik stratejilerini kullanınız. • Açıklamaların doğruluğunu kontrol ediniz. • Güvenirliği kontrol etmek için sınırlandırılmış süreçleri kullanınız.

ETKİNLİKLER

1. Çalışmanızda verileri analize nasıl hazırlayacağınız, verileri nasıl inceleyeceğiniz, sorularınıza veya hipotezlerinize ilişkin bulguları elde etmek için verileri nasıl analiz edeceğiniz, verileri nasıl sunacağınız, bulguları nasıl yorumlayacağınız ve verilerin geçerliğini nasıl sağlayacağınızı içeren nicel ve nitel veri analizi hakkında bölümler geliştiriniz.
2. Veri analizinizde, nicel ve nitel verilerin birleştirileceğini varsayınız. Verilerin birleştirilmesi için üç seçeneği ve bunlardan hangisini, neden kullanacağınızı tartışınız.
3. Veri analizinizde nicel ve nitel verilerin ilişkilendirileceğini varsayınız. İlk aşamadan elde edilen bulguları kullanmak için hangi seçimi yaptığınızı ve bu seçiminizin nedenini belirtiniz.
4. Eş zamanlı veya sıralı desenlerden herhangi biri verildiğinde, çalışmanızda ortaya çıkabilecek geçerlik sorunlarını ve bu sorunları nasıl ortadan kaldıracağınızı tanımlayınız.
5. Gerçekleştirmeyi düşündüğünüz bir karma yöntem araştırması öneriniz için, verileri sunmada kullanabileceğiniz ortak bir gösterim tasarlayınız ve karma yöntem araştırma sorunuzu yanıtlayınız.

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Nicel ve nitel veri analizi süreçlerine genel bir bakış için, aşağıdaki kaynakları inceleyiniz:

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Karma yöntem veri analizindeki seçenekler için, aşağıdaki kaynakları inceleyiniz:

Bazeley, P. (2009). Integrating data analyses in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(3), 203–207.

Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data anlaysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15*(2), 195–207.

Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Karma yöntem veri analizi için uygulama örnekleri ve ortak gösterimler için, aşağıdaki kaynakları inceleyiniz:

Logan, T. K., Cole, J., & Shannon, L. (2007). A mixed-methods examination of sexual coercion and degradation among women in violent relationships who do and do not report forced sex. *Violence and Victims*, *22*(1), 76.

Plano Clark, V. L., Garrett, A. L., & Leslie-Pelecky, D. L. (2009). Applying three strategies for integrating quantitative and qualitative databases in a mixed methods study of a nontraditional graduate education program. *Field Methods*. Prepublished December 29, 2009, DOI:10.1177/1525822X09357174

Geçerlik üzerine yapılan güncel tartışmaları incelemek için, aşağıdaki kaynaklara başvurunuz:

Dellinger, A. B., & Leech, N. L. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(4), 309–332.

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, *13*(1), 48–63.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bilgisayar uygulamaları ve karma yöntem araştırmaları hakkındaki tartışmalar için aşağıdaki kaynakları inceleyiniz:

Bazeley, P. (2009). Integrating data analyses in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(3), 203–207.

Kuckartz, U. (2009). Realizing mixed-methods approaches with MAXQDA. Unpublished manuscript, Philipps-Universitaet Marburg, Marburg, Germany.

8. BÖLÜM

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASINI YAZMA VE DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Emin AYDIN
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

Bu bölümde karma yöntem araştırması düzenleme ve yazma basamağına odaklanılmıştır. Metnin nasıl oluşturulacağı ve düzenleneceği üzerine düşünmek bu basamağın bir parçasıdır. Çok sayıda veri toplama ve analiz etme biçiminin var olması sebebiyle okurların karmaşık veri biçimleri ve çok sayıda analiz basamakları içinde kaybolması işten bile değildir. Buna ilaveten, karma yöntem araştırmasına dayanan bir makalenin uzunluğu, nicel ve nitel yöntemleri bir arada içermesi sebebiyle, akademik dergiler için ciddi bir sıkıntı kaynağı olabilmektedir. Yapı ve yazımın yalın ve öz olması için gereken özen gösterilmelidir. Bazı okurlar karma yöntem araştırmasının nasıl bir şey olduğunu bilmeyebilirler, dolayısıyla iyi tasarlanmış bir sunum yapısı bu yaklaşımı yeni öğrenenler için eğitici olacaktır. Bir karma yöntem araştırmasının değerlendirilme yolları da okur tarafından bilinemeyebilir. Şimdiye kadar "iyi" bir araştırmanın de-

ğerlendirilmesi için ölçütler belirlemeye yeterince önem verilmemiştir ve bu tür ölçütler lisansüstü öğrenciler, danışmanlar, dergi editör ve hakemleri ile bu yöntemi kullanan bütün araştırmacılar için büyük önem arz etmektedir. Standartlar, hakemler için çalışma içinde nelere odaklanmaları gerektiği ve araştırmacılar için de örnek alabilecekleri modeller bulmaları konusunda yardımcı olacaktır.

Bu bölüm aşağıdaki konularda bilgi verecektir:

- Bir karma yöntem araştırması yazmak için genel ilkeler,
- Karma yöntem araştırmasına dayalı tez, tez önerisi veya araştırma proje önerisi yazmak için lisansüstü öğrencilerinin, ihtiyaç duyacakları uygun bir metin yapısı oluşturmak,
- Karma yöntem araştırmasını değerlendirmek için ölçütler.

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI YAZMAK İÇİN GENEL İLKELER

Dilbilim, söz dizini ve akademik yazma ile ilgili çok iyi kitaplar mevcut olduğu için bu kısımda karma yöntem araştırması yazımının yapısal özelliklerine odaklanılacaktır (Bu bölümün sonundaki ek metinlere de bakınız). Bazı fikirler bütün akademik yazım türleri için uygun olsa da bu fikirler karma yöntem araştırması projeleri odaklı olarak tartışılacaktır. Bütün yazım türlerinde olduğu gibi yazar malzemeyi yapılandırır ve düzenlerken hitap edilen kitlelerin özelliklerini daima akılda tutulmalıdır.

Araştırma deseninin seçimi bir ölçüde hedef kitlenin rahatlıkla kabul edeceği türde bir yazım biçimine bağlı olarak şekillenebilecektir. Mesela, özellikle öncelik nitel bileşene verilmiş ve makale de konu alanının açık bir betimlemesi ile başlamışsa, keşfedici bir araştırma deseni nitel araştırmacılar için muhtemelen daha cazip gelecektir. Benzer şekilde, açımlayıcı bir araştırma deseni de nicel yönelimli araştırmacılar tarafından tercih sebebi olabilecektir.

Araştırmanın yazım şekli okuru karma yöntem araştırması konusunda eğitme işlevini de yerine getirebilir. Yöntem tartışmaları bir bütün olarak tez önerilerine, tezlere veya akademik makalelerin içine yerleştirilebilir. Yazarlar karma yöntem araştırması terimlerini ("yakınsayan paralel desen" gibi) kulla-

nabilir, bir karma yöntem araştırması tanımı verebilir karma yöntem araştırması literatürüne ve özel karma yöntem araştırmalarına kaynak ekleyebilir ve araştırmanın karma yöntem bileşenlerini içeren araştırma kısımlarını yazının içine yerleştirebilir (bir karma yöntem araştırma sorusu, karma yöntem veri analizinin tartışması gibi). Lisansüstü öğrenciler kendi alanında yayımlanmış bir karma yöntem çalışmasını seçip tezin veya önerisinin sunumundan önce bunu komite üyeleriyle paylaşarak bu eğitsel süreci teşvik edebilir.

Karma yöntem araştırmasının karmaşık yapısı sebebiyle okurlar anlamalarında yardımcı olacak ek araçlara ihtiyaç duyacaklardır. Bu araçların arasında prosedür şemaları, iyi tasarlanmış amaç ifadeleri, veri toplama ve veri analizinin nicel ve nitel bileşenlerini birbirinden ayıran başlıklar sayılabilir.

Akademik tarzda yazım iyi bir hikâye anlatımını gerektirir. Böyle bir tarz, yazar tarafından araştırmanın nicel ve nitel bileşenleri arasında tutarlı ve uyumlu bir hikâye anlatılmaya çalışılırken okuyana yardımcı olur.

Eğer yazılan metin nicel ve nitel bileşenlerin birbirleri üzerine inşa edilmeleri şeklinde ve yumuşak bir geçişle gelişiyorsa birden fazla türde verinin kullanılma sebepleri anlaşılır hale gelecektir. Bu iki veri tabanı bir biçimde birbirleriyle ilişkilendirilmelidir. Bu ilişkilendirme ne kadar dikkatli yapılırsa hikâyenin tamamı o kadar tutarlı ve uyumlu olur.

Hangi görüşün kullanılan karma yöntem araştırmasına uygun olduğu üzerine düşününüz. Bu görüş -hikâyeyi anlatan kişinin- birinci (ben, biz), ikinci (sen, siz) veya üçüncü tekil/çoğul şahsın (o, onlar) gözüyle verilebilir. Hikâyenin nasıl anlatıldığı noktasından da hareket edilebilir (öznelden nesnele) (Bailey, 2000). Birinci şahıs öznel yaklaşım, nitel araştırmalarda en sık rastlanılan tercihtir. Metin boyunca ben ve biz zamirlerinin kullanılışına tanık olunur. Şahısların öznel hikâyeleri tırnak içinde verilir. Nicel araştırmalarda ise bu pek tercih edilmez. Onun yerine sonuçları verirken veya kişisel olmayan ayrıntıları açıklarken nesnel bir üçüncü kişiden (mesela "araştırmacı") bahsedilir. Yazar nesnel biçimde sonuçları rapor ederken görünmez ve duyulmaz bir sesin sahibi olarak genellikle arka plandadır. Bu durumda nicel ve nitel paradigmaları bir arada kullanan bir karma yöntem araştırmacısı nasıl bir yol izleyecektir? Var olan iki ihtimal üzerinde düşünelim: (1) Bir karma yöntem araştırmasını "tutarlı tek bir ses" üzerinden anlatmak ve (2) yazarken ses kaynağını değiştirmek, nitel kısımda öznel, nicel kısımda nesnel sesi tercih etmek. Bunlardan hangisinin tercih edileceği desen türüne (açımlayıcı tür nicel yaklaşımda güçlü biçimde baş-

ETKİNLİKLER

1. Kullanmayı planladığınız desen türüne duyarlı olacak şekilde bir bitirme tezi veya tez önerisi için bir yapı taslağı geliştiriniz.
2. Alanınızda basılmış bir karma yöntem makalesi bulunuz. İyi bir karma yöntem makalesini değerlendirme ile ilgili bu bölümde ortaya konan noktaları kullanarak seçtiğiniz bu makaleyi kritik ediniz.
3. Herhangi bir proje desteği sağlayan kurumun destek başvurusu ile ilgili yayımladığı yönergeleri temin ediniz. Bu bölümde Tablo 8.3'te bulunan konu taslağını alarak bu yönergelere uyarlayınız.
4. O'Cathain'in (2010) bahsettiği ölçütleri tasarladığınız bir karma yöntem projesini kritik etmek için kullanınız.

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Bir karma yöntem çalışmasının yazımı ile ilgili tartışmalar için aşağıdaki kaynaklara bakılabilir:

Sandelowsi, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stange, K.C., Crabtree, B.F., & Miller, W.L. (2006). Publishing multimethod research. Annals of Family Medicine, 4, 292–294.

Nicel ve nitel bir çalışmanın değerlendirilmesinde gerekecek ölçütler için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Creswell, J.W. (2008). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative andqualitative research (3rd edition).Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Bir karma yöntem çalışmasını değerlendirmekte ve akademik yazımda kullanılabilecek ölçütler için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Creswell, J.W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rded.). Thousand Oaks, CA: Sage.

O'Cathain, A. (2020). Assessing the quality of mixed methods research: Towards acomprehensive framework. In A.Tashakkori & C.Teddlie (Eds.), SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2008). The quality of mixed methods studies in health services research. Journal of Health Services Research and Policy, 13(2), 92–98.

Bir Web kaynağı olarak aşağıdaki bağlantıya bakabilirsiniz: Hikâye edici formatın NIH formu için kullananını ayrıntılı olarak açıklayan NIH SF424 (R&R) formunu indirmek için aşağıdaki NIH Web sitesini kullanabilirsiniz:

http://grants.nih.gov/grants/forms.htm.

9. BÖLÜM

ÖZET VE ÖNERİLER

Prof. Dr. Sencer ÇORLU
Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yaklaşık yirmi yıllık karma yöntem çalışmaları tarihinde (Greene, 2008) alanın görünümü önemli ölçüde gelişmiştir. Sonuç olarak, bu kitapta alan ile ilgili görüş ve düşünceleri güncellemek, yeni eğilimler ile birleştirmek ve karma yöntem literatüründe yayımlanmış birçok makaleye atıfta bulunmak amaçlanmaktadır. Karma yöntemi benimseyen bilim insanları sayıca artmaya ve bilim dalları genişlemeye devam etmektedir (Tashakkori, 2009). Bu bölümde, üzerinde düşünülmesi gereken ve kitabın tüm bölümlerinde bahsedilen güncel konular ele alınarak karma yöntem çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve tasarlanmasına ilişkin genel tavsiyelerde bulunulmaktadır. Bu bölümde, karma yöntem çalışması tasarlayan ve yürüten araştırmacılara aşağıdaki işlem basamaklarını takip etmeleri önerilmektedir:

- Çalışmaya ilişkin hazırlanacak bir içerik makalesine ek olarak karma yöntem literatürüne katkıda bulunacak bir yöntem makalesi hazırlayınız.
- Karma yöntemi tanımlayınız.

- Çalışma raporunda karma yönteme özel bir terminoloji kullanınız.
- Felsefî bir duruş benimseyiniz ve bunu tartışınız.
- Karma yöntem deseninizi net bir şekilde ortaya koyunuz ve deseninizi özenli ve ikna edici kılmak için gerekli açıklamaları yapınız.
- Çalışmanızda karma yöntem yaklaşımını kullanmanın getirdiği katkıyı açıklayınız.

YÖNTEM MAKALELERİNİN HAZIRLANMASI HAKKINDA

Karma yöntem alanının mevcut durumu, Creswell (2008a, 2009b), Greene (2008) ve Tashakkori ve Tedlie (2003b) tarafından yazılan makalelerde tartışılmıştır. Bir karma yöntem çalışması gerçekleştirirken, birçok araştırmacı öncelikle alanın belirli bir konusuna katkıda bulunacak bir çalışma geliştirmenin önemini göz önünde bulundurmaktadır. Sizden yalnızca bu çalışmayı tamamlamanız değil; aynı zamanda, çalışmanızın karma yöntem araştırması alanını nasıl geliştirdiğini tartışacağınız bir yöntem makalesi yazmanız da beklenmektedir. Böyle bir makalenin hazırlanmasında, aşağıdaki adımlar izlenebilir:

- Öncelikle, alanda tartışılmakta olan güncel konuların haritası niteliğindeki Tablo 2.2'ye bakarak karma yöntem literatüründe tartışılan konuları inceleyiniz.
- Çalışmanızın hangi alana katkıda bulunabileceği veya hangi alanı geliştirebileceği üzerinde düşününüz. İlgili çalışmaları inceleyiniz. Böylece çalışmanızı bu literatür dahilinde gerektiği gibi konumlandırabilirsiniz.
- Deneysel çalışmanızı kısaca açıklayan bir makale yazınız ve çalışmanızın özgün karma yöntem özelliklerini ortaya koyunuz. Makalenize, yöntemlere ilişkin yönelimler üzerine çalışmalar yapmış yazarları ele alacağınız ve projenizin bu yönelimlere nasıl olumlu bir katkı yapacağından bahsedeceğiniz bir yöntem yönelimleri kısmı ile başlayınız. Daha sonra, deneysel çalışmanız ile devam ediniz ve makalenin temel bileşenleri (örneğin, problem, sorular, yöntem, sonuçlar ve önem) hakkında kısa ve öz, ancak yeterli bir analiz yapınız. Makalenizin yöntem açısından önemli özelliklerini kısaca yeniden özetleyerek makaleyi bitiriniz.

Yöntembilimsel bir makale yazmanın zorluklarından birisi de; belirli bir konuda yapılan deneysel çalışmaya ilişkin tartışma bölümü ile aynı çalışmanın özgün yöntem karakteristiklerine ilişkin tartışma kısmının nasıl harmanlanacağıdır. Bu bağlamda, Woolley (2009) tarafından Karma Yöntem Araştırması Dergisinde (*Journal of Mixed Methods Research – JMMR*) yayımlanan makale, söz konusu harmanlamanın nasıl yapılabileceğini anlamak için incelenebilir. Woolley, İngiltere'nin Derby şehrinde yaşayan 8 ile 25 yaş arası genç bireylerin hayatlarında, yapısal faktörler (örneğin, cinsiyet, eğitim ve istihdam) ile kişisel özellikler (örneğin, kişisel ilgi alanlarına yönelme ve kişisel planların gerçekleştirilmesinde güven, bağımsızlık ve proaktiflik) arasındaki karşılıklı etkileşimlere ilişkin sosyolojik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Woolley'nin doktora çalışmasına dayanan bu çalışma bir makalede hem deneysel bir çalışmanın hem de yöntembilimsel yeniliklerin doğru oranlarda nasıl raporlanabileceğine ilişkin güzel bir örnek teşkil etmektedir. Woolley, makalesine karma yöntem literatüründe ele alınan bir konuyu – nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesi – irdeleyerek ve karma yöntem alanındaki yazarların veri kümelerinin daha yaygın ve başarılı bir şekilde birleştirilmesi konusunda ilerleme kaydetmelerini engelleyen ne tür zorluklar ile karşılaşabileceklerini tartışarak başlamaktadır.

Daha sonra, yaptığı sosyolojik çalışmayı ve çalışmasında neden karma yöntem yaklaşımını tercih ettiğine ilişkin gerekçesini açıklamaktadır. Woolley, ayrıca yöntemlerini detaylı olarak anlatmakta ve karma yöntem işlemlerine ilişkin bir diyagram sunarak nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi neticesinde elde edilen sonuçları tartışmaktadır. Daha sonra, makalenin son kısmında çalışmanın nasıl başarılı bir bütünlük gösterdiğine ilişkin yöntembilimsel konulara odaklanmaktadır. Özetle, bu makale bir çalışmanın problem alanının karma yöntem araştırması kapsamına yerleştirilmesi, deneysel çalışmanın açıklanması ve makalenin son bölümünde yeniden karma yöntem göstergelerine geri dönülmesi bakımından bir başlangıç noktasını teşkil etmektedir. Çalışma, deneysel çalışma hakkında verdiği yeterli miktarda bilgi ile verilerin bütünleştirilmesi konusunun anlaşılmasına sağladığı katkı arasında dengeli bir bütünlük sergilemektedir.

KARMA YÖNTEMİN TANIMLANMASI HAKKINDA

"Projenizi tasarlarken, karma yöntem araştırmasını nasıl tanımlamayı planlıyorsunuz?", sorusunun yanıtı, karma yönteme ilişkin yönelime bağlıdır— yöntembilimsel bir yönelimin olması (örneğin, çalışma boyunca nitel ve nicel

3. Bu bölümün sonunda, karma yöntem araştırmasının "değerini" anlamaya başlamak için farklı yollar kullanarak bir yansıtıcı düşünme etkinliği gerçekleştirmelisiniz. Bu konuya değinmek için siz nasıl bir çalışma tasarlardınız? Tasarladığınız bu proje, bir nitel, nicel veya karma yöntem çalışması olabilir.

ARAŞTIRMAYA YÖNELİK EK KAYNAKLAR

Karma yöntem araştırması alanına ilişkin güncel olarak ele alınan konular ve tartışmalı hususlar için aşağıdaki kaynakları inceleyiniz:

Creswell, J. W (in press-a). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin & Y S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W (in press-b). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods research in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research, 2(1),* 7-22.

Tashakkori, A. T. (2009). Are we there yet?: The state of the mixed methods community [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research,* 3(4), 287-291.

Karma yöntem araştırmasına ilişkin ortaya konulan tanımlama ve kullanılacak terimler ile ilgili güncel tartışmalar için aşağıdaki kaynaklara bakınız:

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33(7),* 14-26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Karma yöntem araştırmasının altında yatan felsefe ve karma yöntem kapsamında felsefî boyutun nasıl ortaya konulabileceğine ilişkin bilgi almak için aşağıdaki kaynağa bakınız:

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 48-76

Bir karma yöntem çalışması gerçekleştirmeye yönelik özel işlem basamakları ile ilgili olarak aşağıdaki yazarlar tarafından ortaya konulan çeşitli bakış açılarına göz atınız:

Brady, B., & O'Regan, C. (2009). Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research,3*(3), 265-280.

Johnstone, P L. (2004). Mixed methods, mixed methodology health services research in practice. *Qualitative Health Research, 14(2),* 239-271.

Vrkljan, B. H. (2009). Constructing a mixed methods design to explore the older drive-copilot relationship. *Journal of Mixed Methods Research,* 3(4), 371-385.

EK-A

BİR YAKINSAYAN PARALEL DESEN ÖRNEĞİ

"Unwritten Rules of Talking to Doctors About Depression"

Yazarlar:
Marsha N. Wittink,
Frances K. Barg
Joseph J. Gallo

Wittink ve arkadaşlarının (2006) çalışması bu desenin ana özelliklerini sergilemektedir. Wittink ve diğ. (2006), birinci basamak doktorları tarafından hastaların depresyon düzeylerinin belirlenmesi ile ilişkili bağlamla ilgilenmiş ve hastaların kendi doktorları ile etkileşimlerine ilişkin görüşlerine odaklanmıştır. Araştırmacıların çalışmadaki amacı, yaşlı erişkin hastalarda bir hastanın depresyon düzeyini belirlemek için yapılan doktor ve hasta değerlendirmeleri arasındaki çakışma (uyum) ve uyumsuzluğun oluşumunu daha iyi anlamak için bir anlayış geliştirmektir.

Araştırmalarının amacını açıklamak için, araştırmacılar kendilerini depresyonda olarak tespit etmiş (N=48) ve daha geniş bir çalışmada (spektrum çalışması) yer almış tüm katılımcıları içeren bir örneklem seçmişlerdir. Bu çalışma için birleştirilen veri türleri bu 48 kişinin her birinden toplanan nicel ve nitel verileri içermektedir. Araştırmacılar, nicel veri toplamak için katılımcıların depresyon durumlarıyla ilgili üç ölçüm yapmışlardır: Bir doktorun değerlendirmesi, bir

hastanın kendini değerlendirmesi ve depresif semptomların standart ölçümü (CEES –D olarak adlandırılır) üzerine katılımcıların puanı. Araştırmacılar, bilişsel işlevsellik, sağlık durumu, ümitsizlik, kaygı değerlendirmeleri ve demografik özellikleri içeren diğer birkaç ölçümü de her bir katılımcı üzerinden elde etmişlerdir. Nicel verileri analiz ederken araştırmacılar her bir katılımcı için, katılımcı ve doktor değerlendirmelerinin uyumlu veya uyumsuz olup olmadığını belirlemişler, sonrasında tanımlayıcı istatistikler ortaya koymuşlar ve ilgilenilen diğer değişkenler açısından uyumlu ve uyumsuz gruplarda anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için istatistiksel grup karşılaştırmaları yapmışlardır. Araştırmacılar ayrıca kendi doktorları ile etkileşimlerine ilişkin hastaların algıları hakkında nitel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Görüşmeler yazılı hale dökülmüş ve araştırma takımı, tema geliştirmek için "sürekli karşılaştırma stratejilerini" kullanarak yazılı belgeleri analiz etmişlerdir.

Bu analiz, nicel analizden bağımsızdır. Araştırmacılar bilinçli olarak nitel veri analizini tamamlayıncaya kadar nicel bilgiye ulaşmamışlardır. Doktorlarla hastaların etkileşimini tanımlamak için açığa çıkan dört ana tema: (1) Sadece benim doktorum bunu anladı, (2) ben iyi bir hastayım, (3) onlar sadece sizin kalbinizi veya gidişatınızı kontrol ederler, (4) onlar sizi sadece bir psikiyatriste gönderecektir. Bu temalar, katılımcıları etkileşimleri nasıl ele aldıkları temelinde sınıflayan bir tipoloji sağlamıştır.

Wittink ve diğ. (2006), daha eksiksiz bir anlayış geliştirmek için her iki tip veriye de ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Kendi karma yöntemlerini açıklarken araştırmacılar "Desen, hastaların kişisel özellikleri ve streslerinin standart ölçümleriyle, kendi doktorlarıyla nasıl konuştuklarına ilişkin temaları ilişkilendirmemizi sağladı." şeklinde bir açıklama yapmışlardır. Böylelikle farklı iki tür bilginin ilişkilendirilmesi için araştırmacılar, birbirinden ayrı ayrı ve eş zamanlı olarak kendi nicel ve nitel veri setlerini belirleyip analiz etmişlerdir. Her iki veri türü de araştırmanın amacını ortaya koymada eşit düzeyde önemli görülmüştür.

Makalenin tamamını okumak için:

Wittink, M. N., Barg, F. K., & Gallo, J. J. (2006). Unwritten rules of talking to doctors about depression: Integrating qualitative and quantitative methods. *Annals of Family Medicine*, *4*(4), 302–309.

Makalenin içeriğine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler ve açıklamalar için 4. Bölümü inceleyiniz.

EK-B

BİR AÇIMLAYICI SIRALI DESEN ÖRNEĞİ

"Students' Persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education *A Mixed Methods Study"*

Yazarlar:
Nataliya V. Ivankova
Sheldon L. Stick

Ivankova ve Stick (2007), yükseköğretim disiplininde öğrencilerin programlara devamlılık düzeyi konusu üzerine çalışmışlardır. Öğrenci devamlılığı hakkındaki üç temel teoriye dayanarak araştırmacılar, eğitim liderliği konusundaki bir doktora programında öğrenim gören doktora öğrencilerinin devamlılığını çalışmayı seçmişlerdir. Özellikle araştırmacıların amacı, programdaki öğrencilerin devamlılığına katkıda bulunan faktörleri belirlemeyi ve bu faktörlerle ilgili katılımcı görüşlerini incelemeyi içermektedir.

Araştırmacılar, nicel bir yolla başlayarak iki basamakta çalışmalarını yürütmüşlerdir. Öncelikle araştırmacılar programda öğrenim görmekte olan veya mezun olmuş tüm öğrencilere ulaşmışlardır ve 207 öğrenci çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Enlemesine tarama deseni kullanarak öğrenci devamlılığına ilişkin teorilerin önerdiği yordayıcı değişkenleri ölçen bir on-line anket araştırmacılar tarafından geliştirilip uygulanmıştır. Öğrenci cevapları, programdaki devamlılık ile ilgili dört grubun varlığını ortaya koymuştur: (1) başlayan, (2) kayıtlı, (3) mezun,

(4) kayıt dondurmuş veya çekilmiş. Nicel veri analizi dört grubun demografik özelliklerinin tanımlamalarını ortaya koymuştur ve devamlılık düzeylerine göre tanımlanmış dört farklı grubu anlamlı bir şekilde ayırt eden beş değişkenin varlığını göstermiştir.

Araştırmacılar, nicel basamağı tamamladıktan sonra ikinci bir nitel basamağı yürütmüşlerdir. Nicel sonuçları kullanarak araştırmacılar her gruba özgü ortalama puanları sergileyen örneklem içindeki bireyleri belirlemişlerdir. Araştırmacılar amaçlı bir şekilde dört "tipik" bireyi (her bir birey tipi için bir kişi) seçmiş ve her bir bireyin programdaki deneyimleri ve algılarını derinlemesine durum çalışmasıyla araştırmışlardır. Temel veri toplama yolu, nicel safhada önemli oldukları belirlenen faktörleri araştırmak için geliştirilmiş bir protokol kullanarak birebir görüşme yapmaktır. Toplanan nitel verilerin diğer formları elektronik görüşmeler, yazılı cevaplar ve dokümanları içermiştir. Analiz, öncelikle her bir durum içindeki temaları ve tanımlama verilerini ele almıştır.

Ivankova ve Stick (2007), yükseköğretim disiplininde öğrencilerin programlara devamlılık düzeyi konusu üzerine çalışmışlardır. Öğrenci devamlılığı hakkındaki üç temel teoriye dayanarak araştırmacılar, eğitim liderliği konusundaki bir doktora programında öğrenim gören doktora öğrencilerinin devamlılığını çalışmayı seçmişlerdir. Özellikle araştırmacıların amacı, programdaki öğrencilerin devamlılığına katkıda bulunan faktörleri belirlemeyi ve bu faktörlerle ilgili katılımcı görüşlerini incelemeyi içermektedir.

Araştırmacılar, nicel bir yolla başlayarak iki basamakta çalışmalarını yürütmüşlerdir. Öncelikle araştırmacılar, programda öğrenim görmekte olan veya mezun olmuş tüm öğrencilere ulaşmışlardır ve 207 öğrenci çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Enlemesine tarama deseni kullanarak öğrenci devamlılığına ilişkin teorilerin önerdiği yordayıcı değişkenleri ölçen bir on-line anket araştırmacılar tarafından geliştirilip uygulanmıştır. Öğrenci cevapları, programdaki devamlılık ile ilgili dört grubun varlığını ortaya koymuştur: (1) Başlayan, (2) kayıtlı, (3) mezun, (4) kayıt dondurmuş veya çekilmiş. Nicel veri analizi dört grubun demografik özelliklerinin tanımlamalarını ortaya koymuştur ve devamlılık düzeylerine göre tanımlanmış dört farklı grubu anlamlı bir şekilde ayırt eden beş değişkenin varlığını göstermiştir.

Araştırmacılar, nicel basamağı tamamladıktan sonra ikinci bir nitel basamağı yürütmüşlerdir. Nicel sonuçları kullanarak araştırmacılar her gruba özgü ortalama puanları sergileyen örneklem içindeki bireyleri belirlemişlerdir. Araştırmacılar amaçlı bir şekilde dört "tipik" bireyi (her bir birey tipi için bir kişi) seçmiş ve her bir bireyin programdaki deneyimleri ve algılarını derinlemesine durum çalışmasıyla araştırmışlardır. Temel veri toplama yolu, nicel safhada önemli oldukları belirlenen faktörleri araştırmak için geliştirilmiş bir protokol kullanarak birebir görüşme yapmaktır. Toplanan nitel verilerin diğer formları elektronik görüşmeler, yazılı cevaplar ve dokümanları içermiş-

tir. Analiz, öncelikle her bir durum içindeki temaları ve tanımlama verilerini ele almıştır.

Makalenin tamamını okumak için:

Ivankova, N. V., and Stick, S. L. (2002). *Students' persistence in the Distributed Doctoral Program in Educational Administration: A mixed methods study*. Paper presented at the 13th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL.

Makalenin içeriğine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler ve açıklamalar için 4. Bölümü inceleyiniz.

EK-C

BİR KEŞFEDİCİ SIRALI DESEN ÖRNEĞİ

"Exploring the Dimensions of Organizational Assimilation *Creating and Validating a Measure"*

Yazarlar:
Karen Kroman Myers
John G. Oetzel

Myers ve Oetzel (2003), iletişim disiplininde araştırma yapan kişilerdir. Çalışma konuları, "organizasyonlarda yeni işçilerin özümsenmesi" üzerinedir. Araştırmacılar organizasyonlarda özümsemenin çalışılmasının önemli olduğunu çünkü işçilerde üretkenlik ve devamlılığın geliştirilmesine, organizasyonlarda özümsemenin katkıda bulunacağını ama günümüzde organizasyonlarda özümsemenin güncel ölçümlerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Böylelikle araştırmalarının genel amacını, organizasyonlarda özümsemenin boyutlarını belirlemek ve ölçmek olarak tanımlamışlardır.

Çalışmanın amacına ulaşmak için Myers ve Oetzel (2003), çalışmalarını iki aşamada yürüttüklerini rapor etmişlerdir. Araştırmacılar, organizasyonlarda özümsemenin boyutlarının nitel olarak incelenmesi ile çalışmalarına başlamışlardır. Bu aşama esnasında araştırmacılar farklı organizasyon türlerini, bir organizasyonun düzeylerini ve diğer demografik özellikleri temsil edebilmek için seçilen 13 katılımcıyla birebir yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Bu görüşmeler iki tür nitel veri sağlamıştır: Görüşmeci alan notları ve görüşme transkriptleri. Araştırmacılar nitel veri setiyle organizasyonlarda özümsemenin 6 boyutunu be-

lirlemek için tematik analitik süreçleri kullanmışlardır.

Nitel bulgulardan bir ölçme aracının geliştirilmesinden sonra, çalışma ikinci basamağa; nicel aşamaya ilerlemiştir. Araştırmacılar geliştirdikleri organizasyonlarda özümseme indeksi (OÖİ) ölçeğini, organizasyonlarda özümsemenin boyutlarıyla ilişkili olduğu iddia edilen ek değişkenlere ilişkin bilgi toplayarak uygulamışlardır. Bu tarama ölçeği, farklı endüstri alanlarındaki 342 işverene uygulanmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar üç farklı yolla analiz edilmiştir: Ölçek güvenirliğinin analizi, alt ölçeklerin geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliği oluşturmak için ilişkisel hipotez testi.

Araştırmacılar, organizasyonlarda özümsemenin farklı boyutlarının bilinmediğini, bu durumu araştırmak için daha geniş örneklemlerle bulguların geçerliğini sağlayacak nicel ölçümleri yapmadan önce nitel verilerle araştırma yapmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Böylelikle araştırmacılar bir ölçme aracını geliştirmek ve sonrasında kullanmak için her iki veri türüne de ihtiyaç duymuşlardır. Araştırmacılar çalışmayı birbirini takip eden iki ayrı aşamada yürütmüşlerdir: İlk olarak durumu araştırmak ve sonrasında onu ölçmek. İkinci aşama olan nicel aşama, nitel aşamada elde edilen ilkin sonuçlara bağımlıdır. Arayüz noktası oluşumu, araştırmacılara organizasyonlarda özümsemeyi ölçmek için bir ölçme aracının geliştirilmesi ile nitel aşamanın nicel aşamaya bağlandığı zaman gerçekleşmiştir.

Nitel bulguları dikkate alarak araştırmacılar, organizasyonlarda özümsemenin altı boyutunu temsil eden 61 ölçek maddesi geliştirmişlerdir. Bu ölçek ikinci aşamada uygulanmıştır. Son tartışma kısmında, araştırmacılar özel nitel bulgulara dikkat çekmişler ve sonra nicel bulguların nitel bulguları hangi düzeyde geçerli kıldığını tartışmışlardır. Araştırmacıların nicel bir ölçme aracı geliştirme ve geçerli kılma vurgularından dolayı bu çalışmada nicel verilerin genel önemi gösterilerek bu araştırmanın nicel boyutları vurguluyor olduğu görülmüştür.

Makalenin tamamını okumak için:

Myers, K. K., & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, *51*(4), 438–457.

Makalenin içeriğine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler ve açıklamalar için 4. Bölümü inceleyiniz.

EK-D

BİR İÇ İÇE DESEN ÖRNEĞİ

"Meeting the Challenge of Doing an RCT Evaluation of Youth Mentoring in Ireland *A Journey in Mixed Methods*"

Yazarlar:
Bernadine Brady
Connie O'Regan

2009 yılında yayımlanan makalelerinde Brady ve O'Regan İrlanda ortamında Büyük Erkek Kardeşler ve Büyük Kız Kardeşler (BEKBKK) koçluk programını değerlendirmek için kendi karma yöntem desenlerini rapor etmişlerdir. Bu çalışmanın amacı iki katmanlıdır: İrlanda gençliği üzerine BEKBKK programının etkisini değerlendirmek ve programın sürecini ve uygulamasını incelemek. Araştırmacılar, bir yararcı temelin ve diyalektik bakış açısının, onların genel bir deneysel desene nitel bir bileşen eklemesine nasıl açık olmalarını sağladığına ilişkin zengin bir tartışma yürütmüşlerdir. Aynı zamanda araştırmacılar kendi rehber teorik çerçevelerinin (Rhode izleme modeli), bu farklı boyutların bileşimiyle ilgili düşünmede nasıl bir aracılık ettiğini tanımlamışlardır.

Bu çalışmanın yöntemleri, BEKBKK programının gençlik çıktılarına anlamlı bir etki yapıp yapmadığını test etmek için kullanılan nicel bir rastgele kontrollü deney (RKD) tarafından şekillendirilmiştir. Araştırmacılar programı çalışmak için gerekenleri sağlamak ve ihtiyaç sahibi gençlere hizmet etme-

yi göz ardı etmemek için, ya programın uygulandığı gruba ya da rutin uygulama şartlarının uygulandığı gruba rastgele atanan 164 kişilik katılımcıdan oluşan bir örneklemi seçmişlerdir.

Çalışma aynı zamanda gençlerin ailelerini, koçlarını ve öğretmenlerini içermiştir. Araştırmacılar teorik modelce yordanan değişkenlerin ölçümlerini temel düzey, 12 ay sonra ve 18 ay sonra olmak üzere 3 defa yapmışlardır. Nicel veri analizi, koçluk modelindeki tahmin edilen ilişkilere dayalı olarak regresyon analizi ve yapısal eşitlik modelleme analizini içermiştir.

Araştırmacılar ayrıca paydaşlar için nicel yaklaşımı kabul edilebilir kılmak ve süreçle, uygunlukla, uygulamayla ilgili soruları açıklamak amacıyla çalışmanın nitel bileşeninin desenini de tanımlamışlardır. Araştırmacılar; gençlerin, koçların, ailelerin ve görevlilerin deneyimleri ve algılarıyla ilgili bilgi toplamışlardır. Özellikle koçluk ilişkisinin oluşturulduğu zamanda, 6 ay ve sonrasında araştırmacılar, 12 koçluk çiftini amaçlı olarak seçip, ilgili kişilerle görüşme yapmayı planlamışlardır.

Ayrıca araştırma takımı gözlemleri, durum dosyası dokümanları ve program çalışanlarıyla odak grup görüşme verileri derlenmiştir. Bu veriler üzerine yapılan nitel analiz, durumlar ve bakış açıları arasındaki tematik gelişime odaklanmıştır.

Makalenin tamamını okumak için:

Brady, B., & O'Regan, C. (2009). Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(3), 265–280.

Makalenin içeriğine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler ve açıklamalar için 4. Bölümü inceleyiniz.

EK-E

BİR DÖNÜŞTÜRÜCÜ DESEN ÖRNEĞİ

*"**Telling it All** A Story of Women's Social Capital Using a Mixed Methods Approach"*

Yazar: Suzanne Hodgkin

Hodgkin'in (2008) makalesi bir çalışmanın bir dönüştürücü araştırma paradigmasına nasıl yerleştirildiğini ve özellikle çalışmanın feminist teorik açıdan nasıl çerçevelendiğini tartışmaktadır. Araştırmacı sosyal sermaye konusuyla ilgilenmiştir ve kadınların sosyal sermayesini anlamak ve cinsiyet duyarlılığının eksikliğini araştırma üzerine odaklanmıştır. Dönüştürücü ve feminist bakış açılarına odaklanarak araştırmacı araştırmasının amacını "erkekler ve kadınların sosyal kapital profillerindeki farklılıkları belirleyerek ve bu farklılıkların neden kadınların aleyhine var olduğunu açıklayarak cinsiyet eşitsizliğini açıklamak" olarak ifade etmiştir.

Hodgkin (2008) çalışmasına erkek ve kadınların farklı sosyal sermaye profillerine sahip olup olmadıklarını belirlemek için enlemesine bir tarama araştırması sürecini kullanarak bir nicel yolla başlamıştır. Rastgele basit örnekleme sürecini kullanarak, araştırmacı bir Avustralya kentindeki 998 kadını içeren 1431 kişiden gelen postalanmış anket cevaplarını elde etmiştir. Anket için veri toplama aracını geliştirmede, Hodgkin sosyal katılım, topluluk katılımı ve halk katılımına ilişkin ölçekleri de kullanarak, cinsiyet konularına yeterli düzeyde duyarlı olduğu gösterilen sosyal kapitalin ölçümünün önemini tanımlamıştır. Araştırmacı, kadın ve erkekleri karşılaştırmak için çoklu veri analizi yöntemlerini kullanarak nicel veriyi

analiz etmiş ve katılımın üç düzeyi "resmi olmayan sosyal katılım, gruplardaki sosyal katılım ve topluluk düzeyinde grup katılımı" açısından yüksek puan alan kadınlar arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Hodgkin, nicel verinin sosyal, vatandaşlık ve topluluk katılımının cinsiyet kalıplarıyla ilgili kanıt sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Hodgkin (2008), bir sonraki aşamada kadınların neden erkeklerden farklı sosyal sermaye profillerine sahip olduklarını açıklamak için bir nitel çalışma yürütmüştür. Araştırmacı, tarama verilerinin sonuçlarını gizli tutmaya ilişkin etik durumlardan dolayı, nicel cevaplardan katılımcıları belirleyememiştir. Böylelikle araştırmacı nicel anketi tamamlayan kadınların bir alt örneklemini seçmek için rastgele küme örnekleme yaklaşımını kullanmıştır. Araştırmacı, iki adet birebir derinlemesine görüşmeyi, görüşmeler arasında bir hafta olacak şekilde yürütmüştür. Her bir kadından iki görüşme arasındaki haftada, bir günlüğe yazılı olarak düşüncelerini kaydetmeleri istenmiştir. Kadınların aktiviteleri hakkında yazılı düşünceleri ikinci görüşme kısmında tartışılmıştır.

Kadınların katılımına ilişkin görüşmeler, 12 katılımcıyla doygunluk sağlanınca tamamlanmıştır. Hodgkin, nitel veri aracılığıyla belirlenen katılımcı hikâyelerinin hikâyeleyici (narrative) analizini yürütmüştür. Katılım için farklı nedenleri açıklayan, annelikle ilişkili 3 tema oluşmuştur: "iyi bir anne" olmayı isteme, sosyal izolasyondan kaçınmayı isteme ve iyi bir vatandaş olmayı isteme.

Hodgkin (2008), sosyal sermayenin çalışılmasında cinsiyet duyarlılığı konusunun eksikliğini ele almaya duyulan bir ihtiyacın etkili olduğunu, değişime ihtiyaç duyanlarca kabul edilebilir veri türlerini ve konuyla ilgili detaylı bir resim oluşturmak için karma yöntem kullanmaya duyulan ihtiyacı dile getirmiştir. Nicel ve nitel yol arasındaki ilişki, etkileşimli bir doğaya sahiptir çünkü araştırmacı öncelikle sosyal sermaye profillerinin kadınlar ve erkekler arasında farklılaşıp farklılaşmadığını ve hangi yollarla farklılaştığını belirlemiştir.

Makalenin tamamını okumak için:

Hodgkin, S. (2008). Telling it all: A story of women's social capital using a mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(3), 296–316.

Makalenin içeriğine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler ve açıklamalar için 4. Bölümü inceleyiniz.

EK-F

BİRÇOK AŞAMALI DESEN ÖRNEĞİ

"Mixed Methods in Intervention Research Theory to Adaptation"

Yazarlar:
Bonnie K. Nastasi
John Hitchcock
Sreeroopa Sarkar
Gary Burkholder
Kristen Varjas
Asoka Jayasena

Nastasi ve diğ. (2007), Sri Lanka'da zihinsel hastalıkların iyileştirilmesiyle ilgili çok yıllık bir programlı araştırma ve geliştirme projesi yürütmüştür. Bu çalışma için rehber çerçeve; Katılımcı, Kültüre Özgü Müdahale Modeli ve bir ekolojik gelişim teorisi temelli zihinsel sağlık modelini içermiştir. Araştırmacıların genel amacı, Sri Lanka'da okul çağındaki insanlar için kültürel olarak uygun, kanıt tabanlı zihinsel sağlık aktivitelerini geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için araştırma takımı, birbiriyle ilişkili geniş çaplı bir amaçlar aralığına odaklanmışlardır: Şekillendirici araştırma yürütme; kültüre özgü teoriyi geliştirme ve test etme; kültüre özgü ölçme araçlarını geliştirme ve geçerliğini yapılandırma; kültüre özgü uygulama programlarını geliştirme ve değerlendirme.

Araştırma takımı, kendi projelerindeki nicel yöntemleri uygulamak için birkaç yaklaşım tanımlamıştır. Veri toplama ve analiz süreçleri başka bir yerde detaylı olarak ele alın-

masına rağmen, araştırmacılar uyguladıkları genel nicel yaklaşımları tartışmışlardır. Bu yaklaşımlar geliştirilmiş psikolojik ölçümleri geçerli kılma, geniş bir örneklemi tarayarak şekillendirici sonuçları doğrulama ve gerçek ile yarı deneysel desenleri kullanarak özel geliştirilmiş programların etkililiğini test etmeyi içermektedir.

Araştırma takımı, aynı zamanda kendilerinin çok yıllık çalışmalarında geniş çaplı nitel veri toplama ve veri analizi etkinliklerini yürütmüşlerdir. Sri Lanka ortamında zihinsel sağlığın kültürel bağlamını anlamanın öneminden dolayı, nitel araştırmanın büyük bir kısmında etnografik bir desen kullanılmıştır. Belirli nitel veri toplama etkinlikleri odak grup görüşmesi, bireysel görüşmeler, katılımcı gözlemler, dokümanlar ve alan notlarını içermiştir.

Nastasi ve diğ. (2007), bir program amacı çerçevesinde harmanlama yapmanın bir örneği olarak, nitel ve nicel metotların iç içe birleştirmesini gerektiren, kültürel anlamda uygun, kanıt temelli zihinsel sağlık pratikleri geliştirme amaçlarını tartışmışlardır. Araştırmacılar, program geliştirmeye ve geliştirilen programın yeni bağlamlara uyumuna yardımcı olan kültürel bağlamları belirlemek için nitel yöntemlere ihtiyaç duymuşlardır. Ayrıca çalışma programının etkililiğini ve kültürel modelleri test etmek için nicel yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu yöntemler bazı zamanlarda etkileşmişlerdir. Örneğin; nicel yöntemlerin nitel sonuçlara dayalı olarak geliştirilen psikolojik bir ölçümü geçerli kılmak için kullanıldığı zaman gibi. Bu bağımlı ilişki, program bir sıralı aşamadan diğerine ilerledikçe daha güçlü bir şekilde görülür. Ayrıca, araştırmacıların müdahale metotlarının kabul edilebilirliği, uyumluluğu ve etkililiğini anlamak için iki bilgi türünü birleştirdiklerinde olduğu gibi, araştırma yöntemlerinin eş zamanlı uygulaması ya da metotların bağımsız olduğu zamanların da olması mümkündür.

Makalenin tamamını okumak için:

Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., & Jayasena, A. (2007). Mixed methods in intervention research: Theory to adaptation. *Journal ofMixed-Methods Research, 1*(2), 164–182.

Makalenin içeriğine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler ve açıklamalar için 4. Bölümü inceleyiniz.

SÖZLÜK

Açımlayıcı desen için veri toplama kararları: İkinci aşamada katılımcıların kimler olması gerektiğini, her iki aşamada hangi örneklem büyüklüğünün kullanılacağını, bir aşamadan diğer aşamaya hangi verilerin toplanılacağını, her iki veri için BEK'ten alınan izinle kimden ve ne ölçüde güvenli veri sağlanacağını içerir.

Amaçlı örneklem: Nitel araştırmalarda araştırmacı, gerekli bilgileri elde edebileceği birey ve yerleri seçer. Nitel araştırmalarda amaçlı örneklem, araştırmacıların çalışmalarında inceledikleri temel olgu veya anahtar kavram hakkında deneyimi olan ve bilinçli olarak seçilen kişilerden meydana gelir. Amaçlı örneklem stratejilerinin her birinin farklı bir işlevi vardır (Bakınız, Creswell, 2008b). Buradaki en yaygın stratejilerden biri, içinde merkezi olgu hakkında değişik bakış açılarına sahip kişiler arasından seçilen farklı bireylerden meydana gelen, maksimum çeşitlilik örneklemesidir.

Biçimlendirici süreç: Karma yöntemin tarihinde biçimlendirici süreç 1950'lerde başlayıp 1980'lere kadar devam etmiştir. Bir çalışmada birden fazla araştırma yöntemi kullanmaya yönelik ilgi bu süreçte başlamıştır. Çoklu nicel yöntemleri bir çalışmada birleştirmeyi amaçlayan

1950'lerin psikoloji araştırmaları (Campbell & Fiske, 1959), sosyoloji alanında saha çalışmaları ve anket kullanımı (Sieber, 1973), genel olarak çoklu yöntemlerin kullanımı (Denzin, 1978), nicel ve nitel yaklaşımları üçgenleme girişimleri (Jick, 1979; Patton, 1980) ve farklı bakış açılarından oluştuklarında psikolojide nicel ve nitel verileri birleştirme hakkındaki tartışmalar (Bakınız, Cook & Reichardt, 1979) bu konuya yönelik ilginin artmasını sağlamıştır. Günümüzde bilindiği kadarıyla karma yöntemin ilk öncüleri bu çalışmalar olmuştur (Creswell, baskıda-a).

Çok aşamalı desen için veri toplama kararları: Örrnekleme, boylamasına desen kullanımı ve birçok projeyi bir arada tutan program niteliğindeki hedefler geliştirmeyi içermektedir.

Dönüştürücü desenlerde veri toplama kararları: Çalışmanın nitel ve nicel aşamaları için veri toplanması eş zamanlı, ardışık veya ikisi birlikte sürdürülebilir. Bu nedenle bu tasarım, eş zamanlı ve/veya ardışık tasarımlar için veri toplama kararlarını içerebilir. Dönüştürücü tasarım için ek veri toplama, örneklemle bağlantılıdır. Ayrıca çalışmadaki katılımcılar için yararlıdır ve veri toplama süreci boyunca işbirliğine katılan kişilere kolaylık sağlar. Bu problemlerin birçoğu, dönüştürücü karma yöntem desen çalışmalarında feminist, ırksal, etnik, gay, lezbiyen ve engelli yetersizlikleri hakkındaki özel incelemeler sırasında ortaya çıkmıştır (Sweetman, Badiee ve Creswell, 2010).

Dünya görüşlerinin farklılığı: Temel dört dünya görüşünün ortak ögeleri vardır fakat bu ögeler hakkında farklı duruşlara sahiptirler. Dünya görüşlerinin farklılığı gerçeğin doğası (ontoloji), bildiklerimiz hakkında nasıl bilgi sahibi olduğumuz (epistemoloji), araştırma sürecinde değerlerin oynadığı rol (aksiyoloji), araştırma süreci (metodoloji) ve araştırma dili (retorik) hakkında olabilir (Creswell, 2009c; Lincoln & Guba, 2000). Bu farklı duruşlar araştırmacıların araştırmalarını nasıl yürüttüklerini ve rapor ettiklerini etkiler.

Eleştirel realizm: yapılandırmacı bir epistemoloji (dünya hakkındaki anlayışımız kaçınılmaz olarak

kendi bakış açılarımız ve durduğumuz noktaya göre şekillenir) ile bir realist ontolojinin kaynaşması olarak tartışılmıştır (algılarımızdan, kuramlarımızdan ve anlam yapılarımızdan bağımsız olan gerçek bir dünya vardır). Buna karşın yazarlar, karma yöntem araştırmalarında realist bakış açılarının kullanımının Avrupa dışında göreceli olarak hâlâ pek yaygın olmadığını belirtmişlerdir (ve muhasebe, iktisat, psikiyatri ve hemşirelik alanlarından örneklerden kaynak gösterilmiştir).

Felsefî varsayımlar: Bir karma yöntem projesi geniş ve soyut seviyede işlevsel olan felsefî varsayımlar tarafından da kuşatılmıştır. Karma yöntem araştırmalarındaki felsefî varsayımlar bilgiyi soruşturmaya yol gösteren bir dizi inanış veya varsayımlardan oluşur (Bakınız, Guba & Lincoln, 2005). Bu varsayımları tanımlamak için bu kitapta dünya görüşü terimi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmacıları inanışlardan oluşan bir dünya görüşünü ve çalışmalarına katkı sağlayacak bilgiler hakkındaki varsayımlarını kendi araştırmalarına taşımış olurlar. *Paradigma* dünya görüşü ile sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılan bir terimdir.

Gözlem protokolü: Gözlemin düzenlenmesi için faydalı yollar gösterir. Kayıt formlarında araştırmacı; bir olayın açıklaması, gözlem süreçlerini yansıtan kodlar ve temalar hakkındaki bilgileri ve gözlem boyunca ortaya çıkan sorunları kaydeder. Bu formlar, belgeleri gözden geçirmek ve fotoğraf gibi görsel verileri kaydetmek için de geliştirilebilir.

İç içe geçmiş desenlerde veri toplama kararları: Bir verinin diğer veri içine geçme gerekçesi, iç içe geçmiş verilerin zamanlaması ve bu iç içe geçme sürecinde oluşacak problemlerin nasıl giderileceği ile ilgilidir. Her iki veri türü, değişkenlerin kullanıldığı geleneksel desen ve işlemler içinde kullanılırsa (örneğin, bir durum çalışması deseni veya sosyal iletişim anlizi), araştırmacıların hangi işlemleri kullanacağına ve bu işlemler içinde, içe geçme süresince meydana gelebilecek problemler ile nasıl başa çıkacağına karar vermesi gereklidir. İç içe geçmiş veri formlarının kullanımı, bunu izleyen bir başka iç içe geçmiş veri formlarıyla birleştirilmesi kararlarının tartışılması ile başlanır.

İçerik odaklı karma yöntem araştırma sorusu: Araştırmacının çalışmanın içeriğini açık hale getirdiği ve araştırma yöntemlerini belirttiği karma yöntem çalışmasında nicel ve nitel veriyi karıştıran araştırma sorusudur.

İşlemsel gelişim süreci: 1980'lerde karma yöntem araştırmaları için hangi paradigmanın temel alınması gerektiği hakkındaki tartışmalar sonuçlanmadığı halde, karma yöntem tarihçesinde ilgi, işlemsel gelişim sürecine kaymaya başlamıştır. Bu süreçte veri toplama yöntemleri, veri analizi, araştırma desenleri ve karma yöntem çalışması yürütme gerekçeleri üzerine yoğunlaşılmıştır.

Karma yöntem amaç cümlesi: Karma yöntem çalışmasının genel amacını açıklar ve çalışmanın amacını, karma yöntem deseninin türünü, nicel ve nitel amaç cümlelerini ve hem nicel hem de nitel veri toplamanın nedenlerini içerir.

Karma yöntem araştırma soruları: Nicel ve nitel verinin birleştirilmesi ya da karıştırılmasını açıklayan karma yöntem çalışmalarındaki sorulardır. Bu sorular karma yöntemli çalışmalarda gereklidir. Çünkü hem nicel hem de nitel veri toplama, bu tarz bir araştırmayı merkez alır ve nitel-nicel sorulara ek olarak, farklı sorular ortaya çıkar. Araştırma soruları ile karma yöntem soruları cevaplanmalıdır (tıpkı nicel hipotezler ve nitel

araştırma sorularının cevaplanması gerektiği gibi) ve bulgular ile tartışma bölümlerinde, karma yöntem araştırmacısı bu sorulara cevaplar sunmalıdır. Yeni bir soru türü olarak karma yöntem sorusu veya soruları, genellikle makale ve önerilerde üstü kapalı kalır. Buna rağmen bu soru daha belirgin ve açıkça ifade edilmelidir.

Karma yöntem araştırmasının temel özelliklerinin tanımı: Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder; aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek ya da sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek (bütün oluşturmak) kaydıyla harmanlar (bütünleştirir ya da birbirine bağlar); araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir. Bu işlemleri tek bir çalışma içerisinde ya da bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır; bu işlemleri, felsefî dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.

Karma yöntem başlıkları: Karma yöntem araştırmasının kullanıldığı mesajını iletecek özel bir başlık yazmak oldukça önemlidir. Çünkü karma yöntem başlıkları, eleştirmenlere araştırmanın bu biçimiyle ilgili bilgi vermeyi sağlar. Bu başlıklar araştırmacının kullandığı karma yöntem deseninin ve karma yöntem kullanımının habercisi olmaktadır. Ayrıca bu tarz başlıklar, sosyal ve beşerî bilimlerde göze çarpan bir yaklaşım olarak karma yöntem çalışmalarına yüksek bir görünürlük de katar. Birçok kişi karma yöntemi, araştırmada yeni bir yaklaşım olarak gördüğünden, karma yöntemin kullanımı, bu türde araştırmaları işaret eden kelimelerle başlıkta vurgulanabilir.

Karma yöntem deseninin türü ile ilişkili dünya görüşleri: Bu kitabın yazarlarınca da benimsenen bu üçüncü bakış açısı, bir karma yöntem çalışmasında birden fazla dünya görüşünün kullanılabileceğini (1. görüşe aykırı olarak) ve çoklu dünya görüşlerinin seçiminin araştırmacının sosyal dünyayı nasıl "bilme" girişiminde bulunmasından (2. görüşte belirtildiği gibi) daha ziyade karma yöntem deseninin türü ile ilişkili olduğunu ifade eder. Bu kitabın yazarlarına göre bir karma yöntem çalışmasında çoklu paradigmalar kullanılabilir ve bu paradigmaların en ilgili olduğu şey karma yöntem deseninin türüdür. Bir dünya görüşü için her zaman araştırma içindeki işlemlerle "ilişkilendirme" yapılmamasına rağmen dünya görüşlerinin rehber varsayımları karma yöntem araştırmacılarının kendi işlemlerini nasıl yapılandıracağını şekillendirir.

Karma yöntem için "en iyi" dünya görüşü: Bazıları hâlâ paradigma tartışmasına katılmaya çalışsa da birçok karma yöntem yazarı karma yöntem araştırmaları için temel sağlayacak "en iyi" dünya görüşünü tanımlamaya kaymışlardır. Tashakkori ve Teddlie (2003a), en az 13 farklı yazarın karma yöntem araştırması için paradigma olarak pragmatizmi benimsediklerini belirtmiştir. Kitapta önemine binaen pragmatizm daha önce tanıtılmış olmasına rağmen daha fazla tartışılması faydalı olacaktır.

Karma yöntemde çoklu dünya görüşleri: Bu görüş karma yöntem araştırmalarında çoklu paradigmaların kullanılabileceğini ve sadece araştırmacıların bu kullanımlarında net olmaları gerektiğini ifade eder. Bu "diyalektik" bakış açısı (Greene & Caracelli, 1997) farklı paradigmaların birbiriyle karşıt fikirleri ve mücadele eden argümanları –bilimsel araştırmaların saygı duyulan ama uzlaştırılamayan özellikleri– artırdığını

kabul eder. Bu karşıtlıklar, gerilimler ve itirazlar, bilmenin farklı yollarını ve sosyal dünyaya değer vermeyi yansıtır. Bu duruş, çalışma esnasında pragmatizm gibi tek bir dünya görüşü kullanmak yerine çoklu dünya görüşlerinin (örneğin, yapılandırmacı ve katılımcı) kullanılmasını vurgular.

Karma yöntemlere uygun araştırma problemleri: Tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği, araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği, kuramsal bir duruşun kullanılması gerektiği ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama veya proje ile ele alınabildiği araştırma problemleridir.

Katılımcı dünya görüşleri: politik meselelerden etkilenir ve her zaman ilişkili olmasa bile bu bakış açısı sıklıkla nicel yaklaşımlardan ziyade nitel yaklaşımlarla ilişkilendirilir. Bu görüşleri karakterize eden şey toplumu ve içindekileri iyileştirme ihtiyacıdır. Yetki verme, aşırıya kayma, egemenlik, ataerkillik ve marjinal grupları etkileyen diğer hususlar gibi hususlar tanımlanmalıdır ve araştırmacılar bu adaletsizliklere maruz kalan bireylerle işbirliği yapmalıdır. Sonuçta, katılımcı araştırmacı sosyal dünyanın daha iyiye doğru değişmesini planlar ve bu sayede bireylerin ötekileşme hisleri azalmış olur.

Keşfedici desenin öncelikli veri toplama kararları: Her aşama için örneklemin tanımlanması, ilk aşamadaki sonuçları kullanma hakkında kararlar ve nitelikli psikometriklere sahip gelişmiş ölçme araçlarının nasıl tasarlanacağı ile ilgili kararlardır.

Mülâkat protokolü: Nitel veri toplarken bilgilerin kaydedileceği formların geliştirilmesine ihtiyaç duyulur. Eğer görüşme verileri toplanacaksa, mülâkat süresince sorulacak soruların ve toplanan bilgilerin kaydedileceği ortam hakkında bilgi veren bir mülâkat protokolüne gereksinim vardır. Bu protokolde mülâkatın yapılacağı mekân ve zaman hakkında temel bilgilere yer verilir. Çoğu durumda araştırmacı nitel mülâkatları kayıt cihazına kaydeder, daha sonra mülâkatları çözümler (transkript) ve bu bilgileri kaydetmek için yedekleme sistemi kurar. Bir mülâkat protokolünün olması, araştırmacıya düzenli hareket etmede yardımcı olur ve kayıt cihazı çalışmadığında bile bilgileri kaydetme imkânı sağlar.

Nicel araştırma soruları ve hipotezleri: Araştırma soruları (değişkenlerle ilgili olan) veya (ilgili değişkenlerin sonuçları hakkında tahminler yürüten) hipotezler yoluyla amaç cümlesini daraltır. Hipotezler, genellikle literatür veya önceden yapılmış araştırmalardaki değişkenler arasında tahmin edilen ilişkilerde, bazı belirtilerin görüldüğü durumlarda seçilir.

Nicel bir amaç cümlesi: Araştırmacı çalışmanın genel nicel amacını iletir ve çalışmadaki değişkenleri, katılımcıları ve araştırmanın yapıldığı yeri tanıtır. Yönelim içeren bir dilin ve değişkenlerin kullanımı temel özellikler arasındadır. Yazarlar bağımlı ve bağımsız değişkenlerini belirtir ve genellikle onları sağdan sola bağımsızdan bağımlıya doğru sıralarlar.

Nicel çalışma başlıkları: Araştırmacılar grupları karşılaştırırlar ya da değişkenleri ilişkilendirirler. Katılımcılar, mümkünse araştırma çalışmasının yeri ve önemli değişkenler başlıkta açıkça verilmelidir. Başlık içerisinde geçen "bir karşılaştırma", "arasındaki ilişki" ya da "yordama" gibi ifadeler, nicel çalışmaları işaret etmektedir. Bazen araştırmacılar kuram test etme, çalışmada yordama yapma ya da ön görülen sonuçlardan bah-

sedebilirler. Nitel başlıklarda olduğu gibi, nicel başlıklar da kısa ve özdür.

Nitel araştırma problemleri: Nitel amaç cümlesine odaklanır, detaylandırır ve hipotezler şeklinde değil de sorular olarak belirtilir. Bu sorular genellikle bir ana problem ve çeşitli alt problemleri içerir. Alt problemler konuyu temel probleme doğru sürükler ve ana problemin az sayıda yönüyle ilgili sorular sorar. Bu yüzden alt problemler genelde 5 ya da 7 sorudan fazlasını içermez.

Nitel bir amaç cümlesi: Araştırmanın temel amacını gösterir ve çalışmadaki merkezi olguyu, katılımcıları, araştırma için kullanılan ortamı ve nitel desen türünü içerir.

Nitel bir çalışmayı değerlendirme standartları: Araştırmacının kendini nereye yerleştireceğine bağlıdır. Nitel araştırmacılar kullanacakları ölçütlere göre farklılaşırlar: felsefî ölçütler, katılımcı ve savunmacı- ölçütler, usul ve yöntemle ilgili ölçütler (Bakınız Creswell, 2008b). Önem verilen bazı usul ve yöntem ölçütleri şunlardır: (1) titiz biçimde veri toplama, (2) çalışmayı nitel araştırmanın felsefî varsayımlarına uygun biçimde çerçevelemek, (3) uygun bir soruşturma yaklaşımı (etnografya veya alan çalışması gibi) kullanmak, (4) tek bir olguya odaklanmak, (5) verinin kesinliğinden emin olmak için geçerlik stratejileri kullanmak, (6) çok seviyeli veri analizleri yapmak ve (7) çalışmayı ikna edici ve akıcı bir biçimde yazmak (Bakınız Creswell, 2007).

Nitel çalışma başlıkları: Araştırmacılar bir soru ifade edebilir ya da mecaz ve benzetmeler gibi edebî sanatlar kullanabilirler. Nitel başlıklar birtakım unsurlar içerir: İncelenen ana olgu (veya kavram), katılımcılar ve çalışmanın gerçekleşeceği yer. Buna ek olarak nitel bir başlık, etnografi veya kuram oluşturma gibi kullanılan nitel araştırmanın türünü de içerebilir. Nitel başlıklar grupların karşılaştırılması veya değişkenler arasındaki bir ilişkiyi ifade etmezler. Bunun yerine, derinlemesine anlayış için bir fikri (ana olguyu) keşfederler.

Olasılıklı örneklem: Nicel araştırmada olasılıklı örneklemin amacı, evreni veya evrenin bir bölümünü temsil edecek çok sayıda bireyi seçmektir. İdeal olarak bireyler evrenden, herkesin seçilme şansına sahip olduğu bir yöntemle rastgele belirlenir. Olasılıklı örneklemede bireylerin seçimi, rastgele numara tablosu gibi bir sistematik işlem temel alınarak yapılır. Olasılıksız örneklem ise çalışılabilecek veya ulaşılabilecek bireylerin seçilmesini kapsar. Örneğin bir araştırmacının, çalışma yapılan bir okulun sınıflarındaki öğrencilerin tamamının temsil gücünün olmadığını kabul ederek, yalnızca bir sınıftaki tüm öğrencileri seçmesi gerekebilir

Özgürlükçü kuram: Bir karma yöntem çalışmasına yol gösterici açıklama sunan bir sosyal bilim kuramının aksine, karma yöntemde kullanılan özgürlükçü kuram, feminist kuram, ırkçı veya etnik kuram, cinsel eğilim kuramı veya engellilik kuramı (Mertens, 2009) gibi çok az temsil edilen veya ötekileştirilmiş grupların lehine kuramsal bir duruş almayı ve değişimi istemeyi içerir. Sosyal adalet ve insani durumlarla ilgili hususlara değinilmesi nitel araştırmaların amaçlarından biri olduğundan (Denzin & Lincoln, 2005) karma yöntem araştırmalarındaki bazı uzmanların da buna önem vermeleri beklenir.

Paradigma tartışması süreci: Karma yöntemin tarihinde paradigma tartışması süreci, 1970-1980'lerde nitel araştırmacıların nicel ve nitel araştırmaların temellerinin farklı varsayımlara dayandığına ilişkin tavizsiz görüşlere sahip ol-

dukları dönemde yaşanmıştır (Bakınız, Bryman, 1988; Guba & Lincoln, 1988; Smith, 1983). Nitel ve nicel veriler farklı bazı felsefî varsayımlarla ilişkilendirildiği için paradigma tartışmasının içeriği, uzmanların nitel ve nicel verilerin birleştirilip birleştirilemeyeceği konusundaki tartışmalarıydı. Bazı uzmanların yorumladığı gibi bu görüş doğru ise, karma yöntem araştırmaları paradigmaları birleştirmeyi gerektirdiği için savunulamazdı (veya bağdaşamazdı) (Smith, 1983). Rossman ve Wilson (1985) paradigmaları karma yapamayan bu kişileri "safçılar" olarak adlandırmışlardır. Bu tartışma, 1994 yılındaki Amerikan Değerlendirme Derneği [*American Evaluation Association*] toplantısında her iki tarafın önde gelen savunucularının kendi görüşlerini kanıtlamaya çalışması ile zirve noktasına ulaşmıştır. Günümüzde veri toplama yöntemleri ve genel kapsamlı felsefî varsayımlar arasındaki ilişkiler 1990'lardaki kadar kısıtlayıcı biçimde düşünülmemektedir.

Postpozitivizm: Sıklıkla nicel yaklaşımlarla ilişkilendirilir. Araştırmacıların bilgi hakkında yaptıkları iddiaların temelleri (1) determinizm veya sebep-sonuç ilişkisi düşüncesi; (2) indirgemecilik, seçilen değişkenleri daraltıp odaklanarak ilişkilendirme; (3) değişkenler hakkında yapılan detaylı gözlemler ve ölçümler; ve (4) sürekli yenilenen kuramları test etme (Slife & Williams, 1995).

Pragmatizm: Tipik olarak karma yöntem araştırmaları ile ilişkilendirilir. Araştırmanın odağı yöntemlerden ziyade araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, araştırma probleminin önemi ve çalışılan konudaki problemler için çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanımıdır. Bu nedenle, çoğulcudur ve "işe ne yararsa" ve uygulamaya yönelimlidir.

Problem durumu: Ele alınması gereken bir problemi ya da meseleyi ve problemin çalışma için neden önemli olduğunu aktarır.

Savunma ve genişleme süreci: Son yıllarda karma yöntem tarihinde savunma ve genişleme sürecine geçilmiştir. Bu süreçte birçok araştırmacı tarafından karma yöntem araştırmalarının ayrı bir metodoloji, yöntem veya araştırma yaklaşımı olduğuna dair karma yöntem araştırmaları lehine görüşler ortaya atılmış ve karma yöntem birçok farklı ülkede farklı araştırma disiplinlerinde kullanılmaya başlanmıştır.

Sosyal bilim kuramı: Bir karma yöntem çalışması için uygun bir kuramsal yönelim sosyal bilimlerden çalışmanın yönünü tahmin eden ve şekillendiren bir açımlayıcı çerçeve kullanımıdır. Karma yöntem çalışmasının başında çalışmada sorulan ve cevaplandırılan soruların doğasına rehberlik edecek ve sosyal bilimlere ait bir çerçeve veya kuram sunacak bir sosyal bilim kuramı kullanılır. Veriler nicel veya nitel veya her iki şekilde de toplanabilir. Bu kuram bir liderlik kuramı, bir iktisat kuramı, bir pazarlama kuramı, bir davranış değişimi kuramı, bir benimseme veya yayılma kuramı veya sosyal bilimler kuramlarından herhangi bir sayıda kuram olabilir. Bu araştırmacının çalışmada bulmak istediği şeyi açıklamada yardımcı olacak bir literatür taraması, kavramsal bir model veya bir kuram olarak sunulabilir.

Uzman topluluklara dayanan dünya görüşleri: Son yıllarda karma yöntem yazarları Kuhn'un (1970) uygulamacılar topluluğu düşüncesine yönelmişlerdir. 2007 ve 2008 yıllarında Amerikalı yazar David Morgan ve İngiliz yazar Martin Denscombe tarafından iki önemli JMMR makalesi yayımlanmıştır. Morgan'ın (2007) makalesi

etkileyici bir uzmanlık ürünü olup ilk olarak 2005 yılında Cambridge, Birleşik Krallık'ta yapılan Karma Yöntem Konferansı'nda açılış konuşması olarak sunulmuştur. Morgan (2007) paradigmaları "araştırmacıların araştırdığı bilginin türlerini ve topladıkları delilleri nasıl yorumladıklarını etkileyen ortak inanış sistemleri" (s. 50) olarak tanımlamıştır.

Yakınsayan desen için önemli veri toplama kararları: İki örneklem için seçilecek kişileri, iki örneklemin büyüklüğünü, veri toplama sorularının tasarımını, veri toplamak için farklı formların biçimini ve düzenini içerir.

Yansıtıcı Süreç: Son 5 ila 7 yılda karma yöntem yeni bir tarihsel döneme girmiştir. Karma yöntem tarihindeki bu yansıtıcı süreç birbiriyle kesişen iki tema ile tanımlanabilir: (1) Alanın güncel bir değerlendirmesi ile geleceğe bakış ve (2) karma yöntemin ortaya çıkıp bugünkü haline geldiği süreçte karma yönteme karşı getirilmiş yapıcı eleştiriler. Son yıllarda karma yöntemin günümüzdeki durumuna gelme sürecini açıklamaya katkıda bulunan üç tartışma yapılmıştır: Creswell (2008a, 2009b), Greene (2008) ve Tashakkori ve Teddlie (2003b).

Yapılandırmacılık: Tipik olarak nitel yaklaşımlarla ilişkilendirilen yapılandırmacılık farklı bir dünya görüşü ile çalışır. Katılımcılar ve onların izlenimleri yoluyla bir olguyu veya anlamını anlama bu dünya görüşünü oluşturur. Katılımcıların kendi anlayışlarını aktardıklarında kendi kişisel geçmişleri ve diğer kimselerle olan sosyal etkileşimleri ile şekillenen anlamları kullanırlar. Bu tür soruşturmalarda, araştırma kişisel bakış açılarından genel kalıplara ve en sonunda genel anlamalara "tabandan tavana" şekillendirilmiştir.

Yöntem odaklı karma yöntem araştırma sorusu: Yazarın karma yöntem deseninin yöntemine odaklanmak için yazdığı, karma yöntem çalışmasında nitel ve nicel veriyi karıştırmak amacıyla yazılan sorudur.

KAYNAKÇA

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, and Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (United States) (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Ames, G. M., Duke, M. R., Moore, R. S., & Cunradi, C. B. (2009). The impact of occupational culture on drinking behavior of young adults in the U.S. Navy. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(2), 129–150.

Andrew, S., & Halcomb, E. J. (Eds.). (2009). *Mixed methods research for nursing and the health sciences*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Arnon, S., & Reichel, N. (2009). Closed and open-ended question tools in a telephone survey about "the good teacher": An example of a mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(2), 172–196.

Asmussen, K. J., & Creswell, J. W. (1995). Campus response to a student gunman. *Journal of Higher Education*, *66*, 575–591.

Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bailey, T. (2000). Character, plot, setting and time, metaphor, and voice. In T. Bailey (Ed.), *On writing short stories* (pp. 28–79). Oxford, UK: Oxford University Press.

Bamberger, M. (Ed.). (2000). *Integrating quantitative and qualitative research in development projects*. Washington, DC: World Bank.

Baumann, C. (1999). Adoptive fathers and birthfathers: A study of attitudes. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *16*(5), 373–391.

Bazeley, P. (2009). Integrating data analyses in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(3), 203–207.

Berger, A. A. (2000). *Media and communication research: An introduction to qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bernardi, L., Keim, S., & von der Lippe, H. (2007). Social influences on fertility: A comparative mixed methods study in Eastern and Western Germany. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 223–247.

Biddix, J. P. (2009, April). *Women's career pathways to the community college senior student affairs officer*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Bikos, L.H.,Çiftçi, A.,Güneri,O. Y.,Demir,C. E., Sümer, Z. H., Danielson, S., et al. (2007a). A longitudinal, naturalistic inquiry of the adaptation experiences of the female expatriate spouse living in Turkey. *Journal of Career Development*, *34*, 28–58.

Bikos, L. H., Çiftçi, A., Güneri, O. Y., Demir, C. E., Sümer, Z. H., Danielson, S., et al. (2007b). A repeated measures investigation of the first-year adaptation experiences of the female expatriate spouse living in Turkey. *Journal of Career Development*, *34*, 5–27.

Boland, M., Daly, L., & Staines, A. (2008). Methodological issues in inclusive intellectual disability research: A health promotion needs assessment of people attending Irish disability

services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *21*(3), 199–209.

Bradley, E. H., Curry, L. A., Ramanadhan, S., Rowe, L., Nembhard, I. M., & Krumholz, H. M. (2009). Research in action: Using positive deviance to improve quality of health care. *Implementation Science*, *4*(25). doi:10.1186/1748–5908–4-25

Brady, B., & O'Regan, C. (2009). Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(3), 265–280.

Brett, J. A., Heimendinger, J., Boender, C., Morin, C., & Marshall, J. A. (2002). Using ethnography to improve intervention design. *American Journal of Health Promotion*, *16*(6), 331–340.

Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.

Brown, J., Sorrell, J. H., McClaren, J., & Creswell, J. W. (2006). Waiting for a liver transplant. *Qualitative Health Research*, *16*(1), 119–136.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, *6*(1), 97–113.

Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 8–22.

Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology, 11*(4), 261–276.

Buck, G., Cook, K., Quigley, C., Eastwood, J., & Lucas, Y. (2009). Profiles of urban, low SES, African American girls' attitudes toward science: A sequential explanatory mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(1), 386–410.

Bulling, D. (2005). *Development of an instrument to gauge preparedness of clergy for disaster response work: A mixed methods study*. Unpublished manuscript, University of Nebraska–Lincoln.

Campbell, D. T. (1974). *Qualitative knowing in action research*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*, 81–105.

Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D., et al. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *British Medical Journal*, *321*, 694–696.

Capella-Santana, N. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *Journal of Educational Research*, *96*(3), 182–190.

Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15*(2), 195–207.

Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In J. C. Greene & V. J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 19–32). San Francisco: Jossey-Bass.

Cartwright, E., Schow, D., & Herrera, S. (2006). Using participatory research to build an effective type 2 diabetes intervention: The process of advocacy among female Hispanic farmworkers and their families in southeast Idaho. *Women & Health*, *43*(4), 89–109.

Cerda, P. R. (2005). *Family conflict and acculturation among Latino adolescents: A mixed methods study*. Unpublished manuscript, University of Nebraska–Lincoln.

Cherryholmes, C. H. (1992, August–September). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, *14*, 13–17.

Christ, T. W. (2007). A recursive approach to mixed methods research in a longitudinal study of postsecondary education disability support services. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 226–241.

Christ, T. W. (2009). Designing, teaching, and evaluating two complementary mixed methods research courses. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(4), 292–325.

Churchill, S. L., Plano Clark, V. L., Prochaska-Cue, M. K., Creswell, J W., & Ontai-Grzebik, L(2007). How rural low-income families have fun: A grounded theory study. *Journal of Leisure Research*, *39*(2), 271–294.

Classen, S., Lopez, D. D. S., Winter, S., Awadz, K. D., Ferree, N., & Garvan, C. W. (2007). Populationbased health promotion perspective for older driver safety: Conceptual framework to intervention plan. *Clinical Intervention in Aging*, *2*(4), 677–693.

Clifton, D., & Anderson, E. (2002). *StrengthsQuest: Discover and develop your strengths in academics, career, and beyond*. Washington, DC: Gallup Organization.

Cobb, G. W. (1998). *Introduction to design and analysis of experiments*. New York: Springer.

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conductingmixedmethods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *4*, 67–100.

Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (Eds.). (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Corrigan, M. W., Pennington, B., & McCroskey, J. C. (2006). Are we making a difference?: A mixed methods assessment of the impact of intercultural communication instruction on American students. *Ohio Communication Journal*, *44*,1–32.

Creswell, J. D., Welch, W. T., Taylor, S. E., Sherman, D. K., Greunewald, T. L., & Mann, T. (2005). Affirmation of personal values buffers neuroendocrine and psychological stress responses. *Psychological Science*, *16*, 846–851.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek(Ed.), *Handbook of educational policy*(pp. 455–472). San Diego, CA: Academic Press.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (Facilitator). (2005, May). *Mixed methods*. Workshop hosted by the Veterans Affairs Ann Arbor Health Care System, Center for Practice Management and Outcomes Research, Ann Arbor, MI.

Creswell, J.W. (2007).*Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2008a, July 21). *How mixed methods has developed*. Keynote address for the 4th Annual Mixed Methods Conference Fitzwilliam College, Cambridge University, UK.

Creswell, J. W. (2008b). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Creswell, J. W. (2009a). *How SAGE has shaped research methods*. London: Sage.

Creswell, J. W. (2009b). Mapping the field of mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(2), 95–108.

Creswell, J. W. (2009c). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (in press-a). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (in press-b). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods research in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, *2*(1), 7–12.

Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. In S. Andrew & L. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences*. Oxford, UK: Blackwell.

Creswell, J. W., Goodchild, L. F., & Turner, P. (1996). Integrated qualitative and quantitative research: Epistemology, history, and designs. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 11, pp. 90–136). New York: Agathon Press.

Creswell, J. W., & Maietta, R. C. (2002). Qualitative research. In D. C. Miller & N. J. Salkind (Eds.), *Handbook of social research* (pp. 143–184). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & McCoy, B. R. (in press). The use of mixed methods thinking in documentary development. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *The handbook of emergent technologies in social research*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, *39*(3), 124–130.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie(Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209 240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methods manuscripts[Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 107–111.

Creswell, J. W., Tashakkori, A., Jensen, K. D., & Shapley, K. L. (2003). Teaching mixed methods research: Practices, dilemmas, and challenges. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 619–637). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress*, *22*(6), 612–621.

Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, *30*, 116–127.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.

Curry, L. A., Nembhard, I. M., & Bradley, E. H. (2009). Qualitative and mixed methods provide unique contributions to outcomes research. *Circulation*, *119*, 1442–1452.

Daley, C. E., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Attributions toward violence of male juvenile delinquents: A concurrentmixedmethod analysis. *Journal of Psychology*, *144*(6), 549–570.

Dellinger, A. B., & Leech, N. L. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(4), 309–332. Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*, 270–283.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and application*. Newbury Park, CA: Sage.

Donovan, J., Mills, N., Smith, M., Brindle, L., Jacoby, A., Peters, T., et al. (2002). Improving design and conduct of randomised trials by embedding them in qualitative research: ProtecT (Prostate Testing for Cancer and Treatment) study. *British Medical Journal*, *325*, 766–769.

Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.

Engel, R. J., & Schutt, R. K. (2009). *The practice of research in social work* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Evans, L., & Hardy, L. (2002a). Injury rehabilitation: A goal-setting intervention study. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, *73*, 310–319.

Evans, L., & Hardy, L. (2002b). Injury rehabilitation: A qualitative follow-up study. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, *73*, 320–329.

Farmer, J., & Knapp, D. (2008). Interpretation programs at a historic preservation site: A mixed methods study of long-term impact. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(4), 340–361.

Feldon, D. F., & Kafai, Y. B. (2008). Mixed methods for mixed reality: Understanding users' avatar activities in virtual worlds. *Educational Technology Research and Development*, *56*(5–6), 575–593.

Fetters, M. D., Yoshioka, T., Greenberg, G. M., Gorenflo, D. W., & Yeo, S. (2007). Advance consent in Japanese during prenatal care for epidural anesthesia during childbirth. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(4), 333–365.

Fielding, N., & Fielding, J. (1986). *Linking data: The articulation of qualitative and quantitative methods in social research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Fielding, N. G., & Cisneros-Puebla, C. A. (2009). CAQDAS- GIS convergence: Towards a

newintegrated mixed methods research practice? *Journal of Mixed Methods Research, 3*(4), 349–370.

Filipas, H. H., & Ullman, S. E. (2001). Social reactions to sexual assault victims from various support sources. *Violence and Victims*, *16*(6), 673–692.

Flory, J., & Emanuel, E. (2004). Interventions to improve research participants' understanding of informed consent for research. *Journal of the American Medical Association*, *13*, 1593–1601.

Forman, J., & Damschroder, L. (2007, February). *Using mixed methods in evaluating intervention studies*. Presentation at the Mixed Methodology Workshop, VA HSR&D National Meeting, Arlington, VA.

Fowler, F. J., Jr. (2008). *Survey research methods*(4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Freshwater, D. (2007). Reading mixed methods research: Contexts for criticism. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 134–145.

Fries, C. J. (2009). Bourdieu's reflexive sociology as a theoretical basis for mixed methods research: An application to complementary and alternative medicine. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(2), 326–348.

Giddings, L. S. (2006). Mixed-methods research: Positivism dressed in drag? *Journal of Research in Nursing*, *11*(3), 195–203.

Goldenberg, C., Gallimore, R., & Reese, L. (2005). Using mixed methods to explore Latino children's literacy development. In T. S. Weisner(Ed.), *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life* (pp. 21–46). Chicago: University of Chicago Press.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(1), 7–22.

Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (Eds.). (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms: New directions for evaluation, 74*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274.

Greenstein, T. N. (2006). *Methods of family research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education* (pp. 89–115). New York: Praeger.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage.

Haines, C. (2010). *Value added by mixed methods research.* Unpublished manuscript, University of Nebraska–Lincoln.

Hall, B., & Howard, K. (2008). A synergistic approach: Conducting mixed methods research with typological and systemic design considerations. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(3), 248–269.

Hall, B. W., Ward, A. W., & Comer, C. B. (1988). Published educational research: An empirical

study of its quality. *Journal of Educational Research*, *81*, 182–189.

Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. P., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 224–235.

Harrison, A. (2005). *Correlates of positive relationship- building in a teacher education mentoring program*. Unpublished doctoral dissertation proposal, University of Nebraska–Lincoln.

Harrison, R. L. (2010). *Mixed methods designs in marketing research.* Unpublished manuscript, University of Nebraska–Lincoln.

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hilton, B. A., Budgen, C., Molzahn, A. E., & Attridge, C. B. (2001). Developing and testing instruments to measure client outcomes at the Comox Valley Nursing Center. *Public Health Nursing*, *18*, 327–339.

Hodgkin, S. (2008). Telling it all: A story of women's social capital using a mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(3), 296–316.

Holmes, C. A. (2006, July). Mixed (up) methods, methodology and interpretive frameworks. Paper presented at the Mixed Methods Conference, Cambridge, UK.

Howe, K. R. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, *10*, 42–61.

Ibrahim, M. F., & Leng, S. K. (2003). Shoppers' perceptions of retail developments: Suburban shopping centres and night markets in Singapore. *Journal of Retail & Leisure Property*, *3*(2), 176–189.

Idler, E. L., Hudson, S. V., & Leventhal, H. (1999). The meanings of self ratings of health: A qualitative and quantitative approach. *Research on Aging*, *21*(3), 458–476.

Igo, L. B., Kiewra, K. A., & Bruning, R. (2008). Individual differences and intervention flaws: A sequential explanatory study of college students' copy-and-paste note taking. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(2), 149–168.

Igo, L. B., Riccomini, P. J., Bruning, R. H., & Pope, G. G. (2006). How should middle-school students with LD approach online note taking? A mixed-methods study. *Learning Disability Quarterly*, *29*, 89–100.

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, *18*(1), 3–20.

Ivankova, N. V., & Stick, S. L. (2007). Students' persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education: A mixed methods study. *Research in Higher Education*, *48*(1), 93–135.

Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, *24*, 602–611.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14–26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112–133.

Johnstone, P. L. (2004). Mixed methods, mixed methodology health services research in practice. *Qualitative Health Research*, *14*, 239–271.

Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: Purposes and advantages. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 293–311.

Kelley-Baker, T., Voas, R. B., Johnson, M. B., Furr-Holden, C. D., & Compton, C. (2007). Multimethod measurement of high-risk drinking locations: Extending the portal survey method with follow-up telephone interviews. *Evaluation Review*, *31*(5), 490–507.

Kennett, D. J., O'Hagan, F. T., & Cezer, D. (2008). Learned resourcefulness and the long-term benefits of a chronic pain management program. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(4), 317–339.

Knodel, J., & Saengtienchai, C. (2005). Older-aged parents: The final safety net for adult sons and daughters with AIDS in Thailand. *Journal of Family Issues*, *26*(5), 665–698.

Kruger, B. (2006). Family-nurse care coordination partnership [Grant No. 1R21NR009781–01]. Abstract obtained from RePORTER database: http://projectreporter.nih.gov/reporter.cfm

Kuckartz, U. (2009). Realizing mixed-methods approaches with MAXQDA. Unpublished manuscript, Philipps-Universitaet Marburg, Marburg, Germany.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Kumar, M. S., Mudaliar, S. M., Thyagarajan, S. P., Kumar, S., Selvanayagam, A., & Daniels, D. (2000). Rapid assessment and response to injecting drug use in Madras, south India. *International Journal of Drug Policy*, *11*, 83–98.

Kutner, J. S., Steiner, J. F., Corbett, K. K., Jahnigen, D. W., & Barton, P. L. (1999). Information needs in terminal illness. *Social Science and Medicine*, *48*, 1341–1352.

Lee, Y. J., & Greene, J. (2007). The predictive validity of an ESL placement test: A mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(4), 366–389.

Leech, N. L., Dellinger, A. B., Brannagan, K. B., & Tanaka, H. (2010). Evaluating mixed research studies: A mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, *4*(1), 17–31.

Lehan-Mackin, M. (2007). The social context of unintended pregnancy in college-aged women[Grant No. 5F31NR010287–02]. Abstract obtained from RePORTER database: http://projectreporter.nih.gov/reporter.cfm

Li, S., Marquart, J. M., & Zercher, C. (2000). Conceptual issues and analytic strategies in mixed-methods studies of preschool inclusion. *Journal of Early Intervention*, *23*(2), 16–132.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lipsey, M. W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Newbury Park, CA: Sage.

Luck, L., Jackson, D., & Usher, K. (2006). Case study: A bridge across the paradigms. *Nursing Inquiry*, *13*(2), 103–109.

Luzzo, D. A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling and Development*, *73*, 319–322.

Mak, L., & Marshall, S. K. (2004). Perceived mattering in young adults' romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, *24*(4), 469–486.

Malterud, K. (2001). The art and science of clinical knowledge: Evidence beyond measures and numbers. *Lancet*, *358*, 397–400.

Maresh, M. M. (2009). *Exploring hurtful communication from college teachers to students: A mixed methods study*. Doctoral dissertation, University of Nebraska–Lincoln.

Maxwell, J. A., & Loomis, D. M. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*(pp. 241–271). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (in press). Realism as a stance for mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

May, D. B., & Etkina, E. (2002). College physics students' epistemological self-reflection and its relationship to conceptual learning. *American Journal of Physics*, *70*(12), 1249–1258.

Mayring, P. (2007). Introduction: Arguments for mixed methodology. In P. Mayring, G. L. Huber, L. Gurtler, & M. Kiegelmann (Eds.), *Mixed methodology in psychological research* (pp. 1–4). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

McAuley, C., McCurry, N., Knapp, M., Beecham, J., & Sleed, M. (2006). Young families under stress: Assessing maternal and child well-being using a mixed-methods approach. *Child and Family Social Work*, *11*(1), 43–54.

McEntarffer, R. (2003). *Strengths-based mentoring in teacher education: A mixed methods study*. Unpublished master's thesis, University of Nebraska–Lincoln.

McMahon, S. (2007). Understanding community specific rape myths: Exploring student athlete culture. *Affilia*, *22*, 357–370.

McVea, K., Crabtree, B. F., Medder, J. D., Susman, J. L., Lukas, L., McIlvain, H. E., et al. (1996). An ounce of prevention? Evaluation of the "Put Prevention into Practice" program. *Journal of Family Practice*, *43*(4), 361–369.

Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Educational Research*, *94*(3), 171–184.

Mendlinger, S., & Cwikel, J. (2008). Spiraling between qualitative and quantitative data on women's health behaviors: A double helix model for mixed methods. *Qualitative Health Research*, *18*(2), 280–293.

Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformativeemancipatory perspective. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 135–164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 212–225.

Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: Guilford Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milton, J., Watkins, K. E., Studdard, S. S., & Burch, M. (2003). The ever widening gyre: Factors affecting change in adult education graduate programs in the United States. *Adult Education Quarterly*, *54*(1), 23–41.

Mirza, M., Anandan, N., Madnick, F., & Hammel, J. (2006). A participatory program evaluation of a systems change program to improve access to information technology by people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, *28*(19), 1185–1199.

Mizrahi, T., & Rosenthal, B. B. (2001). Complexities of coalition building: Leaders' successes, strategies, struggles, and solutions. *Social-Work*, *46*(1), 63–78.

Morales, A. (2005). *Family dynamics of Latino language brokers: A mixed methods study*. Unpublished manuscript, University of Nebraska–Lincoln.

Morell, L., & Tan, R. J. B. (2009). Validating for use and interpretation: A mixed methods contribution illustrated. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(3), 242–264.

Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, *8*(3), 362–376.

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal ofMixed Methods Research*, *1*(1), 48–76.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, *40*, 120–123.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189–208). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Morse, J., & Richards, L. (2002). *Readme first: For a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Muñoz, M. (2010). In their own words and by the numbers: A mixed-methods study of Latina community college presidents. *Community College Journal of Research and Practice*, *34*(1), 153–174.

Murphy, J. P. (1990). *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder, CO: Westview.

Myers, K. K., & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, *51*(4), 438–457.

Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., & Jayasena, A. (2007). Mixed methods in intervention research: Theory to adaptation. *Journal ofMixedMethods Research*, *1*(2), 164–182.

National Institutes of Health (NIH). (1999). *Qualitative methods in health research: Opportunities and considerations in application and review*. Washington, DC: Author.

National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.

Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Newman, K., & Wyly, E. K. (2006). The right to stay put, revisited: Gentrification and resistance to displacement in New York City. *Urban Studies*, *43*(1), 23–57.

O'Cathain, A. (in press). Assessing the quality of mixed methods research: Towards a comprehensive framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2007). Integration and publications as indicators of"yield" from mixed methods studies. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 147–163.

O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2008). The quality of mixed methods studies in health services research. *Journal of Health Services Research and Policy*, *13*(2), 92–98.

Olivier, T., de Lange, N., Creswell, J. W., & Wood, L. (2010). *Linking visual methodology and mixed methods research in a video production of educational change*. Unpublished manuscript, Nelson Mandela Metropolitan University, Port Elizabeth, South Africa.

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, *13*(1), 48–63.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, *11*(3), 474–498. Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11–3/onwuegbuzie.pdf.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2009). Lessons learned for teaching mixed research: A framework for novice researchers. *International Journal of Multiple Research Approaches*, *3*, 105–107.

Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 351–383). Thousand Oaks, CA: Sage.

Oshima, T. C., & Domaleski, C. S. (2006). Academic performance gap between summer-birthday and fall-birthday children in grades K–8. *Journal of Educational Research*, *99*(4), 212–217.

Padgett, D. K. (2004). Mixed methods, serendipity, and concatenation. In D. K. Padgett (Ed.), *The qualitative research experience* (pp. 273–288). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Pagano, M. E., Hirsch, B. J., Deutsch, N. L., & McAdams, D. P. (2002). The transmission of values to school-age and young adult offspring: Race and gender differences in parenting. *Journal of Feminist Family Therapy*, *14*(3/4), 13–36.

Parmelee, J. H., Perkins, S. C., & Sayre, J. J. (2007). "What about people our age?" Applying qualitative and quantitative methods to uncover how political ads alienate college students. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 183–199.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Paul, J. L. (2005). *Introduction to the philosophies of research and criticism in education and the social sciences*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Payne, Y. A. (2008). "Street life" as a site of resiliency: How street life oriented Black men

frame opportunity in the United States. *Journal of Black Psychology*, *34*(1), 3–31.

Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Plano Clark, V. L. (2005). Cross-disciplinary analysis of the use of mixed methods in physics education research, counseling psychology, and primary care. Doctoral dissertation, University of Nebraska–Lincoln, 2005. *Dissertation Abstracts International*, *66*, 02A.

Plano Clark, V. L. (2010). The adoption and practice of mixed methods: U.S. trends in federally funded health-related research. *Qualitative Inquiry*. Prepublished April 15, 2010, DOI: 10.1177/1077800410364609

Plano Clark, V. L., & Badiee, M. (in press). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2010). *Understanding research: A consumer's guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Plano Clark, V. L., & Galt, K. (2009, April). *Using a mixed methods approach to strengthen instrument development and validation*. Paper presented at the annual meeting of the American Pharmacists Association, San Antonio, TX.

Plano Clark, V. L., Huddleston-Casas, C. A., Churchill, S. L., Green, D. O., & Garrett, A. L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of Family Issues*, *29*(11), 1543–1566.

Plano Clark, V. L., & Wang, S. C. (2010). Adapting mixed methods research to multicultural counseling. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki,& C.M. Alexander (Eds.),*Handbook of multicultural counseling* (3rd ed., pp. 427–438). Thousand Oaks, CA: Sage.

Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., & Daley, C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools*, *45*(4), 291–308.

Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.

Quinlan, E., & Quinlan, A. (2010). Representations of rape: Transcending methodological divides. *Journal of Mixed Methods Research*, *4*(2), 127–143.

Ragin, C. C., Nagel, J., & White, P. (2004). *Workshop on scientific foundations of qualitative research* [Report]. Retrieved from the National Science Foundation Web site: http://www.nsf.gov/pubs/2004/nsf04219/nsf04219.pdf.

Ras, N. L. (2009, April). *Multidimensional theory and data interrogation in educational change research: A mixed methods case study*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, SanDiego, CA.

Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (Eds.). (1994). *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rogers, A., Day, J., Randall, F., & Bentall, R. P. (2003). Patients' understanding and participation in a trial designed to improve the management of anti-psychotic medication: A qualitative study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *38*, 720–727.

Rossman, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, *9*(5), 627–643.

Saewyc, E. M. (2003). *Enacted stigma, gender & risk behaviors of school youth* [Grant No. 1R01DA017979–01]. Abstract obtained from RePORTER database: http://projectreporter.nih.gov/reporter.cfm

Sandelowski, M. (1996). Using qualitative methods in intervention studies. *Research in Nursing & Health*, *19*(4), 359–364.

Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, *23*, 246–255.

Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 321–350). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sandelowski, M., Voils, C. I., & Knafl, G. (2009). On quantitizing. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(3), 208–222.

Schillaci, M. A., Waitzkin, H., Carson, E. A., Lopez, C. M., Boehm, D. A., Lopez, L. A., et al. (2004). Immunization coverage and Medicaidmanaged care in New Mexico: A multimethod assessment. *Annals of Family Medicine*, *2*(1), 13–21.

Shapiro, M., Setterlund, D., & Cragg, C. (2003). Capturing the complexity of women's experiences: A mixed-method approach to studying incontinence in older women. *Affilia*, *18*, 21–33.

Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, *78*, 1335–1359.

Skinner, D., Matthews, S., & Burton, L. (2005). Combining ethnography and GIS technology to examine constructions of developmental opportunities in contexts of poverty and disability. In T. S. Weisner (Ed.), *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life* (pp. 223–239). Chicago: University of Chicago Press.

Slife, B. D., & Williams, R. N. (1995). *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Slonim-Nevo, V., & Nevo, I. (2009). Conflicting findings in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(2), 109–128.

Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, *12*(3), 6–13.

Snowdon, C., Garcia, J., & Elbourne, D. (1998). Reactions of participants to the results of a randomized controlled trial: Exploratory study. *British Medical Journal*, *317*, 21–26.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stange, K. C., Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (2006). Publishing multimethod research. *Annals of Family Medicine*, *4*, 292–294.

Steckler, A.,McLeroy, K. R.,Goodman, R.M., Bird, S. T., & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction. *Health Education Quarterly*, *19*(1), 1–8.

Stenner, P., & Rogers, R. S. (2004). Q methodology and qualiquantology. In Z. Tood, B. Nerlich, S. McKeown, & D. D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice* (pp. 101–120). Hove, The Netherlands, and New York: Psychology Press.

Sweetman, D., Badiee, M., & Creswell, J. W. (2010). Use of the transformative framework in mixed methods studies. *Qualitative Inquiry*. Prepublished April 15, 2010, DOI:10.1177/1077800410364610

Tashakkori, A. (2009). Are we there yet?: The state of the mixed methods community [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(4), 287–291.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007a). Exploring the nature of research questions in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 207–211.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007b). The new era of mixed methods [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 3–7.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003a). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003b). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixedmethods in social & behavioral research* (pp. 671–701). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (in press). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashiro, J. (2002). Exploring health promoting lifestyle behaviors of Japanese college women: Perceptions, practices, and issues. *Health Care for Women International*, *23*, 59–70.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 77–100.

Teno, J. M., Stevens, M., Spernak, S., & Lynn, J. (1998). Role of written advance directives in decision making. *Journal of General Internal Medicine*, *13*, 439–446.

Thgersen-Ntoumani, C., & Fox, K. R. (2005). Physical activity and mental well-being typologies in corporate employees: A mixed methods approach. *Work & Stress*, *19*(1), 50–67.

Victor, C. R., Ross, F., & Axford, J. (2004). Capturing lay perspectives in a randomized control trial of a health promotion intervention for people with osteoarthritis of the knee. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *10*(1), 63–70.

Vidich, A. J., & Shapiro, G. (1955). A comparison of participant observation and survey data. *American Sociological Review*, 20, 28–33

Vrkljan, B. H. (2009). Constructing a mixed methods design to explore the older drive-copilot relationship. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(4), 371–385.

Way, N., Stauber, H. Y., Nakkula, M. J., & London, P. (1994). Depression and substance use in two divergent high school cultures: A quantitative and qualitative analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *23*(3), 331–357.

Webb, D. A., Sweet, D., & Pretty, I. A. (2002). The emotional and psychological impact of mass casualty incidents on forensic odontologists. *Journal of Forensic Sciences*, *47*(3), 539–541.

Webster, D. (2009). *Creative reflective experience: Promoting empathy in psychiatric nursing*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses (AAT 3312911).

Weine, S., Knafl, K., Feetham, S., Kulauzovic, Y., Klebic, A., Sclove, S., et al. (2005). A mixed methods study of refugee families engaging in multiple-family groups. *Family Relations*, *54*, 558–568.

Wittink, M. N., Barg, F. K., & Gallo, J. J. (2006). Unwritten rules of talking to doctors about depression: Integrating qualitative and quantitative methods. *Annals of Family Medicine*, *4*(4), 302–309.

Woolley, C. M. (2009). Meeting the mixed methods challenge of integration in a sociological study of structure and agency. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(1), 7–25.

KOŞULLAMA VE ÖĞRENMENİN TEMELLERİ

MICHAEL DOMJAN

Dördüncü Baskıdan Çeviren
HAKAN ÇETİNKAYA

2. Baskı

Ankara
2024

KOŞULLAMA VE ÖĞRENMENİN TEMELLERİ
Dördüncü Baskıdan Çeviren: HAKAN ÇETİNKAYA

THE ESSENTIALS OF CONDITIONING AND LEARNING
MICHAEL DOMJAN

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION
Washington, DC

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

Copyright ©2018 by the American Psychological Association. All rights reserved. Except as permitted under the United States Copyright Act of 1976, no part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, including, but not limited to, the process of scanning and digitization, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

The opinions and statements published are the responsibility of the authors, and such opinions and statements do not necessarily represent the policies of the American Psychological Association.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-939-0
e-ISBN	: 978-605-170-938-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KOŞULLAMA VE ÖĞRENMENİN TEMELLERİ
Dördüncü Baskıdan Çeviren: HAKAN ÇETİNKAYA

THE ESSENTIALS OF CONDITIONING AND LEARNING
MICHAEL DOMJAN

Anı Yayıncılık, 2.Baskı, (4. Baskısından tercüme edilmiştir.) Ankara/Türkiye
2024, xviii + 294 Sf, 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-939-0
e-ISBN : 978-605-170-938-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

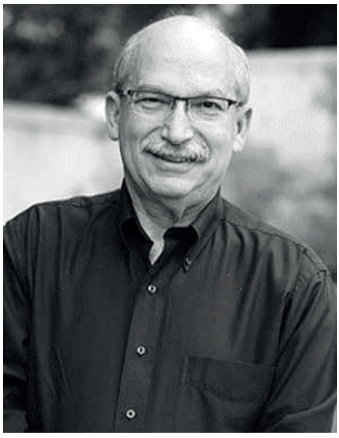
Koşullama, Öğrenme
Öğrenme, Öğrenme ve Davranışsal Değişme, Doğal Gözlem, Deneysel Gözlem, Alışma ve Duyarlılaşma, Apetetif Koşullama, Pavlovian Koşullama, Koşullu Ketleme, Araçsal ya da Edimsel Koşullama, Pekiştirme Kuramları, Koşulsuz Savunma, Bellek Mekanizmaları, Geriye Dönük Bellek, İleriye Dönük Bellek

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

A harfinin evrimi

Deborah'ya

Yazar hakkında



Michael Domjan, PhD, Texas Üniversitesi Austin'de psikoloji profesörüdür ve burada kırk yıldır lisans ve yüksek lisans öğrencilerine eğitim vermektedir. 1999'dan 2005'e kadar bölüm başkanı olarak görev yapmış, 2005'ten 2008'e kadar da Görüntüleme Araştırma Merkezinin (Imaging Research Center) kurucu direktörlüğünü yürütmüştür.

Dr. Domjan cinsel koşullama ve tat kaçınması öğrenmesi çalışmalarında sürdürdüğü klasik koşullamaya ilişkin fonksiyonel yaklaşımıyla tanınmaktadır. Geliştirdiği araştırma programı, Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü (National Institute of Mental Health) tarafından MERIT Ödülü'ne layık görülmüştür.

Dr. Domjan, Pavlovian Society'nin eski başkanıdır ve aynı zamanda Amerikan Psikologlar Derneği, Bölüm 6'nın (Davranışsal Sinir bilim ve Karşılaştırmalı Psikoloji) başkanı olarak görev yapmıştır. 2014 yılında APA Bölüm 6'dan D. O. Hebb Seçkin Bilimsel Katkılar Ödülü'nü (Distinguished Scientific Contributions Award) almıştır.

Dr. Domjan ayrıca bir viyola virtüözüdür ve öğrenmenin müzikal deneyim ve performansa nasıl dahil olduğunu anlatan bir dizi mini konferanstan (YouTube'dan erişilebilir) oluşan Tertis/Pavlov Projesi'nin yöneticisidir.

Ön Söz

Psikolojideki temel konulardan biri olarak koşullama ve öğrenme, psikoloji ve ilgili disiplinlerdeki birçok soruna ilişkin düşünme ve araştırma biçimlerimizi şekillendirmiştir. Bu kitabın amacı, bu alanlardaki öğrenciler ve profesyoneller için koşullama ve öğrenmenin temelleri hakkında güncel ve incelikli bir özet sağlamaktır.

Bu koşullama ve öğrenme alanı yüz yıldan daha eski olmasına rağmen, alanda korku ve fobilerin tedavisi, otizm spektrum bozukluğu ve gelişimsel bozukluklar için eğitim yordamlarının geliştirilmesi, uyuşturucu bağımlılığı ve diğer zorlanımlı davranış biçimlerinin tedavisi gibi önemli klinik sorunların çözümüne yönelik yeni keşifler yapılmaya ve temel araştırmalara ilişkin yeni uygulamaların formüle edilmesine devam edilmektedir. Yakın zamanlarda yürütülen çalışmalarla edimsel koşullama etkilerinin ekonomik analizi de dahil olmak üzere, edimsel davranış etkileri hakkında yeni bakış açıları kazanılmıştır. Bu dönemde Pavlovian koşullama, sönme, belleğin bütünleşmesi ve belleğin yeniden bütünleşmesi hakkındaki düşüncelerimizde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu kitap, söz konusu yeni bakış açılarının ve destekleyici yeni bulguların kısa ve kolay erişilebilir bir özetini sunmaktadır.

Koşullama ve öğrenme kavramları sinir bilimlerde, gelişim psikolojisinde, psikofarmakolojide ve karşılaştırmalı psikolojide sıklıkla kullanılmaktadır. Bu alanlardaki araştırmacılar sözel olmayan organizmaların bilgiyi nasıl öğrendiği, işlediği ve hatırladığıyla ilgilenmektedir. Sözel olmayan konularda öğrenme ve bilişin araştırılması her zaman bir şekilde koşullama yordamlarının kullanılmasını gerektirir. Örneğin gelişim psikologları, bebek bilişini incelemek için sıklıkla alışma ve edimsel koşullama yordamlarını kullanır. Sinir bilim programları genellikle daha moleküler düzeydeki analizlerden gelen verileri tamamlamak için öğrenme ve bellekle ilgili davranışsal verilerin toplanmasına ayrılmış bir "davranışsal çekirdek" içerir. Bu kitabın temel amacı, bu yordamları ve kavramları kendi uzmanlık alanlarında kullanan öğrenciler ve bilim insanları için koşullama ve öğrenmenin “esaslarına” kolay erişim sağlamaktır.

Alışma, klasik koşullama ve edimsel koşullamaya ilişkin temel yordamlar birçok öğrenci ve profesyonelin aşina oldukları yordamlardır. Bununla birlikte bu yordamlara ilişkin anlayışımız, öğrenmeyle ilgili birçok genel varsayımın artık geçerli olmadığı sonucu ile son yıllarda çarpıcı bir şekilde değişmiştir. Örneğin şunları biliyor muydunuz:

- Pavlovian koşullama, salyalama gibi iç salgı bezi tepkileriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda tercihler ve itinmeler, korkular ve fobiler, uyuşturucu toleransı ve bağımlılığı ve annelik ve cinsel davranışlarla da ilgilidir.
- Koşullama yalnızca koşullu uyarıcıya yeni tepkilerle sonuçlanmakla kalmaz, aynı zamanda organizmaların koşulsuz uyarıcı ile nasıl etkileşime girdiğini de değiştirir.
- Edimsel koşullama, edimsel tepkiyi "güçlendirmez".
- Kaçınma davranışının, kaçınılan itici uyarıcının yokluğu tarafından pekiştirildiğini varsayan bir kuramsal yaklaşım yoktur.
- Sönme yordamları, edimsel davranışa ilişkin bağıntısal yapıyı büyük ölçüde olduğu gibi bırakır ve bu bağıntıyı bozmaz.
- Bir şeyi hatırlayamamak nadiren unutmaktan kaynaklanır.
- Bütünleşmiş bellekler kalıcı değildir, ancak yeniden etkinleştirildiklerinde veya geri getirildiklerinde değiştirilebilir.

Temel koşullama mekanizmalarına ilişkin çalışmalar, koşullama ve öğrenmenin sinirsel temellerini inceleyen çok sayıda araştırmacıyla birlikte büyük ölçüde sinir bilimlerine girmiştir. Bununla birlikte, davranış düzeyinde koşullama ve öğrenme yordamları ve görüngüleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan öğrenmenin sinirsel mekanizmaları incelenemez. Sinir bilimlerdeki bazı yüksek lisans öğrencileri ve bilim insanları, davranışsal teknikler konusunda ya çok az eğitim almış ya da hiç eğitim almamışlardır. Diğerleri sadece üzerinde çalıştıkları deneylerle ilgili az sayıda davranış tekniğine aşinadır. Böylesi bir bilgi yetersizliği, davranışların sinirsel mekanizmalarla nasıl ilişkili olduğuna dair daha kapsamlı bir görüş elde etmelerini engellemektedir. Ayrıca araştırmalarını dikkate değer ölçüde az sayıda öğrenme yordamıyla sınırlamaktadır. Bu kitap, bu bilim insanlarını en azından koşullama ve öğrenmenin "temellerine" aşina hale getirmek suretiyle bu sorunu çözmeyi amaçlamaktadır.

Gelişim psikolojisi ve klinik psikolojideki öğrenciler (ve profesyoneller) benzer zorluklarla karşı karşıyadır. Bu araştırmacılar bir yandan koşullama ve öğrenme yordamlarına dayanırlar, ancak diğer yandan, geniş entelektüel bağlam veya ilgili görüngülere ilişkin çağdaş kuramsal analizleri anlamadan sahip oldukları bilgi, birkaç öğrenme yordamıyla sınırlıdır. Koşullama ve bir bütün olarak öğrenme alanına böylesine sınırlı bir maruz kalış, bu araştırmacıların araştırma alanlarını ilerletmek için koşullama yordamlarını tam olarak kullanabilmelerini engeller. Örneğin patolojik korkuların ve fobilerin üstesinden gelmek için "standart" terapi bir tür sönmeyi içerir. Son 10 yılda keşfedilen sayısız yeni teknik ve bakış açısıyla sönme, koşullama ve öğrenme konusundaki çağdaş araştırmaların en heyecan verici alanlarından biridir. Oysa bunlardan çok azı klinik psikoloji müfredatına girmiştir.

Koşullama ve öğrenme çalışmalarıyla yakından ilişkili olan bir diğer alan, B. F. Skinner ve onun entelektüel takipçileri tarafından yürütülen edimsel koşullama çalışmalarından kaynaklanan uygulamalı davranış analizidir. Ne yazık ki ayrı bir alan olarak ortaya çıkmasından bu yana uygulamalı davranış analizi, üzerine kurulduğu temel bilimle güçlü bağlarını koruyamamıştır. Örneğin uygulamalı davranışta Pavlovian koşullamaya ilişkin anlayış güncelliğini ciddi biçimde yitirmiştir. Bu kitap, çağdaş bakış açılarını kısa ve erişilebilir bir formatta hazır hale getirerek uygulamalı davranış analizinin bilimsel köklerinin güncellenmesini teşvik edebilir.

Bu kitap, koşullama ve öğrenmeye giriş dersi için bir ana kaynak olarak kullanılabilir. Ayrıca sinir bilim, klinik psikoloji, uygulamalı davranış analizi, gelişim psikolojisi ve psikofarmakoloji dersleri için tamamlayıcı bir metin olarak hizmet görebilir. Son olarak kitap, bilimsel makaleler ve diğer okumalarla desteklenen ileri düzey bir dersin temellerini sağlamak için kullanılabilir. Bunu kolaylaştırmak için kitabın her bölümü bir okuma listesi önerisi ile sona ermektedir.

Bu kitabı hazırlarken son 45 yılda kavramları daha basit ve doğrudan açıklamanın yollarını aramaya devam etmem için beni cesaretlendiren öğrencilerim tarafından yönlendirildim. Elinizde tuttuğunuz bu dördüncü baskıda listelenemeyecek kadar çok sayıda güncelleme ve yeni açıklamalar kapsanmıştır. Bu baskı ayrıca çok sayıda yeni kaynak ve okuma önerilerini içermektedir.

Chris Kelaher, Beth Hatch ve kitap üzerinde büyük bir profesyonellik ve heyecanla çalışan Amerikan Psikologlar Derneğindeki herkese teşekkür ediyorum. Karım Deborah Stote'a da sürekli desteği için teşekkür ediyorum.

Michael Domjan

Austin, Texas

Türkçe Baskı için Ön Söz

Elli yılı aşkın süredir koşullama ve öğrenmeyi öğretmek benim için büyük bir ayrıcalıktı. Bu süre boyunca konuya duyduğum hayranlık hiç eksilmedi çünkü koşullama ve öğrenmeye ilişkin psikolojik süreçler günlük olarak yaptığımız hemen hemen her şeyin bir parçası olacak kadar temel ve yaygındır. Ancak tıpkı nefes almada olduğu gibi, koşullama ve öğrenme hakkında düşünmek için de özel bir çaba göstermeniz gerekir. Aksi taktirde bu görüngülerin ne zaman ve nerede meydana geldiğinin farkında olmazsınız. Bu kitap, koşullama ve öğrenme görüngüleri hakkında daha fazla farkındalık sağlamayı ve okuyucuyu yeni bulgular ve kuramsal bakış açılarıyla tanıştırmayı amaçlamaktadır.

Kitabın bu harika çevirisini hazırlayan ve böylece de ana dili Türkçe olan öğrenci ve akademisyenlerin koşullama ve öğrenmenin temelleri hakkında bilgilere kolayca erişebilmelerine katkıda bulunan Dr. Hakan Çetinkaya'ya teşekkür ederim. Türkiye, çok iyi üniversitelerde, öğrenmeye hevesli geniş öğrenci nüfusunun yanı sıra zengin bir kültürel ve entelektüel tarihe sahiptir. Türkiye'nin entelektüel gelenekleri̇nden ilk kez yaklaşık 30 yıl önce Boğaziçi Üniversitesinden Dr. Falih Köksal'ın Teksas'taki laboratuvarımı ziyaret etmesiyle haberdar oldum. Dr. Köksal ile Amerikan Ulusal Bilim Vakfının sağladığı fonlarla kısa sürede oldukça verimli bir araştırma iş birliği kurduk. Bunu, kısa süre sonra Dr. Çetinkaya'nın laboratuvarıma katılması ve diğer Türk öğrenciler ve öğretim üyeleri ile yaptığımız iş birlikleri izledi. Zaman içerisinde bu iş birlikleri çok değer verdiğim dostluklara dönüştü.

Bilimsel iş birliklerimin bir parçası olarak Türkiye'ye yaptığım birkaç ziyarette çok sayıda Türk öğrenci ve bilim insanı ile bir araya gelme şansım oldu. Türkiye, Teksas'tan çok farklı olmasına rağmen ziyaretlerimde kendimi her zaman evimdeymişçesine rahat hissettim. Hiç şüphe yok ki bu, herkesin bana ve eşime gösterdiği büyük konukseverlikten kaynaklanıyordu. Bir yandan da bu rahatlığım muhtemelen Macaristan'ın Budapeşte kentinde doğmuş olmamdan ve çocukluğumda yaşadığım evimizin, 1531-1541 yılları arasında Budapeşte'de yaşayan Türk derviş ve şair Gül Baba'nın türbesinin yakınında olmasından kaynaklanıyordu. Gül Baba'nın en sevdiği çiçek gül imiş ve bu nedenle büyüdüğüm bu bölgeye Gültepe (Rose Hill veya Macarca "Rozsadoemb") deniyordu.

Gül Baba'nın mezarı, Budapeşte'de kalan Türk kültür ve sanatının birçok örneğinden sadece biridir. *The Essentials of Conditioning and Learning*'in bu Türkçe baskısı benim için özel bir kişisel öneme sahip, çünkü profesyonel yazılarımı çocukluk deneyimlerimle birleştiriyor. Umarım kitap sadece yeni nesil Türk öğrenci ve bilim insanlarını bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda psikolojinin hangi yönüne odaklanırsa odaklansınlar koşullama ve öğrenmenin önemini düşünmeleri için onlara ilham verir.

Tüm iyi dileklerimle,

Dr. Michael Domjan, Ph.D.

Psikoloji Profesörü
Texas Üniversitesi, Austin
Amerika Birleşik Devletleri

Çevirenin Ön Sözü

Bu kitap, öğrenme ve davranış biliminin önde gelen temsilcilerinden Profe-sör Michael Domjan'ın 50 yıllık birikiminin bir ürünüdür. Her baskısı özenle güncellenmiş olmakla beraber, en kapsamlı revizyon bu baskıda gerçekleşmiştir. Kitapta ele alınan koşullama ve öğrenmeye ilişkin çağdaş kuramsal ve yöntemsel yaklaşımlar ilgili mantıksal ve tarihsel bağlamlarında incelenmiş, böylece okuyucunun konuya ilişkin daha derin bir anlayış kazanması gözetilmiştir. Bu haliyle de kitap alanın klasikleri arasında olmaya aday görünmektedir.

Öğrencisi, meslektaşı ve arkadaşı olmaktan onur ve gurur duyduğum Profesör Domjan'ın kitabının bu edisyonunu da çevirmekten büyük keyif aldım. Kitabın ilk Türkçe edisyonunun basımından bu yana aldığım olumlu geri bildirimler, Türkçe eğitim veren yüksek öğretim kurumlarındaki lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerin ve alandaki profesyonellerin Domjan'ın zekice kurguladığı koşullama ve öğrenmeye ilişkin serüvenin bir parçası olmaktan duydukları memnuniyeti açıkça ortaya koyuyor.

Bu arada, kapak sayfasında kullandığımız görsel hakkında birkaç söz etmek isterim. Görselde resmedilen her ne kadar tipik bir İstanbul sokağını ya da Bursa'dan bir sokak manzarasını andırsa da resimdeki Macaristan'ın Budapeşte Şehrinde yer alan "Gül Baba Utca", yani Gül Baba Sokağı'dır. Sokak yukarıya doğru Sultan Süleyman zamanında yaşamış bir Bektaşi Türk dervişi ve şairi olan Gül Baba'ya ait türbeye uzanmaktadır. Bu aynı zamanda elinizde tuttuğunuz kitabın yazarı Profesör Domjan'ın çocukluğunun bir kısmının geçtiği sokaktır. Profesör Domjan, bir ahşap oyma ve ahşap baskı sanatçısı olan babası József Domján'ın 1956 yılındaki Macar Devrimi sırasında uğradığı baskılar sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmesiyle birlikte, bu çok sevdiği sokaktan ayrılmak zorunda kalmıştır. Benim yaptığım, Profesör Domjan'ın o mutlu zamanlarından bir enstantaneyi sokağın bu günkü görüntüsüne eklemek oldu.

Böylesi değerli bir eserin Türkçe kaynaklar listesine önemli bir katkı olduğunu düşünüyor, okurların yararına en iyi dileklerimle sunuyorum. Son olarak, bu meşakkatli süreçte titiz ve dostane yaklaşımları için ANI Yayınları'na çok teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Hakan Çetinkaya

Yaşar Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Psikoloji Bölümü
İzmir, Türkiye

İÇİNDEKİLER

Temel Kavramlar ve Tanımlar 1

Öğrenmenin Temel Özellikleri 2

ÖĞRENME VE DAVRANIŞSAL DEĞİŞMENİN DİĞER BİÇİMLERİ 2
ÖĞRENME, PERFORMANS VE ANALİZ DÜZEYLERİ 5
ÖĞRENMENİN TANIMI 7

Doğal Gözlem - Deneysel Gözlem 8
Temel Öğrenme Deneyi 9

ÖĞRENME ÇALIŞMALARINDA KONTROL SORUNU 11
ÖĞRENMENİN ÇALIŞILMASINA GENEL-SÜREÇ YAKLAŞIMI 12
İNSAN DIŞINDAKİ KATILIMCILARIN ÖĞRENME ARAŞTIRMALARINDA .....
KULLANILMASI 13

Teknik Terimler 15

Koşulsuz Davranışın Yapısı 16

Şekillendirme ve Davranışın Homojen ve Heterojen Yapı taşları 17
Refleks Kavramı 18
Karmaşık Ortaya Çıkarılan Davranış Formları 21

MODAL AKSİYON ÖRÜNTÜLERİ 21
İŞARET UYARICISI 23

Ortaya Çıkarılan Davranışların Organizasyonu 25

MOTİVASYONEL FAKTÖRLER 25
APETETİF VE DOYURUCU DAVRANIŞ 26
DAVRANIŞ SİSTEMLERİ 27

Özet 29
Önerilen Okumalar 29
Teknik Terimler 29

Alışma ve Duyarlılaşma 30

Bir Ortaya Çıkarıcı Uyarıcının Tekrarlayan Biçimde Sunulmasının Etkileri 33

ALIŞMA ETKİLERİNİN ÖZELLİKLERİ 35

Uyarıcı Değişikliği Etkisi 35
Uyarıma Ara Vermenin Etkileri 37
Uyarıcı Frekansının Etkileri 39
Uyarıcı Şiddetinin Etkileri 39
İkinci Bir Uyarıcıya Maruz Kalma Etkileri 39

DUYARLILAŞMA ETKİLERİNİN ÖZELLİKLERİ 41

Alışma ve Duyarlılaşmada İkili-Süreç Kuramı 42

S-R SİSTEMİ VE DURUM SİSTEMİ 42
İKİLİ-SÜREÇ KURAMININ DOĞURGULARI 44

Özet 45
Teknik Terimler 46

Pavlovian Koşullama Temel Kavramlar 47

Pavlov'un Efsanevi Zili 48
Çağdaş Pavlovian Koşullama Durumları 49

APETETİF KOŞULLAMA 50
İTİNME YA DA KORKU KOŞULLAMASI 51

Koşullu Tepkinin Doğası 52
Koşulsuz Tepkide Koşullu Değişmeler 54
Klasik Koşullamada Uyarıcı Faktörleri 56

CS YENİLİĞİ VE ÖRTÜK KETLEME ETKİSİ 56
CS-US İLİŞKİLİLİĞİ VE SEÇİCİ BAĞINTILAR 56

Pavlovian Koşullamada Kontrol Problemi 58
Pavlovian Koşullamanın Yaygınlığı 61
Özet 63
Önerilen Okumalar 63
Teknik Terimler 64

Pavlovian Koşullamada Uyarıcı İlişkileri 65

CS ve US arasındaki Zamansal İlişki 66

GENEL KOŞULLAMA YORDAMLARI 67

Eş Zamanlı Koşullama 67
Gecikmeli Koşullama 67

İzli Koşullama 68
CS-US ARALIĞININ ETKİLERİ 68
US'İN ORTAYA ÇIKIŞININ ZAMANSAL KODLANMASI 70
CS ve US Arasındaki Sinyal İlişkileri 70
BLOKLAMA ETKİSİ 71
CS-US İZLERLİĞİ 72
Pavlovian Koşullamada Yüksek-Dereceli İlişkiler: Koşullu Ketleme 74
KETLEYİCİ KOŞULLAMA YORDAMLARI 74
Negatif CS-US İzlerliği 76
KOŞULLU KETLEMENİN DAVRANIŞSAL OLARAK ÖLÇÜLMESİ 77
Ketlemede Toplama Testi 77
Ketlemede Edinimin Yavaşlaması Testi 79
Pavlovian Koşullamada Yüksek-dereceli İlişkiler: Koşullu Hızlandırma 79
KOŞULLU HIZLANDIRMA YORDAMINDA ÖĞRENİLEN BAĞINTILAR 80
A ve B Uyarıcıları Tarafından Ortaya Çıkarılan Koşullu Tepki Tipleri 81
B Uyarıcısının Sönmesinin Etkileri 82
Özet 82
Önerilen Okumalar 83
Teknik Terimler 84

Pavlovian Koşullama Mekanizmaları ve Kuramları 85

Pavlovian Koşullamada Ne Öğrenilir? 86
Pavlovian Bağıntılar Nasıl Öğrenilir? 89
RESCORLA – WAGNER MODELİ 89
Modelin Bloklama Etkisine Uygulanması 92
US ile Eşlenmeye Rağmen Bağıntısal Değerin Azalması 92
Ketleme 93
Koşullu Uyarılma ve Ketlemenin Sönmesi 94
Rescorla-Wagner Modeliyle İlgili Problemler 94
KOŞULLAMAYA İLİŞKİN DİKKAT MODELLERİ 96
ZAMANA BAĞLI FAKTÖRLER VE KOŞULLU TEPKİDE BULUNMA 97
KARŞILAŞTIRMA HİPOTEZİ 99

Özet 103
Önerilen Okumalar 103

Araçsal ya da Edimsel Koşullama 105

Thorndike ve Skinner Geleneği 108

YÖNTEMSEL DEĞERLENDİRMELER 109

Kesintili Denemeler Yöntemi 110
Serbest Edim Yöntemi 111

Bir Araçsal ya da Edimsel Tepkinin Kurulması 112

NEREYE VE NE İÇİN KOŞTUĞUNU ÖĞRENME 112
BİLİNDİK BİLEŞENLERDEN YENİ TEPKİLER YAPILANDIRMA 112
YENİ TEPKİLERİ ŞEKİLLENDİRMEK 113

Hemen Ardından Pekiştirmenin Önemi 116
Araçsal Koşullamada Bağıntısal Mekanizmalar 117

R-O BAĞINTISI 117
S-R BAĞINTISI VE THORNDIKE'IN ETKİ YASASI 118
S-O BAĞINTISI 119
S(R-O) BAĞINTISI 120

Edimsel Koşullamada Biyolojik Sınırlılıklar ve Doğurguları 121
Edimsel Koşullamaya İlişkin Sinirsel Mekanizmalar ve Doğurguları 122
Özet 123
Önerilen Okumalar 124
Teknik Terimler 124

Pekiştirme Tarifeleri 125

Birikimli Kayıt 126
Basit Pekiştirme Tarifeleri 128

ORANLI TARİFELER 128
ARALIKLI TARİFELER 130

Tarifeli Performansa İlişkin Mekanizmalar 132

ORANLI TARİFELER İÇİN GERİ BİLDİRİM FONKSİYONLARI 133
ARALIKLI TARİFELER İÇİN GERİ BİLDİRİM FONKSİYONLARI 134
GERİ BİLDİRİM FONKSİYONLARI VE TARİFELİ PERFORMANS 135

Eş zamanlı Tarifeler 135
Eş Zamanlı Zincirli Tarifeler ve Öz-Denetim 138
Özet 141
Önerilen Okumalar 141
Teknik Terimler 142

Pekiştirme Kuramları 143

Thorndike ve Etki Yasası 144
Hull ve Dürtü Azaltma Kuramı 146

BİRİNCİL PEKİŞTİREÇLER 147
İKİNCİL PEKİŞTİREÇLER VE KAZANILMIŞ DÜRTÜ 147
DUYUSAL PEKİŞTİRME 148

Premack İlkesi 149

PREMACK DEVRİMİ 150
PREMACK İLKESİNİN UYGULAMALARI 150
KURAMSAL PROBLEMLER 151

Davranım Yoksunluğu Hipotezi 151

DAVRANIM YOKSUNLUĞU VE ETKİ YASASI 152
DAVRANIM YOKSUNLUĞU VE TEPKİ OLASILIĞI 152
DAVRANIM YOKSUNLUĞU VE PEKİŞTİRME ETKİLERİNİN KAYNAĞI 153

Tepki Tahsisi ve Davranışsal Ekonomi 153

EDİMSEL İZLERLİĞİN UYGULANMASI 154
TARİFE SINIRLAMALARINA TEPKİDE BULUNMA 156
TEPKİ TAHSİSİ VE DAVRANIŞSAL EKONOMİNİN KATKILARI 157

Özet 158
Teknik Terimler 159

Koşullu Davranışta Sönme 160

Sönme Yordamlarına İlişkin Etkiler 161
Sönme ve Orijinal Öğrenme 162

KENDİLİĞİNDEN GERİ GELME 162
YENİLEME ETKİSİ 163
KOŞULLU UYARILMANIN ESKİ HALİNE GETİRİLMESİ 166

Sönme Performansının Artırılması 167
Sönmeye İlişkin "Paradoksal" Ödül Etkileri 170

AŞIRI TALİM SÖNME ETKİSİ 171
PEKİŞTİREÇ BÜYÜKLÜĞÜ SÖNME ETKİSİ 172
KISMİ PEKİŞTİRME SÖNME ETKİSİ 173
KISMİ PEKİŞTİRME SÖNME ETKİSİNE İLİŞKİN MEKANİZMALARI 174

Engellenme Kuramı 175
Dizi Kuramı 177

Özet 178
Önerilen Okumalar 178
Teknik Terimler 179

Ceza 180

Etkili ve Etkisiz Ceza 181

CEZA NE ZAMAN ETKİSİZ OLUR? 182
CEZA NE ZAMAN ETKİLİ OLUR 183

Cezaya İlişkin Görgül Kanıtlar 184

TEPKİ-PEKİŞTİREÇ İZLERLİĞİ 184
TEPKİ İLE PEKİŞTİREÇ ARASINDAKİ ZAMANSAL ULANIKLIK 185
İTİCİ UYARICININ ŞİDDETİ 185
SİNYALLİ CEZA 187
CEZA VE CEZALANDIRILMIŞ TEPKİYİ SÜRDÜREN MEKANİZMALAR 188
CEZA VE ALTERNATİF DAVRANIŞLARIN PEKİŞTİRİLMESİ 188
CEZAYA İLİŞKİN PARADOKSAL ETKİLER 189

Pozitif Pekiştirmenin Bir İşareti Olarak Ceza 189
Kaçma Davranışının Cezalandırılması 189

Cezadan Arınmış Bir Toplum Yaratabilir miyiz? Yaratmalı mıyız? 190
Cezanın Kötü Kullanımlarına Alternatifler 192

ARA VERME 192
DİĞER DAVRANIŞLARIN AYRIMLI OLARAK PEKİŞTİRİLMESİ 193

Özet 194
Önerilen Okumalar 195
Teknik Terimler 195

Kaçınma Öğrenmesi 196

Kaçınma Öğrenmesinin Analizinde Başat Sorular 197
Kaçınma Öğrenmesine İlişkin Çalışmaların Kökenleri 198
Modern Kaçınma Koşullaması Yordamları 198

AYIRT EDİCİ KAÇINMA 199
AYIRT EDİCİ OLMAYAN YA DA SERBEST-EDİMSEL KAÇINMA 201

İki-Faktörlü Kaçınma Kuramı 203

İKİ-FAKTÖR KURAMI İLE TUTARLI KANITLAR 204
İKİ-FAKTÖR KURAMINA AYKIRI KANITLAR 205

Kaçınma Öğrenmesinde Koşullu Zamansal İpuçları 205
Kaçınma Öğrenmesinde Güven Sinyalleri 207
Kaçınma Davranışında Sönme 208
Kaçınma Öğrenmesi ve Koşulsuz Savunma Davranışı 209

TÜRE-ÖZGÜ SAVUNMA TEPKİLERİ 210
AVLANMAYLA İLGİLİ TEHDİT DURUMU BOYUTU 210

Özet 212
Önerilen Okumalar 213
Teknik Terimler 213

Davranışın Uyarıcı Kontrolü 214

Uyarıcı Kontrolünün Ölçülmesi 215

UYARICI GENELLEME GRADYANLARI 218
UYARICI GENELLEMESİ VE UYARICI AYIRT ETME 219
UYARICI GENELLEMESİNE İLİŞKİN ZIT KAVRAMLAR 219

Uyarıcı Kontrolünün Belirleyicileri: Duyusal ve Motivasyonel Değişkenler 220

DUYUSAL KAPASİTE 220
DUYUSAL YÖNELİM 220
UYARICI ŞİDDETİ VE BELİRGİNLİĞİ 220
MOTİVASYONEL FAKTÖRLER 221

Uyarıcı Kontrolünün Belirleyicileri: Öğrenme Faktörleri 221

PAVLOVIAN VE EDİMSEL KOŞULLAMA 221
UYARICI AYIRT ETME TALİMİ 222
ÇOKLU PEKİŞTİRME TARİFELERİ 224

Uyarıcı Kontrolünün Dakikliğinin Belirleyicileri 225

BOYUTLAR ARASI VE BOYUT-İÇİ AYIRT ETMELER 227

Boyutlar arası ayırt etme 227
Boyut içi ayırt etme 228

Özet 230
Önerilen Okumalar 230
Teknik Terimler 231

Bellek Mekanizmaları 232

Bilgi İşleme Evreleri 233
Örneğe-Eşleme Yordamı 234

EŞ ZAMANLI VE GECİKMELİ ÖRNEĞE-EŞLEME 235
BELLEĞE İLİŞKİN YORDAMSAL KONTROLLER 236

Bellek Türleri 236

REFERANS BELLEĞİ VE ÇALIŞMA BELLEĞİ 237
İZ SİLİNMESİNE KARŞI AKTİF BELLEK SÜREÇLERİ 238
GERİYE DÖNÜK VE İLERİYE DÖNÜK BELLEK 240

Geriye dönük bellek 240
İleriye dönük bellek 240
Geriye Dönük ve İleriye Dönük Belleğin Ayırt Edilmesi 241

Bellek Hatalarının Kaynakları 243

BOZUCU ETKİLER 243
GERİ GETİRMEDE BAŞARISIZLIK 245

Belleğin Bütünleşmesi, Yeniden Bütünleşmesi ve Güncellenmesi 247
Özet 249
Teknik Terimler 250

Sözlük 251
Kaynaklar 266

1 Temel Kavramlar ve Tanımlar

Bunları biliyor muydunuz?

- Öğrenme, davranışta bulunmada bir artma ya da azalma ile sonuçlanabilir.
- Öğrenme, her zaman bir organizmanın gözlenebilen hareketlerinde kendisini göstermeyebilir. Bunun için özel test yordamlarını işe koşmak gerekebilir.
- Öğrenme, davranışsal, nörobiyolojik ve hücresel düzeyde araştırılabilir.
- Öğrenme, davranışın özel bir nedenidir.
- Öğrenme davranıştaki değişmenin bir nedenidir. Bu nedenle öğrenme yalnızca nedensel değişkenleri belirleyen deneysel yöntemlerle araştırılabilir.
- Öğrenmenin çalışılmasında kontrol yordamları, talim ya da deneysel yordamlar kadar önemlidir.

Öğrenme, organizmaların içinde yaşadıkları dünyaya daha iyi uyum sağlamaları için davranışlarında uzun süreli düzenlemeler yapmalarını sağlayan bir araç olması bakımından ilgi çekicidir. Öğrenme, kişinin çevreye nasıl tepki vereceği konusunda belirli bir esneklik gerektirdiği için Darwin ve diğer erken dönem karşılaştırmalı psikologlar tarafından zekanın kanıtı olarak görülmüştür (Darwin, 1897; Romanes, 1884). Günümüz bilim insanları davranış mekanizmalarının deneyimle nasıl değiştirilebildiğine ilişkin içgörüler kazanmak üzere öğrenmeyi incelemektedirler. Öğrenme yordamları genellikle klinik, gelişimsel ve bilişsel psikolojinin yanı sıra davranışsal sinir bilim ve psikofarmakoloji çalışmalarında kullanılmaktadır.

Öğrenme, insan davranışının yaygın bir özelliğidir ve meyve sineklerinden, deniz salyangozları, bal arıları, kemirgenler, kuşlar ve maymunlara kadar diğer birçok hayvan türünde de gözlenir. Bu nedenle öğrenme, davranışın temel özelliklerinden biridir.

Öğrenmenin Temel Özellikleri

İnsanlar, yabancılardan ayırt ederek arkadaşlarını tanımayı öğrenirler. Telefonun ahizesini tutmayı ve zil çaldığında ahizeyi kaldırmayı öğrenirler. Yüzmeyi, bisiklete binmeyi ve yürürken çukurlara basmamayı öğrenirler. Tüm bu değinilen durumlarda *öğrenme, davranıştaki bir değişme ile belirlenebilir*. Deneyimli bir yüzücü ya da bisiklet binicisi, yüzmeyi ya da bisiklete binmeyi henüz öğrenmemiş ya da yeni öğrenmeye başlamış birisinden çok farklı davranır.

Yüzmeyi ya da bisiklete binmeyi öğrenmek, yeni el, bacak ve vücut hareketlerini öğrenmeyi; ileriye doğru dengeli biçimde yönlenebilmek için de bu hareketleri koordine etmeyi içerir. Hepsinde olmasa da birçok öğrenme durumunda yeni davranımların kazanılması söz konusudur. Bazı şeyleri *yapmamayı* da öğreniriz. Çocukların dinsel bir tören sırasında sessiz olmayı, doktorun muayenesi sırasında kımıldamadan durmayı, okuldan bir yabancı yerine bir akrabası tarafından alındıklarında paniğe kapılmamayı öğrenmeleri gerekir. Bir davranışı ketlemeyi ya da baskılamayı öğrenmemiz, yeni davranımları öğrenmemiz kadar önemlidir. Örneğin bisiklete binmeyi öğrenirken pedala basmayı öğrenmek kadar, belirli bir yana fazla eğilmemeyi öğrenmek de gereklidir. Bu nedenle öğrenmeyi tanımlamak için kullanılan *davranış değişikliği, belirli bir tepkide bir artış veya bir azalma ile kendisini gösterebilir*.

ÖĞRENME VE DAVRANIŞSAL DEĞİŞMENİN DİĞER BİÇİMLERİ

Öğrenme, davranıştaki bir çeşit değişme ile tanımlansa da davranışın değiştiği tüm durumlar öğrenme olarak ele alınmaz (bkz. Şekil 1.1). Bu bakımdan öğrenmenin diğer davranışsal değişim kaynaklarından ayırt edilmesi oldukça önemlidir.

Öğrenmeyi diğer davranışsal değişmelerden ayıran en önemli özellik, öğrenmenin göreli olarak uzun süreli olmasıdır. Bu ana özellik öğrenmedeki davranışsal değişmeyi, birçok kısa-süreli ya da geçici davranışsal değişmelerden ayırır. Yorgunluk *(fatigue)* ya da uykululuk *(drowsiness)* gibi fizyolojik faktörler, davranışta oldukça yaygın ve güçlü değişmeler yaratabilir (Örneğin böyle bir durumda hareketleriniz yavaşlayabilir ve etkinliğini yitirebilir). Ancak söz konusu değişmeler geçicidir ve iyi bir dinlenmeden sonra kolaylıkla tekrar eski haline gelir.

Şekil 1.1
Davranışsal değişim kaynakları



Davranışta değişmelere yol açabilecek olası mekanizmalar. Öğrenme, olası birçok davranışsal değişim kaynaklarından yalnızca birisidir.

Davranışta ortaya çıkan kısa-süreli değişmelerin önemli bir kısmı da güdüsel (*motivation*) durumdaki değişmelerden kaynaklanabilir. Örneğin insanlar beslenmeyle ilgili uyarıcılara, karınları aç olduğunda, tok olduğu duruma kıyasla daha fazla tepki gösterirler. Uyarıcı koşullarındaki değişmeler *(stimulus change)* de davranışta oldukça yaygın ancak kısa-süreli değişmelere yol açabilirler. Bir sinema salonunda çalmaya başlayan yangın alarmı, koltuklarında sessizce oturup filmi izleyen seyircileri bir anda korku ve kaygıyla koşuşturan insanlara dönüştürebilir; ancak aynı insanlar bir başka zaman sinemaya gittiklerinde yine koltuklarında sessizce oturup filmi

izleyeceklerdir. Öte yandan öğrenme, davranışta meydana gelen uzun-süreli değişmelere ilişkindir. Bir şey öğrenildiğinde bir süre bu öğrenilen şeyin anımsanacağı varsayılır. Sınıfta tartışılan yeni bir kavramı yarın hatırlayamadığınız takdirde söz konusu kavramı öğrenmiş sayılmazsınız.

Her ne kadar öğrenme davranıştaki uzun-süreli değişmelere ilişkinse de davranışta meydana gelen uzun-süreli değişmelerin hepsi öğrenmeden kaynaklanmaz. Davranışta meydana gelen uzun-süreli değişmeler aynı zamanda fiziksel gelişme ve olgunlaşma *(maturation)* ile de ortaya çıkabilir. Çocuklar büyüdükçe ağır nesneleri kaldırmada, üst rafta duran bisküvi kutusuna uzanmada daha becerikli olmaya başlarlar. Ancak bu değişmeler öğrenmenin bir sonucu değil, fiziksel gelişme ve olgunlaşmanın bir sonucudur. Büyüdükçe çocukların boyları uzar ve daha güçlü olurlar.

Öğrenmeden kaynaklanan davranışsal değişmelerle, olgunlaşmaya bağlı olarak ortaya çıkan davranışsal değişmeler birbiriyle yakından ilişkili olabilir ve birbirinden ayırmak güç olabilir. Bir çocuk büyümeye bağlı olarak daha uzun ve güçlü oldukça, bu fiziksel değişmeler yeni becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Ancak olgunlaşma ile öğrenme arasındaki bir önemli fark, olgunlaşmada kazanılacak beceri üzerinde herhangi bir pratik yapma gerekliliğinin bulunmamasıdır. Bir çocuk yaşı ilerledikçe üst raftaki bisküvi kutusuna -pratik yapsa da yapmasa da- daha kolay uzanacaktır. Deneme ya da pratik yapmak *(practice)* olgunlaşma için değil, ama öğrenme için gereklidir.

Şüphesiz, bisiklete binme ya da yüzme gibi becerileri öğrenmek için pratik yapmak gereklidir. Farklı kulaç ve yüzme tekniklerini çalışmadan iyi bir yüzücü olunamayacağı gibi; yoğun bir biçimde pedal atma, yön verme ve denge çalışmaları yapmadan da uzman bir bisiklet binicisi olunmaz. Öte yandan başka bazı şeyler vardır ki bunlar da oldukça hızlı öğrenilir. Bir çocuk şöminede yanan oduna dokunmamayı, yanan odunla geçirdiği bir tek acılı yaşantıdan sonra öğrenecektir. Miktarı ne olursa olsun, öğrenmelerin hepsi, ayırıcı olarak, kazanılan davranışla ilgili deneme ve yaşantıları gerektirir.

Olgunlaşma ve öğrenme arasındaki bir diğer fark, aynı olgunlaşma sürecinin çok çeşitli durumlarda davranışsal değişiklikler yaratabilmesine ilişkindir. Çocuğun boyu uzadıkça daha yukarıdaki raflara uzanabilecek, daha yüksek ağaçlara tırmanabilecek ve yerden daha yüksekte uçan kelebekleri yakalayabilecektir. Fiziksel gelişme ve olgunlaşma çok farklı bağlamlarda davranış değişikliğine yol açabilir. Bunun tersine, öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıkan davranışsal değişmeler pratiği yapılan davranımlarla sınırlıdır. Bir mutfak fırınını kullanmayı öğrenmek mutfakta yemek pişirmenize yardımcı olacaktır; ancak bunun bahçede yemek pişirmek için ateş yakma becerinizin gelişmesi üzerinde hiçbir yararı olmayacaktır. Bu, bir şeyi öğren-

Koşulsuz Davranışın Yapısı

2

Bunları biliyor muydunuz ?

- Öğrenme, organizmanın koşulsuz veya öğrenilmemiş davranışıyla sınırlanır.
- Koşulsuz davranış karmaşık ve sistematik yollarla organize edilmiştir.
- Organize olmuş ortaya çıkarılan davranışlar, iyi koordine edilmiş sosyal etkileşimlerle sonuçlanabilir.
- Karmaşık bir çevredeki davranışlar, küçük izole edilmiş uyarıcı özellikleriyle yönetilebilir.
- Bazen bir tepkiyi ortaya çıkarmak için en etkili uyarıcı, doğal olarak oluşan bir uyarıcı değil, yapay bir "süper normal" uyarıcıdır.
- Türe özgü veya içgüdüsel davranış değişmez değildir.
- Türlere özgü veya içgüdüsel davranış değişmez değildir, ancak hayvanın güdüsel durumu tarafından düzenlenir.

Öğrenme, organizmanın yaşantılarından yararlanmasını olanaklı hale getirir. Öğrenme aracılığıyla davranış, organizmayı çevresi ile olan etkileşiminde daha etkili kılmak üzere değiştirilebilir. Hayvanlar yiyeceğin nerede ve ne zaman bulunabileceğini öğrenerek daha etkili bir şekilde yiyecek arayabilir (Stephens, Brown ve Ydenberg, 2007). Bir yırtıcı hayvanla ne zaman ve nerede karşılaşacaklarını öğrenerek kendilerini daha başarılı bir şekilde savunabilirler (Hollis, 1999) ve potansiyel bir cinsel partnerle ne zaman ve nerede karşılaşacaklarını öğrenerek cinsel tepkilerinde daha etkili olabilirler ve daha fazla çocuk üretebilirler (Domjan ve Akins, 2011).

Şekillendirme ve Davranışın Homojen ve Heterojen Yapı Taşları

Tüm öğrenme durumlarında organizmanın davranışı, onun önceki yaşantıları tarafından değiştirilir veya şekillendirilir. B. F. Skinner, 6. Bölümde daha detaylı anlatılacak olan koşullama yordamının belli bir türünden bahsederken "şekillendirme" terimini ilk kez ortaya atmıştır. Bu kısımdaki amacımız açısından bir organizmanın davranışının şekillendirme yoluyla dereceli olarak ve yeni tepkiler vermesini olanaklı kılacak şekilde değiştirilebileceğini göstermek yeterli olacaktır. Örneğin bir çocuğun eş güdümsüz kol ve bacak hareketleri, havuzda hızlı bir şekilde yüzmesini sağlamak üzere dereceli olarak şekillendirilebilir.

Skinner, bir heykeltıraşın bir kil parçasını nasıl adım adım değiştirdiği ve kalıba soktuğu analojisinden yola çıkarak *şekillendirme* terimini kullanmıştır (Skinner, 1953). Örneğin bir kuğu heykeli yapmakla ilgilenen bir heykeltıraş, işe şekil verilmemiş bir kil parçasıyla başlar. Sonra kil parçasının orasından burasından fazlalıkları keserek kili özel birtakım teknikler kullanarak bir şekle sokmaya başlar. Bu şekilde devam ettikçe yavaş yavaş tanınabilir bir kuğu figürü ortaya çıkar. Benzer bir şekilde öğrenme de organizmanın davranışını değiştirebilir ya da şekillendirebilir ve sonuçta birey tamamen yeni bir biçimde davranışta bulunmaya başlar.

Bir kil parçasının kuğu biçimine dönüştürülmesi analojisi, davranışın öğrenme yoluyla nasıl değiştirilebildiğine ilişkin bir fikir vermektedir. Buna karşın bu benzeşimin ciddi bir eksikliği vardır. Kil her yönde aynı kolaylıkla şekillendirilebilecek *homojen* bir maddedir. Oysa davranış için durum böyle değildir. Davranış her yönde ve aynı kolaylıkla şekillendirilemez. Davranıştaki değişiklikler belirli davranışları diğerlerinden daha kolay yapmamızda belirgin farklılıklar yaratan, genetik olarak programlanmış eğilimler bağlamında ortaya çıkar. Örneğin hayvanları yiyecek ile ilgili uyarıcılara yaklaşmak ve yönlendirmek için eğitmek (Hearst & Jenkins, 1974), onları bu tür uyarıcılardan kurtulmak veya geri çekilmek için eğitmekten (Breland & Breland, 1961; Timberlake, Wahl, & King, 1982) çok daha kolaydır.

Öğrenme yordamları, yeni davranışı, bir heykeltıraşın kili yeni bir nesneye dönüştürmesi gibi şekillendirmez. Öğrenmede davranışın yapı taşlarını anlayabilmek için daha uygun bir benzeşim kilden ziyade tahta parçasıdır (Rachlin, 1976). Kilden farklı olarak tahta, heterojen ve pürüzlü bir yapıdadır. Damarlıdır ve budaklara sahiptir. Tahtayı damarları boyunca kesmek daha kolaydır ve damarların içine doğru kesmek yerine bu şekilde, ağacın damarları boyunca kesmek, daha düzgün hatların oluşması ile sonuçlanır. Ayrıca tahtada düğümlerin etrafını kesmek onların içine doğru bir işlem yapmaktan daha kolaydır. Tahtadan heykel yapıyorsanız bu heterojenlik yüzünden heykelin tahtadaki damarları ve düğümleri göz önünde bulundurarak nasıl şekillendirilebileceğine çok dikkat etmek zorundasınızdır. Benzer biçimde öğrenme psikologları öğretmeye çalıştıkları yeni becerilerin organizmanın önceden var olan davranışsal eğilimlerine nasıl uyduğuna çok dikkat etmelidir. Bölüm 2, önceden var olan bu davranışsal eğilimlerin betimlenmesine ayrılmıştır.

Her öğrenme durumu, bireyin daha önceden var olan davranışları ile kullanılan talim yordamları arasındaki etkileşimi yansıtır. Öğrenme ile getirilecek değişiklikler,homojen olarak değiştirilebilen bir yapı taşına değil, ama daha önceden varolan heterojen davranışsal yapıya eklenir. Bu nedenle öğrenmenin nasıl ortaya çıktığını anlamak organizmanın öğrenme durumuna getirdiği heterojen davranışsal yapı taşını göz önünde bulundurmayı gerektirir.

Öğrenmenin davranışın öğrenilmemiş yönlerine olan bağımlılığı, bazı öğrenme alanlarında diğerlerine göre daha fazla vurgulanmıştır. Davranışın koşullu ve koşulsuz yönleri arasındaki etkileşim, Pavlovian koşullama ve kaçınma öğrenmesi çalışmalarında dikkat odağı olmuştur (bkz. Bölüm 4 ve 12). Bununla birlikte biz öğrenme etkilerinin öğrenilmemiş davranışsal eğilimlerle nasıl değiştiğini çok sayıdaki örnekte göreceğiz.

Refleks Kavramı

Koşulsuz davranışın en küçük birimi reflekstir *(reflex)*. Refleks kavramı Fransız düşünür René Descartes (1596-1650) tarafından formüle edilmiştir. Descartes, bugün pek çoğumuza tanıdık gelen; fakat 17. yüzyıl için keşif niteliği taşıyan, davranışla ilgili düşünceleri ile Batı felsefesine sayısız katkılarda bulunmuştur. Descartes zamanın diğer filozoflarının da yaptığı gibi insan davranışının önemli yönlerinin istemli olduğuna inanıyordu. Buna karşın Descartes, otomatik ve doğası istemsiz gibi görünen bazı hareketlerden de etkilendi ve istemsiz davranışı tanımlamak için refleks kavramını önerdi.

Descartes, refleks kavramını Fransa'daki halka açık parklarda gördüğü hareketli heykellere dayandırmıştır. Descartes'ın zamanında Disney Stüdyolarındaki gibi kar-

Özet

Tüm öğrenme durumları, bireyin önceden var olan davranışları ve kullanılan talim yordamları arasındaki bir etkileşimi yansıtır. Yani öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin anlaşılması, koşulsuz davranışsal mekanizmaların farkında olmayı gerektirir. Koşulsuz davranış homojen ve her yönde değiştirilebilir değildir; kendine özgü bir yapıya sahiptir. Koşulsuz davranışın en basit birimi reflekstir. Refleks, özgün ortaya çıkarıcı uyarıcılardan ve ona uygun olarak ortaya çıkarılan tepkilerden oluşur. Etologlar tarafından çalışılan ortaya çıkarılan davranışın daha karmaşık formları, işaret uyarıcıları tarafından ortaya çıkarılan modal aksiyon örüntülerini içerir. Etologlar modal aksiyon örüntülerinin kontrolünde bazı güdüsel faktörleri tanımlamışlardır ve ortaya çıkarılan davranışın apetetif tepkilerle başlayan ve doyurucu davranış ile sona eren yordanabilir bir dizi aktiviteden oluştuğuna işaret etmişlerdir. Bu düşünceler davranış sistemlerinin karşılaştırmalı olarak kavramlaştırılmasını sağlamıştır. Bir davranış sistemi, her biri belirli tepkilerle ve belirli tipteki uyarıcılara karşı artmış bir duyarlılık ile karakterize olmuş ve sırayla organize edilmiş tepki modları setinden oluşur. Tepki modları sıralı olarak düzenlenmiştir ve her tepki modu belirli tepkiler ve belirli uyarıcı türlerine karşı artan duyarlılıkla karakterize edilir.

Önerilen Okumalar

Baerends, G. P. (1988). Ethology. In R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey, & R. D. Luce (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology* (Vol. 1, pp. 765-830). New York: Wiley.

Barrett, D. (2010). Supernormal stimuli: How primal urges overran their evolutionary purpose. New York: Norton.

Timberlake, W. (2001). Motivational modes in behavior systems. In R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds.), *Handbook of contemporary learning theories* (pp. 155-209). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. Oxford: Clarendon Press.

Teknik Terimler

Apetetif davranış	Modal aksiyon örüntüsü
Davranış sistemleri	Odaksal arama modu
Doyurucu davranış	Ortaya çıkarılan davranış
Etoloji	Refleks
Genel arama modu	Refleks yayı
Hidrolik model	Salıverici uyarıcı
İşaret uyarıcısı	Türe-özgü davranış

3 Alışma ve Duyarlılaşma

Bunları biliyor muydunuz?

- Refleksif davranış otomatik ve değişmez değildir; yaşantıların bir sonucu olarak artabilir veya azalabilir.
- Ortaya çıkarılan davranışın gücü, birbirine karşıt olarak çalışan alışma ve duyarlılaşma süreçleri tarafından düzenlenir.
- Ortaya çıkarılan davranış sadece ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından değil; yakın zamanda karşılaşılan diğer olaylar tarafında da belirlenir.
- Alışma etkileri tepkide bir azalma ile duyarlılaşma etkileri de tepkide bir artma ile kendisini gösterir.
- Alışma ve duyarlılaşma etkilerinin her ikisi de ortaya çıkarıcı uyarıcının şiddeti ve frekansı tarafından belirlenir.
- Alışma, duyarlılaşmaya kıyasla ortaya çıkarıcı uyarıcıya daha fazla özgüdür.
- Alışma tüm ortaya çıkarılan davranışların doğal bir özelliğidir.
- Duyarlılaşma, ortaya çıkarılan davranış mekanizmaları üzerinde yer alan düzenleyici bir etkiyi yansıtır.

İkinci bölümde koşulsuz davranışın yapısını ele aldıktan sonra, şimdi davranışın yaşantı yoluyla nasıl değiştirilebileceğini ve ayarlanabileceğini incelemeye başlıyoruz. Önce alışma ve duyarlılaşma görüngülerini inceleyeceğiz çünkü alışma ve duyarlılaşma davranış değişikliğinin en basit olan ve en biçimlerinden ikisidir. Buna ek olarak alışma ve duyarlılaşma, daha sonraki bölümlerde tartışma konusu olacak olan karmaşık öğrenme fenomenlerinin tümünde meydana gelebileceği için de önemlidir.

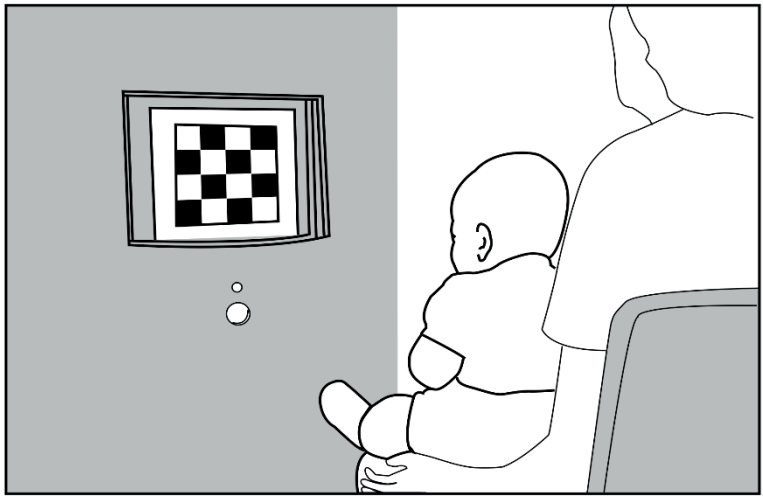
Alışma ve duyarlılaşma, refleks sistemleri çerçevesinde geniş biçimde çalışılmıştır. Refleks, özgün bir ortaya çıkarıcı uyarıcıya oldukça basit bir tepki olarak ortaya çıkar. Örneğin emme, bebeğin ağzına yumuşak bir nesne yerleştirilerek ortaya çıkarılabilir. İkinci bölümde de belirttiğim gibi refleks kavramı, orijinal olarak reflekslerin iki temel özelliği olduğunu varsayan Descartes tarafından formüle edilmiştir. Descartes'a göre ortaya çıkarılan tepkinin şiddeti, doğrudan uyarıcının şiddeti ile ilgilidir. Aslında Descartes, refleks tepkisi için gerekli olan enerjinin ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından sağlandığını öne sürmekteydi. İkinci olarak Descartes, ortaya çıkarıcı uyarıcı sunulduğunda her zaman refleks tepkisinin ortaya çıkacağını öngörmekteydi. Reflekslerin ortaya çıkarıcı uyarıcıya verilen "otomatik" ve kaçınılmaz tepkiler olduğunu düşünüyordu.

Descartes belirli hareketlerin ortaya çıkarıcı uyarıcılar tarafından tetiklendiğine işaret etmekte haklıydı. Fakat reflekslerin değişmez olduğunu ve reflekslerin enerjilerini ortaya çıkarıcı uyarıcıdan aldıklarını ileri sürmekte hatalıydı. Bununla birlikte Descartes'ın görüşleri, alan dışındaki insanların refleksler hakkındaki düşünce tarzında etkili olmaya devam ediyor. İnsanlar, refleksleri genellikle otomatik ve sabit olarak ele alma eğilimindedirler. Hatta "refleks" terimi çoğunlukla "otomatik" sözcüğü ile eş anlamlı olarak kullanılır. Buna karşın bilim insanları, bu refleks yaklaşımının doğru olmadığını göstermiştir. Gerçekten de bu bölümde göreceğimiz gibi, ortaya çıkarılan davranış oldukça esnek olabilir. Bir ortaya çıkarıcı uyarıcıya verilen tepkiler, koşullara bağlı olarak (duyarlılaşma göstererek) artabilir veya (alışma göstererek) azalabilir. Ayrıca refleks hareketi için enerji, ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından sağlanmaz.

Refleksif davranış neden değiştirilebilir olmalıdır? Neden duyarlılaşmaya ve alışmaya ihtiyaç duyarız? Temel olarak alışma ve duyarlılaşma, bizi ilgisiz şeyler üzerinde enerji harcamaktan kaçınmamıza yardımcı olur ve hareketlerimizi önemli şeyler üzerine odaklamamıza izin verir. Alışma ve duyarlılaşma refleks tepkilerimizi düzenler ve çevre ile etkileşimimizin verimini artırır. İnsanlar ve insan olmayan hayvanlar, her an, çok sayıda ve çeşitli uyarıcılarla dolu, karmaşık bir çevrede yaşarlar. Bir kişi sandalyede oturmak gibi sıradan görünen bir aktivite durumunda bile görsel, işitsel, kokusal, dokunsal ve içsel fizyolojik uyarıcıların her türünün bombardımanı

altındadır. Bu uyarıcıların tümü tepkiler ortaya çıkarabilirler (Descartes'ın düşündüğü gibi); ancak tüm uyarıcılara tepkide bulunmak, önemli ya da önemsiz, her türlü şeye tepkide bulunmak anlamına gelirdi. Alışma ve duyarlılaşma olmasaydı, davranış tamamen çevredeki iniş çıkışların esiri olurdu. Örnek olarak yönelme tepkisini *(orienting response)* ele alalım. Yeni görsel ve işitsel uyarıcılara (Örneğin odaya giren bir kişiye) doğru yöneliriz ve döneriz. Buna karşın çevremizdeki tüm uyarıcılar bir yönelme tepkisi ortaya çıkarsaydı, enerjimizi boşa harcıyor olurduk. Pek çok uyarıcı dikkat etmemize değecek kadar önemli değildir. Oturma odasında birisiyle konuşurken arkadaki buzdolabının hırıltısına veya sokaktan geçen bir arabaya yönelmemize gerek yoktur. Alışma ve duyarlılaşma, çevresel olaylara karşı tepkiselliğimizi düzenlememize ve organize etmemize yarar. Bizim bazı uyarıcılara karşı güçlü bir şekilde tepki verirken; bazılarına önem vermememizi sağlar.

Şekil 3.1
Bebeklerde görsel dikkat çalışması için hazırlanan deneysel düzenek



Bebek, görsel uyarıcıların sunulduğu bir ekranın karşısına rahat bir şekilde oturtulur. Her denemede, bebeğin bakışını başka bir yere çevirmeden ne kadar süre ekrana baktığı ölçülür.

İkinci bölümde de işaret edildiği gibi ortaya çıkarıcı davranışın gücü motivasyonel faktörler tarafından; ortaya çıkarılan davranış dizgesi de harekete geçirilen davranış sistemine özgü bir yapısal set tarafından belirlenmektedir. Daha önce de tepki sistemlerinin bazen öğrenme ve yaşantı tarafından organize edildiğini belirtmiştim. Alışma ve duyarlılaşma, yaşantı temelinde ele alacağımız davranışsal organizasyonun ilk ilkeleridir.

Önerilen Okumalar

Colombo, J., & Mitchell, D. W. (2009). Infant visual attention. *Neurobiology of Learning and Memory, 92*, 225-234.

Epstein, L. H., Temple, J. L., Roemmich, J. N., & Bouton, M. E. (2009). Habituation as a determinant of food intake. *Psychological Review, 116*, 384-407.

Kavšek, M. (2013). The comparator model of infant visual habituation and dishabituation: Recent insights. *Developmental Psychobiology, 55*, 793-808.

Rankin, C. H., et al. (2009). Habituation revisited: An updated and revised description of the behavioral characteristics of habituation. *Neurobiology of Learning and Memory, 92*, 135-138.

Teknik Terimler

Aferent (duyusal) sinir
Alışma etkisi
Alışmanın ortadan kalkması
Ara nöron
Durum sistemi
Duyarlılaşma etkisi
Duyusal nöron
Eferent (motor) sinir
İç-denge düzeyi
İrkilme tepkisi
Karşıt süreçler
Kendiliğinden geri gelme
Kısa-süreli alışma
Kısa-süreli duyarlılaşma
Motor nöron
S-R sistemi
Tat neofobisi
Uzun-süreli alışma
Uzun-süreli duyarlılaşma
Yönelme tepkisi

Pavlovian Koşullama Temel Kavramlar

4

Bunları biliyor muydunuz?

- Pavlov klasik koşullamayı, bir beyin çalışma tekniği olarak görmüştür.
- Klasik koşullama, salgısal ve iç organlara ilişkin tepkilerle sınırlı değildir.
- Koşullu tepki, her zaman koşulsuz tepkiye benzemez.
- Koşullu uyarıcılar, koşulsuz uyarıcı tarafından harekete geçirilerek davranış sisteminin bir parçası olur.
- Koşullama yalnızca koşullu uyarıcıya yeni tepkiler geliştirmekle sonuçlanmaz, aynı zamanda organizmaların koşulsuz uyarıcıyla nasıl etkileşeceğini de değiştirir.
- Klasik koşullamada hangi uyarıcının koşullu uyarıcı olarak kullanılabileceği, kullanılan koşulsuz uyarıcıya bağlıdır.
- Seçkisiz kontrol yordamında bağıntısal öğrenme ortaya çıkabilir.
- Pavlovian koşullama, tercihler ve itinmeler, korkular ve fobiler, ilaç toleransı ve bağımlılık ve annelik ve cinsel davranış dahil olmak üzere çok çeşitli davranışlarda kendisini gösterir.

Üçüncü bölümde davranışın bireysel uyarıcılarla olan yaşantılar tarafından nasıl değiştirildiği üzerinde durdum. Alışma aynı uyarıcının tekrarlı olarak sunumunu gerektirir ve bazen tek-uyarıcı öğrenmesi olarak adlandırılır. Şimdi, artık organizmaların bir şeyleri nasıl bir araya getirmeyi öğrendiklerini, bir olayı diğeriyle ilişkilendirmeyi nasıl öğrendiklerini incelemeye hazırız. Bu gibi öğrenmeler, bağıntısal öğrenme *(associative learning)* olarak adlandırılır. Bağıntısal öğrenme, davranıştaki değişmenin bir uyarıcının, ikinci uyarıcıya göre ne zaman ortaya çıktığına bağlı olduğu tek-uyarıcı öğrenmesinden farklıdır. Bağıntısal öğrenme, uyarıcı kombinasyonları hakkında öğrenmeleri içerir. Burada betimleyeceğim ilk bağıntısal öğrenme formu Pavlovian ya da klasik koşullama olacaktır.

Pavlov'un Efsanevi Zili

Çoğumuz Pavlovian ya da klasik koşullamanın temel bileşenlerine aşinayızdır. Bu konudaki açıklamalarda genellikle Profesör Ivan Pavlov'un test ettiği köpeklere bir parça yiyecek vermeden hemen önce zil çaldığı hipotetik bir deney anlatılır. Bu deneyde bir köpek bir koşum takımının içine yerleştirilmiş ve köpeğin ne kadar salya salgıladığını ölçmesine olanak sağlayan aletlere bağlanmıştır. Başlangıçta köpekler sadece yiyecek verildiği zaman salya salgılamaktadırlar. Bununla birlikte yemeğin sunumuyla eşleştirilmiş zil sesinin olduğu bir kaç denemeden sonra köpekler zil sesi duydukları zaman yine salyalamaya başlamaktadırlar.

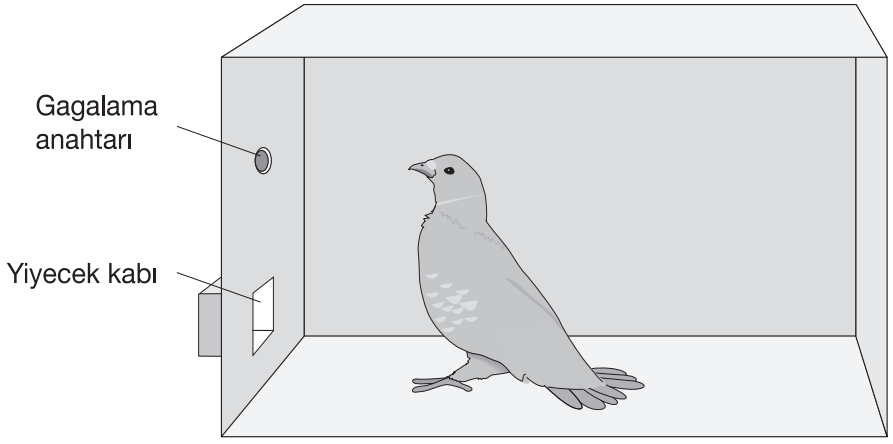
Profesör Pavlov'un köpeklerine zil sesine salya salgılamayı öğrettiği hikaye bazı önemli teknik kavramlara iyi bir giriştir. Önceki bir eğitime dayanmaksızın ilgili tepkiyi ortaya çıkaran -yiyecek gibi- bir uyarıcı, koşulsuz uyarıcı *(unconditioned stimulus)* ya da US olarak adlandırılır. Yiyecek tozu tarafından ortaya çıkarılan salya salgılama tepkisi, koşulsuz tepki *(unconditioned response)* ya da UR'a bir örnektir. Zil, koşullu uyarıcı *(conditioned stimulus)* ya da CS olarak ve zile karşı geliştirilen salya salgılama da koşullu tepki *(conditioned response)* ya da CR olarak adlandırılır.

Pavlov'un efsanevi zili bağıntısal öğrenmeyi gösterir; çünkü zile salya salgılama, zil ile birlikte yiyecek kombinasyonunun sunuluyor olmasına bağlıdır. Her zil çalışında köpeğin bir parça yiyecek alıyor olması, muhtemelen zil ile yiyeceğin bağıntılanmasıyla sonuçlanır. Bir kez zil, yiyecek ile bağıntılanmaya başlandığında köpek zile yiyecekmiş gibi tepki vermeye; zili duyduğu zaman salya salgılamaya başlar.

Pavlov'un efsanevi zili, Pavlovian ya da klasik koşullamayı tanımlamada kullanılan teknik terimleri tanıtmada yardımcı olmasına karşın, bu anlatının doğurguları birçok açıdan yanıltıcıdır. Öncelikle Pavlov deneylerinde nadiren zil kullanmıştır. Klasik koşullamanın ilk gösterimleri, işitsel ipuçlarından ziyade görsel koşullu uyarıcılarla (köpeğin ağzına yerleştirilecek yiyeceğin görüntüsü) gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak, anlatı, klasik koşullanmanın esas olarak iç organlara ve salgı bezlerine

(glandular ve visceral) ilişkin tepkilerdeki değişmelerle ilgili olduğu görüşünü öne sürmektedir. B. F. Skinner bu görüşü koşullamanın yalnızca iç organlar ve salgı bezlerine ilişkin tepkileri değiştirebileceği biçiminde bir aksiyoma yükseltmiştir (Skinner, 1953). Ancak sonraki araştırmalar bu varsayımın asılsız ve dayanaksız olduğunu göstermiştir (Domjan, 2016). Pavlovian koşullama birçok farklı tipte koşullu tepkiler üretebilir. Bunlar arasında yiyeceği sinyalleyen bir ipucuna yaklaşma veya yiyecek kabına yaklaşma sayılabilir ki her ikisi de iç organlara ve salgı bezlerine ilişkin tepkilerden ziyade iskeletsel *(skeletal)* tepkilerdir.

Şekil 4.1
Otomatik şekillendirme deneyindeki güvercin



Işık düğmesi periyodik bir şekilde yiyecekle eşleştirilir. Sonuç olarak güvercin ışık yandığı zaman düğmeyi gagalamaya başlar.

Çağdaş Pavlovian Koşullama Durumları

Klasik koşullama, köpeklerle yapılan salya koşullama çalışmalarında keşfedilmiş olsa da köpekler artık bu tür deneylerde kullanılmamaktadır ve salya salgılama nadiren ölçülen bir tepkidir. Onun yerine deneyler genellikle güvercinler, sıçanlar ve tavşanlar ve üniversite öğrencileriyle ile yapılmakta ve öğrenmenin bir göstergesi olarak da çeşitli iskeletsel ve fizyolojik tepkiler koşullanmaktadır. Bazı modern Pavlovian koşullama durumlarında koşulsuz uyarıcı (yiyecek uyarıcısı gibi) istendiktir. Bu düzenekler apetetif koşullamanın *(appetitive conditioning)* çalışılmasında kullanılır. Diğer durumlarda nahoş ya da itici olay koşulsuz uyarıcı olarak kullanılır. Bu tür düzenekler de itici uyarıcılarla koşullamanın *(aversive conditioning)* çalışılmasında kullanılır.

APETETİF KOŞULLAMA

Apetetif koşullama sık sık güvercinler ve laboratuvar sıçanları ile çalışılmaktadır. Apetetif koşullama deneylerinde kullanılan güvercinler genellikle bir miktar açtır ve Skinner kutusu (Skinner box) adı verilen küçük bir deneysel odacığın içinde test edilirler (bkz. Şekil 4.1). Koşullu uyarıcı, küçük bir plastik diskten yansıtılan bir ışık ya da yiyecek kabının yakınlarındaki bir tepki düğmesidir. Anahtara yapılan gagalamalar, elektronik olarak duyarlı bir devre tarafından tespit edilir. Koşullama yordamı kısa bir süre için ışık düğmesinin açılmasını ve ardından da küçük bir parça yiyeceğin sunulmasını içermektedir.

Işıklı disk ile yemeğin pek çok defa eşlenmesinden sonra güvercinler diske yaklaşmaya ve ışık yanar yanmaz da diski gagalamaya başlarlar (Hearst & Jenkins, 1974; Tomie, Brooks, & Zito, 1989). Işıklı disk yiyecek kabından biraz uzağa yerleştirilse bile koşullu yaklaşma ve gagalama davranışı gelişir (Boakes, 1979). Işık yiyecek için bir sinyal haline gelir ve güvercin ışığı takip etmeye başlar. Bundan dolayı bu tip koşullamanın bir adı da işaret izlemedir *(sign tracking)*. Yordam, güvercinlerde deneycinin fazla bir müdahalesi olmaksızın tepki düğmesini gagalama ile sonuçlandığı için otomatik şekillendirme *(autoshaping)* olarak da adlandırılır.

Laboratuvar sıçanları yiyeceğin koşulsuz uyarıcı (US) olduğu Pavlovian koşullamada da kullanılmaktadır. Her yiyecek sunumundan önce işitsel bir ipucu CS olarak kullanılır. Sıçanlar işitsel ipucuna koşullu tepki olarak yiyecek kabına yaklaşır ve arama davranışı gösterir (Meyer, Cogan ve Robinson, 2014). Koşullu tepki, hedef nesnenin veya yiyeceğin konumunu izlediğinden bu tür davranışa hedef izleme *(goal tracking)* davranışı denir. İşaret izleme ve hedef izleme, evcilleştirilmiş bıldırcında CS'in potansiyel bir cinsel partnere erişim için bir sinyal oluşturduğu cinsel koşullama çalışmalarında da gösterilmiştir (Burns & Domjan, 2001).

Koşullu tepki olarak işaret izlemenin mi yoksa hedef izlemenin mi gelişeceği, kullanılan CS'e ve koşullama yordamının diğer ayrıntılarına bağlıdır. Ek olarak ne tür bir koşullu davranışın meydana geleceğini belirlemede önemli bireysel farklılıklar vardır. Bu bireysel farklılıklar sıçanlarda geri çekilebilir bir tepki pedalı aparatının kullanıldığı çalışmalarda keşfedilmiştir (Flagel, Akil ve Robinson, 2009). Bu deneylerde koşullu uyarıcı olarak deney odasına uzatılan bu tepki pedalı kullanılmıştır. Her koşullama denemesi, pedalın deney odasına uzatılması ve ardından yiyeceğin bir yemek kabına yerleştirilmesini içermiştir (benzer bir düzenek Şekil 4.2'de gösterilmiştir). Bu yordamla sıçanların yaklaşık üçte biri işaret izleme geliştirmiş, tepki pedalına yaklaşmış ve temasta bulunmuştur. Farelerin üçte biri de hedef takibi yapmış ve yiyecek kabına yaklaşmış ve kabı taramıştır. Kalan denekler ise bu tepkilerin bir kombinasyonunu göstermiştir.

daha fazla miktarda sperm salgılar, artan testosteron ve luteinize edici hormon *(luteinizing hormone)* seviyeleri gösterir ve daha fazla yavru üretir.

Özet

Pavlovian koşullama çalışmaları köpeklerde salya salgılama tepkisi ve diğer salgısal tepkilerle başladıysa da çağdaş araştırmalar işaret izleme, koşullu bastırma ve göz kırpma düzeneklerinde koşullamaya ilişkin iskeletsel tepkilere odaklanmaktadır. Bu araştırmalar koşullu uyarıcının doğasına ve koşulsuz uyarıcı tarafından devreye sokulan davranış sistemine bağlı olarak, farklı koşullu tepkilerin gelişebileceğine işaret etmektedir.

Pavlovian koşullama CS ve US arasındaki bir bağıntının öğrenilmesini içerdiği için salt CS ve US'in tekrarlı sunumlarından kaynaklanan davranışsal değişiklikler dışarıda tutulmalıdır. Seçkisiz kontrol yordamı, bağıntısal öğrenme ile sonuçlanabileceği için etkili değildir. Tümüyle tatmin edici kontrol yordamları mevcut olmasa da ayırt edici kontrol ve eşlenmemiş kontrol yordamları makul derecede etkili birer kontrol yöntemi olarak kabul görmektedir. Ayırt edici kontrol yordamında bir CS, US ile eşlenir ve başka bir CS, US olmaksızın sunulur. İki CS'e verilen farklı tepkiler bağıntısal öğrenmeye kanıtlar sağlar. Eşlenmemiş kontrol yordamında CS, US'in yer almayacağı zamanlarda sunulur.

Pavlovian koşullama, bir olayın güvenilir bir şekilde diğerinden önce geldiği her durumda ortaya çıkabilir. Örnekler arasında nedensellik yargılamaları, ilaç toleransı ve bağımlılığı, emzirme ve emme ve olası cinsel karşılaşmaları tahmin etmeyi öğrenmeyi içerir.

Önerilen Okumalar

Bouton, M. E., Mineka, S., & Barlow, D. H. (2001). A modern learning theory perspective on the etiology of panic disorder. *Psychological Review, 108*, 4-32.

Domjan, M. (2005). Pavlovian conditioning: A functional perspective. *Annual Review of Psychology, 56*, 179–206.

Flagel, S. B., Akil, H., & Robinson, T. E. (2009). Individual differences in the attribution of incentive salience to reward-related cues: Implications for addiction. *Neuropharmacology, 56* (supplement 1), 139-148.

Papini, M. R., & Bitterman, M. E. (1990). The role of contingency in classical conditioning. *Psychological Review, 97*, 396-403.

Siegel, S. (2008). Learning and the wisdom of the body. *Learning & Behavior, 36*, 242–252.

Teknik Terimler

Apetetif koşullama
Ayırt edici kontrol
Bağıntısal öğrenme
CS-US ilişkililiği
Eşlenmemiş kontrol yordamı
İşaret izleme
İtici uyarıcılarla koşullama
Koşullu bastırma
Koşullu tepki
Koşullu uyarıcı
Koşulsuz tepki
Koşulsuz uyarıcı
Otomatik şekillendirme
Örtük ketleme
Seçici bağıntı
Seçkisiz kontrol
Skinner kutusu
S-R öğrenme
S-S öğrenme
Tat itinmesi öğrenmesi

Pavlovian Koşullamada Uyarıcı İlişkileri

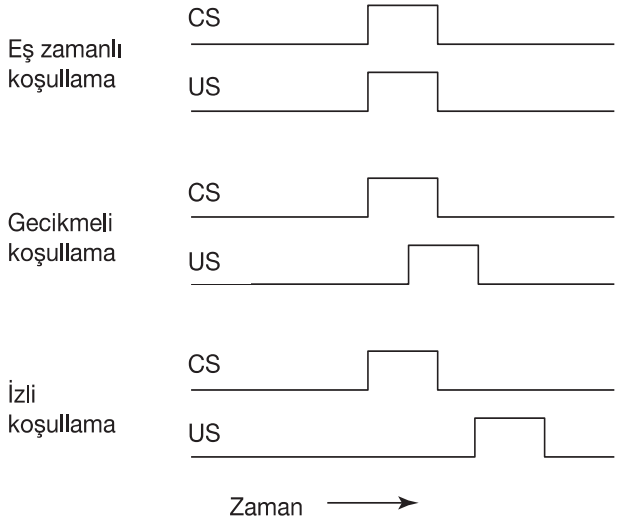
5

Bunları biliyor muydunuz?

- Koşullamada CS'in sunumundan sonra US'in bir miktar geciktirilmesi, CS ile US'in eş zamanlı olarak sunulmasından daha güçlü bir koşullama ortaya çıkarır.
- CS ve US arasındaki sadece 0.5 saniyelik bir aralık, uyandırıcı korku koşullamasını önemli ölçüde bozabilir.
- Tat itinmesi, koşullu ve koşulsuz uyarıcılar arasında birkaç saatlik gecikme ile öğrenilebilir.
- CS-US ulanıklığı Pavlovian koşullamanın gelişmesi için ne gerekli ne de yeterlidir.
- Farklı CS/US izlerlikleri, bağlamsal ipuçlarının koşullanmasındaki farklılıklar nedeniyle farklı düzeylerde koşullu tepkiler üretir.
- Doğrudan CS-US bağıntılarına ek olarak organizmalar bir CS'in ikinci bir CS'in koşulsuz uyarıcıyla eşleneceğine işaret eden yüksek dereceli ilişkileri de öğrenebilir.

Dördüncü bölümde Pavlovian koşullamayı, koşullu ve koşulsuz uyarıcı gibi iki uyarıcı arasında bir bağıntı kurulmasına ilişkin bir öğrenme durumu olarak tanıtmıştım. İki uyarıcı veya olay arasında bir bağıntının kurabilmesi için ikisinin bir şekilde ilişkili olmaları gerekir. Bu bölümde, bir koşulsuz ve koşullu uyarıcı arasında var olabilecek çeşitli ilişkileri anlatacağım. Ayrıca farklı uyarıcı ilişkilerinin Pavlovian koşullamada ne öğrenileceğini nasıl belirlediği üzerinde duracağım.

Şekil 5.1
Eş zamanlı, gecikmeli ve izli koşullama yordamları



Her bir yordamda (CS'in ve US'in sunumunu içeren) bir koşullama denemesi gösterilmiştir. Tipik bir deneyde öğrenme gerçekleşene kadar koşullama denemeleri tekrarlanır.

CS ve US arasındaki Zamansal İlişki

Tarihsel olarak Pavlovian koşullamada en önemli ilişki, CS ve US arasındaki zamansal ilişki, yani uyarıcıların zaman içindeki göreli pozisyonlarıdır. Bir CS ve US arasında mümkün olan çeşitli zamansal düzenlemeleri düşünürken, bir karayolunda bir demir yolu geçişini hayal edin. Demir yolu geçitlerinde bir trenin gelmek üzere olduğunu gösteren yanıp sönen ışıklar bulunur. Bu örnekte yanıp sönen ışıklar CS'dir ve yoldan geçen tren de US.

GENEL KOŞULLAMA YORDAMLARI

Eş Zamanlı Koşullama

Belki de bir koşullu ve koşulsuz uyarıcı arasındaki en basit zamansal düzenleme iki uyarıcıyı da aynı anda sunmaktır. Böyle bir yordam, eş zamanlı koşullama *(simultaneous conditioning)* olarak adlandırılır (bkz. Şekil 5.1). CS'i olası US'e olabildiğince yakın hale getirdiği için, eş zamanlı koşullamanın bağıntısal öğrenmede en etkili zamansal ilişki olduğunu varsaymak akla uygun olabilirdi. Ancak, pek çok durumda, US'in CS ile eş zamanlı olarak sunumu öğrenmeye çok güçlü bir kanıt sağlamaz (Bitterman, 1964; Smith, Coleman, & Gormezano, 1969).

Demir yolu geçidi benzetmesine dönecek olursak, eğer demir yolu geçişinde eş zamanlı koşullama kullanılsaydı, sinyal ışıkları tren zaten geçiyorken yanıp sönmeye başlayacaktı. Bu durumda ışıklar trenin gelişiyle ilgili herhangi bir hazırlayıcı bilgi sağlamayacaktır. Yanıp sönen ışıklara tepki vererek trenin çarpmasından kaçınamayacaktınız. Bu nedenle eş zamanlı koşullama herhangi hazırlayıcı bir koşullu tepkiye yol açmaz. Bununla birlikte bir şok US'i ile eş zamanlı olarak sunulan bir CS, CS'den uzaklaşma veya kaçma tepkileri bakımından, itici özellikler kazanır (Esmorís-Arranz, Pardo-Vásques ve Vásquez-Garcia, 2003).

Gecikmeli Koşullama

Bağıntısal öğrenme için en iyi kanıt genellikle her denemede koşullu uyarıcının, koşulsuz uyarıcıdan biraz önce sunulduğu bir yordamdan gelmektedir (Schneiderman & Gormezano, 1964). Böyle bir yordam gecikmeli koşullama *(delayed conditioning)* olarak adlandırılır; çünkü koşulsuz uyarıcı, CS'in sunumundan sonra geciktirilerek verilir. Bir gecikmeli koşullama denemesi Şekil 5.1'in orta panelinde gösterilmiştir. Deneme önce bir koşullu uyarıcı başlar ve koşulsuz uyarıcı sunulana kadar kalır. CS ve US arasında hiç bir zamansal boşluğun olmadığına dikkat ediniz. Genel koşullama ölçümleri (koşullu göz kırpma, işaret izleme ve hedef izleme ve koşullu donakalma) koşulsuz uyarıcı beklentisini yansıtmaktadır ve gecikmeli bir koşullama yordamı ile kolayca gözlemlenir.

Demir yolu geçitlerinde uyarı sinyalleri tipik olarak gecikmeli bir koşullama yordamını kullanır. Yanıp sönen ışıklar tren geçide varmadan önce başlar ve trenin yakında orada olacağını tahmin etmenizi sağlar. En etkili gecikmeli koşullama yordamı, CS'in US'den kısa bir süre önce başladığı bir yordamdır. Ne yazık ki bu genellikle demir yolu geçişlerinde geçerli değildir. Işıklar tren gelmeden hemen önce değil, tren gelmeden bir süre önce yanıp sönmeye başlar. Bu, insanları tren gelmeden önce rayları hızlı bir şekilde geçmeye yüreklendirir. Oysa sinyal ile trenin gelişi arasında daha kısa bir aralığın kullanılması, bu tür riskli davranışları önemli ölçüde engelleyebilirdi.

Koşullu tepkinin gelişimi CS ve US arasındaki zamansal ilişkiye oldukça duyarlıdır. Gecikmeli koşullama yordamı, en etkili tepkide bulunmayı yaratır; ancak, CS ve US arasında 0.5 saniyelik bir iz aralığı bırakmak dahi, koşullu davranışın gelişimini ciddi şekilde bozabilir. Koşullu tepkide bulunma aynı zamanda CS-US aralığının bir işlevidir, ancak dakik niceliksel ilişki koşullanan tepki sistemine bağlıdır.

Pavlovian koşullama, CS ve US arasındaki sinyal ilişkilerine veya CS'in US hakkında bilgi sağlama derecesine de oldukça duyarlıdır. Bu duyarlılık durumu, bloklama görüngüsü ve CS/US izlerliği etkileri ile gösterilmiştir. Orijinal olarak CS ve US arasındaki izlerlikteki değişmelerin bağıntısal süreçleri doğrudan etkilediği düşünülmekteydi. Bununla birlikte daha sonraki kanıtlar farklı derecelerdeki bağlamsal koşullamaların CS/US izlerliği etkilerinden sorumlu olduğunu göstermiştir.

Pavlovian koşullamada yüksek-dereceden ilişkiler, koşullu ketleme ve koşullu hızlandırma bağlamında araştırılmaktadır. Koşullu ketlemede bir modüle edici uyarıcı (B uyarıcısı), diğer bir CS'in (A uyarıcısı) US ile eşlenmediğini gösterir. Sonuç, B'nin normalde A uyarıcısı karşısında ortaya çıkan koşullu tepkiyi ketlemesidir. Koşullu hızlandırmada modüle edici uyarıcı olan B, A uyarıcısının US ile eşlendiğini gösterir. Sonuç, koşullu tepkinin sadece B uyarıcısı varken ortaya çıkmasıdır. Koşullu tepkinin topografyası ile ilgili bilgi ve sönen B uyarıcısının etkileri, yüksek dereceli bir B(A-US) ilişkisini öğrenmeyi yansıtıp yansıtmadığına karar vermek için kullanılır.

Önerilen Okumalar

Holland, P. C. (1992). Occasion setting in Pavlovian conditioning. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 28, pp. 69-125). Orlando, FL: Academic Press.

Lin, J.-Y., Arthurs, J., & Reilly, S. (2017). Conditioned taste aversions: From poisons to pain to drugs of abuse. *Psychonomic Bulletin & Review*, *24*(2), 335-351.

Molet, M., & Miller, R. R. (2014). Timing: An attribute of associative learning. *Behavioural Processes, 101*, 4-14.

Raybuck, J. D., & Lattal, K. M. (2014). Bridging the interval: Theory and neurobiology of trace conditioning. *Behavioural Processes, 101*, 103-111.

Urcelay, G. P., & Miller, R. R. (2014). The functions of contexts in associative learning. *Behavioural Processes, 104*, 2-12.

Teknik Terimler

Bloklama etkisi
CS-US aralığı
CS/US İzlerliği
Edinimin yavaşlaması testi
Eş zamanlı koşullama
Gecikmeli koşullama
Hızlandırma
İz aralığı
İzli koşullama
Koşullu ketleme
Pozitif durum kurulumu
Toplama Testi
Uyarıcılar arası aralık
Uzun-gecikmeli öğrenme
Yüksek-dereceli uyarıcı ilişkisi
Zamansal izlerlik
Zamansal kodlama

Pavlovian Koşullama Mekanizmaları ve Kuramları

6

Bunları biliyor muydunuz?

- Pavlovian koşullama tipik olarak yeni bir koşullu refleks veya S-R bağıntısının öğrenilmesine değil, yeni bir uyarıcı-uyarıcı veya S-S bağlantısının öğrenilmesine ilişkindir.
- Koşulsuz uyarıcının (US) değeri değiştirilmek suretiyle koşullu tepkide bulunma azaltılabilir veya artırılabilir; böylesi bir düzenleme koşullu uyarıcının (CS) sunumuyla ilgili değildir.
- Tüm çağdaş öğrenme modellerine göre bir uyarıcı hakkında öğrendikleriniz, aynı anda mevcut olan diğer uyaranların bağıntısal değerine bağlıdır.
- Bir CS, US ile eşlenmesine rağmen bağıntısal değerini yitirebilir.
- Dikkat modelleri belirli bir denemede ne olduğunun sonraki denemede CS'e yöneltilecek dikkatin miktarını belirleyeceğini varsayar.
- Öğrenmeye ilişkin ana kuramların birçoğu formülasyonlarında zaman faktörünü dikkate almamıştır.
- Öğrenmenin gerçekleşmesinde CS'in süresi, CS süresinin birbirini izleyen US sunumları arasındaki zaman aralığına oranı kadar önemli değildir.
- Koşullu tepkide bulunma, CS'in bağıntısal değerinin CS'in koşullandığı anda hazır bulunan diğer ipuçlarının göreli bağıntısal değerlerine bağlıdır.

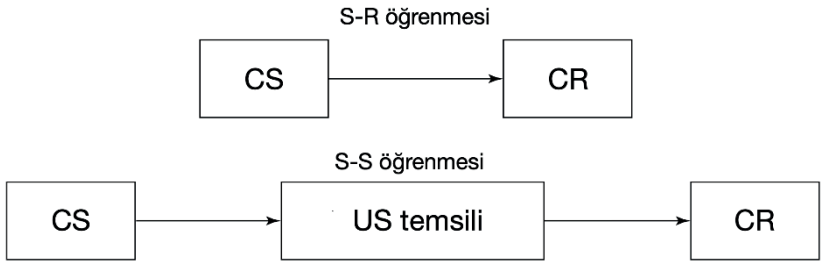
Pavlovian koşullama orijinal olarak koşullu ve koşulsuz uyarıcıların belirli bir zamansal ulanıklık içerisinde eşlenmesi sonucunda yeni bir refleksin koşullanması olarak görülmekteydi. Bu naif bakış açısının birçok açıdan doğru olmadığı ortaya konmuştur. Uzun gecikmeli tat itinmesi öğrenmesi, seçici bağıntılar ve bloklama etkisi, Pavlovian koşullamanın basit bir öğrenme biçimi olduğu görüşünü temelden sarsmıştır. Altıncı bölümde bu öğrenme biçimini ele alan temel mekanizmalara ve kuramlara odaklanarak Pavlovian koşullamanın zenginliğini ve karmaşıklığını belgelemeye devam edeceğim. İki ana soruyu tartışacağım: (a) Pavlovian koşullamada ne öğrenilir? (b) Nasıl öğrenilir?

Pavlovian Koşullamada Ne Öğrenilir?

Bir Pavlovian koşullama yordamının en karakteristik sonucu, katılımcının CS sunulduğunda koşullu bir tepki verir hale gelmesidir. Bu koşullu tepkiden veya CR'dan sorumlu mekanizma nedir? Öne çıkan iki alternatif mekanizma bulunmaktadır. İlk mekanizmaya göre CS doğrudan CR'ı ortaya çıkarır. Buna S-R öğrenmesi (S-R learning) denir ve iki mekanizmadan daha basit olanıdır. S-R mekanizmaları 1970'lerde psikolojiyi silip süpüren "bilişsel devrim"e kadar öğrenme kuramlarına egemen olmuştur. Bu devrim daha "bilişsel" öğrenme kuramlarını ve Pavlovian koşullama yoluyla CS'in, US'in bir temsilini harekete geçirdiği fikrini teşvik etti. Bu US temsili veya belleği de CR'ı üretmekteydi. Bu ikinci mekanizmaya S-S öğrenmesi (S-S learning) denir. Hem S-R hem de S-S öğrenme mekanizmaları koşullu tepki oluşturabileceğine göre bunları birbirinden nasıl ayırt edebiliriz?

S-R öğrenme mekanizmasına göre klasik koşullama, CS ve CR arasında bir ilişkinin kurulmasına yol açar. Bu CS-CR ilişkisinin bir sonucu olarak CS'in sunumu koşullu tepkiyi doğrudan ve otomatik olarak etkinleştirir. Bu tür bir S-R öğrenmesi Pavlovian koşullamanın CS'e yeni bir refleks tepkisinin öğrenilmesiyle sonuçlandığına dair geleneksel düşünceyi yansıtmaktadır. S-S öğrenmenin koşullu tepkiyi nasıl oluşturduğu biraz daha karmaşıktır. S-S öğrenme mekanizmasına göre Pavlovian koşullama CS-US ilişkisinin öğrenilmesiyle sonuçlanır. Bu ilişki bir kez elde edildiğinde CS'in sunumu koşulsuz uyarıcının sinirsel bir temsilini aktive edecektir (bkz. Şekil 6.1). Günlük ifadelerle bu, CS ile karşılaştıktan sonra katılımcının koşulsuz uyaran hakkında düşünmeye başlayacağı anlamına gelmektedir. US temsilinin bu şekilde etkinleştirilmesi otomatik olarak bir tepki oluşturmaz. Katılımcının ne yapacağı daha ziyade o andaki US'e tepki vermeye ilişkin motivasyonuna bağlı olacaktır. S-R ve S-S mekanizmalarını ayırt etmek için güçlü bir teknik, Robert Rescorla (Rescorla, 1973) tarafından popüler hale getirilmiş olan bir performans testidir. Test, bireyin koşulsuz uyarıcıya tepki verme motivasyonu değiştirildikten sonra koşullu tepki verme şevkinin değerlendirilmesini içerir. Örneğin bir deneyde US'e tepki verme motivasyonu azaltılmıştır. Bu manipülasyona US devalüasyonu ya da US değer düşürümü (US devaluation) adı verilir (bkz Tablo 6.1).

Şekil 6.1
S-R ve S-S öğrenmesi arasındaki farklılıklar



S-R öğrenmesinde, CS ile CR arasında doğrudan bir bağıntı veya ilişki kurulur; öyle ki CR doğrudan CS'in sunumu üzerine ortaya çıkar. S-S öğrenmede CS, US'in bir temsilini etkinleştirir ve bu da CR'a yol açar.

Örneğin evcilleştirilmiş erkek bıldırcınlarla yapılan bir cinsel Pavlovian koşullama çalışmasını ele alalım (Holloway & Domjan, 1993). Çalışmada kısa süreli bir ışık CS'ine maruz kalma, günde bir kez bir dişiye erişim ile eşlenmiştir. Başlangıçta bu görsel CS herhangi önemli bir davranış ortaya çıkarmamaktaydı. Bununla birlikte erkekler cinsel olarak güdülü oldukları için her koşullama denemesinin sonunda serbest bırakılan dişiye her zaman hazır bir biçimde yaklaştılar ve çiftleştiler. Tekrarlanan koşullama denemeleri boyunca erkekler CS'e de yaklaşma tepkileri göstermeye başladılar. Toplam 10 koşullama denemesinden sonra CS, denemenin başında erkeklerin nerede olduklarından bağımsız olarak güçlü bir yaklaşma veya işaret izleme tepkisi ortaya çıkarmaya başladı.

S-R öğrenme mekanizmasına göre koşullu tepkide bulunma, CS ile koşullu tepki (CR) arasında kurulan doğrudan bir bağıntıyı yansıtır. Böylesi bir doğrudan bağıntı kurulmuşsa hayvanın koşulsuz tepkiyi gerçekleştirme motivasyonunu değiştirmek, koşullu tepkilerini etkilememelidir. Dolayısıyla bu S-R yorumu, erkek bıldırcınların cinsel koşullu yaklaşmayı bir kez öğrendikten sonra, artık cinsel bakımdan güdülü olmasalar da CR'ı ortaya çıkaracaklarını yordamaktadır.

Holloway ve Domjan, bir grup kuşun cinsel dürtüsünü azaltarak S-R yordamasını test etti. Laboratuvardaki ışık döngüsü, kuşların üremediği kış koşullarını taklit edecek şekilde değiştirilerek cinsel motivasyonları azaltıldı. Deneyin sonuçları Şekil 6.2'de özetlenmiştir. S-R mekanizmasına dayanan tahminlerin aksine, cinsel motivasyondaki azalma görsel CS'e koşullu tepkiyi azaltmıştır. Şekil 6.2'de özetlenen sonuçlar, deneyde S-S öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. S-S öğrenme,

Lysle & Fowler, 1985; Yeniden değerlendirme etkileri konusunda ek okumalar için bkz. McConnell, Urushihara, & Miller, 2010; Miguez, Witnauer, & Miller, 2012).

Özet

Birçok Pavlovian koşullama durumu, S–R bağıntısından ziyade S–S öğrenmesini yansıtmaktadır. Bu vargı, belirli bir koşullu davranışın yoğunluğunun US'in değerinde (devalüasyon ya da enflasyon) yapılacak değişimlemelerle artabileceğini ya da azalabileceğini gösteren deneylerle desteklenmiş, Pavlovian koşullamayı açıklamak üzere çeşitli mekanizmalar önerilmiştir. Rescorla–Wagner modeli, US'in beklenmedik oluşunu öğrenmeyi üreten ve çok sayıda yeni öğrenme görüngüsünün keşfine yol açan itici güç olduğu fikrini geliştirmiştir. Dikkate dayalı modeller, Rescorla-Wagner modeli ile benzer bir görüngü alanına odaklanmıştır. Fakat bunlar da Rescorla-Wagner modeliyle benzer problemlerle yüzleşmek durumunda kalmışlardır. Bilgisel öğrenme modelleri Koşullama yordamlarında I/T oranı gibi zamansal değişkenlere odaklanmıştır. Karşılaştırma hipotezi de oldukça iddialı bir yaklaşım olarak görünmekle beraber kuram, öğrenmeden ziyade bir performans kuramıdır ve hipotez, bağıntıların nasıl kurulduğu hakkında herhangi bir açıklama sağlamamıştır. Buraya kadar olan kısımlarda değinilen her yeni model klasik koşullamanın farklı bir yanına ağırlık vermektedir. Tüm bu modeller, daha önce göz ardı edilen klasik koşullamaya ilişkin özelliklere dikkatimizi çekmeleri açısından önemlidir.

Önerilen Okumalar

Balsam, P. D., & Gallistel, C. R. (2009). Temporal maps and informativeness in associative learnig. *Trends in Neuroscience, 32*, 73-78.

Delamater, A. R., Campese, V., LoLordo, V. M., & Sclafani, A. (2006). Unconditioned stimulus devaluation effects in nutrientconditioned flavor preferences. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 32*, 295–306.

Hogarth, L., Dickinson, A., & Duka, T. (2010). Selective attention to conditioned stimuli in human discrimination learning: Untangling the effects of outcome prediction, valence, arousal, and uncertainty. In C. J. Mitchell & M. E. Le Pelley (Eds.), *Attention and associative learning*. (pp. 71-97). Oxford, UK: Oxford University Press.

McLaren, I. P. L., & Mackintosh, N. J. (2000). An elemental model of associative learning: I. Latent inhibition and perceptual learning. *Animal Learning & Behavior, 28*, 211-246.

Stout, S. C., & Miller, R. R. (2007). Sometimes-competing retrieval (SOCR): A formalization of the comparator hypothesis. Psychological Review, 114, 759–783. Correction published in 2008, *Psychological Review, 115*, 82.

Teknik Terimler

Asimptot
Aşırı beklenti
Karşılaştırma hipotezi
I/T oranı
S-R öğrenmesi
S-S öğrenmesi
US değer düşürümü
US değer artırımı
Uyarıcı belirginliği

Araçsal ya da Edimsel Koşullama

7

Bunları biliyor muydunuz?

- Yeni bir edimsel tepkinin öğrenilmesi genellikle bilindik tepki bileşenlerini yeni kombinasyonlar içerisine koymayı içerir.
- Davranıştaki değişkenlik yeni tepkilerin öğrenilmesinde büyük bir avantajdır.
- Pekiştirmenin gecikmesinin bozucu etkileri, edimsel tepkiden hemen sonra sunulan bir işaretleyici uyarıcının sunumuyla giderilebilir.
- Thorndike'ın Etki Yasası edimsel tepki ve pekiştireç arasındaki bir ilişkiye ilişkin değildir.
- Edimsel koşullama, üç ikili-bağıntı ve bir yüksek-dereceli bağıntının öğrenilmesi ile sonuçlanabilir.
- Edimsel koşullamada edinilen Pavlovian bağıntılar, edimsel koşullama üzerinde biyolojik sınırlılıklar getirmek suretiyle, edimsel tepki performansını bozabilir.
- Edimsel koşullamada gelişen çeşitli bağıntıları birbirinden izole etmek zordur ve bu durum öğrenmeye ilişkin nörobiyolojik çalışmaları güçleştirir.

Önceki kısımlarda değindiğim çeşitli yordamların hepsi (alışma, duyarlılaşma ve Pavlovian koşullama) çeşitli düzenlemelere bağlı olarak farklı uyarıcıların sunumlarını içerir. Yordamlar, uyarıcı sunumlarının sonucunda davranışta değişikliklere (tepkide bulunmada artış ve azalışlar) yol açar. Birçok önemli yönden farklı olmalarına rağmen alışma, duyarlılaşma ve Pavlovian koşullama yordamlarının ortak özelliği, bunların organizmanın hareketlerinden bağımsız olmalarıdır. Söz konusu yordamlarda katılımcıların yaptıkları, aldıkları uyarıcılar üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.

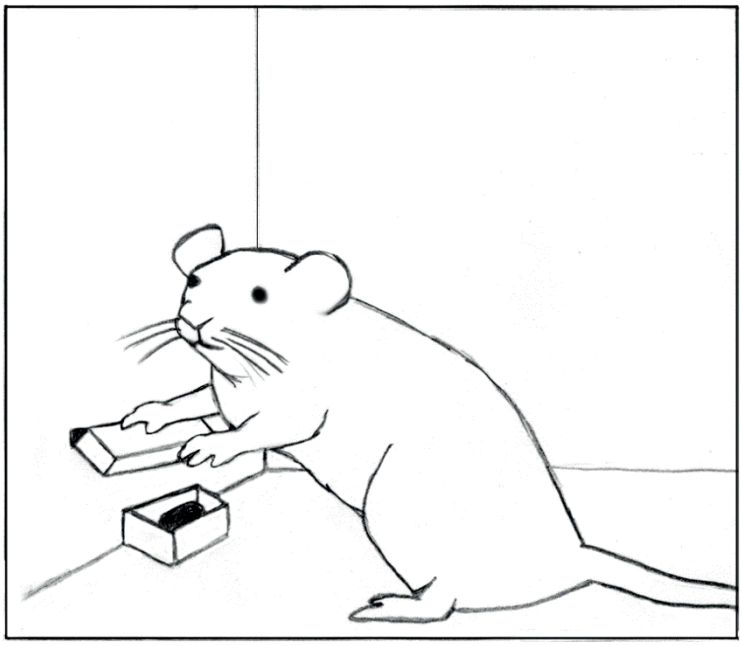
Bir anlamda alışma, duyarlılaşma ve Pavlovian koşullama, organizmaların kendi kontrolleri dışındaki olayları nasıl öğrendiklerine ilişkindir. Kontrol edilemeyen olaylar için kendimizi hazırlamamız önemlidir; çünkü, çevrenin birçok yönü bizim kontrolümüz dışındadır. Bir dersin ne zaman olduğu, ekmeği tost yapmanın ne kadar süreceği, iki bina arasındaki mesafenin ne kadar olduğu ve postanenin ne zaman açıldığı buna birkaç örnektir. Kontrol edilemeyen olaylarla ilgili öğrenmeler önemlidir; ama öğrenmelerin hepsi organizmanın kontrolü dışındaki olayların bulunduğu durumlarda gerçekleşmez. Bu bölümde üzerinde duracağımız bir diğer öğrenme kategorisi, koşulsuz bir uyarıcının bireyin hareketlerine bağlı olarak sunulduğu durumları içerir. Bu durumlar araçsal koşullama *(instrumental conditioning)* ya da edimsel koşullamayı *(operant conditioning)* içerir.

Edimsel koşullama yordamlarında organizma için anlamlı bir uyarıcı ya da olay periyodik bir şekilde sunulur. Bununla birlikte olayın meydana gelip gelmeyeceği organizmanın davranışına bağlıdır. Yatakta ısınmak için battaniyeyi üzerimize çekmek, limonata yapmak için karışım maddelerini bir araya getirmek, belirli bir televizyon şovunu bulmak için kanal değiştirmek, bir dahaki sefere selam almak için birine "merhaba" demek birer edimsel davranış örneğidir. Bu durumların tümünde belirli bir uyarıcı ya da sonucu elde etmek için belirli bir tepkinin yapılması gereklidir. Tepki, belirli bir sonucu doğurmak için bir araç işlevi gördüğü için tepki, araçsal davranış *(instrumental behavior) olarak* tanımlanır. Davranışa bağlı olarak ortaya çıkan sonuç da (sıcaklık, lezzetli limonata, televizyon şovu ve karşılıklı selamlaşma) pekiştireç *(reinforcer)* olarak adlandırılır.

Bazen araçsal davranış, edimsel davranış *(operant behavior)* olarak da adlandırılır. Bu, tepkinin belirli bir işlem ya da çevrenin manipülasyonu şeklinde tanımlandığı durumdur. Örneğin biz kapıyı açmak için kapı tokmağını çevirmeyi edimsel tepki olarak tanımlayabiliriz. Bu durumda kapı tokmağını çevirmek için hangi kas hareketlerinin kullanıldığı önemli değildir; tokmağın kapıyı açmaya yetecek kadar çevrilmesi esastır. Tokmak bir kişinin sağ eli, sol eli, parmak uçları ya da tokmağın her tarafını kavramak yoluyla döndürülebilir. Edimsel davranış çalışmalarında tepki topografyasındaki bu tür farklılıklar önemli değildir. Odak noktasını edimsel davranış tarafın-

dan üretilen çevresel değişim oluşturur. Hayvan çalışmalarında -dördüncü bölümde koşullu bastırma tartışmalarında karşılaştığımız- küçük bir deneysel odacıktaki laboratuvar sıçanının bir pedala basması edimsel davranışa bir örnektir. Pedalın altına bir mikro düğmenin yerleştirilmesiyle pedala basma tepkisinin meydana gelip gelmediği belirlenebilir. Mikro düğmeyi harekete geçirmek için yeterli güçle pedala basma bir tepki olarak sayılır. Düğmeyi harekete geçirmeyen, güçsüz pedal basmaları dikkate alınmaz. Bu durumda pedal basma tepkisi, ortamda mikro düğmeyi harekete geçirmek suretiyle çevreyi "edimler".

Şekil 7.1
Edimsel davranışın çalışılmasında kullanılan bir laboratuvar düzeneği



Çizimde yiyecek kabı pedalın altında yer almaktadır.

Hayvan araştırmalarında operant davranışa ilişkin yaygın bir örnek, küçük bir deney odasında bir pedala basan bir laboratuvar faresini içerir (bkz. Şekil 7.1). Pedalın altına bir mikro düğmenin yerleştirilmesiyle, pedal basma tepkisinin meydana gelip gelmediği belirlenebilir. Tipik bir deneyde mikro düğmeyi harekete geçirmek için yeterli güçle pedala basma bir operant tepki olarak sayılır. Sıçanın pedala nasıl bastığı, sağ veya sol eliyle mi, yoksa burnuyla mı bastığı mikro anahtar etkinleştirildiği sürece önemli değildir. Hayvan araştırmalarında bir başka yaygın davranış ör-

lamanın nörofizyolojisinin çalışılmasından çok daha zor hale getirir. Dahası, S-O bağıntısı edimsel koşullama üzerinde ciddi derecede tepki sınırlamaları yaratabilir.

Önerilen Okumalar

Chance, P. (1999). Thorndike's puzzle boxes and the origins of the experimental analysis of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 72*, 433-440.

Hogarth, L., Balleine, B. W., Corbit, L. H., & Killcross, S. (2013). Associative learning mechanisms underpinning the transition from recreational drug use to addiction. *Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 1282* (Addiction Reviews), 12-24.

Holmes, N. M., Marchand, A. R., & Coutureau, E. (2010). Pavlovian to instrumental transfer: A neurobehavioural perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 34*, 1277-1295.

Neuringer, A. (2004). Reinforced variability in animals and people: Implications for adaptive action. *American Psychologist, 59*, 891-906.

Wood, W., & Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review, 114, 843-863.*

Teknik Terimler

Araçsal davranış
Araçsal koşullama
Bulmaca kutusu
Düz labirent
Edimsel davranış
Edimsel koşullama
Etki Yasası
İkincil pekiştireç
İşaretleyici uyarıcı
Kesintili denemeler yöntemi
Koşullu pekiştireç
Operant davranış
Operant koşullama
Öğrenmede sınırlılıklar
Pekiştireç
R-O bağıntısı
Serbest edim yöntemi
Skinner kutusu
S-R bağıntısı
S(R-O) bağıntısı
S-O bağıntısı
Şekillendirme
T-labirenti
Tepki oranı

Pekiştirme Tarifeleri

8

Bunları biliyor muydunuz?

- Pekiştirme tarifeleri, davranım sıklığını ve örüntülerini belirler.
- Oranlı pekiştirme tarifeleri, aralıklı pekiştirme tarifelerine göre daha yüksek davranım sıklığı yaratır.
- Aralıklı tarifeler pekiştireci belirli bir zaman aralığından sonra otomatik olarak sağlamaz.
- Tarife etkileri her bir pekiştirme tarifesini karakterize eden geri bildirim fonksiyonu ile ilişkilidir.
- Bazı pekiştirme tarifeleri seçme davranışıyla ilgilidir ve iki ya da daha fazla tepki alternatifi için pekiştireç sağlar.
- Eşleme Yasası seçme davranışını betimler. Eşleme Yasası'na göre göreli tepki oranı göreli pekiştirme oranına eşittir.
- Öz-denetim, eş-zamanlı-zincirli pekiştirme tarifeleri kullanılarak incelenir.
- Ödülün değeri ödül için ne kadar beklendiğinin bir işlevi olarak azalır.

Yedinci bölümde edimsel koşullama önceden belirlenmiş bir edimsel davranışın her oluşunda pekiştirecin verilmesi biçiminde örneklerle tanımlandı. Edimsel tepki ile pekiştireç arasında doğrudan bir nedensel bağıntının bulunduğu günlük yaşamsal durumlarda bu ideale yaklaşılır. Musluğu çevirdiğinizde neredeyse her zaman su akar, neredeyse her zaman arkadaşınıza yazdığınız mesaj iletilir ve çoğu zaman güzel görünen bir pasta alsanız, pastanın lezzetinin yerinde olduğunu görürsünüz. Ancak bu örneklerde dahi edimsel davranış ile pekiştireç arasındaki ilişki mükemmel değildir. Evinize suyu getiren borular patlayabilir; telefonunuz bozulabilir ya da aldığınız pasta bayatlamış olabilir. Edimsel koşullama durumlarının çoğunda her edimsel davranış pekiştireç ile sonlanmaz.

Edimsel tepkinin bir pekiştireç ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağı çeşitli faktörlere bağlıdır. Bazen pekiştirecin verilmesinden önce davranımın bir kaç kez tekrarlanması gereklidir. Bazen tepki ancak belirli bir süre geçtikten sonra pekiştirilir. Bazen de hem tepkinin tekrarlanması hem de geçen zaman önemlidir. Hangi edimsel davranış durumunun pekiştirileceğini belirleyen kural *pekiştirme tarifesi (schedule of reinforcement)* olarak adlandırılır.

Pekiştirme tarifeleri edimsel davranışın birçok yönüyle açıklanmasına olanak sağlaması açısından araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur (Ferster & Skinner, 1957; Jozefowiez & Staddon, 2008). Edimsel tepkinin sıklığı *(rate of responding)*, örüntüsü *(pattern of responding)* ve sönmeye gösterilen direnç pekiştirme tarifeleriyle belirlenir. Bir pekiştirme tarifesinde önemsiz gibi görünen değişmeler, organizmanın ne sıklıkla tepkide bulunacağı ve ne zaman bir aktivitede bulunmak yerine diğerini tercih edeceği üzerinde önemli etkilere sahiptir. Pekiştirme tarifeleri, pekiştirecin verilmesi artık daha fazla olanaklı olmadığında edimsel davranışın sönmeye direncini de belirler.

Birikimli Kayıt

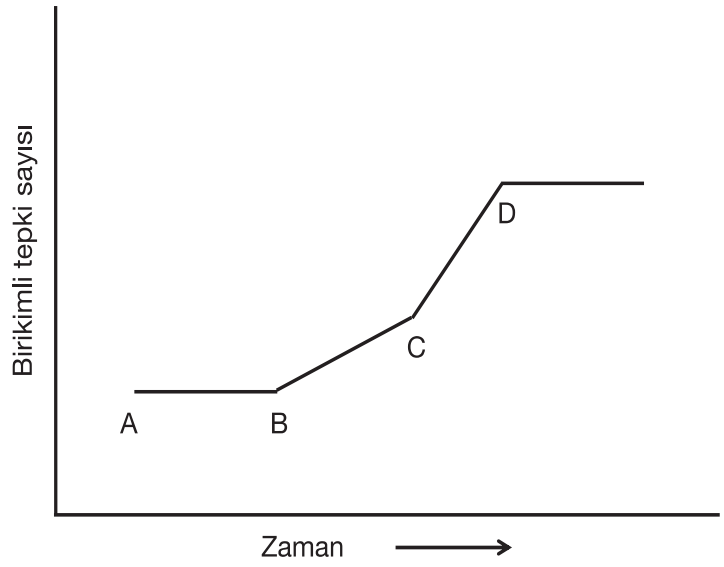
Değişik pekiştirme tarifeleriyle ortaya çıkan tepki sıklığı ve örüntüsü tipik olarak serbest-edim yordamları kullanılarak araştırılır. Bilgisayarlar edimsel davranışı kayıt etmek (örneğin sıçanlarda pedala basma) ve hangi tepkinin pekiştirileceğini belirlemek üzere programlanır. Eğitim oturumları yaklaşık olarak günde bir saattir ve programda tipik olarak çok sayıda eğitim oturumu yapılır. Belirli bir pekiştirme tarifesiyle yoğun bir deneyimden sonra tepki oranı ve örüntüsü belirginleşir ve parametreler bakımından davranış oturur. Sonuçlar, birikimli kayıt *(cumulative record)* terimleriyle uygun bir biçimde betimlenir.

Bir birikimli kayıt, yatay eksende geçen zamanın ve düşey eksende ise belirli bir zaman noktasına kadar olan toplam ya da birikimli tepki sayısının gösterildiği özel

bir grafik gösterimi ifade eder (bkz. Şekil 8.1). Eğer katılımcı bir süre tepkide bulunmazsa katılımcının toplam ya da birikimli tepki sayısı aynı kalır ve ortaya çıkan birikimli kayıt, -Şekil 8.1'deki A ve B arasındaki gibi- düz, yatay bir çizgidir. Yapılan her tepki önceki toplama eklenir. Bu yüzden de katılımcının her tepkide bulunmasıyla birikimli kayıt biraz yukarıya doğru ilerler. Tepkiler geri alınamayacağına göre birikimli kayıt hiç bir zaman aşağıya doğru ilerlemez.

Birikimli kayıtın eğimi katılımcının tepkide bulunma oranını verir. Eğim, grafik üzerindeki iki noktanın düşey düzlemdeki yer değiştirme değerinin, bu noktaların yatay düzlemdeki yer değiştirme değerine bölünerek hesaplanır. Birikimli kayıt üzerindeki düşey yer değiştirme, tepki sayısını; yatay yer değiştirme ise zamanı ifade eder. Bu yüzden birikimli kaydın eğimi, birim zamandaki tepki sayısını ya da *tepki oranını* verir. Düşük tepkide bulunma oranı birikimli kayıt üzerinde sığ bir eğim ile belirgindir (Şekil 8.1'de B noktasından C noktasına olan kısımda olduğu gibi). Yüksek tepki oranları daha dik bir eğim ile kendisini gösterir (Şekil 8.1'de C noktasından D noktasına kadar olan kısımda olduğu gibi).

Şekil 8.1
Zamanda tepkide bulunma örüntülerini göstermek için kullanılan birikimli kayıt



A noktasından B noktasına kadar olan kısım tepkinin olmadığını göstermektedir. B noktasından C noktasına kadar olan kısım düşük oranlı tepkileri göstermektedir. C noktasından D noktasına kadar olan kısım ise yüksek oranlı tepkileri göstermektedir. D noktasından sonra tepkide bulunma oranı sıfıra inmektedir.

Özet

Pekiştirme tarifeleri, birçok durumda, her davranım bir pekiştirme ile sonuçlanmadığı için ilgi konusudur. Bir tepki, sabit ya da değişken sayıdaki tepki yapıldıktan sonra pekiştirilebilir (FR ve VR tarifeleri) veya son pekiştirmenin üzerinden sabit ya da değişken miktarda bir süre geçtikten sonra pekiştirilebilir (FI ve VI tarifeleri). Değişkenden ziyade, sabit tarifeler, pekiştirmenin sunulmasının hemen öncesinde yüksek hızlı bir tepkide bulunmaya yol açarlar ve pekiştirmeden hemen sonra da tepkide bulunmada ani bir yavaşlamaya neden olurlar. Genelde oranlı tarifeler, zamanlı tarifelere göre daha yüksek bir tepkide bulunma hızına yol açarlar ve bu fark, bu iki kontrast yaratıcı geri bildirim fonksiyonlarıyla ilgilidir.

Pekiştirme tarifeleri, her biri kendi pekiştirme tarifesi ile ilişkili iki veya daha fazla etkinlik arasında bir seçimi de içerebilir. Eş zamanlı bir tarifede iki (veya daha fazla) tepki alternatifi aynı anda hazır bulunur ve katılımcının istediği zaman tepki alternatifleri arasında geçiş yapma fırsatı vardır. Eş zamanlı tarifelerde tepkide bulunma, Eşleme Yasası ile karakterize edilir. Eş zamanlı zincirli tarifesi de iki tepki alternatifi sağlar, ancak bu durumda tepkilerden biri seçildiğinde diğer alternatif artık kullanılamaz hale gelir. Öz-denetimi incelemek için eş zamanlı zincirli tarifeler kullanılır. Öz-denetim, bir pekiştirecin değerinin, bekleme süresi arttıkça ne kadar azaldığıyla belirlenir, buna gecikmeye bağlı değersizleştirme fonksiyonu denir.

Önerilen Okumalar

Cole, M. R. (1999). Molar and molecular control in variable-interval and variable-ratio schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 71,* 319-328.

Jozefowiez, J. & Staddon, J. E. R. (2008). Operant behavior. In R. Menzel (Ed.), *Learning theory and behavior.* Vol. 1 of J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference.* (pp. 75-102). Oxford: Elsevier. Update this one to the 2nd edition of the series.

Vanderveldt, A., Oliveira, L. & Green, L. (2016). Delay discounting: Pigeon, rat, human—Does it matter? *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition, 42,* 141-162.

Dallery, J. & Soto, P. L. (2013). Quantitative description of environment-behavior relations. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis,* Vol. 1: *Methods and Principles.* (pp. 219-250). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Teknik Terimler

Aralıklı tarife
Birikimli kayıt
Değersizleştirme fonksiyonu
Değişken aralıklı tarife
Değişken oranlı tarife
Eş zamanlı tarife
Eş zamanlı zincirli tarife
Eşleme Yasası
Geri bildirim fonksiyonu
Oranlı koşu
Oranlı tarife
Öz-denetim
Pekiştirme sonrası duraklama
Pekiştirme tarifesi
Sabit aralıklı tarife
Sabit oranlı tarife

Pekiştirme Kuramları

9

Bunları biliyor muydunuz?

- Pekiştireçlerin bir biyolojik güdü ya da ihtiyacı azaltması gerekmez.
- Sadece uyarıcılar değil, tepkiler de pekiştireç olarak iş görebilir.
- Güncel yaklaşımlara göre pekiştirme edimsel tepkiyi "güçlendirmez".
- Edimsel koşullama yordamları edimsel tepki sıklığını artırmakla kalmaz, pekiştirici tepki sıklığını da azaltırlar.
- Edimsel koşullama yordamları, bir organizmanın davranışlarını, ilgili tepki alternatifleri arasında nasıl paylaştırdığını sınırlar.
- Pekiştirme etkileri, bir organizmanın etkinlikleri bir edimsel koşullama yordamı tarafından sınırlandığında, o organizmanın yapmaya zorlandığı yeni tepki seçeneklerinin bir yan üründür.
- Bir edimsel koşullama yordamının etkisi, bir katılımcının tüm faaliyetlerine ve bu faaliyetlerin nasıl organize edildiğine bağlıdır. Önemli bir faktör, pekiştirici aktivitesini ikame edecek tepkilerin varlığıdır.
- Davranışsal ekonomi, edimsel koşullama yordamlarının olası tepki seçenekleri arasında davranışın paylaştırılmasına nasıl neden olduğunu daha iyi anlamak için ekonomi kavramlarının kullanılmasına yönelik çabalardan gelişmiştir.

Sekizinci bölümde çeşitli edimsel koşullama yordamları ile bunların davranışsal sonuçlarını tartıştık. Şüphesiz, pekiştirme yordamları davranışta dramatik değişiklikler üretebilir ve bu değişiklikler, bir tepki olasılığındaki artıştan çok daha karmaşıktır. Farklı pekiştirme tarifeleri, farklı tepki koşuları ve duraklamalarından oluşan örüntülere yol açtığı gibi, tepki alternatifleri arasındaki seçimleri de belirler. Sıradaki konu, pekiştirmenin bu etkilere nasıl yol açtığıdır. Bu soru, pekiştirme kuramları tarafından ele alınmaktadır.

Tüm iyi kuramlar açıklamaya çalıştıkları bulgularla tutarlı olmalıdır. Ayrıca iyi kuramlar, kuramın dakikliğinin değerlendirilmesine ve artırılmasına hizmet eden yeni çalışmalara yol açmalıdır. Ek olarak, iyi kuramlar bilindik görüngüler hakkında yeni fikirler ve düşünce biçimleri sağlamalıdır.

Pekiştirme kuramlarının gelişim öyküsü, bilimde yaratıcılığa verilebilecek en iyi örnekleri oluşturmaktadır. Söz konusu öykü, belirli bir kuramı, yeni verilerle sistematik hale getiren birbiri üzerine eklenmiş küçük bir takım yeniden düzenlemelerle renklendirilmiştir. Aynı zamanda bu öykü, pekiştirme hakkındaki yeni bir takım fikirleri ve eskilerden olan bir takım dramatik sapmaları da içermektedir. Düşünce biçiminde birbiri üzerine eklenen bir takım ilerleme sağlayıcı değişmeler ve bu değişmeler sonucunda probleme ilişkin olarak üretilen yeni yaklaşımlar da ilginç birer örnek olarak bu öykünün içinde yer almaktadır.

Bir pekiştirme kuramı, edimsel koşullamaya ilişkin olarak iki soruya yanıt vermek durumundadır. İlk soru, pekiştireçlerin doğasına ilişkindir: Bir şeyi pekiştireç yapan şey nedir ya da bir şeyin etkili bir pekiştireç olup olmayacağını önceden nasıl yordayabiliriz? İkinci soru ise pekiştirme etkilerinin mekanizmasına ilişkindir: Bir pekiştireç etkisini nasıl ortaya çıkarır diğer bir deyişle, pekiştirilen bir tepkinin olasılığının artmasından sorumlu mekanizmalar nelerdir?

Thorndike ve Etki Yasası

İlk sistematik pekiştirme kuramı E. L. Thorndike tarafından edimsel koşullamayı keşfetmesinden hemen sonra ortaya atılmıştır (Bower & Hilgard, 1981). Thorndike'a göre bir pozitif pekiştireç "hoşnutluk ve doyum sağlayan" *(satisfying state of affairs)* bir uyarıcıdır. Ancak Thorndike neden bir şeyin "hoşnut edici ya da doyurucu" olduğu hakkında herhangi bir bilgi sağlamamıştır. Bu bakımdan ilk sorumuz olan "Bir şeyi pekiştireç olarak etkili yapan şey nedir?" sorusuna yanıtı pek fazla aydınlatıcı olmamıştır.

Bir köpeğin kafasının okşanması gibi bir uyarıcının "hoşnutluk yaratıcı ya da doyurucu" olup olmadığına, köpeğin başının okşanmasını sağlayacak tepkilerin artıp

artmadığına bakmak suretiyle karar verebilir. Ancak böylesi bir kanıt neden başın okşanmasının bir pekiştireç olduğunu açıklamaz. Pekiştireçleri "doyurucular" olarak adlandırmakla, Thorndike, pekiştireçlere bir etiket sağlamış oldu; ancak bize bir pekiştireci etkili yapan şeyin ne olduğu konusunda herhangi bir açıklama sağlayamamıştır.

Thorndike "Bir pekiştireç, pekiştirilen tepkinin olasılığında nasıl artış sağlar?" biçimindeki ikinci soruya bir miktar daha iyi bir yanıt verebildi. Thorndike'ın yanıtı Etki Yasası *(Law of Effect)* ile sağlanmış oldu. Yedinci bölümde de belirttiğim gibi, Etki Yasasına göre bir pekiştireç edimsel tepki R ve bu tepkinin ortaya konduğu ortamdaki uyarıcılar S arasında bir bağıntı ya da bağlantıyı tesis eder. Pekiştireç bir S-R bağıntısına yol açar (bkz. Şekil 9.1).

Şekil 9.1
Thorndike'ın Etki Yasası'nın grafik gösterimi



O pekiştireci, S-R bağıntısını geriye doğru etki yapmak suretiyle güçlendirir.

Etki Yasası pekiştirmenin edimsel tepkinin gelecekte olma olasılığını nasıl arttırdığını açıklamaktadır. Pekiştirme tarafından kurulan S-R bağıntısı nedeniyle, S uyarıcısı, R edimsel tepkisine yol açar; bu, tıpkı ortaya çıkarıcı uyarıcısı tarafından ortaya çıkarılan bir tepki durumuna benzer. Etki Yasasına ilişkin temel mekanizma, edimsel tepkideki artış için makul bir açıklama olarak düşünülmüş ve bu yaklaşımı izleyen 50 yıl boyunca davranış kuramcılarının çoğu tarafından yaygın kabul görmüştür. Yasaya ilişkin mekanizmalar pek fazla bir ayrıntıyla dillendirilmemiş olmasına rağmen, geniş bir kabul görmüş olması enteresandır.

Etki Yasası edimsel tepkideki artışı yordamakla beraber, bunu iyi tanımlanmış bir süreç yerine bir parça sihirle yapar. Diğer bir deyişle, bir tepki ile bu tepkinin

herhangi bir durumda kendisi için tercih ettiği veya optimal olarak değerlendirdiği bir tepki dağılımına sahip olduğunu öne sürer. Bir edimsel koşullama yordamının devreye alınması, bu optimal tepki dağılımını veya davranışsal temel doyum noktasına bir tehdit oluşturur. Bu tehdit, temel doyum noktasını yeniden kazanmak amacıyla tepki tahsisindeki değişiklikleri etkinleştirir. Tipik olarak tepki tahsisindeki değişiklik, edimsel tepkide bir artış ve pekiştirici tepki oranında bir azalmayı içerir. Bu değişikliklerin ne düzeyde gerçekleşeceği, her bir tepkinin esnekliğine ve pekiştirici tepkinin yerine geçecek alternatiflerin yani ikamelerin varlığına bağlıdır.

Önerilen Okumalar

Allison, J. (1983). Behavioral economics. New York, NY: Praeger.

Anselme, P., & Robinson, M. J. F. (2016). "Wanting," "liking," and their relation to consciousness. Journal of Experimental Psychology: *Animal Learning and Cognition, 42*, 123 –140.

Hursh, S. R., Madden, G. J., Spiga, R., DeLeon, I., & Francisco, M. T. (2013). The translational utility of behavioral economics: The experimental analysis of consumption and choice. In G. J. Madden (Ed.), *APA handbook of behavior analysis: Vol. 2.* Translating principles into practice (pp. 191 –224). Washington, DC: American Psychological Association.

Matson, J. L., & Boisjoli, J. A. (2009). The token economy for children with intellectual disabilities and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 240 –248.

Timberlake, W., & Farmer-Dougan, V. A. (1991). Reinforcement in applied settings: Figuring out ahead of time what will work. *Psychological Bulletin, 110*, 379 –391.

Teknik Terimler

Ayrımlı olasılık ilkesi
Birincil pekiştireç
Davranım yoksunluğu hipotezi
Davranışsal temel doyum noktası
Duyusal pekiştirme
Dürtü durumu
Dürtü azaltma kuramı
Etki Yasası
İkincil pekiştireç
Kazanılmış dürtü
Koşullu dürtü
Koşullu pekiştireç
Premack illkesi
Simge ekonomisi
Tarife doğrusu
Tepki tahsisi

Koşullu Davranışta Sönme

10

Bunları biliyor muydunuz?

- Sönme sadece tepkiyi azaltmakla kalmaz, aynı zamanda davranış değişkenliğini artırır.
- Sönme, önceden edinilmiş bir tepkiyi ketlemeyi öğrenmeye ilişkindir, edinilmiş bu tepkileri büyük ölçüde bozmaz.
- Söndürülmüş davranış, çok çeşitli koşullar altında yeniden ortaya çıkabilir ki; bu durum sönmeye dayalı davranış terapileri için önemli bir güçlük kaynağıdır.
- Günümüzde pek çok araştırma çabası sönme yordamlarının etkililiğini artırmanın yollarını bulmaya adanmıştır.
- Pekiştirecin beklenmedik bir biçimde kesilmesi engellenmişlik duygularını ortaya çıkarır.
- Edinme sırasında devrede olan pekiştirme tarifesi, sönme sırasında tepkide ısrarı belirler.
- Koşullama talimleri sırasında daha fazla pekiştireç kullanmak, davranışı sönmeye daha dirençli kılmak için gerekli değildir. Sönme denemelerinde tepkide bulunma, fazla sayıda koşullama denemesi yer aldığında daha büyük pekiştireçler kullanıldığında veya sürekli pekiştirme tarifeleri ile edinildiğinde daha hızlı bir biçimde azalır.

Buraya kadar olan kısımlarda klasik ve edimsel koşullamaya ilişkin tartışmalarımızda, koşullu davranışın kazanılması ve sürdürülmesinin çeşitli yönleri ele alındı. Öğrenme önemlidir çünkü bireylerin çevreleriyle etkileşimlerinde ihtiyaç duydukları esnekliği sağlar. Öte yandan eğer davranışın öğrenilmesi, değişen çevreye uyum sağlamak ise koşullu davranışın kaybı da çevreye uyum bakımından uyumlayıcı bir özellik olmalıdır. Bir pekiştirme tarifesinin, bir bireyin yaşamı boyunca mutlaka devrede kalması gerekmez. Hayatın bir noktasında başarılı olan tepkiler, koşullar değiştikçe yararlı olmaktan çıkabilir. Örneğin çocuklar anaokulunda insanların ve nesnelerin kaba çizimlerini yapabildikleri için övgüler alırlar, ancak böylesi bir çizimin bir lise öğrencisi tarafından yapılması pek de uygun görülmez.

Koşullu davranışın edinimi, pekiştirici bir sonucun veya koşulsuz uyarıcının sunulduğu yordamları içerir. Sönme, pekiştireç veya US'in artık daha fazla sunulmamasına ilişkindir. Klasik koşullamada sönme, koşullu uyarıcının US olmadan tekrar tekrar sunulmasını içerir. Edimsel koşullamada ise sönme, birey edimsel tepkide bulunduğunda artık pekiştirecin verilmemesini içerir. Bir sönme yordamının tipik sonucu, koşullu tepkinin azalmasıdır. Bu nedenle sönme, sanki edinmenin tersiymiş gibi görünmektedir. Gerçekten de Rescorla-Wagner modeli gibi geleneksel öğrenme kuramlarında sönme bu şekilde karakterize edilmiştir (bkz. Bölüm 6). Ancak bu bölümde açıklanacak kanıtların da gösterdiği gibi, sönmeye ilişkin bu görüş yanlıştır.

Sönmeyi unutmaktan ayırt etmek önemlidir. Her ikisi de koşullu tepkinin kaybını içeriyor olsa da unutma zamanın geçmesinden kaynaklanır. Sönme, aksine, CS'nin tek başına tekrarlanan sunumlarının veya pekiştireç olmadan edimsel tepkinin tekrarlanan örneklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Unutmanın aksine, sönme yalnızca zamanın geçmesiyle değil, belirli bir yordamla üretilir.

Sönme üzerine araştırmalar yaklaşık yüz yıl önce ortaya çıkmış olsa da sönme hem davranış hem de sinirsel mekanizmalar düzeyinde çağdaş araştırmaların önemli bir alanı olmaya devam etmektedir (Delamater ve Westbrook, 2014; Lattal, St. Peter ve Escobar, 2013; Todd, Vurbic & Bouton, 2014). Çağdaş araştırmalar, çeşitli yeni sönme görüngülerini daha iyi anlama ve korku ve fobilerin tedavisi için daha etkili tedavi yordamları geliştirme çabalarıyla güdülenmektedir (Dunsmoor, Niv, Daw & Phelps, 2015; Gillihan & Foa, 2011; Maren, 2011; Maren & Holmes, 2016).

Sönme Yordamlarına İlişkin Etkiler

Zor bir günün ardından eve dönmeye can attığınızı ve anahtarınızın artık evinizin giriş kapısını açmadığını keşfettiğinizi hayal edin. Bu örnek, sönmeye ilişkin temel yordamı göstermektedir. Daha önce pekiştirilmiş bir tepki (anahtarın kilidin içinde çevrilmesi), pekiştiricinin üretilmesinde (kapının açılması) artık etkili değildir. Böyle

beklenmedik bir pekiştireç yokluğu hem duygusal hem de davranışsal etkiler yaratır. Anahtarınızın artık çalışmadığını fark ettiğinizde hissettiğiniz duygu engellenmişlik, hayal kırıklığı ve belki de öfkedir. Muhtemelen kapıyı ilk açma girişiminizden sonra vazgeçmeyecek, birkaç kez daha deneyecek, belki de anahtarı farklı şekillerde kilit üzerinde deneyeceksiniz. Bu tepki varyasyonlarından hiçbiri işe yaramadıysa sonunda denemeyi bırakacaksınız.

Yukarıdaki örnek, sönmenin iki temel davranışsal etkisini göstermektedir. En belirgin olanı, tepki artık pekiştirmeyle sonuçlanmadığında tepkide bulunmanın azalmasıdır. Bu etki sönmenin birincil davranışsal etkisi ve bilim adamlarının çoğunu meşgul eden etkidir. Sönmenin diğer bir önemli davranışsal doğurgusu, tepki değişkenliğindeki bir artış ile karakterizedir (Neuringer, Kornell ve Olufs, 2001). Anahtarınız ilk denemede kapıyı açamadığında, çalışması için anahtarı çeşitli şekillerde kilide takmaya çalıştınız. Bu sönme tarafından üretilen tepki değişkenliğindeki artışı yansıtmaktadır. Değinilen davranışsal etkilere ek olarak, sönme genellikle duygusal bileşenleri de içerir. İstenen bir pekiştireç alıkonduğunda engellenmişlik ve öfke meydana gelir, itinme yaratan bir US alıkonulduğunda ise rahatlama meydana gelir.

Sönme ve Orijinal Öğrenme

Sönme, önemli davranışsal ve duygusal etkiler yaratsa da edinimin yani öğrenmenin etkilerini tersine çevirmez. Kendiliğinden geri gelme *(spontaneous recovery)*, yenilenme *(renewal)*, eski haline getirme *(reinstatement)* ve pekiştireç değer düşürümü *(reinforcer devaluation*) etkilerinin incelendiği çalışmalarla sönmenin başlangıçta öğrenilenleri silmediğine dair kanıtlar elde edilmiştir. Bu görüngülerin mekanizmalarının anlaşılması hem temel hem de uygulamalı araştırmalar için oldukça ilgi çekicidir.

KENDİLİĞİNDEN GERİ GELME

Pavlovian koşullamanın ardından sönme için temel yordam, CS'i kendi başına tekrar tekrar sunmayı içerir. Bu, Pavlovian koşullamada sönme yordamını, alışmanın standart yordamına benzer hale getirir. Bu nedenle alışmanın birçok davranışsal özelliğinin sönmede de bulunması şaşırtıcı değildir. Alışmanın belirgin bir özelliği, kendiliğinden geri gelme göstermesidir. Bir dizi alışma denemesinin ardından belirli bir dinlenme periyodu verilirse alışılmış tepkinin geri döndüğü veya iyileştiği gözlemlenir. Pavlov, koşullamanın ardından sönmede benzer bir görüngüyü keşfetmiştir. Temel bulgu Şekil 10.1'de gösterilmektedir. Edinme sırasında denemelerin bir fonksiyonu olarak koşullu tepki artar. Sönme durumunda ise koşullu tepkilerde bir azalma görülür. Ardından sonra bir dinlenme periyodu başlatılır ve sonrasında da ek sönme denemeleri yapılır. Dinlenme süresinden sonra verilen tepkilerin ilk sönme denemelerinin sonunda olduğundan daha yüksek olduğuna dikkat edin. Burada

etmek için atış yapmaya devam etmelidir. İş dünyasında, bilimde ve politikada başarı, sıklıkla tekrarlanan başarısızlıklar karşısında ısrar etmekten gelir.

Özet

Pekiştirme yordamları her zaman kalıcı değildir. Sönme çalışmaları bir tepki artık daha fazla pekiştirilmediğinde veya bir CS artık daha fazla bir US ile eşlenmediğinde ne olduğunu söyler. Sönme, iki belirgin davranış değişikliği üretir: koşullu tepkide bir azalma ve tepki değişkenliğinde bir artış. Bu değişiklikler önceki pekiştirme koşullarına bağlıdır. Özellikle sürekli pekiştirmenin kullanıldığı edinim durumlarında aşırı talim ve daha büyük bir pekiştirecin kullanılması, sönme sırasındaki tepkilerde daha hızlı düşüşlere neden olur. Buna karşılık kısmi veya aralıklı pekiştirme, tepki düşüşünü yavaşlatır.

Sönme ile meydana gelen tepkide bulunmadaki azalma, edinimin tersi gibi görünebilir, ancak kendiliğinden geri gelme, yenileme ve eski durumuna döndürme gibi olgular, sönmenin önceki edinim talimi etkilerini silmediğini gösterir. Sönme aynı zamanda R-O ve S-O ilişkilerini de silmez. Daha ziyade, sönme, ödül vermemenin engellenme yaratan itici etkilerine dayanan bir tepki-ketleme sürecinin öğrenilmesini içerir. Sönme koşullu tepkiyi ortadan kaldırmasa da sönme yordamının tekrarlanması, sönme denemelerinin aralıklı olması, sönme belleğini yeniden etkinleştiren ipuçlarının sağlanması ve sönme oturumlarının tek başına bir deneme ile başlatılmasıyla davranış daha güçlü bir biçimde baskılanır.

Önerilen Okumalar

Maren, S., & Holmes, A. (2016). Stress and fear extinction. *Neuropsychopharmacology, 41*(1), 58-79. Doi: 10.1038/npp.2015.180.

Todd, T. P., Vurbic, D., & Bouton, M. E. (2014). Behavioral and neurobiological mechanisms of extinction in Pavlovian and instrumental learning. *Neurobiology of Learning and Memory, 108*, 52-64.

Bouton, M. E. (2014). Why behavior change is difficult to sustain. *Preventive Medicine, 68*, 29-36.

Amsel, A. (1992). Frustration theory: An analysis of dispositional learning and memory. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Capaldi, E. J. (1971). Memory and learning: A sequential viewpoint. In W K. Honig & P. H. R. James (Eds.), *Animal memory* (pp. 115-154). Orlando, FL: Academic Press.

Teknik Terimler

Aralıklı pekiştirme
Aşırı talim sönme etkisi
Ayırt etme hipotezi
Dizi Kuramı
Engellenme
Engellenme kuramı
Eski durumuna döndürme
Kendiliğinden iyileşme
Ketleyici S-R bağıntısı
Kısmi pekiştirme
Kısmi pekiştirme sönme etkisi
Paradoksal ödül etkisi
Pekiştireç büyüklüğü sönme etkisi
Sönme
Sönmenin hatırlatılması
Sürekli pekiştirme
Unutma
Yenileme

11 Ceza

Bunları biliyor muydunuz?

- Ceza fiziksel acı içermek zorunda değildir.
- Doğru uygulandığı takdirde ceza, tek bir denemede davranışta kalıcı bir baskılama yaratabilir.
- Aralıklı ya da bir gecikme ile verilmesi, cezanın etkililiğini büyük ölçüde azaltır.
- Bir davranışın başlangıçta hafif bir şekilde cezalandırılması, bireyi daha sonraki cezaya karşı bağışık hale getirir.
- Bir davranışının başlangıçta ağır bir şekilde cezalandırılması, bireyi daha sonraki cezaya karşı duyarlı hale getirir.
- Cezanın etkililiği, alternatif bir davranışın pozitif pekiştirilmesi ile büyük ölçüde artar.
- Eğer ceza bir pozitif pekiştireci sinyalliyor veya cezalandırılan davranış bir kaçma tepkisi ise ceza tepkide bulunmayı kolaylaştırır.
- Cezalandırma bir engellenme veya bir öfke patlaması sonucunda uygulanırsa, etkili cezalandırmaya ilişkin kurallar genellikle ihlal edilmiş olur ve davranışta herhangi bir yapıcı değişikliğe yol açmaz.

Edimsel koşullama ile ilgili olarak buraya kadar ele alının tartışmalarda, öncelikli olarak, bir edimsel tepkinin apetetif ya da "hoş" bir uyarıcının verilmesiyle sonlandığı pozitif pekiştirmeye ilişkin örnekler üzerinde durduk. Oysa edimsel davranış itici ya da "nahoş" uyarıcılarla da kontrol edilebilmektedir. Belki de en basit itici kontrol yordamı cezadır *(punishment)*. Bir ceza yordamında bir itici uyarıcı, bir edimsel tepki performansına bağlı olarak verilir. Cezalandırılan bir davranışın tipik ya da beklenen sonucu bu davranışın baskılanmasıdır. Buna karşın tepkinin ne kadar baskılanacağı çok sayıda etkene bağlıdır.

Ceza, muhtemelen koşullama ve öğrenmedeki en tartışmalı konudur. Ceza, istismara en çok açık olan ve uygulanması yasalarla denetim altında tutulan tek koşullama yordamıdır. Buna karşın ceza, fiziksel acıyı içermek zorunda değildir. Sözlü kınamalar, para cezaları, uzaklaştırma cezaları, kazanılmış ayrıcalıkların veya pozitif pekiştireçlerin geri alınması, birtakım haklardan mahrum bırakma ve hatta ağıza limon suyu sıkma gibi çeşitli itinme yaratıcı olaylar da etkili bir biçimde ceza olarak kullanılmaktadır. Elektrik şoku, diğer itici olay tipleri ile kıyaslandığında şiddeti ve süresi daha dakik bir biçimde kontrol edilebildiği için insanlardan ziyade hayvan araştırmalarında kullanılır. Şok, insanlarda nadiren, ancak bazı olağan dışı koşullar altında kullanılır.

Toplumsal kaygılar ve araştırma fonlarının eksikliği, son yıllarda ceza araştırmaları üzerinde caydırıcı etkilere sahip olsa da önceki ceza deneylerinden çok şey öğrendik. Cezaya ilişkin tartışmalar için zemin, 20. yüzyılın başlarında, ilk defa Thorndike tarafından hazırlanmıştır. Thorndike (1932) cezanın davranış üzerinde anlamlı ve devamlı değişiklikler yaratmada etkisiz bir yol olduğunu ve bu yüzden de kullanılmaması gerektiğini öne sürmüştür. Skinner (1953) da kendi çalışmalarına dayanarak benzer bir bakış açısı geliştirmiştir. Toplumda cezanın kullanımını azaltmak için her türlü çabayı göstermemiz gerektiğini; çünkü cezanın zalimce ve etkisiz olduğunu öne sürmüştür. Cezanın zalimce olup olmadığına görgül kanıtlarla karar verilemez. Ancak tartışmanın bir diğer yönü olan cezanın etkisiz olduğu- görüşü deneysel olarak test edilebilir. Thorndike ve Skinner'in önceki iddialarının tersine, sistematik araştırmalar doğru olarak uygulandığı taktirde cezanın davranışı baskılamada çok etkili olabileceğini göstermiştir.

Etkili ve Etkisiz Ceza

Günlük gözlemlerimiz bize, Thorndike ve Skinner'ın cezanın etkisiz olduğunu söylemekte haklı olduğunu düşündürebilir. Trafik kurallarının ihlal edilmesi para cezasıyla ya da diğer nahoş sonuçlarla cezalandırılır. Yine de insanlar kırmızı ışıkta geçmeye ve taşıt kullanırken konulan hız sınırını aşmaya devam ederler. Ödevlerini tamamlamadıkları için öğretmenleri tarafından azarlanan öğrencilerin bir sonraki ödevleri-

ni de zamanında tamamlamaları gerekmez. Kokain veya eroin satmaktan tutuklanmış bir uyuşturucu satıcısı, hapisten çıktıktan sonra muhtemelen uyuşturucu satmaya geri dönecektir. Bu örneklerin tersine, bazen ceza dikkate değer derecede etkilidir. Elektrik prizi ile oynarken kazara şok alan bir çocuk, muhtemelen parmaklarını prize bir daha sokmayacaktır. Kaygan bir merdivenden aceleyle inerken düşen ve kendini yaralayan bir kişi, merdivenden sonraki geçişlerinde daha dikkatli olacaktır. İlk binişinde ağırlığını kanonun bir yanına kontrolsüzce verdiği için düşen bir kişi, bu olaydan sonra kanonun ortasında kalmaya daha çok dikkat edecektir.

Cezanın neden bazı durumlarda davranışı bastırmada oldukça etkili olurken, diğerlerinde etkili olmadığı sorusu 1960'larda daha çok sıçanlar ve güvercinler üzerinde yürütülen kapsamlı laboratuvar araştırmalarının konusu olmuştur (Azrin & Holz, 1966; Church, 1969). Bu bölümde, bu deneylerden elde edilen başlıca bulgular tartışılacak ve bunlar insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilişkilendirilecektir. Ancak iddialarımın görgül temellerinin büyük ölçüde laboratuvar hayvanları ile yapılan araştırmalardan geldiğini unutmayın. Önce cezanın başarısız olduğu durumları ele alalım.

CEZA NE ZAMAN ETKİSİZ OLUR?

Hızlı araba kullanmaları ceza ile sonuçlanmasına rağmen neden sürücüler sıklıkla hız sınırını aşmaktadır? Trafik kurallarının ihlal edilmesi durumlarında cezanın uygulanması, cezanın adalet sistemindeki ve pek çok sosyal durumlarda uygulanışına benzer. Tüm bu durumlarda ceza davranışın otomatik bir çevresel sonucu olmaktan ziyade bir birey tarafından uygulanır. Ağırlığın bir tarafa kontrolsüz bir biçimde verilmesi sonucunda otomatik olarak devrilen kanodan farklı olarak sürücüler hız yaptıklarında otomatik olarak ceza almazlar. Bir polis memuru ihlali tespit etmek ve bir mahkeme memuru da suçun ciddiyetini tespit edip, hangi cezanın uygulanacağına karar vermek durumundadır. Cezalandırılan tepkiye ve itinme yaratıcı uyarıcıların uygulamasına görevlilerin karar vermesinin gerekliliği cezayı çeşitli nedenlerle etkisiz hale getirebilir.

Bir polis memurunun tespit etmesini gerektirdiği için sürücüler hız sınırını her aştıklarında yakalanmazlar. Hız yapan bir sürücünün polis tarafından tespit edilme olasılığı aslında oldukça zayıftır. Bir sürücü hız sınırı kuralını 50 veya daha fazla kez ihlal etmiş fakat sadece bunlardan birinde devriye polisi tarafından yakalanmış olabilir. Bu bakımdan burada *ceza oldukça uzun aralıklarla verilmektedir*. Bazı durumlarda sürücü hız yaparken yakalanır. Ancak bu genellikle sürücü belirli bir süre hız yaptıktan sonra gerçekleşir; diğer bir deyişle, sürücü hız sınırını aşar aşmaz yakalanmaz. Bu bakımdan *ceza, davranışın ilk ortaya çıkışından sonra geciktirilerek verilir*. Hemen ödenmesi gerekmediği için cezanın uygulanması daha da fazla gecikebi-

Önerilen Okumalar

Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1966). Punishment. In W. K. Honig (Ed.), *Operant behavior: Areas of research and application* (pp. 380-447). New York: Appleton-Century-Crofts.

Church, R. M. (1969). Response suppression. In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 111-156). New York: Appleton-Century-Crofts.

Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives, 7*, 113-137.

Jessel, J., Borrero, J. C., & Becraft, J. L. (2015). Differential reinforcement of other behavior increases untargeted behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48*, 402-416.

Teknik Terimler

Ara verme	Diğer davranışların ayrımlı olarak pekiştirilmesi
Ayırt edici ceza	Negatif pekiştirme
Ceza	

12 Kaçınma Öğrenmesi

Bunları biliyor muydunuz?

- Kaçınma, edimsel tepkinin itici bir uyarıcının verilmesini engellediği bir edimsel koşullama biçimidir.
- Kaçınılan itici uyarıcının yokluğu ile kaçınma davranışının pekiştirildiğini öne süren herhangi bir kuram bulunmamaktadır.
- Kaçınma bir edimsel davranış biçimi olmasına karşın, kaçınmaya ilişkin öğrenme kuramları önemli ölçüde Pavlovian koşullama kavramlarına dayanır.
- Birçok durumda kaçınmayı öğrenmenin, içsel zamansal ipuçlarına ve iç algısal ya da geri bildirim ipuçlarına ilişkin öğrenmeyi içerdiği varsayılır.
- Kaçınma davranışı güçlü bir şekilde organizmanın daha önceden var olan savunucu davranış sistemi tarafından belirlenir.

Ceza, itici uyarıcıları içeren başlıca edimsel koşullama biçimlerinden sadece biridir. İtici kontrolün başka bir biçimi de kaçınma koşullamasıdır. Ceza yordamlarında edimsel tepki performansı itici uyarıcının sunumu ile sonuçlanır. Kaçınma koşullamasında, edimsel tepki performansı itici olayın sunumunu engeller ya da bloklar.

Kötü bir şeyin olmasını engellemek için birçok şey yaparız. Bir kapıya yaklaşırken bir elinizi kapıya doğru uzatmak kapalı bir kapıya çarpmaktan kaynaklanabilecek rahatsızlığı önler; mangalın periyodik olarak kontrol edilmesi ızgaradaki etlerin yanmasını önler; merdiven korkuluklarına tutunmak merdivenden kayıp düşmeyi önler; trafikte yavaşlamak öndeki araçla çarpışmayı önler; dışarı çıkarken kalın bir şeyler giymek üşümeyi önler. Tüm bunlar kaçınma tepkileridir.

Buraya kadar olan kısımda çeşitli edimsel koşullama yordamları halihazırda ele alındığından ve insanlar kendi kişisel deneyimlerine dayanarak kaçınmayı öğrenmeye oldukça aşina oldukları için kaçınma koşullaması analizinin son derece basit olduğunu düşünebilirler. Ne yazık ki gerçek göründüğü gibi değildir. Hatta kaçınmayı öğrenme, analizi ve açıklanması açısından öğrenmenin en güç formlarından birisidir. Kaçınma öğrenmesiyle ilgili son derece çetrefilli kavramsal sorunlar bulunduğu için bu konudaki araştırmaların çoğu, uygulamaya dayalı kaygılardan ziyade, kuramsal kaygılardan kaynaklanmaktadır. Bu durum, uygulamaya dayalı kaygıların başat olduğu ceza üzerindeki araştırmalarla keskin bir karşıtlığı ifade etmektedir.

Kaçınma Öğrenmesinin Analizinde Başat Sorular

Kaçınma yordamı yeterince açıktır: Katılımcı bir edimsel davranışta bulunur ve bu da itici bir uyarıcının verilmesini önler. Ancak kaçınma yordamının hangi yönünün edimsel davranışı pekiştirdiği pek açık değildir. Başarılı bir kaçınma tepkisi itici uyarıcının verilmesini engeller. Dolayısıyla başarılı bir kaçınma tepkisi "hiçbir şey" tarafından izlenir. Mowrer ve Lamoreaux (1942) kaçınma öğrenmesinin analizinde bunun önemli bir kuramsal sorunu akla getirdiğine dikkatleri çekmiştir: Peki, *nasıl olur da "hiçbir şey" davranışı pekiştirebilir ve öğrenmeye yol açar?*

"Hiçbir şey"in kaçınma tepkisini nasıl pekiştirebildiğini açıklamaya yönelik çeşitli hipotez ve kuramlar önerilmektedir. Söz konusu hipotez ve kuramlar birçok bakımdan birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Ancak kaçınma tepkileri itici olayın verilmesini önledikleri için gösterildiklerine dair sağduyuya dayalı fikir, bu yaklaşımların hemen hepsi tarafından reddedilmiştir. Göreceğimiz gibi problemli bir biçimde "hiçbir şey"in bir pekiştireç olarak çalıştığını öngören, kuramsal yaklaşımlara dayanmaksızın kaçınma öğrenmesini açıklamaya yönelik olarak bir dizi dahiyane öneri geliştirilmiştir.

Kaçınma davranışının analizindeki ikinci önemli soru "Pavlovian koşullama süreci, kaçınma öğrenmesi ile nasıl ilişkilidir?" sorusudur. Pavlovian koşullama sürecini pozitif olarak pekiştirilen edimsel davranışın analizinde tartışmıştık (bkz. Bölüm 7). Ancak Pavlovian koşullama kavramları pozitif olarak pekiştirilen edimsel davranış üzerinde kaçınmayı öğrenmenin analizleri üzerinde olduğu kadar başat değildir. Tarihsel olarak kaçınma öğrenmesi Pavlovian koşullamanın özel bir durumu olarak görülmüştür. Gerçekten de bugüne kadar kaçınma davranışına ilişkin olarak ortaya atılan açıklamalar, kaçınma öğrenmesini tümüyle Pavlovian koşullama mekanizmalarının ürünü olarak görmüştür.

Kaçınma Öğrenmesine İlişkin Çalışmaların Kökenleri

Kaçınma öğrenmesi, ilk olarak insanlar üzerinde Pavlovian koşullamayı çalışan Rus bilim insanı Bechterev (1913) tarafından çalışılmıştır. Bechterev'in bulduğu alternatif yordam oldukça basitti. İnsanlardan bir parmaklarını masada duran metal elektrotların üzerine koymalarını istedi. Elektrotlardan hafif bir akım geçirilebiliyor ve bu katılımcının parmağını kaldırmasına neden oluyordu. Böylece koşulsuz tepki parmağı geri çekme oldu. Durumu klasik koşullama formuna getirmek için Bechterev, her denemede şoktan hemen önce kısa bir ikaz uyarıcısı sundu. Tahmin edebileceğiniz gibi katılımcılar CS verildiği zaman parmaklarını kaldırmayı çabucak öğrendiler ve bu koşullu tepki olarak ölçüldü.

Bechterev, parmak geri çekme tekniğini Pavlovian koşullamayı çalışmak için elverişli bir yol olarak görmesine karşın, yordamın daha dikkatli incelenmesi bunun bir Pavlovian yordamdan ziyade edimsel bir yordam olduğu gerçeğini göstermektedir. Masa yüzeyine yerleştirilmiş elektrotları hatırlayalım, elektrotlar katılımcıların parmağına tutturulmamış olduğu için CS'e parmağını kaldırmak yoluyla tepkide bulunarak, katılımcı tamamıyla şok almaktan kaçınabiliyordu. Bu, koşullu tepkide bulunmanın US sunumunu değiştirmediği standart Pavlovian koşullama yordamından farklıdır. Bechterev yanlışlıkla katılımcılarına koşulsuz uyarıcının sunumu üzerinde bir kontrol vermiştir. Bu da parmak geri çekme tekniğini bir Pavlovian yordamdan çok edimsel bir yordam yapmıştır.

Modern Kaçınma Koşullaması Yordamları

Modern araştırmalarda kaçınma koşullamasına ilişkin olarak genellikle iki tip yordam kullanılmaktadır. Bunlardan ayırt edici kaçınma yordamı belirgin bir ikaz sinyali içeren bir kesintili deneme yordamıdır. Ayırt edici olmayan yordam ise belirgin bir ikaz uyarıcısını içermeyen serbest-edim kaçınma yordamıdır.

olaylarla başa çıkmak için zengin bir evrilmiş koşulsuz savunma davranış repertuarına sahip olmasıdır. Günümüze gelindiğinde genel kabul gören görüş, avcının saldırısından algılanan farklı tehlike düzeyleri tarafından harekete geçirilen, farklı savunucu tepki modlarını içeren avlanmayla ilgili tehdit durumu tarafından organize edilen, koşulsuz türe-özgü savunma reaksiyonları görüşüdür. Kaçınma öğrenmesine ilişkin eksiksiz bir açıklama, belirli bir kaçınma koşullama yordamının organizmanın savunma davranış sistemine nasıl entegre edildiğini içermelidir.

Önerilen Okumalar

Bouton, M. E., Mineka, S., & Barlow, D. H. (2001). A modern learning theory perspective on the etiology of panic disorder. *Psychological* Re*view, 108,* 4-32.

Cain, C. K., & LeDoux, J. E. (2007). Escape from fear: A detailed behavioral analysis of two atypical responses reinforced by CS termination. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *33*, 451–463.

Dinsmoor, J. A. (2001). Stimuli inevitably generated by behavior that avoids electric shock are inherently reinforcing. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *75*, 311–333.

Krypotos, A.-M., Effting, M., Kindt, M., & Beckers, T. (2015). Avoidance learning: review of theoretical models and recent developments. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *9*, Article 189, pp. 1-16. Doi:10.3389/fnbeh.2015.00189.

Perusini, J. N., & Fanselow, M. S. (2015). Behavioral perspectives on the distinction between fear and anxiety. *Learning and Memory*, *22*, 417-425.

Teknik Terimler

Avlanmayla ilgili tehdit durumu
Ayırt edici kaçınma
Ayırt edici olmayan kaçınma
Geri bildirim ipucu
Güven sinyali
İç algısal ipucu
İkaz uyarıcısı
İki-faktör kuramı
İki-yönlü kaçınma
Kaçınma kutusu
Negatif pekiştirme
R-S aralığı
Serbest-edimsel kaçınma
SSDR
S-S aralığı
Tek-yönlü kaçınma
Türe-özgü savunma reaksiyonları
Zamansal ipuçları
İtici uyarıcı

13 Davranışın Uyarıcı Kontrolü

Bunları biliyor muydunuz?

- Ayrımlı tepkide bulunma, belirli bir uyarıcı tarafından davranışın kontrolünü belirlemek için kullanılır.
- En basit uyarıcılar bile pek çok özelliğe veya boyuta sahiptir.
- Davranışın bir talim uyarıcısı tarafından kontrolü sıklıkla diğer benzer uyarıcılara genellenir.
- Uyarıcı genellemesi ve uyarıcının ayırt edilmesi birbirini tamamlayan kavramlardır.
- Davranışın bir uyarıcıdan diğerine genellenmesi bireyin uyarıcılarla talim geçmişine bağlıdır.
- Ayrımlı tepkide bulunma talimi, farklı tepkiler üretir ve uyarıcı kontrolünün dakikliğini artırır.
- Eşdeğerlik talimi, fiziksel olarak farklı uyarıcılara aynı şekilde tepkide bulunulmasını sağlar.
- Sözcüklerin ve algısal kavramların öğrenilmesi, ayırt etmeyi öğrenme ile genelleme yapmayı öğrenme arasındaki etkileşimi içerir.

Kitap boyunca uyarıcılar ve çevresel olaylar tarafından kontrol edilen davranışın çeşitli yönlerini gördük. Ortaya çıkarılan davranış ve Pavlovian koşullamadan kaynaklanan tepkide bulunma bunun açık örnekleridir. Edimsel davranış, önceki bir uyarıcının varlığı nedeniyle ortaya çıkan tepki olarak da kabul edilebilir. Yedinci bölümde gördüğümüz gibi, öncül bir uyarıcı edimsel tepkiyi doğrudan etkinleştirebilir veya tepki-pekiştirici ilişkisinin bir temsilini etkinleştirebilir.

Uygun uyarıcı kontrolü, kabul edilir veya normal davranışın kritik bir özelliğidir. Birine sarılmak uygun bir edimsel tepkidir ve kişi yakın bir kişisel arkadaş veya aile üyesiyse sosyal kabulle pekiştirilir. Yabancılara sarılmak uygun değildir ve yüzünüze bir tokat yemenize neden olabilir. Bir öğretmenin bir öğrenciye sarılması da uygunsuz olabilir ve öğretmenlik pozisyonundan atılma ile sonuçlanabilir. Bu örnekler edimsel bir tepkinin pekiştirilip pekiştirilmeyeceğinin, tepkinin meydana geldiği koşullara bağlı olduğunu göstermektedir. Kendi evinizde raftan bir çikolata alıp cebinize atmak bir sorun oluşturmaz, ancak aynı şeyi köşedeki dükkanda yaparsanız hırsızlık yapmakla suçlanabilirsiniz.

Şüphesiz öğrenilmiş davranışların çoğu belirli çevresel olayların varlığı nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, bu noktaya kadar olan öğrenmeye ilişkin tartışmalarımızda, davranışın uyarıcı kontrolü ile ilgili iki kritik konu yanıtsız kalmıştır. Bunlardan birincisi, uyarıcı kontrolünün ölçülmesiyle ilgilidir: Belirli bir tepkiden, belirli bir çevre özelliğinin veya özgün bir uyarıcının ne derece sorumlu olduğunu nasıl belirleyebiliriz? Uyarıcı kontrolündeki farklılıkları nasıl ölçeceğimizi öğrendiğimizde uyarıcı kontrolünün belirleyicileri ile ilgili olan ikinci konuyu ele alabiliriz. Hangi uyarıcıların belirli bir tepki üzerinde kontrol kazanacağını ve elde edilen uyarıcı kontrolünün derecesini veya dakikliğini hangi faktörler belirler?

Uyarıcı Kontrolünün Ölçülmesi

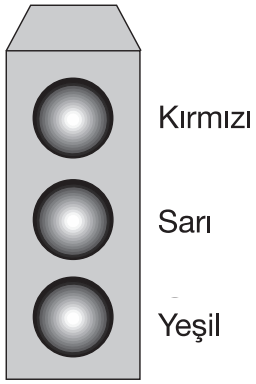
Uyarıcı kontrolü ile ilgili sorular, kısmen çevresel olayların karmaşıklığından dolayı ortaya çıkmaktadır. Trafik ışığı kadar basit bir şey bile birden çok özelliği olan karmaşık bir uyarıcıdır. Trafik ışığındaki kırmızı ışığın belirli bir rengi, parlaklığı, şekli ve konumu vardır. Bu uyarıcı özelliklerinden hangisinin bir sürücünün davranışını kontrol etmek için kritik olduğunu ve bu özellikleri kritik yapan şeyin ne olduğunu nasıl anlarız? Bir uyarıcı özelliği tanımlandıktan sonra bu uyarıcı özelliğinin davranışın kontrolündeki dakikliğini nasıl anlarız?

Bir tepkinin belirli bir uyarıcı tarafından kontrol edilip edilmediğini belirlemeye yönelik temel strateji, o uyarıcıdaki varyasyonlara karşılık gelen davranış değişikliklerinin ortaya çıkıp çıkmadığına bakmaktır. *Bir davranış, bir uyarıcıdaki değişikliklere bağlı olarak değişirse, bu davranışın o uyarıcının kontrolü altında olduğu söylenir.*

Bir uyarıcıdaki değişikliklere bağlı olarak tepkide bulunmadaki değişmelere ayrımlı tepkide bulunma *(differential responding)* denir. Bu uyarıcı özelliğindeki değişmelerin tepkide bulunmada değişikliğe neden olup olmadığına bakarak hedef davranıştan hangi uyarıcı özelliğinin sorumlu olduğunu belirleyebiliriz.

Trafik ışıkları genellikle kırmızı ışık üstte ve yeşil ışık altta olacak şekilde dikey bir düzende yer alır (bkz. Şekil 13.1). Hangi özellik önemlidir? Işığın rengi mi, yoksa konumu mu? Sürücüler kırmızı ışık görünce mi duruyor, yoksa üstteki ışık yandığında mı duruyor? Trafik ışıklarında konumdan çok rengin önemli olup olmadığını belirlemek için aynı konumda sunulan kırmızı ve yeşil ışıkları test etmemiz gerekir. Renkten çok konumun önemli olup olmadığını belirlemek için aynı renkteki ışıkları farklı konumlarda test etmemiz gerekir.

Şekil 13.1
Trafik ışıklarının uyarıcı özellikleri



Işıklar hem renk hem de konumları bakımından farklılık gösterirler.

Bir uyarıcının sadece bir özelliğini değiştirip diğerlerini sabit tuttuğumuzda, bu davranış için belirli bir uyarıcı boyutunun *(stimulus dimension)* önemini test etmiş oluruz. Farklı sürücüler için farklı uyarıcı boyutları önemli olabilir. Renk körü olan sürücüler ışığın konumuna odaklanmalıdır. Diğer bazı sürücüler öncelikle trafik ışıklarının rengine tepki verir. Kimileri ise muhtemelen ışığın hem rengine hem de konumuna tepki vermektedir. Bu nedenle aynı koşullar altında, uyarıcı kontrolünde önemli bireysel farklılıklar söz konusu olabilir. Belirli bir uyarıcı özelliğinin önemli olup olmadığının belirlenmesi, uyarıcı kontrolünün analizinde ilk adımdır. Davranışın belirli bir uyarıcı özelliğine ne dakiklikte ayarlandığıyla da ilgilenebiliriz. Trafik

kabul edilir. Örneğin muzun resmini gördüğünüzde muz diyebilmeli ve muz sözcüğünün ne anlama geldiğini belirlemeniz istendiğinde, muz resmini seçebilmelisiniz. (Uygulamalı davranış analizinde eşdeğerlik eğitimi uygulamaları için bkz. Rehfeldt, 2011.)

Özet

Bireyler sadece bir şey yapmayı değil; aynı zamanda, ne zaman ve nerede o şeyi yapacağını öğrenmek zorundadır. Ne zaman ve nerede bir tepkinin yapılacağının öğrenilmesi davranışın uyarıcı kontrolüyle ilişkilidir. Uyarıcı kontrolü ayrımlı tepkide bulunma ile belirlenir ve genelleme gradyanının diklik derecesi temelinde dakik bir biçimde ölçülebilir. Bir uyarıcının davranışı etkileme derecesi, duyusal kapasite, duyusal yönelim ve uyarıcı yoğunluğu gibi uyarıcı faktörlerine bağlıdır. Uyarıcı kontrolü aynı zamanda bireyin duygusal ya da motivasyonel durumuna bağlıdır. Öte yandan çoğunlukla uyarıcı kontrolü ya uyarıcılar arasında ayırt etmeyi veya uyarıcılar arasında genelleme yapmayı kolaylaştıran talimlerin bir sonucudur.

Ayırt etme talimi, boyutlar arası uyarıcılar ya da boyut içi uyarıcılardan birisini içerebilir. Boyut içi ayırt etme talimi, boyutlar arası talime kıyasla daha dakik bir uyarıcı kontrolü sağlar ve boyut içi ayırt etme talimi çeşitli uzman performansı biçimleri için de bir temel oluşturur. Bununla beraber böylesi ince ayırt etmeleri öğrenme her zaman yararlı değildir. Bazen fiziksel olarak farklı nesnelere aynı şekilde davranmayı öğrenmeniz gerekir. Bu, uyarıcı eşdeğerlik öğrenmesi ile gerçekleştirilir. Uyarıcı eşdeğerliği, algısal kavram öğreniminde, dil öğreniminde ve çeşitli uygulamalı davranış analizlerinde önemlidir.

Önerilen Okumalar

Rehfeldt, R. A. (2011). Toward a technology of derived stimulus relations: An analysis of articles published in the Journal of Applied Behavior Analysis, 1992 –2009. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 109 –119. http://dx.doi.org/10.1901/jaba.2011.44-109

Urcuioli, P. J. (2013). Stimulus control and stimulus class formation. In G. J. Madden (Ed.), *APA handbook of behavior analysis: Vol. 1. Methods and principles* (pp. 361 –386). Washington, DC: American Psychological Association.

Wagner, A. R. (2008). Evolution of an elemental theory of Pavlovian conditioning. *Learning & Behavior, 36*, 253 –265. http://dx.doi.org/10.3758/LB.36.3.253

Wasserman, E. A. (2016). Conceptualization in pigeons: The evolution of a paradigm. *Behavioural Processes, 12*3, 4 –14. http://dx.doi.org/10.1016/j.beproc.2015.09.010

Teknik Terimler

Algısal kavram
Ayrımlı tepkide bulunma
Boyutlar arası ayırt etme
Boyut içi ayırt etme
Çoklu pekiştirme tarifesi
Gölgeleme
S^+
S^-
Uyarıcı genellemesi
Uyarıcı boyutu
Uyarıcı ayırt etme
Uyarıcı eşdeğerliği
Uyarıcı genelleme gradyanı

14 Bellek Mekanizmaları

Bunları biliyor muydunuz?

- Öğrenme ve bellek ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir.
- Bellek mekanizmalarını test etmeye yönelik görevler, bellek kullanılmaksızın çözülemeyecek biçimde, bu iş için özel olarak desenlenmelidir.
- Anılar, bellek iz silinmesiyle otomatik olarak kaybolmaz. Bunun yerine hatırlama uyarıcı kontrolü veya yönerge kontrolü altına alınabilir.
- Bellek ileriye dönük ve geçmiş olaylardan ziyade geleceğe ilişkin olabilir.
- Bir şeyi hatırlayamamak nadiren unutmaktan kaynaklanır.
- Bellek hataları çok fazla hatırlamaktan kaynaklanabilir.
- Bir öğrenme durumuna ilişkin görünüşte önemsiz yönler, öğrenilenlerin geri getirilmesine yardımcı olabilir.
- Bellek oluşumu sinapslar, sinir hücreleri ve sinir devreleri düzeyinde bütünleştirme süreçlerini içerir.
- Bütünleştirilmiş anılar kalıcı değildir; geri çağırıldıklarında veya yeniden etkinleştirildiklerinde değiştirilebilir. Değişen anılar yeniden bütünleştirilirler.

Öğrenme ve bellek ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir; biri olmadan diğeri olamaz. Aslında hayvanlarda bellek mekanizmaları üzerine yapılan araştırmalar, daha önceki bölümlerde anlattığım temel koşullama yordamlarından büyük ölçüde yararlanmaktadır. Bu gerçekten hareketle, temel koşullama yordamları hakkında yazılmış bir kitabın sonunda bellek araştırmalarına ilişkin bir tartışmanın yürütülmesini uygun hale getirmektedir. Bununla birlikte temel bir soru ortaya çıkıyor: Eğer tüm öğrenmeler belleği içeriyorsa, bellek çalışmalarını öğrenme çalışmalarından ayıran nedir? Yanıt, bellek araştırmalarının öğrenme çalışmalarından farklı bir bilgi işleme aşamasına odaklanıyor olmasıdır.

Tablo 14.1
Öğrenme ve bellek deneyleri arasındaki farklar

Bilgi işleme evreleri	Öğrenme deneyleri	Bellek deneyleri
Edinme	Değişken	Sabit
Saklama	Sabit (uzun)	Değişken (kısa/uzun)
Geri getirme	Sabit	Değişken

Bilgi İşleme Evreleri

Bellek yaşantının gecikmeli etkilerine ilişkindir. Uyarıcı ve tepkilerle olan yaşantının davranışı bir zaman sonra etkilemesi için üç şeyin olması gereklidir. Öncelikle uyarıcı ve tepkiler hakkındaki bilgi edinilmeli ve bir şekilde sinir sisteminde kodlanmalıdır. Bu bilgi işleme sürecinin edinme evresidir *(acquisition stage)*. Kodlandıktan sonra bilgi, ileride kullanılmak üzere depolanmalıdır. Bu bilgi işleme sürecinin saklama evresidir *(retention stage)*. Son olarak saklama aralığının sonunda gereksinim duyulduğunda bilgi depodan geri getirilebilmelidir. Bu da geri getirme evresidir *(retrieval stage)*.

Edinme, saklama ve geri getirme evreleri hem öğrenme hem de bellek çalışmalarının tümünde yer alır. Ancak araştırmacının ana ilgisinin öğrenme süreçleri mi yoksa bellek süreçleri mi olduğuna bağlı olarak hangi evreye odaklanacağı farklılık gösterir (bkz. Tablo 14.1). Öğrenme çalışmaları edinme evresine odaklanır. Öğrenme çalışmalarında edinmeyle ilgili değişkenler değişimlenirken saklama ve geri getirme sabit tutulur. Buna karşın bellek çalışmalarında edinme sabit tutulur, saklama aralığı ve geri getirme koşulları değişimlenir. İşleri biraz daha karmaşık hale getirmek adına, üç aşama birbirinden tamamen bağımsız değildir. Göreceğimiz gibi edinme koşulları bir belleğin hangi koşullar altında geri getirileceğini belirleyebilir (Urcelay ve Miller, 2014). Bununla birlikte bu tür etkileşimler, edinme, saklama ve geri getirmeyi içeren temel bellek modelini zayıflatmaz.

Örneğe-Eşleme Yordamı

Farklı canlı türlerinde bellek mekanizmalarını çalışmak üzere çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bellek yordamları genellikle katılımcının davranışının yalnızca geçmiş yaşantıları tarafından belirlendiğinden emin olmak için test durumu üzerinde etkisi olabilecek bazı ipuçlarına karşı özel bir takım kontrol yöntemlerini gerektirir. Ek olarak, belirli bellek süreçlerini dışta tutacak şekilde özel bazı yordamlarla da desenlenmelidir. Bu karmaşıklığı göstermek için bellek mekanizmasının çalışılmasında kullanılan bir tekniği ayrıntılı olarak betimlenecektir. Bu teknik örneğe-eşleme yordamı *(matching-to-sample procedure)* olarak adlandırılmaktadır.

Örneğe-eşleme yordamında katılımcı önce bir örnek uyarıcıya maruz bırakılır. Daha sonra örnek bir saklama aralığı boyunca kaldırılır. Saklama aralığından sonra katılımcıya bir çoktan seçmeli bellek testi uygulanır. Testte birkaç alternatif sunulur; alternatiflerden bir tanesi denemelerin başında sunulan örnek uyarıcının aynısıdır. Eğer katılımcı önceden sunulan örneği seçerse davranışı pekiştirilir.

Örneğe eşleme yordamı, çeşitli uyarıcı türleri ile belleği araştırmak için kullanılabilir ve çeşitli araştırma sorularını ele almak için uyarlanabilir. Eşleme yordamı yunuslar, sıçanlar ve insanlar gibi çok çeşitli türlerde kullanılmıştır (Baron & Menich, 1985; Forestell & Herman, 1988; Wallace, Steinert, Scobie & Spear, 1980) ve söz konusu yordam, görsel, işitsel ve uzamsal ipuçları gibi çeşitli örnek uyarıcılarla da kullanılmıştır. Şekil 14.1 eşleme yordamının güvercinlerle kullanılan bir versiyonunu göstermektedir. Tartışmamız örneğe eşleme tekniğine odaklanacak olsa da ilgili kavramsal konular diğer tüm bellek görevleriyle de ilgilidir.

Güvercinler tipik olarak bir duvarında uyarıcı sunumlarının yapıldığı ve aynı zamanda gagalama tepkilerinin alındığı bir uyarıcı panelinin bulunduğu bir Skinner kutusunda test edilmiştir. Uyarıcı paneli, uyarıcıların üç farklı konumda sunulmasına izin verecek şekilde programlanmıştır. Örneğin uyarıcılar çeşitli renk veya desenlerdeki aynı büyüklükte üç daire olabilir. Her deneme bir başlama işaretiyle başlar. Bu işaret merkezdeki bir beyaz ışığın yanması biçiminde olabilir. Başlama işaretine yapılan bir gagalama orta anahtarda örnek uyarıcının sunumuyla sonuçlanır. Örneğimizde, örnek uyarıcı bir üçgendir. Birkaç saniye sonra örnek uyarıcı söner ve bir saklama aralığı başlar. Saklama aralığı sonunda güvercine iki yan anahtarda iki test uyarıcısı verilir. Test uyarıcılarından birisi daha önce sunulan örneğin (üçgen) aynısıdır, buna karşın diğeri (kare) farklıdır. Eşleşen uyarıcının gagalanması pekiştirilir. Alternatif test uyarıcısının gagalanması ise, herhangi bir sonuç doğurmaz.

Önerilen Okumalar

Alberini, C. M., & LoDoux, J. E. (2013). Memory reconsolidation. *Current Biology*, *23*(17), R746-R750.

Spear, N. E., & Riccio, D. C. (1994). *Memory: Phenomena and principles.* Boston: Allyn & Bacon.

Schwabe, L., Nader, K., & Pruessner, J. C. (2014). Reconsolidation of human memory: Brain mechanisms and clinical relevance. *Biological Psychiatry*, *76*, 274-280.

Urcelay, G. P., & Miller, R. R. (2014). The functions of contexts in associative learning. *Behavioural Processes*, *104*, 2-12.

Zentall, T. R., & Smith, A. P. (2016). Delayed matching-to-sample: A tool to assess memory and other cognitive processes in pigeons. *Behavioural Processes*, *123*, 26-42.

Teknik Terimler

Bütünleşme
Çalışma belleği
Edinme evresi
Eş zamanlı örneğe-eşleme
Gecikmeli örneğe-eşleme
Geri getirme evresi
Geri getirme ipucu
Geriye doğru bozucu etki
Geriye dönük bellek
İleriye doğru bozucu etki
İleriye dönük bellek
Örneğe-eşleme yordamı
Referans belleği
Saklama aralığı
Yeniden-bütünleşme

Sözlük

Algısal kavram: (ing. Perceptual concept) Hepsi aynı algısal kategoriye (köpek) ait olan bir dizi fiziksel olarak farklı uyarıcıya (örneğin çeşitli köpek türlerinin resimleri) aynı şekilde tepki vermek.

Alışma etkisi: (ing. Habituation effect) Ortaya çıkarıcı uyarıcının tekrar tekrar sunulması ile ortaya çıkarılan bir tepkinin gücünün giderek azalması.

Alışmanın ortadan kalkması: (ing. Dishabituation) Alışkanlık halini almış bir tepkinin güçlü bir dışsal uyarıcının sunulmasının bir sonucu olarak iyileşmesi.

Apetetif davranış: (ing. Appetitive behavior) Bir doğal davranış dizgesinin başlangıç bileşeni. Apetetif davranış değişkendir, genel uzamsal ipuçlarına tepki olarak ortaya çıkar ve doyurucu tepkileri ortaya çıkaran salıverici uyarıcılarla organizmayı temas haline getirir.

Apetetif koşullama: (ing. Appetitive conditioning) Koşulsuz uyarıcı ya da pekiştirecin hoş bir olay olduğu bir koşullama tipi, deneğin yaklaşma eğiliminde olduğu bir uyarıcı.

Ara nöron: (ing. Interneuron) Omurilikte yer alan ve duyusal sinirlerden, motor sinirlere sinirsel iletimi aktaran bir nöron.

Ara verme: (ing. Time-out) Pekiştireç elde etme fırsatının ortadan kaldırıldığı bir periyod. Bu, bireyin, pekiştireçlerin alınabildiği bir ortamdan çıkarılmasıyla da sağlanabilir.

Araçsal davranış: (ing. Instrumental behavior) Belirli bir sonuç ya da pekiştireç üretmede etkili bir aktivite.

Araçsal koşullama: (ing. Instrumental conditioning) Pekiştirecin sunumunun belirlenmiş bir edimsel davranışın yapılmasına bağlı olduğu bir koşullama işlemi tipi.

Aralıklı pekiştirme: (ing. Intermittent reinforcement) Edimsel tepkilerden yalnızca bazılarının pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesi. Edimsel tepki ara sıra veya aralıklı olarak pekiştirilir. Kısmi pekiştirme (Partial reinforcement) de denir.

Aralıklı pekiştirme sönme etkisi: (ing. Partial reinforcement extinction effect) Sürekli pekiştirme talimine kıyasla, aralıklı pekiştirme taliminden sonra bir edimsel tepkinin yapılmasında sönmeye karşı gösterilen daha yüksek bir direnç.

Aralıklı tarife: (ing. Interval schedule) Sadece son pekiştirmeden belirli bir süre geçtikten sonra yapılan bir tepkinin pekiştirildiği pekiştirme tarifesi.

Asimptot: (ing. Asymptote) Koşullu tepkide daha fazla değişikliğin olmadığı öğrenme sınırı.

Aşırı beklenti: (ing. Overexpectation) Gerçekte olandan daha büyük bir US beklentisi. Aşırı beklenti genellikle iki koşullu uyarıcının her birinin aynı koşulsuz uyarıcı ile ayrı ayrı eğitilmesi ve ardından bu iki CS'in aynı anda sunulmasıyla üretilir.

Aşırı talim sönme etkisi: (ing. Overtraining extinction effect) Sürekli pekiştirmenin verildiği kapsamlı bir talimin (aşırı eğitim) ardından gelen bir sönme durumunda edimsel davranışın yalnızca orta düzeyde sürekli pekiştirmeli talime kıyasla daha az direnç göstermesi.

Avlanma ile ilgili tehdit durumu: (ing. Predatory imminence) Bir yırtıcı tarafından avlanmaya ilişkin algılanan olasılık. Farklı derecede tehdit durumunda farklı türe özgü savunma tepkilerinin verileceği varsayılır.

Ayrımlı olasılık ilkesi: (ing. Differential probability principle) Pekiştirmenin, bireyin pekiştirece tepkide bulunmasının, edimsel tepkide bulunmasından ne kadar fazla olasılıkla gerçekleşeceğine bağlı olduğunu varsayan ilke (bkz. Premack İlkesi [Premack Principle]).

Ayrımlı tepkide bulunma: (ing. Differential responding) Farklı uyarıcılar durumunda farklı biçimlerde veya farklı oranlarda tepkide bulunma.

Ayırt edici ceza: (ing. Discriminative punishment) Tepkilerin ayırt edici bir uyarıcının varlığında cezalandırıldığı; fakat ayırt edici uyarıcı yokken cezalandırılmadığı bir ceza işlemi tipi.

Ayırt edici kaçınma: (ing. Discriminative avoidance) Bir itici koşulsuz uyarıcının geleceğinin bir koşullu uyarıcı veya uyarı işareti tarafından sinyallendiği bir kaçınma koşullaması işlemi. Koşullu uyarıcı sırasında tepkide bulunma söz konusu uyarıcıyı sonlandırır ve itici koşulsuz uyarıcının verilmesini önler.

Ayırt edici olmayan kaçınma: (ing. Nondiscriminated avoidance) İtici uyarıcının bir dışsal uyarı sinyali ile sinyallenmediği bir kaçınma koşullaması işlemi. Kaçınma davranışının yokluğunda itici uyarıcı, S-S aralığı tarafından belirlendiği biçimde periyodik olarak ortaya çıkar. Kaçınma tepkisinin her yapılışı R-S aralığı tarafından belirlendiği biçimde itici uyarıcısız belirli bir zamanı yeniden başlatır.

Ayırt etme hipotezi: (ing. Discrimination hypothesis) Aralıklı pekiştirmeden sonra sönmenin sürekli pekiştirmeden sonraya göre daha yavaş olduğunu, bunun nedeninin de aralıklı pekiştirmeden sonra sönmenin başlangıcının belirlenmesinin zorluğundan kaynaklandığını ileri süren aralıklı pekiştirme sönme durumuna yönelik bir açıklama.

Ayırt edici kontrol: (ing. Discriminative control) Bir koşullu uyarıcının (CS^+) koşulsuz uyarıcı ile eşlenirken, bir diğer koşullu uyarıcının (CS^-) koşulsuz uyarıcı olmaksızın sunulduğu Pavlovian koşullama için bir kontrol işlemi. CS^+ süresince tepkinin gelişip, CS^- süresince gelişmemesi Pavlovian koşullamaya kanıt olarak değerlendirilir.

Bağıntısal öğrenme veya İlişkisel öğrenme: (ing. Associative learning) İlk olayın ikinci olayın bir temsilini aktive etmesi sonucunda iki olayın (bir uyarıcı ya da bir tepki) birbiriyle bağıntısını öğrenme.

Uyarıcı belirginliği: (ing. Salience) Bir uyarıcıyı dikkat çekici yapan ve o uyarıcıyı davranışı kontrol etmede etkili kılan nitelik. Daha şiddetli uyarıcılar tipik olarak daha belirgindir.

Birikimli kayıt: (ing. Cumulative record) Geçen zamanın bir fonksiyonu olarak belirli bir tepkinin birikimli olarak meydana gelme sayısının grafik gösterimi. Kayıt üzerindeki yatay mesafe geçen zamanı, dikey mesafe ortaya çıkan toplam tepki sayısını ve eğim ise tepkide bulunma oranını veya hızını temsil eder.

Birincil pekiştireç: (ing. Primary reinforcer) Daha önce bir koşullama olmaksızın etkili olan bir pekiştireç.

Bloklama etkisi: (ing. Blocking effect) Daha önce koşullanmış bir uyarıcının varlığı nedeniyle yeni bir uyarıcı koşullanmasının zorlaşması.

Boyut içi ayırt etme: (ing. Intradimensional discrimination) Renk, parlaklık ya da perde gibi sadece bir uyarıcı karakteristiğinde farklılık gösteren uyarıcılar arasındaki bir ayırt etme.

Boyutlar arası ayırt etme: (ing. Interdimensional discrimination) Birkaç farklı bakımdan farklılık gösteren iki uyarıcı arasındaki bir ayırt etme.

Bulmaca kutusu: (ing. Puzzle box) Thorndike'ın edimsel koşullamayı çalışmak üzere kullandığı bir edimsel oda tipi. Denekler odaya konulurlar ve buradan çıkmak için önceden belirlenmiş bir davranışta bulunmaları beklenir.

Bütünleşme: (ing. Consolidation) Yeni edinilen bilgilerin sinir sisteminde göreli olarak kalıcı bir biçimde kodlandığı nörobiyolojik süreçler.

Ceza: (ing. Punishment) Edimsel davranışta bulunmanın bir itici uyarıcının verilmesiyle sonuçlandığı bir edimsel koşullama işlemi.

CS-US aralığı: (ing. CS-US interval) bkz. Uyarıcılar-arası aralık (interstimulus interval).

CS-US ilişkililiği: (ing. CS-US relevance) Diğer kombinasyonlarla (örneğin tat ve şok) karşılaştırıldığında koşullu ve koşulsuz uyarıcıların (örneğin tat ve hastalık) belirli kombinasyonlarıyla ortaya çıkan kolaylaştırılmış öğrenme.

Çalışma belleği: (ing. Working memory) Gelecekteki benzer görevler için de gerekli olan arka plan bilgisini içeren referans belleğinin aksine, yalnızca eldeki görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgilerin tutulması.

Çoklu pekiştirme tarifesi: (ing. Multiple schedule of reinforcement) Birbiri ardına sunulan farklı uyarıcıların varlığı durumunda farklı pekiştirme tarifelerinin devrede olduğu bir işlem. Genel olarak her bir uyarıcı, o uyarıcının varlığında karşılık gelen pekiştirme tarifesine göre tepkide bulunma örüntüsü yaratır.

Davranım yoksunluğu hipotezi: (ing. Response deprivation hypothesis) Pekiştirmeyi açıklayan bu hipoteze göre belirli bir tepkiye azaltılmış bir erişim, etkili bir olumlu pekiştirme tepkisinde bulunma fırsatı yaratmaya yeterlidir.

Davranış sistemi: (ing. Behavior system) Besleme veya yırtıcı hayvanlara karşı savunma gibi belirli işlevleri koordineli bir şekilde etkinleştiren bir dizi tepki modu ve bunlara karşılık gelen davranışsal ve nörobiyolojik kontrol mekanizmaları.

Davranışsal temel doyum noktası: (ing. Behavioral bliss point) Bir edimsel koşullama yordamı tarafından dayatılan sınırlamaların yokluğunda etkinliklerin tercih edilen dağılımı.

Değişken aralıklı tarife: (ing. Variable-interval schedule) Son pekiştirmeden değişken miktarda bir zaman geçtikten sonra vuku bulan ilk tepki için pekiştirecin sağlandığı bir pekiştirme tarifesi.

Değişken oranlı tarife: (ing. Variable-ratio schedule) Pekiştireç elde etmek için gereken tepki sayısının denemeden denemeye değiştiği bir pekiştirme tarifesi. Tarifenin değeri pekiştirme için gerekli tepki sayısının ortalamasına karşılık gelir.

Denekler-arası deney: (ing. Between-subjects experiment) İki ya da daha fazla bağımsız katılımcı grubunun karşılaştırıldığı deney deseni. Katılımcıların bireysel davranışlarından ziyade çeşitli grupların ortalama performanslarına odaklanır.

Deneysel gözlem: (ing. Experimental observation) Davranış veya öğrenmeyi etkileyebilecek belirli faktör veya değişkenleri test etmek üzere bir araştırmacı tarafından desenlenmiş koşullar altında davranışın gözlenmesi.

Deneysel koşul: (ing. Experimental condition) Deneklerin bir talim işlemi aldığı bir koşul. Temel öğrenme deneyinde deneysel koşuldaki performans kontrol koşulundaki performansla karşılaştırılır.

Diğer davranışların ayrımlı olarak pekiştirilmesi: (ing. Differential reinforcement of other behavior) Yalnızca deneğin belirlenmiş bir tepkide bulunmakta başarısız olması durumunda periyodik olarak bir pozitif pekiştirecin sunulduğu bir edimsel koşullama işlemi. Kısaltılmışı DRO.

Dizi kuramı: (ing. Sequential theory) Aralıklı pekiştirme sönme etkisini açıklamaya çalışan bu teoriye göre edimsel tepki ödülsüzlük belleğine koşullandığı için aralıklı pekiştirmeden sonra sönme zorlaşır.

Doğal gözlem: (ing. Naturalistic observation) Araştırmacı tarafından desenlenen manipülasyon ya da değişimlemelerin yer almadığı, doğal koşullar altında ortaya çıkan davranışı olduğu gibi gözlemeye yönelik etkinlikler.

Doyurucu davranış: (ing. Consummatory behavior) Ortaya çıkartılan bir davranış dizgesini sona erdiren davranış; bir ortaya çıkarılan davranışlar dizgesini doyuran davranış.

Durum sistemi: (ing. State system) Organizmanın tepkide bulunmada hazırlık düzeyini belirleyen nöral yapılar.

Duyarlılaşma etkisi: (ing. Sensitization effect) Ortaya çıkarıcı uyarıcının sunumunun tekrarlanması sonucunda ortaya çıkarılan davranışın gücündeki bir artış.

Duyusal nöron: (ing. Sensory neuron, Afferent neuron) Duyu organlarından merkezi sinir sistemine mesajlar taşıyan nöron.

Duyusal pekiştirme: (ing. Sensory reinforcement) Bir biyolojik ihtiyaç ya da güdüyle ilişkili olmayan bir uyarıcının sunumuyla sağlanan pekiştirme.

Dürtü azaltma kuramı: (ing. Drive reduction theory) Pekiştireçlerin, deneğin güdü durumunu azalttığı ve deneği iç-denge düzeyine döndürdüğü için etkili olduğunu ileri süren bir pekiştirme kuramı.

Dürtü durumu: (ing. Drive state) Bir sistem iç denge düzeyinde olmadığında var olan bir güdüsel durum. Sistemin kendi iç-denge durumuna dönmesi güdü durumunu azaltır.

Düz labirent: (ing. Straight-alley runway) Başlama kutusu bir tarafta, bitiş kutusu diğer tarafta olan düz bir labirent. Hayvanlar, bir denemenin başlangıcında başlama kutusuna konur ve hedef kutusuna doğru koşmaları sağlanır.

Edimsel davranış: (ing. Operant behavior) Çevrede yarattığı etkiyle tanımlana bir davranış. Bir kola basıp kapıyı açmak örnek olarak verilebilir. Kola basma, kapıyı açma hareketlerinin herhangi bir dizgesi o edimin bir örneğini oluşturur.

Edimsel koşullama: (ing. Operant conditioning, Instrumental conditioning) Pekiştirecin sunumunun belirlenmiş bir edimsel davranışın yapılmasına bağlı olduğu bir koşullama işlemi tipi.

Edinimin yavaşlaması testi: (ing. Retardation-of-acquisiton test) Eğer bir karşılaştırma uyarıcısından daha yavaş bir biçimde koşullu uyandırıcı özelliğini kazanıyorsa, bu uyarıcının koşullu ketleyici olarak belirlendiği bir test işlemi.

Edinme evresi: (ing. Acquisition stage) Bilgi işleme sürecinin hatırlanacak bilginin sonradan geri getirmek üzere edinilmesi veya kodlanmasının gerçekleştiği ilk evresi.

Engellenme: (ing. Frustratio*n*) Beklenmedik bir biçimde pekiştirmenin ortadan kalkmasından kaynaklanan itici bir duygusal reaksiyon.

Engellenme kuramı: (ing. Frustration theory) Aralıklı pekiştirme sönme etkisini açıklamaya yönelik bu kurama göre edimsel davranış engelleyici bir ödülsüzlük beklentisine koşullandığı için aralıklı pekiştirmeden sonra sönme zorlaşmaktadır.

Eski haline getirme: (ing. Reinstatement) Koşulsuz uyarıcıya maruz kalmaya bağlı olarak söndürülmüş bir uyarıcıya verilen tepkilerin iyileşmesi.

Eş zamanlı koşullama: (ing. Simultaneous conditioning) Koşullu uyarıcı ve koşulsuz uyarıcının, her bir koşullama denemesinde eş zamanlı olarak sunulduğu bir Pavlovian koşullama işlemi.

Eş zamanlı örneğe-eşleme: (ing. Simultanous matching-to-sample) Deneklerin örnek uyarıcısının aynısı olan bir test uyarıcısına yönelik tepkilerinin pekiştirildiği bir işlem. Örnek ve test uyarıcıları aynı zamanda sunulur.

Eş zamanlı tarife: (ing. Concurrent schedule) Katılımcının aynı anda mevcut olan iki veya daha fazla basit pekiştirme tarifesinden birine tepkide bulunmayı seçebileceği bir pekiştirme yordamı. Eşzamanlı tarifeler, basit tarife alternatifleri arasında seçim yapılmasına izin verir.

Eş zamanlı zincirli tarife: (ing. Concurrent-chain schedule) Sırayla düzenlenmiş iki bileşenden oluşan bir pekiştirme tarifesi. Seçim bağlantısı sırasında, katılımcının aynı anda iki alternatifi vardır. Bu seçeneklerden birinin seçilmesi, o alternatifi (terminal bağlantısı) sağlar, ancak diğerini denemenin sonuna kadar kullanılamaz hale getirir.

Eşleme Yasası: (ing. Matching Law) Herrnstein tarafından önerilen bu edimsel davranış kuramına göre, belirli bir tepki alternatifindeki göreli tepki oranı, o tepki alternatifindeki göreli pekiştirme oranına eşittir.

Eşlenmemiş kontrol yordamı: (ing. Unpaired control procedure) Hem CS hem de US'in periyodik olarak sunulduğu ancak asla birlikte verilmediği klasik koşullama için bir kontrol yordamı.

Etki Yasası: (ing. Law of Effect) Thorndike tarafından bir edimsel davranış kuralı olarak önerilen bu yasaya göre bir edimsel tepkinin pekiştirilmesi, tepki ile tepkinin ortaya çıkışındaki uyarıcı arasındaki bağıntıyı güçlendirir.

Etoloji: (ing. Ethology) Doğal ortamlarında evrilen türe-özgü davranış kalıplarının analizi ile ilgili biyolojide bir uzmanlık uzmanlık alanı.

Evrim: (ing. Evolution) Ayrımlı üreme başarısı nedeniyle nesiller boyunca fiziksel ya da davranışsal özelliklerdeki değişme.

Gecikme değer düşürüm fonksiyonu: (ing. Delay discounting function) Bir kişinin ödülü elde etmek için ne kadar beklemesi gerektiğinin bir işlevi olarak bir ödülün algılanan değerindeki azalma.

Gecikmeli koşullama: (ing. Delayed conditioning) Koşullu uyarıcının her bir denemede koşulsuz uyarıcıdan önce başladığı bir Pavlovian koşullama işlemi.

Gecikmeli örneğe-eşleme: (ing. Delayed matching-to-sample) Deneklerin belirli bir süre önce sunulan örneğin aynısı olan bir test uyarıcısına verdikleri tepkilerin pekiştirildiği bir işlem.

Genel arama modu: (ing. General search mode) Beslenme sisteminin başlangıç tepki modudur. Bu modda organizma, potansiyel yiyecek kaynaklarına ulaşmasını sağlayacak tepkilerde bulunmak suretiyle çevrenin genel özelliklerine reaksiyonlarda bulunur.

Geri bildirim fonksiyonu: (ing. Feedback function) Belirli bir pekiştirme tarifesinin izin verdiği pekiştirme oranı ve tepkide bulunma oranı arasındaki ilişki.

Geri bildirim işareti: (ing. Feedback cue) Bir tepkinin yapılmasından kaynaklanan bir uyarıcı.

Geri getirme evresi: (ing. Retrieval stage) Daha önceden depolanan bilginin yeniden aktive edilmesi ya da kullanmak üzere çağırılmasını içeren, bilgi işleme sürecinin üçüncü evresi.

Geri getirme ipucu: (ing. Retrieval cue) Bir yaşantıyla ilişkili ve o yaşantıyla ilişkili bir başka bilginin geri getirilmesini kolaylaştıran bir uyarıcı.

Geriye dönük bellek: (ing. Retrospective memory) Daha önceden yaşanan bir olaya ilişkin bir bellek (retrospection olarak da adlandırılır).

Geriye doğru bozucu etki: (ing. Retroactive interference) Hatırlanacak olaydan sonra uyarıcılara maruz kalma suretiyle belleğin bozulması.

Gölgeleme: (ing. Overshadowing) Koşullaması daha kolay olan bir başka uyarıcının varlığında eş zamanlı olarak bir uyarıcının koşullanmasındaki güçlük.

Güdü: (ing. Motivation) Beslenme, avlanmaya karşı savunma, bebek bakımı ya da eşleşme gibi hedefleri gerçekleştirme işlevine sahip bir davranış sistemini aktive eden ya da koordineli bir aktivite setinin olasılığını arttıran kuramsal bir durum.

Güven sinyali: (ing. Safety signal) İtici bir olayın yokluğunu sinyalleyen bir uyarıcı.

Hızlandırma: (ing. Facilitation) İkinci uyarıcının bir US ile eşlendiği denemelerde koşullu uyarıcının sunulduğu ancak ikinci uyarıcı yalnız sunulduğunda koşullu uyarıcının verilmediği bir Pavlovian koşullama işlemi. Böyle bir işlemde bir ipucu, diğer ipucunun ne zaman pekiştirileceğini belirler.

Hidrolik model: (ing. Hydraulic model) Etologlar tarafından önerilen modele göre belirli faktörler belirli güdü tipinin birikmesine ve böylece ilgili sabit aksiyon örüntüsünün olasılığının artmasına neden olur. Sabit aksiyon örüntüsünün ortaya çıkması bu güdüsel durumun azalmasına ya da boşalmasına neden olur.

Homeostatik düzey: (ing. Homeostatic level) Düzenleyici süreçler tarafından sürdürülen bir fizyolojik ya da davranışsal sistem içerisindeki hedef ya da istenen aralık.

I/T Oranı: (ing. I/T Ratio) Pavlovian gecikmeli koşullama yordamlarında denemeler-arası aralık (I) ve CS süresi veya deneme süresi (T) arasındaki oran.

İç-algısal ipucu: (ing. Proprioceptive cue) Kas ve/veya eklemlerin hareketinden kaynaklanan içsel bir tepki geri bildirim uyarıcısı.

İç-denge düzeyi: (ing. Homeostatic level) Düzenleyici süreçler tarafından sürdürülen bir fizyolojik ya da davranışsal sistem içerisindeki hedef ya da istenen aralık.

İki faktör kuramı: (ing. Two-factor theory) Kaçınma öğrenmesinin iki biçimde gerçekleştiğini ileri süren yaklaşım. Buna göre (1) itici uyarımı işaretleyen uyarıcıya korkunun Pavlovian koşullaması ve (2) korku azaltma yoluyla kaçınma tepkisinin edimsel koşullaması.

İki-yönlü kaçınma: (ing. Two-way avoidance) Denemelerin kaçınma kutusunun herhangi bir bölmesinde başlayabildiği ve kaçınma tepkisinin meşgul bölmeden meşgul olmayan bölmeye geçişi içerdiği bir kaçınma kutusu işlemi.

İkincil pekiştireç: (ing. Secondary reinforcer) bkz. koşullu pekiştireç (conditioned reinforcer).

İleriye doğru bozucu etki: (ing. Proactive interference) Olay hatırlanmadan önce uyarıcılara maruz kalma sonucunda ortaya çıkan bellekteki bir bozulma.

İleriye dönük bellek: (ing. Prospective memory) Gelecekteki bir eylem için bir plan belleği. Prospection olarak da adlandırılır.

İrkilme tepkisi: (ing. Startle response) Beklenmeyen bir uyarıcı sunulduğunda ortaya çıkabilen ani bir zıplama veya kasların ani gerilmesi.

İşaret izleme: (ing. Sign tracking) Lokalize olmuş bir uyarıcının koşullu uyarıcı olarak işlev gördüğü bir apetetif Pavlovian koşullama biçimi. Bunun sonucu olarak denek koşullu uyarıcıyı izleyip yaklaşır ve bazen uyarıcıyı manipüle eder.

İşaret uyarıcısı: (ing. Sign stimulus) Bir nesnenin ya da hayvanın, sabit aksiyon örüntüsünü ortaya çıkaran belirli bir özelliği.

İşaretleyici uyarıcı: (ing. Marking stimulus) Bir araçsal tepkiden sonra sunulan, edimsel tepkiyi daha hatırlanabilir yapan ve gecikmeli pekiştirme etkisinin bozucu etkisini ortadan kaldırmaya yardımcı olan kısa görsel ya da bir işitsel ipucu.

İtici uyarıcılarla koşullama veya İtinme öğrenmesi: (ing. Aversive conditioning) Koşulsuz uyarıcı ya da pekiştirecin bir nahoş olay, rahatsızlık ve çekilme yaratıcı bir uyarıcı olduğu koşullama tipi.

İtici uyarıcı: (ing. Aversive stimulus) Rahatsızlık ve/veya çekilme tepkileri ortaya çıkaran nahoş uyarıcı.

İz aralığı: (ing. Trace interval) İz koşullama denemelerinde koşullu uyarıcının bitişi ile koşulsuz uyarıcının başlaması arasındaki zaman aralığı.

İzli koşullama: (ing. Trace conditioning) Koşullu uyarıcı kısa bir periyod için sonlandırıldıktan sonra her bir denemede koşulsuz uyarıcının sunulduğu bir klasik koşullama işlemi.

İzlerlik: (ing. Contingency) İki olay arasındaki bağlantı derecesi ya da bir olayın ortaya çıkmasının diğer olayın ortaya çıkmasına ne kadar bağlı olduğunun bir ölçüsü.

Kaçınma kutusu: (ing. Shuttle box) Birbirine bağlı iki bölümden oluşan kaçınma davranışının çalışıldığı bir araç. Kaçınma davranışı bir bölümden diğerine geçişi içerir.

Karşılaştırma hipotezi: (ing. Comparator hypothesis) Koşullu tepkide bulunmanın, koşullu uyarıcının (CS) bağıntısal gücü ile hedef CS'in talimi sırasında hazır bulunan diğer ipuçlarının bağıntısal gücü arasındaki bir karşılaştırmaya bağlı olduğunu öne süren yaklaşım.

Karşıt süreçler: (ing. Opponent processes) Bir sistemin bir set ya da iç-denge düzeyinden sapma durumunda sistemi yeniden denge düzeyine getirmekten sorumlu bir telafi mekanizması.

Kazanılmış dürtü: (ing. Acquired drive) Edimsel davranış için daha önce bir birincil ya da koşulsuz pekiştireç ile koşullanmış bir uyarıcının neden olduğu bir güdü kaynağı.

Kendiliğinden geri gelme: (ing. Spontaneous recovery) Alışma ya da sönmeden sonra gelen bir dinlenme periyodu tarafından bir tepkinin yeniden gösterilmesi.

Kesintili denemeler yöntemi: (ing. Discrete-trial method) Deneğin sadece belirlenmiş bir periyod süresince edimsel davranışta bulunabildiği bir edimsel koşullama yöntemi. Bu genellikle ya deneğin bir deney kafesine konmasıyla ya da bir uyarıcının sunulmasıyla belirlenir.

Ketlenmenin ortadan kalkması: (ing. Disinhibition) Yeni bir uyarıcının sunumunun bir sonucu olarak kısmen söndürülmüş bir koşullu tepkinin iyileşmesi.

Ketleyici S-R bağıntısı: (ing. Inhibitory S-R association) Uyarıcı sunumunun ilişkili tepkiyi engellediği bir S-R ilişkisi.

Kısa-süreli alışma: (ing. Short-term habituation) Göreli olarak kısa bir süre için bazen bir dakikadan daha kısa bir süre için devam eden alışma etkisi.

Kısa-süreli duyarlılaşma: (ing. Short-term sensitization) Göreli olarak kısa bir süre için bazen bir dakikadan daha kısa bir süre için devam eden duyarlılaşma etkisi.

Kontrol koşulu: (ing. Control condition) Deneklerin herhangi bir talim yordamı almadığı; ancak her bakımdan diğer deneklerle aynı biçimde muamele gördüğü bir koşul. Temel öğrenme deneyinde kontrol koşulundaki performans, deneysel koşuldaki performansla karşılaştırılır.

Koşullu bastırma: (ing. Conditioned suppression) Koşullu tepkinin pozitif olarak pekiştirilen edimsel davranışın bastırılmasıyla ölçüldüğü bir itici Pavlovian koşullama işlemi.

Koşullu dürtü: (ing. Conditioned drive) Daha önceden bir birincil ya da koşulsuz pekiştireç ile koşullanmış bir uyarıcının sunumuyla ortaya çıkan bir güdü durumu.

Koşullu ketleme: (ing. Conditioned inhibition) Koşullu uyarıcının, koşulsuz uyarıcının yokluğu durumunda bir sinyal haline geldiği bir Pavlovian koşullama tipi.

Koşullu pekiştireç: (ing. Conditioned reinforcer) Bir uyarıcının birincil ya da koşulsuz bir pekiştireç ile bağıntılandırılması ile etkili bir pekiştireç haline gelmesi.

Koşullu tepki: (ing. Conditioned response) Bir tepkinin klasik koşullamanın bir sonucu olarak koşullu hale gelmesi.

Koşullu uyarıcı: (ing. Conditioned stimulus) Başlangıçta bir koşullu tepkiyi ortaya çıkarmayan ya da bir koşulsuz uyarıcının temsilini aktive etmeyen; ancak bir koşulsuz

uyarıcı ile eşlenmesinden sonra koşullu tepkiyi ortaya çıkarır hale gelen bir uyarıcı.

Koşulsuz tepki: (ing. Unconditoned response) Herhangi bir öğrenme gerektirmeksizin bir koşulsuz uyarıcıya verilen tepki.

Koşulsuz uyarıcı: (ing. Unconditioned stimulus) Herhangi bir ön eğitimin olmaması durumunda güçlü bir tepkide bulunma durumu ortaya çıkaran bir uyarıcı.

Motor nöron: (ing. Motor neuron, Efferent neuron) Merkezi sinir sisteminden kaslara sinirsel iletiyi taşıyan nöron.

Negatif CS-US izlerliği: (ing. Negative CS-US contingency) CS'in varlığında US ile karşılaşma olasılığının, CS'in yokluğunda olduğundan daha düşük olduğu bir durum.

Negatif pekiştireç: (ing. Negative reinforcer) bkz. İtici uyarıcı (Aversive stimulus).

Negatif pekiştirme: (ing. Negative reinforcement) Edimsel tepki ile bir itici uyarıcı arasında negatif bir izlerliğin olduğu bir edimsel koşullama yordamı. Eğer edimsel davranışta bulunulursa itici uyarıcı sona erer ya da önlenir; eğer edimsel davranışta bulunulmazsa itici uyarıcı sunulur.

Odaksal arama modu: (ing. Focal search mode) Potansiyel bir yiyecek kaynağının saptanması üzerine aktif hale geçen beslenme sistemindeki bir tepki modu.

Olgunlaşma: (ing. Maturation) Davranışta fiziksel ya da fizyolojik gelişmenin neden olduğu bir değişme.

Oranlı koşu: (ing. Ratio run) Sabit oranlı pekiştirme tarifelerinde pekiştirme sonrası duraklamadan sonra gözlenen yüksek ve değişmez oranlı tepkide bulunma. Oranlı koşu, gerekli sayıda tepkide bulunulduğunda sona erer ve denek pekiştirilir.

Oranlı tarife: (ing. Ratio schedule) Ne zaman tepkide bulunulduğundan bağımsız olarak, deneğin sadece tepkide bulunma sayısına bağlı olarak pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesi.

Ortaya çıkarılan davranış: (ing. Elicited behavior) Belirli bir uyarıcının (ortaya çıkarıcı uyarıcı) sunumu üzerine güvenilir bir biçimde ortaya çıkan bir davranış veya bir aksiyon örüntüsü.

Otomatik şekillendirme: (ing. Autoshaping) bkz. İşaret izleme (sign tracking).

Öğrenme: (ing. Learning) Davranışın mekanizmalarında belirli uyarıcı ve/veya tepkilerle olan önceki yaşantılar sonucu ortaya çıkan uzun süreli bir değişme.

Öğrenmede sınırlama: (ing. Constraints on learning) Organizmanın evrimsel tarihçesinden kaynaklanan öğrenmedeki sınırlılıklar.

Örneğe-eşleme yordamı: (ing. Matching-to-sample procedure) Deneklerin, o denemede sunulan örneğe karşılık gelen uyarıcıyı seçtikleri için pekiştirildiği bir yordam.

Örtük ketleme: (ing. Latent inhibition) CS-US eşlenmelerinden önce koşullu uyarıcıya tekrar tekrar maruz kalma nedeniyle ortaya çıkan Pavlovian koşullamadaki gecikme.

Öz-denetim: (ing. Self-control) Anında fakat daha küçük bir ödül yerine, gecikmeli büyük bir ödülün seçilmesi.

Paradoksal ödül etkisi: (ing. Paradoxical reward effect) Daha az, daha aralıklı veya daha küçük pekiştireçlerle yapılan talimin ardından gelen sönme durumunda daha fazla tepkinin gerçekleştiği bir olgu.

Pekiştireç: (ing. Reinforcer) Tepkiden hemen sonra verilmesi, o tepkinin gelecekteki olasılığını arttıran bir uyarıcı (çıktı [outcome] olarak da adlandırılır).

Pekiştireç-büyüklüğü sönme etkisi: (ing. Magnitude-of-reinforcement extinction effect) Büyük bir pekiştireçle yapılan talimin ardından sönmenin, küçük veya orta düzeyde bir pekiştireçle yapılan talimlere kıyasla daha hızlı geçekleştiğine işaret eden sönme görüngüsü.

Pekiştirme sonrası duraklama: (ing. Postreinforcement pause) Sabit oranlı ve sabit aralıklı pekiştirme tarifelerinde pekiştirecin verilmesinden sonra tipik olarak ortaya çıkan, tepkide bulunmada gözlenen bir duraklama.

Pekiştirme tarifesi: (ing. Schedule of reinforcement) Bir tepkinin oluşunu ne zaman ve ne kadar pekiştirecin izleyeceğini belirleyen bir program ya da kural.

Performans: (ing. Performance) Bir organizmanın belirli bir zamandaki etkinlikleri.

Pozitif durum kurulumu: (ing. Positive occasion setting) bkz. Hızlandırma (Facilitation).

Pratik yapma: (ing. Practice) Genellikle performansı iyileştirmek niyetiyle yapılan tepki veya davranış üzerindeki tekrarlamalar.

Premack ilkesi: (ing. Premack principle) Farklı temel gözlenme olasılıklarına sahip iki tepki verilsin, yüksek olasılıklı tepkide bulunma fırsatı, düşük olasılıklı davranışta bulunmayı pekiştirecek ya da performansta bulunmayı artıracaktır.

Referans belleği: (ing. Reference memory) Bir durumda deneğin başarılı tepkide bulunması için art alan bilgisini saklaması (çalışma belleğiyle karşılaştır).

Refleks: (ing. Reflex) Belirli bir çevresel olaya ilişkin ortaya çıkarılan bir davranış birimi.

Refleks yayı: (ing. Reflex arc) Bir uyarıcının bir refleks tepkisini ortaya çıkarmasını sağlayan getiren nöron, ara nöron ve götüren nörondan oluşan sinirsel yapılar.

R-S aralığı: (ing. R-S interval) Bir ayırt edici olmayan kaçınma yordamında, kaçınma tepkisi ile itici uyarıcının sonraki planlanan sunumu arasındaki zaman aralığı.

R-O bağıntısı: (ing. R-O association) Edimsel tepki (R) ile pekiştireç (O) arasındaki bir bağıntı.

Sabit aksiyon örüntüsü: (ing. Fixed-action pattern, Modal-action pattern) Bir türün hemen hemen tüm üyelerinde ve hemen hemen her zaman aynı biçimde ortaya çıkan bir tepki örüntüsü. Sıklıkla, sabit aksiyon örüntüleri davranışın etolojik incelenmesinde davranışın temel üniteleri olarak kullanılır.

Sabit aralıklı tarife: (ing. Fixed-interval schedule) Son pekiştireci izleyen bir sabit miktardaki süreden sonra ortaya çıkan ilk tepkinin pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesi.

Sabit oranlı tarife: (ing. Fixed-ratio schedule) Bir sonraki tepkinin pekiştirilmesi için bir sabit sayıda tepkinin yapılmasının zorunlu olduğu bir pekiştirme tarifesi.

Saklama evresi: (ing. Retention stage) Daha sonra kullanmak ya da geri getirmek üzere bellekte bilginin depolandığı bilgi işleme sürecinin ikinci evresi.

Salıverici uyarıcı: (ing. Releasing stimulus) bkz. işaret uyarıcısı (sign stimulus).

Seçici bağıntı: (ing. Selective association) Koşullu ve koşulsuz uyarıcıların bir kombinasyonu arasındaki bağıntının diğer kombinasyonlarla kıyaslandığında daha kolay kurulması.

Seçkisiz kontrol: (ing. Random control) Koşullu ve koşulsuz uyarıcıların birbirlerine göre seçkisiz zamanlarda sunulduğu Pavlovian koşullama için bir kontrol işlemi.

Serbest edim yöntemi: (ing. Free-operant method) Kesintili denemeler yönteminin tersine, edimsel tepkinin kesintisiz tekrarına izin veren bir edimsel koşullama yöntemi.

Serbest edimsel kaçınma: (ing. Free-operant avoidance) bkz. Ayırt edici olmayan kaçınma (nondiscriminated avoidance).

Skinner kutusu: (ing. Skinner box) İçerisinde deneğin manipüle edebileceği bir tepki kolunun bulunduğu küçük bir deneysel kutu. Kutu, deneğin deney ortamından çıkarılmaksızın belirli bir tepkiyi tekrarlayan bir biçimde yapmasına izin verir. Kutu genellikle yiyecek parçası gibi bir pekiştirecin salınmasını sağlayan bir mekanizmayı içerir.

Sönme: (ing. Extinction) (Klasik koşullamada) Koşullu uyarıcının daha fazla koşulsuz uyarıcı ile eşlenmemesi nedeniyle ortaya çıkan öğrenilmiş bir tepkideki azalma. Ayrıca koşulsuz uyarıcı olmadan koşullu bir uyarıcıyı tekrar tekrar sunma yordamı.

Sönme: (ing. Extinction) (Edimsel koşullamada) Tepkinin artık pekiştireç tarafından izlenmemesi nedeniyle meydana gelen edimsel tepkide azalma. Ayrıca edimsel tepkiyi daha fazla pekiştirmeme yordamı.

Sürekli pekiştirme: (ing. Continuous reinforcement) Edimsel tepkinin her oluşumunun pekiştireci ürettiği bir pekiştirme tarifesi. Kısaltılmışı CRF.

S-R bağıntısı: (ing. S-R association) Uyarıcının tepkiyi ortaya çıkarmaya başlamasıyla sonuçlanan bir uyarıcı ve bir tepki arasındaki bağıntı.

S-R öğrenmesi: (ing. S-R learning) Uyarıcının tepkiyi ortaya çıkarmaya başlamasıyla sonuçlanan bir uyarıcı ile bir tepki arasındaki bağıntıyı öğrenme.

S-R sistemi: (ing. S-R system) Bir ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından uyarılan duyu organları ile ortaya çıkarılan davranışı yapmayla ilişkili kasları birbirine bağlayan en kısa sinir yolu.

S (R-O) bağıntısı: (ing. S [R-O] association) Edimsel koşullama durumlarındaki bir yüksek dereceli ilişkiye göre bir ayırt edici ya da bağlamsal uyarıcı (S), edimsel tepki ile pekiştireç (R-O) arasındaki bir bağıntıyı aktive eder.

S-S aralığı: (ing. S-S interval) Kaçınma tepkisinde bulunulmadığında, bir ayırt edici olmayan kaçınmada itici uyarıcının birbirini izleyen sunumları arasındaki zaman aralığı.

S-S öğrenmesi: (ing. S-S learning) bkz. Uyarıcı-uyarıcı öğrenmesi (stimulus-stimulus learning).

S-O bağıntısı: (ing. S-O association) Bir edimsel tepkinin pekiştirilmesi durumu ile pekiştireç (O) arasındaki bir bağıntı.

S^+ Edimsel bir tepki için pekiştirmenin hazır olduğunu sinyalleyen bir ayırt edici uyarıcı.

S^- Edimsel bir tepki için pekiştirmenin yokluğunu sinyalleyen bir ayırt edici uyarıcı.

Şekillendirme: (ing. Shaping) Bir hedef edimsel tepkinin kademeli yaklaşmalarla pekiştirilmesi. Tipik olarak deneğin davranış dağarcığında olmayan tepkilerin koşullanması için kullanılır.

T-labirent: (ing. T-maze) Düz bir koridora açılan ve sonunda katılımcının hedef kutusuna ulaşmak için sağa veya sola dönebileceği bir başlangıç kutusu olan bir labirent.

Tarife doğrusu: (ing. Schedule line) Belirli bir pekiştirme tarifesinde çeşitli edimsel tepki oranları için pekiştirici etkinliğe ne kadar erişimin sağlandığını gösteren, edimsel ve pekiştirici davranışın farklı oranlarına ilişkin bir grafik üzerindeki doğru.

Tat itinmesi öğrenmesi: (ing. Taste aversion learning) Yeni bir yiyeceğin tadının koşullu uyarıcı ve sindirim sistemi hastalığının koşulsuz uyarıcı olarak çalıştığı bir Pavlovian koşullama tipi. Hastalık, söz konusu tada maruz kaldıktan birkaç saat gecikse bile tat itinmesi öğrenilir.

Tat neofobisi: (ing. Flavor neophobia) Yeni bir yiyeceğin tadının aşina olmamasına bağlı itinme (aversion).

Tek denekli deney: (ing. Single-subject experiment) Tek bir bireyin davranışları üzerinde yoğun gözlemler yapmak suretiyle öğrenmenin araştırıldığı bir deney. Bireyin davranışları "eğer bir eğitim işlemi almasaydı nasıl davranırdı?" sorusu hakkında dakik varsayımlarda bulunmaya izin verecek kadar yeterince iyi bilinmelidir.

Tek-yönlü kaçınma: (ing. One-way avoidance) Edimsel davranışın her zaman deney kutusunun bir yanından diğerine aynı yönde geçmek olduğu bir kaçınma koşullaması işlemi.

Tepkide ısrar: (ing. Persistence) Sönme işlemi başladıktan sonra bir edimsel tepkide bulunmaya devam etme.

Tepki oranı: (ing. Rate of responding) Birim zamanda bir tepkinin ne sıklıkla tekrarlandığının bir ölçümü; örneğin bir saatte yapılan tepki sayısı.

Tepki tahsisi: (ing. Response allocation) Belirli bir durumda mevcut olan çeşitli seçenekler arasında edimsel tepkilerin bölüştürülmesi.

Toplama testi: (ing. Summation test) Bir koşullu ketleyici ile aynı anda sunulan uyandırıcı bir ipucuna tepkide bulunmanın tek başına (veya bir nötr bir uyarıcı ile) sunulan uyandırıcı bir ipucuna tepkide bulunmakla kıyaslandığı bir koşullu ketleme testi. Koşullu ketleyici, uyandırıcı ipucuna verilen tepkiyi bastırır.

Türe-özgü davranış: (ing. Species-typical behavior) Bir türün üyelerinin çoğunun karakteristiği olan davranış.

Türe-özgü savunma reaksiyonları: (ing. Species-specific defense reactions–SSDR) Bir itici durumda hayvanların gösterdikleri türe özgü tepkiler. Bu tepkiler donakalma, kaçma veya savaşma biçiminde olabilir.

Unutma: (ing. Forgetting) Zamanın geçmesi nedeniyle edinilen bilgilerin kaybı.

US değer artımı: (ing. US inflation) Bir koşulsuz uyarıcının, koşulsuz davranışı ortaya çıkarmada etkililiğini arttıran bir yordam.

US değer düşürümü: (ing. US devaluation) Bir koşulsuz uyarıcının koşulsuz davranışı ortaya çıkarmada etkililiğini azaltan bir işlem.

Uyarıcı ayırt etme: (ing. Stimulus discrimination) Bir ya da daha fazla uyarıcının varlığı durumunda ayırıcı tepkide bulunma.

Uyarıcı boyutu: (ing. Stimulus dimension) Bir uyarıcı genelleme testinde bir uyarıcılar serisini ayırt eden özellik (örneğin renk).

Uyarıcı eşdeğerliği: (ing. Stimulus equivalence) Uyarıcılarla ilgili ortak önceki deneyimler nedeniyle fiziksel olarak farklı uyarıcılara aynı şekilde tepki verme.

Uyarıcı genelleme gradyeni: (ing. Stimulus generalization gradient) Eğer denekler eğitim süresince sunulan uyarıcıdan giderek daha farklı uyarıcılarla test edilirlerse tepkide bulunmada bir gradyen gözlenebilir.

Uyarıcı genellemesi: (ing. Stimulus generalization) Talim süresince kullanılan uyarıcıdan farklı uyarıcıların varlığında alışma ya da koşullama yoluyla öğrenilmiş davranışın meydana gelmesi.

Uyarıcılar-arası aralık: (ing. Interstimulus interval) Bir Pavlovian koşullama işleminde koşullu uyarıcının başlaması ile koşulsuz uyarıcının başlaması arasındaki aralık.

Uyarıcı-uyarıcı öğrenmesi: (ing. Stimulus-stimulus learning) İki uyarıcı arasındaki bağıntının öğrenilmesi. Uyarıcılardan bir tanesinin sunumu, diğerinin nöral temsilini aktive eder.

Uzun-gecikmeli öğrenme: (ing. Long-delay learning) Her bir koşullama denemesinde koşulsuz uyarıcıdan uzun süre önce koşullu uyarıcının sunulduğu bir klasik koşullama işlemi.

Uzun süreli alışma: (ing. Long-term habituation) Bir gün ya da daha fazla süren bir tepki azalmasıyla sonuçlanan bir alışma tipi.

Uzun süreli duyarlılaşma: (ing. Long-term sensitization) Dayanıklı ya da yavaş yok olan bir duyarlılaşma biçimi.

Yeniden bütünleşme: (ing. Reconsolidation) Etkinleştirilmiş bir belleğin bütünleşmesi (yeni edinilmiş bir belleğin bütünleşmesinin aksine).

Yenileme: (ing. Renewal) Ayırıcı bir biçimde farklı bir bağlamda bir sönme işlemi aldıktan sonra deneklerin talim bağlamına geri dönmeleriyle tepkide bulunmalarındaki iyileşme.

Yorgunluk: (ing. Fatigue) Tekrarlama ya da aşırı kas kullanımına bağlı olarak davranışta gözlenen geçici bir azalma.

Yönelme tepkisi: (ing. Orienting response) Genellikle uyarıcı kaynağına doğru dönme biçiminde yeni uyarıcılara verilen bir reaksiyon.

Yönlendirilmiş unutma: (ing. Directed forgetting) Deneklerin ne zaman bir şeyi hatırlayıp ya da hatırlamamaları gerektiğini gösteren bir işaretin sunulması suretiyle gerçekleştirilen bellek kontrolü.

Yüksek dereceli uyarıcı ilişkisi: (ing. Higher-order stimulus relation) Bir uyarıcının bir diğer uyarıcının varlığı ya da yokluğunu sinyallemekten ziyade, diğer iki uyarıcı arasındaki bir ilişkiyi sinyallediği bir ilişki. Yüksek dereceli Pavlovian ilişkide bir CS, bir diğer CS'in US ile eşlenip eşlenmeyeceğini sinyaller.

Zamansal ipuçları: (ing. Temporal cues) Zamanın geçmesine işaret eden uyarıcılar.

Zamansal kodlama: (ing. Temporal coding) Bir koşullama yordamının belirli zamansal parametrelerini kodlama. Yalnızca CS'in US ile eşlendiğini değil, aynı zamanda CS'e göre US'in tam olarak ne zaman gerçekleştiğini öğrenmek.

Zamansal ulanıklık: (ing. Temporal contiguity) İki ya da daha fazla olayın eş zamanlı olarak gerçekleşmesi bulması.

Kaynaklar

Akins, C. K. (2000). Effects of species-specific cues and the CS-US interval on the topography of the sexually conditioned response. *Learning and Motivation*, *31*, 211–235.

Alberini, C. M., & LoDoux, J. E. (2013). Memory reconsolidation. *Current Biology*, *23*(17), R746-R750.

Alcock, J. (2013). *Animal behavior: An evolutionary approach*. 10th edition. Sinauer Associates.

Allam, M. D.-E. et al., (2010). Long-lasting memory for an odor acquired at the mother's breast. *Developmental Science*, *13*, 849-863.

Allan, L. G. (2005). Learning of contingent relationships. Special Issue of *Learning & Behavior*, *33*, 127– 130, with additional articles from pp. 131–263.

Allison, J. (1989). The nature of reinforcement. In S. B. Klein & R. R. Mowrer (Eds.), *Contemporary learning theories: Instrumental conditioning theory and the impact of biological constraints on learning* (pp. 13-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Allison, J., & Timberlake, W. (1974). Instrumental and contingent saccharin-licking in rats: Response deprivation and reinforcement. *Learningand Motivation, 5,* 231-247.

Amsel, A. (1958). The role of frustrative nonreward in noncontinuous rewardsituations. *Psychological Bulletin, 55,* 102-119.

Amsel, A. (1992). *Frustration theory: An analysis of dispositional learning and memory.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Amsel, A., & Rashotte, M. E. (1984). *Mechanisms of adaptive behavior: Clark L. Hull's theoretical papers, with commentary.* New York: Columbia University Press.

Andrzejewski, M. E., Cardinal, C. D., Field, D. P., Flannery, B. A., Johnson, M., Bailey, K., & Hineline, P. N. (2005). Pigeons' choices between fixed-interval and random-interval schedules: Utility of variability? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *83*, 129–145.

Angelakis, I., & Austin, J. L. (2015). Maintenance of safety behaviors via response-produced stimuli. *Behavior Modification*, *39*, 932-954.

Anger, D. (1963). The role of temporal discrimination in the reinforcement of Sidman avoidance behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 6, 477-506.

Anselme, P., & Robinson, M. J. F. (2016). "Wanting," "liking," and their relation to consciousness. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, *42*, 123-140.

Auber, A., Tedesco, V., Jones, C. E., Monfils, M. H., & Chiamulera, C. (2013). Post-retrieval extinction as reconsolidation interference: Methodological issues or boundary conditions? *Psychopharmacology*, *226*, 631-647.

Ayres, J. J. B. (2012). Conditioned suppression. In N. M. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (pp. 749-751). New York: Springer Science.

Azorlosa, J. L., & Cicala, G. A. (1986). Blocking of conditioned suppression with 1 or 10 compound trials. *Animal Learning & Behavior, 14,* 163-167.

Azrin, N. H. (1959). Punishment and recovery during fixed-ratio performance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 2,* 301-305.

Azrin, N. H. (1960). Effects of punishment intensity during variable-interval reinforcement.*Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 3, 123-142.

Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1961). Punishment during fixed-interval reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4,* 343-347.

Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1966). Punishment. In W. K. Honig (Ed.), *Operant behavior: Areas of research and application* (pp. 380-447). New York: Appleton-Century-Crofts.

Azrin, N. H., Holz, W. C., & Hake, D. F. (1963). Fixed-ratio punishment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 6, 141-148.

Baerends, G. P. (1988). Ethology. In R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey, & R. D. Luce (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology* (Vol. 1, pp. 765-830). New York: Wiley.

Balaz, M. A., Kasprow, W. J., & Miller, R. R. (1982). Blocking with a single compound trial. *Animal Learning & Behavior, 10,* 271-276.

Balci, F. et al. (2009). Acquisition of peak responding: What is learned? *Behavioural Processes*, *80*, 67-75.

Balsam, P. D., & Gallistel, C. R. (2009). Temporal maps and informativeness in associative learnig. *Trends in Neuroscience*, *32*, 73-78.

Balsam, P. D., & Tomie, A. (Eds.). (1985). *Context and conditioning.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Balsam, P. D., Deich, J. D., Ohyama, T., & Stokes, P. D. (1998). Origins of new behavior. In W. O'Donohue (Ed.) *Learning and behavior therapy*. (pp. 403–420). Boston: Allyn and Bacon.

Balsam, P. D., Drew, M. R., & Gallistel, C. R. (2010). Time and associate learning. *Comparative Cognition & Behavior Reviews*, *5*, 1-22.

Bandarian Balooch, S., & Neumann, D. L. (2011). Effects of multiple contexts and context similarity on the renewal of extinguished conditioned behavior in an ABA design with humans. *Learning and Motivation*, *42*, 53-63.

Baron, A., & Menich, S. R. (1985). Reaction times of younger and older men: Effects of com pound samples and a prechoice signal on delayed matching-to-sample performances. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 44,* 1-14.

Barrett, D. (2010). *Supernormal stimuli: How primal urges overran their evolutionary purpose*. New York: Norton.

Bashinski, H., Werner, J., & Rudy, J. (1985). Determinants of infant visual attention: Evidence for a two-process theory. *Journal of Experimental Child Psychology, 39*, 580-598.

Baum, M. (1970). Extinction of avoidance responding through response prevention (flooding). *Psychological Bulletin*, *74*, 276–284.

Baum, W. M. (1974). On two types of deviation from the matching law: Bias and undermatching. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *22*, 231–242.

Bechterev, V. M. (1913). *Lapsychologie objective.* Paris: Alcan.

Benedict, J. O., & Ayres, J. J. B. (1972). Factors affecting conditioning in the truly random control procedure in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 78,* 323-330.

Beran, M. J., Evans, T. A., Klein, E. D., & Einstein, G.O. (2012). Rhesus monkeys (*Macaca mulatta*) and capuchin monkeys (*Cebus apella*) remember future responses in a computerized task. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *38*, 233-243.

Berlyne, D. E. (1969). The reward value of indifferent stimulation. In J. Tapp (Ed.), *Reinforcement and behavior.* New York: Academic Press.

Best, M. R., Dunn, D. P., Batson, J. D., Meachum, C. L., & Nash, S. M. (1985). Extinguishing conditioned inhibition in flavour-aversion learning: Effects of repeated testing and extinction of the excitatory element. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 37B,* 359-378.

Bevins, R. A., & Murray, J. E. (2011). Internal stimuli generated by abused substances: Role of Pavlovian conditioning and its implications for drug addiction. In T. R. Schachtman & S. Reilly (Eds.). *Associative learning and conditioning theory: Human and non-human applications*. (pp. 270-289). New York: Oxford University Press.

Bickel, W. K., Koffarnus, M. N., Moody, L., & Wilson, A. G. (2014). The behavioral- and neuro-economic process of temporal discounting: A candidate behavioral marker of addiction. *Neuropharmacology*, *76* (Part B), 518-527.

Blaisdell, A. P., Gunther, L. M., & Miller, R. R. (1999). Recovery from blocking through deflation of the blocking stimulus. *Animal Learning & Behavior*, *27*, 63–76.

Blaisdell, A. P., Gunther, L. M., & Miller, R. R. (1999). Recovery from blocking achieved by extinguishing the blocking CS. *Animal Learning & Behavior, 27,* 63-76.

Blass, E. M., Ganchrow, J. R., &Steiner, J. E. (1984). Classical conditioning in newborn humans 2-48 hours of age. *Infant Behavior and Development, 7,* 223-235.

Boakes, R. A. (1979). Interactions between type I and type II processes involving positive rein for cement. In A. Dickinson & R. A. Boakes (Eds.), Mechanisms *of learning and motivation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Boakes, R. A., Poli, M., Lockwood, M. J., & Goodall, G. (1978). A study of misbehavior: Token reinforcement in the rat. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 29,* 115-134.

Boddez, Y., Baeyens, F., Hermans, D., & Beckers, T. (2011). The hide-and-seek of retrospective revaluation: Recovery from blocking is context dependent in human causal learning. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *37*, 230-240.

Bolles, R. C. (1969). Avoidance and escape learning: Simultaneous acquisition of different responses. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *68*, 355–358.

Bolles, R. C. (1970). Species-specific defense reactions and avoidance learning. *Psychological Review, 71*, 32-48.

Borovsky, D., & Rovee-Collier, C. (1990). Contextual constraints on memory retrieval at six months. *Child Development, 61,* 1569-1583.

Bossert, J. M., Marchant, N. J., Calu, D. J., Shaham, Y. (2013). The reinstatement model of drug relapse: recent neurobiological findings, emerging research topics, and translational research. *Psychopharmacology*, *229*, 453-476.

Bouton, M. E. (1993). Context, time, and memory retrieval in the interference paradigms of Pavlovian learning. *Psychological Bulletin, 114,* 80-99.

Bouton, M. E. (1994). Conditioning, remembering, and forgetting. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 20,* 219-231.

Bouton, M. E. (2014). Why behavior change is difficult to sustain. *Preventive Medicine*, *68*, 29-36. Doi: 10.1016/j.ypmed.2014.06.010.

Bouton, M. E., & Woods, A. M. (2008). Extinction: Behavioral mechanisms and their implications. In J. Byrne (Ed.), Learning and Memory: A comprehensive reference (Vol. 1, *Learning and Behavior Theory*, R. Menzel, Ed., pp. 151– 172). Oxford: Elsevier.

Bouton, M. E., Mineka, S., & Barlow, D. H. (2001). A modern learning theory perspective on the etiology of panic disorder. *Psychological Review, 108*, 4-32.

Bouton, M. E., Trask, S., & Carranza-Jasso, R. (2016). Learning to inhibit the response during instrumental (operant) extinction. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, *42*, 246-258.

Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bradley, M. M., Moulder, B., & Lang, P. J. (2005). When good things go bad: The reflex physiology of defense. *Psychological Science*, *16*, 468-473.

Breland, K., & Breland, M. (1961). The misbehavior of organisms. *American Psychologist,* 16, 681-684.

Brogden, W. J., Lipman, E. A., & Culler, E. (1938). The role of incentive in conditioning and extinction. *American Journal of Psychology, 51*, 109-117.

Brooks, D. C. (2000). Recent and remote extinction cues reduce spontaneous recovery. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 53B,* 25–58.

Brooks, D. C., & Bouton, M. E. (1993). A retrieval cue for extinction attenuates spontaneous recovery. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 19*, 77-89.

Burns, M., & Domjan, M. (2001). Topography of spatially directed conditioned responding: Effects of context and trial duration. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *27*, 269-278.

Cain, C. K., & LeDoux, J. E. (2007). Escape from fear: A detailed behavioral analysis of two atypical responses reinforced by CS termination. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *33*, 451–463.

Calder, A., & White, K. (2014). In search of consolidation of short-term memory in non-human animals. *Learning and Behavior*, *42*, 83-92.

Camp, D. S., Raymond, G. A., & Church, R. M. (1967). Temporal relationship between response and punishment. *Journal of Experimental Psychology, 74,* 114-123.

Campolattaro, M. M., Schnitker, K. M., & Freeman, J. H. (2008). Changes in inhibition during differential eyeblink conditioning with increased training. *Learning and Behavior*, *36*, 159–165.

Cándido, A., González, F., & de Brugada, I. (2004). Safety signals from avoidance learning but not from yoked classical conditioning training pass both summation and retardation tests of inhibition. *Behavioural Processes*, *66*, 153–160.

Capaldi, E. J. (1967). A sequential hypothesis of instrumental learning. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The *psychology of learning and motivation* (Vol. 1, pp. 67-156). Orlando, FL: Academic Press.

Capaldi, E. J. (1971). Memory and learning: A sequential viewpoint. In W. K. Honig & P. H. R. James (Eds.), *Animalmemory* (pp. 115-154). Orlando, FL: Academic Press.

Carroll, M. E., Anker, J. J., Mach, J. L., Newman, J. L., & Perry, J. L. (2010). Delay discounting as a predictor of drug abuse. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.). *Impulsivity: The behavioral and neurological science of discounting*. (pp. 243-271). Washington, D.C.: American Psychological Association

Chance, P. (1999). Thorndike's puzzle boxes and the origins of the experimental analysis of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 72,* 433-440.

Charlop, M. H., Kurtz, P. F., & Casey, F. G. (1990). Using aberrant behaviors as reinforcers for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 163-181.

Church, R. M. (1964). Systematic effect of the random error in the yoked control design. *Psychological Bulletin, 62,* 122-131.

Church, R. M. (1969). Response suppression. In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), Pun*ishment and aversive behavior* (pp. 111-156). New York: Appleton-Century-Crofts.

Church, R. M. (2012). Behavioristic, cognitive, biological, and quantitative explanations of timing. In T. R. Zentall and E. A. Wasserman, (Eds.). *The Oxford handbook of comparative cognition*. (pp. 409-433). New York/Oxford: Oxford University Press.

Church, R. M., & Raymond, G. A. (1967). Influence of the schedule of positive reinforcement on punished behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology,* 63, 329-332.

Cole, R. P., Barnet, R. C., & Miller, R. R. (1995). Temporal encoding in trace conditioning. *Animal Learning & Behavior, 23,* 144-153.

Cole, R. P., Barnet, R. C., & Miller, R. R. (1997). An evaluation of conditioned inhibition as defined by Rescorla's two-test strategy. *Learning and Motivation*, 28, 323–341.

Colombo, J., & Mitchell, D. W. (2009). Infant visual attention. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92, 225-234.

Colwill, R. M., & Rescorla, R. A. (1990). Evidence for the hierarchical structure of instrumental learning. *Animal Learning & Behavior, 18,* 71-82.

Cook, R. G., Brown, M. F., & Riley, D. A. (1985). Flexible memory processing by rats: Use of prospective and retrospective information in the radial maze. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 11,* 453-469.

Craske, M. G., Hermans, D., & Vansteenwegen, D. (Eds.) (2006). *Fear and learning: From basic procedures to clinical implications*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Crossman, E. K., Bonem, E. J., & Phelps, B. J. (1987). A comparison of response patterns on fixed-, variable-, and random-ratio schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *48*, 395–406.

Crystal, J. D. (2012). Prospective cognition in rats. *Learning and Motivation*, *43*, 181-191. (a)

Crystal, J. D. (2012). Sensitivity to time: Implications for the representation of time. In T. R. Zentall and E. A. Wasserman, (Eds.). *The Oxford handbook of comparative cognition*. (pp. 434-450). New York/Oxford: Oxford University Press. (b)

D'Amato, M. R., Fazzaro, J., & Etkin, M. (1968). Anticipatory responding and avoidance discrimination as factors in avoidance conditioning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 77,* 41-47.

Dallery, J., & Soto, P. L. (2013). Quantitative description of environment-behavior relations. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis. Vol. 1: Methods and Principles*. (pp. 219-250). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Danaher, B. G. (1974). Theoretical foundations and clinical applications of the Premack principle: Review and critique. *Behavior Therapy*, *5*, 307-324.

Dardano, J. F., & Sauerbrunn, D. (1964). An aversive stimulus as a correlated block counter in FR performance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 7,* 37-43.

Darwin, C. (1897). *The descent of man and selection in relation to sex.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Davis, M. (1970). Effects of interstimulus interval length and variability on startle-response habituation in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 72,* 177-192.

Davis, M. (1974). Sensitization of the rat startle response by noise. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 87,* 571-581.

Davis, M., Antoniadis, E. A., Amaral, D. G., & Winslow, J. T. (2008). Acoustic startle reflex in rhesus monkeys: a review. *Reviews in the Neurosciences*, *19*(2-3), 171-186.

Dean, S. J., & Pittman, C. M. (1991). Self-punitive behavior: A revised analysis. In M. R. Denny (Ed.), *Fear, avoidance, and phobias* (pp. 259-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deich, J. D., Allan, R. W., & Zeigler, H. P. (1988). Conjunctive differentiation of gape during food reinforced key pecking in the pigeon. *Animal Learning & Behavior,* 16, 268-276.

Delamater, A. R. (2012). Issues in extinction of specific stimulus-outcome associations in Pavlovian conditioning. *Behavioural Processes*, *90*, 9-19.

Delamater, A. R., & Lattal, M. (2014). The study of associative learning: Mapping from psychological to neural levels of analysis. *Neurobiology of Learning and Memory*, 108, 1-4.

Delamater, A. R., & Westbrook, R. F. (2014). Psychological and neural mechanisms of experimental extinction: A selective review. *Neurobiology of Learning and Memory*, 108, 38-51.

Delamater, A. R., Campese, V., LoLordo, V. M., & Sclafani, A. (2006). Unconditioned stimulus devaluation effects in nutrientconditioned flavor preferences. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *32*, 295–306.

DeVito, P. L., & Fowler, H. (1987). Enhancement of conditioned inhibition via an extinction treatment. *Animal Learning & Behavior, 15,* 448-454.

Dickinson, A., Nicholas, D. J., & Macintosh, N. J. (1983). A re-examination of one-trial blocking in conditioned suppression. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 35,* 67-79.

Dinsmoor, J. A. (1952). A discrimination based on punishment. *Quarterly Journal of Experimen-tal Psychology, 4,* 27-45.

Dinsmoor, J. A. (2001). Stimuli inevitably generated by behavior that avoids electric shock are inherently reinforcing. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *75*, 311–333.

Domjan, M. (1976). Determinants of the enhancement of flavored-water intake by prior exposure. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 2,* 17-27.

Domjan, M. (1977). Attenuation and enhancement of neophobia for edible substances. In L. M. Barker, M. R. Best, & M. Domjan (Eds.), *Learning mechanisms in food selection* (pp. 151-179). Waco, TX: Baylor University Press.

Domjan, M. (2005). Pavlovian conditioning: A functional perspective. *Annual Review of Psychology*, *56*, 179–206.

Domjan, M. (2015). The Garcia-Koelling selective association effect: A historical and personal perspective. *International Journal of Comparative Psychology*, *28*. Permalink: http://escholarship.org/uc/item/5sx993rm

Domjan, M. (2016). Elicited versus emitted behavior: Time to abandon the distinction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *105*, 231-245.

Domjan, M., & Akins, C. K. (2011). Applications of Pavlovian conditioning to sexual behavior and reproduction. In T. R. Schachtman and S. Reilly (Eds.), *Associative learning and conditioning theory: Homan and nonhuman applications*. (pp. 507-531). New York: Oxford University Press.

Domjan, M., & Gillan, D. (1976). Role of novelty in the aversion for increasingly concentrated saccharin solutions. *Physiology & Behavior,* 16, 537-542.

Domjan, M., & Krause, M. (2017, in press). Generality of the laws of learning: From biological constraints to ecological perspectives. In J. Byrne (Ed.) *Learning and Memory: A comprehensive reference.* (Vol. 1, *Learning and Behavior Theory*, R. Menzel, Ed.) Oxford: Elsevier.

Domjan, M., & Nash, S. (1988). Stimulus control of social behaviour in male Japanese quail, *Coturnixcoturnixjaponica. Animal Behaviour, 36,* 1006-1015.

Domjan, M., Mahometa, M. J., & Matthews, R. N. (2012). Learning in intimate connections: Conditioned fertility and its role in sexual competition. *Socioaffective Neuroscience & Psychology*, *2*, 1-10. DOI: 10.3402/snp.v2i0.17333.

Duhigg, C. (2012). *The power of habit*. New York: Random House.

Dunsmoor, J. E., Niv, Y., Daw, N., Phelps, E. A. (2015). Rethinking extinction. *Neuron*, *88*, 47-63. Doi: 10.1016/j.neuron.2015.09.028.

Edhouse, W. V., & White, K. G. (1988). Sources of proactive interference in animal memory. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 14,* 56-70.

Eisenberger, R., Karpman, M., &Trattner, J. (1967). What is the necessary and sufficient condition for reinforcement in the contingency situation? *Journal of Experimental Psychology, 74,* 342-350.

Epstein, L. H., Temple, J. L., Roemmich, J. N., & Bouton, M. E. (2009). Habituation as a determinant of human food intake. *Psychological Review, 116*, 384-407.

Esmorís-Arranz, F. J., Pardo-Vázquez, J. L., & Vázquez-Garcia, G. A. (2003). Differential effects of forward or simultaneous conditioned stimulus-unconditioned stimulus intervals on the defensive behavior system of the Norway rat (*Rattus Norvegicus*). *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *29*, 334–340.

Fanselow, M. S. (1994). Neural organization of the defensive behavior system responsible for fear. *Psychonomic Bulletin & Review, 1*, 429-438.

Fanselow, M. S., Lester, L. S., & Helmstetter, F. J. (1988). Changes in feeding and foraging pat terns as an antipredator defensive strategy: A laboratory simulation

using aversive stimulation in a closed economy. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 50,* 361-374.

Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Flagel, S. B., Akil, H., & Robinson, T. E. (2009). Individual differences in the attribution of incentive salience to reward-related cues: Implications for addiction. *Neuropharmacology*, 56 (supplement 1), 139-148.

Flagel, S. B., et al. (2011). A selective role for dopamine in stimulus-reward learning. *Nature*, 469, 53-57.

Foree, D. D., & LoLordo, V. M. (1973). Attention in the pigeon: The differential effects of food-getting vs. shock avoidance procedures. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *85*, 551-558.

Forestell, P. H., & Herman, L. M. (1988). Delayed matching of visual materials by a bottlenosed dolphin aided by auditory symbols. *Animal Learning & Behavior,* 16, 137-146.

Friedman, B. X., Blaisdell, A. P., Escobar, M., & Miller, R. R. (1998). Comparator mechanisms and conditioned inhibition: Conditioned stimulus preexposure disrupts Pavlovian conditioned inhibition but not explicitly unpaired inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes,* 24*,* 453-466.

Fudim, O. K. (1978). Sensory preconditioning of flavors with a formalin-produced sodium need. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 4,* 276-285.

Galbicka, G. (1988). Differentiating the behavior of organisms. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 50*, 343-354.

Gallistel, C. R., & Gibbon, J. (2000). Time, rate, and conditioning. *Psychological Review, 107*, 289-344.

Garcia, J., & Koelling, R. A. (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psy-chonomic Science, 4,* 123-124.

Garcia, J., Ervin, F. R., & Koelling, R. A. (1966). Learning with prolonged delay of reinforcement. *Psychonomic Science, 5,* 121-122.

Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives*, *7*, 113-137.

Gershoff, E. T. (2016). Should parents' physical punishment of children be considered a source of toxic stress that affects brain development? *Family Relations*, *65*, 151-162.

Gillihan, S. J., & Foa, E. B. (2011). Fear extinction and emotional processing theory: A critical review. In T. R. Schachtman & S. Reilly (Eds.), *Associative learning and conditioning theory: Human and non-human applications*. (pp. 27-43). New York: Oxford University Press.

Goodall, G. (1984). Learning due to the response-shock contingency in signalled punishment. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 36B*, 259-279.

Gormezano, I., Kehoe, E. J., & Marshall, B. S. (1983). Twenty years of classical conditioning research with the rabbit. In J. M. Sprague & A. N. Epstein (Eds.), *Progress in psychobiology and physiological psychology* (Vol. 10, pp. 197-275). Orlando, FL: Academic Press.

Grace, R. C., & Hucks, A. D. (2013). The allocation of operant behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 1: *Methods and Principles*. (pp. 307-338). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Grant, D. S. (1976). Effect of sample presentation time on long-delay matching in the pigeon. *Learning and Motivation, 7,* 580-590.

Grant, D. S. (1988). Sources of visual interference in delayed matching-to-sample with pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 14,* 368-375.

Green, L., & Freed, D. E. (1993). The substitutability of reinforcers. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 60*, 141-158.

Groves, P. M., & Thompson, R. F. (1970). Habituation: A dual-process theory. *Psychological Review, 77,* 419-450.

Groves, P. M., Lee, D., & Thompson, R. F. (1969). Effects of stimulus frequency and intensity on habituation and sensitization in acute spinal cat. *Physiology & Behavior, 4,* 383-388.

Hagopian, L. P., Dozier, C. L., Rooker, G. W., & Jones, B. A. (2013). Assessment and treatment of severe problem behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 2: *Translating Principles into Practice*. (pp. 353-386). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Halberstandt, A. L., & Geyer, M. A. (2009). Habituation and sensitization of acoustic startle: Opposite influences of dopamine D1 and D2-family receptors. *Neurobiology of Learning and Memory*, *92*, 243-248.

Hall, G., Kaye, H., & Pearce, J. M. (1985). Attention and conditioned inhibition. In R. R. Miller &N. E. Spear (Eds.), *Information processing in animals: Conditioned inhibition* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hallam, S. C., Grahame, N. J., Harris, K., & Miller, R. R. (1992). Associative structure underlying enhanced negative summation following operational extinction of a Pavlovian inhibitor. *Learning and Motivation, 23,* 43-62.

Hanley, G. P., Iwata, B. A., Thompson, R. H., & Lindberg, J. S. (2000). A component analysis of "stereotypy as reinforcement" for alternative behavior. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, *33*, 285–297.

Hardt, O., Einarsson, E. Ö., & Nader, K. (2010). A bridge over troubled water: Reconsolidation as a link between cognitive and neuroscientific memory research traditions. *Annual Review of Psychology*, *61*, 141-167.

Harris, J. A., Kwok, D. W. S, & Andrew, B. J. (2014). Conditioned inhibition and reinforcement rate. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning & Cognition*, *40*, 335-354.

Hearst, E., & Jenkins, H. M. (1974). *Sign tracking: The stimulus-reinforcer relation and directed action.* Austin, TX: Psychonomic Society.

Hernandez, P. J., & Abel, T. (2008). The role of protein synthesis in memory consolidation: Progress amid decades of debate. *Learning and Memory*, *89*, 293-311.

Herrnstein, R. J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 13,* 243-266.

Herrnstein, R. J., Loveland, D. H., & Cable, C. (1976). Natural concepts in pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 2,* 285-301.

Hock, A., White, H., Jubran, R., & Bhatt, R. S. (2016). The whole picture: Holistic body posture recognition in infancy. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*, 426-431.

Hogarth, L., & Chase, H. W. (2011). Parallel goal-directed and habitual control of human drug-seeking: Implications for dependence vulnerability. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *37*, 261-276.

Hogarth, L., Balleine, B. W., Corbit, L. H., & Killcross, S. (2013). Associative learning mechanisms underpinning the transition from recreational drug use to addiction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1282 (Addiction Reviews), 12-24.

Hogarth, L., Dickinson, A., & Duka, T. (2010). Selective attention to conditioned stimuli in human discrimination learning: Untangling the effects of outcome prediction, valence, arousal, and uncertainty. In C. J. Mitchell & M. E. Le Pelley (Eds.), *Attention and associative learning.* (pp. 71-97). Oxford, UK: Oxford University Press.

Holland, P. C. (1977). Conditioned stimulus as a determinant of the form of the Pavlovian conditioned response. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 3,* 77-104.

Holland, P. C. (1984). Origins of behavior in Pavlovian conditioning. In G. H. Bower (Ed.), The *psychology of learning and motivation* (Vol. 18, pp. 129-174). Orlando, FL: Academic Press.

Holland, P. C. (1989). Feature extinction enhances transfer of occasion setting. *Animal Learning & Behavior, 17*, 269-279.

Holland, P. C. (1992). Occasion setting in Pavlovian conditioning. In D. L. Medin (Ed.), The *psychology of learning and motivation* (Vol. 28, pp. 69-125). San Diego: Academic Press.

Holland, P. C. (2000). Trial and intertrial durations in appetitive conditioning in rats. *AnimalLearning & Behavior, 28,* 121-135.

Hollis, K. L. (1997). Contemporary research in Pavlovian conditioning: A "new" functional analysis. *American Psychologist, 52,* 956-965.

Hollis, K. L. (1999). The role of learning in the aggressive and reproductive behavior of blue gouramis, *Trichogaster trichopterus*. *Environmental Biology of Fishes*, *54*, 355-369.

Holloway, K. S., & Domjan, M. (1993). Sexual approach conditioning: Tests of unconditioned stimulus devaluation using hormone manipulations. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes,* 19, 47-55.

Holmes, N. M., Marchand, A. R., & Coutureau, E. (2010). Pavlovian to instrumental transfer: A neurobehavioural perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *34*, 1277-1295.

Holz, W. C., & Azrin, N. H. (1961). Discriminative properties of punishment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4,* 225-232.

Horsley, R. R., Osborne, M., Norman, C., & Wells, T. (2012). High-frequency gamblers show increased resistance to extinction following partial reinforcement. *Behavioural Brain Research*, *229*, 428-442.

Huber, L., & Aust, U. (2012). A modified feature theory as an account of pigeon visual categorization. In T. R. Zentall and E. A. Wasserman, (Eds.). *The Oxford handbook of comparative cognition*. (pp. 497-512). New York/Oxford: Oxford University Press.

Hull, C. L. (1930). Knowledge and purpose as habit mechanisms. *Psychological Review, 30,* 511-525.

Hull, C. L. (1931). Goal attraction and directing ideas conceived as habit phenomena. *Psychological Review, 38,* 487-506.

Hulse, S. H. (1958). Amount and percentage of reinforcement and duration of goal confinement in conditioning and extinction. *Journal of Experimental Psychology, 56,* 48-57.

Hursh, S. R., Madden, G. J., Spiga, R., DeLeon, I., & Francisco, M. T. (2013). The translational utility of behavioral economics: The experimental analysis of consumption and choice. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 2: *Translating Principles into Practice*. (pp. 191-224). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Ishida, M., & Papini, M. R. (1997). Massed-trial overtraining effects on extinction and reversal performance in turtles *(Geoclemys reevesii). Quarterly Journal of Experimental Psychology, 50B,* 1-16.

Jacobs, E. A., Borrero, J. C., & Vollmer, T. R. (2013). Translational applications of quantitative choice models. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 2: *Translating Principles into Practice*. (pp. 165-190). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Jacobs, N. S., Cushman, J. D., & Fanselow, M. S. (2010). The accurate measurement of fear memory in Pavlovian conditioning: Resolving the baseline issue. *Journal of Neuroscience Methods*, *190*, 235-239.

Jenkins, H. M. (1962). Resistance to extinction when partial reinforcement is followed by regular reinforcement. *Journal of Experimental Psychology, 64,* 441-450.

Jenkins, H. M., & Harrison, R. H. (1960). Effects of discrimination training on auditory generalization. *Journal of Experimental Psychology, 59,* 246-253.

Jenkins, H. M., & Harrison, R. H. (1962). Generalization gradients of inhibition following auditory discrimination learning. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 5,* 435-441.

Jenkins, H. M., Barnes, R. A., & Barrera, F. J. (1981). Why autoshaping depends on trial spacing. In C. M. Locurto, H. S. Terrace, &J. Gibbon *(Eds.), Autoshaping and conditioning theory* (pp. 255-284). New York: Academic Press.

Jessel, J., Borrero, J. C., & Becraft, J. L. (2015). Differential reinforcement of other behavior increases untargeted behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *48*, 402-416.

Jitsumori, M., Wright, A. A., & Shyan, M. R. (1989). Buildup and release from proactive interference in a rhesus monkey. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 15,* 329-337.

Johnson, H. M. (1994). Processes of successful intentional forgetting. *Psychological Bulletin*, *116*, 274–292.

Jozefowiez, J., & Staddon, J. E. R. (2008). Operant behavior. In J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference*. (Vol. 1: R. Menzel (Ed.), *Learning theory and behavior*, pp. 75–102). Oxford: Elsevier.

Kalmbach, B. E., Ohyama, T., Kreider, J. C., Riusech, F., & Mauk, M. D. (2009). Interactions between prefrontal cortex and cerebellum revealed by trace eyelid conditioning. *Learning & Memory, 16*, 86-95.

Kamin, L. J. (1965). Temporal and intensity characteristics of the conditioned stimulus. In W. F. Prokasy (Ed.), *Classical conditioning* (pp. 118-147). New York: Appleton-Century-Crofts.

Kamin, L. J. (1969). Predictability, surprise, attention, and conditioning. In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 279-296). New York: Appleton-Century-Crofts.

Kaplan, P. S., Werner, J. S., & Rudy, J. W. (1990). Habituation, sensitization, and infant visual attention. In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in infancy research* (Vol. 6, pp. 61-109). Norwood, NJ: Ablex.

Kavšek, M. (2013). The comparator model of infant visual habituation and dishabituation: Recent insights. *Developmental Psychobiology*, *55* (8), 793-808.

Kazdin, A. E. (1985). The token economy. In R. M. Turner & L. M. Ascher (Eds.), *Evaluating behavior therapy outcome.* New York: Springer.

Kehoe, E. J., & White, N. E. (2004). Overexpectation: Response loss during sustained stimulus compounding in the rabbit nictitating membrane response. *Learning & Memory*, *11*, 476–483.

Killeen, P. R. (2001). Writing and overwriting short-term memory. *Psychonomic Bulletin & Review, 8,* 18–43.

Kimble, G. A. (1961). *Hilgard and Marquis' conditioning and learning* (2nd ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.

Kirkpatrick, K., & Church, R. M. (2004). Temporal learning in random control procedures. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *30*, 213–228.

Klatt, K. P., & Morris, E. K. (2001). The Premack principle, response, deprivation, and establishing operations. *The Behavior Analyst*, *24*, 173-180.

Kroes, M. C. W., Schiller, D., LeDoux, J. E., & Phelps, E. A. (2016). Translational approaches to targeting reconsolidation. *Current Topics in Behavioral Neuroscience*, *28*, 197-230.

Krypotos, A.-M., Effting, M., Kindt, M., & Beckers, T. (2015). Avoidance learning: review of theoretical models and recent developments. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *9*, Article 189, pp. 1-16. Doi:10.3389/fnbeh.2015.00189.

Laborda, M. A., & Miller, R. R. (2012). Reactivated memories compete for expression after Pavlovian extinction. *Behavioural Processes*, *90*, 20-27.

Lashley, K. S., & Wade, M. (1946). The Pavlovian theory of generalization. *Psychological Review, 53,* 72-87.

Lattal, K. A. (2013). The five pillars of the experimental analysis of behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. (Vol 1: *Methods and Principles*, pp. 33-63). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Lattal, K. A., St. Peter, C., & Escobar, R. (2013). Operant extinction: Elimination and generation of behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. (Vol 2: *Translating Principles into Practice*, pp. 77-107). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Lattal, K. M., & Nakajima, S. (1998). Over expectation in appetitive Pavlovian and instrumental conditioning. *Animal Learning & Behavior, 26,* 351-360.

LeDoux, J. E., & Gorman, J. M. (2001). A call to action: Overcoming anxiety through active coping. *American Journal of Psychiatry*, *158*, 1953–1955.

Leising, K. J., Hall, J. S., Wolf, J. E., & Ruprecht, C. M. (2015). Occasion setting during a spatial-search task with pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition, 41*, 163-178.

Leung, H. T., Bailey, G. K., Laurent, V., Westbrook, R. F. (2007). Rapid reacquisition of fear to a completely extinguished context is replaced by transient impairment with additional extinction training. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *33*, 299–313.

Lieberman, D. A., McIntosh, D. C., & Thomas, G. V. (1979). Learning when reward is delayed: A marking hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 5,* 224-242.

Lin, J.-Y., Arthurs, J., & Reilly, S. (2017). Conditioned taste aversions: From poisons to pain to drugs of abuse. *Psychonomic Bulletin & Review, 24,* 335-351.

LoBue, V., & DeLoache, J. S. (2010). Superior detection of threat-relevant stimuli in infancy. *Developmental Science*, *13*, 221-228.

Logue, A. W., Ophir, I., & Strauss, K. E. (1981). The acquisition of taste aversions in humans. *Behaviour Research and Therapy,* 19, 319-333.

LoLordo, V. M. (1979). Selective associations. In A. Dickinson & R. A. Boakes (Eds.), *Mechanisms of learning and motivation*. (pp. 367– 398). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lorenz, K. Z. (1981). *The foundations of ethology.* New York: Springer.

Lovibond, P. F., Saunders, J. C., Weidemann, G., & Mitchell, C. J. (2008). Evidence for expectancy as a mediator of avoidance and anxiety in a laboratory model of human avoidance learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *61*, 1199–1216.

Lubow, R. E. (2011). Aberrant attentional processes in schizophrenia as reflected in latent inhibition data. In T. R. Schachtman & S. Reilly (Eds.), *Associative learning and conditioning theory: Human and non-human applications*. (pp. 152-167). New York: Oxford University Press.

Lubow, R., & Weiner, I. (Eds.) (2010). *Latent inhibition: Cognition, Neuroscience and applications to schizophrenia*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Lysle, D. T., & Fowler, H. (1985). Inhibition as a "slave" process: Deactivation of conditioned inhibition through extinction of conditioned excitation. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 11,* 71-94.

MacKillop, J. et al. (2011). Delayed reward discounting and addictive behavior: A meta-analysis. *Psychopharmacology*, *216*, 305-321.

Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning.* Oxford: Academic Press.

Mackintosh, N. J., Bygrave, D. J., & Picton, B. M. B. (1977). Locus of the effect of a surprising reinforcer in the attenuation of blocking. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 29,* 327-336.

MacLeod, C. M. (2012). Directed forgetting. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning,* (pp. 993-995). New York: Springer.

Maia, T. V. (2010). Two-factor theory, the actor-critic model, and conditioned avoidance. *Learning & Behavior*, *38*, 50-67.

Maren , S., & Holmes, A. (2016). Stress and fear extinction. *Neuropsychopharmacology, 41,* 58-79.

Maren, S. (2007). The threatened brain. *Science*, *317*, 1043-1044.

Maren, S. (2011). Seeking a spotless mind: Extinction, deconsolidation, and erasure of fear memory. *Neuron*, *70*, 830-845.

Matson, J. L., & Boisjoli, J. A. (2009). The token economy for children with intellectual disabilities and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(2), 240-248. doi:10.1016/j.ridd.2008.04.001

McConnell, B. L., Urushihara, K., Miller, R. R. (2010). Contrasting predictions of extended comparator hypothesis and acquisition-focused models of learning concer-

ning retrospective revaluation. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *36*, 137-147.

McGaugh, J. L. (2000). Memory— A century of consolidation. *Science*, *278*, 248-251.

McGaugh, J. L., & Herz, M. J. (1972). *Memory consolidation*. San Francisco: Albion.

McKenzie, S., & Eichenbaum, H. (2011). Consolidation and reconsolidation: Two lives of memories? *Neuron*, *71*, 224-233.

McLaren, I. P. L., & Mackintosh, N. J. (2000). An elemental model of associative learning: I. La tent inhibition and perceptual learning. *Animal Learning & Behavior, 28,* 211-246.

Meyer, P. J., Cogan, E. S., & Robinson, T. E. (2014). The form of the conditioned stimulus can influence the degree to which it acquires incentive motivational properties. *PloS ONE*, *9*(6): e98163. Doi: 10.1371/journal.pone.0098163.

Miguez, G., Witnauer, J. E., & Miller, R. R. (2012). The role of contextual associations in producing the partial reinforcement acquisition deficit. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *38*, 40-51.

Miller, D. B. (1985). Methodological issues in the ecological study of learning. In T. D. Johnston and A. T. Pietrewicz (Eds.), *Issues in the ecological study of learning.* (pp. 73-95). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Miller, N. E. (1951). Learnable drives and rewards. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology.* New York: Wiley.

Miller, N. E. (1960). Learning resistance to pain and fear: Effects of overlearning, exposure, and rewarded exposure in context. *Journal of Experimental Psychology, 60*, 137-145.

Miller, R. R., Barnet, R. C., & Grahame, N. J. (1995). Assessment of the Rescorla-Wagner model. *Psychological Bulletin, 117,* 363-386.

Milmine, M., Watanabe, A., & Colombo, M. (2008). Neural correlates of directed forgetting in the avian prefrontal cortex. *Behavioral Neuroscience*, *122*, 199–209.

Mineka, S. (1979). The role of fear in theories of avoidance learning, flooding, and extinction. *Psychological Bulletin, 86,* 985–1010.

Mineka, S., & Öhman, A. (2002). Phobias and preparedness: The selective, automatic, and encapsulated nature of fear. *Biological Psychiatry*, *52*, 927–937.

Mitchell, C. J., & Le Pelley, M. E. (Eds.) (2010). *Attention and associative learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Moffitt, T. E. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698.

Molet, M., & Miller, R. R. (2014). Timing: An attribute of associative learning. *Behavioural Processes*, *101*, 4-14.

Monfils, M., Cowansaage, K. K., Klann, E., & LeDoux, J. E. (2009). Extinction-reconsolidation boundaries: Key to persistent attenuation of fear memories. *Science*, *324*, 951-955.

Morris, R. G. M. (1974). Pavlovian conditioned inhibition of fear during shuttlebox avoidance behavior. *Learning and Motivation, 5,* 424-447.

Morris, R. G. M. (1975). Preconditioning of reinforcing properties to an exteroceptive feedback stimulus. *Learning and Motivation, 6,* 289-298.

Mowrer, O. H. (1947). On the dual nature of learning: A reinterpretation of "conditioning" and "problem-solving." *Harvard Educational Review*, *17,* 102-150.

Mowrer, O. H., & Lamoreaux, R. R. (1942). Avoidance conditioning and signal duration: A study of secondary motivation and reward. *Psychological Monographs, 54* (Whole No. 247).

Murphy, J. G., Correla, C. J., & Barnett, N. P. (2007). Behavioral economic approaches to reduce college student drinking. *Addictive Behaviors, 32,* 2573–2585.

Mystkowski, J. L., Craske, M. G., Echiverri, A. M., & Labus, J. S (2006). Mental reinstatement of context and return of fear in spider-fearful participants. *Behaviour Therapy*, *37*, 49–60.

Nader, K., & Hardt, O. (2009). A single standard for memory: The case for reconsolidation. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*, 224-234.

Neuringer, A. (2004). Reinforced variability in animals and people: Implications for adaptive action. *American Psychologist, 59,* 891-906.

Neuringer, A., Kornell, N., & Olufs, M. (2001). Stability and variability in extinction. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 27,* 79-94.

Odum, A. L., & Baumann, A. A. L. (2010). Delay discounting: State and trait variable. In G. J. Madden, & W. K. Bickel (Eds.). *Impulsivity: The behavioral and neurological science of discounting*. (pp. 39-65). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Oehlberg, K., & Mineka, S. (2011). Fear conditioning and attention to threat: An integrative approach to understanding the etiology of anxiety disorders. In T. R. Schachtman, & S. Reilly (Eds.) *Associative learning and conditioning theory: Hu-*

man and non-human applications. (pp. 44-78). Oxford and New York: Oxford University Press.

Ostlund, S. B., Winterbauer, N. E., & Balleine, B. W. (2008). Theory of reward systems. In J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference*. (Vol. 1: R. Menzel (Ed.), *Learning theory and behavior*, pp. 701–720). Oxford: Elsevier.

Papini, M. R. (2003). Comparative psychology of surprising nonreward. *Brain, Behavior and Evolution*, *62*, 83–95.

Papini, M. R., & Bitterman, M. E. (1990). The role of contingency in classical conditioning. *Psychological Review, 97,* 396-403.

Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes* (G. V. Anrep, trans.). London: Oxford University Press.

Pear, J. J., & Legris, J. A. (1987). Shaping by automated tracking of an arbitrary operant response. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 47,* 241-247.

Pearce, J. M., & Hall, G. (1980). A model for Pavlovian learning: Variations in the effectiveness of conditioned but not of unconditioned stimuli. *Psychological Review*, *87,* 532-552.

Pelchat, M. L., & Rozin, P. (1982). The special role of nausea in the acquisition of food dislikes by humans. *Appetite, 3*, 341-351.

Perry, D. G., & Parke, R. D. (1975). Punishment and alternative response training as determinants of response inhibition in children. *Genetic Psychology Monographs, 91*, 257-279.

Perusini, J. N., & Fanselow, M. S. (2015). Behavioral perspectives on the distinction between fear and anxiety. *Learning and Memory*, *22*, 417-425.

Postman, L. (1971). Transfer, interference, and forgetting. In J. W. Kling & L. A. Riggs (Eds.), *Woodworth and Schlosberg's experimental psychology* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Premack, D. (1965). Reinforcement theory. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 13, pp. 123-180). Lincoln: University of Nebraska Press.

Rachlin, H. (1976). *Behavior and learning* (Chap. 3, pp. 102-154). San Francisco: W. H. Free man.

Raia, C. P., Shillingford, S. W., Miller, H. L., Jr., & Baier, P. S. (2000). Interaction of procedural factors in human performance on yoked schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *74*, 265–281.

Rankin, C. H., et al. (2009). Habituation revisited: An updated and revised description of the behavioral characteristics of habituation. *Neurobiology of Learning and Memory*, *92*, 135-138.

Rau, V., & Fanselow, M. S. (2007). Neurobiological and neuroethological prespectives on fear and anxiety. In L. J. Kirmayer, R. Lemelson, and M. Barad (Eds), *Understanding trauma: Integrating biological, clinical, and cultural perspectives*. (pp. 27–40). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Raybuck, J. D., & Lattal, K. M. (2014). Bridging the interval: Theory and neurobiology of trace conditioning. *Behavioural Processes*, *101*, 103-111.

Rehfeldt, R. A. (2011). Toward a technology of derived stimulus relations: An analysis of articles published in the Journal of Applied Behavior Analysis, 1992-2009. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*, 109-119.

Reilly, S., & Schachtman, T. R. (Eds.), (2009). *Conditioned taste aversion: Behavioral and neural processes*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Rescorla, R. A. (1967). Pavlovian conditioning and its proper control procedures. *Psychological Review, 74,* 71-80.

Rescorla, R. A. (1969). Pavlovian conditioned inhibition. *Psychological Bulletin, 72,* 77-94.

Rescorla, R. A. (1973). Effect of US habituation following conditioning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 82,* 137-143.

Rescorla, R. A. (1985). Conditioned inhibition and facilitation. In R. R. Miller & N. E. Spear (Eds.), *Information processing in animals: Conditioned inhibition* (pp. 299-326). Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Rescorla, R. A. (1993). Preservation of response-outcome associations through extinction. *Animal Learning & Behavior, 21,* 238-245.

Rescorla, R. A. (2001). Experimental extinction. In R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds.), Con *temporary learning theories* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rescorla, R. A. (2004). Spontaneous recovery. *Learning and Memory*, *11*, 501–509.

Rescorla, R. A., & Solomon, R. L. (1967). Two-process learning theory: Relationships between Pavlovian conditioning and instrumental learning. *Psychological Review*, *74,* 151-182.

Rescorla, R. A., & Wagner, A. R. (1972). A theory of Pavlovian conditioning: Variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. In A. H. Black & W. F. Prokasy (Eds.), *Classical conditioning* II: *Current research and theory* (pp. 64-99). New York:Appleton-Century-Crofts.

Reynolds, G. S. (1975). A *primer of operant conditioning.* Glenview, IL: Scott Foresman.

Roberts, W. A. (2012). Evidence for future cognition in animals. *Learning and Motivation*, *43*, 169-180.

Roberts, W. A., & Grant, D. S. (1976). Studies of short-term memory in the pigeon using the delayed matching to sample procedure. In D. L. Medin, W. A. Roberts, & R. T. Davis (Eds.), *Processes of animal memory* (pp. 79-112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Roitblat, H. L. (1980). Codes and coding processes in pigeon short-term memory. *Animal Learning & Behavior, 8,* 341-351.

Romanes, G. J. (1882). *Animal intelligence.* New York: Appleton.

Santi, A., & Roberts, W. A. (1985). Prospective representation: The effects of varied mapping of sample stimuli to comparison stimuli and differential trial outcomes on pigeons' working memory. *Animal Learning & Behavior, 13,* 103-108.

Sargisson, R. J., & White, K. G. (2001). Generalization of delayed matching to sample following training at different delays. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 75,* 1-14.

Schachtman, T. R., Brown, A. M., & Miller, R. R. (1985). Reinstatement-induced recovery of a taste-LiCl association following extinction. *Animal Learning & Behavior, 13,* 223-227.

Schein, M. W., & Hale, E. B. (1965). Stimuli eliciting sexual behavior. In F. A. Beach (Ed.), Sex *and behavior* (pp. 440-482). New York: Wiley.

Schiff, R., Smith, N., & Prochaska, J. (1972). Extinction of avoidance in rats as a function of duration and number of blocked trials. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *81*, 356–359.

Schiller, D., Monfils, M. H., Raio, C. M., Johnson, D. C., LeDoux, J. E., Phelps, E. A. (2010). Preventing the return of fear in humans using reconsolidation update mechanisms. *Nature*, *463*, 49-54.

Schmajuk, N. A. (2010). *Mechanisms in classical conditioning: A computational approach*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Schmajuk, N. A., & Holland, P. C. (Eds.). (1998). *Occasion setting: Associative learning and cognition in animals*. Washington, DC: American Psychological Association.

Schneiderman, N., & Gormezano, I. (1964). Conditioning of the nictitating membrane of the rabbit as a function of the CS-US interval. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 57,* 188-195.

Schwabe, L., Nader, K., & Pruessner, J. C. (2014). Reconsolidation of human memory: Brain mechanisms and clinical relevance. *Biological Psychiatry*, *76*, 274-280.

Sevenster, D., Beckers, T., & Kindt, M. (2013). Prediction error governs pharmacologically induced amnesia for learned fear. *Science*, *339*, 830–833.

Shapiro, K. L., Jacobs, W. J., & LoLordo, V. M. (1980). Stimulus-reinforcer interactions in Pavlovian conditioning of pigeons: Implications for selective associations. *Animal Learning & Behavior, 8,* 586-594.

Shettleworth, S. J. (1975). Reinforcement and the organization of behavior in golden hamsters: Hunger, environment, and food reinforcement. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 1,* 56-87.

Sidman, M. (1953). Avoidance conditioning with brief shock and no exteroceptive warning signal. *Science, 118,* 157-158.

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research.* New York: Basic Books.

Siegel, S. (2008). Learning and the wisdom of the body. *Learning & Behavior*, *36*, 242–252.

Siegel, S. (2017). The heroin overdose mystery. *Current Directions in Psychological Science,* in press.

Siegel, S., & Allan, L. G. (1996). The widespread influence of the Rescorla-Wagner model. *Psy-chonomic Bulletin & Review, 3*, 314-321.

Simons, R. C. (1996). *Boo! Culture, experience, and the startle reflex.* New York: Oxford University Press.

Sissons, H. T., & Miller, R. R. (2009). Overexpectation and trial massing. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *35*, 186-196.

Skinner, B. F. (1938). The *behavior of organisms.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (1956). A case study in scientific method. *American Psychologist, 11,* 221-233.

Skinner, B. F. (1969). *Contigencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Small, W. S. (1899). An experimental study of the mental processes of the rat: I. *American Journal of Psychology,* 11, 133-164.

Small, W. S. (1900). An experimental study of the mental processes of the rat: II. *American Journal of Psychology, 12,* 206-239.

Smith, J. C., & Roll, D. L. (1967). Trace conditioning with X-rays as an aversive stimulus. *Psychonomic Science, 9,* 11-12.

Smith, M. C., Coleman, S. R., & Gormezano, I. (1969). Classical conditioning of the rabbit's nictitating membrane response at backward, simultaneous, and forward CS-US intervals. *Journal of Comparative and Physiological Psychology,* 69, 226-231.

Solomon, R. L., Kamin, L. J., & Wynne, L. C. (1953). Traumatic avoidance learning: The outcomes of several extinction procedures with dogs. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 48,* 291-302.

Spear, N. E., & Riccio, D. C. (1994). *Memory: Phenomena and principles.* Boston: Allyn & Bacon.

Stephens, D. W., Brown, J. S., & Ydenberg, R. C. (Eds.) (2007). *Foraging*. Chicago: University of Chicago Press.

Stokes, P. D., Mechner, F., & Balsam, P. D. (1999). Effects of different acquisition procedures on response variability. *Animal Learning & Behavior*, *27*, 28–41.

Storsve, A. B., McNally, G. P., & Richardson, R. (2012). Renewal and reinstatement of the conditioned but not the unconditioned response following habituation of the unconditioned stimulus. *Behavioural Processes*, *90*, 58-65.

Stout, S. C., & Miller, R. R. (2007). Sometimes-competing retrieval (SOCR): A formalization of the comparator hypothesis. *Psychological Review*, *114*, 759–783. Correction published in 2008, *Psychological Review*, *115*, 82.

Theios, J. (1962). The partial reinforcement effect sustained through blocks of continuous re inforcement. *Journal of Experimental Psychology, 64,* 1-6.

Theios, J., Lynch, A. D., & Lowe, W. F., Jr. (1966). Differential effects of shock intensity on one-way and shuttle avoidance conditioning. *Journal of Experimental Psychology, 72,* 294-299.

Thomas, B. L., Vurbic, D., & Novak, C. (2009). Extensive extinction in multiple contexts eliminates the renewal of conditioned fear in rats. *Learning and Motivation*, *40*, 147-159.

Thompson, R. F. (2009). Habituation: A history. *Neurobiology of Learning and Memory*, *92*, 127-134.

Thompson, R. F., & Spencer, W. A. (1966). Habituation: A model phenomenon for the study of neural substrates of behavior. *Psychological Review*, *73,* 16-43.

Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the association process in animals. *Psychological Review Monographs, 2* (Whole No. 8).

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies.* New York: Macmillan.

Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning.* New York: Teachers College Press.

Timberlake, W. (1980). A molar equilibrium theory of learned performance. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 14). Orlando, FL: Academic Press.

Timberlake, W. (1984). Behavior regulation and learned performance: Some misapprehensions and disagreements. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 41,* 355-375.

Timberlake, W. (2001). Motivational modes in behavior systems. In R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds.), *Handbook of contemporary learning theories* (pp. 155-209). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Timberlake, W., & Allison, J. (1974). Response deprivation: An empirical approach to instrumental reinforcement. *Psychological Review, 81*, 146-164.

Timberlake, W., Wahl, G., & King, D. (1982). Stimulus and response contingencies in them is behavior of rats. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 8,* 62-85.

Tinbergen, N. (1951). The *study of instinct.* Oxford: Clarendon Press.

Tinbergen, N. (1952). The behavior of the stickleback. *Scientific American, 187*, 22-26.

Tinbergen, N., & Perdeck, A. C. (1950). On the stimulus situation releasing the begging response in the newly hatched herring gull chick *(Larus argentatus argentatus* Pont.). *Behaviour, 3*, 1-39.

Todd, T. P., Vurbic, D., & Bouton, M. E. (2014). Behavioral and neurobiological mechanisms of extinction in Pavlovian and instrumental conditioning. *Neurobiology of Learning and Memory, 108,* 52-64.

Tomie, A., Brooks, W., & Zito, B. (1989). Sign-tracking: The search for reward. In S. B. Klein & R. R. Mowrer (Eds.), *Contemporary learning theories: Pavlovian conditioning and the status of learning theory* (pp. 191-223). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tomie, A., Murphy, A. L., Fath, S., & Jackson, R. L. (1980). Retardation of autoshaping following pretraining with unpredictable food: Effects of changing the context between pretraining and testing. *Learning and Motivation,* 11, 117-134.

Tsao, J. C. I., & Craske, M. G. (2000). Timing of treatment and return of fear: Effects of massed, uniform- and expanding-spaced exposure schedules. *Behavior Therapy*, *31*, 479-497.

Underwood, B. J. (1957). Interference and forgetting. *Psychological Review, 64,* 49–60.

Urcelay, G. P., & Miller, R. R. (2008). Retrieval from memory. In. J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference*. (Vol. 1, R. Menzel (Ed.), *Learning theory and behavior*, pp. 53–74). Oxford: Elsevier.

Urcelay, G. P., & Miller, R. R. (2014). The functions of contexts in associative learning. *Behavioural Processes*, *104*, 2-12.

Urcelay, G. P., Wheeler, D. S., & Miller, R. R. (2009). Spacing extinction trials alleviates renewal and spontaneous recovery. *Learning & Behavior*, *37*, 60-73.

Urcuioli, P. J. (2013). Stimulus control and stimulus class formation. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 1: *Methods and Principles*. (pp. 361-386). Washington, D.C.: American Psychological Association.

van der Kolk, B. A. (2006). Clinical implications of neuroscience research in PTSD. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1071*, 277–293.

Vanderveldt, A., Oliveira, L., & Green, L. (2016). Delay discounting: Pigeon, rat, human— Does it matter? *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, *42*, 141-162.

Vervliet, B., Baeyens, F., Van den Bergh, O., & Hermans, D. (2013). Extinction, generalization, and return of fear: A critical review of renewal research in humans. *Biological Psychology*, *92*, 51-58.

Waddell, J., Morris, R. W., & Bouton, M. E. (2006). Effects of bed nucleus of the *stria terminalis* lesions on conditioned anxiety: Conditioning with long duration conditioned stimuli and reinstatement of extinguished fear. *Behavioral Neuroscience*, *120*, 324-336.

Wagner, A. R. (1961). Effects of amount and percentage of reinforcement and number of acquisition trials on conditioning and extinction. *Journal of Experimental Psychology, 62,* 234-242.

Wagner, A. R. (2008). Evolution of an elemental theory of Pavlovian conditioning. *Learning & Behavior, 36*, 253-265.

Wagner, A. R., & Rescorla, R. A. (1972). Inhibition in Pavlovian conditioning: Application of a theory. In R. A. Boakes & M. S. Halliday (Eds.), *Inhibition and learning.* London: Academic Press.

Wallace, J., Steinert, P. A., Scobie, S. R., & Spear, N. E. (1980). Stimulus modality and short-term memory in rats. *Animal Learning & Behavior, 8,* 10-16.

Wasserman, E. A. (2016). Conceptualization in pigeons: The evolution of a paradigm. *Behavioural Processes*, *123*, 4-14.

Wasserman, E. A., Franklin, S. R., & Hearst, E. (1974). Pavlovian appetitive contingencies and approach vs. withdrawal to conditioned stimuli in pigeons. *Journal of Comparative and Phys-iological Psychology, 86,* 616-627.

Weiss, S. J., & Panlilio, L. V. (2015). Hedonics and the "selective associations": Biological constraints on learning. *International Journal of Comparative Psychology*, *28*, uclapsych_ijcp_26193. Retrieved from http://escholarship.org/un/item/1102v2b8.

White, K. G., & Brown, G. S. (2011). Reversing the course of forgetting. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *96*, 177-189.

Williams, B. A. (1999). Associative competition in operant conditioning: Blocking the response-reinforcer association. *Psychonomic Bulletin & Review*, *6*, 618–623.

Williams, D. C., Saunders, K. J., & Perone, M. (2011). Extended pausing by humans on multiple fixed-ratio schedules with varied reinforcer magnitude and response requirements. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *95*, 203-220.

Williams, M., & Woodman, G. F. (2012). Directed forgetting and directed remembering in visual working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *38*, 1206-1220.

Winter, J., & Perkins, C. C. (1982). Immediate reinforcement in delayed reward learning in pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 38,* 169-179.

Witcher, E. S., & Ayres, J. J. B. (1984). A test of two methods for extinguishing Pavlovian conditioned inhibition. *Animal Learning & Behavior, 12,* 149-156.

Wood, W., & Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review*, *114*, 843–863.

Wright, A. A., Katz, J. S., & Ma, W. J. (2012). How to be proactive about interference: Lessons from animal memory. *Psychological Science*, *23*, 453-458.

Yi, R., Mitchell, S. H., & Bickel, W. K. (2010). Delay discounting and substance abuse-dependence. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.) *Impulsivity: The behavioral and neurological science of discounting*. (pp. 191-211). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Zapata, A., Minney, V. L., & Shippenberg, T. S. (2010). Shift from goal-directed to habitual cocaine seeking after prolonged experience in rats. *Journal of Neuroscience*, 30, 15457-15463.

Zentall, T. R., & Smith, A. P. (2016). Delayed matching-to-sample: A tool to assess memory and other cognitive processes in pigeons. *Behavioural Processes*, *123*, 26-42.

Zentall, T. R., Steirn, J. N., & Jackson-Smith, P. (1990). Memory strategies in pigeons' performance of a radial-arm-maze analog task. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 16*, 358-371.

Zimmer-Hart, C. L., & Rescorla, R. A. (1974). Extinction of Pavlovian conditioned inhibition. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 86,* 837-845.

Zito, B., & Tomie, A. (2014). *The tail of the raccoon: Secrets of addiction*. Princeton, NJ: ZT Enterprises, LLC.

KÖY ENSTİTÜLERİ VE TOPLUM KALKINMASI

Baha Mutlu AYDIN

5. Baskı

ANI KÜLTÜR

KÖY ENSTİTÜLERİ VE TOPLUM KALKINMASI

Baha Mutlu AYDIN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.nin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Kapak Tasarımı: Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj: Kezban KILIÇOĞLU
Dil Kontrol: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260
Matbaa Sertifika No: 47479

Baskı: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 5. Baskı, xiv+210 sf., 13,5x19,5 cm

ISBN: 978-605-170-673-3
e-ISBN: 978-605-170-674-0

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar/Ankara
0 312 425 81 50 pbx
aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr





Gölbaşı'nda köylülerle-6 Mart 1921

"Türkiye'nin sahibi ve efendisi kimdir? Bunun cevabını derhal birlikte verelim: Türkiye'nin sahib-i hakikisi, hakiki müstahsil olan köylüdür. O halde herkesten daha çok refah, saadet ve servete müstehak ve elyak olan köylüdür. Bineanaleyh, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinin siyaset-i iktisadiyesi bu gaye-i asliyeyi istihsale matuftur…"

Mustafa Kemal Paşa

Mart 1922

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ ..... **vii**

TEŞEKKÜR ..... **xi**

GERÇEKLER VE GEREKÇELER **1**

Osmanlı'dan Devralınanlar *9*

NEDİR BU TOPLUM KALKINMASI? **19**

Toplum Kalkınmasında Üç Temel İlke 21

Kendi Kendine Yardım ve Destekli İmece İlkesi *22*

Duyulan İhtiyaçlardan Hareket ve Gönüllülük İlkesi *25*

Yersel Topluluğun Bir Bütün Olarak Ele Alınması İlkesi *27*

Toplum Kalkınmasının Eğitsel ve Örgütsel Boyutu 28

Toplum Kalkınması Çalışma Alanları 32

TÜRKİYE'DE BELLİ BAŞLI KÖYE YÖNELİK EĞİTİM VE KALKINMA ÇABALARI **35**

1920'lere Değin Köy Enstitülerini Hazırlayan Hareketler 35

Tanzimat Dönemi *35*

Meşrutiyet Dönemi *37*

1920-1940 Maarif Kongresi'nden Kalkınmaya Dönük Köy Eğitimi Çabalarına 41

Maarif Kongresi *41*

İzmir İktisat Kongresi *41*

Tevhid-i Tedrisat *42*

Batı Avrupalı Uzmanlar John DEWEY ve Alfred KÜHNE 43

Mustafa Necati ve Köy Öğretmen Okulları 46

Dr. Halil Fikret KANAD 49

Enstitülerin Mimarı İsmail Hakkı TONGUÇ 51

Tonguç Dönemi Eğitmen Kursları ve Eğitmenli Köy Okulları *56*

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel 69

KÖY ENSTİTÜLERİ **72**

Kuruluş Yerleri ve Özellikleri *78*

Eğitim ve Öğretim *81*

YÜKSEK KÖY ENSTİTÜSÜ **98**

CANLANDIRILAN KÖYLERİN CAN DAMARLARININ KOPARILMASI: *KÖY ENSTİTÜLERİNİN KAPATILIŞI* **103**

KÖY ENSTİTÜLERİNİN VE MEZUNLARININ TOPLUM KALKINMASINA ETKİLERİ **119**

Kalkınmanın Uygulama Okulu: *Enstitüler* 120

Köye Giden Mezunlar ve Kalkınmaya Dönük Çabaları 127
TOPLUM KALKINMASI ÇALIŞMALARINA ÖRNEKLER 136
Ahmet Öztuna ve İmişehir'in Yeniden Doğuşu 136
Halil Ulukan, Kooperatifleşme ve Ağa 138
Halil Karlı-İncesu'da İlkler 143
Legorn Tipi Tavukla Tanışan Köy 144
Arıcılık ve Dursun Kara 145
Enstitülünün Çabalarına Ödül 147
Ahmet Çiçek'in Önderliği 149
Çok Yönlü Önder Bekir Semerci 150
Bitkibilimci: Ali Yılmaz 153
Köye Su Getirmekle Öğretmenin İşleri Bitmiyor 155
Öğrenci Olarak Çıkılan Köye, Öğretmen Olarak Geri Dönülür 156
Bayan Öğretmenler de İş Başında 158
Okuma Yazma Yetmez, Her Konuda Üretken Olmalı Enstitülü 160
Enstitünün Öğretmeni de Boş Durmaz (Seyfi Koryürek) 162
SONUÇ YERİNE 164
KİTABA YÖN VEREN ARAŞTIRMA 167
Araştırma Yöntemi Hakkında Genel Bilgi 167
Bulgular 168
Tarım Örnekleri 188
Çevre Eğitimi ve Ev Ekonomisi Örnekleri 191
Sağlık Alanına Ait Örnekler 192
Kamu Hizmetleri Örneği 192
ÖZET VE SONUÇ 194
Özet 194
Sonuç 195
KAYNAKÇA 199
EKLER 203
EK-1 KATILIMCILARA AİT BİLGİLER 203
EK-2 KATILIMCILARA GÖNDERİLEN FORM 205
KÖY ENSTİTÜSÜ MEZUNLARI (GÖRÜŞME FORMU) ANKETİ 206

SUNUŞ

Köy Enstitüleri, tabanın ve emekçi yığınlara hiçbir şey vermeden, sürekli olarak onlardan almayı sürdüren düzenin karmaşık ağını, ele geçen bir fırsatla, tabanı canlandırarak örselemek, yırtmak için kurulmuş, bütün yurdu kapsayan, tarihsel gelişmemize ve yapımıza uygun, bilimsel bir düzenin ve örgütün adıdır. Enstitüler bu amaçlarında, bugüne kadar gelen etkileriyle büyük başarılar sağlamış, modern bir Türkiye için büyük oranda birikim yapmış, kendi içinde hiçbir çelişkiye düşmeyen kuruluş ve uygulamalarıyla bugün ve yarın için vazgeçilemeyecek yöntemler göstermişlerdir…

Köy Enstitüleri olgusu, bunca yıl sonra hâlâ güncelliğini koruyorsa, bu güncelliğin temelinde halkla bütünleşme vardır. Büyük olaylar toplumu birden sarar, yeni gelişmelere neden olur, yeni bir aydınlanma yolu açar. Enstitüler de böyle bir işlevi yüklenmiş, Anadolu köylüsüne yeni bir aydınlanma yolu açmıştır. Bu, kolay başarılmış bir iş değildir. Bunun temelinde alın teri, göz nuru vardır. Geceyi gündüze katanları, zamanın olgusunu düşünmeden "hesaba kitaba sığmayan" bir çalışma düzenini benimseyenleri vardır. Bir yanda İkinci Dünya Savaşı'nın getirdiği korkunç olumsuzluklar ve yokluklar diğer yanda da Köy Enstitülerinin bütün bu olumsuzluklara karşın korunması, yeni bir eğitim öğretim anlayışının filizlenmesi, olayın büyüklüğünü gösterir…

Yani, Köy Enstitüleri, Atatürk'ün başlattığı eğitim atılımı yolunda, İkinci Dünya Savaşı'nın getirdiği olanaksızlıklara karşın, öğrenci ve öğretmenlerinin emekleriyle kurulmuş eğitim siteleridir. Kentlerin dışında kurulan, öğrencilerini köyden alan, köy gerçeklerine göre yetiştirip yine köye yollayan, uygulatarak, yaptırarak öğreten, okuma alışkanlığı ve temel kültür vermeyi de ilke edinen kurumlardı.

Enstitüler, Köy Öğretmen Okulları adıyla üç yıl, Köy Enstitüleri adıyla da on dört yıl çalışmışlardır. Ama, gerçek anlamda çalışmaları 1940-46 arasındaki altı yıldır. Eğitmen, öğretmen, sağlık memuru ve ebe olarak 21 bin köy çocuğunu eğitmişlerdir. Onların eğitimlerini, üretimlerini, savaşımlarını, somut başarılarını bütün dünya izlemiştir. Haklarında yüze yakın kitap, yüzlerce yazı yazılmıştır. Söz gelimi, İs-

viçre'de yayınlanmış Lexikon der Pedagogik adlı ansiklopedinin "Cehaleti yok etme" maddesinde şöyle denmektedir: "Türkiye'de Köy Enstitüleri, köylü yığınını ilgilendiren sorunların topuna el koyarak onları anlayıp çözmeye çalışmışlar, çözmeye yarayan çareler önermişler, köylülerin günlük çalışmalarını, yaşayışlarını maddî ve ahlâkî bakımdan iyileştirecek yeteneğe sahip öğretmenler yetiştirmişlerdir…"

Anadolu'nun neresine giderseniz gidin, halk yetmiş yıldır Enstitülü öğretmenleri aramaktadır. "Ah, nerede o Enstitülü öğretmenler!" diyerek yokluklarından yakınmaktadır. Çünkü şimdi, bırakın Enstitülü gibisini, sıradan öğretmen de yetiştiremiyoruz. Artık Öğretmen Okulları da kapatılmıştır. Yani, kalite, halk rehberliği ve toplum kalkınmasına katkı yönünden öğretmensiz durumdayız…

Gelelim Köy Enstitülü bir aileden gelen araştırmacı arkadaşımız Baha Mutlu AYDIN'ın hazırladığı elinizdeki kitaba: Mutlu, haklı olarak, tıpkı İsviçre ansiklopedisinin değindiği gibi, UNESCO tarafından Köy Enstitüleri sisteminin, bir eğitim ve kalkınma yöntemi olarak, gerçekten kalkınmak isteyen ülkelere önerildiğine değinmiş. Bu önerinin yerindeliğini de belirtmiş. Çünkü birçok Enstitü mezunu ile görüşmüş, Enstitülerin havasını ve uygulamalarını anlatan birçok kitabı incelemiş, Köy Enstitülerinin toplum kalkınmasındaki yerini görmüş, saptamış. Sobacılıktan arıcılığa, yol yapımından sebze-meyve üretimine, çağdaş eğitimin köy okullarında uygulanmasından tarımın geliştirilmesine, yüzyıllarca uyutulmuş köylüyü harekete geçirmek için gösterdikleri çabaya kadar… onların toplum içinde, köy yaşamında gösterdikleri etkinlikleri özümsemiş. Yani, Köy Enstitülerinin toplum kalkınmasındaki yeri, bu kurumları bitiren öğretmenlerin somut çalışmaları örneklerle verilmiş, bilgi ve becerilerine yönelik örnekler kitabın ana kaynağını oluşturmuş.

Mutlu bu bağlamda, eğitim tarihimizde köye dönük belli başlı çabaları, Enstitülerin bu yolda yerine getirdiği görevleri, kurumsal etkinlikleri, onların tutum ve davranışları açısından irdelemiştir. Araştırmasıyla ilgili şu alçakgönüllü açıklamayı da yapmaktadır:

"Köy Enstitüleri, kuruluşuyla, ilkeleriyle, uygulamalarıyla ve mezunlarıyla çok büyük bir okyanustur. Ben bu kitapta sadece bu okyanusun kıyısında oturarak toplum kalkınması yönünü incelemeye çalıştım, yani ayaklarımı suya sokmakla yetindim. Türkiye Cumhuriyeti'nin önder ve aydınlarının eseri olan bu eşsiz eğitim hareketinin tüm yönleriyle incelenmesi çok geniş ve çok boyutlu bir çalışmayı gerektirmektedir…"

Mutlu arkadaşın engin gönüllü oluşuna bakmayın, onun bu kitabı da çok boyutlu bir araştırmanın ürünüdür. Sistemi anlatırken hiçbir yanlışa düşmeden, uygulamaları ve bu uygulamaların toplumumuza getirdiklerini ayrıntılarına inerek ve belgelere girerek iyi bir sıralama ve kompozisyonla vermektedir. Ben de yapıtı okurken çok yararlandım…

Mutlu'nun özenle inceleyip güzel bir anlatımla dile getirdiği bu gerçek eğitim kurumları, ne yazık ki, İkinci Dünya Savaşı biter bitmez, emperyalizmin de katkısıyla örselenmişler, programları değiştirilmiş ve birkaç yıl sonra da kapatılmışlardır. Kitabı okurken göreceğiniz gibi, Köy Enstitülerini dünyada kurulmuş en yararlı toplum kalkınması kurumları sayan Prof. Wilyam Ayland'ın deyişiyle katledilmişlerdir. Dünyada benzeri olmayan, bütün dünya çocukları için gereksinen, ezbere değil işe, uygulamaya dayalı Türk buluşu bu kurumlar böylece tarihe karışmışlardır. Doğan Avcıoğlu'nun dediğince, toprak reformu gibi Köy Enstitüleri de aşağıdan henüz hissedilir bir tepki gelmeden, Kurtuluş Savaşı'nın milliyetçi-devrimci kadrosunun, güçlü hakim sınıflar aleyhine giriştikleri şerefli bir devrim hareketiydi. İnönü ve çevresindeki milliyetçi-devrimci kadro, Milli Şef'in "Türk Milletine bırakacağım iki eserden biri" demesine karşın, bu konuda da yenik düşmüştür.

Bu yararlı ve güzel çalışmasından dolayı değerli araştırmacı Baha Mutlu AYDIN'ı kutlarken, dünya çapında tek Türk eğitkeni olan ve Köy Enstitülerinin mimarı Ismayıl Hakkı Tonguç'un iki sözünü anımsadım. 1943 Nisan'ında İvriz'de Yurt Bilgisi dersimize girdiğinde söylemişti Mümtaz Sayın Öğretmene: "Bunlar, yüzyıllardan beri sustukları için birdenbire konuşamazlar. Bunlara ilk öğreteceğiniz şey konuşmalarını ve düşüncelerini söylemelerini sağlamak olmalıdır…"

Enstitüler, yüzyıllardır yaptıkları sürsün diye kapatıldı demek ki…

Ama Tonguç iyimser ve umutlu. Gelecek kuşakların olsun kurtulabileceğini düşünerek teselli buluyor: "Geleceğin okulunu çocuklar için bir cennet haline getirmek ülküsü zafer çelenkleriyle süslenirse, Köy Enstitüsü denemesinin kazandırdığı değerlerden de yararlanarak ulusumuzun karakterine en uygun eğitim kurumları yaratılabilir. Bunlara yakışacak adı bulmakta zorluk çekilmez."

Köy Enstitüleri yaşasaydı, o gelişim hızla sürseydi, Türkiye uygarlığın, sanayinin, eğitimin… her şeyin içinde olacaktı. Yetişme şeklini ve baş eğmez yapılarını gördüğümüz gençler yüz binlerce, milyonlarca olacak, toplumu yücelteceklerdi. 2007'de gördüğümüz toplum bambaşka olacaktı. Okuma-yazma ve kültür düzeyi ayyuka çıkacak, 'Haydi Kızlar Okula' saçmalığı olmayacak, Kemalizm'in ilkeleri kökleşecek, eğitimi ve dünya görüşü gelişmiş bir topluma Sevr dayatılamayacak, Avrupa ve Amerika karşısında dimdik durulacak, iç ve dış borçlar hortlatılmayacak, bağımsızlık zedelenemeyecekti… Sosyal devletçilik kök salacak, özelleştirme adıyla yağmacılık yapılamayacak, köylü koca kentlere akmayacak, tarım ve hayvancılık ölmek yerine gelişecek, eğitim ve sağlık paralı hale gelmeyecek, eğitim, özelleştirme ayağıyla ortadan kalkmayacak, Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları kapanmadan süreceği için, halk bugün Enstitülü öğretmeni arar duruma düşmeyecekti. İrticadan tutun şeriate kadar, hatta Güneydoğu sorununa kadar birçok şeyin lafı bile edilemeyecekti…

Mahmut MAKAL

26 Eylül 2007

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca zamanlarını ayırarak değerli bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, genç bir eğitimci olarak onlarla her konuştuğumda yeniden gurur ve heyecan sağlayan Köy Enstitüsü mezunlarına, bitmek tükenmek bilmeyen sabrı ve ilgisi ile bana yol gösteren proje danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLİR'e, kendilerine her ihtiyaç duyduğumda yardımıma yetişen Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı üyesi ve Köy Enstitüsü mezunu Talip APAYDIN, Mustafa AYDOĞAN ve Nedim ŞAHHÜSEYİNOĞLU'na,

Kitap daha proje halinde iken en ince ayrıntısına kadar okuyarak katkılarını esirgemeyen, kitabıma önsöz yazma inceliğini gösteren, kendisi ile tanışmaktan büyük gurur duyduğum İvriz Köy Enstitüsü mezunu değerli öğretmen-yazar Mahmut MAKAL'a,

"Öğretmen çocuğu" olma gururunu yaşatan ve bugünlere gelebilmemi sağlayan Annem Seçkin AYDIN ve Babam Cihangir AYDIN'a teşekkür ederim.

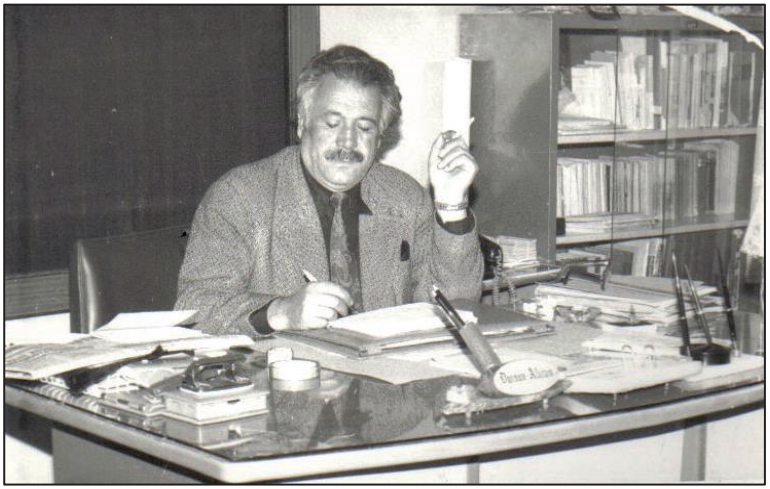
Baha Mutlu AYDIN

Ankara, 29 Eylül 2007



Ladik Akpınar Köy Enstitüsü öğretmenler ve ilk mezunlar

Bu kitaba kaynak olan araştırmanın oluşması ve sonuçlanması sürecinde büyük manevî güç aldığım Samsun Ladik Akpınar Köy Enstitüsü ilk mezunlarından Dedem Dursun ALAÇAM'ı ve bugün hayatta olmayan tüm Köy Enstitüsü mezunlarını minnet ve saygıyla anıyorum.



"Köye dayanmayan hiçbir teşkilatın verimli, faydalı olmasına imkân yoktur. Köyden kuvvet almayan hiçbir iş normal bir şekilde inkişaf ettirilemez. (…) Köylüsüz yeni bir medeniyet yaratılamaz, devam ettirilemez. (…) Köy güzelleşmedikçe bütün memleket güzelleştirilemez."

İsmail Hakkı TONGUÇ



Köy Enstitülerinin Kurucularından Dönemin İlköğretim Genel Müdürü

GERÇEKLER VE GEREKÇELER

Köy Enstitüleri Sisteminin yapısal öncelleri olan fikirlerin ortaya atıldığı ve çeşitli kurumların açıldığı 1930'lara kadarki dönem içerisinde Türkiye'nin yaşamsal açıdan nasıl bir durumda olduğunun, yani gerçeklerin iyi bilinmesi önemlidir. Çünkü tüm bu gerçekler ileride sürdürülecek olan kalkınma çabaların da aynı zamanda gerekçeleridir. O halde önce bu gerçekler ve gerekçeler üzerinde durmalıyız.

19 Mayıs 1919'da Mustafa Kemal'i taşıyan Bandırma Vapuru güç bela Samsun'a varmış, kongreler, meclis açılışı, Sakarya, Büyük Taarruz derken "memleketin her köşesi bilfiil işgal"den kurtulmuş ve "kurtuluş" gerçekleşmiştir. Cumhuriyet ilan edilmiş ve milleti yine millet yönetmeye başlamıştır. Bu ilan her ne kadar uzun bir savaşın bittiğinin müjdesi ise de, aslında başlamakta olan daha uzun bir mücadelenin habercisidir; **eğitim** ve **kalkınma.**

Büyük Önder, savaşın hemen ardından; "Üç buçuk yıl süren bu kargaşadan sonra, savaşımımızı bilimsel alanda, ekonomi ve eğitim alanlarında sürdüreceğiz. Esnaf olacağız, zanaatçı olacağız, bu göreve bundan böyle bütün gücümüzle kendimizi vereceğiz" diyerek bu mücadelenin çizgisini netleştirmiştir.

17 Şubat 1923'te İzmir'de toplanan İktisat Kongresi'nde de; *"Arkadaşlar bence yeni devletimizin, yeni hükümetlerimizin bütün esasları, bütün programları, iktisat programından çıkarılmalıdır. Çünkü her şey bunun içinde vardır. Çocuklarımızı öylesine yetiştirmeli ve eğitmeliyiz ki ticaretin, tarımın ve tekniğin tüm alanlarında bilgili, etkili ve yetkin olsunlar"*[1] demektedir.

---

[1] SD: Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitim ile İlgili Söylev ve Demeçleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1946, s.11.



İzmir İktisat Kongresi Açılış Konuşması

Kongre'nin hemen ardından 1 Mart 1923'te TBMM'nin birinci dönem, dördüncü toplantı yılının açılışında eğitimin temel felsefesi sayılabilecek bir tespiti yine kendisi yapar; *"bilgiyi insan için fazla bir süs, bir üstünlük aracı ya da medeni bir zevkten ziyade; ekonomik yaşamda başarı sağlayacak, işe dayalı ve üretici bir cihaz haline getirmek gereklidir.*[2]

Atatürk'ün bu öngörüleri ülkenin mevcut ve muhtemel sorunlarının çözümünde kullanılacak olan eğitim ve kalkınma çabaları arasındaki ilişkiye de bir işarettir. Bu ilişkiyi netleştirebilmek ancak ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısındaki sorunların incelenmesi ile olacaktır.

Ülkenin kurtuluşu on beş yıl önce gerçekleşmiş olsa da, ülke yoksulluktan ve cehaletten kurtarılamamış, dil devrimi ve okuma yazma seferberliği ülkenin kalkınmasına, gelişmesine yetmemiştir. Yaklaşık 16 milyon olan ülke nüfusunun, okuryazar sayısı 2,5 milyon kadardır.

[2] SD, *age.*, 1946, s.13.

Yani yedi kişiden sadece biri okuma yazma bilmektedir. Ne acıdır ki devrimler henüz 40 bin köye ulaşmamıştır. Birçok köyde Cumhuriyetin ilanından bile haberleri olmayanlar vardır.

Hatta durum öylesine vahimdir ki, bir Doğu Anadolu gezisi esnasında Tonguç'a şu soru sorulur: *"Şimdi padişah kim?"*[3]

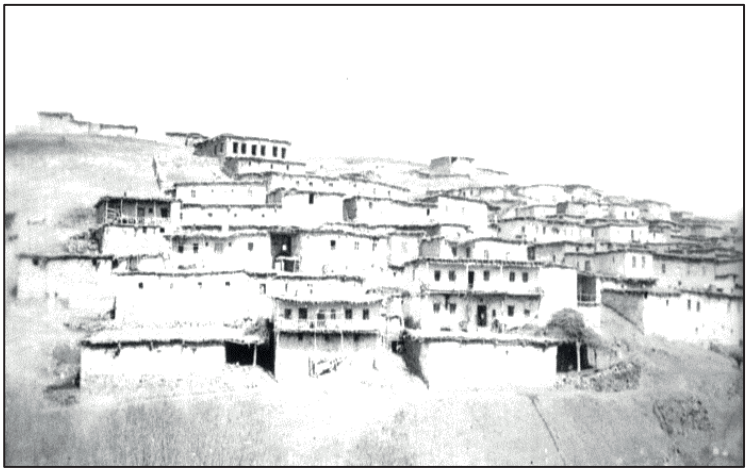


Doğu Anadolu'da yaşayan bir aile

1929 yılında New York Borsası'nın çöküşüyle başlayan Dünya Buhranı'ndan etkilenmiş olan Türkiye'de sanayi gelişmemişti. *"Yüzyılların ihmaline uğramış bir ülkeyi bir-iki on yılda istenilen düzeye getirmek olanaksızdı. Sanayi ürünleri dışarıdan geliyordu, bina yapımı için malzeme bulmak önemli bir sorundu. Bazı bölgelerde düşmanın kaçarken yakıp yıktığı yerler onarılamamıştı. Köylerle köyler, köylerle kentler arasında yol yoktu. Taşıma aracı eşek, kağnı, insanın kendisiydi. Biraz gelişmiş bölgelerde at, araba kullanılırdı. Ankara'nın burnunun dibinde olan bir bucak merkezine tekerlekli araç 1947 yılında girebilmişti."*[4]

---

[3] AYDOĞAN, M. *Köy Eğitim Sistemi Köy Enstitüleri.* Ankara: Aydan Yayıncılık, 2006.
[4] GÜVENÇ, İ. *Kuruluş-Gerekçe.* Ankara: Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1996, s:13.



Kırsal kesimde evler

Nüfusun yaklaşık dörtte üçü kırsal kesimde kırk bini aşkın köyde yaşamaktaydı. Birkaç büyük kent dışında, kentsel ve kırsal bölgeler arasında sosyo-ekonomik, kültürel ve sağlık açısından belirgin bir ayrım olmamasına karşın, köylerde yoksulluk, geleneklere bağlılık ve gelişmeye karşı ilgisizlik vardı. Sıtma ve verem başta olmak üzere, bulaşıcı hastalıklar yaygındı, doğan bebeklerin beşte biri bir yaşına gelemeden ölüyordu. Beslenme, barınma ve çevrenin sağlık koşulları çok bozuktu.[5] Ayrıca, bu yönde yapılmak istenen tarım ve toprak reformu gibi olumlu değişmelere karşın, geçimini yıllar yılı köylünün üzerinden sağlayan ağa, siyasetçi, din adamı üçlüsünün engelleyici etkileriyle de karşılaşılmaktaydı.[6]

---

[5] DİRİCAN, M.R. *Köy Enstitüsü Kanalıyla Toplum Kalkınması ve Köylerde Sağlık.* Ankara: Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1996, s:97.

[6] BİLİR, M. *Köy Enstitüleri Sürecinde Toplum Kalkınması Süreci.* Muğla: Muğla Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 10, 2003.

Genç Cumhuriyetin bütün sorunlarının çözülebilmesi için kendi kaynaklarını yaratarak ve sanayisini kurarak ekonomik yönden güçlenmesi gerekiyordu. Bunun için de halk üretici duruma getirilmeliydi. Fakat halkın gücü kendi karnını doyurmaya ancak yetiyordu ve onları eğitmeden bu olmayacaktı. En azından okuryazar yapılmalıydılar. Yine de bu sorun tek başına bir eğitim sorunu olarak değerlendirilmemeliydi. Çünkü bu değerlendirme hatası Cumhuriyetin ilk on yılı içinde yapılmıştı.

Köy Enstitüleri hakkındaki en kapsamlı çalışmayı yapan Kanadalı Eğitimci Fay Kirby'nin, Columbia Üniversitesinin Teachers Collage Bölümü tarafından doktora tezi olarak kabul edilen **Türkiye'de Köy Enstitüleri** konulu çalışmasında bu hata şöyle açıklanıyordu:

> *"Kendi yağıyla kavrulmak zorunda kalan Türk İktisatçıları, başka memleketleri örnek alarak birtakım tedbirlere başvurdular ve birçok büyük problemle karşılaştılar. Fakat bu arada gayet önemli olan ve o zaman Türkiye durumunda bulunan bütün memleketler için de doğru olan bir gerçeği, yani sağlam bir eğitimin ancak sağlam bir ekonomi üzerine kurulabileceği gerçeğini gözden kaçırdılar."*[7]

Böylelikle eğitim ve üretimin iç içe olması sonucu ortaya çıkıyordu. Kurulacak sistem yalnızca eğitimi temel almamalı, aynı zamanda toplumun tüm gereksinimlerini de karşılayacak yapıda olmalıydı. Bu nedenle Köy Enstitüleri hareketi, Türkiye'nin eğitim davasının 'her köye bir okul, her okula bir öğretmen' gibi dar çerçeveli bir görüşten çok daha geniş bir görüş içinde modern bir ulus yaratmak amacını gerçekleştirmenin yolu[8] olarak ortaya çıkacaktır.

---

[7] KIRBY, F. *Türkiye'de Köy Enstitüleri.* Ankara: İmece Yayınlar, 1962, 51.
[8] KIRBY, *age.*, s.380.



1930'larda bir köy ilkokulunda aritmetik dersi

Bir yanda üretim ve ihracatında tarımı baskın, halkın %81'inin çiftçi olduğu, diğer yandan erkek nüfusunun %76,7'sinin, kadın nüfusunun %91,8'inin okuma yazma bilmediği bir ülke vardır. Bu nedenlerle girişilecek en doğru adım **kalkınmayı sağlayacak bir eğitim sistemi** oluşturmaktır.

Köy Enstitülerinin kuruluşunu sağlayan, enstitü mezunlarının *Tonguç Babası* İsmail Hakkı TONGUÇ; eğitimin ülke kurtuluşu, kalkınması için kullanılabilecek hale gelmesinin ancak cemiyetin bünyesinde yeni kıymetler bulup çıkarmaya bağlı olduğunu görmektedir ve bu görüşünü şöyle dile getirmektedir; *"Her işte temel ve malzeme olabilecek madde köyde gömülü idi."*[9]

Gerçekte de 1927-2000 yılları arasında Türkiye'nin nüfus yapısına bakılırsa kırsal nüfusun Devrimlerin ve Cumhuriyetin bekası için ne derece önemli bir potansiyele sahip olduğu görülecektir.

[9] TONGUÇ, İ.H. *Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1998, s. 19.

KAYNAKÇA

ACAROĞLU, İrem. Toplum Kalkınması Teori ve Uygulanması. Ankara: Mimarlık Fakültesi Yayınları, 1966.

ALTUNYA, Niyazi. Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış. Ankara: Kelebek Matbaası, 2005.

- Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri. Ankara: Düzgün Yayıncılık, 2002.

AKKUTAY, Ülker. Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları. Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, 1996.

AKYÜZ, Yahya. Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Kültür Ünv. Yayınları No:1, 1997.

ARAYICI, Ali. Kemalist Dönem Türkiyesi'nde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri. İstanbul: Ceylan Yayınları, 1999.

ATICI, Erdal. Yüksek Köy Enstitülü Mustafa Aydoğan. İzmir: Yeniden İmece Dergisi, Sayı 8, 2005.

AYDOĞAN, Mustafa. Toplumsal Kalkınma Projesi Olarak Köy Eğitim Sistemi. Ankara: Yayınlanmamış Makale, 2005.

- Yeni Bir Okul Örneği mi? İzmir: Yeniden İmece Dergisi, Sayı 1, 2003. (s:17).

- Köy Eğitim Sistemi Köy Enstitüleri. Ankara: Aydan Yayıncılık, 2006.

BALABAN, Yusuf. Köyden Haber Var: Başöğretmen Mehmet Başyiğit. İzmir: Yeniden İmece Dergisi, Sayı 7, 2005. (s:100-101).

BALKIR, S. Edip. Dipten Gelen Ses "Arifiye Köy Enstitüsü". İstanbul: Hür Yayınevi, 1974.

- Yeni Hızla Köye Doğru. İstanbul: Çapa Matbaacılık, 2002.

BAŞARAN, Mehmet. Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları, 2003.

BAYRAM, Feridun. Eğitmenler "Öğrenmeyi Öğretme Ustaları". Ankara: Kültür Bakanlığı Başvuru Kitapları, 1999.

BİLİR, Mehmet. Köy Enstitüleri Sürecinde Toplum Kalkınması Süreci. Muğla: Muğla Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 10, 2003.

- Köy Enstitülerinin Toplum Kalkınmasına Etkileri "Çifteler Köy Enstitüsü". Ankara: Araştırma Raporu, 2000.

- İncesu Köyü. Ankara: İncesu köyü Yurtdışı Çalışma Grubu Yayını, 1995.

CİMİ, Mehmet. Tonguç Baba "Ülkeyi Kucaklayan Adam". İstanbul: Akyüz Yayınları, 1990.

ÇAĞLAR, Satılmış. Toplum Kalkınmasında Başarı Yolları. Ankara: Güven Matbaası, 1972.

DİRİCAN, M.Rahmi. Köy Enstitüsü Kanalıyla Toplum Kalkınması ve Köylerde Sağlık. Ankara: Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1996. (s:97-102).

DURU, Mehmet. Müzik Eğitimi Üzerine Anılar ve Düşündürdükleri. İzmir: Yeniden İmece Dergisi, Sayı 8, 2005.

EKİNCİ, Necdet. Sanayileşme ve Uluslaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitülerine. Ankara: Kültür Bakanlığı Başvuru Kitapları, 1989.

ERTUĞRUL, Feyzullah. Köy Enstitüleri Sistemi ve Düşündürdükleri. Ankara: Güldikeni Yayınları, 2002.

EVREN, Nazif. Köy Enstitüleri Neydi, Ne Değildi. Ankara: Güldikeni Yayınları, 1998.

GERAY, Cevat. - Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi, 2002.

- Kırsal Türkiye'de Toplum Kalkınması ve Kooperatifçilik. Ankara: Tuna Yayıncılık, 1981.

- Toplum Kalkınması Deneme Çalışması "Bünyan Örneği". Ankara: AÜ. SBF Yayını No: 228-210, 1967.

GEZER, Nadir. Sistemin Devre Dışı Bırakılışı. Ankara: Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1996. (s:112-120).

GÜVENÇ, İhsan. Kuruluş-Gerekçe. Ankara: Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1996. (s:11-17).

GÜVERCİN, H.-AKSU, M.- ARDA, B. Köy Enstitüleri ve Sağlık Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, Cilt:57, Sayı:2, 2004. (s:97-103).

İNAN, M. Rauf. Bir Ömrün Öyküsü 1. Ankara: Öğretmen Yayınları, 1986.

KAYA, Yahya Kemal. İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Ankara, Nüve Matbaası, 1977.

KIRBY, Fay. Türkiye'de Köy Enstitüleri. Ankara: İmece Yayınlar, 1962.

KÖY ENSTİTÜLERİ VE ÇAĞDAŞ EĞİTİM VAKFI (**KEÇEV**). Köy Enstitüleri I-II. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2003.

- Köy Enstitüleri ile İlgili Yasalar Cilt I. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2000.

KÖY İŞLERİ BAKANLIĞI(KİB). Toplum Kalkınması Notları. Ankara: Köy İşleri Bakanlığı Yay., 1965a.

- Toplum Kalkınması El Kitabı. Ankara: Köy İşleri Bakanlığı Yayınları, 1965b.

KÖYMEN, Nusret. Köy Kalkınması "Yunanistan'dan Bir Misal". İstanbul: Türkiye Basımevi, 1952.

KUYUMCU, İbrahim. Aydınlanma Sürecinde Köy Enstitüleri Devrim Yazıları Sonrası. Ankara: Selvi Yayınları, 2003.

MAKAL, Mahmut. 17 Nisan. İstanbul: Yeditepe Yayınları No:93, 1959.

- Bozkırdaki Kıvılcım. Ankara: Güldikeni Yayınları, 1997.

- Köy Enstitüleri ve Ötesi. Ankara: Piramit Yayıncılık, 2005.

- Eğitimimizin Atatürk'ü. İzmir: Yeniden İmece Dergisi, Sayı 8, 2005b.

MİSER, Rıfat. Topluluk Katılımı. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:183, 2000.

ORTAŞ, İbrahim. Ülkemizin Kaçırdığı En Büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri. İzmir: Yeniden İmece Dergisi, Sayı 7, 2005.

SEMERCİ, Bekir. Türkiye'de İleri Atılımlar ve Köy Enstitüleri. İstanbul: Afa Matbaacılık, 1989.

SERİNKEN, H.- ERTUĞRUL, F. Kalkınma Önderleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 1971.

SD: Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitim İle İlgili Söylev ve Demeçleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1946-1947.

ŞAHHÜSEYİNOĞLU, H. Nedim. Akçadağ Köy Enstitüsü ve Şerif Tekben. Ankara: Karatepe Yayıncılık, 2005.

ŞİRİN, İsmihan. Bozkırları Yeşertenler. İzmir: Etki Yayınları, 2001.

TEKBEN, Şerif. Canlandırılacak Köy Yolunda. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2005.

TONGUÇ, İsmail Hakkı. Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1998.

- Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1947.

TÜRKOĞLU, Pakize. Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2004.

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ(TED). 60. Kuruluş Yıldönümünde Köy Enstitüleri Anma Toplantısı. Türk Eğitim Derneği Yayınları, 2000.

TÜTENGİL, Cavit Orhan. Türkiye'de Köy Sorunu. İstanbul: Kitaş Yayınları, 1969.

ÜNSAL, H.-TOPUZ, H. Cumhuriyetin Beş Dönemeci. İzmir: Sergi Yayınevi, 1984.

VURAL, Halil. Köyde Yaparak Yaşayarak Öğrenme Uygulamalarından. İzmir: Yeniden İmece Dergisi, Sayı 9, 2005.

İnternet Adresleri

www.meb.gov.tr

www.wikipedia.org

www.tarim.gov.tr

www.kecev.org.tr

http://www.kuvvaimilliye.net/detay.asp?hid=1798

Fotoğraflar

Köy Enstitüleri 60.Yıl (1940-2000) Kültür Bakanlığı Yayını

www.koyenstituleri.org

Yeniden İmece Dergisi

Kuram ve Uygulamada

SINIF YÖNETİMİ

Editör
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

YAZARLAR
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Dr. Öğr.Üyesi Berru ULUSOY
Prof. Dr. Hüseyin YOLCU
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI
Doç. Dr. Ülkü TOSUN

Gözden Geçirilmiş
7. Baskı

Ankara
2024

Kuram ve Uygulamada
SINIF YÖNETİMİ

Editör: Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
ORCID: 0000-0003-3929-9954

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-995-6
e-ISBN	: 978-605-170-996-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: GÜLŞEN, Celal
Kuram ve Uygulamada SINIF YÖNETİMİ

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 7. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, viii + 360 sf., 16 x 24 cm

ISBN	: 978-605-170-995-6
e-ISBN	: 978-605-170-996-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Sınıf Yönetimi
Sınıf, Zaman Yönetimi, Etkili Sınıf Yönetimi, Çoklu Zeka Ölçeği, Fiziksel Ortam, Öğretmen, Öğrenci ve Motivasyon, Eğitim

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

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

7. BASKIYA ÖNSÖZ vii

1. BÖLÜM- *Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY*

Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Temelleri..... 1

Giriş 2
Temel Kavramlar 2
Sınıfın Yapısal Özellikleri 17
Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Özellikleri 18
Sınıf Yönetiminin Modelleri 26
Sınıf Yönetiminin Boyutları 29
Bölüm Değerlendirme Soruları 37
Bölüm Kaynakları 40

2. BÖLÜM- *Prof. Dr. Hüseyin YOLCU*

Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler 45

Giriş 46
Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıf İçi Etmenler 46
Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıf Dışı Etmenler 62
Değerlendirme Soruları 77
Bölüm Kaynakları 81

3. BÖLÜM- *Prof. Dr. Sait AKBAŞLI*

Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi 85

Giriş 86
Sınıf Ortamının Fiziksel Olarak Düzenlenmesi ve Yönetimi 86
Sınıfta Yerleşim Düzeni 94
Öğrenme ve Öğretmeye Uygun Sınıf Ortamının Oluşturulması ve Sürecin Yönetimi 99
Bölüm Değerlendirme Soruları 119
Bölüm Kaynakları 122

4. BÖLÜM- *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

Sınıfta Zaman Yönetimi 125

Giriş 126
Zaman Yönetiminin Özellikleri 127
Zamanı Yönetiminde Temel Yaklaşımlar 136
Sınıfta Zaman Yönetimi 139
Etkili Sınıfta Zaman Yönetimi İçin Öneriler 145
Sonuç 146
Bölüm Değerlendirme Soruları 148
Bölüm Kaynakları 151

5. BÖLÜM– *Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI*

Sınıfta İletişim ve Disiplin Oluşturma 153

Giriş 154
İletişimin Tanımı 155
Sınıfta İletişim ve Etkileşimin Yönetimi 156
İletişim Sürecinin Temel Ögeleri 158
Sınıfta Disiplin Oluşturma 172
Sınıfta Kural Geliştirme ve Uygulama 180
Bölüm Değerlendirme Soruları 184
Bölüm Kaynakları 188

6. BÖLÜM- *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

Sınıfta Motivasyon ve Çatışma Sürecinin Yönetimi 191

Giriş 192
Motivasyon 193
Sınıfta Motivasyon 196
Motivasyon Kuramları 197
Öğrencileri Öğrenmeye Güdüleme 204
Güdülemede Kullanılabilecek Stratejiler 206
Çatışma Yönetimi 209
Sonuçlar 212
Bölüm Değerlendirme Soruları 215
Bölüm Kaynakları 218

7. BÖLÜM- *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

Sınıfta Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Yönetimi 221

Giriş 222
Öğrenme Stilleri 225
Çoklu Zeka Kuramı 228
Çoklu Zeka Alanları ve Özellikleri 230
Sınıfta Çoklu Zeka Alanlarına Yönelik Örnek Uygulamalar 240
Çoklu Zeka Alanlarını Değerlendirme Ölçeği 242
Bölüm Değerlendirme Soruları 253
Bölüm Kaynakları 257

8. BÖLÜM- *Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN*

Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi 261

Giriş 262
Okullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışları 262
İstenmeyen Davranışların Etkenleri 266
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleme 269
Sınıfta Disiplin Sağlama 273
Sonuç 274
Bölüm Değerlendirme Soruları 277
Bölüm Kaynakları 281

9. BÖLÜM- *Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI*

Sınıfta İlişki Düzenini Oluşturmada Öğretmenin Liderliği 283

Giriş 284
Öğretmenin Liderliği ve Yöneticiliği 284
Sınıftaki İlişki Düzenini Yönetmede Öğretmenin Liderliği 286
Sınıf Kültürü ve Öğretmenin Liderliği 287
Olumlu Bir Sınıf İklimi Oluşturmada Öğretmenin Liderliği 290
Sınıfta Olumlu İlişki Düzeni İçin Öğretmenin Sahip Olması Gereken Diğer Liderlik Becerileri 293
Bölüm Değerlendirme Soruları 307
Bölüm Kaynakları 310

10. BÖLÜM- *Doç. Dr. Ülkü TOSUN*

Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrencilerin Yönetimi 313

Giriş 314

Özel Eğitim 317

Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler 319

Sınıflardaki Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenciler 322

Kaynaştırma Sınıf Öğretmenleri İçin Genel Öneriler 347

Sonuçlar 348

Bölüm Değerlendirme Soruları 350

Bölüm Kaynakları 355

7. BASKIYA ÖNSÖZ

Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için, çağın ve geleceğin olası gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir. Dünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise örgütleri de okulları da ve dolayısıyla sınıfları da dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Mevlana'nın deyişiyle "Düne ait ne varsa dünle beraber gitti cancağızım / Bugün yeni şeyler söylemek lazım" diyerek, klasik yönetim anlayışlarından vazgeçilmeli; bugün için sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri ve sınıf yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir. Çünkü kendisiyle barışık, mutlu, başarılı ve evrene artı bir değer katacak bireyler yetiştirebilmek, günümüzde, düne göre daha elzem görülmektedir. Öğretim odaklı sınav başarısının önemsendiği eğitim anlayışından ziyade, etik değerlerin, duyguların, sağlıklı iletişimin ve iyiliklerin önemsendiği, karakterli bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği okullar ve sınıflar inşa edebilmek için eğitim sistemlerinin yeniden sorgulanması ve kurgulanması kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sorgulama yapıldığında ise öncelikle eğitim sistemlerinin çok iyi bir şekilde irdelenmesi, buna bağlı olarak da okul ve dolayısıyla sınıf yönetimi süreçlerinin çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme, sadece kuramla sınırlı kalmayıp, uygulamayı da kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Eğitim sistemlerinin uygulama boyutunun irdelenip değerlendirilmesi durumunda ise, kaliteli insanların yetiştirilebileceği eğitim sistemlerinin en işlevsel kısmı olan okullar, okullar içerisinde de sınıflar ön plana çıkmaktadır. İyi yönetilemeyen bir sınıf, iyi yönetilemeyen bir okulu, bir eğitim sistemini ve dolayısıyla iyi yönetilemeyen bir toplumu tetiklemektedir. Bu nedenle eğitim sistemleri içerisinde sınıf yönetimi süreçlerinin önemi her geçen gün bir kat daha artmaktadır. Bu önem, Topçu'nun da belirttiği gibi "merhametin öğretildiği ilköğretim sınıflarından, adaletin öğretildiği ortaöğretim sınıflarına, oradan da uzmanlaşmanın ve ihtisaslaşmanın sağlanacağı yükseköğretimlere" geçişin hedefleneceği sınıf yönetim anlayışlarının benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluktan hareketle, etkin ve verimli sınıfların oluşturulması için üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan "Sınıf Yönetimi" derslerinin de kuramla sınırlı kalmayıp, uygulamaya yönelmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu kitabın yazarları, kuram ve uygulamanın birlikte sunulmasının gerekli olduğu bilinciyle ve kaliteli sınıfların oluşturulması hedefiyle YÖK'ün öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında belirlediği sınıf yönetimi dersinin içeriğine uygun olarak bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında içerisinde MEB tarafından kullanım izni alınan ve eğitim kurumlarına tavsiye edilen *"Çoklu Zeka Alanları*

*Değerlendirme Ölçeği"*nin de yer aldığı bu kitabı, kuram ve uygulamayı bir arada sunmak üzere tasarlamışlardır.

Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi kitabının hazırlanmasında bilgisi, yorumu, eleştirisi ile destek verenlere, kitabın basımını gerçekleştiren Anı Yayıncılık ailesine ve kitabımızı alıp okuyarak değerlendiren herkese şimdiden teşekkür ederken, bu kitapla oluşan bilimsel iş birliğinin, paylaşımın ve sinerjinin devam etmesini diliyorum.

Okuyucularımızın kitap hakkındaki görüşleri bizlere gelecek için ışık tutacaktır. Bu yüzden güncellenerek takdirlerinize sunulan bu kitabımız hakkında lütfen görüşlerinizi, eleştirilerinizi, katkılarınızı bizden esirgemeyiniz ve **egitim-veinsan@gmail.com** e-posta adresine iletiniz.

Öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve tüm eğitimcilerimize faydalı olması ümidiyle…

İstanbul, Eylül 2024
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Editör

BÖLÜM 1

TEMEL KAVRAMLAR VE SINIF YÖNETİMİNİN TEMELLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY
Giresun Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-8264-3119

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,

- *Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramları açıklayabilme,*
- *Sınıf yönetiminde kullanılan kavramları günlük yaşantı ile ilişkilendirerek sınıf yönetiminin önemini açıklayabilme,*
- *Sınıfın yapısal özellikleri ve kapsamıyla ilgili fikir yürütebilme,*
- *Sınıf yönetiminin amaçlarıyla ilgili çıkarımda bulunabilme,*
- *Sınıf yönetiminin kendine özgü özelliklerini söyleyebilme,*
- *Sınıf yönetimine etki eden etkenlerin neler olduğunun farkında olabilme,*
- *Sınıf yönetiminin boyutlarının-modellerinin neler olduğunu açıklayabilme,*
- *Sınıf yönetiminde karşılaşılan örnek olayları muhakeme edebilme, kazanımlarını elde etmiş olacaktır.*

Eğitim raylarında ilerleyen bir tren
Upuzun yolculuk ki tüm yaşam boyu süren
Her istasyonunda durup yeni yolcular alan
Aydınlık tünellerde ufka doğru uzanan...

1. GİRİŞ

Bireyin yaşamını dengeli bir şekilde sürdürebilmesi ve topluma uyum sağlayıp katkıda bulunabilmesi için gerekli davranış örüntüleriyle donatılmış olması gerekmektedir. Birey ve toplum açısından çok büyük önem taşıyan bu durum, ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönde verilen uğraşlar insanlık tarihi kadar eski olup hala da devam ettiğinden geçmişten geleceğe doğru uzanan eğitim kavramı farklı bakış açılarını yansıtan çeşitli tanımlamalarla alanyazında, bir süreç olarak da hayatın akışında yerini almaktadır (Özkan, 2006: 35).

Bölüme, trenin vagonlarına yani sınıflara ulaşılmasını sağlayan eğitim kavramına ait tanımlamalara yer verilerek başlanmıştır. Akabinde yolculuk sınıf yönetimine ulaşmak üzere okul, sınıf ve yönetim kavramlarıyla devam etmiş vagonları/sınıfları dolduran öğretmen ve öğrencilerin yoldaşlıklarındaki görev tanımları yapılmıştır. Sınıf yönetiminin ve öneminin daha anlaşılır olması, kuramdan uygulamaya geçildiğinde zorluk yaşanmaması için temel kavramlar, sınıfın kendine özgü ve yapısal özellikleri, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetimi modelleri şiirden, anıdan ve örnek olaylardan yararlanılarak açıklanmıştır. Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanan sorunlara dikkat çekilmiş, örnek olayların devamında yer alan "O Sen Olsan" kısmında okuyucu, sorun ve çözümleri üzerinde düşünmeye teşvik edilmiştir. Sınıfı yönetebilmek, iyi bir öğretmen olmanın başlıca koşuludur. Sınıfı yönetebilmek ise edinilen kavramsal bilgilerle birlikte bu bilgileri sınıfta uygulayabilme becerisini gerektirir. Kavramsal bilgilerin açık olması, uygulama boyutu ile ilişkilendirilebilmesi ve kullanılabilir olmasını sağlamak amacıyla günlük yaşamdan örneklemelere sıklıkla başvurulmuştur.

2. TEMEL KAVRAMLAR

Bu başlık altında; sınıf yönetimi konusunun temel kavramları olan eğitim, okul, sınıf, yönetim tanımlamaları açıklanmış ayrıca sınıf yönetiminin önemi üzerinde durulmuştur.

2.1. Eğitim

Sınıf, yönetim ve sınıf yönetimi kavramaları; öncelikli olarak eğitim kavramının açıklanmasını gerektirir. Ergun'a (1987: 15) göre eğitim, bireyin yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlayan ve bu gelişmenin bireyi gelecekte başarılı kıldığı bir süreçtir. Adem (1981) ise eğitimi, bireyin yetişmesini ve gelişmesini sağlama-

ya özgü araçların işletilmesi olarak tanımlamıştır. E. Durkheim eğitimi toplumsal olarak nitelendirmiş ve eğitimi toplumsal çevrenin insan üzerinde oluşturduğu etki olarak yorumlamıştır (Tezcan, 2019: 88). Gökalp (1992) ise eğitimin toplumsal işlevine dikkat çekmiş ve eğitimi, bir cemiyette yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesiller üzerindeki etkisi olarak ifade etmiştir.

Eğitim; geleneksel eğitim yaklaşımında yaşama hazırlık olarak tanımlanırken çağdaş yaklaşımda eğitimin yaşamın ta kendisi olduğu belirtilmektedir. Burada adı geçen geleneksel eğitim ve çağdaş eğitim yaklaşımına kısaca değinilecek olursa; geleneksel eğitim yaklaşımı, öğretmeni merkeze alan eğitim etkinliklerinde öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğu yaklaşım türüdür. Çağdaş yaklaşım ise; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının, yani öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin öğrencinin bilgiye ulaşmasında, eğitim etkinliklerinde yer almasında rehberlik ettiği bir yaklaşım türü olarak kabul edilmektedir. Çağdaş yaklaşıma göre eğitim, yaşamın içinde yer almakta ve birey yaparak yaşayarak eğitim sürecine aktif olarak dahil olmaktadır (Şentürk ve Oral, 2008). Genel tanımlamaya göre eğitim için bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde, kasıtlı olarak davranış değişikliği yapma süreci denilebilir (Ertürk, 1975: 12).

Yukarıda örneklendirildiği gibi eğitim kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu farklılıkların nedeni; eğitim kavramının soyut, geniş kapsamlı ve dinamik olması ayrıca çeşitli teorik temellere dayanmasıdır. Aralarında farklılıklar olmasına rağmen bu tanımların ortak yönü; eğitimin bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olmasıdır (Özkan, 2006: 35). Eğitim kavramıyla ilgili yapılan tüm tanımlamalar değerlendirildiğinde eğitim, "bireye yaşantıları yoluyla belli amaçlara ve ilkelere göre davranış kazandırma sürecidir" denilebilir.

Eğitim tanımına ulaşılmasını sağlayan genel kavramlar; birey, yaşantı, kasıtlılık, istendiklik, davranış değişikliği ve süreçtir. Eğitim, tanımlanırken ilk olarak "birey" kavramı kullanılır. *Birey; fizyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bir varlıktır*. Bireyin bu özellikleri onun eğitim sürecine etki eden unsurlarıdır. Sınıflardaki her bir öğrenci ayrı ayrı bireydir. Yani öğrenciler fizyolojik özellikleri, duygusal gereksinimleri, kültürel değerleri ve toplumsal yaşantılarıyla bir bütündür. Öğrenciler birey olduğundan; öğretmen onları, psikolojik durumlarını etkileyen olumlu ya da olumsuz etkenlerle, geldikleri kültürün değerleriyle sosyal ihtiyaçlarıyla değerlendirmelidir. Örneğin bir öğretmen üzgün olduğunu yansıtan yahut ağlayan bir öğrenciye kayıtsız kalmamalıdır. Öyleyse eğitim kavramını bilen özümseyen öğretmen de bireyin psikolojik gereksinimlerini göz ardı edemez. Öğrenciye dört boyutun birleşimi olarak yaklaşır. Bu öğrenci neden üzülüyor/ağlıyor? sorusunun cevabını oluşturan bilgiye ulaşma konusunda harekete geçer, yani öğrenciyle ilgilenir.

Doktora eğitimim sürecinde hocalarımızdan biri tahtaya büyük harflerle "BİLGİ" yazmıştı. Sonra şu soruyu yöneltmişti: "Bilgiye nasıl ulaşırsınız?"Sınıftan

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkalın, A. (1994). *Okul yöneticiliği,* Ankara: Pegem Yayınları.

Adem, M. (1981). *Eğitim planlaması*, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayını

Ağaoğlu, E. (2005). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*, Sınıf yönetimi. Editör: Zeki Kaya, Ankara: Pegem Yayınları.

Avcı, C. (2008). *Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri*. https://www.bilgicik.com/yazi/ataturkun-egitim-hakkindaki-dusunceleri-dr-cemal-avci adresinden 03.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi,* Ankara: Pegem Yayınları.

Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Baran Ofset.

Başar, H. (1999, 2001,2006). *Sınıf yönetimi,* Ankara: MEB Yayınları

Beytekin, O. F. (2016). *Sınıf yönetiminin temelleri*, Sınıf yönetimi. Editör: İkram Çınar, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*, Konya: Kuzucular Ofset.

Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

Demirdağ, S. (2019). *Sınıf yönetimine giriş ve temel kavramlar*, Sınıf yönetimi. Editör: Seyithan Demirdağ, 2-19. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2020). *Sınıf yönetiminin temelleri*, Etkili sınıf yönetimi. Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, 1-30. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, Z. (2012). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri*. EducationSciences 7(1) 380-388 https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19817/212 007 adresinden 11.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, S. (2017). *Okul kültürü ve iklimi*, Okul Yönetimi. (Editör: C.T.Uğurlu). İstanbul: Anı Yayıncılık.

Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170) 266-280.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, (3) 167-182.

Erçetin, Ş. Ş., vd. (2004). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Asil Yayın

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım: İstanbul

Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği).* Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

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

Ergün, M. (2017). *Sınıfta motivasyon*, Sınıf yönetimi. Editör: Emin Karip, 133-148. Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme***.** Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Giresunfenlisesi. (2021). "Vizyonumuz - Misyonumuz: Amaç-Misyon". https://giresunfenlisesi.meb.k12.tr/icerikler/vizyonumuz-misyonumuz_9770844.html. Erişim Tarihi: 23.12.2021).

Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. Editör: Rıza Kardaş. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gülşen, C., vd. (2017). Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (*5.Baskı).* (Editör: Celal GÜLŞEN) içinde *"Sınıfta Zaman Yönetimi- 4.Bölüm,* s:101-128*".* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülşen, Celal. (2015). Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması-Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale Developing Study. International Journal of Human Sciences (IJHS). Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 1918-1930. (DOI: 10.14687/ijhs.v12i2.3469).

Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ilgar, L (2005). *Eğitim yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık*

İmginn, (2021) https://imginn.com/tags/fesle%C4%9Fen/ adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kapluhan, E. (2014). 1921 *Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi.* Yalova Sosyal Bilimler Dergisi 4 (8) 123-134.

Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi,* Ankara: Pegem Yayınları.

Kaya, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması: Gaziantep ili örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kıran, H., vd. (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Livatyalı, H. Y. (2011). *Okul ve okulda zaman yönetimi,* Sınıf Yönetimi. Editör: Musa Gürsel, 118-131, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2021). Milli Eğitim Temel Kanunu https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf. (Erişim Tarihi: 09.11.2021)

Miller, V. (1967). *The public, administration of American school systems*. The Macroillan company, New York.

Okçu, V. ve Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, *42*(200) 68-86.

Önder, H. H., Gül, M., Ergüldürenler, G. (2013). Eğitim ortamında ergonomi kullanılması ve örnek ideal sınıf çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(Büro Yönetimi Özel Sayısı): 41-55.

Özer, N. ve Atik, S. (2015). Eğitimin temel kavramları, Eğitim Bilimine Giriş. Editör: Celal Tayyar Uğurlu, 1-15, Ankara: Eğiten Kitap.

Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 401-414 https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/6034/80865 adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1) 29-38.

Present5. (2021). https://present5.com/sinif-yonetimi-yaklasimlari-ve-modelleridoc-dr-atilla/ adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Sarı, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Ergani İlçesi Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). "Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* www.esosder.org adresinden 09.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Taş, A. (2005). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. E*ditör: Hüseyin Kıran, Kazım Çelik. 33-55, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tatar, M. *(2004).* Etkili öğretmen*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (11*). https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079.*

*TDK (*Türk Dil Kurumu). (2020). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 12.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Terzi, A. R. (2002*).* Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.

Tezcan, M. (2019). *Eğitimin toplumsal temelleri-s:87-112*. Eğitim Bilimine Giriş. *(*Editör: Veysel Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. https://hdl.handle.net/20.500.12619/74589 adresinden 12.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Üstüner, M. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Yayınlanmamış ders notları, Malatya.

Uzunöz, A. ve Akgür, M.Ş. (2020). Nevşehir ilinin eğitim fonksiyonlarının eğitim coğrafyası açısından incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1). 12-27.

Wahome, T. J. (2003). *Student perceptions of factors that promote resiliency in high schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of California.

Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Yavuz, M. (2007). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*, Eğitim bilimine giriş. Editör: Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçıoğlu, 11-27, Konya: Eğitim Kitabevi.

Yeşilyurt, E. (2009). Teachers'perceptions on the effect of school culture on teaching success (sample of Elazığ city). *Journal of Education Faculty*, 11(2) 195-214

Yiğit, B, (2004). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi*. Sınıf yönetimi. Editör: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan, Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÖLÜM 2

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU
Kastamonu Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-9974-8446

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,

- *Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etkenlerin neler olduğunu söyleyebilme,*
- *Öğrenci ile ilgili etkenlerin sınıf yönetimi bakımından önemini açıklayabilme,*
- *Öğretmenle ilgili hangi etmenlerin sınıf yönetimi üzerinde nasıl ve hangi yönde etkili olduğunu açıklayabilme,*
- *Sınıf yönetiminde ortamla ilgili bileşenleri söyleyebilme,*
- *Sınıfın yakın çevresini oluşturan bileşenleri söyleyebilme,*
- *Aile ile ilgili etkenlerin sınıf yönetimine etkilerini açıklayabilme,*
- *Akran grubu ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi kurabilme,*
- *Okulun sınıf yönetimi bakımından önemini açıklayabilme uzak çevrenin sınıf yönetimine olan etkisini açıklayabilme davranışlarını kazanmış olacaktır.*

1. GİRİŞ

Eğitim kavramına ilişkin olarak ilgili alanyazında birden fazla tanıma rastlamak mümkündür. Örneğin Oğuzhan (1993: 48) eğitimi önceden saptanmış amaçlara göre bireylerin davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi olarak tanımlarken; Demirel (2007: 6) bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Belirtilen ilk iki tanımdan farklı olarak Sönmez (2008: 5) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişikler oluşturma süreci biçiminde tanımlamıştır. Kuşkusuz bu tanımların sayısını artırmak mümkündür. Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, yapılan bütün tanımların birkaç ortak özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki amaçlı bir girişim/etkinlik olmasıdır. İkincisi bireyde bir davranış değişikliğini temel almasıdır. Üçüncüsü bir süreç içinde gerçeklemesidir. Dördüncüsü istendik ve kasıtlı bir kültürlenme içermesidir. Beşincisi ise dolaylı bir girişim olmasıdır.

Eğitimin dolaylı bir girişim olması, okul denilen örgütlü yapıların varlığını gerektirmiştir. Okul, bir öğretim programına bağlı olarak belirli bir öğretim düzeyine devam eden öğrencilere yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü bir özel öğrenme çevresi biçiminde tanımlanabilir. Bursalıoğlu'nun (1999: 34) da belirttiği okul denilen, bu özel öğrenme çevresi oluşturulurken gerçek çevrede olmayıp, istenen ya da olup da istenmeyen kavram ve süreçlerin yer alıp almamasına dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla bu özel çevrede sınıf denilen fiziki mekanlarda öğretmenler gerçek çevreyi çocuğa kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleştirerek öğretirken, aynı zamanda bu çevrenin iyi ya da kötü etkilerini göz önünde bulundurmak durumundadır. Bu açıdan incelendiğinde sınıf yönetimini etkileyen etmenler, sınıf içinden kaynaklanan "sınıf içi etmenler" ile yakın ve uzak çevreden kaynaklanan "sınıf dışı etmenler" biçiminde gruplanabilir.

2. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN SINIF İÇİ ETMENLER

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenlerin başında "öğrenci", "öğretmen" ve "ortam" yer almaktadır.

2.1. Öğrenci

Öğrencinin genel özellikleri, giriş yeterlilikleri (hazır bulunuşluk düzeyi) öğrenme biçimi, beklenti ve gereksinimleri sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Bunlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır (Gökdağ, 2008: 84; Senemoğlu, 2002: 384).

a) Öğrencinin genel özellikleri: Genel özellikler öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, genel yeteneği, içinde yaşadığı sosyo-

kültürel koşullara ilişkin özelliklerdir (Gökdağ, 2008: 84; Senemoğlu, 2002: 384). Genellikle ilkokul 1.-4. sınıflar arasında görev yapan sınıf öğretmenleri uzun süre aynı öğrencilerle bir arada oldukları için öğrencilerinin yukarıda belirtilen genel özelliklerini çok iyi bilir. Buna karşın ortaokul 5.-8. sınıflar ile ortaöğretimde görev alan branş öğretmenleri öğrencilerle daha kısa süre bir arada olmaları nedeniyle öğrencinin genel özelliklerini yeterince tanıyamamakta veya tanımaları daha uzun zaman almaktadır.

Konuyla ilgili olarak vurgulanması gereken noktalardan biri de erkek ve kız öğrencilerin duygusal, sosyal ve davranışsal bakımından farklı gelişim özellikleri göstermeleridir. Bu farklılıklar içinde bulunulan toplum yapısından, kültürel değerlerden ve eğitim sürecinden etkilenir. Bütün bunlar öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilköğretime, ortaöğretimden yükseköğretime değin kimlik kazanımında farklı özellikler taşımalarına neden olur (Henniger, 2004: 40).

Öğretmenler, öğrencilerinin sosyo-ekonomik özellikleri dışında gelişim özelliklerini de çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Örneğin yapılan bir araştırma, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre fizik dersine yönelik olarak daha olumsuz tutum içinde olduklarını ortaya koymuştur. Geliştirilen olumsuz tutumların nedenleri, belirtilen dersler bakımından oldukça farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan kız öğrenciler fizik dersini daha sıkıcı bulmaları nedeniyle, matematik dersini de konularının zor olmasından dolayı olumsuz tutum ge-liştirmektedir. Öğretmen faktörünün olumsuz etkisi kimya dersi için öne çıkarken, biyoloji dersi için de ezberlenmesi gereken Latince terimler öğrencileri bu dersten soğutmuştur (Koca-Özgü ve Şen, 2006: 146). Yine konuyla ilgili olarak Çiftçi ve Temizyürek'in (2008: 126) yaptıkları araştırmada da öğrenci-lerin okuma-anlamalarında cinsiyete göre farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması %87,7 iken, erkeklerin başarı ortalaması ise %83,2'dir.

b) Giriş yeterlilikleri: Giriş yeterlilikleri, öğrencinin yeni öğrenme konusuyla ilgili olarak bilgi, beceri ve tutum bakımından daha önceden sahip olduğu ön öğrenme yaşantılarıdır. Her yeni öğrenme, öğrencinin konuyla ilgili ön yaşantılarının üzerine kurulur. Bu durum öğretmenlerin bir dersi planlarken öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve becerilerini göz önünde bulundurmalarını gerektirir. Gökdağ (2008: 85) öğrencinin konuyla ilgili sahip olduğu giriş yeterliliklerinin, onun nasıl ve hangi düzeyde öğrenebileceği üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Memnun'un (2008: 96) yaptığı araştırma bunu doğrulamaktadır. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin olasılık kavramlarını öğrenememe nedenlerinin başında, onların giriş yeterlilik düzeylerinin yetersiz olması yer almaktadır. Öğretmenin öğrencinin giriş yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmasının, onun doğru öğretim ilke ve yöntemlerin yanı sıra araç gereçleri seçmesi bakımından da belirleyici olduğunu belirtmekte fayda vardır.

BÖLÜM KAYNAKLARI

Aksoy, E. Ve Işık, I. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolleri. Sosyal Bilimler Dergisi, (19) 235-248.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. Kurama ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7 (28) 483-499.

Aydın, P. İnayet. (2002). Alternatif Okullar. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Aykaç, N. (2005). Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Balcı, A. (2002). Etkili Okul (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başar, H. (1996). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayını No:13.

Bursalıoğlu, Z. (1999). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (Onbirinci Basım). Ankara: Pegem Yayınları.

Celep, C. (2008). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Üçüncü Basım). Ankara: Pegem A Akademi.

Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi (İkinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çiftçi, Ö. Ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9) 109-129.

Demir, İ., Depren, Ö. Ve Kılıç, S. (2009). Öğrencinin Aile Yapısının ve Sahip Olduğu İmkanların Matematikte Başarılı Olmasına Etkileri. Uluslararası 5. Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt, 68-271.

Demirel, Ö. (2007). Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Onikinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dinçer, M. Alper ve Uysal, G. (2009). Determinants Of Student Achievement In Turkey. Bahçesehir University Center For Economic And Social Research Working Paper No:2.

Dönmez, B. (2007). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. Sınıf Yönetimi (Edit: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duran, Ş. Kılıç (2007). 9.,10.,11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erçelebi, H. (1996). Aile ve Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1996 (1) 60-64.

Erden, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Giddens, A. (2000). Sosyoloji (Yayına Hazırlayan: Hüseyin Özel ve Cemal Güzel). Ankara: Ayraçyayınları.

Göçer, A. Ve Deryakulu, D. (2005). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeylerine Üzerindeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10 (40) 518-543.

Gökdağ, D. (2008). Etkili İletişimin Engelleri. Etkili İletişim (Edit: Uğur Demiray). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gümüş, A., Tümkaya, S. Ve Dönmezler, T. (2004). Sıkıştırılmış Okullar. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Günalp, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güngör, A ve Ün-Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlam Üzerinde Etikleri ve Cinsiyetle İlişkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 11(43) 358.

Hamarta, S. (2007). Ilkögretım 8.Sınıf Ögrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Henniger, L. Michael. (2004). The Teaching Experience: An Introduction To Reflective Practice. Printed In United States Of America.

Henslin, M. James (2003). Sociology: A Down-To-Earth Approach. Printed United States Of America.

Işık, H. (2007). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. Sınıf Yönetimi (Edit: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Jacobsen, David A., Eggen, P. Ve Kauchak, D. (1989). Methods For Teachings: A Skills Approach. Merill Publishing Company In United Satates Of America.

Kalaycı, N. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencileri Okullarında Hangi Durumları Problem Olarak Algılamaktadır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11 (42) 167-193.

Kindsvatter, R., Wilen, W. Ve Ishler, M. (1988). Dinamics Of Effective Teaching. New York: RR Donnelley ve Sons Company.

Koca-Özgün, Aslı, S. Ve Şen, A. İlhan, A. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Ve Fen Derslerine Yönelik Olumsuz Tutumlarının Nedenleri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (23) 137-147.

Korkmaz, İ., Saban, A. Ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10 (38) 266-277.

Kurul, N. (2009). Neo-Liberalizm ve Kent Okulları. Yeniden İmece Dergisi, 6 (23) 39-42.

Memnun, D. Sezgin. (2008). Olasılık Kavramlarının Öğrenilmesinde Karşılaşılan Zorluklar, Bu Kavramların Öğrenilememe Nedenleri ve Çözüm Önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15) 89–101.

Memurlar, (2009a). İlk Çocuklar Daha Başarılı. (10.12.2009). http://www.memurlar.net/haber/155301 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.

Memurlar, (2009b). -Yaşlı Babaların Çocuklarının Zihinsel Performansı Daha Düşük. (10.03.2009). http://www.memurlar.net/haber/133991 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.

Memurlar, (2009c). Genç Anne Olmak Çocuğa Şiddeti Artırıyor. (10.04.2009). http://www.memurlar.net/haber/136766 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.

Memurlar, (2009d). "Geç Anne Baba Olanların Çocukları Daha Zeki". (18.02.2009) http://www.memurlar.net/haber/132199 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarhinde Alınmıştır.

Moore, D. Kenneth (2001). Classroom Teaching Skills (Fifth Edition). Boston: Mcgraw-Hill.

Oğuzhan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.

Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 9 (35) 418-435.

Orlich, C. Donald, Harder, J., Robert, Trevisan, S., Michael, Brown ve H., Abbies (2004). Teaching Strategies A Guide To Effective Instruction (Seventh Edition). Printed In The USA.

Özdal, F. Ve Aral, N. (2005). Baba Yoksunu Olan ve Anne-Babası Ile Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6, (2) 255-267.

Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, V. (2008). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (Ondördüncü Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taçman, M. (????) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. https://www.academia.edu/34795964/%C4%B0LK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M_SINIF_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_DEMOKRAT%C4%B0K_TUTUMLARI_DEMOCRATIC_ATTITUDES_OF_ELEMENTARY_SCHOOL_TEACHERS adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

Taş. A. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. Etili Sınıf Yönetimi (Edit: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.

Telegraph, (2009). http://www.telegraph.co.uk/science/science-news/6772440/first-born-children-are-more-successful-but-less-trusting.html. adresinden 25 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.

Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.

Tomul, E. (2008). Türkiye'de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Göreli Etkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, (30) 153-168.

Topaloğlu, M., Koç, H. Ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi, Kamu- İş, 9 (4). https://www.tuhis.org.tr/pdf/949.pdf adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

Tumgazeteler (2009). http://www.tumgazeteler.com/?a=693274 adresinden 02 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır.

Türkarslan, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları. Aile ve Toplum Dergisi, 3 (11) 97-108.

Ünal, S., Öztürk, M. Ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim Okullarının Bina Standartlarına Uygunluğu. Pamukkale Üniversitesi Denizli Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı) (7) 79-84.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş, Milli Eğitim Dergisi, Ss.153-154.

Yılmaz, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1) 1-13.

Yolcu, H. (2007). Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 3

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNİN YÖNETİMİ

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI
Hacettepe Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-9406-8011

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adayları;

- *Öğrenme ortamının oluşumunda fiziksel ortamın önemini kavrayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme ortamlarının fiziksel düzenine ilişkin değerlendirmeler yapabilme,*
- *Sınıf ortamındaki fiziksel değişkenleri açıklayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde plan yapmanın önemini kavrayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde yapılacak çalışmaları açıklayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde uygun yerleşim düzenlemelerini yapabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde farklı bakış açıları geliştirebilme, kazanımlarını edinmiş olacaklardır.*

1.GİRİŞ

Okul insan hayatının çoğunun geçtiği bir yerdir. Bu yaşam alanının fiziksel olarak düzenlenmesi, bireyin öğrenme-öğretme sürecinde içerisindeki etkinlikleri istenilen şekilde otorite ve kendisinin sürdürülebilir eğitimi için önem taşımaktadır. Bu bölümde sınıfın fiziksel koşullarının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde etkililiğin nasıl sağlanacağı ile ilgili kavram ve ilkelerin kazandırılması süreci açıklanmaktadır.

2. SINIF ORTAMININ FİZİKSEL OLARAK DÜZENLENMESİ VE YÖNETİMİ

Sınıf ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmesi ve yönetilmesi, verimli ve etkin bir eğitim sağlanabilmesi için önemli bir göstergedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının fiziki olarak düzenlenmesine gereken önem verilmelidir.

2.1. Eğitim Ortamının Özellikleri

Eğitim-öğretim ortamı, sınıfın etkili olmasında önemli görülen bir boyuttur. Ortam, örgütün işlevsel çevresi ile toplumsal çevresinin etkileşimi ile oluşur. Örgütsel davranış ortamı örgütlerin iklimine göre ayrılık gösterir (Başaran, 1982: 17). Harris'a (1991) göre eğitim-öğretim ortamı sınıfın fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının birleşmesiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim-öğretim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri ortamın ögeleri olarak görülebilir (Harris, 1991'den akt, Başar, 2001: 11).

Eğitim-öğretim ortamı eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluştuğu, personel araç gereç, tesis ve örgütlenme gibi ögelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir. Eğitim-öğretim ortamı aynı zamanda bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği çevre anlamına da gelmektedir (Alkan, 1979: 21–267). Eğitsel etkinliklerin oluştuğu fiziksel, sosyal ve psikolojik içerikli bir çevre olarak eğitim-öğretim ortamının öğretme-öğrenme etkinliklerine göre düzenlenmesi gerekir. Diğer bir ifade ile söz konusu çevre ile öğrencinin etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Planlı ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak için mevcut gücü hedefler yönünde etkili, sistemli, olumlu ve eşgüdüm içinde kullanabilmek üzere yönetim ve eğitim-öğretim etkinliklerini uygun bir düzene koymak ve gerekli olanaklarla donatmak gerekmektedir (Alkan, 1979: 145).

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenmesinde, sınıfa ve okula uyum sağ-

lamasında, öğrenmenin gerçejkleşeceği fiziksel çevrenin önemli bir payı vardır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın ögeleri olarak sayılabilir (Başar, 2001: 25).

Etkili okullarda eğitim-öğretim ortamı çok diriktir. Bu dirik ortam aynı zamanda, okula da dirik bir kimlik kazandırır (Başaran, 1982: 17). Etkili okul araştırmalarının bulgularına göre etkili okulun eğitim-öğretim ortamlarının öğretmenlerin birbirleri ve öğrencileriyle eşgüdüm ve etkileşimlerini yükseltecek nitelikte planlandığını ortaya koymaktadır. Aynı araştırmalar etkili okulun hem öğretmenlere hem de öğrencilere etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlayan güçlü ve etkili yöneticiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Rallis, 1988: 642).

Bir sınıfın etkililik ölçütünün göstergesi, eğitim-öğretim ortamlarındaki eğitimsel hareketlilikle yakından ilişkilidir. Çünkü eğitim-öğretimin ham maddesi olan öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, davranış değişikliği ve sosyal gelişimini sağlayan eğitim-öğretim etkinlikleri, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde eğitim teknoloji ile donatılmış eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.

Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri. Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında önemli bir unsurdur. Sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi öğrenci davranışlarında ve amaçlarda etkilidir. Öğrenme öğretmenin gerçekleşmesinde sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli öğrenme-öğretme etkinliklerin gerçekleştirilmesi için düzenlenmesi; öğrenci sayısı, renk, ışık, ısı, havalandırma, temizlik, gürültü, görünüm, sınıfın büyüklüğü, yerleşim düzenekleri, alt başlıklarında ele alınabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde ortamın düzenlenmesi, öğrencinin rahat etmesini sağlama ve öğrencilerin isteyerek sınıfa bulunmalarını ve eğitim amaçlarının gerçekleşmesini sağlar. Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bölümde, eğitim ortamının düzenlenmesinde, fiziksel değişkenlerin önemi açıklanmıştır.

Sınıf yönetimi, geneleksel yaklaşımlarda, sınıfta disiplini sağlama olarak algılanmaktadır. Ancak günümüzde sınıf yönetimi, sınıf yöneticisi olan öğretmenin disiplini sağlamakla birlikte, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlamasını, öğretim faaliyetlerini sınıfın fiziksel olanaklarına göre planlamasını, sınıf içi iletişimi düzenlemesini kısacası, sınıfta eğitim öğretim etkinlikleri için olumlu iklimin yaratılmasını içerir (Aydın, 2000, 2014). Sınıf, kolektif bir varoluş alanıdır. Farklı sosyo-ekonomik setlerden gelen öğrencilerin paylaştığı sınıf ortamı, çok boyutlu ve dinamik bir süreklilik içinde yaşanır. Bu bağlamda değişik algı ve beklentilerin tanımlanması ve bütünleştirilmesi şeklinde sürdürülen sınıf yaşamı, sosyal yapının küçük bir kesitini oluşturur. Başka bir anlatımla sınıf içi yaşam toplumsal

BÖLÜM KAYNAKLARI

Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları,* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Arends, I. R. (1991). *Learning To Teach*, New York: Mcgrow-Hill Inc.

Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık. (17.Baskı)

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama Ve Araştırma*, Ankara: Erek Ofset.

Barker, L. (1982). *Communication In The Clasroom*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliff.

Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No.13.

Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı

Başar, H. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Başaran, E.İ. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Berlak & Berlak, H. (1981). *The Dilemmas Of Schooling,* Methuen, London.

Brophy, J. & T. L. Good. (1986). *Teacher Behavior And Student Achievement*. Handbook Of Research On Teaching. Ed. M. C. Witrock, Macmillan Pub. Comp. S. 328-375, New York.

Bull, S. L & Solity, J. E. (1987). *Classroom Management: Principles To Practice*., Routledge, London.

Burns, L.T. & Howes, J.(1988). Handing Control To Local Schools, *Education Dipest,* Vol:54, No:3, Nov.,6-9.

Cangelosi, J. (1988). S. *Classroom Management Strategies*. Newyork: Longman Inc.

Çelik, V. (2002) *Sınıf Yönetimi,* Ankara: Nobel Yayınları.

Clark, C. M. And Peterson, P. L. (1986). *Teachers Thought Processes*. Handbook Of Research On Teaching. Third Ed. Ed. Merlin C. Vvitrock, Macmillan Pub. Comp. S.255-296, New York.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara:Pegam A Yayıncılık.

Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi,* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1984). *Educational Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin Comp.

Gopçe, F. (1994). Eğıtımde Denetımın Amaç Ve Ilkeleı, *Hacettepe Ünıversıtesı Eğıtım Fakültesı Dergısı,* (1994) 73-78.

Gokkçe, F. (2014). *Sınıfta Öğrenme Ve Öğretme Sürecının Yonetımı,* Ankara: Pegema Yayıncılık

Grubaugh, S. & Houston, R. (1990). Establishing A Classroom Environment That Promotes Interaction And Improved Student Behaviour, The Clearing House, 63, 375–378.

Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim Için Öğretmenden Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz 2004(164) ???.

Harris, A. H. (1991). Proactive Classroom Management: Several Ounces Of Prevention. *Contemporary Education,* 62(3) 156-160.

Hesapçıoğlu, M. & Meriç, B. (1994). Okul Binalarının Tasarımı. Türkiye Ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri-Eğitim Planlaması Ve Ekonomisi Açısından Bir Çözümleme. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi,* Sayı: 6. (123-148).

Hiebert J. & Wearne, D. (1993). Instructional Tasks, Classroom Discourse And Students Learning In Second Grade Arithmetic, *American Educational Research Journal,* 30(2) 393-425.

Hull, J. (1990). *Classroom Skills, A Teacher Guide*, London: David Fulton Publishing.

Işık, H. (2004). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, (Ed.: M. Şişman Ve S. Turan) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Engelleyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1)* 145-155.

Kleberg, R. J. (1998). Über Die Qulietät Von Lernräumen. *Bildung Und Erziehung*, 51 Jg.Heft 1/März, S.29-36.

Korkmaz, A. (2003). Sınıf Organizasyonu, (Ed. L. Küçükahmet) Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuran, K. (2005). Bir Değişim Ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Aktif Öğrenme İlişkisi. Çağdaş Eğitim, 317, 14-22.

Kuran, K. (2007). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi, (Ed.: M. Şişman Ve S. Turan) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. Longman Inc. Second Ed. New York.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Programı*. Ankara, Milli Eğitim Basımevi, www.iogm.meb.gov.tr, erişim tarihi, 23.12.2009

MEB. (2022) . Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf. (ET:29.10.2022).

Montero-Sieburth, M. (1989). Classroom Management: Instructional Strategies And The Allocation Of Learning Resources. Bridges Research Report Series. *Harvard Graduate School Of Education*, Nr. 4. April

Newman, F. (1997). "Primary Teacher Dilemmas In Teacher Training" *Teacher Development,* Vol. 1, Ss. 253-268.

Ornstein, A.&Lasley, T. (2000).*Strategies For Effective Teaching,* Mc.Graw Hill, Boston.

Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations Of Organizational Effectiveness And Efficiency, *Academy Of Management Journal*, 36.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme Ve Öğretme***.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özyürek, M. (2001) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Perkins, D. (1999). The Many Faces Of Constructıvısm. *Educatıonal Leadershıp,* 57 (3) 6-11.

Rallis, S. (1988). Rooms At The Top: Conditions For Effective School Leadership. *Phi Delta-Kappan*, May, 1988 (69-9) 643-647.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğıtım***,** 74–75, 49–52.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim (*Kuramdan Uygulamaya) Spot Matbaacılık, Ankara.

Sönmez, V. (1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, (7. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık

Stone, J. (1997). *Increasing Effectiveness*, Falmer Press, London.

Sun, H. & Sun, D. (1998). *Hayatınızı Renklendirin,* (Çevirenler: Arzu E. Songör Ve Murat Demirci) İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. Milli Eğitim Dergisi Kış-Bahar Sayı 153-154.

Varış, F. (1988). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı(4. Baskı)* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Woods, P. (1990). *Teacher Skills And Strategies*. London, The Falmer Press.

Woolfolk, A. (1995) *Educational Psychology,* Boston: Allyn And Bacon Publishing.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Sürecı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998. Ss.68-75.*

Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. İlköğretım Onlıne, 7(3) 664-679, 2008. [Onlıne]: Http://Ilkogretim-Online.Org.Tr.

BÖLÜM 4

SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Beykent Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3929-9954

Zamanın Değerini Sor

Bir saniyenin yüzde birinin değerini anlamak için olimpiyatlarda gümüş madalya kazanan koşucuya sor.

Bir saniyenin değerini anlamak için bir kazayı önleyemeyen sürücüye sor.

Bir dakikanın değerini anlamak için trenini kaçıran yolcuya sor.

Bir saatin değerini anlamak için kavuşmayı bekleyen sevgililere sor.

Bir haftanın değerini anlamak için haftalık dergi çıkaran bir editöre sor.

Bir ayın değerini anlamak için 8 aylık bir bebek doğuran anneye sor.

Bir senenin değerini anlamak için sınıfta kalmış bir öğrenciye sor.

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adayları;

- *Zaman kavramının içeriğini kavrayarak çeşitli yönlerden açıklayabilme,*
- *İnsan yaşamında zamanın önemini kavrayarak zamanı etkin ve verimli kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olabilme,*
- *Zaman israfına neden olan tuzakları bilerek, bu tuzaklardan kendisini koruyabilme,*
- *Zaman yönetiminde farklı bakış açıları geliştirebilme,*
- *Sınıfta ders öncesi, derste ve ders sonrasında öğretimsel zamanı etkin kullanabilme kazanımlarını elde etmiş olacaklardır.*

1. GİRİŞ

Hızlı değişim ve gelişmeyle büyürken, teknoloji karşısında küçülen ve Amazondaki kelebeğin kanat çırpmasının okyanusta fırtınaya dönüşebileceği kadar küreselleşen dünyamızda hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmeler sonucu, örgütlerin insanlar için var olduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan örgütlerin de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimseyecek değişimi göstermesi gerekmektedir. Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için, çağın gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir (Gülşen, 2009: 149-151; Robbins ve Judge, 2013: 520-525). Dünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise örgütleri de dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Mevlana'nın deyişiyle "Düne ait ne varsa dünle beraber gitti cancağızım / Bugün yeni şeyler söylemek lazım." diyerek, klasik yönetim anlayışlarından vazgeçilmeli; bugün için sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir

Teknoloji karşısında gelişirken küçülen dünyamızda "zaman" mefhumunun önemi de her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bir organizasyonun kültürünün çalışanların soyut, belirsiz ve değişken koşullarla uğraşırken ortak deneyimlerin varlığı ve sayısı oranında değiştiği dikkate alındığında gerek bireysel ve gerekse örgütsel bazda başarıyı etkileyen en önemli ve hayati kaynaklardan birinin de hiç şüphesiz harcandığında tekrar yerine konulamayacak olan "zaman" mefhumu olduğu unutulmamalıdır (Garih, 2000: 214; Jones, 2000: 8; Ouchi, 1987: 46). Örgütlerin, iş görenlerinin zamanı verimli kullandığı ölçüde gelişen dünyayla zamandaş olması mümkündür. Aksi halde zamanın gerisinde kalarak dinozorlar gibi yok olması muhtemeldir. Gelecekte var olabilmek de etkin yönetim anlayışlarıyla yarınlara hazır olmakla mümkündür. Yarınlara hazır olmak için ise yapılacak en iyi hazırlık, bugünün işini yarına bırakmadan mükemmel yapmaktır.

Durum böyle olunca daha iyi bir yönetim anlayışının benimsenmesi, geleceğin başarılı bireylerinin ve öğrenen okullarının "zaman yönetimi" konusunda çok yetkin olması gerekmektedir. Gerek bireysel ve gerekse örgütsel faaliyetler mümkün mertebe zaman kaybına neden olabilecek protokol ilişkilerinden arındırılmalı ve toplantı ve törenler dahil bütün faaliyetler etkin bir zaman yönetimi planıyla yürütülmelidir. Yapılacak olan bütün faaliyetler gibi toplantıların da planlamasının yapılarak zaman yönetimine dikkat edilmesi büyük bir gereklilik olarak görülmektedir (Aytaç, 2013: 42-51). Bu nedenle öncelikle "Zaman Yönetimi" konusunun iyi irdelenmesi gerekmektedir.

2. ZAMAN YÖNETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Dünyamızın kendi ekseni ve güneş etrafındaki hareketleriyle oluşan; olayların geçmişten bugüne gelip geleceğe doğru birbirini takip ettiği kesintisiz bir süreç olan zaman kavramı, insanoğlu tarafından dilimlere ayrılmış, saatin tiktaklarıyla ölçülmüş, hızlandırılmaya, yavaşlatılmaya çalışılmış; ancak bugüne kadar hiç kimse onu durdurmaya muvaffak olamamıştır (Smith, 1998: 24). Zaman, yeryüzünde her insanın eşit ölçüde sahip olduğu tek kaynak olduğuna göre sorun zamanın kendisinde değil; onu nasıl değerlendirdiğimizdedir (Koch, 1999: 167). Boşa tüketimi çok kolay olan bu kaynağın etkin kullanılması halinde kişisel ve örgütsel verimliliği büyük ölçüde artırdığı tartışılmaz bir gerçektir.

Çalışan insanların, bilhassa yöneticilerin sıkça yakındığı konuların başında gelen "Zaman Darlığı" aslında iyi bir organizasyon ve etkin bir zaman yönetimi ile kolayca ortadan kaldırılabilecek basit bir sorun olarak görülmelidir. Bizleri kaygılandırması gereken, zamanın yetersizliği değil; büyük bölümünün düşük nitelikli biçimde harcanması eğilimi olduğu unutulmamalıdır (Koch, 1999: 167).

2.1. Zamanın ve Zaman Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri

Zaman, çok çeşitli boyutları bulunan, fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik özellikleriyle karşımıza çıkan göreceli bir kavramdır. Aynı sürenin kişilere göre kısa ya da uzun olarak algılanması bu çok boyutluluğun ve göreceliliğin bir sonucudur.

Zaman, geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe doğru birbirini takip eden kesintisiz bir süreçtir. Zaman ölçülebilirlik açısından nesnel ve öznel zaman biçiminde ikiye ayrılır. Bazı doğal olaylar ya da saat, takvim gibi araçlar yardımıyla ölçülebilen zaman nesnel zamandır. Öznel zaman ise bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum ve niteliğine bağlı olarak hissedilen ya da algılanan zamandır. Öznel zaman günlük yaşamın biçimsel olmayan boyutunda gözlenir. Nesnel zaman ise yaşamın biçimsel boyutunda gözlenir.

Zaman yönetiminin aşağıda belirtildiği gibi kendine özgü bazı yönleri vardır (Arslan vd., 2008: 98-99; Çelik: 2005: 100-112; Dağlı vd., 2008: 127-130; Gürsel vd., 2008: 268-269):

a) Zaman herkese eşit dağıtılmış kıt bir kaynaktır. Zaman, ırkları, cinsleri, inançları, ekonomik varlıkları ne olursa olsun tüm insanlara eşit olarak dağıtılmış kıt bir kaynaktır. Bütün insanların bir günü 24 saattir. Zaman, istenildiğinde istediğimiz kadar bulunamadığından ekonomik anlamda kıt ve temel bir kaynaktır.

b) Zaman geri döndürülemez. Zamanın üretim sürecinde tekrar yaşanılması ve elde edilmesi mümkün değildir. Yaşanan zaman artık geri getirile-

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkalın, Aytaç. (1994). Teknik Ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayını.

Adem, Mahmut. (1981). Eğitim Planlaması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Allan, Jane. (1999). Zaman Yönetimi. Çev:Mehmet Zaman). Istanbul: Hayat Yayınları.

Arslan, Hasan Vd.. (2008) Sınıf Yönetimi. (Editörler: Mehmet Şişman Ve Süleyman Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.

Ateş, Salih. (1998). Zaman Yönetimi Ve Yönetsel Etkinlik Üzerindeki Rolü. Ankara: Todai. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi).

Atkinson, Jacqualine. (1997). Zamanı Yönetme Sanatı. (Çev:Cem S. Islam). Istanbul: Nehir Yayınları.

Aydın, Ayhan. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını.

Aytaç, Tufan.(20123). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, Ayşen Vd.. (2013). Eğitimde Mentörlük. (Ed: A. Bakioğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.

Barker, Alan. (1998). Toplantı Düzenleme. (Çev: Ali Çimen). Istanbul: Timaş Yayınları.

Başar, Hüseyin.(1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.

Bayraktar, Hatice V. (2015). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler.* Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, P. 1079-1100.

Bolman, Lee G Ve Deal, Terrence. (2013). Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak. (Çev: A.Aypay Ve A.Tanrıögen). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Bonstingl, John Jay. (2000). Kalite Okulları. (Çev: Hayal Köksal) Istanbul: Dünya Yayınları.

Bursalıoğlu, Ziya.(1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Canman, Doğan. (2000). Insan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Yargı Yayınları.

Covey, Stephan R.(1998). Etkili Insanların 7 Alışkanlığı. (Çev: Gönül Suveren Ve Osman Deniztekin) Istanbul: Varlık Yayınları.

Cumhuriyet. (2020). Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk: 1.5 Milyon Çocuk Eğitime Erişemiyor. https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-15-milyon-cocuk-egitime-erisemiyor-1762047. adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Çetin, Barış. (2013). *Sınıfta Istenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Ilgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad). Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, Sayfa: 255-269.

Dağ, İsa Ve Göktürk, Türker. (2014). *Sınıf Yönetiminde Liderlik Ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları Classroom Management Leadershıp And Leadershıp Contrıbutıons To Classroom Management.* The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science Number: 27, Autumn I 2014, P. 171-184.

Dağli, Abidin Vd. (2008). Etkili Sınıf Yönetimi. (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayınları.

Demir, Yusuf. (2020). *"6 Milyon Öğrenci Uzaktan Eğitme Erişemiyor."* https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/6-milyon-ogrenci-uzaktan-egitime-erisemiyor-6052922/ adresinden 15.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Drucker, Peter (2000). Gelecek Için Yönetim. (Çev: Fikret Üçcan) Ankara: Türkiye Iş Bankası Yayını.

Dunsing, Richard J. (1986). Toplantı Sanatı. (Çev: Fatoş Dilber). Istanbul: Ilgi Yayınları.

Ensari, Hoşcan. (1997). 21. Yüzyıl Okulları Için Toplam Kalite Yönetimi. Istanbul: Sistem Yayınları.

Erdem, Ramazan Ve Sıdıka Kaya. (1998). *Zaman Yönetimi*. Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi. 7, (2) 83-93.

Forsyth, Patrick. (1997). Nasıl Toplantı Yapmalı. (Çev: Aksu Bora Ve Onur Cankoçak). Ankara:Ilk Kaynak Yayınları.

Garih, Üzeyir. (2000). Yönetim Teknikleri. Istanbul: Hayat Yayınları.

Gülşen, Celal. (2000). Tky'nin Ilköğretime Ve Ilköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Gülşen, Celal. (2009). "*Eğitim Denetiminde Kalite Yönetimi",* Milli Eğitim Dergisi. 38, 182: 149-166.

Gürsel, M. Vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.: Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.

Handy, Charles. (1998). Ruhun Arayışı. (Çev: Nurettin Elhüseyni) Istanbul: Boyner Holding Yayınları.

Hesapçıoğlu, Muhsin. (1994). Insan Kaynakları Yönetimi Ve Ekonomisi. Istanbul: Beta-Basım Yayınları.

Imai, Masaaki. (1994). Kaizen Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı. (Çev: Hazım Kantarci). Istanbul: Brisa Yayınları.

Jones, Katie. (2000). Zamanı Kullanma. (Çev: A. Cevat Akkoyunlu). Istanbul: Doğan Yayınları.

Karip, Emin. (1997). "*Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Engeller", Eğitim Yönetimi Dergisi.* Ankara: Pegem Yayınları, 1: 63-75.

Keenan, Kate. (1997). Toplantı Yönetimi. (Çev: Yelda Soykan). Istanbul: Remzi Kitabevi.

Koch, Richard. (1999). 80/20 Ilkesi. (Çev: Kerem Özdemir). Istanbul: Varlık Yayınları.

Mackenzie, R.Alec. (1990). The Time Trap. Newyork: Mcgraw Hill. 25.

Olson, Jeff. (1999). Organize Olma. Çev: E.Sabri Yarmali). Istanbul: Hayat Yayınları.

Ouchi, William. (1987). Teori Z. (Çev:Yakut Güneri). Istanbul: Ilgi Yayınları.

Ölçer, Ferit. (1999). *Verimli Zaman Kullanımının Etmenleri.* Amme Idaresi Dergisi. Todai Yayını. 32 (3)129-148.

Özel, Rıdvan. (2000). *Banka Hesabı.* Sızıntı Dergisi, 22. (263) 5.

Pfeffer, Jeffrey. (1999). Güç Merkezli Yönetim. (Çev: Elif Özsayar). Istanbul: Boyner Holding Yayınları.

Robbins, Stephen P. & Judge, Timothy A. (2013). Örgütsel Davranış. (14.Baskıdan Çev.:I.Erdem). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Scoot, Martin. (1995). Zaman Yönetimi. (Çev: Aslı Ç. Çelik). Istanbul: Rota Yayınları.

Smith, Hyrum W. (1998). Hayatı Ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası. (Çev: Adalet Çelbiş). Istanbul: Sistem Yayıncılık.

Tdk. (Türk Dil Kurumu) (2011). "Büyük Türkçe Sözlük". www.tdk.gov.tr. (Et:10.10.2011).

Yenersoy, Gönül. (1997). Toplam Kalite Yönetimi. Istanbul: Rota Yayınları.

BÖLÜM 5

SINIFTA İLETİŞİM VE DİSİPLİN OLUŞTURMA

Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI
Uşak Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-2534-6561

"Söz ola kese savaşı,
Söz ola kestire başı.
Söz ola ağılı aşı,
Bal ile yağ ide bir söz.

Kişi bile söz demini,
Demeye sözün kemini.
Bu cihan cehennemini,
Sekiz uçmağ ide bir söz"

Yunus Emre

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci;

- Sınıfta iletişimin önemini kendi cümleleriyle açıklayabilme,
- *İletişimin ögelerini kendi cümleleriyle tanımlayabilme,*
- *Sınıfta disiplin sağlamanın önemini açıklayabilme,*
- *Sınıfta disiplin sağlamada dikkat edilecek hususları açıklayabilme,*
- *Sınıfta kurallar oluşturmanın önemini açıklayabilme,*
- *Sınıfta kurallar oluşturmada dikkat edilecek noktaları söyleyebilme,*
- *Sınıfta kuralları uygulamada dikkat edilecek noktaları söyleyebilme davranışlarını kazanmış olacaktır*.

1. GİRİŞ

İnsanların toplumsal bir varlık olarak algılandıklarından beri birlikteliklerini sağlayan en önemli olgu olarak karşımıza "iletişim" olgusu çıkmaktadır. Özellikle günümüzde bu olgu yaşantımızda o denli yer etmiştir ki iletişimsiz bir an yaşanmıyor denebilir. Önemli ölçüde, kişiliğimizi iletişim alışkanlıklarımızla, iletişim çabamızla ortaya koymakta ve bildiklerimiz, duyduklarımız, yapabileceklerimiz iletişim tavrımızla belirlenmektedir.

İletişime dayanan sosyal ilişkiler sayesinde insanlar çevrelerindeki dünyayı oluşturacak anlamlar yaratırlar ve sonra da bu anlamlara göre davranırlar. Bir insanın diğer insanların yanında yaptığı her hareket bir anlam içermektedir. Hiçbir şey söylemeden öylece susmak, göz teması veya yürüyüp gitmek bile bir tavır içerir ve karşı taraf için bir mesaj yerine geçer. Bir insanın başkalarının arasındayken iletişimde bulunmaması imkansızdır (Başar, 2001: 65).

İnsanın toplumsal bir varlık olma özelliği, yaşam boyunca çevresiyle etkileşimde bulunurken öğrendiklerini, çevresindeki diğer insanlara ve kendisinden sonra gelen kuşaklara aktarabilmesinden kaynağını almaktadır. Toplumsal anlamda, kuşaktan kuşağa aktarılan bu bilgiler kültürün önemli bir boyutunu oluşturur. Çok geniş bir alanı kapsamakla beraber iletişim; ne olduğu, ögeleri, ögeler arası ilişkileri ve etkileri gösterilebilen bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda iletişimin bu yapısı onun bilimsel bir disiplin olduğunu da ortaya koymaktadır.

Eğitim, bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkansızdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bilgi geçişini iletişim kuramlarına dayandırma konusunda yoğunlaşmıştır. Açık bir sistem olan eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. İletişim, "insan örgütünün kan dolaşımı"dır. Eğitim örgütlerinin başarılı olmasında iletişim süreci önemli bir role sahiptir. Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve işleyişlerini sağlayabilmeleri için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar ve veliler arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileriyle kurduğu iletişim tarzı, eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasında çok önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenler, iletişim bağlamında gerekli ve yeterli iletişim kurma bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, *öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma* ve *olumlu sınıf ortamı yaratma* becerilerine bağlıdır. Bu ünitede öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde daha başarılı olmalarını sağlayacak temel bilgi ve ilkeler yer almaktadır.

2. İLETİŞİMİN TANIMI

İletişim kavramı Latincede ortak anlamına gelen "communis" ve ortak kılma anlamına gelen "communication" kavramının karşılığıdır. İletişimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. İletişim, genel olarak bilgi, düşünce ve duyguların sözlü ya da sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Küçükahmet, 2004:193; Cüceloğlu, 1997:10).

İletişim, bir göndericinin alıcıya belli bir etki yaratan mesaj göndermesi faaliyetidir (Erdoğan, 2005).

İletişim, iletilmek istenen mesajın ilgili herkes tarafından anlaşılması amacıyla kanaat ya da düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Sillars 1995, Akt. Özlem, 2005).

İletişim, belirli mesajların kodlanarak bir kanal aracılığıyla bir kaynaktan bir hedefe/alıcıya aktarılması sürecidir. Örneğin bir konuşmacı (kaynak) ortak bir dil aracılığıyla (örn. Türkçe) kodladığı belirli kelimeleri (mesaj/ileti) ses dalgaları ve hava yoluyla (kanal) dinleyiciye/alıcıya aktarır. Bu süreçte geribildirim (dönüt) hedefleniyorsa, iletiyi gönderen *başat kaynak*, alıcı ise *sonat kaynak* olarak tanımlanır (wikipedia.org, 2010).

İletişim, bireyin kendinde meydana gelen dengesizlik durumunu düzeltmek için, gereksinimini kodlaması ve dışarıya ileti vermesi ile başlayan bir süreçtir (Gordon 1998).

İletişim denilince çoğunlukla sözlü iletişim, yani konuşulan dil aracılığıyla kurulan iletişim gelmesine karşın, iletişim sözsüz olarak da kurulabilir. Aynı ortamda birbirlerini algılayan kişiler hiç konuşmasalar bile bakışlarıyla, vücutlarının duruşuyla, aralarında bıraktıkları mesafe ile birbirlerine mesaj yollar; sözsüz bir iletişim kurarlar.

İletişimde asıl amaç; anlaşılabilir mesajlarla, alıcıların tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır. İletişim,

- Toplumun temelini oluşturan bir sistem,
- Bir kurum yönetiminin düzenli çalışmasını sağlayan bir araç,
- Kişisel davranışları etkileyen bir teknik,
- Sosyal ilişkiler bakımından zorunlu bir bilim,
- Sosyal uyum için gerekli bir sanat olarak kabul edilmektedir.

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ada, S. ve Ölçüm, M. (2002). *Öğretmen Adaylarının Pozitif Disiplin Anlayışına Göre İstenilmeyen Davranışları Önleme Becerileri.* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2002, Sayı 15, Sayfa: 1-10

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Sınıf Yönetimi. (Ed.Z. Kaya) Ankara: PegemA yayıncılık.

Akın. G. (2002). Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları, Yüksek Lisans Tezi,. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aksoy, N. (2002). "Sınıf İçi Kurallar". Sınıf Yönetimi (Ed. E. Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Arabacı, İ. B.(2005). "Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta

Aydın, A. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık, 5. Baskı.

Balay, R. (2003). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi, Ankara: Sandal Yayınevi.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.

Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı.

Bozkurt, E.(1994). "Sınıfta İletişim". Çağdaş Eğitim Dergisi, s.40-44

Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık

Celep, C.(2001). "Sınıf Yönetiminde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi". Çağdaş Eğitim Dergisi, (272) s. 19-24.

Cüceloğlu, D.(1997). Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitapevi, İstanbul, 12. Basım.

Cürebal, F.(2000). "İlköğretimde Disiplin", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (7). s.10.

Erdoğan, İ. (2001). Sınıf Yönetimi–Ders,Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları-, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Erdoğan, S. (2005). "Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Trakya Üniversitesi SBE, 2001

Ergin, A. ve Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökdağ, D. (2008). *Etkili İletişim.* U. Demiray (Ed). Etkili İletişim. Ankara:PEGEM Akademi.

Gordon, T. (1998). Etkili öğretmenlik eğitimi. (4. Baskı). (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Günay, K.(2003). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İzgören, A. Ş. (2003). Dikkat Vücudumuz Konuşuyor, Elma Yayınevi, İstanbul, 24. Baskı.

Kaya, M. (2003). Sınıf Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Küçükahmet, L. (2004). (Ed.) Sınıf Yönetimi, 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuzu, T. (2003). Eğitim - Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 158. Bahar

Özden, Y. (2003). İlköğretimin I. Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özkılıç, R. (2007). İletişim. (Ed.) Sarıtaş, G. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Paksoy, G.(2003). "Çocukla İletişimde Etkin Dinleme", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (31) s.14.

Şahin, E. (2002). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler.* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, Sayı: 1

TDK (1988). Türkçe Sözlük. Ankara:Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Tarih Kurumu Basımevi

Tertemiz, N. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed) Leyla Küçükahmet Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tomul, E. (2007). Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi. H.Kıran (Ed). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara:Anı Yayıncılık

Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). "Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri", Çağdaş Eğitim Dergisi, (285) s. 20-27. http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0leti%C5%9Fim, 05. 01. 2010

Türnüklü, A.(2000). "Sınıf İçi Davranış Yönetimi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (21) s. 141-152.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2002). Genel iletişim: Kavramlar ve modeller. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuz, M.A. (1999). İletişim Kuramı Açısından Dil Öğretimi Ve Dil Öğretiminde Güdülemenin Önemi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 1, Sayı:3, 1999 S.101-109.

Yüksel, A.H. (2008). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri*. U. Demiray (Ed). Etkili İletişim. Ankara:PEGEM Akademi.

BÖLÜM 6

SINIFTA MOTİVASYON VE ÇATIŞMA SÜRECİNİN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Beykent Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3929-9954

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adaylarının;

- *Motivasyon kavramının içeriğini kavrayarak kuramsal yönlerden açıklayabilme,*
- *Öğrenmede motivasyonun önemini kavrayarak, öğrencileri motive edebilecek bilgi ve beceriye sahip olabilme,*
- *Öğrencileri güdüleyebilmek için kullanılabilecek stratejileri uygulayabilme,*
- *Motivasyon yöntemlerini bilerek içsel ve dışsal motivasyonu kullanabilme,*
- *Motivasyonu artırabilmek için çatışmayı iyi yönetebilme,*
- *Motivasyonu artırmaya yönelik stratejiler geliştirebilme,*
- *Sınıfta meydana gelecek çatışmayı önceden görerek, öğrencileri motive edebilecek şekilde yönetebilme kazanımlarını edinmiş olmaları beklenmektedir.*

Hızlı Olmak

Her sabah bir ceylan uyanır, Afrika'da.
Kafasında tek bir düşünce vardır:
En hızlı koşan aslandan daha hızlı koşabilmek.
Yoksa aslana yem olacağını bilir.

Her sabah bir aslan uyanır, Afrika'da.
Kafasında tek bir düşünce vardır:
En hızlı koşan ceylandan daha hızlı koşabilmek.
Yoksa aç kalacağını bilir.

İster ceylan olsun, ister aslan; Hiç önemi yok!
Yeter ki güneş doğduğunda,
Koşuyor olmanız gerektiğini,
Hem de bir önceki günden,
Daha hızlı koşuyor olmanız gerektiğini bilin!

1. GİRİŞ

Günümüzün değişen teknolojik, sosyolojik ve ekonomik koşulları, öğrenme sürecine düne göre farklı biçimlerde bakmayı gerekli kılmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılın başında "olabildiği kadar çok öğrenebilmek" ve "öğrenilen bilgiyi depolamak" öğrenme konusundaki en önemli sorun kabul edilirken, günümüz dünyasında ana sorun, "bilgiyi üretmek, kullanmak ve ona ulaşmak" olarak kabul edilmektedir. Bu değişim öğrenmede nicelikten çok, niteliğin önem kazandığının da bir göstergesi olmuştur. Eğitimde niteliğin, önemli olmasıyla birlikte, bu niteliğin "nasıl" sağlanabileceği sorusu gündeme gelmiştir. "En iyi, en etkili, en kalıcı ve en hızlı" öğrenmenin "nasıl" gerçekleştirilebileceği sorusu, yeni kuramsal tartışmaları gündeme taşıdığı gibi, öğrenmenin yeni kavramsal yapılarla ele alınmasına da zemin hazırlamıştır.

Kavramsal tartışmalar içerisinde en çok dikkati çekeni "öğrenme stili" kavramı olmuştur. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin "öğrenme sitillerine" uygun **motivasyon** ile daha üst düzeyde öğrendiği konusunda genelde yaygın bir uzlaşı bulunmaktadır. Bu uzlaşıdan hareketle eğitim fakülteleri öğrencilerinin "öğrenme stillerine bağlı olarak motivasyon düzeylerini" belirlemek ve bu sonuçlara göre

öğrenme önerilerinde bulunmak önemli görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada öncelikle motivasyon üzerinde durulacak; sonraki bölümde ise motivasyon ile "öğrenme stilleri" ilişkilendirilecektir.

Eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek, bunu bağlı olarak da insan zihninin ve aklının mümkün kıldığı düşünme ve öğrenme yetisini anlayarak "bilimsel anlayışın yerleştirilmesini sağlamak olarak ele aldığımızda, eğitim örgütlerinin de değişime ayak uydurması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Gencel, 2006; Gülşen, 2005).

Bu değişim sürecinde öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinde de değişime gidilmesi, bunun için de insanların nasıl öğrendiğinin sorgulanması gerekmektedir. Nasıl öğrendiğimiz sorusu gündeme geldiğinde ise motivasyon kavramının irdelenmesi gerekmektedir.

2. MOTİVASYON

Bazı kaynaklarda "güdü" olarak da belirtilen motivasyon ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yurt dışında yapılan araştırmalarda, motivasyon düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları ile motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu bölümle öğrenme stilleri ve motivasyon süreci birlikte değerlendirilmiştir (Bayraktar, 2015: 1079-1100; Bolat, 2006; Gencel, 2006; Selçuk, 2008).

Özellikle küçük sınıflarda öğretmenin gayretli ve cesaretlendirici özellikler taşımasının öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği saptanmıştır. Büyük sınıflarda ise özgüven, ilgi, motivasyon gibi duygusal uyarıcı olan bireysel faktörlerin derslere karşı geliştirilen tutum üzerinde belirleyici role sahip olduğu ortaya konmuştur (Bolat, 2006; Gencel, 2006; Yeşilyaprak, 2008).

Duygusal uyarıcılar motivasyon, azim, sorumluluk ve yapı alt boyutlarından oluşmaktadır. Buna göre öğrencinin motivasyon düzeyi ve motive olabilme yeteneği, görevlerini zamanında yerine getirme isteğine sahip olması ve tek başına sorumluluk alabilmesi, amaçlara ulaşmak için yapılandırılmış bir eylem planına gereksinim duyup duymaması öğrenme ortamının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereken duygusal uyarıcılardır (Gencel; 2006)

Duygusal uyarıcılar üzerinde yapılan araştırmalarda genellikle motivasyon ve öğrenme konusu vazgeçilmez bir ikili olarak ele alınmıştır. Gencel'in (2007) aktarımına göre Sankaran da 2001 yılında yaptığı araştırmada öğrenme stratejile-

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkalın, A. (1994). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını.

Açıkgöz, K. Ü., (2000). Etkili öğrenme ve öğretme. Kanyılmaz Matbaası. İzmir.

Adler, H., (2000). Beyin Gücünü Etkin Kullanma: Sağ Beyin Yöneticisi. (Çev. F. Can AKBAŞ) Kariyer Yayını. İstanbul.

Arslan, H. vd. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed: M. Şişman, S. Turan). Ankara: Öğreti Yayını.

Ataman, A. vd. (2003) Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, M. (1984). Örgütlerde Çatışma. Ankara: Bas-yay Matbaası.

Aytaç, T. (20123). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Babadoğan, C., (1991). *Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması*. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24, 2, 603-619.

Bakioğlu, A. vd.. (2013). Eğitimde Mentörlük. (Ed: A. Bakioğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimli. Ankara: MEB. Yayını.

Bayraktar, Hatice V. (2015). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler.* Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 1079-1100 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788.

Bilgin, İ. ve S. Durmuş, (2003). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. K.ve U Eğitim Yönetimi Dergisi, 3,2:, 381-400.

Bolat, N. K., (2007). "*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Basarı Düzeyleri*". Osmangazi Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Bolman, L. G ve Deal, T. (2013). Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak. (Çev: A.Aypay ve A.Tanrıögen). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Boyacı, A vd.. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi. (Ed:M.Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.

Boydak, A., (2001). Öğrenme Stilleri, Beyaz Yayınları. İstanbul.

Cafoğlu, Z., (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Grafiker Yayını. Ankara.

Çelik, Vehbi. (2005). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). *Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları classroom management leadershıp and leadershıp contrıbutıons to classroom management.* The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Number: 27, Autumn I 2014, p. 171-184.

Dağlı, A. Vd.. (2008). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Drucker, P. (1998). Yeni Gerçekler. (Çev: B. Karanakçı) Ankara: İş Bankası Yayını.

Erden, M. ve Y. Akman., (1995) Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları. Ankara.

Eren, E. (1989). Yönetim Psikolojisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.

Ersoy, S., (2003). "*İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi"*, Yüksek Lisans Tezi,: Selçuk üniversitesi. Konya.

Fidan, N. ve M. Erden, (1994). Eğitime Giriş. Meteksan Matbaacılık, Ankara.

Gencel, İ:E., (2006). "*Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Gülşen, C., (2005). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Gülşen, C., (2009). Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Meslek Dersleri Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Gore Motivasyon Düzeyleri". 8. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. Ankara: Pegem Yayınları.s: 144-145

Gürsel, M. Vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.: Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.

İlhan, A., (2002). "*İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri"*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe üniversitesi. Ankara.

Karakış, Ö., (2006). "*Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri."* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

Karip, E.. (1999). Çatışma Yönetimi. Ankara: PegemA Yayınları.

Kolb, D., 1984, Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development,: Prentice Hall, New Jersey.

More, A.J., (1987). "*Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers"* Journal of American Indian Education, 27 (1) 17-29.

Okutan, M. vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed: E. Karip). Ankara: Pegem Yayını.

Otrar, M., (2007). "*Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı Ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki"*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Özdemir, A. (2002). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yönetsel Davranış Dersi Basılmamış Ders Notları

Özdemir, S. (1997). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem yayını.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). Örgütsel Davranış. (14.Baskıdan Çev.:İ.Erdem). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Sarpkaya, R., (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Anı Yayını. Ankara.

Selçuk, Z., (2008). Eğitim Psikolojisi. Nobel Yayını. Ankara.

Senemoğlu, N., (1987). "*Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt - Düzeltmenin ErişiyeEtkisi".* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Senemoğlu, N., (2002). Gelişim ve Öğrenme. Gazi Kitapevi, Ankara.

Sönmez, V., (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayını, Ankara.

Taşdan, M. vd.. (2007). Sınıf Yönetimi. (Ed: Z. Cafoğlu). Ankara: Grafiker Yayını.

Viau, Rolland. (2015). Okulda Motivasyon. (Çev.Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.

Willing, K., (1993). Learning Styles İn Adult Migrant Education, Sydney: NCRC Research Series.

Yanpar, T., (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Anı Yayını, Ankara.

Yeşilyaprak, B., (2008). Eğitim Psikolojisi. Pegem Yayını, Ankara.

BÖLÜM 7

SINIFTA ÖĞRENME STİLLERİ VE ÇOKLU ZEKA YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Beykent Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3929-9954

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adaylarının;

- *Öğrenme stili ve çoklu zeka kavramının içeriğini ve önemini kavrayarak kuramsal yönlerden açıklayabilme ve bu öneme uygun kazanımlar elde edebilecek bilgi ve becerilere sahip olabilme,*
- *Öğrencileri güdüleyebilmek için kullanılabilecek stratejileri uygulayabilme,*
- *Öğrencilerin zeka alanlarının ve öğrenme stillerinin farkına varabilmelerini ve eğitim ortamlarında bu duruma uygun stratejiler geliştirebilmelerini ve uygulayabilmelerini sağlayabilme,*
- *Çoklu zeka kuramına uygun öğretim yöntemlerini kullanabilecek stratejiler geliştirebilme kazanımlarını edinmiş olmaları beklenmektedir.*

HAYATIMIZDAKİ KANGURULAR

1700'lü yıllarda yaşayan İngiliz denizci James Cook, 1769 yılında, Avusturalya'nın doğu kıyılarında, bitki örtüsünün zenginliğinden ötürü "Botany Bay" adını verdiği koyda, Avustralyalı yerlileri (Aborjinleri) ilk gören yabancıdır.

Yerlilerle el kol hareketleri ve çeşitli işaretlerle güçlükle anlaşabilen James Cook, karınlarındaki ceplerinde yavrularını taşıyan ve arka ayakları üzerinde zıplayarak hareket eden uzun kuyruklu hayvanları görünce, yine el kol hareketleri ve çeşitli işaretlerle, bunların adlarının ne olduğunu sorar. Yerlilerin "**Kanguru**" demesinden sonra James Cook, bu hayvanları dünyaya "Kanguru" adıyla tanıtır.

Aradan 50 yıla yakın bir zaman geçtikten sonra, 1800'lerin başlarında, Avustralyalı Aborjinlerin kullandığı yerli dili araştırmaya giden bir dil bilimci, "Kanguru" kelimesinin Avustralyalı yerlilerin dilinde **"seni anlamıyorum"** anlamına geldiğini öğrenir.

1. GİRİŞ

"Ne kadar iyi anlatırsan anlat, söylediklerin karşındakinin anlayabildiği kadardır."
Hz. Mevlana

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğinin öğrenme yeteneğine sahip olduğu gerçeği göz önüne alındığında, insanların nasıl öğrendiği sorusu karşımıza çıkmakta ve cevap beklemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin arttırılmasında, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme süreci iki temel ögeden oluşmaktadır. Bunlardan biri "öğrenme", diğeri "öğretme"dir (Cafoğlu, 2007; Erden ve Akman, 1996; Karakış, 2006).

"Öğrenme", değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin beyin fonksiyonlarıyla ilgili olduğu, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler. "Öğrenme" kavramı, yaşantının dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilginin elde edildiği süreç olarak da tanımlanmaktadır. Bilginin elde edildiği süreç ise değişik şekillerde gözlemlenmektedir (Bolat, 2007; Gülşen, 2019; Fidan ve Erden, 1994; Gencel, 2006; Karakış, 2006; Kolb, 1984; Otrar, 2006).

Davranışçı yaklaşımda uyaran–tepki bağını oluşturan süreçlerin ihmal edilmesi ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalması, bilişselciliğe geçiş dönemini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte algı, öğrenme, düşünme gibi süreçlerin nasıl gerçekleştiği araştırılmaya, içsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2000; Senemoğlu, 2002).

Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bu süreci hızlandıran diğer boyut, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalmasıdır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin, bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya koymaktadır (Gülşen, 2015a).

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bir kısmının içsel faktörler, diğer bir kısmının da dışsal faktörler olduğu kabul edilmektedir. Bireyin kendine ait özellikleri (yetenekleri, ilgileri, öğrenme potansiyeli, zeka, güdülenmişlik düzeyi, öğrenme biçimi vb.) ve bunun dışındaki çevresel faktörler (öğreticinin özellikleri, fiziksel koşullar, çevredeki sosyal uyarıcılar, öğretim yöntemi vb.) öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden kabul edilmektedir. Öğrenmeyi etkileyen içsel faktörler içerisinde bireylerin öğrenme stilleri ve motivasyon düzeyleri çok etkili bir yer işgal etmektedir. Öğrenme stili genel olarak, bireysel farklılıklar üzerine yoğunlaşarak mevcut bilgi veya beceriyi kendine özgü fiziksel, psikolojik ve sosyolojik veriler doğrultusunda kazanma şekli olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamada beyin gücünün kullanılmasına da önemli bir vurgu yapılmaktadır. Bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulundukları ve bu çevreye nasıl tepki verdikleri, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü de öğrenme stilinin açıklanmasında önemli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bolat, 2007; Gencel, 2006; Karakış, 2006; More, 1987; Otrar, 2006).

Beynin işleyişi açısından sağ ve sol yarıküre olarak ikiye ayrıldığı, bu yarıkürelerin kendilerine özgü düşünme biçimleri olduğu uzun zamandır bilinen bir gerçektir. Sağ beyin çoğunlukla, matematik ve problem çözme, geometrik ve uzaysal algılama, yüzleri tanıma/adres bulma, ses tonu ve duygular, jest mimik ve vücut dilini kullanma, duyguları algılama /üretme, müzik algılama/üretme, mizahı algılama/üretme, sezgi ve yaratıcılık ve desen bulma konularında daha duyarlıdır. Sol beynin ise konuşmanın merkezi, aritmetik ve basamaklı sıralı işlem yapma, küçük parçalara bölerek anlama(analiz) görülen kişinin adını bellekten çağırma, kusurlara duyarlılık, ben kavramı ve benlik bilinci, yeniliklere ve özgelişime karşı olma, büyük değişimlerin engelleyicisi, utangaçlığın merkezi ve yapamam/başaramam inancı konularında daha duyarlı olduğu kabul edilmektedir. Yapılan araştırma bulguları sağ ve sol beyin olarak iki farklı yarım küre halinde çalışan beynin dört çeyrekten oluşan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre *birinci çeyrek*; olgusal, analitik, eleştirel düşünmeyi, *ikinci çeyrek*; planlı, kontrollü, disiplinli düşünmeyi, *üçüncü çeyrek;* duygusal ve bireyler arası ilişkilere önem veren düşünmeyi, *dördüncü çeyrek* ise görsel, yaratıcı ve sezgisel düşünmeyi temsil etmektedir. Söz konusu bulgular, birçok araştırmacıyı düşünme ve öğrenme alışkanlıklarının büyük kısmının doğuştan getirildiği görüşünde birleştirmektedir. Öğrenme tercihleri ve beyin arasındaki ilişki, beynin işleyişi zeka kavramı ve öğrenme stilleri çalışmalarını da etkilemiştir (Adler, 2000; Bolat, 2007; Gencel, 2006; Wikipedia, 2022).

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir, Kanyılmaz Matbaası.

Adler, H. (2000). Beyin Gücünü Etkin Kullanma: Sağ Beyin Yöneticisi. (Çev. F. Can AKBAŞ) İstanbul, Kariyer Yayını.

Armstrong, T. (1994). "Multiple Intelligences in The Classroom." Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Atik, Ö. (2003). Gizli Einstein'lar İçimizde. Eğitimbilim Dergisi. 63: 20-23.

Babadoğan, C. (1991). *Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması*. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24, 2, 603-619.

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.

Başaran, I. B. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme. Ege Eğitim Dergisi. Yıl:2004, Sayı:5, sayfa: 7-15.

Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. K.ve U Eğitim Yönetimi Dergisi, 3, 2, 381-400.

Bilimsaglık. (2015). "Sinir hücresinin yapısı ve görevleri". http://www.bilimvesaglik.com/sinir-sistemi/sinir-hucresinin-noronun-yapisi-ve-gorevleri.html.(ET: 01.09.2015).

Bolat, N. K. (2007). "*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Basarı Düzeyleri*". Osmangazi Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Boydak, A. (2001). Öğrenme Stilleri, İstanbul, Beyaz Yayınları.

Bümen, N. T. (2005). Okulda Çoklu Zeka Kuramı. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cafoğlu, Z. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara, Grafiker Yayını.

Ceutudent. (2022). Çoklu Zeka Teorisi. https://ceotudent.com/varolussal-zeka-nedir adresinden 01.07.2022 tarihinde alınmıştır.

Demir, M. (2014). "İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zeka Alanları İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki". Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demirel, Ö. (2006). "Eğitimde Çoklu Zeka, Kuram ve Uygulama". 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Dolu, N. (2015). Öğrenmenin Nörofizyolojisi içinde "Öğrenmenin Nörofizyolojisi bölümü. (Ed. Mehmet Arslan). Ankara. Anı Yayıncılık.

Erden M., Akman Y. (2000); Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme - Öğretme, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Ersoy, S. (2003). "*İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi"*, Yüksek Lisans Tezi,: Konya, Selçuk üniversitesi.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). Eğitime Giriş. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Gardner, H. (1999) "Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century." New York: Basic Books.

Gencel, İ, E. (2006). "*Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Goleman, D. (1999). Duygusal Zeka, (Çev: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul, Varlık Yayınları.

Gülşen, C. (2009). Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Meslek Dersleri Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Gore Motivasyon Düzeyleri". 8. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. Ankara: Pegem Yayınları. s: 144-145

Gülşen, C. (2015). Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale developing study / Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği geliştirilmesi çalışması. *Journal of Human Sciences*, *12*(2) 1918–1930. Retrieved from https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3469.

Gülşen, C. (2015a). "Teacher Views On School Administrators' Technology Leadership Competencies" The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET). Volume: 2015/9, Special Issue, September, 2015, pp:475-481.

GÜLŞEN, Celal. (2019). Çoklu Zeka Temelli Öğrenme. Öğretmen Dünyası Dergisi. Cilt.40 Sayı:477 (Eylül 2019): s:23-30.

Gürsel, M. vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.:Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.

İlhan, A. (2002). "*İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri"*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

Karakış, Ö. (2006). "*Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri."* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi..

Kolb, D., 1984, Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development,: Prentice Hall, New Jersey.

Konuneydi, (2022). Çoklu Zeka Kuramına Göre Varoluşsal Zeka Nedir.". https://www.konuneydi.com/coklu-zeka-kuramina-gore-varolussal-zeka-nedir/ adresinden 01.07.2022 tarihinde alınmıştır

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara. Nobel Yayınları.

Marshall, J. and Fitch, T. (2001.) Multiple Intelligence and Counselor Training. critical Thinking Across the Disciplines, 20 (3) 26-32.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge." Tebliğler Dergisi. Ağustos, 2005, sayı: 2575. Ek:2. http:// mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html. (ET:15.09.2015).

More, A.J. (1987). "*Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers"* Journal of American Indian Education, 27 (1) 17-29.

Okyanusum. (2015). "Beyin anatomisi". http://okyanusum.com/ makale/beyin-anatomisi/ (ET:01.09.2015)

Otrar, M. (2007). "*Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı Ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki"*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Saban, A. (2002). Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarpkaya, R. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara, Anı Yayını.

Sarsılmaz, A. (2009). İnsan Denen Meçhul-34 "Beyin". http://www. sizinti.com.tr/konular/ayrinti/insan-denen-mechul-34-beyin.html. (ET: 12.09.2015).

Selçuk, Z. (2008). Eğitim Psikolojisi. Ankara, Nobel Yayını..

Selçuk, Z. Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). Çoklu Zeka Uygulamaları. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2002). Gelişim ve Öğrenme. Ankara, Gazi Kitapevi.

Wikipedia. (2022). Çoklu Zeka Teorisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87oklu_zek%C3%A2_teorisi. adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

Yanpar, T. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara, Anı Yayını.

Yavuz, K. E. (2005). Çoklu Zeka Teorisi Uygulama Rehberi. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2008). Eğitim Psikolojisi. Ankara, Pegem Yayını.

BÖLÜM 8

SINIFTA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Kırıkkale Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-5447-4741

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI / HEDEF DAVRANIŞLAR

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrencilerin,

- *Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları tanıyabilme*
- *Sınıfta istenmeyen davranışların nasıl oluştuğunu kavrayabilme*
- *Sınıfta istenmeyen davranışlarının sınıf dışı etkenlerini bilme*
- *İstenmeyen davranışların öğretmenden kaynaklanan nedenlerini bilme,*
- *İstenmeyen davranışların fiziksel ortamdan kaynaklanan nedenlerini bilme,*
- *İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için yapılacakları bilme, İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğretmen davranışlarını öğrenebilme kazanımlarını elde etmesi beklenmektedir.*

1. GİRİŞ

Okulların işlevi formal ve informal eğitim olarak iki ana unsura ayrılabilir. Formal eğitim, bilgiyi aktarmaktan ibaret olup, öğretme amacı gütmektedir. Ayrıca, öğrencinin ulusunu, dünyasını tanıması, çağcıl bilgiler edinmesi ve hayatını sürdürecek ekonomik getiriyi sağlayabilmesi için bir iş edinmesini sağlamayı amaçlar. İnformal eğitim ise öğrencinin topluma uyum saylamasını, kişilik, kimlik ve karakter kazanmasını, kendini ifade edebilmesini, ahlak gibi konularda yetişmişliğini hedefler. Formal eğitim ders kitaplarındaki bilgileri içerirken, informal eğitim dürüst olmak gibi doğrudan belirtilmemiş hedeflere odaklanır. Okulların amacı, formal ve informal açıdan bireyin yetişmişliğini sağlamaktır. Bu ise öncelikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Ancak, artan iş yoğunluğu, küresel dünyanın kendine has özellikleri, kentleşme, yoksulluk, işsizlik, nüfus artışı gibi etkenler, öğretmen ve öğrencinin informal eğitimden daha çok formal eğitime yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda öğrencilerin; şefkat, empati, affetme, saygı, naziklik, tolerans, adalet, dürüstlük, sorumluluk, etik, azim ve disiplin düzeylerinde azalış; alkol kullanımı, fiziksel şiddet, sözel şiddet, hırsızlık ve kamu malına zarar verme gibi istenmeyen davranışlarında ise bir artış görülmüştür.

2. OKULLARDA İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

Çocukların ve ergenlerin dolayısıyla öğrencilerin davranışları yüzyıllardır toplumun ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bununla beraber, son yıllarda çocuklar ve ergenlerin yıkıcı davranışları daha çok ilgi görmektedir. Infantino ve Little (2005)'ın değişik araştırmalardan yaptığı aktarımlara göre bu ilginin sebebi, okul çağı çocuklarından zihin sağlığı kliniklerine başvuranların sayısındaki artışa atfedilebilir. Hinshaw (1992) çocukların ve ergenlerin istenmeyen davranışlarını içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış bozukluklar olarak iki kategoriye ayırmıştır. İçselleştirilmiş davranışlar; çekilme, dysphoria (huzursuzluk hali) kaygı olarak sıralanırken, dışsallaştırılmış davranışlar; karşı koyma, tahrik etme, saldırma, antisosyal davranışlar- her biri saldırgan çocuklarda görülür- olarak sıralanabilir. Sonuç olarak, Balson (1988) yıkıcı davranışı, "sosyal, zihinsel ve duygusal alanlarda genel kabul görmüş standartlardan uzaklaşma" olarak tanımlamıştır. Barkley (1995) bu bozuklukların çoğunun üstüne çocuklukta düşülmemesinden dolayı bunların daha ciddi bir şekilde ergenlikte ortaya çıktığı görüşündedir. Davranış problemlerinin neden ergenlikte tekrar ortaya çıktığıyla ilgili bir teoriye göre ergenlik hayatın stresli bir dönemidir. Çünkü bu dönem bir sürü akademik, sosyal ve çevresel stres sebepleriyle çevrilidir. Araştırmacılara göre tüm bu stres faktörleri gerginlikleri ortaya çıkarmakta ve ergenler hislerini ifade edemediklerinden bu gerilimden kurtulamamaktadırlar (Infantino ve Little, 2005). Sonuçta, bu gerginlik ergenlerin yetişkinlerle iletişim kurmasında güçlük yaşamalarına ve okula ve öğretmenlere olumsuz düşünce beslemelerine yol açarak yıkıcı veya problem davranışlar olarak açığa çıkmaktadır. Bundan dolayı ortaöğretim sınıflarında, bu

tür davranışlar oldukça büyük bir sorun halindedir (Coslin, 1997). İstenmeyen davranışları şu şekilde sınıflandırmak mümkündür (Ergün & Yüksel, 2005):

- *Sorun Olmayan Davranışlar*: Kısa dikkatsizlikler, bazı öğrencilerin konuşması, ödev üzerinde çalışırken kısa ara vermeler gibi ortak davranış örneklerinden oluşur.

- *Küçük Sorunlar:* Sınıf işlemleri ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Örneğin öğrencinin oturduğu yerden izin almadan kalkması gibi küçük, fakat rahatsızlık verici davranışlardır.

- *Önemli Sorunlar:* Bu davranışlar eğitim etkinliğini bozan ve öğrenmeyi engelleyen davranışlardır. Bu gruptaki davranışlar çok ciddidir; ancak okul kuralları veya sınıf baskısı ile izole edilirler. Örneğin diğer öğrencilere şiddet uygulama veya kavga eylemi gibi

Pala (2005) ise Charles'e (1992) dayanarak istenmeyen davranışları önem sırasına göre şöyle sınıflandırmıştır;

- *Saldırı:* Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırıları.

- *Ahlaksızlık*: Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık.

- *Otoriteye karşı gelme:* Öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme.

- *Sınıf içi saygısızlıklar:* Yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar, sınıfta dolaşmalar.

- *Zamanı boşa geçirme:* Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme.

Bunların yanı sıra Siyez (2009) sınıf ortamında en sık karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışlarını şöyle sıralamaktadır:

a) Akademik yaşantı ile ilgili olumsuz davranışlar

- Derste konuşma
- Derslere ilgisizlik
- Derste söz almadan konuşma
- Dersle ilgili sorumluluk almak istememe
- Ders akışını bozma

BÖLÜM KAYNAKLARI

Başar, Hüseyin (2013). Sınıf Yönetimi. Pegema Yayıncılık, Ankara

Civelek, Kemal (2001). "İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamakta Kullandıkları Yöntemler", Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara

Coslin, P. G. (1997). Adolescents'Judgements of the Seriousness of Disruptive Behaviour at School and of the Sanction Appropriate for Dealing with it. Journal of Adolescence, 20, 707- 715.

Demmon, Teri. (1996). Moral and Character Development in Public Education. ED409251

Ergün, M., & Yüksel, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. Yaşadıkça Eğitim, 88.

Gordon, Thomas (2007). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Sistem Yayıncılık, Çev. Emel Aksay, İstanbul

Gough, Russel W. (2010). Karakteriniz Kaderinizdir (Çev: Gökhan Sezgi) HYB Yayınları, Ankara

Husson, Annette Suzanne.(2002). Elementary School Character Education Plans:Teacher's Perceptions of Traits and İnstuctional Methods. Dissertation. University of Central Florida. wwwlib.umi.com

Infantino, J., & Little, E. (2005). Students'Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods. Educational Psychology, 25 (5) 491- 508.

Kocabay, A. (2008). İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, J. (2005). Teachers'Classroom Discipline and Student Misbehaviour in Australia, China and Israel. Teaching and Teacher Education, 21, 729- 741.

Özgözgü, Ö. Esin (2007). Lise Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlarla Başetme Stratejileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13.

Roy, Gwendolyn, Cofield, Washington (2002). Character Education: A Program Design for Nine-to Eleven-Year- old Youth in an Eastern Virginia Rural Public School Setting. Regent University. Dissertation. AAT 3062351. wwwlib.umi.com).

Sadık, F., Doğanay, A. (2008).Problem Davranışlarla Başetme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Veli Beklentileri, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 178

Sadık, Fatma (2006). Öğrencilerin İstenmeyen davranışları Ve Bu davranışlarla Başedebilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi Ve Güvengen Disiplin Modeli temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Başetme Stratejilerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana

Sarpkaya, Pınar (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22. Sayı

Senemoğlu, Nuray (1998).Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Özsen Matbaası, Ankara

Siyez, Müge (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25. Sayı

Tolunay Kapucuoğlu, Aycan (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bursa

Türnüklü, A., Yıldız,V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri-I, Çağdaş Eğitim Dergisi, S.285, Ankara.

BÖLÜM 9

SINIFTA İLİŞKİ DÜZENİNİ OLUŞTURMADA ÖĞRETMENİN LİDERLİĞİ

Prof. Dr. Aynur B. BOSTANCI
Uşak Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7927-6063

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI / HEDEF DAVRANIŞLAR

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,

- *Sınıfta ilişki düzeni kavramını açıklayabilme,*
- *Sınıfı bir grup olarak görebilme ve grup dinamiğinden yararlanabilme,*
- *Sınıf kültürü ve sınıf iklimi kavramlarını tanımlayabilme,*
- *Sınıf kültür ve iklimin oluşmasında öğretmenin liderliğinin önemini açıklayabilme,*
- *Sınıfta oluşabilecek olumlu sınıf kültürünü açıklayabilme,*
- *Sınıfta oluşabilecek olumlu sınıf iklimini açıklayabilme,*
- *Sınıfta öğretmenin sahip olması gereken liderlik becerilerini açıklayabilme davranışlarını kazanmış olacaktır.*

1. GİRİŞ

Okul, insan kişiliğinin biçimlenmesi için öğrenmenin gerçekleştiği, yani eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu yerdir (Şişman, 2004). Okulda öğrencilerin öğrenme merkezi sınıftır. Okulun insan kişiliğinin biçimlenmesi görevini başka bir deyişle misyonunu yerine getirebilmesi, öğretimde anahtar rolü oynayan öğretmenlerin rollerini gerektiği biçimde oynayabilmelerine bağlıdır. Bu anlamda hızlı bilgi değişiminin yaşandığı günümüzde öğretmenden beklenen, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesinin yanında onu yeni öğrenmeler için yönlendirmesidir.

Şişman'a (2004) göre eğitimle ilgili yeni yaklaşımlarda da öğretmen öğrenciler için bir model, kolaylaştırıcı, rehber ve danışman olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen gerektiğinde öğrencilerine yol gösterebilmeli, onları etkileyebilmeli, motive edebilmeli, hatalarını düzeltebilmeli ve onları cesaretlendirebilmelidir.

Bu durum öğretmenlerin girişken kendilerini yönetebilen karar alma yeteneğine sahip okulun ve eğitimin değerlerini yorumlayabilen, eğitim öğretim sorumluluğu üstlenebilen liderler olmasını zorunlu kılmaktadır (Özden, 2000). Çünkü sınıf ortamının etkili yönetimi ancak liderlik anlayışıyla mümkündür. Sınıfta öğrencilerle direkt karşı karşıya olan üretici kişi öğretmendir. Öğretmenin sınıfta sadece iyi bir yönetici olması günümüz şartlarında yeterli olmayacaktır. Öğretmenin; yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik vb. liderlik özelliklerini taşıması bugünün kuşaklarını geleceğin bilgi toplumuna taşıyacaktır.

2. ÖĞRETMENİN LİDERLİĞİ VE YÖNETİCİLİĞİ

Geleneksel anlayışla liderlik, belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Lider ise bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Aynı zamanda lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan bir rehberdir. Yani liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Yönetici ise başkaları tarafından bulunduğu konuma getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir. Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak da tanımlanabilmektedir (Şimşek, 2005; Eraslan, 2004)

Liderlik, bir konum değil bir süreçtir. Liderlik olgusu iki alanda yoğunlaşmaktadır. Birincisi örgütün gideceği yönle ilgili stratejik vizyon sahibi olma, ikin-

cisi ise astları bu stratejik vizyon etrafında toplamadaki zorlayıcı olmayan beceridir. Diğer yandan yönetici kavramı ise bir örgütün çalışmasını sağlayan işe alma, değerlendirme, kaynakları dağıtma ve kuralları uygulatma gibi rutin yönetsel işlemler üzerine yoğunlaşmıştır. Lider ve yönetici arasındaki temel fark, güç ve otorite kaynaklarıdır. Lider gücünü, astları ile arasındaki etkileşimin kalitesi ve yoğunluğundan alırken; yönetici gücünü daha çok bulunduğu makamdan, statüden ve yasal güç kaynağı otoritesinden almaktadır (Eraslan, 2004). Bununla birlikte, yönetici ile liderin her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olma gibi ortak özellikleri de bulunmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı, izleme ve uyumun ötesinde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde; yaratıcılık, yönlendiricilik etkileyicilik v.b liderlik süreçlerini içeren dirik bir yönetim anlayışı gerektirmektedir. Günümüzde ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat çoğu yönetici için bunun söz konusu olmadığı görülmektedir (Erçetin, 2000; Eraslan, 2004).

Geleceğin örgütlerinde daha fazla yoğunlukta liderliğe gereksinim duyulacaktır. Örgütlerin etkin bir liderliğe sahip olmadan, yalnızca mevcut sistemi korumak ya da riski en az düzeye indirerek örgütsel faaliyeti devam ettirmeyi amaçlayan "yönetim" anlayışı ile karşılaşılan değişim ortamında uzun süre varlıklarını sürdürebilmeleri mümkün bulunmamaktadır (Tengilimoğlu, 2005). Bu durum eğitim örgütlerinin yöneticilerinin liderliğini de zorunluluk haline getirmektedir.

Okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2004). Zaten Cheng'e (1999) göre öğretmen sosyal bir örgüt olan sınıfın lideridir. Öğretmenin liderlik rolleri yetki ve sorumluğuna bağlı olarak çok uzun alana yayılmakta ve esneklik göstermektedir.

Değişime bağlı olarak okulların yeniden yapılanması sürecinde öğretmenin liderlik becerilerini aşağıdaki alanlarda geliştirilmelerinin gerekli olduğu belirtilmiştir (AEL, 2005). Bu alanlar;

- Öğretim uygulamaları,
- Öğretimin sürekliliği ve gelişen bireysel öğretim yeterlilik ve becerisi,
- Program gelişimini sağlama,
- Okul düzeyindeki kararlara katılım,

BÖLÜM KAYNAKLARI

Akdemir, A. (2006). "Entelektüel Liderlik" http://www.isguc.org/ entelektüel liderlik. php İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Aktan, C. (2006). "Organizasyonda Başarı İçin Liderlik İlkeleri" http://www.canaktan.org/yonetim/yeni-yonetim/liderlik.htm. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Altun Akbaba, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümsel liderliğe verdikleri önem uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*. 2(1) 10-17

AEL (Appalachia Educational Laboratory at Research Brief) "Shared Leadership and Student Achievement" December. http://www.edvantia.org/ services/pdf/ shared-Leadership.pdf. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Argun, T. (2001). İnsanların içindeki tutsak enerjiyi ateşleyin. *Leadership Excellence Liderlik Gelişimi, Yönetim Etkinliği ve Kurumsal Üretkenlik Dergisi*. 46(1) .

Aydın,İ. (2003). Eğitimde etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydos, E. H, Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Sınıfa uyum öğretmen gözlemi-kontrol listesi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (2) 809-824*

Aytaç, T. 2003). Karizmatik liderlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4(42-43) 35-37.

Balcı, A.(2001). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Barbuto Jr. J.E. (2000). Developing a Leadership Perspective in the Classroom *Journal of Adult Development*, 7(3) 161-169

Bayraktar, H.V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(3) 1079-1100

Bivins-Smith, Dawna M. (1996). *Connectednees a path to the learning organization*. Adult Learning, 7 (4). 21-22

Bursalıoğlu, Z. (2000) . Sistemi yeniden çözümlemek. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Celep, Cevat (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. 2.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, Vehbi (1999). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cheng, Yin Cheong (1994). "Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32 (3) 54 - 71.

Çuhadar, A. (2006). "Sınıf Yönetimi Üzerinde Siyaset Felsefesi Esintiler: Hobbes ve Locke'un Toplum Sözleşmesi Kurgusunun Sınıf Yönetim Bağlamında İncelenmesi" Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, 13-15,Eylül 2006.

Elçiçek, Z., Kınay, İ ve Oral, B.(2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1)51-63

Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 162.

Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.1(1)1-31.

Erçetin, Ş. (2000). Liderlik sarmalında vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erişen, Y. (2004)."Sınıfta öğretim liderliği". Sınıf Yönetimi(Editör: Şule Erçetin-Çağatay Özdemir. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Gönüllü, M. (2006). Grup ve grup yapısı. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 2(1) 191-201.

Gümüşeli, Ali İlker (1996)." Öğretim liderliği" http://www.agumuseli.com /dokumanlar / makale/ ogretim_liderligi.pdf İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Gürsel, M. ve Sünbül A.M. (2000). Öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıf yönetim profillerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* Özel Sayı, 2: 92-100.

Hazelton, P. A. (2006). "Leader as Teacher" http://lib.law.washington.edu/ hazelton/chapter-leaderteacher.doc. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Hershman, D. (2006). "Classroom Leadership Style". http://www. inspiringteachers.com/ İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem.

Pehlivan, İ. (1998). Yönetsel mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks* 6(3) 135-156

Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 8: 7-16.

Şimşek, H. (2005). "Örgütler, Yönetim ve Liderlik: Liderliğe Çoklu Bakış" http://www.mebnet.net/duyurular/seminer/Orgutler,%20Yonetim%20ve%20Liderlik.pdf İndirilme tarihi: Kasım. 2006

Şişman, M. (2004). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Yayıncılık.

SEDL (Southwest Educational Development Laboratory). (1995). Leading Change from the Classroom: Teacher as Leaders.Issues about Change, 4 (4)[Online] Available: www.sedl.org/change/issues/issues44.html. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Tengilimoğlu, D. (2005). .Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14) 1-16 .

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi.* 155-156.

Yılmaz, H. (2006).”Bilgi Çağı Sonrası Liderlik Modeli Olarak Entelektüel Liderlik”http://www.geocities.com/ceteris_paribus_tr2/h_yilmaz3.htm. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Yılmaz, Z., N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) 148-164.

BÖLÜM 10

SINIFTA ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Ülkü TOSUN
Medipol Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7273-2513

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümdeki bilgileri içselleştiren öğretmen adaylarının aşağıdaki kazanımları edinmeleri beklenir:

- *İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini bilme,*
- *Tanı almış özel (gereksinimli) öğrencilerle sınıfın bütünlüğü içinde ilgilenebilme,*
- *Tanı almamış özel (gereksinimli) öğrencilerin istenmeyen davranışlarını normal öğrencilerinkinden ayırt edebilme,*
- *Üstün zekalı/yetenekli öğrencileri, başka alanlarda yetersizlikleri olsa bile, örn; farklı öğrenme, hiperaktivite bozukluğu vb. tanıyabilme,*
- *Nörogelişimsel farklılıklar temelindeki yetersizlikler ile fiziksel özürler temelindeki yetersizlikler arasındaki farkları ve ilişkileri kavrama,*
- *Kaynaştırma sınıflarını yönetirken; rehberlik servisi, okul yönetimi, veliler ve gerektiğinde ilgili uzmanlardan destek isteme hakkı olduğunu bilme,*
- *Kaynaştırma sınıfını yöneten öğretmenin bir orkestra şefi gibi hareket ettiğinde sınıftaki herkes için başarının artacağını kabul etme ve uygulayabilme becerilerine sahip olmakazanımlarına sahip olmuş olacaklardır.*

1. GİRİŞ

Sınıf; öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir öğrenme ortamıdır ve bu ortamda herkes birbirinden öğrenir. Öğretmen-merkezli olarak başlayan eğitim çalışmaları/öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezliye evrilmiş, günümüzde ise zeka alanları temelinde öğrenen merkezli olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri sınıftaki/öğrenme ortamındaki düzenin yetki ve sorumluluğu, yönetmelikler çerçevesinde öğretmendedir (Gülşen ve Akdoğan, 2021; Tosun, 2002).

Sınıf yönetimi, disiplin, istenmeyen öğrenci davranışları ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri, konu başlıkları tüm öğrencileri ilgilendiren genel başlıklar olarak çok kapsamlı bilgiler içerirler. Bu konudaki bilgiler önceki bölümlerde detaylı olarak açıklanmıştır. Aşağıdaki aynı başlıklar ile bu konular tekrar ediliyor gibi görülebilir, ancak bu bölümde yer alan bilgiler, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterebileceği için, yalnızca sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerinin öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilmesi ve yönetilebilmesi amacıyla farklı açılardan yaklaşılarak tekrar yazılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarında açıklanan bilgiler de tamamıyla özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere kendi davranışlarını düzenlemeleri için yapılan eğitimlerde ceza değil, çeşitli şekillerde ödüller kullanılmaktadır. Özellikle yetersizlik tanısı farklı alanlarda olsa bile zekası normalin altında olan özel gereksinimli çocuklar/öğrenciler sınıf ortamında başka öğrencilere karşı sergilenen ve ceza kapsamında yer alan öğretmen davranışlarından bile olumsuz etkilenebilmektedirler. Aşağıdaki bilgilere öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık sağlamak amacıyla değinilmiştir.

1.1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Öğretmenin öğrenme ortamı oluşturma davranışları **sınıf yönetimi;** öğretim için ortam unsurlarını düzenlemeye yönelik davranışlarıyla, bozan eylemlere ve öğrenci davranışlarına karşı sergilediği davranışlar ise **sınıf disiplini** olarak adlandırılır. Öğretmenler; sınıf ortamını etkileyen öğrenci, öğretmen, müfredat gibi iç etkenler ile okul, aile ve çevre gibi dış etkenlerin de uyum içinde iş birliği yapmalarını sağlarlar. Sınıf yönetimi; sınıflardaki eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşması için önemli bir araçtır (Baloğlu, 2008; Burden, 2006). Sınıf yönetimi; yetersizlikleri olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlardan biridir. Ergül ve arkadaşlarının (2013) özel eğitim öğretmenlerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre yetersiz öğrencilerle ilgilenmek için eğitim almış olan özel eğitim öğretmenlerinin dahi, sınıf yönetimi ve öğrencilerin davranış sorunlarıyla ilgilenmekte kendilerini yetersiz gördükleri bulgulanmıştır (Erdem, 2020).

1.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıf içindeki düzeni bozan öğrenci davranışlarından bazıları hayallere dalmak, dikkat etmemek gibi ders dışı davranışlar olurken, bazıları da sınıfta dolaşmak, yüksek sesle konuşmak, dersleri sabote edici davranışlarda bulunmak, arkadaşıyla sürekli konuşmak, vurmak gibi dersle ilgili istenmeyen davranışlar olarak görülür. Öğretmenler istenmeyen davranışların nedenlerini anlar ve önlemler alırlarsa istenmeyen davranışlar da ortadan kalkar (Aydın, 2000; Erdoğan, 2000). Normal koşullar altında öğrenciler sınıfta ya da okulda istenmeyen davranışlar sergilediklerinde öğretmenlerin alacakları önlemler pek çok kaynakta dile getirilmekte, öğretmen adayları bu önlemleri öğrenmekte ve öğretmen olduklarında sınıflarında uygulamaktadırlar. Örneğin görmezden gelmek, uyarmak, ders konularında/işlenişlerinde değişiklik yapmak, öğrenciye sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, ailesiyle konuşmak, ceza vermek (Aydın, 2000; Başar, 2001; Erdoğan, 2000).

İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda bulunan 25 özel eğitim sınıfı, 110 öğrenci ve 40 öğretmeni kapsayan öntest ve son test desenli deneysel araştırmasında Erdem (2020) sınıf içi fiziksel koşulların düzeltilmesi ve öğretmenlerin aldıkları mesleki beceri eğitimlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ayrı ayrı ölçülen hem sınıf içi fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve araç gereçlerin zenginleştirilmesi hem de öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma eğitimleri almalarının sonucunda, özel eğitim öğrencilerinin istenmeyen davranış oranlarında azalmalar görülmüştür.

1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

Burden (2006) tarafından kategorize edilen istenmeyen öğrenci davranışlarının aşağıda belirtilen nedenleri incelendiğinde, çok öğrencili sınıflarda yalnızca bir öğretmenden; sınıftaki öğrenme, öğretme, yönetim, düzen, istenmeyen davranışları engellemek gibi birbirinden farklı beceriler gerektiren bütün çözümleri beklemenin, kendilerine haksızlık olacağı belirtilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin davranış nedenlerini de kapsayan sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerini aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz (Aydın, 2000; Baloğlu, 2008; Başar, 2000; Blanford, 1998; Burden, 2006; Celep, 2000; Erdoğan, 2000; Fontana, 1994; Gülşen, 2015; Jones ve Jones, 2007; Şişman, 2012; Tosun, 2002):

a) ***Sağlık sorunları.*** Uykusuzluk, kanser, tip-1 şeker hastalığı, fiziksel ya da psikolojik özür durumları, örneğin işitme kaybı, ortopedik özürlülük.

b) ***Nörolojik nedenler.*** nörolojik rahatsızlıklara bağlı özür ve engel durumları. Örneğin down sendromu, otizm, öğrenme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zeka ile ilgili sorunlar.

BÖLÜM KAYNAKLARI

Adanaçocuk (2021) https://www.adanadacocukolmak.com/ustun-zekali-cocuklar-nasil-kesfedilir-ve-onlar-icin-neler-yapilabilir/ Erişim tarihi: 25.12.2021.

Akçamete, G.ve Gürgür, H. (2009) İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed.A.G. Akçamete) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 441-473) Kök Yayıncılık, Ankara.

Arman, R., A. (2019). *Karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğunda izlem ve süreç, prognostik faktörler ve erken tedavinin etkisi*. https://www.researchgate.net/publication/338221513_Prof_Dr_Ayse_Rodopman_Arman_Davranim_Bozuklugu_Prognostik_Faktorler_Kitap_bolumu (ET:9.6.2022).

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Ed.A. Ataman). *Özel Eğitime Giriş* (s. 13-28) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Atbaşı, Z. ve Özdemir, C. (2020). Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin sunumu. (Ed.s.U. Sak ve S. Toraman). *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* (s.49-68) MEB.Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınları. İstanbul

Aydın, A. (2010) Otistik çocuklar ve eğitimleri. (Ed. Necate Baykoç). *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s.232-254) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Baloğlu, N. (2008).*Etkili sınıf yönetimi.* Baran Ofset. Ankara.

Batu, S. ve Uysal,A. (2009).Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. (Ed..A.G.Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s.113-139). Kök Yayıncılık. Ankara.

Baykoç, D. N. (2010). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. (Ed.N. Baykoç) *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s.301-337) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri.* Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Blanford, S. (1998).*Managing discipline in schools*. Routledge Inc. London & New York.

BÖİB. (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı). (2008). *Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı,* Yayın No:43. Ankara. https://rameworld.com/upload/files/ozurluler-kanunu-ve-ilgili-mevzuat_2018-07-05_15-39-15.pdf

Breton, W. (2010). Special education paraprofessionals: Perception of preservice preparation, supervision and ongoing developmental training. *International Journal of Special Education*. 25(1). 34-45. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ890564

Burden, P. (2006). *Classroom Management: Creating a successful K-12 learning community.* Wiley, John Wiley & Sons Inc. USA. New Jersey.

Cadempsikoloji (2022). Zihinsel Engel ve Yetersizlikler. https://www.cadempsikoloji.com/calisma-alani/6-ozel-egitim-danismanligi/34-zihinsel-engel-ve-yetersizlikler (ET.07.07.2022).

Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. (Ed.s.Uğur Sak ve Seyfettin Toraman). *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri*. (s.11-42). MEB.Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara

Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi. (Ed. A. G.Akçamete) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 545-592). .Kök Yayıncılık, Ankara.

Doveston, M. & Cullingford-Agnew, S. (2006). *Becoming a higher level teaching assistant: Primary special educational needs*. Learning Matters Ltd.Great Brain: Glasgow.

DSM-5 (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru kitabı*. Amerikan Psikiyatri Birliği. Hekimler Yayın Birliği ve HYB Yayıncılık. Ankara

Ercan, E. S. ve Aydın, C. (1999) *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.* Gendaş A.Ş. İstanbul.

Erdem, Ş. H. (2020). Özel öğretim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üni.Eğitim Fak.Dergisi,* 20(3) 1272-1289.

Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi: Ders, konerans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Eripek, S. ve Vuran, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. . Ed..A.G. Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*(s. 245-282)Kök Yayıncılık. Ankara.

Fontana, D. (1994). *Managing classroom behaviour*. The British Psychological Society Books. UK: Leicester

Gargiulo, R. M. (2006) *Special education in conemporaru society.* Thompson Learning Inc. USA: Belmont

Greenspan, S ve Wieder, S. (2015).*Otizmde derinlemesine oyunla tedavi.* (Çev.M.I. Koç) Özgür Yayınları. İstanbul.

Gülşen, C. ve Akdoğan, H. (2021). Eğitimin Kavramsal Temelleri 2: Multidisipliner Bakış, (Ed.S.Karabatak) içinde "Türk Eğitim Sisteminde Kalite Arayışları ve Politikaları", 7.Bölüm:Eğitim&Politika. (s:97-118). Efe Akademi Yayını. İstanbul. https://efeakademi.com/urun/egitimin-kavramsal-temelleri-2-multidisipliner-bak

Gülşen, C. (2015). Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması-Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale Developing Study. International Journal of Human Sciences (IJHS). Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 1918-1930. (DOI: 10.14687/ijhs.v12i2.3469).

Hallahan, D. P.; Lloyd, J. W.; Kauffman, J. M.; Weiss, M. P. & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities; Foundations, characteristics, and effective teaching*. Pearson Education,Inc. USA: Boston.

Hunt, N ve Marshall, K. (2005) *Exceptional children and youth.* Houghton Mifflin Company. USA: Boston

Hürriyet Gazetesi (2014). Dahi Bellek İstanbul'u Çizdi. tarihli haber Erişim Tar. 5.9.2021 https://www.hurriyet.com.tr/gundem/dahi-bellek-istanbulu-cizdi-27292559 (ET.29.9. 2014).

İnal, S. (2010).Bedensel engelli çocuklar ve eğitimleri. (Ed.N. Baykoç) *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (s.156-168).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

İnanç, B. Y.; Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2012). *Gelişim Psikolojisi. Çocuk ve ergen gelişimi.* Pegem Akademi.Ankara.

Jones, V.& Jones, L. (2007) *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson Education Inc. USA: Boston.

Kaner, S. (2005).Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. (Ed. A.Ataman) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*.(s.171-194). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2015).Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (olgu ilaveli). (Çev.Ed.Prof.Dr.Sema Kaner) Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Kobal, G. (2003).Ortopedik yetersizliği ya da sağlık sorunu olan çocuklar. (Ed. A.Ataman). *Özel Eğitime Giriş*. (s.269-292).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Konrot, A. (2003). İletişim yetersizliği olan çocuklar. (Ed. A.Ataman). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s.195-212). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Konyalıoğlu, A. P. (2020) Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar ve eğitimleri. https://alonot.com/ustun-zekali-ve-yetenekli-cocuklar-ve-egitimleri-2/ (ET: 5.07.2022)

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı).(2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluyl aeitimuygulamasgenelgesi.pdf .(ET:02.09.2008).

Montebon, D. R. T. (2015). Shadow education: Effects on students'self-efficacy in science. *International Journal of Research Studies in Education*. *4*(5). 31-40. doi: 10.5861/ijrse.2015.1212

Mukaddes, N. M. (2017) *Otizm spektrum bozuklukları*. Nobel Tıp Kitabevleri.İstanbul.

Novaegitim. (2022). Özel eğitimin tarihçesi. https://www.novaegitim.com/ozel-egitimin-tarihcesi (ET:15.07.2022)

Öktem, F. (2009) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). (Ed..A.G. Akçamete) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 477-501)..Kök Yayıncılık. Ankara.

Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim.* Karahan Kitabevi. Adana.

Özyürek, M. (2009). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ed.A..G. Akçamete. *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Resmi Gazete. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm (ET: 10.07.2022).

Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms.* Pearson Prentice Hall. USA: New Jersey.

Sarı, H. (2010). İşitme engelli çocuklar ve eğitimleri. (Ed. N..Baykoç) *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (s.132-154).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Semerci, B. ve Turgay, A. (2007) *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Alfa Yayınları: İstanbul.

Shea, T. M. & Bauer, A. M. (1994). *Learners with disabilites*. WCB Brown & Benchmark Publishers. USA: Madison.

Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. A.G. Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 397-440). Kök Yayıncılık, Ankara.

Taşçılar, M. Z. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış. (Ed. M. Z. Leana-Taşçılar) *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*, (s.1-30) Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin.* Beyaz Yayınları, İstanbul.

Tosun, Ü. (2014). *Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 'Kimdir Bu?'tekniği ile belirlenmeleri.* International Counseling and Education Conference, May 26-28, 2014.

Vanlı, L. (2001*). Hiperaktif çocuklar tanı ve tedavi: Anne baba ve uzmanlar için el kitabı.* Ankara. Nobel Yayınevi.

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM

Editör

Prof. Dr. Funda NAYIR

Yazarlar

Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK

Doç. Dr. Seval KOÇAK

Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN

Doç. Dr. Tamer SARI

Doç. Dr. Hüsnü ERGÜN

Dr. Yusuf TÜRKER

Prof. Dr. Funda NAYIR

Dr. Gürkan SARIDAŞ

2. Baskı

Ankara

2024

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM
Editör: Prof. Dr. Funda NAYIR

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

Yayıncı Sertifika No : 16003
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-413-5
e-ISBN : 978-605-170-412-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Anı Yayaıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayaıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: NAYIR, Funda
KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 2. Baskı, viii+272 Sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-413-5
e-ISBN : 978-605-170-412-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Kültür, Kültürel Değerler
Kültürel Çeşitlilik, Eğitim, Göç, Sosyal Adalet, Kültürel Değerler, Eğitim Felsefesi, Liderlik, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Sınıf Yönetimi

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



ÖN SÖZ

Günümüzde çokkültürlü yapıların daha belirgin hale gelmesi eğitimin de çokkültürlü bir yapıya sahip olmasını gerekli kılmıştır. Eğitimde çokkültürlülük denince ilk akla gelen göçmen öğrenciler olsa da her öğrencinin birbirinden bağımsız bir kültüre sahip olduğunu düşünürsek aslında eğitimde her zaman çokkültürlü bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Şöyleki; aynı mahallede büyüyen çocuklar bile ailelerinden aldıkları kültürel kodlarla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu noktada çokkültürlü yapı makro düzeyde farklı ülkeden gelen öğrencileri ifade ederken mikro düzeyde aslında tüm öğrencilerin birbirinden farklı olduğu görüşüne dayanan bir anlayışı ifade eder. Kültürel farkındalık bireyin kendisine; "Ben kimim?", "Sahip olduğum düşünce yapısının oluşmasında geçmişim nasıl bir role sahip?", "Farklı bir yerde doğup büyüseydim, yine aynı düşüncelere sahip olur muydum?" sorgulamasıyla başlamaktadır. Eğitimde kültürel değerlerin farkına varmak, kültürel değerlere duyarlı olmak ve eğitim sistemi içinde kültürel değerlerin nasıl kullanılacağını bilmek önem taşımaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim, yeni bilginin kazanımının kültür aracılığı ile şekillendiğinin farkında olarak, akademik ve sosyal olarak öğrencileri geliştirmek için kültürel farklılıkları zenginlik olarak gören bir yaklaşımdır. Okula gelen her öğrenci, bireysel olarak farklı bir kültüre sahiptir ve bu farklılıkların eğitim ortamına yansıması kültürel değerlere duyarlı eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Bu ihtiyaçtan ortaya çıkan bu kitapta, öncelikle kültürel çeşitlilik, göç ve sosyal adalet kavramları ve bu kavramların eğitime etkisi incelenmiştir. Daha sonra kültürel değerlere duyarlı eğitimin felsefesi ve yasal dayanakları ele alınmış ve buradan hareketle kültürel değerlere duyarlı okul yöneticisi, öğretmen ve sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. Son olarak tüm anlatılanların özeti niteliğinde kültürel değerlere duyarlı eğitim ve bu

eğitime ilişkin uygulama ders örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca her bölümde bölüm yazarlarının konuyla ilgili olarak yaşadığı ya da tanık olduğu örnek olaylar yer almaktadır.

Kitap farklı yazarların yazdığı bölümlerden oluşmaktadır ve her yazar farklı meslekî geçmişe (öğretmen, okul yöneticisi, müfettiş ve akademisyen) sahiptir. Bu nedenle dikkat çeken bir nokta bölümler arasındaki üslup farklılığıdır. Her bölüm yazarı, bölümü yazarken kendi kültürel birikimini yansıtmış ve kültürel değerlere duyarlılık kapsamında bu duruma müdahale edilmemiştir.

Bu kitabın okullarda farklılıkların arttığı bir ortamda tüm öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve okul yöneticilerine ve bu alanda çalışma yapan akademisyenlere katkı sağlayacağını umuyoruz. Bizler yazar ekibi olarak yazarken çok keyif aldık ve umuyoruz ki sizler de keyifle okursunuz...

Son olarak, kitabımızın baskı, dizgi ve mizanpaj işlerinin yürütülmesinde bize katkı sağlayıp destek veren, her şeyden önce böyle bir kitap için bizi cesaretlendiren tüm ANI YAYINCILIK çalışanlarına teşekkür ederiz.

Yazar Ekibi Adına

Dr. Funda NAYIR

BÖLÜMLER VE YAZARLAR

1. BÖLÜM
Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK - İnönü Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3951-7261

2. BÖLÜM
Doç. Dr. Seval KOÇAK - Uşak Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-9064-2335

3. BÖLÜM
Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN - Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-4547-6753

4. BÖLÜM
Doç. Dr. Tamer SARI - Pamukkale Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3752-9277

5. BÖLÜM
Doç. Dr. Hüsnü ERGÜN - Pamukkale Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-5501-8019

6. BÖLÜM
Dr. Yusuf TÜRKER - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0003-4276-6648

7. BÖLÜM
Prof. Dr. Funda NAYIR - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-9313-4942

8. BÖLÜM
Dr. Gürkan SARIDAŞ - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0002-7989-2130
Prof. Dr. Funda NAYIR – Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-9313-4942

İÇİNDEKİLER

1. **BÖLÜM:** Kültürel Çeşitlilik ve Eğitim ---------- 1

2. **BÖLÜM:** Göç ve Eğitim ---------- 49

3. **BÖLÜM:** Sosyal Adalet ve Eğitim ---------- 87

4. **BÖLÜM:** Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Felsefesi ----- 113

5. **BÖLÜM:** Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Yasal Dayanakları ---------- 139

6. **BÖLÜM:** Kültürel Değerlere Duyarlı Liderlik ve Okul Yöneticisi ---------- 167

7. **BÖLÜM:** Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen ve Sınıf Yönetimi ---------- 201

8. **BÖLÜM:** Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim ve Uygulama Örnekleri ---------- 231

1. BÖLÜM

KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK VE EĞİTİM

Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK

Giriş

Kültür insanoğlunun var olduğu günden bu yana hayatına, düşüncesine ve davranışlarına yön veren bir olgu olmuştur. En genel ifadesiyle kültürü doğada kendiliğinden bulunmayan, insanoğlu tarafından üretilen maddî ve manevî her şey olarak tanımlamak mümkündür. İnsanlık, dünyanın dört bir yanına dağılıp medeniyetler kurarken hem yeni kültürel değerler oluşturmuş hem de medeniyetler inşa ederken kültürü rehber edinmiştir. Kültür gündelik yaşamı biçimlendirip toplumsal yaşam içerisinde varlığını devam ettirir. Bu süreçte toplumsal anlamlar ve kültür yeniden üretilir, çeşitlenen kültürle birlikte toplumsal yapı içerisinde farklılıklar belirginleşmeye başlar. Böylece kültürel çeşitlilik toplum yaşamının önemli bir parçası haline gelir. Kültürel çeşitlilik toplum yapısı içinde hemen göze çarpan bir olgu olmasına rağmen belki de en çok anlaşılmaya ihtiyacı olan kavramlardan biridir. Önceleri ırk, etnisite ve dil bağlamında tanımlanan kültürel çeşitlilik çoğulcu anlayışla günümüzde daha kapsayıcı hale gelmiştir.

Eğitim kurumlarının kültürün yeniden üretildiği ve aktarıldığı yerler olması ve içerisinde farklı kültürlerden birçok insanı barındırması sebebiyle eğitim ve kültürel çeşitlilik yakından ilişkilidir. Ayrıca kültürel çeşitlilik olgusunun bireyler tarafından anlaşılmasında toplumsal yapıların içerisinde ayrıştırıcı değil bütünleştirici bir harç olarak görülmesinde eğitim ve eğitim sistemleri önemli işleve sahiptir. Kültürel çeşitliliğe duyarlılık da bir kültür-

dür. Dolayısıyla bireylere bu duyarlılığın kazandırılması için öncelikle eğitim sistemlerinin böyle bir amacı taşıyor olması girdi ve süreçlerinin bu anlayışla yapılandırılması gerekmektedir. Kısaca kültürel çeşitliliğin ve zenginliğin korunarak bir arada yaşamanın yolu eğitimden geçmektedir. Kültürel çeşitlilik ve eğitim ilişkisinin ele alındığı bu bölümde kültür, kültür ve eğitim ilişkisi, kültürel çeşitlilik, kültürel çeşitlilik ve eğitim, son olarak çokkültürlü eğitim konuları ele alınmıştır.

Kültür

Kültür sözcüğü, köklerini etimolojik bakımdan Latince "*colere*" fiilinden alır. "*Colere*", içerik bakımından zengin bir sözcüktür. İşlemek, yetiştirmek ve düzenlemek gibi birçok farklı anlamda kullanılmıştır. Bu fiilden üretilen "*cultura*" terimi, ilk kez tarımsal etkinlikleri nitelendirmekte kullanılmıştır. Romalılar, "*cultura*" terimini, doğada kendiliğinden yetişen bitkilerden ayırmak üzere, insan eliyle ve emeğiyle tarlada yetiştirilen bitkileri adlandırmada kullanmışlardır (Sarıgül, 2019; Sinagatullin, 2003). Günümüzde antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, siyaset vb. birçok disiplinde, gündelik yaşamda sıkça kullanılan bir kavram olan kültürün herkesçe kabul edilen bir tanımı yapılamamıştır. Kültüre ilişkin 200'ü aşkın tanım bulunmaktadır. Kongar (1999) tanımların bu çokluğunun kültürün tanımlanamayacağına kanıt olacağını ve asıl zor olanın tanım üzerinde düşünce birliğini sağlamak olduğunu ileri sürmüştür. Kültürün tanımlanmasında zorluklar geçmişle ilintisinden, manevî boyutları ile maddî birçok unsura nüfuz etmesinden, insan davranışını, sosyal kurumları ve yapıları etkileyebilmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu kadar kapsamlı bir kavramı çerçeveleyecek bir tanım zor olmaktadır. Doğan'a (2010) göre ise tanımlardaki farklılık kültürün kendi özü ile ilgili gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Buna göre sosyolojik felsefede yaşama biçimi olan kültür,

çok çeşitli yaşam biçimleri olması sebebiyle sayıca farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kültüre ilişkin yapılan tanımlar kültürün farklı yönlerine açıklık getirmektedir. Bu kapsamda aşağıda farklı kültür tanımlarına yer verilmiştir:

- Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddî manevî kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyetin içinde mevcut olan her nevi bilgiyi, alakaları, alışkanlıkları, değer ölçülerini içine alır. Bütün bunlar, birlikte, o cemiyetin mensuplarının çoğunluğunda müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususî bir hayat tarzı temin eder (Turhan, 2015).
- Kültür, bir toplumun ortak inançlarını, toplumsal değerlerini, dünya görüşlerini ve tercih edilen davranış standartlarını ifade eder (Bennet, 2001).
- Kültür, tarihsel olarak yaratılmış bir anlam ve önem sistemi ya da aynı şeye inanan bir grup insanın bireysel ve kolektif yaşamlarını anlamaları, düzenlemeleri ve yapılandırmaları açısından bir inançlar ve uygulamalar sistemidir. Diğer bir ifadeyle insan hayatını hem anlamanın hem de organize etmenin bir yoludur (Parekh, 2000).
- İnsanların deneyimlerini ve düşünce yapılarını oluşturan, kolayca anlaşmalarını ve alternatifler arasında seçim yapmalarını sağlayan, geçmişten günümüze birikerek gelen bilgi ve inanç sistemidir (Gezon ve Kottak, 2016).
- Kültür, öğrenilen ve toplumsal olarak aktarılan gelenek, bilgi, nesne ve davranışlar toplamıdır (Schaefer, 2013).

Bu tanımlar incelendiğinde kültür için; kapsayıcı bir yapı olduğu, değişebildiği, toplumsal olduğu, öğrenilebildiği, kuşaktan kuşağa aktarıldığı, değerlerin belirleyicisi olduğu, ihtiyaç giderici ve doyum sağlamaya yönelik olduğu, davranışlara rehberlik ettiği, birey ve çevre arasında ilişkileri düzenlediği, maddî ve manevî yönlerinin olduğu söylenebilir. Schaefer (2013) kültürü

Kaynakça

Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Acar Çiftçi, Y ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(33), 197-218.

Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. ve Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(2), 323-348.

Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. İstanbul: Açılımkitap Yayınevi.

Balı, A.Ş. (2001) *Çokkültürlülük ve sosyal adalet: Öteki ile barış içinde yaşamak*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Banks, J. (2004). Multicultural education: characteristics and goals. In J. Banks, & C. Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives (pp. 3-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Banks, J. A. ve Banks, C.A. M.(2004). Handbook of research on multicultural education. Sanfrancisco, CA: Jossey-Bass.

Banks, J. (2006). Democracy, diversity, and social justice: Educating citizens for the public interest in a global age. G. Ladson-Billings & , W. F. Tate (Eds.). I*n Education research in the public interest: Social justice, action, and policy*. New York: Teachers College Press.

Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. New York: Routledge.

Banks, J. A. (2010) Multicultural education: Goals of multicultural education. J. A Banks & C.A. McGee Banks (Eds). *In Multicultural education: Characteristics and goals* (3-26). Boston: Willey.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152), 30-43.

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, *71*(2), 171-217.

Bohn, A. P. ve Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, *82*(2), 156-159.

Bourdıeu, P. (2016). *Sosyoloji meseleleri*. (Çev. A. Sümer, M. Gültekin, F. Öztürk ve B. Uçar). Ankara: Heretik.

Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Journal of Faculty of Letters/Edebiyat Fakultesi Dergisi*, *28*(1), 37-54.

Casto, A. R. (2019). *Explorıng elementary teachers' perceptıons of multıcultural educatıon: a multıple case study*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Carolina, Chapel Hill.

Celkan, H.Y. (2005). Sosyolojinin tarihçesi. A.Solak (Ed.). *21. Yüzyılda sosyoloji ve eğitim: Küreselleşme ve toplum* (1-42) içinde. Ankara: Hegem Yayınları.

Coker-Kolo, D. O. (2002). A systems analysis approach to integrating cultural diversity into colleges of education. *Multicultural Perspectives*, *4*(2), 35-39.

Coronel, J. M. vve Gómez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching*, *21*(4), 400-420.

Çınar, A. (2011). *Antropolojiye giriş*. Bursa: Emin Yayınları.

Damgacı, F. K. ve Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*, 314-331.

Doğan, İ. (2010). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erickson, F. (1997). Culture in society and in educational practices. In Banks & C.A.M. Banks (Eds), *Multicultural education: Issues and perspectives* (33-56). Hoboken, NJ: Willey.

Eroğlu, F. (2013). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Metaksan.

Gay, G., ve Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The teacher Educator*, *36*(1), 1-16.

Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education, 15*(6), 613-629.

Gay, G (2003). The importance of multicultural education. *Educational Leadership, 61(4),* 30-36.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama.* (Çev. Ed. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.

Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). *Kültür. (2. Baskı).*(Cev. Ed. Akile Gursoy). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Giddens, A. (2016). *Sosyoloji.* (Çev. Ed. Tüfekçioğlu vd). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society*. Boston: Pearson Higher Ed.

Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, *25*(2), 309-318.

Gündoğan, A. O. (2011). Çoğulculuk ve değer bunalımı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *1*(8), 1-9.

Yaylacı, F. G. (2017). Süper-çeşitlilik çağında çokkültürcülük. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 345-364.

Grant, C. ve Sleeter, C. (2006). Turning on learning: Five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Günay, R., ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *40*(178), 1-22.

Habermas, J. (1987). The philosophical discourse of modernity. Cambridge: Polity Press.

Kaya İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

KONDA. (2006). Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması. Konda Araştırma ve Danışmanlık. Erişim adresi: http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi. pdf

Kongar, E. (1999). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Lott, B. (2009). *Multiculturalism and diversity: A social psychological perspective* (Vol. 3). John Wiley & Sons.

Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji* (Çev. Ed. V. Akan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Nieto, S. ve Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (Custom Edition)*. Boston, MA: Pearson Custom Publishing.

Nieto, S. (2014). An introduction to multicultural education. Boston: Pearson.

Noddings, N. (2018). *Philosophy of education*. Routledge.

Oral, B. ve Karataş, K. (2019). Eğitim ve kültürel çeşitlilik. M. Ergün ve A. Çoban (Ed). *Eğitim felsefesi* (374-401) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Özkalp, E. (2000). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. New York: Macmillan Press.

Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim* (Çev. Ed. T. G. Yıldız). Ankara: Anı Yayıncılık.

Rızvı, F. ve Lingard, B. (2016). *Küreselleşen eğitim politikası*. (Çev. Ed. B. Balkar ve H. Özgan). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sleeter, C. ve Carmona, J. F. (2017). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.

TBMM. (2018). İnsan Hakları İnceleme Komisyonu: Göç ve Uyum Raporu. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf

UNESCO. (2019). Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education - building bridges, not walls. Paris, UNESCO.

Widgren, J. ve Martin, P. (2002). Managing migration: the role of economic instruments. *International Migration*, *40*(5), 213-229.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(37), 229-242

Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih eğitimi ve çokkültürlülük*. İstanbul: Yeniinsanyayınevi.

Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten özgürlüğe: Çokkültürlülük ve liberalizm*. Ankara: LDT yayınları.

Sarıgül, F. A. (2019). Popüler kültür nedir ne değildir? İstanbul: Altınbaş Üniversitesi Yayınları.

Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Schaefer, R. T. (2013), *Sosyoloji*. (Çev. Ed. S. Coşar). Ankara: Palme Yayıncılık.

Sleeter, C. (1996). Multicultural education as social activism. Albany, NY: State University of New York Press.

Smolicz, J. (1981). Core values and cultural identity. *Ethnic and Racial Studies*, *4*(1), 75-90.

Turhan, M. (1994). *Kültür değişmeleri.* İstanbul: *FAV Yayınları*.

Zastrow, C. ve Kirst-Ashman, K. 2016. *Understanding human behavior and the social environment.* Boston: Cengage Learning.

Zencirkıran, M. (2017). Kültür toplumsallaşma. M. Zencikıran (Ed). *Davranış bilimleri* (11-37) içinde. Bursa: Dora Yayıncılık.

Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, *110*(6), 1147-1181.

2. BÖLÜM

GÖÇ VE EĞİTİM

Doç. Dr. Seval KOÇAK

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, gerek ulusal gerekse uluslararası sosyal, ekonomik ve politik bağlam sürekli değişim göstermekte; tüm toplumsal alanlardaki denge-dengesizlik hali her geçen gün daha dinamik bir yapıya ulaşmaktadır. Hızlı değişim sürecinin toplumsal yaşantıda ortaya çıkardığı dengesizlik hali, bireyleri yeni bir yaşam düzeni kurma veya bozulan dengeyi yeniden sağlama çabasına itmektedir. Bu çabalar kimi zaman isteğe bağlı olarak olumlu koşullar altında gerçekleştirilmekte ve toplumsal gelişim için olumlu çıktılar üretmektedir. Kimi zaman ise olumsuz koşullar altında, zorunluluktan yapılan bir eyleme dönüşmektedir. Bozulan dengenin yeniden kurulabilmesi için gerçekleştirilen bu zorunlu çabalar, bireyleri sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamda zorluklarla dolu yeni bir durumla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu durumun en belirgin olarak görüldüğü toplumsal olaylardan biri ise yaşanan *iç* ve *dış göç*lerdir.

Farklı nedenlerle meydana gelen göç olgusu, hem toplumsal sistemlerin işleyişi hem de birey ve aile yaşantıları üzerinde çeşitli sorunları gündeme getirmektedir. İç-dış göç olgusunun ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlar karşısında en savunmasız kalan, bu nedenle en fazla etkilenen gruplar çocuklar ve gençlerdir. Bu grupların yaşadığı en önemli sorun alanlarından biri ise eğitimdir. Bu çocukların ya eğitime erişimleri sağlanamamakta ya da okul yaşantıları onlar için oldukça zorlu bir süreç haline gelmektedir. Eğitime erişimleri sağlansa bile -ailevî ya da toplumsal

nedenlerle- sekteye uğrayan eğitim yaşantıları, göçmen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve diğer gelişim alanları üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Bu nedenle göç ve eğitim ilişkisi, eğitimin en önemli insan haklarından biri olması ve bireyin tüm yaşantısı üzerindeki belirleyiciliği nedeniyle gündemdeki yerini korumaktadır. Ayrıca göçmen ve mülteci öğrencilerin nitelikli eğitime erişimde dil, din, ırk, kültür farklılıkları ve ekonomik dezavantajlar nedeniyle yaşadıkları sorunlar, eğitimde sosyal adalet söylemleri ve kültürel değerlere duyarlı eğitim çalışmaları arasında önemli bir yer tutmaktadır.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) verilerine göre dünya genelinde 2019 yılı itibariyle, çeşitli sebeplerle farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmış/bırakılmış insan sayısı 79.5 milyona ulaşmıştır. Bu nüfusun yaklaşık 26 milyonu ise 18 yaşın altındadır (UNHCR, 2019). Özellikle savaş ve çatışma gibi siyasî sebeplerden dolayı mülteci sayısında artış gösteren ülkelerden biri Türkiye olmuştur. UNHCR Türkiye İstatistikleri (2020) ülkenin, 3.6 milyon Suriyeli mülteci ve diğer devletlerden gelen 330 bin göçmene ev sahipliği yaptığını göstermektedir. Yine aynı rapora göre Türkiye, yaklaşık 4 milyon olmak üzere dünyada en geniş mülteci sayısına sahip olan ülkedir. Bu durum Türkiye'de, okullarda mülteci öğrenci sayısının artmasına neden olmuş, okulları çokkültürlü yapılara dönüştürmüştür. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri adlı raporuna göre, 2018-2019 yılı itibariyle Türkiye'de 650 binin üzerinde Suriyeli öğrencinin eğitime erişimleri sağlanmış ve okullara kaydedilmişlerdir (MEB, 2018). 2019 yılı itibariyle ise 680 bini aşkın Suriyeli ve diğer mülteci çocuğun eğitime erişimi sağlanmıştır (UNICEF, 2019). Mülteci öğrencilerin eğitime erişimleri sağlanmış olsa bile sahip oldukları kültürel farklılıklar ve ekonomik bağlamdaki dezavantajlar, okullarda çokkültürlü eğitim ve sosyal adalet konularında çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle farklı dil, din, etnik

köken ve değerlere sahip bu öğrencilerin okullarda yaşadığı uyum sorunları, kültürel çatışmalar, ötekileştirilme ve dışlanmaya maruz kalma gibi nedenler, kültürel değerlere duyarlı eğitim ve eğitimde sosyal adalet liderliğine duyulan ihtiyacı arttırmaktadır. Eğitimde kültürel değerlere duyarlılık ve sosyal adaletin sağlanmasına ilişkin bu gereklilik, aşağıda verilen örnek bir olayla somutlaştırılmıştır:

Örnek Olay

Sahed kendi ülkesinde devam eden savaştan kurtulmak ve can güvenliğini sağlamak üzere Türkiye'ye göç etmiş bir ailenin çocuğudur. Savaşın yıkıcı etkilerine ve aile - akraba kayıplarına şahitlik etmiş, travmatik bir süreçten geçmiştir. Yerleştikleri bölgede bir okula yazdırılmış ancak burada da oldukça zorlu bir uyum süreci ile karşı karşıya kalmıştır. Sahed okulda dil problemleri nedeniyle akranlarına ve öğretmenlerine kendini ifade etmekte güçlük çekmiş, dersleri anlamamış, Suriyeli diğer arkadaşlarıyla birlikte bazı veli ve çocukların dışlamalarına maruz kalmıştır. Akranları kimi zaman giyimi, konuşması, yemek yiyiş biçimi ve kimi davranışlarından dolayı kendisini yargılamış; o da arkadaşlarının kimi davranış ve tutumlarını yadırgamış ve onlardan hep uzak kalmıştır. Sahed ilk yıllarda çözemediği dil problemlerini çözmeye başlamışsa da ailenin okul ile ilişkilerinde herhangi bir düzelme olmamıştır. Mülteci öğrenci ve velilerine yönelik ön yargılar ve dil yetersizlikleri, aile-okul-öğrenci iş birliğinin kurulamamasına neden olmuştur. Bununla birlikte Sahed'in ailesindeki maddî yetersizlikler, kardeş sayısının fazlalığı ve yaşam koşuları, çeşitli bakım ve eğitim ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanamaması sorununu derinleştirmiştir. Duruma okul açısından bakıldığında ise, okuldaki mülteci öğrenci sayısının artması ile birlikte fiziki ve insan kaynağı kapasitesinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç baş göstermiştir.

Örnek olaydan anlaşıldığı üzere Sahed'in bundan sonraki eğitim yaşantısı, okula devamının sağlanması, her yönden gelişiminin etkili bir şekilde devam etmesi ve dış dünyanın zararlı et-

litik uyumun ve sosyal kabulün sağlanması, eğitimde etkili göçmen politikalarının geliştirilmesi ve çocukların korunmasına yönelik önlemlerin alınması, öğrencilerin eğitime erişimlerindeki başarıyı yakalamak adına oldukça önemlidir.

Kaynakça

Adıgüzel, Y. (2013). Sunuş. *Sosyoloji Dergisi,* 3(27), ix-xiv.

Akgür, Z. (1997). *Türkiye'de kırsal kesimden kente göç ve bölgeler arası dengesizlik* (1970-1993). Ankara: T.C Kültür Bakanlığı Yayınları.

Akkayan, T. (1979). Göç ve Değişme. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yay. No: 573.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*, 5-68.

Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: bir durum çalışması.* Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Bozkurt, S. (2018). *Mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin öğrenci algıları: Gaziantep örneği.* Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Canatan, K. (2013). Avrupa toplumlarının göç algıları ve tutumları: Sosyolojik bir yaklaşım, *Sosyoloji Dergisi, 3*(27), 317-332.

Çakmak, Ö. (2018). Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

Ersoy, A. F. ve Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 54*(2), 828-840.

Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir*. (Çev.) Nilgün Çelebi. İstanbul: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 838-851.

Güney, K. (2008). *Aileleri İstanbul Ümraniye ilçesine göç etmiş ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice, 25*(4), 351-368.

Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi, 3*(1), 29-63.

Karasu, M. A. (2018). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların neden oldukları güvenlik riskleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 36*(2), 51-73.

Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 17*(3), 1224-1237.

Kaştan, Y. ve Bozan, İ. (2016). Yöneticiler açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(5), 105-129.

Kaysılı, A. (2014). Emirdağ'da göç olgusu ve eğitim ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47*(2), 267-286.

Kaysılı, A., Soylu, A. ve Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education, 8*(2), 109-128.

MEB. (2016). Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi. Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr

MEB (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmeti. Erişim Adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12 2018__Ynternet_BYlteni.pdf

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(15), 1426-1449.

Oral, B. ve Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik bir olgu olarak göç, tanımı, nedenleri ve göç kuramları. *Turkiye Klinikleri J Public Health-Special Topics, 3*(1), 1-8.

Parin, S. (2019). Toplumsal bellekte göç olgusu: Türkiye deneyimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(65), 683-689.

Pazarlıoğlu, M. V. (2017). İzmir örneğinde iç göçün ekonometrik analizi. *Yönetim ve Ekonomi, 14*(1), 121-135.

Sarıdoğan, Ş. (2019). Göç ve eğiti ilişkisinin sosyolojik analizi (Mersin ili Akdeniz ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 208-229.

Sevim, Y. (2001). Terör nedeniyle Elazığ'a göç eden ailelerin çocuklarının eğitim durumu. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 259-268.

Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(1), 377-394.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2014). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8*(1), 86-105.

Tapan, M. G. ve Derin, M. (2019). Suça sürüklenen refakatsiz Suriyeli çocuk: Sosyal hizmet müdahalesi olgu sunumu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(64), 855-860.

Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research 75*, 155-178.

Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(*27), 546-560.

Tunga Y., Engin G., ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 317-333.

UNHCR. (2019). *Global trends: Forced dispalcement in 2019*. Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf

UNESCO (2018). *What a waste: Ensure migrants and refugees' qualifications and prior learning are recognized*. UNESCO- Policy Paper37. Erişim Adresi: https://en.unesco.org/gem-report/brainwaste

UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict ad education. No lost generation: Protecting the future of children affected by the crises in Syria*. Erişim Adresi: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-summary.pdf

UNICEF. (2019). UNICEF *Turkey Humanitarian Situation Report* No. 36. Erişim Adresi: https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2036%20-%20End-Year%202019.pdf

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) Türkiye İstatistikleri (2020). Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/UNHCR-Turkey-short-Fact-Sheet-February2020f.pdf

Uzun E. M. ve Bütün, E. (2016) Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1)*, 72-83.

Watkins, K. ve Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis. Shaping policy for development. Erişim Adresi: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/8482/pdf/9169.pdf

Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies, 9*(2), 1685-1704.

3. BÖLÜM

SOSYAL ADALET VE EĞİTİM

Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN

Adalet tüm insanların ve toplumların ihtiyaç duyduğu, evrensel bir kavram olarak nitelendirilebilir. Toplumlarda düzenin sağlanması, haklı ile haksızın ayrımı ve insanların hak ettiklerine sahip olmaları adalet ile sağlanabilir. Adalet kimi zaman yazılı kurallarla (Anayasa, hukuk vb.) sağlanırken zaman zaman yazılı olmayan ve toplumsal düzeni koruyan kurallarla da sağlanabilir. Her ne kadar toplumların en çok ihtiyacı olan kavramlardan birisi olduğu bilinse de insanların en çok şikâyet konularından birisi de yaşanan adaletsizliklerdir. Bu bölümde öncelikle adalet kavramına değinilecek, daha sonra ise sosyal adalet ve eğitimde sosyal adalet konularına yer verilecektir.

Adalet

Adalet kavramı çok eski zamanlara kadar dayandırılabilecek bir kavramdır. Tarih sürecinde Platon'dan itibaren Stoacılar, Yeni Platoncu felsefe okulları, Skolastik felsefe ve Aristoteles-Thomas görüşlerini benimseyen filozoflar, hukuk felsefesi alanında farklı görüşlerle adalet kavramının gelişiminde rol oynamışlardır. Kavrama politik açıdan değer kazandıran ise Karl Marx ve arkadaşlarının görüşlerine dayanan devrimci toplum felsefesinde ele alınmasıdır. Bu sayede adaletin aynı zamanda sosyal bir kavram olduğu da vurgulanmıştır (Topakkaya, 2006). Adalet en genel anlamıyla "hakka uygunluk, haklı ile haksızın ayırt edilmesi" demektir (Titrek, 2009). Türk Dil Kurumu (2020) adalet için "*Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe", "Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme",*

"Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları" ve "*Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk"* olarak dört farklı tanım belirlemiştir (TDK, 2020).

Sosyal Adalet

Bir toplumda yer alan insanlar arasındaki bireysel farklılıklar onların eğitim başta olmak üzere temel ihtiyaçlarına erişimleri noktasında eşitsizlikler oluşturabilir. Bazı insanlar bu hizmetlerden daha iyi faydalanırken, bazıları da bu hizmetlerden faydalanamamaktadır. Yaşadıkları ortam, gittikleri okul birbirlerinden farklı olduğu için de yaşam tarzları farklı olan tabakalar meydana gelmektedir (Kızıloluk, 2013). İnsanların toplu yaşama geçmelerinden itibaren, tarihin her döneminde bilim adamları "sosyal adalet"le ilgilenmişlerdir. Bu konudaki ilk yazınlarda; bir insanın diğerlerine nasıl davranması gerektiği ve kaynakların bireyler arasında nasıl paylaştırılması gerektiği tartışılmaktadır. Bireylerin kendi amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla bir topluluk içerisinde yaşama ihtiyaçları, kaynakların bireyler arasında dağılımı ve bireyler arasındaki ilişkilerle ilgili yasal düzenlemeler yapılması sonucunu doğurmuştur (Yürür, 2008).

Sosyal adalet terimi her ne kadar eskiye dayansa da, ilk defa 1840 yılında Sicilyalı papaz Luigi Taparelli d'Azeglio tarafından kullanılmış ve Antonio Rosmini Serbati'nin yazmış olduğu kitap (1848) ile yayılmaya başlamıştır. Sosyal adaletin tarihsel olarak çıkış süreci incelendiğinde sanayileşme nedeniyle ortaya çıkan sancılardan doğduğu söylenebilir. Sosyal adalet hakkındaki çalışmaların yoğunlaşması da 19. Yüzyılın ikinci yarısı ile 20. Yüzyılın başlarıdır (Barry, 2017; Orman, 2018). Sosyal adalet yaklaşık 200 yıllık bir geçmişi olmasına rağmen, geniş ve tartışmalı bir kavram olmasından dolayı (Tan, 2020), alanyazında üzerinde mutabakata varılmış bir sosyal adalet tanımı yoktur (Holleran ve El-Atwani, 2013; Kahraman ve Çankaya, 2015). Ancak Miller'a (1999)

göre, sosyal adalet hakkında tartışılırken aslında, hayattaki iyi ve kötü şeylerin toplum üyeleri arasında nasıl dağıtılması gerektiğinin tartışılmaktadır. Daha somut olarak düşünüldüğünde, bir kişi ya da grubun, toplumun diğer üyelerinden daha fazla avantaja sahip olması, sosyal adaletsizlik olarak nitelendirilebilir.

Sosyal adalet, hem bir süreç hem de bir amaçtır. Sosyal adaletin amacı, insanların ihtiyaçlarının karşılanması için ortaklaşa şekillendirilen topluma tam ve eşit bir katılımdır. Sosyal adalet, kaynak dağılımlarının eşit olduğu, toplum üyelerinin fiziksel ve psikolojik olarak güvende olduğu bir toplum vizyonunu içerir (Bell, 2007). Sosyal adalet ve eşitsizlik çok eski kavramlar olmasına rağmen, küreselleşmenin her zamankinden daha fazla yoğunlaşmasıyla birlikte yeniden önem kazanmışlardır (Penn, 2005). Sosyal adalet, farklılıkları ayrıştırmayan ve dışlamayan, farklı grupların karar süreçlerine katılımını sağlayan ve kaynakların dengeli dağılımını savunan bir anlayıştır (Çelik, 2013).

Sosyal adalet kavramının pozitif hukuk ve sosyolojik olmak üzere iki farklı tanımının olduğu söylenebilir. Pozitif hukuk açısından kanunlar karşısında herkesin eşit olması anlamına gelen sosyal adalet, sosyolojik açıdan paylaşımın topluma yayılması ve toplum sağlığı bakımından insanlar arasında farklılaşma olmaması yönünde önlemler alınması olarak tanımlanabilir (Topakkaya, 2006). Sosyal adaleti en basit şekilde tanımlamak gerekirse, nimet ve külfetlerin adil şekilde dağılımı ve toplumda da bu konuda genel bir kanaatin oluşmasıdır (Sunal, 2011) Sosyal adalet iki temel öge üzerine kuruludur. Birincisi, "hak etme ve değerdir", yani toplum bireyleri arasında hiçbir ayrım gözetmeksizin toplumsal olanaklara ulaşmada "fırsat eşitliğidir". İkincisi ise, "gereksinim ve eşitlik" kavramıdır. Burada toplumsal olanakların dağıtımında, bütün toplum bireylerini yararlandıracak şekilde eşit muamele yapma söz konusudur. Bu anlamda sosyal adalet, eşit fırsat dağıtıcı ve iyi bir düzenleyici devlet anlayışını öngörür (Miller, Coleman, Connoly ve Ryon, 1995; Akt. Kaya,

Kaynakça

Altun, S. A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim online, 2* (1).

Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Barry, B. (2017). *Sosyal adalet neden önemlidir.* (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice, 1* (2), 141-156. doi: 10.1177/1746197906064676

Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 1-14). New York: Routledge.

Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman & K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 26-55). New York: Routledge.

Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20* (4), 453-482.

Bellibas, M. S. ve Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education, 21* (2), 226-244.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15* (1), 5-34.

Büyükgöze, H., Şayir, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student

engagement among high school students. *Çukurova University. Faculty of Education Journal, 47* (2), 932-961.

Cansoy, R., Polatcan, M. ve Kılınç A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24* (4), 579-622. doi: 10.14527/kuey.2018.015.

Canlı, S. (2020). The relationship between social justice leadership and sense of school belonging. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7* (2), 195-210.

Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 132-156.

Conrad, D., Lee-Piggott, R. ve Brown, L. (2019). Social justice leadership: Principals' perspectives in Trinidad and Tobago. *Research in Educational Administration & Leadership, 4 (3),* 554-589. DOI: 10.30828/real/2019.3.5

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlemelerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23* (23), 74-84.

Eğitim Reformu Girişimi (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz.* ERG Yayınları.

Enslin P. (2006) Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory, 38* (1), 57-67.

Ersözlü, A. ve Saklan, E. (2016). Instructional leadership in higher education: How does it work?. *British Journal of Education, 4* (5), 1-15.

Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the `Postsocialist' Condition*. New York and London: Routledge.

Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. *Heinrich Böll Stiftung*, 1-13.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48,* 191-229. doi:10.1177/0013161X11427394

Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In Firestone, W. A., Riehl, C. (Ed.), A new agenda for research in educational leadership (pp. 119-137). New York: Teachers College Press.

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education.* Washington, DC: North Central Regional Education Lab, Office of Educational Research and Improvement.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gewirtz, S. ve Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy, 17* (5), 499-509.

Grant, C. A. ve Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity.* New York: Routledge.

Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. *Educational Philosophy and Theory, 30* (2), 175-192.

Gülcan, M.G., Kılınç, A.Ç. ve Çepni, O. (2012) İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10* (1), 123-142.

Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Holleran, C. ve El-Atwani, K. (2013). Mathematics+social justice= A new take on mathematics teacher preparation. In L. C. de Oliveira

(Ed.), Teacher education for social justice: Perspectives and lessons learned (pp. 1-9). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Hurn, C. J. (2018). *Eğitim sosyolojisi: Okulun imkân ve sınırları*. (Çev. Ed. M. Sever). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kahraman, Ü. ve Çankaya, İ. (2015). İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 519-540, doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8138.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4* (4), 443-465.

Kaya, P. A. (2000). *Sosyal Adaletin Teorik Çerçevesi Üzerine Bir Değerlendirme*. Prof. Dr. N. Ekin'e Armağan (ss. 229-244). Ankara: TUHİS yayınları. Yayın No: 38

Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocaoğlu, M. (2015). *John Rawls: Adalet teorisi ve temel kavramları*. Ankara: İmaj Yayınevi.

Koçak, S. ve B. Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52* (3), 915-942. doi: 10.30964/auebfd.597200

Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 16* (4), 1164-1179. doi:10.14687/jhs.v16i4.5871.

Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21* (1), 69-91.

Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. (Ed. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin). Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (s. 353-361). Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12* (2), 199-226.

Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14* (1), 75-98.

Köse, K. ve Doğangün Yasa, B. (2016). Sosyal adaletin iki liberal yüzü: John Rawls & Friedrich Hayek. *Uluslarası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9* (43), 812-818

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership,* Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1741143220910438

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C. ve Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly, 44* (1), 111-138. doi:10.1177/0013161x07309470

Miller, D. (1999). *Principles of social justice.* Cambridge: Harward University Press.

Miller, H. H. (2020). *Principal transformational leadership and school climate in title 1 schools.* Doctoral dissertation, Walden University.

Nayir, F. ve Taşkın, P. (2020). Sınıf İçindeki çokkültürlülüğün yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Erken Görünüm*. Doi: 10.30964/auebfd.594564

Oğuz, E. (2018). Sosyal adalet. K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları* içinde (323-335). Ankara: Pegem Akademi.

Orman, S. (2018). *Gazali, adalet ve sosyal adalet*. İstanbul: İktisat Yayınları.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42* (191), 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.6281

Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.

Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017a). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 18* (2), 576-601.

Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017b). Sosyal adalet liderliğinin ölçeği - öğretmen formunun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 14* (40), 111-127.

Penn, H. (2005). *Unequal childhoods.* New York: Routledge

Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet aşısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 13* (49), 61-83.

Rawolle, S. ve Lingard, B. (2013). Bourdieu and educational research: thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence. M. Murphy (Ed.), *Social Theory and Education Research: Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida* içinde (117-137). Oxon: Routledge.

Sunal, O. (2011). Sosyal adalet: sosyal politika açısından kurumsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 66*(3), 283-305.

Swartz, D. (2018). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi*. (Çev. E. Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.

Şahin, S. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği), *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 23*, 188-199.

Tan, C. (2020). Social justice education with Chinese characteristics: An example from Shanghai. *British Educational Research Journal, Online First.* Doi: 10.1002/berj.3652

Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 85-98.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadersip. *Educational Administration Quarterly, 43* (2), 221-258.

Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6* (2): 551-573.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 34* (152), 126-137.

Topakkaya, A. (2006). Bir söylem olarak sosyal adalet kavramı. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 1* (2), 97-111.

Turhan M. (2007). *Genel ve meslekî lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe sözlük. Erişim Adresi: www.sozluk.web.tr

Unceta, A. ve Medrano, C. (2010). *Equality, equity and diversity: Educational solutions in the Basque country.* Center for Basque Studies University of Nevada

Uğurlu, C. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36* (2), 203-213.

Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2).

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Yörük, S. ve Akdağ, G.A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim, 3* (1), 66-92.

Yürür, Ş. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13* (2), 295-312.

4. BÖLÜM

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM FELSEFESİ

Doç. Dr. Tamer SARI

Örnek Yaşam Kesiti: *1980'li yılların başı eylül ayının ilk haftası, mahallede arkadaşlarımla oynayarak geçirdiğim güzel bir günün akşamında koşarak nefes nefese eve geldiğimde günün özeti, yüzümdeki ter, toz, çamur hatta yaprak parçalarından anlaşılıyordu. İstanbul'dan ağabeyim gelmişti. Aramızdaki yaş farkı büyük olduğundan mıdır yoksa ağabeyimin orduda görev yapıyor olmasından mıdır bilmem ama benim için ağabeyden çok baba gibiydi. Ağabeyimin annemin nazarında yeri hep başka olmuştur. Ağabeyim ne zaman memlekete gelse annemin gözlerinin içi gülerdi ama bugün annemin yüzünde garip bir hüzün vardı. Bana "Ağabeyin seni İstanbul'a götürecekmiş." dediğinde annemin sesi titriyordu ama ben çok mutluydum. Artık ben de İstanbul'da yaşayacaktım ve her yaz memlekete döndüğümde arkadaşlarım anlatacaklarımı merakla dinleyecek ve bana İstanbul'la ilgili sorular soracaklardı.*

Ertesi gün ağabeyimle beraber nakil işlemleri için okuluma gittik. Müdürümüz ve sınıf öğretmenimizle vedalaştım. Öğretmenim yanaklarımdan öptükten sonra beni çok özleyeceğini ama İstanbul'da da başarılı olacağıma inandığını söyledi ve sınıf arkadaşlarıma sık sık mektup yazmamı tembih etti.

İstanbul Topkapı otogarına indiğimizde öğlen olmak üzereydi. Hayatımda o kadar insanı bir arada görmemiştim ve kalabalık beni korkutmuştu. Dolmuşların birinden inip diğerine biniyorduk. Eyüp, Alibeyköy derken Kemerburgaz'da yolculuğumuz tamamlandı. O yıllarda Kemerburgaz bir orman köyü görünümündeydi, sokaklarda büyükbaş hayvanlar dolaşıyor ve bu hayvanlardan bazılarının çektiği tahta araçlarla yük taşınıyordu. Yüksek duvarlı bir bahçenin önünden geçerken ağabeyim bana yeni okulumu gösterdi, çok heyecanlıydım.

Sabah yengem bana kahvaltı hazırladı, harçlık verdi ve benimle beraber okula geldi. Tüm bunlar hayatımda ilk defa yaşadığım şeylerdi. Okulda müdürle görüştük ama nedense Müdür Öğretmen diyorlardı. Sonra kat görevlisi -ki biz ona müstahdem diyorduk- beni sınıfıma götürdü. Ders başlamıştı ve en son ben girdim sınıfa. Kat görevlisi beni göstererek "Müdür Öğretmen'in bahsettiği öğrenci." diye beni işaret etti. Öğretmenimiz bana gülümsedi ve "Gel evladım senin yerin burası." diyerek en önde boş bir sırayı bana gösterdi. Çok sevindim önde oturacaktım üstelik tek başıma. Ders esnasında öğretmenim arada bana bakıp gülümsüyordu. Ben de ona gülümsüyordum ama ayıp olur diye arkama dönüp sınıf arkadaşlarıma bakamıyordum. Ders arasında okul bahçesine indim. Bahçede ilk defa gördüğüm bazı ağaç ve kuş türleri vardı merakla onları izliyordum. Arkadaşlarımın konuşmaları da farklıydı, böyle konuşan çocukları daha önce sadece televizyonda görmüştüm.

Akşam ağabeyim bana yeni kalemler ve defterler almıştı. İhtiyacım yoktu mahcup olmuştum ama yine de sevindim. Mutfakta yengem ağabeyimle konuşuyordu ve ağabeyimin zaman zaman sesi yükseliyordu. Nedenini bilmiyordum ama kendimi suçlu hissettim. Yemekte ağabeyim okulda beni üzecek bir şey olup olmadığını sordu. "Hayır, her şey iyi." dedim. Ağabeyim yengeme dönüp "Siz canınızı sıkmayın ben yarın müdür öğretmenle görüşürüm, biz dağlı da değiliz, bitli de değiliz." dediğinde kaşık elimden düştü...

Arkadaşlarımın beni oyun gruplarına çağırmaları ancak iki ay sonra olmuştu. Memleketimde sevilen büyük bir ailenin küçük çocuğuydum buna rağmen kendimi tekrar ispatlamak zorunda kalmıştım. 10 Kasım Atatürk'ü anma törenlerinde bana şiir okuma görevi verilmesi aynı zamanda okula sosyal olarak kabul edilmemi sağlamıştı. Aralık ayının son haftası yengem Ağrı Patnos'a tayin olduğumuzu ve ara tatilden sonra gideceğimizi söylediğinde ne sevindim ne de üzüldüm, anladımki artık bu ayrılıklara alışmam gerekiyordu. Ara tatilde memlekete döndüm, arkadaşlarım heyecanla bana İstanbul'da neler yaşadığımı soruyorlardı, "Hiç aynı." diyebildim. "Bizi dağlı zannediyorlar, bize bitli diyorlar." diyemedim.

Ağrı yolculuğumuz düşündüğümden daha uzun sürdü. Yollar kapandığı için bir süre Malazgirt'te beklemek zorunda kaldık. Köylüler bize tereyağ, bal ve yufka ekmekle hazırladıkları dürümlerden ikram ettiler. Yediğim en lezzetli yemeklerden biriydi. Patnos'ta askerî lojmanlarda kalıyorduk ve

okulum hemen lojmanların karşısında idi. Okuldaki ilk gün sınıf başkanı bana "Hoş geldin." dedikten sonra haftalık ders programımızı verdi, yaklaşık altmış kişilik bir sınıfın arka sıralarından birinde oturuyordum. Öğretmenimiz sınıfa girdiğinde birçok öğrenci aynı anda "Öğretmenim yeni birisi geldi!" diye bağırmaya başladılar ve öğretmenimiz bana bakıp "Tamam." dedi. Sonrasında hiçbir öğretmenin bana baktığını hatırlamıyorum. Etrafımdaki insanların konuşmalarından hiçbir şey anlayamıyordum hatta benim hakkımda konuştuklarında bile. Herkesin bana "Sen Türk müsün?" diye sormasını bir türlü anlayamamıştım. Kalabalık okulun içinde tek başıma yaşamaya çalışıyordum. Başarı benim için artık fırından aldığım ekmeği karda ıslatmadan eve kadar götürebilmekten ibaretti. Adımı bilen bile yoktu sadece beden eğitimi öğretmenimiz; o da lojman kantininden bana alışveriş yaptırdığı içindir belki de. Artık yeni sıfatlar edinmiştim "İstanbullu, apartman çocuğu, muhallebi çocuğu ya da Türk" diye çağırıyorlardı.

Kış bir türlü bitmek bilmiyordu. Okulun arkasında dolaşırken saçaklardan sarkan bir buz başıma düşmüştü ve sanırım bayıldım. Kendime geldiğimde ikinci ders bitmiş üçüncü ders başlamıştı. Kıyafetlerim sırılsıklam olmuştu ve bir ders boyunca yokluğumu ne sınıfımdaki öğrenciler ne de öğretmenim fark etmişti. Dönem sonunda karne töreni yapılıyordu. Karlar erimeye başladığı için okulumuzun bahçesinin duvarla çevrili olduğunu yeni fark etmiştim. Müdürümüz takdir belgesi alanların isimlerini okurken benim de ismimi okuduğunda çok utanmıştım. Takdir belgesi alan tek erkek öğrenci bendim.

NOT: Hikâye yazarın hayatından uyarlanmıştır. Hikâyede geçen yazarın memleketi olarak belirtilen şehir Kahramanmaraş, Akdeniz bölgesinde yer alan ve tüm dünyada dondurması ile ün kazanmış bir ilimizdir. Elbistan ilçesi Türkiye'nin dördüncü büyük ovası ve Dulkadiroğlu Beyliğinin payitahtlığını yapmış kadim bir şehirdir.

Giriş

Toplumu oluşturan kültürün çeşitliliği ve bu kültürlere ait değerlerin eğitimdeki rolü hakkında yapılan tartışmalar, çokkültürlü toplumlarda öğretmenlerin öğretme biçimleri ve öğrenci-

ve öğrenciden beklentilerin düşük olması öğrenci başarısını düşürmüş ve başarıyı sadece fırından aldığı ekmeği ıslatmadan eve götürebilmek olarak tanımlamasına neden olmuştur. Yaşam kesitinin sonunda öğrencinin takdir belgesi almasını utanarak anlatmasının iki gerekçesi olabilir. Birincisi takdirname alacak bir çalışma yapmadığını düşünmesi, ikincisi ise okul çevresinin erkeklerin takdir belgesi almasına karşı tutumları olabilir. Bu farklı değerleri en aza indirebilmek için okul yönetimi ve öğretmenlerin önce kendi kültürlerine sonra görev yaptıkları okulun kapsadığı farklı kültürlere ve değerlere duyarlı olması gerekir.

Patnos'taki okulun sınıf başkanının yeni gelen arkadaşına haftalık ders programını vermesi öğrenilmiş bir davranıştır ve öğretmenler bu davranışları destekleyerek ve çeşitlendirerek yayılmasını sağlayabilirler. Öğrenciler her ne kadar duyarlı olsalar da bu duyarlılıklarını nasıl gösterebileceklerini bilmeye bilirler. Öğretmenler bu durumda *"Zaten öğrenciler yapmıyor."* diye düşünmemeliler. Desteklenen davranışların ve güzel örneklerin öğrenciler tarafından kabul edilmesi öğretmenlerin tutarlılığı ile ilgili olduğu unutulmamalı.

Kaynakça

Açıkgenç, A. (2018). Felsefe kültür ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 34-38.

Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arslan, A. (2005). *Felsefeye giriş* (8th ed.). Ankara: Adres Yayınları.

Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education*: The selected works of James A. Banks. New York: Routledge.

Banks, J. A. (2010). *Multicultural education issues and perspectives* (7th ed.). Washington: Wiley.

Banks, J. A., ve Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education issues and perspectives*. *Wiley* (7th ed.). USA: Wiley.

Barker, C. (2004). *The Sage dictionary of cultural studies*. London: Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781446221280

Cartledge, G., Gardner, R., ve Ford, D. Y. (2009). *Diverse learners with exceptionalities: Culturally responsive teaching in the inclusive classroom*. Pearson.

Craig, E. (2018). Monism. In *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780415249126-n034-1

Cüceloğlu, D. (2014). *Gerçek özgürlük*. (N. Feroğlu, Ed.) (3rd ed.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Darom, D. (2005). Humanistic values education personal, interpersonal, social and political dimensions. In M. Leicester, C. Modgi, & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values: Volume VI: Politics, Education and Citizenship* (pp. 24-40). London and New York: Falmer Press.

English, F. W. (2006). *Encyclopedia of leadership and educational administration*. (F. W. English, Ed.) (Volume 2). California: Sage.

English, J. B., ve Ellison, J. (2017). TLC : creating a culturally responsive school through effective teaching, leadership, and climate. https://ir.library.louisville.edu/education_capstone/5

Ferguson, J. (2005). The (Multicultural) Educational Value of the aesthetic dimension of experience. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values Volume III Classroom Issues: Practice, Pedagogy and Curriculum* (2nd ed.). London and New York: RoutledgeFalmer.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Grant, C. A. ve Sleeter, C. E. (2006). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Race, Culture and Education* (7th ed.). USA: Wiley.

Gündoğan, A. O. (2016). *Felsefeye giriş* (2nd ed.). İstanbul: Dem Yayınları.

Hofstede, G.; Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). USA: McGraw - Hill. https://doi.org/10.1007/s11569-007-0005-8

Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York: Teachers College Press.

Leicester, M., Modgil, C. ve Modgil, S. (2000). *Classroom issues: Practice, pedagogy and curriculum*.

Lovett, T. (2005). Adult education, community development and cultural diversity in Northern Ireland. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values: Volume VI: Politics, Education and Citizenship* (pp. 1-414). London and New York: Falmer Press. https://doi.org/10.4324/9780203984086

McCandliss, B. (2002). Encyclopedia of education. In *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). AACSB International.

Moore, A. (2003). *Teaching multicultured students* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. NY: eachers College Press: Multicultural Education Series. http://www.sonianieto.com/wp-content/uploads/2016/02/Culturally-Responsive-Teaching.pdf

Peters, M. A., Tesar, M. ve Locke, K. (2015). Philosophy of education leading learning in induction and mentoring view project philosophy of education. *Oxford Bibliographies*, *3*(2008), 1-18. https://doi.org/10.1093/OBO/9780195396577

Politzer, G. (2000). *Felsefenin temel ilkeleri*. (M. Erdost, Trans.) (14th ed.). Paris: Sol Yayınları.

Sharma, R. N. (2002). *Textbook of educational philosophy*.

Taylor, S. V. ve Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lves matter* (1st ed.). Bigley: Emerald Group Publishing Limited.

TDKSözlük. (2020). Türk Dİl Kurumu. 10.08.2017, www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bati&arama=kelime&guid=TDK.BATI.598 89235880511.41416734

Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin maarif davası*.

Vygotsky, L. (1930). *The mind and society*. (A. Blunden & N. Schmolze, Eds.). Harvard University Press. https://doi.org/10.4324/9781315623658-5

Winch, C. ve Gingell, J. (2005). *Philosophy and educational policy A critical introduction*. Taylor & Francis (2nd ed.). New York: RoutledgeFalmer. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

5. BÖLÜM

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİMİN YASAL DAYANAKLARI

Doç. Dr. Hüsnü ERGÜN

Adıyaman'a bağlı uzak bir köy okulunda rehberlik yapmak için müfettiş arkadaşımla yola çıkmıştık. Gideceğimiz yer hem uzak hem de yolun büyük bir kısmı dağlıktı. Sabahın erken saatlerinde yola çıkmamıza rağmen yaklaşık dört saat süren yorucu bir yolculuktan sonra ancak okula varmıştık. Hava çok soğuktu. Bir an önce okulun içine girip ısınmak istiyorduk. Okula girdiğimizde dersliğin dışarıdan da soğuk olduğunu hissettik. Dersliğin yanında küçük bir yönetim odası vardı. Odanın köşesinde bir elektrikli soba görülüyordu.

Köye yabancı bir araba gelmesinden dolayı köy korucusu ile iki köylü yanımıza geldi. Kısa bir tanışma faslından sonra köylülere dersliğin soğuk olduğunu, sobanın yakılmasının çocuklar için iyi olacağını söyledik. Köylülerden birisi hemen kalkarak sobayı yaktı. Bir süre sonra derslik ısınmıştı. Ancak, köylüler ile öğretmen arasındaki soğukluk geçmemişti. Yanımdaki arkadaşım, sohbet etmek ve hava almak bahanesiyle köylüleri dışarı çıkardı. Biz de öğretmenle yalnız kalarak biraz sohbet etme fırsatı bulmuştuk. Muhabbet ilerledikçe öğretmenin konuşmaya ihtiyacı olduğunu hissettim.

Öğretmenimiz İstanbul'da büyümüştü, bütün eğitimini İstanbul'da tamamlamıştı. İlk defa farklı bir kültürle karşı karşıya kalıyordu. Köyde, büyük şehrin getirdiği bireysel kültürün yerine toplumsal bir anlayışla hareket etmesi gerekiyordu. Öğretmenimizin köye ilk geldiği zamanlarda havaların sıcak olmasından dolayı yolcu minibüsü her gün şehir merkezine gitmekteymiş. Öğretmenimiz de ihtiyaçlarını bu araçla karşılamaktaymış. Bastıran kışla beraber minibüs her gün çalışmamaya başlamış. Öğretmenimiz bu nedenle bazen ihtiyaçlarını karşılamakta bile zorluk çekmiş. Yetiştiği kültürün etkisi ile köylü ile yeterli yakınlığı kuramamış. Kendini bir kenara atılmış gibi hissederek önce köylülere

sonra milli eğitime küsmüş. Sobanın neden yanmadığını sorduğumda, İstanbul'da büyüdüğünü, evlerinin kaloriferli olduğunu ve hiç soba kullanmadığını, belirti. Köydeki evinde de şu an elektrikli soba kullanıyormuş. Sık sık elektrik kesilmesine rağmen çaresizlik içinde idare ettiğini belirtti. Müfettiş arkadaşımla bahçede durum değerlendirmesi yaptık. Köylüler kendisine, öğretmenin davetlerini kabul etmediği, kendilerini istemediğini ve uzak durduğunu belirtmişler. Bundan dolayı, öğretmeni rahatsız etmemek için onlar da öğretmenden uzak durmuşlar. Çözüm amaçlı olarak hemen köy muhtarı ve korucu ile görüştük. Öğretmenin henüz çok genç olduğu, farklı bir kültürden geldiğini, ona karşı anlayışlı davranmalarını ve yardımcı olmalarını istedik. Onlarda bizi kırmayarak destek olacaklarına söz verdiler. Son olarak öğretmenimize de köylülerle birlikte hareket etmenin köy yaşamını kolaylaştıracağını, sorunlarına daha kolay çözüm bulabileceğini, ifade ettik. İlerde karşılaşabileceği sıkıntılar için bizi arayabileceğini söyleyerek telefon numaralarımızı vererek köyden ayrıldık.

İnsan sosyal bir varlıktır. Yaşamını sosyal gruplar içerisinde sürdürür. Kültür, bu sosyal grupların geçmişten beri elde ettikleri kazanımları, deneyimleri, sembolleri ve nesilden nesile aktarılan davranış kalıplarını içermektedir (Aktan ve Tutar, 2007: 1). Kültürün ana unsurlarından biri değerlerdir (Terzi, 2000: 42). Günümüzde eğitim kurumlarından, kültürel değerlere önem vermesi, duyarlı olması ve bu değerleri gelecek nesillere aktarması beklenmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenebilmesi için kültürel özelliklerinin, deneyimlerinin ve bakış açılarının, öğretim süreçlerinde kullanılması olarak tanımlanır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim, akademik bilgi ve becerilerin, öğrencilerin kendi deneyimleri ve bu deneyimlerini değerlendirirken kullandığı referans ölçütlerinin içinde yer aldıklarında kişisel olarak daha anlamlı oldukları, ilgi çekiciliğinin daha yüksek olduğu, daha kolay ve kapsamlı bir şekilde öğrenildiği varsayımına dayanmaktadır (Gay, 2002a: 106). Kültürel değerlere duyarlı eğitiminde bir yandan öğrencilerin akademik ve kültürel

hedeflere ulaşması amaçlanırken, diğer yandan öğrencilerin eleştirel, demokratik, barışçıl ve insan haklarına saygılı bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim, etnik köken, dil, din, inanç gibi kültürel özelliklere, eğitim sisteminde bulunan engelli öğrenciler ve eğitim gören mülteci öğrencilere duyarlıdır (Kotluk ve Kocakaya, 2018: 773).

Öğretmen olarak görev yaptığımız yerin kültürel değerlerini benimsemek zorunda olmayabiliriz ama bu durum onların kültürel değerlerine duyarlı davranmamamız anlamına da gelmemelidir. Kamu hizmeti veren herkes gibi öğretmenlerin de yaptığı her işte yasal dayanakları olmalıdır. Yasal dayanaklar, hak ve sınırlılıklarla çevrili alanda özgürce hareket etmemizi sağlayacaktır. Böylece yaptığımız işlerde kendimizi güçlü ve güvende hissedebiliriz. Kültürel değerlere duyarlı eğitim Türkiye Cumhuriyeti Devletinin yasal düzenlemelerinde de örtük olarak karşılık bulmaktadır. Bu doğrultuda; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun, Çocuk Haklarına dair Sözleşme, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı, Geçici Koruma Yönetmeliği, "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" konulu yazı ve 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmeti" konulu genelge incelenmiştir.

a) Anayasa'da Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

Anayasamızın 11. maddesinde Anayasa hükümlerinin yasama, yürütme ve yargı organları olmak üzere tüm kişi ve kuruluşları bağladığı ve kanunların Anayasaya aykırı olamayacağı, 90. maddesinde milletlerarası andlaşmaların kanun hükmünde

Kaynakça

Aceves, T. C., ve Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Document No. IC-2). University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. Erişim adresi: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Aktan, C. C. ve Tutar, H. (2007). Bir sosyal sabit sermaye olarak kültür. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi,* 6 (20), 1-11.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology,* 94 (4). 795-809.

Artiles, A.J., Klingner, J.K.,Kozleski, E.B., Tate, W., Zion, S. ve Durán, G.Z. (2004). *Culturally responsive literacy ınstruction. national center for culturally responsive educational systems*. Erişim adresi: http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/NCCRESt/practitioner_briefs/%95%20TEMPLATE/DRAFTS/AUTHOR%20revisions/annablis%20pracbrief%20templates/Literacy_Brief_highres.pdf

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

Çayır, K., Soran, M. ve Ergün, M. (2015). *Engellilik ve ayrımcılık, Eğitimciler için el kitapçığı*. İstanbul: Kök Yayınları.

Duman, N. ve Snoubar, Y. (2017). Role of social work in the integrating refugee and immigrant children into Turkish schools. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 10, 334-344. 10.26417/ejser.v10i2.p294-294

Eğitim Reformu girişimi (ERG). (2016). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri.* Erişim adresi: chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *SETA Yayınları.* No: 153.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 26-42.

Erdoğan, İ. ve Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Gay, G. (1994). At the essence of learning: Multicultural education. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, (2), 106-116.

Gay, G.. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 613-629. 10.1080/0951839022000014349

Gay, G. (2013) Teaching to and through cultural diversity, *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70, DOI: 10.1111/curi.12002

Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 22, Ekim). *Resmi Gazete*. (Sayı: 29153). Erişim adresi: ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/ https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/gecicikorumayonetmeligi.pdf

Göksoy S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı Eğitimi mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED),* 2 (2), 1-7.

Inguglia, C., ve Musso, P. (2015). Intercultural profiles and adaptation among immigrant and autochthonous adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 79-90.doi: 10.5964/ejop.v11i1.872

Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (34), 431-447.

Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime Hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.

Kirova, A. (2001, April). *Social isolation, loneliness and immigrant students' search for belongingness: From helplessness to hopefulness.* Paper presented at the annual International Conference of the Association for Childhood Education, Toronto, Canada.

Koçyiğit, E ve Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 75-90.

Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.

Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2019). Türkiye' de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education,* 9. 304-334.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review,* 84 (1). 74-84.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research,* 75 (3), 329-364.

MEB (2014). *Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmeti* (2014/21 sayılı Genelge). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

MEB (2013). Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri. Erişim adresi: http://www.maarifmevzuati.com/wp-content/uploads/2019/03/ÜLKEMİZDE-GEÇİCİ-KORUMA-ALTINDA-BULUNAN-SURİYE-VATANDAŞLARINA-YÖNELİK-EĞİTİM-26.09.2013.pdf

MEB (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.* Erişim adresi:

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/04145100_ sinifinda_yabanci_ogrenci_bulunan_ogretmenler_icin_el_kitabi.pdf

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24, Haziran). *Resmi Gazete*. (Sayı: 14574). Erişim adresi:https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7, Eylül). *Resmi Gazete*. (Sayı: 28758). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=orta%C3%B6%C4%9Fretim

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26, Temmuz). *Resmi Gazete*. (Sayı: 29072). Erişim adresi:https://www.mevzuat.gov.tr/ Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.19942&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=okul%20%C3%B6ncesi

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. (2017, 8, Haziran). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. (Sayı: 30090). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.23639&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=sosyal%20etkinlikler

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017, 10, Kasım). *Resmi Gazete*. (Sayı: 30236). Erişim adresi:http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1878.pdf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7, Temmuz). *Resmi Gazete*. (Sayı: 30471). Erişim adresi: http://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf

MEB (2019*). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf

Nayir, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14 (6), 3273-3292.

Oruç, Ş. (2016).Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311-322.

Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1) , 17-29.

Piazza, S. V., Rao, S. ve Protacio, M. S. (2015). Converging recommendations for culturally responsive literacy practices: Students with learning disabilities, English language learners, and socioculturally diverse learners. *International Journal of Multicultural Education*, 17 (3), 1-20 10.18251/ijme.v17i3.1023.

Pinson, H. ve Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education,* 28 (3), 399-407.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.

Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9, Kasım). *Resmi Gazete*. (Sayı: 2709). Erişim adresi:https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf

Unicef (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Erişim adresi: https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 20-32.

Yılmaz, F. (2016) Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1172394

Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 4(1), 47-63, http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148- 2624.1.4c1s3m

6. BÖLÜM

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI LİDERLİK VE OKUL YÖNETİCİSİ

Dr. Yusuf TÜRKER

"Yaşamak bir ağaç gibi tek ve hür/ve bir orman gibi kardeşçesine"

Nazım Hikmet

Giriş

90'lı yılların başına gelindiğinde neredeyse yarım asırdır sürmekte olan Soğuk Savaş sona ermektedir. Soğuk Savaş dönemi boyunca etkili olan iki kutuplu dünya düzeninin en önemli iki aktöründen biri olan Sovyetler Birliği dağılmaktadır. Dağılan sadece Sovyetlerin kendisi değildir; aynı zamanda temsil ettiği sosyalist ekonomik ve toplumsal düzen de yıkılmaktadır. İnşa edilirken iki kutuplu dünya düzeninin somut sembollerinden olan Berlin Duvarı, yıkılırken de bu iki kutuplu düzeninin yıkıldığının somut bir işareti olarak görülmüştür. Yaşanan bu baş döndürücü gelişmeler geleceğin nasıl olacağına dair tahminler doğurmuştur.

İnsanlığın geleceğine dair tahminlerden biri, "Tarihin Sonu ve Son İnsan" adlı kitabı ile Francis Fukuyama'nın görüşüdür. Fukuyama (1999) Soğuk Savaş'ın liberal demokrasi ve serbest piyasa ekonomisinin zaferi ile sona erdiğini, bundan sonraki süreçte liberal demokrasi ve serbest piyasa ekonomisinin dışındaki toplumsal ve ekonomik önermelerin insanlık için bir seçenek olmaktan çıktığını ifade eder. Ona göre insanlığın gelişim evresi tamamlanmıştır. Bundan sonra her toplum bu son evreye

ulaşmaya çalışacaktır. *"Bu süreç kaçınılmaz olarak tarihsel kökenlerinden ve kültürel miraslarından bağımsız olarak bütün insan toplumlarında bir homojenleşmeye yol açmaktadır."* (Fukuyama, 1999, s.11). Bu süreci yaşayan bütün toplumlar kaçınılmaz olarak birbirlerine benzeyecekler, kültürel farklılıklar ortadan kalkacak, evrensel bir tüketim kültürü ve bu kültüre hizmet eden küresel bir pazar oluşacaktır.

20. yüzyılın sonu ile birlikte hız kazanan küreselleşme olgusu da Fukuyama'nın (1999) bu görüşünün dayanaklarından olmuştur. Ritzer'in (1993) ortaya attığı toplumun "McDonalizasyonu" benzetmesi tam da Fukuyama'nın (1999) son insanının yaşadığı toplumu tarif eder gibi gözükmektedir. Fukuyama'nın (1999) öngördüğü gelecek bütün insanların ortak bir tüketim kültürünü benimsediği, benzer siyasal ve ekonomik yapıların egemen olduğu bir dünyadır. Bu yeni toplumsal ve ekonomik yapıda artık farklılıkların bir önemi yoktur çünkü bütün farklılıklar dev bir eritme potasının içinde kaybolmaktadır.

Küreselleşmenin hızlandığı ve Fukuyama'nın (1999) savının ortaya çıktığı 90'lı yılların başında herkesin bu görüşte olduğu söylenemez. Fukuyama'nın (1999) görüşünün aksine tarihsel süreç sona ermemiştir. Soğuk Savaş'ın temel rekabet kaynağı olan kapitalizm - sosyalizm mücadelesi belki sona ermiştir fakat dünyadaki çatışmalar devam edecektir. Sadece çatışma ekseni değişmiştir. Böylesi farklı bir gelecek öngörenlerden biri Samuel P. Huntington'dur. Huntington (1993) "Medeniyetler Çatışması mı?" adlı makalesinde Soğuk Savaş döneminde ideoloji kaynaklı yaşanan çatışma ve gerilimlerin yerini kültürel farklılıklardan kaynaklanan gerilim ve çatışmaların alacağını iddia etmektedir. Huntington'a (1993) göre bu yeni dünyada çatışmaların temel kaynağı öncelikle ideolojik veya ekonomik olmayacaktır. İnsanlar arasındaki büyük bölünmeler ve çatışmanın temel nedeni kültür olacaktır. Kültür ve kültürel kimlikler Soğuk Savaş sonrası dünyada uyum, parçalanma ve çatışma kalıplarını şekillendirecektir.

Küresel siyaset kültürel çizgilerle yeniden yapılanacak, benzer kültüre sahip halklar ve ülkeler bir araya gelirken farklı kültürlere sahip halklar ve ülkeler dağılacaktır. Bu dönemde Yugoslavya'nın iç savaş sonrası dağılması, bundan bir süre sonra da New York'ta bulunan Dünya Ticaret Merkezi kulelerine gerçekleştirilen terör saldırıları ve ardından yaşanan Afganistan ve Irak'ın işgali, Huntington'un (1993) savını destekler nitelikte olaylardır.

Fukuyama'nın (1999) ve Huntington'un (1993) görüşleri birlikte incelendiğinde insanlığı bekleyen gelecek hakkında iyimser olmak oldukça güçtür. Fukuyama (1999) her şeyin tek tipleştiği ve kültürel farklılıkların silindiği, küreselleşme sürecinin bütün dünyaya yayılacağını öngörürken Huntington (1993) kültürel farklılıkların savaşlara yol açabileceğini öngörmekteydi. Her ne kadar bu görüşler birbirinin tersi gibi görünseler de ikisinin de insanlığı götürdüğü noktanın çok da arzu edilen bir yer olmayacağı söylenebilir.

20. yüzyılın sonunda dünyada yaşanan bu tartışmalar her ne kadar eğitimin dışında gibi görünseler de eğitimin sosyo-politik ve sosyo-ekonomik değişimlerden etkilenmeden kalması beklenemezdi. Bu bağlamda yaşanan politik, ekonomik ve sosyolojik değişimlerin günümüz okullarına ve eğitim sistemlerine yansıdığını görmek mümkündür. Bir taraftan küreselleşmenin etkisi ile ortaya çıkan homojenleştirici tüketim kültürü diğer taraftan ise kültürel farklılıkların tanınır olma ve kimi zaman egemen kültürle çatışmaya varabilecek gerilimler yaşanması, toplum içinde gözlemlenebildiği gibi okul toplumu içinde de yaşanabilmektedir. Özellikle yoğun göç alan şehirlerimizde ülkemizin yedi bölgesi ve 81 ilinden gelen öğrenciler bulunmasının yanı sıra dünyanın pek çok ülkesinden öğrencilerin olduğu da görülebilmektedir. Bu durum bir okulda farklı anadilleri, etnik kökenleri, inançları, değerleri, gelenekleri kısacası farklı kültürleri olan öğrencilerin ve velilerin olması anlamına gelmektedir. Farklı kültürel arka plana sahip öğrenci ve ailelerinin her birinin eğitimden ve

Kaynakça

Aktas, M., ve Sargut, A.S. (2011). İzleyicilerin kültürel değerlerine göre liderliğe duyulan gereksinme nasıl farklılaşır? Kuramsal bir çerçeve. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(4), 145-163.

Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bhawuk, D.P.S. ve Brislin, R. (1992). The Measurement of intercultural sensitivity using the concepets of individualism and collectivizm. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.

Bu, N., Craig, T. J., ve Peng, T.K. (2001). Acceptance of supervisory direction in typical workplace situations: A comparison of US, Taiwanese And PRC employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 1(2), 131-152.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Chen, G. M., ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. Human Communication*, 3, 1-15.

Chen, M.G. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. Retrieved 01 April 2020, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf database

Clark, D. (2003). *The consumer society and the postmodern city*. London: Routledge.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,* 21(1), 155-190.

Francois, E.J. (2015). *Building global education with a local perspective: An introduction to glocal higher education*. New York: Palgrave Macmillan.

Fukuyama, F. (1999). *Tarihin sonu ve son insan. İstanbul:* Gün Yayıncılık.

Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics Summer*, 42-63.

Hofstede, G. (2001*). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Huntington, S.P. (1993). The clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72(3), 21-49.

Jaju, A., Kwak, H., ve Zinkhan, G. M. (2002). Learning styles of undergraduate business students. A cross-cultural comparison between the US, India and Korea. *Marketing Education Review* 12(2), 49-60.

Locke, J. (2004*). Eğitim üzerine düşünceler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Markus, H.R., ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

Moran, R.T., Harris, P.R., ve Moran, S.V. (2007). *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century*. Burlington: Elsevier Inc.

Northouse, P.G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar.* İstanbul: Sürat.

Ohmae, K. (2005). *The next global stage: The challenges and opportunities in our borderless world*. Philadelphia, PA: Wharton School Publishing.

Paşa, S. F. (2000). Türkiye ortamında liderlik özellikleri. Z. Aycan (Ed.), *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*, (225-241). Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayını.

Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Robertson, R. (2012) Globalisation or glocalisation? *Journal of International Communication*, 18(2), 191-208,

Rothenberg, L. E. (2003). Globalization 101: The three tensions of globalization. *Issues in Global Education*. Retrieved 01 April 2020, from ERIC Document Service No. EJ 481 633 database

Satyavrata, I. (2011). Glocalization and leadership development for transforming mission in India. *Transformation*, 21(4), 211-2017.

Tezcan, M. (1991). *Sosyolojiye giriş temel kavramlar.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Triandis, H.C., ve Suh, E.M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.

Yang, R. ve Qiu, F.F. (2010). Globalisation and Chinese knowledge diaspora: An Australian case study. *The Australian Educational Researcher*, 37 (3), 19-37.

7. BÖLÜM

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI ÖĞRETMEN VE SINIF YÖNETİMİ

Prof. Dr. Funda NAYIR

Son zamanlarda dünyada meydana gelen gelişmelerle birlikte farklı kültürlerin bir arada yaşaması daha da artmış ve bunun sonucu olarak bu farklılıkların nasıl yönetileceği önemli bir sorun haline gelmiştir. Özellikle göç olaylarının artması, göçmen öğrenci gerçeğini ortaya çıkarmış, zaten var olan kültürel farklılıklar göçmen öğrenci olgusuyla birlikte daha görünür hale gelmiştir. Göçmen öğrenciler kültürel farklılık konusunda bir farkındalık yaratmış, eğitim sistemi içinde kültürel farklılıkların ne olduğu ve nasıl yönetileceği tartışılan ve araştırılan konular arasında yerini almıştır.

Eğitim açısından farklılık OECD (2010) raporunda "kültürel, dilsel, etnik, dinî ve sosyo-ekonomik farklılıklar da dahil olmak üzere gelişimsel potansiyel ve öğrenmenin gerçekleşme biçimlerini etkileyebilecek özellikler" olarak tanımlanmıştır. Öğrenci, öğretmen, okul, müfettiş, yönetici, aile, amaç, konu, metot ve çevre ögelerinin birbiriyle etkileşimin oluşturduğu bir bütün olan eğitim sistemi (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) içinde farklılıkların oluşturduğu çokkültürlü bir sınıf ortamında beklentilerin başarılı bir şekilde karşılanması zorluğu, eğitimin her seviyesinde önemli bir sorun haline gelmiştir (Lyons ve Little, 2009; Smyth, Darmody, Mcginnity ve Byrne, 2009). Bu sorunla en fazla yüzleşen ise öğretmenler olmuştur.

Çokkültürlülük, öğretmenlerin kültürel farklılıkların olduğu sınıf ortamında etkili bir eğitim ortamı oluşturmak, öğrencilerin beklentilerini karşılamak, öğrencileri akademik ve sosyal yönden desteklemek ve kültürel bütünlüğü sağlamak noktasında geleneksel özelliklerin dışında özelliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Avrupa Komisyonu (European Commission, 2019) da yayınladığı raporda, eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte ikisinde çokkültürlü ortamlarda öğrencilere eğitim verildiğini, bu nedenle artık öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışmak için daha farklı yetkinliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum da öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olması aynı zamanda sınıf ortamında kültürel değerlere duyarlı olmasını sağlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerini temel alan çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine yer veren çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalar temel alınarak Ladson-Billings'in (1990) kültürel değerlere duyarlı öğretmen özellikleri, Ford'un (2007) kültürel değerlere duyarlı öğretmen özellikleri, Villegas ve Lucas'ın (2002) kültürel değerlere duyarlı öğretmen özellikleri ve Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran'ın (2004) kültürel değerlere duyarlı öğretmen özellikleri aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Ladson-Billings'in Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özellikleri

Kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerden geleneksel öğretmen özelliklerinden farklı özelliklere sahip olması beklenir. Bu nedenle kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve geleneksel öğretmen özellikleri arasındaki farkları incelemek yararlı olacak-

tır. Bu farklar Ladson Billings (1990) tarafından ben ve öteki algısı, kişiler arası ve sosyal ilişkiler ve bilgiye bakış açısı olmak üzere üç başlık altında ele alınmış ve Tablo 1'de verilmiştir (Akt: Kotluk ve Kocakaya, 2018).

Tablo 1. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmenler ile Geleneksel Öğretmenler Arasındaki Farklar

	Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen	**Geleneksel Öğretmen**
Ben ve Öteki Algısı	Öğretimi bir sanat ve kendini bir sanatçı olarak görür.	Öğretimi teknik bir çalışma ve kendini bir teknisyen olarak görür.
	Kendini toplumun bir parçası ve öğretimi topluma bir şeyler katmak olarak görür.	Kendini toplumdan ayrı biri olarak görür ve başarıyı toplumdan kaçışın veya gücün bir aracı olarak görür.
	Tüm öğrencilerin başarabileceğini düşünür ve öğretimi buna inanarak yapar.	Başarısızlığı, bazı öğrenciler için kaçınılmaz olarak görür.
	Öğrencilerin kendi kültürel kimlikleriyle toplumda var olabilmeleri için uğraşır ve kültürel açıdan sınıfı heterojen olarak görür.	Öğrencilerin tek bir kimlikle ve genellikle baskın/egemen kültürel kimlikle var olması için uğraşır ve sınıfı homojen olarak görür.
	Öğretimi, öğrencilerin bilgilerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için bir araç olarak görür.	Öğretimi, öğrenciye bilgi yüklemek ve öğrencinin zihnini bilgiyle doldurmak için bir araç olarak görür.
Kişisel - Sosyal İlişkiler	Öğrenci-öğretmen ilişkilerinde insancıl anlayış, iletişiminde ise demokratik ilkeler vardır.	Öğretmen öğrenci etkileşimi hiyerarşik, otoriter ve katıdır.

yargılardan kurtulmak ve her şeyden önemlisi tüm öğrencilerin eğitimden eşit şekilde yararlanma hakkının olduğunu kabul etmek başlangıç için yeterli olacaktır.

Kaynakça

Banks, J. (1996). The historical reconstruction of knowl-edge about race: Implications for transformative teach-ing. In J. A. Banks (Ed.),*Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and con-temporary perspectives* (pp. 64-87). New York: TeachersCollege Press.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri, *Eğitim ve Bilim,* 34(152), 30- 43.

Beane, A.L. (1999). *The bully free classroom: Over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Bersh, L.C. (2018). Writing autobiography to develop Culturally Responsive Competency: Teachers' intersections of personal histories, cultural backgrounds and biases, *International Journal of Educational Research*, 88, 31-4.

Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. *Roeper Review*, 26(4). 20.06.2020 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=EJ705232 adresinden ulaşılmıştır.

Diamaond, B.J. ve Moore, M.A. (1995). *Multicultural litereacy, mirroring the reality of the classroom,* New York: Longman.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds in to schools in europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ford, D. Y., ve Kea, C. D. (2009). Creating culturally responsive instruction: For students' and teachers' sake. *Focus on Exceptional Children*. 41(9), 1-17.

Ford, D. Y. (2010). Culturally responsive classrooms: Affirming culturally different gifted students, *Multicultural Issues*, 33(1), 50-53.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education,* 53(2), 106-116.

Gay, G. (2014). Kültürel değerlere duyarlılığın pedagojik potansiyeli (Çev. İyitoğlu, O.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (Çev. Ed. Aydın, H.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal Yayın Tarihi, 2010).

Goodlad, J. I. (1994).*Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gollnick, D. M., ve Chinn, P. C. (1986). *Multicultural education in a pluralistic society*. Charles E. Merrill Publishing Co., 1300 Alum Creek Dr., Columbus, OH 43216.

Guild, P. (1994). The culture/learning style connection, *Educational Ladership*, 51(8), 16-21.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının meslekî özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1) , 73-84.

Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 749-789.

Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting tocapture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3,335-344.

Lyons, Z., ve Little, D. (2009). *English language support in irish postprimary schools: Policy, challenges and deficits*. Dublin: Trinity Immigration Initiative, English Language Support Programme.

Mishne, J. (2000). *Multiculturalism and the therapeutic process*. New York: Guilford Press.

Nayir, F. ve Çınkır, Ş. (2015). The roles of teachers: Comparing Turkey and Ireland, *Anthropologist Antropologist International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man*, 20 (1,2), 1-12.

Nayir, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi, *Turkish Studies, Educational Science*, 14(6), 3273 - 3292.

OECD (2010), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en.

OECD (2005). *Teacher matter attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD Publishing.

Rothsstein, C. ve Trumbull, F.E. (2008). *Managing diverse Classrooms: How to build on students' cultural strengths*, Virginia: ASCD.

Sheets, R. H., ve Gay, G. (1996). Student perceptions of dis-ciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NASSP Bulletin*, 80(580), 84-94.

Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed.). Boston: Pearson.

Smyth, E., Darmody, M., McGinnity, F., ve Byrne, D. (2009). *Adapting to Diversity: Irish Schools and Newcomer Students.* Research Series no.8. Dublin: The Economic and Social Research Institute.

Sturm, S., ve Guinier, L. (1996). The future of affirmativeaction: Reclaiming the innovative ideal. *California Law Review*, 84(4), 953-1036.

Taylor, S.V. ve Sobel, D.M. (2011).*Culturally responsive pedagogy: Teaching like our stuents' lives matter*, Howard Hause: Emerald Group Publishing Limited.

Tom, A. R. (1997).*Redesigning teacher education*. Albany: State University of New York Press.

Villages, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.

Weinstein C., Tomlinson-Clarke S., ve Curran M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.

Weinstein, C., Curran, M., ve Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: *Awareness into Action. Theory into Practice*, 42(4), 269-276.

8. BÖLÜM

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Dr. Gürkan SARIDAŞ
Prof. Dr. Funda NAYIR

Kültürel Değerlere Duyarlılık Nedir?

Sınıf öğretmeni sınıfa girip sınıfının kitap okuma saatinde herkesin seçtiği kitabı okumasını ister. Bu sırada kendisi de kendi seçtiği kitabı okumak için dolabından çıkarır. Sınıfında bulunan İran uyruklu öğrenci ise Türkçe kitap okumakta zorlandığı için Farsça yazılmış kitabını çıkarır. Tüm sınıf kitap okumak için gerekli hazırlıklarını tamamladıktan sonra teker teker kitaplarını kaldıkları yerden itibaren okumaya başlarlar. O sırada sınıf öğretmeni, sınıfı rahatsız etmeyecek şekilde bir müzik açmaya karar verir. Sınıfındaki İran uyruklu öğrencinin kendini sınıf içinde daha rahat hissetmesi ve diğer öğrencilerin farklı kültürden müziklerle tanışması amacıyla Hossein Alizadeh'in şarkılarını çalmaya başlar. Öğretmenin göstermiş olduğu bu davranış, öğrencilerin değişik kültürlere saygılı olması, değişik kültürleri anlaması ve kendi değerlerini başka kültürlere uyarlaması açısından önemli ve değerli bir davranıştır.

Çok basamaklı sayılarda toplama işlemi konusunun anlatımı sırasında tahtaya sayıları Arapça yazıp daha sonra sınıfın toplamasını isteyen matematik öğretmeni sınıfın dikkatini üzerine çekmiş, sınıfında bulunan Mısır uyruklu öğrencinin gülümsemesiyle ve soruyu çözmek için hemen parmak kaldırma davranışı ile birlikte bu öğrencinin derse katılımını ve kendisine saygı

gösterildiğini hissetmesini sağlamıştır. Aynı şekilde diğer öğrenciler farklı bir dildeki sayıları öğrenmiş, farklı kültürde bir matematik dersinin nasıl işlendiğine kısa süreli şahit olmuşlardır. Öğretmenin sergilemiş olduğu bir davranış, öğrencilerin sınıfındaki Mısır uyruklu öğrencinin farklı olmadığını, dil problemi yaşadığı için biraz daha yavaş öğrendiğini anlamasını sağlamıştır.

Verilen örnekler sınıf içinde sergilenmiş ve öğrencilerin farklı uyruklu öğrencileri anlayabilmesi için, onlara karşı empati kurmalarını sağlayabilmek için sergilenmiş davranışlardır. Peki bunları neden yapıyoruz? Değişen ve gelişen dünya sistemi ile artık küreselleşmenin etkilerini daha çok hissediyoruz. Bu durum ise öğrencilerin küreselleşmiş bir dünyada var olma çabalarının yüksek olacağını göstermektedir. Bilmediğimiz bir geleceğe yetiştirdiğimiz bu öğrencilerin gelecekte tüm dünya ile iletişim halinde ve çok daha karmaşık problemlerle karşılaşacağı kesin. Bu iletişim durumunda ise kültürel bencillik yerine kültürel esneklik kazanmalıdır. Bu durum Bennett (1998) tarafından etnik merkezcilik ve etnik görecelik olarak tanımlanmıştır. Etnik merkezcilik; kişinin kendi kültürel değerleri üzerinden diğer kişileri yargılamasıdır. Bu davranış bilinçsiz bir şekilde yapılır. Etnik görecelik ise kişi değişik kültürlere uyum sağlayabilir, kendi kültürel değerlerini uyarlayabilir veya esnek davranış ve yargılarda bulunabilir. Belirsiz geleceğe yetiştirdiğimiz bu öğrencileri evrensel değerlere sahip, kültürel değerlerini farklı kültürlere uyarlayabilen ve farklı kültürlere saygılı olarak donatmak için bu davranışlar sınıflarda sergilenmektedir.

Kültürel değerlere duyarlılık için çeşitli tanımlar olmakla birlikte bir topluluğun etnik, kültürel özelliklerinin, deneyimlerinin, normlarının, değerlerinin, davranış biçimlerinin ve inançlarının yanında çeşitli materyallerin ve programların sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi, teşvik edilmesi ve değerlendirilmesi (Resnicow, Soler, Braithwaite, Ahluwalia ve Butler, 2000) şeklinde ta-

nımlanabilir. Bu noktadan baktığımızda öğrencileri kültürel değerlere duyarlı bir şekilde yetiştirmek, onların yaşam şeklini geliştirmek, değiştirmek ve yükseltmektir.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin belirli yetkinliklere sahip olması gerekir. Bu yetkinlikler ise derinlik bakımından beş aşamada incelenir. Bunlar kültürel yıkıcılık, yetersizlik, körlük, ön yeterlilik ve kültürel yeterlilik olarak yüzeyselden derine doğru incelenebilir (Mason, 1995). Öğretmenlerin kültürel yetkinlik seviyesinde olması beklenir. Mason (1995), bu seviyeleri şu şekilde açıklamaktadır; en yüzeysel seviye en az istenilen seviyedir. Bu seviyedeki kişiler sergilediği davranışlar ile çevresindeki birey veya grupları olumsuz etkiler. Bu seviyedeki öğretmenler kime neyi nasıl öğreteceklerini bilmemektedir. Daha derine inildiğinde yetersizlik seviyesi gelir. Bu seviyede kişiler yıkıcı olmak yerine pasif olmayı tercih ederler. Olumsuz tutum ve davranışları halen gizli bir şekilde bulunmaktadır. Bu seviyedeki öğretmenler gerekli beceri ve kaynaklardan yoksundur. Daha derine indiğimizde körlük seviyesi gelir. Bu seviyedeki kişiler artık kültürel farklılıkların farkına varmıştır. Kültürel farklılıklar kabul edilse de herkesin aynı olduğu kanısı daha baskındır. Bu seviyedeki öğretmenler tüm öğrencilerin aynı yöntemle öğrenebileceğine inanır. Bir sonraki seviye olan ön yeterlilik seviyesinde kişiler farklılıkları tanımaya, bilgi edinmeye ve bilgileri geliştirmek için çaba harcamaya başlarlar. Bu seviyede öğretmenler öğretim stratejilerini geliştirmek için çaba harcar. İstenilen seviye olan kültürel yeterlilik seviyesine inildiğinde ise bireyler arasındaki kültürel farklılıklar kabul edildiği gibi bu farklılıklara da saygı gösterilmeye başlanır. Bu seviyede öğretmenler sürekli özdeğerlendirme yaparak kültürel farklılıkların dinamiklerine uyum sağlamaya çalışır. Kendilerini sürekli öğrenen bir kişilik olarak eğitim öğretim ortamına yansıtmaya başlarlar.

Kaynakça

Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. M. J. Bennett içinde, *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings.* Yarmouth: ME: Intercultural Press.

DECET. (2007). *Making Sense of Good Practice.* Netherlands: The European Network DECET. Mart 29, 2020 tarihinde https://vbjk.be/files/attachments/.814/manual_Making_Sense_of_Good_Practice.pdf adresinden alındı.

Fiske, S. T. (2002). What we know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *Current Directions in Psychological Science, 11*(4), 123-128.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching.* New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Gay, G. (2009). Preparing culturally responsivemathematicsteachers . B. Greer, S. Mukhopadhyay, A. B. Powell, & S. Nelson-Barber içinde, *Culturally Responsive Mathematics Education* (s. 189-206). New York: Routledge.

Ginsberg, M. B., ve Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and motivation: culturally responsive teaching in college.* San Francisco: Jossey-Bass.

Johnson, L. (2014). Culturally responsive leadership for community empowerment. *Multicultural Education Review, 6*(2), 145-170. doi:https://doi.org/10.1080/2005615X.2014.11102915

KONDA. (2017, Temmuz). *Türkiye 100 kişi olsaydı.* Mayıs 5, 2020 tarihinde KONDA | Araştırma ve Danışmanlık: https://konda.com.tr/tr/rapor/turkiye-100-kisi-olsaydi/ adresinden alındı

Ladson-Billings, G. (2009). *The dream keepers successfull teachers of African American children.* San Francisco CA: Jossey-Bass.

Mason, J. L. (1995). *Cultural competence self-assessment questionnaire: A manual for users.* Portland, OR: Portland State University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.

MEB. (1973, Haziran 24). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Nisan 8, 2020 tarihinde MEB Mevzuat: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alındı

MEB. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.* Ankara: MEB OGYM.

MEB. (2019, Kasım 9). *Kapsayıcı eğitim projesi (Inclusive Education).* Nisan 10, 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679 adresinden alındı

National Council for Accreditation for Teacher Education. (2008, Mart 16). *Professional standarts for the accreditation of teacher preparation institutions.* Nisan 11, 2020 tarihinde NCATE: http://www.ncate.org/documents/standards adresinden alındı.

Nayir, F., ve Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürler arasıeğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(70), 769-779.

Pewewardy, C., ve Hammer, P. C. (2003). Culturally responsive Teaching for American Indian students. *ERIC Digest*, 1-9.

Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly, 26*(3), 97-111.

Resnicow, K., Soler, R., Braithwaite, R. L., Ahluwalia, J. S. ve Butler, J. (2000). Cultural sensitivty in substance use prevention. *Journal Of Communıty Psychology, 28*(3), 271-290. doi:10.1016/j.cct.2018.12.011

Roux, J. L. (2001). Effective schooling is being culturally responsive. *Intercultural Education, 12*(1), 41-50.

Sarıdaş, G. (2019). *Öğrenen Öğretmen Öğrenmen.* İstanbul: Diga Yayınevi.

Scott, S. ve Palincsar, A. (2014). *Sociocultural theory.* Mayıs 5, 2020 tarihinde Education.com: https://www.dr-hatfield.com/theorists/resources/sociocultural_theory.pdf adresinden alındı.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

Shade, B. J., Kelly, C. ve Oberg, M. (1997). *Creating culturally responsive classrooms.* Washington DC: American Psychological Association.

Villegas, A. M. (1991). *Culturally responshy pedagogy for the 1990s and beyond (Trends and issues Paper No. 6).* Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*, 20-32.

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership, 64*(6), 28-33.

Vonta, T. (2009). Building teacher's capacity for quality education - Condition for inclusiveness. *Inter Network Conference* (s. 156-167). Spain: LJUBLJANA Conference Proceedings.

YÖK. (2018, Mayıs 30). *YÖK Öğretmen yetiştirme lisans programları.* Kasım 5, 2019 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu: https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idarî-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden alındı.

Matematik Eğitiminde Algoritma, Kodlama ve Programlama

Editör
Doç. Dr. Bahadır YILDIZ

Yazarlar

Doç. Dr. Bahadır YILDIZ

Doç. Dr. Filiz MUMCU

Doç. Dr. Fatih ÖZDİNÇ

Dr. Esra KIDIMAN DEMİRHAN

Feride BACAK

Rabiya GÜMÜŞ

Gizem ÜNSAL

Özge TURAN

Reyhan ÇELİK GENCER

Ecem Nur AVCI

Oğuzhan GENÇASLAN

Melike Nur KÖROĞLU

Ankara
2024

Matematik Eğitiminde Algoritma, Kodlama ve Programlama

Editör: Doç. Dr. Bahadır YILDIZ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-95329-4-3
e-ISBN : 978-625-95329-5-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Matematik Eğitiminde Algoritma, Kodlama ve Programlama
Editör: YILDIZ, Bahadır

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, viii + 168 Sf., 16x24 cm
ISBN : 978-625-95329-4-3
e-ISBN : 978-625-95329-5-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Matematik
Matematik, Matematik Eğitimi, Algoritma, Kodlama, Programlama, Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi, Blok Kodlama, Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ, Matematik Eğitiminde Arduino, MBlock Blok Tabanlı Kodlama

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

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **vii**

BÖLÜM 1
MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN ALGORİTMA, KODLAMA VE PROGRAMLAMA **1**

Özet **1**

Giriş **2**

Matematik ve Programlama Disiplinleri Arasındaki Bağlantılar **2**

Matematik Eğitiminin Kodlama ve Programlama ile Geliştirilmesi **2**

Matematiksel Kavramları Uygulamalı Hale Getirme **3**

Sonuç **3**

Kaynakça **4**

BÖLÜM 2
BİLGİSAYARSIZ BİLGİSAYAR BİLİMİ (UNPLUGGED COMPUTER SCIENCE) **5**

Özet **5**

Bilgisayar Bilimi Eğitimi ve Bilgi İşlemsel Düşünme **6**

Bilgisayar Biliminin Bilgisayarsız Programlama Yöntemiyle Matematik Eğitimine Entegrasyonu **8**

Bir Bilgisayarsız Programlama Etkinliği Nasıl Geliştirilir? **9**

Bilgi İşlemsel Düşünme Bileşenlerinin Öğrenme Etkinliklerine Entegrasyonu **10**

Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Etkinliği **12**

Etkinlik Malzemeleri: **15**

Sonuç ve Öneriler **16**

Kaynakça **17**

BÖLÜM 3
MATEMATİK EĞİTİMİNDE ALGORİTMA VE AKIŞ ŞEMALARI 19
Özet 19
Akış Şemaları 21
FlowChart Görsel Programlama Aracının Kullanımı 25
Üçgen Eşitsizliği Etkinliği 32
Kaynakça 37

BÖLÜM 4
MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA: MBLOCK 41
Özet 41
Giriş 42
Kod Alanının Detaylı İncelenmesi 53
Şapka Blokları (Hat Blocks) 54
Yığın Blokları (Stack blocks) 54
Değer Blokları (Reporter blocks) 55
Mantık Blokları (Boolean Blocks) 55
Kapak Blokları (Cap blocks) 55
Kod Kategorilerinin Tanıtımı 56
Uzantılar (Eklentiler) 59
MBlock ile Örnek Tasarım 60
Asal Çarpanları Buluyorum Etkinliği 61
Çokgen Çiziyorum Etkinliği 68
Kaynakça 70

BÖLÜM 5
MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA İLE YAPAY ZEKÂ VE MAKİNE ÖĞRENMESİ 71
Özet 71
Giriş 72
Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ 73

MBlock Blok Tabanlı Kodlama ile Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi 74

Kaynakça 88

BÖLÜM 6

MATEMATİK EĞİTİMİNDE ARDUINO SİMÜLASYONU (TINKERCAD CIRCUITS) KULLANIMI 89

Özet 89

Tanım ve Teknik Kullanım 90

Arduino'nun Eğitimde Kullanılması 100

Gören Baston Etkinliği 103

Led Tabela Etkinliği 106

94 Derece Sıcaklıkta İnsanlar Nasıl Yaşıyor? Etkinliği 110

Kaynakça 115

BÖLÜM 7

MATEMATİK EĞİTİMİNDE APPINVENTOR İLE MOBİL UYGULAMA GELİŞTİRME 117

Özet 117

Giriş 117

Kaynakça 135

BÖLÜM 8

MATEMATİK EĞİTİMİNDE PYTHON TURTLE KAPLUMBAĞA GEOMETRİSİ KULLANIMI 137

Özet 137

Giriş 138

Python Turtle Kaplumbağa Geometrisi Etkinlikleri 152

Kaynakça 168

ÖNSÖZ

Bu kitabın ortaya çıkmasını sağlayan ana motivasyon, kodlama ve programlama konularının eğitimdeki giderek artan önemini vurgulamak ve özellikle matematik öğretmenlerinin bu konuları derslerinde daha etkin bir şekilde kullanmalarına yönelik bir rehber sunmaktır. Günümüzün dijital çağında, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra dijital okuryazarlık da öğrencilerin temel kazanımları arasında yer almalıdır. Bu nedenle kitabın bölümleri farklı kodlama araçlarının teknik özelliklerini tanıtarak öğretmenlerin bu araçları nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerine dair detaylı bilgiler ve matematik öğretim içerikleriyle nasıl ilişkilendirilebileceğine dair ipuçları sunmayı hedeflemektedir.

Kitabın ilk bölümü, matematik eğitiminin yalnızca sayısal beceriler kazandırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini de geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir sürece dönüşümünü ele almaktadır. Bu dönüşüm bağlamında, kodlama ve programlama becerileri, matematik eğitiminde güncel bir yaklaşım olarak öne çıkmakta; bu beceriler, öğrencilerin matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarına ve dijital çağın gerektirdiği yetkinliklerle donanmalarına olanak sağlamaktadır.

İkinci ve üçüncü bölümlerde "Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi" ve "Algoritma ve Akış Şemaları" konuları ele alınmaktadır. Bu bölümler, öğrencilere temel bilgisayar bilimi ve algoritmik düşünme becerilerini öğretmek için kodlama yapmadan önce gerekli olan ön bilgileri sağlar. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri, öğrencilere kodlama yapmadan algoritma oluşturma ve mantıksal düşünme becerilerini kazandırmayı hedefler. Algoritma ve akış şemaları bölümü ise, matematikteki problem çözme süreçlerini adım adım analiz etme ve somut hale getirme becerisini geliştirir. Bu bölümler sayesinde öğrenciler, matematiksel işlemleri sistematik bir yaklaşımla çözmeye yönelik düşünme yapısını geliştirme fırsatı bulurlar.

Daha sonraki bölümlerde, mBlock gibi blok tabanlı kodlama araçlarına geçilerek öğrencilerin programlama dünyasına adım atması sağlanır (Bölüm 4). mBlock, özellikle görsel olarak kodlama yapmayı mümkün kıldığı için K-12 seviyesindeki öğrenciler için ideal bir araçtır. Bu bölümde öğretmenler, mBlock ile öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarını sağlamak için görselleştirme araçlarını nasıl kullanabileceklerini öğrenir. Örneğin öğrenciler matematiksel fonksiyonların grafiklerini çizebilir, basit algoritmalar tasarlayabilir ve problem çözme süreçlerinde blok kodlamanın pratik yollarını keşfedebilirler.

"Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi" konusuna odaklanan beşinci bölüm, mBlock'un ileri düzeydeki olanaklarını kullanarak öğrencilerin matematiksel problem çözme süreçlerine daha derinlemesine katılım sağlamalarına olanak tanır. Bu bölüm, öğrencilere yapay zekâ kavramlarını tanıtarak, veri analizi ve tahmin modelleri gibi gerçek dünya uygulamalarını matematik derslerine entegre etme imkânı sunar. Matematikte öğrenilen istatistiksel ve olasılıksal kavramlar, yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla öğrenciler için daha anlamlı hale gelir. Bu bölümde, örneğin veri görselleştirme, desen tanıma ve

tahmin yapma gibi uygulamalarla matematiksel kavramları somutlaştırmak mümkündür. Tinkercad Circuits ile "Arduino Simülasyonu" (Bölüm 6) ise daha ileri düzeyde uygulamalar geliştirmek isteyen öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu bölümde, öğrenciler elektronik devre tasarımı ve temel mühendislik kavramlarıyla tanışır. Matematiksel olarak öğrencilerin direnç, akım, voltaj gibi temel elektrik kavramlarını daha iyi anlamaları için simülasyonlar oluşturabilir. Öğrenciler, Arduino tabanlı projeler ile matematikte öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökme imkânı bulurlar. Bu, öğrencilerin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi kapsamında birçok beceri kazanmasını sağlar.

"Mobil Uygulama Geliştirme" (Bölüm 7) konusu ise AppInventor kullanılarak ele alınır. Bu bölüm, öğrencilere mobil cihazlar için uygulama tasarlama imkânı sunarak matematiksel kavramların günlük hayattaki kullanımlarını keşfetmelerine olanak tanır. Örneğin öğrenciler basit bir hesap makinesi, metin dönüştürücü veya birim çevirici gibi uygulamalar geliştirebilirler. Bu araçlar, öğrencilerin programlama ve matematiği doğrudan yaşamla ilişkilendirebilecekleri araçlar olarak öne çıkar.

Son olarak "Python Turtle" kullanılarak çizim ve animasyon yapmayı kapsayan sekizinci bölüm, öğrencilerin geometri, trigonometri ve temel matematiksel fonksiyonları uygulamalı olarak keşfetmelerini sağlar. Python Turtle ile öğrenciler, şekil çizimleri yaparak geometrik kavramları pekiştirir ve karmaşık görsel desenler oluşturarak döngü ve fonksiyon kullanımı gibi programlama becerilerini geliştirir. Bu bölüm, matematiksel kavramların uygulamalı olarak kavranmasını sağlarken aynı zamanda Python gibi yaygın kullanılan bir dilde programlama temellerini de öğretir.

Bu kitabın amacı, yukarıda belirtilen tüm araçların matematik öğretiminde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair rehberlik sunmaktır. Her bölüm, belirli bir kodlama veya programlama aracını detaylandırarak eğitimcilerin bu araçları sınıflarına entegre etmelerini ve öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanmalarını desteklemektedir. Kitabın içeriği, öğretmenlerin kendi sınıf seviyelerine ve müfredatlarına uygun projeler geliştirmeleri için gerekli teknik bilgileri sağlamakta ve bu araçların nasıl yenilikçi bir matematik öğretim yöntemi sunduğunu göstermektedir. Eğitimde teknoloji kullanımının giderek yaygınlaştığı bu dönemde, kodlama araçlarının öğrenilmesi ve uygulanması, matematik öğretmenlerine derslerini daha etkileşimli ve uygulamalı hale getirme fırsatı sunmaktadır.

Her yazar kendi yazdığı bölümdeki tüm içerikten birinci derecede sorumludur. Sorumluluk başkasına devredilemez ve yazar/yazarlar yazdıklarından tümüyle sorumludur.



www.matematik.us
Katkılarıyla

BÖLÜM 1

MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN ALGORİTMA, KODLAMA VE PROGRAMLAMA

Doç. Dr. Bahadır YILDIZ*

Hazırlık Soruları

1. Kodlama ve matematik arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Kodlama ve programlama becerileri, matematiksel düşünme ve problem çözme süreçlerini nasıl etkiler?
3. Kodlama araçları, öğrencilerin matematik derslerine olan ilgisini ve motivasyonunu nasıl etkiler?

Özet

Matematik eğitiminin içeriği son yıllarda öğrencilere yalnızca sayısal beceriler kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda yaratıcı düşünme, problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini de geliştirmeyi hedefleyecek şekilde genişletilmiştir. Kodlama ve programlama, K-12 seviyesindeki matematik eğitimine dahil edilerek, bu becerilerin kazandırılması sürecinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Kodlama, bilgisayarların anlayabileceği talimatları yazmak iken; programlama, bu talimatları uygulamalı hale getirme sürecidir. Bu disiplinler, matematiksel düşünmenin temel taşları olan soyutlama, analiz ve algoritmik düşünme becerilerini destekler.

Matematik eğitiminin kodlama ve programlama ile entegre edilmesi, öğrencilere somut ve uygulamalı öğrenme fırsatları sunar. Kodlama, yalnızca bilgisayar bilimiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda matematik derslerini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek STEM odaklı bir eğitim yaklaşımını destekler. Örneğin öğrenciler kodlama yaparak geometrik şekiller çizebilir, grafikler oluşturabilir veya istatistiksel verileri analiz edebilir. Bu süreçte öğrenciler soyut matematiksel kavramları anlamlandırabilir ve problem çözme süreçlerinde sistematik düşünmeyi geliştirebilirler.

* Hacettepe Üniversitesi, bahadir@bahadiryildiz.net, ORCID: 0000-0003-4816-3071

Giriş

Son yıllarda matematik eğitiminin içeriği, öğrencilerin yalnızca sayısal işlemleri değil, aynı zamanda karmaşık problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirebilmeleri adına genişletilmiştir. Bu genişlemede özellikle kodlama ve programlama konularının K-12 matematik öğretim programına entegre edilmesi, dikkat çeken bir yenilik olmuştur. Öğrencilerin temel matematik becerileri ile kodlama ve programlama kavramlarını öğrenmeleri, onların dijital dünyada etkili ve verimli bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Grover ve Pea, 2013; Sneider vd., 2014). Kodlama ve programlama, matematiksel düşünmenin yapı taşları olan soyutlama, analiz etme ve algoritmik düşünme gibi becerileri geliştirmenin yanında, öğrencilerin teknolojik araçlarla aktif bir etkileşime girmelerini de sağlar (Shumway vd., 2021).

Kodlama ve programlamanın eğitimdeki önemi, yalnızca bilgisayar bilimleri ile sınırlı kalmamış; matematik eğitiminin geleneksel sınırlarını da aşarak STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) odaklı yaklaşımlar ile entegre olmuştur. STEM eğitimi kapsamında öğrencilerin problem çözme, kritik düşünme ve iş birliği gibi becerileri geliştirmesi hedeflenirken; kodlama, bu süreçte matematiğin somut ve uygulamalı bir hale getirilmesinde güçlü bir araç olarak öne çıkar (Wing, 2008; Shute, Sun ve Asbell-Clarke, 2017).

Matematik ve Programlama Disiplinleri Arasındaki Bağlantılar

Kodlama ve matematik arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Matematik, kodlamanın temelini oluşturan mantıksal ve algoritmik düşünceyi geliştiren bir disiplindir (Papert, 1980). Diğer yandan, programlama ise bu düşünceleri gerçek dünyada test edebilmek için ideal bir platform sağlar. Matematik ve kodlamanın birlikte ele alındığı bir öğrenme ortamında, öğrenciler teorik kavramları uygulamalı hale getirme fırsatı bulurlar. Örneğin bir öğrenci Python veya Scratch gibi programlama dillerini kullanarak aritmetik işlemleri, geometrik şekilleri veya istatistiksel analizleri görselleştirebilir. Bu, öğrencilerin yalnızca matematiksel işlemleri öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu işlemleri yazılı talimatlara dökerek programlama mantığını geliştirmelerini de sağlar (Resnick vd., 2009).

Bu bağlamda kodlama ve matematiğin etkileşimi, öğrencilere problem çözme süreçlerinde daha farklı bir bakış açısı sunar. Kodlama, bir problemi adım adım analiz etme ve çözme süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, matematiksel kavramları anlamlandırmak için programlama bloklarını kullanarak soyut düşünceyi somut eylemlerle ifade edebilir (Aho, Sethi ve Ullman, 1986). Örneğin bir öğrencinin bir üçgenin alanını hesaplayan bir program yazması, geometrik formülleri uygulamalı bir şekilde öğrenmesini sağlarken, aynı zamanda programlama aracılığıyla adım adım problem çözme becerisini geliştirir.

Matematik Eğitiminin Kodlama ve Programlama ile Geliştirilmesi

Matematik eğitimiyle kodlama becerilerinin birleştirilmesi, K-12 öğrencilerinin matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarına ve yaratıcı yollarla uygulamalarına olanak tanır. Programlama, soyut matematik kavramlarını somut hale getirerek öğrencilerin bu

kavramları daha iyi anlamalarını sağlar. Özellikle algoritmaların ve döngülerin kullanımı, öğrencilerin tümevarım ve tümdengelim gibi matematiksel düşünme süreçlerini pratik etmelerine yardımcı olur (Weintrop vd., 2016). Kodlama ile matematik eğitimi arasında kurulan bu bağlantılar, yalnızca temel becerileri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda analitik düşünmeyi destekleyerek öğrencileri matematiksel problemlere yenilikçi çözümler bulmaya teşvik eder (Shute vd., 2017).

Matematik eğitiminin kodlama ile desteklenmesi, ayrıca öğrencilerin motivasyonlarını da artırır. Geleneksel olarak soyut ve ezbere dayalı olarak görülen matematik dersleri, kodlama aracılığıyla daha etkileşimli hale gelir. Öğrenciler, kodlama yaparak matematiksel kavramları gerçek dünyayla ilişkilendirir ve somut projeler ortaya koyabilirler. Örneğin öğrenciler bir grafik çizme programı yazarak lineer denklemleri daha iyi anlayabilir veya basit bir animasyon oluşturarak trigonometri ve geometri kavramlarını görselleştirebilir (Barr ve Stephenson, 2011). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını kolaylaştırdığı gibi, kendilerine olan güvenlerini de artırır (Guzdial ve Ericson, 2009).

Matematiksel Kavramları Uygulamalı Hale Getirme

Matematik öğretiminde kodlama ve programlama, matematiksel kavramların daha kolay kavranmasını sağlamakla birlikte, öğrencilere gerçek dünya uygulamaları sunar. Kodlama sayesinde, öğrenciler kendi matematiksel modellerini ve simülasyonlarını oluşturabilir, bu modeller üzerinden analiz yapabilir ve sonuçları yorumlayabilirler. Örneğin öğrenciler bir asal sayı bulma algoritması yazarak, asal sayıların mantığını daha iyi kavrayabilirler. Benzer şekilde Python gibi dillerde veri görselleştirme araçlarını kullanarak istatistiksel verileri analiz edebilir ve sonuçları grafiklerle ifade edebilirler (Grover ve Pea, 2013; Denning, 2019).

Kodlama ve programlama ayrıca öğrencilere yaparak öğrenme fırsatı sunar. Scratch gibi basit kodlama araçları ile öğrenciler algoritmalar tasarlayabilir, oyunlar geliştirebilir ve matematiksel kavramları kendi projelerinde uygulayabilir. Bu süreçte, öğrenciler yalnızca kodlamayı öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda kendi yarattıkları projeler üzerinden deneme yanılma yoluyla öğrenme deneyimini yaşarlar. Öğrencilerin program yazarken karşılaştıkları zorlukları aşmaları, onlara eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de kazandırır (Shumway vd., 2021).

Sonuç

Kodlama ve programlama, günümüzde yalnızca bilgisayar bilimi ile sınırlı kalmayıp, matematik öğretimi için de vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Matematik ve programlama, öğrencilerin daha etkili öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayarak eğitimde yeni fırsatlar sunmaktadır. Matematiksel düşünme becerilerini derinleştiren ve gerçek dünya uygulamalarıyla zenginleştiren bu iki disiplinin entegrasyonu, K-12 seviyesindeki öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerileri kazanmalarına katkıda bulunur. Kodlama ve programlama, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların matematik derslerinde daha anlamlı bağlantılar kurmalarını sağlar. Bu nedenle eğitimcilere düşen görev, kodlama ve matematik öğretimini bütünleştirerek öğrencilerin matematiği yaparak, deneyimleyerek ve kodlayarak öğrenmelerini teşvik etmektir.

Kaynakça

Aho, A. V., Sethi, R., & Ullman, J. D. (1986). *Compilers: Principles, techniques, and tools*. Addison-Wesley.

Barr, D., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads, 2*(1), 48–54.

Brookshear, J. G. (2018). *Computer science: An overview (13th ed.).* Pearson.

Denning, P. J. (2019). Remaining trouble spots with computational thinking. *Communications of the ACM, 62*(9), 78–85.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher, 42*(1), 38–43.

Guzdial, M., & Ericson, B. (2009). *Introduction to computing and programming in Python: A multimedia approach*. Prentice Hall Press.

Knuth, D. E. (1997). *The art of computer programming (Vol. 1).* Addison-Wesley.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM, 52*(11), 60–67.

Shumway, J. F., Westenskow, A., & Thomas, C. D. (2021). Computational thinking in elementary mathematics teacher education: An examination of tasks. Contemporary Issues in *Technology and Teacher Education, 21*(1), 94–123.

Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. Educational *Research Review, 22*, 142–158.

Sneider, C., Stephenson, C., Schafer, B., & Flick, L. (2014). Computational thinking in high school science classrooms. *The Science Teacher, 81*(5), 53–59.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology, 25*(1), 127–147.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, *Physical and Engineering Sciences, 366*(1881), 3717–3725.

BÖLÜM 2

BİLGİSAYARSIZ BİLGİSAYAR BİLİMİ (UNPLUGGED COMPUTER SCIENCE)

Doç. Dr. Filiz MUMCU*

Doç. Dr. Fatih ÖZDİNÇ*

Dr. Esra KIDIMAN DEMİRHAN*

Hazılrık Soruları

1. Bilgisayar kullanmadan bilgisayar bilimini öğrenmek mümkün müdür?
2. Bilgi işlemsel düşünme nedir?
3. Matematik eğitiminde bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri nasıl kullanılır?

Özet

Bilgi işlemsel düşünmenin diğer öğretim programlarına entegre edilmesi yoluyla bilgisayar bilimi eğitiminin tüm öğrenciler için ulaşılabilir olması hedeflenmektedir. Bunun arkasında yatan önemli nedenler arasında öncelikle bilgisayar bilimi eğitiminin zorunlu öğretimin bir parçası olmayışı kadar öğretmen kaynağının yetersizliği, öğretmen eğitimi programlarının bu konuya olan duyarsızlığı, öğretmenlerin sürdürülebilir mesleki gelişimlerinin olmaması yer almaktadır. Bu sorunlarla başa çıkabilmek için bilgisayarsız bilgisayar bilimi önemli bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar kullanımı gerektirmeyen, bilgisayar bilimi ile ilgili temel bir eğitime gereksinim duymayan ve bağlama uygun geliştirilen aktivitelerle öğretmenler ve öğrenciler için uygulanması nispeten daha kolay olan bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin bir diğer avantajı ise öğrenciler arasında iş birliğini sağlamasıdır. Öğrencilerin bilgisayarların arkasında kalmayarak öğretmenleri ve akranlarıyla yüz yüze iletişim kurabilmeleri, bilgisayara erişimle ilgili sorunların yaşanmaması bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin diğer önemli avantajlarındandır. Bu çerçevede bu bölümde öncelikle bilgi işlemsel düşünme kavramı ve bilgisayarsız bilgisa-

* Manisa Celal Bayar Üniversitesi, filiz.mumcu@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9371-6734

* Afyon Kocatepe Üniversitesi, fozdinc@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2150-5019

* Millî Eğitim Bakanlığı, esrakidiman@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8529-5431

yar bilimi ele alınacak, ardından bilgi işlemsel düşünmenin matematik eğitimine entegrasyonu bağlamında bilgisayarsız bilgisayar biliminden nasıl faydalanılabileceği bir örnek etkinlik ile açıklanacaktır.

Bilgisayar Bilimi Eğitimi ve Bilgi İşlemsel Düşünme

Bilgisayar biliminin hayatın her alanına hızla nüfuz etmesiyle birlikte bu değişime uyum sağlayabilmek için öğretim programlarında değişikliğe giden ülke sayısı her geçen gün artmaktadır. Bilgisayar bilimi eğitiminin henüz K12 düzeyinde zorunlu eğitimin bir parçası olmaması nedeniyle bilgi işlemsel düşünme, zorunlu öğretim programlarına entegre edilerek bilgisayar bilimi eğitiminin tüm öğrenciler için ulaşılabilir olması hedeflenmektedir. Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programında ilk olarak 2012 yılında yapılan değişiklikler ve bu değişikliklerin sonrasında 2016 yılında yapılan düzenlemeler ile bilgi işlemsel düşünmenin ve bilgisayar bilimi kavramlarının; Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin öğretim programı başta olmak üzere birçok dersin öğretim programına dahil edildiği görülmektedir.

"Computational thinking" kavramının, ulusal alanyazında bilgi işlemsel düşünme (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018), hesaplamalı düşünme (Özçınar, 2017), bilişimsel düşünme (Ökkeş, 2016), komputasyonel düşünme (Şahiner ve Kert, 2016) ve bilgisayarca düşünme (Korkmaz vd., 2015) gibi farklı çevirilerine ve kullanımlarına denk gelmek mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Öğretmen Kitaplığı ve Eğitim Bilişim Ağındaki kaynaklarda "computational thinking" kavramının Türkçe karşılığı olarak "bilgi işlemsel düşünme" kullanılmaktadır. Ortak bir dili benimsemek adına bu bölümde "bilgi işlemsel düşünme" kullanımı tercih edilmiştir.

Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar bilimlerindeki temel kavramlardan yararlanarak problem çözmeyi, sistem tasarımını ve insan davranışını anlamayı içerdiğinden bilgisayar bilimleri eğitiminde çok önemli bir rol oynar (Grover ve Pea, 2013). Kavramın "algoritmik düşünme" olarak bilindiği 1950'li ve 1960'lı yıllara dayanan uzun bir geçmişi vardır (Yadav vd., 2014). Wing (2006)'in Communications of the Association for Computing Machinery (ACM) dergisinde yayınlanan ve bilgisayar bilimi eğitiminin herkes için önemli ve erişilebilir olmasına vurgu yapan makalesi, özellikle eğitimsel bağlamda yapılan bilimsel çalışmalar için önemli bir tetikleyici olmuştur. Aslında bilgi işlemsel düşünme kavramının arkasındaki fikir, *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas* (Papert, 1980) adlı kitabıyla Logo adlı görsel programlama dilini de icat eden Seymour Papert'e dayanmaktadır. Her ne kadar alanyazında bilgisayar bilimi eğitiminin diğer disiplinleri keşfetmenin ve düşünmenin bir yolu olarak önemine değinen erken çalışmalar olsa da (Guzdial, 1994), Wing'in (2006) bilgi işlemsel düşünme kavramına yaptığı vurgu kadar yaygınlaşmamıştır.

Bilgi işlemsel düşünmenin bilgisayar bilimi eğitimine entegrasyonu son yıllarda öne çıkan bir odak noktası haline gelmiştir. Birçok eğitim girişimi, bilgisayar bilimi temel kavramlarının ve programlama öğretiminin yanı sıra bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine de vurgu yapmaktadır (Mills vd., 2021). Bu entegrasyon, öğrencileri gelecekteki kariyer yolları ne olursa olsun bilgi işlemsel düşünme yeteneği ile donatmayı ve bilgisayar biliminin ilkeleri ve uygulamalarına ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmeyi

amaçlamaktadır (Angevine vd., 2017). Bilgisayar bilimi eğitiminde bilgi işlemsel düşünmenin önemi, Elektrik ve Elektronik Mühendisleri Enstitüsü Bilgisayar Topluluğu (IEEECS) ve Bilgisayar Makineleri Birliği (ACM) gibi profesyonel kuruluşlar tarafından da kabul edilmektedir (Fang vd., 2017).

Bilgi işlemsel düşünme becerileri, eğitim programlarında da önemli bir yer tutmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim Bilişim Teknolojileri ve Yazılı Dersi Öğretim Programı'nda bilgi işlemsel düşünme becerilerine ayrıca yer verilmektedir. Bilgisayar bilimi eğitimi, bireylerin bilgi işlemsel düşünmesine ve karmaşık sorunları çözmesine olanak tanıyan araçları, teknikleri ve bilgiyi sağlar. Soyutlama, ayrıştırma, algoritmik tasarım ve optimizasyon gibi bilgi işlemsel düşünme kavramlarını anlamak ve uygulamak için bir çerçeve sunar (Weintrop vd., 2015). Bilgisayar bilimi eğitimi, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme için gerekli becerileri ve zihniyeti geliştirmelerine yardımcı olur (Calderon ve Crick, 2015).

Bilgi işlemsel düşünmenin bilgisayar bilimleri eğitimine entegrasyonu son yıllarda, özellikle ilk ve orta öğretim ortamlarında önemli bir ilgi kazanmıştır (Kallia vd., 2021). Ancak bilgi işlemsel düşünme yalnızca bilgisayar bilimiyle sınırlı değildir; tüm bilimlerin merkezinde yer alan bir uygulama olarak kabul edilir (Yadav vd., 2017). Öğrencilere sorunları yapılandırılmış ve sistematik bir süreç kullanarak bir dizi adıma bölerek çözmeyi öğreten bilişsel bir yaklaşım olarak görülmektedir (Kush, 2019). Öğretim programları arası uygulamalara entegre edilerek çeşitli konularda uygulanmasına olanak sağlanmıştır (Herrero-Alvarez vd., 2023). Bilgisayar bilimi, fen bilimleri, matematik ve teknoloji dahil olmak üzere çeşitli eğitim alanlarında çalışılmakta ve uygulanmaktadır (Park ve Kwon, 2022). Aslında bilgi işlemsel düşünme, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Bilgisayar Bilimleri Öğretmenleri Derneği (CSTA) ve Code.org gibi kuruluşların yeni öğretim programı geliştirmelerinin temelini oluşturur ve İngiltere'deki zorunlu bilgisayar bilimi eğitimi öğretim programının temel bir bileşenidir (Dagienė vd., 2017).

Son yıllarda bilgisayar bilimi kavramlarının matematik eğitimi de dahil olmak üzere çeşitli disiplinlere entegre edilmesine yönelik artan bir ilgi vardır. Dikkat çeken yaklaşımlardan biri, bilgisayar veya elektronik cihazlar kullanılmadan bilgi işlemsel düşünme ve programlama kavramlarının öğretilmesini içeren bilgisayarsız bilgisayar bilimidir (Ehsan vd., 2019). Bu yaklaşım, uygulamalı, çevrimdışı etkinlikler yoluyla öğrencilerin matematik becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için eşsiz bir fırsat sunar.

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri, öğrencilere bilgi işlemsel düşünme ve problem çözme ile somut ve etkileşimli bir şekilde ilgilenme fırsatı sağlar. Bu etkinlikler genellikle öğrencilerin eleştirel düşünmesini, kalıpları analiz etmesini ve sorunları çözmek için algoritmalar geliştirmesini gerektiren bulmacaları, oyunları ve gerçek dünya senaryolarını içerir (Ehsan vd., 2019). Öğrenciler bu etkinliklere katılarak matematiksel kavramlara ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirebilir ve problem çözme stratejilerini geliştirebilirler.

Kaynakça

Abdüsselam, M. S., & Turan-Güntepe, E. (2021). Examination of the transitions between modal representations in coding training. International Journal of Computer Science Education in Schools, 5(1), 3–15. https://doi.org/10.21585/ijcses.v5i1.125

Anwar, L., Mali, A., & Goedhart, M. J. (2021). The effect of proof format on reading comprehension of geometry proof: The case of Indonesian prospective mathematics teachers. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17(4), em1952. https://doi.org/10.29333/ejmste/10782

Baki, A., & Şahin, S. M. (2004). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemiyle öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 3(2), 91-104.

Baş, T. (2013). Eğitsel web ortamlarının değerlendirilmesinde çeşitli kullanılabilirlik yöntemlerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. Current Research in Education, 4(1), 36-47.

Brinkmann, A. (2000). Mind maps im Mathematikunterricht. In M. Neubrand (Ed.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2000 (pp. 121–124). Franzbecker.

Cameron, L. (2006). Picture this: My lesson. How LAMS is being used with pre-service teachers to develop effective classroom activities. In R. Philip, A. Voerman, & J. Dalziel (Eds.), Proceedings of the First International LAMS Conference 2006: Designing the Future of Learning (pp. 25-34). LAMS Foundation.

Chapman, O. (2005). Constructing pedagogical knowledge of problem solving: Preservice mathematics teachers. In Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2, pp. 225-232). PME.

Domingos, P. (2015). The master algorithm: How the quest for the ultimate learning machine will remake our world. Basic Books.

Enghag, M., Gustafsson, P., & Jonsson, G. (2009). Talking physics during small-group work with context-rich problems - Analysed from an ownership perspective. International Journal of Science and Mathematics Education, 7, 455–472. https://doi.org/10.1007/s10763-008-9125-z

Erol, O., & Kurt, A. A. (2017). The effects of teaching programming with scratch on pre-service information technology teachers' motivation and achievement. Computers in Human Behavior, 77, 11-18.

Fujita, T., Jones, K., & Miyazaki, M. (2011, July). Supporting students to overcome circular arguments in secondary school mathematics: The use of the flowchart proof learning platform. Paper presented at the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Ankara, Turkey.

Genç, M. (2007). İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gökoğlu, S. (2017). Programlama eğitiminde algoritma algısı: Bir metafor analizi. Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 6(1), 1-14.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Karataş, E. (2017). Orta öğretim bilgisayar bilimi kitabı kur1 (pp. 239-240). Millî Eğitim Bakanlığı.

Gülmez, I. (2009). Programlama öğretiminde görselleştirme araçlarının kullanımının öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Güven, Y. (2018). 5. Sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen rehber kitabı (pp. 167-231). Millî Eğitim Bakanlığı.

Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. Informatics in Education, 13(1), 33-50.

KARACA, D. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematik eğitiminde Vee diyagramı kullanımı. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Karaer, H. (2020). Nicel analiz problemlerinin öğretiminde akış şemalarının kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. Eğitim ve Bilim, 50, 201-225.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 143-162.

Kurt, H. S., & Doğan, Z. (2020). Pre-service science teachers' skills to express the algorithms used in solving physics problems with flowcharts (An example from Turkey). Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia, 16(1), 24-33. https://doi.org/10.15294/jp.v16i1.21371

Miyazaki, M., Fujita, T., & Jones, K. (2015). Flow-chart proofs with open problems as scaffolds for learning about geometrical proofs. ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 47(7), 1211-1224.

Miyazaki, M., Fujita, T., & Jones, K. (2014). Functions of open flow-chart proving in introductory lessons of formal proving. In P. Liljedahl, S. Oesterle, C. Nicol, & D. Allan (Eds.), Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education (Vol. 4, pp. 226-233). PME.

Nakiboğlu, C., Erdurmazlı, İ., Kızmaz, B., & Hepöz, Ş. (2018). Kimya öğretmen adaylarının organik kimya laboratuarında akış diyagramı kullanımına yönelik görüşlerinin araştırılması. Eğitim ve Bilim, 3(1), 31-58.

Nakiboğlu, C., Şen, A. Z., Akgün, İ., & Fidan, M. (2016). Genel kimya laboratuvarında akış diyagramı kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 1(1), 63-86.

Nirode, W., & Boyd, B. (2021). High school geometry textbooks' proving opportunities of Common Core theorems. School Science and Mathematics, 121, 345–356. https://doi.org/10.1111/ssm.12487

Ngin, C. S. (2018). Examining a teacher's use of multiple representations in the teaching of percentages: A commognitive perspective. Mathematics Education Research Group of Australasia.

Putri, O. R. U. (2018). Students' mathematical connection in programming using GUI Matlab. In Proceedings of the 5th International Conference on Community Development (AMCA 2018) (pp. 234-238). Atlantis Press.

Putri, O. R. (2018). Students' creativity in Matlab programming as media in learning mathematics.

Şahin, H., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Erdoğmuş, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlamaya dönük tutumları ve öz-yeterlilikleri. 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu.

Şahin, M. C., & Namlı, A. N. (2017). Algoritma eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi. Recep Tayyip Erdogan University Journal of Social Sciences, 5, 135-153.

Taşkırmaz, M., & Bal, C. G. (2020). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve yılmazlıkları arasındaki ilişki: Sistematik incelemesi. Eğitim ve Bilim, 28(4), 1759-1769.

Tekdal, M. (2016). Kodlamaya yeni başlayanlar için temel programlama (Programlama dilleri I): Program geliştirme yöntemleri - Algoritmalar - Akış şemaları - C - Pascal (s. 36).

Thumiki, V. R. R. (2019). Student dropout from foundation program at Modern College of Business & Science, Sultanate of Oman. International Journal of Higher Education, 8(5), 118-133.

Toyib, M., Kusmayadi, T. A., & Riyadi. (2017). On supporting students' understanding of solving linear equation by using flowchart. AIP Conference Proceedings, 1848, 040017. https://doi.org/10.1063/1.4983955

Tsebella, A. T., W/Yesus, K. M., & Kassa, S. A. (2022). Early grade mathematics in Ethiopia: Alignment of contents in the textbooks with the corresponding syllabuses. Asian Journal of Education and Training.

Turk, J. K., & Young, R. A. (2022). A novel approach for teaching soil texture estimation: Replacing standard protocols with directed self-calibration. Journal of Geoscience Education, 70(1), 40-55.

Üngör, Y. E., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Erdoğmuş, F. U. (2020). Flowchart destekli proje tabanlı algoritma eğitiminin etkililiği. Turkish Journal of Primary Education (TUJPED), 5(2), 98-118.

Wilson, K. J., & Rigakos, B. (2016). Scientific process flowchart assessment (SPFA): A method for evaluating changes in understanding and visualization of the scientific process in a multidisciplinary student population. CBE—Life Sciences Education, 15(4), ar63. https://doi.org/10.1187/cbe.15-10-0212

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Yeşiloğlu, S. N., Turan Oluk, N., & Tufan, Y. (2021). Development and use of flowcharts for identifying types of isomers and naming coordination compounds. Journal of Chemical Education, 98, 1988-1996. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00493

BÖLÜM 4

MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA: MBLOCK

Rabiya GÜMÜŞ*
Gizem ÜNSAL*

Hazırlık Soruları:

1. Blok kodlama nedir? Matematik eğitiminde nasıl kullanılabilir?
2. Blok tabanlı programlama araçlarından MBlock, öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmelerini nasıl görselleştirebilir ve uygulamalı hale getirebilir?
3. MBlock'un görsel programlama ortamında yer alan farklı kod blokları (şapka, yığın, değer blokları vb.), matematiksel işlemlerin ve algoritmaların adım adım öğretilmesine nasıl katkı sağlar?

Özet

Bu bölümde görsel programlama kavramı, görsel programlama araçlarının türleri ve eğitimdeki faydaları ele alınmaktadır. Görsel programlama, kullanıcıların kod yazmak yerine grafiksel ögelerle program oluşturmasına olanak tanır ve özellikle öğrencilerin hızlı, etkin, mantıksal ve yaratıcı düşünme becerilerini destekler. Görsel programlama araçları arasında blok tabanlı programlama araçları öne çıkar ve Scratch ile MBlock bu araçlar arasında en yaygın kullanılanlardır. MBlock'un temel özellikleri, blok tabanlı kodlama ve robotik kodlama için grafik arayüz sağlamasının yanı sıra Python ve Arduino C gibi metin tabanlı dillerle de çalışabilmesidir. MBlock, kullanıcı dostu yapısı sayesinde her yaştan kullanıcının ilgisini çekmekte ve yapay zekâ ile makine öğrenimi eklentileri sunarak yirmi birinci yüzyıl becerileri kazandırmaya yönelik eğitim uygulamaları sunmaktadır. Bölümde ayrıca MBlock'un Eğitim ve Topluluk sayfalarıyla kullanım arayüzünün detayları anlatılmış; öğrencilerin ilgi çekici animasyonlar ve projeler yapabilmeleri için sağladığı olanaklar örneklerle gösterilmiştir.

* Hacettepe Üniversitesi YL Öğrencisi, gms.rabiya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9214-1243
* Hacettepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi, gizemunsal06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4379-423X

Giriş

Görsel programlama, kullanıcıların program öğelerini metinsel olarak belirtmek yerine bu öğeleri grafiksel olarak değiştirerek programlar oluşturmalarını sağlayan bir programlama dilidir (Görsel Programlama nedir? 2022). Görsel programlama ortamları; öğrencilerin verilen işlemleri en hızlı biçimde yapmalarında, mantıklı sonuçlara ulaşmalarında, verilen karmaşık işlemleri sonuç odaklı çözmelerinde, çevrelerindeki bireylerle bilgi alışverişi yaparak daha etkin sonuçlara ulaşmalarında ve kendi hayal dünyalarını etkin bir şekilde kullanarak yeni bir ürün ortaya koymalarında etkilidir (Korkmaz, Balcı, Çakır ve Erdoğmuş, 2021). Son yıllarda sayıları giderek artan görsel programlama araçları farklı başlıklar altında gruplanmıştır. Görsel programlama araçları için Powers vd. (2006) tarafından yapılan gruplamalar aşağıdaki başlıklar hâlinde verilmiştir:

- **Blok Tabanlı Programlama Araçları**: Grafiksel blokların "sürükle-bırak" yöntemiyle kullanıldığı araçlardır (Örneğin Scratch, App Inventor, Alice vb.).
- **Öyküleştirilmiş Algoritma Araçları**: Belirli bir karakter aracılığıyla algoritmanın canlandırılmasını sağlayan araçlardır (Örneğin Jeroo ve Microsoft Kodu Game Lab vb.)
- **Akış Şemalı Algoritma Araçları**: Programlamanın işlem sırasına ve bağlantısal yapılandırmaya dayalı yöntemlerle gerçekleştirilmesini sağlayan araçlardır (Örneğin Raptor, FLINT vb.).
- **Ürünü Görselleştirme Araçları:** Oluşturulan çıktıların görselleştirilmesine odaklanan araçlardır (Örneğin Lego Mindstorms, RoboMind vb.).
- **Sıralı-Aşamalı Programlama Araçları**: Programlama ile öğrenmeye ilişkin kavram ve unsurların sıralı ya da aşamalı olarak düzeye göre kapsamının genişletildiği araçlardır (Örneğin ProfessorJ, RoboLab vb.).

Görsel araçlar arasında en fazla öne çıkan tür ise blok tabanlı programlama araçlarıdır. Blok kodlama görsel programlama olanağı sunmakta ve metin tabanlı kod yerine aynı görevleri gerçekleştiren görsel blokların "sürükle-bırak" yoluyla bir araya getirilerek programların oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Gülbahar, 2017). Gerek alanyazın gerek öğretmenlerin okul uygulamaları incelendiğinde bu görsel araçların en çok tercih edilenleri Scratch ve MBlock olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tercihin erişilebilirlik, ücretsiz kullanım, eklenti desteği, farklı cihazları ve dilleri desteklemesi gibi birçok nedeni bulunmaktadır.

Bu bölümde en çok tercih edilen görsel programlama araçlarından birisi olan MBlock hakkında bilgi verilecektir. MBlock grafik arayüzüyle blok tabanlı kodlama ve robotik kodlama için kullanılan bunun yanında Python ve Arduino C gibi metinsel programlama dillerini kullanarak yazılım geliştirmeye de olanak sağlayan bir araçtır. Çok tercih edilmesi ve popülerliği blok tabanlı yapısıyla uzman olmayan kullanıcıların bile kolaylıkla öğrenmesi ve ürün geliştirebilmesine borçludur. Bu özelliği sayesinde neredeyse her yaştan kullanıcılar, MBlock yazılımıyla ilgi çekici hikâyeler, oyunlar ve animasyonlar tasarlayabilmekte ve MBot, Arduino ve Microbit gibi cihazları programlayabilmektedir. (Makeblock Help Center, 2020). Ayrıca MBlock 5 sürümü yapay zekâ ve makine öğrenmesi teknolojilerini içermektedir ve yapay zekâ uygulamalarının gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bir sonraki bölümde bu konu detaylı şekilde ele alınmaktadır.

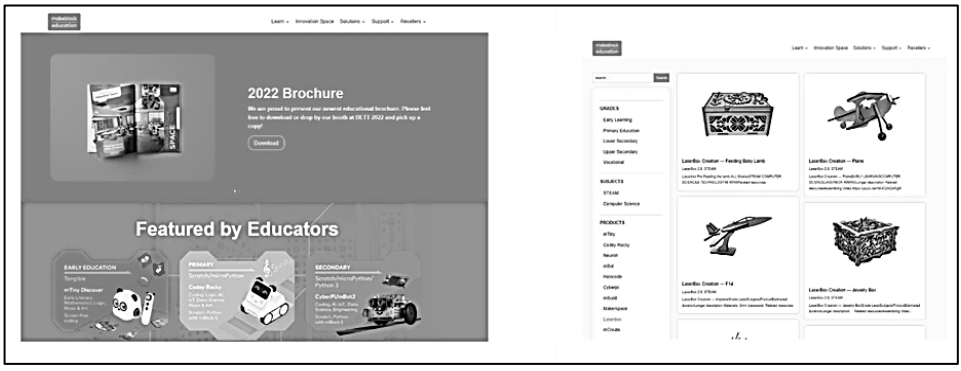
MBlock Education ve MBlock Community

Bu bölümde MBlock internet sitesinde yer alan MBlock Education ve MBlock Community bölümleri hakkında bilgiler yer almaktadır. MBlock Education, öğretmenlerin sınıf ortamında MBlock kullanarak uygulayabileceği örnek çalışmalar sunmaktadır. MBlock Community ise MBlock ile yapılmış projelere ulaşma imkânı sağlamaktadır. MBlock internet sitesinin ana sayfasında "Eğitimci (Educator)" ve "Topluluk (Community)" bölümlerine erişim bağlantıları Şekil 1'deki gibi yer almaktadır.



Şekil 1. MBlock İnternet Sitesinde Educator ve Community bölümleri

Şekil 1'de yer alan "Eğitimci (Educator)" bölümüne tıklayan bir kullanıcı, Şekil 2'de görülen "Makeblock Education" isimli sayfaya yönlendirilmektedir. Makeblock Education dünyanın dört bir yanındaki öğrencilerin, yeni nesil problemleri çözmelerini teşvik etmek amacıyla öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Makeblock Education, 2022). Makeblock Education sayfasında öğretmenlere yönelik kaynakların bulunduğu "Teaching Resources" başlıklı sayfada yine Şekil 2'de yer almaktadır. Bu sayfada; sınıf seviyesi (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki düzey), konu alanı ve kullanılacak ürün (mbot, mTiny, Codey Rocky, Cyberpi vb.) alt başlıklarında örnek çalışmalar bulunmaktadır.



Şekil 2. MBlock Education Anasayfası ve Teaching Resources (Öğretim Kaynakları) sayfası

Makeblock Topluluğu (Community) bölümüne tıklayan bir kullanıcı Şekil 3'te gösterilen anasayfaya ulaşmaktadır. Kullanıcıların kendi projelerini paylaşabildiği bu say-

Kaynakça

Aslan, U. (2014). Fostering students' learning of probability through video game programming (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Büyükkarci, A. (2019). Kodlama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin 4. sınıf matematik başarısına, kalıcılığına ve tutumuna etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukluöz, Ö. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının Scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: Bir eylem araştırması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Gökdağ, K. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin Scratch ile süsleme etkinliklerinde matematiksel estetik rollerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülbahar, Y. (Ed.). (2017). Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya (s. 241-263). Pegem Akademi.

Korkmaz, Ö., Balcı, H., Çakır, R., & Uğur Erdoğmuş, F. (2021). Görsel programlama ortamlarında yapılan oyun geliştirme etkinliklerinin etkililiği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57, 52-73. https://doi.org/10.21764/maeuefd.60050

Makeblock Education. (n.d.). About us. Makeblock Education. https://education.makeblock.com/about-us

Makeblock Help Center. (2020, 31 Temmuz). About MBlock 5. Makeblock Help Center. https://www.yuque.com/makeblock-help-center-en/MBlock-5/begin

Mercan, M. (2019). 6. sınıf matematik dersine ait "tam sayılar ve cebirsel ifadeler" konularının Scratch destekli öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okuducu, A. (2020). Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkan, N. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin Scratch kullanarak tasarladıkları terazi etkinliklerinde eşittir işareti ve değişken kavramının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, A. (2021). Matematik öğretmenlerinin Scratch programında tasarladıkları oyunların öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Cebir örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Powers, K., Gross, P., Cooper, S., McNally, M., Goldman, K. J., Proulx, V., & Carlisle, M. (2006). Tools for teaching introductory programming: What works? In Proceedings of the 37th SIGCSE technical symposium on computer science education (s. 560-561). ACM. https://doi.org/10.1145/1121341.1121497

Turan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geliştirdiği oyun ve robot projelerinde probleme dayalı öğrenmenin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wikipedia. (2022, 8 Mayıs). Visual programming language. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Visual_programming_language

BÖLÜM 5

MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA İLE YAPAY ZEKÂ VE MAKİNE ÖĞRENMESİ

Özge TURAN*
Reyhan ÇELİK GENCER*

Hazırlık Soruları

1. Yapay zekâ nedir?
2. Matematik eğitiminde yapay zekâ nasıl kullanılır?
3. Blok tabanlı kodlama ile nasıl yapay zekâ destekli içerikler geliştirilir?

Özet

İnsanların bilgiye ulaşmalarını sağlayan en temel yol olan soru sorma, güçlü bir araçtır ve insanlık tarihi boyunca yapılan bilimsel çalışmalarda büyük bir rol oynamıştır. Alan M. Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla işaret ettiği yapay zekâ kavramı, 1950'li yıllardan içinde bulunduğumuz dijital çağa kadar en popüler çalışma alanlarından biri olmuştur. Bu durumun oluşmasında yapay zekânın diğer bilim dallarıyla olan ilişkisi, belirleyici bir role sahiptir. Birçok farklı alanda kullanılan yapay zekâ teknolojilerine, eğitim alanındaki uygulamalarda da rastlamak mümkündür. Yapılan uygulamalarda yapay zekâyla "öğrenciye özgü öğrenme", başka bir deyişle öğrenciye kendi öğrenme hızına göre öğrenimini düzenleme imkânı sunulmaktadır. Bu tür bir imkânın öğrencilerin en çok zorlandığı derslerden biri olan matematik derslerinde ve dolayısıyla matematik eğitiminde de faydalı olacağı açıktır.

Bu bölümde ilk olarak yapay zekâ ve yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi için kullanılan teknikler ile blok tabanlı bir kodlama programı olan MBlock'un Bilişsel hizmetler eklentisi ve Makine öğrenimi eklentisi ele alınmıştır. Ardından genel olarak eğitimde, özel olarak matematik eğitiminde yapay zekâ uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar incelen-

* Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, ozgeturaann@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9684-2664
* MEB, reycelik18@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8223-3227

miştir. Son olarak MBlock'un yukarıda bahsedilen iki eklentisi kullanılarak hazırlanan etkinlikler ile bölüm sonlandırılmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yapılan matematik eğitiminde yapay zekâ ve makine öğrenmesinin kullanımına yöneliktir.

Giriş

Alanyazında "Artificial Intelligence (AI)" olarak yer alan yapay zekâ, Haugeland'a (1989) göre insanlar gibi düşünebilecek bilgisayar ya da makineler yaratma çabasıdır. Başka bir ifadeyle yapay zekâ; insan zekâsına özgü olan düşünme, öğrenme, problem çözme, akıl yürütme, bilgilerini geliştirme, elde ettiği bilgilerden çıkarım yaparak karar verme ve geçmiş deneyimleri hatırlama gibi özelliklerin sergilenmesi olarak tanımlanabilir (Yılmazsoy, 2020). Yapılan tanımlarda, yapay zekânın temel amacının bilgisayarlar aracılığıyla insan zekâsını taklit etmek olduğu görülmektedir (Pirim, 2006).

Yapay zekâ; matematik, ekonomi, sinirbilim, psikoloji, sosyoloji, bilgisayar mühendisliği, kontrol bilimleri, sibernetik ve dilbilim gibi birçok farklı alanın tam ortasında duran disiplinler arası ve heyecan verici bir araştırma alanıdır (Russell & Norvig, 2010). Farklı disiplinlerde kullanılan yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesinde çözülmek istenen problem durumuna göre kullanılan başlıca teknikler ve bu uygulamalara dair günlük hayattan örnekler aşağıda verilmiştir:

Doğal Dil İşleme

Doğal dil işleme, bilgisayarların doğal dil metinlerini veya konuşulan doğal dilleri anlamak için nasıl kullanılabileceğini araştıran bir disiplindir (Sevli ve Kemaloğlu, 2020). Bu alanda yapılan çalışmalar, insanlarla bilgisayarlar arasındaki etkileşimi artırmaktadır. Sohbet robotları, Apple'ın kullandığı Siri, Microsoft'un kullandığı Cortana gibi sanal asistanlar doğal dil işleme yöntemi kullanılarak geliştirilen uygulamalardandır.

Görüntü İşleme

Varolan fotoğraf, resim, grafik gibi görüntülerin bilgisayarlar tarafından algılanarak analiz edilip elde edilen verilerin algoritmaların işleyebileceği bilgilere dönüştürülmesi işlemini yapan yapay zekâ tekniğine görüntü işleme denir (Koruyucu ve Biçer, 2020). Görüntü işlemeye mobese sistemleri, sürücüsüz araçlar ve Google Translate'in mobil uygulamasındaki "anında kamera çevirisi" özelliği örnek olarak verilebilir.

Yapay Sinir Ağları

Yapay sinir ağları beynin bir işlevi yerine getirme yöntemini modellemek için tasarlanan bir sistem olarak tanımlanabilir ve öğrenebilme, genelleme yapabilme, sınırsız sayıda değişkenle çalışabilme gibi birçok önemli özelliğe sahiptir (Ataseven, 2013). Birçok alanda kullanılan yapay sinir ağları insansı robotların geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Uzman Sistemler

"Uzman sistem, çözümü bir uzmanın bilgi ve yeteneğini gerektirecek zorluktaki problemleri, bilgi ve mantıksal çıkarım kullanarak çözebilen akıllı bir bilgisayar programıdır." (Harman ve King, 1985). Bu sebeple hem uzman olmayanlar tarafından problemlerin çözümü için kullanılır hem de uzmanlar tarafından yardımcı olarak kullanılır. Hava tahminlerinde ve tıbbi teşhislerde uzman sistemlerden yararlanılmaktadır.

Veri Madenciliği

Veri madenciliği verilerin içerisindeki ilişkilerin, değişimlerin, desenlerin istatistiksel olarak önemli yapıların veya kuralların keşfedilmesidir (Baykasoğlu, 2005). Keşfedilen yapılar ve kurallar, gelecekte gerçekleşebilecek olan durumlar hakkında tahmin yapmamızı sağlar. Örneğin müşterilerin kişisel bilgileri ve satın alma alışkanlıklarıyla ilgili verilerin analiz edilmesiyle hazırlanan satış tahminleri yapılmaktadır.

Makine Öğrenmesi

Yapay zekâ uygulamalarında kullanılan bir başka teknik ise makine öğrenmesidir. Yapay zekânın çözüm üretebilmesi için karar verebilmesi gerekmektedir ve bu noktada makine öğrenmesi kavramı ortaya çıkmaktadır (Pala, 2020). Pena'ya (2019) göre makine öğrenmesi, bilgisayarların insanlar gibi öğrenmelerini ve davranmalarını, gözlem ve gerçek dünya etkileşimlerini veriler ve bilgilerle besleyerek öğrenmelerini zaman içinde geliştirmelerini sağlayan bir bilimdir. Samuel (1959) ise makine öğrenmesini bilgisayarların açıkça programlanmadan öğrenmelerini sağlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Makinelerin bu öğrenmeleri gerçekleştirebilmek çok fazla sayıda veriye ihtiyaçları vardır. Karşılaştıkları veri sayısı arttıkça öğrenmeleri artacak ve daha iyi analiz ve tahminlerde bulunabileceklerdir. İnternet sitelerinin daha önce satın aldıklarımıza, izlediklerimize veya dinlediklerimize göre ürünler, filmler ve şarkılar önermesinde makine öğrenmesi kullanılmaktadır.

Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ

Yapay zekâ ve uygulamalarının matematik eğitiminde kullanımını inceleyen henüz yoğun bir alanyazın oluşmamasına rağmen halihazırda yapılan çalışmaların sonuçları bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için umut vaat edicidir. Bu bölümde, matematik eğitiminde yapay zekâ kullanımına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Kunt (2017) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel ispat çeşitlerine yönelimleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki ilişki yapay sinir ağı modeli yardımıyla incelenmiştir. Çalışma sonucunda, modelin ürettiği sonuçlar ile tahmini öğrenme stilleri arasında tutarlılık gözlemlenmiştir. Erümit (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, öğrencilerin problem çözme sürecinde karşılaştıkları güçlükler belirlenerek bu güçlüklerin giderilmesine yönelik yapay zekâ tabanlı bir uzaktan eğitim ortamı tasarlanmıştır. Uzman sistem teknikleri kullanılarak

Kaynakça

Ataseven, B. (2013). Yapay sinir ağları ile öngürü modellemesi. Öneri Dergisi, 10(39), 101-115.

Baykasoğlu, A. (2005). Veri madenciliği ve çimento sektöründe bir uygulama. Akademik Bilişim, 2-4.

Erümit, A. K. (2014). Polya'nın problem çözme adımlarına göre hazırlanmış yapay zekâ tabanlı öğretim ortamının öğrencilerin problem çözme süreçlerine etkisi (Yayın No: 380256) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Harman, P., & King, D. (1985). Expert systems. John Wiley & Sons.

Haugeland, J. (1989). Artificial intelligence: The very idea. MIT Press.

İçen, D., & Günay, S. (2014). Uzman sistemler ve istatistik. İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya, 7(2), 37-45.

Koruyucu, A. T., & Biçer, H. (2020). Eğitimde yapay zekânın rolleri ve eğitsel yapay zekâ uygulamaları. Nabiyev, V. & Erümit, A. K. (Ed.), Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya içinde (s. 38-57). Pegem Akademi.

Kunt, A. (2017). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel ispata yönelimlerinin yapay sinir ağı modeli kullanılarak incelenmesi (Yayın No: 486456) [Yüksek lisans tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Pala, F. K. (2020). Makine öğrenmesi ve eğitim sistemine getirdikleri. Nabiyev, V. & Erümit, A. K. (Ed.), Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya içinde (s. 234-254). Pegem Akademi.

Pena, A. (2019, Şubat). Why introducing kids to machine learning? Medium. https://medium.com/code-explorers-worldwide/how-to-introduce-kids-to-machine-learning-career-explorations-26d46f6feb12

Pirim, H. (2006). Yapay zekâ. Journal of Yasar University, 1(1), 81-93.

Russel, S. J., & Norvig, P. (2010). Artificial intelligence: A modern approach. Pearson.

Samuel, A. L. (1959). Some studies in machine learning using the game of checkers. IBM Journal of Research and Development, 3(3), 21-229.

Sevli, O., & Kemaloğlu, N. (2021). Olağandışı olaylar hakkındaki tweet'lerin gerçek ve gerçek dışı olarak Google BERT modeli ile sınıflandırılması. Veri Bilimi, 4(1), 31-37.

Yılmazsoy, B. (2020). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının önemi (Editöre mektup). AUAd, 6(2), 3-6.

BÖLÜM 6

MATEMATİK EĞİTİMİNDE ARDUINO SİMÜLASYONU (TINKERCAD CIRCUITS) KULLANIMI

Ecem Nur AVCI*
Oğuzhan GENÇASLAN*

Hazırlık Soruları

1. Matematik eğitiminde Arduino nasıl kullanılır?
2. Arduino ve Tinkercad, matematik eğitimine hangi alanlarda ve nasıl katkılar sağlayabilir?
3. Arduino ve Tinkercad gibi araçlarla yapılan uygulamalar, matematik derslerinde problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerini nasıl geliştirir?

Özet

Son yıllarda eğitim alanında teknolojik gelişmelerin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretim ortamlarında yenilikçi yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan Arduino, çeşitli kodlarla elektronik işlemler gerçekleştirebilen fiziksel bir platform olarak eğitimde dikkat çekmektedir. Arduino kartları, farklı sensör ve devre elemanları ile bir araya getirilerek projelerde kullanılabilmektedir ve özellikle öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, bilgi işlemsel düşünme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Fiziksel Arduino kartlarının yanı sıra Tinkercad Circuits gibi sanal simülasyon platformları sayesinde, herhangi bir devre elemanına zarar verme endişesi olmadan öğrenciler kodlama ve devre tasarımı deneyimi edinebilmektedir. Tinkercad özellikle fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimlerinde Arduino ile etkileşimli öğrenme ortamları sunmaktadır.

* MEB, avciecemnur@gmail.com, ORCID: 0009 0002 3661 5501
* Kilis 7 Aralık Üniversitesi, oguzhangencaslan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7344-2297

Bu bölümde Arduino ve Tinkercad gibi araçların eğitimdeki kullanımına, araçlarla ilgili teknik bilgilere, ders kazanımlarına uygun olarak sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek örnek etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler kapsamında görme engelli bireylerin hayatını kolaylaştırmayı amaçlayan bir bastonun öğrencilerin eşitsizlik bilgilerini kullanarak tasarlamalarını sağlayan "Gören Baston" projesi, öğrencilerin çarpanlar ve katlar konusu ile ilgili deneyim kazanmalarını hedefleyen "Led Tabela" etkinliği, öğrencilerin fonksiyonel düşünme becerilerine katkı sağlamasını hedefleyen "94 Derece Sıcaklıkta İnsanlar Nasıl Yaşıyor?" etkinliklerinin Arduino ile nasıl programlanacağına dair ayrıntılı bir çalışma sunulmuştur.

Giriş

Son yıllarda teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeler dolayısıyla çoğu alanda çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu alanlardan biri olan eğitim öğretim alanında da birçok yenilik gerçekleşmiştir. Bu yenilikler; çevrimiçi öğretim ortamları, teknoloji destekli materyaller, etkinlik tasarlama uygulamaları ve içerisindeki araçlar, yapay zekâ, akıllı tahtalar olarak ifade edilebilir.

Eğitim öğretim ortamlarında farklı disiplinleri bir araya getirme fikrinin yaygınlaştığı günümüzde, bu fikri gerçekleştirmek için gerekli ortamların ve araçların sağlanması gereklidir. Günümüz teknolojisiyle birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulan birçok fiziksel ve sanal uygulamalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, geliştirilen bu uygulamaları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesinin önemi artmaktadır. Bu bölümün derslerine Arduino'yu entegre etmek isteyen öğretmenlere yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

Tanım ve Teknik Kullanım

Arduino Nedir?

Arduino; çeşitli kodlar sayesinde elektronik işlemler gerçekleştirebilen ve yeni başlayanlar için kullanımı oldukça kolay olan fiziksel bir platformdur.

Arduino kartları; bir sensörün üzerindeki ışıkla, bir düğmeye basılmasıyla, bir Twitter mesajıyla ve bunun gibi birçok unsur ile etkileşime girebilir. Bu etkileşimlerden elde edilen bilgileri, çeşitli kodlama yöntemlerinden (blok tabanlı, metin tabanlı, blok ve metin tabanlı) yararlanarak işleme alıp yeni bilgiler oluşturabilir, bir motoru etkinleştirebilir, bir LED'i açabilir veya internet üzerinden herhangi bir şey paylaşabilir. Bu kodlama yöntemlerinden biri olan blok tabanlı kodlama, kolay kullanımı ve sadeliği ile eğitim öğretim ortamlarında daha çok tercih edilmektedir. Kartların üzerindeki -içerisinde bir adet mikroişlemci bulunan- mikrodenetleyiciye çeşitli talimatlar gönderilerek kartın gerçekleştireceği işlemler tanımlanabilir. Bu işlemciler; aritmetik, mantık ve kontrol gibi temel işlemleri yapabilir.

Arduino yıllar boyunca günlük araçlardan karmaşık prototiplere kadar binlerce projenin beyni olmuştur. Arduino ile projeler geliştiren üreticilerin -öğrenciler, sanatçılar, yazılımcılar- katkılarıyla elde edilen erişilebilir birçok bilgi ve yöntem sayesinde hem yeni kullanıcılar hem de uzmanlar için fayda sağlayacak bir ekosistem oluşmaktadır.

Çeşitli elektronik bileşenlerden oluşan Arduino kartlarının üzerindeki pin sayıları ve mikroişlemci çeşitlerine göre farklı Arduino kartları bulunmaktadır. Bu durum projelere göre uygun olan kartın seçilmesine olanak sağlamaktadır. Sıklıkla kullanılan Arduino UNO kartının 14 tane dijital giriş/çıkış pini ve 6 tane analog giriş/çıkış pini vardır. Dijital pinler genellikle bağlı bulundukları bileşenlere kontrollü bir şekilde elektrik akımı vermek için kullanılırken Analog giriş çıkış pinleri ilgili pine bağlı olan sensörlerin ölçtüğü değerleri okumak için kullanılmaktadır. Bilgisayar bağlantısı için USB soketi bulunmaktadır. USB port ile bilgisayara bağlanarak bilgisayarın gücü ile çalıştırılabilir.



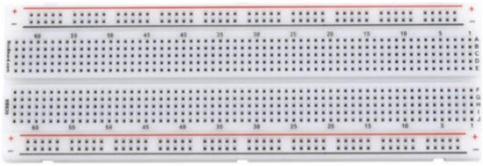
Şekil.1. Arduino Kartı

Arduino ile Kullanılabilecek Devre Elemanları

Arduino projelerinde Arduino kartı ile birçok sensör ve elektronik devre elemanları kullanılmaktadır. İnsanlar çevrelerinde olup bitenleri algılayabilmek için duyu organlarını, makineler ise sensörleri kullanmaktadır. Bu sensörlerden bazıları mesafeyi, sıcaklığı, nemi, yağmuru, ışığı algılayabilmektedir.

Breadboard

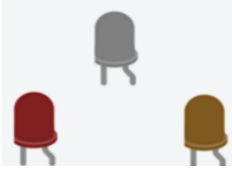
Breadboard, artı ve eksi bağlantısı ile elektronik devre bileşenleri arasında bir bağlantı kurar. Solderless board olarak da adlandırılan Breadboard, oluşturulan devrenin test edilmesine olanak sağlar.



Şekil 2. Breadboard

LED (Light Emitting Diode)

LED'ler, üzerinden doğru yönde akım geçtiğinde ortama ışık veren devre elemanlarıdır. İçerisinde bulunan katkı maddeleri nedeniyle beyaz, kırmızı, mavi, yeşil, sarı gibi farklı renklerde ışık yayarlar.



Şekil 3. LED

Kaynakça

Akman, C. (2021). *Uzaktan eğitimde yapılan Arduino etkinlikleri ile 5. sınıf öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırılması: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Altay, G. (2019). *Arduino kullanımının lise öğrencilerinin akademik başarılarına ve programlamaya yönelik tutumlarına olan etkisi* (Yüksek lisans tezi)

Aydın, H. (2021*). Robotik ve kodlama eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutum, temel becerileri ve STEM kariyer ilgilerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Bal, N. (2019). *Temel robotik eğitiminin ortaokul öğrencilerin 21.yy. becerilerine ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Baysal, E. , Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). *Kodlama ve Arduıno Eğitimleri ile İlgili Lise Öğrencilerinin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19* (74), 777-796. DOI: 10.17755/esosder.625496

Cihan, A. (2021). *Robotik öğretiminde farklı kodlama ortamları kullanmanın öğrencilerin problem çözme süreçlerindeki düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Deniz, G. (2020). *Programlama eğitiminde Tinkercad kullanımının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisine ve algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Dizdar, M. (2021). *Robotik kodlama öğretiminde durumlu öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Eraytaç, Ö. F. (2019). *Robotik kodlama eğitiminde blok tabanlı kodlama yönteminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). *Stem etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 63-84.

Gürman, Ü. (2019). *Arduino ile müzik eğitiminde materyal tasarımı* (Yüksek lisans). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Güven, E. (2020). *Ortaokul 5. sınıf fen öğretiminde Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Herceg, D., Herceg, D. (2020), Arduino and Numerical Mathematics Informatics in Education 19(2):239-256 DOI:10.15388/infedu.2020.12

Karaahmetoğlu, K. (2019). *Proje tabanlı Arduino eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri ve temel STEM beceri düzeyleri algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Karalar, H. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Fiziksel Programlamaya Yönelik Algıları ve Deneyimleri. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(Özel Sayı), 140-156.

Ntourou, V., Kalogiannakis, M., & Psycharis, S. (2021). *A study of the impact of Arduino and Visual Programming In self-efficacy, motivation, computational thinking and 5th grade students' perceptions on Electricity. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17*(5).

Öztürk, F. & Özdemir, D. (2020). *The effect of STEM education approach in science teaching: Photosynthesis experiment example. Journal of Computer and Education Research, 8*(16), 821-841. DOI: 10.18009/jcer.698445

Rossano, V., Roselli, T., Quercia, G., (2018). Coding and Computational Thinking with Arduino (2018-October), International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA).

Sarı, U. & Kırındı, T. (2019). *Using arduino in physics teaching: arduino-based physics experiment to study temperature dependence of electrical resistance. Journal of Computer and Education Research, 7* (14), 698-710. DOI: 10.18009/jcer.579362

Sarı, U. ve Yazıcı, Y. Y. (2020). *STEM Eğitimi ve Arduino Uygulamaları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. SDU International Journal of Educational Studies, 7* (2), 246-261. DOI: 10.33710/sduijes.701220

Secer, M. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde Arduino kodlama ile kâğıt-kalem kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve STEM tutumları üzerine etkisi* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Sefer, F. (2017). *Mikroişlemci arayüzlerle tasarlanan kimya deneylerinin öğretmen adaylarının teknoloji ve kimya öz yeterliklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Sinap, V. (2017). *Programlama eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye yönelik Arduino etkinliklerinin kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Sökezoğlu Atılgan, D. ve Gürman, Ü. (2020). *Material Design in Music Education Using Arduino Platform. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8* (4), 1377-1402. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/57561/817202

Taylan Koparan E., Yüksel B., ve Koparan T., (2021). *Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 11*(1), 118-127. https://doi.org/10.5961/jhes.2021.434

Taylan Koparan, E., Yüksel, B. ve Koparan, T. (2021). *Programlamanın Öğrencilerin Fen Bilimlerine Yönelik Başarı, Öz Yeterlilik ve Tutumlarına Etkisi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11* (1), 118-127.

Tiryaki, A. (2019). *Fen teknoloji mühendislik matematik uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkileri* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Yenikalaycı, N. ve Harman, G. (2020). *Arduino ile Kara Şimşek Uygulamasına Yönelik Fen Bilgisi Öğrencilerinin Görüşleri. Trakya Eğitim Dergisi, 10* (3), 704-725. DOI: 10.24315/tred.608086

Ziyagil, H. E. (2021). İlk ve Ortaokul Müzik Derslerinde Arduino Platformunun Nasıl Kullanılacağına İlişkin Değerlendirme ve Örnek Eser Kodlaması. Yegâh Musiki Dergisi, 4 (1), 37-57. DOI: 10.51576/yegâh.945386

BÖLÜM 7

MATEMATİK EĞİTİMİNDE APPINVENTOR İLE MOBİL UYGULAMA GELİŞTİRME

Doç. Dr. Bahadır YILDIZ*

Hazırlık Soruları

1. Blok kodlama ile mobil uygulama geliştirilebilir mi?
2. Mobil uygulamalar matematik eğitiminde nasıl kullanılabilir?
3. App Inventor ile bir matematik uygulaması geliştirdiğinizde öğrencilerin hangi matematiksel düşünme becerilerini destekleyebilirsiniz?

Özet

Bu bölümde MIT tarafından geliştirilen, çevrimiçi olarak mobil uygulamalar kodlamaya olanak sağlayan *App Inventor* yazılım ele alınmıştır. Çok kısa bir sürede öğrenilebilen ve anlık olarak kodlama sonuçlarını izleme şansı veren yazılım ücretsiz olarak https://appinventor.mit.edu adresinde yer almaktadır ve bir Google hesabı ile kullanılabilmektedir. Çok temel uygulamalara ek olarak oldukça karmaşık ve çok boyutlu mobil uygulamalar geliştirilebilen yazılım derslerde de etkili biçimde kullanılabilmektedir. Bölümde öncelikle teknik olarak kullanımı anlatılan kodlama ortamının daha sonra derslere yönelik etkinliklerde de nasıl kullanılacağı uygulamalı olarak sunulmaktadır.

Giriş

Blok tabanlı programlama araçları, özellikle eğitimde algoritmik düşünce ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması nedeniyle giderek daha fazla tercih edilmektedir. MIT tarafından geliştirilen App Inventor, bu araçların güçlü bir örneği olarak, kullanıcı dostu ve görsel bir programlama ortamı sunmaktadır. Bu platform, öğretmenlerin ve öğrencilerin mobil uygulamalar geliştirerek matematiksel kavramları daha

* Hacettepe Üniversitesi, bahadir@bahadiryildiz.net, ORCID: 0000-0003-4816-3071

somut bir şekilde öğrenmelerini ve öğretmelerini sağlamaktadır. App Inventor'ın ücretsiz erişim sunması ve blok tabanlı bir arayüze sahip olması, kodlama becerilerinin öğrenimini hem erişilebilir hem de eğlenceli bir hale getirmektedir. Araştırmalar, bu tür araçların öğrencilerin kavramsal matematik anlayışını güçlendirdiğini ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak tanıdığını ortaya koymuştur (Totan & Korucu, 2023).

App Inventor'ın matematik eğitimi bağlamında kullanımı sınırlı olsa da benzer blok tabanlı programlama araçlarının etkilerini inceleyen çalışmalar bu platformun potansiyelini desteklemektedir. Örneğin öğretmen adaylarının blok tabanlı programlama araçlarını kullanarak matematiksel kavramları daha iyi açıkladıkları ve öğrencilerde anlamlı öğrenme sağladıkları gösterilmiştir (Gleasman & Kim, 2020). Bu araçlar sayesinde öğrenciler, algoritmik düşünceyi öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda matematik problemlerini programlama yoluyla çözme becerileri kazanır. Ayrıca, App Inventor gibi araçlar öğrencilere yazılım geliştirme süreçlerini tanıtarak teknoloji yaratımında aktif rol almalarını sağlar.

Blok tabanlı programlama araçlarının eğitimdeki diğer etkilerini inceleyen araştırmalar, bu araçların STEM eğitimi için güçlü bir temel sunduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Bloky adlı bir uygulamanın kullanıldığı bir çalışmada, öğrencilerin kodlamaya yönelik öz yeterlik algısının ve algoritmik düşünce becerilerinin anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur (Totan & Korucu, 2023). Bu araçların sağladığı etkileşimli öğrenme ortamları, soyut matematik kavramlarının somutlaştırılmasında etkili bir yol sunmaktadır.

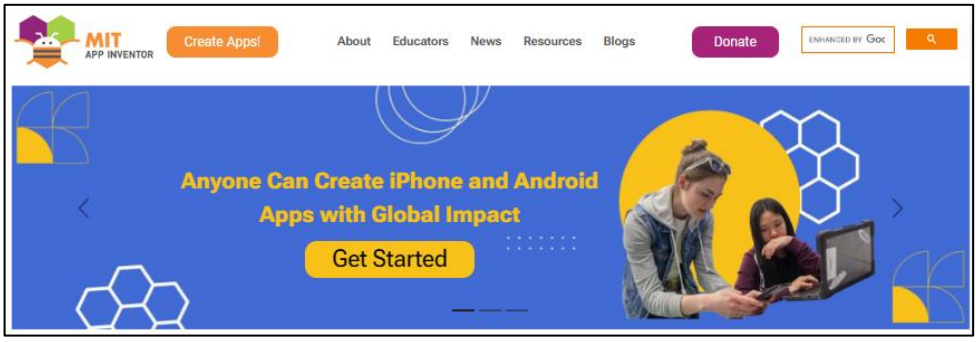
Sonuç olarak, App Inventor ve benzeri blok tabanlı programlama araçları, matematik eğitiminde hem öğretmenler hem de öğrenciler için güçlü birer araçtır. Bu tür platformlar, öğrencilere matematiksel kavramları öğrenme ve uygulama fırsatı sunarken, aynı zamanda kodlama becerilerini geliştirme olanağı sağlar.

MIT tarafından geliştirilen App Inventor kendi web sitesinde (https://appinventor.mit.edu/about-us) şöyletanıtılmaktadır:

> "*App Inventor, herkesin - hatta çocukların bile - Android telefonlar, iPhone'lar ve Android/iOS tabletler için tamamen işlevsel uygulamalar oluşturmasına olanak tanıyan sezgisel, görsel bir programlama ortamıdır. MIT App Inventor'a yeni başlayanlar 30 dakikadan kısa bir sürede basit bir ilk uygulamaya sahip olabilirler. Dahası, blok tabanlı aracımız, geleneksel programlama ortamlarından çok daha kısa sürede karmaşık, yüksek etkili uygulamaların oluşturulmasını kolaylaştırır. MIT App Inventor projesi, başta gençler olmak üzere tüm insanları teknoloji tüketiminden teknoloji yaratımına geçmeleri için güçlendirerek yazılım geliştirmeyi demokratikleştirmeyi amaçlamaktadır.*
>
> *Profesör Hal Abelson liderliğindeki MIT CSAIL personeli ve öğrencilerinden oluşan küçük bir ekip, uluslararası bir mucitler hareketinin çekirdeğini oluşturuyor. Bu çekirdek ekip, MIT App Inventor etrafında eğitim faaliyetlerine öncülük etmenin ve etkileri üzerine araştırma yapmanın yanı sıra 6 milyondan fazla kayıtlı kullanıcıya hizmet veren ücretsiz çevrimiçi uygulama geliştirme ortamını sürdürmektedir.*"

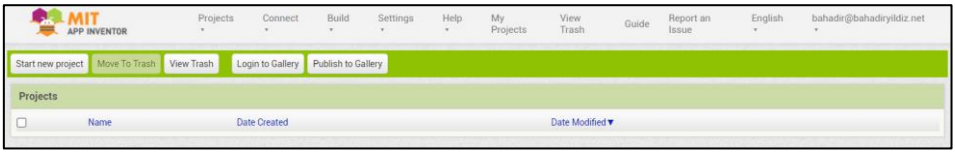
Son dönemde erişim, öğrenme, kullanım ve uygulama kolaylığı nedenleriyle tercih edilen blok tabanlı araçların en güçlülerinden birisi olan APPInventor mobil cihazlar için uygulama geliştirmeyi deyim yerindeyse çocuk oyuncağı haline getirmektedir. Ücretsiz çevrimiçi (https://appinventor.mit.edu/) erişim ve kullanım sunan bu uygulama ile internet bağlantısı bulunan bir bilgisayar ile istenilen yerde mobil uygulamalar geliştirilebilmektedir.

Web sitesi içerisinde tasarım aracının yanında öğretmen ve öğrenenler için pek çok kaynak sunmaktadır. Şekil 2'de yer alan görsel web sitesinin giriş ekranını göstermektedir. Burada yer alan Educators menüsü ile eğitsel içeriklere, Resources bağlantısı ile de kaynaklara erişmek mümkün olmaktadır. Ücretsiz bir girişim olması nedeniyle bağışları kabul etmektedir. Donate düğmesi ile sisteme istenilen miktarda bağışta bulunmak da mümkündür.



Şekil 1. MIT App Inventor Web sitesi genel görünüm

Sol üstte yer alan logonun hemen yanındaki Create Apps! düğmesi ile tasarım ekranına ulaşılmaktadır ve mobil uygulamalar geliştirmeye başlanabilmektedir. Uygulama geliştirmek için bir adet gmail eposta adresine ihtiyaç duyulmaktadır. Create Apps! düğmesine basılmasının ardından Gmail hesabınız ile giriş yapmanız istenecektir. Girişin ardından Şekil 2'de yer alan ekran sizi karşılayacaktır. İlk açılışta boş bir liste ile karşılaştığımız bu ekran projeler yaptıkça projelerin listelendiği bir yapıya kavuşacaktır.



Şekil 2. APP Inventor Proje Listesi Ekranı

"Start new project" düğmesi ile yeni bir proje başlatabilirsiniz. İlk projemize bir isim vererek projemizi oluşturabilir ve tasarım ekranına geçerek arayüz incelemesine devam edebiliriz. Yeni proje oluşturulmasının ardından Şekil 3'te yer alan tasarım penceresi açılmaktadır.

Kaynakça

Gleasman, C., & Kim, C. M. (2020). Pre-service teacher's use of block-based programming and computational thinking to teach elementary mathematics. Journal of Technology and Teacher Education.

Massachusetts Institute of Technology. (n.d.). About us. MIT App Inventor. https://appinventor.mit.edu/about-us

Totan, H. N., & Korucu, A. T. (2023). The effect of block-based coding education on the students' attitudes about the secondary school students' computational learning skills and coding learning: Blocky sample. Participatory Educational Research, 10(1), 101–114.

BÖLÜM 8

MATEMATİK EĞİTİMİNDE PYTHON TURTLE KAPLUMBAĞA GEOMETRİSİ KULLANIMI

Melike Nur KÖROĞLU*

Hazırlık Soruları:

- Kaplumbağa Geometrisi nedir?
- Kaplumbağa geometrisi güncel programlama dilleri ile kodlanabilir mi?
- Matematik eğitiminde Python Turtle nasıl kullanılır?

Özet

Python, öğrenim kolaylığı sayesinde yeni başlayanlar tarafından sıkça tercih edilen bir programlama dili olarak kullanılmaktadır. Python'ın en önemli avantajlarından biri, açık erişimli ve zengin kütüphanelere sahip olmasıdır. Bu kütüphanelerde yer alan hazır kodlar, kullanıcıların istedikleri uygulamaları kolayca hayata geçirmelerini sağlar. Grafikler veya görsel arayüzler oluşturmak için kullanılabilen kütüphanelerden biri de Python Turtle'dır. Turtle modülü, temel grafiklerin oluşturulmasına olanak tanıyan bir araç olarak öne çıkar.

Başlangıçta kaplumbağa geometrisi, algoritma öğretimi için geliştirilmiş olup, zamanla matematiksel süreçlerde de kullanılmaya başlanmıştır. Kaplumbağa geometrisi, yalnızca teorem ve ispatların sunulmasında değil, aynı zamanda matematiği keşfetmek için bir araç olarak kullanılır. Teoremler ortaya konduğunda ve ispatlandığında, yeni fikirler üretmeye ve keşfedilen kavramlar hakkında düşünmeye teşvik eder. Bu bölümde Python Turtle ile ilgili temel bilgiler sunulacak ve bu araçla yapılan kodların işleyişi gösterilecektir. Ayrıca, matematik eğitiminin farklı aşamalarında kullanılabilecek örnekler incelenecektir.

* IT:U Interdisciplinary Transformation University, melike.koeroglu@it-u.at, ZORCID: 0000-0003-0096-534X

Giriş

Bilgisayar ekranında oluşturulan görseller genellikle piksel veya vektör tabanlıdır. Vektör grafikleri, ekranda çizilebilecek çizgiler veya şekillerin tanımlandığı bir yöntem olup, bu grafikler çizim alanında genellikle çizim düzleminde ve x, y koordinat düzleminde hareket ederler. Vektör grafiklerinin yanı sıra kullanıcı deneyimini zenginleştiren ve etkileşimli bir ortam sağlayan Grafiksel Kullanıcı Arayüzleri (GUI'ler) de günümüzde önemli bir rol oynamaktadır. GUI'ler sayesinde ise bir kullanıcı ile bilgisayar arasında bilgi alışverişinin yapılabileceği zengin bir ortam sağlanabilir. GUI'ler, grafik nesneleri sürüklemek veya tıklamak için fareyi kullanmak gibi eylemler gerçekleştirerek kullanıcıların bir programın davranışını kontrol etmelerini sağlar. GUI'ler, kullanıcılara eylemlerinin etkilerini gösteren anında görsel geri bildirim sağladıklarından, programları kullanmayı çok daha sezgisel ve öğrenmesi daha kolay hale getirebilir. Grafikler ve GUI'ler oluşturmak için kullanılabilecek birçok Python kütüphanesi vardır. Python Turtle da bu kütüphanelerden birisidir ve Python'un standart kitaplığının bir parçası olarak gelir. Kaplumbağa (Turtle) modülü, kaplumbağa grafiklerinin bir uygulamasıdır ve temel grafiklerin oluşturulmasını sağlar.

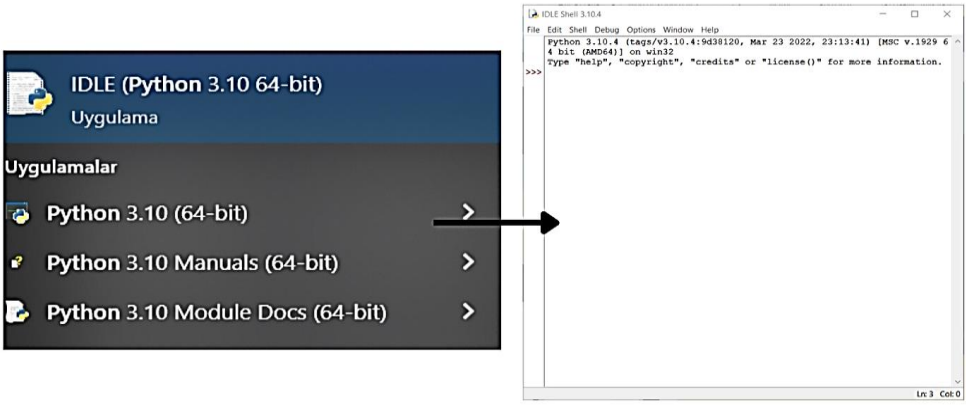
Kaplumbağa modülünün temelini oluşturan fikir, çocuklara programlamayı tanıtmak için tasarlanmıştır ve 60'lı yıllardaki Logo programlama diline dayanmaktadır. Logo'nun kaplumbağası, kalemle çizim yapabilen, dokunmatik sensörleri bulunan ve hareket edebilen radyo kontrollü robotlardan oluşur. Logo'nun kaplumbağasından ilham alınarak oluşturulan Kaplumbağa modülleri ile de grafik çizmeye ek olarak resim de çizmemize olanak sağlar. Programı çalıştırdığımızda bir düzlem üzerinde hareket eden ok şeklinde işaretçi İleri, geri, sağ ve sola temel komutlarla hareket ettirebilir. Ok şeklindeki işaretçiyi kaplumbağa şeklinde de kullanabiliriz. Kaplumbağanın pozisyonunu ve yönünü ayarlayabilen, ileri ve geri hareketini kontrol edebilen, tuttuğu kalem tipini belirleyebilen komutlar sağlayan modüle Kaplumbağa modülü denir

Kaplumbağa modülüyle Python'da kodlama yapabilmek için öncelikle bilgisayarınıza Python'u yüklemeniz gerekmektedir. Bunun için Şekil 1'de yer alan www.python.org adresinden Downloads bölümünden uygun sürümü indirip kurulur.



Şekil 1. Python Web Sitesi

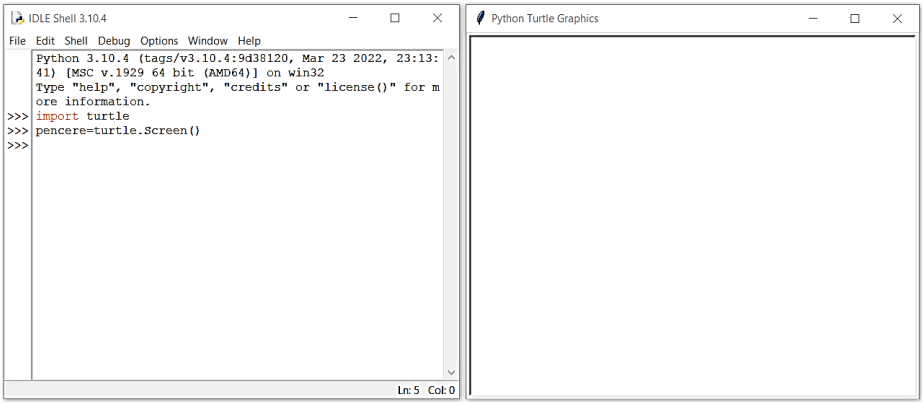
Ardından Python ile birlikte kurulan Şekil 2 de gösterilen IDLE isimli arayüzü açarak kodlamaya başlanır.



Şekil 2. IDLE arayüzüne erişilmesi ve IDLE arayüzü

Turtle Modülünü açmak için Şekil 3'de gösterilen *import turtle k*omutu yazılıp entre tuşuna basıldığında kütüphane eklenir ve *pencere=turtle.Screen()* komutu ile kaplumbağın gezeceği pencere açılır.

Kodlar yazıldıktan sonra **entre** tuşuna basmayı unutmayalım!



Şekil 3. Python Turtle modülünün açılması

Açılan pencere Şekil 4 de gösterildiği gibi koordinat sistemi üzerine inşa edilmiştir. Pencere üzerinde bulunan her nokta sıralı ikiliye karşılık gelmektedir. Çizim yapılması için işaretçi çağırıldığı zaman (0,0) noktasında oluşmaktadır.

Kaynakça

Leping, V., Lepp, M., Niitsoo, M., Tõnisson, E., Vene, V., & Villems, A. (2009, June). Python prevails. In *Proceedings of the International Conference on Computer Systems and Technologies and Workshop for PhD Students in Computing* (pp. 1-5).

Tanenbaum, A.S., Renesse, R. van, Staveren, H. van., Sharp, G.J., Mullender, S.J., Jansen, A.J., and Rossum, G. van: "Experiences with the Amoeba Distributed Operating System," Communications of the ACM, vol. 33, pp. 46-63, Dec. 1990. (also on-line at http://www.cs.vu.nl/pub/amoeba/)

Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *Int. J. Comput. Math. Learn.*, *1*(1), 95-123.

Svistkov, A. I., Sutchenkov, A. A., & Tikhonov, A. I. (2021, March). STEM and STEAM technologies in problem solving with python. In *2021 3rd International Youth Conference on Radio Electronics, Electrical and Power Engineering (REEPE)* (pp. 1-6). IEEE.

Ratnadewi, R., Pandanwangi, A., & Prijono, A. (2021). Learning mathematics through art in a faculty of engineering. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 271-275.

Hsu, C. C., & Wang, T. I. (2018). Applying game mechanics and student-generated questions to an online puzzle-based game learning system to promote algorithmic thinking skills. *Computers & Education*, *121*, 73-88.

Tabet, N., Gedawy, H., Alshikhabobakr, H., & Razak, S. (2016, July). From alice to python. Introducing text-based programming in middle schools. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 124-129).

Vidal Duarte, E., Castro Gutierrez, E., & Aedo, M. (2017, June). When the Robot Meets the Turtle: A Gentle Introduction to Algorithms and Functions. In *Proceedings of the 2017 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 78-79).

Vidal Duarte, E. (2016, July). Teaching the first programming course with Python's turtle graphic library. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 244-245).

Gowrishankar, S., & Veena, A. (2018). *Introduction to python programming*. CRC Press.

The Python website. (n.d) What is Python? Retrieved January 9, 2022, from https://www.python.org/doc/essays/blurb/

Aydoğdu, Ş., (2020). Algoritma ve Programlama. Pegem akademi,

LillyWhite, S., (2021). What is Python used for? 10 practical Python uses. Retrieved April 9, 2021, from https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-python-used-for

Van Rossum, G., & Drake Jr, F. L. (1995). *Python tutorial* (Vol. 620). Amsterdam, The Netherlands: Centrum voor Wiskunde en Informatica.

Python, R. (2015). Python Basics: A Practical Introduction to Python 3.

Matematik ve Kültür

Kültürel Bağlamlı Matematik Etkinlikleri

Editör

Doç. Dr. Katibe Gizem YIĞ

Yazarlar

Doç. Dr. Katibe Gizem YIĞ

Gülşen BOZKURT

Beyza Nur TOPOL

Ankara

2024

Matematik ve Kültür

Kültürel Bağlamlı Matematik Etkinlikleri

Editör: Doç. Dr. Katibe Gizem YIĞ

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-997-0
e-ISBN	: 978-605-170-844-7
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Matematik ve Kültür
Kültürel Bağlamlı Matematik Etkinlikleri

Editör: YIĞ, Katibe Gizem

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, viii+ 160 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-997-0
e-ISBN	: 978-605-170-844-7
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Matematik, Kültür
Matematik ve Kültür, Kültürel Bağlamlı Matematik, Etkinlikler, Olasılık, Sayılar, İşlemler, Geometri, Ölçme, Öğrenme, Öğrenme Alanlarına Yönelik Etkinlikler

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

A harfinin evrimi



Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1

MATEMATİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE ETKİNLİKLER

Doç. Dr. Katibe Gizem YIĞ

ORCID: 0000-0001-5783-3861

BÖLÜM 2

SAYILAR, İŞLEMLER VE CEBİR ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

ORCID: 0000-0001-8220-2113

BÖLÜM 3

GEOMETRİ VE ÖLÇME ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Gülşen BOZKURT

ORCID: 0000-0002-7482-610X

BÖLÜM 4

VERİ İŞLEME VE OLASILIK ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

ORCID: 0000-0001-8220-2113

İçindekiler

ÖNSÖZ ..... **vii**

BÖLÜM 1

MATEMATİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE ETKİNLİKLER **1**

1.1. Matematik Eğitimi ve Kültür 2
1.1.1. Etnomatematik 3
1.2. Matematik Öğretiminde Etkinlikler 7
1.2.1. Öğretim Programlarında Etkinliklerin Yeri 8
1.2.2. Etkinlik Türleri 8
1.2.3. Etkinliklerde Kullanılan Bağlamlar 15
1.2.4. Matematik Etkinliklerinde Kültürel Bağlamların Kullanımı 16
1.2.5. Etkinlik Tasarımında Dikkat Edilen Unsurlar 17
Kaynakça 19

BÖLÜM 2

SAYILAR, İŞLEMLER VE CEBİR ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER **23**

2.1. Osmanlı'da Sikke 24
2.2. Metehan'ın Onluk Sistemi 31
2.3. İlyas Usta'nın Menüsü 34
2.4. Mesir Macunu 39
2.5. Çinili Köşk 44
2.6. Üç Etek 49
2.7. Göktürk Alfabesi 53
2.8. Muradiye Camii 59
2.9. Piri Reis ve Haritası 66

2.10. Raziye Hanım'ın Kırkyama Örtüleri 71
Kaynakça..... 76

BÖLÜM 3

GEOMETRİ VE ÖLÇME ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER..... 79

3.1. İstanbul Minyatürü 80
3.2. On İki Hayvanlı Türk Takvimi 85
3.3. Kırlangıç Tavan 89
3.4. Damal Bebeği 94
3.5. Türklerde At 100
3.6. Serpuşlar 109
Kaynakça..... 114

BÖLÜM 4

VERİ İŞLEME VE OLASILIK ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER 117

4.1. Külliyeler 118
4.2. Mangala Turnuvası 123
4.3. Halıdaki Desenler..... 127
4.4. Türk Boylarının Damgaları..... 135
4.5. Türk Kadın Kıyafetleri..... 139
4.6. Maaday-Kara Destanı..... 145
4.7. Misafir Taşları 149
Kaynakça..... 154

Önsöz

Matematik dersini daha anlamlı hale getirmek için kullanılan araçlardan biri etkinliklerdir. Öğretmenler her ne kadar öğretimlerini zenginleştirmek, derslerinde konu alanlarıyla alakalı etkinlikleri uygulamak isteseler de etkinlikler açısından kaynak sıkıntısı yaşayabilmektedirler. Bu kitapta Türk kültüründe yer alan ögeler sınıf içi etkinlikleri zenginleştirmek amacıyla etkinlik içeriklerine dahil edilmiştir. Etkinlik tasarımında kültürel ögelere yer verilerek öğrencilerin matematiksel bilgilerini yapılandırırken matematiğin günlük yaşamla ilişkili olduğunu vurgulamak ve daha anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak istenmiştir.

Bu kitabın çıkış noktasını 2020/2 döneminde TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen, "Türk Kültürünün Matematik Öğretimine Entegre Edilmesi" projesi oluşturmaktadır. 2020 yılında öğretmen adayı olan Gülşen Bozkurt ve Beyza Nur Topol'un, Dr. Katibe Gizem YIĞ danışmanlığında gerçekleştirdiği projenin ana fikrinden yola çıkılmıştır.

Kitabın birinci bölümünde bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan ögeler açıklanmıştır. Öncelikle matematiğin kültürle ilişkisi ele alınmış ve etnomatematiğe değinilmiştir. Devamında ise matematiksel etkinlikle ilgili temel hususlardan bahsedilmiştir. Etkinlik kavramı, farklı etkinlik sınıflamaları ve etkinlik tasarımında dikkat edilecek unsurlar ilgili alanyazın ışığında açıklanmıştır.

Kitabın diğer bölümlerinde ise ortaokul öğretim programına uygun olarak tasarlanmış öğretim etkinlikleri yer almaktadır. Bu bölümler öğrenme alanlarına göre düzenlenmiş olup ortaokul düzeyindeki her sınıf seviyesi ve her öğrenme alanına yönelik en az bir etkinlik oluşturulmuştur.

İkinci bölüm sayılar işlemler ve cebir öğrenme alanları, üçüncü bölüm geometri ve ölçme, dördüncü bölüm ise veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarına yönelik etkinlikleri

içermektedir. Etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda, öğretim etkinliği oluşturulurken dikkat edilen unsurlar her etkinlik özelinde açıklanmıştır. Bu sayede kültürel bağlam ya da tercih edilen farklı bağlamlara yönelik çeşitli matematik konuları için etkinliklerin nasıl oluşturulabileceğine dair izlenilebilecek bir yol haritası sunulmuştur.

2023 yılında e-kitap (e-ISBN: 978-605-170-844-7) olarak yayımlanan kitabımızı, yoğun ilgi nedeniyle 2024 yılında basılı halde getirmeye karar verdik. Öğretimini kültürel bağlamlarla zenginleştirmek isteyen tüm öğretmenlere ve öğretmen adaylarına katkı sunması dileğiyle…

Doç. Dr. Katibe Gizem YIĞ

Gülşen BOZKURT

Beyza Nur TOPOL

1. BÖLÜM

MATEMATİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE ETKİNLİKLER

Doç. Dr. Kâtibe Gizem YIĞ

Kültürel ögelerin sınıf içi uygulamalara dahil edilmesi, matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirerek daha anlamlı hale getirir. Bu bölümde ilk olarak eğitim, kültür ve matematik ilişkisinden bahsedilmiş, etnomatematiğin alanyazındaki tanımlarına yer verilerek önemine değinilmiştir. Devamında matematiğin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunan etkinliklerin matematik öğretimindeki yeri açıklanarak alanyazında yer alan farklı etkinlik türlerine değinilmiştir. Bölümün sonunda etkinlik tasarım ilkelerine yer verilerek kitabın ilerleyen bölümlerinde yer alan etkinliklerin tasarımında dikkat edilen unsurlar açıklanmıştır.

1.1. MATEMATİK EĞİTİMİ VE KÜLTÜR

Kültür; bir toplumun birikimi, geçmiş tecrübelerden öğrendikleri, değerleri ile ilgili eylem, fikir ve eserleri ile ilgilenir (Masemann, 2003). Bir diğer görüşe göre kültür, birbirleriyle ilişkili bilgiler ve kavramlar sistemi olup bu sistem sembolik ve sembolik olmayan iletişimsel öğelerle geçmişten günümüze köprüler kurarak ve yeni bağlar oluşturarak kendini dışa vurur (Bullivant'tan aktaran Stephens, 2007). Kültür oldukça karmaşık bir üst kavramdır. Kültürel eylem veya eserler, coğrafi ve tarihsel miraslardan etkilenmekle birlikte (Qvarsell & Wulf, 2003), toplum yaşamının sosyal, eğitimsel, psikolojik, politik alanlarında fark edilebilirler.

Bir toplumun eğitimi kültürel bağlamla doğrudan ilişkilidir. Bu ilişki aslında çift taraflı bir ilişkidir çünkü kültür de eğitime bağımlıdır (Masemann, 2003; Qvarsell & Wulf, 2003). İnsan doğumuyla birlikte hızla toplumun bir parçasına dönüşür ve o toplumun değerlerini paylaşmaya, geleneklerini öğrenmeye başlar. Bu kültürel dönüşüm aslında bir eğitim sürecidir (Mead, 1943). Kültürün devamlılığı ve sürdürülebilirliği nesiller arası iletişimle sağlanabilirken, bu iletişimde değişen zaman ve koşulların getirdiği yeni gereklilikler de sağlanmalıdır (Qvarsell & Wulf, 2003).

Ülkeler eğitim sistemlerini yapılandırırken toplumun kültürel özelliklerini de göz önünde bulundurmaktadırlar. Eğitim uygulamalarının kültürel değerlere göre yapılandırılmasına yönelik bu durum ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nca oluşturulan 2023 eğitim vizyonu belgesinde; "Her kültür kendi eğitim sistemini üretir. Her toplumda eğitim; o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür." şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018, s.23).

Ülkeler arasında veya farklı kültürel bağlamlar arasında öğretim uygulamaları ve sınıf içi uygulamaların anlamlı bir şekilde farklılık gösterebileceği bilinen bir gerçektir. Clarke ve Hollingsworth (2013) bu durumu detaylandırarak ilgili farklılıkların sınıf içi öğretmen ve öğrenci diyalogları, fiziksel etkinlikler ve öz düzenleme eğitsel değişkenlerinde ortaya çıkabileceğini, farklı sosyo-kültürel altyapılardan gelen öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmesinin veya öğrenme metotları geliştirmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Bütün bunlar birlikte düşünüldüğünde farklı kültürlerde matematiğin öğretilmesi ve anlaşılması konusunda farklılıkların bulunması kaçınılmaz gözükmektedir.

Matematik ve kültür arasındaki ilişki, daha geniş bir perspektiften bakıldığında eğitim ve kültür arasındaki ilişkiye benzer bir yapıdadır. Kültür, aynı değer, anlam ve inançları paylaşmayı ifade ederken, matematik ise insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan bir bilgi bütünüdür (Arı & Demir, 2022). Matematik ve kültür birbirlerini besleyen olgulardır (Umbara vd., 2021a). Eğitimin her alanında olduğu gibi, farklı kültürlerde matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesiyle ilgili farklı kültürel bileşen ve alışkanlıkların bulunması oldukça olağandır. Matematiğin günlük hayatta kullanımı ve matematik öğretimindeki kültürel etkilerin izlenmesi, kültürel farklılıklardan doğan matematiksel bilgilerin farklı varyasyonlarını anlayabilmek için oldukça önemlidir (Umbara vd., 2021b). Bu bakış açısının multi-kültürel bir matematik öğretimi dili oluşturulmasına kaynaklık etme anlamında da önemli olduğu düşünülebilir. Matematik öğretiminde problem çözme,

problem kurma, sınıf içi konuşmalar, matematiksel fikirlerin temsil edilmesi gibi konuların kültürel yaklaşımdan etkilenebileceği söylenebilir.

Matematik eğitiminde kültürel bağlamları inceleyen önemli çalışma alanlarından biri "etnomatematik"tir. En genel haliyle etnomatematik ifadesi matematik ve kültür arasındaki ilişkiyi belirtmek için kullanılır (d'Ambrosio, 2001). Bir sonraki başlıkta bu kitabın temel çıkış noktası olan etnomatematik kavramının detaylı anlatımına yer verilecektir.

1.1.1. Etnomatematik

Bilindiği üzere "etno" (éthnos) kelimesi Eski Yunanca ulus-kavim anlamında kullanılan bir ön ektir. Etnomatematik ifadesi, etno ön eki ile bir topluluğun karakteristik özelliklerini oluşturan "dil, çeşitli kodlar, değerler, jargon, inanç, yiyecek ve kıyafetler, alışkanlıklar" anlamında ve matematik bağlamında da "şifreleme, aritmetik, sınıflandırma, sıralama, çıkarma ve modelleme gibi bileşenleri" (d'Ambrosio, 2001) içeren bir terim olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla etnomatematik kelimesi matematiğin etno teriminde yer alan tüm sosyokültürel bağlamları inceleyen bir olgu olarak görülebilir.

Matematik eğitimi küresel olarak incelendiğinde evrensel ya da akademik matematik ve etnomatematik olmak üzere iki farklı bakış açısıyla ele alınabilir. Matematik disiplini evrensel bir yapıya sahip olarak görülse de (Civil, Planas & Quintos, 2005) matematik eğitiminin farklı kültürlerdeki uygulamasının değişebildiği bilinmektedir. Matematik eğitiminde kültürel öğelerin incelenmesini konu edinen etnomatematik, farklı kültürel altyapıya sahip toplumların matematik uygulamalarının tespit edilmesi ile ortaya çıkmıştır (d'Ambriso, 1985). Etnomatematik kavramı ilk olarak 1977 yılında d'Ambrosio tarafından ortaya konmuş, daha sonra matematik eğitimindeki çeşitli uluslararası çalışmalar, kitaplar ve bilimsel tartışmalarla bir çalışma alanı olarak yapılanmıştır (Umbara vd., 2021b). Bu kısımda etnomatematik kavramı ile ilgili farklı tanımlara yer verilerek, kavramla ilgili detaylı bir anlayışa sahip olunması amaçlanmaktadır. Etnomatematikle ilgili farklı tanımlamalar ise aşağıda listelenen maddelerde görülmektedir:

- Okuma yazma yetkinliği olmayan insanların matematiksel fikirlerinin incelenmesidir (Ascher ve Ascher, 1986).
- Bir araştırma alanı olarak etnomatematik, matematiğin ve matematik eğitiminin kültürel antropolojisi olarak tanımlanabilir (Gerdes, 1994).
- Matematiksel kavramların küçük ölçekli veya yerel kültürdeki yerini incelemeye yönelik çalışmalardır (Eglash, 1997).
- Çeşitli kültürel ve dilsel etnik gruplardan üyelerin kendi sosyal, kültürel, çevresel, politik ve ekonomik ortamlarını (etno) açıklamak, anlamak ve bunlarla ilgili durumlarla başa çıkmak (matema) için geliştirdikleri sanat ve tekniklerdir (tik) (d'Ambrosio, 1990).

KAYNAKÇA

Ascher, M., & Ascher, R. (1986). Ethnomathematics. *History of Science, 24*(2), 125–144. https://doi.org/10.1177/007327538602400202

Arı, A. A., & Demir, B. (2022). Matematiksel modellemenin kültürel perspektifi: Etnomodelleme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (12), 253-270. https://doi.org/10.46250/kulturder.1067167

Bahadır, E. (2021). Göçmen öğrencilerin matematik eğitiminde etnomatematik yaklaşımının kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 577-594. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959829

Bozkurt, A., Özmantar, M. F., Ağaç, G. & Güzel, M. (2022). *Matematik öğretiminde etkinlik tasarımı ve uygulamaları bir değerlendirme çerçevesi.* Pegem Akademi.

Chapman, O. (2013). Mathematical-task knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education,* 16, 1–6. https://doi.org/10.1007/s10857-013-9234-7

Civil, M., Planas, N., & Quintos, B. (2005). Immigrant parents' perspectives on their children's mathematics education. *ZDM*, *37*(2), 81-89. https://doi.org/10.1007/BF02655717

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2013). *Challenges and opportunities for neuroscience : How to explain the connection between socio-cultural practices and cognition?* [Paper presentation]. 2013 - How the Brain Learns: What lessons are there for teaching?. https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2013/6august/7

Clarke, D., & Roche, A. (2018). Using contextualized tasks to engage students in meaningful and worthwhile mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, *51*, 95-108. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.006

d'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the learning of Mathematics*, *5*(1), 44-48. http://www.jstor.org/stable/40247876.

d'Ambrosio, U. (1990). The history of mathematics and ethnomathematics: How a native culture intervenes in the process of learning science. *Impact of Science on Society*, *40*(4), 369-78. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088817

d'Ambrosio, U. (2001). In my opinion: What is ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, *7*(6), 308-310. https://doi.org/10.5951/TCM.7.6.0308

d'Ambrosio, U (2006). Ethnomathematics: Link between traditions and modernity (A. Kepple, Trans.). *ZDM Mathematics Education 40*, 1033–1034 (2008). https://doi.org/10.1007/s11858-008-0163-3

Dede, Y., Doğan, M.F., & Aslan Tutak, F. (2020). Matematik eğitiminde etkinliklere genel bakış. (s.3-16). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

Eglash, R. (1997). When math worlds collide: Intention and invention in ethnomathematics. *Science, Technology, & Human Values*, *22*(1), 79-97. https://doi.org/10.1177/016224399702200104

Ergene, Ö., Çaylan Ergene, B. & Yazıcı, E. (2020). Ethnomathematics activities: Reflections from the design and implementation process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 11*(2), 402-437. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.688780

Gerdes, P. (1994). Reflections on ethnomathematics. *For the Learning of Mathematics*, *14*(2), 19-22. https://www.jstor.org/stable/40248110

Güreş, H. (2019). *Farklı kültürel değerlere sahip ortaokul 7. sınıf öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin incelenmesi: Bir Etnomatematik uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Jones, K. & Pepin, B. (2016). Research on mathematics teachers as partners in task design. *Journal of Mathematics Teacher Education, 19,* 105-121. https://doi.org/10.1007/s10857-016-9345-z

Masemann, V. L. (2003). Culture and education. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, *2*, 115-132.

Mead, M. (1943). Our educational emphases in primitive perspective. *American Journal of Sociology*, *48*(6), 633-639. https://doi.org/10.1086/219260

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Orey, D. C. & Rosa, M. (2010). Ethnomodeling: a pedagogical action for uncovering ethnomathematical practices. *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(3), 58-67.

Orey, D., & Rosa, M. (2007). Cultural assertions and challenges towards pedagogical action of an ethnomathematics program. *For the Learning of Mathematics*, *27*(1), 10-16. https://www.jstor.org/stable/40248554

Şen, Ö., (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, *3*(3), 116-128.

Özmantar, M. F. ve Bingölbali, E. (2009) Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri (s.313-348). E. Bingölbali, ve M. F. Özmantar, (Ed.) *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Pegem Akademi.

Qvarsell, B., & Wulf, C. (2003). *Culture and education*. Waxmann Verlag.

Rosa, M., & Orey, D. C. (2011). Ethnomodeling: A pedagogical action for uncovering ethnomathematical practices. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, *1*(3), 58-67.

Rosa, M., & Orey, D. C. (2013). Ethnomodeling as a research theoretical framework on ethnomathematics and mathematical modeling. *Journal of Urban Mathematics Education*, *6*(2), 62-80. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085784.pdf

Rosa, M., & Orey, D. C. (2016). Humanizing mathematics through ethnomodelling. *Journal of Humanistic Mathematics*, *6*(2), 3-22. https://scholarship.claremont.edu/jhm/vol6/iss2/3/

Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Reflections on practice: Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *3*(5), 344-350. http://www.jstor.org/stable/41180423

Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation, 2*(1), 50-80. http://dx.doi.org/10.1080/1380361960020103

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, *33*(2), 455–488. https://doi.org/10.3102/00028312033002455

Stephens, D. (2007). *Culture in education and development: Principles, practice and policy.* Oxford: Symposium Books.

Sullivan, P. (2011). Teaching mathematics: Using research-informed strategies. ACER Press, Melbourne Australia. https://research.acer.edu.au/aer/13/?__hstc=227787458.1bb630f9cde2cb5f07430159d50a3c91.1491782400092.1491782400093.1491782400094.1&__hssc=227787458.1.1491782400095&__hsfp=1773666937

Sullivan, P., Clarke, D., & Clarke, B. (2013). *Teaching with tasks for effective mathematics learning* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.

Swan, M. (2011). Designing tasks that challenge values, beliefs and practices: A model for the professional development of practicing teachers. (p.57-71). O. Zaslavski & P. Sullivan (Eds.), *Constructing knowledge for teaching secondary mathematics: Tasks to enhance prospective and practicing teacher* learning (pp. 57–71). Berlin: Springer

Toluk Uçar, Z. (2020). Matematiksel etkinlik kavramının teorik ve felsefi temelleri. (s.17-42). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

Tunç Pekkan, Z. & Esmer, M. (2020). Matematik etkinliklerinin ortak özellikleri (s.77-95). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

Umbara, U., Wahyudin, W., & Prabawanto, S. (2021b). Exploring ethnomathematics with ethnomodeling methodological approach: How does cigugur indigenous people using calculations to determine good day to build houses. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *17*(2), 1- 19. https://doi.org/10.29333/ejmste/9673

Umbara, U., Wahyudin, W., & Prabawanto, S (2021a). "How to Predict Good Days in Farming: Ethnomathematics Study with an Ethnomodelling Approach". *Journal of Research and Advances in Mathematics Education, 6*(1): 71-85. https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i1.12065

Uygun, T. (2021). Matematik Öğretiminin temelleri ve gelişimi (s.47-65). M. Ünlü, (Ed). *Uygulama örnekleriyle matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi.

Watson, A., & Ohtani, M. (2015). Themes and issues in mathematics education concerning task design: Editorial introduction. A. Watson & M. Ohtani (Eds.), *Task design in mathematics education, an ICMI Study 22* (pp. 3–15). NY: Springer

Watson, A., & Ohtani, M. (2015). *Task design in mathematics education: An ICMI study 22* (p. 339). Springer Nature.

Yılmaz, N. (2020). Making the association between culture and mathematics education. Zayyad, M. & Unsal, A. A. (Eds.), *Education research highlights in mathematics, science and technology 2020 (p.* 81-104). ISRES Publishing. https://www.isres.org/making-the-association-between-culture-and-mathematics-education-194-s.html#.Y9Ze3HZBy3A

Yiğitcan Nahir, Ö. & Bulut, S. (2020). Etkinlik kavramının matematik öğretimindeki tarihsel gelişimi (s.43-73). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

2. BÖLÜM

SAYILAR, İŞLEMLER VE CEBİR ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

Sayılar ve işlemler öğrenme alanı için 6 farklı etkinlik tasarlanmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde yer alan ondalık gösterim ve şekil örüntüleri konuları için Osmanlı sikkeleri ve çini örnekleri ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler sikkeler ile ondalık gösterimli sayıları kıyaslayacak, çini örnekleri ile de kuralı verilen şekil örüntüsünü devam ettirebileceklerdir. Altıncı sınıf düzeyinde 2 farklı etkinlik tasarlanmıştır. Bunlardan ilkinde Metehan'ın onluk sistemi ile üslü ifadeler ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler tekrarlı çarpımdan yola çıkarak üslü ifadelere ulaşacaklardır. İkinci etkinlikte ise eski Türklere ait yemeklerden oluşan bir menü öğrencilere sunularak kümeler kavramına dikkat çekilmiştir. Yedinci sınıf düzeyi için tasarlanan mesir macunu etkinliğinde, mesir macununun bileşenleri yüzde olarak verilmiş ve ilgili hesaplamalar istenmiştir. Bir diğer yedinci sınıf düzeyinde tasarlanan etkinlikte ise üç etek kıyafeti ile oran konusu ilişkilendirilmiştir.

Cebir öğrenme alanı için 4 farklı etkinlik tasarlanmıştır. İlk etkinlikte altıncı sınıf düzeyinde değişken kavramını anlamlandırmak için her zaman kullanılan Latin alfabesindeki harfleri Göktürk alfabesinde yer alan harflerle destekleyerek değişken kavramına dikkat çekilmiştir. İkinci etkinlikte Türk çini sanatı örneklerinden Muradiye Camii çinilerindeki örüntüler temele alınmıştır. Yedinci sı-

nıf düzeyi için tasarlanan etkinlikte çini örüntülerinde yer alan ilişkilerin saptanması istenmiştir. Üçüncü etkinlik sekizinci sınıf düzeyi için tasarlanmış olup Piri Reis'in Dünya Haritası ile koordinat sistemi ilişkilendirilerek öğrencilerin koordinat sisteminin özelliklerini fark etmeleri sağlanmıştır. Son etkinlik ise sekizinci sınıf düzeyinde olup birçok farklı kültürde de yer alan kırkyama örneği ile cebirsel ifadelerin çarpımı ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler kumaş parçalarının alanlarından yola çıkarak çarpma işlemini gerçekleştireceklerdir.

2.1. Osmanlı'da Sikke

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Ondalık Gösterim

Kazanım:

"M.5.1.5.5. *Ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.*

a) *Sıralama yapılırken eşit, büyük veya küçük sembollerinden uygun olan kullanılır.*
b) *Uygun kesir modellerinden de yararlanılır.*
c) *Ondalık kısmı en çok üç basamaklı olan ondalık gösterimlerle sınırlı kalınır."* (MEB, 2018, s.54)

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik "*ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar*" kazanımına yöneliktir. Ondalık gösterimleri verilen sayıları sıralama konusu, ondalık gösterim ile kesir ilişkisi öğretildikten sonra ele alınır. 2018 yılı matematik öğretim programında bu kazanımı gerçekleştirirken ondalık kısmı en çok üç basamaklı olan ondalık gösterimle sınırlı kalınması gerektiği önerilmektedir. Bu etkinlikte ondalık kısmı üç basamaktan daha fazla olan ondalık gösterimler seçilmemiştir. • Programda uygun kesir modellerinde yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Etkinlikte öğrencilerin sayı doğrusu ve model arasında daha rahat geçişlerini sağlayabilmek için şerit kesir modeli tercih edilmiştir. • Programda sıralama yapılırken eşit, büyük veya küçük sembollerinden uygun olanın kullanılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda etkinlikte kesirlerin büyüklük, küçüklük ve eşitlik ilişkileri üzerinde durulacaktır.
	Etkinliğin amacı öğrencilerin ondalık gösterimleri sayı doğrusunda gösterebilmeleri ve bu ondalık gösterimleri sıralayabilmeleridir. Şerit

Etkinliğin Tasarlanma Amacı	kesir modelinden yola çıkarak ondalık gösterim ile sayı doğrusu arasındaki ilişki hissettirilmeye çalışılmıştır.
Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Alan yazında yer alan konuya ilişkin bazı öğrenci güçlükleri şöyledir; - Ondalık sayının göz ardı edilmesi - Pay odaklı düşünme - Ters düşünme - Uzun dizge düşüncesi - Payda odaklı düşünme - Sütunun taşması düşüncesi - İki taraflı düşünme (Altıparmak & Palabıyık, 2017; Baki & Aydın Güç, 2014). Bu kavram yanılgıları dikkate alınarak oluşturulan etkinliğin, ondalık gösterime dair kavram yanılgılarını gidermeyi, öğrencilerin ondalık gösterim ile kesirler arasında sağlıklı bir ilişki kurmaları ve ondalık kısım hakkındaki kavramsal düşüncelerini geliştirmesi beklenmektedir. • Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin ilgili kazanımın öncesinde kesirlerden yola çıkarak ondalık gösterim kavramını, tam kısım-ondalık kısım kavramlarını öğrendikleri görülmektedir. Ondalık gösterimleri sıralama ile ilk defa karşılaşacaklardır.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlikte ilk olarak öğrenciler sikkeleri inceleyecektir. Daha sonra, etkinlik sürecinde kesir-ondalık gösterim ilişkisinden faydalanılacağı için öğrencilere bu ilişkiyi hatırlatmak amacıyla bir soru yönlendirilecektir. Öğrencilerin ondalık gösterimleri kesir şeritlerinde modelleyerek ondalık gösterimlerin büyüklük-küçüklük ilişkisine dikkat çekilecektir. Modellerden yola çıkarak öğrencilerin ondalık gösterimlerin sayı doğrusu üzerinde hangi noktaya geleceği hakkında düşünmeleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenmektedir. Ardından öğrencilerin ondalık gösterimleri büyük-küçük sembolleri ile sıralamaları istenmektedir. Öğrencilerin bu sıralamaları yaparken nelere dikkat ettikleri tartışılarak ondalık gösterim hakkında çıkarım yapmaları sağlanacaktır.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilecektir: • Ondalık kısım ve tam kısım hakkında fikir sahip olabilme, • Fikir ve düşüncelerini sınıfla paylaşabilme, • İki ondalık gösterim arasında kıyas yapabilme, büyüklük-küçüklük durumunu belirleyebilme • Ondalık gösterimleri kesir şeritleri yardımıyla modelleyebilme, • Kesir şeritleri ile sayı doğrusu arasındaki ilişkiyi fark edebilme, • Ondalık gösterimleri sayı doğrusunda gösterebilme, • Ondalık gösterimleri sıralayabilme, • Etkinliği belirlenen süre içerisinde tamamlayabilme,

	• Sınıf arkadaşlarının düşüncelerini etkin dinleme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinliğin uygulanma süresi 40 dakikadır. • Öğretmen etkinlik süresince öğrencilere zorlandıkları aşamalarda rehberlik etmeli ve yöneltici sorularla destek sağlamalıdır. • Öğrenciler bireysel olarak kâğıt üzerinde etkinliği gerçekleştirmelidir. • Öğretmen etkinlikte yer alan her soru sonrasında öğrencilere yeterli süre tanıyarak uygun tartışma ortamını sağlamalıdır. • Her öğrenci tartışma ve düşüncelerini ifade etme aşamalarında etkinliğe katılım gösterebilmelidir. • Tartışma sonucunda fikirlerin doğruluğu öğretmen tarafından kontrol edilmeli ve kavram yanılgısına götürebilecek olan fikirler öğretmen tarafından düzeltilmelidir. • Sınıftaki yanlışların düzeltilebilmesi için farklı fikirde olan öğrencilere düşüncelerini anlatmaları için fırsat verilmeli ve bu düşünceler üzerinde tartışılmalıdır.

Kazanıma yönelik olarak etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda planlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.

KAYNAKÇA

Akkaya, R., & Durmuş, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgılarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (27), 7-26. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4769/65594

Akpınar, S. (2018). 7. *Sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusundaki öğrenme güçlükleri, kavram yanılgıları ve nedenlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/368446

Altıparmak, K., & Palabıyık, E. (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavram yanılgılarının ve hatalarının tespiti ve analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2). 447-470. https://doi.org/10.18506/anemon.290744

Atalay, C. (2014). Asya hun devletinde mao-tun (metehan) dönemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(4), 1, 107-109. https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/article/125413

Baki, A., & Aydın Güç, F. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin devirli ondalık gösterimle ilgili kavram yanılgıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 5*(2), 176-206. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21573/231511

Bekçi, S. (2002). *Eski Türklerde yemek kültürü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=VyyTsOLwndaRR8uy2SDzMw&no=lTSkBd9SVnVvM2WD7XaBtA

Birgin, Ö., & Demirören, K. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin basit görsel ve cebirsel ifadeler konusundaki hata ve kavram yanılgılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(14), 233-247. https://doi.org/10.20860/ijoses.797472

Duatepe Paksu, A. (2008). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri. M. F. Özmantar, ve H. Akkoç (Ed). *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri* (4. Baskı s. 9-39). Pegem Akademi: Ankara.

Erdem, E., Özçelik, A., & Gürbüz, R. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusunda yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 638-653. https://doi.org/10.17679/inuefd.345749

Girit Yıldız, D., & Gündoğdu Alaylı, F. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının sabit değişen şekil örüntüsü genellemesini öğretmek için matematik bilgileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(3), 396-414. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/49145/453416

Gümüş, Özyıldırım, F. (2021). Örüntüler. G. Aktaş Sarpkaya (Ed.) *Uygulama örnekleriyle cebirsel düşünme ve öğretimi* (s. 251-270). Ankara: Pegem Akademi.

Gür, H. (2009). Main errors of students in sets subjeckt: An example of 8th and 9th grade students. *Education Sciences*, *4*(3), 678-694. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19827/212406

İşçi, P. (2019*). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarının 8. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemler konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/56eb0809-b63d-481e-91f6-aef1eb387d09/etkinlik-temelli-ogretim-yaklasimlarinin-8-sinif-ogrencilerinin-dogrusal-denklemler-konusundaki-kavram-yanilgilarinin-giderilmesi-uzerine-etkisinin-incelenmesi

Kalaç, S. (2016). *7. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemler konusundaki kavram yanılgıları ve güncel çözüm önerileri (van ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=R1lMLNRUutaXbm11duWz-w&no=cNAzmpEqyZ2e21vyaZQP3w

Kaplan, A., İşleyen, T., & Öztürk, M. (2011). 6. sınıf oran orantı konusundaki kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(3), 953-968 https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625737 sayfasından erişilmiştir.

Kılıç Karatay, S. (2019). Kırkyama geleneği ve kullanım alanları. *Journal of Arts*, *2*(3), 141-150. https://doi.org/10.31566/arts.2.010

Yüce, N. (2012). *Yazı.* TDV İslam Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/turk#7-yazi (02.07.2022).

T.C. Manisa Valiliği (2022). *Şifa şehri manisa, uluslararası mesir macunu festivali*, http://www.manisa.gov.tr/sifa-sehri-manisa-uluslararasi-mesir-macunu-festivali

Yeşildere, S. ve Akkoç, H. (2010). Matematik öğretmen adaylarının sayı örüntülerine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin konuya özel stratejiler bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 125-149. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/106110/

Yılmaz, A. (2019). *İznik müzesinde bulunan Osmanlı sikkeleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=uJNjF8lvUclO7FS-WTMzLg&no=Do3jKwXTkKlec5KFcE1Tvw

Yılmaz, G. (2015). Edirne'nin erken Osmanlı devri yapılarında çini süsleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *5*(10), 59-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkede/issue/40957/494785

Yurdakul, A. (2019). *Gastronomik bir değer ve kültürel miras olarak mesir macunu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli. https://hdl.handle.net/11499/26600

GÖRSEL KAYNAKÇA

Cobija. (2017). Çinili Köşk Giriş Kapısı. Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C3%87inili_K%C3%B6%C5%9Fk_giri%C5%9F_kap%C4%B1s%C4%B1.jpg

Dosseman. (2017). Muradiye mosque in Edirne 3459. Wikimedia Commons, CC-BY-SA-4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muradiye_mosque_in_Edirne_3459.jpg?uselang=tr

Dosseman. (2020). Muradiye mosque in Edirne 123. Wikimedia Commons, CC-BY-SA-4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muradiye_mosque_in_Edirne_123.jpg

Piri Reis (1513). Piri Reis Dünya Haritası. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Piri_reis_world_map_01.jpg

3. BÖLÜM

GEOMETRİ VE ÖLÇME ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Gülşen BOZKURT

Bu bölümde matematik dersi öğretim programı, geometri öğrenme alanında yer alan bazı kazanımlara yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bölümün ilk iki etkinliği 5. sınıf seviyesi için hazırlanmıştır. İlk etkinlik temel geometrik kavramlar ve çizimlere yöneliktir ve kültürel öğe olarak Matrakçı Nasuh'un İstanbul ve Galata betimlemesine yer verilmektedir. İkinci etkinlik ise zaman ölçmeye yönelik olup kültürel öğe olarak da 12 hayvanlı Türk takviminin kullanıldığı bir etkinlik olmuştur. Bölümün bir sonraki etkinliği 8. sınıf seviyesinde eşlik ve benzerlik konusuna yöneliktir. Bu etkinlik içerisinde bağlam olarak kırlangıç tavan tekniği tercih edilmiştir. Sonrasındaki iki etkinlik ise 7. sınıf seviyesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu sınıf seviyesine yönelik olan ilk etkinlik çokgenlerde alan hesabı kazanımını içermektedir. Etkinlikte kültürel öğe olarak yöresel Damal bebeklerine ait kıyafet kalıpları kullanılmıştır. Bir sonraki etkinlik ise daire diliminin alanını hesaplamaya yönelik olup kültürel bağlam olarak atlı göçebe yaşama yer verilmiştir. Bölümün son etkinliği ise 6. sınıf seviyesine yöneliktir. Etkinlik π sayısını keşfetmek amacıyla tasarlanmış olup bağlam olarak Osmanlı döneminde kullanılan serpuşlara yer verilmiştir.

3.1. İstanbul Minyatürü

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler

Kazanım:

"*M.5.2.1.2.* *Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade eder.*

a) Kareli, noktalı kâğıt vb. üzerinde çalışmalar yapılır. Örneğin A noktası B noktasının 3 birim sağında/ solunda; 2 birim aşağısında/ yukarısında; 4 birim sağının/solunun 2 birim yukarısında/aşağısında gibi

b) Gerçek hayat durumları ile ilgili örneklere de yer verilir." (MEB, 2018, s.54)

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik "*bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade eder*" kazanımına yöneliktir. Aynı düzlemde yer alan iki doğrunun birbirlerine göre durumları konusundan sonra ele alınabilir. 2018 yılı matematik dersi öğretim programında bu kazanımı gerçekleştirirken kareli, noktalı kâğıt vb. üzerinde çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu etkinlikte birim karelerden oluşan bir tasarım kullanılacaktır. • Programda gerçek hayat durumlarına yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir. Bu etkinlikte Matrakçı Nasuh Efendi'nin resmetmiş olduğu İstanbul Haritası kullanılarak bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunun yön ve birim olarak tarifinin yapılması sağlanacaktır.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin bir noktayı referans alıp referans aldıkları noktaya göre görselde yer alan diğer noktaları yön ve birim kullanarak ifade edebilmeleridir. Etkinlikte öğrencilere yön duygusunu hissettirmek ve bir yerin konumunu ifade etmede referans noktasının gerekliliği hissettirilmeye çalışılmıştır.
Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Öğrencilerin nokta ile ilgili olarak "noktanın boyutu vardır, nokta matematikteki çarpma işlemi sembolüdür, nokta Türkçede kullanılan bir noktalama işaretidir" gibi bazı hatalı düşüncelere sahip olduğu görülmüştür (Doyuran, 2014). Bunun yanında A noktasının B noktasına göre konumunu söylemek yerine B'nin A'ya göre konumunu söyleme gibi bazı yanılgılara sahip olabilmektedirler (Çekiç, 2018). Bu bağlamda etkinliklerin nokta, referans ve referans noktasının anlamına dikkat çekecek yapıda olmasına dikkat edilmiştir.

	• Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin nokta kavramı ile deneyimleri bulunmaktadır. Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunun tarifi konusunu yeni öğreneceklerdir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlikte İstanbul şehrine ait bir minyatüre yer verilmiştir. İstanbul şehrinde yer alan tarihi mekanlara noktalar atanarak bu mekanların birbirlerine göre konumlarının tarifi yapılacaktır. Yönergelerde alan yazında rapor edilen güçlükler dikkate alınarak öğrenciler konum ve referans noktası arasındaki ilişkiye yönlendirilecektir.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirileceklerdir: • Noktayı tanıma, • Yön birimlerini bilme, • Bir noktayı başka bir noktaya göre tarif edebilme, • Fikirlerini sınıf ile paylaşabilme, • Arkadaşlarının fikirlerini dinleyebilme, • Etkinliği zamanında tamamlayabilme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinlik 40 dakikadır. • Etkinlik bireysel olup etkinlik kâğıdı üzerinden devam ettirilecektir. • Her öğrencide etkinlik kâğıdı bulunmalıdır. • Sorularda öğrencilere düşünmeleri için ve düşüncelerini sınıfla paylaşmaları için yeterli süre ayrılmalıdır. • Öğretmen etkinlik süresince öğrencilere rehber olmalıdır. • Etkinlik sonunda sınıf tartışması ile etkinlik ve etkinlik süreci değerlendirilmelidir.

Kazanıma yönelik olarak etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda planlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.

KAYNAKÇA

Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Belek, K. (2015). Eski Türklerde at ve at kültürü (dünden bugüne Kırgız kültürel hayatı örneği). *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, (16), 111-128. https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziturkiyat/issue/64865/987225

Biray, N. (2009). 12 hayvanlı Türk takvimi -zamana ve insana hükmetmek-. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *15*(39), 671-682. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunitaed/issue/2878/39667

Çekiç, E. (2018). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin temel geometrik kavramlar ve çizimler alt öğrenme alanına yönelik kavram yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Çelikbağ, T. ve Geçen, F. (2019). Matrakçı Nasuh'un topografik minyatürlerinde panoramik görünüm. *Toplum Bilimleri Dergisi*, (27), 744-757. http://dx.doi.org/10.29228/tbd.2007.40301

Çetin, H. (2020). Alan Ölçme ve Öğretimi. E. Ertekin ve M. Ünlü (Ed.), *Geometri ve Ölçme Öğretimi* içinde (s. 645-676). Pegem Akademi.

Dağlı, H. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Doyuran, G. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin temel geometri konularında sahip oldukları kavram yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Durmuş, İ. (2021). Türk Kültür Çevresinde At. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 1-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asyar/issue/63563/941118

Gündoğdu, O., & Şeyban, L. (2021). Sakarya Osmanlı Mezar Taşlarından Örneklerle Dardağan Serpuşlar. *İSTEM,* (38), 273-302. https://doi.org/10.31591/istem.1036095

Külcü, R. (2015) *Bilim ve düşünce tarihinde ilkçağ dönemi zaman kavramı ve ölçüm teknolojileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz, Antalya. http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/2771

Özerbaş, M. A., & Kaygusuz, Ç. (2012). "Çember Alt Öğrenme" Alanına Ait Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 78-94. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esef/issue/28792/308104

Özkan, H. (2013). Geleneksel Erzurum evlerinde kırlangıç örtünün kuruluşu ve son kırlangıç örtü ustası Sırrı Alacakanat. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (28), 19-37. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/2581/33220

Sakin, N. (2016). Türkiye'de geleneksel kıyafetlerin yaşatılmasında folklorik yapma bebekler. *Electronic Turkish Studies, 11*(18), 177- 202. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9814

Selvi, H., Z., & Bekiroğlu, Keskin, G. (2017). Matrakçı Nasuh'un Galata ve İstanbul minyatürlerinin harita tekniği açısından incelenmesi. *İSTEM, 29*, 25-39. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/401659

Timur, M. C., & Gündoğdu, Ş. K. (2020). Coğrafi İşaretli Ürünlerin Yerel Kalkınma Üzerine Etkileri: Ardahan İli Örneğinde Bir Değerlendirme. *Ardahan Değerlemeleri-2* (s. 265-285.). Ankara: Nobel Yayınları.

Tolga, A. & Cantürk Günhan, B. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 1-23. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/55588/640185

Türk Patent Enstitüsü. (2002). Damal Bebeği Coğrafi İşaret Sicil Belgesi. https://ci.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler/detay/37914

Yenilmez, K. & Demirhan, H. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin bazı temel matematik kavramları anlama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 275-292. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606586

Yılmaz A. & Toraman A (2020). Türk kültüründe at kuyruğu bağlama ve kesme geleneği üzerine bazı tetkikler. *History Studies, 12*(3), 745-763. DOI: 10.9737/hist.2020.852

GÖRSEL KAYNAKÇA

Aghayan, Arminé. (2017). Oyuncak Bebekler. Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=61520698

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Baschavus, Saray Mübaşiri. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36059439

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Reis Efendi veya Osmanlı İmparatorluğu'nun Hariciye Nazırı. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33504955

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Sadrazam veya Osmanlı İmparatorluğu'nun Sadrazamı. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33504952

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Tören üniformalı Yeniçeri Aşçıbaşı. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36059438

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Yeniçeri'nin üçüncü tümen komutanı Kul Kethüdası. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33504924

Barye, Antoine-Louis.(1847'den önce). Türk Atı, Sol Ayak Kaldırılmış, Metropolitan Sanat Müzesi. Wikimedia Commons, CC0. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=60160583

Brindesi, Giovanni Jean. (19.yy). Osmanlı Devlet Yöneticilerini Tasvir Eden Bir Resim, Milli Kütüphane. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=95199135

Gurkin, Grigory. (1870-1937). Dağlardaki Göçebeler, Altay Bölgesi Devlet Müzesi. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=46922905

Matrakçı Nasuh. (1537). Matrakçı Nasuh – İstanbul. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Matrak%C3%A7%C4%B1_Nasuh_-_%C4%B0stanbul.jpg

4. BÖLÜM

VERİ İŞLEME VE OLASILIK ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

Bu bölüm için 7 farklı etkinlik tasarlanmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde tasarlanan ilk etkinlikte külliyelerden yola çıkarak öğrencilerin araştırma sorusu oluşturmaları istenmiştir. Altıncı sınıf düzeyinde tasarlanan mangala etkinliğinde, mangala oyunundaki galibiyetlerden yola çıkarak öğrencinin ortalama kavramını anlamlandırması hedeflenmiştir. Yedinci sınıf düzey için tasarlanan etkinlikte halı-kilim desenlerinde yer olan motifler için veri toplamaları ve bu verileri farklı gösterim yöntemleri ile göstermeleri istenmiştir. Bu sayede aynı veri grubu ile temsil edilmiş olan farklı gösterim yöntemlerinin karşılaştırılması sağlanmıştır. Sekizinci sınıf düzeyi için tasarlanan Türk damgaları etkinliği ile farklı gösterim yöntemlerinin üstün veya zayıf yönlerine dikkat çekilmiştir. Olasılık öğrenme alanı için tasarlanan ilk etkinlikte Türk kadın kıyafetlerini içeren pullar ile olası durum kavramı ilişkilendirilmiştir. İkinci etkinlikte Maaday Kara destanındaki olayların olma olasılıklarının belirlenmesi istenmiştir. Son olarak üçüncü etkinlikte ise misafir taşları ile basit olayların olasılık durumları ilişkilendirilmiştir.

4.1. Külliyeler

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Veri Toplama ve Değerlendirme

Kazanım:

"M.5.3.1.1. *Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.*

a) Araştırma sorusu oluşturabilmek için "Bir sınıftaki öğrencilerin en sevdiği meyvelerin neler olduğu bir araştırma sorusudur ancak bir kişinin en sevdiği meyvenin ne olduğu sorusu araştırma sorusu değildir." gibi örnekler üzerinde durulur.

b) Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir." (MEB, 2018, s.57)

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik "*Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur*" kazanımına yöneliktir. 2018 yılı matematik dersi öğretim programında kazanımda yer alan araştırma sorusunu oluşturabilmek için "*Bir sınıftaki öğrencilerin en sevdiği meyvelerin neler olduğu bir araştırma sorusudur ancak bir kişinin en sevdiği meyvenin ne olduğu sorusu araştırma sorusu değildir*" gibi örnekler üzerinde durulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Etkinlikte bu uyarıya yönelik örnekler yer almaktadır. • Programda "*Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir"* ifadesi yer almaktadır. Etkinlikte birer yardımlaşma yeri olan aşevleri bir diğer adıyla imarethanelere yer verilmiş ve yardımlaşma konusu öğrencilere hissettirilmeye çalışılmıştır. Etkinlik külliye örneği ile yapılandırılarak sosyal yardımlaşmaya da dikkat çekilmiştir.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin araştırma sorusu oluşturabilmeleri, herhangi bir sorunun araştırma sorusu olup olamayacağı hakkında düşünmeleri ve araştırma sorularını diğer sorulardan ayırt edebilme beceresini kazanmasına yöneliktir. Günlük yaşam durumlarından yola çıkarak araştırma sorularını oluşturmaları beklenmektedir.
	• Alanyazına bakıldığında öğrencilerin istatiksel araştırma sorusunun oluşturulma nedenlerini belirleyemedikleri görülmüştür (Karadeniz-Hacısalihoğlu, 2016) Bu bağlamda etkinliklerin öğrencilerin araştırma sorularının oluşturulması gerektiği durumları belirleyebilmesine, araştırma sorularının ne

Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	ifade ettiğine yönelik anlamı geliştirmeye yönelik yapıda olması planlanmaktadır. • Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin daha önce hiç araştırma sorusu oluşturmadıkları görülmektedir. Daha önceki yıllarda "Veri toplama sürecinde seçilen konu ya da sorunun veri toplamaya uygun olup olmadığı üzerinde konuşulur." (MEB, 2018, s.50) kazanımına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Araştırma sorusu oluşturmayı yeni deneyimleyeceklerdir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlik günlük hayatta yer alan veri toplamayı gerektiren araştırma sorularının fark edilmesini ön plana çıkarmaktadır. Yönergelerde alan yazında rapor edilen güçlük dikkate alınarak öğrencilere araştırma sorusunun neden oluşturulduğunu anlamaya yönelik yönlendirmeler bulunmaktadır. Yardımlaşma konusuna dikkat çekilmiştir.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriter doğrultusunda değerlendirilecektir: • Araştırma sorusunun gerekliliğini anlama, • Veri toplayacak araştırma sorusu oluşturma, • Soruların araştırma sorusu olup olmadığını belirleyebilme, • İstenilen konuda veri toplayacak araştırma sorusu oluşturabilme, • Sınıf arkadaşları ile görüşlerini paylaşabilme, • Sınıf arkadaşlarını etkin dinleme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinliğin uygulanma süresi 40 dakikadır. • Öğretmen öğrencilere etkinlik süresince rehberlik etmekten ve zorlandıkları noktada destek olmaktan sorumludur. • Öğrenciler bireysel olarak etkinliğin adımlarını gerçekleştirmekten ve her adım sonrası düşüncelerini sınıf arkadaşları ile paylaşmaktan sorumludur. • Etkinlikte yer alan her adım sonrası sınıf içi tartışma için yeterli süre tanınmalıdır. • Tartışmada öğrencilerin ortak görüşleri not alınmalı ve ders sonunda araştırma sorusu oluşturmanın gerekliliğine yönelik ortak bir anlama ulaştıracak son tartışma yapılmalıdır.

Kazanıma yönelik olarak etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda planlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.

KAYNAKÇA

Akozan, F. (1969). Türk külliyeleri. *Vakıflar Dergisi*, *8*, 303-308. https://hdl.handle.net/11352/1629

Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü (tarihsiz). *Geleneksel zekâ ve strateji oyunu: mangala / göçürme togyzqumalaq, toguz Korgool* https://aregem.ktb.gov.tr/TR-278788/geleneksel-zeka-ve-strateji-oyunu-mangala--gocurme-togyzqumalaq-toguz-korgool.html sayfasından erişilmiştir.

Bekki, S. (2001). *Altay-Türk destanı Maaday-kara: inceleme metin-* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=PU5QrdmBZBN1R5iHxvDMXA&no=9zC8lwt7e2IHhfcH45Dcdw

Çakmak, Z. T. ve Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15* (2), 27-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1516/18631 sayfasından erişilmiştir.

Duran, R. (2019). Motiflere dönüşmüş Türk damgaları- geometrik motiflere farklı bir bakış. Akdeniz Sanat, 21. Uluslararası Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, s. 679-698 https://dergipark.org.tr/tr/pub/akdenizsanat/issue/49183/621695 sayfasından erişilmiştir.

Erbek, M. (2006). *Çatalhöyük'ten bugüne Anadolu motifleri.* http://www.dipnotkitap.net/DENEME/Anadolu_Motifleri.htm sayfasından erişilmiştir.

Gürbüz, R. & Erdem, E. (2017). Olasılık konusunun öğrenilmesini zorlaştıran nedenler hakkında ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5* (2), 361-380. https://doi.org/10.18506/anemon.258539

Güven, B., Öztürk, T. ve Özmen, Z.M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin istatiksel süreçteki deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *40*(177), 343-363. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3313

Halaçoğlu, Y. (1993), Damga. TDV İslâm Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/damga (24.09.2022).

Karadeniz-Hacısalihoğlu, M. (2016). Beşinci sınıf öğrencilerinin veri işleme konusundaki kazanımlara ulaşabilme durumlarının belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 6*(1), 221-221. http://dx.doi.org/10.13114/MJH.2016119300

Kavruk, H., & Solmaz, F. (2020). Malatya çevresinde taşlarla ilgili inanışlar ve misafir taşı geleneği. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, *8*(20), 65-81. https://doi.org/10.31126/akrajournal.555257

Memnun, D. S. (2008). Olasılık kavramlarının öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar, bu kavramların öğrenilememe nedenleri ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (15), ss. 89–101. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108730 sayfasından erişilmiştir.

Tosun, T. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin grafik algılarının ve grafik oluşturma yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın. http://hdl.handle.net/11607/4300

Şafak, C. (2016). *8. sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki kavram yanılgıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=sffYosV1CEluFP6X3knjUA&no=9algNXb-4FrLkojMVMSKpg sayfasından erişilmiştir.

GÖRSEL KAYNAKÇA

Alexander, M. (Fotoğrafçı). (2018, Mart 18). A stamp printed in Turkey shows Woman face, Ankara, Traditional Turkish Women's Headcovers serie, circa 1998 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/moscow-russia-march-18-2018-stamp-1062539876

Atlı, H. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 1999: A stamp printed in Turkey shows local clothing, circa 1999 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-1999-stamp-printed-shows-46573573

Atlı, H. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 2002: A stamp printed in Turkey shows ElazÄ±Ä? bridal, circa 2002 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-2002-stamp-printed-shows-46696198

Atlı, H. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 2002: A stamp printed in Turkey shows amasya bridal, circa 2002 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-2002-stamp-printed-shows-47280535

Cebeci, Z. (2015). Seyit Battal Gazi Külliyesi 02. Wikimedia Commons, CC-BY-SA-4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Seyit_Battal_Gazi_K%C3%BClliyesi_02.jpg

Duman, M. (2011). Yıldırım Beyazıt Külliye Bursa - panoramio (1). Wikimedia Commons, CC-BY-3.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:YILDIRIM_BEYAZIT_K%C3%9CLL%C4%B0YE_BURSA_-_panoramio_(1).jpg

Faigl.ladislav. (2009). Cepni. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cepni.svg

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Nisan 25). A Republic of Turkey postage stamp shows Turkish traditional hood of Amasya, Merzifon region. Circa 1999... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-25-april-2021-republic-1962121558

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Nisan 25). A Republic of Turkey postage stamp shows Turkish traditional hood of Antalya region. Circa 1999... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-25-april-2021-republic-1962121405

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage 4 stamps block shows Ankara-Beypazarı bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904063059

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage, 4 stamps block shows Gaziantep bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904061676

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage 4 stamps block shows Erzincan bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904059894

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage 4 stamps block shows Sivas bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904063860

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Şubat 14). A Republic of Turkey postage stamp (Euromed) shows Mediterranean woman dress. Circa 2019. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-14-february-2021-republic-1916453855

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Şubat 14). A Republic of Turkey postage stamp (Euromed) shows Mediterranean woman dress. Circa 2019. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-14-february-2021-republic-1916453435

İrisphoto1. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 1997: A stamp printed in Turkey shows portrait of girl from the Canakkale Province in a traditional turkish headdress, circa 1997 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-1997-stamp-printed-shows-579945004

Olsen, K. (Fotoğrafçı). (2021, Ekim 8). A stamp printed in Türkiye.Turkish woman traditional headscarf from Gaziantep region. Circa 1997 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-0810-stamp-printed-woman-traditional-2022649517

Olsen, K. (Fotoğrafçı). (2021, Temmuz 31). A stamp printed in Türkiye. Shows traditional women's headdress from Çorum. Circa 2000. [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-0731-stamp-printed-shows-traditional-2017222529

Rüzgar. (2006). Akevli. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Akevli.svg

Rüzgar. (2006). Alayuntlu. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alayuntlu.svg

Rüzgar. (2006). Avsar. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Avsar.svg

Rüzgar. (2006). Bayat. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bayat.svg

Rüzgar. (2006). Bayundur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bayundur.svg

Rüzgar. (2006). Begdili. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Begdili.svg

Rüzgar. (2006). Bugduz. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bugduz.svg

Rüzgar. (2006). Cavuldur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cavuldur.svg

Rüzgar. (2006). Dodurga. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dodurga.svg

Rüzgar. (2006). Doger. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Doger.svg

Rüzgar. (2006). Eymur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eymur.svg

Rüzgar. (2006). Igdir. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Igdir.svg

Rüzgar. (2006). Karaevli. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Karaevli.svg

Rüzgar. (2006). Kinik. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kinik.svg?uselang=tr

Rüzgar. (2006). Pecenek. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pecenek.svg

Rüzgar. (2006). Salur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Salur.svg

Rüzgar. (2006). Yazir. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yazir.svg

Rüzgar. (2006). Yiva. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yiva.svg

Rüzgar. (2006). Yüreğir. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yuregir.svg

Rüzgar. (2006).Kayi. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kayi.svg

Spatuletail. (Fotoğrafçı). (2019, Temmuz 29). Turkish woman traditionally dressed on postage stamp [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/milan-italy-july-29-2019-turkish-1468430363

Toptaş Cami [çevrimiçi görüntü]. (2019). Google Haritalar. https://goo.gl/maps/5oqkYEWH3irEigKi6

META-TEMATİK ANALİZ
ÖRNEK UYGULAMALAR

Editör

Prof. Dr. Veli BATDI

Yazarlar

Prof. Dr. Veli BATDI

Doç. Dr. Aydın ASLAN

Prof. Dr. Şenel ELALDI

2. BASKI

Ankara

2024

META-TEMATİK ANALİZ
ÖRNEK UYGULAMALAR

Editör: Prof. Dr. Veli BATDI

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No: 47479
ISBN : 978-605-170-324-4
e-ISBN : 978-605-170-840-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: BATDI, Veli

META-TEMATİK ANALİZ ÖRNEK UYGULAMALAR

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 134 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-324-4
e-ISBN : 978-605-170-840-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Metodoloji, Araştırma, Analiz
Veri Toplama, Gözlem, Analiz, Problem Çözme, Test, Doküman İncelemesi

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



İçindekiler

ÖN SÖZ V
KAVRAMLAR SÖZLÜĞÜ VII

BÖLÜM 1

META-TEMATİK ANALİZ VE AMACI 2
META-TEMATİK ANALİZİN FELSEFÎ TEMELLERİ 8
META-TEMATİK ANALİZİN ÖZELLİKLERİ VE AŞAMALARI 9
Meta-Tematik Analizin Özellikleri *9*
Verilerin Güçlü ve Zayıf Yönlerinin Değerlendirilmesi *13*
META-TEMATİK ANALİZDE ANALİZ SÜRECİ VE AŞAMALARI 14
Araştırma Problemini Belirlemek *16*
Kuramsal Çerçeveyi Oluşturmak *16*
Araştırma Sorularını Hazırlamak *16*
Araştırma Evren ve Örneklemini Belirlemek *16*
Verileri Toplamak *17*
Verileri Gözden Geçirmek ve Araştırmak *18*
Verileri Kategorilere Göre Kodlamak *20*
Veri Kaynaklarının, Ortamın ve Etkinliklerin Tanımlarını Oluşturma *20*
Tema Oluşturma ve Hipotezleri Test Etme *21*
Verilerin Raporlanması ve Yorumlanması *22*
META-TEMATİK ANALİZDE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK 23
Betimsel Geçerlik *26*
Kuramsal Geçerlik/İç Geçerlik *27*
Yorumlayıcı Geçerlik *27*
Genellenebilir/Dış Geçerlik *28*
İnanılırlık (Credibility) *30*

Genellenebilirlik *34*
Aktarılabilirlik (Transferability) *34*
Güvenilebilirlik (Dependability) *35*
Teyit Edilebilirlik (Confirmability) *36*
META-TEMATİK ANALİZ İLE META-SENTEZİN KARŞILAŞTIRILMASI 37
META-TEMATİK ANALİZ NASIL YAPILIR? 40
ÖZET 44
ÖRNEK BİR META-TEMATİK ANALİZ ÇALIŞMASI 46
Zihin Haritası Tekniğinin Meta-Tematik Analizi ile Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkililiği *47*
KAYNAKLAR 66

BÖLÜM 2

GİRİŞ 78
META-TEMATİK ANALİZDE DOKÜMAN İNCELEMESİ 79
META-TEMATİK ANALİZDE DOKÜMAN İNCELEMESİNİN GERÇEKLEŞTİRİLMESİ 80
META-TEMATİK ANALİZDE DOKÜMAN İNCELEMESİNİN GÜÇLÜ YÖNLERİ 83
DOKÜMAN İNCELEMESİNİN ZAYIF YÖNLERİ 84
META-TEMATİK ANALİZDE DOKÜMAN İNCELEMESİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİĞİ 85
ÖZET 87
KAYNAKLAR 88

BÖLÜM 3

TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ META-TEMATİK ANALİZ İÇEREN ÇALIŞMALARIN ÖZETLERİ 93
TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ META-TEMATİK ÇALIŞMALARIN GENEL BİR DEĞERLENDİRMESİ 101
KAYNAKLAR 103

BÖLÜM 4

META-TEMATİK ANALİZİ DESTEKLEYEN ULUSLARARASI ALANDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR 106
ÖZET 132
KAYNAKLAR 133

Önsöz

21. yüzyılda gelinen son teknoloji bilimsel alanda birçok değişiklik ve yeniliği de beraberinde getirmiştir. Bu yaşanan değişim ve gelişmeler hayatın her alanında etkisini göstermektedir. Çevresindeki her şeyin değişiyor olması bireyin bu değişime ayak uydurmasını ve kendine yararlı olan bilgiye ulaşabilme yöntemini bilmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada, çağın sunmuş olduğu imkânlar sayesinde istenilen bilgiye her an ve her yerde ulaşılarak gelişmelerin yakından takibi yapılabilir. Ancak, sınırsız miktarda bilgiye erişebilme pozitif yönde düşünülebildiği gibi karşılaşılan büyük bilgi yığınından uygun şekilde yararlanmanın dikkat ve beceri gerektirdiği de belirtilmelidir.

Ülkemizin daha aydınlık bir geleceğe bakması ve bulunduğu noktadan daha ileri düzeylere taşınması, çevrede yaşanan gelişmelerin bilim dünyasına olumlu yansımalarının sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, bilimsel alanda ortaya çıkacak yeni fikir, düşünce ve yönelimleri heyecanla izleyerek ülkemizin geleceğine ışık tutacağı düşünülen gelişmelere istekle, merakla ve bilinçli bir şekilde hazır olmalıyız. Bu heyecan ve hevesle büyük çabalar sonucu yazılan bu kitabın, içinde yaşadığımız güzel ülkemizin yarınlarında önemli role sahip bilim dünyasının bilgilerine yenilerini ekleme, farklı bilgi ve kavramlara dikkat çekme noktasında katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca kitabın, eğitim ve bilim alanına büyük emekler vermiş ve vermekte olan değerli bilim insanlarının ileride yapmayı düşünecekleri bilimsel çalışmaları yeni perspektifler çerçevesinde yürütmelerini sağlaması beklenmektedir.

Son günlerde hem sosyal bilimlerde hem de eğitim bilimlerindeki nitel yaklaşımların yeni gelişmeler doğrultusunda sürekli yeni ve farklı kavram, ifade ve isimlerle daha geniş bir alana yayıldığı dikkat çekmektedir. Bu kitabın içeriğinde de nitel araştırmalara orijinal bir bakış açısı kazandıracağı ve olaylara farklı yönlerden bakmayı sağlayacağı düşünülen bir kavramın tanıtımı yapılmıştır. Doğası gereği olaylara derinden bakmayı içeren nitel araştırma kapsamında sunulacak bu kavramla birlikte artık inceleme ve araştırma çok daha derin ve detaylı bir anlayış kazanmış olacaktır. *Meta-tematik analiz* olarak alanyazında ulusal ve uluslararası nitelikli birçok yayında kabul görmüş bu kavramın daha geniş çevrelere duyurulması ve bilim dünyasına emek veren tüm yazar, eğitimci,

uzman, öğretmen, öğrenci, akademisyen, uygulamacı ve kuramcıların yararlanmasının sağlanması amacıyla kitabın alana sunulmasına karar verilmiştir.

Rehber niteliğinde hazırlanmış bu kitapta, meta-tematik analizin detaylı felsefî ve kuramsal boyutu, alanyazındaki diğer kavramlarla karşılaştırılması ve ulusal ve uluslararası boyuttaki önemine değinilmiştir. Kitapta ayrıca başından sonuna kadar bir meta-tematik analizin nasıl yapıldığı aşamalarla açıklanarak örnek bir uygulamaya yer verilmesi, analizin diğer araştırmacılar tarafından yapılmasını kolaylaştıracaktır. Meta-tematik analizin açık ve net anlaşılmasını sağlamak için kitap müstakil bölümler şeklinde detaylandırılmıştır. Öncelikle meta-tematik analizin tanıtımı, aşamaları ve örnek uygulamasını içeren I. Bölüm, ardından meta-tematik analizde doküman incelemesinin nasıl yapıldığını anlatan II. Bölüm, sonra meta-tematik analiz kapsamında yürütülmüş ulusal çalışmalara değinen III. Bölüm ve son olarak meta-tematik analizi destekleyen uluslararası çalışmalardan bahseden IV. Bölüm yer almaktadır.

Bilim alanına sunulan ve alandaki yeni kavramları yansıtarak farkındalık yaratması beklenen kitabın, siz okurlarla buluşmasına aracı olan Anı Yayıncılık'a teşekkür ederiz. Ülkemizin daha aydınlık yarınlarına çalışan, düşünen, üreten ve yenilenen insanlarla ulaşmak mümkün olacaktır. Bu nedenle, çalışmalarınıza yenilikleri yansıtarak başarılar elde etmeniz temennisiyle...

Prof. Dr. Veli BATDI

Kavramlar Sözlüğü

Açık kodlama: Ana temanın belirlenmesi aşamasında her konunun açık olarak kodlamasının yapılması

Aktarılabilirlik: Önceden tamamlanmış çalışma bulgularının başka benzer bağlam ya da durumlara uyarlanabilmesi

Betimsel geçerlik: Verilerin doğru olmasını inceleyen geçerlik türü

Birinci kaynak: Materyallerin olaya bizzat şahitlik eden veya olayı yaşayanlar tarafından hazırlanması

Çeşitleme: Veri kaynaklarında birden fazla kaynak türünün kullanılması

Denetim izi: Araştırma sürecindeki tüm işlemlerin detaylı bir şekilde anlatılması

Doğrulayıcı analiz: Önceden belirlenmiş bir fikrin doğrulanmasını veya reddedilmesini amaçlayan analiz türü

Doküman incelemesi: Hedeflenen olgu ve olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizi

Eksen kodlama / analitik kodlama: Açık kodların gruplandırılması işlemi

Fenomenoloji: Her nesnenin kendisine özgü ve kendinde olan geçerli ve değişmez bir yapısının olduğunu benimseyen anlayış

Genellenebilirlik / dış geçerlik: Bir örneklem grubu üzerinden ulaşılan verilerin yorumlanarak benzer başka grupları da temsil edecek şekilde genellenebilmesi

Gömülü kuram: Bilginin, sosyal gerçeklik içinde gömülü olduğunu varsayan anlayış

Görünüş geçerliği: Dokümanın geçerliliğini veya orijinalliği içerik bakımından değerlendiren geçerlik türü

Güven duyulabilirlik: Araştırma sonucunda elde edilen verilerin güvenilir olması

Güvenilebilirlik: Araştırma bulguları ile yorumlarının uyumlu bir sürecin ürünü olması

Ham veri: Hiç işlem görmemiş veri türü

İçsel geçerlik / kuramsal geçerlik: Bir araştırmanın kesinliği, araştırma kapsamında ulaşılan bulguların gerçeklikle olan yakınlığını ve uygunluğunu gösteren geçerlik türü

İkinci kaynak: Gerekli bilgiye birinci kaynağa ulaşılarak elde edilen veri türü

İnanırlık: Araştırmanın gerçeklik, bütüncül, çok yönlü ve değişen özelliklere sahip olması

Kod: Verilerdeki bilgileri düzenlemek için kullanılabilecek genel kategoriler

Kuram temelli genelleme: Araştırma verilerinin farklı ortam ve kişilerden toplanan ilgili verilerle karşılaştırılması, kapsamlı ve genel sonuçlara ulaşılması

Meta-anlatı yaklaşım: Tarihi olayları, deneyimleri ve sosyal kültürel fenomenleri evrensel ilkeler ve değerler ışığında açıklamaya çalışan kuram

Meta-çalışma: Birincil araştırmalarda kullanılan yöntemleri ve teorileri şekillendiren tarihi ve sosyo-kültürel faktörleri açıklayan yöntem

Meta-etnografik analiz: Çalışmalardaki metaforları ve kavramları çevirerek araştırma ve nitel değerlendirmelerdeki verilerin birleştirilme işlemi

Meta-sentez: Veri kaynağı olarak nitel ve nicel araştırmalardan yararlanan nitel odaklı yorumlayıcı araştırma yöntemi

Meta-tematik analiz: Katılımcı görüşlerine dayalı çalışma verilerinin ve bulgularının incelenerek tekrar analiz edilmesi ve yorumlanması

Meta-veri: Araştırma bulgularının karşılaştırmalı analizi

Ölçüt geçerliği: Doküman geçerliğinde dış ölçütlerin kullanıldığı geçerlik türü

Positivizm: Olgularla ilgili verilere dayanan bilginin tek sağlam bilgi türü olduğunu benimseyen anlayış

Tema: Veri kalıbı

Tematik analiz: Veri içerisindeki temaların tanımlanması, analiz edilmesi ve raporlanması yöntemi

Tematik sentez: Verilerin kodlanması, tanımlayıcı temaların geliştirilmesi ve analitik temaların oluşturulması yöntemi

Temellendirilmiş kuram: Kuramın veriler temelinde geliştirileceğini benimseyen anlayış

Teyit edilebilirlik: Araştırmadaki konu ve olayların aktarım şekline bakılması işlemi

Tümdengelim: Doğru olan ya da doğru olduğu sanılan önermelerden yeni önermeler türetme işlemi

Tümevarım: Sistemli bir şekilde elde edilen veriler ışığında bütün bilgiye ulaşma

Yapı geçerliği: Bir çalışmadaki hipotezin geçerliliğinin diğer dokümanlardaki bulgularla desteklenmesi veya çürütülmesi

Yorumlayıcı geçerlik: Katılımcıların olay, olgu, tutum veya davranışlarına ilişkin anlamlandırmalarını tüm gerçekliği ile yorumlama yapmadan sunulması

Yorumsamacılık: Metnin yorumlanması, ilgili metnin yorumunun veya teorisinin düşünülmesi işlemi

Meta-Tematik Analiz

1

Prof. Dr. Veli BATDI*

BÖLÜM AMAÇLARI

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıdaki amaçları gerçekleştirebilecektir:

1. Meta-tematik analizin tanımını yapabilir.
2. Meta-tematik analizin amacını açıklar.
3. Meta-tematik analizin felsefî temellerini açıklar.
4. Meta-tematik analizin özelliklerini sıralayarak aşamalarını belirtir.
5. Meta-tematik analizde geçerlik ve güvenirlik boyutunu açıklar.
6. Meta-tematik analiz ile meta-sentez kavramlarını karşılaştırır.
7. Meta-tematik analiz ile tematik analiz arasındaki farkı kavrar.
8. Meta-tematik analiz ile bir çalışma yapabilir.

* Prof. Dr. Veli BATDI, Kahramanmaraş'ta doğdu. İlkokul ve ortaokul öğrenimini Pazarcık'ta, lise öğrenimini ise Osmaniye Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. Lisansını Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Fırat Üniversitesinde tamamladı. Şu anda bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

HAZIRLIK SORULARI

1 Meta-tematik analiz nedir?

2 Meta-tematik analizin amacı nedir?

3 Meta-tematik analiz nasıl yapılır?

4 Meta-tematik analizde güvenirlik nasıl sağlanır?

5 Meta-tematik analizde geçerlik nasıl sağlanır?

6 Meta-tematik analiz ile meta-sentez arasındaki fark nedir?

7 Meta-tematik analiz örnek bir çalışma nasıl yapılır?

Meta-tematik Analiz ve Amacı

Meta-tematik analiz kavramının açıklanması için öncelikle tematik analizin tanımı ve bazı önemli özelliklerinden bahsetmek gerekir. Tematik analiz, nitel verilerin analiz edilmesinde kullanılan özel bir yöntemdir. Olgunun açıklamasında önemli olarak ortaya çıkan temaların araştırılmasıdır (Daly, Kellehear & Gliksman 1997). İlk olarak EPPI-Center (Evidence for Policy and Practice Information) araştırmacıları tarafından, sağlıkla ilgili uygulamalarda "ne işe yarar" sorusu ele alınarak kullanılmış ve geliştirilmiştir. Araştırmacıların nitel araştırmaları ayrı ayrı sentezlemeleri ve daha sonra bulgularını bütünleştirmeleri fikri söz konusudur (Thomas, vd., 2004). Smith'e (1992) göre ise, "tematik" terimi, sözlü materyalin analizini ve bunlarla ilgili nispeten kapsamlı analizlerin, temaların, kategorilerin kombinasyonlarını kapsar. Dolayısıyla, tematik analiz "veri içerisindeki kalıpları (temaları) tanımlama, analiz etme ve raporlama yöntemi" olarak tanımlanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Bu anlamda sözel nitelikli verilerin çözümlenerek çeşitli kavram ve ifadelendirmeler elde edilmesi olarak özetlenebilir.

Thomas ve Harden (2008), öncelikle nitel araştırma yöntemlerinin yanı sıra diğer mevcut olan yöntemlere ait ilkelerin de kullanıldığı "tematik sentez" adı verilen yeni bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Yazarlar, tematik sentezin üç aşamasını: "satır satır metninin kodlanması"; "tanımlayıcı temaların gelişimi" ve "analitik temalar oluşturulması" olarak açıklamaktadırlar. Tanımlayıcı temaların geliştirilmesi birincil çalışmalara "yakın" kalırken, analitik temalar, araştırmacıların birincil çalışmaların "ötesine geçtiği" ve "yeni yorumlayıcı yapılar, açıklamalar veya hipotezler ürettiği" bir yorumlama aşamasını temsil etmektedir. Araştırmacılar tematik sentez ile araştırma kapsamına aldıkları temel çalışmaların sonuçlarına 'yakın' kaldıklarını, şeffaf bir şekilde sentezleme yapabildiklerini ve

yeni kavramların ve hipotezlerin üretilmesinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Tematik sentezi, sonuçlarla birincil çalışmaların içerikleri arasında açık ve şeffaf bir bağlantıyı koruyan, denenmiş ve test edilmiş bir yöntem olarak sunduklarını belirtmişlerdir.

Son zamanlarda, bu yöntemin, sistematik derlemelerde çok sayıda nitel çalışmadan elde edilen bulguların birleştirilmesinde kullanılmak üzere tematik analiz adıyla sıkça rastlanılmaktadır. Bu analiz türünde, birincil nitel araştırma ve diğer yerleşik yöntemlerin prensipleri temel alınmaktadır. Bu yaklaşım birincil çalışma verilerini inceleyen temaları veya konuları tanımlar, bu temaları analiz eder ve sistematik derlemelerden sonuçlar çıkarır. Bu yöntemin amacı, açıklayıcı bir sentez yoluyla analitik temalar geliştirmek ve çalışma sorularıyla ilgili açıklamaları bulmaktır. Bu yöntem, uygulamaların gerekliliği, uygunluğu ve kabul edilebilirliği ile etkililik hakkındaki belirli gözden geçirme sorularını ele almak için geliştirilmiştir. Bu yönteme göre insanların görüşleri ve deneyimleri dikkate alınır ve nitel çalışmaların bulgularına karşı test edilebilecek hipotezler oluşturulur. Ancak alanyazındaki bu kavramın çok daha detaylı ve kapsamlı bir şekli olan *meta-tematik analiz* kavramı bu çalışmada açıklanacak ve kavramsal boyutu sunularak kendisine benzer nitelikteki diğer kavramlarla farkına değinilecektir. Nitel boyutlu, belge/doküman incelemesine dayalı, sözel/metinsel içerikli bir analiz süreci içeren meta-tematik analiz, tema ve kodlar oluşturarak çalışmaların nitel bulgularını birleştirme amacı taşımaktadır. Daha kapsamlı ve net bir tanım verilmek istenirse, meta-tematik analiz herhangi bir konuda taranan nitel boyutlu çalışmaların araştırmacının bakış açısıyla incelenerek kapsamlı ve genel nitelikli bulgulara ulaşılmasını içermektedir. Burada amaç, çalışmalarda işlenen tema ve kodların ortak bir düzlemde ele alınarak yeniden tema ve kodlar şeklinde ifade edilmesi ve anlam kazandırılmasıdır (Batdı, 2017). Meta-analiz için analizlerin analizi denildiği gibi meta-tematik analiz için de temaların temalaştırılması denilebilir. Diğer bir anlatımla, meta-analizde analizleri yapılmış istatistik verilerin ve bulguların tekrar analiz edilmesi söz konusu olmaktadır. Meta-tematik analizde ise nitel çalışmalardan ilgili konu hakkında yapılan analizler sonucunda elde edilmiş tema ve kodların yeniden değerlendirmeye tabi tutularak ve araştırmacının kendi perspektifinden geçirilerek tekrar yorumlanması ve yeniden anlamlandırılması anlayışı vardır. Ancak çalışmanın ilerleyen kısımlarında belirtileceği üzere, tematik analizden farklı olarak meta-tematik analiz, katılımcı görüşlerini içeren, incelenen dokümanların hem ham verilerinden hem de elde edilmiş tema ve kodlarının yeniden yorumlanmasıyla ulaşılabilen bulgulardan meydana gelen bir süreci kapsamaktadır. Bu noktada bir kavrama daha değinmek meta-tematik analiz açısından daha net bir açıklık sağlamış olacaktır. Bu kavramlardan biri olan *ham veriler,* bir araştırmanın temel amacı doğrultusunda toplanan ve hiç işlem görmemiş olan veri türüdür. Örneğin, oyunların İngilizce öğretimine etkisi konusunda yapılacak bir meta-tematik analizde, veri

Zihin Haritası Tekniğinin Meta-Tematik Analizi ile Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkililiği*

Prof. Dr. Veli BATDI*

GİRİŞ

Dünyada, çoğu insan bilgiyi işlerken doğrusal düşünce kalıplarını kullanmaktadır. İlköğretimden ortaöğretim sonrası eğitime kadar eğitim sistemleri geleneksel olarak, karar vermede seçici olan doğrusal düşünceyi vurgulayan resmi öğrenme etkinliklerini sağlamaktadır. Bu bağlamda 1970'lerde beyin araştırmacısı, matematikçi ve psikolog olan Tony Buzan, hem doğrusal hem de yanal düşünmeyi teşvik etmek için zihin haritalama tekniğini geliştirmiştir (Mento, Martinelli, & Jones, 1999). Zihin haritalama tekniği, fikir üretmeye ve kavram geliştirmeye yardımcı olabilecek görsel bir düşünme aracı olarak açıklanabilir. Aklımızdaki bilgileri dışa aktarmak için doğrusal olmayan bir yolla bilgileri birleştirebilir, yorumlayabilir, iletebilir, saklayabilir veya elde edebiliriz. Görsel ve şematik doğası nedeniyle, güçlü bir anımsatıcı özelliğe sahip olan zihin haritası, öğrenme deneyimimizi anlamayı ve geliştirmeyi teşvik etmek için kullanılabilir. Zihin haritaları, ayrıca bir kişinin belirli bir konuyla birden fazla bağlantı kurmasını sağlayan bir işlemi içermektedir (Othman, 2015).

---

* Bu çalışma 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Side/Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK) kapsamında sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

* Prof. Dr. Veli BATDI, Kahramanmaraş'ta doğdu. İlkokul ve ortaokul öğrenimini Pazarcık'ta, lise öğrenimini ise Osmaniye Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. Lisansını Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Fırat Üniversitesinde tamamladı. Şu anda bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Diğer bir deyişle, zihin haritaları, zihnin herhangi bir şeyi kavraması için birçok bağlantı noktasıyla ilişkili durumları ortaya koymaktadır.

Buzan'ın geliştirdiği zihin haritası tekniği (Williams, 2012), beynin belirli görevleri gerçekleştiren iki yarım küreye sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Dil, matematik, analitik ve mantıksal işlevler ile yazma ve not almanın ağırlıklı olarak beynin sol tarafının kullanımıyla ilgili olduğu, hayal gücü, renk ve şekiller, zihin haritaları gibi görsellerin işlenmesinin ise beynin sağ tarafıyla ilgili olduğu bilinmektedir (Demirel, 2003). Ancak zihin haritaları, öğrenmek için beynin her iki tarafının da birlikte çalışmasını teşvik etmekte ve mantıksal yapıları temsil eden bir görüntü oluşturulmasına yöneltmektedir. Bu nedenle de zihin haritaları pedagojik bir araç olarak kabul edilmektedir (Brinkman, 2003). Pollitt (2003), bir kişinin edindiği detaylı bilgilerin 24 saat içinde yüzde 80'inin ve iki hafta içinde ise yüzde 99'unun unutulacağı iddiasını destekleyen çalışmalar olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan yapılan bazı araştırmalar, beynin renkleri ve görüntüyü sevdiğini göstermektedir (Chang, Xu ve Watt, 2018; Gaines ve Curry, 2011; Turk-Browne, Junge ve Scholl, 2005). Bu noktada, görsel açıdan ilgi ve dikkat çekici niteliğe sahip zihin haritalarının hatırlamayı ve hafızada kalmayı arttırabileceği belirtilebilir (Brinkman, 2003). Dolayısıyla, görsellik zihinde unutulmayan ve hatırda kalan izler bıraktığı için zihin haritalarının kalıcı öğrenme üzerinde etkisi önemli düzeydedir.

Zihin haritası, beynin doğal olarak nasıl öğrendiği ile uyumlu bir dil oluşturmaktadır. Teknik, bir kavramı başka bir kavrama bağlamak ve bilgi hatırlamasını sağlamak için renk, görüntü ve sembolleri kullanmaktadır. Bu nedenle zihin haritası oluşturmak ve bu teknikle öğrenmek eğlencelidir ve geleneksel not tutmaya göre daha az zaman harcayarak öğrenci için daha anlamlı olmaktadır (Pollard, 2010). Şekil olarak bir yaprağın damarları, bir ağacın dalları veya beyinde bulunan hücre yapılarını andıran doğal bir görünüme sahip zihin haritaları, tamamlayıcı, farklı düşünce türlerine ve zihinsel işleyişe uygun özellikleri açısından beynin çalışma sistemiyle de uyumludur. Zihin haritası, her öğrencinin aktif katılımını gerektirir. Her öğrenci kendi zihin haritasını geliştirecektir çünkü farklı insanların aynı konuyla farklı ilişkileri vardır. Ancak zihin haritası bir tür zihin yolculuğunu temsil ettiği için başarılı sonuçlara ulaşması için belli planlamaların yapılması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle zihin haritası tekniği, sıradan bir not alma tekniği değil, planlı ve amaçlı geliştirilen bir haritalama olmalıdır (Buzan, 2009). Bu amaçla, zihin haritalarının kullanılacağı uygulamaların önceden planlanarak ve hazırlık yapılarak öğrenme ortamlarına getirilmesi önerilmektedir.

Zihin haritalarının birbirine bağlı ve ilgili kavramlardan oluşan bir ağ oluşturduğu bilinmektedir. Bir zihin haritası oluştururken serbest biçimli, kendiliğinden düşünme gerekmekte ve zihin haritalamanın amacı fikirler arasında yaratıcı

ilişkiler kurmaktır. Dolayısıyla zihin haritaları temel olarak ilişkilendirme haritaları olarak da ifade edilebilir (Buzan ve Buzan 2000). Zihin haritalamanın avantajları serbest biçimli ve sınırlandırılmamış yapıya sahip olmasıdır. Yapılabilecek fikirler ve bağlantılar üzerinde hiçbir sınırın olmaması ve ideal bir yapı veya format tutmaya gerek olmaması, yaratıcı düşünmeye teşvik etmekte ve beyin fırtınasına yöneltmektedir (Davies, 2011). Dolayısıyla zihni canlandırarak zihinde var olan kavramlarla yeni kavramlar arasında bir bağlantı kurulmasını sağlamaktadır.

Zihin haritaları (zihinsel haritalar, ok grafikleri, iletişim şemaları) düşünme sürecini sistematik görselleştirme yoluyla sunmaktadır. Diğer bir anlatımla, beyin fırtınasından başlayarak eğitim programının içeriğini düzenlemeye kadar, daha büyük görevleri olan öğeler arasında anlamsal ilişkilerin çıkarılmasına dayanmaktadır (Bystrova ve Larionova, 2015).

Genel olarak hatırlanması en zor olan şeyin belirsiz bilgi olduğu bilinir. Herhangi bir mantıksal bağlantı olmadan ayrılmış bir bilginin, programın diğer unsurlarıyla ilişkilendirilemediği söylenebilir (Petrova ve Kozarova, 2018). Dolayısıyla zihin haritalarının eğitim sürecine dâhil edilmesi, bilginin bütünsel olarak, anlamlı ve bağlantılı öğrenilmesini sağlayacağı gibi öğrenenlere kalıcı ve hatırlanması kolay şekilde öğrenme imkânı sunabilecektir. Bu açıklamada, öğrenilen bir bilginin ilişkili olduğu diğer kavram ve ifadelerle bağlantısının kurulması ve o görsel haritalarla anlam kazandırılması sonucunda anlaşılır ve kalıcı öğrenildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, kuramsal alanyazın taramasında öğrenmenin kalıcılığı üzerinde oldukça etkili olduğu anlaşılan zihin haritalarının araştırma ve incelemeye değer olduğu düşünülmüştür. Bu amaçla yürütülen bu çalışmada zihin haritalarının meta-tematik analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrenenlerin kavramlar arasındaki ilişkileri hayal etmelerini ve keşfetmelerini sağlayan zihin haritası tekniği (Davies, 2011), beyne bilgi vermenin ve beyinden bilgi almanın en kolay yolu olarak belirtilmiştir. Düşüncelerin haritalandırıldığı, not almanın yaratıcı ve etkili bir yolu olduğu bu teknik (Buzan, 2002), herhangi bir konuda zihinde var olan kavram veya düşünceler arasındaki ilişkilerin, şekillerin, resimlerin veya imgelerin ortaya çıkmasını sağlayan görsel öğelerdir. Temelinde bir düşünce, tema veya kavrama ait anahtar sözcük, resim veya bu merkeze bağlı dallarla ilişkili olan diğer temel sözcük veya ifadeler yer almaktadır. Yeni öğrenmeler sağladığı gibi kalıcılığı ve hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır.

Alanyazın taramalarında zihin haritalarının farklı konularda, alanlarda ve derslerde kullanımına ilişkin birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Buran ve Filyukov,

KAYNAKLAR

** Analize dâhil edilen kaynaklar. ** Örnek çalışmaya ait kaynaklar.*

*Akıncı, B. (2015). *Zihin haritası kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

Andersen, S. L., Andersen, O., Petersen, J., & Wahlberg, A. (2019). Traveling health-promoting infrastructures: A meta-ethnographic analysis. *Health*, 1-17. doi: 10.1177/1363459319829195.

Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching And Teacher Education*, *48*, 75-86.

*Aydın, G. (2011). *Öğrencilerin "hücre bölünmesi ve kalıtım" konularındaki kavram yanılgılarının giderilmesinde ve zihinsel modelleri üzerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bair, C. R (1999). Meta-synthesis, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, San Antonio, TX, November 20, 1999. (ERIC Document Reproduction Service. No. 437866).

Batdı, V. (2017). Smart board and academic achievement in terms of the process of integrating technology into instruction: A study on the McA. *Croatian Journal of Education, 19*(3), 763-801. doi: 10.15516/cje.v19i3.2542.

*Bayik, D. (2016). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A., & Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes. *Teaching and Teacher Education*, *44*, 160-167.

Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.

**Biktimirov, E. N., & Nilson, L. B. (2006). Show them the money: Using mind mapping in the introductory finance course. *Journal of Financial Education, 32*, 72–86.

Braun, V.& Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research Psychology, 3*, 77–101.

*Brett, M. A. (2000). *The autonomous narratives of Joyce Carol Oates: Dissociation and the mapping of the mind*. A PhD dissertation. ProQuest Dissertation Center. University of Ottawa, Canada.

Brink, P. J. (1991). Issues of reliability and validity. In J. M. Morse (Ed.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue* (pp. 164-186). Newbury Park, CA: Sage.

**Brinkman, A. (2003). Mind mapping as a tool in mathematics education. The *Mathematics Teacher, 96*(2), 96-101.

Brookfield, S., Fitzgerald, L., Selvey, L., & Maher, L. (2019). The blind men and the elephant: meta-ethnography 30 years on. *Qualitative Health Research, 29*(11), 1674-1681. doi: 1049732319826061.

**Buran, A. & Filyukov, A. (2015). Mind mapping technique in language learning. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 206,* 215–218.

**Burgess-Allen, J. & Owen-Smith, V. (2010). Using mind mapping techniques for rapid qualitative data analysis in public participation processes. *Health Expectations, 13*(4), 406-415.

**Buzan, T. & Buzan, B. (2000). The mind map book. London: BBC Books.

**Buzan, T. (2002). *How to mind map: the ultimate thinking tool that will change your life*. London: Thorson.

**Buzan, T. (2009). *Akıl haritaları / Yaratıcılığınızı harekete geçirin ve hayatınızı dönüştürün.* İstanbul: Boyut.

**Bystrova, T. V., & Larionova, V. (2015). Use of virtual mind mapping to effectively organise the project activities of students at the university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 214,* 465 – 472. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.724.

Calasanti, T., & King, N. (2018). The dynamic nature of gender and aging bodies. *Journal of Aging Studies*, *45*, 11-17.

**Chang, B., Xu, R., & Watt, T. (2018). The Impact of Colors on Learning. Adult Education Research Conference. http://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/30.

**Chik, V., Plimmer, B., & Hosking, J. (2007, November). Intelligent mind-mapping. In *Proceedings of the 19th australasian conference on computer-human interaction: entertaining user interfaces* (pp. 195-198). ACM.

Cochran, J. P. (1990). *An ethnographic study of the instructional culture of introductory college chemistry.* A PhD thesis. The Ohio State University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9105098).

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Techniques and procedures for developing grounded theory.* Basics of Qualitative Research, (3rd ed). Sage: Thousand Oaks, CA, USA.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* California: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design.* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

*Çamlı, H. (2009). *Bilgisayar destekli zihin haritalama tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fene ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Daly, J., Kellehear, A., & Gliksman, M. (1997). *The Public Health Researcher: A Methodological Approach.* Melbourne: Oxford University Press.

**Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education, 62,* 279-301. doi: 10.1007/s10734-010-9387-6.

**Demirel , Ö., (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd). (s. 1-32). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

**Edwards, S., & Cooper, N. (2010). Mind mapping as a teaching resource. *The Clinical Teacher*, *7*(4), 236-239.

**Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information visualization, 5*(3), 202-210.

**Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of mind map study technique. *Medical Education, 36*, 426–431.

**Feeley, C. L., Burns, E., Adams, E., & Thomson, G. (2015). Why do some women choose to freebirth? A meta-thematic synthesis, part one. *Evidence Based Midwifery*, *13*(1), 4-9.

*Fidan, E. K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası oluşturmanın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The State of the Art-So Far. *Qualitative Health Research, 13*(7), 893-904.

Finfgeld, D.L. (2010). Generalizability and transferability of meta-synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing, 66,* 246–54.

**Gaines, K. S., & Curry, Z. D. (2011). The inclusive classroom: the effects of color on learning and behavior. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, *29*(1), 46-57.

Gatfield, O. R. (2015). *A conceptual model of quality service provision for people with ıntellectual disability and challenging behaviours: enhancement and enrichment through service user and other stakeholder consultation*. Unpublished PhD dissertation. The University of Queensland, Australia.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research And Development, 29*(2), 75-91.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (s. 105–117). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Introduction to applied thematic analysis.*In Applied Thematic Analysis* (pp: 3-20). Sage Publishing.

Harden, A. (2010). Mixed-methods systematic reviews: integrating quantitative and qualitative findings. *Focus: Technical Brief, 25*, 1-8.

Hodge, D. R., Horvath, V.E., Larkin, H. & Curl, A.L. (2011). Older adults' spiritual needs in health care settings: a qualitative meta-synthesis. *Research on Aging, 20*(5), 1-25.

**Holland, B., Holland, L., & Davies, J. (2004). *An investigation into the concept of mind mapping and the use of mind mapping software to support and improve student academic performance.* Learning and Teaching Projects 2003/2004.University of Wolverhampton, Centre for Learning and Teaching.

Jamal, F., Bertotti, M., Lorenc, T., & Harden, A. (2015). Reviewing conceptualisations of community: reflections on a meta-narrative approach. *Qualitative research*, *15*(3), 314-333.

James, E. A., Shos, M. J., & Riel, M. (2012). The why, how, and lessons learned from meta-analysis of action research. *2012 Annual Meeting: Vancouver, British Columbia Non Satis Scire: To Know Is Not Enough*. AERA.

*Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

*Kartal, A. (2011). *Zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı, tutumu ve kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

*Kavak, R. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Keegan, R. (2016). Action research as an agent for enhancing teaching and learning in physical education: A physical education teacher's perspective. *Physical Educator*, *73*(2), 255-284.

Kepreotes, E. (2009). The metasynthesis: Reducing the isolation of qualitative research. *HNE*, *2*(1), 47-56.

Khemani, D. (1994). Planning in bridge with thematic actions. *Sādhanā, 19*(1), 171-188.

*Kırtak, V. N. (2010). *Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının termodinamik yasalarını günlük hayatla ve çevre sorunları ile ilişkilendirme düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

**Kiong, T. T., Yunos, J. M., Mohammad, B., Othman, W., Heong, Y. M. & Mohammad, M. M. (2012). The development and implementation of Buzan mind mapping module. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 705–708.

**Kokotovich, V. (2008). Problem analysis and thinking tools: an empirical study of non-hierarchical mind mapping. *Design studies, 29*(1), 49-69.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Lehner, O. M., & Kansikas, J. (2012). Opportunity recognition in social entrepreneurship: A thematic meta analysis. *The Journal of Entrepreneurship*, *21*(1), 25-58.

Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In J. M. Morse (Ed.). *Critical Issues in Qualitative Research Methods.* (s. 95-115). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 4*(3), 324–327. doi: 10.4103/2249-4863.161306

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Program Evaluation, 30,* 73-84.

**Liu, Y., Zhao, G., Ma, G., & Bo, Y. (2014). The effect of mind mapping on teaching and learning: A meta-analysis. *Standard Journal of Education and Essay*, *2*(1), 17-31.

**Long, D. J., & Carlson, D. (2011). Mind the map: How thinking maps affect student achievement. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, *13*(2), 262-262.

**Mahmud, I., & Veneziano, V. (2011, December). Mind-mapping: An effective technique to facilitate requirements engineering in agile software development. In *14th International Conference on Computer and Information Technology (ICCIT 2011)* (pp. 157-162). IEEE.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62*(3), 279-300.

McDermott, E., Graham, H., & Hamilton, V. (2004). Experiences of being a teenage mother in the UK: a report of a systematic review of qualitative studies. *Lancaster: Lancaster University*.

**Meier, P.S. (2007) Mind-mapping: a tool for eliciting and representing knowledge held by diverse informants. *Social Research Update, 52*, 1-4.

**Mento, A. J., Martinelli, P., & Jones, R. M. (1999). Mind mapping in executive education: applications and outcomes. *The Journal of Management Development, 18*(4), 390-416.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and interpretation*. San Francisco*:* Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Fourth Edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS medicine, 6*(7), e1000097.

**Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., & Clark, J. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement (Chinese edition). *Journal of Chinese Integrative Medicine*, *7*(9), 889-896.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 250-260.

Mudge, S., Kayes, N., & McPherson, K. (2015). Who is in control? Clinicians' view on their role in self-management approaches: a qualitative metasynthesis. *BMJ open*, *5*(5), 1-15. doi: 10.1136/bmjopen-007413.

**Nettleship, J. (1992). Active learning in economics: Mind maps and wall charts. *Economics, 28,* 69–71.

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. USA: Sage Publication.

**Nurlaila, A. P. (2013). The use of mind mapping technique in writing descriptive text. *Journal of English and Education*, *1*(2), 9-15.

**Othman, E. (2015). The power of mind mapping in exhibitions. A master's thesis. ProQuest dissertation centre. UMI Number: 1599080.

Paterson, B. L., Thorne, S.E., Canam, C. & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta-syntehsis*. Thousand Oaks, CA:Sage Publications

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

**Petrova, G., & Kozarova, N. (2018). The involvement of neuro-linguistics and mind mapping in the development of a holistic perception of language education. *Journal of Language and Cultural Education, 6*(2), 116-125.

*Pollard, E. L. (2010). *Meeting the demands of professional education: a study of mind mapping in a professional doctoral physical therapy education program*. A PhD dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 3398697).

**Pollitt, D. (2003). Mind mapping your way to a better career. *Career Development International*, 8, 253-256.

Ridley, J., Newbigging, K., & Street, C. (2018). Mental health advocacy outcomes from service user perspectives. *Mental Health Review Journal*, *23*(4), 280-292.

**Rowland, E., & Metcalfe, A. (2013). Communicating inherited genetic risk between parent and child: a meta-thematic synthesis. *International Journal of Nursing Studies*, *50*(6), 870-880.

Salisbury, J. J. (2014). *Rural retiree volunteer motivations for nonfamily-based intergenerational communication*. Unpublished PhD dissertation. Walden University, College of Edcucation, USA.

Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Toward a meta-synthesis of qualitative findngs on motherhood in HIV-positive women, *Research in Nursing & Health,* (26), 153-170.

Seale, C., (2003). Quality in qualitative research. In, Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research*, (pp. 169-184). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information, 22*(2), 63-75.

**Shih, P. C., Nguyen, D. H., Hirano, S. H., Redmiles, D. F., & Hayes, G. R. (2009, May). GroupMind: supporting idea generation through a collaborative mind-mapping tool. In *Proceedings of the ACM 2009 international conference on Supporting group work* (pp. 139-148). ACM.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Smith, C. P. (1992) . Introduction: Inferences from verbal material. In Charles P. Smith (Ed.). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. (pp. 1-1 7) . Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A., & Corbin, J., (1998). *Basics of qualitative research.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Strobel, J., & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, *3*(1), 43-58.

Suri, R. M., Vanoverschelde, J. L., Grigioni, F., Schaff, H. V., Tribouilloy, C., Avierinos, J. F., & Russo, A. (2013). Association between early surgical intervention vs watchful waiting and outcomes for mitral regurgitation due to flail mitral valve leaflets. *Jama*, *310*(6), 609-616.

*Şeyihoğlu, Ş. (2013). *Grafik tasarım dersinde zihin haritası uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

*Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8,* 45. http://dx.doi.org/10.1186/1471-2288-8-45.

Thomas, J., Harden, A., Oakley, A., Oliver, S., Sutcliffe, K., Rees, R., & Kavanagh, J. (2004). Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *BMJ, 328,*1010-1012.

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, *14*(3), 207-222.

*Tungprapa, T. (2015). Effect of using the electronic mind map in the educational research methodology course for master-degree students in the faculty of education, *International Journal of Information and Education Technology, 5*(11), 803-807, doi: 10.7763/IJIET.2015.V5.615.

**Turk-Browne, N. B., Jungé, J. A., & Scholl, B. J. (2005). The automaticity of visual statistical learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, *134*(4), 552-564.

Walsh, K. (2003). Qualitative research: Advancing the science and practice of hospitality. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 44*, 2, 66-74.

**Williams M. H. (2012). Physical webbing: Collaborative kinesthetic three-dimensional mind maps.*Active Learning in Higher Education, 13*(1), 35–49. doi:10.1177/1469787411429185.

Wynd, C. A., Schmidt, B., & Schaefer, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research, 25*(5), 508-518.

*Yetkiner, A. (2011). *İlköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Gözden geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmer, L. (2006). Qualitative Meta-Synthesis: A question of dialoguing with texts, *Journal of Advanced Nursing, 53*, 311-318.

Meta-Tematik Analizde Doküman İncelemesi

2

Doç. Dr. Aydın ASLAN*

BÖLÜM AMAÇLARI

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıdaki amaçları gerçekleştirebilecektir:

1. Meta-tematik analizde veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinin önemini kavrar.
2. Meta-tematik analizde doküman incelemesinin nasıl gerçekleştirileceğini bilir.
3. Meta-tematik analizde doküman incelemesinin güçlü ve zayıf yönlerini kavrar.
4. Meta-tematik analizde doküman incelemesinin geçerliği ve güvenirliğinin nasıl sağlanacağını bilir.

* Doç. Dr. Aydın ASLAN, 1979'da İstanbul'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimi Adana'da, lise öğrenimini Osmaniye Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. Lisansını Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde, yüksek lisansını Gazi Üniversitesi ve doktora öğrenimi Brüksel Vrije Üniversitesinde tamamladı. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

HAZIRLIK SORULARI

1. Meta-tematik analize doküman incelemesinin katkısı nedir?
2. Meta-tematik analizde doküman incelemesi nasıl gerçekleştirilir?
3. Meta-tematik analizde doküman incelemesinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
4. Meta-tematik analizde doküman incelemesinde geçerlik ve güvenirlik nasıl sağlanır?

GİRİŞ

Eğitim ve sosyal bilimlerde nitel araştırma verilerinin çözümlenmesinde meta-tematik analizin önemli olduğu belirtilebilir. Buna bağlı olarak, meta-tematik analizlerin yer aldığı çalışmaların alanyazındaki araştırmalara katkısı da artmaktadır. Bu yüzden, meta-tematik analizde verilere nasıl ulaşıldığı hususu büyük bir önem arz etmektedir. Meta-tematik analiz nitel boyutta yürütülen katılımcı görüşlerine dayalı çalışma verilerinin ve bulgularının incelenerek tekrar analiz edilmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Batdı, 2017). Meta-tematik analiz, tematik analiz ve diğer nitel boyutlu yürütülen çalışmalarda veri toplama sürecinde kullanılan doküman incelemesine dayalı ulusal (Batdı & Batdı, 2015; Batdı, Semerci & Aslan, 2018) ve uluslararası (Gobble, 2013; Hardy, 2017; Lehmberg, 2008; Rowland & Melcalfe, 2013; Treakle, 2016) çalışmalar yapıldığına rastlanmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde, doküman incelemesinin meta-tematik çalışmalarda bir veri toplama tekniği olarak etkin bir şekilde nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu anlamda, bu çalışmanın alanyazına ciddi bir katkı sunacağına, daha güvenilir ve geçerli meta-tematik analizlerin gerçekleştirilmesinde araştırmacılara yön göstereceğine inanılmaktadır.

Bu bölümde, meta-tematik analiz kapsamında öncelikle doküman incelemesinin tanımı yapılacak ve hangi tür materyalleri kapsadığı üzerinde durulacaktır. Bu aşamayı takiben doküman incelemesinde verilere nasıl ulaşıldığı hakkında bilgi verilecektir. Meta-tematik analizde doküman incelemesinin avantajlarından ve dezavantajlarından bahsedilecektir. Doküman incelemesinin dezavantajlarını en aza indirmek için gerekli hususlar ele alınacaktır. Söz konusu tekniğin geçerliliğinin ve güvenirliliğinin sağlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulacaktır. Son olarak, meta-tematik analizde doküman incelemesinin genel bir değerlendirilmesi yapılacak ve söz konusu tekniği etkin kullanmak için araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

Meta-Tematik Analizde Doküman İncelemesi

Nitel araştırma yöntemlerin bir parçası olarak doküman incelemesine özellikle meta-tematik ve meta-analiz çalışmalarda sıklıkla başvurulmaktadır. Doküman incelemesi araştırma raporları ve dergi makaleleri gibi bilimsel çalışmalarda yaygın kullanılmasına karşın hakem sürecinden geçmiş birçok çalışmada doküman incelenmesinde izlenen süreç ile bu sürecin sonunda elde edilen sonuçlara ilişkin yeterli bilginin bulunmadığı görülmüştür. Doküman incelemesi araştırma sürecinde her zaman etkin bir şekilde kullanılamamaktadır (Bowen, 2009). Doküman incelemesini bilimsel araştırmalarda etkin kullanmak adına öncelikle ilgili incelemenin ne olduğu ve neleri kapsadığı üzerinde durulacaktır.

Dokümanlar, sosyal olgular olup sosyal ortamlarda teşekküllü bir şekilde üretilir, paylaşılır ve kullanılır. Ayrıca, dokümanlar yazınsal ve görsel araçlarla bilginin paylaşılmasına imkân sağlarlar (Coffey, 2013). Doküman incelemesinde ise bir araştırmada çalışılması hedeflenen olgu ve olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bakımdan, doküman incelemesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz bir veri toplama tekniğidir. Elektronik (bilgisayar ve internet ortamında aktarılan) ve basılı dokümanlar, sistemli bir şekilde gözden geçirilip değerlendirilmeye alınır (Bowen, 2009). Doküman incelemesi, tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir.

Doküman incelemesinde kitaplar, broşürler, günlükler, dergiler, program etkinlikleri, başvuru formları, tezler, makaleler, kurumsal raporlar, görüşmeler, köşe yazıları gibi materyaller analiz edilebilir. Genelde bu materyallere kütüphanelerden, resmi kurumlardan, bilimsel dergilerden, ProQuest Dissertations and Theses, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Ebscohost-Eric (Ulakbim), ScienceDirect gibi arama motorlarından erişilebilir.

Dokümanlar da *birinci* ve *ikinci kaynak* olmak üzere kendi aralarında sınıflandırılır. Birinci kaynaktaki materyaller, olaya bizzat şahitlik eden veya olayı yaşayanlar tarafından kaleme alınır. İkinci kaynak materyaller ise olayın olduğu ortamda bulunmayıp gerekli bilgiye birinci kaynağa ulaşılarak elde edilir. Birinci kaynak dokümanlar için otobiyografiler; ikinci kaynak dokümanlar içinse biyografiler örnek gösterilebilir (Bailey, 1982). Dolayısıyla her araştırmacının her zaman birincil kaynaklara, gözlem veya görüşmeyle ulaşması mümkün olmayabilir. Bir başka ifadeyle, araştırmacılar çalışma istedikleri konuya ilişkin verileri gözlem ve görüşme yapmadan birinci kaynaktaki materyallerden elde edebilirler. Bu yönüyle, doküman incelemesi araştırmacılara veriye ulaşmada büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması durumunda verinin çeşitlenmesi sağlanmış olacak ve bu durum araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır.

KAYNAKLAR

Atkinson, P., & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. In David Silverman (Ed.). *Qualitative research theory, method and practice* (Second Edition). London: Sage Publications.

Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). New York: The Free Pres.

Batdı, V. (2017). Smart board and academic achievement in terms of the process of integrating technology into instruction: A study on the McA. *Croatian Journal of Education, 19*(3), 763-801. doi: 10.15516/cje.v19i3.2542.

Batdı, V.,& Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: a meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 15(6), 1459-1470.

Batdı, V., Semerci, Ç., & Aslan, A. (2018). A meta-analytic and thematic study concerning the effect of inquiry based instruction on learners' achievement. *Educational Policy Analysis and Strategic Research,* 13(2), 51-63.

Batdi, V., Talan, T., & Semerci, C. (2019). Meta-analytic and meta-thematic analysis of STEM education. *Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST),* 7(4), 382-399.

Batdı, V.,& Talan, T. (2019). Augmented reality applications: A meta-analysis and thematic analysis. *Turkish Journal of Education,* 8(4), 276-297.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,* 9(2), 27-40.

Coffey, A. (2013). Analysing documents. In Uwe Flick (Ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods,* 5(1), 80–92.

Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.). *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage.

Goble, K. A. (2013). *Twenty-first century learning, technology, and the impact on student engagement*. Master's thesis. University of Lethbridge, Canada.

Hardy, D.J. (2017).*A meta-analysis to review methods of dissemination of mental health education in public schools*. A master's dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number:10680845)

Lehmberg, L. J. (2008). *Perceptions of effective teaching and pre-service preparation for urban elementary general music classrooms: a study of teachers of*

different cultural backgrounds in various cultural settings. A PhD dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 3326036).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, California: Sage.

Rowland, E.,Metcalfe, A. (2013). Communicating inherited genetic risk between parent and child: A meta-thematic synthesis. *International Journal of Nursing Studies*, 50, 870-880. doi:10.1016/j.ijnurstu.2012.09.002

Treakle, J. (2016). *Moving from fear towards unity among intergroup dialogue participants in Israel-Palestine: Findings from a qualitative meta-dataanalysis*. A PhD dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 10615012).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Meta-Tematik Analizle İlgili Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar

3

Doç. Dr. Aydın ASLAN

BÖLÜM AMAÇLARI

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıdaki amaçları gerçekleştirebilecektir:

1. Meta-tematik analizin önemini kavrar.
2. Meta-tematik analizin yapılmasında izlenecek adımları bilir.
3. Meta-tematik analizin güvenirliğinin nasıl sağlanacağını kavrar.
4. Meta-tematik çalışmaların diğer çalışmalarla birlikte nasıl kullanılacağını anlar.
5. Türkiye'de meta-tematik çalışmaların hangi konulara odaklandığını anlar.

HAZIRLIK SORULARI

1. Meta-tematik analiz içeren araştırmaların nitel araştırmalara katkısı nedir?
2. Meta-tematik analizde verilerin çözümlenmesinde nasıl bir süreç yürütülür?
3. Meta-tematik analizde, bulguların güvenirliği nasıl sağlanır?
4. Meta-tematik analiz içeren araştırmalar diğer araştırmalarla birlikte nasıl kullanılır?

GİRİŞ

Bilimsel çalışmalarda verilerin analizine yeni bir bakış açısı getiren meta-tematik analiz çalışmaları, gün geçtikçe özellikle eğitim ve sosyal bilimlerde araştırmacıların daha çok dikkatini çekmektedir. Yeni bir kavram olmasından ötürü, literatürde sınırlı sayıda meta-tematik çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu yüzden, meta-tematik çalışmaların ne amaçla yapıldığı ve nasıl yapıldığını anlatmak için bu bölümde Türkiye'de gerçekleştirilmiş meta-tematik çalışmalara odaklanılmıştır. Öncelikle, ilgili çalışmaların hangi konulara değindiğini belirlemek amacıyla çalışmalara ilişkin kısa özetler verilmiştir. Meta-tematik analiz uygulamaları aşamalı bir şekilde bu çalışmalarda sunulmuştur. Ayrıca, ilgili analizlerin çalışmaların bulgularına yansımasına ve sonuçlarda alana sağladığı katkıya değinilmiştir.

Literatür taraması neticesinde Türkiye'de mevcut durumda meta-tematik analizi içeren dokuz çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalar, biri bilimsel kitapta bölüm yazısı olmak üzere hakem sürecinden geçmiş ve çoğunlukla etki faktörü yüksek endeksli dergilerde yayımlanmıştır. Meta-tematik analizleri içeren çalışmaların özellikle nitelikli ve etki faktörü olan bilimsel alanda yayımlanma olasılığının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Meta-tematik analize yer veren çalışmaların bilimsel alanda yayımlanma sıklığının yüksek olmasının birkaç sebebi olabilir. Birinci sebep, meta-tematik analiz nitel araştırmalarda yeni olmasından ötürü özgün bir yer tutmaktadır. İkinci sebep, bu analizler çalışılan konuyu katılımcı bakış açısından Maxqda ve NVivo gibi programlar sayesinde oluşturulan görsel modellerle derinlemesine ve kapsamlı inceleme olanağı vermektedir. Üçüncü sebep ise doğrudan katılımcı görüşlerine yer vermesi ve kodlayıcılar arasındaki uyum değerlerinin hesaplamasından ötürü meta-tematik analiz içeren çalışmaların güvenirliğinin yüksek olmasıdır. Bu yüzden, bu çalışma özellikle eğitim ve sosyal bilim araştırmacıları-

nın meta-tematik çalışmalarına ilişkin farkındalığını artırmayı ve bu araştırmacılara meta-tematik analiz yapma becerisini kazandırmayı hedeflemektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalarda hem meta-analiz hem de meta-tematik analiz birlikte kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda, ilgili analiz türlerine bu yöntemlere ek olarak çoklu bütüncül yaklaşım da eklenmiştir. Bu çalışmanın odak noktası meta-tematik analiz olduğu için meta-analitik ve çoklu bütüncül yaklaşımlara kısaca değinilmiştir. Meta-tematik analizde ise çalışmalara ulaşılması, geçerlik ve güvenirlik, verilerden içerik analiziyle modeller çıkarılması gibi işlemler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Birinci bölümde detaylı bir şekilde açıklanan meta-tematik analize ilişkin ulusal alanda yürütülmüş çalışmaların özetlerinin bu bölümde sunulması amaçlanmıştır. Ulusal alanyazın tarandığında, meta-sentez olarak yürütülen bazı benzer nitelikli çalışmalara da ulaşıldığı görülmüştür (Deveci & Aykaç, 2018; Konan, Çelik & Çetin, 2018; Sözer & Oral, 2016; Yıldırım & Aydın, 2019). Birinci bölümde de belirtildiği üzere meta-tematik analiz ve meta-sentez çalışmalarının veriye ulaşılması ve verilerin işlemesi noktasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu yüzden, çalışmanın odak noktası meta-tematik analizdir.

Türkiye'de Yapılmış Meta-tematik Analiz İçeren Çalışmaların Özetleri

Batdı (2014) tarafından "Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi (Meta-analitik ve tematik Bir Çalışma" başlıklı yürütülen çalışmada, meta-analiz ve meta-tematik analiz aracılığıyla etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının (ETÖY) akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nicel kapsamda meta-analitik yaklaşım kullanılırken nitel boyutta meta-tematik analize başvurulmuştur. Meta-analitik analiz bağlamında verilere ulaşmak için ProQuest Dissertations and Theses, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Ebscohost-Eric (Ulakbim) ve ScienceDirect arama motorlarında "etkinlik temelli öğrenme" ve "activity-basedlearning" olmak üzere Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. İlgili işlemin sonuncunda çalışmalarda meta-analiz boyutu için öntest-sontest uygulamasını içeren 3 makale, 1 yüksek lisans tezi ile 1 doktora tezi seçilmiştir. İlgili çalışmaların analizi Comprehensive Meta Analysis (CMA) ve MetaWin istatistik programlarıyla yapılmıştır.

Meta-tematik analiz boyutu için ise ETÖY'e ilişkin katılımcıların görüşlerine yer veren 3 çalışma, meta-tematik analiz süreci için belge ve doküman incelemesiyle toplanmıştır. İçerik analizine dayalı ETÖY ile yapılmış makale ve tezler, QSR NVivo 8.0 programıyla meta-tematik açıdan ele alınmıştır. Meta-tematik analiz kapsamında incelenen çalışmalara kodlar verilmiştir. Bu çalışmalar, bilgisayar ortamına T5 (5 Nolu Tez) şeklinde kodlanarak aktarılmıştır.

KAYNAKLAR

Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Meta-analitik ve tematik bir çalışma). *E-International Journal of Educational Research, 5*(3), 39-55.

Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: a meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(6), 1459-1470.

Batdı, V. (2017a). Smart board and academic achievement in terms of the process of integrating technology into instruction: a study on the MCA. *Croatian Journal of Education, 19*(3), 763-801.

Batdı, V. (2017b). The effect of multiple intelligences on academic achievement: a meta-analytic and thematic study. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(6), 2057-2092.

Batdı, V. (2017c). Web-tabanlı öğretim ve akademik başarı: meta analitik ve tematik bir karşılaştırma. Özcan Demirel ve Serkan Dinçer (Ed). *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı.* Ankara: Pegem Akademi.

Batdı, V., Semerci, Ç., & Aslan, A. (2018). A meta-analytic and thematic study concerning the effect of inquiry based instruction on learners' achievement. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13*(2), 51-63.

Batdı, V., Aslan, A., & Zhu, C. (2018). The effect of technology supported teaching on students' academic achievement: a combined meta-analytic and thematic study. *International Journal Learning Technology, 13*(1), 44-56.

Batdı, V., Talan, T., & Semerci, C. (2019). Meta-analytic and meta-thematic analysis of STEM education. *Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST), 7*(4), 382-399.

Batdı, V., & Talan, T. (2019). Augmented reality applications: a meta-analysis and thematic analysis. *Turkish Journal of Education, 8*(4), 276-297.

Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research Education, 7*(1), 277-301.

Konan, N., Çelik, O. T., & Çetin, R. B. (2018). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: bir meta-sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education) 44*, 92-113.

Sözer, Y., & Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: bir meta-sentez çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 7*(22), 278-310.

Yıldırım, İ., & Aydın, N. (2019). Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi. *İlköğretim Online-Elementary Education Online, 18*(4), 1574-1608.

Meta-Tematik Analizi Destekleyen Uluslararası Alanda Yapılmış Çalışmalar

4

Prof. Dr. Şenel ELALDI*

BÖLÜM AMAÇLARI

Meta-tematik analizi destekleyen uluslararası çalışmaları okuyan okuyucular aşağıdaki amaçları gerçekleştirebilir:

1. Tema ve meta-tema kavramlarını açıklar.
2. Meta-sentez, meta-çalışma (meta-study) ve meta-veri (meta-data) kavramlarını açıklar.
3. Bu doğrultuda yürütülmüş çalışmaların özelliklerini açıklar.
4. Bu çalışmaların özellikle nitel araştırmalarda tercih edilen tümevarımsal analiz sonucu oluşturulduğunu kavrar.

* Prof. Dr. Şenel ELALDI, ilk, orta ve lise öğrenimini memleketi Sivas'ta tamamladı. Lisans öğrenimini Selçuk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde, yüksek lisansını Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde, doktora öğrenimini ise Fırat Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında tamamladı. Hâlen Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

5. Meta-sentez, meta veri ve meta-çalışma yöntemi kullanılarak yapılan sistematik derleme çalışmalarında da meta-temalar oluşturulduğunu kavrar.
6. Bu çalışmalarda veri kaynaklarını ve veri toplama araçlarını açıklar.
7. Bu kapsamında yapacağı çalışma için meta-temaları tasarlar.
8. Meta-temalardan yola çıkarak bir öğretim modeli ya da şablon tasarlar.

Meta-Tematik Analizi Destekleyen Uluslararası Alanda Yapılmış Çalışmalar

Meta-tematik çalışmalarla bağlantılı olarak öncelikle tematik analizin tanımı anımsanabilir. Tematik analiz, nitel araştırmalar için kullanılan en kapsamlı analiz yöntemlerinden biri olarak ifade edilebilir. Bir içerik analizi biçimi olarak kabul edilen tema analizi veya tematik analiz, nitel veri analizinde çok benzer yaklaşımları kapsadığı için içerik analiziyle birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır (Mayring, 2014). Ancak içerik analizini tematik analizden ayıran ayrım genellikle açık ve gizli içerikle ilişkilendirilmektedir. Tanımlanması ve kodlanması kolay olan açık içerikler, sayılara dönüştürülmesi bakımından ve kelimelerin kodların sayılması bakımından içerik analiziyle ilişkilendirilmektedir. Buna karşılık, daha fazla yorum gerektiren gizli içerik tematik analizle ilişkilendirilmektedir (Braun ve Clarke, 2006). İçerik analizinin kendi içerisindeki ayrımı nicel ve nitel içerik analizi arasındadır. Bu analizin ilk çıkışı kelime ve kodların sayımına dayalı olmasından dolayı daha nicel yaklaşıma yakınken, sosyal bilimlerde kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte nitel boyutu daha ön plana çıkmaya ve akabinde de nitel içerik analizine ilişkin tartışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır (Hsieh ve Shannon, 2005). Nitel içerik analiziyle ilgili çoğu tartışma, tümevarım (inductive) ya da tümdengelim (deductive) yollarını izlemeye yöneliktir (Elo ve Kyngäs 2007; Hsieh ve Shannon 2005). Önceden belirlenmiş kodları kullanan yaklaşım "tümdengelimli" (önceki teori veya araştırmalardan kodların çıkarıldığı) yaklaşım olarak adlandırılırken, verilerden kodları geliştiren yaklaşım ise "tümevarımsal" yaklaşım olarak adlandırılır (Braun ve Clarke, 2006). Dolayısıyla nitel içerik analizinde, araştırmacının araştırma hedeflerine göre bu yaklaşımları izlemesi önem arz etmektedir.

Tematik analiz hemen hemen her zaman tümevarımsal analizdir (Braun ve Clarke, 2006). Başka bir ifadeyle tematik analiz, belirli bir teorik veya epistemolojik yapıya bağlı olmadığından, yaklaşımların ayrıntılı teorik ve teknolojik bilgisini gerektirmez ve teorik özgürlüğü nedeniyle de daha zengin, ayrıntılı ve karmaşık veri sağlayan faydalı bir araştırma aracı olarak görev yapar (Braun ve Clarke, 2006). Bu doğrultuda şunu ifade etmek gereklidir ki tematik

analizde ilgili kategoriler araştırmacı tarafından önceden belirlenemediği için daha esnek ve açık olmasına rağmen içerik analizi önceden belirlenmiş ilgili kategorilere dayanmaktadır. Tematik analizde, frekans oluşturma amacı olmaksızın temalar veya kodlar geliştirilmeye çalışılırken, içerik analiziyle hangisinin daha yaygın olduğunu görmek için kodlanmış bilginin frekansları yaratılmaya çalışılır.

Meta-çalışma (meta-study), nitel araştırmalarda yorumlama paradigmasına uygun olarak 2000'li yılların başında Paterson, Thorne, Jillings ve Canam (2001) tarafından tanımlanmıştır. Araştırmacılar, nitel araştırmaların bağlamdaki anlamlara odaklanmasını baz almışlardır. Dolayısıyla birincil araştırmalardaki sosyokültürel ve tarihsel bağlamının yanı sıra, araştırma yönteminin ve araştırma çerçevesinin nasıl etkilendiğinin de ele alınması gerekmektedir (Paterson ve ark. 2001; Watkins ve ark. 2010). Başka bir ifadeyle meta-çalışma, nitel kanıt sentezine dayalı olup birincil araştırmalarda kullanılan yöntemleri ve teorileri şekillendiren tarihi ve sosyo-kültürel faktörleri açıklamaktadır.

Paterson ve ark. (2001), meta-veri (meta-data) analizini nitel meta-çalışma yaklaşımı için "çeşitli araştırmacılar tarafından yürütülen birincil araştırma çalışmalarının araştırma bulgularının karşılaştırmalı analizi" olarak tanımlamaktadırlar (s.55). Yazarlar, verileri daha zengin bir bağlamsal kategoride gruplandırmanın ve veri analizinde çeşitliliğin (örn. gömülü teori yaklaşımı, meta-etnografi, tematik analiz ve betimsel analiz gibi) önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, meta-veri analizinin amacı çalışma alanındaki belirli bir olgu hakkındaki bilgiyi genişletmektir (Paterson, vd., 2001). Meta-veri analizinde "veri" terimi, "birincil araştırma raporlarından elde edilen" (s.57) anlamına gelir ve veri, bir metinden bir veya iki kelime veya bir cümle veya bir paragraf şeklinde olabilir (Paterson, vd., 2001). Doğru ve ayrıntılı bir şekilde yapılırsa, meta-veri-analiz süreci, "nitel araştırma çalışmalarında görülebilen ortak görüşlerin görünür hale getirilebileceği, analiz edilebileceği ve yorumlanabileceği koşulları yaratır" (Paterson vd, 2001, s. 68). Bu da göstermektedir ki meta-veri analizi, bireysel çalışmalardan elde edilen birincil araştırma bulgularını bütünleştirmek amacıyla yapılan geniş bir analizi kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle analizlerin analizini içerir.

Birbiriyle ilişkili bir konuya yönelik genelleştirilmiş ve özetleyici açıklamaları kapsayan tema kavramı ise teknik olarak kodlamanın ve kategorizasyonun bir çıktısıdır (Saldaña, 2013). İki veya daha fazla tanımlayıcı birim sistematik olarak bir arada ortaya çıktığında, bu eşzamanlılık sadece ortaya çıkma sıklığıyla değil, aynı zamanda kelime sıklıkları açısından da detaylandırıldığında bu durum meta-temanın varlığını gösterebilmektedir (Friese, 2014). Meta-temalar, iki veya daha fazla temaların sistematik bir şekilde ortaya çık-

masıyla anlam kazanan daha geniş kavramlardır (Armborst, 2017; Goble, 2013; Michaelson, King ve Pickett, 2018). "Meta" ön eki, bu temaların daha yüksek bir bilgi düzenine sahip temalar olduğu anlamına gelir veya başka bir deyişle, açıkça değil, içerik içinde dolaylı olarak iletilirler (Armborst, 2017). Sistematik olarak iki veya daha fazla ayrı temayı ifade edebilen meta-temalar bilinçaltı iletişim ile araştırmacıya ayrıntılı bilgi sunabilir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki her tematik korelasyon mutlaka bir meta-tema değildir. Aynı şekilde, bir meta-temanın tespitinin yapılması, araştırmacının açıkça ve kasıtlı olarak bilinçaltı iletişimi kurduğunu da ortaya çıkarmaz. Bu durumun çalışma bağlamında ele alınması gerekmektedir (Armborst, 2017). Bu açıklamalardan yola çıkarak şunu ifade etmek gerekir ki bireysel ifadelerden ziyade doğrudan temalardan alınan, bir tema içerisinde birden fazla kez tekrarlanan ve araştırmacının bakış açısından bulgular hakkında kapsamlı bir sosyal, kültürel veya profesyonel bakış açısı sunan daha geniş kavramlar meta-tema (kapsamlı tema) olarak tanımlanmaktadır. Meta-tematik ifadeler, araştırmacının bulgular genelindeki temel anlamları aramasının bir sonucu olarak ortaya çıkabileceği için, araştırmacının genel bulgularını analiz süreci sona erene kadar belirginleşmeyebilir.

Meta-tematik analizi destekleyen uluslararası alanda yürütülmüş bazı araştırma örnekleri aşağıda verilerek araştırmaların nitel boyutu, veri toplanması ve analiz süreciyle ilgili diğer detaylar açıklanmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan kavram, isim ve aşamaların birinci bölümde sunulan meta-tematik analizden hangi açılardan farklılık gösterdiği, aralarındaki bazı benzer noktalara rağmen ayırt edici yönlerinin neler olduğu, ilgili çalışmalara yönelik verilen açıklamalar okunduktan sonra anlaşılabilecektir.

Alanyazın taramasında nitel boyutta meta-temalar oluşturularak yürütülmüş bir çalışmaya Goble (2013) tarafından, yirmi birinci yüzyıl öğretim yöntemleri ile öğrenci öğrenme deneyimleri arasındaki ilişki inceleyen araştırmada rastlanmaktadır. Yeni Medya dersinde öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının video oluşturma konusundaki algılanan etkisini tespit etmek için sekiz öğrenci bireysel açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmelerin amacı, öğrenci deneyimi hakkında zengin bir anlayış sağlayarak öğrencinin katılımı ve seviyelerini öğrenci perspektifinden keşfetmenin mümkün olduğu bir senaryo oluşturmaktı. Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerin yanı sıra öğretmenin sınıftaki profesyonel yansıtımları, notları ve anekdot raporları da kullanılarak öğretmenlerin bakış açısına da yer verilmiştir. Öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının video oluşturma konusundaki öğrenci katılımı düzeyindeki algılanan etkisi nedir? (Öğrenci odaklı kişisel raporlar ve nitel görüşmeler yoluyla elde edilen veriler sonucu.) sorusu, bu araştırmanın temel araştırma sorusunu oluşturmuştur. Araştırmacı ayrıca video oluşturmadaki öğ-

KAYNAKLAR

Armborst, A. (2017). *Thematic proximity in content analysis*. Sage Open, (April-June), 1-11.https://doi.org/10.1177/2158244017707797

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Cooper, R., Chenail, R. J., & Fleming, S. (2012). A grounded theory of inductive qualitative research education: Results of a meta-data-analysis. *The Qualitative Report, 17*(52), 1-26. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss52/3

Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*, 107-115.

Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS*.ti. London, England: Sage.

Goble, K. A. (2013). *Twenty-first century learning, technology, and the impact on student engagement.* Unpublished master's thesis, University of Lethbridge, Canada.

Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in youngpeople: a systematicreview.*BMC Psychiatry*, *10*, 113. http://dx.doi.org/10.1186/1471-244X-10-113

Hardy, D. J. (2017). *A meta-analysis to review methods of dissemination of mental health education in publicschools*. A master's thesis. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 10680845)

Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative contentanalysis. *Qualitative Health Research, 15*,1277– 1288.

Kroll, J. R. (2015). *Exploring effective peer group mentoring: a qualitative narrative study of executive-level Professional women*. A PhD dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 3686742)

Lehmberg, L. J. (2008). *Perceptions of effective teaching and pre-service preparation for urban elementary general music classrooms: a study of teachers of different cultural backgrounds in various cultural settings*. A PhD dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 3326036)

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria: SSOAR http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

Michaelson, V., King, N., & Pickett, W. (2018).*Holistic health in children: conceptualization, assessment and potential*. Springer Briefs in Well-Being and Quality of Life Research, eBook. doi: 10.1007/978-3-319-64831-6

Overstreet, K. E. (2017). *Organization development and U.S. institutions of higher education: A thematic meta-synthesis of approaches and practice.* A PhD dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 10587690)

Paterson, B.L.,Thorne, S.E., Jillings, C., & Canam, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Sage, ThousandOaks.

Rowland, E., & Metcalfe, A. (2013). Communicating inherited genetic risk between parent and child: A meta-thematic synthesis. *International Journal of Nursing Studies*, *50*, 870-880. doi:10.1016/j.ijnurstu.2012.09.002

Saldaña, J. (2013).*The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). London: Sage.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusiveclassrooms: a metasynthesis of qualitativeresearch. *Exceptional Children, 73*, 392-416.

Treakle, J. (2016). *Moving from fear to wards unity among inter group dialogue participants in Israel-Palestine: Findingsfrom a qualitative meta-data-analysis*. A PhD dissertation. Available from ProQuest dissertation centre. (UMI Number: 10615012)

Trickett, E.,veMoos, R. (2002). *Classroom environmental scale*. Menlo Park, CA: MindGarden, Inc.

Watkins, D. C., Walker, R. L., & Griffith, D. M. (2010). A meta-study of black male mental health and well being. *Journal of Black Psychology*, 36, 303–30.

MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

Dr. Öğr. Üyesi Vildan BAYRAM

Yazarlar

Prof. Dr. Ufuk KARADAVUT

Doç. Dr. Ahmet COŞKUN

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Sibel AYBAR

Dr. Öğr. Üyesi Kübra MERT MAHAN

Dr. Öğr. Üyesi Derya GÜL ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTIRAK

Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILAN

Dr. Öğr. Üyesi Koray GÜRPINAR

Dr. Öğr. Üyesi Vildan BAYRAM

Dr. Aylin ATASOY

Esra AKAY

Ramazan KAYA

Yasemin İBİŞ

Yusuf KARAŞİN

Ayşenur AÇIKEL

Hatice KARACA

Gözden Geçirilmiş

2.Baskı

Ankara

2024

MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Editörler:
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ
Dr. Öğr. Üyesi Vildan BAYRAM

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-987-1
e-ISBN	: 978-605-170-988-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Editörler:
AYAZ, Sezer – BAYRAM, Vildan

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 2.Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xii + 324 sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-987-1
e-ISBN	: 978-605-170-988-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Modern Liderlik, Örgütsel İletişim
Örgüt Kültürü, Örgütlerde Çatışma, Çatışma Yönetimi, Liderlik, Liderlik Türleri, Organizasyon, İletişim Süreçleri, Bilgi Teknolojileri, Yapay Zeka, İletişim Ağları

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

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Çağdaş liderlik türleri ve örgütsel iletişim olgusu hızlı bir değişim ve gelişim süreci içinde olup, değişen koşullara ve beklentilere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Aklın, bilimin ve insanlık idealinin özünde yer alan çağdaş liderlik ve örgütsel iletişim sistemi, insan odaklı ve yönetim açısından yeni kavram ve görüşleri ortaya çıkarmıştır. Sürekli gelişim arayışında olan ve özgür bir varlık olarak çağdaş insanın kaliteli yaşamı, çok yönlü liderlik ve iletişim yetkinliklerinin etkin ve verimli kullanılmasıyla sağlanabilir. Bu bağlamda çağdaş liderliğin ve iyi iletişimin temelinde yatan dinamik gelişim ivmesi, araştırma, öğrenme, bilgi ve deneyimlerin paylaşılması sürecinden geçmektedir.

21. yüzyılın ilk çeyreğinde çağdaş liderlerin öncülüğünde değişen toplumsal yapı içinde liderler ve örgütler de insanların geleceğe yönelik beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda değişmiş ve yeniden şekillenmiştir. Günümüzde çağdaş liderlik vizyonu ve örgütsel iletişim bakış açıları, bir işletmede tüm çalışanları ilgilendiren faaliyet ve gelişmelere yön veren bir sistem olarak örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli ilişkilerin kurulmasında, örgütün verimli ve etkin bir şekilde yönetilmesinde, çalışanların ve yöneticilerin mutluluğunda ve ortak hedeflere ulaşılmasında önemli rol oynamaktadır.

Modern Liderlik Türleri ve Örgütsel İletişim başlıklı bu kapsamlı kitap, liderlik ve örgütsel iletişim konularıyla karşılaşan kişilerin konuyla ilgili güncel kavram, bilgi ve gelişmeleri daha iyi öğrenip özümsemelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Büyük bir titizlikle kaleme alınan ve yayınlanan kitap, başta bu alanda çalışan akademisyenler olmak üzere, araştırmacılar, yöneticiler, lisansüstü öğrenciler ve bahsi geçen konulara ilgi duyanlar için faydalı bir yol haritası olacaktır.

Bu çok kapsamlı kitabın hazırlanmasındaki değerli katkılarından dolayı başta editörler Dr. Öğretim Üyesi Sezer AYAZ ve Dr. Öğretim Üyesi Vildan BAYRAM olmak üzere, bilgi ve deneyimlerini kitabın bölümlerine yansıtarak emeği geçen tüm yazarları gönülden tebrik ederim.

Sevgi ve Selamlarımla,

Prof. Dr. Akın MARŞAP

İstanbul, Kasım 2022

ÖNSÖZ

Liderler ne yazık ki her zaman yararlı olmazlar. Özellikle bazı siyasi liderlerin, kendi ülkelerine büyük yıkımlar getirdiği, savaşlar çıkardığı, dar elit gruplarla ülkelerinin kaynaklarını paylaştığı, aşırı gösterişli şatolarda oturduğu ve yaşadığı görülmektedir. Günümüzde bazı az gelişmiş ülkelerde liderlik, büyük bir yıkıcı güç haline gelmiştir. Uganda'nın İdi Amin'i, Libya'nın Kaddafi'si, Çin'in Mao Zedung'u, Mısır'ın Enver Sedat'ı halkının güvence altına alınmış mülkiyet hakları, hukuk, kamu hizmetleri ve özgürlük gibi devlete dayalı kamu kurumlarının varlığından hiç haberdar olmadılar. Küçük bir azınlıkla ülkelerinin kaynaklarını talan ettiler, ülkelerinin geri kalmasına ve halkının perişan olmasına neden oldular. 19. yüzyılın ikinci yarısında dünya ekonomisindeki büyük değişimden haberdar olmadılar ve Sanayi Devrimi'ni izleyemediler. Alman ulusunu arkasından sürükleyen lider Adolf Hitler'in kendi ulusuna ve dünyaya verdiği yıkım ölçülemez boyutlardadır. Mısır'ın Enver Sedat'ı yaklaşık otuz yıllık diktatörlük yönetiminden sonra devrildiğinde 70 milyar dolarlık serveti vardı. Ulusundan çaldığı bu serveti diktatörlüğünü pekiştirmek için kullanmıştı.

Bu liderlerin yanı sıra dünyada, ulusunun haklarını koruyan, ülkesini kalkındıran ve geliştiren liderler de bulunmaktadır. Öyleyse liderlik nedir ve lider kimdir? Lider, özel yetenekleri olan ve bu yeteneklerini yönetimde kullanan kişidir. Bu kişi sorunları çözer, örgütü, ulusu veya grubu geliştirir, korur ve ileriye götürür. Gözlem gücü yüksektir ve bu yetenek ona insanları yönetme özelliği verir. Kolay gibi görünen bu özellik, liderliğin en zor tarafıdır. Üstün sezgi yeteneğiyle lider bu konuyu kolayca çözer ve gerçek liderler yönettiği kişilerden saygı görürler.

Lider aslında karar veren kişidir. Bu kararlar ülkesini, yönettiği kişileri veya örgütü etkiler. Lider, küçük bir karar veya ülke genelini etkileyen çok büyük bir karar alabilir. Lider aldığı kararın olumlu veya olumsuz sonucunu kabullenmek zorundadır. Çünkü gelecekle ilgili alınan kararlarda hiç kimse başarıyı yakalayacağına emin olamaz. Bu nedenle lider, başarısızlığı da üstlenir.

Lider, yetki ve sorumluluğu uygun zamanda, uygun kişilere devreden kişidir. Yetenekli kişiyi bulur ve seçer. Böylece çok daha önemli konuları inceleyip uygulamaya koyacağı, görevi devrettiği kişileri eğiteceği ve yönlendireceği yeterli zamanı bulur.

Lider, disipline önem ve öncelik veren kişidir. Lider için disiplin, takipçilerinin verimini artırmak, başarılarını sağlamak ve motivasyonlarını yükseltmek anlamına gelmektedir. Aslında disiplin, takdir etme, ödüllendirme ve cezalandırma gibi enstrümanları içerisinde barındırır.

Liderlerin üstün yeteneklere ve özelliklere sahip olmalarının nedenleri sosyologlar tarafından araştırma ve inceleme konusu yapılmıştır. Doğuştan gelen yeteneklerin ve davranışsal özelliklerin yanı sıra duruma ve koşullara uyum sağlama özellikleri uygulanan liderlik tarzının belirleyicisi olmuştur.

Özellikle ülkemizin geleceği olan gençlerimizin, çok önemli olan liderlik konusunu anlatan bu kitabı dikkatli bir şekilde okumalarını ve saydığımız özelliklerden çok daha fazlasına sahip olan gerçek lider Mustafa Kemal Atatürk'ü incelemelerini ve öğrenmelerini öneriyoruz.

Böyle önemli bir konuyu ele alarak öğrencilerimize ve iş insanlarına büyük yararı olacak bu eseri oluşturan başta editörler olmak üzere değerli meslektaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Vildan Bayram'ı, Dr. Öğr. Üyesi Sezer Ayaz'ı ve değerli bölüm yazarlarını kutluyorum.

Prof. Dr. M. Nafiz DURU

İstanbul, Kasım 2022

SUNUŞ

Her alanda değişim, belki de hiç olmadığı kadar hız kazanmıştır. Bu süreçte örgütlerin bu değişimi öngörebilme, değişimler için alternatif planlar üretebilme ve takipçilerini değişime adapte edebilme yeteneklerine sahip liderlere olan acil gereksinimi ortaya çıkmıştır. Gelişen iletişim teknolojileriyle dünyanın "global bir köy" haline geldiğinin konuşulduğu günümüz koşullarında, tüm örgütler/organizasyonlar çok uluslu bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Bu yönlü bir değişimin farklı türde kültürleri, duyguları, bakış açılarını, değerlendirme kriterlerini, yaklaşımları ve sosyal ilişkileri beraberinde getireceği açıktır. Tüm bu farklılıkları anlayıp yapılandırmak, sıradan yöneticilerin üstesinden gelebilecekleri bir durum gibi gözükmemektedir. Artık yöneticilerin farklı türde liderlik özellikleri edinmeleri ve bu nitelikleri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilmeleri beklenmektedir. Yakın zamanda yaşanan küresel çapta krizler ve bu krizlerin beraberinde getirdiği başarılı ve başarısız hikâyeler, çağdaş liderlerin ve çağdaş liderlik türlerinin önemini daha da ön plana çıkarmıştır.

Liderlerin takipçileriyle istenilen etkileşimi kurabilmelerinin temel aracı iletişimdir. Bir liderin iletişim becerisi ne kadar yüksekse takipçileriyle kurduğu ilişkinin o kadar sağlıklı ve güçlü olması beklenir. Ayrıca bir örgütün iletişim becerisiyle başarı düzeyinin oldukça ilişkili olduğu gerçeği, kıymetli bölümleriyle kitaba katkı sunan pek kıymetli araştırmacılarca da desteklenmektedir. Vizyonu olmayan bir örgütün, rotasız bir araçtan farkı olmayacağı için varacağı bir yerden bahsetmek pek mümkün değildir. Dolayısıyla örgütlerin güçlü vizyonlara ve bu vizyonları gerçekleştirebilecek dinamiklere sahip olması elzemdir. Örgütlerde vizyonu oluşturması ve gerçekleşmesi için uygun koşulları meydana getirmesi beklenen taraf liderdir. Liderin bunu mümkün kılması, öncelikle tüm düşündüklerini ve inandıklarını takipçilerine de inandırabilmesiyle mümkündür. Bunun için liderin kendi iletişim becerisinin etkinliği yanı sıra takipçilerinin de iletişim becerilerini geliştirerek etkin kılması bir gerekliliktir.

Kitapta çağdaş liderlik ile örgütsel iletişim kavramları çok yönlü ve kapsamlı biçimde ele alınmaya çalışılırken bu iki kavramın birbirleriyle ilişkisi de derinlemesine incelenmeye ve sunulmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda Dr. Ahmet COŞKUN son dönem liderlik yaklaşımlarından biri olan rezonant liderliğin detaylı bir şekilde incelendiği ve örgütsel iletişim ile ilişkisinin teorik bir çerçevede tartışıldığı çalışmasını ortaya koymuştur. Vildan BAYRAM çalışmasında dönüşümcü liderlik ve iletişim kavramlarını ayrı ayrı ve ilişkisel bir çerçevede incelemeye ve analiz etmeye çalışmıştır. Günümüz örgüt yönetiminde önemli bir yere sahip olan vizyoner liderlik kavramı Dr. Yusuf YILDIRIM tarafından detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmış, bu noktada öncelikle vizyon kavramı, ardından vizyoner liderlik ve vizyoner liderlerin özellikleri literatür çerçevesinde ele alınmıştır. Kapsayıcı liderlik ve iletişim arasındaki ilişkinin temel noktalarının, kapsayıcı liderliğin farklı düzeyleri ve ilişkisel bakış açısıyla örgütsel kapsayıcılık ve kapsayıcı liderlik kavramlarının ön planda tutularak incelendiği bölüm Esra AKAY tarafından yazılmıştır. Ramazan KAYA, etik liderliği etik ve mesleki etik kavramları üzerinden tanımlayarak tüm yönleriyle ele almaya çalışmış ve örgütlerde etik liderliğin öneminin ortaya koymaya çalışmıştır. Yasemin İBİŞ tarafından yazılan bölümde, ruhsal liderlik kavramının ayrıntılı biçimde incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çağdaş liderlik tiplerini ele alarak paternalist liderlik ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışan Dr. Sibel AYBAR, bunların yanı sıra paternalist liderliğin örgütlerdeki rolünü örgütsel iletişim bağlamında tartışmayı amaçlamıştır. Dr. Kübra MERT MAHAN, bölümünde liderliğin tanımı ve süreci, liderliğin örgütler için önemi, lider ve yönetici arasındaki farklar ve liderlikte iletişimin önemi hakkında teorik bilgiler sunmaya çalışmıştır. Örgütsel iletişimin açıklandığı ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar kapsamında örgütsel bilgi kuramı, örgütsel asimilasyon kuramı ve örgütsel kontrol kuramı hakkında bilgi verildiği bölüm Dr. Derya GÜL ÖZTÜRK tarafından yazılmıştır. Dr. Sezer AYAZ, örgüt kültürü ve örgütsel iletişim kavramlarını ayrı ayrı ve ilişkisel bir çerçevede incelemeye ve analiz etmeye çalışmıştır. Dr. Mesut ÖZTIRAK ve Yusuf KARAŞİN çalışmalarında, çatışma ve çatışma yönetimi kavramının literatürdeki yansımalarını okuyucuya aktarmayı amaçlamışlardır. Ayşenur AÇIKEL ve Hatice KARACA çalışmalarında; örgütsel iletişim, bilgi ve iletişim teknolojileri konularını ve bu kavramların biri birleri üzerindeki etkileri açıklamaktır. Dr. Yunus YILAN ve Dr. Koray GÜRPINAR; liderlik, örgüt kültürü, örgütsel değişim, örgüt politikası ve örgütsel bağlılık kavramlarının örgütsel iletişim ile bütünlüğünü ortaya koymaya çalışmışlardır. Yaygın olarak kullanılan örgütsel iletişim ağlarının açıklandığı ve bilgi teknolojilerinin bu ağlar üzerindeki etkisinin vurgulandığı bölüm, Dr. Aylin ATASOY tarafından yazılmıştır. Prof. Dr. Ufuk

KARADAVUT, çalışmasında yapay zekâ ve iletişim açısından yaşanan değişimleri incelemiştir.

Aynı zamanda bölüm yazarı da olduğumuz bu kıymetli eserin editörleri olarak; kitap konusu ve alt başlıkların seçimi, içerik ilişkilendirme ve güncelliğin değerlendirilmesi sürecine titizlikle yaklaştık ve oldukça fazla zaman ayırdık. Kitabın her bir bölümünün pek kıymetli yazarlarının da aynı özeni göstererek kitabın değerine değer kattıklarını gururla gördük. Disiplinle, ciddiyetle, emekle, bilgiyle, deneyimle ve tamamen bilimsel yaklaşımla oluşturulan ve çok yaygın bir kaynak kitap olarak faydalanılmasını arzu ettiğimiz bu değerli eser için her bir yazarımıza ayrı ayrı teşekkürlerimizi sunarız.

Bu yoğun süreçte kendilerine zaman ayıramadığımız halde bizi destekleyen ve motive eden çok kıymetli ailelerimize en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

Dr. Öğr. Üyesi Vildan BAYRAM

Aralık, 2022

İÇİNDEKİLER

KISIM I

Örgütsel İletişim Bağlamında Çağdaş Liderlik Türleri..... 1

Bölüm 1. Rezonant Liderlik 3
Doç. Dr. Ahmet COŞKUN

Bölüm 2. Dönüşümcü Liderlik 27
Dr. Öğretim Üyesi Vildan BAYRAM

Bölüm 3. Vizyoner Liderlik 55
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM

Bölüm 4. Kapsayıcı Liderlik 69
Esra AKAY

Bölüm 5. Etik Liderlik 91
Ramazan KAYA

Bölüm 6. Ruhsal Liderlik..... 113
Yasemin İBİŞ

Bölüm 7. Paternalist Liderlik 133
Dr. Öğr. Üyesi Sibel AYBAR

KISIM II

Çağdaş Liderlerin Gölgesinde Örgütsel İletişim Kavramları, Yaklaşımları ve Süreçleri 155

Bölüm 8. Liderlik, Organizasyon ve İletişim..... 157
Dr. Öğr. Üyesi Kübra MERT MAHAN

Bölüm 9. Örgütsel İletişim Teorileri 183
Dr. Öğr. Üyesi Derya GÜL ÖZTÜRK

Bölüm 10. Örgüt Kültürü ve İletişim 201
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

Bölüm 11. Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi 221
Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTIRAK - Yusuf KARAŞİN

Bölüm 12. Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel İletişim 239
Ayşenur AÇIKEL - Hatice KARACA

Bölüm 13. Örgütsel İletişim Entegrasyonu 263
Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILAN - Dr. Öğr. Üyesi Koray GÜRPINAR

Bölüm 14. Örgütsel İletişim Ağları 285
Dr. Aylin ATASOY

Bölüm 15. Örgütlerde Yapay Zekâ ve İletişim 301
Prof. Dr. Ufuk KARADAVUT

KISIM I

Örgütsel İletişim Bağlamında Çağdaş Liderlik Türleri

BÖLÜM 1
REZONANT LİDERLİK

Ahmet COŞKUN
Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi İİBF
ahmetcoskun@erciyes.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3209-385X

Abstract

Background: Communication in organizations and compatible leadership styles are in the spotlight of business scholars for many years. Recently, these two topics are gaining more attention due to the continuous change in global business environment dynamics.

Research Purpose: The purpose of this study is to investigate one of the latest leadership approaches, i.e. resonant leadership, in detail, and discuss its relationship with organizational communication in a theoretical framework.

Methodology: The study is a state of the art review of resonant leadership approach, mostly based upon the phenomenal theoretical framework of Boyatzis and McKee (2005) other conceptual studies of the distinguished scholars and some of the most recent findings of empirical studies.

Findings: In accordance with the propositions of scholars about the probable consequences of resonant leadership in organizations, many empirical studies revealed that such leadership style have positive effect on desired workplace attitudes and behaviors, such as organizational commitment, job satisfaction, task and relational performance, job continuity, organizational citizenship behavior, organizational trust, initiative taking and feeling empowered in the workplace, while it is found to be decreasing negative work attitudes and behaviors such as incivility or burnout of employees.

Conclusions: Depending on the propositions and literature findings of management scholars, it may be asserted that organizational communication will have a greater importance in business organizations in the near future and one of the most valid and effective leadership style of this new business world will be resonant leadership apparently.

Giriş

Dünyada ekonomik, politik, kültürel, teknolojik, sosyolojik vb. hemen tüm alanlarda işletmelerin öneminin artmasıyla birlikte etkin ve verimli işletme yönetimi de önem kazanmaktadır. Ayrıca özellikle tarım ve imalat sektörünün ekonomilerdeki istihdam oranının azalması ve hizmet sektörünün oranının artması, bununla birlikte dünya genelinde insanların eğitim düzeylerinin yükselmesi, kariyer kalıplarının ve işe bakışın değişmesi, iş yerinden beklentilerin, çalışma şekillerinin değişmesi gibi bir dizi etken nedeniyle iş yerlerinde insanların davranışlarını örgütün amaçlarına uyumlaştırmak bakımından liderliğin önemi de günümüzde daha önce hiç olmadığı kadar artmıştır.

Liderlikle ilgili bir dizi yaklaşım, model, teori geliştirilirken bunların içinde en çok yankı bulan yaklaşımlardan birisi de yankılanan liderlik olarak da Türkçeye kazandırılan rezonant liderlik kavramıdır. Bu liderlik yaklaşımı lideri, etrafındaki kişileri ve örgütleri öncelikle insani boyutuyla ele alan, hatta insanı da hem iş hem özel hayatını kapsayacak şekilde değerlendiren, duygusal zekâ üst başlığı özelinde toplanabilecek bir dizi yetkinliğin önemini vurgulayan bir liderlik yaklaşımıdır.

Bu çalışmada literatürdeki güncel teorik ve ampirik çalışmalardan yararlanılarak örgütlerde rezonant liderlik detaylı olarak incelenmiş, örgütsel iletişim konusuyla ilişkisi ortaya konmuş ve rezonant liderliğe ilgi duyan gerek araştırmacılara gerekse uygulayıcılara bir dizi öneri sunulmuştur.

1. Literatür ve Kavramsal Çerçeve

Liderlik, örgütlü ya da örgütsüz insan gruplarının etkin yönetilmesi için tartışılmaz biçimde en önemli kavramlardan birisidir. Bu önemine binaen geçen yüzyıl boyunca liderlik hakkında 5 binden fazla akademik çalışma yapılmış, yine liderliğin ne olduğuna ilişkin de 350'den fazla tanım ortaya konmuştur (Erçetin, 2000). En çok kabul edilen tanımlardan birini vermek gerekirse lider ya da önder, bir grup insanın şahsi amaçlarına ya da grup amaçlarına ulaşabilmek için izledikleri, onun verdiği direktifler doğrultusunda hareket ettikleri kişidir (Koçel, 2005).

Örgütlerde lideri hem süreç hem de özellikler bağlamında da tanımlamak mümkündür. Süreç bağlamında tanımlanırsa lider, örgütün

amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgüt üyelerinin karar ve davranışlarını düzenleyen ve yönlendiren kişi olarak ifade edilebilirken, özellikler bağlamında tanımlanırsa yine örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyebilecek birtakım karakteristik özellikleri taşıyan kişi olarak ifade edilebilir (Özkalp & Kırel, 2010).

Örgütlerdeki önemine binaen liderlikle ilgili çalışmalar akademik literatürde sürekli olarak gündemde kalmakta, mevcut liderlik yaklaşımlarını araştıran bir dizi araştırma yapılmakla birlikte yeni liderlik yaklaşımları da gündeme gelmektedir. Örneğin liderliğe dair geleneksel yaklaşım olarak vurgulanan lider geliştirme kavramı yerine günümüzde liderlik geliştirme üzerine daha çok durulmaktadır (Coşkun & Akdere, 2017). Benzer şekilde liderlikle ilgili literatürde yaşanan gelişmeler içinde en dikkat çekici yaklaşımlardan birisi de rezonant liderlik yaklaşımının gündeme getirilmesidir.

Liderlik literatürü birçok liderlik türüne ilişkin farklı yaklaşımları barındırmaktadır. Bu yaklaşımlar zaman zaman birbirine oldukça yakın da olabilmektedir. Örneğin rezonant liderlik kavramı vizyoner liderlik, hizmetkar liderlik, otantik liderlik, karizmatik liderlik kavramlaştırmalarla yakın komşuluk eden bir kavramdır. Rezonant liderliğin özellikle dönüşümcü liderlikle yakın ilişkisi vardır, hatta takipçileriyle ilişkilerini yönetim tarzları, bu ilişkilere verdikleri önem düzeyi, katılımcı bir liderlik tarzını benimsemiş olmaları gibi birtakım benzerlikleri vardır. Ancak rezonant liderler özellikle yüksek duygusal zekâlarını liderlik becerilerinin merkezine almalarıyla dönüşümcü liderlerden ayrılırlar (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Literatürde duygusal zekâyı bir liderlik yetkinliği olarak ön planda tutan esas itibarıyla iki yaklaşım vardır. Bunlardan birisi yukarıda belirtildiği gibi rezonant liderlik yaklaşımı, diğeriyse Bradberry ve Greaves'in (2012) öne sürdükleri Liderlik 2.0 modelidir. Bradberry ve Greaves bu çalışmalarında temel ve adaptif liderlik olmak üzere iki boyuta vurgu yapar. Temel liderlik boyutunda yer alan beceriler daha ziyade liderin plan yapma, karar verme gibi sert liderlik özelliklerine ilişkinken, adaptif liderlik becerileri ise liderleri diğerleri arasından ayrıştıran duygusal zekâ gibi yumuşak liderlik özelliklerine ilişkindir. Rezonant liderlikteyse duygusal zekâ merkezî bir role sahiptir. Duygusal zekâ ile rezonant liderliğin ilişkisi bir sonraki başlıkta incelenecektir.

Kaynakça

Akyüz, M. (2019). Bilgi çağında yeni bir liderlik: Resonant (ahenk yaratan) liderlik. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20) 1819-1834.

Atkins, P. W. & Parker, S. K. (2012). Understanding individual compassion in organizations: The role of appraisals and psychological flexibility. *Academy of Management Review, 37*(4) 524-546.

Aziz, A. (2016). *İletişime Giriş*. İstanbul: Hiperyayın.

Baker, K. A. (2007). Organizational communication. *Management Benchmark Study, 1*(1) 1-3.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development, 27*(1) 5-12.

Boyatzis, R., Boyatzis, R.E., & McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope, and Compassion*. Harvard Business Press.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2012). *Leadership 2.0*. TalentSmart.

Coşkun, A., & Akdere, M. (2017). Exploring leadership development in Turkey: Implications for technology and innovation. In *Leadership Development in Emerging Market Economies* (pp. 261-280). New York: Palgrave Macmillan.

Cowden, T., Cummings, G.G., & McGrath, J.P. (2011). Leadership practices and staff nurses'intent to stay: A systematic review. *Journal of Nursing Management,19*(4) 461-477.

Cummings, G.G. (2004). Investing relational energy: The hallmark of resonant leadership. *Nursing Leadership, 17*(4) 76-87.

Davis, K. (1981). *Human Behaviour at Work; Organizational Behaviour* (6th ed.). McGraw Hill.

Demirtaş, Ö. & Akdoğan, A. (2014). Resonant (ahenk yaratan) liderlik davranışlarının bireyin işe adanmışlığı üzerindeki etkisi: Algılanan mizahın düzenleyici etkisi. (Ed. A. Öğüt) *22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.642-647) 22-24 Mayıs 2014.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2.Bsk.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eroğluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış, 11*(1) 121-136.

Estabrooks, C.A., Squires, J.E., Cummings, G.G., Birdsell, J.M., & Norton, P.G. (2009). Development and assessment of the Alberta Context Tool. *BMC Health Services Research, 9*(1) 1-12.

Furtado, L.C.D.R., Batista, M.D.G.C. & Silva, F.J.F. (2011). Leadership's impact in turnover and career abandonment intention: The Azorean hospital nurses case. *Hospital Topics, 89*(3) 51-58.

Geçikli, F., Serçeoğlu, N., & Üst, Ç. (2011). Örgüt içi iletişim ve iletişim tatmini konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 33*, 163-184.

Genkova, P., & Gehr, C. (2016). Is communication always helpful? The influence of organizational communication on feelings of uncertainty and commitment of employees during change management processes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6*(1) 55-66.

Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence.* New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R.E. & McKee, A. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art Leadership of into the Science of Results*. London: Little, Brown.

Greenbaum, H.H. (1974). The audit of organizational communication *The Academy of Management Journal, 17*(4) 739-754.

Hassan, M., & Qureshi, A. (2019). Resonant leadership at workplace: How emotional intelligence impacts employees'attitudes: A cross-sectional study. *Pakistan Business Review, 21*(2) 237–251.

Hayduk, L., Cummings, G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H. & Boulianne, S. (2007). Testing! Testing! One, two, three-testing the theory in structural equation models! *Personality and Individual Differences, 42*(5) 841-850.

Hellriegel, D. & Slocum, J. (2002) *Organisational Behaviour* (10th ed.). West Publishing.

Klein, R.R. (2009). A review of Becoming a Resonant Leader (McKee, Boyatzis, and Johnston): Contextualizing the place of emotional intelligence skills with respect to team leadership and group dynamics. *Organization Management Journal, 6*(1) 58-63.

Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği* (10. Bsk.). İstanbul: Arıkan Basım Yayım.

Kushwaha, A. (2019). Resonant leadership and its impact on psychological empowerment in automotive organizations. In *International Conference on Advances in Engineering Science Management & Technology (ICAESMT)* (pp. 1-5). Uttaranchal University, Dehradun, India.

Laschinger, H. K. S., Wong, C. A. & Grau, A. L. (2012). The influence of authentic leadership on newly graduated nurses'experiences of workplace bullying, burnout and retention outcomes: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies, 49*(10) 1266-1276.

Laschinger, H., Wong, S.C., Cummings, G.G., & Grau, A.L. (2014). Resonant leadership and workplace empowerment: The value of positive organizational cultures in reducing workplace incivility. *Nursing Economics, 32*(1): 5–15.

Lilius, J.M., Worline, M.C., Maitlis, S., Kanov, J., Dutton, J.E. & Frost, P. (2008). The contours and consequences of compassion at work. Journal of organizational behavior: *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 29*(2) 193-218.

McKee, A., & Smith, D. (2006). Resonant leadership in higher education: Leaders who are highly attuned to themselves and the greater world exemplify effectiveness. *University Business, 9*(3) 25-27.

Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış.* Ankara: Ekin Kitabevi.

Park, H. S., & Raile, A. N. (2010). Perspective taking and communication satisfaction in coworker dyads. *Journal of Business and Psychology, 25*(4) 569-581.

Proctor, T.D. (2003). Change management: The role of internal communication and employee development*. Corporate Communications: An International Journal, 8*(4) 268 – 277.

Reivich, K., Shatté, A. (2002). *The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles*. New York: Broadway Books.

Smeltzer, L. R., Leonard, D. J., & Hynes, G. E. (2002). *Managerial communication: Strategies and applications.* Irwin Professional Publications.

Squires, M. A. E., Tourangeau, A. N. N., Spence Laschınger, H. K., & Doran, D. (2010). The link between leadership and safety outcomes in hospitals. *Journal of Nursing Management, 18*(8) 914-925.

Sürücü, L., & Yıkılmaz, İ. (2021). Resonant liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi, 16*(62) 739-753.

Tabche, I., Behery, M. H., & Ahmad, K. Z. B. (2022). Resonant leadership and organizational citizenship behavior: a moderated-mediation analysis of followers'resilience. *International Journal of Productivity and Performance Management*, (ahead-of-print).

Turk, E., & Wolfe, Z.M. (2019). Principal's perceived relationship between emotional intelligence, resilience, and resonant leadership throughout their career. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 14*(1): 147-169.

Turner, M. D. (1999). Conflict, environmental change, and social institutions in dryland Africa: Limitations of the community resource management approach. *Society & Natural Resources, 12*(7) 643-657.

Tutar, H. (2009). *Örgütsel İletişim.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Wagner, J. I., Warren, S., Cummings, G., Smith, D. L., & Olson, J. K. (2013). Resonant leadership, workplace empowerment, and "spirit at work": Impact on RN job satisfaction and organizational commitment. *Canadian Journal of Nursing Research Archive, 45*(4) 108-128.

BÖLÜM 2
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK

Vildan BAYRAM

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi
Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu

vildanbayram@aydin.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7526-6485

Abstract

Background: Transformational leadership is an important factor for organizations to achieve their strategic targets, in the production of success and in the superior work of employees in the knowledge era.

Purpose of Research: The purpose of this course is to examine and analyze the concepts of transformational leadership and subsequent communication separately and in a relational frame.

Methodology: The research examines the methods, data, and research data used in the relationship between trajectory leadership and communication, and according to the latest progressive leadership literature. The data that are used in this research are the results of researches conducted by various researchers and authors and attracting great interest.

Findings: The findings of the research shows that the behaviours of the transformational leaders with great communication skills effect staff members positively. Also, it has shown that transformational leaders can transform and improve their organizations and followers; ease their reach to the planned strategy. As it is understood from the research program, it is seen that transformational leaders improve personal motivation by increasing the performance of employees.

Conclusion: Organizations need transformational leaders who have high communication power and follow the dynamics in the environment. Trasnformational leaders are expected to have great influence among economic agents as of today and in the future.

Giriş

Lider ve liderlik, insanlık tarihi boyunca her dönemde önem taşımıştır. Liderin kişilik özellikleri ve yetenekleri kadar, grup üyeleriyle iletişimi ve davranışları da örgütün başarısı, sürekliliği ve verimliliği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca liderlik, değişim ve rekabetin yoğun olarak yaşandığı küreselleşen günümüz koşullarında çevresel değişimleri takip ederek stratejilerini buna göre belirlemeyi gerektirmektedir. Liderlerin iç ve dış çevreyle iletişim içinde olmaları, değişen çevre koşullarını yakından takip etmeleri gerekmektedir. İçinde bulunulan iç ve dış koşullar çerçevesinde uygulanan liderlik tarzları da değişiklik gösterebilir. Modern liderlik tarzları astlarını destekleyen, onları geliştiren, ileri gitmelerini sağlayan, örgütün değişim ve dönüşümünü gerçekleştiren liderlik tarzları olarak değerlendirilebilir.

Örgüt stratejilerini, vizyonunu ve politikalarını belirleyen, takipçilerini bu amaçlar doğrultusunda harekete geçiren liderlik tarzı, çalışanın motivasyonu ve performansı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Bass & Riggio, 2006). Liderlerin sergilediği iletişim tarzı ve tutumları, örgütte bulunan üyelerin motivasyonunu ve tutumlarını etkilemektedir. Liderlik biçimi, grup üyelerinin liderlerine olan bağlılıklarını ve güvenlerini artıracaktır. Ayrıca örgütün bir bütün olarak performansının artmasını sağlayacaktır (Koçel, 2015). Lider, olumsuz yaklaşımlar içindeyse grup üyeleri bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Zaman içinde takipçiler ve örgüt performansı düşüklüğü ile karşı karşıya kalacaktır. Bu bağlamda içinde bulunulan kurumun başarısı ve devamlılığı tehdit altında olacaktır.

Günümüzde geleneksel yönetim ve üretim biçimlerinin yerini modern yönetim, felsefe araç ve tekniklerinin aldığı görülmektedir. Hızlı bir şekilde değişen ve gelişen teknoloji, işletmelerin üretim ve yönetim sistemlerinde dönüşüm yaşanmasına neden olmuştur. Bilgi çağında liderlerin başarılı olabilmelerinin yolu değişen koşullara uyum sağlayabilme, takipçilerini ve örgütü bu koşullar doğrultusunda dönüştüre-

bilme yeteneklerine bağlıdır. Bilgisayar ve internetin iş yaşamına girmesiyle ekonomik sınırlar ortadan kalkmış, bilgiye dayalı işgücü önem kazanmıştır. Yönetim biçimleri ve liderlik biçimleri, içinde bulunulan şartlara göre değişmiş ve uzaktan çalışma gibi farklı iş yapma tarzları hayatımıza girmiştir. Rekabetin yoğunlaşması, sağlıklı iletişimin gerekliliğinin artmasıyla işletmelerin hızlı hareket kabiliyeti önem kazanmıştır. Bu koşullar doğrultusunda modern liderlik biçimlerine ihtiyaç duyulmuş, geleneksel liderlik biçimleri yetersiz hale gelmiştir. Liderlerin grup üyeleriyle olan olumlu iletişimleri, örgütsel başarı için anahtar işlevi görmektedir. Çünkü grup üyelerini dönüştürmenin yolu onlarla etkili iletişim kurmaktan geçmektedir. Bu bağlamda örgüt yapılarında dönüşümcü liderliğe olan gereksinimin arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, alışılmış yönetim tarzlarının ve yaklaşımlarının dışına çıkarak grup hedeflerini gerçekleştirmek için her türlü dönüşümün gerekli olabileceği temelinden hareket etmektedir (Northouse, 2021). Dönüşümcü liderler, gerekli gördükleri taktirde grup üyelerini dönüştürebilme yeteneğine sahiptirler (Eraslan, 2006; Özden, 2020). Bu bölümde dönüşümcü liderlik kavramı, tarihçesi, dönüşümcü liderlik teorileri, özellikleri ve boyutları ele alınmıştır. Böylece dönüşümcü liderlerin diğer özelliklerinin yanı sıra, etkili iletişim özellikleriyle takipçilerini koşullara uygun olarak dönüşüme uğratmalarının önemi vurgulanmıştır.

1. Dönüşümcü Liderlik Kavramı

Dönüşümcü liderlik, süreç içinde grup üyelerinin de dönüşmesine yardımcı olur. Onlara hedef gösterirken bu hedefe nasıl varılacağının yollarını da gösterir (Aydın, 2005). İngilizce, "transformasyon" anlamına gelen dönüşüm; mevcut yapıyı, durumu, alışkanlıkları, eğilimleri değiştirerek devrimsel anlamda farklılaşma sürecidir. Aslında öngörü sahibi olarak çevre şartlarının önceden farkına varmak, buna hazırlanmak ve hatta erken dönemde uygulamaya geçmek olarak düşünülebilir (Eraslan, 2003; Demirci, 1999). İnsanlar doğası gereği sosyal varlıklardır ve topluluk halinde yaşama ihtiyacı duyarlar. Bu durum toplulukları harekete geçirecek lider gereksinimini ortaya çıkarır (Koçel, 2015; Ertürk, 2000; Acuner & Yılmaz, 2000). Liderlik, belirlenmiş vizyonu ve stratejiyi yerine getirmek için grup üyelerini kendi istekleri dahilinde inandırmak,

Kaynakça

Açıkalın, A. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Akbolat, M., Oğuz, I. & Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü Liderlik Davranışının Motivasyon ve Duygusal Bağlılığa Etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 0(11) 35-50.

Akca, B. (2012). Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerde Örgütsel Adaletin Rolü: İSO İşletmelerinde Bir Araştırma. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.*

Akdoğan, E. (2002). Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilimdalı, İstanbul.*

Avolio, B. J., Waldman, D. A. & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The Four I' S of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training,* 15(4)9-16.

Ayaz, S. (2022). *Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik*. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294

Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. 7.Baskı. Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.

Aydoğmuş, C. (2011). Kişilik Özellikleri ile İş Tatmini İlişkisi Üzerinde Psikolojik Güçlendirme ve Dönüşümcü Liderlik Algısının Etkileri. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.*

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations.* The Free Press, New York.

Bass, B. M. (1997). Personal Selling and Transactional/Transformational Leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management,* 17(3) 19-28.

Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1) 9-32.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). The İmplications of Transactional and Transformational Leadership for İndividual, Team, and Organizational Development. *Research in Organizational Change and Development,* 4, 231 – 272.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor Questionnaire*. Third Edition, Manual and Sampler Set. Redwood City, Mind Garden, CA.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2) 207 – 218.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Psychology Press.

Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2) 181-217.

Begeç, S. (2004). Farklılıkların Yönetimi ve Genel Kurmay Başkanlığı Barış İçin Ortaklık Merkezinde Yapılan Bir Araştırma. *(Yayınlanmamış Doktora tezi) Marmara Üniversitesi*, İstanbul.

Bennis, W. G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Harper and Row, New York.

Boerner, S., Eisenbeiss, S. A. & Griesser, D. (2007). Follower Behavior and Organizational Performance: The Impact of Transformational Leaders. *Journal of Leadership and Organizational Studies,* 13 (3) 16-26.

Bono, J. E., & Anderson, M. H. (2005). The Advice and İnfluence Networks of Transformational Leaders. *Journal of Applied Psychology*, 90(6) 1306-1314.

Burns, J. M. (1978). Leadership. Harper & Row, New York.

Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further Assessments of Bass's (1985) Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership. *Journal of Applied Psychology,* 80(4) 468- 478.

Cascio, W. F. (1995). Whither İndustrial and Organizational Psychology in a Changing World of Work? *American Psychologist*, 50(11) 928-939.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Ceylan, A., Keskin, H., & Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim Dergisi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü,* 16(51) 32-42.

Çalıkoğlu, E. (2004). Muharip Subay ve Astsubayların Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Tarzlarının Muharebe Performansları ile İlişkisi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, Davranış Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.*

Çelik, C. & Sünbül, Ö., (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*, 4. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Deluga, R. J. (1990). The Effects of Transformational, Transactional and Laissez Faire Leadership Characteristics on Subordinate İnfluencing Behavior. *Basic and Applied Social Psychology,* 11 (2) 191-203.

De Groot, T., Kiker, D. S. & Cross, T. C. (2000). A Meta-Analysis to Review Organizational Outcomes Related to Charismatic Leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences,* 17 (4) 356-371.

Demirci, K. (1999). Önderlik Kuramları ve Dönüşümcü Önderlik İlişkisi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İsletme Anabilim Dalı.Çanakkale*.

Eisenbach, R., Watson, K., & Pillai, R. (1999). Transformational Leadership in the Context of Organizational Change. *Journal of Organizational Change Management*.

Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.*

Erarslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1) 1-32.

Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. Dönence Basım ve Yayın, İstanbul.

Eren, E. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. (9. Baskı) Beta Yayıncılık, İstanbul.

Ertürk, M., (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Beta Yayıncılık, İstanbul.

Giderler C. (2005). Yöneticilerin Kişilik Tarzları ile Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.*

Goodwin, J. (2001). *No Other Way Out: States and Revolutionary Movements*, 1945-1991. Cambridge University Press, Cambridge.

Gül, H. & Çöl, G. (2003). Atıf Teorisinde Belirtilen Karizmatik Lider Özelliklerinin Üçlü Örgütsel Bağlılık Modeliyle İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 17(3-4) 163- 184.

Hackman, J. R. (1992). *Group İnfluences on İndividuals in Organizations*.

Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' Evaluations and Subordinates' Perceptions of Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4) 695-702.

House, R. J., & Shamir, B. (1993*). Toward the İntegration of Transformational, Charismatic, and Visionary Theories.* (Eds.: M. M. Chemers & R. Ayman) In: Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions, Academic Press, 81–107.

Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control and Support for İnnovation: Key Predictors of Consolidated-Business-Unit Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6) 891– 902.

Howell, J. M., & Hall-Merenda, K. E. (1999). The Ties that Bind: The İmpact of Leader-Member Exchange, Transformational and Transactional Leadership and Distance on Predicting Follower Performance. *Journal of Applied Psychology*, 84(5) 680-694.

Huitt, W., & Dawson, C. (2011). Social Development: Why İt is İmportant and How to İmpact İt. *Educational Psychology Interactive*, 20(1) 80-100.

Humphreys, J. H., & Einstein, W. O. (2003). Nothing New Under the Sun: Transformational Leadership from a Historical Perspective. *Management Decision*, 41(1) 85-95.

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5) 755-768.

Judge, T. A., & Robbins, S. P. (2017). *Organizational Behavior*. Pearson.

Jung, D. I. (2001). Transformational and Transactional Leadership and Their Effects on Creativity in Groups. *Creativity Research Journal*, 13(2) 185-195.

Kane, T. D. & Tremble, Jr., T. R. (2000). Transformational Leadership Effects At Different Levels Of The Army. *Military Psychology*, 12 (2) 137-160.

Keegan, A. E., & Den Hartog, D. N. (2004). Transformational Leadership in a Project-Based Environment: A Comparative Study of the Leadership Styles of Project Managers and Line Managers. *International Journal of Project Management*, 22(8) 609-617.

Kırel, Ç. (2001). Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(1) 43-59.

Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. (Onuncu Baskı). Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd.Ş., İstanbul.

Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The Effects of Transformational Leadership on Teacher Attitudes and Student Performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior,* 16(4) 319-333.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Jossey-Bass Academic Administrator's Guide to Exemplary Leadership*. John Wiley & Sons, 131.

Lowe, K. B., Kroeck, K. G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness Correlates of Transformation and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Review of the MLQ Literature. *Leadership Quarterly*, 7(3) 385–425.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.

Özden, A. (2020). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderliğin Örgütsel Sessizliğe Etkisi*. TESAM Akademi Dergisi,* 7(1) 199-228.

Öztürk, E. K. (2018). Stratejik Düşünmenin ve Politik Yeteneklerin Dönüşümcü Liderlik Üzerindeki Etkileri. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.*

Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2) 107-142.

Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of Transformational Leadership: Conceptual and Empirical Extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3) 329-354.

Rowe, W. G. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership. *Academy of Management Perspectives*, 15(1) 81-94.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Organizational Psychology*. Ezgi Bookstore, Bursa.

Schermeron, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2000). *Organizational Behavior*. John Wiley & Sons, Inc, New York.

Serinkan, C. (2003). Toplam Kalite Yönetimi ile Dönüşümcü Liderlik İlişkisi ve Denizli Yöresinde Yapılan Bir Araştırma. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.*

Shamir, B. (1999). Leadership in Boundaryless Organizations: Disposable or İndispensable?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1) 49-71.

Sipahi, S. & Berber, A. (2002). Dönüşümsel Liderlik Perspektifinin Analitik Hiyerarşi Prosesi Tekniği ile Analizi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 31(1) 7-30.

Şengöz, M. (2015). Çalışanların Algıladıkları Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Yönetici-Ast Etkileşimi Algısının Ara Değişken Rolünün İncelenmesi ve Bankacılık Sektörü Örnekleminde Bir Araştırma. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Programı, İstanbul.*

Tichy, N. & Devanna, M. A. (1986). *The Transformational Leader*. Wiley, New York.

Tiryaki, A. (2008). İşletmelerde Modern Liderlik Yaklaşımları ve Çalışan Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Uygulama. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

Ulutaş, S. (2010). Kriz Yönetimi ve Dönüşümcü Liderlik. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetiçiliği Programı, İzmir.*

Uyguç, N., Duygulu, E. & Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans. *8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Nevşehir, 587.

Ülgen, H., & Mirze, S. (2013). *İşletmelerde Stratejik Yönetim* (Cilt 7). Beta, İstanbul.

Wofford, J. C., Goodwin, V. L., & Whittington, J. L. (1998). A Field Study of a Cognitive Approach to Understanding Transformational and Transactional Leadership. *The Leadership Quarterly,* 9(1) 55-84.

Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2) 285-305.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, Prentice Hall, NJ.

Yukl, G. (2009). Leading Organizational Learning: Reflections on Theory and Research. *The Leadership Quarterly,* 20(1) 49-53.

Zel, U. (1997). Harekete Geçirici Liderlik ve İşe Yönelik Liderlik. *MPM-Verimlilik Dergisi*, 4(13) 64-69.

BÖLÜM 3
VİZYONER LİDERLİK

Yusuf YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi
Güzel Sanatlar Fakültesi

yusuyildirim@halic.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5393-999X

Abstract

Background: The importance of the concept of visionary leadership in today's organization management is increasing day by day. Organizations need visionary leaders who can plan the future, manage change, lead development, open to innovations and have high organizational communication skills in order to survive in intense competition conditions. In particular, visionary leaders with strong communication skills play a key role in conveying and persuading the organizational vision to the members of the organization.

Research Purpose: The aim of this study is to explain in detail the concept of visionary leadership, which has an important role in today's organizational management. At this point, firstly the concept of vision, then visionary leadership and the characteristics of visionary leaders are discussed within the scope of the literature.

Methodology: This study is designed as an explanatory research.

Findings: As a result of the literature review, it has been found that the concept of vision has a strategic importance for businesses and organizational success can increase when visionary leaders make the organizational vision a vision shared by the members of the organization.

Conclusions: In this study, it was concluded that the presence of visionary leaders in an organization is important for the organization. The high organizational communication skills of visionary leaders enable the members of the organization to understand the vision more accurately. At this point, it is expected that the motivation, commitment and dedication of the members of the organization who understand the vision correctly will be higher.

Giriş

Geçmişten günümüze değin liderlik kavramı, yönetim biliminde bilinirliği ve farkındalığı artan bir yapıya sahip olmuştur. Uzun yıllar boyunca klasik ve neo-klasik yönetim anlayışı çerçevesinde değerlendirilen liderlik, özellikle 1980'li yıllardan itibaren yeni bir anlayışla karşımıza çıkmıştır. Bu yeni anlayışın teknoloji ve iletişimin baş döndürücü bir şekilde gelişmesiyle hızlı bir ivme kazandığını söylemek mümkündür. Bunların paralelinde örgütlerin, yoğun rekabet koşullarında kendilerine yer edinebilmeleri ve ayakta kalabilmeleri için yenilikçi anlayışlarla yönetilmesi gerekliliği liderlik kavramının yeni bir görünümüme kavuşmasına olanak sağlamıştır.

Klasik ve neo-klasik yönetim teorileri ekseninde gelişen liderlik yaklaşımlarının geçerliliğini yitirmesiyle birlikte, dönüşümcü ve karizmatik liderlik anlayışlarının literatüre kazandırılması, vizyoner liderlik kavramının ortaya çıkış sürecini hızlandırmıştır. Dönüşümcü ve karizmatik liderlik anlayışlarında vizyon kavramına vurgu yapılmış olsa da Sashkin (1988) vizyon kavramının ve vizyoner liderlik yaklaşımının tam olarak anlaşılamadığını ifade etmiştir. Yazar, bu bağlamda vizyoner liderlik yaklaşımını geliştirerek günümüzdeki görünümüne ulaşmasına önemli katkı sağlamıştır. Örgüt yönetiminde liderliğin öneminin anlaşılmasıyla vizyoner liderlere her geçen gün duyulan ihtiyaç artmaktadır.

Kelime anlamı itibarıyla gelecekle ilişkisi olan vizyon kavramı, liderlik kavramıyla bir araya geldiğinde; geleceği görebilen, geleceği planlayabilen ve iyi bir geleceğe ulaşabilmek için sürekli olarak gelişen, değişen ve dönüşen bir anlayışı temsil etmektedir. Günümüz koşullarında örgütler, yaşamlarını sürdürebilmek için bir sonraki adımlarını şimdiden planlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda vizyoner liderlik yaklaşımı ve vizyoner liderler örgütlerde stratejik bir öneme sahiptir.

Bu çalışmada vizyon kavramı, vizyoner liderlik yaklaşımı ve vizyoner liderlik özellikleri literatür taraması kapsamında ele alınacaktır. Vizyoner liderlik yaklaşımının kırk sene gibi kısa bir geçmişi olmasına karşın, literatürde birçok vizyoner liderlik tanımı ve vizyoner liderlik özellikleri yer almaktadır. Bu liderlik yaklaşımının, örgütler tarafından daha doğru anlaşılması gerekmekte ve örgütlerin vizyoner liderleri yetiştirmek için daha çok çaba göstermesi gerekmektedir.

1. Vizyon Kavramı

Bir örgüt için değişimi, yeniliği ve yeniden organize olmayı ifade eden vizyon kavramı, örgütün üst yönetimi açısından bir rehber niteliği taşımaktadır. Tüm örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi gereken vizyon, örgütsel motivasyon noktasında da önemli bir yol gösterici olarak değerlendirilmektedir. Vizyon, bir örgütün gelecekte ulaşmak istediği yeri ifade etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde vizyon; örgütü şu andan daha iyiye ve daha başarılı bir konuma getirmeyi amaçlamaktadır (Nanus, 1992: 3; Ülgen & Mirze, 2010: 70; Yılmaz, 2011: 93).

Başarı ve sürdürülebilirlik amacıyla hareket eden örgütlerin, planlanan faaliyetlerini net bir şekilde tanımlaması, tüm örgüt üyelerine bildirmesi ve bu faaliyetlerin değerlendirilmesi vizyon aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Acar & Acar, 2019: 177). Örgütler tarafından doğru bir şekilde oluşturulan vizyon, örgütsel hedeflere ulaşmaya olanak tanımaktadır (Ülgen & Mirze, 2013: 177). Bu doğrultuda doğru oluşturulmuş bir vizyonun örgüt üyelerini harekete geçirerek takım ruhunu oluşturması gerekmektedir (Akdemir, 2005: 100).

2. Vizyoner Liderlik

Küresel rekabetin hızlı bir şekilde arttığı dünya pazarında örgütler, örgütsel verimliliklerini ve örgütsel performanslarını sürekli olarak artırmak durumundadır. Yaşanılan yüzyılda örgütler, mevcut durumlarını korumaktan öte yeni fırsatlar yaratmalı ve değişimin öncüsü olmak zorundadır (Tekin & Ehtiyar, 2011: 4007). Bu noktadan hareketle örgütlerin sürdürülebilir başarı elde edebilmesi etkili ve vizyoner liderlerin varlığıyla mümkün olmaktadır. Vizyoner liderlik, örgütün bütünü ya da bir parçası için somut, güvenilir ve etkili bir vizyon ortaya koyabilme ve bu vizyonu örgüt üyelerine ifade edebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır

Kaynakça

Acar, P. & Acar, Z. (2019). Vizyon Çekirdeği, Stratejik Vizyon ve Vizyoner Liderlik: Mintzberg Tipolojisiyle Nitel Bir Alan Araştırması, R*esearch Journal of Business and Management,* 6 (3) 175-184.

Akdemir, S. (2005). Örgütlerde Vizyon ve Yönetimi-Teorik Bir Yaklaşım *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya*.

Aktaş, B. N. (2021). Vizyoner Liderlik ve Yenilikçi İnsan Kaynakları Yönetim Uygulamalarının Örgütsel Çeviklik Üzerindeki Etkisi: Savunma Sanayi İşletmelerinde Bir Araştırma Yaklaşım *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.*

Ateş, N.Y., Tarakci M., Pieternel P. J., Knippenberg D. V. & Groenen, P. J. F. (2019). The Dark Side of Visionary Leadership in Strategy Implementation: Strategic Alignment, Strategic Consensus, and Commitment. *Journal of Management*, 20 (10) 1-19.

Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Bevond Expectation. *New York: Harpercollins.*

Bennis, W. & Nanus, B. (1994). Leaders: Strategies for Taking Charge. *San Francisco: Jossey-Bass.*

Bridge, B. (2003). Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik. *İstanbul: Beyaz Yayınları.*

Brown, K. & Anfara, V. (2003) "Paving the way for Change: Visionary Leadership in Action at the Middle Level. *National Association of Secondary School Principals Bulletin,* 87 (16) 16-34.

Bulut, Y. B., & Uygun, S. (2010). Etkin Bir Yönetim için Vizyoner Liderliğin önemi: Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerinde Bir Uygulama/Importance of Visionary Leadership for an Active Administration: An Application in Public Institutions in Hatay. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13) 29-47.

Burns, J. M. (1978). Leadership. *New York: Harper & Row.*

Derin, N. (2019). Vizyoner Liderliğin Kavramsal Çerçevesi ve İşletmeler için Önemi. *Kocatepe İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 21 (2) 114- 125

Dhammika, K. S. (2014). Visionary Leadership and Organizational Citizenship Behavior: An Assessment of Impact of Sectarian Difference", *Proceedings of the First Middle East Conference on Global Business, Economics, Finance and Banking.*

D'Intino R.S., Boyles T., Neck, C.P. & Hall J. R. (2008). Visionary Entrepreneurial Leadership in the Aircraft industry: The Boeing Company Legacy. *Journal of Management* History, 14 (1) 39-54.

Elenkov, D.S., Judge, W. & Peter, W. (2005). Strategic Leadership and Executive Innovation Influence: An Internationa Multi-Cluster Comparative Study. *Strategic Management Journal*, 26 (7) 665–682.

Foster, R. D. ve Akdere, M. (2007). Effective Organizational Vision: Implications for Human Resource Development. *Journal of European Industrial Training,* 31 (2) 100-111.

Kalyoncu, K. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Yeterlilikleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (1997). The Leadership Challenge. *San Francisco: Jossey-Bass.*

Lissack, M. & Roos, J. (2001). Be Coherent, Not Visionary. *Long Range Planning,* 34 (1) 53-70.

Maxwell, J.C. (2007) *360 Derece Liderlik* (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Nanus, B. (1992). Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization. *San Francisco: Jossey-Bass Inc.*

Nwankwo, S. & Richardson B. (1996). Quality Management Through Visionary Leadership. *Managing Service Quality: An International Journal,* 6 (4) 44-47.

Pathardikar A. D. & Sahu S. (2014). Can Visionary Leaders Be Role Models for Collaborative Style of Conflict Handling Among Teams in IT Organizations. *Management and Labour Studies,* 39 (1) 103–120.

Quarles, N. L. (2001). *Visionary Leadership: The Importance in The Public Sector From The Perspective of City Manager* (Unpublished Doctorate Thesis). Western Michigan University: Michigan.

Quigley, J. V. (1994). Vision: How leaders develop it, share it, and sustain it. *Business Horizons*, 37 (5) 37-42.

Robbins, S.P. (2000). Essentials of Organizational Behavior. (6.Edition). *New Jersey: Prentice Hall.*

Rowe, W.G. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership. *The Academy of Management Executive*, 15 (1) 81-94.

Sarwat, N., Hayat, K., Qureshi, J.A. & Ali, M. (2011). Impact of Strategic Leadership on Organizational Performance, in the Context of Job Satisfaction and Organizational Commitment, Evidence form Educational Institutions of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3 (4) 658-675.

Sashkin, M. (1986). True Vision in Leadership. *Training and Development Journal,* 40 (5) 58-61.

Sashkin, M. (1987). A New Vision of Leadership. *Journal of Management Development,* 6 (4) 19-28.

Sashkin, M. (1988). The Visionary Leader. J. A. Conger ve R. N. Kanungo içinde, *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (s. 120-133). San Francisco: Jossey-Bass.

Tekin, Y., & Ehtiyar, R. (2011). Başarının Temel Aktörleri: Vizyoner Liderler Visionary Leaders: The Major Actors of Success. *Journal Of Yasar University*, 24 (6) 4007-4023.

Ülgen, H., & Mirze, S. (2013). İşletmelerde Stratejik Yönetim (7. Baskı). *İstanbul: Beta Basım Yayım.*

Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2010). İşletmelerde Stratejik Yönetim (5. Baskı). *İstanbul: Beta Basım Yayım*.

Van der Voet, J., & Steijn, B. (2021). Team Innovation through Collaboration: How visionary leadership spurs innovation via team cohesion. *Public Management Review*, 23 (9) 1275-1294.

Yılmaz, H. (2011). Güçlendirici Liderlik. *İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım*.

Ylimaki, R.M. (2006). Toward a New Conceptualization of Vision in the Work of Educational Leaders: Cases of the Visionary Archetype. *Educational Administration Quarterly,* 43 (4) 620-651.

BÖLÜM 4
KAPSAYICI LİDERLİK

Esra AKAY

Yozgat Bozok Üniversitesi
Sağlık Hizmetleri MYO

esra.akay@yobu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8343-3490

Abstract

Background: Inclusive leadership; It offers a reassuring, supportive and inclusive leadership approach that values the ideas of its employees and allows them to develop their skills by constantly motivating them.

Research Purpose: The aim of this study is to examine the basic points of the relationship between inclusive leadership and communication with different levels of inclusive leadership and relational perspective, keeping the concepts of organizational inclusiveness and inclusive leadership at the forefront.

Methodology: This study has been prepared by considering the current research in the literature on inclusive leadership and the primary sources that enable inclusive leadership to enter the literature.

Findings: Inclusive leadership, which is based on the understanding of using the differences brought by individual diversity for the benefit of the organization as an achievement, basically involves finding a way to work together and achieve through inclusive practices with the unique differences that arise with diversity. Inclusive leadership, at this point, reveals a new model and perspective that has been proven to be effective in revealing the potential of employees and directing them for the benefit of the organization.

Conclusions: Findings of the research; It shows that the focus of traditional leadership, which emphasizes the talents, character, and charisma of the leader, has shifted to a new focus where effective relations with followers are established and maintained with an inclusive leadership approach, and the synergy and creativity created by cooperation and inclusion are transformed into business success and sustainable competitive advantage.

Giriş

Günümüze dek liderlik hakkında oldukça fazla akademik çalışma yapılmasına karşın kapsayıcı liderlik konusunun henüz yeni sayılabilecek bir tarihi geçmişte ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Hızlı teknolojik gelişim, güçlü rekabet ortamı ve beraberinde ortaya çıkan baş döndürücü değişim hızına ayak uydurmak, ayakta kalmak zorunda olan günümüz örgütleri, entelektüel sermayesinin en önemli unsuru olan çalışanlarının performanslarını ortaya koyma ve geliştirme noktasında büyük çaba sarf etmektedirler. Zira yapılan pek çok çalışma göstermiştir ki örgütsel performansın artması ve sürdürülebilir rekabet avantajının yakalanmasında çalışan performansının bütünüyle ortaya konabileceği çalışma ortamlarının yaratılarak çalışan ve örgüt performansı bütünleşmesinin sağlanması en önemli faktördür (Palabıyık & Akay,2022).

Bireysel çeşitliliğin beraberinde getirdiği farklılıkların kazanım olarak örgüt yararına kullanımı noktasında, kapsayıcı örgüt ortamlarının yaratılması ve lider kapsayıcılığı önemli bir husustur. Barak (2016: 4) kapsayıcı olarak nitelendirilecek bir iş yerini iş gücündeki bireysel ve gruplar arası farklılıklara değer veren ve bunları kullanan iş yeri olarak tanımlanmakta ve bu çerçevede kapsayıcı bir iş yerinin temel niteliklerini ise toplumla iş birliği yapan ve topluma katkıda bulunan, daha geniş çevrelerindeki dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını hafifleten, ulusal ve kültürel sınırlar boyunca bireyler, gruplar ve kuruluşlarla iş birliği yapan ortamlar olarak belirlemiştir.

Farklı geçmiş deneyimlere sahip olan çalışanların örgütlerine ne ölçüde dahil olduklarını hissetmeleri, iş tatmini ve örgüte olan bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilmektedir (Barak, 2015). Kapsayıcı liderlik, bu noktada çalışanların potansiyelini ortaya çıkarılması ve örgüt yararına yönlendirilmesinde son dönemlerde etkisi kanıtlanmış yeni bir modeli ve bakış açısını ortaya koymaktadır (Ayaz, 2022:

275). Çalışanın fikirlerine değer veren ve onları sürekli motive ederek yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyan, güven verici, destekleyici dahil edici liderlik anlayışı olarak kapsayıcı liderlik, geleneksel liderliğin liderin niteliklerine ve karizmasına dayalı çerçevesinin sınırlarını da zorlamaktadır.

1. Örgütlerde Kapsayıcılık ve Kapsayıcı Liderlik

Örgütlerde kapsayıcılıkla ilgili çalışmalarda kapsayıcılığın özellikle aidiyet veya benzersizlik yönüne odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalar kavramın özellikle çeşitlilik ve farklıların yönetimi temelinden hareketle bireyin aidiyet duygusunu ne kadar hissettiği ve taşıdığı farklılığın yarattığı benzersizliği, örgütsel amaçlar için nasıl güçlü bir itici güç haline dönüştürülebileceği noktasında fikir vericidir.

Pelled, Ledford ve Mohrman (1999: 1014) kapsayıcılığı "bir çalışanın çalışma sisteminde başkaları tarafından içeriden kabul edilme ve içeriden biri olarak muamele görme derecesi" olarak tanımlamıştır. Çalışmalarında bireysel farklılıkla üç kapsayıcılık göstergesi olarak belirledikleri karar verme yetersizliği, yani bir çalışanın kendisine veya işine ilişkin alınan kararlar üzerinde sahip olduğu uyumsuzluk; bir çalışanın şirketin iş hedefleri ve planları hakkında iyi bilgilendirilme derecesi olarak ifade edilen hassas iş bilgilerine erişim durumu ve iş güvenliği, bir çalışanın işini sürdürme olasılığının ilişkili olduğunu belirleyerek söz konusu üç kapsayıcılık göstergesiyle ırk ve cinsiyetteki farklılıkların negatif ilişkili olduğunu ve görev süresi ve eğitimdeki farklılıkların pozitif ilişkili olduğunu belirlediler (Pelled, Ledford ve Mohrman, 1999). Roberson (2006: 215-217) kapsayıcılığın çalışanların örgütlere tam katılımı ve katkısının önündeki engellerin kaldırılması anlamına geldiğini savunmuştur. Ekonomik performans açısından değiş tokuş değeri taşıyan bir örgütsel meta olarak farklılıkları vurgulamak yerine kapsayıcılığın, bireylerin kendilerini ne ölçüde kritik örgütsel süreçlerin bir parçası olarak hissettiklerine odaklandığını işaret etmiştir. Miller (1998: 151) benzer şekilde kapsayıcılığı, farklı bireylerin katılmalarına ve tam olarak katkıda bulunmalarına izin verildiği ölçü olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı bir organizasyon oluşturmak için organizasyonun yapılarında, davranışlarında, işletme prosedürlerinde, insan kaynakları sistemlerinde, resmi ve gayriresmi ödül sistemlerinde, liderlik uygulamalarında, yetkinlik gerek-

Kaynakça

Amabile T. M., Conti, R., Coon, H. Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity, *Academy of Management Journal*, 39(5) 1154–1184.

Amabile T.M., Schatzel E. A., Monetaa G. B. & Kramerb S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Erceived leader support, *The Leadership Quarterly*, 17(1) 5-32.

Atewologun D.& Harman C. (2021). Inclusive leadership practices the power of microbehaviors, In

Ayaz, S. (2022). Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294

Bernardo M. Ferdman, Jeanine Prime & Ronald E. Riggio (Eds) *Inclusive Leadership Transforming*

Diverse Lives, Workplaces, and Societies, 99-110.

Barak, M. E. (2016). *Managing diversity: Toward a globally ınclusive workplace* (2nd ed.). Thousand

Oaks, CA: Sage.

Barak, M. E., (2015). Inclusion is the key to diversity management, but what is inclusion?, *Human Service Organizations: Management, Leadership & Amp; Governance*, 39(2) 83-88.

Bradley P., Owens M. D., Johnson, T. & Mitchell, R. (2013). Expressed humility in organizations: Implications for performance: Teams, and leadership, *Organization Science*, 24(5) 1517–1538.

Carmeli, A., Reiter, R. & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee ınvolvement in creative

tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety, *Creativity Research Journal*, 26 (4) 250-260.

Ferdman, B. M. (2021). Inclusive leadership the fulcrum of ınclusion, In Bernardo M. Ferdman, Jeanine Prime & Ronald E. Riggio (Eds) *Inclusive Leadership Transforming Diverse Lives*, Workplaces, and Societies, 1, 3-24.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-andbuild theory of positive emotions. American Psychologist, 56 (3) 218–226.

Gallegos, P. V. (2014). The work of ınclusive leadership fostering authentic relationships, modeling courage and humility, In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.) *Diversity At Work: The Practice Of Inclusion,* 177-202.

Hayles, V. R. (2014) Communicating about diversity and ınclusion, In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.) *Diversity at work: The practice of inclusion*, 55–90.

Heifetz, R. & Linsky, M. (2017). *Leadership on the line staying alive through the dangers of change,* Harvard Business Review Press.

Hollander, E. P. (2009). *Inclusive leadership: the essential leader-follower relationship*, New York: Routledge.

Ilene C. Wasserman (2022). Inclusive leadership in complex times leading with vulnerability and ıntegrity, In Bernardo M. Ferdman, Jeanine Prime & Ronald E. Riggio (Eds) *Inclusive Leadership Transforming Diverse Lives*, Workplaces, and Societies, Routledge, 83-97.

Ilene C. Wasserman, Plácida V. Gallegos, & Bernardo M. Ferdman (2008). Dancing with resistance leadership challenges in fostering a culture of inclusion, In Kecia M. Thomas (Ed) *Diversity Resistance In Organizations,* Lawrence Erlbaum Associates, 175-200.

Ingrid M. N. & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effect ınclusiveness and professi psychological safety and efforts in health care teams, J*ournal of Organizational Behaviour J. Organizational Behavior,* 27(7) 941-966.

Katz, J. H. & Miller, F. A. (2011). Inclusive behaviors: A common language to drive uncommon, results https: //static1.squarespace.com/static/56b3ef5a20c647ed98996880/t/5b366c3988251ba5c4f1eae5/1.53 0.293.310.033/12InclusiveBehaviors_AR_01.202.015.pdf.

Lin, C. Y.Y. & Liu, F.C. (2012). A cross-level analysis of organizational creativity climate and perceived innovation: The mediating effect of work motivation. *European Journal of Innovation Management*, 15(1) 55–76.

Lirio, P., Lee, M. D., Williams, M. L. Haugen, L. K., & Kossek, E. E. (2008). The inclusion challenge with reducedload professionals: the role of the manager. *Human Resource Management*, 47(3) 443-461.

Lynn M. Shore, A. E. Randel B. G., Chung M. A., Holcombe D. K. & Ehrhart G. S. (2010). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research, *Journal of Management,*37(4) 4-29.

Madjar N., Oldham, G. R. & Pratt, M. G. (2002). There no place lıke home? The contrıbutıons of work and nonwork creatıvıty support to employees;

creatıve performance, *Academy Of Management Journal,* 45(4) 757-767.

Miller, F. A. (1998). Strategic culture change: The door to achieving high performance and inclusion. *Public Personnel Management*, 27(2) 151-160.

Pelled, L. H. Ledford, G. E. & Mohrman, S. A. (1999) Demographic dissimilarity and workplace inclusion*. Journal of Management Studies*, 36(7) 1013-1031.

Pless, N. M. & Maak, T. (2004). Building an inclusive diversity culture: principles, processes and practice, *Journal of Business Ethics*, 54(2) 129-147.

Ratcliff, N. J. Key Roberts, M. Simmons, M. J. & Jiménez-Rodríguez, M. (2018). Inclusive leadership survey item development, *U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*. Research Note-03.

Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group and Organization Management*, 31(2) 212-236.

Shore, L. M. Randel, A. E. Chung, B. G. Dean, M. A. Holcombe Ehrhart, K. & Singh, G. (2010). Inclusion and diversity in work groups: a review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4) 1262–1289.

Tervalon, M. & Murray G. J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multıcultural education, *Journal of Health Care for the Poor and Underserved Johns Hopkins University Press*, 9(2) 117-125.

BÖLÜM 5
ETİK LİDERLİK

Ramazan KAYA
MEB (Öğretmen)
ramazan.kaya06@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6278-9700

Abstract

Background: Ethical principles are the measure of what the organizations will determine as a criterion when creating a vision and determining all the action and decision processes of the organization. The ethical leader, on the other hand, takes the lead in determining the ethical principles of the organization and spreading the ethical principles throughout the organization.

Research Purpose: The purpose of this research is to define ethical leadership through the concepts of ethics and professional ethics. As a result, it is aimed to reveal the importance of ethical leadership in organizations by dealing with all aspects of ethical leadership.

Methodology: The research started by discussing how the concept of ethics is handled in different scientific fields through current and widespread research results. Afterwards, the most common and accepted views of the theoretical knowledge that forms the basis of the concept of ethical leadership are examined. Finally, a framework for ethical leadership was created based on current research results.

Findings: According to the findings, it can be said that the influence of individuals reflecting ethical leadership style on the members of the organization increases. It has been seen that ethical leaders play a major role in the formation of the ethical principles of the organization. It has been observed that ethical leadership is highly correlated with organizational trust, commitment and behavior concepts.

Conclusions: It can be said that the ethical leadership style ensures the determination of basic values in all actions and behaviors of organizations and enables the members of the organization to gain ethical identity.

Giriş

Etik liderlik, çağdaş anlamda liderlik tarzları içerisinde incelenen bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Etik liderlik, liderin bulunduğu kurum ya da şirkette harekete geçireceği tüm organik kaynakları yönlendirebilmesi ve bulunduğu yerde etik bir iklim oluşturabilmesi adına önemli görülmektedir. Özelikle vizyon, misyon gibi örgütleri bir arada tutan ve itici güç oluşturan ortak bildirgeler göz önünde yer alırken önceden bir alt pencere gibi görülen etik kavramı artık örgütlerin temel rol belirleyicileri haline gelmiştir (Trevino & Brown, 2006: 596)

Etik kavramı ilk bakıldığında ahlak ve ahlaki ilkelerle ilişkilendirilen bir tanıma sahip gibi görünmektedir. Etik kavramının daha sistematik ve kavramsal olarak tanımlanması, onu toplum ve gruplara göre daha fazla farklılaşan ahlak kavramından ayıracaktır (Ersoy Karabay, 2015: 6). Bu bölümde öncelikle etik kavramı ve onun genel bir tanımı yapılmış, ardından etik ilkelerin nasıl oluştuğuna ilişkin bir sistematik sunulmuştur. Etik kavramının birçok alanla ilişkisi bulunmakla birlikte, etik liderliğin incelendiği bu çalışmada sadece meslek etiğine vurgu yapılarak sınırlandırılmıştır.

Bir kurumdaki tüm süreçlerin sürükleyicisi rolündeki liderlerin, etik ve etik ilkelerin de örgütte oluşmasından ve etik iklim yaratılmasından sorumlu olacağı açıktır (Akşit, 2020: 319-311). Liderlikteki tüm beceri ve etkilerin temelinde yer alan lider karakterinin ana etkenlerinden olan etik ilkelerin neler olduğu hem lider için hem de bulunduğu örgüt için önem arz etmektedir. Etik kavramı ve etik ilkeler tanımlandıktan sonra etik liderliğin ve etik liderin özellikleri üzerinde durulmuştur. Devamında etik liderlik ve iletişim sürecine dair kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

1. Etik Kavramına İlişkin Temel Bir Bakış

Etik liderliğin tanımlanmasında kavramsal olarak incelenmesi gereken etik kavramı, bölümün başında tartışılacak ve genel hatlarıyla bir çerçevesini çizilecektir. Dolayısıyla bu bölümde etik kavramının detayına inilmeden tanımlanmasına yer verilmiştir.

1.1. Etik Kavramı

Etik, insanların bir amaca yönelik her türlü davranışının rehberi olan ilkeler bütünü şeklinde kabaca tarif edilebilir (Bayram, 2020). Bu tanımlama insan ve insanın etkileşimde olduğu her alanda etik kavramının hedefe yönelik eylemlerde bir çerçeve sunduğunu gösterir.

Etik kavramının tanımlanmasında zemin oluşturan farklı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. İlkeler söz konusu olduğunda ahlak kavramı da etikle iç içe geçen bir yer bulacaktır (Ülken, 2001: 12-14). Ahlak ya da etik kavramının temelindeyse insanın değer yaratma ve eylemlerinde itici bir güç olarak değerlerini referans alması söz konusudur. Anlaşılacağı üzere etik, ahlak ve değer gibi kavramlar zemininde kendisine yer bulan bir zemine oturmaktadır. Bu durumda etiğin en temelde felsefenin yanı sıra sosyal tüm kurumların da gündeminde olduğu görülür (Ersoy Karabay, 2015: 5).

Etik ilk bakışta, ahlaki bir zemine oturtulur. Oysa temelde felsefi bir tartışma konusu olan etik, daha kapsamlı değerlendirilmelidir. Bu durumda "Ahlak nedir?" tartışmasına parantez açmak faydalı olacaktır. İnsan hem akıl sahibi hem de duygusal bir varlıktır. Ahlak, insanın duygusal yönüyle ilgili bir değerler kümesi olarak çerçevelenebilir. İnsanın diğer canlılara göre çok daha fazla özelleşmiş olan sevme, sevmeme, seçme gibi duygusal edimleri onda ruhsal bir yaşam alanı oluşturur. Bu ruhsal yaşam alanı içinde oluşturulan değer yargılarısa ahlak olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2002: 2-3). Ahlak kısaca, sosyal grupların değer ve ortak idealleriyle şekillenen ve bireylerin davranışlarında doğru, iyi ya da yanlışın ne olacağına ilişkin ifade edilen ölçütlerdir. Ahlak nasıl davranılacağının, toplumsal tabanda belirlenen yazılı olmayan kurallarıdır (Aydın, 2014: 6). Etik ise ahlakı inceleyen ve onu kapsayan bir alandır. Ahlaki olarak tanımlanan iyi, kötü, doğru, yanlış ölçütlerinin, ahlaki değerlerin kapsamının tartışılması etiğin konusudur. Etik bu anlamda sistematiği olan, yazılı ve daha bilimsel geniş kapsamlı bir çalışma alanı

Kaynakça

Akşit, H. (2020). *Etik liderlik*, T. Uysal, C. Aksoy & F. Yılmaz (Ed.) Liderlik Tarzları içinde, Ankara: Nobel Yayın. s.303-315.

Alkan, D. P. (2016). *Etik liderlik*. İstanbul: Derin Yayınları.

Anonim, (2006). MEGEP: *Meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Tüm Alanlar Meslek Etiği, Ankara.

Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*, Konya: Eğitim Kitabevi.

Ayaz, S. (2022). *Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik*. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294

Ayboğa, H. (2014). *Globalleşme Sürecinde Ülkemizde Muhasebe Mesleği ve Meslek Mensuplarının Eğitimi.* Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 18 (1) 327-359. Retrieved from https: //dergipark.org.tr/tr/pub/muiibd/issue/480/4089

Aydın, İ. (2014). *Etik,* Ankara: Pegem Yayınevi.

Bahar, E. (2014) *Meslek etiği*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Bahar, B. (2019). Etik Liderliğin Çalışanlar ve Örgütler Açısından Sonuçları: Kavramsal Bir İnceleme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11 (18) 2506-2524.

Bakan, İ. & Doğan, İnci F. (2013). *Liderlik, güncel konular ve yaklaşımlar*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Banerji, P., & Krishnan, V. R. (2000). Ethical Preferences of Transformational Leaders: An Empirical Investigation. *Leadership & Organization Development Journal*, *21*, 405-413.

Bayram, V. (2020). Sosyal Medyada Etik Sorunlar: Bir Literatür Taraması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(19) 125-139.

Berkman, Ü. (2007) "*İş ahlakı ve işletmelerin toplumsal sorumluluğunun gelişimi ve yakın geleceği" yönetim ve organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2) 117–134.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, *17*(6) 595-616.

Caldwell, C., Bischoff, S. J., & Karri, R. (2002). The Four Umpires: A Paradigm for Ethical Leadership *Journal of Business Ethics, 36(1/2)* 153–163.

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

Dicle, İ.A. & Ertop, D. (2019). *Liderlikte etik toplumsal sorumluluk kültür.* İstanbul: BetaYayıncılık.

Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar liderlik*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Gezgin, S. & Yalçın, S. (2018). Liderlik ve iletişim. Gezgin,S. (Ed.) *Medya ve iletişime diyalektik bakış* içinde. (s.29-46).Konya: Eğitim Yayınevi

Gini, A. (1997). *Journal of Business Ethics, 16(3) 323–330.*

Gürel, P.A. & Yılmaz, R. (2014) *Liderlik ve çağdaş boyutları*. İstanbul: Derin Yayınları

Karabay, M. E. (2015). *İşletmelerde Etik ve Etik Liderlik: Sigortacılık Sektöründe Bir Araştırma.* İstanbul: Beta Yayınları.

Kırel, Ç. (2000). *Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması*, Eskişehir: A.Ü.A.Ö.F. Yayınları.

Kousez, J. & Posner, B. (2018). *Olağanüstü liderlik.* (Çev. Mirel Benveniste). İstanbul: Mediacat Yayıncılık.

Kuçuradi, İ. (1996). *Değerlilik ve anlam, etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2009). *Uludağ Konuşmaları,* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

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

Mendonca, M. (2009). Preparing for Ethical Leadership in Organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration, 18(4)* 266–276.

Nalinci, S. (2016) Etik ve ahlak kavramları. Yapıcı M. (Ed.) *Meslek etiği*, içinde. (s.1-21). Ankara: Eğiten Kitap.

Özlem D. (2014). *Etik – Ahlak Felsefesi*, İstanbul: Natos Yayınları.

Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (Veysel Atayman & Gönül Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Spellman, R. (2011). *Yeni liderlik.* (Çev. Levent Öktem & Evin Kantemir). İstanbul: Optimist Yayınları.

Şantaş, F. (2014). Etik Liderlik Davranişlarinin Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkisi: Hastanede Bir Uygulama. *İşletme Bilimi Dergisi*, *2*(2) 53-69.

Tepe, H. (2008). ODTÜ Felsefe Bölümünde yapılan Anlam Kongresi konuşma metni. https: //dergipark.org.tr/tr/download/article-file/803651 Erişim tarihi: 26.10.2022.

Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral Person and Moral Manager: How Executives Develop a Reputation for Ethical Leadership. *California Management Review, 42(4) 128–142.*

Yeşil, S. (2011). İşletmeler Açısından İş Etiği ve Yönetimi, İsmail B. & A. Melih E. (Ed.) *İşletmecilikte Seçme Konular içinde*. (s.125-183) Ankara: Gazi Kitabevi.

BÖLÜM 6
RUHSAL (MANEVİ) LİDERLİK

Yasemin İBİŞ
Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi
Sağlık Hizmetleri MYO
yasemin.ibis@yobu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9542-9288

Abstract

Background: As a result of the widespread use of the internet in organizations, the sense of instant pleasure that occurs with easy access to information and rapid consumption causes individuals to become mechanized over time. This situation paved the way for the emergence of negative behaviors in the organization such as meaninglessness at work, isolation, organizational cynicism, alienation, negative communication and burnout over time. Employees are now in search of organizational culture and leadership, where their feelings and thoughts are given importance in career planning, as well as their financial needs, where they will feel safe and valued. At this point, the spiritual leadership paradigm that deals with the body (physical) mind (logical/rational thought) heart (emotions, feelings) and spirit, which are the basic elements of human existence, comes to the fore. Spiritual leaders, who form the focus of this research, are defined as those who set a common vision by giving importance to morale, honesty, justice, hope/belief, altruism and ethical values in the workplace.

Research Purpose: The aim of this study is to examine and analyze the concept of spiritual leadership.

Methodology: Within the scope of this study, the spiritual leadership theory was discussed and analyzed in the light of some researches in the related literature.

Findings: The findings of the study revealed that spiritual leadership increases internal motivation by instilling belief and hope in employees, and reduces the effect of negative organizational behaviors by meeting the spiritual needs of employees and achieving positive organizational transformation.

Conclusion: Spiritual leaders are aware of the inner world of their employees, communicate effectively with each of them, create a team spirit in the workplace and give individuals a sense of belonging.

Giriş

Küreselleşme ve inovasyonun etkisiyle teknolojideki hızlı gelişmeler, bilgiye kolay erişimiyle gelişen küresel rekabet ortamı, iş hayatının geleneksel normlarını değiştirmiştir. Bu durum daha paylaşımcı örgüt yönetimleriyle sürekli yenilik ve gelişim gerektiren, denenmemiş organizasyon yapılarıyla iş modellerini ortaya çıkartmıştır (İbiş & Çalışkan, 2021). Dünyada yaşanan bu plansız, öngörülemeyen değişim ve fırsatlara uyum sağlama ihtiyacı, yönetim anlayışına paralel olarak liderlik rollerinin de değişmesine neden olmuştur (Güçlü, 2016). Bunun sonucunda geleneksel, merkezi ve bürokratik örgütlerle örgüt çalışanlarını mekanik olgular olarak gören klasik liderlik anlayışının yerini modern liderlik yaklaşımları almıştır. Böylece sosyal bir olgu olan liderlik anlayışı, toplumun diğer unsurları gibi küresel rekabete uyum sağlama başlamıştır. Giderek demokratikleşen yönetim anlayışlarıyla örgütlerin etkinliği daha çok artmış, literatürde daha esnek, insancıl ve duygu odaklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Aslan, 2013; Ertürk, 2016). Geçmişin etkili bürokratik örgütleri, çalışanlarını otorite, korku ve dışsal ödüllerle motive edebilirken zamanla örgütsel ortamlarda; esnek, kendi kendini yönetebilen, işini severek yapan, kararlı, üretken, içsel olarak motivasyonu yüksek çalışanlara duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte örgütlerdeki post modern anlayışla anlık haz duygusu zamanla çalışanlarda tükenmişlik, stres, işte ve hayatta anlamsızlık, sinizm, işte var olamama gibi olumsuz örgütsel davranışlara zemin hazırlamıştır (Çark, 2022). Bu durum çalışanların örgütsel bağlılığını, performansını, verimliliğini azaltan değer, inanç ve davranışların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Akkağıt, 2022). İş yerinde yaşanan aşırı stres, olumsuz iletişim

ve güvensiz ortamlar çalışanların kariyer planlamasında finansal ihtiyaçlarla birlikte manevi değerlere (kişisel gelişim, huzur, öznel iyi oluş, bağlılık, güven, umut gibi) verdikleri önemi artırmıştır.

Kesken ve Ayyıldız'a (2008) göre hem işletme sahipleri hem de zamanlarının çoğunu işte geçiren çalışanlar, çalışmalarında anlam aramaya ve bu çalışmaların kendilerine ve topluma katkılarını sorgulamaya başlamışlardır. Aynı zamanda örgütleriyle içsel bir bağ kurmak isteyen çalışanlar; işlerinde mutlu, faydalı, bütünün bir parçası olduklarını hissettikleri, duyguların, paylaşılan değerlerin, bağlılığın, takım ruhunun ve uyumun önemli olduğu organizasyon arayışına geçmişlerdir. Bu beklenti, örgütlerde aynı değişimi karşılayacak çalışan memnuniyetini önemseyen, farkındalığı yüksek, samimi ve içten özellikler taşıyan iş yaşamı ve lider ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Sonuç olarak bilimsel yönetimle başlayan bu süreçte klasik liderlik anlayışından insan unsurunun vurgulandığı insan ilişkileri dönemine geçilmiş ve sonrasında da çalışanların sosyal katkıları göz önünde bulundurularak bireyin sosyal konumu önemsenmiştir. Son zamanlardaysa bireyin ruhsal yönlerinin ele alınmaya başlandığı ruhsal liderlik yaklaşımı, bu süreci tamamlayıcı paradigmalardan birisi olarak ortaya çıkmıştır (Ertürk, 2016). Ruhsal liderlik, örgütsel gelişimi ve dönüşümü kolaylaştırmada önemli halkalardan birisi olarak görülmüş ve uzmanların dikkatini çekmiştir (Narcıkara, 2018). Bu araştırmanın odak noktasını oluşturan ruhsal liderler; öz farkındalığı yüksek, belirsizlikleri iyi yönetebilen, evrensel değerlere saygılı, ilişkilerinde şeffaf, samimi, dürüst ve güvenilir kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ruhsallık kavramının ve ruhsal liderlik modelinin ilgili alanyazın taraması sonucunda farklı boyutlarıyla incelemektir.

Ruh ve Ruhsallık (Spiritüalite) Kavramı

Latince "spiritus" kelimesinden gelen ruh, hayatta kalmanın gereği olarak nefes almak anlamına gelen, insana hayat veren manevi bir değerdir. Sözcük anlamı olarak ruh kavramı, "Bedeni etkin kılan canlılık ilkesi, bedenin hayat gücü" (TDK, 2022); kişinin fiziksel olmayan kısmı, bir kişinin kimliğinin özünü oluşturan zihinsel, ahlaki ve duygusal özellikler (APA, 2022) şeklinde tanımlanmaktadır. Ruhsal liderlik yaklaşımında bu kavram, çalışanların duygu, düşünce ve içsel motivasyonlarını ifade etmektedir.

Kaynakça

Akduman, G. (2019). *Ruhsal liderlik.* Ed. Gürer, A. *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları* (s. 105-125). İstanbul: Hiper Yayın.

Akkağıt, Ş. F. (2022). Aristoteles'te insan kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42) 124-151.

Amerikan Psikoloji Birligi. (2022). Erişim adresi https: //dictionary.apa.org/spirit 25.08.2022.

Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Aslan, M. & Doğan, S. (2020). Dişsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakiş. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26) 291-301.

Ayaz, S. (2022). *Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik*. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294

Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58) 165-190.

Bergeron, R. (1999). Pour une spiritualité du troisième millénaire. *Religiologiques*, 20, 231-246.

Bhatti, W. K., & Sadia, T. (2018). Spiritual leadership and spiritual influence. *Walia Journal*, 34(1) 21-26.

Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1) 405-420

Caldeira, S., & Hall, J. (2012). Spiritual leadership and spiritual care in neonatology. *Journal of Nursing Management*, *20*(8) 1069-1075.

Özgür, Ç. (2022). Örgütsel maneviyat ve işe adanmışlık. *Proceedıngs Book*, (s. 402 -411).

Delgado, C. (2005). Maneviyat kavramı üzerine bir tartışma. *Hemşirelik bilimi üç ayda* bir, 18 (2) 157-162.

Deniz, G. (2018). İnsanî Ruh Üzerine. *Eskiyeni*, (37) 25-34.

Doğan, S., & Aslan, M. (2018). Psikolojik sermaye, içsel motivasyon ve iş tatmini ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3) 112-125.

Doohan, L. (2007). *Manevi liderlik: Bütünlük arayışı*. Paulist Basın.

Duyck, J. Y., & Mhenaoui, I. (2013). La spiritualité et l'entreprise. *RIMHE: Revue interdisciplinaire management, homme entreprise* 2(4) 57-70.

Ertürk, A. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. Ed. Güçlü, N. ve Koşar, S. *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* (s. 143-180). Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk, A., & Dönmez, E. (2017). Ruhsal liderlik ve eğitimdeki yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1) 11-19.

Fairholm, G.W. (1996). Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. *Leadership & organization Development journal*, 17(5) 11-17.

Fairholm, G. W. (2000). *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*. Greenwood Publishing Group.

Fairholm, M. R., & Gronau, T. W. (2015). Spiritual leadership in the work of public administrators. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 12(4) 354-373.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The leadership quarterly*, 14(6) 693-727.

Fry, L. W. (2005). Introduction to the leadership quarterly special issue: Toward a paradigm of spiritual leadership.

Fry, L. W. J., & Egel, E. (2017). Spiritual leadership. *Graziadio business review,* 20(3)

Foucault, C., & Mongeau, S. (2004). *L'art de soigner en soins palliatifs: perspectives infirmières*. PUM.

İbiş, Y. & Çalışkan, Ö. (2021). Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 50(230) 423-444.

Kaya, M. (2014). Aristoteles'in ruh anlayışı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18) 91-98.

Kesken, J., & Ayyildiz, N. A. (2008). Liderlik yaklasimlarinda yeni perspektifler: pozitif ve otantik liderlik. *Ege Academic Review*, 8(2) 729-754.

Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. & Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik.* Ankara*:* Nobel Akademik Yayıncılık.

Narcıkara, E. B. (2018). Spiritüelite (Ruhsallık) ve iş ortamında anlam arayışı. *Alanya Akademik Bakış*, 2(1) 11-25.

Özkara, Z. U. (2022). Araştırma makalesi ruhsal liderlik: literatür taraması ve içerik analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi,* 57(2)1249-1280

Poulain, M., Badot, O., & Camus, S. (2013). La spiritualité dans l'expérience de magasinage. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise* 82(4) 40-56.

Reave, L. (2005). Liderlik etkinliği ile ilgili manevi değerler ve uygulamalar. *Üç aylık liderlik*, 16(5) 655-687.

Singhal, M., & Chatterjee, L. (2006). A person–organization fit-based approach for spirituality at work: Development of a conceptual framework. *Journal of Human Values*, 12(2) 161-178.

Smith, G., Minor, M., & Brashen, H. (2018). Spiritual Leadership: A Guide to a Leadership Style That Embraces Multiple Perspectives. *Journal of instructional research*, 7, 80-89.

Tiftik, C. (2022). Stratejik Yönetim Modeli Bağlamında Otantik Liderlik Kavramının İncelenmesi. *Yönetsel Kavramlara Güncel Bakış*.

Türk Dil Kurumu. (2018). Türk Dil Kurumu sözlükleri. Erişim adresi: https: //sozluk.gov.tr/

25.08.2022

Yang, M. & Fry, L. (2018). Sağlık çalışanlarının tükenmişliğini azaltmada manevi liderliğin rolü. *Yönetim, Maneviyat ve Din Dergisi*, 15 (4) 305-324.

Yang, F., Liu, J., Wang, Z., & Zhang, Y. (2019). Enerjik hissetmek: çok seviyeli bir manevi liderlik modeli, lider bütünlüğü, ilişkisel enerji ve iş performansı. *İş Etiği Dergisi*, 158 (4) 983-997.

Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25) 278-296.

Yıldız, M. S., Börklü Doğan, Ö., & Dayan, A. (2022). Tıp uzmanlık öğrencilerinde ruhsal liderlik ve tükenmişlik sendromu ilişkisi. *Türkiye aile hekimliği dergisi*, 26(2) 29-36.

Zhang, Y., & Yang, F. (2020). How and when spiritual leadership enhances employee innovative behavior. *Personnel Review,*50(2) 596-609.

BÖLÜM 7

ÖRGÜTSEL İLETİŞİM BAĞLAMINDA PATERNALİST LİDERLİK

Sibel AYBAR

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi
Gelişim MYO

saybar@gelisim.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4725-9653

Abstract

Background: In today's business world, there are many studies aiming to explain the business relations of organizations. The aim of all these studies is to determine the factors that enable all employees of the organizaiton to eliminate communication problems, regardless of the public and private sectors. In leadership, which is accepted as an important determinant in organizational communication that ensures effective communication among the employees of the organization, the point to be considered is that influence of the behavior and actions of the leader must be more effective on the behaviors and actions of the group members. In this section, contemporary leadership types and analyzes of the relationship between paternalist leadership and organizational communication, and the role of paternalist leadership in the context of organizational communication in organizations will be discussed.

Research Purpose: The purpose of the study is by addressing the contemporary leadership types to analyze the relationship between paternalist leadership and organizational communication. Besides all in

this study we aim to discuss the role of paternalist leadership in organizations, in the context of organizational communication.

Methodolgy: The study was developed by making a literature-based review on organizational communication and paternalist leadership.

Findings: The lack of communication or misuse in general can give a lot of damage to the organization and in this case, organizations may not achieve the desired results. Therefore a paternalist leader is considered to have fulfilled her/his leadership role if she/he can increase the motivation and competence of the group members by creating an effective communication environment and can persuade the group members to achieve the goals she/he has set.

Conclusions: It is hoped that this chapter will contribute to the discovery of the potential of the theme and encourage the relevant literature to be studied in this area.

Giriş

Günümüz iş dünyasında kurumların iş ilişkilerini açıklamayı amaçlayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Tüm bu çalışmalarda amaç, kamu ve özel sektör ayrımı olmaksızın tüm kurum çalışanlarının iletişim aksaklıklarını gidermeyi sağlayan etmenleri belirlemektir. Bu bağlamda tüm kurumlar, müşteriler ve çalışanlar arasındaki bilgi alışverişinde yoğun bir endişe içerisindedirler. Çünkü iletişimin eksikliği veya kötü konumlandırılması, örgüte pek çok açıdan zarar verebilir ve sonuç olarak kurumlar istenen sonuçları elde edemeyebilir. Kökleri endüstriyel ve örgütsel psikolojiye ve (post) pozitivist bilime dayanan örgütsel iletişim kavramı, tarihsel olarak liderlik çalışmalarına egemen bir kavram olarak ele alınmıştır. İletişimin kurum çalışanları arasında etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan örgütsel iletişimde önemli bir belirleyici olarak kabul edilen liderlikte dikkat edilmesi gereken nokta, grup üyelerinin davranış ve eylemlerinden ziyade liderin davranış ve eylemlerinden etkilenilmesidir. Şayet bir lider, etkili bir iletişim ortamı yaratarak grup üyelerinin motivasyon ve yeterliliklerini artırabiliyor ve kendi belirlediği hedefleri gerçekleştirme konusunda grup üyelerini ikna edebiliyorsa liderlik rolünü yerine getirmiş olarak kabul edilmektedir.

Bu bölüm, çağdaş liderlik türleri ve örgütsel iletişim kaynağından hareketle paternalist liderlik ve örgütsel iletişim ilişkisiyle ilgili analizleri ve kurumlarda örgütsel iletişim bağlamında paternalist liderliğin rolü konusu ele alınacaktır. Çalışma örgütsel iletişim ve paternalist liderlik konularında literatüre dayalı bir inceleme yapılarak geliştirilmiştir. Bu bölümün, ele alınan temanın potansiyelinin keşfedilmesine katkıda bulunacağı ve ilgili literatürü bu alanda çalışma yapılmasına teşvik edebileceği umulmaktadır.

1. Örgüt ve İletişim Kavramları

Örgüt ve yönetim alanında yapılan çalışmaların çoğu tarihler boyunca çok temel ama çok da karmaşık bir soruyu sorgulamışlardır. Örgüt nedir? Konuyla ilgili literatür genellikle örgütler için sosyal ilişkilerin yaşandığı ve sosyal süreçler için yararlı olan yapılar olarak tanımlasa da esas olarak iletişimin bir örgütü en iyi şekilde temsil edecek unsur olduğu düşüncesi 1990'lardan bu yana konuşulmaktadır. Yönetim ve organizasyon alanında yapılan çalışmalar iletişimin örgüt yapısı içerisinde önceden var olan ve gerçekleşen faaliyetlerden sadece biri olarak tanımlamaktadır. Buna göre iletişim için bilginin bir grup insanın arasında iletilebilen ve paylaşılabilen bir araç olduğu ifade edilebilir (Axley, 1984: 432). Bu bağlamda iletişimin örgüt üyelerinin fikirlerini sembollerle doğru bir şekilde kavramak, mesajları alıcı kişilere iletmek ve bilgi alışverişini sağlayabilmek olduğu ileri sürülebilir. Örgütsel yapılanmanın en etkili unsurlarından biri olan iletişim, örgütlenmenin gerçekleşmesi ve etkili çalışması için olmazsa olmaz unsurlardan biridir (Cooren, Bartels &Martine, 2017: 513). Birçok düşünür örgütleri iletişimin yaşandığı yerler olarak tanımlamaktadır (Ashcraft, Kuhn & Cooren, 2009: 15).

Cooley (1994) iletişimi, insan ilişkilerinin var olmasına ve gelişmesine yarayan mekanizma olarak tanımlarken; Ruben (1988) bilgi vermek ya da aktarmak amaçlı bilgiye yönelik davranış olarak tanımlamıştır. Haber ve ileti alışverişi olarak değerlendirilen iletişimin, bunun yanı sıra fikirler, olaylar ve bilgilerin paylaşımını kapsayan bireysel veya ortak etkinlik şeklinde tanımlandığı da bilinmektedir (Usluata, 1994: 13). İletişim, örgüt üyelerinin birbirleriyle etkileşimlerini ve bağlılıklarını sağlarken aynı zamanda çalışanların bir koordinasyon ve denge içerisinde ilerlemelerini kolaylaştıran karşılıklı bir paylaşım olgusudur. Örgüt üyeleri iletişim sağlarken rastgele bir paylaşım yapmanın yerine karşılıklı

Kaynakça

Ashcraft K. L., Kuhn T. R., & Cooren F. (2009). Constitutional amendments: "Materializing" organizational communication. *Academy of Management Annals*, 3(1) 1–64

Axley S. R. (1984). Managerial communication in terms of the conduit metaphor. *Academy of Management Review*, 9, 428–437.

Baraz, B. (2012). *Yöneltme, Yönetim Bilimi* (Editör) Senem Besler. 1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 88-89.

Besler, S. (2012). *Yönetim ve Yönetim Bilimi*, (Editör) Senem Besler. Yönetim Bilimi 1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 13.

Cheng, B.S., Boer, D., Chou, L.-F., Huang, M.P., Yoneyama, S., Shim, D., Sun, J.M., Lin, T.T., Chou, W.J., & Tsai, C.Y. (2014). Paternalistic Leadership in Four East Asian Societies: Generalizability and Cultural Differences of the Triad Model. *Journal of Cross-CulturalPsychology*, *45*(1)82–90. https: //doi.org/10.1177/0022022113490070

Christensen, L. T., Morsıng, M., & Cheney, G. (2008). *Corporate Communications: Convention, Complexity and Critique.* London: Sage Publications.

Cooley, E. (1994). Training an interdisciplinary team in communication and decision-making skills. Small group research, 25(1) 5-25.

Cooren F., Bartels G., & Martine T. (2017). Organizational communication as process. In Langley A., Tsoukas H. (Eds.) *The Sage handbook of process organization studies* London: SAGE Publications. 513–528.

Corman, S. R., & Poole, M. S. (2000). *Perspectives on organizational communication: Finding common ground.* New York: Guilford.

Dereli, T. (1976). *Organizasyonlarda Davranış*. İÜ İktisat Fakültesi.

Eroğlu, F. (2004). *Davranış Bilimleri*, Beta Yayınları, 235.

Erol, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul, 353.

Ertekin, I., Ilgın, H. Ö., & Yengin, D. A. (2018). Örgütsel İletişim Kuramları. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *8*(2) 297-311.

Farh, J. L., & Cheng. B. S. (2000). A Cultural Analysis Of Paternalistic Leadership İn Chinese Organizations. In Management and Organizations İn The Chinese Context. ist ed., ed. J. T. Li, A. S. Tsui, and E. Weldon, 84–127. London: Palgrave Macmillan.

Gelfand, M. J., Erez, M. V., & Aycan. Z. (2007). Cross-Cultural Organizational Behavior. Annual Review of Psychology 58 (1): 479–514. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405. 085559.

Gülen, İ., & Özdönmez, M. (1987). *Ormancılık Yönetim Bilgisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Yayınları

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

Hiller, N. J., Sin, H. P., Ponnapalli, A. R., & Ozgen, S. (2019). Benevolence and authority as WEIRDly unfamiliar: A multi-language meta-analysis of paternalistic leadership behaviors from 152 studies. *The Leadership Quarterly*, *30*(1) 165-184.

James, K., Chen, D.L., & Cropanzano, R. (1996). Culture and leadership among Taiwanese and U.S. workers: Do values influence leadership ideals? In M. N. Ruderman, M. W. Hughes-James, & S. E. Jackson (Eds.) APA. *Selected research on work team diversity*, 33–52.

Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. 8. Baskı, İstanbul, Beta Basımevi.

Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. 9.Baskı İstanbul: Beta Basım Yayın.

Korkmaz, F., Gökdeniz, İ., & Zorlu, K. (2018). Paternalist liderlik davranışının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde çalışanların işe tutkunluk düzeylerinin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi.24(3).*950-973.

Liao, S. H., Widowati, R., Hu, D. C., & Tasman, L. (2017). The mediating effect of psychological contract in the relationships between paternalistic leadership and turnover intention for foreign workers in Taiwan. *Asia Pacific Management Review*, *22*(2) 80-87.

Mansur, J., Sobral, F., & Goldszmidt, R. (2017). Shades Of Paternalistic Leadership Across Cultures. Journal of World Business, 52 (5): 702-713. doi: 10.1016/j.jwb.2017.06.003.

Miller, K. I. (2006). *Organizational communication: Approaches and processes*, 4th edn. Belmont, CA: Wadsworth.

Miller, K. I. (2008). *Organizational Communication. The International Encyclopedia of Communication.* Texas A&M University. doi: 10.1002/9781405186407.wbieco018. 1-13.

Öge, E., Çetin, M., & Top, S. (2018). The effects of paternalistic leadership on workplace loneliness, work family conflict and work engagement among air traffic controllers in Turkey. *Journal of air transport management*, *66*, 25-35.

Pellegrini, E. K., & Scandura. T. A. (2008). Paternalistic Leadership: A Review And Agenda For Future Research. Journal of Management 34 (3): 566–93. doi: 10.1177/ 0149206308316063.

Redding, W. C., & Tompkins, P. K. (1988). Organizational communication: Past and present tenses. In G. Goldhaber & G. Barnett (eds.) Handbook of organizational communication. Norwood, NJ: Ablex, 5–34.

Ruben, B. D. (1992). *Communication and human behaviour*. Prentice Hall.

Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel Davranışlar*, Bursa, 1982, 164.

Saygılı M., Özer Ö., & Karakaya P.Ö. (2020). Paternalistic Leadership, Ethical Climate and Performance in Health Staff, Hospital Topics, DOI: 10.1080/00185868.2020.1726848

Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H., & Bıyıkbeyi, T. (2017). Paternalist Liderlik ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişki: Doğu Akdeniz Bölgesinde Bir Belediye Örneği. *Assam uluslararası hakemli dergi*, *4*(8) 70-87.

Taylor, J. R., Flanagin, A. J., Cheney, G., & Seibold, D. R. (2001). Organizational communication research: Key moments, central concerns, and future challenges. In W. Gudykunst (ed.) Communication yearbook 24. Thousand Oaks, CA: 99–137.

Tompkins, P. K., & Wanca-Thibault, M. (2001). Organizational communication: Preludes and prospects. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (eds.) The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods. Thousand Oaks, CA: Sage, xvii–xxxi.

Tosun, K. (1978). *İşletme Yönetimi*. Fatih.

Tsai, H. T., Wu, T. J., & Yeh, S. P. (2013). Chinese Paternalistic Leadership And Leadership Effectiveness İn Textile İndustry. Autex Research Journal, 13(3) 82-88.

Tuan, L. T. (2018). Driving Employees To Serve Customers Beyond Their Roles İn The Vietnamese Hospitality İndustry: The Roles Of Paternalistic Leadership And Discretionary HR Practices. *Tourism Management*, *69*, 132-144.

Usluata, A. (1994). *İletişim*, Cep Üniversitesi, İletişim Yayınları, İstanbul, 13.

Yıldız, B., & Bekmezci, M. (2019). Babacan liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide kolektif şükranın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1) 52-73.

İnternet Kaynakçası

Tdk.gov.tr

https: //www.merriam-webster.com/dictionary/paternalism

KISIM II

Çağdaş Liderlerin Gölgesinde Örgütsel İletişim Kavramları, Yaklaşımları ve Süreçleri

BÖLÜM 8

LİDERLİK, ORGANİZASYON VE İLETİŞİM

Kübra MERT MAHAN

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İİBF

kubra.mert@erdogan.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2684-1812

Abstract

Background: Leadership is an important concept that has been the subject of many different disciplines for many years. The leader and the leadership process, which is an important element of the organizational structure, has had different dimensions with the changing world order. A leader contributes to the sustainability of the organization by giving priority to the decisions and practices that will increase the strategic mobility of the organization in the long term. The leadership, on the other hand, is a process in which the organization is tried to be managed in the best and successful way to achieve success in the organization, and for this, honesty, trust, openness, respect, and integrity are based on management. Communication is another important process for organizations. Communication is needed to provide these in an organization.

Purpose: The purpose of this book chapter is to provide theoretical information on the definition and process of leadership, the importance of leadership for organizations, the differences between a leader and a manager, and the importance of communication in leadership.

Methodology: This chapter has been prepared based on national and international literature on leadership, organization, and communication.

Findings: With good communication, activities within the organization are more easily managed. The leader should always encourage good communication in the organization. He/she should not allow the communication to be blocked/disrupted, and in such a case, he/she should work to ensure that the communication flows correctly and in place. Whether written, verbal, formal or informal, leaders must be in constant communication with other members of the organization.

Conclusion: Having a well-established communication structure in organizations is a vital must. With good communication, activities within the organization are more easily managed. In addition, with a good communication process in an organization, not only formal relations, but also informal or social relations are established and regulated since communication has not only material content dimension but also emotional-psychological dimension.

Giriş

20. ve 21. yüzyılda yaşanan ekonomik, siyasal, teknolojik ve toplumsal değişimler, organizasyonların da köklü değişimler yaşamasına neden olmuştur. Ulusal rekabetin yanında uluslararası ve küresel rekabetin hızlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan dinamik gelişimler, kuşağın değişmesi dolayısıyla tüketimdeki alışkanlıkların ve tüketme hızının da değişmesi, dijitalleşme, sektörlerdeki değişimler, insan hakları konusundaki ilerlemeler ve bu sebeple toplumlarda olduğu gibi organizasyonlarda da insana saygının önem kazanması, ekonomik büyüme ve kalkınmada emeğin kıymetinin anlaşılması, demografinin değişmesiyle ve mobilitenin artmasıyla birlikte iş yerlerinde artan çeşitlilikle birlikte organizasyonlar da esneyip, bahsi geçen değişimlere ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Eroğlu'na (2003) göre organizasyonları değişim hedefine ulaştırıp geleceğe hazırlama noktasında müşteri odaklı düşünmek ve organizasyon kültürünün yanında, liderlik ve iletişim de bulunmaktadır.

Lider; organizasyonun misyonunu, temel amaçlarını ve vizyonunu belirleyen, uygun stratejileri yaratan ve arzulanan kurumsal amaçlara eriştirmeye çalışan, takipçilerini de bu yönde etkileyen kişidir (Mirze, 2021: 263). Bir lider uzun dönemde organizasyonun stratejik hareket yeteneğini artıracak karar ve uygulamalara öncelik vererek organizasyonun sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır. Liderlik ise organizasyonda başarıya ulaşılması için organizasyonun en iyi ve başarılı şekilde yönetilmeye çalışıldığı, bunun için de yönetimde dürüstlüğün, güvenin, açıklığın, saygının ve bütünlüğün temel alındığı bir süreçtir. Öte yandan liderlik, insanların güvenliğinin veya bir faaliyetin başarısının tehlikede olduğu kriz zamanlarında zorlayıcı bir faaliyettir (Yukl, 2006).

Liderler, üyesi oldukları organizasyonların sürdürülebilir olmasını da sağlarken, bir yandan da güçlü bir ticari olguyla desteklenen, açık ve ilham verici bir vizyon yardımıyla başkalarıyla iletişim kurarlar (Perkins, 2021). Hayatın her alanında olduğu gibi iletişim, organizasyonlar için de oldukça önemlidir. Organizasyon içi ve dışı mesajlar ne derece doğru gönderilir ve alınırsa performans da o derecede artar. Çünkü iletişimle organizasyon üyelerine ve diğer paydaşlara ihtiyaçları olan bilgi aktarılmaktadır.

Kaynakça

Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Journal of Aeronautics and Space Technologies, 2*(2) 59-67.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *18*(3) 19-31.

Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim.* Gül Yayınevi, Ankara.

Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly, 4,* 259-260.

Bennis, W. G. (1989a). *On becoming a leader*. Addison-Wesley Publishing Company.

Bennis, W. G. (1989b). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of Organizational Change Management, 2*(1)6-10.

Birdal, İ., & Aydemir, N. (1992). *Yönetim Teorileri*, Birinci Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row: New York.

Dainton, M., & Zelley, E.D. (2005). A*pplying Communication Theory for Professional Life*, Sage Publications, Londra.

Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda Davranış*. Ar Yayın Dağıtım, İstanbul.

Eales-White, R. (1992). *The power of persuasion improving your performance and leadership skills*. Kogan Page Limited, Londra.

Eales-White, R. (2003). *The effective leader*. Kogan Page Limited, Londra.

Eren, E. (2000). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Eroğlu, E. (2003). Organizasyonel Zekânın Gelişmesinde Örgütsel İletişimin Rolü. *Kurgu Dergisi, 20,* 245-254.

Fisher, B. A. (1974). *Small group decision making: Communication and the group process*. New York: McGraw-Hill.

Ford, J. D., & Ford, L. W. (2012). The Leadership of Organization Change: A View from Recent Empirical Evidence, (Ed.) Abraham B. (Rami) Shani, William A. Pasmore, Richard W. Woodman, İçinde *Research in Organizational Change and Development (Research in Organizational Change and Development, Volume 20)* Emerald Group Publishing Limited, ss. 1-36.

Gandolfi, F., & Stone, S. (2018). Leadership, Leadership Styles, and Servant Leadership. *Journal of Management Research. 18*(4) 261-269.

Goldman, E. F. (2012). Leadership practices that encourage strategic thinking. *Journal of Strategy and Management*, *5*(1) 25-40.

Güney, S. (2007). Bireyler Arası İletişim. (Ed.) Salih Güney, İçinde *Yönetim ve Organizasyon*, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Handy, C. B. (1993). *Understanding organizations*. 4. Baskı, Penguin Books.

Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. (Ed.) R. M. Stogdill ve A. E. Coons, İçinde *Leader behavior: Its description and measurement.* Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.

Holladay, S. J., & Coombs, W. T. (1993). Communication visions: An exploration of the role of delivery in the creation of leader charisma. *Management Communication Quarterly, 6*, 405-427.

Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. A*cademy of Management Perspectives, 13*(1) 43-57.

James, T., & Cinelli, B. (2003). Exploring gender-based communication styles (Teaching Techniques). *Journal of School Health, 73*(1) 41-43.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2022). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. 25. Yenilenmiş Baskı, Evrim Yayınevi, İstanbul.

Kanter, R. M., Stein, B., & Jick, T. (1992). *The challenge of organization change: How companies experience it and leaders guide it.* New York, NY: Free Press.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. (2nd ed.) New York: John Wiley.

Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs From Management.* The Free Press, New York.

Madlock, P. E. (2008). The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication, 45(*1) 61-78.

McGregor, D. (1985). *The human side of enterprise: 25th anniversary printing*. New York: McGraw-Hill.

Mintzberg, H. (1998). Retrospective commentary on the manager's job: Folklore and fact. İçinde *Harvard Business Review on leadership* (ss. 29-32) Harvard Business School Press, Boston, ABD.

Mirze, S. K. (2021). *Liderlik Teori ve Uygulama.* Birinci Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., İstanbul.

Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. Altıncı Baskı, Sage Publications, Kaliforniya, ABD.

Özalp, İ., Eren, G., & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, *10*(1-2) 161-205.

Perkins, K. M. (2021). *Liderlik ve Amaç-Sürdürülebilir Bir Kültür Nasıl Oluşturulur?*. Çev. Kadir Purde, Albaraka Yayınları-90, Yönetim Dizisi-13, İstanbul.

Peters, T. (1987). *Thriving on Chaos Handbook for a Management Revolution*. New York: Knopf: Distributed by Random House, ABD.

Robbins, S. (1998). *Organizational Behaviour Concepts, Controversies, Applications*. Prentice Hall International Inc; New Jersey.

Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger, New York.

Rowe, W. G. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive, 15*(1) 81-94.

Schindler, P. L., & Thomas, C. C. (1993). The structure of interpersonal trust in the workplace. *Psychological Reports, 73*(2) 563-573.

Silva, A. (2016). What is leadership? *Journal of Business Studies Quarterly, 8*(1) 1-5.

Sohmen, V. S. (2013). Leadership and teamwork: Two sides of the same coin. *Journal of IT and Economic Development*, *4*(2) 1-18.

Stevens, B., & Hisle, J. (1996). Hotel managers'perceptions of upward and downward communication. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 8*(1) 29-32.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press, New York.

Stohl, C. (1985). Going around in circles: The impact of changing communication patterns on quality circle members'attitudes, behaviors, and cognition - a social network perspective. the International Communication Association Convention sunulan bildiri, Honolulu, HI.

Tannenbaum, R., Weschler, I., & Massarik, F. (2013). *Leadership and organization (RLE: organizations): A behavioural science approach*. Routledge.

Thomson, K., & Hecker, L. (2000). Value-adding communication: Innovation in employee communication and internal marketing. *Journal of Communication Management, 5*(1) 48-58.

Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi, 80*, 57-84.

Turan, S. (2020). Liderlik Nedir? (Ed.) Kürşat Yılmaz, İçinde *Liderlik Kuram-Uygulama-Araştırma.* Pegem Akademi, Ankara.

Uğur, S. S., & Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 6*(1) 122-136.

Ünal, M. (2012). Bilgi Çağında Değişim ve Liderlik. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, XXXII*(I) 297-310.

Van Maurik, J. (2001). *Writers on Leadership*. Penguin Books, Londra.

Wikaningrum, T., & Yuniawan, A. (2018). The relationships among leadership styles, communication skills, and employee satisfaction: A study on equal employment opportunity in leadership. *Journal of Business and Retail Management Research, 13*(1) 138-147.

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Altıncı Baskı, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zaleznik, A. (1977). *Managers and leaders: Are they different? Harvard Business Review, 55*(3) 67-76.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik.* Seçkin Yayıncılık, Ankara.

BÖLÜM 9

ÖRGÜTSEL İLETİŞİM TEORİLERİ

Derya GÜL ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Söke İşletme Fakültesi
derya.gul@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5467-9782

Abstract

Background: Organizational communication theories are explanations developed by researchers to describe and explain how organizational communication occurs in practice. Organizational communication theories developed in the first half of the 20th century reflected a communication channel model that viewed the process only as the transmission of information. These theories have been criticized for simplifying communication by reflecting organizational communication as a top-down, management-controlled activity, and new theories have emerged from criticisms of their perspectives.

Research Purposes: The purpose of this study is to explain organizational communication and give information about organizational information theory, organizational assimilation theory and organizational control theory within the scope of the studies on the subject.

Methodology: This study was prepared in the review type and document review method was used. The documents examined in this context consist of scientific studies (articles, boks etc.) published in the international literature on organizational communication from the 1970s to the present.

Findings: Organizational information theory focuses on the complexity of information management within the organization. And also this theory addresses how organizations reduce uncertainty or ambiguity through the process of collecting, managing, and using information. The organizational assimilation mentioned in the next theory is a key structure that encompasses the process of integrating individuals into organizational culture. The theory explains how individuals integrate into organizational culture. And lastly, organizational control theory studies the process by which one party tries to influence the behavior of the other within a given system.

Conclusions: Organizational communication is crucial for overall organizational functioning and success as a constituent element of organizations. Organizational information theory, organizational assimilation theory, and organizational control theory have provided a multifaceted and different viewpoint on the understanding of organizational communication, which is an interdisciplinary concept.

Giriş

Örgütsel iletişim, geçmişte ve günümüzde işletme, psikoloji, sosyoloji, medya ve iletişim bilimi, örgütsel psikoloji, örgüt sosyolojisi, dilbilim, işletme yönetimi, antropoloji ve yönetim bilimi gibi diğer farklı akademik alanlardaki insanların konuyla ilgili araştırmalar yürüttüğü gelişen bir araştırma alanıdır. Örgütler, faaliyet gösterdikleri sosyal, politik, kültürel, ekonomik ve teknolojik bağlamlarla etkileşim halinde oldukları için örgütlerin iç ve dış iletişimleri medya ve iletişim araştırmacıları için önemli bir araştırma konusudur. Örgütler iletişim süreçleri aracılığıyla sosyal olarak inşa edilirler. Bir örgütte her gün çok sayıda iletişim olayı gerçekleşir, her biri çoğu zaman bir önceki iletişime dayanır ve gelecektekiler için zemin hazırlar. İletişim, örgütlenme sürecinde gereklidir ve örgütün ömrü boyunca kalıcıdır. Aynı zamanda iletişim, örgüt için çok önemli bir yönetim bileşenidir (Johansson, 2007: 95). Örgüt oluşturma, personel seçme ve işe alma, örgütün ürün ve hizmetlerini yaratma ve geliştirme sırasında örgüt üyeleri birbirleriyle ve müşteriler, tedarikçiler ve aracılar gibi paydaşlarla iletişim halindedir. Bu nedenle örgütsel iletişim, bireyler, gruplar veya ekipler olarak birkaç farklı türde gönderici ve alıcı, bir bütün olarak da örgütler arasında çok çeşitli iletişim faaliyetlerini kapsamaktadır.

Yapılan araştırmalarda örgütsel iletişim, iletişim çalışmalarının bir alt bölümü olarak örgütsel yapılar içinde meydana gelenlerin bir tanımlayıcısı olarak ve örgütlerde meydana gelen bir olgu olarak farklı şekillerde ele alınmıştır. Bir anlamda örgütsel iletişim, sürecin, insanların, mesajların, anlamın ve amacın bir kombinasyonu olarak da anlaşılabilir (Deetz, 2001; Miller, 2012; Zalabak, 2014). Örgütsel iletişim uyumluluk kazanma, liderlik etme, motive etme ve etkileme, anlamlandırma, problem çözme ve karar verme ve çatışma yönetimi, müzakere ve pazarlık gibi temel işlevleri gerçekleştirir (Neher, 1997). Bir başka ifadeyle örgütler iletişim olmadan var olamazlar (Keyton, 2010). Örgütsel iletişim, dil ve sosyal etkileşimin ortak bir hedefe yönelik koordineli eylemi teşvik ettiği süreçtir. Bireyler, örgütsel iletişim yoluyla örgütün işleyişinin nasıl gerçekleştiğini anlayabilirler. Araştırmacılar örgütleri anlamak için geleneksel, yorumlayıcı ve eleştirel bakış açısına odaklanarak örgütlerdeki iletişimi tanımlar ve değerlendirirler. Bu bakış açıları, iletişimi inceleme biçimlerinde ve örgütlerin doğası hakkında yaptıkları varsayımlarda farklılık gösterdiğinden, araştırmacılar örgütlerdeki iletişim hakkında çeşitli yaklaşımlar sunabilmektedir. Örneğin bu bakış açıları ile iletişim fonksiyonları ve yapısı, örgüt kültürü ve bilgi teknolojisi incelenebilmektedir (Papa vd., 2007).

Örgütsel iletişim teorileri, araştırmacılar tarafından örgütsel iletişimin pratikte nasıl gerçekleştiğini tanımlamak ve açıklamak için geliştirilen açıklamalardır (Eisenberg, 2009: 700). 20. yüzyılın ilk yarısında geliştirilen örgütsel iletişim teorileri, süreci yalnızca bilginin iletimi olarak gören bir iletişim kanalı modelini yansıtıyordu. Bu teoriler, örgüt iletişimini yukarıdan aşağıya, yönetim kontrollü bir faaliyet olarak yansıtarak iletişimi basitleştirdiği için eleştirilmiş ve bakış açılarına yönelik eleştirilerden yeni teoriler doğmuştur. Bu çalışma kapsamında örgütsel bilgi teorisi, örgütsel asimilasyon teorisi ve örgütsel kontrol teorisi açıklanacaktır.

1. Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim, 1940'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde insanları çalışma ortamlarında etkili ve verimli bir şekilde örgütleme konusuna olan ilgi neticesinde ortaya çıkmıştır. Örgütsel iletişimin bir disiplin ve çalışma alanı olarak tanınması C. Redding'in çalışmalarıyla olmuştur (Redding, 1972). 1950'li yıllardan 1970'li yıllara kadar örgütsel iletişim

Kaynakça

Cardinal, L. B., Kreutzer, M. & Miller, C. C. (2017). An aspirational view of organizational control research: Re-invigorating empirical work to better meet the challenges of 21st century organizations. *Academy of Management Annals*, *11* (2) 559-592.

Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied psychology*, *79* (5) 730.

Dainton, M. & Zelley, E. D. (2019). *Applying communication theory for professional life: A practical introduction*. USA: Sage publications.

Deetz, S. A. (2001). Conceptual foundations. In F. M. Jablin and L. L. Putnam (Eds.) *The New Handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (pp. 3–46). USA: Sage Publications.

Gossett, L. M. (2009). Organizational control theory. In Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (Eds.) *Encyclopedia of communication theory (ss.* 705-708). *USA:* Sage Publications.

Eisenberg, E. M. *(2009).* Organizational communication theories. In Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (Eds.) *Encyclopedia of communication theory* (pp. 700-705). *USA:* Sage Publications

Eisenberg, E. M., Goodall Jr, H. L. & Trethewey, A. (2010). *Organizational communication: Balancing creativity and constraint*. USA: Macmillan Higher Education.

Jablin, F. M. (1984). Assimilating new members into organizations. *Annals of the International Communication Association*, *8* (1) 594-627.

Jablin, F. M. (2001). Organizational entry, assimilation, and exit. In F. Jablin & L. Putnam (Eds.) *The new handbook of organizational communication* (pp. 732–818). USA: Sage Publications.

Johansson, C. (2007). Research on organizational communication: The case of Sweden. *Nordicom Review*, *28* (1) 93-110.

Keyton, J. (2010). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. USA: Sage Publications.

Keyton, J. (2017). Communication in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *4*, 501-526.

Miller, K. (2012). *Organizational communication approaches and processes*. USA: Cengage Learning.

Myers, K. K. & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, *51* (4) 438-457.

Neher, W.W. (1997). *Organizational communication: Challenges of change, diversity, and continuity.* Boston: Allyn and Bacon.

Papa, M. J., Daniels, T. D. & Spiker, B. K. (2007). *Organizational communication: Perspectives and trends*. USA: Sage Publications.

Redding, W. C. (1972). *Communication within the organization: An interpretive review of theory and research*. Industrial Communication Council.

Shockley-Zalabak, P. S. (2014). *Fundamentals of organizational communication.* USA: *Pearson* higher education.

Verburg, R. M., Nienaber, A. M., Searle, R. H., Weibel, A., Den Hartog, D. N. & Rupp, D. E. (2018). The role of organizational control systems in employees'organizational trust and performance outcomes. *Group & organization management*, *43* (2) 179-206.

Waldeck, J. H. & Myers, K. K. (2007). Organizational assimilation theory, research, and implications for multiple areas of the discipline: A state of the art review. *Annals of the International Communication Association*, *31* (1) 322-367.

Weick, K. (1969). *The social psychology of organizing*. New York: Reading Addison- Wesley.

West, R. & Turner, L. H. (2019). *Introducing communication theory: Analysis and application*. New York: McGraw-Hill Education.

Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to organizational communication.* USA: Creative Commons: Mountain View.

Wright, B. M. & Barker, J. R. (2000). Assessing concertive control in the term environment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73* (3) 345-361.



Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi Derya GÜL ÖZTÜRK, Yüksek Lisans (2015) ve Doktora eğitimini (2019) Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalında tamamladı. ADÜ Söke İşletme Fakültesi İKY bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Örgütsel davranış, İnsan Kaynakları Yönetimi, Yönetim ve Organizasyon, Örgüt Psikolojisi alanlarında çalışmalarına devam etmektedir.

BÖLÜM 10
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE İLETİŞİM

Sezer AYAZ

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İİBF

sezerayaz@aydin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6374-8652

Abstract

Background: Organizational communication and organizational culture guide the establishment of institutional tradition and continuity, the selection of the leadership approach to be applied, the success of strategic processes and many other situations and practices related to the organization.

Research Purpose: The purpose of this study is to examine and analyze the concepts of organizational culture and organizational communication separately and in a relational framework.

Methodology: The research is based on the latest organizational communication and organizational culture literature and examines the methods, data and research resources used in the relationship between organizational communication and organizational culture. The data used in this research are the results of studies conducted by various researchers and authors and attracted great interest.

Findings: The findings of the study showed that the behaviors of organizations and leaders with high communication power have a positive effect on the culture of the organization. In addition, the findings revealed that high communication power can improve the existing culture or facilitate the adoption of the planned new culture. From the research findings, it is seen that organizations and leaders with high

communication power inspire the creation of organizational culture or develop the necessary personal approaches for a new culture.

Conclusions: It is expected that the communication power of an organization and especially the leaders will greatly affect the dynamics that make up the organizational culture.

Giriş

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve ülkelerin kendi içlerinde ve birbirleriyle olan ticari ilişkilerinin gelişmesi sebebiyle örgütlerin ulusal ve uluslararası alanlarda rekabet edebilmeleri için rekabet edebilirlik düzeylerini artırmaları gerekmektedir (Scholl, 2003). Bir örgütün rekabet gücünü artırması, çalışanların kendilerini örgütle bütünleştirmelerine ve örgütün kusursuz işlemesi için fedakar davranışlar sergilemelerine bağlıdır. İşletmelerde bir kültür oluşturabilmek için yalnızca bir bileşenden ya da yaklaşımdan bahsedebilmek mümkün değildir (Ott, 1989).

19. yüzyıldan günümüze, kavramsal olarak tek başına araştırıldıkları durumlarda bile araştırmacıların birbirleriyle olan ilişkilerine bir şekilde değinmeyi zorunlu hissettiği örgüt, kültür ve iletişim kavramlarının örgüt kültürü ve örgütsel iletişim konuları temelini oluşturduğu söylenebilir. Son dönemde yapılan akademik çalışmalar, bu iki fenomenin ilişkisinin anlaşılması ve örgütlerdeki etkisinin belirlenmesi konularında önemli bir yere sahiptir. Zaman içinde araştırmalar farklı bakış açılarıyla geliştirilmiş; örgüt, iletişim ve kültür kavramlar arasındaki ilişki irdelenerek günümüze kadar gelmiştir (Kuhn, 2005). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı örgüt kültürü ve örgütsel iletişim kavramlarının ayrı ayrı ve ilişkisel çerçevede ele alınması ve irdelenmesidir.

Güçlü bir örgüt kültürü ve iletişimi verimlilikteki artışı sağlamasının yanı sıra, örgütün imajını da güçlendirmektedir. En düşük kademede bulunan çalışanlardan en üst kademede yer alan yöneticilere kadar, etkileşimin neden olduğu bir hareketlilik hali ve güçlü bir iletişim ortamı görülür. Ortak bir kültürün oluşturulduğu örgütlerde, kültüre uyum sağlayan çalışanlar biri birleriyle çok daha kolay iletişim kurabilecek ve o örgüte aidiyet hissedeceklerdir. Başka bir deyişle güçlü örgüt kültürünün oluşması, örgüt bünyesinde oluşturulan davranışların tutarlılığını pekiştirmekte ve örgüt bünyesinde gözle görülmeyen fakat hissedilen

bir kontrol sistemini oluşturmaktadır (Akıncı, 1998: 51-53). Örgüt kültürünün; örgütlerin misyonları, vizyonları, hedefleri, amaçları, politikaları ve stratejik planları ile uyum içinde olması gerektiği, belirlenen stratejinin başarısının örgüt kültürüyle oldukça ilişkili olduğu bilinmektedir (Eren, 1997: 376).

Örgütsel iletişim ve örgüt kültürü, kurumsal geleneğin ve devamlılığın sağlanmasına, uygulanacak liderlik yaklaşımının seçimine, stratejik süreçlerin başarısına ve örgütle ilgili daha pek çok durum ve uygulamaya yön vermektedir. Örgüt kültürü aynı zamanda bir varoluş ve bir süreç olarak örgüt bünyesinde yer alan çalışanların iletişimi için çok önemli bir yer tutar (Reilly & DiAngelo, 1990). Peters ve Waterman (1984) kusursuza yakın örgütlerin sahip olduğu temel özelliklerinden birisinin, iletişimi güçlü bir kültürün hakimiyeti ve bir arada tutucu özelliği olduğunu belirtmiştir. İşletmelerde örgüt kültürü ne oranda oluşturulmuş, bireysel ve grup iletişim ortamı ne kadar geliştirilmişse çalışanlar arasında ortak amaçlar daha çok güçlenmiş, herkes bu yönde motive olmuş ve gerçek bir örgütsel bağlılık kazanmış olacaktır.

Özellikle çalışan sayısının fazla olduğu işletmelerde çoğunlukla farklı alt kültürlerden gelen bireyler bir arada bulunmak durumunda kalmaktadır. Farklı alt kültür gruplarının birbirleriyle etkili iletişim kuramaması sürekli çatışma içerisinde olmalarına neden olacaktır. Örgütteki alt kültür grupları arasında yaşanan çatışmalarda her grup ya da birey kendi kültürel kimlik ve değerlerinin üstünlüğüne inanabilir ve çevresindekilere bunları kabul ettirmeye çalışabilir. Bu durum örgütün performansını olumsuz etkileyecektir. Örgüt üst kültürü, alt kültür grupları arasında yaşanan çatışmalara karşı geliştirilen bir önlem mekanizması olarak düşünülmektedir. Eğer etkili bir örgütsel iletişim ortamında örgüt üst kültürü yaratılabilirse örgüte gelen çalışanlar kapıdan içeri girerken dışarıdan getirdikleri kendi kültürel kimlik ve değerlerini tıpkı paltolarını askıya asar gibi dışarıda bırakacaklar ve iş önlüklerini giyer gibi örgütün üst kültürel kimliğini takınacaklardır (Gochhayat, Giri & Suar, 2017). Böylece çatışmalar örgüt dışında bırakılmış olacaktır.

1. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürüyle alakalı olarak bilimsel alanda ilk çalışmaların 1930'lu yıllar itibariyle başladığı düşünülmektedir. İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerinin artmasıyla birlikte örgüt bünyesinde yer alan insan kaynağı

üzerinde inceleme yapılmaya başlanmış, gayriresmi ekip, ekip kuralları, simgeler, örgütsel normlar ve benzeri konuların öneminin farkına varılmıştır (Şişman, 2002). Fakat direkt olarak örgüt kültürü ifadesinin kullanılması ve bahsi geçen ifadenin üzerinde yoğun olarak durulması, 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren gözlenmektedir (Çelik, 2002).

Örgüt kültürü ifadesine çoğalan ilginin birçok nedeni vardır ancak yönetim kuramlarındaki ilerlemeler en önemlilerinden biri olarak gösterilebilir (Vural, 2003). Bunun yanında kurum kültürünün ve kurumsal iklimin oluşmasının örgütün temel kuralları ve normları üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel iklim, kurum bünyesinde çalışan bireylerin davranışsal donanımlarını ve tutumlarını göstermektedir. Örgütsel iklimin oluşumunda hem çalışanların ve hem de örgüt liderinin etkisi bulunmaktadır (Atay, 1998). Örgütsel iklimin örgüt kültürünü kısa vadede etkilemesi beklenen bir durum olmamasına karşın olumlu veya olumsuz yönde süreklilik arz eden bir iklim örgüt kültürünü kademeli de olsa etkileyecektir.

Örgüt kültürü, çalışanların sahip oldukları ortak değerleri ve gözle görülemeyen bağları kapsar ve bu organizasyonun dışındaki kişilerce basit biçimde anlaşılmaz. Örgüt kültürünü anlatan bir tek doğru ifadeden ya da görüşten bahsedebilmek mümkün değildir (Ott, 1989; Scholl, 2003). Örgüt kültürünün idare, irtibat, psikoloji, toplum bilimi ve antropoloji gibi birbirinden ayrı bilim dallarında faaliyet gösteren araştırmacılarca çalışılması, bahsi geçen fenomenle ilgili değişik ifadelerin ve görüşlerin meydana çıkmasına neden olmuştur (Gizir, 2003). Yönetim ve örgüt teorileri alanlarındaki araştırmacılar, çoğunlukla örgüt kültürünün herhangi bir topluluğa ilişkin karakteristik nitelikleri yansıttığını ifade etmişlerdir (Allaire & Firsirotu, 1984).

Örgüt kültürü, herhangi bir topluluk içinde yaygın olarak paylaşılan değerlerin ve uygulamaların bütünü olarak açıklanmıştır (Schein, 1985). Belirtilen tanımlardan yola çıkarak örgüt kültürü; yöneticiler, değerler ve davranışların etkisi altında oluşan, zaman içerisinde gelişen ve örgüt çatısı altındakileri aynı değerler etrafında toplayan bir olgu şeklinde açıklanabilir. Örgüt içerisinde kültürün önemi örgüt mensupları üzerindeki etki düzeyi sayesinde daha anlaşılır olmaktadır. Kültür, bir organizasyonun zor zamanlarda başarılı olması ve çalışanları motive etmesi için esastır (Martin, 2002). Bunun yanı sıra organizasyonlar içindeki alt kültürler ve bu kültürlerin birbirleriyle olan ilişkileri sayesinde kültürel çeşitliliğin oluştuğu belirtilmektedir (Alvesson, 1993).

Örgüt kültürü, yönetim ve organizasyonla alakalı en çok dikkat çeken konuların başında gelmektedir (Ogbonna & Harris, 2000). Örgüt kültürüne dair tartışılan konularından biri de güçlü kültür veya zayıf kültür ayrımıdır. Güçlü kültür, örgütler bünyesinde net olarak oluşturulmuş ve benimsenmiş değerler olarak ifade edilmektedir (Özkalp & Kırel, 2000). Güçlü kültürü oluşturmuş örgütlerde kişiler gelip geçici olsa bile kusursuz çalışan ve devamlılığı olan bir sistem söz konusudur. Diğer bir deyişle sağlam kültür; örgüt içinde yer alan bireylerin çoğunluğunca paylaşılmış ve benimsenmiş temel değerler olarak ifade edilmektedir (Akıncı, 1998). Organizasyona ait değerleri ve politikaları örgüt çalışanlarının performanslarına uygulayarak ve buna paralel olarak bir vizyon oluşturularak güçlü bir kültür yaratılabilir (Bryman, 1999). Güçlü ve birleşik kültürün, organizasyondaki çalışanlar için daha fazla bağlılığa ve etkinliğe yol açması beklenecektir (Waterman & Peters, 1982).

Zayıf kültürlerdeyse tam tersi bir durumdan bahsedilebilir. Çalışan bireyler işletmenin asli değerleri üzerinde net bir anlaşma temeli oluşturamamışlarıdır. Zayıf örgüt kültürünün bulunduğu kurumlarda çalışan bireyler arasındaki iletişim son derece zayıftır (Robbins, 1994). Örgüt kültürünün kuvvetli ya da zayıf olması, çalışanların performansını direkt olarak etkilemektedir. Özellikle güçlü örgüt kültürüne sahip olan örgütlerin öteki örgütlerden daha üstün çalışma temposu sergiledikleri gözlemlenmektedir. Çünkü, örgütte çalışan bireyler içerisinde iş birliği, dayanışma ve örgüte aidiyet oluşturan sağlam kültürlerin oluşumu sonucu yüksek performansın ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur. Aslında güçlü örgüt kültürüne sahip olan örgütlerde çalışanların kültürel değerleri öğretmesi, öğrenmesi ve paylaşımı gibi süreçleri içselleştirmesini bu durum kolaylaştırmaktadır. Bu şekilde, örgüt çalışanlarının motivasyonu, bağlılığı ve performansında iyileşmeler görülmekte ve örgütten ayrılmalar azalmaktadır (Erdem & İşbaşı, 2001). Bazı farklı bir bakış açılarına göreyse örgütsel kültürün performansı doğrudan artırmasından ziyade yöneticiler tarafından sağlanan kontrole yardımcı olduğu düşünülür ve örgüt kültürü, değerlere dayalı bir kontrol biçimi olarak görülür (Papa, Auwal & Singhal, 1997). Özellikle modern örgütlerde benimsenen bu yeni denetim biçimi, örgüt üyelerinin karar seçeneklerini örgütsel çıkarlar lehine sınırlandırmakta ve disiplin mekanizmasını bu şekilde maskelemektedir (Zorn, Page & Cheney, 2000).

Dinçer'e (1992: 271) göre örgüt kültürü, bir örgütün içerisindeki bireylerin davranışlarına yol gösteren kurallar, davranışlar, değerler,

inançlar ve huylar yapısıdır. Örgüt kültürünün oluşumunda birden çok faktörün tesiri olduğu söylenebilir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sevinç, Tetik & Ercan, 2001):

Değerler. İnsanların örgütleri için neler yaptıklarını, örgüt bünyesinde başarının ne olduğunu ifade eden ve standartları belirleyen kavramlar ve inançlardır.

Liderler ve Kahramanlar. Asli değerler ve akideler örgüt kültürünün temelini oluştururken, liderler ve kahramanlar da bu kültürü yansıtan örnekler veya temsilcilerdir. Bunlardan kimisi müşteriye verilen değerin sembolü olurken, bazıları çalışanları motive etmenin bir sembolü, bazıları da çalışanlar için hayranlık duyulan bir yıldızı simgeleyebilir.

Törenler ve Simgeler. Tören, belirli bir birey ya da bireylerce kurulan toplulukta üyelerin belirli bir olayı ya da planlanmış bir faaliyeti simge olarak kullandıkları ifadelerdir. Simge bir örgütteki logo, slogan, amblemler ve maskot gibi örgüt kültürünün açık bir göstergeleridir.

Öykü ve Efsaneler. Örgüt kültürü çerçevesinde oldukça önem arz eden ve çoğunlukla örgütte geçmişte yaşanan durumların, abartılarak anlatılması sonucu ortaya çıkan söylemlerdir. Öykü ve efsaneler, örgütün mazisiyle şimdiki hali arasında köprü olma işlevini görür.

Dil. Her örgütün kendini yansıtan bir dili bulunur. Örgüt bünyesinde sarf edilen dil, yalnızca örgüt bünyesinde anlam taşır, dışarda ise bir şey ifade etmez. Dil, örgüt bünyesinde kültürel değerlerin oluşmasında önemli bir vasıtadır.

Örfler. Yönetimler örfler aracılığıyla örgütlerde aslen neyin değerli olduğu mesajını iletebilirler. Çalışanların terfi haberleri, ileriye dönük planlama çalışmaları ve performans iyileştirmelerinde örfler uygun hareket edilebilir.

Normlar. Örgüt bünyesindeki çalışanların kabul ettiği, örgütün kültürünü kurumsallaştıran ve güçlendiren davranış kuralları ve ölçütleridir.

Örgütsel Sosyalleşme. Örgütsel sosyalleşme, bir örgüte henüz dahil olan bir çalışanın, kendinden sergilemesi beklenen tasarruf, değer ve tavırları kavrama sürecidir. Sosyalleşmenin asıl amacı, çalışanların örgüt bünyesinde faal bir üye durumuna gelmesini sağlamaktır.

Örgüt kültürünü etkileyen faktörlerin oluşumunda örgüt kurucuları ve liderleri önemli bir yere sahiptir. Çünkü örgütün kurucusu veya

lideri olan kişiler herhangi bir kısıtlama olmaksızın etki alanları durumunda olan kendi örgütlerinde sahip oldukları fikirleri, ideolojileri, değerleri ve inançları norm veya politika gibi kurallar haline getirerek örgüt bünyesinde bulunan diğer bireylere aktarabilirler (Terzi, 2000). Ancak yine de örgüt kültürünün oluşumu sadece örgüt kurucusu veya liderinin rolü ile sınırlı değildir. Çalışan bireyler de örgüt dışında edindikleri bir takım fikir ve değerlerden etkilenerek bu fikir ve değerleri belli ölçüde örgüt kültürüne entegre edebilirler. Örgüt kültürünün ilerlemesi çalışanların örgütsel olarak sosyalleşmesi ve toplu olarak hareket kabiliyetlerinin gelişmesinin sonucudur (Başaran, 1991). Örgüt bünyesinde yer alan bireylerde örgütsel sosyalleşmenin gerçekleşmesi, bireylerin örgüt kültürünü öğrenmesi, örgüt kültürüne adapte olmasını gerektirmektedir (Çelik, 1993). Çeşitli araştırmacıların üzerinde fikir birliğine vardığı üzere örgütsel kültürün nitelikleri şu biçimde sıralanabilir (Eren, 1998: 88-89):

- Örgüt kültürü öğrenilmiş veya belli bir süreç sonunda edinilmiş bir olgudur.
- Örgütsel kültür grup bireyleri içerisinde paylaşılmış halde olmalıdır.
- Örgüt kültürü yazıya dökülmüş belirli bir metin şeklinde değildir.
- Örgüt üyelerinin fikir yapılarında, bilinç ve hafızalarında itikat ve değerler şeklinde bulunur.
- Örgüt kültürü muntazam şekilde tekrarlanan veya ortaya dökülen davranışsal kalıplar şeklindedir.

2. Örgütsel İletişim

Örgütler, belirli bir grubun ortak amaç ve çıkarlar için iş birliği içinde çalıştıkları yerler olarak tanımlanmaktadır (Jones, Watson, Gardner & Gallois, 2004). Benzer bir tanımlamaya göre örgütler, çeşitli ve çoklu amaçları olan bir dizi gruplar olarak kabul edilmektedir. Örgütler fiziksel, katı ve kapsayıcı bir niteliktedir ve iletişim bu fiziksel alanda gerçekleşir (Putnam, 1983). Birçok tanımlamada örgütler canlı bir varlık gibi ele alındıkları ve iletişimin örgütler için önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Örgütler dinamiktir; üyelerinin devam eden faaliyetleri aracılığıyla üretilir, yeniden üretilir ve dönüştürülür (McPhee & Zaug, 2001).

Birçok bilim insanı iletişim ve örgütü birbirine bağımlı fenomenler olarak tanımlar ve kabul eder (Mumby, 2001).

Örgütsel iletişim alanında yapılan çalışmalar tarihsel bir süreç içerisinde ele alındığında; çalışmaların son 200 yılı kapsadığı görülmektedir. Modern örgütsel iletişim alanındaki çalışmalar 19. yüzyılın başlarına kadar izlenebilmektedir (Ruben & Stewart, 2006). Yapılan bu araştırmalar iletişim uzmanları tarafından değil, daha çok psikoloji, davranış ve yönetim alanlarındaki akademisyenler tarafından gerçekleştirilmiştir (Redding & Tompkins, 1988). Bunu takip eden dönemlerde yapılan çalışmalar irdelendiğinde; örgütsel iletişimle direkt olarak ilişkili farklı konuların ele alındığı görülmektedir. 20. yüzyılın ilk yarısında yapılan araştırmalar temel olarak yönetici çalışan ilişkileri, etkin yönetim ve iletişim becerileri konularına odaklanmaktadır.

Örgütsel iletişimin literatürde yer edinmesi farklı konular üzerinde çalışan farklı bilim insanlarının örgütsel iletişime değinmeleri ve bu konunun önemine vurgu yapmaları ile gerçekleşmiştir. Örgütsel iletişimin araştırmalarda yer edinmesinin 20. yüzyılın ikinci yarısına denk geldiği söylenebilir. Yapılan bu çalışmalar genel olarak ağ analizleri, örgüt iklimi analizleri ve bilgi akışı teorilerinin uyarlanması şeklinde olmuştur (Goldhaber, Porter, Yates & Lesniak, 1978). Bu dönemde örgütsel iletişim alanında yapılan akademik çalışmalar; topluluklarla olan iletişimi, insanlar arasındaki ilişkileri ve yönetimsel ve örgütle ilgili konuları kapsamaya başlamıştır.

Rekabetin ve karışıklığın olduğu dönemlerde örgütler etraflarında olup biten her yeni durumu öğrenme ve yeni duruma uyum sağlama kaygısı taşımaktadır. İletişimin temel işlevinin de uyumlaştırma ve eşgüdüm olduğu düşünülürse, gerek örgüt içi uyum, ortak görüş ve koordinasyon sağlama, gerekse örgüt dışı adaptasyon ve bilgi giriş çıkışına yönelik faaliyetlerdeki başarı, etkin bir örgütsel iletişimde saklıdır (Karaçor & Şahin, 2004). Bu bağlamda örgütlerde iletişimin öneminin giderek arttığı söylenebilir. Örgütte iş birliğini, ekip çalışmasını, kolektif ruhu, biz duygusunu ve dayanışmanın oluşumunu engelleyen örgüt içi ve dışı faktörlerin ortadan kaldırabilmesi etkili bir örgütsel iletişimin gerçekleşmesine bağlıdır (Blazenaite, 2012). Örgüte yeni üye olan bir birey örgütsel ve bireysel davranışı yönlendiren kurum kültürünü de bilgi alışverişiyle öğrenebilir. Böylece yeni üye örgütün öncelikleri, davranış kalıpları, amaçları ve vizyonu gibi ögeleri örgütsel iletişim sayesinde öğrenmektedir.

20. yüzyılın sonlarından itibaren yapılan akademik çalışmalar, örgütlerde anlam ve yorumlama üzerine odaklanmıştır (Putnam & Krone, 2006). Buna paralel olarak özellikle Avrupa'da eşitsizlik ve güç kavramlarının referans alındığı iletişim odaklı araştırmalar yapılmıştır (Delia, 1987). Bu çalışmalar, anlamın ve gücün örgütsel iletişimle olan ilişkisini irdelemiştir (Axley, 1984). Bu dönemde yapılan araştırmalarla örgütsel iletişim kavramının somut bir şekilde tanımlanmasından ziyade, örgütsel iletişimin soyut yönünün ön plana çıkarılması ve kavramın anlam ve güç ögeleriyle ilişkilendirilerek daha iyi bir şekilde anlaşılması hedeflenmiştir.

Örgütsel iletişim, genel olarak örgüt içindeki üyelerin birbirleriyle bilgi alışverişi yapmak için kullandıkları iletişim biçimi olarak tanımlanmaktadır. İletişim, bir iletiyi bir kişiden diğer kişi veya gruba aktarma sürecidir (Weick & Bwing, 1986). Ancak bu aktarım sürecinde iletiyi alan kişinin içeriği anlaması, örgütsel iletişimin başarılı olması için çok önemlidir (Rouse, 2005). Bu bağlamda kullanılan iletişim türü, iletişimde kullanılan mesajın içeriği, iletiyi gönderen taraf ve alıcı gibi konular, iletişim için önemli girdiler olmaktadır. Literatürde iletişimle ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır ancak iletişimin bilginin akışıyla ilgili olduğu gerçeği, genel kabul gören bir durumdur. İletişim, bilginin karşılıklı olarak iletilmesi veya mesajların gönderilmesi ve alınması olarak tanımlanabilir (Craig, 1999). Bununla birlikte 1980 yılına kadar yapılan araştırmalarda genel olarak mesajların içeriği, bilginin akışı, iletişim becerileri ve iletişim problemlerini anlamak ve bunlar arasındaki ilişkilerin iletişimin etkinliği üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır (Thayer, 1986). Özellikle 1980'lerden sonra örgütsel iletişim kavramı üzerine yapılmış bilimsel araştırmalar, literatürde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel iletişim konusunda gerçekleşen tartışmaların ana temalarından bir tanesi örgütsel iletişim kavramına belirli bir bakış açısı getirilip bir teori oluşturulmasıdır (Putnam, 1983). Bu tartışmalar ve araştırmalar, bilimsel bir fenomen olarak örgütsel iletişimin kimliğini şekillendirmeye daha fazla yardımcı olması bakımından kritiktir (Taylor, Blue & Misan, 2001).

Eroğluer'e (2011) göre sonucu olumlu ya da olumsuz olsun, iletişim toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu gibi örgütsel amaçların elde edilmesine yönelik tüm faaliyetlerde de önemli rol oynar. Her türlü faaliyetlerin temelinde iletişim bulunmaktadır ve koordinasyon oluşturmak isteyen tüm örgütler için oldukça önemlidir. Yıllar geçtikçe örgütlerle birlikte bireyler de karmaşıklaşmışlardır. Örgütlerin başarısı,

grubun üyeleri ve diğer grupların üyeleriyle doğru iletişim kurmalarıyla bağlantılıdır. Örgütsel iletişim, bireye ve örgüte bilgi sağlama, bireyleri motive etme, bireysel ve örgütsel çabaları kontrol ve koordine etme gibi işlevleri üstlenerek örgüt üyeleri ve yöneticileri arasında ortak bir anlayışın oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Böylelikle örgütsel amaçlara ulaşma konusunda iş birliği oluşturma rolünü üstlenmektedir (Karaçor & Şahin, 2004).

İletişim; örgüt için elemanlarını amaçlar konusunda ikna edebilme ve onları vizyona inandırabilme, çevresel koşullara uyum sağlayabilmek için bilgi akışını mümkün kılabilme, yöneticiler tarafından verilen direktiflerin doğru yorumlanabilmesine olanak tanıma ve örgütün gelişimi için gerekli olan eğitim ve geliştirme faaliyetlerini örgüte entegre edebilme gibi pek çok önemli işleve sahiptir (Barker & Camarata, 1998). Güçlü bir iletişim, bilgi akışını kolaylaştırma işleviyle çalışanlara örgütün amaçları, politikaları ve yönetim ile ilgili bilgiler verilmesini, çalışanların görevleri, yetkileri, sorumlulukları ve teknolojik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmalarını mümkün kılarak çalışanların işlerini daha iyi yapabilmelerine olanak sağlayabilir (Leithwood, 2005). Örgütlerde çeşitli biçimlerde gerçekleşen iletişimin temel amacı birey veya grupların düşünce, tutum ve davranışları üzerinde etki oluşturmaktır. Çalışanlarının örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek şekilde çalışabilmesi, örgütün vizyonunu benimsemelerine bağlıdır. Bu da ancak güçlü bir iletişimle sağlanabilir (Dasgupta, Suar & Singh, 2014). Tanrıverdi vd. (2010) yöneticilerin tüm yönetim fonksiyonlarını çalışanlarla etkin iletişim kurarak yerine getirebildiği için iletişim sürecinin, tüm yönetim fonksiyonlarının dayanak noktasını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca etkili bir iletişim çabasının bir etkinlik olarak yöneticinin önemli miktarda zamanını alması beklenen bir durumudur.

İletişimde etkinliği artırmak; mesajın niteliğinin iyi belirlenmesi ve açık iletişim kanalları oluşturulmasıyla mümkündür (Dawson, 2004). Bu durum aynı zamanda örgütlerde farklı örgüt üyeleri arasında daha fazla iletişime izin verecek yapısal değişiklikler yapılmasının gerekçesi olarak önerilmektedir (McPhee & Poole, 2001). İletişimdeki sorunların tamamen normatif sebeplerden değil, gönderilen mesajın içeriğinden veya iletişim becerilerinden kaynaklandığı savunulmuştur (Taylor, 1993). Bu görüş günümüze kadar hala popülaritesini korumakta ve birçok kişi tarafından kabul edilmektedir (Zorn vd., 2000). Putnam (1983) iletişimi, paylaşılan anlamların kendini tekrar ederek ortaya çıktığı bir

süreç olarak görmektedir. Aynı zamanda anlamın sabit ve evrensel olmadığını ve müzakere edilebileceğini belirtilmiştir. Benzer bir tanımlama da yanlış iletişimin bir istisna olmadığı, aksine beklenen bir gerçeklik olduğu belirtilmiştir (Axley, 1984). Genel olarak gruplar arasında güçlü iletişimin mümkün kıldığı daha serbest bilgi akışı belirli faydalar sağlarken, bu durum aynı zamanda bazı grupların mahremiyet ve gizlilik endişesi taşımaları dolayısıyla itiraz etmelerine neden olabilmekte ve çoğu zaman yasal engellerin ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilmektedir (Button & Rossera, 1990). Aynı zamanda farklı kültür, gelenek ve diller örgüt düzeyinde iletişimin önünde engel niteliği taşıyabilir (Pedler, 1984).

Entelektüel bilgi birikimi ve görgül düzeyin de etkin bir örgütsel iletişim ortamı için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, düşük düzeydeki örgüt elemanı oranı, aynı oranda önemli bir örgütsel iletişim engeli olarak ortaya çıkabilir. Entelektüel bilgi birikimi ve görgül düzeyi yüksek olan bireylerin iletişim kurarken amaçlarına ulaşma olasılıkları, daha düşük düzeydeki bireylere göre oldukça fazladır (Bradshaw, 2001).

Aynı zamanda, iletişimin kazanılan bir yetenek olduğunun farkına varılmaması örgütler için ciddi iletişim sorunlarına yol açabilir. Örgütlerin, tüm elemanları için uygun bir öğrenme ortamı ayarlaması ve onları öğrenmeye ve yeni deneyimler edinmeye teşvik etmeleri, örgütsel iletişimlerine güç kazandırmaları adına kritik önem taşımaktadır (Saab, Van Joolingen & van Hout-Wolters, 2007).

Değişik statüler ve yönetsel kademeler hemen her örgütte görülen yapısal gerekliliklerdir. Bu statü ve kademeler, örgütlerdeki işleyişin düzeni üzerinde büyük etkiye sahip olabilmektedir. Değişik kademelerde bulunan bireylerin farklı entelektüel ve görgül düzeylerde olması veya sahip olduğu çevreyi kullanabilme gücüne sahip olması doğal bir durumdur. Ancak bu farklılıkların örgüt içi uyumu bozmaması için bireylerin statülerini ölçülü ve gerektiği durumlarda kullanması uygun olur. Aksi halde, bu tür farklılıklar bireyler arasında olumsuz duygu durumlarına neden olarak örgütsel iletişimin önünde büyük bir engel teşkil edecektir (Kowner, 2002).

Özellikle kalabalık örgütlerde sosyo-kültürel farklılıklar iyi anlaşılıp yönetilemediğinde, örgüt içinde çatışmalar yaşanabilir (Breed, 1958). Her bireyin farklı bir alt kültürden gelebileceği gerçeği düşünül-

düğünde, birtakım durumlara verilen tepkilerin de farklı olacağı öngörülebilir. Sadece tepkiler değil, bireylerin aldıkları mesajları yorumlama tarzları da subjektif çerçevede gerçekleşebilir (Özmen, Aküzüm, Zincirli & Selçuk, 2016). İletişimi gücü yüksek olmayan örgütler için bu tür farklılıklar, zenginlik değil sorun kaynağı niteliği taşımaktadır. Bu tip örgütlerde hem liderin hem de diğer örgüt elemanlarının kabul ve tahammül eşiğinin oldukça yüksek olması güçlü bir örgütsel iletişim için büyük bir gerekliliktir.

Sonuç

Örgütler için en önemli yatırımlardan biri örgütsel iletişim ve örgüt kültürü ilişkisini inceleyen çalışmaları izlemek ve önerilerini uygulamaktır. Örgütsel başarı; sektör, yer ve zaman ayırt etmeksizin yapılacak örgütsel iletişim çalışmalarıyla çok daha emin adımlarla ilerleyebilecektir (Çetintaş, 2016). Güçlü bir örgüt kültürü oluşturmak için aynı oranda güçlü bir örgütsel iletişim ortamına sahip olmak gerekir. Çalışmanın bulguları örgüt kültürüyle örgütsel iletişimin pozitif yönlü güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Brown & Starkey, 1994; Keyton, 2010; Gochhayat vd., 2017).

İletişim surecinde kullanılan bilgi ve mesajların farklı kişiler tarafından oluşturulduğu ve alındığı varsayıldığında bu bilgi ve mesajların açıklığının ve yorumlanmalarının göreceli olacağı söylenebilir. Kaynak, alıcı ve mesaj faktörlerinin bir kombinasyonu yoluyla ortaya çıkan ilişkisel değişkenler ve mesaj yorumlanırken mesajın kendisinden ziyade bağlam dikkate alınmalıdır (Eisenberg, 1984). Bu çerçeveden bakıldığında örgüt kültürünün ne denli önemli olduğu bir kez daha anlaşılabilir. Etkili iletişim üzerine herhangi bir argüman ileri sürmekten bağımsız olarak, bu olguyu anlamak için örgüt kültürünü de göz önünde bulundurup sonuçtan çok sürece bakmak gerekir.

Süreç içindeki engel ve sorunlar çoğunlukla bireysel yaklaşımların farklılığından kaynaklanır. Bu nedenle örgütsel iletişim değerlendirilirken örgüt kültürünün dinamikleri ve bireysel bakış açıları arasındaki farklar dikkate alınmalıdır (Kuhn, 2005).

Yeni teknolojilerin hızlı bir şekilde gelişmesiyle iletişimin örgüt kültürü için önemi daha da fazlalaşmıştır. Bu yeni teknolojiler örgüt kültürünü hem olumsuz hem de olumlu yönde etkileyebilecek potansiyele

sahip iletişim araçları sunmaktadır. Burada lidere oldukça büyük bir sorumluluk düşmektedir. Örgütsel iletişim alanındaki gelişmeler, yerel ve küresel organizasyonların geleceğinin önemli bir parçası olacaktır (Fulk & Jarvis, 2001). Çalışma; örgütsel iletişim ve örgüt kültürü ilişkisinin özellikle son yüzyılda literatürde tartışılan önemli bir konu olduğunu göstermiştir. Araştırma kapsamında literatür bulguları, bileşenler konumundaki örgüt, iletişim ve kültür kavramlarının birbirleriyle direkt olarak ilişkili olduğu ve birbirlerini etkilediklerini ortaya koymuştur (Pacanowsky, 1988; Cameron, 2008; Men & Jiang, 2016). Tüm örgütlerin, stratejik plan yaparken bu üç olguya holistik yaklaşması ve bu olguları ilişkili bir şekilde değerlendirmesi daha faydalı olacaktır.

Kaynakça

Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Axley, S. R. (1984). Managerial and organizational communication in terms of the conduit metaphor. *Academy of management review*, 9(3) 428-437.

Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization studies*, 5(3) 193-226.

Alvesson, M. (1993). Organizations as rhetoric: Knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity. *Journal of Management studies*, 30(6) 997-1015.

Atay, O. (1998). Örgüt kültürü ve süreci. *Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3(16) 1-14.

Barker, R. T., & Camarata, M. R. (1998). The role of communication in creating and maintaining a learning organization: Preconditions, indicators, and disciplines. *The Journal of Business Communication* (1973) 35(4) 443-467.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. (İkinci baskı). Ankara: Gül Yayınevi.

Blazenaite, A. (2012). Effective organizational communication: In search of a system. *Social Sciences*, 74(4) 84-101.

Bradshaw, J. (2001). Complexity of staff communication and reported level of understanding skills in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual disability research*, 45(3) 233-243.

Breed, W. (1958). Mass communication and socio-cultural integration. *Social Forces*, 37, 109-116.

Brown, A. D., & Starkey, K. (1994). The effect of organizational culture on communication and information. *Journal of Management studies*, 31(6) 807-828.

Bryman, A. (1999). The Disneyization of society. *The Sociological Review*, 47(1) 25-47.

Button, K., & Rossera, F. (1990). Barriers to communication. *The annals of regional science*, 24(4) 337-357.

Cameron, K. (2008). A process for changing organization culture. *Handbook of organization development*, 14(5) 2-18.

Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9(2) 119-161.

Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 15-27.

Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetintaş, H. B. (2016). Yönetim Yaklaşımlarında Örgütsel İletişim Olgusunun Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4 (1) 0-0.

Dasgupta, S. A., Suar, D., & Singh, S. (2014). Managerial communication practices and employees'attitudes and behaviours: A qualitative study. *Corporate Communications: An International Journal*, 19(3) 287-302.

Dawson, T. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of adult development*, 11(2) 71-85.

Delia, J. (1987). Communication Research: A History, Charles R. Berger and Steven H. Chaffee (eds.) *Handbook of Communication Science,* Beverly Hills, CA: Sage, p. 20-98.

Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eisenberg, E. M. (1984). Ambiguity as strategy in organizational communication. *Communication monographs*, 51(3) 227-242.

Erdem, F., & İşbaşi, J. Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 1(1) 33-57.

Eren, E. (1997). *İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Der Yayınları, İstanbul.

Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eroğluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11(1) 121-136.

Gizir, S. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yönetsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35) 374-397.

Gochhayat, J., Giri, V. N., & Suar, D. (2017). Influence of organizational culture on organizational effectiveness: The mediating role of organizational communication. *Global Business Review*, 18(3) 691-702.

Goldhaber, G. M., Porter, D. T., Yates, M. P., & Lesniak, R. (1978). Organizational communication: 1978. *Human Communication Research*, 5(1) 76-96.

Jones, E., Watson, B., Gardner, J., & Gallois, C. (2004). Organizational communication: Challenges for the new century. *Journal of Communication*, 54(4) 722-750.

Karaçor, S., & Şahin, A. (2004). Örgütsel İletişim Kurma Yöntemleri ve Karşılaşılan İletişim Engellerine Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8) 96-117.

Keyton, J. (2010). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences.* Sage Publications.

Kowner, R. (2002). Japanese communication in intercultural encounters: The barrier of status-related behavior. *International journal of intercultural relations*, 26(4) 339-361.

Kuhn, T. (2005). The institutionalization of Alta in organizational communication studies. *Management Communication Quarterly*, 18(4) 618-627.

Leithwood, K. (2005). What we know about successful school leadership in Firestone, W. and Riehl, C.(eds) *A New Agenda; Directions for research on educational leadership* (pp 22-47).

Martin, J. (2002). *Culture Wars*, Thousand Oaks: Sage.

Mcphee, R., & Poole, M. (2001). Organizational structures and configurations. In R. Mcphee, & M. Poole *Organizational structures and configurations* (pp. 503-543). SAGE Publications, Inc.,

McPhee, R. D., & Zaug, P. (2001). Organizational theory, organizational communication, organizational knowledge, and problematic integration. *Journal of Communication*, 51(3) 574-591.

Men, L. R., & Jiang, H. (2016). Cultivating quality employee-organization relationships: The interplay among organizational leadership, culture, and communication. *International Journal of Strategic Communication*, 10(5) 462-479.

Mumby, D. K. 2001. Power and politics. In Putnam, L. L. and Jablin, F. M. (eds.) *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 585–623.

Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International journal of human resource management*, 11(4) 766-788.

Ott, J. S. (1989). *The Organizational Culture Perspective*. Chicago: Dorsey Press. (Chapter 3. Organizational Culture: Concepts, Definitions, and a Typology).

Özalp, E. ve Kırel. Ç. (2000). *Örgütsel davranış* (Beşinci baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları Yayın No: 11

Özmen, F., Aküzüm, C., Zincirli, M., & Selçuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66) 27-46.

Pacanowsky, M. (1988). Communication in the empowering organization. *Annals of the International Communication Association*, 11(1) 356-379.

Papa, M. J., Auwal, M. A., & Singhal, A. (1997). Organizing for social change within concertive control systems: Member identification, empowerment, and the masking of discipline. *Communications Monographs*, 64(3) 219-249.

Pedler, B. (1984). Role as a barrier to integration: A study of the interaction of language patterns and role relationships of the Vietnamese in South Australia. *Australian review of applied linguistics*, 87-98.

Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1984). In search of excellence. *Nursing Administration Quarterly*, 8(3) 85-86.

Putnam, L. L. (1983). *The interpretive perspective: An alternative to functionalism. Communication and organizations: An interpretive approach*, 31-54., Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Putnam, L. and Krone, J. K., (2006). "Editors'Introduction", Linda Putnam and Kathleen J. Krone (eds.) *Organizational Communication*, Thousand Oaks, CA: Sage. pp. xxiii – xxiii.

Redding, W. C., & Tompkins, P. K. (1988). Organizational communication: Past and present tenses. *Handbook of organizational communication*, 5-33.

Reilly, B. J., & DiAngelo Jr, J. A. (1990). Communication: A cultural system of meaning and value. *Human Relations*, 43(2) 129-140.

Robbins, (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev.: Sevgi A. Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş. Basım ve Yayım.

Rouse, C. E. (2005, October). The labor market consequences of an inadequate education. In symposium on the Social Costs of Inadequate Education, Teachers College Columbia University.

Ruben, B. D., & Stewart, L. P. (2006). *Communication and human behavior*. 5. painos. USA: Pearson.

Saab, N., Van Joolingen, W. R., & van Hout-Wolters, B. H. (2007). Supporting communication in a collaborative discovery learning environment: The effect of instruction. *Instructional Science*, 35(1) 73-98.

Schein, V.E. (1985). Organizational realities. *The politics of change. Performance & Instruction*, 24, 1-5.

Scholl, R. W. (2003). Organizational Culture-the Inducement System. http: //www.Cba.uri.edu/school/Notes/Culture.html.Kaynaktan 28/05/2022 tarihinde alınmıştır.

Sevinç, K., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8(1) 219-242.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıverdi, H., Adıgüzel, O., & Çiftçi, M. (2010). Sağlık Yöneticilerine Ait İletişim Becerilerinin Çalışan Performansına Etkileri: Kamu Hastanesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11) 101-122.

Taylor, J. R. (1993). *How to read an organization, Rethinking the theory of organizational communication*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

Taylor, J., Blue, I., & Misan, G. (2001). Approach to sustainable primary health care service delivery for rural and remote South Australia. *Australian Journal of Rural Health*, 9(6) 304-310.

Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thayer, R. E. (1986). Activation-deactivation adjective check list: Current overview and structural analysis. *Psychological reports*, 58(2) 607-614.

Vural, B. A. (2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Waterman, R. H., & Peters, T. J. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies.* New York: Harper & Row.

Weick, K. E., & Browning, L. D. (1986). Argument and narration in organizational communication. *Journal of Management*, 12(2) 243-259.

Zorn, T. E., Page, D. J., & Cheney, G. (2000). Nuts about change: Multiple perspectives on change-oriented communication in a public sector organization. *Management communication quarterly*, 13(4) 515-566.

BÖLÜM 11
ÖRGÜTLERDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ

Mesut ÖZTIRAK

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medipol Üniversitesi
İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi
mesut.oztirak@medipol.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4828-7293

Yusuf KARAŞİN

Öğr. Gör., İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

yusufkarasin@esenyurt.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4594-9290

Abstract

Background: Conflict and conflict management are vital concepts for businesses. Therefore, it is important to know the place of conflict and conflict management in the literature. Conflict and conflict management concepts are examined in this study through literature review.

Research Purpose: The aim of this study is to convey the reflection of the concept of conflict and conflict management in the literature to the reader.

Methodology: This literature usage method was used. First, the concept of conflict was mentioned, then the concept of conflict management was examined. After mentioning the relationship between

conflict and conflict management in the literature, the study was concluded with the conclusion part.

Findings: Although conflict has a negative meaning as a word, it also has a positive aspect in the business literature. The important thing for organizations is to reveal the positive side of the conflict or to minimize the negative side, if possible, to eliminate it. When the literature is examined, it is possible to see that there are different approaches to conflict management. It is possible to say that the businesses that will survive in today's world are those that make conflict management a management culture.

Conclusions: Although businesses in today's world view the concept of conflict positively, or in other words, they have to look at it, it is possible to say that there are still businesses that maintain the traditional approach to conflict. When the literature is examined, it is seen that the organizations that make conflict management a culture have become permanent.

Giriş

Çatışma, herhangi bir kuruluş için potansiyel olarak zararlı olabilecek bireyler arasındaki veya kişiler arasındaki fikir ayrılığı/farklılığıdır. Çalışma ortamında genellikle grubun veya ekibin gündemleri, iç görüleri veya hedeflerine karşı kişisel amaçları bulunmaktadır. Her ne kadar tanımlamada çatışmanın sadece olumsuz bir yanının olduğu anlaşılıyor olsa da çatışmanın olumsuz tarafının yan ısıra olumlu tarafı da bulunmaktadır (Koçak & Aktaş, 2019). Çatışma kavramı çoğu durumda bu iki etki arasında bir yer edinmektedir. Örgüt çatışmanın hangi yönüyle etkileneceğini de kendisi belirlemektedir. Çatışma tamamen olumsuz bir bakış açısıyla gören örgütler var olduğu gibi, çatışmadan olumlu etkilenmek isteyen, tabiri caizse krizi fırsata çevirmek isteyen örgütler de bulunmaktadır (Özdemir, 2018; Koçak & Aktaş, 2019). Çatışma yönetimi kavramı ise en genel anlamıyla çatışmaları mantıklı, adil ve verimli bir şekilde tanımlayabilme ve ele alabilme pratiği şeklinde tanımlanmaktadır (Thakore, 2013; Yurdunkulu & Oktay, 2020). Farklı görüşler, hedefler ve ihtiyaçlardan kaynaklanan (algılanan) uyumsuzluklar veya anlaşmazlıklarla uğraşma sürecinde çatışma yönetimi yer almaktadır. Bir örgütteki çatışmalar, örgütün doğal bir parçası olduğu için, örgüt içerisinde

var olan veya olması muhtemel çatışmaları anlayan ve onlara getirilmesi gereken çözümleri bilen bir yönetim anlayışının önemlidir. Bu durum, gün geçtikçe daha da önemli bir hal almıştır. Çalışanlar hizmet verdiği işletmeler için kendi önemlerini işletme açısından ortaya koymaya çalışmakta, bu da bazı durumlarda çalışanlar arasında anlaşmazlıklara, nihayetinde de çatışmaya sebebiyet vermektedir. Tam da bu noktada işletme içerisindeki çatışma yönetimi devreye girmektedir. Çatışma yönetimi, bir organizasyonda öğrenmeyi geliştirmek amacıyla çatışmanın olumsuz sonuçlarını en aza indirmekte ve çatışmanın olumlu sonuçlarını teşvik etmektedir. Çatışma yönetimi, anlaşmazlığı veya çatışmaya katılan tüm bireyleri tatmin eden veya gruba faydalı olan olumlu sonuçlarla çözmeyi amaçlar. Ancak çatışma algısı genellikle olumsuzdur. Çatışma, doğru bir şekilde yönetilirse aslında olumlu olabilir. Çatışma, ekip oluşturma becerilerini, eleştirel düşünmeyi, yeni fikirleri ve alternatif çözümleri teşvik edebilir. Çatışma yönetimi, liderlik ettikleri ekibin, grubun, birimin veya çalışanların başarısı için liderlerin sahip olması gereken çok önemli bir yetkinliktir. Çatışmanın çözümünde örgütsel iletişim etkili olmaktadır. Örgüt içerisindeki bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri, yapacakları iş ve işlemleri koordineli bir şekilde uyum sağlayarak yapmaları çatışmayı azaltacak ve çatışma söz konusu ise çözüm açısından örgütsel iletişim unsuru destek olacaktır.

1. Çatışma Kavramı

İlk olarak 1924 yılında Marry Parker Follet tarafından kullanılan çatışma kavramının tarihine bakıldığında kavramın çok eski dönemlerden günümüze geldiğini görmek mümkündür. Çatışma gerek günümüz örgütlerinde gerekse de geçmiş örgütlerde süregelen bir olgudur. Genel anlamına bakıldığında çatışmanın örgütler için olumsuz bir durumu içerdiği düşünülmektedir. Ancak çatışma kavramı, örgütler için olumsuz durumların dışında örgütsel gelişim için de gerekli unsurlardan birisidir (Koçak & Aktaş, 2019).

Çatışma kavramı üzerinde pek çok tanımın yapıldığı ve bu tanımların da çeşitli kişiler tarafından alanyazına kazandırıldığını görmek mümkündür. Bu tanımlamaların bazılarını yapmakta yarar görülmektedir. Bir tanıma göre çatışma, bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır (Özdemir; 2018: 96). Başka bir tanıma göre;

kişilerin ve örgütlerin içerisinde bulunduğu tartışmalar ve uyumsuzluklardır. (Gümüşeli, 1994). Jambrek ve Penić (2008) akt. Spaho'e (2013) göre çatışma kavramı, katılımcıların (çalışanlar ve bireyler) çıkarlarının ve etkinliklerinin fiilen veya görünüşte karşı karşıya geldiği, bir tarafın amacın gerçekleşmesini engellediği ve çoğu zamanda bu amaçta başarılı olduğu sosyal bir etkileşim sürecini içeren sosyal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Çatışma daha çok aktörlerin birbirleriyle (meslektaş arası, diğer kuruluş üyeleri veya kuruluşla) faaliyetlerinin bağdaşmamasının dışa vurumu şeklinde ifade edilmektedir (Spaho, 2013: 106). En genel anlamıyla çatışma; en sakin süreçlerde bile olağan bir şekilde süregelen ve örgüte canlılık kazandıran durumlar olarak tanımlanmaktadır (Koçak ve Aktaş,2019).

Çatışma kavramı modern yönetim anlayışında istenen ve örgütü ileriye götürmek için araç olarak değerlendirilen bir durumdur. Modern yönetim anlayışında çatışmanın ortaya çıkaracağı faktörler sayesinde gelişmenin sağlanması örgütler için esastır (Şahin vd., 2006).

1.1. Çatışma Süreci

Çatışma, belli bir süreçten geçtikten sonra kendisini örgütte göstermektedir. Genel hatlarıyla bu süreçler; potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma, açık çatışma olarak ifade edilmektedir (Ceylan vd., 2000). Bu durumun şematize edilmiş hali Şekil 11.1'deki gibidir:

Kaynakça

Ceylan, A., Ergün, E., & Alpkan, L. (2000). Çatışmanın Sebepleri ve Yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(2) 39-51.

DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *International Journal of Conflict Management.* 12(1) 4-22

Dinçel, Y. M. (2019). Çalışma Ortamlarında Hekim-Hemşire Arasındaki Çatışma Nedenleri ve Çatışmaların Yönetimi. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 6(3) 256-265.

Gonan Božac, M., & Angeleski, I. (2008). Menadžment konflikta: razmatranje teoretske paradigme i makrostrateškog pristupa. Economic research-Ekonomska istraživanja, 21(4) 45-61.

Gümüşeli, A.İ. (1994). İzmir İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Iskamto, D., Ghazali, P. L., & Afthanorhan, A. (2022). Conflict management in the workplace and its impact on employee productivity in private companies. Adpebi *International Journal of Multidisciplinary Sciences*, 1(1) 54-61.

Karcioğlu, F., Gövez, E., & Kahya, C. (2011). Yöneticilerin İletişim Tarzı ve Kullandıkları Çatışma Yönetim Stili Arasındaki İlişki. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1) 327-340

Koçak, Z. K., & Aktaş, M. A. (2019). Çatişma ve Çatişma Yönetimi Kavramlarina Güncel Bir Bakiş. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2) 130-137.

Mahboob, A. (2022). The Impacts of Organizational Justice and Conflict Management on Employee Relation With Mediating Role of Climate of Trust. *British Journal of Innovation in Science, Research and Development*, 1(1) 46-58.

Mohammed, A., Ahmed, M., El-Shaer, A., & Zakaria, A. (2022). Effect of Conflict Management Program on Staff Nurses' Performance. *Mansoura Nursing Journal*, 9(1) 235-242.

Özdemir, N. (2018). Okullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışma ve Çatışma Yönetim Stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2) 93-116.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. International journal of conflict management.

Rinata, M., Putra, A., & Goh, T. S. (2022). The Influence Of Organizational Culture And Communication On Work Conflicts Of Employees At Pt. Nagamas Agro Mulia Medan. Jurnal Mantik, 6(2) 1782-1791.

Saeed, T., Almas, S., Anis-ul-Haq, M., & Niazi, G. S. K. (2014). Leadership Styles: Relationship With Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management,*25(3)214-225

Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 1-19.

Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. Management: *Journal of Contemporary Management* ,18(1) 103-118.

Sportsman, S., & Hamilton, P. (2007). Conflict management styles in the health professions. *Journal of Professional Nursing*, 23(3) 157-166.

Şahin, A., Emini, F. T., & Ünsal, Ö. (2006). Çatışma Yönetimi yöntemleri ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15) 553-568.

Tekleab, A. G., Quigley, N. R., & Tesluk, P. E. (2009). A longitudinal study of team conflict, conflict management, cohesion, and team effectiveness. Group & organization management, 34(2) 170-205.

Thakore, D. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* 8(6) 07-16.

Todorova, G., Goh, K. T., & Weingart, L. R. (2021). The effects of conflict type and conflict expression intensity on conflict management. *International Journal of Conflict Management,*33(2)245-272.

Yıldız, K. (2003). Üniversitelerde çatışma ve çatışma yönetimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(5) 107-124

Yurdunkulu, A., & Oktay, A. (2020). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1) 285-302.

BÖLÜM 12

BİLGİ TEKNOLOJİLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Ayşenur AÇIKEL

Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi
Ulus Meslek Yüksekokulu

aacikel@bartin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5528-2776

Hatice KARACA

Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi
Ulus Meslek Yüksekokulu

hkaraca@bartin.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4504-2127

Abstract

Background: Organizational communication is an indispensable function of every institution, regardless of small, medium, large business or sector. It is the key to providing coordination and direction among employees in the realization of organizational goals and activities. With the development of information and communication technologies, changes have occurred in the traditional organizational communication structure. In this study, the effects of the development of information technologies on organizational communication are explained. It is thought that this study will contribute to the literature, as information about the effects of information and communication technologies on organizational communication and therefore on the work processes of the members of the organization and the communication tools used by the members of the organization are included.

Research Purpose: The purpose of this study is to explain the effects of organizational communication and information - communication technologies on organizational communication.

Methodology: The research was prepared as a compilation article. Accordingly, printed publications, publications and theses in electronic environment were examined and theoretical explanations about the concepts were given.

Findings: Today's technological developments, which are called "Information Age" and "Information Society", have important contributions to the individual, private and public sectors. Providing communication between employees in organizations with networks such as intranet, the fact that business processes are carried out with technological tools and equipment, and effective customer-organization interaction with the development of social media networks can be counted among the benefits of the information age. In addition, with the use of information and communication technologies, cost savings were achieved by reducing time and stationery expenses in business processes. However, the absence or training of personnel who know how to use this technology in the organization can be seen as a disadvantage that may occur against the organization.

Conclusions: The effective use of information technologies, which are considered as indispensable today, in organizational communication is considered as an important issue for individuals and organizations. Organizations need to try to keep up with this situation with the development of information and communication technologies. It is inevitable for organizations to adapt to technology developments that cause global change in order to get ahead of their competitors, to provide high profits, to be recognized, preferred or to open up to new domestic or foreign markets.

Giriş

İnsanlığın var olduğu günden beri iletişimin en temel amacı anlamak, anlaşılmak ve anlaşmaktır. Literatürde ortak görüş olarak kabul edilen bir tanımının olmamasına karşın yapılan araştırmalarda iletişim “karşılıklı konuşma, birbirini anlama ve etkileme, taraflar arasında belirsizlik azaltma, ilişki kurma” gibi anlamlarda kullanılmıştır (Göral, 2010: 165).

İletişim bilgi, duygu ve düşüncelerin iki birim arasında aktarılması sürecidir. Bu iki birim taraflarının ikisi veya birisi insan, hayvan veya makine olabilir. Özellikleri ne olursa olsun bilgi, duygu ve düşünce aktarımının gerçekleşmesi için iki birimin var olması gereklidir.

İletişim günlük yüz yüze veya telefonda yapılan konuşmalar, konferanslar, toplantılar, görüşmeler gibi sözlü; mektup, resmi yazılar, afiş, ilan, mesajlaşma gibi yazılı ve yüz ve beden hareketleri, kıyafet, aksesuar kullanımı gibi sözsüz olarak gerçekleşebilmektedir. İletişimsizliğin mümkün olmadığı günümüzde birey kendisiyle, bir başkasıyla veya grupla iletişim kurmaktadır. Çalışma hayatına atıldığı günden itibaren iletişimi bazen belirli kalıplar içinde bazen de informel olarak gerçekleştirecektir. Çalışma hayatının her alanında var olan iletişim şekline örgütsel iletişim adı verilmektedir. Örgütte bireylerin birbirleriyle; ast-üst ilişkiler içerisinde, örgüt çevresiyle, müşterilerle kurduğu iletişim örgütsel iletişimdir.

Örgütte daha çok yazılı iletişimle yapılan örgüt iletişimi, teknolojinin gelişmesi ve bilgi teknolojilerinin kullanımın artması ile değişime uğramıştır. Teknolojik araçlarda son yıllarda yaşanan hızlı gelişme iş hayatında da iş görme, işi ve insanları yönetme, örgüt yapısı gibi faktörleri etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bu süreçte iletişim bilgi teknolojileri sayesinde hızla gelişim göstererek işletmeler için kıtalar arası etkileşim bilgiyi üretmek, depolamak, paylaşmak; çevresel ve küresel değişimlere hızla uyum sağlamak hızlı, kolay ve önemli hale gelmiştir.

"Bilgi Çağı" ve "Bilgi Toplumu" olarak isimleri verilen günümüz teknolojik gelişmelerin bireysel, özel sektör ve kamu sektörüne önemli katkıları bulunmaktadır. İnsanlar bankacılık, resmi belge talebi, dava dosyası, çevrimiçi eğitim görme gibi birçok amaca e-uygulamalar ile ulaşabilmektedir. Örgütlerde iş görenler arasındaki haberleşmenin intranet gibi ağlar ile sağlanması, iş süreçlerinin teknolojik araç gereçlerle yapılıyor olması, sosyal medya ağlarının gelişmesiyle müşteri-örgüt etkileşiminin etkin şekilde sağlanması bilgi çağının getirileri arasında sayılabilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle iletişim sürecinin bileşenleri de değişerek hayatımıza yeni terimler girmiştir. E-posta, konferans görüşme, çevrimiçi toplantı, sosyal medya platformları, kurumsal sosyal hesap yönetimi vb. kavramlar hem bilgi toplumunun hem de teknolojik gelişmelere ayak uydurmayı önemli gören örgütlerin sıklıkla

Kaynakça

Ada, N. (2007). Örgütsel iletişim ve yeni bilgi teknolojileri; örgütsel iletişim ağları. *Ege Akademik Bakış*, 7 (2) 543-551.

Adaş, M. (2018). Heidegger ve Baudrıllard'da Teknik ve Teknoloji Kavramı, *Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Anakara, ss. 112.*

Agboola, T. C. (2013). Effects of ınformatıon technology on organizational communication: A case study of a selected healthcare organization. *Degree of Master of Science (unpublished) The Florıda State Unıversıty, College Of Communication, Florida, ss. 64.*

Aghedor, M. M. R. (2021). Örgütsel İletişim ve Bilgi Paylaşımının İçi Müşteri İlişkileri Yönetimi üzerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış) Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kastamonu, ss. 142.*

Aksoy, B. (2012). Bilgi Teknolojileri ve Yeni Çalışma İlişkileri, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(3) 401-414.

Ali, A. A., (2020). Reinforce Organizational Communication Using Information Technology, *Journal of Physics: Conference Series*, doi: 10.1088/1742-6596/1660/1/012106, 1-6.

Altıok, S. (2018). Yüz yüze öğretim süreçleri ve ders uygulamalarına yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)* 8 (1) 223-240.

Atasever, M. (2017). Sanal örgütlerde, örgüt kültürünü etkileyen unsurların, geleneksel örgüt yapısından farklılıkları ve sanal örgütlerde bir uygulama. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 1 (1) 43-62.

Aydın, B. (2003) Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2) 183-190.

Aytekin, N. (2012). Bilgi iletişim teknolojileri ve örgütsel iletişim. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0 (28) 7-18.

Batur, Z. & Uygun, K. (2012). İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1) 74-88.

Buhalis, D., (1998). Strategic use of information technologies in the tourism industry. *Tourism Management*, 19(5) 409-421.

Bülbül, H. İ. & Gürbüz, R. (2009). *Bürolarda Teknoloji Kullanımı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çalık, D. (2010). Yeni iletişim teknolojileri ve örgütsel iletişime yansımaları. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 2(5) 1-11.

Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1) 55-66.

Çekiç, E. & Üstündağ, M. T. (2016). İntranet-Tabanlı Bilişim Teknolojileri Servis Yönetimi Uygulaması, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9 (3) 303-314.

Demİrtaş, M. (2015). Örgütsel iletişimin verimlilik ve etkinliğinde yararlanılan iletişim araçları ve halkla ilişkiler filmleri örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 28 (1) 411-444.

Elizabeth, N., Puspitawaty, P., D., Santosa, P., and Gintings, A., (2022). The effectiveness of organizational communication in improving the performance of public and private school committees, *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 5(3) 20465-20474.

Esmeray, F. (2012). *Bilgisayar Teknolojisi*, İ. H. SUGÖZÜ içinde, (s.1-16) Ankara: Nobel Yayınevi.

Gözel, R., (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz Yeterlikleri ile Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi*, *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aydın, ss. 106.*

Kalemci Tüzün, İ. & Varoğlu A. K. (2019). İletişim, Ü. Sığrı ve S. Gürbüz, *Örgütsel Davranış (5. Baskı)* içinde (s. 531-563). Beta Yayınları, Ankara.

Kaya Bensghir, T., (1996). *Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim*, TODAİE, Ankara.

Kocacık, F. (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1) 1-10.

Koçer, C., Yeşil, E. & Yürüyen, H. (2018). Sanallık algısının, iş yeri yalnızlığı ve örgütsel iletişim üzerindeki etkisi. *Uluslararası Turizm, İşletme, Ekonomi Dergisi*, 2(2): 561-577.

Özdemir, H. (2022). *Dijital Mahremiyet Özel Hayatınız Ne Kadar Gizli*, İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.

Seyitoğlu, Z. (2019). Türkiye'de Dijital Halkla İlişkilerde Değişen Müşteri Deneyimi: Chatbot Uygulamaları. *Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış) İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, ss. 149.*

Şekerdil, R. & Güneş, E. (2021). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin İnovasyon Faaliyetleri Üzerindeki Etkileri: Avrupa Kobileri Örneği. *Dijital Çağda İşletmecilik Dergisi*, 4 (1) 21-32.

Tağ Kalafatoğlu, Ş. (2010). Küreselleşme Karşıtı Hareketlerin Sanal İletişim Ortamlarını Kullanımı. *Doktora Tezi (Yayımlanmamış) Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Anabilim Dalı, Eskişehir, ss.293.*

Temel Eğinli, A. (2006). Örgütlerde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Bir Araştırma, Ege Üniversitesi, *İletişim Fakültesi*, 1-17.

Timuroğlu, M. K. & Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi: Bir uygulama. *International Journal of Social Inquiry*, 9 (2) 89-113.

Topaloğlu, M. & Koç, H. (2016). *Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler,* Ankara: Seçkin Yayınları.

Turunç, Ö., (2016). Bilgi Teknolojileri Kullanımının İşletmelerin Örgütsel Performansına Etkisi Hizmet Sektöründe Bir Araştırma, *Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5) 225-247.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2013). *İletişim: Genel ve Örgütsel Boyutlarıyla*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Ulukan, İ.C., Baraz, A.B. ve Tutal, O., (2015). *Büro Teknolojileri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Varışlı, N. (2021). İşletmelerde Bilgi Teknolojileri Kullanımının Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi: Kobiler Üzerine Bir İnceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13 (1) 410-429.

Yıldız, K., Y., (2022). Özel ve Üniversite Hastane Çalışanlarının Bilgi Teknolojileri ve Yeniliklerini Benimsemelerine Yönelik Davranışsal Niyetlerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış) İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul, ss. 284.*

Yılmaz, M., Koç, M. & Bir, Y. (2019). Sosyal Medya Kullanım ve Doyumlarının Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkisi (Mersin Büyükşehir Belediyesi Örneği). *7. Örgütsel Davranış Kongresi Bilgiler Kitabı*, Mersin.

Yiğit, H. (2004). Örgütsel İletişim Açısından Bilişim Teknolojileri ve Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul, ss. 135.*

Zhang, C. B. & Lin, Y. H. (2015). Exploring interactive communication using social media, *The Service Industries Journal,* 35: 11-12, 670-693, DOI: 10.1080/02642069.2015.1064396.

BÖLÜM 13

ÖRGÜTSEL İLETİŞİM ENTEGRASYONU

Yunus YILAN

Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Afyon Meslek Yüksekokulu

yyilan@aku.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5467-8675

Koray GÜRPINAR

Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

gurpinar@aku.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3869-0639

Abstract

Background: Organizational communication has developed and changed to a great extent from past to present to meet the needs and expectations of working life. Today, most of the organizations see the basic element of work as communication. Due to the importance they attach to communication, managers frequently communicate vertically or horizontally through activities such as meetings, interviews, notes, letters, and discussions in their daily working lives. The development and change in information and communication technology as a result of the development of technology and global competition reveals the importance of the necessity of implementing the communication in organizations in an integrated way. In this context, the concepts of leadership, organizational change, organizational culture, organizational commitment and organizational policy are examined.

Individual attitudes and behaviors within the organization will be more necessary to achieve the goal determined by mutual efforts in order to improve organizational effectiveness (Casimir et al., 2012). At the point of achieving organizational goals, Ruppel and Harrington (2000) defined leadership as influencing the organized group.

According to Kreitner and Kiniki (2014) and Robbins and Koulter (2016) organizational culture includes a set of values, principles, traditions and ways of working shared by members of the organization that affect the behavior and actions of organizational members.

Herold et al. (2008) define organizational change as the process by which an organization changes its current structure, work routines, strategies or culture that can significantly affect the organization.

Organizational commitment, on the other hand, can be mentioned as examples such as a person's desire to integrate with the organization, commitment to organizational identity, identification with the organization and the degree of integration. It is the feeling towards the organization or the desire to stay in the organization (Ilyash et al., 2019).

Organizational policy corresponds to two different meanings. The first of these is often expressed in the form of goals or decisions that must be achieved within the formal structure, the shape and content of which are predetermined by the organization (Pfeffer, 1992; Bursalı, 2008). The second is expressed as the efforts of individuals in the organization to gain power in order to achieve their own personal goals as well as organizational goals and to influence other individuals in the organization with the power they obtain (Pfeffer, 1992; İslamoğlu & Börü, 2007).

Research Purpose: The aim of the research is to reveal the integrity of the concepts of leadership, organizational culture, organizational change, organizational policy and organizational commitment with organizational communication.

Methodology: Studies in the literature have been researched to explain the integration of organizational communication, which is also related to the concepts of leadership, organizational culture, organizational change, organizational commitment and organizational policy.

Findings: In the integration of organizational communication, leadership, organizational culture and organizational change can bring success in the organization. At the same time, minimizing the political behaviors shown by the members of the organization with a successful communication will also have an important place in organizational success. This integration shows that the organization is superior in the competitive environment and can adapt to changes faster. It will be easy to take strategic steps under the leadership of the common values, beliefs, teamwork and a leader that the employees have. Successfully integrated organizational communication will enable employees, customers and stakeholders to receive messages more accurately and effectively.

Conclusions: The results of the organization's approaches in the integration of organizational communication, which is also related to the concepts of leadership, organizational culture, organizational change, organizational commitment and organizational policy, are as follows:

- Creating a radical change of thought in the fields of activity of the organizations,
- Ensuring the customer-oriented functioning of the process in the organization,
- Training, empowering and supporting all employees and intermediaries in an integrated vertical process (vertical integration)
- Realization of open, continuous, two-way communication between upper-middle management and employees (internal integration)
- Establishment of integrated horizontal communication between functions, organizational units, organizations and regions (horizontal integration)
- Making the most efficient use of the information obtained in the organization, creating flexibility and transparency.

As a result, if a communication integrated with different variables is horizontal-vertical-cross and two-way, it brings many successes to the organization as well as solving problems, adapting to change, performing their duties in harmony with the employees.

Kaynakça

Abdullah, N. N., & Othman, M. B. (2019). Effects of Intellectual Capital on the Performance of Malaysian Food and Beverage Small and Medium-Sized Enterprises. *International Journal of Civil Engineering and Technology* (IJCIET) 10(2) 135-143.

Ali, B. J., Anwar, G., Gardi, B., Othman, B. J., Aziz, H. M., Ahmed, S. A., Hamza, P. A., Ismael, N. B., Sorguli, S. & Sabir, B. Y. (2021). Business Communication Strategies: Analysis of Internal Communication Processes. *Journal of Humanities and Education Development*, 3(3) 16–38.

Antonio, A. L., Astin, H. S., & Cress, C. M. (2000). Community service in higher education: A look at the nation's faculty. *The Review of Higher Education*, *23*(4) 373-397.

Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15, 169–183.

Azis, R., & Kurniawan, D. (2019). Strategi Peningkatan Kemampuan Peternak Itik Melalui Pelatihan Manajemen Pakan Itik Terhadap Kelompok Peternak Itik Hibrida Super di Desa Slorok Kecamatan Doko Kabupaten Blitar. *Jurnal Pengabdian dan Pemberdayaan Nusantara (JPPNu) 1*(1) 25-31.

Bakan, İ. (2004). *Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.

Baker, K. A. (2002). Organizational communication. Chapter 13. Erişim: 05.11.2022 from: http: //wachum.com/eBook/1065106/commutheory3.pdf.

Bastien, D. T. (1987). Common patterns of behavior and communication in corporate mergers and acquisitions. *Human Resource Management*, 26, 17–33.

Bodla, M. A. & Danish, R. Q. (2009). Politics And Workplace: An Empirical Examination Of The Relationship Between Perceived Organizational Politics And Work Performance. *South Asian Journal Of Management,* 16(1) 44-62.

Bouckenooghe, D. (2012). The role of organizational politics, contextual resources, and formal communication on change recipients' commitment to change: *A multilevel study. European Journal of Work and Organizational Psycholo*gy, 21(4) 575-602.

Bursalı, Y.M. (2008). *Örgütsel Politikanın İşleyişi: Örgütsel Politika Algısı ve Politik Davranış Arasındaki İlişkiler.* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.

Büschgens, T., Bausch, A., & Balkin, D. B. (2013). Organizational culture and innovation: A meta-analytic review. *Journal of Product Innovation Management*, 30(4) 763-781.

Cameron, K. (2004). The Handbook of Organizational Development: A Process For Changing Organizational Culture.Michigan.

Casimir, G., Lee, K., & Loon, M. (2012). Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost. *Journal of knowledge management*.

Cheney, G., Christensen, L. T., Zorn Jr, T. E., & Ganesh, S. (2010). *Organizational communication in an age of globalization: Issues, reflections, practices*. Waveland Press.

Ertekin, Y. & Ertekin G.Y. (2003). Örgütsel Politika ve Taktikler, Türkiye Ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.

Fairhurst, G. T. (1993). Echoes of the vision: When the rest of the organization talks total quality. *Management Communication Quarterly*, 6, 331–371.

Ilyash, O., Yildirim, O., Capuk, S., & Bozgul, N. (2019). The impact of work autonomy and organizational commitment on organizational communication. *Journal of Behavior Studies in Organizations*, 2, 10-17.

İslamoğlu, G. & Börü, D. (2007) Politik Davranış Boyutları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 47, 135-153.

Julianto, B., & Carnarez, T.Y.A. (2021). Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Organisasi Professional: Kepemimpinan, Komunikasi Efektif, Kinerja, Dan Efektivitas Organisasi (Suatu Kajian Studi Literature Review Ilmu Manajemen Terapan). *Jurnal Ilmu Manajemen Terapan*, 2(5).

Herold, D. M., Fedor, D. B., Caldwell, S., & Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 93(2) 346–357.

Katz, D., & Kahn R. L. (1966) *The social psychology of organizations.* New York: John Wiley & Sons.

Koçel, T., (2010). *İşletme Yöneticiliği*. Arıkan Yayınevi, İstanbul.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (2014). *Organizational Behavior.* 9th ed. Boston: McGraw Hill Education.

Kreps, G. L. (1986) *Organizational communication*. New York: Longman.

Lewis, L. K., Richardson, B. K., & Hamel, S. A. (2003). When the "stakes" are communicative: The lamb's and the lion's share during nonprofit planned change. *Human Communication Research*, 29(3) 400-430.

Lewis, L. K., Schmisseur, A. M., Stephens, K. K., & Weir, K. E. (2006). Advice on Communicating During Organizational Change: The Content of Popular Press Books. *The Journal of Business Communication* (1973) 43(2) 113–137

Lewis, L. K., & Sahay, S. (2018). Change Communication. In R. Heath & W. Johansen (Eds.) *The International Encyclopedia of Strategic Communication*. 1-15.

Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: Resistance, organizational commitment and change goal achievement. *Journal of Change Management*, 5, 221–245.

Miller, K. (2012) *Organizational communication: Approaches and processes* (6th ed.). Boston, MA: Wasdworth-Cengage.

Mintzberg, H. (1985). The Organization As Political Arena, *Journal Of Management Studies*, 22(2) 133–154

Morgan, G. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor, Çev.: Gündüz Bulut, MESS Yayınları, İstanbul.

Ophilia, A., & Hidayat, Z. (2021). Leadership communication during organizational change: Internal Communication Strategy: A case study in multinational company operating in Indonesia. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies,* 10(2) 24.

Özkanan, A. (2022). Pandemi döneminde temel ihtiyaçların artan önemi: maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (1) 51-70.

Ouchi, W. G. (1980). Markets, bureaucracies, and clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1) 129-141.

Parker, R., & Bradley, L. (2000). Organisational culture in the public sector: Evidence from six organisations. *International Journal of Public Sector Management*, 13(2) 125-141.

Pfeffer, J. (1992) *Managing With Power: Politics And Influence In Organization*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Prasetyo, I., Endarti, E.W., Endarto, B., Aliyyah, N., Rusdiyanto, Tjaraka, H., & Rochman, A.S. (2021). Effects o organizational communication climate

and employee retention toward employee performance. *Journal of legal, Ethical and Regulatory* Issues, 24(1)s, 1-11.

Robbins, S. P., & Koulter, M. (2016). *Management*, 13th ed. New Jersey: Pearson Education.

Ruppel, C. P., & Harrington, S. J. (2000). The relationship of communication, ethical work climate, and trust to commitment and innovation. *Journal of business Ethics*, *25*(4) 313-328.

Russ, T. L. (2008). Communicating change: A review and critical analysis of programmatic and participatory implementation approaches. *Journal of Change Management*, 8, 199–211.

Sabri, P. S. U., Ilyas, M., & Amjad, Z. (2011). Organizational culture and its impact on the job satisfaction of the University teachers of Lahore. *International Journal of Business and Social Science*, *2*(24) 121-128.

Sabuncuoğlu, Z., & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim,* Arıkan Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Sánchez-Marín, G., Meroño-Cerdán, A. L., & Carrasco-Hernández, A. J. (2018). Formalized HR practices and firm performance: A empirical comparison of family and non-family firms. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(7) 1084-1110.

Saputra, F. (2021). Leadership, Communication, and Work Motivation in Determining the Success of Professional Organizations. *Journal of Law, Politic and Humanities*, 1(2) 59-70.

Schermerhorn, J.R., Osborn Jr, Uhl-Bien R.N.M & Hunt, J.G. (2011). *Organizational Behavior*.New York: Wiley.

Shaw, M. (2018). Unplanned change and crisis management A. Farazmand (Ed.) Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance, Springer.

Stolovitch, H.D. & Keeps, E.J. (1992). Handbook of human performance technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organizations. Pfeiffer.

Syakur, A., Susilo, T. A. B., Wike, W., & Ahmadi, R. (2020). Sustainability of communication, organizational culture, cooperation, trust and leadership style for lecturer commitments in higher education. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, *3*(2) 1325-1335.

Şomăcescu, S. M., Barbu, C. M., & Nistorescu, T. (2016). Investıgating the relationship between organizational communication and organizational culture. *Management & Marketing Journal*, 14(1).

Tutar, H. (2017). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Wilkins, A. L., & Ouchi, W. G. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28(3) 468- 481.

Yamamato, G.T. (2003) Bütünleşik Pazarlama, Media Cat Yayınları, Ankara. Akt. Kocabaş, F. (2005). Değişime uyum sürecinde iç ve dış örgütsel iletişim çabalarının entegrasyonu gerekliliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (13) 247-252.

Yenen, V. Z., & Öztürk, M. H. (2014). The effects of organizational communication on organizational commitment and an application. Australian *Journal of Business and Management Research*, 4(3) 9.

Zulch, B. (2014). Leadership communication in project management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 119, 172-181.

BÖLÜM 14

ÖRGÜTSEL İLETİŞİM AĞLARI

Aylin ATASOY

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi
İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi

aatasoy@gelisim.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3996-2752

Abstract

Background: As the organizations have to be in communication and interaction with their internal and external environments in order to survive, they use many communication networks in the organizational communication process. In this paper, five most commonly used communicaition network types, which are named as Wheel Type Network, Y Type Network, Chain Network, Circle Network and Star Network are explained and the suitability of the communication network is discussed in the context of the organizational structure.

Research Purpose: Organizational communication is identified as a process that combines the capabilities of the employees with the physical resources of the organization to produce output and achieve the objectives of it. At this stage for effective organizational communication, using the right network, by taking into account the developing technology, can be a primary factor to manage the behavior and performance of employees. In this context the purpose of this study is to describe the commonly used organizational communication networks and to emphasize the impact of information technologies on these networks.

Methodolgy: Literature and researches in the field of organizational communiction and organizational communication network were analyzed and prominent studies on these subjects were mainly discussed.

Findings: By analyzing the literature on related concepts it can be said that every organization should use a communication network suitable for its own structure in order to increase productivity, organizational commitment and motivation of employees.

Conclusions: As a result of the analysis, it is possible to say that organizations can gain a significant competitive advantage in the market by using the developing technology for designing their communication networks.

Giriş

Örgütler toplumsal hayatın ve iş dünyasının önemli yapı taşlarındandır. Kuruluş amacı ve faaliyet alanı ne olursa olsun her örgüt varlığını sürdürebilmek için hem iç hem de dış çevresiyle iletişim ve etkileşim içinde olmak durumundadır. Günümüz örgütlerinde iletişim genel örgütsel etkinlikte önemli bir rol oynamaktadır. Teknolojik gelişmeler ve örgütlerin bu gelişmelere uyum gösterme yetenekleri, örgütlerde işin doğasını yeniden gözden geçirme ve yeniden kavramsallaştırma ihtiyacını doğurmuştur. Yüz yüze iletişim kuşkusuz en zengin iletişim ortamıdır ancak gittikçe dijitalleşen günümüz iş dünyasında her zaman yüz yüze iletişim içinde olmak oldukça zordur. Bunun yerine alternatif olarak bilgisayar veya mobil cihazlar aracılı ile kurulan iletişim örgütsel etkinliğin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Özellikle bilgisayarlar aracılığı ile iletişim, hem ilgili tüm bilgilere ulaşabilme avantajı hem de farklı yerlerde bulunan çalışanlara anında erişim sağlamaktadır. Bu bağlamda gelişen iletişim teknolojilerinin daha geleneksel iletişim biçimlerine kıyasla örgütlerin etkinliklerine ve örgütsel iletişim yöntemlerine ne yönde etki edeceğini anlamak önem kazanmıştır. Zira bu değişimi anlamak bilgi teknolojileri aracılığıyla kurulan iletişim ağlarının örgütsel verimliliğe ve örgütsel başarıya ne şekilde ve ne ölçüde katkı sağlayacağını görmek de mümkün olacaktır. Bu çalışmada örgütsel iletişim kavramı ve örgütlerdeki iletişim ağları üzerinde durulacak, ayrıca gelişen iletişim ve bilgi teknolojilerinin iletişim ağlarına olan etkisine de değinilecektir.

1. Örgütsel İletişim

Örgüt kavramı pek çok disiplin açısından inceleme konusu olarak ele alınmıştır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı ve içinde bulunduğumuz

yüzyılda örgütün tanımı ve yapısıyla ilgili kavramları ele alan pek çok çalışma yapılmış ve eserler yazılmıştır (Aziz & Dicle, 2017: 7). Örgütün en çok kabul gören tanımlarından birini, ünlü örgüt sosyoloğu Amitai Etzioni (1964) "belirli amaçlara göre kurulmuş toplumsal birimler" şeklinde yapmıştır. Yazar aile, arkadaş grupları ve kabileler gibi oluşumları tanım dışında tutmakta ve iş örgütleri başta olmak üzere okul, hastane, dini örgüt ve cezaevleri gibi yapıları örgüt olarak kabul etmektedir (Etzioni, 1964: 3). Bir başka tanıma göre örgüt, belirli bir amaç veya amaçlar kümesine yönelik belli eylemlerin veya süreçlerin gerçekleşmesi adına önceden belirlenmiş davranış kalıpları veya eylem planları, görevler ve sorumluluklar çerçevesinde bir araya gelmesiyle oluşan ve sürekliliği olan toplumsal yapılardır (Ertekin, Ilgın & Yengin, 2018: 297).

Genel olarak örgütten söz edildiğinde iki veya daha fazla kişinin ortak bir amaç için davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı ifade edilmektedir. Ayrıca örgütü, birden fazla kişinin bilinçli bir şekilde oluşturduğu güç ve eylem birliği olarak da ifade edebiliriz. Bir insan topluluğunun örgüt olabilmesinin temel şartları rol, faaliyet, yetki ve sorumlulukların belirlenmiş olması olarak sıralanabilir (Güney, 2012: 3).

İletişim becerisi, insanı diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerinden biridir. İhtiyaçlarını gidermek için çevresiyle ilişki ve bundan dolayı da iletişim kurmak durumundadır. Günümüzde iletişim, olgusu süreci, türleri ve işlevleri açısından bir bilim olarak pek çok disiplinin çalışma alanı içinde ele alınmaktadır. Pek çok farklı tanımı olan iletişimi; bilginin, düşüncelerin, duyguların, tutum ve davranışların kişiler ya da toplumsal birimler arasında belirli kanallar aracılığıyla karşılıklı olarak aktarılması olarak tanımlamak mümkündür (Aziz, 2016: 30). Örgüt açısındansa iletişimi, örgütteki çeşitli bölümler ve çalışanlar arasında bilginin, verilerin, algının anlayışın ve sezgilerin aktarılması şeklinde ifade edebiliriz. İletişim akışındaki bu aktarmalar sürecinde kullanılan her türlü metot, araç gereç ve yöntem; bu aktarmayla ilgili sistem ve kanallarla yazılı, sözlü, sözsüz her çeşit mesaj formu da örgütsel iletişimi kapsamaktadır (Koçel, 2010: 521-522).

Ortak hedefler ve amaçlar için bir arada bulunan kişilerden oluşan örgütler için iletişim her zaman önemli olmuştur. Çünkü örgütlerin iletişim olmadan yol alması ve varlığını sürdürmesi olanaksızdır. Öncelikle örgüt çalışanları arasındaki uyumu ve etkileşimi sağlayan en temel

Kaynakça

Ada, N. (2007). Örgütsel İletişim ve Yeni Bilgi Teknolojileri; Örgütsel İletişim Ağları. *Ege Akademik Bakış*, 7(2) 543-551.

Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İletişim Yayınları, Cep Üniversitesi 169, İstanbul.

Aytekin, N. (2012). Bilgi İletişim Teknolojileri ve Örgütsel İletişim. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0 (28) 7-18.

Aziz, A. (2016). *İletişime Giriş.* İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Aziz, A. & Dicle, D. (2017). *Örgütsel İletişim*. İstanbul: Hiper Yayın.

Cacciattolo, K. (2015). Defining Organizational Communication. *European Scientific Journal July*, 11(20) 79-87.

Ertekin, İ., Ilgın, H.Ö. & Yengin, D.A. (2018). Örgütsel İletişim Kuramları. *The Turkish Journal of Design, Art and Communication*, 8(2) 297-311.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New York: Printice-Hall.

Fidan, T. (2017). Örümcek Ağı Olarak Örgütler: Örgütsel Ağlara İlişkin Metaforik Bir Değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)* 3(2) 169-185.

Griffin. R.W. (2016). *Fundamentals Of Management*, 8th Edition. Boston: Cengage Learning.

Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Kitap.

Karakoç, N. (1989). Örgütsel İletişim ve Örgütsel Zaman Arasındaki İlişkiler. *Kurgu*, 6(2) 80-89.

Kiesler, S. (Ed.). (2014). *Culture of the Internet*. Psychology Press.

Kim, B., Kim, H. & Jeon, Y. (2018). Critical Success Factors of a Design Startup Business. *Sustainability*, 10, 2981; doi: 10.3390/su10092981.

Kocabaş, F. (2005). Değişime Uyum Sürecinde İç ve Dış Örgütsel İletişim Çabalarının Entegrasyonu Gerekliliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13) 247-252.

Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği; Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. 12. Basım. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Krackhardt, D. & Hanson, J. R. (1993). Informal Networks: The Company Behind The Chart. *Harvard Business Review*, 104-111.

Pedamkar, P. (t.y.). Types of Communication Networks, https: //www.educba.com/types-of-communication-network/. Erişim 23.10.2022.

Peltekoğlu, F. B. (2018). *Halkla İlişkiler Nedir?*. 10. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Perry, T. S. (1992). E-Mail at Work, *I.E.E.E. Spectrum*, 29(10) 24-28.

Solmaz, B. (2006). Söylenti ve Dedikodu Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(16) 563-575.

Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2007). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. 5. Basım. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.

Toffler, A. (2018). *Üçüncü Dalga, Bir Fütürist Ekonomi Analiz Klasiği*. Çev. Selim Yeniçeri. İstanbul: Koridor Yayıncılık.



Yazar Hakkında

Dr. Aylin ATASOY, 1992 yılında F.M.V. Işık Lisesinden mezun olmuştur. Lisans eğitimini 1996 yılında Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesinde; yüksek lisans eğitimini 2003 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Halkla İlişkiler Bilim Dalı'nda; doktora eğitimini 2019 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim dalında pazarlama alanında tamamlamıştır. 1996- 2006 yılları arasında 32. Gün Haber programı ve CNN Türk haber kanallarında muhabir ve yapımcı olarak, 2009-2013 yılları arasında Gelişim Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. Halkla ilişkiler, marka iletişimi, marka yönetimi, pazarlama iletişimi, deneyimsel pazarlama alanında çalışmalar yapmaktadır. İyi derecede İngilizce bilmektedir.

BÖLÜM 15
ÖRGÜTLERDE YAPAY ZEKÂ VE İLETİŞİM

Ufuk KARADAVUT
Prof. Dr., Karabük Üniversitesi
ufukkaradavut@karabuk.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5362-7585

Abstract

Backgraund: Humanity is changing rapidly. While undergoing change, it changes both socially, culturally and communicatively. While those who can adapt to the change can overcome the negativities that may be experienced faster, those who have difficulty in adapting have to make more effort to overcome. However, the rapidity of change has started to cause some problems. Especially with the advancement of technology, the use of artificial intelligence technologies has accelerated the change much more. Now, not change, but transformation in every field has begun to come to the fore.

Research Purpose: Especially the increase in the use of artificial intelligence has created excitement and joy, as well as anxiety and fear for the future. In this study, the change experienced was examined in terms of artificial intelligence and communication.

Methodology: This study was conducted using primary and secondary data to indicate the current status and future position of artificial intelligence worldwide. While primary data consists of data produced by us, secondary data consists of official and private sector data that work on the subject. The cited institutions are given in the sources.

Findings: In the study, the dimensions and usage areas of studies on artificial intelligence around the world have been revealed more clearly. In addition, hopes and fears about artificial intelligence have a great impact on change, and practitioners need to develop necessary but realistic action plans to overcome the uneasiness experienced. Because concerns are not unfounded and meaningful. In addition, serious and radical changes have begun to occur in the field of communication with artificial intelligence.

Conclusion: The emergence of new means of communication shows that a new ethical and moral thought is needed for these as well. In any field, lack of ethical and moral foundation will trigger failure.

Giriş

Yapay zekâ çoğu kişi tarafından istenmeyen ve geleceğimizi karartacak bir olgu gibi gösterilse de kabul edilme oranı sürekli olarak artış göstermektedir. Hayatın her alanında kendisini göstermeye başlayan yapay zekâ uygulamalarının ilerleyen dönemlerde hayatın her alanında aktif olarak kullanılması beklenmektedir. Özellikle ABD'de işletmelerin %47'sinin gerçekleştirdikleri iş süreçlerinin en az bir tanesinde yapay zekâ uygulamasını entegre ettiğini görmekteyiz (AON, 2022). ABD'de gözlenen bu değişim ve gelişimin dünya geneline yansıması olmakta ve diğer ülkelerde de yapay zekâ kullanımı ve uygulamaları hızla artış göstermektedir. Yapay zekâ alanında ve yapay zekâ kullanımıyla kullanılan alanlarda büyük gelişimler beklenmektedir. Özellikle Çin, ABD, İsrail, Japonya, Hindistan, Almanya, Güney Kore, Birleşik Arap Emirlikleri, İsveç, Tayvan, İtalya, Singapur, Meksika, İngiltere, Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerin bu konuda ciddi ve birikimli gayretleri bulunmaktadır (Gönültaş, 2019). Çok sayıda ülke yapay zekâ alanında önemli stratejik çalışmalar yapmakta ve büyük yatırımlar gerçekleştirmektedirler.

Yapay zekâ uygulaması hem sayı olarak hem de etkinlik açısından uygulanmasının dahada yaygınlaşması beklenmektedir. Ancak kafalarda bir tedirginlik oluşmaya başladığını ve şimdilik pasif anlamda olsa da pasif bir direnişten söz etmek yanlış olmayacaktır. Bunun aktifleşmemesi için sınırların korunması toplumsal geleceğin korunması açısından önemli olacaktır. Yapay zekâ aynı zamanda büyük çaplı iş değişikliği anlamına da gelmektedir. Ramasvamy (2017) örgütlerin yapay zekayı neden kullandıklarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Sürekli olarak güvenlik ihlalleriyle karşılaşılmaktadır. Bunun önüne geçebilmek ve engelleyebilmek için yapay zekâ uygulamalarına ihtiyaç olduğu belirtmektedir. Dünya genelinde bunun oranının %45 civarında olduğu tahmin edildiği belirtilmektedir (Flach, 2012). Güvenlik ihlalleri tehlikeli olmakla birlikte bazı zamanlar çok yıkıcı olabilmektedir. Örgütler açısından böylesi ağır durumlarda geriye dönüş ve toparlanma süreçleri tahribatın ölçüsüne göre çok uzayabilmekte veya bazen toparlanma hiç gerçekleşmemektedir.

- Teknoloji geliştikçe yeni uygulamalar ve işlemler olmaktadır. Bunlara bağlı olarak da yeni sorunlar ortaya çıkmaktadır. Sorunların tespiti ve bunların üstesinde gelebilmek için büyük uğraş gerekmektedir. Teknoloji kullanıcılarının yaşadıkları teknolojik sorunları çözmek için son yıllarda yapay zekâ uygulamalarına başvurulmaktadır. Yapay zekanın teknoloji sorunlarını çözmede kullanım oranı %40 civarındadır (Ramasvamy, 2017).

- Üretim yönetimi işletmeler ve örgütler açısından öncelik sıralamasında ilk sıralarda yer almaktadır. Üretimi başarılı bir şekilde yönetemezseniz örgütün ileriye yönelik olarak bir planlama yapması ve konumlandırılması söz konusu olamaz. Üretim yönetimi bakımından yapay zekâ kullanımı son yıllarda artmaya başlamıştır. Başarılı sonuçların alınmaya başlaması uygulama sayısının artmasını desteklemektedir. Üretim yönetimi alanında yapay zekâ kullanım oranı %34 civarındadır (Ramasvamy, 2017). Bu oranın ilerleyen dönemlerde çok daha yükselmesi beklenmektedir (Bhatnagar vd. 2018).

- Onaylanmış satıcılar örgütün işlerinin yolunda gitmesi için gerekli bir araçtır. Onaylanmayan satıcıların neler yapabildiği hakkında çok sayıda olumsuz örnekler vardır ve örgütler onaylanmayan satıcılarla iş yapmamayı tercih ederler (Ramos, 2007). Ancak bunların örgüt içi uyumlarının sağlaması ve uyumun derecesini belirlemek önemli hale gelmiştir. Çünkü uyum derecesi arttıkça işin verimliliği de artmaktadır. Uyum derecesini ölçmek için yapay zekâ kullanım oranı yaklaşık %34 civarındadır (Ramasvamy, 2017). Bunu şimdilik küçük işletmeler kullanmamaktadırlar. Büyük veya kurumsal işletmelerin kullandığı bu uygulamanın kısa zamanda yaygınlaşması beklenmemektedir.

Dünya ekonomik formu (WEF) tarafından 2018 yılında hazırlanan "İşlerin Geleceği" adlı raporda bazı önemli ve can alıcı konulara değinilmiştir. Rapora göre insan, makine ve algoritmalar arasında yeni iş bölümleri oluşması, buna bağlı olarak dünya genelinde ilk planda bir

Kaynakça

Al Shobaki, M. J., Abu Naser, S. S., Abu Amuna, Y. M. & El Talla, S. A. (2018). The availability of smart organization dimensions in technical colleges in Palestine. International Journal of Engineering and Information Systems, 2(1) 49-64.

AON, 2022. The Future Of Business: How Artificial Intelligence Can Drive Organizational Change. https: //theonebrief.com/the-future-of-business-how-artificial-intelligence-can-drive-organizational-hange/#:~: text=Businesses%20are%20already%20using%20AI,development%20and%20managing%20human%20risk.(ET: 17.10.2022).

Augusto, J.C. & Mc Cullagh, P. (2007). Ambient Intelligence: Concepts and Applications, Int. J. Computer Science and Information Systems, 4(1) 1–28.

Baştan, S. (2003). Yapay Zekâ, Yeni İletişim Teknolojileri ve Örgütsel Değişim: Akıllı Örgüte Doğru. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 10 (1) 187-203.

Benbya, H., Nan, N., Tanriverdi, H. & Yoo, Y. (2020). Complexity and Information Systems Research in the Emerging Digital World. MIS Quarterly, 44(1) 1-17.

Bhatnagar, S., Alexandrova, A., Avin, S., Cave, S., Cheke, L., Crosby, M., Feyereisl, J., Halina, M., Loe, B. S., Eigeartaigh, S. O., Martnez-Plumed, F., Price, H., Shevlin, H., Weller, A., Winfield, A. & Hernandez-Orallo, J. (2018). Mapping Intelligence: Requirements and Possibilities. In ´ Muller, V. C., ed., ¨ Philosophy and Theory of Artificial Intelligence 2017. Berlin: Springer. 117– 135.

Brynjolfsson, E., Mitchell, T. (2017). What Can Machine Learning Do? Workforce Implications. Science, 358(6370): 1530-1534.

Burton-Jones, A., Recker, J., Indulska, M., Green, P. & Weber, R. (2017). Assessing Representation Theory with a Framework for Pursuing Success and Failure. MIS Quarterly, 41(4) 1307-1333.

Chen, M., Ma, Y., Li, Y., Wu, D. & Zhang, Y. (2017) Wearable 2.0: enabling human-cloud integration in next generation healthcare systems. IEEE Commun Mag 54(12) 3–9.

Chen, D., Manning, C. (2014) A fast and accurate dependency parser using neural networks, In Proc of Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 740–750.

Correa-Baena, J.-P., Hippalgaonkar, K., van Duren, J., Jaffer, S., Chandrasekhar, V. R., Stevanovic, V., Wadia, C., Guha, S. & Buonassisi, T. (2018). Accelerating Materials Development via Automation, Machine Learning, and High-Performance Computing. Joule, 2(8) 1410-1420.

Crowther, H.H. (2008). Defining the Computer: Herbert Simon and the Bureaucratic Mind - Part 1. IEEE Annals of the History of Computing 30(2) 42-51.

Çiçek, E. (2005). Müşteri İlişkileri Yönetimini Uygulama Sürecinde Başarıyı Etkileyen Faktörler. Selçuk Üniversitesi, İİBF Dergisi, 5(2) 60-72.

Davenport, T. H., Gupta, A., Grewal, D. & Bressgott, T. (2020). How Artificial Intelligence Will Change the Future of Marketing. Journal of the Academy of Marketing Science, 48(1) 24-42.

Demir, F.O. & Kırdar, Y. (2006). Müşteri ilişkileri yönetimi: CRM. Review of Social, Economic & Business Studies, 7(8) 293-308.

Dinçer, Ö., Fidan, Y. (2013). İşletme Yönetimine Giriş (12.Baskı) Alfa Yayınları, İstanbul.

Ersöz, S., Yaman, N. & Birgören, B. (2008). Müşteri ilişkileri yönetiminde verilerin yapay sinir ağları ile modellenmesi ve analizi. Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi, 23(4) 759-767.

Filos, E. & Banahan, E. (2001). Towards the Smart Organization. An Emerging Organizational Paradigm and the Contribution of the European RTD Programs, J. of Intelligent Manufacturing, 12 (2) 101-119.

Flach, P. 2012. Machine Learning: The Art and Science of Algorithms That Make Sense of Data. New York, NY, USA: Cambridge University Press.

Goertzel, B. 2014. Artificial General Intelligence: Concept, State of the Art, and Future Prospects. Journal of Artificial General Intelligence 5(1) 1–46.

Goldstein, S., Princiotta, D. & Naglieri, J. (2015). Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts. New York: Springer.

Gönültaş, B. 2019. Yapay zekada ülkelerin stratejik hamleleri. https: //www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/yapay-zekada-ulkelerin-stratejik-hamleleri/1653383. (ET: 20.08.2022).

Gülşen, İ. (2019). İşletmelerde Yapay Zekâ Uygulamaları ve Faydaları: Perakende Sektöründe Bir Derleme, Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 11(2) 407-436

Hadi, A.A., G. Bere, J. Ochoa, T. Kim, J. Zeng, & G. Seo, (2020). Secure and cost-effective micro phasor measurement unit (PMU)-like metering for behind the meter (BTM) solar systems using blockchain-assisted smart inverters, in Proc. IEEE 2020 Applied Power Electronics Conference and Exposition, New Orleans, LA, Mar. 16-19, 2020, Pp. 2369-2375.

Hansen, L. & Nissenbaum, H. (2009). Digital disaster, cyber security, and the Copenhagen School. International studies quarterly, 53(4) 1155-1175

Harris, E. K. (2013) Customer Service: A Practical Approach (6. Press) New Jersey: Pearson. USA.

Hernandez, O.J. (2017). The Measure of All Minds: Evaluating Natural and Artificial Intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

Holloway, C. (1983). Strategic management and artificial intelligence. Long Range Planning, 16(5) 89-93.

Hu, B., Tu, Z., Lu, Z. & Chen, Q. (2015) Context-dependent translation selection using convolutional neural network, In Proc of A. Meeting of the Association for Computational Linguistics, pp. 536–541

Karadavut, U. (2022). Belirsizlik Yönetimi. Modern Sonrası Yönetim Uygulamaları. Editörler: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nihan Arıbaş, Doç. Dr. Ayşegül Düzgün. Eğitim Yayınevi, Konya. Sayfa: 157-176.

Karadavut, U. (2022). Blokchain Taknolojisi ve Siber Güvenlik. In: Blockchaın Teknolojisi: Güncel Teknolojilerle İlişkisi. S: 37-64. Ed: Eyüp Burak Ceyhan, Osman Yılmaz. Nobel Yayınları, Ankara.

Kılınç, İ. & Ünal, A. (2019). AI is the new black: Effects of artificial intelligence on business world. Journal of Contemporary Administrative Science. 6(2) 238-258.

Kline, R. (2011). Cybernetics, Automata Studies, and the Dartmouth Conference on Artificial Intelligence. IEEE Annals of the History of Computing 33(4) 5-16.

Krotov, V. (2017). The Internet of Things and new business opportunities. Business Horizons, 60(6) 831-841.

Le Cun, Y., Bengio, Y. & Hinton, G. (2015) Deep learning. Nature 521(7553): 436–444

Lee, I., & Lee, K. (2015). "The Internet of Things (IoT): Applications, investments, and challenges for enterprises". Business Horizons, 58(4) 431-440.

Liang, G., Weller, S. R., Luo, F., Zhao, J. & Dong, Z. Y. (2018). Distributed blockchain-based data protection framework for modern power systems against cyber attacks. IEEE Tran-sactions on Smart Grid, 10(3) 3162–3173

Lim, K. (2016). Big data and strategic intelligence. Intelligence and National Security, 31(4): 624-625.

Lu, H., Li, B., Zhu, J., Li, Y., Li, Y., Xu, X., He, L., Li, X., Li, J. & Serikawa, S. (2017) Wound intensity correction and segmentation with convolutional neural networks. Concurr Comput: Pract Experience 29(6): 1–8.

Matheson, D. & Matheson, J. E. (2001). Smart organizations perform better. Research Technology Management, 44(4): 49-54.

Merolla, P., Arthur, J., Alvarez-lcaza, R., Cassidy, A., Sawada, J., Akopyan, F., Jackson, B., Imam. N., Guo, C., Nakamura, Y., Brezzo B., Vo, I, Esser, S., Appuswamy, R., Taba, B., Amir, A., Flickner, M., Risk, W., Manohar, R. & Modha, D. (2014) A million spiking-neuron integrated circuit with a

scalable communication network and interface. Science 345(6197): 668–673.

Murdoch, W. J., Singh, C., Kumbier, K., Abbasi-Asl, R. & Yu, B. (2019). Defnitions, methods, and applications in interpretable machine learning. Proc. Natl Acad. Sci. USA 116, 22071–22080.

Noble, S. (2018). Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism. New York, NY: New York University Press.

Nolan, P. (2012). A curator approach to intelligence analysis. International Journal of Intelligence and Counter Intelligence, 25(4): 786-794.

Oracle, 20220. https: //www.oracle.com/tr/artificial-intelligence/machine-learning/what-is-machine-learning/(ET: 11.09.2022)

Orlikowski, W. J. & Scott, S. V. (2008). Sociomateriality: Challenging the Separation of Technology, Work and Organization. Academy of Management Annals, 2(1): 433-474.

Özdenizci, O., Wang, Y., Koike-Akino, T. & Erdoğmuş, D. (2020). Learning Invariant Representations From EEG via Adversarial Inference. IEEE Access, 8: 27074-27085.

Pachidi, S., Berends, H., Faraj, S., & Huysman, M. (2020). Make Way for the Algorithms: Symbolic Actions and Change in a Regime of Knowing. Organization Science, 32(1): 18-41.

Ramasvamy, S. (2017). How Companies Are Already Using AI. https: //hbr.org/2017/04/how-companies-are-already-using-ai (ET: 18.10.2022).

Ramos, C. (2007). "Ambient Intelligence—a State of the Art from Artificial Intelligence Per-spective," Proc. 13th Portuguese Conf. Ar-tificial Intelligence Workshops, LNAI 4874: 285–295.

Ribeiro, M. T., Singh, S. & Guestrin, C. (2016). "Why should I trust you?" Explaining the predictions of any classifer. In Proc. 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining 1135–1144.

Salovaara, A., Lyytinen, K. & Penttinen, E. (2019). High Reliability in Digital Organizing: Mindlessness, the Frame Problem, and Digital Operations. MIS Quarterly, 43(2): 555-578.

Sergeeva, A. V., Faraj, S. & Huysman, M. (2020). Losing Touch: An Embodiment Perspective on Coordination in Robotic Surgery. Organization Science, 31(5): 1248-1271.

Shankar, V. (2018) "How Artificial Intelligence (AI) Is Reshaping Retailing", Journal of Retailing, 94 (4): 5–11.

Shrikumar, A., Greenside, P. & Kundaje, A. (2017). Learning important features through propagating activation diferences. In Proc. 34th International Conference on Machine Learning Vol. 70, 3145–3153.

Solomon, M. R. (2007) Consumer Behavior: Buying, Having, and Being, New Jersey: Pearson Education. USA

Sterne, J. (2017) Artificial Intelligence for Marketing: Practical Applications, New Jersey: Wiley. USA

Symon, P. B. & Tarapore, A. (2015). Defense intelligence analysis in the age of big data. Joint forces quarterly, 79: 4-11.

Tan, L. & Wang, N. (2010). "Future internet: The internet of things". InAdvanced Computer Theory and Engineering (ICACTE) 2010 3rd International Conference on (V5: 376).

Uzunoğlu, S. (2018). Koşar: Kapitalizmde robotların tüm işleri devralması mümkün değil. https: //journo.com.tr/arif-kosar-robotlarin-isleri-devralmasi-mumkun-degil (ET: 11.09.2022).

Vaismoradi, V., H. Turunen, & T. Bondas, (2013). ''Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study,''Nursing Health Sci., vol. 15, no. 3, pp. 398–405

Von Krogh, G. (2018). Artifıcial intelligence in organizations: new opportunities for phenomenon-based theorizing. Academy of Management Discoveries, 4(4) 404–409.

World Economic Forum-WEF (2018). The Global Risks Report 2018, 13th Edition. The report and an interactive data platform are available at http: //wef.ch/risks2018. (ET: 15.09.2022).

Xu, Y., Pei, J. & Lai, L. (2017). Deep learning based regression and multiclass models for acute oral toxicity prediction with automatic chemical feature extraction. J. Chem. Inf. Model. 57, 2672–2685

Yahyagil, M.Y. (2001). Kobilerde Bilgisayar Teknolojileri Uygulamalar, İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 2001-26. İstanbul.

Yeh, F. P. (2015). The case for using robots in ıntelligence analysis. Studies in Intelligence, 59(4): 1-8.

Zhang Y (2016) Grorec: a group-centric intelligent recommender system integrating social, mobile and big data technologies. IEEE Trans Serv Comput 9(5): 786–795.

ZKTeco, (2022). Yüz tanıma sistemleri. https: //zkteco.com.tr/blog/zkteco-dunyasi/yuz-tanima-sistemleri. (ET: 15.10.2022).

Zontul, M. & Yangın, A. (2017) "Yapay Sinir Ağı Teknikleri Kullanılarak Eğitim Yayıncılığı Sektöründe Veri Madenciliği", Aurum Mühendislik Sistemleri ve Mimarlık Dergisi, 1(2): 1-15.

Nitel Araştırmalarda **Tasarım ve Uygulama**

Editörler
Prof. Dr. Funda NAYIR
Doç. Dr. Taner ATMACA

Yazarlar

Dr. Ali TOSUN

Prof. Dr. Funda NAYIR

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN

Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ

Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Doç. Dr. Taner ATMACA

Nefise Kübra ÇELİK

Doç. Dr. Bilgen KIRAL

Doç. Dr. Tamer SARI

Dr. Gürkan SARIDAŞ

Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK

Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN

Elif Simge GÜZELERGENE

Ankara

2024

Nitel Araştırmalarda Tasarım ve Uygulama

Editörler
Prof. Dr. Funda NAYIR
Doç. Dr. Taner ATMACA

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-97716-2-5
e-ISBN : 978-625-97716-3-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Nitel Araştırmalarda Tasarım ve Uygulama

Editörler
NAYIR, Funda
ATMACA, Taner

Anı Yayıncılık, 1.Baskı Ankara/Türkiye
2024, viii + 232 sf, 16 x 24 cm

ISBN : 978-625-97716-2-5
e-ISBN : 978-625-97716-3-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Nitel Araştırmalarda, Tasarım, Eğitim
Nitel Araştırmaya, Tasarım, Nitel Araştırmalarda Örneklem, Veri Analizi, Raporlama, Gömülü Teori, Yapay Zeka, Kodlama, Eylem Araştırması

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

A harfinin evrimi



İçindekiler

BÖLÜM 1

Nitel Araştırmaya Giriş

Giriş 1
Nitel Araştırmanın Felsefi Temelleri 3
Nitel Araştırmanın Doğası 6
Nitel ve Nicel Araştırmaların Karşılaştırması 8
Nitel Araştırmanın Özellikleri 10
Nitel Araştırmalarda Tartışmalı Konular 12
Kaynakça 16

BÖLÜM 2

Nitel Araştırmalarda Örneklem

Giriş 19
Evren/ Örneklem-Çalışma Grubu 20
Olasılıklı Olmayan Örneklem Yöntemleri 23
Aykırı Durum Örnekleme 25
Tipik Durum Örnekleme 25
Kritik Durum Örneklem 26
Maksimum Çeşitlilik Örneklem 26
Benzeşik Durum Örneklem 27
Kartopu veya Zincir Örneklem 27
Ölçüt Örneklem 28
Teori Tabanlı Örneklem 29
Fırsatçı Örneklem 29
Nitel Araştırmalarda Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü 32
Sonuç 34
Kaynakça 35

BÖLÜM 3

Nitel Araştırmalarda Veri Analizi

Giriş 39
Nitel Veri Analizinin Amacı ve Önemi 39
Nitel Veri Toplama Yöntemleri 40
Nitel Veri Analiz Yaklaşımları 42
Dijital Gelişmeler ve Yapay Zekâ Uygulamaları Işığında Nitel Araştırmanın Geleceği 55
Yapay Zekâ (YZ) Uygulamalarının Nitel Araştırmadaki Rolü 55
Nitel Veri Analizi Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar 56
Sonuç 57
Kaynakça 58

BÖLÜM 4

Nitel Araştırmalarda Güvenirlik ve Geçerlik

Giriş....61
Güvenirlik (Reliability), Geçerlik (Validity) ve Güvenilebilirlik (Trustworthiness)....62
Nitel Araştırmalarda Güvenilebilirlik Geliştirme Stratejileri....63
Nitel Araştırmacıların Geçerlik ve Güvenirlik Stratejilerine Dair Dikkat Etmesi Gereken Noktalar....69
Sonuç....69
Kaynakça....71

BÖLÜM 5

Nitel Araştırmalarda Raporlama

Giriş....73
Nerden Başlamalıyız?....74
Kodlamada Nelere Dikkat Edilmelidir?....75
İçerik Analiziyle Yapılmış Bir Araştırmada Örnek Bulgu Sunumu....75
İçerik Analizinde Bulguların Yorumu....81
Bulgu Sunumunda Görüşmeci İfadelerinin Alıntılanması....84
Nitel Araştırmalarda Bulguların Yorumlanması ve Açıklanmasında Dikkat Edilmesi Gerekenler....85
Nitel Araştırmalarda Bulgu Sunumunda Yapılan Yaygın Hatalar ve Örnekler....86
Nitel Araştırmalarda Bulguların Görsellerle Desteklenmesi....89
Sonuç....93
Kaynakça....94

BÖLÜM 6

Fenomenoloji

Giriş....95
Fenomenoloji Kelimesi ve Anlamı....96
Geleneksel/Betimleyici/Tanımlayıcı Fenomenoloji (Transcendental Phenomenology)....97
Hermeneutic/Yorumlayıcı Fenomenoloji....99
Betimleyici ve Yorumlayıcı Fenomenoloji Yaklaşımlarının Karşılaştırılması....101
Verilerin Toplanması ve Analizi....105
Araştırmacının Rolü ve Etik....108
Kaynakça....110

BÖLÜM 7

Durum Çalışması

Giriş....113
Durum Çalışmasının Tanımı ve Özellikleri....113

Durum Çalışmasının Temel Özellikleri 114
Durum Çalışması Türleri 115
Durum Çalışmasının Hangi Araştırma Sorularına Cevap Arar? 118
Durum Çalışmasının Avantajları ve Sınırlılıkları 119
Durum Çalışması Tasarımı 120
Durum Çalışmalarında Yaygın Veri Toplama Yöntemleri 124
Durum Çalışmalarında Veri Toplama İlkeleri....124
Durum Çalışması Veri Analizinde Dikkat Edilmesi Gereken Temel Hususlar 126
Etkili Raporlama için Dikkat Edilmesi Gerekenler....133
Kaynakça 134

BÖLÜM 8

Gömülü Teori

Gömülü Teoriyi Anlamak....137
Gömülü Teori Olduğuna Karar Vermek 138
Araştırma Sorusunu Oluşturmak....139
Araştırmanın Amacını Belirlemek....139
Araştırma Sorusunu Belirlemek 140
Veri Toplamak....141
Görüşme Sorularını Hazırlamak 141
Araştırmayı Yeniden Değerlendirmek....148
Araştırmanın Raporlanması 149
Kaynakça 154

BÖLÜM 9

Anlatı Araştırması

Giriş....155
Anlatı Araştırmasının Temel Özellikleri....156
Anlatı Araştırması Türleri Biyografik Anlatı Araştırması (Biographical Narrative Inquiry) 158
Otoetnografik Anlatı Araştırması (Autoethnographic Narrative Inquiry)....158
Yaşam Hikayesi Anlatı Araştırması (Life History Narrative Inquiry) 159
Eleştirel Anlatı Araştırması (Critical Narrative Inquiry) 160
Anlatı Araştırmalarında Veri Toplama Yöntemleri....160
Anlatı Araştırmalarında Görüşme Soruları Belirleme Süreci 162
Anlatı Araştırmalarında Katılımcı Seçimi....165
Anlatı Araştırmalarında Veri Analizi 165
Anlatı Araştırmalarında Geçerlik ve Güvenirlik 169
Sonuç 171
Kaynakça 172

BÖLÜM 10

Eylem Araştırması

Giriş....177
Eylem Araştırmasının Temel Özellikleri....178
Eylem Araştırmasının Tarihsel Gelişimi....179
Eylem Araştırması Türleri....182
Eylem Araştırması Süreci....186
Eylem Araştırması Süreci Adımları....187
Problemin Tanımlanması ve Araştırma Sorularının Geliştirilmesi....189
Eylem Planının Geliştirilmesi....194
Eylem Planının Uygulanması ve Değerlendirilmesi....196
Eylem Araştırmasının Raporlanması....199
Sonuç....202
Kaynakça....204

BÖLÜM 11

Etnografi Araştırması

Giriş....207
Etnografinin Teorik Temelleri....208
Etnografik Araştırmanın Tarihsel Gelişimi....208
Etnografinin Kökeni....208
Chicago Okulu ve Kırsal Etnografisi....209
Postmodern Dönüş ve Düşünümsel Etnografi....209
Etnografik Çalışmalarda Çağdaş Eğilimler....210
Etnografik Yaklaşımın Temel Özellikleri....211
Etnografi Araştırmalarına Hazırlık....213
Veri Toplama Süreci....219
Kaynakça....229

Önsöz*

Nitel araştırma yöntemleri, sosyal bilimlerden eğitime, psikolojiden antropolojiye kadar birçok disiplinde insan davranışlarını ve toplumsal olguları anlamanın en güçlü araçlarından biri haline gelmiştir. Bu bağlamda bu kitap, nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışan araştırmacılar, akademisyenler ve öğrenciler için bir rehber olarak hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar, insan deneyimlerini ve sosyal olguları anlamada derinlemesine bilgi sunan yaklaşımlar olarak giderek daha fazla tercih edilmektedir. Ancak nitel araştırma yöntemlerinin karmaşıklığı, araştırmacıları sıklıkla detaylı bir rehber arayışına sürüklemektedir.

Bu kitap, nitel araştırmanın temel yapı taşlarını ele almakta ve örneklem seçiminden veri analizine, geçerlik ve güvenirlikten raporlama süreçlerine kadar kapsamlı bir yol haritası sunmaktadır. Ayrıca, nitel araştırma desenlerine (modellerine) dair ayrıntılı açıklamalar ve her bir desen için örnek araştırma soruları ve veri analizleri ile okuyuculara pratik bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır.

Araştırmacılar, nitel veri toplama ve analiz sürecinde genellikle karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için iyi yapılandırılmış stratejilere ihtiyaç duyarlar. Bu kitap, bu ihtiyaçları karşılamayı ve nitel araştırma dünyasında sağlam adımlarla ilerlemek isteyenler için bir başvuru kaynağı olmayı hedeflemektedir.

Kitap boyunca amacımız, nitel araştırmalarla ilgili teorik bilgiyi uygulama ile birleştirerek, okuyucuların kendi araştırmalarını tasarlarken ve yürütürken karşılaşabilecekleri zorlukları aşmalarına yardımcı olmaktır. Geniş bir yelpazede örneklerle desteklenmiş bu kitapta, nitel araştırmaya hem yeni başlayanlar hem de bu alanda deneyim sahibi olanlar için de faydalı olabilecek içerikler sunmaya özen gösterdik. Bilimsel bilgiye katkı sağlayacak araştırmalar yürütmek isteyen herkes için ilham verici olmasını umuyoruz.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazar arkadaşlarımıza, katkılarıyla bu eserin ortaya çıkmasını sağlayan değerli araştırmacılara ve okurlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Funda NAYIR
Doç. Dr. Taner ATMACA

* Önsözün yazımında yapay zekadan yararlanılmıştır.

Nitel Araştırmaya Giriş*

1

Dr. Ali TOSUN
Prof. Dr. Funda NAYIR

Giriş

Nitel araştırmanın büyülü dünyasına heyecan verici bir yolculuğa çıkıyoruz. Yolculuğumuza başlamadan önce, biraz hazırlık yapalım. Hayal gücünüzü serbest bırakın ve araştırmanın derinliklerine dalın. Burada insan deneyiminin gizemlerini keşfedecek, derinliklere dalarak gerçeğin peşine düşeceksiniz. Nitel araştırma, bir deniz feneri gibi ışık saçan bir yaklaşımdır. Bu ışık, bilinmeyen sularda yolunuzu bulmanızı sağlar. Ancak unutmayın, yolculuk sadece bilgi arayışıyla değil, deneyimlerle ve duygularla da dolu olacak. Bu yolculuk, sizi bilinmeyenin derinliklerine götürecek ve gerçek keşiflerin kapılarını açacak. Hazırlıklıysanız, buyurun, maceraya! Nitel araştırmanın büyülü dünyasına hoş geldiniz!

Nitel araştırmanın derinliklerine doğru bu yolculuk, aynı zamanda bilimsel araştırmanın iki temel yaklaşımını da anlamayı gerektirir. Nicel araştırma, bir pusula gibi belirlenmiş rotalar üzerinden ilerler; belirli değişkenlerin sayısal karşılıklarını keşfetmeye, kesin sonuçlar elde etmeye çalışır. Sabit kurallara bağlı olan bu yöntem, genellikle sonuçları genelleştirilebilir verilere dayandırır. Oysa nitel araştırma, keşiflerle dolu bilinmeyen bir denizde yelken açmaya benzer. Yol boyunca belirsizlikler, duygular ve kişisel deneyimlerle şekillenen bir sürece girersiniz. Nicel araştırmanın sabit ve öngörülebilir doğasıyla karşılaştırıldığında, nitel araştırma sizi anlamların derinliklerine çekerek insan davranışlarının karmaşıklıklarını ortaya çıkarır. Bu iki yaklaşım, araştırma dünyasında birbirini tamamlayan unsurlar olup her biri, farklı bir bakış açısıyla gerçeği aydınlatmaya çalışır.

* Bu bölümün yazımında yapay zekadan yararlanılmıştır.



Bir kütüphanede sessizce oturan insanları hayal edin. Her biri, farklı bir kitap okuyor, derin düşüncelere dalıyor ya da sadece bir anlığına dünyadan kaçış arıyor olabilir. Nitel araştırmacı, bu insanların kitap seçimlerinin ardındaki karmaşık motivasyonları, bireysel zevklerini ve tercihlerini anlamaya çalışır. Her bir okurun bu süreci nasıl deneyimlediğini keşfetmek, nitel araştırmacının merak ettiği asıl konulardan biridir. Bir okurun hangi duygularla o kitabı seçtiğini, o kitabın onun yaşamına nasıl dokunduğunu, okuma alışkanlıklarının hangi kişisel geçmişlere ya da kültürel etkilere dayandığını derinlemesine anlamaya çalışır. Aynı zamanda, bu insanların kütüphane ortamındaki sessiz etkileşimlerini gözlemleyerek, çevreyle olan ilişkilerini ve bu fiziksel alanın bireyler üzerindeki psikolojik etkilerini sorgular. Kısacası, her insanın bu mekânda yaşadığı benzersiz deneyimi, nitel araştırmanın mercek altına aldığı karmaşık bir süreçtir.

Öte yandan, nicel araştırmacı aynı kütüphaneye bambaşka bir pencereden bakar. Onun ilgisini çeken şey, kütüphaneye gelen kişi sayısı, hangi kitapların daha çok ödünç alındığı ya da insanların ortalama olarak kütüphanede ne kadar vakit geçirdiği gibi daha genel ve sayısal verilerdir. Nicel araştırmacı, bireylerin kitap seçimi motivasyonlarıyla değil, bu kitapların ödünç alma sıklıklarıyla ilgilenir. Hangi kitapların popüler olduğunu ve hangi zaman dilimlerinde kütüphanenin daha yoğun olduğunu belirleyerek, kalıplar ve eğilimler üzerine odaklanır. Kütüphanede harcanan ortalama süre, okurların yaş grupları ya da belirli dönemlerde ziyaret sayılarındaki artış gibi veriler, onun dikkatini çeken başlıca unsurlardır. Böylece nicel araştırmacı, elde ettiği sayısal verilerle genel eğilimleri ortaya koyarken, daha büyük bir kitleyi temsil eden bulgulara ulaşmayı hedefler.

Her iki yaklaşımın araştırma dünyasında kendine özgü yerleri olsa da nitel araştırmanın sunduğu derinlemesine anlama süreci, araştırmacıları insan deneyimlerinin karmaşık ve katmanlı yapısını keşfetmeye teşvik eder. Nicel araştırmaların sayısal verilerle sınırlandırdığı insan davranışlarını daha anlamlı bir çerçevede ele almak isteyen nitel

araştırmacılar, bireylerin dünyaya dair anlamlarını ve bu anlamların onların yaşamlarını nasıl şekillendirdiğini anlamaya odaklanırlar. Bu süreç, yalnızca gözlemler ya da verilerle sınırlı kalmaz; duygular, düşünceler ve kişisel deneyimlerin iç içe geçtiği derin bir araştırma yolculuğuna dönüşür. Böylece nitel araştırma, insan deneyimlerinin çok boyutlu yapısını kavrayarak, daha kapsamlı bir bakış açısı sunar. İşte bu noktada, Creswell'in nitel araştırmaya dair vurguladığı temel amaç, bu yolculuğun odak noktasını oluşturur.

Creswell'e göre, nitel araştırma yapan bir araştırmacının temel amacı, başkalarının dünyaya dair anlamlarını yorumlamak ve anlamlandırmaktır. Bu süreç, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını derinlemesine inceleyerek, onların bakış açılarını daha iyi kavramayı hedefler. Araştırmacı, katılımcıların yaşamları üzerindeki etkileri, düşüncelerini ve duygularını dikkate alarak, sosyal gerçeklikleri anlamaya yönelik zengin ve çok katmanlı bir anlayış geliştirmeye çalışır. Bu durum, nitel araştırmanın doğasında bulunan öznel yorumlama ve derinlemesine anlama sürecinin önemli bir parçasıdır (Creswell, 2017). Bu kapsamda, kitabımızın bölümleri, nitel araştırmanın farklı boyutlarını ele alarak okuyuculara derinlemesine bir bilgi sunmayı hedeflemektedir.

Bu kitabı yazmaktaki temel amacımız, nitel araştırmalarla ilgilenen araştırmacılara kapsamlı bir rehber sunmak ve bu disipline dair derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Nitel araştırmanın sunduğu zengin bilgi kaynakları, araştırmacıların dünyayı daha iyi kavramalarına ve insan deneyimlerini yorumlamalarına olanak tanır. Kitabımız, nitel araştırmanın hem teorik temellerine hem de uygulama süreçlerine dair kapsamlı bilgiler sunarak, bu alanda çalışanların başvurabileceği önemli bir kaynak olmayı hedeflemektedir. Her bölüm, araştırma sürecinin farklı bir aşamasına odaklanarak, okuyuculara geniş bir perspektif kazandırmayı amaçlar.

Kitabın ilk bölümlerinde, nitel araştırmada örneklem seçimi ve bu sürecin araştırmanın kalitesi üzerindeki etkisi ele alınmakta; veri toplama yöntemleri ve nitel verilerin nasıl analiz edilmesi gerektiği detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Devam eden bölümlerde, güvenirlik ve geçerlik kavramları derinlemesine tartışılırken, nitel araştırmanın sonuçlarının nasıl raporlanacağına dair pratik bilgiler de sunulmaktadır. Kitabın ilerleyen bölümleri ise fenomenoloji, durum çalışması, gömülü teori, anlatı araştırması, eylem araştırması ve etnografi gibi temel nitel araştırma yöntemlerine odaklanmaktadır. Bu bölümler, nitel araştırmacıların yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda kendi araştırmalarını planlarken ve uygularken de faydalanabilecekleri pratik rehberler sunmaktadır. Bu nedenle, nitel araştırmaların felsefi temellerine dair bir anlayış geliştirmek, yalnızca araştırma sürecinin derinliklerine inmeye hazırlık olarak değil, aynı zamanda insan deneyimlerinin ve sosyal gerçekliklerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için de kritik bir adım olacaktır. Nitel araştırmanın arka planındaki felsefi yaklaşımlar araştırmacıların algı, anlam ve yorumlama süreçlerini derinlemesine keşfetmelerine olanak tanırken, araştırmalarında nasıl bir çerçeve benimsemeleri gerektiğini de belirlemektedir.

Nitel Araştırmanın Felsefi Temelleri

Bilimsel araştırmalar doğayı, çevreyi, olayları, durumları kısacası evrende olan biten her şeyi anlama ve açıklayabilme amacıyla yürütülmektedir. Bu anlama ve açıklama sürecinde araştırmacıları yönlendiren farklı felsefi bakış açıları bulunmaktadır. Araştır-

KAYNAKÇA

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 5*(2), 368-388.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Charmaz, K. (2015). *Gömülü teori yapılandırması nitel analiz uygulama rehberi*. (R. Hoş, Çev.) Seçkin Yayıncılık.

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. Baskı). (S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research: purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 623-630.

Davies, D. ve Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research, 12*(2), 279-289.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*, New York: Sage.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.

Diemer, A. (1999). *"Bilgi kuramı", günümüzde felsefe disiplinleri.* (D. Özlem Derleyen/Çev.). İnkilap Kitabevi.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge Publications.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.

Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı.

Ertugay, F. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma/esnek desen araştırması: alana ilişkin zorluklar, sorunlar ve imkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 1*(1), 48-68.

Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Nobel.

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Merriam, S. B. and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı). (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.

Morse, J. M. (1991). Qualitative nursing research: A free-for-all? *Qualitative nursing research; a contemporary dialogue. Revised edition*, 14-22.

Nalbant, F. ve Korkmaz, T. (2019). Feminist teori temelinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin Türkiye bağlamında değerlendirilmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 165-186.

Nayir, F., Sarı, T. ve Sarıdaş, G. (2024). Karma yöntem araştırma sorularının doğasını keşfetmek. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 60, 361-372. https://doi.org/10.30794/pausbed.1384311

Newman, I. ve Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Nutku, U. (2006). Felsefenin temel disiplini: ontoloji. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 79-84.

Özden, M. ve Saban, A. (2021). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (Ed. Ahmet Saban ve Ali Ersoy). Anı Yayıncılık.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ritzer, G. (2013). *Modern sosyoloji kuramları*. (H. Hülür, Çev.) De ki Yayınları.

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması.* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Edt.). Anı Yayıncılık.

Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Sage Publications.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research.* Sage.

Taylor, E. (1998). A primer on critical race theory: Who are the critical race theorists and what are they saying? The Journal of Blacks in Higher Education, (19), 122.

Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin.

Yılmaz, M. T. (2015). Albert Bandura ve değerler eğitimi. *Eleştirel Pedagoji, 7*(40), 83-86.

Nitel Araştırmalarda Örneklem

2

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN

Giriş

Bilimin temel amacı bilimsel bilgiyi yaymak, bilinmeyen olay ve olguların farklı yöntemlerle araştırıp, araştırma souçlarını topluma sunmaktır. Bilim dalları kendi alanları içinde farklı araştırma yöntemlerine sahiptir. Araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma olmak üzere üç yaklaşım altında ele alınmaktadır (Bektaş ve Karaca 2022; Cohen, Manion ve Morrison, 2018; Patton, 2018). Nicel araştırma, ölçme ve gözleme dayanan, tekrar edilebilen, istatistikler ve çeşitli hesaplama biçimleriyle sayısal verilerin anlamlı hale dönüştürülüp sonucunda ortaya çıkan bulguları objektif olarak açıklayan bir araştırma yöntemidir (Coyne, 1997; Johnson ve Christensen, 2008). Patton (2005), nicel araştırmayı, temelde matematiğe dayalı yöntemler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkileri çeşitli istatistikler ve sayısal verilerle açıklayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Genellemek gerekirse nicel araştırma yönteminde varsayımları test etmek için sayısal verilerin elde edilmesi ve farklı hesaplama yaklaşımları ile sayısal verilerin anlam bütünlerine dönüştürülmesi gibi temel aşamaları içeren bir süreç içerisinde yol alınmaktadır (Coyne, 1997).

Nitel araştırmalar için genel kabul görmüş bir tanım yapmak oldukça zordur. Bunun nedeni nitel araştırmanın betimleme, açıklama, raporlama, anahtar kavramların oluşturması, teori üretme ve teori test etme gibi kabul edilen birçok amacının olmasından kaynaklanmaktadır (Creswell, 2013; Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Yıldırım ve Şimşek (2021) ise bunun sebebinin nitel araştırma kavramının sosyal bilimlerdeki ilkelerden ve sorunu ele alış biçimlerinden etkilenip, çeşitli yaklaşımları yansıtmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Karma araştırma yöntemi ise araştırmayı yapan kişinin tek bir çalışma programı içerisinde nitel ve nicel yaklaşımları bir arada kullanarak veri topladığı, elde ettiği verilerin analiz edildiği, bulguların birleştirildiği ve ortaya çıkan sonuçlarla çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma çeşididir (Tashakkori ve Creswell, 2007). Karma araştırma yöntemi nicel ağırlıklı veya nitel ağırlıklı olabilmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2009). Kitabın bu bölümünde nitel araştırmalarda örneklem yöntemleri anlatılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle ilk önce evren/örneklem-çalışma grubu tanımlanmış, çoğunlukla nitel araştırmalarda kullanılan örneklem yöntemleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren / Örneklem-Çalışma Grubu

Araştırmaların niteliği, çalışmada araştırmacının benimsediği yöntemle, bu yönteme uygun veri toplama araçlarının uygunluğu ve veri toplama için seçilen örneklem ile ilgilidir. Yapılacak olan araştırmanın doğruluğu ve geçerliği uygun katılımcılara ulaşmak ile yakından ilişkilidir. Araştırmada kullanılacak olan örneklem çalışmanın başında belirlenmelidir. "Çalışma, evrenin tamamıma mı yapılacak?" "Yoksa örneklem mi seçilecek?" Bu sorular araştırmanın başında cevaplanması gereken ve çalışmanın yönünü etkileyen önemli sorulardır.

Geleneksel bilim anlayışının temel öğelerinden birisi araştırıma sonuçlarını genelleme isteğidir (Karasar, 2012). Yapılan bazı araştırmalarda araştırmanın amacına bağlı olarak araştırma yapılacak tüm bireylerin oluşturduğu grup evren olarak tanımlanır (Corbetta, 2003; Fraenkel ve Wallen, 2006). Evren, üzerinde araştırma yapılabilecek tüm bireylerin oluşturduğu gruptur (Corbetta, 2003; Freankel ve Wallen, 2006; Yıldız, 2017). Yapılan araştırmanın amacına bağlı olarak, araştırmacı tarafından belirlenen sınırlı sayıdaki değişkenlerin ilişkisi belirli güvenlik aralıklarıyla değişkenlerin de içinde bulunduğu evrene genellenebilir. Bu sebeple değişkenlerin içinde bulunduğu evrenin kesin çizgilerle belirlenmesi önemlidir (Charmaz, 2011).

Araştırma sonuçlarının genellendiği araştırmanın tamamının içinde bulunan ortak özelliklere sahip birimler bütünü olan evren (Ural ve Kılıç, 2011) farklı şekillerde tanımlanmıştır. Karasar (2012), evreni "araştırmada ulaşılmak istenen sonuçların genellemek istendiği elemanlar bütünü" olarak tanımlamaktadır. Nachimas ve Nachimas, (1996) evreni, "araştırmanın amacına bağlı olarak, üzerinde araştırma yapılabilecek ya da genelleme yapılacak tüm bireylerin oluşturduğu grup" olarak tanımlarlar. Evreni, araştırmacı tarafından ortaya atılan hipotezleri test etmek için canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük grup olarak tanımlamamız (Büyüköztürk vd., 2011; Kalof, Dan ve Dietz, 2008) araştırmanın amacının doğruluğunu direkt etkilemektedir. Araştırma evrenin büyüklüğünü belirleyen en önemli ölçütlerden biri araştırmanın hedefi ve amacıdır. Bu amaçla araştırmacı ortaya çıkan sonuçların hangi evrene ve gruba genelleyeceğini ortaya koyar (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Corbetta, 2003)

Araştırmalarda evren kesin çizgileriyle belirlense bile araştırmacının ulaşamayacağı kadar büyük olduğu için çoğu durumda evrenin tümüne ulaşmak araştırmacı için sorun yaratabilmektedir. Çoğu araştırma, evrenin tamamını temsil edemediği gibi, elde edilen sonuçların geniş bir evrene genellenmesi de mümkün değildir. Özellikle, özel bir grubun ya da olgunun araştırıldığı durumlarda evrenin büyüklüğünün seçilmesi her zaman mümkün olmamaktadır (Neuman ve Robson, 2014). Bunun en önemli sebeplerinden biri de geniş bir alan olan evrenin tamamen incelemesinin çok maliyetli olması ve çok zaman harcama gerektirmesidir. Böyle durumlarda veriler, evreni temsil ettiği düşünülen bir bölümden toplanmaya çalışılır (Liamputtong, 2013). Bu problemi çözebilmek adına bilim insanları ''örneklem'' kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Örneklem evrenden gelen, onu temsil eden, evrenin küçük modelleridir (Kılıç, 2013). Bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil yeterliğine sahip sınırlı sayıda birey veya olguyu araştırma kapsamına katmak oldukça pratik bir çözümdür. Araştırma verilerinin erişildiği kaynakların seçimi, araştırma sonuçlarının simgelendiği ve birbirine benzer nitelikte gruplar ya da ortamlar açısından anlamlı olması önemlidir. Örneklem seçilecek ise bu örneklemin nasıl

seçileceği de çok önemli bir karardır. Bunun nedeni uygun olmayan bir örneklem seçiminin çalışmayı kökünden etkilemesidir.

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinde örneklem belirlenmesi birbirinden farklıdır ve bu araştırmaların birbirinden ayrıldığı önemli noktalardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nicel araştırmalarda genelleme isteği evreni temsil yeterliğine sahip örneklemlere ihtiyaç duymayı beraberinde getirmektedir. Oysa nitel araştırmalarda, genelleme kaygısı gözetilmediği için büyük ve geniş örneklemlere ihtiyaç yoktur. Çünkü araştırmaların devamında görüşmeler veya gözlemler kendini tekrar etmeye başlayacaktır (Morse, 2016; Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda bölümün ilerleyen kısımlarında daha ayrıntılı bir şekilde de anlatılacağı gibi araştırmacı verilerin tekrar etmeye başladığını gördüğü durumlarda verileri toplamanın sonlandırması gerektiğini bilmelidir. Bu durumda araştırmacı veri çeşitliliğini sağlayıp, topladığı verilerden değişik anlamlar üretmelidir. Dolayısıyla genelleme kaygısı olmayan araştırmacı, örneklem olarak isimlendirilen evreni temsil etmeye çalışır (Silverman, 2016). Nitel araştırmalarda evreni temsil etme kaygısının nicel araştırmalardaki süreçten farklı olması, örneklem kavramında karışıklığa neden olmaktadır. Nicel araştırmalarda örneklem, evreni temsil etmekte ve bu nedenle matematiksel bir formül kullanılarak örneklem sayısı belirlenmektedir (Baltacı, 2017). Nicel araştırma tarihine bakacak olursak bu araştırma bakış açısının uzun yıllar pozitivist felsefe ile şekillendiği görülmektedir (Bektaş ve Karaca, 2022); Merriam, 1995). Bununla birlikte nitel araştırma bakış açısı post pozitivizm yani eleştirel realizm bakış açısını benimser. Bu anlayış, araştırmalarda örnekleme olan bakış açısını da etkilemektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda örneklem yerine "çalışma grubu" ifadesi daha fazla kullanılmaktadır. Bu durum tamamıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin temel felsefi bakış açısından kaynaklanmaktadır. Nitel araştırmalarda örneklem bakış açısı bu nedenle nicel araştırmalarda kullanılan örneklem bakış açısından farklıdır. Bu nedenle bazı araştırmacılar nitel araştırmalarda örneklem yerine çalışma grubu demeyi tercih etmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma temel alındığı için örneklem/çalışma grubu aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmanın geçtiği yerlerde örneklem/çalışma grubu şeklinde bir yazım benimsenmiştir.

Nitel araştırma örneklemi, nicel araştırma yöntemlerindeki örneklem biçimlerine göre daha az katıdır. Ancak seçilen örnekleme dikkat edilmesi, örneklemin uygunluğu ve yeterliği çok önemlidir (Holloway ve Galvin, 2016). Nicel araştırmacılar tümdengelimsel örnekleme yöntemleri ile matematiksel modeller kullanır ve bulgular kısmı tarafsız, üçüncü kişi dili ile sunulur (Baltacı, 2017). Nitel araştırmacılar ise tümevarımsal örneklem yöntemleri, gözlem ve derinlemesine görüşmeler, döküman analizi gibi yöntemler kullanır (Strauss ve Corbin, 2014). Nitel araştırmanın, nicel bir desenin sıklıkla vurguladığı "miktar" ya da matematiğe dayalı yöntemlerin kullanıldığı (Marczyk vd., 2005; Patton, 2018) sayısal ifadelerden ziyade "kalite" kavramına odaklandığı ve olgubilim, sembolik etkileşimcilik, yorumbilim gibi çeşitli disiplinlerin fikirlerinden etkilenen bir dinamik yapıda olduğu söylemek yanlış olmayacaktır (Baltacı, 2018). Bununla birlikte nitel araştırmaların tek bir yöntembilim veya tek bir disipline indirgenemeyeceği belirtmek de gerekmektedir (Merriam, 1988; Neuman, 2014).

Nitel araştırmalarda örneklem/çalışma grubu seçimi araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlaması açısından oldukça önemlidir (Marczyk vd., 2005; Mertens, 2014).

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA Yayınları.

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

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örneklem yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231–274.

Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches.* Rowman Altamira.

Boddy, C. R. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, *19*(4), 426-432.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 8-22.

Canbaz-Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. Özmen ve Karamustafaoğlu (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Basım) içinde, (s. 55-80). Pegem.

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4*, 359-380.

Cohen, L. Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırıma yöntemleri* (Çev. E. Dinç ve K. Kıroğlu) Ankara: Pegem Akademi

Collins, K. M., Onwuegbuzie, A.J.ve Jiao, Q.G. (2007). A mixed methods investigation of mixed metods sampling designs in social and health science research. *Journal Of Mixed Methods Research, 1(*3), 267-294.

Corbetta, P. (2003). *Social research theory, methods and techniques*. London: Sage Publications.

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research: purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 623-630.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W.ve Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Denzin, N. K.ve Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. *Sage.*

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research.* Sage.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Von Hoffman Press.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F.ve Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian ve New Zealand Journal of Psychiatry*, *36*(6), 717-732.

Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J.ve McKibbon, K. (2015). Sampling in qualitative research: ınsights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report, 20(*11), 1772-1789. https://doi.org/ 10.46743/2160-3715/2015.2373

Glaser, B.G. ve Strauss, A.L. (2017). *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Routledge.

Grix, J. (2010). *The foundations of research.* Palgrave Macmillan.

Guba, E. G.ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development, 30*(4), 233-252.

Guba, E. G.ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research, 2*(105), 163-194.

Güler, A.; Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Teorik çerçeve –Pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-kalite ve etik hususlar*, (2. baskı). Seçkin Yayıncılık

Hammersley, M. (2012). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.

Holloway, I.ve Galvin, K. (2016). *Qualitative research in nursing and healthcare*. John Wiley ve Sons.

Johnson, B.ve Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Sage.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kalof, L. Dan, A. ve Dietz, T. (2008). *Essentials of social research*. New York: Open University Press.

Kerlinger, F. N.ve Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research.* Harcourt College Publishers.

Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Duygudurum Bozuklukları Dergisi, 3(*1), 44-6. https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730

Kızkapan, O. ve Ağca, E. (2022). Karma araştırma yönteminde evren ve örneklem/ çalışma grubu. O. Bektaş ve M. Karaca (Ed.). *Pragmatizmden uygulamaya karma araştırma yöntemi içinde* (1. baskı, s.77-100) Nobel Yayıncılık.

Kitto, S. C., Chesters, J.ve Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia, 188*(4), 243-246.

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: methods and techniques.* New Age International.

Liamputtong, P. (2013). *Qualitative research methods.* Oxford University Press.

Luborsky, M. R.ve Rubinstein, R. L. (1995). Sampling in qualitative research: rationale, issues, and methods. *Journal of Aging Research*, *17*(1), 89-113.

Marczyk, G., DeMatteo, D.ve Festinger, D. (2005*). Essentials of research design and methodology.* John Wiley ve Sons Inc.

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research.* Sage.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice, 13(*6), 522-526.

Mays, N.ve Pope, C. (2000). Qualitative research in health care: assessing quality in qualitative research. *British Medical Journal, 320*(7226), 50.

McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: quantitative and qualitative methods.* Routledge.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach.* Jossey-Bass.

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* Sage.

Miles, M. B.ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Sage.

Morgan, D. L.ve Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences.* Sage Publications.

Morgan, G.ve Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review, 5*(4), 491-500.

Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: principles and procedures.* Routledge.

Nachmias, C. F. ve Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences* (5th ed.). London: St. Martin's Press Inc.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Pearson Education Limited.

Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics of social research.* Pearson Canada.

Newman, I.ve Benz, C. R. (1998). *Qalitative-quantitative research methodology: exploring the ınteractive continuum.* SIU Press.

Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12*(2), 281-316.

Onwuegbuzie, A. J.ve Leech, N.L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality ve Quantity*, 41, 105-121

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskı) (Çev. Ed. M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery*. Routledge.

Rubin, A.ve Babbie, E. R. (2016). *Eseries: research methods for social work.* Cengage Learning.

Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science, 8*(3), 27–37.

Sandelowski, M. (1995). Focus on qualitative methods: sample sizes in qualitative research. *Research in Nursing ve Health* 18, 179–183.

Schmidt, F. L. ve Hunter, J. E. (2014*). Methods of meta-analysis: correcting error and bias ın research findings.* Sage.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education For Information, 22*(2), 63-75.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Sage.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research.* Sage.

Strauss, A.ve Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Publications.

Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage

Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 207-211.

Tashakkori, A.ve Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social ve behavioral research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tekindal, M.ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20*(1), 153- 182.

Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies.* Sage.

Trotter, R. T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine, 55*(5), 398-400.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011*). Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi.* Detay Yayıncılık.

Vogt, W. P., Gardner, D. C.ve Haeffele, L. M. (2012*). When to use what research design*. Guilford Press.

West, W. (2001). Beyond grounded theory: the use of a heuristic approach to qualitative research. *Counselling and Psychotherapy Research, 1*(2), 126-131.

Yağar, F. (2023). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi: veri doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 138-152.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örneklem kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi,* 11, 421-442.

Nitel Araştırmalarda Veri Analizi

3

Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN

Giriş

Nitel araştırma, sosyal bilimlerde bireylerin deneyimlerini, algılarını, düşüncelerini, görüş ve duygularını derinlemesine anlamak için kullanılan önemli bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacılara karmaşık toplumsal olayları, süreçleri ve insan davranışlarını incelemek için kapsamlı ve zengin veriler sunmaktadır (Creswell, 2013). Nitel araştırmanın en belirgin özelliklerinden biri ise sayısal verilere değil sözel verilere dayanması ve genellikle küçük örneklem gruplarıyla çalışılmasıdır. Bu sayede araştırmacılar, bireylerin gerçek yaşamlarını ve özgün deneyimlerini daha da derinlemesine inceleme fırsatı bulurlar.

Veri analizi, nitel araştırmalarda merkezi bir rol oynar. Nitekim elde edilen verilerin anlamlandırılması ve araştırma sorularına yanıt bulunması için bu süreç için büyük önem taşır (Miles ve Huberman, 1994). Nitel veri analizi süreci; verilerin düzenlenmesi, kodlanması, kategorilere ayrılması ve temaların oluşturulması gibi bir dizi sistemli ilerleyen adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve yorumlanmasını sağlamaktadır. Nitel veri analizi, esasen araştırmacının verilerden anlam çıkarması ve bu anlamları daha geniş bir bağlamda yorumlaması sürecidir. Bu süreçte veriler dikkatlice incelenir ve temalar, kalıplar ve kategoriler belirlenir. Araştırmacı, verilerin analizi sırasında açık ve tarafsız olmalıdır. Ayrıca, araştırmacının verilerle etkileşimi sürecinde oluşabilecek ön yargıları en aza indirmesi de gerekmektedir (Patton, 2002).

Nitel Veri Analizinin Amacı ve Önemi

Nitel araştırmalarda veri analizinin önemi, bulguların geçerliği ve güvenirliği ile yakından ilişkilidir. Araştırmacının verileri dikkatlice ve titizlikle analiz etmesi, araştırma sonuçlarının güvenilir olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda nitel veri analizi sürecinde

kullanılan yöntemler ve teknikler kritik öneme sahiptir. Örneğin içerik analizi, tematik analiz ve betimsel analiz gibi farklı analiz yaklaşımları, nitel verilerin sistematik ve bilimsel; istendik bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır (Strauss ve Corbin, 1998).

Nitel veri analizi, araştırmacıların metin, ses, görüntü ve video gibi çeşitli veri türlerini analiz ederek anlamlı temalar, kalıplar ve kategoriler ortaya çıkarmalarını sağlar (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu analiz türü, insanların düşünceleri, duyguları ve deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi sunar ve bu bilgileri kuramsal bir bakış açısı ile ilişkilendirir (Creswell ve Poth, 2018).

Nitel veri analizi sürecinde gözetilmesi gereken temel ilkeler aşağıdadır:

1. Açıklık ve Şeffaflık: Araştırmacılar veri toplama ve analiz süreçlerini açık ve şeffaf bir şekilde açıklamalıdır. Bu durum, hedef kitlenin ilgili araştırmanın nasıl yürütüldüğünü ve sonuçların nasıl elde edildiğini anlamasına büyük ölçüde yardımcı olur (Tracy, 2010).
2. Sistematiklik ve Tutarlılık: Analiz sürecinin sistematik ve tutarlı olması, elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırır. Araştırmacılar verilerin nasıl kodlandığını, kategorilerin nasıl belirlendiğini ve temaların nasıl oluşturulduğunu ayrıntılı bir şekilde açıklamalıdır (Saldaña, 2016).
3. Kapsayıcılık ve Derinlemesine Analiz: Nitel veri analizi verilerin yüzeysel şekilde incelemesinden daha çok derinlemesine bir analizi gerektirir. Bu doğrultuda araştırmacılar verilerin anlamını ve bağlamını derinlemesine incelemeli ve bu anlamları teorik yaklaşımlarla ilişkilendirmelidir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014).

Nitel Veri Toplama Yöntemleri

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, araştırmanın amacına, sorularına ve veri türüne bağlı olarak; pek çok boyutta çeşitlilik göstermektedir. Her bir yöntem, farklı türde veriler toplamak ve araştırma sorularına yanıt bulmak için kullanılır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bazı veri toplama yöntemleri aşağıda kısa özetlenmiştir.

Görüşmeler

Görüşmeler, bireylerle yüz yüze, telefonla veya çevrimiçi platformlar aracılığıyla yapılan ve belirli bir konu hakkında derinlemesine bilgi toplanmasını sağlayan bir veri toplama tekniğidir. Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış biçimde izlenmektedir (Kvale ve Brinkmann, 2009).

Yapılandırılmış görüşmeler: Önceden belirlenmiş soruların katılımcılara sorulduğu ve tüm katılımcıların aynı sorulara yanıt verdiği görüşmelerdir. Bu tür görüşmeler verilerin karşılaştırılabilir olmasını sağlar (Paradis vd., 2016).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Araştırmacının belirli bir çerçeve doğrultusunda sorular sorduğu ve katılımcıların yanıtlarına bağlı olarak belli bir esneklik sağladığı görüş-

melerdir. Bu tür görüşmeler, derinlemesine bilgi toplamak için kullanışlıdır (Paradis vd., 2016).

Yapılandırılmamış görüşmeler: Katılımcıların serbestçe konuşabildiği ve araştırmacının Araştırmacı tarafından önceden hazırlanmayan ve görüşme esnasında ortaya çıkan akışa göre sorular sorduğu görüşmelerdir. Bu tür görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ve düşüncelerini derinlemesine anlamak için kullanılır (Paradis vd., 2016).

Odak grup görüşmeleri: Yapılandırılmamış veya yapılandırılmış sorular aracılığıyla bir grup katılımcı ile yapılan görüşmelerdir. Genellikle 8-10 kişilik gruplarla yapılmaktadır. Bir fenomenin anlaşılmasında bir grubun deneyimleri tek bir bireyin deneyimlerinden daha etkili olduğu varsayımına dayalıdır. Bireylerin görüşleri ve deneyimleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulmasını kolaylaştırmaktadır (Morgan, 1996).

Gözlem

Gözlem, araştırmacının belirli bir ortamda ya da durumda veri toplamak amacıyla uyguladığı bir tekniktir. Bu teknik, özellikle bireylerin doğal ortamlarında nasıl davrandıklarını ve etkileşimde bulunduklarını anlamak için kullanışlıdır (Angrosino, 2007).

Katılımcı gözlem: Araştırmacının gözlem yaptığı ortama aktif olarak katıldığı ve gözlem yaparken aynı zamanda ortamın bir parçası olduğu tekniktir. Bu tür gözlem, araştırmacının katılımcılarla etkileşime geçmesini ve daha derinlemesine bilgi toplamasını sağlar (Geertz, 1973).

Katılımcı olmayan gözlem: Araştırmacının gözlem yaptığı ortama müdahale etmediği ve sadece gözlemci olarak bulunduğu tekniktir. Bu tür gözlem, katılımcıların doğal davranışlarını gözlemlemek için kullanışlıdır (Angrosino, 2007). Tablo 1'de katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemlerin karşılaştırılması yapılmıştır:

Tablo 1. *Katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemlerin karşılaştırılması*

Özellikler	**Katılımcı Gözlem**	**Katılımcı Olmayan Gözlem**
Araştırmacının Rolü	Aktif Katılımcı	Pasif Gözlemci
Etkileşim Düzeyi	Yüksek	Düşük
Veri Toplama Derinliği	Yüksek	Orta
Önyargı Riski	Daha Yüksek	Daha Düşük

KAYNAKÇA

Aggarwal, C. C. ve Zhai, C. (2012). *Mining text data*. Springer Science ve Business Media.

Akarsu, O., Gencer, M. ve Yıldırım, S. (2018). Listening to the organization: change evaluation with discourse analysis. *Journal of Organizational Change Management, 31*(5), 1040-1053.

Alejandro, A.ve Zhao, L. (2024). Multi-method qualitative text and discourse analysis: A methodological framework. *Qualitative Inquiry, 30*(6), 461-473.

Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.

Bengio, Y., Courville, A. ve Vincent, P. (2013). Representation learning: A review and new perspectives. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, *35*(8), 1798-1828.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589-597.

Clarke, V. ve Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, *26*(2), 120-123.

Coffey, A., Holbrook, B.ve Atkinson, P. (2017). Qualitative data analysis: Technologies and representations. In *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 425-439). Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Eldh, A. C., Årestedt, L.ve Berterö, C. (2020). Quotations in qualitative studies: Reflections on constituents, custom, and purpose. *International Journal of Qualitative Methods, 19*, 1-6.

Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107-115.

Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications.

Gbrich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. Sage.

Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge.

Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. Basic Books

Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (2nd ed.). Sage.

Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Hesse-Biber, S. N. (2017). *The practice of qualitative research: Engaging students in the research process*. Sage Publications.

Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2008). Personal information of adolescents on the Internet: A quantitative content analysis of MySpace. *Journal of Adolescence, 31*(1), 125-146.

Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288.

Koç, M. H. ve Fidan, T. (2022). The comparison of the adaptation of public and private school teachers to distance education during the COVID19 pandemic. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 11*(1), 27-53.

Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 587-604.

Levitt, H. M., Morrill, Z., Collins, K. M. ve Rizo, J. L. (2021). The methodological integrity of critical qualitative research: Principles to support design and research review. *Journal of Counseling Psychology, 68*(3), 357.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lincoln, Y. S. (2007). Authenticity criteria. *The Blackwell encyclopedia of sociology*. Blackwell.

Mays, N. ve Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, *320*(7226), 50-52.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Miles, M. B., Huberman, A. M.ve Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook.* Sage.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology, 22*(1), 129-152.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Paradis, E., O'Brien, B., Nimmon, L., Bandiera, G. ve Martimianakis, M. A. (2016). Design: Selection of data collection methods. *Journal of Graduate Medical Education, 8*(2), 263-264.

Pang, B. ve Lee, L. (2008). Opinion mining and sentiment analysis. *Foundations and Trends in Information Retrieval, 2*(1–2), 1-135.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research *and evaluation methods*. Sage Publications.

Ponterotto, J. G. (2006). Brief note on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept thick description. *The Qualitative Report, 11*(3), 538-549.

QSR International. (2020). *NVivo qualitative data analysis software* (Version 12). QSR International Pty Ltd.

Ryan, G. W. ve Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, *15*(1), 85-109.

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Silver, C. ve Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Sage.

Sbaraini, A., Carter, S. M., Evans, R. W. ve Blinkhorn, A. (2011). How to do a grounded theory study: A worked example of a study of dental practices. *BMC Medical Research Methodology, 11*, 1-10.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.

Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Publications.

Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C. ve Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open, 6*(3), 733-739.

Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence-based nursing, 3*(3), 68-70.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851.

Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education, 24*(8), 771-783.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Nitel Araştırmalarda Güvenirlik ve Geçerlik

4

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Giriş

Bireylerin sosyal yaşamdaki sorunları ve yaşadıkları çevreyi algılama biçimlerindeki farklılaşmalar arttıkça nitel araştırmaya olan ilgi artmıştır. Toplumsal ve sosyal sorunların çeşitlenmesi, her alanda dezavantajlı grupların artması, farklılaşan yaşam deneyimleri ve değişen sosyal ilişkiler ile, nitel araştırma yöntemleri sosyal bilimlerde kullanılmaya başlamıştır. Sosyal bilim araştırmaları, uygulama ve deneyimleri daha iyi anlamak için gereken zengin verileri üretmek amacıyla genellikle en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşmelerin kullanılmasını gerektirir (Alvesson 2003; Silverman, 2013). Bu tür çalışmaların, uygulamanın temelini oluşturan bilgi birikimine anlamlı bir katkıda bulunacak ve nihayetinde araştırmayı iyileştirecekse, okuyucuların sonuçlarına güven duymalarını sağlayacak yeterli titizliği göstermeleri beklenir (Bryman 2016). Ancak nitel araştırmayı değerlendirmek için kullanılan evrensel olarak kabul görmüş bir terminoloji ve ölçütten bahsetmek zordur ve nitel görüşmelerde veri kalitesini tanımlamak sorunludur (Noble ve Smith, 2015).

Geçerlik ve güvenirlik geleneksel olarak nicel araştırmalarla ilişkilendirilmiş ve tarihsel olarak nitel araştırmaları değerlendirmek için kullanılmamıştır (Anderson 2010). Bu kavramların operasyonel tanımları ve bu tür araştırmalardaki uygulamaları arasında önemli farklılıklar vardır (Creswell, 2014). Nitel araştırma perspektifinden hem geçerlik hem de güvenirlik genel olarak güvenilebilirlik (*Trustworthiness*) sorunuyla ilgilidir (Merriam, 2009). Tüm sosyal bilim araştırmalarında olduğu gibi nitel araştırmalarda da önyargı kaçınılmaz olarak mevcuttur (Noble ve Smith, 2015). Çünkü tüm sosyal etkileri tamamen kontrol etmek veya ortadan kaldırmak imkansızdır (LeCompte ve Goetz, 1982; Merriam ve Tisdell, 2015). Ancak öznellik ve bağlamsal sonuçlar sorunu, nitel araştırma sonuçlarının kalitesi ve güvenilirliği için ölçütler konusunda sürekli tartışmalara yol açmıştır (Glesne, 2011). Nitel araştırmacılar geçerlik ve güvenirliğe ilişkin spesifik ölçütlere sahip envanterler kullanmadığı için, çalışma bulgularının inanılabilir, aktarılabilir, doğrulanabilir ve güvenilir olduğunu belirleme şekillerini ele almak önemlidir. Geçmişten günümüze birçok akademik tartışmada, nitel araştırma, güvenirlik ve geçerlik konusundaki eksikleri nedeniyle eleştirilmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Sosyal bilimlerdeki önemi dolayısıyla giderek daha fazla bilinmeye ve değer verilmeye başlanmış

olsa da nitel bulguların niteliğinin değerlendirilme şekli konusunda fikir birliğinden bahsetmek zordur (Collingridge ve Gantt, 2019; Stahl ve King, 2020).

Güvenirlik (Reliability), Geçerlik (Validity) ve Güven Duyulabilirlik (Trustworthiness)

Geçerlik ve güvenirlik tüm araştırmaların temel unsurlarıdır. Bu iki unsura titizlikle dikkat edilmesi, iyi araştırma ile kötü araştırma arasındaki farkı yaratabilir ve meslektaşların bulguları güvenilir ve inanılır olarak kabul etmelerini sağlayabilir (MacGibbon ve Morton, 2001). Bu durum, araştırmacının öznelliğinin verilerin yorumlanmasını kolayca gölgeleyebildiği ve araştırma bulgularının bilim camiası tarafından sıklıkla sorgulandığı veya şüpheyle karşılandığı nitel çalışmalarda özellikle hayati önem taşımakatdırr (Johnson ve Parry, 2015).

Güvenirlik, araştırma sürecinin ve bulguların tutarlılığı ve güvenilebilirliği anlamına gelir. Güvenirliğin genellikle aynı koşullar altında sonuçları tekrarlama yeteneği anlamına geldiği nicel araştırmanın aksine, nitel araştırma insan deneyimlerinin karmaşık, bağlama bağlı olduğunu ve tam olarak tekrarlanabilir olmayabileceğini kabul eder (Miles, Huberman ve Saldana, 2014) ve verilerin zaman içindeki istikrarına odaklanır. Güvenirliği sağlamak için araştırmacıların araştırma tasarımları veri toplama ve analiz süreçleri hakkında şeffaf olmaları gerekir. Bu durumverilerin nasıl toplandığına, analiz sırasında kararların nasıl alındığına ve yorumların nasıl yapıldığına dair ayrıntılı kayıtların tutulmasını içermektedir (Creswell, 2013). Güvenirliği sağlamak için sorabileceğimiz sorular şunları içerebilir: Bir araştırmacı, bulgulara dayanarak benzer bir araştırma projesi yürütebilir mi? Bu araştırma projesi ne ölçüde tekrarlanabilir? Araştırma projesi tekrar yürütülürse, benzer sonuçlar ve analizler ortaya çıkar mı? (Creswell, 2013; Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

Geçerlik, bilimsel bulguların doğruluğu ve gerçekliği ile ilgilidir. Geçerli bir çalışma gerçekte var olanı göstermeli ve geçerli bir araç veya ölçüt, ölçmesi gereken şeyi gerçekten ölçmelidir (Le Comple ve Goetz 1982; Lincoln, Lynham ve Guba, 2013). Geçerlik eleneksel nicel yapıdan türetildiği için, ontolojik veya paradigmatik bağlantılarına rağmen, nitel araştırmacılar için zayıf bir konuma yerleştirilmiştir. Çok sayıda nitel araştırmacı, geçerlik kavramını kullanmaz ve gerçeğe benzerliği veya ikna edici bir şekilde yazılmış bir açıklamayı tercih eder (Miles vd., 2014).

Geçerlik sabit, evrensel bir kavram değildir; belirli araştırma metodolojilerinin süreç ve amaçlarına uygun koşullu bir yapıdır. Bazı nitel araştırmacılar, geçerlik kavramının nitel araştırmalarda kullanılamayacağını öne sürmüş ve bunu titizlik (*rigor*) ve güvenilebilirlik gibi kavramlarla eşleştirmiştir (Davies ve Dodd, 2002; Morse, 1991). Nitel anlamda geçerlik, incelenen olgunun doğası hakkında bilgi ve anlayış edinmek anlamına gelir (Leininger, 1985). Nitel yöntem, bir olguya has veya olguyu diğerlerinden farklı kılan belirli bir niteliğe odaklanır. Creswell'e (2014) göre ise nitel anlamda geçerlik, araştırmacının bulguların doğruluğunu belirli prosedürleri kullanarak kontrol etmesi anlamına gelirken, nitel güvenirlik, araştırmacının yaklaşımının farklı araştırmacılar ve farklı çalışmalar arasında tutarlı olduğuna işaret eder (Creswell, 2013).

Güven duyulabilirliğin önemi metodolojik titizliğin ötesine uzanarak etik hususları içermektedir ve katılımcıların seslerinin ve deneyimlerinin bütünlük ve saygıyla temsil edilmesini sağlamaktadır. Güvenilir araştırma, okuyucular, uygulayıcılar ve politika yapıcılar arasında güveni teşvik ederek bulguların uygulama ve politika kararlarını bilgilendirmek için kullanılma olasılığını artırır. (Creswell ve Miller, 2000). Ayrıca, araştırmacının ve kurumunun akademik ve profesyonel itibarına katkı sağlayarak hem etik hem de metodolojik uygulamalarda yüksek standartlara bağlılığı gösterir (Lincoln, Lynham ve Guba, 2013). Nitel araştırmacılar belirli ilkelere bağlı kalarak yalnızca bilimsel olarak değil aynı zamanda etik olarak sağlam ve sosyal olarak ilgili bulgular üretebilirler. Güven duyulabilirlik yalnızca metodolojik bir endişe değil, aynı zamanda sorumlu ve etkili nitel araştırmanın temel taşıdır (Morse, 2015).

Özetle, geleneksel güvenirlik ve geçerlik kavramlarıyla ilişkili olan ancak bunlarla sınırlı olmayan konuları da kapsayan güven duyulabilirlik, doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşerî bilimlerdeki araştırmaların hayati bir bileşenidir.

Nitel Araştırmalarda Güven Duyulabilirlik Geliştirme Stratejileri

Nitel bir araştırma çalışmasının güvenilirliğini artırmanın epistemolojik anlayışlar, incelenen ve kullanılan literatürün derinliği, argümanın uygun teorik konumlandırılması, çoklu ve sıklıkla çatışan veri toplama/oluşturma tekniklerinin seçimi ve dağıtımı ve gerçekleştirilen analitik prosedürler, ampirik materyalin daha geniş teorilere ve söylemlere bağlanması ve araştırmanın bu yönlerinin birbirleriyle iç içe geçme biçimleri dahil olmak üzere birden fazla yönü vardır (Merriam, 2009).

Sayısal verilere ve istatistiksel analize dayanan nicel araştırmanın aksine, nitel araştırma insan deneyimlerinin, algılarının ve sosyal olguların derinliğini ve karmaşıklığını araştırır. Bu araştırma, bulguların inanılabilir, aktarılabilir, güvenilir ve doğrulanabilir olduğundan emin olmak için titiz bir yaklaşım gerektirir (Merriam ve Tisdell, 2015). Güvenilebilirlik, nitel araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğinin üzerine inşa edildiği temeldir ve araştırma sürecine ve sonuçlarına olan güveni teşvik eder. Güvenilebilirliği oluşturmak, araştırmanın bütünlüğünü ve gerçekliğini artırmak için tasarlanmış bir dizi strateji ve kriter içerir. Genellikle inanılabilir, aktarılabilir, güvenilir ve doğrulanabilir olarak ifade edilen bu kriterler, araştırmacıların çalışmalarının metodolojik ve etik olarak sağlam olduğundan emin olmaları için yol gösterici ilkeler olarak hizmet eder. Bu ölçütler toplu olarak araştırma sürecinin şeffaf olmasını, bulguların verilere dayanmasını ve yorumların gereksiz önyargılardan arınmış olmasını sağlar (Creswell ve Poth, 2016).

Nitel araştırmada güvenilebilirlik, bulguların geçerliliğini, güvenilirliğini ve inandırıcılığını sağlayan temel taştır. Geçerliliği ve güvenilirliği belirlemek için genellikle istatistiksel ölçümlere dayanan nicel araştırmanın aksine, nitel araştırma, araştırmacının insan deneyimlerinin ve sosyal olguların karmaşıklığını **doğru bir şekilde temsil etme** becerisine bağlıdır. Nitel araştırmada güven duyulabilirliği geliştirmek, başkalarının çalışmanın sonuçlarına ne kadar güvenle güvenebileceğini belirlediği için çok önemlidir (Merriam ve Tisdel, 2015).

KAYNAKÇA

Alvesson, M. (2003) Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure, *Higher Education, 46*(2), 167-193.

Borneman, J.ve Hammoudi, A. (Eds.). (2009). *Being there: The fieldwork encounter and the making of truth.* Berkeley, CA: University of California Press.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. 5th Edition. Oxford University Press.

Collingridge, D. S.ve Gantt, E. E. (2019). The quality of qualitative research. *American Journal of Medical Quality*, *34*(5), 439–445. https://doi.org/10.1177/1062860619873187

Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Davies, D. ve Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, *12*(2), 279-289.

Davis, C. ve Lachlan, K. (2017). *Straight talk about communication research methods* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.

Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. ve Steinmetz, A. C. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles.* New York: Falmer Press.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L.ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Newbury Park, CA: Sage.

Fidel, R. (1993). Qualitative methods in information retrieval research. *Library and information science research*, *15*, 219-219.

Furman, R., Lietz, C. ve Langer, C. (2006). The research poem in international social work:

Innovations in qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(3), 24–34. doi:10.1177/160940690600500305

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction.* White Plains, NY: Longman.

Harrison, J., MacGibbon, L. ve Morton, M. (2001). Regimes of trustworthiness in qualitativeresearch: The rigors of reciprocity. *Qualitative Inquiry*, *7*(3), 323-345.

Johnson, C. W.ve Parry, D. C. (2015). *Fostering social justice through qualitative inquiry*. Angeles: Routledge.

LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 51, 31–60. doi:10.3102/00346543052001031

Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, *56*(3), 257–277. doi:10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482

Leininger, M. M. (1985). Nature, rationale, and importance of qualitative research methods in nursing. *Qualitative Research Methods in Nursing*, (M.M. Leininger ed.), Toronto, 1–25.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Low, S. (2014). *Spatializing culture: An engaged anthropological approach to space and places*. New York, NY: Routledge.

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Los Angeles, CA: SAGE.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley ve Sons.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, *13*(5), 20-30.

Miller, M., Grimwood, B. ve Arai, S. (2015). Ascetic practices for reflexively navigating power, privilege and freedoms in leisure research. *Leisure/Loisir*, *39*(3–4), 383–402. doi:10.1080/14927713.2015.1116204

Morse, J. M. (1991). Qualitative nursing research: A free-for-all? *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue. Revised Edition*, 14-22. https://doi.org/10.4135/9781483349015

Morse, J. M. (2002). Qualitative health research: Challenges for the 21st century. *Qualitative Health Research*, *12*(1), 116-129.

Noble, H. ve Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, *18*(2), 34-35.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Pink, S. ve Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction,* 36(3), 351–361. doi:10.1002/symb.66

Sandelowski, M. (1993). Rigor or rigor mortis: The problem of rigor in qualitative research revisited. *Advances in Nursing Science*, *16*(2), 1-8.

Silverman, D. (2013). What counts as qualitative research? Some cautionary comments. *Qualitative Sociology Review*, *9*(2), 48-55.

Spall, S. (1998). Peer debriefing in qualitative research: Emerging operational models. *Qualitative Inquiry*, *4*(2), 280–292. doi:10.1177/107780049800400208.

Stahl, N. A. ve King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, *44*(1), 26–29.

Stake, R. E. (1995*). The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Nitel Araştırmalarda Raporlama

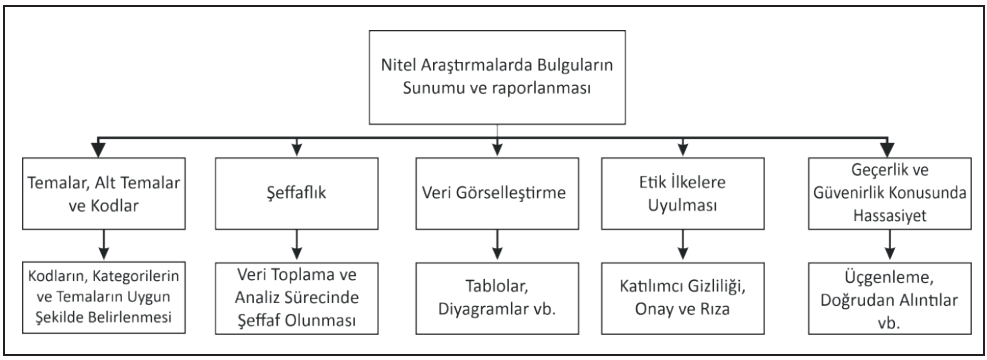
5

Doç. Dr. Taner ATMACA
Nefise Kübra ÇELİK

Giriş

Nitel araştırmalar, yalnızca katılımcıların deneyimlerini değil, aynı zamanda dokümanları ve geçmiş ile güncel belgeleri de analiz ederek kapsamlı bir anlayış elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte görüşme metinleri, dokümanlar, arşiv belgeleri, görseller ve video içerikleri gibi çeşitli materyallerin incelenmesi mümkün olmaktadır (Creswell, 2017; Patton, 2014). Dolayısıyla nitel araştırmalarda bulguların sunumu ve raporlanması, araştırmanın bilimsel değerini ve güvenilirliğini artıran önemli bir aşamadır ve sosyal gerçeklikle uyumlu olmalıdır (Baltacı, 2019). Bu bağlamda bulguların nasıl sunulduğu ve ifade edildiği, elde edilen verilerin anlamlandırılması ve yorumlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü Schatzman ve Strauss'a göre (1973) nitel araştırmanın bu kısmında "*okuyucunun dikkatini çekmek*" esastır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken temel unsurlar; şeffaflık, doğruluk, etik ilkeler, tematik yapı, görsel destek ve bağlamdır. Bulguların etkili bir şekilde raporlanması, araştırmanın teorik ve pratik katkılarını ortaya çıkardığı gibi diğer araştırmacılar tarafından anlaşılabilir ve değerlendirilebilir olmasını sağlamaktadır.

Nitel araştırmalarda bulguların sunumu ve raporlanması, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından kritik öneme sahiptir (Miles ve Huberman, 2016). Bulguların açık ve ayrıntılı bir şekilde sunulması, diğer araştırmacıların çalışmayı değerlendirebilmesi ve sonuçları doğrulayabilmesi için gereklidir (Merriam, 2013). Çünkü bu süreç, araştırmanın bilimsel değerini artırmaktadır. Ayrıca, bulguların doğru raporlanması, araştırmanın teorik ve pratik katkılarını artıran bir faktördür. Teorik olarak, bulgular yeni kavramların geliştirilmesine ve mevcut teorilerin test edilmesine olanak sağlamaktadır. Pratik olarak ise bulguların doğru raporlanması, politika yapıcılar, eğitimciler ve alandaki diğer uygulayıcılar için sorunlara etkili çözüm önerileri sunmaktadır. Şekil 1'de nitel araştırmalarda bulguların sunumu ve raporlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı temel faktörler yer verilmiştir.



Şekil 1. *Nitel araştırmalarda bulguların sunumu ve raporlanmasında etkili bazı faktörler*

Nerden Başlamalıyız?

İyi bir nitel araştırmacı, bu süreci başarılı bir şekilde yönetmek için belirli adımları takip etmelidir. İzlenmesi gereken temel adımlar aşağıda sunulmuştur:

1. **Adım**: **Araştırma Sorularına Odaklanma**: Araştırma soruları, bulguların nasıl yapılandırılacağını belirlemektedir. Bu nedenle, araştırma sorularını yeniden gözden geçirerek ana temaları belirlemek önemlidir. Her bir temayı, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde düzenlemek gerekir.

2. **Adım: Verilerin Organizasyonu ve Düzenlenmesi**: Veriler toplandıktan sonra, araştırmacı [içerik analizi için] verileri kodlamalı ve temalar veya kategoriler etrafında düzenlemelidir. Bu süreç verilerin anlamlı ve sistematik bir şekilde sunulmasını sağlamaktadır. Veriler üzerinde yapılan analizler sırasında alınan notlar ve memolar, bulguların yorumlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

3. **Adım**: **Ana Temaların, Alt Temaların ve Kodların Belirlenmesi**: Verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ana temalar ve alt temalar belirlenmelidir. Bu temalar, bulguların temel yapı taşlarını oluşturur. Temaları desteklemek için katılımcıların doğrudan alıntıları kullanılmalıdır. Bu kullanım, bulguların zenginliğini ve derinliğini artırır.

4. **Adım**: **Görseller ve Tabloların Hazırlanması**: Bulguların daha anlaşılır hale gelmesi için **araştırmanın içeriğine de uygunsa** grafikler, tablolar ve diyagramlar kullanılmalıdır (Çelik vd., 2020). Bu türden görseller verilerin daha net bir şekilde sunulmasını sağlayabilir. Verilerin görselleştirilmesi, okuyucuların bulguları daha kolay anlamasına yardımcı olur. Merriam'a (2013) göre nitel araştırmalarda görseller anlaşılabilir şekilde tasarlanmalıdır ve ihtiyaçtan fazla olmamalıdır.

5. **Adım**: **Analitik Yorumlama ve Bulguların Anlamlandırılması**: Temaların ve kategorilerin derinlemesine yorumlanması, bulguların geniş bir bağlamda ele alınmasını sağlar. Bu süreçte verilerden çıkarılan anlamlar, araştırma soruları ve amaçları doğrultusunda analiz edilir.

Kodlamada Nelere Dikkat Edilmelidir?

Nitel araştırmalarda kodlama süreci verilerin analiz edilmesi ve anlamlı kategorilere ayrılması açısından oldukça önemlidir (Saldana, 2023). Kodlama sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar şunlardır:

- Kodlama sürecinin açık ve net bir şekilde tanımlanması önemlidir. Bu durum, sürecin tekrarlanabilirliğini sağlar ve diğer araştırmacılar tarafından anlaşılabilir olmasını destekler.
- Kodlama sürecinde tutarlılık sağlamak için kodların belirli kriterlere göre uygulanması gereklidir. Aynı türdeki veriler, aynı şekilde kodlanmalıdır.
- Her bir kodun net ve anlaşılır bir tanımı olmalıdır. Bu tanımlar, kodların nasıl ve ne zaman uygulanacağını açıklamalıdır.
- (Opsiyonel) Tüm kodları içeren bir kod listesi oluşturulmalı ve bu liste sürekli olarak güncellenmelidir.
- Kodlar veriye dayalı olarak geliştirilmelidir. Veri ile doğrudan ilişkili olmayan kodlardan kaçınılmalıdır.
- Kodlama sürecinde, katılımcıların doğrudan alıntıları kullanılmalı ve bu alıntılar kodların anlamını desteklemelidir.
- Kodlama süreci dinamik olmalıdır. Veriler analiz edildikçe kodlar gözden geçirilmeli ve gerektiğinde revize edilmelidir. Benzer kodlar bir araya getirilerek daha geniş kategoriler oluşturulmalıdır.
- Kodlamada tümevarımsal bir yol izlenebileceği gibi tümdengelimsel bir yol da tercih edilebilir.
- Birden fazla kodlayıcı kullanılarak kodların tutarlılığı kontrol edilmelidir. Kodlayıcılar arasında yüksek derecede uyum sağlanması, kodlamanın güvenilirliğini artırır.

İçerik Analiziyle Yapılmış Bir Araştırmada Örnek Bulgu Sunumu

Örnek bir araştırma senaryosunda (**Öğretmenler Arasında Meslekî İş Birliği ve Etkileri**) kendisiyle görüşme yapılan öğretmene yöneltilen "*Son zamanlarda okulunuzda öğretmenler arasında iş birliği ile ilgili neleri gözlemliyorsunuz*?" sorusuna verilen cevap aşağıda sunulmuştur:

> "Okulumuzda öğretmenler arasındaki iş birliği son yıllarda oldukça arttı. Özellikle müdürümüz, bizlere sürekli destek oluyor ve iş birliği yapmamız için fırsatlar yaratıyor. Geçen yıl, müdürümüz tarafından düzenlenen bir dizi çalıştay sayesinde, öğretim yöntemlerimizi geliştirme ve öğrencilerimize daha etkili bir şekilde ulaşma konusunda büyük ilerlemeler kaydettik. Ayrıca, bu çalıştaylar sayesinde meslektaşlarımızla daha yakın ilişkiler kurduk ve deneyimlerimizi paylaşma imkânı bulduk. Bu tür destekler, mesleki memnuniyetimizi artırıyor ve burada çalışmaktan daha fazla keyif almamızı sağlıyor." [Öğretmen 1]

KAYNAKÇA

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır*? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368-388.

Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (Çev. Editörü: Halil Ekşi). İstanbul: Edam Yayınları.

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8*(1), 379-406.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademi.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. Editörleri: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Editörü: Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Saldana, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. Editörleri: Aysel Tüfekci- Süleyman Nihat Şad). Ankara: Pegem Akademi.

Schatzman, T.H. ve Strauss, A.L. (1973). *Field research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hail.

Fenomenoloji

6

Doç. Dr. Bilgen KIRAL

Giriş

Nitel bir araştırma yaklaşımı olan fenomenoloji, ilk olarak Husserl tarafından insanların deneyimlerinin bağlamını ve anlamını ortaya çıkarmanın bir yolu olarak kavramsallaştırılıp teorileştirilmiştir. Ancak birçok araştırmacı ve teorisyen Husserl'ın çalışmasını genişletmiştir. Bunlardan en bilineni ünlü teorisyen Moustakas'tır. Moustakas 1994'te transandantal fenomenoloji olarak bilinen betimleyici fenomenoloji hakkında çalışmalar yapmış, yaşanmış deneyimlerin yorumlanmasıyla ilgilenmemiş, daha çok bunların tanımlanmasına ve betimlenmesine odaklanmıştır. Husserl'ın betimleyici yaklaşımının karşısında ise fenomenolojinin betimlenmesinden çok yorumlanmasını savunan Heiddeger bulunmaktadır. Heiddeger'in yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımı ise van Mannen tarafından geliştirilmiştir. Van Mannen 1990 yılında Hermeneutik fenomeolojisi hakkında kapsamlı bir yazı kaleme almış, yaşanmış deneyimlerin hayatın yorumlaması olduğunu belirtmiştir (Alease, 2017). Esasında her iki yaklaşımın da bireylerin tecrübelerinden yola çıktığı görülmektedir.

Fenomenolojik araştırma, bir olgunun özünü, onu deneyimleyen katılımcıların bakış açısından anlamaya çalışması (Ersoy, 2019) bakımından diğer nitel araştırma türlerinden farklıdır. O halde, bu tür araştırmalarda odak noktası, katılımcıların kendileri veya içinde yaşadıkları dünya değil, daha ziyade ikisi arasındaki karşılıklı ilişkinin anlamı veya özüdür (Merriam, 2014). Patton'a (2014) göre bu yaklaşım, bireylerin yaşanmış deneyimlerin anlamlarını nasıl anladıklarına odaklanmaktadır. Fenomenologlar, bireylerin günlük dünyalarındaki fenomenlerin analitik ve tanımlayıcı deneyimleriyle ilgilenirler; bunun fenomenolojik terimi "yaşam dünyası"dır (Creswell, 2013). Bu nedenle fenomenologlar, katılımcıların yaşamı neden bu şekilde deneyimlediklerini çözmekten çok, bir fenomenin ilk elden tanımlarıyla ilgilenirler. Fenomenologlar, insanın gündelik dünyadaki deneyiminin dünyayı yorumlamanın geçerli bir yolu olduğunu algılarlar. Bu nedenle, bağımsız bilimsel ampirik geleneğin üstün araştırma yöntemi olduğu fikrini reddetmektedirler. İncelenen olgu, kabul edilen gerçekliğin merceğinden ölçülmez veya tanımlanmaz; daha ziyade katılımcıların gündelik dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarına dair bir anlayış ara-

nır (Bryman, 2001). Fenomenolojik araştırmacının görevi, incelemeye çalıştığı olgunun özünü ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2003). Kitabın bu bölümünde öncelikle fenomenoloji kelimesinin anlamı ve bu kavramın kavramlaşmasını sağlayan Husserl ve Heiddeger'in bakış açıları ve bunların karşılaştırması yapılmış, fenomenolojide kullanılan soru türlerine örnekler verilmiş, katılımcılarverilerin toplanması ve analizi, araştırmacının rolü ve etik gibi konular ele alınmıştır.

Fenomenoloji Kelimesi ve Anlamı

Fenomenoloji kelimesi incelendiğinde "phenomena" ve "logos" kök terimlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu iki kelimenin birden fazla anlamı bulunmaktadır. Fenomen kelimesi, Yunanca gün ışığına çıkarmak anlamına gelen "phainein" ve görünmek anlamına gelen "phainesthai" kelimelerinden türemiştir. Aynı zamanda Latince "phænomenon" kelimesinden türemiş olup; bu kelime de Yunanca görünen şey anlamına gelen "phainomenon"dan gelmektedir. Genel olarak bir fenomen, deneyimlenebilen herhangi bir şeydir. "Logos" eski Yunanca bir kelime olup; bir konu hakkındaki düşünce veya söylem anlamına gelir. Fenomenoloji kelimesinin Almanca Phänomenologie olarak Johann Heinrich Lambert tarafından 1764 yılında en eski kullanıldığı düşünülmektedir. Felsefi bağlamda ise terimin en eski kullanımının aslında Husserl tarafından değil, Hegel tarafından olduğu görülmektedir. Fakat en etkili ve bilinen çalışmalar Husserl'a ait olduğu için fenomenolojiyi kuran kişi olarak Husserl bilinmektedir (Williams, 2021).

Fenomenolojik felsefenin temel amacı, deneyimleyenin bilinci aracılığıyla bireylerin deneyimlerine ilişkin daha büyük bir anlayış geliştirmektir (Giorgi, 2009). Bu yaklaşımı benimseyen teori, insanların öznel deneyimlerinin anlaşılmasına olanak sağlamaktır (Tufford ve Newman, 2010). Bu nedenle, fenomenolojik araştırmanın ana vurgusu, olayları betimlemek ya da insan deneyimini, deneyim sahibi tarafından yaşandığı şekliyle, nitel bir kanıt kaynağı olarak kullanılabilecek şekilde betimlemek ve yorumlamaktır. Araştırmacının öncelikli kaygısı, gündelik deneyimlerden örnekler elde etmek için nitel veri toplama tekniklerini kullanmaktır. Fenomenoloji, yaşanmış deneyimin doğasını tanımlama veya yorumlama konusundaki belirgin güçlü yönleri nedeniyle, yorumlayıcı bir paradigma içinde deneyimsel çalışma için ideal bir yöntemdir. Ancak, bir yöntem olarak sahip olduğu açık değerlere rağmen, fenomenoloji yaşanmış deneyimin sosyal bağlamını ele almakta başarısız olmaktadır (Mayoh ve Onwuegbuzie, 2013). Dahası, fenomenoloji yaşanmışlık yapılarının oluşturulmasına yardımcı olabilse de bu tür yapılar hakkında genellemeler yapmak için uygun değildir. Fenomenolojinin en güçlü yönlerinden biri, bir fenomenin keşfedilmesine olanak tanıyan deneyime odaklanmış doğasıdır. Fenomenolojik araştırma yaklaşımlarıyla özdeşleşen birey ya da bireyler grubu, fenomenolojinin geleceğine ilişkin farklı görüşlerin yanı sıra, temel felsefeyi yorumlama ve uygulama açısından farklı yaklaşımlara sahiptir (Moran, 2000). Genel olarak fenomenolojik araştırma iki ana akıma ayrılabilir:

1 Edmund Husserl (1859-1938); daha sonra Giorgi ve Moustakas'ın çalışmaları ile gelişen tanımlayıcı/betimleyici (transcendental) fenomenoloji,

2 Martin Heidegger'in (1989-1976), daha sonra van Manen ile Smith ve diğerlerinin çalışmalarına dayanan yorumlayıcı (hermeneutik) fenomenolojidir.

Geleneksel/Betimleyici/Tanımlayıcı Fenomenoloji (Transcendental Phenomenology)

Edmund Husserl, fenomenolojik felsefenin kurucusu diğer bir değişle babası sayılır. 1927 yılında "Encyclopedia Britannicca (Britannica Ansiklopedisi)" için yazdığı yazıda fenomenoloji teriminden bahsetmektedir. Deneyimlerin özünü tanımlamaya çalışan bir yaklaşım olduğunu, felsefede çığır açan yeni bir tür betimleyici bir yöntem ve ondan türetilen bilimsel olarak bir teorinin ampirik olarak kanıtlanmadan önce, teorinin kullanılması için elde edilen tahminler (apriori bir bilim) olarak ifade etmektedir. Tam ifadesi; "Yüzyılın başında felsefede çığır açan yeni bir tür betimleyici yöntem ve ondan türetilen apriori bir bilim" şeklindedir (Gill, 2014; 2020).

Husserl'ın (1859-1938) yaklaşımı transandantal fenomenoloji olarak anılır ve bu yaklaşım geleneksel fenomenoloji, betimleyici fenomenoloji ya da tanımlayıcı fenomenoloji gibi adlarla anılır. Aslında tümü Husserl'ın yaklaşımını ifade etmektedir (Kıral, 2021) ve diğer tüm fenomenolojik yöntemlerin temelini bu yaklaşım oluşturmaktadır (Polkinghorne, 1989). Husserl, matematik ve bilimsel bir geçmişe sahip olmasına rağmen felsefe eğitimi almaya karar vermiştir. İnsanların dış uyaranlara anlam yüklediğine ve bu nedenle otomatik olarak yanıt vermediği için bilimsel, ampirik yaklaşımın psikolojideki insan deneklere uygulanmaması gerektiğine inanmaktaydı (Moustakas, 1994). Husserl, bu şekilde yürütülen araştırmanın sonuçlarının, temel farklılıklar ve yapılar dikkate alınmadığı için çarpık olacağını ileri sürmüştür. Bu nedenle ampirik bilimden ayrılmayı ve "şeylerin kendisine" dönüşünü savunmuştur (Moustakas, 1994). Husserl, bunun yerine bir bireyin nesnesi veya "yaşanmış deneyimi" (gündelik dünya) olan fenomeni üzerine düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü bu yöntem, kişinin etrafındaki dünyayı deneyimleme biçiminin yanı sıra, bu durumu nasıl tanımlayıp, betimlediğini de içermektedir (Merriam, 2014).

Fenomenoloji yaklaşımında temel amaç, insanların yaşadıkları ve deneyimledikleri şekliyle bir olgunun doğasını kavramaktır (van Manen, 1990). Bunu yapabilmek için fenomenoloji çalışan araştırmacının olguyu tanımlaması gerekir. Bu olgu, zorbalığa maruz kalma, belirli bir cerrahi prosedürden geçme ya da kasırga gibi bir yaşam olayı olabilir. Araştırmacı, bir olguyu yaşamış kişilerden veri toplar ve bu deneyimi yaşamış herkes için bu deneyimin özüne dair bileşik bir tanım geliştirir. Amaç, ne yaşadıklarını ve bunu nasıl yaşadıklarını anlamaktır (Moustakas, 1994). Modern fenomenolojik araştırmaların ortaya çıkışı ise Amedeo Giorgi ve Clark Moustakas ile olmuştur. Giorgi, çeşitli yöntemler kullanmış, yaşanmış deneyimlerin özüne ilişkin anlayışını geliştirmiştir. Ayrıca nitel araştırmada güvenirlik ve geçerlik konularını ele almıştır. Giorgi'ye göre, fenomenolojik araştırmalarda kullanılan kelime "tanımlamak"tır. Araştırmacının amacı, önceden verilmiş herhangi bir çerçeveden kaçınarak, ancak gerçeklere sadık kalarak, fenomeni mümkün olduğunca doğru bir şekilde tanımlamaktır (Giorgi, 2009). Moustakas'ın (1994), betimleyici/transandantal fenomenolojisine göre, araştırma yorumlara daha az odaklanır ve daha çok katılımcıların deneyimlerinin tanımlanması üzerine odaklanmıştır. Moustakas, Husserl'in epoche ve paranteze alma kavramlarına odaklanarak, yeni bir soruşturma altındaki olguya yönelik bakış açısı geliştirmiştir (Giorgi, 1985). Betimleyici fenomenolojik araştırmanın spesifik teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

KAYNAKÇA

Alase, A. (2017). The ınterpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education ve Literacy Studies 5*(2), 9-19.

Ashworth, P. D. (1996). Presuppose nothing! The suspension of assumptions in phenomenological psychological methodology. *Journal of Phenomenological Psychology, 27*(1), 1-25.

Ashworth, P. D. (2003). An approach to phenomenological psychology: the contingencies of the lifeworld. *Journal of Phenomenological Psychology, 34*(2), 145-156.

Bryman, A. (2001). *Social research methods.* Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative ınquiry and research design choosing among five approaches.* Sage.

Cypress, B. (2018). Qualitative research methods: A phenomenological focus. *Dimensions of Critical Care Nursing, 37*(6), 302-309.

Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research, 3*(8), 251-260.

Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edts). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Anı.

Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the "phenomenological psychological attitude". *Journal of Phenomenological Psychology,* 39, 1-32.

Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology ve Practice, 3*(1), 6-25.

Gill, M.J. (2014). The possibilities of phenomenology for organizational research. *Organizational Research Methods, 17*(2) 118-137.

Gill, M. J. (2020) Phenomenological approaches to research. Mik-Meyer, N. ve Järvinen, M. (Eds.). *Qualitative Analysis: Eight approaches.* Sage.

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research.* Duquesne University Press.

Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology,* 25, 190-220.

Giorgi, A. (2008). Concerning a serious misunderstanding of the essence of the phenomenological method in psychology. *Journal of Phenomenological Psychology,* 39, 33-58.

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology.* Duquesne University Press.

Greening, N. (2019). Phenomenological research methodology. *Scientific Research Journal, VII*(V), 88-92.

Halling, S., Leifer, M. ve Rowe, J.O. (2006). Emergence of the dialogal approach: Forgiving another. C. T. Fischer (Ed.). *Qualitative research methods for psychology: Introduction through empirical studies.* Academic Press.

Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods, 3*(1), http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/html/groenewald.html. Erişim: 06.06.2024

Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Pearson.

Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 10*(4), 92-103.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods, 2*(3), 21-35.

Mayoh, J. ve Onwuegbuzie, A. J. (2013). Toward a conceptualization of mixed methods phenomenological research. *Journal of Mixed Methods Research, XX*(X) 1–17.

Merriam, S. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Wiley.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Sage.

Miles, M. B., Huberman, A. M.ve Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook.* Sage.

Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology.* Routledge

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods.* Sage.

Noon, E. J. ve Hallam, S. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 6*(1), 75-83.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* M. Bütün ve S. B. Demir (Edts.). PegemAkademi.

Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. R. S. Valle ve S. Halling

(Eds.). *Existential phenomenological perspectives in psychology.* Plenum Press.

Smith, J A., Flowers, P. ve Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* Sage.

Strauss, A. ve Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques.* Sage.

Todres, L.ve Holloway, I. (2004). Descriptive phenomenology: Life-world as evidence. F. Rapport (Ed.). *New qualitative methodologies in health and social care research.* Routledge.

Tufford, L. ve Newman, P. (2010). Bracketing in qualitative research. *Qualitative Social Work, 11*(1) 80–96.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience.* State University of New York Press.

Wertz, F. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology.*Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 167-177.

Williams, H. (2021). The meaning of "phenomenology": Qualitative and philosophical phenomenological research methods. *The Qualitative Report, 26*(2), 366-385.

Durum Çalışması 7

Doç. Dr. Tamer SARI

Giriş

Durum çalışması (case study), nitel araştırma yöntemleri arasında en yaygın kullanılan desenlerden biri olarak kabul edilir ve belirli bir olgu, olay, grup, durum veya kurumu derinlemesine incelemeyi, karmaşık ilişkileri keşfetmeyi amaçlar. Bu bölümde, durum çalışması deseninin teorik temellerini, araştırma sorusu ve amaç cümlesi yazımını, örneklem seçiminiveri toplama ve analiz yöntemlerini ve raporlama aşamalarını detaylı bir şekilde ele alacağız. Ayrıca, somut örneklerle ve araştırma şablonlarıyla, durum çalışması araştırmasının tasarlanması ve uygulanmasına rehberlik etmek amaçlanmaktadır.

Durum Çalışmasının Tanımı ve Özellikleri

Durum Çalışmasının Tanımı

Eğitim, antropoloji ve yönetim bilimleri gibi pek çok alanda yürütülen nitel araştırmalar, farklı disiplinler ve araştırma alanları için farklı sorular sormaya ve farklı araştırma süreçleri kullanmaya olanak tanımaktadır. Nitel araştırma veya nitel inceleme üst kavram olarak ortak kullanılmakla birlikte farklı kaynaklar nitel araştırma biçimlerini farklı tanımlamışlardır. Örneğin, Patton (2015) nitel araştırma desenlerini tanımlarken, etnografi ve gömülü teori gibi birçoğumuzun aşina olduğu kavramların yanısıra semiyotik (gösterge) ve kaos teorisi gibi yeni kavramlar kullanarak on altı sınıflandırma yapmıştır. Ancak nitel araştırma desenlerinin çeşitliliğine rağmen, araştırmalarda daha yaygın olarak tercih edilen altı yaklaşım dikkat çekmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu altı yaklaşım, temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü teori, etnografi, anlatı analizi ve nitel durum çalışması olarak kabul görmektedir. Nitel araştırma çatısı altında toplanan bu desenler şüphesiz bazı ortak özelliklere sahiptir. Bununla birlikte, her deseni birbirinden kısmen ayıran ölçüt, desenlerin odak noktalarıdır. Araştırmanın odak noktası araştırma sorusunun nasıl sorulabileceği, örneklem seçimiveri toplama ve analizi son olarak

raporlaştırılması konusunda farklılıklara neden olur. Dolayısıyla, doğru sorular için doğru deseni belirlemek ya da diğer bir ifadeyle, doğru desen için uygun soruları belirlemek önemlidir. Araştırmacılar tarafından kullanımında kargaşa yaşanan durum çalışması bu kapsamda ele alınmış ve tanım daha açık ve anlaşılır bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

Durum çalışmasının tanımı araştırmacılar arasında tartışma konusu olmuş ve alanda bazı karışıklıklara yol açmıştır. Merriam ve Tisdell (2016) durum çalışmasını, araştırma sürecini vurgulayarak, sınırlı bir sistemin derinlemesine tanımlanması ve analizi olarak tanımlamaktadır. Yin (2018) durum çalışmasını, güncel bir olguyu derinlemesine ve gerçek dünya bağlamında araştıran ampirik bir yöntem olarak ele almaktadır. Stake (1995) ise durum çalışmasını tek bir vakanın özelliğinin ve karmaşıklığının incelenmesi olarak görmektedir. Bu farklı tanımlar, farklı epistemolojik duruşları ve araştırma geleneklerini yansıtmaktadır. Bununla birlikte, hepsinin ortak unsurları vardır: sınırlı bir sisteme veya duruma odaklanma, derinlemesine araştırmaya vurgu ve bağlamın önemi. Bu farklılıklara rağmen, araştırmacılar genel olarak durum çalışmasının, karmaşık olguları doğal ortamlarında keşfetmek için çok yönlü ve değerli bir yaklaşım olduğu ve incelenen durum ya da durumların bütünsel bir şekilde anlaşılmasına olanak sağladığı konusunda hemfikirdir (Creswell ve Poth, 2018).

Durum çalışılmasının tanımı konusunda farklı yaklaşımlardan kaynaklanan farklı tanımların yarattığı karmaşa bir yana, diğer taraftan Türkçe kullanımı konusunda da başka bir kargaşa yaşanmaktadır. İngilizce "case study" olarak kullanılan terim Türkçede farklı disiplinler ve çevirilerden dolayı farklı karşılıklar bulmuştur. Türkçe alanyazında "Vaka Çalışması", "Vaka Analizi", "Örnek Olay İncelemesi", "Durum Çalışması" ve "Vaka İncelemesi" gibi farklı kullanımlara ve belki daha fazlasına rastlamak mümkündür. Haliyle bu durum, akademik alanyazında ortak bir terminoloji oluşturulması bakımından karmaşaya yol açmaktadır. Aslında bu terimler aynı metodolojik yaklaşımı ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu terimler arasındaki nüans, çoğunlukla çeviri tercihlerinden ve disiplinler arası yaklaşım farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Örneğin, alanyazında *Vaka Çalışması* ve *Vaka Analizi* terimleri çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmış ve belirli bir olayın veya durumun derinlemesine incelenmesini ifade etmek istenmiştir. *Durum Çalışması* ise daha genel bir terim olarak kullanılmış ve belirli bir durumun detaylı bir şekilde incelenmesini ifade eder. *Vaka İncelemesi* de benzer şekilde, belirli bir olayın veya durumun incelenmesini ifade eder, ancak daha çok hukuki veya tıbbi bağlamlarda kullanılmıştır. Kullanım amaçlarının farkı dışında kullanım yöntemleri büyük benzerlik gösteren bu terimlerin ortak kullanımı bakımından bir ölçüt olarak Yin, (2018) tarafından vurgulanan case study'nin bir araştırma stratejisi olması gerekliliği dikkate alınarak oluşturulabilir. Türkçe karşılıklarının bu stratejik boyutu tam olarak yansıtması gerekir. Sonuç olarak, durum çalışması teriminin, metodolojinin derinlemesine ve bağlamsal doğasını daha iyi yansıttığı ve disiplinler arası kullanıma daha uygun olduğu söylenebilir.

Durum Çalışmasının Temel Özellikleri

Durum çalışmasını diğer araştırma yöntemlerinden ayıran birkaç temel özellikten bahsedilebilir. Bu özellikler, araştırmacıların yöntem olarak durum çalışmasını tercih etmelerinde önemli rol oynayan temel özellikler olarak tanımlanabilir.

Derinlik ve Genişlik: Durum çalışmaları, tek veya az sayıda vakanın derinlemesine incelenmesine odaklanır ve zengin, ayrıntılı içgörüler sağlayabilir. Bu özelliği sayesinde durum çalışması, anketler veya deneyler gibi daha geniş bir örneklem üzerinden daha genel bulgular elde etmeyi amaçlayan yöntemlere karşı avantaj sağlar (Paparini vd., 2020). Genişlik kapsamında ise somut (örneğin kuruluşlar) veya soyut (örneğin olaylar) olguların belirli örneklerini incelemeye olanak sağlar.

Bağlam Bağımlı: Durum çalışmaları, bir olguyu gerçek dünyadaki bağlamsal koşulları içinde anlamayı vurgular. Durum çalışmaları, gerçek hayattaki durumların yoğun bir şekilde araştırılmasıdır ve genellikle bağlama bağlı olan bir veya birkaç sınırlı duruma odaklanır (Alam, 2021). Buna karşın, diğer yöntemler değişkenleri izole edebilir ve bunları daha kontrollü ortamlarda inceleyebilir.

Keşifsel ve Doğrulayıcı: Durum çalışmaları genellikle keşifseldir, hipotezler üretir ve teoriler geliştirir (Griffiths, 2004). Keşifsel özelliğinin öne çıkmasının sebebi olarak, durum çalışmalarının genellikle gözlemsel yöntemler kullanması ve doğal ya da yapay ortamlarda yürütülebilir olması gösterilmektedir.

Nitel Odak: Durum çalışmaları büyük ölçüde nitel veri toplama ve analiz tekniklerine dayanır (Sandelowski, 2011). Temel özellikleri arasında boylamsal tasarım, nitel veri analizi ve verilerden teori üretme potansiyeli yer alır (Griffiths, 2004). Diğer yöntemler daha nicel veriler ve istatistiksel analizler kullanabilir ve bu özellik durum çalışmasının farklı bakış açılarını yakalama potansiyeli olarak tercih edilme gerekçeleri arasında gösterilmektedir.

Esnek Tasarım: Durum çalışması tasarımı esnek ve yinelenebilirdir, yeni içgörüler ortaya çıktığında, araştırmanın yeni durumuna uyarlanabilir (Braun ve Clarke, 2006). Deneysel ve anket tasarımları daha katı yapılandırılmış olma eğilimindedir. Durum çalışması yaklaşımı, karmaşık gerçek dünya fenomenlerinin bütünsel ve derinlemesine anlaşılmasını sağlarken, diğer yöntemler genişlik, genelleme ve hipotez testinde daha öne çıkmaktadır.

Durum çalışması araştırmacılara olgu seçimi veri toplama ve teori oluşturma konularında esneklik sağlasa da öznel doğası nedeniyle güvenirlik ve geçerlik sağlama konusunda güçlükler barındırmaktadır (Griffiths, 2004). Bu sınırlamalara rağmen, durum çalışmaları gerçeklik duygusu, açık uçluluk ve eylemi teşvik etme yeteneği gibi güçlü yönlere sahiptir (Andrade, 2009). Araştırmacılar bakımından önemli ve ilgi çekici sonuçlar üretme kapasitesinden dolayı durum çalışması, bir araştırma yöntemi olarak her geçen gün daha yoğun kullanılmaktadır.

Durum Çalışması Türleri

Durum çalışmaları, belirli bir olgunun ayrıntılı, bağlamsal analizini sağlamak için çeşitli disiplinlerde kullanılan güçlü bir araştırma aracı olduğu yukarıda açıklanmıştı. Diğer araştırma yöntemlerinde gözden kaçabilecek ayrıntıların belirlenmesi için derinlemesine içgörüler üretme kapasitesi bakımından durum çalışması araştırmacılar tarafından değerli bulunur. Ancak, nitel bir durum çalışması çeşitli faktörlerle tanımlanabilir ve ayırt edilebilir. Bu faktörlerden herhangi biri durumun sınırları veya boyutuyla ilgili olabilir.

KAYNAKÇA

Alam, M.K. (2021). A systematic qualitative case study: questions, data collection, NVivo analysis and saturation, *Qualitative Research in Organizations and Management*, *16*(1), 1-31. https://doi.org/10.1108/QROM-09-2019-1825

Andrade, A. D. (2009). Interpretive research aiming at theory building: Adopting and adapting the case study design. *The Qualitative Report*, *14*(1), 42-60. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.1392

Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, *13*(4), 544-559. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Creswell, J.W. ve Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches. 4th Edition*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, *14*(4), 532–550. https://doi.org/10.2307/258557

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219-245. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Glaser, B. ve Strauss, A. (1999). *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203793206

Griffiths, C. (2004). *The case of the hybrid umbrella: A study of case studies*. AIS St Helens, Centre for Research in International Education.

Halkias, D. ve Neubert, M. (2020). *Extension of theory in leadership and management studies using the multiple case study design*. Social Science Research Network. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3586256.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation (4th ed.)*. San Francisco, CA: Jossey Bass

Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.

Paparini, S., Green, J., Papoutsi, C., Murdoch, J., Petticrew, M., Greenhalgh, T., Hanckel, B. ve Shaw, S. (2020). *Case study research for better evaluations of complex interventions: Rationale and challenges.* BioMed Central.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sandelowski, M. (2011). Casing the research case study. *Research in Nursing ve Health*, 34, 153–159. https://doi.org/10.1002/nur.20421

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Sage Publications.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.

Stake, R. E. (2005). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

White, R. E. ve Cooper, K. (2022). *Qualitative research in the post-modern era*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85124-8

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

8 Gömülü Teori

Dr. Gürkan SARIDAŞ

Geleceğe bakmayı severiz
çünkü önümüzde şekilsizce uçuşmakta olan olaylara
dilediğimiz gibi şekil vermek isteriz.
Johann Wolfgang von Goethe

Gömülü Teoriyi Anlamak

Gömülü teori, araştırmacılara büyük bir esneklik sağlayan bir araştırma desenidir (Charmaz, 2015). Bunun nedeni ise hem araştırma stratejisi hem de veri analizi olarak kullanılabilmesidir. Araştırma stratejisi olarak düşünüldüğünde sistematik ve yapısalcı yaklaşım olarak ikiye ayrılır. Strauss ve Corbin'in sistematik yaklaşımında araştırmacılardan bir tanesi veri toplarken diğer verileri sistematik bir şekilde analiz eder. Charmaz'ın yapılandırmacı yaklaşımında ise araştırmacıların gözlemlerine önem verilir ve daha esnek bir araştırma süreci sunulur (Ilgar ve Ilgar, 2013). Günümüzde araştırma stratejisi olarak yapılandırmacı yaklaşım daha çok kullanılmaktadır.

Daha önce çalışılmamış bir liderlik tarzı konusunda araştırma yapmak isteyen bir araştırmacı, daha önce bu konuda araştırma yapılmadığı için bir teoriyi ortaya atmak amacıyla araştırma stratejisi olarak gömülü teori kullanabilir.

Bir konudaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve bu ilişkiler üzerine yorum getirmek amacıyla araştırma yapmak isteyen bir araştırmacı veri analizi için gömülü teori kullanabilir.

Veri analizi olarak bakıldığında ise veri toplama süreci başladıktan sonra sürekli olarak yeni veri eski veri ile etiketlenerek devam ettirilir. Böylece süreç esnek bir şekilde devam eder. Fakat bu süreç boyunca ortaya çıkan kavramların henüz kesinleşmediği geçici ve değişebilir olduğu göz önünde bulun-

durulmalıdır (Punch, 2011). Gömülü teoride kodlama üç aşamada gerçekleşir. Bunlar, başlangıç kodlaması, odaklanılmış kodlama ve kuramsal kodlamadır (Charmaz, 2015). Charmaz (2015) bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır; başlangıç kodlaması ilk verinin elde edilmesi ile başlanıp elde edilen diğer verilerin ilk veriye eklenmesi ile oluşturulan kodlamadır. Bu aşamada kodlar oluşturularak geniş bir kod yelpazesi elde edilir. Başlangıç aşamasında araştırmacılardan birisi verileri analiz ederken diğer veri toplamaya devam edebilir. Odaklanılmış kodlamada ise ilk aşamada elde edilen kodlar en sık tekrar etme, ön plana çıkma veya ortak anlam ifade etme bakımından birleştirilerek daha anlamlı hale getirilir. Bu aşama araştırma ile ilgili geçerli bilgilerin ortaya çıktığı aşamadır. Odaklanılmış kodlama aşamasında araştırmacılar birlikte kodları inceleyerek anlamlı hale getirirler. Kuramsal kodlama, kodlar arasında bağlantılar kurarak bu bağlantıları açıklama aşamasıdır. Bu aşamada kodlar arasındaki anlam ortaya çıkarılarak araştırma sorusu açıklanamaya çalışılacağı gibi aynı zamanda bir kuram ile ilgili bilgiler ortaya konulabilir. Kuramsal kodlama aşamasında araştırmacılar sofistike bir şekilde ilişkileri açıklar.

Gömülü Teori Olduğuna Karar Vermek

Gömülü teori, görüşmeler sonucu elde edilmiş verilerin analizi olarak kullanıldığında diğer veri analizi türleri ile karıştırılabilir. Gerçekleştirilen görüşmelerin analizinde sıklıkla içerik analizi veya betimsel analiz kullanılır. Dolayısıyla veri analizinin içerik analizi mi, betimsel analiz mi yoksa gömülü teori mi olduğuna karar vermek gerekir. Bu kararı verebilmek için ise analiz türlerine hâkim olunmalıdır. Bu nedenle önce analiz türlerini detaylı bir şekilde inceleyelim.

İçerik analizi bir konuda elde edilen veriler sonucu ortaya çıkan kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için;

Betimsel analiz daha önce belirlenen bir çerçeve kapsamında kavramları belirlemek için;

Gömülü teori bilinmeyen bir konuda kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak veya bir teori ortaya atmak için kullanılır.

İçerik analizinde temel amaç verileri üzerinden açıklanabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle içerik analizinde tümevarımcı bir yaklaşım ile verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla görüşmeler sonucu elde edilen verilerden kodlar aracılığı ile bir anlam ortaya konulmaya çalışılır. Bu kodlar arasındaki ilişkiler temalar olarak ortaya konulur ve temalar da kategoriler aracılığı ile birleştirilir. Bazı durumlarda kategoriler oluşturmaya gerek kalmadan temalar aracılığı ile kodlar arasındaki ilişki ortaya konulabilir. Kısaca özetlemek gerekirse verilerin kodlanması, kodların temalara aracılığı ile ilişkilendirilmesi, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması şeklinde bir süreç ilerler.

Betimsel analizde temel amaç daha önceden belirlenen temalara göre verileri özetlemek ve yorumlamaktır. Belirlenen temalar kapsamında veriler iletileceği için katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir ve oku-

yucu bu görüşmeleri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde elde eder (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla araştırmacı görüşme soruları aracılığıyla temaları belirleyebileceği gibi ilgili literatür araştırması sonucu da temalara karar vermiş olabilir. Genel anlamda araştırma esnasında bir çerçeve oluşturulur, bu çerçeve kapsamında temalara karar verilir ve veriler işlenir.

Gömülü teori bir süreç analizi olarak kabul edilir. Karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirildiği için seçilen temel konu hakkındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Belirlenen konu analiz sonrasında felsefi bir şekilde açıklanır veya konuya ait bilinmeyen ilişkiler ortaya atılmaya çalışılır. Fakat genel anlamda gömülü teori bir kuram ortaya çıkarmak veya ortaya çıkmış bir teoriyi test etmek amacıyla kullanılır (Creswell, 2015). Dolayısıyla ilk bulgular ile analiz başlar ve yeni veriler ile önceki analizler karşılaştırılarak sürece devam edilir. İlk olarak kodlar bir anlam aramadan oluşturulurken benzer kodlar bir araya getirilerek tekrar düzenlenir. Sonrasında ise kodlar arasındaki ilişkiler temalar aracılığı ile ortaya konulur. Gömülü teori sonrasında konunun felsefi bir açıdan açıklanması beklenir. Belirlenen konu içerisindeki ilişkilerin belirsiz olması bu ilişkileri açıklama açısından önemlidir.

Bir araştırmanın amacı; "Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi" şeklinde belirlenebilir.

Araştırma esnasında araştırmacının araştırmanın amaçları kapsamında veri analizine karar vermesi gerekir. Bu durumda araştırmacı belirtilen üç analiz arasında kararsızlığa düşebilir. Bu durumda belirlenen araştırma amacı doğrultusunda araştırma sorusuna uygun bir şekilde analiz türüne karar vermelidir. Eğer amacınız bir konu hakkındaki bilinmeyen durumları/ilişkileri/kavramları ortaya çıkarmak ve bunu yorumlamak ise gömülü teori kullanılabilir. Bunun dışında eğer amacınız daha önce çalışılmamış bir durum hakkında bir teori ortaya atmaksa yine gömülü teori tercih edilmelidir. İçerik analizi ve gömülü teoride geçen kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma durumu farklılık göstermektedir. İçerik analizinde veride yer alan kavramlar arasındaki ilişki olmakla birlikte gömülü teorideki ilişki konunun kavramlarının ve kavramlar arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Betimsel analizde ise daha önce belirlenmiş bir çerçeve dahilinde analiz gerçekleştirme ve konuyu çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktır.

Araştırma Sorusunu Oluşturmak

Araştırma sorusu, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya yön verdikleri ve araştırma tasarımını belirledikleri için oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırma tasarımını belirlemeden önce araştırmanın amacının belirli olması bu amaç doğrultusunda araştırma sorusunun belirlenmesi gerekir.

Araştırmanın Amacını Belirlemek

Araştırmalar bir olgu veya olayı keşfetmek, betimlemek veya açıklamak amacıyla gerçekleştirilir. Dolayısıyla araştırmaların keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı olarak kate-

KAYNAKÇA

Akman-Dömbekci, H. ve Erişen, M. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), s. 141-160.

Bulduklu, Y. (2019). Eleştirel çalışmalarda nitel araştırma yöntemi olarak gömülü teori. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), s. 1-14.

Charmaz, K. (2015). *Gömülü teori yapılandırması nitel analiz uygulama rehberi* (R. Hoş, Çev.) Seçkin Yayıncılık.

Corbin, J. ve Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage Publications.

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Pub.

Creswell, J. (2015). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5. Press). Pearson Education Inc.

Çoban, C., Sarıdaş, G., Çoban, İ. ve Sarıdaş, Y. (2024). Çocuk Temelli Acil Durum Yönetimi. *XI International Eurasian Educational Research Congress.* Kocaeli: Anı Yayıncılık.

Glaser, C. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing.* Sociology Press.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. Y. Denzinve Y. S. Lincoln, *The sage handbook of qualitative research* (s. 191-216). Sage Publications Inc.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). Gömülü teori. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (s. 203-230). içinde Seçkin Sosyla Bilimler.

Günbayı, İ. ve Aşkun, V. (2023). Grounded teori ya da temellendirilmiş kuram, gömülü teori, kuram oluşturma vs. kullanımı adına yol haritası. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 1671-1697. doi:10.17679/inuefd.1331239

Ilgar, M. Z. ve Ilgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(3), 197-247.

Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

Miller, K., Willson, S., Chepp, V.ve Ryan, M. (2014). Analysis. In K. M. et al., *Cognitive interviewing methodology* (s. 35-50). John Wiley ve Sons.

Myers, M. D. (2013). *Qualitative research in business and management.* Sage.

Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş. nicel ve nitel yaklaşımlar.* (Z. Etöz, Çev.) Siyasal Kitabevi.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (Ş. Çınkırve N. Demirkasımoğlu, Çev.) Anı Yayıncılık.

Walliman, N. S. (2006). *Social research methods.* Sage Publications Incorporated.

Wilson, C. (2014). *Interview techniques for UX practitioners: A user-centered design method.* Elsevier.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

9 Anlatı Araştırması

Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK
Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN

Giriş

Anlatı terimi son yirmi yılda öne çıkmış olsa da kökleri biyografik ve yaşam tarihi yaklaşımlarına kadar uzanmaktadır (Carless ve Douglas, 2016). Latincede "narrario" adı anlatı ya da hikâye anlamına gelirken, "narrare" fiili anlatmak ya da aktarmak anlamına gelir (Heikkinen, 2002). Anlatı, anlatıcı veya dinleyicileri için önemli olan bir dizi olayı anlatan bir hikayedir. Bunun yanında anlatı, insan varlığının anlamlı kılınmasını sağlayan temel şema olarak kabul edilir (Polkinghorne, 1988).

Anlatı hem bir araştırma yöntemi hem de psikolojik ve sosyal olguları teorileştirmenin bir yoludur (Carless ve Douglas, 2016). Anlatı araştırması, bir kişinin yaşam deneyimini tüm yaşam öyküsü veya bir anlatı bağlamında incelemeye odaklanan özgün bir nitel araştırma türüdür (Pietersen vd., 2018). James'e (2018) göre anlatı araştırması, parçalı ve genel olana değil, bütün ve özel olana odaklanan bir araştırma yöntemidir. Ayrıca bu yöntem, bir bireyin deneyimine anlam vermenin ve keşfetmenin bir yolu olarak öykülerin anlatılmasını ön plana çıkarır. Anlatı araştırması, nitel araştırma desenleri arasında nitel vaka çalışması, fenomenoloji, etnografi ve gömülü teoriye kıyasla nispeten yenidir. Anlatı araştırmasını farklı kılan, C. Wright Mills'in "biyografi, tarih ve toplum" üçlemesinin biyografik yönüyle ilgilenmesidir (O'Toole, 2018).

Sosyal bilim disiplinlerinde (örneğin sosyoloji, psikoloji, antropoloji, iletişim, eğitim) anlatı araştırması, yaşanmış deneyimleri paylaşılan anlamlardan kaynaklanan sosyal bir epistemoloji olarak sunan sosyal inşacılığın bir sonucudur. Ancak 1980'lerde anlatı araştırması, sosyal bilimlerde sadece nesnel ve genelleştirilebilir bilgiye (pozitivist ve yapısalcı) değer vermekten öznel ve bağlamsallaştırılmış bilgiye de değer vermeye doğru bir entelektüel kayma olan "anlatı dönüşü" ile ortaya çıkmıştır. Sosyal psikolog Elliot Mischler, Donald Polkinghorne, Jerome Bruner ve Alasdair MacIntyre gibi diğer sosyal psikolog ve sosyologlarla birlikte anlatı sosyal bilimini geliştiren kişi olarak anılmaktadır. Mischler anlatıyı, bireysel ve kolektif kimlik ve deneyime dair içgörü sunan merkezi bir

insan biliş biçimi olarak tanıtmıştır. Anlatıya dönüş, akademisyenlerin hikâyenin önemine ve insanların hayatlarının hikayeler aracılığıyla şekillendiğine olan inançlarına dikkat çekmiştir. Ancak, sosyal kuramcı Roland Barthes'ın belirttiği gibi, anlatının tarihi insanların tarihiyle başlar; "hiçbir yerde anlatısı olmayan bir halk yoktur ve olmamıştır" (Wolgemuth ve Agosto, 2019). Anlatı araştırması ilk olarak Connelly ve Calandinin tarafından öğretmenlerin algılarını ve kişisel hikayelerini keşfetmek için bir araştırma tasarımı olarak kullanılmıştır (Connelly ve Clandinin, 1990).

Anlatı araştırmasının hem eğitimde hem de eğitim dışında uzun bir entelektüel geçmişi olmasına rağmen, eğitim deneyimi çalışmalarında giderek daha fazla kullanılmaktadır. Eğitim araştırmalarındaki bir teori, insanların bireysel ve sosyal olarak hikayeleştirilmiş yaşamlar süren hikâye anlatıcı organizmalar olduğunu savunur. Dolayısıyla, anlatı çalışması, insanların dünyayı deneyimleme biçimlerinin incelenmesidir. Bu genel kavram, eğitim ve eğitim araştırmalarının kişisel ve sosyal hikayelerin inşası olduğu görüşüne dönüşmüştür (Connelly ve Clandinin, 1990).

Anlatı araştırması, nitel ya da yorumlayıcı araştırma geleneği içinde nispeten yeni bir dal olsa da bu konuda halihazırda çok şey yazılmıştır. Anlatılar ve anlatı araştırmaları hakkında okurken, ilgi odağının dağıldığı ve birçok yöne yayıldığı izlenimi edinilir. Çoğu zaman anlatı kavramı, nitel bir araştırma çalışmasının nasıl temsil edileceği ile bağlantılı olarak kullanılır. Bu nedenle, bir vaka çalışmasının, biyografik bir çalışmanın, fenomenolojik bir çalışmanın veya etnografik bir çalışmanın anlatısal bir temsil biçimine sahip olabileceği savunulmaktadır (Creswell, 2014). Anlatısal temsil özellikle öğretmen biyografileri ve otobiyografileriyle bağlantılı görünmektedir. Hatta bu gelenek içerisinde biyografi ve anlatı terimleri eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Goodson, 1992). Bazı araştırmacılar, nitel ya da yorumlayıcı araştırma ailesi içinde yer alan bir araştırma türü olan anlatı yaklaşımına bir sorgulama yöntemi olarak odaklanmıştır (Connelly ve Clandinin, 1990; Gudmundsdottir, 2001). Bazıları ise anlatı yaklaşımının bir yöntem değil, daha ziyade araştırma sürecinde bir referans çerçevesi olduğunu ve anlatıların gerçekliğin üreticileri ve aktarıcıları olarak görüldüğünü iddia etmiştir (Heikkinen, 2002).

Anlatı Araştırmasının Temel Özellikleri

Anlatı araştırmalarının temel özelliklerinden en önemlisi araştırmacı ve araştırma özneleri arasındaki iş birliği sürecidir. Bu yaklaşımda, araştırma öznesi, araştırmacının gündemi tarafından yönlendirilen bir bilgilendirici olmaktan ziyade bir işbirlikçi olarak kabul edilir (Altork, 1998).

Anlatı araştırması karmaşık ve dinamik bir metodolojidir. Araştırmacı ve katılımcı, toplama ve analiz boyunca doğrulama kontrolleri sağlayarak hikayelerin anlamını sürekli müzakere eder (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmacı, hikayeleri topladıkça, ilişkileri ve işlemleri müzakere ettikçe ve katılımcıyı araştırma sürecine aktif olarak dahil etmek için onunla iş birliği yapmanın yeni yollarını keşfettikçe, araştırmacı katılımcının yaşamına gömülü olan çeşitli bağlamlar hakkında derin bir anlayış geliştirir (Clandinin ve Connelly, 2000). Öyküsel araştırma süreci boyunca katılımcı ile aktif iş birliği gereklidir. Araştırmacıların, katılımcının hikayelerini sürekli olarak katılımcıyla tartışması ve katılımcının kişisel, sosyal ve siyasi geçmişi üzerine düşünmesi gerekir. Bu süreç, araştırmacının anlatıyı

çerçeve içinde nasıl yeniden hikayeleştireceğini şekillendirir (Wang ve Geale, 2015). Birçok araştırmacı, araştırma özneleri ile araştırmacı arasındaki ilişkinin iş birliğine dayalı, diyalojik (anlamlar arasında karşılıklı etkileşim ve diyalog olması) doğasıyla ilgilenmiştir. Bu konuyu tartışırken önemli görünen hem araştırmacının hem de araştırma öznelerinin kendilerini rahat hissedecekleri şefkatli bir durum geliştirmek için zaman ve mekânın gerekliliğidir. Yargılayıcı olmayan bir tutumun ve katılımcılar arasında eşitlik duygusunun öyküsel araştırmada özellikle önemli olduğu, çünkü bireylerin öykülerini anlatma konusunda kendilerini güçlü hissetmekte zorlanabilecekleri iddia edilmiştir. İdeal olan, anlatıcı ve araştırmacının araştırma sürecinde ortaya çıkan anlatılar hakkında özneler arası ortak bir anlayışa ulaşmasıdır. Araştırmacı ve araştırma özneleri bu işbirlikçi diyalog ilişkisinde birlikte çalıştıklarından, bir dizi veri toplama yöntemi kullanılabilir. Veriler saha notları, günlük kayıtları, görüşme dökümleri, kişinin kendi ve başkalarının gözlemleri, hikâye anlatımı, mektup yazma, otobiyografik yazılar, okul ve sınıf planları, bültenler, kurallar ve ilkeler şeklinde olabilir (Connelly ve Clandinin, 1990).

Anlatı araştırmalarındaki bir diğer önemli özellik etik konusudur. Etik, insan ilişkilerinde bir dizi sorumluluktur. Bunlar, katılımcıların onuru, mahremiyeti ve refahı için sorumluluklardır. Anlatı araştırmacısı ikili bir rol içindedir. Birincisi katılımcı ile yakın bir ilişki içinde ve ikincisi bilimsel toplulukta profesyonel olarak sorumlu bir rol içindedir (Josselson, 2007). Araştırmacının davet mektubuna yanıt veren ve çalışmaya katılmaya istekli olduğunu ifade eden kişilerle görüşmelerden önce iletişime geçilmelidir. Araştırmacı, potansiyel katılımcıyı çalışmanın süresi, faaliyetleri, yeri ve ne kadar zaman gerektireceği gibi ayrıntılar hakkında bilgilendirmelidir. Ancak bu bilgiler aktarıldıktan sonra katılımcıya imzalanması için bilgilendirilmiş onam formu verilmelidir (Wang ve Geale, 2015).

Anlatı araştırması, insanların olaylar aracılığıyla nasıl düşündüklerini ve neye değer verdiklerini anlamaya çalışır. Bunu, insanların olaylar hakkında nasıl konuştuklarını ve bu olayları anlamlandırmak için kimin bakış açılarından yararlandıklarını yakından inceleyerek öğrenir. Anlatı araştırması, hikâye anlatıcısının oluşturduğu cümlelere ve bunların tasvir ettiği bilgi ve anlamlara yakından bakar. Cümleler açıklayıcı mı? Cümle veya paragraflar ardışık mı? Cümlenin hikâyeye sığacağı yerin bir mantığı var mı? ve hikâyenin sonuçları var mı? gibi sorular sorar. Anlatı araştırması, insanların dünyayı nasıl anlamlandırdığını yakalar. Bu 'düşünme' olayları, olayların kaydedilmesinde sunulan ayrıntının boyutu gibi. Aynı zamanda içselleştirilmiş kendi kendine konuşmalar biçiminde de yakalanır (Athens, 1994). Bunlar kişinin kendisiyle veya başkalarıyla hayal ettiği konuşmalardır. Anlatı araştırması, olayların anlatılmasında kimlerden bahsedildiğine ve olayların anlatılmasında onların oynadığı role odaklanır. Gergen ve Gergen (1984), bu kişileri bir kişinin anlatısının destekleyici kadrosu olarak adlandırır. Yardımcı oyuncu olarak hikâyede var olmalarının bir amacı veya nedeni vardır. Hikâye anlatımının bağlamı hakkında düşünmek anlatı araştırmasının bir diğer önemli özelliğidir. Frank (2000) hikâye anlatma ilişkisine değinmektedir. Bununla verilerin anlatıcı, dinleyici ve hikâyeyi anlatma bağlamı arasındaki ilişkiden ortaya çıktığını kastetmektedir. Hikâye anlatımı politik bir olay olabilir. Anlatı araştırması, insanların olayların ayrıntılarını hariç tutabileceğini veya hikayelerin bazı yönlerini abartabileceğini varsayar. Anlatı araştırmacısını analitik açıdan ilgilendiren şey, bu dışlamaların veya abartmaların neden var olduğudur (Ezzy, 2000).

KAYNAKÇA

Allen-Collinson, J. (2012). Autoethnography: Situating personal sporting narratives in socio-cultural contexts. K. Young ve M. Atkinson (Ed.), *Qualitative research on sport and physical culture* içinde (ss. 191–212). Emerald Group Publishing Ltd.

Altork, K. (1998). You never know when you want to be a redhead. K. DeMarris (Ed.), *Inside stories: Qualitative research reflections* içinde (ss. 111-125). Routledge.

Aledsani, H. K. (2022). A narrative approach to university instructors' stories about promoting student engagement during COVİD-19 emergency remote teaching in Saudi Arabia. *Journal of Research on Technology in Education, 54(1),* 165-181. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1922958

Andrews, M., Squire, C.ve Tamboukou, M. (2008). Introduction: What is narrative research? A. Andrews, C. Squire, M. Tamboukou (Ed.), *Doing narrative research* içinde (ss.1-21). https://doi.org/10.4135/9780857024992

Arsu, Ş. U. ve Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *21*(1), 85-124.

Athens, L. (1994). The self as a soliloquy. *Sociological Quarterly, 35*, 521–532.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *9*(1), 23-28.

Bold, C. (2011). *Using narrative in research.* Sage Publications.

Bondas, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research, 17*(1), 113-121. https://doi.org/10.1177/1049732306295879

Braun, V. ve Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research, 54*, 11-32.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PEGEM Yayıncılık.

Canagarajah, A. S. (1996). From critical research practice to critical research reporting. *TESOL Quarterly, 30*(2), 321–330.

Carless, D. ve Douglas, K. (2016). Narrative research. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 307–308. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262611.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method.* Routledge.

Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Clandinin, D.J. ve Huber J. (2010). Narrative inquiry. McGaw, B., Baker, E. ve Peterson, P. P. (Edt*). International encyclopaedia of education* içinde (3. Baskı, ss. 436-441). Elsevier.

Cohen, L., Manion, L.ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. Baskı). Routledge.

Connelly, F. M. ve Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative ınquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2–14. https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465839

Cooper, R. ve Lilyea, B. V. (2022). I'm interested in autoethnography, but how do I do it?. *The Qualitative Report, 27*(1), 197-208. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5288

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Pearson Education Inc.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. baskı). Sage Publications.

Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative ınquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage Publications.

Czarniawska, B. (2017). An emergence of narrative approaches in social sciences and in accounting research. Z. Hoque, L. D. Parker, M. A. Covaleski ve K. Haynes (Ed.), *The Routledge companion to qualitative accounting research methods* içinde (pp. 184-199). Routledge.

Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. *Current Sociology, 62*(6), 831–850. https://doi.org/10.1177/001139211453333

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*, Sage Publications.

Ellis, C. ve Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. N. Denzin ve Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (ss. 733–768). Sage Publications.

Ergün, N. (2021). *Süryani gençlerin anlatı kimliklerinde kuşaklararası anlatıların rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Etherington, K., and Bridges, N. (2011). Narrative case study research: On endings and six session reviews. *Counselling and Psychotherapy Research*, *11*(1), 11-22.

Ezzy, D. (2000). Fate and agency in job loss narratives. *Qualitative Sociology, 23*, 121–134.

Fivush, R. ve Zeman, W. (2011). Intergenerational narratives: How collective family stories Relate to adolescents' emotional well-being. *Aurora, 10*, 51-63.

Forrester, M. A. ve Sullivan, C. (2018). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide.* Sage Publications.

Frank, A. (2000). The standpoint of storyteller. *Qualitative Health Research, 10,* 354–365.

Frank, A. W. (2002). Why study people's stories? The dialogical ethics of narrative analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *1*(1), 109–117.

Freeman, M. (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. D. J. Clandinin, (Ed), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* içinde (ss. 120–45.) Sage Publications.

Gergen, K. J. ve Gergen, M. M. (1984) The social construction of narrative accounts. Gergen, M. and Gergen, K. (Ed), *Historical social psychology* içinde (ss. 173-190). Lawrence Erlbaum, Englewood Cliffs, NJ.

Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives.* New York: Columbia University, Teachers College Press.

Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.

Green, W. ve Myatt, P. (2011). Telling tales: A narrative research study of the experiences of new international academic staf at an Australian university. *International Journal for Academic Development, 16*(1), 33–44. https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.546219

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research içinde* (ss. 105–117). Sage Publications.

Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. V. Richardson (Ed.), *Fourth handbook for research on teaching* içinde (ss. 226-240). MacMillan.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Gürbüz, S. ve Şahin, F., (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz* (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Hammack, P. L. (2010). The cultural psychology of Palestinian youth: A narrative approach. *Culture ve Psychology, 16*(4), 507-37. http://doi.org/10.1177/1354067X10380159

Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen ve L. Syrjälä (Ed.), *Narrative research: Voices from teachers and philosophers* (pp. 13-25). SoPhi.

Herrera-Pastor, D. ve Frost, N. (2021). Basic epistemology of biographical research: a review based on the extraordinary life history of a young offender. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 11*(1), e086. https://doi.org/10.24215/18537863e086

Hurwitz, B., Greenhalgh, T. ve Skultans, V. (Eds.). (2004). *Narrative research in health and illness*. BMJ books.

Hydén, M. (1994) *Woman battering as marital act: the construction of a violent marriage*. Scandinavian University Press.

Iannacci, L. (2007). Critical narrative research (CNR): conceptualizing and furthering the validity of an emerging methodology. *Vitae Scholasticae, 24*, 55.

James, G. (2018). A narrative inquiry perspective into coping mechanisms of international postgraduate students' transition experiences. *American Journal of Qualitative Research, 2*(1), 41-56.

Jones, K. (2006). A biographic researcher in pursuit of an aesthetic: The use of arts-based (re)presentations in 'performative' dissemination of life stories. *Qualitative Sociology Review, 1*(1), 66–85.

Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* içinde (ss. 537-566). Sage Publications.

Jovchelovitch, S. ve Bauer, M. (2000). Narrative interviewing. M. Bauer ve Gaskell, G. (Ed), *Qualitative Researching with text, image and sound: A practical handbook* içinde (pp. 57–74). Sage Publications.

Kayabaşı, A. ve Demirağ, F. (2023). Pazarlama alanında yapılan nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirlik incelemesi. *Business Economics and Management Research Journal*, *6*(1), 1-17.

Kirk, J. and Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. ve Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage Publications.

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research.* Sage Publications.

Martín-Alonso, D., Sierra, E. ve Blanco, N. (2021). Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 103433. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. The Guilford Press.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. P. M. Camic, Rhodes, J.E. and Yardley, L. (Ed.), *Qualitative research in psychology* içinde (ss. 95-112). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10595-006

Mücevher, M. H. (2020). Anlatı ve hayat hikâyesi araştırmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 277-295.

Naparan, J., Lomocso, R. ve Naparan, G. B. (2023). Survival stories of former academic probationary students: a narrative inquiry. *Panagdait Journal of Learning, Culture, and Educational Trends.* 3, 63-98.

O' Toole, J. (2018). Institutional storytelling and personal narratives: reflecting on the value of narrative inquiry. *Institutional Educational Studies, 37*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465839

Paerregaard, K. (1998). *Intercepting local lives in a global world: the use of life histories in the research of poverty,* N. Webster (Ed.) In search of alternatives: poverty, the poor and local organisations. Copenhagen: Centre for Development Research, Local Organisation and Rural Poverty Alleviation Research Project (CDR Working Paper 98.10). http://www.cdr.dk/working_papers/wp-98-10.htm.

Pietersen, A. J., Coetzee, J. K., Byczkowska-Owczarek, D., Elliker, F. ve Ackermann, L. (2018). Online gamers, lived experiences, and sense of belonging: students at the university of the free state, Bloemfontein. *Qualitative Sociology Review, 14*(4), 122-137.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and human sciences*. New York: State University of New York Press.

Riessman, C.K (2001). Analysis of personal narratives. In J. F. Gubrium, J.A. Holstein, A. B. Marvasti ve K. D. McKinney (Ed.) *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft* içinde (ss 367-379). Sage Publications.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for human sciences*. Sage Publications.

Riley, T. ve Hawe, P. (2005). Researching practice: the methodological case for narrative inquiry. *Health Education Research, 20*(2), 226–236. https://doi.org/10.1093/her/cyg122.

Rodríguez-Dorans, E. (2022). *Narrative portraits in qualitative research*. Routledge.

Robben, A. C. G. M. ve Sluka, J. A. (2012). *Ethnographic fieldwork: An anthropological reader*. Wiley-Blackwell.

Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Open University Press.

Sart, G., (2015). Anlatı. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 140-150). Anı Yayıncılık.

Singer, J. A. (2013). Living in the amber cloud: A life story analysis of a heroin addict. *Qualitative Psychology, 1*(S), 33–48. https://doi.org/10.1037/2326-3598.1.S.33

Souto-Manning, M. (2012). Critical narrative analysis: the interplay of critical discourse and narrative analyses. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 27*(2), 159–180. https://doi.org/10.1080/09518398.2012.737046

Squire C., Andrews M., Davis M., Esin C., Harrison B., Hyden L.-C., Hyden M. (2014). *What is narrative research?* Bloomsbury Publishing.

Streubert, H. J. ve Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing.* (5. Baskı). Lippincott Williams ve Wilkins.

Van den Berg, G. ve Schulze, S. (2014). Teachers' sense of self among adaptation to educational reform. *Africa Education Review, 11*, 59-76. https://doi.org/10.1080/18146627.2013.853567

Venturini, T. (2010). Building on faults: How to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science, 21*(7), 796–812. http://doi.org/10.1177/0963662510387558

Wang, C. C. ve Geale, S. K. (2015). The power of story: narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences, 2*(2), 195–198. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2015.04.014.

Webster, L. ve Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge.

Wertz, M. S., Nosek, M., McNiesh, S. ve Marlow, E. (2011). The composite first person narrative: Texture, structure, and meaning in writing phenomenological descriptions. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 6*(2), 5882.

Wolgemuth, J. R. ve Agosto, V. (2019). Narrative research. G. Ritzer ve C. Rojek (Ed.), *The blackwell encyclopedia of sociology* içinde (ss. 1-3). John Wiley ve Sons.

Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 55-73.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yussen, S. R. ve Özcan, N. M. (1997). The development of knowledge about narratives, *Issues in Educational Psychology: Contribitions From Educational Psychology, 2*, 1-68.

Zulu, N. T. ve Munro, N. (2017). "I am making it without you, dad": resilient academic identities of black female university students with absent fathers: an exploratory multiple case study. *Journal of Psychology in Africa*,*27* (2), 172–179.

10 Eylem Araştırması

Elif Simge GÜZELERGENE
Prof. Dr. FUNDA NAYİR

"Eğer bir şeyi gerçekten anlamak istiyorsanız,
onu değiştirmeye çalışın."

Kurt Lewin

Giriş

Eğitim alanında karşılaşılan zorlukların çözümü, yalnızca teorik bilgiyle değil, aynı zamanda uygulamaya dayalı araştırma yöntemleriyle de mümkün hale gelmektedir. Bu bölüm, eylem araştırması metodolojisini derinlemesine ele alarak, araştırmacıların ve eğitimcilerin, kendi pratiklerini iyileştirme süreçlerinde etkin bir yol haritası sunmayı amaçlamaktadır. Eylem araştırmasının en önemli özelliklerinden biri, katılımcıların aktif katılımıyla döngüsel bir süreç izleyerek, sadece mevcut sorunları çözmekle kalmayıp, bu sorunların altında yatan nedenleri anlamaya ve sürdürülebilir çözümler üretmeye imkân tanımasıdır. Eğitimciler ve sosyal bilim araştırmacıları, bu güçlü metodolojiyi kendi bağlamlarına nasıl uyarlayabileceklerini öğrenirken, araştırma süreçlerini daha verimli, etkili ve dönüşüm odaklı bir şekilde nasıl yürütebileceklerine dair bilgi sahibi olacaklardır.

Bu kitap bölümü, teorik açıklamaların ötesine geçerek, eylem araştırmasının aşamalarını ve bu aşamaların nasıl uygulanabileceğini somut örnekler ve rehberlikler ile sunmaktadır. Araştırma sorularının oluşturulmasından veri toplama ve analiz süreçlerine, yansıtıcı geri bildirim döngülerinden pratik çözümler üretmeye kadar her aşama ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, eylem araştırmasının eğitim ve sosyal bilimlerde neden bu kadar önemli bir değişim aracı olduğuna dair güçlü bir arka plan sunulmuş ve bu metodolojinin hem akademik hem de pratik düzeyde neden ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır. Bu bağlamda bölüm hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik kapsayıcı bir rehber niteliğinde olup, eğitimde sürdürülebilir gelişimi hedefleyenlerin ihtiyaçlarına yanıt vermeyi amaçlamaktadır.

Eylem Araştırmasının Temel Özellikleri

Eylem araştırması, pratik ve teorik sorunları çözme sürecinde katılımcıların etkin rol aldığı, dinamik ve işbirlikçi bir araştırma yöntemidir. Literatürde eylem araştırmasının birden fazla tanımının bulunması, bu yöntemin disiplinler arası doğası ve uygulama alanlarının genişliğinden kaynaklanmaktadır. Farklı akademisyenler ve uygulayıcılar, eylem araştırmasını kendi alanlarının özgül ihtiyaçlarına göre şekillendirmiş ve bu da metodolojinin esnek ve uyarlanabilir yapısını inşa etmiştir. Tablo 1'de, farklı yazarların eylem araştırmasını nasıl tanımladıklarını ve bu tanımların ortak öğeleri ve farklılıkları verilmiştir.

Tablo 1. *Eylem Araştırması Tanımları*

Teorisyen	**Eylem Araştırması Tanımı**
Kurt Lewin (1946)	Eylem araştırması, sosyal sorunların çözümüne yönelik olarak, katılımcıların aktif olarak sürece dahil olduğu, sürekli döngüler halinde planlama, eyleme geçme ve değerlendirme aşamalarını içeren bir araştırma yaklaşımıdır.
Stephen Kemmis ve Robin McTaggart (1988)	Eylem araştırması, araştırmacıların ve katılımcıların birlikte çalışarak, sorunları belirleyip çözüm üretmeyi hedefledikleri, döngüsel ve yansıtıcı bir süreçtir. Bu süreç, durumu anlamayı ve değiştirmeyi amaçlar.
John Elliott (1991)	Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde, araştırma tekniklerini kullanarak inceledikleri bir süreçtir. Nihai amaç, uygulamalarını ve dolayısıyla öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmektir.
Richard Sagor (2000)	Eylem araştırması, eylemde bulunan kişiler tarafından ve onlar için yürütülen disiplinli bir araştırma sürecidir. Eylem araştırmasıyla ilgilenmenin temel amacı, "eyleme geçen kişinin" kendi eylemlerini geliştirmesine ve/veya iyileştirmesine yardımcı olmaktır.
Mary Brydon-Miller, Davydd Greenwood ve Patricia Maguire (2003)	Eylem araştırması, sosyal adalet ve toplumsal değişim amacı güden, katılımcıların aktif olarak araştırma sürecine katıldığı, işbirlikçi ve yansıtıcı bir araştırma yaklaşımıdır.
Jean McNiff ve Jack Whitehead (2006)	Eylem araştırması, bireylerin kendi uygulamalarını, öğrenmelerini ve yaşam koşullarını iyileştirmek için sistematik olarak gözlem yapıp bilgi topladıkları ve bu bilgiyi kullanarak yeni eylem planları geliştirdikleri bir araştırma türüdür.
Ernest T. Stringer (2008)	Eylem araştırması, bireylerin kendi topluluklarında veya iş yerlerinde pratik sorunları çözmek ve yaşam kalitesini artırmak için yürüttükleri işbirlikçi ve yansıtıcı bir sorgulama sürecidir.
Anne Burns (2010)	Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıf uygulamalarını iyileştirmek ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için kendi uygulamalarını sistematik olarak gözlemleyip değerlendirdikleri bir araştırma yöntemidir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi tanımlar, eylem araştırmasının temel özelliklerini ve metodolojik yaklaşımlarını yansıtmaktadır. *Katılımcıların aktif rol alması, sürecin yansıtıcı ve işbirlikçi doğası, araştırmanın döngüsel yapısı ve gerçek dünya problemlerine pratik çözümler sunma amacı,* bu tanımların ortak yönleridir. Her bir tanım, araştırmanın kendi bağlamında nasıl şekillendiğini ve bu sürecin katılımcılar tarafından nasıl yönlendirildiğini belirtmektedir. Bu, eylem araştırmasının, pratik problemlere çözüm bulma amacıyla katılımcıların bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın işbirlikçi ve yansıtıcı doğasının, sürekli iyileştirme ve öğrenme fırsatları sunarak katılımcıların kendi uygulamalarını ve çevrelerini dönüştürmelerine olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Bu çerçeveden hareketle, eylem araştırmasının özgün ve kapsamlı bir tanımını şu şekilde formüle edebiliriz:

Eylem araştırması, sosyal, eğitim veya profesyonel uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak için katılımcıların aktif katılımıyla yürütülen, sürekli iyileştirme ve değişiklikler için planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içeren döngüsel ve yansıtıcı bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacıların ve katılımcıların iş birliğiyle, özellikle eğitimcilerin kendi öğretim uygulamalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip geliştirmelerini, böylece öğrenme ortamlarını ve öğrenci başarısını iyileştirmelerini teşvik etmektedir.

Eylem araştırmasının çeşitli tanımlarını ele aldıktan sonra, bu deseninin ne olmadığını açıklayarak uygulama sürecindeki yanılgıları gidermek önemlidir. Eylem araştırması, basit bir problem çözme süreci olmaktan öte, derinlemesine yansıtma, sürekli öğrenme ve uygulamadaki değişikliklerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle bu yaklaşım, bir sorunu çözmekten ziyade, bu sorunun nedenlerini ve çözümünün sonuçlarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır (Kemmis ve McTaggart, 2005). Eylem araştırması, hipotez test etme, kontrol grupları kullanma veya genellenebilir sonuçlar elde etme gibi stratejilere dayanan geleneksel araştırma metodolojileriyle benzerlik göstermemekte; bunun yerine, katılımcıların aktif rol alarak kendi gerçek zamanlı uygulamalarını geliştirmelerine odaklanmakta ve bu süreçte öznel, yorumlayıcı, bağlama özgü bilgiler üretmektedir (McNiff, 2013). Ayrıca, eylem araştırması, her türlü araştırma sorusuna uygun olmayabilmektedir; özellikle teorik veya soyut konular yerine, uygulamalı problemlere ve pratik çözümlere odaklanmaktadır. Objektiflikten yoksun olduğuna dair eleştirilere rağmen, bu metodoloji, katılımcıların deneyimlerini ve içgörülerini bilimsel titizlikle değerlendirirken, sistematik veri toplama ve analiz yöntemleri kullanmaktadır (Herr ve Anderson, 2005). Bu özellikler, eylem araştırmasını, özellikle dinamik ve katılımcı bir araştırma paradigması olarak değerli kılmakta ve ona belirli araştırma ihtiyaçlarına cevap vermek üzere stratejik avantajlar sağlamaktadır.

Eylem Araştırmasının Tarihsel Gelişimi

Eylem araştırması, 20. yüzyılın ortalarından itibaren sosyal bilimlerde önemli bir metodoloji olarak ortaya çıkmış ve zaman içinde farklı disiplinler tarafından benimsenerek geliştirilmiştir. Bu metodolojinin kökenleri, sosyal değişim ve eğitim pratiğine katkıda bulunma amacını taşıyan teorisyenlerin çalışmalarına dayanmaktadır. Aşağıda sunulan Tablo 2, eylem araştırmasını şekillendiren teorisyenlerin temel eserlerinin yanı sıra bu

KAYNAKÇA

Altrichter, H., Posch, P. ve Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. Routledge.

Berg, L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

Boog, B. W. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, *13*(6), 426-438.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

Burns, D. (2014). Systemic action research: Changing system dynamics to support sustainable change. *Action Research*, *12*(1), 3-18.

Brydon-Miller, M., Greenwood, D. ve Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research, 1*(1), 9-28.

Carr, W. ve Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* Deakin University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.

Crane, P. (2014). Technical action research. D. Coghlan and M. Braydon-Miller (Eds.), *SAGE Encylopedia of* action research (pp. 770-772). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

DeLuca, D. ve Kock, N. (2007). Publishing information systems action research for a positivist audience. *Communications of the Association for Information Systems*, *19*(1), 183-204.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath and Company.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research, 15*(1), 21-32. doi: https://doi.org/ 10.1080/09650790701195245

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Grundy, S. (1988). Three modes of action research. S Kemmis ve R. McTaggart (Eds.), *The action research reader.* Deakin University Press.

Güzelergene, E. S. (2023). *Kültürel değerlere duyarlı eğitimde mesleki öğrenme toplulukları oluşturma: Bir eylem araştırması.* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. ve Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research, 15*(1), 5-19. doi: https://doi.org/10.1080/09650790601150709

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. ve Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research, 20*(1), 5-21. doi: https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635

Herr, K. ve Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage Publications.

Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research*. New Jersey: Pearson Education.

Kemmis, S. ve McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Kemmis, S., Mctaggart, R. ve Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Kock, N., Avison, D. ve Malaurent, J. (2017). Positivist information systems action research: Methodological issues. *Journal of Management Information Systems*, *34*(3), 754-767.

Kuhne, G. W. ve Quigley, B. A. (1997). *Understanding and using action research in practice settings*. Jossey-Bass.

Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34-46.

Masters, J. (1995). The history of action research. In I. Hughes (Ed.), *Action research electronic reader.* The University of Sydney.

McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Dorset: September Books.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.

McNiff, J. ve Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage Publications.

McTaggart, R. (1997). Participatory action research: International contexts and consequences. *State University of New York*.

Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving Schools and empowering educators* (5th Edition). Sage Publications.

Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th Edition). Baston: Pearson.

Neuman, J. E. (2014). Tavistock institute. D. Coghlan and M. Brydon-Miller (Eds.). *SAGE Encylopedia of* action research (pp. 758-762). Sage Publications.

Noffke, S. E. (1997). Chapter 6: Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of research in education*, *22*(1), 305-343.

Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 6-23.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach, *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, *10*(16), 56-75.

Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. ASCD.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stringer, E. T. (2008). *Action research* (3rd ed.). Pearson.

Willis, J. ve Edward, C. L. (2014). Theoretical foundations for the practice of action research. J. Willis J. and C. L. Edward (Eds.) *Action research: Models, method and examples*., (pp. 45-84). Information Age Publishing.

Etnografi Araştırması

11

Doç. Dr. Tamer SARI
Dr. Gürkan SARIDAŞ

Kültür, okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkarmak, ders almak, düşünmek ve zekayı geliştirmektir.
Mustafa Kemal Atatürk

Giriş

Etnografi, bir kültürü veya toplumu derinlemesine anlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu bölümde, etnografik araştırmanın temel ilkelerini, uygulama adımlarını ve raporlama sürecini inceleyeceğiz.

Etnografi teriminde bulunan etno kısmı halk, insanlar veya bir grubun üyeleri anlamında kullanılırken grafi ise betimleme anlamında kullanılmaktadır. Etnografi araştırmalarının Amerikan sosyoloji akımı olduğu kabul edilerek kurucusunun Harold Garfinkel olduğu düşünülmektedir (Anderson, 2009). Bununla birlikte etnografi araştırmaları üzerine çokça tanımlama yapılmıştır. Antropoloji vurgusu yapılarak, insanların yaşamlarını, nasıl yaşadıklarını anlamaya çalışan bir dal (Anderson, 2009), bir grup veya kültürü tanımlamak için kullanılan sanat ve bilim (Sangasubana, 2012), topluluk ya da topluluğa mensup bireyin hayat görüşünü anlamanın veya tanımlamanın bir şekli (Akarçay, 2013) veya kültürel bir yapının bütünsel olarak, derin bir analizinin yapılması (Yazıcı vd., 2012) şeklinde çeşitli tanımlar yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bir araştırmanın etnografik bir çalışma olabilmesi için, olguyu anlamak üzere kültür merceğinin kullanılması gerekir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu tanımlardan yola çıkarak kısaca bir toplumu veya topluluğu anlamak için kullanılan bir yöntem olarak tanımlanabilir. Etnografi araştırmaları çeşitli alanlarda çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte en çok eğitim, sağlık, işletme ve sosyal hizmetler alanlarında kullanılmaktadır. Kullanıldığı alana göre çeşitlilik gösterse de genel özellikleri bulunmaktadır. Bu genel özellikler etnografi araştırmalarının amaç, yöntem ve bulgu bakımından anlamamıza yardımcı olacaktır. Etnografi bir grubun gündelik ilişkilerine veya karmaşık ilişkilerine odaklanır (Kartarı, 2017). Etnografi araştırmaları toplumun veya topluluğun kendi içinden anlamaya, gözlemleme-

ye ve kaydetmeye çalıştığı için uzun bir süre gerektirir (Emerson, vd., 2015). Araştırmacı derinlemesine bir anlam çıkarmak için dahil olduğu toplulukta kendisini de gözlemler (Atay, 2017). Araştırmacı toplumda veya topluluktaki karmaşık ilişkileri ortaya koyabilmek ve yorumlayabilmek için çeşitli araştırma yöntemleri (gözlem, görüşme, içerik analizi vs.) kullanabilir (Cresswell, 2018). Yoğun bir araştırma süreci olan etnografi araştırmalarının kodlama kısımları da oldukça yoğundur. Araştırmacı hem topluluğu (emik) hem de kendisini konumlandırarak deneyimlerini (etik) yorumlar (Emiroğlu ve Aydın, 2013). Bu noktada araştırmacının topluma veya topluluğa dahil olarak toplumun veya topluluğun ilişkilerini, davranışlarını, kültürünü veya hayata bakış açısını yoğun bir şekilde çeşitli tekniklerle araştırarak bütüncül bir bakış açısı ile derinlemesine ortaya koyma süreci olarak değerlendirebiliriz.

Etnografinin Teorik Temelleri

Bu kısımda etnografi araştırmalarının tarihi, etnografi araştırmalarının temel özellikleri ve dijital ortamda kullanımı konusunda bilgiler verilmişir.

Etnografik Araştırmanın Tarihsel Gelişimi

Nitel araştırmanın temel taşlarından biri olan etnografi, ortaya çıkışından bu yana önemli bir gelişim göstermiştir. Bu bölüm, etnografik araştırmanın tarihsel gelişiminin izini sürerek, araştırmacılara bu yöntemi anlama ve uygulamada yol gösterecek teorik bilgiler ve pratik örnekler sunmaktadır.

Etnografinin Kökeni

Etnografi, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında antropologların *ilkel* olarak gördükleri kültürler üzerinde sistematik çalışmalara başlamasıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Genellikle Amerikan antropolojisinin babası olarak kabul edilen Franz Boas (1858-1942), kültürleri kendi bağlamları içinde anlamanın önemini vurgulayarak kültürel görecelilik kavramına öncülük etmiştir (Eriksen ve Nielsen, 2013). Örnek olarak: Boas'ın Kuzeybatı Pasifik'teki Kwakiutl halkı arasında yaptığı çalışmalar erken dönem etnografik uygulamaları yansıtmaktadır (Jacknis, 1996). Boas bu halkın dilini öğrenmiş, günlük yaşamlarına katılarak geleneklerini kaydetmiş ve kapsamlı saha çalışmaları için bir ölçütler belirlemiştir.

Malinowski ve Katılımcı Gözlem Çalışması

Bronislaw Malinowski (1884-1942), 1915-1918 yılları arasında Trobriand Adaları'nda gerçekleştirdiği saha çalışmasıyla modern etnografyanın temellerini atmıştır. Malinowski, araştırmacının çalışılan topluluğun günlük yaşamına aktif katılımını içeren katılımcı gözlem yöntemini geliştirmiştir (Malinowski, 1922/2014). Malinowski ayrıca, etnografi araştırmalarının amaçlarını da belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçlardan birisi özetle, yerel halkın bakış açısını, yaşamla ilişkisini kavramak ve dünya görüşlerini anlamak olarak tanımlanmıştır. Malinowski etnografi araştırmalarının gerekliliği konusunda da insanı incelemek zorunda olduğumuzu ve insanları yakından ilgilendiren şeyleri, yani hayatın

insan üzerindeki etkisini incelemenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Örnek olarak: Malinowski, "Argonauts of the Western Pacific" (Batı Pasifik'in Argonotları) adlı çalışmasında uzun süreli katılımın kültürel uygulamalar ve anlamlar hakkında nasıl derin anlayışlar sağlayabileceğini göstererek Kula takas sistemini ayrıntılarıyla anlatmıştır.

Chicago Okulu ve Kırsal Etnografisi

1920'lerde ve 1930'larda Chicago Üniversitesi'ndeki sosyologlar etnografik yöntemleri kırsal alanlara uygulamışlardır. Robert Park ve Ernest Burgess gibi araştırmacılar kentsel bağlamda göç, suç ve sosyal örgütlenme üzerine çalışmışlardır (Deegan, 2001). Ayrıca, Chicago Sosyoloji Okulu, özellikle sembolik etkileşimciliğe yaptığı vurguyla etnografik araştırmalar için değerli bir kavramsal çerçeve de sunmaktadır (Morva, 2017). Örnek olarak: William Foote Whyte'ın "Street Corner Society (Köşebaşı Toplumu)" (1943) adlı çalışması, Boston'daki bir İtalyan-Amerikan mahallesindeki sosyal yapıların derinlemesine bir analizini sunarak kentsel etnografiyi örneklemiştir.

Postmodern Dönüş ve Düşünümsel Etnografi

1980'lerde etnografik uygulamaların eleştirel bir şekilde yeniden incelenmesine rastlanmaktadır. James Clifford ve George Marcus gibi araştırmacılar etnografik anlatıların şekillendirilmesinde araştırmacının bakış açısının rolünü vurgulayarak etnografik anlatıların nesnelliğini sorgulamışlardır (Clifford ve Marcus, 1986). Örnek olarak: Renato Rosaldo'nun "Kültür ve Hakikat" (1989) adlı çalışması, kişisel deneyimleri ve duyguları etnografik analize dahil ederek araştırmada düşünümselliğin önemini vurgulamıştır (Strathern, 1990).

Çok Mekânlı Etnografi

1990'larda George Marcus, küresel kültürlerin birbirine bağlılığını ve olguları birden fazla yerde inceleme ihtiyacını göz önünde bulundurarak çok mekânlı etnografi kavramını ortaya atmıştır (Marcus, 1995). Örnek olarak: Arjun Appadurai'nin "Modernity at Large" (Appadurai, 1996) adlı kitabında anlattığı küreselleşme araştırması, ulusal sınırların ötesindeki kültürel hareketlerin izini sürerek çok mekânlı etnografiyi örneklemektedir.

Dijital Etnografi

Dijital teknolojilerin yükselişiyle birlikte, etnografi araştırmacıları odak noktalarını çevrimiçi toplulukları ve dijital kültürleri içerecek şekilde genişletmiştir. Sanal etnografi veya netnografi olarak da bilinen dijital etnografi, etnografik yöntemleri çevrimiçi ortamlara uygular (Kozinets, 2010). Örnek olarak: Daniel Miller'ın "Tales from Facebook" (Miller, 2011) adlı çalışması, sosyal medyanın Trinidad'daki sosyal ilişkileri ve kültürel uygulamaları nasıl şekillendirdiğini araştırarak etnografik yöntemlerin dijital alanlara uygulanışını göstermektedir.Dijital teknolojilerin gelişmesi ile katılım ve gözlem aşamaları dijital olarak da kullanılabilmektedir. Bu durum netnografi gibi farklı isimler kullanılarak da isimlendirilmektedir. Dijital etnografi bir yöntem değil bir yaklaşım olarak ele

KAYNAKÇA

Anderson, K. (2009). *Ethnographic Research: A Key to Strategy*. Harvard Business Review. https://hbr.org/2009/03/ethnographic-research-a-key-to-strategy

Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and Limitations of Discourse-Centred Online Ethnography. *Language@Internet*, 5. Retrieved from https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/li/article/view/37571

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Arnould, E. J.ve Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography: Interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research, 31*(4), 484–504. https://doi.org/10.2307/3151878

Atay, T. (2017). Sosyal antropolojide yöntem ve etik sorunu: "Klasik etnografiden diyalojik etnografiye doğru". *Moment Dergi Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, *4*(1), 189-206.

Boyd, D. (2008). How can qualitative internet researchers define the boundaries of their projects: a response to Christine Hine. A. N. Markham ve N. K. Baym (Ed.), Internet Inquiry: Conversations About Method içinde (26-32) Sage.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi

Cassell, C.ve Symon, G. (Eds.) (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. SAGE Publications Ltd., https://doi.org/10.4135/9781446280119

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir vd., Çev.). Nobel Yayıncılık.

Cresswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. ve Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.

Clifford, J. ve Marcus, G. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.

Deegan, M. J. (2001). *Chicago etnografi okulu*. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Loflandve L. Lofland (Der.), Handbook of Ethnography içinde (s. 11-25). SAGE

Delamont, S. (2016). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (3rd ed.). Routledge.

Demircioğlu, G. ve Dereli A. N. (2023). Etnografik ve netnografik araştırma. E. Taşdemir., B. Dereli (Ed.), *İletişimsel bağlamda nitel araştırma: Desenler ve veri analizi* içinde (s.107-124)

Emerson, R. M., Fretz, R. I. ve Shaw, L.L. (2015). *Alan çalışması: Etnografik alan notları yazımı*. Atıf Yayınları.

Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2003). *Antropoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Eriksen, T. H.ve Nielsen, F. S. (2013). *A history of anthropology* (2. baskı). Pluto Press.

Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). (6. Bs.). Anı Yayınları.

Gray, A. (2003). *Research practice for cultural studies*. London: Sage Publications.

Hine, C. (2008). Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances. The SAGE handbook of online research methods, 257-270.

Jacknis, I. (1996). Repatriation as social drama: The Kwakiutl Indians of British Columbia, 1922-1980. *American Indian Quarterly*, *20*(2), 274–286. https://doi.org/10.2307/1185705

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kartarı, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: Etnografik yönteme düşünsel bir yaklaşım. *Moment Dergi Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, *4*(1), 207-220.

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. SAGE Publications.

Lugosi, P. (2009). Ethnography, ethnographers and hospitality research: communities, tensions and affiliations. *Tourism and Hospitality Planning ve Development, 6*(2), 95-107. https://doi.org/10.1080/14790530902981431.

Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K. M., Guest, G. ve Namey, E. (2005). *Qualitative research methods overview: a data collector's field guide*. Family Health International. USAID.

Malinowski, B. (2014). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge. (Orijinal çalışma 1922'de yayımlanmıştır)

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review ofAnthropology*,*24*(1),95-117. https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523

Merriam, S. B.ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Miller, D. (2011). *Tales from Facebook*. Polity

Mills, D.ve Morton, M. (2013). *Ethnography in education*. SAGE Publications Ltd, https://doi.org/10.4135/9781446251201

Morva, O. (2017). Chicago Sosyoloji Okulu'nun etnografik mirasını yeniden okumak: dijital etnografi çağında sembolik etkileşimcilik. *Moment Dergi*, *4*(1), 135-154. https://doi.org/10.17572/moment.411579

Murchison, J. M. (2010). *Ethnography essentials: Designing, conducting, and presenting your research*. John Wiley ve Sons.Musante, K.ve DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman Altamira.

Myers, M. D. (1999). Investigating information systems with ethnographic research. *Communications of Association For Information Systems*, *2*(23),1-20.

Özdamar-Akarçay, G. (2013). Etnografların alanda fotoğrafı kullanma deneyimleri ve çalışma pratikleri üzerine bir etnografik çalışma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, (26), 83-128. https://doi.org/10.1501/antro_0000000108

Sangasubana, N. (2011). How to conduct ethnographic research. *The Qualitative Report*, *16*(2), 567-573. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-2/sangasubanat.pdf

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing.

Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3. baskı). SAGE.

Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2nd ed.). SAGE.

Pole, C.ve M. Morrison. 2003. *Ethnography for education*. McGraw-Hill Education.

Sherman Heyl B (2007) Ethnographic interviewing. In: Atkinson P, Coffey A, Delamont S, Lofland J, Lofland L (eds) *Handbook of Ethnography* (pbk ed.). London: Sage, 369–383.

Strathern, M. (1990). Reviews: Renato rosaldo, culture and truth: The remaking of social analysis. *History of the Human Sciences*, *3*(2), 310-313, https://doi.org/10.1177/095269519000300217.

Tutar, H. ve Güler, S. (2023). *Örgütsel etnografi*. Seçkin Yayıncılık

Yazıcı, H., Resioğlu, S. ve Altun, F. (2012). Etnografik araştırmacının değerleri ile araştırma yöntem ve sonuçları arasındaki ilişki. *Journal of Life Sciences*, *1*(1), 649-657.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Walford, G. (2008). *How to do educational ethnography*. SAGE.

Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, *4*(3), 271-282, https://doi.org/10.1080/17457820903170093.

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

I

8. Baskı

Gönül Kırcaali İftar
Onur Kurt
Burcu Ülke Kürkçüoğlu

Ankara
2024

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - I

Gönül Kırcaali İftar /*ORCID: 0000-0001-7061-4364*
Onur Kurt /*ORCID: 0000-0003-1511-6367*
Burcu Ülke Kürkçüoğlu /*ORCID: 0000-0003-0187-9742*

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-942-0
e-ISBN	: 978-605-170-943-7
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Kırcaali İftar, Gönül
Kurt, Onur
Ülke Kürkçüoğlu, Burcu

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - I
Anı Yayıncılık, 8. Baskı Ankara/Türkiye
2024, viii +176 sf., 21 x 28 cm

ISBN : 978-605-170-942-0
e-ISBN : 978-605-170-943-7

Eğitim, Özel Eğitim, Otizm
Eğitim, Otizm, Davranışsal eğitim, Taklit ve Eşleme, Dil, Oyun, Doğal Bağlama Genelleme, Alıcı Dil Becerileri

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

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **vi**
Yazarlar Hakkında ..... **vii**

Bölüm 1 ..... ***1***

OÇİDEP'in Temelleri ve Özellikleri 1
EYDE Programlarının Özellikleri 3
EYDE Programlarının Etkilerine İlişkin Araştırmalar 5
OÇİDEP'in Geliştirilmesi ve Özellikleri 9
OÇİDEP'in Yürütülmesi 11
Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma 18
OÇİDEP'in Planlanması 22
OÇİDEP-İZ 23
Özet, Sonuç ve Öneriler 24
Ek 1.1 26
Ek 1.2 27
Ek 1.3 32

Bölüm 2 ..... ***33***

Taklit Becerileri 33
Taklit Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 35
Temel Taklit Becerilerinin Öğretimi 37
Nesnelerle Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi 37
Nesne Kullanmaksızın Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi 42
Küçük Kas Becerilerinin Taklidi 44
Doğal Bağlama Genelleme 46
Yüz Hareketlerinin Taklidi 47
Yüz İfadelerinin Taklidi 49
İki Basamaklı Taklit Becerilerinin Öğretimi 51
Blok Dizaynı 53
Gerekli Araçlar ve Ortam Düzenlemesi 53
Kapsam 53
Özet, Sonuç ve Öneriler 62
Ek 2.1 63
Ek 2.2 69

Bölüm 3 71

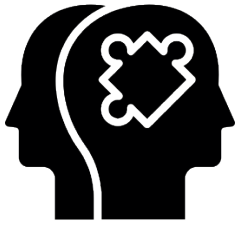
Eşleme ve Sınıflama Becerileri 71
Eşleme ve Sınıflama Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 73
Eşleme Becerilerinin Öğretimi 76
Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme 76
İki Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme 79
Üç Boyutlu Nesnelerle İki Boyutlu Temsillerini Eşleme 79
İlişkisel Özelliklere Göre Eşleme 80
Sınıflama Becerilerinin Öğretimi 81
Sınıfa Göre Eşleme 82
Özet, Sonuç ve Öneriler 85
Ek 3.1 87
Ek 3.2 95

Bölüm 4 101

Alıcı Dil Becerileri 101
Alıcı Dil Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 103
Alıcı Dil Becerilerinin Öğretimi 106
Tek Basamaklı Sözel Yönergeleri Yerine Getirmenin Öğretimi 106
İki Basamaklı Sözel Yönergeleri Yerine Getirmenin Öğretimi 109
Sözel Alıcı Dil Becerilerinin Jestlerle Desteklenmesi 112
Adı Söylenen Nesneyi Belirleme 115
Adı Söylenen Üç Boyutlu Nesneleri Belirleme 115
Adı Söylenen İki Boyutlu Nesneleri Belirleme 117
Adı Söylenen Eylemi Belirleme 118
Kartlarda Yer Alan Eylemleri Belirleme 118
Canlı Modellerin Yaptığı Eylemleri Belirleme 120
İşitilen Sesin Kaynağını Belirleme 121
Özet, Sonuç ve Öneriler 124
Ek 4.1 126
Ek 4.2 128
Ek 4.3 129
Ek 4.4 131
Ek 4.5 133

Bölüm 5.....135

Oyun Becerileri 135
Oyun Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 137
Oyun Becerilerinin Öğretimi 140
Şekil Kutusuna Şekil Atma Becerisinin Öğretimi 142
Yap-Boz Yapma Becerisinin Öğretimi 145
Arabayla Oynama Becerisinin Öğretimi 151
Bebekle Oynama Becerisinin Öğretimi 153
Topla Oynama Becerisinin Öğretimi 156
Sofra Hazırlamaca Becerisinin Öğretimi 157
Oyun İçine Gömülü Beceri Öğretimi 160
Özet, Sonuç ve Öneriler 168
EK 5.1 170



ÖN SÖZ

OÇİDEP'in (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı) geliştirilme süreci, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde iki binli yılların ortalarında başladı. Birimde eğitim alan otizm tanılı çocukların bir bölümünün aldıkları eğitimden yeterince yararlanamıyor olmaları, bizi otizme özgü bir program arayışına yöneltti. Bu arayış sırasında ulaştığımız Lovaas'ın 2003 yılında yayımladığı *Gelişim Gerilikleri Olan Bireylerin Eğitimi* başlıklı kitap, Lovaas tarafından geliştirilmiş olan erken ve yoğun davranışsal eğitim modelini benimsememizi sağladı. Otizmli bireylere yönelik ayrıntılı bir erken ve yoğun davranışsal eğitim müfredatı özelliği gösteren bu kitaptan hareketle, OÇİDEP'i geliştirmeye başladık. Tüm yaşamını bilime adayan ve otizm alanına benzersiz katkılarda bulunan Dr. Lovaas'ı saygı ve minnetle anmak isteriz.

Lovaas modeline göre yürütülen uygulamaların etkilerini gösteren onlarca deneysel araştırmanın sağladığı güven, OÇİDEP'in geliştirilme sürecinde bize güç verdi. Bu süreçte bize ışık tutan en önemli rehberse, uygulamalı davranış analizi alanındaki birikimimiz oldu. Bu birikimi Lovaas sistemiyle harmanlayarak ve farklı özelliklerdeki çocuklarla uygulama yapma fırsatları bularak, OÇİDEP'e bu kitapta yer alan şeklini verdik. Öte yandan yeni bir çocukla çalışma fırsatını her yakalayışımızda OÇİDEP'i daha etkili ve verimli bir program haline getirme yolunda yeni adımlar atıyor olacağımıza inanıyoruz.

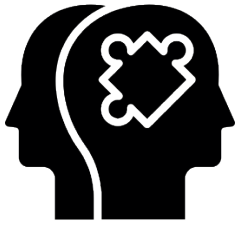
OÇİDEP'i uygulamaya başlamadan hemen önce, 2006 yılı Ağustos'unda ABD'de erken ve yoğun davranışsal eğitim uygulamaları yürüten bir merkez olan WEAP'e (Wisconsin Early Autism Project) yapmış olduğumuz ziyaret, programın özellikle sistem boyutunu şekillendirmemizde çok yararlı oldu. Başta WEAP'in kurucuları Dr. Sallows ve Ms. Graupner olmak üzere tüm WEAP ekibine en içten teşekkürlerimizi sunarız.

OÇİDEP'in geliştirilme ve uygulanma sürecinde sonsuz desteğini gördüğümüz Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim elemanlarına ve personeline her zaman müteşekkiriz. Sevgili öğretmen arkadaşımız Özlem Çetin'e, yıllarca örnek OÇİDEP uygulamaları yürüterek hem programın gelişmesine hem de yeni ekip üyelerinin yetişmesine yaptığı katkılardan dolayı teşekkürü borç biliriz. Ayrıca OÇİDEP'in ilk uygulama sürecindeki katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Yeşim Güleç Aslan'a da teşekkür ederiz.

OÇİDEP'e katılan tüm çocuklarımız, ailelerimiz ve eğitmenlerimiz, yalnızca bize çok değerli deneyimler sağlamakla kalmayıp, bizi yürekten cesaretlendirerek OÇİDEP'in bugünlere ulaşmasında en önemli rolü üstlendiler. Her birine en içten şükranlarımızı sunarız.

Hiçbir çabanın aile desteği olmaksızın tam olarak yerini bulamayacağı bilinciyle, Altuğ ve Dora İftar'a; Sibel, Selin Gupse ve Ömer Jan Kurt'a; Arda ve Ecrin Kürkçüoğlu'na yürekten teşekkür ederiz.

Gönül, Onur ve Burcu



YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar

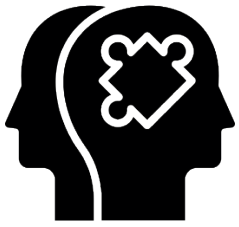
1962 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1980 yılında Eskişehir Anadolu Lisesinde tamamladıktan sonra 1984 yılında Boğaziçi Üniversitesinden psikoloji alanında lisans, 1987 yılında Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında yüksek lisans, 1992 yılında ise Toronto Üniversitesinden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 1985-2007 yılları arasında Anadolu Üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 1993 yılında Anadolu Üniversitesinde kurulan Engelliler Araştırma Enstitüsüne müdür olarak atandı ve 14 yıl bu görevi sürdürdü. 2001 yılında özel eğitim alanında profesör unvanını aldı. 2007 yılında Anadolu Üniversitesinden emekli oldu. Halen Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Onur Kurt

1976 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1993 yılında Van Atatürk Lisesinde tamamladıktan sonra 1997 yılında Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında lisans, 2001 yılında yüksek lisans, 2006 yılında ise doktora derecesi aldı. 1997 yılından bu yana Anadolu Üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Bu göreve başladıktan sonra Küçük Adımlar Erken Özel Eğitim Programı kapsamında aile rehberliği çalışmaları yürüttü. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde iki yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra 2005-2006 yılları arasında İngiltere'de bulunan Sunfield Araştırma Enstitüsü ve Sunfield Özel Eğitim Okulunda konuk araştırmacı ve öğretmen olarak görev yaptı. 2012 yılında özel eğitim alanında doçent unvanını aldı. Şu an Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde profesör olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Burcu Ülke Kürkçüoğlu

1977 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1994 yılında Ankara'da Halide Edip Lisesinde tamamladıktan sonra, 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden lisans, 2001 yılında İngiltere Leeds Üniversitesinden özel eğitim alanında yüksek lisans, 2007 yılında ise Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 2001-2004 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 2004-2009 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Bu görevi sırasında üç dönem boyunca Enstitüsünün Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde otizmli çocukların devam ettiği bir sınıfın öğretmenliğini de yürüttü. Halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde profesör olarak görev yapmaktadır.



BÖLÜM 1

OÇİDEP'İN TEMELLERİ VE ÖZELLİKLERİ

"Eğer çocuklar bizim öğrettiğimiz yollarla öğrenemezlerse,

biz de onların öğrendikleri yollarla öğretiriz."

Ivar Lovaas

EYDE PROGRAMLARI

EYDE Programlarının Özellikleri

Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) bir erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE) programıdır. EYDE (EIBI: Early and Intensive Behavioral Intervention) programları, yarım yüzyılı aşkın bir süre önce Amerika Birleşik Devletleri'nde Ivar Lovaas tarafından, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı olarak geliştirilmiştir. EYDE programlarının otizmli çocukların gelişimi üzerindeki etkileri çok sayıda araştırmayla gösterilmiştir. Bu araştırmaların bulgularına, bu bölümün ilerleyen bölümlerinde yer verilmiştir.

EYDE yaklaşımına dayalı programların belli başlı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- *Erkenlik:* EYDE programlarının hedef kitlesi, özel eğitimde erken ve okul öncesi eğitim dönemi olarak kabul edilen 0-8 yaş arası dönemdeki otizm tanılı çocuklar olup, eğitime dört yaştan önce başlanması yeğlenir.
- *Yoğunluk:* Haftada en az 20 saat süreyle eğitim hedeflenir.
- *Davranışsallık:* Eğitim UDA'ya dayalı olup, eğitimde otizmin tüm yetersizlik alanlarına yönelik kapsamlı bir davranışsal müfredat izlenir.
- *Kesintisizlik:* Eğitimin kesintiye uğramaması büyük önem taşır; Dolayısıyla haftada en az beş gün, yılda 12 ay eğitim önerilir.
- *Bireysellik:* En az altı ay süreyle bire-bir eğitim ağırlıklı uygulama yeğlenir; çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda aşamalı olarak küçük ve büyük grup eğitimine başlanır.

EYDE programları sıklıkla her çocuğun kendi evinde seyrek olarak ise bir kurumda yürütülür. Bu amaçla iki ya da daha fazla profesyonel olmayan eğitmenden (örneğin üniversite öğrencisi, lise mezunu vb.) oluşan bir ev eğitim ekibi kurulur. Ev eğitmenleri kısa süreli hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerle eğitilirler. Eğitmenlerin evde otizm spektrum bozukluğu olan çocukla yürüttükleri çalışmalar, EYDE uygulamalarıyla ilgili uzmanlığa sahip bir eğitim danışmanı tarafından haftalık olarak izlenir ve yönlendirilir. Danışmanların davranış analistliği formasyonuna sahip olmaları gerekir.

EYDE programlarının etkililiğine ilişkin olarak Lovaas (1987) tarafından gerçekleştirilen ilk araştırmanın sonuçları, en az iki yıl, haftada 40 saat EYDE hizmeti alan deney grubundaki çocukların, daha az yoğun davranışsal eğitim alan ve bu tür bir eğitim hiç almayan kontrol gruplarındaki çocuklara göre çok daha fazla ilerlemeler kaydettiklerini göstermiştir. Deney grubundaki çocukların %47'si normal zeka sınırlarına ulaşmış, otistik özelliklerden kurtulmuş ve kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başlamıştır.

Lovaas'ın araştırması, gerçek uygulama ortamlarının özelliklerini yansıtmadığı için eleştirilmiştir. Bu eleştirileri yanıtlar nitelikteki en kapsamlı çalışmalara örnek olarak Perry ve meslektaşları (2008; 2011) tarafından Kanada'nın Ontario eyaletinde yürütülen bir dizi çalışma verilebilir. Bu çalışmalarda yaşları 2 ila 7 arasında değişen 332 otizmli çocuk yer almıştır. Araştırma katılımcılarında otizm tanısı dışında hiçbir ölçüt aranmamıştır. Dolayısıyla çalışmaya, ileri derecede zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuklar dahil olmak üzere, otizm spektrumunun her düzeyinden çocuk kabul edilmiştir. Bu çalışma kapsamında sunulan EYDE hizmetleri 20 farklı merkezde yürütülmüş olup, uygulama ve danışmanlık hizmeti özellikleri merkezlere göre önemli farklılıklar göstermiştir. Yürütülen çalışmalarda çocukların eğitime başlama yaşı, zeka düzeyi, uyumsal becerileri ve otistik özelliklerinin yoğunluğu incelenmiştir. Bulgular EYDE hizmeti alan çocukların %11'inin normal işlevsellik düzeyine ulaştığını, %45'inin ise büyük ilerlemeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, EYDE programlarının gerçek uygulama ortamlarında ve farklı özelliklere sahip otizmli bireylerle de başarıyla yürütülebileceğini gösterme açısından büyük bir öneme sahiptir.

Perry ve arkadaşlarının çalışmalarında elde edilen bağıntısal bulgular, EYDE'ye başladığında daha küçük yaşta ve daha yüksek gelişimsel düzeyde olanların; ayrıca daha uzun süre EYDE hizmeti alanların en fazla ilerlemeyi gösterdiği yönündedir. En az ilerleme gösteren çocukların özellikleriyse, EYDE'ye başladıkları sırada diğer çocuklardan farklı bulunmamıştır. Dolayısıyla EYDE hizmetlerinden hangi çocukların daha fazla yararlanacağını tahmin etmenin mümkün olduğu; ancak hangilerinin daha az yararlanacağını tahmin etmenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır.

EYDE programlarının maliyetine ilişkin yapılan araştırmalar, bu tür eğitim alan çocukların ileriki yıllarda özel eğitim desteğine olan gereksinimlerinin azaldığını ve yaşamlarının tüm alanlarında bağımsızlıklarının arttığını göstermiştir. Dolayısıyla EYDE tarzı programlar uzun dönemde ailelere ve devlete kazanç sağlamaktadır. Örneğin ABD'nin Pennsylvania eyaletinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, EYDE programlarının çocuk başına yaşam boyu devlete sağladığı tasarruf 650 bin dolar ila 1 milyon dolar arasında değişmektedir (Jacobson, Mulick ve Green, 1998). ABD'nin Teksas eyaletinde yapılan bir araştırmada ise üç yıl boyunca EYDE hizmetinden yararlanarak özel eğitim gereksiniminden kurtulan bir otizmli çocuğun, EYDE'nin alternatifi olan 18 yıllık özel eğitim hizmetini almayarak eyalete 208.500 dolar tasarruf sağlayacağı öngörülmüştür (Chasson, Harris ve Neely, 2007).

Dünyada EYDE hizmeti sunan öncü kurumlara örnek olarak şu kurumlar verilebilir:

- Autism Partnership, ABD: www.autismpartnership.com
- CARD (Center for Autism and Related Disorders), ABD: www.centerforautism.com
- Geneva Centre for Autism, Kanada: www.autism.net
- Lovaas Institute, ABD: www.lovaas.com
- WEAP (Wisconsin Early Autism Project), ABD: www.wiautism.com

OÇİDEP'in Geliştirilmesi ve Özellikleri

OÇİDEP, 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde başlatılmış olan bir EYDE programıdır. OÇİDEP, Lovaas (2003) programına dayalı olarak ve ABD'deki WEAP merkezinde yapılan uygulama gözlemlerinden esinlenerek geliştirilmiştir. OÇİDEP çoğunlukla çocukların kendi evlerinde yürütülmektedir. Program, doktoralı koordinatör ve danışmanlar tarafından yönlendirilmekte ve izlenmekte; eğitmenler tarafından yürütülmektedir. Meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunları ve özel eğitim ya da psikoloji gibi ilgili bir alanda öğrenim gören üniversite öğrencileri, eğitmenlerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. OÇİDEP her çocukla haftada en az 20 saat süreyle bire-bir yürütülmektedir. Ayrıca altı ay içerisinde oyun arkadaşlığı, grup eğitimi ve/veya okul öncesi kaynaştırma gibi ek eğitimlere ve akran etkileşimi düzenlemelerine de yer verilmeye başlanmaktadır.

Danışmanlar genellikle her çocuğun eğitmen ekibiyle her hafta, çok deneyimli eğitmenlerin hizmet verdiği bazı çocukların eğitmen ekipleriyle ise iki haftada bir uygulamalı danışma toplantıları gerçekleştirmektedir. Danışma toplantılarında önceki haftaların çalışmaları gözden geçirilmekte, sonraki haftaların planlaması yapılmakta ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri geliştirilmektedir. Danışma toplantıları iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan birincisi yüz yüze yapılan toplantılar olup, bu toplantılar çocuğun olağan eğitim ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu toplantılarda OÇİDEP danışmanı, eğitmenler ve istedikleri takdirde çocuğun annesi, babası ve diğer yakınları hazır bulunmaktadır. Toplantılar sırasında eğitmenler o hafta içinde yürüttükleri çalışmaları ya da yaşadıkları sorunları çocukla çalışarak göstermekte; danışman da gerektiğinde çocukla çalışarak eğitmenlere model olmaktadır. Danışma toplantılarının diğer türü ise kameralı sistemle uzaktan yapılan toplantılardır. Bu tür danışmanlık hizmetinin yürütülebilmesi amacıyla eğitmenler, çocukla yürüttükleri uygulamalara ilişkin olarak her hafta farklı gün ve saatlerde video kamerayla görüntü kaydı yapmaktadır. Toplantıda danışman ve eğitmenler internet üzerinden görüşmekte ve o haftaya ilişkin videoları izleyerek görüş alışverişinde bulunmaktadır. Koordinatör ve danışmanlar, yüz-yüze ya da internet üzerinden belirli aralıklarla koordinasyon toplantıları da yürütmektedir. Koordinasyon toplantılarında tüm çocukların programları değerlendirilmekte ve olası sorunlara ilişkin çözüm önerileri tartışılmaktadır.

OÇİDEP kapsamında yer alan öğretim alanları şunlardır:

1. Taklit becerileri: Tek basamaklı taklit, yüz hareketlerinin taklidi, iki basamaklı taklit ve gömülü taklit
2. Eşleme ve sınıflama: Üç ve iki boyutlu eş olan ve olmayan nesneleri eşleme, sınıfa göre eşleme, ayırma ve sınıflama
3. Oyun: Tek basamaklı oyun, çok basamaklı oyun ve gömülü oyun
4. Alıcı dil: Tek ve iki basamaklı alıcı dil becerileri
5. Adına tepki verme
6. İfade edici dil: Jestsel, sözel ve görsel iletişim becerileri
7. Ortak dikkat: Ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat başlatma
8. Tuvalet becerileri

9. Soyunma-giyinme becerileri
10. Beslenme becerileri
11. Blok dizaynı
12. Adı söylenen nesneyi ve eylemi belirleme
13. İşitilen sesin kaynağını belirleme
14. El becerileri: Çizim yapma ve makasla kesme
15. Kavramlar: Renk kavramı, şekil kavramı ve zıtlık kavramı

Yukarıda sıralanan beceri alanlarının en temel ve otizmle en yakından ilişkili olanlarına kitabınızın farklı bölümlerinde ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. OÇİDEP'te kullanılan en temel davranışsal süreçlerse şunlardır:

- ***Olumlu pekiştirme:*** Öğretilmesi hedeflenen beceri ve iletişim girişimi gibi çocukta artırılmak istenen davranışlardan hemen sonra çeşitli sosyal, yiyecek içecek, nesne, etkinlik ve/veya sembol pekiştireçler sunarak, o davranışların ilerde yapılma olasılığını artırma sürecidir.
- ***Ayrımlı pekiştirme:*** Hedef davranışın daha düzgün formlarının daha yoğun pekiştirilmesi ya da davranış sorunlarının görmezden gelinip davranış sorunu gözlenmeyen zaman dilimlerinin sonunda pekiştirme yapılması gibi farklılaştırmalarla yürütülen pekiştirme uygulamalarıdır.
- ***Güdüsel işlemler:*** Pekiştirmenin etkililiğini artırmak amacıyla etkinlik, araç ve pekiştireç seçerken çocuğun ilgilerinden yararlanma ve mümkün olan her durumda çocuğa seçim fırsatları sunma biçimindeki öncül düzenlemeleridir.
- ***Uyaran kontrolü:*** Sistematik olarak ipucu sunma ve silikleştirme uygulamasıyla belirli becerilerin kazandırılması sürecidir.
- ***Öğretimsel uyarlamalar:*** Edinimin gecikmesi durumunda tepki tanımlarında ipucu sunumlarında öğretim araçlarında vb. yapılan uyarlamalardır.
- ***Kalıcılık ve genelleme çalışmaları:*** Edinilen becerilerin farklı ortam ve durumlarda da sergilenebilmesini sağlamak amacıyla araç-gereçleri ve eğitmenleri çeşitlendirme, edinilen beceriler üzerinde belirli aralıklarla çalışmaya devam etme vb. çalışmalardır.

Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada OÇİDEP ev uygulamasının bir çocukla altı ay süreyle yürütülme süreci incelenmiştir. Araştırma, program uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla yürütülen, nicel veri toplama ve analiz tekniklerini de içeren bir nitel araştırmadır. Araştırmanın katılımcısı otistik özellikler gösteren dokuz yaşında bir erkek çocuktur. Araştırma bulguları, OÇİDEP ev uygulamasının planlama aşamasında belirlenen genel ilkelerde değişiklikler ya da uyarlamalar yapılarak yürütülebildiğini; uygulama boyunca çeşitli davranışsal ve öğretimsel sorunlar yaşandığını ve bu sorunlara yönelik uygun önlemler alınarak yürütmenin sürdürüldüğünü göstermiştir. Ayrıca uygulama süresince OÇİDEP ekip üyelerinin bilgi ve becerilerinde artışlar olduğu belirlenmiştir. Otizmli çocukta program içinde ve dışında çeşitli gelişmeler olmuştur. OÇİDEP ekibi üyeleri ve aile, OÇİDEP'in çocuğun gelişimine önemli katkılarda bulunan; Öte yandan belirli unsurlara dikkat edilerek uygulanması gereken bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

EYDE programları şu özellikleri taşımaktadır: Erkenlik, yoğunluk, davranışsallık, kesintisizlik ve bireysellik. EYDE programları sıklıkla her çocuğun kendi evinde seyrek olarak ise bir kurumda yürütülür. Bu amaçla, bu alanda uzmanlığa sahip olmayan eğitmenlerden oluşan bir ev eğitim ekibi kurulur. Ev eğitmenleri kısa süreli hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerle eğitilirler. Eğitmenlerin evde otizmli çocukla yürüttükleri çalışmalar, EYDE uygulamalarıyla ilgili uzmanlığa sahip bir eğitim danışmanı tarafından haftalık olarak izlenir ve yönlendirilir. EYDE programlarına ilişkin çok sayıda betimsel, bağıntısal ve deneysel araştırma olduğu kadar, meta-analizi çalışması da mevcuttur. EYDE programlarının maliyetine ilişkin yapılan araştırmalar, bu tür eğitim alan çocukların ileriki yıllarda özel eğitim desteğine olan gereksinimlerinin azaldığını ve yaşamlarının tüm alanlarında bağımsızlıklarının arttığını göstermiştir.

OÇİDEP, 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde başlatılmış olan bir EYDE programıdır. OÇİDEP, Lovaas (2003) programına dayalı olarak ve ABD'deki WEAP merkezinde yapılan uygulama gözlemlerinden esinlenerek geliştirilmiştir. OÇİDEP her çocukla haftada en az 20 saat süreyle bire-bir yürütülmektedir. Ayrıca altı ay içerisinde oyun arkadaşlığı, grup eğitimi ve/veya okul öncesi kaynaştırma gibi ek eğitimlere ve akran etkileşimi düzenlemelerine de yer verilmeye başlanmaktadır.

OÇİDEP kapsamında yer alan beceri alanları şunlardır: taklit, eşleme ve sınıflama, oyun, alıcı dil, ifade edici dil, ortak dikkat, çeşitli özbakım becerileri, blok dizaynı, adı söylenen nesneyi ve eylemi belirleme, işitilen sesin kaynağını belirleme, el becerileri ve kavramlar. OÇİDEP'te kullanılan en temel davranışsal süreçler olumlu ve ayrımlı pekiştirme, güdüsel işlemler, uyaran kontrolü, öğretimsel uyarlamalar ile kalıcılık ve genelleme çalışmaları olarak özetlenebilir.

OÇİDEP'te yer alan öğretimlerin büyük bir çoğunluğunda ayrık denemelerle öğretim adı verilen süreç izlenmektedir. Deneme, çocuğa bir araç göstererek ya da bir soru yönelterek bir tepki fırsatı yaratma, çocuktan doğru tepki gelme olasılığını artırıcı düzenlemeler yapma ve çocuğun doğru tepkisini pekiştirme aşamalarını içeren minik öğretim sürecidir. Ayrık denemelerle öğretim ise çok sayıda denemeye art arda yer verilen öğretim düzenlemesidir. Bir ayrık denemelerle öğretim oturumunda en az 4-5, en fazla 25-30 deneme yer alır. Her bir deneme; öncül sunma, ipucu sunma ve silikleştirme, çocuğun tepkisini bekleme, çocuğun tepkisine uygun bir sonuca yer verme ve denemeler arasında belirli bir süre bekleme ögelerinden oluşur. OÇİDEP'te, yukarıda açıklandığı şekilde ayrık denemelerle öğretim yürütmek amacıyla birer saatlik zaman dilimlerinin ilk 45 dakikası derse, son 15 dakikası teneffüse ayrılır. Kırk beş dakikalık ders içinde çok sayıda ayrık denemelerle öğretim oturumu yürütülür; her öğretim oturumunda çok sayıda deneme yapılır; her öğretim oturumundan sonra oyun zamanı yer alır. Ayrık denemelerle öğretimde yiyecek içecek pekiştireçleri ve sosyal pekiştireçler birlikte kullanılır. İlk derse başlamadan önce, çocuk için etkili olan yiyecek içecek pekiştireçlerinin ve sosyal pekiştireçlerin belirlenmesi gerekir. Çocuk için etkili olan pekiştireçler, çocuğun yakınlarına danışarak çocukla etkileşerek ve sistematik bir pekiştireç değerlendirmesi yaparak belirlenebilir.

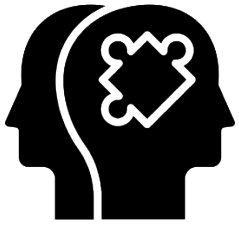
Öğretim sırasında çocuğun davranış sorunlarını en aza indirme yönünde gerekli önlemler alınır. Otistik özellikler gösteren çocuklarda en sık rastlanan davranış sorunları, sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışlar ile öfke

nöbetleridir. Sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışların yapılma olasılığını azaltmak için çeşitli öncül ve/veya sonuç düzenlemelerinden yararlanılabilir. Öfke nöbetlerinin en önemli nedeni, çevredekilerin çocuğu yatıştırma çabalarıdır. Dolayısıyla öfke nöbeti sorununu çözmek için en etkili yöntem, öfke nöbetlerini görmezden gelip, diğer uygun davranışları ayrımlı pekiştirmek olacaktır.

Sonuç olarak OÇİDEP, dünyada yaygın olarak yürütülen EYDE programlarının müfredatlarına ve öğretim süreçlerine dayalı olarak geliştirilmiş olan bir programdır. OÇİDEP'in başarıyla yürütülmesi için alan yazında önemli olduğu belirtilen şu özelliklere dikkat edilmesi önerilebilir:

- Programı deneyimli eğitim danışmanlarının yakın takibiyle yürütmek
- Müfredatı, çok gerekli olmadıkça, herhangi bir değişikliğe uğratmaksızın izlemek
- Ayrık denemelerle öğretim sürecinin yüksek uygulama güvenirliğiyle yürütülmesini sağlamak
- Davranış sorunlarını önlemek ve gidermek için etkili davranışsal uygulamalara yer vermek

Otizmle ilgili olarak ve/veya otizme yönelik müdahalelerle ilgili olarak ayrıntılı bilgi edinmek için Tekin-İftar (2013) kaynağıma başvurmanızı öneririz.



BÖLÜM 2

TAKLİT BECERİLERİ

TAKLİT BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Başkalarının hareketlerini taklit etme becerisi hem bir öğrenme aracı olarak hem de bir sosyalleşme aracı olarak gelişimsel süreçte önemli bir role sahiptir. Tipik gelişim gösteren çocuklar, yaşamlarının ilk aylarından başlayarak pek çok beceriyi, başkalarının davranışlarını gözleyerek ve gözledikleri davranışları taklit ederek edinirler. Öte yandan otizm tanılı çocuklar başkalarının davranışlarını taklit etmede çok büyük yetersizlikler gösterirler (Ingersoll, 2008; Lovaas, 2003). Bu nedenle taklit becerilerinin sistematik öğretim süreçleriyle otizmli çocuklara kazandırılması gerekmektedir.

Yapılan bir araştırmada (Smith ve Bryson, 2007) otistik özellikler gösteren çocuk ve ergenlerin jest taklidi becerilerinin, yalnızca tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla değil, otistik özellikler göstermeyen gelişimsel yetersizlik sahibi akranlarına kıyasla da çok daha geri olduğu belirlenmiştir. Vanvuchelen, Herbert ve De Weerdt (2011) tarafından yürütülen bir araştırmadaysa, taklit becerilerinde gözlenen yetersizliğin, otizm tanısını yordayan en önemli faktör olduğu ortaya konmuştur. Williams, Whiten ve Singh (2004) yaptıkları kapsamlı derleme çalışmasının sonucunda otizmli çocuklarda gözlenen taklit becerisi yetersizliğinin, pekiştirme eksikliğinden değil, duyusal-devinsel süreçlerdeki sorunlardan kaynaklandığı çıkarsamasında bulunmuşlardır. Araştırmalar, taklit becerilerindeki yetersizliğin iletişim, oyun ve ortak dikkat becerilerinde gözlenen yetersizliklerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Ingersoll, 2008). Örneğin Stone ve Yoder (2001), otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iki yaşında sergiledikleri hareket taklidi becerilerinin, dört yaşındaki dil gelişimi düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir.

Taklit becerilerinin öğretimine ilişkin nihai amaç, çocuklara genellenmiş taklit becerisi yeterliği kazandırmaktır. Taklit becerisinin genellenmiş olması, çocuğun yeni karşılaştığı bir davranışı model, ipucu ve pekiştirme gibi öğretimsel ögeler olmaksızın taklit edebilmesi anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle genellenmiş taklit, çocuğun gözleyerek öğrenme becerisi sergileyebilmesi; yani bir modelde gözlediği bir davranışı örnek alarak aynen ya da kendine göre uyarlayarak yerine getirmesidir (Ledford ve Wolery, 2011; Lovaas, 2003). Otistik özellikler gösteren çocukların büyük bir çoğunluğu sistematik öğretim uygulamalarıyla temel taklit becerilerini edinebilmektedir. Ancak çocukların ilerleme hızında önemli bireysel farklılıklara rastlanmaktadır. Ayrıca başkalarının yaptıklarını taklit etmek, bir süre sonra, içsel pekiştireç özelliği de kazanabilmektedir (Lovaas, 2003).

Ledford ve Wolery (2011), yaptıkları ayrıntılı değerlendirme çalışması sonucunda taklit becerilerinin öğretiminde şu hususlara dikkat edilmesini önermektedirler:

- Sistematik ipucu sistemlerinin kullanılması
- Öğretimin farklı etkinlik ve bağlamlarda da sürdürülmesi

- Modellerin farklı özelliklerde kişiler tarafından sunulması
- Öncelikle nesneli taklit becerilerinin öğretiminin hedeflenmesi
- Olabildiğince pekiştirici özellikteki öğretim araçlarının seçilmesi
- Etkili ve gereği kadar pekiştirme sistemlerine yer verilmesi

OÇİDEP'teki taklit öğretim sürecinde yukarıda sıralanan önerilerin tümü dikkate alınmaktadır. OÇİDEP'te ilk yer verilen taklit programı temel taklit becerilerinin öğretimi olup, bu programda tek basamaklı nesneli ve nesnesiz büyük kas ile küçük kas becerileri yer almaktadır. Temel taklit becerilerinin öğretiminden sonra yüz hareketlerinin taklit edilmesi öğretilmektedir. Bu program da tamamlandıktan sonra, iki basamaklı taklit becerileri üzerinde çalışılmaktadır. Tüm taklit becerilerine ilişkin öğretim süreci tamamlandıktan sonra da eşleme ve taklit becerilerini birleştiren ama ağırlıklı olarak taklit becerilerine dayalı olan blok dizaynı programı çalışılmaktadır. Bu bölümde bu programların tümüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Taklit becerilerinin öğretimine, OÇİDEP'in ilk haftasında eşleme becerilerinin öğretimiyle eşzamanlı olarak ya da birkaç gün arayla başlanabilir.

Bu bölümde ayrıntılı olarak yer alan taklit becerilerinin edinimi, kitabın ilerleyen bölümlerinde yer alan pek çok becerinin edinimi için ya ön koşul özelliği göstermektedir ya da kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Frea ve McNerney, 2008).

TEMEL TAKLİT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Temel taklit becerileri üç kategoride ele alınmaktadır:

a. Nesnelerle yapılan büyük kas becerileri
b. Nesnesiz yapılan büyük kas becerileri
c. Küçük kas becerileri

Öğretime nesnelerle yapılan büyük kas becerileriyle başlanması önerilmektedir çünkü pek çok çocuk nesnelerle bir şeyler yapmaktan keyif almaktadır; yani bu davranışların kendileri pekiştirici özellik göstermektedir. Nesnelerle yapılan davranışların ayırt edilmesi, nesne kullanmadan yapılan davranışların ayırt edilmesinden daha kolay olabilmektedir. Ayrıca nesnelerle yapılan davranışlar genellikle kendine özgü bir ses çıkarmaktadır ve bu ses de davranışın yapıldığına ilişkin doğal bir dönüt sağlamaktadır. Aşağıda temel taklit becerilerinin öğretim süreci Lovaas (2003) tarafından önerilen sistematik çerçevesinde açıklanmaktadır. Ayrıca örnek beceri listeleri oluşturulurken A Work in Progress programından da yararlanılmıştır (Leaf ve McEachin, 2012b).

Nesnelerle Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi

Temel taklit becerilerinin birinci kategorisi, bir ya da birkaç nesnenin kullanımını içeren tek basamaklı taklit becerilerinden oluşmaktadır. Bu taklit becerilerinin çoğu çubuğa halka takma gibi tek bir hareket içerirken; bazıları trampete sopayla vurma gibi aynı hareketin birkaç kez yinelenmesiyle yerine getirilir.

Nesnelerle yapılan büyük kas becerilerinin öğretimine başladığınız ilk zamanlarda çocuğun masada oturma süresinin, yani bir ayrık denemelerle öğretim oturumunun 2 dakikayı aşmamasına özen gösterin. Bir öğretim oturumunda ilk zamanlar 4-5 denemeye yer vermeye çalışın; son denemenin ardından çocuğa 1-2 dakika kadar oyun zamanı verin. Oyun zamanının geldiğini "Oyun zamanı" diyerek belirtin ve çocuğu hemen oyun alanına yönlendirin. Oyun zamanı vermek için mutlaka çocuğun denemeyi başarıyla tamamlamasını; mümkünse ipuçsuz doğru tepkide bulunmasını bekleyin. Hiçbir zaman başarısız bir denemeden sonra ya da bir davranış sorunundan sonra (örneğin öfke nöbetinden ya da itirazdan sonra) oyun zamanı vermeyin. Program ilerledikçe, çocuğun masada oturma süresini aşamalı olarak 5 dakikaya kadar çıkarın. Böylece bir seferde yapılan deneme sayısı giderek artacaktır.

Çocuğun edindiği her bir taklit becerisine ilerleyen zamanlardaki denemelerde de yer vererek kalıcılığı sağlayın. Ayrıca araçları masanın üzerinde farklı yerlere koyarak konum genellemesine, sehpanın üzeri ve mutfak masası gibi farklı yerlerde çalışarak ortamlar arası genellemeye, farklı araçlarla çalışarak araçlar arası genellemeye ve farklı uygulamacıların çocukla çalışması için fırsatlar yaratarak kişiler arası genellemeye katkıda bulunun.

Öğretim sırasında masada çocukla yan yana oturmanız hem fiziksel ipucunu sunmanızı hem de çocuğun kaçmasını vb. önlemenizi kolaylaştırabilir. Ancak eğer öğretim daha kolay olacaksa, çapraz ya da karşılıklı oturmakta da bir sakınca yoktur. Taklit becerisi öğretiminde kullanılmak üzere araç seçerken dikkat dağıtıcı renk, şekil, koku vb. özellik gösteren nesnelerden; çok derin ve çok geniş kaplardan, kaygan yüzeyli, keskin kenarlı, sivri köşeli vb. tutma zorluğuna yol açabilen nesnelerden ve çocukta takıntıya yol açan nesnelerden kaçının. Ayrıca olabildiğince çocuğun aşina olduğu nesneler kullanmaya özen gösterin. Eğer aynı araçların farklı örneklerini bulabilirseniz, bunlar arasından çocuğa seçim yaptırarak çocuğun seçtiği araçla çalışabilirsiniz. Kendi seçtiği nesnelerle çalışmak, çocukların motivasyonlarını artırıcı rol oynayacaktır.

Aşama 1

Birinci aşamada çocuğa öğretilecek beceri kovaya küp atma becerisidir. Bu amaçla, çocuğun kolunun rahatça uzanabileceği boyutlarda bir plastik kova ve çocuğun rahatça eline alabileceği boyutlarda plastik ya da ahşap iki eş küp hazırlayın. Masanın üzerine kovayı, kovanın iki yanına da küpleri koyun. Tercihen, küplerin biri çocuğun önünde diğeri sizin önünüzde olsun ve her iki küp de kovaya eşit mesafede dursun. Küplerin ve kovanın çocuğun uzanabileceği mesafede olmasına dikkat edin.

Çocuğun dikkatinin araçlar ya da masa üzerinde olduğu bir anı yakalayıp ‘Böyle yap' şeklindeki yönergenizi verin ve eşzamanlı olarak önünüzde duran küpü alıp kovaya atın. Küpü atarken, elinizi çocuğun göz hizasından geçirmeye çalışın. Hemen ardından tam fiziksel ipucuyla çocuğun da kendi önünde duran küpü alıp kovaya atmasını sağlayın. Çocuk kovaya küpü atar atmaz yiyecek pekiştireciyle ve sözel pekiştireçlerle pekiştirin. Art arda 4-5 deneme yapın. Denemeler ilerledikçe ipuçlarını hafifçe silikleştirmeye başlayın. Kovaya küp atmak için izlenebilecek ipucu silikleştirme basamakları şöyle olabilir:

5. Çocuğun elinin üzerinden sıkıca tutarak tam fiziksel ipucuyla küpü aldırıp attırmak.
6. Çocuğun elinin üzerinden daha hafifçe tutarak kısmi fiziksel ipucuyla küpü aldırıp attırmak.
7. Çocuğun bileğinden ya da kolundan tutarak kısmi fiziksel ipucuyla küpü aldırıp attırmak.
8. Çocuğun bileğinden ya da kolundan tutarak çocuğun elini küpün üzerine götürmek.
9. Jest ipucu kullanarak küpü parmakla işaret etmek.
10. Jest ipucu kullanarak küpü gözlerle işaret etmek.

İpuçlarını silikleştirme sürecinde çocuğun öğrenme hızına bağlı olarak daha az ya da daha fazla basamak kullanılabilir. Ayrıca gerektiğinde ipucunun sunulma şekli de farklılaştırılabilir.

İpuçlarını silikleştirirken bir yandan da pekiştirmeyi kuvvetlendirin. Çünkü daha az yardımla beceriyi yerine getirmek demek, daha fazla pekiştireç hak etmek demektir!

Son denemeden sonra 1-2 dakikalık bir oyun zamanı yapıp ardından “Buraya gel” diyerek yeni bir ayrık denemelerle öğretim oturumunu başlatın. İkinci öğretim oturumunda ipucu sunmaya, ilk oturumda bıraktığınız düzeyden başlayın ve ipuçlarını yavaş yavaş silikleştirmeye devam edin.

Birkaç öğretim oturumundan, yani 5-6 denemeden sonra bir yoklama denemesine yer verin. Yoklama denemesinde yönergeyi ve modeli sunduktan sonra ipucu vermeden 2-3 saniye bekleyin. Eğer çocuk kendiliğinden önünde duran küpü alıp kovaya atarsa çok yoğun bir pekiştirme yapın çünkü bu tepki çocuğun ilk ipuçsuz doğru tepkisidir. Bir sonraki denemede de ipucu sunmayın. Eğer çocuk 2-3 saniyelik bekleme süresi içerisinde beceriyi yerine getirmeye başlamazsa, ipuçlu denemelere bıraktığınız ipucu düzeyinden devam edin.

Denemeler sırasında ipuçlarını silikleştirmeyi sürdürürken, ipucuna halen gerek olup olmadığını sınamak için arada bir yoklama denemesine yer verin. İlk ipuçsuz doğru tepkiyi ve ardından gelen ipuçsuz doğru tepkileri çok yoğun pekiştirdiğinizden emin olun!

Ölçüt olarak üst üste 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepkiyi hedefleyin. İpuçsuz doğru tepkileri, araya giren oyun zamanlarından sonra da saymaya devam edin.

Denemeler ilerledikçe pekiştirmeyi seyrekleştirin ve ayrımlı pekiştirmeye yer verin. Seyrekleştirmeyi, her doğru tepkiyi değil de birkaç doğru tepkiden birini pekiştirerek; ayrımlı pekiştirmeyi ise ipuçsuz doğru tepkileri daha fazla pekiştirerek yapın.

Ölçüt karşılandığında araçların masadaki konumunu değiştirin. Böylece araçların konumu nedeniyle doğmuş olabilecek ek ipuçlarını ortadan kaldırın. Bir süre sonra ise araçları farklı bir yere; örneğin sehpaya, halıya, rafa vb. koyarak çalışın. Son olarak farklı bir araç seti kullanın. Bu değişikliklerde çocuğun tepkisi gecikirse ya da yanlış olursa, minimal ipucuyla doğru tepkiyi yaptırın. İpucu kullanmak gerektiğinde ilk fırsatta tüm ipuçlarını silikleştirin.

Birinci beceride edinim gerçekleştikten sonra ikinci beceri üzerinde çalışmaya başlayın; ancak bir yandan da birinci becerinin konum, yer ve araç genellemesi üzerinde çalışmaya devam edin. Genellemelerin her birinde 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru ölçütüne ulaşmayı hedefleyin.

Aşama 2

İkinci aşamada öğretilecek taklit becerisinin birinci aşamada öğretilenden olabildiğince farklı olmasını sağlamaya çalışın. Ayaklı çubuğa halka takmayı taklit etme becerisi, bu amaç için oldukça uygun olacaktır. Bu amaçla, masada sağa sola eğilmeden durabilen ve çocuğun rahatça uzanabileceği yükseklikte olan ayaklı bir çubuk ile çocuğun kolayca tutabileceği şekilde iki eş halka hazırlayın.

Çalışmanın başında masada Aşama 1'de olduğu şekilde oturun. Ayaklı çubuğu masanın ortasına, halkaları da çubuğun iki yanına, biri çocuğun biri de sizin önünüze gelecek şekilde koyun.

Çocuğun dikkatinin araçlar ya da masa üzerinde olduğu bir anı yakalayıp çocuğa “Böyle yap” deyin ve önünüzde duran halkayı çubuğa takın. Halkayı takarken, elinizi çocuğun göz hizasından geçirmeye çalışın. Hemen ardından tam fiziksel ipucuyla önünde duran halkayı çocuğa aldırıp çubuğa taktırın. Yiyecek pekiştireciyle ve sözel pekiştireçle çocuğun tepkisini pekiştirin. Art arda 4-5 deneme yapıp, 1-2 dakikalık bir oyun zamanı verin.

Öğretimi Aşama 1’deki gibi yürütün ve 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru ölçütüne ulaşmayı hedefleyin. Ölçüt karşılandığında Aşama 3’e geçin. Bir yandan da birinci becerinin konum, yer ve araç genellemesi üzerinde çalışmaya devam edin. Genellemelerin her birinde 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru ölçütüne ulaşmayı hedefleyin.

Aşama 3

Bu aşamada kovaya küp atma ve çubuğa halka takma becerilerine karışık olarak yer verin. Bu amaçla, masaya her iki araç setini de koyun. Birinci denemede “Böyle yap” deyin ve kendi önünüzde duran küpü kovaya atın. Gerektiği kadar ipucuyla çocuğun da kendi önünde duran küpü kovaya atmasını sağlayın. En son üzerinde çalışılan beceri çubuğa halka takma olduğu için çocuk halkaya uzanabilecektir; bunu önleyin. Kullandığınız ipuçlarını giderek silikleştirin. Yanlış yaptığında çocuğa pekiştireç vermeyin; “Hayır” ya da “Tekrar dene” deyip denemeyi tekrar başlatın.

Kovaya küp atma becerisinde üç kez üst üste ipuçsuz doğru tepki geldikten sonra, “Böyle yap” deyin ve çubuğa halkayı takın. Çocuğun da gerektiği kadar ipucuyla halkasını çubuğa takmasını sağlayın. Üç kez üst üste ipuçsuz doğru tepkiden sonra tekrar kovaya küp atmaya geçin. Ancak bu kez üst üste iki ipuçsuz doğruyu hedefleyin. Kovaya küp atma becerisinde üst üste iki ipuçsuz doğru tepkiden sonra tekrar çubuğa halka takmaya geçin. Çubuğa halka takmada da üst üste iki ipuçsuz doğru tepki aldıktan sonra, her ipuçsuz doğru tepkiden sonra diğer araç setine geçin.

Son aşamada ise denemelerde araç setlerini kestirilemeyen sırayla kullanmaya başlayın. Örneğin üç kez küp atma, iki kez halka takma, bir kez küp atma, dört kez halka takma... Bu aşamada diğer aşamalarda olduğu gibi, 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru ölçütünü hedefleyin. Böylece ilk ayırt etme öğretimini yapmış olacaksınız!

Çocuğun yanlış bir tepki yapmaya başladığında hemen bu tepkiyi durdurun, çocukla göz kontağınızı kesin ve iki saniye süreyle araçları kenara çekin. İki saniye sonra araçları ve yönergeyi, doğru tepkiyi garantileyen bir ipucuyla birlikte tekrar sunun. Çocuğun bu ipucu yardımıyla gelen doğru tepkisinin ardından coşkulu olmayan sözel pekiştirme yapın (örneğin “peki”, “tamam”, “güzel” vb.).

Ölçüt olarak 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepkiyi hedefleyin. Ölçüt karşılandığında genelleme çalışmalarına yer verin. Konum, yer ve araç genellemelerinin her birinde de 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru ölçütünü hedefleyin.

Eğer çocuk çok hızlı ilerliyorsa, programın ileriki aşamalarındaki karıştırmalarda 3-3, 2-2, 1-1 basamaklarını atlayarak doğrudan kestirilemez sırayla çalışmayı deneyebilirsiniz.

Aşama 4

Üçüncü beceri olarak oyuncak arabayı masanın üzerinde ileri geri hareket ettirme seçilebilir. Bu amaçla, yaklaşık olarak kendi elinizin büyüklüğünde basit iki eş araba seçin. Arabanın ışık, ses, kendiliğinden hareket etme vb. özellikleri çocuğun ilgisini dağıtabilir. Dolayısıyla bu tür özellikleri olmayan arabalar bulmaya çalışın.

Masanın üzerine, arabalardan birini kendi önünüze, diğerini çocuğun önüne koyun. “Böyle yap” deyip kendi arabanızı masada ileri geri hareket ettirerek denemeyi başlatın. Çocuğa da tam fiziksel ipucuyla bu davranışı yaptırtın. Geri kalan basamakları Aşama 1 ve 2’deki gibi yürütün.

Aşama 5

Önce araba sürme ve kovaya küp atma becerilerini; ardından da araba sürme ve çubuğa halka takma becerilerini, Aşama 3’teki ilkeler doğrultusunda 3-3, 2-2, 1-1 ve kestirilemez sıra basamaklarını izleyerek karıştırın. Gerektiğinde ipuçlarına geri dönerek doğru tepkileri garantileyin. Son olarak ise üç taklit becerisine kestirilemez sırayla yer verin. Kestirilemez sırayla çalışırken her bir araç setinde 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepkiyi hedefleyin.

Aşama 6

Dördüncü beceri olarak sopayla trampete vurma becerisi üzerinde çalışabilirsiniz. Bu amaçla, çocuğu rahatsız etmeyecek bir ses çıkaran bir trampet ve çocuğun rahatça kavrayabileceği özelliklerde iki eş sopa hazırlayın.

Masanın üzerine, trampeti ortaya, sopalardan birini kendi önünüze, diğerini çocuğun önüne koyun. “Böyle yap” deyip kendi sopanızla trampete birkaç kez vurarak denemeyi başlatın. Çocuğa da tam fiziksel ipucuyla bu davranışı yaptırın. Geri kalan basamakları Aşama 1 ve 2’deki gibi yürütün.

YÜZ HAREKETLERİNİ VE İFADELERİNİ TAKLİT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Yüz hareketleri ağızla yapılan üfleme, dil çıkarma vb. hareketlerdir. Öte yandan yüz ifadeleri sevinç, üzüntü vb. duyguları gösteren ifadelerdir. Yüz hareketlerinin ve ifadelerinin öğretimine, temel taklit becerilerinin öğretimi tamamlandıktan, alıcı dil becerilerinde belirli bir ilerleme gözlendikten ve eğitmen OÇİDEP'te deneyim kazandıktan sonra başlanması önerilebilir. Bu programda yüz hareketlerinin ayrık denemelerle öğretim süreciyle öğretimi (Lovaas, 2003) ile yüz ifadelerinin doğal bağlamda öğretimi (Rogers, Dawson ve Vismara, 2012) yer almaktadır. Yüz hareketlerinde belirli bir ilerleme kaydedildikten sonra yanı sıra yüz ifadeleri üzerinde de çalışmaya başlanabilir.

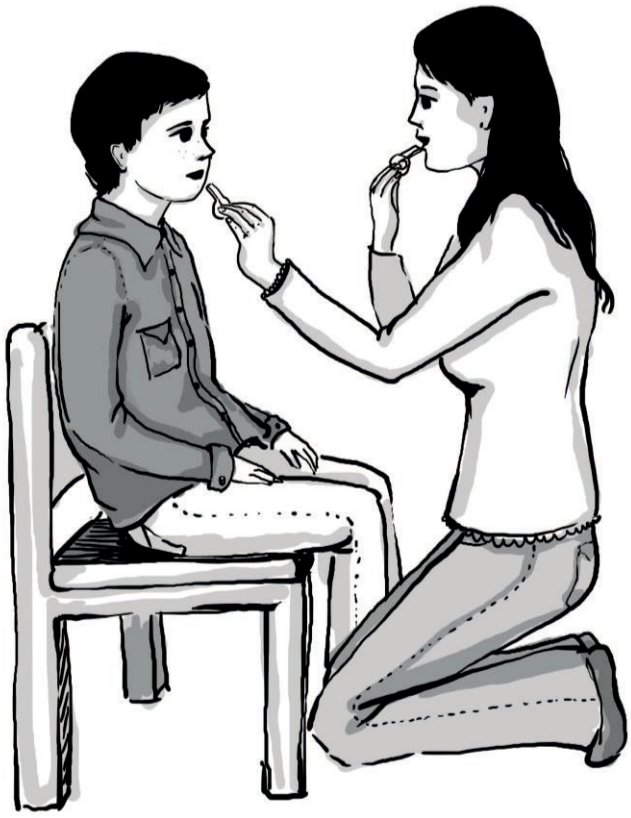
Yüz Hareketlerinin Taklidi

Öğretim oturumunda yerde ya da sandalyede çocukla karşı karşıya, yüzünüz çocuğun yüz hizasına denk gelecek şekilde oturun.

Üfleme

Çocuğun dikkatinin sizin üzerinizde olduğu bir anı yakalayıp nötr bir yüz ifadesiyle ağzınızı olabildiğince az hareket ettirerek "Böyle yap" deyin. Sonra da ağzınızı olabildiğince geniş açıp ciğerlerinize hava doldurup kuvvetli şekilde üfleme hareketi yapın. Eğer çocuk rahatsız olacaksa, çocuğun yüzüne doğru üflemeyin. Çocuk 4-5 saniye içinde sunulan modeli taklit edemezse, "Hayır" ya da "Olmadı" deyip yeni bir deneme başlatın.

Eğer çocuk modeli taklit edip üfleme hareketini yapamıyorsa, öncelikle borazan, düdük vb. bir enstrümanı üfleme becerisini öğretin. Üflenecek enstrümanı birkaç aşina alternatif arasından çocuğun seçmesini sağlamanız süreci kolaylaştırabilir. Çocukla yüz yüze otururken siz kendi enstrümanınızı dudaklarınızın önünde tutun ve fiziksel ipucuyla çocuğun da kendi enstrümanını dudaklarının önünde tutmasını sağlayın ya da onunkini de siz tutun. Ardından "Böyle yap" deyin ve kendi enstrümanınızı yumuşak bir ses çıkaracak şekilde üfleyin. Şekil verme tekniğiyle önce çocuğun enstrümanı ağzına sokmasını, sonra zayıf bir ses çıkarmasını ve son aşamada güçlü bir ses çıkarmasını pekiştirin.



Çocuk güçlü bir ses çıkarmaya başladıktan sonra kendi enstrümanınızı ortamdan kaldırın ve çocuğun elindeki enstrümanı üflemesi için siz havaya üfleyerek model olun. Çocuk sizin enstrümansız olarak havaya üflemenizi model alarak enstrümanını üfler hale geldikten sonra, çocuğun enstrümanını da kaldırın ve çocuğun havaya üflemesini bekleyin. Enstrümanı, çocuğun havaya üflemelerini pekiştirmek amacıyla kullanabilirsiniz. Son basamakta ölçüt olarak 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepkiyi hedefleyin.

Eğer çocuk enstrüman üflemekten hoşlanmazsa, geniş bir kasenin içinde duran tüyü ya da kağıt mendili üfleme üzerinde çalışmayı deneyebilirsiniz. Eğer çocuk ağızla yapılan yüz hareketlerini taklit etmede ciddi bir zorluk yaşıyorsa, "Böyle yap" yönergesinin ağız hareketi ile taklit edilecek becerinin ağız hareketi birbirine karışıyor olabilir. Dolayısıyla alternatif olarak "Böyle yap" yönergesi olmaksızın taklit edilmesini beklediğiniz ağız hareketine model olmayı deneyin. Örneğin hiçbir yönerge vermeksizin ağzınızı açın ve çocuğun da ağzını açmasını bekleyin.

Ağız Açma

Çocuğun dikkatinin sizin üzerinizde olduğu bir anı yakalayıp nötr bir yüz ifadesiyle ağzınızı olabildiğince az hareket ettirerek "Böyle yap" deyin. Sonra da ağzınızı kocaman açın ve 3-4 saniye açık tutun. Çocuğun da sizi taklit etmesi için 3-4 saniye bekleyin. Çocuğun sizi taklit etmesine yardımcı olmak için eğer çocuğu rahatsız etmeyecekse, fiziksel ipucu da kullanabilirsiniz.

Eğer çocuk bu beceride ilerleme gösteremezse, çocuğun sevdiği kurabiye vb. bir yiyecekle çalışmayı deneyin. Bu amaçla büyük bir kurabiyeyi kendi ağzınıza yakın tutun ve "Böyle yap" deyip kurabiyeden bir parça ısırın. Hemen ardından çocuğun kurabiyesini de çocuğun ağız hizasının biraz yukarısında tutun ve çocuğun ağzını açmasını bekleyin. Çocuk ağzını açtığında kurabiyeyi ısırmasına izin verin. Çocuk rahatlıkla ağzını açar hale geldikten sonra kendi kurabiyenizi ortamdan kaldırıp yalnızca ağzınızı açarak çocuğa model olmaya başlayın.

Son basamakta ise çocuğun da kurabiyesini ortamdan kaldırın ve kurabiyeyi ağız açma becerisinin pekiştireci olarak kullanın. Son basamakta ölçüt olarak 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepkiyi hedefleyin.

İKİ BASAMAKLI TAKLİT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

İki basamaklı taklit becerileri programı, otizmli çocuklara öğretilmesi göreli olarak zor bir programdır. Ancak bu program, pek çok karmaşık becerinin öğretilmesine ön koşul oluşturması nedeniyle çok önemlidir. İki basamaklı taklit becerileri programına başlanabilmesi için (Lovaas, 2003):

- Çocuk en az 50 tek basamaklı taklit becerisini edinmiş olmalıdır. Bu amaçla; temel taklit, yüz taklidi ve oyun programlarında yer alan taklit becerilerinin tümü dikkate alınmalıdır.
- Çocuk, iki basamaklı taklit becerisi programının başlarında öğretilmek üzere seçilen becerinin basamaklarının her birini tek basamaklı taklit becerisi olarak daha önce öğrenmiş olmalıdır.

Öncelikle çocuğun temel taklit programında öğrenmiş olduğu iki kısa ve birbirinden çok farklı olan; ayrıca oturarak yapılan taklit becerisinden oluşan 5-6 iki basamaklı taklit zinciri oluşturun. Örneğin bardağı tabağa koyma ve bay-bay yapma, kovaya küp atma ve oyuncağın düğmesine basma, eli başa koyma ve ayağı havaya kaldırma.

Sonra bir kısa ve bir uzun, yine birbirinden çok farklı olan ve oturarak yapılan taklit becerisinden oluşan 5-6 iki basamaklı taklit zinciri oluşturun. Örneğin sopayla trampete vurma ve buruna dokunma, yumruk yapma ve bebeği öpme.

Sonra iki uzun, yine birbirinden çok farklı olan ve oturarak yapılan taklit becerisinden oluşan 5-6 iki basamaklı taklit zinciri oluşturun. Örneğin bebeği beşiğe yatırma ve oyuncak kamyonun kasasına 2-3 parçalık yük doldurma, bardaktan su içer gibi yapma ve marakas sallama.

Sonra bir oturarak, bir ayağa kalkarak yapılan taklit becerisinden oluşan 5-6 iki basamaklı taklit zinciri oluşturun. Örneğin kovaya küp atma ve ışığı açma, mendille burnu silme ve mendili çöpe atma, kapıyı kapatma ve tencere kapağını açma.

Son olarak ayağa kalkarak yapılan iki farklı taklit becerisinden oluşan 5-6 iki basamaklı taklit zinciri oluşturun. Örneğin topu sepete atma ve kapıyı açma, zıplama ve mindere oturma, topu sepete atma ve topu sepetten alıp dolaba koyma.

Gerektiğinde alıcı dil vb. programlarında öğretilmiş olan becerileri de zincirlere dahil edebilirsiniz.

Öncelikle iki nesnesiz taklit becerisiyle çalışmayı deneyin. Örneğin eli başa koyma ve ayağı havaya kaldırma. “Böyle yap” deyin ve elinizi başınıza koyun. Gerekirse fiziksel ipucu da kullanarak çocuğun da elini başına koymasını bekleyin. Çocuk elini başına koyuncaya kadar sizin eliniz de kendi başınızda dursun. Çocuk birinci basamağı taklit edip, ipuçlu ya da bağımsız olarak elini başına koyduğunda siz elinizi başınızdan çekip

dizinizin üzerine koyun ve hemen arkasından ayağınızı havaya kaldırın. Gerekirse fiziksel ipucu da kullanarak çocuğun da elini dizine koyup ayağını havaya kaldırmasını bekleyin. Pekiştireci ikinci basamaktan sonra sunun.

Çocuk ipuçsuz olarak zincirdeki iki basamağın taklidini art arda yapar hale geldikten sonra iki beceri için sunduğunuz modeller arasındaki süreyi kısaltın. Yani çocuk elini başına götürür götürmez ayağınızı havaya kaldırın. Daha sonra çocuk elini başına götürmeye başlar başlamaz ayağınızı havaya kaldırın. Süreyi kısaltma işlemini, çocuğun birinci basamağı atlayıp doğrudan ikinci basamağı yapmasına yol açmayacak şekilde yürütün.

Son olarak "Böyle yap" dedikten sonra çocuk taklide başlamadan önce, elinizi başınıza götürün, hemen ardından elinizi dizinize koyup ayağınızı havaya kaldırın. 5/5 ya da 9/10 ölçüt alınca yeni bir taklit zinciri üzerinde çalışmaya başlayın.

İki basamaklı taklitte ölçüt almak demek, çok önemli bir başarı elde etmek demektir! Ayrıca ölçütün alınması çok uzun ve zahmetli bir süreç de gerektirebilir. Çalışmanın çocuk ve eğitmen açısından bunaltıcı olmaması için uzun sürelerle yalnızca taklit çalışmaktan kaçının. Taklit oturumlarının aralarında eşleme ve oyun gibi daha kolay ve keyifli öğretim oturumlarına yer verin.

Çocuğun zincirdeki birinci basamağı yaptıktan sonra ikinci basamağa bir türlü geçememesi gibi bir sorun olursa, jest ipucuna başvurun. Örneğin elinizle çocuğun ayağını işaret edin. Böyle bir durumda çok etkili şekilde ayrımlı pekiştirme yapmayı ihmal etmeyin. Çocuk siz daha ikinci basamağa model olmadan birinci basamağı yapmaya başlarsa, bunun önüne geçin. Çocuğun birinci basamağı taklit etmeye başlamadan önce sizin her iki basamağa ilişkin sunduğunuz modelin bitmesini beklemesi gerekir. Bu amaçla, bir elinizle çocuğun ellerini tutmayı deneyebilirsiniz.

Birinci zincirde ölçüt aldıktan sonra ikinci zincirin öğretimine başlayın. İkinci zincirde de ölçüt alınca iki zinciri birbiriyle karıştırın. Daha sonra üçüncü bir zincirin taklidini öğretin. Üçüncü zinciri de önce birinci zincirle, sonra ikinci zincirle, son olarak da birinci ve ikinci zincirle karıştırın. Giderek daha önce belirtilen özelliklerdeki zincirlerin öğretimine yer verin. Kalıcılık ve genellemeyi ihmal etmeyin.

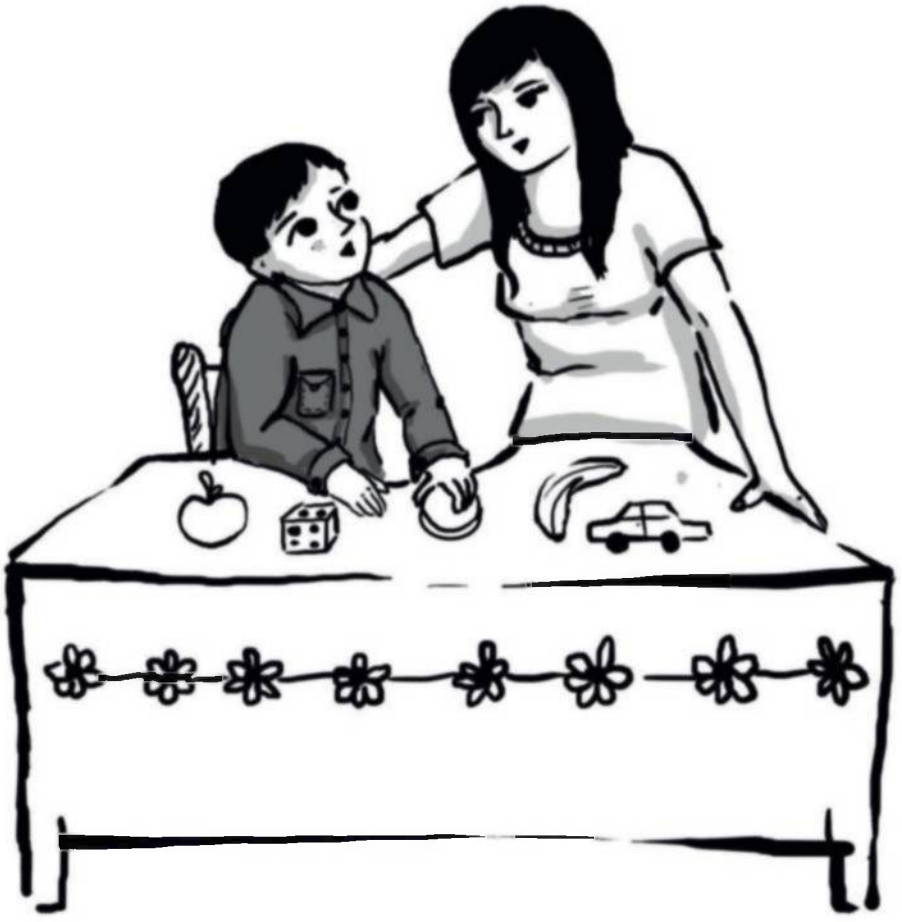
Bu programda çocuğun en az 30 farklı iki basamaklı taklit becerisini ustaca yapar hale gelmesini hedefleyin. Üzerinde çalıştığınız iki basamaklı taklit becerilerinin edinim ve genelleme çalışmasının başlangıç ve bitiş tarihlerini kaydetmek için Ek 2.1'de yer alan ilişkili formu kullanabilirsiniz.

Tüm taklit becerilerine ilişkin çalışmaları tamamladıktan sonra izleyen bölümde detaylı olarak açıklanan blok dizaynı programını çalışmaya başlayabilirsiniz.



BÖLÜM 3

EŞLEME VE SINIFLAMA BECERİLERİ



EŞLEME VE SINIFLAMA BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Eşleme ve sınıflama becerileri OÇİDEP uygulamalarında öncelikle öğretilen beceriler arasında yer almaktadır. Bunun nedeni, eşleme ve sınıflama becerilerinin OÇİDEP kapsamında yer alan ve almayan diğer pek çok becerinin öğrenilmesi için çocuğun gereksinim duyacağı zemini oluşturmasıdır.

Eşleme ve sınıflama becerileri daha zor ve karmaşık pek çok beceriyi ve davranışı öğrenirken farkında olarak ya da olmadan kullanılan becerilerdir. Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin öğrenilebilmesi için eşleme becerilerinden yararlanırız. Örneğin konuşurken kullandığımız sesli sözcükler aslında onlarla eşlenmiş olan nesne, eylem, kişi ya da çeşitli durumları ifade eder. Dolayısıyla eşleme becerisi sözlü iletişim davranışlarının öğrenilebilmesi için kullanılan çok önemli bir yapı taşıdır. Kavramları öğrenme sürecinde nesneleri, olayları ve çeşitli durumları belli özellikleri çerçevesinde gruplar ve onlara birer isim veririz. Hayvanlar, taşıtlar ve bitkiler gibi kategorileri; renkleri ve büyük-küçük gibi zıtlık kavramlarını ancak onlara ilişkin sınıflama etkinlikleriyle öğrenebiliriz. Tüm bu becerilerin öğrenilmesi ise okuma-yazma ve matematik gibi daha ileri düzey, karmaşık ve zor beceri alanlarında öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli temeli sağlar.

Gelişim yetersizliği olan çocuklar, özellikle de otizmli çocuklar, dikkati yöneltme ve farklı uyaranları birbirinden ayırt etme becerisinde son derece sınırlıdır. Öyle ki onların görmediğinden ya da işitmediğinden bile kuşkulanılabilir. Ayırt etme, öğrenme için son derece önemli bir koşuldur. Otistik özellikler gösteren çocuklara ayırt etmenin (conditional discrimination) öğretiminde eşleme becerilerinden yararlanılabilir. Ayırt etme, iki farklı uyaran arasında ilişkisel uyaran kontrolünün sağlanması için kullanılır. Örneğin "kedi" dendiğinde kediyi göstermek pekiştirilirken, köpeği göstermek pekiştirilmez. Sonraki denemelerde "köpek" denildiğinde kediyi göstermek pekiştirilmezken, köpeği göstermek pekiştirilir. Eşlemeyi öğretmek üzere gerçekleştirilen denemelerde koşullu uyaran (conditional stimuli) "örnek" olarak isimlendirilirken; ayırt edici uyaran (discriminative stimuli) "karşılık" (comparison stimuli) olarak adlandırılır. Yukarıda sunulan örnekte koşullu uyaran, bir başka deyişle "örnek", sözlü olarak sunulan sözcüklerken ayırt edici uyaran, bir başka deyişle "karşılık" resimlerdir (Ahern, MacDonald, Graff ve Dube, 2007).

Ayrık denemelerle gerçekleştirilen tipik bir eşleme denemesinde önce bir örnek uyaran (sample stimulus) sunulur. Sunulan örnek uyarana gösterilen tepkinin (örneğin resme parmakla dokunmak) ardından iki ya da daha fazla sayıda karşılık (comparison stimuli) farklı yerlere yerleştirilerek sunulmaya başlanır. Her örnek uyaran için ayrımlı pekiştirmeyle sonuçlanacak yalnızca bir karşılık kullanılırken, diğer uyaranlara gösterilen tepkiler doğru tepki değildir ve pekiştirilmez. Ancak önceki denemelerde yanlış karşılık olarak kullanılan uyaranlar sonraki denemelerde sunulan örnek uyaranlar için doğru seçenek olur ve bu uyaranlara gösterilen tepkiler

pekiştirmeyle sonuçlanır (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Elias, Goyos, Saunders ve Saunders, 2008; Fisher, Kodak ve Moore, 2007). Özetle, tekrar eden denemelerde doğru ve yanlış tepkiler için gerçekleştirilen ayrımlı pekiştirme uygulamaları yoluyla birey ayırt etmeyi öğrenir.

Ayırt etmenin gerçekleştiği eşleme davranışları doğrudan eşleme (conditional identity matching) ve dolaylı eşleme (conditional arbitrary matching) olarak iki başlık altında ele alınabilir (Ahern vd., 2007; Spradlin ve Simon, 2011). Doğrudan eşleme çocuğun uyaranların fiziksel özelliklerine ve görünümlerine dayalı olarak eşleme yapmasını gerektirir. Örneğin örnek uyaranların ve karşılıklarının tümünün giysi resimlerinden oluştuğu ve doğru tepki için eşlenmesi gereken karşılığın tüm denemelerde görünüm olarak örnek uyaranın aynısı ya da benzeri olduğu eşleme davranışları doğrudan eşleme başlığı altında ele alınabilir. Dolaylı eşlemede ise birbiriyle ilişkili ancak fiziksel özelikle ve/veya görünüm açısından birbirinden farklı uyaranların eşlenmesi söz konusudur. Örneğin "kalem" sözcüğünün sunulmasının ardından bir kalem resmine dokunmak ya da söylenen rakamın yazılı sembolünü göstermek dolaylı eşlemeye örnek olarak gösterilebilir.

Doğrudan ve dolaylı eşleme çalışmaları sembolik işlevlere (sözlü ve yazılı dil, toplumsal işaretler, matematik sembolleri vb.) ve iletişime temel oluşturur. Dolayısıyla bu beceriler otizm spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel yetersizlik gösteren diğer bireylere öğretim sunmanın temel unsurlarından birdir. Doğrudan eşleme gibi dolaylı eşleme de uyaran sınıflarının oluşturulmasını ve kavramların öğrenilmesini sağlamak için kullanılır. Örneğin öğretim sürecinin ardından renk, şekil, doku vb. fiziksel özellikleri farklı olmasına rağmen çilek, portakal, muz ve elma aynı uyaran sınıfına sokulabilir ve tüm bu uyaranlar "meyve" tepkisini ortaya çıkarabilir (Ahern vd., 2007; Cooper vd., 2007).

Uygulamalı davranış analizine ilişkin alan yazında yayımlanmış araştırmalar incelendiğinde eşleme ve sınıflama becerileri üzerine yapılan çalışmalarda çeşitli özelliklerin ele alındığı görülmektedir. Örneğin bu araştırmaların bir bölümünde eşleme becerilerinin öğretimi için gerçekleştirilen uygulamaların parametrelerinde yapılan değişikliklerin etkileri incelenirken; bazı araştırmalarda öğretimi gerçekleştirilmiş eşleme becerilerinin üzerinde çalışılmamış uyaranlarla çeşitli ilişkiler kurmayı sağlayıp sağlamadığı sınanmıştır. İzleyen satırlarda bu araştırmalardan bazıları kısaca özetlenerek örneklendirilmektedir.

Benavides ve Poulson (2009) tarafından yapılan araştırmada otizmli bireylere eşleme becerilerinin öğretiminde öğretimi gerçekleştirilmemiş uyaranlarla yürütülen denemelerin arasına deneklerin eşleme yapabildiği uyaranlarla gerçekleştirilen denemeleri yerleştirmenin etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, uygulamanın ardından çalışma öncesinde eşleme becerilerine ilişkin tutarlı bir performans sergilemeyen deneklerin tümünün performansında sistematik bir artış olduğunu göstermektedir.

Fisher ve Kodak (2007) ipucunu giderek artırmayla öğretimin iki farklı uygulama biçimini etkililik açısından karşılaştırmıştır. Otizmli iki katılımcıya ismi söylenen resmi ayırt etmenin öğretildiği araştırmada karşılaştırılan öğretim uygulamalarından ilkinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim geleneksel kullanımıyla uygulanmıştır. İkinci uygulamada ise araştırmacılar ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin ipucu sunma sıralamasına yeni bir basamak eklemiştir. Buna göre uygulamacı, denek doğru tepki vermediğinde doğru seçenek olan resmin aynısını elinde tutarak deneğe göstermiş; resme dokunarak aynı şekilde deneğin de resme dokunmasını sağlamıştır. Bir başka deyişle, uygulamacı deneğe hatalı tepkilerinin ardından doğru seçenek olan resimle doğrudan eşleme yaptırmıştır. Araştırmanın bulguları, ismi söylenen uyaranı ayırt etmenin her iki katılımcıda da yalnızca doğrudan eşlemeye yer verilen öğretim uygulamasında ölçüt düzeyinde gerçekleştiğini göstermektedir.

Kelly, Green ve Sidman (1998) tarafından yapılan araştırmada beş yaşında otizmli bir çocuğa görsel uyaranlarla doğrudan görsel eşleme (visual identity matching) çalışması için öğretim sunulmuştur. Bilgisayar ara-

cılığıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinin ardından çocuğun yeni görsel uyaranlar ile görsel uyaranları ve işitsel uyaranlar ile görsel uyaranları eşleme performansı test edilmiştir. Katılımcı işitsel uyaranları 20 resim, 26 harf ve 9 rakamla eşlediği halde resimler, harfler ve rakamlardan oluşan görsel uyaranları eşleme konusunda iyi bir performans gösterememiştir. Araştırmacıların her denemede sundukları görsel karşılıkların (visual comparisons) sayısını ikiden üçe çıkararak gerçekleştirdikleri öğretim sürecinin ardından deneğin başlangıçta kullanılan 20 resimle doğrudan eşleme performansı dört karşılıkla %95'e yükselmiştir. Denek rakamlarla, harflerle ve yeni resimlerle doğrudan eşleme yapmaya başlamıştır. Masada gerçekleştirilen eşleme denemelerinde masadaki uyaranların dizilişi bilgisayardaki dizilişe benzer hale getirilinceye kadar denek yüksek doğruluk düzeyinde performans gösterememiştir. Bütün bu bulgular basit uyarlamaların eşlemeye ilişkin performansı etkileyebileceğini ve işitsel uyaranlar ile görsel uyaranları eşleyebilmenin, görsel uyaranlar ile görsel uyaranları eşleme becerisini garanti etmediğini göstermektedir.

Elias ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada orta ve ileri derecede zihin özürlü yetişkinlere eşleme yoluyla el işaretlerinin öğretimi hedeflemiş ve öğretime bağlı olarak farklı uyaranlarla yeni ilişkilerin kurulup kurulmadığı sınanmıştır. Çalışmaya katılan yedi zihin özürlü denekten dördü aynı zamanda işitme özürlüdür. Çalışmada öncelikle el işaretleri (set A) ile resimler (set B) arasındaki ilişki öğretilmiştir. Ardından birbirine karşılık gelen resimlere (set B) ve yazılı sözcüklere (set C) ilişkin öğretim sunulmuştur. Öğretim sürecinin ardından gerçekleştirilen testlerde el işaretleri ile yazılı sözcükler (set A ve C) arasında bir ilişki kurulup kurulmadığı; ayrıca taklide dayalı el işareti (set D) kullanımıyla, hem yazılı sözcükler (set C) hem de resimler (set B) arasında bir ilişki kurulup kurulmadığı sınanmıştır. Her sette dokuz uyaran yer almıştır. Çalışmanın öncelikli amacı eşleme öğretimi sırasında video modelin gözlenmesine dayalı olarak doğrudan öğretilmemiş olmasına rağmen deneklerin el işaretlerini ifade edici dil aracı olarak kullanıp kullanamayacağını belirlemektir. Yapılan testlerde yedi denekten beşinin testte yer alan el işaretlerinin en az %50'sini kullanabildiği gözlenmiştir. Ayrıca deneklerin el işaretleriyle yazılı sözcükler (set A ve C) arasında ve hem yazılı sözcükler hem de resimler ile el işareti (set D) arasında ilişki kurduğu gözlenmiştir.

Clevenger ve Graff (2005) tarafından yapılan araştırmada resimlerle nesneleri eşleme davranışına sahip olan ve olmayan gelişimsel gerilik gösteren çocukların pekiştireçlere ilişkin seçim yapma performansları değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, eşleme becerilerine sahip üç deneğin iki boyutlu uyaranlar arasından yaptıkları seçimler ile üç boyutlu birincil pekiştireçler arasından yaptıkları seçimlerin tutarlı olduğunu göstermiştir. Aynı tutarlılık eşleme becerilerine sahip olmayan diğer üç katılımcıda gözlenememiştir. Ayrıca pekiştireç değerlendirmeleri, yüksek oranla tercih edilen uyaranların yalnızca eşleme becerilerine sahip katılımcılar için pekiştireç özelliği gösterdiğini ortaya koymuştur.

Eşleme ve sınıflama becerilerine ilişkin araştırmalar ve alan yazında yayımlanmış diğer çalışmalar incelendiğinde bu becerilerin kapsamının oldukça geniş olduğu anlaşılmaktadır. Eşleme ve sınıflama becerileri fiziksel özellikler ve görünüm açısından birbirine benzer nesnelerin bir araya getirilmesinden sesli uyaranların birbirleriyle ya da görsel uyaranlarla eşlendiği dil öğrenmeye kadar geniş bir alanla ilişkilidir. Öte yandan bu bölümde yer verilen programda temel düzeyde eşleme ve sınıflama becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir. Kitabınızın bu bölümünde yalnızca görsel uyaranlar ile görsel uyaranların eşlenmesi ve sınıflanması konusunda yapılacak çalışmalara yer verilmektedir. Çeşitli kavramların ya da alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gibi becerilerin öğrenilmesine yardımcı olacak nitelikteki eşleme çalışmalarına kitabınızın diğer bölümlerinde farklı başlıklar altında yer verilmiştir. İzleyen bölümde yer verilen eşleme ve sınıflama becerilerine ilişkin öğretim süreci esas olarak Lovaas (2003) tarafından önerilen sistematik çerçevesinde hazırlanmış olup A Work in Progress programından da yararlanılmıştır (Leaf ve McEachin, 2012a).

EŞLEME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Eşleme becerilerinin öğretimine, temel taklit becerilerinin öğretimiyle eşzamanlı olarak başlanabileceği gibi, çocuğun özelliklerine bağlı olarak öncelik taklide ya da eşlemeye verilebilir. Eşleme becerilerinin tümünde ölçütü karşılayan çocuklarda sınıflama becerilerinin öğretimine geçilebilir. Eşlemede ilerleyip de sınıflamada zorlanan çocuklarda ise sınıflama becerilerinin öğretimi konusunda ısrarcı olmayıp, birkaç haftalık bir ara verip, bu arada diğer beceriler üzerinde çalışıp, daha sonra sınıflama becerilerine geri dönmek önerilebilir. Eşleme becerilerinin öğretiminde ulaşılması hedeflenecek nihai sonuç, çocuğun öğretimi yapılmamış uyaranları doğru bir şekilde eşleyebilmesidir. Bu programda en temel eşleme becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir. Bu amaçla önce üç boyutlu nesneleri eşleme, daha sonra ise iki boyutlu görsel uyaranları eşleme üzerinde durulacaktır.

Eşleme çalışmalarında masa üzerinde bir ya da birkaç uyaran sunulur. Öğrencinin eline de bir uyaran verilir. Bu uyaran ya masa üzerindeki uyaranın aynısıdır ya da benzeridir. Daha sonra öğrenciye "Eşle"' yönergesi verilir ve çocuğun eşi örneğin yanına ya da üzerine koyması beklenir. Yönergede nesnenin adından hiç söz edilmez çünkü eşleme becerilerinin öğretimi için alıcı dil becerileri ön koşul değildir; ayrıca eşleme becerilerinin öğretimi sırasında alıcı dil becerilerini geliştirmek gibi bir gizil amaç da güdülmez.

Eşleme becerilerinin öğretimi üzerinde çalışırken, öğrettiğiniz her bir aşamaya ilişkin edinim ve genelleme aşamalarının başlangıç ve bitiş tarihlerini Ek 3.1'de sunulan kayıt formuna kaydedebilirsiniz.

Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme

Eşleme çalışmalarının ilk aşaması için tabak, kaşık, eldiven gibi çocuğun günlük yaşamından aşina olduğu nesneler seçin. Çocuğun çok sevdiği araçları ya da oyuncakları kullanmaktan kaçının çünkü çocuk bunları bir kez eline alınca bırakmak istemeyebilir. Böyle bir durumda çocuğun dikkati öğretmek istediğiniz eşleme becerilerinden çok elindeki nesneye yöneldiği için öğretim yapmak zorlaşabilir. Üç boyutlu nesneleri eşleme becerisini öğretmeye başladığınızda çorap, terlik, eldiven gibi çift olarak kullanılan nesneler; ayrıca tabak ya da bardak gibi birbirinin içine giren, külah gibi ters olarak masaya konduğunda kolaylıkla üst üste yerleşebilen ve eldiven, çorap gibi birbirinin üstünde kolayca durabilen nesneler kullanmanız işinizi kolaylaştırabilir. Böylece çocuğun elindeki nesneyi nereye bırakacağını bilememesi gibi olası sorunlar önlenecektir.

OÇİDEP uygulaması genellikle eşleme ve/veya taklit becerilerinin öğretimiyle başlamaktadır. OÇİDEP uygulaması yenice başladıysa ve eşleme becerileri, üzerinde çalışılan ilk alanlardan biriyse; başlangıçta çocuğun masada oturma süresinin 3 dakikayı aşmamasına özen gösterin. Masa başındaki öğretim süresince 4-5 denemeye yer vermeye çalışın; son denemeden sonra çocuğa 1-2 dakika kadar bir oyun zamanı yapma fırsatı tanıyın. Oyun zamanının geldiğini "Oyun zamanı" diyerek belirtin. Çocuğu oyun zamanının başında hemen oyun

alanına yönlendirin. Oyun zamanı vermek için mutlaka çocuğun denemeyi başarıyla tamamlamasını; mümkünse, ipuçsuz doğru tepkide bulunmasını bekleyin. Hiçbir zaman başarısız bir denemeden sonra ya da bir davranış sorunundan sonra (örneğin öfke nöbetinden ya da itirazdan sonra) oyun zamanı vermeyin. Program ilerledikçe, çocuğun masada oturma süresini giderek artırmaya çalışın. Böylece bir seferde yapılan deneme sayısı da giderek artacaktır.

Aşama 1

Masanın üzerine, çocuğun önüne, iç içe geçebilen bir nesne; örneğin bir kase koyun. Bu kasenin aynısından bir tane de çocuğun eline vererek kararlı ve net bir ses tonuyla "Eşle" deyin. Ardından tam fiziksel ipucuyla çocuğun elindeki kaseyi masadaki kâsenin içine bırakmasını sağlayın. Hemen ardında da nesnel ve sözel pekiştirme yapın. Her denemeden sonra araçları masadan kaldırın. Bir sonraki denemede aynı işlemi tekrarlayarak nesnelerden birini masaya koyup denemeyi başlatın. Denemeler ilerledikçe ipucunu silikleştirin. Örneğin giderek çocuğun elini masadaki kâseye doğru hafifçe yönlendirmeye başlayın; daha sonra ise yalnızca gerektiğinde masadaki kaseyi parmağınızla ya da bakışlarınızla işaret edin. İpuçsuz doğru tepkileri çok yoğun pekiştirin ve 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki hedefleyin. Ölçüt karşılandıktan sonra, kasenin masadaki konumunu farklılaştırarak çalışın. Çocuğun yanlış yapacağını fark ettiğinizde ya da çocuğun tepkisi geciktiğinde gerektiği kadar ipucu sunarak doğru tepkiyi yaptırtın. Kase değişik konumlardayken 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki hedefleyin.

Aşama 2

İkinci aşama için birinci aşamada kullandığınız nesneden şekil, renk, materyal vb. özellikler bakımından olabildiğince farklı bir nesne seçin. Örneğin bu aşamada kaseden farklı renkte bir çorap kullanabilirsiniz. Masanın üzerine çorabın tekini koyarak ve diğer tekini de çocuğa verip "Eşle" diyerek denemeyi başlatın. Geri kalan basamakları Aşama 1'de açıklanan biçimde yürütün.

Aşama 3

Bu aşamada birinci ve ikinci aşamada kullanılan nesneleri karışık olarak kullanmaya başlayacaksınız. Bu amaçla, kaseyi ve çorabı masanın üzerine, ikisi de çocuğa eşit mesafede olacak şekilde koyun. İki nesne arasında yaklaşık 20-30 santim kadar mesafe bırakın. Aşama 1'de kullandığınız nesne olan kaseyi çocuğun eline verin ve "Eşle" deyin. Hemen ardından fiziksel ipucu sunarak çocuğun kâseleri eşlemesini sağlayın. Arada bir masada duran kaseyle çorabın yerlerini değiştirerek denemeleri sürdürün. İpuçları silikleştirildikten sonra çocuk bir denemede yanlış tepkide bulunduğunda çocuğu durdurun, çocuğun ellerini dizlerinin ya da masanın üzerine koyun ve yönergenizi yineleyerek denemeyi tekrar başlatın. Çocuk, arada bir yeri değiştirilen kâseyi üç kez üst üste ipuçsuz olarak doğru eşlediğinde çorapla çalışmaya başlayın ve kaseyle olan öğretim sürecinin aynısını izleyin. Çocuk kase gibi çorabı da üç kez üst üste hatasız ve ipuçsuz biçimde eşleyene kadar çalışmayı sürdürün. Daha sonra çocuk arada bir yeri değiştirilen kaseyi iki kez üst üste ipuçsuz olarak doğru eşlediğinde çorapla çalışmaya başlayın ve kaseyle olan öğretim sürecinin aynısını izleyin. Çocuğun kâse gibi çorabı da iki kez üst üste hatasız ve ipuçsuz biçimde eşlemesini sağlayın. Bir sonraki aşamada ise her ipuçsuz doğru tepkiden sonra diğer nesneye geçin. Bir başka deyişle, çocuğun bir kez kaseleri bir kez çorapları doğru eşlemesini bekleyin. Son aşamada nesneleri kestirilemeyen sırayla sormaya başlayın ve 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki elde etmeye çalışın. Öğretim sırasında arada bir ipuçsuz yoklama denemesine yer vermeyi, ayrımlı pekiştirme yapmayı ve pekiştirmeyi seyrekleştirmeyi unutmayın. Ölçüt karşılandığında Aşama 4'e geçin.

SINIFLAMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

OÇİDEP kapsamında ele alınan temel eşleme becerileri, eş ya da neredeyse-eş nesnelerin bir araya getirilmesini içermektedir. Sınıflama becerileri ise görünüm benzerliğinin ötesinde onlara atfedilen belli özellikler çerçevesinde nesnelerin bir araya getirilmesini kapsamaktır. Atfedilen özelliklerin bazıları, nesnelerin işlevleriyle ilişkili olabilir. Örneğin yediklerimiz, içtiklerimiz, giydiklerimiz, bir yerden bir yere gitmek için kullandıklarımız. Atfedilen özellikler, varlıkların ait oldukları sınıflarla da ilişkili olabilir. Örneğin hayvanlar, bitkiler, meyveler, sebzeler, metal nesneler, kumaş nesneler. Sınıflama çalışmaları sırasında en az bir özellik çerçevesinde belli bir sınıfa ait olan nesneler bir araya getirilmektedir. Bunun yapılması ise temel eşleme becerilerine kıyasla çok daha zor bir beceridir. Ayrıca bir ölçüde de olsa, kavramsal hazır bulunuşluk gerektirmektedir.

OÇİDEP uygulamalarında sınıflama becerilerinin öğretimi sınıfa göre eşleme ve ayırma öğretimi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Sınıflama becerilerini öğretmeye başlarken bazı önerileri dikkate almak öğretim sürecini kolaylaştırabilir.

Öncelikle bir sınıfa ait elemanlardan birbirine görünüm olarak en benzer olanlarla çalışmaya başlamak, olası hataları en aza indirecektir. Örneğin kanatlı ya da yüzgeçli hayvanlar gibi çok farklı görünümdeki hayvanlarla değil de dört ayaklı hayvanlarla çalışmaya başlamak, farklı görünümdeki hayvanları ise ileri aşamalarda ve belli bir sistematik çerçevesinde programa eklemek önerilebilir.

Çalışmanın başlarında birbirine benzer sınıflar yerine birbirinden olabildiğince farklı iki sınıf seçmek daha uygun olacaktır. Örneğin yiyecekler ve mutfak gereçleri değil de yiyecekler ve giyecekler. Ayrıca “oyuncaklar” gibi bir sınıf her zaman için zor bir sınıf olacaktır çünkü bu sınıf içinde müzik aletlerinden mutfak gereçlerine kadar her türlü nesneyi barındırmaktadır.

Nesnelerin küçültülmüş maketleriyle değil de gerçek boyutlarına uygun maketleriyle ya da kendileriyle çalışmaya başlamakta yarar vardır. Örneğin bu programda öncelikle mobilya ya da taşıt maketleri değil de meyve ya da sebze maketleriyle çalışmaya başlanabilir.

Sınıflama becerilerinin öğretimi üzerinde çalışırken, öğrettiğiniz her bir aşamaya ilişkin edinim ve genelleme aşamalarının başlangıç ve bitiş tarihlerini Ek 3.2’de sunulan kayıt formuna kaydedebilirsiniz.

Sınıfa Göre Eşleme

Aşama 1

Sınıfa göre eşleme çalışmasına yemek masası gereçleriyle başlayabilirsiniz. Örneğin masanın üzerine bir adet düz tabak koyun. Çocuğun eline de bir kaşık verin ve 'Eşle' deyin. Gerektiği kadar fiziksel ipucu kullanarak, çocuğun kaşığı tabağın içine koymasını sağlayın. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirin ve ipucunu giderek silikleştirin. İpuçsuz doğru tepkileri ayrımlı pekiştirmeyle pekiştirin. 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki aldıktan sonra, çocuğun eline başka bir yemek masası gereci, örneğin bir bardak vererek aynı işlemleri tekrarlayın. Çocuğun, masada duran tabakla üç-beş farklı yemek masası gerecini eşler duruma gelmesini hedefleyin. Bardak, çatal, bıçak, sürahi, tuzluk, ekmek sepeti, kase gibi nesneler eşleme çalışmasında kullanılabilecek diğer olası yemek masası gereçleri olabilir.

Aşama 2

Birinci aşamada kullandığınızdan tümüyle farklı bir sınıf seçin. Örneğin giysiler bu aşamada kullanmak için uygun olabilir. Masanın üzerine küçük boy bir giysi koyun. Örneğinin, şort. Çocuğun eline de tişört, etek, elbise yelek, çorap, bere, eldiven vb. giysileri sırayla vererek, Aşama 1'de açıklanan süreçle öğretim yapın. Bu aşamada da bir önceki aşamada olduğu gibi, üç beş farklı giysiyi eşlemeyi öğretin.

Aşama 3

Masanın üzerine tabağı ve şortu, 20-30 santim arayla, her ikisi de çocuğa eşit uzaklıkta olacak şekilde koyun. Önce yemek masası gereci eşleme denemelerine yer verin. Çocuk elindeki gereçle masada duran tabağı 3'te 3 ipuçsuz eşler duruma geldikten sonra, giysilerle çalışmaya başlayın. Çocuk giysiyi de 3'te 3 ipuçsuz eşlediğinde; 2-2, 1-1 ve kestirilemez sırayla karıştırma yapın. Masadaki tabak ve şortla, Aşama 1 ve 2'de edinimi gerçekleşen tüm nesnelerin eşlenmesini sağlayın. Bir ya da iki yeni sınıfla daha çalışarak sınıflama becerilerinin ilk basamağı olan sınıfa göre eşlemeyi bitirin ve aşağıda açıklanan sistematikle ayırma becerilerinin öğretimine başlayın.

Ayırma

Ayırma becerilerinin öğretimi üç düzeyde yapılmaktadır. Bunlar sırasıyla; eş olan üç boyutlu ve iki boyutlu nesneleri ayırma, eş olmayan üç boyutlu ve iki boyutlu nesneleri ayırma ve son olarak üç boyutlu ve iki boyutlu nesneleri sınıfa göre ayırmadır. İzleyen bölümde bu becerilerin öğretiminde nasıl bir süreç izlenebileceğine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Eş Olan Nesneleri Ayırma

Masanın üzerine iki adet eş tepsi koyun. Tepsilerin birinin içine bir üç boyutlu nesne ve diğerinin içine başka bir üç boyutlu nesne koyun. Örneğin tepsilerden birinin içine bir beyaz çorap, diğerinin içine ise bir çorba kaşığı koyabilirsiniz. Masanın üzerine bu nesnelerin aynılarından üçer taneyi karışık olarak yığın. Ardından "Ayır" yönergesini verin. Hemen ardından uygun fiziksel ipuçlarını kullanarak, çocuğun masada yığılı duran nesnelerden her birini ilişkili tepsinin içine koymasını sağlayın. Arada bir, çocuğun doğru tepkilerine ilişkin onay verin. Doğru tepkiler için "Tamam", "Aferin", "İyi gidiyorsun", "Devam et" gibi ifadeler kullanabilirsiniz.

Pekiştirmeyi masanın üzerinde karışık halde duran altı nesnenin tümü ayrıldıktan sonra yapın. Sonraki denemelerde aşamalı bir şekilde ipuçlarını silikleştirin. Bu beceride ölçüt, daha öncekilerden farklı olarak altı nesnenin tümünü üst üste iki kez ipuçsuz ayırmaktır. Çocuğun önüne koyduğunuz nesne sayısını giderek artırın. Bunun için çocuk altı nesneyi ayırdıktan sonra masanın üzerine sekiz nesne koyun. Ardından çocuktan her sınıftan beşer tane olmak üzere toplam on nesneyi ayırmasını isteyin. Çocuk bir nesneyi yanlış tepsiye koyduğunda "Hayır" diyerek yanlış yaptığını belirtin; ancak nesnenin yerini değiştirmeyin. Ayırma işlemi bittikten sonra yeni bir deneme başlatın. Çocuk on nesnenin tümünü iki kez üst üste ipuçsuz ayırdığında iki boyutlu eş nesneleri ayırmaya geçin.

İki boyutlu eş nesneleri ayırma becerisini de üç boyutlu eş nesneleri ayırma becerisi öğretimi için açıklanan süreci izleyerek öğretin. Bu amaçla, öncelikle, birbirinden tümüyle farklı iki resimle çalışmaya başlayın. Örneğin kırmızı bir top ve mavi bir kamyon resmi. Resimler arasındaki farkları giderek azaltın.

Eş Olmayan Nesneleri Ayırma

Masanın üzerine iki adet eş tepsi koyun. Tepsilerin birinin içine bir üç boyutlu nesne ve diğerinin içine başka bir üç boyutlu nesne koyun. Örneğin tepsilerden birinin içine mavi bir kâse; diğerinin içine kırmızı bir çorap koyabilirsiniz. Masanın üzerine de bu nesnelerin farklı renkte, boyutta ya da biçimde olanlarından üçer taneyi karışık olarak yığın. Bir önceki bölümde anlatılan süreci izleyerek öğretim yapın. Ölçüt karşılandıktan sonra, eş olmayan resimlerle çalışın.

Nesneleri Sınıfa Göre Ayırma

Masanın üzerine iki adet eş tepsi koyun. Tepsilerin birinin içine belli bir sınıfa ait üç boyutlu bir nesne; diğerinin içine de başka bir sınıfa ait bir üç boyutlu nesne koyun. Örneğin tepsilerden birinin içine giysiler sınıfı için bir tişört; diğerinin içine de meyveler sınıfı için bir elma maketi koyabilirsiniz. Masanın üzerine de bu sınıfların farklı örneklerinden üçer taneyi karışık olarak yığın. Örneğin çorap, portakal maketi, şort, bere, muz maketi ve üzüm maketi. Ayırma becerilerinin öğretimi için önceki iki başlık altında yapılan açıklamalar doğrultusunda öğretimi gerçekleştirin. Ölçüt karşılandıktan sonra, farklı sınıflardan nesnelerin resimleriyle çalışın. Bu aşamada resimlerle çalışmanın getirdiği avantajlardan yararlanabilirsiniz. Örneğin taşıt ya da mobilya gibi büyük boyutlu elemanlardan oluşan sınıflara ilişkin resim hazırlamak, üç boyutlu maket hazırlamaktan daha pratik olabilir.

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

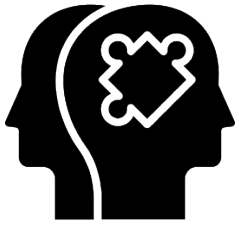
Eşleme becerileri OÇİDEP uygulamalarında öncelikle öğretilen beceriler arasında yer almaktadır. Bunun nedeni, eşleme ve sınıflama becerilerinin OÇİDEP kapsamında yer alan ve almayan diğer pek çok becerinin öğrenilmesi için çocuğun gereksinim duyacağı zemini oluşturmasıdır.

Eşleme ve sınıflama becerilerine ilişkin araştırmalar ve alan yazında yayımlanmış diğer çalışmalar incelendiğinde bu becerilerin kapsamının oldukça geniş olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu bölümde yer verilen programda temel düzeyde eşleme ve sınıflama becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir. Kitabınızın bu bölümünde yalnızca görsel uyaranlar ile görsel uyaranların eşlenmesi ve sınıflanması konusunda yapılacak çalışmalara yer verilmiştir.

Eşleme becerilerinin öğretimine, temel taklit becerilerinin öğretimiyle eşzamanlı olarak başlanabileceği gibi, çocuğun özelliklerine bağlı olarak öncelik taklide ya da eşlemeye verilebilir. Eşleme becerilerinin tümünde ölçütü karşılayan çocuklarda sınıflama becerilerinin öğretimine geçilebilir. Eşlemede ilerleyip de sınıflamada zorlanan çocuklarda ise sınıflama becerilerinin öğretimi konusunda ısrarcı olmayıp, birkaç haftalık bir ara verip, bu arada diğer beceriler üzerinde çalışıp, daha sonra sınıflama becerilerine geri dönmek önerilebilir.

Eşleme ve sınıflama becerilerini öğretirken bu bölümde yer verilen ana başlıkların tümüne ilişkin öğretim yapmanızı ve çocuğun her bir başlık altında yer alan becerilere ilişkin yeterlik gösterdiğinden emin olmanızı öneririz. Ancak çocuklar farklı bireysel özellikleri nedeniyle eşleme ve sınıflama becerilerini farklı hızlarla öğrenebilirler. Çalıştığınız çocuk eşleme ve sınıflamaya ilişkin aşamaları çok hızlı bir şekilde tamamlayarak ilerliyorsa, ana basamakların altında yer alan bazı basamakları; örneğin çocuğun daha önceden eşlemeyi öğrendiği nesnelerle karıştırma basamaklarını atlamayı düşünebilirsiniz. Böyle bir karar aldığınızda çocuğun 3-3, 2-2, 1-1 basamaklarını gerçekleştirmeden kestirilemez sırayla eşleme yapmasını isteyebilir ve/veya çocuğun önceden eşlemeyi öğrendiği nesnelerle birlikte yeni bir nesneyi eşlemesi için tek tek karıştırma çalışması yapmak yerine yeni nesneyi doğrudan diğerlerinin arasına katarak eşleme çalışması yapmayı deneyebilirsiniz. Ancak yeni nesneyi önceki nesnelerle karıştırmaya yönelik bazı alt basamakları atladıktan sonra yaptığınız yoklama denemelerinde çocuğun doğru tepki oranının ciddi biçimde düştüğünü ve tüm nesneler bir aradayken eşleme becerilerinde ölçüt almakta güçlük çektiğinizi fark ederseniz, geri dönüp atladığınız her bir basamakta çalışmanızı öneririz. Ayrıca her bir beceri için önerilen nesne sayısına ulaşmadan ve genelleme çalışması yapmadan, sonraki aşamalara geçmemeye özen göstermekte büyük yarar olacaktır.

Eşleme çalışmaları sırasında çocuğun çok sevdiği araçları ya da oyuncakları kullanmaktan kaçının çünkü çocuk öğretime dikkatini yöneltmek yerine bu nesnelerle ilgilenmeyi tercih edebilir. Ayrıca çocuk nesneyi bırakmak istemeyeceği için bu durum davranış sorunlarına da neden olabilir. Çocuk kullandığınız bir araçla takıntılı davranışlar sergilerse bu aracın yerine başka bir araç bulmaya çalışın. Bu aracı kullanmayı bir süre sonra tekrar deneyebilirsiniz.



BÖLÜM 4

ALICI DİL BECERİLERİ

"Ben resimlerle düşünürüm... Biri benimle konuştuğunda sözcükleri anında birer resme dönüşür."

Temple Grandin

ALICI DİL BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Otizmli bireylerin önemli bir bölümü dil ve iletişim becerilerine ilişkin çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Örneğin birçok otizmli bireyde konuşma hiç gelişmemekte ya da geç gelişmektedir. Konuşma becerisini kazanabilen birçok otizm tanılı bireyin ise normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla konuşmayı iletişim amaçlı kullanma becerilerinin daha az geliştiği gözlenmektedir. Konuşabilen otizm tanılı bireylerde iletişim başlatma ya da sürdürmede güçlük, sıra dışı ya da yinelenen dil kullanımı gibi sorunlar gözlenebilmektedir (Kurt, 2011; Sigafoos, O'Reilly, Schlosser ve Lancioni, 2007).

Dil ve iletişim alanında yaşanan güçlükler otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin öğrenme ve sosyal etkileşim becerilerini sınırlayabilmekte, davranış sorunlarına neden olabilmektedir. Bu alanda ileri düzeyde geriliği olan otizmli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alma ve sosyalleşme şansları azalmaktadır (Lovaas, 2003; Pelios ve Sucharzewski 2004; Sturmey ve Fitzer, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008). Sıralanan tüm bu nedenlerle dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE) programları içinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca dil ve iletişim becerileri alanında sağlanacak gelişmeler EYDE programlarının kapsamında yer alan oyun becerileri, ortak dikkat becerileri, akran etkileşimi ve diğer sosyal beceriler gibi pek çok beceri alanında ilerlemeyi kolaylaştıracak etkiler gösterebilir.

Dil ve iletişimden söz edildiğinde akla çoğunlukla ve öncelikle konuşma; bir başka deyişle, sözel ifade edici dil gelse de iletişimin gerçekleşebilmesi için diğerlerinin ifade ettiklerini anlamak ve bu ifadelere uygun tepkiler göstermek de gerekmektedir. Otizmli bireylerin birçoğu ifade edici dilin yanı sıra alıcı dil alanında da önemli sorunlar yaşamaktadır (Goldstein, 2002).

Otistik özellikler gösteren bireylerin hem ifade edici dil hem de alıcı dil alanında önemli güçlükler yaşamasına karşın, bu alanda dil ve iletişim konusuna ilişkin yayımlanmış araştırmaların çok büyük bir bölümünde ifade edici dil becerilerine ilişkin konular üzerinde çalışılmıştır. Otizmli bireylerde alıcı dile ilişkin çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Kurt, 2011; Preis, 2006; Schlosser ve Wendt, 2008; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005).

Alıcı dil kapsamında ele alınabilecek ve öğretilebilecek beceriler oldukça çeşitli olmasına karşın bu alanda yürütülmüş çalışmaların çok önemli bir bölümünde adı söylenen nesneleri belirlemenin (receptive labeling) öğretimi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları incelendiğindeyse, çok sayıda araştırmada OÇİDEP'te de kullanılan yanlışsız öğretim formatıyla yürütülen ayrık denemelerle öğretim uygulamasının hayvan isimleri, giysi isimleri, tamir aleti isimleri gibi farklı nesne isimlerinin (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2002;

Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013; Tekin-İftar, Kurt ve Acar, 2008; Tekin-İftar, Kurt ve Çetin, 2011); meslek isimlerinin (Doğan ve Tekin-İftar, 2002) ve akraba isimlerinin (Akmanoğlu, 2005) alıcı dil becerisi olarak öğretilmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Alıcı dil becerileri birçok kaynakta diğerlerinin ifade ettiklerini anlama olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda yer alan alıcı dil (receptive language) ve anlama (comprehension) terimleri gerçekte EYDE programlarına kaynaklık eden davranışsal yaklaşımla uyumlu görünmemektedir. Bunun nedeni, davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalarda yalnızca gözlenebilir ve ölçülebilir durumların üzerinde çalışılmasıdır. Alıcı dil terimi psikolojinin davranış analizi dışındaki alanlarından transfer edilmiş bir terimdir. Her ne kadar bu terimler davranışsal yaklaşımla uyumlu değilmiş gibi görünse de öncül, davranış ve davranışı izleyen sonuçlar gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ortaya konabilmektedir. Dolayısıyla bireylere bu becerilerin davranışsal yaklaşıma dayalı uygulama disiplini olan uygulamalı davranış analizi ilkeleri çerçevesinde öğretilmesi mümkündür (Boisjoli ve Matson, 2009; Pelios ve Sucharzewski 2004). İzleyen bölümde sunulan tanımlar alıcı dil becerilerinin davranışsal yaklaşıma uygun biçimde ele alınabileceğini göstermektedir.

Alıcı dil becerileri, sözel ya da sözel olmayan yollarla sunulan bir yönergeyle ortaya çıkan ve bireyin ayırt etme tepkisi göstermesini içeren sesli olmayan sözel davranışlar olarak tanımlanabilir. Bu tanım doğrultusunda farklı hayvan resimleri arasından kediyi göstermek, diğer sınıfları temsil eden resimler arasından bitki sınıfını temsil eden resmi göstermek, aynı kişinin değişik duygularını ifade eden resimleri arasından üzgün olanı göstermek ya da devinsel beceri sergilemeyi gerektiren bir yönergeyi yerine getirmek; alıcı dil davranışlarına örnek olarak gösterilebilir (Boisjoli ve Matson, 2009). Lovaas (2003) ise alıcı dili, sunulan bir sözel uyarana karşılık bireyin sözel olmayan bir tepkide bulunması biçiminde tanımlamaktadır.

Yukarıda yer verilen tanımlardan da anlaşılabileceği gibi alıcı dil çeşitli türlerde öncüller tarafından kontrol edilen çok sayıda tepki sınıfını kapsamaktadır. Dolayısıyla alıcı dilin kapsamı oldukça geniştir (Pelios ve Sucharzewski 2004). Herhangi bir toplumda bağımsız olarak yaşayabilmek için binlerce alıcı dil mesajını alabilmek ve bunların her birine uygun tepkiler verebilmek gerekmektedir. Bu mesajların bazıları oldukça basitken (Örneğin “Buraya gel” ve “Otur”) bazıları son derece karmaşık olabilir (örneğin “Ablan ödevini bitirdikten sonra babanla birlikte dedenlere gideceksiniz”).

Alıcı dil kapsamında ele alınabilecek ve öğretilebilecek beceriler oldukça çeşitlidir. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanan biçimde örneklendirilebilir (Lovaas, 2003; Pelios ve Sucharzewski 2004; Pieterse ve Treloar 2007a):

- Tek ve çok basamaklı yönergeleri yerine getirmek
- Adı söylenen nesneleri, eylemleri, kişileri belirlemek
- Nesneleri işlevlerine ya da ait oldukları sınıflara uygun biçimde belirlemek
- Parça-bütün ilişkisini belirlemek
- Zamanlamayla ilgili (örneğin öncelik sonralık ilişkisi) yönergelere uygun tepki vermek
- Yer bildiren yönergelere uygun tepki vermek
- Niteleme bildiren yönergelere uygun tepki vermek
- Dilbilgisi kurallarına uygun tepki vermek

Kitabınızın bu bölümünde sırasıyla aşağıda yer verilen alıcı dil becerilerinin öğretimi üzerinde durulacaktır:

- Tek basamaklı sözel yönergeleri yerine getirmenin öğretimi
- İki basamaklı sözel yönergeleri yerine getirmenin öğretimi
- Sözel yönergeleri yerine getirme becerisinin jestlerle desteklenmesi
- Adı söylenen nesneyi belirleme
- Adı söylenen eylemi belirleme

Ayrıca adı söylenen nesneyi belirleme ve adı söylenen eylemi belirleme becerilerine ilişkin açıklamaların ardından alıcı dil becerisi olmamakla birlikte, işitilen sesin kaynağını belirleme becerisine de yer verilmiştir. Bunun nedeni, işitilen sesin kaynağını belirlemenin adı söylenen nesneyi ve eylemi belirleme becerilerinin öğretiminde izlenen sürece çok benzer bir süreçle öğretilmesidir.

İzleyen bölümde yer verilen alıcı dil becerilerine ve işitilen sesin kaynağını belirleme becerisine ilişkin öğretim süreci Lovaas (2003) tarafından önerilen sistematik çerçevesinde açıklanmaktadır.

ALICI DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Tek Basamaklı Sözel Yönergeleri Yerine Getirmenin Öğretimi

Bu aşamada çocuğa tek basamaklı yönergelere uygun tepkiler vermenin öğretimi amaçlanmaktadır. OÇİDEP uygulamalarında genellikle taklit becerilerinin öğretimine alıcı dil becerilerinin öğretiminden daha önce başlanmaktadır. Dolayısıyla taklit becerilerine ilişkin çalışmalar sırasında öğretimi gerçekleştirilmiş kovaya küp atma, arabayı sürme gibi bazı davranışlarla işe başlamak çocuğun alıcı dil çalışmalarına uyumunu kolaylaştırabilir. Seçilen becerilerde kolaydan zora doğru aşamalı bir sıralama izlemek ve öncelikle masa başında yerine getirilebilecek yönergelere doğru tepkiler vermeyi amaçlamak da başlangıçta öğretimi kolaylaştırabilir. Tek basamaklı sözel yönergeleri yerine getirme becerisi üzerinde çalışırken, öğretmek üzere seçtiğiniz her bir yönergeye ilişkin edinim ve genelleme aşamalarının başlangıç ve bitiş tarihlerini Ek 4.1'de sunulan kayıt formuna kaydedebilirsiniz.

Aşama 1

Birinci aşamada daha önce taklit becerilerine ilişkin çalışmalar sırasında üzerinde çalışılmış bir becerinin, örneğin kovaya küp atma becerisinin öğretimini hedefleyin. Unutmayın ki bu defa çocuğun tepkide bulunması için sunulacak yönerge (ayırt edici uyaran) taklit becerilerinin öğretimi sırasında olduğu gibi "Böyle yap" değil "Kovaya küp at" olacaktır. Masada çocukla karşılıklı olarak yerlerinizi alın. Masanın üzerine kovayı koyun. Kolayca ulaşabileceğiniz bir yerde; örneğin sandalyenizin yanında ya da masanın yanındaki komodinin üzerinde yeterli sayıda küp bulundurun. Masaya bir küp koyun ve çocuğa "Kovaya küp at" diyerek yönergenizi sunun. Yönergenin hemen ardından çocuğun başat elini üstten tutarak, çocuğa tam fiziksel ipucuyla küpü aldırıp, kovaya attırın. Hemen ardından nesnel ve sosyal pekiştirme yapın. Çocuğun pekiştireci tüketmesini bekleyin. Aynı şekilde 3-4 deneme gerçekleştirdikten sonra, fiziksel ipucunu hafifçe silikleştirin. Her 3-4 denemeden sonra ipucunu aşamalı bir şekilde silikleştirmeye devam edin. Ardından yoklama denemelerine yer vererek, çocuğun "Kovaya küp at" yönergesine bağımsız biçimde doğru tepki verip vermediğini kontrol edin. Çocuk küpleri bağımsız olarak kovaya atar hale geldikten sonra, pekiştirmeyi seyrekleştirin. Örneğin her denemeden sonra pekiştireç sunmak yerine, önce iki denemeden sonra, ardından da üç denemeden sonra pekiştireç sunabilirsiniz. Çocuk 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepkide bulunduktan sonra, bir başka yönergenin öğretimine başlayabilirsiniz.

Aşama 2

İkinci aşamada da birinci aşamada olduğu gibi taklit becerilerine ilişkin çalışmalar sırasında kullanılmış bir beceriyi tercih etmeniz işinizi kolaylaştırabilir. Ancak öğretmek üzere seçeceğiniz ikinci sözel yönergenin içerdiği sözlerin, tonlamanın ve karşılık geldiği davranışın ilk yönergeden farklı olmasına dikkat edin. Örneğin "Arabayı sür" yönergesini seçebilirsiniz. Öğretim sırasında kullanmak için seçtiğiniz arabanın geri çektiğinizde tekerlerinin kurulup kurulmadığını ve masa üzerinde fazlaca kolay hareket edip edemediğini kontrol edin.

Geri çekildiğinde tekerleri kurulan bir araba işinizi zorlaştırabilir. Araba ses ya da ışık çıkaran türden olmazsa, çocuğun dikkatini etkinliğe yöneltmesi kolaylaşabilir. Ayrıca araba çocuğun eliyle rahatça tutabileceği boyutlarda olmalıdır.

Oyuncak arabayı masaya koyun. Çocuğa "Arabayı sür" diyerek yönergenizi verip, hemen ardından çocuğun başat elini üstten tutarak, tam fiziksel ipucuyla masanın üzerindeki arabayı üç-dört kez ileri-geri ittirmesini sağlayın. Araya zaman girmesine izin vermeden nesnel ve sosyal pekiştirme yapın; çocuğun pekiştireci tüketmesine izin verin. Aynı denemeyi 3-4 kez tekrarladıktan sonra, sunduğunuz ipucunu hafifçe silikleştirin. Denemenin diğer ögelerinde bir değişiklik yapmayın. Aynı şekilde 3-4 deneme gerçekleştirdikten sonra, fiziksel ipucunu hafifçe silikleştirin. Her 3-4 denemeden sonra ipucunu aşamalı bir şekilde silikleştirmeye devam edin. Ardından yoklama denemelerine yer vererek çocuğun "Arabayı sür" yönergesine bağımsız biçimde doğru tepki verip vermediğini kontrol edin. Çocuk arabayı bağımsız olarak itmeye başladıktan sonra, pekiştirmeyi seyrekleştirin. Örneğin her denemeden sonra pekiştireç sunmak yerine, önce iki denemeden sonra, ardından da üç denemeden sonra pekiştireç sunabilirsiniz. Çocuk 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepkide bulunana değin öğretimi sürdürün.

Aşama 3

İlk iki aşamada çocuğa iki ayrı yönergeye doğru tepki verme üzerinde çalışılmıştı. Bu aşamada ise çocuğun kendisine sunulan iki ayrı yönergeyi ayırt ederek, her iki yönergeye ölçüt düzeyinde doğru tepkide bulunması hedeflenmektedir. Dolayısıyla üçüncü aşamada çocuğa ilk iki aşamada öğretilen yönergeler karışık olarak sunulur. Üçüncü aşamada gerçekleştireceğiniz denemelere masanın üzerine kova küp ve arabayı birlikte koyarak başlayın. Önce "Kovaya küp at" yönergesini sunun. Çocuk son oturumlarda arabayla çalıştığı için kovaya küp atmak yerine arabaya yönelebilir. Çocuğun hata yapmasına izin vermemek için yönergeden hemen sonra, tam fiziksel ipucuyla çocuğun küpü kovaya atmasını sağlayın. Önceki aşamalarda açıklandığı biçimde aşamalı olarak ipucunu silikleştirin ve arada bir araçların yerlerini değiştirin. Üst üste üç ipuçsuz doğru tepkiden sonra "Arabayı sür" diyerek diğer yönergeyi sunun. "Arabayı sür" yönergesi için de üst üste üç ipuçsuz doğru tepki elde edin. Daha sonra üst üste iki ipuçsuz doğru tepkiden sonra diğer yönergeye geçin. Başka bir deyişle, çocuğun iki kez üst üste "Kovaya küp at" yönergesini yerine getirdikten sonra iki kez üst üste "Arabayı sür" yönergesini hatasız ve ipucu sunulmaksızın yerine getirmesini sağlayın. Sonraki aşamada her ipuçsuz doğru tepkiden sonra diğer yönergeye geçin. Bu basamakta çocuğun sırayla birer birer verdiğiniz "Kovaya küp at" ve "Arabayı sür" yönergelerine doğru tepki vermesi gerekmektedir.

Son aşamada "Kovaya küp at" ve "Arabayı sür" yönergelerini çocuğun kestiremeyeceği bir sıralamayla sunmaya başlayın. Örneğin iki kez "Kovaya küp at", üç kez "Arabayı sür", bir kez "Kovaya küp at", dört kez "Arabayı sür" gibi bir sıralama izleyebilirsiniz. Diğer aşamalarda olduğu gibi başarı ölçütü 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki oranını elde etmektir.

Yanlış tepkilerin ardından pekiştireç sunmayın; birkaç saniye bekleyip çocuğun dikkatini size yönelttiğinden emin olduktan sonra yönergeyi yeniden vererek denemeyi tekrar başlatın.

Aşama 4

Bu aşamada daha önce öğrettiğiniz iki yönergeden farklı söylenen ve yapılan yeni bir yönerge seçin. "Alkış" yönergesi bu amaç için uygun olabilir. Bu yönergede tek sözcük bulunmaktadır ve yönerge melodik bir ifadeyle söylenebilmektedir. Ayrıca bu yönergenin yerine getirilmesi için önceki iki yönergeden farklı olarak herhangi bir nesneye gereksinim duyulmaz. Alkış yönergesini öğretirken, birinci ve ikinci yönergeler için yukarıda açıklanan sürecin aynısını izleyin. "Arabayı sür" yönergesini öğretirken, çocuğun masanın üzerindeki arabayı

üç-dört kez ileri-geri ittirmesini sağlamıştık. Bu defa çocuğun "Alkış" yönergesi verilen her denemede en az iki en fazla beş el çırpmasıyla hedef davranışı gerçekleştirmesini sağlayın.

Aşama 5

Bu aşamada üçüncü yönerge olan "Alkış" yönergesini, birinci ve ikinci yönergeler olan "Kovaya küp at" ve "Arabayı sür" ile karıştırın. Karıştırma işlemi için sırasıyla aşağıdaki basamakları izleyebilirsiniz.

Önce birinci ve üçüncü yönergeyi birlikte sunun: "Alkış" ve "Kovaya küp at". Bu amaçla masanın üzerine kova ve küp koyun. Bu iki yönergenin karıştırılması için Aşama 3'te anlatılan sürecin tümüyle aynısını izleyin.

Birinci ve üçüncü yönergelerin kestirilemez sırayla sunumunda 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki oranını elde ettikten sonra, üçüncü yönergeyle ikinci yönergeyi karıştırın: "Alkış" ve "Arabayı sür". Bu denemelerde masanın üzerine arabayı koyun. Bu iki yönergenin karıştırılması için de Aşama 3'te anlatılan sürecin aynısını izleyin.

Son olarak üç yönergeyi birlikte sunun. Bu amaçla masanın üzerine kova-küp ve arabayı koyun. Üç yönergenin karıştırılması için yine Aşama 3'te anlatılan süreci izleyin. Ancak bu defa karıştırma işlemini iki yerine üç yönergeyle yapmanız gerekmektedir. "Alkış", "Kovaya küp at" ve "Arabayı sür" yönergelerinin her biri için önce üst üste üçer doğru tepki sonra ikişer doğru tepki alın. Sonra bu yönergeleri sırayla tek tek sunduğunuzda her bir yönergenin doğru biçimde yapılmasını sağlayın. Son olarak üç yönergeyi kestirilemez sırayla sunun. Örneğin bir defa "Alkış", iki defa "Kovaya küp at", üç defa "Arabayı sür", iki defa "Kovaya küp at", dört defa "Alkış".

Aşama 6

Aşama 1'de anlatılan süreçleri izleyerek yeni yönergeler öğretmeye devam edin. Her yeni yönergeyi önce tek başına kullanın. Ardından öğrettiğiniz her bir yeni yönergeyi yukarıda anlatılmakta olan süreçleri izleyerek, daha önce öğretilmiş olan yönergelerle karıştırın. Her yeni durumda üst üste 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki elde etmeyi amaçlayın. Çocuk seçtiğiniz yönergelerden birini öğrenmekte çok güçlük çekerse, bu yönergede ısrarcı olmayıp başka bir yönergeyi öğretmeyi deneyebilirsiniz. Yeni yönergeleri belirlerken çocuğun tanıdık olduğu eylemleri içeren, bir başka deyişle günlük yaşamında yer alan ve mümkün olduğunca işlevsel yönergeleri seçmeye çalışın.

Öğretmek üzere belirlediğiniz yeni yönergelerin zorluk düzeylerini aşamalı bir şekilde artırın. Örneğin başlangıçta yalnızca masa başında sergilenecek davranışlar için yönerge verirken; ileri aşamalarda çocuğun ayağa kalkmasını, masadan ve sizden uzaklaşmasını gerektiren yönergeler verin. Başlangıçta çocuğun kısa sürede ve kolayca tamamlayabileceği davranışlara karşılık gelen yönergeler sunarken; ilerleyen aşamalarda tamamlanması daha uzun sürebilecek davranışlara ilişkin yönergeler verin. Öğreteceğiniz yeni alıcı dil becerilerini belirlerken Kutu 4.1'de yer alan yönergelerden yararlanabilirsiniz.

Çocuğun öğrendiği yeni yönergeleri farklı ortamlarda araç-gereçlerle ve kişilerle kullanmasını ve böylece farklı koşullara genellemesini sağlayın. Kalıcılığı sağlamak amacıyla, birkaç günde bir, yeni becerilerin öğretildiği denemelerin arasına, daha önce öğrettiğiniz yönergeleri serpiştirdiğiniz öğretim denemelerini yerleştirin.

Yaklaşık yirmi farklı tek basamaklı yönergenin öğretimini gerçekleştirdikten sonra; iki basamaklı yönergelerin öğretimi üzerinde çalışmaya başlayabilirsiniz.

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Otizmli bireylerin önemli bir bölümü dil ve iletişim becerilerine ilişkin çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesi EYDE programları içinde önemli bir yer tutmaktadır.

Dil ve iletişimden söz edildiğinde akla çoğunlukla ve öncelikle konuşma; bir başka deyişle, sözel ifade edici dil gelse de iletişimin gerçekleşebilmesi için diğerlerinin ifade ettiklerini anlamak ve bu ifadelere uygun tepkiler göstermek de gerekmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin birçoğu ifade edici dilin yanı sıra alıcı dil alanında da önemli sorunlar yaşamaktadır.

Alıcı dil becerileri, sözel ya da sözel olmayan yollarla sunulan bir yönergeyle ortaya çıkan ve bireyin ayırt etme tepkisi göstermesini içeren sözel olmayan davranışlardır. Alıcı dil çeşitli türlerde öncüller tarafından kontrol edilen çok sayıda tepki sınıfını kapsamaktadır. Dolayısıyla alıcı dil kapsamında ele alınabilecek ve öğretilebilecek beceriler oldukça çeşitlidir. OÇİDEP'te alıcı dil becerilerinin öğretimine tek basamaklı sözel yönergeleri yerine getirmenin öğretimiyle başlanmaktadır.

Çocuğun öğrendiği becerileri farklı ortamlarda araç-gereçlerle ve kişilerle kullanarak genellemesi sağlanmalıdır. Mümkün olan tüm beceriler için günlük yaşam akışı içinde bulunan doğal olaylar ve etkinlikler sırasında ya da uygulamacıların planladığı oyun ve öykü okuma gibi etkinlikler içinde çocuğun bu becerileri kullanması teşvik edilmelidir.

Alıcı dil becerilerinin öğretimi üzerinde çalışırken ayrık denemeler sırasında planlı bir şekilde verilen ipuçları dışında çocuğun tepkilerini yönlendirebilecek nitelikte ek ipuçlarından önemle kaçınılmalıdır. Uygulamacının farkında olmadan masanın üzerindeki yönergeyle ilişkili nesneye bakıyor olması ya da gövdesini nesneye doğru yöneltmesi, ek ipuçlarına örnek olarak verilebilir.

Alıcı dil becerilerini öğretirken fiziksel ipucu vermenin mümkün olmadığı durumlarda model ipucu kullanılabilir. Örneğin dil çıkarma davranışı için fiziksel ipucu sunmak anlamlı değildir.

Alıcı dil becerilerinin öğretilmeye başlandığı ilk zamanlarda yönerge verirken uygulamacı ses tonunu günlük konuşmalar sırasında kullanılan ses tonundan biraz daha farklı biçimde kullanmayı tercih edebilir. Örneğin çocuğun dikkatini çekmek amacıyla uygulamacı biraz daha yüksek ve abartılı ses tonu kullanmak isteyebilir. Ancak böyle bir uygulamaya yalnızca gereksinim duyulursa yer verilmelidir. Eğer böyle bir uygulamaya yer verilirse, zamanla günlük konuşmalar sırasında kullanılan ses tonuna geçiş yapılmalıdır.

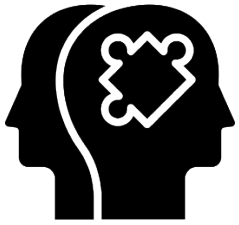
Alıcı dil becerileri öğretilen çocukların bazıları belli bir düzeyde konuşma becerisine sahip olabilir. Eğer çocuk bazı nesneleri ve eylemleri taklit ederek de olsa sözel olarak adlandırabilecek düzeyde ifade edici dil becerisine sahipse, adı söylenen nesneyi belirleme ve adı söylenen eylemi belirleme çalışmaları sırasında nesne ve eylemlerin isimlerini söyleme becerisini de çocuğa kazandırmayı amaçlayabilirsiniz. Ayrıca adı söylenen kişileri belirleme çalışmasında öğrettiğiniz kişilerin isimlerini de bu çalışmaya dahil edebilirsiniz. Öğretim sürecini adı söylenen nesneyi ve eylemi belirleme becerilerinin öğretiminde önerilen sistematik çerçevesinde ve bazı uyarlamalar yaparak gerçekleştirebilirsiniz. Örneğin çocuğa bir denemede yalnızca bir nesne ya

da eylem gösterirken “Bu ne?”, “Bu kim?” ya da “O ne yapıyor?” gibi sorular sorarak beceri yönergesi sunabilirsiniz ve ipucunu çocuğa doğru tepkiye model olarak verebilirsiniz.

Daha önce de ifade edildiği gibi, alıcı dil kapsamında ele alınabilecek ve öğretilebilecek beceriler oldukça çeşitlidir. Bu bölümde tek basamaklı ve iki basamaklı yönergelerin yerine getirilmesi, yönergeleri yerine getirmenin jestlerle desteklenmesi, adı söylenen nesneyi belirleme ve adı söylenen eylemi belirleme becerilerinin öğretimi üzerinde durulmuştur. Gereksinim duyan otizm tanılı bireylere diğer alıcı dil becerileri de farklı kaynaklardan yararlanılarak öğretilmelidir. Örneğin Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı gibi kaynaklar kapsamında ele alınan alıcı dil becerileri incelenerek çocuğun gereksinim duyduğu beceriler programa eklenebilir. OÇİDEP kapsamında öğretilen ve bu kitapta yer verilen beceriler dışındaki alıcı dil becerilerini öğretirken OÇİDEP çalışmalarında benimsenen ve bu kitapta önerilen yöntemlere başvurulabilir.

Bu bölümde adı söylenen nesneyi belirleme ve adı söylenen eylemi belirleme becerilerine ilişkin açıklamaların ardından alıcı dil becerisi olmamakla birlikte işitilen sesin kaynağını belirleme becerisine de yer verilmiştir. Bunun nedeni, işitilen sesin kaynağını belirlemenin adı söylenen nesneyi ve eylemi belirleme becerilerinin öğretiminde izlenen sürece çok benzer bir süreçle öğretilmesidir.

Büyük bir olasılıkla, otistik özellikler gösteren bir çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil becerileri alanında gösterdiği ilerlemeler, bu alanların her birindeki yeni gelişmeleri de tetikleyecek ve hızlandıracaktır. Bir başka deyişle, bu alanlardan birindeki gelişme diğerine de olumlu yansıyacaktır. Ayrıca dil ve iletişim alanında sağlanan gelişmeler otizmli bireyin tüm alanlardaki gelişimine katkı sağlayacaktır.



BÖLÜM 5

OYUN BECERİLERİ

OYUN BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Çocuklar oyun içinde diğerleriyle etkileşerek, nesneleri keşfederek, çevrelerini öğrenerek hem kendilerini hem de etraflarındaki dünyayı tanıma fırsatı bulurlar (Childress, 2011; Dunlap, 2009). Çocukların en önemli öğrenme aracı oyundur çünkü oyun çocuklara nesneleri tanıyarak ve olayları deneyimleyerek doğal bir öğrenme yaşantısı sağlar (Whitebread, Coltman, Jameson ve Lander, 2009). Oyunun pek çok işlevi bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir: (a) çocuklar yeni beceriler öğrenmek için oyun oynarlar, (b) daha önceden edindikleri becerileri deneyimlemek için oyun oynarlar, (c) oyunlarını çeşitlendirirler, oyuncaklarını ve diğer nesneleri kullanmak için yaratıcı yeni yollar keşfederler, (d) sosyal becerileri deneyimlemek için oyuncaklarla oynarlar (Rogers, Dawson ve Vismara, 2012).

Oyun erken çocukluk döneminde hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar oyunun diğer gelişim alanlarına olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Childress, 2011; Lifter, Foster-Sanda Arzamarski Briesch ve McClure 2011). Bu araştırmalar incelendiğinde oyunun çocukların zihinsel, sosyal-duygusal, iletişimsel ve devinsel gelişimiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Childress (2011) anne-babaların ve özel gereksinimli çocuklarının oyun davranışlarını değerlendirmek için yapılan 13 araştırmayı incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda anne-babaların çocuklarıyla etkileşim kurarak oyun oynamalarının çocukların dil gelişimine, bilişsel gelişimine ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağladığı rapor edilmiştir. Çocukların oyunları geliştikçe, farklı beceri alanlarına ilişkin gösterdikleri oyun davranışları da farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Ayrıca oyun gelişiminde kronolojik yaştan çok gelişimsel yaş ön plana çıkmaktadır (Dunlap, 2009).

Zihinsel, sosyal, iletişimsel ve/veya fiziksel olarak gelişim alanlarında yetersizlikler olduğunda oyun gelişimi de bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir (Childress, 2011). Otizmi de içine alan gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerde görülen bu sorunlar nedeniyle oyun gelişiminde gecikmeler yaşanmakta ya da oyun gelişimi sınırlı düzeyde kalmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde otistik özellikler gösteren çocukların oyun becerilerinin nicelik ve nitelik açısından tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olduğu görülmektedir (Christensen vd., 2010; Honey, Leekam, Turner ve McConachie, 2007; Naber vd., 2008). Rodman ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir çalışmada 24-68 aylık tipik gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesne keşfetme, oyun çeşitliliği ve sıra alma becerileri açısından performansları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, otizmli çocukların oyuncaklara tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha az ilgi gösterdiğini; ancak tanıdan bağımsız olarak yüksek işlevli çocukların daha fazla oyun davranışları gösterdiğini ve daha fazla oyuncağı keşfettiğini ortaya koymuştur. Christensen ve arkadaşları (2010) ise yaptıkları bir çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerine kıyasla daha az

işlevsel oyun oynadığını, daha fazla işlevsel olmayan ve tekrarlanan oyun davranışları gösterdiğini rapor etmişlerdir.

Tipik gelişim gösteren çocuklar çevrelerindekileri gözleyerek, taklit ederek ve ortak dikkat geliştirerek kendi oyunlarını kurarlar. Çoğu zaman bu çocukların yönlendirmeye ya da model olmaya gerek kalmadan çeşitli oyunlar oynadıkları gözlenir. Aslında oyunlar çocuklar için içsel bir motivasyon kaynağıdır çünkü çocuklar oyun oynamaktan keyif aldıkça oyunun kendisi doğal bir pekiştireç özelliği gösterir (Lovaas, 2003). Dolayısıyla da çocuklar zamanlarının çoğunda oyun oynamaya devam ederler; giderek gelişen ve çeşitlenen oyunlar oynarlar.

Tipik gelişim gösteren çocukların oynadığı oyunlar araştırmacılar tarafından iki ana grupta toplanmaktadır: zihinsel ve sosyal oyun. Bu gruplar da kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır. Zihinsel açıdan oyun türleri izleyen biçimde sıralanabilir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2012):

- ***İşlevsel oyun:*** Bu oyunda nesneler amacına uygun olarak kullanılır. Örneğin yap-boz yapma, şekil kutusuna şekil atma gibi oyunlar bu oyun türü içinde yer almaktadır.
- ***Hayali oyun:*** Bu oyunda gerçek dışı ve sembolik ögeler yer alır. Hayali oyunun dört farklı biçimi bulunmaktadır (Barton ve Pavilianis, 2012):

    - Gerçek nesneleri ya da bu nesnelerin oyuncaklarını amacına uygun olarak hayali kullanma: Örneğin çocuk boş bardaktan su içermiş gibi yapabilir.
    - Bir nesneyi farklı bir nesne gibi kullanma: Örneğin çocuk bir blok parçasını araba ya da telefon gibi kullanabilir.
    - Nesne ortamda yokken varmış gibi davranma: Örneğin çocuk elinde mikrofon varmış gibi yapabilir.
    - Kendisine, başkalarına ya da nesnelere roller yükleme/insani duygular yükleme: Örneğin çocuk bebeğin karnı acıktı diyerek bebeği besleyebilir.

- ***Yapı-inşa oyunu:*** Bu oyun yaratıcılığı da beraberinde getirdiği için daha fazla hayali oyun oynandığında görülür. Çocuklar bloklar ve Legolar gibi araçlarla farklı yapılar inşa edebilirler. Örneğin çocuklar bloklardan evler ya da köprüler yapabilirler.
- ***Kurallı oyun:*** Bu oyunda çocukların kendileri oyuna ilişkin kurallar belirleyebilirler ya da oyunları kurallarına uygun olarak oynarlar. Örneğin çocuklar saklambaç ve körebe gibi oyunlar oynayabilirler.

Sosyal açıdan oyun özellikleri ise izleyen biçimde sıralanabilir (Wolfberg, 2003):

- ***Erken dönemde sosyal oyun:*** Bu dönemde bebekler karşılıklı etkileşim için gerekli olan bakma, izleme, taklit etme, gülme ve gülümseme gibi davranışlar göstererek sosyal oyunun bir parçası olurlar.
- ***İlerleyen dönemde sosyal oyun:*** Bu dönemde çocuklar başlangıçta kendi başlarına oyunlar oynarken daha sonra akranlarıyla birlikte oyunlar oynarlar. Parten'a (1932) göre sosyal oyunların amaçsız oyun, yalnız oyun, izleyici, paralel, ilişkili ve iş birlikçi oyun türleri bulunmaktadır (Lifter, Mason ve Barton, 2011).

Otistik özellikler gösteren çocuklar tipik gelişim gösteren yaşıtları gibi kendiliğinden oyun kuramazlar ya da sınırlı düzeyde oyun davranışları gösterirler. Tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak otistik özellikler gösteren çocukların oyun davranışları şöyle sıralanabilir: (a) eylemleri tekrarlama eğilimi, (b) takıntılı oldukları oyuncaklarla alışılmadık biçimde çok uzun zamanlar geçirme, (c) yeni oyun araçları ve becerileri dene-

mek yerine daha önceden edindikleri oyun becerilerini çok basit düzeyde kullanma, (d) hayali oyunlara yönelik ilgisizlik ve isteksizlik, (e) oyuncaklarla tek başına oynamayı tercih etme, (f) sembolik oyun üretmede sınırlılık, (g) oyunlara ilişkin çeşitlilik, karmaşıklık ve yaratıcılıkta önemli yetersizlikler, (h) oyun sırasında ortak dikkat becerilerinde sınırlılık, (ı) sıra almada yetersizlik, (i) sosyal etkileşimde sınırlılık ve (j) takıntılı davranışlar gösterme (Childress, 2011; Lifter, Mason ve diğ, 2011; Naber vd., 2008; Rogers vd., 2012).

Özetle, otistik özellikler gösteren çocuklar tipik gelişim gösteren yaşıtlarının oynadığı oyunlara benzer oyunlar oynayamamakta ya da bu oyunları sınırlı düzeyde oynamaktadırlar. Oyun becerilerindeki bu yetersizlikler otistik özellikler gösteren çocukların akranlarıyla etkileşmelerini ve akranları arasında sosyal açıdan kabul görmelerini güçleştirmektedir (Wolfberg, 1999; Wolfberg, 2003). Tüm bu yetersizlikler dikkate alındığında otistik özellikler gösteren çocukların oyun becerilerini sistematik öğretim süreçleriyle öğrenme gereksinimleri ortaya çıkmaktadır.

OYUN BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların farklı gelişim alanlarında yaşadıkları yetersizlikler oyun becerilerine de olumsuz yansımaktadır. Tipik gelişim gösteren akranları gibi etraflarını gözleyerek ve model alarak kendiliklerinden oyun kurmada oyunu geliştirmede ve çeşitlendirmede sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle oyun becerileri, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öncelikle öğretilmesi gereken beceriler arasında yer almalıdır. Öte yandan otistik özellikler gösteren çocuklar, sistematik öğretim sunulduğunda pek çok temel beceriyi öğrenebildikleri gibi, temel oyun becerilerini de öğrenebilmektedirler (Hobson, Lee ve Hobson, 2009). Bu çocukların oyun becerilerini öğrenmeleri, takıntılı davranışlar gibi uygun olmayan davranışların azalmasına da katkıda bulunmaktadır (Lovaas, 2003).

Otizm tanılı bireylerin eğitiminde kullanılan pek çok uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamaların çoğunun bilimsel dayanaktan yoksun olduğunun fark edilmesi, bilimsel dayanaklı uygulama arayışını ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle ABD'de bu konu üzerine çalışan kuruluşlar çeşitli uygulamaları belirli ölçütlere göre değerlendirmişler ve bilimsel dayanaklı olan uygulamaları rapor etmişlerdir (NAC, 2009; Odom, Collet-Klingerberg, Rogers ve Hatton, 2010). Otistik özellikler gösteren çocuklara çeşitli becerilerin yanı sıra oyun becerilerinin de öğretildiği bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yanlışsız öğretim, ayrık denemelerle öğretim, videoyla model olma, temel tepki öğretimi ve etkinlik çizelgeleri gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulamaların ortak özelliği, tümünün uygulamalı davranış analizine dayalı olmasıdır.

Aşağıda bu uygulamaların otizmli çocuklarla yürütülmesine ilişkin araştırmalardan örnekler yer almaktadır:

- Yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim aracılığıyla hayali oyun becerilerinin öğretimi (Barton ve Pavilanis, 2012; Barton ve Wolery, 2008, 2010; Kasari, Freeman, ve Paparella, 2006; Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson, ve Cowdery, 1993; Lifter, Ellis, Cannon, ve Anderson 2005).
- Yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim aracılığıyla sosyo-dramatik oyun ve işlevsel oyun becerilerinin öğretimi (Barton ve Wolery, 2008; Goldstein ve Cisar, 1992; Lang vd., 2010).
- Videoyla model olmanın yanı sıra repliklere ve devinsel eylemlere dayalı uygulamayla hayali oyun becerilerinin öğretimi (Boudreau, ve D'Entremont, 2010; MacDonald, Sacromone, Mansfield, Wiltz, ve Ahearn, .2009; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010).
- Temel tepki öğretimiyle manipulatif oyun, hayali/sembolik oyun ve sosyo-dramatik oyun becerilerinin öğretimi (Ingersoll ve Shreibman, 2006; Stahmer, 1995; Stahmer, 1999; Thorp, Stahmer ve Schreibman,1995).
- Ayrık denemelerle öğretimle işlevsel ve hayali oyun becerilerinin öğretimi (Lifter vd., 1993; Nuzzolo-Gomez, Leonard, Ortiz, Rivera ve Greer, 2002).

OÇİDEP programı kapsamında taklit ve eşleme gibi becerilerin öğretiminde olduğu gibi oyun becerilerinin öğretiminde de ayrık denemelerle öğretim, yanlışsız öğretim formatında kullanılmaktadır ve Lovaas'a (2003) göre yürütülmektedir. Ancak oyun becerilerine, programda çocuk taklit, eşleme ve alıcı dil becerilerinde belirli bir ilerleme gösterdikten sonra başlanması önerilmektedir. OÇİDEP programı içinde oyun becerilerinin öğretimi izleyen sırayla yer almaktadır:

- Şekil kutusuna şekil atma
- Yap-boz
- Arabayla oynama
- Bebekle oynama
- Top oynama
- Sofra hazırlama

OÇİDEP kapsamında bu becerilerin öğretimi yapılırken, öncelikle becerilere ilişkin araçların işlevlerine uygun olarak kullanılması öğretilir. Başlangıç aşamasında bu oyun alanlarının her birinde tek basamaklı becerilere yer verilir. Daha sonra aynı oyun etkinliğine ilişkin yeni aşamalar eklenerek oyun daha karmaşık hale getirilir. Gittikçe basamak sayısı artar ve öğretilmiş olan tek basamaklı beceriler, çok basamaklı zincirleme becerilere dönüşür. Ayrıca neden-sonuç ilişkisine dayalı oyunlar programda ilk sıralarda yer alır. Örneğin yap-boz ve şekil kutusu gibi. Çünkü bu beceriler aynı zamanda nesneleri işlevlerine uygun kullanmayı da çocuğa öğretir. Daha sonra daha üst düzey diyebileceğimiz hayali oyun becerilerine yer verilir. Örneğin oyuncak arabayla ve bebekle oynama gibi. Beceriler basitten karmaşığa göre sıralanır ve çocuğun bireysel özelliklerine göre şekillendirilir. Çocuk önceki deneyimlerinden yola çıkarak karmaşık beceriyi parça parça öğrenir ve daha sonra bu parçalar birleştirilerek bütün bir zincirleme beceri ortaya çıkıverir. Bir beceri üç şekilde karmaşık hale getirilir: (a) daha fazla parça sayısı ekleyerek, (b) daha fazla eylem ekleyerek, (c) daha fazla sözel ifade ya da aşama ekleyerek. Bu oyunlar karmaşıklaştığında ve çocuk bu becerileri öğrendiğinde; düşünme, bellek, organizasyon ve planlama becerileri de gelişir. Bunun yanı sıra, daha önceden öğrenilmiş olan belirli basamaklar oyun içinde tekrar edilerek ve üzerlerine yeni beceriler eklenerek hem yeni beceri edinimine hem de edinilmiş olan becerilerin kalıcılığına ve genellenmesine katkıda bulunulur (Lovaas, 2003).

Oyun becerilerinin öğretimi içinde taklit becerileri çok önemli bir rol oynamaktadır. Taklit becerileri geliştikçe çocukların oynadığı oyunlar daha karmaşıklaşmakta ve çeşitlenmektedir. Bu nedenle sizler de oyun becerileri üzerinde çalışmadan önce mutlaka nesnelerle yapılan taklit becerileri üzerinde çalışmalı ve çocuk taklit becerilerinde belli bir düzeye geldikten sonra oyun becerilerinin öğretimine geçmelisiniz. Oyun becerilerini öğretirken, aşağıda sıralanan dört temel noktaya özellikle dikkat etmenizi öneririz (Rogers vd., 2012):

- Olabildiğince çok sayıda nesneyle oyun fırsatları yaratmalısınız. Bunun için çocuğu oyun oynamaya teşvik edici ve ilgilisini çeken araçlar ve etkinlikler sağlamalısınız.
- Bir oyun rutini geliştirmelisiniz. Bu rutinin içinde oyuncaklarla oynama, sıra alma içeren oyunlar oynama ve bir ana tema oluşturma yer almalıdır.
- Oyunlarda çeşitlilik yaratmalısınız. Çocuğa oyun oynamanın yeni yollarını öğretmeli, bunun için ipucu sunmalısınız. Öncelikle yeni yollar kullanarak oyun oynaması için siz model olmalısınız. Dolayısıyla çocuk sizi taklit etmeli ve bu yollara ilişkin alıştırma yapmalıdır.
- Çocuğunuzun ilgilisi kaybolmaya başladığında araçları uzaklaştırıp etkinliği bırakmalı ve yeni oyunlara geçiş yapmalısınız.

Çocuklara yeni beceri öğretimi yaparken yukarıda sıralanan maddelere dikkat ederek önceleri yoğun biçimde model ve jest ipucu sunma, giderek ipuçlarını silikleştirme, gerektiğinde ipuçlarında geçici artışlara yer verme ve en sonunda mutlaka ipuçlarını tümüyle silikleştirme işlemlerine sistematik olarak yer vermelisiniz.

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların en önemli öğrenme aracı oyundur. Çünkü oyun çocuklara nesneleri tanıyarak ve olayları deneyimleyerek doğal bir öğrenme yaşantısı sağlar. Yapılan araştırmalar oyunun diğer gelişim alanlarına olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde oyunun zihinsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimiyle yakından ilişkisi olduğu görülmektedir.

Otizmi de içine alan gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerde görülen bu sorunlar nedeniyle oyun gelişiminde gecikmeler yaşanmakta ya da oyun gelişimi sınırlı düzeyde kalmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde otistik özellikler gösteren çocukların, oyun becerilerinin sıklıkla nicelik ve nitelik açısından tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olduğu görülmektedir. Sıklıkla gözlenen oyun yetersizlikleri arasında; sembolik oyun üretmede sınırlılık, oyun çeşitliliği ve oyuncak seçimi açısından yetersizlik, yaratıcılıktan uzaklık, yaşla uyumsuzluk, oyuncakları işlevsel kullanmak yerine onlarla takıntılı davranışlar sergilemek sayılabilir. Oyun becerilerindeki bu yetersizlikler, otistik özellikler gösteren çocukların akranlarıyla birlikte yaşlarına uygun oyunlar oynamalarını ve akranları arasında sosyal açıdan kabul görmelerini çok güçleştirmektedir. Tüm bu yetersizlikler dikkate alındığında otistik özellikler gösteren çocuklara en temel oyun becerilerinin bile sistematik süreçlerle öğretilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan otistik özellikler gösteren çocuklar, sistematik öğretim sunulduğunda pek çok beceriyi öğrenebildikleri gibi oyun becerilerini de öğrenebilmektedirler. Otistik özellikler gösteren çocuklara çeşitli becerilerin yanı sıra oyun becerilerinin de öğretildiği bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yanlışsız öğretim, ayrık denemelerle öğretim, video ile model olma, temel tepki öğretimi ve etkinlik çizelgeleri gibi uygulamalar yer almaktadır. OÇİDEP programı kapsamında taklit ve eşleme becerilerinde olduğu gibi oyun becerilerinin öğretiminde de ayrık denemelerle öğretimin yanlışsız öğretim formatıyla kullanıldığı görülmektedir. Ancak oyun becerileri öğretimine; çocuğa taklit, eşleme ve alıcı dil becerilerinde belirli bir ilerleme gösterdikten sonra başlanması önerilmektedir.

Oyun becerilerine ilişkin yapılan açıklamalar doğrultusunda otistik özellikler gösteren çocuklara öncelikle şekil kutusuna şekil atma, yap-boz oynama, arabayla oynama, bebekle oynama, topla oynama ve sofra hazırlamaca olmak üzere en temel oyun becerilerini öğretebilirsiniz. Bu becerilerin yanı sıra taklit, alıcı ve ifade edici dil becerileri gibi becerileri oyun içine gömerek çalışabilirsiniz. Tüm bu oyun becerilerinin öğretimi sırasında izleyen aşağıda sıralanan bazı noktalara dikkat etmeniz yararlı olabilir:

- Edinim ve genelleme araçlarını, çocuğun özelliklerine uygun olarak seçmelisiniz.
- Edinimi gerçekleşen becerilerde mutlaka genelleme ve kalıcılık çalışmalarına yer vermelisiniz.
- Genelleme çalışmaları sırasında konum, araç, ortam ve kişilerarası genelleme türlerinin tümüne yer vermelisiniz.
- Oyun oynamak için çocuğun oyun tercihlerini ön plana alarak seçim fırsatları sunmalısınız.
- Oyunları doğal yönergelerle ve doğal ortamlarda oynamaya gayret etmelisiniz.

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

II

5. Baskı

Gönül Kırcaali İftar
Burcu Ülke Kürkçüoğlu
Onur Kurt

Ankara
2024

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - II

Gönül Kırcaali İftar
Burcu Ülke Kürkçüoğlu
Onur Kurt

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-944-4
e-ISBN	: 978-605-170-945-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Kırcaali İftar, Gönül
Ülke Kürkçüoğlu, Burcu
Kurt, Onur

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - II
Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, vi+130 Sf., 21 x 28 cm
ISBN : 978-605-170-944-4
e-ISBN : 978-605-170-945-1

Otizm, Özel Eğitim, Eğitim
Eğitim, Otizm, İletişim, Ortak Dikkat, Tuvalet Becerileri, El Becerileri

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

Yazarlar Hakkında v

Bölüm 6..... 1

İletişim Becerileri 1

İletişim Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 3

Sözel İletişim Becerilerini Kazandırma 4

Talep Etme-Model Olma 10

Çoklu Fırsat Öğretimi Oturumları..... 11

PECS: Resim Değiş tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi 12

PECS Araçlarının Hazırlanması 13

Özet, Sonuç ve Öneriler 23

Ek 6.1.....25

Ek 6.2.....26

Bölüm 7..... 29

Ortak Dikkat Becerileri 29

Ortak Dikkat Becerilerinin Özellikleri ve Önemi..... 31

Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimi.....34

Kendisine Yönelik Ortak Dikkat Girişimine Karşılık Verme..... 34

Ortak Dikkat Başlatma 38

Aynı Konu Üzerinde Ortak Dikkat Sağlama 39

Özet, Sonuç ve Öneriler 40

Ek 7.1.....41

Bölüm 8 43

Tuvalet Becerileri 43

Tuvalet Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 45

Tuvalet Eğitiminin Bileşenleri 47

OÇİDEP Kapsamında Tuvalet Eğitimi 51

Özet, Sonuç ve Öneriler 59

Bölüm 9..... 67

El Becerileri 67

El Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 69

Çizim Becerileri 74

Düz Çizgileri Taklit Etmek 77

Basit Şekilleri Taklit Etme 81

Figürlerin İçini Boyama 87

Makasla Kesme Becerileri 88

Özet, Sonuç ve Öneriler 94

Bölüm 10..... 99

Oyun Arkadaşlığı 99

Oyun Arkadaşlığının Özellikleri ve Önemi 101

Oyun Arkadaşının Belirlenmesi ve Hazırlanması 102

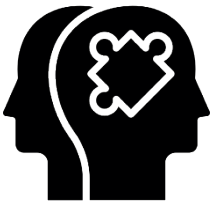
Oyun Arkadaşlığının Planlanması 103

Oyun Arkadaşlığının Yürütülmesi 106

Oyun Arkadaşlığını Yürütürken Dikkat Edilmesi Gereken Davranışsal İlkeler 109

Özet, Sonuç ve Öneriler 110

Kaynakça 113



YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar

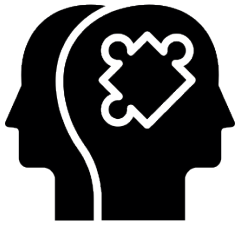
1962 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1980 yılında Eskişehir Anadolu Lisesinde tamamladıktan sonra 1984 yılında Boğaziçi Üniversitesinden psikoloji alanında lisans, 1987 yılında Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında yüksek lisans, 1992 yılında ise Toronto Üniversitesinden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 1985-2007 yılları arasında Anadolu Üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 1993 yılında Anadolu Üniversitesinde kurulan Engelliler Araştırma Enstitüsüne müdür olarak atandı ve 14 yıl bu görevi sürdürdü. 2001 yılında özel eğitim alanında profesör unvanını aldı. 2007 yılında Anadolu Üniversitesinden emekli oldu. Halen Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Burcu Ülke Kürkçüoğlu

1977 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1994 yılında Ankara'da Halide Edip Lisesinde tamamladıktan sonra 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden lisans, 2001 yılında İngiltere Leeds Üniversitesinden özel eğitim alanında yüksek lisans, 2007 yılında ise Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 2001-2004 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 2004-2009 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Bu görevi sırasında üç dönem boyunca enstitünün Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde otizmli çocukların devam ettiği bir sınıfın öğretmenliğini de yürüttü. Halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde profesör olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Onur Kurt

1976 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1993 yılında Van Atatürk Lisesinde tamamladıktan sonra 1997 yılında Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında lisans, 2001 yılında yüksek lisans, 2006 yılında ise doktora derecesi aldı. 1997 yılından bu yana Anadolu Üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Bu göreve başladıktan sonra Küçük Adımlar Erken Özel Eğitim Programı kapsamında aile rehberliği çalışmaları yürüttü. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde iki yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra 2005-2006 yılları arasında İngiltere'de bulunan Sunfield Araştırma Enstitüsü ve Sunfield Özel Eğitim Okulu'nda konuk araştırmacı ve öğretmen olarak görev yaptı. 2012 yılında özel eğitim alanında doçent unvanını aldı. Şu an Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde profesör olarak görev yapmaktadır.



BÖLÜM 6

İLETİŞİM BECERİLERİ



İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

İletişim, en genel anlamıyla, başkalarına istek ve görüş gibi mesajlar iletme ve onlardan gelen mesajları anlama süreci olarak açıklanabilir. İletişim denince ilk aklımıza gelen örnek konuşma ve başkalarının konuşmalarını anlamadır. Ancak jest ve mimikler de mesaj iletmede ve başkalarından gelen mesajları anlamada çok önemli bir role sahiptir.

Bebekler doğdukları andan başlayarak çevrelerindekilerle, amaçsız da olsa etkileşim içinde olurlar. Çevrelerindekiler de bu etkileşimlere çok çeşitli şekillerde karşılık verirler; gülerler, konuşurlar, gıdıklarlar, mıncıklarlar vb. Altı ay civarında bebekler çevrelerindekilerle, istek ve görüş bildirmek üzere amaçlı olarak etkileşimde bulunmaya başlarlar. Bu etkileşimlerde çeşitli sesler ve jestler yer alır. Bir yaştan itibarense bebekler ilk sözcüklerini kullanırlar; ayrıca nesne ve yetişkin arasında bakış kaydırarak ortak dikkat kurmaya başlarlar (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

İletişim sürecinde mesaj değiş tokuş edebilmek için çoğu zaman dilden yararlanılır. Dil, belli bir toplumda yaşayanlar tarafından üzerinde uzlaşmaya varılmış semboller ve bu sembollerin bir araya nasıl getirileceğini gösteren kurallar bütünü olarak tanımlanabilen soyut bir sistemdir. Bu kurallar arasında cümle kurma ve dilbilgisi kuralları sayılabilir. İletişim sürecinde dilin kullanılabilmesi için dilin sembollerinin bazı araçlar yoluyla somutlaştırılması gerekir. Bu araçlara ise iletişim biçimi denir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

Tüm zamanlarda geçerli olan geleneksel iletişim biçimi anadilde konuşmadır. Dilin başkalarını anlama amaçlı kullanımı alıcı dil olarak başkalarına kendini anlatma amaçlı kullanımıysa ifade edici dil olarak adlandırılır. Alıcı ve/veya ifade edici dil sorunlarına otizmde çok sık rastlanır. İfade edici dil açısından bakıldığında, otizmli bireylerde iletişim girişiminde isteksizlik, karşılıklı iletişimde yetersizlik, göz kontağı ve beden dili gibi sözsüz iletişim biçimlerini kullanmada sorun yaşama ve dilin bağlama uygun olarak işlevsel kullanımında yetersizlik gibi sorunlar gözlenir (Webber ve Scheuermann, 2008). Ayrıca otizmli bireylerin yarısına yakınının konuşma becerileri son derece sınırlıdır (Poulson, 2009). Dolayısıyla otizm tanılı çocuklara özel öğretim yöntemleriyle iletişim becerilerinin kazandırılması gerekir.

Konuşmanın ve konuşulanı anlamanın öğrenilememesi durumlarında, alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) biçimlerinden yararlanılır. Otizmli çocuklarda en sık başvurulan ADİ biçimleri resim ve fotoğraf gibi görsel araçlardır.

Kitabınızın bu bölümünde önce otizm tanılı çocuklara sözel iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik fırsat öğretimi uygulamasına ve bu uygulamanın bazı uyarlamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Ardından otizm alanında en sık kullanılan ADİ sistemi olan PECS'e ilişkin açıklamalar sunulmaktadır.

SÖZEL İLETİŞİM BECERİLERİNİ KAZANDIRMA

Fırsat Öğretimi

Günümüzde gerek otizmli gerekse gelişimsel yetersizlik gösteren diğer bireylere sözel ya da sözel olmayan iletişim becerilerinin kazandırılmasında en çok yeğlenen yöntemlerden biri fırsat öğretimidir. Dolayısıyla fırsat öğretimini etkili olarak kullanmak için çaba göstermekte büyük yarar vardır. Bu kitapta fırsat öğretimi ve uyarlamaları, esas olarak sözel iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla anlatılmakta olup; görsel iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla PECS öğretimi önerilmektedir.

Fırsat öğretimi, iletişimi teşvik edici bir çevre düzenlemesi yapılarak doğal etkileşim bağlamında mümkün olduğu ölçüde art arda denemelere yer verilmesiyle yürütülen, UDA'ya dayalı bir doğal öğretim yöntemidir. Fırsat öğretiminde her bir denemeyi bir ön uyaran değil, çocuğun iletişim girişimi başlatır. İletişim girişimi iletişim ortağı tarafından kabul edilir ve çocuktan daha üst düzeyde bir iletişim becerisi beklenir. Çocuk kendisinden beklenen iletişim becerisini sergilediğinde bu beceriyle işlevsel olarak ilişkili bir doğal pekiştirme yapılır. Örneğin çocuk sergilediği iletişim becerisiyle talep ettiği oyuncağa ulaşır. Eğer çocuk kendisinden beklenen iletişim becerisini gösteremezse, çeşitli ipuçları yardımıyla çocuğun beceriyi gerçekleştirmesi sağlanır. Bu beceri davranışla işlevsel olarak ilişkili biçimde pekiştirilir ve kullanılan ipuçları zamanla silikleştirilir. Ayrıca şekil verme işlemine yer verilerek, giderek çocuktan daha gelişmiş bir iletişim becerisi beklenir (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; Kırcaali-İftar, 2003; Kurt, 2010; Utah State University-Center for Persons with Disabilities, 2003).

Fırsat öğretimi uygulamasına başlamadan önce, çocuğun iletişim düzeyine uygun bir hedef iletişim becerisi ve bu beceriye yönelik ön koşul beceriler belirlenir. Çocuğun iletişim düzeyine bağlı olarak hedef beceri bir nesneyi almak istediğini ya da bir etkinliği yapmak istediğini jestle, işaret dilinde yer alan bir işaretle, resimli kartla, sözcükle ya da cümleyle belirtmesi olabilir. Ön koşul olarak ise herhangi bir iletişim girişiminde bulunmak için çocuğun hâlihazırda sahip olduğu ve gelişimsel açıdan hedef beceriden daha alt düzeyde olan iletişim becerileri belirlenir. Örneğin; yetişkinin elinden tutup ulaşmak istediği nesnenin yanına götürmek, nesneleri parmakla işaret etmek, istediği nesnenin adını söylemek vb. Ardından çocuk için belirlenen ön koşul becerilerin yapılmasına zemin hazırlayan özellikte bir ortam düzenlenir. Bu ortamda çocuğun kendiliğinden bu ön koşul becerilerden bazılarını kullanarak bir iletişim girişiminde bulunması beklenir. Örneğin çocuğun çok sevdiği bir oyuncak çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı bir yere konur ve çocuğun bu oyuncağı alabilmek için uygulamacıyla iletişime geçmesi beklenir (Fenske vd., 2001; Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011; Kırcaali-İftar, 2003; Kurt, 2010; Utah State University-Center for Persons with Disabilities, 2003).

Fırsat öğretimi, otizmli çocuklarla ve iletişim sorunu yaşayan diğer çocuklarla, iletişim becerilerinin kazandırılması ya da geliştirilmesi amacıyla kullanılan bir uygulamadır. Fırsat öğretiminin otizmli çocuklarda etkili olduğuna ilişkin önemli araştırma bulguları vardır. McGee, Morrier ve Daly (1999) tarafından yürütülen bir araştırmada, ortalama 2,5 yaşında programa başlayan 28 otizmli çocuğun yalnızca %36'sında programa başladıklarında anlamlı sözcük kullanımı gözlenmişken; bir yıl sonra bu çocukların %82'sinde anlamlı sözcük

kullanımı gözlenmiştir. Ancak 3 yaşından sonra programa katılan çocuklardaki ilerlemeler daha az olmuştur. Bu araştırmanın bulguları, fırsat öğretiminin özellikle 3 yaştan önce uygulanmasının önemine işaret etmektedir. McGee ve Daly (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada ise okulöncesi dönemdeki otizm tanılı üç çocuğa sosyal ifade kullanmayı öğretmek amacıyla yürütülen fırsat öğretimi uygulamalarının etkileri incelenmiştir. Araştırmadaki tüm çocukların bu ifadeleri, çeşitli ipucu sunma ve silikleştirme işlemlerinin yer aldığı fırsat öğretimi uygulamaları aracılığıyla edindiği ve doğal ortamlara genellediği görülmüştür.

Fırsat öğretimi, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı çoğu öğretim uygulamasında olduğu gibi, art arda gerçekleşen denemelerle yürütülür. Ancak fırsat öğretimi denemelerinde yönerge sunma ya da soru sorma gibi ön uyaranlara yer verilmez. Her bir fırsat öğretimi denemesi çeşitli aşamalardan oluşur. Fırsat öğretiminin etkili olmasının en önemli belirleyicilerinden biri, çocuğun öğretim sırasında meydana gelen etkileşimlerden keyif almasıdır. Dolayısıyla fırsat öğretimi oturumlarını çocuğun keyfini kaçıracak kadar uzatmaktan kaçınmak gerekir. Aşağıda fırsat öğretiminde yer alan ögeler örneklerle açıklanmaktadır (Fenske vd., 2001; Kırcaali-İftar, 2003; Kurt, 2010; Utah State University-Center for Persons with Disabilities, 2003):

A. Hedef İletişim Becerisini Belirleme

Öncelikle çocuğa kazandırmak üzere birkaç hedef iletişim becerisi belirleyin. Hedef becerileri, çocuğun henüz sahip olmadığı ama öğrenmeye hazır olduğu iletişim becerileri arasından seçebilirsiniz. Çocuğun günlük yaşamında çevresindeki kişilerle işlevsel olarak kullanabileceği beceriler seçmeye özen göstermelisiniz. Belirli bir zaman diliminde üzerinde çalışmak üzere bir ya da birkaç hedef beceri seçebilirsiniz. Bu becerileri çocuğa kazandırdıkça, yeni beceriler üzerinde çalışmaya başlayabilirsiniz. Aşağıda farklı iletişim düzeylerindeki çocuklara kazandırılmak üzere seçilebilecek hedef iletişim becerisi örnekleri yer almaktadır:

- Bir nesneyi almak istediğini ya da bir etkinliği yapmak istediğini jestlerle belirtmek: Nesneyi parmağıyla işaret etmek, trambolinde zıplama jesti yapmak vb.
- Nesneye ya da etkinliğe karşılık gelen sözcüğün ilk seslerini çıkarmak: Şapka için “şşş”, salıncak için “saaa” vb.
- Nesnenin ya da etkinliğin adını söylemek: “şapka”, “salıncak” vb.
- Bir eylem yapmak istediğini, eylemi söyleyerek belirtmek: Şapka için “giy”, salıncak için “sallan” vb.
- Bir eylem yapmak istediğini bir cümlecikle belirtmek: “Şapka giy”, “Salıncakta sallan” vb.

B. Ön Koşul Becerileri Belirleme

Ön koşul beceri olarak iletişim başlatmak için çocuğun sahip olduğu ve gelişimsel açıdan hedef iletişim becerisinden daha alt düzeyde olan bir iletişim becerisi belirlemelisiniz. Aşağıda farklı düzeylerde ön koşul iletişim becerisi örnekleri yer almaktadır:

- Nesnelere doğru uzanmak
- Nesneleri parmakla işaret etmek
- Nesnelere doğru uzanıp bir şeyler söylemek: “oğda”
- Yetişkinin elinden tutup nesnelere doğru götürmek
- Sözcük benzeri sesler çıkarmak: “dob”

- Eylem adı söyleyerek istek bildirmek: “al”
- Nesne adı söyleyerek istek bildirmek: “top”
- İki-üç sözcüklük cümlelerle istek bildirmek: “kutu aç”

C. Öğretim Ortamını Hazırlama

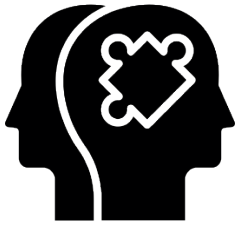
Çocuk için uygun birkaç hedef iletişim becerisi ve bunların her birinin ön koşullarını belirledikten sonra çocuğun ön koşul iletişim becerilerini sergilemesine ve hedef iletişim becerilerini öğrenmesine zemin hazırlayacak bir ortam düzenleyin. Bu amaçla çocuğun ulaşmak isteyeceği nesneleri ya da yapmak isteyeceği etkinlikleri seçin. Bir başka deyişle, düzenleyeceğiniz ortamın, çocuğun fırsat öğretimi etkileşimlerini başlatmasına zemin hazırlamasını hedefleyin. Aşağıda fırsat öğretimi için çeşitli nesneleri içeren ortam düzenlemesi örnekleri yer almaktadır:

- Fırsat öğretiminde kullanılmak üzere çocuğun ulaşmayı çok isteyeceği pekiştirici özellikteki bazı nesneler (yiyecekler, içecekler, oyuncaklar vb.) belirlenir. Bunlar çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı yerlere konur. Örneğin yüksek raflara, şeffaf kutuların içine, pencerenin dışına vb. Çocuğun bu nesneleri alma girişiminde bulunması beklenebilir.
- Ulaşmak istediği pekiştirici özellikteki nesnelerden (yiyeceklerden, içeceklerden, araçlardan vb.) çocuğa az miktarda verilip, çocuğun daha fazla isteme girişiminde bulunması beklenebilir. Örneğin; minik şekerler, Lego parçaları, oyun hamuru vb.
- Bir etkinlik yapmak için gerekli bazı nesneler eksik olarak verilip, çocuğun bu eksikleri giderme girişiminde bulunması beklenebilir. Örneğin; puding verilip kaşığı verilmez, yapboz parçalarından bazıları verilmez, suluboya verilip fırçası verilmez vb.
- Çocuğun ortamda bir zorlukla karşılaşıp bu zorluğu yenmek için bir iletişim girişiminde bulunması beklenebilir. Örneğin; müzik aletinden ses çıkmaması, dolabın açılmaması, oyuncak arabanın gitmemesi vb.

Seda için belirlenen hedef iletişim becerisi, “u” sesini çıkarma ön koşulundan hareketle, “u” sesiyle başlayan sözcükleri söylemesi olsun. Bu amaçla “u” sesiyle başlayan ve Seda’nın oynamaktan çok keyif aldığı oyuncak uçak onun ulaşamayacağı yükseklikte bir rafa konur. Seda uçağa benzer bir sesletimde bulunduğunda, uçakla oynaması sağlanır. Seda’nın söylediği sözcüğün uçak sözcüğüne giderek daha benzer hale gelmesi hedeflenir.

Tuna için belirlenen hedef iletişim becerisi ise “uçak” sözcüğünü söyleme ön koşulundan hareketle, uçakla iki sözcüklük cümleler kurma olsun. Bu amaçla oyuncak uçak içini gösteren bir kutunun içine konur. Tuna hedef iletişim becerisi olarak belirlenmiş olan “Uçağı ver”, “Uçağı çıkar” ya da “Uçakla oynıycam” gibi bir cümleyi söylediğinde uçakla oynamasına izin verilir.

Çocuğun “hadi”, “daha”, “salla”, “gıdıkla” ya da “devam et” gibi sözel ifadeler kullanarak ve belirli jestler yaparak çeşitli eylemlere ilişkin iletişim girişiminde bulunmasını da hedefleyebilirsiniz. Bu amaçla çocuğun keyif aldığı etkinlikler seçebilirsiniz. Örneğin çocuğu bir döner koltuğun üzerine oturtup koltuğun ön tarafından ittirerek çocuğu odada hızla dolaştırın. Etkinliğin en keyifli anlarında koltuğu aniden durdurun ve çocuktan devam etmek için bir iletişim girişiminde bulunmasını bekleyin. Çocuğun iletişim girişimi; sizinle göz teması kurmasını, başını “hadi” anlamında hareket ettirmesini ve/veya belirlemiş olduğunuz “hadi”, “sür”, “git” vb. bir sözel ifadeyi söylemesini içerebilir. Çocuk kendisinden beklediğiniz iletişim girişiminde bulunur



BÖLÜM 7

ORTAK DİKKAT BECERİLERİ

ORTAK DİKKAT BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Ortak dikkat, nesne ya da olaylara ilişkin farkındalık paylaşmak amacıyla, dikkatin iki kişi ile belli bir nesne ya da olay arasında koordine edilmesi sürecidir (Jones ve Carr, 2004; MacDonald, 2008). Ortak dikkat sürecinde çocuk, bakışlarını kişi ve nesne/olay arasında kaydırarak ve jest/söz kullanarak sosyal etkileşimde bulunur. Ortak dikkat etkileşimi sırasında çocuk bakış kaydırmanın yanı sıra dikkat çekici durumu işaret edebilir; dikkat çekici durumun parçası olan nesneyi eline alabilir ya da dikkat paylaşımında bulunduğu kişiye verebilir. Ayrıca dikkat çekici durum karşısında çocuk şaşırma, sevinç ya da korku gibi duygusal tepkiler gösterebilir ve/veya karşılıklı konuşma eylemi gerçekleştirebilir (Charman, 2003; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon ve Locke, 2010; Rogers ve Dawson, 2010a; Yoder ve McDuffie, 2006).

Ortak dikkate ilişkin beceriler genellikle *başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunma* olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme çocuğun diğerleri tarafından başlatılan ortak dikkat girişimine bakışlarını kaydırarak, çeşitli jest ve işaretleri ya da sözlü ifadeleri kullanarak uygun biçimde tepki vermesi olarak açıklanabilir. Ortak dikkate tepki verme sürecinde tipik olarak çocuk bir kişinin kendisine işaret ettiği duruma, o durumu işaret eden kişinin işaretini takip ederek bakar ve ardından işaret eden kişiyle göz kontağı kurarak farkındalık paylaşır (Jones ve Carr, 2004; MacDonald, 2008; Mundy ve Newell, 2007; Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009). Bu sırada çeşitli söz ve/veya jestler de çocuğun bakış kaydırmalarına eşlik edebilir. Örneğin çocuk kapıya arkası dönük olarak oynarken odaya babasının girdiğini ve annesinin "Evet, bak kim geldi? Baba geldi, yaşasın…" gibi sözlerle babayı işaret ettiğini varsayalım. Böyle bir durumda çocuğun annesinin işaretini takip ederek dönüp babasına bakması; ardından bakışlarını kaydırıp annesiyle göz kontağı kurarak farkındalık paylaşması beklenir. Ortak dikkat süreci sonrasında çocuk koşup babaya gidebilir, babaya oyununu gösterebilir ya da kayıtsızca oyununa devam edebilir.

Ortak dikkat girişiminde bulunma, başkalarının dikkatini herhangi bir nesne ya da olaya yöneltmesini sağlamak için bakışları, çeşitli jest ve işaretleri ya da sözlü ifadeleri kullanma olarak açıklanabilir. Ortak dikkat girişimi sürecinde çocuk önce ortamda ilginç bir durumu fark eder; ardından paylaşımda bulunacağı kişiyle göz kontağı kurarak bu durumu işaret eder; son aşamada, ilginç durumu gösterdiği kişiyle birlikte bakışlarını tekrar ilginç duruma yöneltir. Örneğin çocuğun odaya giren babasını fark ederek sevinmesi, parmağını havaya kaldırması, annesine dönüp bakması ve annesiyle birlikte tekrar babasına bakması… Böyle bir durumda annenin "Evet, kim geldi? Baba geldi, yaşasın…" gibi ifadelerle çocuğa bir karşılık vermesi beklenir.

Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisinin, ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinden daha önce geliştiği kabul edilmektedir. Ayrıca otizmli bireylerin ortak dikkat girişiminde bulunmayı, başkalarının ortak dikkat girişimine tepki vermeye kıyasla daha uzun sürede ve daha zor öğrendikleri yö-

nünde araştırma bulguları vardır (Gerenser, 2013; Lawton ve Kasari, 2013; Naoi, Tsuchiya, Yamamoto ve Nakamura, 2008; Taylor ve Hoch, 2008).

Ortak dikkat becerilerindeki yetersizliklerin otizmli çocukların nesneler ve olaylar hakkındaki görüş ve duygularını diğer insanlarla paylaşmama eğilimi göstermelerine neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumun dil becerileri, sosyal beceriler ve bilişsel beceriler gibi birçok alanda öğrenme fırsatlarının kaçırılmasına da neden olduğu öne sürülmektedir. Ortak dikkat, iletişim halinde olunan kişilerin çeşitli nesne ya da olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması için de gereklidir. Dolayısıyla ortak dikkat becerilerindeki sınırlılık, sosyal içerikli olan ya da olmayan birçok durumun anlaşılmasını güçleştirmektedir (Mundy vd., 2009; Rogers, Dawson ve Vismara, 2012).

Ortak dikkat, son yıllarda otizm alanında gerçekleştirilen araştırma ve uygulama çalışmalarında giderek daha çok önem verilen konular arasına girmiştir. Ortak dikkat konusuna gösterilen yoğun ilginin erken tanılama ve müdahaleye ilişkin önemli gerekçeleri bulunmaktadır. Ortak dikkat becerilerine ilişkin sorunlar otizmin en erken gözlenebilen belirtileri arasında yer almaktadır. Otistik özellikler gösteren bireylerin tanılanmasına ilişkin süreci çoğunlukla dil becerilerinde gözlenen gerilik başlatsa da ortak dikkat konusunda yaşanan sorunlar dil becerilerinin gelişiminden daha önce ortaya çıkmaktadır. Örneğin tipik gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat becerileri ilk sözcüklerden daha önce gözlenmektedir (Charman, 2003; Kasari vd., 2010; Weiss, LaRue ve Newcomer, 2009; Whalen, Schreibman, 2003). Dolayısıyla otizm tanılı bireylere olabildiğince erken hizmet sunabilmek için dil gelişiminde yaşanan sorunlardan daha önce gözlenebilen ortak dikkat becerilerindeki gerilik gibi otizme özgü göstergelerin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Otizm alanında çalışan araştırmacı ve uygulamacıların ortak dikkat konusunda giderek daha çok etkinlik göstermesinin bir diğer nedeni, ortak dikkat becerilerine ilişkin sorunların başka gelişim alanlarında yaşanan sorunlarla ilişkili olduğunun düşünülmesidir. Ortak dikkat becerilerinin dil gelişimi, sosyal davranışlar, taklit ve oyun becerileri gibi diğer gelişimsel alanlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Charman, 2003; Dawson vd., 2004; Gerenser, 2013; Lawton ve Kasari, 2013; Mundy vd., 2009; Prelock, Paul ve Allen, 2011; Whalen ve Schreibman, 2003). Ortak dikkat alanındaki yetersizliğin daha sonra edinilen sosyal iletişim davranışlarının normal dışı gelişiminin altında yatan nedenlerden biri olabileceğine ilişkin düşünce Whalen, Schreibman ve Ingersoll (2006) tarafından yapılan bir araştırmayla sorgulanmıştır. Bu araştırmada, ortak dikkat becerilerinin öğretilmesinin katılımcıların üzerinde doğrudan çalışılmamış olan diğer sosyal iletişim davranışlarının gelişimiyle sonuçlanıp sonuçlanmayacağı incelenmiştir. On haftalık ortak dikkat eğitimi programının ardından katılımcıların sosyal etkileşim başlatma, taklit, oyun ve kendiliğinden (spontane) konuşma davranışlarında olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Kasari ve meslektaşları (2010) tarafından yapılan bir araştırmadaysa birincil bakıcılar tarafından uygulanan ortak dikkat programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların etkileşim ve ortak dikkat becerilerinin yanı sıra oyun davranışları üzerinde de olumlu etkiler yarattığı görülmüştür.

Ortak dikkat otizmin en belirgin ve önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca ortak dikkatin dil edinimi, sosyal iletişim, taklit ve oyun gibi gelişimsel alanlarla ilişkili olması ve otizmli bireylerde bu alanlardaki yetersizliğin olası nedenlerinden biri olarak görülmesi, otizmli bireylere yönelik eğitim programlarında ortak dikkat becerilerinin öğretiminin yer almasının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Öte yandan otizm tanılı bireylere ortak dikkat becerilerinin kazandırılmasındaki başarının, erken ve yoğun davranışsal eğitim programlarının başarısına ilişkin belirleyici unsurlardan biri olabileceği de düşünülebilir.

Otizmli çocuklara ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin ilk araştırmalar 2000'li yılların başlarında yayımlanmıştır. O zamandan bu yana yapılan araştırmalarda çoğunlukla ipucu sunma ve silikleştirme, pekiştirme, ayrık denemelerle öğretim, doğal öğretim yöntemleri gibi davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamaların ortak dikkat becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Ortak dikkat becerileri-

nin otizmli bireylere öğretimine ilişkin ilk çalışmalarda, araştırmacı ve öğretmenler gibi profesyoneller tarafından gerçekleştirilen uygulamaların etkililiği incelenirken; daha sonraki yıllarda anne babalar ve çocuğun bakımından sorumlu diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen uygulamaların da etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalarla otizmli bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretilebildiğini göstermektedir (Isaksen ve Holth, 2009; Kasari vd., 2010; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007; Schertz ve Odom, 2007; Taylor ve Hoch, 2008; Whalen vd., 2006; Whalen ve Schreibman, 2003).

Türkiye'de otizmli çocuklara ortak dikkat becerilerinin kazandırılmasına ilişkin tek-denekli bir deneysel araştırma yürütülmüştür (Bilmez, Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2014). Bu çalışmada, yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin, otizmli dört erkek çocuğun ortak dikkate tepki verme becerilerini edinimi ve genellemesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların yaşları 5 ila 7 arasında değişiyor olup, üçü yaygın gelişimsel bozukluk, biri otizm olmak üzere tümü otizm spektrum bozukluğu tanısına sahiptir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde yürütülmüştür. Uygulama sırasında kullanılmak üzere birimin koridoru üzerinde yer alan dersliklerin, oyun odasının, yemekhanenin, öğrenci lavabolarının vb. kapılarına ya da içlerine dikkat çekici görsel uyaranlar yerleştirilmiştir. Bu uyaranlar olağan dışı büyüklükte (örneğin çizgi film karakterlerinin büyük boy maketleri), ya da olağan dışı yerlerde (örneğin lavabonun kapısında) sunulmuştur.

Bilmez ve meslektaşlarının çocuklara kazandırmayı hedeflediği ortak dikkate tepki verme becerisinin üç ögesi bulunmaktadır: (a) Uygulamacının işaret ettiği mizansene bakmak, (b) eğer çocuk sözel iletişim becerilerine sahipse, bu mizansenle ilgili uygun bir sözel ifade kullanmak (örneğin işaret edilen nesnenin adını söylemek ya da işaret edilen nesne hakkında "Ne kadar büyük!" gibi bir yorumda bulunmak), (c) bakışları tekrar uygulamacıya yöneltmek. Belirtilen üç aşamalı beceriyi öğretebilmek için uygulamacı, birime geldiğinde çocuğun elinden tutarak "Hadi gel biraz dolaşalım" demiştir. Yürürken mizansen çocuğun bakış açısına girer girmez coşkulu bir ses tonuyla uygulamacı "Aaa inanmıyorum, şuna bak" deyip işaret parmağıyla mizanseni göstermiştir. Çocuk 5 saniye içinde bu mizansene doğru dönüp bakarsa uygulamacı bu davranışı sözel olarak onaylamıştır. Çocuk bakarken aynı zamanda mizansenle ilgili herhangi bir sözel ifade de kullandıysa, uygulamacı bu ifadeyi onaylamış ve sözel olarak pekiştirmiştir. Sonrasında eğer çocuk bakışlarını uygulamacıya yönelttiyse, uygulamacı bunu da ayrıca sözel ve sosyal olarak pekiştirmiştir. Daha sonra uygulamacı çocuğun bu mizansende yer alan nesneyle/nesnelerle kısa bir süre etkileşime girmesine izin vermiştir. Çocuk uygulamacının ortak dikkat girişimine tepki vermediğinde uygulamacı ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim sürecini kullanmaya başlamıştır. İpucu sunmaya en hafif ipucu olan işaret ya da model ipucuyla başlayıp, bu düzey yeterli olmadığında sözel ipucu, bu da yeterli olmadığında fiziksel ipucu kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, ipucunun giderek artırılmasıyla yürütülen öğretimin otizmli çocukların tümünde ortak dikkate tepki verme becerilerini kazandırdığını göstermiştir.

ORTAK DİKKAT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Tipik gelişim gösteren çocuklar ortak dikkat girişimlerine tepkide bulunmayı ve ortak dikkat başlatmayı önce anne babalarıyla sonra başkalarıyla yaptıkları doğal etkileşimler sırasında kendiliklerinden öğrenirler. Otizm tanısı olan çocuklardaysa ortak dikkatin her iki biçiminde de ciddi sorunlar gözlenmektedir. Dolayısıyla otizmli çocuklarda ortak dikkat becerilerini geliştirmek için özel düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Kitabınızın bu bölümünde ortak dikkat becerilerinin öğretimi, aşağıda yer verilen başlıklar altında ele alınmaktadır:

- Kendisine yönelik ortak dikkat girişimine karşılık verme
- Ortak dikkat başlatma
- Aynı konu üzerinde ortak dikkat sağlama

İzleyen bölümde yer verilen ortak dikkat becerilerine ilişkin öğretim süreci büyük ölçüde MacDonald (2008) ve Taylor (2010) tarafından önerilen sistematik çerçevesinde açıklanmaktadır. Ayrıca izleyen bölümde yapılan açıklamaları yazarların otizmli çocuklarla yaşadıkları öğretim deneyimleri şekillendirmiştir.

Kendisine Yönelik Ortak Dikkat Girişimine Karşılık Verme

İzleyen bölümde yapılan açıklamalarla ilk aşamada çocuğun göz kontağı kurarak adına tepki vermesini, ardından kendisiyle göz kontağı kurup bir nesne ya da olay gösteren kişinin önce gözlerine, sonra da gösterdiği nesne ya da etkinliğe bakmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

Adına Tepki Verme

Adına tepki verme becerisine sahip olmak otistik özellikler gösteren bireyler için birçok iletişim ve sosyal etkileşim fırsatı yaratabilir. Bu beceriden yoksun olmaksa, diğerleri tarafından başlatılan birçok iletişim ve sosyal etkileşim girişimine yanıt verememek anlamına gelebilir. Dolayısıyla adına tepki verme davranışını uygun biçimde sergilememek otizmli bireylerin başkalarıyla etkileşim fırsatlarını önemli ölçüde sınırlandırabilir. Bu nedenle otizmli bireylere adına tepki verme davranışının öğretilmesi büyük bir öneme sahiptir. OÇİDEP uygulamalarında adına tepki verme davranışı aşağıda sıralanan aşamalarla öğretilmektedir:

- Boş dururken adına tepki verme
- Meşgulken adına tepki verme
- Uzaktan adına tepki verme

Aşama 1: Boş Dururken Adına Tepki Verme

İlk aşamada çocukla boş dururken adına tepki verme üzerinde çalışın. Bu amaçla yerde ya da masada çocukla yüz yüze oturun. Her oturumda 5-10 deneme yapın. Her denemede çocuğa adıyla seslenin. Ancak bunu yalnızca bir kez yapın! Adıyla seslendiğinizde ve çocuk sizinle göz kontağı kurduğunda, yiyecek/içecek pekiştireci sunun ve sosyal pekiştirme yapın. Çocuğun adına tepki vermediği durumlarda, pekiştireci çocuğun gözlerinin önünden ve kendi gözlerinizin önünden geçirin. Böyle yaparak çocuğun pekiştirece bakarken sizin gözlerinize de bakmasını sağlayabilirsiniz. Çocuk sizinle çok kısa bir an için bile göz kontağı kurduğunda, hiç zaman kaybetmeden hemen pekiştireci çocuğa verin. Ayrıca son derece coşkulu bir şekilde sosyal pekiştirme yapın. Adına tepki vermeyi öğretirken, tüm denemelerde sürekli pekiştirme tarifesini kullanın. Bu çalışmada ölçüt, her zaman olduğu gibi, adıyla seslenilen denemelerin üst üste 5/5 ya da 9/10'unda çocuğun kendisine seslenen kişinin gözlerine bakmasıdır.

Yukarıda açıklanan öğretim oturumlarında ölçüt aldıktan sonra şekil verme sürecine yer vererek, pekiştireç kazanmak için gerekli göz kontağı süresini aşamalı olarak 2 saniyeye kadar çıkartın. Saniyeleri saymak için içinizden "yüz on bir, yüz on iki…" vb. sayabilirsiniz. Bu aşamada ulaşılmak istenen son ölçüt, kendisine adıyla seslenilen denemelerin üst üste beşte beşinde ya da onda dokuzunda çocuğun en az 2 saniye süreyle kendisine seslenenin gözlerine herhangi bir müdahale olmaksızın bakmasıdır.

Aşama 2: Meşgulken Adına Tepki Verme

Boş dururken adına tepki verme becerisi için ölçüt düzeyinde doğru tepki elde ettikten sonra çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken adına tepki verme üzerinde çalışmaya başlayın. Bunun için birinci aşamada boş dururken adına tepki verme davranışı üzerinde çalışırken yaptıklarınızın aynısını çocuk bir etkinlikle meşgulken tekrar edin. Örneğin masada karşılıklı olarak oturun ve çocuğun yapboz üzerinde çalışmasını sağlayın. Ya da çocukla yerde karşılıklı olarak oturun ve çocuğun Legolarla oynamasını isteyin. Bu beceriyi öğretebilmek için çocuğu planlı bir şekilde meşgul edebilirsiniz ya da gün içinde doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkan fırsatları kullanarak; bir başka deyişle, sizin bir şey yapmanıza gerek kalmaksızın çocuk meşgulken adına tepki verme becerisi üzerinde çalışabilirsiniz. Ancak eğer ikinci seçeneği tercih edecekseniz, yeterli sayıda öğretim denemesi gerçekleştirdiğinizden emin olmalısınız. Bu aşamada da ölçüt, çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken kendisine adıyla seslenilen denemelerin üst üste 5/5 ya da 9/10'unda en az 2 saniye süreyle kendisine seslenenin gözlerine bakmasıdır.

Aşama 3: Uzaktan Adına Tepki Verme

Aşama 1'deki süreci, çocukla aranızda belli bir mesafe varken ve çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken yineleyin. Çocukla aranızdaki uzaklığı aşamalı olarak artırın. Örneğin önce yarım metre, sonra bir metre, ardından birkaç metre uzaktayken çocuğa adıyla seslenin. Mesafeyi artırmanın yanı sıra, seslenirken duruşunuzu değiştirmek, çocuğun görme alanının dışındayken çocuğa seslenmek ve çocuğun meşgul olduğu etkinlikleri çeşitlendirmek gibi yollarla çalışmanın zorluk düzeyini artırabilirsiniz. Bu aşamada da ölçüt, her bir mesafede çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken kendisine adıyla seslenilen denemelerin üst üste 5/5 ya da 9/10'unda en az 2 saniye süreyle kendisine seslenenin gözlerine bakmasıdır.

Adına tepki verme becerisini öğretirken genelleme çalışmaları yapmayı ihmal etmeyin. Genelleme çalışmalarına, çocuk birinci aşamada belirli bir mesafe kat edince başlayabilirsiniz. Genelleme sırasında çocukla etkileşen herkesten yararlanabilirsiniz. Çocuğa seslenilmesi gereken tüm fırsatlarda ve çeşitli etkinlikler

sırasında çocuğa adıyla seslenin. Kendiliğinden ortaya çıkan doğal fırsatları kullanabileceğiniz gibi, genelleme çalışması yapabilmek amacıyla gerçekten çocuğa adıyla seslenmek için gerekçeler hazırlayabilirsiniz. Adına tepki verme davranışı için çocuk sizinle göz kontağı kurduğunda, kontağın süresini dikkate almaksızın, anında bağlama uygun pekiştirme yapın. Pekiştirme yalnızca sosyal olabileceği gibi, sosyal pekiştireçlerle birlikte nesne, etkinlik, yiyecek içecek pekiştireçleri de kullanabilirsiniz. Adına tepki verme davranışına ilişkin yeterli düzeyde ilerleme sağladıktan sonra diğer pekiştireçleri ortadan kaldırıp yalnızca sosyal pekiştirme yapmanız, edinilen davranışın doğal ortamlarda sürmesine yardımcı olacaktır.

Adına tepki verme becerileri üzerinde çalışırken, edinim ve genelleme tarihlerine ilişkin notlar almanız, ilerlemeleri görmeniz açısından yararlı olacaktır.

İşaret Edilen Yakındaki Nesneye Bakma

Öğretim oturumunda çocukla karşılıklı olarak masada oturun. Şeffaf bir kutunun (saklama kabı, cam kavanoz vb.) içine çocuğun favori nesnelerinden birini koyun. Bu basamakta çocuktan beklenen doğru tepki, kutunun içinde duran nesneye bakmaktır. Kapağını kapattığınız kutuyu masanın bir yanına koyun ve 2-3 denemede bir kutunun yerini değiştirin. Her denemede kutuyu parmakla işaret edin ve nesnenin adını söylemeksizin "Bak" ya da "Şuna bak" gibi bir yönergeyi coşkulu bir üslupla sunun. Çocuk nesneye bakmazsa, kutuyu çocuğun görüş alanına yaklaştırın. Nesneye baktığı anda çocuğun nesneye ulaşmasını sağlayın. Bu aşamada 5/5 ya da 9/10 ölçüt alındıktan sonra ikinci basamağa geçin.

İkinci basamakta da aynı sürece yer verin; ancak nesnel pekiştireç yerine sözel pekiştireç sunun. Yani çocuk yönergenizin ardından nesneye baktığında, nesneye ulaşmasını sağlamak yerine, nesne hakkında çocuğun ilgisini çekecek ve hoşuna gidecek şekilde konuşun. Örneğin "tavşancık zıplıyor, pat-pat-pat-pat" deyin ve bu arada elle masanın üzerine vurarak "pat-pat" sesi çıkarın. Bu basamakta çocuğun ısrarla eline almak isteyeceği nesnelerle çalışmaktan kaçının ve nesneye ulaşma yönündeki tutturmalarını görmezden gelin. İkinci basamakta da ölçüt aldıktan sonra son basamağa geçin.

Son basamakta çocuktan beklenen doğru tepki, kutunun içindeki nesneye bakmak ve nesnenin adını olabildiğince doğru şekilde söylemektir. Ortak dikkat çalışmasının bu aşamasına gelen çocukların çoğunun sözcük taklidi yapabileceği varsayılmaktadır. Bu varsayıma uymayan çocukların, hiç anlaşılır olmasa bile, belli sesler çıkarmaları hedeflenebilir. Çocuğun nesnenin adını söylemesi için çocuk nesneye baktığında nesnenin adını söyleyerek model sunun ve sunduğunuz modeli giderek silikleştirin. Çocuk bakmadığında, kutuyu çocuğun görüş alanına yaklaştırılarak konum ipucu sunun.

Üçüncü basamakta art arda sunulan denemelerden sıkılan ve olayı kanıksayan çocuklarda, dağınık deneme sunumunu yeğleyebilirsiniz. Bu amaçla çocukla olağan öğretim oturumları, oyun zamanları ve teneffüsler yürütürken arada bir üçüncü basamağın denemelerine yer verebilirsiniz. Üçüncü basamakta da ölçüt aldıktan sonra yeni bir nesneyle çalışmaya başlayabilirsiniz.

Bu aşamada en az üç farklı nesneyle ölçüt almayı hedefleyin. Bu ölçüte ilişkin olarak çocuğun gösterdiği performansı Ek 7.1'de yer alan form üzerinde işaretleyebilirsiniz. Ölçüt alınan nesnelerin farklı kişilerle, araçlarla ve ortamlarda genellemesini yapın. Bazı çocuklarda, tek bir nesneyle üç basamağı tamamladıktan sonra yeni bir nesneye geçmek bıkkınlığa yol açabilir. Böyle sorunlarla karşılaşmanız durumunda, birinci basamakta 3-5 nesneyle çalışmayı; bu nesnelerin tümünde ölçüt aldıktan sonra ikinci basamağa geçmeyi; ikinci basamakta da bu nesnelerin tümüyle ölçüt aldıktan sonra üçüncü basamağa geçmeyi yeğleyebilirsiniz.



BÖLÜM 8

TUVALET BECERİLERİ

TUVALET BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Gelişim yetersizliği olsun ya da olmasın tüm bireylerin yaşam kalitesini etkileyen önemli becerilerden biri de tuvalet becerileridir. Bağımsız yaşamın temel taşlarından biri olan tuvalet becerilerini belli bir yaşa gelmiş ama halen öğrenememiş çocuklara kazandırabilmek için tuvalet eğitimi uygulamalarına yer verilmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklar için tuvalet eğitimi genellikle 18-36 ay arasında başlamaktadır (Chang, Lee, Chou, Chen ve Chen, 2011). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için tuvalet eğitimine başlama konusunda belli bir yaş aralığı vermek mümkün olamamakla birlikte, alan yazında okulöncesi dönemde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Bu açıdan tuvalet eğitimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde çoğunda özellikle 0-4 ve/veya 5-10 yaşları arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara tuvalet eğitiminin uygulandığı görülmektedir (Cicero ve Pfadt, 2002; Keen, Brannigan ve Cuskelly, 2007; Post ve Kirkpatrick, 2004).

Hijyen sorunları, deri tahrişleri, bez masrafı, anne baba stresi, sosyal açıdan duyulan rahatsızlık, aşırı anne baba bağımlılığı, okulöncesindeki kurumlara kabul edilebilirliğin güçleşmesi ve akranlarla olan sosyal etkileşimin sınırlanması gibi nedenlerden dolayı hem tipik gelişim gösteren hem de gelişim yetersizliği olan çocuklarda tuvalet eğitimine bir an önce başlanması gerekmektedir (Nuen, Kaerts, Wyndaele, Vermandel ve Hal, 2013; Rinald ve Mirenda, 2012). Araştırmacılar, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında, tuvalet becerilerini öğrenme zorluğunun, eğitim için harcanan zamanın ve emeğin çok daha fazla olduğunu rapor etmektedir (Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007). Bu zorluk, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bazılarının aileleri, öğretmenleri ve diğer hizmet sağlayıcılar için tuvalet eğitimini neredeyse imkansız hale getirebilmektedir (Suppo ve Mayton, 2012). Oysaki alan yazındaki araştırmalar, sistematik olarak tuvalet eğitimi uygulandığında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çoğunun tuvalet becerilerini öğrenebildiğini göstermektedir (Bainbridge ve Myles, 1999; Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007; Kroeger ve Sorensen, 2010; LeBlanc, Carri, Crossett, Bennett ve Detweiler, 2005; Post ve Kirkpatrick, 2004; Rinald ve Mirenda, 2012; Suppo ve Mayton, 2012).

Tuvalet eğitiminde bağımsız ve uygun tuvalet becerilerini kazandırmanın iki amacı bulunmaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009): a) Boşaltma hissini fark ettiği anda idrarı tutma, b) Tuvalet ziyaretine eşlik eden tüm zincirleme davranışlarda (örneğin tuvalete gitme, giysi çıkarma, tuvalete idrarı boşaltma, tekrar giyinme, sifonu çekme ve elleri yıkama) yeterlik gösterme. Bu amaçlar doğrultusunda tuvalet eğitimine ilişkin bireysel bir planlama yapılmaktadır. Ancak tuvalet eğitimine başlamadan önce gelişim yetersizlikleri olan çocukların hazır olmaları; yani belirli ön koşul özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Araştırmacılar, kronolojik olarak daha küçük yaşta ve zeka puanı (IQ) 20 ya da üstü olduğunda, gelişim yetersizliği olan

çocuklar için tuvalet eğitiminin daha başarılı sonuçlanacağını varsaymaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009).

Alan yazında, gelişim yetersizliği olan çocuklarda tuvalet eğitimi için tıbbi açıdan eğitimi engelleyecek bir durumun olmaması, uygun şekilde tuvalete oturma, düzenli idrar ve dışkı atımı gibi ön koşul becerilerin gerekliliği tartışılmaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Tuvalet eğitimi konusunda pek çok araştırmaya ilham vermiş olan Azrin ve Foxx (1971) tarafından yapılan çalışmada, tuvalet eğitimine başlamadan önce belirli tuvalet davranışlarının olması gerektiğine dair bir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak Foxx ve Azrin (1973) tarafından tuvalet eğitimine başlamadan önce çocuklarda bazı becerilerin olması gerektiği belirtilmektedir. Bu ön koşul beceriler incelendiğindeyse, belli tuvalet davranışlarından çok, minimum düzeyde fiziksel kapasiteye (örneğin; yürüme, görme ve kavrama becerisi) sahip olma becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Aktaran: Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Özellikle son yıllarda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılan araştırmalarda, tuvalet eğitimine başlamadan önce genellikle çocuk doktorları tarafından önerilen şu ön koşul becerilerin dikkate alındığı görülmektedir (Brazelton vd., 1999; Kroeger ve Sorensen, 2010; Rinald ve Mirenda, 2012):

- En az iki saatlik zaman dilimi içinde kuru kalma
- Belirli bir bağırsak hareketi düzenine sahip olma
- Basit yönergelere uyma
- Kirli bezden rahatsız olduğunu gösterme
- Tuvaleti kullanmak isteme
- Külot giymeyi isteme
- Pantolonu bağımsız olarak yukarı çekip indirme

Tuvalet eğitimi konusunda Azrin ve Foxx (1971) tarafından yapılan hızlı tuvalet eğitimi programı, diğer araştırmalara da temel oluşturmaktadır. Azrin ve Foxx, ağır zihin ve gelişim yetersizlikleri olan dokuz erkek yetişkine ıslaklık alarmı ve idrar gelince ses çıkaran bir klozet kullanarak uyguladıkları hızlı tuvalet eğitimi programının etkililiğini incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda, yetişkin bireylerin idrar kaçırmalarının kısa sürede neredeyse tamamen ortadan kalktığı rapor edilmiştir. Alan yazında özellikle otizm tanılı çocukların tuvalet eğitimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların tamamında Azrin ve Foxx tarafından geliştirilmiş olan hızlı tuvalet eğitimi programının uygulandığı görülmektedir (Bainbridge ve Myles, 1999; Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007; Kroeger ve Sorensen, 2010; LeBlanc, Carri, Crossett, Bennett ve Detweiler, 2005; Luiselli, 1997; Post ve Kirkpatrick, 2004; Rinald ve Mirenda, 2012; Suppo ve Mayton, 2012). Ancak araştırmaların bazılarında, hızlı tuvalet eğitimi programı uygulanırken idrar alarmının kullanılmaması (Cicero ve Pfadt, 2002; Post ve Kirkpatrick, 2004), altına kaçırma olduğunda tuvalete sözel olarak yeniden yönlendirme gibi cezanın çok daha hafif biçiminin kullanılması (Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007; Kroeger ve Sorensen, 2010; Rinald ve Mirenda, 2012) ya da cezaya hiç yer verilmemesi (Luiselli, 1997) gibi uyarlamaların yapıldığı da görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda hızlı tuvalet eğitimi programına videoyla model olma (Bainbridge ve Myles, 1999; Keen vd., 2007) ve resimli görsel destekler kullanma (Suppo ve Mayton, 2012) gibi farklı uygulamaların eklendiği de dikkati çekmektedir.

Tuvalet eğitimi denilince dışkı kontrolüne ilişkin eğitimin de yapılması gerektiği akla gelmektedir. Ancak dışkı kontrolünde temelde odaklanılan konu enkoprezis (istemsiz olarak dışkı çıkarmak) olmaktadır. Bu nedenle araştırmalar, kapsamlı bir tuvalet eğitiminden ziyade bağırsak hareketi eğitimi üzerine odaklanmaktadır. Tuvalet eğitimi araştırmalarının çoğunda dışkı kontrolüne ilişkin eğitim verildiğine rastlanmamaktadır. Çünkü tuvalet eğitiminin doğal sonucu olarak çocuğun dışkı kontrolü kazanacağı düşünülmektedir (Kroeger

ve Sorensen- Burnworth, 2009). İzleyen bölümde tuvalet eğitimi içinde yer alan ve eğitimi oluşturan bileşenlere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Tuvalet Eğitiminin Bileşenleri

Kroeger ve Sorensen (2009) tarafından otizm tanısı ve diğer gelişim yetersizlikleri olan çocukların tuvalet eğitimine ilişkin 28 araştırma incelenerek bir derleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada tuvalet eğitiminde sıklıkla kullanılan davranışsal temelli tuvalet eğitiminin bileşenleri belirlenmiştir. Bu bileşenlerin içinde aşamalı yardımla öğretim, pekiştirmeye dayalı eğitim, tuvalette oturma tarifesi, sandalyede oturma tarifesi, idrar yapma zamanına ilişkin tarifeler, ceza uygulamaları, sıvı tüketimi, uyaran kontrolü transferi ve videoyla model olma uygulaması yer almaktadır. Bu bileşenlerin her biri izleyen bölümde açıklanmaktadır:

- ***Aşamalı yardımla öğretim (AYÖ):*** Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan bu öğretim yönteminde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulmakta ve anlık kararlarla zaman içinde ipucunun sayısında, türünde ve yoğunluğunda silikleştirme yapılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Tuvalet eğitiminde bu yöntem pek çok araştırmada alt giysisini indirme, idrarını yapma, alt giysisini yukarı çekme, sifonu çekme ve ellerini yıkama beceri basamaklarından oluşan ve zincirleme bir beceri olan uygun tuvalet becerisinin kazandırılmasında kullanılmaktadır.

- ***Pekiştirmeye dayalı eğitim (PDE):*** Tuvalet eğitiminde olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme kullanılmaktadır. Olumlu pekiştirmede çocuk oturağa idrarını yaptığında hemen arkasından çocuğa etkili olan pekiştireçler sunulmaktadır. Olumsuz pekiştirme, çocuğun uygun tuvalet becerileriyle uyuşmayan davranışlarının engellenmesi; çocuk uygun tuvalet becerilerini sergilediğindeyse engellemenin kaldırılması biçiminde kullanılmaktadır.

- ***Tuvalette oturma tarifesi (TOT):*** Tuvalette oturma, iki biçimde tarifelendirilmektedir: İdrar yapma sıklığına ve süresine ilişkin önceden elde edilen bulgulara dayanarak belirlenen idrar yapma zamanlarına göre tarifelendirme (predetermined elimination) ve düzenli, izler olmayan zaman aralıklarına göre tarifelendirme (regular, non-contingent time intervals). Her iki tarifede de çocuk, tuvalete idrarını yaptığında pekiştirilmekte ve tuvaletten ayrılmasına izin verilmektedir.

- ***Sandalyede oturma tarifesi (SOT):*** Tuvalette sandalyede oturma zamanları tarifelendirilmektedir. Çocuk belli bir zaman diliminde tuvalete idrar yapmada başarılı olduysa ama henüz tuvalet kullanımı konusunda kendiliğinden bir girişim başlatamıyorsa, sandalyede oturma uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamada oturağın yakınına bir sandalye yerleştirilmekte ve çocuğun oturak yerine sandalyede oturma süresi tarifelendirilmektedir. Çocuk idrar yapmaya başladığında sandalyeden oturağa doğru gitmezse, o zaman ipucu sunulmaktadır. Eğer çocuk üç kez üst üste idrarını sandalyeden kalkıp oturağa yaparsa, o zaman sandalyenin oturağa olan uzaklığı giderek artırılmaktadır. En sonunda sandalye ortamdan kaldırılmaktadır.

- ***İdrar yapma zaman tarifeleri (İZT):*** Tuvalet eğitiminde idrar yapma sıklığının ve süresinin bireylere göre örüntüsünü belirlemek gerekmektedir. İdrar yapma sıklığı ve süresine göre dengeli bir örüntü elde edebilmek, tuvalet eğitimini bireyselleştirmeye ve en iyi biçimde tasarlamaya imkan vermektedir. İdrar yapma sıklığına ve süresine göre tarifeyi oluşturabilmek ve kayıt tutabilmek için mekanik olarak tespit ya da elle tespit yapılmaktadır. Mekanik olarak tespitte, küçük bir sensör çocuğun iç ça-

OÇİDEP KAPSAMINDA TUVALET EĞİTİMİ

OÇİDEP kapsamında uygulanan tuvalet eğitimi programı diğer tuvalet eğitimi çalışmalarına benzer biçimde Azrin ve Foxx'un (1971) hızlı tuvalet eğitimi çalışmasına dayalı olarak ve Lovaas (2003) programı örnek alınarak geliştirilmiştir. Hızlı tuvalet eğitimi OÇİDEP programında yer alan dört öğrenciye uygulanmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu öğrencilerden ikisine uygulanan tuvalet eğitimi programı Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu, Çetin ve Ünlü (2010) tarafından yapılan bir çalışmayla rapor edilmiştir.

OÇİDEP tuvalet eğitimi programının ilk bölümünde tuvaleti geldiğini haber verme becerisi olmaksızın tuvaleti kullanma ve uyanıkken kuru kalma becerileri öğretilmektedir. Ancak tuvaleti kullanma becerileri gelişirken çocuk tuvaleti geldiğini haber verme becerisini de edinebilmektedir. Tuvaleti kullanma becerilerinin öğretimi, birkaç ay süreyle yoğun çaba gerektirecek ve gün boyu çokça zaman alacak bir süreçtir. Ayrıca programda, iki gün boyunca çocukla birlikte tuvalette zaman geçirmeyi gerektiren yoğun tuvalet eğitimi günleri de yer almaktadır. Dolayısıyla çocukla etkileşimi olan herkesin bu sürece kendisini hazırlaması gerekmektedir. İzleyen bölümde tuvalet eğitimi için gerekli araçlara, yapılan hazırlık çalışmalarına ve aşamalı olarak öğretimin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Araçlar

Tuvalet eğitiminde öncelikle uygulama için gerekli olan araçlar hazırlanmalıdır. Bu araçlar izleyen biçimde sıralanabilir:

- Müzikli ya da müziksiz oturak (klozeti kullanamayan çocuklar için)
- Çocuğun tercih ettiği içecekler ve tatlı-tuzlu yiyecekler
- Çocuğun tercih ettiği oyuncaklar ve araç gereçler
- Çalar saat ya da bir başka alarmlı araç

Hazırlık

Tuvalet eğitimine başlamadan önce tüm hazırlıkları tamamlayın. Öncelikle çocuk için kolay kuruyan kumaştan dikilmiş 5-6 adet şort temin edin. Hazırlık çalışmalarını 2-3 hafta süreyle yürütün. Hazırlık çalışmalarının yürütüldüğü haftalarda çocuğun altını bağlamaya devam edin. Çocuğu her saat başı tuvalete götürün. Çocuğun en çok tercih ettiği pekiştireçleri belirlemek için çocuğun bakımından sorumlu kişilerle görüşün. Ardından bir pekiştireç belirleme oturumu gerçekleştirin. Çocuk için en çok tercih edilen pekiştireçleri belirleyin ve dönüşümlü olarak kullanmak üzere bu pekiştireçleri hazırlayın. Çocuk oturağına çişini/kakasını yaptığında vermek üzere tercih edilen pekiştireçler arasından en çok tercih edilen ve çok özel olabilecek bir pekiştireci

belirleyin. Pekiştireçler dışında çocuğun bol sıvı tüketme olasılığını artırmak için tuzlu ve tatlı yiyecek ve içecekleri de ortamda bulundurmayı ihmal etmeyin.

Çocuğun tuvalette geçireceği zamanı iyi planlayın. Bunun için çocuğun tercih ettiği etkinlikleri ve nesneleri belirleyin. Oturağın/klozetin başına gelindiğinde eğer çocuk pantolon indirme becerisine sahipse, pantolonunu indirmesi için fırsat yaratın. Eğer çocuk pantolon indirme becerisine sahip değilse, çocuğun pantolonunu indirin ve bezini çıkarın. Daha sonra çocuğu oturağa/klozete oturtun ve 3-5 dakika süreyle çocuğun hiç kalkmadan oturmasını sağlayın. Oturma sürecini keyifli hale getirmek için çocukla şarkı söylemek ve sevdiği oyuncakla oynamak gibi önceden belirlenen çeşitli etkinliklere yer verin. Eğer çocuk tuvalette otururken çişini/kakasını yaparsa, en çok tercih ettiği yiyecek/içecek pekiştirecini verin ve çok coşkulu sosyal pekiştirme yapın. Eğer çocuk 3-5 dakika içinde çiş/kaka yapmazsa, "Peki, kalkalım o zaman" deyip tuvaletten kaldırın.

Tuvalet eğitimi için mümkünse klozet biçiminde ve müzikli bir oturak temin edin. Çünkü müzikli oturak kullandığınızda, çiş/kaka yapıldığını fark etmeniz ve çocuğu pekiştirmeniz daha kolay olacaktır. Daha sonra çocuğu klozetten kaldırın, altını temizleyin, bezini bağlayın ve pantolonunu giydirin. Saat başı aynı işlemleri yineleyin. Yoğun tuvalet eğitimine birkaç gün kala tuvalete gitme sıklığını artırın ve çocuğu yarım saatte bir tuvalete götürün. Çocuğun yoğun eğitim günlerine başlamadan önceki çiş/kaka yapma düzenine; yani hangi tarihlerde günün hangi saatlerinde ve ne sıklıkta gerçekleştiğine dair bir örüntü elde edebilmek için Ek 8.1'de sunulan tuvalet eğitimine hazırlık formunu kullanmanızı öneririz. Bu formun üzerine çocuğun çiş/kaka yaptığı tarihi ve saati yazın. Ardından "Bezi temizdi", "Çiş yaptı" ya da "Kaka yaptı" sütunlarında yer alan E ve H harflerinden birini durumu kısaca açıklamak amaçlı işaretleyin. Örneğin 'Bez temizdi' sütununda, bez temizse evet demek olan "E"yi, bez kirliyse hayır demek olan "H"yi işaretleyebilirsiniz. Bu formları kullanarak 2-3 hafta kadar kayıt tutmaya devam edin.

Kayıt tutma konusunda ailenin desteği çok önemlidir. Uygulamacıların olmadığı bir zamanda kayıt tutma görevi aileye de verilebilir. Ayrıca hem hazırlık aşaması hem de Aşama 1 ve 2'nin her biri için bu formalardan ikişer adet bulundurmak uygun olur. Böylece formlardan biri üzerinde fazlaca karalama yapıldığında, bilgiler diğer form üzerinde temize geçirilebilir. Ayrıca bu formaların su geçirmez bir poşet dosya içinde muhafaza edilerek çocuğun oturağına yakın bir yerde bulunmasına da özen gösterilmelidir. Bu arada formları kullanarak kayıt tutarken, yanı sıra deftere gözlem notlarınızı yazmayı da ihmal etmeyin.

Yoğun Tuvalet Eğitimi Günleri

Çoğu çocuk iki gün süreyle yürütülen yoğun tuvalet eğitimi sonunda çiş kontrolünü edinmektedir. Ancak pek çok çocuk için kaka kontrolünün, daha ileriki zamanlarda kazanılması beklenir. Bu arada, az ya da çok, kazalar da meydana gelecektir. Dolayısıyla tüm bunlara hazırlıklı olmak işleri kolaylaştırabilir. Yoğun tuvalet eğitimi sırasında neredeyse tüm gün tuvalette zaman geçirileceğinden, çocukla birlikte tuvalette yapılabilecek etkinlikler belirlenmelidir. Ayrıca iki günlük yoğun eğitim sürecinde görev alacak ekip üyeleri dönüşümlü olarak çalışacak biçimde ayarlanmalı ve hangi ekip üyesinin ne zaman çalışacağının planlaması yapılmalıdır. Yoğun eğitim günlerinde zamanın çoğu tuvalette geçeceği için uygulamacıların 2-3 saatte bir dönüşümlü olarak çalışacağı bir planlama yapmak, bu durumun üstesinden gelmeyi kolaylaştıracaktır. Eğer tuvalet eğitimi sırasında yapılması gerekenleri yapma konusunda hatırlamaya gereksinim duyuluyorsa, tuvalete bir pano asılabilir ve bu panoya da hem uygulamaya ilişkin yapılacakların listesi hem de veri kayıt formları asılabilir. Tuvalet ve teneffüs zamanlarının belirlenmesini kolaylaştırmak için çalar saat ya da cep telefonu alarmı kullanmak yararlı olabilir. Uygulamalarla ilgili gözlem notları da olabildiğince ayrıntılı biçimde kaydedilmelidir. Bunun için bir defter edinmek gerekir. Defterin her bir sayfasının başına tarih ve uygulamacı bilgi-

leri not edilir. Her güne bir sayfa ayrılır. Bu sayfada o gün içinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar not edilir. Eğer yoğun bir günün sonuna geldiyseniz ya da çocuğun uykusu geldiyse, çocuğun yatmadan önce altı bağlanmalıdır. Çocuğun uyuduğu saat itibariyle zaman tutma işine ara verilir ve çocuk uyanır uyanmaz zaman yeniden ayarlanır. Çocuk uyandığında altındaki bez çıkarılır ve uyurken çiş/kaka yapıp yapmadığı kontrol edilir. İzleyen bölümde aşamalı olarak tuvalet eğitimi uygulaması açıklanmaktadır.

Aşama 1

Araçları ortama yerleştirip gereken hazırlıkları tamamladıktan sonra tuvalet eğitiminin ilk aşamasını başlatın. Aşama 1'in başında çocuğu sabah kalkınca, sözel/jestsel yönlendirmeyle tuvalete götürün ve oturağa/klozete oturtun. Tatlı-tuzlu yiyecek ve içecek vererek; ayrıca keyifli etkinlikler sağlayarak çocuğun oturakta/klozette oturmasını pekiştirin.

Eğer çocuk çiş/kaka yaparsa, yoğun pekiştirme yapın ve beş dakika süreyle tuvaletten kalkarak teneffüs yapmasına izin verin. Eğer çocuk yarım saat içinde çiş/kaka yapmazsa, en fazla 5 dakika süreyle yerinden kalkmasına izin vererek teneffüs yaptırtın. Teneffüste çocuğun belden aşağısını çıplak bırakın ve tuvaletten uzaklaşmamaya çalışın. Eğer çocuk teneffüs sırasında çiş/kaka yapmaya başlarsa, hemen tuvalete oturtun ve tuvalete çiş/kaka yapmasını pekiştirin. Eğer müdahale edilinceye kadar çocuk çişini/kakasını yere yaparsa, 3-5 saniye süreyle çocuğun yeri silmesini sağlayın. Eğer çocuğun yeri silmesi onun için caydırıcı bir özellik göstermiyorsa, o zaman bu uygulamadan vazgeçin. Bazen bu durum pekiştirici bile olabilir; Dolayısıyla bu konuda çok dikkatli olmak gerekir.

Çocuğun tuvalet eğitimi sırasında pekiştirilmesi için sembol pekiştirme de çok işe yarayabilir ve uygulamayı kolaylaştırabilir. Çocuk kuru kaldığında ya da çişini/kakasını tuvalete yaptığında ederi kadar sembol kazanabilir. Öte yandan kaza yaptığında bunun karşılığı olan gider neyse o kadar sembol geri alınarak tepkinin bedeli uygulamasına da yer verilebilir.

Yukarıda açıklanan tuvalette oturma, çiş/kaka yapma, pekiştirme/pekiştirmeme sürecini içeren deneme sona erince, ikinci denemeyi başlatın. Eğer çocuk üst üste üç denemede tuvalete çiş/kaka yaparsa ve teneffüste kuru kalırsa, tuvalette oturma süresini 25 dakikaya indirerek, teneffüs süresini 7 dakikaya çıkarın. Eğer çocuk kuru kalıyorsa ama tuvalete çiş/kaka yapmıyorsa, o zaman alternatif ölçüt olarak çocuğun altı deneme üst üste teneffüste kuru kalmasını hedefleyebilirsiniz. Kutu 8.1'de görüldüğü gibi aşamalı olarak tuvalette oturma süresi azaltılırken, teneffüs yapma süresi artırılır. Belirtilen ölçütleri kullanarak, tuvalette oturma süresini aşamalı olarak 5 dakikaya indirin; teneffüs süresini ise aşamalı olarak 15 dakikaya çıkarın.

Çocuğun Aşama 1 boyunca tuvalette oturma süresi içinde çiş/kaka yapma ya da kuru kalma durumu dikkate alınarak kayıt tutulması gerekmektedir. Aynı süreç teneffüs zamanları için de geçerlidir. Belirlenen sürelerde çocuk eğer ölçütü karşılayacak bir performans gösterirse, ancak o zaman programda ilerleme kaydedilebilmektedir. Bu ilerlemeleri takip edebilmek için de titizlikle kayıt tutmak son derece önemlidir. Aşama 1'de yapılan uygulamalara ilişkin kayıt tutarken Ek 8.1'de sunulan Aşama 1 veri kayıt formunu kullanabilirsiniz. Eğer çocuk birinci günün öğleden sonrasında 10 dakikanın üzerindeki teneffüslerde kuru kalamazsa, tuvalet eğitimini 2-4 ay kadar erteleyin. Çocuk 5 dakika tuvalette oturma ve 15 dakika teneffüs yapma basamağında ölçütü karşıladığında, Aşama 2'ye geçin.

Kutu 8.1

Aşama 1'deki tuvalette oturma ve teneffüs yapma süreleri

Tuvalette Oturma	Teneffüs Yapma
30 dk.	5 dk.
25 dk.	7 dk.
20 dk.	10 dk.
15 dk.	12 dk.
10 dk.	15 dk.
5 dk.	15 dk.

Aşama 2

Bu aşamada teneffüslerde çocuğa şort giydirin ve tuvalete otururken şortun indirilmesini sağlayın. Tuvaletten kalkınca, şortu birlikte yukarı çekin. Tuvalete çiş/kaka yapmayı ve teneffüslerde kuru kalmayı pekiştirmeye devam edin. Çocuk şortuna çiş/kaka yaptığında "Hayır, çişini/kakanı tuvalete yap" deyin ve hemen şortu çıkarın ki üzerindeki ıslaklığa alışmasın. Hemen ardından çocuğun 3-5 saniye süreyle yeri silmesini sağlayın. Eğer bu durum caydırıcı olmuyorsa, yeri sildirmekten vazgeçin. Daha sonra beş dakikalığına çocuğu tekrar tuvalete oturtun. Tuvalette oturma süresini giderek azaltıp, teneffüs süresini giderek artırmaya devam edin. Çocuk kaza yaptığında tuttuğunuz süreyi yeniden başlatmayı unutmayın. Örneğin çocuk 15 dakikalık teneffüs süresinin içinde çiş/kaka kazası yaptıysa, zamanı durdurmalı ve yeniden ayarlamalısınız.

Son basamakta 3 dakika süreyle tuvalette oturup, 30 dakika süreyle teneffüs yapmayı hedefleyin. Beş dakika tuvalette oturup 20 dakika teneffüs yapmaktan, 4 dakika oturup 20 dakika teneffüs yapmaya geçişte, çocuğun üst üste altı oturum kuru kalmasını ya da tuvalete çişini/kakasını yapmasını ölçüt olarak kabul edin ve bu ölçüte ulaşmaya çalışın. Son basamaklarda teneffüs sırasında çocuğun tuvaletten ayrılmasına izin vermeye de başlayın. Giderek, teneffüslerde çocuğun günlük rutinini sürdürmesini sağlayın. Teneffüs zamanlarında hareketli oyunlar ve ses çıkaran keyifli oyuncaklarla oynayabilir; boyama, makasla kesme, ipe boncuk dizme ya da yapıştırma gibi etkinlikler yapabilirsiniz. Buna ek olarak OÇİDEP programında yer alan becerilere ilişkin genelleme ve kalıcılık çalışmaları da yürütebilirsiniz. Ancak teneffüs zamanlarında çocuk için zorlayıcı ya da sıkıcı olan çalışmalar yapmaktan kaçının. Bu basamaklarda da tuvalete çiş/kaka yapmayı coşkuyla pekiştirmeye ve çocuğa tatlı-tuzlu yiyecek ve bol bol içecek vermeye devam edin. Teneffüslerde arada bir şort kontrolü yaparak kuru kalmayı pekiştirin. Örneğin "Kuru musun?" diyerek şortunu kontrol edin ve eğer kuruysa "Aaaferin, kurusun" diyerek coşkulu şekilde pekiştirin. Kazalarda ise hemen şortu çıkarın, temiz çamaşır ve şort giydirin. Eğer çocuk için caydırıcılığı varsa, çiş yaptığı yeri çocuğa sildirin. Aşama 1'deki sembol pekiştirme ve tepkinin bedeli uygulamaları bu aşamada da aynı biçimde yürütülebilir.

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

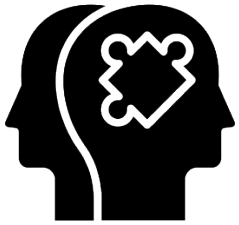
Tuvalet becerileri, tüm çocuklar için bağımsız yaşamın önemli bir parçasıdır. Bu becerilerde yetersizlik çocukların yaşamında özgüven eksikliğine ve akranlarla olan sosyal etkileşimde sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle gecikmeden tuvalet eğitiminin yapılması gerekmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların tuvalet eğitimine başlamaları için belli bir yaş aralığı vermek mümkün olabilmektedir; ancak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için tuvalet eğitimine başlama konusunda belli bir yaş aralığı vermek yerine okulöncesi dönemde başlanması önerilmektedir. Otistik özellikler gösteren çocuklarda tuvalet eğitimine başlamadan önce bazı ön koşul becerilerin sağlanması gerektiği de öne sürülmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, sistematik öğretim yapıldığında hızlı ve göreli olarak kolay biçimde tuvalet becerilerini kazanabilmektedirler. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan tuvalet eğitiminin çoğunlukla Azrin ve Foxx (1971) tarafından geliştirilen hızlı tuvalet eğitimi programına dayalı olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bazılarında hızlı tuvalet eğitiminin bileşenleri üzerinde bazı uyarlamaların yapıldığı ve ek uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Tuvalet eğitimini oluşturan bileşenler arasında aşamalı yardımla öğretim, pekiştirmeye dayalı eğitim, tarifelendirilen tuvalette oturma süresi, idrar yapma zaman tarifeleri, ceza uygulamaları, sıvı tüketimi, uyaran kontrolü transferi, video ile model olma ve görsel destek uygulamaları yer almaktadır. OÇİDEP kapsamında yapılan tuvalet eğitimi de Azrin ve Foxx tarafından geliştirilen ve Lovaas programında yer alan hızlı tuvalet eğitimi programına dayalı olarak uygulanabilmektedir.

Tuvalet eğitimi süresince pratik olduğu düşünülen bazı uygulamalara ilişkin izleyen biçimde önerilerde bulunulabilir:

- Tuvalet eğitimine başlamadan önce çalıştığınız çocuğun bu eğitim için bazı ön koşul becerilere sahip olup olmadığını belirlemelisiniz.
- Tuvalet eğitimi için gerekli olan araçları çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alarak hazırlamalı ve tuvalet eğitimi ortamını düzenlemelisiniz.
- Çocuğa uygun tuvalet becerilerini öğretmeden önce tuvalet becerileri içinde yer alan el yıkama ve giyinme-soyunma becerilerinin öğretimini yapmanız yararlı olacaktır. Böylece tuvalet eğitimi sırasında çocuğun tuvalete çişini/kakasını yapmasına ya da kuru kalmasına daha fazla odaklanabilirsiniz.
- Çocuk için etkili pekiştireçleri belirlemeli ve etkili bir biçimde kullanmalısınız. Çocuktan beklenen hedef davranışların niteliğine göre pekiştirmenizi ayarlayarak ayrımlı pekiştirme uygulamalarına yer verebilirsiniz. Örneğin çocuk belirlenen süre boyunca tuvalette oturduğunda bir pekiştireci kazanabilir; kuru kalma ya da tuvalete çişini/kakasını yapma ölçütünü karşıladığındaysa, daha etkili özel bir pekiştireç elde etmesi gerekir. Tuvalet eğitimi sırasında bir sembol pekiştirme sistemi de kullanılabilir.
- Gerekirse tuvalete hazırlık aşamasında kayıt tutarken kullanılmak üzere mekanik tespit için çamaşıra yerleştirilen detektör gibi teknolojilerden yararlanılabilir.
- Çocukla tuvalette geçirilecek yoğun zamanlarda kullanılmak üzere hem çocuk hem de uygulamacı için keyifli olan etkinlikler hazırlanabilir ve çocuğa bu etkinlikler arasından seçim fırsatları sunulabilir. Hatta çocuğun tuvalette kalacağı zamanlara göre etkinliklerin fotoğraflarının sıralandığı bir çizelge de hazırlanabilir.

- Tuvalet ortamı sıkıcı bir ortam olmaktan çıkarılarak keyifli bir oyun ortamına çevrilebilir. Çocuğu rahatsız etmeyecek biçimde çocuğun sevdiği çizgi film kahramanlarının ya da reklam logolarının resimleri duvarlara asılabilir. Ayrıca çocuğun takıntılı olduğu araçlar ve durumlar varsa bunların tuvalet ortamından uzak tutulması uygun olacaktır. Çocuk altına kaçırarak kaza yaptığında mümkün olduğunca çocukla olan sosyal etkileşim azaltılmalı, mümkünse ceza uygulamaktan kaçınılmalı ve ayrımlı pekiştirmeye ağırlık verilmelidir. "Hayır, çiş tuvalete yapılacak!" gibi sözel uyarılarda bulunularak çocuğun temiz giysiler giymesi sağlanmalıdır.
- Uygun tuvalet becerilerinin öğretimi için yanlışsız öğretim, videoyla model olma, görsel destek sistemleri gibi bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılmalıdır.
- Tuvalet eğitimi sırasında davranış sorunları ortaya çıktığında bu sorunlarla nasıl başa çıkılabileceğini iyi bilmek gerekmektedir. Çocuğun tuvalet eğitimini desteklemek üzere iletişim becerilerinin gelişimine önem verilmelidir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli uygulamalar yapılabilir. Ayrıca konuşamayan çocuklar için PECS gibi alternatif iletişim becerilerinin öğretimi yapılabilir. Çocuğun tuvaletinin geldiğini ifade edebilmesi için sosyal açıdan uygun becerilerin öğretilmesi gerekmektedir.
- Çiş kontrolü sağlandıktan sonra genelleme ve kalıcılık çalışmaları yapılmalıdır. Çiş kontrolünün tümüyle geliştiğinden emin olduktan sonra kaka kontrolünün kendiliğinden gelişmesi beklenmelidir. Eğer kaka kontrolü konusunda ciddi sorunlar yaşanıyorsa, bu durumun enkoprezis ile ilişkisi araştırılmalı ve konuyla ilgili olarak bir uzman doktora başvurulmalıdır.



BÖLÜM 9

EL BECERİLERİ

"Öyle görünüyor ki bilimde ya da sanatta başarı için bir tutam otizm şart."

Hans Asperger

EL BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Çocukların zihinsel, sosyal ve iletişimsel gelişimine paralel olarak büyük ve küçük kas becerileri de gelişmektedir. Küçük kas gelişimi, göz ve el kaslarındaki hareketlerin bileşimini içeren becerilerin gelişimiyle oluşmaktadır (Pieterse ve Treloar, 2007b). Bu becerilerin içinde nesneleri kavrama ve tutma gibi keşif amaçlı becerilerin yanı sıra çizim yapma, makasla kesme gibi el becerileri de yer almaktadır. El becerileri el ve kol kullanımını gerektirmektedir. El ve kol kullanımı bir nesneye ulaşma, nesnelere vurma, nesneleri bırakma, parmak hareketleri yapma, avuçla kavrama, nesnelerle yapı inşa etme, araç kullanma vb. beceriler için ön koşul oluşturmaktadır. Bununla birlikte, el ve kol kullanımı düşünceler üretmek için zihinsel gelişimi, kas bütünlüğünü, uzuvların katılımını, kol hareketleri için dengeli bir zemin sağlayan gövde kontrolünü de kapsamaktadır (Linder, 2008).

El becerileri yemek yeme, giyinme, banyo yapma ve oyun oynama gibi pek çok işlevsel etkinlik için gerekli becerilerdir. Çocuklar ellerini kullanarak etraflarındaki dünyayı tanımakta ve pek çok bilgiyi edinmektedirler. Örneğin çocuklar nesneleri tutarak ve kavrayarak nesnelerin ağırlık ve büyüklük gibi özelliklerini kolayca öğrenebilmektedirler. Özellikle oyuncaklarla ve çeşitli nesnelerle etkileşim kurmak; başka bir deyişle, onlarla oyun oynamak dikkati yöneltme, problem çözme, bellek, yaratıcılık ve hayalde canlandırma gibi zihinsel becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, jestlerin ve işaret dilinin kullanımı gibi bazı dil ve iletişim becerileri için el becerileri önemli olabilmektedir. Ayrıca selamlama ve duygularını ifade etme gibi karşılıklı sosyal etkileşimde bulunmanın bir yolu olarak da el becerilerine gereksinim duyulmaktadır (Linder, 2008).

Okulöncesi dönemdeki çocukların el becerileri, oyuncaklarla yapılar oluşturarak, dokunmaya ilişkin araçlar kullanarak; örneğin oyun hamuruyla oynayarak ve kaşık, makas ya da kalem gibi araçları kullanarak gelişmektedir. Bir yaş civarında çocuklar bir kitabın sayfalarını çevirebilir ya da basit bir yapbozu tamamlayabilirler. Daha ileriki yaşlarda nesneleri daha becerikli bir biçimde kavramakta ve farklı amaçlar için araçlar kullanabilmektedirler. Örneğin iki eli birlikte etkili şekilde kullanarak bloklardan kule yapabilirler, makasla kağıt kesebilirler, pastel boyalarla çizimler ve resimler yapabilirler (Linder, 2008). Kutu 9.1'de tipik gelişim gösteren çocuklardaki el becerilerinin belirli aylardaki gelişimine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Kutu 9.1

Tipik gelişim gösteren çocuklarda el becerilerinin gelişimi

Aylar	**El Becerileri**
0-3 ay	Elindeki nesneyi tutacak kadar kavrama gelişir.
	Nesneye vurmaya çalışır.
3-6 ay	Kavrama güçlenir.
	Sallarken ya da vururken çıngırak gibi küçük bir nesneyi tutabilir.
	Nesneleri bir elinden diğerine geçirir.
	Nesneyi ağzına götürebilir.
	Bileğini döndürerek nesneleri kabaca kavrar.
	Nesnelere ulaşmak ya da nesneleri tutmak için iki elin birlikte kullanımı gelişir.
	Büyük nesneleri iki eliyle gövdesine dayalı olarak tutar.
6-9 ay	Başparmak ve diğer parmakları arasındaki nesneyi kontrol etme becerisi gelişir.
	Parmak kullanımındaki beceri gelişimi bebeğin küçük nesneleri kavramasını ve kaldırmasını sağlar.
	İşaret parmağıyla dokunmaya ve ittirmeye başlar.
	Nesneleri amaçlı olarak bırakır.
	Oyuncakları inceler.
	İki nesneyi birbirine vurarak oyun oynar.
	Oturma ve ayakta durma gibi becerilerle el becerilerini birlikte kullanır.
9-12 ay	Kavramanın farklı biçimlerini kullanma yeteneği gelişir (örneğin; yuvarlak nesneleri kavrama, kıskaç gibi kavrama, üç parmakla kavrama)
	Küçük nesneleri parmağından avuç içine doğru hareket ettirebilir.
	Farklı ağırlıkları taşımak için uygun kol ve el uyumunu sağlamaya başlar.
	Bir eliyle nesneyi sabitler; diğer eliyle tutar.
	Her ne kadar nesneler hedeflerine ulaşmasa da nesneleri bırakma becerisi, onları atmaktan 2,5 santimlik nesneleri küçük deliklere yerleştirmeye doğru bir ilerleme gösterir.
	2,5 santimlik 6 küpe kadar küpleri üst üste dizer.
	Ellerinden birini kullanmayı tercih etmeye başlar.
12-18 ay	Çocuğun araç kullanmasını ve nesneleri kavramasını sağlayan parmak kontrolü ve gücü artar.
	İki elini birlikte çok daha iyi kullanır.
	İki elini değiştirerek sırayla kullanabilir.
	İki eliyle araç kullanımına başlar.
	Nesneleri daha dikkatli bırakma becerisi gelişmeye devam eder.
18-24 ay	İpe boncuk dizmeye başlayabilir.
	Çeşitli durumlarda ellerini destek biçiminde kullanır.
	Başparmağı yukarda olacak biçimde avuç içiyle ya da parmaklarıyla boyayı kavrar.

MAKASLA KESME BECERİLERİ

Tipik gelişim gösteren çocukların el becerileri kapsamında yer alan bir diğer beceri makasla kesme becerisidir. Makasla kesme becerisi genellikle 2-3 yaş civarında gelişigüzel sergilenen bir beceri olarak tipik gelişim gösteren çocuklarda görülmektedir. Üç-dört yaşlarında da belli bir eni olan şeritleri ve yaklaşık 10 santimlik kare şeklinde bir kağıt parçasını kesme becerileri ortaya çıkmaktadır. Giderek bu beceri daha düzgün ve zor şekilleri kesme becerisine dönüşmektedir. Bu beceri okulöncesi kurumlarda en çok yer verilen etkinlikler arasında bulunmaktadır. Bu dönemde makasla kesme çalışmaları yapmak el-göz koordinasyonu için çok yararlı olmaktadır.

Otistik özellikler gösteren çocukların küçük kas gelişiminde gecikmelerin ve yetersizliklerin olması, onların makasla kesme gibi el becerisi gerektiren becerilerde de sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla otizmli çocukların eğitim programlarında makasla kesme becerisine de sistematik olarak yer vermek gerekmektedir. Rogers ve Dawson (2010b) tarafından otistik özellikler gösteren çocuklara özgü geliştirilen ESDM (Early Start Denver Model) programı içindeki küçük kas gelişim alanında, Aşama 1-2-3-4 biçiminde basitten zora doğru makasla kesme becerilerinin öğretimine de yer verildiği görülmektedir. Bu müfredat programının kontrol listesi incelendiğinde makasla kesme becerilerine ilişkin ikinci aşamadan itibaren farklı becerilerin sıralandığı dikkati çekmektedir. Bu programda yer alan makasla kesme becerileri aşamalara göre izleyen biçimde sıralanmaktadır:

Aşama 1

- Makasla kesme becerisi yer almamaktadır.

Aşama 2

- Kağıtları makasla kırpma.

Aşama 3

- Makası doğru biçimde kavrama ve sabit tutmak, kağıdı çevirmek üzere diğer elini kullanma
- Düz ve eğri çizgileri kesme.

Aşama 4

- Köşeleri, düz çizgileri ve eğrileri kesme.
- Basit şekilleri kesme.
- Kesme, boyama ve yapıştırmadan oluşan üç aşamalı sanat etkinliği yapma.

OÇİDEP programı kapsamında yer alan makasla kesme becerisi öğretimi Lovaas'a (2003) göre hazırlanmıştır. İzleyen bölümde bu programa göre makasla kesme becerisinin öğretimine yer verilecektir. OÇİDEP programında bu becerinin öğretiminde kullanılacak araçları seçmeye ve temin etmeye son derece önem

verilmektedir. Bu nedenle makasla kesme çalışmasına başlamadan önce öğretime hazırlık olarak belli özellikleri olan araçların temin edilmesi gerekmektedir. Bu beceri için gerekli olan araçlar ve özellikleri aşağıda sıralanmaktadır (Lovaas, 2003):

Kaliteli bir çocuk makası:

- Makasın başparmak için küçük bir yuvası, işaret parmağı ile orta parmak için daha büyük bir yuvası olmalıdır.
- Yuvalar çocuğun parmaklarını acıtmamalıdır.
- Kolay açılıp kapanabilir bir makas olmalıdır.
- Makasın uçları yuvarlak olmalıdır.
- Makasın hiçbir bölümü eğilip bükülmemelidir.

Resim kağıdı:

- Yazı kağıdına kıyasla daha rahat tutulabildiği için makasla kesme becerisi öğretimine resim kağıdıyla başlanmalıdır.
- Resim kağıdından, her bir basamak için gerekli özelliklerde kağıt parçaları kesilerek hazırlanmalıdır.

Yazı kağıdı ve elişi kağıdı:

- Resim kağıdıyla ölçüt alındıktan sonra yazı kağıdıyla ve el işi kağıdıyla genelleme çalışmaları yapılmalıdır.

Makasla kesme çalışması için gereken araçları temin ettikten sonra bu becerinin öğretimine geçebilirsiniz. Bu becerinin öğretimini izleyen biçimde beş aşamada yapabilirsiniz.

Aşama 1

Bu aşamada çocuğa kağıdı tutarak kesme becerisini kazandırmak hedeflenir. Çalışma için 1-1,5 santim genişliğinde ve yaklaşık 10 santim uzunluğunda resim kağıdı şeritleri hazırlayın. Çocuğun sandalyesine oturmasını sağlayın. Siz de çocuğun arkasından yana doğru rahat ipucu verecek biçimde oturun. Çocuğun sağ elinin başparmağını küçük yuvaya; işaret, orta ve gerekirse yüzük parmağını diğer yuvaya yerleştirmesini sağlayın. Ardından da makasın ucunun karşıya dönük, çocuğun başparmağının üst kısmının yukarı dönük olarak durmasını sağlayın. Fiziksel ipucu sunmak amacıyla, sol elinizi çocuğun elinin altını saracak biçimde yerleştirin.

Denemenin başında sol elinizin başparmağını makasın yuvaları arasına sokarak makasın açılmasını sağlayın; eşzamanlı olarak "Aç" yönergesini verin. Sol elinizin başparmağıyla küçük yuvayı yukarı doğru iterek makasın açıklığını artırın. Sağ elinizle makasın arasına bir şerit koyun. Hemen ardından sol elinizin başparmağını küçük yuvanın üzerine getirip bastırarak tek hamlede şeridin kesilmesini sağlayın; eşzamanlı olarak "Kes" yönergesini verin. Çocuk başat eli olarak sol elini kullanıyorsa makası da sol eline göre yerleştirmek gerekir. Bu nedenle çocuk makası sol eliyle tuttuğunda, siz fiziksel ipucunu sağ elinizle verip şeridi sol elinizle tutun. Önceleri çocuğun ipuçlu doğru tepkilerinin tümünü pekiştirin. Giderek ipucunu silikleştirin ve yalnızca daha az ipuçlu doğru tepkilerini pekiştirmeye başlayın. İpuçsuz doğru tepkiler başladığındaysa, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerini pekiştirin. Çocuğun ipuçsuz doğru tepkilerinde de artış olduğunda pekiştirmeyi seyrekleştirin. Etkili pekiştireç olarak öncelikle yiyecek içecek pekiştireçlerini tercih edin. Eğer çocuk hiçbir

şekilde yiyecek içecek kabul etmiyorsa o zaman nesne ve etkinlik pekiştireçlerini kullanın. Sözel ve sosyal pekiştirmelerinizi ipuçlu ve ipuçsuz tüm denemelerde sunmayı ihmal etmeyin. Ancak ipuçlu doğru tepkilerde daha az coşkulu, ipuçsuz doğru tepkilerde daha coşkulu ve abartılı olarak sözel ve sosyal pekiştirmeler yapmanız gerekir.

Siz şeridi tutarken çocuk bağımsız olarak makası alır, uygun şekilde tutar ve tek hamlede keser duruma geldikten sonra şeridi de çocuğun kendisinin tutmasını sağlayın. Bu amaçla çocuğun masada duran makası alıp uygun şekilde tutmasını bekleyin. Daha sonra diğer eline şeridi verin. Önceleri gerektiği kadar fiziksel ipucu sunarak kağıdı tutmasına yardımcı olun. İpuçlu da olsa doğru tepki verdikçe çocuğu pekiştirin. Bu ipucunu zamanla silikleştirin. Çocuk ipuçsuz doğru tepki verdikçe daha fazla pekiştirin. Çocuk bağımsız olarak makası eline alıp şeridi tek hamlede keser duruma geldikten sonra şeridi yavaş yavaş genişletin. Böylece çocuğun giderek daha çok hamlede şeridi keser duruma gelmesini hedefleyin. Son basamakta, çocuğun 8-10 santim genişliğinde ve 12-15 santim uzunluğunda bir şeridi 5-6 hamlede kesebilmesini amaçlayın. Çocuğun her bir basamakta 5/5 ya da 9/10 düzeyinde ölçütü karşılamasından sonra bir diğer basamağı çalışmaya geçin. En son gelinen basamakta da ölçüte ulaşıldığında bir sonraki aşamaya geçin. Maksimum 8-10 santim genişliğindeki yazı ve resim kağıtlarıyla genelleme çalışmaları yapın. Çocuğun kağıdın rengini, makası vb. seçmesine yönelik seçim fırsatları sunmayı ihmal etmeyin.

Aşama 2

Bir-bir buçuk santim genişliğinde ve yaklaşık 10 santim uzunluğunda resim kağıdından kesilmiş şeritlerin ortasına siyah renkli kalın bir çizgi çizin. Gerekli araç hazırlığını tamamladıktan sonra çocuğun sandalyesine oturmasını sağlayın ve siz de yerinize oturun. Makası ve şeridi masanın üzerine koyun ve "Kağıdı çizgiden kes" yönergesini verin. Gerektiği kadar fiziksel ipucu kullanarak çocuğun şeridi çizginin üzerinden kesmesini sağlayın. Zamanla ipucunu silikleştirin. Çocuk 5/5 ya da 9/10 ölçütü karşıladığında giderek kesilecek şeridin kalınlığını artırın. Bu artışı çocuğun performansına göre yapmanız yararlı olur. Şeridin kalınlığını her seferinde ölçüt alındıktan sonra ikişer santim kadar artırabilirsiniz.

Şeridin kalınlığını en son 8-10 santim olana kadar artırmaya devam edin. Son basamakta çocuğun 8-10 santim genişliğinde ve 15-20 santim uzunluğunda bir şeridi 5-6 hamlede kesebilmesini amaçlayın. Zamanla çizgiyi incelterek normal bir keçeli kalemle çizilmiş bir çizgi haline getirin. Genişliği artırırken şeridin uzunluğunu da artırmayı unutmayın. Bunun için bir yandan şeridin kalınlığını artırırken diğer yandan her bir aşamada da şeridin uzunluğunu 2 santim kadar kademeli olarak artırın. En sonunda maksimum 20 santim kadar uzunlukta olan şeritlerle çalışın.

Çocukla 1-1,5 santimden maksimum 8-10 santime kadar kalınlaştırılan şeritlerle yürütülen her bir basamakta genelleme çalışmayı ihmal etmeyin. Genelleme çalışması yaparken maksimum 8-10 santim genişliğindeki yazı ve resim kağıtlarıyla araç genellemesine çalışın. Çocuğun kağıdın rengini, makası vb. seçmesine yönelik seçim fırsatları sunmayı unutmayın. Ortam genellemesi olarak farklı ortamlarda evde ya da okulda bu çalışmayı yapın. Kişiler arası genelleme olarak anne, baba, abi, abla ya da başka bir öğretmen vb. gibi farklı kişilerle çocuğun çalışmasını sağlayın.

Aşama 3

Yaklaşık 5 santim genişliğinde ve yaklaşık 10 santim uzunluğunda resim kağıdından kesilmiş şeritlerin ortasına aşağıdaki gibi siyah renkli kalın bir köşeli/açılı çizgi çizin.



BÖLÜM 10

OYUN ARKADAŞLIĞI

OYUN ARKADAŞLIĞININ ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Oyun, her çocuğun yaşamında olduğu gibi, otizm tanılı çocukların yaşamında da çok önemli bir role sahiptir. Özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların birbirleriyle etkileşimleri çeşitli oyunlar çerçevesinde olmaktadır. Oyun gelişimi zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlere paralellik göstermektedir hem diğer alanlardaki gelişimlerden etkilenmekte hem de diğer alanlardaki gelişimlere katkıda bulunmaktadır. Ayrıca oyun gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan tüm çocukların en temel haklarından biridir ve bu hak 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve daha sonraki yıllarda Türkiye tarafından da onaylanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yle güvence altına alınmıştır (www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html).

Oyun her çocuk için temel bir hak olmasına karşın, yetersizliği olan çocuklar bu haklarından tam olarak yararlanamamaktadır. Otizmli çocuklar oyun açısından en dezavantajlı gruplar arasındadır çünkü her şeyden önce, otizmli çocukların iletişim kurma, gözleyerek öğrenme, ortak dikkat vb. alanlarında yaşadıkları sorunlar, onların akranlarıyla etkileşmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca otistik özellikler gösteren çocukların akranlarının duygu ve düşüncelerini anlamakta ve yorumlamakta gösterdikleri yetersizlikler, arkadaşlık ilişkileri geliştirmelerini önemli ölçüde engellemektedir. Otizmli çocukların sınırlı ilgilere sahip olmaları, akranlarının ilgi duyduğu pek çok oyuna ve etkinliğe karşı kayıtsız kalmalarına da yol açmaktadır. Öte yandan otizm tanılı çocukların tipik gelişim gösteren akranlarında çok etkili olan ve oyun bağlamlarında doğal olarak bulunan sosyal pekiştirmelerden yeterince yararlanamamaları, yaşa uygun oyun becerilerini kazanmalarını zorlaştıran önemli etmenlerden biri olarak görünmektedir. Bunların yanı sıra, otistik özellikler gösteren çocuklar etkileşim girişiminde bulunma ve akranlarını oyuna davet etme gibi becerilerde önemli sınırlılıklara da sahiptirler (Boucher ve Wolfberg, 2003; Koegel ve LaZebnik, 2004; Lantz, Nelson ve Loftin, 2004; Leaf ve Taubman, 2011; Rogers ve Dawson, 2010a). Sıralanan bu sorunlarla birlikte, her otizmli çocuğun bir diğerinden farklı olmasına yol açan kişilik özellikleri, takıntıları, beceri düzeyleri ve eğitim geçmişleri gibi durumlar söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla otistik özellikler gösteren çocukların her birine özgü akran etkileşimi ve oyun uygulamaları tasarlanması gereği ortaya çıkmaktadır.

Otizmli çocuklara yönelik özel oyun düzenlemeleri eğitimciler, uzmanlar ya da anne babalar tarafından yapılabilir. Bu çocuklarda akran etkileşimini teşvik etmek amacıyla başvurulabilecek yöntemlerin başında oyun arkadaşlığı (play date) uygulaması gelir. Oyun arkadaşlığı; haftada birkaç kez, yaklaşık birer saat süreyle, bir yetişkin gözetiminde ve önceden planlanmış etkinlikler çerçevesinde otizmli çocuğun tipik gelişim gösteren bir akranıyla, etkileşmesinin sağlanmasıdır (Cardon, 2008; Koegel vd., 2005; Rosenberg ve Boulware, 2005; Taubman vd., 2011). Oyun arkadaşının belirli bir süre değişmemesi, oyun arkadaşlığından elde edilecek yararları artırabilir. Ancak zaman içinde farklı oyun arkadaşlarının da işin içine katılması, genelleme

açısından önemli olacaktır. Oyun arkadaşlığı düzenlemesi otizmli çocuğun kendi evinde oyun arkadaşının evinde oyun parkında, bir kurumda ya da elverişli olan herhangi bir ortamda yapılabilir.

Oyun arkadaşlığı uygulamasının hedefi, uygulamaya katılan her iki çocuğun da hem eğlenmesini hem de öğrenmesini sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşabilmek için oyun arkadaşlığını düzenleyecek ve yürütecek yetişkinin otizmli çocuklarda davranış yönetimi ve otizmli çocuklara beceri kazandırma konularında donanımlı olması gerekir. Öte yandan bu konularda önemli davranış sorunları ya da yetersizlikleri gösteren veya oyun becerileri sınırlı olan çocuklarda, oyun arkadaşlığı uygulamasına başlamadan önce biraz mesafe kat etmek çok önemlidir. Çocuğun özellikle kitabınızın 5. Bölümünde yer alan oyun becerilerinin hiç değilse bazılarını kazanmış olması, oyun arkadaşlığı uygulamasını önemli ölçüde kolaylaştıracaktır.

Otizmli çocuklara sağlanan akran etkileşimi fırsatlarının yararlarını gösteren çeşitli bilimsel araştırmalar bulunmaktadır (Örneğin Reichow ve Volkmar, 2010). Jull ve Mirenda (2011) tarafından yürütülen bir araştırmadaysa, otizmli çocuğa sahip iki anneye oyun arkadaşlığını yönlendirme eğitimi verilmiştir. Bu anneler kendi evlerinde otizmli çocukları için oyun arkadaşlığı düzenlemişlerdir. Araştırmada, annelerin başarıyla oyun arkadaşlığı yönlendiriciliği yapabildikleri görülmüştür. Anneler tarafından yürütülen oyun arkadaşlığı uygulaması hem otizmli çocukların, hem de oyun arkadaşlığı yapan çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmiştir.

Oyun arkadaşlığı uygulamasında, otistik özellikler gösteren çocukların bazılarının akran etkileşimi becerileri çok hızlı ilerlerken, bazılarında ilerlemeler çok daha yavaş olabilir. Ancak akranlarla oyun oynamanın her çocuğun en temel haklarından biri olmasından hareketle, mümkün olan ilk fırsatta her otizmli çocuğun oyun arkadaşlığından yararlanması sağlanmalıdır.

Oyun Arkadaşının Belirlenmesi ve Hazırlanması

Oyun arkadaşlığı uygulamasına başlamadan önce, otizmli çocuğa yaşça yakın bir oyun arkadaşı seçilir. Oyun arkadaşının otizmli çocuğun yakın çevresinden olması, iki çocuğun oyun arkadaşlığı uygulaması dışında da bir araya gelme ve arkadaşlık ilişkilerini ilerletme olasılığını artıracaktır. Varsa, otizmli çocuğun kardeşlerinden de bu amaçla yararlanılabilir. Ayrıca eğer kardeşler arasında etkileşim ve paylaşım sorunu varsa, oyun arkadaşı olarak öncelikle kardeşleri düşünmek yerinde olacaktır (Rosenberg ve Boulware, 2005).

Dışa dönük, kurallara uymaya eğilimli ve yetişkinlerin dediklerini yapmaya hevesli çocuklar oyun arkadaşlığını daha kolay ve keyif alarak yürütebilirler. Ancak daha da önemlisi, aday çocuğun oyun arkadaşlığı yapmaya istekli olmasıdır (Rosenberg ve Boulware, 2005; Taubman vd., 2011). Elbette ki, çocuğun anne babasının da oyun arkadaşlığına izin vermesi gerekir. Hiçbir çocuk ya da anne baba oyun arkadaşlığını kabul etmeye zorlanmamalıdır. Ayrıca oyun arkadaşlığı uygulamasının nasıl olacağı, bu süreçte çocuktan neler beklenebileceği hem çocuğa hem de anne babasına ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.

Oyun arkadaşı adayı çocuğa öncelikle otizmin özelliklerine ve oyun arkadaşlığı uygulamasına ilişkin olarak kısa bir açıklama yapmak ve onun bu konudaki sorularını yanıtlamak gerekir. Okulöncesi dönemdeki bir oyun arkadaşı adayına ileri derecede otistik özellikler gösteren bir çocukla ilgili olarak şu tür bir açıklama yapılabilir:

> *"Arkadaşın Mete senden farklı bir çocuk. Örneğin sen ve arkadaşların kolayca başka çocuklarla arkadaşlık kuruyorsunuz ve onlarla oyunlar oynuyorsunuz. Oysa Mete bunları çok zor yapıyor. Başka çocuklarla kolayca arkadaş olamıyor, onların oyunlarına katılamıyor. Mete'nin başkalarının dediklerini anlamada ve başkalarıyla konuşmakta da sorunları var. Örneğin şu anda Mete burada olsaydı, benim sana söylediklerimin çoğunu anlayamazdı. Onun için Mete'ye bir şeyler anlatırken, daha kısa cümle-*

lerle konuşuyoruz. Üzerinde konuştuğumuz şeyleri ya da bu şeylerin resimlerini ona gösteriyoruz. Örneğin eğer Mete'ye oyun parkına gitmeyi teklif edeceksek, ona oyun parkının fotoğrafını gösteriyoruz.

Mete sıkıldığında ya da bir şeylere sinirlendiğinde bazı garip davranışlar da yapıyor. Örneğin oturduğu yerde ileri geri sallanıyor ya da odanın içinde hiç durmadan geziniyor. Böyle durumlarda ona 'Dur', 'Yapma, 'Etme' gibi şeyler söylemenin ya da 'Neden böyle yapıyorsun?' diye sormanın hiçbir yararı yok. Bunun yerine, onun ilgisini başka bir şeye çekmeyi deniyoruz ve sabırla onun rahatlamasını bekliyoruz.

Mete'nin arkadaşlık etmeyi öğrenebilmesi için senin gibi bir oyun arkadaşına ihtiyacı var. Seninle belki hemen arkadaşlık kuramayacaktır. Ancak hepimiz biraz gayret edersek, eninde sonunda seni arkadaşı olarak kabul edecektir. Senin sayende Mete bazı oyunları oynamayı da öğrenebilir. Örneğin birlikte top oynayabilirsiniz, yapboz takabilirsiniz ya da basket atabilirsiniz. Sen kendi bildiğin oyunları da ona gösterebilirsin. Eğer annen ve baban izin verirse, Mete'nin oyun arkadaşı olmayı kabul eder misin?"

Yapacağınız açıklamalara ek olarak Tohum Otizm Vakfı tarafından hazırlanan çizgi filmler, oyun arkadaşı adayı çocukların ve anne babalarının otizmli bireyleri ve yetersizliğe sahip diğer bireyleri anlamalarını kolaylaştırabilir. Bu çizgi filmlerin birincisi "Beni Koşulsuzca Sevin" adını taşımakta olup, otizmli bir çocuğun çeşitli ortam ve durumlarda neler yaşadığını mizahi bir üslupla anlatmaktadır. 'Gökkuşağı Okulu' adlı diğer çizgi film ise bireysel farklılıkları renklerle benzerlikler kurarak açıklamakta ve çeşitli bireysel farklılıklara sahip akranlarla etkileşmeye yönelik öneriler sunmaktadır (www.tohumotizm.org.tr).

Oyun arkadaşlığının, otistik özellikler gösteren çocuklar kadar normal gelişim gösteren çocuklara da pek çok yararı olacaktır. Oyun arkadaşlığı, farklılığı olan bireylere karşı anlayış, empati ve hoşgörü geliştirmek için eşsiz bir fırsat sunar. Oyun arkadaşlığı sayesinde çocuklar çok çeşitli problem çözme becerileri de kazanırlar. Ayrıca oyun arkadaşları, başkaları için bir şeyler yapıyor olmanın hazzını tatma şansına sahip olurlar. Öte yandan çeşitli oyunlar oynayarak ve etkinlikler yaparak hoşça zaman geçirmeyi hangi çocuk istemez ki!

Oyun Arkadaşlığının Planlanması

Her şeyden önce, oyun arkadaşlığı düzenlemesinde hem otizmli çocuk hem de oyun arkadaşı için keyifli, yaşa uygun etkinlikler ve oyunlar belirlenmelidir. Bu amaçla oyun arkadaşı olmaya aday çocukların etkinlik, oyun ve araç gereç tercihleri; yani en çok ve en az tercih ettikleri etkinlik, oyun ve araç gereçler ayrıntılı olarak belirlenmelidir. Ayrıca oyun arkadaşı olacak çocuğun ve oyun arkadaşlığına katılacak çocuğun yaş grubundan olan otizm tanısına sahip olan ve olmayan başka çocukların ne tür etkinlik, oyun ve araç gereçlerden hoşlandıklarının bilinmesinde de yarar vardır.

Belirlenecek etkinlik ve oyunların farklı beceri alanlarını temsil etmesi sağlanmalıdır. Daha açık bir ifadeyle; masa başında, yerde ayakta vb. yapılabilecek ve evin çeşitli bölümlerinde bahçede oyun parkında vb. yürütülebilecek bir dizi etkinlik ve oyun planlanmalıdır. Ayrıca oyun arkadaşlığı için seçilecek etkinlik ve oyunlarda yer alacak araç gereçlerin olabildiğince çocuğun günlük yaşamından ve ev ortamından olmasında yarar vardır. Böylece oyun arkadaşlığında yer alan etkinliklerin diğer zamanlarda da kullanılma olasılığı artacaktır. Uygun olan durumlarda etkinlikler arasında ya da sonunda beslenmeye de yer verilmesi de hoş olacaktır. Böylece hem oyun arkadaşlığı uygulamasının sonunda doğal bir pekiştirme gerçekleşmiş olur; hem de otizmli çocuğun akranlarıyla birlikte bir şeyler yeme-içme becerilerinin gelişimine katkıda bulunulur.

Oyun arkadaşlığı için önceden planlanan etkinlikler arasına serbest etkinlikler serpiştirilmelidir. Örneğin bir ya da iki planlanmış etkinlik tamamlandıktan sonra 3-5 dakikalık bir serbest etkinlik fırsatı tanınabilir ve serbest etkinlik sırasında çocukların birbirlerinden bağımsız hareket etmelerine izin verilebilir. Ayrıca tram-

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Oyun, tüm çocuklar gibi otizmli çocuklar için de gelişimsel açıdan son derece önemlidir; ayrıca her çocuğun en temel haklarından biridir. Buna karşın, yetersizliği olan çocuklar bu haklarından tam olarak yararlanamamaktadır. Otizmli çocuklar oyun açısından en dezavantajlı gruplar arasındadır çünkü iletişim becerileri, sosyal beceriler, gözleyerek öğrenme, ortak dikkat vb. alanlarında önemli yetersizliklere sahiptirler. Ayrıca otistik özellikler gösteren her çocuğun kendine özgü pek çok davranış özelliği vardır. Dolayısıyla otizm tanılı çocukların her birine özgü akran etkileşimi ve oyun uygulamaları tasarlanması gerekir.

Otizmli çocuklara yönelik özel oyun düzenlemeleri eğitimciler, uzmanlar ya da anne babalar tarafından yapılabilir. Otizmli çocuklarda akran etkileşimini teşvik etmek amacıyla başvurulabilecek yöntemlerin başında oyun arkadaşlığı (play date) uygulaması gelir. Oyun arkadaşlığı; haftada birkaç kez, yaklaşık bir saat süreyle bir yetişkin gözetiminde ve önceden planlanmış etkinlikler çerçevesinde otizmli çocuğun normal gelişim gösteren bir akranıyla etkileşmesinin sağlanmasıdır. Oyun arkadaşlığı uygulaması, uygulamaya katılan her iki çocuğun da hem eğlenmesini hem de öğrenmesini hedefler. Otizmli çocuklara sağlanan akran etkileşimi fırsatlarının yararlarını gösteren çeşitli bilimsel araştırmalar bulunur.

Oyun arkadaşlığı uygulamasına başlamadan önce, otizmli çocuğa yaşça yakın bir oyun arkadaşı seçilir. Varsa, otizmli çocuğun kardeşlerinden de bu amaçla yararlanılabilir. Oyun arkadaşı olmaya en uygun adaylar; bu uygulama için istekli olan, dışa dönük, kurallara uymaya eğilimli ve yetişkinlerin dediklerini yapmaya hevesli çocuklardır. Oyun arkadaşı adayı çocuğu otizmin özelliklerine ve oyun arkadaşlığı uygulamasına ilişkin olarak bilgilendirmek gerekir.

Oyun arkadaşlığı uygulaması için etkinlik belirlerken, her iki çocuğun da ilgileri ve tercihleri kadar, akranlarının nelere ilgi duydukları da dikkate alınmalıdır. Belirlenecek etkinlik ve oyunların farklı beceri alanlarını temsil etmesi sağlanmalıdır. Oyun arkadaşlığı için önceden planlanan etkinlikler arasına serbest etkinlikler de serpiştirilmelidir. Belirlenen etkinlik ve oyunların iş birliğine dayalı olmasına, her iki çocuğun da katılımıyla ya da sıra almasıyla yürütülebilecek özellikte olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca oyun arkadaşıyla yürütülen etkinlikler sırasında sosyal becerilerin kazandırılması ve desteklenmesi için de olabildiğince fazla fırsatlar yaratılmalıdır.

Her oyun arkadaşlığı uygulamasından önce bir oyun arkadaşlığı planı hazırlanmalıdır. Otizmli çocuğun etkinlik akışını kavrayabilmesi amacıyla, hazırlanan oyun arkadaşlığı planının resim ve fotoğraflarla desteklenerek bir çizelgeye dönüştürülmesi ve bu çizelgenin oyun arkadaşlığının yürütüleceği ortama bulunması yararlı olacaktır.

Oyun arkadaşlığı uygulamasını yürütürken:

1. Her etkinliğin iki çocuğun da katılımıyla yürütülmesi sağlanır.
2. Yapılacak etkinlikler yetişkin tarafından anlatılır ve gösterilir.
3. Araç gereç paylaşımı teşvik edilir.

4. Yetişkin etkinlikler sırasında çocukların hemen gerisinde bulunur.
5. Yetişkin tarafından oyun arkadaşına gerekli ipuçları sunulur.
6. Yetişkin tarafından otizmli çocuğa gerekli ipuçları sunulur.
7. Yetişkin, çocukların uygun davranışlarını pekiştirip uygun olmayan davranışlarını olabildiğince göz ardı eder.
8. Yetişkin, etkinlikler sırasında gerekli müdahalelerde bulunur.
9. Yetişkin, olabildiğince anlaşılır şekilde ve çocuğun ilgisini çekecek özellikte konuşmaya özen gösterir.
10. Gerektiğinde etkinlik geçişlerinde ya da etkinlik içi basamaklarda görsel desteklerden yararlanılır.

OÇİDEP programı kapsamında eğitim almaya başlayan her otizmli çocuk için programın ilk altı ayı içinde oyun arkadaşlığı düzenlemesine yer verilmesini öneririz. Oyun arkadaşlığı, otizmli çocuğun bir okulöncesi eğitim kurumunda yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi almasına da zemin hazırlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ahern, W. H., MacDonald, R. Graff, R. B., ve Dube, W. V. (2007). Behavior analytic teaching procedures: Basic principles, empirically derived practices. P. Sturmey ve A. Fitzer (Editörler). *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence, and practice.* (s. 31-84). Austin, TX: Pro-ed.

Akmanoğlu-Uludağ, N., ve Batu, S. (2005). Teaching relative names to children with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40,* 401-410.

Allen, K. D., ve Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with* autism (s. 213-240). New York, NY: Oxford University Press.

Allen, M. L. (2009). Decoding representations: How children with autism understand drawings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *39*, 539-543.

Anan, R. M., Warner, L. J., McGillivary, J. E., Chong, I. M., ve Hines, S. J. (2008). Group intensive family training (GIFT) for preschoolers with autism spectrum disorders. *Behavioral Interventions, 23,* 165-180.

Anderson, S. R., vd. (1987). Intensive home-based early intervention with autistic children. *Education and Treatment of Children, 10,* 352-366.

ASHA (2006). Guidelines for speech-language pathologists in diagnosis, assessment, and treatment of ASD across the lifespan: Guidelines [www.asha.org/policy].

Azrin, N. H., ve Foxx, R. M. (1971). A rapid method of toilet training the institutionalized retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *2*, 89-99.

Bainbridge, N., ve Myles, B. S. (1999). The use of priming to introduce toilet training to a child with autism. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, *14*, 106-109.

Barton, E. E., ve Pavilianis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, *15*, 5-17.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities a review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*, 109-125.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, *77*, 85-106.

Benavides, C. A., ve Poulson, C. L. (2009). Task interspersal and performance of matching tasks by preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 619-629.

Bibby, P., Eikeseth, S., Martin, N. T., Mudford, O. C., ve Reeves, D. (2001). Progress and outcomes for children with autism receiving parent-managed intensive interventions. *Research in Developmental Disabilities*, *22*, 425-447.

Bilmez, H., Tekin-İftar, H., ve Kırcaali-İftar, G. (2014). 'Teaching responding to joint attention to children with autism spectrum disorders'. ABAI Eighth Annual Autism Conference'da sunulan poster bildiri. Louisville, KY, ABD.

Birnbrauer, S. J., ve Leach, J. D. (1993). The Murdoch Early Intervention Program after 2 years. *Behaviour Change, 10*, 63-74.

Boisjoli, J. A., ve Matson, J. L. (2009). Principles of applied behavior analysis and language acquisition. A. Fitzer ve P. Sturmey (Editörler). *Language and Autism: Applied Behavior Analysis, Evidence, and Practice.* (s. 23-50). Austin, TX: Pro-ed.

Bondy, A., ve Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Boucher, J., ve Wolfberg, P. (2003). Editorial. *Autism, 7*, 339-346.

Boudreau, E., ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*, 415-431.

Boyd, D. R., ve Corley, J. M. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism, 5*, 430-441.

Boyd, B. A., McDonough, S. G., ve Bodfish, J. W. (2012). Evidence-based behavioral interventions for repetitive behaviors in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42,* 1236-1248.

Brazelton, T. B., vd. (1999). Instruction, timeliness and medical influences affecting toilet training. *Pediatrics*, *103*, 1353-1358.

Bricker, D., ve Waddell, M. (2002). *AEPS assessment, evaluation and programming system for infants and children* (2. Baskı). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Butter, M. E., Mulick, A. J., ve Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions, 21*, 227-243.

Cardon, T. A. (2008). *Top ten tips: A survival guide for families with children on the autism spectrum.* Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing.

Chang, Y., Lee, M., Chou, L., Chen, S., ve Chen, Y. (2011). A mobile wetness detection system enabling teachers to toilet train children with intellectual disabilities in a public school setting. *Journal of Physical Disabilities*, *23*, 527-533.

Charlop-Christy, M. H. (2007). Social and interpersonal skills interventions for children with autism. *Newsletter, 30*(3) [www.abainternational.org/ABA/newsletter/vol303/Charlop-Christy.asp].

Charlop-Christy, M. H. (2008). *How to do incidental teaching*. Austin, TX: Pro-ed.

Charlop-Christy, M. H., ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 98-112.

Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., ve Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 213-231.

Charman, T. (2003) Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of Royal Society B, 358,* 315-324.

Chasson, G. S., Harris, G. E., ve Neely, W. J. (2007). Cost comparison of early intensive behavioral intervention and special education for children with autism. *Journal of Child and Family Studies, 16,* 401-413.

Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*, 112-120.

Christensen, L., vd. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 946-957.

Cicero, F. R., ve Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 319-331.

Clevenger, T. M., ve Graff, R. B. (2005). Assessing object to picture and Picture to object matching as prerequisite skills for pictorial preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38,* 543-547.

Cohen, H., Amerine-Dickens, M., ve Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: replication of the UCLA Model in a community setting. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 27*, 145-155.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

Cunningham, A. B., ve Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 469-479.

Dawson, G., vd. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention in autism. *Developmental Psychology, 40,* 271–283.

Devlin, D. S., ve Harber, M. M. (2004). Collaboration among parents and professionals with discrete trial training in the treatment for autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*, 291-300.

Doğan, O. S., ve Tekin-İftar, E. (2002). The effects of simultaneous prompting on teaching receptively identifying occupations from picture cards. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 237-252.

Dunlap, L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism. *Behavior Modification, 26*, 49-68.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., ve Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 to 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification, 31*, 264-278.

Eikeseth, S., Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J. P., ve Eldevik, S. (2009). Intensity of supervision and outcome for receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 67-73.

Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E., ve Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6,* 829-835.

Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E., ve Smith, T. (2006). Effects of low-intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation**.** *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 211-224.

Eldevik, S., vd. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38,* 439–450.

Eldevik, S., vd. (2010). Using participant data to extend the evidence base for intensive behavioral intervention for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115*, 381-405.

Elias, N. C., Goyos, C. Saunders, M., ve Saunders, R. (2008). Teaching manual signs to adults with mental retardation using matching to sample procedures and stimulus equivalence. *The Analysis of Verbal Behavior, 24,* 1-13.

Fenske, E. C., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. C. Maurice ve R. M. Foxx (Editörler) *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (s. 75-82). Austin, TX: Pro-ed.

Fisher, W. W., Kodak, T., ve Moore, J. W. (2007). Embedding an identity matching task within a prompting hierarchy to facilitate acquisition of conditional discriminations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40,* 489-499.

Foxx, R. M., ve Azrin, N. H. (1973). *Toilet training the retarded: A rapid program for day and nighttime independent toileting*. Champaign, IL: Research (Aktaran: Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009).

Frea, W. D., ve McNerney, E. K. (2008). Early intensive applied behavior analysis for autism. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practice for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (83-110). New York, NY: Oxford University Press.

Frost, L., ve Bondy, A. (1994). *The Picture Exchange Communication System training manual.* Newark, DE: Pyramid Educational Consultants.

Frost, L., ve Bondy, A. S. (2002). *The Picture Exchange Communication System training manual* (2. Baskı). Newark, NJ: Pyramid Educational Products.

Gerenser, J. (2013). The junction of joint attention and communicative or social competence. P. F. Gerhardt ve D. Crimmins (Editörler). *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders* (s. 69-82). Baltimore, MD: Brookes.

Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32,* 373-396.

Goldstein, H., ve Cisar, C. L: (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*, 265-280.

Gowen, E., ve Hamilton, A. (2013). Motor abilities in autism: A review using a computational context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *43*, 323-344.

Granpeesheh, D., Tarbox, J., ve Dixon, D. R. (2009). Retrospective analysis of clinical records in 38 cases of recovery from autism. *Annals of Clinical Psychiatry, 21,* 195-204.

Green, G., Brennan, C. L., ve Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification, 26*, 69-102.

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 10*(1), 1-25.

Harris, L. S., ve Handleman, S. J. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 137-142.

Hasting, P. R., ve Symes, D. M. (2002). Early intensive behavioral intervention for children with autism: Parental therapeutic self-efficacy. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 332-341.

Hayward, D. W., Gale, C. M., ve Eikeseth, S. (2009). Intensive behavioral intervention for young children with autism: A research-based service model. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 571-580.

Hobson, R.P., Lee, A., ve Hobson, J.A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism a social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39,* 12-22.

Honey, E., Leekam, S., Turner, M., ve McConachie, H. (2007). Repetitive behavior and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1107-1115.

Howard, S. J., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., ve Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatment for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 359-383.

Hsieh, H., Wilder, D. A., ve Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied behavior Analysis, 44,* 199-203.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants and Young Children, 21,* 107-119.

Ingersoll, B., ve Schreiman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 487-505.

Isaksen, J., ve Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions, 24*, 215–236.

Jacobson, J. W., Mulick, J. A., ve Green, G. (1998). Cost-benefit estimates for early intensive behavioral intervention for young children with autism: General model and single state case. *Behavioral Intervention, 13,* 201-226.

Johnson, E., ve Hastings R. P. (2001). Facilitating factors and barriers to the implementation of intensive home-based behavioural intervention for young children with autism. *Child: Care, Health and Development, 28,* 123-129.

Jolley, R. P., O'Kelly, R., Barlow, C. M., ve Jarrold, C. (2013). Brief report: Expressive drawing ability in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*, 143-149.

Jones, E. A., ve Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19,* 13-26.

Jull, S, ve Mirenda, P. (2011). Parents as play date facilitators for preschoolers with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*, 17-30.

Kasari, C., Freeman, S., ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 611–620

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., ve Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 1045-1056.

Keen, D., Brannigan, K. L., ve Cuskelly, M. (2007). Toileting raining for children with autism: The effects of video modeling. *Journal of Physical Disabilities, 19,* 291-303.

Kelly, S., Green, G., ve Sidman, M. (1998). Visual identity matching and auditory visual matching: A procedural note. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31,* 237-243.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa.

Kırcaali-İftar, G., ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (327-365). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). *Tohum Otizm Vakfı Matra Projesi Aile Rehberi.* İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö., ve Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success! *International Journal of Early Childhood Special Education 1*, 117-126.

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism.* Baltimore, Maryland: Brookes.

Koegel, L. K., ve LaZebnik, C. (2004). *Overcoming autism: Finding the answers, strategies, and hope that can transform a child's life.* Londra: Viking.

Koegel, R. L., Werner, G. A., Vismara, L. A., ve Koegel, L. K. (2005). The effectiveness of contextually supported play date interactions between children with autism and typically developing children. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*, 93-102.

Kovshoff, H., Hastings, R. P., ve Remington, B. (2011). Two-year outcomes for children with autism after the cessation of early intensive behavioral intervention. *Behavior Modification, 35,* 427-450.

Kroeger, K., ve Sorensen, R. (2010). A parent training model for toilet training children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*, 556-567.

Kroeger, K. A., ve Sorensen-Burnworth, R. (2009). Toilet training individuals with autism and other developmental disabilities: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*, 607-618.

Kurt, O. (2010). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 1421-1444.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 77-116). Ankara: Vize Yayıncılık.

Lang, R., vd. (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification*, *34*, 267-289.

Lantz, J. F., Nelson, J. M., ve Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings. *Teaching Exceptional Children, 37*(2), 8-14.

Lawton, K., ve Kasari, C. (2013). Teacher implementation of joint attention. intervention in preschool classrooms: Fidelity and context. *Autism, 3,* 108.

Leaf, R., ve McEachin, J. (2012a). Matching (updated) [http://www.autismpartnership.com/sites/main/files/file-attachments/matching-updated_10-2012-final.pdf].

Leaf, R., ve McEachin, J. (2012b). Nonverbal imitation (updated) [http://www.autismpartnership.com/sites/main/files/file-attachments/nonverbal_imitation_0.pdf]

Leaf, R., ve Taubman, M. (2011). Why play and social skills? M. Taubman, R. Leaf ve J. McEachin (Editörler), *Crafting connections: Contemporary applied behavior analysis for enriching the social lives of persons with autism spectrum disorders* (s. 1-5). NY: DRL Books.

Leaf, R., Taubman, M. T., McEachin, J. J., Leaf, J. B., ve Tsuji, K. H. (2011). A program description of a community-based intensive behavioral intervention program for individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children, 34,* 259-285.

LeBlanc, L., Esch, J., Sidener, T., ve Firth A. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *Analysis of Verbal Behavior, 22,* 49–60.

LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M., ve Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, *20*, 98-105.

Ledford, J. R., ve Woley, M. (2011). Teaching imitation to young children with disabilities: A review of literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 30,* 245-255.

Lifter, K., Mason, E. J., ve Barton, E. E. (2011). Children's play: where we have been we could go. *Journal of Early Intervention*, *33*, 281-297.

Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., ve Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, *27*, 247-267.

Lifter, K. Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S., ve Cowdery, G. (1993). Teaching play activities to preschool with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, *17*, 139-159.

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., ve McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants and Young Children*, *24*, 225-245.

Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based intervention 2*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Lloyd, M., MacDonald, M., ve Lord. C. (2011). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, *17*, 133-146.

Loftin, R.L., Odom, S.L., ve Lantz, J.F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 1124–1135.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Austin, Texas: Pro-ed.

Love, J. R., Carr, J. E., Almason, S. M., ve Petursdottir, A. I. (2009). Early and intensive behavioral intervention for autism: A survey of clinical practices. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 421-428.

Luiselli, J. K. (1997). Teaching toilet skills in a public school setting to a child with pervasive developmental disorders. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *28*, 163-168.

Luiselli, J. K., Cannon, B. O., Ellis, J. T., ve Sisson, R. W. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/pervasive developmental disorder. *Autism, 4*, 426-438.

Lynch, S. (1998). Intensive Behavioral Intervention with a 7-year old girl with autism. *Autism, 2,* 181-197.

MacDonald, R. P. F. (2008). Hey, look, it's a train. E. Cipani (Editör), *Triumphs in early autism treatment* (s. 55-69). New York, NY: Springer.

MacDonald, R., Sacromone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., ve Ahearn, W. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42,* 43-55.

Magiati, I., Charman, T. ve Howlin, P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioral intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48,* 803-812.

McEachin, J., Smith, T., ve Lovaas, O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation, 97*, 359-372.

McGee, G. G., ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32,* 112-123.

McGee, G. G., Morrier, M. J., ve Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *JASH, 24*, 133-146.

Mirenda, P. (2001). Autism, augmentative communication, and assistive technology: What do we really know? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16,* 141–151.

Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D., Schuster J., ve Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention, 23,* 165-179.

Mudford, O. C., Ford, E., ve Arnold-Saritepe, A. M. (2009). Efficacy of interventions to promote language. A. Fitzer ve P. Sturmey (Editörler). *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (s. 3-21). Austin, TX: Pro-ed.

Mundy, P., ve Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 269-274.

Mundy, P., Sullivan, L., ve Mastergeorge, A. (2009). A parallel distributed- processing model of joint attention, social-cognition and autism. *Autism Research, 2,* 2-21.

Naber, F. B., vd. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 857-866.

NAC (National Autism Center) (2009). *The national autism center's national standards report*. Randolph, MA: National Autism Center.

Naoi, N., Tsuchiya, R., Yamamoto, J., ve Nakamura, K. (2008). Functional training for initiating joint attention in children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 29,* 595-609.

Nuen, K. V., Kaerts, N., Wyndaele, J. J.,Vermandel, A., ve Hal, G. V. (2013). Parents' views on toilet training (TT): A quantitative study to identify the beliefs and attitudes of parents concerning TT article. *Journal of Child Health Care*, 1-10.

Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., ve Greer, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity, *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 80-87.

Odom, S. L., Collet-Klingerberg, L., Rogers, S. J., ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youths with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, *54*, 275-282.

Pelios, L. V., ve Sucharzewski, A. (2004). Teaching receptive language to children with autism: A selective overview. *The Behavior Analyst Today, 4,* 378-385.

Perry, A., vd. (2008). Effectiveness of Intensive Behavioral Intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2,* 621-642.

Perry, A., vd. (2011) Predictors of outcome for children receiving intensive behavioral intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 592-603.

Perry, R., Cohen, I., ve DeCarlo, R. (1995). Case study: Deterioration, autism, and recovery in two siblings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 232-237.

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., ve Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 60-69.

Pieterse, M., ve Treloar, R. (2007a). *Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı 6. Kitap: Alıcı dil becerileri* (Çeviren: E. Tekin-İftar). İstanbul: Daktylos.

Pieterse, M., ve Treloar, R. (2007b). *Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı 5. Kitap: Küçük kas becerileri* (Çeviren: E. Tekin-İftar). İstanbul: Daktylos.

Post, A. R., ve Kirkpatrick, M. A. (2004). Toilet training for a young boy with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, *19*, 45-50.

Poulson, C. L. (2009). Behavioral theory and language acquisition. A Fitzer ve P. Syurmey (Editörler), *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (s. 51-77). Austin, TX: Pro-ed.

Preis, J. (2006). The effects of picture communication symbols on the verbal comprehension of commands by young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21,* 194-210.

Prelock, P. A., Paul, R., ve Allen, E. M. (2011). Evidence based treatments in communication for children with autism spectrum disorders. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti ve F. R. Volkmar (Editörler). *Evidence-based practices and treatments for children with autism.* (s. 93-170). New York, NY: Springer.

Prendeville, J., Prelock, P. A., ve Unwin, G. (2006). Peer play interventions to support the social competence of children with autism spectrum disorders. *Seminars in Speech and Language, 27*(1), 32-46.

Provost, B., Lopez, B. R., ve Heimeri, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: Autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *37*, 321-328.

Quill, K. (1997). Instructional considerations for young children with autism: A rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27,* 697–714.

Rapp, J. T., ve Vollmer, T. R. (2005). Stereotypy I. A review of behavioral assessment and treatment. *Research in Developmental Disabilities, 26,* 527-547.

Reichow, B., ve Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 149-166.

Reichow, B., ve Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39,* 23–41.

Remington, B. vd. (2007). Early intensive behavioral intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation, 112,* 418–438.

Rinald, K., ve Mirenda, P. (2012). Effectiveness of a modified rapid toilet training workshop for parents of children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *33*, 933-943.

Rocha, M. L., Schreibman, L., ve Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention, 29*, 154–172.

Rodman, J. L., vd. (2010). Efficacy of brief quantitative measures of play for screening for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 325-333.

Rogers, S. J., ve Dawson, G. (2010a). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement.* New York, NY: Guilford Press.

Rogers, S. J., ve Dawson, G. (2010b). *Early Start Denver Model curriculum checklist for young children with autism.* New York, NY: The Guildford Press.

Rogers, S. J., Dawson, G., ve Vismara, L. A. (2012). *An early start for your child with autism: Using everyday activities to help kids connect, communicate, and learn.* New York, NY: Guilford Press.

Rogers-Warren, A., ve Warren, S. (1980). Mand for verbalization: Facilitating the generalization of newly trained language in children. *Behavior Modification, 4,* 230-245.

Rosenberg, N., ve Boulware, G. (2005). Play dates for young children with autism and other disabilities. *Young Exceptional Children, 8,* 11-20.

Sallows, O. G., ve Graupner, D. T. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 417-438.

Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., ve Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children, 33*, 421-442.

Schertz, H. H., ve Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37,* 1562–1575.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference.* Australia: Wadsworth Thomson Learning.

Schlosser, R. W., ve Wendt, O. (2008). Augmentative and alternative communication intervention for children with autism: A systematic review. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler). *Effective practices for children with autism: educational and behavioral support interventions that work.* (325-389). New York, NY: Oxford University Press.

Sheinkopf, J. S., ve Siegel, B. (1998). Home-Based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 15-23.

Sheppard, E., Ropar, D., ve Mitchell, P. (2009). Autism and dimensionality: Differences between copying and drawing tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 39,* 1039-1046.

Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., Schlosser, R. W., ve Lancioni, G. E. (2007). Communication intervention. P. Sturmey ve A. Fitzer (Editörler). *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence, and practice.* (s. 151-185). Austin, TX: Pro-ed.

Smith, I. M., ve Bryson, S. E. (2007). Gesture imitation in autism: II. Symbolic gestures and pantomimed object use*. Cognitive Neuropsychology, 24,* 679-700.

Smith, T., Buch, A. G., ve Gamby, E.T. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities, 21,* 297-309.

Smith, T., Groen, D. A., ve Wynn, W. J. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 269-285.

Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M., ve Lovaas, O. I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorders. *American Journal on Mental Retardation, 102*, 238-249.

Spradlin, J. E., ve Simon, J. L. (2011). Stimulus control and generalization. W. W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roane (Editörler). *Handbook of applied behavior analysis* (s. 76-91). New York, NY: Guilford Press.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*, 123-141.

Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disoders. *Child, Language, Teaching and Therapy*, *15*, 29-40.

Stoelb, M., vd. (2004). Predicting responsiveness to treatment of children with autism: A retrospective study of the importance of physical dysmorphology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 66-77.

Stone, W. L., ve Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism, 5,* 341–361.

Sturmey, P., ve Fitzer, A. (2009). Language problems in autism spectrum disorders. A. Fitzer ve P. Sturmey (Editörler). *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice.* (s. 3-21). Austin, Texas: Pro-ed.

Suppo, J. L., ve Mayton, M. R. (2012). A portable potty plan for children with autism. *Young Exceptional Children*, *15*, 3-16.

Sutera, S., vd. (2007). Predictors of optimal outcome in toddlers diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 98-107.

Symes, D. M., Remington, B., Brown, T., ve Hastings, R. P. (2006). Early intensive behavioral intervention for children with autism: therapists' perspectives on achieving procedural fidelity. *Research in Developmental Disabilities, 27,* 30-42.

Taubman, M., Rafuse, J., Leaf, J., ve Leaf, R. (2011). True friendships. M. Taubman, R. Leaf ve J. McEachin (Editörler), *Crafting connections: Contemporary applied behavior analysis for enriching the social lives of persons with autism spectrum disorders* (s. 51-57). New York, NY: DRL Books.

Taylor, B. (2010). Joint attention workshop. Eskişehir.

Taylor, B. A., ve Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*, 337–391.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., ve Lord, C. (2005). Language and communication in autism. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Editörler). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Volume 1: Diagnosis, Development, Neurobiology, and behavior.* (s. 335-364). Somerset, NJ: John Wiley and Sons.

Takeuchi, K., Kubota, H., ve Yamamoto, J. (2002). Intensive supervision for families conducting home-based behavioral treatment for children with autism in Malaysia. *Japanese Journal of Special Education, 39, 155–164.*

Tekin-İftar, E. (Editör) (2013). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 283-299.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin, E., Kurt, O., ve Acar, G. (2008). Enhancing instructional efficiency through generalization and instructive feedback. *International Journal of Special Education, 23,* 147-158.

Tekin-İftar, E., Kurt, O. ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 363-381.

Thorp, D. M., Stahmer, A. C., ve Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*, 265-282.

Utah State University, Center for Persons with Disabilities (2003). *Project SPIES for parents* [http://www.spiesforparents.cpd.usu.edu].

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (423-471). Ankara: Vize Yayıncılık.

Vanderbilt Kennedy Center (2012). *No-tech and low-tech AAC for children with autism spectrum disorders (ASD): A guide for parents* [kc.vanderbilt.edu/kennedy_files/AACChildrenwithASD-April12.pdf].

Vanvuchelen, M., Roeyers, H., ve De Weerdt, W. (2011). Imitation assessment and its utility to the diagnosis of autism: Evidence from consecutive clinical preschool referrals for suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41,* 484-496.

Warren, Z., vd. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics, 127,* 1303-1311.

Warren, S., McQuarter, R., ve Rogers-Warren, A. (1984). The effects of mands and models on the speech of unprogressive language delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 49*, 43-52.

Waters, C. F., Dickens, M. A., Thurston, S. W., Lu, X., ve Smith, T. (2018/2020). Sustainability of early intensive behavioral intervention for children with autism spectrum disorder in a community setting. *Behavior Modification, 44,* 3-26.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A Quick start manual.* Austin, TX: Pro-ed.

Weiss, J. M. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. *Behavioral Interventions, 14*, 3-22.

Weiss, M. J., ve Delmolino, L. (2006). The relationship between early learning rates and treatment outcome for children with autism receiving intensive home-based applied behavior analysis. *The Behavior Analyst Today, 7,* 96 –107

Weiss, M. J., LaRue, R. H., ve Newcomer, A. (2009). Social skills and autism: Understanding and addressing the deficits. J. L. Matson (Editör). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 129-144). New York, NY: Springer.

Wendt, O. (2009). Research on the use of manual signs and graphic symbols in autism spectrum disorders: A systematic review. P. Mirenda ve T. Iacono (Editörler), *Autism spectrum disorders and AAC* (s. 83-139). Baltimore, MD: Brookes.

Whalen, C., ve Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44,* 456–468.

Whalen, C., Schreibman, L., ve Ingersoll, B. (2006) The colllateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 655-664.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., ve Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: what exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, *26*, 40-52.

Williams, J. H. G., Whiten, A., ve Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in Autistic Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34,* 285-299.

Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York, NY: Teachers College Press.

Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination.* Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing.

www.autisminternetmodules.org

www.teacch.com/toilet.htm

www.tohumotizm.org.tr

www.tohumotizmportali.org

www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html

Yavuzer, H. (1995). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yoder, P. J., ve McDuffie, A. S. (2006). Treatment of responding to and initiating joint attention. T. Charman (Editör), *Social and communication development in autism spectrum disorders; Early identification, diagnosis, and intervention* (s. 117-142). New York, NY: Guilford Publications.

Zachor, D. A., Ben-Itzchak, E., Rabinovich, A. L., ve Lahat, E. (2007). Change in autism core symptoms with intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 304-317.

Zirpoli, T. J., ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2. Baskı). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ

Etkinlik ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş

Editörler

Sibel DAL
Mücahit KÖSE

Yazarlar

Sibel DAL
Nilgün TATAR
Bülent GÜVEN
Mücahit KÖSE
Çağlin AKILLIOĞLU
Kadir BİLEN
Orhan ERCAN
Aslı GÜNDOĞAN
Tuğba SELANİK AY
Hikmet SÜRMELİ
Mehtap YILDIRIM
Mustafa ERGUN
Elif OMCA ÇOBANOĞLU
Nil DUBAN
Bülent AYDOĞDU
Ayşe SAVRAN GENCER
Gül Hanım BORAN

3. Baskı

Ankara
2024

Öğretim İlke ve Yöntemleri
Etkinlik ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş
Editörler: Sibel DAL & Mücahit KÖSE

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-791-4
e-ISBN : 978-605-170-790-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Öğretim İlke ve Yöntemleri: Etkinlik ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş
DAL, Sibel & KÖSE, Mücahit

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2024, 3. Baskı, xiv + 394 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-791-4
e-ISBN : 978-605-170-790-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Bilimleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri
Eğitim, Öğrenme, Öğretme, Öğretim, Öğrenme Kuramları, Öğretimi Planlama, Öğretim Stratejileri, Öğrenme Stilleri, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri, Okul Dışı Öğrenme, Kavram Öğretimi, Düşünme Becerileri

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



Bizi yetiştiren annemize, babamıza, üzerimizde emeği olan tüm öğretmenlerimize ve bu kitabı yazma konusunda ilham kaynağı olan yollarımızın kesiştiği

tüm öğretmen adaylarına…

ÖN SÖZ

Gelecek kuşkusuz öğretmenlerin eseri olacaktır. John Dewey'den günümüze yaklaşık yüz yıldır yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Ancak çoğumuzun okullarda öğrenmeyi yaparak yaşayarak deneyimlemediğimiz, benzer biçimde öğrencilerimize de yaparak yaşayarak öğrenmeleri için fırsatlar sunamadığımız bilinen bir gerçektir. Bu durumun; öğretmenin çağdaş öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine olan ilgisi, eğitim felsefesinin olup olmadığı, hizmet öncesinde aldığı eğitimin niteliği ve bu konudaki hizmet içi eğitimler ile desteklenip desteklenmediği gibi birçok ögeyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Günümüzde öğretmenler; çoğunlukla öğrenci merkezli model, strateji, yöntem ve teknikler konusunda farkındalığa sahiptirler. Ancak bu model, strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağı konusunda tereddütlerinin olması, onların yeni öğrenme ve öğretme değerlerine göre eğitim durumlarını düzenlemelerinin önünde bir engel olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okullarda çoğu zaman davranışçı kuram yaklaşımı ve uygulamaları ile geleneksel eğitim modellerine göre eğitim ve öğretim devam etmektedir.

Bu kitabın yazılmasında ilham kaynağı; çağdaş öğretim model, yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile bunların uygulamaları konusunda kendisini geliştirme çabasında olan öğretmen adaylarımız ve öğretmenlerimiz olmuştur. Bilginin sürekli değiştiği, sorgulamanın öneminin ve gerekliliğinin arttığı günümüzde, yüz yıl öncesinde kullanılan eğitim durumlarını günümüz sınıflarına taşımak bir ironidir diye düşünüyoruz. Merak eden, araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, iş birliği yapabilen ve sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirebilmek, okullarımızın ve öğretmenlerimizin temel amacıdır. Bu durumda öğretim yöntemlerinde ve teknolojilerindeki değişiklikleri merak eden, etrafında olup biteni sorgulayan ve problemlere çözüm üreten, anlamlı öğretimin sorumluluğunu yerine getirebilmek için "Nasıl öğretirim?" sorusunun yanıtını araştıran öğretmenlere gereksinim duymaktayız. Bu yönüyle kitabın, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde, ayrıca Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi uygulamalarında, öğretmen adaylarına kılavuzluk etmesi ve öğretmenler için öğretimde bir kaynak olması en büyük amacımız.

Kitabımızda öğretim sürecinin doğasının ve işleyişinin anlamlandırılabilmesi için bu sürecin temel bileşenleri olan;

- Öğretim ilkeleri,
- Öğrenme kuramları/teorileri, modelleri,
- Öğretim-öğrenme stratejileri,
- Öğretim yöntem ve teknikleri,
- Öğrenme stilleri,
- Kavram öğretimi yöntem ve teknikleri,
- Üst düzey düşünme becerileri öğretimi ve
- Okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin temel düzeyde kuramsal bilgiler verilip farklı derslere yönelik hazırlanmış etkinlik temelli ders planları geliştirilmiştir.

Ders planları üç bölümden oluşmaktadır; önce her etkinlik için yaklaşık olarak ne kadar zaman ayrılacağı, ortada etkinlikler ve açıklamaları, sağda ise uygulama aşamalarının ve ders planı bölümlerinin isimleri yer almaktadır. Ders planları, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir. Ders planlarındaki süreler, öneri niteliğinde olup öğrencilerin ilgi, istek ve soruları ile dersin ve konunun koşulları bağlamında esneklik gösterebilir.

Kitabın hazırlanması aşamasında özenle ve sabırla çalışan değerli meslektaşlarımız; Prof. Dr. Nilgün Tatar, Prof. Dr. Bülent Güven, Arş. Gör. Dr. Çağlin Akıllıoğlu, Prof. Dr. Kadir Bilen, Prof. Dr. Orhan Ercan, Doç. Dr. Aslı Gündoğan, Doç. Dr. Tuğba Selanik Ay, Prof. Dr. Hikmet Sürmeli, Prof. Dr. Mehtap Yıldırım, Doç. Dr. Mustafa Ergun, Doç. Dr. Elif Omca Çobanoğlu, Prof. Dr. Nil Duban, Prof. Dr. Bülent Aydoğdu, Prof. Dr. Ayşe Savran Gencer ve Dr. Öğr. Üyesi Gül Hanım Boran'a teşekkür ederiz. Kitabın basımına kadar her aşamada titiz bir çalışma ortaya koyan başta Özer Daşcan olmak üzere tüm Anı Yayıncılık ailesine yazarlarımız adına teşekkür ederiz.

Editörler

Sibel DAL & Mücahit KÖSE

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

Sibel DAL *- ORCID: 0000-0003-2319-4656*
Nilgün TATAR *- ORCID: 0000-0002-7452-5323*

TEMEL KAVRAMLAR ---- 1
Eğitim ---- 1
Öğrenme ---- 2
Öğretme ---- 3
Öğretim ---- 3
Öğrenme Kuramları ---- 4
Davranışçı Kuram ---- 5
Klasik Koşullanma ---- 5
Edimsel Koşullanma ---- 7
Bilişsel Kuram ---- 9
Bilgi İşleme Kuramı ---- 9
Yapılandırmacı Kuram ---- 11
Bilişsel Yapılandırmacılık ---- 12
Sosyal Yapılandırmacılık ---- 13
Öğretimin Bileşenleri ---- 15
Öğrenme-Öğretme Kuramı ve Modeli ---- 17
Öğretim Stratejisi ---- 22
Öğretim Yöntemleri ---- 24
Öğretim Tekniği ---- 25
Üst Düzey Düşünme Becerileri ---- 27
Öğrenme Stili ---- 27
Kavram Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler ---- 28
Okul Dışı Öğrenme Ortamları ---- 29
Öğretim İlkeleri ---- 30

2. BÖLÜM

Bülent GÜVEN *- ORCID: 0000-0002-8883-3028*

ÖĞRETİMİ PLANLAMA ---- 41
Eğitim ve Öğretimde Planlama ---- 41
Eğitim-Öğretim-Ders Programı ---- 42
Hedef Davranış/Kazanım Belirleme ---- 43
Öğretimde Plan ve Planlama ---- 44
Öğretimde Planlamanın Amacı ve Kapsamı ---- 45
Plan Yapmanın Önemi, Yaygın Etkileri ve Planlama İlkeleri ---- 46
Planlama Süreci ---- 48

Öğretim Sürecinde Kullanılan Plan Türleri ve Özellikleri ---------- 54
Ünitelendirilmiş Yıllık Plan ---------- 55
Ders/Günlük Plan---------- 58
Gezi-Gözlem Planı---------- 66

3. BÖLÜM

Mücahit KÖSE *- ORCID: 0000-0002-1938-6092*
Çağlin AKILLIOĞLU *- ORCID: 0000-0001-6271-498X*

KURAMLAR VE MODELLER---------- 71

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ---------- 71

Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ---------- 72
Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme---------- 73
Çoklu Zekâ Öğrenme Kuramı---------- 77
Çoklu Zekâ Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ---------- 78
Çoklu Zekâ Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme---------- 80
İşbirlikli Öğrenme Modeli ---------- 82
İşbirlikli Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır?---------- 82
İşbirlikli Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme ---------- 83
Yapılandırmacı, Çoklu Zekâ, İşbirlikli Öğrenme Modellerine Uygun Desenlenmiş
Ders Planı Örneği---------- 88
Tam Öğrenme Modeli ---------- 94
Tam Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ---------- 94
Tam Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme ---------- 98
Argümantasyonla Öğrenme Modeli ---------- 100
Argümantasyonla Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ---------- 102
Argümantasyonla Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme------- 102
Tam Öğrenme ve Argümantasyonla Öğrenme Modellerine Uygun Desenlenmiş
Ders Planı Örneği---------- 106

4. BÖLÜM

Kadir BİLEN *- ORCID: 0000-0003-2054-2117*
Orhan ERCAN *- ORCID: 0000-0003-3157-3656*

ÖĞRETİM-ÖĞRENME STRATEJİLERİ ---------- 119
Öğretim Stratejileri ---------- 120
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ---------- 120
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Uygulama İlkeleri ---------- 122
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği---------- 124

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi ---------- 128
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Uygulama İlkeleri ---------- 130
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 131
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi ---------- 137
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinin Uygulama İlkeleri ---------- 137
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 139
Öğrenme Stratejileri ve Sınıflandırılması ---------- 147
Öğrenme Stratejileri Uygulama Örnekleri ---------- 150

5. BÖLÜM

Aslı GÜNDOĞAN *- ORCID: 0000-0003-3786-6775*

ÖĞRENME STİLLERİ ---------- 167
Öğrenme Stili Tanımı ---------- 167
Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü ---------- 169
Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ---------- 171
Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli ---------- 171
Öğrenci Özellikleri ---------- 172
Öğretmen Rolleri ---------- 173
Değerlendirme ---------- 173
Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ---------- 174
Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli ---------- 177
Öğrenci Özellikleri ---------- 177
Öğretmen Rolleri ---------- 178
Değerlendirme ---------- 178
Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı ---------- 179
Kolb Öğrenme Stilleri Modeli ---------- 182
Öğrenci Özellikleri ---------- 183
Öğretmen Rolleri ---------- 184
Değerlendirme ---------- 184
Kolb Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ---------- 185
Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli ---------- 187
Öğrenci Özellikleri ---------- 188
Öğretmen Rolleri ---------- 189
Değerlendirme ---------- 189
Gregorc Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ---------- 189

Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli ---------- 192
Öğrenci Özellikleri ---------- 192
Öğretmen Rolleri ---------- 193
Değerlendirme ---------- 193
Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ---------- 194
Reinert Öğrenme Stilleri Modeli ---------- 197
Öğrenci Özellikleri ---------- 197
Öğretmen Rolleri ---------- 198
Değerlendirme ---------- 198
Reinert Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ---------- 199

6. BÖLÜM

Tuğba SELANİK AY *- ORCID: 0000-0003-1368-052X*

ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ ---------- 207
Anlatım ---------- 207
Anlatım Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 208
Tartışma ---------- 210
Tartışma Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 211
Problem Çözme ---------- 212
Problem Çözme Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 213
Örnek Olay ---------- 215
Örnek Olay Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 216
Yaratıcı Drama ---------- 218
Yaratıcı Drama Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 218
Gösterip Yaptırma ---------- 220
Gösterip Yaptırma Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 220
Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) ---------- 221
Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 222

7. BÖLÜM

Hikmet SÜRMELİ *- ORCID: 0000-0001-7052-2574*
Mehtap YILDIRIM *- ORCID: 0000-0001-7398-8396*

ÖĞRETİM TEKNİKLERİ ---------- 227
Aktif Öğrenme Teknikleri ---------- 227
Analoji ---------- 227

Analoji Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği---------- 229
Altı Şapka Düşünme (de Bono'nun Şapkaları) ---------- 233
Altı Şapka Düşünme (de Bono'nun Şapkaları) Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği---------- 235
Düşün-Tartış-Paylaş ---------- 238
Düşün-Tartış-Paylaş Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 239
İstasyon---------- 241
İstasyon Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği---------- 242
Rol Oynama---------- 246
Rol Oynama Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği---------- 246
Rol Oynama Kartları ---------- 250
Rol Oynama Özet Tablosu ---------- 251
Eğitsel Oyunlar---------- 252
Eğitsel Oyunlar ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 254
Dedikodu ---------- 256
Dedikodu Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 257
Akvaryum ---------- 260
Akvaryum Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 261
Kartopu ---------- 264
Kartopu Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 265
Vızıltı ---------- 268
Vızıltı Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği---------- 269
Beyin Fırtınası ---------- 272
Beyin Fırtınası Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 272

8. BÖLÜM

Mustafa ERGUN *- ORCID: 0000-0003-4471-6601*
Elif OMCA ÇOBANOĞLU *- ORCID: 0000-0002-3691-8273*

OKUL DIŞI ÖĞRENME---------- 279
Okul Dışı Etkinlik Sürecinde Öğretmene Yönelik Öneriler ---------- 282
Etkinlik Öncesinde Yapılacak Çalışmalar ---------- 282
Bürokratik İşlemler---------- 282
Eğitimsel İşlemler ---------- 283
Etkinlik Sırasında Yapılacak Çalışmalar ---------- 284
Bürokratik İşlemler---------- 284
Eğitimsel İşlemler ---------- 284
Etkinlik Sonrasında Yapılacak Çalışmalar---------- 284
Eğitimsel İşlemler ---------- 284
Müze Eğitimi ---------- 285
Müzede Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği---------- 291

Bilim Merkezleri ---------- 297
Bilim Merkezinde Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği ---------- 298
Okul Bahçeleri ---------- 306
Okul Bahçesinde Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği ---------- 308
Planetaryumlar ---------- 309
Planetaryumda Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği ---------- 310

9. BÖLÜM

***Nil DUBAN** - ORCID: 0000-0002-8851-0114*
***Bülent AYDOĞDU** - ORCID: 0000-0003-1989-608132*

KAVRAM ÖĞRETİMİ ---------- 321
Kavramlar Arası İlişkinin Önemi ---------- 321
Kavramları Nasıl Öğreniriz? ---------- 322
Kavram Haritaları ---------- 322
Kavram Ağları ---------- 325
Kavram Haritası ve Kavram Ağı Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 326
Kavramsal Değişim Metni ---------- 329
Kavramsal Değişim Metni Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 329
Vee Diyagramı ---------- 331
Vee Diyagramı Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 332
Yapılandırılmış Grid ---------- 334
Yapılandırılmış Grid Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 336
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ---------- 337
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 338
Kavram Karikatürleri ---------- 340
Kavram Karikatürü Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------- 341

10. BÖLÜM

***Ayşe SAVRAN GENCER** - ORCID: 0000-0001-6410-152X*
***Gül Hanım BORAN** - ORCID: 0000-0002-1298-2326*

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ ---------- 347
Bilimsel Düşünme Becerisi ---------- 348
Bilimsel Düşünme Becerileri ile Desteklenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ---------- 353
Ek-1: Hileli İzler Etkinliği Öğrenci Çalışma Kâğıdı ---------- 356

Eleştirel Düşünme Becerisi ---------- 359
Öğrenme Ortamında Eleştirel Düşünme ---------- 359
Eleştirel Düşünmede Kullanılan Yaklaşımlar ---------- 361
Eleştirel Düşünme Becerileri ile Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği ---------- 362
Problem Çözme Becerisi ---------- 364
Problem Çözme Basamakları---------- 364
Problem Çözme Becerileri ile Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği---------- 365
Sal Yarışması Etkinliği Öğrenci Çalışma Kâğıdı ---------- 367
Yaratıcı Düşünme Becerisi ---------- 369
Yaratıcı Düşünme Becerileriyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği ---------- 370
Ek-2: Öğrenme Günlüğü Dereceli Puanlama Anahtarı ---------- 373
Analitik Düşünme Becerisi---------- 373
Analitik Düşünme Becerileriyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği ---------- 375
Yansıtıcı Düşünme Becerisi ---------- 376
Yansıtıcı Otobiyografi ---------- 377
Metaforlar ---------- 378
Yansıtıcı Düşünme Becerisiyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği---------- 380
Ek-3: Yansıtıcı Düşünme Seviyesi Dereceli Puanlama Anahtarı---------- 383
Üst Biliş (Metabilişsel) Düşünme Becerisi---------- 384
Üst Biliş Düşünme Becerisiyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği--------- 386

1. BÖLÜM
TEMEL KAVRAMLAR

Sibel DAL*
Nilgün TATAR**

"Yeni eğitim-öğretim yılımız başladı.", "Bu işin eğitimini aldım.", "Coğrafya öğretmeninin öğretimi çok iyi.", "Matematik dersini öğrenmekten keyif alıyorum.", "Bu konuyu öğretmek çok zor." Bunlar günlük yaşantımızda sıklıkla duyduğumuz hatta kullandığımız cümlelerdir. Peki, bu cümlelerde geçen eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarının anlamı nedir? Konumuza bu temel kavramları açıklayarak başlayalım.

Eğitim

Eğitim; yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Düşünülenin aksine yalnızca okulda değil iş yerinde, markette, evde kısaca yaşamın her alanında devam etmektedir. Bu nedenle bireyler doğumdan ölüme kadar eğitim ile iç içedir. Eğitim ile bireye istendik nitelikte davranış kazandırılabilir ya da bireyin davranışları istendik yönde değiştirilebilir. Söz gelimi yaşadığımız çevreyi korumak için çevre eğitimi, trafik kurallarına uymak için trafik eğitimi ya da aile kurallarını öğrenmek için aile eğitimi alabiliriz. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, eğitim ile bireye istenilen (istendik) nitelikte davranışlar kazandırmanın amaçlanmasıdır. İstenmedik nitelikteki davranışlar (örneğin küfretme, kopya çekme, yalan söyleme) eğitimin hatalı yan ürünü olarak karşımıza çıkabilir (Senemoğlu, 2012). Bireye istendik nitelikteki davranışlar kasıtlı bir başka söyleyişle amaçlı ve planlı olarak ya da gelişigüzel başka bir ifadeyle plansız olarak kazandırılabilir. Söz gelimi öğrencilerine yazım kurallarını öğreten bir öğretmen, planlı (kasıtlı); çocuklarına bayramlaşmayı öğreten bir anne, plansız (gelişigüzel) bir eğitim verebilir. Ayrıca eğitimin temel koşullarından bir diğeri bireyin istendik davranışı kendi yaşantısı yoluyla kazanmasıdır. Yaşantı, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda elde ettiği deneyimlerdir. Bireyde geçici değil, kalıcı izli davranış değişikliği meydana getiren yaşantılar önemlidir.

> Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir (John Dewey).

* Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü, Antalya, sibel.dal@alanya.edu.tr

** Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Antalya, nilgun.tatar@alanya.edu.tr

Şimdi, buraya kadar değindiğimiz temel kavramları bütünleştirerek eğitimin tanımı yapılabilir. Eğitim, bireyde kendi yaşantısı yoluyla ister kasıtlı ister gelişigüzel olarak istendik nitelikte kalıcı izli davranış değiştirme sürecidir (Demirel, 2004; Senemoğlu, 2012).

Formal eğitim, eğitim kurumlarında planlı olarak gerçekleştirilirken, informal eğitim yaşamın içerisinde kendiliğinden gerçekleşir.

Yaşam boyunca tüm alanlarda devam eden eğitim, formal ve informal olmak üzere iki biçimde yapılabilir. **Formal eğitim** önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda planlı programlı yapılan eğitim türüdür. Formal eğitim; belirlenmiş bir zaman diliminde, resmî bir kurumda, profesyoneller tarafından gerçekleştirilir. Birey diploma, sertifika ya da belge alarak formal eğitimini tamamlar. Formal eğitim örgün ya da yaygın eğitim şeklinde verilebilir. Örgün eğitimde belli bir yaş grubundaki bireyler önceden planlanmış amaçlar doğrultusunda, okul çatısı altında, kademe kademe ilerleyerek eğitim alırlar. İlkokul, ortaokul, lise, üniversitede öğrenciler formal eğitimlerini tamamlarlar. Yaygın eğitim ise yaş sınırlaması olmadan, kademe takip etmeden yapılan eğitimdir. Halk eğitim kursları, hizmet içi eğitim kursları kişinin kendini geliştirmek için katıldığı, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, resmî kurumlarda aldıkları yaygın eğitim örnekleridir. **İnformal eğitim** ise planlı programlı olmayan, gelişigüzel yapılan eğitim türüdür. Farklı zamanlarda, farklı mekânlarda informal eğitim olabilir. Profesyoneller tarafından verilmez ve resmî kurumlarda yapılmaz. Aile, akrabalar, arkadaşlar, çevredeki diğer insanlar bu eğitimin bir parçası olabilir. Sözgelimi ailenin çocuklarına sofra kurallarını öğretmesi, arkadaşlarından futbolun kurallarını öğrenmesi ya da televizyon programından bir yemeğin nasıl yapıldığını öğrenmesi informal öğrenmedir (Şimşek, 2011).

Öğrenme

Öğrenmenin evrensel olarak kabul edilen tek bir tanımı yoktur. Ancak öğrenmenin de eğitim gibi kimi göstergeleri vardır. Öncelikle öğrenmenin tanımını yapıp daha sonra bu göstergeleri ayrıntılı biçimde açıklayalım. Öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla uzun süre kalıcı olarak davranış kazanması ya da davranışını değiştirmesidir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi yeni davranışın kazanılmasını ya da davranışın değiştirilmesini içerir. Doğuştan getirilen ve geçici davranışların dışında kalan davranışlar, öğrenme ürünü davranışlardır. Sonradan kazanılan davranışlar olarak da adlandırılan öğrenme ürünü davranışlar, ödev yapma gibi *istenen* ya da kopya çekme gibi *istenmeyen davranışlar* olarak ikiye ayrılırlar. Bir başka söyleyişle bireyler olumlu ya da olumsuz davranışları öğrenebilirler (Sahranç, 2015). Olumlu davranışın öğrenilmesi kadar, öğrenilmiş olumsuz bir davranışın değiştirilmesi de öğrenmenin göstergesidir.

Bir davranışın öğrenilmiş olduğunu gösteren diğer durum ise yaşantı ya da tekrar yoluyla kazanılmış olmasıdır. Yaşantı ya da tekrar yoluyla kazanılan davranışın etkisi uzun süre kalıcı olarak karşımıza çıkıyorsa bu durum *öğrenme* olarak tanımlanabilir (Selçuk, 2001). Söz gelimi karanlık korkusu olan çocuk, karanlıktan korkmayı yaşantı sonucu öğrenmiştir. Doğuştan getirilmeyen bu davranışı, söz gelimi çevresinden duyduğu öyküler ya

da loş bir odada yatarken gözlemlerinden yaptığı çıkarımları sonucunda öğrenebilir. Öğrenme ürünü olan davranışların yaşantı ya da tekrar yoluyla kazanılmış olması onun diğer davranışlardan ayrılan özelliğidir.

Öğrenmenin kalıcı izli olması öğrenenin gereksinim ve beklentilerinin karşılanmasına bağlıdır.

Öğrenmenin bir diğer göstergesi davranış değişikliğinin uzun süre *kalıcı olması* gerekliliğidir. Geçici davranışlar hastalık, yorgunluk, ilaç ya da alkol gibi maddelerin etkisi ile ortaya çıkan ve bu etkenler ortadan kalktığında davranışın tekrarlanmadığı davranışlardır. Bu davranışlar öğrenilmiş davranış olarak nitelendirilemez (Senemoğlu, 2012). Söz gelimi uyurgezer bir bireyin yaptığı davranışları uyandıktan sonra tekrar etmemesi geçici davranışa örnek olarak verilebilir. Öğrenilmiş davranışların uzun süre kalıcı etkisinin olması gereklidir. Örneğin şarkı sözlerini öğrenen çocuğun yıllar sonra şarkıyı yeniden söylemesi öğrenilmiş bir davranıştır.

Eğitim ve öğrenmenin tanımını birlikte incelendiğinde benzerlikleri olduğu görülmektedir. *Buna göre eğitimi, bireyde istendik nitelikte öğrenme oluşturma sürecidir, biçiminde de tanımlayabiliriz* (Senemoğlu, 2012). Unutulmamalıdır ki birey, yalnızca okulda değil tüm yaşamı boyunca eğitim sürecinin içerisindedir.

Öğretme

Öğretme sürecinde bireyin öğrenmesine kılavuzluk edilir.

Öğretme, bireyin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenme sırasında bireye yol gösterme ve yardımcı olmadır. Öğretme sürecinde öğrenen ve öğreten arasında etkileşim vardır. Öğrenen istenen davranışı kazanacak kişi, öğreten ise bu davranışı kazanması için ona yardımcı olacak diğer kişidir. Öğretme yalnızca okulda gerçekleşmez. Marangoz ustasının çırağına malzeme kullanımını öğretmesi, bir çocuğun arkadaşına bisiklet sürmeyi öğretmesi ya da fizik öğretmeninin öğrencisine yansıma kurallarını öğretmesi sırasında bilgi sahibi olan kişi, öğrenene yeni davranışın kazandırılmasında yol gösterir. Öğretme için kazandırılacak davranışa ilişkin bilgi ve beceri sahibi olunması gereklidir. Ayrıca davranışı kazandırma süreci iyi planlanmalıdır. Çünkü bireyde uzun süreli kalıcı izli davranış değişikliği oluşturmak isteniyorsa bunun en iyi ve en kolay nasıl gerçekleştirilebileceğine karar verilmelidir (Demirel, 2004; Şimşek 2011, Ün-Açıkgöz, 2007).

Öğretim

Öğretim planlı ve programlı öğretme etkinliğidir.

Eğitim ve öğretim kavramları çoğunlukla birbirine karıştırılmaktadır. Ancak her ikisi de farklı anlamlara sahiptir. Eğitimin tanımına yukarıda yer verilmişti. Öğretim ise okullarda, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılan planlı programlı öğretme etkinliklerinin bütünüdür. Öğretimin eğitim için bir araç olduğu söylenebilir. Bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmak için amaçlı, planlı ve sistematik etkinlikler yapılarak öğretim

KAYNAKLAR

Akay, C. (2015). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme ve öğretme ilkeleri. T. Yanpar Yelken & C. Akay. (Yay. Haz.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 25-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S. & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 33-50.

Alıcı, T. (2010). *Öğrenmenin bilimsel temelleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Arslan, S., Bildik G. & Eskicumali, A. (2009). Alternatif öğrenme yöntemi olan kavram haritalarının oluşturulması ve uygulanması ile ilgili öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin ölçülmesi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* 7-9 Ekim 2009. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi,* 5 (9), 81-100.

Aydın, H. & Durmuş, S. (2006). Oluşturmacılık. M. Bahar (Yay. Haz.). *Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s.59-76). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (10. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bayraktaroğlu, C.E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Budak, Y. (2015). Temel kavramlar. Y. Budak (Yay. Haz.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, L. (1996). *Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre ilköğretim matematik dersi programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Demir, S. & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı* (7. Bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duffy, T.M & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. InD. Jonnasen (Ed).*Handbook of ResearchforEducational Communications and Technology* (s. 170-198).Washington, DC: Association for Educational Communications andTechnology.

Erginer, E. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri uygulamalı bir çalışma* (7. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Genç, Ö. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Goossen, L. H. (2002). *Classroom questioning strategies as indicators of inquiry based science instruction*. Unpulished PhD thesis. Western Michigan University, Kalamazoo.

Güyer, T. & Aydoğdu, Ş. (2016). A classification model and an open e-learning system based on ıntuitionistic fuzzy sets for ınstructional design concepts. *Journal of Educational Technology Systems.* 45(1) 137–160.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2005). Öğretim programları inceleme ve değerlendirme-I. http://erg.sabanciuniv.edu/tr/ogretimprogramlariincelemevedegerlendirme Son erişim tarihi: 12.05.2018.

Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). Öğretim ilke ve yöntemleri, İstanbul.

Karaırmak, Ö. & Sahranç, Ö. (2015). Klasik koşullanma. İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 387-412). Ankara: Anı Yayıncılık.

Keklik, İ. (2015). Bilgiyi işleme kuramı. İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 499-522). Ankara: Anı Yayıncılık.

Köseoğlu, F. & Tümay, H. (2015). *Fen eğitiminde yapılandırıcılık ve yeni öğretim yöntemleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (15. Bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Okur-Akçay, N., Akçay, A. & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5(1), 333-342.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2006). Kamu personel seçme sınavı eğitim bilimleri testi. https://www.osym.gov.tr/TR,3329/2006-kpss Son erişim tarihi: 10.08.2017.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2012). Kamu personel seçme sınavı eğitim bilimleri testi. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/KPSS/Lisans/KPSS1_2012_COS_EGT.pdf Son erişim tarihi: 10.08.2017.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2013). Kamu personel seçme sınavı eğitim bilimleri testi. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/C%C3%96S.pdf Son erişim tarihi: 10.08.2017.

Özden, M. Y. & Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: "Öğrenme" paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi Toplumu Dergisi*, 1, 71-82.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme.* (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, M. (2014). *Yapılandırmacı eğitim kuramının felsefî temelleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (2. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlam, U. G. (2011). 6-7-8. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem/ teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sahranç, Ü. (2015). Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramlar. İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 301-333). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2007). The frequent use of teaching strategies/methods among teachers according to the teacher candidates observation. *Cypriot Journal of Educational Sciences,* 2(1), 1–8.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Y. Demir, 5. Bs. çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (6. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N.(2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, S. (2011). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan (Yay. Haz.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, M. (2015). Öğrenme-öğretme ilkeleri. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu (Yay. Haz.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 101-115). Ankara: Pegem Akademi.

Türkçapar, M. H.,& Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1* (1), 7-14.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme* (4. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ün-Açıkgöz, K. (2006). *Aktif öğrenme* (8. Bs.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ün-Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Bs.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Yang, L. & Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist approach. *Reading Matrix: An International Online Journal*, *6* (3), 364-372.

Yılmaz, Y. (2015). *Hayvanlarda davranış.* http://yavuzyilmazbiz.blogspot.com.tr/2015/07/hayvanlarda-davranis.html Son erişim tarihi: 22.07.2015.

Yılmaz, M. T. (2015). Edimsel koşullanma (Skinner). İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 413-436). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi (metacognition) ve yapılandırmacı (constructivist) öğrenme çevreleri. *Eğitim yönetimi*, *11*, 42(Bahar), 279-298.

YAZARLAR HAKKINDA

Sibel DAL (Dr. Öğr. Üyesi)

Yazar, lisans eğitimini 1995 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında tamamlamış, 1996'da Milli Eğitim Bakanlığınca sınıf öğretmeni olarak atanmış, 2001 yılına kadar ilköğretim kurumlarında görev yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. 2001-2012 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2012-2013 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev almıştır. 2013 yılından itibaren Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Başlıca çalışma alanları; Türkçe eğitimi, çocuklar için felsefe (P4C), eleştirel okuryazarlık yaklaşımı, değerler eğitimi, çağdaş öğretim kuram ve yöntemleridir.

Nilgün TATAR (Prof. Dr.)

1978 yılında Sivas'ta doğan Nilgün Tatar, 1999'da Osmangazi Üniversitesi Biyoloji Bölümünden mezun oldu. 2000 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak atandı. 2002 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Biyoloji Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra, aynı yıl Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalında doktora eğitimine başladı. 2006'da doktora eğitimini tamamladıktan sonra, Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalına yardımcı doçent olarak atandı. 2013 yılında Fen Bilgisi Eğitimi alanında doçent; 2019 yılında Profesör unvanı aldı. 2017 yılından beri Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında görevini sürdürmektedir. Başlıca çalışma alanları; araştırmaya dayalı fen eğitimi, çağdaş öğretim yöntemleri, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıdır.

2. BÖLÜM
ÖĞRETİMİ PLANLAMA

Bülent GÜVEN*

Eğitim ve Öğretimde Planlama

Gelecek kuşakların sosyal yaşama hazırlanmasında gereksinim duyacağı temel bilgi, beceri, yetenek ve kişilik yapısı elde etmesine yardım etme faaliyeti olarak tanımlanan eğitim, aynı zamanda bireyin davranışlarında kalıcı izli bir etkilenme sürecine bağlı olarak istendik yönde değişim meydana getirme sürecidir. Eğitim gerçekleşme biçimi itibariyle formal ya da informal olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada yer alan planlı, programlı etkinliklerin gerçekleştiği sürece ise formal eğitim adı verilmektedir. Formal eğitimde kuralların belirginliği ve sürecin resmiyet kazanması ise programlar ve onlara dayalı olarak öğretmenler tarafından hazırlanan planlar ile mümkün olmaktadır. Okullarda uygulanmakta olan öğretim programları, planlama sürecinde öğretmenlerin temel yol göstericisidir. Öğretim süreci gerçekleştirilirken izlenen programlar çerçeve olarak belirlenmektedir. Öğretmenler ise sınıflarında öğrencilerinin özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak esneklik özelliğine uygun biçimde planlarını hazırlamakla yükümlüdürler. Öğretmenler etik bir sorumluluk ve yasal gereklilik yönüyle plan hazırlarken belirlenmiş ilkelere uygun davranmaya özen gösterir ve bu konuda zümre öğretmenleri ile iş birliği içerisinde bulunurlar.

Plan; öğretimde, tesadüflerden arındırma aracı olarak görülen bir yazılı doküman aynı zamanda öğretmenler için yansıtıcı düşünme özelliklerini geliştirici bir alandır. Öğretmenler ilerleyen hizmet yıllarında önceki yıllardaki deneyimleriyle karşılaştırma yapma fırsatını yine planlarını inceleme yoluyla elde edebilirler. Zaman yönetimi özellikle öğretmenlerin mesleğin yalnızca ilk yıllarında değil meslekî yaşamlarının tamamında önemli bir yere sahiptir. Zaman yönetimi konusunda yaşanan sorunların ise büyük ölçüde plansızlık ya da plan yapmada özensizlik nedeniyle ortaya çıktığı da bilinen bir gerçektir. Bu sorunun çözümünde ilkelere uygun, esneklik özelliğine sahip plan yapabilme etkili olacaktır. Plan yapma sürecini önemsemeyen, gerçekleştirdiği işlemleri kayıt altına alma konusunda yetersizlik gösteren öğretmenlerin yer aldığı sistemlerde istenen nitelik artışının sağlanması mümkün olamayacaktır. Planlama, öğretim etkinliklerinin önceden belirlenmesini ve sınıf içinde hayata geçirilmesi sürecini kapsaması nedeniyle öğretime yön verir, onu şekillendirir. Planlı bir şekilde dersini gerçekleştiren öğretmenlerde kendine güven duygusu gelişmekte, böylece hem kendisi için hem de öğrencileri için zamanı etkili şekilde kullanabilmektedirler. Bu ünitede sayılan yönleriyle önemi ortaya konmaya çalışılan eğitim ve öğretim sürecinde planlama kavramı ve planlama sürecinin nasıl gerçekleştiği,

* Prof. Dr. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, bulentg@comu.edu.tr

planlamanın önemi ve gerekliliği, plan yapmanın yararları ve plan türleri başlıklarına yer verilmiştir.

Eğitim-Öğretim-Ders Programı

Program kavramının eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmaya başlanması M.Ö. I. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Roma'da askerlerin yarışta kullandıkları arabaların, üzerinde takibi sağladıkları dairesel alana verilen "izlenen yol ya da izlence" anlamına gelen Latince "curriculum" kelimesinin program geliştirmecilere bu dönemden miras olarak kazandırıldığı ve ilerleyen zamanda bu kavramın giderek öneminin arttığı bilinmektedir (Oliva,1988. Akt: Demirel, 2007). Türkiye' de program geliştirme çalışmalarına önderlik eden Varış'ın eğitim programı kavramına bakışı; eğitim kurumlarının, çocuk, genç ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsayan organize bir yapı şeklindedir (Varış, 1994). Ertürk ise programı "yetişek" olarak nitelemekte ve "belirli yaş gruplarındaki öğrencileri belirli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" olarak ifade etmektedir (Ertürk, 1982). Bir etkinlik ile ilgili istenen niteliklere ulaşabilmek amacıyla seçilen stratejilerin bulunduğu ayrıntılı plan ya da yazılı metin" olarak da ifade edilebilen (Ornstein ve Hunkins, 1988. Akt: Demirel, 2007) eğitim programı kavramı, Caswell ve Campbell'e (1935) göre, konular listesi olmaktan çok öğrencilerin onlara rehberlik eden öğretmenlerin desteği ile edindikleri yaşantıların tümü olarak ifade edilmektedir.

Tüm yurttaşları kapsamına alan istendik özellikler kazandırmaya dönük tüm faaliyetleri kapsayan eğitim programının kapsamında bulunan öğretim programı kavramı ise, belli bir öğretim kurumunda ya da okulda öğrenim gören öğrencilerin istenilen hedefleri kazanmaları için planlanan tüm öğrenme-öğretme (okul içi-okul dışı) etkinliklerini kapsayan program olarak değerlendirilmektedir (Tan, 2010). Öğretim programı dört temel ögeden oluşmaktadır. Bunlar hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. *Hedef* kavramı kapsamında öğrenene kazandırılacak istendik nitelikler yer almaktadır. Programın kılavuz ögesi olarak değerlendirilebilen hedef kavramı amaç, gaye, 2005 yılında yenilenen programlarla birlikte kazanım adıyla da bilinmektedir. Bir diğer öge *içeri*k ise öğretim programında hedeflere ulaştırmak için uygun biçimde düzenlenmiş sistematik şekilde örgütlenmiş konular bütünü düşünülmektedir. *Eğitim durumu* ya da bir diğer adıyla öğrenme-öğretme sürecinde ise, amaçlara ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modellerinin hangi öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin ayrıca araç ve gereçlerinin seçilip kullanılacağı belirtilmektedir. *Ölçme-değerlendirme* ögesinde hedef - davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin niteliği belirlenmektedir. Öğretim programları okulların programı olarak da bilinmektedir. Türkiye'de programların geliştirilmesi ve uygulama süreci hakkında sorumluluk sahibi, Milli Eğitim Bakanı'nın en yetkili danışma organı olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'dır. Öğretim programları öğretim kurumlarında okutulmakta olan belirli disiplinlerin (derslerin) programlarını kapsamında barındırmaktadır. Bu bağlamda ders programlarının başarılı şekilde uygulanması aynı zamanda öğretim programının başarılı olması anlamına gelmektedir. Ders programları öğretim programının kapsamında yer almakla

birlikte öğretim programından daha fazla ayrıntı içerir. İlgili derse ilişkin kazanımlar, kazanımlara ulaşmada yardımcı olacak sistematik biçimde örgütlenmiş içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri önerilerinin yer aldığı eğitim durumları ve kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlendiği sınama durumları ayrıntılı şekilde yer almaktadır. Öğretmenler bu programların güncel haline Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sayfasından (http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx) bunun yanı sıra Meslek liselerindeki branş (dal) öğretmenleri öğretim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri resmî web sayfasından (http://www.megep.meb.gov.tr/?page=ogretimprogramlari) erişebilmektedirler.

Türkiye'de programların geliştirilmesi ve uygulama süreci hakkında sorumluluk sahibi, aynı zamanda Milli Eğitim Bakanı'nın en yetkili danışma organı olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığıdır.

Hedef Davranış/Kazanım Belirleme

Hedef kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde, yapılması tasarlanan iş, varılmak istenen yer, amaç, nişangâh (www.tdk.gov.tr) şeklinde açıklanmaktadır. Hedefler bir ülkenin politik felsefesini yansıtan "uzak hedefler", öğretim kurumları diğer adıyla okulların işgörüsünü açıklayan "genel hedefler" ve okulda öğrencilere belirli bir disiplinin (dersin) niteliklerini kazandırmak üzere hazırlanmış olan "özel hedefler" biçimine sıralanmaktadır. Öğretim sürecini planlayan öğretmenler kendi dersleri bağlamında ders programlarında yer alan özel hedefleri dikkate almak durumundadırlar. Öğretmenlerin kendi derslerinin öğrenme öğretme sürecini kılavuzlarken programda belirli ölçütlere uygun olarak seçilmiş ve düzenlenmiş özel hedefleri (kazanımları) izlerler. Hedefler öğrenci özelliklerine uygun, uzak ve genel hedeflerle tutarlı, ulaşılabilir ve ekonomik şekilde yazılırlar. Türkiye'de plan hazırlamada 1990'lı yıllarda aşamalı sınıflamaya (Bloom taksonomisi) uygun olarak hedef ve davranış yazımı tercih edilmiştir. Bu dönemde öğrencilerin belirlenmiş hedeflere ulaşmaları onların göstermeleri gereken davranışlarla (ürün) ifade edilmekteyken 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak uygulamaya konan yenilenen ilköğretim programlarıyla davranış (ürün) yazımından vazgeçilmiştir. Bunun temel nedeni öğretmen merkezli anlayıştan öğrenciyi merkeze alan anlayışa geçişle açıklanmaktadır. Yenilenen programlarla birlikte yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım amaçların davranışsal olarak önceden belirlenmesine karşı çıkmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2007). Kazanım kavramı yenilenen programlarda öğrencilere öğretim sürecinde planlanan etkinliklerin uygulanması sonunda kazandırılması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak nitelendirilmektedir. Kazanımlar; öğretim programlarında sınıf düzeyi, ünite numarası ve kazanım numarası temel alınarak numaralandırılmıştır. Kazanımlarla ilgili sınırlamalar ve açıklamalar, kazanımı izleyen satırda italik yazı karakteriyle ifade edilmiştir. Öğretmenlere plan yaparken doğrusal sırada hazırlanmış kazanımların sırasını değiştirmemeleri konusunda uyarı yapılmış, isterlerse benzer özellik gösteren ve ardışık gelen birkaç kazanımı tek kazanım olarak birleştirebilecekleri öneri olarak getirilmiştir.

KAYNAKLAR

Bakay, G. (2009) Öğretmenlerin yıllık plan, ünite plan, günlük plan hazırlamaktaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. World-education-center.org. file:///C:/Users/user/Downloads/15-76-1-PB.pdf. 16.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Caswell, H.L. ve Campbell, D.S. (1935). *Curriculum Development.* New York: American Book Co.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay A., Sari M., (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. Doğanay A. (Yay. Haz.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 37-81). Ankara: PegemA Yayınları.

Duman, Bilal (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A. ve C. Birol. (2000). *Eğitimde iletisim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık Ltd. Şti.

Kılıç, A. (2014). Öğretimin planlanları. Tan. Ş. (Yay. Haz.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde. Ankara: Akademi Yayıncılık.

Koç, G. (2007). Öğretimin planlanması ve uygulanması. Doğanay, A. (Yay. Haz.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

MEB Tebliğler Dergisi, Yıl 2003, Sayı; 2551

Ocak, G. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1989). Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Ders Dışı Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri Hakkında Yönetmelik. Resmî Gazete, 08.11.1989.

Özçelik. D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. (Genel Öğretim Yöntemi). Üçüncü baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Tan, Ş. (2010*). Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Ocak yayınları.

Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yangın, B. (2011) .www.bilgicik.com/yazi/turkce-ogretim-etkinliklerinin-planlanmasi

Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi. 2009.

Uşun, S. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. Editör: Salih UŞUN. Birinci basım. Kriter Yayınevi. İstanbul.

3. BÖLÜM
KURAMLAR VE MODELLER

Mücahit KÖSE*
Çağlin AKILLIOĞLU**

Öğrenme-öğretme kuramlarının temel amacı; öğrenmenin ve bu öğrenmeye bağlı gelişimin en iyi biçimde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için oluşturulmuş ve günümüzde yaygın olarak kullanılan birçok kuram ve model bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme kuramları arasında öncelik, sonralık ya da bir üstünlük hiyerarşisi bulunmamaktadır. Bir öğrenme ortamında öğrenci ihtiyaçları, öğretmen özellikleri, öğretim programlarının kazanımları ve içerik başta olmak üzere birçok unsur uygulamada hangi öğrenme-öğretme kuramının ya da kuramlarının kullanılacağı konusunda etkiye sahiptir.

Bu bölümde öğrenme öğretme süreçlerini ele alan çeşitli kuram ve modeller uygulamaya dayalı bir bakış açısı ile sunularak genel bir bilgi temeli oluşturulması amaçlanmıştır. Bölüm içinde yer alan ders planları, bu kuram ve modellerin öğrenme ortamının gereksinimleri doğrultusunda nasıl kullanılıp, örgütlenebileceği konusunda örnek olarak kullanılabilir.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Davranışçılık gibi öğretmen merkezli yaklaşımlara bir tepki olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık; felsefeden eğitime, geniş bir yelpazede kabul gören ve kullanılan bir kavramdır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları ile atılmış, Bartlett, Bruner, Gestalt akımı ve Dewey'in çalışmaları da bu yaklaşımın gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur (Woolfolk, 2001). Yapılandırmacılık, bünyesinde sayısız akımı barındırır. Eğitim alanında en fazla etkili olan akımlar; Piaget, Dewey ve Bruner'in çalışmalarına dayanan bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky ve Dewey'in çalışmalarına dayanan sosyal yapılandırmacılık ve Von Glasersfeld'in çalışmalarına dayanan radikal yapılandır-

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili en zorlayıcı nokta bilgiye ve bilginin edinilmesine ait bir yaklaşımın uygulamada öğretime ait (pedagojik) bir yaklaşıma dönüşmesidir. Bu açıdan uygulamada karşılaşılan en genel hata, yapılandırmacı bir öğretim ortamında öğretmenin öğrencilere doğrudan hiçbir bilgi vermeyeceği yanılgısıdır.

* Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Antalya, mücahit.kose@alanya.edu.tr

** Arş. Gör. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Kütahya, caglin@gmail.com

macılıktır. Yapılandırmacılık buluş ve araştırma incelemeye dayalı öğretim stratejileri, işbirlikli öğretim yöntemi gibi öğrenci merkezli, öğrencinin bilgiyi kendi deneyim ve düşünme süreçleri sonucunda anlamlandırdığı görüşüne dayanan tüm öğretim yöntemlerini tek bir felsefî çatı altında toplar.

Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır?

Bir öğrenme modeli olarak yapılandırmacılığı anlamak için öncelikle bilginin doğasını açıklamaya çalışan felsefî bir yaklaşım olarak (epistemolojik olarak) yapılandırmacılığın ne olduğunu anlamamız önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım; bilgiyi keşfedilen ve aktarılan gerçekler olarak görmek yerine, insanların kültürel ve sosyal yapılara ait söylem içinde oluşturduğu anlamlandırma sürecinde açığa çıkan, gelişen, nesnel olmayan, kendi kendine şekil alabilen yapılandırılmış açıklamalar olarak tanımlar (Fosnot, 2013). Bu yaklaşıma göre; öğrenme, bireyin kontrolünde gelişen hali hazırda sahip olunan bilgiler ile yeni karşılaşılan bilgiler arasındaki tutarsızlıkları anlamlandırma çabası ve bu çaba sonucunda bireyin çevresindeki dünya ile ilgili olarak yeni bakış açıları edinme durumu olarak açıklanabilir. Bir öğrenme modeli olarak yapılandırmacılık geleneksel yaklaşımdan oldukça farklıdır.

Yapılandırmacı modeli kullanan bir öğretmen bilginin öğrencilere birebir aktarılamayacağını, öğretilen kavramlarla ilgili olarak öğrencinin öğretmenle aynı anlayış ve düşüncelere sahip olamayacağını, bir kavramın birbirinden bağımsız parçalara ve temel becerilere indirgenip öğrencilere kavratılamayacağını öngörür (Fosnot, 2013). Yapılandırmacı öğrenme modeli öğretim ortamında, öğrencilerin belli bir bağlamda doğru kurgulanmış anlamlı deneyimler yaşaması gerektiğini savunur. Bu deneyimler yoluyla öğrencilere öğrenilen materyalle ilgili sorular sorma, kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma, sahip oldukları fikirleri ve oluşturdukları modelleri sorgulama, yorumlama ve savunma fırsatları verilmelidir. Yapılandırmacı modelde; sınıf ortamı öğrencilerin oluşturduğu küçük topluluğun öz-eleştiri ve yorumlar yaptığı, bilgi ile doğrudan etkileşim içinde olduğu, demokratik olarak hareket ettiği bir ortam halini alır. Bu ortamda öğretmen her şeyi bilen bir otorite figürü olmaktan çıkar, öğrencilerin öğrenme ortamında anlamlı deneyimler yaşamalarını ve kendi anlamlandırma süreçleri sonunda bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir yol gösterici rolünü üstlenir. Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğretmen; bilgiyi sunarken öğrencilerin bu bilgiyi kendi deneyim ve düşünce süreçleri içinde anlamlandıracağını bilerek onların önceki bilgi ve deneyimlerini yeni öğrenilenlerle ilişkilendirmeye çalışmalıdır.

Kısacası yapılandırmacı öğretim ortamında her şey öğrenci göz önünde bulundurularak düzenlenir. Öğrencilerin deneyimleri, bilgi ve beceri düzeyleri her sınıf ortamında farklı olacağından yapılandırmacı öğretim modeli öğretim programının öğrenciler tarafından yönlendirilmesine izin verir. Öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerini paylaşabilecekleri, sosyal becerilerini geliştirecek bir sınıf ortamı oluşturur ve öğrenme sürecini zevkli hale getirir. Öğrencilerin soru sormasını, farklı görüş ve düşüncelerini paylaşmasını sağlayan, eleştiri ve yorumları teşvik eden bu ortam öğrenmenin kalıcılığını da sağlar. Öğrenciler yapılandırmacı öğretim ortamında aktif olarak düşünmeyi ve anlamayı öğrenir. Ayrıca öğrenilen bilgileri farklı durum ve içerikler için kullanma fırsatı yakalarlar. Öğrenci

kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alır ve süreci sahiplenir. Gerçek dünyada karşılaşılan durumlar için öğrencinin doğal merakını açığa çıkarır ve kullanmasını sağlar. Öğrencilerin hem sosyal hem de iletişim becerilerini geliştirir.

Tablo 1
Yapılandırmacı sınıf ortamını geleneksel sınıf ortamından ayıran kesin çizgiler

GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Temel beceriler vurgulanarak öğrenme programı bölümler halinde sunulur.	Önemli kavramlar belli bölümler oluşturacak şekilde öğrenme programı bir bütün olarak sunulur.
Belirlenmiş öğretim programına sıkı sıkıya bağlı kalınması istenir.	Öğrencilerin soruları doğrultusunda öğrenme programı yönlendirilir.
Öğretim programında yer alan etkinlikler ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve çalışma kitaplarına dayanır.	Öğretim programında yer alan etkinlikler ağırlıklı olarak birincil veri kaynakları ve düzenlenebilen materyallere dayanır.
Öğrenciler öğretmen tarafından şekillendirilecek boş levhalar olarak görülür.	Öğrenciler yaşadıkları dünyaya ilişkin kuramları olan düşünürler, "bilişsel çıraklar" olarak görülür.
Öğretmenler genelde geleneksel bir yaklaşım sergiler. Bilginin kaynağı öğretmendir.	Öğretmen öğrencilerle etkileşim kurar ve öğrenci merkezli bir yaklaşım gösterir. Öğretmen yol göstericidir.
Öğrenmenin gerçekleştiğini anlamak için öğretmen öğrencilerin sorulara doğru olarak kabul edilen cevaplar vermesini ister.	Öğretmenler öğretilen kavramlarla ilgili anlayışlarını belirlemek için öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaya çalışır ve bu anlayışları gelecek derslerde işlenecek kavramlarla ilişkilendirmeye çalışır.
Değerlendirme süreci öğretim sürecinden ayrı tutulur ve değerlendirme genellikle öğrenilenlerin test edilmesi ile gerçekleşir.	Öğretim ve değerlendirme süreci bir bütündür, değerlendirme etkinlik boyunca öğrencinin ve öğrenme sürecinin gözlemlenmesi ile gerçekleşir.
Öğrenciler genellikle yalnız çalışır.	Öğrenciler genellikle grup halinde çalışır.

Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme

Uygulama İlkeleri

Yapılandırmacı öğrenme ve öğretme ortamını hazırlanırken dikkat edilmesi gereken altı aşama bulunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999; 2001):

Durum: Öğrenme ortamında öğrencilerin açıklaması için nasıl bir durum oluşturulacağı belirlenmelidir. Bu bir problem, deney, senaryo ya da benzeri bir etkinlik olabilir. Öncelikle öğrencilere bu durumla ilgili süreç açıklanmalıdır. Öğretmen; problem çözme, soru

KAYNAKLAR

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Aydoğdu B., & Duban, N. (2017). Fen eğitiminde argümantasyon, H. Aktamış (ed.), *Özel etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon* (ss.29-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Students' framings and their participation in scientific argumentation. In *Perspectives on scientific argumentation* (pp. 73-93). Springer, Dordrecht.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGrawHill.

Bloom, B. S. (1987). A response to Slavin's mastery learning reconsidered. *Review of educational research, 57*(4), 507-508

Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2001). Becoming a constructivist teacher. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 150-157.

Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks, S., & Hickey, D. T. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, *30*(6), 837-861.

Demirbağ, M. (2017). Otoriter ve diyalojik söylem türlerin fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman gelişimine etkisi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 30*(1),321-340

Elektronik Bilişim Ağı (EBA) (2017). http://www.eba.gov.tr/video/izle/8004c058884fc1ff44949bff2d022ad535a5028a14001 adresinden 10.09.2017 tarihinde alınmıştır

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science education*, *88*(6), 915-933.

Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.

Fung, D. (2014). Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students. *International Journal of Educational Research*, *66*, 45-62.

Gardner, H. (1991). The uschooled mind.

Gardner, H. (2006). *Changing minds: The art and science of changing our own and other peoples minds*. Harvard Business Review Press.

Gardner, H. E. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic books.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.

Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (2007). The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom: An introduction. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, 1.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Jacobsen, D., Egen, P., Kauchak, D., & Dulaney, C. (1985). *Methods for Teaching: A Skills Approach.* Charles E. Merrill Publishing Company.

Jimenez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in Science Education: An Overview. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp.27). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. In *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). Springer, Boston, MA.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Joining together: Group theory and group skills (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Marlowe, B. A. & Page, M. L. (2005). Creating and sustaining the constructivist classroom (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

McNeill, K. L., González-Howard, M., Katsh-Singer, R., & Loper, S. (2016). Pedagogical content knowledge of argumentation: Using classroom contexts to assess high-quality PCK rather than pseudoargumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, *53*(2), 261-290.

Özçelik, D., A., (1992). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher, 65*(7), 446-456

Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E., & Márquez Bargalló, C. (2015). A model for teaching argumentation in science class. *Educação e Pesquisa*, *41*(3), 629-646.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri -eğitimsel bir bakışla- (Çev. M. Şahin)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science education*, *90*(4), 605-631.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, *28*(2-3), 235-260.

Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press. 259

Wallance, C., Hand, B., & Prain, V. (2004). *Writing and learning in the science classroom.* Boston: Kluwer Academic.

Weinberger, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & education*, *46*(1), 71-95.

Woolfolk, A. (2001). Educational Psychology, 8th edn., Allyn & Bacon, Boston, MA.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. *The science teacher*, *58*(6), 52.

Yıldıran, G. (1982). *Öğrenme düzeyi ve ürünleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yore, L. D. (2000). Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing-to-learn activities. *Journal of deaf studies and deaf education*, *5*(1), 105-122.

Zahorik, J. A. (1995). *Constructivist Teaching. Fastback 390*. Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.

YAZARLAR HAKKINDA

Mücahit KÖSE (Doç. Dr.)

Yazar, lisans eğitimini 2007 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında tamamlamış, aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığınca fen ve teknoloji öğretmeni olarak atanmış, 2011 yılına kadar ilköğretim kurumlarında görev yapmıştır. 2010 yılında Selçuk Üniversitesinde yüksek lisansını ve 2014 yılında Gazi Üniversitesinde doktorasını fen bilgisi eğitimi alanlarında tamamlamıştır. 2011-2016 yılları arasında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. 2016 yılından itibaren Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Çağlin AKILLIOĞLU (Arş. Gör. Dr.)

Yazar, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Programından lisans derecesini aldıktan sonra yüksek lisans derecesini Elementary Education (İlköğretim) alanında University of Colorado Boulder'da Amerika Birleşik Devletleri'nde tamamlamıştır. Doktora eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Doktora Programında 2022 yılında tamamlamıştır. Halen Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

4. BÖLÜM
ÖĞRETİM-ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Kadir BİLEN*
Orhan ERCAN**

Strateji genel anlamda hedeflere ulaşmak için izlenmesi gereken yol anlamında kullanılmaktadır. Öğretim stratejisi ise bir dersin önceden belirlenen hedeflerine ulaşılabilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim alanları da dikkate alınarak çeşitli yöntemlerin ve tekniklerin bir arada kullanılması anlamına gelmektedir. Öğretim stratejisi, bir dersin uygulaması sırasında gerçekleştirilecek sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinden, bu etkinliklerin nasıl uygulanması ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine karar vererek öğretime yön vermektir. Başka bir ifadeyle öğretim stratejisi; öğretim hedeflerine ulaşmak amacıyla izlenmesi gereken sistematik bir yoldur (Kemertaş, 2001). Hedef davranışın kazandırılmasında seçilen strateji, yöntem ve teknik önem taşır. Öğretmen hedef davranışın nitelik ve niceliğine bakarak strateji, yöntem ve tekniği belirler. Strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişki aşağıda tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi

Hedef Davranış Niteliği	**Strateji**	**Yöntem**	**Teknik**
Ezberleme, tanıma, hatırlama	Sunuş	Düz anlatım, gösterip yaptırma	Dedikodu, kartopu, gösteri
Keşfetme, kavram, ilke ve genellemelere ulaşma, problem çözme	Buluş	Tartışma, örnek olay	Altı şapka düşünme, istasyon, akvaryum, beyin fırtınası, analoji
İlkeleri kullanma, problem çözme, karar verme, uygulama	Araştırma inceleme	Problem çözme	Drama, rol yapma, düşün-tartış-paylaş

* Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Antalya, kadir.bilen@alanya.edu.tr

** Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kahramanmaraş, orhanercan@gmail.com

Bilişsel öğrenme kuramlarına dayalı olarak birçok öğretim stratejisi (modeli) ortaya konulmuştur. Bunlardan en önemlileri Tablo 1'de görüldüğü gibi Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim ve Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim stratejileridir. Öğretmen dersi planlama ve uygulama sürecinde öncelikle kazanım ve içeriği göz önünde bulundurarak stratejiyi belirlemelidir. Daha sonra stratejiye uygun yöntem ve tekniklerle öğrenciyi daha aktif hâlâ getirir.

Öğrenmede karşılaşılan temel sorunlardan biri, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde ve okul dışında uzun süreler çalışmalarına karşın istedikleri başarıya ulaşamamalarıdır. İyi bir öğrenme, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, düşüneceklerini, hatırlayacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini anlamayı içerir (Weinstein ve Mayer, 1983). İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğrencilerin kendilerinin nasıl daha iyi ve daha verimli biçimde de öğrendiklerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini öğrenmeleri önemlidir. Öğrenilecek olan bilginin olgu, kavram, işlem ya da ilke olması, kullanılacak öğrenme stratejisinin türünü etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğrenciler her öğrenme durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu durum öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitlendirir. Farklı öğrenme stratejileri kullanabilen ve öğrenme durumlarına göre yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrenciler kendi kendine ve etkili biçimde öğrenebilir (Tunçer, 2007). Öğrencilerin akademik başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenmelerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu durum, ilköğretimden başlanarak öğrenme stratejilerinin öğretiminin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2003). Özetle etkili bir öğrenme ve öğretim için gerek öğretmenin belirleyeceği öğretim stratejileri gerekse öğrencinin kullanacağı öğrenme stratejileri öğrenme öğretme sürecinin önemli bileşenleridir.

Öğretim Stratejileri

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Ausubel'e göre öğrenme ancak zihinde anlamlı bir biçimde yapılandırılırsa gerçekleşecektir. Kişinin bilgiyi zihninde anlamlı bir biçimde yapılandırması için ise her şeyi denemesine veya bizzat yapmasına gerek yoktur. Çünkü bunları yapacak yeterince vakti yoktur. Söz gelimi bir biyolog olan Mendel, yavruların anne veya babasına benzemesinin bilimsel olarak izah edilip edilemeyeceği üzerine çalışmış ve bunu anlamak için bir dizi deney gerçekleştirmiştir. Mendel'in yaptığı bu çaprazlama deneyler onun yıllarını almış, ünlü biyolog farklı bitki türleri üzerinde gerçekleştirdiği deneylerde onların kalıtsal özelliklerinin yavru nesillere aktarımında nelerin rol oynadığını incelemiştir. Gen aktarımı konusunu öğrenmek isteyen bir öğrencinin, Mendel'in yaptığı bu çaprazlama deneyleri yapacak kadar vakti olmayacaktır. Sunuş yoluyla öğrenme stratejisinin önemi burada ortaya çıkmaktadır. Çünkü Ausubel'e göre öğrenmenin anlamlı bir şekilde bireyin zihninde yapılandırılabilmesi için bilginin birey tarafından bulunmasına gerek yoktur. Ona göre bireye anlamlı bir şekilde sunulduğu zaman da anlamlı öğrenme gerçekleşecektir (Senemoğlu, 2003).

Sunuş yoluyla öğrenme stratejisi bu yönüyle tümdengelimsel bir özellik taşımaktadır. Öğrenciye yeni karşılaştığı kavramlar önceden bildiği kavramlarla ilişkilendirilmek suretiyle sunulur ve kısa bir zaman dilimi içinde öğrencinin bilgiyi edinmesi sağlanır. Buluş yoluyla öğrenme stratejisi ile temel farkı ise burada ortaya çıkmaktadır. Nitekim buluş yoluyla öğrenme stratejisinde öğrencinin çeşitli uygulamalar yapmak suretiyle bilgiye kendisinin ulaşması hedeflenir, bu yönüyle tümevarımsal bir yol izlenir. Sunuş yoluyla öğrenme stratejisinde ise kavram önce öğrenciye sunulur, daha sonra uygun örnekleme yöntemleriyle öğrencinin bu bilgiyi anlamlı bir şekilde zihninde yapılandırması beklenir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde öğrencilerin ön öğrenmeleri ve yaşantıları ile yeni öğrenmeleri ilişkilendirilerek, öğrencilere bol miktarda örnek verilmelidir.
Genel ilke ve kavramlardan işe başlanır ve giderek daha ayrıntılı bilgilere yer verilir. Genelden özele giden aşamalı bilgiler verilmelidir.

Sunuş yoluyla öğrenme stratejisi daha öğretmen merkezli bir yapıya sahiptir. Sunuş yoluyla öğrenme stratejisine göre önemli olan bir stratejinin ya da yöntemin öğretmen merkezli olup olmadığından çok öğrenciye bilginin nasıl sunulduğudur. Nitekim en öğrenci merkezli yöntemlerde de öğretmenin önemi yadsınamayacak kadar önemlidir. Öğretmen olmadan öğrencinin bilgilere organize bir biçimde ulaşması ve onları aşamalı bir şekilde öğrenmesi mümkün olmayabilir.

Ausubel'e göre öğrenme anlamlı, ezber ve buluş olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleşir. Ancak ezber yapmak zihinde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeyecek ve yalnızca kitaptan okunulan ya da öğretmenden duyulan cümlelerin tekrar edilmesi olacaktır. Ezberlemede önceki kavramlarla yeni kavramlar arasında ilişkilendirme söz konusu değildir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin temel özellikleri şu şekildedir (YÖK/Dünya Bankası, 1997):

- Öğrenmenin gerçekleşmesinde ön bilgilerle yeni bilgilerin anlamlı bir şekilde zihinde yapılandırılmış olması önemlidir. Bu gerçekleşmezse anlamlı öğrenme gerçekleşmeyecektir.
- Her bilimsel disiplinde disiplinin ilgili kavramları arasında belirli bir hiyerarşik düzen vardır. Öğrenmede bu hiyerarşik düzen dikkate alınmalı, temel kavramlar zihinde tam yer edinmeden üst düzey kavramlara geçilmemelidir.
- Öğrencinin yeni karşılaştığı kavram önbilgileri ile çelişiyorsa öğrenci yeni kavramı öğrenmeye ilişkin bir direnç gösterecektir. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin zihninde var olan olası kavram yanılgıları belirlenmeli ve giderilmelidir.
- Kavramların öğretilmesinde tümgendelimsel yaklaşım benimsenmelidir. Ausubel'in bu anlayışı "kavram/ilke → örnek/etkinlik" yöntemi olarak da tanımlanmaktadır.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme.* Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Arends, R. I. (1998). *Resource handbook, learning to teach* (4. Edition). Boston, MA: McGrow-Hill.

Aydın, S., & Demir, T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Pegem Akademi, Ankara.

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

Bozkurt (2007) *Lise-1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cebesoy, Ü. B. (2009). *Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cooke, S. (2001). Collaborative learning and learning to learn improving schools. 4, (36). 20.11.2017 tarihinde http://imp.sagepub.com/content/4/2/36 adresinden alınmıştır.

Çalışkan (2010) *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Demirel, Ö. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme Sanatı,* PegemA Yayınevi, Ankara.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi, *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.

Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4, (1), 31-36.

Harmanlı, Z. (2000), *Öğrenme stratejileri (etkili öğrenme eğitimi),* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

Hartley, J. (1998) Learning and studying. A research perspective. London: Routledge.

Jacobsen, D., P. Eggen, D. Kauchak and C. Dulaney (1985*). Methods for teaching: A skills approach*. Colombus, Ohio: Bell and Howell.

Karakoç, Ş. (2003). *Öğretme stratejilerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri: Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. bs.). İstanbul: Birsen Yayınevi.

Martin-Hansen, L (2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, *69*(2), 34-37.

MEB. (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.,7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2014). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2016). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Özcan, B. N. ve Türnüklü, E. (2013). Buluş yoluyla öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine etkisinin incelemesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED),* 4 (7), 29-45.

Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. A. Hakan (Ed.) *Öğrenmeyi öğretme* (ss.147-164) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Özer, B.(2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1, (1):17-32.

Özkal, N.ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.

Öztürk, B.(1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk, (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Sönmez, V. (2008). *Öğrenme ilke ve yöntemleri,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Subaşı, G. (2002). *Bilgiyi işleme kuramı,* Gelişim ve öğrenme. Ulusoy, A. (Ed.) Anı Yayıncılık, Ankara.

Sünbül, A.M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişi ve tutumlarına etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tunçer, B. K. (2007). *Öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırda tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uludağ, Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma- inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

YÖK/DÜNYA BANKASI. (1997). *Fizik öğretimi.* Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstract*, *5*(32).

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. (Editör: M.C.Wittock). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Maccmillan Company, 315-327.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss. 1–20) İçinde, New York, NY: The Guilford press.

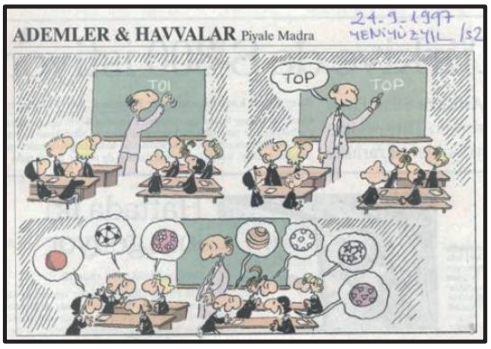
Zimmerman, B. J.,(2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis, (ed. Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, USA.

5. BÖLÜM
ÖĞRENME STİLLERİ

Aslı GÜNDOĞAN*

Öğrenme stilleri, öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi bakımından oldukça önemlidir. Bilindiği gibi sınıf ortamındaki öğrencilerin öğrenme özellikleri birbirinden farklıdır ve her biri farklı strateji, yöntem ve tekniklere gereksinim duyabilmektedirler. Bu gereksinim, onların bilişsel, duyuşsal, sosyal, motor ve dil gelişim özelliklerinin farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme stillerine dayalı öğretim, öğrencilerin gereksinim duydukları biçimde öğrenmelerine, öğrenme ortamında kendilerini etkin hissetmelerine ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenme stillerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde işe koşulması, gerek öğrencilerin öğrenmeye yönelik özelliklerinin farkına varmaları gerekse bağımsız ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri bakımlarından öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır.

Öğrenme Stili Tanımı



Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve bunu yaşam boyu sürdürebilen bireylerin yetiştirilememesi, eğitimin temel sorunlarındandır. Öğrenenin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalığı, onu öğrenmenin merkezine alan bir eğitim anlayışı ile geliştirilebilmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, gerek bireylere öğrenmek istediklerini seçme hak ve sorumluluğu verirken gerekse kendisine en uygun yöntemlerle öğrenme etkinliğine etkin olarak katılma olanağı sağlamaktadır (Oktay,

* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, asli.gundogan@usak.edu.tr

2010). Dolayısıyla öğrenenin kendine uygun yöntemleri seçmesinde onun öğrenmeye yönelik özellikleri etkili olmaktadır. Öğrenmeye yönelik olarak bu özellikler, bireylerin sahip oldukları öğrenme stilleriyle açıklanmaktadır.

İlk olarak Rita Dunn tarafından 1960 yılında kullanılan (Babadoğan, 1995'ten aktaran Güven, 2004) öğrenme stili kavramı, bireysel farklılığı ifade eden en önemli kavramlardandır (Ekici, 2002) ve birçok bilim insanı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır.

> Öğrenme stili, en genel anlamıyla bireyin öğrenmeye yönelik ilgi, özellik, gereksinimlerini kendine özgü biçimde ifade etmesi olarak tanımlanabilir.

Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stilini, öğrenenin karşılaştığı yeni ve karmaşık bilgiler üzerinde derinlemesine düşünmesiyle başlayan bilgiyi edinme ve işleme yolu olarak açıklamaktadır. Bu tanıma göre birey yeni bilgiyi kendine özgü bilişsel süreçleri yardımıyla içselleştirmekte ve var olan diğer bilgilerle birleştirerek öğrenebilmektedir. Kolb, öğrenme stillerini geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak belirlemiş ve "bireyin bilgi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar" olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grabowski, 1993). Gregorc'a göre (1979) öğrenme stili, bireyin içinde bulunduğu çevreden nasıl öğrendiğini ve çevreye uyum sağlama biçimini belirten ayırt edici davranışlardır. Başka bir deyişle, bireyin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve biçimlenmesinde bireysel özellikler yanında sosyal bağlam da etkili olabilmektedir. Reinert (1976) ise öğrenme stilini bireyin bilgiyi alma, anlama, hatırlama ve yeni durumlarda kullanma sürecinde kullandığı en etkili öğrenme yolu olarak tanımlamıştır. Yine, Demirel'e (2005) göre öğrenme stili, çevresel ve kalıtsal özellikler çerçevesinde biçimlenen, bireyin en etkili biçimde öğrenmesine olanak veren bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışların tümüdür. Bu tanımlardan da görüldüğü gibi bilim insanları öğrenme stili kavramının farklı boyutlarına vurgu yapmışlardır. Özetle öğrenme stili;

- Bireyin yeni bilgiyi kendi doğasına uygun hale getirerek öğrenmesiyle açıklanabilir.
- Bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinin yanında yaşadığı çevreyle olan etkileşimi bağlamında biçimlenir.
- Bireysel farklılıkları temele aldığı için kişiden kişiye göre değişebilir.
- Bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanımasına ve bu özellikleri öğretme-öğrenme süreçlerine yansıtmasına olanak sağlar.

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrenenlerin bilgiyi alma (dinleme, görme, deneyimleme vb) ve bilgiyi işleme (bütüncül ya da analitik, soyut ya da somut vb.) biçimlerinin farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır (Kaplan ve Kies, 1995). Bu farklılaşma, onların sahip oldukları öğrenme stilleriyle ilgilidir. Öğrenme stilleri, öğrenenin öğrenmeye yönelik tercihlerini belirlemesiyle ortaya çıkmaktadır. Kolb'a göre (Dunn ve diğ., 1981) bu tercihlerin belirlenmesinde bireyin kalıtsal özelliklerinin, geçmiş yaşantısının ve çevreyle olan etkileşimin büyük ölçüde etkisi vardır. Bireyde doğuştan var olan özellikler geçmiş deneyimleri ve içinde bulunduğu çevreye uyumu bağlamında biçimlenir. Böylelikle bireye özgü olan öğrenme yolları ortaya çıkar. Öğrenme yolları gerek kalıtsal gerekse yaşantısal

özelliklerle ilgili olduğu için, bireyler birden fazla öğrenme stiline sahip olabilirler. Dolayısıyla bireylerin sahip olduğu tek bir öğrenme stili olamayacağı gibi, iyi veya kötü öğrenme stillerinin varlığından da söz edilemez.

Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğretmenler, öğretme-öğrenme ortamlarının etkili biçimde düzenlenmesinde oldukça büyük sorumluluğa sahiptir. Öğretmen, öncelikle öğrencilerin bireysel özelliklerini iyi bilmeli ve onların gereksinimlerine etkili biçimde yanıt verebilmelidir. Bilindiği gibi sınıflarda, pek çok farklı özelliğe sahip öğrenciler bir arada bulunmaktadır. Dolayısıyla etkili öğretimi gerçekleştirmek isteyen bir öğretmen, tüm öğrencilerin özelliklerine karşılık verecek etkinlikler tasarlamalıdır. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi, aynı zamanda bireysel farklılıkların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu noktada öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretmenler için yol gösterici olabilir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenerek, öğretme-öğrenme süreçlerinin farklı araçlar, etkinlikler, yöntemler, teknikler yardımıyla düzenlenmesi oldukça önemli görülmektedir (Polat ve Güven, 2017). Öğrenme stillerine dayalı öğretimin gerçekleştirilmesinde öncelikle öğretmenin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmen, öğrenme stillerinin neler olduğunu ve bunların özelliklerini iyi bilmelidir. Bunun yanında öğretmenin kendi öğrenme stilinin farkında olması da, öğrenme sürecini öğrenme stillerine dayalı tasarlamasında oldukça önemlidir. Çünkü kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan bir öğretmen, öğrencilerde de bu özelliklerin olduğunun farkındadır ve öğretimi öğrenci özelliklerine dönük tasarlayabilmektedir (Gündoğan Çögenli, 2011).

> Öğrenme stillerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanılması, öğrencilerin farklı duyularına ve zekâ alanlarına hitap etme noktasında önemlidir. Bunun yanında, öğrencilerin derse ilgiyle katılmalarına ve olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir.

Öğretimi planlamada ikinci önemli nokta ise, etkinliklerin tasarlanmasıdır. Öğretmen ders planı yaparken öğrencilerin öğrenmeye yönelik gereksinimlerini yordamalı ve bu gereksinimleri karşılayacak etkinlikler geliştirmelidir. Örneğin öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde trafik kurallarını işlerken öğrencilerden trafik polisinin yaptığı hareketleri yapmalarını istemesi, trafik polisiyle röportaj yapmalarını istemesi, trafik kurallarıyla ilgili kısa film izletmesi, öğrencilerin günlük yaşamlardan örnekler vermelerini istemesi, sınıfı gruplara ayırarak gruplardan trafik işaretlerini yapmalarını istemesi vb. onun farklı öğrenme özelliklerini dikkate aldığını gösterir. Öğrenme stillerinin öğretme-öğrenme sürecine yansıması Şekil 1.'de görülmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenme stillerinden yararlanırken öncelikle öğrenenlerin ilgi ve gereksinimleri belirlenmelidir. Sonraki aşamada öğrencilerden edinmeleri beklenen amaçlar (kazanımlar) ve değerlendirme ölçütü belirlenir. Amaçlar belirlendikten sonra amaçlara uygun olarak sırasıyla kaynaklar, süreçteki işlemler, program

KAYNAKLAR

Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.

Burke, K. & Dunn, R. (2002). Learning style-based teaching to raise minority student test scores: There‟s no debate. *The Clearing House*, 76(2), 103-106.

Cornet, C. E. (1983). What you should know about teaching and learning styles.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3.bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Dunn, R. (1983). Can students identify their own learning styles? *Educational Leadership*, 40(5), 60-62.

Dunn, R. & Dunn, K. (1974). Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *The Phi Delta Kappan*, 36, 275-279.

Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12.* Massachusetts: Prentice-Hall, Inc.

Dunn, R., Debello, T., Brennan, P., Krimsky, J. & Murrain, P. (1981). Learning style researchers define differences differently. *Educational Leadership*, *38*(5), 372-375.

Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, *27*(123), 42-47.

Evin Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Evin Gencel, İ. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online, 7*(2), 401-420.

Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, *36*(4), 234-236.

Gündoğan Çögenli, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Honey, P. & Mumford, A. (1995). *Learning styles questionnaire: Facilitator guide.* England: Organization Design and Development, Inc.

Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaplan, E. J. & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, *22*(1), 29-33.

Kayes, A. B., Kayes, C. D. & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming, 36*(3), 330-354.

Kofoğlu, T. R. (2014). *11. sınıf Coğrafya dersinde 4MAT öğretim sisteminin kullanılmasının öğrenci başarı düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). The Kolb learning style inventory-Version 3.1 2005 technical specifications.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiencies as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Mutlu, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolbûn yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*(13). 15-29.

Oktay, A. (2010). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Yay. Haz.). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s.1-19). Ankara: Pegem Akademi.

Önder, F. (2006). *Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Reinert, H. (1976). One Picture is worth a thousand words? Not necessarily. *The Modern Language Journal, 60*(4), 160-168.

Reinert, H. (1977). ELSIE is no bul lor on utilizing information concerning student learning sytles. R. A. Schulz (Yay. Haz.). *Personalizing foreign language instruction learning styles teaching options* içinde (s.34-41). Illionis: National Textbook Company.

Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies-Understanding style differences in learning and behaviour.* London: David Fulton Publishers.

Riechmann, S. W. & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the validity of a student learning styles instrument. *Journal of Psychology*, *87*(2), 213-222.

Smith, R. M. (1984). *Learning how to learn: Applied theory for adults.* Keynes: Open University Press.

6. BÖLÜM
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Tuğba SELANİK AY*

Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için uygun öğretim yönteminin seçilmesi gereklidir. Öğretim yöntemi seçimini etkileyen faktörler; dersin amacı, konunun yapısı, öğretmenin ve öğrencilerin yönteme yatkınlığı, süre, sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel özellikleri ve kullanım kolaylığı biçiminde sıralanabilir (Demirel, 2009). Bu bölümde öğretim yöntemleri başlığı altında; anlatım, tartışma, problem çözme, örnek olay, yaratıcı drama, gösterip yaptırma ve bilgisayar destekli öğretime yer verilmiştir. Özellikle bu yöntemlerin ele alınmasının sebebi sıklıkla kullanılan yöntemler olmaları ve daha etkili kullanılabilmeleri yönünde katkı sağlayabilmektir. Her yöntemle ilgili farklı disiplinler bağlamında etkinlik planları geliştirilerek ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Anlatım yöntemi, olay, olgu ve ilkelerin öğrencilere sözel olarak aktarılması biçimde tanımlanabilir. Uygulanması en kolay yöntemlerden biri gibi görülse de aslında ustalık gereken yöntemlerden biridir.

Anlatım

Anlatım yöntemini kullanan kişinin iletişim becerileri, yöntemin etkili kullanımı için büyük önem taşır. Aynı konuyu anlatım yöntemi kullanarak işleyen iki farklı öğretmenin yarattığı etkinin aynı olmaması, yöntemi kullanan öğretmenlerin ses tonu, vurgulaması, konuşmasının akıcılığı, beden dili, göz teması, jest ve mimiklerin etkili kullanımı, mizah yeteneğine sahip olması, teknolojiden yararlanması gibi etkenler ile açıklanabileceği gibi, anlatım yönteminin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenip desteklenmediği ile de açıklanabilir.

Anlatım yöntemini kullanan kişinin iletişim becerileri, yöntemin etkili kullanımı için büyük önem taşır. Bu nedenle anlatım yöntemini kullanan kişilerin dinleyiciler üzerinde bıraktığı etki, birbirinden farklıdır.

Derslerde hangi yöntem tekniklerden yararlanılırsa yararlanılsın dersin bir aşamasında (giriş, özetleme, değerlendirme vb.) mutlaka anlatım yönteminden yararlanılır. Bu nedenle her öğretmenin, anlatım yönteminin etkili kullanımı konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Anlatım yöntemi öğretmen merkezli bir yöntem olduğu için kullanan kişinin alan bilgisine sahip olması; konu içeriğini çok iyi biçimde organize etmesi; konunun her boyutuna uygun örnekler tasarlamış olması önem taşımaktadır. Kısaca anlatım yöntemi ders öncesi hazırlık gerektirir. Konunun genel çerçevesi ve alt başlıklarının kazanım kapsamında belirlenmesi; ilgili beceri ve değerlerle ilişki kurulması; konu kapsamında yer ve-

* Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Afyon, tsay@aku.edu.tr

rilmesi gereken kavramların önceden belirlenmesi bir gerekliliktir. Anlatım yöntemi öğretmen merkezli, öğretmenin daha aktif, öğrenenlerin daha pasif bir rol üstlendiği yöntemdir.

Dersin girişinde, dikkat çekme aşamasında konuyla ilgili bir karikatür, kısa film, fotoğraf, edebi bir üründen alıntı, bir özlü söz, reklam, kamu spotu gibi bir araç kullanılması anlatım yönteminden önce dikkatlerin öğretmende toplanmasına ve öğrencilerin konu hakkında fikir sahibi olmalarına olanak tanır. Kesintisiz dikkat süresi öğrencilerin yaşlarına ve kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte 45 dakika kesintisiz anlatım yöntemi kullanmak mümkün değildir. Bu nedenle anlatım yöntemi kullanılsa bile belli aralıklarla farklı yöntem ve tekniklere başvurulması verimi artırır. Bu yöntemin değerlendirme aşamasında klasik ölçme değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılabileceği gibi alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından da yararlanılabilir.

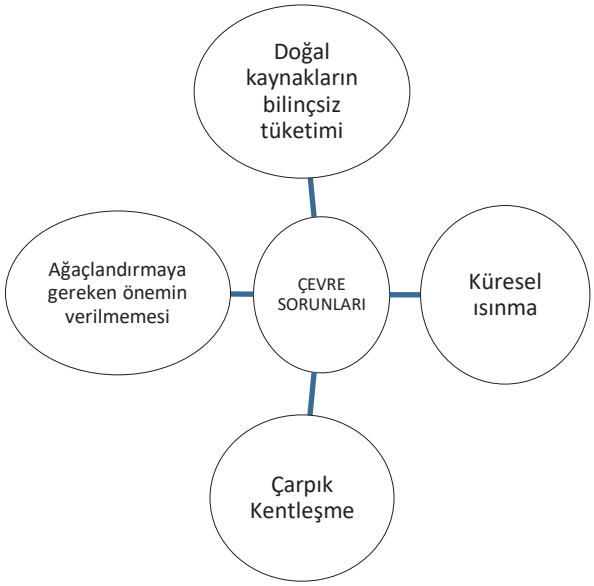
Anlatım Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği

<table>
<tr><td colspan="3">Dersin adı: Fen Bilimleri
Sınıf: 5
Ünite adı: İnsan ve Çevre/ Canlılar ve Yaşam
Kazanım: F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucu gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına ilişkin çıkarımda bulunur.
Önerilen süre: 45 dakika+45 dakika</td></tr>
<tr><td>10 dk.</td><td></td><td>Dikkat çekme

Karikatür tahtaya yansıtılır. Öğrencilere karikatürde neyin anlatılmak istendiği sorularak konuya dikkat çekilir.</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td>20 dk.</td>
<td>Örnek Olay

Mete bir gün televizyon izlerken Greenpeace (Dünya yeşil barış) örgütü üyelerinin su kıtlığı nedeniyle uluslararası su kullanımı yasasının çıkarılması için yaptığı bir eylemi izler. Greenpeace örgütünü merak eder ve internette araştırır. Gazete arşivlerinde Greenpeace örgütünün geçmişte yaptığı eylemleri bulur. Greenpeace 50 yıl önceki eylemlerinde, çevre kirletilmeye devam edilirse su kaynaklarının azalacağını ve su kıtlığı yaşanacağını iddia etmiştir. Mete, bugün yaşanan su sıkıntısının yıllar önce belirtilerinin olduğunu görür ve şunları düşünür: Neden insanlar doğayı ve çevreyi koruyacak bir yaşamı seçmedi? Neden zamanında önlem almadı? Doğa ve su bu kadar önemliyken insanlar neden doğayı kirletti? Susuzluğun yol açtığı savaşları ve ölümleri neden göremedi? Mete geçmişteki insanların çevreye olan duyarsızlığını anlayamıyordu. Mete kendi kendine, "Bugün insanlığın sahip olduğu çevre bilincine ve çevresel değerlere, kendinden 50 yıl önce yaşayan insanlar da sahip olsalardı acaba şuan susuzluk çeker miydik?" diye sordu. Sonra da "Acaba geçmişte insanların göremediği ya da üstlenmediği bir sorumluluğu gelecekte çocuklarım da sorun olarak yaşayacak mı?" diye aklından geçirdi.</td>
<td>Güdüleme

Yandaki örnek olaydan yararlanılarak konuyu bilmenin önemine ilişkin öğrencilerin güdülenmesi sağlanır.</td>
</tr>
<tr>
<td>20 dk.</td>
<td>
</td>
<td>Gözden Geçirme

Öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etmek için, bildikleri çevre sorunlarını söylemeleri istenerek tahtada yandaki şekle benzer bir zihin haritası oluşturulur.</td>
</tr>
<tr>
<td>30 dk.</td>
<td>Çevre sorunları başlığı tahtaya yazılır ve tanımı yapılır. Çevre sorunları sıralanır ve örneklendirilir. Çeşitli kaynaklar (ders kitabı, gazete haberleri, fotoğraflar ve videolardan) kullanılarak çevre sorunları üzerine insanların etkisi anlatılır.
Anlatım sırasında uygun görülen yerlerde dramadan yararlanılarak çevre kirliliğinden etkilenen hayvanlar, insanlar ve doğal çevre (hava, su, toprak) ile ilgili örnekler kullanılır.</td>
<td>Derse geçiş</td>
</tr>
</table>

KAYNAKLAR

Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

Altunay, A. (2012). Her yerdeki ses: Radyo. *Toplum ve iletişim* (Ed. Nazlı Bayram) içinde (ss. 51-74). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Aquinas, J. (2011). *Human resource management principles, methods&techniques of teaching*. (2nd Edition). New Delhi: PHI Learning Private Limited.

Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erişen,Y., Çeliköz, N. (2007). Eğitimde bilgisayar kullanımı. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ed. Demirel, Ö. & Altun, E.). 1. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. *Sınıfta Demokrasi* (Ed. Ali Şimşek). s.1-25, Eğitim Sen Yay. Ankara.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Parlak, Y. (2011). Tarih öğretiminde güdümlü küçük grup tartışmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seferoğlu, S.S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (1. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (6. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.

Şenocak, E., Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 359-366.

Drake, F. D. ve Nelson L. R. (2005). *Engagement in teaching history theory and practises for middle and secondary teachers.* Ohio, USA: Pearson Merrill Prentice Hall.

Horzum, M. B., Alper, A. (2006). Fen bilgisi dersinde örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi, bilişsel stilin ve cinsiyetin öğrenci başarısına etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 39 (2), 151-175.

Tok, T. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. (Ahmet Doğanay Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde* (s.161-230). Ankara: Pegem Akademi.

Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramanın üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim.* 49, 19-23.

Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yanpar, T. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

7. BÖLÜM
ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

Hikmet SÜRMELİ[*]
Mehtap YILDIRIM[**]

Aktif Öğrenme Teknikleri

Eğitimin en önemli hedefi öğretim kalitesini arttırmaktır. Bu amaçla eğitim ortamlarında çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmakta ve değerlendirilmektedir. Araştırmalar; öğrencilerin en iyi yaparak yaşayarak öğrendiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli olması hedeflenmeli ve öğrencilerin süreçte aktif katılımı sağlanmalıdır (Holubova, 2010; Michael, 2006). Öğrenmenin aktif bir süreç olarak kabul edildiği bu yöntemlerin temeli, yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda; mevcut öğretim uygulaması, seçilen öğrenme problemiyle birlikte uygun öğrenme ortamında gerçekleşir (Nezvalova, 2007a).

Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye ait olduğu aktif öğrenme, öğretmenin yönlendirici, rehber ya da kolaylaştırıcı rolde olduğu öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli yaklaşım bilgilerin doğrudan anlatımla kazandırılmaya çalışılması yerine, sınıf tartışmasının dâhil olduğu işbirlikli ve problem çözmeye dayalı çalışmaları içerir. Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif etkinliklere katıldıkları bu süreç; öğrencilerin bilgi edinmesine düşünmesine, derse katılımlarının artmasına daha iyi öğrenmelerine ve problem çözmelerine yardımcı olmayı sağlar (Michael, 2006).

Alanyazında çok sayıda aktif öğrenme tekniği bulunmakla birlikte; öğretim ortamlarında hangi tekniğin kullanılacağına karar verilirken; işlenen konu, öğrenci özellikleri, araç-gereçler ve ulaşılmak istenen amaç gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Erdönmez, 2008). Bu bölümde aktif öğrenme tekniklerinden; beyin fırtınası, analoji, altı şapka düşünme, düşün-tartış-paylaş, istasyon, rol oynama, eğitsel oyun, akvaryum, kartopu, vızıltı teknikleri açıklanmış ve uygulamalı örnekleri sunulmuştur.

Analoji

Analoji, iki kavram arasındaki benzerlikleri belirleme sürecidir. Öğrencilere tanıdık olan bu kavramlar karmaşık ve görselleştirilmesi zor olan yeni kavramlar arasında köprü kurmaya yardımcı olur. Bilinen, tanıdık gelen kavram analog, bilinmeyen ise hedef kavram olarak ifade edilir. Analoji Tekniği; hedef kavram ile öğrencilerin ön bilgileri arasında

[*] Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Mersin, hsurmeli@mersin.edu.tr

[**] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

köprü oluşturur. Sahip olunan önceki bilgiler ile özümseme sağladığı için, özellikle soyut kavramların öğrenilmesini sağlayan bir tekniktir (Treagust, 1993).

Karmaşık kavramların anlamlandırılması için, öğrencilerin kullanabilecekleri "zihinsel modeller" olarak da ifade edilebilir. Zihin modelleri, benzetme yoluyla oluşturulduğundan analojiler bilişte önemli rol oynar. Yeni kavramsal şema olarak oluşturulan ilişkiler kaynak analojiden hedefe aktarılır (Gentner vd., 1997; Glynn, 2007). DNA-Bilgisayar analojisi ya da göz-fotoğraf makinesi analojisi bu ilişkiye örnek gösterilebilir. Analojiler, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarında önemli rol oynar, yapılandırmacı öğrenme görüşü ile tutarlıdır. Öğrenciler; bilişsel olarak geliştikçe, daha fazla bilim öğrendikçe daha sofistike ve güçlü zihinsel modeller oluştururlar (Glynn, 2007).

Analoji, iki ucu keskin bir kılıç gibi düşünülebilir. Analojiler dikkatli uygulanmadığında öğrencilerde kavram yanılgılarına neden olabilir.

Analojiler dikkatli uygulandığında, karmaşık kavramları öğrenciler için anlamlı kılabilir; ancak benzetmelerin tam olarak uyuşmadığı yerlerde kavram yanılgıları olabilir. Bu nedenle öğretmenler uyuşmayan yerleri öğrencilere vurgulamalıdır. Ayrıca çoğu öğrenci, analog kavrama aşina olsa da kimi öğrenciler olmayabilir. Analojinin etkili olabilmesi için tüm öğrencilerin analog kavramı bilmesi de önemlidir (Glynn, 2007).

Analojilerin yeni fikirleri öğrenciler için daha anlaşılır kılabilmesinin yanı sıra öğrenmeyi teşvik edebilecek bilişsel çatışmalar yarattığı için, pedagojik araç olarak eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır (Duit, 1991). Temel kavramların açıklanmasında öğretmenlere rehber olabilecek yardımcı bir model, Analojilerle öğretim modelidir. Analojilerle öğretme modelindeki aşamalar, öğretmenlerin analojileri etkili ve sistematik bir biçimde kullanmalarına yardımcı olur. Bu modelin aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Glynn, 2007):

1. Öğrencilere *hedef* kavramını tanıtmak (örneğin; hücre),
2. Öğrencilere *analog* kavram ile ilgili bildiklerini hatırlatmak (örneğin; lego),
3. Analog ve hedef kavramların özelliklerini belirlemek (örneğin; hücre ve lego),
4. Analog ve hedef kavramların benzer özelliklerini göstermek (kavram haritasında gösterilebilir),
5. Analog ve hedef kavramların arasındaki analojinin nerede bozulduğunu belirlemek,
6. Hedef kavram ile ilgili sonuçları çizmek.

Analoji ile öğretim modelinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli faktörler; öğrencilerin kaynak analoğu iyi anlaması (Duit, 1991; Wilbers ve Duit, 2006) ve hedef kavram ile benzer birçok özelliğe sahip analogların seçilmesidir. Bu nedenle analog ve hedef kavrama ilişkin ne kadar çok özellik paylaşılırsa benzetme de o derece iyi gerçekleşir. Bir diğer önemli faktör ise öğrencilerin kavram yanılgısına sahip olmadıklarının belirlenmesidir. Bunu anlamak için öğrencilere analog ve hedef kavramlar arasında paylaşılmayan özellikler ile ilgili sorular sorulabilir ya da öğrencilere kendi benzetmelerini yapmaları ve bu benzetmeler üzerinde analojinin bozulduğu yerleri göstermeleri istenebilir (Glynn, 2007).

Öğretmenler analojileri ve analojiye dayalı etkinlikleri, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini dikkate alarak uygulamalıdırlar. Ayrıca öğrenciler, hedef ve analog arasındaki sınırlı benzetmeyi göz önünde bulundurarak kendi analojilerini oluşturmaları konusunda teşvik edilmelidir. Bu nedenle, birçok araştırmacı, öğrencilerin kendi analojilerini oluşturması gerektiğini savunmaktadır (Cosgrove, 1995; Wong, 1993). Bu araştırmacılara göre, öğrencilerin oluşturduğu analojiler iki nedenden dolayı önemlidir. Öğrencilerin önceden bildiği kavramlarla olan ilişkisini yansıttığından öğrencinin içeriği daha derinlemesine anlamasını sağlar. Öğrencilerin kendi analojilerini oluşturmaları aktif öğrenmelerinde rol üstlenmelerini sağlarken, bildikleri ve öğrenmeye çalıştıkları arasında kavramsal köprüler kurarlar (Glynn, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin belirli bir konuyu nasıl kavramsallaştırdıklarını anlamak için analojiler etkili bir tekniktir.

Analoji Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği

Dersin adı:	Biyoloji	
Sınıf:	9	
Ünite adı:	9.2.Hücre	
Konu:	Hücre Modeli Üzerinde Hücresel Yapıları ve Görevleri	
Önerilen süre:	40+40 dakika	
Kazanımlar Öğrenciler, hücre modeli üzerinde hücresel yapıları ve görevlerini açıklar. Öğrenciler, analoji yazıları ve görsel analoji için olası fikirler üzerine beyin fırtınası yapar. Öğrenciler, hücredeki organellerin adlarını, işlevlerini anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olmak için kendi benzetmelerini oluşturur. Öğrenciler, çalıştıkları ortak çalışmalarını organellerin daha derin anlaşılması için sınıf arkadaşlarıyla paylaşır.		
Ünite kavramları Hücre, hücre organelleri		
Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri Beyin fırtınası, analoji, grup tartışması		
Süre		**Öğrenme-öğretme etkinlikleri**
5 dk.	**<u>Birinci ders</u>** 1. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmaları ve aşağıdaki soruyu yanıtlamaları için büyük grup tartışması yapın. *Analojiler ile ilgili ne biliyorsunuz?*	Derse giriş

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Eğitim Yayınları.

Alper, B., Can, E., Demirhan, F., Güleç, G., Yılmaz, M. & Gündoğdu Kalın Y. (2017). *Ortaöğretim sağlık bilgisi ve trafik kültürü 9.* Ankara: MEB Yayınları.

Al-Mutairi AM. (2015). The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among male students in Kuwait: A field study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. *Journal of Education and Practice, 6* (3), 136- 145.

Aşılıoğlu, B., Savaş, B., Şahin, Ç., Aydoğan, İ., Arslan, M. & Genç, S. Z. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Editör: Arslan, M. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aycan, Ş., Türkoğuz, S., Arı, E. & Kaynar, Ü. (2002). *Periyodik cetvelin ve elementlerin tombala oyun tekniği ile öğretimi ve bellekte kalıcılığının saptanması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi-ODTÜ-Ankara.

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Can, S. (2017). *Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cornett, C. E., & Smithrim, K. L. (2001). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum.* Toronto, ON: Prentice-Hall.

Cosgrove, M. (1995). A study of science-in-the-making as students generate an analogy for electricity. *International Journal of Science Education, 17*, 295.

Çoban, B. & Nacar, B. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları

Daştan, C. (2017). *Ortaöğretim biyoloji 10.* Ankara. Açılım Eğitim Öğretim Yapı San. ve Tic. A.Ş.

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education, 75*(6), 649–672.

Erdönmez, N. (2008*). Hidrografya konularının öğretiminde aktif öğrenme temelli bir model (ortaöğretim 10. sınıf örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

De Bono, E. (1987). *Six thinking hats*. London: Penguin.

De Bono, E. (1982). Plus, Minus, Interesting: Weighing the Pros and Cons of a Decision, De Bono's Thinking Course.

http://www.mindtools.com/pages/article/newTED_05.htm

Edward de Bono's webpage, www.edwddebono.com

Erdebil, C., Düzgün, R., Siyavuş, A.E. & Yılmaz, F. (2017). *Ortaöğretim Coğrafya 10*. Ankara: MEB Yayınları.

Faust, J. L., & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching, 9* (2), 3-24.

Gander, M. J. & H. W. Gardiner. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi.* Üçüncü Baskı. Yayıma Hazırlayan: B. Onur. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. Sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Gentner, D., Brem, S., Ferguson, R., Markman, A., Levidow, B., Wolff, P., & Forbus, K.D. (1997). Analogical reasoning and conceptual change: A case study of Johannes Kepler. *The Journal of the Learning Sciences, 6*(1), 3 –40.

Glynn, S. (2007). The teaching with analogies model. *National Science Teachers Association, NSTA WebNews Digest* (Science and Children: Methods and Strategies).

Güçlü, E. (2007). *Sınıf yönetiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısındakı ve tutumundaki önemi.* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademede fiilimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Jones, D.J. (2007). The station approach: How to teach with limited resources. *NSTA WebNews Digest, Science Scope: Feature.*

Kivunja, C. (2015). Using de bono's six thinking hats model to teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy. *Creative Education, 6*, 380-391.

Köseoğlu, P., Soran, H. & Storer, J. (2009). Developing learning stations for the purification of waste water. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 210–214.

Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review, September, 82*(298), 73-82.

Mesure, S. (2005) Creativity in science: The heart and soul of science teaching. *Education in Science*, *214*, 12–14.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education Published, 30*(4), 159-167.

Myers, S.A., & Anderson, C.M. (2008). *The fundamentals of small group communication*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Nik Azlina, N.A. (2010). CETLs: Supporting Collaborative Activities Among Students and Teachers Through the Use of ThinkPair-Share Techniques.

https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/188.pdf

Okuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Doktora tezi, S.B. Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi.

Robb, L. (2003). *Teaching reading in social studies, science, and math: Practical ways to weave comprehension.* New York: Scholastic Professional Books

Seyrek, H. & Sun, M. (1999). *Okul öncesi eğitimde oyun.* 5. Baskı. İzmir: Mey Yayınları.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Şaşmaz Ören, F. & Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "Güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.

Treagust, D. F. (1993). The evolution of an approach for using analogies in teaching and learning science. *Research in Science Education, 23*, 293-301.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Wilbers, J., & Duit, R. (2006). Post-festum and heuristic analogies. In P.J. Aubusson, A.G. Harrison, & S.M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 37–49). Springer: Netherlands.

Wong, E.D. (1993). Self-generated analogies as a tool for constructing and evaluating explanations of scientific phenomena. *Journal of Research in Science Teaching, 30*, 367–380.

Yararlanılan internet kaynakları

https://www.calacademy.org/educators/lesson-plans

https://serc.carleton.edu/introgeo/interactive/tpshare.html

https://www.calacademy.org/educators/lesson-plans

https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/roleplay.html

https://susanpope.com/lesson-plans/social-studies-drama-lessons.html

https://betterlesson.com/home?from=header

https://makalepark.com/renkli-kagittan-dosya-yapimi-resimli-anlatim

8. BÖLÜM
OKUL DIŞI ÖĞRENME

Mustafa ERGUN[*]
Elif OMCA ÇOBANOĞLU[**]

Eğitimin bireye kimi bilgi ve becerilerin belli amaçlar doğrultusunda belirli bir zaman içinde plan ve program bağlamında kazandırılması anlamına geldiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Öğrenme yalnızca okulda belirli bir program dahilinde öğretmen ve öğrenci ile gerçekleştirilen süreçlerin bütünü değil, okul dışında da gerçekleşen bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme anlamına gelen informal eğitim, okul dışında var olan tüm öğrenmeleri kapsamaktadır (Eshach, 2007). Bu bağlamda; formal eğitim gibi informal eğitim de bireyin gelişimini sağlamak, toplumun niteliğini artırmak ve sorunsuz bir ortam oluşturarak bireyin öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Türkmen, 2010).

Doğal alanların ve insanın doğayla temasının azalması, iş sahalarının artması, yoğun iş yaşamı, teknolojinin aşırı kullanımı ve kalabalık trafik gibi durumları beraberinde getiren toplumsal ve teknolojik gelişmeler, günümüzdeki çocukluk deneyimlerini de değiştirmektedir. Giderek artan sayıdaki araştırma, daha çok dışarıda (doğada, sokakta) zaman geçiren ve oyunlar oynayan çocukların, zihinsel ve fiziksel alan başta olmak üzere, genellikle içeride zaman geçiren diğer çocuklara göre birçok alanda avantajlı olduğunu savunmaktadır. Yaşamı ev, okul ve alışveriş merkezi arasında sıkışıp kalmış olan günümüz çocukları, dışarıda, önceki yıllarda yaşamış akranlarına göre daha az zaman geçirmektedir. Zamanlarının büyük bir kısmını ise okulda, eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri sınıflarında geçirmektedirler.

> Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlere, farklı yerleri nasıl eğitim öğretim ortamı haline getirebilecekleri konusunda yol gösterici özelliktedir.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuş öğretim programlarında, yaparak yaşayarak öğrenme anlayışının öneminden söz edilmektedir. Eğitim öğretimin çoğunlukla sınıf içinde yürütülmesi, gerek sağlık açısından gerek yaparak yaşayarak öğrenme felsefesi açısından eksik algılanmaktadır. Bunu önlemek için öğretmenlerin sınıf dışı eğitim yaklaşımı ve uygulamalarını benimsemeleri önerilmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlere, farklı yerleri nasıl eğitim öğretim ortamı haline getirebilecekleri konusunda yol gösterici özelliktedir. Son yıllarda özellikle milenyumdan sonra tüm dünyada bilgi ve teknoloji ala-

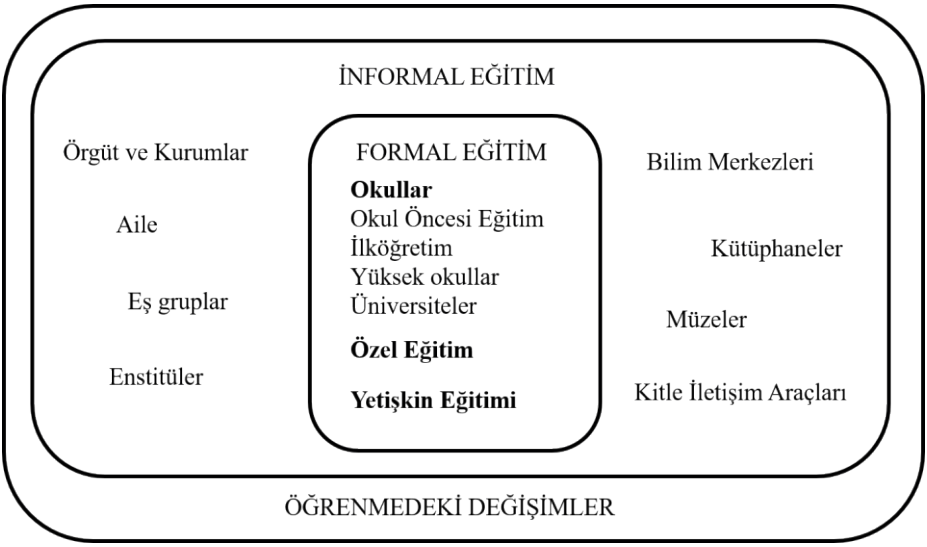
[*] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, mergun@omu.edu.tr

[**] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, eomca@omu.edu.tr

nında yaşanan değişmeler, uygulanan öğretim yöntemlerinde de kimi değişikliklere neden olmuştur. Bu değişimler arasında özellikle teknolojide yaşanan gelişmeler her alanı olduğu gibi öğretim alanını da etkilemiştir. Örneğin, çocuk psikolojisindeki gelişmeler ve okulda okutulacak derslerin değişmesi, öğrenci merkezli yöntemlerin geliştirilmesine neden olmuştur (Gögebakan, 2008). Benzer biçimde eğitim teknolojisinde, ders araç ve gereçlerindeki değişmeler, bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta gibi teknolojik gereçlerin eğitim kurumlarında giderek daha etkili biçimlerde kullanılması öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinde kimi değişmelere neden olmuştur (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013). İyi bir yöntem, emek ve zamandan tasarruf sağlamalı; öğrencinin kişiliğine, gelişimine ve mantığa uygun olmalı; tekdüze olmamalı; öğrenciyi aktif hale getirmeli, motive etmeli, ilgi ve gereksinimlerine cevap verebilmeli, bireysel farklılıkları dikkate almalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997). Öğrenme ortamları, öğrencilerin düşünce ve problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte düzenlendiğinde, öğrenciler bilgiyi ezberlemek yerine zihinsel olarak anlamlandırarak bilgiyi içselleştirir ve kalıcı bilgi edinirler (Erdem, 2007).

Yaşantımız sırasında birçok şeyi de sınıfın dışında öğreniriz. Bireylerin sınıf dışında günlük yaşamdaki doğal ortamlarda öğrenme amacı kapsamında olsun ya da olmasın yeni şeyleri keşfetmesi informal öğrenmedir. İnformal öğrenme, bireyin yaşamında doğal olarak ortaya çıkan ve deneyimleri sonucunda oluşan öğrenmeler bütünüdür.

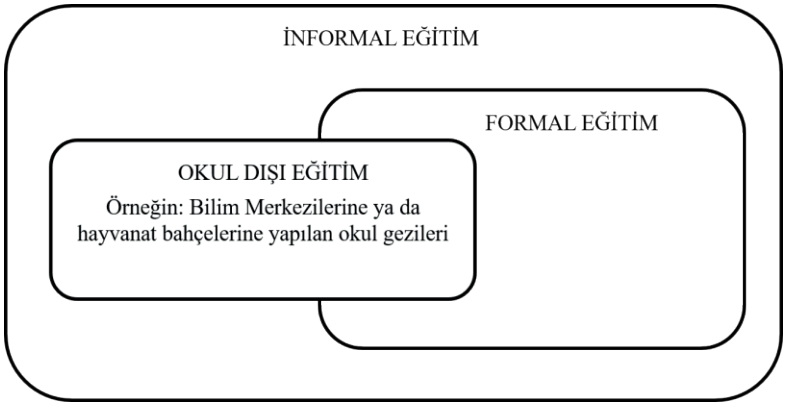
İnformal öğrenme, okullarda verilen eğitime göre daha doğal, esnek ve eğlenceli olan okul dışı çevreler sundukları için değişik aktivitelerle öğrencilerin farklı deneyimler kazanmalarına imkân sağlar. Bunun yanı sıra; öğretimi kitaba bağımlı olmaktan ve kimi zaman tek düze olabilen sınıf atmosferinden kurtararak zengin öğretim kaynakları sağlar (Noel, 2007), okulda verilen eğitimi destekler (Taylor ve Caldarelli, 2004).



Şekil 1. Formal Eğitim ile İnformal Öğrenme Ortamları (Alenen, 1981, akt. Hannu, 1993)

Okul dışı öğrenme ortamları, bireye formal eğitim ile gerçekleştirmenin zor olduğu yaşam deneyimleri sunması, gerçek nesnelerle etkileşime geçebilme olanağı sağlaması ve bireylerde ilgi ve merak duygusunu canlandırması açısından önem taşımaktadır (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010). Bu nedenle; eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde var olan bu öğrenme ortamlarının yeri ve önemi her geçen gün artmaktadır. Bu ortamlar öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmesinin yanında farklı deneyimler sunar, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda gönüllü ve bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanır. Şekil 1'de görüldüğü gibi bireylerin gerçek yaşam deneyimi kazanmasına fırsat verdiği için; okul dışı öğrenme ortamları, okulda öğrendikleriyle ilişki kurmalarına yardımcı olmakta ve bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Ramey-Gassert, 1997). Yaşamın her anında devam eden informal eğitim ile her türlü ortam, mekân kısaca insanoğlunun bulduğu her yer informal öğrenme ortamları olmaktadır. Bu tür toplumsal alanlar, okul kapsamında belirli amaç ve kazanımları gerçekleştirmek için planlı ve programlı olarak kullanıldığında okul dışı öğrenme ortamları olarak adlandırılmaktadır (Hannu, 1993).

Okul dışı öğrenme ortamlarının planlı ve programlı kullanılmasıyla birlikte; birey öğrenme içeriklerinde yer alan kavram ve nesnelerle etkileşim halinde bulanarak tam ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Ramey-Gassert, 1997). Bireyler için, sınıf içerisinde sunulmayan öğrenme olanakları sunmakta ve öğrencilerin kendi hızlarında, kendilerine uygun farklı yollarda öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Melber ve Abraham, 1999). İnformal öğrenme ortamları, bireylerin kavramlarını anlamalarına yardımcı olma potansiyeline sahip olmanın yanında sonraki öğrenmelerinde de sorumluluk almalarına katkı sağlamaktadır (Olson, Cox-Petersen ve McComas, 2001). Okullarda verilen formal eğitimin yanında kullanılan informal öğrenme ortamları, öğrencilere otantik deneyimler sunmakta, gerçek nesnelerle etkileşim olanağı sağlamakta merak ve ilgi duygularını canlı tutmaktadır (Meredith, Fortner ve Mullins, 1997; Pedretti, 1997). Bu amaçla okul dışı öğrenme ortamları olarak adlandırılan bu ortamların aynı zamanda; okuldaki eğitim ortamını ve dersleri zenginleştirdiği, soyut kavramları somutlaştırdığı, öğrencilerin kimi becerilerinin gelişmesini sağladığı ve okulda öğrenilenler ile günlük yaşam arasında ilişki kurulmasına yardımcı olduğu görülmüştür (Chin, 2004; Bozdoğan, 2007).



Şekil 2. İnformal ve Formal Eğitim Arasında Köprü Olan Kurumlar (Hannu, 1993)

KAYNAKLAR

Adıgüzel, H. & Öztürk, F. (1999). Türk eğitim düşüncesinde okul müzesinden müze pedagojisine değişim. *Eğitim ve Bilim, 14*(114), 73-81.

Allan, A. D. (1963). *Müzelerin teşkilatlanması-pratik öğütler.* UNESCO, ICOM Türkiye Millî Komitesi Yayınları.

Atagök, T. (1999). Yaşayan müze ve eğitim. *Sanat Dünyamız,* 71, 223-227.

Atasoy, S. (1978). Eğitim kurumu olarak müzeler. *Arkeoloji ve Sanat, 1*(1). 20-22.

Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.

Bozdoğan, A. E. (2007). Students interests towards science fields about exhibitions in science centers: Feza Gursey Science Center in Turkey. *Natural Science Education,* 2 (19), 5-17.

Chin, C-C. (2004). Museum experience: A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.

Çobanoğlu, E. O. & Karakaya, Ç. (2012). Bilim Merkezleri Sempozyumu, Bursa.

DeMattia, L. & Denney, S.L. (2008). Childhood obesity prevention: Successful community-based efforts, *annals of the american academy of political and social science*, 615(1), 83-99.

Dow, P. B. (1993). Teaching with objects: No fault learning? *Social Studies, 84* (5) 230-231.

Erdem, E. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Eğitimde Yeni Yönelimler.* 2. Baskı, Demirel, Ö. (Ed.). Pegema Yayıncılık. Ankara

Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* İstanbul.

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

Gerçek, F. (1999). *Türk Müzeciliği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gögebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi-gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması (eski Malatya ulu cami örneği), *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220.

Gurnett, D. (2009, April). Environmental education and national parks, a case study of Exmoor. Paper presented at the Fourth International Outdoor Education Research Conference, La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia. http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2009_conference_gurnett.pdf adresinden erişilmiştir.

Hagemann H. & Ergun M. (2012) Cenevre'de kimyanın keşfi: Chimiscope, *Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu*, 26-27 Mayıs 2012 içinde (s.13-18) Bursa: Türkiye.

Hannu, S. (1993). Science centre education. Motivation and learning in informal education. (Unpublished Doctoral Dissertation). *Helsinki University Department of Teacher Education*. Finland.

Henson, K. (2008). It's zoos out there. *Science Teaching*. 75(2). 44-47.

Hicks, E. C. (1986). *Museums and schools as partners*. Eric Digest. ERIC Clearinghouse on Information Resources. New York.

Hooper-Greenhill, E. (1994). Museum education: Past, present and future*. Towards The Museum of The Future*. R. Milles, L. Zavala (Eds). London and New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi*. Çev. Meltem Ö. Evren ve Emine G. Kapçı, Yay. Haz. Bekir Onur, Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Johnson, L. M., Duffek, K., & Richards, J. (2008). *Creating outdoor classrooms: Schoolyard habitats and gardens for the Southwest*. University of Texas Press, Austin

Keleş, V. (2003). Modern müzecilik ve Türk müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1)*, 1-17.

Kuruoğlu, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (1), 275-285.

Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego: State Education and Environment Roundtable.

Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.

Mercin, L. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde müzelerin sanat eğitimi amaçlı kullanılmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Meredith, J.E., Fortner, R.W., & Mullins, G.W. (1997). Model of affective learning for non-formal science education facilities. *Journal of Research in Science Teaching,* 38(8), 805-818.

Modan, A. (1995). Psikoloji müzeye giriyor. *Siyah Beyaz Gazetesi*. 26.10.1995

Noel, A. M. (2007). Elements of a winning field trip, *Kappa Delta Pi Record,* 44(1), 42-44. DOI: 10.1080/00228958.2007.10516491

ODTÜ (2017). Geliştirme Vakfı Ankara Okulları Müze Eğitimi Uygulamaları: http://www.erg.sabanc_univ.edu/iok2004/bildiriler/Nurgul%20Ugur.doc Son erişim tarihi: 20. 10. 2017.

Olson, J.S., Cox-Petersen, A.M. & McComas, W.F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 155-173.

Özsoy, V. (2002). Sanat (resim) eğitiminde müze ve okul iş birliği ve müzeye dayalı bazı öğretim yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154, Kış-Bahar 2002, s. 5-17. Ankara: MEB Yay.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz H. B., Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı FATİH projesi değerlendirmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799–1822.

Pedretti, E. (1997). Septic tank crisis: A case study of science, technology and society education in an elementary school. *International Journal of Science Education,* 19(10), 1211-1230.

Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom*. The Elementary School Journal,* 4, 433-450.

Rose, T. H. (1958). *Müzeler ve öğretmen*. Ankara: Maarif Basımevi 7-13.

Safran, M. & Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (1) 87-94.

Seidel, H. & Hudson, K. (1999). Müze eğitimi ve kültürel kimlik. *Uluslararası İki Çalışma Raporu*. Yay. Haz. Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları No:12

Sternberg, S. (1989). The art of participation. *Museum Education History, Theory and Practice***.** N. Berry, S. Mayer (Eds). Virginia: Reston

Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 15(1), 484-501.

Tagrikulu, P., Cirit Gül, A., Apaydın, Z. & Çobanoğlu, E. O. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programının 4. ve 7. sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlarının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi: Alternatif etkinlik tasarımı. (7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri). Kırşehir, Türkiye.

Taylor, E. W. & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: A perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research,* 10 (4), 451-469.

TÜBİTAK (2017). https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari/4003/icerik-bilim-merkezi-nedir Son erişim tarihi: 20.10.2017.

Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (39), 46-59.

Yücel, E. (1999). *Türkiye'de müzecilik*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

9. BÖLÜM
KAVRAM ÖĞRETİMİ

Nil DUBAN*
Bülent AYDOĞDU**

Bu bölümde, kavram öğretimi ana başlığı altında kavramlar arası ilişkinin neden önemli olduğu, kavramları nasıl öğrendiğimiz, ayrıca kavram haritaları, kavram ağları, kavramsal değişim metni, Vee diyagramı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram karikatürleri gibi alt başlıklara ve bu alt başlıklara yönelik uygun ders planı örneklerine yer verilmiştir.

Kavramlar Arası İlişkinin Önemi

Kavramlar öğrenmenin temelini oluşturur. Bu nedenle kavramlar arası ilişkinin doğru kurulması son derece önemlidir. Böylece daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşecektir.

Günümüzde bilgi birikimi çok hızla artmakta olup, bu bilgi birikiminin tümünün öğrenenlere aktarılması mümkün değildir. Bu nedenle son yıllarda kavramlar düzeyinde öğretime daha çok önem verilmeye başlanmıştır (Özmen, 2005). Kavramlar sıklıkla nesneler, olaylar, ilişkiler ya da bir örnekten diğerine değişen ancak aynı grubun üyeleri olarak kabul edilen ve aynı adla çağrılan şeyler olarak düşünülmektedir (Tiemann ve Markle, 1990). Öğrencilerin birçok alandaki ilkeleri öğrenebilmeleri ve günlük yaşamdaki problemleri çözebilmeleri için temel kavramları çok iyi anlamaları gerekmektedir (Yazıcı ve Samancı, 2003). Kavramlar genel olarak öğrencinin sınıflandırma sistemini temsil eder. Sonuç olarak, kavramlar öğrencinin dünyaya düzen ve anlam yüklemesi için önemli bir araçtır (Tessmer, Wilson ve Driscoll, 1990). Kavramlar, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Özellikle bir konunun öğretiminde, kavramlar arası ilişkiler doğru kurulduğunda daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilecektir (Aktepe, Cepheci, Irmak ve Palaz, 2017). Her konu kendi içerisinde bir bütünlük oluşturur. Bu bütünlüğün sağlamasında da kavramlar arası ilişkiler önemli yer tutmaktadır (Ausubel, 1968). Kısaca kavramlar arasındaki ilişkiler, anlamsal bilginin büyük bir kısmını oluştururlar (Kemp, Tenenbaum, Griffiths, Yamada ve Ueda, 2006).

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Afyon, nily@aku.edu.tr

**Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Afyon, baydogdu@aku.edu.tr

Kavramları Nasıl Öğreniriz?

Kavramlara dayalı öğretim yaparken öğrencilerin önceki deneyimleriyle bağlantı kurmak önemlidir. Bu bağlantılar sonucu öğrenciler, içeriği daha iyi öğrenebileceklerdir.

Öğrenciler kavramları, gözlem, deneyim ya da öğretim yoluyla kazanabilirler (Prater, 1993). Bilimsel kavramlar, bilgi sisteminin en önemli bileşenlerinden biridir (Yavoruk, 2015). Bu nedenle öğrencilerin konuyu tam olarak öğrenebilmeleri için kavramları iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ise bu süreçte öğrencilerin kavramları tam olarak öğrenebilmelerine olanak tanıyan ortamlar oluşturmaları gerekir. Bu ortamlarda öğrencilerin kavramları öğrenirken son derece aktif olmaları beklenir. Öğrenciler öğretim yoluyla kavram öğreneceklerse, kavramla ilgili içeriğe yönelik "örnek olanlar" ile "örnek olmayanlar" biçiminde bir karşılaştırma yapılarak öğrencilerde bir farkındalık oluşturulabilmesi oldukça önemlidir (Beishuizen, Stoutjesdijk, Spuijbroek, Bouwmeester ve Geest, 2002). Metaller konusunu işlenirken günlük yaşamdaki metal örneklerine, daha sonra metal olmayan örneklere yer verildiğinde öğrenci örnekleri karşılaştırarak konuyu daha iyi kavrayacaktır. Bu bağlamda kavrama dayalı öğretim son derece önemlidir. Kavrama dayalı öğretim, öğrencilerin daha önceki deneyimleriyle bağlantılar kurarak onların daha iyi öğrenebilmelerini böylece içerik bilgisinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Erickson, 2008). Kısaca kavramsal öğrenme yoluyla öğrenciler var olan bilgi ve deneyimlerine yeni bilgi ve deneyimler ekleyerek öğrenmelerini zenginleştirirler. Bu şekilde öğrenme daha kalıcı hale gelmiş olur. Sonuç olarak öğrenciler, öğrendikleri bilgileri yeni durumlara aktarabilirlerse öğrenilen bilgiler kavranmış olur (Çolak, 2010). Bu ünite kapsamında farklı disiplinlerde sıklıkla kullanılan yöntem ve tekniklerden; kavram haritaları, kavram ağları, kavramsal değişim metinleri, Vee diyagramları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram karikatürleri açıklanmış ve ders etkinlikleri ile örnek kullanımlarına yer verilmiştir.

Kavram Haritaları

Kavram haritaları, kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel bir teknikle sunulmasıdır. Novak ve arkadaşları tarafından 1972'de Cornell Üniversitesinde tanıtılmıştır. Zaman içerisinde dünyanın birçok yerinde öğretmenler tarafından kabul görmüş ve kullanılmaya başlanmıştır (Kindswatter, Wilen ve Ishler, 1996; Novak ve Gowin, 1984). Kavram haritaları Ausubel'in özümseme kuramını temel alır ve bu süreçte en önemli nokta ise bu konuda öğrencinin ne bildiği ve bunu yeni öğrendiği bilgilerle nasıl bağlayacağıdır. Bir başka söyleyişle önceki bilgilerine yeni öğrendiklerini nasıl uyarlayacağıdır (Kindswatter, Wilen ve Ishler, 1996).

Kavram haritaları, okul öncesi dönemden başlanarak yükseköğretim de dâhil olmak üzere eğitim ve öğretimin tüm basamaklarında ve farklı disiplinlerde kullanılabilmektedir. Gerek öğrenme-öğretme sürecinde gerekse ölçme-değerlendirme sürecinde kavram haritalarını kullanmak öğrencilere ve öğretmenlere birçok yarar sağlamaktadır. Bu yararlar şu biçimde sıralanabilir (Yıldız, 2003):

- Konuya dayalı ve kapsam temellidir.
- Görsel öğrenmeyi destekler.
- Farklı alan, konu ve öğretim basamakları için uygundur.
- Kavramlar arası ilişkinin doğrudan ve somut bir biçimde gösterilmesine katkı sağlar.
- Birbiriyle karıştırılan kavramların açıklığa kavuşmasına olanak sağlar.
- Farklı öğrenme stillerine ve bireysel farklılıklara hitap eder.
- Yapılışı sırasında öğrencilere söz hakkı verdiği için öğrencilerin sosyal olarak da gelişimlerine destek verir.
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir.

Öğrencilerin kavram haritası oluştururken kullanacağı basamaklar şöyle sıralanabilir: Önce anahtar sözcük ya da kavram, yan kavram ve fikirler listelenir. Kavramlar en genel ve kapsamlı olandan daha özel ve somut olana doğru sıralanır. Tüm kavramların elips, daire, dikdörtgen gibi geometrik şekillerle etrafı çizilir bir başka söyleyişle kutucuklarla çevrilir (Yalnızca örneklerin etrafı çizilmez.). Kavramları içinde barındıran bu kutucuklar, uçlarında oklar bulunan çizgilerle birbirine bağlanır. Bu çizgilerin üzerine kavramlar arasındaki ilişkiyi belirten bağlantı sözcükleri yazılır. Böylece kavram haritasında yer alan tüm kavramların arasındaki ilişki gösterilmiş olur. Sekizinci sınıftaki bir öğrenci tarafından Fen Bilimleri dersi madde ve değişim öğrenme alanında çizilmiş olan kavram haritası örneği Şekil 1'de sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S. & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi.* 3(1), 33-50.

Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.* 9(2):163-176.

Ausubel, D.P. (1968). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, Inc.

Bahar,M., Öztürk, E., & Ateş, S. (2002). Yapılandırılmış grid metodu ile lise öğrencilerinin Newton'un hareket yasası, iş, güç ve enerji konusundaki anlama düzeyleri ve hatalı kavramlarının tespiti, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.

Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E., Spuijbroek, S. Bouwmeester, S. & Geest, H. (2002). Understanding abstract expository text. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 279-297.

Çakmaklı, A. (2008). *Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkiliğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çepni, S. (2014). *Fen ve teknoloji öğretimi.* Editör: Salih Çepni. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: Kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Egan, K. (1972). Structural communication – a new contribution to pedagogy. *Programmed Learning and Educational Technology,* 1, 63-78.

Erickson, H. L. (2008). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum and instruction* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gowin, B. (1981). *Educating, ithaca*. New York: Cornell University Press.

Gunstone, R. F. (1994). The importance of specific science content in the enhancement of metacognition. In P. Fensham, R. Gunstone, and R. White (Eds.). *The content of science: A constructivist approach to ıts teaching and learning.* London: Falmer Press.

Guzzetti, B. J., Williams, W. O., Skeels, S. A. ve Wu, S. M. (1997). Influence of text structure on learning counterintuitive physics concepts. *Journal of Research in Science Teaching,* 34(7), 701 -719.

İnel Ekici, D. (2016). *Kavram öğretimi, fen bilimleri öğretimi.* Ed: Ş.S. Anagün, N. Duban içinde ss. 381-423. Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnstone, A.H., Bahar, M., & Hansell, M.H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education,* 34(2), 87-89.

Johnstone, A. H., & Ambusaidi, A. (2001). Fixed-response questions with a difference. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe,* 2(3), 313-327.

Kemp, C., Tenenbaum, J. B., Griffiths, T. L., Yamada, T. & Ueda, N. (2006). *Learning systems of concepts with an infinite relational model.* American Association for Artificial Intelligence (www.aaai.org). http://www.psy.cmu.edu/~ckemp/papers/KempTGYU06.pdf

Keogh, B., Naylor, S., & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: A new perspective on physics education. *Physics Education,* 33(4), 219-224.

Keogh, B. & Naylor, S. (2000). Teaching and learning in science using concept cartoons: Why Dennis wants to stay in at playtime*. Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal,* 16(3), 10-14.

Kindsvatter, R., William W. & Ishler, M. (1996). *Dynamics of effective teaching.* 3rd Edition. USA: Longman Publisher.

Koch, J. (2010). *Science stories science methods for elementary and middle school teachers* (4th edition). Canada: Cengage Learning.

McKenna, D.M. (2014). *Using conceptual change texts to address misconceptions in the middle school science classroom.* (Unpublished Master Thesis). Education and Human Development Master's Theses. State University of New York, USA.

MEB (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu,* Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. & Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science,* 53 (2). 42-45.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn.* New York, NY: Cambridge University Press.

Okebukola, P. A. (1992). Attitude of teachers towards concept mapping and vee diagramming as metalearning tools in science and mathematics. *Educational Research,* 34(3), 201-215.

Özatlı, N. S. (2006) *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(1), 23-47.

Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education,* 66, 211-227.

Prater, M.A. (1993). Teaching concepts: Procedures for the design and delivery of ınstruction. *Remedial and Special Education,* 14(5), 51-66.

Roehring, G., Luft, A. L. & Edwards, M. (2001). Versatile vee maps. *The Science Teacher,* 68(1), 28-31.

Roesky, H. W. & Kennepohl, D. (2008). Drawing attention with chemistry cartoons. *Journal of Chemical Education,* 85(10), 1355-1360.

Roth, W. M. & Browen, M. (1993). The unfolding vee. *Science Scope,* 16 (5), 28-32.

Stephenson, P., & Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education,* 37(2), 135-141.

Şaşmaz-Ören, F. (2009). Öğretmen adaylarının kavram karikatürü oluşturma becerilerinin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi, *E-Journal of New World Sciences Academy,* 4(3), 994-101.

Şaşmaz-Ören, F. (2016). Fen bilimlerinde alternatif ölçme ve değerlendirme. (Ed: Ş.S. Anagün ve N. Duban). *Fen bilimleri öğretimi.* Anı Yayıncılık, s. 277-340.

Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması,* yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Talbi, M. (2003). The demand of a task*. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 34(4), 501-526.

Tatar, N., Korkmaz, H. & Şaşmaz-Ören, F. (2007). Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I diyagramları. *İlköğretim Online,* 6(1), 76-92.

Tessmer, M., Wilson, B., & Driscoll, M. (1990). A new model of concept teaching and learning. *Educational Technology Research & Development,* 38(1), 45-53.

Tiemann, P. W., & Markle, S. M. (1990). *Analyzing instructional content: A guide to instruction and evaluation.* Champaign, IL: Stipes Publishing Company.

Yazıcı, H. & Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 158, Ankara.

Yavoruk, O. (2015). A.V. Usova's contribution to the field of concept learning in physics classroom. *Third 21st CAF Conference at Harvard,* in Boston, USA. September.

Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama.* Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

10. BÖLÜM
ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ

Ayşe SAVRAN GENCER[*]
Gül Hanım BORAN [**]

Günümüz çağında yaşanan ekonomik ve teknolojik değişimler, öğrencilerin meslekî bakış açılarını şekillendirirken mezun olduklarında temel bilgi ve becerilere sahip olmalarının ötesinde karar verme sürecine hâkim olmalarını, strateji geliştirebilmelerini, işbirlikçi problem çözebilmelerini gerektirmektedir. Son yıllarda, çağdaş eğitim sistemleri öğrencileri 21. yüzyıl iş gücünün gerektirdiği biçimde hazırlamak için üst düzey düşünme becerilerini programlarında benimsemeye başlamışlardır. Üst düzey düşünme becerileri temel olarak bilimsel düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst biliş süreçlerini içerir. Bu beceriler eğitim ortamlarında öğrenciler tanıdık olmadıkları problemler, sorular, belirsizlikler ya da ikilemlerle karşılaştıklarında ancak aktif hale gelirler. Dolayısıyla, üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin hatırlayarak ortaya koyabileceği süreçlerden daha çok akıl yürütme, yorum yapma, çıkarımda bulunma, değerlendirme, problem çözme, karar verme ve analiz gibi düşünme süreçlerini de kapsamak durumundadır.

> Bilimsel düşünme, akıl yürütme ve problem çözümünde bilimsel sorgulamanın yöntem ya da ilkelerini kullanma, teori üretme, test etme ve gözden geçirme ile ilgili becerileri içerir.

Ülkemizin TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlardaki başarı durumu değerlendirildiğinde Berberoğlu (2017), Türkçe, fen bilgisi ve matematik gibi temel alanlarda günümüz dünyasında karşılaşacakları durumlara ilişkin üst düzey düşünme süreçlerinde çözüm önerisi üretmekten oldukça uzak yetişmekte olan bir nesille karşı karşıya olduğumuza dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerimizde temel düşünme süreçlerini geliştiremediğimizi, dolayısıyla bu süreçlerin öğretiminin önemini göstermektedir.

Öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında konu alanlarından bağımsız bütüncül bir yapı içerisinde her ders için ortak düşünme becerilerinin belirlenmesi, kuramsal olarak bu süreçlerin yapılandırılması ve en iyi geliştirilebileceği kavram ve konularla eşleştirilmesi gerekmektedir (Berberoğlu, 2017). Ancak bu şekilde düşünme becerileri öğrenmenin doğal bir parçası haline gelir ve öğrenciler sadece bilgiyi öğrenmez aynı zamanda öğrendiklerini de öğrenmeyi öğrenirler (Roe ve Ross, 2002).

[*] Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Denizli, asavran@pau.edu.tr

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Denizli, gulerol@pau.edu.tr

Bilimsel Düşünme Becerisi

Bilimsel düşünme becerisi, doğal dünyadaki sorunları belirlemek ve araştırmak için bilim insanlarının sahip olduğu özellikler ve düşünme yöntemleridir (McComas, 2014). Bilimsel düşünme, akıl yürütme ya da problem çözme sürecinde bilimsel sorgulamanın yöntem ya da ilkelerini kullanarak teori (kuram) üretme, teoriyi test etme ve gözden geçirme ile ilgili becerileri içerirken; en üst düzeyde bilgiyi edinme ve değiştirme süreci üzerinde yansıtma yapabilmek olarak tanımlanır (Zimmerman, 2007). Amaçlı bir bilgi arayışı olarak tanımlanan bilimsel düşünme; öz-yönlendirme, öz-disiplin, öz-denetim ve öz-doğrulayıcı bir mekânizmaya sahiptir (Kuhn, 2010; Paul ve Elder, 2012). Bilimsel düşünme becerisini kazanmış öğrenciler, şu özelliklere sahiptir:

- Önemli problemleri ortaya koyar ve bunları açık ve doğru bir biçimde çözümler.
- İlgili verileri ve bilgileri toplar, değerlendirir ve yorumlar.
- Mantıklı bir çözüme ve sonuca ulaşır.
- Bilimsel düşünce sistemlerinde açık fikirli düşünür.
- Bilimsel varsayımları, uygulamaları ya da sonuçlarını tanır, değerlendirir ve yeni fikirler ortaya koyar.
- Bilimsel problemler ile ilgili çözüm önerilerini diğerleriyle etkili bir biçimde paylaşır.
- Problemlerin çözümünde bilimsel sorgulama sürecini kullanır ve bilimin doğası anlayışına sahiptir (Koerber, Mayer, Osterhaus, Schwippertk ve Soidan, 2015; Paul ve Elder, 2012).

Bilimsel düşünme becerisine sahip öğrencilerin bilimsel sorgulama sürecinde; deney ve gözleme dayalı bilimsel yöntem kullanma, hipotez kurma, deney tasarlama, kanıtları değerlendirme, çıkarımda bulunma, bilimsel düşünceleri ve sonuçları iletme, bilinçli kararlar verme gibi temel anlamda bilimsel süreç becerilerine ve bilimin doğası anlayışına sahip olması gerekir (Koerber, vd., 2015).

Bilim insanlarının izlediği yöntemler anlamına gelen bilimsel süreç becerileri bilimsel sorgulamanın temelini oluşturur (McComas, 2014). Bilimsel süreç becerileri, temel beceriler (gözlem, ölçme, verileri kaydetme, sınıflandırma, zaman-uzay ilişkisi, tahmin etme, çıkarım yapma) ve bu temel becerilerin kullanılmasını gerektiren birleştirilmiş becerileri (değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez oluşturma ve sınama, verileri yorumlama, işlevsel tanım yapma, deney sınama, verileri yorumlama, işlevsel tanım yapma, deney yapma ve model oluşturma) içerir.

Bilimin doğası ise bir bilme yolu olarak bilimsel bilginin oluşumuna özgü değerler ve inanışlar, bilimin işleyişi bilimsel bilginin özellikleri ve bilim insanlarının nasıl çalıştığını anlamaktır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2002; Ünal Çoban, 2015). Bilimsel düşünme, bilimsel sorgulama ve akıl yürütme becerisinin her ikisini de içerir. Dolayısıyla bilimsel düşünme öğrencilerin temel sorgulama ve bilimsel süreç becerilerine sahip olmasının ötesinde bunları bilimsel bilgiyle bütünleştirebilen, muhakeme edebilen, problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünce yapısında bilimin işleyişinden ve özelliklerinden haberdar olmasını gerektirir (McComas, 2014; Koerber, vd., 2015). Bu kapsamda bilimsel süreç becerileri, bilimsel sorgulama ve bilimin doğası özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Bilimsel Süreç Becerileri, Bilimsel Sorgulama ve Bilimin Doğası Özellikleri

	Bilimsel Süreç Becerileri	
Temel Süreç Becerileri	Gözlem Yapma	Doğrudan gözlem, duyu organlarıyla ya da duyu organlarının hassasiyetini artıran araçlarla topladığımız verilerdir. Dolaylı gözlem ise gözlenen bir veriden hareketle gözlenemeyen bir durumun açıklanmasıdır. Nicel gözlem ölçülebilir ve sayılabilir (3m, 4 araba, 50 kg), nitel gözlem ise tanımlanabilir ama ölçülemez (kırmızı çiçekler, yeni pişmiş gibi kokuyor, tadı acı)
	Ölçme ve Sayıları Kullanma	Ölçme, kıyaslama ve saymadır aynı zamanda ölçme araçlarının da kullanılabileceği nicel gözlemlerin (ağırlık, uzunluk, alan, hacim) standart (2kg, 3m) ya da standart olmayan (2 karış, 2 avuç) birimlere göre karşılaştırılmasıdır.
	Verileri Kaydetme (İletişim)	Olaylar ve nesneler hakkında toplanan verilerin çeşitli formlarda kaydedilmesidir. Bir deney ya da gözlem sonucu elde edilmiş verileri grafik, resim vb. gibi birçok duyu organına hitap edecek şekilde göstermeyi içerir.
	Sınıflandırma-Karşılaştırma	Gözlem ve verilerimiz sonucu oluşan nesneleri, olayları ya da onları temsil eden bilgileri bazı ölçüt ve yöntemler kullanarak gruplara ayırmak ya da benzer ve farklı özelliklerine göre karşılaştırmaktır.
	Zaman-Uzay İlişkisi Kurma	Yön, hareket, hız, nesneleri düzlem, simetri eksenleri ve üç boyutlu şekillerine göre tanımlama ve ayırt etme becerisini içerir.
	Yordama ve Tahmin Etme	Yordama, bir olay hakkında gözlem ve ölçümlere dayanarak yaklaşık (uzunluk, kütle, zaman) değer biçmektir. Tahmin ise gözlemlerimize, deneyimlerimize ve önceki bilgilerimize dayalı olarak geleceğe yönelik olası olaylar ya da bunların sonuçlarına ilişkin çıkarımlarımızdır.
	Çıkarım Yapma (Kestirimde Bulunma)	Gözlemlerimize, deneyimlerimize ve ya da önceki bilgilerimize dayalı olarak olmuş olayların nedenlerine ilişkin açıklama yapmak, sonuca ulaşmak ya da yargıda bulunmaktır.
Birleştirilmiş Süreç Becerileri	Hipotez Kurma	Gözlemlere ve önceki bilgilere dayalı olarak olayların nedenlerinin çıkarımsal açıklaması ya da bilimsel iddialardır.
	Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme	Değişken, nesne ya da olayların değişebilir özellikleridir. Bir değişkeni (bağımsız değişkeni) değiştirmek ve diğer değişkende (bağımlı değişkende) buna bağlı değişimleri incelemektir. Bu yapılırken diğer tüm değişken sabit tutulmalıdır (kontrol değişkeni).
	Deney Tasarlama	Bu süreç diğer tüm süreçlerle birleşir. Gerekli araç gereci beceriyle kullanarak uygun bir düzenek kurmayı, değişkenleri değişti-

KAYNAKLAR

Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000) Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature, *International Journal of Science Education, 22*(7), 665-701.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group) Çeviren: Özçelik D. A. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama.* Pegem Yayınevi.

Apaydın, Z. (2015). Bilimin doğası, gelişimi ve öğretimi. (Editör. N. Yenice). *Bilimin doğasının öğretiminde örnek konular* (s. 258-289). Ankara: Anı Yayıncılık.

Babacan, M. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Berberoğlu, G. (2017). Sistem değişikliği: Ne için ve nasıl yapılmalı? http://www.hurriyet.com.tr/egitim/sistem-degisikligi-ne-icin-ve-nasil-yapilmali-40657781.

Beers, S. Z. (2011). *Teaching 21st century skills.* An ASCD action tool. Alexandria, VA: ASCD Publications.

Bilen, K. (2015). Bilimin doğası, gelişimi ve öğretimi. N. Yenice (Yay. Haz.). *Bilim nedir? Ne Değildir?* (s. 2-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bloom, B.S. (Ed.). (1956-1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Company Inc.

Doğan, N., 2005. Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Yay. Haz.). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*, 167-192, Ankara: Pegem Yayıncıluk.

Dewey, J. (1998). *How we think***.** Boston, MA: Houghton Mifflin Company (Orijinal çalışma basım tarihi 1933).

Dewey, R. A. (2007). *Psychology: An introduction.* http://www.intropsych.com.

Elder, L., Paul. R. (2008). *The miniature guide to the human mind.* Foundation for Critical Thinking, Dillon Beach, CA, 3rd Ed.

Erduran Avcı, D. (2008). The use of student journals in science and technology education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 17-32.

Erduran Avcı, D. ve Yağbasan, R. (2006). Fen ve Teknoloji eğitiminde fen günlüklerinin kullanılmasına yönelik bir araştırma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül 2003, Ankara.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry. *American Pyschologist, 34*(10), 906-911.

Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Greenstein, L. (2012). *Assessing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gürdal, A., Şahin, F. & Çağlar, A (2001). *Fen eğitimi, ilkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No: 668.

http://www.haberturk.com/saglik/haber/1294684-organ-nakillerinin-yuzde-10u-yasa-disi

https://dioverdt.wordpress.com/2011/01/23/solutio-to-the-water-jug-problem/

Illinois Valley Community College (2011). *STEM activities for middle school students*: Special focus on girls. www.ivcc.edu/nsf, Son erişim tarihi: 12.11.2017.

Koerber, S., Mayer, D., Osterhaus, C., Schwippert, K., & Soidan, B. (2015). The development of scientific thinking in elementary school: a comprehensive inventory. *Child Development 86* (1), 327–336.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji öğretiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Kovalchick, A., Milman, N. & Elizabeth, M. (1998). Instructional strategies for integrating technology: Electronic journals and technology portfoliosas facilitators for self-efficacy and reflection in preservice teachers. *ERIC Document Reproduction Service* No.ED 421 115.

Köhler, W. (1925). *The mentality of apes* (E. Winter, Trans.). New York: Harcourt, Brace & World.

Kuhn, D. (2010). What is scientific thinking and how does it develop? In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp. 472–523). Oxford, UK: Blackwell.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39,* 497-521.

Lederman, J.S., Lederman, N.G., Bartos, S.A., Bartels, S.L., Antink Meyer, A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry—the views about Scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching, 51 (1),* 65-83.

Luchins, A. S., & Luchins, E. H. (1994). *The water jar experiments and Einstellung effects: II. Gestalt psychology and past experience.* Gestalt Theory, 16(4), 205-259.

Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17,* 965-977.

Marzano, R.J. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

Masuda, T. & Nisbett R. E. (2001). Attending holistically versus analytically: Comparing context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 81* (November), 922–34.

McComas, W. F. (2014). *The language of science education. An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning.* AW Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Nosich, G. M. (2012). Eleştirel düşünme rehberi (Çeviren: Birsel Aybek), Ankara: Anı Yayıncılık.

Paul, R., Binker, A., Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4. -6. grades a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies & science*. Rohnert Park, Ca. Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University.

Paul, R., & Elder, L. (2006). The thinker's guide to understanding the foundations of ethical reasoning. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2012). *The thinker's guide to scientific thinking. Based on critical thinking concepts & principles.* Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Rodriguez, Y. E., Sjostrom, B. R., & Alvarez, I. (1998). *Critical reflective teaching: A constructivist approach to professional development in student teaching.* ERIC Document Reproduction Service No. 418 054.

Roe, B. D., & Ross, E. P. (2002). *Student teaching and field experiences handbook*. New Jersey, Merrill Prentice Hall.

Savran, G., A. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking.* Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Schunk, D. (2011). *Learning theories: An educational perspective (6th edition).* New York: Pearson.

Schwartz, R.S. (2007). What"s in a word? How world choice can develop (mis)conceptions about nature of science. *Science Scope, 31*(2), 42-47.

Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–370). New York, NY: Cambridge University Press.

Swartz, R., Costa, A., Byer, B., Reagan, R. & Kallick, B. (2008) *Thinking- based learning*. New York, NY: Teachers College Press.

Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers. 44 Action strategies*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Tan, M., & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 89-101.

Tricky-tracks-activity (2017). https://science.iit.edu/mathematics-science-education/resources/project-ican/teachers/activities/tricky-tracks-activity.

Ünal Çoban, G. (2015). *Bilimin doğası, gelişimi ve öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Wallace, C., & Oliver, J. S. (2003). Journaling during a school-based secondary methods course: Exploring a route to teaching reflection. *Journal of Science Teacher Education, 14* (3), 161-176.

Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper & Row.

Yıldırım, H. İ. & Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 165-187.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review, 27* (2), 172-223.

OKUL HUKUKU

DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

EDİTÖR

PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ

2. Baskı

Ankara

2024

OKUL HUKUKU DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

EDİTÖR: PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-882-9
e-ISBN : 978-605-170-881-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUL HUKUKU DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR
EDİTÖR: KARAMAN KEPENEKCİ, YASEMİN

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 518 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-882-9
e-ISBN : 978-605-170-881-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Hukuk
Okul, Hukuk, Okul Hukuku, Öğrenciler ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler Uygulamalar, Okul İşgörenleri ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar, Okullar ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar

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

A harfinin evrimi

OKUL HUKUKU

DÜZENLEMELER
VE
UYGULAMALAR

EDİTÖR

PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ

YAZARLAR

ÜNAL AKYÜZ
PINAR ARSLAN
GÖNÜL AYDIN
YAĞMUR KOÇ BAŞARAN
AYŞEGÜL ÇAĞLAR
CANER CERECİ
İBRAHİM ÇELİK
SİBEL DOĞAN
DAVUT ELMACI
FATİH MEHMET HARMANCI
MEHMET İSMAİLOĞLU
MEHMET YALÇIN KANMAZ
YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ
SEVDA KATITAŞ
FUNDA NAYIR
EBRU SAĞLAM
PELİN TAŞKIN
EMEL YILMAZ

2. Baskı

Ankara
2024

ÖNSÖZ

"Okul Hukuku" hem dünyada hem de ülkemizde genellikle eğitim yönetimi içinde değerlendirilen önemli ve güncel bir alandır. Bu alan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gibi okul paydaşlarının hak, yetki, ödev ve sorumluluklarının hukuksal boyutlarının incelenmesi kadar; okul sisteminin yönetimi, denetimi, güvenliği, finansmanı ve çevre ile ilişkisi gibi okulla ilgili genel konuların hukuksal analizine de odaklanmaktadır. Ne var ki, okul hukuku alanında yurt dışında birçok kitap bulunmasına rağmen bu konuda ülkemizde bugüne kadar maalesef herhangi bir kitabın yazılmadığı söylenebilir. Yıllarını eğitim hukuku alanında çalışmalar yapmaya adamış biri olarak, içinde bulunduğum hemen hemen her akademik ortamda, okul hukuku konusunda eserler üretmeye gereksinim olduğunu dile getirdim. Sonuç olarak alandaki bu gereksinimi gidermek üzere, doktora tezlerine danışmanlık yaptığım; yetkinliklerine ve çalışma disiplinlerine güvendiğim öğrencilerimin bölüm yazarı olduğu "Okul Hukuku: Düzenlemeler ve Uygulamalar" isminde bir kitaba editörlük yapmanın, alanda eser üretmek adına başvurulabilecek öncelikli yol olabileceğine karar verdim.

Eğitim hukuku ve okul hukuku alanları hem eğitim hem de hukuk disiplinlerini içeren disiplinlerarası alanlardır. Tüm alanlarda olduğu gibi böyle disiplinler arası alanlarda da kitap yazabilmek ya da yazılacak kitabın bölüm yazarı olabilmek için öncelikle bu alanda daha önce dersler almak, bilimsel araştırmalar yapmak ve eserler üretmek esastır. Nitekim bu kitapta bölüm yazarı olan öğrencilerimin hepsi eğitim hukuku veya okul hukuku alanında lisans ya da lisansüstü düzeyde dersler almıştır. Ayrıca hemen hemen hepsi eğitim hukuku veya okul hukuku alanında, başta alana katkı sunan lisansüstü tezler olmak üzere, çeşitli çalışmalar ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla "Okul Hukuku: Düzenlemeler ve Uygulamalar" kitabının içeriği belirlenirken yönettiğim doktora tezlerinin konuları çıkış noktası olarak alınmıştır. Ancak kitabın kapsamı sadece bu tezlerin konularıyla sınırlı tutulmamış; okul hukuku alanında yurt dışında yazılmış kitapların içerikleri ile ulusal ve uluslararası eğitim mevzuatı incelenmiş ve kitapta yer alması gereken diğer bölüm başlıkları belirlenmiştir. Yeni belirlenen bölümler de yine doktora tezlerine danışmanlık yaptığım öğrencilerim tarafından gönüllülük esasına göre paylaşılarak yazılmıştır. Bu noktada doktora tezlerine danışmanlık yaptığım (tezlerini savunmuş ya da yazmakta olan) tüm öğrencilerime bölüm yazarı olmayı teklif ettiğimi, iki öğrencimin haklı ve geçerli mazeretleri nedeniyle ve kendi istekleriyle bu ekibin içinde olamadıklarını belirtmeliyim.

Bu çalışmanın okul hukukunun tüm boyutlarına olabildiğince değinerek alandaki boşluğu doldurmak üzere yürütüldüğü ileri sürülebilir. Kitap "Giriş" hariç üç ana bölümden ve bu ana bölümler altında yer alan 32 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kapsamında ele alanın konunun önce "kavramsal çerçevesi", daha sonra da "hukuksal çerçevesi" (ulusal ve/veya uluslararası) ele alınmıştır. Bazı bölümlerde konu ile ilgili dava örnekleri de incelenmiştir. Giriş'te okul hukuku hakkında genel bir bilgi verilmiştir. "Öğrenciler ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar" isimli ilk ana bölümde öğrencilerin hakları ve özgürlükleri, öğrencilerin eşitliği, öğrencilerin yüksek yararı, öğrencilerin disiplini, öğrencilerin uzaktan eğitimi, göçmen öğrencilerin eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, yetişkin öğrencilerin eğitimi, öğrencilerin istismar ve ihmal-

den korunması, öğrencilerin akran zorbalığından korunması, suça sürüklenen öğrencilerin korunması, korunma ihtiyacı olan öğrencilerin korunması, öğrencilerin velilerinin hakları ve sorumlulukları bölümleri yer almıştır. "Okul İşgörenleri ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar" isimli ikinci ana bölümde öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları, okul yöneticilerinin hakları ve sorumlulukları, okul yöneticilerinin yetkileri, okul işgörenlerinin istihdamı, okul işgörenlerinin kariyer gelişimi, okul işgörenlerinin hizmet içi eğitimi, okul işgörenlerinin disiplini, okul işgörenlerinin hak arama özgürlüğü, okul işgörenlerinin emekliliği ve okul işgörenlerinin hukuk okuryazarlığı bölümlerine değinilmiştir. "Okullar ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar" isimli son ana bölümde ise okulların yönetimi, okulların denetimi, okulların güvenliği, okulların finansmanı, okulların öğretim programları, okullarda ölçme ve değerlendirme, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma, okulların fiziksel yapısı ve okulların çevre ile ilişkisi bölümlerine yer verilmiştir.

Kitaptaki bölüm sayısı çok olduğu için hacmi çok genişletmemek adına bölümlerin sayfa sayılarında sınırlamaya gidilmiş; konuların genel hatlarıyla ve olabildiğince özet olarak ele alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca kitapta okul hukukunun kapsamı genellikle okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmuş; yükseköğretim kurumlarının hukuksal çerçevesi bölümlerde ya yok denecek kadar az ele alınmış ya da hiç ele alınmamıştır. Dolayısıyla ileride yükseköğretimin tüm boyutlarıyla hukuksal analizine odaklanan çalışmaların yürütülmesinin gerekli olduğu ileri sürülebilir. Aslında kitabın okul hukuku alanına giriş niteliği taşıdığı ve alanda gelecek yıllarda da ileri çalışmaların yapılmasına gereklilik olduğu söylenebilir. Son olarak, hukuk kitaplarının konu edindiği alanın mevzuatının değişmesine bağlı olarak, yeni baskılarının sürekli güncellenmesi gerektiği de hatırlatılabilir.

Kitaba hem tezlerinin "Kavramsal ve Hukuksal Çerçeve" bölümünü güncelleyerek özetlemek hem de okul hukuku alanının diğer özgün konularını ele alan bölümler yazmak suretiyle emek veren ve dolayısıyla ülkemiz açısından öncü niteliği taşıyan bu esere katkı sunan doktora öğrencilerime en içten teşekkürlerimi sunarım. Kitabın basımını üstlenen Anı Yayıncılık'a da çok teşekkür ederim. Kitabın eğitim sisteminin her düzeyinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli olarak yer alan veya okulla ilgili hukuksal tartışmalara ilgi duyan herkese yararlı olmasını dilerim.

Ankara, Ağustos 2023

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....v

GİRİŞ..... 1

Okul Hukukuna Genel Bir Bakış..... 3
Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ
ORCID: 0000-0002-8455-5593

BÖLÜM 1

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Öğrencilerin Hakları ve Özgürlükleri ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... .15
Pelin TAŞKIN
ORCID: 0000-0001-8860-579X

Öğrencilerin Eşitliği ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 39
Ünal AKYÜZ
ORCID: 0000-0003-2135-9517

Öğrencilerin Yüksek Yararı ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 57
Pınar ARSLAN
ORCID: 0000-0002-7419-8131

Öğrencilerin Disiplini ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 65
Pelin TAŞKIN
ORCID: 0000-0001-8860-579X

Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 89
Gönül AYDIN
ORCID: 0000-0002-5390-9256

Göçmen Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 105
Funda NAYIR
ORCID: 0000-0002-9313-4942

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 113
Sevda KATITAŞ
ORCID: 0000-0003-3512-6677

Yetişkin Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 135
Emel YILMAZ
ORCID: 0000-0002-3832-8760

Öğrencilerin İstismar ve İhmalden Korunması ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 151
İbrahim ÇELİK
ORCID: 0009-0008-8512-3005

Öğrencilerin Akran Zorbalığından Korunması ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 167
Ebru SAĞLAM
ORCID: 0000-0001-9387-2948

Suça Sürüklenen Öğrencilerin Korunması ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 181
Sibel DOĞAN
ORCID: 0000-0003-0687-203X

Korunma İhtiyacı Olan Öğrencilerin Korunması ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 197
Davut ELMACI
ORCID: 0000-0001-9712-0727

Öğrencilerin Velilerinin Hakları ve Sorumlulukları ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 211
Mehmet Yalçın KANMAZ
ORCID: 0000-0002-8871-095X

BÖLÜM 2

OKUL İŞGÖRENLERİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Öğretmenlerin Hakları ve Sorumlulukları ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 223
Caner CERECİ
ORCID: 0000-0002-6586-979X

Okul Yöneticilerinin Hakları ve Sorumlulukları ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 239
Caner CERECİ
ORCID: 0000-0002-6586-979X

Okul Yöneticilerinin Yetkileri ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 257
Yağmur KOÇ BAŞARAN
ORCID: 0000-0001-5185-6499

Okul İşgörenlerinin İstihdamı ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 273
Caner CERECİ
ORCID: 0000-0002-6586-979X

Okul İşgörenlerinin Kariyer Gelişimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 285
Pınar ARSLAN
ORCID: 0000-0002-7419-8131

Okul İşgörenlerinin Hizmet İçi Eğitimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 293
Emel YILMAZ
ORCID: 0000-0002-3832-8760

Okul İşgörenlerinin Disiplini ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 303
İbrahim ÇELİK
ORCID: 0009-0008-8512-3005

Okul İşgörenlerinin Hak Arama Özgürlüğü ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 319
Yağmur KOÇ BAŞARAN
ORCID: 0000-0001-5185-6499

Okul İşgörenlerinin Emekliliği ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 331
Ayşegül ÇAĞLAR
ORCID: 0000-0002-1729-8566

Okul İşgörenlerinin Hukuk Okuryazarlığı ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 347
Yağmur KOÇ BAŞARAN
ORCID: 0000-0001-5185-6499

BÖLÜM 3

OKULLAR İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Okulların Yönetimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 367
Mehmet İSMAİLOĞLU
ORCID: 0000-0001-5054-9278

Okulların Denetimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 387
İbrahim ÇELİK
ORCID: 0009-0008-8512-3005

Okulların Güvenliği ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 405
Fatih Mehmet HARMANCI
ORCID: 0009-0008-8691-9574

Okulların Finansmanı ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 419
Sevda KATITAŞ
ORCID: 0000-0003-3512-6677

Okulların Öğretim Programları ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 439
Sibel DOĞAN
ORCID: 0000-0003-0687-203X

Okullarda Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 457
Sevda KATITAŞ
ORCID: 0000-0003-3512-6677

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 477
Pınar ARSLAN
ORCID: 0000-0002-7419-8131

Okulların Fiziksel Yapısı ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar 489
Davut ELMACI
ORCID: 0000-0001-9712-0727

Okulların Çevre ile İlişkisi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... 503
Sibel DOĞAN
ORCID: 0000-0003-0687-203X

GİRİŞ

OKUL HUKUKU ALANINA GENEL BİR BAKIŞ

Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ[1]

Giriş

Son yıllarda sosyal hayattaki değişimler, bu değişimlerin beraberinde getirdiği sorunlar ve bu sorunların çözüme ulaşması ihtiyacı yeni hukuk dallarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Sağlık hukuku, spor hukuku ve bilişim hukuku belirtilen yeni hukuk dallarına örnek olarak verilebilir. Eğitimdeki, özellikle de okul yönetimindeki değişimlerin beraberinde getirdiği yeni durumların ve sorunların hukuksal bir bakış açısı ile ele alınması ihtiyacı da "okul hukuku" adı verilen yeni bir hukuk dalının oluşmasına yol açmıştır. Bu çalışmada okul hukuku alanı genel hatlarıyla ele alınmıştır. Bu doğrultuda önce eğitim, eğitim hakkı, okul, hukuk kavramları alınmış; daha sonra okul hukuku kavramı okul hukukunun hukuk sistemi içindeki yeri ve okul hukukunun kapsamı başlıkları altında tartışılmıştır.

Eğitim Kavramı

Eğitim bireyin zihinsel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin ve toplum içindeki davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da istenilen amaçlar doğrultusunda bireye yeni bilgiler ve davranış becerileri kazandırılması yönündeki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2014). Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için, bireylerin ilgi ve yetenekleri, eğitim yoluyla son sınırına kadar geliştirilir ve davranışları eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir. Eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin yaşatılmasını sağlamak, eski ve yeni değerleri bağdaştırmak gibi işlevleri de vardır (Varış, 1994). Eğitimle kişinin şimdiki ve gelecek yaşamına hazırlanması, gelişmesi ve ülkenin kalkınmasının sağlanması amaçlanır (Başaran, 1993).

Eğitim "kamu hizmeti" niteliği taşır. Giderilmesinde kamu yararı bulunan bir toplumsal ihtiyacı karşılamak amacıyla kamu tüzel kişileri ya da onların gözetim ve denetimi altında özel girişim tarafından yürütülen etkinliklere kamu hizmeti denir (Giritli, Bilgen ve Akgüner, 2001). Kısaca toplumun genelini ilgilendiren ihtiyaçları karşılamak için sunulan hizmetlere "kamu hizmeti" adı verilir. Eğitime duyulan ihtiyacın giderilmesi kamu hizmeti bağlamında değerlendirilmiştir.

1 Prof. Dr., Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ykepenekci@ankara.edu.tr

Eğitim Hakkı Kavramı

Sosyal bir hak olan eğitim, diğer insan haklarına erişmenin aracıdır. Sosyal haklar kişinin devletten kendisi için hizmet etmesini istemesini sağlayan haklardır. Kısaca, devletin "sosyal devlet" anlayışının gereği olarak kişi için kimi hizmetleri yapmasını zorunlu kılar. Sosyal haklar gereğince devletin kişilere olumlu anlamda karışma; başka bir deyişle hizmet sunma ödevi vardır. Ancak eğitim hakkı devletin sosyal ve ekonomik koşullarının etkisi altındadır. Eğitim hakkının tüm haklar içinde ayrı bir önemi ve rolü olduğu söylenebilir. Bu hak, sahip olunan tüm hakların bilinmesinde, kullanılmasında, geliştirilmesinde ve korunmasında anahtar rolü oynar.

Eğitim hakkı, 1982 Anayasası'nda "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlığını taşıyan 42. maddesinde düzenlenmiştir. Bu maddede yer alan; *Kimse, eğitim hakkından yoksun bırakılamaz; ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilere öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için gerekli önlemleri alır*, hükmü gereği devlete eğitim hakkını düzenleme görevi ve yetkisi verilmiştir.

Anayasa'nın eğitim ile ilgili diğer maddeleri 10, 13, 24, 27, 62, 130, 131'dir. Anayasa'nın 10. maddesinde, kanun önünde eşitliğe, diğer deyişle ayrımcılık yasağına yer verilmekte; 13. maddesinde de temel hak ve özgürlüklerin sınırlanması düzenlenmektedir. Geniş yorumlanırsa, bu maddelerden eğitim hakkından yararlanma bakımından da herkesin kanun önüme eşit olduğu ve eğitim hakkının sınırsız olmayacağı sonucu çıkarılabilir. Anayasa'nın 24. maddesinde din ve ahlak eğitim ve öğretimi ile ilgili hükümler yer almaktadır. Anayasa'nın 27. maddesine göre herkes bilim ve sanatı serbestçe öğrenme, öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Eğitim özgürlüğü ise öğrenmek ve öğretmek konusunda dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri nedenlerle devletin kişilere engel olmaması, onları serbest bırakması anlamına gelmektedir. Anayasa'nın 62. maddesinde yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının çocuklarının eğitimi ile ilgili tedbirleri alma görevi de yine devlete verilmiştir. Anayasa'nın 130. ve 131. maddelerinde de yükseköğretimden yararlanma hakkı düzenlenmiştir. 1982 Anayasası'nın eğitimle ilgili tüm maddeleri devlete eğitim hakkını, eğitim özgürlüğünü ve eğitim eşitliğini sağlamaya yönelik önlemleri alma görevini yüklemiştir (Akyüz, 2066).

Anayasa'da temel hak olarak belirlenmiş olan eğitim ve öğrenim hakkının kullanılması 1961 yılında yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (İEK) ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. İEK'ye göre ilköğretim, ilköğretim kurumlarında verilir, ilköğrenim çağında olan kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır (m. 2). Kanunun başlıca hükümleri; zorunlu ilköğretim çağı, okula devam zorunluluğu, öğretim süresi ve okullaşma oranı, sınıftaki öğrenci sayısı, ilköğretim kurumları, ilköğretim görevlileri, ilköğretim kurulları, öğretmen ihtiyacı ve ilköğretimin mali kaynağı üzerine odaklanmıştır.

Eğitim hakkını düzenleyen en önemli kanunlardan biri de 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur (METK). Bu kanun eğitimin

amaçlarını, "kişilik eğitimi", "vatandaşlık eğitimi" ve "meslek eğitimi" şeklinde sıralamıştır. Eğitim sisteminin yapısı da "örgün eğitim" ve "yaygın eğitim" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda kullanılan "temel eğitim" kavramı 1676/1983 tarih ve 2842 sayılı Kanun'un 7. maddesi ile "ilköğretim" olarak değiştirilmiş ve "*İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır*" şeklinde değiştirilmiştir.

Okul Kavramı

Okul, eğitim örgütü ya da kuruluşudur (Balcı, 2005). Eğitim sisteminin en temel ve önemli birimi okuldur. Başaran'a (1993) göre eğitimin üretimi okullarda yapılır. Daha açık bir deyişle, eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda okullarda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılır (Balcı, 2005; Başaran ve Çınkır, 2011). Okulların toplumun kültürel mirasını öğrencilere aktarma, öğrencileri toplumsallaştırma, toplumun siyasal düzenini koruma ve devamlılığını sağlama, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçme ve yetiştirme ve toplumsal kalkınmayı sağlama gibi işlevleri vardır (Çiçek Sağlam, 2008). Okul öncesi, ilk, orta ve yüksek olması okulun düzeyini; genel, mesleki, teknik ve akademik olması ise okulun niteliğini gösterir (Başaran ve Çınkır, 2011).

Okullarda amaçları, süreleri ve yöntemleri belli; planlı ve programlı öğretim yapılır (Başaran ve Çınkır, 2011). Bu yüzden okulların en önemli işlevinin formal (resmi) öğretim programları doğrultusunda öğrencilere öğretim hizmetini sunmak olduğu söylenebilir. Ancak okulların informal yanı da göz ardı edilemez; çünkü okullarda insan ögesi ön plandadır ve karşılıklı ilişki ve etkileşim yoğundur (Çiçek Sağlam, 2008). Dolayısıyla okullar sosyal sistemler olarak nitelendirilebilir (Şişman ve Taşdemir 2008). Bu doğrultuda öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli gibi insan ögeleri okulun temel bileşenleri olarak ileri sürülebilir. Ancak bina ve bahçe, öğretim programları, araç gereçler ve çevre gibi diğer ögeler de okulun bileşenleri arasında sayılabilir (Cerit, 2003).

Okullar bürokratik örgütler olarak nitelendirilebilir (Bursalıoğlu, 2010). Okullardaki bürokratik yapının düzgün bir şekilde işletilmesinde ve insan ilişkilerinin yönetilmesinde hukuk kuralları önemli rol oynar.

Hukuk Kavramı

İnsanlar yaradılışları gereği toplum içinde yaşarlar. Toplum içinde yaşayan insanlar yaşamlarını en iyi şekilde sürdürebilmek için sahip oldukları güçleri kullanırlar. İnsanların bu güçleri denetim altına alınmadığında sergilenecek davranışlarla toplumun kendi varlığını sürdürmesi tehlikeye düşebilir. Bu nedenle insanlar arası ilişkilerin belli bir düzen içinde yürütülmesi gerekir. Toplumlarda düzenin sağlanabilmesi için güçlerin dengelenmesi ve bazı kuralların oluşturulması önemlidir. Bu kuralların hepsine "toplumsal düzen kuralları" denir. Toplumsal düzen kurallarının amacı, bireylerin birbirilerine, topluma (ve devlete) karşı; toplumun (ve devletin) da bireylere karşı tutum ve davranışlarını düzenlemek ve

Kaynaklar

Balcı, A. (2005) *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tekağaç

Başaran, İ. E. (1993) *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilge, N. (1986) *Hukuk Başlangıcı-Hukukun Temel İlkeleri*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Bingöl B. (2012) Türkiye İçin Bir Eğitim Hukuku Teorisinin Gerekliliği. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-38.

Black, D. (2013) *Education Law: Equality, Fairness, and Reform*. NY: Wolters Kluwer.

Bosher Jr. W. C., Kaminski, K. R. ve Vacca, R. S. (2004) *The School Law Handbook*. USA: Association for Supervision and Curriculum.

Bursalıoğlu, Z. (2010) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi

Cerit, Y. (2003) Okul ve Öğretmenlik, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. M. D. Karslı), Ankara: Öğreti Yayınları, 69-97.

Çelik, İ. (2020). Okullarda Soruşturma Konusu Olan Çocuk İstismarı ve İhmali Olaylarının Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çiçek-Sağlam, A. (2008) Okul Örgütü ve Yönetimi, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), Ankara, Pegem Akademi, 192-226.

Dayton, J. (2012) *Education Law: Principles, Policies & Practice*. USA: Wisdom Builders Press.

Edis, S. (1989) *Medeni Hukuka Giriş ve Başlangıç Hükümleri*. Ankara: A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları.

Essex, N. L. (2007) *School Law and The Public Schools: A Practical Guide for Educational Leaders*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Giritli, İ., Bilgen, P. ve Akgüner, T. (2001) *İdare Hukuku*. İstanbul: Der Yayınları.

Gözübüyük, Ş. (1993) *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Hollander, P.A. (1978) *Legal Handbook for Educators.* Colorado: Westview Press Boulder.

Hudgins, H. C. ve Vacca, R. S. (1985) *Law and Education: Contemporary Issues and Court Decisions*. Virginia: The Michie Company.

Imber, M. ve Van Geel, T. (2005) *A Teacher's Guide to Education Law*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoociates, Inc.

Johnson, G. M. (1969) *Education Law*. Michigan: Michigan State University Pres.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017) *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi

Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Karaman Kepenekci, Y ve Başaran-Koç, Y. (2016) İlkokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Hukuksal Sorunlar ve Çözüm Yolları, *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan*, (Editörler: A. Balcı ve İ. Aydın), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Kemerer, F. ve Sansom, P. (2009) *California School Law*. California: Stanford University Press.

Levesque, R. J. R. (2008) *Child Maltreatment and the Law*, Returning to First Principles. USA: Springer.

Lewis, M. M. (2014) School Discipline and the Fundamental Right to Education: The Constitutional Inadequacies of Wisconsin's Expulsion Laws, *Brigham Young University Education and Law Journal*. 3(1), 41-69.

McCarthy, M. M. ve N. H. Cambron-McCabe. (1992) *Public School Law, Teachers' and Students' Rights*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Menacker, J. (1987) *School Law, Theoretical and Case Perspectives*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.

Meredith, P. (1992) *Government, Schools and the Law*. NY: Routledge.

Nolte, M. C. (1969) *Guide to School Law*. N.Y.: Parker Publishing Company, Inc.

O'Reilly, R. C. ve Green, E. T. (1983) *School Law for the Practitioner*. Connecticut: Greenwood Press.

O'Reilly, R. C. ve Green, E. T. (1992) *School Law for the 1990s*. Connecticut: Greenwood Press.

Ökdem, M. (2018) Okul Yöneticilerinin Yargitay'a İntikal Eden Hukuka Aykırı Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan – Akademisyenlikte 50 Yıl.* (Editörler: Y. Karaman-Kepenekci ve P. Taşkın), Ankara: Pegem Akademi, 502-516.

Ökdem, M. (2020a) Öğretmenlerin Ceza Mahkemelerine İntikal Eden Fiillerinin Değerlendirilmesi, *Journal of Education and Future*, 17, 83-94.

Ökdem, M. (2020b) Lise Öğrencilerinin Okulda İşledikleri ve Yargıya İntikal Eden Suçlarının Değerlendirilmesi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24(3), 589-599.

Öztan, B. (2002) *Medeni Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Russo, C. J., Osborne Jr, A. G., Massucci J. D. ve Cattaro, G. M. (2009) *The Law of Special Education and Non-Public Schools*. NY: Rowman & Littlefield Education.

Shoop, R. J. ve Dunklee, D. R. (1992). *School Law for the Principal, A Handbook for Practitioners*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Tulasiewicz, W. ve Strowbridge, G. (2004) *Education and the Law, International Perspectives*. NY: Taylor and Francis.

Varış, F. (1994) *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed: F. Varış), Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Zevkliler, A. (1992) *Medeni Hukuk*. Ankara: Savaş Yayınları.

BÖLÜM 1

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

ÖĞRENCİLERİN HAKLARI VE ÖZGÜRLÜKLERİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [2]

Pelin TAŞKIN[3]

Giriş

Öğrencilerin hakları ve özgürlüklerinden bahsedebilmek için öncelikle öğrenci kavramını açıklamak gerekir. Başaran ve Çınkır (2013) tarafından öğrenci "planlı öğretim yapan bir eğitim yerinde, önceden tasarlanan bir eğitim programının gerektirdiği öğrenme yaşantılarını belli bir sürede kazanmaya çalışan kişi" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak öğrenciyi "herhangi bir ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretim programına kayıtlı kişi" şeklinde anlamak mümkündür. İlköğretime başlama yaşı ülkemizde altıdır; başka bir ifadeyle o eğitim-öğretim yılında 72 ayını dolduran çocuklar okula kaydedilir (222 sayılı Kanun, m. 3 ve 1739 sayılı Kanun, m. 22); ancak velinin isteği üzerine 66 aylık ve daha büyük çocukların okula kaydedilmesi mümkündür (MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, m. 11/6-a). Ortaöğretime başlama yaşı ise en geç 18'dir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, m. 21).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan "*Sınıf tekrarı hazırlık sınıfı hariç, orta öğrenim süresince en fazla bir defa yapılır. Öğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişiği kesilerek Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtları yapılır*" (m. 59) hükmünden yola çıkarak ortaokuldan mezun olduktan sonra öğrenimine ara vermiş ve öğretim yılının başlayacağı tarihte 18 yaşını bitirmemiş bir gencin bir kez sınıf tekrarı yapması durumunda 22 yaşında mezun olabileceği söylenebilir. Bu gibi istisnai durumlar hariç örgün eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin büyük çoğunluğunun 18 yaşından küçük ve Türk Medeni Kanunu (TMK) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) uyarınca çocuk statüsündeki kişiler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrenci ve çocuk kavramları aynı anlamda kullanılmıştır.

Bu bölümde öğrencilerin çocuk statüsünde bulundukları göz önünde bulundurularak Türk eğitim mevzuatında ve çocuk hakları doktrininde öğrencilerin sahip oldukları haklar ve özgürlükler "eğitim hakkı", "sağlık hakkı", "beslenme hakkı", "katılım hakkı" ve "medeni haklar ve özgürlükler" (düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü ve barışçıl toplanma özgürlüğü ve özel yaşamın gizliliği özgürlüğü) başlıkları çerçevesinde incelenmiştir.

---

[2] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 16.06.2014 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Ortaöğretim Okulları Öğrencilerine Yönelik Disiplin Düzenleme ve Uygulamalarının Çocukların Temel Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

3 Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ptaskin@education.ankara.edu.tr

Eğitim Hakkı

Öğrencilerin en temel hakkı eğitimdir. Aşağıda eğitim hakkı, sadece eğitim programlarına kaydolma ve eğitim öğretim etkinliklerinden yararlanma boyutlarıyla incelenmiştir.

Eğitim Programlarına Kayıt Olma. Eğitim hakkının ilk somut görünümü eğitim programlarına kaydolma hakkıdır; çünkü bireyin eğitim hakkı ile eğitim hizmetlerinden yararlanmasının ön koşulu yaşına ve seviyesine uygun eğitim programının yürütüldüğü okula kaydolmasıdır. Kayıt yaptırma zorunlu eğitime başlangıç için ön şart niteliğindedir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2021).

Zorunlu eğitim kapsamında yasalarda okula devam etmeyenler için cezalar öngörülmektedir (Aquila, 2008). Türk Eğitim Hukukunda 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun m. 56'da ceza düzenlenmiştir. Zorunlu eğitimin yasal dayanağı, halkın koruyucusu olarak hükümetin kamu yararı için yasalar çıkarmasına izin veren bir *common law* doktrini (Anglo-Sankson hukuk sistemi) olan *parens patriae*'dir (Devlet gücü) (Aquila, 2008). Altunya (2019), Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası'nda düzenlenen zorunlu ilköğretimin dayanağını "toplumsal sözleşme" ile açıklamaktadır. Ona göre kişinin "kişiliğini tam ve özgürce geliştirebileceği" bir "toplumsal düzene" ihtiyacı olduğu gibi, toplumsal düzenin gerektirdiği kurallara uyma sorumluluğu da vardır. Devlet ancak "parasız" olmak koşuluyla kişiyi ya da çocuk velisini böyle bir "ilköğretim" için zorlayabilir; ona yaptırım uygulayabilir." (Altunya, 2019). Anayasa'nın 42. maddesinde düzenlenen zorunlu eğitim kavramı 6287 sayılı Kanun ile ortaöğretimi de kapsar hale getirilmiş ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Burada kastedilen zorunlu eğitim kapsamına sadece devlet okulları değil; 5580 sayılı Kanun kapsamında faaliyet gösteren özel okullar ve açıköğretim liseleri de dâhildir. Başka bir ifadeyle, bireyler ister devlet okullarında ister özel okullarda isterlerse açıköğretim liselerinde zorunlu eğitimlerini tamamlayabilirler.

Okullara öğrencilerin kaydedilecekleri yaşlar ve kayıtta aranan şartlar öğretim basamağına göre farklılaşmaktadır. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumu Yönetmeliği'nin 11/5 maddesine göre anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. Okulun kayıt alanında ikamet eden ve bir sonraki eğitim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocukların kaydı yapıldıktan sonra, fiziki imkanları yeterli olan anaokulu ve uygulama sınıflarına 36-56 aylık, ana sınıflarına ise 45-56 aylık çocuklar da kaydedilebilir. İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler. Mecburi ilköğretim çağında olup herhangi bir sebeple okula kaydı yapılmamış okuma yazma bilmeyen çocukların kayıtları birinci sınıfa yapılır (Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumu Yönetmeliği, 11/6-a, b ve ç). Ortaokul ve imam-hatip ortaokuluna ise ilkokul öğrenimini tamamlayan ve kayıtların yapıldığı eylül ayı sonu itibarıyla zorunlu öğrenim çağı dışına çıkmamış öğrencilerin kayıtları ulusal adres veri tabanındaki yerleşim yeri adres bilgileri esas alınarak e-Okul sistemi üzerinden yapılır. İmam-hatip ortaokuluna kayıtlar velinin başvurusu üzerine ilgili okul yönetimince yapılır (Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumu Yönetmeliği'nin 11/7-a ve b). Ortaöğretim kurumlarına kaydolmak için ortaokulu

Kaynaklar

Adamovich, T. L. (2008). Return to sender: Off-Campus student speech brought on-campus by another student, *St. John's Law Review*, *82*(3), 1087-1114.

AIO (2023). Açık Öğretim Ortaokulu. Sıkça Sorulan Sorular. Erişim adresi: https://aio.meb.gov.tr/www/sikca-sorulan-sorular-sss/icerik/33#:~:text

Aksoy, N. ve Çoban Sural, Ü. (2018). Çocuk hakları bağlamında okul beslenme politika ve uygulamalarına genel bir bakış. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler). *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan. Akademisyenlikte 50 yıl* içinde (s. 46-58). Ankara: Pegem Akademi.

Alexaner L. (2006). İfade Özgürlüğü Hakkı Var Mı? (Çev. H. Çetinkaya, A. Çakıroğlu). İzmir: Aralık Yayınları.

Algan, M. (2021). *Anayasa Hukukunda Çocuk Hakları*, Ankara: Oniki Levha Yayınları.

Altunya, N. (2019). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı*. Ankara: MEB Yayınları.

AOL (2023). Açık Öğretim Lisesi. Yeni Kayıt. Erişim adresi: https://aol.meb.gov.tr/index.php?q=node/165#:~:text=A%C3%A7%C4%B1k%20%C3%96%C4%9Fretim%20Lisesine%20ilk%20defa,lise%20ve%20Meslek%20Liselerinden%20ayr%C4%B1lanlar.

Aquila, F. D. (2008). *School Law for K-12 Educators*. USA: Sage Publications.

Assim, U. M. (2019). Civil Rights and Freedoms of the Child. In. U. Kilkelly & T. Liefaard (Eds.) *International Human Rights of Children* (pp.389-417). Singapore: Springer.

Avenarius H. (2001). Einführung in das Schulrecht, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Barker, J. E., Semonov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H.R.& Munakata, Y. (2014). Less structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Front Psychol 5*, 1–16.

Başaran İ. E. ve Çınkır Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilge, N. (2010). *Hukuk Başlangıcı,* Ankara: Turhan Kitabevi.

Bingöl Schrijer, B. (2020). COVID-19 salgını süresince eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve sınavlara ilişkin temel problemler. *İstanbul Hukuk Mecmuası, 78*(2), 837-884.

Brandes, T. H. (2012). Between vowels and values: Education in religious communities. *Journal of Law, Religion & State, 1*(2), 117-146.

Buck T., Gillespie A. A., Ross L. ve Sargent S. (2011). *International Child Law*, London: Routledge.

Caruso L. R. (1970-1971). Privacy of Students and Confidentiality of Student Records, *Case Western Reserve Law Review*, *22,* 379-387.

Cereci, C. ve Çetin, R. B. (2019). İş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin okul müdürü görüşler, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 6* (2), 151-162.

Doek, J. E. (2020). Child Participation, (In) J. Todres & S. M. King (Eds.) The Oxford Handbook of Children's Rights Law (pp. 257-278). USA: Oxford University Press.

Dündar Sezer T. (2008). Dernek kurma özgürlüğünün içeriği ve gelişim süreci üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1),1-58.

Earls, F. (2011). Introduction: children: from rights to citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *633*, 6–16.

Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırması Dergisi, 2*(1), 38-54.

Essex, N. L. (2016). *School Law and the Public Schools*. USA: Pearson.

European Court of Human Rights (2014). *Right to peaceful assembly.* The Law Library of Congress, UK: Global Legal Research Center. Erişim adresi: https://globalfreedomofexpression.columbia.edu/wp-content/uploads/2018/10/right-to-peaceful-assembly.pdf

Flekkoy, M. G. ve Hevener Kaufman, N. (1997). *The Participation Rights of the Child: Rights and Responnsibilities in Family and Society*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Fombad, C. M. (2005). Protecting children's rights in social science research in botswana: some ethical and legal dilemmas, *International Journal of Law, Policy and the Family*, *19*(1), 102-120.

Freeman, M. (2011a). Introduction. In M. Freeman (Ed) *Law and childhood studies current legal issues* (pp. 1–9), volume 14. Oxford: Oxford University Press.

Freeman, M. (2011b). Towards a sociology of children's rights. In: Freeman M (ed) *Law and childhood studies current legal issues* (pp. 29–38) volume 14. Oxford: Oxford University Press.

Hill, R. (2019). Open options education and children's religious upbringing: A critical review of current ciscussions taking place in the UK Parliament. *Oxford Journal of Law and Religion*, 8, 567–589

Hodgkin, R. ve Newell, P (2007). *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*. UNICEF, New York.

Hughes, A. (2014). Human dignity and fundamental rights in South Africa and Ireland. PULP, Pretoria. Erişim adresi: https://www.pulp.up.ac.za/component/edocman/human-dignity-and-fundamental-rights-in-south-africa-and-ireland

Imber M. ve Geel T. V. (2005). *A Teacher's Guide to Education Law*, USA: Roudledge.

Inter-Parliamentary Union and UNICEF (2011). *A handbook on child participation in parliament*. IPU and UNICEF, Geneva

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2021). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kılıçoğlu, A. (1993). *Şeref Haysiyet ve Özel Yaşama Basın Yoluyla Saldırılardan Hukuksal Sorumluluk*, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

Kiilakoski, T. ve Niemi, R. (2021). How to recognise and support participation schools: Critical considerations. In J. Gillett-Swan ve N. Thelander (Eds.) Children's Rights from International Educational Perspectives: Wicked Problems for Children's Education Rights. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research (pp. 189-202). Switzerland: Springer.

Lansdown, G. (2005). *Innocenti Insight: The Evolving Capacities of the Child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide to the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. London: Save the Children.

Mackay A. W. ve Sutherland L. (1990). Canada. In Birch I. And Richter I. (Eds.), Comparative School Law (p.170-255). UK: Pergamon Press.

McCarthy, M. M., Cambron-McCabe, N. H. ve S. E. Eckes (2014). Public School Law Teachers' and Students' Rights, England: Pearson New International Edition (7th edition).

MEB (2016). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile TC Sağlık Bakanlığı Arasında Okul sağlığı Hizmetleri İş Birliği Protokolü. Erişim adresi: https://okulsagligi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/03100113_OKUL_SAYLIYI_HYZMETLERY_YYBYRLYYY_PROTOKOLY.pdf

MEB (2023). Okul Öncesinde Haftada 5 Gün "Ücretsiz Yemek" Uygulaması 6 Şubat'ta Başlıyor. Erişim adresi: https://meb.gov.tr/okul-oncesinde-haftada-5-gun-ucretsiz-yemek-uygulamasi-6-subatta-basliyor/haber/28908/tr

Murdoch, J. (2012). *Protecting the right to freedom of thought, conscience and religion under the European Convention on Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe. Erişim adresi: https://www.echr.coe.int/LibraryDocs/Murdoch2012_EN.pdf

Nayır, F. ve Karaman Kepenekci, Y. (2011.) İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, *10*(1), 160-168.

Richter, I. (1990). West Germany, Switzerland and Austria, In Birch I. & Richter I. (Eds.), Comparative School Law (p.119-139).

Robinson, J. J. (2004). Children and the right to freedom of religion. *Journal of South African Law*, 1, 202-208.

Santer, J., Griffiths, C. ve Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: a literature review.* London: National Children's Bureau.

Shackell, A., Butler, N., Doyle, P. ve Ball, D. (2008). *Design for play: a guide to creating successful play spaces*. London: National Children's Bureau. Erişim adresi: http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Design-for-Play-a-guide-to-creating-successful-place-spaces.pdf

Stader D. L. (2002). Student searches policy guidelines for secondary principals. *Clearing House*, *76* (2), 66-70.

Stefkovic, J. A. ve Torres M. (2003). The demographics of justice: Student searches, student rights and administrator practices. *Educational Administration Quarterly*, *39*(2), 259-282.

Stevans, G. E. (1980). Invasion of student privacy. *Journal of Law and Education*, *19*(1), 343-350.

Şirin, T., Duymaz, E. ve Yıldız, E. (2016). *Türkiye'de Din ve Vicdan Özgürlüğü: Sorunlar, Tespitler ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.

Taşkın P. (2015). Türk eğitim sisteminde öğrencilerin eğitim yönetimine katılımı. İ. Aydın, Ş. Çınkır (Editörler) *Prof. Dr. Ethem Başaran'a Armağan.* (ss.409-419). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşkın, P. (2021). Okul Yönetiminde Öğrenci İşleri. Uğur Akın (Ed.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 260-290). Ankara: Pegem Akademi.

Tisdall, E. K. M. (2015). Children and Young People's Participation: A critical consideration of Article 12. In W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge International Handbook of Children's rights Studies* (pp. 185-200) London: Routledge. Erişim adresi: https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/18016074/Children_and_Young_People_s_Participation.pdf

U.S. DEPARTMENT OF AGRICULTURE-USDA (2023). Erişim adresleri: https://www.ers.usda.gov/topics/food-nutrition-assistance/child-nutrition-programs/school-breakfast-program/

https://www.ers.usda.gov/topics/food-nutrition-assistance/child-nutrition-programs/national-school-lunch-program/

Varadan, S. (2019). The Principle of Evolving Capacities under the UN Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, *27*(2), 306-338.

Yell, M.L. ve Rozalski M. E. (2008). The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, *52*(3), 7-16.

Yüksel, B. ve Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi, *Journal of Early Childhood Studies*, *3*(2), 457-477.

Zeleke, M. A. (2010). *Civil society and freedom of association threatened? A critical examination of Ethiopian charities and societies*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Theory and Practice of Human Rights, Norwegian Centre for Human Rights, Law Faculty, University of Oslo. Erişim adresi: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/22880/Thesis_Mihret_Zeleke.pdf?sequence=1

ÖĞRENCİLERİN EŞİTLİĞİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Ünal AKYÜZ[4]

Giriş

Herkesin eğitilmesi gerektiği fikri toplumlarda kabul gördüğü günden beri, eğitimin hangi seviyeden başlayıp nerede biteceği, kimlere yönelik olacağı, bu hakkı kullanabilen ya da kullanamayan çocukların durumları ve buna yönelik alınacak tedbirler bütün toplumların ortak konusu olmuştur. Eğitim hakkının kapsamı çocuğun eğitim alması için uygun olan zamandan başlatılmıştır. Ancak modern toplumlarda yaşam boyu süren bir hak olarak algılanmış; kişinin toplumun saygın bir üyesi olarak kendini geliştirmesine, önüne çıkan zorluklara karşı donanımlı hale gelmesine vb. ilişkin birçok olguyu kapsar hale gelmiştir. Eğitim, bireysel açıdan insanın benliğini tam olarak geliştirmesine, toplumsal açıdan ise haklarını arama bilincini güçlendirmesine yönelik olduğu; her bireyin eşit bir şekilde yararlanması gereken temel haklardan olduğu için hem ulusal hem de uluslararası toplumun ilgi alanına girmiştir. Toplumun bütün katmanlarına eşit eğitim imkanlarının ve fırsatlarının sunulabildiğinde eğitim eşitliği de sağlanmış olacaktır. Eğitim eşitliği, genellikle bölgesel farklılıklar, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim öğretim materyallerine sahip olabilme gibi açılardan tartışılmaktadır. Bu çalışmada, eğitime erişimde eşitlik, Türkiye'de fırsat ve imkan eşitliği, öğrenci eşitliğinin hukuksal dayanaklarının değerlendirilmesi, Türkiye'de öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini sağlamaya yönelik uygulamalar ve öğrenci eşitliği ile ilgili dava örnekleri ele alınmıştır.

Eğitime Erişimde Eşitlik

Öğrencinin birey olarak eğitimden yararlanması, kendini geliştirmesi ve geleceğe hazırlanması toplumun ortak yararınadır. Fakat bunun için çocuğun eğitimden erişim yollarının açık olması gerekir. Toplumsal istem yöntemi ülkede halkın eğitim sistemini ya da özlemini karşılayabilecek bir biçimde planlamayı hedef alır. Eğitim, maliyeti hiç dikkate alınmadan sunulan bir kamusal hizmettir. Bu yönteme göre eğitim hizmeti, bu hizmetten en az yararlananlara öncelikle sunulmalıdır ve bu hizmetin sunulmasında bir engel olmamalıdır. Bununla eğitimdeki imkan ve fırsat eşitsizliklerinin temelden önlenmesi ya da en aza indirilmesi hedeflenmelidir (Âdem, 1981).

Eğitimde eşitlik eğitim kaynaklarının ve programlarının öğrencilere adil bir şekilde sunulması demektir. Bunu sağlamak için öncelikle nitelikli okullara, nitelikli öğretmenlere ve nitelikli tesislere gereklilik vardır. Ayrıca düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler veya engelli öğrenciler gibi özel ihtiyaçları olan öğrencileri de içine alan eşitlikçi eğitim politikalara gereklilik vardır. Öğrenci eşitsizlikleri, özellikle farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin farklı okullara veya sınıflara ayrıldığı sistemlerde ortaya çıkar. Eğitim

[4] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, unalakyuz@gmail.com

eşitliği ırklarına, etnik kökenlerine, cinsiyetlerine veya sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitim imkan ve fırsatlarına erişimde eşit olmaları gerektiği fikrini ifade eder. Öğrencilere potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olabilecek nitelikli eğitime, ders dışı etkinliklere ve kaynaklara erişim de dâhil olmak üzere her türlü öğrenme imkanlarını ve fırsatlarını sunmak, eğitim eşitliğini sağlamak için gereklidir. Bu yüzden okulların ve eğitim programlarının, tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmaları gerekir (Dünya Bankası, 2013). Eğitim finansmanı genellikle, eğitime yapılan yatırımların etkililiğinin analiz edilmesi ve eğitime ayrılan mali kaynakların adil bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığının değerlendirilmesi olarak belirtilir (Dünya Bankası, 2011). Buna karşın uygulamada eğitime erişimde fırsat ve imkan eşitliği her zaman sağlanamamaktadır. Birçok öğrenci, özellikle sosyo-ekonomik olarak düşük düzeydeki ailelerden gelenler, nitelikli eğitime erişimde bazı engellerle (ayrımcılık vb.) karşılaşabilmektedir (Tabak, 2019).

Eğitim sürecindeki eşitsizlikleri Jallade (1987) şöyle gruplandırmıştır: a) Eğitim sürecine kabul ve katılma eşitsizlikleri b) öğrenim sürecince karşılaşılan eşitsizlikler c) Mezun olduktan sonra bir üst öğrenime geçişte eşitsizlikler (Akt, Âdem, 1981). Eğitimde eşitsizliği tetikleyen en önemli hususlar erken çocukluk eğitiminin yeterince sunulamaması, ilkokula başlama yaşının değişkenliği, öğrenci seçmede giriş sınavlarının uygulanması ve öğrencilerin yeteneğe göre ayrılması ve okulların tabakalaşmasıdır (Dünya Bankası, 2013). Eğitim sürecine kabul ve katılmadaki eşitsizlik hemen her ülkede görülmektedir. Eğitim planlamasının hedefi dinsel, etnik, cinsiyet, yöresel, varlıklı-yoksul alanında var olan eşitsizlikleri kaldırmak ya da en aza indirmektir. Özellikle gelişmiş ülkeler zorunlu eğitimi 9-12 yıla çıkararak bu sorunu halletmeye çalışmaktadır. Temel eğitimden sonra ise eğitime kabuldeki en büyük eşitsizlik ortaöğretim ve yükseköğretimde yaşanmaktadır. Ülkeler arasındaki eşitsizliklerin yanı sıra, eğitime erişim ve kalite konusunda da çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bunlar arasında okulun yerleşim yerine uzaklığı, ülkenin kentleşme düzeyi, eğitim maliyetleri, ailelerin ekonomik durumu, ortaöğretim ve mesleki eğitim sonrası istihdam imkanları, ebeveynlerin eğitim düzeyi, toplumsal sınıf ve meslekler, kadınların evlilik ve mesleki tercihleri, öğrencinin önceki öğrenim durumu ve okuldaki başarısı gibi faktörler yer almaktadır. Zorunlu öğrenim çağ nüfusunun okullaşma oranının düşüklüğünü, bölgeler arası eşitsizlikler ve devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın azlığı etkilemektedir (Âdem, 2008).

Burs, yurt ve yemek gibi alanlarda yaşanan sorunlar öğretimi olumsuz etkilemektedir. Bu sorunlardan her birinin eşitsizlikleri tetiklemesi bölgeden bölgeye, ülkeden ülkeye hatta aileden aileye değişmektedir. Eşitlik tartışmaları sıklıkla farklı eğitim kademelerinde farklı sosyal grupların eğitime erişimi ve katılımı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Lynch, 2000). Örneğin Fransa'da ortaöğrenim almada ev ile okul arasındaki uzaklık etkili olurken; Türkiye'de yükseköğrenim görmede anne ve babanın öğrenim düzeyi etkili olmaktadır (Âdem, 2008). Eşitlik kavramı, genellikle fırsat ve imkan eşitliği olarak ele alınmaktadır. Öğrenim sürecinde var olan eşitsizlikler belli bir yaş grubundaki öğrencilerin tamamının okullaştırılmasıyla ortadan kalkmaz. Örneğin yoksul bir öğrenci ile varlıklı bir öğrenci arasında; demokratik, hoşgörülü ve karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı ortamda yetişen öğrenci ile çatışmacı ortamda yetişen öğrenci arasında eşitsizlik bulunabilir. Bazı eşitsizlikler eğitim programlarından kaynaklanabilir. Örneğin genel ortaöğretim ile mesleki ya da teknik ortaöğretimde öğrencinin başarısını etkileyen faktörler vardır. Mesleki

becerisi zayıf olan öğrencinin mesleki eğitime gönderilmesi, ya da mesleki becerisi güçlü olan öğrencinin genel ortaöğretime gönderilmesi eşitliğe aykırı bir durum sayılabilir. Aynı şekilde işçi veya köylü öğrenciler ile kentli öğrencilerin ayrı sınıflarda öğrenim görmesi de okuldaki eşitsizlikleri artıran nedenlerdendir. Coleman Raporuna (1966) göre; öğrencilerin toplumsal kökenleri ve amaçları okul içi başarılarını etkilemektedir. Bu daha çok etnik azınlıkların çocukları için geçerlidir. Beyaz çocuklar sorunlar ile daha kolay baş edebilmektedirler. Toplumsal köken ile okul başarısı arasındaki bu ilişki öğrencilik süresince azalmamaktadır. Çünkü doğumdan, aileden ve yakın çevreden gelen eşitsizlikleri okulun düzeltici bir etkisi bulunmamaktadır. Bütün çocuklar için ortak bir öğretim programı hazırlanması, yerel yönetimlerin belli alanlarda eğitime kaynak aktarımının sağlanması da bu raporda tartışılmıştır (Âdem, 2008). Adil bir toplum yaratmak isteniyorsa, tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimde eşit imkan ve fırsatlara sahip olmaları şartır. Eğitim eşitliği bir ülkenin ekonomik kalkınması ve sosyal hareketliliği için de önemlidir. Tüm öğrenciler nitelikli eğitime eriştiklerinde, kariyerlerinde başarılı olmak üzere daha donanımlı hale gelir ve böylece ülkeler iyi eğitimli işgücüne sahip olur (İnan, Demir, 2018; Tabak, 2019). Kentli/köylü ve kızlar/erkekler arasında ortaokul ve yükseköğrenime erişimde farklılıklar bulunmaktadır ve bu da eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin başka bir boyutudur. (Âdem, 1995).

Çocukların eğitim sürecinde sağlıklı bir çevrede olma hakları vardır. Bu çevre sağlıklı beslenme, fiziksel egzersiz yapma, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma, yeterli dinlenme ve yaralanmalardan korunma imkanları sağlamalıdır. Güvenli okul ise çocuğun okula gitmek amacıyla evden ayrılmasından başlayarak tekrar eve dönmesine kadar geçen süredeki tüm aşamaları kapsar. Okul binası, fiziksel ve sosyal çevresi, sağlıklı ve güvenli bir okul ortamının oluşmasında önemlidir. Bu nedenle öğretimin yapıldığı atölye derslik, laboratuvar, spor salonu, gibi yerlerin ışıklandırılması, sıcaklık, nemlilik ve ses dağılımı çocukların sağlığı kadar eğitimini de etkilemektedir (Akyüz, 2021). Eğitim kaynaklarının dağıtımındaki farklılıklar öğrenciler arasındaki öğrenme fırsatlarında eşitsizliğe neden olabilir. Bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, okullar arasında eşit bir kaynak dağılımı için dikkate alınmalıdır. Kaynakların dağılımında belirgin farklılıklar olmaması, eşitlik ilkesinin uygulanmasını sağlayabilir. Yerelleştirme eğilimi, eğitim kaynaklarının dağılımı ve harcama yetkileri açısından etkililik sağlayabilir (OECD, 2010)

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için uygulanan kamu politikaları arasında zorunlu temel eğitim, taşımalı sistem, parasız devlet okulları, öğrenim kredisi, uzaktan eğitim, çok amaçlı eğitim, yetiştirici sınıflar ve kurslar, yatılı bölge okullarının kurulması, özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim sağlama, ücretsiz ders kitapları ve şartlı eğitim yardımları bulunmaktadır. Bununla birlikte, eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler arasında gelir dağılımı, ekonomik yapı, sosyal yapı ve siyasi istikrar da bulunmaktadır (Ömer ve İnan, 2018).

Türkiye'de Fırsat ve İmkan Eşitliği

Tarihsel olarak tüm çocukların eğitime erişimlerinin sağlanması Tanzimat Fermanı dönemi sonrasına denk gelmektedir. Bu dönemde herkes için eğitimin zorunlu hale getirilmesi özellikle kız çocuklarının da okullaşması açısından fırsat oluşturmuş; kız çocuklarının eğitimi daha çok mesleki eğitime yönlendirme olarak görülmüştür (Coşkun, 2022). Tanzimat Fermanı her ne kadar eğitim konusunda yenilik getirmese de dönemin aydınları tüm

Kaynaklar

Âdem, M. (1981). *Eğitim Planlaması.* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara: Eğitim Araştırmaları Merkezi (EFAM) Yayın No.1

Âdem, M. (1995). *Demokratik Laik Çağdaş Eğitim Politikası.* Ankara: Şifa Matbaacılık.

Âdem, M. (2008). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Akyüz, E. (2021). *Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması.* Ankara: Pegem Yayınları.

Akyüz, Ü. (2015). Milli Eğitim Bakanlığınca Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim.* 40(181), 191-216.

Akyüz, Ü. (2022). Milli Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılanma Çalışmalarında MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi (MEBGEP) Projesinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 51(233), 769-790.

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö.1000-M.S. 2013.* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Avrupa Konseyi (2010). *Avrupa Ayrımcılık Yasağı El Kitabı.* Ankara: AB Temel Haklar AJj.

AİHM, Lautsi ve diğerleri İtalya davası, no.30814/06, 18/03/2011. https://hudoc.echr.coe.int/tur#{%22itemid%22:[%22001-116490%22]}.25.04.2023.

Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi,* 201.

Başaran, İ.E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Coşkun, İ. (2022). *Fırsat Eşitliğinin Temini Özelinde Eğitim Politikalarında Kadın.* (Ed. Arife Gümüş). Türkiye'de Eğitim Politikaları (2. Baskı). İstanbul: İlem/Nobel.

Dominic, A. (2017). Factors of Gender Inequality and Development among Selected Low Human Development Countries in Sub-Saharan Africa. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)* 22, 2.

Dutertre G. (2003). *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarından Örnekler*. Almanya: Avrupa Konseyi Yayınları.

Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler.* Washington: The World Bank.

Dünya Bankası (2013). *Türkiye'de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek.* Rapor No: 77722-TR. İstanbul: Dünya Bankası Yayınları.

ERG. (2013b). FATİH projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi? http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1081. 01.05.2023.

Gezici B. (2016). AİHM'in Eğitim Hakkı ile İlgili Türkiye Kararları ve Eğitim Hakkı ile İlgili AB Müktesebatı. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: MEB.

Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi.* 1(1), 30-41.

İnan, M., Demir M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 20(2), 337-359.

Karaman-Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için İnsan Hakları ve Vatandaşlık.* Ankara: Ekinoks.

Kessel, V. R., Roman-Urrestarazu, A. ve Ruigrok, A. (2019). Autism and family involvement in the right to education in the EU: policy mapping in the Netherlands, Belgium and Germany. *Molecular Autism,* 10, 43.

Kıral, B. (2021). *Türk Eğitim Sisteminin Yasal Dayanakları.* Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, 5. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.

KYK. (2014). KYK 2014 yılı faaliyet raporu. http://yurtkur.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/KYK/FaaliyetRaporlar% C4%B1/2014FaaliyetRaporu.pdf. 01.05.2023.

KYK. (2015a-b-e). KYK Genel Müdürlüğünün tarihçesi. http://yurtkur.gsb.gov.tr/Sayfalar/2397/2387/Tarihce. 01.05.2023.

Lynch, K. (2000) Research and Theory on Equality in Education, in M.Hallinan, ed., Handbook of Sociology of Education, New York: Plenum, 85-105.

Marshall, D. ve Goodall, C. The Right to Appropriate and Meaningful Education for Children with ASD. J (2015). *Autism Dev Disord*. 45, 3159–3167.

Mason, A. (2004). Equality of Opportunity and Differences in Social Circumstances. *The Philosophical Quarterly,* 54(216), 368-388.

MEB. (2010b). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010). Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayımları.

MEB. (2015 d-e). Ücretsiz Destekleme Kursları Takvimi. http://www.meb.gov.tr/ucretsiz-destekleme-kurslarinin takvimiaciklandi/ haber/9506/tr. 01.05.2023.

MEB. (2016a). 2016 Yılı Bütçe Sunuşu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/25025608_2016yili genelkurulsunu_25.03.2016.pdf. 01.05.2023.

MEB (2021). *Türkiye'de Eğitimin 20 Yılı: 2000–2019.* Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Mete, Y. A. (2009). Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

OECD, (2010). Against the odds: disadvantaged students who succeed in school. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/against-the-odds-disadvantaged-students-who-succeed-in-school 01.05.2023.

OECD, (2013). PISA 2012 results: excellence through equity giving every student the chance (Vol. II). Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en 23.04.2023.

Polat, S. (2009). Türkiye'de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri (Uzmanlık Tezi). Ankara: DPT.

Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 17(2), 370-393

Taşıyaran M. (2016). Türkiye'de Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Uygulanan Politikalar. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: MEB

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). *Eğitimde Fırsat Eşitliği: Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti.* (Ed. Gök, F.), 75, 36-72.

Yücel, E. (2016). Uluslararası ve Avrupa Konseyi Belgelerinde, Avrupa Birliği ve Türk Hukukunda Ayrımcılık Yasağı Hukuku. *İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Yördem, H. P. (2009). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Zendeli, E. (2017). The right to education as a fundamental human right. *Contemporary Educational Researches Journal*, *7*(4), 158–166.

ÖĞRENCİLERİN YÜKSEK YARARI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [5]

Pınar ARSLAN[6]

Giriş

Çocuk, korunması gereken toplumsal bir varlıktır. Bu nedenle her durumda çocuğun yüksek yararının dikkate alınması büyük önem arz etmektedir. Politika belirleyiciler, ana-babalar, öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar, polisler, hekimler, hâkimler ve savcılar gibi sorumlu kişiler, kararlarında ve eylemlerinde çocuğun yüksek yararını göz önünde bulundurmalıdır. Okullar da öğrencinin okula kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden süre içerisinde öğrenciye yönelik olarak sundukları hizmetlerde öğrencinin yüksek yararını dikkate almalıdır. Çalışmada öncelikle ilgili literatür ve mevzuat doğrultusunda çocuğun yüksek yararı kavramı ele alınmıştır. Daha sonra çocuğun yüksek yararına ilişkin ulusal ve uluslararası yasal dayanaklar tartışılmıştır. Son olarak da okulda öğrencinin yüksek yararı kavramına ve konu ile ilgili örnek mahkeme kararlarına yer verilmiştir.

Çocuğun Yüksek Yararı Kavramı

Çocuğun yüksek yararı kavramı "*çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyo-kültürel, ahlaki, hukuksal ve ekonomik bakımlardan sağlıklı, dengeli ve özgür biçimde yetiştirilmesi için korunup kollanması*" anlamına gelmektedir (Akyüz, 2013; Yücel, 2013; Stahl, 2014). Çocuğun yararı ile başka kimselerin yararlarının çatışması durumunda çocuğun yararına üstünlük tanınması gerekmektedir (Akyüz, 2013).

Çocuğun yüksek yararı kavramı ile çocuğun kısa vadeli dar ve bencil çıkarı değil; uzun vadeli, geniş kapsamlı gelecekteki ve toplumsal çevre içerisindeki yararı kastedilmektedir. Çocuğun yüksek yararı hukukun en üst ilkesidir. Fakat çocuğun yüksek yararı kavramının ne anlama geldiği gerek öğretide gerekse kanunlarda ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) tanımlanmamıştır. Çünkü çocuğun yüksek yararı çok farklı durumlarda çok farklı bakımlardan yorumlanabilmektedir. Dolayısıyla kavramın bütün uygulama durumlarını kapsayan bir tanımının yapılması mümkün değildir. Aynı zamanda çocuğun yüksek yararının kanun koyucu tarafından tanımlanamaması, onun sosyal bilimlerin gelişen ve değişen verilerine uygun biçimde yeniden yorumlanmasına ve içeriğinin doldurulmasına olanak sağlamaktadır (Akyüz, 2013, 46).

---

5 Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 03.05.2018 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öğrenci Hizmetleri Düzenleme ve Uygulamalarının Çocuğun Yüksek Yararı Bakımından Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

6 Dr., Öğretmen, MEB, pinararslan44@hotmail.com

Öğrencinin Yüksek Yararı Kavramı

Çocuk haklarının yaşama geçirilmesinin ve çocukların başkalarının haklarına saygı duyarak yetişmelerinin etkili yöntemlerinden biri de eğitimdir (Akyüz, 2013, 12). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesinde; "*Taraf devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler*" hükmü yer almaktadır. Bu maddeye göre çocukların sahip oldukları bu haklar konusunda bilgilendirilmeleri, taraf devletlere yüklenen bir yükümlülüktür (Karaman Kepenekci, 2000, 26).

Bireylerin ve toplumların gelişmesi, herkese ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim ve öğrenim görme hakkının sağlanmasıyla bağlantılıdır (Karaman Kepenekci, 2008, 48-49). Her çocuğun sahip olduğu eğitim hakkı okullar aracılığı ile sağlanmaktadır. Okullar birer eğitim örgütüdür (Balcı, 2008, 180). Örgüt, önceden belirlenmiş ortak amaçları gerçekleştirmek (mal ya da hizmet üretmek) üzere bir araya gelen ve bu amaçla güçlerini eşgüdümleyen kişilerin oluşturduğu bir yapıdır (Balcı, 2010; Balcı ve Aydın, 2003; Bursalıoğlu 2011). Okuldan beklenen görevin yerine getirilebilmesi, okul yöneticisinin ve diğer çalışanların rollerini bilmelerine ve başarı ile bu rolü oynamalarına bağlıdır. Okul yönetiminde önemli unsurlardan biri de okulun yetiştirmekle yükümlü olduğu öğrencileridir. Nitekim okul yönetimi, öğrencilerin sahip olduğu eğitim hakkını en iyi şekilde kullanabilmeleri için bu hak ile ilgili görevlerini de tam olarak yerine getirmelidir (Taymaz, 1997, 25; 2007, 21).

Okulların, çocukların yaşamlarında oldukça etkili olduğu ifade edilebilir; çünkü çocukların yaşamlarının önemli bir bölümü okullarda geçmektedir. Bu nedenle okulların, çocuğun yüksek yararının korunması ilkesi kapsamında özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Aydın (2012, 2-6) okulu "*ortak bir öğretimin planlı ve programlı olarak belli bir yaş grubundaki kişilere sunularak, onlara bilgi, beceri ve tutum kazandırılmaya çalışılan bir kurum ya da bu işin yapıldığı yer*" olarak belirtmektedir. Çalık ve Şirin'e (2010, 203) göre bireylerin mesleğini, toplumdaki statüsünü, kendisine ve ailesine sağlayacağı olanakları belirleyen bir süreç olarak eğitim formal olarak okullarda gerçekleştirilmektedir. Okul, eğitim sisteminin en önemli kurumu olarak eğitim ve öğretim işlerini eşzamanlı yürütme durumunda olan bir örgüttür. Öğrenci okulda sadece çeşitli bilgi ve beceriler değil; değerler, görüşler ve davranışlar öğrenir. Okul, çocuğun daha önceden kazanmış olduğu davranış kalıpları ve alışkanlıklardan iyi olanları pekiştirmek, kötü olanları gidermek zorundadır (Bursalıoğlu, 1998, 48).

Gerek tüm eğitim sistemi gerekse tek tek okullar yapılandırılırken çocuk haklarının temel alınması ve çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gerekmektedir. Okullar şiddetten arınmış, demokrasiyi ve hoşgörüyü geliştiren, öğrencilere yaşamlarını sorumlu yurttaşlar olarak sürdürebilecek yaşam becerilerini kazandıran ortamlar sağlamalıdır. Bunun sonucunda, çocuklara değer veren, hakları ve sorumlulukları temel alan sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşacaktır (Akyüz, 2013, 361).

Geleceğin bireylerini ve toplumunu yetiştiren eğitim kurumu olan okul örgütü, sosyal bir sistem ve aynı zamanda bir yaşama alanıdır. Bu yaşam alanı içerisinde çocuk hakları ve çocukların yüksek yararı gözetilmelidir. Okul yönetimi de her konuda çocuğun

Kaynaklar

Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.

Alston, P. (1994). The best interest principle: towards a reconciliation of culture and human rights*. International Journal of Law and the Family*, 8,1-25.

AİHM, (2012). 19986/06 no.lu *İlbeyi Kemaloğlu ve Meriye Kemaloğlu v. Türkiye Kararı.* http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-110254 adresinden 28.09.2016 tarihinde alınmıştır.

AİHM, (2014). 35810/09 no.*lu O'Keeffe v. İrlanda Kararı.* http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-140235 adresinden 5.10.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. ve Aydın, İ. (2003). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ballar, S. (1998). *Çocuk hakları*. İstanbul: Beta.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumları 2008 – 2011. http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/GCs-11-12-13-2008-2011.pdf adresinden 05.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çalık, T. ve Şirin, H. (2010). Eğitimle ilgili hizmetler. Servet Özdemir. (Ed). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (s. 203-213). Ankara: Nobel Yayın.

Hodgkin, R. ve Newell, P. (2002) *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı.* UNİCEF.

Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaman Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık.* Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Müftü, G. (2001). Çocukların hakları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151.

Pais, M. S. (1997). The best ınterest of the child: the point of view of a member of the committee on the rights of the child *Les droits de l'enfant entre theorie et pratique.* Institut Universitaire Kunt Bösh- Institut International des droits de l'enfant. SionSwisse.

Parker, S. (1994). The best ınterests of the child principles and problems. *International Journal of Law, Policy and The Family*, 8, 26-41.

Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Stahl, P. M. (2014). *Velayet değerlendirmeleri: Basitten karmaşık konulara* (Çev. Ed. G. Erden, İ. Altınoğlu Dikmeer, Ç. Kudiaki) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Taşkın, Ö.Ö. (2006). *Velayette çocuğun yüksek yararı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Taymaz, H. (2007). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017).

http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/54ad4cd6369dc5dac028bda2/ulusal_cocuk_haklari_strateji_belgesi_ve_eylem_plani.pdf adresinden 08.10.2016 tarihinde erişilmiştir.

Yücel. Ö. (2013). Çocuğun yüksek (üstün) yararı bağlamında çocuğun iradesi. Ufuk Üniversitesi. *Hukuk Fakültesi Dergisi*. 1(2), 117-137.

ÖĞRENCİLERİN DİSİPLİNİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [7]

Pelin TAŞKIN[8]

Giriş

Düzenli ve huzurlu bir eğitim öğretim süreci ve okul ortamı için disiplin gereklidir. Okullarda disiplinin sağlanması okul yönetimlerini ve öğretmenleri meşgul eden önemli konulardan biridir. Okul yönetimleri düzenli ve güvenli bir okul ortamı sağlamak için çaba göstermelidir. Öğrenciler ise keyfiyet içermeyen, adil, kesin, akla ve mantığa uygun, belirsiz ve muğlak olmayan, önceden duyurulmuş ve açıklanmış kurallara uymakla yükümlüdür. Söz konusu kurallar Türk eğitim sisteminde eğitim basamağına göre farklı şekillerde düzenlenmiştir.

Bu bölümde önce disiplin kavramı açıklanmış, ardından disiplin yaklaşımları, okullarda görülen disiplin sorunları ve nedenleri, disiplin yaptırımlarının hukuksal niteliği ve türleri, disiplin yaptırımlarının uygulanmasında takdir hakkı, disiplin yaptırımlarının değerlendirilmesi ve disiplin yaptırımlarının uygulanması konuları ele alınmıştır.

Disiplin Kavramı

Disiplin genelde kamu yönetiminin, özelde yönetimin varlığını devam ettirmek için ihtiyaç duyduğu kavramlardan biridir. Tanımlanmış belirli ekonomik, sosyal ve siyasal işlevleri yerine getirmek üzere sistemli bir yapı haline gelerek kurumsallaşan eğitim, hem işlevlerini gereği gibi yerine getirebilmek hem de sisteminin güç kaybetmesini önlemek için disiplin olgusuna ihtiyaç duymaktadır (Ada ve Ölçüm Çetin, 2002). Latince "disciplina" sözcüğünden türeyen ve öğrenme ve öğretmeye atıfta bulunan disiplin kavramı kamu yönetiminde, örgüt içerisinde kurallara uyulması, düzenin sağlanması, örgüt hizmetlerinin eksiksiz ve aksaksız yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır (Williams, 2009; Genç, 1990). Başaran'a göre (2011) disiplin, insanın otokontrole ulaşması için eğitilmesidir. İnsan otokontrole sahip olduğunda disiplin uygulamasına gerek kalmadan davranışlarını sosyal ve hukuksal kurallara uygun olarak yönlendirebilir (Başaran, 2011). Gözütok (1992) disiplini eğitim sürecinde çocuğa kazandırılması gereken kurallar ve yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımları şeklinde tanımlamaktadır. Bear'a göre (2010) disiplin sözcüğünün iki anlamı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin davranışlarını yönetmek, kontrol etmek ya da düzenlemek için pek çok yöntemin kullanılmasıdır. İkincisi öz disiplinin geliştirilmesi; öğ-

[7] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 16.06.2014 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Ortaöğretim Okulları Öğrencilerine Yönelik Disiplin Düzenleme ve Uygulamalarının Çocukların Temel Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[8] Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ptaskin@education.ankara.edu.tr

rencilerin kendini kontrol etme, düzenleme, karakter, otonomi ve sosyal ve ahlaki sorumlulukla ilintili zihinsel, duygusal, davranışlarının gelişmesidir. Şimşek (2004), disiplini eğitimsel amaçları davranışa dönüştürme sürecinde öğrencilerden istenen davranışların belirlenmesine ve ihtiyaç halinde bunların yenilenmesine, öğrencilerin bu istenen davranışları sergilemesinin denetlenmesine ve sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenci davranışlarından bazılarına yönelik düzenlemeler yapılması ya da öğrenci davranışlarının denetlenmesi gereklidir (Dunlop, 1977). Okul yönetiminin gerçekleştirdiği disiplin uygulamalarıyla öğrencilere kendi davranışlarını beklenen davranışlarla karşılaştırarak değerlendirme alışkanlığının ve becerisinin kazandırılması istenmektedir (Taymaz, 2003).

Disiplin ve disiplinin gerekliliği konusunda farklı düşünen yazarlar bulunmaktadır. Örneğin Bhave'ye (2008) göre eğitimin amacı korkulardan özgürleştirmek olduğu için eğitim öğrenciyi disipline etmez, onlara tam anlamıyla bir özgürlük sunar. Eğitim hayatında dayak yiyen çocuk herkese itaat etmeye başlar; çünkü korkar. Fakat böyle yaparak çocuğa doğru adına hiçbir şey öğretmiş olmayız. Eğitimin temeli gerçek anlamda korkusuzluk olmalıdır. Böylelikle toplumsal değişimin gerçekleşmesi mümkün olabilir. Chandler (1983; Akt. Şimşek, 2004), kaynağını güç ve şiddetten alan bir disiplin anlayışıyla yetişenlerin, sevgiye dayalı bir disiplinle yetişenlere kıyasla ahlaki gelişimlerinin daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşımın Kant'ın disiplin anlayışıyla da örtüştüğü ileri sürülebilir. Kant'a göre disiplin insanı, insani özelliklerden ziyade hayvani dürtülerin baskın olduğu bir varlık olmaktan korur; ancak çocuğa ahlaki davranışlar kazandırılmak isteniyorsa cezaya dayalı bir yöntemden uzak durulması gerekmektedir (Yayla, 2005). Bu noktada konuyla ilgili Atatürk'ün bir sözünü hatırlatmak da yerinde olur: "*Tehdit esasına dayanan ahlak, bir fazilet olmadıktan başka itimada da şayan değildir*" (İnci, 2009).

Disiplin Yaklaşımları

Öğretide disiplinle ilgili görüşleri göz önünde bulundurarak disiplin yaklaşımlarını iki grupta ele almak mümkündür: Geleneksel disiplin anlayışı ve pozitif disiplin anlayışı (Ada ve Ölçüm Çetin, 2002). Geleneksel disiplin anlayışının temelinde düzenin otorite ile korunup, devamlılığının katı kurallarla sağlanması söz konusudur. Bu yaklaşımla ailede ana babaya, okulda ise öğretmen ve yöneticiye mutlak bir biçimde itaat edilmesi zorunludur. Bu yaklaşıma göre öğrencinin eğitilip geleceğe hazırlanması ancak mutlak itaatle mümkündür. Bu süreçte öğrenciye söz hakkı verilmediğinden, okulda veya evde kendisini ifade etmesi desteklenmez (Beach, 1975'ten akt. Kodal, 2006). Geleneksel disiplin anlayışında baskı, birey veya belli bir gruba belirli bir faaliyeti yaptırmak için zorlayıcı önlemlerin alınmasından doğar ve birey veya grup belli bir işi yapmak üzere harekete geçer; çünkü insanlar üzerinde kurulan baskı, onların görüş, düşünce ve hareket biçimlerini değiştiren bir etki yapmaktadır. Bu baskı mekanizması korkuya sebep olmakta ve bireylerin ya da grupların başlangıçta itaat etmelerine yol açmaktadır. Ancak korkunun psikolojik etkisi altında kalan birey ya da gruplar, korkuyu doğuran unsur gücünü kaybettiğinde isyankâr davranışlar sergileyebilir (Eren, 1993; Akt., Kodal, 2006). Geleneksel disiplin anlayışının oluşturduğu etkilerle yeni sorunlar doğmaktadır. Bu sorunları gidermek için de sert kurallar koyan sıkıyönetimci bir disiplin anlayışı ortaya çıkmaktadır. Sınıf içindeki düzen ne kadar baskıcıysa ve çocuklara gösterilen saygı ne kadar azsa, yıkıcı olarak nitelenebilecek

olaylara yol açan potansiyel çatışma riski o kadar büyük olacaktır. Ayrıca hiyerarşik ve katı bürokratik çizgilerde örgütlenen okullar hem öğretmenleri hem de öğrencileri soğutma eğilimindedir ve ne yazık ki okulların büyük çoğunluğu bu yaklaşımı benimsemektedir (Jeffs, 1986). Geleneksel disiplin anlayışı benimseyen bir öğretmenin sınıf yönetimi öğrenci davranışlarını kontrol etmeye yöneliktir. Öğretmen sınıf içindeki davranışlara yönelik kuralları oluşturarak, neler beklediğini açıkça ve herkes tarafından anlaşılabilecek şekilde ortaya koymaktadır. Koyduğu bu kurallara öğrencilerin uyması için çeşitli ödüller verir ve gerekirse onları kurallara uymaya zorlamaktadır. Geleneksel disiplin anlayışına sahip öğretmen, sınıf içinde istenmeyen davranışlara derhal müdahale etmeye çalışmakta ve bu davranışlarla uğraşırken öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanmamaktadır (Levin ve Nolan, 1991'den akt. Aksoy, 2001).

Pozitif disiplin anlayışı ise bireylerin kendi davranışlarını kontrol edebilmelerine ve sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklarını çok seven ve onlara saygı gösteren ana baba, öğretmen ve yöneticilerin disiplin sorunlarıyla nadiren karşılaştıkları ispatlanmıştır (Humphreys, 2001). Pozitif disiplinin amacı öğrencilerin zorlukları ve engelleri aşarak büyük işler başarabilen bireyler olmalarını sağlamaktır. Bu anlayışta öğrencilere saygıyla yaklaşılması esastır. Öğrencilere başarılı bir yaşama erişebilmeleri için huzurlu bir okul ortamı oluşturulmaktadır. Böylelikle öğrenciler başarısız olmaları durumunda ezilme, hor görülme, rencide edilme duyguları yerine; güvenli ve güçlendiklerini hissettikleri bir okul ortamında hatalarıyla yüzleşerek öğrenme şansını yakalamaktadır. Böyle bir okul ortamında öğrencinin kendini yetersiz hissedip şevkinin kırılması söz konusu olamaz. Bu sayede yaşam ve öğrenme için heyecan verici bir ortamın gelişmesinde birbirlerine yardım eden yönetici, öğretmen ve öğrenciler pozitif disiplin koşullarını birlikte hazırlamaktadır. Pozitif disiplinin olduğu bir ortamda sunulan eğitim öğrencileri besleyerek onlara mutlu kılmakta ve topluma katkıda bulunan bireyler olmalarını sağlayacak davranış biçimlerini kazandırmaktadır (Nelsen, Lott ve Glenn, 2003; Strahan, Hamilton Cope, Hundley ve Faircloth, 2005).

Pozitif disiplin yaklaşımına göre kronikleşmiş disiplin sorunları öğrencinin okuldan uzaklaştırılması ya da çıkarılmasıyla çözülememektedir. Hatta bu öğrenciler için disiplin kurallarını ağırlaştırmak faydasız kalmaktadır. Bu yaklaşıma göre okullar öğrencilere öğrenmeyi teşvik eden güvenli bir ortam sağlamalıdır (Sherrod, Getch ve Ziomek-Daigle, 2009; Sugai, 2009). Örneğin öğrenci tuvaletinde sürekli sigara içen bir öğrenci kuralları ihlal etmektedir. Okul yönetimi genellikle bu gibi sorunlar karşısında durumu daha da zorlaştırma yanlışına düşmekte ve öğrenciye uyarılarda bulunmaktadır. Bu konudaki genel varsayım, durumun zorlaşması karşısında öğrencinin bir yerde pes edeceği yönündedir. Ancak öğrenciler yetişkinlere karşı itaatsiz ve tehditlere karşı dirençli olma eğilimindedir. Bu öğrencileri disiplin kuruluna sevk etmek, aslında akranlarının ve yetişkinlerin dikkatlerini çekmelerini sağlamaya hizmet edecek; sınıftan dışarı atma veya okuldan çıkarma cezası verilmesi ise onların eve gitmelerine, arkadaşlarıyla birlikte olmalarına, televizyon izlemelerine ya da bilgisayar oyunu oynamalarına yol açacaktır (Sugai, 2009). Günümüzde özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde pozitif disiplinin bir uzantısı olarak "Okullarda Pozitif Davranışın Desteklenmesi" (Schoolwide Positive Behaviour Supports-SWPBS) yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. SWPBS'nin altında yatan temel düşünce, yöneticilere, öğretmenlere, diğer personele, rehberlik hizmeti uzmanlarına/öğretmenlerine pozitif davranışsal müdahale ve desteklemeyle ilgili eğitim vermektir (Bear, 2010).

Kaynaklar

Agbenyega, J. S. (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *The Australian Educational Researcher, 33*(3),107-122.

Ada, S. ve Ölçüm Çetin, M. (2002). *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?* Ankara: Nobel Yayınları.

Akar, N. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları (Denizli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.

Aktürk, E. (2022). Okul ethosu ve etik karar verme. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, 14* (3), 1103-1115.

Akyüz Y. (2003). Türk Eğitim Tarihinde Okullarda Disiplin Anlayışı ve Uygulamalarına Bir Bakış, Akyüz E., Uluğtekin S., Baykara Acar Y. ve Cankurtaran Öntaş Ö. (Editörler), *II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: "Yargı Öncesi ve Yargılama Süreci"*, s. 27-43, Ankara: Kuban Matbaası.

Anayasa Mahkemesi (2022). Yükseköğretim Öğrencilerine İlişkin Disiplin Suç ve Cezaları ile Bu Kapsamdaki Yönetmelikle Düzenleme Yapma Yetkisinin İptali. Erişim adresi: https://www.anayasa.gov.tr/tr/haberler/norm-denetimi-basin-duyurulari/yuksekogretim-ogrencilerine-iliskin-disiplin-suc-ve-cezalari-ile-bu-kapsamdaki-yonetmelikle-duzenleme-yapma-yetkisinin-iptali/

Arif, M.S. ve Rafi, M. S. (2007). Effects of Corporal Punishment and Psiychogical Treatment on Students' Learning and Behavior. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(2). 171-180.

Arslanboğa T. A. (2009). *Türkiye Eğitim Sisteminde Okul Disiplininin Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avenarius H. ve Füssel H. P. (2008). *Schulrecht im Überblick*. Darmstadt: WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Başaran, İ. E. (2011). *Türk Okul Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.

Bear, G. G. (2010). *School Discipline and self-discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behaviour.* New York: Guilfold Press.

Bhave, V. (2008). Özsel Olan ve İma Edilen, M. Hern (Editör), *Alternatif Eğitim* (Çev.E. Ç. Babaoğlu). (ss. 35-43). İstanbul: Kalkedon Yayınevi

Black's Law Dictionary (1979). B. A. Garner (Editör) 5. baskı, West Publishing Co: USA.

Blomberg, N. (2004). Effective discipline for misbehaviour: in school vs. out of school suspension. *Concept Journals Villanova University*, *27,* 1-11.

Birch, I. (1990). Australia. In Birch I. And Richter I. (Eds.), *Comparative School Law* (p.85-119). UK: Pergamon Press.

Bowden, R. (2007). Evolution of responsibility: From in loco parentis to ad meliora vertamur, *Education*, *127*(4), 480-489.

Cameron, M. (2006). Managing school dicipline and implications for social workers: a review of literatur. *National Association of Workers*, *28*(4), 219-228

Çağlayan R. (2006). *İdari Yaptırımlar Hukuku*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Çelik, K. (2020). Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme, Kıran, H. ve Çelik, K. (Editörler) *Etkili Sınıf Yönetimi.* (ss. 231-254). Ankara: Anı.

Demirtaş, H. ve Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (1), 166-197.

Dicke L. L. ve Wallace W. M. (1999). Responding to off-campus student misconduct. *Journal of Student Affairs*, *8*, 34-47.

Dönmezer S. ve Erman S. (1979). *Nazari ve Tatbiki Ceza Hukuku*, İstanbul: İÜHF Yayınları.

Dunlop, J. E. (1977). Should methods deal with student discipline be negotiated with teacher organizations? The NEA perspective, *Journal of Law and Education*, *6,* 75-87.

Foucault, M. (2013). *Hapishanenin Doğuşu* (M. A. Kılıçbay Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Gemalmaz, H.B. (2005). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Hukukunda Çocuğun Bedensel Cezaya Karşı Korunması.* İstanbul: Legal Yayıncılık.

Genç, T. (1990). Kamu yönetiminde disiplin. *Türk İdare Dergisi*, *62*(389),1-10.

Genel Yorum No. 8 (2006). Çocukların Bedensel Cezalardan ve Cezalandırmanın Zalimce veya Aşağılayıcı Diğer Biçimlerinden Korunma Hakkı. Erişim linki: https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf

Glasser, W. (1990). *Quality school: Managing students without coercion.* New York: Harper and Row

Goldstein, S. (1990). Israel. In Birch I. and Richter I. (Eds.), *Comparative School Law* (p.170-255). UK: Pergamon Press.

Gözütok, D. (1993). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(2), 703-711.

Günday, M. (2011). *İdare Hukuku*. Ankara: İmaj Yayınları.

Humphreys T. (2001). *Disiplin Nedir, Ne Değildir?* (Çev. B. Çelik). İstanbul: Epsilon.

Imber M ve Geel T. V. (2005). *A Teacher's Guide to Education Law*. USA: Roudledge.

İnci, O. (2009). *Bilimsel Yayın Etiği İlkeleri, Yanıltmalar, Yanıltmaları Önlemeye Yönelik Öneriler*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. Türk Tıp Dizini.

Jeffs, T. (1986). Children's rights at school. In Franklin (Ed.), The rights of children (pp.54-72). Oxford: Basil Blackwell.

Kahveci, N. G. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research,7*(1), 64-92.

Kalabalık H. (1997). İdare hukukunda takdir yetkisi kavramı ve benzer kurumlarla karşılaştırılması. *Prof. Dr. Naci Kınacıoğlu'na Armağan, Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 1, 205 - 232.

Karahanoğlu, O. (1999). Disiplin suç ve cezalarının niteliği. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 8(3), 55-77.

Kilimci, S. (2009). Teachers' perceptions on corporal punishment as a method of discipline in elementary schools. *The Journal of International Social Research, 2*(8), 242-251.

Koç, Y. (2017). Kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin hukuksal yetkilerini kullanımına ilişkin görüşler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 215-233.

Kodal M. (2006). *Kara ve Deniz Harp Okulu Öğrencilerinin Kurumsal Disiplin Kurallarını Benimseme ve İtaat Düzenleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Luthe, E.W. (2003). *Bildungsrecht*. Berlin: De Gruyter Recht.

Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(1), 81-95.

Manley-Casimir, M. E. (1978). A Case Study Approach to Discreation in School Discipline, In Berkeley H., Gaffield C. And Gordon West W. (Eds.), *Children's Rights Legal and Educational Issues*, (pp.121-136), Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.

Middleton, J. (2008). The experience of corporal punishment in schools, 1890–1940. *Journal of the History of Education Society, 3*7(2), 253-275.

Moore Partin, T. C. (2010). *An Analysis of Teacher's Use of Praise and Reprimands in Relation to Student Behaviour*. (Unpublished PhD thesis). Nashville, Tennesee: Graduate School of Vanderbilt University.

Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, S. (2003). *Çocuk Eğitiminde A'da Z'ye Pozitif Disiplin* (M. Ersin, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

Partington. J. (1990). England and Wales. In Birch I. And Richter I. (Eds.), *Comparative School Law* (p.85-119). UK: Pergamon Press.

Pekiner. V. (1961). İdarenin takdir yetkisi. *Ankara Barosu Dergisi, 4*, 1-8.

Rasmussen, M. (1957). *Discipline.* Washington: Association for Childhood Education International.

Reed. R. R. (1995). Education and the state constitutions: Alternatives for suspended and expelled students. *Cornell Law Review*, *81* (1995-1996), 582-622.

Sağlam, M. (2000). *Devlet Memurlarının Naklen Atanmaları ve Nakil Işlemlerinin Denetimi*. Ankara: İsmat Matbaacılık.

Sherrod. M. D., Getch Y. Q. ve Ziomek-Daigle J., (2009). The impact of positive behaviour support to decrease. *Professional School Counseling*, *12*(6), 421-427.

Strahan, D.B., Hamilton Cope, M., Hundley, S. ve Faircloth, C. V. (2005). Positive discipline with students who need it most: Lessons learned in an alternative approach. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79*(1), 25-30.

Strossen, N. (1996). Protecting student rights promotes educational opportunity: A response to judge Wilkinson. *Michigan Law and Policy Review*, *1*, 315- 323.

Sugai, G. (2009). Beyond the Discipline Handbook, How Schools Can Implement A Positive Approach to Managing Student Behaviour, A Conversation With George Sugai From Harvard Education Letter. *The Education Digest,* Kasım, s. 37-41.

Şahin, F. ve Beyazova, U. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Erişim linki: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/sahin_beyazova.htm

Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 41-59.

Tan, M. (1990). Eğitimde bedensel cezalandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 545-556.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi.* Ankara: PegemA.

Troyan, B.E. (2003). The silent treatment: Perpetual in-school suspension and the education rights of students. *Texas Law Review*, *81* (6),1637- 1670.

Webb, O. D. (2008). *Student Perceptions of Discretion in Discipline: Seeking Resolution and Restoration in a Punitive Culture*. (Unpublished master's thesis). St Catharines, Ontario Kanada: Faculty of Education, Brock University.

Williams, K. A. (2009). *Leadership Behaviour and Student Discipline Outcomes: A Study of Middle School Teacher's Perception*. (Unpublished Phd thesis). USA: Columbia University.

Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 73-86.

Yell, M.L. ve Rozalski, M. E. (2008). The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, *52*(3),7-16.

Yılmaz, E. (1996). *Hukuk Sözlüğü*, Ankara: Yetkin.

Yüce, T. T. (1994). Ceza hukuku ilkelerinin disiplin ceza hukukunda geçerliği sorunu ve Danıştay Kararlarının bu açıdan tahlili, *Danıştay Dergisi*, *24*(88), 5-13.

ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Gönül AYDIN[9]

Giriş

Günümüzde belli bir zümredeki veya yaştaki bireylerin ihtiyacı değil, tüm bireylerin hakkı olduğu anlayışına dönüşen eğitim hem toplumları değiştirmiş hem de teknoloji ile beraber hızlı bir değişim içine girmiştir (Demirel, 2011). Bu değişim, eğitimi talep eden bireylerin sayısını büyük oranda artırarak, eğitimin kesintisiz ve yaşam boyu olacak şekilde düzenlenmesine yol açmıştır (Ataman, 2008). Mevcut eğitim sorunlarını dünün yöntemleri ile çözebilmenin artık mümkün olamaması, eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasında ve yeni nesillere aktarılmasında uygulanan yöntemlerde farklılıklara gitmeyi ve kendine özgü yöntemleri kullanmayı bir zorunluluk hâline getirmiştir (Bender, 2005). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitim ihtiyaçlarına en iyi cevap verebilecek bilgi ve iletişim teknolojileri, özellikle de bu teknolojik aletlerden biri olan bilgisayarlar toplumların, bilgi toplumu olma yolunda hızlı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Aytaç, 2006). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, öğretme ve öğrenme süreçlerini daha sistemli ve verimli bir hâle getirerek eğitimin büyük kitlelere ulaştırılmasını ve bireysel öğrenmeyi olanaklı kılmakta, fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasına imkan tanımaktadır (Seferoğlu, 2015).

Eğitimi oluşturan unsurların bilgi ve iletişim teknolojileriyle meydana gelen işlevsel ve yapısal değişimi ile eğitimde etkililiği artırma isteği, farklı disiplinlerin oluşmasını sağlamıştır (Kandemir, 2014). Fırsat eşitsizliği, geleneksel eğitimin sorunları, nitelik ve standart eksikliği, kaynakların verimli ve etkili kullanılamaması, bu disiplinlerin oluşum sürecini hızlandırmıştır (Tabak, 2019). Eğitim teknolojilerinden yararlanarak kendi kendine öğrenmeye imkan tanıyan, fırsat eşitsizliği sorununa çözüm getirmeye çalışan bu disiplinlerden biri "uzaktan eğitim"dir (Kaya, 2002). Zaman ve mekândan bağımsız, işitsel ve görsel unsurları kullanarak planlanan öğretim faaliyetlerini içeren, internet aracılığıyla sunulan ve bu nedenle bireyler için daha cazip hâle gelen uzaktan eğitim, bilginin düşük maliyetli ve hızlı sunulmasını sağlamaktadır (Bozkurt, 2017). Bu bölümde önce uzaktan eğitim kavramı ele alınmış, ardından uzaktan eğitim ihtiyacı ve uzaktan eğitim hakkı konuları tartışılmıştır.

Uzaktan Eğitim Kavramı

Eğitim, öğrenen ile öğretenin birbirlerine sadece fiziksel olarak yakın bulundukları bir ortam içerisinde gerçekleştirilen bir süreç değildir. Eğitim, öğrenen ve öğretenin bulunduğu konumlara göre farklı ortamlarda da gerçekleştirilebilir. Öğrenme içsel, öğretme ise dışsal bir süreçtir. Bu süreçler ile değerlendirme süreçlerini bir bütün olarak kapsayan ve birey

[9] Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi, gonultiryakioglu@hotmail.com

bakımından öğrenmeyi etkileyen çok sayıda faktör vardır (Dick ve Carey, 2000). Uzaktan eğitim, bu kapsamda bir iletişim sürecini ifade etmektedir ve eğitim ile iletişim alanlarını içeren disiplinlerarası bir alan olarak ortaya çıkmıştır (Ergüney ve Çiftçi, 2022).

Geçmişi yaklaşık üç yüz yıl öncesine kadar dayanan uzaktan eğitimde her dönem bir önceki dönemi içine alarak ilerlemiştir (Moore ve Kearsley, 2011). Başka bir ifadeyle, uzaktan eğitimin gelişim sürecini açıklayan dönemler birbirlerinden bağımsız değildir (Rodriguez, 2012). Uzaktan eğitim uzun yıllardır kullanılmasına rağmen günümüzde sunduğu teknoloji seçenekleri, yeterliliği ve amacı bakımından geleneksel uzaktan eğitim sisteminden farklılaşmaktadır (Rumble ve Harry, 1992). Uzaktan eğitim, kitlesel eğitimde eğitim teknolojilerinden yararlanarak bireye özgü öğretim materyalleri ve etkinlikleri ile bireylerin kendi kendine öğrenmesine imkan tanımaktadır (Demirel, 2011).

Uzaktan eğitim kavramına ilişkin alanyazında çok sayıda tanım yer almaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde uzaktan eğitimin farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir: Uzaktan eğitim, farklı mekânlarda bulunan öğrenci, öğretici ve öğretim materyallerinin bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla gerçekleştirilmesini sağlayan bir öğretim türüdür (Güler, 2018). Gülbahar (2009) uzaktan eğitimi, birtakım sınırlılıklar nedeniyle öğrenenler (örgün eğitim imkanı bulamayan) ve eğitim faaliyetlerini yürütenler arasında etkileşimin kurulduğu, özel hazırlanmış eğitim içeriklerinin farklı mekânlarda belirli bir merkez tarafından yürütüldüğü bir yöntem olarak tanımlarken; Garnham ve Kaleta (2002), istenilen bir mekânda, teknolojik ve elektronik iletişim yöntemleri kullanılarak, bir program kapsamında uygulanan eğitim etkinliği olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim fırsat eşitsizliğine çözüm sağlayan, talep eden tüm bireyler için yaşam boyu öğrenme ortamını gerçekleştiren, bir dizi toplumsal ve bireysel amaçların gerçekleşmesine katkı sunan, daha çok eğitim teknolojilerinden yararlanarak kendi kendine öğrenmeye dayanan bir disiplin olarak ifade edilmektedir (Conrad, 2002). Yine farklı bir tanım olarak uzaktan eğitim, eğitsel süreci kolaylaştırmak ve desteklemek için öğretici ile öğrenci arasında çift yönlü eğitsel iletişimi içeren ve bu iletişimin gerçekleşmesini sağlamak için teknolojiden yararlanan sistem şeklinde tanımlanabilir (Simmons, 2007).

Bozkurt'a (2017) göre öğreten, öğrenen ve öğrenme kaynakları arasındaki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan ve var olan teknolojileri pragmatist bir yöntemle uygulayan disiplinlerarası bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu alan, uzakta bulunan öğrenen gruplara ulaşabilmek için teknolojiyi kullanır ve öğrenenin etkileşimini destekleyerek öğrenme sürecinin belgelenmesi için planlı bir öğretme ve öğrenme deneyimi yaratır (Greenberg, 1998).

Uzaktan eğitime ilişkin tanımlar incelendiğinde alanın kapsamlı ve farklı bilgileri ve uygulamaları içerdiği görülmektedir (İşman, 2011). Uzaktan eğitime ilişkin tanımlar çözümlendiğinde önemli olan noktaların; "öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunması", "öğrenme yaşının ve zamanının esnek olması", "öğretme aracı olarak basılı materyal, bilgisayar, televizyon ve radyo vb. teknolojilerin kullanılması", "öğrenci ve öğretmen arasında yüksek seviyede bir iletişimin sağlanması", "geleneksel yöntemlerle öğretim alma imkanı bulamayan bireylerden oluşması" ve "özel olarak hazırlanmış materyal ve ünitelerden oluşması" olduğu görülmektedir (Kör, Çataloğlu ve Erbay, 2013). Wedeme-

yer'e göre uzaktan eğitimde öğreten, öğrenen, öğretilecek-öğrenilecek materyal ve iletişim ortamı boyutlarının tümü düşünüldüğünde, olması gereken özellikler şunlardır (akt. Nizam, 2004):

- Öğrenenler arasında eşitlik sağlanarak onlara daha fazla sorumluluk yüklenmelidir.
- Öğrenenler zaman ve mekân sıkıntısı olmadan istedikleri biçimde çalışabilmeli, ders çalışma zamanlarında özgür bırakılmalıdır.
- Öğrenenlere konunun en iyi şekilde öğretilmesi, farklı yöntemler kullanılarak sağlanmalıdır. Öğreticiler öğrenenlere daha fazla zaman ayırmalıdır.
- Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkların ortadan kaldırılabilmesi amacıyla onlara farklı olanaklar sağlanmalıdır.
- Öğretim yöntemleri ile ortamları etkili bir biçimde geliştirilmeli ve öğretim programlarıyla bütünleşmiş duruma getirilmelidir.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesindeki farklı ölçütler ortadan kaldırılmalıdır.

Uzaktan eğitimi önemli kılan yukarıda belirtilenlerden farklı nedenler bulunmaktadır. Öncelikle uzaktan eğitim, fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında daha fazla sayıda yetişkinin "öğrenci" olabilmesini mümkün kılmaktadır (Akpınar, 2003). Odabaş'a (2003) göre yetişkin bireyler geleneksel yöntemlerle sürdürülen öğretim programlarına mesleki, ailevi, fiziksel veya sosyal bazı engeller nedeniyle devam etmekte zorlanabilmektedirler. Uzaktan eğitim bu açıdan yetişkin bireyler için alternatif bir öğretim türü olarak tercih edilmektedir. Uzaktan eğitim, eğitim maliyetlerini önemli ölçüde düşürmektedir. Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin (konuşma güçlüğü çeken, utangaç, vb.) verimliliğini artırmaktadır. Elektronik öğretim yöntemi, öğrencilerin daha fazla katılım göstermesini sağlamaktadır. Ulaşım konusunda herhangi bir zaman kaybı olmamaktadır. Uzaktan eğitimde bir işte çalışmak sorun olmamaktadır (Urdan ve Weggen, 2000). Öğrenmenin her zaman ve her ortamda gerçekleşebilmesi mekânsal ve zamansal olarak sürece aynı anda dâhil olamayan bireyler bakımından önemli bir seçenek olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimin bir seçenek olarak görülmesinde bireylere hem yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak sertifika ve gelişim programları hem de diploma programları sunması da önemli bir etkendir (Ng, 2000).

Varol'a (2002) göre uzaktan eğitim, geleneksel eğitim olanaklarına erişemeyen bireyler için bir fırsattır. Geleneksel eğitim ortamlarında dersler sınıf ve laboratuvarlarda, tepegöz, bilgisayar, projeksiyon, tahta ve basılı materyaller gibi öğretim yöntemlerden yararlanarak yapılırken; uzaktan eğitimde öğrenci bilgisayar başında olmaktadır (Şakar, 1997). Öğrenci, sanal sınıflarda öğretim ve içerik yönetim yazılımları, sohbet, forum, görsel-işitsel materyaller, internet ve beyaz tahta gibi öğretim yöntemlerini kullanmaktadır (Yalın, 2005). Uzaktan eğitim bu nedenle internet, bilgisayar ve çoklu ortam materyalleri ile eğitim sistemini tamamlayıcı bir görev üstlenerek geleneksel eğitim sistemine alternatif bir öğretim türü olma özelliği taşımaktadır (Tuckman, 2007).

Kaynaklar

Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği, *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(2), 79-96.

Aktaş, B., Yıkmış, A. ve Kot, M. (2020). Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170.

Akyüz, E. (2006). Eğitimin Hukuki Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. Ş. Erçetin ve N. Tozlu) Ankara: Hegem Yayınları.

Algan, M. ve Algan, B. (2013). Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Ruhsat Usulü ile Özel Kişilere Gördürülmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.

Altunya, Niyazi. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı.* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Anderson, B., ve Simpson, M. (2012). History and heritage in distance education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(2), 1-10.

Ataman, H. (2008). *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi*. İzmir: Dilan Matbaası.

Aytaç, T. (2006). *Eğitimde Bilişim Teknolojileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Balaban, Ö. (2015). Ceza İnfaz Kurumlarındaki Tutuklu ve Hükümlülerin Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Algıları: T Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu Örneği, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(1), 37-52.

Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13-19

Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50

Binbir, Ü. ve Arastaman, G. (2011). Eğitim Hakkı: Bir Sistematik Derleme Çalışması. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18, 5068-5098.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan öğretimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Can, E. (2004). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Can, E. (2016). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

Conrad, D. (2002), Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1-19.

Çağlar, S. (2012). Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye'de Erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61 (2) 541-598.

Çelen, F., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34

Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.

Demiray, E. ve Curabay, Ş. (2008). Üniversitelerde Kadınlar: Anadolu ve Osmangazi Örneği. *Aile ve Toplum Dergisi*, 10(4), 45-54

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dick, W. ve Carey, L. (2000), The Systematic Design of Instruction, *Harper Collins College Publishers*, 4(176), 224, 294.

Ergüney, M. ve Çiftçi, A. (2022). Kitle İletişim Araçları ile Uzaktan Eğitimin Yasal Dayanakları. Ayşe Ceyda Ilgaz Büyükbaykal (Editör), *İletişim ve Medya Alanında Uluslararası Araştırmalar VIII,* (ss. 83-130). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Eğitimin-Öğretimin Yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.

Erturgut, R. (2008). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.

Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150.

Gökulu, G. ve Furat, M. (2013). Türkiye'de Kadınla İlgili Kalkınma Politikalarının ve Projelerinin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 1895-1913.

Garnham, C. ve Kaleta, R. (2002), Introduction to hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6), 1-9.

Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme.* Ankara: Pegem Yayınları.

Güler, E. (2018). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında esneklik, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3) 75-95.

Ilgaz, H. (2014). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eşzamanlı Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(26), 187-204.

Iwarsson, S. ve Stahl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design—Positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and Rehabilitation*, 25(2), 57-66

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Kamer, Vehbi Kadri (2012), Ceza İnfaz Kurumlarında Eğitim Çalışmaları, *Adalet Dergisi*, 44, 14-26.

Kandemir, (2014). Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma, *Turkish Studies*, 9(5), 1155-1176.

Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye'de Özel Üniversite Gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 557–566,

Karaman Kepenekci, Y. (2007). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Ulusal Hukuksal Dayanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 271-285.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2019). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.

Koçak, O. ve Altun, S. (2010). Ceza İnfaz Kurumundaki Mesleki Eğitim Faaliyetlerinin Hükümlü İstihdamına Katkıları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 95–117,

Kör, H., Çataloğlu, E. ve Erbay, H. (2013). Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (2), 267-279.

Masalela, R. K. (2008). Inclusive education and the role of distance education. *Social Science*, 1-13.

Mincer, J. (1991). *Education and Unemployment*. NBER Working Paper No. 3838.

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning.* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Ng, K.C. (2000). Costs and Effectiveness of Online Courses in Distance Education. Open Learning: *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 301-308.

Nizam, F. (2004). Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.

Özalp, İ. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Hakkının Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(32), 363-385.

Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi kuram ve uygulama*, 5(1), 1-19.

Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Rodriguez.pdf

Rumble, G. ve Harry, K. (1992). *The Distance Teaching Universities*. New York: St. Martin's Press.

Sağlık, M. (2002). Uzaktan Eğitimde İnternet ve Açıköğretim Fakültesi Uygulamaları. *Kurgu Dergisi*, 19, 113-126.

Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda Teknoloji Kullanımı ve Uygulamalar: Gözlemler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.

Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good or Education*. Cambridge: Polity Press.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme Öğretme–Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Simmons, K. O. (2007). *Distance Learner Expectations for Quality, Technology-Enabled, Support Service*. Walden University, ABD, 166.

Suğur, S. ve Şavran T. (2006). Türkiye'de Açık Öğretim Sisteminin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(3), 193-217.

Şakar, N. (1997) *Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğretimde Bilgi Sistemi – Bir Model Önerisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393).

Tepe, F. D. ve Adıgüzel, T. (2017). Eğitim Kurumlarında Teknoloji ile Değişim Süreci: Bir Yükseköğretim Kurumu Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1242-1261.

Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2), 414-422.

Turan, İ. (2012). Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye'de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 77-109.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 48-62.

Urdan, T. A. ve Weggen, C. (2000). *Corporate e-learning: Exploring a new Frontier*, WR Hambrecht & Co./Equity Research.

Varol, N. (2002) "*Uzaktan Eğitimde E-Pedagoji", Türkiye Bilişim Derneği 19. Bilişim Kurultayı*, http://www.nurhayatvarol.com/dosyalar/makaleler-pdf/4UKS/8.pdf

Yalın, H. İ. (2005) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yıldız, R. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Konya: Atlas Kitabevi.

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Funda NAYIR[10]

Giriş

Tarih boyunca tüm dünyada farklı nedenlerle yaşanan göç hareketliliği özellikle yakın dönemde artış göstermiştir. Göç olgusunun ortaya çıkardığı birçok sorundan birisi olarak değerlendirilen göçmen öğrenciler ve göçmen öğrencilerin eğitimi tüm dünyada acil çözüm bekleyen öncelikli konulardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle göçmen öğrencilerin eğitim sistemlerine nasıl entegre edileceği, eğitim sürecinin nasıl planlanacağı gibi konular eğitim alanında tartışılan ve çözüm modelleri denenmeye devam eden konular arsında yerini korumaktadır. Başka bir deyişle, göçmen öğrencilerin eğitim hakkını nasıl kullanacakları ve taraf devletlere yüklenen sorumluluklar dünya genelinde önemli bir tartışma konusu olmuştur. Göçmenlerin toplumsal ve ekonomik entegrasyonunu sağlamak için eğitime erişimlerinin önemi büyüktür. Ancak, göçmenlerin eğitim hakkına erişimi pek çok ülkede hala sınırlıdır. Göçmen öğrencilerin sahip olduğu kültürel farklılıklar ve mali kısıtlamalar gibi faktörler, onların eğitime erişimini geciktirebilir veya tamamen engelleyebilir. Bu çalışmada, öncelikle göçmen ve göçmen öğrenci kavramları ele alınmış, ardından göçmen öğrencilerin eğitim hakkı ve bu bağlamda ulusal ve uluslararası hukuksal dayanaklarda göçmen öğrencilerin eğitim hakkına yer verilme durumu incelenmiştir.

Göçmen Kavramı

Göç kapsamında incelenen konuların çeşitliliği ve göçe zorlayan etkenlerin farklılığı göç araştırmalarında "göçmen", "sığınmacı", "mülteci" gibi kavramların ön plana çıkmasına ve zaman zaman bu kavramların birbirinin yerine kullanılmasına neden olmuştur. Bu kavramlar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve hangi durumda hangisinin kullanılması gerektiği konusu tartışma konusu olmuştur. Göçmen kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2023) "*Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk)*" olarak tanımlanmaktadır. Göç terimleri sözlüğünde (2009) ise göçmen "*hem maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek hem de kendileri veya ailelerinin gelecekten beklentilerini artırmak için başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden kişi ve aile fertlerini*" kapsamaktadır. Mülteci; "*Irkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi*" olarak tanımlanmaktadır (Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme, m. 1/A-2). Sığınmacı ise "*ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişilerdir*" (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

[10] Prof. Dr., Öğretim Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fnayir09@gmail.com

Her ne kadar alanyazında farklı kavramlar ve tanımlar olsa da mülteci kavramı için coğrafi sınırlamalar da mevcuttur (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Mültecilerin hak ve yükümlülüklerini düzenleyen "Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme - 1951 ve 1967 Protokolü" uyarınca mülteci kavramı Avrupa'dan gelenler için kullanılırken; Avrupa dışından gelenler için "şartlı mülteci" kavramı kullanılmıştır. Coğrafi sınırlama nedeniyle Türkiye'nin uyguladığı sistem, Avrupa dışından sığınma talebiyle gelenlere "geçici sığınma" statüsünün tanınması şeklindedir. Bu noktada Türkiye'de uygulanan sistem Avrupa dışından gelenler için "sığınmacı mülteci" kavramının kullanılması şeklindedir (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Bu çalışmada ise sebebi ne olursa olsun bir göç durumu söz konusu olduğundan hukuki statüsüne bakılmaksızın farklı ülkeden gelen herkes için "göçmen" kavramı kullanılmıştır.

Göçmen Öğrenci Kavramı

Göçmen öğrenci, bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden ve yaşına, eğitim geçmişine veya ihtiyacına uygun eğitim almaya hak kazanan öğrenci olarak değerlendirilir. Göçmen öğrenciler, genellikle ailelerinin göç etmesi nedeniyle veya bireysel olarak göç sonucu başka bir ülkeye gitmek zorunda kalan öğrencilerdir. Göçmen öğrenciler, yeni bir kültüre, dil ve yaşam tarzına uyum sağlamak zorunda kalabilirler. Bu nedenle göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı ihtiyaçları olabileceği göz ardı edilmemelidir.

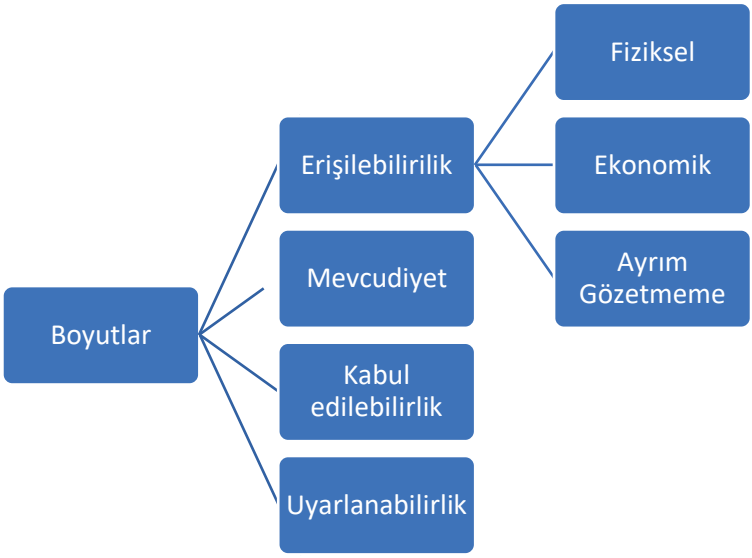
Türkiye en fazla göçü Suriye'den almakta ve Nisan 2023 verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 3,5 milyon kayıt altına alınmış geçici koruma statüsünde Suriye'li bulunmaktadır. Bu sayının yaklaşık bir milyonunu okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Başka bir deyişle Türkiye'de yaklaşık 1 milyon Suriye'li öğrenci olduğu var sayılabilir (www.multeciler.org.tr). Bununla birlikte, 2018 yılında yayınlanan Göç ve Uyum Raporu'na göre Türkiye'de sadece Suriye'den değil, yaklaşık 190 ülkeden göçmen bulunmaktadır. Ancak istatistiksel veriler incelendiğinde toplam göçmen öğrenci sayısına ilişkin bir bilginin olmadığı, verilerin sadece Suriye'li öğrencileri kapsadığı görülmektedir. Bu noktada Türkiye'nin, dünyanın en yüksek sayıda mülteci ve sığınmacı nüfusuna ev sahipliği yaptığı ve bu nedenle Türkiye'de göçmen öğrenci sayısının diğer ülkelere kıyasla oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Göçmen Öğrencilerin Eğitim Hakkı

Temel insan haklarından biri olan eğitim hakkı sosyal haklar arasında ele alınmakta ve bireyin doğuştan sahip olduğu ve devletler tarafından eşit hizmet olarak sunulması gereken bir hak olarak nitelenmektedir (Algan ve Algan, 2013). Eğitimin eşit bir hizmet olarak sunulması eğitim hakkının herkesin yaş, cinsiyet, etnik köken, din vb. herhangi bir ayrım gözetmeksizin eğitim almaya hakkı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Karaman Kepenekci'ye (2007) göre eğitim hakkı bireyin sahip olduğu yeteneklerini ilgi ve istekleri doğrultusunda gerçekleştirebilme hakkıdır. Bu noktada eğitim hakkının, herkesin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirebilmesi ve potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi için gereken eğitimi alma hakkını içerdiği söylenebilir.

Küresel düzeyde ortaya çıkan göçler eğitim sistemlerinin göçmelerin ve geride kalanların ihtiyaçlarına göre düzenlemesini gerekli kılmaktadır. Ülkeler göçle gelen bireylerin eğitim hakkını tanımalı ve bu hakkı kullanabilecek şartları sağlamalıdır. Bu noktada eğitim sistemleri daha kapsayıcı ve eşitlik temelli olacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitim sisteminin temelini oluşturan öğretmenler göçle gelen travmalarla ve göçün ortaya çıkardığı farklılıklarla baş edebilmelidir. Okullarda sınıf içi farklılıkların artmasının ortaya çıkardığı zorluklar eğitim sistemlerinde eğitim hakkının yeniden sorgulanmasını gerektirmektedir (UNESCO, 2018). Bu gerekçelerle eğitim hakkı ile ilgili yükümlülüklerin ayrımcılık gözetmeden tüm devletler tarafından yerine getirilmesi beklenmektedir. Devletlerin bu yükümlülüklerini yerine getirip getirmediği belirlemek için Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu eğitimin içermesi gereken asgari boyutlar belirlemiştir. Bu boyutlar Şekil 1'de verilmiştir (Tan, 2018, Tomasevski, 2001).

Şekil 1
Eğitimin içermesi gereken asgari boyutlar



Kaynak: Tan (2018) ve Tomasevski (2002) temel alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 1'de görüldüğü gibi eğitimin içermesi gereken asgari boyutlar dört başlık altında ele alınabilir. "Erişilebilirlik" eğitimin ayrım gözetmeden herkes için erişilebilir olmasıdır. Bu noktada üç boyuttan bahsedilmektedir. Fiziksel erişilebilirlik eğitimin güvenli ve makul bir coğrafyada ya da teknoloji yoluyla olmasıdır. Ekonomik erişilebilirlik eğitimin herkes tarafından maddi olarak karşılanabilir olmasıdır. Ayrım gözetmeme ise eğitimin herkes için özellikle dezavantajlı gruplar (kız çocukları, engelliler vb.) için erişilir olmasıdır (Tan, 2018). "Mevcudiyet" eğitim kurumlarının ve programlarının sayısı ile ilgilidir. Eğitim kurumlarının her iki cinsiyet için uygun binalara, fiziki ortamlara, materyallere, öğretmenlere, kütüphaneye, fiziki donanıma sahip olmasıdır (Tan, 2018). "Kabul edilebilirlik" eğitim içeriğinin ve kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kültürüne uygun ve iyi kalitede olması, aileler tarafından kabul edilmesi ve güvenlik, çevre sağlığı gibi standartların

Kaynaklar

Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Ruhsat Usulü ile Özel Kişilere Gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.

Aydin, H. ve Kaya, Y. (2017) The Educational Needs of And Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study, *Intercultural Education*, 28:5, 456-473, DOI: 10.1080/14675986.2017.1336373

Cin, M.F. ve Doğan, N. (2021) Navigating University Spaces as Refugees: Syrian Students' Pathways of Access to and Through Higher Education in Turkey, *International Journal of Inclusive Education*, 25: 2, 298-312, DOI: 10.1080/13603116.2019.1707309

Ergüven, N.S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası Mülteci Hukuku. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi. 62*(4), 1007-1061.

Erten, R. (2015). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu Hakkında Genel Bir Değerlendirme, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 19,1,3-51

Göç Terimleri Sözlüğü (2009). Uluslararası Göç Örgütü (IOM), Çev, Çilekli, B. No:18,

Gökşen, F., ve Cemalcılar, Z. (2010). Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 163–175.

İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 9(2), 487-503.

Karaman Kepenekci, Y. (2007) Eğitimin Hukuki Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. M. D. Karslı). Ankara: PegemA Yayıncılık, 51-76.

Nayır F., Brown M., Burns D., Ohara J., Mcnamara G., Nortvedt G., Skedsmo G., Gloppen S. ve Wiese E. (2019). Assessment with and for Migration Background Students-Cases from Europe. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 39-68. 10.14689/ejer.2019.79.3

Tan, M. G. (2018). Eğitimde *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Calışması*, CEİD Yayınları No: 3.

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye Krizi Sonrası Türkiye'deki Sığınmacıların ve Göçmenlerin Eğitimi: Geçmiş, Bugün ve Gelecek Perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(3), 2585-2604. DOI: 10.17218/ hititsosbil.450208

Tomaševski, K. (2001) Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible and Adaptable, Right to education primers no. 3, Graphic Design: Dennis Andersson.

UNESCO (2018). *Küresel Eğitim İzleme Raporu 2019*, https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/14154733_Kuresel_EYitim_Yzleme_Raporu_GEM.pdf adresinden 08.05.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2018) Who Cannot Access Education? Difficulties of Being a Student for Children From Syria in Turkey, *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13:1, 30-45, DOI: 10.1080/17450128.2017.1372654

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [11]

Sevda KATITAŞ[12]

Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler fiziksel, zihinsel, duygusal ya da sosyal açıdan farklı öğrenme gereksinimlerine sahip olan çocuklardır. Bu çocuklar eğitime erişimde ve başarıyı yakalamada bulundukları öğrenme ortamlarında destek hizmetlere ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik uyarlamaya dayalı düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı, toplumun tüm üyeleri için eşit şartlar altında yaşam kalitesini artırmayı amaçlayan temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Bu hakkın güvence altına alınması ile eğitim hizmetlerine erişimde adaletin sağlanması ve özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal yaşama katılımı teşvik edilmektedir.

Eğitim, insan yaşamında önemli bir yere sahip olup, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişimlerinde kritik rol oynamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitim hakkının her bireyin eşit ve adil olarak öğrenim görmesini sağlamak amacıyla gerek uluslararası gerekse ulusal hukuksal metinlerde ele alınarak korunduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla özel gereksinimli çocuklar açısından eğitim hakkının kabulünün, insan hakları ve eğitim alanında gerçekleşen evrensel bir sürecin ürünü olduğu söylenebilir. Bu süreçte, uluslararası ve ulusal düzeyde kabul edilen hukuksal düzenlemeler ile bu çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesi ve özel ihtiyaçlarının karşılanması konularında önemli adımlar atılmıştır. Bu düzenlemeler, eğitim hakkının eşit ve adil bir şekilde sağlanmasının önündeki engelleri ortadan kaldırmayı; özellikle de özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları ve ihtiyaçlarını belirleyip bunları çözmeye yönelik politikalar ve uygulamalar geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkının ele alındığı bu bölümde öncelikle "özel gereksinimli çocuk" kavramı üzerinde durulmuş ve sonrasında özel eğitim konusundan ve özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin uygulamalardan bahsedilmiştir. Bu bölümde ayrıca özel gereksinimli çocukların eğitim sürecine aktif ve anlamlı bir şekilde katılmasını teşvik eden ve dolayısıyla eğitim hakkının özel gereksinimli çocuklar da dâhil tüm çocuklar için evrensel ve eşit bir şekilde sağlanmasını ilke edinen uluslararası ve ulusal hukuksal düzenlemeler incelenmiştir.

---

[11] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 25.06.2019 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[12] Dr. Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sevda.katitas@yildiz.edu.tr

Özel Gereksinimli Çocuk Kavramı

Çeşitli nedenlerden dolayı genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan ve akranlarıyla kıyaslandığında önemli boyutta farklılığa sahip çocuklar özel gereksinimli çocuklar olarak ifade edilmektedir (Aksoy, 2016). Benzer şekilde 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de de özel gereksinimli çocuklar "özel eğitim gerektiren birey" olarak adlandırılmakta ve "çeşitli nedenlerle akranlarından beklenen düzeyde önemli ölçüde farklılık gösteren bireyler" olarak tanımlanmaktadır (m. 3). Gelişimsel bozukluklar ve anormallikler nedeniyle özel tedavi ve destek hizmet gerektiren bu çocuklar büyüme ve gelişim sürecinde fiziksel, zihinsel, entelektüel, sosyal ve duygusal olarak anormallik veya sapmalar yaşayan farklılıklara sahiptir (Fakhiratunnisa, Pitaloka ve Ningrum, 2022). Cavallo, Feldman, Swaine ve Meshefedjian'a (2009) göre özel gereksinimli çocuklar, günlük yaşam aktivitelerini yapmakta ve diğer insanlarla etkileşim kurmada uzun dönemli fiziksel veya zihinsel sorunlar yaşayabilmektedir.

Literatürde özel gereksinimli çocuklar için görme engelli, işitme engelli, zihinsel engelli, fiziksel engelli, öğrenme güçlüğü çeken, davranış bozukluğu olan, üstün yetenekli, sağlık sorunları olan ve özel eğitim hizmeti gerektiren çocuklar şeklinde çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (Candra vd., 2022; Nurfadhillah vd., 2022; Pursitasari, 2019). Bu sınıflandırmalara göre özel gereksinimli birey kavramının sadece sorunlu (öğrenme ve/veya davranış problemleri) ve yetersizliği (fiziksel veya duygusal yetersizlik) olan bireyleri değil; zihinsel açıdan ileri düzeydeki (özel yetenekli veya üstün zekâlı) bireyleri de kapsadığı dikkat çekmektedir (Eripek, 2005). Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların sınıflandırılmasında üç yaklaşımın yaygın kullanıldığı bilinmektedir. Bunlardan ilki yetersizlik türünün adına göre yapılan gruplandırmadır. Türkiye'de de kullanılan bu gruplandırmada özel gereksinimli çocuklar için "zihinsel yetersizliği olan birey, "dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, "dil ve konuşma güçlüğü olan birey, "görme yetersizliği olan birey, "işitme yetersizliği olan birey, "bedensel yetersizliği olan birey, "otizmli birey, "özel öğrenme güçlüğü olan birey, "serebral palsili birey, "süreğen hastalığı olan birey" ve "üstün yetenekli birey" şeklinde sınıflandırma yapılmaktadır (Eripek ve Vuran, 2008). İkinci yaklaşıma göre görme, işitme vb. kategorileri birleştirme yoluyla bir sınıflandırma yapılmaktadır (Cavkaytar, 2017). Üçüncü sınıflandırma yaklaşımı ise özel gereksinim türlerinin yaygınlık oranlarına göre sınıflandırılmasını öngörmektedir. Bu yaklaşım kapsamında bireylerde sıklıkla görülen ve nadiren karşılaşılan özel gereksinim türleri ayırt edilmektedir. Buna göre Ataman (2005) tarafından yapılan sınıflandırmada, sık rastlanan özel gereksinim türleri arasında davranış problemleri, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, iletişim bozukluğu, risk altında olma ve üstün yeteneklilik yer almaktadır. Diğer taraftan işitme, görme, bedensel yetersizlik, otizm, süreğen hastalık ve çoklu yetersizlik gibi özel gereksinim türleri ise az rastlanan özel gereksinim türleri arasında bulunmaktadır.

Çeşitliliği ve farklılığı göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli çocukları sınıflandırma ve tanımlama süreçlerinde çeşitli yaklaşımların benimsendiğini söylemek mümkündür. Bu yaklaşımlar arasında, her çocuğun özel ihtiyaçlarına uygun destek, hizmet ve kaynakların sağlanması öncelikli öneme sahiptir. Bu çerçevede, üstün zekâlı veya özel yetenekli çocukların da öğrenme ve sosyal yaşam alanlarında zorluklarla karşılaşabilecekleri unutulmamalı ve bu çocukların da uygun destek ve kaynaklardan yararlanmaları sağlanmalıdır. Dolayısıyla özel eğitim programları ve kaynaklar kapsayıcı bir yaklaşımla

Kaynaklar

Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(6), 627-643.

Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyüz, E. (2015). *Çocuk Hukuku "Çocukların Hakları ve Korunması".* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Anderson, C. J., Klassen, R. M. ve Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, *28*(2), 131-147.

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Edt.), *Özel Eğitime Giriş (s. 9- 30).* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129-147.

Brown, S. E. ve Guralnick, M. J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants and Young Children*, *25*(4), 270-285.

Candra, H. K., Muhammad, S., Cahyani, R. F., Bahit, M., Nugrahadi, D. T. ve Sabella, B. (2022). Determination of the children classification with special needs in extraordinary high school in banjarmasin using the naive bayes. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 9*(2), 252-262.

Cavallo, S., Feldman, D. E., Swaine, B. ve Meshefedjian, G. (2009). Is parental coping associated with the level of function in children with physical disabilities? *Child: Care, Health and development, 35*(1), 33-40.

Cavkaytar, A. (2017). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Edt.), *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim (s. 3-28).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Christle, C. A. ve Yell M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, *18*(3), 109-123.

CSIE. (2017). *The UNESCO Salamanca Statement.* 20.02.2023 tarihinde http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml adresinden erişilmiştir.

De Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353.

Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Eripek, S. ve Vuran, S. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Edt.), *Özel Eğitim* (s. 245-278). Ankara: Kök Yayıncılık.

Fakhiratunnisa, S., Pitaloka, A. A. P. ve Ningrum, T. K. (2022). Konsep Dasar Anak Berkebutuhan Khusus. *MASALIQ*, *2*(1), 26-42.

Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. John Wiley & Sons.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education*, *4*(2), 153-162.

Fiscus, E. D. ve Mandel, C. J. (2002). *Developing Individualized Education Programs.* H. G. Şenel, E. Tekin (Çev.). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, *13*(3), 105-108.

Fore, C., Hagan-Burke, S., Burke, M. D., Boon, R. T. ve Smith, S. (2008). Academic achievement and class placement in high school: Do students with learning disabilities achieve more in one class placement than another? *Education & Treatment of Children, 31*, 55-72.

Freeman, S. F. ve Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, *21*(1), 3-26.

Furney, K. S., Hasazi, S. B., Clark/Keefe, K. ve Hartnett, J. (2003). A longitudinal analysis of shifting policy landscapes in special and general education reform. *Exceptional Children*, *70*(1), 81-94.

Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention, 30*(2), 90-101.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice*, *6*(2), 151-182.

Hunt, M. (2012). Students with mild to moderate disabilities perceptions of engagement in general education and self-contained educational settings. *Capstone Projects and Theses.* Paper 420.

Kargın, T. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 72-99). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kauffman, J. M., Bantz, J. ve McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, *10*(3), 149-170.

Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J. ve Riedel, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, *76*(7), 542-546.

Klein, J. I. (2002). *Special education services.* 01.03.2023 tarihinde http://www.uft.org/files/attachments/doe-continuum-of-services.pdf adresinden erişilmiştir.

Leinhardt, G. ve Pallay, A. (1982). Restrictive educational settings: Exile or haven? *Review of Educational Research, 52*(4), 557-578.

Loreman, T. ve Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, *3*(6), 5-8.

Ludlow, B. L. ve Wienke, W. D. (1995). *Preparing teacher educators for rural special education: A leadership training program.* 03.03.2023 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381320.pdf adresinden erişilmiştir.

Margalit, M. ve Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, *16*(1), 69-79.

Marshall, J., Ralph, S. ve Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, *6*(3), 199-215.

Meijer, C. J. W. (2003). *Special needs education across Europe.* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(4), 417-428.

Nurfadhillah, S., Adinda, A. P., Shafani, H. T., Ramadhani, V., Utami, W. D., Insani, I. K., … Wijaya, R. R. (2022). Analisis Siswa Autisme di SDN Keroncong MAS Permai. *ALSYS, 2*(1), 66-74.

Pavri, S. ve Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *45*(1), 8-14.

Pearman, E. L., Huang, A. M. ve Mellblom, C. I. (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *32*(1), 11-20.

Pursitasari, I. (2019). Family support for the independence of children with special needs for self-care: Literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies, 6*(1), 64-72.

Rafferty, Y., Boettcher, C. ve Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, *24*(4), 266-286.

Ring, E. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, *20*(1), 41-56.

Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, *52*(4), 18-21.

Sharma, U. ve Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education, 55*, 13-23.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th ed.). Boston: Pearson.

Uditsky, B. (2003). From integration to inclusion: The Canadian experience. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 79-92). Routledge.

UNESCO. (2015). *The right to education for persons with disabilities.* 20.03.2023 tarihinde http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232592E.pdf adresinden erişilmiştir.

UNICEF. (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. United Nations Publications.

UNICEF. (2007). *Promoting the rights of children with disabilities.* 20.02.2023 tarihinde http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children_disability_rights.pdf adresinden erişilmiştir.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. ve Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 675-689.

Van Steen, T. ve Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103127.

Wiener, J. ve Harris, P. J. (1989). Peer relations of learning disabled children: A reciprocity model. *Canadian Journal of Special Education*, *5*(2), 123-134.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, *37*(3), 193-199.

https://www.cec.sped.org/Policy-and-Advocacy/CEC-Professional-Policies/Special-Education-in-the-Schools Erişim Tarihi: 01.03.2023

YETİŞKİN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [13]

Emel YILMAZ[14]

Giriş

Eğitim hakkı kavramı, bütün insanların bulundukları toplumda ayrımcılık gözetilmeksizin veya eşit bir biçimde eğitime ayrılan kaynakların, sunulan hizmetlerin ve yararların paylaşılması hususunda sahip oldukları hakları ifade etmektedir (Ghosh ve Attieh, 1987). Evrensel nitelikli belgelerde bireylere hayat boyu tanınmış bir hak olan eğitim, kesintisiz ve sürekli bir süreç olarak ele alınır. Bu nedenle tüm bireylerin eğitim hakkından hayat boyu yararlanmalarını sağlayacak olanaklar artırılmalıdır (Gülmez, 2006).

Hayat boyu öğrenme (HBÖ) perspektifinde eğitim hakkının kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılayacak eğitim programlarının ve eğitim kurumlarının varlığı ile eğitim programının erişilebilirliği, esnekliği ve uyarlanabilir olması gerekmektedir. Devletlerden beklenen eğitim hakkının sağlanmasına ilişkin engelleri, zorlukları ve çeşitli grupların yaşadığı sınırlılıkları gidermeye dönük kararlar almaları ve uygulamalarıdır (TED, 2008). Bu çalışmada öncelikle yetişkinlerin eğitim hakkı ele alınmış, ardından dezavantajlı yetişkinlerin eğitim hakkı ve son olarak yetişkinlerin eğitim hakkının hukuksal dayanakları tartışılmıştır.

Yetişkinlerin Eğitim Hakkı

Eğitim tüm insanların faydalanması gereken bir haktır. Ancak bu hakkın genellikle çocuklar bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bilindiği üzere eğitim yalnızca çocukluk dönemi ile sınırlı olmayan, hayat boyu devam eden bir süreçtir ve eğitim hakkı herkes için geçerlidir. İnsan yaşamının her dönemi aslında gelecek dönemler için bir hazırlığı gerektirir. Bu sadece çocukluk ve ergenlik dönemi için değil; aynı zamanda yetişkinliğin ilk yılları, olgunluk ve yaşamın sonraki dönemleri için de geçerlidir. Eğitim hakkının ilköğretim düzeyi ile sınırlandırılması eğiliminin altında bazı nedenler yatmaktadır. Şöyle ki; öncelikle ilköğretim düzeyinde eğitime erişimin ulusal ve uluslararası bazı göstergeleri bulunmaktadır. Ayrıca az gelişmiş ve yoksul ülkeler için ilköğretime kaynak ayırmak öncelikli görülmektedir (Christie, 2010). Diğer yandan yetişkin eğitimi öncelikli bir alan olarak görülmediği için ulusal eğitim bütçelerinden yetişkin eğitimine ayrılan paylar genellikle yetersiz olmaktadır (Elfert, 2019). Karar vericiler okulu bir zenginlik kaynağı ve ulusal istikrar için önemli

[13] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 20.07.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "Yetişkinlerin Eğitim Hakkının Sağlanmasında Eğitim Yöneticilerinin Rollerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Kursiyerlerin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

[14] Dr., Öğretmen, MEB, emlyilmaz@outlook.com

bir faktör olarak görmektedirler. Ancak eğitimin yaşam boyu sürmesi gereken, zamana yayılan bir etkinlik olduğu kabul edilmelidir ve devletler yetişkin eğitiminde gerekli hacim ve etkililiği sağlamalıdır. Çünkü devletler tarafından desteklenmedikçe güçlü ve gelişen bir yetişkin eğitimi sağlamanın mümkün olamayacağı belirtilebilir (Lengrand, 1975).

Yetişkin eğitimi yetişkinlerin kendilerini geliştirme, sahip oldukları bilgi ve becerileri artırma, iyileştirme ve güncelleme, aktif ve katılımcı vatandaşlar olma gibi ihtiyaçlarını destekleyen olanakları içermektedir. Yetişkin eğitimi kurumları bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik programları ile yetişkinlere sürekli öğrenme etkinlikleri sunmaktadırlar. Yetişkin eğitiminde özellikle farklı grupların eğitim gereksinimlerine cevap veren yapı ve düzenlemeler oluşturuldukça daha fazla yetişkininin eğitim hakkından yararlanabileceği söylenebilir.

Yetişkinlerin Eğitim Hakkının Hukuksal Dayanakları

Eğitim sistemlerinin önemli parçası yetişkin eğitimidir. Bu nedenle yetişkin eğitimine yönelik politikaların geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır. Yetişkinlerin kendilerine sunulan eğitim olanaklarından ayrımcılığa uğramaksızın yaralanabilmeleri için bazı düzenlemelerin varlığı önem taşımaktadır. Aşağıda yetişkinlerin eğitim hakkı ulusal ve uluslararası hukuksal dayanakları incelenecektir.

Ulusal Hukuksal Dayanaklar. Kapsamı oldukça geniş olan yetişkin eğitimine yönelik ulusal yasal düzenlemeler başta Anayasa olmak üzere ilgili mevzuat çerçevesinde ele alınmıştır. Anayasanın 42. maddesinde "*hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz*" ifadesi yer almaktadır. Bu çerçevede eğitim, yetişkinler için de devlet tarafından sağlanması gereken bir hak niteliğindedir.

1739 sayılı METK'na göre Türk milli eğitim sistemi "örgün" ve "yaygın" eğitim olmak üzere iki alt bölümden oluşur. Kanun yetişkin eğitiminin amaçlarını ve diğer kurum ve kuruluşlarla ortak çalışma alanları ile eş güdümünü düzenlemektedir**.** Bütün eğitim kademeleri ve türlerinde mesleki eğitimi kapsayan en kapsamlı kanun 3308 Sayılı "Mesleki Eğitim Kanunu"dur. Bu Kanun yetişkinlerin mesleki eğitiminin planlanması, katılımcıları, mesleki eğitim alanındaki özel uygulamaları ve mesleki eğitimin finansmanı gibi konuları içermektedir.

2481 Sayılı "Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun" öncelikli olarak okuryazar olmayan vatandaşlara okuma yazma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ardından bu vatandaşlara ilköğretim diploması verilmesine ilişkin hususları düzenlemektedir. "Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği" 2018'de yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmelik kapsamında halk eğitimi merkezleri, olgunlaşma enstitüleri ile açık öğretim okullarının faaliyetleri düzenlenmektedir. Bu kurumlarda yetişkinlere yönelik sunulan eğitim hizmetlerinin planlanması ve koordinasyonuna ilişkin unsurlar yer almaktadır.

Uluslararası Hukuksal Dayanaklar. İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan yıkım ve insan dışılaşmanın ardından BM'de sosyal ve ekonomik haklar üzerine yürütülen çalışma-

lar insanlık onuruna, kişiliğin gelişimine, uluslararası anlayış ve barışın sağlanmasında eğitimin rolüne odaklanmıştır. Özellikle yetişkin eğitimi demokrasiyle güçlü bir biçimde ilişkilendirilmiştir. UNESCO'nun Tüzüğü'nde eğitim hakkı "herkes için eğitim" sloganıyla yer almıştır. UNESCO tüm nüfusun okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesini içeren bir strateji izlemiştir (Elfert, 2019). Ayrıca eğitim hakkını yetişkinleri kapsayacak şekilde genişletme ve yetişkin eğitimine hümanist ve özgürleştirici bir yaklaşım getirmede etkili bir rol oynamıştır. 1972 yılında UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu eğitimin yaş ve okullar ile sınırlandırılmayarak, okul eğitimini ve okul dışı eğitimi kapsayan, esneklik ve süreklilik arz edecek yapıda tasarlanmasını önermiştir (Elfert, 2019). BM tarafından 1990'da ortaya konulan "Herkes İçin Eğitim" Hareketi okul eğitiminin genişletilmesine öncelik vermiştir. Dakar'da gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumu'nda (2000) yetişkinlerin eğitim gereksinimlerinin yetişkinlerin ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulan programlara eşit erişim sağlanarak karşılanması hedeflenmiştir. BM sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde yaşam boyu öğrenme kavramı belirgin şekilde yer almıştır (UNESCO, 2000).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. Bildirge Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 10 Aralık 1948 tarihinde kabul ve ilan edilmiş ve tüm insanlar için evrensel insan haklarını ilk kez uluslararası boyutta ortaya koymuştur. Bildirge'nin eğitime ilişkin 26. maddesinin birinci fıkrasında tüm bireylerin eğitim hakkına sahip oldukları ifade edilerek temel eğitimin zorunlu ve parasız olduğu belirtilmiştir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin herkese açık olduğuna, yükseköğrenimin bireylere yetenekleri doğrultusunda eşit olarak sağlanacağına yer verilmiştir. İkinci fıkraya göre eğitim, insan kişiliğini geliştirmeye, temel hak ve özgürlüklere saygıyı, barışı koruma yolundaki etkinlikleri güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Bildirge'nin 28. maddesinde tüm insanlara Bildirge'nin içeriğinde yer verilmiş olan hak ve özgürlüklerin sağlanacağı ifade edilmiştir. Bu madde ile temel hak ve özgürlüklere duyulan evrensel saygının güvence altına alınması için yeni yapıların oluşturulması ve bu yapıların arasındaki iş birliğinin desteklenmesine yönelik kapsamlı bir yükümlük ortaya konulmuştur. Bu anlamda Bildirge'nin 26. maddesi ile 28. maddesinin birlikte ele alınarak yorumlanması fayda sağlayacaktır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017).

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi. Her Türlü Irk Ayrımcılığının Önlenmesi Sözleşmesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1969 yılında yürürlüğe girmiştir. Özel olarak ırk ayrımcılığını tasfiye etmek amacına yönelik olan Sözleşme, Evrensel Bildirge'den sonra kabul edilen temel insan hakları sözleşmelerinin ilkidir. Türkiye Sözleşme'yi 1972 yılında imzalamış, 2002 yılında da 22. maddesine çekince koyarak onaylamıştır (Gül ve Karan, 2011). Eğitim ve öğrenim hakkı Sözleşme'nin ırk ayrımcılığının tasfiye edilmesi için tanınan haklar başlığını taşıyan 5. maddesinde yer almaktadır. Bu maddenin ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin bölümünde eğitim ve mesleki formasyon hakkı olarak ifadesini bulmuştur.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 16 Aralık 1966'da kabul edilmiş, 3 Ocak 1976'da da yürürlüğe girmiştir. Sözleşme'ye taraf olan devletler İHEB'ne uygun olarak, insan hakları ve özgürlüklerine evrensel saygıyı ve bu haklara uyulmasını teşvik etme yükümlülüğünü göz önünde bulundurarak, bu Sözleşme'de tanınan hakların geliştirilmesi ve gözetilmesiyle yükümlü olduklarını kabul etmektedir. Sözleşme'nin 13. ve 14. madde-

Kaynaklar

Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Akıllıoğlu, T. (2010). *İnsan Hakları: Kavram, Kaynaklar ve Koruma Sistemleri*. Ankara: İmaj.

Aktuğ, E. (2008). *Kocaeli İli Gölcük İlçesinde Süreğen Hastalık Dışı Özürlülük Sıklığı, Nedenleri ve Özürlülerin Sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Altunya, N. (2009). *Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi (20.12. 1925-01.01. 1929)*. Başarı Yayıncılık.

Amstutz, D. D. ve Sheared, V. (2000). The Crisis in Adult Basic Education. *Education and Urban Society*, 32(2), 155–166. https://doi.org/10.1177/0013124500322001

Balcı, M. (1998). *Eğitim ve Öğretimde Haklar ve Yükümlülükler* (1. Baskı). İstanbul: Danışman.

Christie, P. (2010). The Complexity Of Human Rights in Global Times: The Case Of The Right to Education in South Africa. *International Journal Of Educational Development*, *30*(1), 3-11.

Cliza, M. C. ve Spataru-Negura, L. C. (2018). Short Considerations Regarding The Economic, Social And Cultural Rights Enshrined In The Revised European Social Charter. *Perspectives of Law and Public Administration*, 7(2), 133-140.

Costelloe, A. ve Warner, K. (2014). Prison Education Across Europe: Policy, Practice, Politics. *London Review of Education*, 12(2), 175-183. Erişim Adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160356.pdf

Çelik, A. (2015). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında Eğitim Hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 279-328.

Çetin, E. (2020). Türkiye'de engelli bireylerin ulusal ve uluslararası sözleşmeler bağlamında eğitim hakkına erişimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1111-1122.

Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası Antlaşmalar Çerçevesinde Engellilerin Eğitim Hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 2, 39-59.

Elban, H. K. (2019). *Mahpuslara Muameleye Dair Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Nelson Mandela Kuralları).* Ankara: Türkiye İnsan Hakları Vakfı Yayınları.

Elfert, M. (2019). Lifelong Learning in Sustainable Development Goal 4: What Does it Mean For UNESCO's Rights-Based Approach To Adult Learning And Education? *International Review of Education*, *65*(4), 537-556. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z

Erten, Ş. (2019). 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ve Engelliler: Güçlendirme Kavramı Çerçevesinde Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 890-902.

Ghosh, R. ve Attieh, A. (1987). The Right to Education Free from Discrimination: The Cases of India and Saudi Arabia. In *Human Rights & Education* (pp. 37-56). Pergamon. Erişim Adresi: https://b-ok.cc/book/2367113/caf40a

Gözler, K. (2011). *Anayasa Hukukunun Genel Esaslarına Giriş*. Bursa: Ekin.

Graterol, M. ve Gupta, A. (2010). Girls Learn Everything: Realizing the Right to Education through CEDAW. *New England Journal of International and Comparative Law,* 16, 49-88.

Gül, İ. I. (2009). Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği. *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar, Eğitim Reformu Girişimi (ERG),* 17-54. İstanbul: *Sabancı* Üniversitesi.

Gül, İ. I. ve Karan, U. (2011). Ayrımcılık Yasağı: Kavram, hukuk, izleme ve belgeleme. B. Yeşiladalı ve G. Ayata (Editörler). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Gülmez, M. (2006). Kesintisiz İnsan Hakları Öğretimi ve Eğitimi. F. Sayılan ve A. Yıldız, (Ed.). *Hayat Boyu Öğrenme* (84-105). Ankara: Pegem A

Gülmez, M. (2007). Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartına Uyum Sağlayabilecek miyiz? *Çalışma ve Toplum,* 1.

IOM (Uluslararası Göç Örgütü). (2013). Göç Terimleri Sözlüğü, R. Perruchoud ve J. Redpath – Cros (Editörler). Cenevre: IOM, 31.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal.

Karan, U. (2017). *Görmezlikten Gelinen Eşitsizlik: Türkiye'de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi.* İstanbul: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), Sıfır Ayrımcılık Derneği Raporu. Erişim Adresi: https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2017/06/MRG_Rapor.pdf

Lengrand, P. (1975). An Introduction To Lifelong Education. Paris: UNESCO Press.

Lugaz, C., Bitoun, C., Hagel, A. ve UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). (2009). Educational marginalization in national education plans. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*.

Mayo, P., Pace, P. J. ve Zammit, E. (2008). Küçük Eyaletlerde Yetişkin Eğitimi: Malta örneği. *Karşılaştırmalı Eğitim*, 44 (2), 229-246.

Mezirow, J., Darkenwald, G. G. ve Knox, A. (1975). Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education Washington. *DC: Adult Education Association*.

Robertson, A. H. (1970). The European Convention on Human Rights: Educational Aspects. *Am. J. Comp. L.*, *18*, 352. Erişim adresi: https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/amcomp18&div=39&id=&page=

Sayılan, F. (2014). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, *6*(31), 17-23.

Sayılan, F., Yıldız, A. ve Baykal, N. S. (2017). Yetişkinlerin Temel Eğitimi Bağlamında Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programının Bütünsel Bir Değerlendirmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1-32.

Şahin, Ş. ve Elboğa, G. (2019). Toplum Ruh Sağlığı Merkezinden Yararlanan Hastaların Yaşam Kalitesi, Tıbbi Tedaviye Uyumu, İçgörü ve İşlevsellikleri. *Cukurova Medical Journal,* 44(2), 431-438.

Şimşek, H. (2021). Dezavantajlı Grupların ve Öğrencilerin Hak ve Sorumlulukları. *Eğitim Hukuku,* T. Aytaç (Editör). Ankara: Pegem Akademi.

Tezcan, D., Erdem, M. R., Sancakdar, O. ve Önok, R. M. (2018). *İnsan Hakları: El Kitabı*. Ankara: Seçkin.

Türkiye Eğitim Derneği. (2008). Türk Eğitim Derneği 80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu: Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri Uluslararası Eğitim Forumu I. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *World Education Report 2000: The Right To Education: Towards Education for All Throughout Life*. UNESCO, Paris, France.

Usal, Z. O. (2013). Eğitime İlişkin Kanunların Kadın-Erkek Eşitliğine Dair Uluslararası Standartların Oluşturduğu Çıtalara Uygunluğu Hakkında Yasama Taraması-Küme 4, United Nations Joint Programme Fostering an Enabling Environment for Gender Equality in Turkey.

Uyar, L. (2006). *BM'de İnsan Hakları Yorumları: İnsan Hakları Komitesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi,* 1981-2006. (Çev. L. Uyar). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Ünal, A. ve Sarpkaya, R. (2021). *Eğitim Hakkı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, S. (2010). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yoluyla Özürlüler İçin Geleceğe Bir Kapı Açmak. *Journal of International Social Research*, 3(11).

ÖĞRENCİLERİN İSTİSMAR VE İHMALDEN KORUNMASI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [15]

İbrahim ÇELİK[16]

Giriş

Her çocuk, sağlıklı ve onurlu bir yaşam sürdürme hakkına sahiptir. Ancak çocuklar dünyanın birçok yerinde kötü muameleye maruz kalmaktadır. Yetişkinler tarafından çocuklara bilerek ya da bilmeyerek uygulanan kötü muameleler, çocuğun yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (1999, 2006), çocuğa yapılan kötü muameleyi, "çocuğun hayatına, sağlığına, gelişimine veya onuruna karşı zarar veren veya zarar verme potansiyeli olan her türlü fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik sömürü davranışları ile ihmalkâr davranışlar" olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, DSÖ "kötü muameleyi" hem istismar hem de ihmal kavramını kapsayacak şekilde şemsiye bir kavram olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar istismar ve ihmal kavramı birlikte çocuğa kötü muamele olarak adlandırılsa da bu iki kavramın birbirinden ayrılan yönleri bulunmaktadır. Aşağıda çocuk istismarı ve ihmali kavramlarına, istismarın ve ihmalin türlerine, okullarda yaşanan istismarın ve ihmalin türlerine ve öğrencilerin istismar ve ihmalden korunmasıyla ilgili hukuksal dayanaklara değinilmiştir.

Çocuk İstismarı Kavramı

İstismar kavramı, Türk Dil Kurumuna [TDK] (2020) göre "işletmek, yararlanmak; birinin iyi niyetini kötüye kullanmak, sömürmek" şeklinde tanımlanmıştır. Karaman (1993) ise çocuk istismarı kavramını "çocukların, bakmakla yükümlü kimseler ve diğer yetişkinler tarafından fiziksel, duygusal, zihinsel veya cinsel gelişimlerini engelleyen ya da beden veya ruh sağlığına zarar veren, kaza sonucu olmayan durumlarla karşı karşıya bırakılması" olarak açıklamıştır. Literatürde çocuk istismarı; fiziksel, duygusal, cinsel (DSÖ, 1999; Gudyanga, 2014; Leeb, Paulozzi, Melanson, Simon ve Arias, 2008; Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017) ve ekonomik istismar (Shumba, 2002) olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Fiziksel İstismar. Çocuğun bakımından sorumlu kişilerden, kaza olayları dışında kalan davranışlar sonucunda, fiziksel açıdan zarar görmesi ya da fiziksel zarar görme riski taşıyan bir davranışla karşılaşması olarak tanımlanabilir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999; Yaşar ve Akduman, 2007).

---

[15] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 24.09.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Okullarda Soruşturma Konusu Olan Çocuk İstismarı ve İhmali Olaylarının Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[16] Dr., Eğitim Müfettişi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, ibrahimcelik1970@gmail.com

Duygusal İstismar. DSÖ'ye (1999) göre duygusal istismar, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi için dengeli ve uyumlu bir ortam sağlanmaması sonucunda oluşan istismar olarak tanımlanmıştır. Avrupa Konseyi (2007) ise fiziksel olmayan, ancak onur kırıcı olan her davranış biçiminin duygusal istismar kapsamında olduğunu belirtmiştir.

Cinsel İstismar. Çocuğun yetişkin tarafından cinsel uyarılma için kullanılmasıdır. Diğer bir ifadeyle yetişkinin, cinsel gereksinim ve isteklerini karşılamak amacıyla, çocukları kullanmasıdır (Akduman, Ruban, Akduman ve Korkusuz, 2006). Yetişkinin, çocuğa karşı cinsel tatmin amacıyla yaptığı her türlü davranışı, cinsel istismar olarak değerlendirilmektedir (Kutchinsky, 1991). Hatta cinsel davranış, teşebbüs aşamasında kalsa bile cinsel istismar olarak görülmektedir (Leeb vd., 2008).

Ekonomik İstismar. Uluslararası Çalışma Örgütü'ne (International Labour Organization [ILO], 2004) göre; çocukların sağlığını, kişisel gelişimlerini ve okula devamlarını olumsuz etkileyen işler ekonomik istismar olarak görülmelidir. Ancak çocukların gelişimlerine uygun olmak koşuluyla, ailelerine yardım etme ve okul saatleri dışında harçlık kazanma gibi faaliyetler ekonomik istismar kapsamında değerlendirilmemelidir.

Çocuk İhmali Kavramı

İhmal kavramı, Türk Dil Kurumuna [TDK] (2020) göre "gereken ilgiyi göstermeme, boşlama, savsaklama, savsama, önem vermeme" şeklinde açıklanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF (2012) ise çocuk ihmali kavramını; çocukla ilgilenen yetişkinin, imkanları dâhilinde çocuğa sağlık, eğitim, gelişim, beslenme, barınma ve güvenli yaşam gibi koşulları sağlamadaki başarısızlığı olarak tanımlamaktadır.

Literatürde yaygın olarak kabul edilen ihmal türleri; fiziksel ihmal, duygusal ihmal, tıbbi ihmal ve eğitimsel ihmal olarak dört grupta incelenmektedir (Allnock, 2016; Blumenthal, 2015; DePanfilis, 2006; Dubowitz, 2013; Horner, 2014; Horwarth, 2007; Kaplan vd., 1999; Leeb vd., 2008). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Fiziksel İhmal. Çocuğun bakımıyla yükümlü olan bir yetişkinin; çocuğun yiyecek, giyecek ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını ya hiç ya da yeterince karşılamaması ve çocuğa güvenli bir ortam hazırlamaması durumlarıdır (Horwarth, 2007; Kaplan vd., 1999; Leeb vd., 2008).

Duygusal İhmal. Çocuğun duygusal olarak ihtiyaçlarının karşılanmaması durumudur (Horwarth, 2007). Duygusal ihmal davranışları olarak; çocuğun sevgi, ilgi, destek ve cesaretlendirme gibi gereksinimlerine özen gösterilmemesi, çocuğun yeterliklerine dikkat edilmemesi ve çocuğun şiddet içeren davranışlara tanık olması gösterilmektedir (DePanfilis, *2006; Dubowitz, 2013; Gaudin, 1993).*

Eğitimsel İhmal. Çocukla ilgilenen yetişkinin, çocuğun resmi eğitim ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaması durumudur. (Parkinson vd., 2017). Eğitim ihmali beş başlık altında toplanmaktadır (DePanfilis, 2006; Dubowitz, 2013; Gaudin, 1993): (1) Çocuğun okula devamsızlığı, (2) çocuğun okula kaydedilmemesi veya okulu bırakması, (3) çocuğun özel eğitim gereksinimlerine dikkat edilmemesi, (4) çocuğun okulda kullanması için gerekli olan

araç gerecin temin edilmemesi ve (5) okula ve öğretmene gereken değerin verilmemesi veya gereksiz yere müdahalelerde bulunulması.

Tıbbi İhmal. Çocuk için gerekli olan tıbbı bakımın sağlanmaması veya çocuk için önerilen tıbbi tavsiyelerin yerine getirilmemesidir (Horwarth, 2007). Tıbbi ihmal üç başlık altında toplanmaktadır (DePanfilis, 2006; Dubowitz, 2013; Gaudin, 1993; Mason, 2013; Parkinson vd., 2017): (1) Sağlık hizmetinin verilmemesi, (2) sağlık hizmetinin geciktirilmesi ve (3) çocuğun tıbben uygun olmayan bir muamele görmesi.

Okullarda Yaşanan İstismar Türleri

Çocuklar için yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okulların en güvenli yerler olması gerekmektedir. Ancak UNICEF'e (2013) göre okul, çocuğun evden sonra en fazla istismara uğradığı yerler arasındadır. Aşağıda okullarda meydana gelen istismar olaylarının türleri üzerinde durulmuştur.

Fiziksel İstismar Türleri. Çelik (2020) tarafından yapılan araştırmada, okullarda öğrencilerin maruz kaldığı fiziksel istismar türlerinin; elle vurmak/tokat atmak, aletle vurmak, kulak çekmek, yumruk/tekme atmak, uzun süre bekletmek (ayakta, tek ayaküstünde vb.), çekmek/itmek/sarsmak/öğrenciyi atmak, sıkmak, saç çekmek, cisim atmak, öğrencileri birbirine dövdürmek, tırnak batırmak, kafalarını bir yere vurmak/tokuşturmak, teneffüse çıkarmamak, aynı hareketi çok fazla tekrarlatmak (otur kalk vb.), bağlamak (elini ve ağzını), bastırmak, tutup havaya kaldırmak (kulak ve boynundan tutarak), yere/sıraya yatırmak, sıra dayağı atmak ve yürütmek/koşturmak olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Gershoff (2017) da yaptığı çalışmada, okulda öğrencilere uygulanan diğer fiziksel istismar türleri olarak; güneşte bekletmek, uzun süre görünmez bir sandalyeye oturur pozisyonunda bekletmek, ağır nesneleri tutturmak veya taşıttırmak ve zararlı maddeleri (sigara vb.) yutturmak şeklinde sıralanmıştır.

Duygusal İstismar Türleri. Çelik (2020) tarafından yapılan araştırmada, okullarda öğrencilerin maruz kaldığı duygusal istismar türlerinin; hakaret etmek, kendi görüşlerini dayatmak, küfür etmek, küçük düşürücü harekette bulunmak, ayrımcılık veya kıyaslama yapmak, dalga geçmek, rencide etmek, utandırmak veya küçümsemek, tehdit etmek veya baskı yapmak, bağırmak veya azarlamak, nefret söyleminde bulunmak, kendi çıkarına kullanmak, suça sürüklemek, söylenti ve dedikoduya maruz bırakmak, korkutmak veya yıldırmak, tecrit etmek veya soyutlamak ve beddua etmek olduğu belirlenmiştir. Bunlara ilave olarak UNICEF (2013), çocuğun bizzat kendisi maruz kalmasa da okulda bir çocuğun herhangi bir istismara maruz kalması durumuna tanık olmasının, duygusal istismar olduğunu ileri sürmüştür.

Cinsel İstismar Türleri. Çelik (2020) tarafından yapılan araştırmada, okullarda öğrencilerin maruz kaldığı cinsel istismar türlerinin, yüz yüze sözel cinsel istismarda bulunmak, dokunmak/sıkmak/ellemek/okşamak, iletişim araçlarıyla (sosyal medya, telefon vb.) sözel cinsel istismarda bulunmak, öpmek (yanak, dudak, vb.), sarılmak/kucaklamak/kucağına oturtmak/yaslanmak, cinsel bölgelere (cinsel organ, göğüs, kalça) dokunmak, üstü kapalı cinsel davranışta bulunmak (cinselliği çağrıştıran hediye vermek vb.), cinsel ilişkiye girmek, müstehcen görüntü ve fotoğraf göstermek, röntgencilik yapmak,

Kaynaklar

Akduman, G. G., Ruban, C., Akduman, B. ve Korkusuz, İ. (2006). Çocuk ve Cinsel İstismar. *Adli Psikiyatr Dergisi*, 3(1): 9–14.

Allnock D. (2016). Child neglect: the research landscape, in Gardner R. (Ed.). *Tackling Child Neglect*, London: Jessica Kingsley pp.101-129.

Avrupa Konseyi. (2007). *Çocuklara Yönelik Fiziksel Ceza Uygulamasının Ortadan Kaldırılması Sorular ve Yanıtlar*. Avrupa Konseyi Belge ve Yayınlar Dairesi Yayınları.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2012). Child maltreatment: Prevalence, incidence and consequences in east Asia and Pacific Region. https://www.UNICEF.org/eapro/Child_Maltreatment.pdf. (Erişim tarihi: 16/10/2022)

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2013). *Çocuğa Karşı Şiddeti İzleme ve Göstergeleri Kılavuzu*. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/izleme-gostergeleri-kilavuzu.pdf (Erişim tarihi: 16/10/2022)

Blumenthal, A. (2015). Child neglect I: Scope, consequences, and risk and protective factors. *Canadian Child Welfare Research Portal*. (Erişim tarihi: 16/10/2022)

Cemaloğlu, N. ve Akyürek, M. İ. (2017). Örgütlerde Whistleblowing (Bilgi Uçurma). *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (3), 0-0. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34172/377836 (Erişim tarihi: 16/02/2023)

Çelik, İ. (2020). *Okullarda Soruşturma Konusu Olan Çocuk İstismarı ve İhmali Olaylarının Değerlendirilme*si. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Delice, O. E., ve Arslan, M. M. (2018) Koruyucu Güvenlik Önlemlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-75.

DePanfilis, D. (2006). *Child Neglect: A Guide For Prevention, Assessment, and Intervention*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office on Child Abuse and Neglect.

DSÖ. (1999). *Report Of The Consultation on Child Abuse Prevention Geneva*. http://apps.who.int/iris/handle/10665/65900 (Erişim Tarihi: 20/3/2018).

DSÖ. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generatingevidence*. Geneva: WHO Press. Retrieved from.

Dubowitz, H. (2013). Neglect in children. *Pediatric Annals*, 42(4), 73–77.

Gaudin, J., M. (1993). *Child Neglect: A Guıde for Interventıon*. U.S. Department Of Justice National Institute Of Justice.

Gershoff, E.T. (2017). School corporal punishment in global perspective: revalence,

outcomes and efforts at intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22 (1), 224- 239. DOI: 10.1080/13548506.2016.1271955.

Gözütok, F. D. (1993). *Okulda Dayak*. Ankara: 72 Ofset.

Gudyanga, E. (2014). Emerging issues on child abuse: Voices of student teachers. *Education Journal*, 3 (3), 146-152. doi: 10.11648/j.edu.20140303.15.

Horner, G. (2014). Child neglect: Assessment and intervention. *Journal of Pediatric Health Care*, 28 (2), 186-192. http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2013.10.002.

Horwarth, J. (2007). *Child Neglech: Identification and Assessment.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jaffe, P., Straatman, A., Bryanne, H., Vink, K ve Reif, K. (2013). Emerging trends in teacher sexual misconduct in Ontario 2007-2012. *Education & Law Journal*, 23 (19), 19-39.

Kaplan, S., Pelcovitz, D. ve Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: a review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Child Adolesc Psychiatry*, 38, 1214-1222

Karaman, Y. (1993). İlkokul Öğretmenlerinin Gözlemlerine Göre Çocukların Aileleri Tarafından İstismarı ve İhmali. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Katolik Eğitim Ofisi. (2022), Professional guıdelınes for school staff in their relationships with students.https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/CTJH.260.90001.0058.pdf (Erişim tarihi: 16/01/2023)

Koca, M. (2012). Çocuk İstismarında İhbar Yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 113-128.

Kozcu, Ş. (1991). Çocuk İstismarı ve İhmali. Aile Yazıları. *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi*, 5 (3), 379-390.

Kutchinsky, B. (1991). Çocuğun Cinsel İstismarı: Yaygınlık, Müdahale ve Önleme: Genel Bakış. E. Konanç, İ. Gürkaynak, A. Egemen (Derleyenler), Çocuk *İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi*. Ankara: Gözde Repo Ofset. (ss. 201-214).

Leeb, R., T., Paulozzi, L., Melanson, C., Simon, T. ve Arias, I. (2008). *Child Maltreatment Surveillance: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements.* Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

Mason, J. (2013). *Reporting child abuse and neglect in North Carolina*. School of Government The University of North Carolina at Chapel Hill.

O'Donnell, M., Scott, D. ve Stanley, F. (2008). 'Child abuse and neglect- is it time for a public health approach?', *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 32(4), 325–330.

Parkınson, S., Bromfıeld L., Mcdougall S. ve Salveron M. (2017). *Child Neglect: Key Concepts And Rısk Factors. A Report To the New Department of Family and Community Services Offıce of the Senıor Practitioner*. Austalia: Austalian Centre For Child Protection.

Seven, Ö., Altınışık, S. ve Elmas, A. (2018). Türk Hukukunda Öğretmenlerin Disiplin Hakkı. *International Journal Of Disciplines Economics & Administrati ve Scıences Studies*, 4 (8), 223-244.

Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26, 783–791.

Simpson, M. D. (2006). *Teach But Don't Touch.* Washington, DC: National Education Association. ttps://www.kea.org/uploads/files/Legal/TeachButDontTouch.pdf (Erişim tarihi: 19/05/2020).

Uluslararası Çalışma Örgütü. (2004). *Child labour a textbook for university students.* https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/ WCMS_IPEC_ PUB_174 / langen/index.htm (Erişim tarihi: 16/02/2023)

Yaşar, F. Z. ve Akduman, G. G. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Adli Diş Hekimliğindeki Yeri ve Önemi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(5), 389-394.

ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINDAN KORUNMASI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Ebru SAĞLAM[18]

Giriş

İnsanlar arası iletişim neredeyse doğumla başlamaktadır. Bebekler henüz iki üç aylıkken diğer bebeklerle el sallama, sesler çıkarma taklit etme yolları ile iletişim kurmaya başlarlar. Henüz bebekken başlayan akran iletişimi bireylerin yaşamları boyunca en çok kullandıkları iletişim türlerinden birisidir. Akran ilişkisi en çok oyun yoluyla kurulmakta; kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz (saldırganlık) sonuçlanabilmektedir. Çocukların yaklaşık dörtte üçünün akranlarına ilişkin saldırgan davranışlara katıldığı düşünülmektedir. Bu saldırgan davranışlar esnasında bazı çocuklar mağdur, bazı çocuklar saldırgan, bazıları ise sadece izleyici rollerindedirler. Saldırgan davranışların sergilendiği ilişkilerde çocukların çok az bir kısmı ise mağdurları savunmaya çalışmaktadırlar.

Bir veya birden fazla çocuğun kendi yaşıtlarındaki diğer çocuk veya çocuklara yaptığı saldırgan davranışlar olarak ifade edilen akran zorbalığına okullarda sıklıkla rastlanılmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren akran zorbalığı okulların tüm sınıf ve kademelerinde görülmektedir. Öğrencileri birey olma yolunda yetiştiren ve sosyalleşme becerilerini doğrudan etkileyen okul yaşamında görülen akran zorbalıklarının sonuçları öğrenciler açısından önemlidir. Bu sebeple akran zorbalıklarından öğrencilerin korunması için gerekli hukuksal düzenlemelerin yapılması gereklidir. Bu bölümünde akran zorbalığı kavramı incelenmiş, okullarda akran zorbalığının türleri, nedenleri, sonuçları ve önlenmesi ele alınmış, çeşitli ülkelerde ve Türkiye'de akran zorbalığının durumu açıklanmış ve akran zorbalığının önlenmesi ile ilgili hukuksal düzenlemeler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Akran Zorbalığı Kavramı

Zorbalık kavramının en yaygın kullanılan tanımı Olweus'a aittir. Olweus (1983) bilinçli veya kasıtlı bir şekilde karşı tarafı incitmeye yönelik sergilenen, tekrarlılığı ve sürekliliği olan saldırganlıkların ve fiziksel, zihinsel veya yaş olarak bu saldırganlıkları sergileyenler ve maruz kalanlar arasında bir güç dengesizliği olması durumunun "zorbalık" kavramını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Saldırgan davranışın zorbalık olarak tanımlanması için güç dengesizliğinin olması gerektiği yapılan çalışmalarda yaygın olarak kabul edilen bir görüş haline gelmiştir. İki birey arasında güç eşitliği olduğunda bu bir zorbalık değil, çatışma olarak kabul edilmekte; bir tarafın diğer taraftan daha üstün güce sahip olduğu durumlar ise zorbalık olarak değerlendirilmektedir (Rigby, 2003). Akran zorbalığı ise yaşça birbirine yakın olan birey ya da grupların diğer birey ya da gruplar üzerinde ortaya koydukları her türlü saldırganlık olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar akran zorbalığının %10 ile %75 arasında değişen geniş bir kesim tarafından sergilendiğini göstermektedir (Storch

[18] Doktora öğrencisi, Öğretmen, MEB, ebruaksaglam@gmail.com

vd., 2002; Wang vd. 2009). Akran zorbalığı okul dönemlerinde artış gösterip ilerleyen yaşlarda da varlığını sürdürebilen bir sorun olarak nitelendirilebilir.

Okullarda Akran Zorbalığı

Okullarda akran zorbalığı genel okul iklimini ve güvenliğini olumsuz etkileyen önemli bir sorundur. Zorbalık hem zorbalık yapan öğrenciler hem de mağdurlar için yaşam boyu olumsuz sonuçlar doğurabilir. Zorbalıkla ilgili araştırmaların çoğu İskandinav ülkelerinde, Büyük Britanya'da ve Japonya'da yürütülmüş olsa da zorbalıkla ilgili sorunların tüm okullarda yaşandığı bilinmektedir (Bank, 1997).

Okullardaki akran zorbalığına ilişkin çeşitli çalışmalarda öğrencilerin %15'inin ya düzenli olarak zorbalığa uğradığı ya da herhangi bir zorbalık davranışının başlatıcısı olduğu saptamıştır (Olweus, 1993). Bu çalışmalarda fiziksel saldırının ilkokul yıllarında arttığı, ortaokul döneminde zirveye ulaştığı, lise döneminde ise azalma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe fiziksel zorbalıkta azalma görülürken; sözel zorbalığın aynı seviyelerde kaldığı saptanmıştır. Okulun büyüklüğünün, kişilerin ırksal özelliklerinin, okulun kırsal bölgede ya da kentte olması durumunun zorbalıkların yaşanmasında etkili faktörler olmadığı görülmüştür. Diğer yandan erkek öğrencilerin kızlara göre hem daha çok zorba davranışlar sergiledikleri hem de daha fazla mağdur oldukları saptanmıştır (Batsche ve Knoff, 1994; Nolin, Davies ve Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney ve Smith, 1993).

Okullarda akran zorbalığına ilişkin çalışmaların rehberlik hizmetleri kapsamında geliştirilmesi önerilebilir. Rehberlik hizmetlerinin yapacağı akran zorbalığı eğitimleri, zorbalığa ilişkin farkındalık günleri vb. öğrencilerin bu konuda daha da bilinçlenmesinde yararlı olabilecektir. Rehberlik hizmetleri birimleri tarafından okullardaki akran zorbalığı sorunlarının tespit edilmesi de önerilebilir. Akran zorbalığı verilerini toplamanın en yaygın yöntemi öz raporlama çalışmalarıdır. Bu yöntemde zorbalığa ilişkin formlar oluşturularak öğrencilere dağıtmakta ve onlardan gelen cevaplar toplanmaktadır (Espelage ve Swearer 2003; Storch vd. 2002, Tani vd., 2003).

Okullarda Akran Zorbalığının Türleri

Okullarda akran zorbalığının giderek yaygınlaşmaktadır. Zorbalığın fiziksel, sözel, ilişkisel ve cinsel olmak üzere dört ana türü olduğu; son dönemde teknolojinin gelişmesi ile beraber siber zorbalığın da zorbalık içinde yerini almaya başladığı ortaya konmuştur (Wang vd., 2009). Vurmak, itmek gibi fiziksel eylemlerden oluşan fiziksel zorbalık; başkaları ile ilgili söylentilerin yayılması, kişilerin birbiri ile etkileşimlerini engelleyerek sosyal ortamdan dışlanmayı içeren ilişkisel zorbalık (Crick ve Grotpeter, 1995); isimleri değiştirerek alaycı konuşmalar vb. içeren sözel zorbalık (Bauman ve Del Rio, 2006); elle taciz gibi davranışları içeren cinsel zorbalık (Eliot,1997) ve sosyal medyada ve teknoloji aracılığıyla saldırgan davranışlar göstermek olarak tanımlanan siber zorbalık (Butler vd., 2009) en yaygın görülen zorbalık türleridir. Eliot (1997) zorbalık türlerinin en çok bilinen ve yaygın olanlarını "bedensel", "sözel", "duygusal" ve "cinsel" olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Aşağıda bu zorbalık türleri kısaca açıklanmıştır:

• *Bedensel:* Herhangi bir kesici veya delici bir aletle yaralama, korkutma, itme, yumruk atma, el şakaları, çekme gibi fiziksel güç unsurlarını içeren ve karşıdaki kişide fiziksel acı oluşturabilecek her türlü davranış bedensel zorbalıktır.

• *Sözel:* Lakap takmayı, ismini farklı biçimde telaffuz ederek hor görmeyi, küçük düşürmeyi, alay etmeyi, incitici notlar bırakmayı, hakkında söylentiler yaymayı, kırıcı sözler söylemeyi içeren her türlü davranış sözel zorbalıktır.

• *Duygusal:* Bilinçli ve kasıtlı olarak bir grubun dışında bırakmaya çalışma, eşyalarına el koyma veya zarar verme, arkadaşlık kurmaktan kaçınma, ayrımcılık ve aşağılama içeren her türlü davranış duygusal zorbalıktır.

• *Cinsel:* Elle taciz, cinsel sözler söyleme, sarkıntılık, cinsel yolla temas kurmaya çalışma gibi davranışlar cinsel zorbalıktır.

Okullarda Akran Zorbalığının Nedenleri

Çocuğun hangi durumlarda zorba, mağdur veya zorba/mağdur olduğunu ortaya koymaya çalışan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar sosyal-bilişsel, ailesel, davranışsal ve çevresel faktörlere odaklanarak zorbalığın nedenlerini ortaya koymaya çalışmaktadır (Brank, Hoetger ve Hazen, 2012). Aşağıda zorbalığın zorbadan ve mağdurdan kaynaklanan nedenleri üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Zorbadan Kaynaklanan Nedenler. Hiperaktivite ve dürtüsellik davranışları olan çocukların zorba olma potansiyellerinin daha fazla olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Farrington ve Baldry 2010). Aynı çalışmalarda empati becerisi düşük olan çocukların diğerlerine karşı saldırgan davranış göstermeye daha eğilimli oldukları saptamıştır. Bunlarla birlikte sözel zekâ seviyesi daha düşük olan çocuklarında zorba olma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bencil davranışlara maruz kalmış (Salmivalli vd. 1999) ve toplumun anti sosyal davranışlara hoşgörülü olduğuna inanan çocukların (Marini vd. 2006) daha fazla zorba davranışlar sergileme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Diğer yandan bazı olumlu gibi görünen davranışların da zorbalığa yol açtığı görülmüştür. Örneğin araştırmalar liderlik becerisi yüksek olan öğrencilerin daha fazla zorba davranışları sergilediğini ve zorbaların daha geniş sosyal çevreleri olduğunu göstermiştir (Brank, Hoetger, Hazen,2012; Perren ve Alsaker 2006).

Diğerlerini dışlama eğilimi olan (Bollmer vd. 2005), sorun çıkaran ve dürüst olmayan (Farrington ve Baldry 2010), aile içi şiddete tanıklık eden (Bowes vd. 2009) ve herhangi bir ebeveyni bir suçtan mahkûm edilen (Farrington ve Baldry, 2010) çocukların zorba olma eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Zorba olan öğrencilerin öz-duygu kontrolünün tam gelişmediği ve duygularını uç noktalarda yaşadıkları tespit edilmiştir (Garner ve Hinton, 2010).

Mağdurdan Kaynaklanan Nedenler. Bazı bilişsel ve duygusal faktörlerin çocukların mağdur olma eğilimini artırdığı saptanmıştır. Sosyal normlar konusunda kendisini geliştirememiş; örneğin üzüntüsünü tam olarak belli edemeyen çocukların mağdur olma eğilimi artmaktadır (Garner ve Hinton, 2010). Ayrıca kaygılı (Karna vd. 2010), itaatkâr (Perren ve Alsaker 2006), sosyal yetkinliği düşük (Cook vd. 2010), az arkadaşlık ilişkileri

Kaynaklar

Ali, R. (2011). Dear colleague letter from assistant secretary for civil rights Russlynn Ali. *Washington, DC: Department of Education, Office of Civil Rights*.

Andreou E. (2000). Bully/victim Problems and Their Association with Psychological Constructs in 8- to 12-year old Greek school children. *Aggress. Behav.*, 26, 49–56.

Arslan Ö.S. (2008). Lise Öğrencilerinde Öz-Kavram ve Aile İlişkisinin Akran Zorbalığına Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ashley, O.S. ve Foshee, V.A. (2005). Adolescent Help-Seeking for Dating Violence: Prevalence, Sociodemographic Correlates, and Sources of Help. *Journal of Adolescent Health,* 36(1), 25–31.

Bank, R. (1997). *Bullying in schools*. (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL).

Batsche, G. M., ve Knoff, H. M. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology Revıew*, 23 (2), 165-174. EJ 490 574.

Boulton, M. J., ve Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies,* 28(4), 353–371.

Boutlon, M. J., Lanitis, I., Manoussou, V., ve Lemoni, O. (1997). Bullying and victimization in Greek primary school pupils: Linkages between attitudes and self-reported involvement. Unpublished manuscript.

Boulton, M. J., ve Underwood, K. (1993). Bully/victim problems among middle school children. *European Education,* 25(3), 18–38.

Bauman, S. ve Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *J. Educ. Psychol*. 98, 219–31.

Bellmore A.D., Witkow M.R., Graham S., Juvonen J. (2004). Beyond the Individual: the Impact of Ethnic Context and Classroom Behavioral Norms on Victims' Adjustment. *Dev. Psychol*. 40, 1159–72.

Bollmer J.M., Milich R., Harris M.J., Maras M.A. (2005). A Friend in Need: the Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization. *J. Interpers. Violence* 20, 701–12.

Boulton, M.J. (1995). Patterns of Bully/Victim Problems in Mixed Race Groups of Children. *Soc. Dev*. 4, 277–93.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., Moffit, T.E. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors are Associated with Children's Bullying Involvement: a Nationally Representative Longitudinal Study. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry,* 48, 545–53.

Brank, E. M., Hoetger, L. A. ve Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230.

Brown, S., Taylor, K. (2008). Bullying, Education, and Earnings: Evidence from the National Child Development Study. *Econ. Educ. Rev*. 27, 387–401.

Butler, D., Kift, S., Campbell, M. (2009). Cyber Bullying in Schools and the Law: Is there an Effective Means of Addressing the Power Imbalance? *Murdoch Univ. Electron. J. Law.*, 16, 84–114.

Charach, A., Pepler, D., ve Ziegler, S. (1995). Bullying at School--a Canadian Perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *Education Canada,* 35 (1), 12-18. EJ 502 058.

Coleman, P.K. (2003). Perceptions of Parent-Child Attachment, Social Self-Efficacy, and Peer Relationships in Middle Childhood. *Infant Child Dev*. 12, 351–68.

Coleman, P.K ve Byrd C.P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *J. Youth Adolesc.* 32, 301–14.

Cook, C., Williams, K.R, Guerra, N.G, Kim, T.E., Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: a Meta-analytic Investigation. *Sch. Psychol. Q.*, 25, 65–83.

Craig, W. M. ve Pepler, D. J. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry,* 48, 577–82.

Crick, N.R ve Grotpeter, J.K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Dev.* ,66, 710–22.

Demaray, M.K. ve Malecki, C.K. (2004). The Role of Social Support in the Lives of Bullies, Victims, and Bully-Victims. In Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention, ed. DL Espelage, SM Swearer, pp. 211–25. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Espelage, D. L. ve Holt, M. K. (2003). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. Erişim Tarihi: 20.03.2023 http://www.whittedclearylaw.com/fsl5cs/custom/toccontact%20us.

Espelage, D.L. ve Swearer, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here? *Sch. Psychol. Rev.,* 32, 365–83.

Farrington, D.P. ve Baldry, C.A. (2010). Individual Risk Factors for School Bullying. *J. Aggress. Confl. Peace Res*. 2, 4–16.

Garner, P.W. ve Hinton, S.T. (2010). Emotional Display Rules and Emotional Self-regulation: Associations with Bullying and Victimization in Community-based after School Programs. *J. Community Appl. Psychol*., 20, 480–96.

Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. A., ve Gottfredson, N. (2003). School climate predictors of school disorder: Results from the National Study of Delinquency Prevention in Schools. (manuscript under review)

Graham, S. ve Juvonen, J. (2002). Ethnicity, Peer Harassment, and Adjustment in Middle School: an exploratory study. *J. Early Adolesc*. 22, 173–99.

Gültekin, Z. (2003). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Haynie, D.L., Nansel, T.R., Eitel, P., Davis, C. A., Saylor, K, et al. (2000). Bullies, Victims, and Bully/Victims: distinct groups of at-risk youth. *J. Early Adolesc*. 2, 29–49.

Juvonen, J., Graham, S., Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–37.

Karma, A, Voeten, M., Poskiparta, E., Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: ¨ bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Q.*, 56, 261–81.

Karaman Kepenekci, Y., ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *34*(34), 236-253.

Karaman Kepenekci, Y. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, *30*(2), 193-204.

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1–13.

Klomek, A.B., Marrocco, F., Klienmen, M., Schonfeld, I.S., Gould, M.S. (2007). Bullying, Depression and Suicidality in Adolescents. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 46, 40–49.

Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi,* 15 (45), 59-76.

Kutlu, M., ve Karaca, N. H. (2021). 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 18-45.

Ma, X., Stewin, L. L., ve Mah, D. L. (2001). Bullying in School: Nature, effects, and remedies. *Research Papers in Education,* 16(3), 247–270.

Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L. (2006). Direct and Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated with Adolescents Involved in Bullying and Victimization. *Aggress. Behav*., 32, 551–69.

Mino, T. (2006). Ijime (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese Education Based on Group Conformity Second Annual Rhizomes: Re-Visioning Boundaries Conference of The School of Languages and Comparative Cultural Studies, The University of Queensland. Erişim tarihi, 08.03.2023, http://eprint.uq.edu.au/archive/00004762/01/tm_rhiz.pdf

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, R.S., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *J. Am. Med. Assoc*., 285, 2094–100.

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., Massimo, S. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: an analysis of relationships with parents, friends, and teachers. J*. Community Appl. Soc. Psychol.*, 18, 211–32.

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., Lemme, F. (2006). Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying. *Br. J. Educ. Psychol.,* 76, 553–76.

Nolin, M. J., Davies, E., ve Chandler, K. (1995). Student Victimization at School. National Center for Education Statistics--Statistics in Brief (NCES 95-204). ED 388 439.

Olweus, D. (1993). Bullyıng At School: What We Know And What We Can Do? *Cambridge, MA: Blackwell*. ED 384 437.

Olweus, D. (1983). Low School Achievement and Aggressive Behavior in Adolescent Boys. In Human Development: An Interactional Perspective, ed. D Magnusson, pp. 3–21. San Diego, CA: Academic

Olweus, D. (1996). Bullying at School: knowledge base and an effective intervention program. *Ann. NY Acad. Sci.*, 794, 265–76.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Perren, S. Ve Alsaker, F.D. (2006). Social Behavior and Peer Relationships in Victims, Bully-Victims and Bullies in Kindergarten. *J. Child Psychol. Psychiatry* 47(1), 45–57.

Peterson, L. ve Rigby, K. (1999). Countering Bullying at an Australian Secondary School with Students as Helpers. *J. Adolesc*., 22, 481–92.

Pişkin, M. (2006). Akran Zorbalığı Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının incelenmesi. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, İstanbul.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590.

Rigby, K. ve Slee, P. (1991). Bullying Among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes Towards Victims, *Journal of Social Psychology,* 131, 615–27.

Rothon, C., Head, J, Klineberg, E, Stansfeld, S. (2010). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A perspective study on the effects of bullying on educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in east London. *J. Adolesc*. 34, 579–88.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., Lagerspetz, K.M.J. (1999). Self-Evaluated Self-esteem, Peer-evaluated Self-esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 25, 1268–78.

Schwartz, S. H. (1992). Universals In The Content and Structure Of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests In 20 Countries. Advances *In Experimental Social Psychology,* 25, 1-65.

Schwartz, D., Chang, L., Farver, J.M. (2001). Correlates of Victimization in Chinese Children's Peer Groups. *Dev. Psychol.* 37, 520–32.

Smith, P. K., ve Sharp, S. (1994). *School Bullyıng: Insıghts and Perspectıves*. London: Routledge. ED 387 223.

Storch, E.A., Krain, A.L, Kovacs, A.H., Baras, M.E. (2002). The Relationship of Communication Beliefs and Abilities to Peer Victimization in Elementary School Children. *Child Study J.* 32, 231–40.

Swearer, S., Song, S., Cary, P.T., Eagle, J.W., Mickelson, W.T. (2001). Psychosocial Correlates in Bullying and Victimization: the relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *In Bullying Behavior*: Current Issues, Research, and Interventions, ed. RA Geffner, M Loring, C Young, pp. 95–121. Binghamton, NY: Haworth

Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *Sch. Psychol. Int*., 24, 131–46.

Thompson, F., ve Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. *Research Brief DFE-RR098*, 1-220.

Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi,* 20(56), 77–92.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., DeWinter, A.F., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents., *Dev. Psychol.* 41, 672–82.

Wang, J., Iannotti, R.J., Nansel, T.R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *J. Adolesc. Health*, 45, 368–75.

Whitney, I., ve Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educatıonal Research*, 35 (1), 3-25. EJ 460 708.

SUÇA SÜRÜKLENEN ÖĞRENCİLERİN KORUNMASI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [19]

Sibel DOĞAN[20]

Giriş

Toplumların en kıymetli hazinesi çocuklardır. Çocukluktan yetişkinliğe giden yol uzundur ve bu yolda çocukların içinde bulundukları yaşam koşulları, sahip oldukları olanaklar ve yetiştirilme süreçleri önem taşımaktadır. Çocuklara uygun koşullar sağlanarak ve onları tehlikelerden korumak için gereken önlemler alınarak hareket edilmesi ve toplumsallaşmalarını sağlayacak fırsatların verilmesi gerekmektedir. Bu konuda sorumluluğu olanların üzerine düşeni yapmaları ve gerekli önlemleri almaları ile sağlıklı bir toplumsal yapının oluşturulması mümkün hale gelmektedir. Bu bölümde öncelikle çocuk suçluluğu kavramı ve çocukların suça sürüklenmesinde rol oynayan etmenlerden söz edilmiş; ardından konuyla ilgili mevzuata ve uygulanabilecek yaptırımlara değinilmiş, sonrasında da suça sürüklenen çocukların korunmasında eğitimcilerin sorumluluklarından bahsedilmiştir.

Çocuk Suçluluğu Kavramı

Çocuk suçluluğu uzun yıllardır üzerinde araştırmaların yürütüldüğü ve hala çözülemeyen bir sorundur. Aşağıda suç ve suça sürüklenen çocuk kavramları kısaca ele alınmıştır.

Suç Kavramı. Hukuk kuralları toplumsal yaşamda kişilerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini düzenleyen, yaptırımı devlet gücüyle uygulanan en etkili toplumsal düzen kuralıdır. Hukuk kuralları toplumdaki bireylerin güven içinde yaşamalarını sağlamaktadır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). Suç ise bir ceza hukuku kuralının ihlal edilmesi veya mevcut hukuk sistemi içinde ceza verilmeyi gerektiren her türlü eylem ve ihmal durumudur (Pekin Kuralları, 1985). Suç aynı zamanda sosyal ve politik düzenin verimli çalışmasını engelleyen ve toplumsal huzuru bozan bir olgudur. Suç meydana geldiğinde hukuk kurallarına bakılarak uygun yaptırımlar uygulanmaktadır. Kanunun cezalandırdığı hareketi gerçekleştirmiş birey ise suçlu olarak ifade edilmektedir (Cortes ve Gatti, 1972).

Suça Sürüklenen Çocuk Kavramı. Hem Türk Medeni Kanunu'na (TMK) hem de Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaşın altındaki herkes çocuk olarak kabul edilmektedir. Çocuk; 18 yaşını doldurmamış, toplumdaki rol ve görevlerini öğrenmekte olan fiziksel ve ruhsal yönden tam bir olgunluğa erişememiş, bakıma ve eğitime muhtaç varlıktır (Yakışıklı, 1997). Pekin Kuralları'na göre (1985) çocuk mevcut hukuk sistemi içinde işlediği bir

[19] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 07.06.2021 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Suça Sürüklenen Öğrencilerin Korunmasında Okul Yöneticilerinin Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Uzmanların Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[20] Dr., Öğretmen, MEB, sibeldastekin@hotmail.com

suçtan dolayı kendisine büyük insanlardan farklı davranılması gereken kişidir. Çocuk suçluluğu sıradan bir durum olarak görülmemeli; insanlığın düşünmesi gereken ürkütücü ve derin bir sorun olarak nitelendirilmelidir (Attar, 2010). Çocuk suçluluğu alanında geçen "suça sürüklenen çocuk" kavramı (juvenile delinquency) "*kanunlarda suç olarak ifade edilen bir eylemi gerçekleştirdiği iddiası ile hakkında soruşturma ve kovuşturma yapılan veya yaptığı eylemden dolayı hakkında güvenlik tedbirlerine karar verilen çocuk*" olarak tanımlanmaktadır (Çocuk Koruma Kanunu, m. 3/2). Gelişme döneminde olan çocuğun işlediği suçu, gelişim özelliklerine bağlı olarak bulunduğu kritik dönemden ve toplumdan soyutlayarak, tamamıyla çocuğa yüklemek ve çocuğa suçlu gözüyle bakmak adil değildir. Bu nedenle suçlu çocuk yoktur; suça sürüklenen çocuk vardır. Suça sürüklenen her çocuk aynı zamanda korunmaya ihtiyacı olan ve yaşadığı olumsuzlukların mağduru olan çocuk anlamına gelmektedir. Bu nedenle suça sürüklenen çocuklar yargılanırken bu gerçek göz önünde bulundurulmalıdır (Attar, 2010).

Çocukların Suça Sürüklenmesinde Rol Oynayan Etmenler. Çocukların suça sürüklenmesi geçmişte olduğu gibi günümüzde de dikkat çeken bir konu olarak yer almaktadır. Çocukları suça sürükleyen nedenlerle yetişkinleri suça sürükleyen nedenler aynı olmamaktadır (Akyüz, 2018). Aşağıda çocukların suça sürüklenmesinde etkili olan faktörlerden ailenin, yoksulluğun, akran grubunun, kitle iletişim araçlarının ve toplumun etkisi konuları ele alınmıştır.

• *Ailenin Etkisi.* Toplumun en küçük sosyal birimi olan aile çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılandığı yerdir. Aile kavramı ile çocukların kan bağıyla bağlı olduğu kişilerin yanı sıra koruyucu aile ve evlat edinen aile de kastedilmektedir (Nurlu, 2022). Aileler çocuklarının hayatındaki en güçlü sosyalleşme araçlarından biridir; çünkü çocuklara davranışlarını kontrol etmeyi, hazzı ertelemeyi, başkalarının haklarına saygı duymayı aileler öğretmektedir (Keller, 2002). Her çocuk istismar ve ihmalden uzak güvenli bir evde yaşama hakkına sahip olduğu gibi, sağlıklı bir gelişim sağlayabileceği, huzurlu bir evde istikrarlı bir hayat sürme hakkına da sahiptir (Rosenberg ve Wilcox, 2006). Suça sürüklenen çocukların aile yapılarının sorunlu olduğu görülmektedir; çünkü ailedeki olumsuz tecrübeler çocuğun sosyalleşme sürecini kesintiye uğratmakta, bu durum çocuğun toplumda tehlikeli roller oynamasına yol açmaktadır (Hoge, Andrews ve Leschied, 1994). Anne yoksunluğu, baba yoksunluğu, gayri meşru çocuk olmak gibi faktörler çocukların suça sürüklenmesinde etkili olmaktadır (Smith ve Stern, 1997). Ancak Seyhan'ın (2021) gerçekleştirdiği araştırmada cezaevinde bulunan çocukların sağlıksız işlevselliğe sahip ailelerde yetişen çocuklar olduğu ifade edilmiş ve aile işlevselliğinin aile bütünlüğü kadar önemli olduğu belirtilmiştir.

Ailenin çocuklarının davranışlarını sürekli izlemesi ve durumunun farkında olması çocukların suça yönelmesini engellemede kritik önem taşımaktadır (Klein ve Forehand, 1997). Anne ve baba çocuğun sadece maddi ihtiyaçlarını karşılamakla görevinin bittiğini zannetmemeli; ona sevgi ve ilgisini göstermeli, vakit ayırmalı, daima konuşabilir anne baba rolü sergilemelidir. Aile bireyleri huzursuz ve birbirleri ile sürekli bir çatışma halindeyse, bu durumun çocukların madde kullanımı ve suça sürüklenmesinde önemli bir rolü olduğu ifade edilmektedir. (Tosun, 2011). Çocuğu suç ortamından uzak tutmanın en temel ve etkili anahtarı sevgidir. Bu anlamda Henry Drummond'un da ifade ettiği gibi "*Mutlu aileler bir ulusun sağlıklı geleceğinin garantisidir*" (Cüceloğlu, 2018).

• *Yoksulluğun Etkisi*. Yoksulluk asgari yaşam standardına ulaşamama ve temel ihtiyaçlarını karşılayamama durumudur. Bu sorun bozuk gelir dağılımı, kaynakların verimli kullanılamaması, işsizlik, göç, hızlı nüfus artışı gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Gelir adaletsizliği ve işsizlik gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan yoksulluk çocukların suça sürüklenmesine neden olmaktadır. Yoksulluğa ve göçe bağlı olarak çocuk işçiliği sorunu ortaya çıkmaktadır. Çocuk işçiliği toplumların geleceği olan çocukların, erken yaşlarda çalışma yaşamının ağır ve tehlikeli koşullarıyla karşılaşmasına, çocuğun eğitimden yoksun kalmasına, fiziksel ve zihinsel gelişiminin olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Bu çocuklar yetersiz beslenmekte, kazalara uğramakta, ağır yük taşımakta ve fiziksel ve cinsel istismara açık ortam ve koşullarda çalışmaktadır. Kimi çocuklar ise evden kaçmakta, sokakta tehlikeli ortamlarda çalışmakta, okulu bırakmak zorunda kalmakta, sokak çetelerine girerek madde kullanmaya ve suça sürüklenmeye başlamaktadır (Tor, 2011). Oyun oynaması, arkadaşlarıyla eğlenmesi gereken bir çağda çalışmak zorunda kalan çocuk okuldan yararlanamamakta, daha küçük yaşta hayal kırıklıkları başlamakta, sosyalleşmesi kesintiye uğramakta ve tehlikelerle baş başa kalmaktadır (Yavuzer, 2001).

Dinç'in (2013) Keçiören Çocuk Eğitim Evi ile Sincan Çocuk ve Gençlik Ceza İnfaz Kurumu'nda gerçekleştirdiği bir araştırmada mahkûmların büyük kısmının açlık sınırının ve yoksulluk sınırının altında olduğu ifade edilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 32. maddesi çocukların ekonomik sömürüye karşı korunması, onları tehlikeye sokacak, eğitimine zarar verecek sağlığı ve toplumsal gelişimi için zararlı olabilecek her türlü işte çalışmasına karşı korunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda ülkelerin çocuk yoksulluğu konusunda önlemler alması gerekmektedir (UNICEF, 2019). Çocuk suçluluğu sorunu en çok ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde görülmektedir. Suça sürüklenen çocukların ve onların ailelerinin ekonomik sıkıntılarına çözüm bulunmadıkça, bu çocukların toplumsallaştırmasının mümkün olmayacağına; fırsat eşitliğine dayalı bir toplumsal yapı oluşturulmadıkça, bu oranın azalmayacağına inanılmaktadır (Attar, 2010).

• *Akran Grubunun Etkisi.* Suça sürüklenmede "akran grubu" da önem taşımaktadır (Poole ve Regoli, 1979). Akran grupları çocukların hayatı öğrenmelerinde ve sosyalleşmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk bir yetişkin kadar fiziksel, bilişsel, sosyal olgunluğa sahip değildir. Bu nedenle bir yetişkin gibi düşünememekte, hatalar yapabilmekte ve olaylara kendisi gibi bakan akran gruplarına kendisini yakın görebilmektedir (Seven, 2011).

Arkadaş grubunun çocuk üzerinde temel duygusal ihtiyaçları karşılama, kendini tanıma, bir grubun parçası olma, empati gibi olumlu pek çok etkisi olsa da bu durumlar olumsuz davranışları benimseyen gruplarda yarardan çok zarara neden olmaktadır. Aile kontrolü olmadığında arkadaş etkisiyle birlikte madde kullanımı görülebilmektedir. Ergenlik dönemindeki çocuklar içinde bulundukları dönemden dolayı dünyayı keşfetmek, bağımsız olabilmek, yeni deneyimler elde etmek istemekte, bu süreçte akran grubunun etkisine açık hale gelmektedir. Ergenin arkadaş çevresindeki kişilerin madde kullanması ve arkadaşlarına olan bağlılığı, onun da madde kullanmasında etkili olmaktadır. Akran grubunun da etkisiyle madde bağımlılığı olan bu çocuklar maddeyi temin edebilmek için gasp, dolandırıcılık gibi suçlar işlemekte; bazen bu suçlar yaralama ve adam öldürmeye

Kaynaklar

Adler, A. (2004). *Yaşamın Anlam ve Amacı* (Edt: F. T. Verlag). Ankara: Say Yayınları.

Akçay, P. (2009). *Onarıcı Adalet Modeli Çerçevesinde Uzlaşma ve Çocuk Mahkemelerinde Uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akyüz, E. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Suça Sürüklenen Çocukların Hakları.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ashman, K., ve Zastrow, C. (1995). *Understanding Human Behavior and the Social Environment.* Chicago: Nelson Hall Publishers.

Attar, H. (2010). *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi: Kavramlar-Kuramlar-Kurumlar.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Aytaç, Ö. ve Toprak, L. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Çocuk ve Radikalleşme: Diyarbakır Örneklemesi.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul: Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bartollas, C., ve Schmalleger, F. (2017). *Çocuk Suçluluğu* (Çev. Edt: D. Yücel, M. Burak Gönültaş). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Cevher, M. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. A. Solak (Edt.), *Suça Sürüklenen Çocuklar.* Ankara: Hegem Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2018). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cortes, J. B. ve Gatti, F. M. (1972). *Delinquency and Crime.* Newyork and London: Seminar Press.

Çokluk Ö. (2003). *Örgütlerde Tükenmişlik, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Dandurand, Y. ve Griffiths, C.T. (2013). *Onarıcı Adalet Programları Elkitabı.* Ankara: BM Yayınları.

Dinç, A. (2013). *Çocuk Suçluluğunda Ailenin Rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Durmuş, G. (2013). *Şiddet İçerikli Televizyon Yayınlarının Çocuk Suçluluğu ve Şiddete Yönelim Üzerindeki Etkileri: Ağrı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Polis Akademisi, Ankara.

Erkol, H. (2019). Öğrencilerin bakış açısıyla öğrencilerin istenmeyen davranışlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 81-96. https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.005 adresinden erişildi.

Gilbert, N. (2012). Children and youth services, *Science Direct, 34*(3), 532-536. http://www.science.direct.com adresinden erişildi.

Hoge, R. D., Andrews, D.A. ve Leschied, A. W. (1994). Tests of three hypotheses regarding the predictors of delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, *22*(5), 547- 557. doi: 10.1007 / BF02168937.

Howe, R. B. ve Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice, 5*(2), 91-102. https://doi.org/10.1177/1746197910370724 adresinden erişildi.

İpek, A. (2010). *Suça Sürüklenen Çocukların Okul Dönemlerinin İncelenmesi ve Bu Dönemde Barındırdıkları Risk Faktörlerinin Belirlenmesi: Ankara, İstanbul ve İzmir Jandarma Çocuk Merkezleri Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.

Karaman Kepenekci, Y. K. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karaman Kepenekci, Y. K., ve Yücedağ Özcan, A. (2000). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33* (1), 153-163. https://www.dergipark.org.tr adresinden erişim sağlandı.

Keller, A. (2002). Parent figure transitions and delinquency and drug use among early adolescent children of substance abusers. *Journal of Drug and Alcohol Abuse, 28*(3), 399- 423. doi: 10.1081 / ada-120006734

Klein, K. ve Forehand, R. (1997). Delinquency during the transition to early adulthood: Family and parenting predictors from early. *Adolescence. 32* (125), 61-80. http://www.pubmed.ncbi.nlm.nih.gov adresinden erişildi.

Koçak, S. ve Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(3), 915-942. https://doi.org/10.30964/auebfd.597200 adresinden erişildi.

Konuk, G. (2019). *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları ve Çocuk Suçluluğu* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Nurlu, E. (2022). *Suça Sürüklenen Çocuklar Bakımından Ceza Adalet Sisteminin Yüksek Yargı Kararları Çerçevesinde Değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Odacı, H. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. A. Solak (Edt.), *Çocuk Suçları ve Şiddet Olayları.* Ankara: Hegem Yayınları.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education, 20*(4), 465-482. DOI: 10.1080/01425699995218.

Poole, E. D. ve Regoli, R.M. (1979). Parental support, deliquent friends and deliquency: A test of interaction effects. *Journal of Criminal Law and Criminology. 70*(2), 188-193. https://doi.org/10.2307/1142922 adresinden erişildi.

Rosenberg, J. ve Wilcox, W. B. (2006). *The İmportance of Fathers in The Healthy Development of Children*, USA: Washington.

Sahmey, K. (2013*). A Study On Factors Underlying Juvenile Deliquency and Positive Youth Development Programs* (Unpublished master thesis). Departmant of Humanities and Social Science National Institute of Technology, Odisha.

Seven, S. (2011). *Çocuk Ruh Sağlığı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Seyhan, B. (2021). *Suça Sürüklenen Çocukların Aile İşlevselliğinin İncelenmesi. Konya İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Smith, C. ve Stern, S. (1997). Delinquency and antisocial behavior: A review of family processes and intervention research. *Social Services Review, 71*(3), 61-83. http://www.journals.unchicago.edu adresinden erişildi.

Susanu, N. (2019). The group of friends as factor of socialization and juvenile delinquency. *New Trends in Pshychology, 1*(1), 101-110. https://journals.univ-danubius adresinden erişildi.

Tomanbay, İ. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Avrupa Birliği Ülkelerinde Çocuk Koruma Anlayışı ve Türkiye'deki Çocuk Koruma Kanunu.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Tor, H. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Ankara Sokaklarında Çalışan Çocukların Çalışma Hayatına Katılma Nedenleri ve Karşılaştıkları Risklere İlişkin Görüşleri.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Tosun, M. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Madde Bağımlılığı ve Aile*. İstanbul: Sabev Yayınları.

Uluğtekin, S. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Çocuk Adalet Sisteminde Sosyal İnceleme Raporlarının Yeri ve Önemi.* İstanbul: Sabev Yayınları.

UNICEF (2019). *UNICEF 2019 Yıllık Faaliyet Raporu.* 21.03.2023 tarihinde www.unicef.org adresinden erişildi.

Yakışıklı, N. (1997). *11-15 Yaş Grubundaki Suç İşlemiş Çocukların Sosyokültürel Özelliklerinin Araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

KORUNMA İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİLERİN KORUNMASI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [21]

Davut ELMACI[22]

Giriş

Kendi biyolojik ailesinin yanında bakılıp yetiştirilme olanağı ne yazık ki her çocuk için geçerli bir durum değildir. Tarihin her döneminde biyolojik aileleri dışında bakılıp korunması gereken çocuklar olmuş, toplumlar ve devletler bu çocuklara yönelik hizmetler geliştirmeye çalışmıştır. Günümüzde "korunma ihtiyacı olan", "koruma altında olan" gibi değişik isimlerle anılan bu çocuklar toplumun bir parçasıdır ve öğrenci olarak da eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Korunma ihtiyacı olan öğrencilerin devlet koruması altında olmaları, onların okullardaki davranışlarını ve eğitimcilerin onlara karşı olan tepkilerini etkilemektedir (Altshuler, 2003). Bu nedenle korunma ihtiyacı olan öğrencilerin okul deneyimleri daha önemli hale gelmekte (Celeste, 2011) ve kapsayıcı bir eğitim sistemi için korunma ihtiyacı olan çocukların eğitimciler ve okullar tarafından tanınması ve eğitim sistemi içerisinde onları koruyucu düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Bu çalışma, korunma ihtiyacı olan öğrencilere odaklanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle korunma ihtiyacı olan öğrencilerin kimler olduğu ortaya konulmuş ve korunma ihtiyacı olan öğrencilere yönelik temel hizmetler tanıtılmıştır. Okullarda sunulan eğitim hizmetinin daha iyi olabilmesi için okulun ve öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencileri doğru bir şekilde tanımaları önemlidir. Bu düşünceden hareketle korunma ihtiyacı olan çocuklara hizmet veren çocuk bakım kuruluşlarının işleyişi de açıklanmıştır. Korunma ihtiyacı olan öğrencilerin temel bir hak olan eğitimden yararlanabilmeleri için birtakım hukuksal düzenlemelerin olduğu görülmektedir. Çalışma içerisinde bu düzenlemelere de değinilerek bazı çıkarımlarda bulunulmuş ve öneriler geliştirilmiştir.

Korunma İhtiyacı Olan Öğrenciler

Tüm çocuklar yaşamlarının her döneminde bir şekilde yetişkinlerin bakım ve özenine ihtiyaç duyarlar; ancak yeterli ebeveyn ve aile desteğinden yoksun kalan bazı çocukların toplum tarafından daha fazla korunmaya ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Anayasa ve Türk Medeni Kanunu'nda (TMK) da çocukların korunmasına yönelik hükümler yer almakla birlikte Türkiye'de korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla ilgili iki önemli tanım 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda (SHK) ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda (ÇKK) yer almaktadır. 2828 sayılı SHK'da "yeterli anne baba desteğinden yoksun olup her türlü sosyal

[21] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 26.10.2016 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Koruma Altındaki Çocukların Korunmasında Okulun Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Alandaki Uzmanların Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden ve TÜBİTAK tarafından desteklenen 1059B192000826 numaralı araştırma projesi faaliyetlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

[22] Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, davut.elmaci@amasya.edu.tr

tehlikelere ve olumsuz durumlara karşı savunmasız bırakılan ve bu nedenle gelişimleri ve şahsi güvenlikleri tehlikede olan çocuklar" korunmaya ihtiyacı olan çocuk olarak tanımlanmaktadır (m. 3). 5395 sayılı ÇKK ise "her yönüyle gelişimleri ve güvenlikleri tehlikede olan, istismara uğrayan, ihmal edilen ya da suç mağduru olan" çocukları korunma ihtiyacı olan çocuk olarak tanımlamaktadır (m.3). Dikkat edileceği üzere SHK'da "*korunmaya ihtiyacı olan çocuk*" kavramı kullanılırken; ÇKK'da "*korunma ihtiyacı olan çocuk*" kavramı kullanılmaktadır. Bunun dışında korunma ihtiyacı olan çocuklar ilgili kanunlara göre devletin koruması altına alındıklarında bu çocuklar için "*koruma altındaki çocuk*" kavramı da kullanılmaktadır. Korunma ihtiyacı olan çocuklar için zaman zaman "*özel surette korunması gereken çocuk*" ifadesinin de kullanıldığı görülmektedir.

Okullardaki korunma ihtiyacı olan öğrenciler ya 2828 sayılı SHK'ya ya da 5395 sayılı ÇKK'ya göre koruma altına alınmış öğrencilerdir. Diğer yandan 5395 sayılı ÇKK'da çocukların korunmasına yönelik "danışmanlık tedbiri", "eğitim tedbiri", "bakım tedbiri", "sağlık tedbiri" ve "barınma tedbiri" şeklinde beş farklı koruyucu ve destekleyici tedbir tanımlanmıştır (m. 5). Çocuk herhangi bir şekilde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'ndan (ASHB) bakım hizmeti almıyor olsa bile hakkında danışmanlık tedbiri, eğitim tedbiri gibi tedbir kararları verilen çocukları da korunma ihtiyacı olan çocuklar gibi düşünmek gerekir.

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2021 yılsonu verilerine göre kuruluş bakımı altında 13.302, koruyucu aile yanında 8.459, koruma altına alınmadan aile yanında desteklenen 137.863 korunma ihtiyacı olan çocuk bulunmaktadır (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022). Bu çocuklar da diğer çocuklar gibi okullara devam etmekte ve eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin ve öğretmenlerin korunmaya ihtiyacı olan çocukları tanımaları önemlidir.

Korunma İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Hizmetler

Çocukların korunması sorumluluğu toplumlarda önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle korunmaya ihtiyacı olan çocukların bakım ve korunmalarına yönelik çeşitli hizmet modelleri bulunmaktadır. Bu hizmet modelleri aşağıda açıklanmıştır:

Kuruluş Bakımı Hizmeti. Kuruluş bakımı hizmeti, korunma ihtiyacı olan çocukların kendi ev ortamları dışında yatılı bir birimde yaşamlarını devam ettirmeleri şeklindedir (ASHB, 2023). Türkiye'de korunma ihtiyacı olan çocuklar için kuruluş bakımı hizmeti veren yerlerin isimlerinde zaman zaman değişiklikler olmaktadır. Günümüzde kullanılan kuruluş isimleri "*çocuk evleri siteleri*, *çocuk evleri* ve *ihtisaslaştırılmış çocuk evleri siteleri*" şeklindedir. Sevgi evleri, çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları gibi adlandırmalar günümüzde resmi nitelik taşımasa da halk arasında halen yaygın olarak kullanılabilmektedir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının 2022 idare faaliyet raporunda çocuk bakım kuruluşları ile ilgili güncel bilgiler yer almaktadır (ASHB, 2023a). Çocuk evleri, tercihen şehir merkezlerinde, bulundukları bölgenin sosyal, kültürel ve fiziksel yapısına uygun, sağlık ve eğitim kurumlarına da yakın olacak şekilde 5-8 çocuğun bir arada kaldığı apartman dairesi veya müstakil daireler şeklinde evlerdir. Bu evlerde koruma altındaki çocuklar yaş ve cinsiyet gruplarına ya da kardeş durumlarına göre bir arada kalmaktadırlar. Çocuk evleri siteleri, aynı yerleşke içerisinde birden fazla villa tipi evlerden oluşan kuruluşlardır.

Koruma altındaki çocuklar yerleşke içerisindeki evlerden her birinde yaş ve cinsiyet gruplarına göre kalmaktadır. İhtisaslaştırılmış çocuk evleri sitelerinde suça sürüklenme, suç mağduru olma, sosyal tehlikelerle karşı karşıya kalma gibi nedenlerle, psiko-sosyal ve gelişim özelliklerine göre çocuklara gerekli müdahalelerin yapıldığı kuruluşlardır. İhtisaslaştırılmış çocuk evleri sitelerinde korunma ihtiyacı olan çocukların bir an önce aile ve yakın çevrelerine ya da diğer sosyal hizmet modellerine döndürülmeleri amaçlanır. 2022 yılı sonu itibariyle Türkiye'de 113 çocuk evleri sitesi, 1.187 çocuk evi, 65 ihtisaslaştırılmış çocuk evleri sitesi bulunmaktadır (ASHB, 2023a).

Koruyucu Aile Hizmeti. Koruyucu aile hizmeti, haklarında korunma kararı ya da bakım tedbiri kararı olan çocukların bakım ve yetiştirilmelerinin ücretli ya da ücretsiz olarak başka aileler yanında sağlanmasıdır (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020). Koruyucu aile hizmetinde korunma ihtiyacı olan çocuk herhangi bir kuruluşta kalmak yerine bir aile yanında kalmaktadır. Koruyucu aileler ücretli ya da ücretsiz olarak korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bakım ve yetiştirilmesini üstlenip onun yatılı kuruluş ortamı yerine bir aile yanında yetiştirilmesini sağlamaktadır. Koruyucu aile hizmeti evlat edindirmeden farklı olup çocuk ile koruyucu aile arasında hukuksal bir soy bağı ilişkisi kurulmamaktadır (ASHB, 2023c).

Koruyucu aile hizmetinin farklı modelleri bulunmaktadır. Çocuğun akraba ya da yakın çevresinden birisi koruyucu aile olabileceği gibi herhangi bir bağı olmayanlar da koruyucu aile olabilir. Her ne kadar ülkemizde profesyonel koruyucu ailelik tam olarak yaygınlaşmasa da çocuğun ihtiyacına göre kısa süreli ya da uzun süreli koruyucu aile hizmeti sunulabilir ve bazı koruyucu aileler özel zorlukları ve güçlükleri olan çocuklara yardımcı olacak şekilde uzmanlaşmış olabilir. Diğer yandan koruyucu aile olacak kişilerin koruyucu aile temel eğitimlerini de almış olmaları beklenir (Koruyucu Aile Yönetmeliği, m. 4). Türkiye'de ikamet eden 25-65 yaş arası en az ilkokul mezunu ve düzenli bir geliri olan Türk vatandaşları koruyucu aile olabilir. Koruyucu aile olmak için evli ya da bekar olma şartı yoktur; ancak akraba ve yakın çevre koruyucu aile modeli hariç, çocuk ile koruyucu aile olan çiftlerden yaşı küçük olan arasında en az 18 yaş fark olması gerekir. Koruyucu aile olmak için başvuranların talepleri hazırlanacak sosyal inceleme raporları doğrultusunda ya uygun görülür ya da reddedilir (Koruyucu Aile Yönetmeliği, m. 8-9).

Koruyucu ailelerin, yanlarına yerleştirilen çocuğun her yönüyle sağlıklı gelişimleri için gerekli tedbirleri almaları ve uygun koşulları sağlamaları beklenir. Bu doğrultuda ilgili kurumlarla iş birliği halinde çocuğun sağlık, eğitim gibi gereksinimlerinin izlenmesi ve karşılanması koruyucu ailelerin sorumluluğundadır. Koruyucu ailelere, yanlarına yerleştirilen çocuk sayısı, çocuğun yaş grubu ve özel gereksinim durumuna göre talep etmeleri halinde aylık bakım ücreti ödenmektedir. Aynı şekilde sosyal güvencesi olmayan eşlerden birinin sigorta primleri de (aylık asgari ücret üzerinden) devlet tarafından karşılanmaktadır.

Evlat Edindirme Hizmeti. Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara sunulan hizmetlerden birisi de evlat edindirme hizmetidir. Evlat edinmeyle, durumu evlat edindirilmeye uygun korunmaya ihtiyacı olan çocuk ile durumu evlat edinmeye uygun kişiler arasında hukuki bir bağ oluşur (TMK, m. 282). Evlat edinmede öncelikle çocuğun en az bir yıl süreyle evlat edinecekler tarafından bakım ve eğitiminin sağlanması gerekir. Bunun için de durumu evlat edinmeye uygun ailelerle bir yıllık geçici bakım sözleşmesi imzalanır. Evlat

Kaynaklar

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023a). *2022 İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023b). Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmeti, https://www.aile.gov.tr/chgm/uygulamalar/sosyal-ve-ekonomik-destek-hizmeti/

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023c). *Koruyucu Aile Hizmeti*. https://aile.gov.tr/sss/cocuk-hizmetleri-genel-mudurlugu/koruyucu-aile-hizmeti/

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). *Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu.* Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work, 48*(1), 52-63. doi: 10.1093/sw/48.1.52

Celeste, Y. S. C. (2011). Perspectives of looked after children on school experience - a study conducted among primary school children in a children's home in Singapore. *Children & Society, 25*, 139–150. doi:10.1111/j.1099-0860.2009.00265.x

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). *Yıl Sonu İstatistikleri*. https://aile.gov.tr/media/108736/kurumsal-istatistikler.pdf

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2019 Yılı Faaliyetleri.* https://aile.gov.tr/media/46052/c-ocuk-hizmetleri-genel-mu-du-rlu-g-u-2019-yili-faaliyetleri.pdf

Elmacı, D. (2016). *Koruma Altındaki Çocukların Korunmasında Okulun Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Alandaki Uzmanların Görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gustavsson, N. ve MacEachron, A. E. (2012). Educational policy and foster youths. *Children & Schools, 34* (2), 83-91. doi: 10.1093/cs/cds005

Harlow, E., ve Frost, N. (2007). Children of the state. *Social Work and Social Sciences Review*, 13(2), 7-17.

Vacca, J. S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children – what can the schools do to help? *Children and Youth Services Review, 30,* 1081-1087. doi:10.1016/j.childyouth.2008.02.003

ÖĞRENCİLERİN VELİLERİNİN HAKLARI VE SORUMLULUKLARI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [23]

Mehmet Yalçın KANMAZ[24]

Giriş

Doğum anı ile başlayan çocukluk 18 yaşına kadar devam etmektedir. Bu süre içerisinde çocuğun hak ve sorumluluklarından sorumlu olan kişiler veya kurumlar olabilmektedir. Anne ve babanın çocuk üzerindeki hakları ve sorumlukları velayet kurumu ile gerçekleşmektedir. Çocuğun velayetinin çerçevesi Türk Medeni Kanunu (TMK) ile belirlenmektedir. Velayete sahip olanların hakları ve sorumlulukları çocuk ergin (reşit) olana kadar devam etmektedir. Bu durumda çocuk eğitim hayatının büyük bir kısmını velayet altındayken geçirmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinde velayete sahip olan anne ve babaların, kısaca "veli" olarak tanımlanan grubun, çocuğun velayetinden kaynaklanan hak ve sorumluluklarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu sayede velayet hakkına sahip olanlar, velayetin gereği olan çocuğun yüksek yararına uygun davranışları sergileyebilirler.

Bu bölümde velayet kavramına değinilmiş ve öğrenci velisi kavramı açıklanmıştır. Sonrasında velilerin hak ve sorumluluklarına ilişkin hukuksal dayanaklar ele alınarak, bu konudaki dava örnekleri sunulmuştur.

Velayet Kavramı

Bir çocuğun anne ve babasıyla olan ilişkisi hem özel hayatında hem de sosyal hayatında önemlidir. Velayet, çocuğun korunması amacıyla ortaya çıkmış bir kurumdur (Taşkın ve Karaman Kepenekci, 2018). Adalet Bakanlığı tarafından hazırlanan Hukuk Terimleri Sözlüğü'nde velayet "*Ana ve/veya babanın, reşit olmamış çocukları üzerindeki (kanundan doğan) eğitim ve terbiye hak ve yetkisi*" olarak tanımlanmıştır (sozluk.adalet.gov.tr).

TMK'da ergin olmayan çocuklar ile kısıtlanan erginlerin anne ve babanın velayeti altında olduğu belirtilmiştir. Velayet hakkının sadece anne ve babada olacağını açıkça ifade edilmiştir (m. 335). Velayet kapsamında anne ve baba çocuğun bakımı ve eğitimi konusundaki kararları alabilmektedir. Anne ve baba çocuğa hayatını düzenleme olanağı tanımalıdır. Ayrıca tüm kararlarda çocuğun menfaatini (çıkarını) öncelikli olarak dikkate almalıdır (m. 339). Çocuğun, yetişkin olduğunda bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlaksal becerilerinin sağlıklı ve olgun bir birey olarak yaşamını sürdürebilecek nitelikte olması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda velayet kurumu yüksek yararını sağlamak için

[23] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 07.07.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Öğrencilerin Velayetinin Kullanımından Kaynaklanan Sorunlara ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Okul Yöneticileri ile Rehber Öğretmenlerin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[24] Öğretmen, MEB, mykanmaz@gmail.com

çocuğun görüşlerinin alınmasına olanak vermektedir. Ayrıca devletin müdahale ve denetim yetkisi çerçevesinde, anne ve babaya tanımlanmış "yetki" ve "görev"leri içermektedir (Akyüz, 2018).

Velayet TMK'da soybağı ile sağlanabilmektedir. Velayetin geçerli olabilmesi için velayet sorumluluğunda olanların çocukla arasında hukuksal bir soybağının bulunması gerekmektedir (Serdar, 2008). Anne ile çocuk arasındaki soybağı doğumla; baba ile çocuk arasındaki soybağı ise anne ile evlilik, tanıma veya hâkim hükmüyle kurulabilir. Bunların dışında ayrıca evlat edinme yoluyla da soybağı kurulabilir (m. 282). Bu bağlamda hukuksal anlamda soybağının olabilmesi için çocuğun anne ve babasıyla kan bağının olması veya mahkemece evlat edinme kararının verilmesi gerekmektedir (Kayhan ve Ünlütepe, 2017).

TMK'da velayetin anne ve babanın ayrılığı durumunda eşlerden sadece birine verilebileceği belirtilmiş olsa da son yıllarda ortak velayete ilişkin alınan mahkeme kararları yeni bir içtihat oluşmasına olanak sağlamıştır (Ruhi ve Ruhi, 2017). Özellikle Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından, 14.03.1985 tarihinde imzalanan 25.03.2016 tarih ve 29664 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "11 No'lu Protokol ile Değişik İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Sözleşme'ye (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) Ek 7 No'lu Protokol"ün 5. maddesinde belirtilen, "*eşler, evlilik bakımından, evlilik süresince ve evliliğin bitmesi halinde, kendi aralarındaki ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde, özel hukuk niteliği taşıyan hak ve sorumluluklar açısından eşittir. Bu madde, devletlerin çocuklar yararına gereken tedbirleri almalarına engel değildir*" hükmü ile anne ve babaya ayrılık sonrasında da çocuğa yönelik eşit haklar verilebileceği belirtilmiştir (Kutoğlu, 2018).

Velayetin temelinde yer alan çocuğun yüksek yararı, anne ve babaya haklar ve sorumluluklar vermektedir. Velayet aracılığıyla tanınan haklar, velayete sahip olanlara yarar sağlama işlevi taşımaz. Velayet hakkı, anne ve babaya tanınan, çocuğun yararını gözeten, sosyal bir yükümlülüktür (Akyüz, 2018). İmamoğlu (2004) yüküm hakkının yüküm ve yetkiden oluştuğunu; yüküm ve yetkinin, birbirinden farklı biçimde bağlanmış olsa da yüküm içeriğinin, yetki içeriğinden geri kalmayacak bir yoğunluğa eriştiğini vurgulayarak velayette yüküm ve yetkinin en sıkı biçimde birbiriyle bağlı olduğunu belirtmiştir. Yüküm hakkını kullananlar veli olarak adlandırılırlar. Veliler çocuğa ilişkin yükümlülüklerini yerine getirirken devlet tarafından da denetlenirler (Bozkurt, 2010). Velayet hakkına sahip olanlardan bu hakkın alınması, hukuksal sebep olmadıkça söz konusu değildir. Bununla birlikte velayetin getirdiği yükümlülüklerden koruma, bakım ve eğitim gibi görevlerin ihlali Türk Ceza Kanunu'nda (m. 233) suç olarak belirlenmiştir (Zeytin ve Ergün, 2017).

Öğrenci Velisi Kavramı

Ailenin devamlılığında ve toplumu oluşturan aile birliğinin sağlanmasında anne ve baba olmak çok önemlidir. İyi ebeveynlik, çocukların sağlıklı büyümesi ve gelecekteki yaşamı için de önemlidir (Balin, 2011). Bireyin sağlığı, toplumun sağlığını belirleyen ögelerden biri olduğundan, bu konu sadece anne ve babayı değil, tüm toplumu etkilemektedir (Çetinkaya, 2020). Çocuğu iyi yetiştirme sorumluluğu da velayete sahip olanlara tanınmıştır. Velayet çocuğun yüksek yarına kullanılmalıdır. Dolayısıyla velayet kurumunun te-

melinde çocuğun yüksek yararı bulunmaktadır. Çocuğun yüksek yararı fikri, çocuğun fiziksel ve ruhsal yönden iyi bir biçimde yetişmesini sağlamak için geliştirilmiştir. Velayete sahip olanlar ise "veli" olarak adlandırılmaktadır (sozluk.adalet.gov.tr).

Öğrenci velisi kavramı, velayet hakkına sahip olan anne ve/veya babayı içerdiği gibi vasi olanları da kapsamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesinde "*…Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz…*" ifadesi geçmektedir. Söz konusu kanunda veli kavramına ilişkin bir tanımlama bulunmamaktadır. Ancak bağış yapmaya zorlanamayacak olanlardan kastın sadece velayet hakkına sahip olanların olması hayatın olağan akışına aykırı bir durumdur. Dolayısıyla burada veli kavramından çocuğun hem velayet hakkına sahip olanları hem de vasisi olanları anlamak gerekmektedir. Bunun yanında, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (OÖİKY) 17. maddesinde "*Eğitim ve öğretim süresince her öğrencinin bir velisi bulunur. Öğrenci velisi, öğrencinin anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir*" denilerek veli kavramına ilişkin genel bir tanımlama yapılmıştır. Aynı tanımlama mevzuattaki bütünlüğü sağlamak adına Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (OÖİKY) 34. maddesinde de yer almaktadır.

Öğrenci velisinin belirlenmesinde bazı özel durumlar bulunmaktadır. OÖİKY (m. 17) ve OKY (m. 34) bu hususları aşağıdaki biçimde belirtmiştir:

- Pansiyonlu okullarda yatılı öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili iş ve işlemleriyle sınırlı olmak üzere, velinin yazılı iznine bağlı olarak okul yöneticilerinden birisi öğrenci velisi olarak belirlenir.

- 3/7/2005 tarihli ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'na göre hakkında bakım tedbiri kararı ya da 24/5/1983 tarihli ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'na göre koruma kararı alınan çocukların iş ve işlemleri, kurum tarafından resmî yazı ile bildirilen kişiler tarafından yürütülür.

- Velisi bulunmayan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili iş ve işlemleriyle sınırlı olmak üzere, emniyet müdürlüklerinin bilgisi dâhilinde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince okul yöneticileri arasından veli tayin edilir.

- Öğrenci velayeti konusunda anlaşmazlık hâllerinde, yargı kararına göre işlem yapılır. Velayete ilişkin yargılama sürecinin devam ettiği durumlarda ise okul kayıtları esas alınır.

Çocuğun yüksek yararını sağlayabilmek adına TMK'da velayet altında olmayan her küçüğün vesayet altına alınacağı belirtilmektedir (m. 404). Vesayet görevi vasi eliyle yerine getirilir. Vasi, vesayet altındaki küçüğün veya kısıtlının kişiliği ve malvarlığı ile ilgili bütün menfaatlerini korumak ve hukuksal işlemlerde onu temsil etmekle yükümlüdür (m. 403). Ayrıca çocuğun eğitimine ilişkin gereken önlemleri almak da vasinin görevleri arasındadır (m. 445). Sonuç olarak öğrenci velisi "*çocuğun velayetine veya vesayetine sahip olan kişi ve/veya kurumlar ile yasal temsilcileri*"ni kapsamaktadır.

Öğrencilerin Velilerinin Haklarının Hukuksal Dayanakları

Eğitim-öğretim süreci içerisinde çocukların sorumluluklarını üstlenen velilerin hakları bulunmaktadır. Bu haklar hem velileri korumayı hem de eğitim-öğretim sürecinin nitelikli ilerleyebilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Velilerin sahip olduğu haklar ulusal ve uluslararası hukuksal belgelerde güvence altına alınmıştır. Aşağıda bu belgeler kısaca tartışılmıştır.

Ulusal Hukuksal Dayanaklar. Velilere sağlanan hakların ulusal dayanaklarının başında Anayasa gelmektedir. Anayasa'nın 41. maddesindeki "*Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir"* hükmü ile çocuğun yüksek yararı doğrultusunda velilerin çocuk üzerindeki temel hakları belirtilmiştir. Ayrıca TMK'da "*Ana ve baba, çocuğun bakım ve eğitimi konusunda onun menfaatini göz önünde tutarak gerekli kararları alır ve uygularlar"* (m. 339), "*Ana ve baba, çocuğu olanaklarına göre eğitirler ve onun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâkî ve toplumsal gelişimini sağlar ve korurlar. Ana ve baba çocuğa, özellikle bedensel ve zihinsel engelli olanlara, yetenek ve eğilimlerine uygun düşecek ölçüde, genel ve meslekî bir eğitim sağlarlar*" (m. 340) denilerek anne ve babanın çocuğun eğitimine ilişkin alacakları kararlarının kapsamı ve niteliği belirtilmiştir. Çocuğun dini eğitimini belirleme konusunda TMK da anne ve babaya hak tanınmıştır. Bununla birlikte ilgili kanun maddesinde anne ve babanın bu konudaki haklarını sınırlayacak her türlü sözleşmenin geçersiz olduğu belirtilmiştir (m. 341).

MEB tarafından 2005 yılında uygulanmaya başlanan "Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi" ile öğrenci, veli ve okula ilişkin hak ve sorumluluklar genel anlamda bir araya getirilmiş ve bu üç tarafın da sözleşmeyi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimin ilk yılında imzalanması zorunluluğu getirilmiştir. Sözleşme'ye göre velinin hakları şunlardır:

- Çocuğumun eğitimiyle ilgili tüm konularda bilgilendirilmek,
- Adil ve saygılı davranışlarla karşılanmak,
- Çocuğuma okul ortamında nitelikli kaynaklar, eğitim ve fırsatlar sunulacağını bilmek,
- Düzenli aralıklarla okulun işleyişi hakkında bilgilendirilmek,
- Okul Aile Birliği aracılığı ile okul yönetimine yardımcı olmak ve böylelikle katkıda bulunmak,
- Çocuğumun okuldaki gelişim süreciyle ilgili olarak düzenli aralıklarla bilgilendirilmek,
- Okulun veli eğitim çalışmalarından yararlanmak,
- Okulun sunduğu tüm sosyal ve kültürel etkinliklerden yararlanmak.

Okul öncesi ve ilköğretimde çocuğu bulunan velilerin haklarından bazıları OÖİKY'de belirtilmiştir. Bu Yönetmeliğe göre ilkokula 69 ayını dolduran çocuklar kaydolabilmektedir; ancak 66, 67, 68 aylık olan çocukların velilerinin yazılı isteği ile bu çocuklar da ilkokula kaydolabilirler. Ayrıca 69, 70, 71 aylık olan çocukların kayıtları velinin yazılı talebiyle bir yıl ertelenebilir. İlkokulu bitiren öğrencilerin kayıtları e-okul sistemi üzerinden ortaokula yapılır ama çocuğunu imam-hatip ortaokuluna kayıt yaptırmak isteyen velilerin ilgili okul müdürlüğüne başvurmaları gerekmektedir (m. 11). Şartları taşıması halinde veliler, öğrencinin naklini başka okula aldırma hakkına sahiptir (m. 12). Öğrencinin

Kaynaklar

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.

Balin, H. (2011). Aile içi rollerde babalığın önemi. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(11), 55-81.

Bozkurt, İ. (2010). Velinin Velayetten Doğan Hak Görev ve Yetkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çetinkaya, B. (2020). *Çocuğun Kişilik Gelişiminde Anne Baba Rolü*. Ankara: Pegem Akademi.

İmamoğlu, S. H. (2004). Yeni Medeni Kanun'daki Düzenleme ve Velayete Hâkim İlkeler Çerçevesinde Tedip Hakkının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 54(1), 165-190.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kayhan, Ş. ve Ünlütepe, M. (2017). Medeni Hukuk Bilgisi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kutoğlu, T. (2018). *Üvey Ailede Hukuki İlişkiler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ruhi, C. ve Ruhi, A. C. (2017). Velayet Hukuku. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taşkın, P. ve Karaman Kepenekci, Y. (2018). Velayetten Kaynaklanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.). *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl* (ss. 108-118). Ankara: Pegem Akademi.

Zeytin, Z. ve Ergün, Ö. (2017). *Türk Medeni Hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 2

OKUL İŞGÖRENLERİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

ÖĞRETMENLERİN HAKLARI VE SORUMLULUKLARI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [25]

Caner CERECİ[26]

Giriş

Eğitim işgörenleri olarak öğretmenler çeşitli koşullara bağlı olarak görevlendirilen bireylerdir. Bu koşullar değerlendirildiğinde öğretmenleri yakından ilgilendiren iki kavramın "hak" ve "sorumluluk" olduğu görülür. Bu çalışmada hak ve sorumluluk kavramları ile öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının hukuksal dayanakları ele alınmıştır.

Hak Kavramı

Öğretmen haklarını derinlemesine incelemeden önce, hak kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Hak kavramı farklı kuramlara göre tanımlanmıştır. Bu kuramlardan irade kuramına göre hak "*kişinin kendi iradesini zorla kabul ettirip, başka kişileri iradesine uygun şekilde davranmaya zorlamasıdır*". Menfaat (çıkar) kuramına göre hak "*çıkara eşdeğerdir ve hukuk bu çıkarı korursa hak niteliği kazanır*". Son olarak karma kuram hak ile ilgili şöyle bir tanım öngörmüştür: "*Hukukun koruduğu ve yararlanmanın bireyin istek ve iradesine bırakıldığı bir çıkardır*" (Gözübüyük, 2006b; Bozkurt, 2003; Kalabalık, 2003). Öğretmen hakları bu tanımlara göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bazı haklarının menfaat kuramına (örneğin güvenlik hakkı) göre bazılarının ise karma kurama (örneğin izin hakkı) göre düzenlendiği görülmektedir. Bu çalışmada, hak kavramı, karma kurama göre ve "*hukukun tanıdığı ve koruduğu ve bireyin kendi iradesiyle yararlanabileceği çıkarlar*" olarak kullanılmıştır.

Toplumsal ilişkilerin değişmesi ve ihtiyaçların artması sonucu hukukun koruduğu çıkarlar çeşitlenmiştir. Bunun sonucunda haklar da çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Hukuk için kullanılan kamu hukuku ve özel hukuk ayrımına benzer şekilde; bu hukuk türleri tarafından düzenlenen haklar ortaya çıkmıştır (Gözübüyük, 2006b; Bozkurt, 2003). Bu haklar özel haklar ve kamu haklarıdır.

Özel Haklar. Özel hukuk ilişkilerini düzenleyen kurallardan doğan haklardır. Özel hukuk ilişkilerinden kasıt kişilerle ortaya çıkan ilişkilerdir. Genelde medeni kanunla düzenlendiklerinden bu haklara "medeni haklar" da denir (Kalabalık, 2003). Özel haklar söz konusuyken bireyin hakkının muhatabı başka bir kişi olmaktadır (Gözübüyük, 2006b).

---

[25] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 02.07.2009 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Kamu İlk ve Orta Öğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Özlük Haklarını Bilme ve Kullanma Düzeyleri (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[26] Dr., Okul Müdürü, MEB, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, canercereci@gmail.com

Kamu Hakları. Kamu hakları, kişilerin kamu kuruluşları ve toplumla olan hukuksal ilişkilerini düzenleyen kurallardan doğan haklar olarak tanımlanabilir (Bozkurt, 2003). Kamu hakları kendi içinde iki bölümde incelenebilir. Bunlardan ilki, tüm bireylerin sahip olduğu haklar olarak Anayasa'da belirtilen, "genel nitelikli kamu hakları"dır ve bu haklara "anayasal haklar", "temel haklar" da denilebilir. İkinci kamu hakları grubu ise belirli kişilerin kamu ile olan ilişkilerinden doğan "özel nitelikli kamu hakları"dır.

Kısaca değerlendirmek gerekirse özel haklardan herkes yararlanırken, kamu haklarından sadece vatandaşlar yararlanabilir. Ayrıca özel haklarda kişinin karşısında her zaman bir yükümlü bulunurken, kamu haklarında bu durum her zaman geçerli değildir; çünkü bazı kamu haklarının yükümlüsü devlet (yönetim organı) olabilmektedir (Kalabalık, 2003; Gözübüyük, 2006b). Genel olarak öğretmen hakları da yükümlüsünün devlet olduğu kamu hakları olarak değerlendirilebilir.

Genel nitelikli kamu hakları kamu kuruluşları ile hukuken bir ilişki içinde bulunma koşulu aranmadan tüm kişilere sağlanan yetkilerdir (Gözübüyük, 2006b). Bu haklar 1982 Anayasasında üç başlık altında toplanmıştır: "Kişisel Haklar", "Sosyal ve Ekonomik Haklar", "Siyasal Haklar"dır. Kişisel haklar Anayasa'da "Kişinin Hakları ve Ödevleri" bölümünde düzenlenmiştir. Kişinin sahip olduğu belirli bir yaşam alanını saklı tutan, devletin bu alana karışmasını önleyen haklardır. Bu nedenle koruyucu, önleyici haklar veya negatif statü hakları olarak da kaynaklarda yer bulmuştur (Gözübüyük, 2006b; Kalabalık, 2003; Karaman Kepenekci, 2003). Örnek olarak, kişi ve konut dokunulmazlığı, özel yaşamın gizliliği, yerleşme seyahat etme özgürlüğü verilebilir. Sosyal ve ekonomik haklar kişinin toplumsal yaşam içindeki sosyal ve ekonomik faaliyetleri ile ilgili olan kamu haklarıdır. Anayasa'da "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler" bölümünde düzenlenmiştir. Bu haklar, her kişiye devletten kendisi için hizmet etmesini isteme hakkı verir (Karaman Kepenekci, 2003). Bu nedenle isteme hakları ya da pozitif statü hakları olarak da tanımlanmaktadır. Örnek olarak, ailenin korunması, sosyal güvenlik hakkı, çalışma özgürlüğü, sağlık hakkı verilebilir. Siyasal kamu hakları olarak nitelenen haklar ise esasında kişinin devlet yönetimine seçimler yolu ile katılmasını sağlayan haklardır (Gözübüyük, 2006b; Karaman Kepenekci, 2003). Katılma kakları ve aktif statü hakları gibi isimler de verilmektedir. Anayasada "Siyasal Haklar ve Ödevler" başlığı altında toplanan haklara, örnek olarak dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, vatandaşlık, siyasal örgütlenme hakkı verilebilir.

Özel nitelikli kamu hakları belirli özelliklere sahip olan kişilerin kamu kuruluşları ile olan ilişkileri sonucunda ortaya çıkan haklardır. Bu haklara ait özellikler, elde edilme ve kaybedilme koşulları, yasalarda öngörülmüş ve tarafların iradelerinden bağımsız olarak önceden saptanmıştır (Gözübüyük, 2006b). Özel nitelikli kamu hakları, genelde kamu kuruluşları ile belirli meslek gruplarının ve kişilerin ilişkilerinden doğan haklardır. Memurların izin hakkı, güvenlik hakkı, aylık hakkı bu haklardan bazılarıdır.

Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk (responsibility) kelimesinin kökeni Latince "cevap verme, karşılık verme" anlamındaki "respondeo" sözcüğüdür. Sorumluluk söz konusu olduğunda herhangi bir eylemi "kimin ya da neyin yaptığı" ve bu eylemin "nelere yol açtığı" sorularının cevaplandırılması gerekmektedir (Roochnik, 2007). Benzer şekilde sorumluluk kelimesinin Arapça

Kaynaklar

Akipek Öcal, Ş. (2011). *Medeni Hukuk-I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Anayurt, Ö. (2011). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Atakan, S. M. G. ve İşçioğlu, T. E. (2009). Türk Tüketicilerin Bakış Açılarıyla İşletmelerin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 32* (8), 125-133.

Ataünal A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan*? Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Dayanışma Vakfı Yayını

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik. (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bozkurt, E. (2003). *Genel Hukuk Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Cevizci, A. (1997). *Felsefe Sözlüğü (2. Baskı)*. Ankara: Ekin Yayınları.

Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi (2. Baskı)*. İstanbul: Say Yayınları.

Devellioğlu, F. (2001). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat (18. Baskı).* Ankara: Aydın Yayınevi.

Duff, R. A. (2008). *Responsibility and Liability in Criminal Law*. Kramer M. H. vd. (Ed.). The Legacy of H.L.A. Hart – Legal, Political and Moral Philosophy (s. 99-120). New York: Oxford Press.

Erişgin, N. (2013). *Medeni Hukuk-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gözübüyük, Ş. (2006a). *Hukuka Giriş.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözübüyük, Ş. (2006b). *Yönetim Hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Günday, M. (2004). *İdare Hukuku*. Ankara: İmaj Yayınevi.

Kalabalık, H. (2003). *Temel Hukuk Bilgisi*. İstanbul: Değişim Yayınları.

Karaman Kepenekci, Y. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş- Alternatif Yaklaşım*. M. D. Karslı (Ed.). Hukuk ve Öğretmenlik Mesleği (179-204). Ankara: Öğreti Yayınları.

Mustafayeva, L. (2007). *Sosyal Sorumluluk ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Roochnik, D. (2007). *Responsible Fictions*. Darling-Smith B. vd. (Ed.). Responsibility (p.15-26). Plymouth: Lexington.

Sayın, İ. H. (2000). *Kamu Personelinin Mali Sorumluluğu*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Söyler, Y. (2010). Yargıtay Kararları Işığında Kişisel Kusur. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi. 14* (2), 555-592.

Töremen, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Sorumluluk Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 11* (1), 263 – 277.

Ünver, M., Kahramanoğlu S. ve Kardoğan N. (2005). *Açıklamalı Devlet Memurları Kanunu*. Ankara: Yargı Yayınevi.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HAKLARI VE SORUMLULUKLARI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [27]

Caner CERECİ[28]

Giriş

Okullar, toplumun temel taşlarından biridir. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının yönetiminde kritik bir role sahiptir. Başarılı bir eğitim sistemi için etkili yöneticilik önemlidir. Yöneticilerin özlük durumlarını yakından ilgilendiren iki kavram hak ve sorumluluktur. Bu çalışmada yönetsel açıdan hak ve sorumluluk kavramları, okul yöneticilerinin hak ve sorumluluklarının farklı ülkelerdeki ve Türkiye'deki durumu ile hak ve sorumluluklarının hukuksal dayanakları ele alınmıştır.

Yönetsel Açıdan Hak Kavramı

Toplumun düzenini sağlamak ve işleri etkin bir şekilde yönetmek için yönetim kavramı vazgeçilmezdir. Ancak, yönetim süreci sırasında haklar da göz ardı edilmemelidir. Yönetim ve hak arasındaki ilişki, insanların ihtiyaçlarını karşılamak, adil bir şekilde hareket etmek ve demokratik bir toplumun oluşmasını sağlamak gibi önemli amaçları içermektedir. Yönetim, bir örgütün veya toplumun kaynaklarını planlama, örgütleme, yönlendirme ve kontrol etme sürecidir. Liderlik, karar verme, iletişim, motivasyon ve kaynak yönetimi gibi bir dizi beceriyi gerektirir. Temel olarak, belirlenen hedeflere ulaşmak için kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanmayı içermektedir (Başaran, 2000). Hak insanların sahip olduğu hukuksal yetki ve çıkarlardır. İnsan onurunun, kişisel özgürlüklerin ve demokratik bir toplumun sağlanmasının temeli olarak kabul edilmektedir (Emini, 2004). Yönetimin işlevi toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve halkın refahını artırmaktır. Yönetimin işlevleri yerine getirilirken hakların gözetilmesi ve korunması kritik öneme sahiptir. Yönetim demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerine dayanmalıdır (Boz, Yurdaer ve Eraslan, 2019). Yönetim sürecinde katılım, şeffaflık, adalet ve eşitlik ilkelerinin gerçekleşmesiyle haklar güvence altına alınır. Yöneticiler karar alma süreçlerine yönetilenleri dâhil etmeli ve onların görüşlerini değerlendirmelidir. Ayrıca yönetim sürecinde şeffaflık sağlanmalı ve kamu kaynaklarının kullanımıyla ilgili bilgiler yönetilenlerle paylaşılmalıdır. Adalet ve eşitlik ilkeleriyle de yönetimin yönetilenler için adil olması sağlanmalıdır (Yıldırım, 2010).

---

[27] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 12.07.2016 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Okul Yöneticilerinin Yönetsel Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumluluklarının Hukuksal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[28] Dr., Okul Müdürü, MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, canercereci@gmail.com

Yönetsel Açıdan Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk kavramı, yönetim alanyazınında önemli kavramlarından birisi olarak öne çıkmaktadır. Wilson (1887) sorumlulukları olmasa yönetici olmanın pek fazla bir risk içermediğini belirterek, sorumluluğun yönetimdeki kritik önemine dikkat çekmiştir. Yöneticilerin sorumluluklarının iyi tanımlanması ve yerine getirilmesi, örgütün daha iyi işlemesi ve amaçlarını gerçekleştirmesi için gerekli ön koşullardan biri olarak kabul edilmektedir (Akt. Bertelli ve Lynn, 2003). Yönetim alanyazını incelendiğinde, geleneksel olarak nitelendirilen zamanlarda gerçekleştirilen yönetim düşünce ve uygulamalarından itibaren sorumluluk kavramı ile karşılaşılmaktadır. Örneğin MÖ 4000'li yıllarda Mısır yönetim anlayışında planlama, örgütleme ve denetim gerekliği kabul edilmiş; bunun yanı sıra yönetsel yetki ve sorumlulukların belirlenmesi ve sorumlulukların ifade edileceği ayrıntılı iş tanımlarının yapılması kararlaştırılmıştır (Sucu, 2000).

Yönetsel Sorumluluğun Tanımı ve Boyutları. Yöneticiler için sorumluluk, belirli davranışlarda bulunma ve belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğudur. Diğer bir deyişle makamda bulunan yöneticilerin uymaları gereken kurallar sorumluluklarını belirlemektedir. Sorumluluk bir yöneticinin kurallara uygun davranma ve görevini en iyi biçimde yerine getirme zorunluluğudur (Taymaz, 2000). Diğer bir deyişle, genel olarak bir işi istenilen nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğu olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bir örgütte iş yapma zorunluluğunu ortaya çıkaran nedenlere bakılmalıdır. Bir örgütte iş yapma zorunluluğunu doğuran başlıca iki kaynak bulunmaktadır. Bunlar kişinin kendi vicdanı ve örgütün yönetsel erkidir. Kişinin kendi vicdanı sorumluluk almayı (responsibility for), yönetsel erk ise sorumlu olmayı (responsibility to) ortaya çıkarır (Başaran, 2000).

"Sorumluluk alma", bir işi en iyi biçimde yapmayı yüklenmedir. Bu kavram meslek etiği ile yakın ilişkilidir. Bu tür sorumlulukta kişi hiç kimseye hesap vermek zorunda olmasa bile kendi vicdanına karşı sorumluluk hisseder. Örneğin sorumluluk alan yönetici, tüm koşullar kötü olsa bile mesleğinin gereğini yerine getirir. Sorumluluk alma, kimsenin etkisi olmadan görev tanımına giren görevleri isteyerek yüklenmeyi ve görevin yapılmasına ilişkin hesabı kendi vicdanına vermeyi gerektirir (Başaran, 2000; Balcı, 2010). "Sorumlu olma" ise bir kişinin görevini istenilen nitelikte ve nicelikte yapıp yapmadığının hesabını üst yönetime vermesidir. Bu sorumluluk türü yönetim açısından makam yetkisi ile paralel yapıdadır. Bir yönetici, makamının yetkisini kullanırken sorumluluğunu da yüklenmek zorundadır. Bu açıdan bir makamın (yönetim kademesinin) sorumluluğu, bu makama bağlı ast makamların sorumluluğunun toplamına eşittir. Yönetim kademesinin yetki alanı genişledikçe sorumlu olma düzeyi de artmaktadır (Başaran, 2000; Balcı, 2010).

Yönetimde sorumluluğun iki yönüyle tanımlanabileceğini vurgulayan Mosher (1968) bu yönleri "nesnel" (dışsal, politik) ve "öznel" (içsel, psikolojik) olarak ifade etmektedir. Buna göre sorumluluğun nesnel yönü üstlenilen yönetsel göreve ilişkin üst yönetime istenildiğinde hesap verme ve cevap vermeyi içermektedir. Sorumluluğun nesnel yönü üst yönetimin kendini koruması ve yürütülen görevlerin güvenilirliğini sağlaması açısından önemlidir. Öznel yönü ise kimlik, sadakat ve vicdan kavramlarını anımsatmakta ve kişinin psikolojik özelliklerinden etkilenmektedir. Yöneticinin psikolojik özellikleri sorumluluk duygusu konusunda belirleyici olmaktadır. Yönetici sorumluluğundan söz edildiğinde hem nesnel hem de öznel boyutların etkili olduğu görülmektedir (Akt. Bertelli ve Lynn, 2003). Buna benzer şekilde yönetsel sorumluluğu "nedensel" (betimsel) ve "ahlaki

Kaynaklar

Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve Öğretimde Etik. (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Yayınları.

Bertelli, A. M. ve Lynn, L. E. (2003). Managerial Responsibility. *Public Administration Review. 63*(3), 259-268.

Boz, S. S., Yurdaer, C. ve Eraslan, Y. (2019). İdare Hukuku Boyutuyla İyi Yönetişim İlkesi: İyi İdare. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 27*(3), 497-532.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (18. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons. 34*(4), 39-48.

Çetin, M. ve Demirbilek, M. (2018). Okul Müdürlerinin Eşitlik ve Hesapverebilirlik Görüşlerinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1*(2), 107-134.

Emini, M. E. (2004). Hak Kavramı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12)*, 203-216.

Eurydice. (2023a). Management and other education staff in France. http://meb.ai/kQM9Ne adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2023a). Management and other education staff in Germany. http://meb.ai/Umvx9pq adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Fissher, O., Nijhof, A. ve Steensma, H. (2003). Dynamics in Responsible Behaviour. In Search of Mechanisms for Coping with Responsibility. *Journal of Business Ethics. 44*(2-3). 209-224.

Glink, E. S. (2023). *Teacher & Staff Rights*. https://www.educationrights.com/teacherrights.php adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Göksoy, S. (2014). Okul Yönetiminde Karara Katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 253-268.

Gözler, K. (2013). *İdare Hukuku*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Headteachers Standarts. (2020). http://meb.ai/UcoxAAc adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Hireche, L. B., Pasquero, J. ve Chanlat, J. F. (2012). Managerial Responsibility as Negotiated Order: A Social Construction Perspective. *Journal of Business Ethics. 101*, 17-31.

James, C., Jones, J., Connoly, M., Brammer, S., Fertig, M. ve James, J. (2012). The Role of The Chair of The School Body in England. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation. 32* (1), 3-19.

Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları için Bir Hesap Verebilirlik Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

NCAC Staff. (2023). *The Fırst Amendment in Schools*. http://meb.ai/UfoPKVy adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Pelage, A. ve Evetts, J. (1998). Structural And Cultural Dimensions of Secondary Headteachers in France: Similarities And Differences With British Patterns. *Europen Journal of Education. 33* (4), 459-468.

Sucu, Y. (2000). *Geçmişten Günümüze Yönetim Düşüncesindeki Gelişmeler: Bütünleştirici Bir Durumsallık Modeli.* Ankara: Elit Yayıncılık.

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education, 2*(1), 33-48.

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 25-41.

Yıldırım, A. (2010). *Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİLERİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [29]

Yağmur KOÇ BAŞARAN[30]

Giriş

Eğitim örgütleri olan okulların yönetiminde etkili olan temel faktörlerden biri kuşkusuz hukuk kurallarıdır. Okulların yönetiminden sorumlu olan müdürler de "eğitim-öğretim", "öğrenci", "personel" ve "okul işletmesi" boyutlarında yer alan görevlerini yerine getirirken hukuk kuralları çerçevesinde hareket etmek zorundadır. Dolayısıyla okul müdürleri görevlerini yerine getirirken hukukun kendilerine tanımış olduğu yetkileri kullanmak durumundadır. Bu açıdan bakıldığında okulun belirlenmiş amaçlarına uygun olarak yaşatılması ve gelişiminin sağlanması için okul yöneticilerinin hukuksal yetkilere sahip olmaları ve önemlisi hukukun kendilerine tanıdığı yetkinin bilincinde olmaları gerektiği açıktır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin yetkileri bağlamında yetki, hukuksal yetki, hukuksal yetkinin türleri (bağlı yetki ve takdir yetkisi), hukuksal yetkininin kullanımıyla ilgili örnek mahkeme kararları ve eğitim örgütlerinde hukuksal yetkinin kullanımı konuları ele alınarak tartışılmıştır.

Yetki Kavramı

Yetki, örgütte yöneticilerin ve diğer çalışanların verilen görevleri yerine getirmeleri açısından gerekli olan karar alma ve yönetme hakkıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Türk Dil Kurumu'na (2013) göre yetki, bir görevi ya da işi mevzuatın verdiği olanaklara göre yürütmeyi sağlayan haktır. Diğer bir ifadeyle yetki, bir yönetsel konuma ait emir verme ve bu emre uyulmasını bekleme hakkıdır (Robbins ve Judge, 2013).

Alanyazında ise yetki kavramı kurumlaşmış güç, gücün dışa vurumu, örgütteki diğer üyeleri etkileyebilecek kararlar alabilme gücü, karar, emir, talimat verme ve itaat isteme hakkı gibi ifadelerle tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). Yetki genel olarak örgütteki bazı üyelerin veya bir üyenin belirli bir konuda karar almasına hak tanıyan açık ya da örtük bir sözleşmenin ürünüdür (Aghion ve Tirole, 1997). Bu bağlamda Simon (Akt., Aghion ve Tirole, 1997) yetkiyi örgütün tümünü ya da bir kısmını etkileyen olayları seçme hakkı olarak ifade etmektedir.

---

[29] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 15.06.2015 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerini Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[30] Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ykoc@erzincan.edu.tr

Hukuksal Yetki Kavramı

Hukuk, toplumsal yaşam içinde kişilerin toplumla ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü ile yaptırıma bağlanmış olan toplumsal düzen kurallarının bütünüdür. Kamu yönetimi de kuruluş ve işleyiş yönünden hukuka bağlıdır. Yönetimin etkinlik alanının genişlemesi ve görev türlerinin artması, yönetimde yerine göre çeşitli hukuk dallarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle de kamu yönetiminde yapılan işin niteliğine göre özel hukuk ya da kamu hukuku kuralları temel alınmaktadır. Türkiye'de kamu yönetimine kural olarak kamu hukukunun bir dalı olan yönetim hukuku uygulanmaktadır. Hukukta, daha doğrusu yönetim hukukunda yetki "hukuksal güç" olarak ifade edilmektedir. Yönetime bu gücü hukuk kuralları vermektedir (Gözübüyük, 2012). Hukuksal bir güç olan yetki kamu düzeni içerisinde bireylere değil; işgal edilen makamlara tanınan bir hak olarak görülmektedir (Atay, 2006).

Hukuksal Yetkinin Türleri

Yönetim, görevlerini yerine getirirken mevzuattan aldığı yetkiyi kullanmaktadır. Diğer bir ifadeyle mevzuatı yürütme işlemini, yönetim yerine getirmektedir. Yönetimin ise mevzuatı uygularken karşılaşma olasılığı olan iki durum mevcuttur. Bu olasılıklardan ilki yönetimin yetkisinin "bağlı" olma durumudur. Bu durumda mevzuatta öngörülen şartlar gerçekleştiğinde yönetim belli bir kararı almak durumundadır. İkinci olasılığı içeren durumlarda ise mevzuat yönetime, harekete geçip geçmeme veya var olan çözümler arasından birini seçme özgürlüğü, başka bir deyişle "takdir" yetkisi tanımaktadır (Yılmaz, 2011). Bu bağlamda yönetimin işlevlerini yerine getirirken "bağlı yetki" ve "takdir yetkisi" olmak üzere iki tür hukuksal yetki kullandığı dikkat çekmektedir (Sağlam, 2000). Gözübüyük'e (2012) göre de yönetim hukuku açısından yönetime tanınan yetkiler yine bağlı yetki ve takdir yetkisi olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Aşağıda bu yetki türleri açıklanmaktadır:

Bağlı Yetki. Yönetimin sahip olduğu yetkilerin başında bağlı yetki yer almaktadır. Bağlı yetki, mevzuatın belirttiği nedenlerin varlığı ve şartların oluşması durumunda yine mevzuatın gösterdiği kararın alınması, işlemin ve eylemin yapılmasıdır. Bu noktada yönetime düşen görev ise bu nedenlerin varlığının ve şartlarının oluştuğunu saptamaktır (Oytan, 1990; Akt., Güneş, 2005). Daha açık bir ifadeyle, bağlı yetki hukukun yönetime bir davranışı emretmesi ve yönetimin de buna göre davranmasıdır (Yılmaz, 1992).

Görüldüğü gibi yönetimin belli bir işi yapması ya da belli bir davranışı yerine getirmesi kesin ve net bir şekilde emredilmişse bağlı yetki ortaya çıkmaktadır (Korkmaz, 2009). Mevzuatla yönetime yüklenen görevin yerine getirilmesinde yönetimin seçebileceği birden fazla çözümün olmaması da bağlı yetkiyi meydana getirmektedir. Diğer bir ifadeyle, bağlı yetkide yönetimin belirli kamu hizmetlerini yürütme biçimi ve kararlarının içeriği önceden belirtilmektedir. Bu nedenle yönetim öncelikle alacağı kararın şartlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamakta, eğer şartlar gerçekleşmişse hukukun öngördüğü kararı almaktadır; çünkü yönetimin başka türlü hareket etme imkanı yoktur (Gözübüyük, 2012). Bayraktar'a (1976, Akt., Canyaş, 2006) göre bağlı yetki, hukukun bazı konularda, belirli şart ve durumların sağlanmasıyla yönetime belirli bir çözümü uygulama ödevini vermektedir. Eğer bağlı yetki söz konusu ise yönetimin tercihte bulunma yetkisi yoktur.

Kaynaklar

Aghion, P. ve Tirole. J. (1997). Formal and Real Authority in Organizations. *Journal of Political Economy,* 105 (1), 1-29.

Atay, E. (2006). *İdare hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Avcı, M. (2002). Devlet Memurlarının Naklen Atanmasında İdarenin Takdir Yetkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Biggs, T. (1993). An Analysis of Administrative Discretion in Selected Students' Rights Decisions of the United States Supreme Court (Doctoral Dissertation). Knoxville: The University of Tennessee.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* (16. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canyaş, O. (2011). Vergi İdaresinin Takdir Yetkisinin Saptanması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carnell, J. (2004). An Analysis of Administrative Discretion and Its Use to Implement FERPA Policy at Southeast Missouri State University (Doctoral Dissertation). Columbia: The Faculty of the Graduate School, University of Missouri.

Crowson, R. L. ve Porter-Gehrie, C. (1980). The Discretionary Behavior of Principals in Large-City Schools. *Educational Administration Quarterly*, 16(1), 45–69.

Çağlayan, R. (2003). Türk Hukukunda İdarenin Takdir Yetkisinin Yargısal Denetimi. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(7), 171–208.

Demirkol, S. (1988). İptal Davasında İdari İşlemin Beş Unsuru. *Sayıştay Dergisi*, 29, 65-89.

Ersan, G. (2008). İdarenin Takdir Yetkisi ve Takdir Yetkisinin Yargısal Denetimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gözler, K. (2003). *İdare Hukuku.* (1. Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

Gözübüyük, Ş. (2012). *Yönetim Hukuku.* (31. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözübüyük, Ş. (2003). *Yönetsel Yargı.* (17. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Güneş, M. (2005). İdarenin Bütünlüğü İlkesi Çerçevesinde Askeri Yüksek İdare Mahkemesinin İdarenin Takdir Yetkisinin Kullanımına İlişkin Yaklaşımı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hacıibrahimoğlu, N. (2012). Yargı Kararları Işığında Takdir Yetkisi ve Yerindelik Denetimi, 2010 Anayasa Değişikliğinin Bu Duruma Muhtemel Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hall, M. (1999). Administrative Discretion and Youth Violence in Schools: An Analyse (Doctoral Dissertation). Canada: Sımon Fraser Unıversıty.

Heilmann, M. R. (2006). Principals' Perspectives on Discretion and Decision-Making (Master's Dissertation*).* Manitoba: University of Manitoba.

Huish, G. (1999). Association between Administrator Perceptions of Judicial Influence and The Structuring of Administrative Discretion (Doctoral Dissertation). Arizona: Arizona State University.

Kalabalık, H. (1997). İdare Hukukunda Takdir Yetkisi Kavramı ve Benzer Kurumlarla Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2* (1), 216-254.

Karaman Kepenekci, Y. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Mevzuatına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159-174.

Karatepe, Ş. (1991). İdarenin Takdir Yetkisi. *Türk İdare Dergisi*, 63(392), 63-121.

Kırışık, F. ve Aydın, N. (2002). İdari İşlemin Unsurlarında Takdir Yetkisinin Varlığı Sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(7), 331-344.

Koç, Y. (2015). Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, K. (2009). Takdir Yetkisinin Disiplin Hukukunda Kullanımı ve Yargısal Denetimi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1), 241-252.

Lunenburg, C. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Manley-Casimir, M. E. (1977-1978). Discretion in School Discipline. *Interchange, 8*(1-2), 84-100.

Martin, Y. (1995). Controls of Administrative Discretion in Public Schooling in British Columbia: 1872-1994. *Education and Law Journal*, 6, 233-255.

Nalçınkaya, Ö. (2012). Kamu Yöneticisinin Takdir Yetkisi Bağlamında Yıldırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özay, İ. (1996). *Gün Işığında Yönetim*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Robbins, A. ve Judge, T. (2013). *Örgütsel Davranış* (14. Baskı) (Çev: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sağlam, M. (2000). *Devlet Memurlarının Naklen Atanmaları ve Nakil İşlemlerinin Denetimi*. Ankara: İsmat Matbaacılık.

Şengül, R. (2005). Ombudsman Kurumu Kötü Yönetime Çare Olabilir mi? *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 126-145.

Üstün, S. (2006). Türk Vergi Hukukunda Takdir Yetkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçınkaya, Ö. (2012). Kamu Yöneticisinin Takdir Yetkisi Bağlamında Bezdiri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaylacı, F. ve Aydoğan, İ. (2006). Eğitim Yöneticisinin Takdir Yetkisi. *Milli Eğitim*, 171 (Yaz- 2006), 203-217.

Yıldırım, M. (2010). Kamu Yönetiminde Takdir Yetkisi: Geleneksel ve Yeni Kamu Yönetimi Arasında Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 840-860.

Yılmaz, D. (2011). Alman İdare Hukuku'nda İdarenin Takdir Yetkisi ve Takdir Yetkisinin Yargısal Denetimi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası,* 1(89), 1019-1032.

Yılmaz, E. (1992). *Hukuk Sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: Yetkin Hukuk Yayınları.

Yücel, Z. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında ve Yetki Devrinde Yaşadıkları Sorunlar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN İSTİHDAMI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Caner CERECİ[31]

Giriş

Eğitim işgörenleri olan öğretmenler ve okul yöneticileri çeşitli mevzuat hükümlerine bağlı olarak istihdam edilir. Eğitimin tüm toplumu oldukça yakından ilgilendirmesi nedeniyle eğitim işgörenlerinin istihdamı gündemi sık sık meşgul eden ve tartışılan önemli bir konudur. Bu çalışmada okul işgöreni ve istihdam kavramları ile çeşitli ülkelerde okul işgörenlerinin istihdamı ve okul işgörenlerinin istihdamının ulusal ve uluslararası hukuksal dayanakları ele alınmıştır.

Okul İsgöreni Kavramı

Okul işgöreni öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi ile akademik başarısını desteklemek ve okulu geliştirmek amacıyla çalışan profesyoneldir. Birçok öğrenci, derslerle, arkadaş ilişkileriyle vb. sorunlar yaşayabilir. Okul işgörenleri bu sorunları tespit etmenin ve çözümünde yardımcı olmanın yanı sıra öğrenci ve öğretmen ilişkilerini geliştirerek eğitim ortamını olumlu bir şekilde etkilemek üzere çalışan görevlilerdir (Başar, 2000). Aşağıda okullarda çalışan öğretmenler ve yöneticiler kısaca tartışılmıştır.

Okul İşgöreni Olarak Öğretmenler. Öğretmenler, eğitim sürecinin temel taşlarından birini oluşturur ve okul işgöreni olarak önemli bir rol üstlenirler. Öğrencilerin akademik başarılarını izlemek ve artırmak, gelişimlerine katkıda bulunmak, okulun öğrenme ortamını yönetmek gibi bir dizi görevi yerine getirirler. Eğitim sürecinde öğrencilerle doğrudan etkileşime girerek, onlara bilgi ve beceriler kazandırma sorumluluğunu üstlenirler.

Öğretmenin en temel rolü, öğrencilerin ders içeriğini öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrencilere yeni kavramları aktarmakta, onları yönlendirmekte ve öğrenme sürecini desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve farklı öğrenme stillerine uygun olarak ders planları hazırlamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin akademik ve kişisel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için rehberlik etmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmelerine, ilgi alanlarını tanımalarına ve yeteneklerini geliştirmelerine destek sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilere kariyer planlamasında rehberlik etmek ve gelecekteki hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmak da öğretmenin görevleri arasındadır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2013).

Okul İşgöreni Olarak Yöneticiler. Okul yöneticileri, okul işgöreni olarak eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarının liderleri olarak öğretmenleri, diğer eğitim çalışanlarını ve öğrencileri yönetmekte ve eğitimin kalitesini ve etkinliğini artırmak

[31] Dr., Okul Müdürü, MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, canercereci@gmail.com

için çalışmaktadır. Bunların yanında eğitimde liderlik rolü üstlenerek okulun vizyonunu belirlemekte ve hedeflerini yönlendirmeye çalışmaktadır.

Yöneticiler, okulun genel performansını değerlendirerek ve iyileştirme yönünde çaba göstermektedir. Öğretim ve öğrenme süreçlerini gözlemleyerek, okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekte ve stratejiler geliştirmektedir. Böylece, okulun kalitesini artırmakta ve öğrenci başarısını desteklemektedir. Diğer yandan öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını yönetmekte ve desteklemektedir. Çalışanların motivasyonunu artırmak ve iş birliğini teşvik etmek de yöneticinin rolleri arasındadır (Blase ve Blase, 2000).

Yöneticiler, öğrenci başarısını desteklemek için öğretim programını değerlendirmekte ve programın öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmasına çalışmaktadır. Aynı zamanda güvenli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Okulun ailelerle, yerel toplumla ve diğer paydaşlarla etkili iletişim ve iş birliği kurmaktadır. Ailelerin katılımını teşvik etmekte, toplantılar düzenlemekte ve okulun topluma açık bir şekilde hizmet etmesini sağlamaktadır (Wang ve Degol, 2016).

İstihdam Kavramı

İstihdam, bir kişinin bir işte çalışma durumunu ifade eden bir kavramdır. İnsanların emeklerini kullanarak ekonomik değer ürettikleri ve bunun karşılığında bir ücret aldıkları süreç olarak tanımlanabilir. İstihdam kavramı, ekonomik sistemin temel bileşenlerinden biridir ve ülkenin ekonomik büyümesi, refah düzeyi ve sosyal istikrarı için önemlidir (Etci ve Karagöl, 2019).

İstihdam süreci tarih boyunca önemli değişiklikler geçirmiştir. İnsanlar tarih öncesi dönemlerde avcılık ve toplayıcılık faaliyetleriyle geçimlerini sağlarken, tarım devrimi ile birlikte tarım sektöründe çalışmaya başlamışlardır. Sanayi Devrimi ise istihdam açısından büyük bir dönüm noktası olmuş, fabrikalarda yapılan üretim ile milyonlarca insanın işçi olarak istihdamını sağlamıştır. Bu dönemde, tarım sektöründen sanayi sektörüne kayma görülmüştür. İstihdam teorileri istihdamın nedenlerini, iş piyasasının işleyişini ve işsizlikle ilgili faktörleri açıklamaya çalışmaktadır. Örneğin "Klasik İstihdam Teorisi"ne göre ekonomistler, piyasa ekonomisinde istihdamın serbest rekabet koşullarında otomatik olarak dengeye ulaşacağını savunmaktadır. "Keynesyen İstihdam Teorisi"ne göre ise ekonomik krizler ve işsizlik dönemlerinde piyasanın otomatik olarak dengeye ulaşmayacağı ileri sürülmektedir. Keynes'e göre devlet müdahalesi ve kamu harcamalarıyla talep artırılmalı ve işsizlik azaltılmalıdır. Diğer yandan "İnsan Sermayesi Teorisi" açısından işgücünün eğitimi, deneyimi ve yetenekleri gibi insan sermayesi faktörleri, istihdam düzeyini etkilemektedir. İnsan sermayesi yatırımlarının artması, işgücünün niteliğini ve verimliliğini artırarak istihdamı olumlu yönde etkilemektedir. "Yaratıcı İstihdam Teorisi" yenilikçilik ve yaratıcılık süreçlerinin istihdam yaratmada önemli bir rol oynadığını savunurken; "Esnek İstihdam Teorisi" işgücü piyasalarında işverenlerin daha fazla esneklik ve hareketlilik talep ettiği bir yaklaşım olarak nitelendirilmektedir. Geçici işler, serbest çalışma ve esnek çalışma saatleri gibi uygulamalar bu teorinin bir parçasıdır (Abbott, 2006). Eğitim sektörü açısından okul işgörenlerinin istihdamının belirli profesyonel yeterliklere sahip bireylerin okullarda görevlendirilmesi süreci olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan insan sermayesi teorisindeki işgücünün "eğitimi", "deneyimi" ve "yetenekleri" gibi insan sermayesi faktörlerinin okul

Kaynaklar

Abbott, K. (2006). A review of employment relations theories and their application. *Problems and Perspectives in Management, 1*(1), 187-199.

Aykut, C. M. (2006). *Türkiye ve ABD'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Başar, M. A. (2000). İlköğretim Okullarının İşgören ve Fiziki Olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 134-140.

Blase, J. ve Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130-141.

Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, (2022). *Occupational Outlook Handbook, Elementary, Middle, and High School Principals*, at https://www.bls.gov/ooh/management/elementary-middle-and-high-school-principals.htm.

Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak [Being a teacher can touch a life]*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Etci, H. ve Karagöl, V. (2019). Türkiye'de istihdam ve işsizlik: 2000-2018. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 7*(14), 58-75.

Eurydice. (2023a). *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education in France*. http://meb.ai/UsZeANm adresinden 18/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2023b). *Management and Other Education Staff in France*. http://meb.ai/kQM9Ne adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2023c). *Management and Other Education Staff in Germany*. http://meb.ai/URjW286 adresinden 17/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Uluslararası *Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 1-16.

Roth, D. ve Swail, W. S. (2000). *Certification and Teacher Preparation in the United States*. Report for Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington.

Saracaloğlu, A. S. ve Ceylan, V. K. (2016). *Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye*. In the 4th International Congress on Curriculum and Instruction'da sunulmuş bildiri, Antalya. https://www. researchgate. net/publication/322405095

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education, 2*(1), 33-48.

Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *Journal of Human and Social Sciences, 4*(1), 171-191.

Wang, M. T. ve Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN KARİYER GELİŞİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Pınar ARSLAN[32]

Giriş

Teknolojik, ekonomik ve sosyolojik değişimlerin hızlı bir şekilde meydana geldiği çağımızda, eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan okul işgörenleri olan öğretmenlerin değişimlere ayak uydurabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Çünkü teknoloji, ekonomi ve diğer alanlarda yaşanan gelişmeler var olan bilgilerin de güncel olmasını gerektirmektedir. Günümüzde nitelikli bir eğitime ve öğretime olan ihtiyaç aşikârdır. Bu durumda nitelikli bir eğitim ve öğretim için öğretmenler kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak, eğitim fakültelerinde iyi bir şekilde yetiştirilmeleri daha sonra da mesleklerini sürdürdükleri sürece kariyerlerini geliştirecek yönde eğitimler almaları oldukça önemlidir.

Öğretmenlik mesleğinin gelişimi, saygınlığı ve ekonomik şartları toplumsal bir sorun olarak sürekli gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında ve ekonomik şartlarının düzenlenmesinde kariyer gelişimine olanak sağlanması gerekmektedir. Okul işgöreni kavramının kapsamına yoğunlukla öğretmenler girmektedir. Ayrıca bilindiği üzere okul yöneticilerinin de esas mesleği öğretmenliktir. Okullarda görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcıları da öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklindeki kariyer basamaklarına tabidirler.

Bu bölümde öncelikle kariyer ile kariyer geliştirme kavramları ele alınmıştır. Ardından okul işgörenlerinin kariyer gelişim basamaklarına değinilmiştir. Daha sonra okul işgörenlerinin kariyer gelişimlerinin hukuksal dayanakları kapsamında öncelikle Öğretmenlik Meslek Kanunu, daha sonra da Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği incelenerek değerlendirilmiştir.

Kariyer Kavramı

Kariyer kavramının Latincede "carrus", at arabası; Fransızcada "carrierre", yarış yolu; İngilizcede ise "career", meslek anlamlarına gelmekte olduğu; İtalyanca "carro", araba sözcüğünden türetildiği; daha açık bir deyişle geçmişte at arabasının giderken arkasında bırakmış olduğu iz anlamında kullanılan bu kelimenin, günümüzde bireyin iş hayatında ilerlemesi olarak kullanıldığı görülmektedir (Taşkaya, 2007). Kariyer, bireyin yaşamı boyunca elde ettiği mevkilere karşılık geldiği gibi, mesleğinde ilerlemesi ve gittikçe daha fazla ekonomik ödül ve sorumluluk alması şeklinde de tanımlanabilir (Bakioğlu, 1996).

[32] Dr., Öğretmen MEB, pinararslan44@hotmail.com

Kariyer, çalışanın çalışma süresince gösterdiği başarı sonucunda işinde yükselmesi olarak belirtilebilir. Farklı bir ifadeyle kariyer, bireyin iş hayatında sahip olmayı isteyeceği uzmanlık ile iş başarısıdır. Kariyer yetenekli kişilerin mesleklerinde tutunmalarına yardımcı olurken, mesleki gelişim isteyenler için de bir motivasyon kaynağıdır (Kaplan ve Gülcan, 2020). Bundan ötürü insan kaynaklarından sorumlu yöneticilerin bir işgöreni sadece bilgi ve yeteneklerine göre işe almaları yeterli değildir; bu bilgili ve yetenekli işgöreni örgütte tutabilmeleri de gerekmektedir (Dağlı, 2007). Sonuç olarak yabancı kökenli bir kelime olan kariyer, kişinin çalıştığı süre boyunca iş hayatında ilerlemesi, sorumluluğunun artması, deneyim ile beceri kazanması ve daha fazla maddi olanaklar elde etmesi olarak görülebilir.

Kariyer Geliştirme Kavramı

Kariyer gelişimi, işgörenin kariyerini hayat boyu şekillendiren psikolojik ve davranışsal süreçlerdir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2005). Kariyer gelişiminde işgörenin çalıştığı örgüt de oldukça önemlidir. Örgütler istihdam edecekleri işgörenleri seçme, yerleştirme, eğitme ve yönlendirme yaparken onların kariyer gelişimini de göz önünde bulundururlar. Kariyer gelişimi bireysel olarak ele alındığında, işgörenin iş yaşamındaki konumunu bilmesi ve gelecekte hangi konumda olacağına ilişkin kararlı olmasıdır. Örgüt açısından değerlendirildiğinde ise örgütün amaçları ile kişisel amaçlarının birbiri ile uyumlu ve tamamlayıcı olmasıdır (Sabuncuoğlu, 1997).

Endüstri ve teknolojideki hızlı gelişmeler kişinin sosyal, ekonomik, akademik ve özellikle de kariyer gelişimi alanlarını oldukça etkilemektedir. Bu sürecin getirmiş olduğu robotlaşmanın etkisiyle bazı meslekler yerini tümüyle robotlara bırakırken; bazı meslekler de yarı robotik bir şekle dönüşmektedir (Frey ve Osborne, 2017). Dijitalleşme ile birlikte mesleklerin gerçekleştirildiği iş ortamları da değişmiş, "evden çalışma" gibi alternatifleri beraberinde getirmiştir. Bu durum, mesleklerin yürütülmesini kolaylaştırırken, dijitalleşmeye ayak uyduracak işgücünü de gerekli kılmıştır (Özdemir ve Bacanlı, 2020). Kariyer geliştirmede birçok olumlu ve olumsuz faktörün etkili olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları performans, başarı, dalkavukluk, kayırma, kendini geliştirme, dil becerileri ve dış görünüş olarak sıralanabilir (Bingöl, 2006).

Okul İşgörenlerinin Kariyer Gelişim Basamakları

Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenlik mesleğini, "eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" şeklinde tanımlamaktadır (m. 3/1). Öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı tanımlamalar da bulunmaktadır. Alkan'a (1998) göre öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik ve mesleki formasyon isteyen önemli bir uğraş alanıdır. Öğretmenlik mesleğini Senemoğlu (2007) sanat yönü de bulunan, eğitim bilimlerinin sonuçlarına dayalı bir biçimde gelişen davranış değiştirme mühendisliği olarak tanımlamıştır. Bir mesleğin tanımındaki esas unsurlar öğretmenlikte de bulunduğundan öğretmenlik bir meslek olarak nitelenebilir. Bu unsurlar; öğretmenlerin toplumda içerisinde önemli bir işlevi yerine getirmeleri, ciddi bir yetişme dönemine ihtiyaç duymaları, mesleki anlamda uzmanlık bilgisine ihtiyaç duymaları, bazı etik

ilkelerine veya bazı davranış kurallarına bağlı olmalarıdır. Bu ilke ve kurallar içerisinde "kendini sürekli olarak geliştirmek" ile "mesleğin saygınlığını koruyup geliştirmek" bulunmaktadır (Akyüz, 2012).

Eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin kariyer gelişim basamaklarının gerekçelerini Deniz (2009) yapmış olduğu çalışmasında "öğretmenlerin statülerinin iyileştirilmesi", "mesleki ve kişisel alanda gelişimlerinin sağlanması", "yerine getirdikleri görevin önemi" ve "itibarının sağlanması" şeklinde belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Demir (2011) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlik mesleğindeki kalitenin yükseltilmesini sağlamak, öğretmenlerin mesleklerine yönelik yeni gelişmeleri takip etmelerini teşvik etmek ve meslekî tükenmişliğini engellemek olarak sıralamıştır. Crehan (2016) gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çalışan öğretmenlerin ilk sıralarda yer alan sorununun motivasyon eksikliği olduğunu belirtmiştir. Kaplan ve Gülcan (2020) çalışmalarında öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin içsel motivasyonuna katkıda bulunabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda okul işgörenlerinin kariyer gelişim basamaklarının oluşturulmasının gerekçesi bir yandan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması diğer yandan da öğretmenlik mesleğinin saygınlığının korunması olduğu söylenebilir. Öğretmen gelişimlerine ilişkin mevcut uygulamalar değerlendirildiğinde hizmet içi eğitimlerin ön planda olduğu bilinmektedir. Taymaz'a (1997) göre hizmet içi eğitim "özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir." Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilme hakkı ve yurt içi-yurt dışı yetişme olanakları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. ve 49. maddelerinde düzenlenmiştir. Anılan Kanun, milli eğitimin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması koşuluyla, öğretmenler arasından yurt içinde ve yurt dışında daha üst öğrenim yapmak isteyenlerin ya da öğretmenler arasından bilgi, görgü ve ihtisaslarını artırmak isteyenlerin aylıklı veya aylıksız olarak izinli sayılmalarını düzenlemektedir (Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2017). Aydın (2018) öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimleri göz önüne alınarak, okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Özetle, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarının diğer meslek gruplarına göre daha fazla önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü bir öğretmenin okulunda daha etkili ve verimli olarak eğitim-öğretim yapabilmesi, kendisini pek çok alanda iyi bir şekilde yetiştirmiş olmasına bağlıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını sürekli güncellemeleri de gerekmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Okul İşgörenlerinin Kariyer Gelişimlerinin Hukuksal Dayanakları

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelik Cumhuriyet dönemi boyunca bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden bazıları Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (1924), Maarif Teşkilâtına Dair Kanun (1926), İlk Mektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun (1926), Köy Eğitmenleri Kanunu (1937), Köy Enstitüleri Kanunu (1940), 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (1965) ve 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur.

Kaynaklar

Altan, M.Z., ve Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun kayıp parçası, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (AKEF) 4(1), 24-42.

Altan, M.Z. (2017). *Profesyonel Öğretmenliğe Doğru*. Pegem.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin meslekî gelişimi, *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.

Bingöl, D. (2006), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Arıkan Yayınları.

Can, E. (2016). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin sorunları ve çözüm önerileri. *IIIrd International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.1429-1431). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 31 Mayıs- 3 Haziran 2016, Muğla.

Crehan, L. (2016). *Exploring The impact of Career Models on Teacher Motivation*. Paris: UNESCO.

Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 23(23), 431-442.

Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama,* 3, 53-80.

Deniz, B. (2009). *Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Frey, C. B. ve Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and social Change*, 114, 254-280

Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

MEB. (2021). 20. Milli Eğitim Şûrası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf sitesinden 24.05.2023 tarihinde erişildi.

Niles, S. G. ve Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career Development Interventions In The 21st Century* (2. basım). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Özdemir, N. K., Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri). *Milli Eğitim Dergisi,* 49(226), 323-344.

Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel Yönetimi, Politika ve Yönetsel Teknikler*. Beta.

Senemoğlu, N. (2007). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm, adresinden 24.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde Niteliğin Artırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi: Konya İli Örneği. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Taymaz, H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Emel YILMAZ[33]

Giriş

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP, 2022) "İnsani Gelişmişlik Endeksi" göstergelerinden biri olan eğitim endeksi, ortalama eğitim süresi ve beklenen eğitim süresi endeksleriyle birlikte hesaplanarak ölçümlenmektedir. Buna göre eğitimde geçen ve geçmesi beklenen sürelerin bir toplumun gelişmişlik düzeyini belirlemede önemli parametreler olduğu belirtilebilir. Bu bağlam eğitimi toplumsal kalkınma açısından önemli bir olgu haline getirmektedir. Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik değişimlere uyum sağlama ve bu değişimlerin yarattığı yeni bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılama açısından, eğitim insanlar için yaşamın belirli bir dönemiyle sınırlı olmaktan çıkmakta, sürekli devam eden dinamik bir süreç niteliği kazanmaktadır.

Bireylerin bilgi ve becerilerini yenileyebilmeleri için yaşadıkları toplumda onlara belirli bir dönemle sınırlı olmayan öğrenme olanaklarının sunulması gerekmektedir. Bu kapsamda hizmet içi eğitimin (in-service training) örgütsel düzeyde uygulanan eğitim programlarıyla işgörenlerin niteliğini geliştirme amacına yönelik olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, bireylerin görev ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirebilmeleri için mesleki anlayış ve yeterliklerini geliştiren eğitim etkinliklerine hizmet içi eğitim denilebilir. Sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin eğitim personelinin niteliğini etkilediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında çalışan okul işgörenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerinin planlı ve sürekli eğitimlerle desteklenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Bu bölümde öncelikle hizmet içi eğitim kavramı, amacı ve yöntemleri ele alınmıştır. Ardından eğitim işgörenlerinin hizmet içi eğitimi ile hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hukuksal dayanakları ortaya konulmuştur. Bu kapsamda 11.03.2022 tarih ve 31775 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği son değişiklikleriyle birlikte incelenmiş, olumlu ve olumsuz yönleri ile boşlukları ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Hizmet İçi Eğitim Kavramı, Amacı ve Yöntemleri

Örgütlerin sahip oldukları kaynaklar içinde en önemlisi insanlardır. İnsan kaynağının yönetiminin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için insan gücünün "verimli çalıştırılmasına" ve "gereksinimlerinin karşılanmasına, gelişimlerinin sağlanmasına" dayandığı söylenebilir. Mutlu ve tatmin olmuş işgörenlerin verimli olabileceği görüşünü benimseyen bu felsefi yaklaşım, insan gücünü üretim sürecinin parçalarından biri olarak gören klasik kuramdan ayrılmaktadır (Sabuncuoğlu, 2000). Barnard (1938) etkililik kavramını üyelerce

[33] Dr., Öğretmen, MEB, emlyilmaz@outlook.com

de paylaşılan örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi; etkinlik kavramını ise üyelerin gereksinimlerinin karşılanma düzeyi olarak tanımlamıştır. Bu kavramlar arasındaki dengeyi oluşturabilmek örgütsel devamlılığın sağlanması için önemlidir (Akt. Balcı, 1988). Bu yaklaşım açısından bakıldığında işgörenlerin iş yerlerinde verimli bir çalışma sergilemeleri ile onların gereksinimlerinin karşılanması, iş ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi arasında yakın bir ilişkinin söz konusu olduğu söylenebilir. İşgörenlerin eğitimi süreci, örgütlerin insan kaynakları birimleri tarafından yürütülmektedir. İşgörenlere çalıştıkları süre boyunca çeşitli eğitim hizmetlerinin sunulması onların gelişimlerinin sağlanmasında son derece önemlidir (Sabuncuoğlu, 2000). Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler her meslek alanındaki işgörenlerin yeni bilgi ve teknolojilere uyumunu ve yetiştirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Örgütler işgörenlerde çok yönlü bilgi ve becerilere (takım çalışması vb.) sahip olma ve örgütün iç ve dış ilişkilerini kavrama gibi yeterlikler aramaktadır (Aytaç, 2000). Hizmet içi eğitim işgörenlere örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyine katkı sağlayacak davranışların kazandırıldığı programlarla sunulmaktadır (French, 1990; akt. Aydın, 2011).

Taymaz'a (1997) göre hizmet içi eğitim, "özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir". Bu eğitimler ile kişilere sahip oldukları işin gereği olan bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaktadır. Çalışma yaşamında eğitim, geliştirme ve yetiştirme kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılagelen kavramlar olmuşlardır. Eğitim, işgörenlerin sahip olduğu bilgi, yetenek ve becerilerinde değişiklik yaratan etkinliklere karşılık gelir ve geniş kapsamlıdır. Yetiştirme, belirli bir işe yönelik yeterliklerin kazandırılmasıdır (Koçel, 2011; akt. Baraz, 2013). Geliştirme kavramı ise işgörenleri gelecekte üstlenebilecekleri yeni görevlere göre eğitme amacı taşımaktadır (Stone, 1982; akt. Aydın, 2011).

Hizmet içi eğitim kapsamında düzenlenecek eğitim etkinliklerinde göz önünde bulundurulması gereken özellikler şunlardır (Taymaz, 1997):

- Hizmet içi eğitim kurumun politika ve amaçlarına uygun olmalı, sistem bütünlüğünü korumalıdır.
- Hizmet içi eğitim programları oluşturulurken işgörenlerin ihtiyaç ve beklentileri ile kurumun amaçları arasında denge sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitime katılan yetişkinlerin nitelikleri göz önünde bulundurularak küçük ve homojen gruplar oluşturulmalıdır.
- Hizmet içi eğitim amaçlanan davranış değişikliğini sağlayarak yeni davranışları kazandırabilir nitelikte olmalıdır.
- Hizmet içi eğitim kurumda tüm alan ve kademelerde çalışan işgörenleri kapsamalıdır.
- Hizmet içi eğitim uygun yerde, gerekli ortam sağlanarak uygulanmalıdır.
- Hizmet içi eğitim uygulanacak öğretim yöntemi belirlenirken öğretim araçları, işgörenlerin durumu ve eğitim ortamının özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Hizmet içi eğitim program katılımcılarını tanıma amacıyla ön, eksiklikleri belirlemek için ara, katılanların başarısını ve programın verimliliğini belirlemek için son değerlendirmeler yapılmalıdır. İşgörenler görevlerine döndükten üç ila altı ay sonra izleme değerlendirmesi yapılmalıdır.

Kaynaklar

Arı, E. (2007). *4857 Sayılı Yeni İş Kanunu'nun İnsan Kaynakları Yönetimine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Aydın, İ. (2011). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(25.05). Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/147/aytac.htm

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). Erişim adresi: http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5979

Baraz, B. (2013). İşe Alıştırma ve İnsan Kaynağı Eğitimi. (R. Geylan ve H. Z. Tonus, Editörler), *İnsan Kaynakları Yönetimi.* (ss. 82-108). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Benligiray, S. (2013). İnsan Kaynakları Yönetimi ve Örgütlenmesi. (R. Geylan ve H. Z. Tonus, Editörler), *İnsan Kaynakları Yönetimi.* (ss. 2-33). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bullough Jr, R. V. (2009). The continuing education of teachers: In-service training and workshops. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 159-169). Boston, MA: Springer US.

Dündar, G. İ. (2010). Eğitim. Acar, A. C. (Editör), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (ss. 144-168). İstanbul: İstanbul Üniversitesi AUZEF.

Gebel, S. ve Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62.

Hall, J., Benninga, J. ve Clark, C. (1983). A Comprehensive Approach To The Inservice Training of Teachers. NASSP Bulletin, 67(461), 17–21. https://doi.org/10.1177/019263658306746103

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Rappa, J. B. (1983). Characteristics of Successful Staff Inservice Training. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED243867

Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Senge, P. (2004). *Beşinci Disiplin.* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Taymaz, H. (1997). Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler. Ankara: TAKAV.

United Nations Development Program. (2022). Human Developlent Report 2021/2022. Erişim adresi: https://hdr.undp.org/sites/default/files/2021-22_HDR/hdr2021-22_technical_notes.pdf

Veenman, S., Van Tulder, M. ve Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and teacher education*, *10*(3), 303-317.

Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş Bazı Ülkeler ile Türkiye'deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(2), 1-15. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304161

OKUL İŞGÖRENLERİNİN DİSİPLİNİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [34]

İbrahim ÇELİK[35]

Giriş

Toplumsal yaşamın belli bir düzen içinde olması için toplumu oluşturan bireylerin disiplinli davranış sergilemeleri gerekmektedir. Disiplin ise belirlenmiş yazılı ya da yazılı olmayan toplumsal kurallara uymakla mümkündür. Bu kurallarının toplumlar açısından en geneli ve kabul göreni hukuk kurallarıdır. Toplumu oluşturan bireyler hukuk kurallarına uygun davranmak zorundadır. Ancak her toplumda, hukuk kurallarına uymayarak toplum düzenini bozan bireylerin bulunması mümkündür. Toplum düzenini bozan, konulan kurallara aykırı davranan bu bireylere yine hukuksal olarak belirlenen yaptırımların uygulanması toplumsal hayatın gereklerindendir (Eroğlu, 1998). Kamu hizmetinin de düzgün bir şekilde yürütülebilmesi için belirlenmiş kurallar bulunmaktadır ve kamu örgütlerinde çalışan işgörenlerin bu kurallara uygun davranmaları beklenmektedir. Örgütlerde uyulması gereken hukuk kuralları en genel şekliyle "disiplin hukuku" olarak adlandırılabilir (Muratoğlu, 2014). Örgütlerin amaçlarına uygun bir şekilde çalışma düzeninin sağlanması için işgörenlerin denetlenmesi ve çalışma düzenini bozan davranışlarının belirlenmesi yönetici konumunda bulunanların en önemli görevleri arasındadır (Kaya, 2005). İşgörenlerin davranışlarının hukuk kurallarına aykırı olduğu yönünde her zaman iddialar ileri sürebilir. Bu iddiaların doğruluğunun araştırılması ve gerekli olanlara yaptırım uygulanması "hukuk devleti" olmanın bir gereğidir (Eroğlu, 1998).

Tüm örgütlerin olduğu gibi okulların da hukuk kurallarına uygun bir şekilde yönetilmeleri gerekir. Ancak kimi zaman okul işgörenlerinin hukuk kurallarına aykırı davranışlar sergiledikleri yönünde ihbar veya şikâyetler olabilmektedir. Hatta okul işgörenlerinin hukuk kurallarına aykırı davranış sergiledikleri bizzat yöneticiler tarafından belirlenebilmektedir (Çelik, 2010). Bu gibi disipline aykırı olduğu iddia edilen davranışların doğruluğunun ve nedenlerinin araştırılması, aykırı olanlara da yaptırım uygulanması örgütlerde düzenin sağlanmasına kakı sağlayacaktır. Bu çalışmada disiplin kavramı, disiplin hukuku kavramı, disiplin amirleri ve kurulları, okul işgörenlerine disiplin yaptırımı uygulama süreci ve okullarda yapılan ön incelemeler konularına değinilmiştir.

---

[34] Bu çalışma Prof. Dr. Ali BALCI danışmanlığında yürütülerek 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Eğitim Müfettişlerinin İnceleme ve Soruşturma Sürecinde Yaptıkları Hatalar" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[35] Dr., Eğitim Müfettişi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, ibrahimcelik1970@gmail.com

Disiplin Kavramı

TDK (2023) sözlüğüne göre disiplin Fransızca "discipline" sözcüğünden gelmektedir. Aynı sözlüğe göre disiplin "*Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt*" anlamına gelmektedir. Karaman'a (1994) göre ise disiplin bireylerin uyum içinde yaşamaları için konulan kurallar ve kuralların yerine getirilmesini sağlamak amacıyla alınan önlemler olarak tanımlanmıştır.

Örgütler açısından disiplin ise örgütlerin amaçları ve özelliklerine uygun bir biçimde belirlenen kuralların işgörenler tarafından benimsenip, uygulanmasıdır (Dündar, 1998). Anlaşılacağı üzere işgörenler açısından disiplin, görev yaptığı örgütün kurallarına ve şartlarına uygun davranışlar sergilemeleri iken yönetim açısından disiplin ise örgütü oluşturan işgörenlerin kurallara uygun davranış sergilemeleri adına önlemler alınması ve bireylerin davranışlarının kontrol edilmesidir (Sorguç, 1992). Örgütlerde etkili bir disiplin sistemi kurulabilmesi için disiplin kurallarının önceden saptanarak işgörenlere bildirilmesi ve işgörenlerin tam olarak bu kuralları algılamalarının sağlanması gerekmektedir. Sonrasında ise belirlenen kurallara uymayanlara disiplin yaptırımı uygulanmalıdır (Başaran, 1985).

Okullar açısından işgören disiplini ise okul için belirlenmiş kurallarının okul işgörenlerinin benimsenmelerinin sağlanması ve bu kurallara uygun davranış sergilemeleri için çaba gösterilmesidir (Karaman, 1994). Yapılan açıklamalar ışığında disiplin, örgütlerde kuralların belirlenmesinden başlayarak yaptırım uygulamasına kadar belli aşamaları içeren bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bir eğitim örgütü olan okullarda da hukuksal olarak belirlenmiş bir disiplin süreci bulunmakta ve bu süreç disiplin hukukuna göre işlemektedir.

Disiplin Hukuku Kavramı

Disiplin hukukunu, bir örgütün çalışma düzeninin sağlayan kurallara işgörenlerin uymaması halinde alınacak önlemler veya yaptırımlarda izlenecek usul ve esaslar ile işgörenin bu önlem veya yaptırımlara karşı başvurulabileceği hukuksal yolları inceleyen bilim dalı olarak tanımlamak mümkündür (Muratoğlu, 2014). Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) (2022) göre ise disiplin hukuku, kamu hizmetinin amacına uygun olarak yürütülmesi için kamu işgörenlerine uygulanan yaptırımların usul ve şartlarını belirleyen kurallar bütünüdür. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere disiplin hukuku, işgörene uygulanacak disiplin yaptırımı sırasında izlenecek süreç ile disiplin amirlerinin ve disiplin kurullarının görev, yetki ve sorumluluklarını belirleyen bir hukuk dalı olarak tanımlanabilir.

Disiplin Amirleri ve Disiplin Kurulları

Okul işgörenlerine uygulanacak disiplin yaptırımının ağırlığına göre bu uygulamada yetkili olanlar da değişmektedir. Okullarda görev yapan işgörenlere disiplin yaptırımının uygulanmasında sırasıyla disiplin amirlerinin (yöneticilerinin), il milli eğitim disiplin kurulunun

Kaynaklar

Alacakaptan, U. (1973). *Suçun Unsurları*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Aygün, G. (2006). *Kademe İlerlemesinin Durdurulma Cezası*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Çelik, İ. (2010). *Eğitim Müfettişlerinin İnceleme ve Soruşturma Sürecinde Yaptıkları Hatalar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dündar, E. (1988). Milli Eğitim Teşkilatı Mensuplarına İlişkin Disiplin Cezaları ve Yargı Denetimi. *Danıştay Dergisi*. 18(68-69), 5-45.

Dündar, G. (1998), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Eroğlu, İ. (1998). *Memur Hukukunda Disiplin Soruşturması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Karahanoğulları, O. (1999). Memur Disiplin Hukukunun Niteliği ve İlkeleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 8 (3), 55-77.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Karaman, Y. (1994). Eğitim İşgörenlerinin Disiplin Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27(2), 861-874. Doi: 10.1501/Egifak_0000000355

Kaya, C. (2005). Memur Disiplin Suç ve Cezalarına ve Disiplin Soruşturmasına Hâkim Olan Temel İlkeler. *Amme İdaresi Dergisi*, 38 (2), 61-87.

MEB. (1988). *Yöneticiler Seminer Notları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2006). *İnceleme-Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı Teori ve Uygulamada Disiplin Rejimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.

Muratoğlu T. (2014). Yargısal Faaliyetler Bağlamında Tesis Edilen Disiplin Yaptırımları ve Bu Yaptırımların Hukuka Uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19, 77-147.

Pınar, İ. (2006). *Açıklamalı-İçtihatlı Devlet Memurları Kanunu*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sağlam, M. (2003). *Disiplin Suç ve Cezalarına İlişkin Esaslar ve Uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Sancakdar, O. (1998). *Disiplin Yaptırımı olarak Devlet Memurluğundan Çıkarma ve Yargı Denetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Sorguç, B. (1992). *Disiplin ve İdari Soruşturma*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Söyler, Y. (2008). *İdare Usul İlkeleri Açısından Devlet Memurunun Disiplin Soruşturması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Toroslu, N. (2004). *Ceza Muhakemesi Hukuku*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ünal, A. (2006). *Eğitim Kurumlarında Adli ve İdari Soruşturma*. Ankara: Yargı Yayınevi.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN HAK ARAMA ÖZGÜRLÜĞÜ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [49]

Yağmur KOÇ BAŞARAN[50]

Giriş

İnsan toplumsal bir varlıktır. Toplum içerisinde yaşayan insanların huzur ve barış içerisinde yaşayabilmeleri için hukuk kurallarına gereklilik vardır. Toplumun kalkınmasında önemli bir paya sahip olan eğitim alanının düzenlenmesinde hukuk kurallarının temel alınması gerekmektedir. Bu noktada okul işgörenlerinin özellikle de yöneticilerin eğitim alanındaki hukuk kurallarıyla olan etkileşimleri ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin hak ve özgürlüklerinin bilincinde olmaları ve bu konuda yaşanan ihlaller durumunda hak arama özgürlüğünü kullanmaları önemlidir. Nitekim bu çalışmada okul yöneticilerinin hak arama özgürlüğü bağlamında "hak kavramı", "özgürlük kavramı", "hak arama yolları", "hak arama paranoyası" ve "eğitim örgütlerinde hak arama özgürlüğü" konuları ele alınarak tartışılmıştır.

Hak Kavramı

Hak kavramı, üç farklı kuram açısından tanımlanmaktadır. Bu kuramlardan ilki irade kuramıdır. Bu kurama göre hak kavramının tanımlanmasında "irade" temel alınmaktadır. Hak, hukuk düzeni tarafından bireylere tanınan irade gücü olarak tanımlanmaktadır. Bir birey başka bir bireye kendi iradesini zorla kabul ettirebilmekte veya o bireyi kendi iradesine uygun davranmaya zorlayabilmekte ise hak sahibi olmaktadır. Ancak bu kuram dışsal görünüme odaklanmakta, olaylara şekilci yaklaşmakta ve hakkın içeriği konusunda yeterli olamamaktadır. Çünkü irade sahibi olmayan küçük çocuklar ve akli yönden engeli bulunan bireyler yalnızca bu kuram kabul edildiği takdirde herhangi bir hakka sahip olamamaktadır. Diğer bir kuram olan "menfaat" kuramına göre hak hukuk düzeni tarafından koruma altına alınan menfaat veya çıkar olarak tanımlanmaktadır. Bu kuramda menfaat, irade etkeninin yerini almaktadır. Diğer bir deyişle bu kuram iradeye önem vermemekte, bu nedenle de oldukça eleştiri almaktadır. Dahası hukuksal açıdan koruma altına alınan her menfaatin hak olarak nitelendirilmesi olanaklı değildir. Nitekim hak sahibinin iradesi olmadan bir çıkarı hak olarak kabul etmesi mümkün olamamaktadır. Üçüncü kuram olan "karma" kuram, irade kuramı ile menfaat kuramının hak kavramını tek başına açıklayamamalarından dolayı her iki kuramın makul taraflarını içermektedir. Dolayısıyla bu kurama göre hak, hukuk tarafından korunan ve yararlanılması bireyin iradesine bağlı olan çıkarlardır (Bozkurt, 2004). İrade ve menfaat kuramının tek başına hak kavramını ele alış

[49] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 04.02.2022 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Okul Yöneticilerinin Hukuk Okuryazarlığı Yeterliklerine ve Hak Arama Özgürlüğünün Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[50] Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ykoc@erzincan.edu.tr

biçiminin yeterli olmadığı; iki kuramın bütünleşmesiyle ortaya çıkan ve eksik kalan yanlarının diğeri tarafından tamamlanmasını sağlayan karma kuramın hak kavramını tanımlamakta daha tatmin edici olduğu görülmektedir.

Hukuk tarafından tanınan ve korunan bir yetki olan hak, iki ögeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda hak hem hukukun koruduğu çıkarı hem de bireye bu korumadan faydalanma yetkisini vermektedir. Nitekim hukuk bir düzeni, hak ise bu düzen tarafından koruma altına alınan çıkarı anlatmaktadır. Dolayısıyla hukuk genel ve nesnel, hak ise bireysel ve öznel olarak değerlendirilmektedir (Gözübüyük, 1993).

Haklar "kamu hukuku" ve "özel hukuk" ayrımı doğrultusunda "kamu hakları" ve "özel haklar" olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kamu hakları, kişilerin devletle olan ilişkilerinden doğan, diğer bir ifadeyle kamu hukukunu ilgilendiren ve bireylerin devlete karşı sahip olduğu yetki ve çıkarlar olarak tanımlanmaktadır. Özel haklar ise çoğunlukla bireylerin birbirleri ile ilişkilerinden doğan, başka bir deyişle özel hukukun bireye tanıdığı yetki ve çıkarlar olarak ifade edilmektedir (Bilge, 1986; Gözübüyük, 1993; Öztan, 2002; Kocaman, 2007). Kamu haklarından yalnızca o ülkenin vatandaşları yararlanmakta iken; özel haklardan yerli veya yabancı ayrımı yapılmadan herkes faydalanmaktadır. Özel haklar nitelik (mutlak ve nispi), konu (malvarlığı ve şahıs varlığı), hukuksal etki (yenilik doğuran ve doğurmayan) ve devretme (kişiye bağlı olan ve olmayan) açılarından sınıflandırılmaktadır (Kocaman, 2007).

Kamu hakları "özel nitelikli kamu hakları" ve "genel nitelikli kamu hakları" olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Belirli kişilerin kamu kuruluşları ile olan hukuksal ilişkileri sonucunda meydana gelen özel nitelikli kamu haklarının önemli bir özelliği, bu hakların mevzuat tarafından kişilerin iradeleri dışında daha önceden saptanmasıdır. Genel nitelikleri kamu hakları ise kamu kuruluşları ile hukuksal açıdan bir ilişki içinde olma şartı aranmaksızın kişilere sağlanan bazı hukuksal yetkilerdir. Bu haklar "temel haklar" olarak ifade edilen genel nitelikli haklardır (Gözübüyük, 1993). Genel nitelikli kamu haklarına "Temel Haklar ve Özgürlükler" ya da "Kamu Özgürlükleri" de denilmektedir (Mumcu, 1994; Akt. Karaman Kepenekci, 2014). Jellinek (1893; Akt., Gözler, 2016) kamu haklarını, devlet ile kişi arasındaki ilişinin durumuna göre "negatif statü hakları", "pozitif statü hakları" ve "aktif statü hakları" olma üzere üçe ayırmaktadır. 1982 Anayasası'nda ise kamu hakları; 17. ile 40. maddeler arasında kişi hak ve ödevleri (negatif statü hakları/kişisel haklar ve özgürlükler), 41. ile 65. maddeler arasında sosyal ve ekonomik haklar ve ödevleri (pozitif statü hakları/sosyal ve ekonomik haklar ve özgürlükler), 66. ile 74. maddeler arasında siyasi haklar ve ödevleri (aktif statü hakları/siyasal haklar ve özgürlükler) başlıklarında ele alınmaktadır.

Özgürlük Kavramı

Eski zamanlardan beri özgürlük kavramının anlamına ve içeriğine ilişkin tartışmaların ve karışıklıkların devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla tüm çabalara karşın, üzerinde fikir birliğine varılmış bir özgürlük tanımına rastlanılmamaktadır. Kapani'ye (1993) göre bunun nedenleri özgürlük kavramının tek yönlü olmayıp, çok yönlü olmasından dolayı değişik anlayışlar ve görünüşler ortaya koyması; soyut olmasından dolayı farklı temeller üzerinden yorumlanması ve sübjektif algılanmaya oldukça uygun olmasıdır. Alanyazında yer

alan bazı özgürlük tanımlarından örnek vermek gerekirse, Hayek'e (1973) göre özgürlük bir insanın başkalarının zorlamasına maruz kalmadan davranışlarını sergileyebilme ve hareket edebilme serbestliğine sahip olmasıdır. Bireyin diğer bireylerin keyfi zoru altında olmadan hareket edebilmesine aynı zamanda "bireysel" veya "kişisel" özgürlük de denilmektedir. Ancak özgür olma hali bireyin sonsuz seviyede özgür olduğu bir ideale karşılık gelmemektedir. Özgür olmak, temel olarak bir bireyin onu keyfi bir kararla belirli bir biçimde davranmaya zorlayan herhangi bir kimsenin iradesine bağlı olmaksızın kendi aldığı kararlara ve hazırladığı planlara göre eylemde bulunmasıdır. Kısaca özgürlük, "başkasının keyfi taleplerinden bağımsız olma" halidir (Yayla, 2000).

Mill (1859) özgürlük kavramını açıklarken bireyi toplumun temeli olarak kabul etmektedir. Diğer bir deyişle, toplumun bütünü değil, tek tek bireyler önem arz etmektedir. Toplumsal gelişme sadece bireysel gelişmeyle mümkün olmaktadır. Bireyleri gelişmeyen bir toplumun bir medeniyet inşa etmesi oldukça zordur. Bireysel gelişmenin yolu ise ancak ve ancak "özgürlük"ten geçmektedir. Bireysel gelişmeyi sağlayan özgürlük, aynı zamanda bireysel mutluluğu da sağlayan temel güce sahiptir. Dolayısıyla toplumsal mutluluk da bireysel mutluluğa bağlıdır. Bu çerçevede ele alınan özgürlük, başkalarını mutluluklarından yoksun bırakmaya veya onların mutlu olma çabalarına engel olmaya kalkışılmadığı sürece, kişinin kendi iyiliğini kendi bildiği yolda arama serbestliği olarak tanımlanmaktadır.

Mill'e (1859) göre insan davranışları "kendisini" ve "başkasını" ilgilendiren davranışlar olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Birey, kendisini ilgilendiren davranışları açısından kendisinin efendisi ve tek egemeni olmak zorundadır. Çünkü şahsı ilgili tüm kararlarını verecek olan bireyin kendisidir. Bu duruma hiç kimsenin hiçbir biçimde karışma, müdahale etme hakkı bulunmamaktadır. Diğer taraftan birey, başkasını ilgilendiren davranışlarda ise başkasına zarar verecek noktaya gelinceye kadar özgür olmak durumundadır. Benzer şekilde 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nin 4. maddesine göre "*Özgürlük, başkasına zarar vermeyecek her şeyi yapabilmektir. Böylece her insanın doğal haklarının kullanımı, toplumun diğer üyelerinin aynı haklardan yararlanmalarını sağlayan sınırlarla belirlidir. Bu sınırlar ise ancak yasa ile belirlenebilir*" ifadesi yer almaktadır.

Özgürlük ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında Mill'e göre birey özgür olmalıdır ve bireye, eylemleri başka birini etkilemediği sürece, hiç kimse tarafından müdahale edilmemelidir. Ancak, Hayek'in savunduğu gibi, başka birini etkilemeyen bir eylem neredeyse mümkün değildir. Bu nedenle de Hayek'e göre önemli olan tüm bireylerin aynı genel kurallara bağlı olmasıdır. Ancak soyut, eşit, genel kuralların da teorik olarak özgürlükleri kısıtlayıcı olması mümkündür (Yayla, 2000).

Berlin (2002) özgürlük kavramını pozitif özgürlük ve negatif özgürlük olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Pozitif özgürlük, "*Bir bireyin onu değil de şunu yapmasını veya olmasını seçebilen kontrolün veya etkinin kaynağı nedir veya kimdir?* sorusuna verilen cevapla ilgili bir kavramdır. Negatif özgürlük ise "*Bir bireyin veya topluluğun diğer bireylerin müdahalesi olmadan yapmak ve olmak istediklerini gerçekleştirebilecekleri (serbest bırakılmaları gereken) alan nedir?*" sorusuna verilen cevapla ilgili bir kavramdır. Özetle negatif özgürlük, bireyin diğerleri tarafından engellenmeden hareket edebildiği alan, diğer bir deyişle engellenmeyen eylemlerin yer aldığı serbest alandır. Pozitif özgürlük ise bireyin kendi kendisinin efendisi olması, diğer bir ifadeyle bireyin kendi yaşamını kontrol

Kaynaklar

Akçay-Üzüm, P. (2018). Hak Arama Özgürlüğü ve Eğitim Hakkı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan: Akademisyenlikte 50 Yıl.* (ss. 491-501). Ankara: Pegem Akademi.

Akıllıoğlu, A. (1995). *İnsan Hakları, Kavram, Kaynaklar ve Koruma Sistemleri*. Ankara: AÜSBF İnsan Hakları Merkezi Yayınları.

Aydın, M. (2006). Anayasa Mahkemesi Kararlarında Hak Arama Özgürlüğü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *61*(3).

Aslangül, Ş. (1988). Hak Arama Özgürlüğü ve Savunma. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (1), 20-28.

Berlin, I. (2002*). Liberty*. New York: Oxford University Press.

Bilge, N. (1986). *Hukuk Başlangıcı*. (5. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Bozkurt, E. (2004). *Hukukun Temel Kavramları*. (3. Baskı). Ankara: Asil Yayın.

Cebre, A. (2011). Hak Arama Yolları ve Adil Yargılanma Hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 1(5), 373-396.

Çetin, O. (2007). Hak Arama Hürriyeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Derya, E., Göka, E. ve Kısa, C. (2006). Hekimlerin ve Hukukçuların İşbirliğini Zorunlu Kılan Bir Durum: Dava Paranoyası, *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3(2), 17-21

Evren, T. (1988). Hak Arama Özgürlüğü ve Savunma. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (1), 5-15.

Gözler, K. (2016). *Hukuka Giriş*. Bursa: Ekin Yayın.

Gözübüyük, Ş. (1993). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. (8. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Gül, C. ve Birtek, F. (2007). Hak Arama Özgürlüğü ve Türk Pozitif Hukukunda Yargı Yolu Kapalı İşlemler. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2*(1-2), 3-41.

Günday, M. (1997). *İdare Hukuku*. (2. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.

İnan, A. (2010). *Mustafa Kemal Atatürk- Medeni Bilgiler/Türk Milletinin El Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları

Kaboğlu, İ. Ö. (1994). *Özgürlükler Hukuku: İnsan Haklarının Hukuksal Yapısı Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Afa Yayıncılık.

Kapani, M. (1993). *Kamu Hürriyetleri*. Ankara: A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları.

Karaman Kepenekci, Y. (2014). *İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kocaman, A. (2007). *Temel Hukuk Bilgisi*. (9. Baskı). Ankara: Tesmer Yayın.

Koç-Başaran, Y. (2021). Okul Yöneticilerinin Hukuk Okuryazarlığı Yeterliklerine ve Hak Arama Özgürlüğünün Kullanımına İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Köküsarı, İ. (2011). Hak Arama Özgürlüğü ve 2010 Anayasa Değişiklikleri. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 15*(1), 163-208.

Mill, J. S. (1859). *Hürriyet Üstüne* (M. O. Dostel, Çev.). Ankara: Liberte Yayınları. (2009).

Özbilgen, T. 1976. Hukukun Sosyolojik Oluşum Prosesüsü Açısından Bir Örnekleme Olarak Hak Arama Yolları. *Sosyoloji Konferansları*, 13, 50-72.

Öztan, B. (2002). *Medeni Hukukun Temel Kavramları*. (4. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Tanör, B. ve Yüzbaşıoğku, N. (2004). *1982 Anayasasına Göre Türk Anayasa Hukuku* (5. Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Taşkın, P. ve Karaman Kepenekci (2018). Velayetten Kaynaklanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan: Akademisyenlikte 50 Yıl.* (ss. 108-118). Ankara: Pegem Akademi.

Tutumlu, M. (2010). Psikolojik, Metafizik ve Hukuki Bir Fenomen Olarak Hak Kavramı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, *72*(1), 729-738.

Yayla, A. (2000*). Özgürlük Yolu Hayek'in Sosyal Teorisi* (2. Baskı). Ankara: Liberte Yayınları.

Yalçın, A. (2017). *Eğitim Çalışanları İçin Hak Arama Rehberi*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

Yalçın Durmuş, G. (2018). *Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme ve İletişim Süreçleriyle İlişkisinin Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN EMEKLİLİĞİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [51]

Ayşegül ÇAĞLAR[52]

Giriş

Hukuksal, ekonomik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal boyutları bulunan emeklilik, tüm çalışanları ilgilendiren bir konudur. Dünya genelinde ortalama yaşam süresinin arttığı düşünüldüğünde, insan ömründe emekli olarak geçirilen sürelerin de yükseldiği rahatlıkla görülebilir. Dolayısıyla emekliliğin insan hayatında önemli bir yer tuttuğu belirtilebilir. Emeklilikte geçirilen süre yanında, bu sürece uyum sağlanabilmesi de önemlidir. Emeklilik sürecine uyum sağlanabilmesi için emeklilik öncesi ve sırasında emeklilik eğitimlerinin alınması gerekli görülmektedir. Hem emeklilikte geçirilen sürenin uzunluğu hem de emekliliğin çok boyutlu bir süreç olması nedeniyle bu konu üzerinde çalışmaların yapılmasında fayda vardır. İnsan yaşamının son demleri olarak ifade edilebilecek olan emeklilik, tesadüflere bırakılamayacak ve rastgele hareket edilemeyecek kadar önemli bir dönemdir. Bu bölümde emeklilik kavramı, emekliliğin değişen anlamı, emeklilik dönemi ve özellikleri, emekliliğin boyutları, emeklilik eğilimi, emeklilik eğitimi, emeklilik paketleri, emeklilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, emekliliğin zamanlaması, emekliliğe uyum, eğitim örgütlerinde emeklilik, okul işgörenlerinin emekliliğinin hukuksal çerçevesi konuları ve okul işgörenlerinin emekliliği ile ilgili dava örnekleri ele alınmıştır.

Emeklilik Kavramı

Emeklilik, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2020) göre "emekli olma durumu, tekaütlük" anlamına gelir. Bozkurt, Ergun ve Sezen'e (2014, 77) göre ise emeklilik, devlet memurlarının ve sigorta sistemine dâhil kuruluş ve hizmetlerde çalışanların, belirli hizmet süresi ya da yaşını doldurmaları ya da çeşitli nedenlerle görevlerini ifa edemeyecek duruma gelmeleri halinde belirli haklarla memurluk statüsünden çıkmaları ya da çıkarılmaları durumudur. Emeklilik statüsü, kamu görevlileri açısından bir hak ve güvence, yönetim açısından ise etkinliği artıran bir önlemdir. Kamu görevlisinin geçmişteki hizmetleri nedeniyle geleceğini maddi bakımdan güvence altına almaktır. Bu güvence, memurluğu çekici hale getirmekte, genç yetenekleri kamu hizmetlerine çekmekte ve çalışanları isteklendirmektedir. Yönetime de hizmet kadrolarını yenileme imkanı vermekte, gençlerin yükselme yolunu açmakta, kısaca yönetimin etkililiğine katkı sunmaktadır.

---

[51] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 12.05.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan yazarın "Eğitim Yöneticilerinin Emekliliğe Eğilimleri ve Örgütsel Aidiyet Algıları Arasındaki İlişki ile Emekli Eğitim Yöneticilerinin Emeklilik Yaşamına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[52] Dr., MEB Şube Müdürü, aysegulcaglarmeb@gmail.com

Sosyal yardımlaşma ve güvenliğe duyulan ihtiyacın oldukça eski bir tarihsel süreci vardır. Bu süreç boyunca yaşanan dönemsel gelişmeler, sosyal ve ekonomik yapı, dini inançlar ve gelenekler sosyal güvenliğin ortaya çıkmasında belirleyici olmuştur. Modern sosyal güvenlik sistemi, aile içi yardımlaşmayla başlamış, orta çağda mesleki dayanışmaya evrilmiş, sanayi devrimi ile birlikte klasik devlet anlayışından modern devlet anlayışına geçilmesiyle son halini almıştır (Angın, 2019, 427). Tablo 1'de 2021 Küresel Emeklilik Endeksi sıralamasına göre 43 ülke içinde en iyi ve en kötü 10 ülke sıralanmıştır. 2021 Mercer CFA Institute Global Pension Index'e göre 43 ülkenin emeklilik sistemi "yeterlik", "sürdürülebilirlik" ve "bütünlük" gibi ölçütler bakımından ve 100 tam puan üzerinden mercek altına alınmıştır. Ayrıntılı incelemelerden sonra her ülkenin endeks puanı ortaya çıkarılarak ülke sıralamaları yapılmıştır (mercer.com, 2022, 5 ve 6).

Tablo 1
2021 Küresel Emeklilik Endeksi (Kaynak. 2021 Mercer CFA Institute Global Pension Index, 2022, 5, 6)

Ülke	Sıralama	Endeks
İzlanda	1	84.2
Hollanda	2	83.5
Danimarka	3	82.0
İsrail	4	77.1
Norveç	5	75.2
Avustralya	6	75.0
Finlandiya	7	73.3
İsveç	8	72.9
Birleşik Krallık	9	71.6
Singapur	10	70.7
Tayvan	34	51.8
Endonezya	35	50.4
Japonya	36	49.8
Meksika	37	49.0
Güney Kore	38	48.3
Türkiye	39	45.8
Hindistan	40	43.3
Filipinler	41	42.7
Arjantin	42	41.5
Tayland	43	40.6

Tablo 1'e göre listenin en başında 84.2 puan ile İzlanda, 83.5 puan ile Hollanda ve 82.0 puan ile Danimarka yer almaktadır. Listenin sonunda ise 42.7 puan ile Filipinler, 41.5 puan ile Arjantin ve 40.6 puan ile Tayland bulunmaktadır. Türkiye ise 43 ülke arasında 45.8 puan ile 39. sırada yer almıştır.

Kaynaklar

Acar, A. (2014). Çalışanların Hakkı Olarak Yaşanabilir Bir Emeklilik Dönemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *1*(3), 111-132. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11289/134916

Akçay, C. (1994). *Çanakkale İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Emekliliğe Hazırlık Eğitimine İhtiyaçları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Angın, C. (2019). Sosyal Güvenlik Reformu, Kamu Personeli ve Emeklilik. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9*(3), 427-441.

Ayten, A. ve Yıldız, R. (2016). Dindarlık, Hayat Memnuniyeti İlişkisinde Dini Başa Çıkmanın Rolü Nedir? Emekliler Üzerine Bir Araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 16*(1), 281-308.

Başar, M. A. ve Ulutaş, M. (2015). Akademik Personelin Emeklilikleriyle İlgili Görüş ve Beklentileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education, 11*(1), 125-148*. ISSN: 1304-9496*

Bozkurt, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (2014). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Bozo, Ö. (2011). Yaşlılık Döneminde Karşılaşılan Temel Psikolojik Sorunlar. N. Karancı, F. Gençöz ve Ö. Bozo (Editörler), *Psikolojik Sağlığımızı Nasıl Koruruz? II: Yetişkinlik ve Yaşlılık*. (ss. 85-105). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Cangöz, B., Kutsal, Y.G., Erdil, F., Rakıcıoğlu, N., Baydar, T., Hersek, N., … Testik, M.C. (2014). Yeni Başlangıçlara Hazır mıyız? Bir Üniversitenin 60 Yaş Üzeri Akademik ve İdari Personelinin Emeklilik ile İlgili Algı ve Görüşleri; Betimsel Bir Araştırma, *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* , *23*(2), 39-49. ISSN: 1300-0853/ 2148-5348

Carr, D. C., Willis, R., Kail, B. L. ve Carstensen, L. L. (2020). Alternative retirement paths and cognitive performance: Exploring the role of preretirement job complexity. *Gerontologist, 60*(3), 460-471. doi:10.1093/geront/gnz079

Clark, R. O. (2005). *A review of the literature to investigate criteria for successful aging in retirement* (Unpublished doctoral dissertation). Alliant International University, San Diego, United States.

Curatola, A. P., Harden, J. W., Rinier, J. W. ve Upton, D. R. (2020). Retirement income planning issues for 2021. *Journal of Financial Service Professionals, 74*(5), 82- 92.

Çetin, S. (2019). Ellibeş Yaş ve Üzeri Bireylerin Emeklilik Algısı ve Emekliliğe Uyum Süreçlerinin İncelenmesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (YSAD)*, *12*(1), 20-31. ISSN 1308-5816

Demirbilek, S. (2014). Yaşlılık ve Emeklilik İlişkisinin Sosyolojik Boyutu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *10* (1-2), 131-146. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11298/135020

Dennis, M. ve Rappaport, A. M. (2020). Finding the right tool for the job: Helping employees with retirement planning. *Benefits Magazine*, 57 (4), 14-19. MasterFILE Complete

Edge, C. E. (2017). *Ageing, health and retirement choices in a diverse workforce: A case study of a large private sector retail organisation* (Unpublished doctoral dissertation). University of Salford, Salford, England.

Erol, S. (2011). Yaşlılık Sigortası ve Emeklilik Yaşı Tartışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 40- 65.

Eteng, W. I. A. (1972). *Adjustment to retirement and aging transitions in Wisconsin* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Wisconsin, Wisconsin, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302609270). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/adjustment-retirement-aging-transitions-wisconsin/docview/302609270/se-2?accountid=8319

Feuerbach, E. J. (1990). *Women's retirement: The influence of work history on retirement attitudes and the retirement decision* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Fairfax, Virginia, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303927701). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/womens-retirement-influence-work-history-on/docview/303927701/se-2?accountid=8319

Gilligan, A. M. (2013). *Health shocks in patients with cancer: A longitudinal analysis of financial and retirement trends using the health and retirement study* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Arizona, Arizona, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1354473932). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/health-shocks-patients-with-cancer-longitudinal/docview/1354473932/se-2?accountid=8319

Gillion, C., Turner, J., Bailey, C. & Latulippe, D. (2000). *Social security pensions: Development and reform.* Geneva: International Labour Office.

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2010). *Yaşlı Refahı: Yaşlılar İçin Sosyal Hizmet*. Ankara: Kilit Yayınları.

Hofman, P. (2012). *Yeni Bir Başlangıç: Emeklilik- Keşifler, İmkânlar, Fırsatlar* (Z. Önen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Leavitt, W. D. (2012). *Retirement: Life's greatest adventure a retiree's guide to a happy, fulfilling life*. Killarney Lane Valparaiso: Write On Technical Writing.

Menzmer, G. (2013). 55 Yaşında Emeklilik Mi? (P. Ata, Çev.). *Journal of Istanbul University Faculty of Dentistry*, *2*(3), 248-253.

Metsch, L. R. (1994). *Community adaptation: Aging in place in retirement communities* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Florida, Florida, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304100313). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/community-adaptation-aging-place-retirement/docview/304100313/se-2?accountid=8319

Miramontes, S. (2017). *Retirement: Your new beginning: Leveraging over 1,000 clients through their retirement for the past 20 years*. New York: Morgan James Publishing. ProQuest Ebook Central http://ebookcentral.proquest.com

Munnell, A. H. (2019). Socioeconomic barriers to working longer. *Journal of the American Society on Aging*, *43*(3), 42-50.

Nielson, L., Wiles, J. ve Anderson, A. (2019). Social exclusion and community in an urban retirement village. *Journal of Aging Studies*, *49*, 25-30.

Pivetz, G. E. (2007). *Retirement, control, and the challenges of aging* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304837745). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/retirement-control-challenges-aging/docview/304837745/se-2?accountid=8319

Puzarne, W. W. (1998). *Retirement and marital satisfaction* (Unpublished master's thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304509841). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/retirement-marital-satisfaction/docview/304509841/se-2?accountid=8319

Reynaud, E. (2000). Introduction and summary. In E. Reynaud (Ed.), *Social dialogue and pension reform: United Kingdom, United States, Germany, Japan, Sweden, Italy, Spain* (pp.1- 10). Geneva: International Labour Office.

Sönmezer, M. G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Çalışan Öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Emeklilik veya İstifa Nedeniyle Özel Eğitim Kurumlarında Çalışanların İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Sparks, C. R. (2011). *Investigating general aging expectations, self-perceptions for aging and attributions for aging among physically active and less active adults* (Order No. MR86893). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1364888580). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/investigating-general-aging-expectations-self/docview/1364888580/se-2?accountid=8319

Şahin, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin Emeklilik Dönemine ve Emekliliğe Hazırlık Eğitimine İlişkin Görüşleri, *Elementary Education Online*, *11*(4), 1053-1065.

Şen, Y. F. (2015). Emeklilik Döneminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Bir Çözüm Önerisi: İkinci İşe Hazırlık Eğitimi ve Emeklilik Kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, *19* (64), 313-334.

Woodruff, T. A. (1989). *Successful aging: Organizational involvement enhances life satisfaction following retirement.* Carnegie Mellon University, Pittsburgh, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303688778). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/successful-aging-organizational-involvement/docview/303688778/se-2?accountid=8319

OKUL İŞGÖRENLERİNİN HUKUK OKURYAZARLIĞI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [53]

Yağmur KOÇ BAŞARAN[54]

Giriş

Okuryazarlık veya okuryazar olma birçok yönden tanımlanmakta ve bu tanımlar sürekli gelişmektedir. Örneğin okuryazarlık kavramı, bazen okuma bazen okuma ve yazma, nadiren de okuma, yazma, konuşma ve dinleme anlamına gelmektedir (Cambridge Assessment, 2013). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne [UNESCO] (2018) göre bir dizi okuma, yazma ve sayma becerisi olan geleneksel anlayışın ötesinde olan okuryazarlık; giderek daha dijital, bilgi bakımından zengin ve değişen dünyada tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak kabul görmektedir. Emek piyasasına daha fazla katılım sağlayan sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen faktörlerden biri olan okuryazarlık, yaşam fırsatlarını genişleten ve yoksulluğu azaltan itici bir güçtür (UNESCO, 2018). Kirsch (2001) ise okuryazarlığı, bireyin hedeflerine ulaşması, bilgisini ve potansiyelini geliştirmesi ve toplum içindeki faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirmesi için basılı ve yazılı kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır.

Literatürde sağlık okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık vb. olmak üzere birçok okuryazarlık türü bulunmaktadır. Nitekim okuryazarlık toplumsal ve teknolojik gelişmelere paralel doğrultuda sürekli olarak anlam sahasının sınırlarını genişletmekte, yeni anlamlar kazanmakta dolayısıyla da önüne aldığı nesneye göre çok anlamlılık gösteren bir olgu haline dönüşmektedir. Bu nedenle gelecekte yaşanacak toplumsal değişimler ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkması muhtemel görünmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Literatürde yer alan önemli okuryazarlık türlerinden biri ise "hukuk okuryazarlığı"dır. Bu çalışmada okul işgörenlerinden biri olan yöneticiler bağlamında "hukuk okuryazarlığı" ve "eğitim örgütlerinde hukuk okuryazarlığı" konuları ayrıntılı biçimde ele alınarak tartışılmıştır.

Hukuk Okuryazarlığı

Toplumsal yaşamda hukukun varlığını sürdürmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için gereken koşullardan biri, toplumda yaşayan bireylerin hukuka yönelik bir farkındalık kazanmasıdır. Nitekim hukuk oldukça güçlü bir araçtır; ancak bireylerin bu güce sahip olması için hukuku anlamaları ve doğru bir biçimde kullanma yollarını bilmeleri gerekmektedir (Upadhyay, 2005; Sharma, 2016).

---

[53] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 04.02.2022 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan yazarın "Okul Yöneticilerinin Hukuk Okuryazarlığı Yeterliklerine ve Hak Arama Özgürlüğünün Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[54] Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ykoc@erzincan.edu.tr

Bireylerin hukuksal konularda güçlendirilmesi; başka bir ifadeyle genel olarak hukuk kültürüne ilişkin bilinçlenmesi, mevzuat oluşumuna aktif katılım göstermesi, hukukun üstünlüğünün farkında olması, hakları ve sorumlulukları konusunda bilgi sahibi olarak ideal vatandaş olma yolunda ilerlemesi ancak "hukuk okuryazarlığı" ile mümkündür (Nazarudeen, 2018; Sharma, 2016). Köken itibarı ile hukuk okuryazarlığı kavramı, mesleki olarak verilen hukuk eğitiminin bir yönünü ifade etmek için kullanılmıştır. Bu bağlamda hukuksal açıdan okuryazar olma; hukuksal tartışmaları, görüşleri ve yargıları okuyabilme ve yazabilme anlamına gelmektedir. Dolayısıyla da hukuk okuryazarlığı temel olarak öğrencilere hukukçu gibi düşünmeyi ve iletişim kurmayı öğreten; hukuk fakültelerindeki öğretim programlarının önemli bir sorunu olarak görülmektedir (Zariski, 2011).

Hukuk okuryazarlığı, iki farklı yaklaşımın etkisinde kalarak zamanla daha farklı bir anlama sahip olmuştur. Bu yaklaşımlardan biri hukuk okuryazarlığını geniş bir yelpazede ele almaktadır. Bu yelpazenin bir ucunda yer alan hukuk okuryazarlığı hem okur hem de yazar olarak hukuksal söylemde tam yeterliğe sahip olma anlamına gelmektedir. Bu tür hukuk okuryazarlığı hem teorik eğitimi hem de uygulamayı gerektiren mesleki eğitimi kapsamaktadır. Yelpazenin diğer bir ucunda yer alan hukuk okuryazarlığı ise hukukçu olmayan bireylerin veya vatandaşların belirli bir terminolojiye ve uygulama alanına sahip hukuk sisteminin sadece farkında olmaları ve tanımaları anlamına gelmektedir. İki uç nokta arasında yer alan hukuk okuryazarlığını ise "yasalara sıkı sıkıya bağlılık; uyuşmazlıkların ve çatışmaların artış gösterdiği toplumsal yaşamda hukuksal yeterlik derecesi" olarak tanımlamak mümkündür. Bu anlamda hukuk okuryazarı olan vatandaşlardan, davalara bakmaları veya bürokratik süreci yönetmeleri beklenmemekte; ancak bu tür işleri yapabilecek uzman kişilere nasıl ve ne zaman ulaşabileceklerini bilmeleri beklenmektedir (White, 1983). Bilder'a (1999) göre de hukuk okuryazarlığı, dava yürütme sürecinde olması gereken okuma, yazma, konuşma ve aktif düşünmeyi kapsayan fonksiyonel beceri yelpazesidir. Özetle bu ilk yaklaşıma göre modern toplumda etkili ve aktif bir katılım için belirli bir düzeyde hukuk okuryazarı olmak gerekmektedir; ancak ortalama bir vatandaşın bir hukukçu gibi düşünme ve yazma standartlarına ulaşması gerekli değildir.

İkinci yaklaşım hukuk okuryazarlığını bir metafor olarak ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre hukuk okuryazarlığı ile bir dil sistemine hâkim olma ve anlama konusunda bazı benzerlikler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle hukuk okuryazarlığı, yabancı bir toplumda etkili bir şekilde çalışabilmek için o toplumun dilini öğrenmeye benzemektedir. Nitekim hukuk okuryazarı olmayan bireyler için; avukatlar, savcılar ve hâkimler dünyası tanınmayan ve bilinmeyen bir ülke gibi yabancı gelmektedir. Kısaca bu çerçevede ele alınan hukuk okuryazarlığı temel düzeydeki hukuksal becerilerin ötesinde olan ve uygulamayı esas alan, hukukun özü, hukuksal süreçler ve hukuksal kaynaklar hakkında bilgi edinme, anlama ve eleştirel yargılama anlamına gelmektedir. (Manley-Casimir, Cassidy ve Castell, 1989).

Hukuk okuryazarlığı hukuk sisteminin anlaşılabilmesi için hukuksal düzenlemeleri ve süreçleri değerlendirebilme yeteneğidir (American Bar Association [ABA], 1989; Akt., Zariski, 2014). Diğer bir deyişle, hukuksal kaynaklar ve süreçler hakkında bilgi ve fikir sahibi olunmasını öngören ve bu çerçevede harekete geçilmesini sağlayan bir yeterliktir (Manley-Casimir, Cassidy ve Castell, 1989).

Kaynaklar

Abegglen, W.P. (1986). Knowledge of United States Supreme Court Decisions Affecting Education Held By Selected Tennessee Public School Personnel (Law)(Unpublished Doctoral Dissertation). Tennessee, United States: East Tennessee State University.

Alazmi, A. A. (2020). Principlas'knowledge of school law in Kuwait: implications for Professional devolepment. *School Law in Kuwait, 35*(1), 283-296.

August, B. P. (1985). Knowledge Among Educators, Parents And Students of Educatıonal Law That Governs Calıfornia Public Secondary Schools (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, California: University of Southern California.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bangser, H. S. (1977). An Assessment of Illinois Publıc High School Principals' Knowledge of Students' Legal Rights (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, Illinois: Nortwestern University.

Bilder, M. S. (1999). The lost lawyers: Early American legal literates and transatlantic legal culture. *Yale Journal of Law & the Humanities*, *11*(1), 47-117.

Bolton, S. (1989). Legal literacy. *Michigan Social Studies Journal*, *4*(1), 13-18.

Bounds, H. M. (2000). Mıssıssıppı Educators' And Prospectıve Educators' Knowledge Of School Law As It Relates To Selected Components of Student Rıghts And Tort Lıabılıty (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, Mississippi: University of Mississippi.

Brown, L. (2004). An İnquiry İnto Secondary Teachers' Knowledge of School Law in One Rural Southwest Georgia County (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, Georgia: Georgia Southern University.

Cambridge Assessment. (2013). What is Literacy? An İnvestigation İnto Definitions of English As A Subject And The Relationship Between English, Literacy and "BeingLiterate". http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020

Clark, T. R. (1990). Mıssıssıppı Superintendents' And Secondary Educators Knowledge of School Law As it Relates To Student Rights in Selected Areas (Unpublished Doctoral Dissertation). MS, United States: University Of Southern Mississippi.

Cohn, E. S., Trinkner, R. J., Rebellon, C. J., Van Gundy, K. T. ve Cole, L. M. (2012). Legal attitudes and legitimacy: Extending the integrated legal socialization model. *Victims and Offenders*, *7*(4), 385-406

Delaney, J. (2009). The value of educational law to practising educators. *Education and Law Journal, 19*(2), 119-137.

Decker, J., Lewis, M., Shaver, E. ve Paige, M. (2017). Principal's Legal Handbookpanel: How Professors, Attorneys, And Practitioners Can Use New Edition To Increase Legal Literacy. https://www.educationlaw.org/images/annualconference/2017/2017Papers/D6-Decker-et-al.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Eberwein III, H. J. (2008). Raising Legal Literacy in Public Schools, A Call For Principal Leadership: A National Study of Secondary School Principals' Knowledge of Public School Law (Unpublished Doctoral Dissertation). Amherst, United States: University of Massachusetts.

Fagan, J. ve Tyler, T. R. (2005). Legal Socialization of Children and Adolescents. *Social Justice Research, 18*(3), 217-241.

Fultz, L. J. A. (2015). Igniting The Conversation: Embracing Legal Literacy As The Heart Of The Profession. *Law Library Journal*, *107*(3), 421-439.

Gajda, R. (2008). States' Expectations For Teachers' Knowledge About School Law. *Action İn Teacher Education*, *30*(2), 15-24.

Gözübüyük, Ş. (2012). *Yönetim Hukuku*. (31. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Hasan, F. R. (1994). Limits And Possibilities Of Law And Legal Literacy: Experience Of Bangladesh Women. *Economic And Political Weekly*, *29*(44), 69-76

Hillman, S.J. (1988, April). School Administrators' Legal Knowledge: Information Sources And Perceived Needs. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301975.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Kalafatis, N. E. (1999). Prıncıpals' Knowledge of Legal Issues Related To Search and Seizure Issues in Virginia (Unpublished Doctoral Dissertation). Virginia, United States: William and Mary College.

Kara, H. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kara, H. ve Tangülü, Z. (2021). Türkiye'de Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 341-359.

Karaman Kepenekci, Y. (2014). Türkiye'de İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hukuk Eğitimi Üzerine Bir Çalışma. İ. Aydın ve K. Yılmaz (Editörler), *Prof. Dr. Haydar Taymaz Armağan Kitabı* içinde (s.276-294). Ankara: Pegem A.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kaugia, S. (1996). Structure of Legal Consciousness. *Juridica International*, 1, 16-19.

Korpiola, M. (2019). *Legal Literacy in Premodern European Societies.* Switzerland: Macmillan.

Kirsch, I. (2001). The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured. https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Kerrigan, J. (1987). A Study of the Perceptions of School Administrators Regarding Educational Law, Legal Policies and Procedures (Unpublished Doctoral Dissertation). Massachusetts, United States: University Of Massachusetts.

Koch, R. (1997). Effect o f an Inservice on the Teachers' Knowledge o f General School Law, Section 504, and the META Consent Decree (Unpublished Doctoral Dissertation). Florida, United States: Florida International University.

Kuck, C. L. (1992). A Study of Public And Parochial Teachers' Knowledge, Attitudes, and Practices Relating To Student Rights (Unpublished Doctoral Dissertation). Chicago, United States: University Of Illinois.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, A (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).

Manley-Casimir, M. E., Cassidy, W. M. ve Castell, S. (1989). The Charter Of Rights And Freedoms And Legal Literacy. In U. Mcleod (Ed.), *Canada And Citizenship Education* (pp.83-99). Canada: Canada Education Association

Marshall, A. N. ve Barclay, S. (2003). Introduction: In Their Own Words: How Ordinary People Construct The Legal World. *Law & Social Inquiry, 28*(3), 617-628.

Morrill, C., Tyson, K., Edelman, L. B. ve Arum, R. (2010). Legal Mobilization İn Schools: The Paradox of Rights and Race Among Youth. *Law & Society Review*, *44*(3-4), 651-694.

Naidoo, P. (2018). Legal Literacy: Auckland Secondary School Principals' Knowledge Of Educational Law (Unpublished Master's Thesis). Auckland, New Zeland: Auckland University of Technology.

Nazarudeen, E. (2018). Children And Legal Literacy. *International Journal Of Trend İn Scientific Research And Development (IJTSRD),2* (4), 902-906

Ogletree, E. J. ve Lewis, N. (1986). School Law: A Survey of Educators. *Depaul Law Review, 35*(2), 259-316.

Oğuz, S. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Perry-Hazan, L. ve Tal-Weibel, E. (2020). On Legal Literacy And Mobilization of Students' Rights From A Disempowered Professional Status: The case of Israeli teachers. *Teaching And Teacher Education*, *90*.

Peters, F. ve Montgomerie, C. (1998). Educators' Knowledge of Rights. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *1*(23), 29-46

Piquero, A. R., Bersani, B. E., Loughran, T. A., & Fagan, J. (2014). Longitudinal Patterns of Legal Socialization In First-Generation Immigrants, Second-Generation İmmigrants, and Native-Born Serious Youthful Offenders. *Crime & Delinquency*, *62*(11), 1403-1425.

Posocco, S. (2016). The Concept of Legal Literacy Amongst Educators in Canada (Unpublished Master's thesis). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Potter, C. A. (1980). A Study To Determıne The Legal Knowledge Of Elementary School Teachers In The State of Alabama (Unpublished Doctoral Dissertation). Alabama, United States: University Of Alabama.

Public Legal Education Network and Independent Academic Research Studies. (2009). Measuring Young People's Legal Capability. http://www.lawforlife.org.uk/wp-content/uploads/2013/05/measuring-young-peoples-legal-capability-2009-117.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Reglin, G. L. (1990). Public School Educators' Knowledge Of Selected Supreme Court Decisions Affecting Daily Public School Operations. *Research in Rural Education*, *7*(1), 17-22.

Schimmel, D. ve Militello, M. (2007). Legal Literacy For Teachers: A Neglected Responsibility. *Harvard Educational Review*, *77*(3), 257-284.

Sharma, S. (2016). Legal Lıteracy Growıng Need Of The Socıety. *Scholarly Research Journal For Interdisciplinary Studies, 4*(26), 2758-2762.

Smeigh, F. L. (1984). Pennsylvania Urban Secondary Public School Administrators' Knowledge of Teacher And Student Constitutional Rights And Their Level Of Agreement With The Bill Of Rights (Unpublished Doctoral Dissertation). United States: University of Pittsburgh, Pensilvanya.

Summers, K. H., Kiracofe, C. R. ve James, C. (2020). Legal Literacy And K-12 Public School Teachers. *Mid-Western Educational Researcher*, *32*(4).

Sunshine, J. ve Tyler, T. R. (2003). The Role of Procedural Justice and Legitimacy in Shaping Public Support For Policing. *Law & Society Review*, *37*(3), 513-538.

Şişman, M. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Tapp, J., Levine, F. J. (1974). Legal Socialization: Strategies For an Ethical Legality. *Stanford Law Review, 27*(1), 1-72.

Trimble, A. J., Cranston, N. ve Allen, J. M. (2012). School Principals and Education Law: What Do They Know, What Do They Need To Know? *Leading & Managing*, *18*(2), 46-61.

Trinkner, R. ve Tyler, T. R. (2016). Legal Socialization: Coercion Versus Consent in An Era of Mistrust. *Annual Review Of Law And Social Science*, *12*, 417-439.

UNESCO. (2018). *Literacy*. https://en.unesco.org/themes/literacy-all, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Upadhyay, S. (2005). Law Fort He People: İnteractive Approaches To Legal Literacy in India. *Partipatory Learning and Action, 53*, 23-29.

Werling, F. M. (1986). Knowledge Of Indiana School Law Possessed By Indiana Public Secondary School Teachers (Unpublished Doctoral Dissertation). Muncie, Indiana: Ball State University.

White, J. B. (1982). The İnvisible Discourse of The Law: Reflections on Legal Literacy and General Education. *U. Colo. L. Rev.*, *54*, 143.

Woodley, C. ve Marshall, S. (2012, June) Occupational Health & Safety: A Key Legal Literacy For Learningin & About The Workplace. Paper presented at the World Association of Cooperative Education (WACE) Conference, Where East Meets West & Theory Meets Practice, Istanbul.

Zahler, W. R. (2001). What Practitioners Think Principals Should Know About School Law in North Carolina (Unpublished Doctoral Dissertation). North Carolina, United States: University of North Carolina.

Zariski, A. (2011). What is Legal Literacy? http://lgst.athabascau.ca/courses/documents/LGST249_sample.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Zariski, A. (2014). *Legal Literacy: An Introduction To Legal Studies*. Canada: Athabasca University Press.

BÖLÜM 3

OKULLAR İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

OKULLARIN YÖNETİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [55]

Mehmet İSMAİLOĞLU[56]

Giriş

Okul yönetimi eğitim yönetiminin bir alt sistemidir. Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi başta anayasa olmak üzere kanunlar, yönetmelikler, yönergeler gibi düzenleyici işlemler aracılığıyla yerine getirilmektedir. Hiyerarşik bir yapıya sahip olan bu düzenlemeler her düzeydeki eğitim yöneticisinin yönetim süreçlerinde verdikleri kararların dayanağını oluşturmaktadır. Bu çalışmada yönetim ve eğitim yönetimi kavramları açıklanmış, eğitim yönetimi disiplininin Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi incelenmiş, eğitim yönetiminin ve yöneticiliğinin hukuksal dayanakları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Yönetim Kavramı

Yönetimin ne olduğu ve ayrı bir meslek dalı olarak nasıl ortaya çıktığı soruları tarihsel, amprik ve teorik varsayımları kapsayan çok geniş bir alanın ve çeşitli disiplinlerin konusu olmuştur (Grey, 1999). Yönetim oldukça eski bir faaliyettir ve insanların ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalıştığı her medeniyette görülebilir (Wren 1987). Temel yönetim teknikleri MÖ 3000 yıllarındaki Ur (Irak) şehrine kadar gitmektedir. Bu şehirde Sümerli rahipler ticari faaliyetlerin ilk defa yazılı kayıtlarını tutmuşlardır. M.Ö. 1300 yıllarından kalma Mısır papirüslerinde bürokratik devletlerde örgütün ve yönetimin öneminin farkında olunduğu anlaşılmaktadır. Benzer belgeler Antik Çin'de de bulunmuştur. Hz. Musa İbranilere hükmetmek için kurduğu sistemde babası Şuayb'e yönetim konularında danışmıştır (Pindur, Rogers ve Kim, 1995).

MÖ 400 yıllarında Sokrat yönetimi teknik bilgi ve deneyimden ayrı bir beceri olarak tanımlamış; Platon da yönetimi ayrı bir sanat olarak görmüş ve uzmanlaşma prensiplerini geliştirmiştir. Devlet isimli kitabında dikkatle seçilen genç insanların liderlik kişilik ve becerileri kazanmaları adına nasıl eğitilmesi gerektiğini açıklamıştır. MS 284'te Romalı imparator Diocletian imparatorluğunu 101 bölge ile 13 psikoposluk bölgesine ayırmış ve örgütsel hiyerarşinin ilk örneği sergilenmiştir. Bu durum yetkinin devri ve komuta zincirinin başlangıcıdır. MS 433'te Hun hükümdarı Attila bağımsız Hun kabilelerini başarılı bir biçimde birleştirmiş, yetki devrini kullanmış ve hesap verebilirliği benimsemiştir. İlk Roma

[55] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 16.09.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Eğitim Yöneticiliği Mesleğini Düzenleyen Mevzuatın Tarihsel Bağlamda Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[56] Dr., mcanak38@hotmail.com

Katolik Kilisesi erken dönemlerinde basamaklı bölgesel örgütlenme, hiyerarşik komuta zinciri ve sorumluluğun devri gibi birçok yönetim aracını kullanılmıştır (Pindur vd., 1995).

Koch ve Godden'a (1996) göre endüstriyel devrimin bir ürünü olan yönetimin 21. yüzyılın başlarında yok olabileceğini iddia etmişse de insanlık tarihinde binlerce yıldır var olan yönetme eyleminin, insanlar bir arada yaşamayı sürdürdükçe varlığını koruyacağı söylenebilir (Grey, 1999). Her ne kadar "yönetim" işlevi varlığını sürdürse de "yönetim nedir" sorusuna net bir cevap bulmak oldukça zordur (Thomas, 1993). Drucker'a (1979) göre yönetim, yöneticilerin kim olduğu ve yönetirken neler yaptıkları ile ilgilidir. Yönetsel eylemle ilgili yaklaşımların birçoğu (Kotter, 1982; Stewart, 1967, Watson, 1994) Drucker'ın (1979) yaklaşımıyla aynı doğrultuda, yönetimin yöneticilerin ne yaptığıyla ilgili olduğuna ilişkin varsayıma dayanmaktadır. Yöneticilerin, yönetici olmayanlardan nasıl ayrıldığını açıklamak için "teknik", "elit" ve "politik" olmak üzere üç farklı yaklaşım kullanılabilir (Grey, 1999). Yönetimin özel bir etkinlik alanı olarak gelişimini açıklarken üç yaklaşımdan en yaygın kabul göreni teknik yaklaşımdır (Grey, 1999). Teknik yaklaşıma göre 19. yüzyılın ortalarından sonra kâr amaçlı işletmelerin ölçeği ve karmaşıklığının artması yönetme uzmanlığı olan bir grubun oluşmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yaklaşıma göre yöneticiler örgütleri "hiç var olmadıkları duruma nazaran" daha verimli hale getirdikleri için varlıklarını sürdürmektedir; verimlilik devam ettikçe de yönetim ve yönetici kavramları varlığını koruyacaktır (Chandler, 1993). Bu yaklaşımda yönetim ve yönetici kavramlarının verimlilik temelinde açıklandığı görülmektedir.

Elit yaklaşımda ise yönetici elitlerin ortaya çıkışının sebebi "sahip olma" ve "kontrol etme"nin birbirinden ayrılmasına bağlanmıştır. Eskiden aynı kişinin hem sahibi olduğu hem de yönettiği örgütler; şimdi onlara sahip olmayanlar, diğer bir deyişle yöneticiler tarafından yönetilmektedir (Grey, 1999). Klasik elit teori, sosyal model içinde yöneticileri "alt-elit" grubun bir parçası olarak görür (Mosca, 1961) ve yöneticiler sosyal bir "teknoyapı"nın elemanıdır (Galbraith, 1967 Akt. Mărginean, 2015). Bu yaklaşımda yönetim eyleminin yöneticilerle eşitlenmesi yönetici elitin çıkarlarının yansımasıdır (Grey, 1999).

Politik yaklaşım, uzman yöneticiler tarafından icra edilen ayrı bir etkinlik alanı olarak yönetimin ortaya çıkışını teknik değil, politik sebeplere bağlar ve buna göre yönetim, temelde işgücünün kontrolüyle ilgilidir (Grey, 1999). Maglin'e (1980) göre fabrika sisteminin temel amacı maliyetleri azaltmak değil; yeni makine üretim biçimlerini kullanarak disiplin ve denetimi sağlamaktır (Akt. Hales, 1999). İşçilerin disiplini ve denetimini sağlamak hem disiplin ve denetim tekniklerini hem de bu teknikleri uygulamaya koyacak kişileri, diğer bir deyişle yöneticileri gerektirmektedir (Grey, 1999). Yönetime teknik, elit ve politik bakış açılarının yanı sıra yönetim bilimlerine hükmeden ve yönetimin ne olduğunu veya olması gerektiğini açıklamaya çalışan teoriler yönetimin tanımına ve tarih içinde değişen anlayışa ışık tutmaktadır. Pindur ve diğerlerine (1999) göre yönetimle ilgili teoriler temel olarak dört başlıkla incelenebilir. Bunlar; (1) klasik yönetim hareketi, (2) davranışçı yönetim hareketi, (3) nicel yönetim hareketi ve (4) çağdaş yönetim hareketidir.

Klasik yönetim hareketi, yönetim alanında en eski ve yaygın kabul gören düşünce ekolüdür. Bu hareket örgütlerin yönetiminde akılcı ve bilimsel bir temel oluşturmak için 1885 ve 1940 yılları arasında gelişmiştir (Pindur vd., 1999). Klasik yönetimde öne çıkan iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar; (1) bilimsel yönetim ve (2) genel yönetim yakla-

Kaynaklar

Ada, S., ve Baysal Z. N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Âdem, M. (2008). *Eğitim Planlaması.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Altunya, N. (2006). *Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü.* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Altunya, N. (2015). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Öğretimi: Başlangıçtan 1965'e Kadar. *Eğitim Felsefesi Sempozyumu Bildiri Kitabı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Altunya, N. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Evrimi.* Ankara

Alvesson, M., ve Willmott, H. (2012). *Making sense of management: A critical introduction*. London: Sage Publications.

Aslan, C. (2019). Türkiye'de Eğitim Bilimlerinin Kurumsal Gelişimi. B. Aslan ve F. Bıkmaz (Editörler), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan* (ss 407-441). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Atalay Mazlum, A. (2018). Milli Eğitim Sisteminde Yönetici Görevlendirme Sorunsalı: Hukuksal Açıdan Değerlendirme. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Haz/Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl.* (ss. 559-569). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ., Karaman Kepenekci, Y., Memduhoğlu, H. ve Oğuz, E. (2005). Eğitim Bilimlerinin Dünyadaki Kurumsal Gelişimi (185- 191). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28- 30 Eylül 2005. Denizli. Kongre Kitabı 1. Ed. Hüseyin Kıran. Ankara: Anı yayıncılık.

Aydın, İ. ve Karaman Kepenekci, Y. (2007). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanının Sözlü Tarihi: Öncü Akademisyenler.* Ankara: Pegem Akademi

Aydın, İ. ve Karaman Kepenekci, Y. (2008). Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin Kurucu Dekanı Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41,* 68-75.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14* (54), 181-209.

Barakat, M., ve Brooks, J. S. (2016). When globalization causes cultural conflict: Leadership in the context of an Egyptian/American school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, *19*(4), 3-15.

Başar, H. (2001a). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Berry, J. E., ve Beach, R. (2007). K-12 Leadership and the Educational Administration Curriculum: A theory of preparation. T. Creighton (Eds.*), Organizational Change in the Field of Education Administration* (pp. 36-46). Rice University, Texas: Connexions.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A.

Campbell, R. F. (1981). The professorship in educational administration—A personal view. *Educational Administration Quarterly, 17*(1), 1-24.

Campbell, R. F. (1987). *A History of Thought And Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College Press.

Chandler, A. (1993). *The Visible Hand. The Managerial Revolution in American Business.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. NJ. Boyan (Ed.) *Handbook of research on educational administration*, (ss. 3-26.). New York: Longman.

Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Drucker, P. (1979). *Management.* London: Pan.

Drucker, P. F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review, 28,* 45-53.

Duman, B. (2019). Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri; Hukuki Niteliği, Rejimleri, Denetimi ve Mukayeseli Hukukta Yeri. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 5* (2), 537-592.

Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

Evers, C. (2003). Philosophical reflections on science in educational administration. *International Studies in Educational Administration, 31*(3)*,* 30-41.

Evers, C. W., ve Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, *39*(6), 499-520.

Foster, W. (1999). Administrative science, the postmodern, and community. P.T. Begley (Ed.) *Values and educational leadership* (ss. 97-113). New York: State University of New York Press.

Gözler, K. (2019). *Türk Anayasa Hukuku Dersleri.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Greenfield, T. B. (1973). Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. *The Journal of Applied Behavioral Science, 9*(5), 551-574.

Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. M. Hughes (Ed.) *Administering education: International challenge* (ss. 71-99). London: The Athlone Press of the University of London.

Grey, C. (1999). 'We are all managers now', 'we always were': On the development and demise of management. *Journal of Management Studies*, *36*(5), 561-585.

Guba, E. G. (1960). Research in Internal Administration- What Do We Know? *RF Campbell ve JM Lipham (Ed). Administrative Theory as a Guide to Action* (ss. 113-141). Chicago, IL.: Midwest Administration Center, University of Chicago.

Hales, C. (1999). Why do managers do what they do? Reconciling evidence and theory in accounts of managerial work. *British journal of management*, *10*(4), 335-350.

Haller, E. J., ve Knapp, T. R. (1985). Problems and methodology in educational administration. Educational Administration Quarterly, 12(3), 157-168.

Hofstetter, R., ve Schneuwly, B. (2001). Educational Science in Switzerland. *Evolution and Outlooks. Bern: Center for Science and Technology Studies*.

Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama.* Ankara: Nobel Yayınları.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi

Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama.* Ankara: Doğan Basımevi.

Keskinkılıç, K. (2007). Yönetim süreçleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (Ed. Kadir Keskinkılıç). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Koch, R. ve Godden, I. (1996). Managing without Management. A Post-management Manifesto for Business Simplicity. London: Nicholas Brealey.

Kotter, J. P. (1982). *The General Managers.* New York: The Free Press.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi.* (Çev. Ed. G. Arastaman), Ankara: Nobel Yayınları.

Mărginean, C. (2015). The Technostructure in John Kenneth Galbraith's Vision. *SEA–Practical Application of Science*, *3*(08), 77-81.

Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, *39*(6), 573-588.

Mayo, E. (1924). The basis of industrial psychology. *Bulletin of the Taylor Society, 9,* 249–259

Mosca, G. (1961). On the ruling class, T. Parsons (Ed.) *Theories of Society: Foundations of Modern Social Theory*, Talcott Parsons (ss. 598-603). New York: Free Press.

Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators*. Washington: Corwin Press.

Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, *18*(3), 359-372.

Oplatka, I. (2009). The Field of Educational Administration: A Historical Overview of Scholarly Attempts to Recognize Epistemological Identities, Meanings and Boundaries from the 1960s Onwards. *Journal of Educational Administration*, *47*(1), 8-35.

Oplatka, I., ve Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, *1*(2), 161-186.

Özdemir, M. (2017). Eğitim Yönetiminde Epistemik Bunalımın Arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *23*(2), 281-304.

Pindur, W., Rogers, S. E., ve Kim, P. S. (1995). The history of management: A global perspective. *Journal of Management History, 1*(1), 59-77.

Sönmez, V. (2000). *Sevgi Eğitimi*. Ankara: Adım Yayınları.

Stewart, R. (1967). *Managers and Their Jobs.* London: Macmillan.

Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. *http://www.hasansimsek.net/files.'*den 07.05.2018 tarihinde alınmıştır.

Şemin, R.U. (1973). Eğitim Bilimlerinin Üniversiteye Girişi: Pedagoji Enstitüsü'nün Kuruluşu ve Gelişimi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Cumhuriyetin 50. Yılına Armağan,* İstanbul.

Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taş, A. ve Önder, E. (2010) 2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin Karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(12). 171-185.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Thomas, A. (1993). *Controversies in Management.* London: Routledge.

Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Walker, W. G. (1984). Administrative narcissism and the tyranny of ısolation: Its decline and fall, 1954-1984. *Educational Administration Quarterly*, *20*(4), 6-23.

Wren, D. A. (1987). Management History: Issues and ideas for teaching and research. *Journal of Management*, *13*(2), 339-350.

Watson, T. J. (1994). *In Search of Management in Culture, Chaos and Control in Managerial Work.* London: International Thomson Business Press.

OKULLARIN DENETİMİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

İbrahim ÇELİK[58]

Giriş

Ülkelerin varlıklarını sürdürebilmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmesi için başta insan kaynakları olmak üzere bütün kaynakları en etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bunun yolu da eğitimden geçmektedir. Varış'a (1988) göre de eğitimin en önemli hedefi toplumun ve kalkındırılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemlerinin belirlenen amaçlara uygun olarak işlemesini sağlama işlevi bulunan denetim faaliyetinin önemi ortaya çıkarmaktadır (Aydın, 1993). Bu kısımda denetim ve okul denetimi kavramları üzerinde kısaca durulacaktır.

Denetim Kavramı

Denetim kavramı Türk Dil Kurumuna (TDK) (2023) göre Arapça olan "teftiş" kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Sanal'a (2002) göre denetim; bir örgütte yapılan çalışmaların belirlenen hedeflere uygunluğunu karşılaştırmak, hedeflerden ayrılan yönleri düzeltmek ve hedeften ayrılmamasını sağlamak olarak tanımlanmıştır. Bursalıoğlu (1993) denetimi kontrol süreci olarak belirtirken Taymaz'a (2005) göre ise denetim, örgütteki uygulamalar ile amaçları karşılaştıran, amaçtan sapmalar varsa nedenlerini belirleyen, önleyici ve geliştirici çalışmaları önererek örgütün varlığını sürdürmesi, etkililik ve verimliliğinin artırılmasına yönelik yapılan faaliyetleri olarak belirtilmiştir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere denetim faaliyeti, örgütte olması gereken durum ile olan durumu karşılaştıran, eksik ve aksaklıkları belirleyerek çözüm önerileri sunan, örgütte eksik ve aksaklıkların oluşmaması adına tedbirler öneren; sonuç olarak örgütün amaçları doğrultusunda daha etkili ve verimli çalışması için gösterilen çabaların bütünüdür.

Okul Denetimi Kavramı

Okullar bireye sistemli bir şekilde bilgi, beceri ve tutum kazandıran, kurumsal amaçları bulunan sosyal sistemler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2019). Planlı ve programlı bir ortam olması gereken okulların bireyin üzerinde etkin rol oynaması beklenmektedir (Varış, 1988). Okulların etkin çalışmasını destekleyen süreçlerden birisi de denetim sistemidir.

[58] Dr., Eğitim Müfettişi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, ibrahimcelik1970@gmail.com

Başaran'a (1996) göre okul denetimi, okul örgütünün işlemesini izlemek, amaçlardan sapmasını önlemek ve düzeltmek şeklinde tanımlanmıştır. Sullivan ve Galanz'a (2025) göre ise okul denetimi; okuldaki öğretimin geliştirmesi ve son olarak öğrenci başarısının artırması amacıyla öğretmenlerin öğretimle ilgili faaliyetlerin içinde olmasını sağlama süreci olarak tanımlanmıştır. Taymaz (2005) ise okul denetimini, okulun eğitim ve yönetim süreçlerinin, bunlarla ilgili kayıtların incelenmesi sonucunda okulun işleyişiyle ilgili genel bir hükme varılması süreci şeklinde tanımlamıştır. Sonuç olarak; okul denetimi, okulun varlık sebebi olan amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek için okulun amaçlarına hizmet eden faaliyetleri inceleyerek, mevcut aksaklıklar ile olası aksaklıkları belirlemek ve çözüm yolları önermek şeklinde yapılan faaliyetlerin tümüdür.

Okul Denetimin Amacı ve Önemi

Örgütler için denetim, örgütün amaçlarına ulaşması için gerçekleştirilmesi gereken kaçınılmaz bir faaliyettir (Başaran, 1996). Örgütler amaçlarını gerçekleştirme durumlarını sürekli kontrol etmesi gerekmektedir (Taymaz, 2005). Aksi bir durumda örgüt güç kaybetmeye (entropi) başlar (Aydın, 2008). Bir eğitim örgütü olan okulda da denetimin en önemli hedefi, okulun amaçları doğrultusunda çalışmasına, başta insan kaynakları olmak üzere bütün kaynakların en etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olmaktır. Bu sebeple denetim örgütler için vaz geçilmez bir önem taşımaktadır.

Okul denetimin esas amacı, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan en uygun işlemleri ortaya çıkarmaktır (Aydın, 1993). Bunun için okulun varlık sebebi olan öğrenme ve öğretmen sürecinin geliştirilmesi amacıyla okul işgörenlerine ihtiyaç duydukları alanlarda yardım yapmak okul denetiminin amaçları arasındadır (Gökçe, 1994). Ayrıca okul denetiminin diğer bir amacı okuldaki yasal olmayan olayların incelemesi, soruşturulması ve sonucun yetkili makamlara bildirilmesidir (Taymaz, 2005). Denetimin bir başka amacı da üstün performans gösteren işgörenin yaptığı çalışmaların yerinde görülmesi ve işgörenin motivasyonunun artırılmasıdır (Uluğ, 2004).

Okul Denetiminin Türleri

Bir kamu örgütü olan okulların amaçlarına göre işleyip işlemediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan denetimleri beş başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar; "politik denetim", "yargısal denetim", "yönetsel denetim" (Gözübüyük, 1989; Taymaz, 2005), "kamu denetçiliği denetimi" (ombudsmanlık) (Efe ve Demirci, 2013; Türkyılmaz, 2016), "kamuoyu denetimi" (Sözen, 2019; Taymaz, 2005) ve "sınavlar ve bilimsel çalışmalar yoluyla denetim" şeklinde sıralanabilir. Aşağıda belirtilen denetim türleriyle ilgili kısaca bilgi verilmiştir:

• *Politik Denetim.* Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından [TBMM] hükümetlerin üstlendiği sorumlulukları yerine getirip getirmediğini belirlemek amacıyla yapılan faaliyetlerdir (Güler, 2022). Anayasa'ya göre politik denetim; meclis araştırması, genel görüşme, meclis soruşturması ve yazılı soru şeklinde olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır (m. 98).

Kaynaklar

Arkan, A. ve Altunel, M. (2019). 2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yerleştirme Sonuçları Üzerine Değerlendirme. https://setav.org/assets/uploads/2019/08/P46.pdf. (Erişim Tarihi:14.04.2023).

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: PEGEM-A.

Başaran, İ. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bilgin, H. ve Sezer, Y. (2009). Not Tespit Davaları. *TBB Dergisi*, 81, 113-148.

Bursalıoğlu, Z. (1993). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelik, İ. (2010). *Eğitim Müfettişlerinin İnceleme ve Soruşturma Sürecinde Yaptıkları Hatalar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çocuk Hakları Komitesi, (2012). *Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention*. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/CRC:C:TUR:CO:2-3.pdf. (Erişim Tarihi:11.04.2023).

Efe, H. ve Demirci, M. (2013). Ombudsmanlık Kavramı ve Türkiye'de Kamu Denetçiliği Kurumundan Beklentiler. *Sayıştay Dergisi*, 90, 49- 72.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1994, 73-78.

Gözübüyük, A. Ş. (1989). *Yönetim Hukuku*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Gözübüyük, A. Ş. (2013). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Güler, F. (2022). Kamu Yönetiminin Siyasi Denetim Araçlarından Genel Görüşme.

Kamu Yönetiminin Denetimi (pp.203-217), Ankara: Orion Kitabevi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Karaman Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara. Ekinoks Yayınevi.

MEB, (2019), Pisa 2018 Türkiye Ön Raporu. (https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf. (Erişim Tarihi:14.04.2023).

Özcan, C., Kılınç, S. ve Gülmez, H. (2013). Türkiye'de Okul Sağlığı ve Yasal Durum.

Ankara Medical Journal, 13(2),71-81.

Sanal, R.(2002) . *Türkiye'de Yönetsel Denetim ve Devlet Denetleme Kurulu*, Ankara: TODAİE Yayınları.

Sözen, S. (2019). Kamu Yönetiminin Denetlenmesi. S. Sözen (Ed.), Kamu *Yönetimi* (ss.180-201). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sullivan, S ve Galanz, J. (2015). Denetimin Değişen İçeriği (S. Katıtaş, Çev.) A. Ünal (Ed.), Okullarda *Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim*. (s.4). Ankara: Anı Yayıncılık.

Talas, M. (2011). Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye Perspektifi. *TÜBAR*, 29, xx

Taymaz, A.H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş; Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK. (2023). https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 01/04/2023).

Türkyılmaz, A. (2016). Belediyelerde Denetim. *Denetişim, (15),* 16-33. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/denetisim/issue/22466/240286.

Uluğ, F. (2004). Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı Işığında Kamu Denetim Sisteminde Yeniden Yapılanma. *Amme İdaresi Dergisi, 37* (2), 97-120

Varış. F. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

OKULLARIN GÜVENLİĞİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR [69]

Fatih Mehmet HARMANCI[70]

Giriş

Çocukların gelişim sürecinde en fazla zamanlarını okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, okulların güvenli bir öğrenme ortamı sağlamasının önemi anlaşılmaktadır. Ancak okullarda yaşanan suç unsuru olaylar, öğrenciler ve okul işgörenleri açısından risk oluşturmakta ve birçok ailenin çocuklarının güvenliği hakkında endişe duymalarına neden olmaktadır. Bu bölümde, okul güvenliği kavramı, okullarda işlenen suçlar, güvenli okulun özellikleri, okul güvenliğini sağlayan önlemler ve okul güvenliğiyle ilgili hukuksal düzenlemeler sunulmuştur.

Okul Güvenliği Kavramı

Okul güvenliği öğrencilerin veya okul çalışanlarının evden ayrılıp okula varmalarına ve okuldan ayrılıp eve varmalarına kadar tüm süreçleri içermektedir. Okul güvenliği ve güvenli okul kavramları bazen birbirinin yerine bazen de farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadır. Dönmez (2001, 64) okul güvenliğini öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleri olarak tanımlamaktadır. Güven (2002, 68) güvenli okulu öğrenme için uygun bir ortam yaratılması olarak açıklamaktadır. British Columbia Eğitim Bakanlığı (2000) ile Hernandez ve Seem (2004), Stephenie (1995), Bucher ve Manning (2005), Wanat (1996) ve Caulfield (2000) ise okul güvenliği tanımı yerine "güvenli okul" ifadesini kullanmaktadır.

British Columbia (2000) ile Hernandez ve Seem (2004) güvenli okulu okuldaki bireylerin okulun içinden veya dışından gelebilecek her türlü tehlikeden ve zarardan kendilerini güvende hissettikleri okul olarak tanımlamaktadır. Caulfield (2000) ise güvenli okulu öğrencilerin ve işgörenlerin şiddet olaylarına uğrama olasılıklarının az olduğu, eğitim işgörenlerinin zamanlarını disiplin konularından çok eğitim işlevinin yerine getirilmesine ayırdıkları, herkesin kendisini önemli hissettiği ve öğrenme için öğrencilere anlamlı fırsatların sağlandığı okul olarak tanımlamaktadır. Stephenie (1995), Wanat (1996) ve Bucher ve Manning (2005) güvenli okulu okul iklimi kapsamında değerlendirmektedir. Stephens'e göre (1995) güvenli okul, davranış beklentilerinin açıkça iletildiği, sürekli ve adil bir şekilde uygulandığı, her öğrencinin önemsendiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin gözdağı ve korku olmadan, sıcak ve içten bir ortamda öğrenebilecekleri ve öğretebilecekleri

[69] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 02.07.2009 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Diyarbakır İli Eğitim ve Emniyet Örgütü Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Güvenliğin Sağlanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[70] Doç. Dr., fatihharmanci@hotmail.com

bir yer olarak tanımlanmıştır (Akt, Özer, 2006). Bucher ve Manning (2005) güvenli okulu öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ziyaretçilerin olumlu ilişkiler içerisinde oldukları okul olarak tanımlamaktadır. Wanat'a göre (1996, 122) ise güvenli okul öğrencilerin akademik becerilerini en iyi şekilde geliştirebilecekleri ve öğretim programı dışındaki etkinliklerden zevk alabilecekleri iklime sahip bir okuldur.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle güvenli okul, okuldaki tüm bireylerin birbirlerine güvendiği, olumlu düşüncelere sahip oldukları ve iletişim kurabildikleri, içeriden ve dışarıdan gelebilecek her türlü tehlike ve zarardan uzak oldukları ve bu yönde bir endişe taşımadan eğitim ve öğretim süreçlerini gerçekleştirebildikleri bir okul olarak tanımlanabilir.

Okullarda İşlenen Suçlar

Okullarda güvenliği tehdit eden en önemli sorunların başında suç niteliği taşıyan davranışların yaşanması gelmektedir. Okullarda işlenen önemli suçlar arasında cinsel taciz, cinsel saldırı, hırsızlık, gasp/yağma ve fiziksel saldırı/kavga gibi davranışlar yer almaktadır (Harmancı, 2009). Bu suçlar okul güvenliğini tehdit etmekte, öğrencilerin sağlığı ve güvenliği açısından büyük önem taşımakta ve dolayısıyla Türk Ceza Kanunu'nda suç olarak tanımlanmaktadır. "Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi" konulu Meclis Araştırması Raporu'nda (TBMM Araştırma Komisyonu, 2007, 125) okullarda en çok fiziksel zarar veren (yumruk, tekme, tokat, vb.) ile zorbalık/tehdit/sataşma gibi şiddet içeren olaylarının meydana geldiği belirtilmiştir.

Şiddet kapsamında gasp ve çete olayları da gözlenmektedir. ABD de 6. ve 12. sınıf öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin %6'sının gasp olaylarına şahit olduğu ve bundan endişelendiği, %1 oranında öğrencinin de gasp olayına maruz kaldığı saptanmıştır (Volokh ve Snell, 1998, 10). Yine ABD'de yapılan bir araştırmaya göre çetelerin neden olduğu şiddetin okullarda önemli bir sorun olduğunu belirten öğrencilerin oranının %30 olduğu saptanmıştır (Binns ve Markow, 1999'den akt, Özer, 2006, 16).

Tahripçilik bilerek ve isteyerek, bir kişiye ya da kamuya ait bir mala ya da ürüne zarar verme işlemidir. Antalya'da yapılan bir araştırmaya göre beş ayrı lisede öğrencilere "Okulun herhangi bir yerine veya malına zarar verdiniz mi?" sorusuna 117 öğrencinin evet yanıtını verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı araştırmada erkek öğrencilerin %64,6'sı, kız öğrencilerin %50,3'ü okula zarar verilmesi olaylarına şahitlik ettiklerini belirtilmişlerdir. Nitekim okullarda yaşanan olayların %8,8'inin tahripçilik olduğu görülmüştür. (Türkmen, 2004, 72).

Okullarda uyuşturucu kullanımı da ciddi bir sorundur. Uyuşturucu kullanımı, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini etkiler ve okul performanslarını düşürür. TBMM Çocuk ve Gençlerdeki Şiddeti Araştırma Komisyonu'nun 2006 yılında yaptırdığı bir araştırmaya göre gençlerin %16,5'inin içki içtiğini belirttiği ve "Son üç ay içinde uyuşturucu/uyarıcı madde kullandınız mı?" sorusuna ise %2,6'sının "evet" yanıtı verdiği saptanmıştır (TBMM Araştırma Komisyonu, 2007; 156). Okullarda hırsızlık da sık sık yaşanan bir suçtur. Hırsızlık olaylarında öğrencilerin özellikle cep telefonları, tabletleri ve diğer elektronik cihazları

Kaynaklar

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Ankara: Feryal Matbaası.

Binns, K. ve Markow, D. (1999). TheMetropolitan Life Survey of the AmericanTeacher, *Violence in America's Public Schools-FiveYearsLater*. USA: Metropolitan Life Insurance Company.

British Columbia Ministry of Education. (2000). *Safe, Caring and Orderly Schools: A Guide*. www.bced.gov.bc.ca/sco/resources.htm.Son Erişim Tarihi: 10.09.2006

Bucher, K.T. ve Manning, M.L. (2005). *Creating Safe Schools.* USA: The Clearing House.

Caulfield, S.L. (2000). Creating peaceable schools. *Annals of the American Academy of Political, Social Science*, 567, 170-186

Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 31, 356-373.

Costin, D. (2000). Junior high school students' experiences and perceptions of school violence: Explorations and implications. A Thesis of Master of Arts. Canada: University of Toronto

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 7(25), 63-74.

Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları.* 9, 67-72.

Güven, M. ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59–68.

Harmancı, M. F. (2009). Diyarbakır İli Eğitim ve Emniyet Örgütü Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Güvenliğin Sağlanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Haynes, N.M. (1996). Creating safe and caring school communities: Comer School development program schools. *Journal of Negro Education.* Howard University. 65(3), 308-314.

Hernandez, T.J. ve Seem, S.R. (2004). *A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor.* USA: ASCA Professional School Counseling.

Işık, F. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi.* 164: 1-10.

Johnson, N. (2002). Safe Schools and Healthy Students: The Effectiveness of Grant Funded Programs in DC Public Charter Schools. USA: Georgetown University, Department of Sociology and Anthropology, Senior Sociology Thesis.

Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Sağlam, E. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232.

Kingery, M., Coggeshall, B. M. ve Alford. A. A. (1998). Violence at school: Recentevidence from fournational surveys. *Psychology in the Schools*. 35(3), 247-258.

Kirk and Ward, (1998). *Safe Schools Facilities Planner; Environmental Control School Size Health and Life Safety School Climate and Order.* USA: Public Schools of North Carolina

Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu-Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (s.246- 247). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 77–184

Neeley, M.A. (2003). The impact of the threat of violence on selected school districts in Texas.A Thesis of Doctor of Education. USA: University of Texas A&M University.

Özer, N. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, İ. (2005). Risk altındaki çocukların eğitiminde alternatif okullar: ABD örneği. *III. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildirileri.* İstanbul: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı Yayınları

Philpott, D. ve Kuenstle, M. (2007). *Education Facility Security Handbook*. USA: Government Institutes.

Rotondo, D.M. (1993). Playing it safe. *American School & University*, 28(4), 1-5.

Türkmen, M. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği ile İlgili Yaşanan Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Volokh, A. and Snell, L. (1998). School Violence Prevention: Strategies to Keep Schools Safe, *Policy Study,* 234.

Wanat, C.L. (1996). Defining safe schools: A prerequisite for policy development. *Journal for a Just and Caring Education.* 2(2), 121-132.

OKULLARIN FİNANSMANI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Sevda KATITAŞ[71]

Giriş

Eğitim ve ekonominin, hayatın her alanını etkileyen iki temel disiplin olduğu söylenebilir. Bu iki bilim dalı, insan ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte toplumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine de yardımcı olmakta ve dolayısıyla bireyin toplumdaki rolünü şekillendirmektedir. Eğitim, toplumun kültürel mirasını genç nesillere aktarma görevini üstlenirken; ekonomi toplumun maddi ihtiyaçlarını karşılamak için çözümler sunmaktadır (Ünal, 1996). Her iki alan, toplumların gelişiminde ve sürdürülebilirliğinde kritik rol oynamakta ve birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ekonominin nitelikli ve yetişmiş insan gücüne ve bilinçli seçimler yapabilen bireylere ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Bireysel tercihler, ihtiyaçlar ve alışkanlıklar, insanların yaşadıkları ekonomik sistem ve toplum yapısıyla şekillenen özelliklerdir. Bu süreçte, bireylerin kendi duygu, düşünce ve yaşantılarının da belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Her birey, özgün karakteristik özellikleri ve deneyimleri ile diğerlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla herkes için tekil ve kesin bir ideal ihtiyaç, ideal seçim veya karar söz konusu olamamaktadır. İnsanların ihtiyaç, seçim ve kararlarında bu çeşitlilik ekonomi biliminin ilgi alanına girmektedir; çünkü ekonomi insan davranışlarını ve tercih nedenlerini incelemeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte, insanlar toplumların ve ekonomilerin devamlılığındaki rolleriyle, değerli bir sermaye olarak kabul edilmektedir. Bu sermaye, maddi sermayeden ziyade; bilgi, yetenek ve deneyim gibi soyut özellikler içeren bir sermayedir ve genellikle *"beşeri sermaye"* ya da *"insan sermayesi"* olarak adlandırılmaktadır. Beşeri sermayeye yapılan yatırımların etkileri uzun vadeli bir perspektifte görülmektedir (Schultz, 1960). Dolayısıyla, insan ekonomik süreçlerin kilit elemanı olarak değerlendirilmektedir (Akgün ve Yılmaz, 2020). Öyle ki ekonominin nitelikli ve bilinçli tercihler yapabilen bireylere duyduğu ihtiyaç, genellikle eğitim aracılığıyla karşılanmaktadır. Eğitim sayesinde, bireyler toplumların yüzyıllar süren deneyimlerinden kaynaklanan bilgi birikimine ulaşmakta ve bu bilgiyi kendi yaşamlarında deneyime dönüştürmektedirler (Ünal, 1996; Yeşilbağ, 2008).

Eğitsel amaçlara ulaşma, büyük ölçüde eğitime ayrılan kaynakların etkili ve verimli kullanılmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, eğitim finansmanı ihtiyaç duyulan kaynakların belirlenmesi, bu kaynakların gerekli alanlarda kullanılması, eğitimin maliyet hesaplamalarının gerçekleştirilmesi ve eğitime yapılan harcamaların uygun şekilde planlanması süreçleri açısından önemlidir. Bu süreçler eğitim hizmetlerinin sunumunun yanı sıra kalitesini ve erişilebilirliğini de belirlemektedir. Dolayısıyla eğitim finansmanı konusu maddi ve finansal kaynakları içermekle birlikte; eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde gerekli

[71] Dr. Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sevda.katitas@yildiz.edu.tr

olan fiziksel kaynakları da kapsamaktadır (Ünal, 1996; Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Bu nedenle eğitim finansmanının hem mikro (bireysel, okul düzeyinde) hem de makro (ulusal, politika düzeyinde) olarak etkin bir şekilde yönetilmesinin, eğitim politikalarının başarısı açısından hayati önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Okul finansmanı konusu eğitim politikalarının başarıya ulaşması ve kaliteli bir eğitim hizmetinin sağlanması açısından önemlidir. Okul finansmanı, sadece okulların işleyişini değil; aynı zamanda öğrencilerin eğitim deneyimlerini, öğretmenlerin performansını, motivasyonunu ve eğitimin niteliğini etkilemektedir. Okulların yeterli finansmana sahip olmaması eğitime erişimi olumsuz etkileyebilmekte ve öğrenci başarısının düşmesine ve eğitimde eşitsizliklerin artmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla, okul finansmanının, bireysel öğrenci başarısından, toplumun genel eğitim düzeyine hatta bir ülkenin ekonomik kalkınmasına ve sosyal ilerlemesine kadar birçok alanı etkileyebilen karmaşık ve çok boyutlu bir konu olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle eğitim politikalarının etkililiği ve adil bir eğitim sistemine erişimin sağlanması açısından eğitim finansmanı konusu önemli görülmektedir. Bu bölümde öncelikle eğitim finansmanı kavramı ile eğitim finansmanı yaklaşımları üzerinde durulmuş, ardından Türkiye'de eğitim finansmanının genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Son olarak okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okulların finansmanının hukuksal dayanakları incelenmiştir.

Eğitim Finansmanı Kavramı

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi büyük ölçüde nitelikli insan kaynağının teknolojiyi geliştirmeye ve ekonomik büyümeye olan katkısına bağlıdır. Bu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim sisteminin rolü oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin finansmanı ister devlet kaynaklarından ister bireysel çabalarla sağlansın, genellikle ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyine, toplumsal tercihlere ve eğitim talebine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Gümüş ve Şişman, 2014). Dolayısıyla eğitim finansmanın hem ülkelerin ekonomik gelişim düzeyini hem de nitelikli insangücü kaynağının oluşturulmasını belirleyen önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim finansmanı, eğitim hizmetlerinin örgütlenmesinde gerekli kaynakların sağlanması ve bu kaynakların kullanımıyla ilgili süreçleri kapsamaktadır (Soydan, 2018). Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi (Söyler, 2009) ve devamlılığı için gerekli olan maddi ve maddi olmayan kaynakların sağlanmasıyla ilişkilidir (Karakütük, 2020). Başka bir ifadeyle, eğitimle ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan mali kaynakların sağlanması ve bu kaynakların toplumun geneline eşit ve etkili bir şekilde dağıtılmasını içeren süreçtir (Kurul, 2012). Daha geniş kapsamlı ele alınacak olursa eğitimin finansmanı "*eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için gereken mali kaynakların toplanmasını ve bu kaynakların çeşitli bölgeler, iller, eğitim türleri ve düzeyleri ile farklı kültürel ve ekonomik kökene sahip bireyler arasında dağıtılmasını kapsayan süreci kapsamaktadır*" (Levin, 1987).

Eğitimin finansmanı çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Karakütük (2020) eğitimin finansmanının nasıl sağlandığı konusunda "*doğrudan finansman*", "*kısmi finansman*" ve "*dolaylı finansman*" olmak üzere üç ayrı modelden bahsetmektedir. Buna göre

Kaynaklar

Âdem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:172, Ankara.

Akalın, G. (1986). *Kamu ekonomisi.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 554, Ankara.

Akgün, N. ve Yılmaz, Ö. (2020). Eğitim ekonomisi ile ilgili temel kavramlar. İ. Kocabaş (Edt.), *Eğitim Ekonomisi içinde* (ss. 13-40). Elâzığ: Asos Yayınları.

Ateş, H. (2013). *OECD ülkeleri ile Türkiye'nin Yükseköğretim Finansman Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Finansman Modeli Önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Balkar, B. (2022). Eğitim maliyeti ve finansmanı. M. Sağır ve R. Yirci (Edt.). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması içinde* (ss. 113-146). Ankara: Pegem Akademi.

Bülbül, S. (1988). Dünya eğitim bunalımı ve eğitimin finansmanı sorunu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 21*(1), 393-408.

Campbell, C. P. ve Decker, C. A. (1994). *Determining the cost effectiveness of training.* Unpublished manuscript, The University of Tennessee at Knoxville.

Ceğer, B. (2018). *OECD ülkeleri ile Türkiye'nin Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Devrim, F. (1988). *Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son Gelişmeler.* İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi, Maliye Araştırma Merkezi Yayınları No. 73, İstanbul.

EURYDICE (2022). *Eğitimin Finansmanı.* 01.06.2023 tarihinde https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkey/egitimin-finansmani adresinden erişilmiştir.

Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması.* Ankara: Pegem Akademi.

Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim Planlaması ve Yönetim*. Marmara Üniversitesi Yayınları No: 472, İstanbul.

Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütlerinin finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 91-102.

Karakütük, K. (2020). *Eğitim planlaması* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim, 48*(1), 455-481.

Kayıkçı, G. (2014). *İlköğretim Kurumlarının Mali Kaynak Sorunları ve Okul Müdürlerinin Çözüm Uygulamaları (Bingöl İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* (29), 39-50.

Korkmaz, A. (2006). Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiler. L. Küçükahmet (Edt.), *Eğitim Bilimine Giriş içinde* (ss. 96-97). Ankara: Nobel Yayınevi.

Köse, A. ve Şaşmaz, A. (2014). *İlköğretim Kurumlarının Mali Yönetimi*. 17.06.2023 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/ adresinden erişilmiştir.

Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Levin, H. M. (1987). Work and education. In G. Psacharopoulos (Edt.), *Economics of Education: Research and Studies* (pp. 146-156). Oxford: Pergamon Press.

MEB (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021-2022.* 15.06.2023 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

OECD (2022). *Education at a Glance.* 15.06.2023 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 adresinden erişilmiştir.

Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, *6*(1), 17-39.

Polat, E. (2008). *Türkiye'nin Demografik Yapısı İçinde Eğitim Ekonomisinin Yeri ve Önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Savaş Yalçın, M. ve Akan, D. (2018). Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin görev ve sorumlulukları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 1002-1019.

Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy, 68*(6), 571-583.

Soydan, T. (2018). Türkiye'de eğitim finansmanı: Öne çıkan yaklaşımlar ve politikalar. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS),* 16-17 Kasım 2018, Ankara.

Söyler, İ. (2009). Yükseköğretimin finansmanı: Yeni beklentiler ve hedefler ışığında normatif bir yaklaşım. *Sayıştay Dergisi,* (72), 3-26.

Stiglitz, J. E. (1994). *Kamu kesimi ekonomisi* (Ö. F. Batırel, Çev.). Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayın No: 396, İstanbul.

Toker Gökçe, A. ve Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 315-334.

TUİK (2022). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri.* 15.06.2023 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553 adresinden erişilmiştir.

Tuzcu, G. (2004). Eğitimin finansman gerekleri ve boyutları. *Milli Eğitim Dergisi,* (163). 02.06.2023 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/tuzcu.htm adresinden erişilmiştir.

Türkay, O. (1986). *Mikroiktisat Teorisi.* A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.

Woodhall, M. (1987). Cost analysis in education. In G. Psacharopoulos (Edt.), *Economics of Education: Research and Studies* (pp. 393-399). Oxford: Pergamon Press.

Yeşilbağ, Y. (2008). *Eğitim ve Ekonomi: Türkiye'de Yükseköğretimin Getirileri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Sobil Yayıncılık.

Yıldız, S. ve Balyer, A. (2019). Okul paydaşları bağlamında kamu okullarındaki parasal sorunlar: Fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 349-364.

Yılmaz, T. (2014). *Eğitim Ekonomi İlişkisine Eleştirel Bir Yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim Ekonomisi: Eleştirel Bir Yaklaşım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

OKULLARIN ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Sibel DOĞAN[72]

Giriş

Ülkeler belirli eğitim politikalarına ve eğitime ilişkin felsefi bir bakış açısına sahip olmakta; uyguladıkları eğitim politikalarını ve savundukları eğitim felsefesini öğretim programlarına (müfredat) yansıtmaktadır. Öğretim programlarında benimsenen eğitim politikası farklılaştıkça, teknoloji geliştikçe, uygulanan eğitim, ihtiyaçları karşılayamaz hale geldikçe değişim kaçınılmaz olmakta; bu durumda program geliştirme çalışmaları yapılarak değişen ihtiyaçlara, yetiştirilmek istenen insan profiline uygun yeni programlar hazırlanmaktadır. Diğer bir deyişle, ülkeler yetiştirmek istedikleri insan karakterini öğretim programları sayesinde hayata sunmaktadır. Bu nedenle öğretim programları ülkelerdeki hak ve sorumluluklarını bilen, vatansever, ihtiyaç duyulan yaşam becerilerine sahip değerleri davranışlarına yansıtan bireylerin yetişmesi ve nitelikli iş gücünün oluşması hususunda oldukça önem taşımaktadır. Bu bölümde öncelikle öğretim programı kavramından, öğretim programlarının amaçlarından bahsedilmiş, ardından öğretim programlarının kademelerine, türlerine ve perspektiflerine yer verilmiş ve ardından bu programların hukuksal çerçevesine değinilmiştir.

Öğretim Programı Kavramı

Okullardaki eğitim ve öğretimin sistematik ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır (Özenç, 2018). Öğretim programları eğitimin yapılandırıldığı, planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği sosyal tecrübelerdir (Priestley, 2020). Okul öncesinden liseye ve hatta üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde, uygun şekilde yapılandırılan farklı dersler yer almakta, eğitimciler bu dersleri öğretim programlarına uygun bir şekilde işlemekten ve bu programlarda yer alan belirli kazanımları öğrencilerin kazanmasını sağlamaktan sorumludur. Öğretim programları program geliştirme çalışmaları sonucunda oluşturulmaktadır (Hewit, 2018). Öğretim programları yıllar içinde pek çok değişikliğe uğramış bulunmaktadır. 1924'te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı rapor doğrultusunda ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiştir. 1950'li yıllara kadarki süreçte program geliştirme, dersler ve konu listesi hazırlamak olarak uygulanmıştır. 1952 yılında Wofford'un hazırladığı rapordan sonra program geliştirme çalışmaları daha sistematik bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Demirel, 2011). 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş olmuştur. 1998 öğretim programında öğretmen merkezli bir yapı meydana getirilmiştir

[72] Dr., Öğretmen, MEB, sibeldastekin@hotmail.com

(Özaydınlı, 2023). Öğretim programları 2005 yılından sonra yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak şekilde geliştirilmiştir (Demirel, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım bireyin nasıl öğrendiğini dikkate alan, öğrenciyi merkeze alıp öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını sağlayan bir uygulamadır. Bu yaklaşımda öğrenci bilgiyi içselleştirmeli, yapılandırmalı ve başka bir biçime dönüştürmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). 2012 yılından itibaren dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul, dört yıl lise kademesi olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması başlamıştır (Özaydınlı, 2023). 2015 yılı ve sonrasındaki öğretim programlarında öğretmenlerin dersleri verimli bir şekilde işleyebilmeleri için programlarda dijital yetkinlik konusuna yer verilmiştir (Ekmen ve Bakar, 2018; Şahin ve Bayramoğlu, 2016).

Mevcut öğretim programları uygulandıkça eksiklikler ortaya çıkmakta, bu eksiklikler ve gelişmeler öğretim programlarının geliştirilmesini, değiştirilmesini ve güncellenmesini gerektirmektedir. Son yıllarda değişen dünyaya uygun, küresel rekabeti, mevcut eğilimleri dikkate alarak hazırlanan dijital vatandaşlık kavramının ön planda olduğu dijital öğretim programları dikkat çekmektedir. John Dewey "*Eğer bugün, dün öğrettiğimiz gibi öğretirsek çocukların yarınlarından çalmış oluruz*" sözleriyle öğretimin sürekli yenilenmesi, değişmesinin ve çağa ayak uydurmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Mevcut eğilimlere bakıldığında çevrim içi öğreme, geleneksel öğrenimle çevrim içi öğrenimin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme ve mobil öğrenme türleri ortaya çıkmakta; dijital vatandaşlık konusu dikkati çekmektedir. Bu anlamda öğretim programlarının çağa ve teknolojik gelişmelere uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir (Oliva ve Gordon, 2018).

Öğretim Programının Amaçları

Öğretim programları eğitimin özü ve temel bileşenidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğretim programları öğretilen konuların bir koleksiyonu olmaktan ziyade, siyasal ve toplumsal uzlaşmayı yansıtan bir ürün olarak kullanılmaktadır (Özaydınlı, 2023). Eğitime yönelik tüm düzenlemeler Anayasanın 42. maddesine uygun şekilde hazırlanmaktadır. Anayasanın 42. maddesinde "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" kısmı bulunmakta, buna göre "*Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılabilir. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez*" ifadeleri yer almakta, eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler ile öğretim programlarındaki genel ve özel amaçlar bu hükme uygun şekilde düzenlenmektedir (Akyüz, 2018). Türkiye'deki öğretim programının amaçları 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (METK) belirtilen (m. 2) genel amaçlar ve ilkelere dayalı olarak hazırlanmıştır. Genel amaçlar okul öncesinden liseye doğru birbirini tamamlayıcı nitelikte bulunmaktadır. 1739 Sayılı METK'de okul öncesi eğitim, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar (m. 19) denilmekte ve bu kademedeki eğitimin amacı öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı bir gelişim sağlamasına destek olmak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir. METK'de ilköğretim dört yıl süreli zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur (m. 25) denilmektedir. İlköğretimin

Kaynaklar

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, EĞİTİMDE KAlite.* Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Baska, J. W. ve Wood, S. (2010). Learning and individual differences. *Science Direct, 20*(4), 345-357. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006 adresinden erişildi.

Baykal, M. (2017). Türkiye yeterlikler çerçevesinin öğrenci değerlendirme programı (PISA) açısından değerlendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (8), 69-79. https://dergipark.org.tr/en/pub/edu7/issue/36504/414111 adresinden erişildi.

Conant, B. J. (1959). *The American High School Today*. New York: McGraw Hill Book Co.

Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016*). Eğitimde Program Geliştirme: Politik Karardan Uygulamaya.* (Çev. Prof. Dr. Yusuf Budak) Ankara: Pegem Akademi Yayınl.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ekmen, C. ve Bakar, E. (2018). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 5-35. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/532696 adresinden erişildi.

Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences, 11*(2), 1203-1223. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.3095.

Fer, S. (2022). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramsal Temellere Bakış.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional Learners: Introduction To Special Education* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hewit, T. W. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Yapıyoruz?* (Çev. Ed. Dr. Serhat Aslan) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kara, F. R. (2017). Din eğitimi bağlamında kademeli eğitim sistemi ve İmam Hatip ortaokulları. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities,* 1, 89–118. http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.1.0001 adresinden erişildi.

Karaman Kepenekci, Y. K. veTaşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Köksal, M. S. (2020). Üstün zekâlıların eğitiminde kullanılan eğitim ve öğretim programı tasarımı modelleri. *Üstün Zekâlıların Eğitimi: Sistematik ve Bilimsel Dayanaklı Eğitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lewis, S. V. ve Robinson, E. H. ve Hays, B. G. (2011). Implementing an authentic character education. *Curriculum. Childhood Education, 87*(4), 227–231. https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10523183 adresinden erişildi.

Mesleki ve Teknik Eğitim Kitapçığı (2018). 01.04.2023 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

MEB (2013). Temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. 01.04.2023 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretimi. Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 adresinden erişildi.

Olçay, S. (2020). Türkiyede üstün zekâlılara sağlanan destek eğitim hizmetleri. *Üstün Zekâlıların Eğitimi: Sistematik ve Bilimsel Dayanaklı Eğitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oliva, P. ve Gordon, W.R. (2018). *Program Geliştirme.* (Çev. Ed. Kerim Gündoğdu) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı. Temeller, İlkeler ve Sorunlar.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Otuz, B., ve Kayabaşı, B. Ekici, G. (2018). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programı beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 944-972: http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.409791 adresinden erişildi.

ÖERHGM (2022). Özel yeteneklileri alanının kuramsal temelleri. 21.04.2023 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim. 48*(214), http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11186 adresinden erişildi.

Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 38-50. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/38773/429574 adresinden erişildi.

Priestley, M. (2020). Mark Priestley ile öğretim programı ve etken öğretmenlik üzerine. https://www.stir.ac.uk/people/255862 adresinden erişildi.

Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *The Journal of International Social Research, 9*(43), 1492-1501. https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi43_pdf/5egitim/schreglmann_sinan.pdf adresinden erişildi.

Şahin, D., ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 2095-2130. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9289 adresinden erişildi.

TEDMEM. (2017). *Öğretim Programı Taslaklarında Değerler Eğitimi.* https://tedmem.org/etiket/taslak-ogretim-programlari adresinden erişildi.

Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye'de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 110-125. https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48556/616521 adresinden erişildi.

Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *KEFAD, 16*(1), 215-234. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59451/854140 adresinden erişildi.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 6*(5), 725-733. https://doi.org/10.18506/anemon.394551 adresinden erişildi.

OKULLARDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Sevda KATITAŞ[73]

Giriş

Eğitim sisteminde bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini belirlemede ve geliştirmede ölçme ve değerlendirme süreçlerinden yararlanılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinin bir alt boyutu olarak yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, eğitim sisteminin kalitesini ve etkililiğini belirlemede önemli bir role sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek, öğretim sürecine yön vermek ve bu konuda eğitim politikaları oluşturmak için geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin eğitim sürecinde adil ve objektif bir şekilde değerlendirilmeleri, eğitim hakkının temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan ele alındığında, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin hukuksal düzenlemeler, öğrencilerin haklarını koruma ve eşitlik ilkesine uygun şekilde herkes için adil bir öğrenme ortamı sağlama konusunda son derece önemlidir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hukuksal çerçevesinin anlaşılması, uygulamada öğrencilerin haklarını korumada ve eşitlik ilkesine uygun bir öğrenme ortamı oluşturmada kolaylıklar sağladığı gibi bu konuda bilinçli kararların almasına da katkı sunmaktadır. Bu bölümde, öncelikle ölçme ve değerlendirme kavramları ile ölçme ve değerlendirmenin amacı ve yararları konuları üzerinde durulmuş ve sonrasında ölçme ve değerlendirmede dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsedilmiştir. Ayrıca geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ele alınarak okullarda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin usul ve esasları düzenleyen hukuksal metinler incelenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Ölçme ve değerlendirme en genel haliyle *"Bir eğitim programında önceden belirlenen hedeflere göre öğrencide istenilen davranışların ne kadarının kazanıldığını; eğer kazanılmadıysa nedenlerini belirleme, eksikliklerin giderilmesi için gerekenleri yapma ve buradan yola çıkarak bir yargıya ulaşma işlemi"* (Hunkins ve Ornstein, 2016, 235) olarak tanımlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirlerinden farklı kavramlar olsa da genellikle karıştırılmakta ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu nedenle farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamaların dikkate alınması ve iki kavram arasındaki farklılıkların ortaya koyulması önemlidir.

Mislevy (2018, 37) tarafından ölçme *"gözlemler aracılığıyla ulaşılan yorumları ve kanıtları nitelendirmek amacıyla verileri nicel bir çerçevede sunmak"* şeklinde tanımlanmaktadır. Literatürde ölçme kavramına ilişkin *"bir büyüklüğün gözlenerek aynı cinsten bir*

[73] Dr. Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sevda.katitas@yildiz.edu.tr

birimle gösterilmesi" (Kan, 2013a, 3) ve *"bir nesnenin herhangi bir özelliğine değer biçilmesi ve buna yönelik sayı ataması yapılmasını belirten bir hesaplama işlemi"* (Morrow Jr, Jackson, Disch ve Mood, 2000, 4) şeklinde benzer ifadeler içeren tanımlar da mevcuttur. Değerlendirme ise *"bir şeyin ya da bir sürecin sonucunda ortaya çıkan ürünün değerini, değerliliğini veya liyakatini belirleme süreci"* (Scriven, 1991, 53) olarak belirtilmektedir. Değerlendirmede ölçme sonuçlarından anlam çıkarabilmek için ölçüt veya ölçütlere dayalı karar verme (Tan, 2015; Turgut ve Baykul, 2012) önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme kavramlarına yönelik tanımlar birlikte incelendiğinde, ölçme sürecinde bir nesnenin ölçülecek özelliğinin ve ölçme sonucunun gösteriminde sayı veya sembol gibi faktörlerin vurgulandığı görülmektedir. Değerlendirme sürecinde ise değerlendirilecek nesnenin değerini ve kalitesini ortaya çıkaracak ölçütlerin ve karar verme süreçlerinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirmeyi birbirlerini tamamlayan süreçler olarak değerlendirmek mümkündür. Öyle ki ölçme, değerlendirme süreci için veri kaynağı rolündedir. Ölçme işleminde yapılan hatalar veya yanlış işlemler, doğrudan değerlendirmeyi ve buna bağlı karar verme sürecini etkilemektedir.

Ölçme ve Değerlendirmenin Amacı ve Yararları

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitim alanındaki önemi, öğrencilerin belirli konular kapsamında hedeflenen düşünme becerilerini edinmelerine ilişkin bilgi sağlama temeline dayanmaktadır. Bu kapsamda, sınıflarda ve okullarda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesinin temel amacı, öğrenci öğrenmelerinin mevcut durumu ve gelişimi hakkında anlamlı geri bildirimler elde etmektir (Arıkan, 2012). McMillan'a (2015) göre öğrencilerin bilgi, beceri ve performanslarının değerlendirilmesinde geri bildirim, öğretmenlerin topladıkları verileri kullanmalarında önemli bir yere sahiptir. Öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmasını sağlamak ve geri bildirim sağlama yoluyla belirlenen eksiklikleri gidermek, başarılı bir eğitim programı için gerekli önkoşul olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, bu sürecin doğal bir yönü olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ayrılan zaman konusunda öğretim sürecinin kendisi kadar titiz davranılması önemlidir (Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017).

Eğitim sisteminde hedeflere ne düzeyde ulaşıldığına yönelik önemli veriler sunan ölçme ve değerlendirme süreci öğrenci, öğretmen ve öğretim programı açısından birçok yarar sağlamaktadır. Öğrenciler açısından ele alındığında, ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğretim materyalleri ile anlamlı bir bağ kurmasına hizmet etmekte ve onlara derslerde öğrenilen içerik üzerinde düşünme ve kendi performansları hakkında geri bildirim sağlama fırsatı vermektedir (Cohen, 1994). Birçok öğrenci için ölçme motive edici bir faktör olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler enerjilerini sınavda başarılı olmaya harcamaktadır. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yaklaşım ve stratejiler önemlidir. Bu konuda öğretmenler sadece bilginin hatırlanmasına yönelik ölçmeye odaklanırlarsa yüzeysel bir öğrenmenin ortaya çıkmasına neden olurlar. Diğer taraftan öğretmenler, problem çözme veya eleştirel düşünmeyi teşvik eden stratejileri tercih ederlerse öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirecek yönde performans sergilemelerine

Kaynaklar

Acar, E. (2014). Proje ve portfolyo değerlendirme. S. Baştürk (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (ss. 229-252).* Ankara: Nobel Yayınevi.

Akdağ, H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, İnternet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 1-16.

Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (s. 127-168).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Angelo, T. A. ve Cross, K. P. (1993). Minute paper. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers, 2,* 148-153.

Arıkan, S. (2012). Sınıf içi ölçme sorularına dayalı not verme. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 389-422).* Ankara: Elhan Yayınları.

Atta-Alla, M. (2013). Investigating alternative assessment practices in pre-service English teacher education programs. *International Journal of English Language Education, 1*(1), 68-81.

Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 23-38.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2022). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bahar, M., Öztürk, E. ve Ateş, S. (2002, Eylül). Yapılandırılmış grid metodu ile lise öğrencilerinin Newton'un hareket yasası, iş, güç ve enerji konusundaki anlama düzeyleri ve hatalı kavramlarının tespiti. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara, Türkiye.

Barbera, E. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: An approach to the netfolio system. *British Journal of Educational Technology, 40*(2), 342-357.

Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme- Anadolu Öğretmen Liseleri İçin.* İstanbul: MEB Yayınları.

Bilgin, H. ve Sezer, Y. (2009). Not tespit davaları. *TBB Dergisi*, (81), 1-36.

Bingöl, Schrijer, B. (2018). Sınav hukukunun kuramsal temelleri. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl* (ss. 418-432). Ankara: Pegem Akademi.

Broadfoot, P. M. (2005). Dark alleys and blind bends: Testing the language of learning. *Language Testing, 22*(2), 123-141.

Brown, H. D. ve Abeywickrama, P. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices.* The USA: Pearson Education.

Canbulat, M., Bıçak, B. ve Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(1), 462-477.

Cathcart, W. G., Pothier, Y. M., Vance, J. H. ve Bezuk, N. S. (2006). *Learning Mathematics in Elemantary and Middle Schools: A Learner-Centered Approach* (4th ed.). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in The Classroom.* Boston: Heinle & Heinle.

Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 92-126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, D. (2005). *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çepni, S. (2012). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. (ss. 234-285). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. ve Çil, E. (2012). *Fen ve Teknoloji Programı İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı: Tanıma, Planlama, Uygulama ve SBS'yle İlişkilendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetin, B. (2016). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 71-141). Ankara: Nobel Yayınevi.

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 9*(3), 934-951.

DeVellis, R. F. (2017). Güvenirlik (M. Uluman, Çev.) T. Totan (Ed.), *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar* (ss. 31-58). Ankara: Nobel Yayınevi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısmının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.

Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış grid ile elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 210-220.

Ghaicha, A. ve Omarkaly, E. (2018). Alternative assessment in the Moroccan EFL classrooms teachers' conceptions and practices. *Higher Education of Social Science, 14*(1), 56-68.

Gömleksiz, M. N. ve Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy, 7*(1), 148-154.

Güler, N. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürbüz, R. (2006). Olasılık konusunun öğretiminde kavram haritaları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 133-151.

Hay, D. B. (2007). Using concept maps to measure deep, surface and non-learning outcomes. *Studies in Higher Education, 32*(1), 39-57.

Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *TESOL Journal, 5*(1), 8-11.

Hunkins, F. P. ve Ornstein, A. C. (2016). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.* Pearson Education.

Johnstone, A. H., Bahar, M. ve Hansell, M. H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education, 34*(2), 87-89.

Johnstone, A. H., McAlpine, E., ve MacGuire, P. R. P. (1986). Branching trees and diagnostic testing. *A Journal for Further and Higher Education in Scotland, 2,* 4-7.

Kan, A. (2013a). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 2-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kan, A. (2013b). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 270-292). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, T. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kwako, J. (2003). *A Brief Summary of Traditional and Alternative Assessment in The College Classroom.* Retrieved from www.stat.wisc.edu/~nordheim/Kwako_assessment4.doc

Lee, S. H. (2017). A fuzzy multi-objective programming approach for determination of resilient supply portfolio under supply failure risks. *Journal of Purchasing and Supply Management, 23*, 211-220.

Letina, A. (2015). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education, 17*(1), 137-152.

Llado, A. P., Soley, L. F., Fraguell Sansbelló, R. M., Pujolras, G. A., Planella, J. P., Roura-Pascual, N., ... & Moreno, L. M. (2013). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(5), 592-610.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing.* Oxford University Press.

Magno, C. P. ve Ouano, J. A. (2010). *Designing Written Assessment for Student Learning*. Philippines: Phoenix Pub.

Maxwell, G. S. (2001). *Teacher Observation in Student Assessment.* Queensland School Curriculum Council.

McMillan, J. H. (2015). Biçimlendirici durum belirleme 2: Geribildirim ve öğretimsel düzeltmeler (A. M. Sümbül ve A. T. Kan, Çev.) A. Arı (Ed.), *Sınıf içi değerlendirme* (ss. 159-180). Konya: Eğitim Yayınevi.

McMillan, J. H. (2007). *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice.* New York: Teachers College Press.

Mislevy, R. J. (2018). On measurement in educational assessment. In C. Secolsky & D. B. Denison (Eds.), *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (pp. 37-64). New York: Routledge.

Morrow Jr, J. R., Jackson, A. W., Disch, J. G. ve Mood, D.P. (2000). *Measurement and Evaluation in Human Performance*. IL: Human Kinetics.

Nartgün, Z. (2016). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Editörler), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 144-188). Ankara: Nobel Yayınevi.

Öncü, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti.

Özeren, E. (2013). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

Öztürk, H. ve Uysal, M. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. ve Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership, 48*(5), 60-63.

Pierce, L. V. (2003). *Assessing English Language Learners (Student Assessment Series).* Washington DC: National Education Association.

Ruiz-Primo, M. A., ve Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching, 33*(6), 569-600.

Salzwedel, J. (1996). Prüfungen. In Ch. Flaemig, V. Grellert, O. Kimminich, E. J. Meusel, H. H. Rupp, D. Scheven, H. J. Schuster ve F. Graf Stenbock-Fermor (Eds.), *Handbuch des Wissenschaftsrecht* (pp. 731-749). München: Springer.

Saxe, G. B., Gearhart, M., Note, M., & Paduano, P. (1993). Peer interaction and the development of mathematical understandings: A new framework for research and educational practice. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda: Educational Activity After Vygotsky* (pp. 107-144). London: Routledge.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.

Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher, 54*(4), 384-393.

Smith, H., Cooper, A. ve Lancaster, L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: A case for student and staff development. *Innovations in Education and Teaching International, 39*(1), 71-81.

Tan, Ş. (2015). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme: KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekin, H. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.

Tekindal, S. (2019). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Tezci, E. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249-276.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yalçıner, M. (2006). *Eğitimde Gözlem ve Değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yılmaz, H. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Test Ve Madde Analizi.* Konya: Çizgi Kitabevi.

OKULLARDA REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Pınar ARSLAN[74]

Giriş

Günümüz toplumlarında eğitimin amacı kendisiyle ve yaşadığı toplumla barışık, yaratıcı, işbirlikçi, sürekli kendini geliştirme çabası içerisinde olan, özgür düşünen ve aynı zamanda farklı düşüncelere de hoşgörü ile bakabilen sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Eğitimin bu amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde en büyük görev eğitim sisteminin önemli kurumları olan okullara düşmektedir. Okullarda eğitsel, kişisel ve sosyal olarak çocukların her bakımdan desteklenmesi ve gelişim süreçlerinin iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü hayatın ilk evreleri içerisinde yer alan okul yıllarının sağlıklı geçmesi kişilerin gelecekteki ruh sağlığının önemli bir belirleyicisidir. Okullarda öğrenciler kişisel, eğitsel, sosyal ve mesleki alanlarda bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili ve sistemli bir şekilde sunulması büyük önem teşkil etmektedir.

Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetleri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün daha da önem kazanmakta olup, öğrencilere yapılan yardım hizmetlerinin başında gelmektedir. Ancak bu hizmetin sunulması ile ilgili hukuksal düzenleme ve uygulamalardaki bazı eksiklikler ve sorunlar da zaman zaman gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Okullarda RPD hizmetlerini yürüten rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların, öğrencilere ve öğrencilerin etkileşim içerisinde olduğu kişi ve kurumlara doğru bir şekilde yardımcı olmaları ve bu kişilerin hukuksal sorunlar yaşamamaları için alanlarıyla ilgili hukuksal düzenlemeleri bilmeleri önem taşımaktadır.

Bu çalışmada öncelikle RPD hizmeti kavramı ile rehberlik ve psikolojik danışmada gizlilik ilkesi ve uyarma görevi ele alınmıştır. Ardından Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gelişimine değinilmiştir. Daha sonra RPD hizmetlerinin hukuksal çerçevesi kapsamında 14/08/2020 tarihli ve 31213 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin olumlu ve olumsuz yönleri ile boşlukları ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Son olarak da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin dava örneklerine yer verilmiştir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmeti Kavramı

Kuzgun (2002) rehberliği bireyin kendini anlaması, doğru kararlarla özünü gerçekleştirebilmesi ve çevredeki fırsatları tanıması amacıyla uzmanlar tarafından yapılan sistematik

[74] Dr., Öğretmen, MEB, pinararslan44@hotmail.com

ve profesyonel yardım hizmetleri olarak tanımlamaktadır. Psikolojik danışma ise rehberliğin tanımında verilen tüm amaçların gerçekleştirilmesinde temel teşkil eden bir hizmet alanıdır. Bireylere kendini tanıma ve problem çözme becerileri kazandırmayı ve kişisel ve toplumsal uyumlarını gerçekleştirmelerini amaçlayan, bireysel veya grupla profesyonel olarak yürütülen psikolojik destek hizmetidir (Yeşilyaprak, 2016).

Okul RPD hizmetleri, doğrudan öğrencilere yönelik olmakla birlikte; dolaylı olarak öğrenci ile etkileşim içerisinde olan kişi ve kurumlara da yöneliktir ve tüm paydaşlarla yürütülen oldukça geniş kapsamlı hizmetler bütünüdür (Çam, 2003). Bu hizmetler, çağımızda farklı alanlarında verilmekle birlikte, ülkemizde genel olarak eğitim sistemi içerisindeki okullarda rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar tarafından sunulmaktadır. 14/08/2020 tarihli ve 31213 sayılı MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar okullarda rehberlik ve psikolojik danışma programının planlanması, uygulanması ve koordinasyonunu sağlamaktan sorumlu personel şeklinde ifade edilmiştir. Bu görevleri kapsamında rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar, çalıştıkları okullardaki öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, kişisel ve sosyal sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak, mesleki rehberlik yapmak gibi konularda rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunarlar. Yönetmelikteki tanıma göre rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar rehberlik ve araştırma merkezlerindeki faaliyetleri yürütmek, rehberlik konularında araştırmalar yapmak gibi görevleri de yerine getirmektedirler (m. 3/1-o).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetinde Gizlilik İlkesi ve Uyarma Görevi

RPD ilişkilerinin temelinde rehbere güvenme duygusu vardır. Bu durum danışanın, çocuk, öğrenci veya yetişkin olması durumunda da aynıdır. Okul rehber öğretmenleri/psikolojik danışmanlar, danışanları ile olan ilişkilerinde gizlilik ilkesini en yüksek düzeyde sağlamak durumundadırlar. Gizlilik ilkesi aynı zamanda iyileştirme ve rehberlik sürecinin de en temel güvencesidir. Rehberlikte gizlilik ilkesi sağlanmadıkça, danışanlar utangaçlık veya çekingenlik duyulabilecek; dolayısıyla birçok bilgiyi açıklamayacaktır. Gizlilik ilkesi, danışma sürecindeki isteksizliğin ortadan kaldırılmasına yardım eder. Diğer yandan, rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın danışanla olan görüşmelerini açıklaması etik olmayan bir durumdur; gizlilik ilkesini çiğnediği durumlarda danışan onu mahkemeye verebilir; ancak kamu yararının, çocuk istismarı olayının veya mahkeme emrinin söz konusu olduğu durumlarda gizlilik ilkesi geçersiz kılınabilir. Ayrıca danışanların kendilerine veya başkalarına ciddi zararlar verebileceğini fark ettiklerinde, rehberler gizlilik ilkesini göz ardı edebilirler (Corey, 2005).

Özel yaşamın gizliliği ve korunması hakkı, insanın kişiliğinin gelişimi ve manevi değerlerinin korunması amacıyla, kendine özgü bazı bilgilerin başkaları tarafından bilinmesinin istenmemesidir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). Güvene dayalı danışan-danışman ilişkisinin temelini oluşturan gizlilik ilkesi etik ve hukuksal bir konudur. Gizlilik ilkesi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde danışanın önemli bir hakkı olarak görülmektedir. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde danışan dosyasının tanımında gizlilik ilkesi belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre danışan dosyası; bireyin ya da birey reşit değilse velisinin izni olmaksızın adli veya idari soruşturma kapsamı

dışında paylaşılmamış olan bilgiler ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin gerektirdiği özel ve gizli bilgileri içermektedir (m. 3/1-ç).

Rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın veya psikoloğun, danışanları tarafından işlenebilecek bir suçu veya ortaya çıkabilecek yakın bir tehlikeyi önlemek için uyarma görevinin olup olmadığı tartışma konusu olmuştur. Tarihsel sürece bakıldığında, içtihat hukukunda psikologların tehlikede olan bir başkasını uyarma ve bunu kontrol etme görevi olmadığı görülmektedir. Anglo-Amerikan geleneğinde "*bırakınız yapsınlar*" diğer bir deyişle, "*karışmama siyaseti*" (*laissez-faire*) yaygındır. Örneğin yüzmede yedi altın madalyası olan Mark Spitz'in boğulmakta olan bir çocuğun hayatını kurtarmak için teşebbüste bulunması gerektiği yönünde herhangi hukuksal bir zorunluluk yoktur; ancak ahlaki zorunluluğu bulunmaktadır. Bununla birlikte mahkemeler istisnai bir karar almış ve Spitz'in cankurtaran, çocuğun öğretmeni ya da aile üyesi olması durumunda "*özel ilişki*"nin ortaya çıkacağını ve çocuğun hayatını kurtarmak için girişimlerde bulunmasının hukuksal zorunluluk oluşturacağını belirtmişlerdir. Uyarma ile ilgili en çok bilinen *Tarasoff v. The Regent of the University of California* davasıdır. California Yüksek Mahkemesi *Tarasoff* davasında verdiği kararda psikiyatrist-hasta ilişkisini "*özel ilişki*" olarak belirtip, psikiyatristin uyarma görevi olduğuna karar vermiştir (Fisher ve Sorenson, 1991).

Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Gelişimi

Rehberlik hizmetleri ilk olarak 1900'lü yılların başlarında ABD'de ortaya çıkmıştır. İlk rehberlik çalışmaları 1908'de Boston'da genç erkeklere mesleki danışmanlık hizmeti verilmesiyle başlamıştır. Bu çalışmaların genel amacı gençlerin ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklere yönelmelerini sağlayabilmektir (Halmatov ve Gülbahçe, 2020). Türkiye'de okul programlarında rehberliğin yer alması Cumhuriyetin ilk dönemlerine kadar uzanmaktadır. 1920'li yıllarda özellikle öğretmen okullarındaki pedagoji kitaplarında öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine ilişkin yazılara rastlanmaktadır (Baymur,1980; Kuzgun 2000).

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda eğitime oldukça önem verilmiştir. Eğitim sistemimizin Cumhuriyetin ilk yıllarında Avrupa eğitim sisteminden etkilendiği; ancak II. Dünya savaşından sonraki yıllarda ABD ile ilişkilerin gelişmesiyle beraber ABD eğitim sisteminden daha çok etkilendiği gözlenmiştir (Özoğlu, 1982). ABD ile kurulan karşılıklı ilişkiler neticesinde ABD'li eğitimciler Türk eğitim sistemini incelemiş, raporlar hazırlamışlardır. Örneğin Amerika'lı eğitimci ve düşünür John Dewey 1924 yılında Türk eğitim sistemini inceleyerek raporlar sunmuştur. İleriki yıllarda ülkenin genel ihtiyaçları göz önüne alınarak Köy Enstitüleri ve Halkevleri açılmıştır. Bu kurumlar, ülkenin ihtiyacı olan donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesinde etkin rol almışlardır. Bu yıllarda rehberlik kavramı uygulamalarda kendini hissettirmiştir. Bununla ilgili olarak 1939 tarihli bir ilkokul programında, öğretmenin sınıfındaki öğrencilerine "*kılavuzluk"* etmesine işaret edilmiş ve rehberlikten dolaylı olarak bahsedilmiştir (Kepçeoğlu, 2001; Poyraz, 2006).

1945-1950 yılları arasında askeri ve politik alanlardaki Türk-Amerikan yakınlaşmasının eğitim alanında da yansımaları olmuştur. *"Marshall Planı"* kapsamında, Amerikalı eğitim uzmanları Rufi, Tompkins ve Beals, Türkiye'ye davet edilmiş ve bu uzmanlar tara-

Kaynakça

Akay, S., Türk, F., Mercan, Ö. ve Urtekin, F. (2019). Psikolojik danışmanların bakış açısından rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 891-918.

Aydın, İ., Arastaman, G. ve Akar, F. (2011). Türkiye'de ilköğretim okulu yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları. *Eğitim ve Bilim,* 36(160), ss. 199-212.

Bacıoğlu, S., D., Kocabıyık, O. O., ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 7(48), 45-62.

Baymur, F. (1980). Türkiye'de rehberlik çalışmalarının başlangıcı, gelişimi ve bugünkü sorunları. *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları.* EFAM Yayınları, Ankara.

Bayraktar, Y. (2020). *Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

Camadan, F. (2021). MEB tarafından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* 50(230). 1015-1038.

Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.* Ankara: Mentis Yayıncılık.

Çalışkan, S. (2019). *Danışmanlık ve eğitim tedbiri görevi olan rehber öğretmenlerin bu hizmetlere yönelik görüşleri: Sultanbeyli örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çam, S. (2003). Okullarda rehberlik hizmet alanları ve birimleri. (Ed. G. Can.). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss.47-72), 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, S. (2000). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim,* 25(118), 3-8.

Doğan, S. (2016). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.

Erdur-Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: davranışta kırılma noktası. (Ed. Özyürek, R., F., Korkut-Owen ve D. Owen), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler* (163-182), Cilt 1. Ankara: Nobel Yayın.

Fisher, L., Sorenson, G. P., (1991). *School law for counselors, psychologists, and social workers*. Longman, New York & London

Gürgan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 577-605.

Halmatov, S., ve Gülbahçe, A., (2020). *Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişim Süreci*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaman Kepenekci ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitapevi

Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkim Yayınevi. Ankara.

Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* ÖSYM Yayınları. Ankara

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı,* Nobel Yayınevi. Ankara.

Kuzgun, Y. (1993). Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma, *Eğitim Dergisi*, 6, 3–8

Manisa Son Haber (2019). https://www.manisasonhaber.com/manisa/pdr-ogretmenleri-icin-mahkemeden-emsal-bir-karar-cikti-h5204.html adresinden 03.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özaydın, S., Şahin, S. ve Siyez, D. M. (2019). Liselerde görev yapan öğretmen ve idarecilerin, psikolojik danışmanların nöbet tutmasının okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1179-1211.

Özoğlu, S, Ç. (1986). *Eğitim sistemimizde psikolojik hizmetlere genel bir bakış: Eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Pişkin, M. (2006). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. İçinde Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (Ed.), Türkiye'de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Poyraz, C., (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı, 2, 187-209.

Tagay, Ö. ve Çakar, F., S., (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 1168-1186.

Tan, H. (1974). Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında gelişmeler ve sorunları. Tecrübi Psikoloji Çalışmaları. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları, C. 11.

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkım Yayınevi. İstanbul.

Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Tuzgöl-Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Electronic Journal of Social Sciences,* 19(76), 1673-1690.

Yeşilyaprak, B. (2016). *21.Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

OKULLARIN FİZİKSEL YAPISI İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Davut ELMACI[75]

Giriş

Okul, binası ve bahçesi gibi fiziksel yapısıyla eğitim ve öğretimin gerçekleştiği temel bir alandır. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için okulun bu amaçlara hizmet edecek fiziksel yapıya sahip olması gerekir. Araştırmalar, okulun fiziksel yapısı ile öğrencinin başarısının ilişkili olduğunu göstermektedir (Bullock, 2007; Şahin, 2018). Bunun yanında okulun fiziksel yapısının öğrencilerin davranışları üzerinde de etkili olduğu bilinen bir durumdur (Aydoğan, 2012). Okulun fiziksel yapısı kaliteli öğrenme ortamları sağlama dışında öğrencilerin ve okul çalışanlarının güvenliği ve sağlığı açısından da dikkate alınmalıdır (Şahin, 2018; 2020). Diğer yandan okulun fiziksel yapısının suçun önlenmesinde de etkili olabileceği ifade edilmektedir (Karaman Kepenekci ve Yücedağ Özcan, 2001). Bu nedenle eğitim öğretimin iyileştirilmesi ve kaliteli bir eğitim için okul bina ve çevresinin fiziksel yapısı üzerinde de durulması gerekmektedir. Ancak hak temelli bakış açıları, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, okulun fiziksel yapısına ilişkin yeni bakış açılarının ortaya çıkmasına yol açmakta, bu doğrultuda ilgili yasal düzenlemelerde de değişiklikler olmaktadır.

Çalışmada okulun fiziksel özelliklerine ilişkin standartlar ve hukuksal düzenlemeler ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle okulun fiziksel alanları ve bu alanlara ilişkin standartlar ve ilkeler belirtilmiş, afet ve acil duruma yönelik hukuksal düzenlemelere değinilmiştir. Daha sonra okulun fiziksel yapısı ile eğitim hakkı ilişkilendirilerek konuyla ilgili bir dava örneği verilmiştir.

Okulun Fiziksel Özellikleri

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "*Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Milli Eğitim Bakanlığınca planlanır ve yaptırılır*" hükmü bulunmaktadır (m. 51). İlköğretim ve Eğitim ve Kanunu'nda okul binalarının sağlık, eğitim, ulaşım bakımından uygun alanlarda olmasının göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiş ve "*Meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunludur. Turizmin yoğun olduğu yörelerdeki okulların tatil olduğu dönemlerde yukarıda belirtilen işyerleri ile okullar arasında 100 metre şartı aranmaz*" hükmüne yer verilmiştir (m. 61).

Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde de okulun fiziksel yapısına ilişkin çeşitli hükümler bulunmaktadır. Bu Yönetmeliğe göre eği-

[75] Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, davut.elmaci@amasya.edu.tr

tim kurumu olarak tahsis edilecek arsanın öncelikle imar mevzuatına uygun olması; bataklık, dere yatağı, heyelan bölgesi, gibi bir yerde olmaması; doğal afetlere maruz kalma ya da sağlık ve güvenlik açısından yüksek risk taşıyan bir yerde bulunmaması; akaryakıt servis istasyonlarına en az 50 m, alkollü içki satışı yapılan yerlere ve eğlence mekanlarına ise en az 100 m uzaklıkta olması; baz istasyonlarına olan uzaklığın Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumunca belirlenen uzaklıkta olması; ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen mesafeler kadar yüksek gerilim hatlarından uzak olması; yol, elektrik, içme suyu, yağmur suyu, kanalizasyon, doğalgaz, telefon ve internet hatları gibi altyapı hizmetlerinin sağlanmış olması gerekmektedir (m. 5/c).

Okul binası, derslikler ile beraber farklı bölümleri olan bir yapıdır. Okul düzeyine göre değişebilmekle birlikte bir okulda şu bölümler bulunabilir: Derslik, kütüphane, laboratuvar, kantin, yemekhane, çok amaçlı salon, spor salonu, konferans salonu, mesleki atölyeler, ıslak hacimler, sirkülasyon alanları, idari mekanlar, tören alanı, oyun alanları, spor sahaları, açık sosyal alanlar (MEB, 2015). Diğer yandan okul binasının betonarme, modüler, çelik, konteyner olma durumuna göre de okulun fiziksel yapısında farklılık olabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde okulun bölümleri okul tiplerine göre daha açık bir şekilde belirtilmektedir. Bu yönetmeliğe göre her okulda bulunması gereken bölümler okul tipine göre farklılaşmaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında derslik/sınıf, öğretmenler odası, atölye, laboratuvar, kütüphane, çok amaçlı salon, spor salonu gibi bölümler okullarda yer alması gereken bölümlerdir (m. 5/d). Diğer yandan, anaokulu açılabilmesi için temin edilecek binada etkinlik/oyun odasında öğrenci başına en az 2.40 m^2, ilkokul açılabilmesi için dersliklerde en az 1.60 m^2, ortaokul veya lise açılabilmesi için dersliklerde en az 1.85 m^2 kullanım alanı bulunmalıdır (m. 5/f). İlgili Yönetmeliğe göre bağımsız anaokullarında etkinlik/oyun odası bulunması gerekmektedir. Uygulama sınıfları ve anasınıfları ise binanın giriş katında aydınlık ve güneş alan kısımda bulunmalı, giriş çıkışları ise ayrı olmalıdır (m. 6/1). Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'ne göre diğer bazı okul türlerinde bulunması gereken derslik sayısı ve diğer alanlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Okul türlerine göre okullarda olması gereken derslik sayısı ve diğer alanlar

Okul türü	Derslik sayısı	Bulunması gereken diğer alanlar
İlkokul 1-4	En fazla 32	• Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Fen dersliği • Spor veya drama salonu
Yatılı Bölge Ortaokulu / Pansiyonlu İmam Hatip Ortaokulu	En az 8, en fazla 32	• Fen dersliği • Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Teknoloji ve tasarım atölyesi • Spor veya drama salonu • Pansiyon
Ortaokul/ İmam Hatip Ortaokulu	En fazla 32	• Fen dersliği • Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Teknoloji ve tasarım atölyesi • Spor veya drama salonu.
Anadolu Lisesi Fen Lisesi / Sosyal Bilimler Lisesi	En az 8 20	• Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Yeterli sayıda laboratuvar • Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Z-kütüphane • Pansiyon
Anadolu İmam Hatip Lisesi	En az 8	• Uygulama mescidi ya da mescit yeri • Geleneksel/görsel sanatlar atölyesi ve/veya mûsikî/müzik dersliği
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Her alan için en az 4'er derslik	• Meslek alanlarının özelliğine uygun atölye ve laboratuvar • Pansiyon
Çok Programlı Anadolu Lisesi	Her alan için en az 4'er derslik	• Meslek alanlarının özelliğine uygun atölye ve laboratuvar • Anadolu imam hatip programı için uygulama mescidi

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği

Kaynaklar

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2023). *Afete Hazır Okul*. https://www.afad.gov.tr/afadem/afete-hazir-okul

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim, 42*(193), 29-43.

Bozkurt-Balcı, S. (2019). Eğitimde eşitlik politikaları. N. Cemaloğlu (Ed.). *Eğitimde Politika Analizi* (ss.195-242). Ankara: Pegem Akademi.

Bullock, C. C. (2007). *The Relationship Between School Building Conditions and Student Achievement at the Middle School Level in the Commonwealth of Virginia.* Doctorate thesis. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/28749/calvinbullock.pdf?seq

Elmacı, D. (2019). Avrupa'daki erişilebilirlik uygulamaları: Boras ve Cardiff örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19*(43), 33-60. doi:10.21560/spcd.v19i46288.453040

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Erişilebilirlik Kılavuzu*. Ankara: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Işıkara, A. ve Çalışkan, Ö. (2010). *Okullarda Afete Hazırlık*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Afet, Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Yücedağ-Özcan, A. (2001). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33* (1-2), 153-163.

MEB. (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.

Özaktan, Ö. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Okul Bina ve Bahçelerinin Çocukların Haklarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Story, M. F., Mueller, J. L. ve Mace, R. L. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*. Washington, DC: National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

Şahin, S. (2020). Okul bina kalitesinin okul kaynaklı sağlık sorunlarına etkisi: Türkiye ve ABD karşılaştırması. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, 6*(12), 150-165.

Şahin, S. (2018). Okul binaları ve okul yaşam doyumu arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences, 15*(4), 2113-2126. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5578

OKULLARIN ÇEVRE İLE İLİŞKİSİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Sibel DOĞAN[76]

Giriş

Eğitimin temel amacı ortak değerleri olan, topluma faydalı, aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak mesleklere sahip vatansever, karakterli, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir. Bu amaç okul ve çevre ilişkilerinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesiyle sağlanabilmektedir. Diğer bir deyişle, okullar öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlayacak ortam yaratıp, öğretim programları aracılığıyla örgütsel amaçlar doğrultusunda onları hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatıp, topluma uygun, eğitimli bireyler olarak sunmaktadır. Okullar eğitim öğretim sürecine dâhil oldukları andan itibaren, öğrenciler üzerinde güçlü bir etki yaratmaktadır. Bu bölümde öncelikle okul ve çevre kavramları ele alınmış, okul çevre iş birliği konusuna değinilmiş, ardından okul ve çevre ilişkilerini düzenleyen mevzuat değerlendirilmiştir.

Toplumsal Açıdan Okul Kavramı

Okullar öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlayan örgütlerdir. Okullarda eğitim alan öğrenciler ailelerinden sonra en çok okulda vakit geçirmekte, hayatı okulda öğrenmektedir. Okul toplumun eğitim ihtiyacını planlı, programlı etkinliklerle sistemli bir şekilde karşılamak ve öğrencilerde istenilen davranışlar meydana getirmekle sorumlu formal bir örgüttür (Başaran, 2008). Okullar öğrencileri yaş gruplarına göre sınıflandırıp belirli bir plan program çerçevesinde ve olumsuzluklardan koruyarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Fidan ve Erden, 1993). Okullar düşüncelerin, değerlerin ve normların oluşup şekillenmesinde merkezi bir role sahiptir (Duyan, 2011). Okullar aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek için kurulmuş, öğrencilere eğitim öğretim hizmeti verme, onları hayata hazırlama ve topluma faydalı bir vatandaş olarak yetiştirme görevi üstlenmiş örgütsel yapılardır. Okullar bulundukları çevredeki öğrencileri girdi olarak alıp belirli bir süreçten geçirip topluma faydalı hale getirerek, onları çıktı olarak sunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Diğer bir deyişle okullar toplumsal açık sistemler oldukları için girdisini içinde yaşadığı toplumdan almakta, bu girdiyi amaçları gerçekleştirmek için işledikten sonra, eğitim almış bireyi topluma çıktı olarak sunmaktadır (Taymaz, 2011). Okulların öğrencileri tehlikelerden koruma sosyalleşmesini, kültürel mirasın aktarılmasını sağlama, siyasal düzeni koruma, yöneltme gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Özdemir, 2018).

[76] Dr., Öğretmen, MEB, sibeldastekin@hotmail.com

Çevre Kavramı

İnsan davranışlarını belirleyen en önemli iki öge kalıtım ve çevredir (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Çevre, okul ve öğrenci çevresinde bulunan kurum ve kuruluşlardır (Akkök, 2003). Örgütlerin ve insanların içinde bulunduğu ve etkileşim halinde olduğu ortam, çevre olarak ifade edilmektedir. Bir örgütün çevresini oluşturan birden fazla çevre bulunmaktadır. Bunlar "toplumsal çevre", "kamusal çevre", "teknolojik çevre" ve "ekonomik çevre" olarak ifade edilebilir (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Çocukların hayatında aile kadar okul çevresi de etkili olmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Öğrencinin çevresinde yer alan aile, toplum ve okul arasında iyi bir ilişki kurmak, öğrencilerin faydası için zorunluluk haline gelmektedir. Çevre ilişkileri ne kadar güçlü olursa öğrenci başarısı o kadar artmaktadır (Henderson ve Berla, 1994).

Okul ve Çevre İş Birliği

Eğitimde örgütsel amaçlara ulaşmanın en önemli yollarından biri okul ve çevre ilişkilerine gereken önemin verilmesidir. Çocukların hayata hazırlanmasında en önemli rol ailelere ve okula düşmektedir (Şişman, 2013). Okulların çevreyle olan olumlu ilişkisi başarısını, örgütsel amaçlarını gerçekleştirmesini, etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir (Gül, 2009). Araştırmalarda okul çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş (Tural, 2019) ve okul başarısında, okul çevre iş birliğinin önemli bir etkiye sahip olduğu (Çelenk, 2003; Demirbulak, 2000; Yıldırım ve Dönmez, 2008) ifade edilmiştir. Okulun toplum tarafından benimsenmesi ve öğrenme merkezi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Aslanargun, 2007). Kısacası okulun toplumun merkezi haline getirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2011). Okul ve çevre iş birliğinin sağlanmasının, etkili okul oluşturmada katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Okulun Çevreyi Tanıması. Bir eğitim örgütü olan ve açık sistem özelliği gösteren okulların çevre ile ilişkisi bulunmaktadır. Okulun çevresi "genel" ve "özel" çevre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okulun genel çevresi toplum olarak ifade edilmekte, toplumun yönetim şekli, kültürü, ekonomisi, hukuk düzeni genel çevreyi etkilemektedir. Okulun özel çevresi ise aileler, öğretmenler, yöneticiler gibi okulla iletişim kuran tüm paydaşlar olarak ifade edilmektedir. Toplumsal çevre her örgüt için benzerlik göstermekteyken; özel çevre örgütten örgüte farklılaşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015).

Okullar çocukları içinde bulunduğu çevreden alıp eğitim-öğretim sürecinden geçirip yetiştirdikten sonra topluma vatandaş olarak sunmaktadır. Okullarda görev yapan yöneticilerin öğrencilere okulu, okulun çevresini, toplumu, sosyal ve ekonomik gelişmeleri etkinlikler yoluyla tanıtması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, okul yöneticileri öğrencilerin çevresel koşulları, doğal kaynakları tanımalarını ve yararlanmalarını sağlamalıdır. Yöneticiler aynı zamanda öğrencilerin çevrede bulunan kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgi sahibi olmalarına katkı sunmalıdır (Kolay, 2004).

Kaynaklar

Akkök, F. (2003). İlköğretimde rehberlik. Y. Kuzgun (Edt.), *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aslanargun, E. (2007). Okul aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi.* 9(18), 119-135.

Aydın, İ. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı Y. Özden (Edt.), *Okul Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Baker, M. L. Sigmont, J. S. ve Nugent, M. E. (2001). *The U.S. Departmant of Justice. Truancy Reduction: Keeping Students in School.* Office of Juvenile and Delinquency Prevention: http://www.ojp.gov.tr adresinden erişildi.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü.* Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çalık, C. (2017). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *27*(3), 123-139. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6749/90743 adresinden erişildi.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması". *İlköğretim-Online. 2*(2), 28–34. http://www.ilkogretim-online.org.tr adresinden erişildi.

Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri, *İlköğretim Online*, *9*(3), 1027-1036. https://dergipark.org.tr adresinden erişildi.

Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Milli Eğitim.* 146. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler /146/ demirbulak.htm adresinden erişildi.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, S., Katıtaş, S. ve Yıldız, S. (2022). Unethical behaviors: An evaluation according to the opinions of teachers and administrators. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*, *2*(2), 191-212. https://doi.org/10.51383/jesma.2022.62 adresinden erişildi.

Duyan, V. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesinde Ailenin Ve Okulun Önemi.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Finders, M. ve Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership, 51*(8), 50-54. https://www.ascd.org/ adresinden erişildi.

Gökçe, A. ve Uslu, F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 315-334. https://doi.org/10.17679/inuefd.311995 adresinden erişildi.

Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Henderson, A. T. ve Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical To Student Achievement.* Washington: ERIC Document Reproduction Service.

Hoy, W. ve Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kayıkçı, G. ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 237-255. doi: 10.16992/ASOS.74

Kolay, Y. (2004). Okul, aile, çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi,* 164. https://dhgm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 429-434. https://dergipark.org.tr adresinden erişildi.

Kunduracı, H. K. ve Yaralı, K. (2021). Türkiye'de çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşları: Dernekler. *Journal of Research in Education and Society, 8*(1), 75-87. https://doi.org/10.51725/etad.853822 adresinden erişildi.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices* (2nd ed.). CA: Wadsworth

Mesleki ve Teknik Eğitim Kitapçığı (2018). 01.04.2023 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Nural, E. (2010). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. S. Akyıldız (Edt.), *Okul Çevre İlişkileri Ve Okula Toplumsal Katılım.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

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

Pijanowski, J. C. (2017). School finance as a moral dilemma. *E-journal of Educational Policy*, 1-7. http://nau.edu/COE/eJournal/ adresinden erişildi.

Rosenblatt, Z. ve Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration, 40* (4), 349 – 367.

Steh, B. ve Kalın, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *1*(4), 81-101. https://eric.ed.gov/?id=EJ1130893 adresinden erişildi.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi.* Ankara: Saypa Yayınları.

Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi: Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlarına Giren İşler, İşlerin İşlemleri, İşlem Basamakları.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tezcan, A. (2013). *Türkiye'de Baskı Gruplarının Vergi Mevzuatının Oluşumuna Etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Tural, H. (2019). *Okul Çevre İlişkileri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Uluğ, F. (1995). İlköğretimde okul çevre ilişkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3*, 181-196.

Urun, Z. ve Gökçe, A. (2015). Okul müdürlerinin baskı gruplarının istekleriyle başa çıkma taktikleri. *Journal of Teacher Education and Educators 4*(1), 105-125. https://dergipark.org.tr/ adresinden erişildi.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul aile iş birliğine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 7*(23), 98-115. http://www.esosder.org/ adresinden erişildi.

Yiğit, B. ve Bayraktar M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE

MATEMATİKLE DÜŞÜNEN SINIFLAR

ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYİCİ 14 ÖĞRETİM UYGULAMASI

PETER LILJEDAHL

ÖNSÖZ: TRACY JOHNSTON ZAGER

ÇİZİMLER: LAURA WHEELER

ÇEVİRİ EDİTÖRLERİ

PROF. DR. ARZU AYDOĞAN YENMEZ

DOÇ. DR. SEMİRHAN GÖKÇE

2. BASKI

ANKARA
2024

Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar
Öğrenmeyi Destekleyici 14 Öğretim Uygulaması
Çeviri Editörleri:
Prof. Dr. Arzu Aydoğan Yenmez & Doç. Dr. Semirhan Gökçe

Building Thinking Classrooms in Mathematics, Grades K-12
14 Teaching Practices for Enhancing Learning
PETER LILJEDAHL



©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.
Copyright © 2020 by SAGE Publications, Inc.
Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar kitabının 1. Baskısı, Sage Publishing tarafından yayımlanan Peter Liljedahl'ın 'Building Thinking Classrooms in Mathematics, Grades K-12' kitabının 1. Baskısından tercüme edilmiştir. Bu eser, orijinal yayıncısı Sage Publishing, United States, United Kingdom ve New Delhi ile yapılan anlaşma gereği Türkçeye çevrilmiştir.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-696-2
e-ISBN : 978-605-170-678-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaası
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar
Öğrenmeyi Destekleyici 14 Öğretim Uygulaması
Building Thinking Classrooms in Mathematics, Grades K-12
14 Teaching Practices for Enhancing Learning
LILJEDAHL, Peter
Çeviri Editörleri:
AYDOĞAN YENMEZ, Arzu & GÖKÇE, Semirhan

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 2. Baskı, xxviii+348 sf., 16x24 cm
e-ISBN : 978-605-170-678-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Matematik, Eğitim
Düşünen Sınıf, İşbirlikli Grup, Ev Ödevi, Öğrenci Özerkliği, İpucu, Eklenti, Biçimlendirici Değerlendirme

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

A harfinin evrimi



KİTAP HAKKINDAKİ YORUMLAR

Matematikle Düşünen Sınıflar, öğrencilerde coşku uyandırmakla birlikte öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve güçlü düşünen sınıflarda bunun nasıl oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmen sorularından sınıf ortamının düzenlenmesine kadar birçok uygulamanın öğrencilerin öğrenmesine nasıl katkıda bulunabileceğini anlatan pratik bir kaynaktır.

Dan Meyer

Bilim Kurulu Başkanı, Desmos

Sınıfınızda öğrencileriniz düşünmüyorsa, bu kitap tam size göredir. Peter Liljedahl, öğrencilerin düşünmesinin norm olduğu bir sınıf oluşturabilmeniz amacıyla araştırmaya dayalı 14 uygulamaya yer vermektedir. Kitapta, uygulamaların her biri için somut tavsiyeler verilmekte, sık sorulan sorular cevaplanmakta ve başlangıç için öneriler sunulmaktadır.

Peg Smith

Emekli Profesör, Pittsburgh Üniversitesi

Peter Liljedahl'ın Düşünen Sınıf Çerçevesi, matematik sınıfımın yapısını bir gecede değiştirdi. En iyi şekilde öğretme çabalarıma rağmen bazı öğrencilerimin basit problemleri çözememeleri bende hayal kırıklığı yaratmıştı. Bu çerçeveyi denemek için Eylül'ü beklemedim. Benim için bir başlangıç noktası oldu ve hemen ertesi gün uygulamaya başladım. Size de bu şekilde yapmanızı öneriyorum. Süreç içerisinde *Matematikle Düşünen Sınıflar*'ın ögelerini birleştirerek sonraki adımları attım. Öğrenciler birbirleriyle konuşmaya, karmaşık problemler üzerinde düşünmeye, bana daha az fakat birbirlerine daha çok güvenmeye başladılar. Hepsinden önemlisi, verdiğim derslerde daha başarılı oldular. Düşünen Sınıf çerçevesi, öğrencilerimle benim tam olarak ihtiyaç duyduğumuz şeydi.

Laura Wheeler

Lise Matematik Öğretmeni, Ontario-Canada

Peter her ne kadar araştırmasından "saçmalama" olarak bahsetse de benim için asıl önemli olan onun gerçek sınıflara girmesi ve öğrencilerle matematik yapmasıydı. Bir öğretmen, gerçek sınıflarda bulunarak, öğrencilerle konuşarak ve öğrencilerin matematik görevleri hakkında nasıl düşündüklerini anlayarak öğrenir. Öğrencilerimizin daha iyi düşünmelerine ve matematiği güzel bir düşünme aracı olarak görmelerine ihtiyacımız var. Öğrencilerin de ilginç matematik problemlerine ilişkin güçlü kavrayışlara sahip olabileceklerini görmelerini istiyoruz.

Matthew Oldridge

Öğretmen, Ontario-Canada

Önemli verilerle ve bulgularla desteklenen bir süreci derinlemesine tanımlayan Liljedahl'ın bu araştırması, her sınıftaki öğretim sürecini geliştirebilecek bir yapıya sahiptir. Kitap, uygulamaya ilişkin tüm soruları veya endişeleri öngörerek ele almaktadır. Şimdi-sıra-sende etkinliğini uygulayan öğrencilerimin davranışlarını Liljedahl, kaytaran, oyalanan, yapıyor gibi görünen, taklit eden ve çok azını deneyimleyen olarak sınıflandırmıştır. Bu kitap, tüm öğrencilerimin düşünmesini ve katılımını artırmanın yöntemlerini özetlemektedir. Kitabı okur okumaz sınıfımda birçok yöntemi uygulayabildim.

Leslie Mohlman

Matematik Öğretmeni, Lehi UT

Peter Liljedahl'ın kolay erişilebilir olan bu yayını araştırmalardan ilham almış ve sınıf içi uygulamalara odaklanmıştır. Düşünen bir matematik sınıfında öğretme ve öğrenme süreci ile değerlendirmenin ne anlama geldiğini derinlemesine araştırmıştır. Özellikle ortaokul öğretmenlerinin bu kaynak ile kendilerini daha iyi tanıyacağını düşünüyorum. Peter, ortaokul öğretmenlerinin sezgisel hareketlerini görünür kılmış, her şey yolundayken ne yapıldığını ve işler yolunda gitmediğinde uygulamanın anlamlı bir şekilde nasıl değiştirilebileceğini açıklamıştır. Bu kaynak ile sınıftaki sıraların düzeninden matematiksel soruların nasıl sorulacağına, kalemi kimin tuttuğundan üretken çabanın nasıl gösterileceğine ve hatta esnekliğin nasıl teşvik edileceğine kadar her yaştan öğrencinin gerçek matematik katılımı için zemin hazırlanmıştır.

Carole Fullerton

Mind-Full Eğitim Danışmanlığı, Vancouver

Günümüz okullarında ve sınıflarında uygulamalarımızı bilgilendiren eğitim araştırmaları çok değerlidir. Peter, öğrenmeyi geliştiren öğretim ve öğrenimimizde nasıl değişiklikler yaptığımızı doğrudan bilgilendirmek için matematik sınıflarında toplanan kanıtları kullanmıştır. Sınıflardan gelen kanıta dayalı uygulamanın özü budur.

Doç. Dr. John Almarode

James Madison Üniversitesi, Harrisonburg VA

“Yaparım, yaparız, yaparsın” formatında yıllarca süren derslerden sonra, öğrencilerimin matematiğe karşı üretken bir eğilime sahip olmadıklarını ve problemlerden kolayca vazgeçebileceklerini gördüm. Bir şeylerin değişmesi gerektiğini biliyordum ama öğretmenlik pratiğimde neyi değiştirecektim ve oraya nasıl gidecektim? Farklı pedagojik yaklaşımları, sınıf ortamı düzenlemelerini ve kendi içerik bilgimi geliştirmeyi denedikten 10 yıl sonra, bu kitabın peşinde olduğum dönüşümü hızlandırmama yardımcı olabilecek kaynak olduğunu fark ettim. Bu sayede “taklit eden” öğrencilerin olduğu bir sınıfı “düşünen” öğrencilerin olduğu bir sınıfa dönüştürebilecektim. Bu mükemmel kitabı okumak için birkaç saat ayırarak kendinizi yıllarca deney yapmaktan kurtarın. Öğrencileriniz size teşekkür edecek.

Kyle Pearce

K12 Matematik Danışmanı, Ontario-Canada

Düşünen Sınıflar inşa edebilmek herhangi bir matematik öğretmeninin pedagojik bir gücüdür. Peter, kapsamlı araştırmasından yola çıkarak, öğrencilerin düşünmelerini ve düşüncelerinde ilerlemelerini sağlayan dikkate değer şekilde eyleme geçirilebilir sınıf yapıları ile öğretmen kolaylaştırma hareketleri sunmaktadır. Bu kaynak şu anda elimde olduğu için heyecanlıyım!

Fawn Nguyen

Math TOSA, Oxnard CA

Yıllardır seminerlerde, makalelerde ve çevrimiçi ortamlarda Düşünen Sınıflar ile ilişkili bilgilere ulaşıyordum. Bu ilgi çekici kitap, duyduğum ve gördüğüm tüm parçaları birleştirip okuması kolay ve daha da önemlisi uygulanabilir bir yapıda sunmaktadır. Bu kaynak, “bunu asla yapamam” dediğim şeylerin bile artık yapılabilir görünmesini sağladığı gibi değişikliğe gitmek için ilham da veriyor. Düşünen bir sınıfı inşa etme sürecinde öğretimim ile ilgili düşünecek çok fazla şeyim olduğunu gördüm.

Casey McCormick

Ortaokul Matematik Öğretmeni, Citrus Heights CA

Matematikle Düşünen Sınıflar, bizi matematik sınıflarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyeli üzerinde düşünmeye sevk etmektedir. Sınıflardan sayısız öyküyle destekleyen Peter, öğrencilerin potansiyelini bastıran okul matematiğinin tanıdık yapılarını düzenli bir şekilde ortaya koymakta ve ardından matematik öğretmenlerinin dinamik ve duyarlı bir sınıf düzenleyebilecekleri bir dizi fırsatı dikkatle özetlemektedir.

Nat Banting

Matematik Öğretmeni, Saskatchewan-Canada

Matematik öğretimi alanında birçok yenilik olmasına rağmen, az sayıda kişi düşüncenin görünür kılındığını, herkesle paylaşıldığını, karşılıklı bağımlılığın bireysel ve/veya grup sorumluluğuna bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte, yine çok az kişi öğrencilerle birlikte bir ortam oluşturma açısından öğrencilerin hem kendilerinin hem de akranlarının bilgisine güvenebileceklerini belirtmektedir. Öğretmenler, tüm öğrenci çalışmalarını gözlemlemekte ve düşünme sürecinin uygulamasını izlemektedir. Başka bir deyişle, düşünme böyle bir ortamda itici güç haline gelmektedir. Bütün bunlar, sorumluluğun öğrencilere bırakılmasını desteklemektedir. Bu sayede, öğrencilerin seslerini duyurmaya, öğrenmedeki çatışmalarını ortaya çıkarmaya ve düşünmelerini herkese açık hale getirmeye fırsat vermektedir. Böylece güvenli bir ortamda risk almayı desteklemekte ve teşvik etmektedir.

Yana Ioffe

Okul Müdürü, Ontario-Canada

Güncel olan bu kitap ülke genelinde matematik sınıflarında neler olup bittiğinin doğru bir tanımlamasını yapmaktadır. Bu kitap, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını analiz ederken kullanabilecekleri değerli bir araçtır.

Kenneth Davis

Lise Matematik Öğretmeni, Beloit WI

Peter'in Düşünen Sınıflar konusundaki bu çalışmasının, lise matematik eğitimi üzerinde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Daha önce bu kadar çok öğretmeni hemen etkisi altına alan ve tanık olduğum hemen hemen her sınıfta veya örnekte uygulamaya geçişi tanımlayan başka bir fikir/yaklaşım/model görmemiştim.

Mishaal Surti

Eğitim Danışmanı, Ontario-Canada

Peter, öğretim uygulamalarını dönüştürmeyi düşünen öğretmenler için net bir kaynak ortaya koymaktadır. Peter'in kendine özgü tarzı, bu çalışmayı hem okuması ilginç hem de takip etmesi kolay kılmaktadır. Matematik öğretmenlerinin sınıflarıyla ilgili her şeyi olumlu bir biçime dönüştürmesine yardımcı olacak zengin uygulama fırsatları sunmaktadır. Peter, hem inandırıcı hem de pratik tavsiyelerle zorluğu yönetilebilir bir aşamaya dönüştürmektedir.

David Wees

Öğretim Programı Tasarımcısı, British Columbia-Canada

MATEMATİKLE DÜŞÜNEN SINIFLAR

OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE

MATEMATİKLE DÜŞÜNEN SINIFLAR

Öğrenmeyi Destekleyici 14 Öğretim Uygulaması

OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE

Peter Liljedahl

Önsöz: Tracy Johnston Zager

Çizimler: Laura Wheeler

Çeviri Editörleri:

Prof. Dr. Arzu Aydoğan Yenmez & Doç. Dr. Semirhan Gökçe

ÇEVİRİ EDİTÖRLERİNİN ÖNSÖZÜ

Yıllardır sınıflarda benzer görüntüleri akademisyen olarak gözlemliyor veya öğretmen adaylarının ders gözlemlerinde okuyoruz: "Öğretmen sınıfa girer. O gün ele alınacak konu söylenir. Öğrenciler yerlerinde oturur, öğretmenler tahtanın önünde ayakta durur. Öğretmenler öğrencilere ne yapacaklarını tahtada gösterirler ve öğrenciler de tahtadakileri defterlerine yazarlar. Daha sonra, derste öğretmen tarafından yöneltilen alıştırma sorularında, ev ödevi olarak verilen problemlerde veya testlerde öğretmenlerin yaptıklarını taklit ederler". Öğretim programındaki reform hareketleri de bu senaryodaki taşları yerinden oynatmakta yetersiz kalmaktadır. Uluslararası sınavlardaki düşük performans göstergeleri ve değişen sınav yapıları sınıf içinde kullanılan soru yapılarını değiştirse de uygulama biçimini değiştirememektedir.

Öğrencilerimizi bu taklit davranışlarından çıkarıp gerçekten düşünmeye nasıl sevk etmeliyiz? Bu soru dünyadaki birçok öğretmenin ve akademisyenin beyninde dönüp durduğu gibi bizi de fazlasıyla meşgul etmekteydi. Karşımıza çıkan Peter Liljedahl'ın çalışması bizi gerçekten etkilemişti. Matematikle Düşünen Sınıflar kitabı, öğretme, öğrenme ve öğrenci düşünmeleri üzerine odaklanan bir araştırmanın ürünüdür. On beş yıldan fazla süren bu araştırma, dört yüzden fazla öğretmen ve binlerce öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Liljedahl, öğrencilerin düşünmesini sağlamak ve düşünme sürecinin kalıcılığını arttırmak için yapılabilecek en etkili düzenlemeleri belirlemeye çalışmıştır. Kitapta bu tanıdık senaryoların her birinin farklı, daha etkili, sahada test edilmiş tekniklerle sorgulanması ve değiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Kitabı okumayı bitirdiğimizde, öğretmenlerimizin, öğretmen adaylarımızın ve meslektaşlarımızın bu kitaba rahatlıkla erişimini sağlamamız gerektiğini düşündük.

Çalışma sonuçları çok sayıda öğretmenin katılımıyla geniş bir zaman aralığında ve birçok farklı durum için test edilen bu kitapta, öğrenci düşünmesini destekleyen tekniklerin yanı sıra öğretmenler arasında aktarılabilen kalıcı tekniklere de yer verilmektedir. Kitapta, öğrencilerin düşünmesine değer verilen sınıfların oluşturulmasında; "Ne tür görevler kullanmalıyız? İşbirlikli grupları

nasıl oluşturmalıyız? Öğrencilerle nerede çalışmalıyız? Sınıfta araç-gereçleri nasıl düzenlenmeliyiz? Soruları nasıl cevaplamalıyız? Görevleri ne zaman, nerede ve nasıl vermeliyiz? Ev ödevinin kapsamını nasıl oluşturmalıyız? Öğrenci özerkliğini nasıl desteklemeliyiz? İpuçlarını ve pekiştireçleri nasıl kullanmalıyız? Dersleri temelden nasıl güçlendirmeliyiz? Öğrencilerin not tutmasını nasıl sağlamalıyız? Neleri değerlendirmeliyiz? Biçimlendirici değerlendirmeyi nasıl kullanmalıyız? Nasıl not vermeliyiz?" gibi soruların cevaplarına da yer verilmiştir.

Bu kitap alanında uzman, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde akademik çalışmalarını sürdüren akademisyenlerin iş birliği ile ortaya çıkmıştır. Çeviri ekibinde yer alan değerli hocalarımıza özverili ve titiz çalışmaları için içtenlikle teşekkür ediyoruz. Hazırlanan eserin zengin içerik ve uygulama örnekleri ile akademisyenlere, öğretmenlere, lisans ve lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilere faydalı olacağını ve matematik eğitimi alanına katkı sağlayacağını umuyoruz. Her ne kadar verilen örnekler matematik özelinde yer alsa da kitabın diğer branşlardaki öğretmenlerin de "düşünen sınıflarını" oluşturmasında iyi bir rehber olacağını düşünüyoruz. Son olarak, Özer Daşcan ve tüm Anı Yayıncılık ekibine teşekkür ederiz.

Bu kitap aracılığı ile düşünen sınıflar oluşturma çabası içine giren paydaşlarımıza şimdiden teşekkürlerimizi sunarız.

Mart, 2022

Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
ORCID No: 0000-0002- 4752-5598

ÇEVİRİ EKİBİ

ÇEVİRİ EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
ORCID NO: 0000-0001-8595-3262

Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
ORCID NO: 0000-0002- 4752-5598

BÖLÜM 1: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA NE TÜR GÖREVLER KULLANABİLİRİZ?

- **Prof. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ**
  Orta Doğu Teknik Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0003-2346-031X
- **Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**
  Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002- 4752-5598
- **Prof. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**
  Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0001-8595-3262

BÖLÜM 2: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA İŞBİRLİKLİ GRUPLARI NASIL OLUŞTURABİLİRİZ?

- **Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN**
  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-0922-3652

BÖLÜM 3: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİLER NEREDE ÇALIŞABİLİR?

- **Doç. Dr. Sevim SEVGİ**
  Erciyes Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-6611-5543

BÖLÜM 4: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ARAÇ-GEREÇLERİ NASIL DÜZENLEYEBİLİRİZ?

- **Doç. Dr. Pınar GÜNER**

  İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
  ORCID NO: 0000-0003-1165-0925

BÖLÜM 5: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA SORULARI NASIL CEVAPLAYABİLİRİZ?

- **Doç. Dr. Pınar GÜNER**

  İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
  ORCID NO: 0000-0003-1165-0925

BÖLÜM 6: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA GÖREVLERİ NE ZAMAN, NEREDE VE NASIL VEREBİLİRİZ?

- **Doç. Dr. Zerrin TOKER**

  TED Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0001-9660-0403

BÖLÜM 7: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA EV ÖDEVİ NELERİ KAPSAYABİLİR?

- **Prof. Dr. Emre ÜNAL**

  Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-1213-3965

- **Dr. Esra Nur DEMİRTAŞ**

  Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-3533-0697

BÖLÜM 8: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİ ÖZERKLİĞİNİ NASIL DESTEKLEYEBİLİRİZ?

- **Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL**

  Hacettepe Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-5676-6844

BÖLÜM 9: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA İPUCU VE EKLENTİLERİ NASIL KULLANABİLİRİZ?

- **Prof. Dr. Mine IŞIKSAL BOSTAN**

  Orta Doğu Teknik Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0001-7619-1390

- **Dr. Esra DEMİRAY**

  Hacettepe Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-1839-5376

BÖLÜM 10: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA DERSİ NASIL GÜÇLENDİREBİLİRİZ?

- **Doç. Dr. Fadime ULUSOY**

  Kastamonu Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0003-3393-8778

BÖLÜM 11: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİLER NASIL NOT TUTABİLİR?

- **Doç. Dr. İbrahim KEPÇEOĞLU**

  Kastamonu Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-5772-0987

- **Zeyneb Betül KAYA**

  Çukurova Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0003-2066-1781

BÖLÜM 12: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA DEĞERLENDİRMEYİ NASIL YAPABİLİRİZ?

- **Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL**

  Hacettepe Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-5676-6844

BÖLÜM 13: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYİ NASIL KULLANABİLİRİZ?

- **Prof. Dr. Seher MANDACI ŞAHİN**

  Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-9815-3878

BÖLÜM 14: DÜŞÜNEN BİR SINIFTA NASIL NOT VEREBİLİRİZ?

- **Doç. Dr. Sevim SEVGİ**

  Erciyes Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002-6611-5543

BÖLÜM 15: DÜŞÜNEN BİR SINIF İÇİN 14 UYGULAMANIN BİR ARAYA GETİRİLMESİ

- **Prof. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**

  Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0001-8595-3262

- **Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**

  Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
  ORCID NO: 0000-0002- 4752-5598

İÇİNDEKİLER

ÇEVİRİ EDİTÖRLERİNİN ÖNSÖZÜ XI
ÇEVİRİ EKİBİ XIII
ÖNSÖZ XXIII
TEŞEKKÜR XXVI
YAZAR HAKKINDA XXVII

GİRİŞ 1
DÜŞÜNMEYEN ÖĞRENCİLER 8
KURUMSAL NORMLAR 13
DÜŞÜNEN SINIFA DOĞRU 14
BU KİTAP NASIL OKUNMALI? 18

BÖLÜM 1 21
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA NE TÜR GÖREVLER KULLANABİLİRİZ? 21
KONU 22
SORUNLAR 27
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 29
SIKÇA SORULAN SORULAR 35
ÖZET 41
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 41
BUNU DENEYİN 42

BÖLÜM 2 43
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA İŞBİRLİKLİ GRUPLARI NASIL OLUŞTURABİLİRİZ? 43
KONU 44
SORUNLAR 46
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 49
SIKÇA SORULAN SORULAR 58
ÖZET 64
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 65
BUNU DENEYİN 65

BÖLÜM 3 67
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİLER NEREDE ÇALIŞABİLİR? 67
KONU 68
SORUNLAR 68
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 69
SIKÇA SORULAN SORULAR 76
ÖZET 79
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 80
BUNU DENEYİN 80

BÖLÜM 4 83
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ARAÇ-GEREÇLERİ NASIL DÜZENLEYEBİLİRİZ? 83
KONU 84
SORUNLAR 85
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 86
SIKÇA SORULAN SORULAR 91
ÖZET 93
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 94
BUNU DENEYİN 95

BÖLÜM 5 97
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA SORULARI NASIL CEVAPLAYABİLİRİZ? 97
KONU 98
SORUNLAR 99
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 104
SIKÇA SORULAN SORULAR 108
ÖZET 112
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 112
BUNU DENEYİN 113

BÖLÜM 6 115
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA GÖREVLERİ NE ZAMAN, NEREDE VE NASIL VEREBİLİRİZ? 115
KONU 116
SORUNLAR 116
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 118
SIKÇA SORULAN SORULAR 128
ÖZET 133
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 134
BUNU DENEYİN 135

BÖLÜM 7 137
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA EV ÖDEVİ NELERİ KAPSAYABİLİR? 137
KONU 138
SORUNLAR 139
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 144
SIKÇA SORULAN SORULAR 147
ÖZET 150
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 151
BUNU DENEYİN 152

BÖLÜM 8 153
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİ ÖZERKLİĞİNİ NASIL DESTEKLEYEBİLİRİZ? 153
KONU 155
SORUNLAR 155
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 156
SIKÇA SORULAN SORULAR 161
ÖZET 164
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 164
BUNU DENEYİN 165

BÖLÜM 9 167
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA İPUCU VE EKLENTİLERİ NASIL KULLANABİLİRİZ? 167
KONU 168
SORUNLAR 169
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 169
SIKÇA SORULAN SORULAR 186
ÖZET 193
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 194
BUNU DENEYİN 194

BÖLÜM 10 197
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA DERSİ NASIL GÜÇLENDİREBİLİRİZ? 197
KONU 198
SORUNLAR 199
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 200
SIKÇA SORULAN SORULAR 207
ÖZET 212
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 212
BUNU DENEYİN 213

BÖLÜM 11 215
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİLER NASIL NOT TUTABİLİR? 215
KONU 216
SORUNLAR 217
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 223
SIKÇA SORULAN SORULAR 235
ÖZET 239
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 240
BUNU DENEYİN 241

BÖLÜM 12 243
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA DEĞERLENDİRMEYİ NASIL YAPABİLİRİZ? 243
KONU 244
SORUNLAR 245
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 246
SIKÇA SORULAN SORULAR 259
ÖZET 263
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 264
BUNU DENEYİN 264

BÖLÜM 13 267
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYİ NASIL KULLANABİLİRİZ? 267
KONU 268
SORUNLAR 269
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 271
SIKÇA SORULAN SORULAR 281
ÖZET 289
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 289
BUNU DENEYİN 290

BÖLÜM 14 291
DÜŞÜNEN BİR SINIFTA NASIL NOT VEREBİLİRİZ? 291
KONU 292
SORUNLAR 293
DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU 298
SIKÇA SORULAN SORULAR 306
ÖZET 316
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 317
BUNU DENEYİN 318

BÖLÜM 15 319
DÜŞÜNEN BİR SINIF İÇİN 14 UYGULAMANIN BİR ARAYA GETİRİLMESİ 319
ARAŞTIRMA 320
DÜŞÜNEN SINIFLARIN İNŞASI 321
KOLEKTİF SİNERJİYİ BİREYSEL BİLME VE YAPMAYA AKTARMA 330
DÜŞÜNEN BİR SINIFI YENİDEN İNŞA ETME 336
ORMAN İÇİN AĞAÇLAR 340
SIKÇA SORULAN SORULAR 341
ÜZERİNDE DÜŞÜNÜLMESİ GEREKEN SORULAR 343

KAYNAKÇA 345

ÖNSÖZ

“Yapılan araştırmalar…”

Eğitimde, bu ifade öğretme ve öğrenme süreçlerinde genellikle neyin işe yaradığını belirten sonuçları gösterir. Bu tarz bir ifade gördüğümde kendimi düzenli olarak aşağıdaki sorulara cevap ararken bulurum:

“Araştırmadan kastınız nedir? Çalışma nasıl tasarlandı?”

“Başarı nasıl tanımlandı? Başarı derken kime ve neye göre değişmektedir?”

“Etkili derken ne demek istiyorsunuz? Bahsettiğiniz bu araştırmada etkililik nasıl ölçüldü?”

Bazen, bu sorulara verilen cevaplar hayal kırıklığı yaratabilir. Örneğin, yılsonu notu gibi sadece bir başarı ölçütüne dayanarak öğretim uygulamalarını değiştirmemiz gerektiğini savunan çalışmalar beni nadiren ikna eder. Çünkü bu tür araştırmalar sınıftaki öğretim sürecinde gerçekte nelerin yaşandığı ile ilgilenmezler. Öte yandan, öğretme, öğrenme ve öğrenci düşünmeleri üzerine odaklanan araştırmalar büyüleyicidir ve sonuçları ise bilgilendiricidir.

Peter Liljedahl’ın çalışması öğretme, öğrenme ve öğrenci düşünmeleri üzerine odaklanan bir araştırmadır. Liljedahl’ın çalışmalarını okuduğumda, araştırmasının dört yüzden fazla öğretmen ve 15 yıldan fazla binlerce öğrencinin katılımıyla gerçekleştiğini gördüm. *Araştırma*, önemli ve test edilebilir sorulara odaklanmıştı. *Başarı*, öğrencilerin matematik dersinde daha uzun süre düşünmesini sağlamak anlamına gelmekteydi. *Etkililik*, öğrencinin düşünmesi için koşulları oluşturan öğretim kararlarını ve uygulamalarını tanımlamaktaydı. *Ölçme*, öğrencilerin ne yaptığı gözlemlenerek gerçekleştirilmekteydi. Buna göre, öğrencilerin çalışmaya başlaması kaç saniye sürer? Öğrenciler ne kadar sabırlılar? Öğrenciler ne kadar ilgililer? Öğrenciler telefonlarını ne sıklıkla kullanırlar? Hangi öğrenciler öğrenme sürecine katılıyor? Öğrenciler derste ne kadar süre söz alır? Matematik bilgisi bir gruptan diğerine ne kadar aktarılır?

Liljedahl, öğrenciler üzerine araştırma yapan bir bilim insanıdır. Onlara değer verdiğini hissettirerek, onları gözlemleyerek ve onlarla röportaj yaparak eğitimin en temel belki de cevaplaması en güç sorularından biri hakkında inanılmaz faydalı bilgiler toplamıştır: İşe yarayan nedir?

Örneğin, öğretmenlerin öğrencilere bir görevi projelendirerek, yazdırarak, ders kitabı sayfa numarasını yazarak ya da sözel olarak açıklayarak vermeleri bir farklılık yaratır mı? (Farklılık yaratır diye düşünebilirsiniz.)

Öğretmenlerin bu görevi öğrencilerine açıklarken öğrencilerin oturuyor olması ya da ayakta durması önemli midir? (Evet.) Dersin başlangıcında harcanan zamanın ne kadar etkisi vardır? (Çok.) Öğrenciler verilen bir görev üzerinde çalışırken defter, izometrik kâğıt veya silinebilir yüzey kullanmalarına gerek var mıdır? Grup çalışması mı yoksa bireysel çalışma mı yapılmalıdır? Eğer grup çalışması yapıyorlarsa her grup üyesinin bir tahta kalemi mi olmalıdır yoksa sadece bir öğrencide mi bulunmalıdır? En uygun grup büyüklüğü nedir? Bu gruplar nasıl oluşturulmalıdır? Grup yapıları hangi sıklıkta değiştirilmelidir? Bunlar, Liljedahl ve meslektaşlarının, öğretim sürecinde neyin işe yaradığını ve neyin önemli olduğunu anlamak için on binlerce saatlik sınıf gözlemi ve deneyi üzerinden düşündükleri ve test ettikleri yüzlerce sorudan sadece birkaçıdır.

İki haftalık bir deneyimleme sonucunda öğrenci katılımı ve düşünmesi üzerinde anlamlı fayda sağlayan bir teknik keşfedildiğinde, tekniği geliştirmek için birkaç hafta boyunca öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışılmıştır. Çalışma sonuçları çok sayıda öğretmenin katılımıyla geniş bir zaman aralığında ve birçok farklı durum için test edilmiştir. Bu kitapta, en fazla öğrenci düşünmesini destekleyen tekniklerin yanı sıra öğretmenler arasında aktarılabilen kalıcı tekniklere de yer verilmektedir.

Şu anda satırlarını okuduğunuz bu pratik kaynak, matematik öğretmenleri için güzel bir hediye olmasının yanı sıra matematik dersinde düşünen sınıfların oluşturulmasında iyi bir rehberdir. Liljedahl, öğrencilerin düşünmesini sağlamak ve düşünme sürecinin kalıcılığını arttırmak için yapılabilecek en etkili düzenlemeleri belirlemiştir. Bu düzenlemeleri sezgisel bir çerçeve içinde inceleyerek her seferinde bir parçanın ele alındığı yapı ortaya koymuştur. Liljedahl, fikirleri ve davranışları tanımlamak için ortak algıları, öğrenci tepkilerini ve günlük dili kullanmaktadır. "Şimdi sıra sende" görevlerinden veya "yazdıklarımı yazın" notlarından bahsettiğinde, tam olarak ne demek istediği çok net anlaşılmaktadır. Paylaşılan durumlar sınıf gerçekliğine dayanmaktadır. Liljedahl, önerdiği yolu denemiş olduğundan izlenmesi beklenen yol uygulanabilir görünmektedir. Kitabı okurken kendimi düzenli olarak fikirleri başımla onaylarken buldum. Araştırma bulgularını sade, adım adım ve en etkili sırayla nasıl uygulanacağını organize edip açıkladığı için ona minnettarım.

Bir artışın olması onun sürekliliğini garanti etmez. Belirli değişimler pratik yönetilebilir gibi dursa da yıkıcı hissettirebilirler. Liljedahl kitabında okulun yerleşik kalıplarını değiştirmemiz gerektiğini ikna edici bir şekilde savunmaktadır. Öğrenciler her yıl, her hafta ve her gün aynı bilindik senaryoyu bekleyerek sınıfımızın kapısından içeri girerler: öğrenciler yerlerinde oturur ve öğretmenler tahtanın önünde ayakta durur. Öğretmenler öğrencilere ne yapacaklarını tahtada gösterirler ve öğrenciler de tahtadakileri defterlerine yazarlar. Daha sonra, dersteki alıştırma sorularında, ev ödevi olarak verilen problemlerde ve son olarak bir testteki sorularda öğretmenlerin yaptıklarını taklit ederler. *Matematikle Düşünen Sınıflar* süreci boyunca, Liljedahl'ın karşıt mantığından yola çıkarak, bu tanıdık kalıpların her birinin farklı, daha etkili, sahada test edilmiş tekniklerle sorgulanması ve değiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Sınıftaki bir tartışma sırasında öğrenciler

oturmak yerine ayağa kalkmalıdır. Öğrenciler derste öğretmenleri memnun etmek için alakasız notlar almak yerine, unutkan belleklerine yardımcı olacak notlar almalıdır. Öğrenciler tek başına öğretmenlerin çözüm yollarını taklit etmek yerine, birlikte yeni problemler üzerine düşünmelidir. Bu değişiklikler değişim uğruna ya da ideolojik nedenlerle değil, uygulamaların yüzlerce farklı sınıfta öğrenci düşünmesinin gelişimine destek olduğu için yapılmaktadır. Birlikte ele alındığında, sınıfta düşünmelerinin beklentisi öğrencilere bu sınıfın farklı olduğu konusunda ipuçları vermektedir.

Neden önemlidir? Çünkü öğrencilerimizin çoğu çok fazla öğrenme davranışı sergilemesine rağmen fazla düşünmemektedir. Tarihsel olarak matematikten dışlanmış topluluklardan gelen öğrencilerin düşünmeye erişimleri genellikle engellenmektedir. Öğrencilerimizin ve toplumlarımızın sağlığı için, kurumsal normlara meydan okumalı ve öğrencilerin derste kaytarmasını, oyalanmasını, yapıyor görünmesini ve taklit etmesini destekleyen geleneksel uygulamaları kullanmak yerine öğrencilerin düşünmesine değer verilen sınıfları oluşturmalıyız. Bölüm 9'da Liljedahl'ın da belirttiği gibi "Düşünen sınıfları oluşturmanın amacı, öğrencilerin düşünmesi için ilgi çekici görevler bulmak değildir. Düşünen sınıfların amacı, herhangi bir görev hakkında ilgili ve düşünmeye istekli öğrenciler yetiştirmektir."

Hepimizin karşı karşıya olduğu sorunların büyüklüğü göz önüne alındığında, öğretmenlerin, *Matematikle Düşünen Sınıflar* kitabında yer verilen fikir ve teknikleri uygulamaları konusunda istekli olacaklarını düşünüyorum. Öğrencilere nasıl düşüneceklerini öğretmekten daha önemli ve ivedi bir şey olabilir mi?

– Tracy Johnston Zager

Matematik Öğretmeni Olmak kitabının yazarı

TEŞEKKÜR

Bir kitabın yazımından yayınlanmasına kadar geçen süreçte çok sayıda kişinin emeği vardır. *Matematikle Düşünen Sınıflar*, araştırmalarıma katılan yüzlerce öğretmenin desteğiyle başladı. Bu öğretmenler değişime istekli olmasalar ve beni sınıflarına alma konusunda cesaretli davranmasalardı, bu kitap ortaya çıkmazdı. Profesyonellikleri ve öğretmenlik mesleğine bağlılıkları için onlara teşekkür ediyorum. Ayrıca, Düşünen Sınıflar Oluşturma Çerçevesini meslektaşları arasında savunan öğretmenlere de teşekkürü bir borç biliyorum. Coşkularını meslektaşlarıyla paylaşmaları, çerçevenin başarısına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Çalışmanın gönüllü elçileri olduğunuz için teşekkür ediyorum. Eşim Theresa'ya teşekkür etmek istiyorum. Ne zaman bir öğretmenle, bir okulla veya bir bölgedeki okullarla çalışma fırsatı sunulsa ya da düşünen sınıfların oluşturulması üzerine bir sunum yapmam gerekse, cevabı her zaman aynıydı: "Bir öğrencinin bile düşünmeyi deneyimlemesine imkân sağlayacaksa, buna evet demelisin." Sizlerin kararlı desteği ve bir fark yaratabileceğime olan inancınız, yapılanları mümkün kıldı. Son olarak, editörüm ve Corwin matematik yayıncısı Erin Null'dan başlayarak Corwin'deki tüm ekibe teşekkür etmek istiyorum. Düşünen Sınıflar'ın bir kitaba dönüştürülebileceğine inanmakla kalmadınız, bunun için gerekli sesi bulmama da yardımcı oldunuz. Bu kitabı resmettiği için Laura Wheeler'a teşekkür etmek istiyorum. Düşünen sınıfların inşası hakkında yazmaya ve sunum yapmaya başladığımdan beri, sanatınızla sözlerime hayat vermenin yollarını buldunuz. Bu kitabın nasıl hayat bulacağını, görüneceğini ve hissedileceğini hayal etmek için Laura ve benimle yan yana çalışan içerik geliştirme editörü Jessica Vidal'a teşekkür ederim. Bir metnin gerçek bir kitaba dönüştürülmesinde teknik açıdan yardımcı olan editör yardımcısı Caroline Timmings ve editör Tori Mirsadjadi'ye teşekkür etmek istiyorum. Son olarak, bir teşekkür de bu kitaba dokunmak için çok çalışan pazarlama müdürü Margaret O'Connor için…

Bu kitapta sunulan araştırmanın bazı bölümleri Kanada Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Araştırma Konseyi tarafından finanse edilmiştir.

YAZAR HAKKINDA



Simon Fraser Üniversitesinin izniyle kullanılmaktadır.

Dr. Peter Liljedahl, Kanada'nın Vancouver şehrindeki Simon Fraser Üniversitesinde matematik eğitimi profesörü olarak görev yapmaktadır. Kanada Matematik Eğitimi Çalışma Grubu'nun (CMESG) şu anki başkanı, Uluslararası Matematik Eğitimi Psikoloji Grubu'nun (IGPME) eski başkanı, *Uluslararası Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*nin (IJSME) editörü, beş büyük uluslararası derginin editör kurulu üyesi ve Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) Araştırma Komitesi üyesidir. Dr. Liljedahl, matematik öğretimi ve öğrenimiyle ilgili çok sayıda kitap, kitap bölümü ve makale yazmış, birçoğunda ortak yazar olarak yer almıştır. Geçmişte matematik öğretmeni olarak da görev yapan Dr. Liljedahl, araştırmalarında sınıf ortamına odaklanmış ve öğretmenlere, okullara, eğitim bakanlıklarına ve üniversitelere öğretme ve öğrenme süreçlerinin yanı sıra, ölçme-değerlendirme ve aritmetik konularında danışmanlık yapmıştır. Dr. Liljedahl, düşünen sınıfların inşa edilmesi konusunda tüm dünyada seminerler vermiş bir bilim insanıdır. Bu çabaları sonucunda toplumsal farkındalığın artmasına katkılarından dolayı "Cmolik" ödülünü almıştır. Ayrıca Fields Enstitüsü tarafından Matematik Eğitimi'nde yenilik ve mükemmellik alanında verilen "Margaret Sinclair" ödülüne layık görülmüştür.



GİRİŞ



2003 yılında Jale ile ilk tanıştığımda, 15 yıldır ortaokul öğretmenliği yapıyordu. Jale, matematik öğretimi konusunda tecrübeli olsa da o dönemde öğretim programı değişikliği öngörülüyordu. Genel kanı, bu yeni öğretim programının sadece problem çözmeye değil, aynı zamanda problem çözme yoluyla öğretmeye de daha fazla odaklanacağı yönündeydi. Jale, 15 yıllık öğretmenliği boyunca bunların hiçbirini yapmamıştı. Öğretim programı değişikliği öncesinde sürece hazırlanması, problem çözme hakkında bir şeyler öğrenmesi ve sınıfında uygulamaya başlaması gerektiğine karar verdi.

Jale, benim hakkımda üç şey biliyordu. İlk olarak, problem çözmeyi sevdiğimi biliyordu. O zamanki araştırmalarımda problem çözmede yaratıcılık üzerine odaklanmıştım. Onun okulunun da yer aldığı bölgede öğretmenler ile birlikte bu konuda bazı atölye çalışmaları yapıyordum. İkincisi, Jale doktora tezim üzerinde çalıştığımı, öğretmenlik yapmadığımı ve bu nedenle elimde boş zamandan başka bir şey olmadığını biliyordu. Üçüncüsü, e-posta adresimi biliyordu. Jale ile daha önce hiç tanışmamıştım. Hatta adını dahi duymadığım için, Jale'nin bunlardan herhangi birini nasıl bilebileceğini tahmin bile edemiyordum.

Bu koşullarda 2003 yılında Jale'den bir e-posta aldım:

Jale Merhaba. 7 ve 8. sınıf matematik derslerinde problem çözmeyi kullanmak istiyorum. Bana yardımcı olabilir misiniz?

Bu e-postayı görünce çok sevinmiştim. Birkaç yıldır sınıf ortamının dışındaydım ve öğretim sürecinde yer alamıyordum. Bana göre, bu durum sadece sınıfa geri dönmek için değil, aynı zamanda öğrencilerle bazı problemleri çözmek için de iyi bir fırsattı.

Peter Tabii ki yardım etmeyi çok isterim. Neden bu konuyu görüşmek için bir toplantı yapmıyoruz? Yarın okulunuza gelebilirim. Hangi sınıfta olacaksınız? Dersiniz kaçta bitiyor?

Ertesi gün saat 15:15'te toplantıya yüzümde kocaman bir gülümsemeyle geldim. Bunun harika bir deneyim olacağını düşünüyordum.

Daha önce farklı birçok araştırmacıyla da çalışmış olan Jale, beklediğim kadar istekli değildi.

Jale Bak! Problem çözme hakkında konuşmaya başlamadan önce, birkaç şeyi açıklığa kavuşturmak istiyorum. Birincisi, burada neşeli ve hevesli olmanı istemiyorum. Seninle birlikte öğretim sürecinde ortak yer almak istemiyorum. Seninle ortak plan yapmak bile istemiyorum. Tek istediğim, 7 ve 8. sınıf matematik derslerinde kullanabileceğim bazı iyi problemlere ulaşabilmek. Bu toplantıyı neden yaptığımızı bile bilmiyorum.

Bu beklemediğim bir tepkiydi. Açık söylemek gerekirse, beklediğimin çok uzağındaydı. Ancak yılmamalıydım. 15 dakikalık gergin bir tartışmadan sonra bir nevi anlaşmaya vardık. Jale'ye öğretim sürecinde kullanabilmesi adına güzel problemler verecektim ve o da bunun karşılığında, uygulama sürecini gözlemlememe izin verecekti. Ama tabi onun sınıf içinde uymamı istediği kuralları vardı.

Jale Öncelikle sınıfın en arka köşesindeki sıraya oturmalısınız [arka köşedeki sırayı işaret ederek]. Derste

> öğrencilerle konuşamazsınız. Ve tabii ki benimle de kesinlikle konuşamazsınız.

Ve bu kurallar altında (bir nevi) iş birliğimiz başladı.

Jale'ye verdiğim ilk problem Lewis Carroll tarafından hazırlanmıştı. Sekizinci ve dokuzuncu sınıflarımda birçok kez kullandığım ve iyi olduğunu bildiğim bir problemdi. Bağlam ilgi çekiciydi, verilen cevapların tümü değerliydi ve çözmek için ileri düzey bir matematik bilgisi gerektirmiyordu. Bu problemi kendi derslerimde kullandığımda öğrencilerim elde ettikleri çözümler hakkında tartışmaktan keyif almışlardı.

> Eğer 6 kedi 6 dakikada 6 fareyi yakalayabiliyorsa, 50 dakikada 100 fareyi yakalayabilmek için kaç tane kedi gerekir? (Lewis Carroll, 1880)

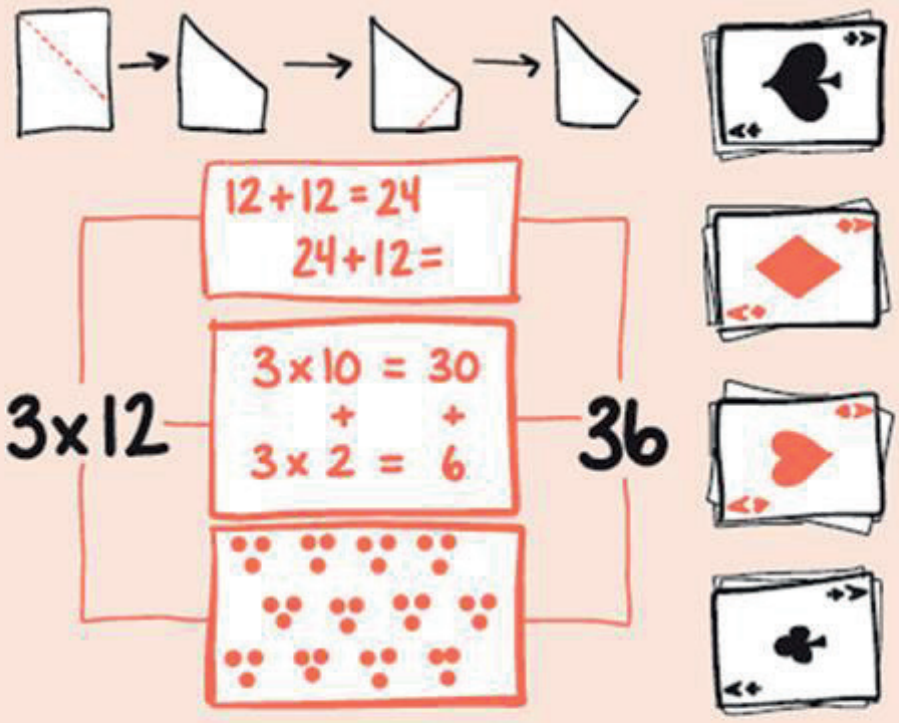
Ertesi sabah Jale öğrencilerinin çözmesi için bu problemi tahtaya yazdı. Size bundan sonra ne olduğunu anlatmadan önce, birkaç ayrıntıyı belirtmek istiyorum. Daha önce de belirttiğim gibi, Jale 15 yıldır öğretmenlik yapıyordu ve bugüne kadar problem çözmeyi sınıfında hiç kullanmamıştı. Sınıfta öğrenciler ikişerli oturuyordu (bkz. Şekil i.1). Öğrencilerin sınıf içinde belirli bir yerleri yoktu. Öğrencilere istedikleri kişilerle oturup çalışma olanağı verilmişti.

Jale sıradan bir dersinde öncelikle ödev kontrolü yapıyor sonrasında ise soruların nasıl cevaplanacağını gösteriyor ve öğrencilerinin not tutmasını bekliyordu. Dersin sonuna doğru Jale, öğrencilerden *"Şimdi sıra sende"* türü sorulardan çözmelerini istiyor sonra da bu soruların çözümlerini gösteriyordu. Daha sonra da ders kitabından, öğrenci çalışma kitabından veya bir çalışma kâğıdından ödev veriyor ve öğrencileri geri kalan sürede bu ödevi yapmak için uğraşıyorlardı. Kısacası, bu yapılanlar Jale'nin sıradan bir matematik dersinde yaptıklarını özetliyordu. Dönemin bitmesine altı hafta kalmıştı.



BÖLÜM 1

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA NE TÜR GÖREVLER KULLANABİLİRİZ?



PROF. DR. AYHAN KÜRŞAT ERBAŞ
DOÇ. DR. SEMİRHAN GÖKÇE
PROF. DR. ARZU AYDOĞAN YENMEZ

Öğrencilerimizin düşünmelerini istiyorsak, onlara üzerinde düşünmeleri için bir şeyler vermeliyiz. Sadece düşünmeyi gerektirecek değil, aynı zamanda düşünmeyi teşvik edecek bir şey... Matematikte bu bir görev biçiminde gelmektedir ve doğru göreve sahip olmak önemlidir. Bu kitabın geri kalanı, düşünen sınıfları oluşturmak için öğretim uygulamalarımızda neler yapabileceğimize bakarken bu bölümde özellikle düşünen sınıflarda görevlerin inşa edilmesi üzerinde durulacaktır. Bu bölümün sonunda, düşünen bir sınıf oluşturmak için kullanabileceğiniz farklı türdeki görevleri, bunları nerede bulabileceğinizi ve kendinizinkini nasıl tasarlayacağınızı öğrenmiş olacaksınız.

Öğrencilerimizin düşünmelerini istiyorsak, onlara üzerinde düşünmeleri için bir şeyler vermeliyiz.



KONU

Görevler etkisizdir (âtıldır). Etkin hale gelebilmeleri için, onları çözecek bir hedef kitleye (öğrenen grubuna) ihtiyaç vardır. Bu nedenle, düşünen sınıfları oluşturmak için neyin iyi bir görev olduğu hakkında öğretmenlerle konuşulduğunda, görevin ne olduğundan bahsedilmeden, daha çok görevin ne yaptığından bahsedilmiştir. Bir görevin yapması gereken, öğrencilerin düşünmesini sağlamaktır. Örneğin, aşağıdaki görevi düşünün:

Hangisi daha büyüktür: Sekiz mi dokuz mu?

İlk bakışta bunun iyi bir görev olmadığını düşünüyor olabilirsiniz. Bu soru 9. sınıf öğrencilerine soruluyor olsa düşüncenizde haklısınız. Bu görev için yanlış bir hedef kitledir. Fakat aynı soru dört yaşındaki bir çocuğa sorulsa, bu çok iyi bir görev olur. Çocuğun bunu anlamak için başvurması gereken stratejiler hem karmaşık hem de kapsamlıdır ve çözmek için çok fazla düşünmeyi gerektirir. O halde soru, hangisinin daha büyük olduğunun belirlenmesinin iyi bir görev olup olmadığı değildir. Asıl soru, neye iyi geldiğidir? Evet, bu sorunun cevabı, sayı sembollerinin göreceli kardinalitesini ve/veya konumsallığını henüz rutinleştirmemiş olan öğrencileri düşündürmede iyi olmasıdır. Öğrencilerin düşünmesini sağlayan görevler hakkında konuşmaya gelince, başlamak için en iyi yer problem çözmedir. Pólya'nın (1945) Nasıl Çözülür (*ing. How to Solve*

Problem çözme, ne yapacağımızı bilmediğimizde yaptığımız şeydir.

It?) kitabından Ulusal Matematik Öğretmenleri Komisyonu İlke ve Standartlarına (2000) kadar, alanyazın öğrencilerin problem çözmeyle meşgul olmasının yararlarıyla doludur. İlgili süreçler ve gereken tam yetkinlikler hakkında tartışmalar olsa da, problem çözmenin ne yapacağımızı bilmediğimizde yaptığımız şey olduğuna dair evrensel bir fikir birliği vardır. Yani problem çözme, bilinen bir prosedürün birebir uygulanması değildir. Öğretilen bir algoritmanın uygulanması da değildir. Aynı zamanda, bir formülün sorunsuz uygulanması da değildir. Problem çözme, dağınık, doğrusal olmayan ve kendine özgü bir süreçtir. Öğrenciler bu süreçte takılıp kalacaklar, düşünecekler ve çözümler üreteceklerdir. Bu süreçlerden geçerlerken de öğreneceklerdir. Matematik hakkında bilgi edinecekler, kendileri hakkında öğrenecekler ve nasıl düşüneceklerini öğreneceklerdir.

İyi problem çözme görevleri, öğrencilerin takılıp kalmasını fakat sonra düşünmesini, test etmesini, denemesini, başarısız olmasını ve takılıp kalmamak için bilgilerini yeni yollarla uygulamasını gerektirir.

Düşünen sınıflar oluşturmaya yönelik iyi görevlerde olduğu gibi, bir problem çözme görevini iyi yapan şey, ne yaptığına veya daha doğrusu öğrencilerin onu çözmek için ne yapması gerektiğine bağlıdır. İyi problem çözme görevleri, öğrencilerin takılıp kalmasını ve sonra düşünmesini, test etmesini, denemesini, başarısız olmasını ve takılıp kalmamak için bilgilerini yeni yollarla uygulamasını gerektirir. Giriş bölümündeki *kedi-fare* sorusu böyle bir göreve güzel bir örnektir. Bu soruyu çözmek için kesir ve oran bilgisi gerekli, ancak yeterli olmaktan uzaktır. Başka bir matematiksel içerik bilgisine de ihtiyaç yoktur. Bunu çözmek için (takılıp kalmamak için) problem hakkında genellikle eşdeğer kesirler veya ortak oranlar hakkında düşündüğümüzden farklı düşünmemiz gerekir. Altı kedi altı dakikada altı fareyi yakalıyorsa, o zaman altı kedinin bir fareyi bir dakikada yakalamasını ya da bir kedinin altı dakikada bir fareyi yakalamasını anlamalıyız. Öğrencinin bu kavrayışa nasıl ulaştığı problem çözmedir.

Problem çözme görevleri genellikle rutin olmayan görevler olarak adlandırılır çünkü öğrencilerin bilgilerini rutinleştirilmemiş şekillerde kullanmalarını gerektirir. Rutinleştirme bir kez gerçekleştiğinde, öğrenciler düşünmekten çok taklit ederler ya da Lithner'in (2008) dediği gibi, yaratıcı olmaktan çok taklitçi olurlar. İyi problem çözme görevleri, öğrencilerin zengin bir matematiksel bilgi çeşitliliğinden yararlanmalarını ve problemi çözmek için bu bilgileri farklı şekillerde bir araya getirmelerini gerektirmeleri bakımından da zengin görevlerdir. Zengin olarak adlandırılırlar çünkü bu problemleri çözmek, matematiğin zengin ve çeşitli bir kesitiyle meşgul olmayı gerektirir. Nasıl adlandırıldıklarına bakılmaksızın, bir görevi iyi bir problem çözme görevi yapan,

BÖLÜM 2

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA İŞBİRLİKLİ GRUPLARI NASIL OLUŞTURABİLİRİZ?



DOÇ. DR. BURÇAK BOZ YAMAN

Yapılan bilimsel araştırmalardan yola çıkarak öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarının sınıf ortamında uygulanan öğrenme pratiklerinde önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Eğer sınıf ortamında etkili bir şekilde işbirlikli çalışmalar uygulanabilirse, bu sürecin öğrenme üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Edwards ve Jones, 2003; Hattie, 2009; Slavin, 1996). Büyük ihtimalle siz de sınıflarınızda iş birliğine dayalı grup çalışması yapmaya çalışıyor olabilirsiniz ancak öğrencilerinizin bu sürece yeteri kadar etkili bir şekilde katıldığını düşünüyor musunuz? Beklediğiniz ve hayal ettiğiniz şekilde tüm öğrencileriniz katılım sağlıyorlar mı? Sizce hangi tarz grup çalışması iş birliğine en uygun olanı ya da alınan bazı önlemlerle birlikte çalışma sürecini daha verimli yapabilir miyiz? Araştırmalar bu soruların cevaplarını düşündüğünüzden farklı olabileceğini göstermektedir. Bu bölümde, öğrencilerin iş birliği içinde problem çözebilmeleri için grupları nasıl oluşturmaları ve oluşturulan grupların daha iyi çalışmasına dair nasıl çaba göstermeleri gerektiği konuları derinlikli bir şekilde incelenecektir. Bu bölümün sonunda, sınıfınızın çalışma ortamını değiştirebilecek şekilde öğrencilerinizin derslere katılımını artıracak iş birliğine dayalı gruplar oluşturmaya yönelik yöntemler hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.



KONU

Sınıflarda şu ya da bu şekilde öğretim sürecinde iş birliğine dayalı grup çalışmalarını kullanan öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Bu çalışmaların çeşitleri, bir sırada yan yana oturan öğrenci çiftlerinin sırayla konuşma yapması şeklinde olabileceği gibi öğretmen tarafından oluşturulan ya da öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu gruplarda çalışma yapma şeklinde de gerçekleşmektedir. İlkokul sınıflarında, öğretmenler sınıfları bazında bir takım sosyal ya da eğitimsel hedefleri gerçekleştirebilmek için dikkatlice düzenledikleri homojen ya da heterojen grupları s*tratejik gruplama yöntemini* kullanarak oluşturmaktadırlar (Dweck ve Leggett, 1988; Hatano, 1988; Jansen, 2006).

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde *eğitimsel amaçla* grupların oluşturulması üç temel gerekçeye dayanmaktadır:

1. **EĞİTİM:** Bir öğretmen öğrencilerinin birbirinden öğrenebileceğine inandığı için öğrencilerinin yeteneklerine, azimlerine ve çalışma alışkanlıklarına

dayalı olarak homojen veya heterojen gruplar oluşturabilir.

2. VERİMLİLİK: Bir öğretmen sınıfında daha fazla iş ortaya koyulabilmesi amacıyla grupları düzenleyebilir. Örneğin, birçok iş paketi olan proje çalışmasında grup çalışmasını yönetebilmek için akademik anlamda güçlü bir lider gerekli olabilir ya da derslerinde daha fazla çalışma yapabilmesi için öğretmen zayıf öğrencileri başarılı öğrencilerle eşleştirebilir.

3. SAKİNLİK: Bir öğretmen bilinçli olarak arkadaş grubunu kendi içinde ayrı ayrı gruplarda konumlanmalarını sağlayarak ya da grupta rahatsızlık yaratan bir öğrenciyi ayrı tutacak şekilde planlama yaparak bir grup oluşturabilir; zira bu tarz gruplarda verimlilik düşebilmektedir.

Bundan farklı olarak, bir öğretmen birçok nedenden dolayı grupların oluşturulmasında sosyal amaçları da temel alabilir:

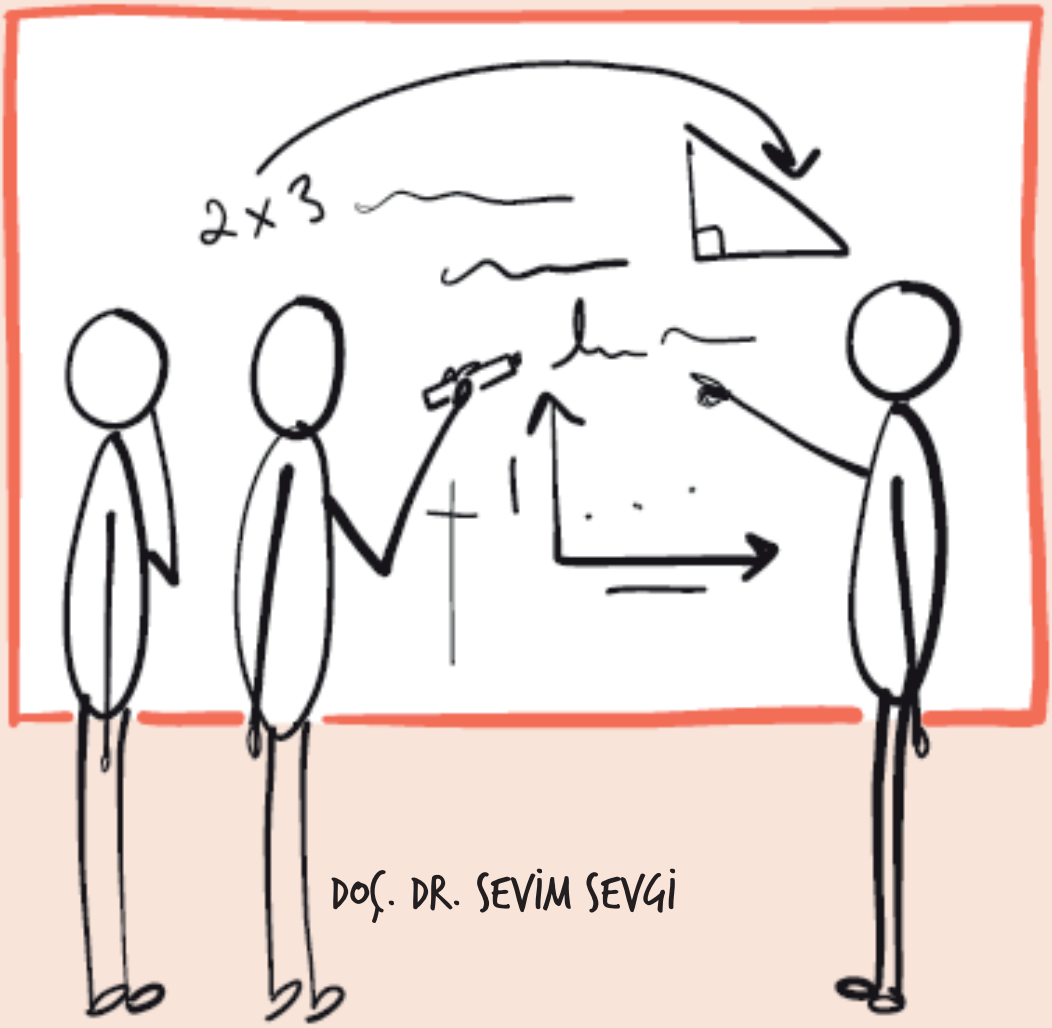
1. ÇEŞİTLİLİK: Öğretmen grup içinde belli bir konuda (örneğin cinsiyet) çeşitlilik sağlamak amacıyla gruplar oluşturmaya çalışabilir.

2. ENTEGRASYON/UYUM: Öğretmen normalde birbiriyle hiçbir ilişkisi olmayan bazı öğrencilerinin kendi güvenli alanlarından çıkmalarını sağlayarak, bir grup içinde akranları ile iş birliği yapmalarına yardımcı olmak için stratejik gruplama yöntemini kullanabilir.

3. SOSYALLEŞME: Bazen öğretmen, öğrencilerinin arkadaşlarıyla çalışmasına izin vererek bir grup öğrencinin performansını veya olumlu davranışını özellikle ödüllendirmek isteyebilir.

BÖLÜM 3

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİLER NEREDE ÇALIŞABİLİR?



DOÇ. DR. SEVİM SEVGİ

Artık düşündüren görevlerini tartıştığımıza ve öğrencilerimizi gözle görülür şekilde rastgele gruplara ayırdığımıza göre, öğrencilerin çalışması için bir yer bulmamız gerekiyor. Norm, bir masada veya sıralarında birlikte oturmalarını ve görevlerini defterlerinde yapmalarını sağlamaktır. Ancak, düşünen bir sınıf oluşturmaya çalışıyorsak, en elverişli çalışma alanı nedir? Bu bölüm, alternatif çalışma alanları etrafındaki keşiflerin sonuçlarını ve bunların düşünmeyi yaratma ve sürdürme üzerindeki etkisini inceleyecektir. Bölümün sonunda, düşünmek için en uygun çalışma alanının neresi olduğunu ve masalar ve defterler de dâhil olmak üzere diğer çalışma alanları hakkında öğrencileri bu kadar etkisiz kılan şeyin ne olduğunu öğreneceksiniz.



KONU

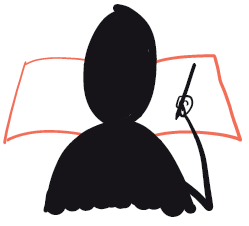
Matematik sınıflarında var olan en kalıcı sınıf normlardan biri, öğrencilerin yerlerinde (veya masalarında) oturup defterlerine yazmalarıdır. Bazı ilkokullar dışında gittiğim her sınıfta bunu gördüm. Öğrenciler yerlerine oturur ve defterlerine not alırlar. Yerlerinde, defterlerine şimdi-sıra-sende görevlerini yaparlar. Yerlerinde otururak defterlerine ödevlerini yaparlar. Aslında, bazı öğrenciler gün içinde uyuyarak harcadıkları zamandan daha fazlasını otururak ve defterlerine yazarak geçirirler. Bu süreye öğrencilerin düşünme görevleri üzerinde çalışırken oturup defterlerinde çalışma yaptıkları süreyi de eklemeli miyiz?



SORUNLAR

Düşünmeyi başlatmak ve sürdürmek için en elverişli çalışma alanı burası olsaydı iyi olurdu. Sorun şu ki, durum öyle değil. Belirtildiği gibi, defter, matematik sınıfındaki öğrencilerin tüm çalışmaları için her şeyin bir araya geldiği bir bütündür. Not tutmaktan, şimdi-sıra-sende görevlerini tamamlamaya ve ev ödevi yapmaya kadar, defter öğrencilerin görevlerini yaptıkları yerdir. Bütün bu faaliyetler kendi içinde birbirinden çok farklıdır. Yine

> Çalışma alanının devamlılığı öğrenci davranışlarının devamlılığını sağlar.



Defter, bazı çalışma ve yazma etkinlikleri için uygun bir yer olabilir, ama tüm etkinlikler için uygun bir çalışma alanı olmak zorunda değildir.

de hepsi oturarak ve defterlerine yazarak yapıldığından, öğrenciler her üç etkinliğe de aynı davranışı ve enerjiyi, katılımı ve dikkati gösterirler. Not tutma, Bölüm 10'da okuyacağımız gibi, Bölüm 1'de okuduğumuz gibi taklit etmeyi teşvik eden büyük ölçüde pasif bir etkinliktir. Girişte okuduğumuz ve Bölüm 7'de okuyacağımız gibi hem şimdi-sıra-sende görevleri hem de ev ödevleri büyük ölçüde taklit etmeye dayanır. Defterlerde çalışmak, sürekli ve her yerde bulunan yollarla pasif taklit davranışlarını teşvik eder ve ödüllendirir. Daha sonra öğrencilerden defterlerine yazarken ve çalışırken düşündüren görevlerini yapmalarını istersek, seneler önce Ayşe Öğretmen'in sınıfını ziyaret ederken aldığım sonuca benzer bir sonuç almamız şaşırtıcı değildir. Çalışma alanının sürekliliği öğrenci davranışlarının sürekliliğini sağlar. Davranışlar sonuç vermediğinde öğrenciler hemen vazgeçerler.

Peki, ne yapıyoruz? Öğrencilerin ileride başvurmak üzere bir şeyleri kaydedecekleri ve ödevlerini yapacak bir yere ihtiyaçları vardır. "Defter bunu yapmak için uygun bir yerdir" görüşüne katılmıyorum. Bu konulara sırasıyla Bölüm 10 ve Bölüm 7'de değineceğiz. Defter, *bazı* çalışma ve yazma etkinlikleri için uygun bir yer olabilir. Ancak *tüm* etkinlikler için uygun bir çalışma alanı olmak zorunda değildir.



DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU

Öğrencilerin düşündüren görevler üzerinde çalıştığı ders kısmı için alternatif çalışma alanlarını denemeye başladık. İlk denediğimiz şey, aykırı tasarım ilkelerine bağlı kalarak, öğrencilerin masalarının üzerinde duran portatif yazı tahtalarına ayakta yazı yazmalarını sağlamaktı. Bu yöntem sandalyeleri çıkarabildiğimiz sınıflarda olumlu sonuçlar verdi ancak masaların sandalyeye bağlı olduğu sınıflarda öğrenciler yerlerine geri döndüler. Defterlerine yazma gibi hiç düşünme gerektirmeyen süreden daha fazlasını düşünme için harcamış olsalar da düşünmeye yönelik olmayan davranışlar da (oyalanma ve yapıyor görünme gibi) gözlemlendi.

Düşünme görevleri üzerinde çalışırken öğrencilerin duvara monte edilmiş beyaz tahtalarda ayakta durmasını sağlamaya çalıştık (bkz. Şekil 3.1). Bu, oyalanma ve yapıyor gibi görünme davranışını neredeyse tamamen ortadan kaldırdı ve öğrencilerin düşünme görevleri üzerinde çalışırken düşünmeye istekli oldukları

süre üzerinde büyük bir etkisi oldu. Bunu gözle görülür şekilde rastgele grupların faydalarıyla birleştirdiğimizde (Bölüm 2), düşünme davranışı bir birim büyüklüğünde arttı. Düşünen sınıf araştırmasıyla meşgul olduğum 15 yıl boyunca, denediğimiz hiçbir şey öğrencilerin düşünmesi üzerinde onları dikey beyaz tahtalarda rastgele gruplar halinde çalıştırmak kadar olumlu ve derin bir etki yaratmıyor. Öğrenciler daha uzun süre düşünüyor, daha fazla matematik tartışıyor ve görevler zor olduğunda ısrar ediyorlardı.



Şekil 3.1 Öğrenciler duvara monte edilmiş beyaz tahtalarda çalışıyorlar

Değişiklikler o kadar dönüştürücüydü ki, beş farklı çalışma alanında bir dizi değişken için öğrenci düşünme ve katılımını karşılaştırdığımız kontrollü bir deney yürütmeye karar verdim. Dikey beyaz tahtalarda çalışanlar, yatay beyaz tahtalarda çalışanlar, duvara monte edilmiş flipchart kâğıdında (öğretimde kullanılan büyük yazı kâğıtları ve tahtaları) çalışanlar, bir masada flipchart kâğıdında çalışanlar ve defterleriyle oturarak çalışanlar. Öğrenciler gruplara ayrılmış ve rastgele olarak bu beş çalışma alanından birine atanmıştır. Deneyi yürüttüğümüz her sınıfta, beş çalışma alanının tamamını kullandık.

Bir çalışma alanına atandıktan sonra, o sınıftaki tüm gruplara üzerinde çalışmaları için aynı düşünme görevi verildi. Öğrencilerin davranışları üç değişkene göre ayarlandı:

1. Problem hakkında konuşmaya başlamaları ne kadar sürdü (saniye olarak),

2. Atandıkları çalışma alanı her ne olursa olsun ilk matematiksel gösterimlerini yapmaları ne kadar sürdü (saniye olarak),



BÖLÜM 4

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ARAÇ-GEREÇLERİ NASIL DÜZENLEYEBİLİRİZ?



DOÇ. DR. PINAR GÜNER

Düşünen bir sınıf, büyük ölçüde, öğrencilerin katıldığı etkinlik türleriyle ve öğretmenin bu etkinlikleri nasıl kolaylaştırdığıyla tanımlanır. Şimdiye kadar, seçilen görevler aracılığıyla düşünmenin nasıl mümkün olabileceği, öğrencilerin nasıl gruplandırılacağı ve öğrencilerin nerede çalışacakları üzerine tartışılmıştır. Düşünen sınıf uygulamalarının öğrencilerin sınıfta düşünmek için harcadıkları zamanı arttırdığı defalarca kanıtlanmıştır.

Öğrenciler ve öğretmen eve gittiğinde ve geriye sadece sınıf ve sınıfın içindekiler kaldığında ne olur? Bu hâlâ düşünen bir sınıf mıdır?

Peki, öğrenciler ve öğretmen eve gittiğinde ve geriye sadece sınıf ve sınıfın içindekiler kaldığında ne olur? Bu hâlâ düşünen bir sınıf mıdır? Belli ki değildir. Düşünecek öğrenci yoksa düşünen bir sınıf değildir. Ya da öyle düşünülüyor. Bu bölümde, sınıf araç-gereçlerinin fiziksel olarak düzenlenme şeklinin öğrenci düşüncesini nasıl etkilediğine ve öğrenci düşüncesinden en iyi şekilde faydalanmak için herhangi bir sınıfın nasıl yeniden düzenlenebileceğine ilişkin bilgi verilmektedir.



KONU

Özünde, bir sınıf sadece araç-gereçler içeren bir odadır. Öğrenci ve öğretmenin olmadığı bir sınıf, yaşanılmayı bekleyen, kullanılmayı bekleyen, düşünmenin gerçekleşmesini bekleyen atıl bir alandır. Bu durum, durağan haliyle sınıfın, içinde olup bitenlerde hiçbir rolü olmadığı anlamına gelmez. Aslında, içinde ne tür bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirlemede büyük bir role sahiptir.

Uç bir örnek olarak şu söylenebilir: Bir spor salonu, bir sanat odasından veya bir müzik odasından farklı bir tür öğrenme olasılığına izin verir. Kısacası, sınıf alanları belirli öğrenme türleri için tasarlanmıştır. Bu, matematik sınıfı için de geçerlidir. Farklı sınıf düzenleri, farklı öğrenme türlerine izin verir. Buna dair bilgiler taşınabilir yüzeyler (kâğıt, tahta vb.) ile ilgili olarak daha önce verilmiştir. Çok sayıda taşınabilir yüzeyler içeren sınıflar, bunların olmadığı sınıflardan farklı türde bir öğrenme deneyimi olasılığı sağlar. Ancak bir sınıfın nasıl düzenlendiği, beyaz tahtalara sahip olup olmamasının çok ötesine geçer.



SORUNLAR

Düşünen sınıfları inşa etmeye yönelik gerçekleşen araştırmanın başlarında ilginç bir gözlem yapılmıştır. Sıraların ve masaların mükemmel bir şekilde hizalandığı, her şeyin renklere göre kodlandığı ve olması gereken yerde olduğu çok iyi düzenlenmiş sınıflarda, düşünmeyi sağlamakta daha fazla zorluk çekildiği görülmüştür.

Çok iyi düzenlenmiş sınıflarda, düşünmeyi sağlamakta daha fazla zorluk çekilmektedir.

Sınıfta, taşınabilir yüzeylerle, rastgele gruplarla, soruların nasıl cevaplandığıyla, ödevlerle veya başka bir şeyle meşgul olunmasının bir önemi yoktur. Uğraşılan şey ne olursa olsun, sınıf çok iyi düzenlendiyse, olumlu sonuçlar almakta daha fazla zorlanılmaktadır. Fakat düzensiz ama aşırı derecede düzensiz olmayan sınıflarda çalışıldığında daha iyi sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Buradan ortaya çıkan sonuç, çok iyi düzenlenmiş sınıfların düşünmeyi sağlamada etkili olan bazı düşünen sınıf uygulamalarının etkisini azalttığı ya da ortadan kaldırdığıdır. Peki, düşünen bir sınıf oluşturma sürecinde çok iyi düzenlenmiş sınıflarla ilgili yaşanan sorun nedir?

Düşünmek dağınıktır. Bu eylem, önemli miktarda risk almayı, deneme yanılmayı ve doğrusal olmayan düşünmeyi gerektirir. Görünen o ki, çok iyi düzenlenmiş sınıflarda, öğrenciler düşünmenin gerektirdiği dağınıklık açısından kendilerini güvende hissetmemektedir.

Düşünmek dağınıktır. Bu eylem, önemli miktarda risk almayı, deneme yanılmayı ve doğrusal olmayan düşünmeyi gerektirir. Görünen o ki, çok iyi düzenlenmiş sınıflarda, öğrenciler düşünmenin gerektirdiği dağınıklık açısından kendilerini güvende hissetmemektedir. Aldıkları mesaj, öğrenmenin düzenli, yapılandırılmış ve kesin olması gerektiğidir. Mükemmel bir şekilde düzenlenmiş sınıflarda, öğrencilerin düşünmelerinin istendiği fiziksel alanlar, düşünmenin dağınıklığı ile bağdaşmaz. Bu bir problemdir. Öte yandan, düşünme tamamen yapılandırılmamış olmamalıdır. Düşünme kalıplarının ortaya çıkmaya başlaması için sunma ve düzenleme unsurlarına ihtiyaç duyulur. Bu nedenle, aşırı düzensiz alanlar da çözüm değildir.

Olumlu sonuçların ortaya çıktığı sınıf türlerine yakından bakıldığında, sınıfların ne çok düzenlenmiş ne de çok karmaşık oldukları ortaya çıkmıştır. Sınıflar, öğrencilerin risk almak, denemek ve başarısız olmak açısından kendilerini güvende hissettikleri rahat alanlardır. Aynı zamanda, sınıfın fiziksel yapısı öğrencilerin dikkatini dağıtacak kadar düzensiz değildir. Düşünmenin gelişmesi

BÖLÜM 5

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA SORULARI NASIL CEVAPLAYABİLİRİZ?



DOÇ. DR. PINAR GÜNER

Öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmek için öğretmenin sorduğu soruların etkili kullanımı hakkında çok şey yazılmıştır (Andrews ve Bandemer, 2018; NCTM, 2014; Smith ve Stein, 2018). Bölüm 9'da öğrencilerin düşüncelerini yönlendirerek daha farklı bakış açıları kazandırabilecek ve bu düşünce sürecini destekleyecek sorular tartışılmıştır. Bu bölüm daha çok öğretmenlerin öğrencilerin sorularına nasıl cevap verdiği ve bunun öğrencilerin düşünmesini ya da düşünmemesini sağlama üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Bu bölümün sonunda öğrencilerin ne tür sorular sorduğunu ve öğretmenler olarak bizlerin hangilerine cevap vermemiz gerektiğini öğrenmiş olacaksınız.



KONU

Öğretmenlerin günde 400'e yakın soru sorduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Vogler, 2008), ancak düşünen sınıflarla ilgili daha ilginç olan şey, öğretmenlerin kaç soruya *cevap verdiği*dir.

Sınıflar gözlemlendiğinde ilk fark edilen şeylerden biri, öğretmenlerin öğrencilerin sorularına cevap vermek için ne kadar *zaman* harcadıklarıdır. İlk başta, bu cevaplar bir öğretmenin dersi planlayışının ve işleyişinin merkezinde yer alan önemli bir unsur olarak görülmüştür. Ancak sorulara nasıl cevap verildiğine daha fazla dikkat edildiğinde, öğretmenlerin devamlı sorulara cevap verme çabasının zamanla bunaltıcı olabileceği fark edilmiştir. Sorulara cevap vermenin öğrenci düşüncesiyle nasıl ilişkili olduğunu değerlendirmek için yapılan bir çalışmadan sonra, tipik bir öğretmenin günde 200 ile 400 arasında, bazılarının da 600'e yakın soruya *cevap verdiği* şeklinde şaşırtıcı bir sonuca varılmıştır.

Tipik bir öğretmen günde 200 ile 400 arasında soruya cevap vermektedir.





SORUNLAR

Bu konuyla ilgili sorun, tüm bu sorulara cevap vermenin öğrencilerin düşünmesini sağlama amacına aykırı olmasıdır. Aslında, araştırma sonuçları, kendilerine sorulan her soruyu cevaplayan öğretmenlerin öğrencileri düşünmeye sevk edebilecek uygulamaları engellediğini göstermiştir.

Öğrencileri düşünmeye sevk edebilecek uygulamalar, kendilerine sorulan her soruyu cevaplayan öğretmenler tarafından genellikle engellenmektedir.

Örneğin, öğrencilerin nasıl çözüleceği ile ilgili tüm sorularını cevaplamaya devam edersek, onlara düşünmelerini gerektiren bir görev vermek anlamsızdır. Benzer şekilde, öğretmenler olarak kendi cevaplarımızla yarattığımız anlamı verdiğimizde, öğrencileri üç kişilik gruplara ayırarak işbirlikli anlamlandırmayı geliştirmiş sayılmayız. Ancak soru sormak öğrenci olmanın bir parçası olduğu kadar, sorulara cevap vermek de öğretmen olmanın bir parçasıdır. Bu durum, öğretmenlerin değiştirmekte zorlandıkları bir alışkanlıktır.

Tülay Her soruyu cevaplamamak benim için çok zor. Onlara yardım etmek geliyor içimden ve beni sevmelerini istiyorum!

Peki, ne yapmalı? Sorular bitmek bilmiyor. Onlara cevap vermek yerine ne yapabiliriz? Cevap, öğrencilerin sorularını cevaplayıp cevaplamadığımızda değil, hangi soruları cevapladığımızda yatmaktadır. Görünen o ki, öğrenciler yalnızca üç tür soru sormaktadır: yakınlık (proximity) soruları, düşünmeyi-bırakma (stop-thinking) soruları ve düşünmeyi-sürdürme (keep-thinking) soruları.

BÖLÜM 6

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA GÖREVLERİ NE ZAMAN, NEREDE VE NASIL VEREBİLİRİZ?



DOÇ. DR. ZERRİN TOKER

Bölüm 1'de, düşünen sınıflar için görevlerin niteliklerini ve bu niteliklerin düşünmeyi başlatmak ve sürdürmek için nasıl önemli olduğunu öğrendiniz. Bu tür görevler, düşünen sınıfların inşası için gerekli olmasına rağmen yeterli değildir. Onlarla ne yaptığınız çok daha önemli. Bölüm 2 ve Bölüm 3'te bu görevlerin öğrenciler üzerinde rastgele gruplar halinde taşınabilir yüzeyler üzerinde çalıştıklarında hayata geçtiğini gösteren araştırmayı öğrendiniz. Bu bölümde, görevlerin ne zaman, nerede ve nasıl verildiğine ilişkin daha incelikli uygulamaların, görevin kalitesi kadar önemli olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına bakacağız.

Görevlerin ne zaman, nerede ve nasıl verildiğine dair incelikli uygulamalar, görevin kalitesi kadar önemlidir.



KONU

İnternet, zengin görev kaynaklarıyla doludur. NRICH (http://nrich.maths.org), NCTM Illuminations (http://illuminations.nctm.org) arşivlerine bakarsanız veya günün sorusunu İnternet'te aratırsanız, çok sayıda iyi düşünme görevi bulursunuz. Yine de bana en sık sorulan sorulardan biri hâlâ "İyi görevleri nereden alabilirim?" sorusudur. Peki, kopukluk nerede? İyi görevler ile ilgili bu kadar bolluk varken, insanlar neden bana bu soruyu soruyor?

Benim şüphem, bu sorunun aslında "Öğretim programını öğretmeme yardımcı olacak iyi görevleri nereden alabilirim?" veya "Öğrencilerimin ilgisini çeken iyi görevleri nereden alabilirim?" gibi daha derin, daha kaçınılmaz soruların yerine kullanıldığıdır. Birinci sorunun cevabı Bölüm 1'de kısaca tartışılmış olmasına rağmen Bölüm 9'da ayrıntılı olarak yeniden ele alınacaktır. İkinci sorunun cevabı, temel olarak bu kitabın tamamının neyle ilgili olduğudur ve cevap, görevde değil, ne yaptığımızda yatmaktadır.



SORUNLAR

Bölüm 5'in sonunda verilen palindrom görevini düşünün. Her durumda, öğrencilerin düşünmesini sağlamak için harika fırsatlar yarattığını gördük. Yüzlerce 5–12. sınıflarda kullandık ve neredeyse başarısız olmadan, uzun süreli derin matematiksel düşünme ürettiğini gözlemledik. Şimdi siz de bu inanılmaz

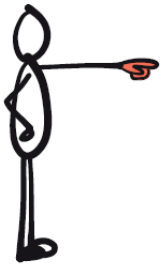
derecede zengin düşünme görevine sahipsiniz. Soru şu, onunla ne yapacaksınız? Öğrencilerinizle birlikte kullanmak istediğinizi varsayarsak, onlara görevi nasıl vereceksiniz?

Yaptığımız tüm araştırmalarda, yürüttüğümüz yüzlerce mikro deney ve yaptığımız yüzlerce görüşme içerisinde öğretmenlerin en az düşündüğü şey bu soruydu. Görevi nasıl vereceksin? Görünen o ki, öğretmenler görevleri üç yoldan biriyle verme eğilimindeler: ya görevi dikey bir yüzeye (ekrana veya tahtaya) yansıtıyorlar, ya çalışma kâğıdı olarak dağıtıyorlar ya da bir ders/çalışma kitabından görev veriyorlar. Bunlardan en kötüsü hangisi? Hangi yöntem, aynı görev kullanıldığında, diğer yöntemlerden daha az düşünme üretir? Bu, öğretmenlerin uygulamalarının en az düşündüğü kısmı olsa da, siz muhtemelen cevabı biliyorsunuzdur. Cevabı hepimiz biliyoruz, ders/çalışma kitabı diğer iki yöntemden daha az düşünme üretir.

Öğrenciler, soruların nasıl yapılacağı gösterildikten sonra ders kitabından veya çalışma kitabından çözülmek üzere sorular verileceği şeklinde bir inanışa doğru sosyalleştirildiler.

Öğrenciler, özellikle 7. sınıf seviyesinin üzerindeki öğrenciler, soruların nasıl yapılacağı gösterildikten sonra ders kitabından veya çalışma kitabından çözülmek üzere sorular verileceği şeklinde bir inanışa doğru sosyalleştirildiler. Sorular genellikle dersin sonuna doğru, çözümlü örneklerle dolu bir dersten sonra, kitaplardan verildiğinden, bu onlar için mantıksız bir varsayım değildir. Ancak bu varsayım, görevle meşgul olma biçimleri ile aralarına girer. Kitaptaki sorulara üzerinde düşünülecek bir şey olarak yaklaşmak yerine, dersteki örnekleri ve ders notlarını taklit ederek cevaplanması gereken bir şey gibi yaklaşırlar. Bu çalışmadığında ise, soruyu düşünmek yerine ellerini kaldırıp nasıl yapacakları konusunda yardım isterler. Fakat aynı görev olsa bile, ekrandan yansıtılan, tahtaya yazılan veya çalışma kâğıdı olarak verilen bir göreve böyle bir bilişsel yük eşlik etmez.

Görevleri nasıl verdiğimiz önemlidir ve çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Aynısı, görevi verdiğimiz zaman ve hatta görevi sınıfın neresinde verdiğimiz için de geçerlidir. Ders/çalışma kitabı örneğinde olduğu gibi yapma şeklimiz, bize öğretilen şekilde yapmamız, araştırmamızda en düşük düşünme düzeylerini üretti.



DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU

Bir görevin nasıl verileceğini tartışmaya geçmeden önce, ilk olarak görevin ne zaman ve nerede verileceğinin sonuçlarını göreceksiniz.

Görev Ne Zaman Verilmeli?

Araştırmanın ilk sonuçlarından biri, dersin ortasında ya da sonuna doğru verilen görevin, dersin hemen başında verilmesi ile kıyaslandığında çok daha kötü sonuçlar doğurduğuydu. Bunun iki ana nedeni var. Birincisi öğrencilerle ilgili. Önceki bölümde tartışıldığı gibi, öğrenciler daha düşük enerji durumlarında bulunmayı tercih ederler. Bu nedenle, bir ders, bilgiyi pasif bir şekilde alma veya not tutma şeklinde düşük enerjili durumlarla başlarsa, enerji seviyelerini yükseltmek ve düşünmeye başlamalarını sağlamak çok daha zordur. Bu durum verilerde, öğrencilerin şikâyetleriyle, sorularıyla ve dersin ortasında veya sonuna doğru onlara düşünme görevleri verdiğimizde yavaş başlamalarıyla açık şekilde görüldü. Dersin başında aynı görevlerin verildiği bir sınıf, enerji, coşku, kararlılık ve daha büyük bir özgüven duygusuyla yaklaştı. Görevleri yürüttüğümüzde bile aynı öğrenciler dersin farklı noktalarındayken, bir derste erken verilen bir görev ile geç verilen bir görev arasında büyük bir fark görüldü. Bu durum, görevle ve öğrencilerle ilgili değildi. Farkı yaratan görevin zamanlamasıydı.

Bir ders, bilgiyi pasif bir şekilde alma veya not tutma şeklinde düşük enerjili durumlarla başlarsa, enerji seviyelerini yükseltmek ve düşünmeye başlamalarını sağlamak çok daha zordur.



Katılımın dersin başlangıcından dersin ortasına veya sonuna kaymasının ikinci nedeni öğretmenlerle ilgiliydi. Verilerimizden, bir düşünme görevi verilmeden önce ders ne kadar uzun süre ilerlerse, öğretmenin görevi bir şekilde önceden öğretmeye başlama olasılığının o kadar yüksek olduğu açıkça ortaya çıktı. Bazen bu, paralel çözümlü örneklerle ortaya çıktı. Bazen yararlı bir gösterim, organizasyon ve stratejilere vurgu yaparak daha incelikli hale geldi. Bu tür olaylardan sonra öğretmenlerle yapılan görüşmeler kendi kendilerine güldükleri için neşeli geçti.

BÖLÜM 7

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA EV ÖDEVİ NELERİ KAPSAYABİLİR?



PROF. DR. EMRE ÜNAL
DR. ESRA NUR DEMİRTAŞ

Sınıfını ziyaret ettiğim yüzlerce öğretmenin ve birlikte çalıştığım binlerce öğretmenin neredeyse tamamı ödev vermektedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı ödevlerin verimli olması için çaba göstermektedir. Bu bölümde, ödevin matematik sınıflarında oynadığı rol, öğrencilerin ödevle nasıl ilişki kurduğu ve bunun öğretmenin amaçlarıyla nasıl örtüştüğü hakkında bilgi edineceksiniz. Bu süre boyunca, mevcut kanıksanmış ev ödevi kavramının sınırlamaları ile tekrar ev ödevine alternatif bir anlayışla bakmayı öğrenecek ve öğrenci sorumluluğu hakkında bilgi edineceksiniz.



KONU

Ev ödevinde, evde yapılacak günlük ve tekrarlı bir şekilde alıştırma yapılmaktadır fakat bu mevcut kanıksanmış olan şekliyle işe yaramamaktadır. Görüşmelerimde hemen hemen her öğretmen ödevlerini yapması gereken öğrencilerin ödevlerini yapmadığını ve ödev yapmaya ihtiyacı olmayan öğrencilerin ise yaptığını ifade etmektedir. Bu yapının uzun zaman önce yıkıldığı ve iyi niyetinin olmadığı görülmektedir.

Bir *öğretmene* ödevin ne için verildiğini sorduğumda, hemen hemen her zaman aynı cevabı almaktayız: Ödev, öğrencilerin anlamalarını test ettikleri, hatalarını öğrenmelerini ve hangi konuda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduklarını bulmaları için verilmiş bir şans olduğunu söylemektedirler. Bu bahsedilenler yüksek hedeflerdir. Öğrencilere ödevin ne için olduğu sorulduğunda notlar için olduğunu söylemekte, ödevin kimin için olduğu sorulduğunda ise öğretmenleri istediği için olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerinin öğrencilere neden ödev verdiği sorulduğunda, öğrenciler bunun pratik yapmak için olduğunu söylemektedirler.

Öğretmenler ve öğrenciler arasında ödevin amacı ile ilgili bir bağlantı bulunmamaktadır. Bu kopukluğa neden olan nedir ve genel olarak matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesi için özellikle düşünen sınıflar için üzerine düşen görevler nelerdir?

Öğretmenler ve öğrenciler arasında ödevin amacı ile ilgili bir bağlantı bulunmamaktadır.



SORUNLAR

Öğrencilere alternatif olan ev ödevi biçimini denemeye başlamadan önce kanıksanan ev ödevi biçimiyle nasıl ilişki kurduklarına yakından bakmaya karar verildi. Ev ödevleri ile ilgili öğrenci davranışları araştırılmaya karar verildiğinde; "Şimdi sıra sende" uygulaması yapılarak öğrencilerin ev ödevine yaklaşımlarının nasıl olduğu ortaya konmak istendi. Bu nedenle, öğretmenlerin evde yapılması gereken bir soru listesi olarak ödev verdiği sınıflarda öğrencilerle konuşuldu ve röportaj yapıldı. Bu sınıfların bazılarında ev ödevi notlandırılmış, bazı sınıflarda da notlandırılmamıştır. Bu araştırmada dört farklı öğrenci davranışı ortaya çıkmıştır. Bunlar ödevi yapmama, kopya çekme, ödevi yardım alarak yapmaya çalışma ve ödevi kendi başına yapma (Liljedahl ve Allan, 2013a).

Ödevi Yapmama



Öğrenciler öğretmenlerinin verdiği ödevleri dört temel nedenden dolayı yapmazlar. Bu nedenlerden bazıları: Zamanlarının olmaması, arkadaşlarıyla gereksiz şekilde oyalanmaları, video oyunlarıyla oynamaları, sosyal medya ve videolarda gereksiz vakit harcamaları olarak görülmektedir. Fakat çoğu zaman ev ödevinin yerini spor, gönüllülük, iş, aile işlevleri, müzik ve diğer ödevler gibi daha önemli görülen uğraşlar almaktadır. Yapılmış olan görüşmelerde öğrencilerin daha akla uygun gelebilecek işlerle meşgul oldukları öğrenilmiştir. Küçük yaşlarda öğrenciler daha çok spor dallarına yönelirken, büyük yaşlarda buluna öğrenciler birden fazla öğretmenin verdiği ödevlerle uğraşmakla meşgul olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin ödevlerini yapmamalarının ikinci sebebi ise ödevlerini unutmalarıdır. Unutkanlık iki temel nedenden kaynaklanmaktadır. Bunlardan biri öğrencinin ödevini önemsiz görmesi; bir diğer nedeni de ödevle ilgili eksik notlar almalarından kaynaklanmaktadır. Unutkan öğrenciler her zaman unutkan değildir ve ödevlerini ara sıra yaparlar. Ancak öğrencilerin ödevlerini yapmamalarının daha yaygın bir nedeni, ödevlerini nasıl yapacaklarını bilmemelerinden kaynaklanır. Bu nedenle genellikle altta yatan neden olarak meşgul olduklarını veya unuttuklarını söyleyerek bahane üretmeye çalışırlar. Aslında, nasıl yapıldığı bilinmeyen ödevler mantıklı olmamasından ötürü yapılmamıştır. Son olarak, öğrenciler ödevlerini yapmak istemedikleri için

yapmazlar. Ödevler puanlanmazsa basit olsa bile öğrenciler ödevlerini yapmazlar. Ev ödevi rastgele kontrol edilse bile, öğrenciler bu ev ödevini yapmamayı seçebilirler.

Ödev yapmamak ortaokul ve lise öğrencilerine özgü bir şey değildir. Bu davranış, ödev verilen tüm sınıflarda sınıftan bağımsız olarak hemen hemen eşit bir dağılımla görülmüştür.

Kopya Çekme

Öğrencilerinizle iyi bir gün geçirmek istiyorsanız, bazı ortaokul veya lise öğrencilerinden size diğer öğretmenlerin derslerinde nasıl kopya çektiklerini anlatmasını isteyebilirsiniz. Bazı öğrenciler inanılmaz derecede yaratıcı ve çalışkandırlar ve iş kopya çekmek olduğunda çoğu zaman yaptıklarını paylaşmaya heveslidirler. Ev ödevi söz konusu olduğunda, hile yapmak, tahmin edilebileceği gibi, başka birinden kopyalamayı veya başka birinin çalışmasını alıntılamayı içerir. Ancak yaratıcılıkları, bu denenmiş ve gerçek yöntemlerin çok ötesindedir. Görüşülen pek çok öğrenci, geçmişte aynı öğretmenden dersi aldıkları ve öğrencilerden hazırlanmış tüm ödev çözümlerine ilişkin bilgi aldıklarını kabul etmiştir. Bu durum sadece her yıl aynı ödev sorularını kullanan öğretmenler için geçerli olan bir durumdur.

Zaman harcayıp uğraşılır ve ödev sayfaları kontrol edilirse birkaç öğrencinin kabul edilemeyecek ödevleri vardır. Bu ödevler çoğunlukla matematik dersi yoğunlukta olan ödevlerdir. Bu ödev sayfalarının bazılarında diyagramlar, bazılarında grafikler vardır. Öğretmen, öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmadığını sınıf koridorlarını dolaşarak kontrol etmeye başladığında, bu öğrenciler asıl ödev yerine bu sayfalardan bazılarını gösteriyorlardı. Öğrenciler bu uygulamanın neredeyse her zaman işe yaradığını söylediler. Öğretmen bu ödevin yanlış bir ev ödevi olduğunu fark ettiğinde ise savunmaları "öyle mi?" diyerek ödevlerini yapmaya koyuluyorlardı. Bizim onları gözlediğimizden habersiz bu uygulamaya iki kez tanık olduk. Ancak ödev kontrolü yapıldıktan sonra öğrenciler bize gerekçeleriyle açıkladılar.

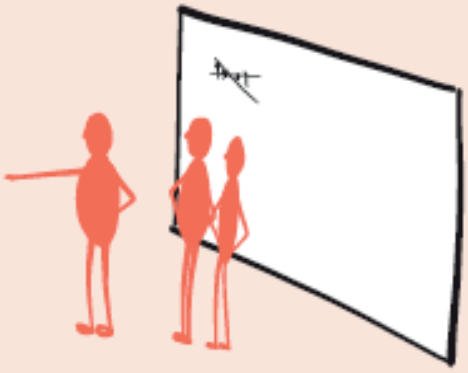
Tanık olunan kopya çekmenin en yenilikçi biçimi, aynı öğretmenle aynı dersi alan, ancak farklı sınıflarda bulunan öğrencilerin ödevi veya çalışma kitabını paylaşan öğrencilerdi. Bu öğrencilerin, ödevin ötesine geçen not alma ve test incelemesini içeren mükemmel iş bölümü vardı.

Kopya yöntemi ne olursa olsun kopya çektiğini kabul eden öğrenciden bunu niçin yaptığını açıklaması istendi. Çok sık görülmeyen fakat en ilginç cevap olarak bazı öğrencilerin eğlenceli olduğu için kopyayı ve bunun heyecanını

BÖLÜM 8

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİ ÖZERKLİĞİNİ NASIL DESTEKLEYEBİLİRİZ?





DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞİĞDEM İŞ GÜZEL

Okuduklarınız boyunca uygulamaları uygulasanız da uygulamasanız da, şimdiye kadar düşünen bir sınıfın tipik bir sınıftan çok farklı göründüğü sonucuna varmış olacaksınız. Öğrenciler bireysel değil, gruplar halinde çalışmakta, oturmak yerine ayakta durmakta ve araç gereçler sınıfın önüne bakacak şekilde düzenlenmemiştir. Daha yakından inceleme, öğretmenin sözel olarak yönergeleri verdiğini, daha az soru cevapladığını ve "ödev" verme şeklini büyük ölçüde değiştirdiğini ortaya çıkaracaktır. Tüm bu değişiklikler, öğrenciler adına daha fazla bağımsızlık gerektirir. Bu bölüm, öğrencilere kendi eylemleri üzerinde daha fazla özerklik vererek bu bağımsızlığı nasıl oluşturmaya başlayabileceğinize bakacaktır. Buna ek olarak, yalnızca bu özerkliğin öğrencilerin düşünen bir sınıfla etkileşim kurma şeklini nasıl değiştirdiğini değil, aynı zamanda düşünen bir sınıftaki öğretmen olarak işinizi nasıl kolay hale getirdiğini inceleyecektir.

Tüm bu değişiklikler, öğrenciler adına daha fazla bağımsızlık gerektirir.



Şekil 8.1 VNPS'lerde rastgele gruplar halinde bağımsız olarak çalışan öğrenciler.

Kaynak: Gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.



KONU

Öğretme perspektifinden, deneyimleyebileceğiniz veya deneyimlemeyi beklediğiniz büyük farklılıklardan biri, düşünen bir sınıfta öğretmen olarak sınıfta olup bitenler üzerinde çok daha az kontrole sahip olmanızdır. Öğrenciler sıralarda otururken, yüzleri öne dönükken ve muhtemelen tahtada olanları takip ederken, öğretmenin her an tüm öğrenciler için neler olduğu konusunda çok fazla kontrolü vardır. Bu anda tüm öğrenciler not alıyor, şu anda tüm öğrenciler şimdi sıra sende görevi yapıyor, bu anda tüm öğrenciler ödevlerine başlıyor, vb. Herkesin aynı anda aynı şeyi yapması, en azından görünüşte öyle olması için, her şey sıralanır, ilerlenir ve uyumlu hale getirilir. Şimdiye kadar sunulan öğrenci araştırmalarından biliyoruz ki, bu görünüşün arkasında olup bitenler, niyet ettiğimizden ve hatta gördüğümüzden oldukça farklıdır. Ne olursa olsun, bir yapı var. Bu yapı ne kadar güçlü olursa, öğrencilerin bağımsız olma ihtiyacı o kadar az olur. Öğrencilerin özerkliğe sahip olma ihtiyacı da o kadar az olur.



SORUNLAR

Özerklik eksikliği, seçim eksikliği ile eş anlamlıdır. Seçim eksikliği öğrencilerin düşünme ihtiyacını azaltır. Araştırmalar bunu açıkça göstermektedir. Eylemlerinin yönetildiği hatta en ufak ayrıntısına kadar kontrol edildiği durumlarda, öğrencilerin yapmaları gereken ve yaptıkları düşünme miktarı keskin bir şekilde azaldı. Düşünen sınıflarda, öğrencilerin eylemleri tipik bir sınıftaki gibi yönetilemez. Öğrenciler, kalıcı olmayan dikey yüzeylerde rastgele gruplar halinde çalışırken, öğretmenler genellikle aynı anda yalnızca bir grupla çalışılabilir. Bu, herhangi bir anda bağımsız olarak çalışması gereken 8-10 grup olduğu anlamına gelir. Kontrolünüz dışında pek çok şey oluyor ve her şeyin yolunda gitmesi için öğrencilerin öğrenmeleri için çok daha fazla sorumluluk almaları gerekiyor. Bunu yapacak özerkliğe sahip olmadıkça bu gerçekleşemez. Soru şu ki, tam olarak ne üzerinde özerklikleri olmalı ve bunu nasıl desteklersiniz?

Eylemlerinin yönetildiği hatta en ufak ayrıntısına kadar kontrol edildiği durumlarda, öğrencilerin yapmaları gereken ve yaptıkları düşünme miktarı keskin bir şekilde azaldı.



DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU

Düşünen sınıflar oluşturmaya yönelik araştırmanın başlarında, her öğretmenin düşünme sınıfı uygulamalarını biraz farklı uyguladığı ortaya çıktı. Bazı öğretmenler öğrencilerini rastgele seçmek için kartları kullanırken, diğerleri bir bilgisayar uygulaması kullandı. Bazı öğretmenler öğrencilerini beyaz tahta üzerinde çalıştırırken, diğerleri onları pencerelerde veya masalarda ayakta çalıştırdı.

Bazı öğretmenler, anladığınızı kontrol edin soruları için sınıfta zaman ayırırken, diğerleri evde yapılmasını istedi. Bu tamamen normaldi, çünkü bu uygulamaların, uyulması gereken aşırı kuralcı bir dizi pedagojik hareketten çok daha fazla bir çerçeve olarak düşünülmesi gerekiyordu. Giriş bölümünde belirtildiği gibi, düşünen sınıfların inşası çerçevesi, öğretmenlere öğrencilerin matematiği deneyimleme şeklini temelden değiştirme şansı sunan deneysel sonuçların bir koleksiyonudur. Bireysel bir öğretmen, her uygulamayı tam olarak araştırmanın en iyi olduğunu gösterdiği şekilde uygulamak istemeyebilir veya uygulayamayabilir. Yapsalar bile, onu kişiselleştirmenin ve kendi uygulamaları haline getirmenin bir yolunu bulmaları gerekir. Yani, her biriniz düşünme sınıfı uygulamalarını uygulayıp uygulamama ve nasıl uygulayacağınız konusunda özerkliğe sahipsiniz.

Sınıftan sınıfa görülen farklılıklar büyüleyiciydi ve onlardan daha fazlası öğrenilmek istendi. En büyük farklılıklardan biri, kaç öğrencinin elini kaldırdığı ve ne sıklıkta olduğuydu. Bazı sınıflarda birçok öğrenci bir soruyu tamamladığında ya da takıldıkları zaman ellerini havaya kaldırmıştı. Diğer sınıflarda ellerin kaldırıldığını görmedim yine de bu öğrenciler, öğretmenin çok fazla yardım sağladığı sınıflardaki öğrenciler kadar, hatta daha da ileri gidiyor gibiydiler. Açık olmak gerekirse, bu araştırma öğrencilerin sorularının nasıl cevaplanıp nasıl cevaplanmayacağını araştırmadan önce yapılmıştır.

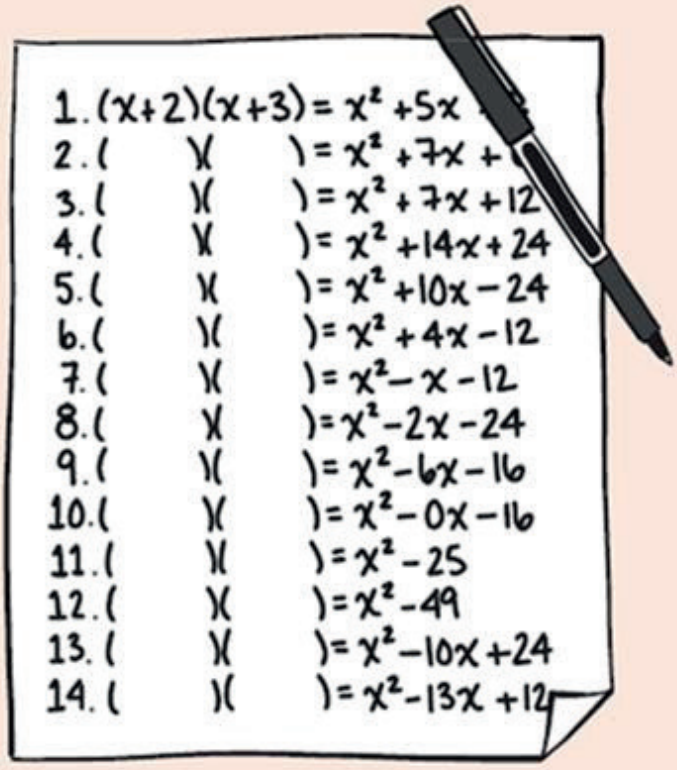
Öğrencilerin nadiren, hatta hiç ellerini kaldırmadığı derslere daha fazla dikkat edilmeye başlandığında, gruplar arasında çok daha fazla etkileşim olduğunu ve bu etkileşimin hem pasif (diğer grupların çalışmalarına bakarak) hem de aktif (diğer gruplarla konuşarak) olduğu fark edilmeye başlandı. Ayrıca, bu etkileşimlerin en sık bir grubun işi tamamladığı veya takıldığı anlarda gerçekleştiği fark edildi. Yani, bir grup mevcut görevlerini bitirdiğinde, önce cevaplarını doğrulamak için sınıfta etraflarına

Gruplar arasında çok daha fazla etkileşim bulunmaktaydı ve bu etkileşim hem pasif (diğer grupların çalışmalarına bakarak) hem de aktifti (diğer gruplarla konuşarak).



BÖLÜM 9

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA İPUCU VE EKLENTİLERİ NASIL KULLANABİLİRİZ?



PROF. DR. MİNE IŞIKSAL BOSTAN
DR. ESRA DEMİRAY

Bölüm 1'de, öğretim programı temelli görevlerin aynı zamanda düşündüren görevler olabileceği iddia edilmişti. Bölüm 7 hariç, Bölüm 1'den itibaren her bölüm, o bölümde tartışılan düşünme pratiğini uygulamaya çalışırken kullanabilmeniz için öğretim programında yer almayan düşündüren bir görevle sona ermektedir. Bu bölümde, Bölüm 1'de başlanan konuya devam edilecek ve öğretim programı temelli görevlerin nasıl düşünen sınıfların ana unsuru olduklarına değinilecektir. Bu bölümün sonunda sadece öğretim programı temelli görevlerin düşündüren görev olarak kullanılabilesi için nasıl hazırlanıp, sıralanacağını öğrenmekle kalmayıp; öğrencilerin bu görev dizisi boyunca kendi yöntemlerini düşünmelerine yardımcı olmak için ipuçlarını ve eklentileri de nasıl kullanacağınızı öğrenmiş olacaksınız. Sonuç olarak, kısa sürede geniş kapsamlı konuların nasıl ele alınabileceği hakkında fikir sahibi olacaksınız.



KONU

Matematik öğretimi toplum eğitiminin başlangıcından bu yana, büyük ölçüde eş zamanlı, öğrencilerin aynı notları, aynı soruları ve aynı ipuçları ile eklentileri aynı anda aldıkları etkinlik fikri üzerine inşa edilmiştir. Öğretmenin bakış açısına göre, bu durum görünürde, büyük ölçüdeki bir içeriğin 20-30 öğrenciden oluşan gruplara aynı anda aktarılmasını sağlayan etkili bir yöntemdir.

Matematik öğretimi toplum eğitiminin başlangıcından bu yana, büyük ölçüde eş zamanlı etkinlik fikri üzerine inşa edilmiştir.

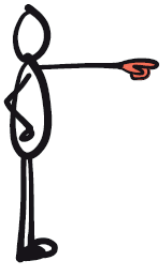
Hâlbuki daha derine inildiğinde, öğrencilerin yeteneklerinin benzer olmalarından ziyade farklı olduğu, bu sebepten onların aynı bilgiyi aynı anda alıp işleyebilecekleri fikrinin garip olduğu fark edilmektedir. Farklılaştırma ile ilgili yürütülen onlarca yıllık çalışma, öğrencilerin farklı şekilde ve farklı hızlarda öğrendiklerinin ve aynı içeriğe dair farklı zihinsel yapılara sahip olduklarının farkına varılması üzerine inşa edilmiştir. Bu çalışmalar öğrencilerin, eş zamansız öğrenenleri bulundukları yerde karşılayan ve kendi öğrenme hızlarına göre özelleştirilmiş, etkinlik fikri üzerine inşa edilmiş öğretime ihtiyaçları olduğunu söylemektedir.

Farklılaştırma ile ilgili yürütülen onlarca yıllık çalışma, öğrencilerin eş zamansız etkinlik fikri üzerine inşa edilmiş öğretime ihtiyacı olduğunun farkına varılması üzerine inşa edilmiştir.



SORUNLAR

Öğrenme bakış açısına göre, öğrencilerin özelleştirilmiş ilgiye ve değişen hızlarda ilerlemeye ihtiyacı olduğu fikri anlamlıdır. Ancak öğretim bakış açısından bakıldığında, bunu 20-30 öğrenci için bir anda yapmaya çalışma düşüncesi bunaltıcı olabilir. Her öğrenciyle sınırlı temas süresinde büyük ölçüdeki bir içerik üzerinden geçme gerekliliğini de hesaba katınca, her öğrenci için öğrenmeyi farklılaştırma fikri savunulamaz görünebilir. Ancak bu yapılamaz anlamına gelmez. Öğretimlerini etkili bir şekilde farklılaştıran ve her bir öğrencisi için özelleştirilmiş öğrenme fırsatları sunan çok sayıda öğretmen vardır. Dolayısıyla, bu öğretmenlerin öğrencileri de, öğretmenlerinin sağladığı bireyselleştirilmiş öğrenmenin faydasını görmektedirler. Yine de, farklılaştırma öğretiminizde var olan veya öğretiminizde başaramadığınız bir şeyse, şu soru akıllarda kalmalıdır: Öğrencilerin zamanlarının çoğunu gruplar halinde düşünerek geçirdikleri düşünen bir sınıfta bu durum nasıl olmalıdır?



DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU

Bölüm 1'de belirtildiği gibi, düşünme ve işe dâhil olma (sürece katılma) birbiriyle ilişkilidir. Eğer düşünüyorsak, o işe dâhil oluruz. Eğer işe dâhil isek, düşünüyoruz demektir. Düşünme özel ve gözle görülemeyen bir süreç olmasına rağmen işe dâhil olma kolayca gözlemlenen ve tanımlanabilen fizikselliğe sahiptir. Bu nedenle, işe dâhil olma öğrencilerin düşündüklerini gözlemlemek adına kullanılabilecek metodolojik bir araçtır. Bunun ötesinde şu var ki, işe dâhil olma, aynı zamanda düşünen sınıflar inşa etmek için kullanılabilecek pedagojik bir araçtır.

Eğer düşünüyorsak, o işe dâhil oluruz. Eğer işe dâhil isek, düşünüyoruz demektir.

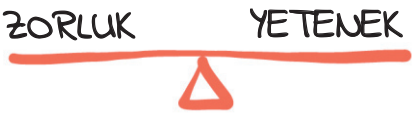
Bunu görmek için, 1970'lerin başına dönerek Chicago Üniversitesi'nde çalışan Macar psikolog Mihály Csíkszentmihályi'nin çalışmalarını incelememiz gerekir. O dönemde, Csíkszentmihályi, en uygun deneyim olarak adlandırdığı bir kavram üzerine yoğun bir şekilde çalışıyordu (1990, 1996, 1998).

İnsanların başka hiçbir şeyi dikkate almayıp sadece bir etkinliğe konsantre oldukları durum ve bu durumda edinilen deneyim onlar için o derece eğlenceli ki, büyük bir maliyet gerektirse de, insanlar sadece bunu yapmış olmak için bile onu yapmaya devam ederler (Csíkszentmihályi, 1990, s. 4).

En uygun deneyim, hepimizin aşina olduğu bir işe yoğun dâhil olma biçimidir. Bir etkinliğe çok odaklandığımız, içine gömüldüğümüz, zaman mevhumumuzu yitirdiğimiz, kimse tarafından çeldirilemediğimiz ve etkinlikten aldığımız zevkle kuşatıldığımız andır. Öğretmenlerin nadir olarak gözlemledikleri zil çaldığı halde öğrencilerin dersten çıkmak istememeleri durumları öğrencilerinin bu tür bir deneyime dâhil olduklarının göstergesidir.

Bu nadir ve güçlü olayı daha iyi anlamak isteyen Csíkszentmihályi, büyük olasılıkla bu kavrama dair deneyim sahibi olduğunu düşündüğü müzisyenler, sanatçılar, sporcular, bilim insanları ve matematikçilerle çalışmalar yapmıştır. Zamanla örüntüler oluşturmaya başlayıp oluşturduğu, yeterli sayıda en uygun deneyim durumlarına ulaşmıştır (Csíkszentmihályi, 1990).

Örneğin, Csíkszentmihályi en uygun deneyim yaşayan birinin, zaman takibini kaybettiğini ve kişinin sandığından çok daha fazla zamanın geçtiğini fark etmiştir. Ayrıca, kişinin en uygun deneyim yaşarken, çeldirilemediğini ve çevresinde normalde odaklanmasını engelleyecek şeylerden habersiz olduğunu fark etmiştir. Bu kişilerin eylemlerinin, iradelerinin kusursuz ve verimli bir uzantısı haline geldiğini belirtmiştir. Kişilerin, daha az özbilinçli davrandıklarını, başarısızlığa dair endişelenmeyi bıraktıklarını ve etkinliği bitirmek için değil, yapmak için (kendi başına bir keyif olduğundan) yaptıklarını fark etmiştir.

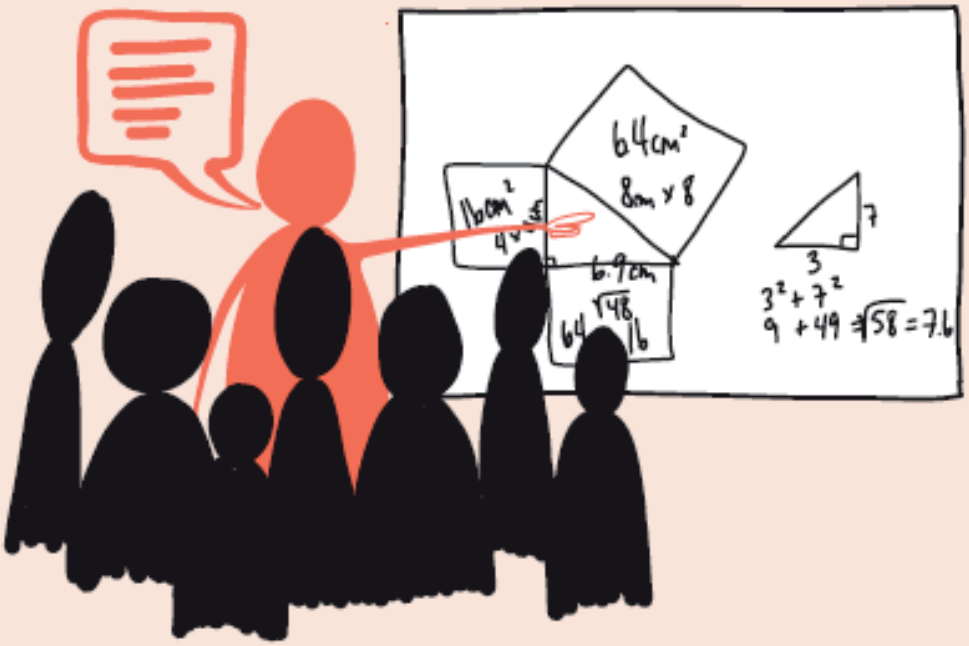


Zorluk ve yetenek, düşünen kişi için içseldir ve bu nedenle gözlemci için görünmezdir. Ancak, Csíkszentmihályi, en uygun deneyimde, bu deneyimin gerçekleştiği ortamda üç özelliğin mevcut olduğunu da fark etmiştir. Bunlar, yolun her adımındaki net hedefler, kişinin eylemlerine anında geribildirim ve kişinin yeteneği ile yaptığı görevin zorluğu arasındaki dengedir. İlk altı özelliğin aksine, bunlar yapan kişi için dışsaldır yani gözlemlenebilir ve yeniden oluşturulabilirdir.

Bu çevresel özelliklerin üçüncüsü (zorluk ve yetenek arasındaki denge) Csíkszentmihályi'nin en uygun deneyim analizinin merkezinde yer almakta (1990, 1996, 1998) ve bu sistemde bir dengesizlik olması durumunda daha da kesin odak haline gelmektedir. Örneğin, etkinliğin zorluğu kişinin yeteneğini çok aşarsa, kişi muhtemelen hayal kırıklığı yaşayacaktır. Diğer taraftan, kişinin yeteneği etkinliğin zorluğunu çok aşarsa, kişi muhtemelen can sıkıntısı yaşayacaktır. Bu sistemde denge olduğunda ise, Csíkszentmihályi'nin akış olarak isimlendirdiği durum oluşturulmuş olacaktır (bkz. Şekil 9.1). Daha açık bir ifade ile akış, Csíkszentmihályi'nin en uygun deneyimin esasını ve yukarıda

BÖLÜM 10

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA DERSİ NASIL GÜÇLENDİREBİLİRİZ?



DOÇ. DR. FADİME ULUSOY

Birleştirme (konsolidasyon[3]) her dersin önemli bir parçasıdır. Birleştirme sayesinde bir dersin çok farklı kısımlarını bir araya getirebiliriz ve öğrencilerin kendi tecrübelerini birbirlerine bağlı bir kavramsal bütün halinde somutlaştırmalarına yardımcı olabiliriz. Düşünen bir sınıfta grupları *akışta tutma* [4] çabası tüm grupları bir arada tutmaktan daha önemlidir. Ayrıca düşünen bir sınıf ortamı, öğrencilere özerklik sunarak grupların verilen görevleri çok farklı şekillerde çözmesine izin verir. Acaba bu özelliklere sahip olan bir düşünen sınıfta birleştirme neye benzer? Kitabın bu bölümünde, düşünen bir sınıfta birleştirmenin nasıl olması gerektiğini sadece çok çeşitli öğrenci çalışmalarını bir araya getirme yönünden değil, aynı zamanda düşünmeyi hep odakta tutmanın nasıl yapılacağı yönüyle de öğreneceksiniz.

Somutlaştırma: Elle tutulamayan veya soyut bir şeyi elle tutulur, gerçek ve somut bir hale dönüştürme.



KONU

Araştırmamın başında bu 40 sınıfı ziyaret ettiğimde çok fazla birleştirme çalışması gördüm. Bu genellikle "Şimdi sıra sende" görevlerinden sonra oluyordu. Bazen bu konsolidasyon, öğrencilerin çözümlerini paylaşmasını içeriyordu ama çoğu zaman öğretmenin tahtada çözüm üzerinde adım adım gitmesinden sonra oluyordu. Giriş bölümünde "Şimdi sıra sende" görevlerinin nasıl işlediğini öğrenmiştiniz. Bu işleyiş, beklemek (4 dakika 22 saniye), öğrencinin tıkanması veya yanlış anlaması durumunda öğretmenden cevabı değil en iyi cevabı alabileceği şekilde sorunun üzerinden geçmesine fırsat vermek hatta onları cesaretlendirmek biçimindeydi.

"Şimdi sıra sende" görevinden sonraki birleştirme genellikle Alan Schoenfeld'in (1985) "en üste hedef alma"sından ibarettir. Bunun manası öğrencinin düşünsel sürecinde veya çözüm aşamasında nerede olduğundan bağımsız olarak, öğretmenin en ileri ve en detaylı yönleri ile çözüme ulaşmasıdır. Öğretmenler bunu, öğrencilerin bir sonraki "Şimdi sıra sende" görevinde aynı detayla çözüme ulaşması gerektiğini ve 4' 22" sonrasında ulaşamamışlarsa bir sonraki göreve

[3] *Çevirmen notu:* Konsolidasyon kelimesi farklı bağlamlarda (ör., ekonomi, eğitim, siyaset, …) farklı anlamlara gelmektedir. Bu bölümde konsolidasyon, öğrenci çözümlerinin anlamlı bir sonuca varmak için bir araya getirilmesi, birleştirilmesi ve bu sayede dersin güçlendirilmesi anlamında kullanılmıştır.

[4] *Çevirmen notu:* Akışta tutma ile kastedilen grupların bir görev üzerinde aktifliğinin sağlanarak onları birleştirme sürecinde aktif kılmaktır.

aynı adımlarla geçileceğini anlayacakları inancıyla yapmaktadır. Esasında herkesi en üste çıkarma çabasıyla en üste hedef alıyoruz.



SORUNLAR

Sorun şudur ki bir öğrenci düşünsel olarak cevaba yakın değilse "en üste hedef alma" olayını hazmetmesi onun için zor bir bilişsel sıçrama gerektirir. Sonuç ise öğrencileri bir sonraki göreve hazırlamaktan ziyade umduğumuzun tam tersi olur. Çünkü böyle bir durumda öğrenciler bir sonraki göreve tam hazır değillerdir ve o görevi çözme olasılıkları da daha düşüktür.

Öğrenciler bir şeyin nasıl yapılması gerektiğini sadece söylediğimizde öğrenebilseydi, bugün matematik eğitiminde karşılaştığımız sorunların hiçbiri ile karşılaşmazdık.

Öğrenciler bir şeyin nasıl yapılması gerektiğini sadece söylediğimizde öğrenebilseydi, bugün matematik eğitiminde karşılaştığımız sorunların hiçbiri ile karşılaşmazdık. Yüz yıldan fazla zamandır pedagoji, baskın olarak düz anlatıma dayanıyordu. Eğer bu işe yarasaydı, tüm öğrenciler en yüksek seviyede olurdu ve en yüksek notları alırdı. Ama sonuç hiç de böyle olmadı. Öğrencilerin matematikte yaşadığı zorluklar yaygın eğitimin ortaya çıkışından beri her alana nüfuz etmiş sistematik bir sorun olarak varlığını korudu. Bunun nedeni, sadece öğrencilerin matematikte zorlanması değil büyük oranda, öğrencilerin sadece düz bir anlatımla öğrenememesiydi.

Öğrenmek için neler yapılacağı gösterildikçe öğrenciler yanılmaya başlar ve bu yapılacaklar öğrencilerin notlarında yer alması durumunda yanılgıları bir kat daha artar.

Düşünme özelinde, fark ettim ki öğretmenler "en üste hedef alma" etkinliği yaptığında bu durum zaten bu düşünsel seviyede olan öğrenciler ve bu seviyeye çok uzak olan öğrenciler için bir "düşünmeme" etkinliğine dönüşüyor. Üst düzey düşünme seviyesindeki öğrenciler için "en üste hedef alma" etkinliği basit bir not tutma etkinliğine dönüşüyor. Bu durum, Bölüm 11'de daha geniş açıklanacaktır. Ancak şimdilik, öğrenmek için neler yapılacağı gösterildikçe öğrencilerin yanılmaya başladığını ve bu yapılacakların öğrencilerin notlarında yer alması durumunda yanılgılarını bir kat daha arttıracağını ifade edebilirim. Sınıf gözlemlerinden ve öğrenci görüşmelerinden tekrar tekrar edinilen sonuç bu olmuştur. Eğer bu kitabı okuyup ona uyumlu şekilde düşünen sınıf kavramını uygularsanız siz de muhtemelen bu sonucu deneyimleyeceksiniz. Öğrenciler

“Bize matematik öğretmeye ne zaman geri döneceksiniz?” diye sorduklarında muhtemelen “Not alabileceğimiz bir şeyler anlatmaya ne zaman geri döneceksiniz?” diye soruyorlardır.



DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU

“En üste hedef alma” işe yaramıyorsa “en alta hedef alma” nın etkisi ne olabilir ve tam olarak neye benzer sorusu akla gelebilir. Bu tam da bizim deneyini yapmaya başladığımız şey. “En üste hedef alma” etkinliği için çıkış noktamız, tüm öğrencilerin kavraması gereken bir çözümü sunma fikrinden ileri geliyordu. Öyleyse “temelden güçlendirme”, öğrencilerin zaten kavradıkları çözümlerin sunumu ile başlamalıydı. Bir başka deyişle birleştirme, gittikçe zorlaşan görevlerin bir uzantısı olarak, öğrencilerin görevler üzerinde uğraşırken yarattığı ve sürdürdüğü akış ile aynı yolu izlemektedir.

Bu görev, altın zincir görevi gibi öğretim programında yer almayan bir görev olsaydı (bkz. Bölüm 4), o zaman her ikinci halkayı kesersek oluşturulacak bir çözümün neye benzeyeceğini tartışarak başlayabilirdik. Bu, her grubun başlayacağı öyle bir nokta olur ki geçerli çözüme yol açmadığını ortaya çıkarır. Daha sonra, her üçüncü halkayı kestiğimiz çözümü tartışabiliriz. Halkanın kesildiği günlerde hem oda hem de kesim için ödeme yapmak için sağlam (kesilmemiş) iki halkayı kullanabiliriz. İpuçlarını kullanmamızla birlikte her grup bu çözüme ulaşmış olurdu. Bunu, altın halkalarımız için para bozdurma tarzında bir işlemi yapmaya başladığımız bir çözüm tartışması takip ediyor. Yani, örneğin, belirli bir günde iki halka altın borcumuz varsa, dört halka uzunluğunda bir ödeme yaparız. Sonra, ödemeye yaptığımız kişiden para üstü anlamında iki tek halka alırız. Bu nedenle, birleştirmeye son söylediğimiz alışveriş modeliyle (tüm öğrencilerin ulaşmasını istediğimiz model) başlamak yerine, her grubun ilk önce yaptığı çözümle başladık.

> “Temelden güçlendirme”, öğrencilerin zaten kavradıkları çözümlerin sunumu ile başlamalıdır.

Eğer bu, ikinci dereceden bir çarpanlarına ayırma (*ör.*, ax^2+bx+c) (Bölüm 9) içerikli öğretim programı dahilinde bir görevse, o zaman birleştirme, tüm katsayıların (ör., a, b, c > 0) pozitif olduğu ve öncü katsayının (ör., a = 1) bir olduğu ikinci dereceden ifadelerin nasıl çarpanlarına ayrılacağı ile başlar. Bu örnek, tüm grupların yapabileceği özelliktedir. Buradan, son katsayının negatif olduğu (ör., c < 0) ikinci dereceden ifadelerin nasıl çarpanlara ayrılacağını



BÖLÜM 11

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA ÖĞRENCİLER NASIL NOT TUTABİLİR?



DOÇ. DR. İBRAHİM KEPÇEOĞLU
ZEYNEB BETÜL KAYA

Öğrencilerin not tutmalarını sağlamak, dünyanın her yerindeki matematik sınıflarında yaygın olan en kalıcı geleneksel normlardan birisidir. Araştırma kapsamında 40 derslikte yapılan gözlemler, ortaöğretim düzeyindeki 23 sınıfın tamamında, ilköğretim düzeyindeki 17 sınıfın ise yarısından fazlasında öğrencilerin not tuttuğunu göstermiştir. Bu bölümde ilk olarak, alışıldık not tutma uygulamasına düşünme perspektifinden bakan araştırma sonuçları paylaşılmıştır. Sonraki kısımda, 3-12. sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bir düşünme etkinliği olarak not tutmalarını sağlamak için alternatif bir yöntem hakkında bilgi verilmiştir.

Öğrencilerin not tutmalarını sağlamak, dünyanın her yerindeki matematik sınıflarında yaygın olan en kalıcı geleneksel normlardan birisidir.



KONU

Çalışmadaki 40 sınıfla yapılan gözlemler öğrencilerin not tutma biçimlerinin, "yazdıklarımı yazın" formunda olduğunu göstermiştir. Burada kastedilen; öğretmenin sınıfta tahtaya notlar yazması ve öğrencilerinde bu yazılanları kelimesi kelimesine, sembolü sembolüne not almasıdır. Bu notlar genellikle tanımların ve üzerinde çalışılmış örneklerin birleşimini içerir ve öğrenciler yazarken öğretmenin sözel açıklamalarıyla birlikte sunulur. Bazı sınıflarda ise not tutma boşluk doldurma şeklinde gerçekleşir. Burada öğrencilere kısmen tamamlanmış notlar verilir ve kalan eksik kısımları öğretmen tahtaya yazdıkça doldurmaları beklenir.

Çoğu durumda, dersin yarısından fazlasının not tutmak için ayrıldığı göz önüne alındığında, bu etkinliğin önemli ve faydalı bir çaba olması gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler öğrencilerin not almalarını sağlamak için ortak iki neden ileri sürmüşlerdir: (1) öğrencilere ileriki süreçte geri bakabilmeleri için bir doküman oluşturması ve (2) bir öğrenme yolu olması. Not tutmanın hatırlamak için bir doküman olarak kullanılması genellikle lise öğretmenleri arasında yaygın bir görüş olmasına karşın, notların bir öğrenme biçimi olarak kullanılması 3. ve 12. sınıflar arasındaki bütün seviyelerde öğretmenler tarafından desteklenmiştir. Buradan hareketle, not tutmanın öğrenmeyi geliştirmenin bir yolu olduğu ve düşünmenin de öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli bir öncül olduğu var sayılırsa, öğrencilerin not tutma sürecinin de bir düşünme etkinliği olması gerekmektedir.



SORUNLAR

Öğrencilerde not tutmanın gerçekten bir düşünme etkinliği olup olmadığının anlaşılması için, on farklı sınıfta (6-12. sınıf)[6] "yazdıklarımı yazın" ve üç sınıfta da (9-11. sınıf) "boşluk doldurma" biçiminde not tutan öğrencilerin davranışları gözlemlendi. Ek olarak bu sınıflardan on üçünde, tüm öğrencilere tek soruluk bir anket dağıtıldı ve seçilen 150 öğrenciyle kısa görüşmeler gerçekleştirildi.



Rutin bir şekilde (yazdıklarımı yazın türünde) not tutulan 10 sınıfta, öğrencilerin %14'ünün hiçbir şekilde not tutmadığı görüldü. Öğrenciler bu durum için, aynı zamanda hem dersi dinlemenin hem de not tutmanın zor olduğunu ve not tutmak yerine dersi dinlemeyi tercih ettiklerini ifade ettiler. Bazı öğrenciler notlarına geri dönüp hiç bakmadıkları için, bazıları ise aslında "not tutmak istemiyorum" demenin farklı bir yolu olarak yorumlanan "defterimi unuttum" veya "kalemimi unuttum" gibi ifadelerle not tutmadıklarını belirttiler.

Öğrencilerin yarısından fazlası not tutarken öğretmenlerine ayak uyduramamaktadır.

Bununla birlikte; not tutan öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlerine ayak uyduramamaktadır. Peki, bu neden önemlidir? Bunu cevaplamak için ilk olarak dinamik notlar (live notes) ve statik notlar (dead notes) olarak tanımlanan notlar arasında bir ayrım yapılmalıdır. Dinamik notlar, öğretmenin bir örnek üzerinde çalışırken, bir şeyin nasıl yapılacağının sıralamasını gösterirken ve çalışmanın ilerlemesiyle birlikte bir anlatı sağlarken eş zamanlı bir şekilde not oluşturmasının ürünüdür. Dinamik notlar kronolojik olarak doğrusal bir süreç olmasına karşın, genellikle görsel olarak doğrusal değildir. Yani, bu notlar tahtada yukarıdan aşağıya, soldan sağa doğru görünmeyebilirler. Çünkü matematiğin doğası gereği dinamik notların çoğu, doğrusal değildir.

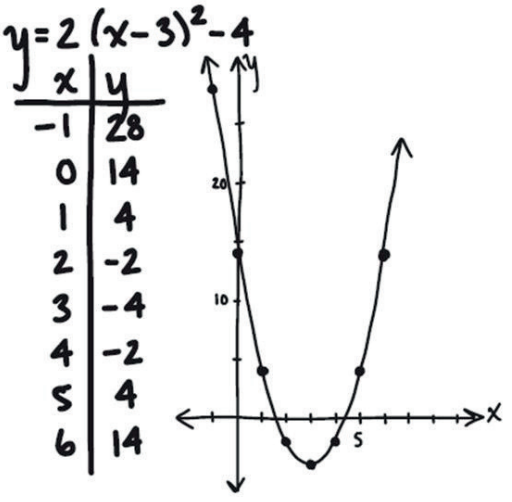
Örneğin; bir öğretmenin bir fonksiyon grafiğinin çizimini anlatmasını ele alalım. Kronolojik olarak, öğretmen ilk önce fonksiyonu ve fonksiyonel ilişkiyi yazacaktır. Daha sonra muhtemelen her bir x değeri için değerler tablosu oluşturulacak bu x değerleri için y değerleri hesaplanacak ve tabloya yazılacaktır. Öğretmen sonrasında değer tablolarındaki değerlerin yer alacağı alana ve değer

[6] Kullanılan yöntem hakkında daha ayrıntılı bilgiye Liljedahl & Allan (2013a)'den ulaşabilirsiniz.

aralığına uygun olacak biçimde bir koordinat sistemi çizer. Bunu, *x*-*y* eksenlerinin değişkenlere göre isimlendirilmesi ve numaralandırılması, değerler tablosundaki sıralı ikililerin koordinat sisteminde işaretlenmesi ve son olarak grafik eğrisinin çizilmesi takip eder. Tüm bu süreç boyunca öğretmen ne olduğunu, neden belirli seçimler yapıldığını ve kararlar alındığını ve belli başlı eylemlerin nasıl ve neden gerçekleştirildiğini anlatacaktır.

Eş zamanlı bir şekilde; öğretmenin anlattıklarını takip etmek, yazmak ve öğretmene ayak uydurmak için gösterilen bu sürekli uğraş, büyük bir bilişsel çaba gerektirmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğretmeni dinlemeyi ve yazdıkları şeyleri anlamlandırmayı bırakarak yalnızca not tutmalarına ve dolayısıyla daha da geride kalmalarına neden olabilmektedir.

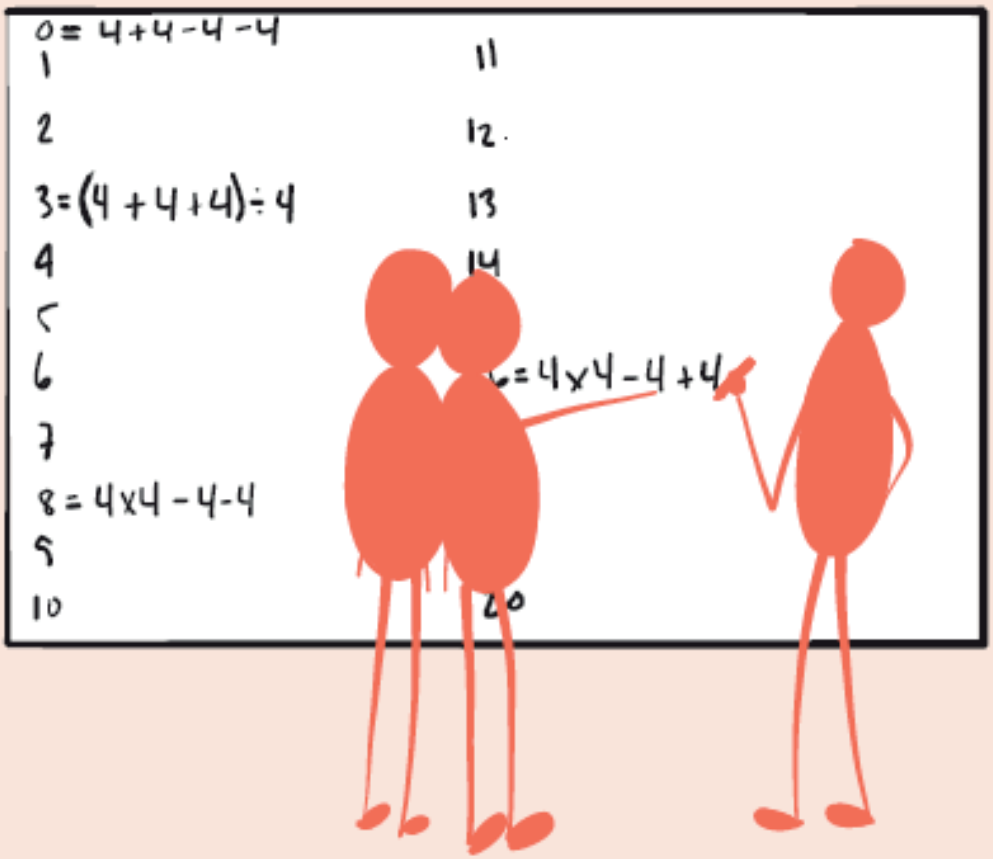
Bu süreç kronolojik anlamda doğrusal olmasına karşın, görsel olarak oluşum süreci doğrusal değildir. Öğretmen, tahtanın sol üst köşesinden fonksiyonu yazarak başlar, ardından değerler tablosu oluşturmak ve *x* değerlerini yerleştirmek için dikey olarak aşağı doğru devam eder. Bu aşamada belirli işlemler ve hesaplamalar tahtanın sağ alt kısmında yapılır. Öğretmen daha sonra *y* eksenindeki değerleri çizmeye başlamak için tahtanın ortasına gider ve bu şekilde devam eder. Bu süreç tamamlandığında ise, tahta üzerinde statik notlar tanımlanan görüntüde hem kronolojik hem de görsel sıralama belirgin değildir (bkz. Şekil 11.1).



Şekil 11.1 Öğretmenin oluşturduğu notlar

BÖLÜM 12

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA DEĞERLENDİRMEYİ NASIL YAPABİLİRİZ?



DR. ÖĞR. ÜYESİ ÇİĞDEM İŞ GÜZEL

Bölüm 8'de, özerkliği teşvik etmenin bilgiyi harekete geçirmeye yardımcı olmak için oynayabileceği role bakıldı, bu da aslında düşünen bir sınıfın daha iyi işlemesine yardımcı olur. Bu bölümde, bu ve diğer öğrenci yeterliliklerini daha da geliştirmek ve iyileştirmek için öğretmenlerin değerlendirmeyi nasıl kullanabileceğini öğreneceksiniz. Bu bölümün sonunda, öğrencilerin azmini, risk alma düzeylerini, özerk faaliyetlerde bulunma vb. yeterliklerini geliştiren dereceli puanlama anahtarlarını (rubrikleri) öğrencilerle birlikte yaratabilecek ve uygulayabileceksiniz.



KONU

Öğrencilerin düşünen bir sınıfta başarılı olması için hangi yeterlikler değerlidir? Bu soruyu cevaplamak için bir anınızı ayırın. Şimdi, düşünen bir sınıfta öğrenci başarısı için en değerli olduğunu düşündüğünüz üç yeterliği listenizden seçin.

Son birkaç yılda 50'den fazla farklı meslekî gelişim ortamında öğretmenlere aynı soruyu sordum. Kalıcı olmayan dikey yüzeylerde ve üçlü rastgele gruplar halinde çalışarak ürettikleri listeler genellikle meraktan eleştirel düşünmeye ve sabra kadar 10 ila 20 farklı yeterliği içerir. Her gruptan en değerli olduğunu düşündükleri üç yeterliği – düşünen bir sınıfta öğrenci başarısına yol açması en muhtemel olan – seçmeleri istendiğinde ve ardından her grubun ilk üç yeterliğini bir ana listede (ilk üçlerin birleşimi) derlendiğinde, ilginç bir şey olur. Coğrafya, sınıf seviyeleri veya meslekî gelişim ortamı ne olursa olsun, her seferinde aynı üç yeterlik ortaya çıkar:

- azim
- risk alma istekliliği
- iş birliği yeteneği

Soruyu, düşünen bir sınıf ortamına yerleştirmeden sorduğumda bile – öğrencilerin bir sonraki görevde/bir sonraki derste/bir sonraki ünitede/matematikte başarılı olmaları için hangi yeterlilikler değerlidir – her seferinde aynı üç yeterlilik ortaya çıkar. Yüzlerce öğretmen – belki siz de dâhil olmak üzere – bunları yalnızca düşünen sınıflarda değil, genel olarak matematik sınıflarında öğrenci başarısı için en değerli yetkinlikler olarak tanımlamaktadır. Ancak bu, bunların ana listede yer alan sadece üç yeterlik olduğu anlamına gelmez. Azim, risk alma istekliliği ve iş birliği yeteneği kadar aynı tutarlılıkta olmasa da merak, özerklik, öz sorumluluk, cesaret, olumlu görüşler, öz-yeterlik vb. yeterlikler de ortaya çıkacaktır.

Öğretmenlere ve size bir sonraki sorum her zaman aynı – *Öğretmenler olarak bizim işimiz, öğrencilerin bu yeterliklerle bize gelmesini beklemek mi, yoksa bizim işimiz önümüzde olan öğrencilerin bu yeterliklerini geliştirmek mi?* Cevap her zaman aynı – bizim işimiz bu yeterlikleri geliştirmek. Tabii ki öyle. Aslında, dünya çapındaki birçok yargı, öğretim programlarının açık sonuçları olarak bu veya benzeri yeterliklere (bazen süreçler olarak adlandırılır) sahiptir.



SORUNLAR

Bu yeterlikleri geliştirmemiz gerekip gerekmediği, ilgilenmemiz gereken soru değil çünkü cevap açık ve net. Muhtemelen bunu zaten probleme dayalı öğrenme, işbirlikli gruplar veya matematiksel tartışmalar yoluyla yapıyorsunuz. Okurken ve öğrenirken düşünme pratiklerini uygulamaktaysanız, o zaman kesinlikle bu yeterlikleri geliştirmeye başlıyorsunuz demektir.

Değerlendirmemizi söylediklerimizle ilişkilendirmeliyiz. Değer verdiğimiz şeyleri değerlendirmeye başlamalıyız.

İlgilenmemiz gereken soru şudur: Onları nasıl değerlendireceğiz? Çalıştığınız öğretim programının yetkilerine bağlı olarak, bu tür yeterlikleri değerlendirmeniz gerekmeyebilir veya değerlendirme isteğiniz olmayabilir. Fakat bu ana noktayı kaçırmaktır. Bu yeterlikler bu kadar değerliyse, onları değerlendirmemiz gerekiyor ve onları nasıl değerlendirdiğimiz kilit soru haline geliyor. Böyle çünkü değerlendirme iki ucu keskin bir kılıçtır. Öğrencilerimizi değerlendirdiğimizde, onlar da bizi değerlendirirler. Değerlendirmeyi seçtiğimiz şey, öğrencilerimize neye değer verdiğimizi söyler. Bu nedenle, azme değer veriyorsak, onu değerlendirmenin bir yolunu bulmalıyız. İşbirliğine değer veriyorsak, onu değerlendirmenin bir yolunu bulmalıyız. Eğer yalnızca bireysel cevaplanan kapalı beceri matematik soruları ile yeterliklerini değerlendirmeyi seçersek, bu yeterliklerin ne kadar önemli ve değerli olduğu hakkında hiçbir konuşma, öğrencileri görüşümüz konusunda ikna etmeye yetmeyecektir. Değerlendirmemizi söylediklerimizle ilişkilendirmeliyiz. Değer verdiğimiz şeyleri değerlendirmeye başlamalıyız.



Bu, öğrencilerin öğretim programı çıktılarının bireysel kazanımlarını gösterme yeteneklerini değerlendirmeyi bıraktığımız anlamına gelmez. Ancak bunun yanında en değerli bulduğumuzu söylediklerimizi de değerlendirmenin yollarını

bulmamız gerekir. Şimdiye kadar sunulan 11 uygulamayı uygulamaktaysanız, bu gerilimi hissetmeye başlıyorsunuz demektir. Düşünen bir sınıfta her gün benimsediğimiz, geliştirdiğimiz ve yararlandığımız yeterliklere değer vermeye başlamak için bir şekilde değerlendirme uygulamamızı genişletmemiz gerektiği hissi. Ancak bu ihtiyaç kendi içinde bize sadece ne yapmak istediğimizi söyler. Bize nasıl yapacağımızı söylemez ve nasıl yaptığımızın çok önemli olduğu ortaya çıkıyor.



DÜŞÜNEN BİR SINIFA DOĞRU

Bu gerilim, neye değer verdiğimizi değerlendirmeye nasıl başlayabileceğimize – öğrencilerden üstlenmelerini istediğimiz azim, iş birliği ve risk alma istekliliğine değer vermenin yollarını bulmaya – ilişkin araştırmanın tam da başlangıç noktasıdır. Açıkçası, tipik testiniz bunu başarmak için gerekli araçları sağlamayacaktır. Karmaşık (kompleks) yeterlikleri değerlendirebilmek için başka araçlara, başka ölçütlere ve başka ölçeklere ihtiyacımız vardı. Bir düşünce, zaten var olan bir aracın – bir rubriğin (dereceli puanlama anahtarının) – geliştirilmesinden yararlanmayı denemekti.

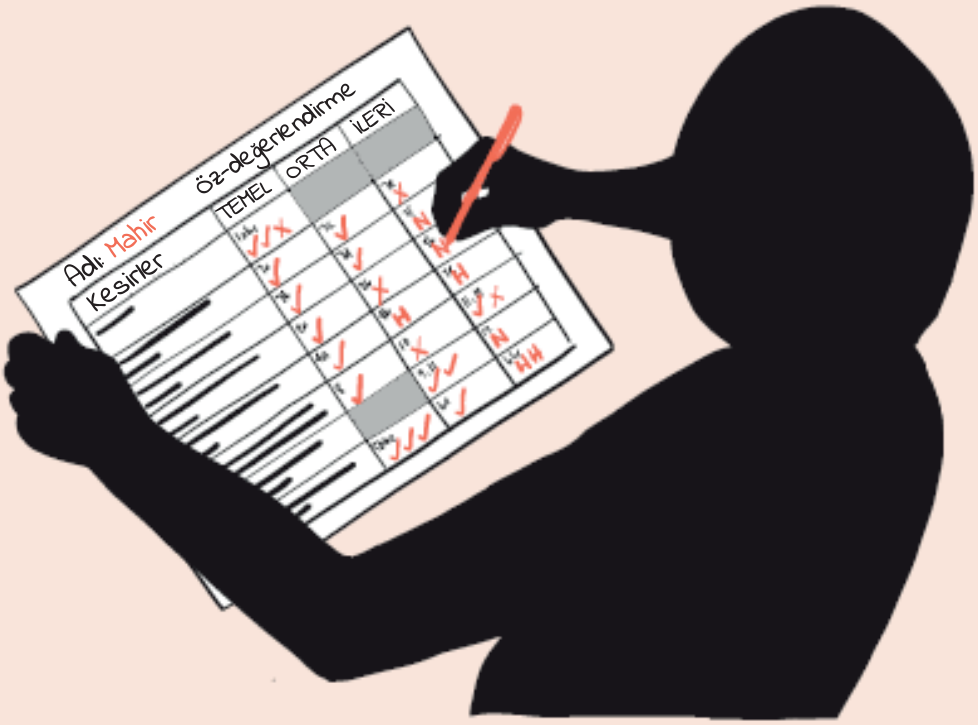
Kompleks (karmaşık) yeterlikleri değerlendirebilmek için başka araçlara, başka ölçütlere ve başka ölçeklere ihtiyacımız vardı.

Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı) Yaklaşımı

Şekil 12.1'deki gibi rubriklere (dereceli puanlama anahtarlarına) – veya bazen adlandırıldığı gibi matrislere – aşina olabilirsiniz veya kullanmış olabilirsiniz. Bu rubrik, ilgilendiğimiz yeterlikleri değerlendirmek için tasarlanmasa da, araştırmalardaki yargılarda yaygın olarak kullanılmış olup hem öğretmenler hem de öğrenciler için tanıdıktır. Bu nedenle, rubriklerin kullanımına ilişkin araştırmamızda bir başlangıç noktası olmuştur. Ev ödevi (Bölüm 7) ve öğrenci notlarına (Bölüm 11) ilişkin çalışmamıza benzer olarak, rubrik çalışmalarımız mevcut durumun ne kadar etkili olduğuna dair derin bir dalışla başlamıştır. Ancak mevcut durum iyi değildi.

BÖLÜM 13

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYİ NASIL KULLANABİLİRİZ?



PROF. DR. SEHER MANDACI ŞAHİN

Önceki bölümde belirtildiği gibi, ölçme-değerlendirme ile ilgili alanyazında ölçme ve değerlendirme kavramları belirgin bir çizgi ile ayrılmış; genel olarak ölçme biçimlendirici (geliştirmeye yönelik), değerlendirme ise özetleyici (düzey belirlemeye yönelik) olarak tanımlanmıştır. Bu ayrımın çok da kolaylaştırıcı olduğu söylenemez, çünkü özünde hem ölçme hem de değerlendirme biçimlendirici olmalı, ayrıca düzey belirleme (özetleme) amacı da gütmelidir. Bu nedenle, bu kitapta ölçme ve değerlendirme terimleri benzer anlamda birbirinin yerine kullanılmıştır

Biçimlendirici değerlendirme: Öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgileri ortaya koymak amacıyla veri toplamaktır.

Özetleyici (düzey belirleyici) değerlendirme: Puanlama, sıralama ve sonucu rapor etmek amacıyla bilgi toplamaktır.

Bir önceki bölümde yetkinliklerin değerlendirilmesi ele alınmıştı, yetkinliklerle ilgili açık iletişimin (ölçme-değerlendirme sürecinde) ne kadar kıymetli olduğu ve düşünen sınıftaki öğrencilerin davranışlarını nasıl derinden etkileyebileceği incelenmişti. Bundan sonraki iki bölümde, açık iletişimin öğrenci davranışları üzerindeki derin etkisinden söz edilmeye devam edilecek ve içerik değerlendirme üzerinde durulacaktır. Bölüm 14'ün odağında içerik ile ilgili sonuç-özetleyici (düzey belirleyici) değerlendirme yer alırken bu bölüm süreç-biçimlendirici değerlendirme üzerine odaklanmaktadır. Bu bölümde; öğretmen-öğrenci iletişiminin oluş biçimi ve içeriğinde dikkatli olunması durumunda, öğrencilerin sadece kendi öğrenmeleri hakkında düşünme yeteneklerinde değil, aynı zamanda hedeflenen içeriğe ulaşmada da önemli gelişmeler kaydedileceği görülecektir.



KONU

Biçimlendirici veya düzey belirleyici değerlendirme temelde bilginin iletilmesi ile ilgilidir. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde bu bilginin, sadece öğretime ilişkin bilgi sunmak ve not vermek şeklinde iki amaç için öğrenciden öğretmene iletildiği düşünülmüştür. Bu bilgiye ulaşmak için formal (test, quiz-kısa sınav, ödev, proje, sunum, portfolyo, vb.) veya informal (gözlem, görüşme, vb.) yöntemler kullanılmıştır. Genel anlamda, not vermek için gereken bilgi daha formal değerlendirme araçlarıyla sağlanırken, öğretime ilişkin bilgi sağlamada formal ve informal yöntemler bir arada kullanılmıştır.

20. yüzyılın büyük bir bölümünde değerlendirme, sadece öğretime ilişkin bilgi sunmak ve not vermek amacıyla öğrenciden öğretmene bilgi akışı olarak ele alınmıştır.

Son 20 yılda, öğrenme hakkında bilgilendirmek amacıyla, bilgi akışının tersine çevrildiği, öğretmenden öğrenciye bilgi aktaran değerlendirme uygulamalarına artan bir ilgi söz konusudur.

Bununla birlikte, son 20 yılda öğrenmeye ilişkin bilgi akışının tersine çevrildiği değerlendirme uygulamalarına artan bir ilgi olduğu, öğrenme hakkında bilgilendirmek amacıyla öğretmenden öğrenciye yönlendiği söylenebilir. Öğrenmeye ilişkin bilgi de, öğretim ve/veya not verme amacıyla kullanılan ve yukarıda belirtilen formal ve informal yöntemlerle elde edilir.

Örneğin, bir öğrenci bir testi veya kısa sınavı tamamladığında ve öğretmen buna not verdiğinde, öğrencinin sergilediği performans, o öğrenciyle ne üzerinde çalışması gerektiği konusunda öğretmene bilgi sunar. Notlandırılan bu test veya kısa sınav öğrenciye de üzerinde durulması gereken konular hakkında ipuçları verir. Benzer şekilde, bir öğretmen öğrencisiyle yaptığı görüşme sırasında öğrencinin neyi anlayıp anlamadığı ve ne yapıp yapamayacakları hakkında bilgi toplar. Eğer öğretmen bu görüşme sırasında (öğrenciyle) etkileşimden ne elde edildiği hakkında dönüt verirse, öğrenci de kendi anlaması-öğrenmesi ile ilgili bilgiye ulaşacaktır. Her iki durumda da öğretmen bu bilgiyi öğretim ile ilgili, öğrenci ise öğrenme ile ilgili kaynak olarak ele alabilir.



SORUNLAR

Öğretmenden öğrenciye aktarılan bilgi ile öğrenciden öğretmene ulaşan bilgi karşılaştırılabilir-benzer değerler olarak ele alınabilse de, bilgiyi alan taraf ve bunu değerlendirme biçimindeki büyük farklılıklar önemli bir sorundur. Öğretmen bilgiyi, söz konusu kavram veya kavramlara dair tüm bilgisi ve anlayışı, daha sonra ne olacağına dair net bir resim ve aynı kavramı birçok kez öğretmiş olmasından kaynaklanan zengin geçmişine dayanarak yorumlamaktadır. Diğer taraftan öğrenci ise kavramın eksik ve belki de yanlış bir resmine sahiptir, bunun neye yol açtığı hakkında hiçbir fikri yoktur ve onu ilk kez öğrenmektedir. Aynı bilgi onları nasıl aynı şekilde bilgilendirebilir?

Öğretmenden öğrenciye aktarılan bilgi ile öğrenciden öğretmene ulaşan bilgi karşılaştırılabilir-benzer olsa da, bilgiyi alan taraf ve bunu değerlendirme biçimindeki büyük farklılıklar önemli bir sorundur.

Buna çok basit bir örnek verelim. Pek çok farklı matematik dersinde, pek çok farklı sınıf

seviyesindeki öğrencilere, bir üniteyi bitirdikleri sırada görüşülerek sadece bir soru sorulmuştur.

Araştırmacı Evet. İlgili üniteyi yeni bitirdiniz. Bu ünite başlı başına büyük bir konu muydu, yoksa küçük konuların bir derlemesi miydi?

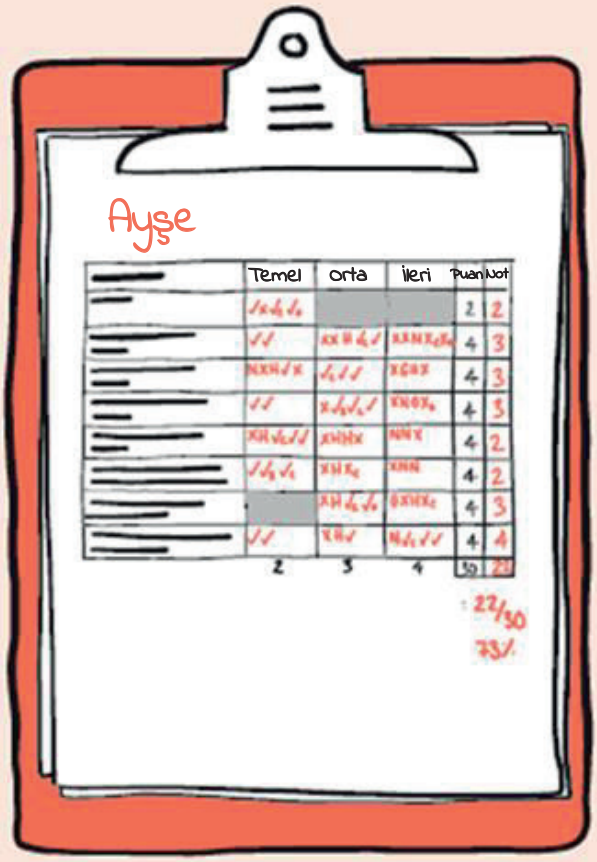
Bir ünite değerlendirme testinde öğrenci performansı ile ilgili bu derece tahmin ve yordama gücü olan başka bir soru yoktur. Öğrencilerin yaklaşık %15'i biten ünitenin birkaç alt konudan oluştuğunu ve bu alt konuların ne olduğunu adlandırabildiklerini veya tanımlayabildiklerini söylemişlerdir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu, bir sonraki sınavda %90'ın üzerinde puan almışlardır. Alt konuların olduğunu söyleyebilen ancak tam olarak betimleyemeyen veya tanımlayamayan gruptaki öğrenciler ise %75 ile %90 puan aralığında yer almışlardır. Geri kalan öğrencilerin tamamı ünitenin tek bir büyük konudan oluştuğunu belirtmiş ve %75'in altında puan elde etmişlerdir.

Bu son kategoride yer alan (örneğin, iki basamaklı sayıların çıkarılmasını tek bir ana konu olarak gören) bir öğrenci, onluk bozmanın gerekli olduğu iki basamaklı sayılarda çıkarma işlemini öğrenirken verilen geribildirimi nasıl anlamlandırabilir? Bu durum, bir öğretmenin, bir üniteyi alt konular, bölümler ve/veya özel durumlardan oluşan bir koleksiyon olarak ne kadar net bir şekilde gördüğü ve bunun, öğrencinin tam olarak neyin üzerinde çalışması gerektiğini açıkça ortaya koyması ile karşılaştırılabilir. Başka bir deyişle, konuyu büyük bir bütün olarak gören bir öğrenciye bir öğretmenden iletilen bilgi, yalnızca o öğrenciyi yapabilecekleri konusunda bilgilendirecektir; ancak ünitenin tamamına ve tüm alt konularına ilişkin net bir resme sahip olmadıkları için, daha neleri öğrenmeleri gerektiğini ortaya koymayacaktır. Öte yandan öğretmen, konunun amacı ve kapsamı konusunda daha geniş bir anlayışa ve sezgiye sahip olduğundan, öğrenciden iletilen bilgileri, öğrencinin neler yapabileceğini ve henüz ne yapamayacağını belirlemek için kullanabilir. Değerlendirmenin öğretme ve öğrenmeyi eşit şekilde desteklemesi için, öğrencilerin de tıpkı öğretmenler gibi, matematik konularını alt konular, bölümler ve/veya özel durumların toplamı olarak görmelerine yardımcı olacak yollar bulunması ve öğrencilerin bu bilgiyi kendilerinin neleri yapıp neleri henüz yapamayacakları hakkında karar vermek için kullanmaları gerekir.

Öğretmenden öğrenciye iletilen bilgiler, çoğu durumda, yalnızca o öğrenciyi yapabilecekleri konusunda bilgilendirebilir, ancak öğretmen, öğrenciden iletilen bilgileri, o öğrencinin neleri yapıp neleri henüz yapamayacağını belirlemek için kullanabilir.

BÖLÜM 14

DÜŞÜNEN BİR SINIFTA NASIL NOT VEREBİLİRİZ?



DOÇ. DR. SEVİM SEVGİ

Girişte bahsedildiği gibi, düşünen sınıflar, kurumsal normlardan kopma ve yalnızca düşünmeye neden olan değil, aynı zamanda özellikle matematik eğitiminde (ancak matematikle sınırlı olmayan) düşünmeyi sürdüren yeni uygulamalar bulma çabalarımdan ortaya çıktı. Yalnızca belirlenmiş bir ders programı ve bir sınıfın dört duvarı tarafından sınırlandırılan uygulamalar, tam da bunu yaparken ortaya çıktı. Ancak sınıf içinde kurumsal normları kırmak için ne kadar özgürlüğe sahip olsak da yılda üç ile dört kez ana gemiye yanaşmak ve günlük hayatımızda meydana gelen tüm düşünme ve öğrenmeyi almak sınıfları düşünmek ve bir not bildirmek zorundaydık. Bu bölümde, bunu sadece öğrencilerin düşünen bir sınıfta yaptıkları işi onurlandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerinizi kendi öğrenmeleri hakkında düşünmeye itmeye devam edecek şekilde nasıl yapacağınızı öğreneceksiniz.



KONU

Bölüm 1-11'deki düşünme uygulamalarının her birini uyguladıysanız, öğrencilerinize nasıl öğrettiğiniz ile onları nasıl değerlendirdiğiniz arasında bir uyumsuzluk hissedeceksiniz. Bu uyumsuzluğun bir kısmı, Bölüm 12'de (değer verdiğiniz şeyleri değerlendirin) ve Bölüm 13'te (biçimlendirici değerlendirme) tartışılanlarla hafifletilmiş olmalıdır. Ama yine de öğrencileriniz sınıf zamanlarının çoğunu gruplar halinde öğrenmeye harcıyorlar ve bireysel testler anlamsız gelmeye başlayabilir. Aynı zamanda, neler yapabileceklerine ilişkin günlük öznel gözlemlerinizin, sınavlardaki performanslarıyla uyuşmayan öğrencileriniz olabilir. Durum buysa, muhtemelen hâlâ nasıl öğrettiğiniz ve nasıl not verdiğiniz arasında bazı uyumsuzluklar hissediyorsunuzdur.

Öğrencileriniz de muhtemelen bu uyumsuzlukları hissediyorlar. Son 100 yılda en kalıcı kurumsal normlardan biri, öğrenme günlerinin en azından kısmen test günlerine benzemesi gerektiğidir. Bu nedenle, eğitim tarihinde, öğrencilerin her dersin en azından bir kısmında bireysel olarak çalışmalarının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenme günleri iş birliğiyle doluysa ve öğrenme günleri testler için prova ise testler neden hâlâ bireysel olarak yapılıyor? Araştırmamızda birçok kez öğrenciler araştırmacılara tam olarak bu soruyu yönlendiriyorlar. Bazı durumlarda, öğretmenlerine bolca ve yüksek sesle sordular.

Öğrenme günleri artık iş birliğiyle doluysa ve öğrenme günleri testler için prova ise testler neden hâlâ bireysel olarak yapılıyor?

Bu uyumsuzlukları çözmek için, testlerinizin görünüşünü değiştirme fikrinde olabilirsiniz ve bir şekilde onları iş birliğine dâhil etmeyi düşünüyor olabilirsiniz. Alternatif veya ek olarak, düşünme sınıfında günlük olarak gördüğünüz bazı öğrenci öğrenmelerine not vermenin yollarını bulma fikriyle de meşgul olabilirsiniz.



SORUNLAR

Sorun şu ki, not verme uygulamanızda bu değişiklikleri yapmak istediğiniz noktaya geldiğinizde, yeni bir dizi muammayla karşı karşıya kalıyorsunuz. Örneğin, grup sınavları veya grup testi kullanmaya geçerseniz, bir grubun aldığı notları kendi üyeleri arasında nasıl dağıtırsınız? Grubun bir üyesi hiçbir şey yapmadıysa veya bir üye tüm işi yaptıysa, herkesin aynı notu alması adil mi? Aynı şekilde, düşünen bir sınıfta gözlemlediğiniz bazı günlük işleri kaydetmek ve onurlandırmak istediğiniz bir noktaya gelseniz, bunu not defterinize nasıl kaydedersiniz ve bunu sınavınızla nasıl birleştirirsiniz? Peki ya notları? Her öğrencinin performansını gözlem, söylem ve ürün kullanarak üçgenlemenizin önerildiği veya gerekli olduğu bir yargı alanında çalışıyor olsanız bile, bu önerilere veya talimatlara genellikle bunların nasıl uygulanacağına ilişkin pratik öneriler eşlik etmez. Uyumsuzluklar, uyumsuzluklara sebep olur. Bu şekilde hissetmekte haksız değilsiniz. Öğrencileri, düşünme sınıfında günlük gözlemlerin yanı sıra iş birliği içinde değerlendirmek için gerçek bir ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, ölçme ve değerlendirme üzerine çağdaş düşünce tarafından desteklenmektedir (O'Connor, 2009; Stiggins vd. 2006). Sonunda hissettiğiniz uyumsuzluklar var çünkü 21. yüzyıldaki notlandırma hakkındaki düşüncenizin bir 20. yüzyıl not defterine nasıl sığabileceğini anlamaya çalışıyorsunuz.



Son yüzyıldaki derecelendirme uygulamalarının iki paradigmadan birine uygun olduğu görülebilir: puan toplama paradigması ve veri toplama paradigması.

Puan Toplama Paradigması

Daha kalıcı ve daha yaygın paradigma, puan toplama paradigması dediğimiz uygulamadır. Bu pratiğin içindeki ve etrafındaki söylemin içinde var olan alt metinden dolayı buna böyle diyorum.

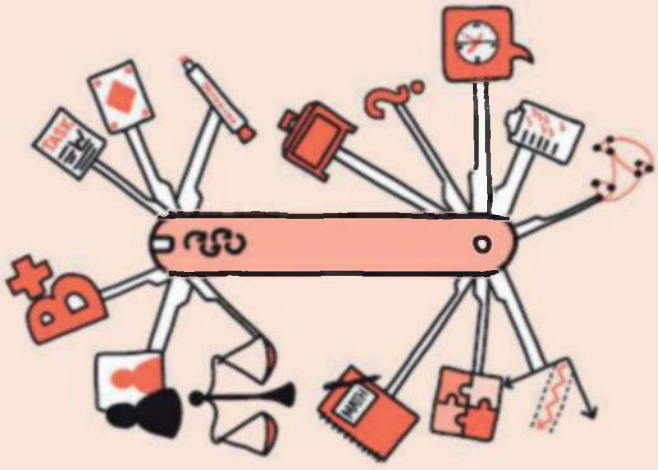
Öğretmen	Yarın quiz (kısa sınav) var unutmayın.
Alt metin	Yarın 20 puan toplayabilirsiniz - bakalım kaç puan alacaksınız.
Öğretmen	Bugün pazartesi günkü test için tekrar ediyoruz.
Alt metin	Bugün pazartesi günkü sınavda mümkün olduğunca çok puan almanıza yardımcı olmaya çalışacağım.
Öğretmen	Bu proje, final notunuzun %20'si değerindedir, bu yüzden projenizi son dakikaya bırakmayın.
Alt metin	Size burada fazla puan alman için bir şans veriyorum. Son dakikaya bırakarak puan kaybetmeyin.

Puan toplama paradigmasında, bir öğrencinin almayı başardığı her nokta not defterine kaydedilir. Raporlama zamanında bir öğrencinin kazandığı puan sayısını alınır, kazanabileceği toplam puan sayısına bölünür ve sonunda bir yüzde bulunur. Bu paradigmada, bir öğrenci herhangi bir uygulamadan sıfır alırsa, bu hesaplamada paydayı değil payı etkiler. Eğer bir öğrenci ekstra herhangi bir not alırsa, bu payı etkiler ama paydayı etkilemez. Ayrıca, bu puanlar not defterlerinizde etkinliğin adı ile (quiz, ünite testi, proje, vb.) yer alır.

Düşünen sınıflarda günlük gözlemlerin yanında işbirlikli değerlendirmeye gerçek bir ihtiyaç vardır.

Bu, 20. yüzyılda baskın paradigmaydı. Şimdi bile Kuzey Amerika'da ve dünyanın birçok yerinde matematik sınıflarında kullanılan en yaygın uygulamadır. Duruma dayalı not verme, öğrencinin öğrendiklerinin doğru bir yansıması olduğuna inanılan objektif bir not ürettiği için çekici ve popülerdir. Sorun şu ki, amaç öğrencilerin gerçekte öğrendiklerini yansıtan bir not üretmekse, duruma dayalı not verme ne objektif ne de doğru olur.

Sorun şu ki, amaç öğrencilerin gerçekten öğrendiklerini yansıtan bir not üretmekse, olaya dayalı not verme ne objektif ne de doğru olur.



BÖLÜM 15

DÜŞÜNEN BİR SINIF İÇİN 14 UYGULAMANIN BİR ARAYA GETİRİLMESİ

PROF. DR. ARZU AYDOĞAN YENMEZ
DOÇ. DR. SEMİRHAN GÖKÇE

Bu yolculuğa çıkıldığında, ilk düşünceler, öğrencileri düşünmeye sevk etmenin tamamen görevlerle ilgili olduğuydu. Eğer doğru görevler olursa, geri kalan her şey çorap söküğü gibi giderdi. Jale ile yıllar önce yaşanan deneyimlere rağmen, hâlâ öğrencileri düşünmeye sevk etmek istiyorsak, o zaman tek yapmamız gerekenin onlara düşünecek bir şeyler vermek olduğuna inanılıyordu. Bu düşüncede hem haklılık hem de haksızlık payı vardı. Evet, eğer öğrencilerin düşünmesini istiyorsak, onlara ilgilerini çekecek ve onları düşünmeye sevk edecek bir şey vermeliyiz. Ancak bu yeterli olmaktan uzaktır. Uygulamamızda başka hiçbir şey değişmezse, düşünme görevleri sadece öğrencileri hayal kırıklığına uğratır ve öğretmeni kızdırır. Aynı zamanda düşünmeye değer verilen bir kültür yaratmalıyız, bir düşünen sınıf inşa etmeliyiz.

14 uygulamaya aşina olduğunuzda, soru şu olur, nereden başlamalı? Hepsiyle aynı anda başlayamazsınız.

Nereden başladığınız ve daha sonra ne yaptığınız önemlidir.

Kitabı takip ediyorsanız, öğrendikçe yeni uygulamaları deniyorsanız, o zaman zaten bir düşünen sınıfı oluşturmuşsunuzdur. Bununla birlikte, 14 uygulamanın her birini okumayı bitirene kadar beklemeye karar verdiyseniz, o zaman soru şu olur, nereden başlamalı? Hepsiyle aynı anda başlayamazsınız. Bu, en yetenekli öğretmen için bile imkânsız bir başarı olurdu. Yapabilseniz bile öğrencileriniz, başlarına gelen tüm değişikliklere bir anda uyum sağlayamazlar ve bu nedenle bu dönüşüm bir başarı gibi görünmeyecek veya hissedilmeyecektir. Ancak bir yerden başlamak gerekiyor. Bu bağlamda, nereden başladığınız ve daha sonra ne yapacağınız önemli hale geliyor. Bu bölümün konusu tam olarak nereden başlamalı ve bundan sonra ne yapmalı sorusuna cevap aramaktır. Bölümün sonunda, düşünen sınıfınızı oluşturmak için 14 pratiği uygulamak için ideal sırayı öğrenmiş olacak ve her şey bittiğinde nasıl görünebileceğine dair net bir resme sahip olacaksınız.

ARAŞTIRMA

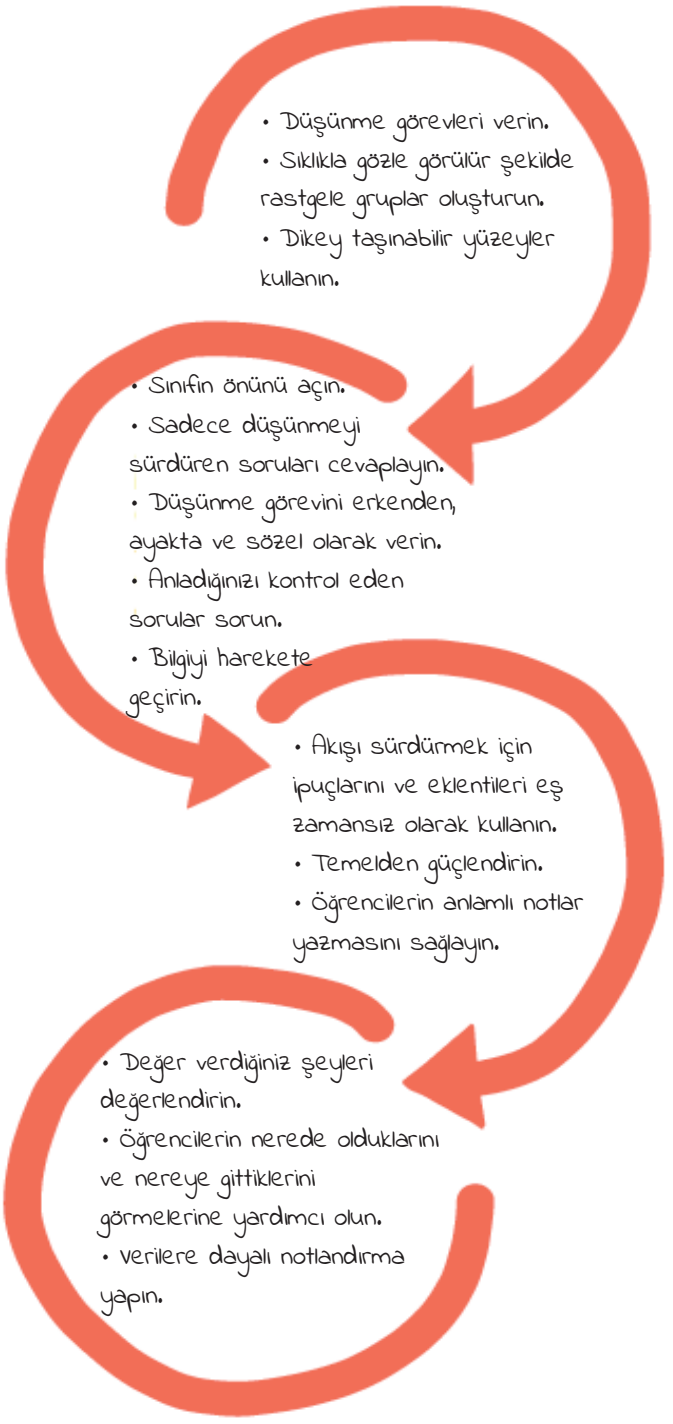
Nereden başlamalı? Bu bir sonraki araştırma sorusudur. Bu soru kapsamında, neyin işe yarayacağını denemek ve test etmek için bir yola ihtiyaç vardı. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak, bir seferde 20 ila 40 kişilik gruplar halinde birkaç yüz öğretmene çeşitli meslekî gelişim seansları sunuldu. Her gruba sınıflarında uygulamak için farklı bir düşünen sınıf uygulamaları alt kümesi ve sırası verildi ve hangi sıralamaların işe yarayıp hangilerinin çalışmadığına dair veriler toplandı. Düşünen sınıf uygulamalarında yapıldığı gibi, sonraki öğretmen gruplarına denemeleri için verilen şey uyarlandı.

Bu, olası her dizinin denendiğini veya dizilerin rastgele olduğunu söylemek değildir. Başından beri, her uygulama ve birbirleriyle nasıl etkileşime girdikleri hakkında, bazılarının diğerlerinden önce gelmesi gerektiği biliniyordu. Örneğin, akışın (Bölüm 9) ancak öğrenciler dikey yüzeylerde çalışıyorsa (Bölüm 3) mümkün olduğu ve yalnızca öğrenciler gruplar halinde çalışıyorsa yönetilebilir olduğu biliniyordu (Bölüm 2). Uygulamalar arasındaki bu tür bağlantılar, bazı etkisiz dizilerden kaçınmaya yardımcı oluyordu, ancak diğerlerinin test edilmesi gerekiyordu.

DÜŞÜNEN SINIFLARIN İNŞASI

Bu deneyden ortaya çıkan sonuç, Düşünen Sınıflar Oluşturma Çerçevesi (bkz. Şekil 15.1) olarak adlandırılmıştır. Bu çerçeve 14 düşünen sınıf uygulamasında izlenecek sıralı bir düzeni içermektedir.

Bu deneyden ortaya çıkan sonuç, Düşünen Sınıflar Oluşturma Çerçevesi (bkz. Şekil 15.1) olarak adlandırılmıştır.



Şekil 15.1 Düşünen Sınıflar Oluşturma Çerçevesi

KAYNAKÇA

Allan, D. (2017). *Student actions as a window into goals and motives in the secondary mathematics classroom* [Unpublished doctoral thesis]. Simon Fraser University.

Andrews, D., & Bandemer, K. (2018). Refining planning: Questioning with purpose. *Teaching Children Mathematics*, *25*(3), 166–173.

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: Meaning and importance of fairy tales*. Knopf.

Boaler, J. (2002). *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning* (Rev. and exp. ed.) Lawrence Erlbaum Associates.

British Columbia Ministry of Education. (2020). *BC performance standards—numeracy (grade 6)*. Retrieved February 23, 2020, from https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/performancestandards/numeracy/numerg6.pdf

Carroll, L. (1880, February). The cats and rats again. *The Monthly Packet of Evening Readings for Members of the English Church*, Vol. 29, pp. 107–108. Walter Smith.

Clarke, D., & Xu, L. (2008). Distinguishing between mathematics classrooms in Australia, China, Japan, Korea and the USA through the lens of the distribution of responsibility for knowledge generation: public oral interactivity and mathematical orality. *ZDM*, *40*(6), 963–972.

Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1991). Analogies from the philosophy and sociology of science for understanding classroom life. *Science Education*, *75*(1), 23–44.

Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & McNeal, B. (1992). Characteristics of classroom mathematics traditions: An interactional analysis. *American Educational Research Journal*, *29*(3), 573–604.

Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.

Csíkszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.

Csíkszentmihályi, M. (1998). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.

Davies, A., & Herbst, S. (2013). Co-constructing success criteria. *Education Canada*, *53*(3), pp. 16–19.

Davis, B., & Simmt, E. (2003). Understanding learning systems: Mathematics education and complexity science. *Journal for Research in Mathematics Education*, *34*(2), 137–167.

Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.

Edwards, J., & Jones, K. (2003). Co-learning in the collaborative mathematics classroom. In A. Peter-Koop, V. Santos-Wagner, C. Breen, & A. Begg (Eds.), *Collaboration in teacher education: Mathematics teacher education* (Vol 1.,pp. 135–151). Springer.

Egan, K. (1988). *Teaching as story telling*. University of Chicago Press.

Elrod, M. J., & Strayer, J. F. (2015). Using an observational rubric to facilitate change in undergraduate classroom norms. In C. Suurtamm & A. Roth McDuffie (Eds.), *Annual perspectives in mathematics education: Assessment to enhance teaching and learning* (pp. 87–96). National Council of Teachers of Mathematics.

Esmonde, I. (2009). Mathematics learning in groups: Analyzing equity in two cooperative activity structures. *Journal of the Learning Sciences*, *18*(2), 247–284.

Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Whittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37–49). Macmillan.

Fenstermacher, G. (April 4–8, 1994, Rev. 1997). *On the distinction between being a student and being a learner* [Paper presentation.] Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Fosnot, C., & Dolk, M. (2002). *Young mathematicians at work: Constructing fractions, decimals, and percents*. Heinemann.

Frey, N., Hattie, J., & Fisher, D. (2018). *Developing assessment-capable visible learners, grades K–12: Maximizing skill, will, and thrill*. Corwin.

Hatano, G. (1988, Fall). Social and motivational bases for mathematical understanding. *New Directions for Child Development*, *41*, 55–70.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Horowitz, M. (1967). Role theory: One model for investigating the student-teaching process. *McGill Journal of Education*, *2*(1), 38–44.

Jansen, A. (2006). Seventh graders' motivations for participating in two discussion oriented mathematics classrooms. *Elementary School Journal*, *106*(5), 409–428.

Kerkhoff, M. (2018). *Experiencing mathematics through problem solving tasks* [Unpublished master's thesis]. Simon Fraser University.

Kotsopoulos, D. (2007). Investigating peer as "expert other" during small group collaborations in mathematics. In *Proceedings of the 29th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 685–686). University of Nevada, Reno.

Liljedahl, P. (2016). Building thinking classrooms: Conditions for problem solving. In P. Felmer, J. Kilpatrick, & E. Pekhonen (Eds.), *Posing and solving mathematical problems: Advances and new perspectives* (pp. 361–386). Springer.

Liljedahl, P. (2018). On the edges of flow: Student problem solving behavior. In S. Carreira, N. Amado, & K. Jones (Eds.), *Broadening the scope of research on mathematical problem solving: A focus on technology, creativity and affect* (pp. 505–524). Springer.

Liljedahl, P., & Allan, D. (2013a). Studenting: The case of homework. In M. V. Martinez & A. C. Superfine (Eds.), *Proceedings of the 35th Conference for Psychology of Mathematics Education—North American Chapter* (pp. 489–492). University of Illinois at Chicago.

Liljedahl, P., & Allan, D. (2013b). Studenting: The case of "now you try one." In A. M. Lindmeier & A. Heinze (Eds.), *Proceedings of the 37th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 257–264). PME.

Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, *67*(3), 255–276.

Liu, M., & Liljedahl, P. (2012). "Not normal" classroom norms. In T. Y. Tso (Ed.), *Proceedings of the 36th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, p. 300).

Marton, F., & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Lawrence Erlbaum Associates.

Mason, J., & Pimm, D. (1984). Generic examples: Seeing the general in the particular. *Educational Studies in Mathematics*, *15*(3), 277–289.

Mehrabian, A. (2009). *Nonverbal communication*. Transaction Publishers.

Merriam-Webster. (n.d.). *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved March 23, 2020, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/objective

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2012). The unusual baker. *Teaching Children Mathematics*, *18*(5), 278–280.

National Council of Teachers of Mathematics. (NCTM). (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Author.

O'Connor, K. (2009). *How to grade for learning*. Corwin.

Peper, E., & Lin, I. (2012). Increase or decrease depression: How body postures influence your energy level. *Biofeedback*, *40*(3), 125–130.

Pólya, G. (1945). *How to solve It*. Princeton University Press.

Race, P. (2010). *Making learning happen: A guide for post-compulsory education*. Sage.

Romagnano, L. (2001). The myth of objectivity in mathematics assessment. *Mathematics Teacher*, *94*(1), 31–37.

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. Academic Press.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, *21*(1), 43–69.

Smith, M., & Stein, M. K. (2011). *5 Practices for orchestrating productive mathematics discussions*. National Council of Teachers of Mathematics.

Smith, M., & Stein, M. K. (2018). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions* (2nd ed.). National Council of Teachers of Mathematics.

Staples, M. (2007). Supporting whole-class collaborative inquiry in a secondary mathematics classroom. *Cognition and Instruction*, *25*(2–3), 161–217.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well*. Prentice Hall.

Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press.

Urdan, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, *65*(3), 213–243.

Vogler, K. (2008, Summer). Asking good questions. *Educational Leadership*, *65* (online only). http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer08/vol65/num09/toc.aspx

Wells, K. (2014). *A conversation–gesture approach to recognising mathematical understanding in group problem solving (teaching from the sidelines)* [Unpublished doctoral thesis]. Simon Fraser University.

Wilson, V., & Peper, E. (2004). The effects of upright and slumped postures on the recall of positive and negative thoughts. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *29*(3), 189–195.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, *27*(4), 458–477.

Zager, T. (2017). *Becoming the math teacher you wish you'd had: Ideas and strategies from vibrant classrooms*. Stenhouse Publishers.

Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2008). *Teaching mathematics as storytelling*. Sense Publishers.

OKUL TEMELLİ
KONSÜLTASYON EĞİTİM PROGRAMI

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Ankara

2024

OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYON EĞİTİM PROGRAMI

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-972-7
e-ISBN : 978-605-170-973-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Mizanpaj : Anı yayıncılık
Kapak : Anı yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYON EĞİTİM PROGRAMI
ASLAN, Abdullah Mücahit - GÜVEN, Mehmet
Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, viii+ 224 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-972-7
e-ISBN : 978-605-170-973-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Rehberlik, Eğitim, Eğitim Programı
Rehberlik, Eğitim, Eğitim Programı, Programın Amacı, Programın Geliştirilme Süreci, OTKEP'in Dayanakları, Uzman Görüşü Alınması, Pilot Uygulama, Programın Kapsamı, Programın Genel Özellikleri, Oturumlar

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

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Eğitim sürecinde öğrencinin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişiminin desteklenmesine, hayatta karşılaşabileceği zorlukları aşmasına ve potansiyelini geliştirmesine yardımcı olunması konusunda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemi ve katkısı yadsınamaz. Eğitim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının bir kısmı doğrudan öğrenciye yönelik, bir kısmı da öğrenciye dolaylı yardımı içeren ve hizmetlerin etkililiğinin artırılmasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. İlgili literatürde dolaylı hizmetler olarak adlandırılan çalışmalar içinde yer alan konsültasyon hizmetleri, öğrencinin eğitimi ve gelişiminden sorumlu kişilerin uygun ve ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarında ve böylece öğrenciye daha etkili ve doğru bir rehberlik hizmetinin sunulmasında önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda okul psikolojk danışmanlarının konsültasyon çalışmalarına ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilerek bu konudaki yetkinlik algılarının ve inançlarının artırılması önemli görülmektedir. Bu konuda katkı sağlamayı amaçlayan bu kitapta, yarı deneysel bir çalışmayla etkililiği sınanmış Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı ve içerikleri yer almaktadır. Kitabın ilk bölümünde programın amacı, geliştirilme süreci, kapsamı, genel özellikleri ve uygulanmasında dikkat edilecek hususlara; ikinci bölümünde ise uygulama oturumlarına ve içeriklerine yer verilmiştir. Oldukça kapsamlı bir literatüre dayalı bu kitabın ve programın, psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon çalışmaları konusunda mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmek ve bu konudaki yetkinlik inancını artırmak isteyen psikolojik danışmanlar ve danışman adayları için önemli bir kaynak olması umulmaktadır. Ayrıca oturumlarda kullanılan web 2.0 araçları, programa web temelli interaktif bir özellik kazandırmıştır.

Bu kitap Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN'ın, Prof. Dr. Mehmet GÜVEN danışmanlığında hazırladığı "Okul temelli konsültasyon eğitim programının okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine etkisi" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Kitabın basım ve dağıtımını gerçekleştirerek okuyucularla buluşturan Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
e-posta: mehmetguven@gazi.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN
e-posta: abdullahmucahit71@gmail.com

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN

Lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında (2014); yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında (2017); doktora eğitimini ise Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında (2022) tamamlamıştır. Akademik çalışma hayatına 2014 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak başlamıştır. Daha sonra lisansüstü eğitim amacıyla gittiği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında 2014-2022 yılları arasında Araştırma Görevlisi olarak çalışmıştır. Araştırmacı, şu anda Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde (1985); yüksek lisans eğitimini İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik programında (1990); doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında (1996) tamamlamıştır. 1986-1987 yılları arasında Amasya Rehberlik ve Araştırma Merkezinde psikolojik danışman, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde sırasıyla araştırma görevlisi (1987-1992), öğretim görevlisi (1992-1997) ve öğretim üyesi (1997-2003) olarak çalışmıştır. 2003 yılında Gazi Üniversitesinde Yrd. Doç. Dr. olarak göreve başlayan yazar, doçentliğini 2005 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında almış ve 2011 yılında aynı alanda profesörlük kadrosuna atanmıştır. Halen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İ Ç İ N D E K İ L E R

1. BÖLÜM 1

GİRİŞ 1

Programın Amacı 1

Programın Geliştirilme Süreci 1

OTKEP'in Dayanakları 1

Uzman Görüşü Alınması 6

Pilot Uygulama 7

Programın Kapsamı 8

Programın Genel Özellikleri 12

Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar 13

Kaynaklar 16

2. BÖLÜM 19

PROGRAMIN OTURUMLARI 19

1. Oturum 19
2. Oturum 44
3. Oturum 69
4. Oturum 104
5. Oturum 123
6. Oturum 142
7. Oturum 173
8. Oturum 194
9. Oturum 209

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı'nın amacı, geliştirilme süreci, kapsamı, genel özellikleri ve uygulanmasında dikkat edilecek hususlar açıklanmıştır.

1. Programın Amacı

Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı (OTKEP), psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının konsültasyona ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini artırarak konsültasyon hizmetlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeye ilişkin kapasitelerine duydukları inanç düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bir başka ifadeyle OTKEP'in amacı, psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini artırmaktır.

2. Programın Geliştirilme Süreci

2.1. OTKEP'in Dayanakları

OTKEP'in kuramsal temelini Bandura (1977) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram (SBK) oluşturmaktadır. OTKEP'in amacının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyini geliştirmek olması dolayısıyla SBK'nın tanımladığı öz-yetkinlik ve kaynaklarına ilişkin teorik çerçeve OTKEP'in temelini oluşturmuştur.

Bandura (1977) tarafından öz-yetkinlik, bireyin belli bir görevi ya da performansı başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmıştır. Kişinin öz-yetkinlik düzeyini belirleyen dört temel bilgi kaynağı bulunmaktadır (Bandura, 1986). Bu kaynaklardan edinilen bilgiler ve deneyimler ara-

cılığıyla bireyin kapasitesine duyduğu inanç düzeyi biçimlenmektedir. Bu kaynakların başında *performans başarıları/ustalık deneyimleri* gelmektedir. Performans başarıları, bireyin ilgili görev ya da aktiviteyle ilgili geçmiş deneyimlerinden elde ettiği bilgileri içermektedir. Geçmiş deneyimler başarılı ise ilgili göreve ilişkin öz-yetkinlik değerlendirmeleri olumlu olacak; geçmiş deneyimler başarısız ise ilgili göreve ilişkin öz-yetkinlik değerlendirmeleri olumsuz olacaktır (Bandura, 1986). Performans başarıları bireylerin öz-yetkinliklerine ilişkin çıkarımlarında kullandıkları en temel ve en etkili bilgi kaynağıdır (Bandura, Adams & Beyer, 1977) . Diğer bilgi kaynağı ise *dolaylı deneyimdir.* Dolaylı deneyimler, bireyin kendine benzeyen veya kendisi gibi olan kişilerin belli bir görev ya da aktivitedeki performanslarını gözlemlemesi ve kendi öz-yetkinliğine dair çıkarımlarda bulunmasını ifade etmektedir. Eğer model alınan benzer kişi o faaliyette başarısız olursa birey kendisinin de başarısız olabileceğini düşünerek öz-yetkinlik düzeyinde düşüşler yaşanacak; eğer model alınan kişi ilgili faaliyette başarılı olur ise kendisinin de başarılı olabileceğini düşünerek öz-yetkinlik düzeyinde artışlar görülecektir (Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980). Bandura'ya (1986) göre dolaylı deneyimler, doğrudan bir kaynak olan ustalık deneyimleri/performans başarılarına kıyasla daha zayıf bir kaynak olmakla birlikte öz-yetkinlik algıları üzerinde kalıcı etkileri bulunmaktadır. Üçüncü bilgi kaynağı ise *sözel ikna*dır. Sözel ikna, belli bir aktivite alanında bireyin sahip olduğu kapasiteye bireyi inandırmak için diğerlerinin sözel geri bildirim vermesi, övgü, cesaretlendirme veya moral verici bir konuşma yapmasıyla ya da tam tersi olumsuz sözel tepkiler vermesiyle sağlanacak bir kaynaktır. Sözel ikna diğer öz-yetkinlik kaynaklarına kıyasla kullanımı kolay bir bilgi kaynağıdır. Yalnız başına kullanımı öz-yetkinlik düzeyleri üzerinde çok etkili olmamakla birlikte performansın sonuçlarıyla birlikte kullanılması etkisini artırmaktadır (Bandura, 1986). Dördüncü ve son öz-yetkinlik bilgi kaynağı ise *duygusal uyarılma*'dır. Bandura'ya (1997) göre bireyler bir faaliyet

ya da aktivite üzerinde çalışırken stres, gerginlik, kaygı gibi organizmayı rahatsız eden duyguları deneyimlerse o aktiviteye ilişkin öz-yetkinlik düzeyleri düşmektedir. Daha olumlu duyguların eşlik ettiği aktivitelere ilişkin öz-yetkinlik değerlendirmeleri daha olumlu olmaktadır. Bu bakımdan görev ya da aktivitelere eşlik eden olumsuz duyguların azaltılması olumlu duyguların artırılmasını sağlayacak yöntemeler veya tedbirler işe koşulmalıdır. Schunk'a (2012) göre insanlar öz-yetkinlik algılarını bu kaynakların sadece birinden elde ettikleri bilgilerle değil, birden fazla kaynaktan elde ettikleri bilgileri bir araya getirerek oluşturmaktadırlar.

OTKEP'te konsültasyon öz-yetkinliğinin artırılması sürecinde Sosyal Bilişsel Kuramda tanımlanan öz-yetkinliğin kaynaklarının uyarılması amaçlanmıştır. Bu amaca dönük olarak yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Öz-yetkinlik kaynaklarının OTKEP içerisinde hangi yaşantılar, teknik-strateji-yöntemler kullanılarak desteklendiği ve deneysel işleme entegre edildiği Tablo 1.1'de belirtilmiştir.

K A Y N A K L A R

Anton-LaHart, J. & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*, 41-62.

Aslan, A. M. (2022). *Okul temelli konsültasyon eğitim programının okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(3), 125–139.

Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research, 4*(1), 39–66.

Burkhouse, K. L. S. (2012). *Core competencies for training effective school consultants.* Ph.D. Dissertation, University of Maryland, College Park

Davis, K. M. (2003). Teaching a course in school-based consultation. *Counselor Education and Supervision, 42*, 275-286.

Dinkmeyer, D., ve Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York: Taylor & Francis.

Doughtery, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Guiney, M. C., & Zibulsky, J. (2017). Competent consultation: Developing self-efficacy for process and problem aspects of consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 27*(1), 52-71.

Hazel, C. E., Laviolette, G. T. & Lineman J. M. (2010). Training professional psychologists in school-based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(4), 235–243

Ingraham, C. L. (2000). Consultation through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. School Psychology Review, 29(3), 320–34

Meyers, J. (2002). A 30 year perspective on best practices for consultation training Journal of Educational and Psychological Consultation, 13(1-2), 35-54.

Newell, M. L., & Newell, T. (2018). Analyzing the effect of consultation training on the development of consultation competence. *Contemporary School Psychology, 22*(1), 40–50.

Newman, D. S., Barrett, C. A. & Hazel, C. E. (2015). *School consultation practices in the early career: Does training matter? Consulting Psychology Journal, 67*(4), 326–347.

Parsons, R. D. & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation.* Belmont: Thomson.

Rosenfield, S., & Gravois, T. A. (1993). Educating consultants for applied clinical and educational settings. J. E. Zins, T. R. Kratochwill ve S. N. Elliott (Eds.*). Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings* içinde (s. 373-393). San Francisco: Jossey-Bass.

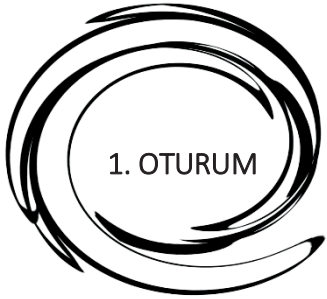
Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* içinde (s. 101–123). American Psychological Association.

Wellman, F. E., & Moore, E. J. (1975). Pupil personnel services: A handbook for program development and evaluation. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Zins, J. E., ve Erchul, W. P. (2004). Best practices in school consultation. A. Thomas and J. Grimes (Ed.), *Best Practices in School Psychology IV* içinde (s. 625-643). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

2 . B Ö L Ü M

PROGRAMIN OTURUMLARI



Amaç	Tanışmak, program hakkında bilgilendirmek, amaç ve beklentileri belirlemek, konsültasyon hizmeti hakkında bilgi sahibi olmak
Kazanımlar	1- Grupta yer alan diğer üyelerle tanışır. 2- Programın amacı, kuralları ve özelliklerini bilir. 3- Grup çalışması sürecine ilişkin beklenti ve amaçlarını belirtir. 4- Konsültasyonun PDR hizmetleri içindeki yerini fark eder. 5- Konsültasyon hizmetini tanır. 6- Konsültasyonun temel özelliklerini açıklar. 7- Konsültasyon hizmetindeki üçlü ilişki yapısını kavrar. 8- Konsültasyon hizmetinin önemini ve gereğini fark eder.
Süre	90 dk+15 dk (Mola)+90 dk
Araç-Gereçler	1-Program Tanıtım Formu 2-Grup Kontratı Formu 3-Etkinlik Bilgi Notu-1 4-Çalışma Yaprağı-1 (Amaçlarım) 5-Çalışma Yaprağı-2 (Konsültasyon Hazırbulunuşluğu)

	6-Çalışma Yaprağı-3 (Konsültasyon Üçlü İlişki Doğası) 7-Worwall Web 2.0 Aracı 8-Torba/Kutu
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1-Program Tanıtım Formu ve Etkinlik Bilgi Notu-1'deki bilgiler sürecin ilgili basamağında sunulmak üzere, oturum öncesinde lider tarafından gözden geçirilmelidir. 2-Grup Kontratı Formu, Çalışma Yaprağı-1, Çalışma Yaprağı-2 ve Çalışma Yaprağı-3 lider tarafından grup üyelerinin sayısı kadar çoğaltılır ve oturum öncesinde grup üyelerine dağıtımı yapılır. 3-Wordwall web sitesinde yer alan "Çarkıfelek" interaktif şablonu lider tarafından üye sayısı kadar numaralandırılarak sürecin ilgili basamağında kullanılmak üzere oturum öncesinde hazır hale getirilir. 4-Lider tarafından üzerinde grup üyesi kadar rakam yazan kartlar hazırlanır, kartlar katlanır ve bir torbaya/kutuya konur.
Süreç (Uygulama Basamakları)	1-Aşağıdaki açıklama yapılarak oturuma giriş yapılır: *"Değerli katılımcılar, 9 hafta sürecek olan Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı'nın ilk oturumuna hoş geldiniz. Birbirimizi tanımamız ve merakımızı gidermemiz amacıyla bir tanışma etkinliği ile başlamak istiyorum. Bu etkinlikte öncelikle 4'erli gruplar oluşturacağız. Bunun için her üyeye, karışık bir sırada üye sayısınca hazırladığım, sayı kartlarını vereceğim ve bu kartları etkinliğin sonuna kadar yanınızda bulunduracaksınız. Daha sonra worwall adındaki Web 2.0 aracı üzerinden "çarkıfelek" adındaki çarkı çevireceğim. Çarkta gelen sayı kime aitse ilk grubun ilk üyesi o kişi olacak. Bu şekilde gruplardaki dörder üye belirlenmiş olacak. Gruplar belirlendikten sonra gruplardaki her üye diğer üç üyeye 5dk boyunca şu başlıklarda kendisini tanıtacaklar: (1)isim, (2)çalıştığı kurum, (3)doğum yeri,(4) bir hobi ya da ilgi alanı, (5)hayatındaki "İyi ki" lerden birisi. Süre sonunda ben her gruptaki üyelerinin sayı kartlarını bir araya toplayarak kura çekeceğim ve kurada çıkan grup üyesi kendini ve diğer üç üyeyi tüm gruplara hitaben ayağa kalkarak ve yüksek sesle, herhangi bir yardım almadan tanıtacak. Bu*

	tanışma etkinliğinde önemli ve eğlenceli olan tanışırken gruptaki diğer üyelerin bilgilerini hafızada uzun süre tutabilmektir. Bu şekilde tüm üyeler birbirini tanımış olacaklar. En sonda da ben size kendimi bu başlıklarda tanıtacağım. Hadi başlayalım ☺" 2-Açıklamanın ardından her üyeye bir sayı kartı verilir. Sayı kartı verme işlemi tamamlandığında tanışma etkinliği başlatılır. 3-Grupların tanıtımı tamamlandıktan sonra lider de belirtilen başlıklarda kendisini tanıtır ve tanışma etkinliği sonlandırılır. 4-Tanışma etkinliğinin tamamlanmasının ardından aşağıdaki sorular üyelere yöneltilerek tanışma etkinliği değerlendirilmesi sağlanır: • Tanışma etkinliğini yaparken neler yaşadınız? • Diğer katılımcılarla ortak noktalarınız neler? • Tanışma etkinliğinin size ve sürece nasıl bir katkısı olduğunu/olacağını düşünüyorsunuz? 5-Üyelerin paylaşımlarından sonra üyelere oturumun amaçları açıklanır. 6-Oturumun amaçları açıklandıktan sonra Program Tanıtım Formu'ndaki OTKEP'e ilişkin tanıtıcı bilgiler lider tarafından üyelere açıklanır. Daha sonra üyelerin soruları ya da eklemek istedikleri varsa bunlar üzerinde durulur. 7-Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra Grup Kontratı Formu üyelerle paylaşılır ve üyelerin kontrata ilişkin soru ya da eklemek istedikleri varsa paylaşmaları sağlanır. Paylaşımlar sonrasında oturum öncesinde dağıtımı yapılan Grup Kontratı Formlarının üyeler tarafından imzalanması istenir. İmzalı formlar lider tarafından toplanır. 8-Grup Kontratı sürecinin tamamlanmasının ardından programın genel amacı hatırlatıldıktan sonra üyelerin bu genel amaçla tutarlı olarak programın sonunda ulaşmayı hedefledikleri bireysel amaçlarını belirlemeleri istenir. Bunun için oturumun başında dağıtılan Çalışma Yaprağı-1'i doldurmaları için üyelere yeterli süre verilir.

Kaynaklar

Akman, Y. (1994). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde verilen konsültasyon hizmetlerinin yeri ve önemi. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, 3*, 984-993.

ASCA. (2003). The ASCA national model: A framework for school counseling programs. *Professional School Counseling*, 165-168.

Aslan, A. M. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aslan A.M. & Güven, M. (2021). Okul temelli konsültasyon hizmetlerinin telekomünikasyon teknolojileriyle entegrasyonu: Telekonsültasyon. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 7(1), 17-31

Aslan, A.M. & Güven, M. (2022). *Vaka ve araştırma örnekleriyle psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon*. Ankara: Anı.

Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century.* New Jersey: Prentice Hall.

Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. F. (2004). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Davis, K. M. (2005). School-based consultation. . In C. A. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice* (pp. 297-326). Boston: Lahaska Press.

Dinkmeyer, D. (1968). The counselor as consultant: Rationale and procedures. *Elementary School Guidance & Counseling, 2*(3), 187-194.

Güven, M. (2007). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetleri. In A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.(8. Basım)*. Ankara: Gül Yayınevi.

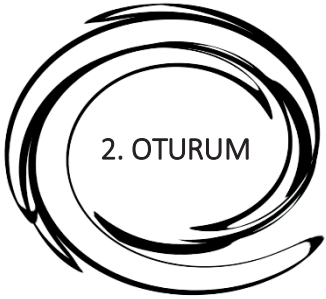
Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Muro, J. J., & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: A practical approach*: Brown & Benchmark.

Parsons, R. D., & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation*: Cengage Learning.

Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in school*. Boston: Allyn & Bacon.

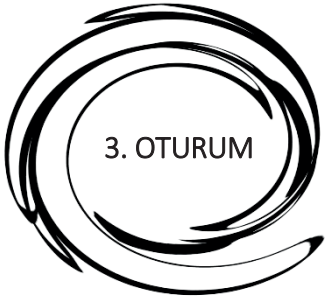
Zins, J. E. (1993). Enhancing consultee problem-solving skills in consultative interactions. *Journal of Counseling & Development, 72*(2), 185-190.



Amaç	Konsültan rolleri, becerileri ve konsültasyon türleri hakkında bilgi sahibi olmak ve konsültasyon hizmetini diğer yardım hizmetlerinden ayırt etmek
Kazanımlar	1- Konsültan rollerini tanır. 2- Konsültanın sahip olması gereken becerileri açıklar. 3- Literatürde yer alan çeşitli konsültasyon türlerini tanır. 4- Konsültasyon hizmetini diğer yardım hizmetlerinden ayrıştırır. 5- Yürüttüğü konsültasyon çalışmalarına örnekler verir.
Süre	90 dk+15 dk+90 dk
Araç-Gereçler	1- Etkinlik Bilgi Notu-1 (Konsültan Becerileri) 2- Etkinlik Bilgi Notu-2 (Literatürdeki Çeşitli Konsültasyon Türleri) 3- Etkinlik Bilgi Notu-3 (Konsültan Rolleri) 4- Etkinlik Bilgi Notu-4 (Konsültasyon Hizmetinin Diğer Yardım Hizmetleriyle Karşılaştırılması) 5- Etkinlik Bilgi Notu-5 (Bulmaca Etkinliği Cevapları) 6- Çalışma Yaprağı-1 (Modlara Göre Vaka Çözümleme) 7- Çalışma Yaprağı-2 (Bulmaca Etkinliği) 8- Çalışma Yaprağı-3 (Konsültasyon Deneyimi Ödevi) 9- Wordwall Web 2.0 Aracı 10- Torba/Kutu

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1- Etkinlik Bilgi Notu-1, Etkinlik Bilgi Notu-2, Etkinlik Bilgi Notu-4 ve Etkinlik Bilgi Notu-5'teki bilgiler sürecin ilgili basamağında sunulmak üzere, oturum öncesinde lider tarafından gözden geçirilmelidir. 2- Çalışma Yaprağı-1 vaka çalışmasında oluşturulacak grup sayısı kadar çoğaltılmalıdır. 3- Çalışma Yaprağı-2 ve Çalışma Yaprağı-3 ise üye sayısı kadar çoğaltılarak sürecin ilgili basamağında üyelere dağıtılmak üzere hazır hale getirilir. 4- Worwall web sitesinde yer alan "Rastgele kartlar" interaktif şablonu lider tarafından üye sayısı kadar numaralandırılarak sürecin ilgili basamağında kullanılmak üzere oturum öncesinde hazır hale getirilir. 5- Lider tarafından üzerinde grup üyesi kadar rakam yazan kartlar hazırlanır, kartlar katlanır ve bir torbaya/kutuya konur.
Süreç (Uygulama Basamakları)	1- Üyelerle birlikte bir önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılarak oturuma giriş yapılır: *"Değerli katılımcılar, bugünkü oturumumuzda öncelikle literatürdeki çeşitli konsültasyon türleri, konsültasyon hizmeti verebilmek için okul psikolojik danışmanının/konsültanın sahip olması gereken beceriler, konsültasyon sürecinde üstlendiği roller ile konsültasyonun diğer yardım hizmetleriyle karşılaştırılması üzerinde çalışacağız."* 2- Konsültan becerilerine yönelik aşağıdaki sorular üyelere yöneltilerek etkileşim başlatılır: • Sizce konsültan olarak bir psikolojik danışmanın hangi becerilere sahip olması gerekmektedir? • Bu becerilere sahip olmak konsültana neler sağlar? 3- Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra konsültan becerilerine ilişkin Etkinlik Bilgi Notu-1'de yer alan konuya

	ilişkin bilgiler üyelerle paylaşılır. Üyelerin varsa soruları ya da eklemek istedikleri üzerinde durulur. 4- Aşağıdaki sorular üyelere yöneltilerek konsültasyon türlerine geçiş sağlanır: • Daha önce işittiğiniz bir konsültasyon türü var mı? Ya da tahminleriniz neler? 5- Üyelerin sorulara ilişkin cevapları alındıktan sonra konsültasyon türlerine ilişkin Etkinlik Bilgi Notu-2'de yer alan bilgiler üyelerle paylaşılır. 6- Üyelere aşağıdaki sorular yöneltilerek süreç devam ettirilir: • Yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarını düşündüğünüzde bireysel ya da grup konsültasyonlarından hangilerine daha çok yer veriyorsunuz? Neden? • Yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarını düşündüğünüzde konsültasyon modlarından hangilerine daha çok yer veriyorsunuz? Neden? • Yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarını düşündüğünüzde doğasına göre konsültasyon modellerinden hangilerine daha çok yer veriyorsunuz? Neden? • Yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarını düşündüğünüzde odağına göre konsültasyon modellerinden hangilerine daha çok yer veriyorsunuz? Neden? 7- Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra lider tarafından aşağıdaki açıklama yapılır: *"Şimdi konsültasyon modlarına ilişkin edindiğiniz bilgileri, uygulayarak pekiştireceğiniz bir vaka çalışması gerçekleştireceğiz. Öncelikle sizi beşerli gruplara ayıracağız. Daha sonra her grup aynı vaka üzerinde her bir konsültasyon moduna uygun nasıl müdahaleler gerçekleştirebilecekleri üzerinde çalışacak. Gruplar çalışmalarını tamamlandıktan sonra modlara göre grupların çalışmalarını sunmalarını isteyeceğim."* 8- Sayı kartları üyelere karışık sırada dağıtılır ve wordwall üzerinden oturum öncesinde tasarlanan "Rastgele kartlar" şablonu çalıştırılır. Öncelikle şablondaki kartlar



Amaç	Konsültasyon sürecinin aşamalarını ve bu aşamalarda yapılması gereken işlemleri anlamak, konsültasyon vakasında konsültasyon süreçlerini kullanmak
Kazanımlar	1-Konsültasyonun giriş aşamasını ve bu aşamalarda yapılacak işlemleri kavrar. 2-Konsültasyonun tanılama aşamasını ve bu aşamada yapılacak işlemleri kavrar. 3-Konsültasyonun uygulama aşamasını ve bu aşamada yapılacak işlemleri kavrar. 4-Konsültasyonun sonlandırma aşamasını ve bu aşamada yapılacak işlemleri kavrar. 5-Konsültasyon sürecinde veri toplama süreçlerinden nasıl ve ne zaman yararlanabileceğini fark eder. 6-Hipotetik bir konsültasyon vakasında konsültasyon süreçlerini kullanır.
Süre	90 dk+15 dk+90 dk
Araç-Gereçler	1-Etkinlik Bilgi Notu-1 (Giriş Aşaması) 2-Etkinlik Bilgi Notu-2 (Tanılama Aşaması) 3-Etkinlik Bilgi Notu-3 (Uygulama Aşaması) 4-Etkinlik Bilgi Notu-4 (Sonlandırma Aşaması) 5-Çalışma Yaprağı-1 (Tanılama Aşaması) 6-Çalışma Yaprağı-2 (Uygulama Aşaması)

	7-Çalışma Yaprağı-3 (Sonlandırma Aşaması) 8-Çalışma Yaprağı-4 (Konsültasyon Süreci Ev Ödevi) 9-Wordwall Web 2.0 Aracı 10- Torba/Kutu
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1-Etkinlik Bilgi Notu-1, Etkinlik Bilgi Notu-2, Etkinlik Bilgi Notu-3 ve Etkinlik Bilgi Notu-4'teki bilgiler sürecin ilgili basamağında sunulmak üzere, oturum öncesinde lider tarafından gözden geçirilmelidir. 2-Çalışma Yaprağı-1, Çalışma Yaprağı-2 ve Çalışma Yaprağı-3 grup çalışmasında oluşturulacak grup sayısı kadar çoğaltılarak sürecin ilgili basamağında gruplara dağıtılmak üzere hazır hale getirilir. 3-Wordwall web sitesinde yer alan "Kutuyu Aç" interaktif şablonu lider tarafından üye sayısı kadar numaralandırılarak sürecin ilgili basamağında kullanılmak üzere oturum öncesinde hazır hale getirilir. 4-Lider tarafından üzerinde grup üyesi kadar rakam yazan sayı kartları hazırlanır, kartlar katlanır ve bir torbaya/kutuya konur.
Süreç (Uygulama Basamakları)	1-Grup lideri tarafından üyelerin de katılımıyla bir önceki oturumun özeti yapılır. Ardından gönüllü üyelerin önceki hafta verilen ev ödevine ilişkin paylaşımda bulunmaları sağlanır. 2-Üyelerin paylaşımları tamamlandıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılarak oturuma giriş yapılır: *"Değerli katılımcılar, önceki iki oturumumuzda temel konsültasyon bilgileri üzerinde durmuştuk. Bugünkü oturumumuzda ise konsültasyon süreci ve bu sürecin aşamaları üzerinde duracağız. Böylece konsültasyon hizmetinin nasıl verilebileceği ve bu süreçte nelerin yapılması gerektiği konusunda birtakım bilgiler kazanacak, keyifli ve eğitici etkinlikler deneyimleyeceksiniz. Ayrıca her birinizin bugünkü oturumumuz boyunca dikkatinizi çeken bilgi, görüş, düşünce ve uy-*

	gulamalara ilişkin 5 küçük not almanızı ve bu notlarınızı oturumumuzun sonunda paylaşmanızı istiyorum." 3-Aşağıdaki sorular üyelere yönlendirilir: • Sizce konsültasyonun giriş aşamasında neler yapılması gerekir? Bu konudaki görüşleriniz ya da tahminleriniz nelerdir? 4-Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra konsültasyonun giriş aşamasına ilişkin Etkinlik Bilgi Notu-1'de yer alan bilgiler üyelerle paylaşılır. Üyelerin varsa soruları ya da eklemek istedikleri üzerinde durulur. 5-Paylaşımlar tamamlandıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılır: *"Şimdi biraz önce paylaştığım bilgilere örnek bir giriş oturumunu canlandıralım. Bu canlandırmada ben konsültan rolünü oynayacağım. İçinizden seçeceğimiz gönüllü bir grup üyesi ise konsültasyon alan kişi rolünü oynayacak. Konsültasyon alan kişi, birazdan size vereceğim konsültasyon vakasındaki öğretmen olacaktır. Böylece bir konsültasyon giriş oturumu nasıl yürütülür görmüş olacağız. Ayrıca bu örnek vakayı bundan sonraki aşamalarda da kullanacağız."* 6-Çalışma Yaprağı-1'de yer alan örnek konsültasyon vakası lider tarafından okunur. Gönüllü bir üyenin belirlenmesinin ardından rol oynama tekniği ile etkinlik gerçekleştirilir. 7-Rol oynama tamamlandıktan sonra aşağıdaki sorular üyelere yönlendirilerek süreç devam ettirilir: • Giriş oturumunun canlandırılması sırasında neleri fark ettiniz? • Canlandırma konsültasyonun giriş oturumunu kavramanızda etkili oldu mu? Nasıl? 8-Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra aşağıdaki soru yöneltilerek konsültasyonun tanılama aşamasına geçiş yapılır: • Yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarından hareketle sizce konsültasyonun tanılama aşamasında

Faz-4: Sonlandırma

Bu faz, konsültasyon için bir bitiş noktası belirlemeyi içermektedir. Burada önemli olan husus, konsültasyon sonlandırılırken doğru bir şekilde süreci noktalamaktır. Süreç başarılı olmasına rağmen doğru bir şekilde yapılmayan sonlandırmalar tüm kazanımları yok edebilir. Doğru olmayan sonlandırma durumları arasında tek taraflı sonlandırma, ani sonlandırma, konsültasyonun süresiz olması veya bir bitiş noktasının belirlenmemiş olması, herhangi bir tarafın katılımıyla konsültasyon sürecinin gereksiz uzatılması gibi durumları içermektedir (Dougherty, 2000). Konsültasyonu ani sonlandırmak konsültasyon alan kişinin şok yaşamasına neden olabilmekte ve sonraki konsültasyon almaya yönelik tutumları bundan olumsuz etkilenmektedir (French &Bell, 1999). Bu gibi durumlardan kaçınmak gerekmekte olup sonlandırmak için bir oturumun planlanması önerilmektedir. Bu aynı zamanda bir bitiş noktası olacak ve bu oturumda konsültanın süreçteki kazanımlar ve deneyimler hakkında bir rapor hazırlaması yerinde olacaktır (Aslan & Güven, 2022). Sonlandırma oturumunda gelecekteki konsültasyon fırsatları hakkında konuşmak ve böylece konsültasyon alan kişiye tekrar konsültasyon hizmeti almak istediğinde neler yapması, nerelere başvurması gerektiğinin ifade edilmesi, konsültasyon alan kişi üzerinde sonlandırmanın stresini de azaltabilecektir.

Kaynaklar

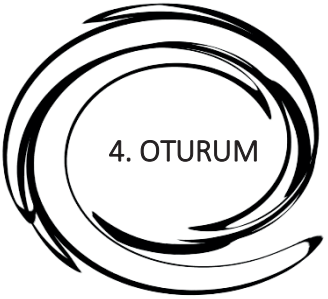
Aslan, A.M. & Güven, M. (2022). *Vaka ve araştırma örnekleriyle psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon*. Ankara: Anı.

Dougherty, A.M. (2000*). Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

French, W.L. & Bell, C.H. (1999) Organization development: Behavioural science interventions for organization improvement. Prentice-Hall, Upper Saddle River.

Kelley, R.E. (1981). *Consulting: The complete guide to a profitable career.* New York: Scribner's.

Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* içinde (s. 39-83). Chicago: Rand McNally.



Amaç	Davranışçı/Problem Çözme Konsültasyon Modelini (DKM) anlamak ve bu modeli konsültasyon vakasında kullanmak
Kazanımlar	1-DKM'nin temel özelliklerini kavrar. 2-DKM'nin türlerini kavrar. 3-DKM'de kullanılan teknikleri fark eder. 4-DKM'deki konsültan ve konsültasyon alan kişinin rollerini kavrar. 5-DKM'ye göre konsültasyon sürecini açıklar. 6-Konsültasyon sürecini problem çözme süreci olarak kavramsallaştırır. 7-Hipotetik bir konsültasyon vakasında DKM'yi kullanır.
Süre	90 dk+15 dk+90 dk
Araç-Gereçler	1-Etkinlik Bilgi Notu-1 (DKM) 2-Çalışma Yaprağı-1 (DKM Vaka Analizi) 3-Çalışma Yaprağı-2 (Eşleştirme Etkinliği) 4-Worwall Web 2.0 Aracı 5-Torba/Kutu 6-Akıllı Telefon
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1-Etkinlik Bilgi Notu-1'deki bilgiler sürecin ilgili basamağında sunulmak üzere, oturum öncesinde lider tarafından gözden geçirilmelidir. 2-Çalışma Yaprağı-1 sürecin ilgili basamağında üyelere dağıtılmak üzere hazır hale getirilir.

	3- Eşleştirme etkinliği çevrimiçi olarak wordwall platformunda uygulanacaktır. Bunun için sürecin ilgili basamağında üyelerin akıllı telefonlarıyla eşleştirme etkinliğine bağlanabilmeleri için gerekli olan "https://wordwall.net/tr/resource/57080049" wordwall linki tüm üyelerin e-posta adreslerine gönderilmek veya oluşturulan mesajlaşma gruplarında paylaşılmak üzere hazır hale getirilir. 4- Lider tarafından oluşturulacak grup sayısı kadar farklı renk belirlenir. Bu renklerden gruplarda olması istenen üye sayısı kadar kartlara yazılarak renk kartları oluşturulur ve bu renk kartları torbaya/kutuya konur.
Süreç (Uygulama Basamakları)	1- Grup lideri tarafından üyelerin katılımıyla bir önceki oturumun özeti yapılır. Daha sonra bir önceki oturumda verilen ev ödevine ilişkin yapılan çalışmalar gönüllü üyeler tarafından paylaşılır. Üyelerin varsa soruları ya da söyleyecekleri üzerinde durulur. 2- Üyelerin paylaşımları tamamlandıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılarak oturuma giriş yapılır: *"Bugünkü oturumumuzda konsültasyon sürecinde sizler için adeta bir yol haritası niteliğinde olan kuram temelli modellerden DKM'ye ilişkin bazı bilgiler edineceksiniz. Sonrasında edindiğiniz bu bilgileri pekiştirerek kavrayacağınız ve uygulayacağınız sizler için hazırlanmış keyifli ve öğretici bir etkinliğe katılacaksınız."* 3- Lider tarafından aşağıda yer alan, üyelerin ön bilgilerini yoklayıcı nitelikteki sorular yöneltilerek etkileşim/tartışma süreci başlatılır: • Davranışçı psikolojik danışma kuramının temel özelliklerine ve tekniklerine ilişkin neler biliyorsunuz? Paylaşabilir misiniz? • DKM'ye ilişkin herhangi bir bilginiz var mı? Varsa nelerdir? 4- Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra Etkinlik Bilgi Notu-1'de yer alan DKM'ye ilişkin bilgiler üyelerle paylaşılır. Üyelerin varsa soruları ya da eklemek istedikleri üzerinde durulur. 5- Sorulara ilişkin üyelerin paylaşımları alındıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

	"Değerli katılımcılar şimdi sizlerle çevrimiçi bir eşleştirme etkinliği gerçekleştireceğiz. Bu etkinlikte oturum boyunca üzerinde çalıştığımız kavramları tanımlarıyla eşleştirmenizi bekliyorum. Bunun için daha önce wordwall platformunda oluşturulmuş eşleştirme etkinliğine sizleri yönlendirecek linki sizlerle paylaşacağım. Daha sonra sizler akıllı telefonlarınızı kullanarak bu linkten eşleştirme etkinliğine bağlanacaksınız. Eşleştirme etkinliğini kim en kısa sürede en çok doğru eşleştirmeyle tamamlarsa o kazanmış olacak. Hadi o zaman, hazırsanız başlayalım ve sonuçları görelim☺ " 6- Açıklamanın ardından eşleştirme etkinliğine bağlanabilmeleri için wordwall linki üyelerle paylaşılır ve eşleştirme etkinliğinin tamamlanması için üyelere yeterli süre verilir. 7- Üyelerin tamamı eşleştirme etkinliğini tamamladığında en kısa sürede ve en çok doğru yanıtla tamamlayan üye belirlenir ve tüm grup üyeleri tarafından alkışlanır. 8- Süreç aşağıdaki tartışma sorularıyla devam ettirilir: • Eşleştirme etkinliğini nasıl buldunuz? • Oturum boyunca DKM'ye ilişkin neleri fark ettiniz? • DKM'nin türlerini düşündüğünüzde daha önce hangilerini kullandığınızı fark ettiniz? • DKM'nin Davranışçı psikolojik danışma kuramıyla ilişkisine ilişkin neler düşünüyosunuz? 9- Katılımcıların paylaşımları tamamlandıktan sonra aşağıdakine benzer bir açıklama ile oturumun ilk bölümü sonlandırılır: *"Değerli katılımcılar, bu haftaki oturumumuzun ilk bölümünde DKM üzerinde çalıştık. Böylece konsültasyon sürecinde size yol gösterecek, size rehberlik edecek kuram temelli bir modele ilişkin önemli bilgiler edinmiş oldunuz. Ayrıca edinilen bilgileri bir eşleştirme etkinliği ile pekiştirmiş oldunuz."* Oturumun ikinci bölümüne 15 dk aradan sonra başlanacağı belirtilerek ilk bölüm tamamlanır. 10- Oturumun ikinci bölümüne şu açıklamalarla başlanır: "*Değerli katılımcılar oturumumuzun ikinci kısmında DKM'nin konsültasyon süreci üzerinde çalışacağız. Sonrasında hipote-*

Kaynaklar

Aslan, A.M. & Güven, M. (2022). *Vaka ve araştırma örnekleriyle psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon*. Ankara: Anı.

Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy.* New York: Plenum.

Crothers, L. M., Hughes, T. L., & Morine, K. A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals.* Routledge/Taylor & Francis Group.

Dougherty, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Hawryluk, M. K., & Smallwood, D. L. (1986). Assessing and addressing consultee variables in schoolbased behavioral consultation. *School Psychology Review, 15*(4), 519–528.

Henning-Stout, M. (1993). Theoretical and empirical bases of consultation. *J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Elliott (Eds.), Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings* içinde (s. 15–45). Jossey-Bass.

Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Carrington Rotto, P. (1995). Best practices in school-based behavioral consultation. *A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology-III* içinde (pp. 519–537). Washington, DC: National Association for School Psychologists.

Russell, M. L. (1978). Behavioral consultation: Theory and process. *The Personnel and Guidance Journal*, *56*(6), 346-350.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology, 30*(2), 117–139.

Sheridan, S. M., & Colton, D. L. (1994). Conjoint behavioral consultation: A review and case study. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 5*(3), 211–228.

Vernberg, E. M., & Reppucci, N. D. (1986). Behavioral consultation. F. V. Mannino, E. J. Trickett, M. F. Shore, M. G. Kidder, & G. Levin (Eds.), *Handbook of mental health consultation* içinde (s. 49–80). National Institute of Mental Health.

Wallace, W. A., & Hall, D. L. (1996). *Psychological consultation: Perspectives and applications.* Brooks/Cole.



Amaç	Ruh Sağlığı Konsültasyon Modelini (RSKM) anlamak ve bu modeli konsültasyon vakasında kullanmak
Kazanımlar	1- RSKM'nin temel özelliklerini kavrar. 2- RSKM'de konsültan ve konsültasyon alan kişinin rollerini kavrar. 3- RSKM'nin psikodinamik temelini fark eder. 4- RSKM'nin türlerini örnek vakalar aracılığıyla kavrar. 5- Konsültasyon alan kişiye ait zorluk kaynaklarını fark eder. 6- RSKM'ye göre konsültasyon sürecini açıklar. 7- Hipotetik bir konsültasyon vakasında RSKM'yi kullanır.
Süre	90 dk+15 dk+90 dk
Araç-Gereçler	1- Etkinlik Bilgi Notu-1 (RSKM) 2- Çalışma Yaprağı-1 (RSKM Vaka Analizi) 3- Çalışma Yaprağı-2 (Bilgi Yarışması Etkinliği) 4- Kahoot Web 2.0 Aracı 5- Akıllı Telefon
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1- Etkinlik Bilgi Notu-1'deki bilgiler sürecin ilgili basamağında sunulmak üzere, oturum öncesinde lider tarafından gözden geçirilmelidir. 2- Çalışma Yaprağı-1 grup sayısı kadar çoğaltılır ve sürecin ilgili basamağında gruplara dağıtılmak üzere hazır hale getirilir 3- Bilgi yarışması etkinliği çevrimiçi olarak kahoot platformunda uygulanacaktır. Lider tarafından öncelikle

	"https://kahoot.com/schools-u/" linkinden kahoot hesabı açılmalıdır. Sonrasında lider tarafından sürecin ilgili basamağında "https://play.kahoot.it/v2/?quizId=4bb6ae01-c051-4c76-b4f0-18c90011c23c" adresinden "Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli" isimli kahoota giriş yapılarak üyelerin bilgi yarışmasına bağlanabilmeleri için kahoot pin numarası üyelerle paylaşılmak üzere hazır hale getirilmelidir.
Süreç (Uygulama Basamakları)	1- Lider tarafından üyelerin de katılımıyla bir önceki oturumun özeti yapılır. 2- Paylaşımlar tamamlandıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılarak oturuma giriş yapılır: *"Değerli katılımcılar, OTKEP'in bir önceki oturumunda konsültasyonun kuram temelli modellerinden olan DKM üzerinde çalışmıştık. Bu haftaki oturumumuzda ise kuram temelli modellerden bir diğeri olan RSKM üzerinde çalışacağız. İlk bölümde RSKM'nin temel özellikleri, psikodinamik temeli, tarafların rolleri, RSKM'nin türleri, konsültasyon alan kişinin zorluk kaynakları üzerinde duracağız. Hazırsanız başlayalım. "* 3- Aşağıdaki sorular üyelere yöneltilir: • RSKM'ye ilişkin herhangi bir ön bilginiz var mı? Varsa bunlar nelerdir? Paylaşabilir misiniz? 4- Grup lideri tarafından Etkinlik Bilgi Notu-1'de yer alan RSKM'ye ilişkin bilgiler üyelerle paylaşılır. Üyelerin varsa soruları ya da eklemek istedikleri üzerinde durulur. 5- Paylaşımların ardından üyelere aşağıdaki sorular yöneltilerek süreç devam ettirilir: • RSKM'ye ilişkin neleri fark ettiniz? • RSKM'nin türlerini düşündüğünüzde daha önce hangilerini kullandığınızı fark ettiniz? Örnek verebilir misiniz? • Konsültasyon alan kişinin zorluk kaynaklarını düşündüğünüzde en çok hangi tür zorlukları yaşayan kişilerle karşılaşıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz? 6- Sorulara ilişkin üyelerin paylaşımları alındıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılır: *"Değerli katılımcılar şimdi sizlerle çevrimiçi bir bilgi yarışması etkinliği gerçekleştireceğiz. Bu etkinlikte, oturum boyunca*

	üzerinde çalıştığımız RSKM'ye ilişkin bilgileri kullanarak size yöneltilen çoktan seçmeli ve doğru-yanlış türünde soruları cevaplamanızı bekliyorum. Böylece öğrenilen yeni bilgiler tekrarlanmış ve pekiştirilmiş olacak. Bunun için kahoot platformundaki bilgi yarışmasına sizleri yönlendirecek kahoot pin numarasını sizlerle paylaşacağım. Daha sonra sizler akıllı telefonlarınızı kullanarak bu linkten bilgi yarışmasına bağlanacaksınız. Adınızı girdikten sonra herkes soruları cevaplamaya başlayacak her soru için maksimum süre 20 sn olacak. Bilgi yarışması etkinliğini en çok doğru cevapla tamamlayan 3 kişiyi kahoot bize söyleyecek. Hadi o zaman, hazırsanız başlayalım ve sonuçları görelim☺ " 7- Açıklamanın ardından bilgi yarışması etkinliğine bağlanabilmeleri için kahoot pini üyelerle paylaşılır ve bilgi yarışması etkinliğinin tamamlanması için üyelere yeterli süre verilir. 8- Üyelerin tamamı bilgi yarışması etkinliğini tamamladığında sonuçlar paylaşılır ve en çok doğru yanıtı veren üye açıklanarak tüm üyeler tarafından alkışlanır. Sonrasında bilgi yarışması etkinliği ile ilgili üyelerin duygu ve düşünceleri alınır. 9- Katılımcıların paylaşımları tamamlandıktan sonra aşağıdakine benzer bir açıklama ile oturumun ilk bölümü sonlandırılır: *"Değerli katılımcılar, bu haftaki oturumumuzun ilk bölümünde sizlerle RSKM'yi tanımaya ve kavramaya çalıştık. Böylece kuram temelli bir konsültasyon modeli daha öğrenmiş ve kavramış oldunuz. İlk bölüm boyunca üzerinde durduğumuz konuları ise bir bilgi yarışması etkinliği ile pekiştirmiş oldunuz."* Oturumun ikinci bölümüne 15 dk aradan sonra başlanacağı belirtilerek ilk bölüm tamamlanır. 10- Oturumun ikinci bölümüne şu açıklamalarla başlanır: "*Değerli katılımcılar oturumumuzun ikinci kısmında RSKM konsültasyon süreci üzerinde duracağız. Sonrasında hipotetik bir vaka üzerinde RSKM süreçlerini uygulayabileceğiniz bir grup çalışması yapacağız. Hazırsanız başlayalım…"*

5. Somutlaştırma

Somutlaştırma, belirsiz ya da çok genel bir içeriği spesifik hale getirmek için kullanılan önemli bir iletişim becerisidir. Konsültasyon sürecinde konsültasyon alan kişiler, zaman zaman belirsiz ya da çok genel ya da birden fazla anlama gelebilecek kelimeler kullanabilmektedir. Bu gibi durumlarda konsültanlar, "bunu örneklendirebilir misin?", "bunu biraz daha açabilir misin/açıklayabilir misin?" gibi açık uçlu soruları kullanarak konsültasyon alan kişilerin konuyu daha fazla detaylandırmalarını ve açık hale getirmelerini sağlayabilmektedir. Ayrıca tarafları daha çok sürece odaklayacak, konsültasyon alan kişilerin zihnindeki karmaşıklığı ve belirsizliği giderilmesini sağlayarak kaygı ve çaresizlik hislerinin ortadan kaldırılmasını sağlayacaktır.

6. Özetleme

Özetleme, konsültasyon sürecinde konuşulan, çalışılan, ifade edilen duygu ve düşünceleri toparlamayı içeren bir beceridir. Özetleme, aynı zamanda süreçte konsültanın kontrolü tekrardan kazanmasını sağlayan bir beceridir. Konsültasyon alan kişi süreci tekeline aldığında ya da süreç konsültasyon odağından aşırı bir sapma gösterdiğinde konsültan, özetleme becerisine başvurarak süreci yeniden konsültasyon odağına çekebilecektir.

Kaynaklar

Dougherty, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions.* New York: Taylor & Francis.

Parsons, R. D. & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation.* Belmont: Thomson.



Amaç	Konsültasyon sürecindeki etik ilkelerin farkına varmak ve konsültasyon sürecine etkisini değerlendirmek; konsültasyon sürecinde kültürün etkisini fark etmek ve kültüre duyarlı stratejiler oluşturmak
Kazanımlar	1-Konsültasyon sürecindeki etik ilkeleri fark eder. 2-Etik ilkelerin konsültasyon sürecine etkisini değerlendirir. 3-Etik ikilemleri konsültasyon senaryoları üzerinden tartışır. 4-Kendi kültürel özelliklerinin farkına varır. 5-Konsültasyon alan kişi ve danışanların kültürel özelliklerini fark eder. 6-Kültürel farklılıkların konsültasyon sürecine etkisini değerlendirir. 7-Konsültasyon sürecinde uygulayabileceği kültüre duyarlı stratejiler oluşturur.
Süre	90 dk+15 dk+90 dk
Araç-Gereçler	1-Etkinlik Bilgi Notu-1 (Konsültasyonda Etik Konular) 2-Etkinlik Bilgi Notu-2 (Konsültasyonda Kültüre Duyarlılık) 3-Çalışma Yaprağı-1 (Etik İkilem İçeren Konsültasyon Vakaları) Çalışma Yaprağı-2 (Kültürel Değişkenlere İlişkin Görüşler ve Konsültasyona Etkisi)

Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1-Etkinlik Bilgi Notu-1 ve Etkinlik Bilgi Notu-2'deki bilgiler sürecin ilgili basamağında sunulmak üzere, oturum öncesinde lider tarafından gözden geçirilmelidir. 2-Çalışma Yaprağı-1 grup sayısı, Çalışma Yaprağı-2 ise üye sayısı kadar çoğaltılır ve sürecin ilgili basamağında üyelere dağıtılmak üzere hazır hale getirilir
Süreç (Uygulama Basamakları)	1-Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılır. Sonra bir önceki oturumda verilen ev ödevine ilişkin yapılan çalışmalar gönüllü üyeler tarafından paylaşılır. Üyelerin varsa soruları ya da söyleyecekleri üzerinde durulur. 2-Üyelerin sorulara yönelik paylaşımları alındıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılarak giriş yapılır: *"Değerli katılımcılar, bugünkü oturumumuzun ilk bölümünde konsültasyon uygulamalarında dikkat edilmesi gereken ne gibi etik konular bulunduğu ve bunların konsültasyon sürecine etkisi üzerinde duracağız."* 3-Aşağıdaki sorular üyelere yöneltilerek etkileşim başlatılır: • Etik kavramını nasıl tanımlarsınız? Aklınıza neler geliyor? Paylaşabilir misiniz? • Konsültan olarak bir psikolojik danışmanın hangi etik ilkelere uyması gerektiğini düşünüyorsunuz? • Etik ilkelere uymak sizce neden önemlidir? Neler söyleyebilirsiniz? 4-Üyelerin sorulara ilişkin paylaşımları tamamlandıktan sonra konsültasyonda etik konulara ilişkin Etkinlik Bilgi Notu-1'de yer alan bilgiler üyelerle paylaşılır. Üyelerin soruları veya eklemek istedikleri varsa üzerinde durulur. • Edindiğiniz bilgilerden hareketle konsültasyon sürecinde uyulması gereken etik kurallar ile psikolojik danışma sürecinde uyulması gereken etik kurallar arasındaki benzerlikler ve farklılıklara ilişkin neler söyleyebilirsiniz? 5-Lider tarafından aşağıdaki açıklama yapılır: *"Değerli katılımcılar, şimdi sizlerle konsültasyonda etik konularına ilişkin edindiğiniz bilgileri kullanabileceğiniz bir uygulama yapacağız. Sizleri öncelikle 4'erli gruplara ayıracak ve gruplara içerisinde etik ikilemler bulunan konsültasyon*

	vakaları vereceğim. Üzerinde çalıştığınız vakalarda hangi etik ilke ya da ilkelerin ihlal edildiğini, bu etik ihlalden dolayı kimlerin, nasıl bir zarar görebileceğini/gördüğünü, vakadaki konsültan yerinde siz olsaydınız böyle bir durumda ne yapabileceğinizi düşünmenizi, tartışmanızı bekliyorum. Hazırsanız başlayalım ☺" 6-Üyeler dörderli gruplara ayrılır ve bu gruplamaya uygun olarak çalışma masaları etrafında toplanmaları istenir. Sonrasında gruplara etik ikilemlerin olduğu vakaları içeren Çalışma Yaprağı-1 dağıtılır ve üzerinde çalışmaları için gruplara yeterli süre verilir. 7-Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra her grup sözcüsü tarafından grupların yaptıkları çalışmalar sunulur. Her bir grubun çalışmasına diğer grupların geri bildirim vermeleri sağlanır ardından da liderin ilgili gruba geri bildirim vermesiyle her bir grubun çalışmalarına geri bildirim verme süreci bu şekilde tamamlanır. 8- Sunumlar tamamlandıktan sonra üyelere aşağıdaki sorular yöneltilir: • Konsültasyonda etik ikilemleri içeren hipotetik vakalar üzerinde çalışırken neler hissettiniz/düşündünüz? • Konsültasyonda etik ikilemleri içeren hipotetik vakalar üzerinde çalışırken zorlandınız mı? Nasıl? • Konsültasyonda etik ikilemleri içeren hipotetik vakalar üzerinde çalışmanın size neler kattığını düşünüyorsunuz? • Genel olarak oturumda konsültasyona ilişkin ele alınan etik konuların ve uygulamaların etik ikilemler konusunda çalışamaya ilişkin kendinize olan inancınız/güveniniz üzerinde nasıl etkili olduğunu düşünüyorsunuz? 9-Üyelerin tartışma sorulara ilişkin paylaşımları tamamlandıktan sonra aşağıdakine benzer bir açıklama ile oturumun ilk bölümü sonlandırılır: *"Değerli katılımcılar, bu haftaki oturumumuzun ilk bölümünde sizlerle konsültasyon sürecinde uyulması gereken etik ilkeler ve konular üzerinde çalıştık. Etik en genel anlamda insan tutum ve davranışlarının iyi-kötü, doğru- yanlış*

4-Görevi Kötüye Kullanma

Konsültasyon ilişkisi bağlamında görevi kötüye kullanma, konsültanın iyi niyetli olmayan veya bilgisizlik ya da ihmali dolayısıyla konsültasyon alan kişinin psikolojik, fiziksel ya da finansal zararlara uğramasını ifade etmektedir (Corey vd., 2014). Böyle bir etik ihlalde konsültasyon alan kişi, konsültanı dava edebilmektedir. Clayton ve Bongar (1994) ile Corey vd. (2014) tarafından görevi kötüye kullanma kapsamına girebilecek davranışlar arasında konsültanın kendini ve eğitimini yanlış tanıtması, gizliliğin ihlal edilmesi, ücret tahsilinde uygun olmayan yöntemlerin kullanılması, uygun olmayan tanılama ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı, kontratın ihlal edilmesi, bilgilendirilmiş onam vermeme ve yetersiz uzmanlık verme gibi davranışlar yer almaktadır.

Kaynaklar

American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics.* Alexandria, VA: Author.

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* https://www.apa.org/ethics/code/ adresinden erişilmiştir.

Aslan, A.M. & Güven, M. (2022). *Vaka ve araştırma örnekleriyle psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon*. Ankara: Anı.

Clayton, S., & Bongar, B. (1994). The use of consultation in psychological practice: Ethical, legal, and clinical considerations. *Ethics & Behavior, 4*(1), 43–57.

Corey, G., Corey, M. S., Corey, C., & Callanan, P. (2014). *Issues and ethics in the helping professions, updated with 2014 ACA codes*. Cengage Learning.

Dougherty, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Hughes, J. N. (1986). Ethical issues in school consultation. *School Psychology Review*, *15*(4), 489-499.

National Board for Certified Counselors (2016). *Code of ethics.* https://www.nbcc.org/assets/Ethics/NBCCCodeofEthics.pdf sayfasından erişilmiştir

Newman, J. L. (1993). Ethical issues in consultation. *Journal of Counseling & Development, 72*(2), 148–156.

Parsons, R. D. (2001). *The ethics of professional practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Parsons, R. D. & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation*. Belmont: Thomson.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of counseling & development*, *70*(4), 477-486.

Warwick, D. P., & Kelman, H. C. (1973). Ethical issues in social intervention. G. Zaltman, (Ed.), *Processes and Phenomena of Social Change* içinde (s.417-477). New York: Wiley-Interscience.

hareketle geliştirilmiştir. Brehm'in reaktans kavramı, organizmanın özgürlüğünün kısıtlandığını fark etmesiyle özgürlüğünü tekrardan kazanabileceği edimler ve tepkilerde bulunmasını ifade etmektedir. Kültürel yeterliğin bu boyutlarını destekleme sürecinde konsültanların tarafların kültürlerini öğrenemeye çaba göstermeleri, kültürler ve kültürler arası çalışmaları sürekli takip ederek mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, hem diğer meslektaşlarından hem de doğrudan hizmet verdikleri konsültasyon alan kişilerden kültürel farklılıklarla çalışmada kullandığı kendi yaklaşımlarına ilişkin geribildirimler istemelidir (Brislin & Yoshida, 1994; Cushner & Brislin, 1997; Ingraham, 2000). Bunların yanında Nastasi, Varjas, Bernstein, ve Jayasena, (2000) tarafaından konsültanların üzerinde çalıştıkları kültüre mensup kişilerden kendilerine o kültürü öğretecek kültürel rehberler bulmaları ve onlardan o kültürü tanıtmaları konusunda destek almaları önerilmektedir.

Kaynaklar

Banks, J. A. (1994a). An introduction to multicultural education. Boston: Allyn & Bacon.

Brehm, J. W. (1966). A theory of psychological reactance. New York: Academic Press.

Brislin, R. W., & Yoshida, T. (Eds.). (1994). Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs. Thousand Oaks, CA: Sage.

Caplan, G. (1970). The theory and practice of mental health consultation. New York: Basic.

Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). Mental health consultation and collaboration. San Francisco: Jossey&Bass.

Cushner, IS., & Brislin, R. W. (1997). Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs, Vol. 2. Thousand Oaks, CA: Sage.

Daniels, J., & D'Andrea, M. (1996). MCT theory and ethnocentrism in counseling. In D. W. Sue, A. E. Ivey, & P. B. Pedersen (Eds.), A theory of multicultural counseling and therapy içinde (ss. 155-173). San Francisco: Brooks/Cole.

Gibbs, J. T. (1980). The interpersonal orientation in mental health: Toward a mode of ethnic variations in consultation. Journal of Community PsychoIogy, 8,195. 207.

Harris, K. C. (1996). Collaboration within a multicultural society. *Remedial and Special Education, 17*, 2-10.

Ingraham, C.L. (2000). Consultation through a multicultural lens: multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review, 29*(3), 320-343.

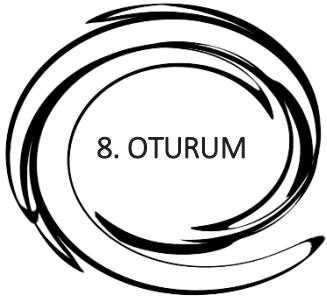
Ingraham, C. L., & Tarver Behring, S. (1998, August). Multicultural consultation with diverse parent and teacher consultees: An analysis. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco.

Lynch, E. W., & Hanson, N. J. (Eds.). (1998). Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and theirfamilies (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Nastasi, B. K., Varjas, K., Bernstein, R., & Jayasena, A. (2000). Conducting participatory culture-specific consultation: A global perspective on multicultural consultation. School Psychology Review, 29(3), 40 l-41 3.

Spindler, G., & Spindler, L. (1989). Instrumental competence, self-efficacy, linguistic minorities, and cultural therapy: A preliminary attempt at integration. *Anthropology & Education Quarterly, 20*(l), 35-50.

Tarver Behring, S., & Gelinas, R. T. (1996). School consultation with Asian American children and families. 243-264. *The California School Psychologist, 1*, 13-20.



Amaç	Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle konsültasyon yapmaya ilişkin bilgi sahibi olmak
Kazanımlar	1- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürütülecek konsültasyon çalışmalarında dikkat edilmesi gerekenleri fark eder. 2- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürütülecek konsültasyon çalışmalarının etkisini artıracak yöntemleri kavrar. 3- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürütülebilecek konsültasyon çalışmalarını fark eder. 4- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına örnekler verir. 5- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarında karşılaştığı sorunları açıklar ve çözümlerini tartışır 6- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle konsültasyonda stratejiler üretir.
Süre	90 dk+15 dk+90 dk
Araç-Gereçler	1- Etkinlik Bilgi Notu-1 (Okul Temelli Konsültasyonda Taraflar) 2- Çalışma Yaprağı-1 (Ailelerle Konsültasyonda Strateji Üretme)

	3- Çalışma Yaprağı-2 (Öğretmenlerle Konsültasyonda Strateji Üretme) 4- Çalışma Yaprağı-3 (Okul Yöneticileriyle Konsültasyonda Strateji Üretme)
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1- Etkinlik Bilgi Notu-1 sürecin ilgili basamaklarında çevrimiçi platformda paylaşılmak üzere hazır hale getirilir. 2- Çalışma Yaprağı-1, Çalışma Yaprağı-2 ve Çalışma Yaprağı-3'ten birer adet çıktı alınarak sürecin ilgili basamağında gruplara dağıtılmak üzere hazır hale getirilir.
Süreç (Uygulama Basamakları)	1- Üyelerin de katılımıyla bir önceki oturumun özeti yapılır ve sonrasında aşağıdaki açıklamayla giriş yapılır: *"Değerli katılımcılar, bugünkü oturumumuzda okul temelli konsültasyon sürecinde konsültasyon alan kişiler olarak öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticileriyle çalışırken dikkat edilmesi gerekenler, konsültasyonun etkisini artıracak stratejiler, ne gibi konsültasyon çalışmaları yapılabileceği konuları üzerinde duracağız. Aynı zamanda sizlerin deneyimlerinden ve yaşantılarından yararlanacağız. Böylece okullarda kimlerle, hangi konularda, nasıl konsültasyon çalışmaları yapılabileceğini incelemiş olacağız. İlk oturumumuzda öğretmenler ve yöneticilerle konsültasyon üzerinde duracağız."* 2- Aşağıdaki sorular üyelere yöneltilerek etkileşim başlatılır: • Öğretmenlerle hangi konularda konsültasyon çalışmaları yürütüyorsunuz? • Öğretmenlerle yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarının okula, öğrenciye, sınıfa ve öğretmenlere nasıl katkılar sağladığını düşünüyorsunuz? • Öğretmenlerle yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarında hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız? Bu sorunlarla baş edebilmek için neler yapıyorsunuz? 3- Üyelerin sorulara ilişkin paylaşımları tamamlandıktan sonra öğretmenlerle konsültasyona ilişkin Etkinlik

	Bilgi Notu-1'de yer alan bilgiler üyelerle paylaşılır. Üyelerin soruları veya eklemek istedikleri varsa üzerinde durulur. 4- Ardından üyelere *"Öğretmenlerle konsültasyona ilişkin edindiğiniz bilgiler ve meslektaşlarınızın yaptığı paylaşımlardan daha önce farkında olmadığınız, yeni öğrendiğiniz şeyler oldu mu? Paylaşır mısınız?"* sorusu sorulur ve paylaşımları alınır. 5- Paylaşımlar tamamlandıktan sonra üyelere aşağıdaki sorular yöneltilerek okul yöneticileriyle konsültasyona ilişkin etkileşim başlatılır: • Okul yöneticileriyle hangi konularda konsültasyon çalışmaları yürütüyorsunuz? • Okul yöneticileriyle yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarının okula, öğrenciye, sınıfa ve öğretmenlere nasıl katkılar sağladığını düşünüyorsunuz? • Okul yöneticileriyle yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarında hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız? Bu sorunlarla baş edebilmek için neler yapıyorsunuz? 6- Üyelerin sorulara ilişkin paylaşımları tamamlandıktan sonra okul yöneticileriyle konsültasyona ilişkin Etkinlik Bilgi Notu-1'de yer alan bilgiler üyelerle paylaşılır. Üyelerin soruları veya eklemek istedikleri varsa üzerinde durulur 7- Ardından üyelere *"Okul yöneticileriyle konsültasyona ilişkin edindiğiniz bilgiler ve meslektaşlarınızın yaptığı paylaşımlardan size ilginç gelen ya da daha önce farkında olmadığınız, yeni öğrendiğiniz şeyler oldu mu? Paylaşır mısınız?"* sorusu sorulur ve paylaşımları alınır. 8- Üyelerin tartışma sorulara ilişkin paylaşımları tamamlandıktan sonra aşağıdakine benzer bir açıklama ile oturumun ilk bölümü sonlandırılır: *"Değerli katılımcılar, bu haftaki oturumumuzun ilk bölümünde sizlerle okul temelli konsültasyonun önemli taraflarından olan öğretmenler ve okul yöneticileriyle nasıl daha etkili konsültasyon çalışmalarının yürütülebileceği*

Kaynaklar

Aslan, A.M. & Güven, M. (2022). *Vaka ve araştırma örnekleriyle psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon*. Ankara: Anı.

Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy.* New York: Plenum.

Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 9*(1), 29–55.

Caplan, G. (1970). The theory and practice of mental health consultation. New York: Basic Books.

Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration.* SanFrancisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. L.

Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* içinde (s. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions.* New York: Taylor & Francis.

Dougherty, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Erchul, W. P., & Martens, B.K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. New York: Springer.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara, Özerler.

Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: A pratical approach.* Dubuque: Wcb Brown & Benchmark.

Riley, R. W. (1996). Improving America's schools. *School Psychology Review, 25*, 477- 484.

Ritchie, M. H. (1982). Parental consultation: Practical considerations. *School Counselor, 29*, 402-410.

Strother, J., & Jacobs, E. (1986). Parent consultation: A practical approach. *The School Counselor, 33*(4), 292-296.



Amaç	Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programını (OTKEP) değerlendirmek ve gruptan olumlu duygularla ayrılmak.
Kazanımlar	1- Grup sürecindeki kazanımlarını değerlendirir. 2- Amaçlarına ulaşma durumunu değerlendirir. 3- Grup sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirtir. 4- Gruptan ayrılmaya ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder. 5- Okul temelli konsültasyon uygulamalarına ilişkin öğrendiklerini uygulamaya yönelik hedefler belirler.
Süre	90 dk
Araç-Gereçler	1- Etkinlik Bilgi Notu-1 (OTKEP Sürecinin Özeti) 2- Çalışma Yaprağı-1 (Konsültasyon Yolculuğum) 3- Çalışma Yaprağı-2 (OTKEP Sürecini Değerlendirme)
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	1- Çalışma Yaprağı-1 grup sayısınca, Çalışma Yaprağı-2 ise üye sayısınca çoğaltılarak sürecin ilgili basamaklarında dağıtılmak üzere hazır hale getirilir.

Süreç (Uygulama Basamakları):	1- Grup lideri tarafından üyelerin katılımıyla birlikte bir önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılarak oturuma giriş yapılır: *"Değerli katılımcılar, bugün yaklaşık iki aydan beri devam eden oturumlarımızın sonuncusunu gerçekleştireceğiz. Hepinize gelişiminiz için gösterdiğiniz çaba ve kararlılık için teşekkür ediyorum. Bu son oturumumuzda önceki oturumlarımızın bir özetini yapacak, sonrasında sizlerin değerlendirmelerini alarak programımızı sonlandıracağız."* 2- Ardından yapılacak şu açıklama ile süreç devam ettirilir: "Değerli katılımcılar şimdi yaklaşık olarak iki aydır yürüttüğümüz OTKEP sürecini, yapacağınız bir grup çalışmasıyla özetleyecek ve bu süreçten sonraki konsültasyon uygulamalarınızda nelere dikkat edeceğinizi ifade edeceksiniz. Bu çalışma için kendinizi bir tur otobüsüyle 2 aylık uzun bir konsültasyon seyahatine çıktığınızı düşünmenizi istiyorum. Yapacağınız çalışmada bu seyahat boyunca neler gördüğünüzü, neleri fark ettiğinizi düşünmenizi istiyorum." 3- Üyeler lider tarafından 4'erli gruplara ayrılır ve bu gruplamaya uygun olarak üyelerin çalışma masaları etrafında toplanmaları istenir. Sonrasında gruplara üzerinde çalışacakları Çalışma Yaprağı-1 dağıtılır ve çalışmaları için yeterli süre verilir. 4- Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra her grup sözcüsü tarafından grupların yaptıkları çalışmalar sunulur. 5- Grupların paylaşımları bittikten sonra lider tarafından Etkinlik Bilgi Notu-1'den yararlanılarak 8 oturumun özeti yapılır. 6- Üyelere aşağıdaki açıklama yapılır: *"Değerli katılımcılar, buraya kadarki süreçte OTKEP sürecinin birlikte özetini yapmış olduk ve sizler neleri fark ettiğinizi hangi noktalara ilişkin farkındalık sahibi olduğunuzu paylaştınız. Böylece iki aylık OTKEP sürecinde neler*

	yaptık, neler üzerinde çalıştık gözümüzde tüm süreç canlanmış oldu. Şimdi ise her birinizin Çalışma Yaprağı-2 üzerinde çalışarak OTKEP sürecini programa katılımla ilgili duygu ve düşünceleriniz, gruptan elde ettiğiniz kazanımlarınız, programın başında belirlediğiniz amaçlara ne derece ulaştığınız; grup liderinin tutumu, liderliği, üyelere yaklaşımı boyutlarında değerlendirmenizi ve gelecekteki konsültasyon uygulamalarına ilişkin hedeflerinizi belirlemenizi istiyorum. Ayrıca bu süreci kendi fenomenolojiniz bağlamında bir metafor ile tanımlamanızı istiyorum. Sonrasında her bir üyenin yazdıklarını sıra ile ifade etmesini ve böylece gruba veda etmesini isteyeceğim." açıklaması yapılarak üyelere Çalışma Yaprağı-2 dağıtılır. 7- Üyelere Çalışma Yaprağı-2 üzerindeki çalışmalarını tamamlamaları için yeterli süre verilir. Süre sonunda her bir üyenin paylaşımları sırayla alınır. 8- Üyelerin paylaşımları tamamlandıktan sonra lider sürece ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini paylaşır. 9- Paylaşımlar tamamlandıktan sonra aşağıdakine benzer bir açıklama ile oturum ve OTKEP süreci sonlandırılır: *"Değerli katılımcılar, 9 oturum boyunca uluslararası alan yazındaki konsültan yeterlikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan okul temelli konsültasyon çalışmalarına ilişkin eğitim programında farklı konu, farklı amaç ve kazanımlara yönelik birçok etkinlik, aktivite ve uygulama yapmış bulunmaktayız. Bu süreç boyunca gösterdiğiniz katılım ve çabanızın bir sonucu olarak okul temelli konsültasyona ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlik açısından önemli gelişmeler gösterdiniz. Bundan sonraki mesleki yaşamınızda elde ettiğiniz bu kazanımları pekiştirerek ve geliştirerek hem kendi mesleki gelişiminiz ve mesleki doyumunuzu artıracak hem de hizmet verdiğiniz öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticileri aracılığıyla sınıftaki öğrencilerinize, okula ve ailelere önemli katkılarda bulunacaksınız. Katılımlarınız ve mesleki gelişiminiz için gösterdiğiniz çabalardan dolayı sizleri içtenlikle tebrik ediyorum."*

Okul Tiyatrosu

Öğretmen Yönetmenlere Başvuru Kitabı

M e t i n A k y ü z

2. Baskı

ANI KÜLTÜR

Okul Tiyatrosu

Öğretmen Yönetmenlere Başvuru Kitabı

Editör: Tuğba Çelik

Yazar: Metin Akyüz

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

Kapak Tasarımı: Anı Yayıncılık
Mizanpaj: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260
Matbaa Sertifika No: 47479
Baskı: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71

Anı Kültür, Anı Yayıncılık'ın bir alt markasıdır.

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 2. Baskı, x + 126 sf., 13,5x21 cm
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
ISBN: 978-605-170-824-9
e-ISBN: 978-605-170-825-6

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

A harfinin evrimi



İlk yönetmenim ve OMİTİT'in ağabeyi Hüseyin Ayçiçek,

değerli hocam Prof. Dr. İnci San

ve

canım annem Fatma Akyüz'ün

aziz hatıralarına…

ANI KÜLTÜR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ---------- vii
GİRİŞ ---------- 1

1. BÖLÜM
OKUL TİYATROSU ---------- 3
Okul Tiyatrosunun Yararları ---------- 5
Okul Tiyatrosu Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar ---------- 8
Öğrenci Odaklı Sorunlar ---------- 8
Eğitimci Odaklı Sorunlar ---------- 9
Çalışma Koşulları Odaklı Sorunlar ---------- 10
Metin Seçimi Odaklı Sorunlar ---------- 11

OKUL TİYATROSUNUN BİLEŞENLERİ ---------- 12
Öğretmen Yönetmen ---------- 14
Öğretmen Yönetmenin Özellikleri ---------- 16

ÖĞRETMEN YÖNETMENİN ANLAMA VE ANLATMA SERÜVENİ ---------- 17
Anlamak ---------- 17
Oyun Metni ---------- 20
Okul Tiyatrosu ve Metin Düzeyleri ---------- 21
Dramatik Metinlerin Özellikleri ---------- 24
Biçimsel Kurucular ---------- 25
Sahne ---------- 26
Perde ---------- 26
Anlamsal Kurucular ---------- 27
Öykü ---------- 27
Kişi ---------- 27
Mekan (Yer) ---------- 29
Zaman ---------- 30
Olay Örgüsü ---------- 30
Başlangıç Durumu ---------- 31
Dönüştürücü Öge ---------- 32
Olaylar ---------- 32

Çatışma (Karşıtlıklar) ----- 32
Sonuç ----- 33
Aksiyon Planı ----- 34
Atmosfer ----- 35
İleti (Önerme) ----- 35
Tema ----- 36
Metinlerarasılık ----- 36
Leitmotif ----- 37
Yazar ----- 37

ANLATMAK ----- 38
Sahneleme ----- 39
Dekor – Kostüm (Sahne Kurmak) ----- 40
Oyuncu ----- 50
Işık (çı) ----- 56
Müzik ve Ses (çi) ----- 57
Seyirci ----- 59
Tiyatro Dışı Bildirim Araçları ----- 60
Afiş ----- 60
Bilet ----- 63
Broşür ----- 64

2. BÖLÜM
UYGULAMALAR ----- 66
Örnek Oyun Çözümlemesi ----- 68
EĞİTİM VE OYUNA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI ----- 84
SON SÖZ ----- 115
KAYNAKÇA ----- 117
OKUL TİYATROSU İÇİN OYUN ÖNERİLERİ ----- 120
İlkokullar İçin Oyun Önerileri ----- 121
Ortaokullar İçin Oyun Önerileri ----- 122
Liseler İçin Oyun Önerileri ----- 124
DİZİN ----- 126

ÖNSÖZ

Kişisel gelişimin kişisel gelişim kitaplarıyla değil de hayatın renklendirilmesiyle gerçekleşeceğine inananlardanım. Hayatın renklerine ise ancak etkinlik ve uygulamalarla farkına varılabilir. Tiyatro, bu renkliliği içinde en çok barındıran alanlardan biridir. Tiyatro ile ilgilenme serüvenim "kendimi nasıl geliştirebilirim" sorusuyla başlamıştı. 1991 yılında Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü kazanmıştım. Okumayı çok seviyordum ama konuşmaya gelince aynı duygular içinde değildim. Hatta konuşma konusunda hiç iyi durumda değildim. "Konuşamayan, derdini anlatamayan bir edebiyat öğretmeni adayı…" Mümkün mü böyle bir şey? Sorunun farkında olmak çözümün bulunmasını da kolaylaştırıyor şüphesiz.

Konuşma sorununu tiyatro ile aşabileceğimi düşünerek 19 Mayıs Üniversitesi Tiyatro Topluluğuna (OMİTİT) üye oldum. Beş yıl boyunca bu topluluğun bir üyesi olarak çalıştım. Öğrenci odaklı, yaparak yaşayarak öğrenmenin ilk deneyimlerini OMİTİT'le edindim. Anlama ve anlatmaya dayalı bir sanat alanı içinde çalışmalar yapmanın kişisel gelişim için biçilmiş bir kaftan olduğunu tecrübe ettim. Birbirinden farklı bölümlerden gelen ve çok farklı becerilere sahip öğrencilerden oluşan bu topluluk, tam bir deneyim atölyesiydi. Beş yıl süren atölyede yaptığım çalışmalar ve deneyimler, sorunumun çözülmesine büyük katkılar sağladı. Tiyatro çalışmaları hem kişisel olarak özgüvenimin yerine gelmesine hem de etkili ve güzel konuşma becerileri kazanmam konusunda etkili oldu. OMİTİT benim için ikinci bir okul olmuştu.

Mezun olup öğretmen olarak görev yapmaya başladığımda da OMİTİT'in eğitim süreçlerinden edindiğim deneyimleri öğrencilerimle paylaşmaya başladım. İlk görev yerim dört bin nüfuslu küçük bir ilçe idi. Türkeli Lisesine edebiyat öğretmeni olarak atanmıştım. İlçenin en yüksek eğitim kurumunda öğretmendim. Öğrencilerin kişisel becerilerine katkı sağlamak,

kültürel ve sanatsal yönlerini güçlendirebilmek için de tiyatrodan yararlanmayı düşündüm. Orada görev yaptığım iki yıl boyunca çocuklara, gençlere ve yetişkinlere olmak üzere üç oyun sahneye koydum. Her bir oyun en az dört beş defa sahnelendi. Sahnelenen bu oyunların öğrencileri zihinsel, duygusal ve davranış bakımından geliştirdiğini gözlemledim. Bu deneyimler eğitimde tiyatronun çok önemli bir yer tuttuğunu kavramamı sağladı. 1997 yılında Ankara Üniversitesinde yüksek lisans eğitimim sırasında değerli hocam rahmetli Prof. Dr. İnci San aracılığıyla tanıştığım yaratıcı drama sayesine eğitim ile oyun kavramına bakış açım değişti ve gelişti.

1998 yılında görev yerim değişti. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Türk Dili Dersi Okutmanı olarak görev yapmaya başladım. Ortak Türk Dili dersleri çok farklı öğrencilerle tanışmamı sağladı. Yine Bolu'da üniversite öğrencilerinin sosyal, kültürel ve sanatsal ihtiyaçlarının karşılanamadığını görünce bu açığı şehrin en yüksek eğitim kurumunun gidermesi gereğinden hareketle 2000 yılında Yaratıcı Drama Topluluğu'nu kurdum. Bu topluluk kurulduğu günden beri kesintisiz bir biçimde etkinliklerine devam etmektedir.

Bir taraftan Yaratıcı Drama Topluluğu ile çalışmalara devam ederken bir taraftan da Eğitim Fakültesi'nde kurulan Türkçe Öğretmenliği Bölümü'ndeki Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi çalışma alanlarıma bir yenisini kattı. Türkçe son sınıf öğrencileri ile yürüttüğüm bu derslerde tiyatronun öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkılarını gözlemledim. Her bir grupla gerçekleştirdiğim tiyatro çalışmalarında büyük bir isteğin ortaya çıkabildiğini gördüm. İlerleyen zamanlarda öğretmen olarak atanan öğrencilerimden de okullarında tiyatro çalışmaları yapmak istediklerine dair geri dönüşler almaya başladım. Fakat bu konudaki en büyük sıkıntının öğretmenlere kılavuzluk edecek bir kaynağın olmamasıydı. Mevcut çalışma-

lar daha çok oyuncu olmak isteyenlere dönüktü. Sürece dayalı temel bir kaynağın olmaması beni bu kitabı yazmaya yöneltti.

Bu kitap, öğrencileriyle tiyatro çalışması yapmak isteyen öğretmenlere kılavuz olması için hazırlandı. Kuramsal dayanakları olmakla birlikte daha çok alıştırma ve uygulamalara yer verilmiştir. Şüphesiz yaratıcılık ve sanat, özgün olanın peşindedir. Bu da tek bir yol düşüncesini reddetmekten geçer. Bu çalışmalar içinde yer alan uygulamalar düşünce kurgum içinde ve çalışmanın sınırlılıkları içinde ortaya çıktı. Bu kitap bu bağlamda satrançtaki taşların hareket biçimlerini anlatıyor diyebilirim. O hareket biçimleriyle çok farklı oyunlar kurmak nasıl mümkünse öğretmen yönetmen de çok farklı uygulamalar yoluyla farklı kurgulara ulaşabilir.

Bu kitapta anlatılanların etkili olabilmesi için örnek uygulamalar teknolojiyle desteklenmiştir. İlk bakışta okur, elinde yazılıp tamamlanmış bir kitap olduğunu düşünecektir. Ancak kitapta yer alan bağlantı linkleri ile sürekli yenilenen, güncellenen ve etkileşimli (interaktif) bir okuma imkânı sağlamaktadır. Bağlantı linkleri, daha iyi daha başarılı örneklere ulaşıldığında güncellenerek öğretmen yönetmene daha kaliteli örnekler sunabilecektir.

Bu kitabın oluşmasında adları geçmezse de katkıları olan çok değerli yol arkadaşlarım var. Öncelikle tiyatro yolculuğuna beraber çıktığım başta Kamil Sönmez olmak üzere bütün OMİTİT'li dostlarıma, Yaratıcı Drama Topluluğu ile Tiyatro ve Drama Uygulamaları derslerinde birlikte çalıştığım öğrencilerime, kitabın teknolojik kurgusunda desteğini esirgemeyen sevgili dostum Doç. Dr. Sedat Akayoğlu'na ve kitabın editörlüğünü yapan değerli Tuğba Çelik'e sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

GİRİŞ

Oyun oynayabilmek insanın en önemli özelliklerindendir. Oyun oynama isteği insan doğasının bir yansımasıdır. Bu özelliklerinden dolayı bilim insanları insan için Homo Ludens (oynayan insan) tanımlamasını yapmıştır. Oyun, bebeklikten başlayarak insan ömrünün önemli bir parçasını oluşturur. Oyun kavramı kağıt oyunlarından satranca, bireyselden takım sporlarına, evcilikten tiyatroya kadar çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Kişilik özellikleri ve becerilerine göre de her insanın sevdiği bir oyun vardır. Oynamak istenmeyen oyunlarda kişilerin yetersizliklerinin önemli bir payı vardır. Bu durum da çok doğaldır. Herkes başarılı, iyi olduğu alana doğru yönelir. Söz gelimi düğünlerde, eğlence ortamlarında dans etmekten çekinenler olur. Oyunu sevmediğini söyleyen kişi kendisini müziğin ritminden alıkoyamaz ve oturduğu yerden ritim tutar. Sevmemesinin nedeni o oyunu beceremeyişidir ya da izlenme psikolojisinden duyduğu rahatsızlıktır. Oysa oyun, insan doğasına uygun, onu sarıp sarmalayan mutlu eden ve geliştiren bir olgudur.

Tiyatro da oyun gibi insanla birlikte var olmuştur. Bu doğrultuda tiyatronun kaynaklarına ilişkin farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerden ilkini taklit oluşturur. Bu anlayış tiyatronun dil öncesi dönemde, insanın yaşadıklarını anlatmak için bir iletişim aracı olarak kullanılmasından çıktığını ileri sürer: "Dram ve tiyatro insanın bir yönüyle kendini anlatmak içgüdüsünden ortaya çıkmıştır."[1]. İkinci yaklaşım ise ritimden hareket eder. Bir diğer yaklaşım ise tiyatronun kaynaklarını ritüellere dayandırır. Hemen hemen bütün toplumların inanç dizgesi içinde yer alan ve doğanın ölüp dirilmesi dönemlerinde gerçekleştirilen etkinlik, tören ve ayinler tiyatronun kaynağında önemli bir yer tutar. Tiyatronun iki temel kolu olan tragedya ve komedyanın doğuşunda bu acı ve sevinç durumlarının önemli olduğu söylenebilir. Bu durumu Özdemir Nutku,

[1] Adıgüzel, Ömer (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama, Yapı Kredi Yayınları. İstanbul. s.311

"Dionisos; acı çekme ve ölümün, sevinç ve yaşam ikileminin tanrısıydı; onun için de tragedya ve komedyanın yaratıcısıydı"[2] biçiminde ifade eder. Bu ritüellerin bir kolu uzun zaman dilimi içinde değişim göstererek tiyatro sanatına dönüşürken diğer kolu da daha az değişim geçirerek hala halk kültürleri içinde bir gelenek ve eğlence aracı olarak yaşamaya devam etmektedir.

Sanata dönüşen tiyatro anlayışının ilk örneklerine Antik Yunan'da rastlanır. Bu dönemde tiyatroların oynanması için özel mimari yapılar oluşturulmuş ve yine bu mekanlarda düzenli olarak gösteriler yapılması için oyunlar yazılmaya başlanmıştır. Yazılı oyun metinleri ile birlikte oyunlar kalıcı hale gelmeye başlamıştır.[3] Tiyatronun bir sanat haline gelişinde ve güçlü bir tiyatro edebiyatının oluşmasında bu dönem uygulamaları önemli bir yer tutar. Daha sonraki dönemlerde ise gerek sözlü gerek yazılı edebiyat/sanat olarak tiyatro, bütün toplumların içinde o ya da bu biçimde yer almıştır. Tiyatro diğer sanatlardan farklı olarak alıcısıyla doğrudan iletişim kuran bir sanat olduğu için toplumsal değişimi sağlama ve halk eğitimini gerçekleştirmek için bir araç olarak da kullanılmıştır.

[2] Nutku, Özdemir (1985). Sahne Bilgisi, Kabalcı Yayınları. İstanbul. s.30
[3] Fuat, Memet (1984) Tiyatro Tarihi, Mitos Boyut. İstanbul. s.15

1. BÖLÜM

OKUL TİYATROSU

Bir sanat dalı olarak üretildiği dönemlerden itibaren tiyatro hem öğretme hem de eğlendirme işlevleriyle var olmuştur. Bu özelliklerinden dolayı tiyatroyu tarihin değişik dönemlerinde her düşünce, ideoloji ve inanç dizgesi kendi anlayışı doğrultusunda kullanmıştır. Antik Yunan tragedyalarındaki katharsis insanın arınmasını amaçlar. Duygusal denge ve adalet bilincinin oluşmasını sağlayarak insanın eğitimine katkı sağlamayı amaçlar. Orta Çağ'da kilise tiyatroyu kendine dindar bir nesil yetiştirmek için kullanırken Tanzimat aydını da halkı bilinçlendirme aracı olarak kullanmıştır. Tiyatro, insanı yaşamda kuşatan bir sanat alanı olduğu için yaşamsal pratikleri denemesi onun doğrudan doğruya öğreticilikle bütünleşmesini sağlar. Tiyatronun eğitme ve öğretme amacı yazarla başlar. Mimesis estetiğinden beri tiyatro sanatının en önemli amacının çevresine ayna tutmak olduğu söylenebilir. Aynada kendisini ve çevresini gören kişiden kendine çekidüzen vermesi beklenmiştir. Bu amaçla da gerek geleneksel gerekse modern eğitim dizgelerinde tiyatrolardan yararlanılmıştır. Tiyatronun bir eğitim aracı olarak görülmesi nedensiz değildir elbet. Onu bir eğitim aracı olarak öne çıkaran şey sahip olduğu güç kaynaklarıdır. Bu güç kaynaklarını Nutku şu şekilde ortaya koymaktadır: "Tiyatronun güç kaynakları resim, müzik, yazın, sinema, fotoğraf, mimarlık, yontu, grafik, dans, vb. gibi sanat; toplumbilim, ruhbilim, tarih, felsefe, dil, halkbilim, göstergebilim vb. gibi bilim: dekor, giysi, ışıklama, oyunculuk vb. gibi estetik-teknik dallardır."[4] Görüldüğü üzere iletişimden kültürel düzleme kadar insanı tüm yönleriyle sarıp sarmalayan bir sanat olan tiyatronun eğitimin her aşamasında kullanılması doğaldır.

İnsan doğasına bu kadar yakın olan bir uygulama alanı eğitimcilerin de gözünden kaçmamıştır. Oyun, eğlenerek öğ-

[4] Nutku, Özdemir (2001). Dram Sanatı- Tiyatroya Giriş, Kabalcı Yayınları, İstanbul. s. 19

renme özelliği bakımından modern eğitim yaklaşımlarının da gözdesi olmuştur. Bu doğrultuda bir yöntem olarak dramatizasyon, yaratıcı drama ve okul tiyatrosu gibi uygulamalar eğitim öğretim alanlarında kullanılmaya başlanmıştır. Okul tiyatrosunu, okul ortamında gerçekleştirilen tiyatro olarak tanımlayabiliriz. Adıgüzel, "Okul tiyatrosu, okulun şartları altında, öğrencilerin öğrencilere tiyatro eserlerini sahnelemesidir. Bu sahnelemeler, aynı zamanda yine öğrencilerden öğrencilere dönük kurulan sanatsal iletişimin geliştirilmesinde, okul kültürünün önemli bir ögesini de oluşturur"[5] diyerek okul tiyatrosu tanımına açıklık getirmektedir. Okul tiyatrolarının amacı sanat yapmak ya da sanatçı yetiştirmek değildir. Tiyatronun tüm bileşenleri öğrencinin gelişimine katkı sağlamak için kullanılır.

Günümüzde okul, anaokulundan başlayarak üniversiteyi de içine alan bir eğitim öğretim sürecini içermektedir. Bu, yükseköğretimle birlikte yaklaşık on sekiz yıl süren uzun bir dönemi içermektedir. Bu da okul öncesinden ilkokula, ortaokuldan liseye ve üniversiteye kadar birbirinden farklı birçok değişik öğrenme ve öğretme düzeylerini kapsamaktadır. Bu durumda tek bir okul kavramından söz etmek doğru olmaz. Okul kavramı eğitim ve öğretim dönemine göre farklılıklar gösterir. Burada değişkenin okul kavramı olduğunu gözden kaçırmamak gerekir. Okul kavramı okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olarak değişirken tiyatro kavramının sabit kaldığını, düzey ne olursa olsun sanatsal bir süreç içinde hareket edilmesi gereği unutulmamalıdır. Okul tiyatrosu çalışmalarında uygulama yapılacak okulun hangi okul olduğunun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Her şeyden önemlisi oynayacak olan eğitim kademesinin özelliklerine uygun bir çalışma sistemi kurmayı gerektirir.

---

[5] Adıgüzel, Ömer (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama, Yapı Kredi Yayınları. İstanbul. s. 342

Yaş düzeyi değiştikçe öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları da değişir. Doğal olarak her eğitim öğretim kademesinde öğrenci farklı özellikler gösterir. Bu özellikler göz ardı edilerek başarılı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi söz konusu değildir. Tiyatro çalışmalarında küçük yaş grupları için (okul öncesi ve ilkokul) metinsiz, dramaya dayanan oyunların hazırlanması öneriliyor. Bu dönem için gösteriden çok kendilerini ifade edici, yaratıcılıklarını geliştirici çalışmalara yer verilmelidir. Üst sınıflara doğru metin kullanılmaya başlanmalı, metinlerin uzunluğu ile sınıflar arasında koşutluk gözetilmelidir. On yaş sonrasında metin odaklı çalışmalar önerilir. Yine oynanacak olan oyunların süresi de eğitim kademesine göre değişiklik göstermelidir. Okul tiyatroları ister metne bağlı olarak hazırlansın isterse doğaçlamaya dayansın seyirci odaklı olarak hazırlanır.

Okul tiyatroları oyuncu yetiştirme amacını taşımaz, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan uygulamalardır. Bu etkinliklerin en önemli amacı tiyatro kültürü ve bilincine sahip seyirciler yetiştirmektir. Oynayanların yanında izleyenlere de deneyim kazandırmayı amaçlar.

1.1. Okul Tiyatrosunun Yararları

"Okul beyinleri tiyatro yürekleri eğitir."
Moses Goldberg

Okul tiyatroları tiyatro eğitimi almamış olan öğrencilerle ya da amatör olan kişilerle yapılır. Tiyatronun sahip olduğu güç kaynakları öğrencilerin farklı düzlemlerde gelişimine katkı sağlar. "Güzel sanatların tümünü içeren tiyatro çocuğun genel olarak sanatla karşı karşıya gelip sanatın yücelten büyüsünün tadına ulaştığı bir kurumdur."[6] Bundan dolayı okul öncesin-

[6] Engindeniz, Nilbanu (2006). Okulda Tiyatro. Bu Yayınevi. İstanbul. s. 13

2. BÖLÜM

UYGULAMALAR

Bu bölümde yapılan çalışmalar ve anlatılanlar tamamen uygulamalardan oluşmaktadır. Uygulama bölümünde Savaş Aykılıç tarafından yazılan Troya Geçilmez adlı oyununun Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yaratıcı Drama Topluluğu tarafından sahneleme hazırlıklarından oluşmuştur.

Pandemi ile birlikte iki yıl sürdürülen uzaktan eğitimle tiyatro deneyimine sahip oyuncularımızın neredeyse tamamı mezun olmuştur. Deneyimli olan dört öğrencinin dışında kalan yirmi bir oyuncu tiyatro geçmişi olmayan, farklı fakülte ve bölümlerde okuyan istekli öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmalar haftada iki gün üçer saatlik uygulamalar biçiminde sürdürülmüştür.

Öğrencilerin tamamı örgün öğretimde oldukları için çalışmalar ders bitiminden sonra 17.30'dan sonra başlatılmıştır. Oyunun yönetmenliği topluluğun en deneyimli olan oyuncusuna Şevval Ulutürk'e verilmiştir.

"Yetenek değil, istek" sloganı, yirmi iki yıldır faaliyet gösteren Yaratıcı Drama Topluluğunun temel anlayışını oluşturmaktadır. Üniversite içinde stantlar kurulup tanıtımlar yapılarak yeni üye kayıtları gerçekleştirilmiştir. İlk toplantıdan itibaren yoklama alınarak eğitim çalışmalarına başlanmıştır. İlk çalışmalardaki katılımcı sayısının ilerleyen çalışmalarda yarı yarıya düştüğü görülmüştür. Bu durum her sene aynı şekilde olmaktadır. Herkes oynamak ister ancak çok az kişi oynamak için gereken çabayı gösterir.

Eğitim çalışmaları ile hem oyuncular tanınmış hem de oyunculuk eğitimi verilmiştir. Kararlı olan öğrenciler netleşince repertuarımızda bulunan oyunlardan kadroya ve oyunculara uygun bir oyun olan *Troya Geçilmez* oyunu seçiliştir. Oyunun oynanabilmesi için yazar Savaş Aykılıç'tan izin alınmıştır. (Oyununun oynanmasına hiçbir karşılık almadan izin veren

Savaş Aykılıç'a topluluk ve şahsım adına teşekkür ediyorum.) Bir taraftan oyun okuma ve değerlendirilmesi yapılırken diğer taraftan da oyuncu eğitimi ve tanıma çalışmalarına devam edilmiştir. Bu çalışmalar rol dağılımları gerçekleşinceye kadar devam etmiştir. Bu bölümde bir oyunun bütün aşamaları çalışma çalışma anlatılıp yer yer de yapılan çalışmalar QR kodlarla gösterilmiştir.

Örnek Oyun Çözümlemesi

Troya Geçilmez

"Troya Savaşının destanı İlyada ile ne başlar ne de biter."[50]

I. OYUNUN KÜNYESİ

Yazan: Savaş Aykılıç

Yayınevi: Mitos Boyut

Yazım Tarihi: 2003

II. OYUNUN ANALİZİ

Oyunun Türü: Komedi

Oyunun Öyküsü

I. Perde

Birinci perde 12 sahneden oluşmaktadır. Sahneler yazar tarafından numaralandırılarak belirgin bir biçimde oluşturulmuştur. Her sahne ile bir kesit kurgulanmıştır. Birinci perdenin öyküsü sahne sahne şu şekilde gelişmektedir.

1. Sahne:

Troya kraliçesi Hekabe düşünde karnından çıkan bir ateş topunun bütün Troya'yı yakıp yok ettiğini görür. Bu düşü aynı zamanda kızı olan kâhin Kassandra'ya yorumlatır. Kassandra, doğacak olan çocuğun büyük bir savaşa neden olarak Troya'yı yok edeceği kehanetinde bulunur. Savaş alanında Troya'yı yenemeyen düşmanlar, hile ve içerdekilerin ihanetiyle yeneceklerdir. Bunun üzerine Hekabe, Troya için çocuğunu gözden çıkarır. Doğan çocuk Troya'dan uzaklaştırılır.

[50] Erhat, Azra (1988). İlyada Önsözü. s. 30

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Naturel Yay.

Aktulay Çakır, T. M. (2015). Tiyatroda Dekor ve Sahne Tasarımı. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Aktulum, K. (2000). Metinlerarası İlişkiler. Ankara: Öteki Yayınevi. Akyüz, M. (2020). Bir Okuma Biçimi Olarak Tiyatro-Türlerarası İlişkiler-. Ankara: Ürün Yayınları.

Akyüz, M. (2019). "…Ve Değirmen Dönerdi Üzerine Bir Dramaturji Denemesi". TEKE (Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi) S.: 7/4, s. 2313-2323

Akyüz, M. (2019). "Sanatsal Bir Uyaran olarak Çocuk Tiyatroları". Anadili Eğitimi Dergisi, S.7 (4) s. 1164-1178.

Akyüz, M. (2015). Haldun Taner Tiyatrosunda Metinlerarası Okuma. Erzincan Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi. Ö.S.II s. 291-298

Alan, S. – Alan, Y. (2017). Bir Cihan Padişahını Sahnede Seyretmek- A. Turan Oflazoğlu'nun Yavuz Selim Adlı Tiyatrosu Üzerine Düşünmek. Uluslararası Mercidabık'tan Günümüze 500 Yılda Orta Doğu Sempozyumu Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Matbaası.

Arıkan, Yılmaz (2014). Gençler İçin Tiyatro ve Drama Eğitimi. İstanbul: Pozitif Yayınları.

Arıkan, Yılmaz (2014). Uygulamalı Tiyatro Eğitimi. İstanbul: Pozitif Yayınları.

Aristoteles (1987). Poetika (Çev.: İsmail Tunalı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aykılıç, S. (2003). Bütün Oyunları 2. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları- Bakhtin, M. M. (2016). Söylem Türleri ve Başka Yazılar. İstanbul: Metis Yayınları.

Barthes, R. (1993). Göstergebilimsel Serüven. (Çev.: Mehmet Rifat-Sema Rifat). İstanbul: YKY. Çalışlar, A. (1998). Tiyatro Ansiklopedisi. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Denizer, T. (2007). Yönetmen-Tiyatronun Biçimi Yoktur. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Eagleton, T. (1985). Eleştiri ve İdeoloji (Çev. Esen Tarım-Serhan Öztopbaş) . İstanbul: İletişim Yayınları.

Efe, F.(1993). Dram Sanatı, Göstergebilimsel Bir Yaklaşım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Edgü, F. (2001). Yazmak Eylemi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Engindeniz, N. (2006). Okulda Tiyatro. İstanbul: Bu Yayınevi.

Erkek, H. (2016). Çocuk ve Gençlik Tiyatrosu, İstanbul: Opus Yay.

Erkek, H. (2016). Çocuk ve Gençlik Tiyatrosu Sahnesi, İstanbul: Opus

Esslin, M. (1996). Dram Sanatının Alanı (Çev. Özdemir Nutku). İstanbul:YKY

Fuat, M. (1984). Başlangıcından Bugüne Dünya ve Türk Tiyatro Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goldberg, M. (2008). Tiyatro ve Çocuk (Çev. Funda Özşener). İstanbul: Mitos Boyut Yay.

Gooch, S. (1998). Oyun Yazmak (Çev. Filiz Ofluoğlu). İstanbul: Mitos Boyut Yay.

Huyugüzel, Ö. F. (2019). Eleştiri Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Keskin, H. (2017). "Müzikli Oyun Hazırlık Çalışmalarının Müzik Eğitimi Almayan Bireylerde Ezgi Tekrarı Becerisine Etkileri". SED Journal of Art Education. 5 (1), s.19 -35

Korukçu, M. M. (2016). Oyun Analizi. İstanbul: Mitos Boyut Yay. Kuyumcu, N. (2000). Çocuk Tiyatrosu. İstanbul: Mitos Boyut Yay.

Levent, T. (2017). İnsanlığı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor? İstanbul: Dramatik Yayınları.

Levent, T. (2021). "Niçin Tiyatro"dan "Sanata Evet"e. İstanbul: Artshop.

Merter, F. (2004). İlköğretim Okullarına Tiyatro. Ankara: Piramit Yayıncılık.

Nutku, H. (2000). Dramaturgi. İstanbul: Mitos Boyut Yay.

Nutku, H (2016). "Dramaturginin Yeni Yaklaşım Biçimi: Metinlerarasılığın Önemi", Tiyatroyla Düşünmek (Ed. Yavuz Pekman). İstanbul: Habitus Yayıncılık.

Nutku, H. (2017). Oyun Yazarlığı. İstanbul: Eksik Parça Yayınları.

Nutku, Ö. (1998). Gösterim Terimleri Sözlüğü.

Nutku, Ö. (2001). Dram Sanatı- Tiyatroya Giriş. İstanbul: Kabalcı Kitabevi.

Nutku, Ö. (2004). Yeni Başlayanlar için Oyuncunun Çalışması. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Oruç, Kemal (2013). Drama ve Okul Tiyatrosu. İstanbul: Mitos Boyut.

Özakman, T. (2001). Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özcan, C. (2018). Çağdaş tiyatroda anlatı-Tiyatrotem Üzerine Bir İnceleme. İstanbul: Mitos Boyut Yay.

Özsoysal, F. (2002). Tiyatro Metinlerinde Alımlama ve Metin Stratejleri. İstanbul: Altkitap.

Rifat, M. (1994). Homo Semioticus. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sağlam, T. (2007). Kendi Oyununu Kendin Yap. Ankara: Deniz Kitabevi.

Sazyek, H. (2015). Roman Terimleri Sözlüğü. Ankara: Hece Yayınları.

Sezgin, B. (2015). Oyun-Tiyatro- Drama İlişkisi. İstanbul:BGST Yay.

Sezgin, B. (2020). Çocuklar ve Gençlerle Drama ve Tiyatro. İstanbul: BGST Yay.

Shakespear, W. (2020). Hamlet (Çev. Bülent Bozkurt). İstanbul:Remzi itabevi.

Ural, A. A. (2001). Posta Kutusundaki Mızıka. İstanbul: Şule Yayınları.

OKUL TİYATROSU İÇİN OYUN ÖNERİLERİ

Tiyatro edebiyatı ve yayınları diğer türlere göre sınırlı bir okur kitlesi tarafından takip edilmektedir. Ülkemizde yalnızca tiyatro üzerine yayın yapan bir iki yayınevi bulunmaktadır. Bunun dışında her yayınevinin az ya da çok tiyatro türünde yayınları bulunmaktadır. Ancak bu yayınların tekrar basım sıklığı çok düşüktür. Hatta bazı metinler hiç kitap haline getirilmemiştir. Devlet Tiyatroları'nın oyun arşivleri bu türden metinlerle doludur. Bu durum da ister istemez oyun metinlerine ulaşma konusunda sıkıntılar yaşanmasına neden olmaktadır. Oyun metinlerine ulaşma konusunda basılı kitapların yanında Devlet Tiyatrolarının arşivlerinden de yararlanılabilir.

Oyun önerilerinde eser isimlerinin yanında, oyuncu sayıları, konusu ve yayınevleri ya da metin erişimleri yerleri de verilmiştir. Çalışma grubunun durumuna göre oyunlardaki kişi sayıları azaltılıp, artırılabilir. Özellikle ilkokul düzeyindeki oyunlarda hayvan ve bitki karakterlere sıklıkla yer verilmektedir. Bu türden metinlerde rol dağılımlarında cinsiyet gözetilmeyebilir.

İlkokullar İçin Oyun Önerileri

Akal, A. - Özenç A. (2006). **Üç sihirli Öpücük**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları

Akal, A. - Özenç A. (2006). **Ormandaki Apartman**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları

Akal, A. - Özenç A. (2006). **Bana Bir Rüya Ver,** Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları

Akal, A. - Özenç A. (2006). **Reklamları İsteyen Çocuk**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları

Akal, A. - Özenç A. (2006). **Uzaylı Çocuğun Ödevi**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları

Çakıcıoğlu, E. (2009). **Zamanda Yolculuk**. Akvaryum Yay.: İstanbul. :Eleştirellik (13K -12 E=25).

Dökmen, Ü. (2010). Pepe Mi Sobe Mi? Remzi Kitapevi: İstanbul.: Medya Eleştirisi (3K-6E=9)

Dökmen, Ü. (2010). Durunun Yıldızları Remzi Kitabevi: İstanbul.: Bilimsel Düşünce (8)

Fodor, M. (2019). **Küçük Çoban** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yayınevi (2019)Çalışkanlık (15)

Kis, T. (2019). **Çingene Peri Doja**, Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: Barış (20-25)

Kovaks, E. (2019). **Kahve Makinesi** (Eva) Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: (4K-10 E=14) Adalet

Nemeth, E. (2019). **Szeben Müzisyenleri,** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: Dostluk (18)

Petko, J. (2019). **Bir Varmıştan Komediler**, Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.:Eşitlik (5K-10E 15)

Sönmez, S.İ. (2009). Sarı Kehribar. Akvaryum Yay.: İstanbul. Akılcılık (1K – 5E).

Szabo, M. (2019). **Fasulye Berci Şehirde,** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. :: Çirkin ördek Yavrusu Uyarlaması (13K +13E=25)

Ungar, M. (2019). **Sardunyalı Şapka** (Mariann) Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. : (9 Kişi)

Varhidi, A. (2019) **En Becerikli Kim?** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. : Dürüstlük (4 Kişi)

Varhidi, A. (2019). **Ratottaki Tay Yumurtası** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. : Akılcılık (8 kişi)

Varhidi, A (2019).**Becse'nin Değirmencileri** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: Dayanışma (13)

Ortaokullar İçin Oyun Önerileri

Ayvaz,Ü. (1993). **Yaşasın Gökkuşağı** (Ülkü): Dostluk (1K 9E=10). Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.

Altun, D. Y. (2004). **Benim Güzel Papuçlarım**, Epsilon Yay.:İstanbul: Emek (11K).

Altun, D. Y. (2004). **Doğ Güneşim Doğ**, Epsilon Yay.:İstanbul: Akılcılık (6K-11E=17)

Altun, D. Y. (2004). **Gökyüzü Hepimizin**, Epsilon Yay.:İstanbul: Birlik beraberlik (4K-5E=9)

Altun, D. Y. (2004). **Uçan Adam**, Epsilon Yay.:İstanbul: Akılcılık (3K-5E=8)

Altun, D. Y. (2004). **Parmaklarım Konuşuyor**, Epsilon Yay.:İstanbul: Sağlıklı yaşam (3K-4E=7)

Aysever, E. (2002). **Renkler Cumhuriyeti**, Epsilon Yayıncılık: İstanbul.: Farklılıklar (2002).

Ayvaz, Ü. (1993). **Kuklacı**: İnsan olmak(7K - 9E=16). Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.

Buhara, M. (1993). **Ayının Fendi Avcıyı Yendi**. Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.:Doğa bilinci.(4K -6E=10).

Çelenk, S. **Zaman Fırfırıyla Yolculuk,** Devlet Tiyatroları Arşivi: Sağlıklı yaşam (2K-7E=9)

Danyal, H. A. **Çocuk ve Balık** Devlet Tiyatroları Arşivi: Dostluk.(3K-6E=9)

Engindeniz, N. (2003). **Burnunu Kaybeden Palyaço**, Bu Yay. : İstanbul. İşbirliği (8 E)

Engindeniz, N. **Gökkuşağının Altında**, Devlet Tiyatroları Arşivi: Yardımlaşma (2k -3e= 5).

Engindeniz, N. (2003). **Kral Olmak İstemeyen Aslan**, Bu Yay. : İstanbul. İşbirliği (8 E)

Erkek, H. **Yaşasın Barış**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Barış (2K -11 E=13)

Gülebenzer, G. (2008). **Şahmeran**, Mitos Boyu Yay.: İstanbul. : Doğruluk ve dürüstlük. (3K-9E=12) (2008).

Güner, O. (1996). **Sevdalı Bulut**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Paylaşım. (3K-4E=7)

Kalyon, S. **Uçtu Uçtu Midas Uçtu** Devlet Tiyatroları Arşivi: Özgürlük (20 K-2 E= 22)

Kalyon, S. (1993). **Bir Şeftali Bin Şeftali**: Paylaşım (7 K - 6E= 13). Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.

Köksal, Ü. (2008). **Sırça Köşk**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Birlik beraberlik (3 K – 8 E = 11).

Köksal, Ü. (2008). **Barış Gezegeni**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Barış (4K -8E=12).

Meriç, A. **Çıtır Köy** Devlet Tiyatroları Arşivi: Çalışkanlık (2K-5E=7).

Nesin, A. (2015). Pırtlatan Bal,). Nesin Yayınevi: İstanbul. : Paylaşım (18 K -4 E= 22

Önel, A. **Şarkıyla Sallanan Salıncak**, Devlet Tiyatroları Arşivi: Paylaşım. (2K-4E=6)

Özakman, T. (2008). **Ak Masal Kara Masal**, Bilgi yayınevi: Ankara : İyilik kötülük çatışması (4 K – 9E =13).

Özşener, F. **Güle Güle Arkadaşım**, Devlet Tiyatroları Arşivi: Arkadaşlık (7K-8E=15).

Terzi, F. (2008). **Barış Ormanında Yarış**, Mitos Boyut Yay.: İstanbul. Dostluk. (20 kişi)

Vos, E. (2001). **Dans Eden Eşek**, Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Yetenek (2K-3E=5) (2001).

Liseler İçin Oyun Önerileri

Ali Bey (2013).**Ayyar Hamza**: Mitos Boyu Yay. : İstanbul. Gençlik sorunları(4K- 6E= 10)

Aykılıç, S. (2008). **Ah Şu Büyükler**. Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Genç-yetişkin çatışmaları (10K-10E= 20).

Dilmen, G. (1998). **Deli Dumrul**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Hayatın değeri. (5K-7 E=12)

Dilmen, G. (1998). **Midas'ın Kulakları**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Sır tutmak (5K- 10 E=15).

Dilmen, G. (1998). **Midas'ın Altınları**. Mitos Boyut Yay.: Servet düşkünlüğü. (6 K- 12 E= 18)

Dilmen, G. (1998). **Midas'ın Kördüğümü**. Mitos Boyut Yay.: Hurafe ve gerçekler (8K- 8E =16)

Dökmen, Ü. (2010). **Komşu Köyün Delisi**. Remzi Kitapevi:İstanbul.: Akılcılığın önemi. (4K-17 E= 21)

Dökmen, Ü. (2010). **Tangramım Nerede?**. Remzi Kitapevi:İstanbul.: Gençlik sorunları. (5K-5E=10)

Erkek, H. (1997). **Bir Gençlik Şarkısı**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Gençlik sorunları. (1 K-4E=5)

Kılcıoğlu, A. C. (2011). **Televizyon Cumhuriyeti**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul: Medya eleştirisi (20).

Levent, T. (1997). **Ya Tutarsa**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Hoşgörü. (8K-13E).

Özakman, T. (2008). **Ah Şu Gençler** Bilgi yayınevi:Ankara: Gençlik sorunları. (10K-10E=20)

Özakman, T. (2008). **Ocak.** Bilgi yayınevi: Ankara.: Değişen değerler (3K-4E=7)

Özakman, T. (2008). **Kanaviçe.** Bilgi yayınevi: Ankara.:Kuşak çatışması (4K-2E=6)

Özakman, T. (2008). **Deliler Bayramı**. Bilgi yayınevi: Ankara.: Toplumsal sorunlar. (7K -13E=20)

Sertdemir, Y. (1997). **Medeniyet Tiyatrosu**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Sanata yaklaşımlar.

Sümer, D. (1997). **Memur Oğlu Memur**. Mitos Boyu Yay. : İstanbul. Dürüstlük, çalışkanlık.(8 K- 11E=18)

Sümer, D. (2003). **Ali Ayşe'yi Seviyo** . Mitos Boyu Yay. : İstanbul. Gençlik Sorunları (3K-4E= 7)

Sümer, G. (2006). **Aşk Bir Masaldır**. Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Gençlik Sorunları. (3K-5E= 8)

OKUL YÖNETİMİ

Celal Teyyar UĞURLU

Ankara

2024

OKUL YÖNETİMİ

Celal Teyyar UĞURLU

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

Yayıncı Sertifika No : 16003
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-97716-7-0
e-ISBN : 978-625-97716-8-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUL YÖNETİMİ

UĞURLU, Celal Teyyar

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, x + 238 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-625-97716-7-0
e-ISBN : 978-625-97716-8-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Okul Yönetimi, Eğitim
Eğitim Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi, Okul Yönetimi, Liderlik, Okul Yönetimi Dinamikleri, Okullarda Denetim Uygulamaları, Toplumsal Değişme, Eleştirel Pedagoji, Yönetim Süreçleri

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



İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 1
YÖNETİM KURAMLARI 1
Klasik Örgüt Kuramları 2
Bilimsel Yönetim (Frederick W. Taylor) 2
Yönetim Bilimi (Henry Fayol, Luther Gulick) 4
Bürokrasi Kuramı (Max Weber) 6
Neoklasik Örgüt Kuramı - İnsan İlişkileri Yaklaşımı 9
Hawthorne Araştırmalarıı 9
Harwood Araştırması 9
Tavistook Enstitüsü Araştırması 10
Kurt Lewin Liderlik Araştırması 10
Davranışçılık 10
Chester Bernard İşbirliği Yaklaşımı 11
Chris Argyris Olgunlaşma Kuramı 11
X ve Y Kuramı 11
X kuramı Sayıltıları 11
Y kuramı Sayıltıları 11
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı 11
Sistem Kuramı 12
Çağcıl Kuramlar 12
Toplumsal Açık Sistem 12
Öğrenen Örgütler 15
Z Kuramı 16

BÖLÜM 2 21
EĞİTİM YÖNETİMİNDE YÖNETİM SÜREÇLERİ 21
Karar Verme 22
Karara Katılma 23
Planlama 27
Eğitim Planlaması 29
Örgütleme 29
Dikey Örgütleme 31
Yatay Örgütleme 31
Komite Tipi Örgütleme 31
İletişim 31
Etkileme 33

Eşgüdümleme 34
Değerlendirme 35

BÖLÜM 3 41
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI 41
Eğitim Yönetimi ve Örgüt Yapısı 41
Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı 47
Örgün Eğitim 47
Yaygın Eğitim 49
Özel Eğitim 49
Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı 50
Cumhuriyet Öncesi Tarihsel Süreç 50
Cumhuriyet Sonrası Tarihsel Süreç 52
MEB Merkez Örgütü 54
MEB Taşra Örgütü 58
MEB Yurtdışı Örgütü 58

BÖLÜM 4 61
OKUL KÜLTÜRÜ VE İKLİMİ 61
Kültür ve Okul Kültürü 61
Okul Kültürü 64
Örgüt İklimi 65
Okul İklimi ve Kültürü ile Liderlik İlişkisi 67
Okul Kültürü ve İkliminin Akademik Başarı ile İlişkisi 68

BÖLÜM 5 73
OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK 73
Örgüt ve Örgütler 73
Yönetim 75
Eğitim Yönetimi 76
Okul Yönetimi 76
Okul Yönetimi ve Etkililik 80
Yeterlik 81
Verimlilik 81
Okul Kültürü ve İklimi 81
Sağlık 82
Değişime Açıklık 82

Girişimcilik *83*
Yaratıcılık *83*
Değer Odaklılık *84*
Liderlik 84
Lider ve Liderlik Kavramı 84
Liderlik ve Güç 85
Liderlikte Güç Kaynakları 86
Liderlik Kuramları 89
Özellikler ve Beceriler Yaklaşımı *90*
Davranış/Stil Yaklaşımı *93*
Değişim Kuramı *95*
Durumsallık Kuramları *95*
Fiedler Duruma Bağımlılık Kuramı *96*
Yol Amaç Kuramı *98*
Durumsal Yaklaşım (Hersey ve Blanchard Durumsal Liderlik Kuramı) *100*
Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı *101*
Yeni Liderlik Yaklaşımları *102*

BÖLÜM 6 105
OKUL YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR 105
Örgütsel Adalet 106
Örgütsel Bağlılık 111
Örgütsel Vatandaşlık 114
Örgütsel Güven 116
Örgütlerde Yıldırma 118
Örgütsel Tükenmişlik 120
Okul Kültürü 122
Okul İklimi 124

BÖLÜM 7 131
OKUL YÖNETİMİ DİNAMİKLERİ: ROL, YETERLİKLER, GÜÇ VE YETKİ 131
Öğretmen Yeterlikleri 133
Öğretmenlerin Nitelikleri 133
Okul Yöneticisi Rol ve Yeterlikleri 140
Okul Yönetimi ve Uzmanlık 144
Okul Yönetiminde Güç, Yetki ve Sorumluluk 145

BÖLÜM 8 149
DENETİMİN TARİHSEL TEMELLERİ VE OKULLARDA DENETİM UYGULAMALRI 149
Dünya'da Eğitim Denetiminin Tarihi 150
Türkiye'de Eğitim Denetiminin Tarihi 151
Osmanlı Döneminde Denetim Tarihi 152
Cumhuriyet Döneminde Denetim Tarihi 155
Denetimde Kavramsal Gelişmeler 158
Denetim 158
Teftiş Kurulu Başkanlığı: 159
Yapıcı ve Bulucu Teftiş: 159
İç Denetim Birimi Başkanlığı 159
Değerlendirme 161
Denetimin Görev, Rol, Süreç ve Davranış Boyutları 162
Denetim Modelleri 166
Eğitim Müfettişliği ve Denetim 169
Okul Müdürlerinin Denetim Görevi 169

BÖLÜM 9 173
RESMİ YAZIŞMALARDA UYGULANACAK ESASLAR VE PROTOKOL KURALLARI 173
Resmî Yazışmalarla İlgili Bazı Kavramlar 173
Resmî Belgelerin Özellikleri 175
Protokol Kuralları 190
Protokolün Tarihçesi 191
Ankara'da Uygulanan Devlet Protokolü Öncelik Listesi 191
Görgü Kuralları 192
Tanışma Kuralları 193
Makamda Görüşme 195

BÖLÜM 10 197
OKULLARDA EĞİTİM ÖĞRETİM, PERSONEL VE ÖĞRENCİ HİZMETLERİNİN YÖNETİMİ 197
Okullarda Eğitim Öğretim Hizmetleri 197
Okul Aile Birliği Çalışmaları ve Veli Toplantıları 197
Rehberlik Hizmetleri Uygulamaları 198
Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme İşlemleri 199
Öğrenci Sosyal Etkinlikleri ve Öğrenci Kulüpleri 199

Ders Planı *203*
Öğretmenler Kurulu 205
Eğitim Kurumu Alan Zümreleri 206
Okullarda Personel Hizmetleri 207
Okullarda Öğrenci Hizmetleri 209

BÖLÜM 11 211
TOPLUMSAL DEĞİŞME, EĞİTİM VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ 211
Değişme, Toplumsal Değişme ve Örgütsel Değişme 211
Örgütsel Değişim İhtiyacı 213
Örgütsel Değişimin Amacı 214
Örgütsel Değişim Kaynakları 215
Örgütsel Değişim Yöntemleri 215
Değişime Direnç 216
Değişim Yönetimi 217
Değişim ile Eğitim İlişkisi 219
Okulun Değişen Anlamı 220
Eleştirel Pedagoji 222
Eleştirel Pedagoji Açısından Okullar 223
Alternatif Okullar 226
Montessori Okulları *227*
Mıknatıs Okullar *228*
Sözleşmeli Okullar *228*
Paideia Okulları *229*
Ev Okulları *230*
Özgürlük Okulu *230*
Waldorf Okulları *231*
Küçük Okullar *231*

ÖNSÖZ

Okulların yönetimi gün geçtikçe değişen teknolojiler ve bilimsel bilgi birikimi ile yenilenme ihtiyacını gerektirmektedir. Söz konusu değişim, yönetimde daha etkili bir yönetimsel düşüncenin varlığına işaret etmektedir. Yönetimin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesindeki anahtar rolü, yöneticilerin çok yönlü olarak geliştirilmeleri sonucunu doğurmaktadır.

Günümüzde özellikle teknoloji yenileşmesi ile birlikte yapay zeka uygulamalarının yönetimde kullanılmasının çok uzak olmadığını görmek gerekir. Uygulamanın niteliği iyi bir kuramsal temele dayalıdır. Okullar kuramsal temellerden beslenerek güçlü yapılara kavuşabilirler.

Okulun yönetilebilirliği, farklı kuram ve uygulamaların uygulayıcılar tarafından bilinmesi ve alana uygulanması ile mümkündür. Bu amaçla kitapta, milli eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları, yönetim süreçleri, okul yönetiminde yeni yaklaşımlar, okul kültürü ve iklimi, eğitim öğretim ve öğrenci hizmetleri, denetim ve değerlendirme, protokol kuralları, yazışma esasları ile örgütsel değişim gibi konular ele alınmıştır.

Bu çalışma daha önce 2016 yılında baskısı yapılan okul yönetimi kitabının editörü olarak benim yazdığım bölümler ile eklenen yeni bölümlerden oluşmaktadır. Kitaba yeni bölümler eklenmiş ve benim yazdığım eski bölümler güncellenmiştir.

Kitabın yayımlanmasında emeği geçen Anı Yayıncılık ekibine ve Dr. Özer DAŞCAN'a teşekkür ederim.

Prof.Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, 2024

BÖLÜM 1

YÖNETİM KURAMLARI

Kuram olguları sistematik olarak açıklayan birbiriyle ilişkili kavramlar, varsayımlar ve genellemeler bütünüdür (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Kuramlar araştırmalar sonucunda ortaya konulurken diğer yandan kuramlar aracılığıyla da uygulamaya ilişkin ön fikirler edinilir. Kuram uygulama için yol açar. Kuram davranışların neler olacağına ilişkin rehberlik sağlar.

Eğitim yönetimi uygulayıcıları teorileri değerlendirir, uygulamaları hayata geçirir. Uygulama ve liderlik stratejilerini günlük olarak geliştirerek teori ve uygulama arasındaki liderlik boşluğunun doldurulmasına çalışılır (Pennington, 2009).

Aşağıdakiler, bir uygulama teorisini karakterize etmesi gereken daha kritik özelliklerden ve varsayımlardan bazıları olarak önerilmektedir (Sergiovanni, 1981).

1. Bir uygulama teorisi bütünleştiricidir.
2. Bir uygulama teorisi, anlayışın arttırılmasını ve uygulamanın iyileştirilmesini vurgular.
3. Bir uygulama teorisi, bir hedefe veya hedefler dizisine yönelik eylemi vurgular.
4. Bir uygulama teorisi, eğitim politikası ve yönetimine özgü yönlere odaklanmalıdır.
5. Bir uygulama teorisi "olan"la ilgilenir.
6. Bir uygulama teorisi 'ne olması gerektiği' ile ilgilenir.

Kuramın uygulamada karşılığı uygulayıcıların alan yazın bilgisine hakimiyetleri çerçevesinde anlam bulabilir. İyi bir kuram bilgisi uygulamaya yön verir. Bu çerçevede yönetim düşüncesinin kuramsal tarihi farklı dönemlerde incelenebilir.

Yönetim düşüncesinin evrimi, *klasik dönem, insan ilişkileri dönemi, davranışçı dönem ve davranışçılık sonrası* dönem şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna göre bu dönemlere ait kuramlar şöyle sınıflandırılmaktadır:

Tablo 1. Yönetim kuramlarının gelişim aşamaları

Klasik örgüt	Bilimsel yönetim-Frederick Taylor Yönetim bilimi-Henry Fayol- Bürokrasi kuramı-Max Weber
Neoklasik Örgüt Kuramı İnsan ilişkileri yaklaşımı	Hawthorn çalışmaları Harwood araştırması Tavistook Enstitüsü araştırması K. Lewin liderlik araştırması
Davranışçılık	Chester Bernard İşbirliği Yaklaşımı Chris Argyris Olgunlaşma Kuramı X ve Y kuramı Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi 1-4 Sistem kuramı
Çağcıl yaklaşımlar	Toplumsal açık sistem Öğrenen örgütler Z kuramı

Klasik Örgüt Kuramları

Klasik kuramlar çerçevesi bilimsel yönetim, yönetim bilimi ve bürokrasi kuramı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Klasik örgüt kuramlarının 20. yüzyıl başlarındaki çalışmalara dayandığı söylenebilir.

Bilimsel Yönetim (Frederick W. Taylor)

Taylor'a (1911) göre bilimsel yönetimin temel özellikleri şunlardır: zaman etüdü, işlevsel veya bölünmüş ustabaşılık, mesleklerde kullanılan tüm araç ve gereçlerin standardizasyonu, her iş sınıfındaki işçilerin eylem ve hareketlerinin standardizasyonu, benzersiz bir planlama işlevi, istisna yöntemiyle yönetim, sürgülü cetvellerin ve diğer benzer zaman kazandıran yöntemlerin kullanımı, işçiler için talimat kartları, başarılı performans için dikkatli görev primleri, bir rota sistemi ve ürünleri sınıflandırmak için hafıza sistemleri ve modern maliyet sistemleri. Taylor, tüm bu özelliklerin yalnızca bilimsel yönetimin daha geniş felsefesini bilgilendiren ayrıntılar olduğuna inanıyordu. Felsefenin altında yatan ilkeler şunlardır: (a) bir işin her bir unsuru için gerçek bir bilimin geliştirilmesi, (b) işçinin bilimsel seçimi ve eğitimi, (c) işin bilimsel eğitim ilkelerine uygun olarak yapıldığından emin olmak için işçiyle işbirliği yapılması ve (e) işçiler ve yönetim arasında neredeyse eşit bir iş ve sorumluluk. Taylor, "gerçek bir bilimin geliştirilmesi" çağrısında bulunarak, her

bir adamın işinin her bir unsurunun "en iyi yöntemi" bulmak ve eski "kuralcı" yöntemin yerini almak için iyice incelenmesi ve test edilmesi gerektiğini kast etmiştir (Blake ve Moseley, 2011).

Bilimsel yönetimde ana ilgi bir işin yerine getirilmesinde, o iş için en uygun yolun ne olduğuna karar vermektir. Taylor çalışanların verimliliğinin artırılması üzerine yürüttüğü çalışmalar sonucunda iş görenlerin nasıl güdülenebileceklerini belirlemeye çalışmıştır. Taylor bilimsel yönetimi dört temel ilkede özetlemiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

1. *İş analizi*
   Yapılacak işin en uygun yolun ve araçların ne olduğunu belirleyerek verimliliği artırmak amaçlanmaktadır.
2. *Personel seçimi*
   İşin analiz edilmesi sonrası işe uygun personelin seçilmesi süreci işletilir. İş gereklerine uygun çalışanın belirlenmesi ile eğitilme ve geliştirilme süreci izlenir.
3. *İş birliği*
   Çalışanlarla yöneticiler bir işin gerçekleştirilmesinde görev ve sorumluluk farklılaşması yoluyla işbirliği yaparlar.
4. *İşlevsel denetim*

İşlerin yapılmasında karar verme, örgütleme ve planlama yönetim sorumluluğunda gerçekleşir. İş üzerindeki kontrol yöneticilerin sorumluluğundadır.

Taylor, en verimli eylem yolunu belirlemek için bilim ve ham verileri kullanmaya inanmıştır. Tahminde bulunmaya izin vermemiştir. Araştırma ve titiz analiz yoluyla, bilimsel gerçeklere tamamen dayanan bir süreç önemsenmiştir. Taylor'un üretkenliği artırmak için kullanılan bir yönetim teorisi olan bilimsel yönetimi kurmasına izin veren de bu ilkeler olmuştur (Koumparoulis ve Solomos, 2012).

Bilimsel yönetim kuramında iş bilimsel bir bakış açısıyla parçalarına ayrılarak tanımlanır. Bu süreç iş analizi olarak işin ne olduğunu anlamayı sağlar. İşin analizi onun tanımlanması yoluyla işe uygun çalışanın belirlenmesine yardımcı olur. Bu süreç ise iş gerekleri olarak adlandırılır. Bir tür iş belli standartlarla tanımlanarak o işe uygun çalışanın ne gibi özelliklere sahip olacağı belirlenir. Standartların belirlenmesi ile işin ne kadar sürede yapılabileceği, işin nasıl denetleneceği, işin yapılmasını daha iyi hale getirmek için çalışanların nasıl eğitileceği, iş bölümü ve işbirliği yoluyla işten verim alma yolları araştırılarak daha iyi sonuçlara ulaşılmaya çalışılır.

Taylor, 1903 yılında yönetim prensiplerini tartıştığı eserinde, işçilerin verimsiz olduklarını, çünkü iş yüklerini azaltma eğiliminde olduklarını veya iş görevlerinin tükenmesini önlemek için yapabileceklerinden daha az çalıştıklarını ve bunun da ücret kaybına yol açtığını teorileştirmiştir. Taylor daha sonra 1911 yılında yayınladığı Bilimsel Yönetim İlkeleri'nde yönetim teorisini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Bilimsel yönetim dört temel prensipten oluşuyordu: 1. Çalışma yöntemlerini, görevlerin bilimsel çalışma esaslarına uygun yöntemlerle değiştirin. 2. İşçiyi bilimsel olarak seçin ve ardından eğitin, öğretin ve geliştirin. 3. Her işçiye verilen görevde ayrıntılı talimat ve denetim sağlayın. 4. Yöneticiler ve işçiler arasında işi neredeyse eşit olarak bölün, böylece yöneticiler işi planlamak için bilimsel yönetim prensiplerini uygular ve işçiler de görevleri gerçekten yerine getirir (Koumparoulis ve Solomos, 2012). Taylor'un modeli; ürün, süreç, makine ve araçların

Kaynakça

Aydın M. (2000). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu.

Blake, A. M. ve Moseley, J.L. (2011). One hundred years after theprıncıples of scientifıc management: Frederick taylor's life and impact on the field of human performance technology. *Performance Improvement, 49* (4), 27-34. DOI: 10.1002/pfi.20141

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Feryal.

Bozkuş, K. (2014). School as a social system. *Sakarya University Journal of Education, 4 (*1) 49-61.

Bursalıoğlu, Z. (2020). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem.

Çetin Gürkan, G. (2007). Öğrenen örgütler: Yüksek öğrenim kurumlarının öğrenen örgüt olması. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 5* (2), 118-130.

Daneshfard, K. ve Aboalmaali, F.S. (2016). Max Weber's philosophy of bureaucracy and its criticism. *International Journal of Scientific Management and Development, 4* (6), 214-220.

Dellar, G.B. (1994. *Schools as open social systems : A study of site specific restructuring*. Paper prepared for presentation at the Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta.

George, P.S. (1983). *Theory Z school: Beyond effectiveness.* National Middle School Association, P.O. Box 14882, Columbus.

Hagman, H.L. ve Schwartz, A. (1952). Theory and structure of local school administration. *Review of Educational Research, 22*(4), 277-284.

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). Eğitim yönetimi, teori,araştırma ve uygulama. Çev.Ed. S.Turan, Ankara: Nobel.

Koumparoulis, D.N. ve Solomos, D.K. (2012). Business administration and business economics. *Economica, 8* (4), 5-14.

Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Ed. . Arastaman), Nobel.

Nicely, K., Womack, J., ve Wright, L. (2009). Emotional ıntelligence and effeective leadership: Implications for school leaders, 21st Century Theories of Education Administration, Houston. http://cnx.org/content/col10727/1.1/

Pennington, 2009). *Leadership: A practitioner's bridge from theory to practice*. 21st Century Theories of Education Administration, Houston. http://cnx.org/content/col10727/1.1/

Sabzwari, M.N., Ahmed, S., Warsi, L.Q. (2017). Perception o f library administrators towards managerial skills inhigher education ınstitutions o f Pakistan. *Pakistan Library & Information Science Journal. 48* (3), 15-23.

Sergiovanni T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco California: Jossey-Boss Publishers.

Sergiovanni, T.J. (1981). *Theory and Practice in Education Policy and administration: An hermeneutics perspective.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research hssociation (Los Angeles, CA, (April 13-17, 1981).

Uzuegbu, C.P. ve Nnadozie, C.O. (2015). Henry Fayol's 14 principles of management: ımplications for libraries and ınformation centres. *Journal of Information Science Theory and Practice, 3*(2), 58-72. http://dx.doi.org/10.1633/JISTaP.2015.3.2.5

Wren, D.A. (2011). The Centennial of Frederick W. Taylor's the principles of scientific management: A retrospective commentary. *Journal Of Business And Management, 17* (1), 11-22.

Zuffo, R.G. (2011). Management: Between ethics, scientific psychology and common sense. *Journal of Business and Management, 17* (1), 23-41.

BÖLÜM 2

EĞİTİM YÖNETİMİNDE YÖNETİM SÜREÇLERİ

Bilimin amacı içinde yaşadığımız dünyaya ilişkin var olan kurguyu, düzeni anlamaya yardımcı olmaktır. Bunun için bilim ortaya koyduğu açıklamalarla var olan olguyu anlaşılır kılar. Bilim sistemli bilgi ile olguları açıklayarak ve sınıflayarak teoriler üretir. Bu şekliyle yaşanılan dünya anlaşılmaya çalışılır.

Örgütler, bireylerin içinde bulundukları ortamda onların davranışlarına odaklanarak örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlamaya çalışırlar. Örgüt, amaçlarını gerçekleştirmek için farklı boyutlarda dinamiklerini çözümlemeye çalışır. Örgütsel davranış söz konusu dinamikleri anlayarak bu dinamiklerden temel yargılara, düşüncelere ve ilkelere ulaşmaya çalışır.

Teoriler eğitim yönetiminde uygulayıcılar için bir yol haritasıdır. Planlama ve davranış için temel oluşturur. Belli bir karara dayalı olarak oluşturulan planların uygulanması problemlerin çözümünde yöneticiye yol gösterir.

Fayol'un (1841-1925) yönetimsel davranışı planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme ve kontrol etme olarak sınıflandırması ve sonrasında Gulick tarafından bu yönetim süreçlerinin daha ayrıntılı bir şekilde planlama, örgütleme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, bilgi verme ve bütçeleme şeklindeki sınıflamanın kamu kuruluşlarında yapıldığı görülmüştür (Aydın, 1994).

Yönetim alanındaki bilimsel yaklaşımların 1913 yılında Bobbitt tarafından okul yönetimine ve denetimine uygulandığı, 1950'lerde Sears'ın yönetimde bilimsel yaklaşımı daha geniş bir şekilde ele aldığı görülmüştür. Daha sonra ise Russell T. Gregg (1957) yönetim süreci ile ilgili kavramların önemini kabul ederek yönetim sürecini yedi öğeden oluşan bir eylemler bütünü olarak tanımlamıştır (Aydın, 1994).

Yönetim, örgütün amaçlarını yerine getirmek için kaynakları verimli bir şekilde yapılandırma ve yönetme sorumluluğuna sahiptir. Bir örgüt, daha iyi süreçlere sahipse ve bunları daha etkili bir şekilde yürütüyorsa, benzer hizmetler sunarak diğerlerinden daha iyi performans gösterebilir. Bu, yöneticilerin kurumun örgütsel hedeflerine ulaşmak için kullandıkları farklı stratejiler aracılığıyla mümkün olabilir (Apaydın ve Manolova Yalçın, 2024). Söz konusu stratejilerin yönetim süreçleri bağlamında yürütülmesi örgütsel amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlar.

Gregg'in yönetim süreçleri sınıflandırılması aşağıda verilmiştir.

Karar verme: Bir problemi en iyi şekilde açıklayacak, çözecek seçeneklerin oluşturulması ve seçilmesi.

Planlama: Bir işin yapılması için gerekli kararların alınması ve izlenecek yolların belirlenmesi.

Örgütleme: Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli bölüm ve birimlerin oluşturulması buna bağlı olarak rol ve görevlerin tanımlanması.

İletişim*:* Taraflar arasında anlamları ortak kılmak, bilgi, duygu ve düşünceyi aktarma iletme sürecidir.

Etkileme: Örgütün amacını gerçekleştirmede izleyenleri harekete geçirme, isteklendirme.

Eşgüdümleme: Örgütün amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde işe koşma.

Değerlendirme: Amaçlara ulaşmak için yapılan davranışların izlenmesi, düzeltilmesi ve kurallara uygunluğun sağlanması süreci.

Karar Verme

Karar verme süreci, belirli bilgilerin toplanması ve işlenmesiyle ilgili insan faaliyetlerine ilişkin süreçlerden biridir (Maltugueva ve Yurin, 2015; Perry Hazen ve Somech, 2023). Karar verme, bir soruna ilişkin bilgiyi arama, tanımlama ve alternatiflerin belirlenmesi ile daha sonra alternatiflerin içerisinden en uygun olanın seçilmesidir.

Örgütlerde yöneticiler örgütsel problemlere çözüm üretebilmek için karar vermek ve bu kararları uygulamakla yükümlüdürler. Okul örgütlerinde karar almak, problem tanımlamasından karar uygulama süreçlerine kadar neredeyse tüm yönetimsel işlevleri içerir. Okulun amaçlarına ulaşma performansını belirler (Supriadi, Usman ve Abd Jabar, 2021). Karar verme sadece salt karar verme ile sınırlı olmamalıdır. Karar vermenin özü alınan kararların etkili bir şekilde uygulanmasıdır. Yönetim süreçlerinin tamamında karar sürecinden söz etmek mümkündür. Bu nedenle karar verme yönetim süreçlerinin özeğinde kabul edilir.

Karar süreci örgütsel ortamın sorunlarına odaklanır. Karar sürecinde özde bir sorun vardır ve sorunu çözüme kavuşturmak amaçlanır. Karar süreci bir başka boyutta herhangi bir sorun ortaya çıkmadan gerekli önlemleri almak için de uygulanabilir. Apaydın ve Manolova Yalçın'a (2024) göre karar alma sürecinde doğru bilgi, analitik düşünme, değerlendirme ve iletişim becerileri çok önemlidir

Okul müdürlerinin karar sürecinde kendisini yetiştirmiş olması beklenir. Yöneticilerin kararlarında isabetli olması onların karar modelleri hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlıdır. Karar sürecinde yöneticiler okulun bütün öğelerini tanıması ve gerektiğinde her bir öğenin amaca katkısını artıracak yolları açması beklenir. Karar süreci sorunları çözmesi ya da önlemesi, örgütte ortak bir yol bulunması, örgüt üyelerinin birbirlerini etkilemesi ve anlaması için bir araç olarak da görülebilir.

Bu çerçevede eğitim kurumları için alınan kararlar bilimsel temellere dayanmalı, öngörüler yapılmalı ve etkililikleri iyi tasarlanmalıdır. Türkiye'deki okullar ve öğrenciler için uluslararası ve ulusal sınav raporlarının akademik performans göstergeleri şu anda düşük olup, geçmişten günümüze Türkiye'deki eğitim politikalarındaki çözüm odaklı uygulamaların olmaması, eğitimde hesap verebilirlik konusundaki tartışmaların güncelliğini sürdürmesine neden olmaktadır. Bu durum, alınan kararların niteliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır (Doğan ve Ottekin Demirbolat, 2023). Karar süreçlerinin bilimsel ve kapsayıcı olması kararın niteliği üzerinde etkilidir. Liderlerin karar alma biçimleri örgütsel amaçların başarılmasında etkilidir (Yazıcı, 2024). Karar alma yetkisi bir örgüt içindeki farklı bireylere veya gruplara dağıtıldığında, belirsizlikleri etkili bir şekilde belirlemek kolaylaşabilir (Ham ve Lee, 2024). Okul liderlerinin farklı karar modellerine uygun davranışları karar süreçlerinde paydaşların etkili bir şekilde örgütsel amaçlara odaklanmalarına yardımcı olabilir.

Karar modelleri

Modeller gerçeklik hakkında bize bilgi sağlar. Her model özünde bir kuram olma potansiyeli taşır. Hatta modeller küçük kuramlar olarak da tanımlanabilir. Bursalıoğlu'na (1998) göre her modelin en az üç öğesinin bulunması gerekir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır. Çözümleri değerlendirecek kestirme sistemi, sorunları aydınlatacak değer sitemi ve ikisini bütünleştirecek bir ölçüt. Farklı kaynaklarda karar vermeye ilişkin teori, model ya da stil kavramları kullanılarak sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Burada modellerin ve stillerin özünde kurama kaynaklık ettikleri düşünüldüğünde farklı sınıflamalar model olarak ifade edilmiştir. Bu çerçevede karar alma ya da vermeye ilişkin farklı bakış açıları tarz, stil, yaklaşım ifadeleri yerine ortak bir kavram olarak model kullanılmıştır.

Scott ve Bruce karar vermeyi 5 stil (biçem, tarz) olarak sınıflandırmıştır. Bunlar: rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınma ve anlık-kendiliğinden karar stilleridir (1995). Bu stillere göre; tüm seçenekleri araştıran ve bunları mantıksal olarak değerlendirerek bir sonuca varan ***rasyonel karar alma stili***; duygular ve içgüdülerden etkilenen ***sezgisel karar alma stili***; karar almada başkalarının önerilerini ve görüşlerini dikkate alan ***bağımlı karar alma stili***; ve karar almaktan *kaçınan karar alma stili*. Analiz sonucunda, aciliyet duygusunu ifade eden beşinci bir stil modele dahil edilmiştir; bu, karar alma süreçlerini mümkün olan en kısa sürede tamamlamaya çalışan ***kendiliğinden karar alma stilidir*** (Yazıcı, 2024).

Hoy ve Miskel (2010) karar vermeye ilişkin süreci rasyonel model, yönetsel model (tatmin edici bir strateji), gelişimci model, çöp sepeti modeli, Janis ve Mann çatışma modeli şeklinde adlandırmışlardır.

Karar verme aşamaları şöyle sınıflandırılmıştır.

a) Problemin anlaşılması, tanımlanması ve sınıflandırılması

Problem örgütsel ortamda amaca ulaşılmasına engel olan durumlardır. Okul yöneticisi bu süreç aşamasında var olan sorunun varlığını keşfetmeli ve açıklayabilmelidir. Problemin keşfi alınacak kararın niteliği üzerinde etkilidir.

Kaynakça

Aksay, K. (2015). Örgüt yapılarında yaşanan değişimler ve modern örgüt tiplerinin incelenmesi. *Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi, 8* (3), 111-128.

Apaydın, Ç. ve Manolova Yalçın, O. (2024). The Impact of COVID-19 on K-12 school principals' management processes. *SAGE Open*, 1–18.

DOI: 10.1177/21582440241265328

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.

Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi.* Ankara: Hatiboğlu.

Brookie, S.H. (2021). *An instrumental case study of parents' and elementary school leaders' beliefs that lead to decisions to participate in family–school partnerships*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education Liberty University.

Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem.

Colecchi, C.A. ve Worthington, E. L. (1989). *A retrospective analysis of decision making ja by pregnant adolescents using nis and mann's decisional conflict model*. Paper` presented at the meeting of the Southeastern Psychological Association, Washington, D.C., March 24.

Falqueto, J.M.Z., Hoffmann, V.E., Gomes, R.C. & Mori, S.S. O. (2020). Strategic planning in higher education institutions: What are the stakeholders' roles in the process?. *Higher Education,* 79, 1039–1056. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00455-8

Ham, S.H., ve Lee, S. (2024). Participative decision-making and school innovativeness: An uncertainty management perspective. *Asia-Pacific Edu Res,* 33, 717–726. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00769-3

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. Ankara: Nobel.

Maltugueva, G.S. ve Yurin, A.Y. (2015). Combination of the group and multi-criteria decision-making methods in business management. (Ed. Hudson, Rebecca), *Decision-making: processes, behavioral influences and role in business management.* New York: Nova Science Publishers.

Newton, E.H. (1990). *Planning and managing education for what ends?* United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). Div. of Educational Policy and Planning. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355169.pdf

Doğan, E. ve Ottekin Demirbolat, A. (2023). Data-driven decision-making process ın school management. *Kastamonu Education Journal*, 31 (3), 331-346.

doi: 10.24106/kefdergi.910848

Perry Hazen, L. ve Somechi, A. (2023). Conceptualising student participation in school decision making: an integrative model. *Educatıonal Revıew, 75* (6), 1202–1223https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1976113

Scott, G. S. ve Bruce, A. R. (1995). Decision making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55* (5), 818-31.

Supriadi, D., Usman, H. ve Abd Jabar, C. S. (2021). The moderatıon effect of ınformatıon systems on vocatıonal hıgh school prıncıpal decısıon-makıng mode. *Cakrawala Pendidikan, 40* (1), 43-51.

Smylie, M.A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14* (1), 53-67. https://www.jstor.org/stable/1164527

Yazıcı, Ş. (2024). Is there a relationship between school principals' learning agility and decision-making styles? The effect of gender as a moderating factor. International Journal of Psychology and Educational Studies, 11(1), 36-49. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.1.1279

BÖLÜM 3

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarındaki değişmeyi ifade eder. Bu değişimi kişinin kendi yaşantısıyla deneyimlemesi ve ürüne dönüştürmesi gerekmektedir. Eğitimin formal ve informal yanı bir yandan planlı ve kasıtlı bir biçimde eğitim ortamındaki eğitim sürecini ifade ederken diğer yandan informal eğitim bireyin yetişmesinde belli bir plan ve profesyonellik içermeyen ancak onun kişiliğinin inşasında önemli bir yere sahip olma özelliğine karşılık gelmektedir.

21. yüzyılda teknoloji ve bilgi hızla gelişiyor. Bu durum çok fazla değişiklik getiriyor. Dijital okuryazarlık yaşamın tüm yönlerinde olduğu gibi eğitim yönetiminde de öğrenme sürecini takip etmek için gereklidir. Bu çerçevede dijital okuryazarlık 21. yüzyılda ihtiyaç olarak yerini almaktadır (Marmoah, Poerwanti, Suharno, Gestiardi, 2024). Carter'a (2018) göre günümüzde örgütler, ortak zemine sahip çeşitli birimlerin açık ve tanımlanmış bir hedefle ortak bir amaç için çalıştığı dinamik merkezler olarak ekonomide, teknolojide, toplumda ve kültürel trendlerde sürekli değişmektedir (Natour, 2024). Türk eğitim sistemi de bu değişimlerden etkilenerek eğitim yönetimi alanında yenileşmelerini tanımlamak ve buna uygun olarak gerekli iyileşmeleri sağlamak durumundadır.

Eğitim yönetimi ve örgüt yapısı

İnsanlar gereksinimlerini karşılamak için işbirliği içinde çalışma, üretme zorunluluğu duyarlar. Bir amacın gerçekleştirilmesi aynı amaç etrafında toplanan, kenetlenen bireylerin işbirliği ve işbölümü anlayışı içinde bulunmalarını gerektirir. Bu çerçevede bireysel, örgütsel ya da toplumsal amaçların gerçekleştirilmesinde işbirliği ve işbölümü gerçeği amaçlara ulaşmada ayırt edici bir yere sahiptir. Toplum örgütlü bir yaşamı gerekli kılmaktadır. İnsan bu örgütler içinde yaşamını sürdürür.

Eğitimsel liderlik ve yönetimin merkezi olarak eğitimin amacı veya hedefleri ile ilgilenilmesi gerekir. Bu amaçlar veya hedefler, okul yönetimini desteklemek için önemli bir yön duygusu sağlar. Amaç ve yönetim arasındaki bu bağlantı açık ve yakın olmadığı sürece, 'yönetimcilik' tehlikesi, yani "eğitimsel amaç ve değerler pahasına prosedürlere vurgu" tehlikesi ortaya çıkar (Bush, 2007).

Amaçların etkili bir şekilde ortaya çıkarılması için önemli görülen temel kavramlar; işbölümü, işbirliği, eşgüdümleme ve sistem kavramlarıdır. Bu kavramların amaçlara ulaşmada öncül kavramlar olarak ifade edilmesinin nedeni, amaçların örgütlü olma ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede örgüt; iki ya da daha fazla kişinin işbölümü ve işbirliği çerçevesinde eşgüdümlü etkinlikleri sistemi olarak tanımlanır. Bu tanımda öne çıkan temel

kavramlardan amaç, örgütün varlık sebebidir. Amaçlara ulaşmada, örgütün amaçları ile bütünleşmiş ve birbirlerinin farkında olan, aralarında iletişim bağı bulunan bireylerin varlığı gerekmektedir.

Amaç: Ulaşılmak istenilen sonuçtur. Örgütlerde insanlar bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelirler.

İşbirliği: Bir işin birlikte yapılması durumunda yürütülen etkinlikler bütünüdür. Amaçları gerçekleştirmede ortaklık.

İşbölümü: Bir malın ya da hizmetin üretilmesinde görevin ve sorumlulukların belli kişiler arasında farklılaşması, dağıtılması durumudur.

Eşgüdümleme: Bir amacı gerçekleştirme insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde kullanma işe katma sürecidir.

Sistem: Bir bütünü oluşturan parçalardan oluşan bir yapı ya da örgüt. Aralarında anlamlı ilişkiler bulunan parçaların oluşturduğu ilişki ya da işbölümü ağı.

Birçok okul, okul eğitiminin kalite yönetimiyle karşı karşıyadır. Okulda kalite yönetimi okul performansını artırır. Başından sonuna kadar okullarda eğitimde kalite yönetimi, okulların ihtiyaçlarına göre düzenlenebilir ve yönetilebilir. Bazı araştırmalar, okulda eğitimin kalite yönetiminin uygulanmasının okulu etkileyeceği yargısına varıyor. Bunlar temel olarak üç şeyle ilgilidir; öğrenci eğitimi çıktılarının iyileştirilmesi, verimli hizmet ve yerel karar alma sürecini geliştirmek. Merkezi olmayan eğitimin amacı; verimliliği, eşitliği ve kaliteyi artırmak için müdürlere yetki ve özerklik vermektir (Marmoah, Poerwanti, Suharno, Gestiardi, 2024).

Örgütlerin dünyasını anlamak için, yönetim yöntemleri, örgüt kültürü, örgüt yapısı ve sistemleri ile çalışanları, yöneticileri, çalışanların becerileri ve bilgileri, iş davranışları ve örgüt terimlerini ve bağlantıları ele almak önemlidir (Natour, 2024). Örgütleri etkileyen iç ve dış faktörlerin etkili yönetimi, örgütlerin amaçlarına ulaşmalarına yardım eder.

Örgütlerin amaçlarına karar verme süreci eğitim yönetiminin merkezinde yer alır. Çoğu okulda hedeflere, çoğunlukla üst düzey yönetim ekibi ve belki de okul yönetim organı ile birlikte çalışan müdür tarafından karar verilir. Ancak okulun amaçları, dış çevreden gelen baskılardan ve özellikle de hükümetin sıklıkla mevzuat veya resmî politika açıklamalarıyla ifade edilen beklentilerinden güçlü bir şekilde etkilenir. Okullara, öğrenen ihtiyaçlarının kendi değerlendirmeleri temelinde amaçları belirlemek yerine, dışsal zorunlulukları yorumlama görevi bırakılabilir. Buradaki temel konu, okul yöneticilerinin hükümet politikasını ne ölçüde değiştirebildikleri ve okul düzeyindeki değerlere ve vizyona dayalı alternatif yaklaşımlar geliştirebildikleridir (Bush, 2007).

Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için kurulurlar. Yönetim ise bu amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olur.

Yönetim, amaçlarına ulaşmak için sistem, politika ve işlem geliştirme sürecini ifade eder. Bu çerçevede;

1. Yönetim, verimliliği ve üretkenliği artırmaya yardımcı olur. Aynı zamanda yatırımlar yapar ve çaba sarf eder.

2. Çalışanların memnuniyetini sağlama, devamsızlığı, malzeme israfını ve örgütsel çalışanların artan bağlılığını azaltma görevini üstlenir.

Yönetim neden bir süreç olarak tanımlanır çünkü süreç kavramı, her şeyin statik olmadığını, ancak tabi olduğu anlamına gelir. Yönetim bir süreç olduğundan, sistemleri, politikaları ve işlemleri sürekli revize etmesi ve gerektiğinde değiştirmesi, atması veya yeni sistemler, politikalar ve prosedürler eklemesi gerekir. Bu gereklidir çünkü kuruluşların çıktığı ortam statik değildir. Örgütler, çalışan insanların yeni teknikler ve teknolojiler ile değişen umut ve isteklerini ortaya çıkarmak için sürekli değişmektedir (Saiyadain ve Ali, 2017).

Örgütler amaçları gerçekleştirmek üzere bireylerin yeteneklerini etkili bir şekilde kullanılmasına gereksinim duyar. İnsan unsuru örgütsel bir ortamın temel öğesi olarak kabul edilebilir.

Okul gelişim ve yönetim ekipleri eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Birçok ülkede okul performansının iyileştirilmesinde kritik bir rol oynar. Bu ekiplerin sorumlulukları okul performans iyileştirme planlarını hazırlamak ve uygulamaktır. Ekipler okullarda eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Örneğin, kamu temel eğitiminin amacı kaliteli eğitime evrensel erişimi sağlamaktır. Tüm çocukların okuryazarlık, matematik ve temel yaşam becerileri konusunda sağlam bir temel almasını sağlamak eğitim yönetiminin temel amacıdır (Agbi, Nudozr ve Agbevanu, 2024).

Okullar örgütlü bir yapı olarak eğitim ve öğretiminin gerçekleştirildiği yerlerdir. Okulların eğitim ve öğretimin merkezi olmaları gerçeği onun özel bir yönetim çerçevesine sahip olduğunu gösterir. Eğitim kurumları olarak okulların amaçları diğer örgütlerin amaçlarından belirgin bir şekilde farklılaşır.

Okul bir örgüt olarak insan unsuru ile amaçlarına odaklanabilir. Okulun ortak amaçları genel ve özel amaçlar şeklinde gerekli yasal metinlerde tanımlanmıştır. Belirlenmiş ortak amaçlar etrafında okul çatısı altında bir araya gelen insan unsuru, amaçların gerçekleştirilmesi için işbölümü ve işbirliği anlayışı içerisinde eylemlerini gerçekleştirirler.

Okul, örgüt olarak belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek için bir örgütsel yapıya dayanmalıdır. Bu yapı içerisinde eylemlerin sürdürülmesi söz konusudur. Örgüt belirlenmiş amaçlarına ulaşmayı o amaçlara inanmış insanların varlığıyla gerçekleştirebilir. Bu çerçevede örgüt ve birey ilişkisinde karşılıklı bir yarar olması gerekir. Örgütler amaçlarını gerçekleştirirken diğer yandan da çalışan insanların beklentilerine cevap verebilmelidir.

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede etkili ve yeterli olmaları beklenir. “Etkililik” ortak amaçların gerçekleştirilme durumu olarak tanımlanabilirken “yeterlik” ise bireylerin örgütten beklentilerinin karşılanmasıdır. Örgütün çalışanları eğer örgüte katkı sunmaları durumunda örgütün eylemlerine karşı istekliliklerini artırıyorsa örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye olan inançları da artacaktır.

Kaynakça

Agbi, R.M., Nudzor, H.P. ve Agbevanu, W.K. (2024). School management committees' knowledge and involvement in school improvement plans: implications for quality education. *Educational Planning, 31* (2), 63-79.

Akyüz, Y.K. (1994). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Kültür.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, 27* (3), 391–406.

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). Resmî Gazete, (Sayı: 30474) Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=8

Diaconu, M.A., Diaconu, N. ve Alexandrescu, N.A. (2023). Management and leadership in the school organization, for a significantly improved quality of public education services. *Annals of "Dunarea de Jos" University of Galati Fascicle I. Economics and Applied Informatics, 29,* 127-133. DOI https://doi.org/10.35219/eai15840409327

Marmoah, S., Poerwanti, J.I.S., Suharno, Gestiardi, R. (2024). The Quality Management of Education in Elementary Schools in Improving Teachers' Digital Literacy in the Era of Online Learning. *Pegem Journal of Education and Instruction, 14* (1), 32-40.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmî Gazete*, *14574*, 24 Haziran 1973. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). *T.C. Millî Eğitim Bakanliği 2024 - 2028 stratejik planı*. MEB .

Natour, Y. (2024). The Relationship between School Management and the Use of Innovative Teaching Methods in Arab Schools in Israel. *Review of International Comparative Management, 25* (1), 138-147.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). *Resmî Gazete*, *30471,* 07.07.2018 https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat

Saiyadain, M.S. ve Ali, S.H. (2017). *Managing organization*. Laxmi Publications Pvt Ltd.

BÖLÜM 4

OKUL KÜLTÜRÜ VE İKLİMİ

İklim ve kültür birbiriyle ilgili ama okulları etkileyen farklı kavramlar olarak okulların ne kadar iyi işlediği konusunda bize fikir verebilir. İklim öğrencilerin nasıl olduğunu yansıtır ve çalışanların okulda bulunma isteklilikleri ile ilişkilidir. Örgüt kültürü ise eğitimde tanımlanması zor ve değerlendirilmesi de bu anlamda daha da zor olan daha yeni bir kavramdır. Çünkü derinlere yerleşmiş inançları ve uygulamaları yansıtır ve o kadar kökleşmiştir ki, bunlar çoğu zaman hafife alınır.

Örgütsel iklim, bireyin veya grubun çalışma ortamları üzerindeki etkilerine ilişkin ortak algıyı tanımlar. Örgütsel iklim, çalışanların çalışma ortamının kendilerini bireysel olarak nasıl etkilediği konusunda aynı algıları paylaştıkları zaman yaratılır; bu bir bireyin mülkiyetindedir. Örgüt kültürü, bir örgütteki tüm çalışanlar tarafından kabul edilen normları, değerleri, algıları, uygulamaları ve kabul edilen davranışları tanımlamaktadır. Belirli bir süre boyunca doğru kabul edilen ve çalışanların bir bütün olarak iç ve dış ortamlarda nasıl faaliyet gösterdiğini belirleyen, kabul edilen normlar, uygulamalar ve davranışlardır (Horton, 2018).

Her iki kavramı ve bunların tutumları nasıl etkilediğini anlamak okulun gelişimi için çok önemlidir (Odell, ve Donald, 1994). Bu her iki kavramın da okulun yaşam kalitesini açıklamada, öğrencilerin başarılarını, okula uyumlarını güçlendirmede, çalışanların okullarıyla bütünleşmelerini ve mutluluğunu artırmada önemli kavramlar oldukları söylenebilir.

Kültür ve Okul Kültürü

Kültür, antropologlar tarafından giyim tarzları, beslenme biçimleri, gelenekleri ve inançları açısından diğerlerinden farklı olan toplumların tamamını tanımlamak için kullanılan bir terimdir. "Örgüt kültürü" terimi son yıllarda karar alma ve günlük operasyonları yürütme biçimleri açısından benzer kuruluşlardan farklı olan örgütleri ve diğer grupları tanımlamak için geliştirilmiştir (Odell, ve Donald, 1994). Her örgüt kendisine özgü bir kültür anlayışı oluşturur. Grubun ortak bilinci paylaşılan kültürü yansıtmaktadır. Paydaşların sahip olduğu ortak anlayışlar, inançlar, değerler sayıltılar, etkinlikler bütün olarak örgüt kültürünün karakterini betimler (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu çerçevede bakıldığında;

- ✓ Kültür öğrenilir;
- ✓ Bir kuruluştaki tüm üyeler tarafından paylaşılır;
- ✓ Nesiller arasıdır ve zamanla gelişir;

- ✓ Semboller içerir;
- ✓ Organizasyon genelinde entegredir;
- ✓ Uyarlanabilir;
- ✓ Kültür, iç ve dış iç güçlere dayalı olarak değişir (Horton, 2018).

Okul, öğretmen ya da yöneticiler için anlamlı bir yerdir. Bununla birlikte okul dışında ama okulla ilgili birçok kişi ya da kuruluş da okulun var olan yapısı ve ilişkileri üzerine okulla bir bağ kurabilir. Yönetici, öğretmen, veli ve diğer unsurlar okulun taşıdığı misyona karşı söz söyleme, eleştirme ve bağlanma durumda kendisini görebilir.

Örgüt; amaç, insan, işbirliği, işbölümü ve eşgüdümleme eylemeleri ile var olabilir. Örgütler davranış kalıpları, inanç, değer ve ilkeler gibi temel özellikleriyle ayırt edici bir kimlik kazanırlar. Bir örgüt olarak okulda işlerin yapılma şeklinde; törenler, etkinlikler, inançlar ve normlar gibi birçok kavramın okulu anlamada izleyenlere yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

Okul kültürü yaptıklarımızı neden yaptığımızı inanç ve değerlerimizi tanımlar. Dolayısıyla bir örgütün veya okulun kültürü daha gözle görülür tezahürleriyle ilgilidir: İnsanların okul yaşamındaki deneyim kalıpları, normlar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler, öğretme ve öğrenme uygulamaları bunların örnekleridir (McChesney ve Cross, 2023; Demirhan, 2023; Turan ve Bektas, 2013).

Örgütsel yaşam değerlerin, normların, inançların ön plana çıktığı yerler olarak tanımlanabilir. Okulun her bir üyesinin okul hakkındaki düşünceleri, okulu tanımlama ve okulda kendisinin yeri hakkındaki görüşleri okulun kültürü hakkında bir fikir verebilir. Schine'a (2010) göre de, örgüt kültürü, insanların etrafında toplanmalarını sağlayan değer, inanç, normlar ve sayıltılar bütünüdür.

Örgüt kültürü üyeleri tarafından belli bir anlam örgüsü etrafında kenetlenmişliklerine bağlı olarak gelişir. Anlam örgüsünü oluşturan unsurlar örgütten örgüte farklılık gösterse de temelde ortak kavramsallaştırmadan söz etmek mümkündür.

Okul kültürüne ilişkin araştırmaların kökleri 1960'larda ve 1970'lerde ABD'deki çalışmalara, Halpin ve Croft'un (1963) okul iklimi üzerine yaptıkları çalışmalara kadar uzanmaktadır. Her ne kadar bu kültür, kurumun içinde yer aldığı toplumun daha geniş kültürü bağlamından etkilenecek olsa da, her okulun, aslında her kurumun kendine özgü bir kültürü olduğu konusunda genel bir kabul vardır (Glower ve Coleman, 2005).

Okul kültürü döngüsünde; yönetim süreçleri, liderlik, karar verme ve kültür öğesi olarak tanımlanan inanç, değer, norm, etkinlik, tören, semboller gibi unsurları içeren etkenler vardır. Okul kültürü, okulu denetleyen ve yöneten etkenlerle karşılıklı bir denge içindedir. Sonuç olarak kültür döngüsü okul gerçeğinde okulu etkileyen ve okulla ilgili değişkenleri bir arada tutan bir güç olarak kabul edilebilir. Güçlü okul kültürü izleyenlerin örgütlerine olan bağlılık, iş doyumu, örgütsel vatandaşlık gibi örgütsel davranış etkenlerini de güçlendirir.

Okulların büyük ya da küçük oluşları, kültür farklılaşmasına neden olur. Daha büyük ve karmaşık okullarda alt kültürlerin oluşması doğaldır. İster basit örgüt yapısı ister karmaşık ve büyük örgüt yapısı olsun örgütlerin kültür öğeleri olarak benzer kavramlardan söz edilebilir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Normlar; okul ortamındaki bütün çalışanların birbirleriyle ilişkilerini yansıtır. Okul bütün olarak paylaşılan normların etkisi altındadır. Standartlaştırılmış davranış kalıpları okulda nasıl davranılması gerektiğini üyelerinden ister. Normlar, yönetimsel süreç içerisinde kural ve ilkelerin uyulması zorunlu halleri olarak tanımlanmaya başlar. Kural ve ilkelere uygun davranış farklı okul kültürlerinde izleyenleri örgütsel amaçlara ulaştırmada rehberlik eder. Nasıl davranılması gerektiği normlar aracılığıyla gerçekleşir. Normlar yazılı ya da yazısız olabilirler. Yazılı olan normlar okul, eğitim öğretim, yönetim süreçleriyle ilgili mevzuata işaret ederken yazısız normlar ise toplumda genel geçer ahlak kuralları, gelenekler gibi unsurlar içerir. Aynı şekilde okullarda da yazılı olmayan, okul genel yapısı içerisinde tekrarlanan, üyeleri üzerinde kontrol edici, zorlayıcı, gösterilmesi uygun görülen davranış kalıpları olarak tanımlanabilir.

Değerler; bir şeyin önemiyle ilgili ona yapılan atıftır. Değerler, örgüt ortamında kabul edilen ve etrafında bulunularak arzularımıza cevap olan temel yargı ya da kavramlardır. Çoğunlukla tek bir sözcükle ifade edilse de bir yargı olarak da ifade edilebilirler. Güven, dürüstlük, anlayış, saygı, takım halinde çalışma disiplini, samimiyet gibi örnekler verilebilir. Bir şeyin önemli olduğunu ifade ederken ona yüklediğimiz anlam, değeri tanımlar.

Sayıltılar; örgütün kişilerarası ilişkiler ve örgütsel problemlerle baş etme sürecinde kültür yapısı içinde oluşturulan inançlardır. Aynı ortamda belli davranış kalıpları ve söylemler yoluyla farklı durumlarda nasıl davranılması gerektiği örgüte ait sayıltılarla çözümlenebilir. Belli inanç kalıplarına ilişkin tutum ve davranışlar ortak bir eylem biçiminin oluşmasına yardımcı olur. Örneğin bir okul, "öğretmenler sorunlarını tartışarak çözebilir" şeklinde bir sayıltıya sahip olabilir. Bu okulda sorunların nasıl çözüleceğine ilişkin derinlerde bir inanç kalıbı vardır. Bu ortak kabul, örgüt üyelerinin üzerinde fikir birliği ettikleri bir sayıltıya işaret etmektedir.

İnançlar; değer ya da sayıltılar örgüt kültürü için paylaşılan inançlardır. Okulun kendine ait değerleri ve sayıltıları izleyenlerin inançlarını açıklar. İnançlar ise bütün olarak okulda uygun davranışın ne olması gerektiğini belirleyerek okula ait güçlü bir kimlik oluşturur. Kimlik izleyenler için örgütsel uyum ve bağlılığın yolunu açarak amaçlara güdülenmişliği artırır. İnanç aynı zamanda duyguları da etkiler. Sağlıklı bir iletişim ve etkileşimin yolu duyguların örgütsel ortamdaki olumlu yansımasıyla gerçekleşir.

Semboller; okulla özdeşleşmiş amblem, flama, arma gibi unsurları içermektedir.

İlke ve kurallar; ilkeler örgütsel ortamda üyeleri birbirine bağlayan ve onlar için temel bir yol çizen düşünce kalıplarıdır. Bu yönüyle kurallar ilkelere yönelik eylemlerin doğasını belirler. Okulda nezaket ilkesine dayalı olarak öğretmenlerin birbirleri ile olan iletişimlerinde özenli davranmaları, kimin nerede nasıl konuşacağına ya da oturacağına ilişkin davranışlar kurallarla görünür hale gelir.

Örgüt kültürü bütün olarak bu unsurların her birine yöneliktir. Tek başına bir unsurun örgüt kültürünü açıklaması düşünülemez. Ancak örgütü açıklamada önemli bir yere sahip olan yönetim kavramı ve yönetim süreçlerinin her biri ile örgüt kültürü unsurlarının ilişkisini kurmak gerekir. Yönetim süreçleri olarak karar verme, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme, planlama ve değerlendirme işlemleri örgüt kültürünü oluşturmada ve tanımlamada ayırt edici bir yere sahiptir. Yönetim süreçleri örgütün dış çevresi ile iç çevresi arasındaki bağı kuran temel yapı birimleridir.

Kaynakça

Barkley, B., Lee, D. ve Eadens, D. (2014). Perceptions of school climate and culture. *eJournal of Education Policy, Fall,* 1-12.

Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). School climate research summmary. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.

Demirhan, G. (2023). School culture types as predictors of school leadership capacity. *International Journal of Contemporary Educational Research, 10*(3), 715-723. https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.3.535

Glower D. ve Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education, 31* (2), 251-272.

Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal 101*(1), 35-61.

Horton, J. A. (2018). A descriptive study of school climate and school culture in selected public secondary schools in New Jersey and New York. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). https://scholarship.shu.edu/dissertations/2562

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma [Educational Administration: Theory, Research, and Practice] (Ed. & Trans S. Turan). Ankara: Nobel.

Jackson, G.M. (2023). *Leadıng wıth emotıonal ıntellıgence: How campus leadershıp skılls ımpact school culture*. Carson-Newman University Doctor of Education.

McChesney, K. ve Cross, J. (2023). How school culture affects teachers' classroom implementation of learning from rofessional development. *Learning Environments Research,* 26:785–801 https://doi.org/10.1007/s10984-023-09454-0

Macneıl, A.J., Prater, D.L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12* (1),73-84. http://www.tandf.co.uk/journals

Odell, G.P. ve Donald, H. (1994). *Improving school climate & culture.* American Association of School Administrators, Arlington,

Rajbhandari, M. M. S., Rajbhandari, S., Loock, C., ve Du Plessis, P. (2017). Enriching school culture and climate through leadership in collectivistic educational settings: Cases from Nepal and South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, *18*(1–3), 134–146. https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1351076

Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership, JosseyBass.

Sipho, M.M. ve Mzokwana, N.N. (2024). School culture as barometer of learners' success: Case study of eastern cape selected schools. *Internatıonal Journal of Research in Business and Social Science 13*(2), 405-411.

Schneider, S.H. ve Duran, L. (2010). School climate in middle schools a cultural perspective. *Journal of Research in Character Education, 8*(2), 25–37.

Spicer, F. V. (2016). School culture, school climate, and the role of the principal. Degree of Education Doctorate Dissertation, Georgia State University, 2016. doi: https://doi.org/10.57709/8618737

Stokes, E. W. (2016). The development of the school reform model: the ımpact of critical constructs of school culture, school climate, teacher efficacy, and collective efficacy on reform. A Dissertation University of Louisiana Degree Doctorate in Education.

Tubbs, J. E., ve Garner, M. (2008). The Impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning, 5*(9), 17-26.

Turan, S., ve Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of EducationalResearch, 52*, 155- 168.

Villani, C. J. (1999). Community culture and school climate. *The School Community Journal, 9* (1), 103-105.

BÖLÜM 5

OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK

Giriş

Toplumsal bir kurum olarak eğitim, toplumsallaşma süreci içerisinde bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını öğrenme yoluyla değiştirmesine geliştirmesine yardım eder. Her toplum farklı beklentilerini eğitim aracılığıyla yeni nesil üzerindeki etkilerini eğitim yoluyla gerçekleştirmek ister. Bu nedenle toplumsal istekler örgütlü bir yapıyı gerekli kılar. Toplumlar farklı örgütlenmeler yoluyal gereksinimlerini karşılarlar. İnsanlar bireysel olarak gerçekleştiremedikleri amçlarını gerçekleştirmek için işbölümü ve işbirliği yaparlar.

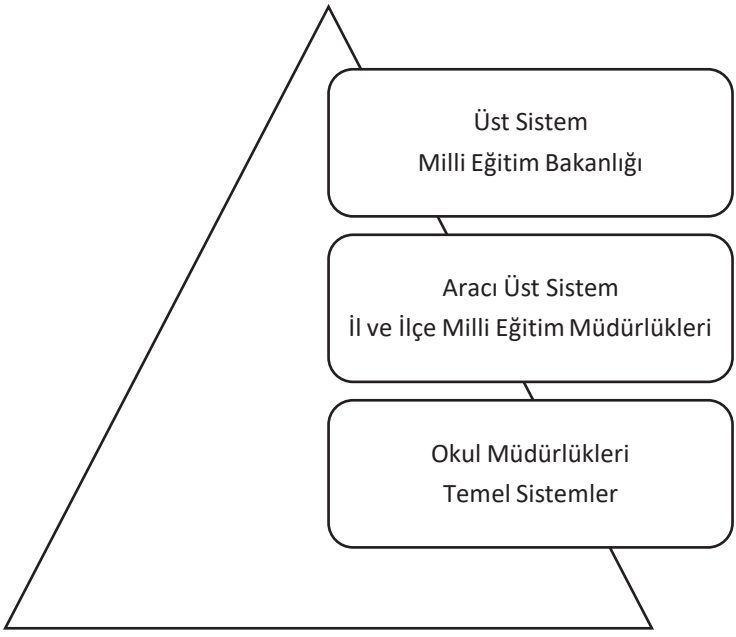
Eğitim sürecinin sağlıklı işleyişi örgütlü yapıyı gerekli kılar. Türk eğitim sitemimde kaynakları etkili kullanmak, eğitimi farklı eğitim-öğretim kademelerindeki amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde kavuşturmak gereklidir. Türk eğitim sistemi okul alt sistemleri aracılığıyla Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiş amaçlara ulaşmaya çalışır. Ancak eğitim sistemi içerisindeki her çalışanın niteliği amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle alt sistem olarak okullar ve onların da içerisinde üretim slt sistemi olarak sınıflar milli eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinden sorumludurlar.

Örgüt ve Örgütler

Her örgüt bir sistem olarak görülebilir. Birbiri ile ilişkili parçalardan oluşan, girdi ve çıktısı olan ve bir amaçla işleyen yapılar sistem olarak tanımlanabilir. Canlı ya da cansız farklı türlerde sistem özelliklerini görmek mümkündür. Bir bitki, hayvan, makine, insan bir sistem olarak tanımlanabilir. Örgütler de amaçlı yapılar olarak girdi, işlem ve çıktı sürecini işleten yapılardır. Örgütler işleme sürecini insan öğesi ile gerçekleştirirler. Bu nedenle en az iki insana gereksinim duyarlar. Bir örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere biraraya gelen çalışanlarının bireysel katkılarının üstünde daha güçlü bir etkiye sahiptir. Örgütler sistem olarak belli bir işleyişin zorunlu unsurları olarak görülebilirler. Örgüt olarak okullar amaçlarını gerçekleştirmek üzere belli bir çevrede, iletişim ve etkileşim içinde tanımlanmış rol ve görev yapısıyla yaşarlar. Eğitim örgütü olarak okullar girdisini toplumdan alması ve yine topluma vermesi nedeniyle açık sistem özelliğine sahiptir. Başaran (1996) sistem özelliklerini tanımlamaya kılavuzluk edecek açık sistem özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Amaçlılık, girdiler, işleme, çıktılar, dönüt, çevre, çevreye uyarlama, güç yitimi (entropy), büyüme, alt sistemler, üst sistem, süper sistem. Her sistem amaçları ile vardır. Sistemler amaçlarını gerçekleştirmek için üretim yapmalıdır. Bu nedenle örgütler; girdi almak ve işlemek ve çıktı olarak vermek durumundadır. Sistemler çıktılarını verdiklerinde işleyişde ve çıktıda meydana gelen sorunları hakkında dönüt üretirler. Sistemler bir çevrenin içerisinde bulunduklarından çevreyle etkileşim içerisinde bulunurlar. Çevre

sistemi besler ve hayatta kalmasına yardımcı olur. Sistemler ya çevreye uyarlar ya da çevreyi kendilerine uygun hale getirirler. Ancak kendilerini yenilemediklerinde güç yitimi yaşarlar. Güç yitimi sistemin farklı düzeylerinde yaşanabilir. Farklı alt sistemlerin işleyişi üst sistemlerin varlığını sürekli kılabilir. Alt sistemler ve üst sistemlerin eşgüdümlü çalışması sistemlerin varlığının devamı için gereklidir.

Milli eğitim sistemi içerisinde, bakanlık teşkilatı üst sistem, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracı üst sistem, eğitim kurmları olarak okullar ise alt (temel) sistem olarak adlandırılabilir. Üst sistem olarak bakanlık eğitim sisteminin işlemesi için temel polita belirleyici bir konumdadır. Aracı üst sistemler ise üst sistemler tarafından geliştirilen kararları uygulayan ve yönetim yoluyla alt sistemlere dağıtan aracılardır. Temel sistemler olarak okullar da üretim alt sistemleridir. Okullarda eğitim hizmeti bilgi üretmekle görevlidirler. Sadece bilgi üretmekle kalmaz, bireylerin bilgi ve beceri ve tutumları üzerinde etkileme yoluyla değişiklik yaratırlar.



Şekil 8. Sistem Şeması

Milli Eğitim Bakanlığı üst sistem olarak yönetim erkinin daha üstünde yer alan politika belirleyiclerinden bilgiyi alarak gerekli bilim alanlarının verilerinden de yararlanarak bilgiyi işlerler. Daha sonra aracı üst sistemlere ürettikleri bilgi ve uygulama esaslarını aktarırlar. En altta yer alan temel sistemler ise yukarıdan aşağıya akan bilgi birikimini kullanarak sistemlerin işlemesine yön veririler. Diğer yandan da alt sistemlerden gelen bilgiyi üst sistemelere aktararak sistemlerin yenileşmesini, değişmesini sağlayarak güç yitiminin önüne geçerler. Okullar temel sistemler olarak öğrenci davranışları üzerinde çalışırlar. Üst ve aracı sistemlerin varlığı temel sistemin rol ve sorumluluklarını iyi oynamasına bağlı olarak değişir. Temel sistemler olarak okulların öğrenci davranışlarını değiştirmede ve is-

tenilir duruma getirmede yaşadıkları yetersizlikler bütün olarak eğitim sisteminin işleyişine zarar verir. Sistem parçaların oluşturduğu bir bütün olduğundan her parça bütünün varlığına anlamlı bir katkı sunar.

Sistemin bir özelliği olarak örgütler amaçlı topluluklardır. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulurlar. İnsanların birlikte yaşama, toplumsal bir varlık olma, ilişki ve işbirliği içinde yaşamla yüzleşmek gibi durumları örgütlü olma zorunluluğunu doğurmuştur. Aydın'a (2010) göre birden fazla insanın ortak bir amaç için güç ve eylemlerini birleştirmeleri toplumsal yaşamın gereğidir. İnsanların işbirliği gereksinimleri örgütü ortaya çıkarmıştır.

Örgütler; ortam amaç, insanların ihtiyaçları, işbirliği, işbölümü, eşgüdüm gibi kavramlarla ilişkili bir şekilde tanımlanıp açıklanabilir. Çünkü insanoğlu bütün ihtiyaçlarını karşılamak için tek başına yol alamaz. Her işi tek başına karşılayacak güce sahip değildir. Diğer insanlarla işbirliği, işbölümü yapması ve eşgüdümlü çalışması gerekmektedir. İnsanlar eşgüdümlü çalıştıklarında, işbölümü ve işbirliği süreciyle amacın gerçekleşmesine katkı sunarlar. Birlikte çalışıldığında zor işler başarılabilir. Örgüt, birlikte etkili ve verimli çalışma fikrinden beslenir. Birlikte amaçları gerçekleştirme isteği örgütlerin formal bir sisteme kavuşmasını da zorunlu hale getirmiştir.

Barnard'a göre formal örgüt; iki ya da daha fazla kişinin bilinçli eşgüdümlenmiş etkinlikleri sistemidir (Aydın, 2010). Ortak amaç, iletişim ve isteklilik örgütlerin temelini oluşturmaktadır. Örgütler var oluşlarını amaçlarına ulaştıkları sürece devam ettirirler.

Örgüt denildiğinde herhalde en büyük örgüt olarak devlet örgütünden söz etmek gerekir. Toplumsal yaşamın her alanında devlet örgütü altında çok farklı örgütlenmeler görmek de mümkündür. Her küçük örgüt içinde de yine daha küçük bir örgütten söz edilebilir. Gruplar, klikler de aslında çok daha küçük örgütlenmeler olarak görülebilir. Belki formal olmayabilir ancak informal yapısıyla kısa süreli ve daha az sayıda kişiden oluşması durumuyla bir tür örgüt olarak çok küçük oluşumlar da örgüt olarak tanımlanabilir.

Formal örgütlerde ortak amaç, işbölümü/işbirliği, eşgüdümleme ve otorite gereklidir. Ortam amaçlar ulaşılması başarılması gereken nihayi gereksinimlerin karşılaması durumu olarak ifade edilebilir. Farklı işleri yapmak yoluyla amaçlara odaklanan birey işbölümünü gereçekleştirmiş olur. İşbölümü eşgümümlü hareket edilmesini gerektirir. Eşgüdüm, sorumlulukları ve görevleri ayrıntılı bir şekilde belirleme yoluyla kişilerin davranışlarına yön verir.

Yönetim

Yönetim insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak örgütü amaçlarına ulaştırma işlevini üstlenir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bilimsel verilerden yararlanır. Yönetim kuramlar aracılığıyla gerçek üzerinde söz sahibi olmak ister. Gerçeği anlamada kuram yöneticiye yol gösterir. Yöneticilerin birçok eyleminin kuram ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Yönetici sistemli bir şekilde karşısına çıkan sorunları çözmede kuram, kavram, ilkelerden yararlanır. Yönetim bilimi alanındaki verilerin örgütleri yönetmede araç olarak kullanılması örgütün amaçlarının gerçekleştirlmesi için gereklidir.

Kaynakça

Agbi, R.M., Nudzor, H.P. ve Agbevanu,W.K. (2024). School management committees' knowledge and involvement in school improvement plans: Implications for quality education. *Educational Planning*, *31* (2), 63-79.

Agyeman, N.Y. ve Aphane, V. (2024). Exploring school leadership styles used to improve instruction and learning in schools. *Journal of Research Initiatives, 8 (*3), 1-26.. https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol8/iss3/1

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, 27* (3), 391–406.

Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi.* Ankara: Yargıcı.

Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem.

Cho, K. W., Yi, S. H., & Choi, S. O. (2018). Does Blake and Mouton's managerial grid work?: the relationship between leadership type and organization performance in South Korea. *International Review of Public Administration*, *23*(2), 103–118. https://doi.org/10.1080/12294659.2018.1471029

Da Cruz, M.R., Nunes, S.J.S. ve Pinheiro, P.G. (2011). Fiedler's contingency theory:practical application of the least preferredcoworker (LPC) scale. *The IUP Journal of Organizational Behavior, 10* (4), 7-27.

Ellyson, L.M., Gibson, J.H., Nichols, M. ve Doerr, A. (2012). A study of fıedler's contıngency theory among mılıtary leaders. *Proceedings of the Academy of Strategic Management, 10* (1), 7-11.

Enayat, T., Ardebili, M.M., Kivi, R.R.,Amjadi, B. ve Jamali, Y. (2022). A computational approach to Homans Social Exchange Theory. Physica A: Statistical Mechanics and its Applications, 597, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.physa.2022.127263.

Theodory, G.C. ve Hadbai, M. (1982). Retesting Fiedler's contingency theory in Islamics schools. *The Journal of Psychology, 111*- 11-18.

Holmes, G.G. (2018). The paradox of power, justıce, and school leadershıp: facing diversity-leading change. *Counterpoints*, *516*, 185–224. http://www.jstor.org/stable/45184494

Jalsenjak, B. ve Richards, R.L. (2023). Traits and behavior theory of leadership: Critique from undistributed middle. Journal of Leadership Studies, 17 (3), 28-35.

DOI: 10.1002/jls.21862

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Nobel: Ankara.

Maqbool, S., Zafeer, H.M.I., Zeng, P. Maqbool, S., Draissi, Z. & Javed, S. (2024). Inventive leadership styles and their impact for achieving sustainable development goals in education at secondary schools: a case study from Multan, Pakistan. *Humanities And Social Sciences Communıcatıons, 11* (570), 1-11. | https://doi.org/10.1057/s41599-024-03086-2

Maifala, S. (2024). The school management team's role of defining the school vision and mission at a South African rural school. *Perspectives in Education, 42* (2), 223-237.

Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin örgütsel yaratıcılık ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (4), 170-199.

Natour, Y. (2024). The Relationship between school management and the use of innovative teaching methods in Arab Schools in Israel. *Review of International Comparative Management, 25* (1), 138-147. DOI: 10.24818/RMCI.2024.1.138

Northouse, P.G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar*. İstanbul: Sürat.

Olowoselu, A., Mohamad, M.ve Aboudahr, S.M. F.M., (2019). Path-goal theory and the application in educational management and leadership. *Education Quarterly Reviews 2,* (2), 448-455. DOI: 10.31014/aior.1993.02.02.77

Pipaş, M.D. ve Jaradat, M. (2012). Managerial communication and leadership styles. *Quality - Access to Success, 2* (13), 82-90.

Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel.

Poyraz, (2020). Interpersonal communication and social exchange theory. *International Journal of Social and Economic Sciences, 10* (1), 1-14.

Sousa, I., & Ferreira, E. (2024). Students' participation in democratic school management: A systematic literature review. *Journal of Social Science Education, 23*(1). https://doi.org/10.11576/jsse-6333

Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi içinde, Ankara: Pegem.*

BÖLÜM 6

OKUL YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Giriş

Belli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlar örgütlü olmanın gereği olarak, planlı, amaçlı davranışlar içinde bulunmaktadırlar. İnsanların örgüt içindeki davranışları niçin, nasıl, ne zaman, nerede gibi soruların kısacındadır. İnsan bu sorulara cevap arayarak örgütsel davranışın çerçevesini belirleyebilir. Belirlenecek çerçeve örgütün amaçları ile ilgilidir ve amaçlara ulaşılmayı hedefler. Örgüt, işleyen dönüt ile de yeni davranışlarını oluşturur. Ya da değiştirir. Örgütsel davranış (Robbins, 1994) insanların örgütler içindeki hareketlerinin ve tutumlarının sistematik olarak incelenmesidir. Örgütsel davranış özel olarak örgüt içinde yer alan davranışlarla ilgilenir.

Örgütler amaçlarını gerçekleştirmede sahip oldukları insan öğesinin davranış niteliğini ciddiye alırlar. Ancak, her örgüt amaçlarına uygun çalışanı seçerken kendi kültürel yapısına uygun çalışanları seçemeyebilir. Örgütler çalışma yaşamı içerisinde üyelerini değişikliğe uğratarak, kendine benzeterek ondan daha çok fayda görmek isterler. Örgüt ve çalışan arasındaki karşılıklı ilişki sadece örgütün çalışanından kendisiyle uyumlu, kendi inanç, değer ve normlarına bağlı çalışanlar isteyemez aynı zamanda örgütte çalışanlarına karşı gösterdiği davranışlarında yol gösterici ve yardımcı olmalıdır. Öyle ki örgütün üyeleri arasındaki ilişki biçiminin adil oluşu çalışanların örgütle olan ilişki biçiminin niteliğini artırır. Çalışanların, çalışma yaşamı kalitesinin artırılmasında temel bir ihtiyaç olarak adalet, ödül ve cezaya ilişkin etki mekanizmasının doğru kullanımıyla anlam kazanır. Robins'in (1994) de örgütsel kültür sınıflaması içerisinde yer verdiği performans–ödül bağı adalet kavramına gönderme yapmaktadır.

Örgüt yönetimine ve örgütte izlenen politika ve yöntemlerin adilliğine duyulan güven iş gören bağlılığında belirleyici rol oynamaktadır. Ancak etkin bir iletişim sisteminin olmadığı örgütlerde dedikodu ve fısıltı mekanizmasının devreye girdiği, ayrıca bireylerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları şeyleri değerlendirirken çoğu zaman önyargı ile hareket ettikleri ve olumsuz tutumlar geliştirebildikleri gerçeği örgütlerde güven ve adalet hissinin tesisinde sorunlar yaratabilmektedir (Doğan, 2002: 71). Sosyal adaletin sağlayıcısı olarak adaletsiz davranışlar adaletli davranışlara göre çalışanların daha çok tepkisini çekmektedir. Bu nedenle çalışanlar için temel ihtiyaç olarak adalet, toplumsal düzende ilgi konusu olmaktadır. Gürpınar'a (2006) göre liderlik ve yöneticilik örgütsel adaletin tipik bir anahtarıdır. Liderler adaleti temin etmekle görevlidirler. Liderler örgütsel adaleti temin ederek, örgütsel bağlılık, güven, vatandaşlık, iş memnuniyeti, imaj gibi davranışların

ortaya çıkmasına fırsat yaratır. Diğer yandan da tükenmişliği azaltarak istendik davranışları artırabilirler.[1]

Örgütsel Adalet

Örgütsel adalet, çalışanların kendilerine adil davranılıp davranılmadığı ile ilgili durumları ifade eder. Çalışanlar üzerindeki örgüt davranışı ne kadar adil olmaktadır? (Greenberg, 1990; Moorman, 1991) sorusuna cevap arar. Örgütsel adalet örgüt içindeki çalışan davranışlarının birçoğundan etkilenir. Çalışanların birbirleriyle ve yönetici ya da lider konumunda bulunan amirleriyle olan ilişkileri adalet davranışının sınırlarını belirlemektedir.

Örgütsel adalet, liderliğin yeni paradigması olarak dikkatleri üzerine çekmeye başlamıştır. Liderlik, örgütsel adalet ve bireysel sonuçlarıyla ilgilidir. Çok kültürlü iş örgütlerini yönetmede, kültür içinde adalet ve liderlik arasındaki ilişki ile ilgili henüz çok az bilgi bulunmaktadır (Pillai, Teri, Ethlyn, 1999). Günümüzde giderek daha çok kendini hissettiren yönetim sorunları, adil bir örgüt ortamının örgütler için yaşamsal bir önemini ortaya koymaktadır. Örgüt içerisinde adil olan ve olmayan davranışlar örgüt yönetiminin etkililiğini belirleyebilmektedir.

Adaletin sosyal söylem ve felsefesi uzun bir geçmişe sahiptir. Örgütsel adalet teorisinin orjini, Weber'in "İdeal Tip Bürokrasi'sinin nesnellik ve açıklık ilkesi ile ilişkilendirilerek açıklanır. Yine Fayol'un Yönetim İlkeleri Teorisi, başarılı bir örgütün niteliğini eşitlik (iyilik ve dürüstlük) ile ilişkilendirir. Taylor'un yönetim sisteminde ise, "adil bir ödeme için adil bir çalışma günü" sloganı örgütsel adalet kavramını açıklamada kullanılmaktadır. Araştırmalar, örgütsel adaleti geniş teorik sistem içerisinde örgütsel yaşamın temel ögesi olarak tanımlamaktadır (Woodilla & Forray, 2008). Adaletle ilgili üç soru iş yerinde adaleti egemen kılmak, geliştirmek için ne, niçin, nasıl anahtar sözcükleriyle başlayan sorulara cevap aramıştır. Bu soruları şöyle ifade etmiştir. 1. Örgütsel adalet nedir? 2. İnsanlar adalet hakkında niçin kaygılanırlar? 3. İnsanların adalet algıları nasıldır? Bu anahtar sorular, adalet bakışını anlamaya ve adaletin gelecekteki durumunu değerlendirmeye yardımcı olması açısından önemli sorular olarak kabul edilebilir (Greenberg, 2001). Adalet birçok örgüt ortamında üzerinde durulan ve önemsenen bir olgu iken okullarda da adalet okulun başarıSI ile ilişkilendirilebilir.

Okullarda öğretmenler ve öğrenciler adalet ile ilgilenirler. Her öğrenci öğretmenleri tarafından kendilerine adaletli davranılmasını ister. Öğretmenler ise kendilerinin adaletli olduklarını düşünürler. Adaletin öğrenciler üzerine dağıtımında gösterilen özen ve adil tutum davranışı, öğrencilerin okula olan güvenlerini artırarak daha az sapkın davranışlara yönelme, daha başarılı olma, daha az stres yaratan durumlarla karşılaşma durumlarını sağladığı görülmüştür (Dalbert, Schneidewind ve Saalbach, 2007). Sosyal adalet liderliğinin hakim olduğu okullarda öğrenci davranışlarının başarısı öğrencilerin zenginliği, sahip oldukları ırk, sosyo-ekonomik düzey, dil ve kültürel geçmişleriyle değil sosyal adaletin okullarda yaşatılmasıyla ilişkilendirilmiştir (Theoharis,2007). Örgüt olarak okul yöneticisi, etik liderlik davranışları ile sosyal adaletin inşasında önemli bir rol oynar. Okul yöneticisi, çalışanlarının/öğretmenlerinin güdülenmelerinde, kendilerini daha iyi hissetmelerinde, örgüt üyeleriyle paylaşımlarını artıran ilişkiler kurmalarında kilit rol oynar.

[1] Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık yaklaşımları Uğurlu'nun 2009 tarihli Doktora tezinden özetlenmiştir.

Sosyal adaletin adil dağıtımı, sağlıklı örgütsel ilişkiler kurarak eşit fırsatlar yaratır. Correia ve Dalbert'a (2007) göre Adil Dünya Teorisi, genel anlamda ve okul düzeyinde temel adil oluş inancına hizmet eder. Adil Dünya Teorisine göre insanlar, günlük yaşamlarını umut ve güven içinde yaşamak isterler. İnsanların birbirlerine karşı dürüst davranışları ve ödüllerin adil dağıtımı karşılıklı güven ortamını güçlendirir. İnsanlar için yüksek adalet inancı daha az stres ve daha az tehdit anlamına gelir.

Örgütsel Adaletin Boyutları

Adaletin değişik boyutlandırılması iş ortamı ilişkilerinin sonucu olarak kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Yöneticinin çalışanlara verdiği ödül ve cezanın miktarı ve verme şekli, çalışanların birbirleriyle olan ilişkilerinde yöneticilerin çalışanlara ilişkin tutumları, tavır ve davranışları örgütsel adaletin değişik boyutlanmasını gerektirmiştir.

Örgütsel ilişkiler adalet davranışını değişik şekillerde boyutlandırmaktadır. Araştırmacılar, örgütsel adaleti dağıtıcı adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olarak sınıflandırarak açıklamışlardır (Ambrose, 2002).

Dağıtımsal Adalet

Psikoloji literatüründe dağıtımsal adalet sosyal psikolojinin çalışma konuları içerisinde yerini alan ilk adalet öğesi olmuştur. Bu adalet öğesi / formu Adams'ın Eşitlik Teorisine dayanmaktadır. Adams'a göre insanların sonuçlara ve katkılara ilişkin algıladıkları oran, adalet kavramı ile açıklanır. Ancak, eşitlik işlemsel olarak birden fazla anlama gelebilir ve eşitlik adil bir sonucun ne olacağına ilişkin başvurulacak tek bir standart değildir. Örneğin; adalet, eşitlik ve gereksinim örgütlerde farklı durumlarda uygulanabilir. Maaş düzenlemesinin geçmiş performansa göre düzenlenmesi (adalet), yeni bir binada boş ofis seçiminde hiyerarşik sıraya dikkat edilmesi (adaletin değişik bir biçimi) (Nowakowski ve Conlon, 2005: 5) adalet uygulamalarının örgüt düzeyindeki yansımalarıdır.

Dağıtımsal adaletin orijini Adams'ın eşitlik teorisidir. İnsanların sonuçlara ilişkin tepkilerini anlamanın yolu olarak sosyal değişimin doğasından yararlanılır (Woodilla& Forray, 2008) Dağıtımsal adalet, diğerlerinin girdi-çıktı dengesini kendi durumuyla kıyaslayarak adil bir işletim mekanizmasının olup olmadığına bakar. Bireyler eşitsizlik içeren bir durum algıladıklarında güçleri, etkileri azalır. Dağıtımsal adalet eşitsizliğin bütün biçimlerini yönetemez. Öyle ki insanlar, kendilerinin hak ettiklerinden fazlasını aldıklarında eşitsizliği hoş görürler. Hak ettiklerinden daha azını aldıklarında ise eşitsizlik hoşlarına gitmez (Erdoğan, 2002). Örgüt yönetimi, aldığı kararlarda, çalışanlarına karşı gösterdikleri adaletli ve adaletsiz davranışlar, çalışanlarda öfke, kızgınlık ve haklarının çiğnendiği duygusu yaratabilir. Adam's, dağıtıcı adalet normlarını bozan eşitsizlik, algılanan sonuçların adaletsizliği ile ilgili olarak şu soruları ortaya atar:

1. Dağıtıcı adalet normlarının algılanan sonuçları nelerdir?

2. Adaletsizlik insanlarda memnuniyetsizlik yaratır mı?

3. Adaletsizlik değiş tokuşunun başka ne gibi sonuçları vardır? Bu sorulara göre adaletsizlik davranışı temelde insanlarda memnuniyetsizlik yaratmaktadır. Dağıtıcı adaleti

Kaynakça

Ambrose, M.L. (2002). Contemporary justice research: A new look at familiar questions, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *89*, 803–812.

Allen, N. J. ve Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63* (1)1-18.

Allen, D.G., Shore, L.M. ve Griffeth, R.W. (2002). The Role of perceived organizational support and supportive human resource practicesin the turnover process. *Journal of Management,* 29 (1) 99-118.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmî liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*, Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Başol, G. Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15* (58), 191-216.

Blader, S.L., Tyler, T.R. (2003). What constitutes fairness in work settings? A four-component model of procedural justice. *Human Resource Management Review, 13*, 117.

Çağlar, Ç., Uğurlu, C.T. ve Güneş, H. (2013). Ortaöğretim okullarında yıldırma (Mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10* (4), 718-749.

Chang, K. ve Chelladurai, P. (2003). Comparison of part-time workers and full-time workers: commitment and citizenship behaviors in korean sport organization. *Journal of Sport Management*, *17*, 394-416.

Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H. ve Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology, 86,* 425–445.

Correia, I. ve Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at portuguese schools, *European Journal of Psychology of Education*, *4,* 421-437.

Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. Elma, C. ve Demir, K (Ed.). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar içinde (ss. 109-111). Ankara: Anı.

Dalbert, C., Schneidewind,U. ve Saalbach, A. (2007) Justice judgments concerning grading in school. *Contemporary Educational Psychology*, *32*, 420–433.

Doğan, H. (2002). İşgörenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, *2* (2) 71-78.

Erdoğan, B. (2002). Antecedents and consequences of justice perceptions in performance appraisals, *Human Resource Management Review*, *12,* 555–578.

Greenberg, J. (2001). Setting the justice agenda: seven unanswered questions about "what, why, and how. *Journal of Vocational Behavior*, *58* (2), 210–219.

Greenberg, J. (1990). Looking fair versus being fair: managing ımpressions of organizational justice, *Research in Organizational Behavior*, *12* (1),111-157.

Gonzalez ve Guillen, (2008). Organizational commitment: A proposal for a wider ethical conceptualization of 'normative commitment. *Journal of Business Ethics*, *78* (3), 401–414.

Gökçe, A.T. (2008). *Mobbing: İş yerinde yıldırma: Eğitim örneği,* Ankara: Öğreti Yayınları.

Gürpınar, G. (2006). *An empirical study of relaiıonshıps among organizatıonal justice, organizational commitment, leader-member exchange, and turnover ıntention,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hunt, S.D. ve Morgan, R.M. (1994). Organizational commitment: one of many commitments or key mediating construct? *The Academy of Management Journal, 37* (6), 1568-1587.

Hosmer, L.T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosphical ethics. *Academy of Management Review, 20,* 379-403.

Hoy, K.H. ve Miskel, C.G. (2010*). Eğitim yönetimi.* (Çev. Ed. S.Turan) (7.Baskı). Ankara: Nobel.

Jaros, S. J. (1995). An assessment of Meyer and Allen's (1991) Three-Component model of organizational commitment and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior, 51*, 319–337.

Irak, D.Y. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu, *Türk Psikoloji Yazıları, 7* (13) 25-43.

Kırel, Ç. (2007). Örgütlerde mobbing yönetiminde destekleyici ve risk azaltıcı öneriler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (4), 317-334.

Laio, W.C. ve Tai, W.T. (2006). Organızatıonal justıce, motıvatıon to learn, and traınıng outcomes. *Social Behavior And Personality*, *34* (5), 545-556.

Lee, H. R. (2000) A*n empirical study of organizational justice as a mediator of the relationships among leader-member exchange and job satisfaction, organizational commitment, and turnover ıntentions in the lodging ındustry*, Doctora of Philoshophy, Blacksburg, Virginia.

Leithwood, K., Menzies ve T. Jontzi, D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education, 69* (4), 38-61.

Leymann, H. (1996) The content and development of mobbing at work, European. *Journal of Work and Organizational Psychology, 5* (2), 165- 184.

Lewicki, R.J., McAllister, D.J. ve Bies, R.J., (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review, 23,* 438-459.

Lewicki, R.J. ve Bunker, B.B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships, In trust in organizations: Frontiers of theory and research, R.M.Kramer ve T.R.Tyler (Eds.), (pp.114-140). London: Sage Publications.

Maslach C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12* (5), 189-192.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior, 2,* 99-113.

Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L. ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, *61*, 20-52.

Moorman, R. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal Of Applied Psychology*, *76* (6), 845-855.

Nowakowski, J.M. ve Conlon, D.E. (2005). Organızatıonal justıce: lookıng back, lookıng forward. *The International Journal of Conflict Management*, *16* (l), 4-29.

Organ, D.W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance, 10* (2), 85-97.

Pillai, R.; Teri, A. S. ve Ethlyn, A.W. (1999). Leadership and organizational justice, similarities and differrences across cultures. *Journal of İnternational Business Studies,* 30 (4), 763-779.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Rifai, H. A. (2005). A test of the relationshipsamong perceptions of justice, job satisfaction, affective commitment and organizational citizenship behavior. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 7 (2), 131-154.

Robbins, S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (S. A. Öztürk, Çev.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Skarclicki, D.P. ve Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: the roles of distributive, prosedural and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82 (3), 434-443.

Straiter, K.L. (2005). The effects of supervisors' trust of subordinates and their organization on job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Leadership Studies*, *1* (1), 86-101.

Swailes, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures. *International Journal of Managemet Reviews*, *4* (2), 155-178.

TDK. (1981). *Türkçe sözlük.* Ankara: TDK.

Theoharis. G. (2007) Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *International Journal of Human Resource Management, 43* (2), 221-258.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uğurlu, C.T. ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 14* (1), 72-85.

Vanderberghe, C. ve Trembley, M. (2008). The role of pay satisfaction and organizational commitment in turnover ıntentions: a two-sample study. *Journal of Business and Psychology,* 22, 275-286.

Woodilla, J., Forray, J.M. (2008) Justice and the political in organizational life: A Narrative inquiry, *Journal of Management Inquiry*, *17* (1), 4-19.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem.

Yılmaz, K. (2009). Özel dershane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *15* (3), 471-490.

Zhang, D. (2011). Organisational citizenship behaviour. PSYCH761 White Paper (OCB), https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/ Erişim tarihi. 15.11.2015.

BÖLÜM 7

OKUL YÖNETİMİ DİNAMİKLERİ: ROL, YETERLİKLER, GÜÇ VE YETKİ

Öğretmenlik, toplumu istenilir davranış kalıplarına uygun toplumsal kabul görmüş bir felsefe ile ilintili değiştirme ve dönüştürmede başat bir araçtır. Öğretmenler bir yandan değiştirme ve dönüştürmenin planlı uygulayıcısı olurken diğer yandan rol model olma yönüyle toplumsal yapının inşasında rol alırlar.

Öğretmenlik, toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarıcısı ve bilgiye talepte bulunanlar arasında bir köprü kuran saygın meslektir. Bu durum eğitim ve öğretmen kavramlarını toplumlar için hayati bir hale getirmektedir. Öğretmenler eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en hayati öğesidir (MEB, 2017). Bir yandan yönetim diğer yandan eğitim ve öğretim süreçlerinin parçası olarak görev üstlenirler. Bütün bunların ötesinde okul ve çevre ilişkilerinde önemli bir rol model olarak çok farklı değişkenlerin etkileyeni ve dönüştürücüsü olarak önemli toplumsal bir rol üstlenirler. Toplum iyi bir yapıya öğretmenlerin sergileyecekleri rol ve davranışlarla kavuşabilir. Gerekli rol ve yeterliklerle donatılmış öğretmenler saygın bir meslek mensubu olarak güçlü toplumsal bir yapıyı da oluşturabilirler. Okullarda karakter eğitimini, niteliği yüksek yeterliklere sahip öğretmenlerle vermek mümkündür. Karataş, Ardıç ve Oral'a (2018) göre öğretmenlerin rol model olma durumları önemli bir metafor olarak ifade edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin sahip olmaları gereken kişisel ve mesleki yeterlikler de önemli etken olarak tanımlanmıştır. Öğretmen yeterliklerine uygun yetişmiş öğretmenler itibar olarak toplumda önemli bir yere sahip olacaklardır.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenen "Türkiye Mesleki İtibar Araştırması" adlı çalışmada öğretmenlik, Türkiye'de statüsü en yüksek dördüncü meslek olarak tanımlanmıştır. 2006 yılı PISA verilerine göre 15 yaş grubu öğrenciler arasında gelecekte öğretmen olmayı planladıklarını belirtenlerin ülkemizdeki oranı %25'tir. Türkiye bu oran ile OECD ülkeleri arasında birinci sırada yer almaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlerin yeterlikerine ilişkin farklı tanımlamaların ortak noktası genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarıdır. Ancak yeterlik alanlarını bu genel başlıklar altında alt başlıklarla ifade etmek mümkündür.

Eğitim alanında gerçekleştirilecek değişimler, eğitimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazanmaktadır. Bu nedenle eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır. Yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olmak, eğitim alanında yapılacak değişimler için bir ön şart olarak görülebilir (MEB, 2017).

ÖĞRETMEN ROL VE YETERLİKLERİ

Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanır (MEB, 2017). Öğretmenler için yeterlik, belli bir görevi yerine getirmeye yönelik sahip olunması gereken özellikler olarak tanımlanabilir.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) "yeterlik", "yeterlilik" ve "yetkinlik" sözcüklerini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır.

Yeterlik: yeterlilik

Yeterlilik 1: yeterli olma durumu, yeterlik

Yeterlilik 2: bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik

Yeterlilik 3: görevi yerine getirme gücü, kifayet, yeterlik

Yetkinlik: yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet

Bu çerçevede öğretmenler için yeterlik, sahip olunması gereken genel bilgi, öğretmenlik meslek bilgisi ve özel alan bilgisine ilişkin taşınması gereken özellikler olarak ifade edilebilir. Bütün olarak öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlar toplamı yeterlik olarak kabul görmektedir.

Öğretmenler değişen zaman ve koşullarla kendilerini yenilemek ve geliştirme sorumluluğuna sahiptirler. Değişen toplum yapısı paraleleinde istekleri de çeşitlendirmektedir. Aynı zamanda bilim alanındaki gelişmeler öğretmenlerin yeni yeterlik alnlarında kendilerini geliştirme zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Örneğin son zamnalardaki yapay zeka uygulamaları yeni bilgi ve beceri alanlarında donanımlı olmayı gerektirmektedir. Söz konusu bilgi, beceri ve tutumlar oynanması gereken rolleri de değiştirmektedir. Müdür ya da öğretmenler için liderlik, arabuluculuk, rehberlik, planlama, eşgüdümleme, etkileme gibi rollerden söz edilebilir.

Türkçe sözlükte rol kavramı ise bir kişiliği canlandıran oyuncunun söylemesi ve yapması gereken hareketlerin genel adı, bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görev olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Yeterlik ve rol kavramları birlikte, bir iş için sahip olunan özelliklerin davranış olarak ortaya konulması şeklinde bütünleştirilebilir. Rol, yeterliklere bağlı olarak bir görevin yerine getirilmesindeki tutum ve davranışlara karşılık olarak tanımlanabilir. Öğretmen ve yöneticiler sahip olmaları gereken yeterlikleri roller aracılığıyla sergileyebilirler. Roller, çalışanların üzerlerine düşen görev gereği eylemlerin ifadesidir. Yapılan işlerin sonucundan sorumlu olma ve o işleri yerine getirme zorunluluğu ise sorumluluk olarak tanımlanabilir.

Buna göre yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü veren özelliklerin varlığı ya da bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğudur (Bursalıoğlu, 1981). Eğitimin amacına ulaşması öğretmen ve yöneticilerin yeterlikleriyle ilişkilidir. Öğretmen ve yönetici yeterliklerinin değişen zaman içinde yenilenmesi ve geliştirilmesi de bu amacın gerçekleştirlmesinde önemli bir yere sahiptir.

Farklı yönetim kuramlarının felsefi temeli yöneticilerin yeterliklerine ilişkin algıyı ve buna dayalı olarak yeni düzenlemeleri gerektirmektedir. Bu sorunlu değişim tek tip bir yeterlik kurgusunu zorlaştırır. Zaten değişen dünyada yeterliklerin de standart bir şekilde sabit kalması düşünülemez.

Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlik mesleği aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Resmî Gazete, 2022).

(1) Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür.

(2) Öğretmenlerin çalışma şartları, eğitimde kalitenin yükseltilmesi için belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir.

(3) Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.

(4) Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.

Öğretmenlerin nitelikleri

(1) Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.

Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmî çalışmalara 1998 yılında başlanmıştır. 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile yapılan "YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" kapsamında öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları kapsamında;

Öğretmen Yeterlikleri;

- Konuu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler
- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler,
- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ve
- Tamamlayıcı mesleki yeterlikler" olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1739 sayılı Kanuna uygun olarak "eğitme-öğretme yeterlilikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" olmak üzere üç başlık altında hazırlanan "Öğretmen Yeterlilikleri", 12/07/2002 tarihli Makam Oluru ile yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017).
Daha sonraki yıllarda, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü "yeterlik" belirlemeye ilişkin, 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında bir çalıştay düzenlenmiştir. Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili ülkemizde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme

Kaynakça

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi.* Hatipoğlu.

Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Cansoy, R. ve Türkoğlu, M. E. (2022). *Okul yöneticisinin rol ve davranışı.* Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde (Ed. A.Aypay ve M. Özdemir), Nobel.

Hoy, W. K. ve Miskel, C.G. (2010). Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama. Nobel.

Karataş, K., Ardıç, T. ve Oral, B. (2018). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12* (33) 291-312.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.

Özan, M.B., Nanto, Z. ve Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,*

335-356.

Özdemir, A. (2020). Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 45* (204), 251-301.

Resmî Gazete (2022, 3 Şubat 7354). *Öğretmenlik meslek kanunu,* MEB.

Resmî Gazete (2014, 26 Temmuz). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlari yönetmeliği,* MEB.

Resmî Gazete (2013, 7 Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlari yönetmeliği,* MEB.

Tauber, R. T. ve Knouse, S. B. (1983). The perceived effectiveness of french and raven's five power bases for vocational high school teachers and students. Pennsylvania Vocational Education Conference (Lancaster, PA, June 27, 1983).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2022). *Türkçe sözlük.* https://www.sozluk.gov.tr/

Watkins, P. (2017). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. (Ed J. Smyth), *Critical perspectives on educational leadership*, Routledge Taylor &Francis Group.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organization*. Prentice Hall.

BÖLÜM 8

DENETİMİN TARİHSEL TEMELLERİ VE OKULLARDA DENETİM UYGULAMALARI

Giriş

Yönetim, örgütleri amaçları doğrultusunda yaşatan etkinlikler sistemi olarak tanımlanabilir. Yönetimsel etkinliklerin doğası gereği, yönetim karar verme süreci, iletişim, eşgüdümleme gibi birçok yönetim eylemi ile ilgilenmektedir Bunlardan özellikle değerlendirme, denetimi de içine alan bir süreçtir. Değerlendirme süreci içerisinde denetim sistemi örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, geliştirilmesinde ve düzeltilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir.

Aydın'a (2014) göre denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Denetimde temel amaç örgüt amaçlarının gerçekleştirilme düzeyini saptamak, daha iyi sonuç elde edebilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla örgütsel işleyiş planlı programlı olarak izlenebilir, eksik yönler saptanır ve düzeltilir.

Aydın'ın (2008) denetimin tanımlarına ilişkin yaptığı derlemede farklı denetim tanımlarına yer vermiştir. Örneğin, Haris ve Bennet, yönetsel bir bakış açısı ile denetimi şöyle tanımlamaktadır: "Okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmek için, okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelerle ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimidir". Marks, Stoops ve King ise, "Öğretim programı ve öğretimin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirilmesi" olarak tanımlamış; Kimbal Wiles deneticiyi tanımlayarak denetime açıklık getirmeye çalışmıştır. Buna göre "insan ilişkileri süreci açısından denetimi, iletişim kuran insanların birbirlerini dinlemesini sağlayan, sorunlara çözüm olacak kaynakları öneren bir yapıdır. Sergiovanni ve Starratt ise, "öğretimin geliştirilmesi amacını taşımakla birlikte, okul amaçlarının başarılmasını okuldaki insanların ilişkilerine bağlı olduğunu" belirtmişlerdir. Mosher ve Purpel, denetimi bir liderlik işlevi olarak ele almışlardır. Bu amaçla, denetim; öğretmene yardım sağlayan, öğretmenlere nasıl öğretmeleri gerektiğini öğreten ve eğitimin program, öğretim ve diğer alanlarının yeniden formüle edilmesinde mesleki liderlik işlevi gören bir sistem olarak görmek gerekir.

Dünya'da Eğitim Denetiminin Tarihi

Aydın'ın (2014) Amerika'da denetim tarihine ilişkin derlediği bilgilere göre; denetim Ortaçağ Latin kökenli bir kavram olarak ifade edilmiştir. Bu ifadeye göre "bir metnin orijinaline uygunluğu veya var olan sapmaları ya da hataları inceleme ve gözden geçirme" diye tanımlanmıştır. Daha sonra ise, genel yönetim, yönlendirme ve kontrol karşılığı olarak kullanılmıştır. 1709 yılındaki bir raporda, deneticilerin okulları zaman zaman ziyaret edecekleri, öğretim yöntemlerini öğretmenlere bildirecekleri ve öğretmenlerin yeterliklerini araştıracaklarını ifade edilmektedir. Amerika'da denetim, resmî okullarda eğitim ve öğretimin verilmeye başladığı zamana dayandırılmakla birlikte, 1642 yılı Massachusetts Okul Yasası Amerikan okullarında denetimin başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

Fransa'da eğitimin denetimi başlangıçta kiliseye bağlı olarak rahip tarafından yapılmaktadır. 1684 yılında kurulan "Brothers of the Christian Schools" adındaki örgüt, özellikle ilkokullar üzerinde etkili olmuş bir örgüttür. Ancak 1789 ihtilalinden sonra, Katolik kilisesinin yeni rejime karşı olması nedeniyle, kilisenin eğitim üzerindeki denetimine son vermek istemişlerdir. Devrin hükümeti parasız, laik ve tarafsız okullardan yanadır. Katolik kilisesi ise tarafsız okullara karşı çıkarak kendi görüşlerine uygun okul sistemlerini savunmuşlardır. 1808 yılında Fransa'da çeşitli bölgelerdeki üniversiteler aracılığıyla, bölgelerinin tüm eğitim işlerinden sorumlu olmuşlardır, 1835 yılında kurulan ilköğretim müfettişleri kurumu, öğretmenin denetimini papaz ve belediye başkanının himayesinden kurtarmıştır. 1852 yılında da Napolyon Milli Eğitim Genel Denetimine ilişkin olarak Milli Eğitim Genel Teftiş Kurulunu kurmuştur. 1879 yılında denetim tamamen laikleştirilmiştir. İlkokul müfettişi kaymakamdan sonra gelen ikinci önemli kişi olmuştur (Ravier, 1992; Cramer ve Brown, 1974'ten aktaran, Oktay, 1999).

İngiltere denetim tarihinde de kilise ve devlet mücadelesini görmek mümkündür. Örneğin, II. Charles zamanında (1630-1685) çıkarılan bir kanunla, cemaatle okunan dualara her öğretmenin katılacağına ilişkin bir sözleşme imzalanması istenilmiştir. İngiltere'de okul müfettişleri ilk defa 1840 tarihinde atanmışlardır. İngiltere'de okul teftişi, ilköğretim için ilk defa kamu parasının ayrıldığı 1830'lara uzanmaktadır. Bu yapının adı, Majestelerinin Müfettişleri diye adlandırılmışlardır. 1939'da kurulan Majestelerinin Müfettişleri (Her Majesty Inspector) ilköğretim düzeyinde denetimleri yapmakla görevlendirilmiştir. 1839 yılında müfettişlerin görevlerini Singh (1995) şöyle tanımlanmıştır: "Değerlendirme ölçütlerini belirlemek, eğitime ilişkin yönlendirmeleri tanımlamak ve ulusal düzeyde sistemde gözlenen performans konusunda bakana bilgi vermek" (akt. Oktay, 1999). 1862 yılında yeni bir uygulama ile müfettişler öğrencileri sınavla değerlendirmeye başlamışlardır. Aynı zamanda da sonuçlara ödeme sistemi getirilmiştir. 1879 yılından itibaren birçok erkek öğretmen müfettiş yardımcısı olarak atanmış ancak müfettiş yardımcılarının mesleki eğitimden yoksun oldukları görülmüştür. 1899 yılında ise çıkarılan kanunla (Board of Education Act) eğitim sistemini denetlemek üzere "Eğitim Kurulu" oluşturulmuştur. Majestelerinin Müfettişleri 1900'lerin başlarında ortaöğretim kurumalarının denetiminden de sorumlu olmaya başlamıştır. 1902 yılında bütün okulların beş yılda bir genel denetimini gerektiren bir sistem başlatılmıştır. 1944 tarihli Eğitim Kanunu (the Butler Act) merkezi hükümetin yetki ve denetimini artırmıştır. 1992 tarihli eğitim yasası ile denetim sistemi ikili bir yapıya kavuşmuştur. Majestelerinin Müfettişleri 1839'da kuruluşundan günümüze kadar işlevi teftiş etmek ve rapor vermek

olmuştur. Yeni "Eğitim Yasası" ile The Office for Standart in Education (ofsted) kurulmuştur. Aynı zamanda Her Majesty's Chief Inspector (OHMCI) majestelerinin müfettişliği de denetim kurumu olarak varlığını sürdürmektedir (Goodings ve Dunford, 1990'tan aktaran Oktay, 1999; Gerran, 1998).

Nijerya denetim tarihi, Nijerya'nın İngiliz kolonisi olması sebebiyle, İngiliz eğitim sisteminden etkilenmiştir. Nijerya'da okul denetimleri 1954-1967 yılları arasında din eğitiminin niteliğini değerlendirmek için yapılmıştır. Nijerya eğitim sisteminin denetimi için, 1956 yılında "müfettişler dairesi" kurulmuştur. Müfettişler dairesi Afrika'da Kenya'dan sonra ikinci çağdaş müfettişlik dairesi olarak kabul edilmektedir. Müfettişlik dairesi eğitim sisteminin yüz yüze olduğu sorunların çözülmesine yardımcı olmuştur. Müfettişlik dairesi aynı zamanda öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık yapmakla görevlendirilmiştir. 1967 yılından sonra Nijerya eğitim sistemi 1970 kanlı iç savaşı ile büyük sıkıntı yaşamıştır. Özellikle bu dönemde Nijerya 12 eyalete ayrılmış daha sonra 1975'de yedi eyaletin daha oluşmasıyla 19 eyalete bölünmüştür (Palmer, 1983).

Türkiye'de Eğitim Denetiminin Tarihi

Türkiye'de de denetim tarihine Osmanlı ve Türkiye tarihi açısından bakmak, denetimin tarihsel sürecini anlamak için önemlidir. Türklerin Orta Asya'da yaşadıkları dönemde eğitim durumları hakkında fazla bilgi bulunmamakla birlikte 8. ve 9. yüzyıllardan itibaren Orhun Anıtları'na yazılan bazı yazılardan eğitim sistemleri hakkında bazı bilgilere ulaşmak mümkün olmuştur. Bu yazılardan anlaşıldığı üzere güçlü bir ulusal eğitim sistemleri bulunmaktadır. Yazıtlarda birlik ve bütünlük içinde yaşamak, bilgi elde etmek, saygılı davranmak gibi eğitimsel unsurların varlığı dikkat çekicidir. Müslümanlıkla birlikte özellikle İbni Sina, Farabi, Gazali vb. bilim insanları eğitimin durumu hakkında bize bazı bilgiler vermektedir. Özellikle 10.yüzyılla birlikte Selçuklularda eğitim kurumları açılmaya başlamıştır. Örgün anlamda eğitim kurumlarının varlığı Selçuklularda 1040 yılında Nişapur'da ilk medrese kurularak gösterilmiştir. Daha sonra ise 1067 Nizamiye medresesi ve bunu diğer medreseler izlemiştir. O günkü eğitimin içeriği, dersler ve yöntemler hakkında çok fazla bilgi bulunmamakla birlikte örgütlenme durumlarından eğitim sistemlerini anlamak mümkündür. Medrese sistemleri Osmanlı zamanında da devam etmiştir. İlk medrese Orhan Bey zamanında 1330 tarihinde İznik'te açılmıştır. Ortaçağ'da Ahilik Kurumu, toplumsal düzeni sağlamada önemli bir denetim aracı olarak işlev görmüştür. Çünkü görevlerini dürüstlükle yapmak, ahilik örgütünün başlıca amacı idi (Binbaşıoğlu, 2009). Osmanlı'da Ahilik örgütü bu haliyle toplumsal düzeninin denetleyicisi olarak çalışmıştır. Ancak medrese eğitim kurumlarına ilişkin bir denetim sisteminden bu dönemde söz etmek mümkün değildir.

Türk tarihinde hem Selçuklular döneminde (1071-1299) hem de Osmanlı döneminde (1299-1920) devlet sorumluluğu, liderliği eğitim kurumlarının gelişmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Bir çeşit okul fonksiyonu gören, İslamiyet ile Türk toplumuna giren medreseler, ilköğretimden yükseköğretime kadar örgütlenmiş olarak eğitim vermiştir. On altıncı yüzyıla kadar medreselerin yüksek standartları dünyanın her tarafından ilgi çekmiştir. Enderun mektepleri yine Osmanlı döneminde Fatih Sultan Mehmet tarafından devlet adamı ve yönetici yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. On sekizinci yüzyıl başlarında

Kaynakça

Ada, S. ve Baysal, N. Z. (2009). Türk eğitim sistemi. S. Ada ve S. N. Baysal (Ed.). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem.

Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi.* (16,baskı), Ankara: Pegem.

Aydın, İ, (2008). *Öğretimde denetim* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi,

Aydın, M. (2014) *Çağdaş eğitim denetimi.*(6.baskı). Ankara: Gazi.

Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi.* Ankara: Pegem.

Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi,* 27-30,

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.*(15.baskı). Ankara: Pegem.

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

Gerran, T. (1998). A brief history of the genesis of the new schools' inspection system, *British Journal of Educational Studies ,* 46 (4) 415-427.

Glickman, C.D., Gordon,S.P. ve Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik, gelişimsel bir yaklaşım.* M. Bilgin Aksu ve Esmahan Ağaoğlu. (Ed.) Supervision and instructional leadership a development approach içinde , Ankara: Anı.

İDÇUEHY, (2006). İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, Resmî Gazete, 26226, 12 Temmuz 2006

Kaya, Y.K. (1984*). İnsan yetiştirme düzenimiz, politika, eğitim, kalkınma.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Koçer, H. A. (1987). Türkiye'de modern eğitimin doğuşu. Ankara: Uzman.

MEBEMBY, (2022). Milli Eğitim bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, Resmî Gazete, 31765, 1 mart 2022.

MEBTKBY, (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, Resmî Gazete, 32160, 11 Nisan 2023.

RDMMBY (2014). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Resmî Gazete, 29009, 24 Mayıs 2014

Oktay, F. (1999). *Denetim alt sistemleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* (*Türk, Fransız ve İngiliz Eğitim Denetim Sistemleri*). Ankara: Armağan Yayınevi.

Öz, F. M. (2003) *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim sisteminde teftiş.* Eskişehir: Osmangazi.

Su, K. (1974) *Türk eğitiminde teftişin yeri ve önemi.* İstanbul: Milli Eğitim.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Yüksel Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (ss. 99–145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Palmer, W.P. (1983). *A brief account of School inspection in Nigeria, comparative and international studies and the theory and practice of education.* Proceeding soft he Annual Conference of the Australian Comparative and International Education Society, 11th, Hamilton,New Zealand, August 21-24.

Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş.* Ankara: Pegem.

Turan, S. ve Zıngıl, G. (2013). *Okul değerlendirme, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Uğurlu, C. T. (2015). Farklılaştırılmış denetim ve rehberlik. *Eğitime Bakış Dergisi, 11*(33) 11-16.

Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (1), 19-35.

BÖLÜM 9

RESMÎ YAZIŞMALARDA UYGULANACAK ESASLAR VE PROTOKOL KURALLARI

Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Esaslar

Resmî yazışmalarda uyulacak usul ve esaslar 10 Haziran 2020 tarih ve 31151 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik"de açıklanmıştır (Resmî Yazışmalarda Uygulanacak usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik [RYUUEHY], 2020). Resmî yazışmalar ile ilgili yönetmelikteki amaçlar şöyle tanımlanmıştır. "Güvenli elektronik imza kullanılarak elektronik ortamda veya el yazısıyla atılan imza ile fiziksel ortamda yapılan resmî yazışmalara ilişkin kuralları belirlemek, bilgi veya belge alışverişini, hızlı ve güvenli bir biçimde yürütmek ve uygulama birliğini sağlamaktır."

Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'te (2020) açıklanan uygulamalara ilişkin bazı usul ve esaslara aşağıda değinilmiştir. Okul yöneticilileri ve öğretmenler resmî yazışma usul ve esaslarına uygun yazışma yapmak ve takip etmekle yükümlüdürler. Bu nedenle asgari düzeyde resmî yazışma usul ve esasları bilmek ve gerektiğinde Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik esaslarına başvurmak gerekmektedir.

Resmî yazışmalarla ilgili bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

a) Aidiyet zinciri: Belgenin hazırlanmasından tasfiyesine kadar olan sürecini,

b) Arşiv imza: Kriptografik metodların zaman içerisinde koruyucu özelliğini yitirmesine karşı, periyodik olarak alınan zaman damgası ile korunan elektronik imzayı,

c) Belge: Herhangi bir bireysel işlemin, kurumsal fonksiyonun veya kurumsal işlemin yerine getirilmesi için alınmış ya da idare tarafından hazırlanmış; içerik, ilişki ve formatı ile ait olduğu fonksiyon veya işlem için delil teşkil ederek aidiyet zincirini muhafaza eden, güvenli elektronik imza ya da el yazısıyla imzalanmış ve kayıt altına alınmış her türlü bilgiyi,

ç) Devlet Teşkilatı Merkezi Kayıt Sistemi (DETSİS): Dijital Dönüşüm Ofisi Başkanlığı tarafından yürütülen ve idarelerin merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatındaki birimlerinin Türkiye Cumhuriyeti Devlet Teşkilatı Numarası ile tanımlandığı sistemi,

d) Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS): İdarelerin faaliyetlerini yerine getirirken hazırladıkları ve faaliyetlerinin delili olabilecek e-Yazışma Teknik Rehberi'ne uygun belgelerin içerik, üstveri, format ve ilişkisel özelliklerini koruyan, belgelerin ait olduğu fonksiyon

veya işlem için delil teşkil eden ve aidiyet zinciri içerisindeki yönetimini elektronik ortamda sağlayan sistemi,

e) Elektronik onay: Güvenli elektronik imza kullanılmayan durumlarda paraf yerine geçecek kaydın elektronik ortamda alınmasını,

f) Elektronik ortam: EBYS içerisinde e-Yazışma Teknik Rehberi'ne uygun olarak güvenli elektronik imza ile imzalanmış belgelerin hazırlandığı, kayıt altına alındığı, saklandığı ve gönderildiği ortamı,

g) e-Yazışma Teknik Rehberi: Elektronik ortamda yapılacak resmî yazışmalar kapsamında oluşturulan belgelerin yapısı, formatı, imzalama ve şifreleme mekanizmaları gibi teknik hususları tanımlayan ve Dijital Dönüşüm Ofisi Başkanlığı tarafından yayımlanan güncel rehberi,

ğ) Fiziksel ortam: Kâğıt ortamında yapılan işlemleri,

h) Form: Biçimli belgeyi,

ı) Format: Elektronik dosya türlerini,

i) Günlük rapor: EBYS'de yapılan ekleme, değiştirme, silme, arama, görüntüleme, gönderme ve alma gibi işlemlerin hangi EBYS elemanı üzerinde ve kim tarafından gerçekleştirildiği ile işlemin gerçekleştirildiği tarih ve saat bilgisini ihtiva eden kayıtları,

j) Güvenli elektronik imza: Münhasıran imza sahibine bağlı olan, sadece imza sahibinin tasarrufunda bulunan güvenli elektronik imza oluşturma aracı ile oluşturulan, nitelikli elektronik sertifikaya dayanarak imza sahibinin kimliğinin ve imzalanmış elektronik veride sonradan herhangi bir değişiklik yapılıp yapılmadığının tespitini sağlayan elektronik imzayı,

k) İdare: Kamu kurum ve kuruluşlarını,

l) İmza sahibi: Güvenli elektronik imza oluşturmak amacıyla bir imza oluşturma aracını kullanan veya zorunlu hallerde ya da olağanüstü durumlarda hazırlanan belgeyi el yazısıyla imzalayan gerçek kişiyi,

m) Kurumsal belge kayıt sistemi: Mevzuatı sebebiyle EBYS kullanamayan idare tarafından ya da "Çok Gizli" nitelikteki belgeler ile olağanüstü durumlarda hazırlanan belgelere sayı almak için kullanılan defter ve benzeri fiziksel veya EBYS harici tutulan elektronik kaydı,

n) Olağanüstü durum: Gerçekleşmesi halinde devleti veya kurumları olumsuz etkileyerek güvenlik zafiyeti oluşturabilecek veya uzun süreli elektrik kesintileri, donanım ve yazılım sorunları gibi teknik gerekçelerle EBYS'nin uzun süreli olarak çalışmamasından dolayı belgenin fiziksel ortamda hazırlanması gereken durumları,

o) Resmî yazışma: İdarelerin kendi içlerinde, birbirleriyle veya gerçek ya da tüzel kişiler ile iletişim sağlamak amacıyla güvenli elektronik imza kullanarak elektronik ortamda ve zorunlu hallerde veya olağanüstü durumlarda el yazısıyla atılan imza ile fiziksel ortamda yürüttükleri süreci,

ö) Standart dosya planı: Kurumsal işlemler ve bu işlemler sonucunda oluşturulan veya alınan belgelerin üretim yerleri ile olan ilişkisi belirtilerek konu veya fonksiyon esasına

göre dosyalanmasını sağlamak amacıyla geliştirilen ve Devlet Arşivleri Başkanlığı tarafından yayımlanan sınıflama şemasını,

p) Üstveri: Bir belgeyi tanımlayan gönderici, konu, tarih, sayı ve benzeri tüm bilgileri,

r) Üst yazı: Belgenin, varsa ek veya ekleri hariç kısmını,

s) Yetkili makam: Mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirme hususunda yürütme ve karar verme yetkisine sahip görevlileri,

ş) Zaman damgası: Bir elektronik verinin üretildiği, değiştirildiği, gönderildiği, alındığı ve/veya kaydedildiği zamanın tespit edilmesi amacıyla elektronik sertifika hizmet sağlayıcısı tarafından güvenli elektronik imza ile doğrulanan zaman kaydını,

t) Zorunlu hal: İlgili mevzuattaki özel hükümlere göre belgenin fiziksel ortamda hazırlanması gereken halleri,

Resmî Belgelerin Özellikleri

Resmî yazışma ortamları

Kamu kurum ve kuruluşlarınca resmî yazışmalar, elektronik ortamda e-Yazışma Teknik Rehberi'ne uygun olarak hazırlanan ve güvenli elektronik imza ile imzalanan belgelerle yapılır. Bu belgeler, elektronik ortamda muhatapları ile paylaşılır ve elektronik ortamda saklanır. Ayrıca güvenli elektronik imza ile imzalanan belgeler, çıktısı alınarak el yazısıyla atılan imza ile imzalanmaz ve fiziksel ortamda saklanmaz.

Zorunlu hallerde veya olağanüstü durumlarda resmî yazışmalar, el yazısıyla imzalanan belgelerle yapılır. Bu belgelerin gönderilmesi ve saklanması fiziksel ortam şartlarına göre gerçekleştirilir.

Nüsha sayısı

Elektronik ortamda güvenli elektronik imza ile imzalanan belgeler tek nüsha olarak hazırlanır. Zorunlu hallerde veya olağanüstü durumlarda hazırlanacak belgeler, paraflı nüshası hazırlayan idarede kalacak şekilde en az iki nüsha olarak düzenlenir.

Belgenin şeklî özellikleri

Belgeler, A4 (210x297 mm) boyutu dikkate alınarak hazırlanır.

Belge ekleri farklı form, format veya ebatlarda hazırlanabilir.

Zorunlu hallerde veya olağanüstü durumlarda hazırlanacak belgelerin üst yazıları için kâğıdın bir yüzü kullanılır. Ancak üst yazının ekleri için kâğıdın her iki yüzü de kullanılabilir.

Kaynakça

Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2020). *Resmî Gazete,* 31151, 10 Haziran 2020

MEGEP, (2007). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirmesi projesi. Erişim Tarihi: 29/10/2015,http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/halkla_iliskiler/moduller/protokolvegorgu_kurallari.pdf.

BÖLÜM 10

OKULLARDA EĞİTİM-ÖĞRETİM, PERSONEL VE ÖĞRENCİ HİZMETLERİNİN YÖNETİMİ

Okullarda Eğitim Öğretim Hizmetleri

Eğitim ve öğretim birbirleriyle birlikte kullanılan ancak farklı anlamlara gelen kavramlardır. Eğitim, bütün olarak bireyin davranışlarının değişimi üzerine odaklanırken öğretim bireyin davranışlarının değiştirilme sürecinde yer ve zaman bağlamında öğrenmenin gerçekleştirilmesi, kılavuzlanması süreci olarak tanımlanabilir.

Okullar eğitim ve öğretim sürecinin birbirleri ile etkileşimin sürdürülmesini sağlamak üzere oluşturulmuş örgütlerdir. Okul bir örgüt olarak formal ve informal yapısı ile sistemli bir şekilde öğrencilerin eğitilmeleri ve öğrenmeleri üzerine odaklanır. Okul bir sistem olarak kendi içerisinde farklı alt sistemlerin birbirleri uyumlu çalışmasını, etkileşmesini ve amaçlarına bu yolla ulaşmasını sağlar. Okulda her alt sistem ya da birim birbirlerini etkileyerek ortak amaca katkı sunarlar. Okullarda eğitim-öğretim hizmetleri okul yönetim ekibinin eşgüdümlü eylemleri, etkinlikleri ile mümkündür.

Okullarda eğitim hizmetleri denildiğinde özünde öğrenci olan ve öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik gelişmelerini izleyerek, değişim ve gelişimini sağlama anlaşılmaktadır. Öğretim hizmetleri ise daha çok öğretmenlerin öğrenme öğretme etkinliklerini yürütme ve yönetmeleri ile ilgili faaliyetlerdir.

Buna göre eğitim hizmetleri;

1. Okul aile birliği çalışmaları ve veli toplantıları
2. Rehberlik hizmetleri uygulamaları
3. Öğrenci davranışlarını değerlendirme işlemleri
4. Öğrenci sosyal etkinlikleri ve öğrenci kulüpleri

1. Okul Aile Birliği çalışmaları ve veli toplantıları

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin amacı "*Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve eğitim kurumlarında okul-aile birliklerinin kuruluş, işleyiş, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir*." şeklindedir. Bu amaç çerçevesinde kapsamı ise şöyle tanımlanmıştır. "*Eğitim kampüslerinde yer alan okullar dâhil Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve eğitim kurumlarında okul-aile birliklerinin kuruluşu, işley-*

işi, birlik organlarının oluşturulması, seçim şekilleri; sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esasları kapsar."

Okul aile Birliğinin görev ve yetkileri içerisinde özetle şunlar yer almaktadır.

Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmelerini sağlamak, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak, eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak. millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak, şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği, [MEBOABY], 2012).

2. Rehberlik hizmetleri uygulamaları

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin amacı, il ve ilçe düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ve bu hizmetlerin verildiği özel ve resmî eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir.

Bu yönetmelikte ayrıca **rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaçları** "*Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek"* şeklinde tanımlanmıştır.

Aynı yönetmelikte rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilkeleri ise şöyle tanımlanmıştır; (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği [MEBRPDHY], 2020).

a) Planlı, programlı, bilimsel esaslara dayalı olarak sunulan profesyonel bir hizmettir.

b) Eğitim sürecinin bütünlüğü içerisinde öğretim sürecini destekleyecek nitelikte sunulur.

c) Öğrencinin bütüncül gelişimine hizmet eder.

ç) Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alır.

d) Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ile okulun imkânları ve çevre koşulları doğrultusunda planlanır, uygulanır ve değerlendirilir.

e) Öğrencinin gelişimini desteklemek amacıyla tüm paydaşlar tarafından ortak bir anlayış ve iş birliği içerisinde hesap verebilir bir yaklaşımla yürütülür.

f) Bakanlıkça hazırlanan etik yönerge doğrultusunda yürütülür.

3. Öğrenci davranışlarını değerlendirme işlemleri

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde öğrencilerin disiplin işlemlerine ilişkin düzenlemeye yer verilmiştir. Bu yönetmelikte *Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler* başlığı altında öğrencilerin uyacakları kurallar ve öğrencilerden beklenen davranışların; (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [MEBOKY], 2013).

Öğrencilerin; Atatürk inkılâp ve ilkeleriyle, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî, ahlâkî, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve yücelten, insan haklarına saygılı, Cumhuriyetin demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti olması ilkelerine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren; beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetişmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, rehberlik servisi, veli, okul aile birliği ve ilgili diğer paydaşlarla işbirliği yapması istenir.

Şeklinde tanımlanmıştır.

Aynı yönetmelikte öğrencilerin disiplin cezası gerektiren davranışları tanımlanarak hangi fiillere ne tür cezalar uygulanacağı açıklanmıştır.

4. Öğrenci sosyal etkinlikleri ve öğrenci kulüpleri

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ile eğitim kurumlarında eğitim etkinliklerinin amaçları şöyle tanımlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre "Her tür ve seviyedeki resmî ve özel, örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında; öğretim programlarının yanında öğrenci ve kursiyerlerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamındaki sosyal etkinlikler ile kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim kurumlarında yapılacak sosyal etkinliklerin usul ve esaslarını düzenlemektir." (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği [MEBEKSEY], 2017). Bu yönetmelikte sosyal etkinliklerin yürütülmesinde temel alınan ilkelerden bazıları şöyledir:

(1) Sosyal etkinlik çalışmaları, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerine uygun olarak düzenlenir.

(2) Sosyal etkinlik çalışmalarında; öğrencilerin gelişim seviyeleri, ilgi, istek, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurulur.

(3) Sosyal etkinlik çalışmaları, öncelikle ders saatleri dışında uygulanır. Bu çalışmalar zorunlu hallerde ders saatleri içinde de uygulanabilir.

(4) Sosyal etkinlik çalışmaları, öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları kapsamında yürütülür.

Kaynakça

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu.

Devlet memurları Kanunu, (1965, 14 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 12056), Erişim Adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.doc

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 7 Eylül). Resmî Gazete, (Sayı: 28758), Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği, (2012, 9 Şubat). Resmî Gazete, (Sayı: 28199). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15878&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 14 Ağustos). Resmî Gazete, (Sayı: 31213). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15878&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge, (2003). Tebliğler Dergisi, (Sayı: 2551). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2014, 26 Temmuz). Resmî Gazete, (Sayı: 29072). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, (2013, 7 Eylül). Resmî Gazete, (Sayı: 28758). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi (2019). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2023.pdf

BÖLÜM 11

TOPLUMSAL DEĞİŞME, EĞİTİM VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ[2]

Değişme, Toplumsal Değişme ve Örgütsel Değişme

Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir söylemi M.Ö 535-475 yıllarında filozof Herakleitos tarafından dile getirilmiştir. O yıllardan günümüze kadar coğrafi, ekonomik, kültürel, siyasal ve bilimsel değişimlerle hem bireysel hem toplumsal değişmenin varlığı tarihi belgeler ve kalıntılara dayandırılarak açıklanabilir. Farklı alanlarda ortaya çıkan değişimleri tek tek ele almak oldukça kapsamlı ve uğraştırıcı olduğu için her alanın ilgilendiği konular üzerindeki değişimleri ele almak daha açık ve net bir görüntü verebilir. Bu gerekçeden yola çıkarak önce değişmenin ne olduğu, sonra toplumsal değişme ile örgütsel değişme kavramları ele alınacak ve okulların değişimi üzerinde de durulacaktır.

Değişim, herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirmeyi, belirli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen bir farklılaşmayı ifade eder (Erdoğan, 2015). Başaran'a (2007) göre değişme, bir bütünün ögelerinde ögelerin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikte gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Değişim, genel anlamıyla var olan bir şeyin bulunduğu halden başka bir hal aldığı durumları betimleyen kavram olarak ele alınabilir. Değişim ileriye doğru olabileceği gibi geriye doğru da olabilir (Tezcan, 1984). Sahip olduğu durumu, şekli başkalaştıran her şeyde bir değişme söz konusudur. Doğadaki tüm varlıklar, taş, toprak, iklim, bitkiler, hayvanlar, insanlar ve toplumlar her geçen gün değişime uğramaktadır. Bir birimdeki değişme diğer birimin değişmesine de yön verdiği için değişim karşılıklı etkileşimi beraberinde getirir. Genel çerçevede fen bilimlerdeki değişimler, sosyal bilimlerdeki değişimlere ve ikisinin etkileşimi ile toplumsal değişimler görünmesi olasıdır. Rosnay (1998) bilim dünyasındaki gelişmelerin dünyayı algılayış biçimimiz üzerindeki etkileri ile ilgili olarak 15. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar felsefi anlamda beş farklı paradigma değişimi yaşandığını belirtir. İlk olarak Kopernik'in Ptelomy astronomisinde gökyüzünün merkezinde dünyanın yer aldığı çivi gibi çakılı olduğu ve çevresinde ay, güneş ve gezegenlerin döndüğü iç içe bir dizi kristal küre olduğu düşüncesine karşı çıkmıştır. Kopernik göksel kürelerin, dünyanın çevresinde değil güneşin çevresinde döndüğünü iddia etmiştir. Bu düşünce dünya ve insanın evrenin merkezinde yer aldığı düşüncesini yıkmıştır. İkinci paradigma değişimi Descartes'in evrende birbirleriyle sürekli çarpışan kürelerin olduğunu ve güneş sistemi de dahil olmak üzere sonsuz sayıda girdap olduğunu ile sürmesiyle başlamıştır. Ayrıca insanın ruh ve bedene sahip tek varlık olduğunu ileri sürerek akıl ve şüphecilik önem kazanmıştır. Üçüncü paradigma olarak evrim kuramı ortaya çıkmıştır. Doğada değişimin vazgeçilmez olduğunu, türler arasında

[2] Celal Teyyar UĞURLU, Fatma KÖYBAŞI

değişimin rastlantısal olduğunu ve bu değişimlere en iyi uyum sağlayanın yaşayabileceği varsayımına dayanır. Evrim kuramı sürekli değişim ve uyarlanma kavramlarını ön plana çıkarmıştır. Dördüncü paradigma ise sistem yaklaşımıdır. Bu paradigma ile her bir alt sistemin bağıntılı etkileşimi ile varlığını sürdüren bir sistemin bütünlüğü üzerine odaklanır. Böylece parçalar ve bütünler arasındaki nedensel değişimler üzerinde durularak bütünün parçalarıyla ve parçaların bütünle ilişkilerinin açıklanabileceği görüşünü doğurmuştur. Beşinci paradigma olarak Lorenz'in 1960'lı yıllarda bahsettiği ve Henri Poincare tarafından bilimsel olarak açıklamaya çalıştığı kaos kuramıdır. Kaos kuramı, atom tanelerinden evrene kadar her şeyin değişim içinde olduğunu ve bu değişimin doğrusal olmadığını kendi içerisinde fraktal bir yörüngeyi izlediğini ve değişimin sonucunu belirlemede başlangıç noktasının önemli olduğunu ileri sürer. Beşinci paradigma değişimin vazgeçilmez olduğunu ve varlığın ilk halinin bilinmesi değişimin nasıl bir yön izleyeceğine dair olası seçenekleri önemli kılar.

Birinci paradigmadan beşinci paradigmaya kadar değişen görüşler doğrultusunda insanoğlu evreni anlamaya ve yorumlamaya çalışmıştır. Elde ettikleri bilgiler, dünya görüşlerini şekillendirmiştir. Bu değişimin dünyanın her yerinde her insanın aynı hızda ve aynı yönde olduğunu iddia etmek oldukça zordur. Toplumsal değişme, genellikle bir birikim, evrim sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak ele alınır (Kongar, 1972, 230).

Nisbet (1969) toplumsal değişmenin sürekli ve evrensel olmadığını, bazı yerlerde hızlı bir toplumsal değişme ve gelişme olurken bazı yerlerde yüzyıllar boyunca toplumsal yapının ve toplumsal kurumların değişmeden kaldığını belirtmiştir. İç ve dış dinamiklerin etkileme gücü toplumdan topluma değişir (Kızıloluk, 2013, 105).

Ozankaya (1984) toplumsal değişmeyi, toplumun herhangi bir dönemdeki düzenine özgü yerleşik özdeksel ve tinsel ögelerinde yeni özelliklerin oluşması olarak tanımlar. Bir başka ifadeyle toplumsal değişme, toplumun yapısını oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesidir (Tezcan, 1981). Toplumun yerleşik düzeninin hareketi ile oluşan yeni bir düzeni ifade eden toplumsal değişme, toplumsal sistemlerinin ögelerindeki değişikliği içerir. Toplumsal sistem, toplumun varlığını sürdürmek için sahip olduğu ekonomik, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik vb. alt sistemlerini bütün bir sistem içerisinde barındırır. Alt sistemdeki değişimler, sosyal sistem üzerinde karşılıklı ve sürekli bir değişimi mümkün kılar. Sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve bilimsel sistemlerin kendilerine özgü amaçlarını gerçekleştirmek üzere oluşturduğu yapısal ve fonksiyonel bir örgütlenmeye sahiptir. Her toplumun farklı alanlarda sahip olduğu örgütler, toplumsal sistemin yaşaması için gerekli koşulları öngörürken, değişen çevre koşullarına göre de uyarlanabilir.

Örgütler, çevreleriyle sürekli bir şekilde iletişim ve etkileşim içerisinde olan çevrelerinden girdi alıp çıktılarını yine çevreye gönderen dinamik açık sistemlerdir (Töremen, 2002). Toplumsal değişim içinde gerçekleşen, toplumsal değişimden doğrudan etkilenen, zaman içinde artarak çevresini de etkileyebilen örgütsel değişim (Tezcan, 1984) örgütsel anlamda yeni bir yapı oluşturma, değişen koşullara uygun bir yapı yaratmaktır (Can,1999). Değişim her örgütün varlığını devam ettirmesi için gerekli bir olgudur (Çolakoğlu, 2005). Her örgütün değişim süreci, örgütün etkilediği veya etki altında kaldığı sistemlere göre farklılık gösterir. Çünkü örgütsel değişim, iş yapma usul ve tekniklerinde, kullanılan teknolojide, örgütün yapı ve süreçleri ile tümü veya belirli birimlerinde görülen değişimi

kast eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Her örgütün yapısı, kullandığı teknoloji ve işlemleri farklı olduğu için örgütlerin değişim süreçleri de farklılık gösterecektir. Örgütler değişim gösterdikleri için uyum ve dengeyi sağlamaya yönelik sürekli bir öğrenme süreci yaşarlar. Dinçer (1992) örgütsel değişmeyi, yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme kavramlarıyla ilişkilendirir. Drucker (2000) değişimi yönetmenin yolu 'değişimi yaratmaktır' düşüncesi, örgütlerin yeniliği sağlamalarının değişimle mümkün olduğu görüşünü güçlendirir. Başaran (2007) örgütü yenileştirmenin örgütün değişen çevresinin gereksinimlerini karşılamak için örgütü yeniden yapılandırmak olduğunu belirtir. Owens, örgütsel değişimin özgün bir çalışma ile tamamlandığını ileri sürer (akt. Töremen, 2002). Örgütsel değişim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için etkili ve verimli olmaya yönelik çabaları ile değişim yaşayabileceği gibi değişen çevre koşullarına göre amaçlarını yeniden düzenleme süreci ile süreğe gelen örgüt içi ve dışındaki değişimlerle de ortaya çıkabilir. Kotter (1999) örgütsel değişmeyi, sekiz aşamada ele almıştır.

1) Gereklilik duygusu yaratmak

2) Yol gösterici bir grup oluşturmak

3) Vizyon yaratmak

5) Vizyonu paylaşmak

6) Vizyonu gerçekleştirmek için diğer çalışanları yetkilendirmek

7) Kısa dönem kazançlar planlamak

8) Gelişmeleri pekiştirme ve daha fazla değişim üretmek

Öncelikle örgütsel değişme bir amaçtan öte zorunluluk olduğu hissedilmeli, bir çeşit örgütsel problemlerin fark edilmesidir. Sonrasında değişimi yönetecek kişilerin belirlenme aşaması gelir. Örgütün geleceğini şekillendirmede bir vizyon belirlemek ve bu vizyonun örgütün her üyesi tarafından benimsemesine yönelik rol ve görev dağılımını belirlemek bir sonraki aşamayı oluşturur. Son aşamada örgüt üyelerinin üstlendikleri görevlerle kazançlar elde etmek ve art arda gelen kazançları pekiştirerek yeni değişimlere hazır olmak şeklinde örgütsel değişim devridaim olarak gerçekleşir.

Örgütsel Değişim İhtiyacı

Örgütsel değişim, olumlu veya olumsuz, yararlı veya zararlı, kısa süreli veya sürekli, hızlı veya aşamalı, planlı veya beklenmedik şekilde gerçekleşebilen ve bir sistem veya alt sistemlerin kaçınılmaz bir süreçte belli bir durumdan başka bir duruma geçmesidir (Kowalski, 2003). Örgütün değişim süreci her zaman aynı şekilde aynı sonuçlarla gerçekleşeceğine dair kesin bir kestirim yapmak oldukça zordur. Her örgütte değişim iyiyi, güzeli, yararlıyı amaçlasa da bazen istenmedik değişim sonuçları da ortaya çıkabilir. Olası istenmedik sonuçların önüne geçmek için de değişime karşı olmak örgütün yerinde saymasına veya gerilemesine yol açabilir. Burke örgütün değişimi başlatmasına ilişkin göstergeleri şu şekilde belirtir (akt. Çolakoğlu, 2005). Aynı tür sorunların devamlılık göstermesi

Kaynakça

Akdağ, B. (2003). Geleceğin okul modelleri. *Felsefeci Dergisi, 5,* 1-7.

Are Smaller School Better Schools. (2016). http://www.educationworld.com/a_issues/issues108.shtml Erişim Tarihi: 07/11/2016

Aydın, İ. (2010). *Alternatif okullar*. Ankara: Anı.

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu.

Barker, B.O. (1986). The Advantages of Small Schools. http://www.ericdigests.org/pre-923/small.htm Erişim tarihi: 08/11/2016.

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitime giriş.* Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 153-173.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Boh, B. (1994). *Interactive educational technologies in higher education*. Education and Social Policy Department, Human Resources Development and Operations Policy, World Bank.

Can, E. (2003). Japon eğitim sistemi, http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/ aksoy/eky/ecan.doc, Erişim tarihi: 07/09/2016.

Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim.* Ankara: Siyasal.

Caplan, J., Hall, G., Lubin, S. ve Fleming, R. (1997). Literature review of school-family partnerships. Napierville, IL: North Central Regional Educational Laboratory. www.ncrel.org/sdrs/pidata/pi0ltrev, Erişim Tarihi 08/09/2016,

Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi, 11* (21), 29-48.

Çelikkaya, H. (2011*). Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 63-77.

Danışman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1*(2), 85-113.

Daft, R. L. (2000., *Management.* (Fifth Edition). New York: The Dryden Press.

Demirtaş, H. (2016). Eğitime farklı bakışlar. E. Toprakçı (Ed.). *Eğitbilim, Pedandragoji, içinde* (ss.447-497). Ankara: Ütopya.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim.* İstanbul: Başarı.

Drucker, P.F. (2000). 21.Yüzyıl için yönetim tartışmaları, (çev. İrfan Bahçıvangil, Gülenay Gorbon). (2. Baskı). İstanbul: Epsilon.

Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10,* 97-111.

Erdoğan, İ. (1998). Bilgi toplumu olmanın gerektirdiği eğitim paradigması, enformasyon-bilgi toplumu dosyası. *Bilgi ve Toplum Dergisi, 1,* 93-96.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem.

Eren, E. (2008). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. (11. *Baskı).* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Fuchs, S. (2001). Organizational change in the internet age. The Rational edge, http://www.therationaledge.eom/content/feb01/ fchange_sf.html. Erişim Tarihi: 05/09/2016,

Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt geliştirme teori, uygulama ve teknikler.* İstanbul: Timaş.

Gibson, J. L. (1998). Rethinking business. (Ed. Rowan Gibson). Rethinking Business, Principles, Competition, Control, Leadership, Markets and the World. (pp.1-15).UK: Nicholas Brealey Publishing.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev. B.Baysal), İstanbul: Kalkedon.

Gordon, J. (1993). *Organizational behavior*, Boston: Allyn and Bacon.

Hesapçıoğlu, M. (1996). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi, 2* (7), 21-28.

Hesapçıoğlu, M. (1998). Modernizmden postmodernizme eğitim anlayışları ve okulun geleceği, *Yeni Türkiye Dergisi, 4* (19), 813-820.

http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eky/ecan.doc

Hesapçıoğlu, M. ve Çelebi, N. (2011). Magnet ve Charter okullarının eğitim ve finans yapıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*, 79-101.

Huczynski A. A ve Buchanan, D. A. (1991): Organizational behavior-an introduction text. London: Prentice Hall.

İnal, K. (2012). Eğitimin değişen anlamı: Ekleyerekten eksiltmek, http://elestirelpedagoji.com/?Syf=22&Mkl=396524, Erişim tarihi: 08/09/2016

Katz, L.F. ve Autor. D. H. (1999). Changes in the wage structure and earnings inequality. O. Ashenfelter and D. Card. (Eds.), in Handbook of Labor Economics, (pp. 1463–1555), Amsterdam: North-Holland.

Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri*, Ankara: Anı.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. Beta Basım Yayım, İstanbul.

Kongar, E. (1972). *Toplumsal değişme: Kuramlar ilkeler.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Korezacki, C. (1998). Managing organizational change in the community college. http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed424884.html. Erişim tarihi: 09/09/2016

Kotter, J.P. (1999). *What leaders really do*. Boston:Harvard Business School Press

Kowalski, T. J. (2003*). Contemporary school administration*. Boston: Pearson Education, Inc.

Kramer, S.N. (1999). *Tarih Sümer'de başlar.* Ankara: Kabalcı.

Leithwood, K., Jantzi, D., ve Steinbach, R (1999). *Changing leadership for changing times.* Philadelphia: Open University Press.

McCune, S. (1986). *Guide to strategic planning for educators*. Alexandria, VA: Association Supervision and Curriculum Development.

Mergal, B.G. (2000). Managing change: Concepts and approaches, Info, *3* (1), 43-54.

Montosseri eğitimi (2016). www.montessori.org.tr/montessori/montessori-nedir/ Erişim tarihi: 03.11.2016.

Nasir, Z. M. ve Nazli, H. (2000). Education and earnings in Pakistan, Pakistan Institute of Development Economics, (Research Report No: 177).

Neill, A.S. (2001*). Öğretici ruh.* (Çev. Kaan Alp), İstanbul: Kariyer.

Nisbet, R. (1972). *Introduction: The Problem of social change, social change*, R. Nisbet (Ed.), New York: Harper and Row Press.

Taşdan, M. ve Demir, Ö. (2010). Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9* (18), 81-99.

Oğuz, O., Oktay, A., ve Ayhan, H. (2010). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi.* Ankara: Pegem Akademi.

Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (*1), 243-256.

Ozankaya, Ö. (1984). *Temel toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınları.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A

Paulsen, M. (2003). Online education, teaching and learning.. http://www.studymentor.com/studymentor/PartOne.pdf, Erişim Tarihi: 5 Eylül 2016

Paideia Schools (2016). https://www.paideia.org/about-paideia/paideia-schools/ Erişim Tarihi: 07/11/2016.

Roberts, T. (1998). *The power of paideia schools. Defining lives through learning.* USA: ASCD.

Rosnay, J. (1998). Ortakyaşar insan üçüncü bin yıla bakışlar. (Çev. İsmet, Birkan). İstanbul: Telos.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Sişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA.

Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*. (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.

Şahin, İ. (2015). Eleştirel pedagoji. C.T.Uğurlu (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 161-178), Ankara: Eğiten kitap.

Şimşek, N. (1999). *Öğretim yazılımları*. Ankara: Siyasal.

Şimşek, S., Akgemici, T., ve Çelik, A. (1998). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15* (58), 274-298.

Tansel, A. (2009). Türkiye'de okullaşma oranları ve eğitimin getirisi, *Düşün Dergisi*, *14,* 25-29.

Tekeli, İ. (1980). *Toplumsal dönüşüm ve eğitim tarihi üzerine konuşmalar*. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları.

Tezcan, M. (1981). *Eğitim sosyolojisine Giriş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve kültürel değişme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim (21.Yüzyılın Okulları Üzerine). *Yeni Türkiye Dergisi 21.Yüzyıl Özel Sayısı, 4*(19), 821-828.

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 185-202.

Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2013). Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 37-49.

Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel pedegoji, Ivan Illich ve Paulo Freire'nin eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı.

Waldorf Education: An Introduction (2016). https://www.waldorfeducation.org/waldorf_education Erişim Tarihi: 04/11/2016

What is A Caharter School? (2016). www.charterschoolcenter.org/what-is-a-charter-school Erişim Tarihi: 04/11/2016.

Okuma ve Eğitimi

Editör

Ergün HAMZADAYI

Yazarlar

B. Ümit BOZKURT

Derya YAYLI

Derya YILDIZ

Ergün HAMZADAYI

Eylem Ezgi AHISKALI

Gökhan ÇETİNKAYA

Hakan ÜLPER

İbrahim Seçkin AYDIN

Nihat BAYAT

Uğur DEMİRCAN

Zehra Nur BAYINDIR

Zeynal Abidin ELÇİ

Ankara

2024

OKUMA VE EĞİTİMİ

Editör: Ergün HAMZADAYI

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

Yayıncı Sertifika No : 16003
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-97716-9-4
e-ISBN : 978-625-95329-0-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUMA VE EĞİTİMİ
Editör: HAMZADAYI, Ergün

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 1. Baskı, xxiv + 248 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-625-97716-9-4
e-ISBN : 978-625-95329-0-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Okuma, Okuma Eğitimi
Okuma Eğitimi, Okumanın Boyutları, Okuma Modelleri, Akıcı Okuma, Stratejiler, Metin Türleri, Sözcük Bilgisi, Okuma Tür, Yöntem ve Teknikler, Okuma Becerisi

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

A harfinin evrimi



Bölümler ve Yazarları

1. Bölüm: Okuma Eğitimine İlişkin Temel Kavramlar

Derya Yaylı - Pamukkale Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-4938-0687

2. Bölüm: Okumanın Boyutları

Nihat Bayat - Akdeniz Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1452-285X

3. Bölüm: Okuma Modelleri

Ergün Hamzadayı - Gaziantep Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-8353-2779

Zeynal Abidin Elçi - MEB
ORCID: 0000-0003-0633-9059

4. Bölüm: Akıcı Okuma

Hakan Ülper - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7067-599X

5. Bölüm: Okuma Eğitiminde Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler

İbrahim Seçkin Aydın - Dokuz Eylül Üniversitesi
ORCİD: 0000-0003-0610-863X

Uğur Demircan - MEB
ORCID: 0000-0002-4784-402X

6. Bölüm: Metin Türleri, Metin Yapıları ve Okuma Süreci

B. Ümit Bozkurt - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-2532-9104

7. Bölüm: Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Bileşenler

Eylem Ezgi Ahıskalı - Balıkesir Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-4471-8228

8. Bölüm: Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Derya Yıldız - Necmettin Erbakan Üniversitesi
ORCID:0000-0002-5419-8986

9. Bölüm: Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Gökhan Çetinkaya - Ankara Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-7676-6852

Zehra Nur Bayındır - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3792-2805

İçindekiler

ÖNSÖZ xi

BİRİNCİ BÖLÜM 1

OKUMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR 1

1.1. Giriş 1

1.2. Metin ve Metinsellik 2

1.3. Sözlü ve Yazılı Metin 3

1.4. Okuryazarlık ve Okuma 5

1.5. Okuma Kültürü 7

1.6. Nitelikli Bir Okurun Özellikleri 8

1.7. Okuma Amaçları 9

1.8. Okumanın Diğer Becerilerle İlişkisi 9

1.9. Sonuç 10

Kaynakça 12

İKİNCİ BÖLÜM 15

OKUMANIN BOYUTLARI 15

2.1. Giriş 15

2.2. Okumanın Fiziksel Boyutu 16

2.3. Okumanın Bilişsel Boyutu 19

2.4. Okumanın Duyuşsal Boyutu 23

2.5. Okumanın Toplumsal Boyutu 27

2.6. Sonuç 29

Kaynakça 31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 41

OKUMA MODELLERİ 41

3.1. Giriş 41

3.2. Göz Hareketleri Modelleri 42
3.3. Sözcük Tanıma Modelleri..... 45
3.4. Tümce İşleme Modelleri..... 48
3.5. Söylem İşleme Modelleri..... 51
3.6. Sonuç 54
Kaynakça 56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 61
AKICI OKUMA 61
4.1. Giriş..... 61
4.2. Akıcı Okuma..... 62
4.3. Akıcı Okumanın Önemi..... 71
4.4. Akıcı Okuma Biçimleri ve Türleri (Sözcük, Tümce ve Metin) 72
4.5. Akıcı Okuma Stratejileri..... 74
4.6. Akıcı Okumanın Ölçümü..... 78
4.7. Sonuç 82
Kaynakça 84

BEŞİNCİ BÖLÜM.....89
OKUMA EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER 89
5.1. Giriş..... 89
5.2. Bilişsel Stratejiler 91
5.2.1. Bilişsel Öğrenme ve Öğretmenin Kuramsal Çerçevesi 91
5.2.2. Bilişsel Strateji Nedir?..... 92
5.2.3. Okuma Sürecinde Bilişsel Süreçler 92
5.2.4. Okuma Eğitiminde Bilişsel Stratejiler 94
5.2.5. Bilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Yapılan Yerli ve Yabancı Çalışmalar 102
5.3. Üstbilişsel Stratejiler 102
5.3.1. Üstbilişsel Öğrenme ve Öğretmenin Kuramsal Çerçevesi 102
5.3.2. Üstbilişsel Strateji Nedir? 104
5.3.3. Okuma Sürecinde Üstbilişsel Süreçler 105
5.3.4. Okuma Eğitiminde Üstbilişsel Stratejiler 106
5.3.5. Üstbilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Yapılan Yerli ve Yabancı Çalışmalar 107
5.4. Sonuç 107
Kaynaklar 109

ALTINCI BÖLÜM 113
METİN TÜRLERİ, METİN YAPILARI VE OKUMA SÜRECİ 113
6.1. Giriş 113
6.2. Tür ve Yapı Bilgisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi 114
6.3. Üst Yapı ve Büyük Yapı Düzleminde Tür ve Yapı Kavramları 115
6.4. Temel Metin Türleri 118
6.4.1. Anlatı 118
6.4.2. Tartışma 120
6.4.3. Açıklama 121
6.4.4. Yönlendirme 122
6.4.5. Betimleme/Tanımlama 125
6.5. Temel Metin Yapıları 126
6.5.1. Tanımlama / Derleme / Sınıflandırma 127
6.5.2. Sıralama / Zamansal Dizim 128
6.5.3. Neden-Sonuç 129
6.5.4. Sorun-Çözüm / Soru-Yanıt 130
6.5.5. Karşıtlık-Karşılaştırma 131
6.6. Okuma Stratejisi Olarak Metin Yapılarının Öğretimi 132
6.6.1. Önizleme 133
6.6.2. İpucu sözcükler 133
6.6.3. Kılavuz sorular 135
6.6.4. Görsel düzenleyiciler 136
6.7. Sonuç 143
Kaynakça 144

YEDİNCİ BÖLÜM 151
OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN BİLEŞENLER 151
7.1. Giriş 151
7.2. Sözcük Bilgisi 152
7.3. Akıcı Okuma 153
7.4. Metin Yapısı ve Türü 155
7.5. Strateji 157
7.6. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Duyuşsal Nitelikler 159
7.6.1. Güdü 159
7.6.2. Kaygı 161
7.6.3. Tutum 162
7.6.4. Özyeterlik 164

7.7. Sonuç 166
Kaynakça 167

SEKİZİNCİ BÖLÜM 179
OKUMA TÜR, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ 179
8.1. Giriş 179
8.2. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri 180
8.2.1. Sesli Okuma 181
8.2.2. Sessiz Okuma 182
8.2.3. Tam Okuma 183
8.2.4. Hızlı Okuma 185
8.2.5. Esnek Okuma (Serbest Okuma) 186
8.2.6. Koro Okuma 186
8.2.7. Not Alarak Okuma 187
8.2.8. Göz Atarak Okuma 188
8.2.9. Rehberli Okuma 189
8.2.10. Soru Sorarak Okuma (Sokrates yöntemi) 190
8.2.11. Görsel Okuma 191
8.2.12. Eleştirel Okuma (Tartışarak Okuma) 192
8.2.13. Ekrandan Okuma 194
8.2.14. Etkileşimli Okuma 195
8.2.15. Yaratıcı Okuma 197
8.3. Sonuç 198
Kaynakça 200

DOKUZUNCU BÖLÜM 203
OKUMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 203
9.1. Giriş 203
9.2. Aşamalı Sınıflandırma Yaklaşımları 204
9.3. Değerlendirme Görev Biçimleri 213
9.4. Sonuç 244
Kaynakça 246

ÇİZELGELER LİSTESİ

1. BÖLÜM

Çizelge 1. Sözlü metin ile yazılı metnin karşılaştırılması 3

4. BÖLÜM

Çizelge 1. Sesli okuma hızı ölçütleri 68

6. BÖLÜM

Çizelge 1. Temel metin türleri, alt türler ve olası metin yapıları 117

Çizelge 2. Yönlendirici/öğretici metinlerin alt biçimleri..... 123

Çizelge 3. Temel metin yapıları..... 126

Çizelge 4. Temel metin yapılarına yönelik kılavuz soru örnekleri..... 136

9. BÖLÜM

Çizelge1. Bloom'un özgün aşamalı sınıflandırma düzeyleri..... 204

Çizelge 2. Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırma düzeyleri..... 205

Çizelge 3. Barrett'in aşamalı sınıflandırması..... 211

Çizelge 4. Bloom'un aşamalı sınıflandırmasına göre örnek sorular 213

Çizelge 5. Barrett'in aşamalı sınıflandırmasına göre örnek sorular..... 213

Çizelge 6: Serbest çağrışım görev biçimi örnek değerlendirme formu..... 220

ÇİZİM LİSTESİ

3. BÖLÜM

Çizim 1. Üçgen bağlantıcı model'de sözcük işleme süreci 47

Çizim 2. Yapı-bütünleştirme modeli 52

4. BÖLÜM

Çizim 1. Bilişsel-güdüsel okuma modeli 62

Çizim 2. Akıcı okuma modeli 69

6. BÖLÜM

Çizim 1. Temel anlatı şeması 119

Çizim 2. Birbiriyle bağlantılı olay dizilerinin tek bir anlatıda sunuluşu 119

Çizim 3. Tartışma yapısının ana bileşenleri 120

Çizim 4. Tanımlama yapısının simgesel gösterimi 128

Çizim 5. Neden-sonuç yapısının simgesel gösterimi 129

Çizim 6. Sorun-çözüm yapısının simgesel gösterimi 130

Çizim 7. Karşıtlık-karşılaştırma yapısının simgesel gösterimi 131

Çizim 8. Öykü haritası 138

Çizim 9. Tartışmacı metinler için örnek görsel düzenleyici 139

Çizim 10. Tanımlama yapısı için zihin haritası örneği 140

Çizim 11. Tanımlama yapısı için kavram haritası örneği 141

Çizim 12. Sıralama yapısı için görsel düzenleyici 141

Çizim 13. Neden-sonuç ve sorun-çözüm yapısı için iç içe görsel düzenleyici 142

Çizim 14. Karşıtlık-karşılaştırma yapısı için görsel düzenleyiciler 142

Çizim 15. Karşıtlık-karşılaştırma yapısı için matris 142

Önsöz

Sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda hızlı bir değişim geçiren modern yaşam, bireyleri sayıca daha çok beceriyi yetkinlikle kullanma zorunluluğuyla yüz yüze bırakmıştır. Okuma da toplumsal yaşamda, eğitim ve iş yaşamında sıklıkla gerçekleştirilen bir eylem olması nedeniyle edinilmesi gereken önemli becerilerden biridir.

Okuma, birçok sürecin bir arada gerçekleştiği; fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları bulunan bir dil becerisidir. Bu boyutlara koşut olarak metnin yapısı, okuma akıcılığı, sözcük bilgisi, okumaya yönelik tutum, okuma sürecinde kullanılan stratejiler vb. okumayı biçimlendiren bileşenler olarak belirginleşir. Dolayısıyla okuma becerisine ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik bir kitabın okuma becerisinin kuramsal ve uygulamaya dönük tüm yönlerini içermesi gerekir. Bu bağlamda bu kitap okumanın çok boyutlu yapısına ilişkin bilinç oluşturmak ve bu becerinin kazandırılması sürecinde yapılabileceklere yönelik farkındalık yaratmak amacıyla hazırlandı. Kitap dokuz bölümden oluşmaktadır.

Okuma eğitimine ilişkin temel kavramlara odaklanan birinci bölümde metin ve metinsellik, sözlü ve yazılı metin, okuryazarlık ve okuma, okuma kültürü, nitelikli bir okurun özellikleri, okuma amaçları, okumanın diğer becerilerle ilişkisi gibi okuryazarlık ve okuduğunu anlama alanındaki kavramlar üstünde duruldu. İkinci bölümde, okumanın tüm boyutları dikkate alınarak okumanın fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal öğeleri üstünde duruldu. Üçüncü bölümde okuma modelleri ele alındı. Okumayı açıklamada okuma sürecinin farklı bir değişkeninin odağa alınmış olması, okuma sürecini açıklamaya dönük çok sayıda okuma modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okuma edimindeki odak noktalarından yönelimle bu modeller göz hareketleri modelleri, sözcük tanıma modelleri, sözdizimsel ayrıştırma modelleri ve söylem işleme modelleri olmak üzere dört ulamda tanıtıldı.

Yetkin ve yetersiz okuyucular arasındaki ayrımı en belirgin biçimde ortaya koymayı sağlayan önemli bir değişken olması, akıcı okumanın tüm boyutlarıyla ele alınmasını gerektirir. Dördüncü bölümde bu gerekliliğin bir sonucu olarak akıcı okumanın kuramsal temelleri tanıtıldı, bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında işe koşulabilecek yöntem ve tekniklere yer verildi. Öte yandan, okuma eğitimi sürecinde ulaşılmak istenen kazanımlar, hedef kitle, eğitim içeriği gibi eğitimin çeşitli bileşenlerine uygun bir strateji izlemek gerekir. Stratejiler, öğretim süreci boyunca uygulanacak yöntem ve teknik seçiminde de yol gösterici bir işlev üstlenir. Stratejilerin belirlenmesi ve kullanılması bilişsel ve üstbilişsel bazı beceriler gerektirir. Beşinci bölümde bilişsel ve üstbilişsel süreçler birbirini tamamlayıcı süreçler olarak ayrı başlıklar altında değerlendirildi. Metne ilişkin tür ve yapı bilgisinin, okuduğunu anlama sürecinin temel bir bileşeni olduğu varsayımıyla altıncı bölümde metin tür ve yapılarının okuduğunu anlamaya etkisi üstünde duruldu. Üst yapı ve büyük yapı düzeyinde metinlerin yapısal nitelikleri ve metin yapılarına göre okuma stratejileri yine bu bölümde ele alındı.

Okuduğunu anlamayı etkileyen bileşenleri bütüncül biçimde ortaya koymak amacıyla yedinci bölümde sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin yapısı ve metin türü, strateji ve duyuşsal nitelikler olmak üzere okuduğunu anlamayı etkileyen altı bileşen üstünde duruldu. Metin türü ve okuma amacına bağlı olarak okuma biçimlerinin çeşitlenmesi etkili bir okuma için farklı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirir. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak sekizinci bölümde okuma tür, yöntem ve teknikleri üstünde duruldu. Ölçme ve değerlendirme, okuduğunu anlama becerilerinin izlenmesini ve biçimlendirilmesini sağlar. Öğrencilerin alt düzey ve üst düzey okuduğunu anlama becerilerini devindirmek ve geliştirmek için farklı bilişsel düzeylere yönelik değerlendirme görev biçimlerinin işe koşulması gerekir. Okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek görev biçimleri ve bunların hangi amaçla kullanılabileceklerine ilişkin kuramsal çerçeve ise dokuzuncu bölümde sunuldu.

Alanında yetkin akademisyenler tarafından yazılan bu kitabın okuma eğitimi sürecinde lisans ve lisansüstü öğrenim süreçlerine katkı sağlayacağı, akademik çalışmalara kuramsal açıdan ve uygulama düzeyinde kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Ergün HAMZADAYI

Yazar Özgeçmişleri

Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Lisans Programından 2003 yılında mezun oldu. Aynı yıl Bolu'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir köy okulunda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya başladı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programını 2005'te tamamladı. Doktora derecesini, 2012 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bilim Dalından aldı. Doktora sırasında Hankuk Yabancı Diller Üniversitesi Türkçe ve Azerice Bölümünde, "Güney Kore'de okuma eğitimi ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)" ile ilgili araştırma yaptı. Doçent unvanını Türkçe eğitimi alanında 2019'da aldı. Doktora sonrasında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında lisans ve lisansüstü düzeyde dersler verdi. Şu an Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: uygulamalı dilbilim, metindilbilim, okuma, konuşma, kavramlaştırma

Seçme Yayınlar

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 935-959. https://doi.org/10.51460/baebd.1478592

Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 86-102. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154

Bozkurt, B. Ü. (2019). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi (ss. 95-112).* Nobel Yayınları.

Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar*-10 *(ss. 75-99).* Okan Üniversitesi Yayınları.

Bozkurt, B. Ü. & Algül, Ö. (2023). Çıkarım becerisinin değerlendirilmesi: Okuduğunu anlama düzlemi için bir ölçme aracı. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 19*(1), 1-30.

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1673-1686.

Bozkurt, B. Ü. (2014). Development of reading literacy in South Korea from PISA 2000 to PISA 2009. *Education and Science, 39*(173), 140-154.

Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. & Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun & Ü. Bozkurt, Ü. (Eds.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching (pp. 181-205)*. Die BlueEule.

Prof. Dr. Derya YAYLI

1967 yılında Aydın'da doğdu. İlkokulu ve ortaokulu Aydın'da bitirdikten sonra lise eğitimini İstanbul'da Kuleli Askeri Lisesi'nde tamamladı. 1989 yılında Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programından mezun oldu. Yüksek lisansını Bilkent Üniversitesi'nde İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi programında 1995'te bitirdi. Doktorasını ise yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği alanında yaptı ve bu programdan 2004 yılında mezun oldu. Maltepe Askeri Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalıştı. Daha sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce okutmanı olarak görev yaptı. 2003-2005 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Litvanya Vilnius Üniversitesi'nde Türkçe okutmanı olarak görevlendirildi. 2006 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne, yardımcı doçent kadrosuna geçti. 2011 yılında doçent ve 2017 yılında profesör oldu. Pamukkale Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmayı sürdürmektedir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen yetiştirme, dil becerilerinin öğretimi

Seçme Yayınlar

Yaylı, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 889-900.

Yaylı, D., & Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. *Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 193-210.

Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research, 68*, 189-204.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale University Journal of Education, 44*, 132-145.

Prof. Dr. Derya YILDIZ

1984 yılında Adana'da doğdu. 2006 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 2006-2008 yılları arasında Konya'da Türkçe öğretmenliği yaptı. 2008 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana bilim dalında araştırma görevlisi oldu. "İbrahim Zeki Burdurlu'nun Eserlerinde Çocuk Eğitimi İle İlgili Değerler" isimli teziyle 2009 yılında yüksek lisansını, "Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi" isimli teziyle de 2014 yılında doktora eğitimini tamamladı. Dr. Derya Yıldız, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne 2017 yılında doçent olarak atandı. Aynı bölümde 2023 yılından itibaren profesör olarak görev yapmaktadır. Araştırma alanları anlama ve anlatma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Ana dili öğretim programları, üst düzey düşünme becerileri, okuduğunu anlama becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

Seçme Yayınlar

Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 40(179).

Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B., & Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(3), 575-597.

Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *24*(1), 90-106.

Ateşli, A., & Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *5*(1), 4-25.

Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI

1977 yılında Van'da doğdu. 1996 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünde yükseköğrenimine başladı. Bu bölümden 2000 yılında mezun oldu. 2004 yılında aynı üniversitede Yeni Türk Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamladı. 2010 yılında da Ankara Üniversitesinde "Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını aldı. 2000-2004 yılları arasında Van'da öğretmenlik yaptı. 2004 yılında araştırma görevlisi olarak göreve başladığı Gaziantep Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde halen öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Geribildirim, okuma, konuşma ve yazma eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi.

Seçme Yayınlar

Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(1)*, 147-165.

Hamzadayı, E. (2010). Yapılandırmacı öğrenme kuramının anadili öğretimi açısından işlevselliği. *HAYEF Journal of Education, 7(1),* 31-48.

Dölek, O. & Hamzadayı, E. (2018). Comparison of writing skills of students of different socioeconomic status. *International Journal of Progressive Education, 14(6),* 117-131.

Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7(2),* 287-298.

Doç. Dr. Eylem Ezgi AHISKALI

1988 yılında İzmir'de doğdu. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde tamamladı. 2016 yılında "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorununun İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini, 2020 yılında "Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi" başlıklı doktora tezini tamamladı. 2023 yılında bir yıl süreyle doktora sonrası araştırmacı olarak TÜBİTAK tarafından Porto Üniversitesi'ne gönderildi. 2024 yılında "Türk İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerini ve Yazma Akıcılığını Geliştirmek için Yazma Programının Geliştirilmesi " adlı doktora sonrası araştırma projesini tamamladı. 2014-2016 yılları arasında MEB'e bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak çalışan yazar, 2016 yılından beri Balıkesir Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Yazma eğitimi, okuma eğitimi, özdüzenleme becerisi ve satratejileri, yaratıcı drama.

Seçme Yayınlar

Ahıskalı, E. E., Maltepe, S. (2023). The effect of creative writing activities on pre-service teachers' narrative text composing skills. *Journal of Pedagogical Research, 7*(4), 263-274.

Ahıskalı, E. E, İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2022). Coping strategies used by pre-service teachers to overcome writing challenges. *International Online Journal of Primary Education, 11*(2), 426-446.

Öz, K., Ahıskalı, E.E. ve Türkel, A. (2022). Is an online creative drama lesson possible? Preschool prospective teachers' opinions on the effectiveness of online creative drama lessons. *International Journal of Education and Literacy Studies, 10*(3),121-128.

Prof. Dr. Hakan ÜLPER

1975 yılında Demre'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Demre'de tamamladı. 1997 yılında İnönü Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2003 yılında "Nasrettin Hoca Fıkralarının Dil, Üslup ve Eğitim Yönünden İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini tamamlayarak uzman; 2008 yılında da "Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını aldı. 1997-2000 yılları arasında Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesinde, 2000-2001 yılları arasında ise İzmir Buca'da MEB okullarında öğretmenlik yaptı. 2001-2003 yıllarında On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2003-2008 yıllarında Ankara Üniversitesi DTCF Dilbilim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. 2010 yılında Hollanda'da Tilburg Üniversitesinde, 2023-24 yıllarında ise Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversitesinde çalıştı. Halen Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Evli, İlke ve Duru adında iki çocuk iyesidir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Uygulamalı dilbilim, okuma ve yazma eğitimi, sözcük öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi

Seçme Yayınlar

Ülper, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Özbek ve Kazak öğrencilerin sözcüksel varsıllık gelişimlerine ilişkin saptamalar. *International Journal of Language Academy*, 12 (1), 104-128.

Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Ankara: Pegem Yay.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Pegem Yay.

Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

1973 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 1997 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 1997-1999 yılları arasında Ağrı Tutak Çok Programlı Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği yaptı. 1999 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi oldu. 2001 yılında yüksek lisans, 2006 yılında doktora öğrenimini tamamladı. Aynı yıl bulunduğu birimde öğretim görevliliğine başladı. 2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yardımcı Doçent oldu. 2014 yılında Doçentlik unvanı alan yazar, 2019-2022 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yaptı.

İlgi ve Çalışma Alanları: Uygulamalı dilbilim, okuma ve yazma eğitimi, özyeterlik

Seçme Yayınlar

Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, *5(3),* 818-842.

117-133. Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*, 33-46.

Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M., & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, *8(8),* 139-160.

Aydın, İ. (2019). Improvement of preservice Turkish teachers' perceived writing self-efficacy beliefs. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *19*(1), 78-94.

Kayan, A., & Aydin, I. S. (2020). The Effect of computer-assisted educational games on teaching grammar. *World Journal of Education*, *10(1),* 117-133.

Doç. Dr. Nihat BAYAT

Nihat Bayat, lisans öğrenimini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinde 1998'de tamamladı. Yüksek lisansını (2002) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi alanında ve doktora (2006) öğrenimini ise Türkçe Eğitimi alanında aynı üniversitede tamamladı. 1998-2007 yılları arasında İzmir'de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yaptı. 2007 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaya başladı. Halen bu görevi sürdürmekte olan Nihat Bayat lisans ve yüksek lisans programlarında Dil Edinimi, Anadili Öğretimi, Çocuk Edebiyatı, Etkili İletişim, Metindilbilim, Genel Dilbilim gibi dersler vermektedir. Ulusal ve uluslararası dergilerde yayınları bulunan araştırmacının çalışmaları dil becerilerinin öğretimi, dilbilim ve şiir dili odağında sürmektedir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Türkçe eğitimi, dilbilim, dil edinimi, şiirbilim.

Seçme Yayınlar

Yurdakul, Y. ve Bayat, N. (2017). Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 249-267.

Bozkurt Bilge, H. ve Bayat, N. (2022). Investigation of Inference Skill Development Levels in Children Journal for Educators, *Teachers and Trainers, 13*(5), 97-108.

Bayat, N. (2020). The impact of ellipses on reading comprehension. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(4), 1410-1426.

Bayat, N. ve Uyumaz, G. (2021). Relations among sensitivity, anxiety, self-efficacy and the use of metacognitive strategies in writing: a structural equation modeling. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 1427-1443.

Dr. Uğur DEMİRCAN

1990 yılında Elazığ'da doğdu. İlköğretimi burada tamamladıktan sonra ortaöğretime aynı ildeki Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesinde devam etti. Yükseköğretimi Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde tamamlayan yazar İzmir'in Buca, Bayraklı, Bergama, Kınık, Karşıyaka ilçelerinde çeşitli okullarda Türkçe öğretmenliği ve idarecilik yaptı. Öğretmenlik yaptığı sırada yüksek lisans ve doktora eğitimini de Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde tamamladı. Yüksek lisans ve doktora tezlerini sırasıyla "dinleme öz yeterliği" ve "okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler" konularında yazdı. Dil becerileri konusunda çeşitli akademik çalışmalar yürüttü ve "Kadınlar da oradaydı" isimli projede yazar olarak yer aldı. 2021-2024 yılları arasında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalıştı. Yazar halen Urla Bilim ve Sanat Merkezinde öğretmen olarak görev yapmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Türkçe eğitimi, dil becerilerinin duyuşsal ve bilişsel yönleri, dil becerilerinin ölçülmesi, okuduğunu anlama becerisi

Seçme Yayınlar

Aydın, İ. S. Demircan, U. ve İnnalı, H. Ö. (2015). Developing the secondary school student's Listening/Watching Self Efficiency According Scale. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES-2015 p.1420-1435 Doi: 10.18298/ijlet.313.

Demircan, U. ve Aydın, İ. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1517-1527. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3119

Demircan, U. ve Aydın, İ. S., (2020). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler üzerine bir alanyazın incelemesi. *Turkish Studies-Education*, vol.15, no.6, 4057-4090. http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43300

Demircan, U., Kurnaz, B. ve Türkel, A. (2023). Study of development effective speech rubric. *International Journal of Language and Education Research*, 5(2), 98-116.

Zeynal Abidin ELÇİ

1992'de Adıyaman'da doğdu. 2010 yılında Niğde Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde yükseköğrenime başladı. Bu bölümden 2014 yılında mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep'te öğretmen olarak göreve başladı. 2018 yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden yüksek lisansını tamamladı. Aynı üniversitede Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Geribildirim, okuma eğitimi, konuşma eğitimi, yazma eğitimi.

Seçme Yayınlar

Elçi, Z. A., & Hamzadayı, E. (2020). Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Yazma Başarısı, Tutumu ve Kaygısı Üzerindeki Etkisi. *International Journal of Language Academy*, *8* (5).

Elçi, Z. A. (2024). Konuşma Eğitimi Sürecinde Geri Bildirim Kaynakları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, *4*(1), 57-71.

Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

1976 yılında Ankara'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamladı. 1995 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümünde yükseköğrenimine başladı. Bu bölümden 1999 yılında mezun oldu. 2004 yılında "Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma" başlıklı yüksek lisans tezini, 2010 yılında da "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması" başlıklı doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını aldı. 1999-2001 yılları arasında Afyon merkezde, 2001-2011 yılları arasında Ankara Sincan'da öğretmenlik yaptı. 2011 Kasım ayından 2018 yılı temmuz ayına kadar Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında, 2018 Temmuz ayından 2024 yılı Nisan ayına kadar Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yaptı. 2024 Nisan ayından beri Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmaktadır. Evli, Uygar ve Göktuğ adında iki çocuğu vardır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Uygulamalı dilbilim, geribildirim, dört temel dil becerisinin eğitimi, dilbilgisi öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme

Seçme Yayınlar

Çetinkaya, G. (2015). Examining characteristics of teacher feedback in organizing written texts. *International Journal of Social Sciences and Education*, *5*(2), 322-331.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine iliskin görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *3*(1), 164-178.

Çetinkaya, G. (2019). Konuşma eğitiminde geribildirim. G. Çetinkaya (Ed.), içinde, *Konuşma ve eğitimi* (ss.285-304). Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(2), 560-572.

Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, *10*(3), 285-302.

Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(2), 560-572.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education, 17*(2), 1-23., Doi: DOI: 10.5152/hayef.2020.20021

Çetinkaya, G., Yalınkılıç, K., Karakoç Yurtseven, T. ve Aydın, M. (2023). Çıkarım becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(3), 473-490.

Zehra Nur BAYINDIR

1998 yılında İzmir'de doğdu. İlköğretim ve ortaöğretimini İzmir'de tamamladı. Yükseköğrenimine 2016 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde başladı. Bu bölümden 2020 yılında mezun olarak aynı yıl içerisinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. "Türkçe Eğitiminde Değerlendirme Becerilerinin Öğretimi" başlıklı yüksek lisans tezini 2023 yılında tamamladı. 2024 yılında başladığı doktora eğitimini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda sürdürmektedir. 2021 yılından beri Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Dört temel dil becerisinin eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme

Seçme Yayınlar

Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. ve Bayındır, Z. N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve anlama becerisine yönelik sınıf içi tamamlayıcı değerlendirme: Öğretim elemanı uygulamaları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 10*(4), 268-283. https://dx.doi.org/10.29228/ijla.66426

Bayındır, Z. N., Uygur, M. E., & Çaptuğ, D. (2022). Estetik Dinleme: Kuramsal, Kavramsal Dayanakları Üzerine Bir İnceleme ve Eğitim Durumu Örneği. *Uluslararası Filoloji Bengü, 2*(2), 1-27. https://doi.org/10.29228/filolojibengu.19

Uygur, M., E. & Bayındır, Z., N. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programının program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 2*(2), 222-245. http://dx.doi.org/10.478347/utoad.48

Birinci Bölüm

OKUMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

Derya YAYLI - Pamukkale Üniversitesi

1.1. Giriş

Okuduğunu anlama, sözlü metnin yazıya dönüştürülmesiyle başlayan ve farklı boyutları nedeniyle birçok disiplinin ilgi odağına yerleşmiş bir çalışma alanıdır. Bu alanı değerli kılan başlıca nedenlerin belki de en önemlisi insanın bilgiye ulaşma gereksinimidir. Yazılı metnin sağladığı bilgi, geçmişten günümüze geçerli ve güvenilir görüldüğü için bilgiyi bir arada tutan kitaplar yazılmış, basılmış, kütüphaneler oluşturulmuş ve okuduğunu anlayanların toplumda diğerlerine göre öne çıktıkları gözlenmiştir. Okuma yalnızca bilgi için gerçekleştirilen bir işlem değildir. Birey aynı zamanda iyi ve eğlenceli zaman geçirmek için de okumak isteyebilir. Ayrıca okuma edimi insanların kendi dillerinde ya da başka dillerde dilsel farkındalıklarını artırır, düşünce ve imgelem dünyalarını geliştirmesine yardımcı olur (Sever, 2004).

Okuduğunu anlama, okuryazarlık adı verilen ve karmaşık bileşenleri olan bir edincin ya da birikimin olanaklı kıldığı bir edim olarak görülebilir. Diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma ve yazma) arasındaki yerinin sağlamlığı eğitim süreçleri ve okullaşma zorunluğu ile öne çıkmıştır, çünkü dil eğitimine yönelik öğretim programları beceriler arasında en büyük ağırlığı okumaya vermiştir ve vermeye devam etmektedir (Özbay, 2009). Okuduğunu anlama becerisinin kendiliğinden de geliştiğine inananlar olsa da karmaşık metin ve bağlamların çözümlenmesinde okuduğunu anlama eğitiminin önemli bir yeri vardır (Block, Gambrell ve Pressley, 2002).

Okuduğunu anlama eğitimi kuramsal temelini oluştururken türlü aşamalardan geçmiş, bazen sert tartışmalara zemin olmuş ve bu tartışmalar yardımıyla günümüzdeki düzeyine ulaşmıştır. Alana yönelik araştırma ve yayın sayısı çoğaldıkça okuduğunu anlamanın ne denli karmaşık süreçleri içerdiği görülmektedir. Geçmişin geleneksel bakışıyla şekillenen salt metin odaklı incelemeler 20. yüzyılda psikoloji biliminin etkisiyle insana, insanın ruh durumuna ve biliş gelişimine eğilmeye başlamıştır. Eğitim psikolojisi alanında okuduğunu anlama ile öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çokça çalışma gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalar sonucunda ders kitaplarının yazımını etkileyen bazı öneriler sunulmuştur. Öğrenmenin, dolayısıyla okuyarak öğrenmenin bir istendik davranış mı yoksa bireyin edinci yardımıyla gerçekleşen bir işlemleme mi olduğu da uzun zaman tartışılmıştır. Yine psikoloji biliminin yardımıyla okuma ile duyuşsal özellikler ve durumlar arasındaki ilişkiler çalışılmaya başlanmış ve bilişten duyuşa bir köprü kurulmuştur. Tüm bu tartışmalara yüzyılın ikinci yarısında gündeme gelen toplumsal, kültürel, tarihsel ve politik boyutlar da eklenince okuma eğitimi araştırmalarının sınırları giderek genişlemiştir. Bu durum günümüzde de farklı disiplinlerin ayrı ayrı ya da birlikte yaptıkları araştırmalarla sürmektedir. Okuryazarlık ve okuduğunu anlama karmaşık süreçlerden oluşan edimlerdir. Bu karmaşıklık teknolojinin gelişimiyle hızla değişmekte ve derinleşmektedir. Dolayısıyla hem okuryazarlık hem de okuma tanımlarını genişletmekte ve bu genişleme sonucunda alana yeni kavramlar girmektedir. Okuma eğitimine ilişkin temel kavramlara odaklanan bu bölümde okuryazarlık ve okuduğunu anlama alanındaki kavramlar şu alt başlıklar altında alanyazınla ilişkilendirilerek açıklanacaktır: *metin ve metinsellik, sözlü ve yazılı metin, okuryazarlık ve okuma, okuma kültürü, nitelikli bir okurun özellikleri, okuma amaçları, okumanın diğer becerilerle ilişkisi.*

1.2. Metin ve Metinsellik

Okumanın öznesi okuryazar bir birey iken nesnesi de metindir. Metin (İng. text, Lat. textus) sözcüğü günlük yaşamda sıkça kullandığımız tekstil (İng. textile) sözcüğüyle kavramsal anlamda yakından ilişkilidir. Nasıl bir kumaş dokuma işleminden geçiyorsa bir metin de dil yapılarından özenle dokunan bir bütün olarak görülür. Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre metin, sanal dil dizgesinin belli bir yapı içinde oluşturulmuş gerçek dizgesidir. Yani metin somut bir varlıktır ve insanlar arasında bir sözceleme edimi sağlar (Günay, 2017). Bağlam içinde üretilen bir söz olan sözce gibi metin de biriciktir ve yalnızca bir kez üretilir (Dilidüzgün, 2017). Geleneksel anlamda yan yana gelmiş tümceler dizisi gibi algılansa da uzunluk ya da kısalık bir metinsellik ölçütü olarak görülmez. Metnin fiziksel görünümünden çok iletişimsel işlevi değerlidir. Beaugrande ve Dressler (1981) bu iletişimsel özelliği sağlayacak olan metinsellik ölçütlerini şöyle sıralamıştır:

1. *Bağlaşıklık*: Metnin dil yapıları bakımından anlamlı ve doğru bir bütün oluşturması
2. *Bağdaşıklık*: Metindeki ögelerin anlamlandırma sürecine yardımcı olacak biçimde tutarlılıklayan yana getirilmesi, mantıksal bütünlük
3. *Amaca uygunluk*: Metnin bir bütün olarak parçalarıyla uyum içinde oluşturulma amacına hizmet etmesi
4. *Kabuledilebilirlik*: Metnin okurun dünyasına hitap etmesi, onun dünyasıyla çelişmemesi

5. *Duruma uygunluk*: Metnin toplumsal uzlaşı ilkelerini gözetmesi, bağlama uygun ifadeler içermesi
6. *Bilgisellik*: Metnin eski bilgini yanında yeni bilgi barındırması
7. *Metinlerarasılık*: Metnin kendinden önce üretilen metinlerle ilişki içinde bulunması

Dilsel bir bütünün metin olarak değerlendirilebilmesi ve çözümlenebilmesi için yukarıdaki özellikleri karşılaması gerekir. Metnin çözümlenmesi için Günay (2017) metnin üç boyutunun dikkate alınması gerektiğini söyler: 1) küçük yapı, 2) büyük yapı ve 3) üstyapı. *Küçük yapı* dil bilgisi düzeyinde bir düzenlemeyi gerekli kılarken *büyük yapı* metinde anlamsal tutarlılık ögelerini inceler. *Üstyapı* ise metnin türü, işlevi ve amacı doğrultusunda kullanılan anlatım ve söyleyiş biçimlerinin incelenmesiyle ilgilidir.

Yukarıda belirtilen metinsellik özellikleri ve yapıları okur-metin ilişkisinin hedefi olan anlamlandırma süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir okuduğunu anlama eğitimi için oluşturulacak ya da seçilecek metinlerde bu ölçütlerin ve yapıların incelenebilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu ölçütlere ve yapılara kitabın diğer bölümlerinde ayrıntılı olarak değinilmiştir.

1.3. Sözlü ve Yazılı Metin

Sözlü metin oluşturma ile yazılı metin oluşturma genel anlamda metinsellik ölçütleri ve metin yapıları oluşturma bakımlarından birbirine benzese de her iki metin biçiminin diğerine göre zayıf ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Günay (2017) bu yönleri farklı açılardan karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma Çizelge 1'deki gibi özetlenebilir:

Çizelge 1. Sözlü metin ile yazılı metnin karşılaştırılması

	Sözlü Metin	**Yazılı Metin**
Kod	Kulağa yönelik sözlü iletişim kodunu kullanır.	Okumaya uygun grafiksel iletişim kodu kullanır.
Dil kullanımı	Karşılıklı konuşmanın doğasında yer alan eksik tümceler, gereksiz yinelemeler, konudan sapma, zayıf betimlemeler vardır. Konuşucunun dinleyicinin iletişimsel yetisine güvenerek yanlış başlaması, kurallardan sapması, sözcük atlaması, konudan sapması, konuşmayı yarım bırakması, dilsel bozukluk ve yanlışlar yaygındır.	Gelişmiş ve özenli bir dil kullanımı, karmaşık tümce yapıları, uygun noktalama kullanımı, düzenli ayrıntılar, sıfatlaştırma ve adlaştırma kullanımı yaygındır. Söz varlığının her anlamda zengin kullanımı, yazım kurallarına uyma, gözden geçirme ve düzeltme, genişletme, yeniden yazma gibi olanakların kullanılması belirgindir. Ancak yazılı metinlerde metnin kime yazıldığı da dil ve özen bakımından farklılık gösterebilir. Yani bir makalenin arkadaşa yazılan bir e-postadan özen ve dil kullanımı bakımlarından farklı olması beklenir.

Kaynakça

Ahıskalı E.E. ve Aydın, İ.S.(2021). Okumanın değişen doğası bağlamında okuryazarlık becerisi ve PISA. *PISA ve okuma kültürü* (İ.S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed., s. 371-381) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Alvermann, D.E. & McLean, C.A. (2007). The nature of literacies. In L.S. Rush, A.J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practice* (pp. 1-20). Urbana, IL: NCTE

Arıcı, A.F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education, 5*(2), 185-194.

Auten, A. (1983). The ultimate connection: Reading, listening, writing, speaking- thinking. *The Reading Teacher, 36*(6), 584-587.

Bahar, M.A. (2021). Okuma kültürü ve çağcıl okur görünümleri: Kavramsal bir çözümleme. *PISA ve okuma kültürü* (İ.S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed., s. 347-370) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman

Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Eğitim ve Bilim – Education and Science, 47*, 25-53.

Blanton, W.E., Wood, K.D., & Moorman, G.B. (1990). The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher, 43*, 486-493

Block, C.C., Gambrell, L.B., & Pressley, M. (2002). Preface. In C.C. Block, L.B. Gambrell ve M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. xv-xx). Newark: International Reading Association.

Braunger, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building a knowledge base in reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Clay, F., Bowers, J., Davis, C., & Hanley, D. (2007). Teaching adults new words: The role of practice and consolidation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *33*(5), 970–976.

Curtis , M. E. (1980). Development of components of reading skill . *Journal of Educational Psychology*, *72*, 656 – 669 .

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Duke, N.K. & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.) What research has to say about reading instruction (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey

Gambrell, L.B., Block, C.C., & Pressley, M. (2002). Introduction. In C.C. Block, L.B. Gambrell ve M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 3-16). Newark: International Reading Association.

Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education, 171*(1), 5-25.

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.).London: Taylor & Francis.

Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 195–207). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. *Dinleme ve eğitimi* (Ed. N. Bayat,, s. 1-12) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hendrick, W. B. & Cunningham, J. W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language . *Journal of Reading Behavior*, *27*, 425 – 438.

İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 157-188.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92.

Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Anakara: Öncü Kitap.

Pearson, P. D. & Fielding, L. (1982) . Listening comprehension . *Language Arts*, *59*, 617 – 629.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sever, S., İnce Samur, A. Ö., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1* içinde (s. 371-397). İstanbul.

Stitch, T., & James, H. (1984). Listening and reading. In P. Pearson (Ed), *Handbook of reading research* (pp. 293–318). New York: Longman.

Sweet, P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. Introduction. In C.C. Block, L.B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 17-53). Newark: International Reading Association.

Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık

Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, *24*(1), 56–86.

Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabularyacquisition. *Language Learning, 61*(1), 219-258.

Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research: Volume III (pp. 609-627). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

Yaylı, D. (2009). New roles for literacy teachers in the age of multiliteracies: A sociocultural perspective. *Procedia Social Behavioral Sciences, 1*, 206-209.

İkinci Bölüm

OKUMANIN BOYUTLARI

Nihat BAYAT - Akdeniz Üniversitesi

2.1. Giriş

Okuma bireylerin bilgiye erişimi, iletişim kurma ve düşünme süreçlerinde kaçınılmaz olarak başvurulan karmaşık ve çok boyutlu bir edimdir. Eğitimden mesleki yaşama kadar hemen her alanda okuma becerileri büyük önem taşır. Okumanın kişisel ve sosyal gelişimde oynadığı rol yanında boş zamanları değerlendirmede yeğlenen bir etkinlik olarak öne çıktığı bilinmektedir. Amacına bakılmaksızın her türlü okumanın özünde anlamayı hedeflediği söylenebilir. Anlama ise görünüşte okur ile metin arasında gerçekleşen etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkar.

Okuma, okurun bir metni çözümleyerek iletiye erişme süreci olarak düşünülür. Ancak okuma yalnızca yazılı sembolleri tanımakla sınırlı olmayan, karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Bireyin yazılı olanı görmesi ve anlamasına yönelik tanım (Williams, 1996) okuma eylemini tüm yönleriyle betimlemek için yeterli değildir. Bunun yerine okumanın bir anlam yapılandırma süreci olduğunu ve bu süreçte okurun etkin bir katılım gösterdiğini dikkate almak gerekir (Feathers, 2004). Bu bağlamda, metin, okurun anlamı oluşturması için ipuçları sunan bir yapı olarak işlev görürken okur anlamı yapılandırmada metinde yer alandan daha fazlasını işe koşan bir özne durumundadır.

Okuma süreci, kağıt üstündeki sözcüklerin tanınmasından iletinin toplumsal bağlamdaki karşılığını izlemeye kadar uzanan geniş bir aralığa yayılır. Metnin yapısının çözümlenmesi ve metinsel bağlamdan anlam çıkarma bu aralıktaki bilişsel düzenekleri işaret eder. Tanınan sözcüklerin okurda oluşturduğu düşünceler ya da bireysel yaşantılar bu sürecin başka bir boyutudur. Okurun bilgi birikimi, dil becerileri, kültürel art alanı okuma sürecinde işleyen etmenler arasındadır ve bunlar okuma eylemini önemli ölçüde etkiler (Hughes, 2007). Okuma sürecinin tüm bu etmenleri kapsayacak biçimde metin, okur ve bağlam üçgeninde gerçekleşen bir edim olduğu söylenebilir (Feathers, 2004). Metnin dili,

yapısı, içeriği vb. okurun anlama sürecini belirler (Hennings, 2001). Aynı biçimde okurun kişisel özellikleri ve okumanın gerçekleştirildiği toplumsal bağlam da yine anlama üstünde etkilidir. Bu nedenlere dayanarak, okumayı iç içe geçmiş çok sayıda düzeneğin arasında gerçekleşen bir eylem olarak algılamak gerektiği söylenebilir.

Yazılı grafiklerin algılanmasıyla başlayan okuma eylemi öncelikle fiziksel bir boyuta sahiptir. Okumanın fiziksel boyutu göz devinimi, göz kaslarının kullanımı ve motor beceriler gibi fiziksel yetenekleri içerir. Gözlerin sözcükleri doğru biçimde izleyebilmesi metni işleyebilmek için gereklidir (Anderson ve Pearson, 1984). Bunun yanında fiziksel çevrenin düzenlenmesi uzun süreli okuma çalışmalarında yorgunluğu azaltarak daha verimli bir okuma deneyimi sağlar. Dolayısıyla, okuma süreçlerinde fiziksel boyutun dikkate alınması okuma becerilerinin geliştirilmesinde verimli sonuçlar doğurur.

Bilgi işleme ve bellek ile ilgili süreçleri gerektiren okuma edimi bir yönüyle de bilişsel bir süreçtir. Okuduğunu anlama, metnin anlamını çözme ve bilgiyi yapılandırma becerisi olarak tanımlanabilir (Nation, 2001). Bilişsel süreçler sözcük tanıma, anlam çıkarma ve metin bütünlüğünü sağlama gibi alt süreçlerden oluşur (Gough ve Tunmer, 1986). Ayrıca, okuma sırasında etkin olarak düşünmek ve metni eleştirel biçimde değerlendirmek bilişsel gelişimi destekler (Pressley, 2006). Bilişsel becerilerin geliştirilmesi, okuma anlama düzeyini artırarak bireylerin akademik ve mesleki başarılarına katkıda bulunur. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı betimlemek için bilişsel temelleri gözden kaçırmamak gerekir.

Okumanın ayrıca duyuşsal ve toplumsal nitelikli boyutları da bulunmaktadır. Okumanın duyuşsal boyutu ilgi, güdü ve tutum gibi duygusal etmenleri içerir. Olumlu duygusal deneyimler okuma sürecine olan ilgiyi artırırken olumsuz duygular okuma isteğini azaltabilir (Pekrun vd., 2002). Ayrıca, okuma sırasında duyumsanan hoşnutluk ve başarı duygusu, bireylerin okuma becerilerini geliştirme çabasını destekler (Dörnyei, 2005). Duygusal etmenlerin yönetimi, okuma süreçlerinde sürdürülebilir güdülenme düzeyi ve olumlu tutumların oluşturulmasında yaşamsal bir rol oynar. Öte yandan okuma belli bir toplumsal bağlamda gerçekleşir ve bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve kültürel bilgileri paylaşmalarını sağlayan bir araç olarak işlev görür (Vygotsky, 1978). Aile, okul ve arkadaş çevresi gibi etmenler okuma alışkanlıklarının gelişiminde rol oynar (Hoover ve Gough, 1990). Sosyal destek ve olumlu okuma ortamları, okuma süreçlerinin güçlendirilmesine ve bireylerin okuma ile ilgili tutumlarının olumlu yönde gerçekleşmesine katkıda bulunur. Bu nedenle okuma eğitimi fiziksel ve bilişsel boyutlar yanında duyuşsal ve toplumsal boyutları da dikkate alarak bütüncül bir yaklaşımla tasarlanmalıdır. Bu öğeleri ayrıntılandırmak konun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.2. Okumanın Fiziksel Boyutu

Okumanın fiziksel boyutu, okuma sürecinin öncelikli ve temel bileşenlerinden biridir. Okurun yazılı bir metin ile nasıl etkileşime girdiği ve onu anlamak için bedensel açıdan hangi tepkileri verdiği konusuna gönderimde bulunan fiziksel boyutun temelinde biyolojik ve nörolojik düzenekler yer alır. Bu kapsamda okumanın insan bedenindeki temel araçları göz ve beyindir. Öyle ki okuma ediminin nesnesi durumundaki yazılı metin ile görme yoluyla etkileşim kurulur ve elde edilen görsel veri beyinde işlenerek bilişe iletilir. Bu nedenle

okumada gözlerin devinimi, bir yandan belli grafikleri algılama çabasının karşılığı iken diğer yandan anlamayla sonuçlanacak bir sürecin altyapısını oluşturur.

Okumanın temel ereği olan anlama, özünde anlaksal bir olgu olsa da gerçekte karmaşık bir fizyolojik etkileşimin sonucudur. Göz kaslarının koordinasyonu, odaklanma ve göz devinimlerinin uyumu, okumanın verimliliğini doğrudan etkileyen temel fiziksel etmenlerdir. Bu etmenler yalnızca metni anlamada değil, aynı zamanda okuma hızını ve doğruluğunu belirlemede de önemli bir rol oynar. Göz devinimlerinin denetimi ve görme alanlarının etkin kullanımı, okuma sırasında bilginin beyne iletilmesini sağlayan temel düzeneklerdir. Aynı biçimde görme alanları da bilgi alımını etkinleştiren ve okuma başarımını etkileyen fiziksel boyut ile ilgili önemli kavramlardan biridir. Dolayısıyla göz devimlerinin nasıl işlediği ve görme alanlarının okuma sürecine nasıl katkıda bulunduğu okumanın fiziksel boyutunun anlaşılması için önemlidir.

Göz devinimleri

Okuma görme duyusunun sağladığı verilerle gerçekleşir. Görsel yolla elde edilen veriler okuma ediminin gerçekleşmesi için zorunlu olduğundan okurun gözlerini kullanarak öncelikle metindeki yazıyı algılaması gerekir. Gözün satırlar üstündeki devinimi anlamlandırma işlemini kolaylaştırabilir ya da güçleştirebilir. Okuma sırasında gözler satırlar boyunca çizgisel biçimde devinmez, bunun yerine duraksamalar ve sıçramalar yapar. Genellikle kısa süren duraksamalar *sabitleme* (fixation) ve ardından gerçekleştirilen hızlı devinimler de *sıçrama* (saccades) olarak adlandırılır (Hyönä ve Kaakinen, 2019). Sabitlemeler yaklaşık 200-250 ms. (Rayner, 2009), sıçramalar ise 20-50 ms. sürer. Okuma sırasında metindeki sözcüklerin yaklaşık %70'i üstünde sabitleme yapılırken %30'u atlanır. Sözcükler ya da sözcük öbekleri üstünde gerçekleştirilen sabitleme ve sıçramalar süre ve hız bakımından değişiklikler gösterir. Metnin niteliğine ve okurun odaklanma durumuna göre farklı biçimlerde ya da sürelerde devinimler ve duraklamalar olabilir (Hung vd., 2020). Gözlerle ve görme yoluyla gerçekleştirilen sabitleme ve sıçrama davranışları anlamlandırılacak bilgi parçalarının toplanmasını sağlar.

Okuma sırasında gerçekleştirilen göz devinimleri okuma ediminin işleyişini izlemek açısından önemli veri sağlar. Fizyolojik boyutta sabitleme ve sıçramalarla yürütülen okuma hem anlık olarak hem de metnin bütüncül anlamına ilişkin okumanın nasıl gerçekleştiğini yansıtır (Mézière vd., 2023; Paulson, 2019). Dolayısıyla göz devinimleri okurun anlama düzeyi üstünde önemli bir rol oynar. Araştırmacılar okurun göz devinimlerini çeşitli cihazlarla belirleyerek nerede ne kadar durduğunu anlamaya ve bu yolla okuma sürecini betimlemeye çalışır (Paulson, Holschuh ve Lampi, 2024). Görme duyusunun etkin biçimde kullanımı okumayı daha akıcı ve başarılı bir duruma getirebilir.

Göz devinimlerinin sabitleme ve sıçrama yanında dönüş yapma (regression) adlı bir bileşeni daha vardır. Yetkin okurlar, okuma zamanının %10 ila %15'i arasındaki bir sürede daha önce okudukları kısımları yeniden okumak için dönüşler yapar (Rayner vd., 2006). Dönüşler, sabitlemeler ve sıçramalar okuma sırasında iç içe işleyen davranışlar olarak uygulanır. Okuma metnindeki yeni bilgilerin kodlanması sabitleme sırasında gerçekleşir. Sıçrama sırasında herhangi bir görüş olmadığından bilgi akışı geçici olarak kesilir. Yetkin okurlar her sıçramada gözleriyle yaklaşık yedi ila dokuz harf boşluğu kadar yol alır. Ancak

Kaynakça

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94(3)*, 545-561.

Alexander, P. A., & Fox, E. (2011). Adolescents as readers. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 157-176). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology, 8*, 71–82. https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman, Inc.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, *36*(3), 189–208.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34(4)*, 452-477.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology, 75*, 189-201. doi: 10.1348/000709904X22674

Brock, S. E., & Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders, 1*(3), 173-185. https://doi.org/10.1177/108705479600100304

Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review, 30*, 801–826. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory, 14,* 553–569. https://doi.org/10.1080/09658210600624481

Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 18*(3), 220-235. https://doi.org/10.1177/1087054711433152

Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610

Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences, 19,* 246–251. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10. 002

Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development, 23(1)*, 24–36. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025

Cartwright, K. B. (2009). *The role of cognitive flexibility in reading comprehension: Past, present, and future*. New York, NY: Routledge.

Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for reading teacher, *Reading in A Foreign Language*, 8(2), 697-709.

Colgate, O., & Ginns, P. (2016). The effects of social norms on parents' reading behaviour at home with their child. *Educational Psychology, 36*, 1009-1023.

Collins, A., & Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: Frontal lobe function and human decision making. *PLoS Biology, 10(3)*, e1001293. https://doi.org/10.1371/journal.pbio. 1001293

Cook, A. E., Limber, J. E., & O'Brien, E. J. (2001). Situation-based context and the availability of predictive inferences. *Journal of Memory and Language*, *44*(2), 220–234.

Cunningham, A. E., Stanovich, K. E., & Wilson, M. R. (1990). Cognitive variation in adult college students differing in reading ability. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development* (pp. 129–159). San Diego, CA: Academic.

Curcio, C.A., Sloan, K.R., Kalina, R.E. & Hendrickson, A.E. (1990). Human photoreceptor topography. *The Journal of Comparative Neurology, 292*, 497-523.

Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia, 59*, 34–54. https://doi.org/10.1080/09297040802220029

Çalışkan, E.F. ve Ulaş, A.H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education, 14*(4), 509-524.

Das, J. P., Kirby, J. R., & Jarman, R. F. (1979). *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic Press.

Davidovitch, N. (2023). Social factors influencing students' reading habits. *African Educational Research Journal, 11*, 351-359.

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual-differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450–466. https://doi.org/10.1016/S00225371(80)90312-6

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11(4),* 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64(1)*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 515-528. https://doi.org/10.1037/a0027182

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53(1)*, 109-132.

Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading,* 17, 435-452.

Farukh, A., Sibtain, M., Qasim, H. M., & Shahzad, A. K. (2020). Involvement of social and cognitive factors in reading skills of boys and girls: A comparative study. *Review of Economics and Development Studies, 6*(1), 147-152.

Feathers, K. M. (2004). *Reading and Learning*. Toronto: Pippin Publishing Corporation.

Fletcher, C.R., Hummel, J.E., & Marsolek, C.J. (1990). Causality and the allocation of attention during comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*(2), 233–240.

Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6(1), 19-44.

Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL, 5*(3), 7-16.

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent- variable analysis. *Journal of Experimental Psychology, 133*, 101–135. https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101 http://dx.doi.org/

Fry, E. (2002). Readability versus levelling. *The Reading Teacher*, 56(3), 286–291.

Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 53(1)*, 42–60.

Foote, K.G., Loumou, P., Griffin, S., Qin, J., Ratnam, K., Porco, T. C., Roorda, A. & Duncan, J. L. (2018). Relationship between foveal cone structure and visual acuity measured with adaptive optics scanning laser ophthalmoscopy in retinal degeneration. *Investigative ophthalmology & Visual Science*, *59*(8), 3385-3393.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239–256.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49(7)*, 518-533.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(3), 265-281. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003

Gernsbacher,M. A., & Faust,M. E. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *17*(2), 245–262.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77(6)*, 631-645.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education, 7*(1), 6-10.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570.

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49(4)*, 387-416.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christensen, A. L. Reschly, and C. Wylie (Ed.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Germany: Springer Science.

Hennings, D. (2001). *Communication in Action*. USA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112-126.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(3), 127-160.

Hughes, J. (2007). Reading: An Overview Prior to Reading Comprehension. Retrieved from http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html.

Hung, Y.-N., Kuo, H.-Y., & Liao, S.-C. (2020). Seeing what they see: Elementary EFL students reading science texts. *RELC Journal*, *51*(3), 397–411.

Hyönä, J., & Kaakinen, J. K. (2019). Eye movements during reading. In C. Klein & U. Ettinger (Eds.), *Eye movement research. Studies in neuroscience, psychology and behavioral economics* (pp. 239–274). Springer.

Iwasaki, M., & Inomata, H. (1986). Relation between superficial capillaries and foveal structures in the human retina. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. **27** (12): 1698–1705. PMID 3793399.

Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. Review of *Educational Research, 85*, 512–552. https://doi.org/10.3102/0034654314561338

Jordan, T.R., McGowan, V.A. & Paterson, K. B. (2012). Reading with a filtered fovea: The influence of visual quality at the point of fixation during reading. *Psychonomic Bulletin & Review. 19*, 1078–1084.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review, 99(1)*, 122–149. https://doi.org/10.1037/0033-295X. 99.1.122

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014a). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29, 10-16.

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014b). Cognitive processes in reading comprehension: A framework for studying and understanding individual differences in reading. *Educational Psychologist, 49*(2), 123-138. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916213

Kendeou, P., & Trevors, G. (2012). Learning from texts we read: What does it take? In M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning.* (pp. 251–275). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kendeou, P., & Broek, P. V. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 235–245.

Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 333-348. https://doi.org/10.1002/rrq.54

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*(2), 163–182.

Kispal, A. (2008*). Effective Teaching of Inference Skills For Reading*. Literature Review. Research Report.

Kozulin, A. (2002). Sociocultural Theory and the Mediated Learning Experience. *School Psychology International*, *23*(1), 7-35. https://doi.org/10.1177/0143034302023001729

Kroell, L. M. & Rolfs, M. (2022). Foveal vision anticipates defining features of eye movement targets. *Elife*, *11*, e78106.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. Routledge.

Lee, J. and Shute, V. J. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K-12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Students Learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185-202.

Lehto, J. E. (1996). Are executive function tests dependent upon working memory capacity? *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49A*, 29–50. https://doi.org/10.1080/027249896392793

Linderholm, T., & van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 778–784.

Liu, Y., Reichle, E. D., & Gao, D.-G. (2013). Using reinforcement learning to examine dynamic attention allocation during reading. *Cognitive Science*, *37*, 1507–1540.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513–534. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x

Magliano, J. P., Wiemer-Hastings, K., Millis, K. K., MuN˜ oz, B. D., & Mc-Namara, D. (2002). Using latent semantic analysis to assess reader strategies. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, *34*(2), 181–188.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47(3)*, 283-306.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30(4)*, 934-956.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297–384). New York: Elsevier.

Mézière, D. C., Yu, L., Reichle, E. D., Von Der Malsburg, T., & McArthur, G. (2023). Using eye-tracking measures to predict reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *58*(3), 425–449.

Miller, A. C., Language and Reading Research Consortium (LARRC), & Farquharson, K. (2014). Attention and reading achievement: Understanding the relationship. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 742-758. https://doi.org/10.1037/a0035982

Mills, M. (2003). Shaping the boys' agenda: The backlash blockbusters. *International Journal of Inclusive Education, 7*(1), 57-73.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100.

Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, *20*(2), 233–253.

Nation, K. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nezlek, J. & Smith, C. (2005). Social identity in daily social interaction. *Self and Identity, 4*, 243-261.

Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, *18*(7–9), 657–686.

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69–92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ober, T. M., Brooks, P. J., Plass, J. L., & Homer, B. D. (2019). Distinguishing direct and indirect effects of executive functions on reading comprehension in adolescents. *Reading Psychology, 40(6)*, 551–681. https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1635239

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input, processing, and output anxiety scale. *Language Learning, 50*(1), 87-117.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-Efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41(2),* 116-125.

Pan, Y., Popov, T., Frisson, S., and Jensen, O. (2023) Saccades are locked to the phase of alpha oscillations during natural reading. *PLoS Biology, 21*(1), e3001968.

Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom*. Research in the Teaching of English, 36*(3), 327-355.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.

Paulson, E. J., Holschuh, J. P. & Lampi, J. P. (2024). Using college readers' eye movements to discuss textbook reading strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *67*, 274–282. https://doi.org/10.1002/jaal.1332

Paulson, E. J. (2019). Eye-tracking technology. In J. S. Damico & M. J. Ball (Eds.), *The SAGE encyclopedia of human communication sciences and disorders* (pp. 737–740). SAGE Publications, Inc.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91–105.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82(1)*, 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.

Pugh, S. L., Pawan, F., & Antommarchi, C. (2000). Academic literacy and the new college learner. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 25–42). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ramsel, D., & Grabe, M. (1983). Attention allocation and performance in goal- directed reading: Age difference in reading flexibility. *Journal of Reading Behavior, 15,* 55–65. https://doi.org/10. 1080/10862968309547489

Rayner, K. (2009). The thirty fifth Sir Frederick Bartlett lecture: Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 62*, 1457–1506.

Rayner, K., Chace, K.H., Slattery, T. J., and Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies Of Reading, 10*(3), 241–255.

Redmond, S. M., Ash, A. C., & Hogan, T. P. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder and language impairments: A dimensional perspective. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(4), 1190-1203. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-14-0348

Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist, 46(3)*, 168-184.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3(3)*, 257-279.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26(3-4)*, 299-323.

Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 13*(1), 23–52. https://doi.org/10.1023/A:1009004801455

Schotter, E. R., Angele, B., & Rayner, K. (2012). Parafoveal processing in reading. *Attention, Perception, & Psychophysics*, *74*, 5-35.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26(3-4)*, 207-231.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22(2),* 208-223.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York: Routledge.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18,* 617–656. https://doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 33(5)*, 512-521.

Sesma, H.W., Mahone, E.M., Levine, T., Eason, S.H., & Cutting, L.E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, *15*(3), 232–246.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Rand Corp.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Strasburger, H., Rentschler, I., & Jüttner, M. (2011). Peripheral vision and pattern recognition: A review. *Journal of Vision*, *11*(5), 13-13.

Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(6), 548–575.

Swanson, H. L. (2011). The role of working memory in learning disabilities: What we know, what we don't know, and how we can find out. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 441-453.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 55–64. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6

van den Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, *60*, 286–297.

van den Broek, P., Rapp, D., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, *39*(2), 299–316.

van den Broek, P., & Kremer, K. (1999). The mind in action: What it means to comprehend. In B. Taylor, M. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning* (pp. 1–31). New York: Teacher's College Press.

van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. van den Broek, P.W. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 321–342). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' Achievement Values, Goal Orientations, and Interest: Definitions, Development, and Relations to Achievement Outcomes. *Developmental Review, 30*, 1-35.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89(3)*, 420-432.

Williams, E. (1996). *Reading in the Language Classroom*. Malaysia: Phoenix ELT.

Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Springer Science & Business Media.

Yazdanpanah, K. (2007). The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance. *The Reading Matrix. 7*(2), 64-80.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75*(4), 426–439.

Yu, H. & Kwon, M. (2023). Altered Eye Movements During Reading With Simulated Central and Peripheral Visual Field Defects. *Investigative Opthalmology & Visual Science*. 64. 21. 10.1167/iovs.64.13.21.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31(4),* 845-862.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3–17.

Üçüncü Bölüm

OKUMA MODELLERİ

Ergün HAMZADAYI - Gaziantep Üniversitesi

Zeynal Abidin ELÇİ - MEB

3.1. Giriş

Okuma, birçok sürecin bir arada gerçekleştiği çok boyutlu bir dil becerisidir. Okumanın fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları vardır. Bu boyutlara koşut olarak okurun sözcük bilgisi, okumaya yönelik tutumu, okuma sürecinde kullandığı stratejiler, metnin yapısı, okuma akıcılığı gibi etmenler okuduğunu anlamayı etkileyen bileşenler olarak belirginleşir. Sözü edilen bileşenlerin okuma sürecinde nasıl etkileştiğini ve anlamanın hangi süreçler sonunda gerçekleştiğini ise okuma modelleri betimler.

Okuduğunu anlama sürecini farklı bakış açılarıyla betimleyen birçok model geliştirilmiştir. Araştırmacıların okumayı açıklarken okuma sürecinin farklı bir değişkenini odağa almaları, geliştirilen modellerin de görece ya da köklü farklılıklar taşımasına yol açmıştır. *Gough Modeli* (Gough, 1972), okumanın iç doğrultulu bir biçimde gerçekleştiği ve bu sürecin düzgü *(code)* çözmeden anlama sürecine doğru dizgesel bir yol izlediği görüşüne dayanır. *Otomatik Bilgi İşleme Modeli'*nde (Samuel ve LaBerge, 1974) ise okumanın beş temel bileşeni olduğu ileri sürülür: görsel bellek, sesbilimsel bellek, olaysal bellek, anlamsal bellek ve dikkat. Görsel bellek, okuma sürecinin yazıbirimsel işlemlemesinde görev alır. Okur başlangıçta tek tek harfleri okur. Sesleri tanımadaki yetkinliği arttıkça harfleri özdevinimsel olarak birimleştirir *(unitization)* ve sözcük olarak okur. Görsel işlemlemeden sonra okunan bilgiye ilişkin sesler, görsel imgelerle birleştirilerek sesbilimsel bellekte işlenir. Daha sonra bilgi geçtiği bağlam doğrultusunda olaysal belleğe gelir. Son olarak bilgi diğer bilgilerle ilişkilendirilerek anlamsal bellekte işlenir. *Etkileşimsel Model* (Rumelhart, 1977) ise okumayı doğrusal (lineer) bir süreç olarak değil, tüm bilgi yapılarının (sözdizimsel, anlamsal, yazım ve sözcük bilgisi) girift bir biçimde etkileştiği bir edim olarak görür. *Sesbilimsel-Merkezli Değişken Farklılıkları Modeli* (Stanovich, 1988), okuma sürecini,

okuma güçlüğü olan öğrencilerle olmayan öğrencilerdeki bilişsel işleyiş farklılıkları üzerinden açıklamaya çalışır. Model okuma güçlüğünde (disleksi) başat rolü sesbilimsel işlemleyiciye verir. Bu nedenle disleksinin IQ yerine ses bilimsel işlemleme farkındalığının eksikliğinden kaynaklandığını ileri sürer. Bu modele göre sesbilimsel farkındalığı az olan okur ses-harf kodunu çözmede gecikmekte ve bu durum okuma-anlama hızının düşmesine neden olmaktadır. *Üçgen Bağlantıcı Okuma Modeli* (Seidenberg ve McCleland, 1989), okumayı okurun sözcük tanıma süreci üzerinden açıklar. Model sözcük tanımanın yazım işlemcisi, sesbilimsel işlemci, anlam işlemcisi ve bağlam işlemcisi arasındaki bağlantılar aracılığıyla gerçekleştiğini ileri sürer. İşlemciler arasındaki eşleşmeler arttıkça bağlantı güçlenir ve okurun sözcük işleme hızı artar. *Çift Yollu Aşamalı Okuma Modeli* (Coltheart vd., 1993) de okuma sürecini okurun sözcük işleme süreci üzerinden açıklamayı amaçlar. Modele göre sözcükler *sözcüksel yol* ve *sözcüksel olmayan yol* aracılığıyla okurun anlağında işlenir. *Sözcüksel yol* okur tarafından bilinen sözcüklerin özdevinimsel olarak okunmasında, *sözcüksel olmayan yol* ise okurun tanımadığı sözcükler ve harf dizileri için kullanılır. Yetkin okurlar, tanınmayan sözcüklerdeki harf-ses ilişkisini yöneten kuralları zayıf okurlara göre daha iyi kavradıklarından sözcüksel işlemlemeyi daha hızlı yapabilmektedir (Coelhart vd., 1993). Özetle, *Üçgen Bağlantıcı Okuma Modeli* sözcüksel işlemlemenin işlemciler arasındaki bağlantılar yoluyla gerçekleştiğini ileri sürerken *Çift Yollu Aşamalı Okuma Modeli* ise sözcük işlemlemenin okur tarafından tanınan ve tanınmayan sözcükler için kullanılan iki ayrı yoldan gerçekleştiğini savunur.

Yukarıda genel özelliklerine değinilen okuma modellerinden de anlaşılacağı üzere bu modellerin her biri okumayı açıklamada okuma sürecinin farklı bir değişkenini odağa almış, bu da okuma sürecini açıklamaya dönük çok sayıda okuma modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okuma edimindeki odak noktaları dikkate alındığında bu modelleri dört ulamda incelemek olanaklıdır: *(1) göz hareketleri modelleri, (2) sözcük tanıma modelleri, (3) sözdizimsel ayrıştırma modelleri ve (4) söylem işleme modelleri.* Aşağıda bu ulamların genel niteliklerini yansıtacağı düşünülen modeller tanıtılmış ve bu modellerin öğrenme-öğretme sürecindeki olası işlevleri üzerinde durulmuştur.

3.2. Göz Hareketleri Modelleri

Göz hareketleri modelleri okuma sürecini açıklamada fiziksel işleyişi önceleyen modellerdir. Bu modellere göre okuma, beyin ve gözün eş güdüm içinde çalışmasıyla gerçekleşir. Gözlerden beyne giden sinirsel ağlar, görsel olarak algılanan yazıbirimlerini *(grapheme*) bağlantı yollarıyla*"angulargirus"*a iletir. Bu alan Wernicke alanı ile bağlantı kurduğunda anlama gerçekleşir (Wolf, 2017). Okuma sürecinde gözler üç biçimde hareket eder: sıçrama *(saccade),* sabitleme *(fixation)* ve geriye dönüş *(regression).* Gözler yalnızca sabitlendiğinde bilgiler bellekte işlenir. Okumadaki yetkinlik düzeyi, gözün her bir sıçrayıştaki harf aralığında ve sabitleme süresinde belirleyicidir. Yetkin okurlarda sıçramalar 7-9 harf arasında, sabitlemeler ise 200-250 msn.de gerçekleşir (Rayner vd., 2006). Çocuklar okumayı öğrenmeye başladıklarında sabitlemeye daha fazla zaman ayırır. Sözcük başına iki ile üç kez sabitleme yaparlar. Bu sabitlemelerin yüzde 30'unu geriye dönüşlerde, bir başka deyişle geride kalan sözcükler üzerinde gerçekleştirirler. Okurun geriye dönük göz sıçramalarının nedeni, okuduğu metni anladığına ilişkin kuşku duymasıdır. Bu kuşku okurun okuma hızının düşmesine neden olur (Bicknell ve Levy, 2010). Okuma sürecinde gözlerin

belli bir oranda geriye dönmesi olağan karşılanabilir. Yetkin okurlar bile okuma zamanının yüzde 10 ile 15'ini geriye dönüşlerde kullanmaktadır. Geriye dönüşlerin gereğinden fazla olması okurun okuma sorunu yaşadığını gösterir.

Beşinci ve altıncı sınıfa gelen öğrenciler sıçrama ve sabitleme sayılarında ölçünlü *(standart)* bir görünüm sergilerler. Öğrencinin/okurun okuma sıklığı, okuma hızının artmasında etkilidir. Metinlerle sık karşılaşan öğrencinin tanıdığı sözcük sayısı artar ve sabitleme süresi kısalır. Çünkü sözcüğü anlama, o sözcüğe ilişkin yazımsal *(ortography)* ve sesbilimsel *(phonologic)* işlemlemelere gerek kalmadan özdevinimsel olarak gerçekleşir. Sık karşılaşılan sözcükleri anlamak için uzun sabitlemeler yapma gereği duyan okurların okuma güçlüğü *(dyslexia)* yaşadığı düşünülebilir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yaşıtlarına göre daha kısa sıçramalar, daha uzun sabitlemeler ve daha fazla geriye dönüşler yapma gereksinimi duyar.

Okurun metin okuma sürecinde gerçekleştirdiği göz hareketlerini incelemek amacıyla geçmişten bugüne değin birçok göz izleme aracı geliştirilmiştir. McConkie ve Rayner (1975) göze bağlı ekran değişim aracıyla okurun göz hareketlerini odağa almıştır. Bu yolla, okurun göz hareketlerini izleyerek okuma sürecindeki bilişsel işleyişe ilişkin çıkarımlar yapılabileceği varsayılıyordu. 1990'ların sonunda bilgisayar teknolojisi ve yazılımlardaki gelişmeler bugünkü modern göz izleme araçlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Schall ve Bergstrom, 2014). Bu araçlarla bugün okurun gözlerine ışık demeti gönderilmekte, bu ışık demetinin yansımalarından yararlanılarak okurun okuma sürecindeki göz hareketleri izlenmektedir. Okurun göz hareketlerindeki sıçrama ve sabitleme süresine ilişkin elde edilen veriler, araştırmacıya bireyin okuma sürecindeki bilişsel işlemlemelerine yönelik ayrıntılı görünüm sunmaktadır (Lai vd., 2013). Göz hareketlerinin izlenmesi, normal okurların okuma düzeylerine, okuma güçlüğü olan öğrencilerin ise okuma sürecindeki bilişsel işlemlemelerde yaptıkları hatalara ilişkin veriler sağlamaktadır (Özer ve Özdemir, 2022).

Okuma sürecini göz hareketleri üzerinden açıklamaya çalışan araştırmacılar birçok model geliştirmiştir. *E-Z Reader Modeli* (Reichle vd., 1998) *SWIFT Modeli* (Engbert vd., 2005), *Chips Modeli* (Legge vd., 1997), *EMMA Modeli* (Salvucci, 2001), *SERIF Modeli* (McDonald vd., 2005), *Glenmore Modeli* (Reilly ve Radach, 2006), *SHARE Modeli* (Feng, 2006), *Competition-Interaction Modeli* (Yang, 2006) bu modellerden bazılarıdır. Modeller göz izleme aracından toplanan verileri odağa aldıkları değişken üzerinden yorumlamaktadırlar. Chips Modeli dışındaki tüm modeller okurun gerçek okuma başarımını saptamaya çalışır. Chips Modeli ise okuma başarımını artırmayı amaçlayan bir modeldir (Legge vd., 2002). Bu modeller içinde alanyazında en çok benimsenenler E-Z Reader ve SWIFT Modeli'dir. E-Z Reader ve SWIFT Okuma modelleri okuma sürecini yazımsal (orthographic) girdiler üzerinden yorumlar. Okuma sürecindeki göz hareketlerinden yönelimle okuma-anlama hızına ilişkin çıkarımlarda bulunurlar. Bu iki modeli temele alarak göz hareketleri modellerinin genel işleyişini açıklamak yerinde olacaktır.

E-Z Reader Modeli temelde göz hareketleri üzerinden okumanın bilişsel işleyişine açıklık getirmeye çalışır. Bu süreçte diğer okuma modellerinin verilerinden de yararlanması okuma sürecindeki bilişsel işleyişin anlaşılmasında araştırmacılara daha gerçekçi bir bakış açısı sunar. Bu modele göre okurun yazıbirimleri (grapheme) doğru okuması için uygun görüş açısını sağlaması gerekir. Bu görüş açısı okurun sözcüğü doğru okumasını sağ-

Kaynakça

Adelman, J. S., Brown, G. D., & Quesada, J. F. (2006). Contextual diversity, not Word frequency, determines word-naming and lexical decision times. *Psychological Science*, *17*(9), 814-823.

Aebersold, J.A. & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher.* Cambridge: Cambridge University Press.

Alvermann DE, Fitzgerald J, Simpson M. (2006) Teaching and learning in reading. In: Alexander, PA, Winne PH, (eds.) *Handbook of educational psychology*.(p.427–455). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berent, I., & Perfetti, C. A. (1995). A rose is a REEZ: The two-cycles model of phonology assembly in reading English *Psychological Review*, *102*, 146–184.

Bicknell, K., & Levy, R. (2010, July). A rational model of eye movement control in reading. In *Proceedings of the 48th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 1168-1178).

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *11*(6), 717-726.

Bulletin, *85*(3), 618.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language.* Boston: Heinle and Heinle.

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. *The science of reading: A handbook*, 6-23.

Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, *4* (1), 5–17.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, *100*, 589-608.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*, 204–256.

Connor, Ulla (2006). Discourse structure and corpus linguistics. *The 7th Annual Conference of the American Association of Applied Corpus Linguistics*.

Çetinkaya, G., Ülper, H., & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 14*(3), 993-1004.

Engbert, R., Nuthmann, A., Richter, E. M., & Kliegl, R. (2005). SWIFT: A dynamical model of saccade generation during reading. *Psychological review*, *112*(4), 777.

Feng, G. (2006). Eye movements as time-series random variables: A stochastic model of eye movement control in reading. *Cognitive Systems Research*, *7*(1), 70-95.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention.* New York: Guilford.

Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 601–681). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frazier, L. ve Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage model of the parser. *Cognition,6,* 291-325.

Frazier, L., & Rayner, K. (1990). Taking on semantic commitments: Processing multiple meanings vs. multiple senses. *Journal of Memory and Language*, *29*(2), 181-200.

Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false starts. *Psychological Bulletin, 123*(1), 71–99.

Gernsbacher MA. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gibson E. (2000). The dependency locality theory: a distance-based theory of linguistic complexity. In, Miyashita Y, Marantx P, O'Neil W, (eds.) *Image, language, brain.* Cambridge, MA: MIT Press, 95–112.

Givo´n T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, *30:*5–55.

Golden RM., Rumelhart DE. (1993). A parallel distributed processing model of story comprehension and recall. *Discourse Process*, *16*:203–237.

Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gough, P. B. (1984). Word recognition. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225–254). New York: Longman.

Gough, P.B. (1972). One second of reading," In J.F. Kavanaghand I.G. Mattingly (Eds.). *Language by Ear and by Eye.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Harm, M., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the meanings of words in reading: division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, *111*, 662–720.

Hyona J, Lorch RF. (2004). Effects of topic headings on text processing: Evidence from adult reader's eye fixation patterns. *Learn Inst. 14*, 131–152.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Rewiew*, *87*, 329–354.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. *Current trends in text linguistics*, 61-80.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293-323.

Lai, M. L., Tsai, M. J., Yang, F. Y., Hsu, C. Y., Liu, T. C., Lee, S. W. Y., & Tsai, C. C. (2013). A review of usingeye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, *10*, 90-115.

Laubrock, J., Kliegl, R., & Engbert, R. (2006). SWIFT explorations of age differences in eye movements during reading. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *30*(6), 872-884.

Legge, G. E., Hooven, T. A., Klitz, T. S., Mansfield, J. S., & Tjan, B. S. (2002). Mr. Chips 2002: New insights from an ideal-observer model of reading. *Vision research*, *42*(18), 2219-2234.

Legge, G. E., Klitz, T. S., & Tjan, B. S. (1997). Mr. Chips: An ideal-observer model of reading. *Psychological Review*, *104* (3), 524.

McConkie, G. W., & Rayner, K. (1975). The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception & Psychophysics*, *17*, 578-586.

McConkie, G. W., Kerr, P. W., Reddix, M. D., & Zola, D. (1988). Eye movement control during reading: I. The location of initial eye fixations on words. *Vision research*, *28*(10), 1107-1118.

McDonald, S. A., Carpenter, R. H. S., & Shillcock, R. C. (2005). An anatomically constrained, stochastic model of eye movement control in reading. *Psychological Review*, *112*(4), 814.

Mitkov, R. (2010). Discourse processing. In A. Clark, C. Fox, S.Lappin, (eds.) *The handbook of computational linguistics and natural language processing*, 599-629.

Myers, J. L., & O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, *26*(2-3), 131-157.

Nuthmann, A., & Engbert, R. (2009). Mindless reading revisited: An analysis based on the SWIFT model of eye-movement control. *Vision Research*, *49*(3), 322-336.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language.* Oxford: Heineman.

O'Regan, J. K. (1990). Eye movements and reading. In E. Kowler, *Eye movements and their role in visual and cognitive processes* (pp.395–453). Amsterdam: Elsevier.

O'Regan, J. K. (1992). Optimal viewing position in words and the strategy-tactics theory of eye movements in reading. In K. Rayner, *Eye movements and visual cognition*: *scene perception and reading* (pp. 333–354). New York, NY: Springer-Verlag.

Özer, E., & Özdemir, S. (2022). Okuma araştırmalarında geçmişten günümüze göz izleme tekniği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(3), 675-697.

Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, *171*(2), 46-69.

Palmer, E., Brown, T., Peterson, S., & Shlaggar, B. (2004). Investigation of the functional neuro anatomy ofsingleword reading and its development. *Scientific Studies of Reading*, *8*(3), 203–223.

Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D., (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: A review of studies of normal development and plasticity. *Developmental Neuropsychology,24*(2/3), 593–612.

Perry, C., Ziegler, J. C., &Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, *114* (2), 273–315.

Plaut, D. C. (2005). Connectionist approaches to reading. In M. J.Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 24–38). Malden, MA: Blackwell.

Rayner, K. (1978). Eye movements in reading and information processing. *Psychological*

Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., & Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific studies of reading*, *10*(3), 241-255.

Reichle, E. D., Pollatsek, A., Fisher, D. L., &Rayner, K. (1998). Toward a model of eye movement control in reading. *Psychological Review*, *105*(1), 125.

Reichle, E. D., Rayner, K., & Pollatsek, A. (1999). Eye movement control in reading: Accounting for initial fixation locations and refixations with in the EZ Reader model. *Vision Research*, *39*(26), 4403-4411.

Reilly, R. G., & Radach, R. (2006). Some empirical tests of an interactive activation model of eye movement control in reading. *Cognitive Systems Research*, *7*(1), 34-55.

Richards, T. L., Berninger, V. W., Aylward, E. H., Richards, A. L., Thomson, J. B., Nagy, W. E., & Abbott, R. D. (2002). Reproducibility of proton MR spectroscopic imaging (PEPSI): comparison of dyslexic and normal-reading children and effects of treatment on brain lactate levels during language tasks. *American Journal of Neuroradiology*, *23*(10), 1678-1685.

Richards, T.L., & Berninger, V. W. (2008). Abnormal fMRI connectivity in children with dyslexia during a phoneme task: Before but not after treatment. *Journal of Neurolinguistics, 21* (4), 294–304.

Roberts, T., Christo, C., Shefelbine, J.A.,(2010). Word recognotion In Kamil, M. L., Afflerbach, P. P., Pearson, P. D., &Moje, E. B (eds.), *Handbook of reading research*, *4*. New York:Routledge.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Salvucci, D. D. (2001). An integrated model of eye movements and visual encoding. *Cognitive Systems Research*, *1*(4), 201-220.

Sanır, H., & Özmen, E. R. (2022). Multi-component models of reading comprehension: important factors in reading comprehension for students with learning disabilities. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *7* (19), 1983-2026.

Schall, A. J., & Bergstrom, J. R. (2014). Eye tracking in user experience design. In J. R. Bergstrom & A. Schall (Eds.), *Introduction to eye tracking* (pp. 3-26). Elsevier.

Schilling, H. E., Rayner, K., & Chumbley, J. I. (1998). Comparing naming, lexical decision, and eye fixation times: Word frequency effects and individual differences. *Memory & cognition*, *26*(6), 1270-1281.

Schmalhofer, F., McDaniel, M. A., & Keefe, D. (2002). A unified model for predictive and bridging inferences. *Discourse Processes*, *33*(2), 105-132.

Seidenberg, M. S., & Mc Clelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, *96*(4), 523.

Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an" outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, *134*(4), 584.

Snedeker, J. (2013). Children's sentence processing. In Van Gompel, R. P. (2013). *Sentence processing: An introduction* (pp. 189-220). New York: Psychology Press.

Snedeker, J., ve Huang, Y. T. (2009). Sentence processing. *The Cambridge handbook of child language*, 321-337.

Sparks, J.R., & Rapp, D. N. (2010). Discourse processing examining our everyday language experiences. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *1*(3), 371-381.

Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, *38,* 154-177.

Steedman, M. (2000). *The Syntactic Process*. USA: MIT Press.

Subaşı Uzun, L. (1995), *Orhun yazıtlarının metindilbilimsel yapısı,* Türk Dili Araştırmaları Dizisi-7, Ankara: Simûrg Yayınları.

Swanson, H. L., Orosco, M. J., Lussier, C. M., Gerber, M. M., & Guzman-Orth, D. A. (2011). The influence of working memory and phonological processing on English language learner children's bilingual reading and language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, *103*(4), 838.

Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language 35*(4), 566-585.

Trueswell, J. C. & Tanenhaus, M. K. (1994). Toward a lexicalist framework for constraint-based syntactic ambiguity resolution. In Clifton, Jr., C., Frazier, L., ve Rayner, K. (Eds.), *Perspectives on sentence processing*, (pp. 155–179). Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ülper, H., & Yağmur, K. (2016). Doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2).

Van den Broek, P., Risden, K., Fletcher, C. R., & Thurlow, R. (1996). A "landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. B.K., Britton, A.C.,Grasser (eds.) In *Models of understanding text*. New York: Psychology Press.

Van Dijk TA, Kintsch W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Werlich, E. (1982). *A text grammar of English.* Heidelberg: Quelleund Meyer.

Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkep balığı: Okuyan beynin bilimi ve hikâyesi.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Yang, S. N. (2006). An oculomotor-based model of eye movements in reading: The competition/interaction model. *Cognitive Systems Research*, *7*(1), 56-69.

Yolcusoy, Ö. & Çetinkaya, G. (2021). Yabancı dil öğretimi/öğrenimi tartışmaları ve Türkçe öğretimi alanına yansımaları-etkinlik örnekleri. E. Aktaş & V. Halitoğlu (Eds.), İçinde, *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramdan uygulamaya)* (s. 23-56). Ankara: Nobel Akademi.

Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.

Zorzi, M., Houghton, G., & Butterworth, B. (1998). Two routes or one in reading aloud? A connectionist dual-process model. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 24*, 1131–1161.

Dördüncü Bölüm

AKICI OKUMA

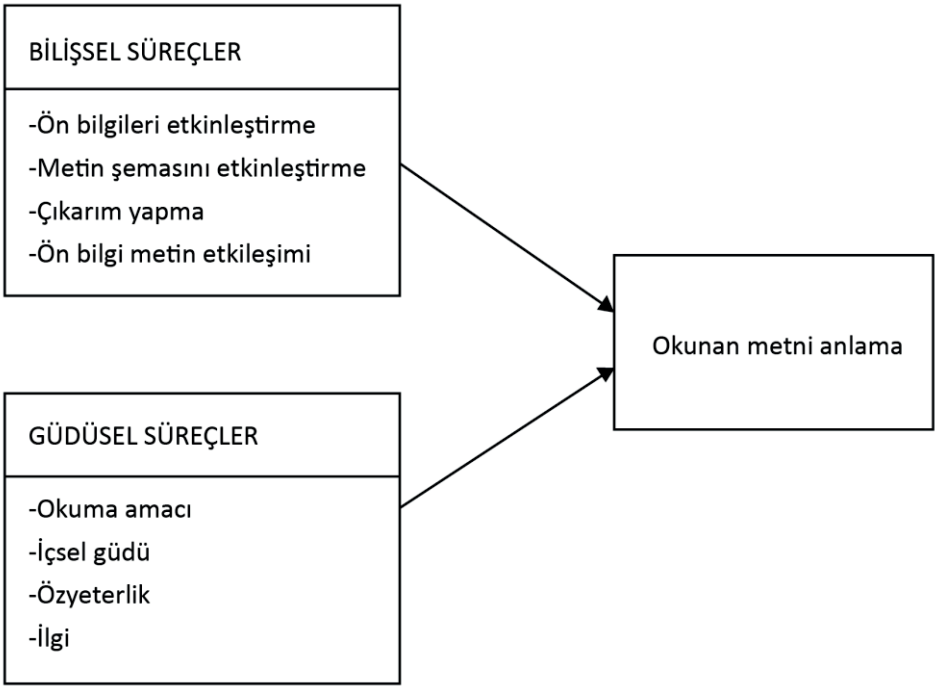
Hakan ÜLPER - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

4.1. Giriş

Okuma edimi bilişsel ve duyuşsal boyutları olan çok yönlü ve karmaşık işlemlemelerin yapılmasını gerektiren zorlu bir süreçtir. Bu süreçte verimli olabilmek için okuyucular birtakım artalan bilgilerine iye olmalıdır. Bu bilgilere iye olmadan okuma işleminin istenen düzeyde ve verimlikte olması beklenemez. Bu bağlamda ilk olarak değinilmesi gereken artalan bilgisi salt dile özgüdür. Çünkü okuma metnini yazıldığı dile ilişkin yeterli bilgiye iye olmadan okumanın gerçekleşmesi olanaksızdır. Bu bağlamda okuyucuların ilgili dile ilişkin yazıbirim ve ses eşleştirmelerini yapabilmeleri, doğru seslemler (heceler) kurabilmeleri ve doğru seslendirmeler yapabilmeleri için bu kavramlara özgü dil bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerekir. Bu aşamadan sonra okuyucuların sesleri birleştirerek seslemlere, seslemleri birleştirerek de sözcüklere oradan da tümce ve metne ulaşabilme becerisine iye olması gerekir. Bu bilgi ve becerilerin yeterince varlığı bir metni okurken sürecin kolay ve akıcı bir biçimde gerçekleşebilmesini sağlar.

Okuma aynı süremde bir anlama ve anlamlandırma işidir. Bu nedenle okumayı salt bir seslendirme işi olarak görmek de büyük bir yanılgı olacaktır. Okuyucular metni okurken eş süremli olarak seslendirme ve ilgili anlama erişme edimini eksiksiz ve akıcı bir biçimde yapmalıdırlar. Bunun için de okurların metnin konusuna ilişkin yeterli artalan bilgisine iye olmaları gerekir. Bu bağlamda da okurların artalan bilgisine iye olabilmek için yeterli sözcük dağarcıkları olmalıdır. Okuma sürecinde seslendirme (okuma) ve anlamı bir kâğıdın iki yüzü gibi düşünmek gerekir. Yalnız bir yüzüyle okuma ediminin olabilmesi düşünülmez. Bu nedenle de bir okumanın olabilmesi ve bunun da akıcı bir biçimde gerçekleşebilmesi için işin bilişsel yönünün eksiksiz biçimde gerçekleştirilmesi gerektiği açıktır. Yani kâğıdın bir yüzünü yırttığımız zaman doğal olarak diğer yüzü de yırtılacağı için bu iki olguyu ayrı düşünmek olanaksızdır. Ancak okuma sürecinde bilişsel işlemlerin verimli bir biçimde yapılabilmesini kendi içinde yalın ve bağımsız bir süreç olarak görmek yanıltıcı olacaktır.

Çünkü bilişsel açıdan ne denli yeterli olunursa olunsun yeterince güdülenmişlik yoksa orada verimli ve akıcı bir okumanın olmasından söz edilemez. Dolayısıyla akıcı okumada güdü de son derece önemlidir. Çizim 1'de görülen okuma modeli bu konuya ışık tutacak niteliktedir.



Çizim 1. Bilişsel-güdüsel okuma modeli (Guthrie ve Wigfield'ten (2005) uyarlanmıştır.)

Çizim 1'de gösterilen okuma sürecindeki bilişsel işlemler ve bu bilişsel işlemlerin yerine getirilebilmesi için gereken güdüsel süreçlerin nasıl iç içe olduğu açıkça gösterilmektedir. Bir kişinin okuma için yeterli güdüye iye olduğu varsayılırsa akıcı bir okuma becerisi sergileyebilmesi için üç boyutlu ve birbiriyle ilişkili bilişsel alanlarda yeterlilik göstermesi gerekir. Aşağıda bu konuya ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilecektir.

4.2. Akıcı Okuma

Alanyazında akıcı okuma için genel kabul görmüş olan yeterlik alanları metni anlamsal açıdan vurgu, titrem (ton), ezgi, durak vb. gibi özelliklerine uygun bir biçimde seslendirmeye gönderimde bulunan *bürünsel boyut*, metni belirli bir hız aralığında, ritimli bir biçimde, takılmalar olmadan, kolaylıkla seslendirmeye gönderimde bulunan *hız ya da otomatiklik boyutu* ve metni oluşturan sözcükleri dilsel kurallar bağlamında doğru bir biçimde sesli okumaya gönderimde bulunan *doğruluk boyutu*dur. Bu üç boyut bakımından bir metni belirli bir yetkinlik düzeyinde okuyabilmeye akıcı okuma denir. Alanyazındaki birçok tanıma bakılınca bu üç kavrama gönderimde bulunulduğu göze çarpar. Örneğin Zutell ve Rasinski (1991) tarafından yapılan şu tanımda olduğu gibi: Akıcı okuma, karşılaşılan

bir metni zorlanmadan ve gereksiz duraksamalar yapmadan en az çabayla ve doğru vurgu ve tonlamayla konuşma hızında okumadır. Benzer biçimde Hasbrouck ve Glaser (2019) akıcılığı şöyle tanımlamaktadır: Tam ve doğru anlamayı ve okuma güdüsünü sağlayacak biçimde uygun bir hızda, uygun bir sesletimle, yeterli derecede doğru okuma.

Bu üç boyut etkileşimli ve eşgüdümlü bir biçimde işletilerek akıcı bir okuma sağlanır. Örneğin, bir kişinin okuma hızı çoğunlukla konuşma dilinin hızına bir ölçüde benzer. Tek tek sözcüklerin doğru biçimde seslendirilmesi, uygun okuma hızının korunması açısından önemlidir, tersi durumda okuyucunun okumayı keserek yanlış seslendirilen sözcüğü nasıl söyleyeceğine odaklanması ve nasıl doğru seslendireceğini belirlemesi gerekir. Konuşmada olduğu gibi, bürünsel boyut da metnin çeşitli yorumsal ayrımlarını anlamak açısından önemlidir. Düz, tekdüze bir sesle konuşan biriyle konuştuğunuzu düşünün. Çoğu yorum kaybolacak ve açıkçası konuşmaya olan ilgi hızla azalacaktır (Paige, 2020).

Akıcı okumanın genel kabul görmüş olan bu ve benzer tanımlamalarından ve açıklamalarından da anlaşılabileceği gibi, birçok kavramın akıcı okuma sürecinde olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkiye iye olabileceğini öngörmek olanaklıdır. Örneğin akıcı okumanın ana yapı taşlarından biri olan doğruluk ve doğruluğu etkileyen birçok etmen bu bakımdan üzerinde önemli durulması gereken bir olgudur. En yalın tanımıyla doğruluk, karşılaşılan sözcüklerin yazıbirim-ses eşleşmesini doğru bir biçimde kurarak anlamsal açıdan uygun bir vurgu ve titremle seslendirilmesi/okunması olarak görülebilir. Doğruluk için böyle yalın bir tanım yapılabilmesine karşın bu olgu okuma sürecinde son derece önemli bir yere iye olan bir kavramdır.

Saydam (bir yazıbirim ve bir ses eşlemesi yüksek olan) dillerde okumayı öğrenen çocuklar yazıbirim ses birim eşleşmesi kolay olduğu için bunu otomatikleştirerek kısa sürede yüksek düzeyde doğruluk elde ederler. Buna karşın okunan sözcüklerin doğruluğunun yaklaşık %35 olduğu opak (saydam olmayan) dillerde otomatikleşme daha uzun sürer. Bu bakımdan çocuklar, okumayı öğrenmeye başlamalarının ancak ilk yılından sonra sözcükleri %95' oranında doğru okuma düzeyine erişirler (Seymour vd. 2003). Saydam bir dil olarak Türkçe okuma yazma öğrenme süreçleri bu bağlamda daha kolaydır ve öğrenciler birinci yıldan otomatik düzgü çözme becerileri kazanırlar. Dolayısıyla saydamlık, akıcı okuma sürecinde etkili olan son derece önemli bir olgudur. Ancak bu olgu kişilerin elinde olan bir olgu olmadığı için bu süreçte etkili olan diğer etmenlere bakmakta yarar vardır.

Karşılaşılan bir metindeki sözcükleri doğru okuyabilmede etkili olan diğer başlıca etmenlerden biri sözcük bilgisi ve dağarcığıdır. Sözcük bilgisi ve dağarcığı yetersiz olunca karşılaşılan sözcüğün anlamına ulaşmak için harcanan süre doğal olarak akıcı okumayı da yavaşlatacağı üstelik kesintilere neden olacağı için sözcük bilgisi ve dağarcığının akıcı okuma sürecinde etkili bir etmen olduğu açıktır. Nation (2000) tarafından da belirtildiği gibi, sözcük bilmek üç boyutlu bir olgudur. Bu boyutlar *biçim, anlam ve kullanım*dır. Biçim boyutu sözcüğün yazımı, sesletimi ve biçimbirimlerine; anlam boyutu sözcüğün karşılık geldiği türlü anlamlara ve kullanım boyutu da hangi bağlamlarda nasıl ve ne anlamda kullanılabileceğine, hangi sözcüklerin hangi sözcüklerle bir araya gelebileceğine gönderimde bulunur. Bu üç boyut da sözcükleri dolayısıyla da bir metni okuyabilmek için gereklidir. Bu bağlamda bir metnin doğru ve akıcı bir biçimde okunup anlaşılabilmesi için metni oluştu-

Kaynakça

Akbudak, Ş. (2017). Reklamlarda Kullanılan Yazı Karakterlerinin Semantik Çözümlenmesinde Bilişsel Yaklaşımlar. *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 3, 2, 230-249.

Akkök, E. (2017). Bilişsel-İşlemleme Yaklaşımları, H. Ülper (Çev. Ed.), *Okumaya Genel Bir Bakış*, Ankara: Pegem Yay.

Aldhanhani, Z. R., & Abu-Ayyash, E. A. (2020). Theories and research on oral reading fluency: What is needed?. *Theory and Practice in Language Studies*, *10*(4), 379-388.

Begeny, J., C.; Levy, R., A. & Field, S., A. (2017): Using SmallGroup Instruction to Improve Students' Reading Fluency: An Evaluation of the Existing Research,*Journal of Applied School Psychology,* 1-29.

Çetinkaya, G. & Uzun, L. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri H. Ülper (Ed.) *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri,* Ankara: Pegem Yay.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, G. (2017). Okuryazarlık Gelişimi Kuramları, H. Ülper (Çev. Ed.), *Okumaya Genel Bir Bakış*, Ankara: Pegem Yay.

Çetinkaya, G., Kesici, S., & Polat, B. (2024). Alıcı ve Üretici Eşdizimlilik Bilgisini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi. *Dil Dergisi, 174(2),* 23-44. https://doi.org/10.33690/dilder.1396828

Çetinkaya, G., Ülper, H. & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Becerileriyle Kavrama Başarıları Arasındaki İlişki, *İlköğretim Online, 14(3),* 993-1004..

Çetinkaya, G., Ülper, H., & Bayat, N. (2014). Bağlayıcı testinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bağlayıcı bilgisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Developing Connectives Test and examining students' connectives knowledge based on various variables] *International Journal of Language Academy, 2(3),* 88-98.

Çetinkaya, G., Yalınkılıç, K., Karakoç Yurtseven, T. & Aydın, M. (2023). Çıkarım becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(3),* 473-490.

Demir, N., Yılmaz, E. (2018). Parçalar üstü sesbirimler. H. Pilancı (Ed.) *Türkçe Ses Bilgisi* içinde (s40-55), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 158–164.

Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gambrell, L. B., Morrow, L. M.; Pressley, M. & Guthrie, J. T. (2007). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126–135.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation andengagement in reading comprehension assessment. In S., G.Paris & S., A. Stahl (Eds.), Children's reading comprehensionand assessment (pp. 187-214), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi,* 23(2), 190-209.

Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi [The effect of integrated learning-teaching approach on reading comprehension and narration skills]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 631-668.

Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlamlaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, *12*(1), 1440-1458.

Hasbrouck, J. & Glaser, G. (2019). *Reading fluency: Understand. Assess. Teach.* Benchmark Education Company.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, *58*(8), 702-714.

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(1), 4-32.

Julie E. Schrauben (2010) Prosody's Contribution to Fluency: An Examination of the Theory of Automatic Information Processing, *Reading Psychology, 31*(1), 82-92.

Keskin, H., K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9,* Sayı 2,

Khonamri F., Pavlíková M., Falahati F., Petrikovicova L. (2020). Investigating the co-development of reading fluency and reading comprehension through mindful teaching of collocations in EFL classroom [In English]. *Science for Education Today*, 10(3), 7–27. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.01

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology*, *100*(2), 310.

Kuhn, M. R., Rasinski, T., & Young, CHASE. (2007). Best practices in fluency instruction. *Best practices in literacy instruction*, *3*, 285-312.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6,* 293–323.

Maryanne Wolf & Tami Katzir-Cohen (2001) Reading Fluency and Its Intervention, *Scientific Studies of Reading,* 5:3, 211-239.

Meyer, M. S. ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49(1),* 283-306.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98(4)*, 839–843.

Nation, I.S.P. (2000). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nichols W. D., Rupley, W., H. & Rasinski, T. (2008) Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings, *Literacy Research and Instruction, 48:1*, 1-13.

Paige, D. D. (2020). Reading Fluency: A Brief History, the Importance of Supporting Processes, and the Role of Assessment. *Online Submission*.

Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, *65*(8), 516-522.

Rasinski, T., Andrew Rikli & Susan Johnston (2009).) Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades?, *Literacy Research and Instruction, 48*:4, 350-361.

Rasinski, T., V. & Samuels, S. J. (2011). Reading Fluency: What It Is and What It Is Not. Samuels, S.J., & Farstrup, A.E. (Eds). *What research has to say about reading instruction (4th ed.).* Newark, DE: International Reading Association.

Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building fluency, word recognition and comprehension* (2nd ed.). New York: Scholastic.

Rasinski, T.V., & Hamman, P. (2010). Reading fluency: Why it is "not hot." *Reading Today, 28(1),* 26.

Rasinski, T.V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction, 48(4)*, 350–361.

Rupley, W. H., Nichols, W. D., Rasinski, T. V., & Paige, D. (2020). Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education Sciences*, *10*(6), 155.

Samuels, J. (2006). Looking backword: Reflections on a cereer in reading. *Journal of Literacy Research, 38(*3), 327-344.

Samuels, S. J. & Flor, R., F. (1997) The Importance of Automatıcıty For Developıng Expertise In Readıng, *Reading & Writing Quarterly, 13:2*, 107-121.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher, 32,* 403 – 408.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited.In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (4th ed., pp. 816–837).* Newark, DE: International Reading Association.

Seymour, P. H., Aro, M., and Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *Br. J. Psychol. 94* (Pt 2), 143–174.

Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task*. Educ. Res., 9,* 11–16.

Torgensen, J., K.; Wagner, R., K., & Rashotte, C., A. (1999). Test of word reading efficiency. Teksas: Pro-Ed An International Publisher.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*, Ankara: Nobel yayınları.

Ülper, H. (2022). Okuma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme G. Çetinkaya (Ed.) *Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme,* Ankara. Anı Yay.

Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlkögretim Online, 15*(2), ss-ss. 581-593.

Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(1), 175 -187.

Ülper, H., Çetinkaya, G., & Dikici, A. (2018). Examination of Factors Affecting Students' Reading-Comprehension Achievement with Structural Equation Modeling. *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(3), 428-442. https://doi.org/10.21449/ijate.404205

Ülper, H., Kiraz, E. & Görücü, H. (2016). Metinlerde Farklı Tipografik Unsurlar Kullanmanın Okuma Hızı ve Anlamlandırma Becerilerisi Üzerine Etkisi. S. Dilidüzgün (Ed.) *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yay.

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288–303.

Wilkinson, I.; Wardrop, J.L.; Anderson, R.C. (1988). Silent reading reconsidered: Reinterpreting reading instruction and its effects. *Am. Educ. Res. J.* 25, 127–144

Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001) Reading Fluency and Its Intervention, *Scientific Studies of Reading, 5*:3, 211-23.

Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock reading mastery test-revised/normative update*, Circle Pines. MN: American Guidance Service.

Yağmur ve Ülper (yayımlanmamış çalışma) Doğru ve Akıcı Sözcük Okuma Testi

Yıldırım, K. (2013). Fluency-based skills of reading and their relations with reading comprehension in Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research, 5,* 134-139.

Yıldırım, K., & Ates, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students? *International Journal of New Trends in Education and Their Implications, 3,* 79-91.

Yıldız, M., Yıldırım, K.., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension in Fifth-Grade Turkish Students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2,* 35-44.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 211–217

Beşinci Bölüm

OKUMA EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER

İ. Seçkin AYDIN - Dokuz Eylül Üniversitesi

Uğur DEMİRCAN - MEB

5.1. Giriş

Okuma ve anlama becerisi birçok bileşeni olan çok yönlü bir eylemdir. Bu yönler genel olarak okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönü olarak sınıflandırılır. Okuma ve anlama becerilerinin etkili bir biçimde kazandırılması için eğitim sürecinde tüm bu yönlerin dikkate alınması gerekir. Okuma ve anlamanın doğası aynı zamanda okuma stratejilerine de kaynaklık eder. Başka bir deyişle okuma eğitiminde kullanılacak stratejilerin okuma ve anlama sürecinin doğasına uygun olması gerekir. "Okuma stratejileri" kavramı aynı zamanda öğrenme stratejileri kavramından ayrı düşünülemez. Okuma, öğrenmenin temel yollarından biri olduğundan bu kavramlar doğal olarak benzerlik gösterir. Bu olgudan hareketle okuma stratejileri, öğrenme stratejilerinin okuma ve anlama becerisinin doğası göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiş biçimidir, denilebilir. Bu nedenle öncelikle öğrenme stratejilerinden söz etmekte yarar vardır.

Öğretim stratejileri ile ilgili birçok çalışma konunun öncülerinden Weinstein ve Mayer'in çalışmalarına atıfta bulunur. Öğrenme stratejilerini bilgiyi kodlama (öğrenme) sürecini etkilemek amacıyla kullanılan davranış ve düşünceler olarak tanımlayan Weinstein ve Mayer (1983, s.1) bu stratejileri beş gruba ayırmıştır:

1) Tekrarlama stratejileri
2) Detaylandırma stratejileri
3) Düzenleme stratejileri

4) Anlamayı izleme stratejileri
5) Duyuşsal stratejiler

Bu stratejilerden *tekrarlama* stratejilerine kopyalama, altını çizme, işaretleme, not alma gibi örnekler verilebilir ve kısa süreli bellekteki bilginin pekiştirilmesi amacıyla yapılır. *Detaylandırma* stratejileri ise özetleme, kendi cümleleriyle ifade etme, yeni bilgilerin mevcut bilgilerle ilişkisini açıklama, analoji yaratma, sorulara cevap verme, üretken not alma gibi stratejilerdir. Bu stratejilerin amacı sunulan bilginin ön bilgiyle bütünleştirilmesi yani bilginin uzun süreli bellekten çalışma belleğine aktarılması ve gelen bilginin bu bilgiyle bütünleştirilmesidir. *Düzenleme* stratejileri ise bir paragrafın ana hatlarını belirleme, anahtar sözcük ve cümleleri belirleme, hiyerarşik bir yapı ya da diyagram oluşturma gibi bilginin seçimi ve yapılandırılmasına hizmet eden stratejilerdir. Dolayısıyla düzenleme stratejilerinin hizmet ettiği iki bilişsel amaç, çalışma belleğine aktarılacak bilginin seçimi ve çalışma belleğindeki bilgiler arasındaki ilişkilerin kurulmasıdır. *Anlamayı izleme* stratejileri hataların kontrol edilmesi ve kişinin anlamayı kontrol amaçlı kendine sorular sorması gibi stratejilerden oluşur. Anlamayı izleme, öğrencinin bir öğretim süreci için öğrenme hedeflerini belirlemesini, bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını değerlendirmesini ve gerekirse hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri değiştirmesini içerir. *Duyuşsal* stratejiler ise sınav kaygısı ile başa çıkmak için kişinin rahat ve odaklanmış olması, sessiz bir yerde çalışarak dikkat dağıtıcı durumlardan kaçınmak, başarısız olacağı şeklindeki düşüncelerini durdurarak dikkatini sınava toplamak, sınava odağını sürdürmek gibi stratejiler örnek verilebilir. Bu stratejilerle öğretim sürecinde kişinin duygu durumunu öğrenmeye elverişli bir duruma getirmek amaçlanır. Weinstein ve Mayer'in (1983) strateji sınıflaması incelendiğinde ilk üç stratejinin bilişsel stratejiler olduğu, dördüncü sırada yer alan anlamayı izleme stratejilerinin üstbilişsel stratejilere karşılık geldiği ve beşinci sırada da duyuşsal stratejilerin yer aldığı görülebilir. Weinstein ve Mayer (1986, s.316) tarafından daha sonra yapılan yeni sınıflama şöyledir:

1. Temel Tekrar Stratejileri
2. Karmaşık Tekrar Stratejileri
3. Temel Detaylandırma Stratejileri
4. Karmaşık Detaylandırma Stratejileri
5. Temel Düzenleme Stratejileri
6. Karmaşık Düzenleme Stratejileri
7. Anlamayı İzleme Stratejileri
8. Duygusal ve Motivasyon Stratejileri

Bu yeni sınıflamada ilk sınıflamadaki üç bilişsel stratejinin temel ve karmaşık olarak iki farklı seviyeye ayrıldığı görülmektedir.

Öğrenme stratejilerinin amacı, öğrencinin yeni bilgiyi seçme, edinme, düzenleme veya bütünleştirme şeklini etkilemektir. Bir öğrenme sürecinde kullanılacak stratejinin seçilmesi hem çeşitli strateji bilgisini hem de hangi durumlarda hangi stratejinin kullanılması gerektiği bilgisini gerektirdiğinden zaman ve çaba ile elde edilecek bir yetkinliktir. Bu nedenle stratejilerin öncelikle rol model olarak eğitici tarafından uygulanması, öğrencinin

gözlem yapması ve sorumluluğun aşamalı bir şekilde öğrenene devredilmesi uygun bir yaklaşımdır. Buna benzer bir strateji öğretim yöntemi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) "Strateji ve Yöntem Öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modeli" olarak yer almaktadır. Bu yönteme göre "*Kademeli Sorumluluk Devri Modeli öğrenci ile öğretmeni usta çırak ilişkisi içinde düşünen bir öğretim modelidir. Model kapsamında öğretmen öncelikle doğrudan öğretim yoluyla strateji/yöntemi tanıtır, ardından model olarak kullanımını gösterir. Daha sonra öğrencilere bunları uygulamak için fırsatlar sunarak kendi gözetiminde onlara ustalık kazandırır. Son aşamada öğrenciler bu strateji/yöntemi bağımsız olarak kullanır. Öğretilecek stratejinin/yöntemin sınıfta uygulanmasında asıl sorumluluk başlangıçta öğretmene ait iken son basamağa gelindiğinde bilgi ve tecrübe kazanan öğrenciye devredilmiş olur. Aradaki basamaklarda sorumluluk paylaşılır.*" Bu şekilde bir strateji öğretimi ile strateji seçiminde ve kullanımında öğrenenin zamanla özerklik kazanması sağlanır.

Ana dili eğitiminin öğrenme alanlarından olan okuma becerisinin geliştirilmesi ancak belirli bir plan ve program çerçevesinde verimli bir şekilde gerçekleşebilir. Bu eğitim sürecinde; ulaşılmak istenen kazanımlar, hedef kitle, eğitim içeriği gibi eğitimin çeşitli bileşenlerine uygun bir strateji izlemek gerekir. Bu strateji, öğretim süreci boyunca uygulanacak yöntem ve teknik seçimine de kaynaklık edecektir. Başka bir ifadeyle belirlenen stratejiye hizmet eden yöntem ve teknik kullanılmalıdır. Stratejinin belirlenmesi de öğrenme amaçlarına ve hedef davranışa göre gerçekleşir. Stratejilerin belirlenmesi ve kullanılması bilişsel ve üstbilişsel bazı beceriler gerektirir. Bilişsel ve üstbilişsel süreçler birbiri yerine kullanılan değil, birbirini tamamlayıcı süreçler olarak görülmelidir. Bu bölümde bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri üzerinde drurulacaktır.

5.2. Bilişsel Stratejiler

5.2.1. Bilişsel Öğrenme ve Öğretmenin Kuramsal Çerçevesi

Bilişsel öğrenme ve öğretme, eğitim alanında kaynağını bilişsel öğrenme kuramından alan temel bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşım, öğrenmeyi anlamak için bireyin zihinsel süreçlerine odaklanır ve öğretim sürecini bu anlayışa dayandırır. Bu yaklaşıma göre, öğrenme, bireyin deneyimleriyle mevcut bilgisi arasında bağlantılar kurarak yeni bilgiyi anlaması ve anlamlandırması sürecidir. Bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmenin sadece dışsal davranış değişiklikleriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireylerin zihinsel süreçleri ve yapılarına da bağlı olduğunu savunur. Bu kuram, bireylerin aktif bilgi işleyicileri olduğunu ve yeni bilgiyi anlamlandırmak için mevcut bilgileriyle ilişkilendirdiğini öne sürer.

Öğrenme sürecinin doğasında; çevreden gelen uyarıcılara dikkat etme, bunlardan gerekli olanları seçme ve kısa süreli bellekte canlı tutma, tekrarlama, işleme, işlenen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirme, kodlayarak uzun süreli belleğe gönderme, gerektiğinde tekrar hatırlama ve çalışma belleğine alma gibi bilişsel süreçlerin yer aldığı genel bir kabuldür (Senemoğlu, 2013; Kaysılı, 2014).

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.

Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Longman.

Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.

Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 46-53.

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131.

Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 231-247.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Corwin Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.

Gambrell, L. B., & Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 454-464.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Carnegie Corporation of New York.

Haller, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Stenhouse Publishers.

Hennessey, M. G. (1999). *Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.

Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Karatay, H. (2011). Okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin Türkçe dersinde akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-136.

Kaysılı, B. K. (2014). Zihin kuramı ve dil arasındaki ilişki: Bir derleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 15(2) 81-93

Keene, E. O., & Zimmerman, S. (2007). M*osaic of thought: the power of comprehension strategy ınstruction*. Heinemann.

Kintsch, W. (1998). C*omprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kramarski, B., Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.

Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. *Always learning: Pearson research report*, 24, 1-40.

Maden, A., Önal, A. ve Maden, S. (2022). Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış bilişsel ve üst bilişsel stratejilere ilişkin lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 150-164.

MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies*. Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249.

Nesin, A. (2013). *Çocuklara en güzel öyküler*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Özdemir, E. (2012). Türkçe öğretiminde bilişsel stratejilerin kullanımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 451-467.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 2083-2093.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*, Ankara.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. https://doi.org/10.24315/trkefd.321757

Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279-291.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık, Ankara.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*.

Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning And İndividual Differences*, 15(2), 159-176.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. In *Innovation Abstracts* (Vol. 5, No. 32, p. n32).

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of Research on Teaching*, 3, 315-327.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Altıncı Bölüm

METİN TÜRLERİ, METİN YAPILARI VE OKUMA SÜRECİ

B. Ümit BOZKURT - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

6.1. Giriş

Okuduğunu anlama, metnin tüm katmanları için hem ayrı ayrı hem de birlikte gelişen, karmaşık bir süreçtir. Metnin küçük, büyük ve üst yapısı bu süreci, kendi bileşenleri açısından etkiler. Her düzeyde farklı görünümlerle temsil edilen önermeler arası ilişkiler ve üst yapı, metnin biçimsel şemasıyla ilgili olarak belirginleşir.

"Metin yapısı" kavramı, düşüncelerin birbirine bağlanma biçimiyle ve düzenlenmesiyle ilgilidir. Bir şeyin yapısı, onun bir araya getirilme biçimi olduğundan, bir yapısı olan her şeyin bir biçimde birbiriyle ilişkili parçaları, özellikleri ya da yönleri vardır (Langer, 1967). Metin söz konusu olduğunda da önermeler arasındaki ilişkiler, yapısal şemaya işaret eder. Bu ilişkiler, içerik yapısının en üst düzeyindeki düşüncelerin birbirleriyle *sıradüzen* (hierarchy) açısından bağlantısını gösterir ve çıktı olarak üst yapının özelliklerini belirler.

Metindeki önermeler, kimi bilgileri öncelikli kılma ya da daha az önemli kılma açısından üretici tarafından düzenlenir. Dolayısıyla metin yapısı, anlamsal birimler arasındaki mantıksal bağlantıları ve bunların göreceli önemlerini de belirler (Meyer & Rice, 1982). Metin yapısı ve metin türü kavramları, *büyükölçekli yapı* (Kintsch & van Dijk, 1978) / *üst düzey yapı* (top level structure) (Meyer & Rice, 1982) ya da *üst yapı* (superstructure) (van Dijk, 1980) gibi farklı düzlemlerde gözlenebilen özellikler sergiler. Örneğin başlıklar, metnin akışına ve çerçevesine ilişkin bilgi verir; konu tümceleri, içerik şemasının ipuçlarını taşır; bağlayıcılar ve söylem belirleyiciler büyükölçekli birimler arasındaki geçişleri gösterir; özet ve anahtar sözcükler gibi metnin ek birimleri içeriğin iskeletini gösterir. Görüldüğü

gibi metinlerin büyük yapı ve üst yapı özellikleri, okurun metindeki bilgileri bulmasında ve bunları zihninde düzenlemesinde yol göstericidir.

Metni işlemlemede sorun yaşamayan okurlar, genellikle metin yapısı farkındalığına sezgisel olarak sahiptir. Ancak metin yapıları, kendileri için bilindik olmayan okuyucular, bilgilerin düzenlenmesine ilişkin alt yapı eksikliğinden dolayı anlama sürecinde sorun yaşar (Snow, 2002). Hem metin yapısı farkındalığı gelişmeyen okurlar hem de iyi okurlar için metin yapısı öğretimi, okuduğunu anlamanın geliştirildiği her aşamada gerekli bir alt yapı bilgisidir. Kolaydan zora çeşitli metin biçimleriyle karşılaşan okurlar, her yeni yapı için farkındalık kazanır. Sorun yaşayan çocukların ise bir öğretmen ya da yönlendirici kılavuzluğuyla desteklenmesi gerekir. Metin yapısı eğitiminin okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisi, üç meta-analiz çalışmasında kapsamlı ve uzun erimli bulguların çözümlenmesiyle kanıtlanmıştır (Bogaerds-Hazenberg vd., 2020; Hebert vd., 2016; Pyle vd., 2017). Bu araştırmalar, yapı öğretimine erken yaşlarda başlanmasını, çeşitli metin yapılarının öğretilmesini, sürece yazmanın da katılmasını ve öğrencilerin karmaşık metin yapıları konusundaki farkındalıklarının artırılmasını önermektedir.

Yukarıda değinildiği gibi, tür ve yapı bilgisinin, okuduğunu anlama sürecinin farklı katmanlarında metni işlemlemenin ve metnin zihinsel temsilini oluşturmanın temel bir bileşeni olduğu varsayımıyla bu bölümde; türlerin ve yapıların okuduğunu anlamaya etkisi, üst yapı ve büyük yapı düzeyinde tür ve yapı kavramları ve sınıflandırmalar, son olarak metin yapılarına göre okuma stratejileri ele alınacaktır.

6.2. Tür ve Yapı Bilgisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Üst yapı farkındalığı ya da yapıya göre metin çözümleme becerisi, metinsel bilginin nasıl düzenlendiğine ilişkin edinçtir. Okurların metin yapısını zihninde yeniden kurması, yazarın kullandığı yapıyı ortaya çıkarabilecek anahtar sözcükleri, alt başlıkları ve metnin diğer özelliklerini incelemesini gerektirir. Örneğin alt başlıklar, ipucu sözcükleri ve bunları anlatan görseller, yazarın izlediği metin yapısına ilişkin okura bir işaret verir. Benzer biçimde "başlangıçta", "sonra", "ardından", "en son" gibi ipucu sözcükleri *sıralama* yapısını okura sezdirir. Ayrıca metindeki değişik yazı biçimleri, numaralandırma, çizim ve çizelgeler, haritalar, zaman çizelgeleri, okuyucunun ne tür bir metinle karşı kaşıya olduğunu anlamasına yardımcı olur. Metnin ana bölümü dışındaki ekler (dizinler, içindekiler, sözlükçeler vb.) de metnin yapısının belirlenmesinde yol gösterir.

Doğru ipuçlarından yola çıkarak metnin tasarımını, en kısa sürede zihinde oluşturmak, tür ve yapı farkındalığının en kullanışlı çıktısıdır. Metinlerin belirli ortak özelliklerinin okurda oluşturduğu beklentilere yönelik farkındalık, anlam temelli bir temsil oluşturmayı kolaylaştırmak için arka plan bilgilerini ve şemaları etkinleştirir (Oakhill & Cain, 2007). Metin türü, alıcı için metinle nasıl bir etkileşime gireceğini belirleyerek alıcının zihninde uygun çerçeveyi açmasını ve bu yolla ilgili metin dünyasını kurmasını sağlar. Böylelikle metnin yüzey yapısı, bu yüzey yapıdaki dilsel kullanımlarla belirlenen metin türünü ve söz konusu metin türünün iletişimsel işlevini alıcı için belirginleştirerek, derin yapıya ulaşmada başlangıç noktası oluşturur (Yazıcı, 2004). Bu nedenle çocukların tür ve(ya) yapılar ile en kısa yoldan etkileşime girebilmesi için okuma eğitiminde her tür metne, güçlük düzeyine

ve öğrencinin bilişsel gelişimine göre yer verilmelidir. Yeri geldiğinde değişik tür ve yapılarla karşılaşan okur, zamanla olası tüm yapıları içselleştirmeye başlar. Çok sayıda çalışma, birinci ve ikinci dil öğretiminde, tür ve yapıların okuduğunu anlama üzerindeki kanıtlanabilir etkisini vurgulamaktadır (örn. Andreani vd., 2021; Carrell, 1985; Carrell, 1989; Elmianvari & Kheirabadi, 2013; Kedek, 2024; Kendeou & van den Broek, 2007; Meyer & Poon, 2001; Strong, 2020; Sultan, 2023; Williams, 2005; Yoo, 2015; Zarrati vd., 2014). Bu çalışmalarda metin yapılarının öğretilmesinin okuduğunu anlamayı geliştirdiği, önemli bilgileri ayırt etmede ve özetleme becerisinde iyileşmeler sağladığı, ana düşünceyi belirlemede ve metindeki bilgileri anımsamada etkili olduğu; okuma güçlüğü çeken çocukların anlama sorunlarını azalttığı gösterilmiştir.

Yapı bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisi, üstbiliş, içerik-yapı etkileşimi ve okuma amacı açısından ele alınabilir. Okuma sürecinde üst yapıların kullanımı, üstbilişsel stratejilerle ilişkilidir. *Üstbiliş*, kişinin kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri izleyip denetleyebilmesidir (Brown, 1978). Üstbiliş, okuma sırasında türlere ve yapılara ilişkin bilgiyi kullanmayı sağlar ve önermelerin tüm metin düzeyinde nasıl yapılandırıldığını anlamaya yardımcı olur. Üstbilişsel strateji olarak yapısal bilgi, konuya ilişkin ön bilgilerden (şemalardan) ve içerik bilgisinden önce, anlamlandırma için bir taban oluşturur. Yapı bilgisi, okuyuculara metinsel bilgileri yeniden çağırabilecekleri bir strateji sunar. Metindeki bilgilerin düzenlenme biçimi, anlamı yeniden yapılandırma konusunda bir çerçeve sağlar. Bu çerçeve, içeriği saklama ve yeniden çağırma işlemlerini kolaylaştırır. Dolayısıyla üstbilişsel strateji (yapısal farkındalık), bilişsel eylemlerle (bilgiyi bellekte saklama, yeniden çağırma, şemaları etkinleştirme vb.) etkileşir.

Şema, bilgi kümelerini düzenlemek için bir çerçeve sunan bilgi yapısıdır (Reed, 2007). Şema kuramı bilgi kümelerinin zihinde temsilini ele alan en eski kuramlardan biridir ve okuduğunu anlama çalışmalarının temel dayanaklarındandır. Bu kuram, var olan şemalar ile yeni bilgi arasında ilişki kurmayı varsayar. Bu nedenle metni kavramada metne ilişkin şemanın varlığı, bir yol haritasıdır (Rumelhart, 1981). Metin şeması, metnin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir. Bu temsil, yalnızca okuma değil, yazma çalışmalarının da alt yapısı olarak düşünülebilir.

Üst yapılar, *okuma amacı*yla da yakından ilişkilidir. Okuru, okuma amacına uygun olarak, metindeki bilgileri ayırt edip seçmeye ve dolayısıyla önemli bilginin sunuluş biçimine odaklar. Okuma amacı, okuru yapı bilgisiyle buluşturabilirse, onu yazarın metni üretme sürecindeki amacına ve dolayısıyla metnin temel iletisine ulaştırabilecektir. Bu bakış açısıyla okuma amacı, okuru metnin tür ve yapı bilgisine ulaştırmada bir anahtar rolü üstlenir.

6.3. Üst Yapı ve Büyük Yapı Düzleminde Tür ve Yapı Kavramları

Üst yapının ya da büyük yapının iletişimsel amaca ve dilsel topluluğun beklentilerine göre düzenlenmesine gönderim yapılarak kullanılan *metin türü* (genre, text type) ve *metin yapısı* (text structure), kolaylıkla ayrıştırılabilir ve sınırları belirgin kavramlar değildir. Diğer yandan *sözbilimsel ilişkiler* (rhetorical relations) de göz önünde bulundurulduğunda iç içe geçmiş ancak birbirinden farklı bu katmanları belirginleştirmek, önemli bir gereksinim olarak görünmektedir.

Kaynakça

Anderson, T.H. & Armbruster, B.B. (1984). Studying. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research (pp. 657–679)*. Longman.

Andreani, S., Muniroh, S., Suharyadi, S., Astuti, U., & Yulizar, Y. (2021). The contribution of genre awareness and reading habits towards students' reading comprehension. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 11*(2), 463-476. https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.35260

Arfé, B., Mason, L., & Fajardo, I. (2018). Simplifying informational text structure for struggling readers. *Reading and Writing, 31*, 2191-2210. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9785-6

Artpasa, T. (2024). The development of reading literacy using metacognitive reading strategies with analysing text structure. *International Journal of Instruction, 17*(3), 651-664. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17336a

Bakken, J., Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education, 31*(3), 300-324. https://doi.org/10.1177/002246699703100302

Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language, 35*(4), 735-771. *https://doi.org/10.1017/s0305000908008787*

Berman, R. A. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes, 43*(2), 79-120. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2020). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, *56*(3), 435–462. https://doi.org/10.1002/rrq.311

Bohaty, J. J., Hebert, M. A., Nelson, J. R., & Brown, J. A. (2015). Methodological status and trends in expository text structure instruction efficacy research. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, *54*(2), 35-65. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol54/iss2/3

Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. *First Language, 10*(30), 217-230. https://doi.org/10.1177/014272379001003003

Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. Eric Reports: OCLC 63389777.

Brown, S. & Pyle, N. (2021). Self-questioning strategy routine to enhance reading comprehension among secondary students. *Teaching Exceptional Children, 53*(6), 441-449. https://doi.org/10.1177/0040059920976677

Buehl, D. (2014). *Classroom strategies for interactive learning* (4th ed.). International Reading Association.

Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *Tesol Quarterly, 19*(4), 727-752. https://doi.org/10.2307/3586673

Carrell, P. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *Tesol Quarterly, 21*(3), 461–481. https://doi.org/10.2307/3586498

Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal, 73*(2), 121-134. https://doi.org/10.2307/326568

Chen, H. & Graves, M. (1995). Effects of previewing and providing background knowledge on taiwanese college students' comprehension of american short stories. *Tesol Quarterly, 29*(4), 663-686. https://doi.org/10.2307/3588168

Cichy, R., Khosla, A., Pantazis, D., Torralba, A., & Oliva, A. (2016). Comparison of deep neural networks to spatio-temporal cortical dynamics of human visual object recognition reveals hierarchical correspondence. *Scientific Reports, 6*(1), 1-13. https://doi.org/10.1038/srep27755

Cummins, S. (2015). *Unpacking complexity in informational texts: Principles and practices for grades 2-8*. Guilford Publications.

van Dijk, T. A (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition.* Lawrence Erlbaum Associates.

Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. G. L. Uzun & Ü. Bozkurt (Eds.), *Theoritical and applied researches on Turkish language teaching* (pp. 459-476). Die Blau Eule.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

Elmianvari, A. & Kheirabadi, R. (2013). Interactive theoretical model of text processing reflected in reading comprehension: An experimental study. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(2), 279-290. https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.279-290

Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of educational psychology,* 76(1), 65-74. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65

Englert, C. S. & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, *10*(2), 93–105. https://doi.org/10.2307/1510216

Englert, C., Stewart, S., & Hiebert, E. (1988). Young writers' use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 143-151. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.143

Englert, C. & Mariage, T. (2020). Strategy instruction to support struggling readers in comprehending expository main ideas. *Intervention in School and Clinic, 56*(2), 74-83. https://doi.org/10.1177/1053451220914892

Eliata, N. & Miftakh, F. (2021). Emphasizing text structure strategy instruction to scaffold 11th grade students' reading comprehension. *Journal of Languages and Language Teaching, 9*(4), 411-421. https://doi.org/10.33394/jollt.v9i4.3998

Faigley, L., & Meyer, P. (1983). Rhetorical theory and readers' classifications of text types. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, *3*(4), 305-326. https://doi.org/10.1515/text.1.1983.3.4.305

Fontan, L., & Saint-Dizier, P. (2008). Analyzing the explanation structure of procedural texts: Dealing with advice and warnings. In *Semantics in Text Processing. STEP 2008 Conference Proceedings* (pp. 115-127).

Forster, E. M. (1985). *Aspects of the novel*. Harcourt Books.

Gardill, M. C. & Jitendra, A. K. (1999). Advenced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, *33*(1), 2-16. https://doi.org/10.1177/002246699903300101

Glaser, M., Garsoffky, B., & Schwan, S. (2009). Narrative-based learning: Possible benefits and problems. *Communications, 34*(4), 429-447. https://doi.org/10.1515/comm. 2009.026

Goldman, S.R. & Rakestraw, J.A. Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text, In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 311–335). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gruber, H., & Muntigl, P. (2005). Generic and rhetorical structures of texts: Two sides of the same coin? *Folia Linguistica, 39*(1-2), 75-113. https://doi.org/10.1515/flin.2005.39.1-2.75

Hall-Mills, S., Marante, L., Tonello, B., & Johnson, L. (2021). Improving reading comprehension for adolescents with language and learning disorders. *Communication Disorders Quarterly, 44*(1), 62-71. https://doi.org/10.1177/15257401211031463

Handayani, W. & Widijantie, N. (2021). An analysis of previewing reading strategy in business texts: A think aloud protocol study. *International Journal of English and Cultural Studies, 4*(1), 30-38. https://doi.org/10.11114/ijecs.v4i1.5151

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609–629. https://doi.org/10.1037/edu0000082

Hiebert, E. H., Englert, C. S., & Brennan, S. (1983). Awareness of text structure in recognition and production of expository discourse. *Journal of Reading Behavior, 15*(4), 63-79. https://doi.org/10.1080/1086296830954749

Horowitz, R. (1985). Text patterns: Part I. *Journal of reading, 28*(5), 448-454.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, *20*(4), 196-205. https://doi.org/10.1177/002221948702000401

Jones, C., Clark, S., & Reutzel, D. (2016). Teaching text structure: examining the affordances of children's informational texts. *The Elementary School Journal, 117*(1), 143-169. https://doi.org/10.1086/687812

Karreman, J. & Loorbach, N. (2007). Paragraphs or lists? The effects of text structure on web sites. *2007 IEEE International Professional Communication Conference* (pp. 1-5). https://doi.org/10.1109/IPCC.2007.4464091

Kaygısız, Ç. & Yazıcı, N. (2022). Rhetorical structure appearances in memoir-type text. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 51*(3), 1681-1699. https://doi.org/10.14812/cufej.1077758

Kedek, S. (2024). *Metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirlemeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kendeou, P. & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition* 35*,* 1567–1577. https://doi.org/10.3758/BF03193491

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363–394.

Klingner, J., Vaughn, S., Arguelles, M., Hughes, M., & Leftwich, S. (2004). Collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education, 25*(5), 291-302. https://doi.org/10.1177/07419325040250050301

Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar.* University of New South Wales Press.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1996). Four fourth graders thinking aloud: An investigation of genre effects. *Journal of Literacy Research, 28*(2), 259-287. https://doi.org/10.1080/10862969609547921

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular.* Universtiy of Pennsylvania Press

Langenberg, N.L. (Chair) (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups of the National Reading Panel. National Institute of Child Health and Human Development.

Langer, S. K. (1967). *An introduction to symbolic logic.* Dover Publications

Larson, M., Britt, M.A. & Larson, A.A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology, 25*(3), 205-224. https://doi.org/10.1080/02702710490489908

Lobin, H., Lüngen, H., Hilbert, M., & Bärenfänger, M. (2011). Processing text-technological resources in discourse parsing. In A. Mehler, K.U. Kühnberger, H. Lobin, H. Lüngen, A. Storrer, & A. Witt (eds), *Modeling, learning, and processing of text technological data structures* (pp. 35-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22613-7_3

Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1987). Rhetorical structure theory: Description and construction of text structures. In G. Kempen (ed.), *Natural language generation* (pp. 85-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-3645-4_7

Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text,* (8), 243-281. https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243

Marinello, A. F., Boff, O. M. B., & Köche, V. S. (2008). O texto instrucional como um gênero textual. *ESPecialist*, 29, 61-77.

Mason, L. H. & Hagaman, J. L. (2012). Highlights in reading comprehension intervention research for students with learning disabilities. B. Wong & D. L. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (4th ed., pp. 191–215). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-388409-1.00007-2

Meyer, B. J. (2003). Text coherence and readability. *Topics in language Disorders*, *23*(3), 204-224. https://doi.org/10.1097/00011363-200307000-00007

Meyer, B. J. & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 127-152. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217 adresinden alınmıştır.

Meyer, B. J. & Freedle, R. O. (1984). Effects of discoursetype on recall. *American Educational Research Journal, 21*(1), 121-143. https://doi.org/10.3102/00028312021001

Meyer, B. J. & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of educational psychology, 93*(1), 141–159. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.141

Meyer, B. J. & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 2*(1-3), 155-192. https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155

Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2008). Expository discourse in adolescents with language impairments: Examining syntactic development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*(4), 356–366. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/07-0049)

Noprianto, E. (2017). Student's Descriptive text writing in SFL perspectives. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 2*(1), 65-81.

Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Issues of casuality in children's reading comprehension. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Lawrence Erlbaum Associates.

O'Connell, C., Ho, L., Murphy, M., Wollstein, G., Cham, R., & Chan, K. (2016). Structural and functional correlates of visual field asymmetry in the human brain by diffusion kurtosis mri and functional MRI. *Neuroreport, 27*(16), 1225-1231. https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000000682

OECD. (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264305274-4-en

Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 9, 37-47

Perfetti, C., Yang, C., & Schmalhofer, F. (2008). Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 303-318. https://doi.org/10.1002/acp.1419

Podolkova, S. V. (2013). Functional and stylistic features of scientific-technical articles annotation texts. *Philological Treatises, 5*(3), 69-72. https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/view/476

Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S.L., Ray Reutzel, D., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure ınterventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 52*(4), 469–501. https://doi.org/10.1002/rrq.179

Reed, S. K. (2007). *Cognition: Theory and applications (7th edition).* Thomson Wadsworth.

Reynolds, R. & Anderson, R. (1982). Influence of questions on the allocation of attention during reading. *Journal of Educational Psychology, 74*(5), 623-632. https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.5.623

Richland, L., Kornell, N., & Kao, L. (2009). The pretesting effect: Do unsuccessful retrieval attempts enhance learning? *Journal of Experimental Psychology Applied, 15*(3), 243-257. https://doi.org/10.1037/a0016496

Roehling, J., Hebert, M., Nelson, J., & Bohaty, J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher, 71*(1), 71-82. https://doi.org/10.1002/trtr.1590

Rogevich, M. & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children, 74*(2), 135-154. https://doi.org/10.1177/001440290807400201

Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. In J. T. Guthrie, (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 3-26). International Reading Association.

Santema, B. J. (1988). *Improving reading comprehension through text structure instruction* [Graduate Research Papers] Unıversıty of Northern Iowa. https://scholarworks.uni.edu/grp/3272

Seroussi, B., Stavans, A., & Zadunaisky-Ehrlich, S. (2021). Relations between literacy-related abilities and the lexical quality of expository texts of Hebrew-speaking children. *Journal for the Study of Education and Development*, *44*(1), 47-81.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives (pp. 53-120)*. Ablex.

Strong, J. Z. (2020). Investigating a Text Structure Intervention for Reading and Writing in Grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly, 55*(4), 545–551. https://doi.org/10.1002/rrq.356

Sultan, A. (2023). Effects of the POSSE strategy on reading comprehension of physics texts and physics anxiety among high school students. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 22*(5), 243-261. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.12

Tenuta, A. M., Lepesqueur, M., & Lima, M. L. C. (2014). The structuring of narrative texts into figure and ground: Attention, memory and language. *Scripta, 18*(34), 163-178. https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2014V18N34P163

Tirkkonen-Condit, S. (1984). Towards a description of argumentative text structure. In H. Ringbom & M. Rissanen (Eds.), *2nd Proceedings from the Nordic Conference for English Studies* (May 19-21, 1983), Finland.

Uzun, L., Keçik, İ., Turan, Ü. D. & Erk-Emeksiz, Z. (2010). *Sosyal bilimlerde yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kanıtlama eylemi ve retorik sunumlar.* TÜBİTAK 107K228 No.lu Araştırma Projesi Sonuç Raporu.

Vargas-Vásquez, J. M. & Zuñiga-Coudin, R. (2018). Graphic organizers as a teaching strategy for improved comprehension of argumentative texts in English. *Revista: Actualidades Investigativas en Educación, 18*(2), 32-54. https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33028

Vasiljevic, Z. (2013). Assessing learners' comprehension of logical connectives in L2 texts. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(1), 7-16. https://doi.org/10.4304/tpls.3.1.7-16

Vaughn, S. & Klingner, J. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 284-292. https://doi.org/10.1177/105345129903400505

Wijekumar, K., Meyer, B., Lei, P., Beerwinkle, A.L., & Joshi, M. (2019). Supplementing teacher knowledge using web-based intelligent tutoring system for the text structure strategy to improve content area reading comprehension with fourth- and fifth-grade struggling readers. *Dyslexia, 26*(2), 120-136. https://doi.org/10.1002/dys.1634

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education, 39*(1), 6–18. https://doi.org/10.1177/00224669050390010201

Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: The research is moving forward. *Reading and Writing, 31*(9), 1923–1935. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9909-7

Williams, J. P., Taylor, M. B., & de Cani, J. S. (1984). Constructing macrostructure for expository text. *Journal of Educational Psychology,* 76, 1065–1075.

Williams, J., Pollini, S., Nubla-Kung, A., Snyder, A., Garcia, A., Ordynans, J., & Atkins, J. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 1-17. https://doi.org/10.1037/a0033215

Wilson, N. & Smetana, L. (2011). Questioning as thinking: A metacognitive framework to improve comprehension of expository text. *Literacy, 45*(2), 84-90. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00584.x

Yazıcı, N. (2004). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünümler: Türkçe üzerine gözlemler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi*].* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoo, M. (2015). The influence of genre understanding on strategy use and comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(1), 83-93. https://doi.org/10.1002/jaal.432

Zarrati, Z., Nambiar, R. M., & Maasum, T. (2014). The importance of text structure awareness in promoting strategic reading among EFL readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118*, 537-544. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.073

Zimmermann, L. M., & Reed, D. K. (2020). Improving reading comprehension of ınformational text: Text structure ınstruction for students with or at risk for learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 52*(4), 232–241. https://doi.org/10.1177/0040059919889358

Zydatiss, W. (1980). A contrastive analysis of a German instructive text and its English translation. *Lebende Sprachen, 25*(3), 105-113.https://doi.org/10.1515/les.1980.25.3.10

Yedinci Bölüm

OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN BİLEŞENLER

Eylem Ezgi AHISKALI - Balıkesir Üniversitesi

7.1. Giriş

Teknolojik yeniliklerin yaşamı değiştirebileceği ve bu değişimlerin yaşamın her alanına ulaşabileceği düşüncesi, tarih boyunca matbaanın, gazetelerin, kameraların, posta hizmetinin, radyonun ve telefonların gelişimi gibi birçok yenilikle kendini göstermiştir (Barton ve Lee, 2013). Bu düşünce, günümüzde dijital teknolojilerdeki değişim ile okumanın doğasını da değiştirmeye başlamış ve okuma becerisi bu değişimlerle yeniden ele alınmıştır. Bireyin bu yeni dünyada artan yoğunluktaki okuma girdisi karşısında, okumaya ve okuduğuna anlamaya ilişkin gereksinimi de artmıştır. Bugün insanlar, bilgi edinmekten haz almaya kadar farklı amaçlarla gün içinde çok fazla ve çok çeşitli metinler okur. Bu nedenle okunan metinlerin anlaşılmasının bugün her zamankinden daha önemli olduğu söylenebilir.

Bireyin akademik ve sosyal başarısını etkileyen önemli bir temel beceri olan okuma becerisinde odak noktası anlama olduğundan (Ülper, 2019), okuma etkinliği anlama eriştiğinde değer kazanır. Okuma becerisini edinmek tek başına anlamlı değildir. Bireyin bu beceriyi edindikten sonra okuduğunu anlama becerisinde de kendini geliştirmesi gerekir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin edimi ve gelişimi farklı süreçlerden oluşur. Bu nedenle okuduğunu anlamanın nasıl gerçekleştiği, okuduğunu anlamayı etkileyen bileşenlerin neler olduğunu belirlemek okuma sürecinin zihinde nasıl işlediğini anlamak için gereklidir.

Bu bölümde alanyazın derlemesinin sonucuna göre sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin yapısı ve metin türü, strateji ve duyuşsal nitelikler olmak üzere okuduğunu anlamayı

etkileyen altı bileşen incelenmiş ve bu bileşenler farklı boyutlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Okuma sürecinde bu bileşenleri zamanında ve etkili bir biçimde kullanabilme, okuma sürecini buna göre düzenleyebilmenin anlama becerisi üzerinde doğrudan etkili olduğu, birbirleriyle ilişkili olan bu bileşenlerin öğretilebilir ve geliştirilebilir özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

7.2. Sözcük Bilgisi

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen ilk bileşen anlamaya temel oluşturan sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi, sözcüklerin farklı anlamlar içerdiğini bilmeyi *(derinlik)* ve farklı pek çok konuda sözcük bilmeyi *(genişlik)* içerir. Sözcük bilgisinin genişliği, sözcüklerin yazılı biçimlerini anlamayı, temel kullanımlarını bilmeyi ve metindeki anlamlarını yüzeysel düzeyde bulmayı ifade eder. Derinlik ise daha çok eşdizimlilik, eşanlamlılık ve çokanlamlılığı tanıma ve kavramayla ilişkilidir (Read, 2000). Dechant (1991), bu kavrama sürecinin tümleşik yapıda olduğunu belirtir. Burada ilk tümleyen sözcüklerin anlamsal kodu çözme işi *(sözlüksel işlem-lexical access)*dir. Ardından metinle kurulan dilsel bağlam gereği diğer sözcüklerle birlikte yapılandırılan anlamsal kod çözme *(semantic encoding)* devreye girer. Bu nedenle sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi ilişkisinde bireyin sadece sözcüğü tanıması değil metinde geçen bağlama göre sözcüğün kazandığı anlamları kavrayabilmesi de beklenir.

Sözcük bilgisi, okumanın temel süreci olarak kabul edilir (Stanovich, 1996). Adams (1990), bu sürecin yeterince işlemediği durumda, okuma sistemindeki diğer hiçbir şeyin düzgün çalışamayacağını belirtmiştir. Okuduğunu anlamada önemli bir belirleyici olan sözcük bilgisi, bir konuya ilişkin alan bilgisi edinmenin temelini oluşturur. Sözcük bilgisi ve anlama becerisine ilişkin kuramlarda, okuduğunu anlama için çözümleme *(sözcüğü tanıma)* ve dili anlama *(sözcüğü anlama)* olarak iki beceriden söz edilir (Hoover ve Gough, 1990). Bireyin okuma sürecinden anlama sürecine ulaşması için sözcükleri bilmesi ve farklı bağlamsal kullanımları üzerinde bilgi sahibi olması gerekir (Hamzadayı ve Batmaz, 2022).

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin bir diğer kuramda Perfetti (2010) *"çözümleme-sözcük bilgisi-anlama"* olarak açıkladığı üçgen modelinde sözcük bilgisini çözümleme ve anlama arasındaki bağlantı olarak tanımlar. Bu tanımdan hareketle de sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişkinin ayrılamaz olduğunu belirtir. Sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkisinin ayrılamazlığı bu ilişkinin karşılıklı olmasından kaynaklanır (Wagner ve Meros, 2010). Bu ayrılmazlık ve karşılılık ilişki sonucunda sözcük bilgisi yüksek olan birey, okuduğunu anlamada daha başarılı olur ve bireyin okuduğunu anlamadaki başarısı onun sözcük bilgisinin artmasında da etkili olur. Alanyazında son yirmi yılda farklı sınıf düzeylerinde yapılan araştırma sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda sözcük bilgisi daha yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde de daha yetkin olduğu, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır (Rupley ve Nichols, 2005; Cain ve Oakhill, 2006; Spear-Swerling, 2006; Biemiller ve Boote, 2006; Elleman vd., 2009; Wise vd., 2010; Yıldız vd., 2011; Yıldırım vd., 2011, Verhoeven ve Perfetti, 2011; Furqon, 2013; Bahap Kudret ve Baydık, 2016).

Sözcük bilgisi yetkinliği, akıcı okuma için temel oluşturur. Akıcı okuma becerisine sahip birey, zamanını fazla kullanmadan sözcükleri otomatik olarak çözümleyebilir. Böylece metni okurken zihnine görsel olarak sunulan sözcüklerle depolanmış bellek kodları ve anlamları arasında bağlantı kurabilme becerisi gelişir ve daha üst düzey okuma becerilerine geçebilir (Nathan ve Stanovich, 1991). Tersine, sözcük bilgisi az olan bir birey okuma sürecinde belleğe aşırı yüklenir, sözcüklerin anlamını çözmeye odaklandığı için okuduğunu anlama için bellekte daha az sığa bırakır (Therrien, 2004; Fernandes vd., 2017). Benzer biçimde Perfetti ve Hart (2001), anlamadaki birçok sorunun sözcüklerin tanımlanması için gerekli olan alt düzey süreçlerin etkin olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Çünkü bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği sözcük sayısı arttıkça hem okuma hızı azalır hem de metnin anlaşılması zorlaşır. Sehlström (2023), bu tip zorluklar yaşayan bireylerin heceleme gibi başlangıç düzeyi okumalarında bile zorluk yaşadıklarını belirtir. Braze vd. (2007) yaptıkları çalışmada, sınırlı sözcük bilgisine sahip okuyucuların sözcükleri çözümlemede farklı zorluklarla karşılaştığını saptamıştır. Ayrıca sözcük bilgisinin ilk olarak sözcüğü çözümleme ve ardından okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu, ilerleyen dönemlerde de bu ilişkinin devam ettiği, sözcük bilgisinin yetersiz olduğu durumlarda ise sözcük çözümleme ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Neuman ve Dickinson, 2001). Benzer biçimde Stanovich (1996), sözcük bilgisindeki eksikliğin her zaman okuduğunu anlama becerisinin gelişimindeki zorlukların bir yordayıcısı olduğunu belirtir.

Bireyi okuma sırasında güdüleyen anlama ulaşmadır. Burada sözcüğün anlamının bilinmesi bu süreci olumlu etkiler. Çünkü okunan sözcüğün anlamının bilinmesi, okumaya daha çok ilgi duyulmasını ve yapılacak okumaların daha anlamlı olmasını sağlar. Nagy ve Scott (2000), bireyin bir metni tam olarak anlayabilmesi için metinde geçen sözcüklerin yaklaşık olarak % 90-95'inin anlamını bilmesi gerektiğini belirtir. Başka bir çalışmada ise yazılı metinlerin yeterince anlaşılabilmesi için en az %98'lik bir sözcük örtüşmesinin sağlanması gerektiği öne sürülmüştür (Hu ve Nation, 2000). Ayrıca, Mitchell ve Brady (2013), okuyucuların basılı bir metinle ilk kez karşılaştıklarında sözlü olarak tanıdık olan sözcüklere daha olumlu tepki verdiklerini bildirir.

Sözcükler, yazılı dilin temel yapı taşlarıdır. Alanyazında sözü edilen yukarıdaki tüm bilgiler doğrultusunda bireyin algısında ve diğer bireylerle iletişiminde önemli bir unsur olan sözcük bilgisinin okuduğunu anlama sürecinde etkin bir role sahip olduğu ve sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir.

7.3. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisini etkileyen diğer önemli bileşendir. Hofstadter-Duke ve Daly (2011), okuma akıcılığını metni bağımsız olarak anlamak için öğrenilmesi gereken temel bir beceri olarak tanımlar. Bireyin akıcı okuyabilmesi için öncelikle okuduğu dilin özelliklerini iyi bilmesi gerektiği vurgulanır (Bashir ve Hook, 2009). Akıcı okumanın tanımlanmasında alanyazında ortaklaşılmış olunmasa da genel olarak akıcı okumayı oluşturan üç temel bileşenden söz edilir. Bunlar, sözcüklerin düzgüsünü çözmede doğruluk, bürünsel sesli okuma ve hızdır (Akyol, 2007; Deeney, 2010; Valencia vd., 2010; Keskin, 2012; Rasinski ve Young, 2015; Ülper, 2019). Ayrıca akıcı okumayı oluşturan bu bileşenlerle okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu belirtilir (Klauda ve Guthrie, 2008).

Kaynakça

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge Publishing.

Akan, E., Köçeri, K. ve Ulaş, A. H. (2023). Discussion of the relationship between fluent reading skills and reading comprehension. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(2), 314-322.

Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks, 10*(3), 58-88.

Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılınç ve H. Akyol (Ed.)*, İlköğretimde Türkçe öğretim yöntemleri* içinde (s. 15-48). Pegem Akademi Yayıncılık.

Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin metin ve soru türüne özelinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 957-989.

Alderson, J. C. (2000). The nature of reading. In J.C. Alderson & L. F. Bachman (Eds.), *Assessing reading* (pp. 1-31). Cambridge University Press.

Allington, R. L. (2006). Fluency: Still Waiting After All These Years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94–105). International Reading Association.

Altun, D., Erden, F. ve Hartman, D. (2022). Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal, 50*(4), 567-578.

Armbruster, B. B. (2004). Considerate texts. In D. Lapp, J. Flood & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (pp. 47–58). Erlbaum Publishing.

Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., & Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 67*(1), 53-66.

Aşıkcan, M., Pilten, G., & Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(4), 397–405.

Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 102-113.

Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 317-346.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly, 19,* 87-106.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.

Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 371-395.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 265-300.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman & Co Ltd Pub.

Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: ınvestigating digital texts and practices.* Routledge.

Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(2), 196-200.

Baş, G. (2012). Reading attitude of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(2), 47-58.

Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(4), 2287-2290.

Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4,* 226-251.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 73-92.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler ve uygulamalar.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(4), 394-411.

Beesdo-Baum, K., & Knappe, S. (2012). Developmental epidemiology of anxiety disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 21*(3), 457-478.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 44-62.

Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.

Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 13-24.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D., & Mencl, E. (2007). Speaking up for vocabulary: reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 226-243.

Bruning, R. H., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 160-173). Guilford Press.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 683–696.

Cao, G. (2022). Towards the favorable consequences of academic motivation and l2 enjoyment for students' willingness to communicate in the second language. *Frontiers in Psychology, 13,* 1-8.

Cerda, F. (2016). The design of a theme-based and genre-oriented strategic reading course to ımprove students' reading comprehension skills at a public school in Colombia. *How, 23,* 49-67.

Ceylan, M. ve Baydık, B. (2018). Reading skills of students who are poor readers in different text genres. *Cypriot Journal of Educational Science, 13*(2), 422–435.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(1), 5-24.

Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust.

Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Young people and reading*. National Literacy Trust.

Collins, M. D., & Cheek, E. H. (1999). *Assessing and guiding reading instruction*. The McGrawHill Companies Publishing.

Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 116-131.

Culot, C., & Gevers, W. (2021). Happy is easy: The influence of affective states on cognitive control and metacognitive reports. *Cognition and Emotion, 35*(6), 1195–1202.

Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 193-212.

Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 14*(1), 97- 107.

Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 21(2), 451-464.

Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 14*(3), 993-1004.

Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Lawrence Erlbaum Associates Publishing.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assessment and ınstruction. *The Reading Teacher, 63*, 440-450.

Derewianka, B. (1990). *Exploring how text work.* Australia Primary English Teaching Association.

Dick, W., Carey, L., & Carey, O. J. (2001). *The systematic design of instruction.* Longman Pub.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.

Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elemantary School Journal, 93*(3), 229-236.

Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 199-228). Routledge.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). International Reading Association.

Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerini okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The ımpact of vocabulary ınstruction on passage-level comprehension of school-age children: a meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(1), 1-44.

Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 10*(2), 93-105.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 207-223.

Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(1), 1-21.

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 41-51.

Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Millî Eğitim, 50*(231), 91-109.

Fawson, P. C., & Moore, S. A. (1999). Reading incentive programs: Beliefs and practices. *Reading Psychology, 20*(4), 325-340.

Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 30*(9), 1987-2007.

Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education, 1*(1), 68-80.

Gambrell, L. B. (2011) Seven rules of engagement: what's most ımportant to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65,* 172-178.

Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 32*(164), 7-35.

Graesser, A. C., Lang, K. L., & Roberts, R. M. (1991). Question answering in the context of stories. *Journal of Experimental Psychology: General, 120*(3), 254-277.

Greenwood, C.R., Tapia, Y., Abbott, M., & Walton, C. (2003). A building-based case study of evidence-based literacy practices: Implementation, reading behavior, and growth in reading fluency, K–4. *The Journal of Special Education, 37*(2), 95-110.

Griffith, L.W., & Rasinski, T.V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher, 58*(2), 126-137.

Gunning, T. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Pearson.

Guthrie, J. T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 68-96). Longman Pub.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Guthrie, J. T., Hoa, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282-313.

Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim, 179*, 82-92.

Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 23*(2), 190-209.

Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1998). Upper elementary-aged children's reported perceptions about good readers: A self-efficacy influenced update in transitional literacy contexts. *Literacy Research and Instruction,* 38(1), 57–80.

Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 56*(4), 311– 320.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). Academic Press.

Hofstadter-Duke, K., & Daly, E. (2011). Improving oral reading fluency with a peer-mediated intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 641-646.

Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisicplinary Journal,* 2, 127-160.

Hossain, B., Bent, S., & Hendren, R. (2021). The association between anxiety and academic performance in children with reading disorder: A longitudinal cohort study. *Dyslexia, 27*(3), 342-354.

Hsu, L.S., Chan, K., & Ho, C. S. (2023). Reading fluency as the bridge between decoding and reading comprehension in Chinese children. *Front Psychology, 14,* 1-11.

Hu, M., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 13*(1), 403-430.

Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. *The Reading Teacher, 58,* 702-714.

İnceoğlu, M. (2000). Tutum, algı ve iletişim. Siyasal Kitabevi.

İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 468-487.

İzci, E. ve Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(78), 1008-1025.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one though twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.

Jalongo, M., & Hirsh, R. (2010). Understanding reading anxiety: new insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal, 37,* 431-435.

Jee, M. J. (2018). Foreign language anxiety in relation to affective variables: Learners of Korean as a foreign language in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics, 41*(3), 328-348.

Kalman, J. (2008). Beyond definition: central concepts for understanding literacy. *International Review of Education, 54*, 523-538.

Kang, E. Y., & Shin, M. (2019). The contributions of reading fluency and decoding to reading comprehension for struggling readers in fourth grade. *Reading & Writing Quarterly, 35,* 179-192.

Kanık Uysal, P. ve Bilge, H. (2018). Relationship between reading fluency and level of reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(2), 161-172.

Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 110-117.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜ-BAR, 27,* 457-475.

Kaya M. ve Varol K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk- sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17,* 31-63.

Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 416-430.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value*. International Journal of Social Science and Education, 4*(4), 798-808.

Khudhur Albodakh, M. K., & Cinkara, E. (2017). The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of Iraqi EFL classrooms. *Arab World English Journal, 8*(2), 279-292.

Kıran, D. ve Sungur, S. (2012). Middle school students' science self-efficacy and its sources: Examination of gender difference. *Journal of Science Education and Technology, 21*(5), 619-630.

Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 601-612.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology,100*(2), 310-321.

Koizumi, R. (2002). The effects of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal, 5,* 91-110.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research, 67*, 271-299.

Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29-44.

Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 75-86.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 41*(183), 251-266.

Law, Y. K. (2008).The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education, 80,* 37-51.

Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*(1), 79-89.

Li, X. H., Wu, J., & Wang, W. H. (2007). Analysis of schema theory and its influence on reading. *US-China foreign language, 5*(11), 18-21.

Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199-214.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science, 3*(3), 173-192.

Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1121-1161). International Reading Association.

McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E.H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). International Reading Association.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995) Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934-956.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283-306.

Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 207-229.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105.

Melero, Á., Villalón, R., & Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Attitudes toward reading, reading self-confidence, family involvement and reading comprehension in the second grade. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*(1), 159-182.

Mitchell, A.M., & Brady, S.A. (2013) The effect of vocabulary knowledge on novel word identification. *Annals of Dyslexia, 63*, 201-216.

Mizokawa, D. T., & Hansen-Krening, N. (2000). The ABCs of Attitudes toward Reading: Inquiring about the Reader's Response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *44*(1), 72-79.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 2*, 249-259

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research,* Vol. 3 (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 176-184.

Neuman, S., & Dickinson, D. (2001). Introduction. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 3-10). Guilford Press.

O'Connor, R.E., White, A., & Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children, 74*(1), 31-46.

Oh, E. J. (2016). Relationships among perceived self-efficacy, vocabulary and grammar knowledge, and L2 reading proficiency. English Teaching, 71(2), 3-29.

Osman, M. E. T., Al Khamisi, H., Al Barwani, T., & Al Mekhlafi, A. (2016). EFL reading achievement: Impact of gender and self-efficacy beliefs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 15*(3), 54-73.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know.* Newbury House Publishers.

Özcan, M. F. ve Karakaya, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı,* 219-228.

Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örneklemi). *İlköğretim Online, 17*(4), 2110-2123.

Paris, S. G., & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (pp. 121-139). Lawrence Erlbaum Associates.

Paris, S., Wasik, B., & Turner, J. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). Erlhaum.

Pearson, P. D., & Dole. J. A (1987). Explicit comprehension ınstruction: a review of research and a new conceptualization of ınstruction. *Elementary School Journal, 88*(2), 151-165.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology, 101*(1), 115.

Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. the golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-302). Guilford.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In D. S. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). American Psychological Association.

Petri, H. L., & Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application.* Wadsworth Publishing.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Resesearch in Reading, 33*(4), 335-355.

Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing, 20*(1), 26-56.

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal, 45*(4), 537-543.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.

Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension straregies presented ın elementary basal reading programs: a content analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31,* 459-470.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667.

Piper, L. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal, 2*(38), 48-51.

Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D., & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction, 9*(1), 163-178.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Reading Study Group (2002). *Reading for understanding, toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Pub.

Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Heinemann.

Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 21*(3), 239-260.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic- dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Education Psychology, 61*,1-11.

Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading, 27*(4), 373-386.

Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 166-183). International Reading Association.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 221-237.

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: an examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82-92.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-54). Routledge.

Sehlström, P. (2023). Educational attainment of Swedish upper secondary students with and without reading difficulties. *ASLA Studies in Applied Linguistics 30*, 349-375.

Seidenberg, P. L. (1989). Relating text-processing research to reading and writing instruction for learning disabled students. *Learning Disabilities Focus, 5*(1), 4-12.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*(2), 151-218.

Shin, S. J., & Zhou, J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: Evidence from Korea. *Academy of Management Journal, 46*(6), 703-714.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2), 285-303.

Singhal, M. (2001). Reaching proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix, 1*, 1-20.

Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(2), 199–220.

Stanovich, K. E. (1996). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 418-452). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Şahin, N. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies, 14*(5), 2675-2691.

Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology, 25*(2), 67-81.

Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygıların incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 58-82.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research, 30,* 141-152.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.

Thompson, H. L. (2007). *Impacts of educational kinesiology activities on fourth graders reading comprehension achievement*. Unpublished master thesis, Walden University.

Tokgöz, S. ve Işık, A.D. (2020). KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1,* 57-84.

Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in Pre-kindergarten through grade 4.* Pearson Pub.

Tonka, H. ve Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues, 6*(1), 293-313.

Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi, 176,* 36-57.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-23*, 655-677.

Tsai, Y. R. (2012). Investigating the relationships among cognitive learning styles, motivation and strategy use in reading English as a foreign language. *International Journal of Business and Social Science, 3*(13), 188-197.

Tsai, Y. & Li, Y.C. (2012). Test anxiety and foreign language reading anxiety in a reading proficiency test. *Journal of Social Sciences, 8*, 95-103.

Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2016). Relationships among foreign language anxiety, academic self-efficacy beliefs and metacognitive awareness: A structural equation modelling. *International Journal of Learning and Development, 6*(2), 31-41.

Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 657-677.

Uçar, S. B. (2016). The exploration of the relationship between self-efficacy and strategy use in a Turkish context. *Current Research in Education, 2*(3), 186-198.

Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 93-117.

Ulusoy, M., Ertem, S. İ. ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 759- 774.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.

Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Nobel Yayıncılık.

Valencia, S., Smith, A., Reece, A., Li, M., Wixson, K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly, 45,* 270-291.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Journal of International Social Research, 8*(40), 595-612.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics, 32(*3), 457-466.

Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children, 43*, 1-10.

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162-186.

Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 230-245). Lawrence Erlbaum.

Wigfield, A., Faust, L. T., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2019). Motivation in education. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 443-461). Oxford University Press.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary grade students: a focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6-18.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(3), 340-348.

Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2006). Elementary reading attitude survey scores in academically talented students. *Roeper Review, 29*(2), 119-124.

Xiao, X. Y. (2023). How motivational constructs predict reading amount and reading achievement: The role of reading attitude and reading self-concept. *Power and Education, 15*(3), 341-361.

Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 225-243.

Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 16*(1), 1-19.

Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly, 41*(1), 81-105.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1855-1891.

Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1531-1547.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 740-759.

Yıldız, M., ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 1349-1365.

Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(2), 1301-1316.

Zabrucky, K., & Ratner, H. H. (1992). Effects of passage type on comprehension monitoring and recall in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior, 24*(3), 373-391.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: current theory and research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). Guilford Publications.

Zhang, L., & Sukying, L. (2022). The relationships between cognitive and metacognitive strategies and EFL reading test performance of Thai university learners. *European Journal of Education Studies, 9*(7), 100-115.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 82-91.

Zin, M., & Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of PanPacific Association of Applied Linguistics, 14*(2), 41-58.

Sekizinci Bölüm

OKUMA TÜR, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Derya YILDIZ - Necmettin Erbakan Üniversitesi

8.1. Giriş

Okuma eylemi anlama ve yeni anlamlar oluşturma sürecinin ilk aşamasıdır. İnsanoğlu okuma ile yeni anlamlar keşfeder ve kendisi de yeni anlamlar üretir. Okumanın bu derece kapsamlı olması bu becerinin bütün yönleri ile incelenmesini gerektirir. Çünkü okumanın tanımından başlamak üzere bütün özellikleri bu becerinin çok yönlü olduğunu göstermektedir.

Kurudayıoğlu (2011) okumayı; yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemi" biçiminde tanımlar. Bu tanım okuma eyleminde simgeleri anlamlandırırken bireyin birikimi ve kavrayış gücünün önemini gösterir. Çünkü ancak bu şekilde semboller anlamlı bir zemine oturtulabilir. Okumada en temel hedef metni anlamlandırmaktır. Ancak bu anlamlandırmada okuyucu pasif bir durumda değildir. Aritonang, Lasmana ve Kurnia (2018), okuma eylemini sadece alıcı biçimde değil; okuyan bireyin, yazarın ifade ettiklerini yorumlama, analiz etme, çıkarımda bulunma gibi işlemlerden geçirdiği karmaşık bir süreç şeklinde belirtir.

Buzan (2001)'a göre okuma yedi bölümden oluşur. "1. Tanımlama: Simgeleri tanımak ve bilmektir. 2. Özümseme: sözcüklerin göz ve optik sinirler aracılığı ile beyne ulaştırılmasıdır. 3. Ara-bütünleşme: metindeki bilgilerin bütünleştirilmesidir. 4. Üst-bütünleşme: metindeki bilgilerle bireydeki var olan bilgilerin bütünleştirilmesidir. 5. Kaydetme: Bilgilerin depolanmasıdır. 6. Hatırlama: Okumayla edinilen bilgilerin istendiği zaman geri getirilebilmesidir. 7. İletişim: Okumayla ulaşılan bilgilerin istendiği zaman kullanılabilmesidir. Bu bölümler okumanın bilişsel becerilere dayanan karmaşık ve kapsamlı yapısını gözler önüne sermektedir.

Okuma, eleştirel düşünme başta olmak üzere çok sayıda bilişsel becerinin gelişimine katkı sağlar (Cunningham ve Stanovich, 2001). Okuma ile sadece bilişsel beceriler değil duyuşsal beceriler de gelişir. Karatay (2018), özellikle iletişim becerilerinin gelişiminde okumanın önemli bir rol oynadığını belirtir. Öğrenme, etkileşim kurma, empati yapma ve gelişme ile okuma arasında ayrılmaz bir bağ vardır. Bu bakımdan okuma becerisi diğer bütün alanlarda önemli olduğu gibi özellikle anlama becerisinde temel niteliktedir.

Yıldırım, Rasinski ve Kaya (2017), akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğuna dikkat çeker. Okuduğunu anlama bütün disiplinlerde başarılı olmanın en önemli adımıdır. Okuyan, okuduğunu anlayan bireylerden oluşan toplum üreten ve sürekli gelişen insanlar anlamına geldiği için okumanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Karatay (2011) da benzer biçimde okumanın toplumsal hayatın işleyişindeki önemine dikkat çeker. Okuma becerisinin toplum ve birey yaşamında bu derece önemli olması okuma tür, yöntem ve tekniklerinin detaylı olarak bilinmesini gerektirir. Çünkü metin yapısı, okuma amacı, okuyucu özellikleri gibi farklılıklar her metnin farklı yöntem ve teknik kullanılarak okunmasını zorunlu kılar.

Günümüzde okuma eylemi, farklılaşan metin türleri ile kapsamını çok genişletmiştir. Bu geniş kapsam içinde etkili bir okuma süreci için farklı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekir. Çünkü her metin farklı özellikler barındırır. Bireylerin okuma tercihleri, okuma eylemini gerçekleştirdikleri ortam, okuma amaçları gibi sebeplerle okuma tür, yöntem ve teknikleri farklılaşır. Okumanın genel bir kapsamının belirtildiği bu bölümden sonra okuma tür, yöntem ve teknikleri açıklanacaktır.

8.2. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Okuma yöntem ve tekniklerinin hepsini bilmek herhangi bir metinle karşılaşıldığında gereken ve istenilen yöntemi seçebilme özgürlüğü verir. Ayrıca sürekli aynı biçimde okuma eylemini gerçekleştirmek okumayı sıkıcı hale de getirebilir. Farklı yöntemleri kullanarak okumak, okuma sürecinden çok daha fazla keyif almayı sağlayabilir.

Coşkun (2002), okunan metnin tam olarak anlamlandırılmasında etkili olan faktörleri okuyanla ilgili faktörler ve metinle ilgili faktörler olarak ikiye ayırmıştır. Okuyanla ilgili faktörler; kelime hazinesi, metne duyulan ilgi, okuma dikkat ve motivasyonu, metinle ilgili sahip olunan ön bilgiler, okuma amacıdır. Metinle ilgili faktörler ise; metnin türü, metnin yapısı ve anlatım düzeni, metnin dil ve üslubu ile metnin fiziksel nitelikleridir. Etkili bir okuma sürecinin yaşanması için bütün bu faktörlerin göz önüne alınması ile belirlenecek okuma yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

Başoğul, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz (2019) üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntemlerinin ilişkilendirilmesi gereğini belirtir. Ülper (2010)'e göre okuma sırasında okur, metni işlemlemeyle ilgili yeni stratejileri işe koşarak anlamlandırma düzeyini artırmaya çalışır. Okuma tür, yöntem ve tekniklerini bilen bir okuyucu metne ve okuma amacına uygun biçimde seçtiği yöntemle okuma eylemini gerçekleştirir. Dolayısıyla okuma tür, yöntem ve tekniklerinin sistemli biçimde edinilmesi önemlidir. Morgan, Mraz, Padak ve Rasinski (2009), okul içi-dışı, aile okuma saatleri ve bireysel kitap okuma yöntemleri gibi farklılaştırılmış okuma yöntemlerinin işe koşulması gerektiğine değinmiştir.

Zenginleştirilmiş okuma ortamlarının oluşturulmasıyla okuma ilgisi artacak ve okuma becerisi istenen düzeye gelebilecektir.

Alan yazında okuma tür, yöntem ve teknikleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar mevcuttur:

Grabe ve Stoller (2002), okuma yöntemlerini göz atarak okuma, tahmin ederek okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, tam okuma ve yaratıcı okuma olarak sınıflandırmıştır.

Sakaryalı (2011)'nın okuma türleri sınıflandırması; sesli okuma, sessiz okuma, görsel okuma, göz atarak okuma, eleştirel okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, ezberleyerek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu (paylaşarak okuma), okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, metinlerle ilişkilendirerek okuma, özetleyerek okuma şeklindedir.

Karaoğulları (2016)'na göre okuma türleri; sesli okuma, sessiz okuma, tam okuma (dikkatli okuma), seçmeli esnek okuma, hızlı okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirmedir.

Edizer, Dilidüzgün, Başoğul, Karagöz ve Yücelşen (2018), okuma yöntem ve tekniklerini; göz atarak okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, görsel okuma, eleştirel okuma, özetleyerek okuma, tartışarak okuma, yaratıcı okuma, metinlerle ilişkilendirme, ekran dijital okuma, seçmeli okuma, esnek okuma olarak sıralar.

Sağlam (2019) akıcı okuma yöntemlerini; tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma, koro okuma, eşli okuma, okuyucu tiyatroları, paylaşarak okuma, arkadaşla okuma ve rehberli okuma biçiminde ifade eder.

Karatay ve Külah (2020)'a göre sınıf içi bireysel uygulamalar: sürekli sessiz okuma, bağımsız okuma, rehber eşliğinde kapsamlı okuma programı; sınıf içi grup uygulamaları: paylaşımlı ve etkileşimli okuma, sesli okuma, akvaryum tekniği, Sokrates yöntemi, edebiyat halkalarıdır.

Bu sınıflamalar dikkate alınarak bu çalışmada okuma tür, yöntem ve teknikleri; *sesli okuma, sessiz okuma, tam okuma, hızlı okuma, esnek okuma, koro okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma, rehberli okuma, soru sorarak okuma, görsel okuma, eleştirel okuma, ekrandan okuma, etkileşimli okuma, yaratıcı okuma* başlıkları altında açıklanmış ve örnek uygulamalar verilmiştir.

8.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma; görülen metinlerin zihinde anlamlandırılarak seslendirilmesidir. Lakshmi ve Rao (2006), bu seslendirmenin sadece gözleri kullanarak yapılması gereğine dikkat çeker. Buna göre örneğin parmakla takip ederek yapılan sesli okumalar okuma sürecini sekteye uğratacaktır. Etkili bir sesli okuma, okunan metinden keyif alınmasını sağlar. Bunun için

Kaynakça

Acim, R. (2018). Te socratic method of instruction: an experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice. 8*(1), 41-53.

Adams, P.J. (1968). *Creative reading, international reading association,* Boston: Harvar University Press.

Aktaş, E. (2023). Effect of readers theater on reading comprehension skills and reading motivation among students of Turkish as a foreign Language. *International Journal of Education and Literacy Studies, 11*(3), 71-83.

Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.

Aritonang, I. R, Lasmana, S, andKurnia, D. (2018). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *Professional Journal of English Education, 1*(2), 101-106.

Aydoğan, D. (2014). Romanda dijitalleşme: E-kitap. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 4*(4), 16-32.

Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5* (1), 55-80.

Bamford, J., & Day, R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Başoğul, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 165-185.

Buzan, T. (2001). *Hızlı okuma.* İstanbul: Melisa Matbaacılık.

Bylut E, J. & VanSluys, K. (2007). Reading, learninig, relaxing, and having fun: third- grade perspectives on sustained silent reading. *Illinois Reading Council Journal, 35* (2), 11-21.

Brookfield, S. D. ve Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classroom.* San Francisco: Jossey Bass.

Chua, S. P. (2008). Te effects of the sustained silent reading programme on cultivating students' habits and attitudes in reading books for leisure. *Te Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 81, 180-84.

Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cullinan, B.E. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research,* 3, 1-24.

Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction, 1*(2), 137-149.

Çankal, O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Delic, H. and Becirovic, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher, 10* (111), 511-517.

Demir, M. ve Demir, A. M. (2012). *Etkin öğrenme için hızlı okuma teknikleri.* İstanbul: Vizyoner Yayıncılık.

Doğanay, A. (2007). *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher, 59*(3), 222-229.

Edizer, Z. Ç., Dilidüzgün, Ş., Başoğul, D. A., Karagöz, M., & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 479-511.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erkal, M., & Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 433-450.

Ferrara, S. L. (2012). *Literacy and the inclusive classroom.* New York: Nova Science Publishers.

Garan, E. M., DeVoogd, G. (2009). Te benefits of sustained silent reading: scientific research and common sense converge. Te Reading Teacher, 62 (4), 336-344, https://www.jstor.org/stable/27699697.

Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading,* New York: Published By Pearson Education.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1- 17.

İncik, Y. (2012). *Yaratıcı okur; okumanın sınır ötesi.* http://www.edebiyatdefteri.com/yazioku.221 Son Erişim Tarihi: 30. 07. 2024.

Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 1, 78-90.

Karaeloğlu, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma.* İstanbul: Hayat Yayın Grubu.

Karaoğullari, N. (2016). *Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies- International Periodical for Te Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6* (1), 1398-1412.

Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim, 45*(208), 6-17.

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayınevi.

Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, *8*(1), 89-107.

Kardaş, M. N. ve Görmez, E. (2017). Te effect of aquarium method on the bilingual learners' Turkish speech anxiety, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 12, 1-30.

Kim, D. and Hall, J. K. (2002). Te role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *Te Modern Language Journal, 86*(3), 332-348.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(31), 15-29.

Küçük, K. (2012). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme.* İstanbul: Aurum Yayınları.

Lakshmi, L. B. ve Rao, D. B. (2006). *Reading and comprehension.* New Delhi: Discovery Publishing House.

Morgan, D.N., Mraz, V., Padak, N.D. and Rasinski, T. (2009). *Independent reading: practical strategies for grades K-3.* New York: Guilford Publications.

Nardelli, R. R. (2013). *Creative reading includes emotional factors.* Pennsylvania: State College.

Nation, P. (2009). Reading Faster. *International Journey of English Studies, 9*(2), 131-144.

Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: An overview of literature towards good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 20*(1), 33-43.

OECD (2016). PISA 2018 draft analytical frameworks. https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018-draft-frameworks.pdf (Erişim Tarihi: 06.08.2024).

Poore, M. A. ve Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics, 22*(1), 13-24.

Renandya, W. A., Jacobs, G. M. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it? In J. C. Richards., W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 295-302). New York: Cambridge University Press.

Ruşen, M. (2012). *Hızlı okuma.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sakaryalı, S. F. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(3), 779-796.

Stokes, S. (2005). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. 1*(1),10-18.

Stout, M. (2015). *Close reading in elementary schools.* Master's Thesis, University of Central Missouri, Missouri.

Soysal, T. (2021). Okuma ve anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 129-137.

Şahin, K. & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 3(1), 78-89.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi* (143), 7-19.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 87-98.

Dokuzuncu Bölüm

OKUMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Gökhan ÇETİNKAYA- Ankara Üniversitesi

Zehra Nur BAYINDIR- Pamukkale Üniversitesi

9.1. Giriş

Okuma, en başat bilgi edinme araçlarından biridir. Bireyin bu araçtan verimli bir biçimde yararlanabilmesi için akıcı okuma ve anlamlandırma becerilerinin yeterli olması gerekir. Yazılı metni anlamlandırma süreci yazıbirimlerinin düzgüsünü çözme, birleştirme, diğer birimlerle ilişkilendirme ve iletiye erişme işlemlerini kapsar. İlk okuma ve yazma süreci ile birlikte bu beceriler bireyde yapılanmaya başlar (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021). Okuma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, güçlü ve zayıf yönlerini izlemek gibi amaçlarla kullanılır.

Öğrencilerin alt düzey ve üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin gelişebilmesi, okuma becerilerinin güçlü, zayıf yönlerinin geçerli bir biçimde tanımlanabilmesi için değerlendirme sürecinde işe koşulan görev biçimlerinin (soruların) nitelikli olması gerekir. Görev biçimleri alanyazında sıklıkla yanıt biçimi (response format) ve sınav biçimi (test format) olarak da adlandırılır. Kullanılan görev biçiminin bilişsel düzeyi ve öğrenme çıktısına uygunluğu onun niteliğini belirleyen en temel özelliklerdir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yöneltilen soruların yüzey metinden derin metne doğru bir sırayla oluşturulması gerekir. Yani "Öykudeki olaylar nerede geçmektedir?" gibi *anımsamak* basamağından "Baş kahramanın öykünün başındaki ve sonundaki kişiliği arasında ne gibi ayrımlar vardır?" *gibi anlamak* basamağına doğru bir gelişim izlenmelidir. Görev biçimleri alt düzeyden üst düzeye dengeli bir biçimde oluşturulmalıdır. Öte

yandan öğrenme çıktısının özelliklerine göre okurun ayrı bilişsel alanlarını devindiren görev biçimleri kullanılmalıdır. Süreçte açık uçlu, çoktan seçmeli görev biçimi yanında serbest çağrışım, kümeleme, eşleştirme, iki bileşenli soru, çıkartmalı işlem gibi görev biçimleri de kullanılmalıdır.

Bu bölümde sırasıyla, *Aşamalı Sınıflandırma Yaklaşımları ve Değerlendirme Görev Biçimleri* alt başlıklarına yer verilmiştir.

9.2. Aşamalı Sınıflandırma Yaklaşımları

Aşamalı sınıflandırma yaklaşımları, bir değerlendirmede gereken bilginin derinliği, öğrencinin yanıt üretmek için yapması gereken kavram ve düşünce bağlantılarının sayısı, uslamlama düzeyi ve öz-izleme süreçlerinin kullanımı ile ilgili olguları temel alır (Webb, 1997).

Yöneltilen bir değerlendirme görev biçiminin bilişsel düzeyi, sorunun öğrenciler için ne denli kolay ya da zor olduğunu göstermez. Yani, soruyu yanıtlaması zor olabilir ancak soru düşük düzeyde bilişsel işlem gerektirebilir. Örneğin, bir soru öğrenciden 1812 Savaşı sırasında Amerikan başkanın kim olduğunu söylemesini isteyebilir. Bu soru fazla bilişsel işlem gerektirmeyen kolay bir anımsama sorusudur ancak sınava girenlerin tarihin bu döneminde başkanın kim olduğunu anımsaması zordur (Webb, 1997).

Alanyazında yaygın kabul gören iki aşamalı sınıflandırma yaklaşımı vardır. Bunlardan ilki Bloom'un Aşamalı Sınıflandırması (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwoll, 1956) ikincisi Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'dır.

Bloom'un (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwoll, 1956) özgün aşamalı sınıflandırmasında bilişsel süreç boyutu altı düzeyden oluşmaktadır. Bu aşamalar şöyledir:

Çizelge1. Bloom'un özgün aşamalı sınıflandırma düzeyleri

Düzey	**Aşama**
6.0	Değerlendirme
5.0	Bireşim
4.0	Çözümleme
3.0	Uygulama
2.0	Kavrama
1.0	Bilgi

Uygulama aşamasının dışında diğer beş düzeyin alt aşamaları bulunmaktadır. Ulamlar yalından karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. Her aşama sonraki aşamanın ön koşuludur. Yani bir bireyin ikinci aşamada yetkinleşebilmesi için öncelikle birinci aşamada yetkinleşmesi gerekir (Çetinkaya, 2022).

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması (Anderson ve Krathwohl, 2001; akt. Çetinkaya, 2022) üç düzey yeniden adlandırılarak, ikisinin sırası değiştirilerek ve ad biçiminden eylem biçimine dönüştürülerek güncellenmiştir. Aşamaların eylem olarak adlandırılmasının nedeni hedeflerde kullanılma biçimine uygun olmasıdır. Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın aşamaları ve alt aşamaları şöyledir:

Çizelge 2. Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırma düzeyleri

Düzey	**Aşama**	**Alt Aşama**
6.0	Yaratmak	6.1 Oluşturma
		6.2 Tasarlama
		6.3 Üretme
5.0	Değerlendirmek	5.1 Denetleme
		5.2 Eleştirme
4.0	Çözümlemek	4.1 Ayırt Etme
		4.2 Düzenleme
		4.3 İlişkilendirme
3.0	Uygulamak	3.1 Gerçekleştirme
		3.2 Tamamlama
2.0	Anlamak	2.1 Yorumlama
		2.2 Örnekleme
		2.3 Sınıflandırma
		2.4 Özetleme
		2.5 Çıkarsama
		2.6 Karşılaştırma 2.7 Açıklama
1.0	Anımsamak	1.1 Tanıma
		1.2 Geri Çağırma

Anderson ve Krathwohl'un (2001, s.69-87; akt. Çetinkaya, 2022) çalışmasında Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nda yer alan aşamalara ve alt aşamalara ilişkin özellikler şöyledir:

Kaynakça

Altun Alkan, H. ve Çetinkaya, G. (2021). Okuma çıraklığı yaklaşımı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Eds.), içinde, *Pisa ve okuma kültürü (s. 63-84)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David McKay.

Bothell, T. (2001). *14 rules for writing multiple-choice questions. Brigham Young University Faculty Center.* Retrieved from https://testing.byu.edu/handbooks/14%20Rules%20for%20Writing%20Multiple-Choice%20Questions.pdf

Brown A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *22*, 1–14.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, G. (2022). Dinleme eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 17-44). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020) Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş sınav biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, *17*, 176-198.

Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. ve Bayındır, Z. N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve anlama becerisine yönelik sınıf içi tamamlayıcı değerlendirme: Öğretim elemanı uygulamaları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 10(4)*, 1-16.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hamzadayı, E. (2021). PISA bağlamında metin türleri ve okuduğunu anlama. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* içinde (s. 85-95). Ankara: Nobel.

Hamzadayı, E. (2022). Sınav kaygısı. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 281-292). Ankara: Anı Yayıncılık.

Jaya, A. (2021). Using information transfer diagram activity in teaching listening comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7*(1), 15-20.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363-394.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (1996). Educational testing and measurement: Classroom application and practise (5th edition). NY: Harper Collins.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing.* Oxford: Oxford University Press.

Reeves, C. (2012). *Developing a framework for assessing and comparing the cognitive challenge of home language examination.* UMALUSI Publishing: Pretoria, South Africa.

Ülper, H. (2021). Okuma anlama süreci işlemlemeleri ve sözcük dağarcığı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* içinde (s. 131-157). Ankara: Nobel.

Ülper, H. (2022). Sözcük bilgisi ve dağarcığı kazanma sürecinde ölçme değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 183-205). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ülper, H. ve Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. (Ed.: V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, s. 145-155.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 449-461.

Webb, N. (1997). *Research Monograph Number 6: "Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education.* Washington, D.C.: CCSSO.

Yolcusoy, Ö. (2022). Task Formats in assessing listening comprehension: A comparative study on teaching Turkish as a foreign language textbooks and preferences of instructors. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 371-417.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2022). Ölçme ve değerlendirme sürecinde döngüsel etki. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 238-259). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2024 Yayım sürecinde*). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yonantha, F. & Khan, M. I. (2020). The effects of using information transfer technique toward students' listening comprehension. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Literature, 1*(2), 89-98.

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA

Editör / Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Yazarlar

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE
Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Prof. Dr. Gözde AKOĞLU
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK
Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN
Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE
Doç. Dr. Avşar ARDIÇ
Doç. Dr. Tahsin FIRAT
Mahmut ARIKAN
Hatice Cansu BİLGİÇ
Pınar DEMİRYÜREK

5. Baskı

Ankara
2024

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA

Editör: Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No: 49363
ISBN : 978-605-170-624-5
e-ISBN : 978-605-170-623-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarım : Anı Yayıncılık
Dizgi : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ŞAHBAZ, Ümit
ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA

Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 406 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-624-5
e-ISBN : 978-605-170-623-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Özel Eğitim, Eğitim
Eğitim, İletişim, Özel Eğitim, Tanı, Teşhis, Değerlendirme, Kaynaştırma, Bütünleştirme

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

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM
ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER

Giriş ---- 2
Kimdir Bu Çocuklar? ---- 2
Nasıl Sınıflanır ve Tanılanırlar? ---- 4
Yaygınlık ---- 10
Özel Eğitim Nedir? ---- 11
Özel Eğitimin Amacı ve İlkeleri Nelerdir? ---- 11
Özel Eğitim Sürecinde İzlenen Adımlar ---- 13
Özel Eğitimin Gelişimi ---- 15
Yasalarda Gelişme ---- 17
Ülkemizde Özel Eğitimin Gelişimi ---- 21
Sonuç ---- 25
Kaynakça ---- 26

2. BÖLÜM
GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Giriş ---- 30
Görme Yetersizliği Tanımı ve Sınıflandırma ---- 31
Görme Yetersizliğinin Yaygınlığı ---- 34
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri ---- 34
Görme Yetersizliğinin Nedenleri ---- 35
Görme Yetersizliğinin Tanılanması ---- 38
İşlevsel Görme Değerlendirmesi ---- 41
Okuma-Yazma Aracına Karar Verme ---- 43
Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Okulda Ortam ve Materyal Düzenleme ---- 45
Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Bağımsız Hareket Becerileri ---- 56
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Düşen Diğer Görevler ---- 63
Kaynakça ---- 65

3. BÖLÜM
İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER

Giriş ---- 70
Tanım ve Sınıflama ---- 70
Yaygınlık ---- 76
İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Gelişim Özellikleri ---- 77
İşitme Kayıplarının Nedenleri ---- 80
Değerlendirme, Tanı ve İletişim Yöntemleri ---- 82
Okula/Öğretmene Düşen Görevler ---- 88
Kaynakça ---- 92

4. BÖLÜM
İLETİŞİM, DİL VE KONUŞMA YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER

Giriş ---------- 98
Tanım ve Sınıflama ---------- 98
İletişim, Dil ve Konuşma Yetersizliklerinin Yaygınlığı ---------- 109
İletişim, Dil ve Konuşma Yetersizliği Olan Çocukların Gelişim Özellikleri ---------- 109
Dil ve Konuşma Yetersizliklerinin Nedenleri ---------- 114
İletişim, Dil ve Konuşma Yetersizliklerinin Değerlendirilmesi, Tanılanması ve Müdahale Yöntemleri - 115
Okula/Öğretmene Düşen Görevler ---------- 118
Kaynakça ---------- 122

5. BÖLÜM
ORTOPEDİK YETERSİZLİKLER VE SÜREĞEN HASTALIKLAR

Giriş ---------- 126
Ortopedik Yetersizlik Nedir? ---------- 127
Süreğen Hastalık Nedir? ---------- 155
Kaynakça ---------- 171

6. BÖLÜM
ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLANLAR VE EĞİTİMLERİ

Zihinsel Yetersizlik Nedir? ---------- 178
Zihinsel Yetersizliğin Tanımı ---------- 178
Yetersizliğin Tanı-Teşhisi ---------- 180
Yetersizliğin Nedenleri ---------- 185
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Sınıflandırılması ---------- 189
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri ---------- 190
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimleri ---------- 195
Öğretimden Önce Dikkat Edilecek Noktalar ---------- 195
Öğrenmenin Aşamaları için Davranışsal Amaç Yazma ---------- 200
Öğretmenlere Düşen Görevler ---------- 208
Kaynakça ---------- 215

7. BÖLÜM
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR

Giriş ---------- 220
Otizm Spektrum Bozukluğu Nedir? ---------- 220
Tanı-Teşhis ---------- 223
Yaygınlık ---------- 227
Nedenler ---------- 228

OSB Olan Çocukların Özellikleri ---- 230
Kaynakça ---- 237

8. BÖLÜM
ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÇOCUKLAR

Giriş ---- 242
Tanım ---- 243
Yaygınlık ---- 248
Özellikler ---- 249
Tanılama ---- 256
Eğitim ---- 264
Kaynakça ---- 276

9. BÖLÜM
ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ

Giriş ---- 282
Yaygınlık ---- 284
Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri ---- 285
Tanılama ---- 286
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri ---- 289
Bellek Performansları ---- 289
Sözcük Bilgisi ---- 295
Geçmiş Bilgiler ---- 296
El Yazısı için Kontrol Listesi ---- 305
Kaynakça ---- 311

10. BÖLÜM
DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Giriş ---- 318
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanımı ve Sınıflandırılması ---- 318
DEHB ve Eş Görülme/Komorbite ---- 322
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yaygınlığı ---- 323
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerin Özellikleri ---- 325
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri ---- 330
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılama Süreci ---- 332
Öğretmenlere Öneriler ---- 334
Kaynakça ---- 336

11. BÖLÜM
AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Giriş ---- 340
Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı ve Özellikleri ---- 342
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler için Program Geliştirme ---- 349
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi ---- 351
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Akademik Becerilerin Gelişimi ---- 358
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler için Öğretim Stratejileri ---- 371
Sınıf Yönetimine İlişkin Öneriler ---- 373
Kaynakça ---- 376

12. BÖLÜM
KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME

Giriş ---- 384
Neden Kaynaştırma-Bütünleştirme? ---- 384
Kaynaştırma-Bütünleştirme Eğitiminin Yararları ---- 389
Kaynaştırma Modelleri ---- 391
Bireysel Eğitim Programı (BEP) ---- 393
Eğitsel Tanılama ve Yerleştirme ---- 396
Kaynaştırma-Bütünleştirme Eğitimi Özel Gereksinimli Çocuklar ---- 401
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ---- 401
İşitme Yetersizliği Olan Bireyler ---- 402
Görme Yetersizliği Olan Bireyler ---- 402
Bedensel (Fiziksel) Yetersizliği Olan Bireyler ---- 402
Otizmli (OSB/ASD) ve Down Sendromlu Olan Bireyler ---- 402
Güçlüğü (Özgül) Olan Bireyler ---- 403
Kaynaştırma-Bütünleştirme Uygulamalarında Etkili Öğretmen Yaklaşım ve Davranışları ---- 403
Kaynakça ---- 405

ÖN SÖZ

Bireylerin eğitimlerine ilişkin yeni yöntem arayışları günümüzde de sürmekte, buna bağlı olarak yasa/yönetmelikler çıkarılmakta, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında okutulan derslerle ilgili yeni düzenlemelere gidilmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının da güncellenmesine gereksinim duyulmuş, bu gereksinimin bir sonucu olarak da okuduğunuz bu kitap sizler için hazırlanmıştır.

Kitap temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, özel gereksinimli çocukların özellikleri, eğitim süreçleri ve temel kavramlar üzerinde durulmuş; ikinci bölümde ise özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alabilmelerine olanak sağlayan kaynaştırma uygulamalarına değinilmiştir.

Kitap Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan geniş bir akademisyen kadrosu tarafından kaleme alınmıştır. Yazarlar her bölümde sizlere en yeni teorik bilgileri vermenin yanı sıra, okulda yapacağınız uygulamalara, karşılaşabileceğiniz olası sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler vermeye özen göstermişlerdir. Okuduğunuz kitabı benzerlerinden ayıran en temel özelliklerinden birisinin de bu olduğu düşünülmektedir.

Kitabın yayına hazırlanması uzun ve zahmetli bir süreç. Bu süreçte özveri ile çalışan yazarlara, kitabın sizlere ulaşmasında basımını üstlenen Anı Yayıncılık çalışanlarına, tüm çalışmalarımda her zaman bana destek olan sevgili eşim Filiz'e, oğullarım Burak Yiğit ve Buğrahan Yağız'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Editör

Ege Üniversitesi

İzmir, Eylül 2018

İKİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre özel gereksinimli bireyler genel nüfusun yaklaşık %12'sini oluşturmaktadır. Bu veriler esas alındığında; 30-40 kişilik bir sınıfta 3 veya 4 öğrencinin özel eğitime gereksiniminin olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerden bir kısmı uzmanlar tarafından tanılanmış olup özel eğitim imkânlarından faydalanırken; bir kısmı ise fark edilmediği ve tanı almadığı için özel eğitim imkânlarından faydalanamamaktadır. Bunun çeşitli nedenleri olmakla birlikte, en önemli nedenlerden biri, öğretmenlerin ve ailelerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, bir diğeri de ailelerin çocuklarının tanı almaları konusunda isteksiz olmalarıdır.

Öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden *"Bu çocukta bir farklılık var ama ne olduğunu bir türlü anlayamadım..."* gibi cümleleri sıklıkla duyarsınız. Gerek öğretmenler gerekse aileler, çoğu zaman çocukta bir farklılık olduğunu sezmekte ama bunun ne olduğunu anlayamamaktadır. Farklılığı adlandırsalar bile çoğu zaman ne yapacaklarını, doğru davranışın ne olduğunu, nasıl davranmaları gerektiğini bilememektedirler. Ülkemizde sıklıkla karşılaşılan bu durum, kitabı yazmamızın temel gerekçesini oluşturmakta ve kitap, tüm öğretmenlere ve ailelere bu konuda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kitabın piyasaya çıkışının birinci yılı dolmadan ikinci baskıya girmesi, bizim bu amaca ulaştığımızın bir göstergesi olması açısından oldukça sevindirici. Bu bağlamda tüm yazar arkadaşları kutluyor, kitabın ikinci baskısını hazırlayarak sizlere ulaşmasını sağlayan Anı Yayıncılık çalışanlarına da teşekkürlerimi sunuyorum.

Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Editör

Ege Üniversitesi

İzmir, Ağustos 2019

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖN SÖZ

Özel gereksinimli her öğrencinin en az bir yetersizliğinin olduğunu herkes bilir ancak hangi yeteneklere sahip olduğunu pek kimse bilmez. Öte yandan bu yetenekleri ortaya çıkarmak da bilgi, deneyim ve zaman ister. Özel gereksinimli öğrencileri öncelikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sonra da ailesi ve tüm çevresine tanıtmayı, onların güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek gelişimlerine olumlu katkılar sağlamayı amaçlayan kitabımızın 3. baskısında sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Kitabımızın kısa sürede 3. baskısını yapmış olması, bizleri bu amaca bir adım daha yaklaştırmıştır. Amacımızın gerçekleşmesine imkân sağlayan tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına ve yazar arkadaşlara teşekkürlerimi sunuyorum.

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Editör

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur, Eylül 2021

DÖRDÜNCÜ BASKIYA ÖN SÖZ

İnsanoğlu var olduğu günden beri birçok sorunla karşılaşmış, bu sorunlara çözüm yolları bularak varlığını günümüze kadar sürdürme başarısını göstermiştir. Bu başarının altında yatan en temel unsurlardan birisi geliştirdiği doğru düşünce sistemleri ve buna bağlı olarak elde ettiği bilgi ve deneyimler ile geliştirdiği teknolojileri sonraki nesillere aktarabilme becerisi olmuştur. Binlerce yıllık bilgi birikimi sonucunda günümüzde üstel olarak artmaya başlayan bilimsel bilgi, bilim ve felsefe alanında tartışılan tekillik, transhümanizm gibi kavramlar geleceğin bugünden yordanmasına olanak sağlamaya başlamıştır. Yakın bir gelecekte, gelişen bilim ve teknoloji sayesinde, zihni okumak mümkün olacak, zihinle yazı yazılabilecek, telapati yoluyla dikte edilebilecek, omurilik yaralanmaları tedavi edilebilecek, kopan uzuvların yerine yenilerini konabilecek, yeniden yürü projesi (Walk again project) ile vücut için zihinle kontrol edilebilen dış iskeletler (giyilebilir robot) yapılacak ve felçli insanların düşünce yoluyla yürümeleri mümkün olacak, elektromanyetizma ve ilaç tedavileri ile zeka geliştirilebilecek, zihinsel yetersizlik ortadan kaldırılacak, beyne elektrotlarla bir çok "yetenek" yüklenebilecek, yapay hipokampus, yapay korteks, yapay beyinciklerle felç, Alzheimer, demans, tedavi edilebilecek, denge ile ilgili sorunlar çözülecek, beynin hasarlı bölgelerinin tedavi edilmesi ile otizm, yapay retina, koklear implantlar ile de görme/işitme sorunları tarih olacak, internet üzerinden duygu, düşünce, koku, tat aktarımı yapılabilecek, aynı zamanda dünya çapında da paylaşılacak bir beyin ağı oluşturulacak. Dolayısıyla, hızla gelişen bilim ve teknoloji sayesinde günümüzde özel gereksinimli bireylerle ilgili olarak yaşanan birçok sorun, gelecekte sorun olmaktan çıkacak fakat bu sorunlar farklı boyutlarda tartışılır hale gelecek. Ancak o gün gelinceye kadar diğer bilim alanlarında olduğu gibi özel eğitim alanında da bilimsel bilgiye ve kanıt temelli uygulamalara her zaman ihtiyaç duyulacaktır. Şu anda okumakta olduğunuz bu kitapla alanda ihtiyaç duyulan bilgi gereksiniminin bir kısmı karşılanmaya çalışılmış, kitabın 4. Baskısında bazı bölümler güncellenerek siz değerli okurların hizmetine sunulmuştur. Bu bağlamda kitabın yazım aşamasında bilgi, deneyim ve emeklerini esirgemeyen tüm yazar arkadaşlara ve kitabın sizlere ulaşmasını sağlayan Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkür ediyorum. Yeni baskılarda tekrar görüşmek dileğiyle…

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Editör

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur, Ekim 2023

1. BÖLÜM

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili kavramları tanımlayabilir.
- ✓ Özel gereksinimi olan çocukların nasıl sınıflandırıldığını açıklayabilir.
- ✓ Özel eğitim kavramını tanımlar.
- ✓ Özel eğitim amaç ve ilkelerini sıralayabilir.
- ✓ Türkiye'de ve dünya da özel eğitimin gelişimini açıklayabilirler.

Giriş

Her çocuğun eğitim alma hakkı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Bildirgesi'nde yer almaktadır. Yine her çocuğun farklı bedensel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve öğrenme özelliklerine sahip olduğu farklılıklar belirli sınırlar içinde olduğunda genel eğitim hizmetlerinden yararlanabildikleri bilinmektedir. Öğrenme ortamında kimi öğrenciler daha hızlı öğrenir, kolay anımsar ve öğrendiklerini yeni durumlarda kullanabilirler. Kimi öğrenciler ise daha fazla tekrara gereksinim duyar ve öğrendiği yeni bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanmasında ve genelleştirilmesinde güçlükler yaşarlar (Heward, 2006). Çocuklar arasında bu farklılıkların boyutları büyük olmadığı gibi, görülebilir farklılıklardır. Bu çocukların benzerlikleri daha fazladır (Meyen, 1996). Ancak farklılıkların boyutu büyük olduğunda, benzerliklerden çok farklılıklarına odaklanıldığında çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamazlar, onlara özel eğitim hakkının sağlanabilmesi için özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gerekebilir.

KİMDİR BU ÇOCUKLAR?

Özel gereksinimi olan çocuklar olarak tanımlanan bu grup, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden oldukça farklılaşan çocuklar olarak tarif edilmektedir. Bu çocukların büyük çoğunluğunun eğitimden yararlanabilmeleri ve gereksinimlerinin karşılanması için ya bireyselleştirilmiş eğitim programlarına (BEP) ve destek hizmetlere ya da okul uygulamalarında değişikliklere gereksinim duyarlar. Özel gereksinimi olan çocuk terimi, öğrenmede güçlük çeken çocuklar kadar performansı üstün olanları da kapsar.

Özel gereksinimi olan çocuklar bilişsel, öğrenme ve/veya davranış problemleri olan fiziksel ya da duygusal bozukluğu olan çocukları kapsadığı gibi zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da kapsadığı için "bütünleştirici" bir terimdir. Ülkemizde çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK (1997) çerçevesinde çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) özel eğitime ihtiyacı olan birey terimi yer almakta ve çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli olan çocukların çoğu çeşitli yetersizlikler ve yeterlilikler gösterirler. Ancak tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde çoğu kişinin bireyin kendisinden çok yetersizlik üzerine yoğunlaştıkları ve bu durumun etiketlemeye yol açtığı görülmektedir.

Özel gereksinimli olma ya da özel eğitime ihtiyacı olma terimlerini daha iyi kavrayabilmek için bu terimle ilişkili olan zedelenme, yetersizlik ve engel terimlerini tanımlamamız ve aralarındaki farkı belirtmemiz, konunun daha anlaşılır olmasında ve etiketlemenin önlenmesinde yararlı olacaktır.

Zedelenme: Bireyin doğum öncesi, doğum sırası ve sonrasında oluşan çeşitli etmenlerle, organlarının işlevlerini yerine getirmede ve görevlerini yapmada zorlanma halidir (Ataman, 2013). Bir diğer tanımda zedelenme psikolojik, fizyolojik ya da anatomik yapıda herhangi bir kayıp ya da anormallik olarak tanımlanmaktadır (Heward, 2006). Bir vücut parçası ya da organın kaybını ya da işlevlerinin azalmasını ifade etmektedir. Örneğin iki kolun ya da bir ayağın olmaması gibi.

Yetersizlik/ güçlük: Bozukluğun ya da zedelenmenin herhangi bir etkinliği normal sınırlarda kabul edilen bireyler gibi yerine getirmede sınırlılık oluşturmasıdır. Örneğin kolu olmadığı için bir şey tutamaması, giyinememesi ya da bacağı olmadığı için yürüyememesi durumu gibi.

Engel: Bir yetersizlik ya da güçlüğü olan bireyin çevre ile etkileşiminde yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal kabul edilen bir rolü yerine getirmede sınırlılıklara yol açan ya da bireyi alıkoyan bir problem durumunu tanımlar. Yetersizliği/güçlüğü olan her birey engelli durumuna gelmez. Örneğin bacağını kaybeden çocuk protez kullanmayı öğrenir, okulda ve okul dışında problem yaşamadan işlevlerini yerine getirirse bu çocuk engelli değildir. En azından etkileşimde bulunduğu fiziksel çevre açısından engelli değildir (Heward, 2006; akt. Akçamete, 2009). Yetersizlik bazı ortamlarda engele yol açarken, bazı ortamlarda engele yol açmayabilir. Örneğin bir bacağında protezi olan çocuk basket maçında engelli olabilir ama sınıfta olmayabilir (Heward, 2006, Eripek, 2000). Öte yandan engel, çevrenin düzenlenmemiş olmasından, çevredeki insanların olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanabilir. Örneğin tekerlekli sandalye kullanan bir çocuk okuluna girişte rampa yoksa onun yetersizliği engel oluşturabilir. Bir öğretmen zihin yetersizliği olan bir çocuk için ne yapılırsa yapılsın gelişme göstermeyeceği düşünce ve tutumuna sahipse, öğrencisi için hiçbir zaman çaba harcamayacağından bu olumsuz tutumu çocuğun gelişimi yönünden engel oluşturabilir (Akçamete, 2009).

Risk çocuklar: Risk terimi hali hazırda bir yetersizliği saptanmamış ancak gelişimi risk oluşturan, yetersizlik geliştirme olasılığı yüksek olarak düşünülen çocuklar için kullanılır.

Risk bebekler ve çocuklar doğumda ya da çevresel kaynaklı olumsuz koşullar nedeniyle ileride gelişimsel sorunlar yaşaması beklenen bebek ve çocuklardır. Bu terim aynı zamanda öğrenme, sosyalleşme, olgunlaşma güçlükleri nedeniyle genel eğitim sınıflarında akademik başarısızlık yaşayan ya da özel eğitim hizmetleri için tanı alma riski bulunan çocuklar için de kullanılır (Culatta ve Tompkins, 1999; akt. Akçamete, 2009).

Yetersizliği olan çocukların tümünü özel gereksinimi olan çocuklar olarak adlandırmak doğru bir yaklaşım değildir. Öncelikle çocuğun durumunun çok yönlü ve çoklu ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi, özel eğitime uygunluğunun belirlenmesi gerekir. Genel eğitim programlarıyla çocuğun gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmayacağı incelenir. Eğer bu programların çocuğun gereksinimlerini karşılamada yeterli olmadığına

KAYNAKÇA

Akçamete A. G.,Büyükkarakaya H. S.,Bayraklı, H., Sardohan Yıldırım A. E., (2012). Egitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Egitim. Egitim Bilimleri ve Uygulama, 11(22), 191-208.

Akçamete, A.G., (2009), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akçamete, G., Kaner, S.(1990). Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 2, 395, 405.

Ataman, A. (2013), Özel Eğitimin Anlamı ve Amaçları, Cavkaytar, A. (Edt.). Özel Eğitim, Ankara: Vize Basın Yayın

Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (2002), Türkiye Özürlüler Araştırması.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1989), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

Boon, R. T., & Spencer, V. G. (Eds.). (2010). Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Brownell, M.T., Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. ve Smith, D.D. (2004). Teacher education :Toward qualified teacher for every classroom. Ed.Sorells,A.M., Reith, H.J. ve Sindelar, P.T. Critical Issues In Special Education. Pearson Education Inc.

Çuhadar, S. (2013) Özel eğitim süreci, Vuran S. (Edt.), Özel Eğitim, Ankara: Maya Akademi.

Ekenci, M.T. (2015), 2012 Türkiye Sağlık Araştırmasının engelliliğe ilişkin yaygınlık ölçümü açısından incelenmesi, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Yıl: 15, Sayı 35/2 (ek) Temmuz-Aralık.

Eripek, S. (2000). Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 756.

Eripek, S.(2007). Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri 17. Mitat Enç Özel Eğitim Günlerinde sunulan bildiri. Kasım, 2007 Çeşme.

Fiscus E.D. ve Mandell CJ, (2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi (BEP). Çev: H.G.Şenel-E.Tekin. Editör. Prof. Dr. Gönül Akçamete Ankara: Anı Yayıncılık.

Heward, W. L.(2006). Exceptional Children Eighth Edition. An İntroduction to special education. Merrill Prentice Hall.

Kargın, T. (2009), Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP, Akçamete, G. (Edt.), Ankara Kök Yayıncılık.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, R.M. (2017), Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi, Rakap, S. Ve Kalkan, S. (Edt.). Ankara Nobel Yayıncılık.

Mastropieri, A.M., Scruggs, T.E. (2000). The Inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Upper saddle River, New. Jersey, Merrill an imprint of prentice Hall.

Meyen E.L.(1996). Exceptional Children. in Today's Schools. Third Edition. Love Publishing Company.

Meyen, E.L, Vergason G.A, Whelan R.J (1996). Strategies for teaching exceptional Children in inclusive settings. Love Publishing Company.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara 2000-2018.

Özürlüler Kanunu ve ilgili Mevzuat. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayın No: 43 Ankara: Aralık. 2006.

Strickland, B.B., & Turnbull, A.P. (1990). Developing and implementing individualized education programs. Columbus OH: Merrill.

Turnbull A; Turnbull R; Wehmeyer M.L. (2007). Exceptional Lives. Special Education in today's Schols. Fifth Edition. Pearson-Merrill Prentice Hall. New Jersey.

2. BÖLÜM

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Pınar DEMİRYÜREK

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Görme yetersizliği sınıflayabilir.
- ✓ Görme yetersizliğini, kör ve az gören tanımlarını yapabilir.
- ✓ Görme yetersizliği olan bireylerin özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Görme yetersizliğin nedenlerini sıralayabilir.
- ✓ Görme yetersizliğinin tanılanmasını anlatabilir.
- ✓ İşlevsel görme değerlendirmesini açıklayabilir.
- ✓ Okuma-yazma aracı değerlendirmesini açıklayabilir.
- ✓ Okulda ortam ve materyal düzenlemelerini sıralayabilir.
- ✓ Akademik becerilerin öğretiminde uyarlamalar ve materyal düzenlemelerini açıklayabilir.
- ✓ Görme yetersizliği olan öğrenciler için bağımsız hareket becerilerini anlatabilir.
- ✓ Görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken öğretmenlere düşen diğer görevleri sıralayabilir.

GİRİŞ



Görme insan gelişiminde ve öğrenmede en önemli rolü olan duyu organımızdır. Yaşamın ilk yıllarında öğrenmenin %80'i, sınıftaki öğrenmelerin %75-90'ı görme ile gerçekleşir (Baykan, 2018). Görememek ya da görmenin sınırlı olması çocuğun öğrenmesinde de sınırlılıklara yol açar. Görme yetersizliği olan öğrenciler görememenin yarattığı sınırlılık nedeniyle bilişsel, motor, sosyal, dil ve iletişim gelişimlerinde akranlarına göre gerilik ya da farklılık yaşayabilmektedirler. Ancak bu durum her görme yetersizliği olan çocuk için söz konusu olmayabilir. Birçok görme yetersizliği yaşayan çocuk akranlarıyla aynı gelişimi hızında olabilir hatta birçok gören akranlarından bazı becerilerde daha usta da olabilir. Buna karşın bilinmelidir ki görme yetersizliği olan çocuklara ve ailelerine doğumdan itibaren yeterli, gereksinimlerine uygun, destek ve eğitimin sağlanması çocukların gelişiminde önemli rol oynayacaktır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler hiç göremeyen çocuktan, basılı yazıyı okuyabilecek görme keskinliğine sahip az gören çocuklara kadar geniş bir yelpazededir. Her öğrencinin etkilendiği farklı görme yetersizliğinin türü ve derecesi, bu öğrencilerin gereksinimlerinde farklılık yaratmakla birlikte, aynı yetersizlik türü ve derecesi olan öğrencilerin de gereksinimleri ne tür deneyimler yaşadıklarına bağlı olarak farklı olacaktır. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrencilerin tıbbî tanılanması kadar eğitsel değerlendirmelerle gereksinimlerinin belirlenmesi de en uygun eğitimi almalarında rol oynamaktadır.

Eğitsel değerlendirmeler aynı zamanda bu öğrencilerin ne tür eğitim ortamlarında eğitim alacakları hakkında da bilgi verecektir. Birçok görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenci özel eğitim destek hizmetleri doğru ve yeteri düzeyde sağlandığında normal gelişim akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alabilir. Türkiye'de görme yetersizliği olan öğrenciler için ayırarak eğitim veren, sadece görme yetersizliği olan öğrencilerin kabul edildiği, yatılı ve gündüzlü eğitim veren, 17 yatılı okul bulunmaktadır. Bunun dışında normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okul bünyesinde ayrı özel eğitim sınıflarında eğitim verildiği düzenlemeler de vardır. Bu düzenlemelerin bir kısmı görme yetersizliği olan öğrencileri belli becerilerle donattıktan sonra okul bünyesindeki diğer sınıflara kaynaştırma yapılarak normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitimlerine devam etmelerine de imkân tanınmaktadır. Aynı zamanda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim verildiği normal sınıf düzenlemeleri de bulunmaktadır. Bu sınıfların bir kısmına özel eğitim destek hizmeti sağlanmasına karşın birçoğuna yeterli ve düzenli bir hizmet sağlanamamaktadır. Bilinmesi ve akılda tutulması gereken önemli nokta; görme yetersizliği olan öğrencilerin gören akranlarıyla birlikte eğitim alması,

görme yetersizliği olan öğrencilerin becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağlayacaktır. Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki az gören öğrencilerin görme engelliler okullarına devam eden az gören öğrencilere oranla işlevsel görmede daha iyi oldukları ve görmelerini günlük hayatta daha iyi kullandıkları bilinmektedir (Çakmak, Karakoç, Şafak, 2016).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin -kör ya da az gören- gören akranlarıyla birlikte olmaları tüm gelişim alanlarında farklı ve zengin uyaranlarla karşılaşmaları anlamına gelir. Bu durum öğrenmeyi artırır; bilişsel, motor, sosyal, dil ve iletişim gelişimini olumlu destekler. Ayrıca öğrenim hayatları sonuna kadar kendisi gibi göremeyen bireylerle aynı eğitim ortamında bulunan öğrenciler, okul bitip normal gelişim gösteren bireylerle aynı toplum içerisinde yaşamaya başladıklarında bu duruma alışmakta zorluk yaşamaktadırlar. Normal gelişim gösteren bireyler de hayatları boyunca hiç görme yetersizliği olan bireyle tanışmadıkları ve yaşantıları olmadığı için onları kabullenmekte, onlara karşı olumlu tutum geliştirip doğru davranışlar sergilemekte güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenle görme yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında eğitim görmesi önemlidir. Bu bölümde sınıfında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler bulunan öğretmenlere destek olmak amacıyla önemli olduğu düşünülen bilgilere yer vermeye çalışılmıştır.

GÖRME YETERSİZLİĞİ TANIMI VE SINIFLANDIRMA

Görme yetersizliğinin tanımını yapmadan önce normal görmenin yani herhangi bir görme yetersizliği olmadan görmenin nasıl tanımlandığını açıklamak yetersizliğinin boyutlarını anlamakta fayda sağlayacaktır. Herhangi bir yetersizlik olmadan görme; her iki göz ile ayrı ayrı farklı mesafeden farklı boyutta nesneleri görebilme, renkleri ayırt edebilme, çevreyi belli bir genişlikte görebilme (görme alanı), farklı ışıklı ortamlarda belli miktarda silik cisimleri ayırt edebilme, karanlıkta belli boyutta cisimleri ayırt edebilme olarak tanımlanabilmektedir (Aydın O'Dwyer ve Akça Bayar, 2017). Tanımı incelediğimizde gözlerin ayrı ayrı olmak üzere farklı durum ve ortamlarda değerlendirildiği görülmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak gözdeki tüm tıbbî müdahalelere ve araçların (gözlük vb.) kullanımına rağmen görmesinde bozukluk olan kişilerde görme yetersizliğinden söz edilebilmektedir. Görme yetersizliğinin farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımları yasal tanım ve eğitsel tanım olmak üzere iki başlık altında inceleyeceğiz.

Yasal Tanım

Görme yetersizliğinin sınıflandırılmasında ve tanımlanmasında görüş birliğinin olmamasına karşın genel olarak Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu sınıflandırma ve tanımlamalar kullanılmaktadır. Bu sınıflandırma ve kategorilere göre görme yetersizliği; normal görme, orta düzey görme yetersizliği (az gören), ağır düzey görme yetersizliği ve körlük olmak üzere dört bölüme ayrılmaktadır (WHO, 2013). Orta düzey

KAYNAKÇA

Altunay, B. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklarda yönelim ve bağımsız hareket becerileri U. Tüfekçioğlu (Ed.), İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi (pp. 275-300). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP izleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. *Salih Çakmak (Ed.), Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* (ss. 56-92). Ankara: Vize Yayıncılık.

Ataman, A. (2005). Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri. Ümran Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde* (ss. 235-274). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Barraga, N. C., & Erin, J. N. (1992). Visual handicaps and learning. Austin, TX: PRO-ED.

Baykan, N. (2018). Görme öğrenme ilişkileri. www.nazanbaykan.com

Bishop, V. E., & Barraga, N. C. (2004). *Teaching visually impaired children*. Springfield: Charles C Thomas.

Corn, A. L., & Erin, J. N. (Eds.). (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives*. New York: AFB.

Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. (2016). Görme engelliler okullarındaki ve kaynaştırma eğitim ortamlarındaki az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerini karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 41*(87), 165-179.

Çakmak, S., Yılmaz, H.C. ve Işıtan, H.D. (2017). Determining the Appropriateness of Visual Based Activities in the Primary School Books for Low Vision Students. European Journal of Educational Research, 6(4), 523-540.

Demiryürek, P. (2017). Görme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 216-236). Ankara: Pegem Akademi.

Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children an youths in academic programs. Anne L. Corn & Alan J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives* içinde (ss. 185-220). New York: AFB.

Griffin-Shirley, N., Trusty, S., & Rickard, R. (2000). In A. Koenig, M. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education*. Volume II. (ss. 529-568). New York: AFB Press.

Gürel Selimoğlu, Ö. (2017). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 152-181). Ankara: Pegem Akademi.

Gürel Selimoğlu, Ö. (2017). Bir harfli kısaltmalar, iki harfli kısaltmalar ve hece kısaltmaları. Pınar Şafak (Ed.), Görenler için Braille (kabartma) yazı rehberi (ss. 60-99). Ankara: Pegem Akademi.

Hueber, K. M. (2000). Visual impairment. A. J. Koening & M. C. Holbrook (ed.). *Foundation of Education Second Edition Volume-I History of Theory for Teaching Children and Youths Visual Impairments* içinde (ss. 55-76). New York: American Foundation for the Blind.

Karakoç, T. (2016). Az görenler için yardımcı teknolojiler. *Salih Çakmak (Ed.), Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* (s. 94-120). Ankara: Vize Yayıncılık.

Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). Literacy Skills. Alan J. Koening & M. Cay Holbrook (Ed.), Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youth with visual impairments (ss. 264-330). New York: AFB Press.

Lahav, O., Mioduser, D. (2002). Multisensory virtual environment for supporting blind persons' acquisition of spatial cognitive mapping, orientation, and mobility skills. IN Proceedings 4th International Conference on Disability, Virtual Reality & Associated Technologies, ICDVRAT 2002, Veszprém, Hungary, pp. 213-220. http://playpen.icomtek.csir.co.za/~acdc/assistive%20devices/Artabilitation2008/archiv e/2002/papers/2002_28.pdf

Lueck, A. H. (2004). Relating functional vision assessment, intervention, and outcomes for students with low vision. *Visual Impairment Research, 6*(1), 45-52.

Massof, R. W., & Rubin, G. S. (2001). Visual Function Assessment Questionnaires, *Survey Of Ophthalmology, 45*(6), 531-546.

MEB, (1991). Özel eğitim okulları için Braille kabartma yazı kılavuzu. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

MEB. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi görme engelli bireyler destek eğitim programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.

O'Dwyer Aydın P. ve Bayar Akça S. (2017). Görme yetersizliği: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (s. 128-150). Ankara: Pegem Akademi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]. (2018). 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 126 152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Pradshe AA. Ranganathan, R. (2013). A Study On Verbalism Among Visually Impaired Children In Andhra Pradesh. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences,* (9)1258-1263.

Sanchez, J., Elias, M. (2007). Guidelines for Designing Mobility and Orientation Software for Blind Children. C. Baranauskas et al. (Eds.): INTERACT 2007, LNCS 4662, Part I, (ss. 375–388).

Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.

Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

Şafak, P. (2015). Ozel gereksinimli oğrenciler icin eğitim ortamlarının duzenlenmesi. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (ss. 128-140). Ankara: Vize.

Şafak, P. (2017). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada Braille. Pınar Şafak (Ed.), *Görenler için Braille (kabartma yazı) rehberi* (ss. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, Ş. (2007). *Göz hastalıkları cep kitabı, temel öğreti*. Ankara: MN Medikal & Nobel.

Topor, I. R., & Erin, J. N. (2000). Educational assessment of vision function in infants and children. Barbara Silverstone, Mary Ann Lang, Bruce Rosenthal & Eleanor E. Faye (Eds.), *The lighthouse handbook on vision impairment anda rehabilitation* (ss. 821-831). New York: Oxford Univesity.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 291-309). Ankara: Gündüz.

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. Sezgin Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 289-321). Ankara: Maya.

Varol, N. (1996). *Erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Karatepe.

Ward, M. E. (2000). The visual system. M. C. Holbrook A. J. Koening, M. C. Holbrook (Ed.) *Foundation of Education Second Edition Volume-I History of Theory for Teaching Children and Youths Visual Impairments* (ss. 77-110). New York: American Foundation for the Blind.

Warren, D. H. (1994). Blindness and children: an ındividual differences approach. Cambridge University Press.

WHO. (2013). *Media Centre, Visual Impairment and Blindness*. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/

Yılmaz, H. C. (2017). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 187-212). Ankara: Pegem Akademi.

3. BÖLÜM

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER

Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

Kazanımlar

Bu üniteyi tamamlayan okurlar;

- ✓ İşitme kaybını tanımlar.
- ✓ İşitme yetersizliği yaşayan çocukların gelişimsel özelliklerini açıklar.
- ✓ İşitme yetersizliğinde sınıflandırma, yaygınlık, nedenler ve değerlendirme aşamasında yapılan uygulamaların özelliklerini açıklar.
- ✓ İşitme yetersizliğinde erken müdahalenin önemini açıklar.
- ✓ İşitme yetersizliğinde iletişim kurmaya yardımcı teknolojik araçların farklılıkları ayırt eder.
- ✓ İşitme yetersizliği görülen çocukların okul yaşamında öğretmenlerin rollerini tanımlar.

GİRİŞ

İşitme yetersizliği, başta dil olmak üzere tüm gelişim alanlarını ve bireyin iletişimini olumsuz etkilemektedir. İşitme engelliler arasında bir grup, erken tanı ve erken işitme cihazı ile rehabilitasyon sayesinde "konuşabilir" bireyler haline gelirken, diğer bir grup olan doğuştan ileri ve çok ileri derece işitme kayıplılar, erken tanı, cihaz, dil ve konuşma eğitimi sağlanmadığı takdirde konuşma gelişimi şansını kaybetmektedir. Klinik olarak yapılan tüm müdahalelere rağmen konuşma gelişimi olmayan gruba erken dönemden itibaren, çocuğun gelişimi göz önünde bulundurularak uygun iletişim yöntemlerinin (işitsel-sözel yöntem, dudak okuma, işaret yöntemi ve bu yöntemlerin hepsinin birlikte kullanımını içeren karma yöntemi/total iletişim) belirlenmesi ve öğretilmesi son derece çok önemlidir.

TANIM VE SINIFLAMA

İşitme organı, hamileliğin 7. ayında gelişimini büyük oranda tamamlar ve fetüs anne karnında sesleri duymaya başlar. Eğer bebek normal bir işitmeye sahipse dışarıdan gelen yeterli şiddetteki sese, hareketleri ile tepki verir. İşitsel uyaranların algılandığı bu ilk dönem ile birlikte işitme gelişimi başlar. Doğumdan sonraki dönemdeki kulağın işitsel algı, yön tayini, frekans ayırt etme özellikleri gelişir. Bu gelişim bebeklik ve çocukluk yıllarında çok hızlıdır. Doğuştan ya da beyin plastisitesinin en yüksek düzeyde olduğu ilk 4 yaş içerinde meydana gelen işitme kaybı dil ve konuşma gelişimini, işitme kaybının düzeyine göre çok hafiften total konuşma kaybına kadar etkiler (Belgin 2011).

Dil gelişimi doğumla başlayan bir süreç olup, dil gelişimi için işitsel ya da görsel girdi gereklidir. Bu nedenle tedavi, rehabilitasyon ve eğitim için erken tanı önemlidir (Belgin, 2011; Kemaloğlu, 2017; Piştav Akmeşe ve Acarlar, 2016).

İşitme kaybı: Tıbben, işitmeyle ilişkili duyma, anlama, ses kaynağını bulma, konuşma, tekrarlama, öğrenme de sınırlanmasına neden olacak derecede işitsel algıda azalma, bozulma ya da farklılaşma olması halidir. Bu durum günlük hayatta konuşmaları anlamayı engelleyecek derecede olabileceği gibi; duyduğu sesin ne yönden geldiğinden emin olamama; sadece gürültülü yerlerde işitememe, müzik dinlerken belli frekanstaki sesleri iyi algılayamama ya da gibi farklı şekillerde olabilir (Belgin, 2011).

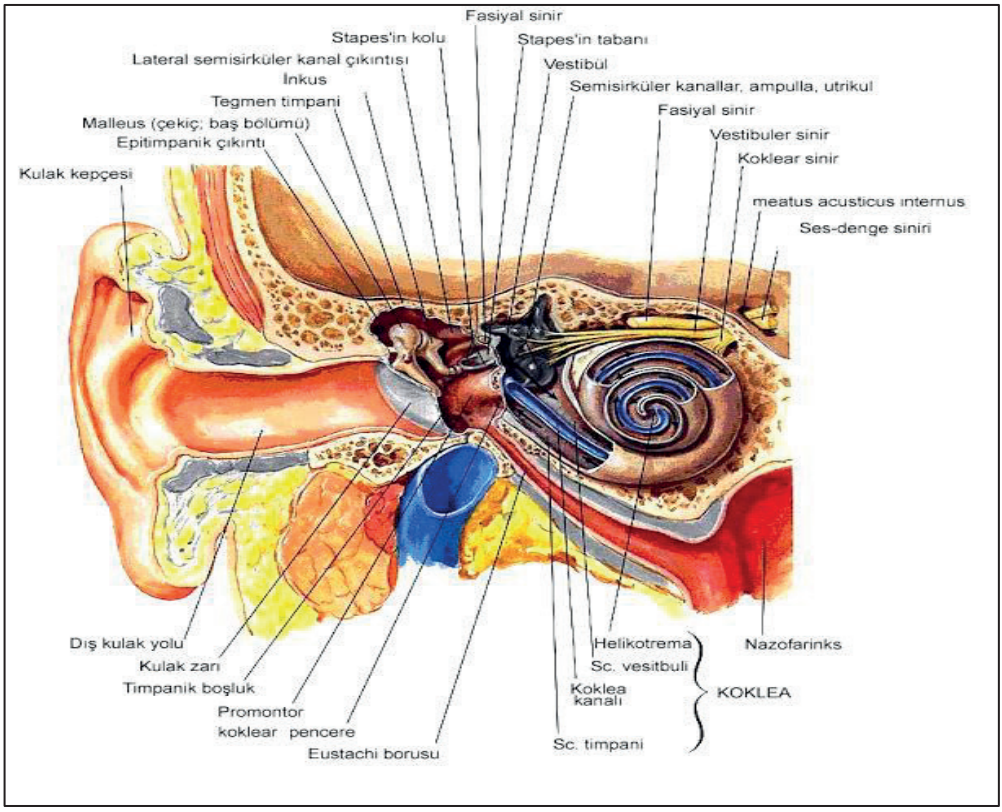
Eğer işitme kaybı bireyin günlük hayatını etkiliyorsa bu kayıp artık *işitsel yetersizlik*tir. Kişi yetersizliğinden dolayı kamusal destek talep ettiğinde, tıbben ve idarî yönden *işitme engelliliği* kavramı ortaya çıkar ve mevzuatlar tarafından objektif kriterlerle tanımlanması gerekir (Belgin, 2011; Gürgür, 2012; Kemaloğlu, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği'nde, *işitme engelli birey*: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır.

İşitme kaybına dış kulak, orta kulak, iç kulak, işitme siniri ya da merkezî işitme sisteminde meydana gelen sorunlara bağlı olarak ortaya çıkar. İşitme sistemindeki hasarın derecesine göre işitme ve konuşmaları ayırt etme farklı boyutlarda etkilenir (Belgin, 2011; İnal ve Müjdeci, 2015).

İşitme kaybını daha iyi anlayabilmek için işitme sitemini detaylı incelemek gerekir. İşitme sistemi; kulak (dış, orta ve iç kulak), işitme siniri ve beyindeki alt ve üst işitme alanları olmak üzere üç ana kısma ayrılır. Şekil 1'de kulağı yapısı ve anatomisi gösterilmiştir.



Şekil 1. Kulağın yapısı ve anatomisi

Kaynak: http://isitmefizyolojisi.blogspot.com/p/isitme-organlar.html

KAYNAKÇA

Arık, E. (Ed). (2013). *Current directions in Turkish sign language research.* Cambridge Scholars Publishing.

Armstrong, D. F., & Wilcox, S. (2003). Origins of sign language. In M. Marschark & P.A. Spencer (Eds), *Deaf studies languaage and education* (pp.305-318). New York: Oxford University Press.

Aslan Demir, S. (2010). Sessizliğin dili: Türk işaret diline dair gözlemler. *Bilig, 54*, 1-20.

American Speech-Language-Hearing Association- ASHA, Definitions of Communication Disorders and Variations. USA: American Speech-Language-Hearing Association. www.asha.org

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013). Engellilik ölçütü, sınıflandırılması ve engellilere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmelik. 05.07.2018 tarihinde http://khgm.saglik.gov.tr>Dosyalar adresinden erişildi.

Belgin, E. (2011). Çocuklarda işitme kaybı. Necate Baykoç (Ed) *Özel Eğitim* içinde (s. 187-190). Ankara: Eğiten Kitap.

Belgin, E., ve Yücel, E. (2011). İşitme engelli çocuklar ve eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (s.191-213). Ankara: Eğiten Kitap.

Belgin, E. (2015a). Periferik işitmenin anatomi ve fizyolojisi. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s. 27-38). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Belgin B. (2015b). İşitme cihazları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s.467-492). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Boons T., Raeve L.D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. ve Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developental Disabilities*, *34*(6),2008-2022.

Çolpan, B.(2015). İşitme kayıplarının etyolojisi. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s. 257-284). Ankara: Güneş Kitabevleri.

Dere, H. ve Müjdeci, B.(2015). Tek taraflı işitme kayıpları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s.323-334). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Doğan, M. ve Akkaya, E. (2017).İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleri. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Eds.) *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s.33-65). Ankara: Pegem Akademi.

Estabrooks, W. (1994) *Auditory-verbal therapy for parents and professionals*. Washington DC: A.G. Bell Association for the Deaf.

Estabrooks, W. (2006). *Auditory-Verbal Therapy and Practice*. Washington, DC: A.G. Bell

Milli Eğitim Bakanlığın Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 11.07.2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişildi.

http://isitmefizyolojisi.blogspot.com/p/isitme-organlar.html

https://meders.com.tr/

Girgin, Ü. (2007). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. Ümran Tüfekçioğlu (Ed.) *İşitme Konuşma ve görme sorunu Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, M.C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 15-28.

Geers, A.E., Brenner, C., & Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear nd Heaing, 24,* 24-35.

Girgin, M.C. ve Kemaloğlu, Y. (2017).İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed). *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s.67-98) Ankara: Pegem Akademi.

Göl-Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. Engin Arık (Ed). *Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 445-469). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H. (2013). İşitme Yetersizliğine Sahip Öğrenciler. Atilla Cavkaytar (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s.189-203). Ankara: Vize Yayıncılık.

Hawkins, L. ve Brawner, J. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: Total communication. ED4146771997-08-00 ERIC Digest 559.

Hızal, E. (2015). Vestibüler sistem bozuklukları: Değerlendirme, tanı ve rehabilitasyon yaklaşımları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds).*Temel Odyoloji* içinde (s.443-466). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

İlkbaşaran, D. (2016). Türkiye'deki sağır gençlerin iletişim alışkanlıkları ve Türk İşaret Dili'nin toplumsal dilbilimi açısından incelenmesi. Engin Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s. 411-443). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

İnal, Ö. ve Müjdeci, B. (2017). İşitme ve konuşma rehabilitasyonu. Ayşe Karaduman ve Öznur Tunca Yılmaz (Ed). *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon* içinde (s.627-661). Ankara: Hipokrat Yayınevi.

İncesulu, A. (2015). Koklear implantasyon. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s.511-527).Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1),1-16.

Kemaloğlu, Y. ve Tutar, H. (2013) Gürültüye bağlı işitme kayıpları ve akustik travma. *J E.N.T Special Topics, 6*(1), 44-54.

Kemaloğlu, Y. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds) *Temel Odyoloji* içinde (s.191-217). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Kemaloğlu, Y. (2016). Türkiye'de sağırların görünürlüğü ve toplumsal ve eğitimsel sorunları üzerine demografik bir inceleme. Engin Arık (Ed.) *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içine (s.86-105). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Eds) *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s. 1-32). Ankara: Pegem Akademi.

Kirk, S, Gallagher, J. Coleman, M.R. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklar. Salih Rakap ve Sinan Kalkan (Çev Eds). *Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s. 349-384). Ankara: Nobel.

Kirazlı, G (2015). *Koklear İmplantlı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde frekans modülasyon sistemi kullanımının öğrenmeye katkısı*. (Yayımlanmamş yüksek lisans tezi)Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Odyoloji Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Karasu, P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Science International, 2*(1), 65-78.

Luckner, J. & Denzin, P. (1998). In the mainstream: adaptation for students who are deaf and hard of hearing. *Perspectives in Educational and Deafness, 17*(1),8-11.

Marschark, M ve Hauser, P.C. (2012). *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know.* New York: Oxford Universty.

Mayer, P.& Lowenbraun, S. (1990). Total communication use among elementary teachers of hearing-impaired children. *American Annals of te Deaf, 135*, 257-263.

Mayer, C ve Akamatsu, C.T. (1999). Bilungual-Bıcultural models of literacy education for deaf students: Considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Dead Education 4*(1),1-8.

Parlak, S. (2011). *Türkiye'deki işitme engelliği ve işletmlerdeki danışmanlık hizmetleri üzerine bir pilot çalışma.* Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Piştav Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/ çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi,16(2),392-407.*

Piştav Akmeşe, P. (2016a). Türk İşaret Dili (TİD) Eğitimi ve Yüksek Öğretim Programlarında İşaret Dili Dersi *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 17(3), 341-361.*

Piştav Akmeşe, P. (2016b). Examination of sign language education according to the opinions of members from a basic sign language certification program. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(4),1189-1225.

Pistav Akmese, P. ve Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews, 11*(15), 1367-1381.

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016a).İşitme Engelliler Öğretmenleri ile Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanlarının İşitme Kayıplı Çocukların Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40*, 88-112.

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016b). Okul Öncesi Düzeyde Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Kullanılan İletişim Modlarına/Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ege *Eğitim Dergisi, 17(2), 296-332.*

Piştav Akmeşe, P. ve Kirazlı, G. (2016a). *Evaluation of receptive and expressive vocabulary development of the children with cochlear implants*. 15. Akdeniz Ülkeleri Otoloji Odyoloji Derneği Toplantısı'nda sunulmuş bildiri. Kapadokya.

Piştav Akmeşe, P. ve Kirazlı, G. (2016b). *İşitme kayıplı çocukların dil becerilerinin incelenmesi ve normal işiten akranları ile karşılaştırılması.* 8.Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). İşaret Dili Dersine Katılan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk İşaret Dili Eğitiminin İncelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 8(*1), 1-38.

Sağlık Bakanlığı İşitme Tarama Programı (2016) 05.07.2018 tarihinde http://dosyaism.saglik.gov.tr>Eklenti adresinden erişildi.

Sennaroglu, G. ve Pistav Akmese, P. (2011). Risk Factors for Hearing Loss and Results of Newborn Hearing Screening in Rural Area*. Int. Adv. Otol. 2011; 7,(3,) 343-350.*

Stewart, A.(1993). Bi bit o mce. *Americn Annals of the Deaf, 138* (1), 331-337.

Strokoe, W.C. (2005). Sing Language structure: an outlineof the visual communication systems of the American deaf. *J.Deaf Stud Deaf Educ, 10*(1),3-37.

Şahlı, S. ve Belgin E. (2011).Ülkemizde işitme kayıplı çocukların profili ve tedavi yaklaşımları. *Hacettepe Tıp Dergisi, 42*(2), 80-85.

Şahlı S. (2015). Bebek ve Çocuklarda işitme kayıplarının etkisi. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds).T*emel Odyoloji* içinde (s. 371-381). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.

Şenkal, Ö.A. (2015). Derecesine ve lokalizasyonuna göre işitme kayıpları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s.113-122). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Türkiye Özürlüler Araştırması (2002). *İleri analiz raporu (2005).* Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 adresinden 05.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Tye,- Murray, N. (2009). *Foundations of Aural Rehabilitation: Children, Adults, and Their Family Members* (3th Ed.) (pp.2-13). USA:Delmar Cengagae Learning.

Tüfekçioğlu, U. (Ed) (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. *İşitme Konuşma ve görme sorunu Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.1-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yücel, E. (2011). İşitme engelli çocuklarda değerlendirme ve eğitim. Necate Baykoç (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 191-208). Ankara: Eğiten Kitap.

Uzuner, Y. (2007). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. Ümran Tüfekçioğlu (Ed) *İşitme Konuşma ve görme sorunu Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

4. BÖLÜM

İLETİŞİM, DİL VE KONUŞMA YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER

Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ İletişim, dil ve konuşma kavramlarını tanımlar.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma alanındaki temel kavramlara ilişkin farklılıkları ayırt eder.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocukların gelişimsel özelliklerini açıklar.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma yetersizliğinde sınıflandırma, yaygınlık ve görülme sıklığı, nedenler ve değerlendirme aşamasında yapılan uygulamaların özelliklerini açıklar.
- ✓ Normal dil gelişim sürecinde görülen özellikleri açıklar.
- ✓ Diğer yetersizlik alanlarında görülen iletişim, dil ve konuşma güçlüklerini ayırt eder.
- ✓ Dil ve konuşma yetersizliklerinde erken müdahalenin önemini açıklar.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma yetersizliği görülen çocukların okul yaşamında öğretmenlerin rollerini tanımlar.

GİRİŞ

İletişim günlük hayatımızın önemli bir parçasıdır. Bizler bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak, kelimelerimiz, mimiklerimiz, yüz ifadelerimiz ve giyim tarzımızla iletişim kurarız. Yüzümüzdeki bir gülümseme mutlu olduğumuzu gösterirken, kızarık gözler, üzgün bir yüz ifadesi kısa bir süre önce ağlamış olduğumuzu ifade eder.

Doğduğumuz andan itibaren hayatta olduğumuz süre boyunca iletişim kurarız. Sabah uyandığımız andan gece uyuyana kadar insanlarla etkileşime girdiğimiz her an, hep iletişim halindeyizdir. Herkes gibi yetersizliği olan çocuklar için de iletişim kurmak temel bir gereksinimdir. Onlar da gülümseyerek, mimikleriyle ya da ağlayarak ve erken yaşta iletişime geçmeye çalışırlar. Tüm çocuklar gibi onlar da bebeklik döneminde bize mesajlar gönderdiklerinin, bizlerle iletişim kurduklarının farkında değildirler ancak bizlerin ve çevrelerindeki diğer insanların tepkileri bu ifadelerin, mimiklerin ve seslerin bir iletişim halini almasına katkıda bulunur. Doğuştan gelen iletişim kurma dürtülerine rağmen, yetersizliği olan çocukların fiziksel ve bilişsel özellikleri, konuşma ve dilde zorluk yaşamalarına neden olur. Yetersizliği olan çocukların bazılarında iletişim güçlükleri çok yaygın şekilde görülürken bazılarında sınırlı düzeydedir.

TANIM VE SINIFLAMA

İletişim, dil ve konuşma terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak hepsi farklı kavramlardır ve ayrı anlamları vardır (Konrot, 2011; Kumin, 2013). İletişim bir insanın bir mesaj oluşturup bunu diğer bir insana iletmesi, diğer kişinin bu mesajı alması ve çözümlemesidir. Yetişkinler en çok konuşma yoluyla iletişim kurarlar ancak jestler ve yüz ifadeleri, duruşlar ve ses tonu da mesajın iletilmesinde etkendir. Aslında günlük etkileşimlerde sözlü olmayan ifadeler (gülümseme, kaş çatma vb.) ve ses tonundaki değişiklikler (öfkeli bir ses tonu, sevecen bir ses tonu, tek düze bir ses tonu), mesajın gerçek anlamının iletilmesinde kelimelerden daha etkilidir. Ayrıca iletişim bütünseldir. Yani onu oluşturan parçalardan fazlasını ifade eder. Verilen mesajın altında yatan anlamı anlayabilmek için sadece söylenilene değil, nasıl söylendiğine de dikkat etmek gerekir. İletişimde fiziksel olarak ne kadar yakın durulduğunu, kendine güvenli veya güvensiz duruşu, ses tonu veya yüzümdeki gülümseme olup olmadığını da içeren bir bütündür (Acarlar, 2013; Ege, 2006; Konrot, 2011; Kumin, 2013). İşaret dili, dilsel olmayan iletişim; jestler, vücut duruşu, yüz ifadesi, göz kontağı, baş ve vücut hareketi, el kol hareketleri (bir şeyi parmakla gösterme), fiziksel uzaklık, hatta Mors alfabesi ve dumanla haberleşme gibi pek çok farklı türde iletişim mevcuttur. Küçük bebekler aç olduklarını veya onları bir şeyin rahatsız ettiğini anne ve babalarına ağlayarak ya da değişik ifadeler takınarak çok temel seviyede anlatabilirler (Acarlar, 2013; Heward, 2013; Konrot, 2007; Konrot 2011; Kumin, 2003; Owens, 1999). Kütüphanede yüksek sesle konuşan kişiye susması gerektiğini anlatmak için işaret parmağını dudaklara götürerek dilsel olmayan işaretler ile mesajın anlaşılmasına yardım etme veya anlamı kuvvetlendirme amacıyla konuşmaya eşlik etmektedir (Acarlar, 2013). Konuşmada vurgu,

ezgi ve duraksamalar ise dil ötesi davranışları oluşturmaktadır. İletişimimizin daha etkili olmasını sağlayan bu davranışlar ile mesajın anlamı değiştirilebilmektedir. Vurgu, sözcüklerin ve cümlelerin anlamını değiştirirken ezgi, ses perdesindeki değişiklikler, duraksamalar ise mesajın belli bir kısmını vurgulamak için kullanılabilmektedir (Acarlar; 2013; Ege, 2006).

Amerikan Konuşma, Dil ve İşitme Derneği (American Speech-Language-Hearing Association-ASHA) iletişim yetersizliğini, "Alma-gönderme süreçleri ile sözel, sözsüz ve grafik simgesel bilgileri kavramada zorlukları içermektedir. İletişim güçlükleri hafif ya da şiddetli ve diğer yetersizlik alanları ile birlikte görülebilir." şeklinde açıklamaktadır (Acarlar, 2013; Kirk, Gallagher, Coleman, 2017). İletişim aynı zamanda öğrenme için de anahtar niteliğindedir. Çünkü öğrendiklerimizin büyük bir kısmı bizim diğerleriyle olan etkileşimimize bağlıdır. Öğrencilerin çoğu öğrenme sürecinde aktif iletişim kurabilirler fakat bazı öğrenciler yetersizlik durumlarının etkisi nedeniyle kısıtlı iletişime sahip olabilirler (Downing, Hanreddy, Peckham-Hardin, 2018).

İnsanlar arasındaki iletişimde en etkili araç olan dil ise kullanımı kurallara bağlı olan bir semboller sistemidir. Başka bir tanımda ise dil bir kültür içinde nesneleri, ilişkileri ve olayları anlatabilmek için kullanılan yapısal ve keyfi bir sembolleme sistemidir. Bir mesajı iletmek için gerçek nesneler kullanmak yerine bu nesneleri temsil eden sembollerin kullanımıdır. Nesneler için kullanılan isimlerle nesnelerin formları arasında bir ilişki yoktur. Örneğin; "yağmur" kelimesinin suyu çağrıştıran bir anlamı yoktur. Dil, bir toplum ve bu dili sosyal etkileşimlerle öğrenen bebekler ve küçük çocuklar tarafından paylaşılan bir kod sistemidir (Acarlar, 2013; Kumin, 2013).

Dili kullanmak hem mesajları almayı ve anlamayı hem de mesaj oluşturmayı ve göndermeyi kapsar. Bir mesaj alındığında o mesajı anlamaya çalışmaya, çözümlemeye "alıcı dil" denir. Mesajı oluşturup gönderildiğinde ise dil kodlanmış olur ve buna da "ifade edici dil" denir (Konrot, 2011; Kumin, 2013). Dili kodlamanın ve ifade etmenin yollarından biri konuşma, diğerleri ise işaret dili, bir iletişim panosundaki kelimeleri veya resimleri işaret etmek ya da bilgisayarda yazılı mesajlar oluşturmaktır (Kumin, 2013). Mesaj alma ve göndermenin farklı şekillerine bazen kanal da denir. Bu kanallar işitsel (duyma) ve görsel kanal (görme) olarak ikiye ayrılır (Konrot, 2011; Kumin, 2013).

Bloom ve Lahey'in (1978) sınıflandırmasına göre iletişim amacıyla kullanılan herhangi bir araç beş temel özelliği taşıyorsa "dil" olarak adlandırılır. Bunlar: a) Dil bir koddur, b) Dil bir uzlaşmadır, c) Dil düşünceyi simgeler, d) Dil bir dizgedir ve e) Dil iletişim için kullanılır. Dil yetersizliklerinin daha iyi anlayabilmek için dilin dil kuralları dilin alt bileşenleri kapsamında ele almak önemlidir (Bloom ve Lahey, 1978; Konrot, 2011).

Dil, sesbilgisi, biçim birim bilgisi, sözdizimi, anlam bilgisi ve pragmatik/ edim bilgisi bileşenlerinden oluşmaktadır. Sesbilgisi, biçimbirim bilgisi, sözdizimi dilin biçimini yani

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2013)Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları. Atilla Cavkaytar (Ed) *Özel Eğitim* içinde (s.169-185). Ankara: Vize Yayıncılık.

American Speech-Language-Hearing Association- ASHA, Definitions of Communication Disorders and Variations. USA: American Speech-Language-Hearing Association. www.asha.org

Aksu-Koç, A. (2005). Dil edinimi araştırmalarının dil bozuklukları açısından önemi. *2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (ss. 39-56). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bleile, K. M., & Trenary, B. S. (2003). Language intervention with infants and toddlers. In L.Mc Cormick, D. Frome Loeb, & R.L. Schiefelbusch (Eds), *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings* (2nd ed.) (pp. 297-332). Boston: Pearson Education.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. NY: John Wiley and Sons. Inc.

Cangi E. (2012). Dil konuşma bozukluğu olan çocuklar. Yaşar Barut ve Murat Vural (Ed) *Özel Eğitim* içinde (s. 217-228). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Diken, İ. (2007). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Doğal Ortamlarda Öğretim Teknikleri: Örnek Olaylarla Zenginleştirilmiş Anne Baba ve eğitimci El Kitabı*. Ankara: Maya Yayınları.

Dowling, J.E., Hanredy, A.,& Peckham-Hardin, K.D. (2018).Teaching communication skills/İleitişim becerilerinin öğretimi (Macid Ayhan Melekoğlu, Çev Ed.) Ankara: Nobel.

Diken, İ.H. (2016). *Doğal öğretim Stratejileri ve Teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

Diken,Ö .(2015) İletişim becerilerinin desteklenmesi. İbrahim H. Diken (Ed) *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 325-359). Ankara: Pegem Akademi.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Özel eğitim Dergisi, 7*(2), 1-23.

Friend, M. P. (2011). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals* (3rd ed.) Boston, MA: Pearson.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional Leaners Introduction to Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* New York: Brookes Pub. Co.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An Introduction to Special Education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

İnal, Ö. ve Müjdeci, B. (2017). İşitme ve konuşma rehabilitasyonu. Ayşe Karaduman ve Öznur Tunca Yılmaz (Eds.) *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon* içinde (s.627-661). Ankara: Hipokrat Yayınevi.

Justice, L.M.(2006). *Comminication Sciences and Disorders*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kirl, S, Gallagher, J. Coleman, M.R. (2017). İletişim, dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar. Salih Rakap ve Sinan Kalkan (Çev. Ed) *Özel Gereksinimi olan Çocukların Eğitimi* içinde(s.283-314). Ankara: Nobel.

Konrot, A. (1998). Sözel dil ve konuşma sorunları. S. Eripek (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s.95-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Konrot, A. (2011). İletişim yetersizliği olan çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s.195-212). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Konrot, A. (2007). İletişim, dil ve konuşma. Seyhun Topbaş (Ed.) *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 227- 248). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kuder, S. J. (1997). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. Boston: Allyn&Bacon.

Kumin, L. (2013). *Down Sendromlu Çocuklarda Erken İletişim Becerileri*. Funda Sezer (Çev.). İstanbul: Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları.

Maviş, İ. (2012). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İbrahim Diken (Ed). *Özel Eğitim* içinde (s.300-330). Ankara: Pegem Akademi.

Maviş, İ. (2010). Dil bozukluğu olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete(Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 283-312) Ankara: Kök Yayıncılık.

Grayson, R., Wing, J., Tusiine, H:, Oxtoby, G. Astle , L., & Morling, E. (2018). Serebral Palsiyi Desteklemek. Gönül Acar ve Pelin Piştav Akmeşe (Çev. Ed.). İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching Students With Learning Problems*. Columbus: Pearson Prentice Hall.

Nelson, N.W. (1998). *Childhood Language Disorders in Context: Infancy Through Adolescence* (2 nd. Ed.) Boston: Allyn&Bacon.

Owens, R. (1999). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention.* Boston: Allyn & Bacon.

Owens, R. (2001). *Language Development*. Boston: Allyn & Bacon.

Paul, R. (2002). *Language Disorders From Infancy Through Adolescence: Assessment & Intervention* (2nd ed.). St. Louis, MO: Mosby-Year Book.

Piştav-Akmeşe, P. (2015).Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Özel eğitim Dergisi; 16*(3), 293-305.

Roth, F., & Paul, R. (2007). Communication intervention- principles and procedures. In R. Paul & P.W. Cascella (Eds.), *Introduction to Clinical Methods in Communication Disorders* (pp. 157-178). Baltimore: Brookes Publishing Co., Inc.

Smith, D.D. (2007). *Introduction to Special Education: Making a Difference* (6 th. Ed.). Boston: Pearson.

Topbaş, S., Konrot, A., ve Ege, P. (2002). *Dil ve Konuşma Terapistliği: Türkiye'de Gelişmekte Olan Bir Bilim Dalı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Topbaş (2007) (Ed). Dilin bileşenleri. *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s.29-38). Ankara. Kök Yayıncılık.

Turan, F. Akoğlu, G.,G. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (s.335-358). Ankara: Eğiten Kitap.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

5. BÖLÜM

ORTOPEDİK YETERSİZLİKLER VE SÜREĞEN HASTALIKLAR

Prof. Dr. Gözde AKOĞLU

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Ortopedik yetersizlikleri sınıflandırabilir.
- ✓ Nöromotor bozukluklar, dejeneratif bozukluklar ve kas-iskelet sistemi bozukluklarının özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Ortopedik yetersizlikleri olan bireylerin eğitim performansları üzerinde etkili olabilecek değişkenleri açıklayabilir.
- ✓ Ortopedik yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yapılabilecek eğitsel düzenlemeleri açıklayabilir.
- ✓ Sık rastlanan süreğen hastalıkları sınıflandırabilir.
- ✓ Süreğen hastalığı olan bireylerin eğitim performansları üzerinde etkili olabilecek değişkenleri açıklayabilir.
- ✓ Sık rastlanan süreğen hastalıklara sahip olan bireylerin eğitiminde yapılabilecek eğitsel düzenlemeleri açıklayabilir.

GİRİŞ

Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında çeşitli nedenlerle fiziksel gelişimde çeşitli farklılıklara yol açan ortopedik yetersizlikler gözlenebilmektedir. Bu farklılıklara kimi zaman süreğen hastalıklar da eşlik edebilmektedir. Her iki durumun da diğer gelişim alanları üzerindeki olası olumsuz etkileri bireylerin yaşamlarını sınırlandırmakta, toplumsal kabulü doğrudan ya da dolaylı olarak güçleştirebilmektedir. Temelde özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların ve neredeyse yerleşik hale gelmiş yanlış uygulamaların bir yansıması olan bu durum, var olan farklılık ve/veya yetersizliklerin bireylerin yaşamlarında "engelleyici" unsurlar olmalarına yol açmaktadır. Bireylerin yalnızca yetersizliklerine, bir diğer deyişle sınırlılıklarına odaklanan bir yaklaşımın sergilenmesi daha büyük problemlere yol açabilmektedir. Yetersizlikten farklı derecelerde etkilenmiş olan bireylerin kendi gelişim hızları ile ilerlemeleri ve mevcut potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları önünde farkında olarak ya da olmayarak engel oluşturulması ise bu problemlerin başında yer almaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş olan bireylere yönelik aşırı koruyucu bir tutumun sergilenmesi de toplumsal olarak sıkça karşılaşılan ve ne yazık ki gelişimi sınırlandıran bir diğer yaklaşımdır. Özellikle ortopedik yetersizlikler söz konusu olduğunda, bu yetersizlik türüne yönelik destekleyici yaklaşım ve müdahalelerin özel eğitim kapsamında ele alınıp alınmaması konusunda görüş farklılıklarının olduğu görülmektedir (Heller ve Swinehart-Jones, 2003). Oysa bireylerin ortopedik yetersizliklerinin, bağımsız yaşam becerilerini edinimleri ve eğitim yaşantıları üzerindeki uzun dönemli olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bütünleştirmeye dayalı bir yaklaşımla ele alınan özel eğitim müdahalelerinin bir gereksinim olduğu göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, süreğen hastalıklar da özellikle yaşamın erken dönemlerinde bireylerin çevresel uyaranlara erişimini sınırlandırabileceğinden farklı gelişim alanlarını etkileyebilmekte ve bireylerin mevcut potansiyellerini kullanmalarının önüne geçebilmektedir. Bu bağlamda, özellikle ortopedik özellikleri bakımından farklılık gösteren ve/veya süreğen hastalığı olan bireylerin yaşamın ilk dönemlerinden itibaren topluma etkin katılımlarını sağlayıcı düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Bu noktadan hareketle bu bölümde, fiziksel özellikleri bakımından farklılık gösteren bireyler "ortopedik yetersizlikler" başlığı altında, sağlık problemleri nedeniyle eğitsel açıdan özel düzenlemeler gerektiren bireyler ise "süreğen hastalığı olan çocuklar" başlıkları altında ele alınmış, ortopedik yetersizliklerin ve süreğen hastalıkların tanımına, sınıflandırmasına, özelliklerine, yaygınlık oranına, nedenlerine, tanı yöntemlerine ve bireylerin eğitim yaşantısına ve topluma etkin katılımını sağlamak için eğitimcilere düşen görevlere yer verilmiştir.

ORTOPEDİK YETERSİZLİK NEDİR?

Tanı gruplarına dayalı programların oluşturulmasından, bireysel gereksinimleri temel alan müdahale programlarının geliştirilmesine doğru yol alan özel eğitim alanında, ortopedik yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde farklı alan uzmanlarının işbirliği ile gerçekleştirilen müdahaleler büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özgül gereksinimlere sahip ortopedik yetersizliği olan bireyler ile çalışan profesyonellerin, bu gereksinimleri karşılayabilecek nitelikte ve özelleşmiş bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Alanyazında, ortopedik yetersizliklerin, akut ve kronik kas-iskelet bozuklukları olan yenidoğan, çocuk ve ergenleri içerdiği belirtilmiş, böylece ortopedik yetersizliklerin kronolojik açıdan oldukça geniş bir yelpazede ele alındığının altı çizilmiştir. O halde "*ortopedik yetersizlik*" kavramı ne anlama gelmektedir? Ortopedik yetersizlik temelde, çocukların eğitsel performanslarını önemli derecede etkileyen ağır ortopedik yetersizlikleri ifade etmektedir. Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasasında (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) bu kavramın, doğum anomalileri, çocuk felci (poliomyelit), kemik tüberkülozu gibi bazı hastalıklara bağlı olarak ortaya çıkan yetersizlikleri ve serebral palsi, ampütasyon veeklem hareket kısıtlılığına yol açan kırık ya da yanıklar sonucu oluşmuş diğer bozuklukları içerdiği belirtilmektedir

(http://learningdisabilities.about.com/od/mo/g/Orthopedic_Impa.htm). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (MEB, 2018) ise, ortopedik yetersizlikler "bedensel engelli birey" başlığı altında ele alınmış ve bu kavram, "kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" şeklinde tanımlanmıştır

(http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf). Ortopedik yetersizlikleri olan bireylere sağlanması gereken özel hizmetlerin önemini vurgulayan bir başka tanımda ise, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası dönemde herhangi bir nedenle, iskelet, kas ve sinir sistemindeki bozukluklar sonucu, bedensel yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine gereksinim duyan kişinin *ortopedik yetersizliği olan*, bu duruma yol açan nedenlerin ise *ortopedik yetersizlik* olarak ifade edildiği belirtilmiştir (http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f28369dc32358ee2b2a/kutuphane_30_02_ortopedik_ozurluler.pdf).

Bununla birlikte, kimi zaman nörolojik kaynaklı bozukluklar da eklem hareket kısıtlılıklarına ve diğer bazı ortopedik problemlerin yaşanmasına neden olduğundan bu çerçevede ele alınmakta ve "nöromotor bozukluklar" (söz gelimi, serebral palsi, spina bifida, omurilik yaralanmaları vb.) olarak isimlendirilmektedir. Merkezi sinir sistemini etkileyen bu bozukluklar, özel bazı fiziksel ve eğitsel müdahalelerin yapılmasını gerektirmektedir (Uysal, 2008; Yıldırım Doğru, 2013). Ayrıca, "dejeneratif bozukluklar (söz gelimi, kas hastalıkları, SMA vb.)" ve "kas-iskelet sistemi bozuklukları (söz gelimi, uzuv

KAYNAKÇA

Aile eğitim Rehberi- Ortopedik Özürlüler (2006). T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f28369dc32358ee2b2a/kutuphane_30_02_ortopedik_ozurluler.pdf. Erişim tarihi: 10.05.2018.

Akdağ, G., Algın, D. İ., Erdinç, O.(2016). Epilepsi, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (1), 35-41.

Akmeşe, P., Mutlu, A. ve Günel, M. (2007). Serebral paralizili çocukların annelerinin kaygı düzeyinin araştırılması. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 50(4), 236-240.

Akpınar, F., Özdemir, E., Balcı, Y. I., Polat, A. (2015). Hemofili hastalarının acil servise başvuru nedenleri. *Türk Pediatri Arşivi*,50, 96-101.

Aktuğlu Zeybek, Ç. (2003). Fenilketonuri Tarama Programı. *İ. Ü Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sağlam Çocuk İzlemi*, *35*, 65-71.

Akyolcu, N., Yılmaz, G., Oğlakkaya,A. (2017). Kas-iskelet sistemi travmalarında bakım ilkeleri, *Türkiye Klinikleri*, 3(1),1-9.

Alaca, R. (2007). Travmatik beyin hasarında güncel rehabilitasyon. *Türk Fiziksel Tıp ve Rehebilitasyon Dergisi*, 53 (2), 18-22.

Apak, H. (2006). Çocukluk çağı lösemileri. *Türk Pediatri Arşivi*, 41, 189-196.

Ay, G.M., Aslan , R.(2017).Farkındalığın artması gereken bir alan: Genetik metabolik hastalıklar. *Ayrıntı Dergisi*, *5*(57).

Aygan, İ., Tuncay, İ., Tosun, N., & Vural, S. (1999). Amputasyonlar: Nedenleri ve seviyeleri. *Artroplasti Artroskopik Cerrahî*, *10*(2), 179-183.

Aygün, C., Kurucu, S., Çakmak Çelik, F., Dağçınar, A., Tanyeri, B., Küçükoduk, S. (2013). Experience of a tertiary care center on 100 newborns with neural tube defects. *Turkish Journal of Pediatrics*, 55, 359-64.

Babayiğit Hocaoğlu , A.,(2016). Çocukluk çağında astım ve gıda alerjileri. *Güncel Pediatri,* 12, 26-30.

Başal,Ö., Korkmaz,S., Türk, B.(2014).Amputasyonlar. T. Atay (Ed). *Ortopedi ve Spor Yaralanmaları Asistan Kitabı [Orthopaedics And Sports Medicine Guide For Researchers]*içinde (s. 856-869). Ankara: Derman Tıbbî Yayıncılık.

Beckius,S., Gryniewski, J., Miller-Nelson, L., Bjorklund, C., Junker, M., Williamson, D. (2004).*Special Education Evaluation and Services for Students with Traumatic Brain Injury: A Manual for Minnesota Educators*. Roseville- Minnesota.

Bezer, M., Erol, B., Aydın, N., Güven, O. (2004). Spina Bifida hastalığında görülen ortopedik sorunlara genel yaklaşım ve tedavi prensipleri. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, *8*(3), 125-131.

Bora, E. (2007). Spinal muskuler atrofili olgularda Survival Motor Neuron Gen 1 (SMN1) delesyon sıklığı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 71-74.

Bundak, R. (2011). Ergenlik çağında diyabet yönetimi. *Türk Pediatri Arşivi*, *46*(11),79-81.

Centers for Disease Control and Prevention. (2014). https://www.cdc.gov/ Erişim tarihi: 27.05.2018.

Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunn, M. J., & Rodriguez, E. M. (2012). Coping with chronic illness in childhood and adolescence. *Annual review of clinical psychology*, *8*, 455-480.

Çankaya, T. (2010). Spinal Musküler Atrofi İçin Prenatal Tanı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 65-68.

Çarman, K.B. (2016). Çocuklarda normal nöromotor gelişme. *Osmangazi Tıp Dergisi, Brain Awareness Special Issue*, 38 (1): 17-19.

Doğan, H. (2014). *Serebral Palsili Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Emeksiz, Z. Ş., Ertuğrul, A., Bostancı, İ., Özmen, S., Şahin, S. (2016). Ankara'da düşük gelir seviyeli bir bölgede ilkokul çocukları ebeveynlerinin astım anketi ile değerlendirilmesi. *Journal of Pediatric Research*, 3(3), 139-143.

Er, M. (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi. 49, 155-168.*

Erdem, Y. (2014). *Hasta ve Yaşlı Hizmetleri: Özel Gereksinimi Olan (Engelli) Bireyler ve Eğitimi: Süreğen (Kronik) Hastalıklar*. Ankara: Vize Yayıncılık. S.9-42.

Fazlıoğlu, K., Hocaoğlu, Ç., Sönmez, F. M. (2010). Çocukluk çağı epilepsisinin aileye etkisi. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, *2*(2), 190-205.

Genç, F., Kutlu, G., Gömceli, Y. B., İnan, L. E. (2013). Ankara eğitim ve araştırma hastanesi epilepsi bölümünde düzenli takip edilen dirençli epilepsi hastalarının demografik ve klinik bulguları. *Epilepsi*, *19*(2), 79-84.

Görgülü, Ü., Fesci, H. (2011). Epilepsi ile yaşam: Epilepsinin psikososyal etkileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, *26*(1), 27-32.

Güner, Ş.İ., Güner, S. (2017). Gelişimsel kalça displazili çocuklarda tedavi yöntemleri. *Van Tıp Dergisi*, 24(3), 204-209.

Gürkan, K., Tüzün, Ü. (2006). Epileptik çocuk ve ergenlerde psikiyatrik başvuru ve tedavi. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, *16*(1).22-30.

Heller, K. W., Swinehart-Jones, D. (2003). Supporting the Educational Needs of Students with Orthopedic Impairments. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, *22*(1), 3-24.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). 20 USC. 1400 *et seq*.

http://epilepsysupport.aarogya.com/more-about-epilepsy/dos-a-donts.html Do's and Don'ts in Epilepsy. Erişim tarihi: 25.05.2018.

https://www.ucb.com.tr/hastalar/koşullar/Santral-Sinir-Sistemi/Epilepsi/Epilepsi-ve-Yaşam-Kalitesi, Epilepsi ve Yaşam Kalitesi, Erişim tarihi: 30.05.2018.

http://www.kukas.info/tr/sma Erişim tarihi: 12.05.2018.

http://learningdisabilities.about.com/od/mo/g/Orthopedic_Impa.htm *Orthopedic impairments and special needs students* Erişim tarihi: 12.05.2018.

http://www.istanbulftr.com/uploads/documents/SPINA_BIFIDA_EGITIM_PROGRAMI.pdf *Spina Bifida Eğitim Programı*, erişim tarihi: 16.05.2018

https://www.spinalcord.com *Types of Spinal Cord Injuries*. Erişim tarihi: 18.05.2018.

http://www.turknorosirurji.org.tr/TNDData/Books/167/omurilik-yaralanmalari.pdf Erişim tarihi: 20.05.2018

https://www.verywellfamily.com/what-is-orthopedic-impairment-2162506 Erişim tarihi: 25.05.2018.

Karabekiroğlu, K. (2009). Anne Babalar İçin Bebek Sağlığı Rehberi. Ankara: Say Yayınları, Sağlık Dizisi.

Karageyim, A. Y., Çelik Acıoğlu, H., Kılınçoğlu, F., Kars, B., Esim Büyükbayrak, E., Pirimoğlu, M.,Ünal, O. & Turan, M. C. Spinal muskuler atrofi ve gebelik: Olgu sunumu. *Journal of Kartal*, 23(2), 103-105.

Karcıoğlu, E. (2009). Acilde nöbet ve epilepsi olgularına yaklaşım. S. Satar, Ö. Güneysel (Ed.). *Acilde Nöroloji içinde*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Köse, N., Ömeroğlu, H., & Dağlar, B. (2013). *Gelişimsel Kalça Displazisi Ulusal Erken Tanı ve Tedavi Programı*.http://www.istanbulsaglik.gov.tr/w/sb/cekus/docs/18-Gelisimsel_Kalca_Displazisi.pdf. Erişim tarihi: 21.05.2018.

Kobal, G. (2009). Ortopedik yetersizlikten etkilenmiş olan ve sağlık yetersizliği olan çocuklar. A.Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s.361-392). Ankara: Gündüz eğitim ve Yayıncılık.

Kutlutürkan, S., Fesci, H. (2006). Epilepside ilk yardım nasıl olmalı? *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, *9*(3),98-104.

Kwong, A. K., Fitzgerald, T. L., Doyle, L. W., Cheong, J. L., & Spittle, A. J. (2018). Predictive validity of spontaneous early infant movement for later cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *60*(5), 480-489.

Metin, B. (2017). Engellilere yönelik sosyal politikalarda yerel yönetimlerin rolü: Keçiören belediyesi örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 320-344.

Mısırlı, H. (2003). Epilepsili hastalarda yaşam kalitesi. *Epilepsi,* 9(1), 42-46.

Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi(2010).https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf Erişim tarihi: 20.05.2018.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf. *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Erişim tarihi: 11.07.2018 .

Miller, F., Bachrach, S. J. (2017). *Cerebral palsy: A complete guide for caregiving*. JHU Press.

Mokkink, L.B., van der Lee, J.H., Grootenhuis, M.A., Offringa, M., Heymans, H.S.A. (2008). Defining chronic diseases and health conditions in childhood (ages 0–18 years of age): National consensus in the Netherlands. *Eurasian Journal of Pediatrics*. 167, 1441–1447.

Muntanera, J. J., Forteza, D., & Salom, M. (2014). The inclusion of students with chronic diseases in regular schools. *Procedia-Social and behavioral sciences*, *132*, 74-79.

Mutlu, B., Balcı, S. (2010). Çocuklarda astım: Risk faktörleri, klinik özellikler ve korunma. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *9*(1).79-86.

Oto, R., Apak, İ., Arslan, S., Yavavlı, A., Altındağ, A., Karaca, E. E. (2005). Epilepsinin psikososyal etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *7*(4), 210-214.

Özaras, N. (2015). Spina Bifida and Rehabilitation. *Turkish Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, *61*(1), 65-69.

Özaras, N., Yalçın, S. (1999). *Spina Bifida- Tedavi ve Rehabilitasyon*. Global Help Organization. s.12-80.

Özçeker, D., Oral Cebeci, S, Güler, N. (2015). Çocuklarda astım atak tedavisi: Rehberlerle pratik yaklaşım. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, *78*(1), 13-22.

Özel, Çulha, Ünsal-Delialioğlu, Sarı ve Köklü. (2016). Serebral palsili çocuklarda Kaba Motor Fonksiyon Sınıflama Sistemi düzeyleri ve tedavi yöntemleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 62(2),116-122.

Porter,P., Obst, B., Zabel, A. (2009).*A guide for school personnel working with students with Spina Bifida.*The Specialized Health Needs Interagency Collaboration.

Rittey C.D.C. (2017). The Child with Neuromotor Impairment. Till H., Thomson M., Foker J., Holcomb III G., Khan K. (Eds.) in *Esophageal and Gastric Disorders in Infancy and Childhood*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Saday Duman, N. (2014). Çocuklarda kanser, ölüm kavramı ve yas. *Acta Oncologia Turcica*, 26-30.

Sade, O., Otman, A.(1991). *Serebral paralizide değerlendirme ve tedavi yöntemleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu Yayınları.

Sazak Pınar, E. (2015). Fiziksel yetersizlik, çoklu yetersizlik, süreğen hastalıklar. İ.H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma içinde (s.120-158)*. Ankara: Pegem Akademi.

Secinti, E. , Thompson, E. J., Richards, M., Gaysina, D. (2017), Research Review: Childhood chronic physical illness and adult emotional health – a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 753-769.

Smith, D.G. (2006a). Congenital limb deficiencies and acquired amputations in childhood. *InMotion*, 6(1), 41-45.

Smith, D.G. (2006b).Congenital limb deficiencies and acquired amputations in childhood, Part 2: Emotional response and early management. *InMotion*,16(2), 52-56.

Spittle A.J., Morgan C. (2018) Early Intervention for Children with Cerebral Palsy. In: PanteliadisC. (eds) Cerebral Palsy. Springer, Cham.

Stanton, A. L., Revenson, T. A., Tennen, H. (2007). Health psychology: psychological adjustment to chronic disease. *Annual Review of Psychology*, *58*, 565-592.

Şen Celasin, N. (2012). Çocuk Sağlığını Etkileyen Kronik Hastalıklar. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 21*(4), 244-249.

T.C. Sağlık Bakanlığı, (2008). Refik Saydam Hıfzıssıhha Merkezi Başkanlığı, *Hıfzıssıhha Mektebi Müdürlüğü, Sağlığın Teşvik Edilmesi (Health Promotion) Teknik Çalışma Grubu İçin Çalışma Taslak Raporu*, Ankara.

Tanrıverdi, M. H., Çelepkolu, T., Aslanhan, H. (2013). Diyabet ve birinci basamak sağlık hizmetleri. *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, *4*(4), 562-567.

Texas Education Agency, Education Service Center (2016). *Guidelines for educating students with traumatic brain injury*. http://www.esc3.net/cms/lib/TX00001506/Centricity/Domain/14/Guidelines%20for%20Educating%20Students%20with%20TBI%20Feb%202016.pdf Erişim tarihi: 11.05.2018.

TÜİK (2002). *Engelli istatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr Erişim tarihi: 15.05.2018,

Türk Hematoloji Derneği. (2011). *Hemofili tanı ve tedavi kılavuzu*, http://www.thd.org.tr/thdData/userfiles/file/kilavuz-1.pdf Erişim tarihi: 31.05.2018.

Türkiye Çocuk Nörolojisi Derneği.(2012). Aileler için epilepsi rehberi. https://www.ucb.com.tr/_up/ucb_tr/documents/Aileler_Icin_Epilepsi_Rehberi.pdf Erişim tarihi: 27.05.2018.

"Türkiye Kas ve İskelet Sistemi Hastalıkları Önleme ve Kontrol Programı (2015-2020)", "Sağlık Bakanlığı, 1013,https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/kas%20ve%20iskelet%20.pdf Erişim tarihi: 09.05.2018.

Uysal, H.H. (2008). Fiziksel yetersizliği/süreğen hastalığı olan öğrenciler. İ.H. Diken (ed). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s.251-296). Ankara: Pegem Akademi.

Van Cleave, J., Gortmaker, S.L., Perrin, J.M. (2010). Dynamics of obesity and chronic health conditions among children and youth. *JAMA*. 303, 623–630.

Vural, S., Karaman, S. (2014). Çocukluk çağı kanserlerine eşlik eden belirti ve bulgular. *Çocuk Dergisi*, *14*(1), 16-21.

www.kacuv.org/wp-content/uploads/2015/05/CocuklukCagıKanseri1.pdf *Çocukluk çağı kanserleri* Erişim tarihi: 31.05.2018.

www.med.umich.edu/yourchild/topics/chronic.htm*Children with Chronic Conditions* Erişim tarihi: 25.05.2018.

Yaycı, İ. (2016). Spastik çocukların özellikleri ve gelişimi. A.Kulaksızoğlu (Ed.). *Farklı gelişen çocuklar içinde* (s.131-142). İstanbul: Epsilon yayınları.

Yeni, S. N (2002). *Epilepsi ve Acil Sorunlar*. İç Hastalıklarında Aciller Sempozyumu Dizisi. s. 219-236.

Yıldırım Doğru, S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. S. Yıldırım Doğru, N. Durmuşoğlu Saltalı (Ed.). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim içinde* (s.72-74). Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım, N. (2011). Öğretim sürecinde bulunan öğrencilerde görülen süreğen hastalıklar üzerine yönetimsel değerlendirme: Tokat ili örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(25), 69-85.

Yiş, U., Uyanık, G., Kurul, S. H., Çakmakçı, H., Özer, E., Dirik, E.,Hehr, U., Morris-Rosendahl, D. J. (2009). Konjenital müsküler distrofili hastalarımızın değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, *44*(1).

6. BÖLÜM

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLANLAR VE EĞİTİMLERİ

Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Zihinsel yetersizliği tanımlayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliğe neden olan etmeleri sıralayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliğin eğitsel ve tıbbı tanılama süreçlerini açıklayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişim özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini açıklayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde dikkate alınması gereken konuları açıklayabilir ve gerektiğinde uygulayabilir.

ZİHİNSEL YETERSİZLİK NEDİR?

Aynı zamanda zihinsel gelişim bozukluğu (Intellectual Development Disability: IDD) veya genel öğrenme yetersizliği olarak adlandırılan ve eskiden mental retardasyon (MR) olarak bilinen zihinsel yetersizlik (Intellectual Disability: ID), zihinsel ve adaptif işleyişte önemli ölçüde bozulma ile karakterize, genelleşmiş bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Her gün genel yaşamı etkileyen iki veya daha fazla davranıştaki eksikliklere ek olarak 70'in altında bir IQ skoru ile tanımlanır. Zihinsel yetersizlik çocuklarda ve ergenlerde en sık gözlenen nöro-psikiyatrik bozukluklardan biridir. Genç bireyler arasındaki yaygınlığı % 1 ila 1,2'dir, ancak bazı kaynaklarda % 2 ila-% 3'lük tahminlerle % 3,4'lük oranlar bildirmektedir (Battaglia, Carey 2003). Zihinsel yetersizliğin erkeklerde daha sık olduğu konusunda X kromozomunda sayısız gen mutasyonuna atfedilen bulgu mevcuttur. Erkek / kadın oranı 1.3 ila 1.9 arasında olduğu düşünülmektedir (Patterson, Zoghbi 2003). Etkilenen çocuklar genel pediatristi ziyaret ettiğinde, sıklıkla konuşma gecikmesi, davranış bozuklukları veya düşük okul performansı ile başvururlar. Genellikle aşağıdaki alanlardan en az ikisinde uyumsuzluk ve becerilerde (iletişim, kişisel bakım, sosyal / kişiler arası beceriler, kendi kendine rehberlik, okul performansı, iş, boş zaman, sağlık ve güvenlik) yetersizlik görülmektedir. Literatürde 85'den büyük bir IQ normal kabul edilir ve zihinsel yetersizlik 71 ile 84 arasında sınır IQ düzeyine sahip olarak kabul edilir (Rittey, 2003). IQ testleri beş yaşından büyük çocuklarda daha geçerli ve güvenilirdir, bu nedenle pek çok yazar beş yaşından büyük çocuklarda kullanmayı tercih ederler (Shevell M, Ashwal S, Donley D, Flint J, Gingold M, Hirtz D, et al., 2003; Rittey, 2003; Greicius, 2003). Fakat gelişimsel gecikmeli her küçük çocuğun daha sonraki bir yaşta resmî olarak test edildiğinde zihinsel yetersizliğin (MR)'a sahip olmayacağını unutmamalıdır (Decouflé, Boyle, Paulozzi, Lary 2001; Shevell, Ashwal, Donley, Flint, Gingold, Hirtz, et al., 2003).

Zihinsel Yetersizliğin Tanımı

Bazı çocuklar ve gençler akademik, sosyal ve öz bakım becerilerinde yaşıtlarından ciddi bir biçimde geri kalırlar. Bunlar çevrelerindeki insanlar tarafından kolaylıkla fark edilirler. Ancak bu durumda olanlar zihinsel yetersizliğin çok ufak bir bölümünü oluşturmaktadır. Zihin yetersizliği olan büyük bir bölümü, yaşıtlarından hafif derecede gerilik gösteren çocuk ve gençler oluşturmaktadır. Bunlar kolaylıkla farkına varılamazlar. Bu durumda gereksinim duydukları özel hizmet ve eğitim programlarından da yeterince yararlanamazlar. Bu nedenle zihinsel yetersizlik durumunun tanımlanması büyük bir önem taşımaktadır. 1940'larda Doll, zihinsel engellilik durumunu altı ölçüt sıralayarak tanımlamıştır: Zihinsel normalin altında olma, bunun nedeni olarak sosyal yetersizlik, gelişimde duraksamaların ve kesikliklerin olması, doğuştan ya da çocukluktan zihinsel yetersizlik, olgunlaşmanın gecikmesi, kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel gerilik olması durumu, ayrıca kalıcı ve iyileştiri-

lemez bir durumun bulunması (Ataman 2011; MEGEP 2015). Ancak yapılan zihinsel yetersizlik tanımları içerisinde en yaygın olarak benimsenen ve kullanılan tanım, AAMR olarak bilinen komitenin 1992 yılında "geri zekâlılık" terimini kullanarak yaptığı tanımdır. Bu tanıma göre; zihinsel yetersizlik halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zihinsel yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır. Zihinsel yetersizlik belli başlı günlük yaşam becerilerini öğrenme ve yerine getirmede ciddi güçlükler yaşama olarak tanımlanmaktadır (AAMR, 1992).

Zihinsel yetersizlikle ilgili bir başka tanım ise; zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı olma durumu şeklinde açıklanmaktadır. Güvenirliği ve geçerliği yüksek zekâ testlerinde alınan puanın (-2) standart sapmanın altında olmasıdır. Bunun karşılığı 70-75 ZB puanı olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra zihinsel işlevler tek başına zihinsel yetersizlik durumunun tanımlanması için yeterli değildir. Aynı zamanda uyumsal becerilerde de sınırlılıkların olması gerekir. Zihinsel işlevlerle ilişkili sınırlılıklar, uyumsal becerilerde ve zihinsel işlevlerdeki sınırlılıklarla ilişkilidir. Yapılan yeni zihinsel yetersizlik tanımının en önemli özelliği, işlevsel olmasıdır. 1970'li yılların öncesinde yapılan tanımlarda zekâ bölümü (ZB) puanı tek ölçüt olarak ele alınırken, ZB puanı, zekâ testleri üzerinde yapılan tartışmalar bir yana, bireyin zihinsel yeterliklerini açıklamada oldukça yetersiz kalmaktadır. Türkiye'de 1990 yılında kabul edilen Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programında yer alan zihinsel yetersizliği olan çocuklar tanımına göre, doğumdan önce, doğum esnasında ve sonraki gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlerle zihin, sosyal olgunluk, psiko devinimsel gelişim ve fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucu yaşıtlarına göre 1/4 ve daha yüksek oranda gerilik ve yetersizliği nedeniyle normal eğitim programlarından yararlanamayan kişilere *zihinsel yetersizliği olanlar* denir. Bu konuda son dönemlerde sıklıkla kullanılan tanımlara göre zekâ; doğuştan var olan ve hayat boyunca deneyimlerle gelişen problem çözme gücüdür. Bu güçle insan kendisini ve çevresini anlar, olayları muhakeme eder, sonuçlar çıkarır ve uyumla hayatını devam ettirebilirler. Zihinsel yetersizliği olan bireyler kişisel bakım, çevreye uyum, dil, iletişim ve duyusal motor becerilerinde yaşıtlarına göre geç ve yavaş gelişirler. DSM-V'e (American Psychatric Association-2014) göre zihinsel yetersizlik (mental retardasyon) tanısının konulabilmesi için şu üç temel özelliğin olması gerekir. Bunlar;

- Genel zekâ işlevinin belirgin derecede ortalamanın altında olması,
- Yaşadığı toplumdaki kendi yaş grubu ile kıyaslandığında toplumsal beceriler, sorumluluk, iletişim kurma, günlük beceriler ve kendi kendine yeterlilik gibi alanlarda geriliğin olması ve
- 18 yaşından önce başlaması şeklindedir (Çev: Köroğlu 2013).

KAYNAKÇA

American Association of Mental Retardation (1992). *Mental retardation definition classification, and system of supports* (9. ed.) Washington, DC: American Association on mental retardation.

American College of Obstetricians and Gynecologists (ACOG). Routine prenatal care and testing 2006. [Updated 2006; Cited 2 June 2014]. Available from: http://www.acog.org/~/media/Districts/District%20VIII%20Junior%20Fellows/jfpc.pdf?d mc=1&ts=20140221T0724379037

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Özgün çalışma 2013). Etkinlik Örnekleri. *Eğiten Kitap. Ankara 2013.*

Akçamete, G. (2015). Türkiye'de Özel Eğitim. Özel Eğitim içinde, yazan Süleyman Eripek, 197-206. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1998.

Armates, V. (2009). Mental retardation: definitions, etiology, epistemology and diagnosis. Journal of sports & health research.1(2), 112-122.

Ataman A. (2011) Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.*

Battaglia A, Carey JC. (2003) Diagnostic evaluation of developmental delay/mental retardation: an overview. *Am J Med Genet. 117C:3-14.*

Cavkaytar, A. ANONİM (2013). Özel Eğitim. Vize Yayıncılık, Ankara.

Coşkun A. [Pregnancy and reproductive health counseling] Gebelik ve üreme sağlığı danışmanlığı. 5. Uluslararası Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Kongresi Kitabı. (Ankara, 19–22 Nisan 2007) s.140–143.

Decouflé P, Boyle CA, Paulozzi LJ, Lary JM. (2001) Increased risk for developmental disabilities in children who have major birth defects: a population-based study. Pediatrics.108(3):728-34.

Egelioğlu N. ve Şirin A. (2010) Gebelikte Rh Değerlendirmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi.* 5(14):27-38.

Esen, E. Ç. (2003). Tıbbî-Eğitsel Yaklaşımla Zihinsel Engel: Okyanusun Kıyısı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eripek, S. (2005). *Zekâ Geriliği*. Ankara: Kök.

Greicius MD. (2003) *Neuroimaging in developmental disorders.* Curr Opin Neurol.16:143-6.

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education, 36*(4), 186-205.

Kargın, T. (2007) Baş *Makale: Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2007, 8 (1) 1-13.

MEGEP (2015) Çocuk Gelişimi: Zihinsel Engelliler Modülü. *MEB. Ankara.*

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Miller V., Onotera R.T, Deinard A.S (1984) Denver Developmental Screening Test: Cultural Variations in Southeast Asian Children. J. Pediatr, (104)3: 481-483.

Özsoy S., Özkahraman Ş, Çallı F. (2006) Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Ailelerin Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi. Aile ve Toplum Dergisi, 3(9):69-77.

Patterson MC, Zoghbi HY. (2003)Mental retardation. X marks the spot. Neurology. 61:156-7.

Rittey CD. (2003) *Learning difficulties: what the neurologist needs to know*. J Neurol Neurosurg Psychiatry.74 Suppl I:30-36.

Salvia, J. & Ysseldyke, E.J. (2001). Assessment. (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Sayıner FD, Özerdoğan N. (2009) [Natural birth] Doğal doğum. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi; 2(3):143-148.

Shevell M., Ashwal S., Donley D., Flint J., Gingold M., Hirtz D., et al. (2003*) Practice parameter: evaluation of the child with global developmental delay.* Neurology.60:367-80.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğa sahip anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi, 2*(1), 10-17.

Sucuoğlu B., Kuloğlu N.(2009)Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 10 (36), 44-60.

Sucuoğlu, B. (2013). Zihin engeli tanımları ve sınıflandırma. Zihin Engelliler ve Eğitimleri. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri (3. Baskı).* Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.

Tekin E.(1999)Yanlışsız Öğretim Yöntemleri *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* Cilt 2 (3) 87-102.

Turan C.M.(2003) Nitelikli doğum ve doğum sonu hizmetler. II.Ulusal Ana Çocuk Sağlığı Kongresi., Program ve Özet kitabı, s:36-38, İstanbul.

Yalaz K, Epir S. (1982) Denver Gelişimsel Tarama Testi El Kitabı. Türk Çocuklarına Uygulanması ve Standardizasyonu. Meteksan Mtb. Ankara.

Yıldırım-Doğru, S. S. Durmuşoğlu Saltalı N. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. İçinde Yıldırım-Doğru, S. S. (Ed.), Erken çocukluk döneminde özel eğitim. Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım Doğru, S.S. ANONİM. (2013). Aileler ve Öğretmenler İçin El Kitabı Tüm Yönleriyle Özel Bebekler & Çocukların Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri. Eğiten Kitap. Ankara.

http://www.meb.gov.tr/Duyurular/Duyurular2006/Takvim/Egitim_Sistemi.Html. 10.02.2013.

7. BÖLÜM

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ OSB'yi tanımlayabilir.
- ✓ OSB nedenlerini açıklayabilir.
- ✓ OSB nedenlerini sıralayabilir.
- ✓ OSB olan çocukların özelliklerini açıklayabilir.

Geçmişi 18. Yüzyıl'a kadar dayanmasına karşın, Otizm Spektrum Bozukluğu, son yıllarda en çok merak edilen, üzerinde araştırma yapılan, giderek daha çok dikkat çeken bir konu olmaya başlamıştır. Özel eğitimin diğer çalışma alanlarına oranla, yeni sayılabilecek bir alan olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) hakkında, kamuoyunda yaygın olarak karşılaşılan söylentiler bulunmaktadır. Bu nedenle, öncelikle söylentiler ve gerçekler üzerinde durulacak, daha sonra konu hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

OSB HAKKINDA BAZI SÖYLENTİLER VE GERÇEKLER

Söylenti: OSB nadir görülen gelişimsel bir bozukluktur.	**Gerçek:** OSB 68 doğumdan 1'inde oluşur. OSB dünya üzerindeki tüm ırk, etnik ve sosyal geçmişlerde görülür.
Söylenti: OSB sadece erkeklerde görülür.	**Gerçek**: OSB, erkekler arasında kızlara oranla 4 kat daha yaygın olsa da, ¼ oranında kızlarda da görülmektedir.
Söylenti: OSB olan tüm insanlara bakım evi gerekir.	**Gerçek**: OSB olan insanların çoğu yaşlandıklarında aileleriyle birlikte evlerinde ya da grup evlerinde yaşarlar. OSB olan insanların sadece az bir bölümü için bakım evleri gerekir. Bakım evi gerektirenlerin bazılarında OSB teşhislerinin yanı sıra şiddetli zihinsel gerilik ya da diğer fiziksel veya nörolojik yetersizlikler vardır.
Söylenti: OSB olan insanlar dokunulmak istemezler.	**Gerçek**: OSB olan insanların dokunma uyarıcısı (dokunulma ya da dokunma) aşırı duyarlı iken, çoğunun dokunulma, kucaklanma, temas gerektiren sporları oynama ya da doktor tarafından muayene edilmeyle ilgili bir sorunu yoktur.
Söylenti: OSB olan insanlar çoğu kez zihinsel ya da müziksel açıdan üstün yeteneklidir. Birkaç gün içerisinde yeni bir dil öğrenebilir, ansiklopedileri ezberleyebilir ya da büyük sayıları zihinlerinden çarpabilirler.	**Gerçek**: OSB olan çocukların yaklaşık yüzde 70-80'inin IQ'su ortalamanın altındadır. Çoğu zihinsel yetersizliğe sahiptir. Geri kalanın ortalama ya da üstünde zekâsı vardır. OSB olan insanların çok azı kayda değer matematik becerisine ya da müzik yeteneğine sahiptir. Geçmişte bu tür üstün yetenekli OSB olan çocuklara ahmak bilgin denilirdi. Ahmak bilgin günümüzde aşağılayıcı bir terim olarak düşünülmektedir. Şu sıralar otizmli bilgin tercih edilmektedir.

Söylenti: OSB'ye soğuk, uzak ve kötü annelik sebep olur.	**Gerçek**: Buna "buz anne" ya da "buzdolabı anne" teorisi de denir. OSB biyolojik temelli bir beyin hastalığıdır. Bu teori hatalı olduğu kadar zararlıdır. Yıllarca onaylanmamıştır.
Söylenti: OSB olan çocuklar acıya karşı duyarsızdır.	**Gerçek**: Birkaç şiddetli OSB olan çocuk acıyı hissediyor gibi görünmese de, çoğu çocuk acı veren uyarıcıya normal tepki verir.
Söylenti: OSB olan çoğu çocuk konuşmayı asla öğrenemez.	**Gerçek**: OSB olan çocukları yüzde 40-50'si ya hiç dil yeteneğine sahip değillerdir ya da az sahiptirler; bu durum genellikle şiddetli zihinsel yetersizlikle ilişkilendirilir. Ancak, erken teşhis edilirse ve yoğun konuşma terapisine tabi tutulursa, OSB olan çocukların 4'te 3'ünün konuşabilmesi mümkündür.
Söylenti: OSB olan çocuklar hiç göz teması kurmazlar.	**Gerçek**: OSB olan birçok çocuk göz teması kurabilir. Belki normal bir çocuktan az ya da farklı olabilir fakat insanlara bakarlar, gülümser ve sözsüz iletişimi kullanabilirler.
Söylenti: Aşılar (kızamık, kabakulak ve kızamıkçık) otizme sebep olur.	**Gerçek**: Otizm belirtileri genellikle yaşamın ilk 2 ya da 3 yılında, çocuklar birçok bağışıklığı kazandığı zamanlarda ortaya çıkar. Aşılarla uyuşan otizm belirtilerinin ortaya çıkması, aşılar otizme sebep olur gibi birçok teoriye yol açmıştır. Fakat birçok ciddi bilimsel çalışmadan sonra, aşılar ile otizm arasında hiçbir nedensel ilişki bulunamamıştır.
Söylenti: OSB olan çocuklar hiçbir duygu göstermezler.	**Gerçek**: OSB olan çocuklar duygusal anlamda geri çekilebilir başkalarının duygularını anlamada yetenekli olmayabilirler. Yine de sıklıkla korku ve kaygının yanı sıra sevgi ve şefkat, beklenti, şaşırma ve istek gösterirler. Duygularını ifade edebilme yetenekleri sınırlı olabilir.
Söylenti: OSB olan çocukların insan ilişkileri tamamen kesilmiştir.	**Gerçek**: OSB olan insanların az ve alışılmamış sosyal ilişkileri olabilir ama yine de ilişkileri vardır. Empati ve iletişimdeki güçlükleri arkadaşlık edinmelerini zorlaştırabilir. Bununla birlikte, OSB olan çocuklar sevimlidir ve sevgiyle şefkate cevap verebilir. Örneğin, OSB olan bir

KAYNAKÇA

Abramowicz, J. S. (2012). Ultrasound and autism. *Journal of Ultrasound in Medicine, 31*, 1261-1269.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). DSM-V-R Tanı ölçütleri başvuru kitabı. Çeviren: Ertuğrul Köroğlu. Ankara: HYB.

Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behavior of children with autism into games: Increasing social play interaction with siblings. *Journal of Positive Behavior Interactions,* 2(2), 66-84.

Center for Disease Control and Prevention, (2015). http://www.cdc.gov/ncbddd/ autism/data.html (Erişim Tarihi: 04.09.2017).

Cumine, V., Dunlop, J. ve Stevenson, G. (2010). Autism in the Early Years. A practical guide. Second Edition. David Fulton Publishers. England: 2010.

Çandır, G. (2015) "4-24 Yaş Arası Otizm Spektrum Bozukluğu ve Down Sendromu Tanısı Alan Çocukların Annelerinde Depresyon, Anksiyete, Stres ve Baş Etme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Darıca, N., Arıboğan, Ü., Gümüşçü, Ş. (2005). *Otizm ve Otistik Çocuklar.* Ankara: Özgür Yayınları.

Deykin, E. Y., MacMahon, B. (1980). Pregnancy Delivery and Neonatal Complications Among Autistic Children. *American Journal Diseases of Children* (134), 860-864.

Diken, İ.H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.

Dizdar Y. (2018). Vicdan Hayat Kurtarır. İstanbul: Hayykitap Yayınları.

Geier, D. A., ve Geier, M. A. (2004). Comparative evaluation of the effects of MMR immunization and mercury doses from thimerosal-containing childhood vaccines on the population prevalence of autism. *Medical Science Monitor, 10*(3), 33-39.

Gillberg C, Wing L. Autism: not an extremely rare disorder. Acta Psychiatr Scand 1999; 99: 399–406. CrossRef PubMed.

Hardman, L. M., Drew, J. C, Egan, W. M veWolf, B. (1993). Human Exceptionality. Ally and Bacon A Division of Simon veSchuster Inc. USA.

Hardman, M.L., Drew, C.J. ve Egan, M.W. (2005). *Human exceptionalty: School community and family.* Upper Saddle River, N.J: Merill.

Holmes, D. L (1997). Autism through the life span. United States of America by Woodbine House, Inc,6510 Belss Mill Road Bethesda. ISBN 0-933149-28-X.

İncekaş, S. (2009). Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmış Uzmanlık Tezi. T.C Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı. İzmir.

Kauffman, J. (2005). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th ed.) Upper Saddle River, N.J: Merill.

Kaya, A.(2107). "Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerde Benlik Saygısı Üzerine Bir İnceleme" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması.* İstanbul: Yapa Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Ankara: Vize Yayıncılık.

Korkmaz, B. (2005). Yağmur Çocuklar: Otizm Nedir?, 8. Gün Özel Eğitim Rehabilitasyon ve Psikolojik Danışma Merkezi, İstanbul.

Kreiling, J. A., Stephens, R. E., ve Reinisch, C. L. (2005). A mixture of environmental contaminants increase cAMP dependent protein kinase.

Larsson HJ, Eaton WW, Madsen KM, Vestergaard M, Olesen AV, Agerbo E, Schendel D, Thorsen P, Mortensen PB. Risc factors for autism: perinatal factors, parental psychiatric history, and socioeconimic status. Am J Epidemiol. May 15 2005; 161(10):916-25; discussion 926-8.

Mandell, D. S., Walrath, C.M., Manteuffel, B., Sgro, G., ve Pinto-Martin, J. (2005). Charasteristics of children with autism sppectrum disorders served in comprehensive comunity-based mental health settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 35, 313-321.

Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T.E (2000). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Upper Saddle River, N.J: Merill/Prentice Hall.

McKinnon, K. ve Krempa, J. (2002) *Social skills solutions: A hands-on manual for teaching social skills to children with autism.* New York: DRL Books. Demir, Ş (2009) Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara, Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf. *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Erişim tarihi: 07.07.2018.

Milli Eğitim Bakanlığı. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Kitapçığı. http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamalari-kilavuz-kitapcigi-yayimlandi/icerik/561. Erişim tarihi: 07.07.2018.

Ozonoff S, Young GS, Carter A, Messinger D, Yirmiya N, Zwaigenbaum L, Bryson S, Carver LJ, Constantino JN, Dobkins K, Hutman T, Iverson JM, Landa R, Rogers SJ, Sigman M,

Stone WL. Recurrence risc for autism spectrum disorders: a Baby Siblings Research Consortium study. Pediatrics. 2011 Sep; 128(3):e488-95.

Rakap, S., Birkan, B ve Kalkan, S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.

Reichelt, K. L., Knivsberg, A. M., Lind, G., ve Nodland, M. (1991). Probable etiology and possible treatment of childhood autism. *Brain Dysfunction, 4*, 308-319.

Ritvo, E.R., Jorde, L.B., Mason-Brothers, A., Freeman B.J, Pingree, C., Jones, M.B., McMahon, W.M., Petersen, P.B., Jenson, W.R. The UCLA-University of Utah epidemiologic survey of autism: prevalence. Am J Psychiatry 1989;146:194–9. CrossRef PubMed.

Sapmaz, D. (2015). "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Pediatrik Bipolar Bozukluk Komorbiditesinin Klinik Özellikleri". Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Samsun.

Stubbs, E.G. ve Cheng, K. (2005). Autism spectrum disorders. In K. Cheng ve K. M. Mayers (Eds.). *Child and Adolescent Psychiatry, (*pp. 227-246). Philadelphia: Lippincott Williamsve Wilkins.

Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s.293-308). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Şahbaz, Ü., Sarıdaş, B., Altun, M., Kunt-Erol, N., Genal, S., Balabanlı, B.ve Kanyılmaz, E. (2017). Otizm Nedir? Otizmli Çocuklar İçin Teşhis Nedir? Ü.Şahbaz (Çeviri Ed.). 100 Soruda Otizm. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, S. (2012) Yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB) otistik spektrum bozukluğu (OSB) N. Metin (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar* (209). Ankara: Maya Akademi.

T.C Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006. Sayı: 26184, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Troyb E, Knoch K, Barton M. Phenomenology of ASD: Definition, Syndrome and Major Features. [book auth.] ed: Deborah Fein. The Neuropsychology of Autism. New York : Oxford University Press., 2011.

Tufan, İ. (2006), Otistik Çocuk Dahi mi, Engelli mi?, İletişim Yayıncılık, İstanbul.

Ünlü, E. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Tarama, Tanılama ve Değerlendirme. Ü. Şahbaz (Ed). Zihin Yetersizliği ve OSB olan Çocuklar. Vize Yayıncılık. Ankara.

Vernazza, M.Z., Martin, N., Vernazza, A., Lepellec, M. A., Rufo, M., Massion, J., et al. (2005). Goal-directed locomotion and balance control in autistics children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 35, 91-102.

Volkmar F, Chawarska K, Klin A. (2005) "Autism in infancy and early childhood".Annu Rev Psychol 56: 315 36. DOI:10.1146 /annurev.psych. 56.091103.070159.PMID 15709938.

Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., ve Malik, M. (1998). Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *Lancet, 351*, 637-641.

Werts, M.G., Culatta, R. A ve Tompkins, J. R. (2007). Fundamentals of Special Education. What every teacher needs to know. (3 rd. Ed). Pearson Merrill Prentice Hall. Ohio, USA.

Williams, E. L., ve Casanova, M. F. (2010). Potential teratogenic effects of ultrasound on corticogenesisi: Implications for autism. *Medical Hypotheses, 75*(1), 53-58.

Wing, L., and Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 8,* 151-161.

Yeargin-Allsopp M, Rice C, Karapurkar T, Doernberg N, Boyle C, Murphy C. Prevalence of autism in a US metropolitanarea. JAMA 2003; 289:49–55. CrossRef PubMed.

8. BÖLÜM

ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Özel yetenek kavramına ilişkin tanımları kavrar.
- ✓ Özel yetenekli çocukların erken gelişim ve genel özelliklerini açıklar.
- ✓ Özel yetenekli çocukların tanılamasını kavrar.
- ✓ Özel yetenekli çocuklara yönelik öğretim stratejilerini söyler.

GİRİŞ

Üstün zekâ, üstün yetenek veya özel yetenek... Kavramlar farklılaşsa da zihnimizde "normalin üstünde bir performans" kavramı oluşmaktadır. Bu kavram insanlık tarihinin hemen hemen her döneminde önemli bir konu olmuştur. Toplumları ve insanlığı ileri taşıyan bireylere her zaman ihtiyaç duyulması, özel yetenekli bireylerin, ayrı bir grup olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bilim insanları, sanatçılar, sporcular, yaratıcı bireyler ve liderler özel yeteneklerini ortaya koymuşlar ve toplumlar bu yetenekleri değerlendirmişlerdir.

Geçmişten günümüze özel yeteneğin ne anlama geldiği ile ilgili pek çok teori ortaya atılmıştır. Ancak büyük çoğunluk, bazı çocuklarda potansiyelin tanılanabileceğini, bu potansiyelin farklı özellikler yönünde geliştiğinde özel yeteneğin geniş kategorilerde incelenebileceği konusunda hemfikir olmuşlardır. Özel yetenek kavramına yakından bakıldığında, bazı teorisyenler üstünlüğün ve zekanın genetik bileşenlerine odaklanmış, bazıları da potansiyel ve şans faktörlerini kullanarak üstünlüğü yetenekten ayırmışlardır. Diğer bir grup ise çoklu zekaya vurgu yapmıştır. İlk yıllardan itibaren özel yeteneğin tanım ve kavramları yüksek IQ seviyeleriyle eş değer görülmüştür. Galton, Alfred Binet ve Lewis Terman gibi psikometri uzmanları ve psikologlar zekanın genetik bileşenleri olduğunu ilk vurgulayanlar olmuşlardır. Galton'nun (1869) mental yetenek ve dehayı puanlarla tanımladığı doğal yetenek teorisini kullanarak Binet (1905) ve Terman (1926), Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli çocukları tanılamak için uygulanan genel bir zeka testi geliştirmişlerdir (Bildiren, 2017a). Sonuç olarak bu üç teorisyenin özel yetenek ile ilgili görüşü genel zeka testleri odaklıdır. Örneğin Terman'ın 1926 yılındaki özel yetenek tanımı "zeka testinde ilk %1'lik dilimde yer almak" şeklindedir. Bu özel yetenek görüşünün mirası halen günümüzde % 2 veya % 3'lük dilim adıyla korunmaktadır. Ancak son kırk yılda diğer teorisyenler zekanın tek bir biçimde ifade edilemeyeceğini tartışmışlar ve özel yeteneğin çok boyutlu kavramları olması gerektiğini savunmuşlardır (Gagne, 2003; Gardner, 2003; Renzulli, 2005; Sternberg, 2003; Tannenbaum, 2003).

Nasıl tanımlanırsa tanımlansın özel yetenekli bireyler, yaş, deneyim ve çevre olarak kendileriyle aynı olan akranlarıyla kıyaslandığında yüksek derecede başarı sergileyen veya sergileme potansiyeli olan bireylerdir. Bu bireyler entelektüel alanda, yaratıcılık, müzik veya sanatın diğer alanlarında yüksek performans kapasitesine sahiptirler. Beklenmedik liderlik özelliklerine sahip olabilirler ve belli bir akademik alanda başarı gösterebilirler. Bu çocuklara normal sınıflarda sağlananın ötesinde hizmet verilmesi gerekir. Bunun sağlanabilmesi için de özel yetenek kavramının ne olduğunun, özel yetenekli bireylerin özelliklerinin, özel yeteneğin nasıl tanılanacağının ve özel yetenekli öğrencilere nasıl eğitim verileceğinin bilinmesi gerekir. İzleyen bölümlerde bu konulara ilişkin bilgi verilecektir.

TANIM

Özel yetenek kavramı tarihsel bir süreç içerisinde tek boyutlu bir kavramdan çok boyutlu bir kavram haline gelmiştir. Eski Sparta'da M.Ö. 6. Yüzyıl'da, özel yetenek askeri alanda, liderlik savaş becerileri ile değerlendirilmiştir. Çin'de M. S. 618-907'de imparatorluk sarayında özel yetenekli çocuk ve gençlere eğitim verildiği görülmektedir. Rönesans döneminde özel yeteneğin sanat, mimari ve edebiyat alanında ortaya çıkmıştır. 15. yüzyılın ortalarında da Osmanlı Devletinde, devletin üst düzey yönetimini ve idari mekânizmanın yürütülmesini üstlenecek kadroların yetiştirilmesini sağlayan bir kurum olarak Enderun'un özel yeteneğin değerlendirilmesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yönleriyle özel yetenek kavramı tarihi gelişim içerisinde askeri beceriler, liderlik ve soyluluk durumuyla açıklanmıştır (Akarsu, 2001).

Son yüzyılda ise özel yetenek kavramı, başlangıçta tek boyut olarak zeka ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Başlangıçta bireylerin zeka testlerinden yüksek puan alması (130 ve üzeri gibi) özel yetenek için tek kriter olarak ele alınmıştır. Ancak 20. yüzyılın ortasından itibaren Piaget, Vigotsky, Dabrowski gibi bilim insanlarının zekaya daha genel ifadeyle zihinsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal, sanatsal ve dille ilgili yeteneklere bakışları bütüncül ve gelişimsel olarak farklılaşmaya başladığı için özel yeteneğe karşı bakış açıları da farklılaşmaya başlamıştır. Örneğin Stenberg'in (1997) zekadan analitik, sentezci ve pratik zeka olarak bahsetmesi gibi. Mantıksal düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve okuduğunu anlamayı içeren geleneksel zeka testlerinin ölçtüğü becerileri içeren analitik zeka, yaratıcılığı yeni durumlarla baş etmeyi, sezgileri içeren sentezci zeka ve analitik ve sentezci becerilerin günlük yaşamın sorunlarını çözmeyi sağlayan pratik zeka, özel yetenek kavramını farklı bir boyuta taşımıştır.

Zekâ ile ilgili çok boyutlu yaklaşım tartışmaları ilk başladığında da 1978'de Amerika Eğitim Ofisi (USOE), sanatta üstün yetenekli çocuklardan liderlik potansiyeline sahip çocuklara kadar, geniş bir özel yeteneklilik tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre, "Özel yetenekli çocuklar terimi; okul öncesi, ilköğretim ya da lise seviyesinde potansiyel, ispatlanmış ya da sahip oldukları yetenekleriyle tanınan çocukları ve gençleri içermektedir. Bu çocuklar; *zihinsel, yaratıcı ve özel akademik yeteneği ya da liderlik yeteneği olan, görsel ve icra sanatları* gibi alanlarda yüksek kabiliyetler gösteren çocuklardır."

Bu tanım klasik IQ sınıflaması haricinde farklı alanlarda özel yetenek alanlarını ortaya koymuştur. Tanıma göre özel yetenek, bir ürün veya bir projeyle ispatlanabileceği gibi, çocukta göstergeleri olan bir potansiyel şeklinde de olabilmektedir. Bu tanımdan sonra, eğitimciler genel olarak altı farklı üstün yetenekliliği kabul etmeye başlamıştır. Bunlar; *genel zihinsel yetenek, özel bir alanda akademik başarı, yaratıcı beceriler, liderlik, görsel ve sanatsal beceriler, psikomotor becerilerdir.*

Özel yetenek alanlarının farklı alanlarda değerlendirilmesi bu alanda yeni sorular ortaya çıkarmıştır. Özel yetenek alanlarının farklı alanlarda değerlendirilmesi, bir bireyin hangi alanda olursa olsun özel yetenekli olmasına neye göre karar verileceği? Bireyin

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları,* Ankara: Eduser Yayınları.

Allan, S. D. (1991). Ability–grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership,* 48(6), 60–65.

Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli/ zekalı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 4 (40), Haziran, 15-20.

Barnett, L. A.,& Fiscella, J. (1985). A child by any other name... A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 61-66.

Bildiren, A. (2017a). Examinatıon of the skill areas of gifted chıldren using wısc-r intelligence scale scores. *European Journal of Education Studies*. 3(9), 378-390.

Bildiren, A. (2017b). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care*, 1-15.

Bildiren, A. (2017c). Reliability and Validity Study for the Coloured Progressive Matrices Test between the Ages of 3-9 for Determining Gifted Children in the Pre-School Period. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(11), 13-20.

Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Reliability and validity of colored progressive matrices for 4-6 age children. *Türk Üstün Zeka ve Egitim Dergisi*, *7*(1), 19.

Bildiren, A., & Bilgen, Ö. B. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *20*(2), 269-289.

Bildiren, A., Bıkmaz Bilgen, Ö., & Korkmaz, M. (2021). National non-verbal cognitive ability test (BNV) development study. *SAGE Open*, *11*(3), 21582440211046945.

Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., and Moon, T. (2005). *The feasibility of high end learning in academically diverse middle schools (Research Monograph 05210).* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C. (2004). Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, *2*, 97-107.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill–Prentice Hall.

Colangelo, N., Assouline, S. and Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II). Iowa City: University of Iowa, Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Coleman, M. R. (1994). Post–secondary education decisions for gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 5(3), 53–59.

Coleman, M. R., and Gallagher, J. (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today,* 18(5), 32–33.

Düzen, N. E., Şahin, N., Raven, J. & Raven, C. J. (2007). The classic form of the standard progressive matrices in Turkey. In J. Raven and C. J. Raven (Eds.) Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics.

Farkas, S., and Duffet, A. (2008). *High–achieving students in the era of NCLB: Results from a national teacher survey.* Washington, DC: Fordham Institute.

Feldhusen, J. F. (2003). Precocity and acceleration. *Gifted Education International.* 17(1), 55–58.

Fiedler, E. D., Lange, R. E., and Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review,* 24(3), 108–111.

Fuchs-Beauchamp, K. D., Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, *37*(3), 113-117.

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition), 60-74. Boston: Pearson Education.

Gagne, F. and Gagnier, N. (2004). The socio–affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review,* 26(3), 128–139.

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, 21.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., and LePore, L. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687–715.

Gross, M. (1993). *Exceptionally gifted children.* London, England: Routledge.

Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roper Rewiew,* 21, 207-14.

Gross, M. U. M. (2003*). Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.

Harrison, C. (2005). *Young gifted children–Their search for complexity and connection. Exeter,* Australia: Inscript Publishing.

Huss, J. A. (2006). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match? *Gifted Child Today,* 29(4), 19–23.

Jo Jarosewich, T. (2001). Ability grouping and gifted students. *Duck Gifted Letter,* 1(2).

Johnsen, S. K. (2004). *Making decisions about placement.* In S. K. Johnsen (Ed.), Identifying gifted students: A practical guide (pp. 107–131). Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2008). *Identifying gifted and talented learners.* In F. A Karnes & S.R. Stephens (Eds.), Achieving excellence: Educating the gifted and talented (pp. 135–153). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Johnsen, S. (2009). Best practices for identifying gifted students. *Principal,* 88, 8-14.

Karadağ, F., Karabey, B., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying Gifted Preschoolers in Turkey: The Reliability and Validity of the Turkish-Translated Version of the GRS-Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(10), 8-16.

Kavruk, S. Z., & Bildiren, A. (2022). Norm and Standardization Study for Naglieri Nonverbal Ability Test, 5-9 Age Group. *Alpha Psychiatry*, *23*(5), 237.

Kitano, M. K. (1985). Ethnography o f a preschool for the gifted: What do gifted young children actually do. *Gifted Child Quarterly,* 19(2), 67-71.

Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *19*, 76-83.

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, *49*(2), 111-138.

Lovecky, D. (1997). Identity development in gifted children: moral sensitivity. *Roeper Review,* 20, 90-94.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A-10 year follow–up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology,* 86(4), 718–729.

Manning, S. (2006). *Recognizing gifted students: A practical guide for teachers.* Kappa Delta Pi Record, 42, 64-68.

Marzano, R. (2003). *What works in schools.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCoach, D. B. and Siegel, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly,* 51(3), 246–255.

Mills, C. J.,& Durden, W. G. (1992). Cooperative learning and ability grouping: An issue of choice. *Gifted Child Quarterly, 36*(1), 11–16.

Moon, S. M., Swift, S. And Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self–contained class of fourth and fifth grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly,* 46(1), 64–79.

National Association for Gifted Children [NAGC] & Council for Exceptional Children [CEC]. (2006). NAGC–CEC *Teacher knowledge & skill standards for gifted and talented education*. www.nagc.org/...standards/final%20standards%20(2006).pdf

National Association for Gifted Children [NAGC]. (2008). NAGC–*Common myths in gifted education.*

Neihart, M. (2007). The socio–affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly,* 51(4), 330–341.

Neihart, M. and Olenchak, F. R. (2002). *Creatively gifted children*. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M Robinson, and S.M. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children (pp. 165–176). Waco, TX: Prufrock Press.

Öner, N. (1997). *Türkiye' de kullanılan psikolojik testler.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öznacar, M. D., & Bildiren, A. (2012). *Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri.* Anı Yayıncılık.

Porter, L. (2005). *Gifted young children* (2nd ed.). Berkshire, England: Open University Press.

Robinson, A., Shore, B. and Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide.* Waco, TX: Prufrock Press.

Rogers, K. B. (1993). Grouping the gifted and talented. *Roeper Review, 16*(1), 8–12.

Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity.* In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press, pp. 217-245.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. and Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. *Handbook of gifted education*, *3*, 424-443.

Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted,* 14(1), 9–27.

Robinson, N. M., Abbott, R. D., Berninger, V. W., Busse, J. and Mukhopadhyay, S. (1997). Developmental changes in mathematically precocious young children: Longitudinal and gender effects. *Gifted Child Quarterly,* 41, 145-158.

Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide.* Waco, TX: Prufrock Press.

Rogers, K. B. (2004). *The educational planner for families and schools.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri.* Vize Yayıncılık: Ankara

Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı.

Sankar-DeLeeuw, N. (2007). Case studies of gifted kindergarten children Part II: The parents and teachers. *Roeper Review,* 29, 93-99.

Sankar-DeLeeuw, N. (2007). Case studies of gifted kindergarten children Part II: The parents and teachers. *Roeper Review,* 29, 93-99.

Sapon–Shevin, M.,& Schniedewind, N. (1993). Why (even) gifted children need cooperative learning. *Educational Leadership,* 50(6), 62–63.

Sattler, Jerome. (2001). *Assessment of children cognitive applications* (4th ed.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler Publications.

Savaşır, I.& Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zeka ölçeği*, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Siegle, D. and McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children,* 38(1), 22–27.

Silverman, L. (1981). *Early signs of giftedness.* http://www.gifteddevelopment.com

Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review,* 17, 110-116.

Smutny, J. (2003). *Designing and developing programs for gifted students.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stainthorp, R. and Hughes, D. (2004). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly,* 48, 107-119.

Sternberg, R. J. (2003) Giftedness according to the theory of successful intelligences. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition), 88- 99. Boston: Pearson Education.

Tannenbaum, A. J. (2003) *Nature and nurture of giftedness*. In Colangelo, N. &Davis,G.A. (Eds.) Handbook of gifted education (3rd edition), 45-59. Boston: Pearson Education.

Terman, L. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Von Karolyi, C. (2006). Grappling with complex global issues. Issue awareness in young highly gifted children: "Do the claims hold up?" *Roeper Review,* 28, 167-174.

Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P. and Olenchak, F. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Westberg, K., Archambault, F., Dobyns, S. and Salvin, T. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted,* 16(2), 29–56.

Westburg, K. L. and Daoust, M. E. (2004). *The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states.* The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

9. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ

Doç. Dr. Tahsin FIRAT

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Öğrenme güçlüğünü tanımlayabilecek.
- ✓ Öğrenme güçlüğünün nedenlerini açıklayabilecek.
- ✓ Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanma süreci ve bu süreçte yapılacaklar hakkında bilgi sahibi olacak.
- ✓ Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı temel sorun alanları ve bunlara yönelik yapılacaklar hakkında bilgi sahibi olacak.

Örnek Olay

Ali, ilkokul 2. sınıf öğrencisidir. Ali son üç yıldır yetiştirme yurdunda kalmaktadır ve 1. sınıfın ikinci döneminde Ali'ye bulunduğu ildeki Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından öğrenme güçlüğü tanısı konulmuştur. 1. sınıfı okuduktan sonra Ali'nin başka bir şehirdeki yetiştirme yurduna nakli yapılmıştır. Yetiştirme yurdundaki görevli, Ali'nin kaydını yapmak için okula gitmiş ve okuldaki müdür yardımcısı ile yapmış olduğu görüşmeler neticesinde 2. sınıf şubelerinde görevli beş sınıf öğretmeninden dördünün sınıfında kaynaştırma öğrenci olmasına sıcak bakmadığını görmüştür. Sınıfında Ali'nin olmasından rahatsızlık duymayacağını belirten öğretmenin sınıfına kaydı yapılmıştır. Yetiştirme yurdundaki görevli belirli aralıklarla Ali'yi okulda ziyaret etmiştir. Görevli bir defasında sınıf kapısında teneffüs zilinin çalmasını beklemiş, öğrencilerin teneffüse çıkmasıyla beraber sınıfa girmiştir. Sınıfa girdiğinde öğretmenin sınıf defterini doldurmakta olduğunu, Ali'nin ise arka sıraların birinde başını sıraya koyup, sınıftan kopuk ve uyuyor vaziyette olduğunu görmüştür. Görevli, öğretmene Ali'nin durumunu sorduğunda öğretmen: "Ali çok iyi, kimseye karışmıyor, kimse de ona karışmıyor, sırasında sessiz sedasız oturuyor." cevabını vermiştir. Ülkemizde Ali'nin durumunda olan birçok öğrenciye sınıf ortamlarında rastlamak mümkündür. Bu öğrencilere yönelik beklenti maalesef öğrencinin sessiz sedasız sıralarına oturmasıdır.

GİRİŞ

Öğretmenler ve aileler uzun yıllar boyunca zihinsel, fiziksel ve duyuşsal olarak normal olan öğrencilerin okuma-yazma gibi akademik becerileri edinirken yaşadıkları zorluklar nedeniyle endişelenmişlerdir. Bu zorluklar zamanla öğrenme güçlüğü kavramı çerçevesinde ele alınmış ve bu yönde araştırmalar hızlı bir ivme kazanmıştır. Bu çalışmaların temelinde, öğrenme güçlüğünün ne olduğu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşamış olduğu güçlüklerin neler olduğu, nasıl tanılanacağı ve bu öğrencilere nasıl bir eğitim verileceği yer almaktadır. Bu noktada öncelikle öğrenme güçlüğünün ne olduğunu tanımlamak önemli olacaktır.

Öğrenme güçlüğüne yönelik tanımlamalarda tarihsel süreç içinde değişikler olmuş, bu konuda çeşitli dönemlerde farklı kavramlar kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü için 1877'de Kussmaul, "kelime körlüğü" 1887'de Berlin "dyslexia", 1896'da Morgan "konjenital kelime körlüğü", 1937'de Orton "gelişimsel bozukluk", 1941'de Werner ve Strauss "Minimal beyin zedelenmesi" kavramlarını kullanmışlardır. "Öğrenme güçlüğü" kavramı ise ilk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Kirk'e (1963) göre "Öğrenme güçlüğü" serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da gerilik durumudur. Bununla beraber, öğrenme güçlüğünün görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan etkilenmediği belirtilmektedir. Kirk ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapasiteleri ile ortaya koydukları performans arasında tutarsızlık olduğunu ifade etmiştir. Bu tanım gerek aileler gerekse sivil

toplum kuruluşları tarafından çabuk benimsenmiş olsa da, öğrenme güçlüğünün tanımlandığı bu tarihten itibaren, uzmanlar ve ilgili kuruluşlar daha geçerli ve kabul gören bir tanımda uzlaşmak için çalışmışlardır. Bateman (1965), öğrenme güçlüğünü, merkezi sinir sistemi bozukluğuyla birlikte de görülebilen, öğrenme sürecindeki temel bozukluklarla ilgili öğrencilerin tahmini potansiyel ve gerçek performans seviyeleri arasında eğitim açısından kayda değer bir uyumsuzluk olmasına, ayrıca bu durumun zekâ geriliğinden, eğitimsel veya kültürel yoksunluktan, ciddi duygusal rahatsızlıktan veya duyu kaybından kaynaklı olmaması şeklinde tanımlamıştır (Hallahan, Pullen ve Ward, 2013). Öğrenme güçlüğünü *minimal beyin bozukluğu* olarak ifade eden Clement (1966), zekâsı normal ranjlarda olan ancak merkezi sinir sistemindeki bozukluklara ve sapmalara bağlı olarak davranış ve öğrenme problemleri olan çocukları tanımlamaktadır.

Kirk'ın tanımını temele alarak ABD'de 1968 yılında National Advisory Committee on Handicapped Children (Engelli Çocuklar Danışma Komitesi) tarafından önerilen ve 1975 yılında özel eğitim yasasında (P.L 94–142) yer alan öğrenme güçlükleri tanımında; belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar terimi sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozuklukları olan ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Öğrenme Güçlükleri Kurumlar Arası Komitesi'ne göre (Interagency Committee on Learning Disabilities; ICLD, 1987), öğrenme güçlükleri; konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme, sayısal yeteneklerin edinimi ve kullanımında veya sosyal becerilerde oluşan önemli zorluklar ile ortaya çıkan ve farklı yapıda bir grup bozukluğa karşılık gelen genel bir terimdir. Bu bozukluğun merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Engelli Bireylerin Eğitim Yasası'nda (The Individuals with Disabilities Education Act; IDEA, 2004) öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Tanımda, öğrenme güçlüğünün algısal güçlükleri, beyin zedelenmesini, beyindeki minimal düzeydeki işlev bozukluğunu, disleksiyi ve gelişimsel dil bozukluklarını içerdiği; ancak görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermediği ifade edilmektedir.

DSM-3 (1987) ve DSM-4 (2000) 'de de kendine yer bulan öğrenme güçlüğü, son olarak DSM-5 (2013)'e göre "öğrenme güçlüğü, davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur." Bu güçlüklerin, kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve yazım, aritmetik hesaplama, matematiksel akıl yürütme alanlarında görüldüğü belirtilmektedir.

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition - Revised (DSM lll-R) Washington DC: APA Press.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., ... & Tilly III, W. D. (2005). Response to intervention: Policy considerations and implementation. *Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education*.

Baydık, B., Ergül, C., ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, *11*(3), 778-789.

Bayraktar, A., & Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed). *Öğrenme güçlükleri*, Ankara: Eğiten Kitap.

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Allyn & Bacon.

Boulineau, T., Fore Iii, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(2), 105-121.

Brian, T., Bay, M., Lopez-Reyna, N., & Donahue, M. (1991). Characteristics of students with learning disabilities: A summary of the extant database and its implications for educational programs. In J. W. Lloyd, N. Nirbhay & A. C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 113–131). Sycamore, IL: Sycamore.

Clements S. (1966). *Minimal brain dysfunction in children: terminology and identification*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.

Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *33*(6), 934-945.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu, U. Sak (ED). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek.* Ankara: Pegem Akademi.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretinin etkiliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Doctoral Dissertation, University of Memphis.

Fawcett, G. & Rasinski, T. (2008). Fluency strategies for struggling adolescent readers. In Lenski, S. D., & Lewis, J. (Eds.). *Reading success for struggling adolescent learners (pp.155-169)*. New York: Guilford Press.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41,* 93-99.

Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin, 114*, 345–362.

Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. *Aphasiology, 15*, 635–647.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Griffin, S. (2004). Building number sense with number worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 173-180.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-Perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities a multiple group comparison study. *Journal of learning Disabilities*, *23*(3), 177-184.

Guastello, E. F., Beasley, T. M., & Sinatra, R. C. (2000). Concept mapping effects on science content comprehension of low-achieving inner-city seventh graders. *Remedial and Special Education*, *21*(6), 356-364.

Güzel-Özmen, R. (2010) Yazma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlkogretimde kaynaştırma* (ss. 403-441). Ankara: Pegem Yayınevi.

Güzel-Özmen, R. (2011). Bir Metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.

Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 335-366). Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, ve S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 16–29). New York: Guilford Press.

Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly, 22,* 251–262.

Harris, K. R., ve Graham, S. & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in classrooms: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *35*, 1–17.

Graham, K. R., Graham, S., & Macartur, C. (2004). Writing instruction. W. Benice (Eds.). *Learning about learning disabilities* (pp. 281–307). San Diego, California: Elsevier Academic Press.

Hugdahl, K., Heiervang, E., Ersland, L., Lundervold, A., Steinmetz, H., & Smievoll, A. I. (2003). Significant relation between MR measures of planum temporal area and dichotic processing of syllables in dyslexic children. Neuropsychologia, 41, 666675.

Hughes, M. T., & Parker-Katz, M. (2013). Integrating comprehension strategies into social studies instruction. *The Social Studies*, *104*(3), 93-104.

Individuals with Disabilities Education Act of 2004. 20 U. S. C. *§*1400 *et seq*. (2004).

Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning disabilities: A report to the US. Congress.* Bethesda, MD: National Institutes of Health.

Jitendra, A. K., & Gajria, M. K., (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exeptional Childiren*, *43*(8),135-160.

Jordan, N. C., Glutting, J., Ramineni, C., & Watkins, M. W. (2010). Validating a number sense screening tool for use in kindergarten and first grade: Prediction of mathematics proficiency in third grade. *School Psychology Review*, *39*(2), 181.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development*, *77*(1), 153-175.

Kargin, T., & Güldenoğlu, B. (2016). Learning disabilities research and practice in Turkey. *Learning Disabilities – A Contemporary Journal, 14*(1), 71–78.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *29*(3), 226-237.

Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 31-43.

Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remedication of learning disabilities. In *Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child* (pp. 1-7). Evanston, IL.

Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual–spatial working memory, and preschool quantity–number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, *103*(4), 516-531.

Lau, K. L., ve Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, *26*(2), 177-190.

Lerner, J. (1993). *Learning disabililies: Theories, diagnosis and teacliing strategies.* Boston: Houghton Mifflin.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B ,...Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, R.A.J. Rotherham, ve C.R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259–287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

Malofeeva, E., Day, J., Saco, X., Young, L., & Ciancio, D. (2004). Construction and evaluation of a number sense test with Head Start children. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 648-659.

Margai, F., & Henry, N. (2003). A community-based assessment of learning disabilities using environmental and contextual risk factors. *Social Science & Medicine*, *56*(5), 1073-1085.

Mason, L. H. (2013). Best practices and current trends in written instructıon for students with learning dısabilities. Bakken, J. P., Obiakor, F. E., & Rotatori, A. F. (Eds.). (2013). *Learning disabilities: identification, assessment, and instruction of students with ld*. (pp. 45–65). Emerald Group Publishing.

Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy developmentversus reciprocal questioning: Effect on informational reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 283–296.

Mason, L. H., & Graham, S. (2008). Writing instruction for adolescents with learning disabilities: Programs of intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(2), 103-112.

Mazzocco, M. M. (2005). Challenges in identifying target skills for math disability screening and intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(4), 318-323.

Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. S. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(3), 856-869.

Ofiesh, N. (2006). Response to intervention and the identification of specific learning disabilities: Why we need comprehensive evaluations as part of the process. *Psychology in the Schools*, *43*(8), 883-888.

Pardo, (2004). What every teacher needs to know abaut comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(3), 272-280.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. Farstrup ve S. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.

Rasinski, T.V., & Hamman, P. (2010). Fluency: why it is "not hot." *Reading Today*, *28*(1), 26.

Reid, G. (2011). *Dyslexia: A complete guide for parents.* John Wiley & Sons: Chichester.

Roberts, G., Torgesen, J. K., Boartmen, A., ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, *23*(2), 63–69.

Robins, P. M. (1992). A comparison of behavioral and attentional functioning in children diagnosed as hyperactive or learning-disabled. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *20*(1), 65-82.

Sâenz, M. L., & Fuchs, L. S.(2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. (Expository versus narrative text). *Remedial and Special Education, 23*(1), 31-41.

Schulmeyer, C. A. (1991). *What is a learning disability? Perceptions of school professionals* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9212327)

Seçkin, Ş. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, *57*(11), 1301-1309.

Sousa, D. A. (2007). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, *37*(1), 25-60.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: MorpaYayınları.

Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2011). learning disabilities and memory. Wong, B. (Ed.). *Learning about learning disabilities (pp. 41-80)*. Academic press.

Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. Issues in Education. *Contributions from Educational Psychology*, 7, 1–48.

Sze, S. (2010). Teaching reading to students with learning difficulties. *Reading Improvement, 3(47),* 142-152.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176–200). New York: Guilford.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs (2017). *39th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2017.* Washington, DC: Author.

Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, *18*(3), 137-146.

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, *39*(2), 162-186.

Wilkins, S. A. (2007). *Teaching expository text strategies to improve reading comprehension in low readers* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 3270462).

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

10. BÖLÜM

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanımını yapar.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun sınıflandırılmasını açıklar.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yaygınlığı hakkındaki bilgileri ifade eder.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin özelliklerini söyler.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenlerini belirtir.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanılanma ve teşhis süreçlerini açıklar.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin içinde bulunduğu kurumun ve öğretmeninin yapması gerekenleri ifade eder.

GİRİŞ

Otobüste, alışverişte ya da herhangi bir toplumsal ortamda ya da belki çok daha yakınızda, motor takılmış gibi hareket eden, herhangi bir nesne ya da olaya çoğunlukla bir ya da iki dakikadan fazla dikkat etmeyen, istekleri konusunda aşırı ısrarcı olan çocuklarla mutlaka karşılaşmışsınızdır. Bu çocukları biraz daha dikkatli bir şekilde gözlemlediğinizde, bu çocukların ebeveynlerini dinlemediklerini, devamlı hareket halinde olduklarını, dürtülerini kontrol edemediklerini ve bunların bir öğrenme sorunundan daha çok, daha derinden bir nedenden kaynaklandığını fark etmişsinizdir. Aynı zamanda bu çocukların büyük bir çoğunluğunun erkek çocuklardan oluştuğunun farkına da varmış olabilirsiniz. Yaptığınız bu gözlemlerden sonra aşırı enerjik ve hareketli, dürtüsel, istekleri konusunda aşırı dirençli, elde ettiği şeyden hemen sıkılan ve elde tutulması zor olan bu çocukların belki yetiştirme ile ilgili problemleri olduğunu da düşünmüş ve bu çocukların ebeveynlerine tepki göstermiş olabilirsiniz. Hatta bu davranışları sergileyen çocukların ebeveynlerini çocuklarının davranışlarından dolayı suçlamış ve geçmişte bu gibi davranışların daha iyi kontrol edildiğini ve çocukların bu kadar "şımartılmadığını" düşünüp toplumun geleceğine dair kaygılanarak söylenmiş bile olabilirsiniz. Ancak, aşırı enerjik ve hareketli olan, dürtülerini kontrol edemeyen, dikkati kısa sürede yeni uyaranlara yönelen, otorite ile gereksiz yere çatışmaya giren bu çocukların büyük bir çoğunluğunun, bir yetersizliği olduğu ve davranışlarının büyük çoğunluğunu kontrol edebilecek fizyolojik ve psikolojik yeterlilikleri olmadığı, olgusal bir gerçektir. Özel eğitim ve ilgili alanlarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olarak tanımlanan bu durum, bu ünitenin konusunu oluşturmaktadır.

Takip eden bölümde DEHB'nin tanımı ve sınıflandırılması, DEHB ve eş görülme/komorbite, yaygınlığı, DEHB olan bireylerin özellikleri, nedenleri, tanılama süreci ve DEHB olan öğrencilerle etkileşim içinde olan öğretmenlerin neler yapabileceklerine dair önerilere yer verilmiştir. Bu ünitenin genel amacı sizlerin bu konularda temel bilgilere sahip olmanıza yardımcı olmaktır.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TANIMI VE SINIFLANDIRILMASI

Çocukluk çağında en sık karşılaşılan ve klinik tanı gerektiren dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Barkley; 2014; Kayaalp, 2008; Lange ve ark., 2014), otistik spektrum bozukluğu gibi toplum içerisinde yanlış değerlendirmelerin yaygın olduğu yetersizlik türlerinden biridir. DEHB ile ilgili en yaygın inanışlardan biri de bu yetersizliğe sahip olan bireylerin hepsinin üstün yetenekli olduklarıdır. Doğal olarak DEHB olan bireyler arasında üstün yetenekli bireylerde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu bireylerin çoğu zaman olumsuz değerlendirilen bazı özellikleri uygun yönlendirme ile avantaja dönüşebilmektedir. Özellikle aşırı enerjik ve hareketli oluşları, uygun bir şekilde olumlu

alanlara yönlendirilirse bu bireylerin o alanlarda ciddi başarılar kazanması olasıdır. Ancak DEHB olan bireylerin tamamı üstün yetenekli bireyler değildir. Bu nedenle DEHB'nin tanımının açık ve net bir şekilde yapılması, bu bireylere yönelik yanlış inanışları ve yüksek beklentilerin oluşmasını engelleyebilecek ve bu bireylerle çalışan uzmanların daha az değişkenle uğraşmasına katkı sağlayacaktır.

DEHB, her ne kadar tek bir bozukluk olarak değerlendirilse de üç farklı görünüme sahiptir. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM-5) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V), DEHB'nin bu üç görünümünü şu şekilde kavramsallaştırmıştır: (a) Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm olan *Dikkatsizlik,* (b) Aşırı hareketlilik (hiperaktivite) ve dürtüselliğin baskın olduğu görünüm olan *Aşırı Hareketlilik ve Dürtüsellik* ve (c) Her iki görünümden de belirtilerin olduğu *Birleşik Görünüm* (Amerikan Psychiatric Association, APA, 2013).

DEHB'nin dikkatsizliğin baskın olduğu görünümde dikkatsizlik belirtileri görülürken hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri, dikkatsizlik görünümünde gözlemlenmemektedir. Aynı zamanda DSM-5 bu görünümde yaşa göre bir ayrımda gerçekleştirmiştir. Dikkatsizlik tanısının konulabilmesi için birazdan aşağıda ifade edilecek belirtilerin en az altı tanesi 17 yaş ve altında olanlar için son altı aydan önce başlamış ve bu süre içinde devam etmiş olması gerekmektedir. 17 yaş ve sonrasında ise bu belirtilerin en az altı tanesi son beş aydan önce başlamış ve bu zaman içinde devam etmiş olması gereklidir (APA, 2013). Dikkatsizlik görünümünün belirtileri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. DEHB'nin Dikkatsizliğin Baskın Olduğu Görünümünün Tanı Ölçütleri

a.	Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez ya da okul çalışmalarında (derslerde), işte ya da etkinlikler sırasında dikkatsizce yanlışlar yapar (Örn. ayrıntıları gözden kaçırır ya da atlar, yaptığı iş yanlıştır).
b.	Çoğu kez, iş yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (Örn. ders dinlerken, konuşmalar ya da uzun bir okuma sırasında odaklanmakta güçlük çeker).
c.	Çoğu kez, doğrudan kendisine konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür (Örn. dikkatini dağıtacak açık bir dış uyaran olmasa bile, aklı başka yerde görünür).
d.	Çoğu kez, verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan, günlük işleri ya da işyeri sorumluluklarını tamamlayamaz (Örn. işe başlar ancak hızlı bir biçimde odağını yitirir ve dikkati dağılır).
e.	Çoğu kez, işleri ve etkinlikleri düzene koymakta güçlük çeker (Örn. ardışık işleri yönetmekte güçlük çeke; kullandığı gereçleri ve kişisel eşyalarını düzenli tutmakta güçlük çeker; dağınık ve düzensiz çalışır; zaman yönetimi kötüdür; zaman sınırlamalarına uymaz).

KAYNAKÇA

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanı ve İstatistiksel El Kitabı-5.* (Çev. Ed. E. Köroğlu). Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.

Barkley, R. (2006). Associated cognitive, developmental, and health problem. R. A. Barkely (Ed.) *Child psychopathology.* New York: The Guildford Press.

Barkley, R. (2000). *Taking charge of ADHD.* New York: The Guilford Press.

Barkley, R. (1998). *Attention-deficit/hyperactivity disorders.* New York: The Guilford Press.

Biederman, J., Faraone, S., Keenan, K., ve Tsuang, M. (1991).Evidence of familial association between attention deficit disorder and major affective disorders. *Archives of General Psychiatri, 48,* 633-642.

Costello, J., Mustillo, S., Erkanli, A. ve ark. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General pyschiatry, 60,* 837-844.

Diken, İ. H. (2016). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

DuPaul, G., Barkley, R., ve Connor, D. (1998). Stimulants. R. Barkley (Ed.), *Attetion deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment.* New York: Guilford.

Goldstein, S. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder. S. Goldstein ve C. R. Reynolds (Ed.). *Handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children.* New York: Guilford Press.

Gureasko-Moore, D., DuPaul, G. ve Power, T. (2005). Stimulant treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Medication monitoring practices of school psychlogists. *School Psychology Review, 34*(2), 232-245.

Koparan, C., Ardıç, A., Hünler, O. S. ve Akköse, M. C. (2016). Otizm spektrum bozukluğu ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu arasındaki ilişkinin regresyon analizi ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 547- 561.

Lange, K. W., Hauser, J., Lange, K. M. ve ark. (2014). Utility of cognitive neuropsychology assessment in attention–deficit/hyperactivity disorders. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 6*(4), 241-248.

Motavallı, M. N. (1994). Kentsel kesimde Türk ilkokul çocuklarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nörolojik bağlamda prevelansının araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul; İstanbul Üniversitesi.

Öğülmüş, K. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu M. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Reid, R., Trout, A. ve Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 71*(4), 361-377.

Rosenberg, M. S., Westling, D. L. ve McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers: An introduction.* Ohio; Pearson Merrill Prentice Hall.

Rosenberg, M. S., Wilson, R. J., Maheady, L. ve Sindelar, P. T. (2004). *Educating students with behavior disorders.* Boston; Pearson Education.

Rothbart, M. K. ve Posner, M. I. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Ed.). *Developmental neuroscience.* Hoboken: John Willy & Sons.

Şenol, S. ve İşeri, E. (2004). Dikkat eksikiliği hiperaktivite bozukluğu. *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi, 4,* 37-38.

Wedge, M. (2012). Why French kids don't have ADHD. *Psychology Today,* https://www.psychologytoday.com/intl/blog/suffer-the-children/201203/why-french-kids-dont-have-adhd adresinden 18.06.2017 tarihinde erişildi.

Wenar, C. ve Kerig, P. (2006). *Developmental psychopathology; From infancy through adolence.* Boston: McGraw-Hill.

Wicks-Nelson, R. ve Israel, A. C. (2012). *Abnormal child and adolescent psychology.* New York: Pearson.

11. BÖLÜM

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Hatice Cansu BİLGİÇ

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliği tanımlayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliği sınıflar ve farklarını açıklayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğin nedenlerini sıralayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocukların iletişim becerilerini açıklayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocuklara akademik beceri öğretiminde dikkat edilecek noktaları tartışabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocuklara yönelik ortam ve öğretim uyarlamalarını açıklayabilir.

GİRİŞ

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, farklı düzenlemelerle eğitim ortamlarından yararlanmaktadırlar (özel eğitim okulları, normal bireylere eğitim hizmeti veren okullarda özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma düzenlemeleri gibi). Bunun yanı sıra Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM) tarafından verilen haftalık 2 ya da 3 saatlik bir eğitim, devlet destekli olarak yetersizlikten etkilenmiş bireylere sağlanmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler de bu eğitim kurumlarından yararlanmaktadırlar. Ağır yetersizlikten ve/veya çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, çoğunlukla özel eğitim okullarına, özel eğitim sınıflarına ya da ÖERM'e devam etmektedirler. Henüz kaynaştırma düzenlemesi içerisinde, normal akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alan çok az sayıda ağır ve/veya çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenci bulunmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin normal akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alması düşünüldüğünde birçok öğretmen bunun nasıl olacağını hayal edememektedir. Bu nedenle aşağıda yer verilen yaşanmış örneklerin bu konuda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Öykü 1

Ayşe görme yetersizliğinden etkilenmiş aynı zamanda bilişsel yetersizliği olan 7 yaşında bir çocuktur. 5 yaşından itibaren 2 sene görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan bir ÖERM'e devam etmiştir. Şimdi 1. sınıfa başlayacaktır. Ayşe sözel olarak iletişim kuramadığı gibi işaret dili, resim ya da nesne ile de iletişim kurmamaktadır. Kendisini jestlerle, vücut hareketleriyle, bazen de problem davranış olarak kabul edilen (itme, tükürme, ağlama vb.) davranışlarla ifade etmektedir. Özel eğitim öğretmeni, ailesine Ayşe'yi normal akranlarıyla birlikte bir devlet ilkokuluna yerleştirmelerini önermiştir. Aile bunun üzerine evlerine en yakın ilkokula kızlarını kaydettirmişlerdir. Ayşe ortalama 25 kişilik sınıf mevcudu olan 1. sınıfa kaydedilmiştir. Ayşe önceleri yalnız başına sınıfta bulunamayacağı için bir özel eğitim öğretmeni adayı (son sınıf öğrencisi) Ayşe'ye ve sınıf öğretmenine destek vermek üzere görevlendirilmiştir. Özel eğitim öğretmeni Ayşe'nin yeni sınıf öğretmeni ile okul başlamadan önce görüşerek Ayşe hakkında onu bilgilendirmiş aynı zamanda birlikte işbirliği içerisinde nasıl çalışacaklarını anlatmıştır. Öğretmenin soruları oldukça kendisi ile görüşebileceğini de belirtmiştir. Ayşe destek özel eğitim öğretmeni ile birlikte her günün sabah bölümünde okula devam etmiştir. Öğleden sonraları ise evine dönmüştür. Öğretim yılı sonunda Ayşe kendisi için hedeflenen BEP amaçlarını gerçekleştirmiş, sınıf arkadaşlarının oyunlarına öğretmenlerinin desteğiyle katılır hale gelmiştir. Sınıf öğretmeni yılın son haftalarında Ayşe'nin öğleden sonraları da sınıfında kalabileceğini, hem Ayşe ile hem de sınıfıyla ilgilenebildiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmeni sınıftaki diğer çocukların Ayşe ile iletişim kurduklarını, Ayşe'nin sözel olmasa da jestler ve vücut hareketleriyle memnu-

niyet ya da memnuniyetsizliklerini belirttiğini rapor etmiştir. En önemlisi hem sınıf öğretmeni hem ailesi, Ayşe'nin yılın başındaki davranış problemlerini göstermediğini ve bundan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

Öykü 2

Ali, Serebral Palsi'den (SP) etkilenmiş, bu nedenle fiziksel, bilişsel ve görme yetersizliği olan 9 yaşında bir çocuktur. Ali 5 senedir ÖERM'den yararlanmakta, özel eğitim ve rehabilitasyon almaktadır. Fiziksel yetersizliği nedeni ile bağımsız yürümekte, oturmakta, ellerini kullanmakta ve baş kontrolünde güçlük çekmektedir. Ali, sözel iletişim kurabilmektedir. Temel kavramlara (şekil, renk, karşılaştırmalı kavramlar gibi) sahip olmakla birlikte diğer akademik becerilerde akranlarından oldukça geridir. Ali'nin SP nedeniyle aynı zamanda serebral görme yetersizliği (CVI) de vardır. Nesneleri görmekle birlikte ne olduklarını beyinde işleme, hareketli nesneleri takip etme, karışık nesneler arasında istenen nesneyi görebilme gibi görme becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. Ali aynı zamanda son 1 yıldır evde özel eğitim öğretmeni ile çalışmaktadır. Ailesi özel eğitim öğretmeninin de yönlendirmesi ile Ali'yi bir özel ilkokulun 2. sınıfına kaydettirmiştir. Ali'ye ve öğretmenine destek olacak bir destek özel eğitim öğretmeni ile de anlaşmışlardır. Ali'nin evde eğitim veren öğretmeni hem sınıf öğretmenine hem de destek özel eğitim öğretmenine yardımcı olmuş, sorularını yanıtlamıştır. Yıl sonunda Ali'nin artık sınıf arkadaşları vardır. Ali ilk defa arkadaşlarının doğum günü partilerine davet edilmiştir. Arkadaşları ile teneffüslerde karşılıklı etkileşim başlatıp sürdürdükleri gözlenmiştir. Ali'nin büyükannesi ve büyükbabası, yıl sonunda Ali'yi ziyarete geldiklerinde Ali'yi aile sohbetlerine katılan daha sosyal bir çocuk olarak gördüklerini ve öğrendiklerini kendileriyle paylaştığını belirtmişlerdir. Ali hâlâ akranlarından akademik becerilerde geri olmakla birlikte, kendisi için belirlenen BEP amaçlarına ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrenciler de normal akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürebilirler. Bu örneklerin ikisinde de destek özel eğitim öğretmenlerinin varlığı dikkatinizi çekmiştir. Sınıf öğretmenleri sınıflarında hangi yetersizlikten etkilenmiş öğrenci olursa olsun destek özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyabilirler. Bu da kaynaştırma düzenlemesinin gereğidir. ÖEHY'nin beşinci bölümünde "Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, ***destek eğitim hizmetleri de sağlanarak*** yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." şeklinde tanıma yer verilmiştir (ÖEHY, 2018). Buna göre ihtiyacınız olduğunda ve talep ettiğinizde bağlı olduğunuz RAM sizlere de destek sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencinizin destek eğitim aldığı ÖERM'deki özel eğitim öğretmenleri de size destek olacaktır.

KAYNAKÇA

Alberto, P. A., & Troutman, A.C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, MJ: Merrill Prentice Hall.

Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bailey, D. B. & Wolery, M. (1992), *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Basal, M.& Batu, S. E. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 3*(2), 85-98.

Bedford, H., de Louvois, J., Halket, S., Peckham, C., Hurley, R., & Harvey, D. (2001*).* Meningitis in infancy in England and Wales: follow up at age 5 years. *BMJ. (323)*533 doi: https://doi.org/10.1136/bmj.323.7312.533

Beukalman, R. D., & Mirenda, P. (2007). *Augmentative alternative communication: Supporting children & adults with complex communication needs.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Bigge, J. L. (2001). *Teaching individuals with physical, health, or multiple disabilities*. Prentice Hall.

Boardman, E., Bernal, J., & Hollins, S. (2014) Communicating with people with intellectual disabilities: A guide or general psychiatrists. *Advances in Psychiatric Treatment, 20*(1),27–36.

Bornstein, M. H., Tamis-Lemonda, C. S., & Haynes, O. M., (1999). First words in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior and Development, 22*(1), 65-85.

Browder, D. M. (1991). *Assessment of individuals with severe disabilities: An applied behavior approach to life skills assessment*. New York: Paul H Brookes.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş (1. baskı)*. Ankara: Kök.

Ceber, H. (1998). *Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşimimin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 47-58.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and Severe Disabilities: A Foundational Approach.* New Jersey: Pearson Education.

McDonnell, J., & Copeland, S. R. (2011). Teaching academic skills. M. E. Snell, F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (syf. 461-491). New Jersey: Pearson Education.

Crimmins, D. B., Gothelf, C. R., Rowland, C., Stillman, R. D., Linam, A., & Williams, C. (1999). Basic concepts of communication. K. M. Huebner, J. G. Prickett, T. R. Rafalowski-Welsch & E. Joffee (Eds.), *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (syf. 159-184). New York: AFB Press.

Cushman, C. (2004*). Perkins activity guide and resource guide.* Heydt K., Allon M., Edwards S., Clark M.J., Cushman C. (Principal Authors). MA: Perkins School for the Blind.

Çepni, S., & Çil, E. (2013). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme): ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Davis, T. N., Barnard-Brak, L., Dacus, S., & Pond, A. (2010). Aided AAC systems among individuals with hearing loss and disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*(3), 241-256.

Diken, İ. H. (2012). Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: Erken müdahaleye yönelik öneriler. *Eğitim ve Bilim,37(*163), 297-309.

Diken, İ. H. (2009). *Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin geliştirilmesi: Örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve uzman/eğitimci el kitabı.* Ankara: Maya Akademi.

Diken, Ö., Topbaş, S., & Diken, İ.H. (2009). Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10*(2), 41-60.

Dote-Kwan, J. (1995). Impact of mothers' interactions on the development of their young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 89*(1), 46-58.

Downing, J. E. (2005). Teaching communication skills. *Baltimore, MD: Paul H. Brookes*.

Downing, J. E. (2011). Teaching communication skills. M. E. Snell, F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (syf. 461-491). New Jersey: Pearson Education.

Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 1-23.

Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Goetz, L., & Gee, K. (1987). Teaching visual attention in functional contexts: Acquisition and generalization of complex visual motor skills. *Journal of Vision Impairment and Blindness, 81*, 115-118.

Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 773-793.

Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 205-218.

Hamill, L., & Everingron, C. (2002). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities.* New Jersey: Pearson Education.

Hanass-Hancock, J., & Nixon, S. A. (2009). The fields of HIV and disability: past, present and future. *Journal of The International* (12)28. doi: 10.1186/1758-2652-12-28

Jameson, J. M. (2005). *Instructor's Resource Manual and Test Bank for Hardman, Drew, and Egan Human Exceptionality School, Community, and Family.* Allyn and Bacon.

Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kesiktaş, A. D. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması.*(Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 78-95). Ankara: Kök.

Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome: Toward an understanding of possibility.*, New York: Teachers College.

Konrot, A. (2005). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. S.S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (s. 190-211). Ankara: Kök.

Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 61-71.

Küçüközyiğit, M. S., & Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4*(1), 27-37.

Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensorystorytelling: PAMIS' pactice, experience and research findings. In B. Fomefeld (Eds.), *Multi-sensorystorytelling an idea gets throught* (syf. 15-23). Berlin: LTT Verlag.

Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School and Clinic, 31*(2), 114-119.

Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 77-89.

Lund, S. K., & Light, J.C. (2001). *Fifteen Years Later: An Investigation of theLong-Term Outcomes of Augmentative and Alternative Communication Interventions*. (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, USA.

Mahoney, G., & Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, *22*(1), 82-96.

Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-Focused Early Intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85.

Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities. New York:* Continum

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP]. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Çocukla iletişim I.*MEB, Ankara.

Miller, M. A., & Fenty, N. (2008). Functional academic adaptive skills. *Adaptive Behavior Assessment System–II: Clinical Use and Interpretation*, 93-114.

O'Neil, E. (2014). Congenital rubella syndrome. *The Embryo Project Encyclopedia,* https://embryo.asu.edu/pages/congenital-rubella-syndrome-crs adresinden alınmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2006). *T. C. Resmi Gazete,* 26184, 3 Mayıs 2006. (Ek Değişiklikler: *R. G.* 27169, 14 Mart 2009. *R.G.* 27305, 31 Temmuz 2009. *R.G.* 27619, 22 Haziran 2010. *R.G.* 28360, 21 Temmuz 2012.).

Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2013). *Science strategies for teaching learners with special needs.* Boston: Pearson.

Pease, L. (2000). Creating a communicating environment. In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J.T. Eyre & L. Pease (Eds.), *Teaching children who are deafblind: Contact, communication and learning* (syf. 37-82). London: David Fulton.

Projet Ideal Online (2018). http://www.projectidealonline.org/v/multiple-disabilities/ adresinden alınmıştır.

Rowland, C. (2009). Handbook: Online communication matrix. Retrieved from http://www.communicationmatrix.org/

Rowland, C. (2011). Using the communication matrix to assess expressive skills in early communicators. *Communication Disorders Quarterly, 32*(3), 190-201.

Salend, S. (1998*). Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Shevin, M. & Klein, N. K. (2004) The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *Research & Practice for Person swith Severe Disabilities, 29,* 161-168.

Siegel-Causey, E., & Guess, D. (1988). *Enhancing ınteractions between service providers and ındividuals who are severely multiply disabled: strategies for developing nonsymbolic communication.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Snell, M. E. (2002). Using dynamic assessment with learners who communicate nonsymbolically. *Augmentative and Alternative Communication, 18,* 163-176.

Snell, M. E., Brown, F., & Brown, F. (1993). *Instruction of students with severe disabilities*. New York: Merrill.

Stafford, A. (2005). Choice making: A strategy for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 37*(6), 12–17.

Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, *59*(1), 87-116.

Strömland, K. (2004). Visual impairment and ocular abnormalities in children with fetal alcohol syndrome. *Addiction Biology, 9*, 153-157.

Şafak, P. (2012*). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

Şafak, P., & Uyar, D. (2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretimi. *Turkish Studies, 10*(3), 779-798.

Şafak, P., Demiryürek, P., & Yılmaz, H.C. (2018). Çok duyulu öykülerin ağır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19(1), 129-153.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006).*Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara:* Nobel.

Thiel, K. S., Baladerian, N. J., Boyce, K. R., Cantos, O. D., Davis, L.A.,…. & Stream, J. (2011). Fetal Alcohol Spectrum Disorders and victimization: Implications for families, educators, social services, law enforcement, and the judicial system. *Journal of Psychiatry & Law, 39*(2), 121-157.

Torrey, E. F., & Yolken, R. H. (2003). Toxoplasma gondii and schizophrenia. *Emerging Infectious Diseases, (9)*11. www.cdc.gov/eid

Tufan, İ., & Arun, Ö., (2006). Türkiye özürlüler araştırması 2002: İkinci analiz. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi web sitesi. http://www.ozida.gov.tr/arastirma/ troailerianaliz.htm sayfasından erişilmiştir.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's School*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S., (2004). Exceptional Lives. Special Education in Today's Schools.5. Baskı. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ulutaş Demir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(5), 36-51.

Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vlaskamp, C., & Cuppen-Fonteine, H. (2007). Reliability of assesing the sensory perception of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Child Care, Health and Development, 33*(5), 547-551.

Vlaskamp, C., & Putten, A. (2009). Focus on interaction: The use of an Individualized Support Program for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Research in Developmental Disabilities, 30*, 873–883.

Westling, D., & Fox, L. (2000). Philosophy and best practices for educating persons with severe disabilities. *DE Westling & E. Fox, Teaching students with severe disabilities (2nd. ed., pp. 30-55). Englevvood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice.

Wilkonson K. M., & Henning, S., (2007). The state of research and practice in Augmentative and alternative communication for children with developmental/intellectual disabilities. *Mental Retardationand Developmental Disabilities Research Reviews 13,* 58-69.

Witzel, B. (2010). *Mathematics for students with severe disabilities.* Retrieved fromhttps://www.ksde.org/Portals/0/SES/presentations/Num-A-B-G%20WitzelSevere-Math_Kansas2011-handouts.pdf

Wolf Heller, K., & Bigge, J. L. (2001). Augmentative and Alternative Communication. J. L. Bigge, S. J. Best, & K. Wolf Heller (Ed.). *Teaching individuals with physical, health, or multiple disabilities* (syf. 3-33). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

12. BÖLÜM

KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME

Mahmut ARIKAN

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Kaynaştırma-bütünleştirme yaklaşım ve uygulamalarının dayanağı olan bütünleştirici, yenilikçi düşünceyi kavrayabilecek.
- ✓ Eğitim ve öğretim sürecinde işe koşulabilecek Kaynaştırma-Bütünleştirme modellerini sıralayabilecek.
- ✓ Kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarını özümleyebilecek.
- ✓ Kaynaştırma-bütünleştirme ve Bireysel Eğitim Programı (BEP) uygulamasında/uygulamalarında yerleştirilen özel gereksinimli çocukların tanı belirtilerini açıklayabilecek.

GİRİŞ

Kendine yeten, yetebilen ya da potansiyeliyle kendini gerçekleştirmiş birey, eğitim-öğretim sürecinin en önemli sonucu, ürünü kabul edilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar, akranlarından farklı olarak eğitim-öğretim sürecinde, yakından ve büyük ölçüde birebir ilgi ve desteğe gereksinim duymaktadırlar.

Bu gerçeğin fark edilmesi ile özel gereksinimli bireylerin toplumdaki diğer bireyler gibi aynı görüşler altında değerlendirilebileceği, sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanabilir bir birey haline getirilebileceği, bunun için en iyi eğitim olanaklarından yaralanmaları gerektiği görüşleri savunulmaya başlanmıştır (Metin, 2011).

Bu deneyimlerle ve varılan çok yönlü sonuçlara bağlı olarak özel gereksinimi olan çocukları çok daha gerçekçi, geçerli bir anlayış ve eğilimle kaynaştırma-bütünleştirme yaklaşımı benimsenmiş/benimsenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) tanımlamasıyla kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları; "Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" olarak tanımlanmıştır (http://www.orgm.meb.gov.tr. 2018).

Özel gereksinimli çocuklar için eğitim uygulamalarında kaynaştırma-bütünleştirme yaklaşımı, en az sınırlayıcı çevreyi (sosyokültürel çevreyi) desteklerken, anlamlı öğrenme yaşantılarını da sağlamaktadır.

NEDEN KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME?

Demokrasi düşüncesi ve insanın yeni-yenilikçi yaklaşım ve düşünüşle bireysel ayrılıklarıyla dikkate alınıyor olması özel eğitim pedagojisi yaklaşımlarını derinden etkilemektedir. Eğitim sürecinde bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate alabildiği ölçüde başarılı olabilecektir (Deryakulu, 2004).

Engeli, engel tipi, yetersizliği ya da güçlüğü ne olursa olsun insan -birey- odaklı yaklaşımlar günümüzde izlenen ve kurgulanan eğitim sisteminin gelişmişliğinin ölçütü kabul edilmektedir. Özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin özel eğitim sınıflarıyla ayrıştırılarak, başka bir deyişle izole edilerek özel eğitim programlarının uygulanması yaklaşımı geniş tartışmalara yol açmıştır. 20. yüzyılın ilk yarısında *farklı ama eşit anlayışı*, özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin eğitimlerinin *ayrı sınıf ve okullarda* başlamasına olanak tanımıştır. Eğitim alma hakkında *eşitlik sağlayan bu anlayış*, özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin eğitimlerinin normaller içinde yürütülemeyecek kadar farklı olduklarını ileri sürmektedir (Smith, Polloway ve diğerleri 2004; Akt: Batu ve Uysal, 2009).

1960 yıllarda özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin *özel eğitim okulları*nda ve *özel eğitim sınıfları*nda eğitim görmelerine yönelik başlayan yoğun eleştiriler ve yargıya taşınan itirazlar sonucunda, kaynaştırma uygulamaları 1970 yıllarda başlayarak birçok ülkenin eğitim sistemlerinde ve yasalarında yer almaya başlamıştır. 1971 yılında Norveç'te, 1976 yılında İngiltere'de, 1974 yılında Fransa'da yasal düzenlemelerle özel gereksinimli çocukların *genel eğitim sınıfları*nda akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri düşünüş ve yaklaşımı benimsenmiştir (http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. 2018).

ABD'de 1975 yılında yürürlüğe konulan *Tüm Engelli Çocukların Eğitim Kanunu* (TEÇEK-PL 94-142) ile özel gereksinimi olan çocuklara, kamu kaynakları kullanılarak, ücretsiz ve uygun eğitim olanağı sağlanmıştır. ABD'de benimsenen bu yasa ile özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin eğitimi için ayrıca önemli kararlar alınmıştır. TEÇEK Yasası'nın ruhunda ve içeriğindeki bu önemli kararlar:

*Devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden dışlanmaya son verme,

*Fark gözetilmeksizin değerlendirme (bireysel gelişim ve okul başarısı) anlayışı ve yaklaşımı,

*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama gerekliliği,

*En az kısıtlayıcı ortamda eğitim standardı,

*Karma eğitim yaklaşımı,

* *Yasal uygulama* hakkı tanınmıştır; *ebeveyn ve uzmanlara değerlendirme, yerleştirme ya da programa ilişkin itiraz hakkı* (http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. 2018).

ABD'de 1980 yılının ortalarında ise, kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklara/öğrencilere- performans ölçüsünde normal programa dayalı etkinlikler içinde yer alarak- özel eğitim vermek için ayrı bir okul ya da sınıf açmak değil, öğretimin *özelleştirilmesi* olarak kabul edilmiştir (Smith, Polloway ve diğerleri, 2004; Akt: Batu ve Uysal, 2009). Bu yasal düzenlemeyle okullar, yetersizliklerinin derecesi ve özellikleri ne olursa olsun tüm özel gereksinimli çocukları kabul etmeli; yetersizliği olan hiç bir çocuk ücretsiz eğitimin dışında bırakılmamalıdır. Yasaya göre yetersizliği olan çocuklar, olabildiğince en üst oranda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim almalıdır (Tumbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; Akt: Batu 2016).

Kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşmasına ve benimsenmesine etki eden önemli bir başka etmen *normalleştirme* kavramının kabul görmesidir. ABD'de 1990 yılında yürürlüğe sokulan *Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası'nda* (IDEA-PL 101-476), özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de ekibin parçası olduğu kabul edilmektedir (http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. 2018).

ABD'de tüm yasal düzenlemelere dayalı uygulamalar incelendiğinde, bir okul sisteminin, yetersizliği olan bir öğrenciyi olabildiğince en yüksek oranda, yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitime almayı amaçladığı görülmektedir. Ancak, özel gereksinimli çocuğa/öğrenciye gerekli destek ve yardım hizmetleri sağlandığı halde, öğrenci

KAYNAKÇA

Acar, E., Şahin, S. ve Yaban, H. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. (Ed.: Necate Baykoç). Ankara: Eğiten Kitap.

Akçamete, G. (2011). İşitme Güçlüğü Olan Çocuğuma Nasıl Yardımcı Olabilirim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arıkan, M. (2017). Türkiye'de Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Örgütleniş Biçimi Personelin Görev Yetki ve Sorumlulukları. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik. (Ed.: Mehmet Güven). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

Batu, S., Uysal, A. (2009). Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: Gönül Akçamete). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2016). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: İbrahim H. Diken). Ankara: PegemA Yayınları.

Baykara, K. (2012). İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi. Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar (Ed.: Hasan Şeker). Ankara: Anı Yayıncılık.

Belgin, E. (2011). İşitme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri. Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.

Deryakulu, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (Ed.: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürsel, O. (2016). Özel Eğitimde Değerlendirme. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: İbrahim H. Diken). Ankara: PegemA Yayınları.

Kargın, T. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: A. Gönül Akçamete). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kargın, T. (2016). Bireyselleştirilmiş Eğitim Porogramı Hazırlama ve Öğretiminin Bireyselleştirilmesi. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: İbrahim H. Diken). Ankara: PegamA Yayınları.

Metin, N. (2011). Kaynaştırma. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim.(Ed.: Necate Baykoç). Ankara: Eğiten Kitap.

Özgüven. İ. Ethem. (2007). Stanford-Binet Bireysel Zekâ Testi. Psikolojik Testler. Ankara: PDREM Yayınları.

Peggy, A. (2016). Özel Eğitimde Bütünleştirme Başarı için 450 Strateji. (Çeviri Editörü: Ümit Şahbaz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pürsün, T., Sarı, H. (2016). Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Bütünleştirme. Ankara; Nobel Akademik Yayıncılık.

Quinn, C. (2017). 100 Soruda Otizm Aileler ve Uzmanlar İçin El Kitabı. (Çeviri Editörü: Ümit Şahbaz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin Engeli Tanımları Sınıflandırma ve Yaygınlık. Zihin Engelliler Ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. Son erişim tarihi: 01.08.2018.

http://www.euro.who.int/en/countries/turkey. Son erişim tarihi: 12.06.2018.

http://www.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kaynastirma5n1k.html, Son erişim tarihi: 14.08.2018.

http://www.mevzuat.gov.tr. Son erişim tarihi: 10.07.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/kaynastirma_genelge. Son erişim tarihi: 11.07.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma. Son erişim tarihi: 29.06.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi. Son erişim tarihi: 09.07.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/yeni_rehbrlk_yon. Son erişim tarihi: 11.07.2018.

PEDAGOJİK FORMASYON İÇİN

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

KOMİSYON

4. BASKI

Ankara
2024

PEDAGOJİK FORMASYON İÇİN
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

KOMİSYON

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-017-5
e-ISBN	: 978-625-97716-1-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KOMİSYON

PEDAGOJİK FORMASYON İÇİN
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
Anı Yayıncılık, 4.Baskı, Ankara / Türkiye
2024, vi +138 Sf, 19.5 x 27.5 cm

ISBN	: 978-605-170-017-5
e-ISBN	: 978-625-97716-1-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649:

Ölçme, Değerlendirme, Araştırma
Ölçme, Araştıma Türleri, İstatistik, Grafik, Parametre

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

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

Değişken ve Türleri **2**
Araştırma Türleri **4**
Ölçme **5**
Ölçme Türleri **6**
Doğrudan Ölçme 6
Dolaylı Ölçme 7
Türetilmiş Ölçme 8
Ölçekler ve Özellikleri **9**
Sınıflama Ölçeği 9
Sıralama Ölçeği 10
Eşit Aralıklı Ölçek 12
Eşit Oranlı Ölçek 12
Ölçüt ve Türleri **13**
Değerlendirme türleri **13**
Kullanılan ölçüte göre değerlendirme türleri 16
Yapıldığı zamana ve amacına göre değerlendirme türleri 18
Performansa dayalı değerlelendirme türleri 19
Özet **22**
Cevaplı Test **23**

Bölüm 2

Korelasyon Katsayısı **28**
Anlamı 28
Yorumlanması 28
Grafiksel gösterimi 30
Ölçmede Hata **32**
Hata kaynakları 32
Hata türleri 33
Güvenirlik **35**
Güvenirliğin Anlamları 36
Güvenirlik hesaplama yöntemleri 36
Ölçmenin standart hatası 41
Güvenirliği etkileyen faktörler 42
Geçerlik **42**
Kapsam Geçerliliği **43**
Ölçüt Dayanıklı Geçerlilik **44**
Yapı Geçerliliği **44**
Görünüş Geçerliliği **46**
Kullanışlılık **47**
Özet **48**
Cevaplı Test **49**

Bölüm 3

Ölçme Araçlarının Sınıflanması **54**
Puanlama Biçimine göre 54
Ölçülen davranışa göre 54
Hazırlayan kişiye göre 55
Test süresine göre 55
Uygulanana kişiye göre **55**
Geleneksel Ölçme Araçları 55
Yazılı Yoklamalar 55
Sözlü sınavlar 58
Kısa cevaplı testler 60
Doğru-Yanlış testleri 62
Çoktan seçmeli testler 63
Eşleştirmeli testler 66
Projeler **66**
Puanlama araçları 67
Kontrol listesi 68
Dereceleme ölçeği 68
Rubrik 69
Holistik 69
Analitik **69**
Çağdaş ölçme araçları 70
Tanılayıcı dallanmış ağaç 70
Kelime ilişkilendirme testi 70
Yapılandırılmış Grid **70**
Özet **72**
Cevaplı Test **74**

Bölüm 4

Temel Kavramlar **78**
Evren 78
Örneklem 78
İstatistik 78
Parametre 78
Ölçme Verilerinin Düzenlenmesi ve Özetlenmesi **79**
Ham puanlar 79
Sıralanmış ham puanlar 79
Frekanslı ham puanlar 80
Gruplanmış puanlar 82
Verilerin Grafikle Gösterilmesi **83**
Çizgi grafiği 83
Histogram 83
Yığılmalı frekans grafiği 83
Çubuk grafiği 84
Pasta grafiği 84

Merkezi Eğitim Ölçüleri..... 85
Mod.....85
Medyan.....88
Aritmetik ortalama.....93
Mod, medyan ve aritmetik ortalamanın birlikte yorumlanması..... 94
Merkezi Değişim Ölçüleri..... 96
Ranj..... 96
Standart sapma 97
Varyans.....98
Bağıl değişkenlik katsayısı..... 99
Standart Puanlar..... 100
Z puanı 100
T puanı..... 102
Özet..... 104
Cevaplı Test..... 105

Bölüm 5

Test Geliştirme..... 110
Aşamaları..... 110
Madde Analizi..... 111
Madde Puanları Matrisi ile Analiz.....111
Madde İstatistiklerinin Hesaplanması..... 112
Madde Güçlük İndeksi..... 112
Madde Ayırt Edicilik İndeksi..... 112
Madde Varyansı ve Standart Sapması..... 115
%27'lik Gruplarla Analiz..... 115
Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması.....115
Madde Ayırt Edicilik İndeksi..... 116
Madde Güvenirlik İndeksi.....116
Test Madde İndeksinde Ölçütler.....117
Madde Ayırt Edicilik İndeksi İçin Ölçütler.....117
Madde Güçlük İndeksi İçin Ölçütler.....118
Madde Varyansı ve Standart Sapması İçin Ölçütler.....118
Madde Güvenirliği İçin Ölçütler..... 119
Madde İstatistiklerinden Test İstatistiklerinin Kestirilmesi..... 119
AritmetikTestin Ortalaması..... 119
Testin Ortalama Güçlüğü (Başarı Oranı).....120
Test Varyans ve Standart Sapması.....121
Özet..... 122
Cevaplı Test..... 123
Kaynakça..... 127

ÖN SÖZ

Eğitim; günümüz toplumları ve bireyleri için yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu gibi, ölçme ve değerlendirme de eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin, eğitim başlamadan önceki ön öğrenmelerinin belirlenmesinden, eğitim etkinlikleri boyunca neyi ne kadar öğrendiklerine, tüm bu zahmetli eğitim çabalarının sonucunda istenilen davranışların ne kadarını kazandıklarına kadar eğitimin her aşamasında ölçme ve değerlendirme sisteme geri bildirim sağlayarak bir tür kalite kontrol ögesi gibi çalışır. Yoğun, yüksek maliyetli ve zahmetli eğitim çabalarının ne derece işlevsel olduğu ve amacına ulaştığının belirlenmesi ölçme ve değerlendirmeye bağlıdır. Öğrenciler hakkında doğru kararlar verilmesi isabetli bir değerlendirme ile isabetli bir değerlendirme ise ölçme ile olanaklıdır. Pedagojik formasyona alarak öğrenme öğretmen süreçlerini yürütecek öğretmenlerimizin, bu sürecin ayrılmaz parçası olan ölçme değerlendirme konusunda yeterince bilgi kazanmış olması bu konuda bir anlayış geliştirmesi ve becer kazanası kuşkusuz gerekli ve önemlidir.

Bu kitap pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda kitap, öğretmen adaylarının hem pedagojik formasyon eğitimleri sırasında hem de öğretmen olarak atama için yapılan sınavlarda gereksinim duyacakları konuları kapsamaktadır. Olabildiğince yalın ve işlevsel olan kitapta ölçme ve değerlendirme konuları olabildiğince öz ve çok örnekle açıklanmakta ve konu sonlarında sorularla desteklenmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde meşaleniz hiç sönmesin…

2015

BÖLÜM 1

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN TEMEL KAVRAMLARI

Değişken ve Türleri

Araştırma Türleri

Ölçme ve Türleri

Ölçekler

Ölçütler

Değerlendirme

- Kullanılan ölçüte göre değerlendirme türleri
- Yapıldığı zamana ve amacına göre değerlendirme türleri
- Performansa dayalı değerlendirme türleri

DEĞİŞKEN VE TÜRLERİ

Bir durumdan bir duruma, bir gözlemden başka bir gözleme, bir ölçmeden başka bir ölçmeye farklı değer alabilen şeylere değişken denir (Baykul, 1999; Baykul, 2000). Örneğin bir sınıftaki öğrencilerin cinsiyetlerinden söz edilecek olursa, burada cinsiyet bir değişkendir. Ancak burada değişken kavramı bir öğrencinin zaman içinde ya da başka etkilerle cinsiyetinin değişmesi anlamına gelmez. Cinsiyetin burada bir değişken olmasının nedeni, kadın ve erkek olmak üzere gözlemler arasında en az iki farklı değer alabilmesidir. Yani bir öğrencinin cinsiyeti erkek iken bir başka öğrencinin cinsiyetinin kadın olması ya da bir sınıftaki öğrencilerin kadın ve erkeklerden oluşması cinsiyetin değişken olarak adlandırılmasını gerektirir. O halde bir değişkenden söz edebilmemiz için, özelliğin en az iki farklı değer alması gerekir. Eğer iki farklı değer değil sadece bir değer alıyorsa, her ölçmede tek bir değerden söz ediliyorsa bu durumda sabit olarak adlandırılır. Örneğin sadece erkeklerin olduğu bir sınıfta her gözlemde cinsiyet hep erkek olacağından cinsiyet bir sabit olur.

DİKKAT : *Bir özellik bir gözlemden başka bir gözleme en az iki farklı değer alabiliyorsa değişken, sadece bir değer alıyorsa sabit olarak adlandırılır.*

SÜREKLİ VE SÜREKSİZ DEĞİŞKEN

Değişkenler aldıkları değerlerin özelliklerine göre ikiye ayrılır: Bunlar sürekli ve süreksiz değişkenlerdir. Sürekli değişkenlere aynı zamanda kesiksiz, süreksiz değişkenlere ise kesikli ya da kategorik değişken adı da verilir (Baykul, 1999; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Bir değişkeninin aldığı iki değer arasında, daima (sürekli) başka değerler bulunabilmesi durumunda değişken sürekli olur. Bu değişkelerde, değişkenin iki değeri arasında sürekli olarak başka değerler vardır.



Mesela yandaki resimde görülen cetveli dikkate alalım. Cetvel ile uzunluk ölçülür. Bu cetvelin 1 ve 2 cm uzunlukları arasında sürekli olarak başka değerler elde edilir. Bu değerler elde edilirken, milimetre ya da daha küçük birimlere sınırsız olarak bölünerek kullanılabilir. Sürekli değişkenlerin ifade edilmesinde ondalıklı sayılar da kullanılabilir. Sürekli değişkenler reel (gerçek) sayılarla ifade edilebilirler. Örneğin uzunluklar 1,65 m gibi ifade edilebilirler. Sürekli değişkenlere kesiksiz denilmesinin nedeni; değişkenin iki değeri arasında kesintinin olmaması, çok sayıda bölünebilirliğin olmasıdır. Yukarıdaki cetvel örneğinde 1 ve 2 cm arasında hiç kesilmeden sürekli başka değerler elde etmek mümkündür ve bu nedenle kesiksiz değişken olarak da adlandırılırlar.

Sürekli değişkenlerin aksine bir değişkenin iki değeri arasında ya hiç başka değer bulunamıyorsa ya da bulunan değerler birkaç değerle sınırlı kalıyorsa bu değişkenlere süreksiz değişken denir (Baykul, 1999; Fraenkel ve Wallen, 2009). Süreksiz değişkenler ya sıfatlarla ya da 1, 2, 3 gibi doğal sayılarla ifade edilirler.

NİTEL VE NİCEL DEĞİŞKEN

Değişkenler özellikleri ve ifade ediliş biçimlerine göre nitel ve nicel olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bazı değişkenler sembol ya da sıfatlarla ifade edilirler. Mesela cinsiyet, göz rengi, medeni durum gibi özellikler nitel değişken olarak ifade edilebilirler. Çünkü cinsiyeti kadın ve erkek; göz rengini siyah, mavi, ela vb; medeni durumu ise evli, bekâr, boşanmış gibi sıfatlarla ifade ederiz. İşte böyle sembol ya da sıfatlarla ifa-

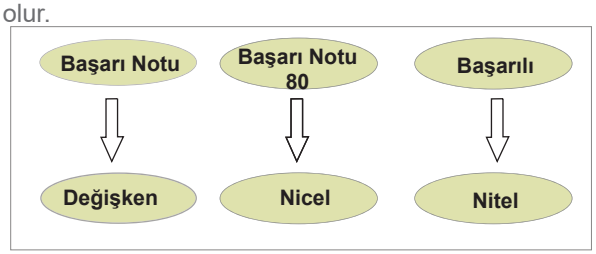
de edilen değişkenlere **nitel** değişken denir (Baykul, 1999; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Bazı değişkenler ise sayılarla ifade edilebilirler. Mesela öğrencinin bir testten aldığı puan, boy uzunluğu, ağırlık gibi değişkenler sayılarla ifade edilebilirler. Sayılarla ifade edilen değişkelere nicel değişken denir.

Bazı değişkenlerin doğası niteldir. Örneğin cinsiyet nitel bir değişkendir. Ne yaparsanız yapın cinsiyeti nicel bir değişkene dönüştüremezsiniz. Cinsiyeti bir değişken olarak ifade ederken ya doğrudan doğruya kadın ve erkek sıfatlarını kullanırız ya da kadın yerine "K" erkek yerine "E" gibi semboller kullanırız. Bazı durumlarda sayılar da matematiksel anlamlarının dışında sembol olarak kullanılır. Örneğin cinsiyet değişkeninde kadın yerine "1", erkek yerine "2" kullanılabilir. Hemen aklınıza bu durumda cinsiyetin bir nicel değişken olduğu gelebilir. Dikkat edin burada kullanılan 1 ve 2 sayı olarak değil sembol olarak kullanılmıştır. Bu nedenle bu 1 ve 2 üzerinde büyüklük küçüklük ya da matematiğin dört işlemi yapılamaz.

UYARI : *Bazen bir değişken rakamlarla ifade edilmiş olabilir. Bu durumda o değişkenin nicel olduğuna karar vermeden önce kullanılan rakamların matematiksel olarak anlamlı olup olmadığını test edin. Eğer sadece sembol olarak kullanılmışsa, bu durumda değişken niteldir.*

Bazı durumlarda nicel bir değişken nitel değişkene dönüştürülebilir. Örneğin bir öğrencinin bir dersteki başarı notu nicel bir değişkenken, bu nota göre başarılı ya da başarısız denilmesi veya bu notun harf notuna dönüştürülmesi durumunda nitel değişken olur.



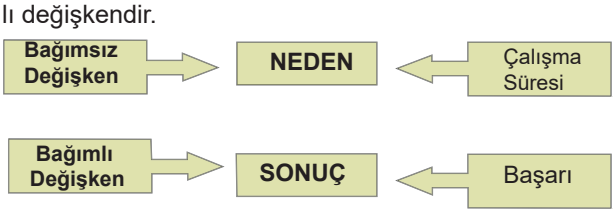
Şekilde görüldüğü gibi öğrencilerin başarı notu bir değişkendir. Çünkü her öğrencinin notu aynı değildir ve bir öğrenciden bir öğrenciye notlar farklılık gösterir. Bir öğrencinin başarını notunun 80 olarak ifade edilmesi durumunda değişken niceldir. Çünkü 80 olarak verilen öğrencinin notu sayı ile ifade edilmiştir ve kullanılan sayı matematiksel olarak anlamlıdır. Bununla birlikte bu öğrenci için başarılı denilmesi durumunda değişken nitel olur. Çünkü değişken sıfat olan "başarılı" ile ifade edilmiştir.

BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN

Değişkenler araştırmalarda kullanıldığı şekliyle bağımlı ve bağımsız değişken olarak adlandırılırlar. Bir değişken başka bir değişkene bağlı olmadan değerler alabiliyorsa, bu değişkene **bağımsız değişken** denir. Bir değişkenin aldığı değerler başka bir değişkene bağlı olarak değişiyorsa bu değişkene de **bağımlı değişken** denir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

ÖRNEK : *Öğrencilerin ders çalışma süresi başarılarını etkiler mi?*

Yukarıdaki örnekte ders çalışma süresi bağımsız değişkendir. Çünkü ders çalışma süresinin artması ya da azalması başarıya bağlı değildir. Ancak ders çalışma süresinin artması ya da azalmasına bağlı olarak başarı da artıp azalacağından, başarı bağımlı değişken olur. Bağımsız ve bağımlı değişkenin belirlenmesinin bir diğer yolu ise bağımsız değişkenin neden, bağımlı değişkenin ise sonuç değişkeni olmasıdır. Verilen örnekte başarının artmasının ya da azalmasının nedeni çalışma süresi olarak verilmektedir. O halde çalışma süresi neden olduğu için bağımsız değişkendir. Diğer yandan çalışma süresine bağlı olarak sonuçta artan ya da azalan başarıdır. Yani başarı bir sonuçtur ve bağımlı değişkendir.



BÖLÜM 2

ÖLÇME ARAÇLARININ NİTELİKLERİ

Korelasyon Katsayısı
- Anlamı
- Yorumlanması
- Grafiksel gösterimi

Ölçmede Hata
- Hata kaynakları
- Hata türleri

Güvenirlik
- Güvenirliğin Anlamları
- Güvenirlik Hesaplama Yöntemleri
- Ölçmenin Standart Hatası
- Güvenirliği Etkileyen Faktörler

Geçerlik
- Geçerlik Türleri
- Geçerliği Etkileyen Faktörler

Güvenirlik ve Geçerlik İlişkisi

Kullanışlılık

KORELASYON KATSAYISI

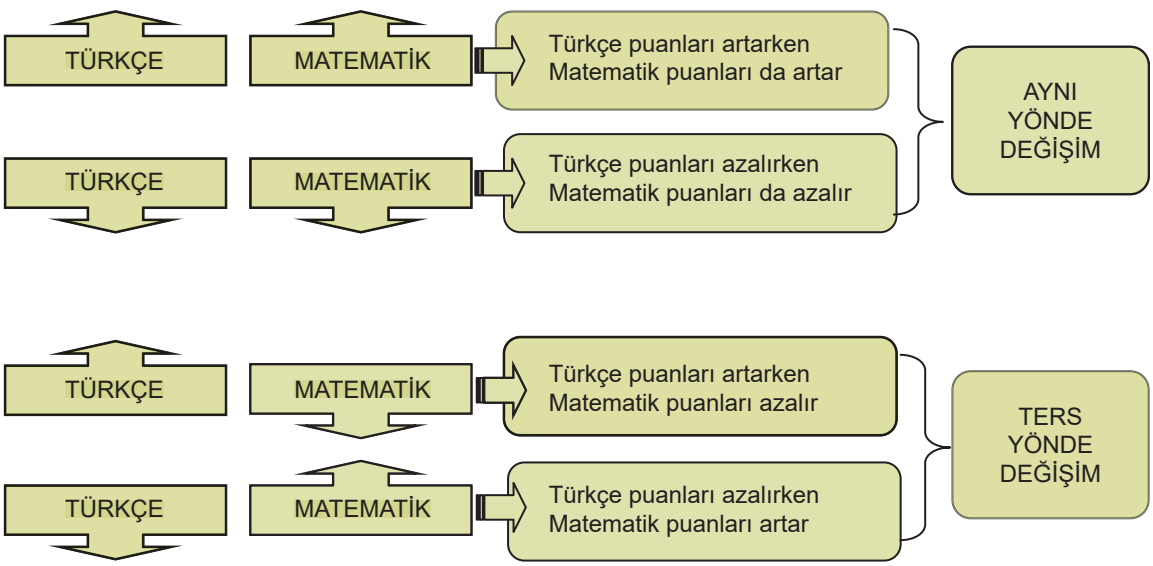
Korelasyon Türkçeye yerleşmiş bir kavram olmakla birlikte, Türkçesi ilişkidir. Korelasyon iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişimin ölçüsü olarak tanımlanır.

Örneğin bir sınıftaki öğrencilerin Türkçe testinden aldıkları puanlar bir değişken, matematik testinden aldıkları puanlar da bir başka değişkendir. Bu durumda korelasyon Türkçe ve matematik testlerinden alınan puanların birlikte (birbirlerine göre) nasıl değiştiğini gösterir. Şekilde görüldüğü gibi iki değişken birlikte ya aynı yönde ya da ters yönde değişir.

KORELASYON KATSAYISININ YORUMLANMASI

Korelasyon katsayısı –1 ile +1 arasında değerler alan bir katsayıdır. Bir korelasyon katsayısını yorumlarken işaret ve katsayının rakamsal büyüklüğü ayrı ayrı şeyler söyler. Bu bakımdan korelasyon katsayısını yorumlarken önce katsayının rakamsal büyüklüğünü sonra da işaretini yorumlarız.

DİKKAT : *Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasındadır. Bir korelasyon katsayısı -1'den küçük ve +1'den büyük olamaz.*



Korelasyon Katsayısının Rakamsal Büyüklüğü

Korelasyon katsayısının rakamsal büyüklüğü işaretinden bağımsız olarak yorumlanır. Yani korelasyon katsayısının önündeki işaretin eksi ya da artı olması rakama dayalı yorumu etkilemez. Bu durumda korelasyon katsayısının rakamsal büyüklüğü 0 ile 1 arasında değer alır. Korelasyon katsayısının sıfır olması durumunda ilişki yok demektir. Korelasyon katsayısı 1 olunca mükemmel ilişki olur. Bu nedenle korelasyonun gücü 0'dan 1'e yaklaştıkça artar. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında rakamların aralık değerleri aşağıdaki gibidir.

RAKAM	KORELASYON	
0.00	YOK	DÜŞÜK
0.00-0.39	ZAYIF/DÜŞÜK	↓
0.40-0.69	ORTA	
0.70-0.99	GÜÇLÜ/YÜKSEK	
1.00	MÜKEMMEL	YÜKSEK

Korelasyon Katsayısının İşareti

Korelasyon katsayısının önündeki işaret ya eksi ya da artı olur. İki değişken birlikte aynı yönde değiştiğinde korelasyon katsayısının işareti artı olur. İki değişken birbirinin tersi yönde değiştiklerinde ise korelasyon katsayısının işareti eksi olur. Korelasyon katsayısının işaretinin artı olması durumunda değişkenler birbiriyle aynı yönde değiştiğinden bu iki değişkenin özellikleri bakımından benzer olduğu yorumu yapılır. Korelasyon katsayısının işaretinin eksi olması durumu ise iki değişkenin birbirinin tersi yönde değiştiğini gösterir. Bu durumda ise bu iki değişken özellikleri bakımından farklıdır yorumu yapılır.

KORELASYONUN İŞARETİ	YORUM
EKSİ (-)	TERS YÖNDE FARKLI
ARTI (+)	AYNI YÖNDE BENZER

ÖRNEK : *Sosyoloji ve felsefe dersinden alınan puanlar arasında korelasyon katsayısı hesaplanmış ve işareti artı olarak bulunmuş olsun. Bunun anlamı sosyoloji dersindeki puanlar arttıkça felsefe dersindeki puanların birlikte arttığı ya da sosyoloji dersindeki puanlar azaldıkça felsefe dersindeki puanların da birlikte azaldığıdır. Yani sosyoloji ve felsefe derslerinden alınan puanlar birlikte aynı yönde değişiyor demektir. Bu durumda yapılabilecek bir diğer yorum ise felsefe ve sosyoloji derslerinin özellikleri bakımından benzer olduğudur.*

ÖRNEK : *Sosyoloji ve matematik dersinden alınan puanlar arasında korelasyon katsayısı hesaplanmış ve korelasyonun işareti eksi olarak bulunmuş olsun. Bu durumda sosyoloji dersindeki puanlar artıkça matematik dersindeki puanların azaldığı ya da sosyoloji dersindeki puanlar azaldıkça matematik dersindeki puanların arttığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle bu negatif korelasyon sosyoloji ve matematik derslerinden alınan puanların birlikte ters yönde değiştiği anlamına gelir. Bu nedenle sosyoloji ve felsefe derslerinin, özellikleri bakımından birbirinden farklı olduğu yorumu yapılır.*

BÖLÜM 3

EĞİTİMDE KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

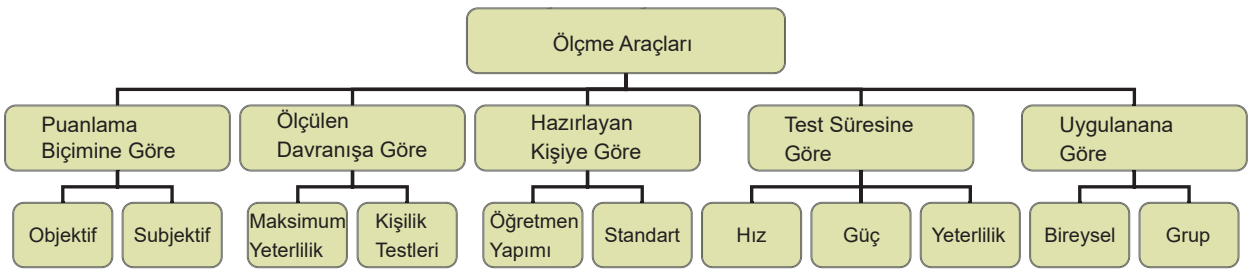
Ölçme Araçlarının Sınıflanması
- Puanlama Biçimine Göre
- Ölçülen Davranışa Göre
- Hazırlayan Kişiye Göre
- Test Süresine Göre
- Uygulanan Kişiye Göre

Geleneksel Ölçme Araçları
- Yazılı Yoklamalar
- Sözlü Sınavlar
- Kısa Cevaplı Testler
- Doğru-Yanlış Testleri
- Çoktan Seçmeli Testler
- Eşleştirmeli Testler
- Projeler

Puanlama Araçları
- Kontrol Listesi
- Dereceleme Ölçeği
- Rubrik
  - -Holistik
  - -Analitik

Çağdaş Ölçme Araçları
- Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
- Kelime İlişkilendirme Testi
- Yapılandırılmış Grid

ÖLÇME ARAÇLARININ SINIFLANMASI



Puanlama Biçimine Göre Testler

• **Objektif Testler:** Puanlamanın puanlayan kişinin öznel yargılarından etkilenmediği testlerdir. Bu testlerde cevap anahtarı puanlama öncesi belirlenmiştir ve herkes için aynıdır. Tüm puanlamalar ortak bir anahtarla yapıldığından ve puanlayıcılara göre puanlama değişme göstermediğinden puanlamada sabit ve sistematik hata yapılma olasılığı neredeyse hiç yoktur. Hatta insan eli değmeden, optik okuyucular ile de puanlanabilir. Çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış testleri objektif testlere örnektir.

• **Subjektif Testler:** Puanlamaya puanlayan kişinin öznel etkisinin karıştığı testlerdir. Bu testlerin puanlanmasında, puanlayan kişinin yanlı davranması riski vardır. Bu testlerin puanlarına sabit, sistematik ve tesadüfî hata karışma olasılığı yüksektir. Yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar subjektif testlere örnektir.

Ölçülen Davranışa Göre Testler

• **Maksimum Yeterlilik Testleri:** Bireyin davranış ya da davranış zincirine dayalı olarak bir görevi belli koşullar altında, ne derece iyi yaptığını belirlemek amacıyla kullanılan testlerdir. Bu testlerle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri ve yetenekleri ölçülür. Bu testler kendi içinde zekâ ve başarı testleri olarak gruplanır.

Zekâ Testleri: İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerini ölçmeyi amaçlayan testlerdir. Bu testler insanların takvim yaşlarına göre zihinsel gelişimlerinin ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için kullanılır. Genel yetenek, özel yetenek ve farklı yetenek olmak üzere üç gruba ayrılır.



Başarı Testleri: Kişilerin eğitim sürecinin değişik aşamalarında neyi ne kadar öğrendiklerini ya da bildiklerini belirlemeyi amaçlayan testlerdir. Bu testler kendi içinde üç gruba ayrılırlar. Bunlar; (1) başarı (erişi), (2) izleme ve (3) seçme (hazırbulunuşluk) testleridir.

• **Kişilik Testleri:** Bireylerin birbirlerinden farklılıklarını, çevresindeki kişilere ve kendisine bakışını, çevreyle kurduğu ilişki, iletişim ve tepkilerini kapsayan; bireyin kendini gösteren bedensel, bilişsel ve psikolojik özelliklerini ölçmeyi amaçlayan testlerdir. Kişilik testleri kendi içinde beşe ayrılır.

Projektif Kişilik Testleri: Bu testlerde, açık bir şekilde verilmeyen uyarıcılara bireyin gösterdiği kişisel ve öznel tepkilere dayalı olarak ölçme yapılır. Bu tür testlerde resimler, semboller, cümle ya da sözler açık olmayan uyarıcılar olarak verilir. En yaygın olan projektif testler, Tematik Algı, Rorschach mürekkep lekesi ve Beier cümle tamamlama testleridir.

Kişilik Envanteri: Kişilerin normal ve normal olmayan kişilik özellikleri ve değerlerini ölçmek için kâğıt-kalem kullanılarak kendileri tarafından doldurul-

ması istenilen soru listeleridir.

İlgi Envanteri: Daha çok bir mesleğe yönelik olarak bireyin hoşlandıkları ya da hoşlanmadıklarını belirlemek için kullanılan soru listeleridir.

Uyum Envanteri: Bireyin çevresine veya çevresindeki insanlara uyum düzeyini belirlemek için kullanılan soru listeleridir.

Tutum Ölçekleri: Kişilerin bir objeye, kişiye ya da konuya yakınlıklarını o nesne, konu ya da kişilere ilişkin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine dayalı olarak ölçen araçlardır.

Hazırlayan Kişiye Göre Testler

• **Öğretmen Yapımı Testler:** Öğretmenlerin öğrencilerinin derslerde gösterdikleri performanslarını belirlemek için kendilerinin hazırlayıp uyguladıkları ve sonuçlarını değerlendirdikleri testlerdir.

• **Standart Testler:** Uzmanlar tarafından hazırlanan ve alanda kazanılması beklenilen davranışların diğer değişkenlerden arınık olarak, geçerli ve güvenilir şekilde ölçen testlerdir. Bu testlerin yönergesi, kapsamı, puanlaması ve puanlarının yorumlanması standartlaştırılmıştır.

Testin Süresine Göre Testler

• **Hız Testi:** Süre bakımından sınırlanmış testlerdir. Sınırlı bir sürede verilen sorulardan ne kadarının doğru yapıldığını belirlemek için kullanılır.

• **Güç Testi:** Geniş bir zaman içinde cevaplanması istenen ve soruların kolaydan başlayıp giderek daha da zorlaştırıldığı testlerdir.

• **Yeterlik Testi:** Hem süre bakımından sınırlanmış hem de soruları giderek zorlaşan testlerdir. Bu testler aslında hız ve güç testlerinin bileşkesidir.

Uygulanana Göre Testler

• **Bireysel Testler:** Bir uygulamacının bir seferde bir tek bireye uygulayabildiği testlerdir.

• **Grup Testleri:** Bir defada birden çok bireyin oluşturduğu küçük ya da büyük bir gruba uygulanabilen testlerdir.

GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI

YAZILI YOKLAMALAR

Yazılı yoklamalar, soruların öğrencilere yazılı olarak verildiği, öğrencilerin de soruların yanıtlarını düşünüp, yazarak yanıtladıkları sınav türüdür.

Bu sınav türü, geçerlik ve güvenirliklerinin birçok durumda düşük olması nedeni ile eleştirilir. Ancak özellikle üst düzey davranışların (sentez basamağı) ölçülmesi için yazılı yoklamalar, dikkatle hazırlanıp, uygulanıp, puanlandıklarında en iyi araçtır (Tekin, 1993; Turgut, 1995).

Turgut (1995) yazı yoklamaların türlerini klasik yazılı yoklamaların dışında (1) tercihli, (2) sorunsuz ve (3) ad çekme şeklinde sınıflamıştır. Bunların dışında uygulamada kitap ve kaynakların açık olduğu yazılı yoklamalarda görülmektedir. Bu yazılı yoklamaların türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Yazılı Yoklama Türleri

Klasik Yazılı Yoklamalar: Uzun cevap gerektiren açık uçlu sorulardan oluşan yazılı yoklama türüdür. Bu türde öğrenciler yazılı yoklama kâğıdındaki soruları okur, okudukları sorunun cevabını zihinlerinde tasarlayarak yazılı olarak cevap veriler. Cevaplamada herhangi bir sınırlama yoktur ve puanlama tüm sorular üzerinden yapıldığından, öğrencilerin bütün sorulara cevap vermeleri istenir.



BÖLÜM 4

ÖLÇME SONUÇLARI ÜZERİNDE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

Temel Kavramlar
- Evren
- Örneklem
- İstatistik
- Parametre

Ölçme Verilerinin Düzenlenmesi ve Özetlenmesi
- Ham Puanlar
- Sıralanmış Ham Puanlar
- Frekanslı Ham Puanlar
- Gruplanmış Puanlar

Verilerin Grafikle Gösterilmesi
- Çizgi Grafiği
- Histogram
- Yığılmalı Frekans Grafiği
- Çubuk Grafiği
- Pasta Grafiği

Merkezi Eğilim Ölçüleri
- Mod
- Medyan
- Aritmetik Ortalama
- Ağırlıklı Ortalama
- Mod, Medyan ve Aritmetik Ortalamanın Birlikte Yorumu

Merkezi Değişim Ölçüleri
- Ranj
- Standart Sapma
- Varyans
- Bağıl Değişkenlik

Standart Puanlar
- Z Puanı
- Z Puanın Kullanıldığı Yerler
- T puanı
- T Puanın Kullanıldığı Yerler

TEMEL KAVRAMLAR

Evren

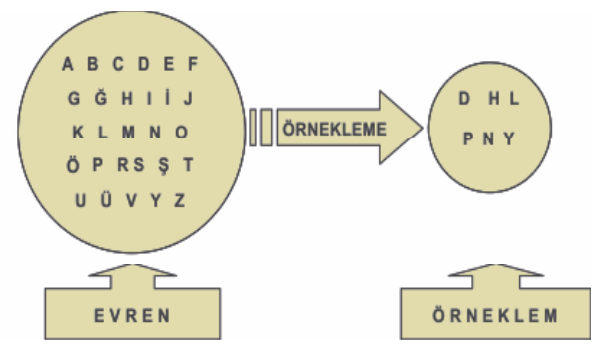
Üzerinde çalışılacak ve veri toplanacak olan birey ya da objelerin oluşturduğu grubun tamamına evren denir. Evren yerine bazen ana kütle, popülasyon, ana kitle kavramları da kullanılır (Baykul, 1999a; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Örnek

KPSS'ye giren öğretmen adayların eğitim bilimlerinde yaptıkları doğru sayılarının ortalamasını bulmak için yapılacak bir çalışmada, sınava giren tüm öğretmen adayların doğru sayılarının belirlenerek ortalamasının alınması durumunda evren üzerinden veri toplanmış olur. Çünkü bu çalışmada evren KPSS'ye giren tüm öğretmen adaylarıdır (Baykul, 1999a; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Örneklem

Evren üzerinde çalışmanın zor olduğu, ekonomik olmadığı ya da olanaksız olduğu durumlarda, evrenden belli kurallara göre seçilerek üzerinde çalışılan evreni temsil eden, evrenin daha küçük bir parçasına örneklem denir. Evrenden belli kurallara göre



örneklem seçilmesine ise örnekleme denir.

Örnek

KPSS'ye giren öğretmen adayların eğitim bilimlerinde yaptıkları doğru sayılarının ortalamasını bulmak için yapılacak bir çalışmada, sınava giren öğretmen adaylarından tesadüfi olarak seçilen 500 kişinin doğru cevaplarının ortalaması bulunabilir. Bu durumda tesadüfi olarak seçilen 500 kişi örneklem olur.

İstatistik

Bir sonuç çıkarmak için verileri yöntemli bir biçimde toplayıp sayı olarak belirtme işine istatistik denir. Genel anlamıyla istatistik sayısal bilgi anlamına da gelir. Aynı zamanda örneklemden elde edilen sayısal verilerin tümüne de istatistik denir. İstatistiğin iki türü vardır.

Betimsel (tanımlayıcı) istatistik: Evren ya da örneklemin elde edilen sayısal bilgilere göre özelliklerinin var olduğu biçimde betimlenmesi ya da tanımlanmasında kullanılan istatistiksel tekniklerin bütünüdür.

Örnek

KPSS öğretmen adaylarının eğitim bilimlerindeki doğru sayıları veya doğru sayılarının aritmetik ortalaması betimsel istatistiktir.

Anlam Çıkarıcı (Vardamsal) istatistik: Örneklemden elde edilen verilere dayalı olarak, örneklemin çekildiği evren hakkında çıkarımlar yapmakta kullanılan istatistiksek tekniklerin bütünüdür.

Örnek

KPSS'ye giren öğretmen adayların eğitim bilimlerinde yaptıkları doğru sayılarının ortalamasını bulmak için yapılacak bir çalışmada, sınava giren öğretmen adaylarından tesadüfi olarak seçilen 500 kişinin doğru cevaplarının aritmetik ortalamasından sınava giren tüm öğrencilerin (evrenin) aritmetik ortalamasının kaç olduğunun kestirilmesi anlam çıkarıcı istatistiktir.

Parametre

Evrenden elde edilen ya da istatistiksel olarak kestirilen evrenin sayısal değerlerine parametre denir. Aynı zamanda parametre evren değer demektir.

ÖLÇME VERİLERİNİN DÜZENLENMESİ ÖZETLENMESİ

HAM PUANLAR

Ölçme sonuçları ilk elde edildiğinde ve henüz üzerinde hiçbir işlem yapılmadığında bu verilere ham veri ya da ham puan denir. Aşağıdaki tabloda 30 soruluk bir testten 45 öğrencinin yaptıkları doğru sayıları, yani ham puanlar bulunmaktadır.

Tablo 1: 30 soruluk bir testten 45 öğrencinin aldıkları ham puanlar

Öğrenci	Puan	Öğrenci	Puan	Öğrenci	Puan
1	18	16	20	31	23
2	10	17	8	32	22
3	19	18	24	33	28
4	20	19	23	34	26
5	24	20	19	35	27
6	6	21	18	36	12
7	16	22	25	37	24
8	20	23	19	38	24
9	10	24	24	39	26
10	23	25	23	40	27
11	18	26	26	41	18
12	22	27	18	42	8
13	18	28	19	43	20
14	24	29	18	44	26
15	23	30	14	45	20

Ham veriler ölçme sonuçlarının ilk elde edildiği halidir. Bu veriler yukarıdaki gibi listelenebilir. Ancak ham verileri yorumlamak ve buna dayalı olarak ölçme sonuçları hakkında bir şey söylemek zordur. Hatta ham verilerden basit sonuçlar çıkarmak bile zor olur. Örneğin yukarıdaki tabloda verildiği gibi ham puanlar listelendiğinde; en düşük ve en yüksek puanın kaç olduğunu, öğrencilerin daha çok hangi puanlar etrafında yığıldığını, hangi puandan kaç tane olduğunu vb. söylemek kolay olmaz. Hatta yukarıda verildiği gibi 45 öğrenci değil de yüzlerce öğrencinin olduğu bir sınavda ham puanlar üzerinden bazı betimlemeleri yapmak neredeyse imkânsız olur. Elde edilen ham puanları düzenlemek ve özetlemek istatistiğin önemli amaçlarındandır. Bu düzenleme özetleme işlemleri için ham puanlardan üç tür tablo elde edilir. Bu tablolar; sıralı ham puanlar tablosu, ham puanlar frekans tablosu ve gruplandırılmış ham puanlar frekans tablosudur.

SIRALANMIŞ HAM PUANLAR

Ham puanların daha anlaşılır hale getirilmesi için yapılabilecek bir tablo ham puanların sıralanması ile elde edilir. Yukarıda Tablo 1'de verilen ham puanlar aşağıda sıralanarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: 30 soruluk bir testten 45 öğrencinin sıralanmış ham puanları

Öğrenci	Sıra	Puan	Öğrenci	Sıra	Puan	Öğrenci	Sıra	Puan
6	1	6	3	16	19	31	31	23
17	2	8	20	17	19	5	32	24
42	3	8	23	18	19	14	33	24
2	4	10	28	19	19	18	34	24
9	5	10	4	20	20	24	35	24
36	6	12	8	21	20	37	36	24
30	7	14	16	22	20	38	37	24
7	8	16	43	23	20	22	38	25
1	9	18	45	24	20	26	39	26
11	10	18	12	25	22	34	40	26
13	11	18	32	26	22	39	41	26
21	12	18	10	27	23	44	42	26
27	13	18	15	28	23	35	43	27
29	14	18	19	29	23	40	44	27
41	15	18	25	30	23	33	45	28

Ham puanların sıralanmış olması ve yukarıdaki gibi bir tabloya dönüştürülmesi durumunda veriler hakkında bazı bilgiler kolaylıkla görülebilir. Örneğin en küçük ve yüksek puan, hangi öğrencinin sınıfta puan sırlamasında kaçıncı olduğu tablodan rahatlıkla söylenebilir. Bununla birlikte kabaca puanların daha çok hangi puanlarda yığıldığı da gözlenebilir.

KAYNAKÇA

Atılgan, H., Doğan, N., & Kan, A. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Hakan Atılgan). Ankara: Anı Yayıncılık.
Baykul, Y. (1999a). İstatistik Metodlar ve Uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık.
Baykul, Y. (1999b). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen el Kitabı:İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi ve Milli Eğitim Balanlığı.
Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması [Measurement in Education and Psychology: Clasical Test Theory and Aplication]. Ankara: OSYM.
Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Philips, S. M. (1996). Pyschological Testing and assessment: An Inroduct on to Testand Measurement (3th Edition). California: Mayfield Publishing Company.
Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
Cronbach, J. L. (1984). Esentials of Psychological Testing. New York: Happers&Row Publishers.
Cunninghum, G. K. (1986). Educational and Psychological Measurement. New York: Macmillan Publishing.
De Fine, A. A. (1992). Portfolio Assissment: Geting Started. New York: Scholastik Inc.
Fraenkel, J., & Wallen, N. (2009). How to Design and Evaluate Research in Education (7th Edt.). New York: McGraw-Hill.
Hambleton, R. K. (1990). Criterian-Referance Assessment in Evaluation. H. J. Walberg, & G. D. Haertel içinde, The International Encyclopedia of Educational Evaluation (s. 113-117). New York: Peramon Press.
Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler ve Teknikler. Ankara: Nobel.
Kline, P. (1986). A Handbook of Test Costruction. New York: Methuen Co. Ltd.
Kutlu, Ö., Doğan, D. C., & Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
Lord, F., & Novick, M. (1968). Statistical Teheory of Mental Test Score. California: Addison-Wesley Publishing Company.
Miller, D. M., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). Measuremet Assessment in Teaching. New Jersey: Pearson Education Inc.
Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2016). Öğrencilerin Eğitisel Değerlendirilmesi. (B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). Psychometric Theory (3rd Edition). New York: McGraw-Hill, Inc. .
Osterlind, S. J. (1989). Constructing Test Item. Boston: Kluwer Academic Publishers.
Özçelik, D. A. (1992). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM.
Sönmez, V. (2003). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
Stewens, S. S. (1966). Handbook of Experimental Pyschology. New York: Jhon Widely and Sons Inc.
TDK. (2015, Eylül 10). Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.org.tr: http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.583c77636a2183.53200125 adresinden alındı
Tekin, H. (1993). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (8. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
Thordike, L. R. (1971). Educational Measurement (2nd. Edition). Washington: American Council on Education.
Thordike, R. L. (1990). Reliability. H. J. Walberg, & G. D. Haertel içinde, The International Encyclopedia of Educational Evaluation (s. 260-273). New York: Pergamon Press.
Tugut, F. (1995). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. Ankara: Nüve Matbaası.
Vincent, D. (1990). Norm-refrenced Assessment. H. J. Walberg, & G. D. Haertel içinde, The International of Educational Evaluation (s. 111-113). New York: Pergamon Press.
Zeller, R. A. (1990). Validaty. H. J. Walberg, & G. D. Haertel içinde, The International Encyclopedia of Educational Evaluation (s. 251-259). New York: Pergamon Press.

PROGRAM GELİŞTİRMEDE **ÖĞRETMEN ELKİTABI**

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

21. Baskı

Ankara
2024

PROGRAM GELİŞTİRMEDE **ÖĞRETMEN ELKİTABI**

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-405-0
e-ISBN : 978-605-170-404-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SÖNMEZ, Veysel
PROGRAM GELİŞTİRMEDE **ÖĞRETMEN ELKİTABI**

Anı Yayıncılık, 21. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xiv + 610 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-405-0
e-ISBN : 978-605-170-404-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Programı
Eğitimde Hedef Belirleme, Eğitim ve Kültür, Hedef ve Yazmada Yeni Yaklaşımlar, Öğrenme Stratejileri, Sınama Durumları

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

A harfinin evrimi



BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

İnsanı istendik davranışlarla donatmak, yani eğitmek çağlar boyunca en önemli sorun olmuştur. Günümüzde bu sorun gittikçe karmaşık duruma gelmekte ve etkisini daha yoğun bir biçimde duyurmaktadır. Böyle olmakla birlikte eğitimin önemi, özellikle ülkemizde yeterince anlaşılmamıştır. Oysa insanın davranışlarını tutarlı, yani geçerli ve güvenilir bir yönde değiştirmedikçe özlenen bir yaşam biçimine insanlığın ulaşması söz konusu olmayabilir. İnsan en somut ve yalın ilişkilerden, en soyut ve karmaşık ilişkilere dek her türlü süreçle iç içe olabilir. Devleti yönetecek, fabrikaları planlayacak, kuracak, işletecek, ürünleri dağıtacak, tüketecek, doğayı işleyecek, ondan ürün alacak, yuva kuracak, okul, yol, baraj yapacak ya da tüm bunları ortadan kaldıracak, nesne ve olgularla ilgili sorun yaratacak ya da yaratılan ve yarattığı sorunları çözecek olan insandır. Böyle olunca insanı tutarlı davranışlarla, yani problem çözücü bilgi ve becerilerle donatmak zorundayız. Bu da eğitimle olabilir.

Ayrıca emek ve sermayenin yanı başında bilim ve teknolojinin de üretimi etkilediği, yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Kalkınmanın %30 ile %60'ını bilim ve teknik açıklamaktadır. Yani bilim ve teknik bir altyapı özeliği taşımaktadır. Ondaki gelişmeler, kültür ve kalkınmanın yönünü nicelik ve nitelik açısından belirlemektedir. Bilim ve teknik de eğitimin çıktılarıdır. Böyle olmakla birlikte eğitim, sihirli bir değnek değildir; fakat en önemli ve yabana atılmayacak değişkenlerden biridir. **Nitekim ülkemizin içine düştüğü sıkıntıların nedenlerinden biri de yetiştirdiğimiz kişilerdir. En üst düzeylere dek yetiştirdiğimizi sandığımız çoğu kişilerde bile tutarsız davranış sayısının büyük ölçülere vardığı söylenebilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe tutarlı davranışların hem nicelik hem de nitelik açısından artması beklenir. Oysa eğitim sistemimizde düzey yükseldikçe insanımızdaki tutarlı davranış sayısının buna uygun olarak artmadığı gözlenebilmektedir.**

Eğitim, insan ve doğa sevgisine, aynı zamanda bilimsel, felsefi ve sanatsal bir temele dayandırılırsa ülkemizin ve insanlığın kurtuluşu için çok etkili bir araç olabilir. Bunu sağlamak için şöyle bir yol izlenebilir:

1. Tüm insanların ortak yararı için amaçlanan hedeflerin, dünya gerçeğinden hareketle saptanması.
2. Her ulusun, bu hedefler doğrultusunda kendi toplumsal gerçeğine dayanarak uzak hedeflerini belirlemesi.
3. Her eğitim kuruluşunun kendi hedeflerini uzak hedefler doğrultusunda belirlemesi.
4. Üçüncü maddeye dayanarak her dersin hedeflerinin ve bunların göstergesi olan davranışların saptanması.
5. Hedef davranışların her kişide gerçekleşmesini sağlayacak eğitim etkinliklerinin belirlenmesi.
6. Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin her basamakta denetlenmesi, hedeflerin ve etkinliklerin gözden geçirilmesi.

Genel, uzak ve insanlığın uzak hedeflerine aşamalı olarak ulaşmak için her eğitim düzeyinde, her bir dersin hedeflerinin tutarlı olarak saptanması ve her bir kişiye kazandırıl-

ması gerekir. Tüm bunlardan dolayı bu kitapta üç alanla ilgili her okul düzeyinde hedef, davranış, eğitim ve sınama durumu örneklerine yer verilmiştir. **Eğitim ileride bilgisayarlarla yapılacaktır. Bu durum da göz önünde tutularak düzenlenen ders planları örnekleri bilgisayar programlarına aktarılabilecek biçimde ele alınmıştır.** Eğitim durumlarıyla ilgili "Öğretme Yöntemleri Bölümü" *Handbook for Air Force Instructors* adlı kitabın ilgili bölümlerinden uyarlanarak düzenlenmiştir.

Bu yapıtın oluşmasında, etkileşimde bulunduğum ve "gerçek öğretmenlerim olan binlerce öğrencimin", ayrıca Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının pek çok katkısı vardır. Yapıtın hedefler, davranışlar, eğitim ve sınama durumları bölümlerini okuyup eleştiren Doç. Dr. Durmuş Ali Özçelik, Doç. Dr. Mürüvvet Bilen, Dr. Perihan Onay Yunt, Dr. Zeki Peser, Dr. Münire Erden, Dr. Nilüfer Voltan, Dr. Gül aydın, Araştırma Görevlisi Buket Akkoyunlu, Araştırma Görevlisi Nuray Senemoğlu'na, öğrenme ve öğretme kuramları bölümünü okuyup katkılar getiren psikoloji bölümünden Doç. Dr. Ali Uzunöz ve araştırma görevlisi Üstün Dökmen'e; devinişsel alanın kodlanmasını gözden geçiren Prof. Dr. Hıfzı Doğan'a teşekkür ederim. Yapıtı baştan aşağı okuyup, eleştiriler getiren, bazı planları değişik okullarda uygulayan, beni yüreklendirip destekleyen Gülseren Ocak ve yüzlerce ilk, orta ve lise öğretmenine, müsveddeleri düzelten, kaynakçanın düzenlenmesine yardımcı olan Fatma Sabiha Kutlar, Zuhal Kargı, Zerrin Güler, Rıdvan Dansuk ve Hüveyla Coşkuntürk'e en içten sevgi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmam için gerekli ortamı sağlayan eşim Nebahat ve oğlum Serdar'a minnet, sevgi ve saygı borçluyum.

Tüm bu katkılara rağmen yapıttaki bilimsel yetersizlikler, kusurlar bana aittir.

Veysel Sönmez

15 Eylül 1985 - ANKARA

“Benim gerçek
Öğretmenlerim
Öğrencilerimdir.”

Prof. Dr. Veysel Sönmez

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I
AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM

Hedef ve Davranışlar 1
Açık Bir Sistem Olarak Eğitim 2
Eğitim ve Kültür 2
Eğitim 5
Açık Bir Sistem Olarak Eğitim 5
A. Açık Sistem 5
B. Yarı Açık Sistem 8
C. Kapalı Sistem 8
Sistemin Genel Özellikleri 9
Açık Sistem Olarak Eğitim 10
Yetişek Türleri 10
A. Eğitim Sisteminin Girdileri 18
B. İşlemler 19
C. Çıktılar 22
D. Dönüt 22
ÖZET 24
Sınama Durumu 24

BÖLÜM II
HEDEF VE DAVRANIŞ BELİRLEME

Hedef ve Davranışlar 25
Eğitimde Hedef Belirleme 26
Belirleyiciler 27
Süzgeçler 30
Hedef Türleri 32
Girdiler 33
Taksonomik Yaklaşımlar 35
Taksonomi Oluşturma 40
Hedef Yazmada Dikkat Edilecek Noktalar 43
Ölçüt Dayanaklı Hedef Yazmanın Gereği 45
Hedeflerin Ölçüt Dayanaklı Yazılması 47
Örnekler 47

Hedeflerin Davranışa Dönüştürülmesinin Gereği....48
Davranış Yazılırken Dikkat Edilecek Kurallar....51
Bilişsel Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma....53
1. Bilgi (Tanıma ve Hatırlama)....53
2. Kavrama....54
3. Uygulama....54
4. Analiz....54
5. Sentez....54
6. Değerlendirme....54
1.00 Bilgi Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....55
2.00 Kavrama Düzeyinde Hedef Yazma....68
3.00 Uygulama Düzeyinde Hedef Yazma....74
4.00 Analiz Düzeyinde Hedef Yazma....76
5.00 Sentez Düzeyinde Hedef Yazma....82
6.00 Değerlendirme Düzeyinde Hedef Yazma....86
Duyuşsal Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma....90
1.00 Alma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....91
2.00 Tepkide Bulunma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....94
3.00 Değer Verme Düzeyinde Hedef ve Davranış Yazma....96
4.00 Örgütleme Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....99
5.00 Nitelenmişlik Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....100
Devinişsel Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma....102
1.00 Uyarılma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....103
2.00 Kılavuz Denetiminde Yapmada Hedef ve Davranış Yazma....105
3.00 Beceri Halinde Hedef ve Davranış Yazma....107
4.00 Duruma Uydurma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....111
5.00 Yaratma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....113
Hedef ve Davranış Yazmada Yeni Yaklaşımlar....114
ÖZET....116
Sınama Durumu....116

BÖLÜM III
İÇERİĞİN DÜZENLENMESİ

Hedef ve Davranışlar....119
İçeriğin Düzenlenmesi....120
İçerik....120
Hedef-Davranışlar ve İçerik....120

Çağdaş Bilimsel, Sanatsal ve Felsefi Bilgi ile İçerik....122
Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi ve İçerik....125
Diğer İlkeler ve İçerik....126
Yetişek Yaklaşımları....128
Program Tasarımı Modelleri....131
ÖZET....133
Sınama Durumu....133

BÖLÜM IV
EĞİTİM DURUMU

Hedef ve Davranışlar....135
Eğitim Durumu....136
İçeriğin (Ünite) Hedeflere Göre Düzenlenmesi....137
Pekiştireç....137
Dönüt....140
Düzeltme....142
İpucu....143
Öğrenci Katılganlığı....145
Öğretmen Nitelikleri....147
Sevgi....154
Zaman....162
Eğitim Teknolojisi....163
Öğretme Ortamının Fiziksel Özellikleri....165
Sınıfın Düzenlenmesi....165
Akıl Yürütme....171
Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme....172
Strateji, Kuram, Yöntem ve Teknikler....172
Öğretme Ortamı ve Soru....173
Soru ile Strateji, Kuram, Yöntem ve Teknikler....174
Soru Türleri....175
Soru Sorarken Dikkat Edilecek Kurallar....177
Eğitim Durumunun Düzenlenmesi....179
1. Dikkati Çekme....180
2. Güdüleme, İstekli Kılma....182
3. Gözden Geçirme....182
4. Geçiş....182
5. Geliştirme Bölümü....183
6. Özet....187

7. Tekrar Güdülüme - Tekrar İstekli Kılma 187
8. Kapanış 188
9. Değerlendirme Bölümü 188
ÖZET 188
Sınama Durumu 189

BÖLÜM V
ÖĞRENME - ÖĞRETME STRATEJİ, KURAM, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Hedef ve Davranışlar 191
Öğrenme ve öğretme Strateji, Kuram, Yöntem ve Teknikleri 192
Öğrenme Kuramları 193
1. Bağlaşımcı Kuram 193
2. Bilişsel Alan-Geştaltçı Kuram 194
3. Güdüleme, Kişilik, Toplumsa, Psikolojik Ağırlıklı Kuram 194
4. Bilgi İşlem Süreci Kuramı 195
Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri 197
Beynin Özellikleri ve Yapısı 199
Beyinin İşleyişi ve Bilginini Taşınması 201
Sunuş Yoluyla Öğretme 204
Ayrıntılı ve Aşamalı Buldurma Kuramı 205
Düzanlatım Yöntemi 206
Düzanlatım Yönteminde Kullanılan Destekleyici Ögeler 208
Mantıklı Düşünme ve Akıl Yürütme 208
Sözel Destek 209
Görsel-İşitsel Destek 212
Düzanlatım Yönteminde Kullanılacak Teknikler 212
Bir Ders Planının Düzenlenmesi 214
A. Biçimsel Bölüm 214
B. Giriş Bölümü 214
C. Geliştirme Bölümü 215
D. Sonuç Bölümü 217
E. Değerlendirme Bölümü 217
Günlük Ders Planı Örneği 218
Buluş Yoluyla Öğretme 246
Öge Yerleştirme Kuramı 247
Algo-Heuristik Kuram 247
Güdümlü Tartışma 248

Güdümlü Tartışma Yönteminin Seçimi 248
Güdümlü Tartışma Yönteminde Kullanılacak Teknikler 250
Ders Planının Düzenlenmesi 254
Günlük Ders Planı Örneği 260
Görüşme Yöntemi 271
Neden Görüşme Yöntemi 271
Ders Planı Düzenlemeden Önce Yapılacaklar 272
Bir Ders Planın Düzenlenmesi 273
Günlük Ders Planı Örneği 276
Araştırma Soruşturma Yoluyla Öğretme 286
Bilgi - İşlem Kuramı 288
Güdüleyici Düzenleme Kuramı 289
Örnek Olay Yöntemi 290
Örnek Olay Türleri 292
Örnek Olayların Kaynakları 294
Öğretme Ortamında Dikkat Edilecek Noktalar 295
Örnek Olay Yönteminde Kullanılacak Teknikler 296
Bir Ders Planının Düzenlenmesi 300
A.. Biçimsel Bölüm 300
B. Giriş Bölümü 300
C. Geliştirme Bölümü 301
D. Sonuç Bölümü 303
E. Değerlendirme Bölümü 303
Günlük Ders Planı Örneği 304
Gösterip-Yaptırma Yönteminde Uyulması Gerekli İlkeler 316
Gösterip-Yaptırama Yönetiminde Kullanılabilecek Teknikler 317
Bir Ders Planının Düzenlenmesi 323
Günlük Ders Planı Örneği 328
Tam Öğrenme Yoluyla Öğretme 350
Programlı Öğretim 351
Altı Şapka Düşünme Tekniği 352
Modüler Öğretim 353
Mikro Öğretim 353
Benzetişimle Öğretim 354
Yapılandırmacılık 354
5E (7E) Öğretim Modeli 357
Aktif Öğrenme 358
Çoklu Zeka Kuramı 359

Temel Öğretme Modeli 361
Corrol'un Okulda Öğrenme Modeli 361
Eleştirisel Düşünme 361
Etkin Öğrenme 362
Basamaklı Öğretim 363
Uzaktan Eğitim 364
İnternet Tabanlı Öğretim 365
Kavram Haritaları 365
Öğrenme Stratejileri 368
Karma Yöntem 370
Neden Karma Yöntem 371
Ders Planı Düzenlemeden Önce Yapılacaklar 372
Bir Ders Planının Düzenlenmesi 372
Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretim (Eğitim) 374
Günlük Ders Planı Örneği 378
ÖZET 433
Sınama Durumu 433

BÖLÜM VI

SINAMA DURUMLARI

Hedef ve Davranışlar 432
Sınama Durumları 437
Değerlendirme Türleri 437
Yetişek Hazırlama, Uygulama, Değerlendirip Geliştirmenin Gereği ve Yolları 439
Ölçmede Güvenirlik 448
Geçerlik 453
Kullanışlık 454
Sınama Durumları Düzenleme 455
Bilişsel Alanda İlgili Sınama Durumu Örnekleri 458
Bilgi Düzeyinde Sınama Durumu Yazma 458
Duyuşsal Alanla İlgili Sınama Durumu Örnekleri 492
Devinişsel Alanla İlgili Sınama Durumları Örnekleri 496
Özet 500
Sınama Durumu 501

EKLER

İlköğretim II. Sınıf Sosyal Bilgiler Yetişek Tasarısı 502
Örnek Ders Kitabı İçerikleri.....538

KAYNAKÇA

İngilizce Kaynaklar.....584
Türkçe Kaynaklar 603

BÖLÜM 1

AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM

HEDEF VE DAVRANIŞLAR

SİSTEMLE İLGİLİ KAVRAMLARIN ANLAM BİLGİSİ

Davranışlar

1. "Eğitim, yaşantı, kültür, örüntü, etkileşim, süreç, sistem, girdi, işlem, çıktı, dönüt, entropi, olumsuz entropi, dinamik denge, yetişek, erişim kavramlarının tanımlarını derste geçen ifadeleriyle yazma/söyleme (seçip işaretleme).

SİSTEMİ OLUŞTURAN ÖGELER BİLGİSİ

Davranışlar

1. Sistemin açık sistem, yarı açık sistem, kapalı sistem ve eğitim sisteminin ögelerini yazma/söyleme (seçip işaretleme).

SİSTEMLE İLGİLİ İLKELER BİLGİSİ

Davranışlar

1. Sistem ve eğitim sistemiyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme).

EĞİTİMDE SİSTEM YAKLAŞIMINI KAVRAYABİLME

Davranışlar

1. Eğitimin neden bir açık sistem olduğunu gerekçesiyle yazma/söyleme (seçip işaretleme).
2. Sistemler arasındaki benzerlikleri(farklılıkları) yazma/söyleme (seçip işaretleme).
3. Verilen bir sisteme yaşamdan yeni bir örnek yazma/söyleme(seçip işaretleme).

4. Sistemin ögeleri arasındaki ilişkileri kendi tümceleriyle yazma/söyleme (seçip işaretleme).
5. Sistemin ögeleri arasında belirtilen bir ya da birkaç ilişkiye örnek yazma/söyleme (seçip işaretleme).

AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM

Bu bölümde eğitim, açık sistem, yarı açık sistem, kapalı sistem, sistemin genel özelikleri, açık bir sistem olarak eğitim, girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüt konuları ele alınıp incelenmiştir.

EĞİTİM VE KÜLTÜR

Eğitimin çok değişik ve çeşitli tanımları yapılmaktadır. En genel anlamıyla **eğitim; kültürleme süreci olarak ele alınabilir. Bir diğer anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Ertürk'e göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci şeklinde ifade edilmektedir (Ertürk, 1972). Ayrıca her felsefeye göre de eğitim tanımı değişmektedir (Sönmez, 2004). Nasıl ele alınırsa alınsın eğitim, kültürle ilişkilidir. Kültür bir toplumun yaşama biçimidir. İnsanın doğanın yaptıklarının dışında yapıp ettiklerinin dirik bir bütünüdür. Dans etme, şarkı söyleme, hırsızlık yapma, ev, köy, kent, devlet kurma, yemek yapma, resim yapma, insanları sevme, çevreyi koruma, problem çözme, doğayı tanıma, topluma hizmet etme vb. kültürü oluşturur.**

Kültürel değerlerin bireye kazandırılmasına **kültürleme** denilebilir. Farklı iki kültürün etkileşip yeni bir kültürel değerin oluşması ise **kültürlenmedir. Kültürlenmede her iki kültürde de olmayan yeni bir özelik karşımıza çıkar. Düğünlerde hem davul ve zurnanın eşliğinde halk oyunları oynama hem de caz müziği eşliğinde dans etme örnek olarak verilebilir. Batı ve doğu kültürünün etkileşimi sonucu Türk kültüründe yeni bir eğlence kültürü oluşmuştur.**

Kültürleme ise var olan bir kültürel değerin bireye kazandırılmasıdır. Kültürlemenin çeşitli yollarla olabilir. Bunlar; zoraki kültürleme, gelişigüzel kültürleme, kasıtlı kültürleme, kültürel emperyalizm, kültürleşme, kültürel şok ve kültürel asimilasyon şeklinde ele alınabilir. Şimdi kısaca bunları görelim:

1. **Zoraki (zorla) kültürleme:** Buna bir kültürel değeri, bireye zorla kazandırma süreci denebilir. Aktarılan kültürel değer genellikle aktaran toplumun, bireyin çıkarınadır. Davranışı kazanacak olanın çıkarı ön planda değildir. Aktarılacak kültürel değer belirlenmiştir. **Ne, ne zaman, nasıl, neden, niçin niye aktarılacağı önceden saptanmıştır. Beyin yıkama ve bireyi kandırma ön plandadır. Aktaranın çıkarı baskındır. Reklamlarda, politik savlarda, propagandalarda olduğu gibi.**
2. **Gelişigüzel kültürleme:** Neyi, nasıl, ne zaman, niçin niye ve kime aktarılacağı planlanmamıştır. Yer, zaman, kişi ve amaç söz konusu değildir. Söz gelişi küçük bir çocuğun hiç beklemediği bir durumda bir kavgayı görmesinde olduğu gibi. Kavga eden kişiler o çocuğu düşünerek böyle bir etkinliği düzenlememişlerdir. O kavgayı gözleyen

çocuk oradan pek çok kültürel değer öğrenecektir. Kaba ve kötü sözleri duyacak, belki de bunları yineleyecektir.

3. **Kültürel emperyalizm:** Bir ulusun, diğer bir ulusa kendi kültürel değerlerini çıkarı için ve onu kandırarak, sömürerek özentiyle kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. **Ne, ne zaman, nasıl, kime, ne yolla, niye, niçin aktarılacağı planlanmıştır.** ABD'nin siyahileri, Kızılderilileri, diğer ulusları Amerikalılaştırmasında; İngilizlerin, Fransızların, Almanların sömürgelerinde, Bulgarların ve Yunanlıların Türklere yaptıklarında olduğu gibi. Bu tür etkinlikte önce ulusun kendine olan güveni yıkılır. "Biz adam olamayız. O ulus olmadan uygarlaşamayız, kalkınamayız, yaşayamayız," vb. benzeri değerler sömürülecek topluma planlı olarak özellikle de yeni yetişen kuşakların çocukların, gençlerin beyinlerine âdeta kazınır. Bu iş şarkılarla, filmlerle, politik sloganlarla, söylev ve demeçlerle, reklamlarla, giyimle, kuşamla, yaşama biçimleriyle iletişim kanallarıyla topluma giydirilir. **Emperyalist ulusun dili ön plana çıkarılır ve eğitim onunla yapılır.** O dille eğitim yapan okullar ön plana çıkar ve herkes çocuğunu o okullarda okutmak için yarışır. Bu tür okullar baş tacı edilir. Okulların sayısı artar. Zamanla tüm ülkeye yayılır. Çünkü o dili bilene iş, makam, diğer olanaklar sunulur. Ana dil aşağılanır, bir sürü yabancı sözcüğün istilasına uğratılır. Kırma bir dil oluşur. Zamanla ana dil unutulur. Emperyalist ulusun dili, amaçları, çıkarları, yaşama biçimi benimsenir ve ona hizmet edilir. Ulusal benlik ve bilinç giderek unutulur ve silinir. **Bizde de küreselleşmeyle AB ve ABD ile yapılmak istenen şimdi budur.** Tarihte bu tür kültürel emperyalizmi Türkler Çinlilerin tuzağına düşerek yaşamışlardır. Bu tarihi olgu Göktürk Kitabeleri'nde bulunabilir. Bu iş önce özenti ile başlar, eğer zamanla direnen olursa her türlü ekonomik, politik, hukuki ve askeri baskı kullanılır.

4. **Kültürel şok:** Bireyin sahip olduğu kültürel değerlerin tam zıddı ve istenmeyeni ile karşı karşıya kalması ve onu benimsemesinin istenmesi ya da onu yaşaması durumu olarak betimlenebilir. Bizim kültürümüzde konuk ettiğiniz kişiden yiyecek, içecek, konaklama parası istenmez. Bu durum çok ayıptır ve yadsınacak bir özeliktir. Almanya'ya giden ve bir aileye konuk olan kişiden yiyecek, içecek ve yatak parasının istenmesinde olduğu gibi.

5. **Kültürel asimilasyon:** Güçlü olan bir kültürün zayıf olan kültürü yutması ve o kültürün güçlü kültürün içinde erimesi ve onun bir parçası haline gelmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu, kültürel emperyalizmin son basamağında da gerçekleşebilir. Zayıf olan kültür, güçlü olan kültür tarafından zamanla tamamen eritilip o kültürün bir parçası haline getirilebilir. Bu iş gönül rızasıyla olduğu gibi, baskıyla, zorla da olabilir. Bazı kültürlerin, dillerin tarih sahnesinden silinmesinde olduğu gibi. Zayıf olan kültürün bireyleri, zamanla güçlü olan kültürün bireyleri haline gelir ve yeni kültürü benimser, yaşar, savunur ve yeni kuşaklara aktarır.

6. **Kültürleşme:** İki farklı kültürün birbiriyle etkileşime girip birbirlerinden bazı kültürel değerleri alması şeklinde düşünülebilir. Söz gelişi Türklerin Batı kültüründen birayı, şapkayı, kravatı vb. alması, buna karşılık cacık, şiş kebap, döneri onların yemek kültürüne katması örnek olarak gösterilebilir. Bu tür kültürde verilen ve alınan kültürel özelik kullanışta büyük bir değişikliğe uğramayabilir.

BÖLÜM 5

ÖĞRENME - ÖĞRETME STRATEJİ, KURAM, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

HEDEF: BELLİBAŞLI AŞAMALI SIRALANIŞLAR BİLGİSİ

Davranışlar

1. Günlük ders palanı düzenlemenin aşamalı sırasını yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme).
2. Her basamakta neler yapılacağını yazma /söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme).

HEDEF: BELLİBAŞLI SINIFLAMALAR BİLGİSİ

Davranışlar

1. Öğrenme ve öğretme stratejilerini sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme).
2. Öğrenme ve öğretme kuramlarını sınıflayıp yazma/söyleme(seçip işaretleme).
3. Öğrenme ve öğretme tekniklerini sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme).
4. Her strateji, yöntem ve tekniğin özeliklerini yazma/söyleme (seçip işaretleme).
5. Belirtilen stratejide kullanılacak kuram, yöntem ve teknikleri yazma/söyleme (seçip işaretleme).

HEDEF: BELLİBAŞLI İLKELER BİLGİSİ

Davranışlar

1. Öğrenme ve öğretme stratejileriyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme).
2. Öğrenme ve öğretme kuramlarıyla ilgili ilkeleri yazma/söyleme(seçip işaretleme).
3. Öğrenme ve öğretme teknikleriyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme).
4. Her strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme).

5. Günlük ders planı düzenlenirken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme).

HEDEF: BELLİBAŞLI İLKELERİ KAVRAYABİLME

Davranışlar

1. Öğrenme ve öğretme stratejileriyle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme).
2. Öğrenme ve öğretme kuramlarıyla ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme(seçip işaretleme).
3. Öğrenme ve öğretme teknikleriyle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme).
4. Her strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme).
5. Günlük ders planı düzenlenirken gerekli ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme).

HEDEF: GÜNLÜK DERS PLANI DÜZENLEYEBİLME

Davranışlar

1. Sosyal bilgiler dersinde belirtilen basamaklardaki hedef davranışlar için ana ve yardımcı noktaları yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme).
2. Fen Bilgisi dersinde belirtilen basamakta hedef davranışlar için içeriği düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme).
3. Lise I tarih dersinde belirtilen basamakta hedef davranışlar için Giriş Bölümünü düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme).
4. Matematik dersinde belirtilen hedef davranışlar için Geliştirme Bölümü'nü düzenleyip yazma(Önerilenler arasından seçip işaretleme).
5. Belirtilen hedeflerin davranışlar için Sonuç Bölümü'nü düzenleyip yazma/(önerilenler arasından seçip işaretleme).
6. Belirtilen hedef davranışlara uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak günlük ders planını düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme).

ÖĞRENME - ÖĞRETME STRATEJİ, KURAM, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Bu bölümde öğrenme ve öğretme kuram, strateji, yöntem ve teknikleri açıklanmış; her birinin derslerde nasıl uygulanacağı günlük ders planlarıyla örneklendirilmiştir. Burada sunuş yolu, buluş yolu, araştırma soruşturma yolu, tam öğrenme ve öğretme ve programlandırılmış öğretim stratejileri ele alınmış; yöntem ve tekniklerle ilişkileri kurulup incelenmiştir.

ÖĞRENME KURAMLARI

Öğrenmeyi açıklayan pek çok kuram vardır. Bu kuramların her biri, öğrenme olgusunu tümüyle açıklamaktan şimdilik uzaktır. Böyle olmakla birlikte, öğrenmeyle ilgili elimizde sağlıklı bilgiler de vardır. Tüm öğrenme kuramları beş başlık altında toplanabilir:

1. Bağlaşımcı Kuram
2. Bilişsel Alan-Geştaltçı Kuram
3. Güdüleme, Kişilik, Toplumsal Ağırlıklı Kuram
4. Bilgiişlem Kuramı
5. Biyo-teknolojik Kuram
6. Tam Öğrenme
7. Dizgeli Eğitim

1. BAĞLAŞIMCI KURAM

Bu kurama giren düşünür ve bilim adamları (Pavlov, E.C. Tolman, Thordike, Guthrie, Skinner, Hull vd.) öğrenmeyi, uyarıcı (stimulus) ile davranım (response) arasında bir bağ kurma olarak ele almaktadırlar. Bu kurama göre öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1. **Öğrenci yaparak öğrenir.** Yani ne yapıyorsa, onu öğrenir. Bu nedenden dolayı öğrenci, öğretme ortamına etkin bir biçimde katılmalıdır.
2. **Öğrenmede tekrarın önemi büyüktür.** Kişi bazı bilgi ve özellikle becerileri tekrarlayarak öğrenir. Tekrar, uyarıcı ile davranım arasındaki bağı kuvvetlendirir (Guthrie bu görüşte değildir. Ona göre öğrenme bir defada olur).
3. **Genel olarak doğru davranım pekiştirilmelidir.** Bazıları ise cezayı savunurlar; fakat "Olumlu pekiştireç vermek, doğru yanıtın oluşmasında daha etkilidir ." görüşü ağırlık taşır; çünkü cezanın olumsuz yanları vardır.
4. **Güdüleme, öğrenmeyi önemli derecede etkiler.** Bu nedenden dolayı güdüleme koşulları tutarlı biçimde ayarlanmalıdır.
5. **Genelleme ve ayırt etmeyle ilgili kazanılan davranımlar, değişik ve çok çeşitli durumlarda öğrenilmeli ve kullanılmalıdır;** çünkü bu tür öğrenme sonucu kazanılan davranımın geçerliği ve güvenirliği artar (Hilgart, Bower 1966: 607, 618; Fidan 1985: 22, 23).

Tüm bu ilkeler dört ana başlık altında toplanabilir: 1. Hazırbulunuşluk, 2. Sınama-Yanılma, 3. Pekiştirme, 4. Tekrar. Bu kuramı savunanlar, öğrenmeye bir ürün olarak ele almışlardır denebilir.

2. BİLİŞSEL ALAN-GEŞTALTÇI KURAM

Bu kurama göre öğrenmeyi yalnız U-D bağıntısı ve şartlanma ile açıklamak yeterli değildir; çünkü öğrenmede, "bilme, kavrama, sezme" gibi zihinsel etkinlikler daha baskındır. Öğrenme hem zekanın, hem güdülemenin, hem de transferin ürünüdür (Max Wertheimer, W. Köhler, K. Kofka, Ausubel). bu kuramcılarca oluşturulan öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1. **Öğrenilecek içerik ya da üstesinden gelinecek sorunun yapısında; ögeler, ögeler arası ilişkiler bulunmalıdır.** Öğrenci bunları görsün; inceleyip açıklayabilsin. Yani içerik ve sorunun yapılandırılması tutarlı olmalıdır; çünkü öğrenmede içeriğin, sorunun doğru algılanması çok önemlidir.
2. **Kazandırılacak davranışlar ve onlarla ilgili içerik tutarlı bir biçimde düzenlenirken öğrencinin gelişim düzeyi göz önüne alınmalı; davranış ve onlarla ilgili içerik basit ve anlamlı bütünlerden daha karmaşık bütünlere doğru sıralanmalıdır.**
3. **Anlayarak, kavrayarak öğrenme; ezbere dayalı öğrenmeden daha kalıcıdır.** Üstelik başka alanlara transfer edilebilme olasılığı daha yüksektir.
4. **Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri kendisi bulmalıdır.** Ayrıca ona, bulduğu ilişkileri uygulama olanağı da sağlanmalıdır. Böyle bir tutum sonucu davranışlar kalıcı olur. Üstelik, öğrendiklerini benzer başka alanlara kolayca transfer edebilir.
5. **Öğrenciye her eğitim durumunda dönüt verilmelidir.** Yani öğrencinin ne derece öğrendiğini bilmesi gerekir. Öğrenciye hataları, eksikleri, tam olarak öğrendikleri bildirilmelidir; çünkü böyle bir yaklaşım sonucu öğrenci, öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilir. Eksiklerini giderme, hatalarını düzeltme olanağı sağlar. Böylece istendik davranışı tam olarak öğrenebilir.
6. **Hedefler yani öğrenciye kazandırılacak davranışlar, onun hazırbulunuşluk düzeyine göre saptanmalıdır.** Öğrenci derste kazanacağı davranışlardan haberdar edilmelidir; çünkü böyle bir yaklaşım öğrenciyi güdüleyebilir ve başarılı olmasını sağlayabilir.
7. **Öğrenme tek bir yaşantıyla gerçekleşmez.** Üstelik öğrencinin geçmiş yaşantılarının öğrenmesi üzerine etkisi vardır. Bu nedenden dolayı yeni bir öğrenme, öğrencinin daha önceki öğrendiklerinden hareket edilerek kazandırılmalıdır (Hilgard, Bower 1966: 614; Fidan 1985: 22, 24).

Bu kuramı savunanlar öğrenmeyi bir ürün olarak değil de daha çok bir süreç olarak ele almışlardır denebilir.

3. GÜDÜLEME, KİŞİLİK, TOPLUMSAL, PSİKOLOJİK AĞIRLIKLI KURAM

Bu kurama göre öğrenme, kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır (N. E. Miller, J. Dollard, Piaget). Gelişimsel yaklaşımcılar olarak adlandırılabilecek bu kuramcılara göre, öğrencinin belirli özelikleri vardır. Bu özelikler, bütün-

parça-bütün, bilinenden bilinmeyene, sonra yönlendirme ve öğrenciyi merkeze almalıdır. Savunulan öğretme teknikleri ise **1. Açıklama,** yani nesnenin, olgu, olay, kavram ya da durumun ne ve nasıl olduğunu, nasıl çalıştığını sunma işidir. Burada bütün-parça-bütün ile bilinenden bilinmeyene ilkeleri kullanılabilir. **2. Değerlendirme;** öğrenciye hedefe ulaşıp ulaşmadığını, ulaştıysa ne derece ulaştığını saptamak ve bir yargıya varmak için yapılır. **3. Uygulamada,** öğrenciye verilen açıklama ve tanımları, yeni durumlara uyarlama olanağı verilmelidir; çünkü öğrenci, bilgi ve becerilerini geliştirebilir. 4. Güdülemede; kazanılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağının, hangi sorunların üstesinden gelinebileceğinin belirlenmesi gereklidir; çünkü öğrenci, işe yarayan davranışları daha kolay öğrenebilir. Bu kuralları savunan öğrenme ilkeleri şöyle özetlenebilir:

1. **Hedef davranışlar öğrencinin yeteneğine göre olmalıdır.** Öğretme durumları yavaş ve hızlı öğrenenlere göre düzenlenmelidir; çünkü öğrencinin yeteneği, öğrenmede önemli bir etkendir.
2. **Öğrencinin fiziksel ve kültürel gelişimi bulunmalıdır.** Özellikle onun doğum sonrası gelişmesi çok önemlidir.
3. **Öğrenme, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel gerçeğe göredir.** Bu kültürel içerik onun neleri, nasıl öğreneceğini de etkiler.
4. **Öğretme ortamında kullanılan yüreklendirme ve destekleme öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır; çünkü öğrencinin kaygı düzeyi, öğrenmeyi etkiler**. Yüksek kaygılı öğrencilere ne derece iyi ya da kötü yaptıkları hatırlatılmamalıdır. Düşük kaygılılara ise gelişimleri hakkında bilgi verilmelidir. Bu tutum, düşük kaygılı öğrencilerin başarısını artırır.
5. **Öğrenci ilgi duyduğu alanda daha başarılı olur; çünkü onun sahip olduğu simge ve değer yargıları öğrenmeyi etkiler.** Böylece, uzun dönemde ulaşmak için peşine düştüğü hedefi gerçekleştirmek üzere kısa ve kararlı etkinliklere girebilir.
6. **Öğretme ortamının yapısı ve havası** (yarışma, işbirliği, bireysel ya da grupla çalışma, bilimsel çalışmaya yüklediği değer vb.) öğrenmeyi etkileyen değişkendir (Fidan 1985: 24).

4. BİLGİ İŞLEM SÜRECİ KURAMI

Bu kurama göre (Allen Nevell, Herbert A. Simon, Gagne ve Briggs) öğrenme bilgiişlem sürecine benzer bir biçimde oluşmaktadır. Yani girdiler belli bir zamanda istendik ürüne dönüştürülür. Ürünün niteliği ve niceliği denetlenir. Bilgiişlem süreci Girdiler-İşlemler-Çıktılar ve Dönütten oluşur. Gagne ve Briggs'in görüşü kısaca şöyle özetlenebilir: Çevreden gelen uyarıcılar önce duyu organlarınca alınır ve buradan Duyusal kayıta geçerler. Duyusal kayıtta çok kısa süre kalan bilgi, Kısa Süreli Belleğe gelir. Kısa süreli bellekte anlamlandırılan bilgi Uzun süreli belleğe depolanır. Kısa süreli bellekteki bilgi tekrarlanmaz ve kullanılmazsa, kısa zamanda silinir. Uzun süreli bellekte ise bilgi kodlanıp, depolanır ve uyarıcı gelince tekrarlanır. Gelen uyarıcıya verilecek yanıt için davranışlar seçildikten sonra ya kısa süreli belleğe ya da davranış düzenleme mekanizmasına başvurulur. Tüm bunların sonunda da dönütün kullanılması gereklidir (Gagne 1987: 49-78).

Ayrıca her öğretilen davranış insan zihninde sekiz aşamalı evreden geçerek oluşur. Bunlar: 1. Güdüleme, 2. Farkına varma, 3. Kazanma, 4. Kodlama, 5. Hatırlama, 6. Genelleme, 7. Davranma, 8. Pekiştirme başlıkları altında aşamalı olarak toplanabilir.

Bu aşamalı sıradan hareket eden Gagne ve Briggs öğretme ortamının düzenlenmesinde şu sıranın izlenmesini savunmaktadırlar:

1. **Dikkati çekme:** Öğrencinin öğretilecek davranışa dikkatinin çekilmesi gerekir. Öğrencinin dikkatini kazandırılacak davranışın üzerinde toplamasına etki eden iç ve dış koşullar ayarlanmalıdır.
2. **Öğrenciye kazandırılacak davranışlar dersin başında bildirilmelidir:** Dersin başında, öğrenci hangi davranışları kazanacaksa, onlar öğretmence öğrenciye bildirilmelidir. Bu tutum hem öğrenmeyi, hem de değerlendirmeyi kolaylaştırır.
3. **İlgili ön öğrenmelerin hatırlatılması:** Kazandırılacak davranış, daha önceden kazanılmış davranışlara bağlıdır. Bu nedenden dolayı ilgili ön öğrenmelerin öğrenciye hatırlatılması gerekir. Bunlardaki eksikler, yeni öğrenilecek davranışı olumsuz yönde etkiler.
4. **Uyarıcı araç gerecin sunulması:** Davranışı her bir öğrenciye kazandırmak için gerekli araç gerecin, ilgili tekniklerle yeri geldiğinde sunulması aşamasıdır.
5. **Öğrenciye rehberlik etme:** Öğrenciye yeri geldiğinde ya öğretmen ya da bilen öğrencilerce yol gösterilmesi gerekir. Bunlar; örnek verme, açıklama, yapma, birebir yardım olabilir.
6. **Davranışın gözlenmesi:** Bu basamakta şimdiye dek geçilen aşamalar sonunda kazandırılacak davranışın, her bir öğrenci tarafından istenilen nitelikte yapılıp yapılmadığı gözlenmelidir. Bu basamakta öğrencinin istendik davranışı yapması gerekir.
7. **Dönüt verme:** Eğer öğrenci istendik davranışı yapamıyor ya da yarım yamalak yapıyorsa, eksikleri varsa, ona eksikleri ve hataları hakkında bilgi verilmelidir.
8. **Değerlendirme:** Öğretme durumunun sonunda her bir öğrencinin istendik davranışı ne derece kazandığının belirlenmesi gerekir. Yanlışlar düzeltiler; eksikler giderilir. Bu iş ya her desin sonunda ya da ünitenin bitiminde yapılmalıdır.
9. **Kalıcılığı sağlama:** Kalıcılığı sağlamak için öğrenciye değişik ve uygun zamanlarda davranışı tekrar etme ve uygulama olanağı verilmelidir (Fidan 1985: 36, 37).

Gagne, öğrenmeyi insanın sinir sisteminde oluşan karmaşık bir süreç olarak görür ve ona göre sekiz tür öğrenme vardır:

1. **İşaret öğrenme (Signal learning):** Öğrenmenin en alt basamağıdır. Çocuğun sesin, ışığın, rengin farkına varmasında olduğu gibi.
2. **Uyarıcı-davranım bağını öğrenme (Stimulus-response learning):** Kişi bu basamakta uyarıcıyla davranım arasındaki bağı öğrenir. Kırmızı ışık yanınca durmada olduğu gibi.

3. **Uyarıcı-davranım bağlarını kurarak uyarıcı-davranım zincirleri oluşturma: (Chain learning):** Bu basamakta kişi, zincirleme davranımlar oluşturur. Teybi çalıştırıp kaset doldurma, bir arabayı ya da makineyi çalıştırmada olduğu gibi.
4. **Sözlü karşılıklarıyla uyarıcı-davranım zincirlerini öğrenme (Verbal association learning):** Sözcüklerin anlamlarını öğrenme ve iki sözcük arasında ilişki kurmada olduğu gibi.
5. **Ayırt etmeyi öğrenme (Multiple discrimination learning):** Kişi bu basamakta nesneleri, ilişkileri, hayvanları, olguları birbirlerinden ayırt eder. Kediyi köpekten, anneyi babadan, masayı sandalyeden ayırt etmeyi öğrenmede olduğu gibi.
6. **Kavram öğrenme (Consept learning):** Kişi bu basamakta kavramların ne anlama geldiğini öğrenir. Devlet, okul, eğitim, öğretim, pekiştireç gibi kavramların anlamlarını bilme gibi.
7. **İlke öğrenme (principle learning):** Kavramlar arasındaki ilişkileri, neden-sonuç, öncelik-sonralık bağlarını kişi bu basamakta öğrenir. Kanun, kuram, ilke, sayıltı, genellemelerin nerede ve nasıl kullanılacağını bilmede olduğu gibi.
8. **Problem çözme (Problem solving):** Kişi bu basamakta ilgili kanun, ilke, kural, genellemeleri kullanarak bir problemi çözmeyi öğrenir. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, felsefe, sosyoloji vb. alanlarda verilen problemleri çözmede olduğu gibi.

Bu sekiz tür öğrenmeyle ilgili ürünlerin kazanılmasında çok çeşitli yollar vardır. Üstelik her tür öğrenme için kullanılan yollar, birbirinden farklıdır. Bunlar, aşamalık özeliğine de sahiptir. Yani birinci tür öğrenme olmadan ikinci, birinci ve ikinci tür öğrenme olmadan üçüncüsü ve ilk yedisi olmadan problem çözme olamaz. Bu nedenden dolayı Gagne'ye göre öğrenme, birikik bir üründür. Tüm bunların dışında öğretme durumunda, öğrencinin etkin katılımı da gereklidir; fakat her öğretme durumuna, her öğrenci aynı etkinlikle katılamayacağından bireyselleştirilmiş eğitime gidilmelidir. Ayrıca Gagne, öğrenme ürünlerini aşamalı olarak "zihinsel beceriler, sözel bilgiler, tutumlar, beceriler, bilişsel stratejiler" olmak üzere beş grupta toplar. Bunların her birinin öğrenilmesi için gerekli koşulları belirtir (Gagne and Briggs: 1979: 153-169; Gagne 1987: 64). Bu kuramı savunanlar öğrenmeyi hem ürün, hem de süreç olarak ele almışlardır denebilir.

EĞİTİMİN BİYO-TEKNOLOJİK TEMELLERİ

Öğrenme, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişme biçiminde tanımlanabilir. İstendik davranışlar nitelik ve nicelik olarak belirlendikten sonra, bunların insana, organizmaya kazandırılmasına geçilebilir. İnsanın, organizmanın çevresinde istendik davranışları sağlayacak belli uyarıcılar oluşturulur; yani çevre ayarlamasına gidilebilir. Bu uyarıcılar insan ya da organizmanın sinir sisteminde belli biyo-kimyasal değişiklere yol açabilir. Bu durum, öğrenme olarak tanımlanabilir.

Beyin hareketlerimizi denetleyen ve çevreye karşı ilgi uyandıran bir özeliğe sahiptir. **Asıl beyin (cerebrum)** üst kısımda kubbemsi bir biçimdedir. Sağ ve sol yarıkürelere bölünür. Ayrıca alın (ön), şakak, yankafa ve arkakafa olmak üzere dört loba ayrılır. Arka tarafta iki

İNGİLİZCE KAYNAKLAR

Adams, Fay. (1962). **Curriculum Content and Basic Materials in the Social Studies.** Los Angeles.

Adamson, G. , Gloeckner, G. W. (1996). "*Modular technology education a wild west point of view.* " **The Technology Teacher.** 56(1), 16-21.

AIFOS. 50-2. (1975). **Instructional System Development**. Washington.

AIF0S. 50-62. (1981). **Handbook For Air Force Instructors. Academic Instructor and Foreing Officer School**. Washington

AIFOS. 50-58. (1978). **Handbook For Designers of Instructional Systems**. Washington.

Alken, I. (1987**). Education in Sex and Personal Relationships, Policy Studies Research Report.** London.

Alvarado, M. (1987). **Learning The Media**. London.

Ames, Carole. (1992). "Clasrooms: Goals, Strustures and Student Motivation." **Journal of Education Psychology, March-December**. Vol. 84. No:3.

Armstrong, T. (1994). **Multiple Intelligences in the Clasroom.** Alexandria, ASCD.

Anderson, J. (1986). "Health Skills:The Power to Choose." **Health Education Journal.** London..

Anderson, R., L. Reynolds. (1977). "Frameworks for Comprehending Discourse." **American Educational Research** .London

Anderson, Lee F. (1977). **Windows of the World:The Houghton Social Studies** Program. Boston.

Anderson, L. R. (1990**). Cognitevi Psychology and Its Implications.** (3.edition). New York. Freeman.

Anniss, Land., Ferrill C. (1985). "Student Generated Paragraph Summaries and the Information-Processing Theory of Proses Learning." **American Educational Research Association**.

Annis ve Ferrill: (1985). "Student Generated Pragraph Summaries and The Information-Processing Theory of Proce Learning." **American Educational Research Assocation**. 153-172

Arends, Richard I. (1991). **Learning to Teach**. New York.

Archer, Jennifer. (1994). "Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students." **Cotemporary Educationül Psychology**. Vol. 19. No:4.

Arends, Richard I. (1991). **Learning to Teach**. New York.

Arnsdorf, Val E. (1986). **The World and Its People**. Morristown.

Askew, S. and C. Ross. (1988). **Boys Don't Cry**. London.

Askew S. and C. Ross. (1988). **Equal Opportunities:What is in it for Boys**? London.

Astin W.A. and R.S.Pano. ((1971). "The Evaluation of Educational Programs." in Torndike (ed)." **Educational Measurement**. Washington.

ATC.Pamhlet 50-18. (1977).**ISD Executive Summary for Commanders and Managers**. Washington.

ATC (1980). **Study Guide Workbook (SW) and Handout (HO)** . Washington.

Atkinson, M. L. (1984). Computer Assited Instruction: Current State of the Art." **Computer in School**. I. 91-99.

AU-1. (1978). **Communication Techniques:Vol I: Individual and Group Communications.** Washington.

AU-1. (1978). **Communication Techniques:Vol II:Logical Thinking.** Washington.

AU-1 (1980). **Communication Techniques:Vol VI:Speaking Effectively**. Washington.

AU-9. (1965**). The Televion Instructor.** Washington.

Ausubel, Devid P. (1968). **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York.

A World Bank Report. (2003). **Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries.** The World Bank. Washington.

Balding, J. (1986). "Planning the Curriculum: Health Related Behaviour Studies in School**. " Health Education Journal**. London.

Bandura, A.R. (1977). **Social Learning Theory.** Englewood Clifts, Nj: Prentice Hall.

Bandura, A.R. (1986). **Social Foundations of Thought and Action.** Englewood Clifts, Nj: Prentice Hall.

Banks, James A. (1984). **Teaching Strategies for Ethnic Studies**. Boston.

Barnaby, F. The **Gaia Peace Atlas**. London.

Barnes, D. L. (1960). "What Are We Teaching in Social Studies and Sciences?" **Education**. October.

Barro, Stephen M. (1970). "An Approach to Developing Accountability Measures for Public Schools." **Phi Delta Kappan**. December.

Bayliss, S. (1988). "New Laws Frighten of Queries on Sex Education." **Times Educational Supplement.** London.

Beauchamp Community School. (1987). **Equal Opportunities Today and Tomorrow.** London.

Beddis, R. (1988). **Only One Earth: An Introduction to the Education Pack**. London.

Belanca, J. (1997**). Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Clasroom**. USA: IRI/Skyligt Training and Publishing, Inc.

Berg, Roger. (1983). "Resisting Change:What the Literature Says About Computers in the Social Studies Classroom.." **Social Education**. May.

Berliner, David, and Ursula Casanova Pinero." (1985). "The Field Trip:Frill or Essential?" **Instructor**. May.

Bery, R. and Mark C. Schug. (1984). "Young People and Community." Community Study: **Applications and Opportunities**. Washington.

Berry, P. (1987). **Environmental Education Enquiries**. London.

Beyer, Barry. (1985). "Critical Thinking What is it?" **Social Education**. April.

Blagg, N. (1988). **The Somerset Thinking Skills Course**. London.

Blood, David. Leon Zalewski. (1990). **Committee Developed Science Objectives. School-Science and Mathematiics**. Vol. 90. No:7.

Bloom, Benjamin S. (1956). **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I:Cognitive Domain.** New York.

Bloom, Benjamin S. J. Thomas Hastings and George F. Madaus. (1971). **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning** . New York.

Bloom. Benjamin. S. (1974). "Time and Learning". **American Psychology**. 29. 682-688.

Bloom. Benjamin. S. (1976).**Human Characteristics and School Learning**. New York.

Bloom. Benjamin. S. (1984). "The 2 sigma problem. The searc for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring**. " Education Research**. 13. (6), 4-16.

Bloom, B. S. ;M. G. Engelhart, E. Fruist, W. Hill and O. Kratwohl. (1956). **Taxsonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goal: Handbook 1. The Cognitive Domain.** New York: Longman.

Bloom, B. S. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York: McGraw Hill.

Blumenfeld, Phyllis C. (1992)." Clasroom learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory." **Journal of Educational Psychology**. Vol. 84. No:3.

Blunkett, D. and K. Jackson. (1987). **Democracy in Crisis: The Town Halls Respond.** London.

Bono, D. , E. (1999). **Altı şapka Düşünme Tekniği**. Çev:Ercan Tuzcular. İstanbul.

Bolam, R. and P. Ginnis. (1985). **Active Tutorial Work:An Evaluation**. London.

Bower, G.H. (1970). "Analysis of Memoric Device." **American Scientist**.58, 496-510.

Bower, G.H. (1972). "A Selective Review of Organizational Factors in Memory." Bulunduğu eser: E. Tulving ve D. Donaldson (Eds.), **Organization Memory**, 2, 456-466.

Bower, G.H.; and E.R. Hilgart (1981). **Theories of Learning**. Englewood Cliffs.

Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). **In Search of Understanding:The Case for Costrucfivist Classroom.** Alexandria:V.A:Association for Supervision and Curriculum Development.

Bruner, J. S (1960). **The Process of Education**. New Yor: Vintage Books.

Bruner, J. S. (1966). **Toward a Theory of Instruction.** New York: Norton.

Bradford Gender Project Base. (1987). **Genden Issues Training**. London.

Branders, D. and P. Ginnis. (1986). **A Guide to Student-Centred Learning**. London.

Brdomage, B. K. and Mayer, R.E. (1981). "Relotionsihip Between what is Remembered and Creative Problem-Solving Performance in Sentence Learning. " **Journal of Educational Psychology**.

Bremeld, Theodore. (1965). **Education as Pover**. New York.

Brown, C. (1984). "National Identity and World Studies." **Education Review**. New York.

Brown, C. (1988). **Social education:Principles and Practice**. London.

Brown, F. Janet. (1992**). Curriculum Planning for Young Children**. New york.

Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). **In Search of Understanding:The Case for Costrucfivist Classroom.** Alexandria:V.A:Association for Supervision and Curriculum Development.

Bruner. Jerome S. (1966). **Toward A Theory of Istruction**. New York.

Bruner. Jerome S. (1963). **The Process of Education**. New York.

Burdeu, Silver. (1986). **The World and Its People.** Morristown.

Burrage, H. (1987). "Sociology and Health Education in Curriculum" **Social Science Teacher.** New york.

Burrage, H. (1988). "Social Science in the National Curriculum." **Social Science Teacher.** New York.

Brusic, S. Laporte. , J. (2000). "*The status of modular technology education in Virginia*." **Journal of Industrial Teacher Education.** 38 (1). Retrieved February 23, 2002, from http:// scholar.lib.vt. edu/journals/JİTE/v38n1/brusic.html.

Butts, R. Freeman. (1979). "The Revival of Civic Learning: A Rationale for Education of Citizens." **Social Education**. May.

Burns, Richard and Alexander Frazier. (1957). "A Survey of Elementary School Social Studies Programs." **Social Education**. May.

Camarota, Gloria. (1963). "New Empahases in Social Studies for the Primary Grades". **Social education**. May.

Cangelosi, James S. (1993). **Classroom Management Strategies. Gaining And Maintaining Students'Cooperation**. Langman.

Campbell, L. , Campbell, B. , Dickinson, D. (1996). **Teaching and learning Trough Multiple Intelligences**. Tucson Arizona, Zephyr Pres.

Cambel, R. and David Monson. (1994). "Building a Goal-Based Scenaric Learning Enviroment." **Educational Technology**. Vol. 34. N0:9.

Cangelosi, James S. (1993). **Classroom Management Strategies. Gaining And Maintaining Students'Cooperation**. Langman.

Carlson, Helen L. and Phyllis Makila. (1982). "A Mile From... ." **Social Education.** March.

Carney, John J. and Diana Anderson, Cory Blackburn, and Donna Blessing. (1984). "Preteaching Vocabulary and Comprehension of Social Studies Materials by Elementary School Children." **Social Education**. March.

Carroll, John B.(1967). "Instructional Methods and Indivioual diefferences." (ed) Robert M. Gagne. **Learning and Individual Differences. Columbus** Ohio.

Carrol, J. B. (1963). "A Model Of School Learning." **Teachers College Record.** 64. 723-733.

Carrol, J. B. (1963). "A Model Of School Learning." **Teachers College Record.** 64. 723-733.

CASTELLO, C. Y. (2001). Schooled by the clasroom. the (re) production of social stratification in professional school settings. *The Hidden Curriculum in Higher Education,* (Ed. Eric Margolis), New York: Raudledge, s.43-59.

Chapoutheir, G. (1978). "Behavioral Studies of the Molecular Basis of Memory." Bulunduğu eser J. A. Deutsch (Ed.). **The Psychological Basis of Memory**. New York.

Chomsky, N. (1968). **Language and Mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovichh.

CEE (Council for Environmental Education). (1987). **Education for Life**. London.

Chernay, Gloria and Leonard Kaplan. (1994). **Journal of Educational Teaching.** Vol. 20. N0:1.

Clarke, M. (1987). **Teaching Popular Television**. London.

Coleman, J.S and Others.(1966). **Equality of Educational Opportunity.** Washington.

Collins, Allan. (1977). **Processes in Acquiring Knowledge. Schoolling and the Acquistion of Knowledge**. Erlbaum.

Collins. Allan. (1994). "Goal-Based Scenarios and Problem of Sitvated Learning: A Commentary on Anderson Consulting's Desingn of Goal-Based Scenarios." **Educational Technology**. Vol. 34. N0:9.

Cooper, P. A. (1993). **"**Paradigm Shifts in Designed Istruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism.**" Educational Technology.** 33:12-19.

CRE (Commission For Racial Equality).(1987). **Living in Terro**r. London.

CRE. (1988).**Learning in Terror: A Survey of Racial Harassment in Schools and Colleges.** London.

CBI.(1988). **Building a Stronger Partmership Between Business and Secondary Education**.London.

CCCS. (Centre for Contemporarıy Cultural Studies) (1981). **Unpopular Education**. Hutchinson.

CEDEFOB. (1984). **Alternance Training Contracts for Young People in the European Community.** London.

Cheyney, Arnold B. and Donald L. Capone. (1983). **The Map Corner**. Glenview.

Chitty, C. (1988).**Towards a New Education System:The Victory of the New Right** 1976-1988? Falmer.

Clark, C. Cecil. (1972). **Using Instructional Objectives in Teaching**. Glenviev

Cohen, P. (1986). "No kidding-It's Really Useful Knowledge." **Social Science Teacher**. London. May.

COIC. (1987). **Group Exercise for Career Education**. London.

Coleman, J.S and Others.(1966). **Equality of Educational Opportunity.** Washington.

Collings, H. Tomas, and Sally Banks Zakaria. (1982). **Getting Started in Global Education: Apirmer for Principals and Teachers.** Arrington Virginia.

Coombs, Jerrold R. (1971). "Objectives of Value Analysis". **Values Education.** Washington.

Cooper, James M. (1994). **Classroom Teaching Skills**. Toronto.

Cooper, P. A. (1993). **"**Paradigm Shifts in Designed Istruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism**." Educational Technology.** 33:12-19.

Cox, C. Benjamin. (1971). "Behavior as Objective in Education." **Social Education**. May.

Cox, C. and R. Scruton. (1984**). Peace Studies: A Critical Survey**. London.

Curriculum Rewiev. (1985). **Social Studies Section**. April.

Curry, B., ahd T. Temple. (1992). **Using Curriculum Frameworks for Systeme Reform.** ASCD.

Dale, Edgar. (1969). **Audio-visual Methods in Teaching.** New York.

Daugherety, M., Foster, P. (1996). "*Educators address modular instruction*." **The Technology Teacher**. 55(6). 27-32.

Dave, R.H. (1969). **Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing. Development in Educational Testing**. London.

Davis, Gary A. and Sylvia B. Rimm. (1985). **Education of the Gifted and Talented**. Englewood.

David, K, and T. Williams. (1987). **Health Education in School**. New York.

Davidow, R. Joseph. (1994). "The Aims of Intervation." **Psychology in The Schools.** Vol. 31. N0:4.

Day, Cristopher. (1999). **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Falmer Pres.

Dayle, W. (1992). **Curriculum and Pedogogy . In P. W. Jacson (Ed.) Handbook of Research on Curriculum**. New York.

Dean, D. "Learning Styles of Psychological Types. htp//www.dougdan.com/jearningstyles/index.cfm.

De Block A. (1975). **Taxonomie van Leerdoelen**. Amsterdam.

De Corta E. (1973). **Onderwijsdoelstellinge**n. Louvain.

De Landsheere V. (1982**). Introduction de la Recherche en Education**. Paris.

De Landsheere V.De Landsheere G. (1984). **Definir les Objectifs de l'Education.** Paris.

DES. (1977). **Health Education in Schools**. London .

DES. (Department of Education and Science)(1980). **A Viev of the Curriculum. (HMSO). London. DES. (1983). Popular TV and Schoolchildren.** London.

DES. (1985). **Curriculum Matters 5: Home Economics from 5 to 16**. London.

DES. (1986). **Curriculum Matters 6: Health Education from 5 to 16**. London.

DES. (1987). **Sex Education at School, Circular II**. London.

DES. (1987). **The National Curriculum 5-16: A Consultation Document**. London.

DES. (1987). **National Curriculum: Task Group on Assessment and Testing: A Report.** London.

DES. (1988). **Science for Ages 5 to 16: Proposals of the Secretary of State for Education and the Secretary of State for Wales**. London.

DES. (1988). **On Non-application of Section 28 to Schools, Curcular**. London.

DES. (1988). **English for Ages 5 to 11**. London.

DES. (1988). **Black Report.** London.

DES. (1988). **Science for Ages 5 to 16.** London.

DES. (1989). **Environmental Education from 5 to 16: Curriculum Matters 13**. London.

DES. (1989). **National Curriculum: From Policy to Practice**. London.

Dewey, John. (1916). **Democracy and Education**. New York.

Dewey, J. (1938). **Experience and Education.** New York: Collier Boks.

Diffily, D. (2002).“*Project Based Learning: Meeting Social Studies and Needs of Gifted Learners.*” **Gifted Childeren Today Magazine,** Vol. 25 Summer :40

Driscoll, M. P. (1994). **Psychology of Learning for Instruction.** Boston: Allyn and Bacon.

Dixon, H. (1988). **Sexuality and Mental Handicap: An Educator’s Resource Book**. London.

Doll, C. Ronald. (1992).**Curriculum Improvement** (Decision Making and Process). New York.

Domas, S.J. and Tiedeman, D. (1950). “Teacher Competence: An Annotadet Bibliography.” **Journal of Experimental Education**. 19. 101-218.

Driscoll, M. P. (1994). **Psychology of Learning for Instruction.** Boston: Allyn and Bacon.

Duchastel and Hungester. (1984). "Selective Learning: An Interpretive Review of Orienting Factors in Prose Learning." **Learning Processes; Learning- Theories**.May.

Dulfour, B. (1986). "Teaching and Learning About Youth." **The Social Science Teacher.** Cambirdge.

Dufour, Barry. (1990). **The New Social Curriculum:A Guide to Cross-Curricular Issues.** Cambridge.

Eisner, E. W. (1994**). The Educational Imagination**. New York.

Ellison, Launa. (1992)." Using Multiple Inteliqences to Set Goals." **Educational Leadership**. Vol. 50. N0:2.

Ennis, Catherine. (1992). "Developing a Physical Education Curriculum Based on Learningg Goals." **Journal of Phsical Education**. Vol. 63. N0:7.

Erikson, E.H. (1963). **Childhood and Society.** New York: Norton.

Erikson, E. H. (1980). **Identity and Life Cycle.** New York: Norton.

Falk, John H, and John D. Balling. (1982). "The Field Trip Milieu:Learning and Behavior as a function on Contextuel Events." **Journal of Educational Research.** September/October.

Fawcett Society. (1986). **Opining Door.** London.

Fawcett Society. (1987). **Exams for the Boys**. London.

Fawcett Society. (1988). **Getting Started.** London.

Ferster, C.B. B.F. Skinner. (1957**). Schedules of Reinforcement**. New York.

Fisher, R. (1990). **Teaching Children to Think**. UK, Stanley Thornes.

FEU (Further Education Unit). (1988). **Staff Development for a Multicultural Society.** London.

Feyerabent, Paul, K. (1979). **The Science in the Free Society**. London:Left Books.

Feyerabent, Paul, K. (1975). **Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge**. London: New Left Books.

Feyerabent, Paul, K. (1987). **Frawel to Reason.** London.

Feyerabent, Paul. K. (1975). **Realism, Rationalism and Scientific Method: Philosophical Papers,** 1. cilt. Cambridge University Press.

Fin, D. (1987). **Training Without Jobs**. London.

Finn, L. (1988). "Responsible Learning:Omitting PSE from the National Curriculum could Demage our Health."**Times Educational Supplement.** London.

Fraenkel, J.R. (1971). **A Curriculum Model for The Social Studies. The Social Sciences And Geographic Education, s. 190-205.**

Fraenkel, Jack R. (1980). **Helping Studints Think and Value**. Englewood.

Frederiksen, C. (1975). "Effects of Context-Induced Processing Operations on Semantic Information Acquired from Discourse." **Cognitive Psychology**. 7:139-166.

Freeman, J. (1987). **Peace Education in the London Borough of Ealing**. London.

Fugua. Diane. Patricia A. Alexader and C. Stephan White "Rethinking Piaget: Implications for Teacher Educati on". **New Directions in Teachers Education: Foundations Curriculum, Policy.** Texas.

Gagne, R.M. (1987). **Instructional Technology: Foundations**. London.

Gagne, R.M. (1985). **The Cognitive Psychology of School Learning**. Boston.

Gagne, R. M. (1985). **The Conditions of Learning of Instruction**. New York.

Gagne, R.M. and Briggs. L.J. (1979**). Principles of Instructional Design**. New York.

Gagne, R. M. and Driscoll, M.P. (1988). **Essentials of Learning for Instruction**. (2. edition). Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.

Gagne, R. M. (1988). **The Conditions of Learning.** New York: Holt Reinhart and Wiston.

GAIR, M., & Mullins,G. (2001). Hidding in plain sight. *The Hidden Curriculum in Higher Education*, (Ed. Eric Margolis). New York: Rautledge, s.21-41.

GAIR, M. (2003). Socrates never took attendance: hidden curriculum in a teacher preparation program. Unpublished Ph.D. Dissertation. Arizona State University.

Gallagher, James J. (1981)." Diffirentiated Curriculum for Gifted." **Gifted Children**. New York.

Gall, Meredith Damien. (1981).**Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials**.Boston.

Gallup, Gerge H. (1986) "The Sixteenth Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward Public Education." **Phi Delta Kappan**. September.

Gardner, H. (1982). **Developmental Psychology.** (2. edition). Boston:Little Brown.

Gardner H. and Walter, J. M. (1985). **The Development an Education of Intellect.** Harvard.

Gardner, David. (1983). **A. Nation At Risk**. Washington.

Gardner, H. (1997). (http://www. athena.ivv. nasa.gov/curric/weather/ adptcty/multint.html.

Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligences: The Theory in Pratice.** New York: Basic Book.

Garret, Henry E. (1959). **Testing for Teachers**. New York.

Gay, L.R. (1985**). Educational Examination and Measurement**. Columbus.

Gearheart, Bill R. and Mel W. Weishahn. (1984). **The Exceptional Student in the Regular Classroom.** St Louis.

Gerlach, V.and Sullivan A. (1967). **Constructing Statements of Outcomes.** California.

Gill, D. and L. Levidow. (1987). **Antı-racist Science Teaching**. London.

Gleıck, James. (1996). **Kaos**. (Çev. Fikret Üçcan). Ankara.

Gilbert, R. (1984). **The Impotent Image:Reflections of Ideology in the Secondary School Curriculum.** Falmer.

Gillian, B. (1994)." Tertiary Student's Knowledge of Their Own Learning and a Solo Taxonomy." **Higher Education**. Vol. 28.N0:3.

Glancy, Paul and Sam Kades, and Lara Steinel (1983**). USA Today's Handbook Educators.** Washington.

Glaser, Robert. (Ed.). (1962). **Training Research and Education**. Pittsburg.

Glaser, Robert. (1971). **Instructional Technology and The Measurement of Learning: Some Questions.** Chicago.

Glaser, Robert. (1976). "*The components of a pschology ınstruction: toward a science of desing*." **Review of Educational Research.** Vol:46. 1. 1-24.

Glaser, R. (1990). "The Reemergence of Learning TheoryWithin Instructional Research". **American Psychologist.** 45, 29-39.

Glatthorn, Allan A. (1994). **Developing A Quality Curriculum**. Virginia.

Gleeson, D. (1987**). TVEI and Secondary Education: A Critical Appraisal**. London.

Glover, John and Corlull Alice. (1983). "Influence of Prophrosed Repetitions on the Spacin Effect." **Journal of Educational Psychology**. May.

Glover, J.A. , R.G. Bullock and M.L.Dietzer. (1990). "Advence Organizers: Elay Hypotheses." **Journal of Educational Psychology**. LXXXII, 2:291-297.

Goldman R. and J. Goldman. (1988) **Show Me Yours**. London.

Goldstein, Arnold P. (1988**). The Prepare Curriculum Teaching Prosocial Competencies.** Illinois.

Goodlad, John I. (1983). **A Place Called School**. New York.

Goodlad, I. John. (1993). **Integrating General Special Education**. New York.

Goodson, I. (1983). **School Subjects and Curriculum Change.** Croom Helm.

GORDON, D. (1984). The image of science, technological consciousness and hidden curriculum. *Curriculum Inquary*. 14,4, 367-400.

GORDON, D. (1982). The cocept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education.* 16, 187-198.

Gottfried, Jeffry. (1981). "Do Children Learn on School Field Trips?" **Curator**. March.

Greig, S. G. Pike and D. Selby. (1987).**Earthrights:Education as if the Planet Really Mattered**. Kogan.

Greig, S. G. Pike and D. Selby. (1987). **Global Impact: First Year Report**. London.

Greig, S. G. Pike and D. Selby. (1989). **Green prints: For Changing Schools**. London.

Grounlund, Norman E.(1985)". **Measurement an Evaluation in Teaching.** New York.

Guignan, A. and Macperson R.J. (1992). **Educative Leadership**. New York.

Guilford, J. P.(1959). "Three Faces of Intellect." **The American Psyhologist**. August

Guilford J.P. (1958). **A System of Psychomotor Abilities. Am. J. Psychol**. 71.

Guilford J.P. (1967). **The Nature of Human Intelligence**. New York.

Guilford, J.P. (1967). **The nature of Human Intelligence**. New York.

Guthrie, E. R. and F. F. Powers. (1950). Educational Psychology. New York: Ronald Press.

Haladyna, T. M**.** (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. Boston: Allyn and Bacon.

Haladyna, Thomas M. (2004). *Developing and Validating Multiple- Choice Test İtems,* Lawrence Erlbaum Asssociates, Publisher.

Hall, S. (1988). **The Hard Road to Renewal**. Verso.

HEMMINGS, A. (2000). The hidden corridor curriculum. *High School Journal*, 83,2,1-11

Harber, C. and C. Brown. (1983). "Social Education and Social Sciences." **Curriculum**. London.

Harber C. and C. Brown. (1986). "Sociology-politics and Wayward Curriculum." **Social Science Teacher**. London.

Harland, J. (1987). **The TVEI Experience:Issues of Control, Response and the Professional Role of teacher's in Gleeson**. London.

Hawkings, Michael L. (1980). "Graphing:A Stimulating Way to Process Data." **How To Do It** Series. Washington.

Hebb, D.O. (1959**). A Neuropsychological Theory**. New York.

Hebb, D.O. (1972). **Textbook of Psychology**. (3. Baskı). Philadelpia.

Hergenhahn, B.R. (1988). **An Introduction to Theories of Learning**. (3. Baskı). New Jersey.

Hendry, E. (1988). **The Discount Matrix Applied to Gender Awareness**. London.

Harrison, Sylvia E. and Robert J. Solomon. (1964). "Rewiev Research in the Teaching of Social Studies:1960-1963**. ". Social Education**. May.

Harrow, A.J. (1972). **A Toxonomy of Psychomotor Domain:A Guide for Developing behavioral Objectives**. New York.

Hart, A. (1988). Teaching Television: **The Real World**. Cambridge.

Hartley, J. (1985). **Making Sense of Media**. London.

Hass, Glen. Forrest W. Parkay. (1993). **Curriculum Planning. A New Approach.** Boston.

Hatcher, Barbara, and mary Olson. (1984). "Sidewalk Social Studies." **Social Education.** September/October.

HEA.(Health Education Authority). (1988). **Working for Health: A Consulation Document.** London.

HEA. (1988). **Teaching About HIV and AIDS**. London.

HEA. (1988). **Heart, Health and Asian**. London.

Hegard, Elizabeth. (1990). **Curriculum Policy and Research Series The Student Labaroty and The Science Curriculum**. New York.

Helmus, Timothy M. (1982). "From Chaos to Constitution." **Social Education**. March.

Hergesheimer, J.**(2004). Who Was Hilda Taba?,Sunburst, October, s.7.**

http://education.stateuniversity.com/pages/2474/Taba-Hilda-1902-1967.html#ixzz0VjMWOl9r

http://en.wikipedia.org/wiki/Hilda_Taba.

http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/Vol34/CHOU.HTM

http://www.answers.com/topic/hilda-taba.

Hertzberg, Hazel W. "The New Culture: Some Implications for Teacher Training Programs" **Social Education**. March.

Hickb, D. (1988). **Education for Peace:Issues, Principles and Practice in the Clasroom**. London.

Hilgard, E.R. and Gordon Bower.H. (1966). **Theories of Learning**. New York.

Hill, W. E**.** (1990). **Learning:A Survey of Psychological Interpretions.** New York: Harper and Row.

Hill, W. E. (1990). **Learning:A Survey of Psychological Interpretions.** New York: Harper and Row.

HMI. (1988). **A Survey of Personal and Social Education Courses in Some Secondary Schools.** London.

HMSO. (1988**). The Education Reform Act**. HMSO.

Hofmann, D.W. (2002). "*Internet-Based Distance learning in Higher Education*." **Techdirections.** Vol:62, No: 1. 28-32.

Hodges, James O. (1985). "Developing Your Own Microcomputer Courseware with Authoring Tools." **Social Education**. January.

Hodgson, Frank M. (1954). "Trends in Social Studies in the Elementary Schools." **School and Sociaty**. September.

Holly, D. (1986). **Humanism in Adversity:Teachers'Experience of Integrated Humanities in the 1980s**. Falmer.

Holmberg, B. (2000). **Theory and Practice of distance Education**. London.

Holt, M. and W.A. Reid. (1988). "Instrumentalism and Education:14-18 Rhetoric and the II-16 Curriculum". **Education Training and the New Vocationalısm**. London.

Honing, Alice S. (2001). "*How to promote creative tihinking*." **Scholastic Early Childhood Today**. V. 15-25.

Hopper, A.B. (2001). "*Is the ıntırnet a clasroom*?" **Techtrends.** Vol:45. No: 5. 25-45.

Hull, C. L. (1943). **Principles of Behavior.** Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.

Hunter, M. (1994). **Enhancing Teaching**. New York.

Hunter, Beverly. (1983). "Social Studies Education in The Information Society." **Social Education**. May.

Hunter, Madeline. (1991). "Hunter lesson Decion Helps Achive The Goals of Science Instruction." **Educational Leaadership**. Vol. 48. N0:4.

Hurst, Joe B. , Mark Kinney and Steven Weiss. (1983). "The Decision Making Process." **Theory and Research in Social Education**. Fall.

ILEA. (1987). **The Teaching of Cntroversial Issues in Schools**. London.

Jacobs, Heldii Hayes. (1989). **Interdisciplinary Curriculum: Design And Implementation.** ASCD.

Jacobsen, David. and Others. (1985). **Methods for Teaching A Skills Approach**. London.

Jamison, D. and P. Suppes, S. Wells. (1974). "The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A Survey. " **Review of Educational Research**. 44. 1-67.

Jamieson, I.M.(1985).**Industry in Education:Developments and Case Studies**. London.

Jamieson, I.M. and M. Tasker. (1988). "Schooling and New Technology:Rhetoric and Reality." **World Yearbook Education**. NewYork.

Jarolimek, John. (1973). "In Pursuit ou The Elusive New Social Studies." **Educational Leadership**.May.

Jarolimek, John and Clifford D. Foster. (1981). **Teaching and Learning in the Elementary School.** New York.

Jonassen, D. H. (1991). "Objectivism Versus Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?" **Educational Technology, Research and Development.** 39 (3), 5-14.

Josep, B. K. Bonnett, S. Bromley, T. Link. (1988**). Thatcherism.** Polity Press. London.

Joyce, Bruce R. (1967**). Social Studies in the United States: A Critical Appraisal**. New York.

Kaltsounis, Theodore. (1970)."Cognitive Power Trough to Social Studies: Upper Grades" **Educationaal Leadership**. April.

Kaltsounis, Theodore. (1987). **Teaching Social Studies in The Elementary School. The Basich for Ctizenship**. Englewood.

Kaltsounis, Theodore. (1986). **States and Regions**. Morristown.

Kaufman, R. Herman, J. (1991). **Strategic Planning in Education. Rethinking, Restructuring**. New York.

Keller, J.M. (1983). **Motivational Design of Instruction. Instructional Design Theories And Models: An Overview of Their Curren Status**. C.M. Reigeluth (Ed). **Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.

Keller, J.M. and T.W. Koop. (1987). **An Applacation of the ARCS Model of Motivational Design. Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models.** C.M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum **Associates**. New Jersey.

Keep, E. and K. Mayhew. (1988)."Education, Training and Economic Performance." **Oxford Review of Economic Policy**. London.

Kelly, A.V. (1989). **The curriculum Theory And Practice**. London.

Kidron, M. and R. Segal. (1988). **The New State of the World Atlas**. London.

Kinder, J. S. (1973).**Using Instructional Media.** New York**:**HarperColinsCollege Puplisher.

Kingman report. (1988**_. Report of committe of Inquiry into the Teaching of English Language**. London.

Kipler, R.J. Barker L.L., Miles D.T. (1970). **Behavioral Objectives and Instruction.** Massachusetts.

Kohlberge, L. (1981). **Tpe Psychology of Moral Development.** New Ylork: Harper and Row.

Köğce D.; Aydın M. Ve Yıldız. **C**. (2009). Bloom Taksonomisinin Revizyonu: Genel Bir Bakış, **İlköğretim Online**, 8(3):1-7. 1 Aralık 2009 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr adresinden erişilmiştir.

Kracht, James B. and James Patrick McGuire. (1983). "Developing Social Studies and Language Arts Krecheusky, Mara. (1991). "Tracking Progress Toward The School Readiness Goal." **Educational Leadership**. Vol. 48. N0:5.

Krathwohl, Dawit R. Benjamin S. Bloom and Bertran B. Masia. (1964). **Toxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain**. New York.

Krech, D., M. Rosenweing ve E.L.Bennet. ((1960). "Effect of Environmental Complexity and Training on Brain Chemistry." **Jouurnal of Motor Behavior**; 13 (3), 277-287.

Kuhn, T. S. (1970). **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago. The University of Chicago Press.

Lacey, C. and R. Williams. (1988**). Education, Ecology and Development: The Case for an Education** Network. Kogan Page.

Lakatos, **I.** (1967). **Problems in the Philosophy of Science**. Amsterdam.

Lakatos, Imre and Alan Musgrave. (1970). **Criticism and The Growth of Knowledge.** Cambridg: Cambridge University Press.

LAKOMSKI, G. (1988). Witches, weather gods, and phlogiston:the demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquary*. 18,4, 451-463.

Landa, L.N. (1974). **Algorithmization in Learning and Instruction**. New Jersiy.

Landa, L.N. (1976). **Instructional Refulation and Control: Cybernetics, Algorithmization an He uristics in Education**. New Jersey.

Landa, L.N.(1983). **The Algo Herustic Theory of Instruction. Instructional Designs Theories and Models: An Overview of Their Curent Status. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.

Landa, L.N.(1983**). Descriptive and Prescriptive Theories of Learning and Instruction: An Analysis of Their Relationships and Interactions. Instructional Designs Theories and Models:**

An Overview of Their Curent Status. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.

Landa, L.N.(1987). **A Fragment of Lesson Based on The Algo-Heeuristic Theory of Instruction. Instructional Theories in Action: Lessons Illustratining Selected Theories and Models. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.

Lathrop, Ann, and Bobby Goodson. (1983). **Courseuare in the Classroom**. California.

Lavatelli, Celia Stendler.W.J.Moore, Theodore Kaltsounis. (1972).**Elementary School Curriculum.** New York.

Lawton, D. and C. Chitty " The National curriculum." **Bedford Way Papers** 33. London.

Lazeard, D. (2000). **The Intelligent Curriculum. Using MI to Develop Your Student's Ful Potential**. New York. Zephyry Pres.

Leitner, Gerhard. (1990). "Students Uses of Gramers of English-can We Aoid Teaching.". **Ira**l. May.

Leming, James S. (1981). "Moral Advocacy and Social educational." **Social Education.** March.

Levin, J. R. (1976). "What Have We Learning about Maximizing What Children Learn?" Bulunduğu eser: J.R. Levin and V.L. Allen (Eds). **Cognitive Learning in Children.** New York: Academic Press.

Levin, J. R. (1981). "The Mnemonic 80s: Key Words in the Clasroom. Educational." **Educational Psychologist.** 16, 6-82.

Levstik, Linda S. , Barton Keith C. (2001**). Doing History: Investigating With Children in Elementary and Little School.** (Second Edition Mahwah: Lorens erlbaum Assotation Publisher).

Lewy, Arieth (Editör). (1991). **Tne International Encyclopaedia of Curriculum**. New York.

Lieberman, Myron. (1970). "An Overwiev of Accountability." **Phi Delta Kappan**. December.

Lister, I. (1983). **Teaching and Learning about Human Rights in the Secondary School: Some Po sitive Proposals**. Vienna.

Lusted, D. and P. Drummond. (1985). **TV an Schooling**. London.

Lusted, D. (1988). "Media Education en an Age of Uncertainty." **Initiatives**. Summer.

Lynch, J. (1986). **Multicultural Education: Principles and Practice**. London.

Maclure, S. (1988) **Education Re-formed:A Guide to the Education Reform Act, 1988**. Hodder and Stoughton.

Mager, Robert F. (1962) **Preparing Instructional Objectives** . California.

Mahoney, T. (1988). **Governing School: Powers, Issues and Practice**. London.

Marsh, Herbert W. (1992). "Extracurricular Activvities: Beneficial Extension of The Traditional Curriculum or Subversion of Academic Goals?" **Journal of Educational Psychology.** Vol. 84. N0:4.

Marsh, Herbert W. (1991). "Employment During Hig School: Character Building or a Subversion of Academic Goals**?" Sociology of Education**. Vol. 64.

MARGOLIS, E., & Romero, M.(1998). The department is very male, very old and very conservative: the functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68,1, 1-32.

MARTIN, J.R. (1976). What shoult we do with a hidden curriculum when we find one. *Curriculum Inquary*. 6,2, 135-151,

Martorella, Peter H. (1991). **Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.** New York.

Maslow, A.H. (1977). "* Theory of Human Motivation". **Management and Motivation. England.** Penquin Book.

Masterman, L. (1980). **Teaching About Television**. London.

Masterman, L. (1985). **Teaching the Media**. London.

Mayer, R.E. (1981). "Effects of Shadowing on Prose Comprehension and Problem-Solwing." **Memory and Cognition**. May.

Mayer, R.E. (1979). "Can Advance OrganizersMeaningful Learning?" **Review of Educationül Research**. 49.2:371-383.

Mayer, R. E. (1992). **Thinking, Problem Solving, Conition.** (2. edition). New York: Freeman.

McLean, Paul.D. (1973). **A Triune Concept of the Brain and Behavior.** Toronto.

Mc.Cormıck, R. and M. James. ***(1983). Curriculum Evaluation in Schools.*** London.-Croom Helm Ltd.

McShane, John. (1991).**Cognitive Development. An Information Processing Approach**. Massachusetts.

Merrill, M.D. and Tennyson R.D. (1977). **Teaching Concepts. An Istructional Design Guide.** Englewood.

Merrill, M.D. (1983). **Component Display Theoy. Instructional Design Theories and Models: An Overviiew of Their Current Status. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates**, New Jersey.

Merril, M.D. (1987). A Lesson Based on The Component Display Theory. Instructional Theories Action: Lessons Illustrating Se lected Theories and Models. C.M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.

Metfessel, S., & Micheal, W. (1967a). A Paradigm for Developing Valid Measurable Objectives in the Evalution of Educational Programs in Colleges and Universities. ***Educational and Psychological Measurement***, vol.27, 373-383.

Metfessel, S., & Micheal, W. (1967b). A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of the School Programs. ***Educational and Psychological Measurement***, vol.27, 931-943.

Miller, B. ve Singleton, L. (1997). **Preparing Citizens: Linking Authentic Assessment and Instruction in Civic/ Law-Related Education.** Colorado.

Miller, Jack W..(1985). "Teaching Map Skills: Theory, Research, Practice." **Social Education**. January.

Minogue, K. and M. Biddiss. (1987). **Thatcherism: Personality and Politics**. London.

Minotti, J. Giguere, P. (2003). “The realities of web -based training.” **T. H. E. Journal**.Vol:30, no:11. 41-44.

Montgomers, Joel. (1994)." Conducting and Supporting a Goal, Based Scenario Learning Environment." **Educational Technology**. Vol. 34. N0:9.

Morley, D. (1986). **Family Television:Cultural Power and Domestic Leisure**. London.

Morrisett. Irving. (1973). "Accountability, Needs Assessment, and Social Studies." **Social Education**. April.

Morsh, J.E. (1956). **Sytematic Observations of Instructor Behavior**. San Antonia.

Morsh, J.E. ve E.V. Wilder.(1954). **Identifiying The effective Instructor: A Reviw of The Quantitative Studies,** 1900-1952. AFPTRC-TR-54-44. San Antonio.

Moruzzi, G. Ve Magoun, H. W. (1949). “Brainstem reticular formation and activation of the EEG**.” Electroencephelography and Clinical Neurophysiology. 1.**

Mosies, Christine E. and Rogoff Barbara. (1994). "Infant's Instrumental Use of The In Mothers to Achieve Their Goals." **Child Development**. Vol. 65. N0:1.

National Children's Homes. (1988). **Children in Danger**. London.

NCSS. (1984)."In Search of a Scope and Seguence for The Social Studies." **Social Education**. April.

NCSS. (1984). "Essentials of The Social Studies**. " Social Education**. March.

Neitz, John. (1961). **Old Textbooks**. Pittsburgh.

Nelson, Murry R. "Methods of Teaching Social Studies: What heve We Learned and Forgotten?" **Social Education**. January.

Novak, J.D. Learning. (1998). **Creating, and Using Knowledge: Concept Maos as Facilitative Tools in schools and Corparations**. Lawrence: Erlbaum Associates: Mahwah.

Nunley, Kathie F. (2003). Layered Curriculum. USA.

Nunley, Kathie F. (2003). "Layered Curriculum." Dr. Kathie Nunley's Web Site for Educatiors htp://www.help.teachers.com.

O'Brien, Lynne M. and William E. Pulliam.(1984). "How to Put Research to Work in Your Social Studies Clasroom." **Social Education**. March.

Ochoa, Anna and Gary A. Manson. "Social Issues, Social Action and Social Studies" **Reading for Social Studies in Elemantary Education**. New York.

O'Keefe, D. (1986). **The Wayward Curriculum**. Short Rum Press.

O'Keefe, J. (1985). "Is Consciousness the Gateway to the Hippocampal Cognitive Map? A Speculative Essay on the Neural Basis of Mind." **Brain Mind**. New York.

Oliner, Pearl. (1983). "Putting Community into Citizenship Education: The Need for Prosociality."**Theory and Research in Social Educatio**n. Summer.

Olive, Peter F. (1982) **Developing the Curriculum**. Boston.

Oliva, P. (2001). **Developing the Curriculum**. USA: Longman.

Onosko, J. Joseph. (1988). **Promoting Students'Thkinking Trough Thoughtful Clasroom Discourse: An Analysis of Teachers'Thoughts and Practices.** Michigan.

Ornsteın, A.C. and F.B. Hunkins.(1988). **Curriculum: Foundations, Principles and Issues.** New Jersey: Prentice Hail, Englevvood Cliffs.

Orlich, Donald C., Robert J. Harder, Richard C. Callahan, Donald P. Kauchak, Harry W. Gibson. (1994). **Teaching Strategies A Guide to Better Instruction.** Toronto.

Ossner, Jacop. ve Blottiere, Laurent. vd. (1994). **Deutscunterricht für Kinder in der Grundschule.** Frankfurt:Diesterveg.

OToole, Dennis. (1981). "Field Trips are Basic." **Social Education**. January.

Palmer, F. (1987). **Anti-racism-An Assault on Education and Value**. London.

Parker, C. Walter. (1991).**Renewing The Social Studies Curriculum**. New York.

Patton, William E. (1980). **Improving the Use of Social Studies Textbooks**. Washington.

Paul, R. Binker, A., J., Jensen, H. Kreklau. (1990). **Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades A Guide for Reemodelling Jesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science.** Rohnerd Park, CA. Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.

Peffers, J. (1988**). Partners in Change**. London.

Penfield, W ve Jasper, H. (1947). "Highest level seizures." **Research Puplications of the Association for Research in Nervous and Mental Diseases. .** New York: 26.

Penrose, Roger. (1999). **Us Nerede? Kralın Yeni Usu.** Ankara: TÜBİTAK.

Petrowsky, M. Jane. (2000). "*Creative research: implications for teaching learning and thinking*." **Referencies Service Review.** 28.4.

Piaget, J. (1963). **The Origins of Inteligence in Children.** New York: W.W. Norton and Company.

Piaget, J. (1973). **The Psychology of Inteligence.** Totawa, N. J. : Littlefied, Adams.

Pike, G. and D. E. Selby. (1988). **Global Teacher, Global Learner**. London.

Popper, Karl. R**.** (1960). **Logic, Methodology and Philosophy of Science**. London.

Posner, George G. (1995). **Analyzing The Curriculum**. New York.

Preston, Ralp C. (1962). **Teaching Social Studies in the Elementary School**. New York.

Project Based learning. Cord Leading Change in Education. Jenuary 2002 <htp://www.cord.org>

Pultorak, E., G. "*Facilatating Reflective Thought in Novice Teacher*." **Journal of Teacher Education**. 44(4), 288-295.

Raffini, James P. (1996). **150 Ways To Increase Intrinsic Motivation in The Classroom.** New York.

Ragsdale, C. E.(1950)."How Children Learn Motor Types Activities."**Learning and Instruction.** Washington.

Raths, Louis. **Values and Teaching**. Ohio.

Reigeluth, C.M. and S. Stein.(1983). "The Elaboration Theory of Instruction. " Instructional Design Theories And Models: An Overview of Their Curren Status. C.M. Reigeluth (Ed**). Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.

Reigeluth, C.M. (1983).**Instructional Design: What is it and Why is it? Instructional Desing Theories and Models: An Overview of Their Current Status. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.

Reigeluth, C.M. (1987). "Lesson Blueprints Based on the Elaboration Theory of Instruction. " **Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates.** New Jersey.

Reigeluth, C.M. (1992) "Elaborating the Elaboration Theory. "**Educational Technology Research and Development.** 40 (3) pp. 80-6. USA.

Robinson, Donald W. (1970). "Accountability for Whom? for What?" **Phi Delta Kappan**. December.

Reardon, R. (1988).**Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility.** New York.

Ridley, D. Scott. (1992). "Self-Regulated learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting**." The Journal of Experimental Education**. Vol. 60. N0:4.

Robinson, Roger. (1990)." Aims and Choices in Development." **Education. Geographical - Education**. Vol. 6. N0:2.

Robottom, I. (1987). Environmental Education: Practice and Possibility. Deakin.

Ross, A. (1981). "Human Rights Education: Perspectives and Problems in the Primary School." **World Studies Journal**. London.

Rubin, Brad. (1984)."Teaching Critical Thinking Skills." **Social Educational**. April.

Ruelle, David. (1996)**. Rastlantı Ve Kaos**. (Çev. Deniz Yurtören). Ankara.

Rusnak, Mary "Introducing Social Studies in the First Grade." **Social Education**. Octaber.

Russell, T. and Munby H. (1992**). Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection.** New York.

Ruth William J. (1994). "Goal Setting. Responsibility Trainning and Fixed Ratio Reinforcement: Ten-Month Application to Students With Emational Disturbance in a Public School Setting." **Psychology in The Sc**hools. Vol. 31. N0:2.

Sames, J. (1986). **Social Education Method**. London.

Salisbury, D.F. B.F. Richards, J.D. Klein. (1985). Prescriptions for the Design Activities for Learning: An Integration from Instructional Design Theories. **American Educational Research Associatiion**. Illinois.

Seabrook, J. (1988). **The Race of Riches: the Human Cost of Wealth**. London.

Schank, Abelson. (1976). "Scripts Plans, Gools, and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structure**:" Hilisdole N. J. : Lawrence**. Erlbaum Associates.

Schmalz, Rosemary. (1990). "The Mathematics Textbook: How Can it Serve The Standarts." **Aritmetic Teacher**. May.

Schneider, Donald O. and Mary M. McGree. (1980). "Helping Students Study and Comprehend Their Social Studies textbooks." **Social Education**. February.

School Council HEC. (1987). **Health Education Pack: Health Education for 16, 19**. London.

Scruton, R. (1985). **World Studies: Education or Indoctrination**. London.

Shaftel, Fannie R. and George Shaftel. (1982). **Role Playing in The Curriculum**. Englewood.

Shane, Harold G. (1973). "The Rediscovery of Purpose in Education." **Cricual Issues in Contemporary Education**. California.

Sharan, S. , Kussell, P. , Hertz Lazzowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. and Sharan, Y. (1984). **Cooparative Learning in the Clasroom: Research in Designegated Schools**. Erbaum.

Shaver, James P. (1985). "Commitment to Values and the Study of Social Problems in Citizenships Education." **Social Education**. March.

Shepherd, Gene D. and William B. Ragan. (1982). **Modern Elemantery Curriculum**. New York

Shermis, S. Samuel and James L. Barth (1985). "Indoctrination and the Study of Social Problems: A Reexamination of the 1930s Debate in the Social Frontier." **Social Education**. March.

Shor, I. (1986). Culture Wars: **School and Society in the Conservative Restoration 1969-1984.** London.

Shriberg, Linda, K. and Others.(1982). "Learning about Famous People Vin the Keyword Method." **Journal of Educational-Psychology**. May.

Silberman, M., L. (1996). **Active Learning:1001 Strategies to Teach Any Subject.** Boston.

.Simith, Mortimer. (1963). "Fundamental Differences Do Exist." **American Education Today**. New York.

Simith, R. (1987). **Unemplayment and Healt: A Disaster and A Challenge**. Oxford.

Simpson, E.J. (1966). **The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain**. Illinois.

Simth, A. and Jacobsen. (1988). **The Nation's Health**. Oxford.

Simon P. R. J. (1997). "Definitions and Theories of Active Learning". Bulunduğu eser. D. Stem ve G.L.Huber (Eds.). **Active Learning for Student and Tachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD

Simon, B.(1988). **Bending the Rules: The Baker 'Reform'of Education**. London.

Sivard, R.L. (1987). **World Social and Military Expenditures**. Washington.

Skilbeck, Malcolm. (1990). **Curriculum Reform An Oveview of Trends**. New York.

Slate, J.R. J.R. Charlesworth. (1989). **Information Processing Theory: Classroom Application.** New York.

Simon P. R. J. (1997). "Definitions and Theories of Active Learning". Bulunduğu eser. D. Stem ve G.L.Huber (Eds.). **Active Learning for Student and Tachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.

Slavin, R. E. (1983). **Cooperative Learning.** New York:Longman.

Slavin, R. E. (1990). **Cooperative Learning:Theory, Researc and Pratice.** Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.

Smith, D. (1988). **Industry in the Primary School Curriculum: Principles and Practice.** London.

Smiley, A. Patricia. (1994). "Individual Differences In Achievement Goals Amona Young Children."**Child Develepmont**. Vol. 65. N0:6.

Spodek, Bernard. (1963). "Developing Social Studies Concepts in the Kindergarten." **Social Education**. May.

Stanley, William B.(1988)"Indoctrination and Social Education:A Critical Analysis."**Social Education**. May.

Starkey, H. (1985). **Teaching and Learning About Human Rights, Report of a Conference for Pri mary and Secondary Teachers Held** at University of York. York.

Starkey, H. (1986). "Human Rights: The Values for World Studies and Multicultural Education." **Westminster Studies in Education**. London.

Stem, D. ve Huber, G. L. (1997). **Active Learning for Student and Tachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.

Stephens, J.M. (1967). **The Process of Schooling: A Psychological Examination.** New York.

Subotnik, Rena. "Mainstreaming In Social Studies."**Unpublished Paperdeveloped under a U. S. Department of Education Grant.** Seattle.

Sutro, Edmund. (1985). "Full-Dress Simulations: A Total learning Experience." **Social Education**. October.

Stephan, W. (1993). "Higher Order Instructional Goals in Secondary School: Class. Teacher and School Influences. " **American Educational Research Journal**. Vol. 30. N0:3.

Symmes, S. Towel. (1981). **Economic Education:Links to Social Studies**. Washington.

Szirom, T. (1988). **Teaching Gender? Sex Education and Sexual Stereotyps**. London.

Taba, Hilda. (1967). **Teacher's Handbook for Elemantry Social Studies**. London.

Taba, Hilda. (1971). **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York.

Taba, Hilda. (1969). **The Taba Social Studies Curriculum I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII.** California.

Taggart, G., L., Wilson, A., P. (1998**). Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies**. Corwin Pres. California.

Taylor, Bob. I. (1974). "Implications of The National Assessment Model for Curriculum Development and Accountability." **Social Education**. May.

Tchudı, ***S. (1991). Planning and Assessing the Curriculum in English Language Arts.*** Virginia: ASCD.

TES (Times Education Supplement). (1990). "timetable Solution that only Muddies the Waters". 2. February 1990. A Report on secretary of State4s Speech to the Society of Education Officers'**Conference on 25 January** 1990.

The Essentials Statement (1980). Washington.

TGAT .(1987). **Task Group on Assessment and Testing**. London.

Thibault, Jonelle Pieti and Judy Spitler McKee. (1982). "Practical Parenting with Piaget." **Young Children**. November.

Titles Listed are from the Seatle Times-Seatle Post Intelligencer. (1985). May.

Thorndiike, R.L andE. Hagen (1968). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**. New York.

Toh, S. and V. Floresca and B. Baines. (1987). **Peace Education:A Framework for the Phippines.** Quezon City.

Tolman, E. C. (1949). "There is More Than One Kind of Learning." **Psychological Review.** 45, 1-41.

Torney-Putra, Judith. (1983). "Psychological Perspectives on Enhancing Civic Education of Teachers" **Journal of Teacher Education**. November-December.

Torrranca, E. P. (1986). "Teaching Creative and Gifted Learners." Bulunduğu eser: M.Wittrock (Ed.). **Handbook Of Research on Teaching.** (3. Press). New York: Macmillan.

Troyna, B. (1987**). Racial Inequality in Education**. Tavistocck.

TUC ((Trades Union Congress) (1988). **Learning About Trade Unions: Activities and Case Studies**. London.

TYLER, R.W.(1973). ***Basic Principles of Curriculum and Instruction.*** Chicago.-University of Chicago Press.

UNESCO. (2003). **Hilda Taba, International Bureau of Education. XXXIII(4), s.481-91.**

Unruh, Glenys G. "Beyond Supitnik." **Educational Leadership**. April.

Vlasov, L. Ve D. Trifonov. (1996). **107 Kimya Öyküsü** (Çev.Nihal Sarıel). Ankara.

Walberg, H. J. (1990). "Productive Teaching and Instruction: Assesing the Knowledge Base". **Phi Delta Cappan**. 72, 470-478.

Wilson, J., Jan, L., W. (1993). **Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning**. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Vygotsky, L. S. (1962). **Thought and Language.** Cambridge:MAMIT Press.

Walberg, H. J. (1990). "Productive Teaching and Instruction: Assesing the Knowledge Base". **Phi Delta Cappan**. 72, 470-478.

Wakeman, B. (1984). **Personal Social and moral Education**. Lion.

Walker, D. (1990**). Fundamentals of Curriculum**. New York.

Warming, O. E. (1982). "Textbooks." **Educational Research**. April.

Watts, A.G. (1986) **Work Shadowing**. London.

Watts, A.G. (1988**). Executive Shadows**. London.

Webster, F. and K. Robins. (1986). **Information Technology:A Luddite Analysis.** London.

Wellington, J.J. (1986). **Controversial Issues in the Curriculum**. Blackwell.

Went, D. (1985). **Sex Education:Some Guidelines for Teacher**. London.

Williams, Paul L. and Jerry R. Moore. (1980). **Criterion-Referenced Testing for Social Studies**. Washington.

Whiteaker, P. (1984). "The Learning Process." **World Studies Journal**. London.

White, Charles S. (1985). " Citizen Decision Making. Reflective Thinking and Simulation Gaming: A Marriege of Purpose. Method and Strategy." **Journal of Social Studies Research.** Summer.

White, M. (1988). **Making Connections**. London.

Whitemore, Richard. (1970). "By Inquary Alone?" **Social Education**. March.

Whitty, G. (1988**). Integrated Humanities: A Curriculum Context for Ecology and Development Education.** London.

Wilcox, B. (1984). **The Preparation for Life Curriculum**. London.

Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (1997). **Program Evaluation;Alternative Approaches and Practical Guadlines.** USA: Longman,INC.

Yıldıran, Güzver. (1984-85). "Mastery Learning as an Instructional Design". **Boğaziçi Üniversitesi Dergisi**. İstanbul.

Yıldıran, Güzver. (1979). "The Effect of Level of Vognitive Achievement on Selected Learning Cri teria Under Mastery Learning and Normal Clasroom Instruction." **(Unpublished. Ph.)**Chicago.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(3): 479-509.

Zimmerman, B. J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning". **Journal of Educational Psychology.** 81, 329-339.

TÜRKÇE KAYNAKLAR

Acat, Bahattin. (1997)."Programlandırılmış Eğitimin Milli Coğrafya Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. Ankara.

Açıkgöz, Kamile. (1990)."İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri." **Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi**. Ankara.

Açıkgöz, Kamile. (2003). **Aktif Öğrenme.** İzmir.

Açıkgöz, Kamile. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İzmir.

Aksel, Engin.1989."Kılavuz Kaynak Kitaplarla Yapılan Öğretimin Erişiye Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Aksu, Meral. 1981. "Biçimlendirme-yetiştirmeye Dönük Değerlendirmenin Okuldaki Öğrenmeye Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Alacapınar, Füsun. 2001. **"**Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Akyüz, Yahya. (1993). **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul.

Alkan, Cevat. (1977). **Eğitim Teknolojisi-Kurumlar Yöntemler**. Ankara.

Arslan, Mehmet. (1996). "Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

AÜAF. (1984). **Davranış Bilimlerine Giriş**. Eskişehir.

Aytaç, Kemal. (1972. **Avrupa Eğitim Tarihi**. Ankara.

Aydıner, Nurettin. (2003)."Anlamlandırma Stratejisinin İlk Okuma Yazmaya Etkisi**".** Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Aytuna, H.A. (1955). **Aktif Öğretim Tekniği.** İstanbul**:**İnkılap Kitapevi.

Aytuna, Hasip Ahmet. (1949). **Özel Öğretim Metodu 1 ve 2**. İstanbul.

Başaran, İ. Ethem. (1974). "Türkiye'nin Zorunlu Öğretim Sorunları ve Çözüm yolları." (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

Baytekin, Çetin. (1980). **Mikro Öğretim Metodunun Geliştirilmesi**. Ankara.

Baymur, Fuat.(1949). **Coğrafya Öğretimi**. İstanbul.

Bilgen, Musa. (1980). "Liselerde tarih Dersinin Programının Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit. (1982**). Eğitim Düşüncesi Tarihi**. Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit. (1966). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara.

Bloom, Benjamin S.(Çeviren:Durmuş Ali Özçelik). (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** Ankara.

Bozkurt, Nejat. (1998). 2. Yüzyıl Düşünce Akımları. Yorumlar ve Eleştiriler. İstanbul.

Budak, Yusuf. (1998). "Yöntem Farklılıklarının Bilişsel Öğrenmelere Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. Ankara.

Buscaglia, Leo. (1985) **Yaşamak, Sevmek ve Öğrenmek**. (Çev. Nesrin Kasap). İstanbul.

(1986). **Sevgi**. (Çev. Nejat Ebcioğlu). İstanbul.

(1986). **Birbirimizi Sevebilmek**. (Çev. Nejat Ebcioğlu). İstanbul.

Bülbül, Sudi ve Veysel Sönmez. (1982).**Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması**. Ankara.

Büyükkaragöz, S. S. (1997). **Program Geliştirme Kaynak Metinler, s.212-13.**

Büyükkurt, Güzin. (1989)."Yöntem Farkının Erişiye Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. ODTÜ. Ankara.

Çilenti, Kamuran. (1984). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara.

Cüceloğlu, Doğan. (1991). **İnsan ve Davranışları**. İstanbul.

Demirel, Melek. (1996).“Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Demirel Özcan (Ed.). (2005). Eğitimde yeni Yönelimler. Ankara.

Demirel, Özcan. (2004). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara.

Demirhan, C. (2002). “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Demirtaş, Abdullah. (1970). "Köy Enstitüleri 1943 Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Dengiz, Orhan. (1965). **Coğrafya Öğretiminde Araçlardan Yararlanma**. Ankara.

Doğan, Hıfzı.(1979). **Analiz ve Program Geliştirme**. Ankara.

Eğitim Malzemeleri Hazırlamada Yazarın El kitabı. Ankara.

Egelioğlu, F. Vildan. (1989)."Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Emir, Serap. (2001). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ercan, Fevzi, **Makina ile Öğretim**. Ankara.

Erdem, Makaddes. (1992). "İlköğretimde Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İçeriklerinin Düzenlenişindeki İlkeler." Türkiye’de İlköğretim sempozyumu 21-22 mayıs 1992. Hacettepe. Ankara.

Ergin, Akif. (1995). **Öğretim Teknolojisi-İletişim**. Ankara.

Erişen, Y. **(1997)Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme, Eğitim Yönetimi, Sayı 3, ss.**

Eroğul, Gültekin.(1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi". Yayımlanmamış bir araştırma. Ankara.

Ertürk, Selâhattin. (1970). **On Yıl Öncesine Kıyasla öğretmen Davranışları**. Ankara.

Ertürk, Selâhattin. (1972) **Eğitimde "Program" Geliştirme**. Ankara

Fidan, Nurettin. (1985, 1986) **Okulda Öğrenme ve Öğretme. Kavramlar, İlkeler, Yöntem.** Ankara.

Gedikoğlu, Şevket. (‘1949). **Niçin Köy Enstitüleri ve Eğitmen Kursları**. Ankara.

Göksel, Lütfü O. (1958). **Tarihi Çocuklara Nasıl öğretelim**. Aydın.

Güngör, Orhan ve Mahmut Öztuna. (1980). **Güç Kaynakları Atölye Uygulaması İşlem Notları.** Ankara.

Gözütok, Dilek. (2006**). Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara.

Gümüş, N. (1997). “Öğrenmeyi Öğretmenin, Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Estitüsü. Ankara.

Güzel, Cemal. 1996. **Sağduyu filozofu Popper**. Ankara.

Gürkan, T. (1991). **Öğretmen eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemi. Eğitimde Nitelik Geliştirme.** İstanbul kültür koleji yayınları.

Güzel, Cemal. 1996. **Bir bilgi anarşisti:Feyerabend**. Ankara.

Güzel, Cemal. 1999. **Çoğulculuğun kuramcısı:Lakatos**. Ankara.

Hızal, Alişan. (1977). "Programlı Öğretim Yönteminin Etkinliği Karşılaştırmalı-Uygulamalı Araştırma." (Yüksek lisans Tezi). A.Ü.Eğitim Fakültesi. Ankara.

İnan, Rauf M. (1953). **Çocuğa Göre Okulda Öğretim**. Ankara.

İşman, A. (1998). **Uzaktan Eğitim:Genel Tanımı, Türkiye’deki Gelişimi ve Proje Değerlendirmeleri**. Sakarya.

Kapıcıoğlu, Osman Kurtkan (2006). "Dizgeli Eğitim ve Erişi. " (Yayımlanmamış Doktorda Tezi.)H.Ü.Ankara.

Kaya, Kemal. (1939). **Çocuğa Göre Tarih Tedrisatı**. İstanbul.

Kaya, Kemal.(1943). **İlkokulda Coğrafya Öğretimi**. İstanbul.

Kayabaşı, Yücel.(1997)."Programlandırılmış, Dünya Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Öğrencilerin Erişi ve Kalıcılık Düzeyleri". (Doktora Tezi). Ankara.

Keyman, N. Çağlar. (1981). "İlkokullarda Sosyal Bilgiler öğretiminin Analizi." Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara.

Kılıç, Abdurrahman. (2000). "İlkokuma yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkisi." Hacettepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Kirby, Fay.(1962). **Türkiye'de Köy Enstitüleri**. Ankara.

Kısakürek, Mehmet Ali.(1981) **Sosyal Bilimlerde Lisans Program Modelleri**. Ankara.

Kısakürek, M. A. ve F. Paykoç. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Eskişehir.

Küçükahmet, Leyla. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara.

Küçüktepe, Çoşkun. (2004). **ÖğretmenAdayları için Tamamı Konu Anlatımlı KPSS. Eğitim Bilimleri**. (Ed. Alim Kaya). Ankara.

MEB. (1981). **TebliğlerDergisi.** 25 Mayıs. Sayı:2089. Ankara.

MEB. (2003). **Tebliğler Drgisi.** 1.Ağustos. Sayı: 2551. Ankara.

MEB. (1926) **İlkmektep Müfredat Programı**. İstanbul.

MEB. (1927). **Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı**. İstanbul.

MEB. (1927) **İlkmektep Müfredat Programı**. İstanbul.

MEB (1932) **Orta Mektep Programı**. İstanbul.

MEB. (1930). **İlkmektep Müfredat Programı**. İstanbul.

MEB. (1936) **İlkokul Programı**. İstanbul.

MEB. (1948). **İlkokul Programı**. İstanbul.

MEB. (1962) **İlkokul Program Taslağı**. İstanbul

MEB. (1965) **İlkokul Program Taslağı**. İstanbul

MEB. (1968) **İlkokul Programı**. İstanbul.

MEB. (1989) **İlkokul Programı**. İstanbul.

MEB. (1990) **İlkokul Programı**. İstanbul.

MEB. (1990) **Tebliğler Dergisi**. Haziran. Ankara.

MEB. (1993**). Tebliğler Dergisi**. Nisan. Ankara.

MEB. (1965). **İlkokul Programı**. Ankara.

Memişoğlu, Hatice. (2003). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu..

Moaffatt, M.P. (çev. Nesrin Oran). (1957). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul.

Noyan, Ahmet. (1978**). Fizyoloji**. Ankara.

Oktar, İlhan. (1995). "Geleneksel, İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ömeroğlu, Esra. (1990). "Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıkları ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi." (Yayımlanmamış doktora Tezi.) H.Ü. Ankara.

Özçelik, durmuş Ali. (1974). "Student Involvement in The Learning Process." Yayınmanmamış Doktora Tezi. Chicago.

Özçelik, Durmuş Ali. (1981**). Test Hazırlama Kılavuzu**. Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali ve diğerleri. (1983**). ÜSS, ÖSS, ÖYS. Soruları: 1974-1983, 3410 Soru ve Bunların Cevapları**. Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali.(1987). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.

Özgüven, İ.E.(1999). **Psikolojik Testler**. PDREM Yayınları. Ankara.

Özdemir, Emin. (1965). **Uygulamalı Dramatizasyon**. İstanbul.

Özil, Şeyda ve Nilüfer Tapan. (1991). **Türkiye'nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirisel Bir Yaklaşım**. İstanbul.

Özoğlu, Süleyman Çetin. 51977). **Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi**. Ankara.

Özyörük, Leyla. **Öğretme İlke ve Yöntemleri**. Ankara.

Paş, Ali Kemal. (2004). "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış Yüksek LisansTezi. Abant İ.B.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu. (92-119;

Sağlamer, Emin. (1980). **İlkokulda Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara.

San, İnci. (1985). **Sanat ve Eğitim**. Ankara.

San, İnci. (1983**). Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara.

San, İnci. (1990). **Ankara'da Yaratıcı Drama**. Ankara.

Savaş, Behzat. (2004).**ÖğretmenAdayları için TamamıKonu Anlatımlı KPSS. Eğitim Bilimleri**. (Ed. Alim Kaya). Ankara.

Senemoğlu, Nuray. (1987). "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt - Düzeltmenin Erişiye Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara.

Sıvacı, Sadık Yüksel.(1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi. Ortaokul 2. Sınıf Milli Coğrafya Dersi Örneği". Yayımlanmamış araştırma. Ankara.

Sorokin, Ptirim A. (1972). **Bir Bunalım Çağında Toplum Felsefeleri**.(Çe. Mete Tuncay). Ankara.

Sönmez, Veysel ve Yaşar Baykul ve diğerleriyle Birlikte.(1977).**Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Okula Girişteki Durumları ile Akademik Başarıları Üzerine Bir Çalışma**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1979).**Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri İle Bu Okuldaki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma.** Ankara.

Sönmez, Veysel. (1981). **Eğitimde Hedef Yazma**. Ankara .

Sönmez, Veysel ve Bir grup uzman ve öğretmenle. (1982).**Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Program Geliştirme Çalışmalarında Geliştirilen Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk Adlı Ana Ünite Modeli.** Ankara.

Sönmez, Veysel. (1983)." Öğretme Ortamının Düzenlenmesi ". **Askeri Yatılı Okul Koşullarında Lisans Düzeyinde Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri**. İstanbul.

Sönmez, Veysel. (1983)."Temel Eğitim Okullarında Sosyal Bilgiler Programı ". **Öğretmen Dünyası**. Aralık..

Sönmez, Veysel. Ergun Ar'la birlikte. (1983)." Yetişek Geliştirme ve Değerlendirme ". **Askeri Yatılı Okul Koşullarında Lisans Düzeyinde Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri**. İstanbul.

Sönmez, Veysel, Bir Grup uzman ve öğretmenle. (1984). **Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Programı.** Ankara

Sönmez, Veysel. (1984)." Bir Ders Nasıl İşlenmeli ". **Öğretmen Dünyası**. Şubat.

Sönmez, Veysel. (1984). " Günlük Ders Planı ". **Öğretmen Dünyası**. Mayıs.

Sönmez, Veysel. (1984). " Aydın Kime Denir ". **Cumhuriyet Gazetesi**. 7 Temmuz.

Sönmez, Veysel. (1985). **Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı**. (Birinci Baskı). Ankara

Sönmez, Veysel. (1985). " Bilim, Sanat, Felsefe, Demokrasi ve Sevgi ". **Öğretmen Dünyası.** Mayıs.

Sönmez, Veysel. (1985). " Sevgili Gençler ". **Öğretmen Dünyası**. Aralık .

Sönmez, Veysel. (1985). " Dershaneler ". **Öğretmen Dünyası**. Aralık.

Sönmez, Veysel. (1985). " Ders Kitapları Üzerine " . **Öğretmen Dünyası**. Ekim.

Sönmez, Veysel. (1985)." Çocuğun Okuldaki Başarısı ve Aile ". **Aile Yapısı ve Çevresi Sempozyumu**. Eskişehir: Haziran .

Sönmez, Veysel. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı**. (Genişletilmiş ve Düzeltilmiş İkinci Baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1986.)" Çiftçi Zeki Savcı'nen Bir Ömür Boyunca Adlı Şiir Kitabı Hakkında ". **Sabah**. 12 Şubat 1986. Gaziantep.

Sönmez, Veysel. (1986). Nurettin Fidan ve Münire Erden'le birlikte. " Ekonomi ve Eğitim ".**Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1986). " Türkiye'de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği ". **H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 1. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1987). **Sevgi Eğitimi**. (Birinci Baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1987). " Psiko-motor Alanın Yeniden Kodlanması ve Beceri Eğitimi". **Fırat Havzası Sempozyumu**. Elazığ.

Sönmez, Veysel. (1987). "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Yapılmalıdır ". **Türk Eğitim Derneği. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1987)." Eğitim Ortamında Sevgi". **H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** . Sayı 2. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1987)." Ortaöğretimin Niteliği ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri ". **Eğitimde Kalite Sempozyumu**. Ankara .

Sönmez, Veysel. (1988). " Öğretmenlerin Öğretmeni" Selâhattin Ertürk ". **Öğretmen Dünyası**. Nisan

Sönmez, Veysel. (1988). "Devinişsel Alanın Yeniden Kodlanması". **METU. Journal of Human Sciences** (İnsan Bilimleri Dergisi). Volume VII, Number 1.

Sönmez, Veysel. (1988). " Öğrenme ve öğretme ve Sevgi ". **Öğretmen Dünyası**. Şubat.

Sönmez, Veysel. (1989). "Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri ". **Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1989). " Öğretmenin Ekonomik Durumu ". **H, Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** Ankara.

Sönmez, Veysel. (1989). " Zeki Peser ". **Çağdaş Eğitim**. Temmuz .

Sönmez, Veysel. (1989). "Eğitim Ortamında Sevgi ". **Sevgi Sempozyumu**. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Sönmez, Veysel. (1989). " Sınavlar-Erişi ve Maliyet ".**Deneysel Araştırma**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1989). " Atatürk'ün Eğitim Görüşü ". **Ankara Radyosu**. 29 Ekim. 1989.

Sönmez, Veysel. (1990).**Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı**.(Genişletilmiş Üçüncü Baskı).Ankara.

Sönmez, Veysel. (1990) **Sevgi Eğitimi** (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1991). **Eğitim Felsefesi**. (Birinci Baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1991). "Bilimsel Araştırma ve Hızlı Okuma Semineri**". H. Ü. Zonguldak Maden Fakültesi. 8-12 Eylül. 1991**. Zonguldak.

Sönmez, Veysel. (1991). " Hedefler, Stratejiler ve Akıl Yürütme ".**Deneysel Araştırma**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1992). " Atatürk ve Eğitim ". **Ankara Radyosu. 29 Ekim** 1992.

Sönmez, Veysel. (1992). " İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri."**H. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temeleğitim Sempozyumu** 21-22 Mayıs.

Sönmez, Veysel. (1992). " Çocuktan Çocuğa Tekniğinin Birleştirilmiş Sınıflarda Kullanımı." **UNICEF. Çocuktan Çocuğa Semineri.** 15-19 Haziran 1992.

Sönmez, Veysel , Münire Erden'le Birlikte. (1992) " Sağlığa Ulaştıran Gerçekler Yetişek Tasarısı **". UNICEF**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1993). **Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı** (Genişletilmiş Dördüncü Baskı) Ankara.

Sönmez, Veysel. (1993). **Eğitim Felsefesi**. (Genişletilmiş İkinci Baskı) Ankara.

Sönmez, Veysel, Münire Erden ve Petek Aşkar'la birlikte.('1993) " Çocuktan Çocuğa. İlköğretim I, II, III. Kaynak Kitap ". **UNICEF**. Ankara.

Sönmez, Veysel. Bir grup uzmanla birlikte.(1993). **Önbüro Öğretmen El kitabı**. ILO. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1993). "Gelecekte Öğretmenin Eğitimde Rolü Ne Olabilir " **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Öğretmenler Günü Paneli**. 24 Kasım 1993.

Sönmez, Veysel. (1993). " Yaratıcılık Eğitimi ". **Türk Eğitim Derneği**. 25-26 Kasım 1993.

Sönmez, Veysel, Bir grup uzmanla birlikte.(1994). **Kat Hizmetleri Öğretmen El kitabı.** ILO. Ankara.

Sönmez, Veysel, Bir grup uzmanla birlikte.(1994). **Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmen El kitabı**. ILO. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı**. (Geliştirilmiş beşinci baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1994**). Eğitim Felsefesi**. (Üçüncü baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. '1994). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1996). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1997)."Sekiz Yıllık Eğitim." **A. Ü. Eğitim Fakültesi Sempozyumu**.

Sönmez, Veysel. (1997)."Bilim, Bilimsel Yöntem ve Bilim Adamı Yetiştirme." **H. Ü. T. Fakültesi Halk Sağlığı Bölümü Konferansları.** Ankara.

Sönmez, Veysel. (1997). "İSÖ. Programı Hakkında 2+2 Tamamlama Programına Katılan Öğretmenlerin Görüşleri." Yayınlanmamış Araştırma. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1997). "Bilim Felsefesi". **H. Ü. T. Fakültesi Halk Sağlığı Bölümü Konferansları.**

Sönmez, Veysel. (1998). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2000). "Programlandırılmış Öğretimle Öğretmen Yetiştirme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:1. Ankara.

Sönmez, Veysel, Nuray Senemoğlu ve diğerleri. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara.

Sönmez, Veysel. (2000). "Üniversite Giriş Sınavları Üzerine Bir Deneme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 2. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2002). "Küreselleşmenin Felsefi Temelleri." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 6. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). "Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 10. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). "Dizgeli Öğretim ve Sınıf Ortamında Demokrasi." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 11. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). "Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bir Deneme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 12. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). **Eğitsel Şiirler**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2004). **Dizgeli Eğitim**. Ankara.

Veysel Sönmez (2005). "Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri." (Yayımlanmamış araştırma.) H.Ü. Ankara.

Sönmez, Veysel. (Ed). (2006). **Öğretmen Adayları İçin Tamamen Konu Anlatımlı. Eğitim Bilimleri. KPSS.** Anı. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2006). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. (2. Baskı). Anı. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2008). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. (3. Baskı). Anı. Ankara.

Sungur, Nuray. (1997). **Yaratıcı Düşünme**. İstanbul.

Şahin, Yanpar, Tuğba. (1997)."İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinde Öğretmen-öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Şenel, Alaeddin. (1991**). İlkel Topluluktan Uygar Topluma**. Ankara.

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. 1. Baskı. Ankara, Nobel Yayınları,

Tezbaşaran, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. 2. Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekışık, H.H. (1987**). Sosyal Bilgiler Öğretimi Rehberi**. Ankara.

Tekin, Halil. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.

T.C. Zıraat ve Maarif Vekaletleri Köy Öğretmenlerini Yetiştirme Kursları Neşriyatı. (1941).**Köy Eğitmenleri İçin Üçüncü Yıl Öğretim Kılavuzu.** İstanbul.

T.C. Kültür Bakanlığı. (1936**). İlkmektep Müfredat Programı**. İstanbul.

Turan, İbrahim.(1998). "Gereksinim Çözümlenmesi Yapılarak Hazırlanmış İletişimsel Yöntemin Kullanıldığı Almanca Otelcilik ve Turizm Önbüro Programının Hedef Davranışları Kazandırmadaki Etkililiği". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Turgut, Fuat. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara.

Türkoğlu, Pakize. (1997). **Tonguç ve Enstitüleri**. İstanbul.

Ural, Şafak. (1986). **Pozitivist Felsefe**. İstanbul.

Türkyılmaz, Şevket. (1962**). Özel Öğretim Metotları**. Ankara.

ÜSYM. (1976).**ÜSS Testleri Hazırlama Kılavuzu**. Ankara.

ÜSYM. (1979). **AB. 10. 76. 0014 ÜSS. 76 Test ve Madde Puanları Araştırma Sonuçlarının Bir Özeti**. Ankara.

ÜSYM. (1979). **AB. 10. 75. 0013 1975 Yılında Yönetilmiş Olan ÜSS-75 Testlerine ve Bu Testlerdeki Sorulara İlişkin Bazı Araştırma Sonuçları. Raporun Bir Özeti.** Ankara.

ÜSYM. (1981**). Örneklerle 1981 ÜSYM. Birinci Basamak Sınavı.** Ankara.

Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative ınquary as states of mind. *Journal of Education*. 162,1,138-151.

Varış, Fatma. (1971). **Program Geliştirme:Teori ve Teknikler**. Ankara.

Vlasov, L. Ve D. Trifonov. (1996). **107 Kimya Öyküsü** (Çev.Nihal Sarıel). Ankara.

Yalçın, Saba. (1994). "Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Yıldıran, Güzver. (1982). **Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri**. İstanbul.

Yıldırım, Cemal. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.

Yörükoğlu, Atalay. (1985). **Gençlik Çağı**. Ankara.

(1986). **Çocuk Ruh Sağlığı**. Ankara.

(1983). **Aile ve Çocuk**. Ankara.

Yüksel, S. (2004). **Örtük program, eğitimde saklı uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayınları.

Yüksel, S. (2003). Eğitim fakültelerinin örtük programlarının tespit edilmesi-Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği-. *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 15-18 Ekim 003, Antalya.

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*.27,126, 31-37.

Ziraat ve Maarif Vekillikleri Köy Eğitmenleri Yetiştirme Kursları Neiriyatı. (1941). **Köy Eğitmenleri İçin Üçüncü Yıl Öğretim Kılavuzu.** İstanbul: Maarif Matbaası.

Vaka ve Araştırma Örnekleriyle

Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Konsültasyon

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN - Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

2. Baskı

Ankara
2024

Vaka ve Araştırma Örnekleriyle
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Konsültasyon

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN
ORCID: 0000-0001-7468-6103

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
ORCID: 0000-0002-0134-7562

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-799-0
e-ISBN : 978-605-170-800-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Vaka ve Araştırma Örnekleriyle
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Konsültasyon

ASLAN, Abdullah Mücahit – GÜVEN, Mehmet

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2024, 2. Baskı, x + 214 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-799-0
e-ISBN : 978-605-170-800-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Psikolojik Danışma, Rehberlik, Konsültasyon
Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Konsültasyon, Okul Temelli Konsültasyon,
Psikolojik Danışman, okul Psikolojik Danışmanı, Etik

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

A harfinin evrimi



İ Ç İ N D E K İ L E R

KISALTMALAR LİSTESİ vi
ÖNSÖZ..... vii
YAZARLAR HAKKINDA ix

I.BÖLÜM
KONSÜLTASYONA GİRİŞ.....1
Giriş..... 1
Konsültasyonun Tanımlanması 1
Konsültasyonun Temel Özellikleri 7
Konsültasyonun Önemi..... 7
Konsültasyonun Ortaya Çıkışı..... 8
Konsültasyonun Eğitim Sürecindeki Yeri..... 9
Konsültasyonun Bireye Sunulan Diğer Hizmetlerle Karşılaştırılması..... 11
Konsültasyon ve İşbirliği..... 12

II. BÖLÜM
KONSÜLTAN OLARAK OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI 15
Giriş..... 15
Etkili Konsültanların Özellikleri..... 15
Konsültan Rolleri..... 18
Konsültan Becerileri..... 20
Konsültanın Eğitimi ve Yetiştirilmesi..... 26

III. BÖLÜM
KONSÜLTASYON SÜRECİ 31
Giriş..... 31
Konsültasyon Süreci 31
Giriş Aşaması 32
Tanılama Aşaması..... 38
Uygulama Aşaması 48
Sonlandırma Aşaması..... 58

IV. BÖLÜM
KONSÜLTASYON TÜRLERİ 67
Giriş..... 67
Konsültasyon Türleri..... 67

Katılımcı Sayısına Göre Konsültasyon 68
Modlara Göre Konsültasyon 70
Doğasına Göre Konsültasyon 74
Odağına Göre Konsültasyon 77

V. BÖLÜM

KONSÜLTASYON MODELLERİ 81
Giriş 81
Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli (RSKM) 82
RSKM'nin Temel Özellikleri 83
RSKM'nin Psikodinamik Temeli 84
RSKM'de Konsültasyon Türleri 85
Okul bağlamında RSKM 95
RSKM'de Konsültasyon Süreci 96
Davranışçı Konsültasyon Modeli (DKM) 99
DKM'nin Temel Özellikleri 100
DKM'de Davranış Değişimi 100
DKM'nin Türleri 101
Davranışçı Konsültasyon Süreci 107
Sosyal Bilişsel Konsültasyon Modeli (SBKM) 111
SBKM'nin Varsayımları 111
Konsültasyon Sürecinde Motivasyonun Rolü 112
SBKM'de Konsültasyon Süreci 113
Adleryen Konsültasyon Modeli (AKM) 118
Adleryan Konsültasyonun Varsayımları 118
AKM'de Konsültasyon Süreci 121
Okullarda AKM'nin Uygulanması 122

VI. BÖLÜM

OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYONDA TARAFLAR 127
Giriş 127
Okul Yöneticileriyle Konsültasyon 127
Öğretmenlerle Konsültasyon 129
Vaka Konsültasyonu 131
Öğretmen "C" Grupları 132
Öğretimsel (Instructional) Konsültasyon 132
Öğretmenlerin Konsültasyon Arayışlarının Gerekçeleri 133
Öğretmenlerin Konsültasyondan Önceki Girişimleri 134

15 Dakika Konsültasyonu 135
Öğretmenlerle Konsültasyonda Bazı İpuçları 137
Ailelerle/Ebeveynlerle Konsültasyon 140
Ebeveyn Eğitimi 142
Ebeveyn "C" Grupları 144
Aile Konsültasyonun Avantajları 144

VII. BÖLÜM

KONSÜLTASYONDA DİRENÇ 147
Giriş 147
Konsültasyonda Direncin Anlamı 147
Konsültasyonda Direncin Kaynağı 148
K.A.K. nin Kaygı ve Sorunlarının Sonucu Olarak Direnç 149
Konsültanın Tarzına Bir Tepki Olarak Direnç 156
Konsültasyon İlişkisinin Doğası Kaynaklı Direnç 159
K.A.K.'nin Direnciyle Çalışma 169

VIII. BÖLÜM

KONSÜLTASYONDA ETİK 173
Giriş 173
Konsültasyonda Etik 173
Konsültanla İlgili Etik Konular 175
Konsültasyon İlişkisiyle İlgili Etik Konular 186
Konsültasyon Süreciyle İlgili Etik Konular 197
KAYNAKLAR 203

K I S A L T M A L A R L İ S T E S İ

ACA	American Counseling Association	Amerikan Psikolojik Danışma Derneği
ACCA	Australian Community Counseling Association	Avustralya Toplum Psikolojik Danışma Derneği
ASCA	American School Counselor Association	Amerikan Okul Danışmanları Derneği
APA	American Psychology Association	Amerikan Psikoloji Derneği
BACP	British Association for Counselling Profession	İngiliz Psikolojik Danışmanlık Mesleği Derneği
CACREP	Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs	Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Konseyi
NASP	National Association of School Psychologists	Ulusal Okul Psikologları Derneği
MEB	Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı	
K.A.K.	Konsültasyon Alan Kişi	
TDK	Türk Dil Kurumu	
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu	

Ö N S Ö Z

Bireyin hem eğitim ve hem de günlük yaşamında akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişiminin desteklenmesi, karşılaştığı sorunlarla baş etmesine yardımcı olunması ve kendini gerçekleştirmesinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir yeri vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili literatür ve çalışmalar incelendiğinde, bu hizmetlerin bir kısmının doğrudan bireye (öğrenciye) yönelik hizmetler olduğu, bir kısmının da bireye dolaylı yardımı içeren ve hizmetlerin geliştirilmesi ve etkililiğinin artırılmasına yönelik hizmetler olduğu görülmektedir. Bu hizmetler içinde yer alan konsültasyon (müşavirlik) hizmetleri, bireyin eğitimi ve yetiştirilmesinden sorumlu kişilerin doğru ve ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarında ve bireyin gelişimine katkı sağlamalarında önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle bu kitap, günümüzde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içinde önemli bir yeri olan konsültasyon hizmetleri ve uygulamalarının daha iyi anlaşılması, etkililiğinin artırılması ve bu konuda alana bilimsel bir katkı sağlanması amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın, psikolojik danışman adaylarının lisans ve lisansüstü eğitimlerinde yararlanılabilecek bir kaynak olmasının yanında, alanda çalışan psikolojik danışmanlara da konsültasyon hizmetleri konusunda bilgi ve beceriler kazandırması beklenmektedir. Ayrıca bu konuda araştırma ve çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar için de bilimsel bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon hizmetleriyle ilgili Türkiye'de bu ilk telif kitabın hazırlanmasında konuyla ilgili birçok araştırma, yayın ve uygulamalar incelenmiş ve kitapta yer alan içerik, özellikle ülkemizdeki bu konudaki ihtiyaç dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kitapta konularla ilgili vaka örnekleri ve araştırmalara da yer verilmiştir. Kitapla ilgili görüş ve önerilerinizi bizimle paylaşmanız kitabın geliştirilmesine katkı sağlayacak ve bizi memnun edecektir.

Kitabın basım ve dağıtımını gerçekleştiren ve kitabı okuyucularla buluşturan Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
e-posta: mehmetguven09@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN
e-posta: abdullahmucahit71@hotmail.com

Y A Z A R L A R H A K K I N D A

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN

Lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda (2014); yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında (2017); doktora eğitimini ise Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında (2022) tamamlamıştır. Akademik çalışma hayatına 2014 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak başlamıştır. Daha sonra lisansüstü eğitim amacıyla gittiği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda 2014-2022 yılları arasında Araştırma Görevlisi olarak çalışmıştır. Araştırmacı, şu anda Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde (1985); yüksek lisans eğitimini İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik programında (1990); doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında (1996) tamamlamıştır. 1986-1987 yılları arasında Amasya Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde psikolojik danışman, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde sırasıyla araştırma görevlisi (1987-1992), öğretim görevlisi (1992-1997) ve öğretim üyesi (1997-2003) olarak çalışmıştır. 2003 yılında Gazi Üniversitesinde Yrd. Doç. Dr. olarak göreve başlayan yazar, doçentliğini 2005 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında almış ve 2011 yılında aynı alanda profesörlük kadrosuna atanmıştır. Hâlen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

I . B Ö L Ü M

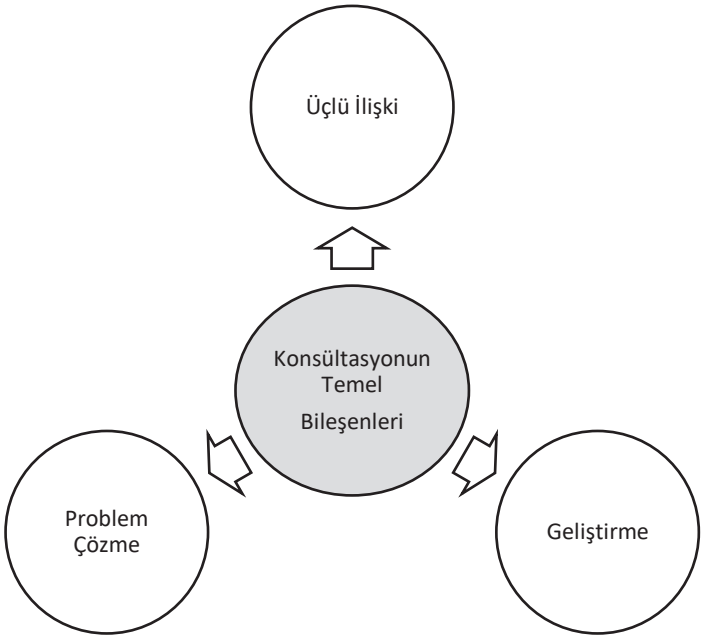
KONSÜLTASYONA GİRİŞ

Giriş

Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal alanlardaki gelişimlerine katkıda bulunması okul psikolojik danışmanları kadar öğrencinin yetişmesinden sorumlu olan diğer tarafların da (öğretmen, okul yöneticisi, aile v.b.), sürece katılımını ve katkısını gerektirmektedir. Öyle ki okullarda PDR hizmetlerini sunmakla görevli olan psikolojik danışmanlar, ne kadar donanımlı olurlarsa olsunlar okul PDR hizmetlerini tek başlarına yürütmeye çalıştıklarında bazı güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu noktada, öğrencinin yaşamında önemli etkileri olan yetişkinlerin ve meslek elemanlarının ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmaları oldukça önemlidir. Paydaşların ortak bir rehberlik anlayışına sahip olması okul PDR hizmetlerinin etki alanını genişleterek bu hizmetlerin daha çok sayıda öğrenciye ve daha geniş çevrelere ulaşmasını sağlayacaktır. Bu süreçte ortak rehberlik anlayışının taraflara kazandırılmasında ve bu anlayışa uygun olarak öğrencinin gelişiminin sağlanmasında dolaylı bir rehberlik hizmeti olan konsültasyon (müşavirlik), önemli bir işleve sahiptir. Öyle ki konsültasyon hizmeti, okul psikolojik danışmanlarının okuldaki zamanlarının önemli kısmını ayırdıkları bir rehberlik hizmeti olduğundan konsültasyon hizmetinin tanınması ve açıklanması önemli görülmektedir. Bu bağlamda I. bölümde, konsültasyon hizmetini temel noktalarıyla tanıtmak ve açıklamak amaçlanmıştır.

Konsültasyonun Tanımlanması

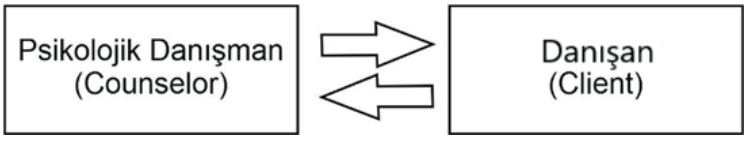
Konsültasyonla ilgili literatür incelendiğinde konsültasyona ilişkin çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte genel olarak üzerinde fikir birliğine varılmış bir konsültasyon tanımı bulunmamaktadır. Bu nedenle konsültasyonun tanımından önce aşağıda Şekil 1.1'de sunulan konsültasyona ait temel bileşenler (üçlü ilişki, problem çözme ve geliştirme) üzerinde durulmuş daha sonra da literatürde öne çıkmış bazı tanımlara yer verilmiştir.



Şekil 1.1. Konsültasyonun temel bileşenleri

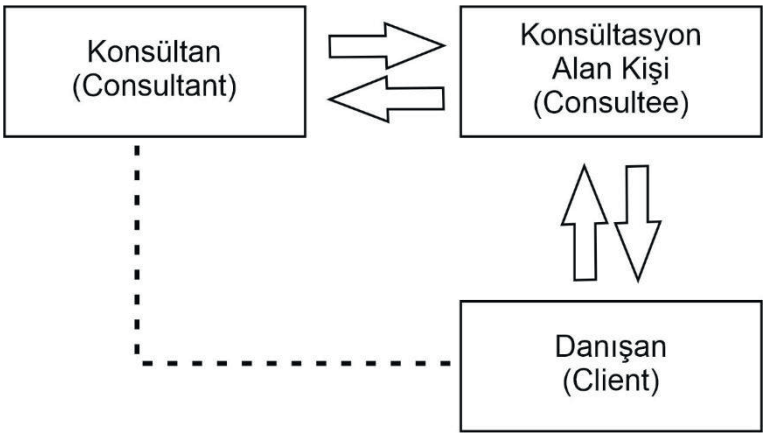
Üçlü İlişki. Konsültasyonun temel bileşenlerinden birincisi üçlü ilişki doğasıdır. Her konsültasyon süreci konsültan (consultant), konsültasyon alan kişi (consultee/ K.A.K.) ve danışan (client) olmak üzere üç taraftan oluşmaktadır. Konsültasyon süreci genellikle K.A.K. tarafından başlatılmaktadır. Konsültanlar ise genellikle mevcut probleme ilişkin olarak K.A.K. nin ihtiyaç duyduğu özel bilgi ve yeteneğe sahip kişilerdir. Konsültasyon sürecinde konsültan, K.A.K. ye doğrudan hizmet verirken, danışana ise K.A.K. aracılığıyla dolaylı bir hizmet sunmaktadır (Schmidt, 1999). Konsültasyon, bu üçlü ilişki doğası ile psikolojik danışma sürecindeki psikolojik danışman ve danışanın oluşturduğu doğrudan hizmet modeline sahip ikili yardım ilişkisinden net olarak ayrılmaktadır (Parsons & Kahn, 2005).

Psikolojik danışma sürecinde taraflar arasında kurulan doğrudan ve ikili ilişki Şekil 1.2'de gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Psikolojik danışma sürecinde taraflar arasındaki ilişki

Konsültasyon sürecinde taraflar arasındaki ilişki ise Şekil 1.3'de gösterilmiştir. Şekildeki oklar doğrudan sunulan yardımı ifade ederken kesikli çizgiler ise dolaylı olarak sunulan yardımı ifade etmektedir.



Şekil 1.3. Konsültasyon sürecinde taraflar arasındaki ilişki

Okul-temelli konsültasyon sürecinde psikolojik danışmanlar konsültan rolündeyken, K.A.K. rolünde ise okul yöneticisi, öğretmen, ebeveynler, okul yardımcı personelleri, sosyal çalışmacılar, sağlık çalışanları gibi öğrencinin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlayacak kişiler olmaktadır. Yardımın dolaylı olarak ulaştırıldığı danışan tarafında ise çoğunlukla bir ya da bir grup öğrenci bazı durumlarda okulda uygulanan bir ruh sağlığı programı, bir sistem olarak okul yer almaktadır. (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Doughtery, 2000). Parsons ve Kahn'a (2005) göre bu üçlü ilişki yapısı konsültanların çoklu bakış açılarını koordine etme ve anlama, farklı kavramlar ve kaygıları algılama-yönetme, güç kullanımı ve yönetimi gibi yeni beceriler geliştirmelerini gerektirmektedir.

Problem Çözme. Konsültasyon sık sık problem çözme süreci olarak karakterize edilir. Ancak problem her zaman yanlış ya da hatalı bir şeyi ifade etmez. Bazen dikkat edilmesi gereken bir durumu da ifade edebilmektedir. Konsültasyon sürecinde yardımı sunan kişi (consultant/konsültan), sadece dolaylı olarak hizmet alan kişilerin (client/danışan) ya da grupların problemlerine ilişkin olarak konsültasyon alan kişiye (consultee/K.A.K.) hizmet sunmaz. Aynı zamanda konsültasyon alan kişinin problemin nasıl ortaya çıktığını anlamasına, ihtiyaçları tanımlamasına, bu ihtiyaçları karşılayacak kaynakları keşfetmesine ilişkin yeteneklerini güçlendirmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle konsültasyon çok geniş bir problem çözme sürecini içermektedir (Dougherty, 2000). Ayrıca konsültasyonda işle ilgili problemler (work-related problem) üzerinde çalışılmaktadır. Bir başka deyişle konsültasyonda kurum ya da K.A.K. nin görevleriyle (eğitim ve öğretim, ebeveynlik, okul yönetimi v.b.) ilgili problem alanlarında çalışılmaktadır. K.A.K. nin kişisel problemleriyle çalışılmamaktadır (Parsons & Kahn, 2005).

II. BÖLÜM

KONSÜLTAN OLARAK OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI

Giriş

Okul-temelli konsültasyon hizmetleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte bu hizmetlerin okul psikolojik danışmanları tarafından ne derece etkili olarak sunulduğu da oldukça önemlidir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon çalışmalarını etkili bir şekilde sunabilmeleri için belirli özelliklere ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özellik ve becerilerin belli bir kısmı psikolojik danışmanlık becerileriyle benzerlik göstermesine karşın konsültasyonun doğasından kaynaklı bazı bilgi ve bilgi ve beceriler de gerekmektedir. Yetkin bir konsültan aynı zamanda konsültasyon sürecinde belli rolleri üstlenmeli ve bu rollerin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Konsültanlara bu bilgi ve becerileri kazandırmanın en önemli aracı da şüphesiz eğitimdir. Bu bölümde etkili konsültanların özellikleri, konsültan becerileri, konsültan rolleri ve konsültan eğitimine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Etkili Konsültanların Özellikleri

Alanyazında konsültasyon sürecini başarılı bir şekilde yürüten ve sonuçlandıran etkili konsültanların ne gibi özelliklerinin olması gerektiğine ilişkin bazı görüşler bulunmaktadır. Bunlardan Dougherty (2000) tarafından ortaya konulan görüşe göre konsültanlar şu üç özelliğe sahip olması gerekmektedir: (a) *Kişisel ve mesleki gelişim yönelimi*, (b) *konsültasyon ve insan davranışı bilgisi*, (c) *konsültasyon becerileri*.

Konsültanın *kişisel gelişim yönelimi,* bir birey olarak onun gelişime ve değişime istekli olmasıyla ilgilidir. Bu, konsültanın kişisel gelişimi için bireyle ya da grupla psikoterapi veya psikolojik danışma almasından, belli bir sürede belli bir mesafeyi yürüme gibi kendine hedefler koymasına kadar değişen, yaşamının herhangi bir yönündeki kendini geliştirme çabasını içerebilmektedir. Yani kişisel gelişim, aynı zamanda insanlara daha etkili bir şekilde yardımcı olmayı sağlayacak yetenek ve beceriler kazanmayı sağlayan yaşama ilişkin takınılan bir tutumdur. Konsültanların

böyle bir özelliğe sahip olması, konsültasyon sürecinin değişimi gerektirmesi dolayısıyla K.A.K. ler ve danışanlar için değişimi ve gelişimi modellemelerini sağlayacaktır. *Mesleki gelişim yönelimi* ise konsültanların konsültasyon uygulamalarının etkililiğini artırmak için çeşitli aktivitelere katılımını ifade etmektedir. Bu bağlamda konsültanlar çalıştaylara, eğitim programlarına, akademik kurslara ve süpervizyon uygulamalarına katılabilir ve mesleki bakımdan güncel gelişmeleri izleyebilir ve gelişimlerini sürdürebilirler.

Etkili konsültanların aynı zamanda *konsültasyon bilgisine ve insan davranışı bilgisine* sahip olması gerekmektedir. Yeterli konsültasyon bilgisine sahip olmayan konsültanlar, süreçte vakaya uygun model, yöntem, teknik, stratejilerin, müdahalelerin ve sürecin etkililiğinin belirlenmesinde mesleki sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Ancak konsültasyona ilişkin eğitim almış ve yeterli bilgiye sahip konsültanlar, konsültasyon sürecine ve çeşitli konsültasyon tür ve modellerine hakim olmaktadırlar. Bunun bir sonucu olarak konsültasyon uygulamalarından başarılı sonuçlar elde etmektedirler. Etkili konsültanlar aynı zamanda bireysel ve grup davranışlarına ilişkin insan davranışı bilgisine sahiptirler. Bu bağlamda konsültanların kişilik kuramları, normal ve normal dışı davranışlar, kişilerarası ilişkiler ve insan iletişimine ilişkin temel bilgilere sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında konsültanların çalışmalarını görev yaptıkları kurumla ilgili bazı faktörler de etkilemektedir. Bu bakımdan grup dinamikleri ve kurum/örgüt teorisine ilişkin temel bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Konsültanların bu bilgilere sahip olması müdahalelerinin etkililiğini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktadır.

Kişisel ve mesleki gelişim ile konsültasyon ve insan davranışı bilgisine sahip olmasının yanında konsültanların etkili çalışmalar yürütebilmeleri için konsültasyon becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Becerileri bilmek kadar uygulamak da oldukça önemlidir. Bu bakımdan etkili konsültanların temel iletişim becerilerinden karmaşık problem çözme becerilerine kadar bir dizi beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Konsültan becerilerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer alan "Konsültan Becerileri" başlığı altında daha detaylı şekilde sunulmuştur.

Etkili konsültanın özelliklerine ve niteliklerine ilişkin önemli tespitlerde bulunan diğer araştırmacılardan Dinkmeyer ve Carlson'a (2006) göre ise etkili bir konsültan Şekil 2.1'de sunulan nitelik ve yeteneklere sahip olmalıdır:

❖Diğer insanların nasıl hissettikleri ve dünyalarını nasıl deneyimlediklerine ilişkin bir anlayışa ve empatiye sahip olma

❖Çocuklarla ve yetişkinlerle güvene dayalı, zamanı etkili kullanma ve amaca dönük etkili çalışma ilişkileri kurma yeteneğine sahip olma

❖İnsanların ihtiyaçlarına duyarlı ve onların karşılanmasında kolaylaştırıcı rol oynama

❖İnsan davranışlarının amacı, motivasyonları ve psikolojik dinamiklerinin farkında olma

❖Eğitim kurumlarındaki grup dinamiklerinin (yönetici, ebeveynler ve öğretmenler gibi) ve bunun etkilerine ilişkin bir anlayışa sahip olma

❖Karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kurabilme kapasitesine sahip olma

❖Önemli konularda risk alma, yaşama karşı cesur olma, hatalarını fark ederek kabullenme ve bunlardan ders çıkarabilme gibi yetilere sahip olma

❖Yardım ilişkisi için gerekli koşulları sağlayabilme amacıyla yaratıcı, spontan, hayal gücü yüksek, esnek ve çeşitli beklentilerle (yöneticinin verdiği görevler ile öğrencinin ihtiyaçları gibi) aynı anda çalışabilme yeteneğine sahip olma

❖Hem okul yöneticileri hem ebeveynler hem öğretmenler hem de öğrenciler gibi çeşitli taraflarla çalışırken liderlik yapabilme yetisine sahip olma

Şekil 2.1. Etkili konsültanların özellikleri

Yukarıda etkili konsültanlar için tanımlanan tüm bu nitelik, yetenek veya özelliklerin hiçbiri kolay ulaşılabilir nitelikler olmayıp sadece bir eğitimin ya da bir kursun sonunda tamamen kazanılacak özellikler de değillerdir. Kişisel ve mesleki gelişim hiç şüphesiz bir süreçtir. Etkili konsültanlara ait bu özellikler okul psikolojik danışmanları tarafından basmakalıp ifadeler olarak görülmemeli, fark edilmeli, bunlara ulaşmak için çaba gösterilmelidir.

I I I . B Ö L Ü M

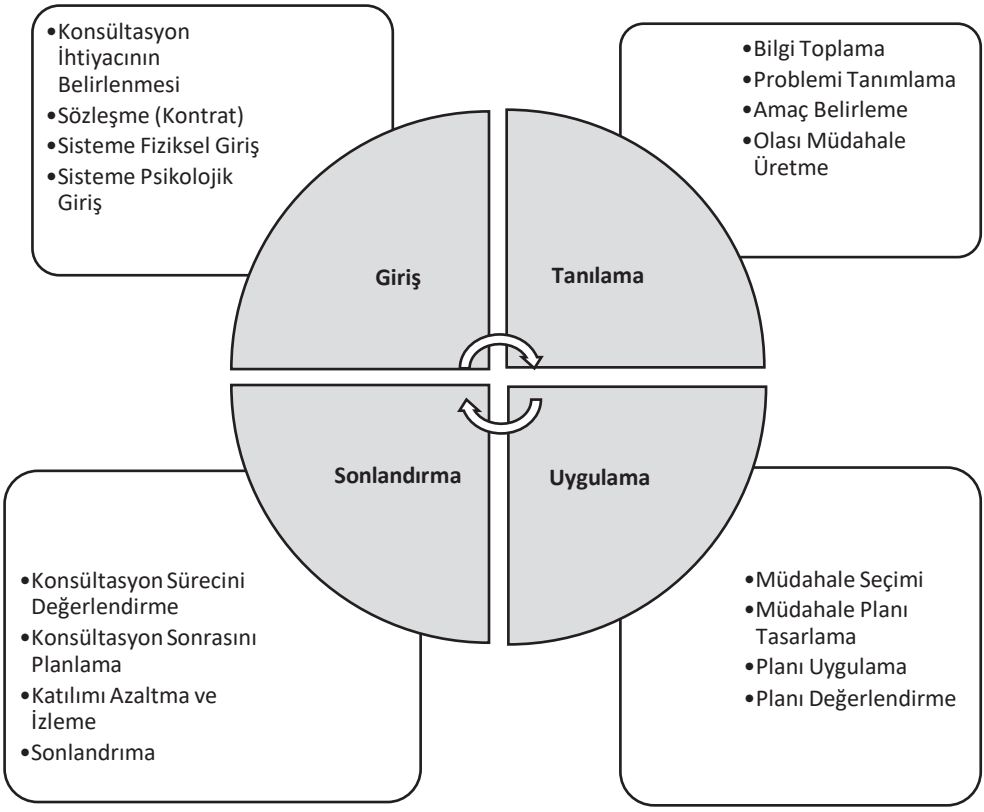
KONSÜLTASYON SÜRECİ

Giriş

Okul temelli konsültasyon süreci, konsültan ile K.A.K. nin danışanın ya da danışan sisteminin sorunlarının çözümü için eş güdüm içerisinde çalıştıkları bir problem çözme sürecidir. Konsültasyon sürecin belli aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamalar konsültan ve K.A.K. için birer yol haritası niteliğindedir. Öyle ki bu aşamalara göre yapılandırılan konsültasyon sürecinde hangi aşamada nelerin yapılması gerektiği açık ve nettir. Konsültasyon çalışmalarında bu aşamaların takip edilmesinin kanıta dayalı müdahalelerin kullanımını ve müdahalelerin etkililiğini artıracağı düşünülmektedir. Alanyazında konsültasyon sürecinin aşamalarına ilişkin çeşitli görüşler yer almakla birlikte bu kitapta, kapsamlı ve sistematik bir şekilde yapılandırılmış olması dolayısıyla Dougherty (2000) tarafından öne sürülen genel konsültasyon süreci benimsenmiştir.

Konsültasyon Süreci

Dougherty (2000) tarafından geliştirilen süreç yaklaşımında konsültasyonun dört aşamasının olduğu ve her aşamanın da dört fazdan (alt aşama) oluştuğu ileri sürülmektedir. Bu aşamalar Şekil 3.1'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Konsültasyon sürecinin aşama ve fazları

Aşağıda bu aşama ve fazların her birine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

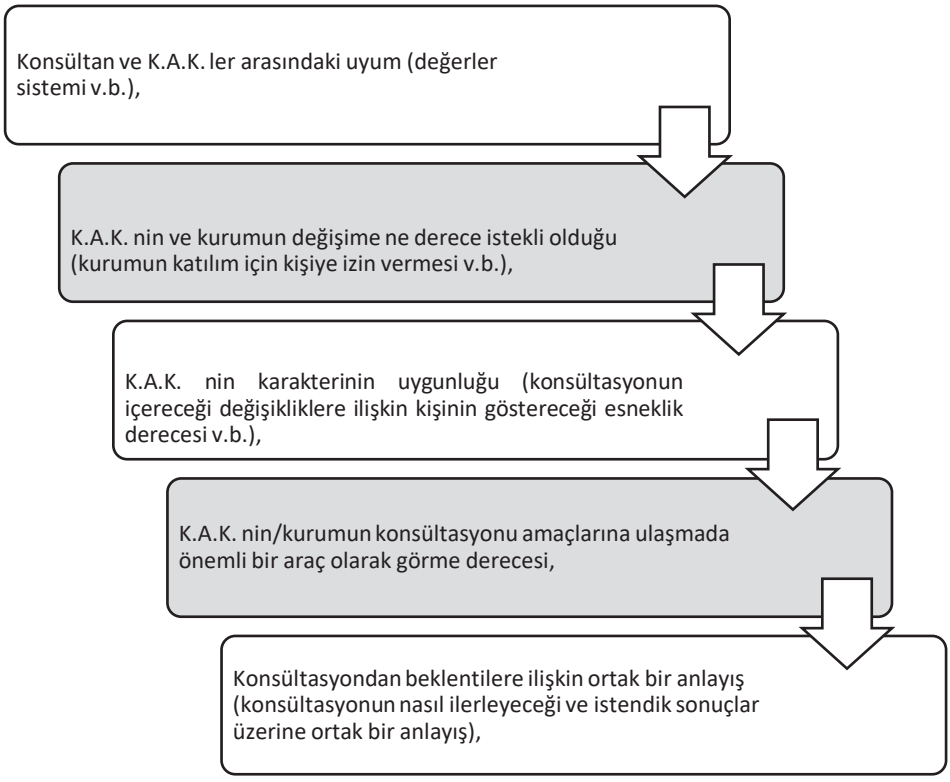
Giriş Aşaması

Giriş aşaması konsültasyon sürecinin ilk aşamasıdır. Dolayısıyla K.A.K. ile ilk temasın kurulduğu aşamadır. Bu aşama konsültasyon talebini incelemeyi ve bunun sonucunda konsültasyonun gerekli olup olmadığını belirlemeyi, güçlü bir çalışma ilişkisi oluşturmayı gerektiren bir aşamadır. Başlangıç aşaması olmakla birlikte bu aşamanın aynı zamanda konsültasyonun genelinin başarısını belirleyici bir aşama olduğu ifade edilebilir. Çünkü konsültasyonun başarısının giriş aşamasındaki başlan-

gıç aktivitelerinin ne derece başarıldığına bağlı olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda giriş aşamasını oluşturan dört faz ve bu fazlarda yapılması gereken iş ve işlemlere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Faz-1: Konsültasyon İhtiyacının Belirlenmesi

Bu fazda konsültasyona ihtiyaç olup olmadığı ya da K.A.K. ile gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bunun için Şekil 3.2'de sunulan kriterlerin değerlendirilmesi gerekmektedir (Cherniss, 1976; Gallesich, 1982; Mann, 1983; Matthews, 1983) :



Şekil 3.2. Konsültasyon ihtiyacının değerlendirilmesinde kullanılan kriterler

Bu fazda konsültanın yapabileceği hatalar arasında gerçek problemi belirlemede başarısızlık, çok fazla söz verme, konsültan ve K.A.K. nin rollerini yeterli bir şekilde belirginleştirmede başarısızlık, probleme ilişkin yeterlik eksikliğini fark etmeme gibi durumlar yer almaktadır (Ford, 1974). K.A.K. ise bu fazda konsültandan

I V . B Ö L Ü M

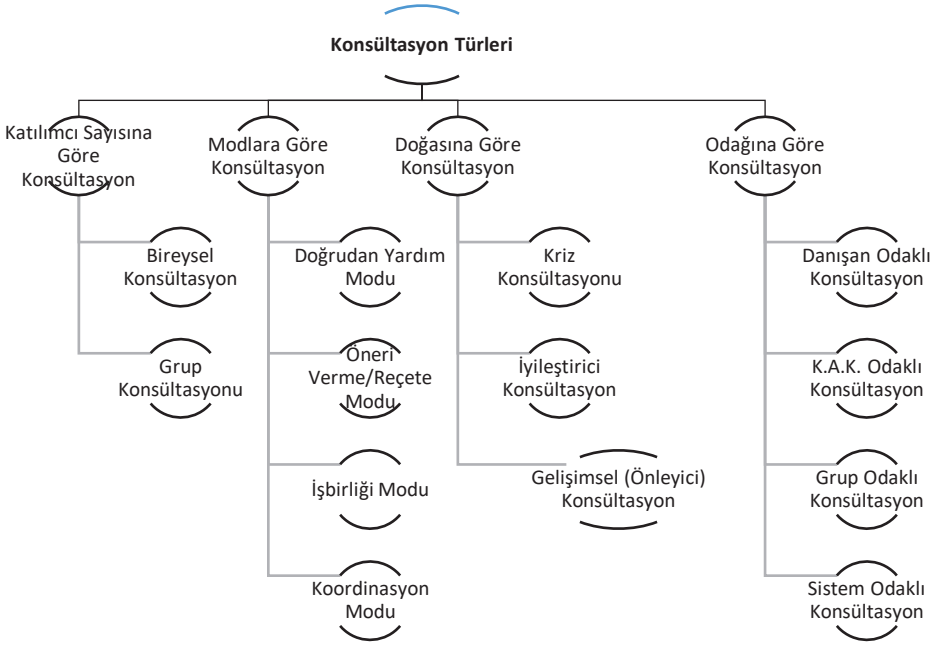
KONSÜLTASYON TÜRLERİ

Giriş

Okul-temelli konsültasyon geniş uygulama alanına sahip bir PDR hizmetidir. Bu geniş uygulama alanlarının bir göstergesi olarak çeşitli konsültasyon türleri bulunmaktadır. Konsültasyon türleri, konsültasyonun farklı durum ve koşullarda nasıl uygulanabileceğini göstermektedir. Yetkin bir konsültanın konsültasyon bilgisi kapsamında konsültasyonun türlerine ilişkin bilgilere de sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Böylece konsültan karşılaştığı farklı konsültasyon vakalarına en uygun türün hangisi olduğunu belirleyerek bu kapsamda konsültasyon müdahalelerini tasarlayabilecektir.

Konsültasyon Türleri

Literatür incelendiğinde, konsültasyonun türlerine ilişkin farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Alanyazında konsültasyona ilişkin çeşitli kategoriler ve bu kategorilere göre konsültasyon türleri tanımlanmıştır. Aşağıda bunlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir. Şekil 4.1'de konsültasyon türleri şematize edilmiştir.



Şekil 4.1. Konsültasyon türleri

Katılımcı Sayısına Göre Konsültasyon

Bu sınıflamada, konsültasyon sürecine katılan bireylerin sayısı temel alınmaktadır. Bireysel ve grup konsültasyonu olarak iki türü bulunmaktadır (Akman, 2002; Gladding, 2015; Myrick, 1997).

Bireysel Konsültasyon

Konsültasyonun bu türünde konsültan ya da psikolojik danışman, öğrencinin sorununun çözümüne yönelik olarak öğrencinin yetişmesinden sorumlu (anne, baba, öğretmen v.b.) yalnızca bir kişi ile ikili bir etkileşim içerisinde konsültasyon sürecini yürütmektedir (Akman, 2002). Bireysel konsültasyon daha çok grup müdahalesinin uygun ya da mümkün olmadığı, sorunun bireysel müdahaleye uygun olması veya bireysel değişimin daha etkili olacağı durumlarda kullanılmaktadır (Fuqua ve Newman, 1985).

Bireysel konsültasyonun avantajı, süreçte az kişi olması ve ele alınacak daha az dinamik bulunması nedeniyle yardım sürecini hızlandırmasıdır (Myrick, 1997). Ayrıca Myrick'e (1997) göre bireysel konsültasyon, düzenlenmesi daha kolay olduğu ve müdahaleye ilişkin daha çabuk dönüt alınabildiği için avantajlıdır.

Fuqua ve Newman'a (1985) göre bireysel konsültasyonun bazı dezavantajları bulunmaktadır (a) bireysel müdahale, yalnızca bir tek K.A.K. nin sürece katılımını mümkün kıldığından sorunun sahiplenilmesini sınırlandırmaktadır, (b) bireysel olarak K.A.K. lerin, grup konsültasyonu alanlara kıyasla müdahalenin etkisini genişletebilmeleri daha az olasıdır, (c) bireysel konsültasyon, problem tanımlanması ve problemin çözümü sürecinde, konsültanın rolünü ve sorumluluğunu daha çok vurgulamaktadır, (d) bir müdahale stratejisi olarak bireysel konsültasyon, değişime katkıda bulunacak diğer kişilerin sürece katılımını sınırlamaktadır.

Grup Konsültasyonu

Grup konsültasyonu okul düzeyinde konsültanın, bir öğrenciye ya da öğrenci grubuna ait soruna ilişkin öğrencinin yetişmesinden sorumlu ve konuyla ilgili olan yetişkin grubuyla çalışması (Akman, 2002) şeklinde kullanılmaktadır. Ya da iş ortamında birden fazla birey benzer problemi yaşadığında kullanılmaktadır (Gladding, 2015). Kurpius'a (1985) göre grup konsültasyonunda grubun problem çözmeye ya da bireylere odaklanabileceğini belirtmektedir. Problem çözme gruplarında konsültan daha çok katalizör ve kolaylaştırıcı rolü üstlenirken; kişi odaklı gruplarda ise konsültan, grup üyelerinin problemi anlamaları ve çözmeleri için bir ekip oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Galdding, 2015).

Myrick'e (1997) göre grup konsültasyonu, bireysel konsültasyonla kıyaslandığında daha etkilidir, aynı zamanda konsültanın zaman ve enerjisi açısından da daha ekonomiktir. Ayrıca grup konsültasyonunda grup üyeleri, ortak bir amaca yönelik olarak ve ortak çaba göstererek birbirlerine probleme yönelik düşünme, destek, anlayış ve deneyimlerini sunmaktadırlar (Myrick, 1997). Bu nedenle Myrick'e (1997) göre grup konsültasyonu, bireysel konsültasyona göre daha zengin bir potansiyele sahiptir.

Grup konsültasyonlarına örnek olarak Adleryen yaklaşım temelli *C grupları* verilebilir. C grupları; iş birliği (collaboration), konsültasyon (consultation), açığa çıkarma (clarification), yüzleştirme (confrontation), ilgi (concern), gizlilik (confidentiality) ve kendini adama (commitment) gibi C ile başlayan boyutları içermektedir (Dinkmeyer ve Carlson, 2006). *C grupları*, yetişkinlerden, ağırlıklı olarak da ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu gruplar, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde etkili gruplardır. *C grupları*, psikolojik danışma amaçlarından daha ziyade bilgi paylaşımı ve ortak destek için kullanılmaktadır (Gladding, 2015).

Okullarda sunulan grup konsültasyonu hizmetleri ise genellikle aile seminerleri, öğretmen seminerleri, vaka çalışma grupları, aile-öğretmen konsültasyon grupları şeklinde düzenlenmektedir.

V . B Ö L Ü M

KONSÜLTASYON MODELLERİ

Giriş

Konsültasyon alanyazını, konsültan ve K.A.K. lere süreçte izleyebilecekleri çeşitli yol haritaları sunan çeşitli modelleri içermektedir. Tıpkı psikolojik danışma hizmetlerindeki kuramlar gibi. Öyle ki bu bölümde ele alınacak konsültasyon modellerinin önemli bir kısmını, psikolojik danışma kuramlarına dayalı olan, onların konsültasyona uyarlanmış formları oluşturmaktadır.

Kuram, insanların neden öyle davrandıklarını, onlara nasıl yardım edilebileceğini, değiştirmek istedikleri yönlerini nasıl değiştirebileceklerini açıklamaktadır (Murdock, 2012). Ayrıca kuramlar, psikolojik danışmanların hangi uyarıcıya dikkat edeceklerini ya da hangisini arka plana iteceklerini göstermektedir ki bu yönüyle kuramlar, tıpkı bilgileri organize etmeyi ve onları etkili bir şekilde işlemeyi sağlayan şemalara benzemektedirler (Murdock, 2012). Boy ve Pine (1983), kuramın şu altı işleve sahip olduğunu ifade etmektedir: (a) çeşitliliğin içerisinde bütünlüğü bulmaya yardımcı olur, (b) göz ardı edilebilecek ilişkilerin incelenmesini sağlar, (c) çalışılacak işlevsel esaslar sunar ve profesyonel gelişimi değerlendirmeye yardım eder, (d) ilgili verilere odaklanmaya yardımcı olur ve neyin aranması gerektiğine işaret eder, (e) etkili bir davranış değişikliğinin nasıl sağlanacağına yardım eder, (f) eski ve yeni yaklaşımların değerlendirilmesine yardım eder. Bütün bu işlevleri ile düşünüldüğünde kuramların aslında bir yol haritası sunduğu ve bu haritalardan yararlanmayan psikolojik danışmanların ya da konsültanların yollarını bulmakta güçlük çekecekleri söylenebilir. Kuramlar, nerede olunduğu ve nereye, nasıl, en iyi hangi yoldan gidilebileceğinin bilgisini vererek var olan milyarlarca bilgi arasından hangisinin önemli olduğunu ve bunların nasıl organize edilebileceğini götermektedir (Murdock, 2012).

Etkili bir psikolojik danışma için temel olan kuramlar, aynı zamanda konsültasyon için de önemli ve gereklidir. Konsültasyon sürecinde kuramlardan daha çok *kuram temelli modeller* öne çıkmaktadır. Bu modeller genellikle bir psikoterapi kuramını temel alarak onun dolaylı bir formunu temsil etmektedirler. Örneğin davranışçı psikoterapi kuramını temel alan davranışçı konsültasyon modeli gibi. Konsültasyon modelleri, K.A.K. nin işiyle ilgili problemlerle baş edebilmesi için problem çözme süreçlerini kullanarak yardım sağlamaktadır. Her bir modelin problem çözme

tarzı ise temel aldığı kurama göre değişmektedir. Literatürde yaygın olarak ele alınan (Dougherty, 2000; Crothers, Hughes & Morine, 2008; Erchul & Martens, 2010; Parsons & Kahn, 2005; Brown & Srebalus, 2003) konsültasyon modelleri arasında Ruh Sağılığı Konsültasyon Modeli (RSKM), Davranışçı Konsültasyon Modeli (DKM), Adleryen Konsültasyon Modeli (AKM) ve Sosyal Bilişsel Konsültasyon Modeli (SBKM) yer almaktadır. Bu modellerin hepsi bir psikoterapi kuramını temel alarak konsültasyonun dolaylı yapısına uyarlanmış modellerdir. Gallesich'e (1982) göre bu modeller beş ana unsur bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bunlar (a) problemin kavramsallaştırılması, (b)amaçlar, (c)yöntem ve varsayımlar, (d) konsültan rolleri ve (e) mesleki değerlerdir.

Bu bölümde kuram temelli modeller olarak RSKM, DKM, AKM ve SBKM üzerinde durulacaktır. Konsültasyon modelleri; modelin tanıtılması, modelin varsayımları, modelin öne sürdüğü konsültasyon süreci, modelin türleri gibi başlıklar altında ele alınacaktır. Ayrıca her bir modelin sonunda bu modele ilişkin bir örnek vaka sunumuna yer verilecektir.

Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli (RSKM)

Psikiyatrist Gerald Caplan, konsültasyona ilişkin ilk çalışmaları yapan ruh sağlığı çalışanı olarak bilinmektedir (Crothers vd., 2008). Caplan, II. Dünya Savaşı sonrasında 1949 yılında İsrail'deki çocuk rehberlik merkezinde, göçmen çocuklara ruh sağlığı hizmeti vermek için görevlendirilmesi sonucunda çocuklara doğrudan geleneksel terapi yardımı sunmak yerine onların eğitiminden ve bakımından sorumlu kişilere (öğretmenlerine, bakıcılarına v.b.) destek sunma yöntemini kullanmıştır (Caplan, 1970). Böylece bakım veren kişiler aracılığıyla çok sayıda çocuğa yardım sunmuş ve aynı zamanda geniş bir problem yelpazesini yönetmiştir (Caplan, 1970). Caplan'ın bu çalışması ruh sağlığı konsültasyonu (mental health consultation) olarak adlandırılmıştır. Dougherty (2000), Caplan'ın konsültasyon hizmetini yardım hizmetleri alanına getiren kişi olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. RSKM, konsültasyonun bir psikolojik yardım sunma yaklaşımı olarak gelişmesine temel oluşturan ve toplumun ruh sağlığının konsültanların çabalarıyla ilerletilebileceği fikrini temel alan bir modeldir (Dougherty, 2000). Caplan'a (1970) göre konsültasyon, her biri kendi alanında uzman olan iki kişi arasındaki gönüllüğe dayalı, hiyerarşik olmayan bir ilişkidir. Uzmanlardan birisinin ise ruh sağlığı alanında uzman olması gerekmektedir (Caplan, 1970). Bu ilişkide, K.A.K., ruh sağlığı alanına giren ve bu alanda uzmanlık gerektiren bir problem getirmektedir. Bu problem, danışana ait olan ruhsal bir bozukluk ya da kişilik bozukluğu olabileceği gibi, işle ilgili ele alınması gereken kişiler arası sorunlar da olabilmektedir (Crothers vd., 2008). Caplan (1970), konsültasyonun danışanın sorunlarının çözümüne K.A.K. aracılığıyla katkı sağlamaya dönük amacının yanında, diğer bir önemli amacının da K.A.K. nin gelecekte

benzer problemlerle daha etkili baş edebilmesine yönelik işlevini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki bu ikincil amaca yaptığı vurgu, RSKM'yi diğer modellerden ayıran temel noktalardan birisidir. Caplan'a (1970) göre konsültasyon sürecinde K.A.K. ye verilen öneriler, onun iş performansını artırmayı amaçlamaktadır. Ancak iş performansının artmasıyla, K.A.K. nin iyi oluşu (well-being) da artmakta ve böylece konsültasyon, terapötik bir yaşantı da sunmuş olmaktadır (Caplan, 1970). Fakat Caplan (1970)'e göre, konsültasyon sürecinde doğrudan bir terapötik müdahaleye yer verilemez.

RSKM, psikodinamik bir temele sahiptir (Dougherty, 2000). Modelde, K.A.K. nin bazı sorunlara sahip olabileceği ve bu sorunların bir kısmının da psikodinamik temelinin olduğu (Caplan, 1970) kabul edilmektedir. Öyle ki K.A.K. nin bazı bilinçdışı duygu ve düşüncelerinin, onun danışanı objektif olarak görmesine engel olacağı ve işlevini olumsuz olarak etkileyeceği fikri savunulmaktadır (Crothers vd., 2008). Konsültan, K.A.K. nin bu sorunlarını dolaylı bir yaklaşım tarzı ile ele almaktadır (Erchul & Martens, 2010). RSKM, oldukça geniş bir kullanım alanına sahiptir. Bu alanlar arasında eğitim, tıp, hemşirelik, halk sağlığı, endüstri gibi çalışma alanları bulunmaktadır (Dougherty, 2000).

RSKM'nin Temel Özellikleri

RSKM'nin temel özellikleri, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur Caplan (1970):

1. Ruh sağlığı konsültasyonu, iki profesyonel (konsültan ve danışan) tarafından kullanılan bir yöntemdir.
2. K.A.K. nin çalışma problemi, ruh sağlığı alanında olmalıdır. Bu problemler; (a)danışanın ruhsal ya da kişilik bozukluklarıyla, (b)danışanın ruh sağlığının iyileştirilmesiyle, (c)danışanın çalışma ortamındaki kişiler arası sorunlarıyla ilgili olabilir. Konsültan bu problemlere ilişkin uzmanlık bilgisine sahip olmalıdır.
3. Konsültanın, konsültasyon müdahalesinin sonuçlarına ilişkin bir sorumluluğu bulunmamaktadır.
4. K.A.K. nin, konsültanın öneri ya da görüşlerini kabul etmek gibi bir sorumluluğu bulunmamaktadır.
5. Konsültasyon sürecindeki ilişki hiyerarşik değil, eşitlikçi bir ilişki türüdür.

V I . B Ö L Ü M

OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYONDA TARAFLAR

Giriş

Konsültasyon çalışmalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü ortamlardan birisi de toplum hayatının mikrokosmozu olan okullardır. Okul temelli konsültasyon, okul danışmanı ile K.A.K. arasında işbirliğine dayalı olarak sistematik problem çözme sürecinin işletilerek sunulduğu psikolojik ve eğitimsel bir hizmettir (Zins, 1993). Okul temelli konsültasyonun amacı, öğrencinin iyi oluşunu ve performansını artırmak; öğretmen ve yöneticilerin öğrenciye yardımcı olmalarını sağlayacak güçlü yöntemler öğrenmelerini sağlamak; ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına katılmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Riley, 1996). Böylece okullarda yürütülen konsültasyon çalışmalarıyla okul ve ev iklimi pozitif olarak etkilenmekte, okul psikolojik danışmanlarının etki alanları genişlemektedir (Doughertry, 1992).

Okul psikolojik danışmanları ne kadar donanımlı olurlarsa olsunlar öğrencilere psikolojik yardım ulaştırmada okul yöneticisi, öğretmen, ebeveyn ve diğer ilgili kişilerin desteğine ve işbirliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Okul temelli konsültasyonda bu taraflarla ilgili olarak detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Okul Yöneticileriyle Konsültasyon

Okullarda konsültasyon çalışmalarının ne derece kabul edileceğinde ve uygulanacağında okul yöneticisinin rehberlik hizmetlerine ilişkin algıları önemli bir rol oynamaktadır. Genellikle psikolojik danışmanın rollerine ilişkin geleneksel bir anlayışa sahip yöneticilerin konsültasyon çalışmalarına direnç göstermesi muhtemeldir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları sadece yöneticileri konsültasyon hizmetine ilişkin bilgilendirmekle kalmamalı aynı zamanda bu hizmetlere onların katılımını da sağlamalıdır (Bramlett & Murphy, 1998). Bu amaca dönük olarak psikolojik danışmanlar, okul yöneticileriyle öncelikli olarak pozitif bir çalışma ilişkisi kurmalıdır. Son-

rasında yöneticilere konsültasyon kapsamında düzenlenen ebeveyn eğitim gruplarının, sınıf yönetimi becerileri için verilen öğretmen eğitimlerinin, okul personelinin öğrenciye ilişkin tutumlarının istendik yönde gelişimi için gerçekleştirilen eğitim ve seminerlerin çocuğun başarısı üzerindeki etkisi anlatılmalıdır (Brigman vd., 2005). Bu çalışmaların sonucunda yöneticiler, konsültasyon uygulamalarının okulun öğrenme iklimi üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, öğretmenlerinin yeterliklerinin artmasına katkıda bulunduğunu, psikolojik danışmanların zamanlarını daha etkili olarak kullanmalarını sağladığını anlamakta ve konsültasyon çalışmalarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmaktadır (Muro & Kottman, 1995).

Psikolojik danışmanlar, okul yöneticisine belli öğrencilere ilişkin konsültasyon hizmeti verdikleri gibi, okullarda yürütülen programlarla ilgili olarak da konsültasyon hizmeti vermektedir (Dougherty, 2000). Bu süreçte psikolojik danışman, aile ve öğretmenlerle konsültasyon sürecinde kurdukları ilişkiye benzer bir ilişki kurarak yöneticilerle çalışmaktadır. Bu ilişki, işbirliğine ve eşgüdüme dayalı olarak gerçekleşmekte ve bir takım olarak problem tanımlanmakta, analiz edilmekte ve çözümlenmektedir. Problem, ortak hipotezler ve öneriler doğrultusunda holistik bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca konsültasyon sürecine, gerektiğinde problemi farklı açılardan ele almak üzere başka uzmanlar da dahil edilebilmektedir (Muro & Kottman, 1995).

Okullarda yöneticilerle yürütülebilecek konsültasyon çalışmalarından bazıları şunlardır (Kepçeoğlu, 1994):

- Okuldaki tüm olanakların psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine uygun olarak kullanılmasında okul yöneticileriyle çalışmak,
- Okul eğitim programının ve günlük çalışma planlarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişmelerine daha uygun hale getirilmesi için çalışmak,
- Okul içindeki ve çevredeki eğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak,
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili genel açıklama, bülten, araştırma ve inceleme raporu, değerlendirme raporu, istatistiksel bilgi ve grafik gibi dokümanları hazırlama ve bunları yöneticilerle paylaşmak gibi.

Yukarıdakilere ek olarak öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal alanlardaki gelişimlerini etkileyen faktörleri ve destekleyen çalışmaları okul yönetimiyle görüşmek, okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili etkinliklerin uygulanması konusunda okul yönetiminin desteğini almak gibi konsültasyon çalışmalarına da yer verilebilir.

Araştırma 6.1.

Kagey ve Martin (1982) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri için yenilikçi bir konsültasyon programı geliştirilmiştir. Bölgedeki 95 okul müdüründen 45'i programa katılmıştır. Programda okul müdürlerine sağlanan hizmetler bireysel konsültasyon, destek grupları ve konferanslardır. Programın değerlendirilmesi için okul müdürlerinden alınan görüşlere göre bireysel konsültasyon diğer hizmetlerden daha değerli olarak algılanmıştır. Ayrıca genel olarak programın müdürlerin izolasyonunu azaltmaya yardımcı olduğu ve onlara yeni fikir ve eylemler için bir araç sağladığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerle Konsültasyon

Okullardaki konsültasyon çalışmalarının büyük bir bölümünü öğretmenlerle yapılan konsültasyon çalışmaları oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan bu çalışmaların amacı genel olarak, hatalı inançları tespit ederek onların yerine yerleştirilebilecek alternatif inanç ve davranışları önermektir (Dinkmeyer & Carlson, 2006). Ayrıca amaç olarak öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmak ve psikoeğitimsel müdahalelerin etkisini genişletmek de ifade edilmektedir (Dougherty, 2000). Öğretmenlere yönelik yürütülen konsültasyon çalışmalarında öğretmenlerin etkili ebeveyn konferanslarını yürütme (Johns, 1992), öğrencilerin benlik kavramını geliştirme (Braucht & Weime, 1992), öğretim yöntemlerini seçme (Margolis, 1990), çatışma çözümü ile uğraşma (McFarland, 1992) gibi yetileri kazanmaları da amaçlanmaktadır.

Dinkmeyer ve Carlson'a (2006) göre öğretmenlerle yürütülen konsültasyon çalışmalarını zaman zaman öğretmenlerin psikolojik danışmanlara ilişkin sahip olduğu algılar olumsuz olarak etkilemektedir. Genellikle öğretmenler konsültan olarak hizmet veren psikolojik danışmanları, öğretmenlerin uygulamalarını etkisiz olarak gören; çocuğa bir birey olarak davranılması, çocuğa ilgi ve sevgi gösterilmesi gibi klişe öğütler veren; çocukların savunucusu rolündeki kişiler olarak görmektedir. Bu algı ise öğretmenlerde konsültasyon alma konusundaki motivasyonu azaltmaktadır. Buna engel olmak için psikolojik danışmanların, öğretmenlerin algısal alanlarına girmeleri gerekmektedir. Bunun için ise ulaşılabilir olmaları ve öğretmenlerin genellikle bulundukları alanlar olan öğretmenler odasına girmeleri gerekmektedir. Böylece onlarla yakın bir etkileşim geliştirebilmekte ve aralarındaki yapay engelleri ortadan kaldırabilmektedirler. Bu çabaların sonunda ise konsültan, öğretmenlere "konsültasyon, öğretmenlerin daha az stres ve gerilimle sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır" mesajını verebilmelidir.

V I I . B Ö L Ü M

KONSÜLTASYONDA DİRENÇ

Giriş

Psikolojik danışma ilişkisinde danışman ve danışan arasında olduğu gibi konsültasyonda da konsültan ve K.A.K. ler arasında direnç gerçekleşebilmektedir. Direncin gelişmesi ilk bakışta konsültanlar için kabullenilmesi zor ve hayal kırıklığı oluşturan bir durum olsa da konsültasyon ilişkisinde doğal ve beklenen bir durumdur. Dirençle karşılaşıldığında bunun sonucunu belirleyen en önemli değişken konsültanın tepkisidir. Eğer konsültan dirençle çalışmaya hazır veya yetkin değilse ya konsültasyonu sonlandıracak ya da direnci kırmak için güç kullanmaya kalkacaktır. Her iki durumda da konsültasyonun sonucu olumsuz olmakla kalmayacak aynı zamanda K.A.K. ile gelecekte konsültasyon ilişkisi kurma olasılığı ortadan kalkacaktır. Ancak konsültan, dirençle karşılaşmanın bireye sunulan tüm yardım hizmetlerinde olduğu gibi konsültasyonda da olağan bir durum olduğunun ve eğer yönetilebilirse eşsiz bilgiler sağlayacak bir olgu olduğunun farkındalığına sahip olursa dirençle çalışabilecektir.

Dirençle çalışma sonucunda ise konsültasyonun doğasını, K.A.K. nin davranışlarını anlayabilecek ve verimli bir işbirliği mümkün olacaktır. Bundan dolayı yetkin konsültanların direnci görmezden gelmek, konsültasyonu sonlandırmak ya da direnci kırmak yerine sahip olduğu becerilerle dirençle çalışarak direncin doğasını anlayabilmesi gerekmektedir. Aşağıda konsültasyonda direncin nasıl geliştiği, türleri ve nasıl çalışılabileceğine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

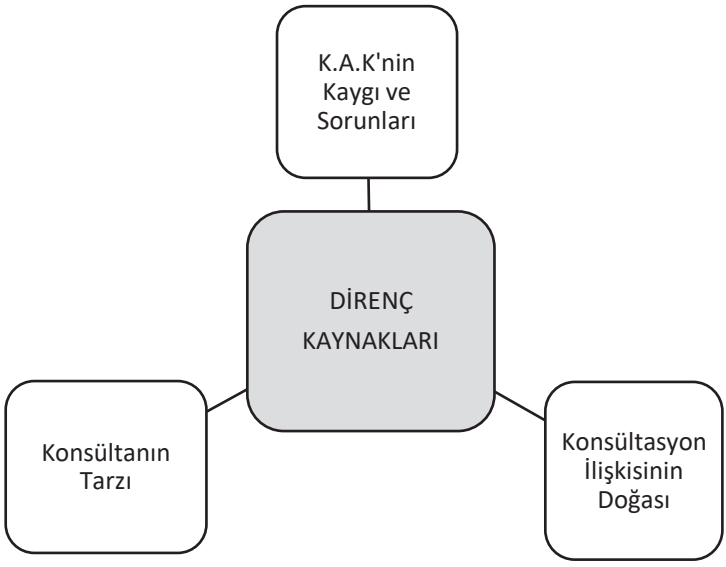
Konsültasyonda Direncin Anlamı

Direncin temelinde değişim bulunmaktadır. Değişim, belirsizlik ve bilinmezliği içerdiğinden bir öngörülemezlik söz konusudur. Bu durum ise bireyde kaygı uyandırarak işbirliği sürecine gerekli ve yeterli katılımı engellemektedir (Parsons & Kahn, 2005). Direnç genel olarak sonuç ve sürecin başarılı olma olasılığını engelleyen herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktır (Cormier & Cormier, 1991). Konsültasyonda direnç ise K.A.K. nin problem çözme sürecine aktif olarak katılmadaki başarısızlığı olarak tanımlanmaktadır (Parsons & Kahn, 2005).

Direnç olmaması gereken bir durum değildir. Öyle ki bazen K.A.K. nin direnci işlevsel sonuçlar doğuran ve anlaşılması gereken mantıklı bir tepki olabilmektedir. Örneğin, K.A.K.'nin direnci, konsültasyonla gelecek değişikliğin çok riskli ya da çok tehlikeli olduğunu bildirebilir. Eğer konsültan, K.A.K. nin direnç tepkisini doğru bir şekilde okuyabilirse hem K.A.K. yi hem de sistemi koruyabilmektedir. Böylece K.A.K. nin gösterdiği direnç koruyucu bir işlev görmüş olmaktadır. Bazı durumlarda ise K.A.K., kendini rahat veya güvende hissetmediğinde direnç geliştirebilir. Bu rahatsızlık da konsültanın duyarsızlığının bir sonucu olabilir. Örnek olarak konsültanın tarzı ve yaklaşımından dolayı K.A.K. aşağılanmış, dinlenmemiş, küçük düşürülmüş veya öfkeli hissetmiş olabilir (Parsons & Kahn, 2005). Böyle bir durumda konsültanın kendini ve iletişim tarzını gözden geçirmesi gerekmektedir. Özetle direncin işlevsel olduğu durumlar da olabilir ve bunların konsültanlar tarafından doğru bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Konsültasyonda Direncin Kaynağı

Konsültasyonun üçlü ilişki doğası nedeniyle direnç olgusu psikolojik danışma ilişkisine kıyasla kompleks bir durumu içermektedir. Direncin üç kaynağı bulunmaktadır (Parsons & Kahn, 2005). Bunlar Şekil 7.1'de gösterilmiştir.

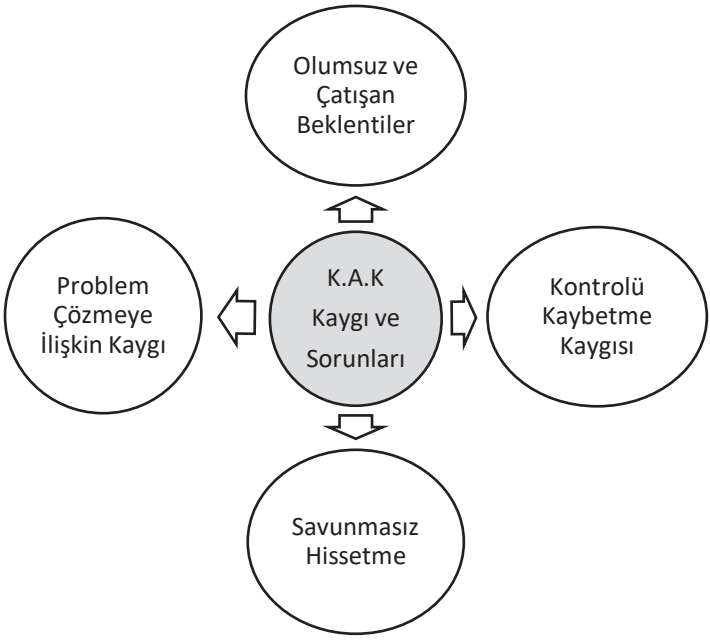


Şekil 7.1. Konsültasyonda direncin kaynakları

Konsültan için tehdidin kaynağını belirlemek direnci en iyi şekilde ele alabilmek için önemli ve gereklidir. Direncin kaynaklarına ilişkin aşağıda detaylı bilgilere yer verilmektedir.

K.A.K. nin Kaygı ve Sorunlarının Sonucu Olarak Direnç

Konsültasyon ilişkisinde direncin kaynaklarından birisi K.A.K. nin kaygı ve sorunlarıdır. K.A.K.'nin konsültasyon süreci öncesindeki beklenti veya ön kabulleri ile konsültasyon sürecinde yaşananları anlamlandırmaya ilişkin ürettiği duygu ve düşünceler, konsültasyonda işbirliğiyle ve eşgüdümle çalışmayı tehdit ederek dirence sebep olabilmektedir. Şekil 7.2'de K.A.K.'den kaynaklı direnç türleri sunulmuş ve sonrasında detaylı bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 7.2. K.A.K. kaynaklı direnç türleri

Olumsuz ve Çatışan Beklentiler

Direncin bu türü, konsültasyon sürecinde konsültan ve K.A.K. nin problemin varlığı, problemin doğası, konsültasyonun gerekliliği, amaçlar, müdahaleler ile değerlendirme ve sonuçlar bakımından fikir birliğine varamamasını, çatışma yaşamasını ifade etmektedir (Piersel & Gutkin, 1983). Konsültasyon süreci ve sonucuna ait bu konularda K.A.K. ile ne derece uyumlu bir yaklaşım geliştirilebilir, ne derece uz-

V I I I . B Ö L Ü M

KONSÜLTASYONDA ETİK

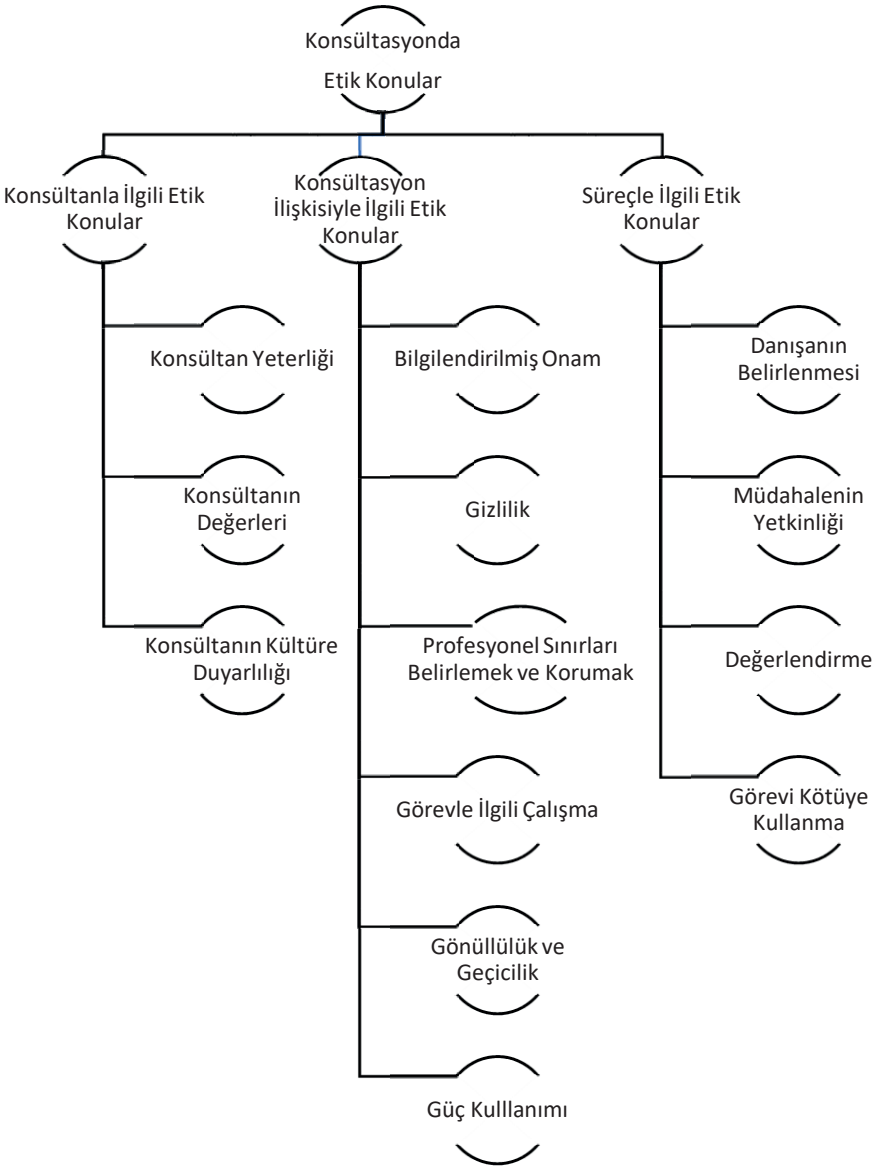
Giriş

Etik, bir meslek grubunun üyelerinin uyması ve kaçınması gereken davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Etik ilkeler ise bir meslekte çalışanların doğru karar verebilmeleri ve verdikleri kararların sağlam nedenlere dayanması için hazırlanan ölçütleri ifade etmektedir (Corey, 2008). Etik ilkeler, meslek elemanları tarafından mesleğin yüksek standartlarda uygulanmasını sağlarken bunun yanında karşılaştıkları etik ikilemlerin çözümlenmesinde de önemli yol göstericiler olarak hizmet etmektedirler. Konsültasyonda, daha geleneksel ve doğrudan yardım modellerindekine (psikolojik danışma gibi) kıyasla daha karmaşık etik ikilemlerle karşılaşılabilmektedir. Dougherty'e (1992) göre bu durumda konsültasyonun üçlü ilişki doğası, çoklu K.A.K. ve danışan olasılığı, konsültanın savunucu rolü ve alışılagelmişin dışında, yenilikçi bir yardım örüntüsüne sahip olması etkili olmaktadır.

Etik konuların konsültasyondaki önemi doğrultusunda bu bölümde, konsültan olarak okul psikolojik danışmanlarının bu bağlamda nelere dikkat etmeleri, ne tür bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerektiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Konsültasyonda Etik

Alanyazında konsültasyon sürecinde konsültanların uymaları ve göz önünde bulundurmaları gereken etik konular tanımlanmış olup (Amerikan Psikolojik Danışma Derneği [American Counseling Association-ACA], 2014; Brigman vd. 2005; Dougherty, 2000; Gallessich, 1980; Harrison, 2004; Parsons & Kahn, 2005) bunlar Şekil 8.1'de şematize edilerek sunulmuştur.



Şekil 8.1. Konsültasyonda etik konular

Şekil 8.1'de sunulan konsültasyonda etik konulara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Konsültanla İlgili Etik Konular

Konsültasyonda konsültanla ilgili etik konular konsültanın yeterliği, değerleri ve kültürel hassasiyeti ile ilgilidir. Aşağıda bu konulara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Konsültanın Yeterliği/Yetkinliği

Mesleki yeterlik sadece psikolojik danışma ve rehberlik alanı meslek mensuplarına has bir etik ilke olmayıp tüm meslek grupları tarafından kabul edilen ve uyulması gerekli görülen bir etik ilkedir (Parsons & Kahn, 2005). Bu nedenle en temel etik ilkelerden birisi olarak ifade edilebilir. Konsültanın yeterliği, konsültanın verdiği konsültasyon hizmetlerinde aldığı mesleki eğitim düzeyine uygun veya eğitiminin kendisine tanıdığı sınırlar içerisinde hizmet vermesini ifade etmektedir. Bir başka deyişle konsültan bu temel etik ilke gereğince eğitim düzeyi ve formasyonunun sınırlarının farkında olarak ve bu sınırları aşmadan konsültasyon hizmetini vermesi anlamına gelmektedir. ACA (2014) tarafından belirlenen D.2.a. etik kodunda, konsültan olarak psikolojik danışmanların konsültasyon hizmeti sunacaklarında gerekli kaynak ve yeterliklere sahip olduklarından emin olmaları gerektiği önemli bir etik ilke olarak tanımlanmıştır. Türk PDR Derneği (2011) tarafından yayınlanan Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar kitapçığı ve MEB (2020) tarafından yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Etik Yönergesi'nde de yeterlik, psikolojik danışmanların uymaları gereken temel etik ilkelerden birisi ve verilen hizmetlerin en üst düzeyde sunulmasının bir gereği olarak kabul edilmektedir. Bu etik ilke doğrultusunda hareket eden bir konsültanın, yeterlik sınırlarını aşan bir konuda konsültasyon talebi geldiğinde buna "hayır" demesi ve bu konuda uzman bir meslektaşına K.A.K. ve danışanı yönlendirmesi gerekmektedir. Böylece konsültan, etik bir tepki vermiş olacaktır.

Konsültan yeterliği diğer bir taraftan konsültanın kendi mesleki yeterliklerini geliştirmesini, mesleki gelişmelerden haberdar olmasını ve kendisini mesleki olarak güncel tutmasını da içermektedir. Konsültanlar bilimsel ve mesleki düzeylerini yükseltmek için yetersiz oldukları alanlarda eğitim, süpervizyon ve konsültasyon gibi kaynaklara başvurabilmektedirler (Dougherty, 2000; ACA, 2014; ASCA, 2022). Bu bağlamda konsültanların uzmanlık alanları dışında gelen konsültasyon taleplerine tepkileri yalnızca hayır demekle ve alandaki bir uzmana refere etmekle sınırlı kalmamalı aynı zamanda gelecekte benzer vakalarla karşılaşabileceğini düşünerek kendini ilgili konuda geliştirmenin yollarını araştırmalıdır ki, bu tutum da yeterlik ilkesinin bir gereğidir.

Parsons & Kahn (2005) tarafından tanımlanan etik bir konsültanın yeterlik ilkesi kapsamındaki sorumlulukları Şekil 8.2'de sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Abidin, R. R. (1975). Negative effects of behavioral consultation: "I know I ought to, but it hurts too much." *Journal of School Psychology, 13*(1), 51–57.

American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics.* Alexandria, VA: Author.

Australian Community Counseling Association. (2019). *Code of ethics and practice*. https://acca.asn.au/the-acca-code-of-conduct/ sayfasından erişilmiştir.

Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). (Re) framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers college record*, *106*(4), 716-746.

Akman, Y. (1994, Nisan). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde verilen konsültasyon hizmetlerinin yeri ve önemi*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Alderman, G. L., & Gimpel, G. A. (1996). The interaction between type of behavior problem and type of consultant: Teachers' preferences for professional assistance. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 7*(4), 305–314.

Algozzine, B., Ysseldyke, J. E., Christenson, S., & Thurlow, M. L. (1983). A factor analysis of teachers' intervention choices for dealing with students' behavior and learning problems. *The Elementary School Journal, 84*(2), 189–197.

Alpert, J. L. (1976). Conceptual Bases of Mental Health Consultation in the Schools. *Professional Psychology, 7*(4), 619–626.

Allen, S. J., & Graden, J. L. (2002). Best Practices in Collaborative Problem Solving for Intervention Design. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (s. 565–582). National Association of School Psychologists.

Anderson, B. S. (1996). *The counselor and the law*. Alexandria, VA: American Counseling Association

Anderson, W.R., Frieden, B.J., & Murphy, M.J. (1977). *Managing human services.* Washington, DC: ICMA

Ansbacher, H. L. & Ansbacher, R. R. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: a systematic presentation in selections from his writings.* Oxford, England: Basic.

Anton-LaHart, J. & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*, 41-62.

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* https://www.apa.org/ethics/code/ adresinden erişilmiştir.

American School Counselor Association. (2004). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association.

American School Counselor Association. (2022). *Ethical standards for school counselors.* https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf adresinden erişilmiştir.

Aslan, A. M. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, A. M. (2022). *Okul temelli konsültasyon eğitim programının okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, A. M. & Güven, M. (2017). Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon süreci ve modelleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 118-131.

Aslan, A. M. & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9*(52), 109- 148.

Aslan A.M. & Güven, M. (2021). Okul temelli konsültasyon hizmetlerinin telekomünikasyon teknolojileriyle entegrasyonu: Telekonsültasyon. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 7*(1), 17-31.

Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman iş birliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55-65.

Auster, E. R., Feeney-Kettler, K. A., & Kratochwill, T. R. (2006). Conjoint behavioral consultation: application to the school-based treatment of anxiety disorders. *Education & Treatment of Children, 29*(2), 243–256.

Babcock, N. L., & Pryzwansky, W. B. (1983). Models of consultation: Preferences of educational professionals at five stages of service. *Journal of School Psychology, 21*(4), 359–366.

British Association for Counselling Profession (2018). Ethical framework for the counselling professions. https://www.bacp.co.uk/media/3103/bacp-ethical-framework-for-the-counselling-professions-2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

Baker, S. B. (2000). School counseling for the twenty-first century. New Jersey: Prentice Hall.

Balcı, S. & Topkaya, N. (2021). Gizlilik ve kayıtların saklanması. F.E. İkiz, A. Uz-Baş & Ü.Arslan (Ed.), *Psikolojik danışma etik kodları* içinde (s.32-42). Ankara: Türk PDR Derneği

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*(4), 344–358.

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, *13*(3), 195-199.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122.

Barnett, D., VanDerHayden, A. and Witt, J. (2007) Myth 11: Achieving science-based practice through response to ıntervention: What it might look like in preschools*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 17* (1), 31-54.

Beer, M. (1980). *Organization change and development: A systems view.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

Bell, C. R. & Nadler, L. (1985). Clients and consultants: Meeting and exceeding expectations, Houston, TX: Gulf.

Bergan, J. R. (1977). *Behavioral consultation*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy.* New York: Plenum.

Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: West Ed.

Bittel, L. R (1972). The nine master keys of management. New York: McGraw-Hill.

Block, P. (1981). *Flawless consulting: A guide to getting your expertise used*. Austin, TX: Learning Concepts.

Boss, R. W. (1985). The psychological contract: A key to effective organization development consultation. *Consultation: An International Journal, 4*(4), 284–304.

Bozkur, B., & Kaya, A. (2021). Adaptation of The Consultation Self-Efficacy Scale into Turkish and investigation of the consultation self-efficacy of school counselors. *Pegem Journal of Education and Instruction, 11*(1), 49–96.

Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 9*(1), 29–55.

Braucht, S., & Weime, B. (1992). The school counselor as consultant on self-esteem: An example. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*(3), 229–236.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance.* New York: Academic Press

Brehm, J. W. (1972). *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. General Learning Press.

Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2005). School counselor consultation. New Jersey: John Wiley & Sons

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844–850.

Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2006). *Psychological consultation and collaboration: Introduction to theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Brown, D., & Schulte, A. C. (1987). A social learning model of consultation. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*(3), 283–287.

Brown, D., & Srebalus, D. J. (2003). *Introduction to the counseling profession. Allyn & Bacon.*

Büyüksayın, B. N. (2019). *Liselerde görevli okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry.* Basic Books.

Caplan, G. (1970). The theory and practice of mental health consultation. New York: Basic Books.

Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration.* SanFrancisco: Jossey-Bass.

Caplan, G., Caplan, R.B., & Erchul, W. P. (1994). Caplanian mental health consultation: Historical background and current status. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 46*, 2-12.

Carlson, J. & Thorpe, C. (1984). *From the Growing Teacher: How to Become the Teacher You've Always Wanted to Be*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Cherniss, C (1976). Preentry issues in consultation. *American Journal of Community Psychology*, *4*(1), 13–24.

Clayton, S., & Bongar, B. (1994). The use of consultation in psychological practice: Ethical, legal, and clinical considerations. *Ethics & Behavior, 4*(1), 43–57.

Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (1991). Collaboration for child adjustment: Issues for school- and clinic-based child psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*(6), 821–829.

Conoley, J.C., & Conoley, C.W. (1992). School consultation: Practice and training. Boston: Allyn & Bacon.

Conroy, E., & Mayer, S. (1994). strategies for consulting with parents. *Elementary School Guidance & Counseling*, *29*(1), 60–66.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2009). *2009 standards.* http://www.cacrep.org/doc/2009%20Standards.pdf sayfasından erişilmiştir.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*, (Çev. Ed. T. Ergene). Ankara: Mentis.

Corey, G., Corey, M. S., Corey, C., & Callanan, P. (2014). *Issues and ethics in the helping professions, updated with 2014 ACA codes*. Cengage Learning.

Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1991). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Crothers, L. M., Hughes, T. L., & Morine, K. A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals.* Routledge/Taylor & Francis Group.

Crum, T. F. (1987). *The magic of conflict.* New York: Simon & Schuster

Curtis, M. J., & Stollar, S. A. (2002). Best practices in system-level change. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (s. 223–234). National Association of School Psychologists.

Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* içinde (s. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, K. M. (2003). Teaching a course in school-based consultation. *Counselor Education and Supervision, 42*, 275-286.

Davis, K. M. (2005). School-based consultation. C. S. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research and practice* içinde (s. 297-326). Boston: Lahaska.

Dinkmeyer, D. (1968). The counselor as consultant: Rationale and procedures. *Elementary School Guidance and Counseling, 3,* 187-194.

Dinkmeyer, D., Jr. (1987). Consultation competency preferences from school teachers. Unpublished manuscript.

Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions.* New York: Taylor & Francis.

Dobson, T. (1980). *When push comes to shove: Handling problem people.* Burlington, VT: Workshop Materals.

Doll, B., & Kratochwill, T. (2010). Treatment of parent-adolescent conflict through behavioral technology training: a case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*(4), 281-300.

Dougherty, A. M. (1992). Ethical issues in consultation. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*(3), 214–220.

Dougherty, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Dougherty, A. M., Tack, F., Fullam, C. and Hammer, L. 1996. Disengagement: A neglected aspect of the consultation process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7(3): 259–274.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom: A manual for teachers*. New York: Harper and Row

Edwards, N. A., Sullivan, J. M., Meany-Walen, K., & Kantor, K. R. (2010). Child parent relationship training: Parents' perceptions of process and outcome. *International Journal of Play Therapy, 19*(3), 159–173.

Egan, G. (1985). *Change agent skills in helping and human service settings.* Monterey, Calif.: Brooks/Cole.

Egan, G. (2010) *The Skilled helper: A problem management and opportunity development approach to helping*. Belmont: Brooks/Cole.

Erchul, W. P. (1993). Selected interpersonal perspectives in consultation research. *School Psychology Quarterly, 8*(1), 38–49.

Erchul, W. P., & Martens, B.K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice.* New York: Springer.

Erchul, W. P., & Schulte, A. C. (1993). Gerald Caplan's contributions to professional psychology: Conceptual underpinnings. W. P. Erchul (Ed.), *Consultation in community, school, and organizational practice: Gerald Caplan's contributions to professional psychology* içinde (s. 3–40). Taylor & Francis.

Ervin, R. A., & Ehrhardt, K. E. (2000). Behavior analysis and school psychology. J. Austin & J. E. Carr (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* içinde (s. 113–135). Context Press/New Harbinger Publications.

Ford, C. H. (1974). Developing a successful client-consultant relationship. *Human Resource Management*, *13*(2), 2.

French, W.L. & Bell, C.H. (1999) Organization development: Behavioural science interventions for organization improvement. Prentice-Hall, Upper Saddle River.

French ve Raven (1959)

Fuqua, D. R., & Newman, J. L. (1985). Individual Consultation. *The Counseling Psychologist, 13*(3), 390–395.

Gallessich, J. (1980). Consultation. U. Delworth, G. R. Hanson (Ed.), *Handbook of student services* içinde (s. 313-330). San Francisco: Jossey-Bass

Gallessich, J. (1982). *The profession and practice of consultation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gallessich, J. (1985). Toward a meta-theory of consultation. *The Counseling Psychologist, 13*(3), 336–354.

Galloway, J., & Sheridan, S. M. (1994). Implementing scientifc practices through case studies: Examples using home-school interventions and consultation. *Journal of School Psychology, 32*(4), 385–413.

Gibson, R.L. & Mitchell, M. (1995). *Introduction to counseling and guidance.* Englewood Cliffs, N.J. : Merrill

Gibbs, J. T. (1980). The interpersonal orientation in mental health consultation: Toward a model of ethnic variations in consultation. *Journal of Community Psychology, 8*(3), 195–207.

Girgin, G. (2016). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Alim Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 1-33). Ankara: Anı

Gladding, S. T. (2015). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek*, (Çev. Ed. N.V. Acar). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Glaser, E. M. (1981). Ethical issues in consultations practice with organizations. *Consultation, 1*(1), 12-16.

Glasser,W. (1998). *Choice theory a new psychology of personal freedom.* New York. Harper Collins.

Greene, L., Kamps, D., Wyble, J., & Ellis, C. (1999). Home-based consultation for parents of young children with behavioral problems. *Child & family behavior therapy*, *21*(2), 19-45.

Gresham, F. M., & Lopez, M. F. (1996). Social validation: A unifying concept for school-based consultation research and practice. *School Psychology Quarterly, 11*(3), 204–227.

Gutkin, T. B. (1981). Relative frequency of consultee lack of knowledge, skills, confidence, and objectivity in school settings. *Journal of School Psychology, 19*(1), 57–61.

Gutkin, T.B., & Curtis, M.J. (1999). School-based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. C.R. Reynolds & T. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* içinde (s. 577-611). New York: Wiley.

Gültekin, F., & Arıcıoğlu, A. (2007). Okullarda konsültasyon hizmetleri: Türkiye'deki durum. F. Korkut-Owen, R. Özyürek ve D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* içinde (s. 251-269). Ankara: Nobel.

Güven, M. (2016). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetler. A.Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s.55-81). Ankara: Anı.

Güven, M. & Küçükbasmacı, Y. (2015). *Okul psikolojik danışmanlarının okuldaki konsültasyon hizmetleriyle ilgili görüşleri.* 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. Güven, 2016

Güven, M., Kılıç, S., Hayran, Y., & Büyüksevindik, B. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(4), 308-322

Harrison, T. C. (2004). *Consultation for contemporary helping profesionals.* Boston: Pearson Education

Hawryluk, M. K., & Smallwood, D. L. (1986). Assessing and addressing consultee variables in schoolbased behavioral consultation. *School Psychology Review, 15*(4), 519–528.

Hayes, S. C., Barlow, D. H., & Nelson-Gray, R. O. (1999). *The scientist practitioner: Research and accountability in the age of managed care*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hazel ,C. E., Laviolette, G. T. & Lineman J. M. (2010). Training professional psychologists in school-based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(4), 235–243.

Henning-Stout, M. (1993). Theoretical and empirical bases of consultation. *J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Elliott (Eds.), Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings* içinde (s. 15–45). Jossey-Bass.

Henning-Stout, M. (1994). Consultation and connected knowing: What we know is determined by the questions we ask. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 5*(1), 5–21.

Hintze, J. M., Volpe, R. J., & Shapiro, E. S. (2002). Best Practices in the Systematic Direct Observation of Student Behavior. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (pp. 993–1006). National Association of School Psychologists.

Huckabay, M.A. (2002). The Issue of dependency in organizational consultation: A response to avrum weiss's article. *Gestalt Review, 6* (1), 18–25.

Huhn, R., & Zimpfer, D. G. (1984). The role of middle and junior high school counselors in parent education. *School Counselor, 31*(4), 357–365.

Hughes, J. N. (1986). Ethical issues in school consultation. *School Psychology Review*, *15*(4), 489-499.

Hughes, J. N., & Falk, R. S. (1981). Resistance, reactance, and consultation. *Journal of School Psychology*, *19*(2), 134-142.

Işık, Ş., Çarkıt, E., & Aslan, A. M. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının hesap verebilirlik uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(2), 450-469.

İkiz, F. B., Topkaya, N. & Sağlam, A. (2021). Temel değerler ve prensipler. F.E. İkiz, A. Uz-Baş & Ü.Arslan (Ed.), *Psikolojik danışma etik kodları* içinde (s. 6-19). Ankara: Türk PDR Derneği

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Jackson, D. N., & Hayes, D. H. (1993). Multicultural issues in consultation. *Journal of Counseling & Development, 72*(2), 144–147.

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment.* New York: Free Press.

Johns, K. M. (1992). Lowering beginning teacher anxiety about parent-teacher conferences through role-playing. *School Counselor, 40*(2), 146–152.

Kagey, J.R. & Martin, E.C. (1982). Consultation to educational administrators. *Journal of Primary Prevent,* 2, 153–164

Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Keller, H. R. (1981). Behavioral consultation. J. C. Conoley (Ed.), *Consultation in schools: Theory, research, and* procedures içinde (s. 59-99). New York: Academic Press.

Kelley, R.E. (1981). *Consulting: The complete guide to a profitable career.* New York: Scribner's.

Kelly, J. G. (1993). Gerald Caplan's paradigm: Bridging psychotherapy and public health practice. W. P. Erchul (Ed.), *Consultation in community, school, and organizational practice: Gerald Caplan's contributions to professional psychology* içinde (s. 75–85). Taylor & Francis.

Kenton, S. B. (1989). Speaker credibility in persuasive business communication: A model which explains gender differences. *The Journal of Business Communication (1973)*, *26*(2), 143-157.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara, Özerler.

Kerr M. M. (2001). High school consultation. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, *10*(1), 105–115.

Kottman, T. (1995). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy.* American Counseling Association.

Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Carrington Rotto, P. (1995). Best practices in school-based behavioral consultation. *A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology-III* içinde (pp. 519–537). Washington, DC: National Association for School Psychologists.

Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2000). Empirically supported interventions and school psychology: Conceptual and practice issues—Part 2. *School Psychology Quarterly, 15*(2), 233–253.

Kurpius, D. (1978). Consultation theory and process: An integrated model. *Journal Of Counseling and Development, 56*(6), 335-338.

Kurpius, D. J. (1985). Consultation interventions: Successes, failures, and proposals. *The Counseling Psychologist, 13*(3), 368–389.

Kurpius, D. J., & Lewis, J. E. (1988). Introduction to consultation: An intervention for advocacy and outreach. D. J. Kurpius & D. Brown (Ed.), *Handbook of consultation: An intervention for advocacy and* outreach içinde (s. 1-4). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Nobel.

Lentz, F. E., Allen, S. J., & Erhardt, K. E. (1996). The conceptual elements of strong interventions in school settings. *School Psychology Quarterly, 11*, 118–136.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers.* New York: Harper & Row.

Lippitt, G.L., Langseth, P., & Mossop, J. (1985) *Implementing organizational change*. San Francisco: Jossey-Bas.

Lippitt, G. L., & Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action*. La Jolla, CA: University Associates.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). Goal setting: A motivational technique that Works. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

MacNealy M. S. (1999). *Strategies for Empirical Research in Writing*. Boston: Allyn and Bacon

Maher, C. A. (1981). Intreventions with school social systems: A behavioral-systems approach. *School Psychology Review, 10*(4), 499-510.

Mann, P. A. (1983). Transition points in consultation: Entry, transfer, and termination. *The mental health consultation field*, 99-105.

Margolis, H. (1990). Helping to ımplement co-operative learning. *School Psychology International*, *11*(4), 309–318.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.

Martens, B. K., & Ardoin, S. P. (2002). Training school psychologists in behavior support consultation. *Child & Family Behavior Therapy*, *24*(1-2), 147-163.

Mascari, J. B., & Webber, J. M. (2006). Salting the slippery slope: What licensing violations tell us about preventing dangerous ethical situations. G. R. Walz, J. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling* içinde (s. 165- 168). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Matthews, J. B. (1983). The Effective Use of Management Consultants in Higher Education. Boulder, CO: NCHEMS.

McFarland, W. P. (1992). Counselors teaching peaceful conflict resolution. *Journal of Counseling & development*, *71*(1), 18-21.

Meyers, J. (1973). A consultation model for school psychological services. *Journal of School Psychology, 11*(1), 5-15.

Meyers, J. (1995). A consultation model for school psychological services: Twenty years later. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 6*(1), 73–81.

Meyers, J. (2002). A 30 year perspective on best practices for consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(1-2), 35-54.

Meyers, J., Freidman, M. P., Gaughan, E. J., & Pitt, N. (1978). An approach to investigate anxiety and hostility in consultee-centered consultation. *Psychology in the Schools, 15*(2), 292–296.

Meyers, J., Parsons, D., & Martin, R. (1979). *Mental health consultation in the schools.* San Francisco: Jossey-Bass

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete, Sayı: 31213. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm sayfasından erişmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri etik yönergesi.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_.pdf sayfasından erişilmiştir.

Miranda, A. H. (1993). Consultation with culturally diverse families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *4*(1), 89-93.

Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: A pratical approach.* Dubuque: Wcb Brown & Benchmark.

Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach.* Minneapolis: Educational Media.

National Association of School Psychologists (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Bethesda, MD: Author. https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-practice-model sayfasından erişilmiştir.

National Board for Certified Counselors (2016). *Code of ethics.* https://www.nbcc.org/assets/Ethics/NBCCCodeofEthics.pdf sayfasından erişilmiştir.

Newman, J. L. (1993). Ethical issues in consultation. *Journal of Counseling & Development, 72*(2), 148–156.

Newman, J.L. & Robinson, S. E. (1991). In the best interests of the consultee: Ethical issues in consultation. *Consulting Psychology Bulletin, 43*, 23-29.

Newman, D. S., Barrett, C. A. & Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early career: Does training matter? *Consulting Psychology Journal, 67*(4), 326–347

Noell, G. H., & Gresham, F. M. (1993). Functional outcome analysis: Do the benefits of consultation and prereferral intervention justify the costs? *School Psychology Quarterly, 8*(3), 200–226.

Osterweil, Z. O. (1987). A structured process of problem definition in school consultation. *School Counselor, 34*(5), 345–352.

Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Sistem ofset

Parsons, R. D. (2001). *The ethics of professional practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Parsons, R. D., & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation*. Belmont: Thomson

Parsons, R.D., & Meyers, J. (1984). Developing consultation skills. San Francisco: Jossey-Bass.

Piersel, W. C., & Gutkin, T. B. (1983). Resistance to school-based consultation: A behavioral analysis of the problem. *Psychology in the Schools, 20*(3), 311–320.

Pryzwansky, W. B., & Noblit, G. W. (1990). Understanding and improving consultation practice: The qualitative case study approach. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 1*(4), 293–307.

Remley, T. P., Jr. (1993). Consultation contracts. *Journal of Counseling and Development, 71,* 772-775.

Riley, R. W. (1996). Improving America's schools. *School Psychology Review, 25*, 477- 484.

Ritchie, M. H. (1982). Parental consultation: Practical considerations. *School Counselor, 29*, 402-410.

Rogawski, A. S. (1978). The caplanian model. *The Personnel and Guidance Journal*, *56*(6), 324-327.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* Free Press.

Rosenfield, S. (1985). Teacher Acceptance of Behavioral Principles: An Issue of Values. *Teacher Education and Special Education*, *8*(3), 153–158.

Rosenfield, S. A. (1987). *Instructional consultation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rosenfield, S. (1992). Developing school-based consultation teams: A design for organizational change. *School Psychology Quarterly, 7*(1), 27–46.

Rosenfield, S. (1995). Instructional consultation: A model for service delivery in the schools. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 6*(4), 297–316.

Russell, M. L. (1978). Behavioral consultation: Theory and process. *The Personnel and Guidance Journal*, *56*(6), 346-350.

Safran, S. P. (1991). The communication process and school-based consultation: What does the research say? *Journal of Educational & Psychological Consultation, 2*(4), 343–370.

Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College.

Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in school*. Boston: Allyn & Bacon

Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* içinde (s. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Andrew-Garbacz, S., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review, 41*(1), 23-46.

Sheridan, S. M., & Colton, D. L. (1994). Conjoint behavioral consultation: A review and case study. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 5*(3), 211–228.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology, 30*(2), 117–139.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer Science & Business Media.

Skinner, C. H., Dittmer, K. I., & Howell, L. A. (2000). Direct observation in school settings: Theoretical issues. E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations* içinde (s. 19–45). The Guilford Press.

Snow, D. L., & Gersick, K. E. (1986). Ethical and professional issues in mental health consultation. In F. V. Mannino, E. J. Trickett, M. F. Shore, M. G. Kidder, & G. Levin (Eds.), *Handbook of mental health consultation* (s. 393–431). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.

Stenger, M. K., Tollefson, N., & Fine, M. J. (1992). Variables that distinguish elementary teachers who participate in school-based consultation from those who do not. *School Psychology Quarterly, 7*(4), 271–284.

Stroh, L.K., & Johnson, H.H. (2006). *The basic principles of effective consulting*. Psychology Press.

Strong, S. R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology, 15*(3), 215–224.

Strother, J., & Jacobs, E. (1986). Parent consultation: A practical approach. *The School Counselor, 33*(4), 292-296.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of counseling & development*, *70*(4), 477-486.

Swartz, D., & Lippitt, G. (1975). Evaluating the consulting process. *Journal of European Training, 4,* 120-133

Swenson, L. C. (1997). *Psychology and law for the helping professions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Taylor, L., & Adelman, H. S. (1998). Confidentiality: Competing principles, inevitable dilemmas. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *9*(3), 267-275.

Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.

Thompson, R. (1992). *School counseling renewal: Strategies for the twenty-first century*. Indiana: Accelerated Development.

Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 389-407

Türk PDR Derneği (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği

Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (2001). *Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Tilly, D.W. (2002). Best practices in school psychology as a problem-solving enterprise. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology IV* içinde (s. 21-36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Upah, K.R., & Tilly, D.W. (2002). Best Practices in Designing, Implementing, and Evaluating Quality Interventions. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology IV* içinde (s. 483-502). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Vernberg, E. M., & Reppucci, N. D. (1986). Behavioral consultation. F. V. Mannino, E. J. Trickett, M. F. Shore, M. G. Kidder, & G. Levin (Eds.), *Handbook of mental health consultation* içinde (s. 49–80). National Institute of Mental Health.

Wallace, W. A., & Hall, D. L. (1996). *Psychological consultation: Perspectives and applications.* Brooks/Cole.

Warwick, D. P., & Kelman, H. C. (1973). Ethical issues in social intervention. G. Zaltman, (Ed.), *Processes and Phenomena of Social Change* içinde (s.417-477). New York: Wiley-Interscience.

Watson, T. S. & Robinson, S. L. (1996). Direct behavioral consultation: An alternative to traditional behavioral consultation. *School Psychology Quarterly, 11*, 267-278.

Wizda, L. (2004). An ınstructional consultant looks to the future. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 15*(3-4), 277–294.

Yaycı, L. (2014). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. M. Güven (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 69-86). Ankara: Anı.

Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programları/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zins, J. E. (1993). Enhancing consultee problem-solving skills in consultation. *Journal of Counseling and Development, 72*(2), 185-190.

Zins, J. E., & Erchul, W. P. (2002). Best Practices in School Consultation. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (s. 625–643). National Association of School Psychologists.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Editör
Alim KAYA

Yazarlar
Alim KAYA
Filiz Dinç YURTAL
Canani KAYGUSUZ
Enver SARI
Günseli GİRGİN
Hülya ŞAHİN
Mehmet Ali ÇAKIR
Mehmet GÜVEN
Mustafa KUTLU
Seher BALCI
Şerife IŞIK TERZİ

Güncellenmiş
14. Baskı

Ankara
2024

Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Editör: Alim KAYA

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-872-0
e-ISBN : 978-605-170-707-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Editör: Alim KAYA

Anı Yayıncılık, Güncellenmiş 14. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xx + 396 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-872-0
e-ISBN : 978-605-170-707-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Psikoloji, Eğitim
Psikolojik Danışma, Psikoloji, Eğitim, Okul Yöneticileri, Rehberlik, Öğrenme Tipleri, Eğitsel Rehberlik, Test, Psikolojik Ölçme, Kapsamlı Psikolojik Danışma, Sosyometrik Teknikler, Gözlem, Problem Tarama

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

A harfinin evrimi



On Dördüncü Baskıya Önsöz

İlk baskısı 2004 yılında yapılan bu kitabın ülkemizde psikolojik danışman eğitimi, öğretmen eğitimi ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gelişimine önemli katkıları olduğunu düşünüyoruz. Eğitim sistemimizde, ilk ve ortaöğretimde 20 milyon civarında öğrenci, 1.300.000 civarında öğretmenimiz bulunmaktadır. Bu rakamlar kimi Avrupa Birliği üyesi ülkelerin (Hollanda, Portekiz, Yunanistan gibi) nüfusundan fazladır.

Okul çağındaki bu 20 milyonu aşkın çocuk ve gencimizin ruh sağlıklarının korunması, iyilik hallerinin desteklenmesi ve böylece geleceğin sağlıklı, üretken ve mutlu toplumunun yaratılmasında okullarımızın, öğretmenlerimizin ve psikolojik danışmanların rollerinin önemi yadsınamaz. Öğretmenlerimizin tüm eğitim uygulamalarının ve süreçlerinin amacının çocuk ve gençlerimizin bütün yönleri ile olumlu gelişimi ve sağlıklı kişilikler geliştirmek olduğu anlayışında buluşmaları, bu konudaki rol ve etkileri hakkındaki farkındalıklarının artması, bilimsel psikoloji ve eğitimbilimsel anlayış ve tutumları kazanmaları öğretmen eğitiminde geliştirmesi beklenen temel yeterlikleri arasındadır.

Dünya Sağlık Örgütü, OECD, UNICEF gibi uluslararası kuruluşların raporlarına göre çocuk ve gençler arasında ruhsal sorunların artmaktadır. Bilimsel araştırmalar da bu olguyu desteklemektedir. Toplumumuzda da bu gerçeğin belirtileri ve sıklığı artmaktadır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çocuk ve gençlerimizin karşılaşabilecekleri eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal güçlüklerin üstesinden gelmeleri, geliştirmeleri gereken temel gelişimsel görevleri başarı ile yerine getirmeleri, temel duygusal ve sosyal beceriler ile yaşam becerilerini kazanmalarında onlara psikolojik destek sunarak önemli bir koruyucu, önleyici ve geliştirici ruh sağlığı hizmetini yerine getirmektedir. Okullarımızda bu önleyici hizmetlerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi çocuk ve gençlerimizin karşılaşabilecekleri sorunlara karşı daha dirençli olmalarını sağlayarak olağan gelişimsel krizlerin kronik ruhsal sorunlara dönüşmesini engelleyecektir.

Bu kitabın öğretmenlerimiz ve okul psikolojik danışmanlarında yukarıda özetlediğimiz önleyici, koruyucu ve geliştirici ruh sağlığı anlayışının oluşturulması ve bu amaç için birlikte çalışma tutum ve motivasyonunun gelişmesine katkıda bulunmasını amaçlamıştık, bu amaca hizmet etmekte olduğunu görmekten de tüm yazarlar olarak mutluyuz. Çocuk ve gençlerimiz için daha iyisini ve fazlasını yapabileceğimizin ve yapmamız gerektiğinin farkındayız.

Bu düşüncelerle kitabın 14. baskısında bizleri, öğretmen adaylarımız ve okul psikolojik danışmanı adaylarımız ile buluşturan Anı Yayıncılık ekibine teşekkür ederiz.

Ekim 2024

Prof. Dr. Alim KAYA
İstanbul Kültür Üniversitesi
a.kaya@iku.edu.tr

Sekizinci Baskıya Önsöz

Elinizdeki kitabın ilk baskısı 2004 yılında yapıldı. Sekizinci baskıya gelinceye kadar hemen hemen her yıl kitabın yeni baskısı yapıldı. Her baskı alandaki kuramsal gelişmeler ve uygulamadaki değişikliler dikkate alınarak küçük de olsa yenilendi, geliştirildi.

Kitabın sekizinci baskıyı yapıyor olması bizleri fazlasıyla mutlu etmektedir. Kitabı okutan meslektaşlarımıza ve öğrencilerimize tekrar teşekkür ederiz.

İlk baskıdan şu ana kadar kitaba gösterdiği özen ve bu kitap aracılığıyla bizi meslektaşlarımız ve öğrencilerimizle buluşturan Anı Yayıncılık teşekkürden fazlasını hak etti.

Editör: Doç. Dr. Alim KAYA

Eylül 2012

Beşinci Baskıya Önsöz

Kitabın ilk dört baskısının büyük ilgi görmesi biz yazarların sorumluluklarını daha da artırmıştır. Bu sorumluluk duygusunun bir sonucu olarak kitabın beşinci baskısında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bazı bölümler yeniden yazılmış, bazı bölümlere yeni konular eklenmiş ve gözden geçirilmiş, tüm bölümlerin değerlendirme soruları yeniden yazılmıştır.

Tüm yazarlar ülkemizde daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmesine bu kitap yoluyla katkıda bulunmaktan büyük mutluluk duymaktadırlar.

Kitabın öğretmen adaylarımıza yararlı olması dileğiyle, kitabı okutan meslektaşlarımıza, öğrencilerimize ve bizi ülkemizin değişik üniversitelerinde okuyan öğretmen adayı gençlerimizle buluşturan Anı Yayıncılık ekibine teşekkür ederim.

Editör: Doç. Dr. Alim KAYA

Ocak 2008

İkinci Baskıya Önsöz

Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm ekip olarak ikinci baskısının gerçekleşmesinden duyduğumuz mutluluğu ifade etmek isterim. Kitaba gösterilen ilginin bir işareti olarak birinci baskının kısa sürede tükenmiş olması heyecanımızı ve mutluluğumuzu artırmaktadır.

Kitap çıktıktan sonra gerek kitabı okutan meslektaşlarımızdan, gerekse öğretmen adaylarından kitaba ilişkin değerlendirmelerini içeren geribildirimler almayı çok isterdik. Ancak bugüne kadar aldığımız geribildirimler sınırlı oldu. Özellikle kitabı okutan meslektaşlarımız ve tabiki öğrencilerimiz değerli zamanlarını ayırarak kitapla ilgili düşüncelerini bizimle e-mail yoluyla paylaşırlarsa memnun olacağız.

İkinci baskının tüm öğretmen adayı öğrencilerimize yararlı olması dileğiyle, bizi bu kitap aracılığıyla öğrencilerimizle buluşturan Anı Yayıncılık'a teşekkürlerimi sunarım.

Editör: Alim KAYA

Şubat-2006

e-posta:akaya@inonu.edu.tr.

Birinci Baskıya Önsöz

Elinizdeki bu kitap Eğitim Fakültelerinde okutulan Rehberlik dersi için dersin içeriği de dikkate alınarak ders kitabı olarak hazırlanmıştır. Bu kitabın yazarları okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aktif katılımı ve desteği olmadan beklenen başarıyı elde etmenin güç olacağına inanmaktadırlar. Başka bir ifadeyle, bir psikolojik yardım hizmeti olan, çocuklarımızın ruh sağlığını korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, öğretmenlerin katılım ve katkısı olmadan kendisinden beklenen işlevleri yerine getirmesi güçtür. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine kendilerinden beklenen desteği verebilmeleri, okuldaki çalışmalara aktif bir şekilde katılmaları ise onların çağdaş bir psikolojik danışma ve rehberlik anlayışına sahip olmaları ile mümkündür. Bu anlayışın yönetici ve öğretmenlere hizmet öncesi eğitimleri sürecinde kazandırılması gerekmektedir. İşte bu kitap öğretmenlerimize hizmet öncesi rehberlik anlayışını kazandırma, onları okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına aktif bir şekilde katılmaları için yüreklendirme, rehberlik çalışmalarında kendilerinden beklenen işlevlerin farkına varmalarını sağlama ve bazı uygulama becerilerini kazanmalarına yardımcı olma isteğinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

Bu eser özverili ve disiplinli bir ekip çalışmasının ürünüdür. Ekipte yer alan tüm yazarlar olağanüstü bir çaba, güçlü bir çalışma disiplini ile çalıştılar. Hepsini kutluyor ve teşekkür ediyorum. Tüm ekip bu kitap aracılığıyla öğretmen adaylarına ulaşarak onlara *"rehberliğin ne olup ne olmadığını"* anlatacak olmanın heyecanını çalışmanın her aşamasında güçlü bir şekilde hissetti. Bu deneyim hepimiz için olağanüstüydü.

Bu eseri derslerinde kullanacak olan meslektaşlarımızdan görüş, öneri ve katkı almak istiyoruz. Bu amaçla her bölüm başına ilgili bölüm yazarının e-mail adresi verilmiştir. Meslektaşlarımız görüş, öneri ve katkılarını bölüm yazarlarına veya Editöre iletirlerse mutlu olacağız. Kuşkusuz kitaptan yararlanan öğretmen adaylarından da bunu bekliyoruz.

Bu kitabın basım ve dağıtımını gerçekleştiren, bu yolla bizi geleceğin öğretmenleri ile buluşturan Anı Yayıncılık'a teşekkür ederim.

Editör: Yrd. Doç. Dr. Alim KAYA

Malatya, Ocak 2004

akaya@inonu.edu.tr

Bir Öykü♥

Öğretmenin adı Melek'ti ve 5.sınıf öğrencilerinin önünde ayakta durduğu ilk gün onlara bir yalan söyledi. Çoğu öğretmen gibi, onlara baktı ve hepsini aynı derecede sevdiğini söyledi. Bu mümkün değildi; çünkü orada en önde, sırasına adeta çökmüş gibi oturan küçük bir öğrenci vardı. Adı Murat Can dı. Bir önceki yıl, Melek öğretmen, Murat'ı gözlemiş; onun diğer çocuklarla oynamadığını, giysilerinin kirli ve mutsuz olduğunu görmüştü.

Çalıştığı okulda Melek öğretmen, her öğrencinin geçmişteki kayıtlarını incelemekle de görevlendirilmişti ve Murat'ın bilgilerini en sona bırakmıştı. Onun dosyasını incelediğinde şaşırdı. Çünkü birinci sınıf öğretmeni: ***"Murat zeki bir çocuk ve her an gülmeye hazır. Ödevlerini düzenli olarak yapıyor ve çok iyi huylu...Ve arkadaşları onunla olmaktan mutlu..."*** diye yazmıştı.

İkinci sınıf öğretmeni:

"Mükemmel bir öğrenci, arkadaşları tarafından seviliyor; fakat evde annesinin amansız hastalığı onu üzüyor ve sanırım evdeki yaşamı çok zor." diyordu.

Üçüncü sınıf öğretmeni:

"Annesinin ölümü onun için çok zor oldu. Babası ona yeterince ilgi gösteremiyor ve eğer birşeyler yapılmazsa evdeki olumsuz yaşam onu etkileyecek." diye yazmıştı.

Dördüncü sınıf öğretmenine gelince:

"Murat içine kapanık ve okula hiç ilgi göstermiyor; hiç arkadaşı yok, bazen de sınıfta uyuyor." demişti.

Şimdi Melek öğretmen sorunu çözmüştü ve kendinden utanıyordu. Öğrenciler ona güzel kâğıtlara sarılmış süslü kurdelalarla paketlenmiş yeni yıl hediyeleri getirdiğinde kendini daha da kötü hissetti. Çünkü Murat'ın armağanı kaba kahverengi bir kese kağıdına beceriksizce sarılmıştı. Bunu diğer öğrencilerin önünde açmak ona çok acı verdi. Bazıları, paketten çıkan sahte taşlardan yapılmış, birkaç taşı düşmüş bileziği ve üçte biri dolu parfüm şişesini görünce gülmeye başladılar, fakat Melek öğretmen, bileziğin ne kadar zarif olduğunu söyleyerek ve parfümden de birkaç damlayı bileğine damlatarak onların bu gülmelerini engelledi.

O gün okuldan sonra Murat, Melek öğretmenin yanına gelerek; *"Öğretmenim, bugün hep annem gibi koktunuz"* dedi.

Çocuklar gittikten sonra Melek öğretmen yaklaşık bir saat kadar ağladı. O günden sonra da çocuklara okuma, yazma, matematik öğretmekten vazgeçerek onlarla daha yakından ilgilenmeye ve onları eğitmeye başladı. Murat'a özel bir ilgi gösterdi. Onunla çalışırken zekâsının tekrar canlandığını hissetti. Ona cesaret verdikçe çocuk gelişiyordu. Yılın sonuna

♥ Bu öykü *www.balca.net/hikaye10046.aspx* adresinden alınmıştır. Öykünün yazarı bilinmemekte olup Türkçeye Doğugül Kan tarafından çevrilmiştir. Öyküdeki isimler değiştirilmiştir.

doğru, Murat sınıfın en çalışkan öğrencilerinden biri olmuştu. Öğretmenin, hepinizi aynı derecede seviyorum yalanına karşın Murat onun en sevdiği öğrencisi olmuştu.

Bir yıl sonra, kapısının altında bir not buldu. Not Murat'tandı. Tüm yaşantısındaki en iyi öğretmenin kendisi olduğunu yazıyordu. Ondan yeni bir not alana kadar 6 yıl geçti. Notunda liseyi bitirdiğini, sınıfındaki en iyi öğrenci olduğunu ve Melek öğretmen'in hayatında gördüğü en iyi öğretmen olduğunu yazıyordu. Dört yıl sonra bir mektup daha aldı Murat'tan. O arada zamanın onun için zor olduğunu çünkü üniversitede okuduğunu ve çok iyi dereceyle mezun olmak için çok çaba sarfetmesi gerektiğini yazıyordu. Ve Melek öğretmen halâ onun hayatında tanıdığı en iyi öğretmendi. Bunun üzerinden dört yıl daha geçti ve bir mektup daha geldi. Çok iyi bir dereceyle üniversiteden mezun olduğunu ama daha ileriye gitmek istediğini yazıyordu. Ve halâ Melek öğretmen onun tanıdığı ve en çok sevdiği öğretmendi. Bu kez mektubun altındaki imza biraz daha uzundu.

Dr. Murat CAN

Bu hikâye burda bitmedi. İlkbaharda bir mektup daha aldı Melek öğretmen. Murat, bir kızla tanıştığını ve evleneceğini yazmıştı. Babasının birkaç yıl önce öldüğünü, Melek öğretmen'in düğünde damadın anne ve babası için ayrılan yere oturup oturamayacağını soruyordu. Tabi ki oturabilirdi.

Tahmin edin ne oldu? Melek öğretmen törene giderken özenle sakladığı birkaç taşı düşmüş olan o bileziği taktı, Murat'ın ona verdiği ve annesi gibi koktuğunu söylediği parfümden sürmeyi de ihmal etmedi.

Birbirlerini sevgiyle kucaklarlarken, Murat, onun kulağına *"Bana inandığınız için çok teşekkürler öğretmenim, kendimi önemli hissetmemi sağladığınız için ve beni böyle değiştirdiğiniz için de..."* diye fısıldadı.

Melek öğretmen gözünde yaşlarla ona karşılık verdi: *"Yanılıyorsun Murat... Ben değil, sen bana öğrettin. Seninle karşılaşıncaya kadar ben öğretmenliği bilmiyormuşum..!"*

♥

24 Aralık 2003 günü Ağrı Doğubeyazıt'a bağlı Ortadirek Köyü İlköğretim Okulu'nda sobaya dökülen tinerin patlamasının ardından yanan öğrencilerini kurtarmak için yaşamlarını feda eden öğretmenlerimiz Aysun KAYALAR ve Burçin UYSAL ile görevi başında kaybettiğimiz tüm ŞEHİT ÖĞRETMENLERİMİZ'e

İçindekiler

BÖLÜM-I

Prof. Dr. Günseli GİRGİN

ÇAĞDAŞ EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK 1

Giriş 2

Çağdaş Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri 2

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Nedir? 4

Rehberliğin Amacı 7

Rehberliğin İlkeleri 9

Rehberlik Ne Değildir? 10

Başlangıcından Bugüne Rehberlik Anlayışındaki Değişme ve Gelişmeler 11

Eğitim-Öğretim ve Rehberlik Hizmetleri 12

Eğitim-Öğretim ve Rehberlik Arasındaki Farklar 12

Rehberliğin Öğrencilere Sağladığı Yararlar 13

Öğrencilerin Sıklıkla Rehberliğe Gereksinim Duyduğu Alanlar 14

Rehberlik Hizmetlerinin Yakın İlişkide Bulunduğu Kişi ve Kurumlar 14

Okul Yöneticileri ve Rehberlik İlişkisi 14

Öğretmenler ve Rehberlik Hizmetleri İlişkisi 14

Öğrenci Velileri ve Rehberlik Hizmetleri İlişkileri 15

Çevre ve Rehberlik İlişkisi 16

Rehberliğin Ortaya Çıkmasını Gerektiren Nedenler 16

Rehberliğin Tarihsel Gelişimi 19

- ABD'deki Gelişmeler 19
- Avrupa'daki Gelişmeler 19
- Türkiye'deki Gelişmeler 21

Rehberliğe Katkı Sağlayan Bilim Dalları 22

- Psikoloji 22
- Sosyoloji 22
- Sosyal Psikoloji 22
- Ekonomi 22

Antropoloji 23

Eğitim Bilimi 23
Ünite Değerlendirme Soruları 25
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 30
KAYNAKÇA 36

BÖLÜM-II

Prof. Dr. Filiz Dinç YURTAL

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE HİZMET TÜRLERİ 39
Giriş 39
Hizmet Alanlarına Göre Rehberlik 40
Eğitim Alanında Psikolojik Danışma ve Rehberlik 40
Sağlık Alanında Rehberlik 40
Sosyal Yardım Alanında Rehberlik 41
Endüstri Alanında Rehberlik 41
Temel İşlevlerine Göre Rehberlik 41
Uyum Sağlayıcı Rehberlik 42
Yöneltici Rehberlik 42
Ayarlayıcı Rehberlik 42
Geliştirici Rehberlik 42
Önleyici Rehberlik 42
Tamamlayıcı Rehberlik 43
Birey Sayısına Göre Rehberlik 43
Bireysel rehberlik - grupla rehberlik 43
Bireysel psikolojik danışma - grupla psikolojik danışma 43
Öğretim Basamaklarına Göre Rehberlik 44
Problem Alanlarına Göre Rehberlik 46
Özet 48
Ünite Değerlendirme Soruları 49
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 53
KAYNAKÇA 59

BÖLÜM-III

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

OKULLARDA REHBERLİK SERVİSLERİ-HİZMETLER..... 61
Giriş..... 61
Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri 61
Okullardaki Rehberlik Hizmet Alanlarının Sınıflandırılması..... 62
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Doğrudan Öğrenciye Dönük Hizmet Alanları 64
Psikolojik Danışma Hizmetleri..... 64
Oryantasyon (Yeni Duruma-Ortama Alıştırma) Hizmetleri..... 67
Öğrenciyi Tanıma Hizmetleri..... 68
Bilgi Toplama ve Bilgilendirme Hizmetleri 69
Yöneltme ve Yerleştirme Hizmetleri..... 70
İzleme Hizmetleri 70
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Dolaylı Hizmet Alanları 71
Okul PDR Programı Hazırlama..... 71
Konsültasyon (Müşavirlik-Danışma) Hizmetleri..... 73
Anne-Babalara Rehberlik Hizmetleri 74
Çevre İle İlişkiler..... 76
Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri..... 77
Özet 78
Ünite Değerlendirme Soruları..... 79
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 83
KAYNAKÇA 86

BÖLÜM-IV

Prof. Dr. Seher BALCI

EĞİTSEL REHBERLİK 89
Giriş..... 89
Eğitsel Rehberliğin Tanımı 91
Eğitsel Rehberliğin Amaçları 91

Eğitsel Rehberliğin Kapsamı 91
Eğitsel Rehberliğin Yoğunlaştığı Alanlar 92
Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkeleri 96
Tip Teorisi ve Öğrenme Tipleri 97
Dışa Dönük Tipler 97
İçe Dönük Tipler 97
Duyusal Tipler 98
Sezgisel Tipler 98
Düşünen Tipler 98
Duygusal Tipler 98
Yargısal Tipler 98
Algısal Tipler 98
Öğrencilerin Eğitsel Kararlar Vermeleri İçin Neler Gereklidir? 99
Öğrencilerin Güdülenmesi 100
Etkili ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri 102
Öğrenmeyi Öğrenme 106
Öğrenme Stilleri 106
Zeka Türleri 108
Özet 111
Ekler 112
Ünite Değerlendirme Soruları 120
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 124
KAYNAKÇA 129

BÖLÜM-V

Prof. Dr. M. Ali ÇAKIR

MESLEKİ REHBERLİK 131
Giriş 131
Mesleki Rehberlik ve Önemi 132
Mesleki Rehberlik Nedir? 133
Meslek Seçimi ve Gelişimi İle İlgili Kuramsal Görüşler 133
Ginzberg'e Göre Mesleki Gelişim 136

Super'a Göre Mesleki Gelişim 136
Holland'a Göre Mesleki Gelişim 138
Bandura'ya Göre Mesleki Gelişim (Sosyal Bilişsel Kuram) 139
Karar Verme Süreci Ve Meslek Seçimi 141
Karar Verme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar 141
Karar Verme Sürecinin Aşamaları 142
Bilgi İşleme Yaklaşımına Göre Mesleki Karar Verme 143
Mesleki Rehberlik Hizmetlerinde Göz Önünde Tutulması Gereken Noktalar 146
Mesleki Rehberlik ve Yöneltme 148
Özet 149
Ünite Değerlendirme Soruları 151
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 155
KAYNAKÇA 159

BÖLÜM-VI

Prof. Dr. Hülya ŞAHİN

KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA 161
Giriş 162
Kişisel Rehberliğin Tanımı 162
Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı 163
Psikolojik Danışma'nın Dayandığı Bazı Temel Kuramlar 164
Psikanalitik Kuram 164
Davranışçı Yaklaşım 166
Danışandan Hız Alan Yaklaşım 167
Akılcı-Duygusal Yaklaşım 168
Bilişsel Terapi Yaklaşım 168
Başlıca Kişisel Rehberlik Hizmetleri 169
Sosyal Beceri Eğitimi 170
Sosyal Becerilerin Ölçülmesi 171
Sosyal Becerilerin Kazandırılması 171
Sosyal Özellikler Listesi (Okulöncesi ve İlköğretim Sınıfları İçin) 173
Sosyal Beceri Listesi (Lise öğrencileri ve yetişkinler için) 174

Kişisel Rehberlik Açısından Öğretmenlerin Sorumlulukları 176
Özet 184
Ünite Değerlendirme Soruları 185
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 191
KAYNAKÇA 199

BÖLÜM-VII

Prof. Dr. Mustafa KUTLU

Prof. Dr. Alim KAYA

BİREYİ TANIMA VE BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ 201
Giriş 202
Bireyi Tanımanın İşlevi ve Önemi 202
Bireyi Tanımada Bilgi Toplamanın İşlevleri 203
Bireyi Tanımanın Amacı 204
Bireyi Tanımak Neden Gereklidir? 205
Bireyi Tanımada Temel İlke ve Anlayışlar 206
Öğrencilerin Tanımamız Gereken Yönleri 207
Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sınıflandırılması 211
A. Psikolojik Testler 212
Psikolojik Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Teknik Özellikler 213
Testlerin Kullanılmasında Dikkat Edilecek Bazı Etik Kurallar 214
Psikolojik Testlerin Yorumlanmasında Dikkat Edilecek Etik Kurallar 216
Maksimum Performans Testleri 217
Davranış Testleri 218
B. Test Dışı Teknikler 222
Kendini Anlatma (Self-Report) Teknikleri 223
Görüşme 223
Anket 228
Problem Tarama Listeleri 233
Otobiyografi 240
Arzu-İstek Listesi 242

Anı Defteri (Günlük) 248
Öğrenci Tanıma Formu 248
Gözlemsel Teknikler 251
Gözlem 252
Anekdot 257
Gözlem Listeleri 260
Derecelendirme Ölçekleri 262
Sosyometrik Teknikler 268
Sosyometri 268
Kimdir Bu (Bil-Kim) Tekniği 273
Diğer Teknikler 277
Toplu Dosya 277
Zaman Çizelgesi 282
Ev Ziyaretleri 284
Vak'a İncelemesi 285
Veli Konferansı (Veli Toplantıları) 288
Ünite Değerlendirme Soruları 290
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 295
KAYNAKÇA 297

BÖLÜM-VIII

Doç. Dr. Canani KAYGUSUZ

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK 303
Giriş 303
Gelişim Nitelikleri Bakımından Farklı Olan Bireylere Yönelik Tanımlamalar 304
Tarih İçinde Özel Eğitim 305
Özel Eğitim Konusunda Türkiye'nin Durumu 307
Özel Eğitimin İlkeleri 309
Özürlülüğün Nedenleri 312
Özürlerin Gruplandırılması 312
Özürlülerin Karşılaştığı Güçlükler 318
Engelli Kişilerin Yaşamlarının Kolaylaştırılmasında Neler Yapılabilir? 320

Özürlülükle İlgili Okullarda Neler Yapılabilir? 322
Psikolojik Danışmanlar Neler Yapabilir? 322
Öğretmenler Neler Yapabilir? 325
Özet 326
Ünite Değerlendirme Soruları 328
KAYNAKÇA 331

BÖLÜM-IX

Prof. Dr. Şerife IŞIK TERZİ

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ 333
Giriş 333
Kapsamlı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programları Modeli 334
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programın Kavramsal Temeli 335
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Öncülleri 336
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması 337
Programın Temel Yapısını Tanımlama 339
Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi 341
Alanlara Göre Öğrenci Yeterlikleri ve Göstergelerinin Oluşturulması 343
Öğrenci Yeterliklerinin Kazanılmasında Kullanılacak Etkinlikler 344
Görevleri Belirleme 348
Zaman Dağılımı 349
Programı Yazılı Hale Getirme 350
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Uygulanması 350
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Değerlendirilmesi 350
Öğrendiklerimizin Eğitimde Uygulanması 352
Özet 353
Ünite Değerlendirme Soruları 354
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 359
KAYNAKÇA 361
Örnek Program 362

BÖLÜM-X

Prof. Dr. Enver SARI

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE ÖRGÜT VE PERSONEL 365
Giriş 365
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Okul Düzeyinde Örgütlenmesi 367
Psikolojik Danışmanların Görevleri 367
Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme
Komisyonunun Kuruluşu ve Görevleri 369
Komisyon Kimlerden Oluşur? 370
Okul Müdürünün Görevleri 370
Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görevleri 371
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin İl/İlçe Düzeyinde Örgütlenmesi 373
RAM' larda Görevli Psikolojik Danışmanların Görevleri 374
RAM' larda Görevli Psikologların Görevleri 375
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Danışma
Komisyonunun Oluşumu ve Görevleri 376
Kuruluşu-Oluşumu 376
Görevleri 377
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı
Düzeyinde Örgütlenmesi 378
Özet 380
Ünite Değerlendirme Soruları 381
Ünite İle İlgili Örnek KPSS Soru ve Açıklamaları 385
KAYNAKÇA 389

YAZARLAR HAKKINDA 391

BÖLÜM I

Prof. Dr. Günseli GİRGİN

ÇAĞDAŞ EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri kavramının ne olduğunu,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin ne olduğunu,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin tanımını,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin amaçlarını,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin ilkelerini,
- Eğitim ve Rehberlik arasındaki ilişkiyi ve farklılıkları,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin ortaya çıkmasını gerektiren nedenleri,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin ilişkili olduğu kişi ve kurumları,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin diğer disiplinlerle ilişkisini,
- Psikolojik Danışma ve Rehberliğin tarihsel gelişimini öğreneceğiz.

Bir Öykü

Bir sahil kasabasında genç bir adam her sabah yürüyüşe çıkarmış ve aynı görüntü ile karşılaşırmış. Yaşlı bir adam, gece azgın dalgaların karaya çıkardığı deniz yıldızlarını tek tek toplayarak tekrar denize atarmış. Bu olay günlerce devam etmiş, genç adam bu işe hiç bir anlam veremiyormuş. Bir gün dayanamayarak yaşlı adama "Ne uğraşıyorsun her gün aynı şey oluyor, denizyıldızlarını sen topluyorsun gece deniz tekrar karaya çıkartıyor.". Yaşlı adam denizyıldızlarını denize atmaya devam ederek "Onlardan birini bile tekrar yaşama döndürmek ve kurtarmak bana yetiyor." demiş ve elindeki yıldızı denize fırlatarak "Bak biri kurtuldu bile" diyerek işine devam etmiş.

Giriş

Herhangi bir kavramın herkesçe kabul edilebilir bir tanımını yapmak güçtür. Bu güçlük bireylerin o kavrama "nereden" baktıklarından kaynaklanır. Dolayısıyla her bakış açısına göre bir tanım yapılabilir. Bu bağlamda eğitimin de herkesçe kabul edilebilir, tüm boyutlarıyla bir tanımını yapmak güçtür. Genel olarak eğitim; bireylere kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır[1]. Eğitimin temel amacı, bireylerin sahip oldukları tüm potansiyelleri en üst düzeyde geliştirmek, onların kendileri ve içinde yaşadıkları toplumun uyumlu ve üretken bireyleri olmalarına yardımcı olmak, kısaca onları yaşamla baş edebilecek tüm becerilerle donatmaktır. Gelişen teknoloji ve değişen toplumsal yapı ve bu yapı içerisindeki değişen roller bireylerin sadece var olan durumlara uyum sağlamalarını değil değişen koşullara uyum sağlamaları için gerekli olan bilgi ve becerilerle donanık olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu donanımı sağlamak eğitimden beklenen bir işlev olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Öğretim" ve "Yönetim" gibi iki boyuttan oluşan "Klasik" eğitim anlayışı giderek değişmiş, bu iki boyuta üçüncü bir boyut olarak "öğrenci kişilik hizmetleri" kavramı eklenmiştir.

Bu bölümde çağdaş eğitim anlayışının eğitime getirdiği öğrenci kişilik hizmetleri kavramı üzerinde durulmuş, öğrenci kişilik hizmetleri içinde yer alan ve bu kitabın konusunu oluşturan Psikolojik Danışma ve Rehberlik kavramı tanıtılmış, rehberliğin tanımı, amaçları, ilkeleri açıklanmıştır.

Çağdaş Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri

Gelişen teknoloji ve toplumsal yapıda meydana gelen değişmeler eğitim sistemlerine de yansımış ve çeşitli değişimlere neden olmuştur. Geleneksel eğitim anlayışı "***öğretmen ve program merkezli"*** iken çağdaş eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze almış ve "***öğrenci merkezli eğitim***" daha yaygın olarak kabul görmüştür. "Öğrenci merkezli eğitim" öğrenciyi bireysel farklılıkları olan değerli varlıklar olarak görür, öğrenciye zengin eğitim ortamları hazırlama ve onunla birebir ilgilenmeyi gerekli kılar. Çağdaş eğitimin amacı, bedensel,

ruhsal ve sosyal açıdan uyumlu bireyler yetiştirmektir. Ancak böyle bireyler, toplumu geliştirebilir. Çünkü toplumda gelişmeyi yaratacak kişiler, sorgulayan, yargılayan, araştıran kişilerdir. Çağdaş eğitimin amacı da böyle bireyler yetiştirmektir.

Klasik öğretmen ve program merkezli eğitim anlayışı, doğal olarak öğretimi vurgulamış ve öğrenciyi bazı bilgilerin öğretilmesi gereken bir varlık olarak ele almıştır. Öğretim hizmetleri yoluyla daha çok bireyin zihinsel ve entelektüel gelişimine vurgu yapmıştır. Ancak zamanla insanın sadece zihinsel bir varlık olmadığı bunun yanında duygusal ve sosyal bir varlık olduğu gerçeği giderek daha fazla kabul görmeye ve vurgulanmaya başlanmıştır. Bu kabul, mevcut öğretim ağırlıklı eğitim anlayışı ve uygulamalarının bireylerin tüm gereksinimlerine cevap veremediği, bir okul sistemi içinde yetişmekte olan bireylerin daha başka karşılanması gereken gereksinimleri olduğu gerçeğinin anlaşılmasını sağlamıştır. Öte yandan eğitimden beklentiler de değişmeye başlamıştır. Eğitimden sadece öğretim yapma ve bazı konu alanlarındaki bilgileri aktarmanın yanında öğrencileri ruhsal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi beklenmeye başlanmıştır. Tüm bu anlayış ve beklentilerdeki değişmeler eğitimde öğretim ve yönetim gibi iki temel boyuta bir yenisinin eklenmesine yol açmıştır. O boyut öğrencilerin öğretim hizmetleriyle karşılanan gereksinimlerinin dışında kalan kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük hizmetler bütünü olan öğrenci kişilik hizmetleridir.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri, çağdaş eğitim sisteminin öğrencilere sunduğu önemli hizmetlerinden biridir. Çağdaş eğitimin amaçlarına ulaşmak ve eğitimin işlevini gerçekleştirmek üzere örgün eğitimde okulun yapısı da değişmiş ve öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında öğrenci kişilik hizmetleri yer almıştır[2]. Öğretim, belirli bir alanda bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya yönelik etkinliklerdir. Yönetim, eğitim kurumunu amacına yönelik olarak yaşatma, öğretim ve kişilik hizmetlerini eşgüdümleme ve yürütme etkinlikleridir[3]. Öğrenci kişilik hizmetleri, bireysel farklara ve gereksinimlere cevap veren çabalar, tutumlar, davranışlar, değerler, duygular ve kişisel amaçlarla ilgili olarak, bireye ağırlık veren etkinlikleri kapsar. ***Öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencinin tüm yönleri ile ele alınıp, uygun düzeyde gelişimini sağlayabilecek çeşitli hizmetlerin bütünüdür.*** Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamına giren hizmetler, öğrencilerin bir okul sistemi içinde ihtiyaç duyabilecekleri tüm hizmetleri kapsar. Ancak bu hizmetler öğretime yardımcı hizmetler olarak algılanmamalıdır. Öğretim hizmetleri nasıl bireylerin öğrenme gereksinimlerini karşılıyorsa öğrenci kişilik hizmetlerinin de kendine özgü amaçları, karşılamakta olduğu öğrenci gereksinimleri vardır. Kısaca öğrenci kişilik hizmetleri öğretim hizmetlerine yardımcı hizmetler değil öğrencilerin öğretim hizmetleriyle karşılanamayan gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan, çağdaş eğitimin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir yanını oluşturmaktadır. Kuşkusuz bir okulda öğrenci kişilik hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinin öğretim hizmetlerinin kalitesini artırıcı bir rol oynar ancak belirtildiği gibi öğrenci kişilik hizmetleri öğretime yardımcı bir hizmet alanı değildir.

Aşağıda Şekil-1'de öğrenci kişilik hizmetlerinin çağdaş eğitim sistemi içindeki yeri ve kapsadığı hizmetler gösterilmiştir. Bu şekilde aynı zamanda psikolojik danışma ve rehberliğin eğitim sistemi içindeki yeri de görülmektedir. Buna göre psikolojik danışma ve rehberlik; çağdaş eğitimin öğretim ve yönetim hizmetleri dışındaki üçüncü boyutu olan öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında bir hizmet alanıdır.

KAYNAKÇA

1. Ertürk, S (1976). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları
2. Tan, H (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: MEB Yayınları Öğretmen

Kitapları Dizisi. No: 163

3. Altıntaş, E (2003) Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. İçinde Yer Aldığı Kaynak: Can, G (Editör) **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** (4.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
4. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**
5. Glanz, E.C (1964). **Foundadions and Principles of Guidance**. Boston: Allyn Bacon Inc.
6. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**
7. Kepçeoğlu, M (1999) **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (11.Baskı) İstanbul: Alkım Yayınevi
8. Glanz, E.C (1964). a.g.e
9. Mathewson, R.H (1970). **Guidance: Policy and Practice.** 3.Ed, New York: Harper and Row Pub.
10. Miller, C.H(1971). **Foundations of Guidance.** 2.Ed, New York: Harper and Row Pub.
11. Shertzer, B; Stone, S.C (1971). **Fundamentals of Guidance.** Boston: Houghton Mifflin Co.
12. Kuzgun, Y (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: ÖSYM Yeyınları.
13. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**
14. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**
15. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**
16. Maslow, A.H (1970). **Motivation and Personality**. New York: Harper and Row Pub.
17. Özgüven, İ.E (2000). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM

Yayınları

18. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**
19. Shertzer, B; Stone, S.C (1971). **a.g.e**
20. Özoğlu, S.Ç (1982). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
21. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**
22. Bakırcıoğlu, R (2000). **İlk Orta ve Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Anı Yayıncılık
23. Tan, H (1992). **a.g.e**

24. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**

25. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**

26. Bakırcıoğlu, R (2000). **a.g.e**

27. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**

28. Bakırcıoğlu, R (2000). **a.g.e**

29. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**

30. Doğan, S (2000). Pratik Bir Sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı:Sınıf Rehber Öğretmenliği Programı Modeli. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 6 (21) Kış, 125-140

31. Kaya, A; Çivitci, A (2003) Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. İçinde Yer Aldığı Kaynak: Can, G (Editör) **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** (4.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

32. Altıntaş, E (2003) **a.g.e**

33. Tan, H (1992). **a.g.e**

34. Özgüven, İ.E (2000). **a.g.e**

35. Özgüven, İ.E (2000). **a.g.e**

36. Kuzgun, Y (1992). **a.g.e**

37. Tan, H (1992). **a.g.e**

38. Arbuckle, D.S (1961). **Counseling and Psychotherapies**. 3.Ed. New York: Allyn and Bacon.

39. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**

40. Kuzgun, Y (1992). **a.g.e**

41. Tan, H (1992). **a.g.e**

42. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**

43. Kuzgun, Y (1992). **a.g.e**

44. Özoğlu, S.Ç (1982). **a.g.e**

45. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**

46. Kuzgun, Y (1992). **a.g.e**

47. Bakırcıoğlu, R (2000). **a.g.e**

48. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**

49. Maslow, A.H (1970). **a.g.e**

50. Kepçeoğlu, M (1999). **a.g.e**

BÖLÜM II

Prof. Dr. Filiz Dinç YURTAL

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE HİZMET TÜRLERİ

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Rehberlik hizmetlerinin farklı ölçütlere göre nasıl sınıflandırılabileceğini,
- Temel işlevlerine göre rehberlik hizmetlerinin nasıl çeşitlendiği,
- Birey sayısına göre rehberlik hizmetlerindeki nasıl farklılaştığını,
- Öğretim basamaklarına göre rehberlik hizmetlerinin nasıl incelenebileceğini,
- Eğitim dışındaki alanlarda rehberlik hizmetlerine olan ihtiyacı,
- Problem alanlarına göre rehberliği nasıl açıklayabileceğimizi öğreneceğiz.

Giriş

Psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının temelini oluşturan ilkelerin bütünlük gösterdiği akılda tutulmak koşulu ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bazı boyutlar dikkate alınarak değişik gruplar altında incelenmesi, bu hizmetlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilecektir. Bu bölümde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bazı boyutlar açısından sınıflandırılarak incelenecektir[(1)].

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri genellikle beş boyut açısından sınıflandırılmaktadır:

1. Hizmet alanlarına göre rehberlik
2. Temel işlevlerine göre rehberlik,
3. Birey Sayısına göre rehberlik
4. Öğretim basamaklarına göre rehberlik
5. Problem alanlarına göre rehberlik

Hizmet Alanlarına Göre Rehberlik

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yoğun olarak ihtiyaç duyulduğu alan eğitimdir ve en fazla bu alanda gelişme göstermiştir. Ancak hızla değişen dünyada meydana gelen bilimsel ve teknolojik yenilikler, toplumsal yaşamı karmaşık bir hale getirmiş ve insanın her alanda hızla değişen dünyaya ve karmaşık toplum yapısına uyumunun en iyi şekilde sağlanması zorunlu hale gelmiştir. Bunun sonucunda psikolojik yardım hizmetlerinin önemi artmış ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine eğitim dışındaki alanlarda da ihtiyaç duyulmaya ve sunulmaya başlanmıştır. Hizmetin verildiği alanlara göre rehberlik dört grup altında incelenebilir;

- Eğitim alanında rehberlik hizmetleri
- Sağlık alanında rehberlik hizmetleri
- Sosyal yardım alanında rehberlik hizmetleri
- Endüstri alanında rehberlik hizmetleri

Eğitim Alanında Rehberlik Hizmetleri; Rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulan ilk alan eğitimdir. Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir [(2)].

Eğitim alanında yürütülen hizmetler, **yönetim**, **öğretim** ve **öğrenci kişilik hizmetleri** kapsamında ele alındığında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrenci kişilik hizmetlerinin merkezinde yer alır ve bireyin bir bütün olarak gelişiminde diğer hizmet alanlarıyla ortak amaca hizmet eder.

Sağlık Alanında Rehberlik Hizmetleri; Sağlık alanında koruyucu sağlık hizmetleri kapsamında, halka rehberlik edilmektedir. Sağlıklı yaşam konusunda toplumsal bilinç oluşturma ve toplumu eğitmede, sağlıkla ilgili temel bilgilerin ve hizmetlerin halka ulaşmasını sağlamada, eğitim ve sağlık kurumlarının rehberlik hizmetlerini yaygınlaştırma konusunda işbirliği yapması, hizmetin kalitesini ve sağlanan yararı artırmada etkili olacağı açıktır.

Ülkemizde sağlık ve sağlıkla ilgili problemler henüz çözülmüş değildir. İnsanlar sağlığını koruyucu bilgilerden yoksun olmakla beraber, sağlık hizmeti veren kurumların hizmetinin kalitesindeki eksiklikler, bu alandaki önemli problemler arasında görülmektedir. İnsanın sağlığını koruyucu temel bilgiler edinmesi, sağlık kurumlarından etkin bir şekilde yararlanması bu konuda yapılabilecek iyi bir rehberlik hizmetini gerekli kılmaktadır. Bu görevi hem eğitim kurumlarının hem de sağlık kurumlarının üstlenmesi gerekmektedir. [(3)] Bu konuda sağlık ocağı, sağlık evi ve ana çocuk sağlığı gibi sağlık kurumlarında bireylerin ruh ve beden sağlıklarını korumaya yönelik çalışmaların, bu alanda uzmanlaşmış kişilerce ve çağdaş rehberliğin ilkeleri ve yaklaşımları doğrultusunda yürütülmesi oldukça yararlı görülmektedir [(4,5).]

Sosyal yardım alanında rehberlik hizmetleri; Sosyal yardım alanında hizmet sunan kurumların işlevleri arasında rehberlik hizmetlerinin önemli bir yeri vardır. Ülkemizdeki bu tür kurumları; Huzurevleri, Çocuk Esirgeme Kurumu, Kızılay Derneği, Sosyal Dayanışma ve Yardım Kurumu gibi kurumlar oluşturmaktadır [6]. Bu kurumlarda hizmet verilen bireyler, ruhsal sağlıkları ve gelişimi açısından risk grubunu oluştururlar. Bu kurumlarda verilecek psikolojik yardım hizmetlerine duyulan ihtiyacın önemi ortadadır.

Huzurevleri, bakıma ihtiyacı olan yaşlı insanlara hizmet verir. Çocuk esirgeme kurumları korunmaya muhtaç olan çocukların bakımını üstlenir. Kızılay Derneği doğal afetler sonucunda zor durumda kalan insanlara hizmet sunar. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Kurumu ihtiyacı olan insanlara destek sağlamakla yükümlüdür. Bu kurumların her birinin temel işlevleri birbirinden farklıdır. Ancak bu kurumlar insana hizmet sunmaktadırlar. İnsanların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve problemlerini göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Rehberliğin temel ilke ve kavramlarındaki ortak anlayış göz önünde bulundurularak, sosyal yardım kurumlarının yapısı ve amacına uygun bir şekilde rehberlik hizmetlerinin programlanıp kurumlara hizmet sağlanması ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Endüstri alanında rehberlik hizmetleri; Rehberlik hizmetleri diğer alanlarda olduğu gibi endüstri alanında da ihtiyaç olarak hissedilmektedir. Endüstriyel alanda işlerin çeşitlenmesi, hızlı bir şekilde uzmanlaşmanın artması, çalışanların iş alanlarındaki hızlı değişime ayak uydurmalarında güçlüklerin ortaya çıkması gibi nedenlerden dolayı rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç artmıştır.

İşveren üretim yapma ve ürünün pazarlaması konusunda halkla ilişkilerin önemini anlamıştır. İşçi sendikaları da üyelerinin ücret ve sosyal haklarının korunmasının yanı sıra çalışanların ve yakınlarının çeşitli sorunlarının çözümlenmesi konusunda hizmet sunmaları için rehberlik hizmetlerinden yararlanmaya yönelmişlerdir. İş ve İşçi Bulma Kurumu 4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanununa [7] dayalı olarak "iş ve meslek analizleri yapmak, yaptırmak, iş ve meslek danışmanlığı hizmetleri vermek, verdirmek, işgücünün istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik işgücü yetiştirme, mesleki eğitim ve işgücü uyum programları geliştirmek ve uygulamak, istihdamdaki işgücüne eğitim seminerleri düzenlemek" gibi mesleki rehberliğe yönelik hizmetleri vermek görevi kapsamındadır.

Temel İşlevlerine Göre Rehberlik

Bireyin bir bütün olarak gelişmesi için psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin farklı işlevleri yerine getirmesi gerekir. Genel ilkeler ve anlayışlar esas alınması koşulu ile rehberlik hizmetlerinin eğitim ve diğer kurumlarda aşağıda verilen farklı işlevleri yerine getirmesi beklenir[8];

- Uyum sağlayıcı rehberlik
- Yöneltici (Yönlendirici) rehberlik
- Ayarlayıcı rehberlik
- Geliştirici rehberlik
- Önleyici rehberlik
- Tamamlayıcı rehberlik

KAYNAKÇA

1. Kepçeoğlu, Muharrem. (1995); "Psikolojik Danışma ve Rehberlik", Özerler Matbaası, Ankara.
2. T.C. Resmi Gazete (2001) MEB Psikolojik Danışma ve rehberlik Yönetmeliği. Sayı:24376, Tarih:17/04/2001
3. Yılmaz, Hasan ve Üre, Ömer. (1997); "Rehberlik Ders Notu", Güney ofset, Konya.
4. Yılmaz, Hasan ve Üre, Ömer. (1997); a.g.e. s. 40
5. Can, Gürhan. (2002); "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" , Pagem A yay., Ankara.
6. Can, Gürhan. (2002); a.g.e. s.28
7. T.C. Resmi Gazete (2003) Türkiye İş Kurumu Kanunu. Kanun No:4904, Sayı:25159, Tarih: 05/07/2003.
8. Kepçeoğlu, Muharrem. (1995); a.g.e. s.61
9. Yılmaz, Hasan ve Üre, Ömer. (1997); a.g.e. s.152
10. Resmi Gazete (1973) Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun No:1739, Sayı: 14574, Tarih:14/06/1973.
11. Tan Hasan. (2000); "Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama", MEB yay., İstanbul.
12. Tan Hasan. (2000); a.g.e.
13. Can, Gürhan. (2002); a.g.e. s.38
14. Myrick, Robert D. (1997); "Developmental Guidance and Counseling: a Practical Approach", EducationalMedia Corporation, Minneapolis.
15. Kepçeoğlu, Muharrem. (1995); a.g.e.
16. Schmidt John J. (1993) "Counseling in Schools: Essential Services and Comprehensive Programs". Ally and Bacon, U.S.
17. Schmidt John J. (1993); a.g.e.
18. Can, Gürhan. (2002); a.g.e. s.36
19. Schmidt John J. (1993); a.g.e. s.34
20. Schmidt John J. (1993); a.g.e. s.34
21. Can, Gürhan. (2002); a.g.e. s.36
22. Yeşilyaprak, Binnur (2002); "Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
23. Bakırcıoğlu, Rasim (2000); "İlköğretimde Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma". Anı Yayıncılık, Ankara.
24. Yeşilyaprak, Binnur (2002); a.g.e. s.33
25. Kuzgun (1988); Rehberlik ve Psikolojik Danışma" ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara
26. Yeşilyaprak, Binnur (2002); a.g.e. s.39

27. Kuzgun (1999); “İlköğretimde rehberlik”. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

28 Yeşilyaprak, Binnur 2002); a.g.e. 43

29. Kuzgun, Yıldız (1988); a.g.e. 182

30. Yeşilyaprak, Binnur (2002); a.g.e. 47

31. Yeşilyaprak, Binnur (2002); a.g.e. 47-48

32. Özgüven Ethem (1999); “Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik” . PDREM Yayınları, Ankara.

33. Tan Hasan. (2000); a.g.e. 104

34. Yeşilyaprak, Binnur (2002); a.g.e. 118

35. Schmidt John J. (1993); a.g.e. 38

36. Yeşilyaprak, Binnur (2002); a.g.e.204

37. Schmidt John J. (1993); a.g.e.39

38. Schmidt John J. (1993); a.g.e.41

BÖLÜM III

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

OKULLARDA REHBERLİK SERVİSLERİ - HİZMETLER

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Okullardaki rehberlik hizmetleri kapsamında ne tür çalışmalar yapıldığı ve/veya yapılması gerektiğini,
- Okullarda yürütülen rehberlik çalışmalarının hangi hizmet alanlarından oluştuğunu,
- Hizmet alanlarına göre yürütülen çalışmaları,
- Rehberlikteki hizmet alanlarının birbirlerini tamamlayan ve bir bütünlük oluşturan hizmetler olduğunu,
- Okullardaki rehberlik hizmetlerinin öğrenciler açısından önemini ve yararlarını,
- Hizmet alanları kapsamında okul personelinin ne gibi görev ve sorumluluklar üstlendiğini öğreneceğiz.

GİRİŞ

Bu bölümde, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri kapsamında yapılan çalışmalar sınıflandırılmış ve bu sınıflama çerçevesinde okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları tanıtılmıştır. Daha sonra hizmet alanları sırasıyla ele alınarak, her hizmet alanı ile ilgili olarak yapılan çalışmalar açıklanmış ve okul personelinin bu hizmet alanlarındaki görev ve sorumlulukları açıklanmaya çalışılmıştır.

Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Eğitim sürecinde öğretim ve yönetim etkinliklerinin dışında öğrenciye dönük diğer hizmetlerin tümüne "öğrenci kişilik hizmetleri" denmektedir[1]. Bu hizmetler, merkezinde ve

temelinde PDR hizmetleri olmak üzere kayıt-kabul, kredi-burs, sağlık, özel eğitim ve sosyal yardım hizmetleri gibi çeşitli hizmetlerden oluşmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışında her öğrencinin kendine özgü bir varlık olduğu, bireysel farklılıklar gösterdiği kabul edilmekte ve öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda PDR hizmetlerinin de eğitim sürecinin tamamlayıcı ve destekleyici bir yanını oluşturduğu ve eğitimin işini kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gerektiği kabul edilmektedir. ***Okulda PDR hizmetleri, öğrencinin kendini daha iyi tanıması, özelliklerinin farkında olması, kendisine açık olan fırsatları ve seçenekleri tanıması, kendisi için gerçekçi kararlar alabilmesi, potansiyellerini geliştirebilmesi, karşılaştığı engel ve sorunlara karşı uygun baş etme becerileri gösterebilmesi ve çevresine dengeli bir uyum yapabilmesi için yürütülen psikolojik yardım hizmetleridir.*** Bu hizmetler, öğrencilere etkili ve işe yarar rehberlik yapmak için okul tarafından yürütülen biçimlendirilmiş ve organize edilmiş etkinliklerdir[2]. Temelde bu etkinlikler bir uzmanlık işidir ve bu alanda kuramsal ve uygulamalı bir eğitimden geçmiş psikolojik danışmanların koordinatörlüğü ve önderliğinde yürütülür. Fakat bir okulda psikolojik danışmanın okuldaki diğer personeli işe karıştırmadan tek başına bu hizmetleri yürütmeye çabalaması sağlıklı bir yol değildir. Bir ilke olarak, bu hizmetlerin etkili ve verimli bir şekilde sunulabilmesi için okuldaki diğer personel ile işbirliği ve ortak bir anlayış içinde yürütülmesi gerekmektedir. Okulda psikolojik danışman, okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf rehber öğretmeni ve ders öğretmenlerinin yapacağı görevler Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir[3]. Görevlerin yönetmeliklerde ayrıntılı olarak belirtilmiş olması bunların istenilen düzeyde yürütülmekte olduğu anlamına gelmez. Önemli olan bu görevleri yerine getirecek personelin anlayışı ve istekliliğidir. Bu süreçte psikolojik danışman'ın kendisinin istekli ve gayretli olmasının yanında, okul yöneticilerini ve öğretmenleri bu sürece katmak ve onlarda bu konuda uygun bir anlayış oluşturmak için çaba da göstermesi gerekmektedir. Özellikle öğrenciler hakkında çeşitli bilgilerin toplanması ve onlara götürülecek hizmetlerin planlanmasında öğretmenler psikolojik danışman için başvuru kaynağı ve birer kanaldır[4]. Öğretmenler öğrencilere ilişkin gözlemlerini danışmana aktararak yardımcı olurken, danışmanlar da rehberliğin ilkelerini öğretim etkinliklerine yansıtmaları hususunda öğretmenlere yardımcı olacaktır[5]. ***PDR programının başarısı, öğretmenlerin bu programı kabul etmeleri, desteklemeleri ve uygulamalarına bağlıdır***[6]. Bu nedenle psikolojik danışmanın okuldaki öğretim kadrosu ile yakın ilişki ve işbirliği içinde olması gerekir.

Okullardaki Rehberlik Hizmet Alanlarının Sınıflandırılması

Okullardaki rehberlik hizmetleri, öğrenciyi merkez alan bir anlayışla ve öğrencinin bütün yönlerinin gelişimini ve kendini gerçekleştirmesini amaçlayan bir yaklaşımla yürütüldüğü için, bu hizmetlerin bir bütünlük içinde verilmesi gerekmektedir. Rehberlik hizmetlerinin çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılması, bu hizmetlerin birbirinden bağımsız ve kopuk olduğu anlamına gelmemelidir. Yapılan sınıflamaların temel amacı, oldukça kapsamlı olan rehberlik hizmetlerinin daha iyi anlaşılmasını ve bu hizmetler kapsamında ne tür çalışmalar yapıldığının daha ayrıntılı açıklanmasını sağlamaktır. PDR'deki hizmet türleri; hizmetlerin verildiği birey sayısı, kurumların niteliği, öğretim kademeleri, rehberliğin temel iş-

levleri ve hizmetlerin yoğunlaştığı problem alanları gibi ölçütler dikkate alınarak gruplandırılabilmektedir[7]. Başlıca rehberlik türleri bu kitabın ikinci bölümünde ele alınmıştır. Bu bölümde ise okul rehberlik servislerince yürütülen hizmetlerin içeriğine göre bir sınıflama yapılması amaçlanmıştır.

Okullardaki rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak literatürde çeşitli sınıflamalara rastlanmaktadır. Tan, bir bütün olan bireye hizmet edecek rehberlik programının amacına etkili bir şekilde ulaşabilmesi için sahip olması gereken temel rehberlik servislerini, bireyi tanıma, bilgi, danışma, yerleştirme ve sonucu izleme servisleri şeklinde sıralamaktadır[8]. Kuzgun, bir rehberlik örgütünde bulunan başlıca servis birimlerini bireyi (öğrenciyi) tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme olmak üzere beş grupta ele almaktadır[9]. Erkan, klasik rehberlik uygulamalarında rehberlik hizmetlerinin sunumunun genellikle 1. psikolojik danışma, 2. oryantasyon, 3. bireyi tanıma, 4. bilgi verme, 5.müşavirlik, 6. yerleştirme, 7. izleme, değerlendirme ve araştırma hizmetleri biçiminde sınıflandırıldığını belirtmektedir[10]. Kepçeoğlu, kurumdan kuruma ve okuldan okula değişen amaç ve ihtiyaçlara göre rehberlikteki hizmet alanlarına verilecek ağırlığın farklı olabileceğini belirtmekte ve başlıca dokuz hizmet alanından söz etmektedir[11]. Bunlar: Psikolojik danışma, bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yerleştirme, izleme, alıştırma-oryantasyon, müşavirlik (konsültasyon), araştırma ve değerlendirme hizmetleri ile çevre ve veli ile ilişkiler alanlarından oluşmaktadır. Yeşilyaprak da benzer bir sınıflamayı benimsemekte ve bu hizmet alanlarının birbirlerinin alanını kısmen kapsasa da kendine özgü etkinlikleri içerdiğini belirtmektedir[12]. Bu konuda daha ayrıntılı bir sınıflama yapan Çam, yukarıdaki dokuz hizmet alanına program-plan hazırlama hizmetleri, grup rehberliği hizmetleri ve sevk (yardım almaya yönlendirme) hizmetleri olmak üzere üç hizmet alanı daha ekleyerek bu hizmetleri toplam on iki alanda toplamıştır[13].

Okullardaki rehberlik hizmetlerinin gruplandırılmasına ilişkin literatür incelendiğinde, hizmet alanlarının bir kısmının doğrudan öğrenciye yönelik hizmetler olduğu, bir kısmının da öğrencilerle doğrudan ilgili olmayan, fakat hizmetlerin geliştirilmesi ve etkililiğinin artırılmasına dönük hizmetler olduğu görülmektedir. Öğrencilere ve ailelere sunulan geleneksel okul temelli doğrudan hizmetlerin (direct services) yetersiz kaldığı ve bu nedenle dolaylı hizmetlere de (indirect services) önem verilmesi gerektiği; dolaylı hizmetlerin, okullardaki geleneksel hizmetlerin yaratabileceği boşluğu dolduracağı vurgulanmaktadır[14]. Amerika Birleşik Devletlerinde bile fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının önlenmesine olan ilginin uzun bir geçmişinin olmasına rağmen, dolaylı hizmet yöneliminin okullarda yeni olduğu belirtilmektedir[15]. Okul danışmanlarının ideal rolü ve çalışmaları incelendiğinde, sonuçlar, okul danışmanlarının zamanlarının çoğunu konsültasyon (müşavirlik), hizmet-içi eğitim, araştırma ve program geliştirme gibi dolaylı hizmetlere ayırdıklarını göstermektedir[16].

Bu bölümde, Okul PDR hizmetleri kapsamında verilen hizmetlerin daha iyi anlaşılması amacıyla bu hizmetler **doğrudan** ve **dolaylı** olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. ***Doğrudan hizmetler*** olarak;

1. *Psikolojik danışma,*
2. *Oryantasyon,*
3. *Öğrenciyi tanıma,*

KAYNAKÇA

1. Kepçeoğlu, Muharrem (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** (Daha da geliştirilmiş 8. Baskı). Ankara: Özerler Matbaası, s.29.

2. Aluede, Oyaziwo O. (2000). The relaties of guidance and counselling services in Nigerian secondary schools:Issues and strategies. **Guidance and Counselling**. 15(2), 22-27.

3. **Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete.** Tarih: 17.04.2001, Sayı: 23476, s.2-23.

4. Güven, Mehmet (1994). Okullardaki rehberlik hizmetleri içinde öğretmenin yeri ve önemi. **Çağdaş Eğitim.** 19(203), 28-30.

5. Kuzgun, Yıldız(1988). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: ÖSYM Yayınları, s.29.

6. Patterson, C. H. (1962). **Counseling and Guidance in Schools.** New York: Harper and Row Publishers, s. 296

7. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s.56.

8. Tan, Hasan (1986). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, s.127.

9. Kuzgun, Y. (1988). a.g.e., s.5-7.

10. Erkan, Serdar (1999). Rehberlik nedir?. **İlköğretimde Rehberlik** (Ed. Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.1-16.

11. Kepçeoğlu, M. (1994). a. g. e., s.78

12. Yeşilyaprak, Binnur (2000). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.8.

13. Çam, Sabahattin (2003). "Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** (Ed. Gürhan Can). 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 47-72.

14. Hatzichristou, Chryse (1998). Alternative school psychological services: Development of data-based model.**School Psychology Review.** 27(2), 246-260.

15. Zins, J. E., Conyne, R. K. & Ponti, C. R. (1988). Primary prevention: Expanding the impact of psychological services in the schools. **School Psychology Reviw.** 17, 542-549.

16. Cheramie, G. & Sutter, E. (1993). Role expansion in school psychology: The need for primary and secondary prevention services. **Psychology in Schools.** 30(1), 53-59.

17. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s.82.

18. Aluede, O. O. (2000). a.g.e.

19. Feltham, Colin (1995). **What Is Counselling?** , Londan: SAGE Publications Ltd. s.5.

20. Acar, N. Voltan (2003). **Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.3-6.

21. Kuzgun, Y. (1988). a.g.e., s.127.

22. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s. 83-84.

23. Kılıç, Mustafa (1988). **Danışandan Hız Alan Ya Da Danışanı Merkez Alan Yaklaşım (Terapi).** Malatya: İnönü Üniversitesi.

24. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s.97-99.

25. Güven, Mehmet (2003). Psikolojik danışmanların okul yöneticileri ile ilişkilerini değerlendirmeleri. **VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.102-103.

26. Özgüven, İ. Ethem (1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: PDREM Yayınları, s.175.

27. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s. 181.

28. Nelson-Jones, Richard (1995). **Danışma Psikolojisi Kuramları** (Çeviri Editörü Prof. Dr. Füsun Akkoyun). Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti., s.4.

29. Ersever, Oya G. (1992). İlköğretimde açık okul sistemi ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** 8, 127-132.

30. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s.118.

31. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e., s. 9.

32. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s. 119-120.

33. Özgüven, İ. Ethem (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri.** Ankara: PDREM Yayınları, s.56-58.

34. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s. 112.

35. M.E.B. (2001). a.g.e.

36. Kaya, A. ve Çivitçi A. (2003). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** (Ed. Prof. Dr. Gürhan Can). Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.227-254.

37. Doğan, Süleyman (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** 2(13), 56-64.

38. Erkan, Serdar (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

39. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s. 122.

40. Akman, Yasemin(1994). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde verilen konsültasyon hizmetlerinin yeri ve önemi. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı.** Cilt 3, Adana: Çukurova Üniversitesi, s. 984-993.

41. Conoley, J.C. & Gutkin, T.B. (1995). Why didn't – why doesn't – school psychology realize its promise? **Journal of School Psychology.** 33(3), 209-217.

42. Gültekin, İsmail (1984). Orta dereceli okullarda sınıf öğretmenlerinin görev algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

43. Paskal, Kadir (2001). Okul yöneticilerinin (İlköğretim okulu müdürlerinin) bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

44. Kepçeoğlu, M. (1994). a.g.e., s. 124-125.

45. Tuzcuoğlu, Necla(1995). İlkokullarda rehberlik hizmetlerinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

46. Güven, M. ve Güven, S. (2002). İlköğretimde çocuğu bulunan annelerin veli-öğretmen ilişkilerini algılayışları ve rehberlik gereksinimleri. **Yaşadıkça Eğitim.** 74-75, 56-59.

47. Dönmez, B. ve Güven, M. (2002). Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. **Yaşadıkça Eğitim.** 74-75, 59-68.

BÖLÜM IV

Prof. Dr. Seher BALCI

EĞİTSEL REHBERLİK

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Eğitsel rehberliğin ne olduğunu,
- Eğitsel rehberliğin amaçlarını,
- Eğitsel rehberliğin kapsamını,
- Öğretmen ile psikolojik danışmanın rehberlikteki görevlerinin hangi konularda farklılaştığını,
- Öğretmenin eğitsel rehberlikteki görevlerinin neler olduğunu öğreneceğiz.

Giriş

Toplumsal yaşam karmaşıklaşırken, yaşantılar çeşitlenmekte ve öğrencilerin çözümlemesi gereken sorunları çoğalmaktadır. Çağdaş eğitim yaşama uygun olmalıdır. İlkesi de hala güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle de günümüzün eğitim programları yalnızca öğretim programları ile sınırlı olmayıp psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve ders dışı etkinlik ve programlarla bütünleştirilmektedir. Öğretim programlarının yürütücüsü öğretmen ile psikolojik danışma ve rehberlik programlarından sorumlu psikolojik danışmanlar eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek açısından aynı amaca hizmet etmelerine rağmen, formasyonları ve okuldaki işlevleri birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik programlarına katkıları büyüktür. Onların katkıları olmadan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütmek güçleşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ile çok yakın ve yoğun bir ilişki içinde oldukları için onların gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir, onlarda meydana gelen değişiklikleri ve ihtiyaçlarını daha iyi gözlemleyebilir ve karşılaşacakları güçlükleri önceden tahmin edebilirler. Fakat öğretmenlerin birinci derecedeki sorumlulukları öğretim hizmetlerini yürütmektir. Öğretmen sınıfta öğrenmenin sadece zihinsel bir süreç olmadığını aynı zamanda kişisel ve duygusal bir yaşantı olduğunun da bilincindedir. Bu nedenle kendi dersi çerçevesinde bilgi, beceri, ve tutumlar kazandırmak durumundadır. Öğretim sürecinde öğret-

men bireysel farklılıkları ne kadar dikkate alırsa alsın, program çerçevesinde hareket etmeye, sınıfın ortak özellik ve ihtiyaçlarını bireysel farklılıklara tercih etmek zorunda kalabilir [1,2].

Toplumda meydana gelen gelişme ve değişmeler eğitim kurumlarına da yansımış, okullar bu gelişme ve değişime ayak uydurabilmek için programlarını değiştirmiş ve gelişmelerden öğrencilerin haberdar edilmesi ve ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun dersi, bölümü, eğitsel faaliyetleri bir üst öğrenim programını seçmesi için öğrencilere çeşitli hizmetleri sunmak durumunda kalmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanununun 6. maddesinde **"Bireyler eğitimleri süresince ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Milli Eğitim sistemi bu bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek şekilde düzenlenir. Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme hizmetlerinden yararlanılır"** denilmektedir. Yöneltme hizmetine ilköğretimden başlayıp, eğitimin diğer kademelerinde de devam edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır[3]. Temel Eğitim Kanununun amaçlarından biri de her Türk çocuğunun ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirilip hayata ve üst öğrenime hazırlanmasıdır[4]. O halde günümüzde psikolojik danışma ve rehberliğin eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanını oluşturduğu inkar edilemez bir gerçek olarak kabul edilmektedir.. Çünkü psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden yoksun bir eğitim sürecinin tam sayılamaz Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yerine getirmesi gereken bazı işlevleri vardır. Bu hizmetlerden beklenen önemli işlevlerden biri 'öğrenmeyi kolaylaştırmak ve başarıyı artırmak' konusunda yapılan yardımlardır. Bu alanda yapılan yardımlara **"eğitsel rehberlik"** adı verilmektedir.[5]

4306 Sayılı Kanun'un ekli 23. maddesinde: **"İlköğretiminin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere orta öğretimde devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır"** denilmektedir. Kalkınma Planlarında da özellikle 5. Kalkınma Planında öğrenciyi tanıma ve üst öğrenime ve mesleklere yöneltme ile ilgili ilklerden, 7. Kalkınma Planında da yine yönlendirmeden bahsedilmiştir.

Bu konu Milli Eğitim Şuralarında da işlenmiş, XV. Milli Eğitim Şurasında **"İnsana bakma ve koruma, tüm yeteneklerini geliştirme, uyumuna katkıda bulunma, öğrenme yollarını öğretme, bilimsel bilgiyi ve çağdaş teknolojiyi tanıtma ....."** olarak ele alınmıştır. Ayrıca bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin öğretim programlarında dengeli bir biçimde yer almadığı, programların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olup olmadığının tartışılması gerektiği belirtilerek önerilerde bulunulmuştur. Bu kanun ve şura kararlarından da anlaşıldığı gibi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde eğitsel rehberliğe giderek artan bir önem verildiği görülmektedir.

Eğitsel Rehberlik farklı yazarlar tarafından benzer şekilde tanımlanmıştır. Eğitsel rehberliği; Tan (1989) **"bireyin, kendi ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı ve mevcut imkan ve şartlara uygun bir öğrenim dalını seçip bu dalda başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetler"**[6], Kuzgun (1997) **"bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalını seçmesinde ve bu yolda başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlar"**[7],

Kepçeoğlu (1994) **"eğitim yaşamı ile ilgili bütün sorunlarına dönük olarak verilen psikolojik yardımlar"**[8], Yeşilyaprak (2001) **"eğitsel gelişim ve sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde öğrencilere verilen yardım hizmetleri"**[9] olarak tanımlamışlardır.

Eğitsel Rehberliğin Tanımı

Bireylerin eğitim yaşamları boyuncu ilgilerini, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanan eğitim programlarından birini seçmelerine, seçtikleri bu programda başarıyla ilerlemelerine ve eğitimle ilgili olarak karşılaştıkları tüm sorunların çözümüne yönelik olarak yapılan yardımların tümüne eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma adı verilir.

Eğitsel Rehberliğin Amaçları

Eğitsel rehberliğin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz**;**

1. Öğrencinin öğrenimini devam ettirmek istediği alandaki bir okulu seçmesi ve bu okula girmesi,
2. Girdiği okuldaki alanlardan birini ve seçmeli derslerden kendi ilgi ve yeteneklerine uygun olanı seçmesi,
3. Gerekli başarıyı gösterebilmesi için etkili ve verimli ders çalışma teknik ve yöntemlerini öğrenmesi, gerekli çalışma alışkanlıklarını kazanması,
4. İlgi, yetenek, eğilim ve kişilik özelliklerine uygun olarak gelişmesini sağlamak için uygun eğitim ortamı yaratılması,
5. Okul ve meslek hayatı arasındaki ilişkinin sağlaması.

Eğitsel Rehberliğin Kapsamı

Eğitsel rehberliğin genel amacı, öğrenciye **öğrenmeyi öğretmek**tir. Öğrenciyi öğrenmeyi nasıl öğretebiliriz? Bunun başarılması için; **iç ve dış motivasyonun sağlanması, etkili ve verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerinin bilinmesi, zaman yönetimi konusunda bilgi sahibi olunması, bilgileri bellekte uzun süre saklayabilmenin yöntemleri, sınavlarda başarılı olmak için sınava hazırlanma yöntemleri, öğrenme engellerinin bilinmesi ve aşılması, karar verme ve seçim yapabilme becerisi** eğitsel rehberliğin kapsamı içerisinde ele alınabilecek konulardır.

Bu becerilerin kazandırılmasına okul öncesi eğitimde başlanmalı ilköğretimde devam etmelidir. Çünkü bu yıllarda kazanılan duyuşsal nitelikler, olumlu ya da olumsuz yaşantılar bireyin tüm eğitim sürecini etkileyecektir. Bu nedenle okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerine büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir. Diğer öğretmenlere pek bir şey kalmıyor diye düşünülebilir. Fakat tabii ki bu böyle değildir. Diğer öğretmenler ise onların eksikliklerini ve hatalarını düzeltmeye, doğrularını ise devam ettirmelidirler[10].

KAYNAKÇA

1. Ülkü, S., 'Öğretim ve Psikolojik Hizmetler İlişkisi, Psikolojik Danışma, Uygulamalar ve Sorunları' **Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar,** 20-21 Kasım 1986 tarihinde Türk Eğitim Derneği tarafından düzenlenen X. Eğitim Toplantısında sunulan bildiri.
2. Milner, P., **Counseling in Education.** Redwood burn limited, 1980.
3. Ciciloğlu, H. **Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi).** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara,1985.
4. Türk, E., **Türk Eğitim Sistemi,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
5. Yeşilyaprak. B. **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.** Nobel Yayın Dağıtım, Gözden geçirilmiş ikinci baskı, Ankara, 2001
6. Tan, H., **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1989.
7. Kuzgun, Y., **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997.
8. Kepçeoğlu, M., **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Özerler Matbaası, Ankara, 1994.
9. Yeşilyaprak, B., **a.g.e.**
10. Yeşilyaprak, B., **a.g.e.**
11. Yeşilyaprak, B., **a.g.e.**
12. Gibson, L.R., ve Mitchell, H. M., **Introduction to Counseling and Guidance,** A Simon & Schuster Company Englewood Cliffs, New Jersey, 1995.
13. M.E.B. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 17 Nisan 2001, sayı: 24376. **Resmi Gazete.**
14. Resmi Gazete, **a.g.e.**
15. Kuzgun, Y., **a.g.e.**
16. Ülkü, S., **a.g.e.**
17. Özgüven İ. E., **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Sistem Ofset, Ankara,: 1999.
18. Patterson. C. H., **Humanistic Education,** New Jersey: Prentice Hall Inc., 1973.
19. Kılıççı, Y., **Okulda Ruh Sağlığı.** Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
20. Tomlinson, Carol A., The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria: VA: Association for Supervision and Cirriculum Development. Akt.: Sabah, A., **Öğrenme Öğretme Süreci.** Nobel Yayınları, Ankara: 2000.
21. Yılmaz, H., **Öğretmenim, Lütfen Bu Kitabı Okur musun!..** Çizgi Kitabevi Yayınları, 3. Baskı, Konya, 2002
22. Sabah, A., 2000. a.g.e.
23. Yavuz, K. E., **Duygusal Zekâ Gelişimi,** Özel Ceceli Okulları Yayınları, Ankara: 2002.
24. Bacanlı, H. **Gelişim ve Öğrenme.** Nobel Yayınları, 2001.
25. Fidan**,** N., **Okulda öğrenme ve öğretme**. Kadıoğlu Matbaası, Ankara,1986.
26. Scunk, D.H., Introduction to the special section on motivation and efficacy, **Journal of Educutional Psychology,** 82, 1, 3-6, 1990.

27. Wittrock, M.C., 'Student Thought Processes' M.C. Wittrock, Handbook of Research on Teaching. New York, 198. Akt.: Kelecioğlu, H., **Güdülenme,** H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 1992; 7, 175-181.

28. Yıldırım, A., ve Diğerleri, **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri.** Seçkin Yayınları, Ankara, 2000.

29. Fidan**,** N., **a.g.e.**

30. Elliot, S. N., T.R. Kratochwill, J.L. Cook ve J.F. Travers. Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning. Third Edition, McGraw-Hill, 2000. Akt: Ulusoy, A. ve diğerleri, **Gelişim ve Öğrenme**, Anı Yayıncılık, 2002.

31. Erden, M., ve Akman, Y., **Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme,** Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1995.

32. Çörüş, G. (1998) 'Nasıl Ders Çalışmalı' **Yaşadıkça Eğitim**, 59, ss.25-35.

33. Telman, N., **Etkin öğrenme yöntemleri.** Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1997.

34. Yıldırım, A., ve Diğerleri, **a.g.e.**

35. Yeşilyaprak, B., **a.g.e.**

36. Ülgen, G., **Eğitim Psikolojisi**, Lazer Matbaası, Ankara, 1995.

37. Cüceloğlu, D., **İnsan ve Davranışı,** Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.

38. Ülgen, G., **a.g.e.**

39. Özer, K, **Sınav ve Sınanma Kaygısı,** Varlık Yayınları, Ankara, 1990.

40. Küçükahmet. L., **Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları.** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 153, 1987.

41. Baltaş. A., **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.** Remzi Kitabevi, İstanbul: 1996.

42. Alkan. C., **Eğitim Ortamları.** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 85, Ankara, 1979.

43. Telman, N., **a.g.e.**

44. Uluğ, F., 'Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1981.

45. Telman, N., **a.g.e.**

46. Boydak, A., **Öğrenme Stilleri.** Beyaz Yayınları, İstanbul, 2001.

47. Boydak, A., **a.g.e.**

48. Selçuk, Z., H. Kayılı, L. Okut., **Çoklu Zekâ Uygulamaları**, Nobel Yayınları, Ankara, 2002.

49. Sabah, A., **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi,** Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

50. Boydak, A., **a.g.e.**

51. Yıldırım, A., ve Diğerleri, **a.g.e.**

BÖLÜM V

Prof. Dr. M. Ali ÇAKIR

MESLEKİ REHBERLİK

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

1. Mesleki rehberliğin ne olduğunu ve önemini,
2. Meslek seçimi ve gelişimi ile ilgili bazı kuramsal açıklamaları,
   - Ginzberg'e göre mesleki gelişim sürecini,
   - Super'a göre mesleki gelişim sürecini,
   - Holland'a göre mesleki gelişim sürecini,
   - Bandura'ya göre mesleki gelişim sürecini,
3. Karar verme süreci ve meslek seçimini,
4. Karar verme sürecinin aşamalarını,
5. Mesleki rehberlik hizmetlerinde dikkat edilmesi gereken hususları,
6. Mesleki rehberlik ve yöneltmeyi öğreneceğiz.

Giriş

Bir çok birey için meslek, hayatın maddi güvencesini sağlamakla birlikte, kendi ilgi ve yeteneklerini ortaya koyarak kendini geliştirebileceği bir alanı ifade eder. Ancak meslek seçiminde bireyler sık sık bir insanın tek başına çözmesinin her zaman mümkün olmadığı çeşitli sorunlarla karşılaşırlar. Bir çoğu kendileri ya da meslekler ve mesleklerde yapılan işler ve ilerleme olanakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Bazıları da eğitim kurumları, mesleki eğitim veren kuruluşlar ya da çevresel bir takım kişi ve olaylarla mücadele etmek zorunda kalırlar. Bütün bunların yanında mevcut bilgileri doğru bir şekilde değerlendirmek ve meslek seçme konusunda kişisel stratejiler geliştirmek ve meslek seçimiyle ilgili sorulara cevap bulmak giderek zorlaşmaktadır.

Bugün meslek seçimi çok güç ve karmaşık bir eylem haline gelmiştir. Aynı zamanda ekonomik koşulların meslek seçiminde seçenekleri belirleyen bir etmen olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Bunun yanı sıra gençlerin tercihlerinde, mesleki saygınlığı ve geliri yüksek olan meslekler birinci sırada yer almaktadır. Oysa toplumda çeşitli yetenek ve ilgileri farklı düzeylerde gerektiren bir çok meslek vardır. Gençlerin çeşitli seçenekleri görebilmeleri, onların kendilerini daha iyi tanıyıp kabul edebilmeleri ve çevreleri hakkında daha ayrıntılı ve gerçeklere uygun bilgilere sahip olmaları ile olanaklıdır. Bu bölümde mesleki rehberliğin önemi, mesleki gelişim süreci, karar verme süreci ile mesleki rehberlik etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmaya çalışılmıştır.

Mesleki Rehberlik ve Önemi

Teknolojik gelişmeler ve sanayileşme bireylerin mesleki yaşantılarını ve geleceğini planlamayı oldukça güçleştirmiştir. Mesleki gelişim uzun süreli bir dönemi içermektedir. Çocukluktan başlayarak, eğitim-öğretim yaşantıları süresince devam eden ve bir iş elde edip, emekliliğe kadar süren bir dönemi kapsamaktadır. Hiç bir meslek kalıtsal olarak bireyden bireye geçmemekte; eğitim-öğretim tek başına bir mesleği elde etmek için yeterli olmamakta; teknolojik gelişmeler ve ekonomik değişiklikler ise iş alanlarını önemli ölçüde değiştirmektedir. Mesleki birtakım kararlar verirken bütün bu değişim ve gelişmelerin farkında olunması önemli bir gelişim görevidir. Meslek danışmanlarının birinci görevi de bu faktörleri göz önünde bulundurarak, bireylerin gerçekçi mesleki kararları vermelerine yardımcı olmaktır[1].

İnsan, yaşamı boyunca çeşitli seçimler yapar. Mesleğini, yiyeceğini, giyeceğini, evini, eşini, arkadaşlarını vb. seçer. Meslek seçimi, insanın yaptığı bu seçimler arasında belki de en önemlisidir. Çünkü, insan mesleğini seçerken bir bakıma gelecekteki yaşamını da belirlemektedir. Öyle ki meslek seçimi kararı, kişinin o alanda ileride iş bulup bulamayacağını, işinden hoşlanıp hoşlanmayacağını, toplumda insan gücünün dağılımını etkiler. Hatta meslek seçimi, bir kişinin kiminle evleneceğini, dünya görüşünü, günlük yaşam biçimini ve alışkanlıklarını belli bir biçime sokan etkilere de sahiptir. Örneğin; sınıf öğretmeni olmaya karar veren bir kişi bu kararı ile bir meslek seçmekle kalmamakta aynı zamanda yaşamının büyük bir kısmını köylerde geçirme kararını de vermiş olmaktadır. İnsan yaşamında böylesine çok yönlü etkileri olan bir uğraşı alanının seçimi günümüzde güçleşen bir olgu haline gelmiştir. Çünkü çağımızda bir yandan teknoloji ve endüstri alanındaki değişme ve gelişmeler toplumlarda yeni iş gruplarının ve mesleklerin ortaya çıkmasına, bunlar ise iş ve meslek yaşamında seçeneklerin artmasına, karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Öte yandan toplumlardaki hızlı demokratikleşme süreci insanın seçme özgürlüğü, seçeneklerin varlığı ve özellikleri ile sınırlı kalmaktadır[2].

Günümüzde bireylerin kendilerine uygun meslekleri nasıl seçtikleri tartışmalı bir konudur. Bazı yazarlar bireyin sahip olduğu mesleğin önceden belirlenmiş olduğunu belirtirken, bazıları ise meslek seçimini tesadüfi ve rastlantısal bir takım olaylar sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmektedir.

Meslek seçimi 19. Yüzyılın sonlarına kadar genel olarak düşünmeyi, planlamayı gerektiren bir konu olarak algılanmamaktaydı. Kişilerin genellikle yakın çevrelerindeki insanların

mesleklerini devam ettireceklerine inanılmaktaydı. Ancak hızlı sanayileşme ve toplumlarda meydana gelen değişimler, bireylerin meslek alanlarını genişletmiş ve mesleki kararlarını güçleştirmiştir. Geleneksel sosyal yapının değişmesi ile bireylerin meslek seçme özgürlüğü de artmıştır. Bu değişimler karşısında bireylerin sağlıklı ve başarılı bir meslek seçmesi zor ve karmaşık bir hale gelmiştir. Bu karmaşanın artması ve mesleklerin çeşitliliği ile ilgili yaşanan sorunlar, mesleki rehberli hizmetlerinin gereği ve önemini arttırmıştır.

Bu çevresel etmenlerin yanı sıra, meslek seçimini etkileyen diğer bir faktör de, bireyin kendisini doğru ve gerçekçi bir şekilde tanımamasıdır. Bir meslek ya da o mesleğe hazırlayıcı bir eğitim programını seçme durumundaki birey öncelikle kendi kişisel(yetenek, ilgi, değer yargıları v.s.) özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olması gerekmektedir. Mesleki rehberli hizmetlerinin temel amaçlarından biri de bireye kendisi hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olmaktır.

Mesleki Rehberlik Nedir?

Mesleki rehberlik; bireyin kendi kişisel özellikleri ve meslekler hakkında bilgi sahibi yaparak, kendine uygun bir mesleği seçip bu alanda ilerlemesine yardım etme sürecidir[3].Bu süreç içersinde bireyin geleceğini planlaması ve bir iş bulması konusunda alacağı kararlara yardım etmek önemlidir. Ancak mesleki rehberlik hizmetlerinde bireyin alacağı kararlara bire bir müdahale söz konusu değildir. Sadece bireyin alacağı kararları kendi kendine almasına yardım esastır.

Mesleki rehberlik bireyin kendisi, çevresi ve meslek olanakları hakkında bilgilere sahip olmasını ve bu alandaki bilgiyi değerlendirip doğru bir karara varmasına yardımcı olmak gibi hizmetlerden oluşmaktadır. Meslek bireyin toplum içindeki gereksinimlerini karşılamasına olanak veren bir araçtır. Mesleğe yöneltme faaliyetlerinde hem bireyin hem de işin tüm özellikleri incelenip, ikisi arasındaki ortak noktalar tespit edilerek bireyin kendine uygun bir meslek seçmesine yardım edilmelidir[4].

Mesleki rehberlik hizmetleri, bu hizmetlerin yaygınlaştığı ilk yıllarda bir meslek seçme aşamasında olan bireylere verilen anlık bir hizmet olarak algılanmıştır. Ancak daha sonraları meslek seçimi gelişimsel bir süreç içersinde çocukluktan yaşamın sonuna kadar incelenmeye başlanmıştır. ***Mesleki gelişim, mesleğe yönelme ile ilgili düşünceler, meslek seçimi, mesleğe giriş, mesleğe uyum, meslekte ilerleme, emeklilik ve sonrası gibi bireyin yaşamının büyük bir kısmını kapsamaktadır.*** Bu nedenle mesleki gelişim ve meslek seçimi konusunda çeşitli kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Aşağıda meslek seçimi ve gelişimi sürecini açıklayan kuramsal çalışmalar tarihsel süreç içersinde özetlenmiştir.

Meslek Seçimi ve Gelişimi İle İlgi Kuramsal Görüşler

Parsons'un öncülüğünü ettiği mesleki rehberlik çalışmalarında, psikologlar meslek seçimi olgusunu açıklamak için çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir. 1950' lere kadar insan gücü planlaması biçiminde yürütülen meslek seçimine yardım çalışmaları, daha sonraları sosyolojik, ekonomik ve psikolojik bir takım faktörler de dikkate alınarak yürütülmüş ve çeşitli kuramsal açıklamalar yapılmıştır.

Meslek seçimini açıklamaya yönelik ilk kuramsal açıklamalar, Parsons'un " Bir Meslek Seçimi" (Choosing a Vacation, 1909) adlı kitabında açıkladığı ilke ve yöntemlere dayanan özellik-faktör (trait and factor) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, mesleki rehberliği, bireylere onların ilgi, yetenek vb. özellikleri ile meslekler hakkında bilgi verme olarak görüyordu. Yani meslek seçimini bireyin psikolojik özellikleriyle mesleklerin gerekleri arasındaki uyumun bir fonksiyonu olarak ele alıyordu[5].

Psikoanalitik kuramcılara göre meslek seçimi, yaşamın ilk altı yılında geçirilen yaşantılarla belirlenmektedir. Çocukluk döneminde geçirilen yaşantılar bireyin ileri ki meslek seçimini de önemli ölçüde etkileyecektir. Bu kuramı benimseyen yazarlar ergenlerin yaşamlarının önceki dönemindekine benzeyen bir ayrılma-bireyselleşme süreci geçirerek berrak ve dengeli bir kimlik kazanacağını ileri sürerler. Meslek seçimi zevk ve gerçeklik ilkelerine göre yapılır. Zevk ilkesi insana ilersini düşünmeksizin hemen hoşlanacağı davranışlara yöneltirken, gerçeklik ilkesi kişini dikkatini bu zevkin doğuracağı sonuçlara çeker[6].

1950' lerden sonra meslek seçme sorununa gelişimsel bir süreç olarak bakılmaya başlanmıştır. İş arayan bir kimseyi uygun bir işe yerleştirme tekniklerini araştıran "uğraşı psikolojisi" (Occupational Psychology) yerini, kişini kariyerini inceleyen "meslek psikolojisi" (Career Psychology) ne bırakmıştır.

Mesleki gelişim süreci sadece seçim sürecini içeren bir sistem değildir. Aynı zamanda meslek seçimine ilişkin gerekli becerilerin ve eğitimin elde edilmesi, iş arama, işe girme ve uyum süreçlerini içeren ayrıntılı bir sistemdir. Meslek seçimi bir kerelik bir edim değil, bir süreç olarak ortaya çıkar[7]. ***Meslek gelişim süreci, çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evrelerini kapsar.*** Artık günümüzde, bireyin bir meslek seçmesinin bir anda verilen bir karar olamadığı, mesleki gelişim süreci içerisinde biçimlenip ortay çıktığı kabul edilen bir anlayıştır. Her bir gelişim düzeyinde de bireylere sunulacak yardım hizmetleri de farklılık gösterecektir. Bu nedenle mesleki gelişim aşamalarının bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Isaacson' a göre mesleki gelişim süreci 5 aşamadan oluşmaktadır[8].

1. ***Uyanış ve Farkında Olma (Awareness*)**: Bu dönem çocukta meslek bilincinin oluşmaya başladığı dönemdir. Okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul dönemini kapsar (5-12 yaş arası). Çocuk bu dönemde, çevresindeki insanların farklı uğraşları olduğunu, çeşitli mesleklerin varlığını görmeye ve anlamaya başlar. İlkokulun son yıllarında ise çocuk, kendisi ve diğer insanlar arasında ilgiler, yetenekler, amaçlar ve motivasyon yönünden farklılıkların ve benzerliklerin farkına varmaya başlar.

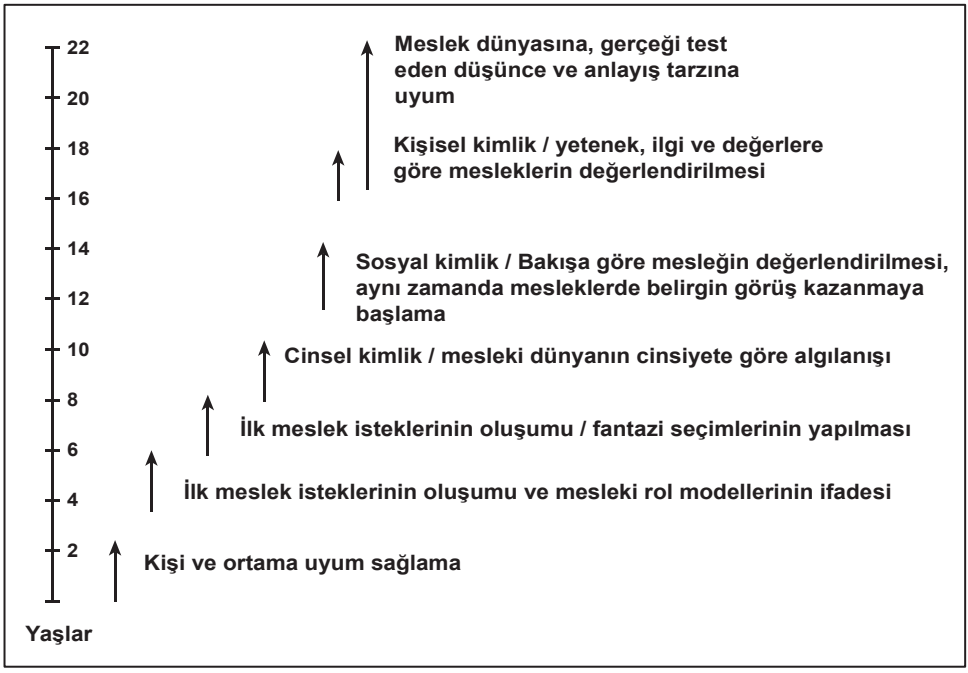
2. ***Meslekleri Keşfetme ve Araştırma (Exploration***): Bu dönem ortaokul yılları olan 12-15 yaşlarını kapsar. Çocuk bu dönemde kişilerin ve mesleklerin ortak olan yönlerini ve farklı nitelikleri üzerinde daha çok bilgi sahibi olmaya, yeni yönleri keşfetmeye ve anlamaya başlar. Meslekleri keşfetme, inceleme ve araştırma dönemi bir bakıma çoğumuz için ömür boyu sürer.

3. ***Karar Verme (Decision Making*)**: Gencin lise yıllarını, 15-18 yaşlarını kapsayan bu dönemde birey artık kendisi ve meslekler hakkında oluşturduğu algılara dayanarak, bilgileri değerlendirir, eşleştirmeye, birbirine uydurmaya ve geleceğine ilişkin idealler oluşturmaya başlar. Bu ideal ve düşünceler başlangıçta geçici olabilir ancak giderek daha açık ve temel bir plan yapmaya başlar ve genç mesleki kararını oluşturur.

4. ***Hazırlık (Preparation***): 18-23 yaşları arasını kapsayan bu dönemde birey, seçtiği alan, okul veya yaptığı etkinliklerle mesleğe hazırlanmaya başlar. Meslekle ilgili beceriler geliştirmeye, bilgi birikimi oluşturmaya ve o alanda mesleki tutumlar geliştirerek mesleği icra etmeye hazır duruma gelir. Aynı zamanda o meslek alanında iş araştırmaya başlar ve hazırlık dönemini uzatarak sürdürebilir.

5. ***İşe Yerleştirme (Employment***): Bireyin iş dünyasında yerini alarak çalışmaya başladığı dönemdir. Bu dönemde birey kazandığı bilgi ve becerileri uygulama alanına koyar. Mesleği icra ederken bir yandan da mesleki gelişimi sürdürür.

Mesleki gelişim sürecinde her yaş döneminde bireylerden beklenen bir takım davranış örüntüleri vardır. Bu davranışların kazanılması bireyin içinde bulunduğu toplumla olan iletişimine ve kültürel özelliklere bağlıdır. Şekil 1'de farklı yaşlara göre meslek seçim örüntüleri yer almaktadır[9].



Şekil 1. Yaşlara Göre Meslek Seçim Örüntüleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi 2 yaş kişi ve ortama uyum sağlama, 4-6 yaşlar arası ilk meslek düşüncelerinin oluşması, 6-8 yaşlar arası fantezi seçimlerin yapılması, 10 yaş mesleki dünyanın cinsiyete göre algılanışı, 12-14 yaşlar arası mesleklerde yetenek, ilgi ve değerlerle meslek seçimine yönelme ve 20-22 yaşlar arası ise, meslekler hakkında gerçeği test edebilme gibi davranış örüntülerinin seçimi etkilediği görülmektedir.

Ginzberg'e Göre Mesleki Gelişim

Meslek seçimine gelişimsel bir süreç olarak bakan Ginzberg ve arkadaşlarına göre meslek seçimi, yalnızca belirli bir anda gerçekleşen bir olay değil, çocukluktan ergenliğe oradan da erken yetişkinliğe uzanan geniş bir dönemi kapsayan gelişimsel bir süreçtir. Bu kuramın üç temel özelliği vardır[10].

a) Meslek seçimi bir süreçtir

b) Bu süreç büyük ölçüde geri dönülemezdir

c) Seçim süreci daima bir uzlaşmayı içerir

Ginzberg, mesleki karar verme sürecini fantezi, geçici ve gerçekçi olmak üzere üç dönmede incelemiştir. Fantezi dönemde seçimler hayali ve oyuna yöneliktir. Çünkü çocukların gerçeklik algıları tam olarak gelişmemiştir. 11-17 yaşlarını kapsayan geçiş döneminde genç ilgi, yetenek ve değer yargılarının farkına vararak daha gerçekçi seçimler yapmaya hazırdırlar. Gerçekçi dönemde ise birey geçirmiş olduğu çeşitli yaşantılarla birlikte kendi kişisel-sosyal özelliklerini de dikkate alarak tercihlerini uygulamaya koyabilmektedir[11].

Super'a Göre Mesleki Gelişim

Super'a göre benlik kavramı bir kimsenin kendini nasıl gördüğüdür. Bireyin benlik kavramı çevresiyle etkileşimle, belli durumlarda, belli bir fonksiyonda bulunmakla gerçekleşir. Bireyin benlik kavramı meslek seçimini etkiler. Super'a göre meslek seçimi, belli bir gelişim süreci içinde bireyle çevrenin etkileşimi sonucu oluşan benlik kavramının bir mesleğe yansıması ve ifadesidir. ***Mesleki gelişim devamlı bir süreç, meslek seçimi ise bir sentez yapma işidir.*** Bu kurama göre bireylerin mesleki gelişimlerinde onların yetenek, ilgi ve benlik tasarımlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Ailenin ekonomik düzeyi, bireyin karşılaştığı fırsatlar ve birey ile çevre arasındaki ilişki meslek seçiminde önemli bir etkiye sahiptir. Mesleki gelişim süreci türlü dönemlerden geçerek zamanla ve yeni yaşantılarla değişmektedir. Bu gelişim dönemleri şunlardır[(12, 13)].

1. ***Büyüme evresi (0-14 yaş)*****:** Bu aşamada çocuğun mesleki benlik kavramı çevresindekilerle etkileşimle gelişmeye başlar. Bireyin çevresindekilerle özdeşim kurması mesleki benliğin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Bu aşamanın başlangıcında fantezi ihtiyaçlar önemli olmakla beraber, ilgiler ve yetenekler giderek daha önemli rol oynamaya başlar. Bu evre üç alt basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

   a) Hayal Basamağı (4-10 yaşlar)

   b) İlgi Basamağı (11-12 yaşlar)

   c) Yetenek Basamağı (12-14 yaşlar)

2. ***Araştırma evresi (14-24 yaş)*****:** Araştırma basamağı ergenlikten ilk yetişkinliğe kadar sürer. Bireyler bu aşamada kendilerini, başkalarının mesleki rollerini ve iş dünyasını keşfetmektedirler. Başkalarıyla ilişkiler, etkinlikler ve geçirilen yaşantılar birlikte ev, okul, yarı zamanlı işlerde alınan roller mesleki benlik kavramı için veri kaynaklarını oluşturmaktadırlar. İlk mesleki seçimler geçicidir ve fantezilerle, başkalarıyla yapılan tartışmalarla ve rol denemeleriyle sınanır. Bu evre üç alt basamaktan oluşmaktadır.

Bunlar;

a) Deneme Basamağı (14-17 yaşlar)

b) Geçiş Basamağı (18-21 yaşlar)

c) Sınama ve İzleme Basamağı (22-24 yaşlar)

3. ***Yerleşme evresi (25-44 yaş***): Bu dönemde, genç yetişkin güvenli bir mesleki benlik oluşturmaya çalışırken bazı bunalımlar geçirebilir. İşe bağlanma ve uzlaşma yolları aranarak işe yerleşme başlar. Mesleki benlik kavramı kararlılık kazandıkça, iş dünyasında ilerlemek ve bir yer edinmek için daha çok çaba harcanır. Bu evre iki alt basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

   a) Sınama Basamağı (25-30 yaşlar)

   b) Sağlamlaştırma Basamağı (31-44 yaşlar)

4. ***Koruma evresi (45-64 yaş*)**: Bu evrede birey varolan mesleki benlik kavramını korumaya çalışmaktadır. Elde ettiği işi en iyi şekilde yapıp kendini geliştirme çabası içersindedir.

5. ***Çöküş evresi (65 yaş ve sonrası*)**: Bu evre fiziksel ve zihinsel süreçlerin yavaşlaması ve enerjinin azalması ile belirginleşir. Çöküş aşamasında birey daha az yük ve sorumluluk alabilir daha çok geçmiş deneyimlerinden ve bilgisinden yararlanma yolunu seçer. Bu evre iki alt basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

   c) Yavaşlama basamağı (65-70 yaşlar)

   d) Emeklilik basamağı (71yaş ve sonrası)

Bireyin gelişiminin bütün yönleri gibi mesleki gelişim de yaşamın ilk yıllarından başlayıp, yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Genel gelişimin önemli yaşam dönemleri olduğu gibi, mesleki gelişimin de her biri belli özellikler tarafından tanımlanan mesleki yaşam dönemlerine bölünmüştür. Super, meslek örüntüsü çalışmalarının sonuçlarına dayanarak, her döneme uygun mesleki gelişim görevlerini belirleyerek, açıklamıştır[14]. Super' a göre 14-35 yaş arası mesleki gelişim görevleri şunlardır:

1. Bir mesleki tercihi billurlaştırma
2. Bir mesleki tercihi sınırlandırarak belirleme
3. Bir mesleki tercihi uygulamaya koyma
4. Bir meslekte yerleşme
5. Meslekteki durumu sağlamlaştırarak ilerleme

Ortaöğretim öğrencileri araştırma evresinin deneme basamağında(14-17 yaşlar) bulunan öğrencilerdir. Bu dönem öğrencileri Super ve Overstreet[15] tarafından belirlenen "Bir mesleki tercihi billurlaştırma" mesleki gelişim görevine ilişkin mesleki tutum ve davranışları yerine getirmek durumundadırlar. Bu döneme ait mesleki tutum ve davranışlar şunlardır:

1. Bir mesleki tercihi billurlaştırma gereğinin farkında olma
2. Meslek seçiminde göz önüne alınacak faktörlerin farkında olma

3. Meslek seçiminde hedefleri etkileyebilecek faktörlerin farkında olma
4. Meslek seçiminde şimdi ve gelecek arasındaki ilişkinin farkında olma
5. Tercih edilen meslekle ilgili bilgi edinme
6. Tercih edilen mesleği planlama
7. İlgi ve değerleri farklılaştırma
8. Meslek seçiminde kaynakları kullanma

Mesleki gelişim görevlerini yerine getirme **mesleki olgunluk** kavramını ortaya çıkarmıştır. **Mesleki olgunluk** araştırma döneminden çöküş dönemine kadar uzanan mesleki gelişim doğrusu üzerinde yer alır. Aynı zamanda gelişimin derecesini belirlemede kullanılır[16]. Mesleki gelişim doğrusu üzerinde yer alan **mesleki olgunluk** sadece gelişim dönemlerinde oluşan davranışların tüm birimleriyle değil, ama belli bir yaşam döneminin gelişimsel görevleriyle başa çıkmada ortaya konan davranışların daha arıtılmış ve daha küçük birimleri ile tanımlanabilir. Bireylerin mesleki olgunluk düzeyleri onların aynı zamanda mesleki kararlarını vermeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Mesleki olgunluğun düşük olması bireyin uygun bir mesleki karar verebilmesi için gerekli olan davranışları henüz kazanamadığını göstermektedir.

Holland'a Göre Mesleki Gelişim

Holland, Mesleki gelişim ve meslek seçimi konularında yapmış olduğu çalışmalarla mesleki rehberlik alanında tanınmış popüler bir isimdir. 1959 yılından bu yana yapmış olduğu çalışmalarda meslek seçiminin, bireyin kişiliği ile çevresinin uyumu sonucu gerçekleştiğini belirtmiş ve kişilik kuramı olarak bilinen kendi mesleki rehberlik kuramını ortaya koymuştur. Geliştirmiş olduğu Mesleki Tercih Envanteri (Vocational Preference Inventory (VPI)) ve Kendini Yönlendirme Envanteri (Self-Directed Search(SDS)) ile bireylerin meslek seçimlerini ve bu seçimi etkileyen etmenleri ortaya çıkarmıştır. Aslında Holland'ın kuramı bir özellikler kavramı olarak ta görülebilir. Çünkü, Holland'ın kuramında kişiler özellikleri bakımından 6 gruba, yine yaşadıkları çevrede aynı şekilde 6 gruba ayrılmaktadır.[17]

Holland, meslek seçimi kararı veren kişiler üzerinde yapmış olduğu gözlemler ve eğitim, ordu ve psikiyatri ile ilgili kurumlarda meslek danışmanlığı yaparken edinmiş olduğu tecrübelerden yola çıkarak, bireylerin içinde bulundukları mesleki çevrelerin çeşitli gruplarda toplanabileceğini öne sürmüştür[18]. Bireylerin meslek seçimlerinde bulundukları çevrenin büyük bir etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Yine kişilik özelliklerinin ve bireyin kendini görüş algısını meslek seçiminde etkili olduğunu öne sürmüştür. Bireylerin çevre ile etkileşimde bulunarak geliştiklerini ve her bir kişilik özelliğinin de çeşitli gruplar altında sınıflandırılabileceğini belirtmiştir. Holland, bireyin kişilik özelliklerini ve çevreyi 6 grupta sınıflandırmıştır. Yani birey ve meslekler bu 6 grup içinden birinde bulunabilmektedir.

Holland'a göre kişilik özellikleriyle mesleki yönelişler, diğer bir deyişle, meslekler arasında karşılıklı bir ilişki vardır[19]. Bu kuram, kişilik dinamiği ile mesleklerin yürütüldüğü çevre veya mesleklerin gerektirdiği etkinlikler arasındaki ilişkiye dayanır. Meslek seçimi kişiliğin yansıması, bireyin çevre ile ilişkisinde benimsediği uyum yönteminin bir mesleki etkinlik

alanında ifadesini bulmasıdır. Holland 6 kişilik tipi ve buna uygun 6 tür mesleki çevre tanımlamıştır. Bunlar; 1. Gerçekçi, 2. Araştırıcı, 3. Sosyal, 4. Girişimci, 5. Geleneksel, 6. Sanatçı.

Bireyler meslek seçimi yaparken kendi kişilik tiplerine uyan ve kendi uyum oryantasyonları ile bağdaşan meslekleri seçme eğiliminde olurlar. Mesleklerin kalıplaşmış olan belli özellikleri bireylerin kararlarını etkiler.

Holland, kuramını geliştirirken şu temel ilkeleri benimsemiştir[20].

1) Meslek seçimi kişiliğin ifadesidir
2) İlgi envanterleri aynı zamanda kişilik envanterleridir.
3) Mesleki kalıplar güvenilir ve önemli psikolojik ve sosyolojik anlama sahiptir.
4) Bir mesleğin üyeleri benzer kişilik özelliklerine ve özgeçmişe sahiptir.
5) Bir meslek grubundaki insanlar birbirlerine benzedikleri için bir çok uyarıcıya ve soruna benzer şekilde tepkide bulunurlar
6) Mesleki doyum, meslekte karar kılma ve başarılı olma, bireyin kişiliği ile bulunduğu çevre arasındaki bağdaşıma bağlıdır.

Bandura'ya Göre Mesleki Gelişim (Sosyal Bilişsel Kuram)

Bandura'nın geliştirmiş olduğu sosyal öğrenme kuramı eğitim psikolojisinde ve sosyal psikolojide oldukça sık kullanılan bir kuramdır. İlk başlarda sosyal öğrenme kuramı olarak adlandırdığı çalışmalarını daha sonra geliştirerek, kuramın adını sosyal bilişsel kuram olarak değiştirmiştir. Bandura'nın kuramı mesleki rehberlik alanında geliştirilmiş bir kuram değildir. Ancak, Betz ve Hackett[21], Mitchell ve Krumboltz[22], Gellat[23] gibi bilim adamları Bandura'nın kuramını geliştirerek mesleki rehberlik alanına uygulamışlardır.

Bandura'ya göre bir çok insan davranışı modeli gözlemleme yoluyla öğrenilir. Diğerleri gözlenirken, davranışın nasıl yapıldığı ve davranışla ilgili kurallar kodlanır (öğrenilir). Bu kodlar daha sonra davranış meydana getirilirken rehberlik eder. Bu tür davranış değişikliklerinin oluşumu özellikle çocukların davranışlarından rahatlıkla gözlenebilir. Aynı zamanda Bandura gözleyen kişinin davranışlarının ve gelişiminin incelenmesine yardımcı olan - yani bu davranışların kazanılmasında ve bireyin gelişiminde etkisi olan - bilişsel yapılardan bahsetmektedir. Bandura uyarıcı ile davranış arasındaki ilişkiyi açıklarken zihinsel süreçlerin ve bilişsel yapının önemine değinmiştir. 1970'li yıllardaki ilk çalışmalarında Bandura sosyal öğrenme teorisini açıklarken gözlemciyi hareketsiz bir kamera ya da kaset çalar olmadığını aksine, hareket eden, sınıflandırmalar yapabilen, tercihlerde bulunabilen bir kimse olarak tanımlamıştır. Daha sonra biliş üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmış ve kuramın adını "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak değiştirmiştir. Sosyal bilişsel kuram adı altında yaptığı çalışmalarda biyolojik yapının ve olgunluğun davranışlar üzerinde etkili olduğunu gözlemlemiştir. Fiziksel yapı, duyuşsal yapı ve sinir sistemi davranışta ve bazı kapasitelerin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir[24].

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında sosyal etki kavramı önemli bir role sahiptir[25]. Ancak Bandura bireyin davranışlarının nedenlerini açıklarken, sosyal faktörlerin etkisini tek

yönlü olarak ileri sürmemiştir. Onun tezinin temelini üçlü karşılıklı belirleyiciler (triadic reciprocal determinism) oluşturmaktadır. Bunlar birey, çevre ve davranış üçgenidir. Bu üç özellik birbirini karşılıklı olarak etkiler. Bandura'ya göre kişi ve çevre faktörü birbirinden bağımsız değillerdir. Her bir faktör diğerini sürekli olarak etkilemektedirler. Kişi çevresini yaratır, değiştirir bazen de yok eder. Dolayısıyla çevre şartlarındaki bu değişiklikler davranışı ve gelecek yaşamlarını da değiştirebilecek etkiye sahiptir.

Bandura ayrıca, kişinin yapmış olduğu davranışların sonuçları, yapılan davranışın etkin ve doğru bir şekilde yapılmış olup olmadığı hakkında bize bilgi vermektedir. Buradan elde edilen bilgiler gelecekte yapacağı davranışları da olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

Bandura ayrıca sosyo-kültürel çevrenin gelişimde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Psiko-sosyal faktörler, bireyin gelişiminde ve farklı kişisel özelliklerin kazanılmasında baskın bir rol oynamaktadır. Yakın sosyal çevre (aile, akranlar, öğretmen gibi) bireyin davranışlarında etkili olmakla birlikte, kitle iletişim araçları, kültürel kurumlar ve diğer uzak sosyal çevre de bireyin davranışlarında etkili olmaktadır. Özellikle akran gruplarının, etkili düşünme ve çeşitli davranış biçimlerinin kazanılmasında çok önemli bir işlevi vardır. Çocuğun davranışlarında akran gruplarının, yetişkinlerden daha etkili olduğunu ileri sürmektedir[26].

Kazanılmış olan bir çok bilgi ve davranışın temelinde sosyal çevre etkili olmakla birlikte, bireyin bilişsel yapıları da bu davranış üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bilişsel yapılar içerisindeki bireyin yetkinlik beklentisi (Self-efficacy expectation) kapasitesi bireyin davranışında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle Bandura yetkinlik kavramını kuramının merkezine yerleştirmiştir[27].

***Kendini Yetkin Görme (Self - efficacy*)**, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde, üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulan önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetkinlik bireylerin mesleki aktivitelerini anlamada, kariyer gelişimlerini açıklamada önemli bir kavramdır. Bandura yetkinliği, bireyin belli bir davranışı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleme ve başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin kendi yargıları şeklinde tanımlamıştır[28]. Yani, kendini yetkin görme bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Yetkinlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ve daha neler yapabileceğine ilişkin yargılarının bir ürünüdür. Yetkinlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin inancıdır.

1970'li yıllardan sonra mesleki rehberlik çalışma ve uygulamalarında yararlanılmakta olan sosyal bilişsel kuram, bireylerin mesleki gelişim ve davranışlarını açıklamakta önemli bir güce sahiptir. Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuramda bireyin davranışları açıklanırken bilişsel yapılar (düşünme, algılama, değerlendirme, benlik, yetkinlik gibi) ile davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir[29]. Görülmüştür ki bireyin mesleki gelişim, mesleki tercihleri ve karar verme sürecinin açıklanmasında yetkinlik beklentisi (self-efficacy expectations) kavramı önemli bir yer tutmaktadır[30].

Karar Verme Süreci ve Meslek Seçimi

Bu başlık altında karar verme sürecine ilişkin kuramsal açıklamalar ile meslek seçimini bir karar verme süreci olarak görüp geliştirilen yaklaşımlar özetlenmiştir.

Karar Verme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar

Yukarıda açıklanan kuramlar, meslek seçimini, bireyin çevresiyle uyumunu sağlayarak cinsiyet, kültür, insan ilişkileri, değerler, toplumsal uyum, yetkinlik, meslek kimliği kazanma ve meslek olgunluğu gibi değişkenler ile açıklamaya çalışmışlardır. Bazı araştırmacılar ise meslek seçimini ve gelişimini bir karar verme süreci olarak ele alıp değerlendirmektedirler. Bu süreçte bireyler seçenekler hakkında bilgi toplar, onları gözden geçirir ve sonuçta bir karar verirler.

Birey, doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde, sürekli olarak karar vermesini gerektiren problem durumlarıyla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, karar verme gelişimsel bir olgu olarak ele alınmaktadır. Verilen kararların niteliği ve niceliği, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine ve karar verilmesini gerektiren durumun özelliklerine göre değişmektedir. Mesleki karar verme süreci yoğun bir çaba gerektirmektedir. Bireyler daha çok araştırma yapmaları ve daha çok çalışmaları gereken bir düşünce yapısına girmeleri için yönlendirilmelidir.

İnsan gelişiminin her döneminde var olan karar verme, özellikle ergenlik döneminde önemli bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Uygun ve sağlıklı kararlar verebilme, sağlıklı bir ergenin en önemli özelliklerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Ergenlik döneminde verilen kararlar, bireyin sağlığı, mesleği, psikolojik uyumu ve sosyal kabulü üzerinde yaşamı boyunca etkili olabilecek doğurgulara sahiptir. Ergenlik döneminde alınan kararlar yaşamı şekillendirmede, genişletmekte ve hatta sınırlandırabilmektedir. 14-15 yaşlarındaki gençler problem durumlarına alternatif çözümler oluşturma ve sorunlarını soyut olarak inceleyebilme yeterliliğine sahip olmaktadırlar. Yaşı ileri olan ergenler, daha çok seçenek oluşturabilmekte, geleceğe yönelik sonuçlara daha fazla önem vermekte, uzmanlara daha çok başvurmakta ve verilen tavsiyelerin doğurgularının daha çok farkında olmaktadırlar[31].

Karar vermeyle ilgili kuramsal açıklamalarda, bir karar verme problemi karşısında, karar verici durumundaki bireyin davranışları incelenmektedir. Bu inceleme, karar verme sürecinin aşamalarında bireyin sergilediği davranışların saptanmasını içermektedir. Karar verme alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda kullanılan bu inceleme yöntemi karar analizi (decision analysis) olarak adlandırılır. Karar analizinin sayıltısı, karar vericinin beklenen faydayı en fazla sağlayan kararı vermeyi arzuladığıdır. Bu yöntem belirli adımlardan oluşmaktadır ve her adımda karar vericinin yapması gereken davranışlar belirlenmiştir. Karar analizi yönteminin aşamaları şu şekilde oluşmaktadır[32]:

1. Problemi yapılandırma (karar verici kim, seçenekler nelerdir, seçenekler hangi boyutlarda değerlendirilmelidir, temel belirsizlikler nelerdir, problemin hangi ayrıntı düzeyinde yapılandırılması gerekir)
2. Olası seçenekleri değerlendirme (seçeneklerin değerlendirildiği boyutların ölçümleri uygun mudur, farklı boyutlar nasıl değerlendirilebilir)

3. Belirsizlikleri saptama (belirsizlikle ilgili eldeki bilgiler nelerdir)
4. Seçenekleri değerlendirme (hangi karar kuralı kullanılmak isteniyor)
5. Duyarlılık analizi (beklenen sonuçlar ve belirsizliklerin hata payı nedir)
6. Ek bilgi toplama (ek bilgi elde etmenin sağlayacağı kazanç ve kayıplar nelerdir)
7. Seçim (problemin yeterli incelenmesi yapılmış mı, hangi seçenek beklenen en yüksek kazanca sahiptir).

Karar Verme Sürecinin Aşamaları

Mesleki karar verme sürecinde önemli ölçüde bilişsel süreçler etkili olmaktadır. Kişinin önüne çıkan seçeneklerden birine yönelmesinde bilişsel süreçler karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, seçenekler hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi, edinilen bilgilerin sınıflanması, kişi için önem sırasına konulması, her birinin istekleri karşılama olasılığı yönünde irdelenmesi gibi işlemleri gerektirmektedir[33]. Bu yazarlar karar verme süreci ile ilgili olarak dokuz yapı tanımlamışlardır. Bunlar:

1. ***Seçim*****:** Karar verme yeterliliği için bir ön koşuldur. Kararın kontrolü, içsel denetim ve kendine saygıyla ilgilidir. Ergenlerin seçimlerinde kişisel denetim ve sorumluluğun gelişimi, akran gruplarına çoğunlukla uyulması gerektiğinden sık sık ertelenebilir.
2. ***Anlama:*** Bilişsel süreç olarak karar verme etkinliğini anlamaya işaret etmektedir. Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi; okuma, hatırlama, problem çözme gibi yeteneklerin yerine getirilmesinde gerekli olabilmektedir.
3. ***Yaratıcı Problem Çözme*****:** Problemin tanımlanmasını, seçilecek alternatiflerin ortaya çıkarılmasını, yeni alternatifleri üretmek için seçim alternatiflerinin yaratıcı bileşimi ve amaçlarına ulaşmak için gereken adımların kavranmasını içermektedir.
4. ***Uzlaşma*****:** Aileye veya arkadaşlarla bir uzlaşmazlıkta, kabul edilebilir bir çözümde anlaşmaktır. Uzlaşmada başka bir kişinin fikirlerinin alınması önemlidir.
5. ***Sonucu Değerlendirebilme*****:** Kendisi ve diğerleri için, seçilen eylemlerin sonuçları hakkında düşünme kabiliyetidir.
6. *Doğru Seçim*: Bilginin etkili ve mantıklı olarak elde edilmesi için önkoşuldur. Problem çözücü olarak karar veren kişi, problemlerini çözmede stratejileri esnek olarak kullanan kişidir.
7. ***Güvenirlik:*** Alternatiflerin seçiminde bilginin güvenirliğini değerlendirme yeteneğidir.
8. ***Kararlılık*****:** Yetenekli karar veren kişiden, seçimlerde istikrarlılık göstermesi beklenir. Ergenler sosyal baskı veya duygu durumlarındaki hızlı değişiklik yüzünden önceliklerinde bir istikrarsızlık gözlenir.
9. ***Bağlanma*****:** Kararın bağlayıcılığı ile ilgilidir. Yaş ilerledikçe de karar verme durumlarında yüksek bir yeterlik görülmektedir.

Karar verme evresinin amacı, erişilir olan çözüm olasılıklarını değerlendirmek ve uygulama için en etkili seçeneğe yönelmektir. Etkili olan çözümler, sorunu ortadan kaldırmaya

yönelik olan ve olumlu sonuçları arttırarak olumsuzları en aza indiren çözümler olarak ele alınmaktadır.

Littrel' e göre karar verme süreci yedi basamaktan oluşmaktadır[34].

Bunlar;

1. ***Problemin Tanımı*:** Verilecek kararın kişinin yaşamındaki öneminin belirlenmesi
2. ***Amaçlar Oluşturma*:** Kişi için spesifik amaçların belirlenmesi
3. ***Kaynakların Belirlenmesi*:** Amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli olan ulaşılabilir özelliklerin belirlenmesi. Kişisel, çevresel ve maddi kaynakların belirlenmesi.
4. ***Alternatiflerin Göz önünde Bulundurulması*:** Ulaşılabilir alternatiflerin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin test edilmesi. Bu alternatiflerin istenen amaca ulaştırıp ulaştıramayacağının sınanması.
5. ***Karar Verme*:** Amaçlara ulaştırabileceği düşünülen alternatiflerden birinin seçilmesi.
6. ***Kararın Uygulamaya Konulması.***
7. ***Sonuçların değerlendirilmesi*:** İstenilen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı ve problemin çözülüp çözülmediği tartışılır.

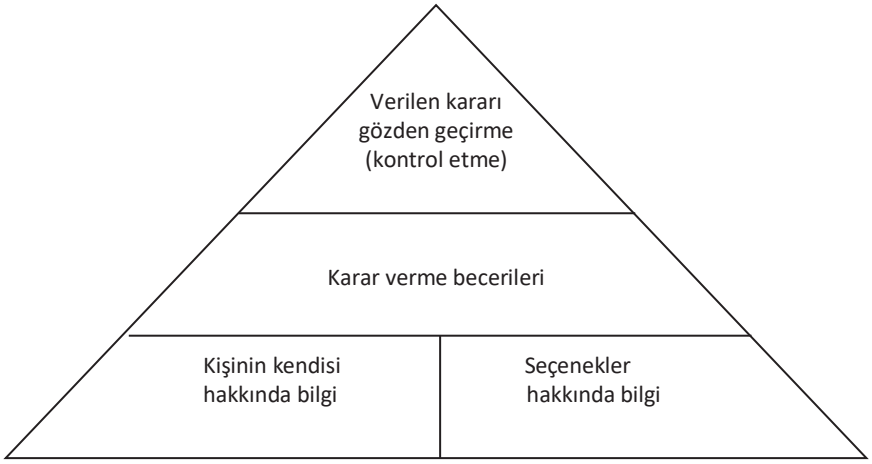
Littrel, açıklamış olduğu bu karar verme basamaklarının eğitsel bir program seçimi ve meslek seçiminde iyi bir şekilde uygulandığında, bireyler vermiş oldukları karardan daha çok memnun olacaklar ve kararlarında daha az değişiklik yapma ihtiyacı duyacaklardır.

Bilgi İşleme Yaklaşımına Göre Mesleki Karar Verme

Sampson & Lenz ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilgi işleme yaklaşımı sadece mesleki karar verme sürecinin nasıl oluştuğunu açıklamayıp aynı zamanda bireylerin iş bulma ve problem çözmelerinde de açılayıcı bilgiler sunmaktadır[35]. İş bulma ile ilgili olarak bilgi işleme yaklaşımının amacı bireylere mevcut iş sorunlarını nasıl çözecekleri ve iş bulma kararlarını nasıl verecekleri konusunda yardımcı olmak ve aynı zamanda onlara bu problem çözme ve karar verme yeteneklerini hayat boyunca karşılaşabilecekleri iş bulma ve iş konusundaki sorunlara uyarlamalarında yardımcı olmaktır. Bilgi işleme yaklaşımının anahtar kavramları şunlardır: a) Problem, b) Problem çözme, c) Karar verme, d) Bilgi işleme alanları piramidi ve e) İletişim, analiz, sentez, değerleme, uygulama döngüsü. (CASVE döngüsü)

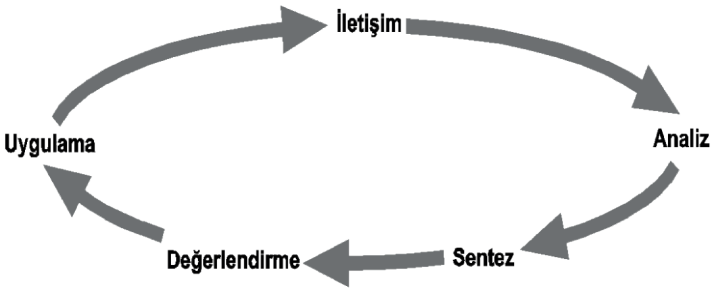
Problem, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki boşluk olarak tanımlanır. Boşluk, bir insanın olduğu yer ile olmak istediği yer arasındaki farktır. **Problem çözme**, bireylerin mevcut durumlarıyla arzu ettikleri durum arasındaki boşluğu kapatacak bilgi ve kavramaya yönelik stratejiler edinmelerini içerir. Problem çözme sürecinin amacı boşluğu kapatmak için kişi tarafından istenilir bir seçeneği bulmaktır. **Karar verme** süreci ise istenilen seçeneği belirli hareket adımlarına dönüştürmektir. İş bulma sürecini düşündüğümüzde var olan bir iş problem çözümü sürecinin sonucu iken, o işi elde etmek için harekete geçme karar verme sürecinin bir sonucudur.

Bilgi işleme alanları piramidi mesleki karar vermenin ve problem çözmenin içeriğini gösterir(bkz. Şekil 2). Pramit bireylerin bir karar verme ve problem çözme sürecine girdiklerinde neleri bilmesi gerektiğini gösterir.



Şekil 2. Bilgi İşleme Alanları Piramidi

Kişinin kendisi hakkındaki bilgiler uygun bir meslek seçimi yapmak için gerekli olan bilgilerdir. Bireyin genel bir meslek seçiminde göz önüne aldığı değerler, ilgi alanları, yetenekleri ve kişisel özellikleri bu alanı temsil eder. Seçenekler hakkındaki bilgi meslek, eğitim programları ve iş dünyası hakkındaki bilgileri içerir. Karar verme becerileri bölümü, bilgi işleme alanları piramidinin orta kısmını ve CASVE döngüsü diye bilinen problem çözme ve karar verme sürecini içerir. Genel bir karar verme sürecini ve yapılması gerekenleri temsil etmektedir. CASVE döngüsü şu alt bölümlerden oluşmaktadır: iletişim, analiz, sentez, değerlendirme, uygulama. (bkz.şekil 3). CASVE iletişim, analiz, sentez, değerlendirme, uygulama kelimelerinin İngilizce karşılıklarının ilk harflerinden türetilmiştir.



Şekil 3. CASVE Döngüsü

a) ***İletişim:*** İletişim aşaması boyunca, dış (birey için önemli kişilerden gelen bilgiler veya olaylar gibi) veya iç (bireyin algıları veya olumsuz duyguları gibi) ip uçlarının sonucunda bireyler mevcut durumlarıyla arzu ettikleri durum arasında bir boşluk olduğunun farkına varırlar.

b) ***Analiz:*** Analiz sürecinde bireyler problemlerinin zihinsel bir modelini yaratırlar ve tercih edilen mesleğin, eğitim programının ve işin özelliklerini daha iyi anlamak için öğeler arasındaki ilişkileri, örneğin, kendileri hakkındaki bilgileri ile seçenekler hakkındaki bilgileri ilişkilendirirler.

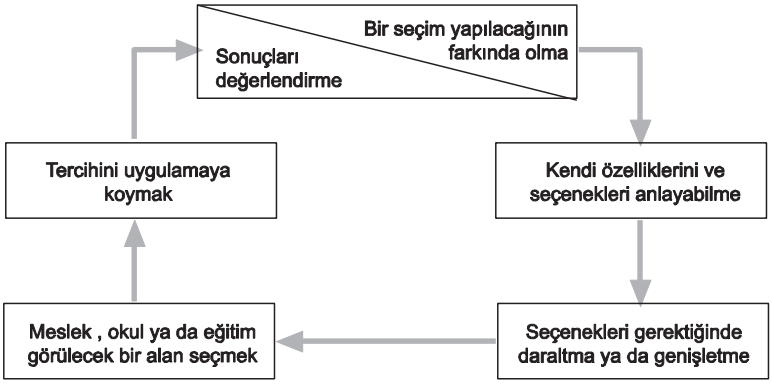
c) ***Sentez:*** Sentez aşamasında bireyler seçenekleri dolaylı bir şekilde inceleyip belirginleştirmeye çalışırlar.

d) ***Değerlendirme:*** Değerlendirme aşamasında, bireyler her seçeneğin kendilerine, kendisi için önemli gördüğü diğer kişilere kendi kültürel grubuna ve genel olarak toplumsal maliyetini ve faydalarını değerlendirir ve sonunda deneme niteliğinde bir ilk seçimde bulunur.

e) ***Uygulama:*** Casve döngüsünün son aşaması olan uygulama aşamasında bireyler değerlendirme aşamasında yaptıkları seçimi uygulamak için bir plan yaratır ve ona bağlı kalırlar.

Plan uygulandıktan sonra kararın aradaki boşluğu gidermekte başarılı olup olmadığını değerlendirmek için iletişim aşamasına dönülür. Şayet karar başarılı ise birey sonraki problemlerin çözümüne yönelir. Şayet verilen karar ve izlenen yöntem bireyi başarıya götürmediyse, birey süreçte kendisi ve problem hakkında elde ettiği bilgilerle birlikte yeni bilgiler toplayarak Casve döngüsünü tekrar gözden geçirir. Buna ek olarak bu son basamak problem çözme sürecinin gözden geçirilmesini ve üzerinde tekrar düşünülmesini sağlar. Bu da aynı zamanda ileriki mesleki problemlere ve hatta gerçek yaşam problemlerine uygulanabilmesindeki geçişi kolaylaştırır[36].

Sampson ve arkadaşları, casve döngüsünden yola çıkarak, danışanların kararlarını verirken uygun bir yol izleyebilmeleri ve yapılması gerekenleri bir şekil üzerinde özetlemişlerdir. Şekil 4'te iyi bir kararın verilebilmesi için yapılması gerekenler özetlenmiştir.



Şekil 4. İyi Bir Kararın Verilebilmesi İçin Yapılması Gerekenler

Şekil 4'te görüldüğü gibi karar sürecinin başlangıcında bir seçim yapılacağının farkında olmak gelmektedir. Daha sonra birey seçenekleri ve kendi özelliklerini tam olarak anlayabilmek, seçenekleri gerektiğinde daraltıp ya da genişleterek seçimini yapıp uygulamaya koymalıdır. En son aşamada da seçimin iyi ya da kötü olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar özetlenecek olursa; meslek seçimi bir anlık bir olay değildir. Çocukluğun ilk yıllarından yaşamın sonuna kadar devam eden süreç içerisinde araştırılıp incelenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bireylerin karar verme becerileri ve bilgiyi doğru bir şekilde kullanabilmeleri, alacakları mesleki kararları önemli ölçüde etkilemektedir.

Mesleki Rehberlik Hizmetlerinde Göz Önünde Tutulması Gereken Noktalar

Parsons' un Bir Meslek Seçimi adlı kitabında açıkladığı ilke ve yöntemlere dayanan **özellik-faktör yaklaşımı** mesleki rehberlik hizmetlerinde halen güncelliğini koruyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, mesleki rehberliği, bireylere onların ilgi,yetenek vb. özellikleri ile meslekların gerekleri arasındaki uyumun bir fonksiyonu olarak ele alıyordu[37]. Bugün eğitim-öğretim kurumları içersinde yürütülen mesleki rehberlik hizmetlerinde de bu kuramsal yaklaşımın görüşleri ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Bu kurama göre mesleki rehberlik hizmetleri üç aşamada gerçekleşmektedir. Aşağıda bu üç aşama hakkında bilgiler verilmiştir.

1. Basamak: Öğrenciyi Tanıma

Bir bütün olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde öğrencileri tanıma çalışmalarının en belirgin amacı onların kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olmaktır. Mesleki rehberli hizmetlerinde de bireyin kişisel, sosyal ve psikolojik gibi bir takım faktörlerin bilinmesi, bu hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yapılmasına temel teşkil eder. Mesleki rehberlik çalışmalarında öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgi toplanması büyük önem arz etmektedir. Öğrenciler hakkında bilgi toplanırken şu hususlara dikkat edilmelidir[38,39,40].

1. Bireyin fiziki özellikleri

- cinsiyet, boy, yaş, ağırlık
- bedensel özellikleri, özür durumu
- sağlık durumu
- gelişim özellikleri
- görünüş, ses tonu

2. Bireyin kişilik özellikleri

- zeka düzeyi
- özel yetenekleri
- ilgileri, değer yargıları
- mesleki değer yargıları
- ihtiyaçları, motivasyonu, amaçları
- iletişim becerileri

3.Akademik özellikler

- okuldaki genel başarı derecesi, başarılı ve başarısız olduğu dersler
- boş zaman hobileri
- okuldaki kol faaliyetleri, sosyal ve kültürel etkinliklere katılma durumu
- çalışma tarzı, alışkanlıkları, iş tecrübesi

4.Sosyolojik Özellikleri

- Ailenin sosyo-ekonomik durumu
- İkamet edilen yer
- Ailenin ihtiyacı
- İşi etkilemesi mümkün yaşantı ve tecrübeler

2. Basamak: Mesleklerin İncelenmesi

Mesleki rehberlikte mesleklerin incelenmesi, meslekler hakkında bilgilerin öğrencilere verilmesi oldukça kapsamlı ve bir takım tekniklerin kullanılmasını gerektiren sürekli bir iştir. Çünkü birey kendini ne kadar iyi tanırsa tanısın, meslekler hakkında doğru ve yeterli bir bilgiye sahip değilse uygun bir meslek seçimi yapamaz. Girilebilecek mesleklerin çok sayıda olması mesleklerin incelenmesinde önemli güçlükler getirmektedir. Aynı zamanda bütün meslekler hakkında incelemeye dayalı yeterli bilgi bulunduğu da söylenemez. Yine meslek sayısının fazla olması nedeniyle, mesleklerin gerektirdiği yetenek ve kişilik özelliklerinin neler olduğu da açıkça bilinmemektedir.

Meslekler hakkında bilgi toplanırken şu özelliklere dikkat edilmelidir[41,42,43]

- Mesleğin esasını oluşturan işin özellikleri nelerdir?
- Çalışma ortamı ve koşulları
- Çalışanda aranan bireysel özellikler
- Mesleğe giriş nasıl olmaktadır?
- Meslekte ilerleme ve kazanç durumu
- Meslekte personel ihtiyacı nasıldır?

Meslekler hakkında elde edilecek bilgiler bireyin ve mesleğin özelliğine göre değişiklik gösterebilecektir. Bu nedenle yukarıda verilen, mesleki bilgi toplanırken dikkat edilmesi gereken özellikler, gerektiğinde daraltılıp genişletilebilir. Aşağıda meslekler hakkında bilgilerin nerelerden ve nasıl toplanacağına ilişkin açıklamalara yer verilecektir[44,45,46]. Bunlar;

- Mesleklerle ilgili basılı malzemelerin toplanması
- İş yerlerine yönelik incelemeler yapma
- Meslek elemanları ile görüşme ya da konferanslar
- İş tecrübesi olan kişilerden yararlanma
- Öğrencileri gruplar halinde meslekleri incelemeye yönlendirme
- Seminerler
- İş Kurumu gibi kuruluşların mesleki rehberlik merkezlerinden yararlanma
- Bilgisayar ve internet üzerinden meslekler hakkında bilgi toplama

3. Basamak: Bireyin Kişisel Özellikleri İle Mesleklerin Gerektirdiği Özellikler Arasında İlişki Kurma Karar Verme

Mesleki rehberlik etkinliklerinde son aşama ise, bireyin kişisel özellikleri ile mesleklerin gerektirdiği özellikler arasında ilişki kurularak, bireylerin uygun mesleki kararlar vermelerine yardımcı olmak gelmektedir. Bu karar verme bireyin hak ve sorumlulukları dikkate alınarak, her zaman için bireye bırakılmalıdır. Meslek seçimi ve gelişimi zaman içinde oluşan bir süreçtir. Bireyin değişen kişilik özellikleri ve mesleklerde meydana gelen değişimler, bireyle meslek arasında bağ kurmayı her zaman güçleştirmektedir. Bu nedenle özellikle eğitim-öğretim kurumları içersinde, bir seçim yapma(bir eğitim kurumu, alan ya da meslek seçimi gibi) aşamasındaki bireyler için mesleki rehberlik etkinlikleri aktif olarak uygulanmalıdır.

Mesleki Rehberlik ve Yöneltme

Mesleki rehberlik ve yöneltme hizmetlerinin gelişimi incelendiğinde, yöneltme hizmetlerinin, iş dünyası ve serbest piyasa içinde, yetişkin bireyler düzeyinde işe uygun kişilerin belirlenmesi ihtiyacından doğduğu ve okul dışında geliştiği görülmektedir. Ancak daha sonraları eğitim-öğretim kurumları içersinde mesleki rehberlik uygulamaları ve yönlendirme hizmetleri yaygın olarak verilmeye başlanmıştır. Günümüz mesleki rehberlik hizmetleri içersinde yönlendirme hizmetleri yapılmakla birlikte, bireyin belli bir alana yöneltilmesi, o alanın bireye dikte edilmesi anlamına gelmez Sadece, bireyin belli bir alana ya da mesleğe yöneltilmesinde kendisine yardımcı olma söz konusudur. Bu nedenle yöneltme, bireyin eğitim alanı ya da mesleğe yönelmesine yardım etme anlamında kullanılmalıdır.

Gerek Milli Eğitim Temel Kanununda gerekse Milli Eğitim Şuralarında (özellikle 8. Ve 10. Milli Eğitim Şuraları) öğrencilerin ilgi, eğitim ve yetenekleri doğrultusunda ve ülkenin ihtiyaç ve koşulları dikkate alınarak üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına yönlendirilmeleri rehberlik hizmetlerinden beklenen en önemli işlevlerden olmuştur.

Aşağıda eğitim-öğretim kurumları içersinde yapılacak yönlendirme hizmetlerinde dikkate alınması gereken özellikler hakkında bilgi verilmiştir.

1.Öğrencinin Yetenek ve Başarı Durumu

- Öğrencinin farklı yıllarda elde ettiği akademik ortalama
- En son yöneltmenin yapıldığı ya da bir önceki yıla ilişkin genel başarı ortalaması
- Çeşitli derslerden elde başarı ortalaması
- Öğrencinin yıllara göre farklı derslerdeki başarı durumu
- Başarılı ya da başarısız olduğu dersler
- Sınıf geçme ve kalma durumu
- Öğrencinin özgeçmişi, iş meslek tecrübeleri
- Uygulanmış olan genel ve özel yetenek test sonuçları ile başarı testleri sonuçları
- Sınıf öğretmenleri ve diğer öğretmenlerin görüşleri

2.Öğrencinin genel sağlık ve enerji düzeyi, beden yapısı, fiziki engelleri, güdüleri, değerleri, duygusal özellikleri, benlik tasarımı, geleceğe yönelik plan ve beklentiler.

3.Öğrencinin ilgilendiği konular.

- Boş zaman etkinliklerinde tercih ettiği konular
- Uygulanacak olan ilgi testinin sonuçları
- Öğretmenlerin ve ailenin öğrencinin ilgi alanları hakkındaki görüşleri

4.Öğrencinin özellikleri ile mesleğin ya da gidilebilecek eğitim programının özellikleri

- Öğrencinin program, kol ve şube tercihi
- Öğrencinin geleceğe yönelik yaşam planı ve beklentileri
- İş ve mesleklerin niteliği ve geleceği
- Seçilen eğitim programı sonunda girilebilecek iş ve eğitim programları
- Seçilen eğitim programının parasal özellikleri, bursluluk ve yatılılık imkanları
- Seçilecek mesleğin şu anki ve gelecekteki olabilecek durumu nedir?

Özet

Mesleki rehberlik hizmetleri başlangıçta meslek seçimi aşamasında bulunan bireylere yapılan hizmetler olarak algılanırken, daha sonraları meslek seçimi gelişimsel bir süreç olarak incelenmeye başlanmıştır. Meslek seçimini gelişimsel bir süreç olarak gören kuramcılar değerlendirildiğinde, meslek seçimi, çocukluktan bir meslek fikrinin oluşmasıyla başlayıp, o mesleği elde edip emekliliğe kadar devam eden bir gelişim sürecinde ele alınıp incelenmiştir. Bu süreç içersinde bireyin kişilik özellikleri ve çevresel faktörlerde mesleki

gelişimde önemli etkiye sahiptir. Yine karar verme aşamaları ve bireylerin karar verirken elde ettikleri bilgileri doğru bir şekilde kullanmaları meslek seçiminde önemli bir yaklaşımdır. Bireyin özellikleri ile mesleklerin özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, gerek yöneltmede gerekse mesleki rehberlik hizmetlerinde hayati bir önem sahiptir.

Son olarak, mesleki rehberlik hizmetleri, mesleki gelişim süreci dikkate alınarak eğitim-öğretim hizmetlerinin her kademesinde uygulanması gereken hizmetlerdendir. Ancak mesleki rehberlik hizmetlerini sadece eğitim-öğretim kurumlarıyla sınırlandırmak doğru olmaz. Hayatın her döneminde bireyler, mesleki gelişim görevlerini yerine getirmede mesleki rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyabilirler.

Yine okullarda yürütülen mesleki rehberlik hizmetlerinde, bireylerin ve mesleklerin tanınmasında öğretmenlere ve rehberlik uzmanlarına önemli görevler düşmektedir. Bireylerin uygun mesleki kararlar verebilmeleri için bu bilgilere ihtiyaçları vardır. Bu bilgilerin toplanması ve paylaşımı konusunda da, diğer rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi, mesleki rehberlik hizmetlerinde de, yönetici, öğretmen ve rehberlik uzmanın ortak bir anlayış içersinde çalışması gerekmektedir.

Son Söz

Mesleki rehberlik hizmetleri, mesleki gelişim süreci dikkate alınarak eğitim-öğretim hizmetlerinin her kademesinde uygulanması gereken hizmetlerdendir. Ancak mesleki rehberlik hizmetlerini sadece eğitim-öğretim kurumlarıyla sınırlandırmak doğru olmaz. Hayatın her döneminde bireyler, mesleki gelişim görevlerini yerine getirmede mesleki rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyabilirler.

Yine okullarda yürütülen mesleki rehberlik hizmetlerinde, bireylerin ve mesleklerin tanınmasında öğretmenlere ve rehberlik uzmanlarına önemli görevler düşmektedir. Bireylerin uygun mesleki kararlar verebilmeleri için bu bilgilere ihtiyaçları vardır. Bu bilgilerin toplanması ve paylaşımı konusunda da, diğer rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi, mesleki rehberlik hizmetlerinde de, yönetici, öğretmen ve rehberlik uzmanın ortak bir anlayış içersinde çalışması gerekmektedir.

ÜNİTE DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Temel eğitim döneminde mesleki rehberlik hizmetlerinin temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Çocuğun bir meslek tercihi yapmasını sağlamak

B) Mesleki gelişim sürecinin iyi bir şekilde yaşanmasını sağlamak

C) Çevreyi tanıma ve anlamasına yardım etmek

D) Eğitim ile iş dünyası arasındaki ilişkileri göstermek

E) Yukarıdakilerin hepsi

2. Aşağıdakilerden hangisi meslekler hakkında bilgi vermenin amaçlarından değildir?

A) Bir meslekte çalışanların sayısını arttırmak

B) Öğrencinin ilgi duyduğu mesleği tanımasını sağlamak

C) Bireyin kendi özelliklerine uygun bir meslek seçmesine yardımcı olmak

D) İlgi duyduğunun dışındaki diğer meslekleri de tanımasını sağlamak

E) İlgi ve yeteneklerine uygun meslekleri bulmak

3. Meslek seçimini yalnızca belirli bir anda gerçekleşen bir olay değil, çocukluğun sonlarından erken yetişkinliğe kadar uzanan gelişimsel bir süreç olarak ele alan ilk kuramcılar kim ya da kimlerdir?

A) Süper

B) Tiedeman ve O'Hara

C) Ginzberg ve Arkadaşları

D) Holland

E) Freud

4. Super'in mesleki gelişim aşamaları için yaptığı doğru sıralama aşağıdakilerden hangisidir?

A) Araştırma-Koruma-Çöküş-Büyüme-Yerleşme

B) Büyüme-Araştırma-Yerleşme-Koruma-Çöküş

C) Büyüme-Koruma-Yerleşme-Araştırma-Çöküş

D) Araştırma-Büyüme-Yerleşme-Koruma-Çöküş

E) Büyüme-Yerleşme-Araştırma-Koruma- Çöküş

5. Aşağıdakilerden hangisi Holland'ın tanımladığı kişilik tiplerinden değildir?

A) Gerçekçi tipler

B) Sosyal tipler

C) Anti-sosyal tipler

D) Artistik tipler

E) Gelenekçi tip

6. "Ben çok zekiyim, makinaları tamir edebiliyorum, yetenekliyim bu nedenle mühendis olabilirim" düşüncesiyle makine mühendisliğini seçen gencin bu seçimi hangi kurama uygundur?

A) Ginzberg'in gelişim kuramı

B) Super'in kuramı

C) Holland'ın kuramı

D) Roe'nun kuramı

E) Parsons'un kuramı

7. Öğretmenlik mesleği daha çok hangi kişilik tipleri tarafından tercih edilir?

A) Gelenekçi tipler

B) Gerçekçi tipler

C) Sosyal tipler

D) Aydın tipler

E) Sanatçı tipler

8. Lise döneminde gence karar verme stratejilerinin öğretilmesi mesleki rehberlik hizmetlerinden biridir. Karar vermede ilk basamak aşağıdakilerden hangisidir?

A) Gerekli bilgileri toplamak

B) Alternatiflerin belirlenmesi

C) Amaçların belirlenmesi

D) Uygun alternatifin seçilmesi

E) Değerlendirme

9. Mesleki gelişim sürecinde öğrencinin kendisine uygun mesleklere ilişkin yeni bilgiler ve yaşantılar kazanıp geçici seçimler yaptığı dönem hangisidir?

A) Okul Öncesi

B) İlkokul dönemi

C) Ortaokul dönemi

D) Lise dönemi

E) Üniversite dönemi

10. Bir mesleği incelerken bilgi verme işleminin amacı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Meslekleri her yönüyle tanıtmak

B) Kalıplaşmış inanış ve yargıları değiştirebilmek

C) Öğrenciye meslek seçiminde yeni alternatifler sunmak

D) Mesleğin geleceği hakkında bilgi vermek

E) Yukarıdakilerin hepsi

11. Aşağıdakilerden hangisi ilköğretim sonunda yöneltmede esas alınacak ilke/kurallardan biri <u>değildir</u>?

A) Yöneltme tüm ilköğretim boyunca yapılacak izleme ve değerlendirmelere dayandırılmalıdır.

B) Ailenin beklentileri, koşulları ve çevrenin olanakları dikkate alınmalıdır.

C) Bu hizmet özellikle iş yaşamına atılacak öğrenciler için gereklidir.

D) Yöneltme hizmetinin sonuçları izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

E) Akademik başarı dikkate alınmalıdır.

12. Mesleki gelişim dönemleri içersinde bireylerin yapması gereken görev ve sorumluluklara ne ad verilir?

A) Mesleki benlik

B) Mesleki olgunluk

C) Mesleki rehberlik

D) Yetkinlik

E) Karar verme

13. Aşağıdakilerden hangisi meslekler hakkında bilgi verirken öncelikli amaçlardan biri değildir?

A) Farklı meslek grupları arasındaki ilişkiyi görme

B) Bireyin ilgi alanlarına uygun meslekleri tanımak

C) Bireyin ilgi, yetenek ve değer yargılarına uygun meslek seçmesine yardımcı olmak

D) İlgi alanları dışındaki meslekler hakkında bilgi sahibi olmak

E) Herhangi bir mesleğe karşı ilgiyi arttırmak

14. Aşağıdakilerden hangisi mesleki rehberlik çalışmalarında birey hakkında toplanması gereken bilgilerden değildir?

A) Bireyin yetenek durumu

B) Başarılı olduğu dersler

C) İş tecrübesi

D) İletişimde bulunduğu kişiler

E) Boş zaman etkinlikleri

15. Bandura'nın hangi kavramı mesleki rehberlikte sıkça kullanılmaktadır?

A) Mesleki benlik B) Mesleki olgunluk C) Mesleki gelişim

D) Yetkinlik E) Karar verme

YANIT ANAHTARI

1-B	2-A	3-C	4-B	5-C	6-B	7-C	8-C
9-D	10-E	11-D	12-B	13-E	14-D	15-D	

ÜNİTE İLE İLGİLİ ÖRNEK KPSS SORU VE AÇIKLAMALARI

1. Meslek seçimine ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?

A) İyi bir meslek, kişiye yüksek mevki ve kazanç sağlayan meslektir.

B) Birey, ilk girdiği meslekte yaşam boyu çalışmalıdır.

C) Bir bireyin başarılı olabileceği farklı meslekler vardır.

D) Bireyler mesleklerini olabildiğince erken yaşlarda belirlemelidirler.

E) Birey çalışırsa, her mesleğe ulaşır.

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (C) seçeneğidir. Her birey farklı yetenek ve ilgi alanına sahiptir. Dolayısı ile her bireyin başarabileceği farklı meslek alanları vardır.

2. İlköğretimin 8. sınıfındaki bir öğrenciye eğitsel ve mesleki yönlendirme yapan bir psikolojik danışman, öncelikle aşağıdaki bireysel özelliklerden hangisi üzerinde durmalıdır?

A) Yetenekler B) Değerler C) Tutumlar

D) Tercihler E) İnançlar

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (A) seçeneğidir. Soruda eğitsel ve mesleki rehberlik vurgulanmakta ve ayrıca öncelik istenmektedir. Bu nedenle yetenekler üzerinde öncelikle durulmalıdır. Daha sonra diğer faktörlere bakılabilir.

3. Okullarda verilen meslek konferanslarında bazı öğrencilerin, konuşmacının kişiliğinin etkisinde kalarak onun mesleğine yöneldikleri gözlenmektedir.

Bu durum aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

A) Özdeşim

B) Kimlik belirsizliği

C) Sempati

D) Fantezi

E) Yön değiştirme

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (A) seçeneğidir. Bireyler bir çok davranışı özdeşim kurarak kazanabilirler. Meslek seçiminde de bireyler bir çok meslek elemanını gözleyerek, onlar gibi olmak isteyip o mesleğe yönelebilirler.

4. Mesleki rehberlik çalışmaları aşağıdakilerden hangisini içermez?

A) Bireyin kendisini tanımasına yardımcı olma

B) Üst eğitim kurumları hakkında bilgi verme

C) Karar verme becerisi geliştirmeye yardımcı olma

D) Alıştırma (oryantasyon) hizmetleri verme

E) İlgi ve yetenek testleri uygulama

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (D) seçeneğidir. Alıştırma (oryantasyon) hizmetlerinin eğitsel ve kişisel rehberlik bağlamında çıktıları olabilir. Bir başka deyişle; oryantasyon hizmetleri eğitsel ve kişisel rehberlikle ilişkilendirilebilir. Mesleki rehberlikle fazlaca doğrudan bir ilişki kurmak güçtür.

5. Mesleki rehberlik çalışmaları aşağıdaki faaliyetlerden hangisini kapsamaz?

A) Bireyin kendisini tanımasına yardımcı olmak

B) Üst eğitim kurumları hakkında bilgi vermek

C) Bireyin karar vermesine yardımcı olmak

D) İlgi ve yetenek testlerinden yararlanmak

E) Duruma alıştırma hizmetleri vermek

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (E) seçeneğidir. 4. sorudaki açıklamalar bu soru içinde geçerlidir.

6. Öğrencilerin meslek gelişimine yardım etmek isteyen bir öğretmenin sahip olabileceği aşağıdaki görüşlerden hangisi, çağdaş mesleki rehberlik anlayışına uygun değildir?

A) Alanı ve düzeyi ne olursa olsun her meslek değerlidir.

B) Her öğrenci tek ve benzersizdir.

C) Öğrenciler toplumsal cinsiyet rollerine uygun mesleklere yönlendirilmelidir.

D) Her mesleğin gerektirdiği farklı kişilik özellikleri vardır.

E) Meslek gelişimi bir süreçtir.

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (C) seçeneğidir. Cinsiyet rollerindeki değişimler kız ve erkeklerin meslek seçimlerini de etkilemektedir. Dolayısı ile toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kalarak bireyleri belli mesleklere yönlendirmek bu günkü mesleki rehberlik anlayışı ile bağdaşmaz.

7. *Eren, lise son sınıfta okuyan başarılı bir öğrencidir. İlgi duyduğu meslekler hakkında bazı bilgiler edinmiştir, ancak hangi mesleği seçmek istediğinden emin olamamakta ve kararsızlık yaşamaktadır. Örneğin, bir gün doktor olmaya karar vermekte, bir süre sonra vazgeçip mimar olmayı düşünmektedir.*

Buna göre, Eren'e sağlanması gereken rehberlik hizmeti aşağıdakilerden hangisidir?

A) Mesleki danışma

B) Eğitsel rehberlik

C) Bilgi verme

D) Oryantasyon

E) Müşavirlik (konsültasyon)

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (A) seçeneğidir. Yukarıdaki açıklamada Eren'in mesleki rehberlik ve danışmaya ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Mesleki danışma ile bireyin bu kararsızlığı çözüme kavuşturulabilir.

8. Aşağıdakilerden hangisi, okul öncesi dönemde öğrencilere mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda kazandırılması hedeflenenlerden biri değildir?

A) Mesleklerin belli bir eğitimle kazanıldığının farkına varmaları

B) Mesleklerin her iki cinsiyet için de uygun olabileceğini kavramaları

C) Her mesleğin gerekli ve önemli olduğunu anlamaları

D) Kişisel ilgilerini fark etmeye başlamaları

E) Kişisel yaşam biçiminin mesleki seçimlerini nasıl etkilediğini fark etmeleri

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (E) seçeneğidir. Bu dönemdeki çocukların kişisel yaşam biçimi oluşturmaları ve bu kavramı anlamaları mümkün değildir. Dolayısı ile okul öncesi dönem için böyle bir mesleki gelişim hedefi belirlemek gerçekçi ve bu gelişim dönemi için uygun değildir.

9. Aşağıdakilerden hangisi bir öğretmenin mesleki rehberlik kapsamında öğrencileriyle yapabileceği etkinliklerden biri değildir?

A) Mesleki ilgi envanteri uygulayıp sonuçlarını öğrencilerle paylaşma

B) İş yeri gezileri düzenleme

C) Meslek üyelerini konuşmacı olarak sınıfa çağırma

D) Öğrencilerin hayal ettikleri meslekleri sınıfta canlandırmalarını isteme

E) Öğrencilerden meslekler hakkında bilgi edinip sınıfta sunmalarını isteme

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (A) seçeneğidir. İlgi envanterlerinin uygulanması ve sonuçlarının yorumlanması uzmanlık gerektiren bir iştir. Dolayısı ile sınıf öğretmeni bu etkinliği yapmaması gerekir.

10. *Bir sınıf öğretmeni sınıfta problem tarama listesi uygulamış ve sonuçta öğrencilerin meslekler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını görmüştür.*

Çeşitli meslekler hakkında öğrencilere bilgi vermek isteyen sınıf öğretmeninin aşağıdakilerden hangisini yapması uygun olur?

A) Grup rehberliği

B) Grupla psikolojik danışma

C) Oryantasyon

D) Bireysel psikolojik danışma

E) Müşavirlik

AÇIKLAMA: Sorunun doğru yanıtı (A) seçeneğidir. Bilgi aktarma, en etkili bir şekilde grup rehberliği uygulamaları ile yapılabilir. Böylece aynı anda bir çok kişi bilgi sahibi olabilir. Diğer seçeneklerde verilen durumlar uzmanlık istediği için sınıf öğretmeninin yapması uygun değildir.

24. Tudge, R.h. , Winterhoff. A. P. (1993). Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on The Relations Between The Social World and Cognitive Development**.** Human Development, 36: 61-81.

25. Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive**. **Theory** Englewood Cliffs, NS: Prentice-hall

26. Stadjkovic, A.D. and Luthans, F. (1988) Social Cognitive Theory and Self-efficacy: Going Beyond Traditional Motivation and Behavioral Approachers. Organizational Dynamics. V.26. 4. 62-75.

27. Stadjkovic, A.D. (1988). a.g.e.

28. Bandura, A. (1986). a.g.e.

29. Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory.** Prentice - Hail, Englewood Cliffs, NewJersey.

30. Brown, D. S.,Lent, G.F. (1997). Role of Social-Cognitive Expectations in High School Students' Mathematics - Related interest and Performance, **Journal of Counseling Psychogy,** V. 44, l, 44-52.

31. Kuzgun, Y. (1992). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. VII: Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar derneği, Ankara. 161 –170.

32. Ersever, Ö. H. (1996). " Karar Verme Becerileri Kazandırma Programı ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri". **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

33. Mann, L. Harmoni., Power, C. (1989). Adolescent Decision Making: The Development of Competence. **Journal of Adolescence**, 12, 265-278.

34. Littrel, J.J. (1987). **From School to Work**. The Goodheart- Willcox Company, Inc. South Holland, İllinois. 154-157.

35. Sampson, J. P. , Peterson, G. W., Lenz, J. G. And other (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving on decision making. The Career Development Quarterly, 48, 3-19.

36. Sampson, J. P. , Peterson, G. W., Lenz, J. G. And other (1996). **Career Choice and Development Third Edition. İn Vernon, G. Z.** Jssey-Bass Publisher/SanFrancisco. 437-438.

37. Osipow, H.S. (1996). a.g.e.

38. Kuzgun, Y. (2000). a.g.e.

39. Özgüven, İ. E. (1999). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, PDREM Yayınları. Ankara: Sistem Ofset.

40. Kepçeoğlu, M. (1996). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Özerler Matbaası.

41. Kuzgun, Y. (2000). a.g.e.

42. Özgüven, İ. E. (1999). a.g.e.

43. Kepçeoğlu, M. (1996). a.g.e.

44. Kuzgun, Y. (2000). a.g.e.

45. Özgüven, İ. E. (1999). a.g.e.

46. Kepçeoğlu, M. (1996). a.g.e.

BÖLÜM VI

Prof. Dr. Hülya ŞAHİN

KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Kişisel Psikolojik Danışma ve Rehberlik Nedir?
- Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı Nedir?
- Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Dayandırıldığı Bazı Kuram ve Görüşler
  - Psikanalitik Kuram
  - Davranışçı Yaklaşım
  - Danışandan Hız Alan Yaklaşım
  - Akılcı-Duygusal Yaklaşım
  - Bilişsel Terapi Yaklaşımı
- Başlıca Kişisel Rehberlik Hizmetleri
- Sosyal Beceri Eğitimi
  - Sosyal Becerilerin Ölçülmesi
  - Sosyal Becerilerin Kazandırılması
- Kişisel Rehberlik Açısından Öğretmenlere Düşen Görev ve Sorumlulukları nelerdir?

Giriş

Rehberlik hizmetleri, bir bütün olarak kabul edilmekle birlikte inceleme kolaylığı sağladığı için çeşitli kriterlere göre sınıflandırma eğilimi yaygındır. Hizmetlerin verildiği birey sayısına, öğretim kademelerine, işlevlerine, problem alanlarına ve hizmetlerin verildiği kurumlara göre rehberlik hizmetleri gruplandırılmakta-dır. Problem alanlarına göre rehberlik hizmetleri mesleki, eğitsel ve kişisel psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Rehberlik hizmetlerini sınıflandırmaya ilişkin bu genel eğilime karşın, bu hizmetlerin kesin bir çizgiyle birbirinden ayrılamayacağı da kabul edilmektedir.

Yardım almayı gerektiren durumlar belli bir nedene bağlanmış olsa da, problem alanları içiçedir. Başlangıçta akademik bir sorun olarak yaşanan durum üstesinden gelinmediğinde kişisel bir sorun haline gelebilir. Ya da erken müdahale edildiğinde kolayca ortadan kalkabilecek bir problem erken müdahale edilmediğinde başka alanlara da yansıyabilir ve daha karmaşık bir hal alabilir. Örneğin; ailede yaşanan huzursuzluk başlangıçta kişisel rehberliğin hizmet alanı içine girmekte, söz konusu problem zaman içinde okulda akademik başarısızlık olarak yaşanmaya başlandığında ise eğitsel rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. ***Sonuç olarak, problemler ister mesleki, ister eğitsel, isterse de kişisel olarak tanımlanasın birbirlerinden bağımsız yaşanmazlar.*** Bu nedenden dolayı rehberlik hizmetleri bir bütün olarak düşünülmelidir.

Kişisel rehberlik hizmetleri dendiğinde akla daha çok kişiye özgü problemler ve bunların çözümleri gelmekle birlikte, kişisel rehberlik bakış açısına göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Kişisel rehberlik, bireylerin kendileri ile ilgili kişisel problemlerin çözümü için yapılan yadımlardır[1]. Bir diğer görüşe göre, kişisel rehberlik, her türlü kişisel problemlerin çözümlenmesini veya çözümüne yönelik psikolojik yardım hizmetlerini kapsamaktadır[2].

Gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde kişisel rehberlik, öğrencinin yaşamayı öğrenmesi, yani yaşamda ihtiyaçlarını ve gelişim görevlerini çevreye ters düşmeden karşılayarak kişisel doyuma ulaşabilmesi için yapılan yardımlar olarak tanımlanabilmektedir[3]. Gelişimsel rehberlik anlayışına göre yapılan bir başka tanım ise, eğitim sürecinde öğrencilerin "kişisel-sosyal" gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onların kişisel gelişim ve uyumlarına yardımcı olmak amacıyla yürütülecek rehberlik hizmetlerinin tümü şeklindedir[4].

Kişisel rehberlik, eğitsel ve meslek planları ile ilgili olmayan, kişinin duygu ve düşüncelerinden, sosyal ilişkilerinden ve davranışlarından doğan problemlerle ilgili hizmetler olarak[5] ya da benzer şekilde eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri dışında kalan rehberlik hizmetleri olarak da tanımlanabilmektedir.

Kişisel Rehberliğin Tanımı

Tanımların, rehberliğin problem çözücü, koruyucu, önleyici işlevleri ile diğer problem alanlarının dışarıda bırakılmasına göre yapıldığı görülmektedir. ***Özetle kişisel rehberlik; bireylerin kendilerini tanımlarına, problem olarak gördükleri her durumla başaçıkmalarına ve yaşam doyumları ile kişisel güçlerini artırmaya yönelik psikolojik yardım hizmetlerinin tümü olarak tanımlanabilir.***

Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı

Yakın zamana kadar öğretmen ve konu merkezli eğitim anlayışında öğrencilerin daha çok akademik başarılarıyla ilgilenilmiş ve daha çok akademik zekâlarına (IQ) yönelik eğitim ve öğretim hedefleri belirlenmiştir. Ancak çağdaş ve demokratik anlayışın benimsendiği ve öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışının gelişimine paralel olarak, günümüzde öğrencilerin sadece IQ'larına (*Intellectual Intelligence***) değil, EQ olarak (***Emotional Intelligence***) adlandırılan duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik hedefler de belirlenmektedir. Duygusal zekâsı (EQ) yüksek ya da düşük dediğimiz bireylerin sahip olduğu ya da olması gerektiği özelliklere bakıldığında, bunların daha çok sosyal beceriler olduğu ve kişisel rehberlik hizmetlerinin kapsamına girdiği görülmektedir. *Bu becerilerin, temel iletişim becerileri, problem çözme becerisi, etkili karar verme becerisi, kızgınlık ve stresle başaçıkma becerisi gibi yaşamı kolaylaştıran, ruh sağlığını korumaya yönelik ve yaşamın her alanındaki doyumu etkileyen beceriler olduğu görülmektedir.* Bu beceriler öğrenilebilir ya da geliştirilebilir beceriler olmakla birlikte, birebir akademik bir ders konusu olmadığı ve sadece bir ders saati içinde kazandırılamayacağı da açıktır. Bir birey akademik başarısı nedeniyle çok iyi bir meslek elemanı olabilmekte, ancak aynı ölçüde iyi bir eş, iyi bir baba ya da yönetici olup olamayacağı duygusal zekâsıyla açıklanabilmektedir.**

Duygusal zekâsı yüksek yani; sosyal iletişimi kuvvetli, etkili kararlar alabilen ve uygulayabilen, günlük yaşamda karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, girişken, hakkını savunabilen, kendi ve başkalarının duygularının farkında olan ve bunları ifade edebilen, stres ve öfkesiyle etkili bir biçimde başaçıkabilen bireylerden oluşmuş toplumların daha gelişmiş, toplumsal huzursuzluk ve kargaşadan uzak ve üretken olacağını söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle kişisel rehberlik hizmetlerinin tüm öğretim kademelerinde etkili bir biçimde verilmesi de oldukça önemlidir. Bireyler ne kadar erken bu hizmetlerle tanışırlarsa hem bireysel hem de toplumsal açıdan önleyici ruh sağlığı hizmeti de verilmiş olacaktır.

Günümüzde genel olarak rehberlik hizmetlerine verilen önemin artmasıyla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü okullarda görevli danışmanlardan kişisel rehberlik alanında aşağıdaki yeterliklere sahip olmalarını beklemektedir. Bu yeterlikler aynı zamanda kişisel rehberliğin kapsamı olarak da düşünülebilir. Yeterlikler aşağıda sıralanmıştır.

1. Atılganlık becerileri geliştirme
2. Günlük yaşam becerileri geliştirme
3. İletişim becerileri geliştirme
4. Sorun çözme becerilerini geliştirme
5. Öfkeyle başetme becerileri geliştirme
6. Kaygıyla başetme becerileri geliştirme
7. Çatışma çözme becerileri geliştirme
8. Karar verme becerileri geliştirme
9. Zaman yönetimi becerileri geliştirme

KAYNAKÇA

1. Kepçeoğlu,M. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Başak Ofset, İst. 1997.
2. Özbay, Y., **Kişisel Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Pegem Yayıncılık Ankara, 2002.
3. Dinkmayer, D. **Readings in Guidance in the Elemantary Schools**. NewYork. 1973.
4. Yanbastı, G., **Kişilik Kuramları**, Ege Ünv Yayınları izmir, 1990.
5. Tan, H., **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, M:E:B. Öğretmen Kitapları, İst., 1992.
6. Freud, S., **Psikanalize Giriş**, Öteki Yayınevi ank, 1994,
7. Geçtan, E. ,**Psikanaliz ve Sonrası**, Remzi Kitabevi, İstanbul. 1988.
8. Ulusoy, A., **Gelişim ve Öğrenme,Anı yayıncılık**, Ank.,2002.
9. Cüceloğlu, D., **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları**, Remzi Kitabevi, Ank,1996.
10. Cüceloğlu, D., (1996). a.g.e.
11. Geçtan, E.,(1998). a.g.e.
12. Kılıççı Y., **Okulda Ruh Sağlığı**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1992.
13. Morgan, C., **Psikolojiye Giriş**, Meteksan, Ank. 1986.
14. Yanbastı, G., (1990). a.g.e.
15. Ulusoy, A., (2000). a.g.e.
16. Kepçeoğlu,M., (1997). a.g.e.
17. Corey, G., **Theory and Practice of Counseling and psychotherapy, Brook/Cole Publishing Company**, 1996.
18. Corey, G., (1996). a.g.e.
19. Cüceloğlu, D., (1996). a.g.e.
20. Geçtan, E.,(1998). a.g.e.
21. Cüceloğlu, D., (1996). a.g.e.
22. Kepçeoğlu,M., (1997). a.g.e.
23. Corey, G., (1996). a.g.e.
24. Cüceloğlu, D., (1996). a.g.e.
25. Corey, G., (1996). a.g.e.
26. Kepçeoğlu,M., (1997). a.g.e.
27. Corey, G., (1996). a.g.e.
28. Savaşır I. ve Yıldız S., **Depresyonun Bilişsel-Davranışsal Tedavisi, Bilişsel Davranışsal Terapiler**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Özyurt Matbbacılık, Ank. 1996.
29. Beck, A. T., **Cognitive Thetapy ang the Emotional Disorders**, printed in USA., 1979.
30. Kepçeoğlu,M., (1997). a.g.e.
31. Yüksel, G., **"Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal beceri Düzeylerine Etkisi",** Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt II(2), Ankara, 1999.

32. Bacanlı, H. **Sosyal Beceri Eğitimi**, Nobel yayıncılık, Ankara, 1999.

33. Cartledge. G. ve Milburn, J.F. **"Social Skills Assessment and Teaching in the Schools"**, Advances in School Psychology (Ed. T.R.Kratovhwili) London Lawrene Vol.3,1983.

34. Kelly. J. A. **Social-Skills Training: A Practical Guide For Interventions Springer Publishing Company Inc. Newyork. 1982.**

35. Bacanlı, H., (1999). a.g.e.

36. Özbay, Y., (2002). a.g.e.

37. Bacanlı, H., (1999). a.g.e.

38. Bacanlı, H., (1999). a.g.e.

39. Bacanlı, H., (1999). a.g.e.

40. Bacanlı, H., (1999). a.g.e.

41. Bacanlı, H., (1999). a.g.e.

42. Yeşilyaprak, B., **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.

43. Akman, Y., **"İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimleri."** Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt 1, Sayı 3, 1992.

44. Yeşilyaprak, B., (2001). a.g.e.

45. Yüksel, G., (1999). a.g.e.

46. Bacanlı, H., (1999). a.g.e.

47. Akkök, F., (1996). a.g.e.

48. Selçuk, Z. ve Güner, N., **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000.

49. Akkök, F., **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi**, M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Nisan,1996.

BÖLÜM VII

Prof. Dr. Mustafa KUTLU

Prof. Dr. Alim KAYA

BİREYİ TANIMA VE BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Bireyi tanımanın ne olduğunu önemini,
- Bireyi tanımanın işlevlerini ve önemini,
- Bireyi tanımada bilgi toplamanın işlevini,
- Bireyi tanımanın amacını,
- Bireyi tanımanın neden gerekli olduğunu,
- Bireyi tanımada temel ilke ve anlayışların neler olduğunu,
- Öğrencilerin tanımamız gereken yönlerinin neler olduğunu,
- Bireyi tanıma tekniklerinin nasıl sınıflandırıldığını,
- Psikolojik testin ne olduğunu,
- Psikolojik ölçme araçlarında bulunması gereken teknik özelliklerin neler olduğunu,
- Psikolojik testlerin kullanılmasında dikkat edilecek etik kuralların neler olduğunu,
- Psikolojik testlerin yorumlanmasında dikkat edilecek etik kuralların neler olduğunu,
- Standart testlerden olan maksimum performans testleri (yetenek, başarı) ve tipik davranış testleri (ilgi, kişilik, tutum)'nin neler olduğu,
- Test dışı tekniklerin neler olduğunu, bunların uygulama değerlendirme ve sonuçlarını öğrencilerle paylaşımına ilişkin ilke, anlayış ve yaklaşımların neler olduğunu öğreneceğiz.

Giriş

Kendilerine özgü birer varlık olan bireyler, gerek doğuştan getirmiş oldukları gerekse sonradan kazanmış oldukları pek çok özellikleri yönünden birbirinden farklıdırlar. Bireylerin kendilerine özgü olan bu özellikleri ***bireysel farklılıklar*** olarak adlandırılmaktadır.

Bireyler arasındaki farklılıkların temelinde, bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olarak dünyaya gelmeleri ve birbirlerinden farklı çevrelerde yetişmeleri yatar. Her bireyin çok sayıda özelliği bünyesinde topladığı düşünülürse bireyler arası farkların çok karmaşık olduğu ortaya çıkar. Bireyler çeşitli yönlerden birbirinden farklı olabildikleri gibi herhangi bir bireyin sahip olduğu çeşitli özellikler de birbirlerinden az ya da çok farklı derecede olabilmektedir[1].

Bu bölümde bireyi (öğrenciyi) tanımanın amacı, gerekçeleri üzerinde durulmuş, bireyi tanıma teknikleri sınıflandırılmış ve yapılan bu çerçevede gerek danışmanların gerek öğretmenlerin öğrencilerini tanıma amacıyla kullanabilecekleri pek çok teknik hakkında elden geldiğince uygulamaya dönük pratik bilgiler verilmeye çalışılmış ve yeri geldikçe öğretmenlerin ve danışmanların öğrenciyi tanıma çalışmaları çerçevesinde görev ve sorumluluklarına değinilmiştir.

Bireyi Tanımanın İşlevi ve Önemi

Psikolojik danışma ve rehberlikte amaç olarak bireylerin çevresine, kişisel ve sosyal uyum sağlaması, kendisi ile ilgili doğru kararları alması ve uygun planları yapması beklenir. Bireyin gerçekçi ve doğru kararlar alabilmesi için kendisine ilişkin objektif ve kullanışlı bilgilere ihtiyacı vardır. Psikolojik danışmanın da bireylere yardım etmesi için öncelikle yardım edeceği bireyin niteliklerini, tutum ve değerlerini, yaşantılarını bilmesi, anlaması ve bireyi tanıması ve bunun için de birey hakkında bilgi toplaması gerekir. Bireyi tanıma sadece rehberlik hizmetleri için değil, öğretmenin öğretim sürecini bireyselleştirebilmesi, etkili bir öğretim süreci oluşturabilmesi için de gerekli ve önemlidir. Öğrencilerini daha yakından tanıyan-bilen bir öğretmen kuşkusuz öğretim sürecinde daha başarılı olacaktır.

Bireyin tanınması için, bireylerin ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri sorunları, zayıf ve güçlü yanları, ilgi, tavır ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkileri gibi ve daha pek çok özelliklerinin bilinmesi gerekir. Birey hakkında toplanan bilgiler sadece okul ortamında eğitim, öğretim ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde değil, kamu ve özel sektörde yer alan hizmetlerde ve sanayinin her kesiminde çalışan yetişkin bireyler için de gereklidir. Bireyle yakından ilgili diğer kişi ve kurumlarda personel seçme ve işe yerleştirme hizmetlerinde de bireyle ilgili bilgi toplama ve kullanma yöntemleri yaygın şekilde kullanılmaktadır[2].

Bireylerin söz konusu olduğu bütün uğraşların temelinde bireyi tanıma süreci yer almaktadır. Bireyi tanımak, onun kimliği ve görünüşüne ilişkin özellikleri yanında daha çok onun biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikteki davranışlarını, kişisel özelliklerini ve gereksinimlerini bilmeyi gerektirmektedir. Bireyi tanıma kişi hakkında bilgiler toplamak ve bu bilgileri anlamlı olacak şekilde analiz etmek, değerlendirmek, yorumlamak, belirli sentezlere ulaşmak gerekmektedir. Bireye ilişkin, bireysel, eğitsel, mesleki, kişisel, duygusal, psi-

kolojik ve sosyal nitelikteki bilgiler, okul ortamında öğrenciye yardımı amaçlayan yöneticilere, öğretmenlere, ana – babalara, her türlü psikolojik hizmet personeline ve bireyin kendisine yararlar sağlar[3].

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde bu hizmetlerden yararlanacak bireyleri türlü yönleri ile tanıma genel olarak önemlidir. Ancak, özellikle okullarda öğrencilerin değişik yönleri ile tanınması psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği bakımından daha önemlidir. Bundan dolayı bireyi tanıma hizmetleri tüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri arasında geniş yer tutar. Bireyi tanıma hizmetleri ile birey hakkında elde edilecek bilgilerin diğer psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde, özellikle ***psikolojik danışma***, ***bilgi toplama ve yayma***, ***yerleştirme ve izleme*** hizmetlerinde geniş kullanım alanları vardır. Okullarda doğrudan doğruya öğrencilere dönük olarak sunulan tüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği öğrenciler hakkında toplanan bilgilerin yeterliğine ve geçerliliğine bağlıdır. Buna göre, bireyi tanıma ve bu konuda sürdürülen hizmetlere diğer psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bir tür ön – koşulu niteliğindedir. Başka bir deyimle, okullarda öğrenciler hakkında yeterli bilgileri toplayıp sürekli el altında bulundurmadan onlara etkili bir psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verme olanağı yoktur[4].

Birey (öğrenci) hakkında doğru kararlara varabilmek için onunla ilgili bilgilere gereksinim vardır. Öğrenci hakkında ne kadar çok ve ne kadar doğru bilgi sahibi olunursa onun eğitimi ile ilgili olarak o denli gerçekçi ve tutarlı kararlar verilebilir. Aynı zamanda öğrenci kendisi hakkında ne kadar çok ve doğru bilgi ile donatılırsa o da kendi kendine karar vermesi gerektiğinde o kadar doğru karar verme şansına sahip olur[5].

Bireyi tanıma çerçevesinde birey hakkındaki bilgilerle yalnız eğitim kurumlarında verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde değil, bireyle ilgili diğer kurum ve kişilerce de kullanabilme olanağı vardır. Bu açıdan da bireyi tanımanın ayrı bir önemi vardır.

Bireyi Tanımada Bilgi Toplamanın İşlevleri

Bireyi tanıma hizmetlerinde birey hakkında elde edilen bilgiler okul ortamında bireye yardımı amaçlayan, yöneticilere, öğretmenlere, ana – babalara başta psikolojik danışmanlar olmak üzere her türlü psikolojik hizmet personeline ve bireyin kendine yararlar sağlar. Bu bağlamda bireyi tanımada bilgi toplamanın işlevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Yöneticiler, okul programında ve eğitim faaliyetlerinde gerekli değişme ve iyileştirmeleri, okuldaki öğrencilerin nitelikleri ve gelişim düzeyleri hakkındaki bu bilgilerden yararlanarak daha gerçekçi olarak, planlayıp düzenleyebilirler, özel programlar ve sınıflar oluşturabilirler.
2. Öğretmenler bu bilgilere dayanarak öğrencilerin özelliklerini ve güçlüklerini daha iyi tanıyabilir ve ona akademik yardımda bulunabilir. Öğrencilerin okul çalışmalarındaki gelişmelerini ve gelişmeler ile ilgili durumlarını daha iyi görebilir ve anlayabilirler. Öğretmenler velilerle tek tek veya grup olarak yaptıkları görüşmelerde çocuklar hakkında daha ayrıntılı ve objektif bilgiler verme olanağı bulabilirler. Öğretmen olarak öğrencileri tanımak, hem öğrencilerin ve hem de öğretmenlerin başarısını geniş ölçüde etkiler. Öğrencilerin tanınması, onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun programlar ha-

KAYNAKÇA

1. Kuzgun, Y; Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları, Genişle-tilmiş Baskı, 2000a. s.36.
2. Özgüven, İ.E; Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: PDREM Yayınları, 1998.s.55- 56.
3. Özgüven, İ.E; Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: PDREM Ya-yınları, 1999. s.79.
4. Kepçeoğlu, M; Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: Alkım Yayınevi Geliştirilmiş Yeni Baskı. 2001.s.103.
5. Aydın, S; Eğitimde Uygulamalı Rehberlik, Ankara: Barış Kitap Basım Yayın Dağıtım. 1998. s.15.
6. Özgüven, İ.E. (1998), a.g.e. s.56-57.
7. Yeşilyaprak, B; Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2000. s.288.
8. Yıldırım, İ.; "Bireyi Tanıma Teknikleri" Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Ed.Gürhan Can). Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002. s.144.
9. Yeşilyaprak, B. (2000) a.g.e. s.293.
10. Özgüven, İ. E. (1998) a.g.e. s.59-60.
11. Yeşilyaprak, B. (2000) a.g.e. s.288-289.
12. Tan, H; Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: MEGSB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, No: 163. 1989. s.127.
13. Yılmaz, H. ve Üre, Ö; Rehberlik. Konya: Çizgi Kitabevi, 2002. s.70-72.
14. Yıldırım, İ. (2002). a.g.e. s.145-146.
15. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.104-107.
16. Kuzgun, Y. (2000a) a.g.e. s.42.
17. Yeşilyaprak, B. (2000) a.g.e. s.291-292.
18. Bakırcıoğlu, R; İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psi-kolojik Danışma. Ankara: Anı Yayıncılık. 2000. s.140-141.
19. Aydın, S. (1998) a.g.e. s.15-17.
20. Yeşilyaprak, B. (2000) a.g.e. s.289-290.
21. Yeşilyaprak, B. (2000) a.g.e. s.288-291.
22. Koç, M ve Ark; Rehberlik. Ankara: Net Yayın Dağıtım, 2003. s.108-114.
23. Selçuk, Z; "Bireyi Tanıma Teknikleri" İlköğretimde Rehberlik. (Ed.Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı 2000. s.51-62.
24. Yıldırım, İ. (2002) a.g.e. 146-148.
25. Özgüven, İ.E.(1999) a.g.e. s.84-91.
26. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.36-41.
27. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.107-108.
28. Özgüven, İ.E. (1998) a.g.e. s.60.
29. Yeşilyaprak, B. (2000) a.g.e. s.293.

30. Özgüven, İ.E (1998) a.g.e. s.61.
31. Özgüven, İ.E (1998) a.g.e. s.61
32. Anastasi, A. Psychological Testing (6. ed). New York: Mac Millan Publishing Co. Inc. 1988. s.23.
33. Özgüven, İ.E; Psikolojik Testler. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası, 1994. s.3-4.
34. Cansever, G. D; Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, Gözlem Matbaacılık Koll. Şirk. 1982. s.27.
35. Tan, H.(1989) a.g.e. s.191.
36. Öner, N; Türkiyede Kullanılan Psikolojik Testler (Bir Başvuru Kaynağı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası. 1994. s.10.
37. Özoğlu, S.Ç; Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 181, 1997. s.169-175.
38. Turgut, M.F; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Saydam Matbaası. 1986. s.30-46.
39. Tekin, H; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Hassoy Matbaası. 1984. s.41-63.
40. Öner, N. (1994) a.g.e. s.13-20.
41. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.67-68.
42. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.145.
43. Özgüven, İ. E. (1994) a.g.e. s.97-108.
44. Özoğlu, S.Ç. (1997) a.g.e. s.169-170.
45. Turgut, M.F. (1983) a.g.e s.38-44.
46. Özgüven, İ. E. (1994) a.g.e. s.83.
47. Özgüven, İ. E. (1994) a.g.e. s.86-92.
48. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.145.
49. Özgüven, İ. E. (1994) a.g.e. s.97-108.
50. Özoğlu, S.Ç. (1997) a.g.e. s.172.
51. Özoğlu, S.Ç. (1997) a.g.e. s.172-175.
52. Öner, N. (1994) a.g.e. s.14.
53. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.67.
54. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.148-149.
55. Özgüven, İ. E. (1994) a.g.e. s.398-402.
56. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.145-146.
57. Özoğlu, S.Ç. (1997) a.g.e. s.181-184.
58. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.145-146.
59. Cronbach, L.J; Essential of Psychological Testing. Newyork: Harper and Row, 2nd.ed. 1984. s.29-36.
60. Özgüven, İ. E. (1998) a.g.e. s.62.
61. Özgüven, İ. E. (1998) a.g.e. s.72.

62. Özgüven, İ. E. (1998) a.g.e. s.77-78.
63. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.141.
64. Özoğlu, S.Ç. (1997) a.g.e. s.178.
65. Kepçeoğlu, M. (2001) a.g.e. s.142.
66. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.146-147
67. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.77.
68. Özoğlu, S.Ç. (1997) a.g.e. s.180-181.
69. Yıldırım. İ. (2002) a.g.e. s.151.
70. Tan, H. (1989) a.g.e. s.200.
71. Kuzgun, Y. (2000a) a.g.e. s.77.
72. Özgüven, İ. E (1994) a.g.e. s.277.
73. Özgüven, İ. E. (1994) a.g.e. s.354.
74. Özgüven, İ. E. (1994) a.g.e. s.354.
75. Kuzgun, Y. Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar. Ankara Nobel Yayın Dağıtım. 2000b. s.50.
76. Kuzgun, Y. (2000 b) a.g.e. s.50-51
77. Özgüven, İ. E (1998) a.g.e. s.157.
78. Selçuk, Z. (2000) a.g.e. s.70.
79. Selçuk, Z. (2000) a.g.e. s.71.
80. Özgüven, İ. E. Görüşme İlke ve Teknikleri. Ankara: Odak Ofset Matbaacılık, 1992. s.4.
81. Özgüven, İ. E (1992) a.g.e. s.1-3.
82. Özgüven, İ. E (1998) a.g.e. s.107-109.
83. Özgüven, İ. E (1998) a.g.e. s.112-113.
84. Özdemir, D. Orta Dereceli Okullarda Sınıf Öğretmenliği ve Rehberlik. Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1997. s.58-59.
85. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.128
86. Shertzer, B., Store, S.C. Fundamentals of Guidance, 2. Ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1971. s.290.
87. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.160
88. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.159
89. Yıldırım, İ. (2002). a.g.e. s.161-162
90. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.166-169
91. Yıldırım, İ. (2002). a.g.e. s.163
92. Kantarcıoğlu, S. Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1987, s.156-157
93. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.54

94. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.177
95. Gibson, R. L; Mitchell, M.H.; Introduction to Gudance. NewYork: Mcmillan Publishing Comp. Inc. 1981. S.126
96. Tan, H. (1989) a.g.e. s.157
97. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.54
98. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.179
99. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.324
100. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.172-173
101. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.182-183
102. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.173
103. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.324
104. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.55-57
105. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.184-187
106. Tan, H. (1989). a.g.e. s.161
107. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.326
108. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.326-327
109. Erkan, S; Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri. Ankara: PegemA Yayıncılık. 4.Baskı. 2000, s.94-97.
110. Bakırcıoğlu, R. (2000). a.g.e. s.150
111. Bakırcıoğlu, R. (2000). a.g.e. s.144
112. Bakırcıoğlu, R. (2000). a.g.e. s.145
113. Bakırcıoğlu, R. (2000). a.g.e. s.316-319
114. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.222
115. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.42
116. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.150
117. Çağlar, D; Öğrenciyi Tanıma Tekniklerinden Gözlem. Ankara: Tekışık Matbaası, 1982. s.9
118. Özsoy, Y; Eğitimde Öğrencileri Tanıma Teknikleri. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1968, s.36.
119. Çağlar, D. (1982). a.g.e. s.10
120. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.222-223
121. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.223-224
122. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.150
123. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.42-43
124. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.43
125. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.225
126. Yıldırım, İ. (2002). a.g.e. s.166
127. Gibson ve Mitchell (1981). a.g.e. s.113-114
128. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.305-306

129. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.44
130. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.229-230
131. Çağlar, D. (1982). a.g.e. s.13-24
132. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.306-307
133. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.308-309
134. Çağlar, D. (1982). a.g.e. s.10-11
135. Yıldırım, İ. (2002). a.g.e. s.171
136. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.152
137. Selçuk, Z (2000) a.g.e. s.79
138. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.253
139. Selçuk, Z (2000) a.g.e. s.78
140. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.131
141. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.45
142. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.255
143. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.47
144. Gibson ve Mitchell (1981). a.g.e. s.124-125
145. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.309
146. Gibson, R. L; Higgins; R.E; Techniques of Guidance: An Aproach to Pupil Analysis. Chicago: Science Rescarch Associates Inc. 1996, s.130
147. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.310
148. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.354
149. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.236
150. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.238-239
151. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.48-49
152. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.240-241
153. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.241-242
154. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.243
155. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.319
156. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.49
157. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.244
158. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.247
159. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.321
160. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.322
161. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.250-251
162. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.270
163. Gibson ve Mitchell (1981). a.g.e. s.137

164. Tan, H. (1989), a.g.e. s.171
165. Gibson ve Mitchell (1981). a.g.e. s.138
166. Gibson ve Mitchell (1981). a.g.e. s.138
167. Kuzgun, Y. (2000 a) a.g.e. s.55
168. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.334-335
169. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.281-282
170. Özgüven, İ.. E. (1998) a.g.e. s.286
171. Özgüven, İ.. E. (1998) a.g.e. s.288
172. Özgüven, İ.. E. (1998) a.g.e. s.290
173. Aydın, S. (1998) a.g.e. s.21
174. Aydın, S. (1998) a.g.e. s.22-25
175. Gibson ve Mitchell (1981). a.g.e. s.133-134
176. Bakırcıoğlu, R. (2000). a.g.e. s.148
177. Yeşilyaprak, B. (2000). a.g.e. s.328
178. Bakırcıoğlu, R. (2000). a.g.e. s.146-147
179. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.214
180. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.214-215
181. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.215
182. Kantarcıoğlu, S. (1987). a.g.e. s.172
183. Tan, H. (1989). a.g.e. s.165
184. Tan, H. (1989), a.g.e. s.176
185. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.216
186. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.262
187. Kepçeoğlu, M. (2001). a.g.e. s.217
188. Özgüven, İ. E. (1998). a.g.e. s.267-268
189. Kepçeoğlu,M(2001).a.g.e.s.219

BÖLÜM VIII

Doç. Dr. Canani KAYGUSUZ

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Kişisel Psikolojik Danışma ve Rehberlik Nedir?
- Eğitim sürecinde birbirlerinden kişisel özellikleri bakımından farklılaşan kişilere nasıl yaklaşması gerektiğini,
- Özel eğitime ihtiyaç gösteren kişilere yönelik tanımların neler olduğunu,
- Özel eğitime bakışın tarih içinde nasıl değiştiğini,
- Özel eğitimin ülkemizdeki durumunu,
- Özel eğitimin temel ilkelerini,
- Özürlülüğün nedenlerini,
- Özür gruplarını,
- Özel eğitme ihtiyaç duyan öğrencilerin yaşadığı temel güçlükleri,
- Özel eğitimde okulun ve öğretmenlerin rehberlikle ilgili görevlerini öğreneceğiz

Giriş

Bireylere eğitim hizmetleri götürülürken bütüncül bir bakış acısıyla işin içine girmek ve hizmet olanaklarından faydalanan kişilerin gelişim alanlarının tümünü bütüncül bir bakış açısıyla desteklemek modern eğitimin en temel hedeflerinden biridir. Bu hedefe ulaşabilmek için eğitim sürecine katılanların kişisel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Sürece katılanların kişisel özellikleri denildiğinde, bireylerin, bedensel, duygusal, ahlaki, toplumsal, cinsel, bilişsel... alanlardaki tüm nitelikleri işin içine girer. Etkili bir eğitim süreci bireylerin tüm bu alanlardaki gelişim özelliklerini dikkate almak ve o özellikleri optimal düzeyde geliştirmek durumundadır. Bütüncül bir bakış açısından yola çıkmayan ve

eğitim sürecindeki öğrencilerin kişisel özelliklerini gözardı eden bir eğitim anlayışı, hangi tekniklere ağırlık verirse versin bireyin gelişimine sağlıklı biçimde katkı sunamaz.

Eğitim sürecine katılanlara bütüncül bir bakış açısıyla hizmet götürme anlayışına denk düşen uygulamalar, ne yazık ki sadece ülkemizde değil, bu işin önemini kavramış bir çok gelişmiş ülkede bile henüz istenilir düzeyde değildir. Ve ne yazık ki eğitim süreci böylesine bir hedefi önüne koysa ve böyle bir hedefe uygun birçok uygulamayı gerçekleştirse bile, çeşitli dezavantajları nedeniyle bu olanaklardan yeteri kadar yararlanamayan öğrencilere okullarda sıklıkla rastlanmaktadır. Çıplak gözlemlerle okullarda rastgele yapılan taramalarda bile, çeşitli özellikleri itibari ile diğer öğrencilerden ayrılan, diğer öğrencilerin yararlandığı normal eğitim olanaklarından farklı olanakların kendilerine sunulmasına ihtiyaç gösteren oldukça fazla öğrenciye rastlamak mümkündür. Konu öylesine karışıktır ki, literatürde bu farklı öğrencilere yönelik tanımlamalarda dahi henüz ortak bir dil oluşturulamamıştır. Literatür incelendiğinde, bu öğrenciler için, ***ayrıcalıklı, engelli, özel eğitime muhtaç*** gibi terimlerin sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmekte ve yine bu türden ayrımların çoğunlukla, normal olan ve olmayan kişilerle ilgili bir çok önyargıya kaynaklık ettiği de anlaşılmaktadır. Daha açık bir söyleyişle, belli özellikleri nedeniyle normalden ayrı duran ve normal eğitim olanaklarından faydalanma şansı bulunmayan bu öğrenciler için yapılan tanımlamalar, çoğunlukla farklı özelliklere sahip öğrencilerin etiketlenmesine ve dışlanmasına kaynaklık etmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim olanaklarından daha iyi faydalanabilmeleri için, daha özel müfredat programlarına, özel materyal kullanımına, özel eğitim uzmanlarından yararlanılmasına, mekanlarda özel fiziksel düzenlemeler yapılmasına[1] elbette ihtiyaç vardır. Ancak farklı öğrencilerin bu türden özel olanaklara ihtiyaç göstermiş olmaları onların farklı bir kategori içine çekilmelerine ve dışlanmalarına kaynaklık etmemeli, toplumda özel eğitime ihtiyaç duyan kişilere yönelik zaten yaygın olan olumsuz bakışın ve önyargıların desteklenmesine izin verici olmamalıdır. O nedenle okullarda eğitimcilerin özellikle öğrenciler arasında özürlü çocuklara yönelik olumsuz algı ve tutumları engelleyeci olmaları; özürlü öğrencilerin ihtiyaç duydukları yardımlar onlara sunulurken, acıma, öfke türünden olumsuz duygulara yer vermemeleri gerekmektedir.

Gelişim Nitelikleri Bakımından Farklı Olan Bireylere Yönelik Tanımlamalar

Ayrıcalıklı: Bu kavram, farklı bireyler içinde daha çok normalden daha zeki olan kişiler için olumlu anlamda kullanılmaktadır.

Engelli: Farklı çocuklar içinde daha çok fiziksel olarak sorunları olan, felç geçirmiş, rahat hareket edemeyen kişiler için rastlanmaktadır.

Özel Eğitime Muhtaç: Çeşitli duyu organlarında (görme, işitme-konuşma gibi niteliklerinde) kayıpları olan, özel nedenlerle ağır öğrenen, zihinsel engeli bulunan ya da gelişim özellikleri itibari ile hastalıklara bağlı olarak yaşına uygun davranamayan kişiler için kullanılan bir kavram[2].

Sapma: Bireyin fizyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinde oluşan geçici ve kalıcı kayıplar**.** Örneğin, yürümede yaşanan güçlük, gözlerin görmemesi, ayak kırılması vs...

Yetersizlik: Zedelenme yada sapmaya bağlı olarak bireylerin bir işi yerine getirememesi yada o işle ilgili fonksiyonel kayıpları. Örneğin, felce bağlı olarak elleri iyi kullanamama, körlük nedeniyle görememe, ayak kırılmasına bağlı olarak yürüyememe...

Engel-Özür: Yetersizlik yüzünden bireyin kendinden beklenen toplumsal rolleri yerine getirememesi, yaşına uygun görevleri üstlenememesi. Örneğin, körlük nedeniyle göremeyen bir kişinin okuma yazma konusunda kendinden beklenen rolleri yerine getirememesi yada ayaklarının kırılmış olması nedeniyle yürüyemeyen birisinin kendi özbakım ihtiyaçlarını gideremememesi... [3].

Özel Eğitim: Özel eğitimin literatürde birden çok tanımının yapıldığı, tanımların ortak noktaları olmasına rağmen bu tanımlamalar farklı niteliklere vurgulandığı bilinmektdir. Bazı tanımlamalar, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilere sunulan hizmetlerdeki özel eğitim programlarına vurgu yapmaktadır. Bu türden tanımlar özel eğitimi "özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen programlar" [(2)] şeklinde tanımlamaktadır. Bazı tanımlamalar ise, özel eğitime ihtiyaç duyan bireye odaklanmakta, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyleri "özel eğitim gerektiren birey" olarak tanımlanmakta ve bunlara sunulan eğitime özel eğitim demektedir. Özel eğitimi sağaltım (iyileştirme) içeriği ile tanımlayan ve sağaltım hizmetlerine yönelik rehberlik ve rehabilitasyon etkinlikleri olarak özel eğitimi ele alan tanımlamalarda vardır. [4]

Tarih İçinde Özel Eğitim

Tarihsel olarak bakıldığında, semavi dinlerden önceki dönemlerde normalden çeşitli özelikleri ile ayrılan kişilere yönelik koruyucu uygulamalara rastlanmadığı görülür. İnsanlık tarihinin uzun yıllarını kapsayan bu dönemde farklı doğan veya herhangi bir nedenle gelişim geriliği gösterdiği sonradan anlaşılan çocukların çoğunlukla uğursuzluk kaynağı olarak nitelendirildiği ve bu çocukların ya kaderlerine terk edildiği yada öldürüldüğü görülmektedir.

Tek Tanrı'lı büyük dinlerin ortaya çıktığı dönemlerde farklı özelliklerle doğan çocuklara yönelik tutumlarda ciddi değişiklikler olmuş, daha çok sevap almak yada günahtan kaçınmak amacıyla da olsa farklı çocuklar korunmaya başlanmıştır. Bu dönemler özürlüler için genel olarak önceki dönemlerden daha olumlu yıllar olsa da, Ortaçağ Hıristiyan Avrupa'sında olduğu gibi zaman zaman farklı olanlara yönelik büyük olumsuzluklar da yaşanmıştır. Çoğu kez Tanrı'nın lanetine uğramış oldukları varsayımı ile Ortaçağda engellilere yönelik acımasız uygulamalara zaman zaman yer verildiği, bir çok suç olayının arkasında bedensel yada zihinsel yetersizlikleri olan kişilerin olabileceğine ilişkin inanç nedeniyle, bu türden engel yada özürü olanlara oldukça kötü davranıldığı bilinmektedir.

Farklı doğan yada gelişim geriliği gösteren kişilere yönelik bugün göreceli olarak gelinmiş olan olumlu nokta, Aydınlanma Döneminin mirasıdır. 17 yüzyıldan itibaren Avrupa'da gelişen kişi hak ve hürriyetleri ile ilgili anlayış değişimleri, sadece normal olan kişileri değil zaman içinde engelli kişileri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu çerçevede, Jean Mark Gespard İtard (1775-1838)'ın, ormanda bulunan 12 yaşındaki zihinsel engelli bir çocuğu

KAYNAKÇA

1. Güven, Yıldız. (2003). **Özel Eğitime Giriş**. **Farklı Gelişen Çocuklar (İçinde) (**Ed: Kulaksızoğlu Adnan) Epsilon Yayınevi, İstanbul. s. 57-80.
2. Üre, Ömer. (2002)., **Özel Eğitim ve Rehberlik. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik (İçinde)** (Ed: Can, Gürhan) Pegem Yayıncılık, Ankara. s. 197-230.
3. Özsoy, Y., Özyürek. M., ve Eripek,S., (1994). **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar** "Özel Eğitime Giriş". Karatepe Yayınları, Ankara.
4. Özçelik.İ., (1987). **Özel Eğitim Alanı ve Özürlü Olma Durumu,** Fon Matbabası, Ankara.
5. Devlet İstatistik Müdürlüğü ve Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yapılan bir araştırma. Akt: Aktaş, Umay., Radikal Gazetesi, 3 Aralık 2003. Sayfa, 4.
6. www.orgm.meb.gov.tr/ OE sayisaldurum/htm.
7. www.orgm.meb.gov.tr/ OE ilkeler/htm.
8. Bilgin, Nuri., (1989)., **Sosyal Psikolojiye Giriş.** Ege Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları. İzmir.
9. www.orgm.meb.gov.tr/ OE amaçlar/htm.
10. Güleç, Cengiz., (2003)., **Psikiyatri ve Psikoterapilerin ANC'si.** HYB Yayıncılık. Ankara.
11. Korkmaz, Barış., (2003). **Özel Eğitime Giriş. Farklı Gelişen Çocuklar (İçinde) (**Ed: Kulaksızoğlu Adnan) Epsilon Yayınevi, İstanbul. s. 81-110

BÖLÜM IX

Prof. Dr. Şerife IŞIK TERZİ

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Kapsamlı PDR programının kavramsal temellerini,
- Kapsamlı PDR program modelinin öncüllerini,
- Kapsamlı PDR programlarının hazırlanmasını,
- Kapsamlı PDR programlarının uygulanmasını,
- Kapsamlı PDR programlarının değerlendirilmesini,
- Öğrendiklerimizin eğitimde uygulanmasını öğreneceğiz.

Giriş

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri başlangıçtan günümüze kadar önemli değişiklikler geçirmiştir. 1900-1920 yılları arasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenen işlev, meslek seçme ve işe yerleştirme iken, 1930-1950 yılları arasında okula uyum ve eğitsel başarı önem kazanmıştır. 1960'lı yılların sonuna doğru ise gelişim için psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kavramı ortaya çıkmıştır.

Bugün yaygın olarak benimsenen gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin program ya da meslek seçimi sorunları ile sınırlandırılmasına ve bunalım durumlarında düzeltici, çare bulucu yardım sağlamaya ağırlık vermesine tepki olarak gelişmiştir[1]. Öğrencilerin okulda başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları beceri ve yaşantıları kazandırmayı amaçlayan ve kriz yönelimli, iyileştirici ve önleyici rehberlik yaklaşımlarını kapsayan gelişimsel anlayış; bireyin sürekli gelişim halinde olduğunu varsayar. Gelişimsel anlayışın temel hedefi, öğrencilerin yaşamlarının tüm alanlarında etkili olabilmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır([2]).

Günümüzde okullarda geleneksel servis-görev modelinin yerini alan Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları modeli, gelişimsel anlayıştan hareketle psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin anaokulundan lisenin sonuna kadar kapsamlı ve sistematik bir şekilde planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

KAPSAMLI PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARI MODELİ

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin ne olacağı gibi konularda çeşitli modeller uygulanmıştır. 1960'lı yıllardan bu yana ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini program ya da meslek seçimi sorunları ile sınırlandıran ve çare bulucu yardım sağlamaya ağırlık veren geleneksel modellerin yerine gelişimsel rehberlik anlayışı benimsenmiştir.

Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin okulda ve genel olarak yaşamda başarılı olmada ihtiyaç duydukları belirli becerileri ve deneyimleri tanımlama çabasıdır. Buna göre gelişimsel rehberlik anlayışı, bireyin sürekli gelişim halinde olduğu, her gelişim döneminde bir takım gelişim görevlerini başarmaları gerektiği ve bir gelişim dönemini başarı ile geçirenlerin daha sonraki gelişim döneminin görevlerini daha iyi başaracağı gerçeğine dayanmaktadır. Aşağıda gelişimsel rehberlik anlayışı ile geleneksel yaklaşımların özellikleri karşılaştırılarak verilmiştir [(15)] .

Gelişimsel Yaklaşım	**Geleneksel Yaklaşım**
• Gelişmeyi sağlayıcı ve kolaylaştırıcı yardım hizmeti • Tüm gelişim alanlarına yönelik yeterlik kazandırma • Öğretmen odaklı • Yaratıcı ve esnek • Hedef yönelimli • Program bütünlüğü içinde • Öğretimle kaynaştırılmış • Ölçülebilir • Varolanı değerlendirme ve geliştirme	• Kriz odaklı yardım hizmeti • Bilgi verme ve yöneltme odaklı • Uzman odaklı • Tepkisel • Görev yönelimli • Zaman çizelgesi ile sınırlı • Öğretimden ayrıştırılmış • Yapılanmamış • Varolanı koruma ve sürdürme

Gelişimsel rehberlik anlayışı anlaşılacağı üzere öğrencilerin gelişimlerini sağlıklı sürdürebilmeleri için her eğitim kademesinde verilmesi gerektiğini vurgular. Bu bağlamda gelişimsel yaklaşımın uygulamaya dönük yönünü ise *"Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı"* oluşturmaktadır.

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik program modeli, kriz yönelimli, iyileştirici/çare bulucu ve önleyici yaklaşımların gelişimsel yaklaşımla bütünleştirilmesini öngörür. Bu model öğrencilere okulda ve genel olarak hayatta başarılı olması için ihtiyaç duyduğu beceri ve yaşantıları kazandırmayı hedefler.

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı okuldan okula farklılık göstermekle birlikte genellikle öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki sorunlarının çözümünü kolaylaştıracak şekilde yapılandırılır. Erkan ve arkadaşları (2006) kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programında yer alan ve öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki alanlardaki ihtiyaçlarını içeren 7 alan belirlemişlerdir:

- Okula ve çevreye uyum
- Eğitsel başarı
- Kendini kabul
- Kişilerarası ilişkiler
- Aile ve toplum
- Güvenli ve sağlıklı hayat
- Eğitsel ve mesleki gelişim

KAPSAMLI PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMININ KAVRAMSAL TEMELİ

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının yapısını oluşturan insan gelişimine bakış açısı, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yaşam kariyer gelişimi olarak ifade edilmektedir. Yaşam kariyer gelişimi, bireyin yaşamındaki durumların, oluşumların, rollerin bütünleşmesi ile yaşam boyu benlik gelişimi olarak tanımlanmaktadır. Tanımda geçen *yaşam* kelimesi, bireyin yaşam boyu gelişimini; *kariyer* kelimesi, bireylerin üstlendikleri rolleri (öğrenci, ebeveyn, vatandaş), içinde yer aldıkları oluşumları (ev, okul, toplum) ve yaşam boyu meydana gelen olayları (işe girme, evlilik, boşanma, emeklilik); *gelişim* kelimesi ise bireyin sürekli bir şey olma süreci içinde olduğunu ifade etmektedir [(3)].

Yaşam kariyer gelişiminde, insan gelişimi ile ilgili üç alan vurgulanır [(4)]:

1. Kendini Tanıma ve Kişilerarası Beceriler

Öğrencilerin kendisini ve başkalarını anlamalarına, kendini ve başkalarını oldukları gibi kabul etmelerine, doyurucu bedensel ve ruh sağlığına götüren kişisel becerileri kazanmalarına, kendileri için sorumluluk üstlenme ve çevrelerini idare etme yeteneğini geliştirmelerine ve çevreleriyle etkili iletişim kurma becerilerini öğrenmelerine odaklanır.

2. Yaşam Rolleri, Ortamlar ve Olaylar

Öğrencilerin yaşam süresince birbirleriyle ilişkili olan çeşitli yaşam rollerine (öğrenci, vatandaş, tüketici), ortamlara (ev, okul, iş) ve olaylara (işe girme, evlenme, emeklilik) katılmaları, sorumlu bir günlük yaşam sürmelerini sağlayacak yasal ve ekonomik ilke ve uygulamalara ilişkin anlayış geliştirmelerine, geleceğe yönelik kaygılarını ifade etme ve kendilerini bu durumlarda imgeleme yeteneklerini geliştirmelerine odaklanır.

3. Yaşam Kariyer Planlaması

Öğrencilerin tutum ve değerlerin karar, eylem ve yaşam biçimlerini nasıl etkilediğine ilişkin bir anlayış geliştirmelerine, yaşam kariyerleri ile ilgili çeşitli hak ve sorumluluklarını

Kaynakça

1. Kuzgun, Yıldız (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: ÖSYM Yayınları.
2. Snyder, Beverely A. & Daly, Timothy P. (1993). "Restructuring Guidance and Counseling Programs". **School Counselor,** Vol:41, n:1.
3. Green, Alan & Keys, Susan (2001). "Expanding The Developmental School Counseling Paradigm: Meeting The Nedds of The 21st Century Student". **Professional School Counseling,** Vol: 5, n: 2.
4. Gysbers, Norman C. & Henderson, Patricia (1984). **Developing and Managing Your School Guidance and Counseling Program.** (2th Ed.) Alexandria: American Counseling Association.
5. Doğan, Süleyman (2000). "Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Programı Modeli". **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** Cilt: 2, sayı: 13, 56-64.
6. Erkan, Serdar (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.**
7. Erkan, Serdar (1997). "Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı İhtiyaç Analizi". **Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı:3.
8. Kaya, Alim & Çivitçi, Asım (2002).Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. (Edt: Gürhan Can). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
9. Erkan, Serdar (1998). "Teacher's Role in Guidance". **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt: 18, sayı: 2, 65-71.
10. Erkan, Serdar (1995). "Rehberlik Programlarının Değerlendirilmesi". **Bilgi Çağında Eğitim Dergisi.**
11. Lusky, Melissa B. & Hayes, Richard L. (2001). "Collaborative Consultation and Program Evaluation". **Journal of Counseling and Development.** Vol: 79, n: 1.
12. Gysbers, Norman C. & Henderson, Patricia (2001). "Comprehensive Guidance and Counseling Programs: A Rich History and a Bright Future". **Professional School Counseling.** Vol: 4, n: 4, 246-257.
13. Nazlı, Serap (2003). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programları. Ankara: Anı Yayıncılık.
14. Akkök, Füsun (1999). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Ana-Baba El Kitabı. İstanbul: Özgür Yayınları.
15. Yeşilyaprak, Binnur (2003). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
16. Erkan, Serdar ve arkadaşları (2006). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Formatörlük Kursu Hizmetiçi Eğitim Ders Notu.
17. Erkan, Serdar & Kaya, Özer & Altun, Esin (2007). Rehberlikte Program Geliştirme Seminer Notları, Ankara.

BÖLÜM X

Prof. Dr. Enver SARI

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE ÖRGÜT VE PERSONEL

BU BÖLÜMDE NELER ÖĞRENECEĞİZ?

- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) düzeyinde nasıl örgütlendiğini,
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin il/ilçe düzeyinde nasıl örgütlendiğini ve bu çerçevede rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) ile okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları,
- Psikolojik danışma ve rehberlik personelinin görevlerini öğreneceğiz.

Giriş

Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarını ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlamaktır. Genel bir kavramla ifade edilirse psikolojik danışma ve rehberlikte bireylerin ***kendilerini gerçekleştirmeleri*** esastır[1]. Eğitim kurumları öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerini sağlamak için mevcut öğretimden farklı bir örgüt ve yönetim yapısında olmalıdır[2]. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin kendine özgü yapısından dolayı eğitim kurumlarında örgüt ve yönetimi yapısı çoğu zaman yeterince doğru anlaşılamamaktadır[3]. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin örgütlenme biçimini, personeli ve bu personelin görevlerini bir öyküyle anlatmaya çalışalım

Selay hanım, bir lisede matematik öğretmenidir. Selay öğretmenin öğrencilerinin bir çok kişisel sorunları oluyor ve bu sorunlar dersine yansıyordu. Bir defasında öğrencilerinden

biri, Selay öğretmenle konuşmak istiyor ve "intihar edeceğini ve bunu kimseye söylememesini yalnızca kendisinin bilmesini istediğini söylüyor." Selay öğretmen, uzun uğraşlarla öğrenciyi intihar etmekten vazgeçiriyor. Başka bir gün ise bir öğrenci, Selay öğretmene "bir ay önce annesini kaybettiğini ve bundan dolayı bir türlü ders çalışamadığını söylüyor." Selay öğretmen, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla uğraşmaktan öğretime odaklanmakta güçlük çekmektedir. Selay öğretmen, bir gün, öğrencilerin o kadar çok sorunu olduğu ve bu sorunlardan uzaklaşıp kendini bir türlü öğretmenliğe veremediğini okul müdürüne açıkladı. Selay öğretmenin, okul müdüründen aldığı cevap çok basitti. Okul müdürü öğretmenliğin kolay bir meslek olmadığını söyleyerek, durumu geçiştiriyordu. Ancak Selay öğretmen, odadan tam çıkarken okul müdürü "merak etmeyin yakında okula bir rehber öğretmen atanacak, ondan yardım alabilirsiniz " diye söylemişti. Selay öğretmen bir gün okulda rehber öğretmenle karşılaşır. Selay öğretmen, bu tanışmada çok şaşırmıştır; çünkü rehber öğretmen kendinin rehber öğretmen değil ***psikolojik danışman*** *olduğunu söylemektedir. Selay öğretmen okul müdürüne çıkar gelen kişinin rehber öğretmen değil psikolojik danışman olduğunu söyler. Okul müdürü ne olduğu tartışılan personeli odasına çağırır ve aralarında aşağıdaki konuşma geçer.*

- *Beyefendi, siz bu okula rehber öğretmen olarak atanmadınız mı?*
- *Evet.*
- *O zaman niçin rehber öğretmen değil* ***psikolojik danışman*** *olduğunuzu söylüyorsunuz.*
- *17 Nisan 2001 tarih, 24376 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 4. maddesinin I. bendi rehber öğretmeni aynı zamanda psikolojik danışman olarak tanımlamaktadır.*
- *Rehber öğretmen ile psikolojik danışman aynı unvanlar mı?*
- *Evet, ama ben öğretmenliği değil psikolojik danışman'ı tercih ediyorum. Çünkü rehberlik bir ders değildir, ben de derse girip bir konu alanının öğretimini yapan bir öğretmen değilim.*
- *Siz şimdi okulda öğrencilerin rehberlik derslerine girmeyecek misiniz?*
- *Ben psikolojik danışman olarak ders vermekle yükümlü değilim, hatta nöbet görevi de yönetmeliğe göre verilememektedir.*
- *Fakat, siz ders ücreti alıyorsunuz!*
- *Evet derslere girmiyorum ama ücreti alıyorum.*
- *Aldığınız ders ücreti ne tür bir hizmetin karşılığı olacak?*
- *Yaptığım psikolojik danışma hizmetlerinin karşılığı.*
- *Ya öyle mi demek psikolojik hizmetler vermek için görevlendirildiniz, bir tür psikolog yani.*
- *Ben psikolojik danışmanım ancak psikolog terimini kullanmak isterseniz danışman psikolog diyebilirsiniz. Ancak rehberlik yönetmeliği psikolojik danışmanların üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ana bilim dalı veya eğitimde psikolojik hizmetler*

ana bilim dalı mezunları olmalarını öngörür. Zaten Müdür bey, ilgili yönetmelik psikolojik danışmanların bir okuldaki görevini açıklıyor.

Okul müdürü memura telefon açar ve 17 nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin bulunup kendisine getirilmesini ister.

Yukarıdaki öyküde olduğu gibi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çoğu zaman okuldaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler tarafından yeterince yeterince iyi anlaşılamamaktadır. Eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha etkin yürütülmesi için 17 nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği hazırlanmıştır. Bu yönetmeliğin hazırlanmasında bazı yasal dayanaklar vardır[4]. Ancak burada bu yasal dayanaklar üzerinde durulmayacak, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin MEB, İl/İlçe ve okul düzeyinde nasıl örgütlendiği, hangi personelin çalıştığı ve bunların görevlerinin neler olduğu açıklanmaya çalışılacaktır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Okul Düzeyinde Örgütlenmesi

Okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin görevlerini belirlemek için giriş bölümünde anlattığımız öyküyle ilgili bazı sorular soralım.

Öyküde psikolojik danışman derse girmeyeceğini, öğretmen olmadığını söylemiştir. Diğer ismi rehber öğretmen olduğu ve okullarda rehberlik dersi olduğu halde* rehber öğretmen derslere girmeyecek, nöbet tutmayacak ise okulda bu kişi ne iş yapacaktır? Bu soruya Milli Eğitim Bakanlığı tebliğler dergisinde yayınlanan 17 nisan 2001 tarihi ve 24376 sayılı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin[5*] 50. maddesi cevap vermektedir.

Psikolojik Danışmanların Görevleri

İlgili yönetmelikte psikolojik danışmanın (rehber öğretmenin) görevleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

a) İl çerçeve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin İhtiyaçlarına göre hazırlar.

b) Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.

c) Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.

---

* İlköğretim 1.2.3. 4. ve 5. sınıflarda rehberlik dersi yoktur, bu durum rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde bir engel olarak görülmektedir. Ancak sözkonusu sınıflarda bireysel ve toplu etkinlikler adı altında ayrılmış bir zaman vardır ve bu zamanın rehberlik hizmetleri için kullanılabileceği düşünülmektedir.

* Bundan sonra metin içersinde yönetmelik ve ilgili yönetmelik olarak bahsedilecektir.

KAYNAKÇA

1. Kepçeoğlu, Muharrem. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Alkım Yayınları İstanbul: 1999.
2. Shertzer, B & Stone, S.C. **Fundamentals of Guidance**. Boston: Allyn and Bacon. Inc, 1964.
3. Kuzgun, Yıldız. **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** ÖSYM Yayınları Ankara: 1992.
4. M.E. B. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 16.12.1985 tarihli sayı:2201 **Tebliğler Dergisi.**
5. M. E. B. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 17 Nisan 2001, sayı: 24376. **Resmi Gazete**.
6. Türküm, Sibel. "Rehberlikte Örgüt ve Personel ". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ed.: Gürhan Can. Pegem Yayınları. Ankara: 2002. s.259-286.
7. Yeşilyaprak, Binnur**. Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Nobel Yayın Dağıtım Ankara:2002.
8. Tan, Hasan. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Alkım Yayınları İstanbul:1992.
9. Doğan, Süleyman. "Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Programı Modeli". **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,** 2 ,13. 2000.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Editör

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Yazarlar

Doç. Dr. Aslı TAYLI

Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN

Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN

Doç. Dr. Levent YAYCI

Mahmut ARIKAN

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Prof. Dr. Nermin KORUKLU

Prof. Dr. Semra GÜVEN

Dr. Serdar ÖZMEN

Prof. Dr. Sevda ASLAN

Doç. Dr. Yaşar BARUT

14. Baskı

Ankara

2024

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
Editör: Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-761-7
e-ISBN : 978-605-170-760-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Mizanpaj : Anı yayıncılık
Kapak : Anı yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
Editör: GÜVEN, Mehmet
Anı Yayıncılık, 14. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, viii+320 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-761-7
e-ISBN : 978-605-170-760-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Psikolojik Danışma ve Rehberlik
1. Psikolojik Danışma, 2. Rehberlik, 3. Eğitsel Rehberlik, 4. Mesleki Rehberlik,
5. Kişisel Rehberlik, 6. Bireyi Tanıma Teknikleri

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

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Eğitim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir boyutunu oluşturan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin rehberlik gereksinimlerini karşılamayı, onların akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini desteklemeyi amaçlayan psikolojik yardım hizmetleridir. Bu hizmetler temelde uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren hizmetlerdir. Ancak eğitim kurumlarında bu hizmetlerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi ve amacına ulaşabilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin de bu sürece aktif katılımı ile mümkündür. Bunu sağlamanın önemli aşamalarından biri de mesleğe hazırlık evresindeki öğretmen adaylarına rehberlik alanında uygun bir anlayış, bilgi ve beceri kazandırmaktır. Bu nedenle bu kitap, hem Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri arasında yer alan "Okullarda Rehberlik", "Rehberlik ve Özel Eğitim" dersleri ve hem de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında yer alan "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" derslerine kaynaklık etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın, psikolojik danışman ve öğretmen adaylarına rehberlik yeterlikleri kazandırmasının yanında, eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışman, öğretmen ve okul yöneticilerine de katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca bu kitap yukarıda belirtilen derslere kaynaklık etmesinin yanında, psikolojik danışma ve rehberlik alanı için bilimsel bir kaynak olma özelliği de taşımaktadır.

Çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin özverili çalışmaları ve katkılarıyla hazırlanmış olan bu kitapla ilgili görüş ve öneriler kitabın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle kitapla ilgili görüş ve önerilerinizi bölüm yazarları veya editörle paylaşmanız bizleri memnun edecektir.

Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçenlere teşekkür ederim.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

e-posta: mehmetguven@gazi.edu.tr

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1
EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

Giriş 2
Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi 3
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Anlamı, Amacı ve İlkeleri 6
Rehberliğin Anlamı 6
Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Arasındaki Benzerlik ve Farklar 7
Rehberliğin Amacı 9
Rehberliğin İlkeleri 13
Rehberlikte Yanlış Anlayışlar (Rehberlik ne değildir? 16
Başlangıcından Bugüne Rehberlik Anlayışındaki Değişme ve Gelişmeler 18
Rehberliği Ortaya Çıkaran Nedenler 19
Dünyada ve Türkiye'de Rehberliğin Tarihsel Gelişimi 21
Rehberliğin Amerika'da Gelişimi 21
Avrupa Ülkelerinde Rehberliğin Gelişimi 23
Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi 25
Rehberliğin İlişkili Olduğu Bilim Dalları 30
Özet 33
Bölüm Değerlendirme Soruları 34
Kaynakça 37

BÖLÜM 2
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE BAŞLICA HİZMET TÜRLERİ

Giriş 42
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri 43
Hizmet Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 44
Problem Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 46
Birey Sayısına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 47
Öğretim Basamaklarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 48
Temel İşlevlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 51
Özet 53
Bölüm Değerlendirme Soruları 54
Kaynakça 56

BÖLÜM 3
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE GELİŞİMSEL YAKLAŞIM

Giriş 58
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Gelişimsel Yaklaşım 59
Gelişimsel Rehberlik Yaklaşımın Dayandığı Temeller 60
Gelişimi Etkileyen Faktörler 61
Gelişim Dönemleri 61
Geleneksel Eğitim Anlayışı ile Gelişimsel Rehberlik Anlayışında Eğitim 67

Okulöncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 68
Okulöncesi Rehberlik Hizmetlerinde Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeninin Yeri..... 68
İlkokul/Ortaokul Eğitiminde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 69
İlkokulda/Ortaokulda Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenin Yeri..... 70
Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 71
Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenin Yeri 71
Yükseköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 73
Özet..... 74
Bölüm Değerlendirme Soruları 75
Kaynakça..... 78

BÖLÜM 4
OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ
Giriş..... 80
Okul PDR Hizmetleri 81
Doğrudan Hizmetler 81
Dolaylı Hizmetler..... 87
Özet..... 92
Bölüm Değerlendirme Soruları 93
Kaynakça..... 97

BÖLÜM 5
EĞİTSEL REHBERLİK
Eğitsel Rehberliğin Amacı 101
Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı..... 101
Eğitsel Rehberlik Hizmetleri..... 102
Eğitsel Rehberlik ve Sinirbilim 120
Özet..... 121
Bölüm Değerlendirme Soruları 122
Ekler 125
Kaynakça..... 143

BÖLÜM 6
MESLEKİ REHBERLİK
Giriş..... 146
Mesleki Rehberliğin Tanımı, Kapsamı ve Amacı..... 146
Mesleki Gelişim ve Meslek Seçimi ile İlgili Kuramsal Görüşler 149
Özellik –Faktör Yaklaşımı 150
Holland'ın Kişilik Kuramı 150
Roe'nun İhtiyaç Kuramı..... 152
Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramı 153
Super'in Benlik Kuramı 154
Meslek Gelişimi ve Seçimi 156
Meslek Seçimine Yardım Süreci 158

Mesleki Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenlerin Sorumlulukları 162
Özet 164
Bölüm Değerlendirme Soruları 165
Kaynakça 167

BÖLÜM 7
KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA
Giriş 170
Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Amacı 170
Kişisel Rehberlik Kapsamında Ele Alınan Olası Problemler 173
Öğretim Kademelerine Göre Kişisel Rehberlik Hizmetleri 177
Kişisel Rehberlik Hizmeti Uygulama Modelleri 183
Karakter Eğitimi 183
Akran Temelli Programlar 184
Toplumsal Duyarlılık Projeleri 185
Kişisel Rehberlik Hizmeti Olarak Psikolojik Danışma 185
Psikolojik Danışma Süreci 186
Psikolojik Danışma Kuramları 188
Öğretmenlerin Kişisel Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Katkıları 190
Özet 192
Bölüm Değerlendirme Soruları 194
Kaynakça 196

BÖLÜM 8
BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ
Giriş 202
Bireyi Tanımanın Amacı 202
Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sınıflandırılması 207
Testler 209
Test Dışı Teknikler 215
Bölüm Değerlendirme Soruları 235
Kaynakça 238

BÖLÜM 9
OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ
Giriş 240
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli 241
Kapsamlı Rehberlik Programı Modelinin Ögeleri 242
Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Hazırlanması 243
Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Ortaöğretim/Lise) 249
Özet 252
Bölüm Değerlendirme Soruları 254
Kaynakça 256

BÖLÜM 10
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM, REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN ÖRGÜTLENİŞ BİÇİMİ, PERSONELİN GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLARI

Giriş 258
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Düzeyinde Örgütlenmesi 260
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin İl Milli Eğitim Düzeyinde Örgütlenmesi 262
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) Yapısı ve Görevleri 264
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Okul Düzeyinde Örgütlenmesi 271
Özet 281
Bölüm Değerlendirme Soruları 282
Kaynakça 285

BÖLÜM 11
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI VE e-REHBERLİK SİSTEMİ

Giriş 288
e-Rehberlik Sistemi 290
e-Rehberlik Sisteminin Oluşturulması Süreci 293
e-Rehberlik Sisteminin Kullanımı 293
Özet 295
Bölüm Değerlendirme Soruları 297
Kaynakça 300

BÖLÜM 12
ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Giriş 304
Türkiye'de Özel Eğitimin Gelişimi 304
Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri 305
Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Gereksinimleri 307
Özel Eğitimde Tanı ve Değerlendirme 309
Özel Eğitimde Aile Danışmanlığının ve Rehberliğin Önemi 311
Özel Eğitime Muhtaç Çocuğa Rehberlikte Öğretmenin Rolü 313
Özel Eğitimde Aileye Yönelik Rehberlik Hizmetleri 314
Özet 317
Bölüm Değerlendirme Soruları 318
Kaynakça 320

BÖLÜM 1

EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN*

Kazanımlar

Bu bölümü çalıştıktan sonra;



- *Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetlerinin yeri ve önemini kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeri, anlamı, amacı ve ilkelerini açıklayabilecek,*
- *Rehberliğin ortaya çıkış nedenleri ve rehberlik anlayışındaki değişme ve gelişmeleri kavrayabilecek,*
- *Rehberlikte yanlış anlayışları ya da rehberliğin ne olmadığını özümseyebilecek,*
- *Rehberlik ile psikolojik danışma arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralayabilecek,*
- *Rehberliğin ilişkili olduğu bilim dallarını belirtebilecek,*
- *Dünyada ve Türkiye'de rehberliğin tarihsel gelişimini açıklayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Rehberlik denilince ne anlıyorsunuz?*
- *Rehberlik, psikolojik danışma ve psikiyatri arasında nasıl bir benzerlik ya da farklılık olabilir?*
- *Rehberliğin ne gibi amaçları olabilir?*
- *Rehberlik ve psikolojik danışmanın işlevleri nelerdir?*
- *Rehberliği ortaya çıkaran nedenler nelerdir?*
- *Rehberliğin Amerika'da, Avrupa'da ve ülkemizde ortaya çıkışı, rehberliğin hangi alanındaki gelişmeler ile olmuştur?*

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
ORCID: 0000-0003-4875-4883

Örnek Olay

Aslıhan diş ağrısı çeker. Çektiği ıstırabı kardeşi Gizem'e anlatır.

Gizem cevap verir:"Geçmiş olsun! Bilirim, diş ağrısı çok ıstırap vericidir."

Aslıhan: "Evet geçen akşam yemeği yarıda bırakıp kalkmak zorunda kaldım. Lokmaya basar basmaz beynimde şimşek çaktı!"

Gizem: "Ne zor değil mi? Benim de öyle olmuştu. Neyse ki dişçiye gittim de, tedavi ettirip kurtuldum. Adam iyi bir dişçi."

Aslıhan o dişçinin adresini alır.

Soru: Burada bir rehberlik yardımı var mı? Varsa nasıl?

İşte bu küçük örnekte basit bir rehberlik yardımı olmuştur. Gizem, Aslıhan'a anlayış göstermiş, onunla empati kumuş, onu dinlemiş, çözüm konusunda yardımcı olmuştur. İşte bu basit anlamda bir rehberliktir.

Ancak, doktor Aslıhan'ı tedavi etmiş ve onu ıstıraptan kurtarmıştır. Doktorun yaptığı tedavi büyük bir yardımdır, ama rehberlik yardımı değildir.

Bu örnekteki rehberlik tabii ki sistemli ve amaçlı bir rehberlik ve psikolojik danışma değildir. Tesadüfen gerçekleşmiştir. Bunun içindir ki bilimsel temele dayanmayan bu tür yardımlara "bilimsel rehberlik" değil, "tesadüfî rehberlik" demek gerekir.

(Tan, 1995'den uyarlanmıştır)

Giriş

Son yüzyıldaki sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, bilim alanındaki yeni buluşlar, demokratik düşünceler ve insan haklarındaki gelişmeler eğitimin amaç ve işlevi yönünden değişmesine neden olmuştur. ***Geleneksel eğitim***, öğrenciye bilgi yükleyerek sadece zihinsel gelişime önem veren ***amaç*** içerisinde olmuştur. Bu bağlamda geleneksel eğitimin ***işlevi,*** *öğretim* ve *yönetim* olmuştur.

Günümüzde ise bu anlayışın yerini, çağdaş eğitim anlayışı almıştır. Çağdaş eğitim anlayışında; öğrencileri bilgi yüklenen değil, öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen, kişilikleri gelişmiş, yeteneklerini kullanan, ilgi ve değerlerinin farkında olan, problem çözebilen, analiz ve sentez yapabilen, akılcı, yaratıcı, yapıcı, sorgulayan, duygu ve düşünceleri dengeli, sevgi dolu, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere saygılı vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak vardır.

Çağdaş anlayışa göre ***eğitim***, bireyin bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal vb. yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde geliştirilmesi oluşumudur (Tan, 1962). Çağdaş eğitimin ***amacı***, bireyin doğuştan getirmiş olduğu gizil güçlerini/kapasitelerini ya da özünü gerçekleştirmesi suretiyle kendisi ve toplum için yetişmesine yardımcı olmaktır. İşte bu amacı gerçekleştirebilmek için çağdaş eğiti-

min ***işlevi*** ise, *öğretim,* yönetim ve *öğrenci kişilik hizmetleri (ÖKH)* olarak değişmiştir.

Eğitim kavramına ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak şu özelliklerin vurgulandığı görülmektedir. Eğitim;

- *Bir bilim alanıdır.*
- *Toplumsal ve siyasal bir hizmettir.*
- *Yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesli kültürlemesidir.*
- *Sosyalleşme ve sosyalleştirme sürecidir.*
- *İletişim ve etkileşim sürecidir.*
- *Bireydeki gizil olan güç ve yetenekleri ortaya çıkarma ve geliştirme sürecidir.*
- *Çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatıdır.*
- *İnsanı olgunlaştırma sürecidir.*
- *İstenilen özellikleri kazandırma sürecidir.*
- *Yaşama uyum sağlamada bilgi, duygu ve becerileri kazandırma sürecidir.*
- *Hayata çok yönlü hazırlanma işlemleridir* (Ertürk, 1993).
- *Bireyin bir bütün olarak geliştirilmesi oluşumudur.*
- *Bireyin kendi ve toplumu için yararlı olması oluşumudur.*

Yapılan bu ve benzeri tanımlama gayretlerinde özellikle birkaç yönün ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar;

- *Eğitim bir süreci ifade eder.*
- *Davranış değişikliğini gerektirir.*
- *Yaşantıyı içerir.*
- *Kendi ve toplumun faydasına olma esastır.*

Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi

Okul denilen eğitim kurumu, toplumda genç kuşaklara öğretilecek şeylerin "düzenli ve etkili" bir şekilde "yetkili" kimselerce verilmesi amacıyla ortaya çıkmış ve gelişmiştir. O halde okul, esas itibariyle, genç kuşaklara, bireyin ve toplumun muhtaç olduğu düşünülen bilgi ve becerileri öğretmek amacına yöneliktir. Bu hizmetler, öğrenci-öğretmen ekseni etrafında döner. Öğretimi daha kolaylaştırmak ve etkili hale getirmek için yapılan bir grup hizmet daha gelişmiştir. Bu hizmet grubu da *yönetim hizmetleri*dir. Ancak, örgün eğitimin toplumun her kesimine yayılması ve bireysel farklılıklar nedeniyle öğretim ve yönetim hizmetleri öğrencinin bir bütün olarak *"her yönden"* gelişmesini sağlamada yeterli olamamıştır. Bu durumda okul-

Kaynakça

Altıntaş, Ersin. (2002). "Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Editör Gürhan Can), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, Davut. (2005). "Mesleki Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Editör Ersin Uzman), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme.** 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakırcıoğlu, Rasim. (2000). **İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baymur, Feriha. (1975). **Rehberlik: Rehberlik Nedir?** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Corey, C. (1982). **Theory and Practica of Counseling and Psychotherapy**. Moterey. Colifornia: Brooks/Cole Publishing Company.

Çırak, Gönül Karakavak. (2006). "Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması" (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, Süleyman (1995). "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını: Gelişmeler ve Sorunlar", **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 3.

Doğan, Süleyman (1997). "Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik". **Eğitime Giriş**, (Editör Leyla Küçükahmet), Ankara: Gazi Kitabevi.

Doğan, Süleyman. (1998). "Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği: Gelişmeler ve Sorunlar", **Milli Eğitim**, 139, 69-76.

Doğan, Süleyman (2000). "Pratik Bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı: Sınıf Rehber Öğretmenliği Programı Modeli". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 6(21), 125-140.

Erdem, M. ve Akman, Y. (2000). **Gelişim ve Öğrenme-Öğretme.** Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erkan, Serdar. (1995). "Kapsamlı Rehberlik Programları", **Milli Eğitim**., 128, 39-44.

Erkan, Serdar. (1999). "Rehberlik Nedir?". **İlköğretimde Rehberlik**. (Editör Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkan, Serdar (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.** 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkan, S. (2018). **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme.** 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Eroğlu, C. Ve Bile, F. (2001). **Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri**. Ankara: Nobel Yayınları.

Ertürk, Selahattin, (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.

Girgin, Gürseli, (2006). "Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Editör Alim Kaya), Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündüz, Bülent. (2006). "Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Editörler M. E. Deniz ve A. Erözkan), Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

Güner, N. ve Selçuk, Z. (2000). **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayınları

Güven, M. ve Toraman, S. (Ed.), (2020). **Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri.** Ankara**:** MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.

Kepçeoğlu, Muharrem. (1999). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** İstanbul: Alkım Yayınevi.

Korkut, Fidan, (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuzgun, Yıldız. (1986). "Psikolojide Yeni Yaklaşım" **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**,18(1-2),1-7

Kuzgun, Yıldız. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Yıldız. (Ed.), (1999). **İlköğretimde Rehberlik.** Ankara: Nobel Yayınları.

Külahoğlu, Şermin. (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Küng, E.L. (1971). **Das Berufswahlverhalten**. Fallsudien im Longitudianalschnitt. Bern, Stuttgart, Wien.

Meisel, Harry. (1978). **Die deutsche Berufsberatung: Gesamtüberblick.** Verlag Kohlhammer.

MEB (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yönetmeliği. **Resmi Gazete.** Tarih: 17 Nisan 2001. sayı:2 4376.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı.

MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete.** Tarih: 10.11.2017, Sayı: 30236.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

MEB (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf

MEB (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_. pdf

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Özden, Yüksel. (1997). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özgüven, İ. Etem. (1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM Yayınları.

Özoğlu, S.Ç. (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Selçuk, Ziya. (1999). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Shertzer, B. ve S. C. Stone. (1971). **Fundamentals of Guidance**. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Songar, Ayhan. (1981). **Temel Psikiyatri.** İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.

Şahin, Cengiz. (2006). "Kişilik, Ahlak, Sosyal ve Duygusal Gelişim". (Editör Sırrı Akbaba), **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Lisans Yayınları.

Tan, Hasan. (1962). **Rehberliğin Esasları**. Ankara: Yenidesen Matbaası.

Tan, Hasan. (1992). **Psikolojik Yardım İlişkileri: Danışma ve Psikoterapi**. İstanbul: MEB Yayınları.

Tan, Hasan. (1995). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: MEB Yayınları.

Voltan-Acar, Nilüfer. (2001). **Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşil, Rüştü ve Yeşil, Serdar (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Kırşehir: Öğrenci Kitabevi.

Yeşilyaprak, Binnur (2002), **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 2

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE BAŞLICA HİZMET TÜRLERİ

Prof. Dr. Mustafa KOÇ*

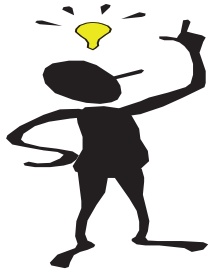
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Rehberliği türlerine göre sınıflandırabilecek,*
- *Rehberliği sosyal yaşamla ilişkilendirebilecek,*
- *Gelişimsel rehberlik anlayışının eğitim sürecindeki işlev selliğini açıklayabilecek,*
- *Bireyin (öğrencinin) hangi alanda rehberlik gereksinimi olduğunu fark edebilecek,*
- *Bireye yardım sürecinde nereden başlanması gerektiğine ilişkin farkındalık kazanabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında ne gibi hizmetler verilmektedir?*
- *Rehberlik hizmetleri hangi ölçütlere göre gruplandırılabilir?*
- *Öğretim kademelerine göre rehberlik hizmetleri farklılık gösterir mi? Neden?*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ne gibi temel işlevleri vardır?*

* Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-8644-4109

Giriş

Çağdaş insan her geçen gün biraz daha yardım alma gereksinimini yoğun olarak hissetmektedir. Bu durum, birçok nedenle ilişkilendirilebilir. Neden ne olursa olsun günümüz insanı kendini daha yalnız, daha çaresiz ve en önemlisi kendisini bu durumlarla baş etmede yeterli görme düzeyi düşmektedir. Bu aşamada sorulabilecek soru: "bireye ne zaman ve nasıl yardım edilmelidir?". Eğer bireye zamanından önce veya sonra yardım edilir ve nasıl yardım edileceğine ilişkin bir belirsizlik yaşanırsa bireye yapılacak yardım yararlı olmaktan çok zarar verebilir. Bireye ne zaman ve nasıl yardım edileceğini belirlemeye yönelik yapılması gerekenlerin başında bireye nerede olduğunu fark ettirmektir. Örneğin üniversiteye giriş sınavına veya ortaöğretim kurumlarına giriş sınavına hazırlanan öğrenciler sınava son bir ay kala çalışmaktan bıkabilirler. Aynı şeyleri tekrar ediyor olmanın verdiği bıkkınlık olarak açıklanabilecek bu durumu aşmak için aileler ve eğitimciler öğrenciyi motive etmeye çalışırlar. Genellikle bu olağan bir şekilde - hadi az kaldı, son bir ay çok önemli, iste bizden ne isterse vb- yapılmaya çalışılır. Bu tür yardım çalışmalarının istenilen başarıyı getirdiğini söylemek oldukça güçtür. Problem yaşayan bireyin daha sistematik ve profesyonel bir yardıma ihtiyacı vardır. Bunun için de bireye yapılacak yardımın birinci temel amacı onun nerede olduğunu fark ettirmektir. Bu bakımdan rehberlik, bireyin kendini analiz etmesi ve kendini yönetmesidir (Shaw, 1973). Bunun için bireyin kendisine ve çevreye güvenmesi gerekir. Aslında bu iki olgu birbirinden ayrı değildir. İnsan kendine güvenirse diğer insanlardan korkmaz ve onlara da güvenir (Geçtan,1984).

Örnek Olay

Bir ülkede koşu yarışı düzenlenir. Mesafe 5 000 metredir. Kazanacak yarışmacıya iyi bir para ödülü verilecek ve ülkeyi uluslararası yarışmada temsil etme hakkı elde edecek. Yarış başlar ve bir koşucu herkesin önüne geçer, her geçen dakika aradaki mesafeyi biraz daha açar. Herkes kesinlikle bu yarışçının birinci olacağını söylemeye başlar ve gerçekten de yarışın bitmesine çok az bir mesafe kalır (yaklaşık 400 metre) Bu arada atlet bir sis bulutunun içine girer ve korkmaya başlar, yorulmuştur, enerjisinin sonuna gelmiştir ve yavaş yavaş olumsuz düşünceler başlamıştır. "Daha uzun bir mesafe var, bitirmem mümkün değil, kalbim dayanmayacak, kriz geçireceğim" şeklinde düşünmeye başlar ve yarışı bırakır. Diğer yarışçılar gelir geçer ve maalesef yarışı ve dolayısıyla da ödülü kazanamaz.

Soru: Yukarıdaki örnek olaydaki atletin yaşadığı sorun ne idi? Veya bu atlet yarışa devam etmekten niçin vazgeçti?

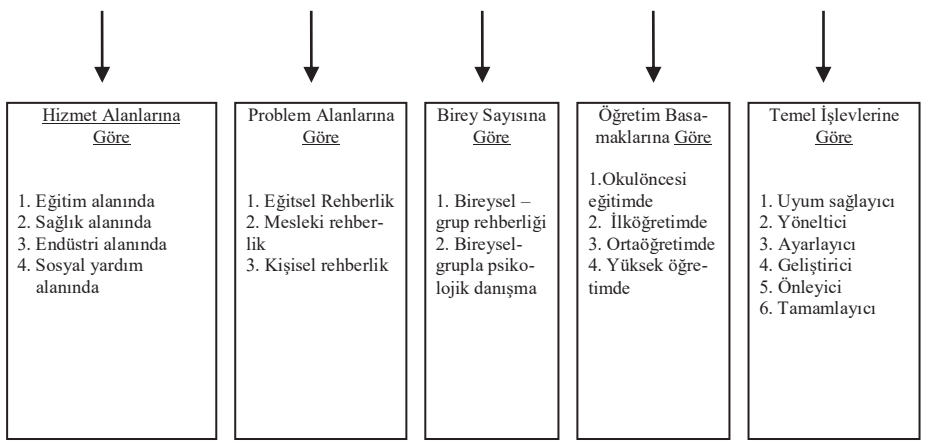
Bu sorulara verilecek yanıt, "neden öğrenciler üniversiteye veya ortaöğretime giriş sınavları öncesi bir bıkkınlık yaşarlar" sorusunun da yanıtı olacak denilebilir. Bu sorunun birçok cevabı olabilir gibi düşünülebilir. Fakat verilecek cevap bireye yardım etme stratejisini de belirleyeceği için net olması gerekmektedir. Adolph Meyer bir grup psikiyatri öğrencisine, "kaşınmayan yeri kaşımayın" tavsiyesinde bulunmuştur (Yalom, 1999). Bunun anlamı; bireyi rahatsız etmeyen, onun uyum ve dengesini bozmayan, sosyal yaşamla ilgili görevleri yerine getirmesine engel olma-

yan bir durumu gündeme getirmenin, bireye yarar yerine zarar vereceği şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla yukarıda sorulan "atlet neden yarıştan vazgeçti?" sorusunun cevabı, "atlet bulunduğu yerin farkında değildi" şeklinde olabilir. Bu nedenle endişelendi, kaygılandı, korktu ve yarışı bıraktı. Fark edileceği gibi bu sorunun muhtemel yanıtları olabilecek durumlar, "neden" olmaktan daha çok "sonuç" olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bölüm sonucunda ulaşılacak temel amaçlar olarak aşağıdaki iki durum öne çıkmaktadır. Bunlar; 1-Birey nerede olduğunu fark ettirmek ve 2- Bireye yapılacak yardımın sınırlarını belirlemektir.

Rehberlik hizmetleri hangi alanda sunulursa sunulsun temel amaç aynıdır. Bu amaç, bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlamaktır. Bu temel amaca ulaşmak için bireyin başarması gereken alt amaçlar vardır. Gelişimsel rehberlik anlayışına göre şekillenen rehberlik hizmetleri eğitim süreci ile ilişkilendirildiğinde her bir öğretim düzeyinde sunulacak hizmetlerin niteliği değişmektedir. Bireyin yaşadığı problem durumuna ilişkin verilecek rehberlik hizmeti de farklılaşabilmektedir. Kişinin gelişim ve uyum sorunları birbirine girişik olup, birbirinden etkilenmektedir (Bakırcıoğlu, 2000).

Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türlerinin sınıflandırılması çeşitli faktörler dikkate alınarak yapılmaktadır. Genellikle bu sınıflama; rehberliğin sunulduğu alana, yardımı alan birey sayısına, öğretim basamaklarına, problem alanlarına ve rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerine göre yapılmaktadır (Kepçeoğlu, 1994; Ilgar (2003). Bireye verilen psikolojik danışma rehberlik hizmetlerini aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi beş grupta toplamak mümkündür.

Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri



Şekil 1. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri

Psikolojik danışma rehberlikteki hizmet türleri yukarıda belirtilen boyutlar açısından ele alınıp açıklanmıştır.

Kaynakça

Atkinson,R.L. & others. (1996). "Hilgard's Introduction to Psychology", **Psikolojiye Giriş**, (Çev: Yavuz Alagon) Ankara: Arkadaş Yayınları.

Bakırcıoğlu, R. (2000). **İlköğretim Yükseköğretim ve Ortaöğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma,** 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakırcıoğlu, R. (2002). **Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları,** Ankara: ANI Yayıncılık

Baysal, A. (2007). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Editör Alim Kaya), Ankara: Anı Yayıncılık.

Geçtan, E. (1984). **İnsan Olmak: Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı**, İstanbul: Adam Yayıncılık.

Ilgar, M.Z. (2003). "Rehberliğin Başlıca Türleri", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Ed.G.Can), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** 8. Baskı, Ankara: Özerler Matbaası.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ANI Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (1982). **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerini Tanımalarına Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Oğuzkan, A. F. (1981). **Eğitim terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ohlsen, M.M. (1970). **Group Counseling**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Öksüz, Y. (2005). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Hizmet Türleri" **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Ed. E. Uzman), İstanbul: Lisans Yayınları.

Özyurt Eylen, B. (2007). "Gelişim Konularına Genel Bakış" **Eğitim Psikolojisi**, (Ed. A. Kaya), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Patterson, C.H. (1971). **An Introduction to Counseling In The School**, İllinois: Harper and Row Publishers.

Shaw, M.C. (1973). **School Guidence Systems: Objectives, Functions, Evaluation, and Change**, Bostan: Houghton Mıfflın Company.

Yalom, I. D. (1999). **Varoluşçu Psikoterapi** (Çev: Zeliha İyidoğan Babayiğit), İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 3

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE GELİŞİMSEL YAKLAŞIM

Prof. Dr. Sevda ASLAN*

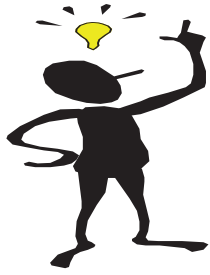
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- Psikolojik danışma ve rehberlik temel yaklaşımlarını sınıflandırabilecek,
- Gelişim teorilerini birbirleriyle ilişkilendirilebilecek,
- Gelişimsel rehberlik yaklaşımının dayandığı temelleri açıklayabilecek,
- Geleneksel eğitim ile gelişimsel rehberlik anlayışında eğitim arasındaki ayrılıklara ilişkin farkındalık kazanabilecek,
- Gelişimsel rehberlikte öğretmenin yerini fark edebileceksiniz.

Düşünelim



- Gelişim dönemlerinin özelliklerine göre ne gibi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmektedir?
- Gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı olarak öğretim kademelerine göre hangi farklılıklar olabilir?
- Gelişimsel rehberlik anlayışına göre öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesinde psikolojik danışma ve rehberlik konularında sınıf öğretmenleriyle iş birliği konuları neler olabilir?
- Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberliğin diğer yaklaşımlarından temel farklılıkları nelerdir?

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-6544-3302

Giriş

Birey, kişisel yaşayış ve sosyal ilişkilerde gereken uyumu geliştirmek ve kullanmak zorundadır. Bunun için birey, elinde var olan yetenek ve olanaklarını geliştirmek, şimdiye kadar öğrenmiş ve kazanmış olduğu davranış biçimlerine yenilerini katmak, onları geliştirmek, böylece davranım repertuarını içinde bulunduğu hayat tarzına cevap verecek biçimde zenginleştirmek çabası içindedir. Birey, bu davranış repertuarını kullanarak çevreyle etkileşimler içinde büyür, öğrenir, olgunlaşır ve gelişir. Bu süreçte kişi kendini ve bu dünyadaki yerini bulmak ve bilmek ihtiyacı içindedir. Kimdir? Bu dünyada rolü nedir? Normal midir? Hayat nedir? Hayattan ne beklemektedir? Gerçeklik nedir? Bunun için kişi birçok soruya cevap arayarak büyüyüp gelişme durumundadır. Kişi dünyadaki yerini bulmak ve bilmek arayışında, algılanan gerçekliği kendisi için gereken açıklık ve sadelikte kavrayamayabilir. Gerçekliği kişiye birisinin basitleştirmesi, yalın hatlara indirgemesi ve böylelikle kişinin gerçeklikle uğraşabilecek hâle gelmesine yardımcı olması gerekebilir. Kişi kendi davranışlarını ve başkalarının kendine olan davranış ve tutumlarını gerçekçi bir şekilde anlamak; seçtiği amaçların, yaptığı tercihlerin, verdiği kararların kapsamı ve sonuçlarını kavrayabilmek; içinde bulunduğu çelişki ve tutarsızlıkları gerçek boyutları ile görerek tedirginlik yaratan veya uyumunu engelleyen duruma çare bulmak durumundadır. Bu gibi durumlarla devamlı karşılaşıp durmak onda bir çözülme, hayata yabancılaşma, doyumsuzluk, yetersizlik yaratabilir. Bireyin kendi olanak ve kaynaklarıyla çözemediği bu durumlarda kişi kendinden daha yetkili, deneyimli ve bilgili birinin yardımına ihtiyaç duyacaktır. İşte bu ihtiyaç, psikolojik danışma ve rehberlik gibi yardım mesleklerinin doğmasına yol açmıştır (Tan, 2014).

Endüstri, sosyal yardım, sağlık ve eğitim gibi alanlarda psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Bu alanlardan ağırlıklı olarak eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti daha yaygın olarak verilmektedir. Eğitim alanında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde yer alan ve daha çok öğrencinin kişilik gelişimi ile ilgilenen bir hizmet alanıdır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamından en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi için gerekli olanakları hazırlamak, fırsatları yaratmak ve var olan engelleri kaldırmaktır. Diğer bir deyişle eğitim kurumlarında, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin amacına ulaşmasına yardımcı olan öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde yer alan faaliyetler, psikolojik danışma ve rehberliktir (Kuzgun, 2016). Gladding (2000) tarafından Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (ACA) 17 alt alanındaki psikolojik danışma tanımları özetlenmiştir. Buna göre; psikolojik danışma, normal kişilerle kişisel, mesleki, sosyal, eğitsel konularda kişileri yetkinleştirmeye yönelik, kuramsal temelli, yapılandırılmış oturumlarla sürdürülen, danışanlara daha etkili düşünme, davranma ve hissetmeyi öğretme sürecini içeren ve bir dizi alt uzmanlıkları olan bir meslektir (Akt., Korkut, 2017). Kuzgun'un (2016) rehberlik tanımına bakıldığında ise bireyin kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.

Diğer bir deyişle psikolojik danışma ve rehberlik bireyin kendini gerçekleştirmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardımlar olarak belirtilebilir. Psikolojik da-

nışma ve rehberliğin sonsal amacı olan kendini gerçekleştirmiş insanların belli başlı özellikleri şunlardır: Gerçekçidirler; kendilerini ve başkalarını oldukları gibi kabul edebilirler; spontandırlar; kendileri dışındaki olaylarla da ilgilenir, bakış açıları geniş ve ilgileri evrenseldir; özel yaşamlarına önem verirler; bağımsız ve otonomdurlar; insanlardan ve nesnelerden zevk alırlar; başkaları ile yoğun ve anlamlı ilişkiler kurabilirler; yaratıcıdırlar; insanlıkla özdeşim kurabilirler (Altıntaş ve Gültekin, 2014). Ağırlıklı olarak kendini gerçekleştirmiş insanların özelliklerini taşıyan bireyler içsel olarak çevreleriyle ve yaşamla daha uyumlu olmaktadırlar.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Gelişimsel Yaklaşım

Bireyin yaşam içinde sağlıklı olmasında önemli destek hizmeti olarak görülebilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin krize müdahale edici, çare bulucu, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel yaklaşımı vardır ve her yaklaşımın diğerleriyle birişik yanları olsa da belirgin farklılıkları bulunmaktadır (Myrick, 1993: Akt., Korkut, 2017). Bunlara kısaca değinildiğinde;

1. Krize müdahale edici: Bir kriz ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeye, probleme çözüm aramaya yönelik hizmetlerdir.
2. Çare bulucu: Olumsuz, istenmeyen durumları düzeltmeye, durumu iyileştirmeye yönelik hizmetlerdir.
3. Önleyici: Karşılaşılması olası problemleri önceden tahmin edip gerekli önlemleri almaya yönelik hizmetlerdir.
4. Gelişimsel: Bireye büyüme ve gelişme süreci içinde farklı gelişim alanlarındaki temel ihtiyaçlarını karşılaması ve bu alanlarda döneme özgü gelişim görevlerini yerine getirerek bütünsel gelişimi sağlamasını desteklemek için sunulan hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2013).

Bu temel yaklaşımlardan, özellikle gelişimsel rehberlik çok yönlüdür. Kişinin yalnız zihin ya da duygu gelişimine ya da belli bir konuda karar verme sorununa değil, bir bütün olarak gelişimine odaklanmıştır. Bireyin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişiminin desteklenmesi önemlidir. Gelişimsel yaklaşımı benimseyen danışmanlar problemlerin kişiler arası ilişkilerden kaynaklanabileceği görüşünü de benimsedikleri için danışanı sosyokültürel ilişkileri içinde incelerler, çevre düzenlemeleri yaparak kişilik gelişimini kolaylaştırmaya çalışırlar. Gelişimsel rehberlik anlayışı, bireyi bir gelişme süreci içinde gördüğü için gözlenen davranışların kalıcı olmadığını, belli bir gelişim basamağına özgü olabileceğini ve değişebileceğini kabul eder (Kuzgun, 2016). Bu açıdan gelişimsel rehberlik, bireye yaşam boyu verilmesine ihtiyaç duyulabilen hizmettir. Bireye verilecek gelişimsel rehberlik hizmetinin her gelişim döneminde, tekrar gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Altıntaş, E., & Gültekin, M. (2014). ***Psikolojik danışma kuramları.*** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ. E. (1992). ***Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri.*** 12. Baskı. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Baymur, F. (2015). ***Genel psikoloji.*** 19. Baskı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Dacey, J. S., & Travers, J. F. (2002). ***Human development across the lifespan.*** 5th Edition. New York: McGraw-Hill Higher Education, Inc.

Erkan, S. (2014). Rehberlik nedir? Y.Kuzgun (Ed.), ***İlköğretimde rehberlik*** **(s. 1-13).** 7.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Geçtan, E. (2017). ***Psikanaliz ve sonrası.*** 16. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kılıç, M. (2016a). ***Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 1 çocukluk - okul***. 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2016b). ***Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 2 erinlik - ergenlik***. 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2016c). ***Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3 yetişkinlik ve yaşlılık***. 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıççı, Y. (2006). ***Okulda ruh sağlığı.*** 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkut, F. (2017). ***Okul temelli önleyici psikolojik danışma ve rehberlik.*** 4.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (2016). ***Psikolojik danışma ve rehberlik.*** 14.Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miller, P. H. (2017). ***Gelişim psikolojisi kuramları.*** B.Onur (Ed.). 2.Baskı. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

Özbay, Y. (2004). ***Gelişim ve öğrenme psikolojisi kuram-araştırma-uygulama.*** 5.Baskı. Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Santrock, J. W. (2008). ***Life-span development.*** 11th Edition. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Selçuk, Z. (2003). ***Gelişim ve öğrenme.*** 9. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2013). ***21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım.*** 21. baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Yılmaz, D. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri. Z.Cafoğlu (Ed.), ***Eğitim bilime giriş*** **(s. 45-91).** Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Tan, H. (2014). ***Psikolojik yardım ilişkileri danışma ve psikoterapi.*** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 4

OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ

Doç. Dr. Levent YAYCI*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Rehberlik hizmetlerinin birbirleriyle ilişkili olan farklı içeriklere sahip hizmetler olduğunu kavrayabilecek,*
- *Okullarda yapılan doğrudan öğrenciye yönelik ve dolaylı PDR hizmetlerini sınıflandırabilecek,*
- *Her bir hizmet türünü gerektiren nedenleri söyleyebilecek,*
- *Her bir hizmet türünün ne şekilde yapıldığını fark edebileceksiniz.*

Düşünelim



Okullarda PDR servisleri ne tür çalışmalar yaparlar?

- *Öğrencileri farklı özelliklerine göre tanıyabilmek için neler yapılabilir?*
- *Bir okul PDR servisi tarafından velilere dönük ne tür çalışmalar yapılabilir?*
- *Okul, içinde bulunduğu çevre ile nasıl bir etkileşim içindedir?*

* Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-8997-8918

Giriş

Bireyin hayatında başarılı ve mutlu olabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bireyi başarı ve mutluluğa götürecek niteliklerin bir kısmı da öğrenim hayatı boyunca kazanılmaktadır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireye bu nitelikleri kazanmasında bir yardım hizmeti olma rolünü de üstlenmiştir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri öğrencinin kendisi hakkında gerçekçi bir değerlendirmeye, yeterli bir kişiliğe ve gerçekçi bir 'ben' kavramına sahip olmasına, duygularını doğru bir şekilde açıklayabilmesine, değişmeye ve yeni yaşantılara açık olmasına, verimli çalışabilmesine, sağlıklı karar verebilmesine, problem çözme becerilerinin gelişmesine, etkili iletişim becerilerine sahip olmasına, kendi yetenek, ilgi ve kişilik özellikleri ile öğrenme konuları ve meslekler arasında bağ kurabilmesine, öğrenme ve çalışmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesine, toplum hayatına uyum sağlayabilmesi ve katkıda bulunabilmesi için sorumluluk alabilmesine yardım eder. Rehberlik bireyin öznel dünyasına hitap ederek kendini anlama ve değerlendirmeyi geliştirmesi ve 'bir ders olmaması' gibi nedenlerle de diğer öğretim hizmetlerinden ayrılmaktadır.

Rehberlik hizmetlerinden bazıları okul rehberlik servisinin koordinatörlüğünce belli konu ve ölçülerde sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenlerince de verilebilir. PDR servisi elemanları dışındaki öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumlulukları MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) belirtilmiştir. Rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi ise ancak okul müdürü, müdür yardımcıları, PDR servisi, sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin aktif bir şekilde rol almaları ve işbirliği ile çalışmalarına bağlıdır.

Öğretmenlerin öğretim işlevini yerine getirirken rehberlik hizmetleri kapsamına giren bazı etkinliklerde bulunmaları öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi, öğrencilerin ruh sağlığını da koruyabilir (Kuzgun, 1992).

Planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulan rehberlik hizmetleri, hizmetlerin daha iyi açıklanabilmesi için bazı kategorilere göre sınıflandırılmaktadır. Literatür incelendiğinde her ne kadar farklı sınıflamalara rastlanılsa da genellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin doğrudan öğrenciye dönük olan hizmetler ve doğrudan öğrenciye dönük olmayan hizmetler (dolaylı hizmetler) olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Sadece doğrudan öğrenciye yönelik hizmetlerin rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmasında yeterli olmadığı, velilere yönelik olan hizmetler gibi dolaylı hizmetlerle de desteklenmesi gerektiği çeşitli kaynaklarda belirtilmektedir. Okul PDR hizmetleri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir.

Okul PDR Hizmetleri

Doğrudan Hizmetler	**Dolaylı Hizmetler**
Öğrenciyi Tanıma	Okul PDR Programını Hazırlama
Bilgi Toplama ve Bilgilendirme	Konsültasyon (Müşavirlik)
Yöneltme ve Yerleştirme	Araştırma ve Değerlendirme
İzleme Hizmetleri	Çevre ile ilişkiler
Oryantasyon	Velilere Yönelik Hizmetler
Psikolojik Danışma	
Sevk (Yardım Almaya Yönlendirme)	

A. Doğrudan Hizmetler

Bu grupta ele alınan PDR hizmetleri doğrudan öğrenciye yönelik hizmetlerdir. Bu hizmetler aşağıda açıklanmıştır.

1. Öğrenciyi Tanıma Hizmetleri

Etkili ve verimli psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verebilmenin ön koşulu bireyi çeşitli yönleri ile tanıyabilmektir. Bireyin güçlü yanları, sınırlılıkları, gelişim düzeyi gibi konularda tanınması onun potansiyellerini geliştirebilmesi ve mevcut kapasitesini en üst düzeyde kullanabilmesi için gereklidir. Bireyi tanıma hizmetlerinin temel amacı, 'öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır'. Bireyi tanıma hizmetleri ile elde edilen bilgiler psikolojik danışma başta olmak üzere, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme ve izleme hizmetlerinde kullanılmaktadır. Bu anlamıyla bireyi tanıma diğer hizmetlerin önkoşulu niteliğindedir.

Bireyi tanımak için çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bunlar öncelikli olarak testler ve test dışı teknikler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireyin iyi bir biçimde tanınabilmesi, kullanılan tekniğin doğru ve yerinde kullanılmasına ve mümkün olduğunca çok kaynak ve teknikten alınan verilere dayalı olmasına bağlıdır (*Bireyi tanıma teknikleri bu kitabın 8. bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır*).

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 21. Maddesinin 2/b bendinde Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanın Bireyi Tanıma Hizmetleriyle ilgili görevleri "*Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygular, değerlendirmelerini raporlaştırarak öğrencilere geribildirimde bulunur ve ilgililerle paylaşır. Gerektiğinde bireyi tanıma tekniklerini geliştirme ça-*

Kaynakça

Akman, Y. (1994). 'Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerinde Verilen Konsültasyon Hizmetlerinin Yeri ve Önemi'. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı** Cilt 3. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Aslan, A. M. ve Güven, M. (2017). Okul Psikolojik Danışmanlığında Konsültasyon Süreci ve Modelleri. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.** 6(2), 118-131.

Bakırcıoğlu, R. (2003). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** (Geliştirilmiş 6. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1986). **Genel Öğretim Bilgisi.** 4 Basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Ceyhan, E. (1995). 'Oryantasyon Eğitimi'. **Yaşadıkça Eğitim.** Sayı:42.

Çam, S. (2003). 'Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri' **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Gürhan Can). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Güven, M. (2007). 'Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri' **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (8. Baskı) Ankara: Özerler Matbaası.

Kuzgun, Y. (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. Tarih: 14.08.2020, Sayı: 31213.

Yaycı, L. (2007). **KPSS Eğitim Bilimleri.** İstanbul: Dolmakalem Yayınları.

Yılmaz, M.T (2006). Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (Ed. E. Deniz& A.Erozkan) **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

BÖLÜM 5

EĞİTSEL REHBERLİK

Prof. Dr. Nermin KORUKLU*

Kazanımlar

Bu bölümü çalıştıktan sonra;



- *Eğitsel rehberliğin ne olduğunu kavrayabilecek,*
- *Eğitsel rehberliğin amacını ve kapsamını açıklayabilecek,*
- *Eğitsel rehberlik hizmetlerinin neler olduğunu sıralayabilecek,*
- *Verimli ders çalışma yöntemlerini tanıyacak,*
- *Öğrenmeyi öğrenmenin rehberlik hizmetleri açısından önemini kavrayabilecek,*
- *Öğrenme stratejilerini açıklayabilecek,*
- *Öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarılarındaki yerini belirtebilecek,*
- *Çoklu zekâ kuramının eğitsel rehberlik hizmetleri açısından önemini fark edeceksiniz.*

Düşünelim



- *Eğitsel rehberlik nedir? Eğitsel rehberlik hizmetleri hangi amaçla yürütülür?*
- *Verimli ders çalışmak için ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz? Kullandığınız yöntemler başarınızı ne derece etkiliyor?*
- *"Öğrenmeyi öğrenme" kavramından ne anlıyorsunuz?*
- *Öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi öğretmen için önemli midir? Neden?*
- *Eğitimde çoklu zekâ kuramından nasıl yararlanılabilir?*

* Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1577-8352

Örnek Olay

İlkokul birinci sınıfa henüz başlayan bir öğrenciydi Can. O gün okulların açıldığı ilk gündü. Birinci sınıflar diğer büyük abi ve ablalardan bir hafta önce okula başlayacaklardı. Can bunun ne demek olduğunu düşünmeden, biraz şaşkın biraz endişeli ve biraz da merak içinde gitmişti okuluna. Öğretmeniyle ilk defa karşılaşacaktı. Kendi duygularının çok farkında olmadan anne ve babası ile gelmişti okuluna. Daha önce kayıt sırasında geldiğinde çok anlayamamıştı ilkokula gitmenin ne demek olduğunu. Yeni okulunun koridorlarında neşeyle gezmiş dolaşmıştı. Okulun ilk günü öğretmen sırayla isimlerini okumaya başladı, Can şaşkın bir halde kendi isminin söylenmesini bekliyordu. Sınıfta kargaşa hakimdi. Anne babalar çocuklarından daha çok heyecanlıydılar. Sınıfın içerisi bir curcunaydı. Can, yanında götürdüğü resim defterini çıkarıp resim yapmaya başladı. Çocukça kalbiyle yaşanan kargaşadan kurtulmanın bir yolunu bulmuştu aslında. Bu arada sınıftaki kargaşa devam etmekteydi. Bir süre sonra öğretmenin tiz sesi sınıfın duvarlarında yankılanmıştı. Anne babalardan sınıfın dışına çıkmaları isteniyordu. Herkes birbirine bakıp neler olduğunu anlamaya çalışıyordu. Sınıfta biraz daha kalmak için gayret ediyorlardı. O an öğretmenin sesi tekrar yükselir:" Lütfen! Çocuklarımla beni yalnız bırakır mısınız?" Herkes bu durumda daha fazla ısrarcı olmamak gerektiğini anlamıştı. Okulda ilk gün bu telaşla geçmişti ve Can da bir şey anlayamamıştı. İkinci gün Can'ı anne babası bahçede bekleyeceklerdi. Can her teneffüs onları görmek için bahçeye koşuyordu. Yaşananlara alışmaya çalışıyordu. Bu arada öğretmeni okul ve sınıf kurallarını öğretmeye başlamıştı. Can, ilk günlerden kurallarla dolu bir ortama geldiğini fark edince biraz rahatsız oldu. Özgürlüğü kısıtlanmaya başlamıştı. Bu kadar hızlı geçmeli miydi bu kurallar? Annesinden kendisini okul müdürüyle tanıştırmasını istedi. Annesi merakla neden oğlum diye sorduğunda "Müdüre bu kurallardan birazını azaltalım diye söyleyeceğim" dedi. İnanılmaz, şaşırmıştı anne. Bir şeyler oğlunu rahatsız ediyordu. Bir sonraki gün anne okula gittiğinde bir garip durumla karşılaştı. Oğlu bir ders saati boyunca bahçede oynamıştı. Öğretmen zilin ne demek olduğunu anlatmadığı için Can'ın ne zaman derse girilip ne zaman çıkılacağı konusunda bir fikri yoktu. Bütün bu yaşananlar acaba bir haftalık oryantasyon programının içeriğinin tam olarak doldurulamaması olabilir miydi? Çocuklar okul nedir? Ders nedir? Teneffüs nedir? Sınıf kuralları neden gereklidir? Sorularının cevaplanamaması çocuğun uyumunu zorlaştırmış olabilir miydi? İlk günden eğlenceli oyunlarla başlansa Can ve diğer Canlar nasıl etkilenirdi acaba?

Yukarıdaki yaşantıya benzer nice örnek olaylar yurdumuzun dört bir yanındaki okullarımızda yaşanmakta mıdır acaba? Okul öncesi yıllarından başlanarak, her yeni gidilen okul için aynı duygular yaşanmaktadır. Bilinmeyen yerler, durumlar, kişiler her zaman bireyler için rahatsızlık verici durumlardır. Oysa yeni başlangıçlar yapan öğrencilere verilecek bazı hizmetlerle içinde bulundukları rahatsızlıklardan kolayca kurtulmaları sağlanabilir. Bu hizmetler, eğitsel rehberlik olarak adlandırılmaktadır. Aşağıda eğitsel rehberlik tanımlarından bazılarına yer verilmiştir.

Eğitsel rehberlik "bireyin eğitim ve öğretim çalışmalarında karşılaştığı güçlükleri gidermek amacıyla yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983).

Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı ve mevcut imkân ve şartlara uygun bir öğrenim dalı seçip bu öğrenim dalında başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetleri, eğitsel rehberlik ve danışma olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1986).

Bir diğer tanıma göre eğitsel rehberlik "bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalını seçmesinde ve bu yolda başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlardır"(Kuzgun, 1992).

Kişinin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim türünü seçmesi, bu alanda başarılı olması, dolayısıyla kişiliğini geliştirmesi için, ona götürülen düzenli ve sürekli yardıma eğitsel rehberlik denir (Bakırcıoğlu, 2003).

Eğitsel rehberlik öğrencinin öğrenmesi ve başarılı olmasına yardımcı hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2002).

Tanımlarda da görüldüğü gibi eğitsel rehberlik, öğrencilerin eğitim yaşantılarını kolaylaştırıcı ve etkinleştirici hizmetleri kapsamaktadır.

Eğitsel Rehberliğin Amacı

Eğitsel rehberliğin temel amacı; öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki amaçlara ulaşılmaya çalışılır (Yeşilyaprak, 2002):

- Öğrencinin okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlaması
- Etkin ders çalışma becerileri kazanması
- Eğitsel kararlar vermesi ve seçimler yapması
- Başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma
- Öğrencilerin ilgi, yetenek, eğitim ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma
- Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi
- Okul yaşamı ile meslek yaşamı arasındaki ilişkiyi sağlama

Ortaya konulan amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılacak yardımlar eğitsel rehberliğin içeriğini oluşturmaktadır. Amaç ve içerikler değerlendirildiğinde ise, bu hizmetlerin etkin yürütülebilmesinde öğretmenlere düşen sorumluluğunun daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların desteği ile ileri düzeyde yardım çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir.

Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı

Eğitsel rehberliğin genel amacı, öğrenciye öğrenmeyi öğretmektir. Bir diğer ifade ile öğrencinin öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Bu amaç çerçevesinde bireyin; zamanını iyi kullanma, verimli ders çalışma yolları, öğrenme stilleri, güdülenme, kalıcı öğrenme, sınavlara hazırlanma, kaynaklardan yararlanma ve yetenekleri geliştirmesine destekleyici yardımları kapsamaktadır.

Kaynakça

Açıkgöz, K.Ü. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İkinci Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akboy, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aşkın Tekkol, İ., Başar, T., Şen, Z., Turan, S. (2017). Öğrenmede İnsanı Odağa Almak: Beyin Araştırmaları Doğrultusunda Bir Tartışma. ***Kastamonu Eğitim Dergisi,*** 25(3), 1187-1202

Bacanlı, F. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. (Ed: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme.** 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, S. (2004). "Eğitsel Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed:Alim Kaya). 2.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Baltaş, A. (1990). **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. 3.basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bakırcıoğlu, R. (2003). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Geliştirilmiş 6. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1983). **Rehberlik.** 3. Basım, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bümen, N.T. (2002). **Okulda Çoklu Zeka Kuramı.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bümen, N. T. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed: Özcan Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ertekin, E. (2005). **Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma**. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 19, Sayfa 389-402.

Gardner, H. (2004). **Zihin Çerçeveleri Çoklu Zeka Kuramı**. (Çeviren: Ebru Kılıç). İstanbul: Melisa Matbacılık.

Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

Morgan, C.T. (1995). **Psikolojiye Giriş**. (Çev: Sirel Karakaş ve diğerleri). Onbirinci Baskı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Özden, Y. (1999). **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**. İkinci Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Saban, A. (2004). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. 4. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N.)2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: kuramdan Uygulamaya**. 3. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Sousa, D. A. (2011). Mind, Brain And Education: The İmpact Of Educational Neuroscience On The Science Of Teaching. *Learning Landscapes*, 5 (1), 37-43.

Tan, H. (1986). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Titiz, T. (1996). **Ezbere Hayır**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. Güngör, A., Kurç, G. (1999). **Eğitsel ve Mesleki Rehberlik.** Ankara:Varan Matbaacılık.

Yeşilyaprak, B. (2002). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. 4.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

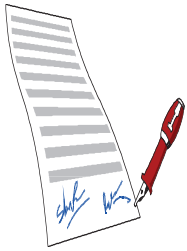
Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A. (2000). **Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 6

MESLEKİ REHBERLİK

Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Mesleki rehberlik ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,*
- *Mesleki gelişim kuramlarının neler olduğunu belirtebilecek,*
- *Mesleki gelişim sürecini açıklayabilecek,*
- *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında ki görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında ki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullardaki mesleki rehberlik çalışmaları neden önemli ve gereklidir?*
- *Meslek seçim sürecinde kişiye özgü ve çevresel olarak hangi özellikler önemlidir?*
- *"Mesleki gelişim" kavramından ne anlıyorsunuz?*
- *Öğrencilere yönelik mesleki rehberlik çalışmalarında, okul psikolojik danışmanının görev ve sorumlulukları nelerdir?*
- *Okullardaki mesleki rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin rolü ve sorumluluğu nedir?*

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-0631-0064

Giriş

Meslek seçimi, bireyin yaşamında verdiği önemli kararlardan biridir. Çünkü meslek seçimi, bireyin yalnız nasıl bir işte çalışmak istediği ile ilgili olmayıp, aynı zamanda nasıl bir hayat standardı içinde yaşamak istediğini de belirleyen önemli bir karardır. Meslek, bireyin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerine uygun olarak seçildiğinde kişinin ruh sağlığını, mesleki ve özel hayatını olumlu yönde etkilemekte ve bireyin hayat kalitesi ve standardına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Seligman, 1980; Savickas, 1990). Dolayısıyla insan hayatında hangi mesleği seçtiği ve yaptığı önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında, okul psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlere, aileleri ve çocukları bilgilendirme ve doğru bir şekilde yönlendirme de önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Mesleki Rehberliğin Tanımı, Kapsamı ve Amacı

Mesleki rehberlik, bireyin kendini tanıması; yetenekleri, ilgileri, tutum ve beklentileri gibi özellikleri hakkında bilgi sahibi olmasına ve çevresindeki eğitim ve meslek olanakları hakkında daha gerçeğe uygun bilgilere sahip olarak, bu iki alandaki bilgiyi değerlendirip doğru bir karara varmasına yardımcı olma gibi hizmetlerden oluşur (Kuzgun, 1987). Tan (1986) ise mesleki rehberliği, bireyin kendi nitelik ve şartlarını arayarak onlara en uygun mesleği seçmesi için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarıyla ilerlemesi oluşumuna yardım süreci olarak tanımlamıştır.

Mesleki rehberlik, Kuzgun (1992) tarafından, "kişiyi eğitim ve meslek alanlarında başarı için gerekli özellikler hakkında aydınlatmanın ve ona eğitim ve meslek olanakları hakkında bilgi vermenin ötesinde, meslek kararını belirleyen faktörleri incelemeyi ve doğru karar verebilmesi için kişiye yapılan yardımları kapsar" şeklinde tanımlanmıştır. Yeşilyaprak (2003) ise gençlerin çeşitli meslekleri tanıyarak, kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri için yapılan yardım hizmetleri olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda, *mesleki rehberlik*, "bireyin seçtiği meslekte başarılı olabilmesi ve doyum sağlayabilmesi için kendi yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, değer ve beklentileri doğrultusunda kendine uygun mesleği seçebilmesi için kendini ve meslekleri tanıyarak en gerçekçi seçimi yapacak bilgi birikimi ve olgunluğa ulaşmasını sağlayacak hizmetler bütünü" olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, mesleki rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşması için okul psikolojik danışmanının, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri ile müdür ve müdür yardımcılarının destek ve işbirliği çok önemlidir. Aksi takdirde, okul rehber öğretmeninin tek başına vereceği hizmet amaca ve hedefe ulaşmakta yetersiz kalacaktır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 6. Maddesinde; gelişimin sürekliliği ve bütünlüğü temelinde bireylerin gelişim görevlerini yerine getirmeleri ve gerekli yeterlikleri kazanmaları için akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişim alanlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin su-

nulması gerektiği belirtilmektedir. Adı geçen yönetmeliğin 6/c maddesinde *Kariyer gelişim alanı*; "bireyin ilgi, yetenek, değer ve kişilik özeliklerini tanıması, mesleki seçenekleri fark etmesi, mesleklerin gerektirdiği nitelikler ile kişisel özellikleri arasında bağ kurması, mesleklere yönelik olumlu tutum geliştirmesi, kariyer farkındalığı kazanması, iş yaşamı ile eğitim arasındaki ilişkiyi ve yaşam boyu öğrenmenin kariyer gelişimi açısından önemini fark etmesini içeren gelişim alanıdır" şeklinde belirtilmiştir. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili maddesinden (6/c) de anlaşıldığına göre okul psikolojik danışmanlarının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemeleri konusunda görev ve sorumluluk almaları ve gerekli rehberlik hizmetlerini sunmaları gerekmektedir.

Mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalar 1908 yılında Frank Parsons tarafından meslek bulmaya yönelik hizmetler ile başlar. Ülkemizde ise 1950'lerde bireyin yetenekleri göz önünde bulundurularak bir üst düzey eğitim kurumuna yerleştirilmesine kılavuzluk etmek biçiminde mesleki rehberlik anlayışı oluşmuştur. Yıllar içerisinde mesleki rehberlik hizmetlerinde önemli mesafeler alınmıştır. Mesleki rehberlik anlayışında yalnızca bireyin kendine uygun bir mesleği anlık bir seçim olarak değil, gelişimsel bir anlayış ile okul öncesinden başlayıp, üniversitenin son aşamasına kadar devam eden bir süreç olarak ele alan ve bireyin meslek gelişimini de hedefleyen bir hizmet olarak sunulması anlayışı oluşmuştur.

Mesleki rehberlik hizmetleri, bütün öğrencilere yönelik hizmetler olarak okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütülür. Mesleki rehberlik hizmetlerinin okullarda etkili bir şekilde sunulması ve bu hizmetlerden tüm öğrencilerin yararlanması için, öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışma programından haberdar olması, okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarıyla ilgili bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin okulda öğrenci ile okul psikolojik danışmanından daha fazla birlikte olduğu düşünüldüğünde, öğrenciyi her yönü ile en iyi tanıyandır. Bu yüzden onun işbirliği çok önemlidir. Bundan dolayıdır ki, öğretmen adaylarının, okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin neler olduğunu bilmesi ve anlaması gerekmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanının görev ve sorumluluklarını bilmesi ve kavraması ve bu hizmetler içerisinde öğretmenin görev ve sorumluluklarını anlayarak iç görü kazanması, mezun olduktan sonra bir okulda öğretmen olarak çalışmaya başladığında, verilen hizmetlerin daha etkili verilmesine ve öğrencinin gelişimine büyük yarar sağlayacaktır. Okullarda verilen rehberlik hizmetleri bir takım işidir. Öğrencinin gelişimini sağlayacak bütün hizmetler işbirliği içinde müdür, öğretmen, psikolojik danışman ve ailenin desteği ile en üst seviyeye ulaşmaktadır.

Mesleki rehberlik çalışmalarının genel amacı, mesleki karar sürecini öğrencinin, kendisinin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerinin farkına vardırarak, meslekleri tanıması ve kendine uygun mesleği seçecek olgunluğa ulaşmasına yardımcı olmaktır. Günümüzde teknolojik gelişmeler sonucu, çalışma hayatındaki bazı meslekler yok olmakta, onların yerine yenileri katılmaktadır. Bu hızlı gelişim ile birlikte ortaya çıkan yeni meslekleri takip etmek zorlaşmaktadır. Bu bağlamda mesleki rehberlik çalışmaları önemini giderek arttırmaktadır. Mesleğe yö-

Kaynakça

Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (37), 86-95.

Block. H. H. (1983). Differential premises arising from different socialization of the sexes: Some conjectures. **Child Development**. 54, 1335-1354.

Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 125-136.

Çoban, E. A. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(10), 39-54.

Ginzberg, E., Ginzburg S. W., Axelrad S., ve Herma, J.L. (1951). **Occupational Choice:An Approach to a General Theory**. New York: Columbia University Press.

Ginzberg E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. **Vocational Guidance Quarterly**, 20, 169-176.

Holland, J. L. (1973). **Making Vocational Choices: A Theory of Careers.** NewJersey: Prentice-Hall Inc.

Holland, J. L. (1982). **The Self-Directed Search: Professional Manual.** CA:Counseling Psychologists Pres.

Isaacson, L. E. (1986). **Career Information in Counseling and Career Development** *(4.baskı).*Boston: Allyn and Bacon Inc.

Kağnıcı, D. Y. (1999). Vocational Maturity of METU Prepatory School Students. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

King, S. (1989). Sex differences in a causal model of career maturity. **Journal of Counseling and Development**. 68, 208-215.

Kuzgun, Y. (1982). **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımalarına Etkisi**. A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:188, Ankara:Sevinç Matbaası.

Kuzgun, Y. (1987). Sosyo Ekonomik Düzey ve Psikolojik İhtiyaçlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 20, 1-2.

Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara:ÖSYM Yayınları.

Kuzgun Y. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. Editör: Kuzgun, Y. s. 125-153. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (2003). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş.** Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S. Ve Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. **Journal of Counseling and Development.** 76(4), 475-482.

McKay. W.R., Miller, C. A. (1982). Relations of socioeconomic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choices of elementary school children. **Journal of Vocational Behavior**, 20, 31-39.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Boston: Houghton Mifflin.

Roe, A. (1986). Early Determinants of vocational Choice. **Vocational Guidance and Career Development**. In J.H. Peters ve J.C. Hansen. New York: The Mac Millan Company.

Savickas, M. L. (1984). Career maturity: The construct an its measurement. **Vocational Guidance Quarterly,** 32, 222-231.

Savickas, M. L. (1990). The Use of Career Choice Measures in Counseling Practice. In E. Watkins ve V. Campbell (Eds.), **Testing in counseling practice** (s. 373-417). New Jersey: Erlbaum.

Seligman, L. (1980). **Assessment in Developmental Career Counseling**. Cranston: The Carroll Pres.

Super D. E. (1957). **The psychology of careers: An introduction to vocational development.** New York: Harper&Row publishers.

Super, E. D. (1968). A Theory of Vocational Development. **Vocational Guidance and Career Development.** In J.H. Peters ve J.C. Hansen. New York: The MacMillan Company.

Super, D. E. (1970). **Work Values Inventory**. Boston: Houghton Mifflin.

Super, D. E ., Overstreet, (1960). **The vocational maturity of ninth grade boys.** New York:Teachers College Bureau of Publications, Columbia University.

Tan, H. (1986). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: GelişimselYaklaşım**. (6.bsk). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

X. Milli Eğitim Şurası (1981). Milli Eğitim Şuraları (1939-1996). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (basım yılı:1998).

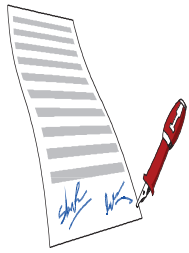
XI. Milli Eğitim Şurası (1982). Milli Eğitim Şuraları (1939-1996). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (basım yılı:1998).

BÖLÜM 7

KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Doç. Dr. Aslı TAYLI*

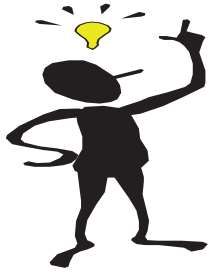
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Kişisel rehberlik hizmetlerinin amaçlarını açıklayabilecek,*
- *Kişisel rehberlik hizmetlerinin öğretim basmaklarına göre değişen yönlerini kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma sürecini açıklayabilecek,*
- *Psikolojik danışma hizmetine yön veren belli başlı yaklaşımların temel felsefesini kavrayabilecek,*
- *Okul psikolojik danışmanlarının kişisel rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin kişisel rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullardaki kişisel rehberlik çalışmaları neden önemli ve gereklidir?*
- *Öğrenciler hangi konularda kişisel rehberlik hizmetine ihtiyaç duyabilirler?*
- *Öğrencilere yönelik kişisel rehberlik hizmetlerinde, okul psikolojik danışmanının görev ve sorumlulukları nelerdir?*
- *Okullardaki kişisel rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin nasıl bir katkısı olabilir?*

* Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-8004-3494

Giriş

Kişisel rehberlik hizmetleri, öğrencilerin "kişisel" ve "sosyal" yönlerini geliştirmeyi amaçlayan ve okulda sunulan rehberlik hizmetlerin temel bir boyutunu oluşturan uygulamalar bütünüdür. Rehberlik hizmetleri içerisinde kişisel rehberlik hizmetlerinin yer alması 1920-1930'lu yıllara rastlar. Bu yıllar, mesleki rehberlik hizmetiyle, ruh sağlığı hareketinden destek alan kişisel rehberlik bağlamlı hizmetlerin kesişme yılları olarak tanımlanmaktadır (Whiston, 2002). Bu yıllardaki kişisel rehberliğin temel vurgusu ahlaki davranışın desteklenmesi ve olumlu kimlik gelişiminin sağlanmasıdır (Gysbers, 2001). 1930'lu yıllarda bireysel danışma hizmetlerinin başlamasında etkili olan akım, Minnesota Üniversitesinden Williamson tarafından geliştirilen "Klinik Yaklaşım" modelidir. Ancak modelde savunulan yönlendirmeci ve danışmanın aktif olduğu anlayış yerini, 1940'lı yıllardan itibaren Rogers tarafından geliştirilen, "yönlendirmesiz" ve "danışan merkezli" bir danışmanlık anlayışına bırakmıştır. Problemden ziyade danışana odaklanmayı gerektiren bu anlayışla, psikolojik danışmanların "danışman" rolü güçlenmiş ve "psikolojik danışma", danışmanlık uygulamaları içerinde temel uygulamalardan biri haline gelmiştir (Lambie ve Williamson, 2004).

Kişisel rehberlik hizmetlerinin okullardaki uygulanışına ilişkin en önemli katkı kuşkusuz, 1960'lı yıllarda ortaya çıkan, rehberlik hizmetlerinde "gelişimsel" anlayışın benimsenmesidir. Bu anlayışla, rehberlik hizmetlerinin tüm eğitim basamaklarını kapsaması gerektiği benimsenmiş ve okulöncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim düzeylerinde, rehberlik hizmetlerinin sunulması kararı alınmıştır. Bu hizmetlerde kişisel gelişimin desteklenmesi, benlik gelişimi, kişisel farkındalık, fenomenolojik anlayış, özgüvenin artırılması, özyeterlilik gibi konular öne çıkmıştır (Paisley, 2001). Gerçekte de, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, sağlıklı davranışa, yaşam boyu gelişime, mesleki ya da eğitsel gelişimin yanı sıra kişilik gelişimine, kişi ve çevresini birlikte ele alan bir bakış açısına, gelişimsel krizlerin ve gelişimsel geçişlerin önemine, sorun çözücülükten ziyade sorunların önlenmesine, zayıf noktalardan ziyade güçlü yanların desteklenmesine vurgu yapmaktadır (Lambie ve Williamson, 2004). Bu özellikleriyle okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalarının temel felsefesi 1990'lı yıllarda öne çıkan "pozitif psikoloji" akımına öncü niteliğinde bir anlayışı yansıtır.

Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Amacı

Kişisel rehberlik hizmetlerinin en genel amacı öğrencilerin "kişisel" ve "sosyal" gelişimlerinin kolaylaştırılmasıdır (Schmidt, 1999:38). Kişisel rehberlik hizmetleri, okuldaki genel rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri içerisinde, "eğitsel" ve "mesleki" rehberlik hizmetleriyle birlikte üç temel hizmet boyutundan birini oluşturmaktadır. Kişisel rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulayan anlayış, kendisini anlamayan ve diğer insanlarla sağlıklı ilişki kuramayan bir kişinin akademik başarısından ve isabetli meslek seçiminden söz etmenin mümkün olmayacağını savunmaktadır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini, dolayısıyla tüm gelişim sürecini desteklemeyi hedefleyen hizmetlerin temel amaçları ise şunlardır;

1- İhtiyacı olan, talep eden sorunlu öğrencilere " psikolojik danışma" hizmeti sunmak: Kişisel sorunları olan öğrencilere "psikolojik danışma" hizmeti sunmak, okul rehberlik hizmetlerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Okuldaki işleyişin niteliklerinden ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden dolayı, okullarda sunulan psikolojik danışmanlık uygulamalarının kendine özgü bazı farklılıkları bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanları, genel psikolojik danışmanlık becerilerini, problemlerinin çoğunluğu gelişimsel sorunlardan kaynaklanan çocuk ve gençlere başarılı bir şekilde uyarlamışlardır. Bunun sonucunda da, okullarda psikolojik danışma hizmeti, daha kısa süreli, normal gelişime odaklanan, danışanın uyumu, gelişmesi ve karar vermesine yardımı hedefleyen bir uygulamaya dönüşmüştür (Baker, 2000:109). Okullarda psikolojik danışma hizmeti almayı gerektirecek olası kişisel sorunlar ilköğretim düzeyinde daha çok; kavga ve geçimsizlik, akademik güçlükler, akran ilişkilerine yönelik problemler, aile ilişkileri, öğretmen ilişkileri, hiperaktivite, depresyon, anne-baba ayrılığı ya da boşanma, hırsızlık, cinsellikle ilgili problemlerden oluşmaktadır (Pryzwansky, Harris ve Jockson, 1984). Ortaöğretim düzeyinde ise, uyumsuz davranışlar, akademik başarısızlık, yas, intihar düşüncesi, depresyon, madde bağımlılığı, yalnızlık, stres, geleceğe yönelik umutsuzluk, işlevsel olmayan aile yapısı, ergen hamileliği/cinsel yolla bulaşan hastalıklar başlıca sorunlardandır (Baker, 2000:107).

Okullarda sunulan "psikolojik danışma" hizmeti, rehberlik hizmetlerinin "sorun çözücülük" işlevini yerine getirmektedir. Sorunların çözümü, "bireysel ve grupla psikolojik danışma" hizmetlerinin yanı sıra, anne-baba ve öğretmenlerle yapılan konsültasyon, aileye yönelik müdahaleler ve okul sistemine yönelik uygulamaları da gerektirebilmektedir (Dollarhide ve Saginak, 2003:125).

2- Öğrenci sorunlarının oluşmasını engellemeyi amaçlayan "önleyici" hizmetler sunmak: Okulda sunulan kişisel rehberlik hizmetlerinin ikinci temel amacı, öğrencilerin olası sorunlarının oluşmasını önlemektir. 1960'lı yıllarda öne çıkan ve sorunların ortaya çıkmasını engellemenin, sorunları çözmeden çok daha işlevsel olduğunun kabul edilmesine dayanır. Bu anlayış, öğrencilerin olası sorunlardan uzak tutulmasını hedeflemektedir. Bu hizmet ile okul psikolojik danışmanlarının, belli durumların hangi tehlike olasılıklarını içerdiği konusunda öğrencileri eğitmesi ve öğrencilerin bu durumlardan kaçınmasını sağlamak hedeflenmektedir (Moru ve Kottman, 1995;3). Önlenmesi hedeflenen sorunlar, öğrencilerin yaş grubunun özellikleri ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin ilköğretim birinci kademede, okul fobisi, kardeş kıskançlığı, altını ıslatma, tırnak yeme, bazı özgül fobiler (karanlıktan korkma vb.), yalan söyleme, çalma gibi problemler ön planda iken, ergenlik döneminde, intihar, madde kullanımı, AIDS gibi cinsel yolla bulaşan hastalıklar, ergen hamileliği, saldırganlık ve akran zorbalığı, yeme bozuklukları gibi sorunlar daha yoğun yaşanmaktadır. Her bir sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan koşulları, nedenleri, belirtileri, sonuçları ve önleyici tedbirleri içeren çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Araştırmalar, okullarda sorunları önleyici tedbirlerin belli bir plan dahilinde yapıldığında, mümkün olan en erken yaşlarda başladığında, çevresel etmenleri dikkate alarak düzenlendiğinde, belli bir sürekliliği olduğunda ve farklı gruplarla işbirliği yapıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir (Korkut, 2004:27). Okul psikolojik danışmanlarının öğrenci sorunları ve bu sorunların ön-

Kaynakça

Adams, J.F. (1995). **Ergenliği Anlamak**. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Yayınevi.

Atay, İ.M. & Kerimoğlu, E. (2003). Ergenlerde İntihar Davranışı. **Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,** 10(3), 128-136.

Alberti, R. & Emmons, M. (1998). **Atılganlık Hakkınızı Kullanın: Atılgan Bir Yaşam Hakkında Rehber.** (Çev: S. Katlan). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Baker, S.B. (2000). **School Counseling For the Twenty-First Century.** Third Edition. New Jersey: Pearson Edocation.

Britzman, M. (2005). Improving Our Moral Landscape Via Character Education: An Opportunity For School Counselor Leadership. **Professional School Counseling,** 8 (3), 293-295.

Botvin, G. J. (1999). **Life Skills Training: Promoting Health And Personal Development**. USA: Princeton Health Pres, Inc.

Campbell, L. (2003). As Strong As The Weakest Link: Urban High School Dropout. **High School Journal**, 87 (2).

Cassel, R.N. (2003). A High School Drop-Out Prevention Program For The At-Risk Sophomores Students. **Education**, 123(4).

Conrad, D. & Hedin, D. (1981). Instrument And Scoring Guide Of The Exprimental Education Evaluation Project. Minnesota: Center For Youth Development And Research.

Çok, F. (2003). **Ergenlerin Cinsel Eğitimleri: Bir Program Denemesi**. Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Daniel, S.S. Ve Diğerleri (2006). Suicidality, School Dropout And Reading Problems Among Adolescent.**Journal Of Learning Disabilities**, 39(6), 507-514.

Devrimci- Özgüven, H. & Sayıl, I. (1999). Ankara Üniversitesine Bir Yıl Süresince Başvuran Yeni Vakaların Sorun Alanları Ve Tanılarına Göre Değerlendirilmesi. **Kriz Dergisi,** 7 (1), 7-13.

Demir, A. & Tarhan, N. (2001). Loneliness Ans Social Dissatisfaction İn Turkish Adolescents. **Journal Of Psychology**, 135 (1), 113-123.

Dixon, S, L. (1987). **Working With People In Crisis**, (2nd Ed.). Columbus,: Merrill.

Dollarhide, C.T. & Saginak, K.A. (2003). **School Counseling İn The Secondary School: A Comprehensive Process And Program.** USA: Pearson Education.

Doyle, R.E. (1992). **Essential Skills and Strategies in Helping Process.** California: Brooks/Cole Publishing Company.

Dusenbrey, L. & Falco, M. (1995). Eleven Component S Of Effective Drug Abuse Prevention Curricula. **Journal Of School Health,** 65; 420-425.

Eisenberg, S. & Delaney, D. J. (1993). **Psikolojik Danışma Süreci.** (Çev: N. Ören, M. Takkaç). Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma- İnceleme Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ekşi, A. (1999). Çocuk Ve Ergen Psikoterapileri. **Ben Hasta Değilim.**(Ed. .A.E.Kşi). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Ekşi, A.(2003). Gözden Geçirme: Beş Kıtada Gençlik Sorunları. **Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 10(2), 78-87.

Erdem, G., Eke, C.Y., Ögel, K. & Taner, S.(2006). Lise Öğrencilerinde Arkadaş Özellikleri Ve Madde Kullanımı. **Bağımlılık Dergisi**, 7(3), 111-116.

Erkan, S. (2003). Rehberlik Nedir?, **İlköğretimde Rehberlik.** (Ed.Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayınevi.

Erkan, S. (2004). **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**. Altıncı Basım. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gelso, C. & Fretz, B.(2001). **Counseling Psychology.** (Second Edition). USA: Thomas Learning Academic Research Center.

Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1999). **Introduction To Counseling And Guidance,** Fifth Edition, New Jersey: Prentice Hall International.

Gizir, C.A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, 3(28), 113-128.

Gordon, E. W. (2003). Urban Education. Teachers College Record, 105(2), 189-209.

Gysbers, N. (2001). School Guidance And Counseling In 21th Century: Remember The Past Into The Future. **Professional School Counseling,** 8 (1).[Onlive Version]

Güvenir, T. (Ed.) (2004). **Okulda Akran İstismarı.** Ankara: Kök Yayıncılık.

Hamilton, S. & Fenzel, I.M.. (1988). The Impact Of Volunteer Experience On Adolescent Social Development: Evidence Of Program Effects. **Journal Of Adolescent Research,** 3(1), 65-80.

Howatt, W.A.(2000). **The Human Services Counseling Toolbox:Theory, Development, Technique and Resources**. USA-Belomth: Wadsworth/ Thomas Learning.

Lickona, T. (1991). **Educating For Character: How Our Schools Can Respect And Responsibility.** New York : Bantam Boks.

Kapcı, E. G.(2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 37 (1), 1-13.

Korku, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Lambie, G.W. & Williamson, L.L. (2004). The Challenge To Change From Guidance Counseling To Profesional School Counseling: A Historical Proposition. **Professional School Counseling,** 8 (2).[Onlive Version]

Malley, P.B. & Kush, F. (1994). School- Based Adolescent Suicide Prevention And Intervention Programs: A Survey. **School Counselor**, 42(2).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). **Guidance And Counseling İn The Elementary And Middle Schools: A Practical Approach.** Usa: Brown & Benchmark.

Myrick, R.D. (1997). Developmental Guidance and Counseling. A Practical Approach (Third Edition). Minneapolis: Educational Media Corporation.

Nelson-Jones, R. (1995). **Danışma Psikolojisi Kuramları.** (Çev. Ed. F. Akkoyun). Ankara: 72 Tdfo Ldt. Şti.

Onur, B. (1995). **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm.** 3. Baskı. Ankara: İmge Yayınevi.

O'connell, Paul, D. Pepler & W. Craing. (1999). Peer Involvement İn Bullying: Insight And Challenges For Intervention. **Journal Of Adolescence,** 22, 437-452.

Okman, T. (1997). Türkiye'de İntihar İstatistiklerinin Metodolojisi, Sistemi Ve Eğilimi. **Kriz Dergisi,** 5 (1), 43-57.

Ögel, K. Ve Diğerleri. (2003). Türkiye'de İlköğretim Ve Ortaöğetim Gençliği Arasında Esrar Kullanım Yaygınlığı. **Bağımlılık Dergisi,** 4 (1), 15-19.

Öğel, K., Taner, S. & Eke, C.Y.(2006). Onuncu Sınıf Öğrencileri Arasında Tütün, Alkol Ve Madde Kullanımı Yaygınlığı, **Bağımlılık Dergisi**, 7(1), 18-23.

Özodaşık, M. (2001). **Modern İnsanın Yalnızlığı.** Konya: Çizgi Kitapevi.

Paisley, P.O. (2001). Maintaining And Enhancing The Developmental Focus In School Counseling Programs. **Professional School Counseling,** 4 (4). [Onlive Version

Peterson, R. & Skiba, R. (2001). Creating School Climates That Prevent School Violence. **Social Studies,** 92 (4), 167- 176.

Pryzwansky, W.B., Harris, J.F. & Jackson, J.H. (1984). Therapy/Counsdeling Practices Of Urban School Psychologists. **Profesional Psychology: Research And Practice,** 15(3), 396-404.

Pişkin, M. (2003a). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. **İlköğretimde Rehberlik.** (Ed.Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayınevi.

Pişkin, M. (2003b). Okularımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı VII. Piskolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Malatya, İnönü Üniversitesi. 09-11 Temmuz 2003.

Ramsey, M.L. (1994). Student Depression: General Traetment Dynamics And Symptom Specific Intervention. **School Counselor,** 41(4).

Scales, Peter. C ; D. Blyth ; T.H. Berkas, & J.C. Kielsmeier. (2000). The Effects Of Service-Learning On Middle School Students' Social Responsibility And Academic Sucsess. **Journal Of Early Adolescence,** 20 (3), 332-358.

Shapiro, L.E. (1999). **Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek: Anne Babalar İçin Duygusal Zeka Rehberi.**(Çev: Ü. Kartal).Üçüncü Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.

Sonneck, G. ve Diğerleri. (2000). **Krize Müdahale Ve İntiharı Önleme.** (Çev.Y.Sözeri). Ankara Üniverstesi: Psikiyatrik Kriz Ve Uygulama Ve Araştırma Merkezi Yayınları. No: 4.

Sonuvar, B. (1999). Çocuk Ruh Sağlığı Yönünden Koruyucu Faktörler. **Ben Hasta Değilim**. (Ed. A.Ekşi). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Suh, S. & Suh, J. (2007). Risk Factors And Levels Of Risk For High School Dropouts. **Professional School Counseling,** 10 (3). [Onlive Version]

Suh, S.; Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors Of Categorical At-Risk High School Dropouts. **Journal of Counseling And Development,** 85, 196-203. [Onlive Version]

Rokach, A. (2002). Dimensions of Loneliness Among Canadian And Czech Youth: A Cross-National Study. **Current Psychology,** 21, (4), 362-379.

Stone, C. & Dyal, M.A. (1997). School Counselor Sowing The Seeds of Character Education. **Professional School Counseling**, 1 (2). [Onlive Version]

Thompson, S.M. (1996). Peer Mediation: A. Peaceful Solution. **The School Counselor,** 44, 151-155.

Tindall, J. A. (1995). **Peer Programs: An In-Dept Look At Peer Helping Planning, Implementation And Administration**. Pennsylvania: Accelerated Development Inc. Publishers.

Tobias, A. & Myrick, R. (1999). A Peer Facilitator-Led Intervention With Mıddle School Problem Behavior Students. **Professional School Counseling**, 3 (1),P:27-34.

Uyanık-Balat, G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. **Çoluk Çocuk Dergisi,** 45, 18-20.

Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies And Victims: An İnvestigation of Their Sciometric Status, Empathy And Social Problem- Solving Strategies. **British Journal of Developmental Psychology,** 21, 367-385.

Webb, M.A. Ve Diğerleri. (2007). Students Success Skills: A Promoting Program To Close The Academic Achievement Gap For African American And Latino Students. **Profesional School Counseling,** 10(5).

Whiston, S. & Thomas, S. (1998). A Rewiew Of School Counseling Outcome Research: Implications For Practice. **Journal of Counseling & Development,** 76 (4), 153-165

Whiston, S.C.(2002). Response To The Past, Present And The Future Of The School Counseling: Rising Some Issuies. **Profesional School Counseling,** 5(3)

Velsor, V.P. & Orozco, G.L. (2007). Involving Low-Income Parents İn The Schools: Communitycentric Strategies For School Counselor. **Profesional School Counseling,** 11(1), 17-23.

Yeşilyaprak, B. (2004). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Gelişimsel Yaklaşım**. Ankara. Nobel Yayıncılık.

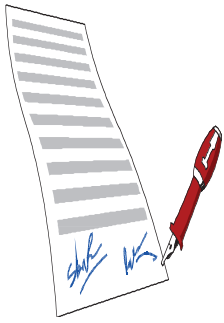
Yıldırım, P. & Otrar, M. (2003). **Öğretmenler ve Aileler İçin Rehber Kitap**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

BÖLÜM 8

BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ

Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN*

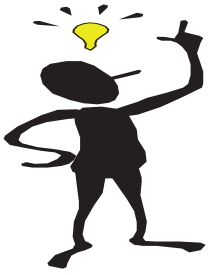
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Eğitim sürecinde öğrencileri tanımanın gereğini kavrayabilecek,*
- *Öğrencilerin hangi yönleri ile tanınması gerektiğini söyleyebilecek,*
- *Bireyi tanıma hizmetlerinin yürütülmesinde uyulması gereken ilkeleri açıklayabilecek,*
- *Bireyi tanıma tekniklerini sınıflandırabilecek,*
- *Bireyi tanımada kullanılan tekniklerin kullanılma gerekçelerini açıklayabilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin öğrenciyi tanıma hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullarda öğrenciyi tanıma hizmetleri gerekli midir?*

  Neden?
- *Öğrencilerin hangi özelliklerinin bilinmesinde ne gibi yararlar vardır?*
- *Ne gibi özellikleriniz olduğunu biliyor musunuz?*
- *Bireyin her özelliği ölçülebilir mi?*
- *Bireyi tanımada hangi tekniklerden yararlanılabilir?*

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-8542-9719

Giriş

Her birey kendine özgü bir varlıktır. Bu nedenle insanlar birçok özellik yönünden birbirlerinden ayrılırlar. Bunun temel nedeni, bireylerin farklı kalıtsal özelliklere sahip olmaları ve farklı çevrelerde yetişmeleridir.

Öğrencilerin kendilerini tanımaları ve gizilgüçlerini (potansiyellerini) bilmeleri, öncelikle onların çeşitli yönlerden incelenmesini ve tanınmalarını gerektirmektedir. Öğrencilere ilgi, yetenek ve diğer niteliklerine uygun eğitsel programlar ve meslekler seçmelerinde; başarısızlık ve uyum sorunlarını çözebilmelerinde yardımcı olabilmek için her şeyden önce öğrencinin sınırlı ve güçlü yanlarının, ilgi ve yeteneklerinin, ailesel niteliklerinin, sosyal destek sisteminin ve diğer niteliklerinin bilinmesine gereksinim vardır. Bu nedenle aşağıda bireyi tanımanın amacı, gereği, bireyin hangi yönlerden tanınması gerektiği, bireyi tanıma çalışmalarını yürütürken benimsenen ilke ve anlayışlar açıklanmıştır.

Bireyi Tanımanın Amacı

Birey sürekli gelişim ve değişim halinde olan bir varlıktır. Her birey tek ve benzersizdir. Bireyin kendine özgü gelişim hızı ve nitelikleri bulunmaktadır. Rehberlik hizmetleri öğrenciyi tanıyarak, her bireyin kendi potansiyeli, yetenek ve ilgileri, kendine özgü nitelik ve koşulları çerçevesinde gelişimine yardımcı olmayı amaçlar. Rehberlik hizmetlerinin beklenen önemli işlevlerinin başında bireyi tanıma çalışmaları içinde onun kendisini tanımasına yardımcı olmak gelmektedir. Bireyi tanımanın amacı; onun kendisini tanımasına katkı sağlayarak gelişmesine ve uyumuna yardımcı olmaktır. Ayrıca eğitim ortamından yeterli düzeyde yararlanılabilmesi için de bireyi tanımaya gereksinim vardır (Yeşilyaprak, 2003).

Rehberlik hizmetleri kapsamında bireyi tanımanın amacı, bireyler arasındaki farkları ortadan kaldırmak değil; öğrenciler arasındaki farkları ortaya çıkarmak ve böylece her öğrencinin sahip olduğu nitelikleriyle bütün halinde gelişmesine, karşılaştığı problemlerin çözümünde ona sistematik bir yardım sunarak geleceğe yönelik gerçekçi kararlar vermesine ve kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunabilmektir. Bu bağlamda *nihai amaç bireyi tanımaktan ziyade, onun kendisini tanımasına yardımcı olmaktır.*

Bireyi Tanıma Neden Gereklidir?

Bireyi tanıma, okul içinde ve okul dışında, bireyin kendisini daha iyi tanıması için kendisi hakkındaki bilgilerin kendisine sunulması olarak kabul edilebilir. Birey kendisi hakkında elde edilen bu bulgular ışığında daha tutarlı ve doğru tercihler yapabilir. Bireyin sağlıklı psikolojik gelişimi açısından da bu bilgiler değerlendirilebilir.

Bireyi tanıma, toplumun her kesimindeki kişilerin, tanıma, anlama, seçme, yerleştirme hizmetleri için gereklidir. Elde edilen bilgiler sadece okul ve psikolojik danışma için değil, işe yerleştirme, verimlilik, isteklendirme gibi faktörler açısından da

gereklidir. Yerinde ve doğru kararlar verebilmenin yolu bireyi iyi tanımaktan geçer. Bireyler hakkında verilecek kararlar, onun hakkında edinilen temel bilgilere dayandırılmalıdır. Bireyi tanımanın gerekçeleri şöyle sıralanabilir (Özgüven, 1998):

1. Bireyin kendisini tanımasına ve gerçekçi bir benlik geliştirmesine yardım etmek
2. Herhangi bir konuda karar vermek için gerekli temel bilgileri toplamak
3. Yetenek ve ilgileri doğrultusunda bireyleri akademik programlara ve mesleklere yöneltmek
4. Genelde ve okulda düzenlenecek eğitim programları için uygun olacak bireyleri seçmek
5. İş verimini artırmak için bireylerin ve işin niteliklerine uygun kişileri seçmek ve yerleştirmek
6. Evlilik ve eş seçiminde bireylere yardımcı olmak
7. Bir kurumun özel amaçları için en uygun kişileri seçmek
8. Bireyin problemlerine uygun yardım ve tedavi hizmetini kararlaştırmak ve teşhis koymak
9. Bireylerin belirli konularda gelecekteki başarılarını yordamak, tahminlerde bulunmak

Yukarıda belirtilen alanlar ve gerekçelere dayalı olarak bireyin çeşitli yönlerden tanınması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve öğrenci hakkında elde edilen bilgilerin öğretmen tarafından kullanılabilirliği de önemlidir. Bu bilgilerin kullanılış gerekçeleri ise şunlardır (Yeşilyaprak, 2003):

- Ünite etkinliklerini planlamak, öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun yöntem ve teknikleri seçerek uygun değerlendirmeyi yapmak,
- Her öğrencinin bireysel ayrılıklarına göre en üst düzeyde gelişmesine yardımcı olmak,
- Öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine ve kendini gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin gerçekçi bir benlik kavramı geliştirmelerine ve kendi problemlerini çözebilme gücü kazanabilmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencileri ilgi, yetenek ve güdüleri doğrultusunda kendilerine en uygun öğrenim dalına ve mesleğe yöneltebilmek,
- Öğrencileri belirli bir mesleğe hazırlamak ve bu meslekle ilgili davranışları kazanmalarına yardımcı olmak,
- Sınıf içi ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek için öğretmenin öğrencilerini tanıması gereklidir.

Bireyleri Tanımada Uyulması Gereken İlkeler

Bireyi tanıma belli esaslar doğrultusunda düzenli ve sistemli bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu da bireyi tanıma tekniklerinin bazı ilke ve kurallara bağlı olarak yapılmasını gerektirmektedir. Bireyi tanımada kullanılacak yöntem ve tekniklerin hazırlanmasından kullanılmasına, uygulanmasından değerlendirilip paylaşılmasına kadar geçen süreç içerisinde uyulması gereken kurallar şunlardır (Kepçeoğlu, 1994; Yılmaz ve Üre, 2002; Yeşilyaprak, 2003; Yıldırım, 2003):

1. Bireyi tanımanın asıl amacı, onun kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Bireyi tanıma hizmetlerinde amaç bireyin kendisini anlaması, yetenekleri konusunda bilinçlenmesi ve bu bilgiler ışığında kararlar almasına yardımcı olmaktır.
2. Okullarda tanıma hizmetleri tüm öğrencilere yönelik olmalıdır. Bireyleri tanıma hizmeti sadece duygusal sorunları olan öğrencilere değil bütün öğrencilere uygulanmalıdır. Çünkü akademik durumu, uyumu ne olursa olsun her birey kendisi hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyar. Ancak, bireyi tanıma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin hepsini bütün öğrencilere uygulamak zorunlu veya gerekli değildir.
3. Öğrenciyi tanıma hizmetleri mutlaka takım halinde birlikte çalışmayı gerektirir. Okullarda öğrenciyi tanıma hizmetlerinin etkili ve başarılı olabilmesi için okul personelinin işbirliği gerekir.
4. Öğrencileri tanıma süreklidir. Okul çağındaki öğrenciler sürekli gelişim ve değişim içindedir. Bu nedenle bireyleri tanıma hizmetleri süreklilik arz etmelidir. Ayrıca bireyi tanıma teknikleri aracılığıyla elde edilen bilgiler zamanla eskimekte ve geçerliğini yitirmektedir. Eskimiş bilgileri kullanarak bireyin gelişmesine ve bir sorununun çözümüne katkıda bulunmak mümkün değildir.
5. Tanıma hizmetleri ile bireyler hakkında toplanan bilgiler geçerli ve güvenilir olmalıdır. Bilgi toplama yöntemleri, ölçülmesi istenilen niteliğe, bilgi toplamanın amacına durum ve koşullara göre seçilmelidir. Bir başka deyişle amaca en uygun ölçme aracı kullanılmalıdır.
6. Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, sadece bir ölçme aracı bireyi tanımak için yeterli değildir.
7. Tanıma hizmetlerinde bireylerin bütün yönleri ile tam olarak tanınabilmesi pek mümkün olmasa da amaç, bireyi olabildiğince farklı yönleriyle tanımaya çalışmak olmalıdır.
8. Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, birey hakkındaki mevcut bilgilere ek bilgiler sağlamayacaksa o tekniği uygulamanın gereği yoktur.
9. Bireyi tanıma hizmetlerinde farklı zamanlarda uygulanan psikolojik ölçme araçlarından elde edilen sonuçları ayrı ayrı değerlendirmek yerine birlikte değerlendirmek gerekir. Bireyi tanımada kullanılan yöntem ve teknikleri bir bütün olarak uygulamak ve sonuçları birlikte yorumlamak gerekir.

Kaynakça

Aydın, S. (1998). **Eğitimde Uygulamalı Rehberlik**. Ankara. Barış Kitap Yayın Dağıtım.

Bakırcıoğlu, R. (2000). **İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cansever, G.D. (1982). **Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Çağlar, D.(1982). **Öğrenciyi Tanıma Teknikleri.** Ankara: Tekışık Matbası.

Kaya, A. ve Kutlu, M. (2007). Bireyi Tanıma ve Bireyi Tanıma Teknikleri. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed. Alim Kaya) 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Özerler Matbaası.

Kuzgun, Y. (2000a). **Meslek Danışmanlığı**. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Kuzgun, Y. (2000b). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları

Öner, N. (1994). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özgüven, İ E. (1994). **Psikolojik Testler.** Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Özgüven, İ E. (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri.** Ankara: PDREM Yayınları,

Özgüven, İ E. (2001).**Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: PDREM Yayınları.

Özoğlu S. Ç. (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Selçuk, Z. (2003). **Bireyi Tanıma Teknikleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tan, H. (1989). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** İstanbul: MEGSB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi No:163.

Tuzcuoğlu, N. (2007). Bireyi Tanıma Teknikleri. **Rehberlik.** (Ed. Betül Aydın), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Turgut, F. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Hassoy matbaası.

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik hizmetleri,** Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, İ. (2003). Bireyi Tanıma Teknikleri. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed. Gürhan Can). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Üre, Ö. (2002); **Rehberlik**. Konya: çizgi Kitapevi

BÖLÜM 9

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Prof. Dr. Semra GÜVEN*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin hangi modellerle sunulduğunu açıklayabilecek,*
- *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları modelinin dayandığı temel ilkeleri sıralayabilecek,*
- *Kapsamlı rehberlik program modelinin ögelerini açıklayabilecek,*
- *Okul PDR programlarının hazırlanmasındaki süreci kavrayabilecek,*
- *Okul PDR programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde okul personelinin görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmeninin sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullarda yürütülecek PDR hizmetleri için önceden bir plan yapmak gerekir mi? Neden?*
- *Her okul için geçerli ve uygulanabilir bir PDR programı hazırlanabilir mi?*
- *Okul için PDR programı hazırlamanın ne gibi yararları olabilir?*

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-6939-1578

Giriş

Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Program geliştirme ise eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel 2017). Program geliştirme tanımından; eğitim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme gibi dört temel öğesi bulunduğu anlaşılmaktadır. Bir eğitim programı hazırlama sürecinde genellikle şu sorulara cevap aramak gerekmektedir: 1. Bireyler niçin öğrenecek/öğretilecek?, 2. Neler öğrenilecek/öğretilecek, 3. Nasıl öğrenilecek/öğretilecek? ve 4. Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak? (Şeker, 2014). Sistem yaklaşımı kapsamında değerlendirildiğinde; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme ögeleri birbirini etkilemekte ve bu ögelerden birinin değişmesi eğitim programının yani bütünün etkilenmesi anlamına gelmektedir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programlarının geliştirilmesi de bazı farklılıklar taşımasına karşın, bir eğitim programı geliştirme sürecidir (Erkan, 2018).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri belli bir programa dayalı olarak yürütülen sistemli hizmetler bütünüdür. Hangi kurumda olursa olsun verilecek PDR hizmetlerinin önceden hazırlanacak bir programa bağlı olarak yürütülmesi gerekir. Nasıl ki derslerin öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanan ve kazanımların haftalık ders saatlerine göre dağılımını gösteren yıllık planlar varsa, öğretim yılı boyunca yürütülecek rehberlik etkinliklerinin hedeflerini, içeriğini, zamanını, yöntemini ve sorumlu personeli belirten bir programın hazırlanmasına ihtiyaç vardır (Tan, 1986). Rehberlik hizmetlerinde benimsenen genel ilkeler ve anlayışlar değişmemek koşuluyla PDR programları, uygulanacağı kurumun özellikleri, amaçları ve ihtiyaçlarına göre bazı farklılıklar gösterir. Okullar için rehberlik programları geliştirilirken okulların amaçları, işleyiş biçimleri, uygulanan öğretim programı, öğrenci özellikleri, öğrencilerin ihtiyaçları, yaygın sorunları ve beklentileri göz önünde bulundurulmak zorundadır.

Okul rehberlik programları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki anlayış ve gelişmelere bağlı olarak zaman içinde bazı değişimler göstermiştir. Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana nasıl örgütleneceği ve yürütüleceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır.

Genel olarak bu modeller; *geleneksel modeller* (servis modeli, süreç modeli ve görevler modeli) ve günümüzde yaygın olarak benimsenen kapsamlı okul PDR programları modeli, sonuç temelli rehberlik modeli, gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modeli, ASCA ulusal modeli, stratejik kapsamlı model, güçler temelli okul danışmanlığı modeli, alanlar/etkinlikler/ortaklar modeli ve okul PDR hizmetleri program modeli bulunmaktadır (Erkan, 2018). Bu kısımda geleneksel modeller ve günümüzde yaygın olarak benimsenen okul PDR programları modellerinden kapsamlı okul PDR programları modeli tanıtılmıştır.

Geleneksel modeller kapsamında yürütülen PDR hizmetleri aşağıda kısaca belirtilmiştir (Doğan, 2000; Erkan, 2001; Külahoğlu, 2001; Erkan, 2018):

Servis (hizmetler) modeli: Bu model özünü 1920'li yıllarda geçerli olan rehberlik anlayışından almakta ve modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme biçiminde olmak üzere genel olarak altı kategoride ele alınmıştır. Model, birinci derecede ortaöğretim yönelimli olması, rehberlik hizmetleriyle öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve psikolojik danışmanların zamanlarını nasıl kullanmaları, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayırmaları gerektiğinin belirsiz olması yönleriyle eleştirilmiştir.

Süreç modeli: Bu model okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetlerini daha çok klinik ve terapötik yönelimli bir anlayışa dayalı olarak yürüttükleri bir rehberlik modelidir. Bu modele göre psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, konsultasyon ve koordinasyon rollerini de üstlenmişlerdir. Süreç modelinin hem ilköğretim hem de ortaöğretimde uygulanabilir olması bir avantaj olarak görülebilir. Ancak servis modeline yönelik eleştiriler bu model için de geçerlidir.

Görevler modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu listenin olabildiğince çok sayıda görevi (20-30) içermesi öngörülür ve genellikle en son görev de "zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri de yerine getirir" biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikolojik danışmanın rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur. Ayrıca bu modelde hem öğrencide meydana gelen davranış değişikliklerini değerlendirmek güçtür hem de okul psikolojik danışmanını zamanını verimli bir şekilde kullanması mümkün değildir.

Yukarıdaki üç model de programdan ziyade psikolojik danışmanın pozisyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ana parçası olmaktan çok eğitim faaliyetlerini destekleyen bir yardımcı hizmet olarak algılanmıştır. Ayrıca yapısı açıkça tanımlanmış bir program olmadığı için psikolojik danışmanlara rehberlikle ilgisi olmayan bazı yönetimsel görevler de yüklenmiştir (Doğan, 2000; Erkan 2001; Erkan 2018).

Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli

Rehberlik hizmetlerinin işlevini, salt üst okul ve meslek seçimi ya da kriz durumlarında müdahale etme şeklinde formüle eden geleneksel rehberlik yaklaşımına tepki olarak ortaya çıkmış olan bu model, kuramsal temelini 1960'lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımından almıştır. Bu yaklaşım, bireyin sürekli kendini geliştirme ve ilerleme çabası içinde olan bir varlık olduğu anlayışına dayanmakta ve insan gelişiminin aşamalı olarak birbirini izleyen dönemlerini temel almaktadır (Doğan, 2000). Bu bağlamda rehberlik hizmetlerinin temel işlevi, içinde bulundukları gelişim dönemlerinin gelişim görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları için öğrencilere yardım etmektir (Erkan, 1995). Yaklaşımın ya da yaklaşımı temel alan programların temel ilkeleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Erkan, 2001):

- Gelişimsel rehberlik yaklaşımı organize edilmiş ve planlı bir müfredatı gerektirir. Bu müfredat, okulu ve çevresini tanıma, kendini ve başkalarını tanıma, tutumla-

Kaynakça

Demirel, Ö. (2017). **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya.** 25. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, S. (2000). Okul Rehberliği ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 13 (13), 56-64.

Drefs, M. (2000). **Assessing The Needs of Young Children.** Guidance and Counseling**. 17(3), 60-67.**

Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme.** 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkan, S. (1995). Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Kış, 3, 86-91.

Erkan, S. (1997). **İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma.** Eğitim Yönetimi**. 3 (3), 333-406.**

Erkan, S. (2001). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması**.** 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkan, S. (2018). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Güven, M. (2005). İlköğretimde Çocuğu Olan Velilerin Çocuklarının Okullarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algı ve Beklentileri. Kongre Kitabı Cilt 1 (XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kaya, A. ve Çivitçi, A. (2003). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Üçüncü Baskı (Ed. Gürhan Can), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** 8. Baskı, Ankara: Özerler Matbaası.

Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

Külahoğlu, Ş. (2001). **Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. 1. Baskı, Ankara: Pegem A yayıncılık.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Moore, K. B. (2002). Working with Families. **Early Childhood Today**. 17 (1), 12-13.

Murat, M. (1993). Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sundukları Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algıları ve Beklentileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya:İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

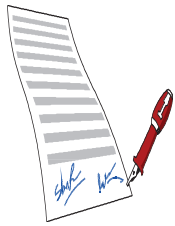
Siyez, D. M. (2007). Yıllık Psikolojik Danışma Faaliyetlerinin Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. **Rehberlik** (Ed. Betül Aydın). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 303-354.

BÖLÜM 10

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM, REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN ÖRGÜTLENİŞ BİÇİMİ; PERSONELİN GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLARI

Mahmut ARIKAN [*]

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin örgüt yapısını kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik personelinin görev ve yetkilerini sıralayabilecek,*
- *Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkiliğini ve verimliliğini arttırma yollarını açıklayabilecek,*
- *Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin, okul rehberlik servislerinin yapısını ve işleyişini kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde yasa, yönetmelik ve yönergeleri biliyor musunuz?*
- *Rehber öğretmen/Psikolojik danışmanların görevlerini, yetkilerini ve yetkilerinin yasal dayanaklarını biliyor musunuz?*
- *Sınıf rehber öğretmenlerinin görev ve yetkileri hakkında neler biliyorsunuz?*
- *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri hakkında neler biliyorsunuz?*
- *Göreve başlayacağınız okulda, okul müdürünün rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve yetkilerini merak ettiniz mi?*

[*] Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi.
ORCID: 0000-0002-2868-4913

Giriş

Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin eğitim sistemine bir boyut olarak girmesinde eğitim-öğretim sürecinin öğrenci merkezli olması gereği düşüncesi, sosyal bir kişilik gelişiminin önem kazanması, öğrencilerin duygu, düşünce ve kişisel seçimlerine saygı gösterilmesi, buluş yoluyla ve anlamlı öğrenme gibi sıralanan Hümanist yaklaşım ilkelerinin büyük ölçüde etkisi olmuştur.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları çerçevesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinde yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Bu amaçla eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve tutumlarına bağlı olarak, yetenek ve özelliklerini fark etmeleri, geliştirmeleri ve sonuçta kendilerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Eğitim sisteminde yer alan kurumların yeni kuşaklara toplumun kültürel birikimini aktararak yeni bireyi biçimlendirmesi beklenmektedir. Günümüzde daha karmaşık ve güç hale gelen toplumsal sorunlar farklı yönleriyle eğitim sistemimize, özelde ise okullarımıza yansımaktadır. Okullarımıza yansıyan sorunlardan birinin de son günlerde yaygınlaşan, bazı öğrencilerin diğer öğrencilere -akranlarına- öğretmenlerine karşı sergilediği zorbalık ve ağırlaşarak şiddet düzeyine varan tutum ve davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Okullarımızda şiddetin yaygınlaşmasını önleyebilmek için *erken müdahale ve özellikle problemin oluşmadan önlenmesine yönelik gelişimsel-önleyici* modeli dikkate alan yaklaşımla, 24.03.2006 tarihinde yayınlanan genelge 24.09.2007 de yenilenmiştir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün anlamlı bir zamanlamayla çözümler üretilebilmesi için sürece katıldığı anlaşılmaktadır. Önleyici rehberlik kapsamındaki Genelge'nin A-d bendinin 12. Maddesi dikkat çekicidir. Bu düzenleme ve yaklaşımla, *Temel Önleme Formatörlük Eğitimi* alan rehber öğretmen/psikolojik danışmanların etkili müdahalesi beklenmekte ve amaçlanmaktadır.

A-d.12-Temel Önleme Formatörlük Eğitimi ile psikososyal koruma, önleme ve müdahale kapsamında daha önce yetiştirilen formatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanların, bu eğitimleri almayan psikolojik danışmanların yetiştirilebilmeleri için yapılacak çalışmalarda etkin olarak görevlendirilmeleri sağlanacaktır (https://www.orgm.gov.tr., 2019).

Adı geçen Genelge'nin İl Eylem Planları doğrultusunda 2. Maddesi Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin, *Yaşama Sahip Çıkmak, Zorlu Yaşam Şartları ve Etkileri, Psikososyal Koruma, Önleme Ve Müdahale Programları* ile *Temel Önleme Programları* 'nın yürütülmesinde öğretmenleri destekleyici yükümlülüğü açıklanmaktadır (https://www.orgm.gov.tr., 2019).

2017 tarihli son genelge 2006 tarihli genelgeye de gönderme yaparak; *Çocuklarımızın ve gençlerimizin şiddet eylemlerinden ve zararlı maddelerden korunması amacıyla "İl Eğitim ve Gençlik Komisyonunun" kurulmasını*, komisyonun birer yıllık eylem planı hazırlayarak, dönem sonu raporlarının MEB. ilgili birimine göndermesi düzenlemesine yer vermektedir (https://www.orgm.meb.gov.tr.,2022)

Toplumun ve bireylerin eğitiminde rolü artık tartışılmayan Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri, örgütsel yapısını tamamlayarak öğretimin her kademe ve türünde yer almaktadır.

Kurumsal yapılarda, yürütülecek bütün hizmetlerin ve işlerin yasa/yasalara dayandırılması gerekmektedir. Türkiye'de devlet geleneğinde ve hukuk sisteminde işleyişi sağlayan metinlerin önem, ağırlık ve öncelik sırası bulunmaktadır. Yasama organınca kabul edilen yasa/yasaların uygulanabilmesi için öncelik sırasıyla tüzük, yönetmelik, yönerge, iş ve işleyişin gerekleriyle ilgili genelge/genelgeler hazırlanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülebilmesi için ilk olarak, rehberlik boyutuyla 1953 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) içinde farklı test ve envanterlerin işe koşulduğu *Test Araştırma Bürosu* oluşturulmuştur. 1954 yılında da *Rehberlik Bürosu* kurulmuştur (Aksüt, 2006).

Bu büroda özellikle ilk ve ortaokullar için başarı testleri geliştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinden getirilen Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyetler Testi (DAT) ve Genel Kabiliyetler Testi gibi pek çok yetenek testi Türkçe 'ye çevrilmiştir (Güven, 2020).

1973 yılında çıkarılan, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile özellikle rehberlik çalışmaları *yöneltme etkinlikleri* olarak ele alınmıştır (https://www.mevzuat.gov.tr., 2019.)

İlk olarak 1968 yılında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin (RAM) görev ve yetkilerini gösteren *Rehberlik Araştırma Merkezi Yönetmeliği* hazırlanmıştır**.** İlk kurulan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin çalışma alanı başlangıçta bulundukları illerin tüm ilçeleri olarak belirlenmiştir. Büyüme ve gelişme eğilimi gösteren nüfus ve okullaşma oranı -sayısı- yoğun olan anakentlere öncelik verilerek, bu anakentlerde yeni Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kurulmaya başlanmıştır.

Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yaygınlaştırmak ve çalışmaları daha etkili kılabilmek için günümüzde büyük illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin sayıları arttırılmıştır. 1983 yılında özel eğitim boyutu eklenerek *Özel Eğitim Rehberlik Dairesi* kurulmuştur. Yeni kurulacak Rehberlik ve Araştırma Merkezleri için hazırlanan *Açma Yönergesi* 2001 yılında hazırlanmıştır. 2018 yılında yenilenen açma yönergesi ile Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görev, yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlenmiştir. Yeni yönerge düzenlemesi ile RAM açma koşulları Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmeni sayısına;

d) Açılması önerilecek merkezin sorumluluk alanına giren hizmet bölgelerindeki rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmen sayılarının, açılacak merkez için ayrılan norm kadro sayısının en az üç katı olmasına özen gösterir.

g bendinde ise nüfus yoğunluğu ve km-uzaklık- olarak belirlenmektedir.

g) Açılması önerilen merkezden hizmet alacak nüfusun 200.000'den az olmaması gerekir ancak; ulaşım ve yol gibi hizmet erişimi zorlayıcı unsurlar bulunan nüfusu 100.000'in üstündeki yerleşim birimleri için 150 km ve 3 saatlik ulaşım mesafesi (https://www.orgm.meb.gov.tr., 2019).

5. Yönetmeliğe göre oluşturulması zorunlu olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonuna aşağıdakilerden hangisi başkanlık eder?

A) Eğitimden sorumlu vali yardımcısı

B) İl milli eğitim müdürü

C) İl milli eğitim müdür yardımcısı

D) Rehberlik ve araştırma merkezi müdürü

E) Genel müdür yardımcısı

6. **I.** Rehber öğretmeni olduğu sınıfta özel gereksinimleri olan öğrencileri tespit eder.

II. Öğrenci gelişim dosyalarını rehberlik servisi ile işbirliği içinde inceler, değerlendirir.

III. Çalışmalarda öğrenci hakkında topladığı bilgilerden özel olanları gerektiğinde müdürle paylaşır.

IV. Sınıfının yıllık çalışma planını yapar.

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri sınıf rehber öğretmenin görevlerinden <u>sayılamaz?</u>

A) Yalnızca II B) I ve II C) Yalnızca III

D) Yalnızca I E) I ve IV

7. Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütecek kurumlar genel şema içinde gösterilmek istense aşağıdakilerden hangisine yer <u>verilemez?</u>

A) Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü

B) İl milli eğitim müdürlüğü

C) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi

D) Okul müdürlüğü

E) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kurulu

BÖLÜM 11

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI VE e-REHBERLİK SİSTEMİ

Dr. Serdar ÖZMEN*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra

- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımının gerekliliğini kavrayabilecek,
- e-Rehberlik Sistemini tanıyacak,
- e-Rehberlik Sisteminin oluşturulması sürecini açıklayabilecek,
- e-Rehberlik Sisteminin kullanımını kavrayabileceksiniz.

Düşünelim



- Psikolojik danışma ve hizmetlerinde teknoloji kullanımının gerekliliği nedir?
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı en çok hangi alanlarda görülmektedir?
- e-Rehberlik Sistemini nedir?
- e-Rehberlik Sistemine neden ihtiyaç duyulmuştur?
- e-Rehberlik Sistemi nasıl kullanılır?

* Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ORCID: 0000-0002-0072-8857

Giriş

Bu bölümde önce psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ve bazı dijital uygulamalar açıklanmıştır. Ardından e-Rehberlik Sistemi, kullanım amacı ve sistemin oluşturulma süreci anlatılmıştır. Son olarak da e-Rehberlik Sistemine giriş, sistem kullanıcıları ve yetkileri tanıtılmıştır.

Değişimin kaçınılmaz bir süreç olarak yaşandığı 21. yüzyıl bilgi toplumlarında meydana gelen değişiklikler eğitim sistemlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bilginin hızla artması, küreselleşme ve toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişimler eğitimin amaç, yapı ve işlevlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Öğrencilere bilgiyi yüklemeyi ve onların yalnızca zihinsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan eğitim sistemleri yerini öğrencilere öğrenmeyi öğreten ve tüm gelişim alanlarında bir bütün olarak gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu süreçte teknoloji kullanımı eğitimin her alanında kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmekle birlikte (Keser & Semerci, 2019), rehberlik programlarının geliştirilmesine ve programların başarısına da olumlu katkılar sağlamaktadır. (Bowers, 2002; Kozlowski, & diğ., 2014**;** Ratliff, & diğ., 2012**).**

Dünyada dijitalleşme süreciyle birlikte yaşanan değişim ve gelişimlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yoğunlaşmak zorunda kaldığı bazı problem alanlarına (örneğin internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, siber zorbalık/siber mağduriyet, gelişmeleri kaçırma kaygısı vb.) ve hizmetlerin veriliş biçimine yansımaları olmuştur. İnternet ve bilgi teknolojilerinin sağladığı fırsatlarla okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde e-rehberlik, çevrim içi görüşmeler, dijital sınıf rehberliği, mobil uygulama destekli psikoeğitim programları ve telekonsültasyon gibi internet temelli dijital uygulamalara yer verilmektedir. (Güven, 2022).

Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde rehberlik hizmetlerine teknoloji desteğinin kariyer rehberliği özellikle de bireyi tanıma çalışmalarında yoğunlaştığı ifade edilebilir (Özmen, 2021). Türkiye'de bilgisayar destekli rehberlik uygulamaları ilk kez 1990 yılında lise öğrencilerinin yükseköğretim programları seçimlerine yardımcı olmak amacıyla ÖSYM bünyesinde Kuzgun ve Sözalan tarafından geliştirilen Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği (BİLDEMER) adı verilen programla başlamıştır. Ancak, üniversitelere öğrenci yerleştirme sistemindeki değişiklikler nedeniyle bu sistemin kullanımı oldukça sınırlı kalmıştır (Savaş & Hamamcı, 2010; Yeşilyaprak, 2011). Ardından Kuzgun vd. (2010), ortaöğretim öğrencilerinin kendine uygun okul türlerini ve liselerde alanları görebilmesine ve meslek liselerine yönelen öğrencilerin, kendilerine uygun bölüm seçmelerine yardımcı olmak amacıyla BİLDEMER-O adında bilgisayar destekli kendini değerlendirme aracı geliştirilmişlerdir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve kariyer gelişimlerine destek olmak amacıyla teknoloji destekli "Ulusal Mesleki Bilgilendirme Sistemi" geliştirilmiştir (Canpolat, 2021).

Yurt dışında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar çevrimiçi (online) psikolojik danışma (Bambling, & diğ., 2008; Chester & Glass, 2007; Paterson, & diğ., 2017) ve çevrimiçi kariyer danışmanlığı (Galliott, 2017; Imitoro, & diğ., 2016; Schiller, 2000) konularında yoğunlaşmıştır. Ancak, sınırlı da olsa okul rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Özmen, 2021). Rehberlik programlarının bütün süreçlerinde

teknoloji kullanımı önemli olmakla birlikte, teknoloji kullanımı en fazla sınıf rehberlik programlarında ön plana çıkmaktadır (Hayden, & diğ., 2008). Türkiye'de MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanmış Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP) buna örnek olarak verilebilir. Bu dijital platform, 2020 yılında geliştirilmiş Sınıf Rehberlik Programı Etkinliklerini içeren bir uygulamadır. Bu uygulamayla öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amaçlanmaktadır. Bu uygulama sayesinde etkinlikler sınıfta akıllı tahta aracılığıyla uygulanabilmektedir. Ayrıca öğrenciler de bazı etkinlikleri kendi başlarına çevrimiçi olarak gerçekleştirebilmektedir. Psikososyal Dijital Destek Programı da yine aynı şekilde MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanmış bir dijital uygulamadır. Bu uygulama öğrenci, öğretmen ve ailelere yönelik hazırlanmış dijital etkinlik ve materyallerden oluşmaktadır.

Yukarıdaki uygulamalar yanında Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki internet temelli dijital uygulamaları ele alan bazı akademik çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Kabadayı ve Güven (2019) tarafından yapılan bir çalışmada psikolojik danışma hizmetlerindeki internet temelli uygulamalar tanıtılmakta ve bu konuda Türkiye'de yapılmış araştırmalar ve sonuçları incelenmektedir. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada ise (Aslan ve Güven, 2021) okul temelli telekonsültasyon hizmeti ayrıntılı bir şekilde ele alınıp açıklanmış, uluslararası literatür ve uygulamalardan yararlanılarak ülkemizde uygulanmasına rehberlik edecek bilgi ve öneriler sunulmuştur.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı sunulan hizmetlerin niteliğini arttırmakla birlikte (Van Horn &Myrick, 2001), teknolojinin yüz yüze verilen hizmetlerin yerini alamayacağı ve yüz yüze verilen hizmetlere destek sağlamak için kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Eichenholtz, 2001). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde web destekli uygulamalar artık bir zorunluluk haline gelmekle birlikte, rehberlik hizmetlerine öğrencilerin internet üzerinden doğrudan erişebilmelerini sağlamaya yönelik yeni modellerin geliştirilmesine ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı için mesleki ve etik standartların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Carey ve Dimmitt 2004). Bununla birlikte teknoloji kullanımının rehberliğin doğasına ve ilişkiselliğine zarar vermeyecek şekilde kullanılması da önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmen, 2021). Ayrıca bu tür uygulamalar uygun bir donanım, yazılım, hızlı ve güvenilir bir internet bağlantısı gerektirmesinin yanında bu hizmetleri veren rehber öğretmen/psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlığı ve dijital yeterliklerinin olmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle öncelikle rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimlerde dijital yeterlikler kazandırılması ve gerekli donanım, yazılım ve teknoloji desteğinin sağlanması gerekmektedir. Hizmetlerin alıcısı konumunda olan öğrenciler, danışanlar ve ailelere de bu konuda bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması sürecin daha sağlıklı işlemesi bakımından önemli görülmektedir (Güven, 2022).

Kaynakça

Aslan, A. M. ve Güven, M. (2021). Okul temelli konsültasyon hizmetlerinin telekomünikasyon teknolojileriyle bütünleşmesi: Telekonsültasyon. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 7(1), 17-31.

Bambling, M., King R., Reid W. & Wegner K. (2008). Online counselling: The experience of counsellors providing synchronous single-session counselling to young people.

Bowers, J. (2002). *Using technology* to *support comprehensive guidance program operations*: A *variety of strategies.* In P. Henderson ve N. Gysbers (Eds.), Implementing *Comprehensive School Guidance Program*. (pp. 111-121). ERIC Publications. https://eric.ed.gov/?id=ED461780Kozlowski, & diğ., 2014;

Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma, *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1), 1-25. https://orgm.meb.gov.tr/ozelegitimverehberlikdergisi/tr/pub/dosyalar/01muratcanpolat.pdf

Carey, J. & Dimmitt, C. (2004). The web and school counseling. *Computers in the Schools,* 21(3-4), 69-79. https://doi.org/10.1300/J025v21n03_08

Chester, A. & Glass, C. A. (2007). Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance ve Counselling.* 34(2), 145-160. https://doi.org/10.1080/03069880600583170Paterson, & diğ., 2017

Eichenholtz, S. (2001). *Computer technology and the secondary school counselor: A natıonal examınatıon,* (Doctoral Thesis). Hofstra University. https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr

Galliott, N. (2017). Online career guidance: does knowledge equate to power for high school students? *Journal Of Psychologısts And Counsellors In Schools.* 27(2), 190-207. https://doi.org/10.1017/jgc.2017.7

Güven, M. (2022). Dijitalleşen dünyada psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* (24-26 Haziran 2022, Van), *Kongre Bildirileri Özet Kitapçığı*, s.5.

Güven, M., Işık, Ş., Yüksel, G., Özmen, S. ve Yaman Kosdik, A. (2020). Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. M. Güven ve S. Toraman (Ed.). *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri* içinde. (93-139). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

Hayden L., Poynton T. A. & Sabella R.A. (2008). School counselors' use of technology within the ASCA national model's delivery system. *Journal of Technology in Counseling*, 5 (1), 1-27. http://techcounseling.net/

Imitoro, E. J., Nsikak-Abasi, U., Nsisong, A. U. & Mercy, A. A. (2016). Development of e-career guidance programme for secondary schools in Akwa Ibom State. *Educational Media International*, 53(4), 298–312.https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254886

Kabadayı, F. ve Güven, M. (2019). Psikolojik danışma hizmetlerinde dijital dönüşüm. *21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (24-27 Ekim 2019, Antalya), *Özet Kitapçığı*, s. 178.

Keser, H. & Semerci, A. (2019). Technology trends, Education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal. 9*(3), 39-49. https://doi.org/10.18844/cerj.v9i3.4269

Kozlowski K. A., Mikesina L. & Genova A. (2014). Incorporating technology ınto a school counseling body ımage group. *ACA Knowledge Center. VİSTAS Online.* https://www.counseling.org.

Kuzgun, Y. Timur, B. & Bozgeyikli, B. (2010). Bildemer, Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği Programının Geliştirilmesi. *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*.

MEB, (2015). *Faaliyet 1.2.9 Kapsamında İnternet Tabanlı E-Rehberlik Sistemi Geliştirme Nihai Rapor.* Çevrimiçi http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/

MEB, (2018). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı.* Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr

MEB, (2020a). *e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu.* Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr

MEB, (2020b). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeği.* Resmi Gazete, Sayı:31213

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP).

Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/disrep/index.html

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Psikososyal Dijital Destek Programı. Erişim Adresi: http://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/index.html

Özmen, S. (2021). *Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://docs.neu.edu.tr/library/8514691561

Paterson, S., M., Laajala, T. & Lehtela P. L. (2017). Counsellor students' conceptions of online counselling in Scotland and Finland. *British Journal of Guidance ve Counselling,* 1(12), 292-303. https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1383357

Ratliff, K., Ebbs, S. F. & Isom, M. (2012). Influence of tecnology in school counseling. *Edutrendsonline*. https://edutrendsonline.com

Savaş, A.C. & Hamamcı Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-158. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr

Schiller, B. K. (2000). *Computer-assisted career guidance systems: Their use and effectiveness in Arizona colleges and universities*, (Doctoral Thesis). Northern Arizona University. https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr

Van Horn, S. M. & Myrick, R. D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling*, 5(2), 124-131. http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr

Yaman Kosdik & Alkış Bolatcan, (2020). M. Güven ve S. Toraman (Ed.). e-Rehberlik Sistemi. *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri* içinde. (143-149). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yay.

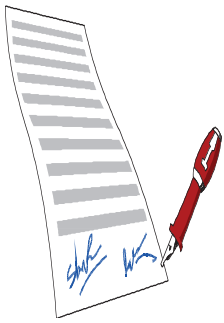
BÖLÜM 12

ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Doç. Dr. Yaşar BARUT[*]

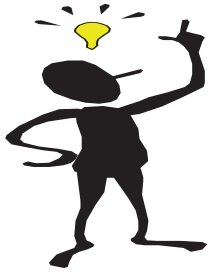
Kazanımlar

Bu bölümü çalıştıktan sonra;



- *Özel eğitimle ilgili temel kavramları açıklayabilecek,*
- *Özel eğitimin genel eğitim içindeki yerini kavrayabilecek*
- *Özel eğitimin amacı ve önemini fark edebilecek,*
- *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin toplum içinde yaşadığı sorunlara duyarlı olacak,*
- *Özel eğitim hizmetlerinde psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarını söyleyebilecek,*
- *Özel eğitimle ilgili olarak öğretmenlere düşen sorumlulukları kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Özel eğitim sizin için ne ifade etmektedir? Bu hizmet kimlere verilmektedir?*
- *Özel eğitimin genel eğitimden ayrılan yönleri nelerdir? Açıklayabilir misiniz?*
- *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri hangi kurum veya kuruluşlarca verilmektedir?*
- *Çevrenizde özel eğitime gereksinimi olan bireyler var mı?*

  Var ise hangi özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyorlar?
- *Günlük yaşamda engelli bireylerin karşılaşabileceği sorunlar nelerdir? Tartışınız*
- *Türkiye'deki özel eğitim hizmetlerinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?*

[*] Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1602-2477

Giriş

Özel eğitim; "normal" olarak kabul edilen bireylerden çeşitli özellikleri bakımından farklılık gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere verilen eğitimdir. (Sargın, 2003). Bireyin engelli olma durumu onun yaşantılarını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeyleri ve bilişsel yetenekleri düşebilmektedir. Ancak engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeylerinin düşük olmasını sadece kognitif (bilişsel) yeteneklerinin düşük olmasına bağlamak doğru değildir. Bu çocuklara uygun fiziksel eğitim programlarının olmayışı, uygun öğretme teknikleri ve pratiklerin yapılamaması da diğer nedenler arasında sayılabilir. Zihinsel engelli bireylerle çalışan kişilerin hem zihinsel engellilik hakkında hem de fiziksel uygunluk bileşenleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu kişiler ayrıca özel eğitim teknikleri, özel motivasyon stratejileri öğrenmelidir. Fiziksel uygunluk düzeylerinin belirlenmesi ve buna yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, zihinsel engelli çocukların günlük yaşamda bağımsızlıklarını arttıracaktır (Ertürk ve ark. 1997).

Türkiye'de Özel Eğitimin Gelişimi

Özel eğitim hareketi, üç ana aşamaya, dışlama ve izolasyon, erişim ve katılım ve hesap verebilirlik ve güçlendirme olarak tanımlanabilir. Tarihsel olarak, 1960'lı yılların ortalarına ve 1970'lerin ortasına kadar, engellilik bir anormallik ya da "doğanın tuhaflığı" olarak görülüyordu ve engelli bireyler tecrit ve dışlanmaya zorlandı. 1980'li yıllardaki medeni haklar döneminde ebeveynler ve savunucular bu perspektifi değiştirmeye ve engelli bireylere erişim ve katılım yoluyla hak kazanmaya zorladılar. Ek olarak, içtihat hukuku ve tüzükler, kamu ve özel programlar ve savunma kuruluşları gibi sistemler, okulları engelli bireyler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için eşit bir eğitim fırsatı sağlamak için sorumlu hale getirilmeye yönelik çalışmalar günümüzde de devam etmektedir (Dray, 2008).

Diğer eğitim alanlarında da olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de Özel Eğitim alanında da birtakım gelişmeler olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Marshall yardımları çerçevesinde Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların eğitimdeki problem alanları ve bunların çözüm yolları konusundaki önerileri dikkate alındığında kırsal kalkınma, fırsat eşitliği, bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun mesleklerin seçilmesi ve bunun için de uygun test ve envanterlerin kullanımı için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Test ve Araştırma Bürosu'nun kurulması gereği üzerinde durulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde İstanbul'da işitme engelli çocuklara bir okul açılmıştır. Daha sonra bu okula bir de görme engelliler bölümü eklenmiş olup okul uzun bir süre (30 yıl) eğitim verdikten sonra kapanmıştır.

Özel Eğitim'in gelişimine Dünya ölçeğinde bakıldığında ne yazık ki bu alandaki çalışmaların eğitimciler tarafından değil, daha çok büyük dinlerin temsilcileri ve kurumları tarafından başlatılmış olduğunu görülmektedir. Bu çalışmalara tabii ki günümüz eğitim anlayışı gözüyle bakılamaz. O dönem koşulları içerisinde bu çocukları hayatta kalmaları ve bazı çok küçük beceriler kazandırılması şartıyla okulların açıldığı görülmektedir. Özellikle büyük savaş sonrasında kimsesiz ve engelli

duruma düşen çocuklar ve diğer yetişkinler için bu ve benzeri kurumların açılmasının hızlandığı görülmektedir.

Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte büyük şehirlerimizden İzmir'de özel bir işitme ve görme engelliler okulu açılmış, bu okul 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim hizmetlerini sürdürmüş ve yine aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Türkiye'de 1950 yılından 1980 yılına kadar geçen otuz yıllık sürede özel eğitim hizmetleri İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir şube müdürlüğü şeklinde faaliyetlerini sürdürmüştür. 1980 yılında 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında da adı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı olarak değiştirilmiştir. Bu daire başkanlığı da 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü adı altında faaliyetlerini günümüze kadar sürdürmektedir.

Türkiye'de ilk kez özel eğitim alanına ön lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek için o günkü adıyla Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Şubesi açılmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1952 yılındaki ilk denemeden sonra, Türkiye'nin ilk eğitim fakültesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1965 yılında Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur. Bu bölüm 1982 yılına kadar lisans, yüksek lisans ve sertifika çalışmalarına devam etmiştir. 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmıştır. Yine aynı yıl Türkiye'de Özel Eğitim Alanı'na en önemli katkılardan birisini sağlayan Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılmıştır. Bu program 1990 yılında Özel Eğitim Bölümü olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bundan sonraki tarihlerde de diğer üniversitelerimizdeki eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinin kurulduğunu görmekteyiz. Özel eğitim hizmetlerinin eşgüdüm içerisinde yürütülebilmesi için 1997 yılında Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı kurulmuştur. Yine aynı yılda 2916 sayılı kanun yürürlükten kaldırılmıştır. Özel eğitim hakkında 573 sayılı kanun hükmünde kararname çıkarılmış, 1999 yılında da ilk kez Engelliler Şurası toplanmıştır. 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitimle ilgili yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. İkinci Engelliler Şurası Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı'nca 2005 yılında toplanmıştır.

Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri

Birçok özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye, özel eğitimin ilk amacı, eğitime katılma ve kazanma fırsatı vermelerini sağlamaktır; yani, diğer tüm gençler gibi, onlara ücretsiz ve uygun bir eğitim verilmesidir.

Engellilik kavramı, her biri çocukları iki gruba ayıran birçok tanım ve bileşene sahiptir: engelli olanlar ve olmayanlar. Gerçekte, engellilik kavramını erken gelişime uygulamak kafa karıştırıcı olabilir. Bazı çocuklarda engellilik teşhisi yenidoğan olarak kabul edilse de, gelişim ve öğrenme sorunları bir süre için belirgin olmayabilir. Bunun tersine, ebeveynler ve öğretmenler çoğu zaman, bazı çocukların bir engelliliğin tanımlanmasından çok önce gelişim ve öğrenme yetenekleriyle ilgili endişeleri vardır. Özel eğitime muhtaç olma nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

Kaynakça

Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. **Özel Eğitime Giriş.** (Ed. Ayşegül Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Atay, M. (1999). **İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler**. İstanbul: Özgür Yayınları.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Özürlüler Şurası, Taslak Raporları ve Kararları, 30 Mayıs-02 Haziran 2005, Ankara.

Bilir, Ş. (1986). **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü.

Dray, Barbara. (2008). History of special education.. In book: Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of EducationChapter: History of special education.Publisher: SageEditors: E. Provenzo, J. P. Renaud

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (1981). **Özel Gereksinimi Olan Çocuklar**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ertürk, B.B., Yıldırım, N. Ü. ve ark. (1997). 'Mental Retardasyon ve Fiziksel Uygunluk'. www.ozida.gov.tr, (Erişim tarihi, 24 Nisan 2004)

Gargiulo, R. M. (1985). Working with parents of exceptional children: **A guide for professionals**. Houghton Mifflin Co. Boston.

Kulaksızoğlu, A. (2003). **Farklı Gelişen Çocuklar**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. .

Melnky, B. M. Feinstein, N.F. Moldenhouer, Z. ve Small,L. (2001). Coping in parents of children who are chronically ill: Strategies for assesment and intervention. Pediatric Nursing, 27 (6), 548-558

Sargın, N. (2003). **Rehberlik.** Ankara: Mikro Yayınları.

Selçukoğlu, Z., Üre, Ö. (20029. Engelli Çocukların Bütünleşmesinde Psikolojik Danışmanlığın Rolü. **XI.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.** Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Şener, D.K. (2011). Annelik Öz-Etkililiği ve Benlik Saygısını Yükseltme Programının Etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (1992) Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. **Özel Eğitime Giriş.** Ankara: Karatepe Yayınları.

http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf, Erişim Tarihi: 05.09.2022. www.tsd.org.tr/istatistik/zihin.doc (Erişim tarihi: 24 Nisan 2004)

SOSYAL BİLGİLERİN TEMELLERİ

Editörler
Prof. Dr. Refik TURAN
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM

Yazarlar
Prof. Dr. Ali MEYDAN
Prof. Dr. Arife Figen ERSOY
Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU
Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN
Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ
Prof. Dr. Refik TURAN
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Prof. Dr. Şenay MANTAŞ
Prof. Dr. Yaşar KOP
Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK
Doç. Dr. Cihan KARA
Doç. Dr. Ersin TOPÇU
Doç. Dr. Hatice GEDİK
Doç. Dr. Serpil DEMİREZEN
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM

Güncellenmiş
4. Baskı

Ankara
2024

SOSYAL BİLGİLERİN TEMELLERİ

Editörler: Prof. Dr. Refik TURAN & Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-998-7
e-ISBN	: 978-605-170-999-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TURAN, Refik & YILDIRIM, Tahsin
SOSYAL BİLGİLERİN TEMELLERİ

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xii + 324 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-998-7
e-ISBN	: 978-605-170-999-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Eğitim, Eğitim Bilimleri
Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Eğitimi, Sosyoloji, Psikoloji, Uluslararası İlişkiler, İletişim, Ekonomi, Antropoloji, Sanat

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

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Günümüzde gittikçe karmaşıklaşan toplum ve dünya sorunlarıyla baş edebilecek bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış nesillerin yetiştirilmesi, ülkelerin eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından birisini oluşturmaktadır. Bu çerçevede yeni nesillerin mensubu olduğu milletin ve devletin kültür ve değerleriyle uyum içinde yetişirken aynı zamanda barış, hoşgörü, farklılıklara saygı, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlılık gibi günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu evrensel değerlere sahip, etkili ve demokratik birer yurttaş olarak da yetişmeleri beklenmektedir.

İlköğretim çağındaki çocukların aileden başlayarak sınıf seviyesi yükseldikçe genişleyen bir çevrede karşılaşacağı sosyal, ekonomik kültürel vb. tüm olay ve durumları bütüncül bir yaklaşımla ele almak ve öğrencileri bu konularla ilgili bilgi, beceri ve değerlerle donatarak geleceğe hazırlamak için bütünleştirilmiş bir program olarak oluşturulan Sosyal Bilgiler dersi ilk olarak ABD'de okutulmaya başlanmıştır. Daha sonra Avrupa'nın ve dünyanın farklı ülkelerine yayılmıştır. Türkiye'de ise bu ders 1968 yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır.

Eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının birinci sınıfın ilk yarıyılında okutulan Sosyal Bilgilerin Temelleri dersi Sosyal Bilgiler dersini ana hatlarıyla bölüm öğrencileriyle tanıştırmaya yönelik bir derstir. Bu dersle öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel gelişimi, derse ait temel kavramlar ve kaynaklık eden bilim dalları ile ilgili giriş niteliğinde bilgiler verilmek suretiyle derse dair genel bir anlayış kazandırılması amaçlanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan bu kaynak kitap, on üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Kitapta mümkün olduğunca halihazırda uygulamada olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı merkeze alınmaya çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın tanıtımı ve genel bir değerlendirmesi ayrı bir bölüm halinde düzenlenirken dersin konu alanlarını oluşturan bilim dallarının yer aldığı bölümlerde ilgili bilim dalının kendine özgü tanım, tarihçe ve temel kavramlarının yanı sıra dersle ilişkisi üzerinde de durulmuştur. Bu yolla sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin daha birinci sınıftan başlayarak program merkezli bir bakış açısı kazanmalarına katkı sunulması amaçlanmıştır.

On bir farklı üniversitede görev yapan on altı akademisyenin ortak çabasının bir ürünü olan bu kitaba alanlarında uzman bölüm yazarı akademisyenlerin kendilerine özgü bakış açıları, deneyimleri ve birikimlerini yansıtmak suretiyle paha biçilmez bir zenginlik kattıkları düşünülmektedir.

Kitabın elinizde bulunan bu baskısı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında okutulan derslerin içeriklerinde 2018 yılında gerçekleştirilen değişiklikler ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024

yılında uygulamaya sokulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele uygun olarak hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda gözden geçirilerek güncellenmiştir.

Bu kitabın ortaya çıkmasında ilk günden itibaren desteklerini ve emeklerini esirgemeyen bölüm yazarı akademisyen arkadaşlar ile dar bir zaman diliminde kitabın basımı konusunda özverili çaba ve gayret gösteren başta Sn. Özer Daşcan olmak üzere Anı Yayıncılık ailesine teşekkürü bir borç biliriz.

Editörler

Prof. Dr. Refik TURAN
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM
Eylül 2024 - AKSARAY

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm

SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLER ---------- 1

Giriş ---------- 1

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler ---------- 3

Sosyal Bilgiler ve İlişkili Disiplinler ---------- 5

Sosyal Bilgiler Yaklaşımları ---------- 10

Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi ---------- 10

Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi ---------- 10

Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler ---------- 11

Dünya'da Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi ---------- 11

Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi ---------- 13

Başlangıçtan Cumhuriyet'e Sosyal Bilgiler ---------- 16

Cumhuriyet Döneminden Günümüze Sosyal Bilgiler ---------- 18

Sonuç ---------- 21

Değerlendirme Soruları ---------- 23

Kaynakça ---------- 25

2. Bölüm

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 2024 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ---------- 31

Giriş ---------- 32

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ---------- 33

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ---------- 35

Öğretim Programının Temel Yaklaşımı ---------- 35

Sosyal Bilgiler Dersinin Özel Amaçları ---------- 36

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapısı ---------- 38

Öğrenme Alanları ---------- 38

Öğrenme Çıktıları ---------- 39

Değer Eğitimi ---------- 41

Beceri Eğitimi ---------- 43

Alan Becerileri ---------- 44

Kavramsal Beceriler ---- 46
Eğilimler ---- 46
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ---- 47
Okuryazarlık Becerileri ---- 48
Kavram Öğretimi ---- 48
İlişkilendirmeler ---- 50
Farklılaştırılmış Öğretim ---- 51
Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) ---- 53
Okul Temelli Planlama ---- 55
Sonuç ---- 56
Değerlendirme Soruları ---- 58
Kaynakça ---- 60
Ekler ---- 62

3. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER VE FELSEFE ---- 65

Giriş ---- 65
Felsefe Nedir? ---- 67
Felsefe Bilim İlişkisi ---- 69
Sosyal Bilgiler Felsefe İlişkisi ---- 72
2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na Kısa Bir Bakış ---- 78
Sonuç ---- 79
Değerlendirme Soruları ---- 81
Kaynakça ---- 83

4. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE TARİH ---- 87

Giriş ---- 87
Geçmişin Bilimi: Tarih ---- 89
Tarihin Tanımı ve Konusu ---- 89
Tarihe Yardımcı Bilim Dalları ---- 90
Tarih Yazıcılığının Tarihsel Gelişimi ---- 93
Osmanlı Devleti'nde Tarih Yazıcılığı ---- 96
Tarih Öğretimi ---- 97
Dünyada Tarih Öğretimi ---- 97
Türkiye'de Tarih Öğretimi ---- 99
Tarih Öğretiminin Amaçları ---- 100

Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Tarih Öğretimi----102
Genel Amaçlar ----103
Beceriler----104
Değerler----107
Öğrenme Alanları----108
Sonuç ----109
Değerlendirme Soruları ----111
Kaynakça ----113

5. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE COĞRAFYA ---------- 117

Giriş ----117
Coğrafyanın Tanımı ve Konusu----118
Coğrafya Öğretimi----119
Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Coğrafya ----120
Evimiz Dünya Öğrenme Alanı ----121
Hayatımızdaki Ekonomi Öğrenme Alanı----122
Sonuç ----123
Değerlendirme Soruları ----125
Kaynakça ----127

6. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ ---------- 129

Giriş ----129
Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi ----130
Antik dönem ve Roma döneminde vatandaşlık----130
Ortaçağ'da vatandaşlık ----130
Ulus devlet ve sonrasında vatandaşlık----131
Vatandaşlık Yeterlikleri ----131
Vatandaşlık Bilgisi ----132
Vatandaşlık Becerileri----133
Vatandaşlık Değer ve Tutumları----134
Vatandaşlık Eğitiminin Amacı, Kapsamı ve Özellikleri----135
Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitiminin Rolü----136
Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanlarında Vatandaşlık Eğitimi ----137
Birlikte Yaşamak ----137
Evimiz Dünya ----138

Ortak Mirasımız----139
Yaşayan Demokrasimiz----139
Hayatımızdaki Ekonomi----140
Teknoloji ve Sosyal Bilimler----141
Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenin Rolü----142
Sonuç----143
Değerlendirme Soruları----144
Kaynakça----146

7. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SOSYOLOJİ---------- 149

Giriş----149
Sosyoloji----150
Sosyal Bilgiler ve Sosyoloji İlişkisi----151
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yararlanılabilecek Toplumsal Kaynaklar----157
Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Mekânlardan Yararlanma----158
Sosyal Bilgiler Dersinde Kaynak Kişiden Yararlanma----159
Sosyal Bilgiler Dersinde Sözlü Tarih Yönteminden Yararlanma----160
Sonuç----161
Değerlendirme Soruları----162
Kaynakça----164

8. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE PSİKOLOJİ---------- 167

Giriş----167
Psikolojinin Tarihsel Serüveni ve Seyir İçindeki Ekolleri----169
Psikolojinin Alt Dalları/Alanları----171
Psikolojinin Diğer Bilim Dalları ile Olan İlişkisi----172
Psikoloji ve Eğitim----173
Psikoloji ve Tarih----173
Psikoloji ve Coğrafya----173
Psikoloji ve Sosyoloji----174
Psikoloji ve Antropoloji----174
Psikoloji ve Siyasal/Siyaset Bilimi----174
Psikoloji ve Hukuk----175
Psikoloji ve Matematik----175
Psikoloji ve Genel Anlamda Tıp Bilimi İçerisinde Yer Alan Diğer Disiplinler----175

Sosyal Bilgiler Çalışma Alanı ile Psikoloji İlişkisi ----------176
Sonuç ----------182
Değerlendirme Soruları ----------184
Kaynakça ----------186

9. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER---------- 189

Giriş ----------189
Uluslararası İlişkilerin Tanımı ----------190
Uluslararası İlişkiler Teorileri ----------191
İdealizm ----------192
Realizm (Gerçekçilik) (Geleneksel Paradigma) ----------192
Çoğulculuk (Pluralizm)----------193
Konstrüktivizm / İnşacılık ----------194
İngiliz Okulu ----------194
Uluslararası İlişkilerin Tarihsel Gelişimi----------195
Küreselleşme----------197
Günümüz Dünya Sorunları----------198
Çevre Kirliliği ----------199
Küresel Isınma (İklim Değişikliği) ----------200
Hava Kirliliği ----------202
Su Kirliliği----------203
Toprak Kirliliği ----------204
Görüntü ve Ses Kirliliği ----------205
Işık Kirliliği----------206
Sağlık----------208
Hastalıklar----------208
Obezite ----------208
Uyuşturucu Kullanımı----------209
Şiddet ve Taciz ----------209
Nüfus Artışı ----------210
Su----------211
Güvenlik----------213
Doğal Afetler ----------214
Mülteci Sorunu ----------215
Enerji----------216
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Uluslararası İlişkiler ----------217
2018 Sosyal Bilgiler Dersi (4-7. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Uluslararası İlişkiler ----------219

2024 Sosyal Bilgiler Dersi (4-7. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Uluslararası İlişkiler ----------222
Sonuç ----------230
Değerlendirme Soruları ----------232
Kaynakça ----------234

10. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE İLETİŞİM ---------- 241

Giriş ----------241
İletişim----------243
İletişimin Boyutları ----------247
Etkili İletişim----------250
İletişim Tarihi----------254
Eğitimde İletişim----------258
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve İletişim İlişkisi ----------261
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında İletişim ile İlgili Beceriler ve Değerler----------264
Sonuç ----------266
Değerlendirme Soruları ----------267
Kaynakça ----------268

11. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE EKONOMİ---------- 271

Giriş ----------271
Ekonominin Tanımı ve Konusu ----------272
Ekonomide Temel Kavramlar----------272
Ekonominin Önemi----------274
Ekonomik Sistemler----------276
Ekonomik Yaşama Fikri ile Toplumsal Gelişme Arasındaki İlişkiler ----------278
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Ekonomi İlişkisi----------279
Sonuç ----------281
Değerlendirme Soruları ----------282
Kaynakça ----------283

12. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ANTROPOLOJİ ---------- 285

Giriş ----------285
Antropoloji----------286

Bir Bilim Olarak Antropolojinin Tanımı ----286
Antropoloji Biliminin Tarihçesi ----287
Dünya Tarihi Açısından ----287
Türkiye Tarihi Açısından ----291
Antropoloji Biliminin Kapsamı ----294
Antropoloji Bilimiyle İlgili Temel Kavramlar----295
Etnik (Etnisite)----295
Değer ----296
Etnoğrafya ----296
Etnoloji ----296
Etnotarih ----296
Etnopedagoji ----296
Evrim----297
Kültür ve Kültürel Yaşam ----297
Kültürleme ve Kültürlenme----297
Sömürge----297
Toplum----297
Akültürasyon (Acculturation)----297
Halk ----297
Millet----297
Örf ve Adet ----298
Gelenek----298
Tarihsel Özgücülük ----298
Difüzyonizm ----298
Yapısalcılık ----298
Kültürel Bütünleşme (Integration)----298
Kültürel Özümseme (Assimilation) ----298
Primat ve Plasenta ----299
Prosimiyen ve Anatomi----299
Medeniyet ----299
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Antropoloji----299
Sonuç ----305
Değerlendirme Soruları ----306
Kaynakça ----308

13. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SANAT ---------- 311

Giriş ----------311

Sanat ve Sanat Eğitimi ----------312

Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sanat ----------314

Sonuç ----------318

Değerlendirme Soruları ----------321

Kaynakça ----------322

1. Bölüm

SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLER

Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ

ORCID: 0000-0001-9869-011

Kazanımlar

- Sosyal Bilgilerin tanım, amaç ve içeriğini açıklayabilme.
- Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler arasındaki ilişki ve farklılıkları açıklayabilme.
- Sosyal Bilgiler öğretiminde temel yaklaşımlar hakkında bilgi verebilme.
- Türkiye'de ve Dünya'da Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel gelişimini betimleyebilme.

Giriş

Kimim ben? Kimiz? Neredeyim? Neredeyiz? Nereye aitim? Geçmişte ne oldu? Vatandaş olarak hak ve sorumluluklarım neler? ya da Sosyal Bilgiler nedir? Sosyal Bilgilerin kökeni nedir? Neden Sosyal Bilgiler öğretiriz? Nasıl Sosyal Bilgiler öğretilmelidir? Eğitim sistemi içinde ve programlarda Sosyal Bilgiler dersinin etkisi ve gücü nedir? Öğrenme ve öğretme bağlamında Sosyal Bilgilerin amacı nedir? Bu türden sorular Sosyal Bilgilerin konularından sadece birkaçıdır.

Topluma çocukların hazırlanması, eğitimin öngörülen merkezi fonksiyonlarından birini teşkil etmektedir. İyi ya da kötü, olumlu veya olumsuz, herhangi bir şekilde eğitim, insanoğlunun perspektiflerini, aksiyonlarını ve ilişkilerini etkiler (Houser, 2014: 139). Bir başka açıdan eğitim bireyi sosyalleştirmeye çalışır. Birey ise toplumsal bir varlıktır. Dünyaya geldiği andan itibaren doğayla ve diğerleriyle etkileşim halindedir. Doğumla birlikte dünyayı keşif ve öğrenme başlamıştır ve edinilenler sadece bilgi ve davranış mahiyetiyle sınırlı kalmayıp bunun sistemli olarak devam ettiği/desteklendiği okullarda çok boyutlu değerlendirilebilecek pek çok kazanıma dönüşecektir. Sosyal Bilgilerin bu noktadaki bakışı nasıl sosyal, etkin, katılımcı, yetkin bir birey ve iyi bir vatandaş yetiştirilebileceği ve bunun Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile nasıl mümkün olabileceği üzerinedir. Felsefî açıdan "ideal insan" ve "iyi vatandaş" vurgusu yapılmaktadır, tartışılmaktadır ve bunu gerçekleştirmek için bütün Sosyal Bilim disiplinleri gerektiği ölçüde devreye sokulmaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler çok disiplinli ve disiplinler arası çalışmaktadır.

İnsanın biyolojik bir varlık olmasının yanında toplumun bir üyesi haline gelebilmesi; toplumda ondan önce de var olan kuralları öğrenmesi, değer ve inançları benimsemesi, onaması, kendisine verilen rolleri oynaması ve gerçekleştirmesi ile mümkündür. Bu, topluma üye olma aşamalarıdır ve bireyin kişilik, tutum ve davranış kazandığı "toplumsallaşma" (socialization) süreci ile gerçekleşmektedir (Aziz, 1982: 1). Sosyal Bilgiler bütün bu aşamalarda bireyin, dünyayı anlamlandırmasına kaynak olabilecek bilgilerle, yerine göre sistemli ve artarak, farklı disiplinlerden yararlanarak oluşan zihinsel algısını ve var olma sürecini etkileyen bir bütün olma özelliği taşır. Var olmanın bileşeni dünya, toplum ve ona özgü özelliklerdir. Bu özellikler kültür ögelerini kapsarken aynı zamanda değişimi, farklılığı, sürekliliği ve zamanı ele almaktadır. Deneyimleme alanı hem içinde bulunulan toplumdur hem de bu toplumu etkileyen bağlı unsurlardır. Bu bağlamda ve pek çok açıdan Sosyal Bilgiler, programı ve ders içeriği ile öğrenciyi donatmayı öngörür. Çünkü esas olan bireydir. İdeal olandır. İyi vatandaştır. Süreç sonunda bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, topluma uyum sağlama sürecinin desteklenmesi, dünyayı anlamlandırmada gerekli olabilecek kavram ve ilişkilerin kazandırılması öngörülmektedir. Ayrıca toplumsal belleği oluşturan ögelerin algılanmasına yardımcı olunulması, sosyal ve beşerî bilimlerden edinilmiş ve Sosyal Bilgilere uyarlanmış bilgilerin içselleştirilmesi ve yaşama dönüştürülmesi beklenmektedir.

Sosyalleşmenin başka bir boyutu da siyasal sosyalleşmedir. Bu süreçte birey, yaşadığı toplumun siyasal sistemi ile ilgili görüşleri öğrenerek değerlendirir, siyasal değerleri kavrar ve adapte olmaya çalışır (Baltacı ve Uysal, 2012: 3). Sosyal Bilgiler dersi kültürel değerler, vatanseverlik, kanunlara bağlılık, seçme-seçilme, hak, özgürlük, devlet, anayasa, hükümet, otorite, cumhuriyet, anayasa, demokrasi vb. siyasal konu ve kavramları barındıran zengin bir içeriğe sahiptir. Dersin kapsam olarak siyasal sosyalleşme fonksiyonu oldukça yüksektir. En yakın şekilde siyasal sosyalleşmenin gelişiminde çoğu edinim çocukluk döneminde başlar ve yaşam boyu siyasî değerler şeklinde şekillenmeye devam eder. Aile, akran grupları, sosyal gruplar, kitle iletişim araçları, okul gibi ortamlar siyasal sosyalleşmeyi geliştiren çevresel faktörler olarak yer alır (Yeşilorman, 2006: 1-2).

Siyasal sosyalleşme; ulusal ve uluslararası düzeyde ve toplumda, siyasî, sosyal, ekonomik bağlamda değişen şartlarda vatandaşlığa uyumu sağlayan süreçtir (Owen, 2088: 1). Kavram çocukların siyasal işleyişi idare eden bazı temel normları, tutumları veya inançları özümsemesi olarak ifade edilir (Haller ve Thorson, 1970: 46). Herhangi bir ülkede siyasal sisteme ait siyasî kültürü oluşturan duygu ve değerlerin elde edilişi, bu değerlerin gelecek nesillere aktarımı-kültürel dönüşümü-siyasal sosyalleşme ile açıklanmaktadır (Ethridge ve Handelman: 2008: 65).

Sosyal Bilgilerde gerek yerel gerekse evrensel manada, bireyin ait olduğu devletin vatandaş statüsünün gereği olarak yönetim biçiminin, sistemin ve sosyal düzenin beklentilerini karşılayan, aktif, katılımcı, donanımlı ve aynı zamanda özgür, eleştiren ve soran-sorgulayan vatandaş elde edilmesi öngörülmektedir. Vatandaşlık ise bir konu alanı olarak Sosyal Bilgilerin ortaya çıkışından beri merkezi bir hedef olmuştur (Tupper, 2002: 1). Vatandaşlık tanımları siyasal toplumun üyeliği, sahip olunan yasal haklar, seçme ve seçilme hakkını ifade eder. Bu kavram yüzyıllar boyunca, mülkiyet sahibi olmak gibi belirli şartları taşıyan kişilere verilen ayrıcalıklı (Jackson, 2003: 2) ve yasal haklar, sorumluluklar, görevler bakımından resmi bir statü olmuştur (McCowan, 2009: 5). Genellikle ulusal veya bölgesel

kimlik ifadesi olmakla birlikte vatandaşlık (Nodding, 2005: 2), bir devlet veya siyasî birimin üyeliği-bugünkü karşılığı ulus-devlete ait olmak-anlamı taşımaktadır (McCowan, 2009: 5).

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Dünyanın var olduğu günden bugüne bireyi ilgilendiren tüm sorunlar sosyal bilim disiplinlerinin oluşturduğu muhtevada kendine yer bulmuştur. Zaman içinde dönemin gereklerine uygun olarak gerçekleşen gelişim ve dönüşüm, insanı ve toplumları ilgilendiren çeşitli, karmaşık sorunlar, gerçekler, sosyal konular sosyal bilim disiplinlerinin önemini arttırmıştır (Köstüklü, 2014: 7).

Sosyal bilim disiplinlerinin kendine has özellikleri ve yaklaşımları kendi perspektiflerini yaratmıştır. Kendi yorumunu işe koşarak birtakım sorular üretmiş ve cevap bulmaya çalışmıştır: "Birey ve onun davranışı ile toplum arasındaki ilişki nedir ve nasıl gerçekleşir?", "Bireyin kişiliği nasıl gelişir?", "Bireyler, kalıtsal etkiler ayrı tutulduğunda, toplumun norm ve değerlerini nasıl benimserler?" (Coştu, 2009: 123-121).

Sosyal Bilimler insanla ilgilidir; insanlar sadece yaşamaz, düşünür, konuşur, ister, anlam yaratır, hedefleri vardır ve bunları zihinsel ve fiziksel aktivitelerine yansıtabilirler (Parri, 2014: 67). Sosyal Bilimler ifadesi ile bireylerin toplumla, toplum içinde birbirleriyle ve çevreleriyle ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğu kastedilir (Pektaş, 1991: 453). Sosyal Bilimler şemsiyesi altında tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, hukuk, antropoloji, arkeoloji, felsefe, ekonomi gibi disiplinler yer alır. Öte yandan her bir sosyal disiplin kavramlar ve teoriler açısından kendine özgü yapı ve ampirik araştırma modelleri olarak kabul edilebilir (Ross, Mathison ve Vinson, 2014: 27).

Sosyal Bilgiler içeriğini Sosyal Bilimlere ait bilgilerden ve beşerî bilimlere yönelik anlayışlardan alır (Barr, Barth ve Shermis, 2013: 16). Bu bağlamda bir bilim dalı değil alınan bu muhtevaya dayanarak oluşturulmuş üniteleri ihtiva eden "bir çalışma alanı", "bir öğretim programı" ve "ders" olma özelliği taşır. Nitekim Sosyal Bilimlerden elde edilen bulgu ve içerik bir Sosyal Bilgiler etkinliği olacak şekilde ve belli amaçlara göre öğretim programlarındaki konulara entegre edilir (Barth, 1991 akt. Öztürk, Keskin, Otluoğlu, 2012: 2; Safran, 2011: 11). Diğer bir deyişle Sosyal Bilgiler sosyal bilim disiplinlerinin ürettiği bilgilerden yararlanır (Tay, 2015: 16).

Sosyal Bilgiler çocuklara çağa özgü demokratik konular ve temel düşüncelerin oluşturulmasına yardımcı olma yönünde de önemli bir yere sahiptir. Çocukların "Neyiz ve ne istiyoruz?", "Bireysel olarak ve toplum olarak kimiz?", "Toplumda aktif nasıl rol alabiliriz?", "Dünyada nerede yaşarım?", "Dünya görüşüm nedir?", "İnsanlık için insanın önemi nedir?" türünden sorularına cevap bulmaya çalışır (Boyle-Baise ve Zevin, 2009: 2).

Sosyal Bilgiler daima geçmişten günümüze iyi bir okul programının merkezi olmuştur. Çünkü Sosyal Bilgilerde öğrenciler dünyayı, insanları, mekânları, kültürleri, sistemleri ve sorunları, hayalleri ve felaketleri fark etmeyi ve yorumlamayı öğrenirler. Tasarladığı öğretim ortamlarıyla öğrencilere yaşamı tecrübe ettirmenin yanında dünyayı sistematik şekilde anlamalarını, dikkate almalarını, meseleler hakkında derin ve eleştirel düşünebilmelerini, toplum sahnesinde yer almalarını ve diğerleriyle eşit adımlar atabilmelerini gerçekleştirmeye çalışır. Bu her kademede ve her düzeyde asli amaçtır (Parker, 2010: 3).

Kaynakça

Ahmad, F. (2008). *Modern Türkiye'nin oluşumu.* İstanbul: Kaynak Yayınları.

Akpınar, A. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20* (2), 605-626.

Arslanlı, A. (2018). 15 Temmuz darbe girişimi ve Azerbaycan. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss.307-315.

Akün, Ö. F. (1989). Ahmet Vefik Paşa. *TDVİA, 2*, 143-157.

Arslan, H., Aslan, M. ve Örnek, A. (2018). Olağanüstü dönemlerde Demokratik Yaşam: 15 Temmuz 2016 sonrasında temel hak ve hürriyetlerdeki değişimlerin yazılı medyadaki haberlere yansımalarının analizi. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss.253-272.

Akyüz, Y. (1982a). Farabî'nin Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (2), 81-88.

Akyüz, Y. (1982b). İbni Sina'nın Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (1), 3-13.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, 40* (1), 45-55.

Aydın, A. (2000). Batılılaşma döneminde Şinasi ve Fransız etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 17* (2), 105-131.

Aydın, H. (2010) Dinî-felsefî temelleri ışığında Fârâbî'nin eğitim ütopyası. *Kelam Araştırmaları,* 8 (1), 123-150.

Aydın, M. A. (1989). Mecelle'nin hazırlanışı. *Osmanlı Araştırmaları*, *9*, 31-50.

Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve kitlesel iletişim.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları.

Baltacı, C. (2004). Osmanlılar'da mektep. *TDVİA,* 29, 6-7.

Baltacı, C. ve Uysal, M.T. (2012). Türkiye'de bir siyasal sosyalleşme aracı olarak ders materyali: İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *17* (3): 177-194.

Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin doğası.* C. Dönmez (Çev. Ed.). (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Barth, J. L., ve Shermis, S. S. (1970). Defining the social studies: An exploration of three traditions. *Social Education, 34* (8), 743-751.

Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.

Batur, Z., Sır, A. N. ve Bek, H. (2012). Nasreddin Hoca fıkralarında değer yargıları ve eğitim. *Turkish Studies, 7* (3), 583-596.

Beals, R. B. ve Hoijer, H. (1991). Antropolojinin konusu ve alanı. G. Erginer (Çev.) *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 5* (2): 9-34

Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2008). *XV-XVII. yüzyıllarda Osmanlı Halkı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bektaş-Öztaşkın, Ö. ve İ. Üngör (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4, 1-26. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000260/1073000130

Bilgili, A.S. (2013). Geçmişten günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Eds), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss. 2-35) içinde. Ankara: Pegem.

Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Boyle-Baise, M. ve Zevin, J. (2009). Young citizens of the world: Teaching elementary social studies through civic engagement. New York: Routledge.

Coşkun-Keskin, S. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. kademe) Sosyal Bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış'ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. *7* (17), 69-92.

Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *9* (3), 117-140.

Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2* (3), 1-28.

Çakmak, Z., Kaçar, T. ve Arıkan, İ. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortaokul Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(54), 576-597.

Çürük, C. (2015). Kınalızâde Ali Efendi ve Vatandaşlık Eğitimi. Bahri Ata (Eds), *Sosyal Bilgiler eğitimi açısından Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'i üzerine okumalar* (ss.7-20) içinde. Ankara: Pegem.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel.

Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *TSA, 11*(2)*,* 195-220.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler anlayışı ışığında yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17* (2), 77-9683.

Erdem, H. (2005). Marifetname'ye göre Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın düşünce dünyasından bazı görünümler. *S.Ü.İ.F.D. 19*, 7-16.

Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Ethridge, M. E. ve Handelman, H. (2008). *Politics in a changing world*. United States of America: Thomson Wadsworth.

Giddens, A. (2006). *Sociology. 5th Edition.* Cambridge: Polity Press.

Gül, C. (2018). 15 Temmuz Sonrası Süreçte Türkiye'de Hükümet Sisteminin Dönüşümü. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss. 113-136.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi.* Pegem: Ankara.

Halaçoğlu, Y. ve Aydın, M.A. (1993). Cevdet Paşa. *TDVİA, 7, 443-450.*

Haller, J. ve Thorson, S. J. (1970). The political socialization of children and the structure of the elementary school. *Interchange*, *1* (3), 45-55

Harrison, B. C. (2011). *Power and society: An Introduction to the social science* twelfth edition, Boston, MA: Wadsworth.

Houser, N. O. (2014). Ecological democracy: An enviromental appsoach to citizenship education. In Wayne Ross (Eds), *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities (*pp. 139-161). Albany: State University of New York Press.

İnan, S. (2014), Sosyal Bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? Süleyman İnan (Eds), *Sosyal Bilgiler eğitimine giriş* (ss. 1-21) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

İpşirli, M. (2013). İstanbul'da ilim ve kültür hayatı (15-16. ssırlar). F.M. Emecen ve E. S. Gürkan (Eds), *Osmanlı İstanbul'u I, I. Uluslararası Osmanlı İstanbulu Sempozyumu Bildirileri* (ss.371-372) içinde. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.

Jackson, R. (2003). Citizenship, religious and cultural diversity and education. In Robert Jackson (Eds.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (pp.1-25). London: RoutledgeFalmer.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.

Kara, İ. Bulut, B. Topkaya, Y. ve Taşkıran, C. (2014). Değerler eğitimine sosyal psikolojik bir yaklaşım: normatif sosyal etki ve bilgisel sosyal etkinin işlevselliği. *Turkish Studies*, *9*, 1205-1218.

Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler kazanımlarının Sosyal Bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8* (1), 110-139.

Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları /The Journal of Ottoman Studies*, *XLI*, 1-31.

Keskin, Y. (2009). Türkiye'de ilkokul programlarında yer alan Sosyal Bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *TSA, 13* (2), 107-130.

Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.3-16) içinde. Ankara: Pegem.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim. 34* (154), *82-93.*

Köstüklü, N. (2014). *Sosyal Bilimler ve tarih öğretimi.* Konya: Çizgi

Leontic, M. (2013). Batı dünyasına pencere açan Kâtip Çelebi'nin Makedonya için önemi ve değeri. *Bal-Tam Türklük Bilgisi, 18*, 183-192.

McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy.* London: Continuum Studies in Educational Research.

MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB-TTK (2024). Faaliyet Raporu Ocak-Haziran 2024. 21 Temmuz 2024 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/04163309_faaliyetraporu_3.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB, (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. 21 Temmuz 2024 tarihinde https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

MEB, (2024b). Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı. 21 Temmuz 2024 tarihinde https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies*. Westport: Praeger Publishers.

Mindes, G. (2014). Social studies for young children. Plymouth: Rowman & Littlefield.

NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence,* NCSS Bulletin 89. Washington, DC:

NCSS (2016a). *National curriculum standards for social studies.* 30 Haziran 2016 tarihinde http://www.socialstudies.org/standards/strands adresinden erişilmiştir.

NCSS (2016b). *Social studies themes standards*. 30 Haziran 2016 tarihinde https://scholar.vt.edu/access/content/user/tmcasey/Portfolio%20Resources/Standards/NCSS%20Themes%20and%20Indicators.pdf adresinden erişilmiştir.

Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 1–21). New York: Teachers College, Columbia University.

Ocak, A. Y. (1996). Hacı Bektaş Velî. *TDVİA, 4*, 455-458.

Owen, D. (2008, September). *Political socialization in the twenty-first century: Recommendations for researchers*. Paper presented at the Future of Civic Education in the 21st Century conference, Montpelier, 30 Haziran 2016 tarihinde http://www.civiced.org/pdfs/GermanAmericanConf2009/DianaOwen_2009.pdf adresinden erişilmiştir.

Önder, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Özlük, E. (2018). Batı'nın tarihsel düşmanlığı ve ikiyüzlülüğü ve Türkiye'de 15 Temmuz. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss.243-251.

Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde Sosyal Bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.3-19) içinde. Ankara: Pegem.

Öztürk, C. (2009). Selim Sâbit Efendi. *TDVİA, 26*, 429-430

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.1-31) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. Coşkun Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.* Ankara: Pegem

Parker, W. C. (2010). Social studies education eC21. In W. C. Parker (Ed.), *Social studies today: Research and practice* (pp. 3-18). New York: Routledge.

Parri, L. (2014). *Explanation in the social sciences: A Theoretical and empirical introduction*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.

Pektaş, S. (1991). Sosyal Bilim programlarında içerik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 24*, 450-454.

Ross, E. W., Mathison, S. ve Vinson. K.D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. In E. Wayne Ross (Ed.), *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities* (pp. 25-50), Albany: State University of New York Press.

Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler öğretimine bakış. B.Tay ve A. Öcal (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.2-16) içinde. Ankara: Pegem.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sınmaz Sönmez, C. (2013). Atatürk'ün Bilimsellik anlayışının yerleşmesinde yüksek öğretime verdiği önem. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, 28*, 169-177.

Singer, A. J. (2009). *Social studies for secondary schools.* New York: Roudledge Press.

Sözer, E. (1998). Sosyal Bilimler kapsamında Sosyal Bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Eds.) *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.

Şimşirgil, A. ve Ekinci, E. B. (2008). *Ahmed Cevdet Paşa ve Mecelle.* İstanbul: KTB.

Tanör, B. (1994). *İki anayasa 1961-1982.* İstanbul: Beta.

Tay, B. (2015). Sosyal Bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds), *Sosyal Bilgilerin temelleri* (ss.2-38) içinde. Ankara: Pegem.

TBMM Meclis Araştırması Komisyonu Raporu (MAKR) (2012). 15 Haziran 2016 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss376_Cilt2.pdf adresinden erişilmiştir.

Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *8* (27), 461-487.

Thornton, S. J. (2005). Teaching social studies that matters. New York: Teachers College Press.

Tupper, J. (2002). The gendering of citizenship in social studies curriculum. *Canadian Social Studies,* 36 (3), 1.

Turan, R. (2016). Millî Tarihten Sosyal Bilgilere Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *49,* 257-278.

Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi,* 19, 295-328.

U.S. Bureau of Education (1916). *The social studies in secondary education*. Washington DC. Goverment Printing Office, Bulletin, No:28.

Uçman, A. (2014). Tanzimat'tan sonra edebiyat ve siyaset: Nâmık Kemal ve Ziya Paşa örneği. *Türkiyat Mecmuası, 24*, 113-128.

Yavuz, E. (2015). Millî korunma kanunu, varlık vergisi kanunu ve toprak mahsullerivergisi kanunu tartışmaları: Erzincan uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12): 161-180.*

Yeşilorman, M. (2006). Siyasal sosyalizasyon sürecinde sosyo-ekonomik faktörlerin rolü. *Bilig, 36*,1-46.

Yılmaz, S. (2013). Şinasi'nin düşünce dünyası ve Mustafa Reşid Paşa'ya yazdığı kasidelerin tematik tahlili. *Gazi Türkiyat*, *13*, 157-185.

Zürcher, E.J. (1993). *Modern Türkiye'nin tarihi.* İstanbul: İletişim.

2. Bölüm

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

2024 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Prof. Dr. Refik TURAN

ORCID: 0000-0001-8369-800X

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda aşağıdaki kazanımların edinilmesi beklenmektedir:

- Öğretim programının tanımını ve işlevini açıklayabilme.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin amaçlarını ve temel özelliklerini açıklayabilme.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygun olarak hazırlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel yaklaşımını, programın yapısını ve dersin özel amaçlarını açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel unsurlarını açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları ile ilgili temel özellikleri açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında beceri eğitimine yer verilme şekli, beceri türleri ve eğilimler ile ilgili temel bilgileri açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında değer eğitimine yer verilme şekli ve erdem-değer-eylem kavramlarını açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kavram öğretimine yer verilme şeklini açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının "ilişkilendirmeler" boyutu ile ilgili temel özellikleri açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yorumlayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) ile ilgili temel özellik ve ilkeleri açıklayabilme.
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen okul temelli planlamanın amaç ve temel özelliklerini açıklayabilme.

Giriş

Öğretim programı, bir dersle ilgili istendik hedeflere veya amaçlara ulaşmak için gerekli stratejileri içeren bir eylem planı veya yazılı belgedir (Tyler, 1949; Taba, 1962). Yetişek ve izlence olarak da adlandırılan öğretim programı Ertürk (1991)'e göre *"Öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi ve eğitim durumlarının istendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirilmesidir."* Öğretim programları nelerin, ne kadar ve nasıl öğretileceğine yanıt verecek şekilde hazırlanır. Bu soruların yanıtları dersin hedefi, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve yaşantıları, eğitim durumu ve değerlendirme unsurlarını karşılar (Demirel, 2012: 7). En genel ifadeyle öğretim programı herhangi bir ders kapsamında nelerin (hangi bilgi, beceri, kavram, değe vb.), hangi amaçlara yönelik olarak ne zaman ve nasıl öğretileceğinin gösterildiği bir plan olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla öğretim programları öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve değerlerin öğretiminde ülke genelinde bir anlayış ve uygulama birliği yaratmak suretiyle eğitimde standart sağlayan ve uygulama sürecinde öğretmenlere yol gösteren bir kılavuz niteliği taşır.

Türkiye'de resmi ve özel her türlü okulöncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve liselerde okutulacak derslerin öğretim programlarını hazırlama yetki ve sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) aittir. Bu çerçevede MEB müfredatta hangi derslerin okutulacağına karar vermekte, okutulmasına karar verilen derslerin öğretim programlarını hazırlamakta ve bu öğretim programlarını belirli aralıklarla güncellemekte veya tamamen uygulamadan kaldırarak yerine uygulanmak üzere yeni öğretim programları hazırlamaktadır.

Öğretim programlarının ülkelerin ve toplumların değişen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda belirli aralıklarla güncellenmesi gerekmektedir. Zira özellikle hemen her alanda baş döndürücü değişimlerin ve dönüşümlerin yaşandığı günümüz dünyasında, bilginin yanı sıra ihtiyaçlar ve bunlara bağlı olarak eğitimden beklentiler de sürekli değişmektedir. Ayrıca pedagoji alanındaki gelişmeler ve buna bağlı olarak eğitim ve öğretime ilişkin hâkim anlayış ve paradigmaların değişmesi de öğretim programlarının güncellenmesini zorunlu hale getirmektedir. Örneğin Türkiye'de 2005 yılında o zamana kadar eğitim-öğretimde temel alınan davranışçı yaklaşımın terkedilerek yerine yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi okul öncesinden ortaöğretim kurumlarına kadar tüm eğitim kademelerinde okutulan derslerin öğretim programlarının bu yeni anlayışa uygun bir şekilde yeniden hazırlanmasını gerektirmiştir.

Sosyal Bilgiler halihazırda ilkokul ve ortaokulda okutulan disiplinlerarası bir derstir. Bu ders tarih, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset bilimi ve psikoloji gibi sosyal bilimler ile güzel sanatlar ve edebiyat gibi beşeri bilimlerden aldığı içeriği "genişleyen çevre programı" ve "spiral program" anlayışlarından biriyle ya da bunların ikisini kaynaştırarak yapılandırır (Öztürk, 2012: 28). Barr, Barth & Shermis (2013)'e göre sosyal bilgiler; *"vatandaşlık eğitiminde öğretim amacı için sosyal bilimlerin ve beşeri bilimlerin bir birleşimidir."* Zarrıllo (2016)'ya göre ise bu ders aktif vatandaşlık anlayışına öncülük eden inançlar dizisine ve vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasına vurgu yapar. Bu ders kapsamındaki sade ve anlaşılır bilgilerle çocukların toplum hayatına uyum sağlamaları ve sosyal bir varlık ve toplumun bir bireyi olduklarının fark ettirilmesi amaçlanır (İnan, 2014: 2). Sosyal Bilgiler dersi Türkiye'de 1968-1969 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokulların 4.

ve 5. sınıflarında, 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren ise ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersinin okutulmaya başlanmasında ABD'den eğitim sistemi ile ilgili incelemeler yapmak üzere davet edilen eğitim uzmanlarının, özellikle de Kate V. Wofford'un hazırladığı raporun etkisi olduğu söylenebilir (Turan, 2023: 1284).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, çocuğun kendisini ve dünyayı doğru tanıması konusunda önemli olan bütün bileşenlerin anlamlı biçimde organize edildiği bir genel çerçeve, yol haritasıdır (Köksal, 2019). Türkiye'de 2004 yılında yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı 2017 yılına kadar uygulanmış; aynı yıl bu öğretim programı uygulamadan kaldırılarak yeni bir öğretim programı uygulamaya sokulmuştur (Bektaş & Turan, 2022). MEB, 2024 yılında eğitim sisteminde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olarak tanımladığı yeni bir eğitim modelini uygulamaya koymuş ve temel eğitim, ortaokul ve liselerde okutulan derslerin öğretim programlarını da bu modelle uyumlu bir şekilde yeniden hazırlamıştır. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi için de yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve 2024-2025 yılında ortaokulların 5. sınıfından başlayarak kademeli bir şekilde uygulamaya sokulmuştur. Aşağıda kısaca TYMM hakkında bilgi verildikten sonra 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel unsurları boyutuyla tanıtılmıştır.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ (TYMM)

MEB TYMM'nin ana hatlarını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni isimli 109 sayfalık bir dokümanda açıklamıştır. Bu doküman tüm dersler için ortak ve temel bir metin ve derslerin öğretim programlarının bütünleyicisi niteliğindedir. Başka bir ifadeyle bu metin tüm dersler için ortak bir payda oluşturmaktadır. Bu ortak metinde "Köklerden Geleceğe" şeklinde formüle edilen TYMM'nin bileşenleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ortak metinde TYMM şu şekilde tanımlanmıştır*: "Eğitim, birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Milli ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen TYMM, öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir."* (MEB, 2024a: 3).

Ortak metin kitapçığında TYMM'nin medeniyetimizin üzerine inşa edildiği temel kavramlar olan aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekan dengesini gözettiği; eğitim sürecinde olası dezavantajları gidermeyi, kişilerin ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı hak ve gelişim temelli bir öğrenme süreci yapılandırmayı amaçladığı ifade edilmektedir. Modelde toplumu ve ülkesini imar eden şahsiyetler yetiştirmek ahlaki bir sorumluluk olarak ele alındığı için değerler programın ruhunda tabii bir şekilde yer almıştır (MEB,2024a: 4). Ortak metin kitapçığında TYMM'nin temel özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde;

- Her öğrencinin kendini tanıması ve keşfetmesine imkân tanınarak ilgi, ihtiyaç, yetenekleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı hak ve gelişim temelli bir öğrenme süreci inşa edilir.

Kaynakça

Ausubel, D. P. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Teacher Education. 14*(2), 217-222

Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası.* C. Dönmez (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayınevi.

Bektaş, Ö. & Turan, R. (2022b). Sosyal bilgiler öğretim programları: İçerik, kapsam ve örüntü. İçinde Ö. Bektaş & R. Turan (Eds.), *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları* (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, *44*(3), 185–193. http://www.jstor.org/stable/3496997

İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? Tanımlar, tarihi kökleri ve açıklamalar. İçinde S. İnan (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş* (ss. 1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.

Köksal, H. (2019). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. İçinde R. Turan & T. Yıldırım (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 39-66). Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2005). *İlköğretim okulu sosyal bilgiler programı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni.* https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

MEB (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*, (ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi yayınevi.

PISA. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_Ulusal-Rapor.pdf (Erişim tarihi: 18.08.2024).

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* New York: Harcourt, Brace, & World

Tomlinson, Carol A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* 2nd Edition. Alexandria, Va. :Association for Supervision and Curriculum Development.

Turan, R. (2020). 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Aksaray ili örneği). *Mavi Atlas, 8*(2), 256-277.

Turan, R. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarında kavram öğretimi. İçinde Ö. Bektaş & R. Turan (Eds.), *Türkiye'de sosyal bilgiler dersi öğretim programları* (ss. 223-247). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Turan, R. (2023). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin tarihçesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1282-1312.

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

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuram ve uygulamalar.* (4. Baskı). İstanbul: Nobel.

Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 209-223.

Zarrillo, J. Z. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi*. B. Tay & S. B. Demir (Çev. Eds.). Ankara: Anı Yayıncılık

3. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER VE FELSEFE

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK
ORCID: 0000-0002-0612-814X

Doç. Dr. Cihan KARA
ORCID: 0000-0002-8230-810X

Kazanımlar

Bu bölüm sonunda aşağıda ifade edilen somut kazanımları edinmeniz beklenmektedir:

- Felsefenin genel yapısı ve özel çalışma alanlarıyla ilgili belli başlı terimler, kavramlar, ilkeler ve olgular bilgisini tanıyacaksınız.
- Felsefe ve bilimler ilişkisinin temel özelliklerini gerekçeleriyle açıklayabileceksiniz.
- Felsefe, eğitim ve eğitim programları ilişkisinin ilkesel ve kuramsal etkileşimlerini değerlendirebileceksiniz.
- Felsefe ve Sosyal Bilgiler alanının çok yönlü ilişkisini her iki alanın ölçüt, ilke ve genellemelerine uygun olarak değerlendirebileceksiniz.

Giriş

Türkiye'de üniversitelerdeki felsefe bölümlerinin dışında felsefe öğretimi çoğu zaman felsefe tarihi hatta filozofların özgeçmişlerinin öğretimiyle karıştırılmaktadır. Felsefenin diğer bilimlerle olan ilişkilerinin ortaya konmaya çalışıldığı kitap bölümlerinde ise buna daha çok rastlanılmaktadır. Felsefe öğretimi içerisinde muhakkak felsefe tarihi vazgeçilmez bir noktadır. Ancak felsefe bundan ibaret değildir. Felsefe filozoflar biyografisinden oluşan bir katalog olamaz. Felsefe düşünürler tarafından yapılmış bazı felsefe tanımlarının sıralanması da değildir veya basitçe "eleştirel bir sorgulama", "soru sorma sanatı", "düşünme ilkeleri" gibi rutin cümlelerin ifade ettiği şey de değildir. Öyle olsaydı felsefe sadece mantık ilminden ibaret sayılırdı. Arslan'ın da söylediği gibi felsefe, filozoflar tarafından ileri sürülen farklı düşünceleri, sistemleri tanımak, belli ölçüde faydalı olmakla birlikte, bu felsefe yapmak için asıl değildir. Bundan daha önemli ve verimlisi felsefe yapmanın kendisini öğrenmektir. Kant'ın şu ünlü sözünü hep akılda tutmak gerekir. "Öğrenilebilecek felsefe yoktur; ancak felsefe yapmak öğrenilebilir." (Arslan, 2014: 31). Felsefe, çoğu zaman yapıldığı

gibi felsefenin alt başlıklarının ve tanımlarının üst üste, alt alta sıralanması hiç değildir. Genellikle yapıla geldiği üzere felsefenin bütün bilimlerle olan ilişkisini vurgulayıp, Sosyal Bilgiler eğitimi ile olan ilişkisinin de buradan kaynaklandığını söylemek Sosyal Bilgiler felsefe ilişkisini anlamamak veya en azından eksik anlamak olacaktır. Gerçi hermenötikçilere (yorumbilimciler) göre her anlama eksik anlamadır şayet yanlış değilse ama bizim burada bahsettiğimiz Sosyal Bilgiler dersini veya çalışma alanını kavramamış veya sahaya yabancı olanların yalnızca felsefî bilgilerine, uzmanlıklarına dayalı olarak yaptıkları açıklamaların yetersizliğiyle ilgilidir. Nitekim böyle açıklamalarda Sosyal Bilgiler felsefe ilişkisi Sosyal Bilgiler kitaplarının içeriğindeki bazı felsefî bilgilerle ve felsefenin eğitim programlarıyla olan genel ilişkisine yönelik herkesin bildiği bir takım eğitim felsefesi akımlarının izahı ile yetinilmektedir. Sonuçta Sosyal Bilgiler sahasının felsefeyle olan çok yönlü ilişkisi arzu edilen açıklıkla ortaya konulamamaktadır. Tabii ki bu durum yalnızca yazarlarla ilgili değil; aynı zamanda Sosyal Bilgiler alanının amacı, sınırları ve temelleriyle ilgili bir kafa karışıklığının devam ediyor olmasıyla da ilgilidir. Temel konularda dahi henüz zihinlerde netlik söz konusu değildir (Hamarat, 2014: 1). Çünkü Sosyal Bilgiler alanı diğer birçok sahada olduğu gibi Amerikan değer ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış program ve planların Türkçe çevirileriyle meşguldür. Kuşkusuz -eğer varsa bir evrensellik olgusu- alanın birtakım "evrensel" ilkeler taşıyan özellikleri elbette benimsenebilir fakat bu alanların kültürel antropolojimize, felsefî köklerimize, sosyolojik ve hatta sosyal psikolojik özelliklerimize göre yeniden biçimlendirilmesi mecburidir. Yerli düşünürümüz Hilmi Ziya Ülken'in vurguladığı üzere:

> *"Hiçbir gerçek millî eğitim yoktur ki çağdaş seviyesinde "insanî" (evrensel) olmasın. Ve hiçbir insanî öğretim yoktur ki ifadesini belirli bir kültürde bulurken millî olmasın. Böyle olmayan eğitimler ya çağdaş medeniyete kapısını kapamış, ilerleme gücünü kaybetmiş ve donmuş eğitimlerdir ki ölüme mahkûmdur. Yahut da belirli bir kültürde ifadesini bulamadığı için başka kültürleri taklit derecesinde kalan ve bundan dolayı kişilikten mahrum kozmopolit eğitimlerdir (Ki neticede ötekinden farksızdır.)." (Ülken, 2001: 13-14)*

Sosyal Bilgiler alanında istenen netleşme ve dolayısıyla başarı; her geçen gün farklı isim ve birbiriyle çelişik teknik ve tanımlamalarla ortaya çıkan henüz formülasyonunu dahi tamamlamamış olan, araştırmalarının çoğunluğu betimleme düzeyinde kalan, olgunluk ve gelişim bakımından noksanlık arz eden eğitim bilimleriyle yetinerek değil ancak felsefeyle sağlanabilecektir (Balcı, 2007: 44). Örneğin Sosyal Bilgiler Programı'nda İletişim Becerileri başlığı altında sayılan Dinleme, Tartışma, Başkalarının düşünce ve duygularını anlama, Farklı perspektiften bakma, Açık fikirli olma gibi becerilerin geçekleşmesi öğrenme ve öğretme amaçlı sorularla, fikri açığa kavuşturan, netleştiren, anlamayı sağlayan felsefe ile mümkündür. Yoksa çoğu zaman "soru sormak için sormak" gibi yanlış bir izlenim yaratılmasına neden olan tanımlamalarla gençlere, öğrencilere felsefe bir tür boşboğazlık veya yüzyıllarca önce yaşamış bir takım garip veya tuhaf adamların anlaşılmaz, saçma düşünce yazıları olanak aktarılmaktadır. Bu elbette bilinerek, istenilerek yapılmamaktadır; ancak yapılmış veya anlaşılmış olan budur.

Sonuç olarak aşağıda yapılacak olan tanımlamalar tanımlama yapmak için yapılmamaktadır. Çünkü tanımlama tanımlanan şeyi yaşayan, tecrübe edilen ve bilinci harekete geçiren bir dinamik süreç olmaktan çıkarak belli bir perspektif içinde sabitleştirme çabasıdır. Soyutlamadır (Tatar, 2004: 5). Bu tanımlar, çabalar henüz Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler alanına yabancı genç öğrencilerimize felsefe ve felsefelerin bazı başat özelliklerini

Kaynakça

Açıkgenç, A. (2011). *Bilgi Felsefesi (İslâm Bağlamında Bilgiden, Bilimden Sistem Felsefesine).* İstanbul: İnsan.

Akpınar, B. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: Data.

Akpınar, B., Çakmak, Z., Kara, C. (2010). Postmodernizmin İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na Yansımaları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (2), 137-160.

Akınoğlu, O. (2011). "Yapılandırmacılık", öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde. (ed.) Behçet Oral, Ankara: Pegem Akademi.

Aristoteles. (2010). *Metafizik*, Çev. A. Arslan, İstanbul: Sosyal.

Arslan, H. (2007). *Epistemik Cemaat Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi***,** İstanbul: Paradigma.

Arslan, A. (2014). *Felsefeye Giriş*, 21. Baskı, Ankara: Liberte.

Ateş, M. E. (2012). *Felsefe ve Bilimlerde Düşünce Deneylerinin Yapısı ve İşlevi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, 6. Baskı, Ankara: Pegema.

Bendor, J., Swistak, P.(2004). "The Rational Foundations of Social Institutions", [(eds.) Irwin L. Morris; Joe A. Oppenheimer; Karol Edward Soltan (2004). Politics from Anarchy to Democracy: Rational Choice in Political Science*.* Stanford: Stanford University Pres] içinde: 43-65.

Bulaç, A. (2012). *İslâm Düşüncesinde Din-Felsefe-Vahiy Akıl İlişkisi*, İstanbul: Çıra.

Cevizci, A. (2010). Felsefe Tarihi, Thales'ten Baudrillard'a, 2. Baskı, İstanbul: Say.

Çiftçi, A. (2015). *Vatandaşlık Bilgisi Demokrasi ve İnsan Hakları*. 4. Baskı Ankara: Gündüz.

Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, İçerik Türüne Dayalı Öğretim* içinde. Ed. A. Şimşek. Ankara: Nobel.

Fay, B. (2005). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*. İstanbul: Ayrıntı

Gökalp, Z. (2006). *Felsefe Dersleri*, Yayına Hazırlayan, Sadeleştirenler: A. Utku, E. Erbay, Konya: Çizgi.

Günay, M. (2010). "Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi Bağlamında Sosyal Bilgiler", Sosyal Bilgilerin temelleri içinde. (ed.) Refik Turan, Kadir Ulusoy, Ankara: Maya Akademi.

Hamarat, E. (2014). *Sosyal Bilgiler Felsefesinin Alan Eğitimi Uzmanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Höffe**,** O. (2014). *Felsefenin Kısa Tarihi*, Çev. Okşan Aytolu, İstanbul: İnkılap .

Jaspers, K. (2010). *Felsefe Nedir?* Çev. İ. Z. Eyuboğlu, İstanbul: Say.

Keskin, Y. (2013). "Sosyal Bilgilerin Felsefî Temelleri", Sosyal Bilgilerin temelleri içinde, (ed.) Refik Turan, Kadir Ulusoy, Ankara: Pegem Akademi.

Keskin, S.C. (2009). "Sosyal Bilgilerin Felsefî Temelleri", Sosyal Bilgilerin temelleri içinde. (ed.). Ali Sinan Bilgili, Ankara: Pegem Akademi.

MEB, (2010). Sosyal Bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38 (Erişim Tarihi: 17.03. 2016)

MEB (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yay.

MEB,(2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf (28.01.2019 tarihinde erişilmiştir.)

Mengüşoğlu, T. (2006). Felsefeye Giriş, Ankara: Doğu-Batı.

NCSS. (2016). A vision of powerful teaching and learning in the social studies building social understanding and civic efficacy. Erişim: 10 Mart 2016, http://www.socialstudies.org/positions/powerful

Öztürk, C. (2006). "Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış", hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde. (Ed) Cemil Öztürk, İstanbul: Pagem

Soccio, D.j. (2010). *Felsefeye Giriş, Hikmetin Yapıtaşları*, Çev. K.K. Karataş, D. Sarı, İstanbul, 1.Basım, Kolküs.

Tatar, B. (2004). *Hermenötik*, İstanbul: İhsan.

Topçu, N. (2006). Felsefe, 3. Baskı, İstanbul: Dergah.

Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme, *Diyalektolog, Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 295-328.

Ülken, H. Z. (2001). Eğitim Felsefesi, İstanbul: Ülken.

Weber, A. (2015). *Felsefe Tarihi, Felsefe, Metefizik, Bilim,* Çev. H. Vehbi Eralp, İstanbul: Kabak.

Worburton, N. (2008). *Felsefeye Giriş, Terimler, Akımlar, Teoriler*, Çev. A. Cevizci, İstanbul: Paradigma.

Yıldırım, Y. (2009). "Gadamer hermeneutiğini Sosyal Bilimlere etik bir model olarak okumak", sosyal bilim, etik ve yöntem içinde. (Ed.) Osman Konuk, Ahmet Kemal Bayram, İstanbul: Liberte.

Yılmaz, A. (2009). "Bilim, yöntem ve hermenötik", sosyal bilim, etik ve yöntem içinde. (Ed.) Osman Konuk, Ahmet Kemal Bayram, İstanbul: Liberte.

Zizek, S. (2011). Olumsuzla Oyalanma, Çev. H. Gür, Ankara: İmge.

4. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE TARİH

Prof. Dr. Refik TURAN

ORCID: 0000-0001-8369-800X

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda aşağıdaki kazanımların edinilmesi beklenmektedir:

- Tarihin tanımını yapar ve konusunu açıklar.
- Tarihe yardımcı bilim dallarını açıklar.
- Tarih yazıcılığının tarih boyunca geçirdiği değişim hakkında genel fikir sahibi olur.
- Osmanlı tarih yazıcılığı hakkında genel fikir sahibi olur.
- Tarih öğretiminin dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel seyri hakkında genel fikir sahibi olur.
- Tarih öğretiminin amaçları hakkında fikir sahibi olur.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen dersin genel amaçlarını tarih disipliniyle ilişkilendirir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması öngörülen becerileri tarih disipliniyle ilişkilendirir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması öngörülen değerleri tarih disipliniyle ilişkilendirir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarını tarih konuları boyutuyla değerlendirir.

Giriş

Tarih, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çocuk ve gençlerin vatandaşlık eğitimlerini gerçekleştirmede ve onlara çağdaş dünyanın gerektirdiği birtakım bilgi ve becerileri kazandırmada oynadığı kritik rol nedeniyle kimi zaman ayrı bir ders olarak kimi zaman ise başka derslerin kapsamında okul ders çizelgelerinde yerini almış ve önemini korumuştur.

Tarih, Cumhuriyet döneminde Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve liselerde uzun süre ayrı birer ders olarak okutulmuş, ilkokul tarih dersleri 1962 yılında *toplum ve ülke incelemeleri*;

1968 yılından itibaren ise Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilmeye başlanmıştır. Ortaokullarda ise *tarih* 1973-1974 öğretim yılından itibaren *Sosyal Bilgiler* dersi kapsamında öğretilmeye başlanmıştır. 1985-1986 öğretim yılından itibaren ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak *tarih* tekrar ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmışsa da 1998-1999 öğretim yılından itibaren bu ders tekrar *Sosyal Bilgiler* dersi kapsamında öğretilmeye başlanmıştır.

Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2012: 4). *Sosyal Bilgiler* bir bakıma *tarih*, *coğrafya*, *ekonomi, felsefe*, *hukuk*, *antropoloji*, *sosyoloji*, *psikoloji*, *sanat* gibi disiplin ve etkinliklerin kesiştiği bir alan, disiplinler arası bir disiplindir (Sönmez, 2010: 3). *Sosyal Bilgiler* dersini oluşturan farklı disiplinler içerisinde *tarih* önemli ve özel bir konuma sahiptir. Tarihin Sosyal Bilgiler eğitimindeki önemi, programın amaç ve vizyonunda belirtilen pek çok hususun ancak tarih konuları aracılığıyla gerçekleştirilebilmesinden, başka bir ifadeyle tarihin etkin ve demokratik yurttaşlar yetiştirmeye uygun düşen doğasından kaynaklanmaktadır. *Tarih*, yeni yetişen nesillere günümüz dünyanın gerektirdiği becerilerin kazandırılması ve vatandaşlık eğitimleri için uygun ve zengin materyaller sağlamak suretiyle Sosyal Bilgiler öğretimine katkı sunmaktadır. Bu materyaller ve tarihçilere özgü yöntemlerin yardımıyla ilköğretim öğrencilerine ileriki yaşamlarında toplumsal hayata barış, hoşgörü, toplumsal duyarlılık gibi yansımaları beklenen ve etkin yurttaş olmanın gereklerinden zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, sorgulama ve empatik yaklaşım gibi bir takım beceriler kazandırılabilmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir işlevi yeni kuşakların sosyalizasyonunu, başka bir ifadeyle toplumla uyum içerisinde gelişmelerini ve kapasitelerini artırmayı sağlamak olduğu için, yeni nesillerin çağdaş dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanırken üyesi olduğu ulusun tarihini, değerlerini ve geleceğe ilişkin ülkü ve idealleri bilmesi ve paylaşması da büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler dersi bu işlevini yerine getirirken tarihsel konu ve temalardan yararlanır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi içerisinde tarih disiplini önemli bir ağırlığa sahiptir. Tarih konuları üzerine yapılacak öğrenme-öğretme etkinlikleri sayesinde öğrenciler ayrıca, hem kendi ülkelerinin hem de başka ülkelerin tarihlerini öğrenme imkânı bulur ve böylece vatandaşlık eğitiminin çok önemli bir hedefi olan kültürel mirasın yeni nesillere aktarılması da gerçekleşmiş olur (Öztürk, 2012: 21).

Sosyal Bilgiler dersinin önemli konu alanlarından birisini oluşturan *tarih*in doğası ve özellikleri ile *Sosyal Bilgiler* ile *tarih* disiplini arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu bölüm üç alt bölüm halinde düzenlenmiştir. Bu alt bölümlerin ilkinde tarihin tanımı, konusu, tarihe yardımcı bilim dalları ve tarih yazıcılığı gibi tarih bilimine özgü konulara yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde tarih metodolojisi veya tarihin doğasına ilişkin bir dersin olmadığı göz önünde tutularak bölüm öğrencilerine bir kaynak yaratmak düşüncesiyle bu bölüm özellikle bir miktar geniş tutulmuştur. İkinci alt bölüm tarih eğitimine ayrılmıştır. Son olarak Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılından beri uygulanagelen ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde *tarih*in yeri ve önemi programın bileşenlerinden olan genel amaçlar, değerler, beceriler ve öğrenme alanları temelinde ortaya konularak değerlendirilmiştir.

Geçmişin Bilimi: Tarih

Bu alt bölümde *Sosyal Bilgiler* dersinin önemli konu alanlarından birisini oluşturan *tarih*in tanımı, konusu, tarih yazıcılığının tarihsel gelişimi ve Osmanlı'da tarih yazıcılığı konularına yer verilmiştir.

Tarihin Tanımı ve Konusu

Sami dillerinden *yereah/yerah* kelimesinden Arapçaya *erreha/verreha* şeklinde geçen fiilden türeyen *tarih*, kelime anlamı itibariyle *"aya göre vakit tayin etmek, bir olayın meydana geldiği günü ve yılı, bunların rakamla yazılışını, bir şeyin oluş zamanını ve olaylar dizisini tespit etmek"* (Fayda, 2011: 30) anlamlarına gelmektedir.

Günümüzde *tarih* kavramı en genel anlamıyla *"İnsan topluluklarının, toplumlarının geçmişi"* ve *"bu geçmişi inceleyen bilgi disiplini"* (Özlem, 1999: 157); başka bir ifadeyle *"tarihçinin geçmişte araştırdığı olgular"* ve *"tarihçinin yaptığı araştırma"* (Carr, 2011: 109) olmak üzere iki farklı anlamda kullanılmaktadır.

En genel anlamıyla *"geçmişin bilimi"* olarak tanımlanabilen tarih kavramını tarihçiler farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Edward Hallett Carr'a göre *tarih*, tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur. Ancak tarihçiyle olguları arasında karşılıklı etkileşim süreci soyut ve yalıtılmış bireyler arasında bir diyalog değil, bu günün toplumu ile dünün toplumu arasında bir diyalogdur (Carr, 2011: 109).

R. G. Collingwood'a göre *tarih* bir bilim, fakat özel türden bir bilimdir. İşi gözlem alanımız içine girmeyen olayları incelemek, bu olayları gözlem alanımıza giren ve tarihçinin ilgilendiği olayların kanıtı dediği bir başka şeyden yola çıkıp çıkarımsal bir şekilde incelemek olan bir bilimdir (Collingwood, 2005: 86).

Köstüklü'ye göre ise *tarih*, geçmişteki olayları; yer, zaman ve failleri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır (Köstüklü, 2003, 14).

Tarihin konusunu, geçmişte yaşamış insanların her türlü faaliyetleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda *tarih*, toplumların yaşam tarzları ve koşullarını, toplumsal değişmeler ve bu değişmeleri yaratan ideolojileri, toplumların gelişmelerine yardımcı olan veya engel çıkaran maddî koşullar ile bu koşulları yaratan olguları keşfetmeye çalışır, gelişim ve çöküş denilen değişimleri ortaya koyar. Kısaca bu alanın uğraşı toplumların coğrafî ve fizikî çevrelerindeki görüntülerinin, zaman içinde oynadıkları rollerin yansıtılmasıdır (Özbaran, 2005: 12). Tarihçi bu işi yaparken kanıtlardan yararlanır. Kanıt, tarihçinin yararlanacağı tek tek belge ve bulguların ortak adıdır. Belge ve bulgu tarihçinin üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları ispatlayacağı verilerdir (Demirel, 2015: 5).

Tarihin konusunu geçmişteki insan faaliyetleri oluşturmakla birlikte tarihçilerin geçmişte olup bitmiş olayları olduğu şekliyle yalın bir halde günümüze aktarması pek mümkün değildir. Çünkü Kütükoğlu'nun da işaret ettiği gibi *gerçek* ressam için ne ise tarihçi için

Kaynakça

Akarsu, B. (1979). *Çağdaş felsefe akımları.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz?, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (2006), ss. 162-173

Ata, B. (1999). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansıması üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (Özel sayı).

Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 195-213.

Bektaş Öztaşkın, Ö. ve Üngör, İ. (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında eski çağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *e-international journal of educational research, 4 (3)*, 1-26.

Bloch, M. (1994). *Tarihin savunusu ya da tarihçilik mesleği*. İstanbul: Gece Yayınları.

Burke, P. (2010). *Fransız tarih devrimi: Annales Okulu*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Carr, E. H. (2011). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin ilkeleri.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Coltham, J. B. and Fines, J. (1971). *Educational objectives for the study of history.* London: The historical assocation.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp*

Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi. 29-30, 39-55.

Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim,* 184, 228-239.

Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih öğretiminin amaçları. Tarih nasıl öğretilir? M. Safran (Ed.), *Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (ss. 65-69) içinde. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2012). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 187-224) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Demirel, M. (2015). Tarih biliminin gelişimi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* (ss. 1-8) içinde. Ankara: Pegem A Yayınları.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: Tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Millî Eğitim*, 145, 50-54.

Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Fayda, M. (2011). *Tarih*. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 40, 30-36.Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan C. D. ve Keleşoğu, S. (2014). *Tarih öğretimi, kuram ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Iggers, G. G. (2000). *Bilimsel nesnellikten postmodernizme yirminci yüzyılda tarih yazımı.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

İbn-i Haldun (1996). *Mukaddime*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

İnalcık, H. ve Arı, B. (2007). Osmanlı-Türk tarihçiliği üzerine notlar. *Uluslararası Askeri Tarih Dergisi*, 87, 213-247.

Jenkins, K. (2011). *Tarihi yeniden düşünürken.* Ankara: Birleşik Yayınevi.

Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü.* İstanbul: Yedi Gece Kitapları.

Karateke, H. K. (2014). On dokuzuncu yüzyıl Osmanlı tarih yazımında yeni dönemlendirme modelleri. H. E. Çıpa ve E. Fetvacı (Der.) *Osmanlı sarayında tarih Yazımı* (ss. 155-185) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Kışlalıoğu, M. ve Berkes, F. (1997). *Çevre ve ekoloji*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Koçoğlu, E., Ersoy, F. ve Atik, S. (2016). Kültürel değerlerle Sosyal Bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.) *Alternatif yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler eğitimi* (ss. 131-150) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Köstüklü, N. (2003). *Sosyal Bilimler ve tarih öğretimi.* Konya: Günay Ofset.

Kurşun, Z., Kanlıdere, A., Yakut, K., Özgüdenli, G. O., Afyoncu, E., Güleç, M. ve Öztürk, H. S.

(2011). *Tarih metodu.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kütükoğlu, M. S. (1995). *Tarih araştırmalarında usûl*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Lee, P. J. ve Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding.

Davis, O. L., Yeager, E. A. and Foster, S. J. (Eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (ss..21-50) içinde. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

MEB, (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1998). İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kabulü. *Tebliğler Dergisi*, 61 (2487), 531-568.

MEB (2005). *İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler Programı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar),* Ankara: MEB Yayınları (PDF formatında)

MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar),* http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686

MEB (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

MEB (2024b). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

Munslov, A. (2000). *Tarihin yapısökümü.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Özcan, A. (2013). Osmanlı tarihçiliğine ve tarih kaynaklarına genel bir bakış. *FSM İlmi*

Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 1, 271-293.

Ortaylı, İ. (2011). *Tarih yazıcılık üzerine.* Ankara: Cedit Neşriyat.

Örnek, S. V. (1971). *Etnoloji sözlüğü.* Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları.

Özbaran, S. (2005). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Özcan, A. (2003). Fatih devri tarih yazıcılığı ve literatürü. *Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 55-62.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özlem, D. (1996). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Anahtar Yayınları.

Özlem, D. (1999). *Siyaset, bilim ve tarih bilinci.* İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayıncılık.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi: Demokratik yurttaşlık eğitimi* (ss.1-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Parmaksız, R. Ş. (2015). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 223-252) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları, *Belleten*, CLVII, 220, 827-842.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 542-548.

Sakaoğlu, N. (1995). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (ss 135-144) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): İslâmlaşma, otokrasi ve disiplin.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Sönmez, E. (2008). *Annales Okulu ve Türkiye'de tarih yazımı*. İstanbul: Daktilos Yayınları.

Sönmez, V. (2010). Sosyal Bilgiler *öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.

Stradlîng, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı yayınları.

Taplamacıoğlu, M. (1969). *Genel sosyoloji*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Tekeli, İ. (2010). *Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tunçay, M. (1995). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran (ed.) *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (ss. 52-61) içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies (Türk-Jes)*, 2 (3), 139-180.

Turan, R. (2020). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Aksaray ili örneği). *Mavi Atlas, 8* (2), 256-277.

Turan, R. (2021). Turan, R. (2021). Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşıma geçişin ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi üzerindeki etkileri (1998-2018). *Kesit Akademi Dergisi, 7* (29), 153-187.

Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching history in the primary classroom.* London: David Fulton Publishers.

URL-1 TDK, *Büyük Türkçe sözlük.* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts

URL-2: TÜBA, *Türkçe bilim terimleri Sözlüğü*. http://www.tubaterim.gov.tr/

Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. *Millî Eğitim,* 150, 3-5.

5. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE COĞRAFYA

Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM

ORCID: 0000-0002-4130-4874

Kazanımlar

- Coğrafyanın tanımını yapar ve coğrafyanın konusunu açıklayabilir.
- Coğrafya öğretiminin önemini ve gerekliliğini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler eğitiminde coğrafyanın yeri ve önemini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya konularına ne şekilde yer verildiğini örneklendirebilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarını coğrafya konuları boyutuyla değerlendirebilir.

Giriş

İnsanın çevreyle ilişkisini konu edinen coğrafyanın ilköğretimden başlayarak ve coğrafî düşüncenin yapısına uygun olarak öğretilmesi gerekmektedir. Böylece bireyin çevreye uyumu ve çevresinde meydana gelen olaylar hakkında yorum gücü kazanması sağlanır (Meydan, 2010: 78). Coğrafya fizikî ve beşerî çevre hakkında farklı bakış açıları geliştirmek için gerekli sorulara cevap arar ve bu soruları farklı ölçekler kullanarak cevaplandırmaya çalışır. Bireylerin dünya üzerindeki yerler ve çevreler ile ilgili bilgilerini, harita okuma becerilerini, sınıf içindeki ve dışındaki problemleri çözme yeteneklerini geliştirir. Bu sayede öğrenciler sürdürülebilir gelişme hakkında çözümlere odaklanır ve ulusların birbiri ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduklarını anlamaya çalışırlar (Sözcü, Oğuz ve Aydınözü, 2016: 160).

İnsanla ilgili bilimlerin içerik ve yöntemlerinden faydalanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutunu da dikkate alarak disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla yaşamla ilgili temel demokratik değerle donatılmış, düşünen ve değerlerine bağlı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Öztürk, 2012: 7). Sosyal bilgiler dersini oluşturan disiplinlerden birisi olan coğrafya, öğrencilerin yakın

çevresinden başlayarak meydana gelen olaylar hakkında doğru bir algı ve bilinç kazanmalarında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde yeryüzündeki varlığımızı sürdürebilmek, hızlı bir biçimde değişen dünyaya ayak uydurabilmek aynı zamanda geleceğe hazırlanabilmek için coğrafî bilgiyi etkin bir şekilde kullanmaya ve coğrafya biliminin sunduğu çağdaş metot, teknik ve araç-gereçlere geçmişte olduğundan daha fazla ihtiyacımız bulunmaktadır (Öztürk ve Alkış, 2009: 783).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında coğrafya bilimi önemli bir yere sahiptir. Coğrafyanın inceleme alanları dikkate alındığında insan merkezinde çevre ve doğal olaylar ile insan arasındaki etkileşimi ön planda tuttuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın (MEB, 2005) da temel dayanağının "Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen vatandaşlar yetiştirmek" olduğu dikkate alındığında Sosyal bilgiler dersinin işlevi yerine getirilirken coğrafya ve coğrafya öğretiminin ne derece önemli olduğu dikkati çekmektedir.

Coğrafyanın Tanımı ve Konusu

Sosyal bilimler içerisinde bir disiplin olan coğrafya, çevre ve insan arasındaki ilişkileri ve insanın çevreyle karşılıklı etkileşimini inceleyen, coğrafî fenomenlerin oluşum nedenlerini ve sonuçlarını araştıran bilimdir. Coğrafya, aynı zamanda insanın içinde yaşadığı çevreyi, çevrenin doğal özelliklerini, insanın çevreyle olan etkileşimini ve bu etkileşimin meydana getirdiği beşerî ve ekonomik olayları kendi prensiplerine göre neden-sonuç ilişkisi içerisinde inceler (Doğanay, 1993; Şahin, 1998).

Coğrafya, yeryüzündeki olayları incelerken bu olayların sebep ve sonuçlarını ortaya koymayı ve dağılışlarını, bağlantılarını insan merkezli incelemeyi amaçlar. Yeryüzünde meydana gelen olayların insana ne gibi etkisi vardır, insanlığa faydası ve zararları ne ölçüdedir, insanlar için bu olaylar nasıl faydalı hale getirilebilir sorularına cevap aramaya çalışır (Özey, 2010: 2). Coğrafyanın merkezinde insan ve mekân bulunmaktadır. İnsan faaliyetlerinin mekânla olan ilişkisi coğrafyanın ilgi alanıdır. Dolayısı ile coğrafya insan ve mekânı merkeze alarak bu etkileşimi sebep ve sonuç ilişkisi bağlamında inceler bu özelliği ile coğrafya disiplinler arası bir yaklaşıma sahiptir (Karakuyu, 2010: 214). Coğrafyanın tanımı ve ilgi alanları incelendiğinde coğrafyanın konusunu yer ve insan arasındaki ilişkilerin oluşturduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında coğrafyanın konusu sadece yer isimlerinin ezberletilmesi ve bunların dünya üzerinde nerede olduklarının gösterilmesi değildir (Özey, 2010: 1).

Coğrafî bilgi, doğal ve beşerî olaylar ve bu olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisinin ortaya çıkardığı bir düşünce ürünüdür. Bu düşünce geçmişten günümüze önemli değişimlere uğramıştır. Özellikle 1900 lü yılların ortalarından itibaren sorgulayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğal ve beşerî olayları tanımlamanın yanı sıra ortaya çıkan sürecin neden ve sonuç ekseninde değerlendirilmesini gerekli kılmıştır (Gençtürk, 2009: 3). Küreselleşmeye bağlı olarak dünyada meydana gelen olaylar insanların coğrafî bilgi, beceri ve bakış açısına olan ihtiyaçlarını artırmıştır. Coğrafya doğru anlaşıldığında ve etkili bir

coğrafya öğretimi gerçekleştirildiğinde insanlar daha doğru kararlar alabilirler. Farklı konular hakkında yeni fikirlere ulaşarak mevcut durumu daha iyi analiz edebilirler (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007: 94).

Yaşadığımız çevreyi anlamada bizlere yardımcı olan bilgi, beceri ve donanımın kazanılmasında coğrafya bilimi önemli bir yere sahiptir (Winship, 2004). Günümüzün en önemli konularını oluşturan doğal ve beşerî çevre konularına geniş bir açıdan bakan coğrafya kapsadığı konular bakımından bunları iyi bir şekilde analiz ederek çözüm üretebilmeyi amaçlar. İnsanın içinde yaşadığı doğal çevre ile olduğu kadar insanların birbirleri ile de barışık halde yaşamasını konu edinen coğrafya bilimi fizikî ve beşerî çevre ile insanın uyum içerisinde yaşamasını hedefler (Efe, 1996: 137).

Coğrafya ele aldığı konuları incelerken farklı disiplinlerden faydalanmaktadır. Jeoloji, meteoroloji, tarih, edebiyat, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, biyoloji, fizik, astronomi coğrafyanın faydalandığı bilimlerdendir. Disiplinler arası yaklaşım coğrafya bilimini en iyi ifade eden kavramdır. Coğrafyanın yeri sosyal bilimlerle fen bilimleri arasında bir köprü olarak ifade edilebilir. Coğrafya olayları incelerken diğer bilimlerin ortaya koymuş olduğu verilerden faydalanır. Bu faydalanma sırasında aldığı verileri yalın olarak değil kendi verileriyle birleştirerek, sentezleyerek coğrafî bir bilgi haline getirerek sunar (Meydan, 2015).

Coğrafya Öğretimi

İnsanların hayatını kolaylaştıran bilgileri içinde barındıran coğrafya doğru okunduğunda hayatın akışı ile ilgili kararlarda daha akıllıca ve daha doğru adımlar atılabilir. Farklı kültürleri ve ülkeleri tanıyarak dünya hakkında daha fazla bilgi sahibi olunabilir (Altınbilek ve Sanalan, 2005: 346). Coğrafyayı hayatın içerisinden örneklemek gerekmektedir. Başka bir ifadeyle coğrafya öğretiminde hayatın içinden olan unsurları ön plana çıkarmak gerekir. Coğrafya öğretiminin en önemli unsurlarından birisi de sadelik, açıklık ve karmaşadan uzaklıktır. Etkin ve kalıcı bir coğrafya öğretimi için sade ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır (Akınoğlu, 2005: 80).

Birey yaşadığı ortamı tanıdığı ve bildiği ölçüde ondan faydalanabilir. İnsanla yeryüzü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir bilim olan coğrafyanın ortaya koyduğu bilgilerin pratikte kullanılması toplumda iyi coğrafya eğitimi almış bireylerin artmasına bağlıdır. İlköğretimden başlayarak bütün eğitim öğretim süreci boyunca bireylere verilecek iyi bir coğrafya eğitimi ile günümüzde yaşadığımız problemlerin birçoğunun ortadan kalkması sağlanabilir (Efe, 1996: 139).

Öğrencilerde coğrafî bilinç ve becerilerin gelişmesi ve bunları uygulayabilmeleri etkili bir coğrafya öğretimiyle mümkündür. Bu sayede bireysel yaşamda ve toplum içerisinde hayata daha sağlam bakabilen bireyler yetiştirilebilir (Ünlü, 2011: 2156). Coğrafya öğretiminin temeli olan coğrafî düşüncenin geliştirilmesine yardımcı olmak için gerekli coğrafî beceriler şu şekilde sıralanabilir: Coğrafî sorular sorma becerisi, coğrafî bilgiler kazanma, bu bilgileri düzenleme ve analiz etme becerisi, coğrafî sorulara cevap verebilme becerisi (Demirkaya, 2003).

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi,* Sayı: 12, s.77-96.

Altınbilek, M. S. ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya okuryazarlığı I: genel bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt 10*, Sayı 13, s. 341-358.

Arı, Y. (2010). Coğrafya'nın genel eğitime katkısı. R. Özey., S.İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* (ss.9-21) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi,* Sayı: 21, s.184-218.

Bednarz, S. W. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards.* National Geographic Society, Washington.

Demircioğlu, İ.H., Akengin, H. (2006). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 219-254) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Demirkaya, H. (2003). Coğrafya öğretiminde örnek bir konu çalışması. *Millî Eğitim Dergisi,* Sayı 157.

Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji: genel metodlar ve özel öğretim metodları.* MEB Yayınları, Öğretmen kitapları dizisi:187 Ankara.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. 5. Baskı. İstanbul. Aktif Yayınevi.

Edwards, J. (2012). Geographic Literacy and Defoe's Complete Englishmen: Mere Bookcases v. Walking Maps. *Journal for Eighteenth-Century Studies, Vol.35*(3), p. 325-341.

Efe, R. (1996). Coğrafyada yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metod ve teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:1*, s.135-149.

Garipağaoğlu, N.(2001). Gezi -gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 3*, C:2. s.93-108.

Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güner, İ. (2015). Coğrafyanın gelişimi. H.Yazıcı., N. Koca (Ed.), *Genel coğrafya* (ss. 21-34) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Karakuyu, M. (2010). Coğrafya ve hayatboyu öğrenme. R. Özey., S.İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* (ss.209-226) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Kızılçaoğlu A. H.İ..Taş (2007). İlköğretim ikinci kademede coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 16*, s.93-108.

Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:14,* s.81-106.

Koç, H. (2008). *Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Koç, H. (2013). Harita beceri düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı 6/4, s. 17-32.

MEB (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Meydan, A. (2010). Sosyal Bilgiler disiplininde coğrafyanın yeri ve önemi. R. Turan., K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin temelleri*. Ankara: Maya Akademi.

Meydan, A. (2015). Coğrafya nedir?. H. Yazıcı., N. Koca (Ed.), *Genel coğrafya* (ss. 1-20) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Özey, R. (2010). Coğrafya'da yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen-öğrenci ilişkisi. R. Özey., S.İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* (ss.1-8) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi: Demokratik yurttaşlık eğitimi* (ss.1-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Öztürk, M. ve Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online*, *8*(3), 782-797.

Roth, C. E. (1992). *Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directims in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. (ERIC Number: ED348235).

Sözcü U., Oğuz S. ve Aydınözü D. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 33*, s.155-178.

Şahin, C. (1998). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Tümertekin, E., Özgüç, N. (2004). Beşerî coğrafya: İnsan – Kültür – Mekân. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafî becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(4), 2155-2172.

Winship, J. M. (2004). *Geographic Literacy and World Knowledge Among Undergraduate College Students.* Unpublished Master's Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM

1980 yılında Tarsus'ta doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Tarsus'ta tamamladı. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programından mezun oldu. Aynı üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yüksek lisans ve Coğrafya Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamladı. 2009 yılından itibaren Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır.

6. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Prof. Dr. Arife Figen ERSOY

ORCID: 0000-0001-6144-2636

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda;

- Vatandaşlık kavramının ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimini kavrayabilecek,
- Vatandaşlık yeterliklerini açıklayabilecek,
- Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminin rolünü kavrayabilecek,
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları içeriğini vatandaşlık ile ilişkilendirebileceksiniz.

Giriş

Vatandaşlık kavramı geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok tartışılan konulardan biridir. Bu durum, vatandaşlığın insanlık tarihi boyunca yaşadığı değişimler ve dönüşümlerle biçimlenen bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Vatandaşlık üzerine yapılan tartışmalar ise o dönemde yaşanan değişimlerin kültürlere ve bireylerin vatandaşlık konumuna getirdiği etkiler doğrultusunda biçimlenmektedir. Bu kapsamda, toplumların var olan kültürel yapısının ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerle etkileşimi sonrasında vatandaşlık üzerine yeni algılar ve politikalar oluşmaktadır. Örneğin, teknolojinin gelişimi ile birlikte dijital vatandaşlık, e-vatandaş tarzında yeni açılımlar gelmiş ve dijital vatandaşlık hak ve sorumlulukları oluşmuştur. İnternette dijital vatandaşlık sorumluluklarına uymayan davranış ve tutumlar için bilişim suçları gelişmiştir. Dolayısıyla günümüzde vatandaşların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken hak ve sorumluluklarının farkında olarak hareket etmeleri gerekmektedir.

Toplumların vatandaşlık algısındaki ve politikasındaki değişimler ülkelerin yetiştirmek istedikleri bireylerin özelliklerine ve vatandaşlık eğitimine yansımaktadır. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi de dünyadaki demokratik, sosyal ve ekonomik gelişimlerin etkisiyle ülkelerin siyasal politikalarında yaşanan dönüşümlerin eğitime yansıdığı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Vatandaşlık algısındaki değişimlerin her ülkede aynı biçimde ve

aynı zamanlarda gerçeklememesine bağlı olarak vatandaşlık eğitimi de ülkeden ülkeye değişebilen bir yapı sergilemektedir.

Bu bölümde, öncelikle günümüzde vatandaşlıktan beklenilen yeterliklerin neler olduğunun anlaşılması için vatandaşlık kavramı ve vatandaşlık eğitiminin tarihsel gelişimi açıklanmıştır. Daha sonra günümüzde vatandaşın sahip olması gereken özellikler incelenmiş ve Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ele alınmıştır.

Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi

Günümüzde yaşadıklarımız geçmişteki birikimlerimizdir. Bu nedenle, günümüzde vatandaşlığı anlamlandırabilmek geçmişten günümüze izlediği serüveni bilmekten geçer. Vatandaşlığın dünyadaki gelişim evreleri temelde dört dönemde ele alınır. Bu dönemler belirli tarihsel olayların yarattığı etkiler ile birbirinden farklı özellikler gösterir. Bu dönemler Antik Yunan Dönemi, Roma Dönemi, Ortaçağ Dönemi ve Ulus Devlet ve Sonrası Dönemi olarak gösterilmektedir (Heater, 2007). Bu dönemlerde vatandaşlığın genel özelliklerini şöyle açıklayabiliriz.

Antik Dönem ve Roma Döneminde Vatandaşlık

Antik Yunan, siyasal anlamda vatandaşlık kavramının ilk görüldüğü dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde vatandaşlık kavramı, 'Polis' kent devletlerine siyasal bağlılığı ifade etmektedir. Antik Yunanda, vatandaşlık, kabileler arası savaş ortamında çıkan ve insanların savaşlar konusunda ortak ve birlikte karar alma süreciyle gelişen bir kavramdır (Reisenburg, 1992'den akt., Özkazanç, 2009). Antik Yunan'dan sonra Roma Cumhuriyeti'nde vatandaşlık eşit bir statü özelliği kazanmıştır. Roma döneminde vatandaşlık, siyasal bağlılığa dayalı olarak gelişen ve birey ile devlet arasındaki haklar ve sorumluluklar bağlamında algılanmıştır. Ancak bu dönemde vatandaşlar eşit statüsü elde etmelerine karşın Antik Yunan'da olduğu gibi doğrudan katılım sağlayamamıştır (Heater, 2007).

Ortaçağ'da Vatandaşlık

Vatandaşlık, Yunan ve Roma dönemlerinin getirdiği katılım, eşit statü, hak ve görevlerden uzaklaşmış ve din egemenliğinde gelişmiştir. Roma İmparatorluğu'nun gücünü yitirmesi, Avrupa'nın kavimler göçü ile siyasal yapısının değişmesi, büyük devletlerin dağılarak derebeyliklere dönüşmesi ve din adamlarının egemenliğinde feodal yeni bir siyasal yapının oluşması bunda etkili olmuştur. Ortaçağ'da Avrupa'da Hristiyanlık vatandaşlığı olumsuz etkilemiştir (Heater, 2007). Ortaçağ'da eğitim sistemi de buna göre biçimlenmiş, kiliselerde dini bir eğitim ile itaat eden ve ibadet eden bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Ortaçağ sonlarına doğru aydınlanma süreci ve aydınların etkisi ile halkın krallara kaşı direnişleri sonrası vatandaşlık yeniden güçlenerek gündeme gelmiştir. İmparatorlukların yıkıldığı ve ulus devletlerin ortaya çıktığı bu dönemde vatandaşlığın yeniden tanımlanmasında temel etken Fransız İhtilaline yol açan Rönesans, Reform ve Aydınlanma sürecidir.

Ulus Devlet ve Sonrasında Vatandaşlık

Fransız İhtilali sonrasında gelişen milliyetçilik hareketleri ile ulus-devlet ve ulus devlet yurttaşlığı gelişmiştir. Bu vatandaşlık anlayışının temeli, bir ülkenin tüm insanlarının kültürel ve ideolojik bakımdan ortak özelliklere sahip olması gerektiği düşüncesine dayanmıştır (Lawson, 2001). Aynı zamanda, Fransız İhtilali'nin etkisiyle 18. yüzyılda kişisel haklar gelişmiş ve anayasa güvencesine alınmıştır. 19. yüzyıl ise siyasal hakların mücadelesine sahne olmuştur. Ayrıca, Aydınlanma Dönemi ve Fransız İhtilali'yle sonrası insanın sadece bir kültürel topluluğun bir üyesi olmadığı, temel ihtiyaç ve haklarıyla donanmış birey olduğu benimsenmeye başlanmıştır (Riesenberg, 1992'den akt., Özkazanç, 2009).

21. yüzyılda, vatandaşlık kavramı, bir yandan gelişen demokrasi ve sosyal haklar, diğer yandan ekonomik küreselleşme, teknoloji ve iletişimdeki gelişmeler, nüfus artışı ve hareketleri ile çevre sorunlarının artması nedeniyle ulus devlet döneminden daha farklı tanımlanmaya başlanmıştır (Lawson, 2001). Küreselleşme bireyleri, kültürlerin ve dinlerin çatışması ve küresel ekonomi içinde ulusal bağımsızlığı koruma gibi karmaşık, yerel, ulusal ve uluslararası sorunlarla karşı karşıya bırakmıştır (National Council for Social Studies [NCSS], 2002a). Küreselleşme tüm toplumsal yaşamı derinden etkilediği gibi vatandaşlık anlayışı ve uygulamalarını da değiştirmiştir (Gündüz ve Gündüz, 2002).

Küreselleşme, ulus devletten farklı olarak farklı kültürel ve etnik kökenlere sahip olan insanların bir ülkede yerleşip birlikte yaşamasını hızlandırmıştır. Böylece, vatandaşlık kavramı, ortak bir etnik kökenden olmanın ya da sadece bir ülkede doğup yaşamanın ötesinde, içinde yaşanılan topluma katılma olarak algılanmaya başlanmıştır (Torney-Purta ve Vermeer, 2004). Küreselleşme ile birlikte günümüzde vatandaşlığın çok kültürlülük ve katılımcılık olmak üzere iki önemi özelliği karşımıza çıkmaktadır.

Vatandaşlık Yeterlikleri

Bir vatandaşın sahip olması gereken özellikler, içinde yaşadığı çağın gereksinimlerine ve siyasî ve kültürel yapıya göre değişkenlik gösterir. Günümüzde küreselleşme ve teknolojik gelişmeler, siyasal yapılanmalar, geçmiş dönemdekilerden daha farklı bir birey modeli istemektedir. Günümüzde vatandaşın özellikleri neler olmalıdır? sorusu birçok bilimsel çalışmanın konusu olmuştur.

Günümüzde vatandaştan beklenilen özellikler üç boyutta değerlendirilmektedir. Bunlar Vatandaşlık Bilgisi, vatandaşlık becerileri ve vatandaşlık değerleridir. Dolayısıyla günümüzde vatandaşların sadece bilgi değil aynı zamanda bazı beceri ve değerlere de sahip olması gerekir. Etkili vatandaşların bireysel olduğu kadar küresel düşünebilen, siyasal ve sosyal konularda katılımcı, barışçı, demokrasinin değerlerini yaşama geçirebilen meraklı ve ilgili olması gerekir (Ersoy, 2007).

Kaynakça

Branson, M. S. (1998). *The role of civic education.* http://www.civiced.org/articles_role.html adresinden, 01.07.2004 tarihinde alınmıştır.

Center for Civic Education [CCE]. (1997). *National standards for civics and government*. (2nd edition). California**:** Center for Civic Education.

Citizenship Foundation (2010). What is citizenship education? http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?286 adresinden 01.03.2011 tarihinde alınmıştır.

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.

Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Heater, D. (2007). Yurttaşlığın kısa tarihi. M. Delikara Üst (Çev). İstanbul: İmge Yayınevi.

Jarvis, P. (2002). Globalisation, citizenship and the education of adults in contemporary European society. British Association for International and Comparative Education, 32(1): 5-19.

Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal,* 12(2): 163-178.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Sosyal Bilgiler dersi 4,5,6,7 öğretim programı.türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden 20.05.2024 tarihinde alınmıştır.

National Council for Social Studies. [NCSS]. (2002a). *Creating effective citizens*. http://databank.nscc.org/article.php adresinden, 24.06.2004 tarihinde alınmıştır.

Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi,* 64 (1): 247-273.

Patrick, J. (1991). Teaching the responsibilities of citizenship. *ERIC Digest.* (ED:332929). EBSCO veri tabanından 17.11.2003 tarihinde alınmıştır.

Qualification and Curriculum Authority (QCA) (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship 22 September 1998.* http://www.open.gov.uk/qca/ adresinden 10.11.2004 tarihinde alınmıştır.

Sunal, C. S. ve Hass, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constuctivist approach*.Boston: Allyand Bacon.

Torney-Purta, J. ve Vermeer, S. (2004). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators*.

http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/DevelopingCompetencies.pdf adresinden 12.10.2005 tarihinde alınmıştır.

7. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SOSYOLOJİ

Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

Kazanımlar

- Sosyoloji hakkında temel bilgilere ulaşabilme
- Sosyal Bilimler ile sosyoloji arasındaki ilişkiyi anlayabilme
- Sosyal Bilimler içinde sosyolojinin yerini kavrama
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içinde sosyoloji konularını fark edebilme
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan sosyoloji konularının öğretimi konusunda gerçekleştirilebilecek etkinlikler hakkında bilgi sahibi olabilme

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, sosyal bilimlerin ürettiği bilimsel bilgileri öğrencilere ulaştıran bir derstir. Sosyoloji, tarih, antropoloji, ekonomi, psikoloji, coğrafya, hukuk vb. gibi sosyal bilimler insanları ve toplumları çeşitli açılardan ele alıp inceleyen disiplinlerdir. Bu disiplinler insanların veya toplumların birbirleri ile etkileşimlerini, doğa ile etkileşimlerini yani insanın yaşam içerisinde yapmış olduğu çeşitli faaliyetleri ele alır. İnsan yaşamını ilgilendiren birçok konunun sosyal bilimlerin çalışma alanı olduğu göz önüne alındığında sosyal bilimler disiplinlerinin çok geniş konu alanlarını barındırdığı söylenebilir. Zevin (2007), tarih, vatandaşlık, psikoloji, sosyoloji gibi farklı sosyal bilimler, Sosyal Bilgilerin amaçlarını belirlemede, öğrenme ortamları düzenlenmede farklı bir kalp atışı verir." diyerek Sosyal Bilgilerin içinde sosyal bilim disiplinlerinin yerini vurgulamıştır (Akt. Deveci ve Bayır, 2011). Tarih bilimi insanın geçmişini, antropoloji bilimi genel olarak insan toplumlarını ve kültürlerini, ekonomi bilimi insanların ürettim ve tüketimlerini, psikoloji insanların davranışlarını ve davranışlarının altında yatan nedenleri, coğrafya insanların yaşadıkları yerleri ve ilişkilerini, hukuk toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaları, kanunları inceleyen bilim dalıdır. Sosyoloji bilimi ise, toplumları ele alıp inceleyen bilim dalıdır. Doğa bilimleri ve sosyal bilimler insanların yararına bilgi üretmektedir. Üretilen bu bilgilerin çeşitli yollarla insanlarla buluşturulması gerekir. Bu yollardan en önemlisi eğitimdir. Eğitim, sosyal bilimlerin ürettiği bilgi beceri,

değer ve tutumları ya tek tek disiplinler halinde ya da çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşımla bireylere kazandırır (Safran, 2011). İlkokul ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi, sosyoloji biliminin üretmiş olduğu bilgilerden çok fazla yararlanmaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi toplumsal değerleri, kuralları, kültürü çocuğa tanıtarak çevresine uyum sağlayan ve demokratik aktif bireyler olmasına katkı sağlar. Bu yönüyle düşünüldüğünde, Sosyal Bilgiler dersi sosyoloji disiplininden ayrı düşünülemez. Bu bölümde sosyolojinin çalışma alanlarına, sosyolojinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisine, Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılabilecek toplumsal kurum ve kuruluşlara, okul dışı mekânlara, kaynak kişilere yer verilmiştir.

Sosyoloji

Dilimizde Fransızca söyleyiş biçimiyle kullanılan sosyoloji teriminin söz konusu dilde yazılışı "sociologie"dir. Bu ifade aslında Latince "socius" ile yunanca "ology" sözcüklerinin evrilen bir bileşimidir. "Toplum" ve "bilimi" yan yana getiren bu ifade toplum bilimi olarak anlamlandırılır (Doğan, 2007).

Sosyoloji, insanların meydana getirdikleri toplulukların ve toplumsal kurumların sistematik incelemesini yapan bir bilimdir. Sosyoloji insan davranışlarını inceler, toplumsal davranışın kalıplaşmış şekillerini, bu alandaki toplumsal kuralları ve toplumsal yasaları tespit etmeye çalışır (Ergün, 1994). Toplumsal olaylar, toplumsal değişme ve toplumsal çevre hakkında bilimsel bilgi edinme sosyolojinin işidir (Doğan, 2007). Sosyoloji, en geniş anlamıyla insan davranış ve ilişkilerini konu edinir. Bir arada bulunan insanlar üzerinde yoğunlaşır. Bilimsel yöntemler kullanarak toplumsal olguları inceler. Eğitim de toplumda gerçekleştiğine göre sosyoloji, eğitimi bir toplumsal kurum olarak ele alır (Tezcan, 1999).

Sosyoloji 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda sosyolojiyi başlatan en büyük olay sanayi devrimidir. Hızlı sanayileşme ve makineleşme toplumsal sorunların, toplumsal bunalımların artmasına neden olmuştur. Sosyoloji ilk başta bu toplumsal sorunları incelemek için ortaya çıkan bir bilim olmuştur (Doğan, 2007). Sosyolojinin 19. yüzyılda akademik bir disiplin olarak doğması, rastlantı değildir. Uzun zamandır süregelen değişimlere ve bu değişimlerin ardından gelen yıkımlara doğal bir tepkidir. Sosyolojinin doğuşunda üç temel olay belirleyici bir rol oynamıştır. Bunlardan biri doğa bilimlerinde ve felsefi düşüncede yaşanan gelişmeler, diğer ikisi de 1789 Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi'dir. Özellikle iki devrimin sonuçları bakımından sosyolojinin doğuşuna zemin hazırladığı söylenebilir. Çünkü bu iki devrim, dönemin filozof ve bilim insanlarının görmezden gelemeyeceği kadar geniş çaplı etkilere neden olmuştur. Sosyolojinin kurucu düşünürleri, bir yandan adı geçen devrimlerin yarattığı yeni sosyal gerçekliği çözümlemeye çalışırken diğer yandan bu devrimlerin neden olduğu yıkımlara çözüm bulmaya çalışmışlardır. Bilim olarak sosyolojinin 18. yüzyıldan başlayan geçmişinin yanı sıra, toplumsal sorunların daha gerilerine giden, bu nedenle de tarihi açıdan da uzun bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Doğan, 2007). Genel olarak sosyolojisinin kuruluşuna etki eden faktörlere bakıldığında; 16. yüzyıldan itibaren doğa bilimlerinde parlak gelişmelerin yaşanması, bilimsel yöntemin fizik ve kimya gibi bilimlerde başarılı bir şekilde uygulanması, Aydınlanma felsefesi ile Avrupa'da akla duyulan güvenin artması, bireysellik ve özgürlük ideallerinin artması, Sanayi Devrimi ile birlikte Avrupa'da köklü sosyal ve ekonomik değişimler yaşanması, sanayileşmiş modern kentlerin ortaya çıkması ve işçi sınıfının oluşması, Fransız Devrimi ile Avrupa'nın siyasal ve

toplumsal yapısı büyük bir yıkıma uğraması sayılabilir (MEB, 2015). Bu gibi nedenler toplumsal yapıda önemli değişiklikler, önemli toplumsal bunalımlar meydana getirmiş ve bu durum toplumsal sorunların bilimsel yöntemlerle çözümlenmesi gereğini ortaya koymuştur. Freyer'e göre (1977); sanayi toplumunun işçi sınıfını oluşturduğu insanlar, yoksulluk, ücret, çalışma saatleri, çalışma ortamı şartları, çeşitli hastalıklar, beslenme, barınma sorunları ile karşılaşmıştır. Kentlerde toplumsal denetim işleyemez hale gelmiştir. Bireyler artık yaşadıkları sorunların benzerlerini görerek dayanışma ve örgütlenme biçimleri geliştirmişler ve böylece birlikler ve sendikalar ortaya çıkmıştır. Bu durum karşılaşılan sorunları çözme yollarını araştıran bilim adamlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Çiçek, 2012). Sosyolojinin kurucusu olarak bilinen Auguste Comte 1789 Fransız Devrimi'nin yarattığı bunalım döneminde yaşadığı için toplumsal sorunlara bilimsel yollardan çözümler aramıştır. Ayrıca Sosyolojinin doğuşuna katkıda bulunan düşünürler, Saint Simon, Karl Marx, Emile Durkheim ve Max Weber'de toplumsal sorunları doğa bilimlerin de olduğu gibi bilimsel yöntemlerle çözmenin gerekliliğini savunmuşlardır.

Sosyoloji, toplum, toplumsallaşma, toplumsal rol, toplumsal kurum, toplumsal hareketlilik, toplumsal değişim, statü gibi temel kavramlara sahiptir. İnsan çevresinden etkilendiği gibi çevresini de etkileyen bir varlıktır. Bu etkileşimde özellikle birey açısından toplumun davranış kalıpları (yapma, üretme, duyma, düşünme, tüketim biçim ve alışkanlıkları, değerler vs.) öğrenilmektedir. Bu öğrenme sonucu bireyin ait olduğu topluma uyumu toplumsallaşmanın yeterli düzeyde gerçekleştiğini gösterir (Doğan, 2004). Bu bağlamda toplumsallaşma, toplumda var olan kültürel değerlerin, normların genç nesillere öğretilmesidir. Toplumsallaşmanın amacı, toplum üyeleri arasındaki birliği koruyarak, toplumun devamını sağlamaya yardımcı olmaktır. Aileler, öğretmenler, akran grupları, çevre ve medya bu süreçte önemli etkilere sahiptir (Doğanay, 2002). Ergün (1994) toplumsallaşma sürecinde eğitimin, hem toplumun kültürel değerlerini hiç bozmadan genç kuşaklara benimsetme, böylece toplumun bozulmadan sürekliliğini sağlama; hem de toplumun geleceğini güven altına almak için yaratıcı, yeni keşif ve buluşlar yapma, toplumsal değişmeyi sağlamaya çalışan kuşaklar yetiştirme işlevi gibi iki önemli işlevi olduğunu vurgulamıştır. Sosyoloji, doğrudan toplumu ve sorunlarını incelemesi nedeniyle Sosyal Bilgiler dersinin en önemli alt disiplinlerinden biri konumundadır. Öğrenci, sosyal bilgiler dersinde, toplumun yapısına ve özelliklerine ait verileri alıp bunları içselleştirerek toplumla barışık bir insan haline gelebilir (Keçe ve Merey, 2011).

Sosyal Bilgiler ve Sosyoloji İlişkisi

Sosyal Bilgiler dersi, adını, sosyoloji kelimesinin kökünü oluşturan social kelimesinden almaktadır. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersi, sosyoloji bilimi ile iç içe olan bir derstir (Duran, 2013). Toplumsal değişmenin dinamiklerini kavrayarak toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlarını bilen, bu sorunların giderilmesinde özgün çözümler üretmesine imkan sağlayan, gerekli temel bilgi ve düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması sosyoloji öğretiminden beklenmektedir. Sosyoloji ile bireylerin toplumsal olaylar arasındaki karmaşık ilişkileri objektif bir biçimde kavrayarak topluma daha iyi uyum sağlayabilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Akhan, 2011). Sosyal Bilgiler dersi, bir toplumda sosyal değişim ve vatandaşlık eğitimi gerçekleştirmeye hizmet

Kaynakça

Akengin H. ve Ersoy F. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal öğrenme ortamlarının tarihçesi. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Öğrenme Ortamları içinde*. (ss:17-38), Pegem A Yayıncılık.

Akhan, O. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde sosyolojinin yeri ve önemi, R. Turan, A.M. Sümbül ve H. Akdağ (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* II içinde. (ss.126-134), Pegem A Yayıncılık.

Creswell, J.W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing Among FiveTraditions. Thousend Oaks, Sage

Çengelci. T. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*,*12*(43), 219-236.

Çiçek, R. (2012). Sosyoloji. A. S. Bilgili (Ed.) *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde. (ss. 110-122), 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.

Deveci, H. ve Bayır, Ö. G. (2011). Hayallerdeki Sosyal Bilgiler: İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Algıları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 9-28.

Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerine felsefi ve sosyolojik tahliller*, Pegem A Yayıncılık.

Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*, (7. Baskı), Öncü basımevi

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde. (ss: 15-46). Pegem A Yayıncılık.

Duran, H. (2013). Sosyal Bilgilerde Sosyolojinin Yeri ve Önemi, R.Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde. (ss:174-1919). Pegem A Yayıncılık.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. *Eğitim ve Toplum*. (5. Baskı), Ocak Yayınları

Hund, A. M. ve Bueno, D. (2015). Learning in out-of-classexperiences: Theimportance of professionalskills. *Psychology Learning &Teaching,* 14(1), 62–69.

Foran, A. (2008). An OutsidePlaceforSocialStudies. CanadianSocialStudies, 41(1).

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. (3. baskı). Pegem Akademi.

Keçe M. ve Merey Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1),110-139.

Kennedy M. D. (2014). The Benefit of Field Trips. *University Honors Program Theses.* Paper 60.

Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal* 30, 277-304

Kurtdede Fidan, N. ve Ergün M. (2016). Sınıf Öğretmenlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yararlanılan Toplumsal, Kültürel ve Teknolojik Kaynaklar. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri özetleri kitabı. 429. 11 - 14 Mayıs 2016 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. T.T.K.B.

MEB (2015). *Sosyoloji Ders Kitabı,* Millî Eğitim Bakanlığı yayınları, ders kitapları dizisi. 5. Baskı, T.T.K.B.

MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 15.01.2019 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2024a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli. MEB Yayınları.

MEB. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Model Ortak Metni*. MEB Yayınları.
Pyle, K. (2010). Learning Outside the Classroom Council for Learning Outside the Classroom. *NFER Teacher Voice OmnibusNovember* 15.04.2016 tarihinde https://www.nfer.ac.uk/teacher-voice-omnibus-survey/LearningOutsidetheClassroom.pdf adresinden indirilmiştir.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları.* C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde. (ss: 47-81). Pegem A Yayıncılık.

Safran M.(2011). Sosyal Bilgiler öğretimine bakış, *B. Tay ve A. Öcal (Ed.) (2. Baskı).Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (ss:1-19), Pegem Akademi,

Taşkaya S. M. ve Taşkaya O. (2011). Türkçe Dersinde Kaynak Kişi Olarak Âşıklardan Yararlanma. E-*Journal of New World Sciences Academy, EducationSciences*, *6*(2), 1651-1658.

Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi* (12. Baskı), Şafak Matbaacılık.

Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi: Sözlü tarih*. Layıkel, Ş. (Çev). Tarih Vakfı Yurt.

Selanik Ay T.,Kurtdede Fidan N., Ergün M. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinin Sosyolojik Boyutu, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16(1), 235-254*

Yaşar, Ş. ve Gültekin, M., (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı. C. Öztürk,(Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde. (*ss:286-311*.)* Pegem A Yayıncılık.

8. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE PSİKOLOJİ

Prof. Dr. Yaşar KOP

ORCID: 0000-0001-7742-0490

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda aşağıdaki kazanımların gerçekleşmesi beklenmektedir:

- Psikoloji bilimini tanımlar.
- Psikoloji biliminin amacını ve kapsamını açıklar.
- Psikoloji biliminin tarihsel arka planını kavrar.
- Psikolojinin bölümlerini araştırır.
- Psikoloji ve diğer sosyal bilim dalları ilişkisini bilir.
- Psikoloji ve Sosyal Bilgiler ilişkisini değerlendirir.

Giriş

Bilim insanının asıl amacı toplumu değiştirmek değil, onu anlamak ve açıklamaktır. Bu cümleden hareketle gerek sosyal bilimcilere ve gerekse doğa bilimcilere çok iş düşeceği aşikârdır. Madem toplumu anlamak, izah etmek, yani analiz, sentez ve değerlendirme yapmak hedeftir. O halde toplumu oluşturan bireyler arası ilişkiler başta olmak üzere duygu, düşünce ve davranışlar da bir o kadar önem arz edecektir. Genel mahiyette de çağımıza baktığımızda; davranışların ve bunun altında yatan süreçlerin tamamının bilimsel yöntemlerle incelendiği çalışma alanları aranır olmuştur. Bakırcıoğlu (2006, 187)'nun belirttiği haliyle sözlükteki birebir karşılığı; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yöntemleriyle bireyi ve bireyler arası ilişkileri inceleyen bir bilim olarak tarif edilen psikoloji, yukarıda bahsi geçen hedef(ler)le tamamen örtüşmektedir.

Psikoloji ile ilgili çeşitli tanım(lama)lar bulmak mümkündür. Bunlardan bazıları şöyledir:

Psikoloji biliminin ilk akla gelen tarifi hiç kuşku yok ki; "ruh bilimi" olarak adlandırılmasıdır. Yunanca "Psykhe"/ruh ve "Logos"/bilim kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Şen, 2005: 13). Yine insan ve hayvanın başta içgüdü ve iradesi olmak üzere, algısı, zekâsı ve çevreyle ilişkisi gibi özelliklerinin irdelendiği, yani davranışların ve zihinsel süreçlerin bilimsel olarak incelendiği bir bilim dalıdır (Güney, 1998: 224; Morris,

2002). Farklı bir ifade de Daco (1989)'dan gelmiştir. Daco; psikolojiden, içsel ya da dışsal tüm insan davranışlarının gözlendiği ve bu davranışların iç ve dış nedenlerinin araştırıldığı (akt. Deniz, 2016: 210) bir bilim diye söz etmektedir.

Bahsi geçen tanımlar çoğaltılabilir. Fakat kolaylıkla fark edileceği üzere hepsinde ortak olan ifade *davranış* kelimesidir. Davranış için bireyin yapabileceği ve deneyebileceği her şeydir demek yanlış olmayacaktır. Başka bir ifade ile davranış, doğrudan gözlenilebilen [konuşma, yürüme jest, mimik, kavga etme], dolaylı olarak gözlenilebilen [zekâ, sevme-sevilme], sinir sistemi ile meydana gelen hareketler [kaslarda meydana gelenler gibi], kısaca organizma tarafından yapılan her türlü eylemdir (Senemoğlu, 2004: 91; Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 61).

1908 yılında İngiliz William McDougal tarafından psikolojinin ilk kez bir davranış bilimi olarak tanımlamasının ardından (www.apa.org/archives) sosyoloji, antropoloji ve sosyal psikoloji ile birlikte davranış bilimleri içerisinde en hâkim konumda olan disiplin kendisi olmaya başlamıştır. Zaten asıl amacı da davranışı anlamak, tahmin etmek ve kontrol etmektir. İlave amaçları ise bir taraftan insanlar arasındaki kişilik ve tutum arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak, bir taraftan da öğrenme, motivasyon, hatırlama, unutma gibi süreçler üzerinde durmaktır (Öznur, 2006: 8).

Tahmin edileceği üzere ve Aksoy (2000)'un da ortaya koyduğu kadarıyla insanlar kendi üzerinde bir çalışma yapıldığını hissettiklerinde normal davranışlarının dışına çıkabilirler. İşte burada devreye psikoloji girmektedir. Psikoloji, bireyin kişisel ve toplumsal sorunlarını çözümlemede, davranışlar konusunda bilgi edinmede, toplumsal ilişkileri düzenlemede ve bireyin kendisini tanımada yardımcı olur (Şen, 2005). Hatta psikoloji diğer bireylere yardım etmeyi öğretir.

Tüm bunları yaparken de hattı zatında diğer sosyal bilim çalışma alanlarıyla da ilişki içerisindedir. İlişkinin üst düzeyde olduğu çalışma alanlarından birisi de *Sosyal Bilgiler*dir. Disiplinler arası bir program ve bir ders olan Sosyal Bilgiler için *vatandaşlık eğitim programı* (Öztürk, 2009) demek yerinde olacaktır. Öztürk vd. (2003)'nin aktarımıyla Sosyal Bilgiler, *"demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarının bütünüdür."* Bu tanımdan hareketle araştırmaya temel teşkil eden psikoloji, özellikle insanın toplumsallaşmasında büyük bir öneme haizdir. Çünkü öğrencilere belirli kişilik özelliklerinin kazandırılması (Burger, 2006) dolayısıyla iyi bir vatandaş olma yolunda söz konusu alana çok iş düşmektedir. Bunun yanı sıra bireyin akıl sağlığı yerinde olmalıdır ki sağlıklı bir toplum ya da vatandaşlık eğitim programının içeriğine uygun etkin nitelikli vatandaş yetiştirilebilsin. Keza öğrencilerdeki bireysel farkındalıkların bilincinde olunması ve sahip oldukları özellikleri göz önünde bulundurarak ders sürecini gerçekleştirmeleri de bir o kadar önemli görülmektedir (Deniz, 2016). Aynı sınıfta olsalar dahi, öğrenciler arasında bu bağlamda farklılıklar olacağı için öğretmen tarafından bireylerin bu özellikleri dikkate alınarak ders süreci gerçekleştirilmelidir. Söz konusu bahsedilen tüm bu durumlar psikolojinin önemine ve Sosyal Bilgiler içerisindeki yerine vurgu yapması açısından ehemmiyetlidir.

Psikolojinin Tarihsel Serüveni ve Seyir İçindeki Ekolleri

Psikoloji tarihi alt başlığını kaleme alış nedenlerimizin başında, alanın gelişiminin bilinmesinin o bilime ait diğer konuların önündeki tartışmaların daha iyi anlaşılmasına kapı aralamak adınadır.

Psikoloji, hem tüm bilimsel disiplinlerin en eskilerinden biri, hem de diğer bilimlere kıyasla daha kısa bir geçmişe sahiptir. Eskidir, çünkü yüzyıllara dek uzanan dönemlerde Aristo, Platon, (MÖ 4-5. yy.) hatta Socrates ve/veya diğer düşünürler bugünkü psikologlarının ilgilendiği pek çok psikolojik meseleyle ilgilenmişlerdir (Schultz ve Schultz, 2007). Yeni bir alandır, çünkü bilimsel metotların işin içine dâhil edilmesinin üzerinden yaklaşık 135 yıl geçmiştir ki bu süre bir bilim dalı için çok kısa bir zaman dilimi olarak nitelendirilebilir.

Bir önceki paragrafta da aslında dile getirilmeğe çalışıldığı üzere, psikoloji aslında antik çağda çocuğun eğitim sorunlarını çözmek gereksiniminden doğmuş ve mezkûr çağın ünlü düşünürleri tarafından da eğitim problemi üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 1992: 6). Bununla birlikte, ne bu düşünürlerin ne de diğerlerinin sonraki zamanlarda psikoloji alanına dair değer taşıyan önemli bir çalışması görülmemiştir. 14. yüzyıldaki Rönesans hareketlerinden sonra asgari düzeyde de olsa psikoloji alanında bazı ilerlemeler görülmeye başlandı (Schultz ve Schultz, 2007: 96-113). Özellikle 18. yüzyılda Rousseau'nun *Emil* adlı eğitim romanı, çocuk psikolojisine karşı ilgiyi artırdı. Pestalozzi ve Fröbel de buna benzer çalışmalar yaptılar. Pestalozzi'nin yoksul köy çocuklarının eğitimi üzerine (1777) kaleme aldığı çalışması ve Pestalozzi ile birlikte çalışıp onun etkisinde kalan Fröbel'in ilkeleri ve fikirlerini topladığı en başta gelen eseri olan *İnsanın Eğitimi* (Uba and Huang, 1999; Gray, 1999) bunlar arasında sayılabilir.

Psikolojinin bugünkü anlamı ile ortaya çıkışı ise 19. yüzyılın son çeyreğine rastlar. Birçok tartışmalı konusu bulunsa da Alman fizyolojist Wilhelm Wundt'un ilk *psikoloji laboratuvarını* Leipzig Üniversitesinde açmasıyla (1879), psikolojinin bir bilim dalı olarak doğduğu görüşünü herkes kabullenmektedir (Bakırcıoğlu, 2006, 188). Artık modern psikoloji, bilim arenasında kendine yer bulmaya başlamıştır. Modern psikolojiyi kendinden önceki çalışmalardan ayıran fark, insan doğasına dair sorduğu sorulardan ziyade bu sorulara cevap ararken kullandığı metotlardır. Bu bağlamda olsa gerek dünyanın dört bir yanından gelen öğrenciler, bu laboratuvarda öğrenim görüp kendi memleketlerine veya ülkelerine döndüklerinde benzer merkezler açmış ve psikoloji biliminin gelişime katkı sağlamışlardır. Bu yüzden Wundt ve takipçilerine *yapısalcı* ve yaklaşımlarına da *yapısalcılık* denilmiştir. Wundt kurduğu laboratuvarın yanı sıra psikolojiyi bilimsel olarak tanımlayarak ve tüm yayımlanan eserleri harmanlayarak bir ders kitabı yazması da var olan önemini iyice artmıştır (Binbaşıoğlu, 1992, 6-7). Bundan başka Wundt'un getirdiği asıl yenilik içebakış koşulları üzerinde deneysel kontrolü tam olarak uygulamasıdır. Çünkü içebakış yöntemi ilk defa Sokrates'e kadar uzanmaktadır ki bu artık bir nevi icat değildir (Schultz ve Schultz, 2007: 126-137).

Wundt daha sonra 1881 yılında deneysel çalışmalarının olduğu raporlar içeren ilk psikoloji dergisini çıkardı. Psikoloji adına yenilik yapan sadece Wundt elbette ki değildi. Takip eden yakın zamanda yani 1887 yılında Stanley Hall, Amerikan Psikoloji Dergisi'ni kurarak,

Kaynakça

Aksoy, M. (2000). *Sosyal Bilimler ve sosyoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Akyüz. Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.

Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar -1*. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed). (ss. 25-42) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hillard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş*. E. Atakay ve A. Yavuz (Çev). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Bakırcığlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK ve Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Yayını.

Başaran, İ. E. (1987). *Psikoloji*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. (8. baskı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*, İ. D. E. Sarıoğlu, (Çev). (1. baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Deniz, M. (2016). Sosyal Bilgiler ve psikoloji. D. Dilek (Ed). *Sosyal Bilgiler eğitimi*. (ss. 209-221) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğanay, H. (1992). *Coğrafya'ya giriş I*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Freud, S. (1967). *Cinsiyet ve psikanaliz*. S. Hilav (Çev). İstanbul: Varlık Yayınevi.

Gray, P. (1999). *Psychology*. New York: Worth Publishers.

Güler, İ. (2005). *Tarihin toplumdaki işlevi ve öğretimi*. İstanbul: Elif Kitabevi.

Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara.

Güney, S. (2009). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürtürk, S. (1990). *Psikoloji*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.

Haviland, W. A., Prins, H. L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. D. Erguvan ve İ.D.E. Sarıoğlu (Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Kaymakçı, S. (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ilişkilendirmeler. B. Akbaba (Ed). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler.* (ss. 395-412) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler kazanımlarının Sosyal Bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII (I), 110-139.

Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed). *Sosyal Bilgiler öğretimi* (s. 3-16) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

MEB, (1998). *İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. S: 2487.

MEB, (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (4-5)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (6-7)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı(İlkokul ve Ortaokul 4, 5,6,ve7.sınıflar,Online; hhtp://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686*

MEB, (2024) *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı(İlkokul ve Ortaokul 4, 5,6,ve7.sınıflar,Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Online; hhtp://mufredat.meb.gov.tr/2024programso4567.*

Morgan, C. T. (2004). *Psikolojiye giriş*. S. Karakaş (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Morris, C. H. (2002). *Psikolojiyi anlamak*, H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl (Çev. Ed). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde Sosyal Bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. (ss. 3-21) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öznur, Y. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, C. Öztürk (Ed). *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi- yapılandırmacı bir yaklaşım*. (ss. 21-50) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, C. Öztürk (Ed). *Sosyal Bilgiler öğretimi.* (ss. 1-31) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, M. ve Çoşkun, M. K. (2004). *Sosyoloji*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. Y. Aslay. (Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programı. Bu içerik 09 Temmuz 2016 tarihinde www.ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden erişilmiştir.

Şahin, T. E. (2006). *Siyaset bilimine giriş ve siyasal düşünce tarihi.* Ankara: Dikey Yayınları.

Şen, S. (2005). *Psikoloji*. (2.baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi.* 19, ss. 295-328.

Uba, L. and Huang, K. (1999). *Psychology*. New York: Longman.

Uçar, Ş. (1994). *Tarih felsefesi yazıları*. Ankara: Vadi Yayınları.

www.apa.org/archives ET: 13 Mayıs 2016.

www.ttkb.meb.gov.tr ET: 22.10.2018

Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme (YÖPİD) Raporu (2005). Bu rapor 27 Mayıs 2016 tarihinde http://www.erg.sabanciuniv.edu/ adresinden erişilmiştir.

9. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER

Doç. Dr. Ersin TOPÇU

ORCID: 0000-0003-0627-2384

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

ORCID: 0000-0001-5905-9902

"Memleketi alan onu kılıç ile almıştır,
memleketi tutan onu kalem ile tutmuştur."

Yusuf Has Hacib

Kazanımlar

- Uluslararası ilişkiler ve içeriğini açıklar.
- Küreselleşme kavramı ve içeriği hakkında çıkarımlarda bulunur.
- Günümüz dünya sorunlarına örnekler verir.
- Uluslararası ilişkiler ve Sosyal Bilgiler eğitimi arasındaki bağlantıyı kavrar.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda uluslararası ilişkilerin yerini tartışır.

Giriş

Bilimselliği hususunda pozitif bilimlere kıyasla her daim daha fazla eleştiriye maruz kalan Sosyal Bilimler, bunlardan kurtulmak adına bilhassa metodolojik anlamda devamlı bir çaba içerisinde olmuştur. Fakat filozof Platon'un dahi Atina'da kurduğu akademinin kapısına *"Geometri (Matematik) bilmeyenler giremez!"* yazdığı bir dünyada, Sosyal Bilimler üzerinde çalışanlar/çalışmalar ne kadar çok olsa da bu alanın kendisini pozitif bilimlere karşı ispatlaması oldukça zor olmuştur. MÖ 5. yy'da Herodot'la başladığı kabul edilen Tarih biliminin dahi 19. yüzyıla kadar bilimselliği sorgulanmış ve ancak 24 asır sonra sosyal bir

bilim dalı olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde bir başka sosyal bilim dalı olan Uluslararası İlişkiler de uygulama olarak ilk devletlerin kurulduğu MÖ 3000'lerden itibaren mevcut olsa da bir bilim dalı olarak sistematikleşmesi, kendi alanındaki diğer disiplinlere göre çok daha geç tarihlere, Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kaldığından gelişmesini henüz tamamlayabilmiş değildir.

Uluslararası İlişkilerin Tanımı

Nicholas Onuf'un (1989, akt. Emre, 2015), görünürde özgür ve eşit aktörler arasında asimetrik ve gönülsüz ilişkiler olarak tanımladığı uluslararası ilişkiler kavramının, devletler ile uluslararası ve uluslar üstü aktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkileri sistematik bir şekilde bilimsel olarak açıklamaya çalışan sosyal bir bilim dalı olmak üzere iki ayrı anlamı söz konusudur (Aydın, 1996). Uluslararası ilişkilerin çerçevesi, sınırları ve hatta aktörleri konusunda, alanın kendi uzmanları tarafından da ortak kanaatler tam olarak oluşmuş değildir (Aydın, 1996). Yine de günümüzdeki mevcut reel duruma baktığımıza bu ilişkinin sınırlarının oldukça geniş, aktörlerinin de sadece devletler olmadığı görülmektedir. Uluslararası aktör denilince akla ilk gelen, uluslararası ilişkilerde karar verme becerisine sahip olan ve özerk eylem gerçekleştirilebilen devletler olmakla beraber, çok uluslu şirketler, sivil toplum örgütleri (Greenpeace, Save The Children, Uluslararası Af Örgütü vb.), uluslararası kuruluşlar (BM, NATO, AB vb.) gibi varlıklar da diğer önemli aktörlerdir.

Aktörlerin ve dolayısıyla ilişkilerin gittikçe arttığı, hızlandığı ve daha çetrefilli hale geldiği 1950'lerden sonra iyice popülerleşen, bu süreçte üniversitelerin en önemli bölümlerinden biri haline gelen ve tarih, coğrafya, ekonomi ve hukuk gibi birçok sosyal bilimden faydalanarak disiplinler arası bir çalışma alanı haline dönüşen uluslararası ilişkiler, Uluslararası Politika, Siyasî (Diplomasi) Tarih, Uluslararası İktisat ve Uluslararası Hukuk olmak üzere başlıca dört alt daldan oluşur.

1. Uluslararası Politika

Dış politika kapsamında devletlerin birbirleriyle olan siyasî ilişkilerini incelemekte ve genel olarak uluslararası ilişkiler dairesi içerisinde kabul edilmektedir.

2. Siyasî (Diplomasi) Tarih

Uluslararası ilişkilerin tarihiyle ilgilenen bu bilim dalı, egemen devletlerin ortaya çıkışından itibaren birbirleri ile olan ilişkilerini, bu süreç içerisinde meydana gelen ve uluslararası etkisi olan olayları tarih biliminden faydalanarak incelemektedir.

3. Uluslararası İktisat

Tarımda üretilen artı ürünün diğer kişilere ya da topluluklara satılmasıyla başlayan ilk ticarî ilişkilerin yapısını ve mantığını karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim dalıdır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomi alanındaki değişiklikler nedeniyle, bu tarihten itibaren devletlerin ve uluslararası örgütlerin bu alandaki faaliyetlerini incelemektedir.

4. Uluslararası Hukuk

Devletlerin birbirleri ile ilişkilerinde nasıl davranacakları, karşılaşılan anlaşmazlıkların çözümü için gerekli ilkelerin nasıl belirlenip uygulanacağını incelemektedir. Ülkelerin birbirleri ve uluslararası kuruluşlar (BM, AB vb.) ile imzaladıkları anlaşmalar/sözleşmeler bu alanın temel kaynaklarıdır (Arı, 2013a, b).

Uluslararası İlişkiler Teorileri

Uluslararası ilişkiler alanında yapılan bilimsel çalışmaların dayandığı pek çok teori vardır. 'Büyük Tartışmalar Yaklaşımı'na göre bu teorilerin, ortaya çıktıkları dönemlerin var olan sorunlarına çözüm bulmak amacıyla sundukları öneriler konusunda, birbirleri arasında üç büyük tartışmanın yaşandığı kabul edilir. Birinci tartışma, 1940'lı yıllarda temel konusu 'uluslararası barışın nasıl sağlanacağı' olan İdealizm ile Realizm teorileri arasındaki tartışmadır. Bu tartışma, uluslararası ilişkileri güç ve çıkar üzerine inşa eden Realizm'in, İdealizme üstün gelmesiyle sonuçlanmıştır. İkinci büyük tartışma, 1950 ve 1960'lı yıllarda gelenekselciler ile davranışsalcılar arasında yaşanan ve temel konusu 'uluslararası ilişkiler teorilerinin nasıl bilimsel bir temele oturtulacağı' olan tartışmadır. Bu tartışma sonrasında, doğa bilimlerindeki bilimsel metotların Sosyal Bilimlere de uygulanabileceğini öngören pozitivizm, uluslararası ilişkiler disiplininin hâkim akımı haline gelmiştir. Üçüncü büyük tartışma ise 1980'li yıllardan itibaren pozitivist (Realizm, Plüralizm ve Radikalizm) ve post-pozitivistler (Eleştirel Teori, Konstrüktivizm, Normatif Kuram, Postmodern+Kuram, Feminist Kuram) arasında yaşanmakta olup, özü itibarıyla 'hâkim uluslararası ilişkiler teorilerinin geçerliliğinin sorgulanması ve alternatif bakış açılarının geliştirilmesiyle' ilgilidir (Yalvaç 2010; S-Şatana, 2015).

Bu süreçte özellikle 1980'lerden itibaren disipline girmiş post yapısalcı yaklaşımlar, uluslararası ilişkilerde ilk kez bilgi ile siyasî güç arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesini sağlamış, aynı zamanda kimlik ve egemenlik arasındaki ontolojik kurguyu sorguya açmıştır (Tanrısever, 2003; Polat, 2003; Devetak, 2005; Reus-Smit, 2005; Kaya, 2008; Tür ve Aydın-Koyuncu, 2010; Aydın-Düzgit, 2015; Aydın ve Akgül-Açıkmeşe, 2015). Tüm bu tartışmaların dışında genel olarak uluslararası ilişkilere hakim olan 5 temel kuram vardır. Bunlar, İdealizm, Realizm, Pluralizm, Konstrüktivizm ve İngiliz Okulu'dur.

İdealizm

20. yüzyılın başında yaşanan ve büyük bir felakete neden olan Birinci Dünya Savaşı sonrasında bazı düşünürler, tekrar bu şekilde bir felaketin yaşanmaması ve devletlerarasında kalıcı barışın sağlanması adına, temeli, aydınlanma döneminin ilerleme fikrine ve akılcılığına dayanan İdealizm düşüncesinin temellerini atmaya başlamışlardır. İdealizm geleneği; J. Bentham, J. Locke, J.S. Mill, A. Smith, I. Kant ve T. Paine gibi düşünürlerin fikirlerinden beslenerek ortaya çıkmış, A. Zimmern, N. Angell, P. Noel-Baker gibi isimlerin çalışmalarıyla gelişmiştir (Eralp, 2003; Sandıklı ve Kaya, 2014). Bu teoriye göre, devletler otoriterlikten, mutlakiyetçi anlayıştan vazgeçip demokratikleştikçe, sorunlar akıl yoluyla barışçıl bir şekilde çözümlenebilecek, ortak menfaatler doğrultusunda iş birliğine gidilecek, dolayısıyla

Kaynakça

Adams, S. (2008). Globalization and income inequality: Implications for intellectual property rights. *Journal of Policy Modeling*, 30, 725-735.

Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 29-43.

Akpınar, M. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20 (2), 605-627.

Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2013). *Ortaöğretimde çevre okuryazarlığı*. Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.

Altınbilek, D. (2013). Dünyanın ve Türkiye'nin su kaynakları. *E-Bülten,* 30 (8).

Altuner, D., Engin, N., Gürer, C., Akyay, İ. ve Akgül, A. (2009). Madde kullanımı ve suç ilişkisi: Kesitsel bir araştırma. *Tıp Araştırmaları Dergisi,* 7 (2), 87 -94.

Arda, Z., Şahin, H. & Büyükkol, S. (2013). İlkçağdan Modernizme; Bilim, Sanat ve Felsefe Buluşmaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:3. ISSN: 2146-9199. S. 148-159.

Arı, T. (2013a). *Uluslararası ilişkilere giriş*. Bursa: MKM.

Arı, T. (2013b). *Uluslararası ilişkiler ve dış politika.* Bursa: MKM.

Arı, T. (2013c). *Uluslararası ilişkiler teorileri: Çatışma, hegemonya, iş birliği.* Bursa: MKM.

Ashley, R. K. (1981). Political realism and human ınterests. *İnternational Studies Quarterly,* 25 (2), 204-236.

Ashley, R. K. (1988). Untying the sovereign state: A double reading of the anarchy problematique. *Millennium*, 17 (2), 227-262.

ASPB (2009). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet. URL: http://goo.gl/uxPMAz. (Erişim Tarihi: 17.05.2016)

Ata, B. (2014). Sosyal Bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. İçinde R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Eds.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*. (ss. 25-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın-Düzgit, S. (2015). Post-yapısalcı yaklaşımlar ve uluslararası ilişkilerin temel kavramları. *Uluslararası İlişkiler,* 12 (46), 153-168.

Aydın, K. & Yaşar, A. (2001). Adana ilinde taşıt kaynaklı gürültü kirliliğinin çevresel etkilerinin araştırılması. *Mühendis ve Makine,* 42 (502), 39-44.

Aydın, M. (1996). Uluslararası ilişkilerde yaklaşım, teori ve analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi.* 51 (1), 71-114.

Aydın, M. & Akgül-Açıkmeşe, S. (2015). Uluslararası ilişkiler kuramlarında ana akımlara yeniden bakış. *Uluslararası İlişkiler,* 12 (46), 1-49.

Bayat, B. (2011). Hava kirliliği ve kontrolü. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 135, 55-59.

Baykal, H. & Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (9), 1-17.

Bloch, M. (2005). *Feodal toplum*. M. Ali Kılıçbay (Çev). İstanbul: Doğu Batı Yayıncılık.

Block, M. L., Calderón-Garcidueñas, L. (2009). Air pollution: Mechanisms of neuro inflammation & CNS disease. *Trends Neurosci,* 32 (9), 506–516.

Bodur, S. & Kucur, R. (1994). Görüntü kirliliği üzerine. *Ekoloji*, 12, 50-51.

BP. (2015). BP Statistical Review of World Energy June 2015. URL: https://goo.gl/XjUAtM. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

BP. (2016). BP Statistical Review of World Energy June 2016. URL: http://goo.gl/QRZyzp. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

Burchill, S. & Linklater, A. (Ed). (2005). *Theories of international relations.* New York: Palgrave Mcmillan.

Calderón-Garcidueñas, L., Maronpot, R. R., Torres-Jardon, R., Henríquez-Roldán, C., Schoonhoven, R., Acuña-Ayala, H., Villarreal-Calderón, A., Nakamura, J., Fernando, R., Reed, W., Azzarelli, B. & Swenberg, J. A. (2003). DNA damage in nasal and brain tissues of canines exposed to air pollutants is associated with evidence of chronic brain inflammation and neurodegeneration. *Toxicologic Pathology,* 31, 524–538.

Canbolat, İ. S. (2007). İmaj-gerçek ve işlevsellik bağlamında eleştirel bir uluslararası ilişkiler çözümlemesi üzerine. *Gazi Akademik Bakış*, 1 (1), 1-24.

Çağlarırmak, N. & Hepçimen, A. Z. (2010). Ağır metal toprak kirliliğinin gıda zinciri ve insan sağlığına etkisi. *Akademik Gıda,* 8 (2), 31-35.

Çukur, S. (2015). İngiliz Okulu temsilcileri, temel varsayımları, uluslararası ilişkilerde üç gelenek, uluslararası toplum, insanî müdahale. URL: http://goo.gl/pt84OL. (Erişim Tarihi: 05.06.2016).

Dalgın, S. (2008). Işık kirliliği ve doğal yaşama etkisi. *Kent Yönetimi, İnsan ve Çevre Sorunları Sempozyumu*, İstanbul.

Dark, K. R. (2001). *The waves of time: Long-term change and international relations.* USA: Continuum.

Demirkaya-Gedik, H. ve Altun, A. (2011). Sosyal Bilgilerde medya okuryazarlığı ve güncel olaylar. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 511-554). Ankara: PegemA.

Der Spiegel (1998). Das Jahrhundert der Imperien: Auflözung der Koloniareiche. Streitfargen: Gewinn und Verlust. Globalisierungder Neue Imperialismus, (16.11.1998). (47), 178.

Devetak, R. (2005). Critical theory. In S. Burchill & A. Linklater (Eds.), *Theories of International Relations* (pp.137-160). New York: Palgrave Mcmillan.

Devlen, B. & Özdamar, Ö. (2010). Uluslararası ilişkilerde ingiliz okulu kuramı: Kökenleri, kavramları ve tartışmaları. *Uluslararası İlişkiler,* 7 (25), 43-68.

Devlen, B., Patrick, J. & Özdamar, Ö. (2005). The English School, International Relations, and Progress. *International Studies Review.* 7, 171–197.

Doğan, O. (2011). Türkiye'de erozyon sorunu nedenleri ve çözüm önerileri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. (11),34. s. 62-69.

Donnelly, J. (2005). Realism. Scott Burchill & Andrew Linklater (Ed.), *Theories of International Relations* içinde, Third Edition, New York, Palgrave Mcmillan.

DSİ. (2012). 2012 Faaliyet Raporu. URL: http://goo.gl/kKTrwh. (Erişim Tarihi: 07.04.2016).

Eken, M., Ceylan, A., Taştekin, A.T., Şahin, H. & Şensoy, S. (2008). *Klimatoloji II*. Ankara: DMİ Yayınları.

EMCDDA. (2013). EMCDDA 2013 ulusal raporu. URL: http://goo.gl/VEm5T2. (Erişim Tarihi: 25.04.2016).

Emiroğlu, G. (2011). Sosyal Bilgilerde uluslararası ilişkilerin yeri ve önemi. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), (ss. 205-248). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Emre, Y. (2015). Anthony Giddens ve uluslararası ilişkiler: Yapılanma, modernite ve küreselleşme. *Uluslararası İlişkiler,* 11 (44), 5-23.

Eralp, A. (Der.). (2003). *Devlet, sistem ve kimlik: Uluslararası ilişkilerde temel yaklaşımlar.* İstanbul: İletişim Yayınevi.

Ersoy, Ş. (2013). 2013 Afet raporu: Dünya ve Türkiye. URL: http://goo.gl/cXLT4g. (Erişim Tarihi: 22.06.2016).

FAO. (2005). World water resources, by region. URL: http://goo.gl/N9n0zw. (Erişim Tarihi: 19.06.2016).

FAO. (2007). Water scarcity. URL: http://goo.gl/9aZ1cE. (Erişim Tarihi:12.05.2016).

FAO. (2015). The state of food insecurity in the world 2015. URL: http://goo.gl/bLFll3. (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

Gökkaya, V. B. (2011). Türkiye'de kadına yönelik ekonomik şiddet. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 12 (2), 101-112.

Gönlübol, M. (2014). *Uluslararası politika: İlkeler, kavramlar, kurumlar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gülmez, N., Tahancı, B. (2014). Soğuk savaş dönemi çekişmelerinden bir örnek: U-2 uçak krizi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 14 (28), 225-252.

Halliday, F. (1989). State and Society in international relations: A second agenda. In H. C. Dyer & L. Mangasarian (Eds.), *The Study of İnternational Relations, The State of the Art* içinde (pp. 28-40). New York: Palgrave Mcmillan ve Millennium.

Harris, J. M. & Özmete, E. (2011). Sürdürülebilir Kalkınmanın Temel Prensipleri. URL: http://goo.gl/LYNrGc. (Erişim Tarihi: 14.06.2016).

Hasgür, İ. (1992). Gürültü kirliliğinin türk mevzuatındaki yeri. *Ekoloji,* 8 (4), 31-34.

Herz, J. H. (1981). Political Realism revisited. *International Studies Quarterly, Sympozium in Honor of Hans J. Morgenthau,* 25 (2), 182-197.

Hobbes, T. (2007). *Leviathan veya bir din ve dünya devletinin içeriği, biçimi ve kudreti.* S. Lim (Çev.). İstanbul: YKY.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi (2018). URL https://goo.gl/9cc3Yj (Erişim Tarihi: 05.01.2019).

IFRC. (2015). World disasters report: Focus on local actors, the key to humanitarian effectiveness. URL: https://goo.gl/Zc7Khi. (Erişim Tarihi: 19.03.2016).

Johnson, A. P. (2006). *Making connections in elementary and middle school social studies.* California: Sage Pub.

Kant, I. (1795). Toward perpetual peace: A philosophical sketch. URL: https://goo.gl/UJjwLE. (Erişim Tarihi: 14.06.2016).

Kapluhan, E. (2011). Türkiye'de kuraklık ve kuraklığın tarıma etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi.* (27), 487-510.

Karaca, A. & Turgay, O. C. (2012). Toprak kirliliği. *Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Dergisi,* 1 (1), 13-20.

Kartal, (2007). Kavramsal ve tarihsel yönleri ile küreselleşme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 251-264.

Kaya, S. (2008). Uluslararası ilişkilerde konstrüktivist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63 (3), 83-111.

Kaymakcı, S. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keyman, E. F. (2006). Küreselleşme, uluslararası ilişkiler ve hegemonya. *Uluslararası İlişkiler*, 3 (9), 1-20.

Kılıç, S. (2012). Sürdürülebilir kalkınma anlayışının ekonomik boyutuna ekolojik bir yaklaşım. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 47, 201-226.

Kışlalıoğlu, M. & Berkes, F. (2010). *Çevre ve ekoloji.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Knutsen, T. L. (1997). *A history of international relations theory.* Manchester: Manchester University Press.

Koç, E., Şenel, M. C. (2013). Dünyada ve Türkiye'de enerji durumu: Genel değerlendirme. *Mühendis ve Makina*, 54 (639), 32-44.

MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2012). *Toprak kirlilik kaynakları.* URL: http://goo.gl/qFQUAT. (Erişim Tarihi: 01.05.2016).

MEB. (2014). *Su kirliliği ve önlemleri.* URL: http://goo.gl/E0w00z. (Erişim Tarihi: 01.05.2016).

MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB, (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

Meydan, A. (2016). Dünyada nüfus sorunu. İçinde F. Aydın (Ed.), *Günümüz Dünya Sorunları* (ss. 211-240). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Mills, N. L., Donaldson, K., Hadoke, P. W., Boon, N.A., MacNee, W., Cassee, F.R., Sandström, T., Blomberg, A. & Newby, D. E. (2008). Adverse cardiovascular effects of air pollution. *Nature Clinical Practice Cardiovascular Medicine,* 6 (1), 36-44.

Morgenthau, H. J. (1948). *Politics among naitions: The struggle for power and peace.* New York: Alfred A. Knopf.

Natural Disasters (2017). URL: https://goo.gl/nMwWUo (Erişim Tarihi: 05.01.2019).

NCJRS. (2009). Children's exposure to violence: A comprehensive national survey. URL: https://goo.gl/ah5Il0. (Erişim Tarihi: 01.05.2016).

NCSS. (1992). Curriculum standards for social studies: I. introduction. http://www.socialstudies.org/standards/introduction. (Erişim Tarihi: 20.06.2016).

O'Brien, K. (2014). Global citizens of the world unite. In A. B. Sterri (Ed.), *Global Citizen-Challenges and Responsibility in an Interconnected World* (pp. 27-36). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Polat, N. (2003). Post-yapısalcı yaklaşımlar. İçinde A. Eralp (Ed.), *Devlet, Sistem ve Kimlik, Uluslararası İlişkilerde Temel Yaklaşımlar* (ss. 261-289). İstanbul: İletişim Yayınevi.

Potyemkin, V. (2009). *Uluslararası ilişkiler tarihi (diplomasi tarihi) cilt 3.* Attila Tokatlı (Çev.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Reus-Smit, C. (2005). Constructivism. In S. Burchill & A. Linklater (Eds.), *Theories of International Relations* (pp. 188-212). New York, Palgrave Mcmillan.

Sandıklı, A. & Kaya, E. (2014). *Uluslararası ilişkiler teorileri ve barış.* URL: http://goo.gl/I9TBjp. (Erişim Tarihi: 15.06.2016).

Sevim, Ş. (2006). *Soğuk savaş sonrası avrupa güvenlik yapılanması ve türkiye.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Smith, S. (1987). Paradigm dominance in international relations: The development of international relations as a social science. *Millennium: Journal of İnternational Studies,* 16 (2) 189-206.

Şatana, N. S. (2015). Uluslararası ilişkilerde bilimsellik, metodoloji ve yöntem. *Uluslararası İlişkiler,* 12 (46), 11-33.

Şenol, D. &Yıldız, S. (2013). *Kadına yönelik şiddet algısı (kadın ve erkek bakış açılarıyla)*. Ankara: Tarcan Matbaacılık.

Tanrısever, O. F. (2003). Yöntem sorunu: Gelenekselcilik, davranışsalcılık tartışması. İçinde A. Eralp (Ed.), *Devlet, Sistem ve Kimlik, Uluslararası İlişkilerde Temel Yaklaşımlar* (ss. 89-129). İstanbul: İletişim Yayınevi.

Tür, Ö. & Aydın-Koyuncu, Ç. (2010). Feminist uluslararası ilişkiler yaklaşımı: Temelleri, gelişimi, katkı ve sorunları**.** *Uluslararası İlişkiler,* 7 (26), 3-24.

Türkeş, M. (2012). Kuraklık, çölleşme ve birleşmiş milletler çölleşme ile savaşım sözleşmesinin ayrıntılı bir çözümlemesi*. Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 20 (1), 7-55.

Uğrasız, B. (2003). Uluslararası ilişkilerde iki farklı yaklaşım: İdealizm ve Realizm. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 139-145.

UN. (1987). Report of the world commission on environment and development: Our common future. URL: http://goo.gl/hhXrq2. (Erişim Tarihi: 10.05.2016).

UN. (2005c). World population prospects: Key findings & advanaced tables. URL: https://goo.gl/vT2Pzl. (Erişim Tarihi: 21.06.2016).

UN. (2012). Water quality. URL: http://goo.gl/9CoUwW. (Erişim Tarihi: 10.06.2016).

UN.(2015a).Status and trend analysis of ıllıct drug markets. URL: https://goo.gl/tiH0X1 (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

UN. (2015b). World drug report 2015 advanced briefing to member states. URL: https://goo.gl/xPxSGE. (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

UNCHR. (1951). The refugee convention, 1951. URL: http://goo.gl/QT6IuM. (Erişim Tarihi: 18.06.2016).

UNCHR. (2015). Worldwide displacement hits all-time high as war and persecution increase. URL: http://goo.gl/sVRjnA. (Erişim Tarihi: 12.06.2016).

UNCHR. (2016). Refugees/migrants emergency response-mediterranean. URL: http://goo.gl/IzqLAR. (Erişim Tarihi: 11.06.2016).

UNCHR. (2017). Global Report 2017. URL: https://goo.gl/Q9mnmY. (Erişim Tarihi: 05.01.2019).

UNICEF. (2003). Water, sanitation and hygiene. URL: http://goo.gl/GQVFCw. (Erişim Tarihi: 15.06.2016).

UNICEF. (2012). Global statistics on children's protection from violence, exploitation and abuse. URL: http://goo.gl/3bnBAh. (Erişim Tarihi: 15.06.2016).

UNWOMEN. (2015). Ending violence against women. URL: http://goo.gl/skV5er. (Erişim Tarihi: 23.06.2016).

URL 1: https://goo.gl/aNeYPk. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
URL 2: http://goo.gl/JW5U6L. (Erişim Tarihi: 11.04.2016).
URL 3: http://goo.gl/RBrHAe. (Erişim Tarihi: 12.06.2016).
URL 4: http://goo.gl/dD0L6P. (Erişim Tarihi: 16.06.2016).
URL 5: http://goo.gl/e6Yjqk. (Erişim Tarihi: 10.04.2016).
URL 6: http://goo.gl/VeJLyI. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).
URL 7: http://goo.gl/ha2Fc0. (Erişim Tarihi: 22.05.2016).
URL 8: http://goo.gl/fEU7UQ. (Erişim Tarihi: 01.06.2016).
URL 9: http://goo.gl/rZO6JV. (Erişim Tarihi: 25.05.2016).
URL 10: http://goo.gl/iyCNkG. (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
URL 11: http://goo.gl/pI7xmo. (Erişim Tarihi: 13.05.2016).
URL 12: http://goo.gl/DCaMdV. (Erişim Tarihi: 11.04.2016).
URL 13: http://goo.gl/9zjBGV. (Erişim Tarihi: 06.06.2016).
URL 14: http://goo.gl/NkKPC6. (Erişim Tarihi: 19.05.2016).
URL 15: http://goo.gl/wjlUmF. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
URL 16: http://goo.gl/8ixi5a. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).
URL 17: http://goo.gl/AAQebP. (Erişim Tarihi: 20.06.2016).
Waltz, K. N. (2010). *Theory of international politics*. USA: Addison-Wesley.
WHO. (2012). The top 10 causes of death. URL: http://goo.gl/DgC8Td. (Erişim Tarihi: 17.04.2016).
Wight, M. (1960). Why is there no international theory? URL: http://goo.gl/N9UpLm. (Erişim Tarihi: 18.06.2016).
Yalçınkök, K. (2015). Realizm. URL: http://goo.gl/XPB7Xf. (Erişim Tarihi: 30.06.2016).
Yalvaç, F. (2009). Hegel: Dünya tarihi ve özgürlük mücadelesi olarak uluslararası ilişkiler. *Uluslararası İlişkiler*, 6 (21), 3-37.
Yalvaç, F. (2010). Eleştirel gerçekçilik: Uluslararası ilişkiler kuramında post-pozitivizm sonrası aşama. *Uluslararası İlişkiler*, 6 (24), 3-32.
Yalvaç, F. (2011). Uluslararası ilişkiler kuramında anarşi söylemi. *Uluslararası İlişkiler*, 8 (29), 71-99.
Yurdusev, A. N. (2003). Uluslararası ilişkiler öncesi. İçinde A. Eralp (Ed.), *Devlet, Sistem ve Kimlik, Uluslararası İlişkilerde Temel Yaklaşımlar* (ss. 15-55). İstanbul: İletişim Yayınevi.

Fotoğraf ve Şekiller

Fotoğraf 1: URL: http://goo.gl/SBshDt. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 2: URL: //goo.gl/ADyMLD. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 3: URL: http://goo.gl/wEuHV3. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 4: URL:http://goo.gl/GdHGwH. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 5: URL: http://goo.gl/LPNPRa. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 6: URL: http://goo.gl/GdHGwH. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 7: URL**:** http://goo.gl/GdHGwH. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 8: URL: http://goo.gl/NKwu6l. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 9: https://goo.gl/h1bX9E. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 10: http://goo.gl/ixHnZX. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 11: URL: http://goo.gl/kgZ2RD. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 12: https://goo.gl/Isa8bE. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 13: URL: http://goo.gl/YbU7dY. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 14: http://goo.gl/FBDOOo. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Fotoğraf 15: URL: http://goo.gl/MHpjJC. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).
Şekil 1: URL: https://goo.gl/RxLbqx. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

10. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE İLETİŞİM

Doç. Dr. Hatice GEDİK

ORCID: 0000-0001-9090-7754

"Gelin tanış olalım, işi kolay kılalım…"

Yunus Emre[1]

Kazanımlar

Bu bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları gerçekleştirmeniz beklenmektedir:

- İletişim kavramının anlamını açıklar.
- İletişim kavramı ile ilgili temel kavramları açıklar.
- İletişim süreçlerini açıklar.
- İletişimin tarihî gelişimini açıklar.
- İletişim sürecinde hangi sorulara cevap arandığını söyler.
- Sosyal Bilgiler Eğitim ve İletişim ilişkisini açıklar.

Giriş

İletişim, Latinceden türeyen dillerdeki *communication* sözcüğünün karşılığı olarak Türkçe'ye girmiştir (Küçükaslan, 2014). İnsan, doğduğu andan itibaren çevresi ile iletişim kurmaya başlar ve zamanla yeteneklerini geliştirerek, çevre ve eğitimin de etkisiyle iyi bir alıcı ya da kaynak olmayı başarabilir (Küçükaslan, 2014). Birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarındaki bu kavramdan hareketle iletişim sözcüğünün özünde, yalın bir ileti alışverişinden çok toplumsal nitelikli bir etkileşimi, işteşliği, değiş-tokuşu ve paylaşımı içerdiği görülmektedir (Canyurt, 2010: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişimde asıl amaç, bilgi vermek ve karşıdakini etkilemektir (Macit, 2010: Akt: Küçükaslan, 2014).

[1] Mustafa Tatcı. Yunus Emre Dîvânı, 82. ("*Gelün tanşuk idelüm işi kolay tutalum…")*.

İletişim, insan ilişkilerinin temeli, toplu yaşama ürünü ve gereğidir. Bu yüzden sosyal hayatın ayrılmaz bir parçasıdır (Küçükaslan, 2014). İletişim, insanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren, toplumsal etkileşimlerde rol oynayan, sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları aralarında paylaşması sürecidir (http://okul.selyam.net/2014: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim sayesinde insanlar fikirlerini açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme olanağına sahip olurlar. Başkalarını etkiler ve onlardan etkilenirler (Macit, 2010: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim, insanın toplumsallaşma sürecinde ortak bir etkinlik biçimidir (Tutar, 2003: Akt: Küçükaslan, 2014). Kişi, grup ve kurum gibi toplumsal birimler arasındaki mesaj alışverişidir. İletişim, insan topluluklarını "toplum" haline getirir ve sosyalleşmelerini sağlar. İnsan, hayatının ilk anından başlayarak doğayla ve öteki insanlarla iletişim kurmaya başlar. Toplumsal iletişim, bireyin ve sosyal grupların varlığını sürdürebilmesi için gereklidir. Toplumların sosyalleşmesi ve varlığını sürdürebilmesi toplumsal iletişime bağlıdır (Küçükaslan, 2014).

İletişim, dinamik bir olgudur. Kültürel yapıdaki değişme, iletişime de yansımaktadır. Zamanla bazı kelimeler ve kavramlar yerini yeni kavramlara ve kelimelere bırakır. Bilgi işlem sistemindeki gelişmeler, belgelerin değerlendirilmesinde yeni bir dili ortaya çıkarmıştır. İnsan makine ilişkisi iletişimde yeni kavramların oluşmasına, dildeki değişmeler mesajın, yani iletişim biçiminin değişmesine sebep olur. Sosyal organizasyonların değişmesi ve gelişmesi iletişimi etkiler. Küçük bir ortamda yüz yüze iletişim ilişkisi geçerli iken, sosyal grup büyüdükçe yazılı iletişim daha gerekli hale gelir (Küçükaslan, 2014). Kişilerin anlaşması, mesajın etkili olması için iletişim kalıpları gereklidir. İletişim kalıbı iyi düzenlenirse, işaretler ve kısaltmalar anlamlı hale gelir ve mesajın etkisi artar (Küçükaslan, 2014).

İletişim, insanları biyolojik bir varlık olmanın ötesinde, yaşadıkları toplumun bir üyesi haline getirmiş ve toplumsallaştırmıştır. İnsanın duygu, düşünce ve inançlarını çeşitli semboller kullanarak, kendisiyle ve çevresi ile paylaşması da iletişim ile mümkündür (Oskay, 1982; Aktaran: Küçükaslan, 2014). Bireylerin bir araya gelip topluma dönüşebilmesi için iletişime, bilgi ve duygu paylaşımına ihtiyaç vardır.

İnsanlar, çevreleriyle devamlı etkileşim içindedir. Çevre insanları etkilediği gibi, insanlar da çevrelerini etkilemektedir. Birey, toplum karşısında edilgen bir varlık değildir. İnsan, doğuştan getirdiği gizil güçler ve sonradan toplumdan kazandıklarıyla bir yandan kişiliğini geliştirir, bir yandan da toplumu etkiler (Küçükaslan, 2014).

İnsanların takınmış oldukları tutum ve davranışlar iletişimi etkilemektedir. İletişimin istenen sonuca ulaşmamasında pek çok etken mevcuttur: Verici ve alıcının takındığı tutum ve davranışlar, sözün başkaları tarafından kesilmesi, zamanın kısıtlı olması, iletişimde bulunan kişilerde bilgi eksikliği olması, geçmiş deneyimlerden kaynaklanan ön yargıların olması, iletişimde bulunulan kişi ile yeterli fiziksel mesafenin olmaması, çok az ya da çok fazla bilgi, kişisel ihtiyaç ya da beklentilerin farklı olması, seçici algılama veya ön yargı, varsayımlar, alıcıdan kaynaklanan ilgi eksikliği, inanç ve varsayımların anlamayı engellemesi, konuşmaya tepki ile yaklaşılması, mesajı veren kişinin kendini hazırlamaması, ortamın uygun şartları taşımaması sayılabilir (Küçükaslan, 2014).

İletişim, insanların davranışlarını etkilemek amacıyla sözlü ya da sözsüz araçlarla zihin yönlendirme etkinliğidir. Davranış ise, insanların yapabileceği veya deneyebileceği her şey-

dir (Küçükaslan, 2014). Davranışın ortaya çıkması için insanın zihninden bir şeylerin (düşünme, problem çözme, duygulanma, anlama, algılama vb.) geçmesi gerekir (Küçükaslan, 2014). Bireysel etki bireyin bir davranışta bulunmadan önce davranışının olumlu ya da olumsuz yönde bir değerlendirmesini yapmasıdır. Sosyal etki ise, davranışta bulunduğu ya da bulunmadığı takdirde karşılaşacağı sosyal baskı algılamasıdır. Birey, bu ölçüm sonunda bir davranışta bulunup bulunmayacağına karar vermektedir. Bireyin bir davranışa karşı tutumunun ardında yatan birtakım inançlar vardır ve bunlar davranışsal inançlardır. İnsan toplum içinde yaşar, toplumu etkiler ve ondan etkilenir. Davranışlarının büyük bir bölümü sosyal çevresinin etkisiyle şekillenir. Temelinde de iletişim vardır (Küçükaslan, 2014).

İletişim

İletişim, bir göndericinin alıcıya sözlü ya da yazılı mesaj göndermesi, iletmesi ve bu mesajın alıcı tarafından çözümlenmesidir (Uzuntaş: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişki yoluyla bir insan ya da insanlardan diğerine bazı kanallar kullanılarak anlam olarak uzlaşılan imgeler aracılığıyla değişimi ve aktarılması sürecidir (Yüksel, 2010: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim bir zihindeki düşüncenin diğerine aktarılmasıdır (Serimoğlu, 2013).

İletişimde amaç, anlaşılabilir mesajlarla alıcıyı bilgilendirmek, alıcıların tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır. İnsan ilişkilerinin temeli olan iletişim, insanların çevreye uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan en önemli niteliklerden birisidir (Özgüven, 2001: Akt: Küçükaslan, 2014). Günümüzde, bir güç kaynağı olan bilgi iletiminin temel aracı olması, iletişimin önemini arttırmıştır. İçinde bulunduğumuz çağ, "enformasyon çağı" olarak nitelendirilmektedir. Bilginin değer olarak ortaya çıkması ve iletilmesi, iletişim sayesinde mümkün olabilmektedir (Küçükaslan, 2014). İlk insandan günümüze gelinceye kadar pek çok aşamadan geçerek gelişen ve değişen iletişim kavramı, günümüzde de değişmeye devam etmektedir (Küçükaslan, 2014).

İletişim Ögeleri: İnsanlar iletişim kurmak için birtakım simgelerden ve işaretlerden faydalanırlar. Simgeler, düşünceleri kavramamızı, ifade etmemizi ve aktarmamızı sağlayan özel anlamlar taşıyan her şeydir. Simgelerin bir alt kategorisi olan işaretler, dar, kesin ve açık anlamlı veri taşırlar. Kültürel oluşum sürecinde keyfî olarak anlamlar yüklenmiş olan simgeler kısa ömürlüdür. Kendilerini oluşturan toplumlar ve kültürler ortadan kalktığı zaman simgeler gizemli bir hal alır. Çünkü onların anlamlarını bilen kimse kalmamıştır (Besserat, 2014). İletişim için insan, paylaşım ve semboller gereklidir. Alıcı ve gönderici mesaja aynı anlamı verdikleri zaman, tam olarak iletişim gerçekleşir (Erdalerdoğdu, 2014: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim süreci, şu altı soruya cevap verir: Kim, kime, ne yolla, ne, niçin iletiyor ve etkisi nedir (Şakar ve Küçükaslan, 2008: Akt: Küçükaslan, 2014)?

İletişim süreci, kaynağın düşünceleri, duyguları kodlamasıyla ve hedefe göndermesiyle başlar. İletişim ögeleri; kaynak, alıcı, ileti, kod, kanal, filtre, geri besleme ve gürültüden oluşur. İletişim sürecinde gönderilen ileti (mesaj) alındığı ve bu iletiye tepki gösterildiği zaman, iletişim tek yönlülükten kurtulup etkileşime dönüşür. Gönderici, ilk olarak göndermek istediği mesajı fikir olarak zihninde oluşturur ve daha sonra bu fikri kodlar, yani, söz-

Kaynakça

Abbate, J. (2014). İnternetin Popülerleşmesi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 472-479) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ascher, M.&Ascher, R. (2014). Yazısız Uygarlık- İnkalar ve Quipu. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 58-65) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Besserat, D. S. (2014). Yazının En Eski Öncüsü. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 35-47) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bostancı, M.N. vd. (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı. Ankara 2007. RTÜK Yay.

Burke, J. & Ornstein, R. (2014). Orta Çağda İletişim ve İnanış. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 117-126) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Carpenter, E. (2014). Yeni Diller. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 377- 385) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Carter, T. F. (2014). Kağıt ve Blok Baskı- Çin'den Avrupa'ya. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 132-141) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cowen, R. S. (2014). Elektroniğin Toplumsal Gelişimi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 456- 466) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crowley, David & Heyer, P. (2014). İletişim Tarihi, (Çev: Berkay ERSÖZ; Ed: Serdar ÖZTÜRK), 3. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dilekmen, M., Başcı Z., Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (e-dergi.atauni.edu.tr). Cilt 12, Sayı 2. s/223-231.

Fowles, J. (2014). Kitle İletişimi Araçları ve Yıldız Sistemi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.282- 292) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Graff, H. J. (2014). İlk Modern Okuryazarlıklar. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 160-173) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güngör, N. (2013). İletişim Kuramlar ve Yaklaşımlar. 2. Bask, Ankara: Siyasal Kitabevi.

İnnis, H.A. (2014). Yazının En Eski Öncüsü. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), İletişim Tarihi. (ss.55-66) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: [2005] 143-149.

Küçükaslan, N. (2014). Etkili İletişim Teknikleri, Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

Logan, R.K. (2014). Yazı ve Alfabe Etkisi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 99-106) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Manovich, L. (2014). Medya Nasıl Yeni Medya Oldu? İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 467- 471) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

MEB. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara

McLuhan, M. (2014). Radyoyu Anlamak. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 349-357) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Pehlivan, K.B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim-Online*, 4(2),17-23.

Robinson, A. (2014). Yazının Kökenleri. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.55-66) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Schudson, M. (2014). Yeni Gazetecilik. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.208-217) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Serimoğlu, N. (2013). Etkili İletişim, Cinius Yayınları, İstanbul.

Spigel, L. (2014). Televizyona Yer Açmak. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.386-397) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Thompson, J. B. (2014). Haber Ticareti. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.174-179) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Turan, R.(2018). 2017 İlkokul Ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Diyalektolog ulusal Sosyal Bilimler dergisi*, kış winter - sayı number 19- sayfa page /295-328.

URL Bağlantılar

URL 1: (http://www.ucondort.com/fotoalbum/atahalk5.jpg 17.07.2016).

(https://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_N%C3%BCkleer_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma_Merkezi (17.07.2016)

(http://www.fizikmakaleleri.com/2013/03/higgs-bozonu-tanri-parcacigi.html (17.07.2016)

11. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE EKONOMİ

Prof. Dr. Ali MEYDAN

ORCID: 0000-0002-1278-096

Prof. Dr. Şenay MANTAŞ

ORCID: 0000-0001-5453-5930

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda hedeflenen kazanımlar aşağıdaki gibidir:

- Ekonomi ile ilgili temel kavramları öğreneceksiniz.
- Ekonomik sistemler ile ilgili bilgi sahibi olacaksınız.
- Ekonomi ile ilgili kurumları öğrenmiş olacaksınız.
- Ekonomik yaşama fikri ile toplumsal gelişme arasındaki ilişkileri kavramış olacaksınız.
- Ekonominin Sosyal Bilgiler eğitimindeki yerini ve önemini kavrayacaksınız.

Giriş

Rekabetin yoğunlaştığı, belirsizliklerin arttığı ve değişimin hızlandığı bu dönemde, herkesin kabul ettiği bir gerçek olan küreselleşmeyle birlikte ekonominin önemi giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Küreselleşme süreci siyasî, ekonomik ve kültürel sonuçları ile hayatımızda çok önemli bir yer tutmaktadır. Bir sosyal bilim olarak ekonomi, bireylerin ve ülkelerin varoluş mücadelelerinde önemli rol oynamaktadır. Günümüzde ekonomi hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Her alanda ihtiyaç duyulduğu gibi artık günlük hayatta da bilimsel ekonomi bilgisi zorunlu hale gelmiştir.

Ekonomi eğitimi, genç insanlara temel konular hakkında düşünmenin, kişisel ve sosyal kararlar almanın işlevsel bir yolunu sağlar. Temel ekonomi kavramlarının ve ilkelerinin farkında olunması ve uygulanışı, genç insanlara bu karar alma sürecinde yardım eder. Ekonomi eğitiminin amacı, becerikli ve katılımcı vatandaşlar olmak için gerekli olan düşünme becerileri ve ekonomi bilgilerini geliştirmektir. Ekonominin temel ilkelerini ve günlük ya-

şamdaki rollerini anlama ve yaşamlarını doğrudan etkileyecek seçimler için ekonomik karar verme becerisinin gelişmesi öğrencilerin sorumluluk kazanmalarına yardımcı olabilir (Süntar Akhan, 2010: 25-26).

Ekonominin Tanımı ve Konusu

Ekonomi kelimesi eski Yunancada "ev idaresi" veya "iyi bir ev idaresinin ilkeleri" anlamına gelen "Oikonomia" kelimesinden gelmektedir. 1965 yılında ev idaresi veya ev ekonomisi anlamına gelen ekonomi kelimesinin yerine "economiepolitique" terimi kullanılmıştır (Ünlüönen & Tayfun, 2012: 5).

İnsan ihtiyaçları sonsuz, fakat bu ihtiyaçları karşılayacak olan mal ve hizmet miktarı sınırlıdır. Mal ve hizmet miktarının sınırlı oluşu ise bunların üretimine tahsis edilecek kaynakların sınırlı oluşundan doğmaktadır. Şu halde kaynakların kullanımında bir seçim yapmak ve hangi malların, nasıl ve ne miktarda üretilip kimlere dağıtılacağı hakkında bir karara varmak gerekmektedir. Bu konularla doğrudan doğruya ilgilenen ve her düzeyde sınırlı imkânların, sonsuz ihtiyaçlara, maksimumu sağlayacak şekilde dağıtılması yollarını araştıran bilime ekonomi denir (Alkin, 2009: 13).

Ünlüönen & Tayfun (2012), ekonomi biliminin ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Ekonomi toplum halinde yaşayan insanların davranışlarını konu alan sosyal bir bilimdir.
- İnsanların sınırsız kabul edilen maddî ihtiyaçlarının karşılanmasına yöneliktir.
- İnsanların maddî ihtiyaçlarını karşılayan mal ve hizmetler, sınırlı durumlardaki üretim kaynakları ile üretilir.
- Ekonomide amaç kıt kaynakların kullanılmasında en yüksek faydanın elde edilmesidir (Ünlüönen & Tayfun, 2012: 5).

Bir sosyal bilim dalı olan ekonomi, içinde yaşadığımız toplumun yapılanma biçimini ve bu yapının nelerden oluştuğunu anlamamıza imkân verir. Toplum halinde yaşayan insanlar varlıklarını koruma ve devam ettirme amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunmak zorundadır. Bu faaliyetlerin amacı mevcut imkânlarla mal ve hizmet üretmek, bunları tüketmek veya ihtiyacı olan diğer kişilere devretmektir. Dar anlamda bu gibi faaliyetler ekonomi ilminin konusunu oluşturmaktadır (Ünlüönen & Tayfun, 2012: 4)

Ekonomide Temel Kavramlar

Bizzat yaşayarak öğrendiğimiz ekonomik olayların doğru bir şekilde yorumlanabilmesi ve herkes tarafından anlaşılabilmesi için ekonomi disiplininin temel kavramlarının bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu kavramlardan öne çıkanlar aşağıda açıklanmıştır:

Ekonomi: (1) İlke ekonomisi, (2) Tasarruf, idare, tutum, iktisat, israftan çekinme, bir amaca ulaşmak için harcanacak parasal tutarın daha azını tüketerek aynı amaca ulaşma

anlamlarına gelmektedir. Yunancada evin içindeki düzeni de ifade etmektedir (ekonomist.com.tr, 2016).

Arz ve talep: Fiyat değişimlerine karşı satıcı ve alıcıların birbirine karşıt tepkilerini belirleyen, fiyatlar yükselirken piyasada arzın yükselip talebin daralması, fiyatlar düştüğünde ise arzın daralıp talebin genişlemesi durumudur (ekonomist.com.tr, 2016).

İhtiyaç: İhtiyaç, karşılandığı zaman mutluluk ve tatmin sağlayan, karşılanmadığı zaman ise mutsuzluk ve rahatsızlık veren şeylerdir. Her birey yemek, içmek, barınmak ve giyinmek gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirli bir çaba içerisine girer. Kültürel ve bölgesel farklılıklar, sosyal ve toplumsal statü, çevresel faktörler ve ahlâkî değerler sınırsız olan insan ihtiyaçlarını şekillendirirler.

Deflasyon: Tedavüldeki paranın azaltılması, ekonomik daralma, deflasyon, emisyondaki azalma, paranın piyasada azalması üzerine satın alma gücünün artması, fiyatlar genel düzeyinin düşürülmesidir. Enflasyonla değerini kaybetmiş olan paranın değerini tespite yarayan tedbirlerden biridir. Fakat para değerindeki düşüş çok fazla olduğu zaman, deflasyon çok güç hatta imkânsız olur (ekonomist.com.tr, 2016).

Kıt kaynaklar: Bir toplumu oluşturan bireylerin gereksinimlerinin tümünü karşılayacak kadar bol olmayan kaynaklardır. Ekonomide kaynakların sınırlı olması, taleplerin karşılanmasında, mal ve kaynaklarda ortaya çıkan miktara ilişkin yetersizlik "kıtlık" ya da "nedret kanunu" olarak ifade edilmektedir (Ünlüönen & Tayfun, 2012: 11).

Devalüasyon: Bir ülke parasının değerinin resmi olarak azaltılması, dolayısıyla yabancı paraların değerinin yükseltilmiş olması; paranın satın alma gücünün azaltılması, kıymetini kaybetmesidir. Ödemeler dengesi ciddi açık veren ülkeler tarafından bir dış ticaret politikası olarak uygulanır. Bu yönteme paranın nazari değeriyle piyasa veya kambiyo değeri arasındaki farkı kaldırmak için başvurulur (ekonomist.com.tr, 2016).

Üretim: İnsanların ihtiyaçlarını gideren vasıtaların sağlanması ve ihtiyaca cevap verecek şekle getirilmesidir. İhtiyaçları giderecek olan mal ve hizmetleri elde etmek amacı ile yapılan her türlü faaliyete üretim denir. İhtiyaçlar sınırsız ve sürekli olduğundan, üretim faaliyetleri de devamlılık gerektiren bir süreçtir. Üretim faktörleri ise tabiat, sermaye, emek ve teşebbüsdür (Oğuz, 1992: 12).

Enflasyon: Tedavüle aşırı derecede para çıkarma sonucu para değerinin düşmesi ve fiyatların yükselmesi, parasal şişkinliktir. Bir başka deyişle toplumdaki para miktarının, mevcut ürün ve hizmetlerden daha hızlı artmasıdır. Enflasyonla fiyatlar yükselir, paranın satın alma gücü azalır. Üretimin aksaması, tekelin gelişmesi, bankaların kredi hacmini genişletmesi, dış ticaret kısıntıları, vasıtalı vergilerin artırılması enflasyona yol açabilir (ekonomist.com.tr, 2016).

Mal ve hizmetler: Bireylerin ihtiyaçlarını doğrudan ya da dolaylı olarak karşılama özelliğine sahip ve bu amaçla kullanılmaya hazır olan makarna, su, elbise, buzdolabı, uçak gibi fiziksel varlıklara mal denir. Fiziksel varlık özelliği taşımayan buna rağmen ihtiyaçları karşılayan her şeye de hizmet denir. Bir mağaza satış elemanının müşteriye ürün sunması, dok-

Kaynakça

Akhan N. E. (2013). Sosyal Bilgiler ve Ekonomi. R. Turan & K. Ulusoy (Eds). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss.390-405) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Akhan N. E. (2014). Sosyal Bilgilerde Ekonomi Konularının Öğretimi. M. Safran *(Ed). Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.165-180) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Alkin, E. (2009). *Herkes için Ekonomi*. İstanbul: Hiperlink.

Altınok, S. & Çetinkaya, M. (2012). *İktisada Giriş*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Banaszak, R. (1987). *The Nature of Economic Literacy.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284823.pdf (Erişim Tarihi: 04.05.2016).

Berber, M. & Bocutoğlu, E. (2015). *Genel İktisada Giriş* (5. Baskı). Bursa: Ekin yayınevi.

Bilgili, A. S. (2013). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. A. S. Bilgili (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri.* Ankara. Pegem Akademi.

Buckles, S. (2001). What ıs and ısn't Economics Education. *Theory ın to Practice.* 26 (3): 163-169.

Ertek, T. (2006). *Temel Ekonomi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ertürk, E. (2006). *İktisada Giriş*. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.

Gathany, J. M. (1934). Current Events and Economic Culture. *Social Studies.* 25 (6): 805-810.

http://www.ekonomist.com.tr/apps/dictionary.app/dictionary.php/es.dict (Erişim Tarihi: 14.05.2016).

MEB (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Meszaros, B. (1997). Economic Standards: A Guide for Curriculum Planners. *Social Education.* 61 (6): 324-327.

Oğuz, O. (1992). *İktisada Giriş Temel Kavramlar ve Prensipler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Parasız, İ. & Özer, M. (2005). *Bugünkü İktisadın Temelleri.* İstanbul: Aktüel.

Parasız, İ. (2003). *Prensipler ve Politika: İktisada Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Parasız, İ. (2007). *Modern Ansiklopedik Ekonomi Sözlüğü*. Bursa: Hiperlink.

Parasız, İ. (2015). *İktisadın A B C'si.* (Onbeşinci Baskı). Bursa: Ezgi Yayıncılık.

Schug, M. C. (1996) Teaching Economic Reasoning to Children. *Children's Social and Economics Education.* 1 (1): 79–88.

Seıter, D. M. (1989). Teachingand Learning Economics. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304396.pdf (Erişim Tarihi: 04.05.2016).

Süntar Akhan, N. E. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrencilerinde Ekonomi Okuryazarlığının Durumu ve Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Tarhan M. ve Kılıç F. (2017) Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Kullanılabilecek Kaynaklar Bibliyografyası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (4), 1974-1993.

Uzunoğlu, S. (2006). *Temel Ekonomi*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Ünlüönen, K. & Tayfun, A. (2012). *Ekonomiye Giriş.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

12. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ANTROPOLOJİ

Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU

ORCID: 0000-0003-4595-2892

Kazanımlar

Bu bölüm sonunda öğrencilerin aşağıda verilen kazanımlara ulaşması beklenmektedir:

- Antropolojinin tanımını ve alt dallarını değerlendirebilecektir.
- Antropolojinin bir bilim olarak kökeni ve tarihçesini değerlendirebilecektir.
- Antropoloji disiplininin Sosyal Bilgiler Eğitimi çalışma alanındaki yeri ve önemini değerlendirebilecektir.

Giriş

İnsanoğlu tarih boyunca yaşamını devam ettirme sürecinde gerek bireysel gerekse toplumsal birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bu karşılaştığı sorunları çözmek için çaba içerisine girmiştir. Sorunları çözmek için gösterdiği bu çabalar beraberinde birçok bilimin doğmasını sağlamıştır. İnsanoğlunun merakı ve gayreti sonucu doğan bu bilimlerden her birinin aslında ortaya çıkmış olan bir sorunun çözümlenmesi sürecindeki meraka dayalı bir araştırmanın ürünü olduğunu, halen bu sürecin devam ettiğini söyleyebiliriz. Çünkü insanoğlunun zamansal ve durumsal olarak ilgi ve ihtiyaçları değişkenlik göstermektedir. Değişkenlik gösteren bu ilgi ve ihtiyaçlar insanları birçok alanda araştırma yapmaya itmiştir.

Tarih boyunca insanoğlunun ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak ortaya çıkan bilimlerden biri de Sosyal Bilimlerdir. İnsanla ilgili beşerî, ekonomik, toplumsal, siyasî ve tarihi birçok ihtiyacı karşılayan bu bilim, dün ve bugün kavramlarının sentezini yaparak geleceğe ilişkin yordama yapabilme özelliğine sahiptir. Yapılan yordama sürecinde insanoğlunun sosyokültürel yapısı, morfolojik, biyolojik ve fiziksel özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu özelliklerin dikkate alınmasının Sosyal Bilimler içerisinde; tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, hukuk, felsefe gibi bilimlerin yanı sıra antropoloji biliminin de ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Antropoloji, insanoğlunun tarihsel süreç içerisindeki değişimlerini birçok boyutta irdeleyen ve bu irdeleme sürecinde birçok soruya cevap arayan (İnsanlık kavramı nasıl oluştu?, Bizden önceki insanların fiziksel ve biyolojik özellikleri nasıldı?, İnsanların

yerleşim yerlerinde kurdukları meskenlerin yapımında kullanılan malzemenin belirlenmesinde kültürün etkisi var mıdır?, Tarih boyunca fiziksel ve toplumsal olarak nasıl değiştik? ...) bir bilim olmuştur.

Günümüzde insanlığı birçok boyutta ele alan antropoloji tek bir disiplin olarak öğrenme-öğretme sürecinde kendisine yer bulabildiği gibi Sosyal Bilgiler Eğitimi çalışma alanında da yer alan temel disiplinlerden birini oluşturmaktadır. Şöyle ki Sosyal Bilgiler çalışma alanı, insan kavramını çok boyutluluk ilkesi çerçevesinde ele aldığından yararlandığı disiplinlerden biri de antropoloji olmuştur. Antropolojinin, bireyin ya da toplumun değişim ve dönüşüm sürecini; kültürel, biyolojik, sosyolojik ve fiziksel açıdan değerlendirmesi Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına katkı sağlamaktadır.

Antropoloji

Bir Bilim Olarak Antropolojinin Tanımı

Antropoloji, etimolojik olarak Latince "insan" anlamına gelen "anthropos" ile "bilim" anlamına gelen "logos/logia" kavramlarından türetilmiştir ve "insan bilimi" anlamına gelmektedir. Dünyadaki yaklaşık on milyon canlı arasında, yarattığı kültür ile çevreye uyum sağlayarak varlığını sürdüren tek canlı türü olan insanı konu alan antropoloji, gerek günümüz toplumlarını, gerekse geçmiş toplumları biyolojik ve kültürel açıdan karşılaştırmalı olarak inceleyerek farklılık ve benzerliklerini ortaya koymaya çalışmaktadır (Demirel, 2011). Antropoloji bir yandan, insanın zaman ve mekân içerisindeki çeşitliliğini incelerken; diğer yandan da toplumsal ve kültürel benzerlik ve farklılıkları betimlemeye çalışır. Antropolojinin en önemli niteliği bütüncül ve evrensel bakış açısıdır (Demirel, 2011). Antropoloji, insanlar ve davranışları hakkında kullanışlı genellemeler üretmeye ve insan çeşitliliğini mümkün mertebe anlamaya çalışan bir bilimdir (Haviland, 2002). Tezcan'a göre antropoloji, insan bilimi demektir. Bu anlamda antropoloji, insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları göz önüne alarak, insanları karşılaştırmalı bir şekilde inceleyen bilim dalıdır (Tezcan, 1996). Diğer taraftan Bilgili (2010) antropolojiyi insanın; türeyişini, biyolojik yapısını, beden özelliklerini, kültürel belirtilerini ve sosyal davranışlarını araştıran bir bilim olarak tanımlamaktadır.

Antropoloji en kısa tanımıyla insan çeşitliliğinin bilimidir. İnsanı kültürel, toplumsal ve biyolojik çeşitliliği içinde anlamaya; insanlığın başlangıcından beri çeşitli koşullara nasıl uyarlandığını, bu uyarlama biçimlerinin nasıl gelişip değiştiğini, çeşitli küresel olayların bu uyarlamaları nasıl dönüştürdüğünü görmeye ve göstermeye çalışır. Bu nedenle, yerküreyi bir bütün olarak ele alır ve insanlığı bütünlüğü içinde görmeye çalışır. Bu yönüyle antropoloji hem bütüncü hem de farklılıkları vurgulayıcı bir doğaya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında antropoloji için insan; hem yerküreyi düzenleyen, tasarlayan hem de yerkürenin koşulları tarafından düzenlenen ve biçimlendirilen bir varlık olarak kabul edilmektedir (Aydın & Erdal, 2013).

Antropolojinin genellikle fiziksel ve kültürel antropoloji olmak üzere iki ana alana ayrılarak ele alındığını söyleyebiliriz (Eriksen, 2004). Fiziksel (biyolojik) antropoloji; biyolojik evrim, kalıtım, uyum ve varyasyon, primat morfolojisi ve insan evrimine ilişkin fosil kayıtları inceleyen bir bilim dalıdır. Kültürel (sosyal) antropoloji ise; toplumu sosyolojik açıdan

ele alan toplumsal örgütler, davranışlar ve ilişkiler gibi konularda ortak bir alanı paylaşır (Goodman, 1995).

Daha önce ifade edildiği gibi antropoloji fiziksel (biyolojik) antropoloji ve kültürel (sosyal) antropoloji olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu bölümlerden birincisi, insanın fiziksel yapı ve davranışının evrimi, eskinin ve günümüz insan topluluklarının birbirlerinden farklı biyolojik özellikleri ile ilgilenen biyolojik antropoloji; ikincisi ise, insan toplumlarını ve kültürlerini araştıran bölümdür. Bu bölüm de kendi içinde iki ana dala ayrılır. Bunlardan biri, toplumların ve kültürlerin tarihini ve tarih öncesini araştıran arkeoloji bilimidir. Örneğin arkeologlar, Eski Yunan ve Mısır uygarlıklarında gün ışığına çıkarılan belgelerde bazı bilgilere ulaşabilirler. Çoğu durumlarda, yazılı belge yoktur, hatta Mısır'da olduğu gibi yazılı belge bulunsa bile eskiyi aydınlatması mümkün olmaz. Sonuçta arkeolog, tarih öncesi yerleşim yerlerinin kazılmasından ve araştırılmasından elde ettiği dolaylı kanıtlara başvurmak zorundadır. Böylece geniş ölçüde özdeksel gereçleri içeren bilgilerle, tarih öncesi sosyal grupların büyüklüğünü ve örgütlenmelerini belirlemek, kısmen de tarih öncesi kültürleri yeniden kurmak mümkün olur. Bu yöntemlerle arkeolog, insanın toplumsal ve kültürel geçmişine ilişkin öyküsünün büyük bir bölümünü yeniden kurabilir. Bu kurgu insanoğlunun; doğa üzerindeki denetimini artırmasının, insanın kendisi için farklı çevre koşullarına büyük bir yetenekle uyumunun, bilinmeyenle ve doğaüstüyle baş etme çabalarının, güzele ulaşma uğraşlarının, insanlar arası çatışmaların, irili ufaklı kültürlerin zaman içinde yavaş gelişmelerinin karmaşık bir öyküsüdür (Beals & Hoijer, 1972).

Söz konusu dallardan diğeri, sosyal /kültürel antropolojidir. Sosyal ve kültürel antropologlar, günümüzün birbirinden oldukça farklı toplumlarıyla ve kültürleriyle, özetle, toplumların yaşam biçimleriyle ilgilenirler. Bu yaşam biçimleri ise, bireylerin, yaşadıkları toplum içinde nasıl eğitildikleri; birlikte yaşayacakları eşlerini nasıl seçtikleri; nasıl evlendikleri; kendi toplumları ya da diğer toplumların üyeleriyle nasıl örgütlü ilişkiler kurdukları gibi konuları içerir (Beals & Hoijer, 1972). Antropoloji çeşitli özelliklerinden dolayı bazı bilim adamları tarafından taç bilim olarak kabul edilirken, bazılarınca artık bilim olarak nitelendirilmektedir (Küçükşen Öner, 2018). Antropolojinin incelediği konular ve kendisine özgü olan yöntemleri ile diğer sosyal bilim dalları arasında özel bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Antropoloji Biliminin Tarihçesi

Dünya Tarihi Açısından

Bilimlerin insan yaşantısının diğer pek çok etkinlik alanında olduğu gibi kendilerine has, bazen de "mit"leşmiş tarihleri vardır (Münüsoğlu, 2010). Tarihsel bir geçmişe sahip olma, geçmişlerinin bir haritasını çıkarmaya ve kendileri ile diğer disiplinler arasında bir sınır çizmeye olanak sağlamaktadır (Giddens, 2001; Münüsoğlu, 2010).

Antropoloji disiplinin tarihine bakıldığında klasik dönem ve modern dönem olmak üzere iki dönem şeklinde ele alındığı görülmektedir. Klasik dönem içerisinde; gezi notları, felsefecilerin yaklaşımları, tarihsel metinler yer alır. Bu bakımdan MÖ 5. yüzyılda yaşamış tarihçi Herodot, antropolojinin erken dönem öncülerinden biri olarak gösterilir. Herodot,

Kaynakça

Alimbekov, A. (2007). "Etnopedagoji ve Kırgız Etnopedagojisinin Temel Kavramları", *Türk Yurdu*, C.27, S: 242, s.31-36.

Alpagut, B. (1985). Paşalar Köyü Kazısı, 1984. *VII. Kazı Sonuçları Toplantısı,* 1-16. T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Alpagut, B. (2011). 15 Milyon-5 Milyon Arasındaki Göçlere Bir Yolculuk. *Aktüel Arkeoloji Dergisi*, 19, 104-109.

Arslanoğlu, İ. (2013). "Kültür ve Medeniyet Kavramları". *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 15: 243-255.

Atay, T. (2000). "Kavramlar Kargaşası Bilim Dalları Çatışması-Dünyada ve Türkiye'de 'Sosyal İçerikli' Antropolojiyi Adlandırma Sorunu" *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 22.

Auge, M. ve Jean-Paul, C. (2005). *Antropoloji,* (Çev. İsmail Yerguz), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Aydın, S. ve Erdal, Y.S., (2007). Antropoloji (Ed. Handan Üstündağ). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Başçı Namlı, Z. (2012). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Derisinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bates, D. G. (2009). *21. Yüzyılda Kültürel Antropoloji-İnsanın Doğadaki Yeri*, (Çev. Suavi Aydın vd.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Beals, R. L. and Hoijer, H. (1972). The Macmillan Company", (Çeviren: Gürbüz Erginer), *The Nature and Scope of Anthropology,* Second Printing, Newyork.

Bilgili, A. S. (2010). *Sosyal Bilgilerin Temelle*ri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cevizci, A. (1999). Paradigma felsefe sözlüğü (3. bs.). *İstanbul: Paradigma Yayınları*.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Demirel, F. A. (2011). Türkiye Antropolojisinin Tarihçesi ve Gelişimi Üzerine. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 128-134.

Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insanî değerler eğitiminin insanî değerler ölçeği ile sınanması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17(2), 77-96.

Dönmezer, S. (1982). Sosyoloji. Ankara: Savaş Yayınları.

Duyar, İ. (2003). "*Biyolojik Antropoloji"* Antropoloji Sözlüğü*, (*Ed. Kudret Emiroğlu ve Suavi Aydın), Bilim ve Sanat Yayınları.

Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2003). Antropoloji Sözlüğü, Ankara, s. 281-290.

Ercan, R. (2010). Sosyolojinin Temel Kavramları. (Ed. Feridun Merter ve Mustafa Talas) *Sosyoloji* içinde. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(4).

Eriksen, T. H. (1969*). Küçük Yerler Büyük Meseleler-Sosyal ve Kültürel Antropoloji*, (çev. Koca, 2009) Ankara: Birleşik Yayınevi.

Eriksen, T. H. (2002). Etnisite ve Milliyetçilik Antropolojik Bir Bakış (Çev. Ekin Uşaklı). İstanbul: Avesta Yayınları.

Eriksen, T. H. (2004). What is Anthropology, *Pluto*, p.79.

Ersoy, A. (2003). "*Hominid*" *Antropoloji Sözlüğü* içinde. (Ed. Kudret Emiroğlu ve Suavi Aydın), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Ersöz, M. (1963). "Hars ve Medeniyetin Dinamik Tanımları, Eğitim Dergisi, 1(5).

Giddens, A. (2001). *Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori-Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar* (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.

Goodman, A. H. (1995). The Problematics of "Race" in NT Boaz and LD Wolfe (eds.), Biological Anthropology: The State of the Science. Bend, Oregon, *International Inst. of Human Evolutionary Research,* pp 215-239.

Gökberk, M. A. (1959). "Kültür Meselesi". Bilgi Dergisi, 13(147).

Haviland, W. A. (2002). *Cultural Anthropology,* (Çeviren: Hüsamettin İnanç) *Kültürel Antroploji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Journet, N. (2009). *"Giriş: Kültür Nedir?",* Evrenselden Özele Kültür-Kökenlerin Araştırılması, Kültürün Tabiatı, Kimliklerin Oluşumu (Ed. Nicolas Journet / Çev. Yümni Sezen). İstanbul: İz Yayınları, 16-17.

Kansu, Ş. A. ve Tunakan, S. (1946). Alacahöyük (1943-1945) Kazılarından Çıkarılan Kalkolitik, Bakır ve Tunç Çağlarına Ait Halkın Antropolojisi. *Belleten*, *X*(40), 539-555.

Kansu, Ş. A. (1937a). Alacahöyük'te Bulunan İskeletlerin Antropolojik Tetkiki. *Belleten*, *I*(1), 180-191.

Kansu, Ş. A. (1937b). Kumtepe Neolitik Kemikleri Üzerinde Antropolojik Tetkik. *Belleten*, *I*(2), 557-569.

Kansu, Ş. A. (1940). *Türk Antropoloji Enstitüsü Tarihçesi*. İstanbul: Maarif Matbaası.

Kansu, Ş. A. ve Atasayan, M. (1939a). Afyonkarahisar Civarında Kusura Hafriyatında Meydana Çıkarılan Bakırçağı ve Eti Devrine Ait İskeletler Üzerinde Tetkikler. *Türk Antropoloji Mecmuası*, 19-22, 272-313.

Kansu, Ş. A. ve Atasayan, M. (1939b). Anadolu'nun Irk Tarihi Üzerine Antropolojik Bir Tetkik. *Belleten III*(9), 127-131.

Kansu, Ş. A. ve Tunakan, S. (1945). Türk Tarih Kurumu Alacahöyük Kazılarında (1936-1944) Bakırçağı Yerleşme Katlarından Çıkarılan İskeletlerin Antropolojik İncelenmesi. *Belleten*, IX (36), 411 - 422.

Kansu, Ş. A. ve Tunakan, S. (1947). 1937-39 Yıllarında Eskişehir'de Yazılıkaya'da Çıkarılmış Olan Frig Çağına Ait Kafanın Antropolojik İncelenmesi. *Belleten*, *XI*(42), 181-187.

Kansu, Ş. A. ve Tunakan, S. (1948). Karaoğlan Höyüğünden Çıkan Eti, Frig ve Klasik Devir İskeletlerinin Antropolojik İncelenmesi. *Belleten XII*(48), 759-774.

Kıroğlu, K. (Editör). (2006). *Yeni ilköğretim programları*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1996). Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçoğlu, E. (2014). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Kültürel Yaşam Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Mediterranean Journal of Humanities,* IV/2, 191-205.

Kottak, C. P. (2000). *Antropoloji-İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış* (Çev. Sibel Özbudun vd.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. Ankara, Bilim ve Sanat, s. 216-219.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara.

Münüsoğlu, H. (2010). Türkiye'de Antropolojinin Kurulma ve Kurumsallaşma Sorunlarına Tarihsel Bir Yaklaşım DTCF Örneği. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

NCSS (1994). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

Öner, F. K. (2018). Sanat Antropolojisinin Sanat ve Sanat Eleştirisi Açısından Önemi. *Folklor/Edebiyat*, *24*(95), 95-104.

Özbudun, S. (2003). "Yapısal Antropoloji" (Ed. Kudret Emiroğlu ve Suavi Aydın). *Antropoloji Sözlüğü* içinde. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özön, M. N. (1979). Osmanlıca-Türkçe Sözlük. İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınevleri.

Safa, P. (1978). *Doğu-Batı Sentezi*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Sevim Erol, A. (2003). 2001 Yılı Çorakyerler Kazısı Sonuçları. *24. Kazı Sonuçları Toplantısı 2*, 295-302. Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Talas, M. (2010). S*osyoloji. (*Ed.: F. Merter & M. Talas). İstanbul: Lisans Yayınları.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük.* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tezcan, M. (1996). Kültürel Antropoloji. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tezcan, M. (2008). *Kültürel Antropoloji*. Ankara: Maya Akademi.

Tosun, İ. (2015). Etnopedagoji Açısından Monguş Kenin - Lopsan'ın Tiva Çadçil Eseri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8),2017-2038.

Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi,* 19, 295-328.

Williams, S. (2007). Meditations on anthropology without an object: Boulder hopping in streams of consciousness. *Anthropology of Consciousness*, *18*(1), 65-106.

Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU

1982 yılında Çemişgezek'te doğan yazar, ortaokul ve liseyi Elazığ'da tamamlamıştır. Lisans eğitimini, 2000-2004 yılları arasında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olarak tamamlamıştır. 2006-2008 yılları arasında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında "İnsan Hakları ve Demokrasi Kavramlarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Yeri ve Önemi" adlı çalışmasıyla yüksek lisans tezini; 2009-2013 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karikatür Kullanımı" adlı çalışmasıyla da doktora tezini tamamlayarak mezun olmuştur. 2011 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak atanmış, 2013 yılında ise Dr. Öğr. Üyesi olmuştur. Yazar, 2014 yılı temmuz ayından itibaren Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda başladığı görevine halen devam etmektedir. 2018 yılında Doç. Dr., 2023 yılında ise Prof. Dr. unvanlarını alan yazar, Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine yazılmış birçok ulusal ve uluslararası kitap, makale ve bildirinin de sahibidir. Yazarımız evlidir.

13. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SANAT

Doç. Dr. Serpil DEMİREZEN

ORCID: 0000-0002-4399-694X

"Bir millet ki resim yapmaz, bir millet ki heykel yapmaz,
bir millet ki fennin gerektirdiği şeyleri yapmaz;
itiraf etmeli ki, o milletin ilerleme yolunda yeri yoktur."

Mustafa Kemal ATATÜRK

Kazanımlar

- Sanatın ve sanat eğitiminin tanımını yapabilir.
- Sanat eğitiminin önemini ve gerekliliğini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler eğitiminde sanatın yeri ve önemini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sanat konularına ne şekilde yer verildiğini örneklendirebilir.

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, temel eğitim kademesinde öğrencileri hayata hazırlayan en önemli derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersinde sanat konularının/eserlerinin kullanılması, şüphesiz ki programın kazanımlarına ulaşmada etkili olacak ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayacaktır. Temel eğitimdeki dersleri sanat etkinlikleri ile işlemenin amacı, sanatçı yetiştirmek değildir. Derslerin sanat etkinlikleri ile geliştirilmesindeki amaç; estetik algısı yaratmak, farklılıklara saygıyı öğretmek ve çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek için sanatın gücünden yararlanmaktır. Sosyal Bilgilerin, pek çok disipline ait ögeyi bünyesinde barındıran bir öğretim programı olması, sanat konularının, bu ders kapsamında kullanılabileceği geniş bir yelpaze sunmaktadır. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara ulaşmalarında, değerleri kazanmalarında sanat etkinliklerinin öğretmenler tarafından doğru ve etkili şekilde kullanılması oldukça önemlidir.

Sanat ve Sanat Eğitimi

Sanat, bireyin yaşamının hemen hemen her anında onun ayrılmaz bir parçasıdır denilebilir. Çünkü "insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofra takımlarında görünür" (Brommer&Horn, 1985'ten akt: Mercin ve Alakuş,2007: 15). Bu örnekte de görüldüğü gibi sanat, hayatın her noktasında karşılaşılabilecek bir kavramdır.

Sanat insanın yaşadığı mekândan, giydiği elbiseye, dinlediği müziğe, izlediği filme, sembollere ve daha birçok alana kadar her an karşı karşıya kaldığı bir varlıktır. Bu varlık, ulusal kültürün de ana kaynağını oluşturur ve kültürün taşıyıcı bir ögesi olmuştur. Sanat, oluşturulduğu çağın duygularını, olaylarını yani kültürünü geçmişten geleceğe taşır. Yıllar önce yaşamış olan uygarlıkların, nasıl bir kültüre sahip olduklarını, onların yapmış oldukları eserleri inceleyerek anlamak mümkündür (Özteke, 2004: 5). Bir sanat objesi, yapıldığı zamanı ve kültürel bağlamı yansıtır. Aslında eski kültürler hakkında bilinenlerin veya tahmin edilenlerin birçoğu kaynağını sanattan alır. Sanat eserleri insanların, yerlerin ve nesnelerin nasıl göründüğünü kaydeder. Geçmiş çağların materyalleri ve üretim teknikleri, coğrafî çevrenin ve toplum yapısının özelliklerini verebilir (Manifold, 1995). Sanat, bireysel açıdan duyguların, düşüncelerin, hayallerin, yaratıcı çabaların ve insanın kendini gerçekleştirmesinin kendi iç cevherini keşfetmesinin bir aracı; toplumları yüceltmede ve kaynaştırmada, bütünleyici yönü ile önemli bir toplumsal kültür dinamiğidir (MEB, 2007: 4). Sanat eserlerinin bütün bu özelliklerinin erken yaşlardan itibaren doğru şekilde tanınması ve anlamlandırılması için nitelikli bir sanat eğitimine ihtiyaç vardır.

Sanat eğitimi ile sanatsal uygulamalar yapan ve sanat yapmaktan zevk alan bireylerin yetiştirilmesi hedefinin yanı sıra bir sanat eserini çözümleyebilen, sanat eseri niteliğini içerenle bu niteliği içermeyeni değerlendirebilen, sanatçı ile zanaatçının farkını algılayabilen ve her ikisinin de toplumda yerini ve önemini kavrayabilen, daha da önemlisi sanatçı ile sanatçı olmayanı birbirinden ayırt edebilen çağdaş bir nesil yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2007: 11). Sanat eğitimi genel eğitim içinde bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönde gelişmesinde ve eğitilmesinde önemli disiplinlerden biri olarak görülmektedir. Kişiliğin gelişmesi, var olan yeteneklerin geliştirilip genişletilerek potansiyelin en üst düzeyde kullanılmasını hedeflemektedir (Aslantaş, 2008: 8,29).

Sanat eğitimi var olan yapıcı, yaratıcı, yorumlayıcı yetenekleri uyandıran, geliştiren, bireyin kendini değerlendirmesi ve tanıması yönünde bilinçlenmesini sağlayabilmek gibi önemli hedeflere varmada yardımcı olan bir alandır. Bu bağlamda sanat eğitimi ve öğretiminin amacı, yetişen nesilleri sanata ve estetiğe karşı daha duyarlı ve birikimli hale getirmek, sanata yeteneği olan bireyleri açığa çıkarmak ve teşvik etmek olmalıdır. (Ercan, 2007: 13).Sanat eğitiminin amaçlarından bir diğeri insanın etik değerleri kazanmasını sağlamaktır. Deneyimler göstermiştir ki iyilik ve etik değerlerin korunması kafaya değil yüreklere iyice yerleştirilmesiyle olabilir. Söylemekle insanın etik değerleri kazanması sağlanamaz. Sosyolog E. Durkheim, "Sanatın bir de ahlâkî yönü vardır ki, hiçbir şey onunla yarışamaz." der. Duyguları, estetik değerlerin hazzıyla beslenen insanın, etik değerlerden uzaklaşması olanaksızdır ve insan kötülük düşünemez. Toplumsal çöküntünün temelinde duyarsızlık yatmaktadır (Gençaydın, 2002: 29). İnsan fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal bir

dünyada yaşar. İnsan zihinsel edinimleri başka derslerden elde edebilir. Ancak birey, duygusal ve ruhsal deneyim ihtiyaçlarını matematik, kimya ve yabancı dil vb. gibi derslerle elde edemez. Bu anlamda düşünüldüğünde sanat, insanın gelişim halkalarına etki eden duyarlılığı besleyen çok önemli bir kaynaktır denilebilir (Akt: Mercin ve Alakuş, 2007: 18).

Sanat dalları öğrencilere bilgi iletmek ve öğrencilerin sahip oldukları bilişsel yetilerini görüntülemek veya göstermeye yardımcı olabilir. Evrensel temalarla iletişim içinde olan toplumu yansıtan sanat, öğrencilerin bu evrensel temalarla iletişime geçmesine olanak tanır ve öğrencilerin sanatsal fikirlere erişimini sağlar. Sanatçının anlatım gücü, öğrencilerin bilgiyi organize etmesine, bir hikâyeyi anlatmasına ve izleyiciler veya öğrenciler için tatlı bir hatıra olacak bilgiyi diğerleriyle paylaşmaya yardımcı olur. Sanat yoluyla öğrenciler, erişim sağladıkları yeni bilgileri yapılandırır ki bu yeni bilgileri akranlarıyla birlikte yorumlar, keyif alır ve tartışırlar (Morris & Obenchain, 2001). Tarihsel süreç içinde sanatın ve buna bağlı olarak yaratıcılığın, her zaman toplumsal ve kültürel yapı ile birlikte yol aldığını görüyoruz. Doğa koşulları, iklim, dini inançlar, ekonomi, teknoloji ve daha dar kapsamda içinde bulunulan aile bile çevre olarak sanatı, sanatçıyı ve yaratıcılığı etkilemektedir. Sanat eğitiminin amacı daha çok "iyi sanat eseri" yaratılması değil, daha iyi insanlar ve daha iyi toplumlar yaratılmasıdır. İnsanlar güzel ve iyi ideali yönünde eğitildiği sürece algılamaları, düşünmeleri ve ifadelendirme biçimleri de o anlamda değer kazanır (Düz, 2010: 13). Gökbulut'un da (2005: 167) dediği gibi sanat eğitiminin, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu algılamak ve uygulamak, her aydının sorumluluğudur. Çünkü kültür ve uygarlığın sanat yoluyla ölümsüzleştirilmesi; sanatın, halk kültürünün ve günlük yaşamın zengin estetik birikimiyle beslenmesi ve çocuk yaşta sanat sevgisine ve sanat bilincine dönüştürülmesinden geçer. İnsanın genel eğitimi bir bütün olarak düşünüldüğünde, sanat eğitiminin genel eğitimin bir parçası olduğu yadsınamaz (Akt: Mercin ve Alakuş, 2007: 17).

Öğrenciler, geçmişteki sanat eserlerini çalışma fırsatlarına sahip oldukları zaman, sanatın toplumun değerlerini nasıl yansıttığını ve sanatların bir toplumun sosyal, siyasî ve ekonomik inançlarından nasıl etkilendiğini anlamaya başlarlar. Bir sanat objesi, yapıldığı zamanı ve kültürel bağlamı yansıtır. Aslında eski kültürler hakkında bilinenlerin veya tahmin edilenlerin birçoğu kaynağını sanattan alır. Sanat eserleri insanların, yerlerin ve nesnelerin nasıl göründüğünü kaydedebilir. Geçmiş çağların materyalleri ve üretim teknikleri, coğrafî çevrenin ve toplum yapısının özelliklerini verebilir. Şekilde ve dekorasyonda yapılan estetik seçimler, felsefî ve dini inançları ortaya çıkarabilir (Manifold, 1995).

Sanat eğitiminin önemli olmasının gerekçelerinden biri de, insanın düşüncesini ve fikirlerini engelleyecek davranışları reddetmesini sağlamaktır. Yani, sanat bir anlamda insanın kendini özgürleştirmesidir. Birey eğer özgür düşünemez ve hep birilerinden veya bir taraftan emir beklerse kendisini geliştiremez. Kısaca söylenecek olursa yaratıcılığı gelişmez. Bunun sonucunda da tamamıyla ezbere dayalı, kendini ifade edemeyen, özgüveni olmayan, yeni bir şey ortaya koyamayan, bir problemle karşılaştığında çözüm önerileri getiremeyen bireyler ortaya çıkabilir. Bu da bir ülkenin geleceği açısından son derece tehlikelidir. Çünkü sanayileşen ve teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada yeni bir şey ortaya koyamayan, var olan teknolojiyi dönüştüremeyen bir toplum yok olmaya mahkûm olabilir (Mercin ve Alakuş, 2007: 19). Sanat ve sanat eğitimi, özgür, özgün ve inançlı bir insan yapısı oluşturmada en etkili araçlardan birisidir. Özgür ve inançlı bir birey, tartışan, kolayca kabullenmeyen, akıl ve bilimin ışıklı yolunu

Kaynakça

Aslantaş, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Görsel Sanatlar Dersine Katkısı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Akhan, N. E. (2014). *The Use of Art Activities in Social Studies Classes.* Educational Research and Reviews, 9(20), 954-966., Doi: 10.5897/ERR2014.1886.

Akhan, N.E., Altıkulaç, A., Demirezen, S. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Sanat Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri*, 1.Kıbrıs Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı, 588-605.

Akın, N. O. (2006). *İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Öğretimi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlamamış Doktora Tezi. Ankara.

Buschkule, C.P. (2007). Die Welt als Spiel. Theorie und Praxis künstlerischer Bilding II. Kunstpädagogik. Oberhausen:Athena-Verlag.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirezen, S. (2011). *Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Kavramların Öğrenilmesinde Kavram Analizi Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Düz, N. (2010). Çevrenin Sanatçı Yaratıcılığına Etkileri ve Sanat Eğitimi. *Akademik Bakış Dergisi.* S.19. (Ocak- Mart).

Ercan, M. (2007*). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Sosyal Bilgiler Programlarındaki Sanat Konularının Yeterliliği.* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Manifold, M. C. (1995). *Art Education In The Social Studies.* ERIC Identifier: ED393787. http://www.ericdigests.org/1996–4/art.htm. adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2007). *Görsel Sanatlar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Mercin, L. ve Alakuş, A.O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 14-20.

Morris, V. R. & Obenchain M. K. (2001). *Three Methods for Teaching the Social Studies to Students through the Arts.* Canada's National Social Studies Journal**:** 35, (4).

NCSS (National Council fort he Social Studies) (1993). The Social Studies Professional, Washington DC.

Özteke, H. (2004). *Ortaöğretimde Sanat Eğitimi İle Tarihi Çevre Bilincinin Geliştirilmesi.* Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.

Resmî Gazete (1973). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.* Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5, C.12, S.14574, s. 2342.

Shoob, S. and Stout, C. (2010). *Teaching Social Studies Today Teaching Social Studies Today*

Professional Development for Successful Classrooms. Shell Education.

SOSYOLOJİ TARİHİ 6

Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 2. Baskı

Ankara
2024

SOSYOLOJİ TARİHİ 6
Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-948-2
e-ISBN : 978-605-170-949-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

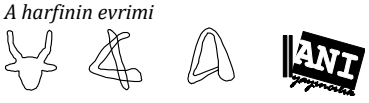
KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
KIZILÇELİK, Sezgin
Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri,
Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, vi + 266 Sf, 135 x 210 mm

ISBN : 978-605-170-948-2
e-ISBN : 978-605-170-949-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Antropoloji, Tarih, İktisat, Siyaset Bilimi
1. Sosyoloji Tarihinin Seçkini: Vilfredo Pareto, 2. Sosyoloji Tarihinin İşlevselcisi: Bronislaw Malinowski, 3. Sosyoloji Tarihinin Benliği: George Herbert Mead, 4. Sosyoloji Tarihinin Etkileşim Ustası: Robert Ezra Park

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

A harfinin evrimi



Oğullarım **Özgün Kızılçelik**'e ve **Özüm Yetkin Kızılçelik**'e...

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında dünyaya geldi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991 yılında Yüksek Lisansını, 1995'te Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 41 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020, 2024), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022); ***Nietzsche'nin Sosyolojisi*** (2023).

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 1

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 21

BİRİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN SEÇKİNİ: VILFREDO PARETO / 33

1.1. Pareto'nun Entelektüel Portresi / 37

1.2. Pareto'nun Metodolojisi / 48

1.2.1. Pareto'nun Doğa Bilimini Model Alan Bir Bilim Olarak Sosyoloji Görüşü / 49

1.2.2. Pareto'nun Sosyolojide Tarihî Malzemenin Kullanıma Yönelik Argümanları / 54

1.3. Pareto'nun Sosyal Teorisi / 55

1.3.1. Pareto'nun İşlevselciliğe İlişkin Fikirleri / 55

1.3.2. Pareto'nun Mantıksal Eylem ve Mantıksal Olmayan Eyleme Dair Tezleri / 58

1.3.3. Pareto'nun Tortulara ve Türevlere İlişkin Düşünceleri / 61

1.3.4. Pareto'nun Seçkinlerin Dolaşımına Yönelik Görüşleri / 70

1.4. Pareto'nun Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 79

İKİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN İŞLEVSELCİSİ: BRONISLAW MALINOWSKI / 85

2.1. Malinowski'nin Entelektüel Portresi / 89

2.2. Malinowski'nin Metodolojisi / 96

2.2.1. Malinowski'nin Bilime Yönelik Görüşleri / 96

2.2.2. Malinowski'nin Saha Araştırmasına İlişkin Fikirleri / 98

2.3. Malinowski'nin Sosyal Teorisi / 105

2.3.1. Malinowski'nin İşlevselciliğe Dair Temel Fikirleri / 105

2.3.2. Malinowski'nin Kültürün İşlevsel Analizine Yönelik Görüşleri / 109

2.3.3. Malinowski'nin Dinin, Büyünün ve Mitin İşlevlerine İlişkin Görüşleri / 119

2.3.4. Malinowski'nin Ailenin İşlevlerine Yönelik Saptamaları / 129

2.4. Malinowski'nin Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 135

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN BENLİĞİ: GEORGE HERBERT MEAD / 139

3.1. Mead'in Entelektüel Portresi / 143

3.2. Mead'in Metodolojisi / 154

3.3. Mead'in Sosyal Teorisi / 158

3.3.1. Mead'in Sosyal Davranışa İlişkin Düşünceleri / 158

3.3.2. Mead'in Zihin Konusundaki Görüşleri / 164

3.3.3. Mead'in Benliğe Yönelik Argümanları / 166

3.3.3.1. Mead'in Benliğin Aşamalarına İlişkin Saptamaları / 175

3.3.3.1.1. Çocuk Oyunu Aşaması / 175

3.3.3.1.2. Yetişkin Oyunu Aşaması / 176

3.3.3.1.3. Genelleştirilmiş Başkası Aşaması / 178

3.3.4. Mead'in Topluma Dair Temel Fikirleri / 180

3.3.5. Mead'in Zihin, Benlik ve Toplum Bağlantısına Yönelik Ana Tezleri / 181

3.4. Mead'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 185

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ETKİLEŞİM USTASI: ROBERT EZRA PARK / 191

4.1. Park'ın Entelektüel Portresi / 194

4.2. Park'ın Metodolojisi / 204

4.2.1. Park'ın Saha Araştırmasına Yönelik Tespitleri / 204

4.2.2. Park'ın Tarihe Dair Tezleri / 207

4.3. Park'ın Sosyal Teorisi / 209

4.3.1. Park'ın İnsan Doğasına İlişkin Fikirleri / 209

4.3.2. Park'ın Birey ve Toplum Bağlantısına Dair Düşünceleri / 211

4.3.3. Park'ın Sosyal Süreçlere Yönelik Tezleri / 221

4.3.4. Park'ın Sosyal Kontrol Konusundaki Görüşleri / 232

4.4. Park'ın Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 234

SONSÖZ / 239
KAYNAKÇA / 253

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"Alman Marx'ın proleterler için mutlu haberler verdiği günle, bazı Alman sosyalistlerinin 'Proleterler Birleşin' sloganını 'Proleterler Birbirinizi Öldürün' şeklinde değiştirdiği gün arasında sadece birkaç yıl geçmiştir" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 57).

"Modern Avrupa, medeniyetini antikite okulunda okumuş olmasına borçludur" (Robert Ezra PARK ve Ernest Watson BURGESS, **Asimilasyon ve Sosyal Kontrol: Sosyoloji Bilimine Giriş II**, s. 49)."Fransa'da 1789 Devrimi'nin arifesinde Jacobenler suikast ve yağma yaparlarken konuşulan tek şey 'insanlık', 'duyarlılık' ya da 'kardeşlik'ti. Bugün bu güzel oyun yeniden başlıyor ve bugün bizim burjuvamız, eninde sonunda kendisini yok edecek felâketler hazırlanırken, nazik bir şekilde 'dayanışmayı' tartışıyor" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 34).

"Mead devasa kapsam ve genişlikteki entelektüel ilgileriyle, bir ansiklopedik bilgi insanıydı" (Lewis A. COSER, **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, s. 307).

"Mead'in düşüncesinde bireysel eylem toplumsal eylem içerisine gömülüdür; psikoloji ve sosyoloji, biyolojik bir temel üzerinde birleştirir" (Charles W. MORRIS, "Giriş: Sosyal Psikolog ve Toplum Felsefecisi Olarak George H. Mead", s. 22).

"Zihni toplumsal deneyim ve iletişim sürecinde doğup gelişen bir olgu olarak görerek yapılan bir analiz, zihnin doğasına gerçek bir ışık tutacaktır" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 90).

"Benlik, önceden var olup daha sonra diğerleriyle ilişkiye dâhil olan bir şey değil; toplumsal akıntıdaki bir girdaptır, yani bu

akıntının bir parçasıdır" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 203).

"Kültür, insan davranışının en kapsamlı nedenselliği olarak, psikologlar, sosyologlar, tarihçiler ve dilciler için aynı önemdedir" (Bronislaw MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 43).

"Ne kadar ilkel olursa olsun, dinsiz ve büyüsüz halk yoktur. Ama bu yeteneklerinin sık sık yadsınmasına karşın, bilimsel tutumu olmayan ya da bilimsiz ilkel halk da yoktur. Güvenilir ve yetkili gözlemcilerce incelenen her ilkel toplulukta, birbirinden net olarak ayırt edilebilen iki alan bulunmuştur, kutsal alan ve dünyevi alan; başka sözcüklerle söyleyecek olursak büyü ve din alanı, bilim alanı" (Bronislaw MALINOWSKI, **Büyü, Bilim ve Din**, s. 7).

"Tarihsel olarak, sosyolojinin kökenleri tarihtedir" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 65).

"Günümüzde sosyolojik disiplinin sınırları içerisinde yer bulan çeşitli ilgi konuları, araştırma alanları ve pratik programlar, ortak bir referans nesnesine, yani *sosyal grup kavramına* sahip olmakla birleştirilmiştir" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 71).

"Bitki ve hayvan ekolojisinden bahsedebildiğimiz gibi insan ekolojisinden de bahsedebiliriz" (Robert Ezra PARK, **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, s. 15).

"Nitekim bugünkü sosyal problemlerimizin tamamı değilse de büyük kısmı, kaynağını ve kökenini, büyük kitlelerin –örneğin göçmenlerin- birinci grup ilişkileri tabanlı bir toplumdan şehirler içindeki daha özgür, daha gevşek ve daha az kontrol edilebilir topluma geçişinde bulur" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 82).

> "İlkel insanın rasyonel bilgisi sorununa doğrudan el atmaya karar verdim: Onu başlıca uğraşlarında gözleyerek, çalışmadan büyüye, sonra tekrar çalışmaya, mantığına nasıl geri döndüğünü gördüm ve onun dünya görüşünün bana nasıl geldiğini düşündüm. ... İlkel insan gözleyebilir ve düşünebilir ve kendini dilinde ortaya koyan, gelişmemiş de olsa yöntemsel olan bilgiden oluşan dizgelere sahiptir" (Bronislaw MALINOWSKI, **Büyü, Bilim ve Din**, s. 26).
>
> "...ben 'olması gereken'in ne olduğunu ve ne olmadığını araştırıyorum" (Vilfredo PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 49).

Sosyoloji tarihini bir maraton olarak görüyorum. *Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri* adlı kitabımla sosyoloji tarihi alanında yürümeye devam ediyorum. Daha uzun bir yolum var. Sosyoloji tarihi sahasında yürüyüşüm beynim çalıştıkça ve ellerim yazdıkça kesintisiz sürecektir.

Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri adlı kitabım; *Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri; Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri; Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*; *Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri; Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri* adlı eserlerimle[1] giriştiğim sosyoloji

[1] KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006; KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011; KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016; KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji**

tarihini kapsamlı bir biçimde yazma eylemimin altıncı cildini oluşturmaktadır.

Bu yapıtımda, sırasıyla sosyolojinin öncüleri konumundaki Vilfredo Pareto, Bronislaw Malinowski, George Herbert Mead ve Robert Ezra Park'ın temel sosyolojik fikirlerine odaklandım. Bu metnimin ana amacı, sosyoloji tarihinin mühim ustalarından olan Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın sosyolojisini tüm yönleriyle izah etmektir. Benden önce dünyada hiçbir sosyolog, bir kitapta sadece söz konusu dört sosyoloğa ayrıntılı olarak yoğunlaşmamıştır. Bu yüzden, bu eserim sosyoloji tarihi alanında büyük bir boşluğu dolduracak niteliktedir. Ancak hemen belirtelim ki, Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ı sosyoloji tarihiyle ilgili bir kitapta bir araya getirmeden, her biri üzerine Batı'da çok kapsamlı ve önemli eserler yazılmıştır.

Bu kitabımda, Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ı bir arada ele almamın, onları aynı metin içinde buluşturmamın çeşitli sebepleri ve gerekçeleri vardır. Söz konusu dört sosyoloğun ortak yönlerinden ilki, modernlik ve sanayileşme üzerine inşa edilmiş olan modern toplumun yapaylığına dikkat çekmeleri; ikincisi ise 19. yüzyıldan itibaren sosyolojinin kronik krizine, yani bireyi ihmal edip topluma odaklanan makro sosyoloji ile bireyi esas alıp toplumu ikinci plana iten mikro sosyoloji çekişmesine çözüm üretmeleri, yani makro sosyoloji geleneği ile mikro sosyoloji anlayışını ilişkilendirmeleri, toplum-birey bağlantısını ve onlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi sosyal teorilerinin merkezine yerleştirmeleridir.

Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın ortak yönü, modern toplumun sıkıntılarına, kamburlarına, çelişkilerine ve defolarına yoğunlaşmış olmalarıdır. Bilindiği üzere, sosyoloji,

---

Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017; KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

Batı'da modernliğin bilimi olarak ortaya çıkmış, modernlik temasını esas almış, başlangıcından günümüze modernliğin ruhunun biçimlendirdiği modern topluma ve onun yapısal sorunlarına odaklanmıştır. Modern toplum, Endüstri Devrimi'yle hız kazanan sanayileşmenin inşa ettiği mekanik bir toplumdur. Modernlik ve onun şekillendirdiği modern toplum endüstrileşmenin egemen olduğu toplumdur. Çağdaş sosyologlardan Anthony Giddens'ın da belirttiği gibi, "'modernite' kabaca 'sanayileşmiş dünya'ya karşılık gelen bir dönem"[2] şeklinde değerlendirilebilir. Kısaca, modern toplum, sanayileşmenin bir neticesi olarak ortaya çıkmış bir toplumdur.

Bu metnimde ilk olarak yer verdiğim Pareto, modernlik ve modern toplum üzerinde durmuştur. Pareto, modern toplumun sanayileşmiş bir toplum olduğunu, makinelerin teknik imkânların yeterli olduğu her yerde insanın fizikî enerjisinin yerini aldığını belirtmiştir.[3] Pareto, modern toplumun mekanik bir toplum olduğunu dile getirmiştir.

Diğer yandan Pareto, modern toplumu, burjuva sınıfı üzerinden eleştirel bir bağlamda değerlendirmiştir. Pareto, modern toplumun ana aktörünün burjuva sınıfı olduğunu, bu sınıfın insanî olmayan yönünün bulunduğuna dikkat çekmiştir. Bu hususta, Pareto, modern toplumda "burjuvanın sergilediği insanî duygular ve gösterdiği hassasiyet şişirilmiştir, yapaydır ve güvenilmezdir"[4], demiştir. Pareto, burjuvazinin düşüş halindeki her seçkin tabaka gibi yozlaşmış

---

[2] GIDDENS, Anthony; **Modernite ve Bireysel-Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 29.

[3] PARETO, Vilfredo; **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, Çeviren: Merve Zeynep Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2005, s. 78-79.

[4] **A.g.e.**, s. 72.

olduğunu belirtmiştir.[5] Pareto, modern toplumda (kapitalist toplumda) burjuvanın yozlaşmasına dair şu çarpıcı saptamayı yapmıştır: "Bizim burjuvamız parasını ve enerjisini sadece düşmana yardım etmek için harcar. Saldırganlara, yeteneksizlere ve yozlaşmışlara yardım etmek amacını taşıyan çok sayıda kuruluş vardır. Burjuvaların bu kuruluşların arasında başka bir ruh oluşturacak gayreti yoktur."[6] Pareto, modern toplumlarda, özellikle de Fransa, İtalya, Almanya ve Amerika'da yönetici sınıf olan burjuvaların açgözlü olduğunu, gücü azaldıkça hileli uygulamalarını çoğalttığını ileri sürmüştür.[7] Pareto, modern toplumda burjuvazinin çok ciddi sıkıntılara ve büyük sorunlara yol açtığına işaret etmiştir.

Pareto, modern toplumda mantıksal olmayan eylemlerin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.[8] Pareto, modern bireyin eylemlerinin mantıksal olmaktan uzak olduğunu iddia etmiştir. Pareto, aklın, akılcılığın ve akılcılaşmanın egemen olduğu iddia edilen modern toplumda bireylerin irrasyonel davranışlarının ve mantıksal olmayan eylemlerinin yaygınlaştığına dikkat çekmiştir.

Kısaca, Pareto, modern toplumun genelinin çektiği hastalıktan söz etmiştir.[9] Pareto, modernliğin ve modern toplumun yapaylığına, insanî olmayan doğasına işaret etmiştir. Pareto, modern bireyin sanılanın aksine rasyonel ve mantık-

---

[5] PARETO, Vilfredo; **Demokrasinin Dönüşümü**, Çeviren: Kadir Zeki Tezer, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 83.
[6] PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 88.
[7] **A.g.e.**, s. 74.
[8] PARETO, Vilfredo; **The Mind and Society: A Treatise on General Sociology**, **Volume One: Non-Logical Conduct, Volume Two: Theory of Residues**, İngilizceye Çeviren: Andrew Bongiorno ve Arthur Livingston, Editör: Arthur Livingston, Dover Publications, Inc., New York, 1963, s. 78.
[9] PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 48.

lı eylemlerden ziyade mantıksal olmayan eylemler sergilediğini ileri sürmüştür.

Bu metnimde ikinci sırada yer verdiğim Malinowski, modern topluma eleştirel yaklaşmıştır. Malinowski, modern toplumun sürekli ilerlemeye yönelik tavrından ve mekanik yapısından rahatsızlık duymuştur. Malinowski, "modern dünyanın bilim yüzünden mekanikleşmesinden ve aşırı hızlı 'ilerlemesinden' duyduğu üzüntüyü"[10] dile getirmiştir. Malinowski, insanların temel problemlerine çözüm üretmek, daha iyi bir toplum ve dünya inşa etmek iddiasında olan bilimin kapitalizmin ruhunun biçimlendirdiği modern toplumda gitgide insandan uzaklaştığını ve itici hale geldiğini bildirmiştir.

Malinowski, modern toplumdaki olumsuzlukların çoğalmasında, özellikle bireyin kendisine ve doğaya karşı yabancılaşmasında bilimin rolü olduğunu vurgulamıştır. Malinowski, modern bilimde gelinen noktayı sorgulamıştır. Bu hususta, Malinowski, 1930 yılında yayımlanan bir makalesinde, insan bilimi, fizik, kimya ve biyoloji gibi bilimlerin insanı insanlıktan çıkardığını ve doğaya karşı yabancılaştırdığını vurgulamıştır.[11] Malinowski, hiçbir şeyin bilimin soğuk gerçeklerinden daha itici olamayacağını ileri sürmüştür.[12]

Malinowski, modern hayatın sıkıcılığına, monotonluğuna ve tatsızlaşmasına tepki göstermiş, "her birimizin içinde, bir kerelik güven ortamından ayrılma ve gündelik yaşamın alışılmış akışının dışına çıkma arzusu yaşar; hiç abartısız de-

---

[10] JAMES, Wendy; "Gönülsüz Emperyalist Olarak Antropolog", **Antropoloji ve Sömürgecilik** (iç.), Derleyen: Talal Asad, Çeviren: Ayşe Karınca, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2008, s. 60.

[11] A.g.m.

[12] MALINOWSKI, Bronislaw; **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 263.

nebilir ki, çoğu kimse için, hayatın akışının değişmezliğinden ve belirliliğinden daha tatsız, daha sıkıcı hiçbir şey yoktur"[13], şeklinde bir belirleme yapmıştır.

"İlkel toplumlar" ve "vahşi insan" üzerine özgün çalışmalarıyla[14] tanınan Malinowski, modernliğin gerilimli ve stresli bireyler ürettiğini buna karşın "ilkel insanın" psikolojik bakımdan daha rahat ve sağlıklı olduğunu iddia etmiştir. Malinowski, modern insanın "ilkel insan" olarak nitelediği Yeni Gine yakınlarındaki Trobriand Adaları'nda uzun süre kalmış ve Trobriandlılardan çok sayıda yerliyi tanıdığını, onlarla dost olduğunu fakat onlar arasında histerik (isterik ya da isteri hastası) ve nevrastenik (sinir hastası ya da sinir krizi geçiren) olan tek bir erkek veya kadına rastlamadığını, sinirsel tikleri olan ya da obsesif (takıntılı/saplantılı) düşünceleri olan insan görmediğini ısrarla vurgulamıştır.[15] Malinowski, modern toplumda psikolojik vakaların çoğaldığını, kaygılı ve stresli bireylerin sürekli olarak arttığını fakat

---

[13] **A.g.e.**

[14] MALINOWSKI, Bronislaw; **Büyü**, **Bilim ve Din**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2000; MALINOWSKI, Bronislaw; **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992; MALINOWSKI, Bronislaw; **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, Çeviren: M. Fatih Gümüş, V Yayınları, Ankara, 1990; MALINOWSKI, **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı**; MALINOWSKI, Bronislaw; **Sex and Repression in Savage Society**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003; MALINOWSKI, Bronislaw; **İlkel Toplumlarda Cinsellik ve Baskı**, Çeviren: Hüseyin Portakal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1989; MALINOWSKI, Bronislaw; **Yabanıl Toplumda Suç ve Gelenek**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti., İstanbul, 2003; MALINOWSKI, Bronislaw; **İlkel Toplum**, Çeviren: Hüseyin Portakal, Öteki Yayınevi, Ankara, 1998; MALINOWSKI, Bronislaw; **The Early Writings of Bronislaw Malinowski**, Editör: Robert J. Thornton ve Peter Skalnik, Çeviren: Ludwik Krzyzanowski, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

[15] MALINOWSKI, **Sex and Repression in Savage Society**, s. 72.

uzun süre aralarında yaşadığı Trobriand Adaları'ndaki "ilkel insanlar"da herhangi bir psikolojik bozukluğa rastlamadığını ifade etmiştir. Malinowski'nin bu tespiti son derece önemlidir. Bugün doğa ile iç içe olan ve doğal bir hayat sürdüren "ilkel/vahşi insan" daha huzurlu ve mutlu iken tabiattan kopmuş, bilim, teknik ve teknolojinin içinde küçülmüş ve hapsedilmiş olan "modern/uygar insan" huzursuz ve mutsuzdur.

Diğer yandan, Malinowski, modern insanın sömürgeci olduğunu ileri sürmüştür. Malinowski, yüzyıl öncesinden bugün de geçerli olan bir gerçeğe, yani modern insanın "ilkel"/"vahşi" diye nitelendirilen insanları sömürdüğüne ve ezdiğine işaret etmiştir. Malinowski'ye göre, "vahşi denen insan uygar insana her zaman oyuncak olarak hizmet etmiştir: pratikte kolay sömürü aracı olarak, teoride ise korkunç sansasyonları sağlayan kişi olarak."[16] Malinowski, sömürgeci beyaz adamın "ilkel" insan üzerinde tahakküm kurmasına tepki göstermiştir.

Bu metnimde üçüncü sırada yer verdiğim Mead, sanayileşme, kentleşme, pragmatizm ve idealizmin etkin olduğu bir toplum bağlamında etkileşimi ve "sosyal benliği" anlamaya yoğunlaşmıştır.[17] Mead, başta Amerika olmak üzere bütün toplumlardaki hızlı sanayileşmenin ve çarpık kentleşmenin birey üzerinde yarattığı tahribatlara dikkat çekmiştir. Mead, modern toplumun bireyi, onun benliğini, kişiliğini ve ruhî dünyasını olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmüştür.

Mead, tıpkı Pareto gibi, modern bireyin bazı durumlarda mantıksal olmayan davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Bu

---

[16] MALINOWSKI, **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı**, s. 403.

[17] KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014, s. 144.

bağlamda, Mead, "insanlar bir kalabalığa girerler ve şu ya da bu yöne ilerlerler; bilinçsiz bir şekilde kendilerini onlara doğru gelen insanlara göre ayarlarlar"[18], şeklinde bir tespit yapmıştır.

Bu eserimde üzerine odaklandığım son isim olan Park, modern toplumun çeşitli boyutlarını eleştirmiştir. Park, modern toplumun sıkıntılı yönleri hakkında kapsamlı değerlendirmeler yapmıştır.

Park, ilk olarak, modern toplumun rekabet temeli üzerine örgütlenmiş olduğunu[19], modern toplumda her bireyin diğerini rakibi olarak gördüğünü, insanın en büyük rakibinin yine insan olduğunu[20] ileri sürmüştür. Çünkü modern birey, paraya çok değer verir. Park'ın dediği gibi, "para, değerlerin rasyonelleştiği ve duyguların yerine çıkarların geçtiği ana aygıttır."[21] Park, modern hayatın tipik özelliğinin miras aldığı tüm alışkanlıklarının ve davranış biçimlerinin akılcılaştırılması olduğuna dikkat çekmiştir.[22] Park, modern insanın zihniyetinin makineye ve hayatı ilgilendiren bütün şeylere ilişkin bilimsel uygulamaya dayandığını söylemiştir.[23]

Park, ikinci olarak, modern insanın aklının yanı sıra, içgüdüleriyle ve duygularıyla hareket ettiğini iddia etmiştir. Başka bir deyişle, Park'a göre, modern insanlar tam olarak

---

[18] MEAD, George Herbert; **Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017, s. 94.
[19] PARK, Robert Ezra; **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, Çeviren: Gökçe İnan Yağlı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018, s. 80.
[20] **A.g.e.**, s. 20.
[21] PARK, Robert E. ve BURGESS, Ernest W.; **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, Çeviren: Pınar Karababa Kayagil, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 54.
[22] **A.g.e.**, s. 179.
[23] **A.g.e.**, s. 180.

açıkça kavrayamadıkları içgüdülerle ve duygularla harekete geçirilmektedirler. İnsanlar ücret karşılığı çalıştığı halde toplumdaki statülerini korumak için ölürler ya da bir hakaretin gücüne gitmesi dolayısıyla cinayet işlerler. İnsanlar, bu biçimde içgüdüsel olarak davrandığında ve törelerin tesiriyle hareket ettiğinde, kendilerini harekete geçiren dürtülerin kaynakları ve eylemleri dolayısıyla ortaya çıkan sonuçlar konusunda bilinçsizdirler. Törelerin etkisi altında insanlar, bireyler olarak değil, yalnızca bir grubun üyeleri olarak hareket ederler.[24] Park, modern insanın "sürü insanı" gibi davrandığını vurgulamıştır. Bu çerçevede, Park, şunları yazmıştır: "Bir sığır sürüsünün davranışı sıradan bir gözlemciye göründüğü kadar tekdüze ya da basit bir mesele değildir. Ancak bütün toplumsal grupların öyle ya da böyle bir özelliği olan lideri takip etmenin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bir sürüde yaşamak ve kitleler halinde dolaşmayı sürü halinde yaşama olarak adlandırıyoruz ve bu durum genellikle içgüdüsel olarak görülmektedir ve büyük oranda sürü halinde yaşayan hayvanların özgün doğasıyla belirlenmektedir."[25] Park'a göre, muazzam insan yığını, modern hayatın sosyal faaliyetlerinin çoğunda artık bir aktör değil, izleyicidir. Modern insanın (ortalama insanın) rolü, bir vergi mükellefine indirgenmiştir.[26] Park, modern bireyin toplum içinde gücünü yitirdiğini, etkisiz elemana dönüştüğünü sadece devlete vergisini ödeyen bir kişi haline geldiğini bildirmiştir.

Park, üçüncü olarak, modern toplumun despotik karakterine dikkat çekmiştir. Park, modern toplumun bireyleri

---

[24] PARK, Robert Ezra; **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, Çeviren: Damla B. Aksel, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 48.

[25] **A.g.e.**

[26] PARK, Robert Ezra; **Yalıtım ve Sosyal Temaslar: Sosyoloji Bilimine Giriş V**, Çeviren: Gökçe İnan Yağlı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019, s. 78.

denetim altında tuttuğuna vurgu yapmıştır. Park, 20. yüzyılın başlarında modern toplumda bireylerin özellikle de "reklam" ve "moda" üzerinden nasıl kontrol altına alındıklarını ve kuşatıldıklarını çarpıcı bir dille şöyle ifade etmiştir: "Bugün reklam yapan insanın muallâk tiranlığı altında yaşıyoruz. Bize ne giymemiz gerektiğini söylüyor ve onu giyiyoruz, ne yememiz gerektiğini söylüyor ve onu yiyoruz. Tiranlığına direnmiyoruz. Onu hissetmiyoruz. Bize söyleneni yapıyoruz, ama bunu kendi vahşi dürtülerimizi takip ediyormuşuz hissiyle yapıyoruz. … Reklam sosyal kontrolün bir biçimi. Bu, popüler zihni yakalamanın bir yolu. … Moda, hepimizin boyun eğdiği, kontrolün muğlâk biçimlerinden biridir. Hepimiz modayı yakından ya da uzaktan takip ederiz. Bazılarımız modanın gerisinde kalır, ancak kimse hiçbir zaman onun önüne geçemez. Hiç kimse moda olanın önüne geçemez çünkü hiçbir zaman neyin moda olacağını önceden bilemeyiz."[27] Park, modern toplumun bireyin ruhî durumunu, zihnini, bilincini, davranışlarını, eylemlerini, tavırlarını, yapıp ettiklerini, kısacası hayatını doğrudan etkilediğini öne sürmüştür.

Park, dördüncü olarak, modern toplumun bireyselleşmeye ve sosyal düzensizliğe yaslandığının altını özenle çizmiştir. Başka bir deyişle, Park, bireyselleşme ve sosyal düzensizlik döneminde yaşadığımızı, her şeyin kışkırtıcı ve değişime tabi halde olduğunu ileri sürmüştür.[28] Park, modern toplumdaki yeni gelişmelerin, buluşların, otomobil, gazete ve sinema gibi aygıtların kargaşalığa yol açtığını ve sosyal düzeni bozduğunu iddia etmiştir. Bu bağlamda, Park, şöyle demiştir: "Toplumsal hayatı ve rutini etkileyen her yeni ay-

---

[27] PARK, Robert Ezra ve BURGESS, Ernest Watson; **Asimilasyon ve Sosyal Kontrol: Sosyoloji Bilimine Giriş II**, Çeviren: Pınar Sayar Kızılçalı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 124.

[28] PARK ve BURGESS, **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, s. 153.

gıt –bir dereceye kadar- düzen bozucu bir nitelik taşır. Her yeni keşif, buluş ve fikir; düzen bozucudur. … Büyük ihtimalle, bugünkü medeniyetin en ölümcül ve ahlak bozucu aygıtı otomobildir. … Gazete ve sinema, ölümcül olmamakla birlikte benzer şekilde, ahlaksızlığa yol açar. Eğer modern toplumun düzenini bozan bütün güçleri sıralayacak olsaydım, herhalde yeni olan ve hayatın sıkıcı düzenini değiştirmeyi vaat eden her şeyi bir katalogda toplamak zorunda kalırdım."[29] Park, modern toplumda insanların gündelik hayatları üzerinde etkili olan teknolojik aygıtların ve popüler kültür unsurlarının (sinema ve gazete gibi) negatif boyutlarına dikkat çekmiştir.

Park, beşinci olarak, modern toplumun ırkçı, ayrımcı ve dışlayıcı yönüne dikkat çekmiştir. Park, 1921 yılında yayımlanan bir eserinde, "günümüzde Siyahların ayrı kiliseleri, okulları, kütüphaneleri, hastaneleri, …dernekleri ve hatta ayrı kasabaları bulunmakta. Bugün ABD'de sadece Siyahların yaşadığı belki yarım düzine kasaba mevcut"[30], şeklinde bugün de geçerli olan bir saptama yapmıştır. Günümüzde Amerika'da "siyah insanlara" yönelik ırkçı uygulamalar devam etmektedir.

Son tahlilde, Park, modern toplumun rekabete, çıkara ve paraya dayalı olduğunu, ırkçı ve ayrımcı yönlerinin bulunduğunu, çeşitli aygıtlar vasıtasıyla bireyler üzerinde saltanat kurduğunu bildirmiştir.

Kısacası, Pareto, Malinowski, Mead ve Park, modernliği, modern toplumu ve modern bireyi eleştirmişlerdir. Onlar, modern toplumun hem makro ölçekli sorunların hem de mikro ölçekli problemlerin çoğalmasında etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Söz konusu sosyologlar, bilim, teknik ve

---

[29] **A.g.e.**

[30] PARK, **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, s. 161.

teknolojiyle bezenmiş modern toplumu bir sorunlar yumağı olarak görmüşlerdir.

Bu kitabımda, Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ı bir arada ele almamın ikinci temel sebebi, onların kendilerini topluma ve sosyal yapıya odaklanan makro sosyolojiye ya da bireye ve eyleme yönelen mikro sosyolojiye hapsetmemiş olmalarıdır. Onlar, makro sosyolojinin inceleme alanı olan toplumu, mikro sosyolojinin konusu olan bireyle birlikte ele almışlar, toplum ve bireyi birbirileriyle ilişkilendirerek tahlil etmişlerdir.

Sosyolojide, birey-toplum ve mikro-makro ayrımı vardır.[31] Sosyologlar, sosyoloji disiplinine dair tanımlarda birey-toplum ayrımını öne çıkarmışlardır.[32] Sosyolojik literatürde "eylem" ve "yapı" genellikle karşıt terimler olarak ele alınmıştır.[33] Pareto, Malinowski, Mead ve Park ise, makro sosyoloji ve mikro sosyoloji anlayışını ilişkilendirme yoluna gitmişler, toplum ve yapı gibi makro gerçeklik ile birey ve eylem gibi mikro ölçekli unsurlar arasında bağlantı kurmuşlardır.

Uzun lafın kısası, Pareto, Malinowski, Mead ve Park, toplum ve bireyin birbirlerini inşa ettiklerini, onların birbirlerinden ayrılmalarının söz konusunu olamayacağını ileri sürmüşler, toplumu bireyle, bireyi ise toplumla ilişkili olarak değerlendirmişlerdir.

Bilindiği üzere, modernlik, küçük toplulukların ve geleneğin koruyucu çerçevesini yıkmıştır. Bunun bir sonucu

---

[31] LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006, s. 2.

[32] GAME, Ann; **Toplumsalın Sökümü: Yapıbozumcu Bir Sosyolojiye Doğru**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998, s. 57.

[33] GIDDENS, Anthony; **Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 185.

olarak birey, geleneksel ortamların sağladığı psikolojik desteklerden ve güven duygusundan yoksun olan bir dünyada kendini yalnız hissetmeye başlamıştır.[34] Sosyoloji, bir tarafta makro problemlerle ve büyük ölçekli yapılarla, diğer tarafta ise mikro sıkıntılarla ve küçük ölçekli unsurlarla ilgilenmeye yönelmiştir. Sosyoloji, hem toplum, sosyal düzen, sosyal yapı, sosyal dayanışma ve sosyal sınıflar gibi makro konularla hem de birey, benlik ve grup gibi mikro gerçeklerle uğraşmaya başlamıştır. Makro sosyoloji çalışmalarının yanı sıra mikro sosyoloji incelemeleri de yapılmaya başlanmıştır. Bu eserimde tahlil ettiğim klasik sosyolojinin bu dört ustası olan Pareto, Malinowski, Mead ve Park, makro sosyoloji ile mikro sosyoloji arasındaki keskin ayrımı reddetmişler, makro sosyoloji ile mikro sosyoloji alanını birbirleriyle ilişkilendirmişlerdir. Onlar, topluma, sosyal yapıya ve sosyal kurumlara yoğunlaşan makro sosyoloji geleneği ile bireye, gruba ve birey-grup arasındaki bağlantıya odaklanan mikro sosyoloji çizgisini ilişkilendirmek için büyük çaba sarf etmiş isimlerdir.

Pareto, toplumu bir bütün olarak[35], bir sosyal sistem olarak ele almış ve onu bireyle ilişkilendirmiştir. Pareto, toplumun dengedeki bir sistem olduğunu, birbirine bağlı olan parçalardan meydana geldiğini, sistemin "maddi noktaları ya da molekülleri"nin sosyal güçlerden etkilenen bireyler olduğunu[36] belirtmiştir. Başka bir deyişle, Pareto, sosyal sistemin moleküllerinin çıkar, dürtü ve duyguları olan birey-

---

[34] GIDDENS, **Modernite ve Bireysel-Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum**, s. 52.

[35] PARETO, Vilfredo; **The Mind and Society: A Treatise on General Sociology**, **Volume Three: Theory of Derivations, Volume Four: The General Form of Society**, İngilizceye Çeviren: Andrew Bongiorno ve Arthur Livingston, Editör: Arthur Livingston, Dover Publications, Inc., New York, 1963, s. 1727.

[36] TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociological Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967, s. 162.

ler olduğuna işaret etmiştir.[37] Sözün kısası, Pareto, makro bir sistem olan toplumu, bir mikro unsur olan bireyle ilişkilendirmiştir.

Malinowski, sosyolojiyi, "insan ilişkilerinin araştırılmasını"[38] konu edinen bir bilim olarak tanımlamıştır. Malinowski, insan ilişkileri, insanın doğası, kültür ve temel sosyal kurumlar üzerinde durmuş ve söz konusu konuları birbirleriyle ilişkilendirmiştir. Malinowski, makro bir sistem olan kültürü bireyin biyolojik ihtiyaçlarıyla ilişkilendirmiş, "her kültürün biyolojik ihtiyaçlar sistemini doyurmak zorunda olduğunu"[39] dile getirmiştir. Malinowski, her kültürün insanın beslenme ve üreme gibi biyolojik ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini bildirmiştir.[40] Malinowski, toplumun kültürel malzemesini oluşturan bütün süreçlerin temel işlevinin bireylerin biyolojik gereksinmelerine doyum sağlaması[41] olduğuna dikkat çekmiştir. Malinowski, "sosyal kurumlar bireysel ihtiyaçları tatmin etmek için nasıl işlevde bulunurlar?"[42] sorusu üzerine kafa yormuştur. Kısaca, Malinowski, büyük ölçekli bir sistem olan kültürü ve temel sosyal kurumları, küçük ölçekli bir öğe konumunda bulunan bireyle ilişkilendirmiştir.

---

[37] WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004, s. 25.

[38] MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 41.

[39] **A.g.e.**, s. 36.

[40] TIMASHEFF, **Sociological Theory Its Nature and Growth**, s. 222.

[41] MALINOWSKI, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, s. 140.

[42] ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Ofset, Konya, 1990, s. 36.

Mead, zihin, benlik ve toplumu birbirleriyle ilişkilendirmiştir.[43] Mead, zihnin sosyal sürecin bir ürünü olduğunu ifade etmiş,[44] toplumdan ayrı bir benliğin olamayacağını savunmuştur.[45] Mead, "benlik ve toplum arasında sürekli ve dinamik karşılıklı bir etkileşim vardır"[46], demiştir. Mead, "toplum kişiyi, kişi de toplumu yaratır" fikrini formüle etmiştir.[47] Sözün kısası, Mead, birey ve toplum arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu ve diyalektik olarak birbirine bağlı bulunduğunu, bireylerin toplumdan, toplumun ise bireylerin eylemlerinden meydana geldiğini ileri sürmüştür.[48] Son tahlilde, Mead, geniş ölçekli bir sistem olan toplumu, mikro bir unsur olan birey ve onun benliğiyle bağlantılı olarak değerlendirmiştir. Mead, toplum, benlik ve zihni birbirleriyle ilişkilendirmiştir.

Park ise, toplum sayesinde statü elde ettiğimizi ve "kişiler" (statü sahibi bireyler) haline geldiğimizi iddia etmiştir.[49] Park'a göre, "toplum, …bağımsız hareket kabiliyeti olan

---

[43] MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**; MEAD, George Herbert; **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: V. Ahsen Coşar, Dorlion Yayınları, Ankara, 2020.

[44] MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 237.

[45] COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977, s. 334.

[46] BALDWIN, John D.; **George Herbert Mead: A Unifying Theory for Sociology, Masters of Social Theory Volume 6**, Sage Publications, Inc., California, 1986, s. 106.

[47] ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020, s. 54.

[48] ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David Michael; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990, s. 457.

[49] PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 80.

insanlar tarafından kurulmuştur."[50] Park, toplumun insan gibi, karşılıklı olarak etkileşime giren çok sayıda küçük dürtünün ve eğilimin etkisi altında hareket ettiğini belirtmiştir.[51] Park, insanoğlunun, kendisine atfedilen özelliklerden çoğunu edindiği ortama "toplum" demiştir.[52] Park, insanın ve toplumun kendilerini iki yönlü olarak sunduklarını vurgulamıştır.[53]

Uzun lafın kısası, Park, statü sahibi olan bireyi inşa edenin toplum, toplumun varlığını sürdürenin ise birey olduğunu dile getirmiştir. Park, bireyin davranışları ile toplum arasında ilişki kurmuştur. Park, bireyi ve toplumu birlikte ele almış, onların birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Kısacası, Pareto, Malinowski, Mead ve Park, topluma, sosyal yapıya ve sosyal kurumlara odaklanan makro sosyoloji ile bireyi, benliği, grubu ve birey-grup ilişkisini inceleyen mikro sosyoloji arasında bağ kurmuşlar, toplum-birey etkileşimini ön plana çıkartarak, toplum ve bireyi birbirleriyle ilişkilendirerek, makro sosyoloji-mikro sosyoloji kamplaşmasına sahne olan sosyolojiye derin bir nefes aldırmışlardır.

Sonuç olarak, bu kitabımda Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın temel fikirleri üzerine odaklandım. Klasik sosyolojinin anahtar sosyologlarından olan Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın sosyolojilerini ana hatlarıyla açıklamaya çalıştım. Sosyoloji tarihinin gerçekten anlaşılması zor olan söz konu-

---

[50] PARK ve BURGESS, **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, s. 211.
[51] PARK ve BURGESS, **Asimilasyon ve Sosyal Kontrol: Sosyoloji Bilimine Giriş II**, s. 86.
[52] PARK ve BURGESS, **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, s. 147.
[53] PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 47.

su büyük isimlerinin görüşlerini basitçe izah etmeye gayret ettim.

Sosyoloji tarihinin usta sosyologları olan Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ı okudukça sosyolojinin ne denli kapsamlı bir içeriğe sahip olduğunu, özellikle de zihin, benlik, duygular, tortular, türevler, biyolojik ihtiyaçlar, davranışlar, kolektif davranışlar, mantıksal olmayan eylemler, kültür, kurum, "ilkel insan", yabanıl toplum, modern birey, modern toplum ve modernlik gibi çok çeşitli konuları ihtiva ettiğini öğrenmiş oluruz. Zikrettiğim sosyologları analiz ettikçe sosyolojinin hem bireyle bağlantılı olan mikro konulara hem de toplumla irtibatı bulunan makro konulara yoğunlaştığını görürüz.

Son tahlilde, sosyolojinin en önemli ve en zor bilim olduğunu idrak etmek, bireye ve topluma dair yeni şeyler söylemek, sosyolojik tahayyül gücümüzü arttırmak, dar olan bakış açımızı ve ufkumuzu olabildiğince genişletmek, zihin dünyamızı geliştirmek, bu çerçevede, modern toplumun hastalıklı bünyesini daha iyi anlamak, ilkel toplumun insanî yönlerini doğru kavramak için sosyolojinin mümtaz isimleri olan Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın temel sosyolojik fikirlerine yoğunlaşmak gerekir. Zihin, benlik, duygu, tortu, davranış ve mantıksal olmayan eylem gibi konuların aslında sosyolojinin temel temaları olduğunu ayrıntılı tartışmak, beynimizdeki ve bedenimizdeki biyolojik savaş unsurları olan virüslerle ve sosyal düzende virüs rolü üstlenenlerle, dünya ölçeğinde inşa edilmek istenen otoriter ve totaliter eğilimli dijitalleşmeyle, dijital çağla, dijital toplumla ve mekanik insanla, cep telefonunu benliğinin ve bedeninin bir parçası yapan tiplerle, insana uzak olan uzaktan eğitimle, insanı çeviren çevrimiçiyle, hapseden ekranlarla, öldüren tabletlerle ve bilgisayar kafesiyle mücadele etmek için, kısacası dijitalleşmeyi toplum tarihi açısından normal bir gelişme gibi gösteren mutasyona uğramış "ekran sosyologları"ndan bir an evvel kendimizi kurtarabilmek ve nihayetin-

de insanın doğasına ve mizacına aykırı olan "online tipler" olmamak için Pareto, Malinowski, Mead ve Park gibi sosyoloji tarihinin büyük ustalarını okumanın sağlıklı bir çözüm olacağını ve insanlığa derin bir nefes aldıracağını düşünüyorum.

Sezgin Kızılçelik
24 Kasım 2020
Güzelbahçe/İzmir

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

> "Toplum, fiziksel ve sosyal mesafelerle ayrılmış kadın ve erkeği zamanla öyle yakın bir hale getiren bir entegrasyon süreciyle ilerlemiştir. ... Siyasal kurum özellikle insanları bir arada tutmuştur" (George Herbert MEAD, **Seçilmiş Eserler • 1896-1929: Sosyal Davranışçılık Üzerine**, s. 126).
>
> "Tarih aristokrasilerin mezarlığıdır" (Vilfredo PARETO, **The Mind and Society: A Treatise on General Sociology, Volume Three: Theory of Derivations, Volume Four: The General Form of Society**, s. 1430).
>
> "Yabancı halklar ve yabancı kültürler hakkındaki ilgi, araştırma ve kuramlar hâlâ güçlü ve kapsamlı bir biçimde kaleme alınmış değildir" (Bronislaw MALINOWSKI, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, s. 21).
>
> "Kitle ve toplum için denilebilir ki: Her an 'psikolojiktir'" ((Robert E. PARK ve Ernest W. BURGESS, **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, s. 58).
>
> "Her şey fantastik bir debdebe ile, anlamsızca etrafımızda dans eder" (Robert Ezra PARK, **Toplumsal Etkileşim & Toplumsal Güçler**, s. 140).

Sosyolojide klasikler, her daim büyük bir öneme sahiptir. Çünkü modern sosyolojideki teorik ve metodolojik tartışmalara, gelişmelere ve yeni eğilimlere klasik sosyolojinin dev isimleri yön vermişlerdir. Çağdaş sosyolojinin ve sosyal teorinin ana temsilcileri, klasik sosyologların açmış oldukları yolda yürürler. Onların kavramlarını, teorilerini, yaklaşımlarını ve temel fikirlerini önemserler. Çağdaş sosyologlar ve

sosyal teorisyenler, sıkıştıkları her durumda, özellikle de kavram geliştirme sürecinde, teori inşasında, birey ve toplum analizinde, dünyayı anlama ve yorumlamada, bireysel ve sosyal problemlere doğru çözümler üretmede doğrudan ya da dolaylı olarak klasik sosyologlara müracaat ederler. Klasik sosyolojinin başlıca temsilcilerinin metinleri, çağdaş sosyologların başucu kitapları ve rehberi olarak varlığını sürdürürler. Sosyolojinin klasik düşünürleri, çağdaş sosyologların dik ve zorlu yolları aşmalarında etkili olurlar.

Sosyoloji Tarihi kitaplarımın 6. cildi olan bu eserimde sosyolojinin klasikleri arasında çok önemli mühim bir yere sahip olan ve sosyolojinin ana damarları olarak bilinen Vilfredo Pareto, Bronislaw Malinowski, George Herbert Mead ve Robert Ezra Park'ın sosyolojilerini tahlil etmeye çalıştım. Onların metodolojik duruşlarının ve teorilerinin büyüklüğüne, çağdaş sosyolojide geçerli olduklarına, dolayısıyla onları niçin bilmemiz gerektiğine işaret ettim. Sosyolojinin gündemindeki yerlerini koruyan ve her geçen gün sosyolojide adlarından daha fazla söz ettiren söz konusu sosyologları okumamızın gerekli olduğuna inandım. Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ı neden ve niçin okumak gerektiği, bu eserimde detaylı olarak anlatılmaktadır. Ancak yine de aşağıda söz konusu dört klasik sosyoloğun temel fikirlerinin bizler için neden çok önemli olduğuna yönelik bazı temel gerekçeler sunacağım. Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın ne denli büyük sosyologlar olduklarına ilişkin bazı değerlendirmeler yapacağım.

Bugün dünyanın farklı toplumlarında ve kültürlerinde yaşayan insanların büyük bir kısmının rasyonel hareket etmediklerini gözlemlemek mümkündür. Bireylerin çoğunluğu, günümüzün küreselleşen dünyasında akıllarıyla hareket etmeyen, rasyonel kararlar veremeyen, dolayısıyla da dünyayı yaşanmaz bir yer yapan irrasyonel varlıklar haline geldiler. İşte, bu yüzden, akıldışı eylemler sergileyen bireylerin ve irrasyonel unsurların kapladığı toplum yapılarını

doğru anlamamız biz sosyologlar için elzemdir. Bu hususta, görüşlerine müracaat edeceğim sosyolog, bireylerin mantıksal olmayan eylemlerini anlamaya çalışan ve bize yol gösteren Pareto'dur. Ayrıca Pareto'yu, toplumda çok az sayıda olan ve siyasal küreyi kaplayan bazı insanların ("seçkinlerin") büyük çoğunluk üzerinde nasıl tahakküm kurduklarını, bir avuç insanın yönetiminin yol açtığı ciddi sıkıntıları anlamamıza imkân verdiği için okumamız önem arz etmektedir.

Sosyolojinin kurucu babalarından olan Pareto, sosyolojisinde mantıksal olmayan eylemlerin önemine dikkat çekmiş[1], çünkü mantıksal olmayan eylemlerin toplumda önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.[2] Pareto, insan eylemlerinin büyük bir kısmının kökeninde mantıksal düşünmenin değil, duyguların yer aldığını savunmuştur.[3] Pareto, mantıksal olmayan eylemlerde insanların içgüdülerle ve duygularla hareket etmesinin, bireylerin sabit ve değişmez eğilimlere sahip olmasının etkili olduğuna işaret etmiştir. Kısaca, Pareto, insanların neden rasyonel değil, duygusal hareket ettiklerini bize ayrıntılı olarak anlatmaktadır. İnsanların niçin içgüdülerinin esiri olduklarını, akıllarından ziyade duygularına daha fazla önem verdiklerini, çoğu kez "mantıksal-olmayan eylemler" sergilediklerini ve irrasyonel bir dünyanın inşasına katkı sağladıklarını anlamamız için Pareto'nun temel görüşlerine başvurmamız gerekir.

---

[1] PARETO, Vilfredo; **The Mind and Society: A Treatise on General Sociology**, **Volume One: Non-Logical Conduct, Volume Two: Theory of Residues**, İngilizceye Çeviren: Andrew Bongiorno ve Arthur Livingston, Editör: Arthur Livingston, Dover Publications, Inc., New York, 1963, s. 171.

[2] **A.g.e.**, s. 78.

[3] PARETO, Vilfredo; **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, Çeviren: Merve Zeynep Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2005, s. 27.

Diğer yandan, Pareto, insanlık tarihini "seçkinlerin durmadan devam eden yer değiştirme tarihi" olarak görmüş, seçkinlerin biri yükselirken diğerinin düşüşünden söz etmiştir.[4] Pareto, seçkinlerin (azınlığın) yönetiminin bütün toplumlarda kaçınılmaz olduğunu, hepimizin ya "yönetici" ya da "yandaş" olarak doğduğunu, devrimin yalnızca bir seçkinler grubunun yerine bir başkasını getirdiğini ileri sürmüştür. Pareto, iki temel seçkin tipi belirlemiş, yani toplumu güç kullanarak yöneten ve acımasız hareket eden "aslanlar"dan (askeri diktatörlükler) ve toplumu gizlice yöneten, kurnaz, yönlendirici ve diplomatik olarak hareket eden "tilkiler"den (Avrupa demokrasileri) bahsetmiştir.[5] Pareto, toplumların kaderini belirleyen, sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel sorunların çoğalmasına, dünyanın adaletin, güvenliğin, eşitliğin ve özgürlüğün olmadığı bir yer haline gelmesine, gezegenimizin kan gölüne dönüşmesine, insanların huzursuz ve mutsuz olmasına, kıtlığın ve sefaletin artmasına, totaliter eğilimlerin güçlenmesine ve despotizmin yaygınlaşmasına sebep olan seçkinlerin yapıp ettiklerini anlamamıza imkân tanıyan bir sosyolog olduğu için mutlaka okunmalıdır.

Kısaca, Pareto, iki nedenden ötürü, yani hem mantıksal olmayan eylemleri hem de siyasal küreyi biçimlendiren seçkinleri anlamak için okunması gereken bir kılavuz sosyologdur.

Bugün dünyada bireylerin mantıksal olmayan eylemlerinin ve seçkinlerin yaptıkları tahribatların yanı sıra, bir başka sorun alanı, insanların büyük bir çoğunluğunun farklı uygarlıklara, toplumlara, kültürlere ve bireylere önyargıyla yaklaşması, onları "öteki" olarak görmesidir. Daha açık bir

---

[4] **A.g.e.**, s. 35.

[5] SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007, s. 88-89.

deyişle, modern toplumun bireylerinin kendisi gibi olmayanı "ilkel", "vahşi" ya da "barbar" olarak etiketleyip ötekileştirmeleri, günümüzün başlıca sorunlarından biridir. "Yabanıllık, hâlâ, saçma, acımasız ve garip gelenekler, gülünç ve ilginç boşinanlarla, iğrenç uygulamalar anlamına gelmekte"[6], yani "ilkel topluma" yönelik önyargılar, çarpıtmalar ve yanlış değerlendirmeler varlığını sürdürmektedir. O halde günümüzde dünyaya hâkim olan, dünyayı yönlendiren ve onu istediği gibi döndüren modern bireyin dışladığı ve örselediği "ilkel insanı" ve "ilkel toplumu" doğru anlamak icap eder. "İlkel insanı" ve "ilkel toplumu" doğru tahlil eden ve anlatan düşünce ustası, Malinowski'dir.

Malinowski, işlevselcilikte etkili olmuş ve onun gelişmesinde önemli rol oynamış[7], işlevselciliğin temellerini atan bir düşünce ustası olarak ünlenmiştir. Malinowski, işlevselciliği çağdaş sosyolojiye kazandırmıştır. İşlevselci teorinin "kültürü somut biçimde çözümleyerek onu kurumlara ve çeşitli görünüşlerine ayırabilecek güçte"[8] olduğuna değinmiştir. Malinowski, yaptığı ünlü saha araştırmalarıyla modern insanın ve modern toplumların önyargıyla yaklaştığı, hatta küçümsediği ilkel insanlığı, ilkel insanları, ilkel toplumları ve yabanıl halkları doğru anlamamızı sağlamıştır. Sözgelimi, Malinowski, ilkel insanın bilgiye sahip olduğunu ve bilginin onun ana rehberi konumunda bulunduğunu bil-

---

[6] MALINOWSKI, Bronislaw; **Yabanıl Toplumda Suç ve Gelenek**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti., İstanbul, 2003, s. 11.

[7] TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociological Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967, s. 222; ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Ofset, Konya, 1990, s. 25; MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1960, s. 457.

[8] MALINOWSKI, Bronislaw; **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, Çeviren: M. Fatih Gümüş, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 155.

dirmiş, "ilkel insanlık doğa olaylarının bilimsel yasalarının farkına varmıştı"[9], demiştir. Çünkü Malinowski, ilkel insanın alet üretme ve kulübe yapma tarzı gibi en basit teknik faaliyetlerinin bir bilgi gerektirdiğini, bu bilgilerin temelde akla dayalı olduğunu belirtmiştir. Avustralya'nın ilkel insanının çevresini, avladığı hayvanların alışkanlıklarını ve topladığı bitkileri tanıdığını, bu bilgi olmasa açlıktan öleceğini söylemiştir. İlkel insanın yiyecek toplarken, avlanırken, balık tutarken, silahları ve aletleri üretirken bilgiye başvurduğunu bildirmiştir. Malinowski, bilginin, elbette ki özde bilimsel olan bilginin, ilkel insanın çevre ile olan ilişkisinde her zaman onun ana kılavuzu konumunda bulunduğunu, hayatî önem taşıyan her konuda insanın sürekli yardımcısı olduğunu, bilgi olmadan hiçbir kültürün yaşamasının mümkün olmadığını ifade etmiştir.[10] Malinowski, ilkel diye nitelendirilen insanların tıpkı modern insanlar gibi spesifik kurumlar içinde örgütlendiğini dile getirmiştir. İlkel insanın yiyecek toplayıcılar takımı, balık tutma ekibi ve tarım işlerini ortaklaşa gerçekleştiren bir grup olarak ilkel düzeydeki ekonomik kurumlar inşa ettiğini, en yüksek düzeyli kültürlerde, yani modern kültürde yaşayanların ise maliye, bankacılık, kooperatifler ve tüketici birlikleri gibi ekonomik kurumlar oluşturduğuna işaret etmiştir.[11] Bunların yanı sıra Malinowski, saha araştırması yaptığı Trobriand Adaları'nda çocukların özgür bir biçimde yetiştiklerini, ebeveynlerinin vesayetinden çok küçük yaşta kurtulduklarını, ebeveynlerin doğal bir itaat bekleyerek çocuklarına emir vermediklerini, bu özgürlüğün çocuklara kendilerine ait bir topluluk oluşturmaları imkânı verdiğini, çocukların çoğu kez büyüklerin karşısında toplu muhalefet olarak yer aldıklarını, çocukların

---

[9] MALINOWSKI, Bronislaw; **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 159.
[10] **A.g.e.**, s. 160-161.
[11] MALINOWSKI, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, s. 115.

istedikleri şekilde hareket ettiklerini, yetişkinlerin onları engelleyecek durumda olmadıklarını belirtmiştir.[12] Malinowski, yabanıl toplumlarda çocukların özgür büyüdüklerini ve mutlu olduklarını gözlemlemiştir.

Sözün kısası, Malinowski'yi, modern insanın "barbar" diye nitelendirdiği insanları ("ilkel insanları") ve toplumları ("ilkel toplumları") doğru anlamamız için okumamız gereklidir. Çünkü Malinowski, modern insanın "ilkel toplumlara" yönelik önyargılarını parçalamış, yabanıl toplumlarda yaptığı özgün saha araştırmalarıyla ve işlevsel analizleriyle bizleri aydınlatmıştır.

Günümüzde öne çıkan bir başka sorun ise, dünyanın her yerinde bireylerin birbirlerinden kopuk bir biçimde varlıklarını sürdürmeleridir. Bugün çağdaş dünyada iletişim araçlarının artmasına, çok gelişmesine ve yaygınlaşmasına, hatta iletişim çağında yaşamamıza karşın bireyler arasındaki ilişki, iletişim ve etkileşim süreci, son derece sınırlıdır. Modern dünya, birbirleriyle sağlıklı diyalog, ilişki, iletişim ve etkileşim kuramayan bireylerle dolup taşan bir yer haline gelmiştir. Çevremizde yüz yüze etkileşimden kaçınan fazlaca insan bulunmaktadır. Günümüzün bu temel sorununu anlamak ve ona doğru çözümler üretme noktasında rehberliğine başvuracağımız klasik sosyolog, Mead'dir. Mead, yaklaşık yüzyıl önce bu soruna kafa yormuştur. Mead, söz konusu soruna çözüm bulmak için insanın diğer insanlarla ve toplumla etkileşim halinde bulunan bir sosyal varlık olmasına, toplumun etkileşim halinde olan birey ve benliklerden inşa edilmesine vurgu yapmış, birbirlerinden uzak olduğu zannedilen zihin, benlik ve toplum arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmiş bir sosyologdur.

---

[12] MALINOWSKI, Bronislaw; **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 58.

Sembolik etkileşimciliğin kurucusu ve en etkili düşünürü olan, sembolik etkileşimciliğin kaynağında ve gelişiminde merkezî bir yeri bulunan ve sembolik etkileşimciliğe sayısız katkısı olan Mead[13], benliğin doğuştan mevcut olan bir şey olmadığını, aksine gelişim gösteren bir şey olduğunu, yani bireyin bir bütün olarak sosyal deneyim süreciyle ve bu sürece katılan diğer bireyler ile olan ilişkilerinin sonucunda meydana geldiğini vurgulamış[14], benliğin köken ve temellerinin sosyal olduğunu[15], benliği bizim sosyal ilişkilerimizin oluşturduğunu belirtmiştir.[16] Mead, zihin, benlik ve toplum arasındaki ilişkiye odaklanmamız gerektiğine vurgu yapmıştır. Çünkü Mead'e göre, "insan toplumu, zihinler ve benlikler olmadan var olamaz."[17] Benliğimizin neliğini, oluşumunu, gelişimini, benliğin zihin ve toplumla ilişkisini doğru tetkik ettiğinden, bireyler arası ilişki ve etkileşimin önemine dik-

---

[13] CUFF, E. C., SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 136; RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012, s. 171; RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013, s. 355; RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012, s. 213; RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013, s. 49; GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015, s. 266.

[14] MEAD, George Herbert; **Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017, s. 165.

[15] MEAD, George Herbert; **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: V. Ahsen Coşar, Dorlion Yayınları, Ankara, 2020, s. 189.

[16] **A.g.e.**, s. 399.

[17] **A.g.e.**, s. 245.

kat çektiğinden dolayı Mead'i okumanın elzem olduğu kanaatindeyim.

Uzun lafın kısası, sosyoloji, kuruluşundan beri toplum, sosyal yapı, sosyal sistem, sosyal düzen, sosyal kurum ve sosyal sınıf gibi makro unsurlara yoğunlaşmış, zihin, birey, benlik ve davranış gibi mikro öğeleri ise ihmal etmiştir. Sosyoloji açısından son derece önemli olan birey, benlik, zihin ve davranışın çağdaş sosyolojide ve günümüzde sosyal teoride ön plana çıkmasında Mead'in büyük etkisi olmuştur. Mead, zihin, benlik ve davranışı toplumla ilişkilendirerek "kriz" içinde olan sosyolojiye derin bir nefes aldırmıştır. Mead, aynı zamanda, çağdaş sosyolojide önemli bir yere sahip olan ve bir mikro sosyolojide geleneği olan sembolik etkileşimciliğin yoğunlaştığı zihin, birey, benlik, benliğin bölümleri, benliğin gelişim aşamaları, sosyal davranış, zihin-benlik-toplum bağlantısını doğru anlamak bakımından kayda değer bir isimdir.

Bugün dünyada kentler, bilhassa da metropoller, en fazla sıkıntıya yol açan ve adeta bir sorun fabrikasına dönüşen yerlerdir. Günümüzde kentler, sosyal, ekonomik, kültürel, politik ve ekolojik sorunların çoğaldığı, her türlü makro ve mikro olumsuzlukların olduğu yerler haline gelmiştir. Çünkü kentlerde nüfus çoğalmış, nüfus yoğunluğu artmış, insanlar arasında fiziksel mesafe ortadan kalkmış, sosyal mesafe olabildiğince artmış, insanlar birbirleriyle ilişkilerinde son derece resmi, soğuk, yapay ve çıkarcı davranmaya başlamış, insanlar arasında doğal olmayan ikincil ilişkiler yaygınlaşmış, insanlar, olabildiğince huzursuz, gergin ve bezgin hale gelmiş, insanî ilişkiler yok olmuş, çıkara dayalı geçici ilişkiler hâkim ilişki biçimi olmuş, herkes yabancı haline gelmiş, yabancılaşma ve yalnızlaşma çoğalmıştır. Kentin söz konusu olumsuz atmosferi konusunda müracaat edeceğimiz klasik sosyologlar arasında bir kent sosyoloğu olarak ünlenmiş olan Park önemli bir yere sahiptir. Kentin problemli doğası-

nı ve kent hayatının karmaşık yapısını anlamak için Park'ı okumamız gerekmektedir.

Park, insan doğasına, "içgüdüler, yaradılışlar ve eğilimler üzerinde temellenen bir üstyapı" olarak bakılabileceğini dile getirmiş[18], insan doğasını anlama bakımından kente yönelmiş, yani kentin, "insan doğasının bir ürünü"[19] olduğunu ve insan doğasının incelenebileceği bir "laboratuvar" ya da "klinik" olduğuna dikkat çekmiştir. Park, kentin insan doğasındaki iyiyi ve kötüyü aşırılıklarıyla gösterdiğini söylemiştir.[20] Park, kent, "daha ziyade bir ruh haline ...karşılık gelir", demiş[21], kentin insanı afallatan yönüne vurgu yapmıştır.[22] Park, kentte farklı toplumsal tiplerin olduğundan söz etmiş, kent hayatının ürettiği tipler arasında seyyar satıcı, polis, taksi şoförü, barmen, falcı, şarlatan doktor, koğuş ağası, grev kırıcı, provokatör, muhabir, öğretmen, borsacı ve tefeci gibi tiplerin ön plana çıktığını[23], kentin birbiriyle uyumsuz birey tipleri yarattığını belirtmiştir. Park, büyük kentteki insanların apartman dairlerinde, büyük bir otelde kalıyormuşçasına yaşadıklarını, birbirleriyle karşılaştıklarını fakat birbirleri hakkında bir şey bilmediklerini, yakın ve kalıcı ilişkiler yerine tesadüfi ve geçici ilişkiler kurduklarını bildirmiştir.[24] Park, kentte doğal ve yüz yüze olan "birincil" ilişkilerin yerini, soğuk ve resmi olan "ikincil" ilişkilerin aldığını dile getirmiştir. Park, kenti, özellikle de büyük kenti, insan ilişkile-

---

[18] PARK, Robert Ezra; **İnsan Doğası: Sosyoloji Bilimine Giriş IV**, Çeviren: Çağla Taşkın, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018, s. 24.
[19] PARK, Robert E. ve BURGESS, Ernest W.; **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, Çeviren: Pınar Karababa Kayagil, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 37.
[20] **A.g.e.**, s. 85.
[21] **A.g.e.**, s. 37.
[22] **A.g.e.**, s. 40.
[23] **A.g.e.**, s. 51-52.
[24] **A.g.e.**, s. 79.

rinin para ve çıkarlar üzerinden tanımlandığı, genellikle rasyonel ve daha az şahsi olduğu yerler olarak nitelemiştir. Park, kentte birincil ve samimi ilişkilerin zayıfladığını ve bu ilişkilerden güç alan ahlâki düzenin bozulduğunu öne sürmüştür. Kent ortamının etkisi altında yerel bağlılıkların, birincil grupların ve ilişkilerin çöküşünden dolayı kısıtlama gücünün zayıflamasının büyük kentlerde artan ahlaksızlığın ve suçun en önemli sorumlularından biri olduğunu söylemiştir.[25] Ayrıca Park, kent hayatında paranın başlıca unsur haline geldiğini, onun değerlerin rasyonelleştiği ve duyguların yerine çıkarların geçtiği ana aygıt olduğunu ileri sürmüştür.[26]

Sözün kısası, Park, kentin yapısını, dokusunu ve iklimini etraflıca tartışmamıza ve kent insanını anlamamıza yardımcı olmuştur. Park, kent hayatını, onun neliğini, mantığını, işleyişini ve çelişkilerini doğru anlamamıza katkı sunduğundan dolayı okunması önem arz eden bir kent sosyoloğudur.

Sonuç olarak, sosyolojinin kurucu babalarından, sosyoloji tarihinin büyük ustalarından, sosyolojik teorinin dev isimlerinden, çağdaş sosyolojiye ve günümüzde sosyal teoriye yön veren teorisyenlerden olan Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın sosyolojisini anlamak gerekir. Sosyolojinin klasikleri arasında saygın bir konumda bulunan Pareto, Malinowski, Mead ve Park, sosyolojik tahayyül gücümüzü artıran, bilgi birikimimizi çoğaltan, sosyolojik bakış açımızı genişleten ve dünyayı doğru anlamımıza katkı sunan usta sosyologlardır. Çağdaş sosyal teorisyenlerden Bryan S. Turner, "klasikleri okumak, bir sosyal bilimcinin düşünsel eğitiminin faydalı bir veçhesidir"[27], diyerek bize önemli bir uyarı yapmıştır. Bu

---

[25] **A.g.e.**, s. 59-63.
[26] **A.g.e.**, s. 54.
[27] TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014, s. 12.

metnimde odaklandığım Pareto, Malinowski, Mead ve Park gibi klasik sosyologları okumak ve bilmek, ufkumuzu genişletir, mikro ve makro konuları doğru analiz etmemizi sağlar, mikro ve makro yapılar arasında bağ kurmamıza vesile olur, bireyi ve toplumu birbirleriyle ilişkilendirmemize katkı sunar, bireysel ve toplumsal sorunlara doğru çözümler üretmemize imkân tanır, dünyayı daha iyi anlamamıza ve yorumlamamıza yardımcı olur, daha iyi bir dünyanın mümkün olduğuna olan umudumuzu artırır, dolayısıyla dünyayı değiştirebilme yönündeki arzumuzu güçlendirir.

Sezgin Kızılçelik
2 Şubat 2024
Güzelbahçe/İzmir



Bölüm 1

SOSYOLOJİ TARİHİNİN SEÇKİNİ: VILFREDO PARETO

"Kısa aralıklar dışında insanlar her zaman bir seçkin azınlık tarafından yönetilmişlerdir" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 35).

"Gerçekte parlamentolar sadece toplumun baskın tabakasını temsil eder. Üst tabaka kurnazlıkla ya da kitlelere vaatlerde bulunarak hakimiyet kurabilir" (Vilfredo PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 84).

"Pareto hayatının büyük bir bölümünde devrimcileri kitleleri kolayca kendilerine bağlama arzusunun yönlendirdiğine inanan bir idealist idi. Bununla beraber, 20. yüzyıl başlarında, aslında retorik ve bağlılık arasında bir korelasyon olmadığına yeterince ikna olmuş görünmekteydi. O, popülist sloganları kullanan politikacıların, bunu genellikle adaletsizliği düzeltmekten ziyade kendi güçlerini artırmak için yaptıklarını düşünmekteydi. Enerjik yeni seçkinler birkaç kuşak içinde gücünü yitiren eski seçkinlerin özelliklerinden çoğunu geliştirirler ve döngü yeniden başlar. Bu tez Pareto'nun ünlü seçkinlerin dolaşımı teorisidir. Çoğu sosyolog onu bir başka düşüncesinden ziyade bu teoriden dolayı tanır" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 439).

"Seleflerinin birçoğu gibi Pareto da iktisat ve sosyolojiyi doğa bilimleri modeline göre pozitif bilimler olarak düzenlemeye çalıştı" (Talcott PARSONS, **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 1: Marshall, Pareto, Durkheim**, s. 207).

"Pareto mantıksal-deneysel metodu kullanır" (Franco FERRAROTTI, "Sociology in Italy: Problems and Perspectives", s. 702).

"Pareto, sosyoloji ile uğraşan bilim ve düşünce insanlarınca tanınmakta ve çok önemli bir sistemci olarak görülmektedir" (Hans FREYER, **Sosyoloji Kuramları Tarihi**, s. 144).

"…insan eylemlerinin büyük bir kısmının kökeninde mantıksal düşünme değil duygunun yer aldığına dikkat çekebiliriz. Ekonomik olarak güdülenmemiş eylemler için genellikle bu doğrudur. Özellikle ticaret ve endüstri ile ilgili ekonomik faaliyetler için bunun aksi söylenebilir. İnsan akıl dışı güdülerle hareket etmeye itilse de eylemlerini mantıksal olarak belli bazı ilkelere bağlamaktan hoşlanır" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 27).

"Olayların özünü araştırmalıyız. Olayların halk tarafından nasıl görüldüğünü ve gelişen olayların mantığı hakkındaki modelleri incelemeliyiz. … İnsanların olayların neden meydana geldiği kadar nasıl meydana geldiği konusunda spekülasyon yapması doğaldır. Mantıksal-deneysel bilim belli sınırlar içinde böyle soruları cevaplamamızı mümkün kılar" (Vilfredo PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 45).

"İnsanların yeni bir çağın doğuşunu nasıl değerlendirdiğini anlamak kolaydır. İsa'nın gelişi Hristiyanlar için yeni bir çağın başlangıcına işaret eder. … 'Demokratik' dinlere inananlar için 1789 Fransız İhtilali; Üçüncü Enternasyonal'in ateşli taraftarları için Lenin'in devrimi ve benzerleri yeni bir çağın başlangıcıdır. Mantıksal-deneysel bilimin uygulayıcıları, inancın konusu olduğu ve tamamen deneysel alanın

dışına çıktıkları için bu görüşleri dikkate almazlar" (Vilfredo PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 47).

"Sosyalistleri yaratan Marx'ın kitabı değildir, Marx'ın kitabını ünlü yapan sosyalistlerdir. XVIII. yüzyılın sonuna doğru kuşkuculuğu yaratan Voltaire'in çalışmaları değildi, Voltaire'in yazılarını ünlendiren kuşkuculuktur" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 99).

"Komünist Manifestosu 1848'de şöyle diyordu: 'Şimdiye kadar tarihsel bütün hareketler azınlık yararına azınlık hareketi olmuştur. Emekçi sınıfın hareketi, büyük çoğunluk yararına büyük çoğunluğun kendiliğinden hareketidir.' İnsanlara tam bir mutluluk getirmesi gereken bu gerçek devrim ne yazık ki hiçbir zaman gerçek olmayan boş bir hayaldir; çok eskilerin altın çağına benzer, hep beklenir; geleceğin sisi arasında kaybolur, inananların sahip olduklarını sandıkları anda onlardan uzaklaşır" (Pareto'dan aktaran; Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 323).

"Kutsal Üçlemenin gizemi ile Marks'ın artı değer teorisi arasında çok küçük bir fark vardır. İkisi de insanlığın bir büyük düşmanına karşı nefret besler: şeytan ya da kapitalizm. Özetle, Ortaçağ teokrasisi merkezi iktidarı yok etmeyi değil ele geçirmeyi amaçladı. Aslına bakılırsa bilmeden merkezi iktidarın çıkarlarını besledi. Klasik sosyalizm de merkezi iktidarı elde etmeyi ve onu ekonomik hayatı yeniden örgütleme amacına hizmet için kullanmayı amaçladı. … Ortaçağ'ın kilise teolojisi, modern proletarya teolojisinden farklı değildi" (Vilfredo PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 90-91).

"Pareto'nun kendisini sosyal bilimlerin hakkı teslim edilmemiş Albert Einstein'ı olarak görmeye başladığını not etmek bilgilendirici

olacaktır" (Charles H. POWERS, "Önsöz: Vilfredo Pareto'nun Hayatı ve Çağı", s. 40).

"Pareto'nun yazdıklarının çoğu, zamanının kendisini yüzüstü bıraktığını düşünen hırçınlaşmış, hayal kırıklığına uğramış ve küskün bir insanın emeklerinin sadece meyvesidir" (Lewis A. COSER, **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, s. 351).

"Bugün egemen sınıfın öncüsünün halk olduğuna inanmak bir hatadır. Öncü konumunda olanlar –ki bu çok farklı bir sorundur- halka dayanan yeni ve gelecek seçkinlerin bir kısmıdır" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 77).

"Sınıflar ve eğilimler birbirleriyle yer değiştirirken, toplumun temel karakteri döngüsel olarak değişir. Bu yönetim sistemlerinin her biri önce refah üretebilir ama sonra çöküş ve çürüme gelir. Bu bakımdan sosyal sistemlerin kaderi canlıların yaşam döngüsüne benzer. Salınımlar bu dönemlere tekabül eder" (Vilfredo PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 96).

"Pareto'nun kuramı Nietzsche ve Freud'dan beri derinlik psikolojisi ya da Marx'tan beri ideoloji sosyolojisi denen şeye benzer" (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 335).

"Sistem kavramı modern sosyolojinin kurucularının (Tönnies, Simmel, Durkheim, Weber) ampirik ve tarihsel çalışmalarının pek çoğunda örtük biçimde var olmasına rağmen, on dokuzuncu yüzyıla özgü pozitivizmi, evrimciliği, sosyal Darwinciliği ve bilhassa Marksizmi eleştirerek, toplumu açık biçimde bir sistem olarak tanımlayan kişi, İtalyan sosyolog Vilfredo Pareto'ydu" (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 198).

"Pareto için toplum, denge halindeki bir güçler sistemidir" (Don MARTINDALE, **The Nature and Types of Sociological Theory**, s. 102).

"Yükselen seçkin *ortak ve ahlâkî* çıkarları korumak için gazete sahibi olur. Yiyecek bulmakta güçlük çeken insanlar onları desteklemek için kendi masraflarını kısarlar" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 85).

"Eğer Marx'ın sosyolojisinde kitle ve seçkin ayrımı temelse, Pareto'nun sosyolojisinde de kitle ve seçkin ayrımı kesindir. Bu ayrım, Machiavel'ci denen bütün geleneğe özgü bir ayrımdır" (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 319).

"Seçkin; güç, zenginlik ve bilgi gibi sosyal değer veya servet ('fayda') bakımından en yüksek başarıya ulaşmış kişi anlamında, değer yargılarından bağımsız bir terim olarak ele alınmalıdır. Genelde Pareto, seçkinlerle ekonomi ve siyasî örgütlenme çerçevesinde ilgilenmektedir. Ama terimin nesnel kullanımını bilime (en bilgili), belki dine (en kutsal), belki sanata (en sanatsal) ve hatta etiğe (en erdemli) kadar genişletmek mümkündür. ... 'Seçkinlerin dolaşımı'; sadece, paranın ve gücün ortaya çıkardığı yeni seçkinlerin eskilerin yerini alması demek değildir. Tüm bunların ötesinde, 'seçkinlerin dolaşımı' seçkinlerdeki baskın tortunun değişmesi anlamına gelir" (Hans L. ZETTERBERG, "Önsöz: Pareto'nun Seçkinler Teorisi", s. 13).

1.1. Pareto'nun Entelektüel Portresi

Vilfredo Pareto[1], sosyolojinin kurucu babaları arasında önemli bir yer tutar. İsmi sosyolojide en fazla zikredilen

[1] Pareto'nun tam ismi bazı kitaplarda "Marquis Vilfredo Frederico Damaso Pareto" (COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977, s. 402), bazı eserlerde "Vilfredo



Bölüm 2

SOSYOLOJİ TARİHİNİN İŞLEVSELCİSİ: BRONISLAW MALINOWSKI

"Özgün bir metodoloji ve toplum teorisi olarak işlevselcilik, ilk önce Comte, Spencer ve Durkheim'ın çalışmalarında, ikincisi, on dokuzuncu yüzyılın sonuyla yirminci yüzyılın başlarındaki antropolojide, bilhassa A. R. Radcliffe-Brown (1881-1955) ile Bronislaw Malinowski'nin (1884-1942) yazılarında ortaya çıkmıştır" (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 265).

"B. Malinowski'nin çalışmaları… ilk işlevselci okumaları oldukça iyi temsil etmektedir… Aralarında kurumları da saymak gereken kültürel olgular, Malinowski'ye göre, toplumun 'ihtiyaçları'na 'cevap'tır yalnızca" (Claude GIRAUD, **Sosyoloji Tarihi**, s. 121).

"Bir yöntem olarak işlevcilik (functionalism), ilgi kaynağı ister Herodotus gibi bir Yunan tarihçi, ister Montesquieu gibi bir Fransız Ansiklopedisti ya da Herder gibi bir Alman Romantik yazarı olsun, yabancı denilen bundan dolayı da sözde vahşi ve barbar sayılan kültürlere duyulan ilginin ilk canlı belirtileri kadar eskidir. Benim bu konuya yapmış olabileceğim küçük katkı zaten var olan bir takım öğreti, yöntem ve ilgiler bütününe üzerine işlevcilik yazdığım etiketi iğnelemekten ibarettir. Hatta bu kadarcığını yaparken bile konuyla ilgili olarak en az yirmi yedi öncel'e (selef'e) yollama yaptım. Böylece ben belki de o minicik antropoloji

okullarının en yenisi olan bebeğin doğumunda ebelik yapmış ve onu vaftiz etmiş ve kendi sanatını bir ebeninkine benzetmeyi seven büyük bir öğretmenin geleneklerine uyarak genç öğrencilere verdiğim eğitimde doğum yaptırma sanatını yürütmeyi sürdürmüş bulunuyorum. Büyük öğretmenlerden bir başkası da, 'siz onları meyvalarından tanıyacaksınız' diyerek işlevciliğin özdeyişini vermişti" (Bronislaw MALINOWSKI, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, s. 133).

"İşlevciliğin kültürü eğitim, yasama, ekonomi, ilkel ya da gelişmiş bilim gibi temel yanlarıyla inceleme iddiası, eğer bütün bu yanları tanımlayacak ve bunların insan organizmasının biyolojik ihtiyacıyla ilgilerini kuracak durumda olmasaydı havada kalırdı" (Bronislaw MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 27).

"Benim için işlev kavramı daha çok, araştırmayı belli sosyal fenomenlerin kültürel amacı ve canlılığı hattında yönlendirecek, toplumsal oluşumun daha iyi kenetlenmesine, gerek kapasite ve maddi değerlerin, gerekse düşünce ve inançların daha verimli bir biçimde değiştokuş edilmesine katkı olarak kullanılması anlamında önem taşıyor" (Bronislaw MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 35).

"*Tek* dalda uzmanlık uzmanlık *değildir*, *tek* bilim bilim *değildir*. ... Antropolog ne psikolojisiz ne sosyolojisiz yapabilir; ziyaret ettiği ve anlatmak istediği kabilelerin tinsel ve toplumsal düzeni hakkında bilgi vermeyi ve bunların tablosunu tüm gelişme tablosuna yerleştirmeyi bu bilimler olmadan nasıl isteyebilir" (Paul REIWALD, "Önsöz: Malinowski ve Etnoloji", s. 7).

"Malinowski, sosyal kurumları, kurumların etrafında geliştikleri odak noktaları olarak gördüğü türlerin ihtiyaçlarıyla ilişkilendirmeye çalıştı" (Alvin W. GOULDNER, **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, s. 179).

"Kuram'dan tamamiyle yoksun olan betimleme diye bir şey yoktur. Siz isterseniz tarihsel görüntüleri yeniden kurun, ister vahşi bir boy'da ya da uygar toplulukta bir alan araştırması yürütün, ister istatistikleri çözümleyin ya da arkeolojik bir anıttan veya tarihöncesi bir bulgudan sonuçlar çıkarın – her açıklamayı, her kanıtlamayı sözcüklerle, yani kavramlarla yapmak zorundasınız" (Bronislaw MALINOWSKI, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, s. 14).

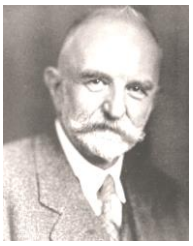
"Modern sosyolojinin bakış açısından etnolog, özünde daha basit olan nesnesi sayesinde, kültürleri birimler halinde incelemeyi ve kişisel ilişki içinde onları tam olarak gözlemlemeyi başaracak durumdadır. Böylece sosyolojinin gerçekten doğabilimsel yönteme yönelmiş çağdaş çabalarından pek çoğu onda daha baştan bulunur" (Bronislaw MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 48).

"Trobriandlıların bütün sosyolojik bölünmelerinin, yerel topluluklarının, klanlarının, altklanlarının ve sınıflanmış akrabalık gruplarının kökü ailededir" (Bronislaw MALINOWSKI, **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı**, s. 385).

"Yerinde yaptığım araştırmalar boyunca, ilkel insanların tam ortasında yaşadım. Çadırım köyün tam içinde kuruluydu, bu da bana orada geçen ister sıradan, ister görkemli, güncel ya da dramatik tüm olayları yakından izlememe izin veriyordu" (Bronislaw MALINOWSKI, **İlkel Toplum**, s. 55).

"Sosyolojik gerçekliğin biçimi bir hayal (imge) ürünü ya da bir soyutlama değildir. O herhangi bir toplumsal ilişkiye özgü somut bir davranış tipidir" (Bronislaw MALINOWSKI, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, s. 137).

"Onu ilgilendiren konularda Malinowski ayrıntılı ve sistematik olarak okurdu; bütünüyle alandaki mevcut fikirlere ve



Bölüm 3

SOSYOLOJİ TARİHİNİN BENLİĞİ: GEORGE HERBERT MEAD

"Rasyonelleşme/şeyleşme sorunsalı, toplum kuramsal düşüncenin Kant'ın ve Hegel'in belirlediği, 'Almanlara özgü' bir doğrultusuna yerleştirilmiştir: Bu doğrultu Marx'tan Weber'le, oradan da Lukacs'a ve Eleştirel Kuram'a dek uzanır. Amaçlı etkinlikten iletişimsel eyleme doğru gerçekleşen paradigma değişikliği George Herbert Mead'in ve Emile Durkheim'ın yolunu izler" (HABERMAS, **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, s. 423).

"Mead'in önemli olmasının nedeni, yirminci yüzyılın başındaki Amerikan psikolojisi ve sosyolojisine egemen olmuş mekanik ve pasif benlik ile bilinç nosyonlarından kopmasıdır. Mead, benliğin kökenini, gerek benliğin pratik toplumsal deneyimlerinde (dışsal yönleri) gerekse bilinç olarak deneyimlerinde (içsel yönleri) arama çabasına girmişti" (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 310).

"Mead, sembolik etkileşimciliğin tarihinde en önemli düşünürdür" (George RITZER, **Modern Sosyoloji Kuramları**, s. 213; George RITZER, **Sosyoloji Kuramları**, s. 355).

"Mead, öznel ve toplumsal dünyanın birbirini bütünleyen yapısını 'Benlik' ve 'Toplum'

başlıkları altında ele alıyor" (Jürgen HABERMAS, **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, s. 448).

"Mead, bireysel benliğin sosyal bir ürün olduğu hipotezini araştırmayı hararetle sürdürmüştür" (Rom HARRÉ, **Psikolojide Temel Düşünürler**, s. 300).

"Toplum bireylere göre farklılaşır" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 171).

"Elbette bizler sadece herkes için ortak olan değil, aynı zamanda diğer herkesten farklı olan benlikleriz" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 187).

"Hepimiz, sonuçlarını hesap edemediğimiz karmaşık sosyal faaliyetlerin içinde hayat sürmekteyiz" (George Herbert MEAD, **Seçilmiş Eserler • 1896-1929: Sosyal Davranışçılık Üzerine**, s. 180).

"Esasen düşüncemiz daima bir çeşit semboller sayesinde oluşur" (George Herbert MEAD, **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 162).

"Blumer Mead'in -içtenlikle tekrarladığını iddia ettiği- yaklaşımını özetle ifade etmek için 'Sembolik Etkileşimcilik' terimini icat etti" (Randall COLLINS, **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, s. 265).

"Bir sosyolojik düşünce okulu ya da genel bir düşünsel tutum olarak etkileşimciliğe ilişkin çoğu inceleme Gerge Herbert Mead'i onun kurucu babalarından biri diye gösterir" (Berenice M. FISHER ve Anselm L. STRAUSS, "Etkileşimcilik", s. 493).

"Mead'in benlik görüşü sembolik etkileşimcilik için merkezî bir öneme sahiptir" (Ruth A. WALLACE ve Alison WOLF, **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, s. 242).

"Mead, zihin ve benliğin tamamının toplumsal bir süreç içerisinde oluştuğunu ve bu oluşum mekanizmasının nasıl işlediğini göstermiştir" (Charles W. MORRIS, "Giriş: Sosyal Psikolog ve Toplum Felsefecisi Olarak George H. Mead", s. 21).

"20. yüzyıl başında, sosyolog teorisyenler bireyleri toplumun makro yapısal boyutlarına bağlayan mikro etkileşim süreçleri hakkında çok az bilgiye sahiplerdi. Toplum ve birey arasında nasıl bir ilişki vardır? Bireysel eylemler ve toplumsal yapı birbirlerini nasıl etkiler? Toplumlar bireylerin eylemleri ve etkileşimleri aracılığıyla kendilerini nasıl yeniden-üretirler? Toplum insanların düşünceleri ve davranışlarını nasıl biçimlendirir? Max Weber'in ham eylem kategorilerini ve Emile Durkheim'ın kesinlikten yoksun toplum, bilinç, ritüel ve dayanışmayı ilişkilendirme girişimlerini incelediğimizde görebileceğimiz gibi, bu ve ilişkili birçok soru yeterince kavramsallaştırılmamıştır. Kuzey Amerika'da bu sorulara ilk önemli cevaplar büyük bir kavramsal buluş yapan sakin ve alçakgönüllü bir filozof George Herbert Mead tarafından verilmiştir" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 459).

"Profesör Cooley'i, *Human Nature and the Social Order* ile *Social Organisation* adlı eserleriyle hariç tutarsak sosyologların kendi bilimlerini yorumlayacakları yeterli bir sosyal psikolojileri yoktur. Modern sosyologlar hem Comte'tan ve psikolojiden vazgeçemezler hem de kullanmaya çalıştıkları psikolojinin içinde yer alan insan bilincine dair sosyal karakterin değerini bilmezler" (George Herbert MEAD, **Seçilmiş Eserler • 1896-1929: Sosyal Davranışçılık Üzerine**, s. 51).

"Bizim davranışçılığımız sosyal davranışçılıktır" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 50).

"Mead'in, bebeğin, ilk deneyimlerinin yer aldığı toplumsal bağlama verdiği tepkiler sayesinde bir benlik geliştirmeye başladığı fikrine katılabiliriz" (Anthony GIDDENS, **Modernite ve Bireysel-Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum**, s. 75).

"Mead, her şeyden önce pragmatist bir düşünürdür. Onun zihin, benlik ve topluma dair argümanları pragmatist köklerin farklı bir tezahürü olarak görülmediği sürece Mead'in sosyal teorisi eksik kalmaktadır" (Emre ÖZTÜRK, **Pragmatizm Bağlantıları: Felsefî ve Sosyolojik Açılımlar**, s. 62).

"Benlik, bireyin kendisi için deneyimde sosyal bir nesne haline geldiği zaman, davranışta ortaya çıkar" (George Herbert MEAD, **Seçilmiş Eserler • 1896-1929: Sosyal Davranışçılık Üzerine**, s. 134).

"Bir parçası olduğu toplulukta yer alan diğer bireylerle ilişkisi olmasaydı, bireyi meydana getiren hammadde bir benlik de olmazdı" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 218).

"Mead'e göre, toplumdan bağımsız bireyler yoktur; toplum ve birey sıkıca iç içe geçmiştir" (Derek LAYDER, **Sosyal Teoriye Giriş**, s. 80).

"İlkel toplum ve uygar toplum arasında şöyle bir fark vardır: ilkel toplumdaki toplumsal eylemin genel yapısı, bireysel benliği düşünce ve davranış yönünden uygar topluma göre çok daha fazla sınırlar. Diğer bir ifadeyle ilkel toplum, bireysellik –özgün veya yaratıcı düşünme ve davranış- için uygar toplumdan çok daha az alan sunar. Ve ilkel toplumdan uygar topluma eviriliş, bireysel benlik ve davranışın toplumsal olarak özgürleşmesinden kaynaklanır. Bu özgürleşme sayesinde toplumsal sürece ait değişimler ve olgunlaşmalar mümkün kılınır. İlkel toplumda bireysellik, önceden belirlenmiş ve toplumsal grubun sergilediği davranış ile kişinin yaşadığı deneyimin bütünleşmiş ilişkisel yapısı içinde örneklendirilmiş bir toplumsal modelin elde edilmesiyle oluşur. Uygar top-



Bölüm 4

SOSYOLOJİ TARİHİNİN ETKİLEŞİM USTASI: ROBERT EZRA PARK

"Sosyoloji, tıpkı diğer doğa bilimleri gibi, insanın ve toplumun doğasının tetkikine dayalı tahmini ve kontrolü amaçlar; ve burada doğa, tıpkı diğer bilim dallarında olduğu gibi, yaşamın muayyen ve tahmin edilebilir yönleri anlamına gelir. İnsanı ve toplumu, doğalarını açığa vuracak ifadelerle tanımlamak amacıyla sosyoloji, yaşamın karmaşıklığını ve zenginliğini, unsur ve güç gibi, en basit terimlere indirgemek zorundadır. 'Unsurlar' ya da 'güçler' kabul gördükten sonra, etkileşim fikri kaçınılmaz, mantıksal bir biçimde gelişir" (Robert Ezra PARK, **Toplumsal Etkileşim & Toplumsal Güçler**, s. 9).

"Park, sosyolojinin gelişiminde çeşitli biçimlerde önemli olmuştur" (George RITZER, **Klasik Sosyoloji Kuramları**, s. 48; George RITZER, **Sosyoloji Kuramları**, s. 200).

"Sosyolojik işlevselciliğin temelinde yatan sorunsal toplumsal bütünleşmedir ve köklerinden kopmuş göçmen kitlesinin kapitalist kentin üretken makinesiyle bütünleştirilmesi (ve sınıfsal olarak disipline sokulması) gereğine işaret eder. Şikago (Chicago) Okulu'nun tümü, akademik sosyolojinin kurucuları da dâhil olmak üzere, bu tema ile uğraşırlar" (Manuel CASTELLS, **Kent, Sınıf, İktidar**, s. 18).

"Ne yapabileceğimizi bilene kadar ne yapmamız gerektiğini bilmeyiz; insanların ne

yapmaları gerektiğine dair yasalar kabul etmeden önce neler yapabileceklerini kesinlikle değerlendirmeliyiz" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 24-25).

"Sosyolojik araştırma günümüzde (1921) psikolojinin laboratuvar yöntemlerinden ya da tıbbın Pasteur ve hastalık yapıcı mikrop teorisinden önceki durumuna benzemektedir. Çok miktarda sosyal bilgi sadece belirli bir durumda ne yapılacağını araştırmak için toplanmış durumdadır. Sosyal teorileri kontrol etmek için gerçekler araştırılmamıştır. Sosyal problemler sağduyulu terimlerle açıklanmış ve çoğunlukla bu doktrini destekleyen gerçekler toplanmış, var olan doktrinleri test eden gerçekler ise göz ardı edilmiştir" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 67-68).

"İnsanın en büyük rakibi insandır" (Robert Ezra PARK, **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, s. 20).

"Asimilasyonun temposu, ABD'de diğer herhangi bir yerde olduğundan daha hızlı seyretmiştir" (Robert Ezra PARK ve Ernest Watson BURGESS, **Asimilasyon ve Sosyal Kontrol: Sosyoloji Bilimine Giriş II**, s. 10).

"Doğrusunu söylemek gerekirse, toplumlar arası temasların sonuçları birleştirici olmaktan ziyade bölücüdür. Beyaz ve renkli ırkların yakın temasa girdiği dünyanın bütün bölgelerinde ırk sorunları, tüm toplumsal problemlerin en zorlusudur" (Robert Ezra PARK, **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, s. 182).

"Dokunma, görme ve fiziksel temas, en temel insan ilişkilerinin başlıca kaynağıdır. Anne ve çocuk, karı ve koca, baba ve oğul, efendi ve köle, akraba ve komşu, rahip, hekim ve öğretmen… Bunlar, hayatın en samimi ve gerçek ilişkileridir ve küçük topluluklar için oldukça kapsayıcıdırlar. Bir topluluğun üyeleri arasında geçen etkileşimler, yapıları itibarıyla dolay-

sız ve yansımasızdır. Etkileşim, çoğunlukla içgüdü ve hissin sahasında gerçekleşir" (Robert E. PARK ve Ernest W. BURGESS, **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, s. 61-62).

"İnsan ve toplum kendilerini iki yönlü olarak sunarlar. Aynı anda hem doğanın hem de beşeri maharetin ürünleridir. Tıpkı bir vahşinin elindeki taş çekicin doğal adamın yapay bir uzantısı olarak görülmesi gibi, aletler, makineler, devletin resmi örgütlenmesi ve resmi olmayan 'siyasi makine' gibi teknik ve idari araçlarda doğal sosyal grubun az ya da çok suni uzantıları olarak düşünülebilir" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 47).

"Dildeki, geleneklerdeki, örf ve adetlerdeki, alışkanlık ve ideallerdeki farklılıklar bireyleri ve toplumları birbirinden okyanuslar ve çöller kadar ayırır" (Robert Ezra PARK, **Yalıtım ve Sosyal Temaslar: Sosyoloji Bilimine Giriş V**, s. 12).

"Eğitim, teknik yönleriyle en azından, bir toplumsal kontrol aracıdır, tıpkı basının aynı amaç için kullanılabilecek bir aygıt oluşu gibi" (Robert Ezra PARK, **Toplumsal Etkileşim & Toplumsal Güçler**, s. 9).

"Şehir için, gazete büyük bir iletişim aracıdır ve kamuoyunun dayandığı bilgiyi sağlamak için çalışır. Gazetenin yerine getirdiği ilk işlev, köy dedikodusunun vaktiyle icra ettiğidir" (Robert E. PARK ve Ernest W. BURGESS, **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, s. 78).

"Tarih yorumlar, doğa bilimleri açıklar" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 38).

"Tarihsel olarak sosyolojinin kökeni tarihte olmuştur" (Robert E. PARK ve Ernest W. BURGESS, **Introduction to the Science of Sociology**, s. 23).

> "Mekanik terimlerle ifade edildiğinde toplum etkileşime indirgenir. Kişi, toplumsal güçlere tepki verdiği müddetçe toplumun bir üyesidir; etkileşim sonlandığındaysa o, soyutlanmış ve kopmuş haldedir; kişi olmaktan çıkar ve bir 'kayıp ruh' olur. Toplumun sınırlarının, etkileşimin, yani kişilerin toplumsal yaşama katılımının sınırlarıyla bitişik olmasının nedeni budur. Sırf içinde bulunduğu topluluğun toplumsal gruplarına üyeliğine bakılarak, bir kimsenin hayatının ne kadar sağlıklı ya da normal olduğu ölçülebilir" (Robert Ezra PARK, **Toplumsal Etkileşim & Toplumsal Güçler**, s. 11).

4.1. Park'ın Entelektüel Portresi

Robert Ezra Park, sosyoloji tarihinin mühim sosyologlarından biridir. Park, sosyolojinin öncüleri arasındadır. Klasik sosyolojide adı en fazla zikredilen sosyologlardandır. Park, sosyolojinin gelişiminde etkili olmuştur. Park, özellikle Amerikan sosyolojisinin inşasında, biçimlenmesinde ve yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır. Hatta Park, "Amerikan sosyolojisindeki en etkili kişi" olarak nitelendirilmiştir.[1] Park, Amerikan sosyolojisinin vitrininde yer alan bir düşünce ustasıdır.

Bilindiği üzere, Chicago Üniversitesi, 1920'ler boyunca Chicago Sosyoloji Okulu'nun gelişmesi için bir yaratıcı merkez haline gelmiştir.[2] Park da Chicago Sosyoloji Okulu'nun

---

[1] BOSKOFF, Alvin; **Theory in American Sociology: Major Sources and Applications**, Thomas Y. Crowell Company, Inc., New York, 1969, s. 94.

[2] BULMER, Martin; "The Chicago School of Sociology: What Made it a 'School'?", **The Classical Tradition in Sociology: The American Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, SAGE Publications, London, 1997, s. 168.

SONSÖZ

"Pareto'nun ideolojik nutuklarının zaman içinde büyük ölçüde benimsendiği dikkate alındığında, onun düşüncesinin toplum bilimleri üzerinde sürekli etkiye sahip olması muhtemeldir" (Lewis A. COSER, **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, s. 371).

"George Herbert Mead insan eylemi ve etkileşiminin temel mekanizmalarını ortaya çıkarmıştır" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 513).

"Ortak tavırlarımız olmadıkça haklara sahip olamayız" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 188).

"Bütün problemleri aynı anda çözmeyi beklemek bilim dışı bir yöntemdir. Bunun yerine onlar üzerinde tek tek çalışmak gerekir" (Vilfredo PARETO, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, s. 33-34).

"Burjuvaziye yolunu değiştirmesi uyarısında bulunmayacağım ya da gelenekleri, beğenileri ya da önyargıları değiştirmesi için dua etmeyeceğim. İnsanları, burjuvazi veya toplumun genelinin çektiği hastalığı tedavi edecek bir reçeteye sahip olmadığıma inandırmaya da çalışmayacağım. Tam tersine. Bu gibi çözümler tartışmanın selameti için açıklıkla ifade ediyorum ki bana tamamen yabancı. Hastasının tüberküloz olduğunu bilen ama nasıl iyileştireceğini bilmeyen bir doktor gibiyim" (Vilfredo PARETO, **Demokrasinin Dönüşümü**, s. 48).

"Açık ki bir kuşağın kültür geleneklerinin bir sonrakine aktarılması gerekir" (Bronislaw MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 66-67).

"Hiçbir kuruluş havada değildir ya da mekân içinde rasgele yüzmez. Her birinin kendi mad-

di zemini vardır" (Bronislaw MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 77).

"Alan araştırmamın benim fikir ve ilgilerimden, hatta önyargılarımdan etkilenmesi kaçınılmaz bir şey" (Bronislaw MALINOWSKI, **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı**, s. 293).

"İşlevcilik, kültürün eğitsel, hukuksal, ekonomik ya da ilkel veya gelişmiş bilgiye ve ayrıca dine ilişkin her bir özelliğini çözümleyip tanımlamayı başaramadıkça, insan organizmasının biyolojik gereksinmeleriyle onlar arasında ilişki kuramadıkça kültürü temel özellikleriyle ele alma konusunda haklı bir sav ileri süremez" (Bronislaw MALINOWSKI, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, s. 143).

"Toplumun kurumlarına karşı çıkabilmenin tek yolu, başka bir kurumsallaşma içeren daha üst bir toplum kurmaktır" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 191).

"…bireyin davranışı yalnızca ve yalnızca üyesi olduğu toplumsal grup içindeki davranışı açısından anlaşılabilir" (George Herbert MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 50).

"Tecrübelerimizin yorumlanmasına bağlı olarak öğretilerimizi ifade eder ve inançlarımızı yaratırız. Öte yandan, olgulara dair açıklamalarımız doğayı ve insan doğasını, insanı ve fiziksel dünyayı kontrol etmek için kullanılan teknik ve pratik aygıtların temelidir" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 38).

"Çatışma her daim insanoğlunun ilgi odağı olagelmiştir. Mücadelenin çatışmaya dönüşmesi -söz konusu ister ırklar arası, ister uluslar ya da bireyler arası çatışma olsun- her zaman ve her koşulda insanların ilgisini çekmiş ve seyirci bulmuştur. Bu seyirciler, eğer kavgada bizzat yer almıyorlarsa, bir taraf tutmuşlardır. İşte, kamuoyuna yön veren, bu savaş-dışı kimselerin çatışmasıdır ve

kamuoyu, bireyler arası mücadelelerde her zaman önemli bir rol oynamıştır" (Robert Ezra PARK, **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, s. 100).

"Sosyolojik yöntemin esası karşılaştırmalı olmaktır" (Robert Ezra PARK, **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, s. 37).

"Pareto bir sosyolog olarak sosyal örgütlenmenin yasalarını tanımlamanın peşindeydi. Ne yazık ki çağdaşları teorisinin gücünü kavrayamamıştır. Ama insanlar hâlâ onu okuyor, bilgileniyor; Pareto'nun temel kavrayışını ve keşiflerini geliştirmeye çalışıyor" (Charles H. POWERS, "Sonsöz", s. 142).

"Sıradan insan, siyasi doktrinler veya soyut fikirlerle ilgilendiğinden daha fazla, haberle ilgilenir" (Robert E. PARK ve Ernest W. BURGESS, **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, s. 136).

Bu kitabımda, klasik sosyolojinin babalarından Vilfredo Pareto, Bronislaw Malinowski, George Herbert Mead ve Robert Ezra Park'ın entelektüel portrelerini, metodolojilerini, sosyal teorilerini ve sosyolojik düşünceye katkılarını ayrıntılı bir biçimde tahlil etmeye çalıştım. Yapıtımda, sosyolojik düşünceye ciddi katkılar sunmuş olan ve erken 20. yüzyılın büyük düşünce ustaları arasında gösterilen Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın temel sosyolojik fikirlerini açıklamaya gayret ettim. Onlar, klasik ve çağdaş sosyolojinin teorik ve metodolojik çerçevesini genişletmiş, çağdaş sosyoloji teorilerine ve günümüzde sosyal teoriye yön vermiş anahtar teorisyenlerdir.

Pareto, Malinowski, Mead ve Park, ağırlıklı olarak, modern toplumun yapısına, kültürel dokusuna, genel eğilimlerine, temel özelliklerine, sorunlarına ve sıkıntılı hallerine

odaklanmışlardır. Çağdaş dünyanın temel meseleleri üzerine düşünmüşlerdir. Diğer yandan Pareto, Malinowski, Mead ve Park, 19. yüzyıldan itibaren sosyolojik analizin merkezine toplumu yerleştiren makro sosyoloji geleneği ile sosyolojide bireyi ön plana çıkaran mikro sosyoloji anlayışı arasındaki çekişmenin dışına çıkmaya çalışmışlar, toplumu bireyden, bireyi ise toplumdan soyutlayarak tahlil etmenin mümkün olamayacağını belirtmişler, makro sosyoloji ile mikro sosyolojiyi ilişkilendirmeye gayret etmişlerdir.

Metnimde üzerine yoğunlaştığım ilk sosyolog, Pareto'dur. Pareto, sosyolojinin büyük ustalarından ve kurucu babalarından biridir. Sosyolojinin anahtar düşünürleri arasındadır. Sosyoloji açısından oldukça mühim bir isimdir. Pareto, uzun süre iktisat alanında çalışmıştır. İktisatçı kimliğiyle de ünlenmiş bir kişidir. Pareto, iktisatçı ve sosyolog olarak tanınmaktadır.

Pareto, sosyolojinin mantıksal-deneysel metoda dayalı olması gerektiğinde ısrar etmiştir.[1] Pareto, mantıksal-deneysel metodu esas almıştır. Sosyolojiyi gözleme ve deneye dayalı olan mantıksal-deneysel bir bilim olarak nitelendirmiştir. "Pareto, sosyal teorisini doğal bilimleri model alarak oluşturmuştur."[2] Pareto, toplumun dengedeki bir sistem olduğuna inanmıştır. Pareto, bireyleri bu sistemin parçaları olarak görmüştür.[3] Pareto, bir sistem olan toplum ile onu meydana getiren parçalar olan bireylere odaklanmış,

---

[1] TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociological Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967, s. 167.

[2] POWERS, Charles H.; "Önsöz: Vilfredo Pareto'nun Hayatı ve Çağı", Vilfredo Pareto, **Demokrasinin Dönüşümü** (iç.), Çeviren: Kadir Zeki Tezer, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 13.

[3] ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David Michael; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990, s. 382.

toplum-birey ilişkisine vurgu yapmış, toplumu bireyle, bireyi toplumla ilişkilendirmiştir.

Pareto'nun beyan ettiği amaç, toplumun genel bir teorisiydi. Pareto, daha kesin olarak, insan davranışı/eylemi teorisi inşa etmeyi istemiş[4], bu çerçevede daha çok bireylerin mantıksal olmayan eylemlerine yoğun bir ilgi duymuştur.

Bilindiği üzere, Pareto, insan davranışlarının ve eylemlerinin izahında iktisadi modellerinin sınırlarını anlamıştır. İktisadın mantıksal eylemlerle, sosyolojinin ise mantıksal olmayan eylemlerle ilgilendiğini belirtmiştir. Pareto, sosyal hayatın çoğunun mantıksal olmayan eylemlerden ibaret olduğuna güçlü bir vurgu yapmıştır.[5] Pareto, genellikle insanların eylemlerinin mantıksal olmadığını savunmuştur. Bu, Pareto'nun sosyolojisinde kanıtlamak ve açıklamak istediği "hipotez"dir.[6] Pareto, bireylerin mantıksal olmayan eylemleri, özellikle onların temelinde yer alan tortular ve türevler üzerinde durmuştur. Pareto'ya göre, tortular, "insanların duygularını yansıtan davranışsal tezahürler"; türevler ise, "insanların duygularını yansıtan sözel tezahürler"dir.[7] Pareto, mantıksal olmayan eylemlerin köklerine inmeye çalışmıştır. Pareto, bireylerin eylemlerine yön veren ana etkenin duygular olduğunu bildirmiştir. Pareto, sosyolojide görmezlikten gelinen

---

[4] ZEITLIN, Irving M.; **Ideology and the Development of Sociological Theory**, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1987, s. 169.

[5] BRUCE, Steve ve YEARLEY, Steven; **The Sage Dictionary of Sociology**, Sage Publications, London, 2006, s. 224.

[6] ZEITLIN, **Ideology and the Development of Sociological Theory**, s. 170.

[7] POWERS, "Önsöz: Vilfredo Pareto'nun Hayatı ve Çağı", s. 24.

duygular alanına yer açmıştır. Pareto, duygular sosyolojisinin inşasında ve gelişiminde etkili olmuştur.

Eserimde Pareto'dan sonra incelediğim ikinci isim, Malinowski'dir. Malinowski, antropolog ve sosyolog kimlikleriyle tanınmaktadır. Malinowski, sosyolojinin kurucuları arasında yer almaktadır. Malinowski, hem klasik sosyolojide hem de çağdaş sosyolojide mühim bir yeri olan işlevselciliğin ana düşünürlerindendir. Malinowski, klasik sosyologlardan Auguste Comte, Herbert Spencer, Émile Durkheim ve Pareto'nun sosyolojisinde, diğer yandan çağdaş sosyologlardan Talcott Parsons ve Robert King Mrton'ın sosyolojisine hâkim olan işlevselci gelenekte önemli bir isim olarak bilinmektedir.

Malinowski, işlevselciliğin ana temsilcilerindendir. "İşlevselcilik" terimini icat eden[8] düşünce ustasıdır. Özgün bir metodoloji ve sosyal teori olarak işlevselcilik, Comte, Spencer ve Durkheim ve A. R. Radcliffe-Brown'ın yanı sıra Malinowski'nin yazılarında ortaya çıkmıştır.[9] İşlevsel yaklaşımın gelişmesinde Malinowski'nin çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır.[10] Malinowski, toplumda var olan her şeyi işlevi açısından tahlil etmiştir. Malinowski, öncelikle kültürün işlevsel çözümlemesini yapmıştır. Malinowski, kültürün, çeşitli unsurları karşılıklı olarak birbirine bağlı olan bir bütün olduğunu ileri sürmüştür. Kültürün özünde araç olan bir aygıt konumunda bulunduğunu, insanın ihtiyaçlarının gide-

---

[8] MALINOWSKI, Bronislaw; **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, Çeviren: M. Fatih Gümüş, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 133.

[9] SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 265.

[10] ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Ofset, Konya, 1990, s. 25.

rilmesi sürecinde karşılaştığı özel ve somut problemleri onun sayesinde daha iyi çözme durumunda olduğunu iddia etmiştir. Malinowski, bir nesneler, eylemler ve zihniyetler sistemi olarak kültür sistemi içinde yer alan her parçanın bir amaca hizmet eden bir araç olduğunu bildirmiştir.[11] Bu çerçevede, Malinowski, bilimin, dinin ve büyünün işlevleri üzerinde durmuştur.

Malinowski'ye göre bilim, insanı çevresiyle barıştırır, doğa güçlerinin kullanmasını olanaklı kılar, böylece insana sonsuz bir biyolojik avantaj sağlar ve insanı diğer canlıların çok üstünde bir yere koyar. Geleneğin kutsanması, çevreyle uyum, zorluklara karşı mücadele etmek için gerekli olan cesaret ve iyimserlik gibi tüm değerli zihinsel tutumları dinî inanç olanaklı kılar, yerleştirir ve pekiştirir. Büyü ise, insanı önemli görevlerini güvenle yerine getirmeye, dengesini ve ruhî bütünlüğünü ayakta tutmaya yetenekli kılar. Büyü, insan için güvenin şüpheden, iyimserliğin karamsarlıktan daha kıymetli olduğunu ifade eder.[12] Malinowski, büyünün insanın doğal servetlerinden birisi olduğunu belirtmiştir.[13] Malinowski, ilkel toplumlarda yaptığı çok önemli saha araştırmalarındaki gözlemlerine dayalı olarak bireylerin davranışlarında büyünün önemli olduğuna işaret etmiştir. Malinowski, yerlilerin kendileri için hayatî bir önem taşıyan bir işe giriştiklerinde başarısız olma durumunda büyünün yardımına başvurduklarını, bilhassa da rüzgâra ve zamana egemen olmak, denizlerde tehlikelerden korunmak ve ticarette başarılı olmak için kendilerini büyüye bıraktıklarını

---

[11] MALINOWSKI, Bronislaw; **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 21.

[12] MALINOWSKI, Bronislaw; **Büyü**, **Bilim ve Din**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2000, s. 90-91.

[13] **A.g.e.**, s. 75.

belirtmiştir.[14] Malinowski, büyü olgusuna dönük orijinal görüşler ileri sürmüştür.

Sözün kısası, modern insanın "ilkel topluma" ve "ilkel insana" ön yargılı bakış açısını kırmış olan Malinowski, kültürün işlevsel analizini yapmış, kültürün ve onun parçalarının bireyler için işlevsel olduğunu vurgulamıştır. Malinowski, "her kültürde bireyin ve türün organik ya da temel ihtiyaçlarının karşılanması"[15] gerektiğine işaret etmiştir. Malinowski, kültürün yanı sıra temel sosyal kurumların toplumdaki bireylerin ana ihtiyaçlarını karşılamaya dönük işlev gördüğünü ileri sürmüştür. Böylece, Malinowski, makro sosyolojinin inceleme sahasına giren kültür ve sosyal kurumları, mikro sosyolojinin incelediği birey ve onun ihtiyaçlarıyla bağlantılı olarak çözümlemiş, toplum ile bireyi birbirleriyle ilişkilendirme yoluna gitmiştir.

Bu eserimde üzerinde titizlikle durduğum sosyologlardan üçüncüsü, Mead'dir. Mead, psikolog ve felsefeci kimliklerinin yanı sıra sosyolog olarak da tanınmaktadır. Mead, hem klasik sosyolojinin hem de çağdaş sosyolojinin anahtar düşünürlerinden biridir. Mead, çağdaş sosyolojinin vitrininde kendine yer bulmuş sosyologlar arasındadır. Mead'in çağdaş sosyolojik teoride ve günümüzde sosyal teoride etkinliği sürekli olarak artmaktadır. Mead, bugün çağdaş sosyoloji teorilerine yön vermiş olan büyük düşünce ustalarındandır.

Mead, sosyal davranışçılığın önemli bir simasıdır. Mead'in temel tasası, "davranışın toplumsal süreciyle ilgili-

---

[14] MALINOWSKI, Bronislaw; **İlkel Toplumlarda Cinsellik ve Baskı**, Çeviren: Hüseyin Portakal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1989, s. 89.

[15] MALINOWSKI, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, s. 66.

dir."[16] Mead, psikolojideki davranışçılık modellerinden farklı bir davranışçılık modeli savunmuştur. Mead, sosyal davranışçılık modeli doğrultusunda bireyin davranışını toplumla ilişkilendirerek açıklama yoluna gitmiştir. Bunun yanı sıra Mead, analizlerinde birbirleriyle bağlantılı olarak gördüğü zihin, benlik ve toplum üzerine odaklanmıştır.

Mead, zihnin sosyal sürecin bir ürünü olduğunu belirtmiştir.[17] Mead, bu hususta, şu tespiti yapmıştır: "Bizim iddiamız, zihnin toplumsal bir çevre olmadan oluşamayıp ifade edilemeyeceği ve zihnin varlığının toplumsal ilişki ve etkileşimlerin (özellikle anlamlı sembol olarak işlev gören jestler aracılığıyla kurulan iletişim) organize yapısını gerektirdiğidir."[18] Mead, zihnin "sosyal bir olgu" olduğunu vurgulamıştır.[19] Benzer bir biçimde, Mead, benliği basitçe uyarıcıları alan ve uyarıcılara cevap veren pasif bir durum olarak değil, hareket eden bir organizma olarak görmüştür.[20] Mead, ait olduğumuz topluluk ve içinde bulunduğumuz duruma göre benliği bütün olarak oluşturduğumuzu söylemiştir. Mead, farklı insanlarla farklı ilişkiler sürdürdüğümüzü, birine bir türlü, diğerine başka türlü davrandığımızı, tanışıklığımıza göre kendimizi farklı benliklere böldüğümüzü, biriyle siyaset tartışırken diğeriyle din tartıştığımızı, kısaca farklı toplumsal tepkilere karşılık gelen farklı benliklerimizin mevcut

---

[16] MEAD, George Herbert; **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: V. Ahsen Coşar, Dorlion Yayınları, Ankara, 2020, s. 131.

[17] MEAD, George Herbert; **Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017, s. 237.

[18] **A.g.e.**, s. 236.

[19] MEAD, **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 149.

[20] WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991, s. 242.

olduğunu ileri sürmüştür.[21] Bu bağlamda, Mead, benliğin hem "bireysel benlik" ("ferdi ben") hem de "sosyal benlik" ("sosyal ben") olduğunu belirtmiştir. Mead, sosyal benliğin bireysel benliğin tepki vereceği ortamı hazırladığını dile getirmiştir. Mead, bireysel benlik ile sosyal benliğin benliğe dâhil olduklarını ve ikisinin de birbirini desteklediğini vurgulamıştır.[22] Mead, benliğin, hepsi de daha çok sayıda bireyin rolünü alabilme kapasitesinin damgasını taşıyan üç aşamadan geçerek geliştiğini öne sürmüştür. İlk aşama olan çocuk oyunu aşamasına (oyun aşaması) sınırlı bir rol-alma kapasitesi damgasını vurur. Bu aşamada bir çocuk yalnızca bir kişinin rolünü öğrenebilir. İkinci aşama olan yetişkin oyunu (takım oyunu) aşamasında bireyler aynı anda birden fazla kişinin (birçok-diğerinin) rolünü alabilir. Mead'in bildirdiği üzere, çocuk oyunu aşaması ve yetişkin oyun aşaması, benlik gelişiminin başlangıç evreleridir. Dolayısıyla benliğin gelişiminde üçüncü ve son aşama olan "genelleştirilmiş başkası" aşaması daha önemlidir. Bu son aşamada bireyler, diğerlerinin farklı tutumlarını genelleştirebilirler, kendilerini genel bir perspektiften görebilirler ve davranışlarını bu perspektife göre düzenleyebilirler.[23] Aslında Mead, genelleştirilmiş başkasının tavrının tüm topluluğun tavrı olduğunu belirtmiştir.[24] Diğer yandan, Mead, zihin ve benlikten sonra topluma önem vermiş, toplumun zihin ve benlik olmadan var olamayacağını savunmuştur.[25] Mead, ilk kez ve net şekilde, sosyalleşme vasıtasıyla "toplum kişiyi, kişi de toplumu

---

[21] MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 171.

[22] **A.g.e.**, s. 285.

[23] TURNER, Jonathan H., BEEGHLEY, Leonard ve POWERS, Charles H.; **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2010, s. 493-494.

[24] MEAD, **Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 181.

[25] **A.g.e.**, s. 243.

yaratır" fikrini formüle etmiştir.[26] Mead, "bir tarafta benliği mümkün kılan toplum ve diğer tarafta fazlasıyla organize bir toplumu mümkün kılan benlik bulunur"[27], demiştir. Böylece Mead, bireyi toplumdan koparan toplum odaklı makro sosyoloji ile birey odaklı mikro sosyoloji arasındaki gerilimi ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Mead, zihin, benlik ve toplumu birbirleriyle ilişkilendirerek birey-toplum ayrımını/düalizmini aşmaya çalışmış ve böylece kriz içinde olan sosyolojiye derin bir nefes aldırmaya çalışmıştır.

Bu kitabımda son olarak incelediğim sosyolog, Park'tır. Park, sosyolojinin kurucu babaları ve anahtar düşünürleri arasında önemli bir yere sahiptir. Park, sosyolojinin saha araştırması yönüne dikkat çekmiştir. Park, sosyolojinin pratiğe yönelik çalışmalar nedeniyle felsefi içeriğinden kendisini kurtardığını ve deneysel bir bilim haline geldiğini ileri sürmüştür. Park'ın deyişiyle, "toplumsal kurumların, toplumsal araştırma ve incelemeye sağladığı itici kuvvetle birlikte sosyoloji, salt felsefi içerikli olmaktan çıkıp bir bilim niteliğine veya hiç değilse deneysel bir yapıya kavuşmaktadır."[28] Park, kenti, sosyolojinin bir laboratuvar olarak görmüştür. Park, kent hayatının gerçeklerini ve çelişkilerini tetkik ederek problemlerin çözümüne daha sağlam bir da-

---

[26] ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020, s. 54.

[27] MEAD, **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, s. 397.

[28] PARK, Robert E. ve BURGESS, Ernest W.; **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, Çeviren: Pınar Karababa Kayagil, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 155.

yanak sağladığını iddia etmiştir.[29] Park, kent sosyolojisinde önemli çalışmalara imza atmıştır.

Diğer yandan Park, sosyolojisinde etkileşime ve etkileşim süreçlerine çok ehemmiyet vermiştir. Park, bireyler ve toplumlar açısından çok önemli işlevlere sahip olan etkileşimi detaylı bir biçimde tahlil etmiştir.

Park, etkileşim süreçlerini dört aşamalı (rekabet, çatışma, uyum ve asimilasyon) olarak ele almıştır.[30] Başka bir deyişle, Park, etkileşim süreçleri olarak rekabet, çatışma, uyum ve asimilasyonu görmüştür.[31] Park, rekabeti, "bir etkileşim süreci" olarak nitelemiştir.[32] Park, "varoluş mücadelesinde rekabetin yeri yadsınamaz"[33], demiş, rekabetin bilinçsiz gerçekleştiğini, kesintisiz ve gayri şahsi olduğunu vurgulamıştır.[34] Park, çatışmanın bir mücadele biçimi olduğunu, bireyler arasında kesintili gerçekleşen ve şahsi olan bir süreç[35] konumunda bulunduğunu tespit etmiştir. Park, temel etkileşim süreçlerinden birisi olarak "uyum"dan söz etmiştir. Park, uyumun rekabetin ve çatışmanın sıkıntılarını ve toplum içinde beliren olumsuzlukları çözmede etkili bir süreç olduğunu bildirmiştir. Park'a göre, etkileşim süreçle-

---

[29] PARK, Robert Ezra; **Yalıtım ve Sosyal Temaslar: Sosyoloji Bilimine Giriş V**, Çeviren: Gökçe İnan Yağlı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019, s. 126.

[30] MORVA, Oya; **Chicago Okulu/Pragmatik Sosyal Teoride İletişimin Keşfi**, Doruk Yayımcılık, İstanbul, 2013, s. 131.

[31] KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977, s. 112.

[32] PARK, Robert Ezra; **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, Çeviren: Gökçe İnan Yağlı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018, s. 13.

[33] **A.g.e.**, s. 19.

[34] **A.g.e.**, s. 99.

[35] **A.g.e.**

rinden bir diğeri de, asimilasyondur. Asimilasyon, kendi ait olduğu toplumdan farklı bir toplumdan gelen bireye, içinde yer aldığı toplumun kültürünü aktarma ve benimsetme sürecidir. Park, asimilasyonun "iç içe geçme ve kaynaşma süreci"[36] olarak ele almıştır. Park, asimilasyonun bir topluma farklı bir toplumdan göç yoluyla gelen bireylerin ya da grupların yaşadıkları toplumla kaynaşması süreci olduğunu belirtmiştir. Park, asimilasyonun genel olarak Batı uygarlığına özgü olduğunun altını özenle çizmiştir.

Beri yandan, Park, insan doğasının sosyal ilişkinin bir ürünü olarak görüldüğü sürece sosyolojinin meselesi haline geldiğini vurgulamıştır.[37] Park, toplumun bireylerden meydana geldiğini[38], farklı bireyler arasındaki etkileşimlerin ürünü olduğunu[39] belirtmiştir. Park, birey ve toplum arasındaki etkileşimi incelemiş, birey ve toplumun birbirinden koparılamayacağını dile getirmiştir. Böylece, Park, bireye esas alan fakat toplumu geri plana iten mikro sosyoloji çizgisi ile topluma yoğunlaşan fakat bireyi ciddiye almayan makro sosyoloji geleneğinin sosyolojide yol açtığı krizleri aşmaya çalışmıştır. Park, birey ve toplumu birlikte ele alan, onları birbirleriyle ilişkilendiren yeni bir sosyoloji çizgisi inşa etme gayreti içinde olmuştur.

---

[36] PARK, Robert Ezra ve BURGESS, Ernest Watson; **Asimilasyon ve Sosyal Kontrol: Sosyoloji Bilimine Giriş II**, Çeviren: Pınar Sayar Kızılçalı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 11.

[37] PARK, Robert Ezra; **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, Çeviren: Damla B. Aksel, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 34.

[38] PARK, **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, s. 16.

[39] COSER, Lewis A.; **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, Çeviren: Himmet Hülür, Serhat Toker ve İbrahim Mazman, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2010, s. 316.

Sonuç olarak, Pareto, Malinowski, Mead ve Park, hem klasik sosyolojinin hem de çağdaş sosyolojinin büyük simalarıdır. Pareto, Malinowski, Mead ve Park, sosyolojik düşüncenin gelişmesine ciddi katkılar yapmışlardır. Malinowski ve Park, sosyolojide saha araştırmalarının nasıl yapılacağını detaylı bir biçimde gözler önüne sermişler, böylece sosyolojik metodolojiye olağanüstü bir katkı yapmışlardır. Pareto ve Mead ise, sosyolojinin inceleme alanını genişletmişlerdir. Pareto, mantıksal olmayan eylemleri, duyguları, tortuları ve türevleri, Mead ise davranış, zihin ve benliği toplumla ilişkilendirerek sosyolojinin inceleme alanına dâhil etmişler, böylece sosyolojinin teorik gövdesini güçlendirmişlerdir. Pareto, Malinowski, Mead ve Park, 19. yüzyıldan itibaren sosyolojinin birey-toplum ayrımını esas almasına itiraz etmişler, bireyi ve toplumu birbirleriyle ilişkilendirmişler, böylece sosyolojinin ruhundaki ve damarlarındaki tıkanıklıkları açmaya çalışmışlardır. Çağımızın bazı temel meseleleri, modern toplumun sıkıntılı halleri ve insanî olmayan yönleri üzerine odaklanmış olan Pareto, Malinowski, Mead ve Park, sosyolojinin ana damarlarıdır. İşte, bu yüzden onların sosyolojilerini yeniden okumak gerekir.

KAYNAKÇA

ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Ofset, Konya, 1990.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ARON, Raymond; **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çeviren: Korkmaz Alemdar, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1989.

ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David Michael; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990.

ASLANOĞLU, Rana A.; **Kent, Kimlik ve Küreselleşme**, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2000.

BALDWIN, John D.; **George Herbert Mead: A Unifying Theory for Sociology, Masters of Social Theory Volume 6**, Sage Publications, Inc., California, 1986.

BENNETT, Jonathan; **Learning from Six Philosophers: Descartes, Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume, Volume 1**, Clarendon Press. Oxford University Press, New York, 2003.

BERBEROGLU, Berch; **Klasik ve Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş: Eleştirel Bir Perspektif**, Çeviren: Can Cemgil, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009.

BİLGİN, Nuri; **Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2007.

BLUMER, Herbert; **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**, University of California Press, California, 1986.

BLUMER, Herbert; **George Herbert Mead and Human Conduct**, Editör: Thomas J. Morrione, AltaMira Press, New York, 2004.

BOSKOFF, Alvin; **Theory in American Sociology: Major Sources and Applications**, Thomas Y. Crowell Company, Inc., New York, 1969.

BOTTOMORE, Tom B.; **Seçkinler ve Toplum**, Çeviren: Erol Mutlu, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1990.

BOTTOMORE, Tom; **Siyaset Sosyolojisi**, Çeviren: Erol Mutlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017.

BOUTHOUL, Gaston; **Toplumbilimin Tarihi**, Çeviren: Cemal Süreya, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1971.

BROWN, Chris H.; **Understanding Society: An Introduction to Sociological Theory**, John Murray Ltd., London, 1981.

BRUCE, Steve ve YEARLEY, Steven; **The Sage Dictionary of Sociology**, Sage Publications, London, 2006.

BUCKLEY, Walter; "Structural-Functional Analysis in Modern Sociology", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1966, s. 236-259.

BULMER, Martin; "The Chicago School of Sociology: What Made it a 'School'?", **The Classical Tradition in Sociology: The American Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, SAGE Publications, London, 1997, s. 168-182.

BURKE, Peter; **Tarih ve Toplumsal Kuram**, Çeviren: Mete Tunçay, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1994.

BURKE, Peter; **Sosyoloji ve Tarih**, Çeviren: Mehmet Tanju Akad, Islık Yayınları, İstanbul, 2019.

CAIRNS, Huntington; "Önsöz", Bronislaw Malinowski, **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler** (iç), Çeviren: M. Fatih Gümüş, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 5-7.

CAPRA, Fritjof; **Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası**, Çeviren: Mustafa Armağan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1989.

CASTELLS, Manuel; **Kent, Sınıf, İktidar**, Çeviren: Asuman Erendil, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1997.

COHEN, Ira; "George Herbert Mead", **The Cambridge Dictionary of Sociology** (iç.), Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 375.

COLLINS, Randall; **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.

COOLEY, Charles H.; **Social Organization**, Schocken Books, New York, 1962.

COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.

COSER, Lewis A.; "Amerikan Eğilimleri", Çeviren: Alâeddin Şenel, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayıncılık, Ankara, 1990, s. 299-335.

COSER, Lewis A.; **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, Çeviren: Himmet Hülür, Serhat Toker ve İbrahim Mazman, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2010.

CUFF, E. C., SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

CUZZORT, R. P. ve KING, E. W.; **Humanity and Modern Social Thought**, The Dryden Press, Illinois, 1976.

ÇAĞATAY, Tahir; "Ekler", Hans Freyer, **Sosyoloji Kuramları Tarihi** (iç.), Çeviren ve Ekler: Tahir Çağatay, Hazırlayan: M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2012, s. 226-352.

ÇELEBİ, Nilgün; "Vilfredo D. Pareto", **Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi** (iç.), Sayı: 5, 1990, s. 131-146.

DAVIS, Kingsley; "The Myth of Functional Analysis as a Special Method in Sociology and Anthropology", **The Classical Tradition in Sociology: The American Tradition, Volume II** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, SAGE Publications, London, 1997, s. 180-202.

DENIS, Henri; **Ekonomik Doktrinler Tarihi 2**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1997.

DESCARTES, René; **Ahlâk Üzerine Mektuplar**, Çeviren: Mehmet Karasan, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1992.

DESCARTES, René; **Metot Üzerine Konuşma**, Çeviren: K. Sahir Sel, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1994.

DEWEY, John; "The Work of Georg Mead", **The Classical Tradition in Sociology: The American Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, SAGE Publications, London, 1997, s. 165-167.

DURKHEIM, Emile; **Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cemal Bali Akal, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1985.

ELLIS, Havelock; "Önsöz", Bronislaw Malinowski, **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı** (iç.), Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 7-11.

ERGUN, Doğan; **100 Soruda Sosyoloji El Kitabı**, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1990.

ERICKSON, Paul A. ve MURPHY, Liam D.; **Antropoloji Kuramları Tarihi**, Çeviren: Özge Kanlı, Sümer Yayıncılık, İstanbul, 2019.

FAUBION, James D.; "Bronislaw Malinowski", **The Cambridge Dictionary of Sociology** (iç.), Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 347.

FEMIA, Joseph V.; **Pareto and Political Theory**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2006.

FERRAROTTI, Franco; "Sociology in Italy: Problems and Perspectives", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1966, s. 695-710.

FISHER, Berenice M. ve STRAUSS, Anselm L.; "Etkileşimcilik", Çeviren: Kurtuluş Dinçer, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 470-508.

FISHER, Berenice M. ve STRAUSS, Anselm L.; "George Herbert Mead and the Chicago Tradition of Sociology", **The Classical Tradition in Sociology: The American Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, SAGE Publications, London, 1997, s. 183-213.

FREUND, Julien; "Max Weber Zamanında Alman Sosyolojisi", Çeviren: Kubilay Tuncer, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi**

(iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 165-198.

FREYER, Hans; **Sosyoloji Kuramları Tarihi**, Çeviren ve Ekler: Tahir Çağatay, Hazırlayan: M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2012.

FRISBY, David; "Georg Simmel- Modernitenin İlk Sosyoloğu", Georg Simmel, **Modern Kültürde Çatışma** (iç.), Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, s. 9-53.

GAME, Ann; **Toplumsalın Sökümü: Yapıbozumcu Bir Sosyolojiye Doğru**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998.

GELLNER, Ernest; **Dil ve Yalnızlık: Wittgenstein, Malinowski ve Habsburg İkilemi**, Çeviren: G. Aysu Oğuz, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2013.

GIDDENS, Anthony; **Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

GIDDENS, Anthony; **Modernite ve Bireysel-Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2010.

GIRAUD, Claude; **Sosyoloji Tarihi**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2019.

GOODE, Luke; **Habermas: Democracy and the Public Sphere**, Pluto Press, London, 2005.

GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

GOULDNER, Alvin W.; **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, Çeviren: Mesut Şenol, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

HABERMAS, Jürgen; **Communication and the Evolution of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1979.

HABERMAS, Jürgen; **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2.**

Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2001.

HABERMAS, Jürgen; **Doğalcılık ve Din Arasında Felsefi Denemeler**, Çeviren: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2009.

HAMMERSLEY, Martyn; **The Dilemma of Qualitative Method: Herbert Blumer and the Chicago Tradition**, Routledge, London, 1989.

HARRÉ, Rom; **Psikolojide Temel Düşünürler**, Çeviri Editörü: Hacer Harlak, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.

HUNT, E. K. ve LAUTZENHEISER, Mark; **İktisadi Düşünce Tarihi-Eleştirel Bir Perspektif**, Çeviren: Vedat Ulvi Aslan, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2019.

INGLIS, David ve THORPE, Christopher; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Rüveyda Çınar, Grafiker Yayınları, Ankara, 2023.

JAHODA, Gustav; **Aydınlanma'dan İkinci Dünya Savaşı'na Sosyal Psikoloji Tarihi**, Çeviren: Şeyda Başlı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2017.

JAMES, Wendy; "Gönülsüz Emperyalist Olarak Antropolog", **Antropoloji ve Sömürgecilik** (iç.), Derleyen: Talal Asad, Çeviren: Ayşe Karınca, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2008, s. 41-76.

JOAS, Hans; "Takdim", George Herbert Mead, **Zihin, Benlik ve Toplum** (iç.), Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017, s. 7-10.

KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.

KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 1**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 2**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 3**, Saray Kitabevleri, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi; **Sosyoloji Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982.

LARSON, Calvin J.; **Major Themes in Sociological Theory**, David McKay Company, Inc., New York, 1973.

LARSON, Calvin J.; **Sociological Theory from the Enlightenment to the Present**, General Hall, Inc., New York, 1986.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LECHTE, John; **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, Çeviren: Barış Yıldırım, Açılımkitap, İstanbul, 2006.

LELEDAKİS, Kanakis; **Toplum ve Bilinçdışı: Toplumsal Teori ve Toplumsalın Bilinçdışı Boyutu**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

LEVINE, Donald N.; "Robert Ezra Park", **The Cambridge Dictionary of Sociology** (iç.), Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 430.

LEVINE, Donald N., CARTER, Ellwood B. ve GORMAN, Eleanor Miller; "Simmel'in Amerikan Sosyolojisi Üzerindeki Etkisi-I", Çeviren: Gülay Kızıler, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 54-94.

MAIGRET, Éric; **Medya ve İletişim Sosyolojisi**, Çeviren: Halime Yücel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2019.

MALINOWSKI, Bronislaw; **İlkel Toplumlarda Cinsellik ve Baskı**, Çeviren: Hüseyin Portakal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1989.

MALINOWSKI, Bronislaw; **İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler**, Çeviren: M. Fatih Gümüş, V Yayınları, Ankara, 1990.

MALINOWSKI, Bronislaw; **Kuzeybatı Melanezya'da Vahşilerin Cinsel Yaşamı**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

MALINOWSKI, Bronislaw; **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

MALINOWSKI, Bronislaw; **İlkel Toplum**, Çeviren: Hüseyin Portakal, Öteki Yayınevi, Ankara, 1998.

MALINOWSKI, Bronislaw; **Büyü**, **Bilim ve Din**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw; **Sex and Repression in Savage Society**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw; **Yabanıl Toplumda Suç ve Gelenek**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti., İstanbul, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw; **The Early Writings of Bronislaw Malinowski**, Editör: Robert J. Thornton ve Peter Skalnik, Çeviren: Ludwik Krzyzanowski, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

MARCHIONATTI, Roberto ve MORNATI, Fiorenzo; "Introduction", Vilfredo Pareto, **Considerations on the Fundamental Principles of Pure Political Economy** (iç.), Editör: Roberto Marchionatti ve Fiorenzo Mornati, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2007, s. xi- xxix.

MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1960.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

McLUHAN, Marshall; **Understanding Media-The Extentions of Man**, Routledge, London, 1964.

McLUHAN, Marshall; **Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu**, Çeviren: Gül Çağalı Güven, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

McLUHAN, Marshall ve POWERS, Bruce R.; **Global Köy: 21. Yüzyılda Yeryüzü Yaşamında ve Medyada Meydana Gelecek Dönüşümler**, Çeviren: Bahar Öcal Düzgören, Scala Yayıncılık, İstanbul, 2001.

McLURE, Michael; **Pareto, Economics and Society: The Mechanical Analogy**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

MEAD, George Herbert; **The Philosophy of the Present**, Editör: Arthur E. Murphy, The Open Court Company, London, 1932.

MEAD, George Herbert; "Play, the Game and the Generalized Other", **Sociological Theory: A Book of Readings** (iç.), Editör: Lewis A. Coser ve Bernard Rosenberg, The Macmillan Company, New York, 1964, s. 260-269.

MEAD, George Herbert; "The Self as a Social Structure", **The Classical Tradition in Sociology: The American Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, SAGE Publications, London, 1997, s. 214-219.

MEAD, George Herbert; **Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

MEAD, George Herbert; **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: V. Ahsen Coşar, Dorlion Yayınları, Ankara, 2020.

MEAD, George Herbert; **Seçilmiş Eserler • 1896-1929: Sosyal Davranışçılık Üzerine**, Editör: Mine Demirtaş, Derleyen: Orhun Doğuş Yılmaz, Çeviren: Mine Demirtaş ve Diğerleri, Kabalcı Yayıncılık, İstanbul, 2022.

MILLER, David L.; **George Herbert Mead: Self, Language, and the World**, University of Texas Press, Austin, 1973.

MORRIS, Charles W.; "Önsöz", George Herbert Mead, **Zihin, Benlik ve Toplum** (iç.), Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017, s. 11-13.

MORRIS, Charles W.; "Giriş: Sosyal Psikolog ve Toplum Felsefecisi Olarak George H. Mead", George Herbert Mead, **Zihin, Benlik ve Toplum** (iç.), Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017, s. 15-41.

MORVA, Oya; **Chicago Okulu/Pragmatik Sosyal Teoride İletişimin Keşfi**, Doruk Yayımcılık, İstanbul, 2013.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖZAKPINAR, Yılmaz; **Psikoloji Tarihi: Başlangıcından Bugüne Psikolojinin Dönüşümü**, Ötüken Neşriyat A.Ş., İstanbul, 2019.

ÖZALP, Ahmet; **Sembolik Etkileşimcilik: Entelektüel Kökenler, Kuramlar ve Din Olgusu**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2017.

ÖZBUDUN, Sibel; "Bronislaw Kaspar Malinowski: Etnograf, Kuramcı ve Yapıbozumcu", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, II. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2010, s. 591-640.

ÖZBUDUN, Sibel; ŞAFAK, Balkı ve ALTUNTEK, N. Serpil; **Antropoloji: Kuramlar/Kuramcılar**, Dipnot Yayınları, Ankara, 2006.

ÖZTÜRK, Emre; "George Herbert Mead'in Sosyal Davranışçılık Devrimi: Sosyolojizm ve Psikolojizm Kıskacında Bir 'İlişkisel Faillik' Denemesi", **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi** (iç.), Cilt: 21, Sayı: 2, Ekim 2018, s. 253-284.

ÖZTÜRK, Emre; **Pragmatizm Bağlantıları: Felsefî ve Sosyolojik Açılımlar**, Eğitim Yayınevi, Konya, 2020.

ÖZTÜRK, Emre; **Nörososyoloji ve Nöropragmatizm: Sosyal Davranışın Nörolojisi Üzerine**, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2022.

PARETO, Vilfredo; **The Mind and Society: A Treatise on General Sociology**, **Volume One: Non-Logical Conduct, Volume**

Two: Theory of Residues, İngilizceye Çeviren: Andrew Bongiorno ve Arthur Livingston, Editör: Arthur Livingston, Dover Publications, Inc., New York, 1963.

PARETO, Vilfredo; **The Mind and Society: A Treatise on General Sociology**, **Volume Three: Theory of Derivations, Volume Four: The General Form of Society**, İngilizceye Çeviren: Andrew Bongiorno ve Arthur Livingston, Editör: Arthur Livingston, Dover Publications, Inc., New York, 1963.

PARETO, Vilfredo; **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması**, Çeviren: Merve Zeynep Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2005.

PARETO, Vilfredo; **Considerations on the Fundamental Principles of Pure Political Economy**, Editör: Roberto Marchionatti ve Fiorenzo Mornati, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2007.

PARETO, Vilfredo; **Demokrasinin Dönüşümü**, Çeviren: Kadir Zeki Tezer, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

PARK, Robert Ezra; **Sosyoloji ve Sosyal Bilimler: Sosyoloji Bilimine Giriş I**, Çeviren: Damla B. Aksel, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017.

PARK, Robert Ezra; **Rekabet ve Çatışma: Sosyoloji Bilimine Giriş III**, Çeviren: Gökçe İnan Yağlı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018.

PARK, Robert Ezra; **İnsan Doğası: Sosyoloji Bilimine Giriş IV**, Çeviren: Çağla Taşkın, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018.

PARK, Robert Ezra; **Yalıtım ve Sosyal Temaslar: Sosyoloji Bilimine Giriş V**, Çeviren: Gökçe İnan Yağlı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

PARK, Robert Ezra; **Toplumsal Etkileşim & Toplumsal Güçler**, Çeviren: Gökçe İnan Yağlı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2021.

PARK, Robert E. ve BURGESS, Ernest W.; **Introduction to the Science of Sociology**, The University of Chicago Press, Chicago, 1970.

PARK, Robert E. ve BURGESS, Ernest W.; **Şehir: Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler**, Çeviren: Pınar Karababa Kayagil, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

PARK, Robert Ezra ve BURGESS, Ernest Watson; **Asimilasyon ve Sosyal Kontrol: Sosyoloji Bilimine Giriş II**, Çeviren: Pınar Sayar Kızılçalı, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017.

PARSONS, Talcott; **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 1: Marshall, Pareto, Durkheim**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

PEUKERT, Helge; "Vilfredo Pareto and Public Choice: A Reappraisal", **From Walras to Pareto** (iç.), Editör: Jürgen G. Backhaus ve J. A. Hans Maks, Springer Science+Business Media, LLC., New York, 2006, s. 83-101.

POGGI, Gianfranco; "Vilfredo Pareto", **The Cambridge Dictionary of Sociology** (iç.), Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 429-430.

POLAMA, Margaret M.; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.

POWERS, Charles H.; "Önsöz: Vilfredo Pareto'nun Hayatı ve Çağı", Vilfredo Pareto, **Demokrasinin Dönüşümü** (iç.), Çeviren: Kadir Zeki Tezer, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 7-42.

POWERS, Charles H.; "Sonsöz", Vilfredo Pareto, **Demokrasinin Dönüşümü** (iç.), Çeviren: Kadir Zeki Tezer, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 141-142.

REIWALD, Paul; "Önsöz: Malinowski ve Etnoloji", Bronislaw Malinowski, **Bilimsel Bir Kültür Teorisi** (iç.), Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 7-18.

RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George; **Klasik Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

SIMMEL, Georg; "Toplum Nasıl Mümkün Olur?", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 33-46.

SIMMEL, Georg; "Sosyoloji Sorunu", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 47-57.

SIMMEL, Georg; **Paranın Felsefesi**, Çeviren: Yavuz Alogan ve Öykü Didem Aydın, İthaki Yayınları, İstanbul, 2014.

SKOUSEN, Mark; **İktisadî Düşünce Tarihi, Modern İktisadın İnşası: Büyük Düşünürlerin Hayatları ve Fikirleri**, Çeviren: Mustafa Acar, Ekrem Erdem ve Metin Toprak, Adres Yayınları, Ankara, 2011.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

SORELL, Tom; **Düşüncenin Ustaları**: **Descartes**, Çeviren: Cemal Atila, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2002.

SOROKIN, Pitirim A.; **Çağdaş Sosyoloji Teorileri**, **1. Cilt**, Çeviren: M. Münir Raşit Öymen, 2. Baskı, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1975.

SPECTER, Matthew G.; **Habermas: Entelektüel Bir Biyografi**, Çeviren: İsmail Ilgar, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.

SPENCER, Herbert; **Devlete Karşı İnsan**, Çeviren: Yavuz Selim Altındal, Litera Yayıncılık, İstanbul, 2016.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

ŞENOL, Dolunay; **Sembolik Etkileşim**, Net Kitaplık Yayıncılık, Ankara, 2017.

THOMPSON, John B.; **İdeoloji ve Modern Kültür: Kitle İletişimi Çağında Eleştirel Toplum Kuramı**, Çeviren: İdil Çetin, Dipnot Yayınları, Ankara, 2013.

TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociological Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967.

TURNER, Bryan S.; **Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2002.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Jonathan H., BEEGHLEY, Leonard ve POWERS, Charles H.; **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2010.

VALIEN, Preston ve VALIEN, Bonita; "General Sociological Theories of Current Reference", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1966, s. 78-92.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004.

WATERS, Malcolm; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Zafer Cirhinlioğlu ve Diğerleri, Gündoğan Yayınları, Ankara, 2008.

ZEITLIN, Irving M.; **Ideology and the Development of Sociological Theory**, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1987.

ZETTERBERG, Hans L.; "Önsöz: Pareto'nun Seçkinler Teorisi", Vilfredo Pareto, **Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal Bir Sosyoloji Uygulaması** (iç.), Çeviren: Merve Zeynep Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2005, s. 7-24.

SPSS

KULLANMA KILAVUZU

IBM SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ

IBM SPSS SURVIVAL MANUAL

JULIE PALLANT

Çevirenler
Prof. Dr. Sibel BALCI
Prof. Dr. Berat AHİ

5. Baskı

Ankara
2024

IBM SPSS KULLANMA KILAVUZU
SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ

Çevirenler
Prof. Dr. Sibel BALCI
Prof. Dr. Berat AHİ

IBM SPSS SURVIVAL MANUAL
JULIE PALLANT

ALLEN&UNWIN

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

This seventh edition first published in 2021
Copyright © Julie Pallant
No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage and retrieval system, without prior permission in writing from the publisher. The Australian Copyright Act 1968 (the Act) allows a maximum of one chapter or 10 per cent of this book, whichever is the greater, to be photocopied by any educational institution for its educational purposes provided that the educational institution (or body that administers it) has given a remuneration notice to Copyright Agency Limited (CAL) under the Act.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-847-8
e-ISBN	: 978-605-170-848-5
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaası
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No:2/40 Yenimahâlle-ANKARA
Tel	: 0.312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

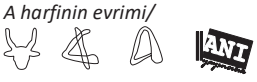
SPSS KULLANMA KILAVUZU
IBM SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ
Çevirenler: BALCI, Sibel - AHİ, Berat

Anı Yayıncılık, 5. Baskı, (7. Baskısından tercüme edilmiştir.) Ankara/Türkiye
2024, xiv + 402 Sf, 18 x 25 cm
ISBN : 978-605-170-847-8
e-ISBN : 978-605-170-848-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

İstatistik, Veri, Test, Faktör Analizi, Ölçme
Veri Dosyası, Analiz, Test, Betimsel İstatistikler, Varyans, Korelasyon, Veri Tarama ve Temizleme, Verilerin Manipülasyonu

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

A harfinin evrimi/



İÇİNDEKİLER

7. Baskının Çevirisi İçin Ön Söz ---------- v

Ön Söz ---------- vii

Veri Dosyaları ve Web Sayfası ---------- ix

Giriş ve Genel Bakış ---------- xi

Birinci Bölüm

Başlarken ---------- 1

1. Çalışmanın Tasarlanması ---------- 3

2. Kod Çizelgesinin Hazırlanması ---------- 11

3. IBM SPSS Statistics'i Tanımak ---------- 15

İkinci Bölüm

Veri Dosyasını Hazırlama ---------- 25

4. Veri Dosyası Oluşturmak ve Veri Girişi ---------- 27

5. Veri Tarama ve Temizleme ---------- 47

Üçüncü Bölüm

Ön Analizler ---------- 55

6. Betimsel İstatistikler ---------- 57

7. Verileri Tanımlamak ve Keşfetmek için Grafiklerin Kullanımı ---------- 73

8. Verilerin Manipülasyonu ---------- 95

9. Bir Ölçeğin Güvenirliğinin Kontrolü ---------- 113

10. Doğru İstatistiği Seçme ---------- 119

Dördüncü Bölüm

Değişkenler Arasındaki İlişkileri İncelemek için Kullanılan İstatistiksel Teknikler ---- 141

11. Korelasyon ---- 149

12. Kısmi Korelasyon ---- 165

13. Çoklu Regresyon ---- 171

14. Lojistik Regresyon ---- 195

15. Faktör Analizi ---- 209

Beşinci Bölüm

Grupları Kıyaslamak için Kullanılan İstatistiksel Teknikler ---- 235

16. Parametrik Olmayan İstatistikler ---- 245

17. T-Testleri ---- 281

18. Tek Faktörlü Varyans Analizi ---- 293

19. İki Faktörlü Varyans Analizi ---- 311

20. Karışık Gruplar Arası-İçi Varyans Analizi ---- 321

21. Çok Değişkenli Varyans Analizi ---- 331

22. Kovaryans Analizi ---- 347

Ek: Veri Dosyalarının Ayrıntıları ---- 371

Önerilen Kaynaklar ---- 387

Kaynaklar ---- 391

İndeks ---- 397

7. Baskının Çevirisi için Ön Söz

Değerli Okurlar,

Pallant'ın *IBM SPSS Statistics: Survival Manuel* adlı kitabıyla karşılaşmamız üzerinden uzun bir zaman geçti. Bu süre zarfında kitap her zaman kitaplığımızda bir başvuru kaynağı olarak yerini korudu, koruyor.

Öğretim üyeliğine başladığımız yıllarda lisansüstü öğrencilerinin temel istatistik bilgilerine katkı sağlayacak yeterli Türkçe kaynağın olmamasının öğrenciler için hem bir korku hem de bir endişe kaynağı olduğunu gördük. Bu nedenle hem Türkçe alanyazına hem de öğrencilerimize katkı sağlamak adına söz konusu kitabı çevirme kararı aldık. Biz kitabı çevirirken kitap orijinal dilinde 6. baskıyı yaptı. Biz de bu gelişme karşısında hemen çeviriyi 6. baskı üzerinden yürüttük ve Türkçe alanyazına kazandırdık. Aradan geçen süre içerisinde 6. baskının Türkçe çevirisi üç baskı yaptı. Yola çıktığımızda sosyal bilimler alanına katkı sağladığımızı düşünürken, bize gelen dönütler bizim (iyi ki) yanıldığımızı gösterdi. Laboratuvarda çalışan kimyagerden, tıpta uzmanlığa hazırlanan doktora kadar sosyal bilimler dışından pek çok meslek profesyoneli, akademisyen ve öğrenciden güzel dönütler aldık.

Bugün ise Pallant'ın kitabını geliştirdiği, eklemeler yaptığı ve belli istatistiksel testlerde yenilemeler yaptığı 7. baskı ve o baskının Türkçe çevirisi ile karşınızdayız. Çevirmenler olarak ümit ediyoruz ki, kitabı layığı ile dilimize kazandırabilmişizdir. Bu baskıyla birlikte artık bizlerde geniş bir okuyucu kitlesine sahip kitabın sorumluluğunu başarıyla karşıladığımızı ümit ediyoruz.

Tüm bu süreçte yola çıktığımız ilk andan itibaren hem çeviri teklifimize olumlu yaklaşan hem de 7. baskı için de telif sürecini hızlı bir şekilde çözen Anı Yayıncılık Ailesi'ne teşekkür ederiz. Kitabın tüm okuyuculara katkı sağlaması ümidiyle…

Prof. Dr. Sibel BALCI

Doç. Dr. Berat AHİ

Ankara, 2023

Ön Söz

Birçok öğrenci için istatistiksel bir işlemi tamamlama ya da araştırmalarında istatistiksel teknikleri kullanma düşüncesi, öğrenim hayatlarındaki en temel stres ve hayal kırıklığı kaynağıdır. *SPSS Survival Manual'ın* ilk baskısından (2000 yılı) beri en temel amacı, IBM SPSS kullanılarak yürütülen veri analizi sürecini basit bir şekilde ve adım adım anlatmaktır. Diğer istatistik kitaplarının aksine bu kitap, istatistiksel tekniklerin matematiksel alt yapılarını içermemekte, IBM SPSS'i veri analizinde bir araç olarak kullanmaya odaklanmaktadır. Kitabın bu yaklaşımından dolayı, *SPSS Survival Manual*'in ilk baskısından beri, pek çok öğrenciden teşekkürlerini ileten e-postalar alıyorum.

Aynı basit yaklaşımı, yedinci baskıda da devam ettirdim. Geçen yıllar içerisinde SPSS'te sayısız değişimler oldu, kısa bir süre programın adında da değişiklik oldu. 2009 yılında programın 18. sürümü **PASW Statistics** (**Predictive Analytics Software**) olarak adlandırıldı. İsim, 2010 yılında tekrar **IBM SPSS** olarak değiştirildi. Şu an da **IBM SPSS Statistics** olarak adlandırılmaktadır. Her bir iki yılda IBM, programı, süreçleri ve çıktıları değiştirmektedir. Kitabın tüm bölümleri, mevcut 26. sürüme göre düzenlendi (Her ne kadar program paketi eski sürümlerle uyumlu çalışsa da). Mümkün olan ilgili yerlere, önerilen değişiklikleri ve iyileştirmeleri de dahil ettim - bana geri bildirim gönderenlere çok teşekkür ederim. Avustralya Sosyal ve Politik Araştırmalar Konsorsiyumundan bir meslektaş olan David Gow'a kapsamlı incelemesi ve tavsiyeleri için özellikle teşekkür ederim.

Bu 7. Baskıda;

- Tüm bölümlerdeki çıktılar IBM SPSS Statistics 26. versiyona uyumlu olacak şekilde güncellendi.
- Çoklu Regresyon (Bölüm 13) ve Lojistik Regresyon'dan (Bölüm 14) elde edilen sonuçlara ait bazı çıktıların yorumlanmasında ve sunumunda değişiklikler yapıldı.
- Wilcoxon İşaretli Sıra Testi ve Friedman Testini (Bölüm 16) hesaplamak için kullanılan prosedürler değiştirildi.
- Kovaryans Analizi için kullanılan prosedür güncellendi (Bölüm 22).
- Çoklu Regresyon (Bölüm 13), T-Testleri (Bölüm 17) ve Varyans Analizi (Bölüm 18) için sonuçların tablo biçiminde nasıl görüntüleneceğine ilişkin örnekler eklendi.

Öğrencilerden, eğitimcilerden ve eleştirmenlerden gelen yeni başlıklar ekleme baskılarına direnerek, mevcut materyallerin ve içeriğin geliştirilmesine çalıştım. Bu kitap, IBM SPSS Statistics'te yapılabilecek tüm istatistiksel analizleri veya araştırmacıların istatistik hakkında akıllarına gelebilecek her sorunun cevabını içermemektedir. Onun yerine, araştırmanıza başlamanızda size kolaylık sağlamak ve verilerinizi analiz ederken programı kullanma konusunda kendinize güven duymanızda yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Pek çok iyi istatistik kitabı, kitap içerisinde önerilmektedir - öneriler, her bir ünitenin ilgili kısımlarında ve kitabın arkasında yer alan "Önerilen Kaynaklar" bölümünde yer almaktadır. Disiplin alanınız için yazılan istatistik kitaplarını düzenli olarak takip edin. Ek materyaller kitabın internet sayfasında yer almaktadır (ayrıntılar bir sonraki kısımda verilmektedir).

Veri Dosyaları ve Web Sayfası

Bu kitap boyunca, web sayfasında (routledgetextbooks.com/textbooks/9781760875534) bulunan veri dosyalarından alınan araştırma örneklerini göreceksiniz. Bu sayfadan ekrandaki talimatları izleyerek veri dosyalarını sabit sürücünüze veya harici belleğinize indirebilirsiniz. Bu dosyalar yalnızca IBM SPSS Statistics içinde açılabilir.

İlk veri dosyası (**survey.sav**), lisansüstü sınıfım tarafından yürütülmüş bir araştırma projesinin verilerinden oluşmaktadır. Bu dosya ile bir araştırma sürecini başından sonuna kadar deneyimleyebilir, kendinizi bir araştırmanın içerisinde hissedebilirsiniz. Ayrıca Ek Bölüm'üne, verilerin elde edildiği ölçeğin bir bölümünü ve ölçekten elde edilen verileri kodlamak için oluşturulan kod çizelgesini ekledim. Bu içerik, tüm kitap boyunca yer alan analizleri takip edebilmenizi ve farklı değişkenler kullanma deneyimi yaşayabilmenizi sağlamak için eklenmiştir. Ölçeğin tamamı internet sitesinden indirilebilir.

İkinci veri dosyası (**error.sav**), **survey.sav**'ın aynısıdır fakat bu dosyaya 5. Ünite'de, veri dosyanızı görüntüleme ve temizleme konularında alıştırma yapmanızı sağlamak üzere, açıkça belli olan bazı hatalar ekledim.

Üçüncü veri dosyası (**experim.sav**), üretilmiş (sahte) bir veri dosyasıdır. Bu dosya, kitabın Beşinci Bölüm'ünde yer alan tekniklerin (örn. ilişkili örneklemler T-Testi, tekrarlı ölçümler ANOVA) kullanımını göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıca bu veri dosyasına, kitap boyunca edindiğiniz becerileri geliştirmeniz için ilave değişkenler eklenmiştir. Sakın bu dosya ile elde edilen sonuçlardan heyecanlanarak, bu sonuçları kendi araştırmanız için de aynen elde edebileceğinizi düşünmeyin!

Dördüncü dosya (**manipulate.sav**), IBM SPSS Statistics'te yer alan ve 8. Ünite'de açıklanan veri düzenleme süreçleri için kullanabileceğiniz hastane kayıtlarını içermektedir. Ünitede ele alınan süreçler, verilerin yazılı hâlden (Erkek, Kadın) istatistiksel analizler için kullanılabilecek sayılarla ifade edilen bir biçime (1, 2) dönüştürülmesini ve yeni değişkenlerin oluşturulabilmesi için tarihlerin ve zaman aralıklarının düzenlenmesini içermektedir.

Kitapta yer alan örnekler için kullanılan beşinci veri dosyası **depress.sav**'dır. Bu dosya 16. Ünite'de yer alan parametrik olmayan teknikler için kullanılmaktadır.

Mevcut diğer iki veri dosyası, farklı disiplinlere ait değişkenlerle ilave alıştırmalar yapmanız için eklenmiştir. Bu dosyalardan ilki (**sleep.sav**), insanların uyku problemlerinin gündelik

yaşamlarına etkisini keşfetmeyi amaçlayan bir araştırmanın veri dosyasıdır. Diğer dosya ise (**staffsurvey.sav**) geniş ölçekli bir eğitim kurumunda çalışanların, Personel Memnuniyet Anketi'nden elde edilen memnuniyet düzeylerini içermektedir.

Daha ayrıntılı detaylar için Ek Bölümü'ne bakabilirsiniz. Veri dosyaları dışında, kitabın web sayfasında öğrenci ve eğitimciler için çok sayıda kaynak bulunmaktadır:

- Araştırma raporu hazırlamak için kılavuz,
- Alıştırmalar,
- IBM SPSS Statistics'in yeni sürümünde yer alan değişikliklere dair güncellemeler,
- Diğer web sayfaları,
- Ek okumalar,
- Eğitmen kılavuzu.

Giriş ve Genel Bakış

Bu kitap, öğrencilerin, araştırma yöntemleri ve istatistik derslerini başarıyla yürütebilmeleri ve kendi araştırmalarını planlı bir şekilde yapabilmeleri için tasarlanmıştır. Ümit ediyorum ki bu kitap istatistiksel analizlerle, sakin bir şekilde veya en azından çok az stresle mücadele etmenizi sağlayacaktır.

Öğrencilerin istatistiksel analizlere yönelik kaygıları, istatistiğin jargonundan, teorilerin karmaşık yapılarından ve analiz sırasında çok fazla seçeneğin olmasından kaynaklanmaktadır. Ne yazık ki pek çok istatistik dersi ve kitabı da bu kaygıları tetiklemektedir. Bu kitapta, istatistiği, kolay anlaşılan ve arındırılmış bir dille anlatmaya çalıştım.

SPSS Kullanma Kılavuzu, verilerinizi analize hazırlamak ve analiz etmek için gerekli noktaları adım adım anlatacak şekilde tasarlanmıştır. Verilerinizi bir yemeğin malzemeleri olarak düşünün. Yemeğinizi, elinizde olan malzemelere göre farklı şekillerde hazırlayabilirsiniz - aperatif, ana yemek veya tatlı olarak. Malzemelerinize bağlı olarak, farklı seçenekler sunmanız mümkün olabilir veya olmayabilir (elinizde sadece tavuk eti varsa biftek sunma olanağınız yoktur). Planlama ve hazırlanma, sürecin en önemli parçalarıdır (hem yemek pişirmede hem de istatistiksel analizde). Süreç esnasında, düşünmeniz gereken noktaların bazıları şunlardır:

- Doğru malzemelere doğru miktarda sahip misiniz?
- Malzemeleri, pişirme işlemine hazırlamak için ne tür hazırlıklar yapmanız gerekiyor?
- Yemeğinizi hangi yöntemle pişireceksiniz? (kaynatma, kavurma, kızartma)
- Sonucun neye benzeyeceğiyle ilgili bir fikriniz var mı?
- Yemeğinizin piştiğini nasıl anlarsınız?
- Piştikten sonra yemeğinizi nasıl sunacaksınız?

Aynı sorular, verilerin analiz süreci için de sorulabilir. İhtiyacınız olan bilgiyi, doğru bir formatta alabilmeniz için veri toplama sürecini iyi planlamalısınız. Veri dosyanızı hakkıyla hazırlamalı ve verilerinizi dikkatlice girmelisiniz. Araştırma probleminizi nasıl ele alacağınız konusunda yeterli bilgiye sahip olmalısınız. Değişkenlerinizin türünü göz önünde bulundurarak hangi teknikleri uygulayıp, hangilerini uygulayamayacağınızı bilmelisiniz. Doğru istatistiksel tekniği seçmeli ve analiz sonucunda elde edilen çıktıyı doğru yorumlamalısınız. En son olarak, elde ettiğiniz çıktı

ile araştırma probleminizi ilişkilendirmeli ve ulaştığınız sonuçları daha iyi nasıl raporlayacağınızı belirlemelisiniz.

Yemek pişirmede de, veri analizinde de, tüm malzemeyi gelişigüzel karıştırarak, karmakarışık bir hâlde onları fırına sürerek, veya IBM SPSS Statistics'e, en iyi sonucu elde etmeyi bekleyemezsiniz. Ümit ediyorum ki bu kitap, veri analizi sürecini anlamınıza ve iyi bir "aşçı" olmak için kendinize olan güveninizin ve becerilerinizin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Kitabın Yapısı

SPSS Kullanma Kılavuzu, araştırma sürecini tasarlamadan, verilerin analizine ve analizden elde edilen sonuçların sunulmasına kadar olan süreci anlatan 22 ünite içermektedir. Kitap beş ana bölüme ayrılmıştır. Birinci Bölüm (Başlarken), ön çalışmaları; bilimsel çalışmanın tasarlanmasını, kod çizelgesinin oluşturulmasını ve IBM SPSS Statistics'in temel özelliklerinin açıklanmasını içerir. İkinci Bölüm'de (Veri Dosyasının Hazırlanması), veri dosyasının nasıl hazırlanacağı gösterilecek, veri girişinden ve verilerin hatalardan arındırılmasından bahsedilecektir. Betimsel istatistiklerin yürütülmesi, grafiklerin oluşturulması gibi ön analizler, verilerin düzenlenmesi, ölçeğin güvenirliğinin kontrol edilmesi süreçleri Üçüncü Bölüm'de ele alınacaktır. Verilerinize uygun istatistiksel tekniklerin seçimini nasıl yapacağınıza yönelik prosedürler yine bu bölümde adım adım anlatılacak ve yönlendirmeler yapılacaktır.

Dördüncü Bölüm'de, değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmek için kullanılan temel istatistiksel teknikler (örn. korelasyon, kısmı korelasyon, çoklu regresyon, lojistik regresyon ve faktör analizi) anlatılacaktır. Bu bölümde her bir tekniğin varsayımları açıklanacak, sonuçların nasıl elde edileceğinden bahsedilecek, çıktının nasıl yorumlanması gerektiği gösterilecek ve sonuçların nasıl raporlaştıralacağına değinilecektir.

Beşinci Bölüm'de, gruplararası karşılaştırma için kullanılacak teknikler tartışılacaktır. Bölüm, parametrik olmayan testleri, T-Testlerini, varyans analizini, çok değişkenli varyans analizini ve kovaryans analizini içermektedir.

Kitabın Kullanışı

Bu kitabı ve IBM SPSS Statistics'i etkili kullanabilmek için temel bilgisayar becerilerine sahip olmanız gerekmektedir. Kitapta yer alan örneklerin tamamında sizlerin birer bilgisayar kullanıcısı olduğunuzu ve temel Windows işlemlerini kullanabildiğinizi varsaydım. Dosyaları açabilmeniz, kaydedebilmeniz, yeniden adlandırabilmeniz ve taşıyabilmeniz; klasörler oluşturabilmeniz; farenin sol ve sağ düğmelerini kullanabilmeniz; ve programlar arasında geçiş yapabilmeniz gerekmektedir.

Bu kitap "tek başına" kullanılmak için tasarlanmadı. İstatistiğin temelini anlamak için farklı istatistik kitaplarını okumanızda fayda var. Önemli olan, IBM SPSS Statistics kullanırken ve

istatistiksel analiz yaparken "buz dağının altında" neler olduğunu anlamanızdır. IBM SPSS Statistics, karmaşık istatistiksel işlemleri yapabilen, çok güçlü bir veri analiz programıdır. Bu kılavuz, IBM SPSS Statistics'te yer alan bütün istatistiksel teknikleri kapsamamaktadır. Sadece en yaygın olan teknikleri içermektedir. Kılavuz, araştırma tasarımlarınızda ve analizlerinizde kendinize olan güveninizi arttırmak için tasarlanmıştır.

Verilerinize ve araştırma probleminize bağlı olarak IBM SPSS Statistics'te yer alan karmaşık analizlerle baş etmek durumunda kalabilirsiniz. İstatistiksel tekniklerin ayrıntılarını açıklayan çok iyi kitaplar bulunmaktadır. Okuyabildiğiniz kadar çok okuyun. Kitaplığınızın raflarında, istatistiği, anlayabileceğiniz dilde (en azından bir kısmını) yazmış olan kitapları bulundurun. Bu kitaplarla birlikte, istatistik dersinde ve araştırma projenizde topladığınız tüm materyalleri bir araya getirerek bir kaynak havuzu oluşturun. İstatistiksel analizleri açıklayan ve analiz sonuçlarını sunan makale örneklerini de toplamak işinize yarayacaktır. Tüm bu materyalleri araştırma raporunuzu yazarken kullanabilirsiniz.

SPSS Kullanma Kılavuzu, hem sınıf içerisinde öğretmeniniz size araştırma sürecinin çeşitli yönlerini açıklarken hem de kendi araştırma projenizi tek başınıza yürütürken kullanılabilir. Eğer kendi başınıza bir öğrenme süreci içerisindeyseniz kitabın web sayfasında yer alan veri dosyalarını kullanarak kitapta açıklanan tekniklerle alıştırmalar yaptığınızdan emin olun (detaylar için bknz. s. ix). En iyi öğrenme yolu uygulama yapmaktır. Kendi veri dosyanıza başlamadan önce kitabın size sunduğu veri dosyalarıyla "oynayın". Bu alıştırmalar, kendinize olan güveninizi arttıracak ve doğru analizler yapmanızı sağlayacaktır.

Bazen analiz sonucunda elde ettiğiniz çıktılar bu kitapta sunulandan farklı olabilir. Bu durum, çoğu zaman kitapta ele alınan IBM SPSS Statistics sürümünden (Sürüm 26) farklı bir sürüm kullanmanızdan kaynaklanır. IBM SPSS Statistics düzenli olarak geliştirilmektedir. Programın gelişmesi açısından çok önemli olan bu durum bazen öğrencilerin kitapta gördüklerinden farklı bir ekran görmelerine ve kafalarının karışmasına neden olabilmektedir. Genellikle çok büyük farklılıklar oluşmamaktadır. Bu nedenle sakin olmalı ve programı keşfetmeye devam etmelisiniz. Bazen bilgi orada olsa da sayfa farklı olabilmektedir. Değişiklikler ve ayrıntılı bilgi için IBM SPSS Statistics web sayfasını ziyaret edin (www.spss.com).

Araştırma İçin İpuçları

Eğer araştırma projeniz boyunca bu kılavuzdan faydalanacaksanız, size birkaç ipucu vermek isterim.

- **Projenizi dikkatlice planlayın.** Mevcut teorinizi iyi belirleyin ve araştırma projenizin tasarımı hakkında ayrıntılı araştırma yapın. Neyi, neden yapmak istediğinizi iyi bilin.
- **İlerisini düşünün:** Potansiyel problemler ve gözyaşlarına hazır olun - her projede sorunlar olur! Veri toplama araçlarınıza uygun olarak hangi analizlerin yapılabileceğini belirleyin.

Elde ettiğiniz verilerin, belirlediğiniz istatistiksel analiz teknikleri için uygun türde olup olmadığından emin olun.

- **Organize olun.** İlgili tüm araştırmaların, referanslarını vb. dikkatlice not alın. Elde edeceğiniz makaleleri ve daha sonrasında IBM SPSS Statistics'in çıktıları için etkili bir dosyalama sistemi oluşturun. Düzensiz, bunalmış ve kafası karışmış bir hâle gelmek kolaydır.
- **İyi kayıt tutun.** Analizleri yürütmek için IBM SPSS Statistics kullanırken, yaptıklarınız hakkında kayıtlar tutun. Öğrencilerime IBM SPSS Statistics'teki her bir oturumlarını kayıt altına almalarını öneririm. Tarihi, oluşturduğunuz yeni değişkenleri, yaptığınız tüm analizleri ve kaydettiğiniz dosya adlarını kaydedin. Eğer bir sorunla karşılaşır veya veri dosyası üzerinde büyük ve korkunç bir hata yaparsanız, bu bilgiler geriye dönmeniz için size yardımcı olacaktır.
- **Sakin olun!** Eğer ilk kez IBM SPSS Statistics ile analiz yapıyorsanız, bazen kendinizi yorgun ve aşırı yüklenmiş hissedebilirsiniz. Derin bir nefes alın ve kendinizi güdüleyin. Her şeyi adım adım yapın - bazen zihninizin karışmasına veya hata yapmasına izin verin. Eğer durduğunuzda kendinizi aşırı yorgun hissediyorsanız tekrar başlamadan önce kafanızı dağıtın. Pek çok öğrenci bir kere başardıktan sonra, IBM SPSS Statistics'i "kullanımı kolay bir program" olarak tanımlar. Yeni bir beceri öğrenir gibi, sadece ilk zamanlardaki kafa karışıklığınızı ve güven eksikliğinizi geride bırakmanız gerekecek.
- **Zaman ayırın.** Araştırma süreci, özellikle veri girişi ve veri analizi, beklediğinizden daha uzun sürebilir. Bu nedenle bu işler için zaman ayırın.
- **Arkadaşlarınızla birlikte çalışın.** Diğer öğrencilerden süreç boyunca duygusal ve teknik destek alın. Sosyal destek, stresin en önemli ilacıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

Başlarken

Veri analizi, araştırma sürecinin sadece bir bölümüdür. Verilerinizi IBM SPSS Statistics'le analiz etmeden önce yapılması gereken birkaç şey bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmanızı tasarlamanız ve araştırmanız için uygun veri toplama aracını seçmeniz gerekir. Çalışmanızı tamamladıktan sonra, elde ettiğiniz verileri, SPSS'e, "kod çizelgesi"ni kullanarak, girmeye hazır hâle getirmelisiniz. Verilerinizi girebilmek için programın nasıl çalıştığını anlamanız gerekmektedir. Tüm bu basamaklar Birinci Bölüm'de tartışılacaktır.

1. Ünite, iyi ve kaliteli veri elde etmek için, bir çalışma tasarlamaya dair ipuçları ve öneriler barındırmaktadır. 2. Ünite, kod çizelgesinin hazırlanmasını ve çalışmadan elde edilen verilerin IBM SPSS Statistics için uygun formata dönüştürülmesini sağlayacak bilgiyi içermektedir. 3. Ünite'de program hakkında genel bilgilendirme yapılacak ve programı kullanmak için sahip olmanız gereken temel beceriler tartışılacaktır. Eğer programı ilk kez kullanıyorsanız, herhangi bir analiz yapmadan önce 3. Ünite'de yer alan bilgileri okumanız önemlidir.

1

Çalışmanın Tasarlanması

IBM SPSS Statistics üzerine yazılan bir kitapta araştırma yönteminden bahsetmek biraz garip gibi görünse de araştırma yöntemi, araştırma sürecinde elde edilen ve analiz edilen verilerin kalitesi için büyük bir öneme sahiptir. Programa girilen veriler bir şekilde elde edilmektedir- ölçekler uygulayarak, görüşmeyle bilgi toplayarak, davranışları gözlemleyip kodlayarak veya ürünleri ya da performansları nesnel ölçümlerle belirleyerek. Veriler, ancak onları toplamak için kullanılan ölçüm aracı ve veri toplamaya rehberlik eden araştırmanın yapısı kadar iyi olabilir.

Bu ünitede, veri kalitesini etkileyebilecek, araştırma sürecinde yer alan birtakım konular tartışılmaktadır. İlk olarak, genel araştırma tasarımlarından bahsedilmiş; ölçek seçiminde dikkat edilecek hususlar açıklanmış ve son olarak ölçek hazırlamak için gerekli ilkeler sunulmuştur.

Çalışmanın Planlanması

İyi bir araştırma, dikkatli bir planlamaya ve uygulamaya bağlıdır. Bu süreçte - alanyazın incelemesinden, hipotez formülasyonuna, araştırma yöntemi seçme, katılımcı seçme, gözlem kaydı ve veri toplama- size yardım etmek adına "araştırma yöntemleri" başlığı altında çok sayıda kitap bulunmaktadır. Bu aşamalarda verilecek kararların hepsi, analiz edeceğiniz verinin ve araştırma probleminizi ele alış şeklinizin kalitesini etkilemektedir. Kendi araştırmanızı tasarlarken, çok iyi bir araştırma ortaya koyabilmek için, araştırma tasarlama sürecinde acele etmemenizi öneririm. Bu alanla ilgili farklı metinleri okumak size yardımcı olacaktır. Kitabın sonunda, birkaç iyi ve takibi kolay kaynak, Önerilen Kaynaklar Bölümü'nde listelenmiştir.

Aşağıdaki ipuçlarını, çalışmanızı tasarlarken dikkate alın:

- Araştırma probleminizi ele almak için en uygun yolu yani araştırma yönteminizi (örn. deneysel, tarama, gözlem) seçerken çok dikkatli olmalısınız. Her araştırma yönteminin güçlü ve zayıf yanları vardır. Mevcut araştırma probleminize en uygun yöntemi seçmelisiniz. Seçtiğiniz konuda daha önce yapılmış olan araştırmalarla ilgili bilgi sahibi olmanız, araştırma yönteminizi seçerken size faydalı olacaktır.

- Eğer deneysel yöntemi kullanacaksanız, gruplar arası desenin mi (her bir deneysel durum için farklı vakalar/katılımcılar) yoksa tekrarlı ölçümler deseninin mi (tüm vakaların/katılımcıların aynı durumlar altında test edilmesi) araştırma probleminize uygun olduğuna karar vermelisiniz. Her yaklaşımın güçlü ve zayıf yanları vardır, bu yüzden çok dikkatli ölçüp biçmek gerekmektedir.

- Deneysel çalışmalarda, bağımsız değişkeninizin yeterli sayıda düzeyinin olduğundan emin olun. Sadece iki düzey (veya grup) kullanmak daha az katılımcıya ihtiyaç duyacağınız anlamına gelmektedir fakat bu durum araştırmanızda elde edeceğiniz sonuçları sınırlandıracaktır. Kontrol grubu çalışmanız için gerekli mi? Yoksa çalışmanızda, kontrol grubu olmasa da olur mu? Kontrol grubunun eksikliği elde edeceğiniz sonuçları sınırlayacak mı?

- Her zaman ihtiyacınız olandan daha fazla katılımcı seçin. Hepimizin bildiği gibi insanlar güvenilmezdirler- beklenildiklerinde gelmezler, hasta olurlar, ölçekleri doldurmayı bir anda bırakırlar veya hakkıyla doldurmazlar! Bu yüzden bunlara göre plan yapın. Bardağın dolu tarafından değil, boş tarafından bakın.

- Deneysel araştırmalarda her grup için yeterli katılımcınızın olup olmadığını kontrol edin (ve katılımcı sayılarını mümkün olduğunca her grup için eşit tutmaya çalışın). Küçük gruplarla, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptamak zordur. (Giriş Bölümü'nden Beşinci Bölüm'e kadar olan kısımda tartışılan "güç" ile ilgili bir konu) İhtiyacınız olan örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanabileceğiniz hesaplamalar yer almaktadır, bknz. Stangor (2006).

- Mümkün olduğunda, var olan gruplardansa, katılımcıları deneysel gruplara seçkisiz (*randomly*) olarak atayın. Seçkisiz atama, gruplar arası desenlerde, eşit olmayan gruplarla çalışıldığında oluşabilecek problemleri azaltır. Ayrıca ek ölçümlerle grupların birbirleriyle büyük oranda farklılık göstermediklerinden emin olun. Ölçümler sonucunda farklılık tespit ederseniz bu farklılıkları istatistiksel olarak kontrol edilebilirsiniz (örn. Kovaryans analizi kullanmak).

- Geçerli, güvenilir ve uygun bağımlı değişkenler seçin (bkz. bu ünitenin sonu). Farklı çeşit ölçümler yapmak iyi bir fikirdir - bazı ölçümler diğerlerine göre daha hassastır. Sakın tüm yumurtaları aynı sepete koymayın!

- Çalışmanız esnasında dış etki değişkenlerinin (*extraneous variable*) veya bozucu değişkenlerin (*confounding variable*) olası etkilerini tahmin etmeye çalışın. Bu değişkenler, araş-

tırma sonuçlarınıza dair alternatif açıklamalar sağlayabilir. Bazen kendi çalışmanızın tasarımına gömülmüşken onları fark etmek zordur. Her zaman başka birilerinden (danışman, arkadaş), çalışmayı yürütmeden önce, araştırma tasarımınızı kontrol etmesini rica edin. Araştırma probleminizin dışında kalan, sonuçlarınızı etkileyebilecek potansiyel değişkenleri kontrol etmek için elinizden geleni yapın. Araştırma alanınızı iyi bilmek bu değişkenlerin tanımlanmasında size yardımcı olur. Eğer kontrol edemediğiniz ek değişkenleriniz varsa, onları ölçebilir misiniz? Ölçerek onları istatistiksel olarak kontrol edebilirsiniz (örn. Kovaryans analizi kullanmak).

- Eğer bir ölçek uyguluyorsanız, ilk olarak ölçekte yer alan yönergelerin, soruların ve ölçek maddelerinin açık ve net olduğundan emin olmak için pilot uygulama yapın. Mümkünse pilot testi, asıl çalışmanızdaki katılımcılarla benzer özelliklere sahip katılımcılara (örn. yetişkinler, işssizler, gençler, mahkûmlar) uygulayın. Katılımcılarınızın ölçek maddelerini anladıklarından ve bu maddelere uygun yanıtlar verdiklerinden emin olmalısınız. Pilot testin uygulanması, katılımcıları rahatsız eden soruların veya maddelerin belirlenmesini ve düzeltilmesini de sağlayacaktır.
- Eğer bir deney yürütüyorsanız, pilot bir uygulama yapmak hem deneyi hem de işe koşulan bağımlı değişkenleri işletmek için iyi bir fikirdir. Deney sırasında bir cihaz, bir donanım ya da herhangi bir araç gereç kullanacaksanız, bu malzemelerin doğru çalıştığından emin olun. Eğer deney sürecinde sizin dışınızda birileri de olacaksa, onların süreç hakkında iyi eğitilmiş ve bilgi sahibi olduklarından emin olun. Eğer davranışları derecelendirmek için farklı gözlemcileriniz varsa gözlemcilerinizin nasıl kodlama yapacaklarını bildiklerinden emin olun. Bir deneme yapın ve puanlayıcılar arası güvenirliği kontrol edin (başka bir deyişle farklı puanlayıcılardan tutarlı ölçümler alma). Deney süresince yapılacak işlemlerin ve ölçümlerin pilot testinin yapılması, uygulama sırasında yaşanabilecek aksaklıkların ve sonuçları olumsuz etkileyecek ek faktörlerin tanımlanmasında yardımcı olabilir. Bu aksaklıkların bazılarını (örn. deneyin yürütüldüğü ortamın yakınında yapılan inşaat çalışmasından çıkan gürültü) önceden tahmin edemezsiniz, fakat elinizden geldiğince kontrol etmeye çalışabilirsiniz.

Uygun Ölçek ve Ölçüm Seçmek

Araştırmanızın doğasına bağlı olarak çok çeşitli veri toplama yolları bulunmaktadır. Veri toplama yolları, performansların ya da ürünlerin nesnel kıstaslara göre belirlenmesi ya da davranışların birtakım kıstaslara göre derecelendirilerek ölçülmesini içerebilir. Ayrıca, doğrudan ölçülemeyen bazı yapı ya da özelliklerin (örn. öz-saygı) "işlevsel" yani ölçülebilir hâle getirilebilmesi için ölçek kullanılması da veri toplama yollarından biridir. Araştırmalarda kullanılabilecek geçerliği kabul edilmiş binlerce ölçek bulunmaktadır. Amacınıza uygun olan ölçeği bulmak bazen zor olabilir. Araştırma başlığınıza yönelik detaylı bir alanyazın taraması yapmak, başlamak için ilk adımdır. Alandaki diğer araştırmacılar ölçme işlemini hangi ölçeklerle yapmışlar? Bazen akademik makalelerin eklerinde ölçeği oluşturan maddelere yer verilir; aksi durumda ilgilendiğiniz ölçeğin tasarım ve geçerliğini açıklayan asıl makaleye

2

Kod Çizelgesinin Hazırlanması

Ölçeklerden ve ölçümlerden elde ettiğiniz verileri IBM SPSS Statistics'e girmeden önce "kod çizelgesi" hazırlamanız gerekmektedir. Bu ünitede, her kişi veya vakadan elde edilen bilgilerin programda kullanılacak veri hâline dönüştürülmesi için gerekenler özetlenecektir. Bu süreçteki adımlar yüksek lisans öğrencilerimin oluşturduğu veri dosyası kullanılarak gösterilecektir. Ölçeğin ve kod çizelgesinin bir örneğini Ek'te bulabilirsiniz. Veri dosyasına, kitabın web sayfasından ulaşabilirsiniz. Veri seti, sizlere, ölçek geliştirmekten analize, hazır veri dosyasını oluşturana kadar ki tüm süreci takip etmenize imkân sağlayacaktır. Her ne kadar kod çizelgesinin nasıl oluşturulduğunu bir ölçek üzerinde göstersem de, benzer bir süreç, deneysel araştırmalar veya kayıt incelemesine dayalı görüşmeler (örn. hastane kayıtları) için de gereklidir.

Kod çizelgesi hazırlamak, işe nasıl başlayacağınıza karar vermeyi (ve belgelemeyi) gerektirir:

- Tüm verileri tanımlayın ve etiketleyin.
- Her cevap için bir numara atayın.

Tüm bu bilgileri, defterinize ya da bilgisayarınıza kaydetmelisiniz. Bu bilgileri güvenli bir yerde tutun; bir süreliğine kullanmadığınız kısaltma ve numaraların neler olduğuna bakmak için veri dosyasına geri dönmek kadar zor bir şey yoktur.

Kod çizelgenize, ölçeğinizde yer alan tüm verilerin ve cevapların kısaltmalarını ve numaralarını IBM SPSS Statistics'te kullanacağınız şekilde girmelisiniz. Bu ünitede farklı basamakları göstermek için basitleştirilmiş örneklere yer verilecektir. Kod kitabındaki ilk sütuna (bkz. Tablo 2.1), veri dosyasında görünecek olan değişkenin kısaltılmış adını yazın (aşağıdaki kurallara bakın), ikinci sütunda bu değişkeni daha ayrıntılı olarak tanımlayabilirsiniz.

Tablo 2.1
Kod çizelgesinin hazırlanması

	SPSS Değişken Adı	Değişken	Kodlama	Ölçek Türü
Kod çizelgesi örneği	ID	Katılımcı numarası	Her bir ankete verilmiş olan numara	Skala
	Sex	Cinsiyet	1 = Erkek 2 = Kadın	Sınıflama
	Age	Yaş	Yıl bazında	Skala
	Marital	Medeni hâli	1 = bekâr, 2 = ilişkisi var, 3 = ilk evliliği, 4 = ikinci evliliği, 5 = boşanmış/ayrılmış, 6 = dul	Sınıflama
	Education	Eğitim durumu	1 = ilkokul, 2 = ortaokul , 3 = lise, 4 = yüksek okul, 5 = lisans, 6 = lisansüstü	Sıralama

Üçüncü sütunda, elde edilen her cevap için nasıl kodlama yapılacağı gösterilmiştir. Dördüncü sütun veri dosyasını kurarken IBM SPSS Statistics'te belirtilen ve ihtiyacınız olan ölçek türleri tanımlanmıştır. Üç seçenek bulunmaktadır: Sınıflama (*nominal*) (özel sırası olmayan kategoriler), sıralama (*ordinal*) (sıralı kategoriler, bir değişkenin farklı aşamalarını gösterir) ve skala (*scale*) (pek çok değeri bulunan sürekli puanlar). Cinsiyeti sınıflama ölçeği olarak tanımladığımı, cinsiyete göre keyfi değer atayacağımı ve herhangi bir aşamanın, sıralamanın olmadığını göreceksiniz. Eğitim durumunu, sıralama ölçeği olarak tanımladım. Çünkü numaralar, bitirilmiş olan eğitim kademesini temsil etmektedir. Yaş, skala olarak tayin edilmiştir. Her bireyin yaşı kendi durumuna özeldir. Eğer yaşı kategorilere ayırırsam (örn. 18-30, 31-50, 50+) değişken, sıralama ölçeği olarak tanımlanabilir.

Değişken Adları

Ölçeğinizde yer alan tüm soru ve maddelerin her birinin kendisine özgü bir değişken adı olmalıdır. Bazı isimler değişkenleri doğrudan tanımlayabilir (örn. cinsiyet, yaş). Anketi oluşturan bazı sorular içinse kısaltma kullanımı uygun olacaktır (örn. m1, m2, m3 ölçeği oluşturan maddeler için kullanılabilir).

IBM SPSS Statistics'te verilerinize ad vermek için uymanız gereken bazı kurallar vardır. Bunlar "Değişkenlere İsim Verme Kuralları" başlığı altında toplanmıştır. Değişken adlarınızı olabildiğince kısa tutmaya çalışın, çünkü çok uzun adlar çıktının okunmasını zorlaştırabilir.

3

IBM SPSS Statistics'i Tanımak

IBM SPSS Statistics farklı ekran ve "pencereler"de, farklı işlemler yapacak şekilde tasarlanmıştır. Pencerelere erişmek için ya var olan bir veri dosyasını açmanız ya da kendi veri dosyanızı oluşturmanız gerekir. Bu yüzden, bu ünitede programın nasıl açılıp kapandığına; hazır bir dosyanın nasıl açılıp kapatılacağına ve eldeki basılı verilerden, nasıl veri dosyası oluşturulacağına bakacağız. Sonrasında IBM SPSS Statistics'te yer alan farklı pencereleri inceleyeceğiz.

IBM SPSS Statistics'e Başlamak

SPSS'i başlatmanın çeşitli yolları vardır:

- En kolay yol, bilgisayarınızın masaüstünde bulunan IBM SPSS Statistics simgesine iki kez tıklamaktır.
- Bilgisayarınızdaki "Başlat" kutucuğunu tıklayarak "Programlar" seçeneğini seçerek, farenin imlecini IBM SPSS Statistics 26 simgesine tıklayabilirsiniz. Bu yol; bilgisayarınıza, kullandığınız IBM SPSS Statistics programının sürümüne göre farklılık gösterebilir.
- Ayrıca program, Windows Explorer veri dosyaları içerisinde yer alan IBM SPSS Statistics dosyası tıklanarak da başlatılabilir (dosya .sav uzantılıdır).

Programı açtığınızda, "What would you like to do?" (Ne yapmak istersiniz?) sorusunu soran bir pencereyle karşılaşırsınıız. Bu pencereyi kapatmanızı (kapatmak için sağ köşede bulunan çarpıya tıklayın) ve menüleri kullanmanızı öneririm.

Hazır Bir Veri Dosyasını Açmak

Eğer hazır bir veri dosyasını (örn. **survey.sav**, kitaba ait web sayfasında yer almaktadır bknz. s. ix) açmak istiyorsanız ekranın üstündeki menü çubuğundan **File** seçeneğine tıklayın ve **Open** seçeneğinin altından **Data**'ya tıklayın. **Open File** diyalog kutusu, size bilgisayarınız içerisinde gezinme şansı tanıyarak hazır veri dosyanızın kayıtlı olduğu yere ulaşmanızı sağlar.

Her zaman bilgisayarınızda kayıtlı olan veri dosyasını açmalısınız. Eğer verileriniz hafıza kartı veya USB içerisinde ise, öncelikle dosyanızı bilgisayarınıza kopyalayın. Bulmak ve kullanmak istediğiniz dosyayı **Open** seçeneğinden açabilirsiniz. Tüm IBM SPSS Statistics dosyalarının .sav uzantılı olduğunu unutmayın. Tüm verileriniz **Data Editor** penceresinde açılacaktır.

Veri Dosyalarıyla Çalışmak

IBM SPSS Statistics içinde, her zaman en az bir veri dosyasını açık tutmanız gerekir. Bir veri dosyasını kapatırsanız, program, kapatmadan önce dosyayı kaydetmek isteyip istemediğinizi soracaktır. Kaydetmezseniz, yeni girmiş olduğunuz tüm verileri ve dosya açıldıktan sonra yapmış olabileceğiniz yeni değişkenlerin kodlanması veya hesaplanması gibi tüm yeni işlemleri kaybedersiniz. Aynı anda birden fazla veri dosyası açabilseniz de, kafa karıştırıcı olabilir, bu yüzden fazla dosyayla çalışmaktan kaçınmanızı ve analizi bitirdiğinizde dosyaları kapatmanızı öneririm.

Veri Dosyasını Kaydetmek

Oluşturduğunuz yeni bir veri dosyasında veya daha önceden var olan bir dosyada değişiklik yaptığınız zaman (örn. yeni değişken eklemek), verilerinizi kaydetmeyi unutmayın. Bu otomatik gerçekleşen bir durum değildir. Eğer düzenli kaydetme yapmazsanız ani bir elektrik kesintisinde veya kazara yanlış bir tuşa bastığınızda (bazen olabiliyor), tüm verilerinizi kaybedersiniz. Bu nedenle, kendinizi olası bir kalp krizinden koruyun ve düzenli olarak verilerinizi kaydedin.

Çalışırken verilerinizi kaydetmek için, **File** menüsüne gidin (sol üst köşede) ve **Save** seçeneğini seçin. Veya eğer isterseniz ekranınızın sol üst köşesindeki disket şeklindeki sembole de tıklayarak verilerinizi kaydedebilirsiniz. Bu sayede bilgisayar işlemciniz hangi işlemi yürütürse yürütsün verileriniz kaydolur. Her zaman dosyanızı bilgisayarın belleğine kaydetmelisiniz - harici belleklerle çalışmak bir felakete davetiye çıkarır. Bilgisayar belleğinde değil de harici bellekte çalıştığı için verilerini kaybeden çok fazla öğrencim oldu. Bu aynı zamanda çevrim içi (ör. Dropbox, OneDrive) veya ağ sürücülerinde depolanan dosyalar için de geçerlidir - analiz yapmadan önce bunları sabit sürücüye aktarın.

İKİNCİ BÖLÜM

Veri Dosyası Hazırlama

Veri dosyası hazırlama birtakım basamaklar içermektedir. Bu basamaklar, veri dosyasının oluşturulması ve çalışmanız için topladığınız verilerin kod çizelgenizde tanımlanan formata göre (2. Ünite'de ele alınmıştır) girilmesidir. Sonrasında veri dosyanızı muhtemel hatalar için kontrol etmeli ve varsa hataları düzeltmelisiniz. Kitabın İkinci Bölüm'ü bu iki basamağı anlatmaktadır. 4. Ünite'de veri dosyası oluşturmak ve veri girmek için gerekli süreçler tartışılmıştır. 5. Ünite ise veri dosyalarının incelenmesini ve hatadan arındırılmasını içermektedir.

4

Veri Dosyası Oluşturmak ve Veri Girişi

Sonraki sayfalarda gösterilen veri analizi sürecinin akış şeması, veri dosyanızı ayarlamak ve verileri analiz etmek için gereken adımları ana hatlarıyla belirtir.

Ünite, veri dosyası oluşturmak için gerekli üç önemli basamağı içermektedir.

- *Basamak 1.* Gerektiğinde, IBM SPSS Statistics'in verileri ve üretilen çıktıyı görüntülemek için kullandığı seçenekleri kontrol edin ve değiştirin.
- *Basamak 2.* Değişkenleri tanımlayarak veri dosyasının yapısınının kurulması.
- *Basamak 3.* Veri girişi - her katılımcıdan her değişken için toplanan değerlerin ya da cevapların girilmesi.

Bu süreçleri size göstermek için Ek Bölümü'nde açıkladığım **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu veri dosyasına ait kod çizelgesi de Ek Bölümü'ndedir.

Veri dosyaları, diğer tablolama programlarından (örn. Excel) çekilebilir. Bu özellik, bilgisayarlarında IBM SPSS Statistics olmayan öğrenciler için veri giriş işlemini kolaylaştırmaktadır. Temel bir Excel dosyası oluşturulup verilerinizi Excel'e girebilirsiniz. Veri girişi bittiğinde, verilerinizi IBM SPSS Statistics'e aktarabilir ve veri düzenleme ve veri analizi basamaklarını gerçekleştirebilirsiniz. Excel kullanarak veri girişi ilerleyen kısımlarda anlatılacaktır.

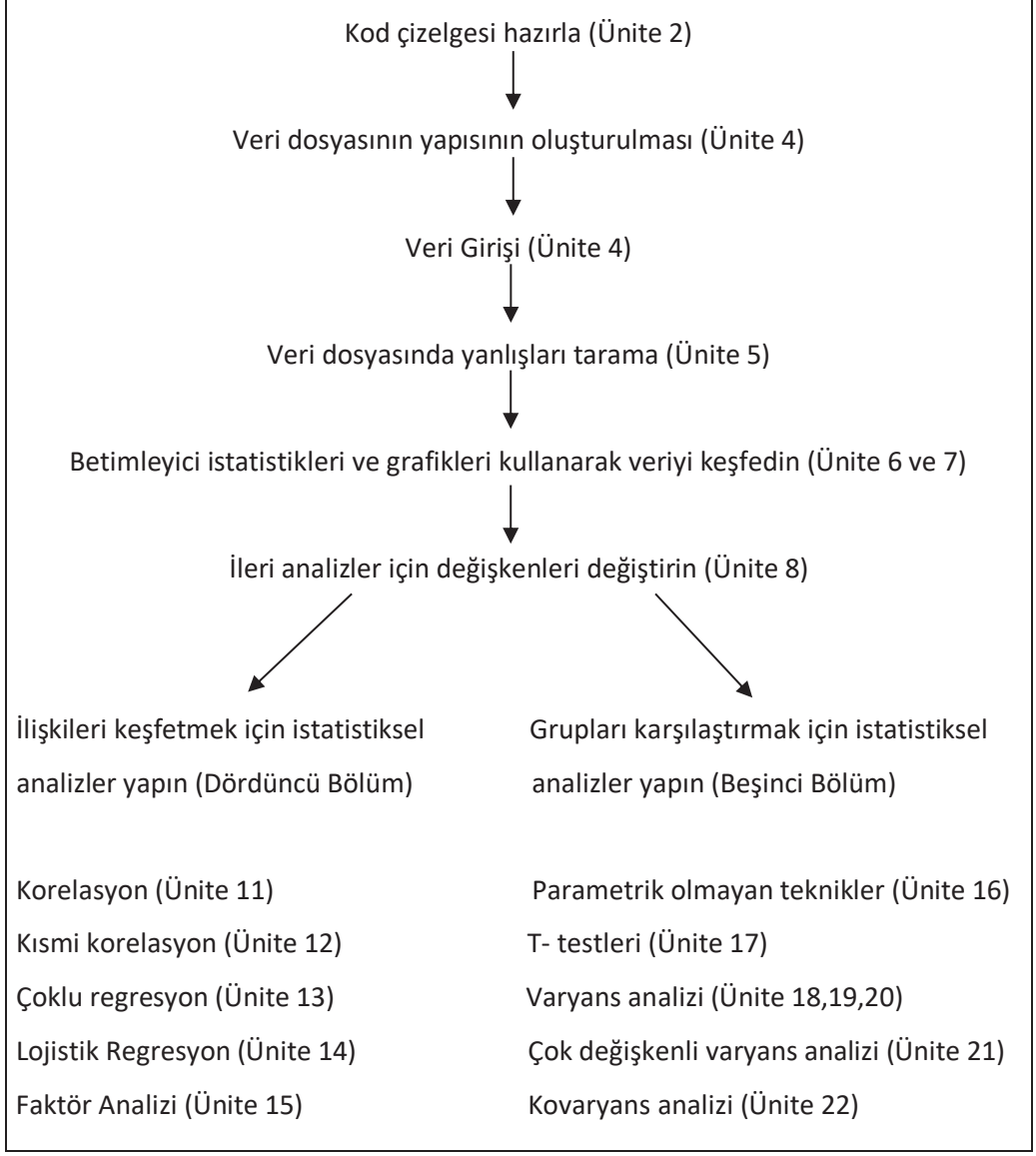
IBM SPSS Statistics Ayarlarını Değiştirme

Veri dosyasını oluşturmadan önce, verilerinizi ve çıktılarınızı yöneten IBM SPSS Statistics ayarlarını kontrol etmek iyi bir fikirdir. Ayarlar, size, verilerinizin nasıl görüntüleneceğini, çıktılarınızın görüntüleneceği tablo türlerini ve programın diğer birçok özelliğini seçmenizi sağlar. Bazı ayarlar ilk başta karmaşık gelebilir, ancak programı, veri girişi ve analizi sürecinde bir kez kullandığınızda bu bölüme göz atmak isteyebilirsiniz.

Eğer bilgisayarınızı başka bir kullanıcıyla (laboratuvar bilgisayarları) ortaklaşa kullanıyorsanız, bu ayarların farkında olmanız önem taşımaktadır. Bazen öğrenciler program ayarlarında programın çalışma düzenini derinden etkileyecek değişiklikler yapabilirler. Bu ayarların, nasıl değiştirileceğini bilmek faydalı olacaktır.

Options ekranını açmak için, üst tarafta yer alan menüden **Edit**'e tıklayın ve **Options**'ı seçin. Şekil 4.1'de işlem sonucunda oluşan ekran gösterilmiştir. Ekranda birçoğunu değiştirme ihtiyacı duymayacağınız pek çok seçenek göreceksiniz. Aşağıda önemli olan seçenekleri açıklayacağım. Çeşitli sekmeler arasında geçiş yapmak için, istediğiniz sekmenin üzerine tıklamanız yeterlidir. Tüm sekmeler için, yapmak istediğiniz ayarların hepsini bitirmeden önce **OK**'e tıklamayın.

Veri Analiz Sürecinin Akış Şeması



5

Veri Tarama ve Temizleme

Verilerinizin analizine başlamadan önce, veri setinizi hatalara karşı kontrol etmelisiniz. Veri girerken hata yapmak oldukça kolaydır ve ne yazık ki bazı hatalar tüm analizlerinizi mahvedebilir. Örneğin 3 yerine 35 girmek korelasyon analizinizin sonuçlarını saptırabilir. Bazı analizler ise uç değerlere (*outliers*), diğer puanların çok üstünde veya altındaki puanlara karşı duyarlı olurlar. Bu nedenle hataları tespit etmek için zaman harcamak sonradan oluşacak hasarları onarmak için harcanacak zamandan çok daha önemlidir. Sıkıcı ve büyük veri dosyaları için göz korkutucu olsa da, bu süreç gereklidir ve sizi, ilerleyen zamanda birçok sorundan kurtaracaktır.

Veri tarama süreci birkaç adım içermektedir.

- *Adım 1: Hata kontrolü.* İlk olarak, değişkenlerinize ait her değerin olası değer aralığında olup olmadığını kontrol edin.
- *Adım 2: Veri dosyanızdan hata bulma ve hatayı düzeltme.* İkinci olarak, veri dosyanızda hata oluşan yeri bulun ve onu düzeltin veya silin.

Bu adımları pratik bir şekilde yapmanıza olanak tanımak adına kitabın web sayfasında değiştirilmiş bir veri dosyası (**error.sav**) oluşturdum (bu dosya **survey.sav** dosyası değiştirilerek oluşturuldu. Ayrıntılar için s. ix ve eklere bakınız). Süreci takip edebilmek için IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve **error.sav** dosyasını açmalısınız. Bilgisayarda her bir basamak üzerinde çalışırken, verilerin düzenlenmesine, çıktıların yorumlanmasına ve menü kullanımına aşinalık kazanacaksınız. Her bir prosedür için IBM SPSS Statistics dizimi, programın perde arkasında kullandığı komutlar, eklenmiştir. **Syntax Editor**'ü kullanmak ve IBM SPSS Statistics komutlarını kaydetmek ve saklamak için daha fazla bilgiyi 3. Ünite'de bulabilirsiniz.

Önemli: Başlamadan önce **Edit** menüsünden **Options**'ı seçin. **Output** sekmesi altından, en son kutuya (**Variables values in labels shown as:**) gidin ve **Values and Labels**'ı seçin. Bu işlem, her kategorik veriniz için hem kodları hem de kodlara ait etiketleri bir arada görmenizi sağlar-hatayı daha kolay tespit etmenize olanak tanır.

Adım 1: Hata Kontrolü

Hata kontrolü yaparken, öncelikli olarak değişken için atanan değerlerden veya değer aralıklarından farklı bir değerin girilip girilmediğini kontrol etmelisiniz. Örneğin cinsiyet için 1= erkek, 2= kadın ise bu değişken için 1 ve 2 değeri dışında bir değerin olmaması gerekir. Belirtilenlerin dışındaki herhangi bir değer istatistiksel analizinizi saptırabilir - bu nedenle başlamadan önce hataların düzeltilmesi oldukça önemlidir. Hata kontrolü için, her değişkeninizin frekanslarını denetlemeniz gerekmektedir. Bu işlem, ölçeği oluşturan tüm maddeler için yapılmalıdır. Ölçeğe ait toplam puan hesaplanmadan önce hata düzeltmeleri mutlaka yapılmalıdır. Belirlediğiniz hataları ve veri dosyasında yaptığınız değişiklikleri kaydetmek için sürece ait bir "seyir defteri" tutmak iyi bir fikir olacaktır.

IBM SPSS Statistics kullanırken hataları tespit etmek amacıyla pek çok farklı yol kullanılabilir. Bazıları kategorik değişkenler (örn. cinsiyet) için, bazıları ise sürekli değişkenler (örn. yaş) için daha uygundur.

Kategorik Değişkenlerin Kontrolü

Aşağıda gösterilen örnekte **error.sav** (kitabın web sayfasında yer almaktadır bknz. s. ix), veri dosyasını kullanarak kategorik değişkenlerde; cinsiyet, medeni hâl ve eğitim durumu, hata kontrolünü göstereceğim. Hataları tespit etme ve düzeltme sürecini deneyimleyebilmeniz için **error.sav** dosyasına bazı belirgin hatalar eklenmiştir.

Kategorik değişkenlerde hata kontrolü için yapılması gereken işlemler:

1. Ekranın üstündeki ana menüden **Analyze**'a tıklayın ve sonra **Descriptive Statistics**, sonra da **Frequencies**'e tıklayın.
2. Kontrol etmek istediğiniz değişkeni (örn. cinsiyet, medeni hâl, eğitim durumu) seçin. Değişkenleri daha kolay bulabilmek için değişkenlerin üstünde farenin sağ tuşuna tıklayın ve **Sort Alphabetically** veya **Variable Name** veya **Variable Labels**'ı tıklayın.
3. "Ok" simgesine basarak değişkenleri **Variable** kutusuna yönlendirin.
4. **Statistics** düğmesine basın. **Dispersion** bölümünden **Minumum** ve **Maximum** seçeneklerini işaretleyin.
5. **Continue** ve sonrasında **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden oluşan dizim şu şekildedir:

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Ön Analizler

Veri dosyanızı temizledikten sonra, veri dosyasını inceleme ve değişkenlerinizin doğasını keşfetme sürecine başlayabilirsiniz. Böylelikle, araştırma probleminiz doğrultusunda yapacağınız istatistiksel işlemlere hazır hâle gelmiş olursunuz. Kitabın 3. Bölümü, beş üniteden oluşmaktadır. 6. Ünite'de kategorik ve sürekli değişkenlerden betimsel istatistik elde etmek için kullanılan prosedürlerden bahsedilmektedir. Ayrıca bu ünitede sürekli değişkenlere ait verilerin dağılımlarından da (normallik ve uç değerler) bahsedilmektedir. Grafikler, verilerinizi anlayabilmek için kullanabileceğiniz faydalı araçlardır. IBM SPSS Statistics'te sıklıkla kullanılan bazı grafiklere 7. Ünite'de değinilmiştir. Bazı analizler için veri dosyası üzerinde değişiklikler yapılması gerekebilir. Bu değişiklikler, her maddeye verilen puanlarla ölçekten elde edilen toplam puanın hesaplanmasını gerektirebilir. Sürekli değişkenlerin daraltılarak kategorik değişkenlere dönüştürülmesi de gerekebilir. Tüm bu veri değişimleri 8. Ünite'de anlatılacaktır. 9. Ünite'de ise bir ölçeğin güvenirlik (iç tutarlılık) kontrolleri sunulmaktadır. Bu, tarama araştırmasında veya kişilik özelliklerini, tutumları, inançları vb. ölçmek için ölçeklerin kullanılmasını içeren çalışmalarda özellikle önemlidir. 10. Ünite'de IBM SPSS Statistics'te bulunan bazı istatistiksel teknikler tanıtılacak ve ihtiyacınıza uygun tekniğe karar verme süreci adım adım anlatılacaktır. İhtiyacınız olan önemli konular da (örn. soru türleri, veri türleri, değişkenlerin yapısı) vurgulanacaktır.

6

Betimsel İstatistikler

Veri dosyanızda hata olmadığından emin olduktan sonra (en azından her değişkeniniz için ranjın dışında veri olmadığını kontrol ettikten sonra) veri analizinin betimsel kısmına başlayabilirsiniz. Betimsel analizlerin kullanıldığı çeşitli yerler vardır. Bunlar:

- Araştırma raporunuzun metot kısmında örneklem özelliklerini açıklamak.
- Araştırma probleminize uygun istatistiğe ait varsayımların ihlal edilip edilmediğine yönelik kontrol yapmak.
- Belirli araştırma problemlerini çözmek.

5. Ünite'de açıklanan, verilerinizin kontrol edilmesi için belirtilen işlemler aynı zamanda araştırma raporunuzun metot bölümünde örneklem özelliklerinden bahsetmek için gerekli olan bilgiyi de size sağlayacaktır. Katılımcısı insan olan çalışmalarda örneklemde bulunan bireylerden bilgi almak; kadın ve erkeklerin sayısı, yaş aralıkları ve ortalaması, eğitim durumları ve kendilerine dair diğer bilgiler, önemlidir. Pek çok istatistikte, (örn. T-Test, ANOVA, korelasyon) bireysel testlerden elde edilen verilerin analizler için gerekli olan varsayımları ihlal etmemesi gerekmektedir (İstatistiksel testlerin ayrıntıları Dördüncü Bölüm ve Beşinci Bölüm'de verilecektir).

Varsayımların test edilmesi, genellikle değişkenler üzerinden yapılacak betimsel analizler sayesinde olur. Bunun için kullanılacak betimsel istatistikler, ortalama (*mean*), standart sapma (*standard deviation*), ranj (*range of scores*), çarpıklık (*skewness*) ve basıklıktır (*kurtosis*). IBM SPSS Statistics'te elde edilen verilerle, farklı yollar kullanılarak betimsel istatistikler yapılır. Eğer veri dosyanızdaki tüm değişkenlerin genel özelliklerine hızlıca göz atmak istiyorsanız, öncelikle kod çizelgenize başvurabilirsiniz. Bu bölümdeki örneği takip edebilmek için **survey.sav** dosyasını açın.

Kod Çizelgesi Elde Etmek İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. **Analyze**'a tıklayın, **Reports**'a ve sonra **Codebook**'a tıklayın.
2. İstediğiniz değişkeni seçerek (örn. cinsiyet, yaş), **Codebook** kutusuna taşıyın.
3. **Output** sekmesine tıklayın ve **Options** bölümündeki **Label, Value Labels** ve **Missing Values** seçeneklerindeki işareti kaldırın.
4. **Statistics** sekmesine tıklayın ve tüm seçenekleri işaretleyin.
5. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
CODEBOOK sex [n] age [s]
/VARINFO LABEL VALUELABELS MISSING
/OPTIONS VARORDER=VARLIST SORT=ASCENDING MAXCATS=200
/STATISTICS COUNT PERCENT MEAN STDDEV QUARTILES.
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda gösterilmiştir.

sex

		Value	Count	Percent
Standard Attributes	Label	sex		
Valid Values	1	MALES	185	42.1%
	2	FEMALES	254	57.9%

age

		Value
Standard Attributes	Label	<none>
N	Valid	439
	Missing	0
Central Tendency and Dispersion	Mean	37.44
	Standard Deviation	13.202
	Percentile 25	26.00
	Percentile 50	36.00
	Percentile 75	47.00

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı, veri dosyanızı hızla gözden geçirmenizde faydalı olacaktır. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, **Frequencies, Descriptives** veya **Explore** komutlarını kullanabilirsiniz. Tüm bu komutlar, **Analyze** menüsünün altında yer alan **Descriptive Statistics** alt menüsünde sıralanmış şekilde yer alır. Ancak verilerinizin kategorik veya sürekli olması durumuna göre yapılan işlemler farklılaşacaktır. Kategorik değişkenlerinizle bazı istatistikleri (örn. ortalama, standart sapma) yapmanız uygun olmaz. Bir sonraki kısımda, her iki tür değişkene ait yaklaşımlara değinilecektir. Eğer örnekteki işlemleri takip etmek istiyorsanız **survey.sav**'ı açın.

Kategorik Değişkenler

Kategorik değişkenler için betimsel istatistik yapmak istiyorsanız **Frequencies** komutunu kullanmalısınız. Bu komut size hangi cevabı kaç kişinin (örn. kaç kadın?, kaç erkek?) verdiğini gösterecektir. Cinsiyet veya medeni durum gibi kategorik değişkenler için ortalama veya standart sapma hesaplamanın bir anlamı yoktur.

Kategorik Değişkenlerden Betimsel Analiz Sonuçları Elde Etmek İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Menüden **Analyze**'a tıklayın ve sonrasında **Descriptive Statics**'i ve **Frequencies**'i seçin.
2. İşlem yapmak istediğiniz kategorik değişkeni (örn. cinsiyet) işaretleyin ve **Variable** kutusuna yönlendirin.
3. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
FREQUENCIES
VARIABLES=sex
/ORDER= ANALYSIS .
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda sunulmuştur:

sex sex

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 MALES	185	42.1	42.1	42.1
	2 FEMALES	254	57.9	57.9	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

Sağlık

Veri dosyası: **sleep.sav**. Dosyanın ayrıntıları için Ek Bölümü'ne bakın.

1. Bu ünitede yer alan prosedürleri göz önüne alarak aşağıdaki sorular için betimsel istatistikleri hesaplayınız.

   (a) Kadın katılımcıların yüzdesi nedir (*gender*)?

   (b) Örneklemin yaş ortalaması nedir?

   (c) Uyku sorunu yaşadığını belirten katılımcıların yüzdesi nedir (*probsleeprec*)?

   (d) Hafta içinde geceleri uykuya ayrılan sürenin medyanı kaçtır (*hourweeknight*)?

2. Uyku sorunu olduğunu düşünen/düşünmeyen bireyler için hazırlanmış *Uykululuk ve İlişkili Hisler Ölçeğine* (*Sleepiness and Associated Sensations Scale-totSaS*) ait puan dağılımını değerlendirin.

   a) Dağılımlarda, endişelenmeniz gereken uç değer var mı?

   b) Her bir grup için puanlar normal dağılım gösteriyor mu?

7

Verileri Tanımlamak ve Keşfetmek için Grafiklerin Kullanımı

Örnekleminiz ve değişkenleriniz hakkındaki bilgileri elde etmek için 6. Ünite'de açıklanan sayısal veriler kullanışlı olsa da, bazı durumlarda görsellerden yararlanmak daha iyi olabilir. IBM SPSS Statistics çok sayıda grafik seçeneği sunmaktadır. Bu ünitede, histogram, sütun grafiği (*bar graph*), çizgi grafiği (*line graph)*, saçılım grafiği (*scatterplot*) ve kutu grafiği (*boxplot*) elde etmek için kullanılacak prosedürlerden bahsedilecektir.

IBM SPSS Statistics'te Graph menüsünü kullanarak birçok farklı yolla grafik oluşturmak mümkündür. **Chart Builder, Graphboard Template Chooser** ve **Legacy Dialogs** grafik oluşturmak için kullanılabilir. Bu ünitede **Chart Builder** kullanarak grafik oluşturmayı göstereceğim. Farklı grafikler oluşturmak ve grafiklerin özelliklerini keşfetmek için vakit ayırmak gerekir. Burada başlamanız için genel olarak ana hatlardan bahsedilecektir. Farklı grafikleri göstermek üzere kitaba ait web sayfasında bulabileceğiniz **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu ünitedeki süreçleri takip etmek istiyorsanız **survey.sav** etiketli dosyayı IBM SPSS Statistics'te açın.

Bu ünitenin sonunda, ihtiyaçlarınıza cevap vermesi için grafiklerin nasıl düzenleneceğine dair yönergeler de verilecektir. Bu yönergeler, araştırma makalelerinizde veya tezinizde grafik kullanmayı düşünüyorsanız sizin için faydalı olacaktır. Microsoft Word'e doğrudan grafik aktarmanın ayrıntıları da ayrıca verilecektir. Grafiklerle ilgili ilave ipuçları için Nicol ve Pexman (2010a)'ı okumanızı öneririm.

Herhangi bir grafik sürecine başlamadan önce, **Data Editor** penceresindeki her bir değişkeninizin ölçüm özelliklerini tanımlamanız gerekmektedir. (bkz. 4. Ünite'de değişken tanımlama). Her bir değişken **sınıflama** (*nominal*, sıra içermeyen kategoriler), **sıralama** (*ordinal,* sıralı kategoriler) ve **skala** (*scale,* çok fazla değer alan sürekli) olarak doğru bir şekilde tanımlanmalıdır.

Histogramlar

Histogramlar, bir sürekli değişkenin dağılımının gösterilmesinde kullanılır (örn. yaş, algılanan stres puanı).

Histogram Oluşturmak İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Menüden **Graphs**'ı seçin ve sonra **Chart Builder**'ı işaretleyin. Sonra **OK**'e basın.
2. İstediğiniz grafik türünü seçmek için **Gallery** sekmesine tıklayın ve **Histogram**'ı seçin.
3. Görülen ilk resme tıklayın (**Simple Histogram**) ve onu **Chart Preview** alanına farenin sol tuşunu basılı tutarak sürükleyin.
4. **Variables** (örn. tpstress) listesinden sürekli değişkeni seçin ve onu **Chart Preview** alanındaki **X-Axis** bölümüne farenin sol tuşuna basılı tutarak taşıyın. Bu komut, eğer değişkeninizi **Data Editor** penceresinde **Scale** olarak tanımladıysanız çalışacaktır.
5. Farklı gruplar (örn. erkek/kadın) için ayrı grafikler hazırlamak istiyorsanız **Groups/Point ID** sekmesine tıklayın ve **Column Panel variable** seçeneğine tıklayın. Bu işlem, her bir değişken için farklı grafik oluşturulmasını sağlayacaktır, Eğer grafikleri yukarıdan aşağı sıralamak isterseniz **Rows Panel variable**'ı seçin.
6. Kategorik grup değişkeninizi (örn. cinsiyet) seçin ve **Panel** bölümü içindeki **Chart Preview** içine sürükleyin.
7. Sağ üst köşedeki **Options**' a tıklayın ve **Exclude variable-by-variable**' ı seçin.
8. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

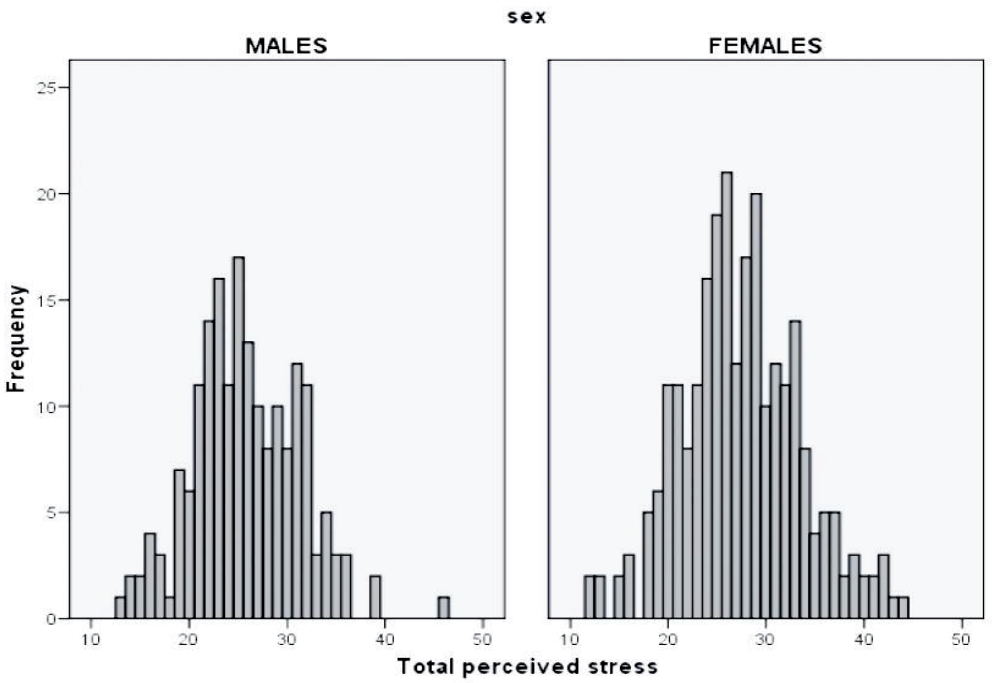
Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
GRAPH
/GRAPHDATASET NAME='graphdataset'
VARIABLES=tpstress sex
MISSING=VARIABLEWISE REPORTMISSING = NO
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
SOURCE: s = userSource(id('graphdataset'))
DATA: tpstress = col(source(s), name('tpstress'))
```

```
DATA: sex=col(source(s), name('sex'), unit.category())
GUIDE: axis(dim(1), label('Total perceived stress'))
GUIDE: axis(dim(2), label('Frequency'))
GUIDE: axis(dim(3), label ('sex'), opposite())
GUIDE: text.title(label('Simple Histogram of Total
perceived stress by sex'))
SCALE: cat(dim(3), include('1', '2'))
ELEMENT:
interval(position(summary.count(bin.rect(tpstress*1
*sex))), shape

interior(shape. square))
END GPL.
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda gösterilmektedir.



8

Verilerin Manipülasyonu

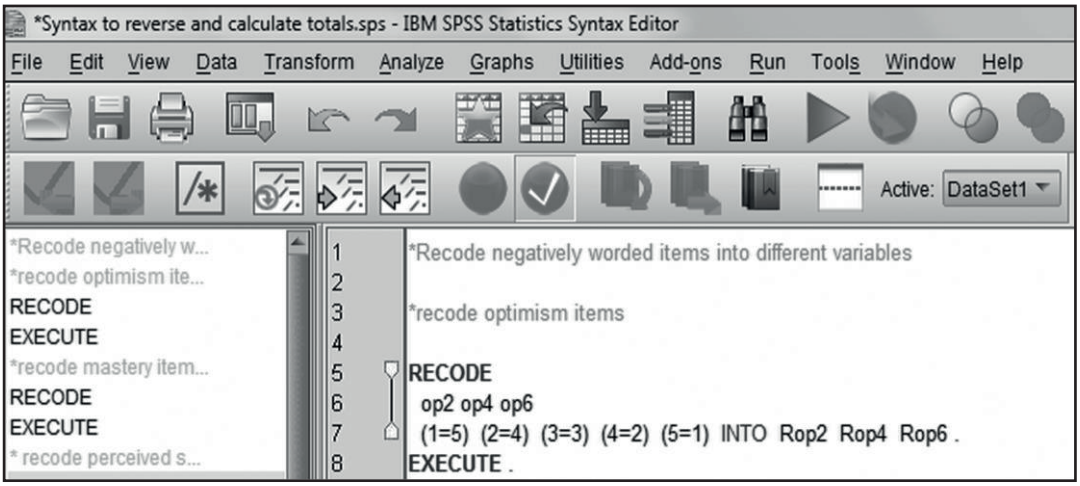
Verilerinizi girdikten ve verilerinizin doğruluğunu kontrol ettikten sonra, ikinci adım ham verilerinizi, hipotezlerinizi test etmek ve yapmayı planladığınız analizlere uygun hâle getirmektir. Bu genellikle, orijinal verilerinizi olduğu gibi koruyan ek bir değişken oluşturmayı içerir. Veri dosyanıza, ilgilendiğiniz değişkenlere ve araştırma probleminize göre süreçler, şu basamakları içerebilir:

- Ölçeğinizi oluşturan her bir maddeden elde edilen puanların toplanması ve öz-saygı, iyimserlik, stres vb. ölçekler için toplam puanın elde edilmesi. IBM SPSS Statistics bu işlemi hızlı, kolay ve doğru bir şekilde yapar - bunları her bir katılımcı/vaka için elle yapmayı sakın düşünmeyin.
- Varyans analizi gibi analizler için sürekli değişkenlerin (örn. yaş) yeni değişkenlere (örn. agegp3) dönüştürülmesi.
- Kategorik değişkenlerin sahip olduğu kategorilerin daraltılması veya azaltılması (örn. medeni hâl durumunu sadece ilişkisi olanlar/ilişkisi olmayanlar olarak ikiyi indirmek). Bu işlem, veri dosyanızda belirli araştırma sorularını ele almak için kullanılabilecek fazladan bir değişken oluşturur.
- İstatistiksel analizler için yazılı olan verinin (erkek, kadın) sayısal (1, 2) olarak kaydedilmesi.
- Tarihin hesaplanması (örn. veri dosyasında iki tarih arasında kaç gün olduğunu belirleme)
- Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin analizler için istenilen normal dağılım puanlarına dönüştürülmesi.

Veri dosyanızdaki değişkenlerde değişiklik yaptığınızda veya değiştirilmiş değişkenler yarattığınızda, bunu seyir defterinize not etmeniz önemlidir. IBM SPSS Statistics içinde bulunan **Paste to Syntax** seçeneği, veri dosyasında yapılan herhangi bir değişikliğin kaydını tutmak için yararlı bir araçtır. Değişkenlerinizi nasıl yeniden kodlayıp dönüştürebileceğinizi göstermeden önce bu süreci anlatıyorum.

İşlemleri Kaydetmek İçin Dizim Kullanma

3. Ünite'de anlattığım gibi, IBM SPSS Statistics'te her bir prosedür için menülerin kullanımından oluşan kodların saklanabilmesi için **Syntax Editor** penceresi bulunmaktadır. Dizime ulaşmak için işlem adımlarını gösteren yönergeleri takip edin ancak son olarak **OK**'e tıklamadan önce durun. Onun yerine **Paste**'e tıklayın. Bu, yeni bir pencere açacak ve pencerede, **Syntax Editor** seçtiğiniz komutu gösterecektir. Şekil 8.1'de **survey.sav** dosyası kullanılarak yapılan toplam puan hesaplaması ve maddelerin yeniden kodlanması için kullanılan **Syntax Editor** penceresinin bir bölümü gösterilmektedir. Tüm syntax dosyası (**surveysyntax.sps**), kitabın web sayfasından indirilebilir.



Şekil 8.1. Syntax Editor Penceresi

Syntax Editor'e yapıştırılan komutlar, seçilip, çalıştırılmadan uygulanmış sayılmaz. Komutların çalıştırılması için, komutu işaretleyin (eksiksiz yazdığınıza emin olun) ve menüden **Run**'a tıklayın veya menüdeki ok simgesine tıklayın.

Dizim dosyanıza yeni bir komut eklemek için komuta yıldız (*) simgesi koyarak başlayın. Komut eklediğinizde en alt satırdaki dizim satırından önce ve sonra bir boşluk bırakmayı unutmayın. *SPSS Kullanma Kılavuzu*'nun geri kalanında açıklanan prosedürlerin her biri syntax'da gösterilecektir.

Toplam Ölçek Puanı Hesaplama

Verilerinizi kullanarak istatistiksel analizler yapmadan önce, araştırmanızda kullandığınız ölçekten elde edilen toplam puanı hesaplamalısınız. Bu işlem iki adımda gerçekleşir:

- *Adım 1:* Olumsuz maddelerin puanlarını tersine çevirin.
- *Adım 2:* Ölçeğin alt boyutlarının ve ölçeğin toplam puanını hesaplayın.

Araştırmanızda kullandığınız ölçek ve ölçümleri çok iyi anlamanız oldukça önemlidir. Hangi maddelerin puanlarını tersine çevireceğinizi ya da ölçeğin toplam puanınını nasıl hesaplayacağınızı bulmak için ölçeğinizin kullanma kılavuzunu veya ölçeğin yayımlandığı makaleyi kontrol etmelisiniz. Bazı ölçekler farklı sayıda alt boyut içerir, bazıları da içermez, ölçeğin toplam puanını bulmak için alt boyutlara ait puanları toplamalısınız. Bunu doğru yapmanız, sonrasında yapacağınız analizlerin kolaylıkla yürütülebilmesi için önemlidir.

Önemli: Bu işlemi veri dosyanızla ilgili her işlemi yaptıktan sonra yapın. IBM SPSS Statistics yeni veri eklediğinizde, bu komutları güncellemez.

Adım 1: Olumsuz Maddelerin Puanlarını Tersine Çevirme

Bazı ölçeklerde, maddelerin bir kısmı, cevaplama sırasındaki eğilimleri engellemek adına anlamca olumsuz oluşturulmuştur. Buna örnek olarak İyimserlik Ölçeğinde (*Optimism Scale*) (bkz. Ek) yer alan maddeler gösterilebilir. Madde 1 olumlu yöndedir (yüksek puan, yüksek iyimserliğe işaret eder): "Belirsiz zamanlarda genellikle en iyisini ümit ederim." Madde 2 ise, olumsuz anlam içerir (yüksek puan, düşük iyimserliğe işaret eder): "Eğer bir şey benim için yanlış gidiyorsa, gidecektir." Ayrıca madde 4 ve madde 6 da olumsuz anlam içerir. Olumsuz anlamlı cümlelerin puanları, toplam puan hesaplanmadan önce tersine çevrilmelidir. Tüm maddelerinizin, yüksek puan olduğunda yüksek düzeyde iyimserliğe işaret ettiğinden emin olun.

Madde 2, 4 ve 6'nın tersine çevirme süreci aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. İyimserlik Ölçeği beşli Likert tipi bir ölçektir. Sonuç olarak, her madde için puanlar 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişmektedir.

Her ne kadar ölçek maddelerine ait puanların tersine çevrilmesi burada gösterilmiş olsa da yüksek puanların, ölçülen yapıya ait yüksek düzeyleri işaret ettiğine emin olun.

Aynı değişken ismi ile yeniden puanlama yapmak mümkün olsa da, mevcut veri üzerinde işlem yapmaktansa, IBM SPSS Statistics'ten yeni bir değişken oluşturmasını isteyeceğiz. Bu, çok daha güvenli bir seçenektir ve böylelikle asıl veri değişmeden kalacaktır.

Eğer aşağıdaki işlem basamaklarını takip etmek istiyorsanız **survey.sav**'ı açın.

10

Doğru İstatistiği Seçme

Araştırma sürecinde, araştırmacıların en çok zorlandıkları aşamalardan biri, verilerin analizi için doğru istatistiksel tekniğin seçimidir. Birçok istatistik dersinde korelasyon katsayıları, t-testi gibi analizler ayrıntılarıyla anlatılsa da, öğrencilere istatistiksel teknikler arasından nasıl seçim yapacakları konusunda yeterli bilgilendirme yapılmamaktadır. Birçok araştırma projesinde araştırma probleminin ve verilerin doğasına göre çok çeşitli istatistikler kullanılabilir. Sonuç olarak bu noktada her araştırma probleminin farklı bir istatistiğe ve her istatistiğin de farklı varsayımlara dayalı olduğunun önemi unutulmamalıdır.

Bu yüzden, istatistik kitaplarını derinlemesine incelemeli ve temel tekniklerin ilkelerine göz gezdirmelisiniz. Ayrıca araştırma konunuzla ilgili dergilerde yer alan makaleleri de inceleyebilirsiniz. Farklı disiplinler farklı istatistikleri kullanabilir. Bu nedenle diğer araştırmacıların neler yaptığını ve hangi istatistikleri kullandıklarını incelemek önemlidir. Analizlerini ve istatistiklerini açık ve anlaşılır anlatmış makaleleri uzun uzun inceleyin. Bunların hepsini birleştirip elinizin altında bir yere koyun. Daha sonrasında analiz sonuçlarınızı yorumlarken bu makalelerden oldukça faydalanacaksınız.

Bu ünitede, çeşitli istatistiksel tekniklere bakacak ve karar verme sürecinin adımlarını inceleyeceğiz. Eğer bütün istatistik süreci sizde paniğe yol açıyorsa, akşam yemeği için yemek tarifi seçtiğinizi düşünün. Buzdolabınızda hangi malzemeler var? Ne tür bir et yemeği düşünüyorsunuz? (fırında kızarmış, tavada kızarmış, yahni) ve hangi adımları takip etmek istiyorsunuz? İstatistiksel olarak elinizdeki araştırma problemini yazmanızı, hangi değişkenlerle analiz yapmak istediğinizi ve verilerinizin doğasını soruyoruz. Eğer bu basamakları adım adım çıkarsanız son kararı çok kolay vereceğinizi göreceksiniz. Öncelikle elinizde nelerin olduğuna ve ne yapmak istediğinize karar verin. Bu genellikle bir seçenek olacaktır. Tüm bu süreçteki en önemli kısım elinizde nelerin olduğunu ve ne yapmak istediğinizi açık ve anlaşılır olarak belirtmenizdir.

İstatistiksel Tekniklere Genel Bakış

Bu kısım iki ana parçaya ayrılmıştır. Birincisi, değişkenler arası ilişkiyi (örn. yaş ve iyimserlik puanı) keşfeden tekniklere, ikincisi ise gruplararası (örn. iyimserlik puanlarındaki cinsiyet farklılığı) farklılığı ölçen tekniklere ayrılmıştır. Birçok istatistik kitabı bu şekilde yapılandırıldığı ve birçok istatistik dersinde bu şekilde ele alındığı için teknikleri bu şekilde ikiye ayırdım. Bu ayrıma bağlı olarak iki grup teknik arasındaki farklara vurgu yapacağım. İlk incelemelerde belli olmasa da, birçok tekniğin benzer yanları vardır. Hepsini tartışmak bu kitabın amacını aşmaktadır. Eğer daha fazla bilgi edinmek istiyorsanız Tabachnick ve Fidell (2013)'in 17. Ünitesi'ne bakmanızı öneririm. 17. Ünite'de Genel Doğrusal Model (General Linear Model) başlığı altında birçok istatistiksel tekniği tartışmışlardır.

Tekniklerin anlaşılabilmesi için açık, basit ve sade özetler sunmaya çalıştım. Bu ünitede bütün teknikler yer almamaktadır fakat başlamanız ve kendinize güvenmeniz için gerekli tekniklere yer verilmiştir.

İlişkileri Keşfetmek

Betimsel araştırmalarda genellikle iki grup arasındaki farklılığa dikkat çekilmez. Ancak değişkenler arası ilişkinin gücü ve derecesi önemlidir. Bunu hesaplayabileceğiniz birtakım farklı teknikler vardır.

Korelasyon

İki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon katsayıları kullanılır. Bu teknikler size ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi verir. Pozitif yönlü korelasyon bir değişken arttığında diğerinin de arttığını; negatif korelasyon ise bir değişken arttığında, diğerinin azaldığını belirtir. Bu konu, 11. Ünite'de anlatılacaktır.

Kısmi Korelasyon

Kısmi korelasyon (*partial correlation*), Pearson korelasyon katsayısının genişletilmiş hâlidir. Kısmi korelasyonda kontrol edilemeyen değişkenin muhtemel etkisi hesaplanır. Kısmi korelasyon, kontrol edilemeyen değişkenin etkisini "ayrıştırır". Bu sayede ilişkilerini anlamaya çalıştığınız değişkenlerin ilişkisi hakkında daha doğru bir resimle karşılaşırsınız. Kısmi korelasyon 12. Ünite'de anlatılacaktır.

Çoklu Regresyon

Çoklu regresyon (*multiple regression*), korelasyonun gelişmiş bir versiyonu olarak bağımlı sürekli bir değişken üzerindeki birtakım bağımsız değişkenlerin kestirim becerisini keşfetmek

için kullanılır. Farklı çoklu regresyonlar, belirli bağımsız değişkenlerin kestirimci özelliklerini görmek ve değişkenlerin bağımsız değişken üzerindeki yordayıcı özelliklerini keşfetme olanağı sağlar. 13. Ünite'ye bakınız.

Faktör Analizi

Faktör analizi (*factor analysis*), çok sayıdaki değişkeni bir araya toplamak veya ölçek maddelerini daha yönetilebilir boyutlara düşürmek ve farklı boyutlara ayırmak amacıyla yapılmaktadır. Bunu, altta yatan korelasyon modellerini özetleyerek ve yakından ilişkili öge gruplarını veya "kümeleri" tanımlayarak yapar. Bu teknik genellikle ölçekler ve ölçümler geliştirilirken altta yatan yapıyı belirlemek için kullanılır. Bölüm 15'e bakın.

Ek Teknikler

Yukarıda açıklanan bütün analizler sürekli değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılır. Eğer sadece kategorik değişkenlere sahipseniz, Uyum veya Bağımsızlık İçin Ki-Kare (Chi-Square) Testi uygulanabilir. Bu durumda, katılımcıların ölçek puanları yerine, gruplarda (örn. erkekler, kadınlar) yer alan katılımcı sayısına bakılır. Bazı ek teknikleri de bilmek gerekebilir ancak, bu teknikler önceki bölümlerde anlatılmamıştır. Bunlarla ilgili daha fazla bilgi için Tabachnick ve Fidell (2013)'e bakabilirsiniz.

- *Ayırıcı Fonksiyon Analizi (Discriminant Function Analysis).* Bu teknik bir kategorik değişken üzerindeki, birtakım bağımsız değişkenin yordama becerisini anlamak için kullanılır. Bunun için hangi değişkenlerin kategorik değişken üzerinde en iyi yordayıcı olduğunu bilmeniz gerekir. Bu analizde bağımlı değişken net kriterlerle (başarılı/başarısız, tedaviyi bırakmış/tedaviye devam eden) belirlenir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 9. Ünitesi'ne bakınız.
- *Kanonik Korelasyon (Canonical Correlation).* İki takım değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılır. Örneğin, bir araştırmacı demografik özelliklerin, refah düzeyi ve adaptasyon becerisi ile ne düzeyde ilişkili olduğunu incelemek istediğinde bu analizi kullanabilir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 12. Ünitesi'ne bakınız.
- *Yapısal Eşitlik Modeli (Structural Equation Modeling).* Görece yeni, karmaşık ve teknik bir analizdir. Bir grup değişken arasındaki ilişkiyi çeşitli modeller aracılığıyla keşfetmek için kullanılır. Çoklu regresyon ve faktör analizi tekniklerine dayanır. Bu teknik, her bir bağımsız değişkenin model üzerindeki etkisini ve modelin yapısal uyumunu ölçer. Ayrıca farklı modellerle mevcut modeli karşılaştırır. IBM SPSS Statistics yapısal eşitlik modeli testleri yapmasa da AMOS eklentisini desteklemektedir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 14. Ünitesi'ne bakınız.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Değişkenler Arasındaki İlişkileri İncelemek için Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu bölümde yer alan ünitelerde, IMB SPSS Statistics programında bulunan, değişkenler arasında var olan ilişkileri incelemek ve keşfetmek için kullanabileceğimiz tekniklerin bazılarını ele alacağız. Bu kısımda ise, dikkatimizi değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye ve tanımlamaya vereceğiz. Burada ele alınan tüm teknikler korelasyonu temel almaktadır. Korelasyonel teknikler, genellikle, araştırmalarını deneysel olmayan araştırma desenlerine göre yürüten araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Korelasyonel araştırma desenlerinde, deneysel desenlerin aksine, değişkenler manipüle edilmez ya da kontrol edilmez- değişkenler doğal olarak bulundukları hâlleriyle tanımlanır. Bu teknikler şu amaçlar için kullanılabilir:

- Değişken çiftleri arasındaki ilişkiyi keşfetmek (korelasyon) (*correlation*),
- Bir değişkenden elde edilecek verileri diğer değişkenden elde edilen verilerle tahmin etmek (iki değişkenli regresyon) (*bivariate regression*),
- Bağımlı değişkene ait verileri, bir dizi bağımsız değişkene ait verilerle tahmin etmek (Çoklu regresyon) (*multiple regression*),
- Bir grup ilişkili değişkenin temelinde yatan yapıyı tanımlamak (faktör analizi) (*factor analysis*).

Bu teknikler, model ve teorileri test etmek, çıktıları tahmin etmek ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek için kullanılır.

Dördüncü Bölümde Ele Alınan Teknikler

IBM SPSS Statistics programında, ilişkileri keşfetmek için kullanılabilecek bir dizi teknik bulunmaktadır. Bu teknikler, ele alınan araştırma probleminin ve elde edilen verinin türüne göre değişkenlik gösterir. Bu kitapta, en sık kullanılan teknikler ele alınmıştır. Korelasyon (11.

Ünite), iki değişken (genellikle sürekli değişkenler) arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tanımlamak için kullanılır. Korelasyon, ayrıca, değişkenlerden biri dikotom (ikili, iki yönlü)-sadece iki değer alabilen değişken (örn: cinsiyet: kadın/erkek) ise de kullanılabilir. Yapılan analizler sonucunda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (*r*) elde edilir. Ayrıca, r değerinin istatistiksel anlamlılığı da yapılan analizler sonucunda elde edilmektedir. Parametrik olmayan alternatifi olan Spearman korelasyonu (*rho*), verilerinizin Pearson korelasyonunun gerektirdiği varsayımları karşılamadığı durumlarda kullanılmak üzere 11. Ünite'de açıklanmıştır.

Kısmi korelasyon (*partial correlation*) (12. Ünite), üçüncü değişken istatistiksel olarak kontrol edilirken, iki değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek için kullanılır. Bu teknik, ele alınan iki değişken arasındaki ilişkinin, üçüncü değişkenden kaynaklandığı ya da etkilendiği durumlarda kullanışlıdır. Kısmi korelasyon, bozucu değişkenin etkisini istatistiksel olarak ortadan kaldırır, iki değişken arasındaki ilişkinin net bir resmini ortaya koyar.

Çoklu regresyon (*multiple regression*) (13. Ünite), bir grup bağımsız değişken arasından tek bağımlı sürekli değişkenin tahmin edilmesine olanak sağlar. Bu teknik, bir dizi değişkenin yordama gücünü ve her bir değişkenin bağıl katkısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Lojistik regresyon (*logistic regression*) (14. Ünite), bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda çoklu regresyonun yerine kullanılır. Lojistik regresyon, bir dizi değişkenin yordama gücünü test etmek ve her bir değişkenin bağıl katkısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Faktör analizi (*factor analysis*) (15. Ünite), birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenin (örn. ölçeği oluşturan maddeler gibi) temelinde yatan yapıyı keşfetmek için kullanılır. Faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenin, daha az, daha yönetilebilir sayıda boyut ya da bileşene düşürülmesi için kullanışlıdır. Dördüncü Bölüm'e giriş niteliğinde olan bu kısmın geri kalanında, bu bölümde yer alan tekniklerin ortak noktası olan korelasyonun temel ilkeleri ele alınacaktır. Dördüncü Bölüm'de ele alınan prosedürleri kullanmadan önce bu temel ilkeleri gözden geçirmeniz gerekmektedir.

Temel İlkeler

Korelasyon katsayıları (örn. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı), iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücü ve yönü hakkında sayısal bilgi verir. Pearson korelasyon katsayısı (*r*), -1 ile +1 arasında değişir. Katsayının önündeki işaret, ilişkinin pozitif (bir değişken artarken diğeri de artar) ya da negatif (bir değişken artarken diğeri de azalır) olduğunu gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin büyüklüğü ise (işaret göz önüne alınmadığında), değişkenler arasındaki ilişkinin gücü hakkında bilgi verir. Korelasyon değeri +1 ya da -1 ise, bir değişkenin değeri tam olarak diğer değişkenin değeri ile belirlenebilir. Diğer yandan, korelasyon katsayısının 0 olması iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığını gösterir. Bu durumda, değişkenlerin birinden elde edilen değerlerle diğer değişkene ait değerleri tahmin etmek mümkün olmaz.

Değişkenler arasındaki ilişki, saçılım grafikleri aracılığı ile görselleştirilebilir. Saçılım grafikleri, örneklemi oluşturan katılımcılardan elde edilen her bir veri çiftinin işaretlendiği grafiklerdir. Birinci değişkene ait veriler X ekseni (yatay eksen) bu değişkene karşılık gelen ikinci değişkene ait veriler, Y ekseni (dikey eksen) üzerinde işaretlenir. Saçılım grafiğinin incelenmesi, ilişkinin yönü (pozitif ya da negatif) ve ilişkinin gücü (bu konuya 11. Ünite'de değinilmiştir) hakkında bilgi verir. Mükemmel bir korelasyona (r=1 ya da r=-1) ait saçılım grafiği düz bir çizgi ortaya koyar. Korelasyon değerinin 0 olduğu durumlarda ise (r=0) saçılım grafiği, açık bir örüntü olmaksızın saçılmış noktalar serisini gösterir.

Korelasyon Katsayısını Yorumlarken Dikkate Alınması Gereken Unsurlar

Korelasyon analizinin ya da korelasyona dayanan çeşitli tekniklerin sonuçlarını yorumlanırken dikkat etmeniz gereken birçok nokta bulunmaktadır. Bazı temel konular aşağıda özetlenmiştir, yine de bu konuları istatistik kitaplarından tekrar etmenizi öneriyorum.

Doğrusal Olmayan İlişkiler (Non-linear Relationship)

Korelasyon katsayısı, (örn. Pearson r) değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin göstergesidir. İki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı durumlarda (örn. eğrisel), Pearson r katsayısı, ilişkinin gücünü tahmin etmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, özellikle düşük r değeri elde ettiğiniz durumlarda saçılım grafiğini kontrol edin.

Uç Değerler (Outliers)

Uç değerler (veri setinde yer alan değerlerden oldukça düşük ya da yüksek olan değerler) özellikle küçük örneklemlerden elde edilen korelasyon katsayıları üzerinde büyük bir etkiye neden olabilir. Bazı durumlarda, uç değerler, r değerinin olması gerektiğinden çok daha yüksek olmasına bazen de gerçek ilişkinin değerinin çok aşağısında olmasına neden olmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek üzere çizilmiş bir saçılım grafiği, uç değerlerin varlığını kontrol etmek için kullanılabilir – Grafikte kendi başına duran değerleri konrol edin. Uç değerler, elde edilen verinin yanlış girilmesi, (11 yerine 1 yazılması) bir katılımcının sorulara gelişigüzel cevap vermesi ya da örneklemden farklı özelliklere sahip bir katılımcının verdiği gerçek değerlerle ilgili olabilir. Veri setinizde bir uç değer bulduğunuzda hata olup olmadığını kontrol etmeli, varsa hataları düzeltmelisiniz. Soruna neden olan verilerin, r değeri üzerindeki etkisini azaltmak için bu verileri çıkarmayı ya da yeniden kodlamayı düşünebilirsiniz (uç değerler hakkında daha detaylı bilgi için 6. Ünite'ye bakınız).

Sınırlı Katılımcı Aralığı (Restricted Range of Scores)

Olası veri aralığının küçük bir alt bölümünden (örn. IQ'nun üniversite öğrencileri ile çalışılması) elde edilen korelasyon değerlerini yorumlarken dikkatli olmalısınız. Sınırlı katılımcı aralığı kullanan çalışmalardan elde edilen korelasyon katsayıları, çoğu zaman geniş katılımcı aralığı örneklendiğinde elde edilen katsayıdan farklılık göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin

11

Korelasyon

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü tanımlamak için kullanılır. Ölçümlerinizin düzeyi ve verilerinizin doğasına bağlı olarak IBM SPSS Statistics programında kullanabileceğiniz bir kaç istatistik bulunmaktadır. Bu ünitede, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısının (*rho*) elde edilmesi ve yorumlanması için kullanılan prosedürler sunulmaktadır. Pearson *r,* aralık ölçekli (sürekli) değişkenler için tasarlanmıştır. Pearson r, ayrıca bir sürekli (örn. öz-saygının ölçümünden elde edilen veriler) ve bir dikotom değişkene (örn. Cinsiyet: Erkek/Kadın) sahip olduğunuzda da kullanılabilir. Spearman rho ise sıralama ölçeğinden elde edilmiş ya da sıralanmış veriler için tasarlanmıştır ve özellikle verilerinizin Pearson korelasyonu için söz konusu kriterleri karşılamadığında kullanışlıdır.

IBM SPSS Statistics sizin için iki tür korelasyon hesaplayabilir. Birincisi, basit iki değişkenli korelasyondur (*simple bivariate correlation*) (sadece iki değişken arasında). Basit iki değişkenli korelasyon, "sıfır-sıralı korelasyon" olarak da bilinmektedir. Program, ayrıca, bir değişkeni kontrol altında tutarken iki değişken arasında var olan ilişkiyi keşfetmenize de olanak tanır. Bu ilişki, kısmi korelasyon olarak da bilinir. Bu ünitede, iki değişkenli Pearson r ve parametrik olmayan Spearman rho korelasyon katsayılarını elde etmek için kullanılan prosedürler sunulmaktadır. Kısmi korelasyon ise 12. Ünite'de ele alınmaktadır.

Pearson korelasyon katsayısı (r), sadece -1 ile +1 arasında değişen değerler alabilir. Katsayı değerinin önünde yer alan artı işareti iki değişken arasında pozitif korelasyon olduğuna (bir değişkenin değeri artarken diğer değişkenin değeri de artar), eksi işareti ise değişkenler arasında negatif bir korelasyon olduğuna (bir değişkenin değeri artarken diğer değişkenin değeri azalır) işaret eder. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin büyüklüğü ise var olan ilişkinin gücünün bir işaretidir. İki değişken arasında mükemmel bir korelasyon bulunuyorsa, korelasyon katsayısı +1 ya da -1 olarak elde edilir. Bu durumda bir değişkenin değerinin bilinmesiyle diğer değişkenin değeri de kesin olarak belirlenebilir. Bu ilişiye ait saçılım grafiği düz bir çizgi ortaya koyar. Diğer yandan, korelasyon katsayısının 0 olarak elde edilmesi durumunda iki değişken arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bu durumda ise değişkenlerden birine ait bir

değeri bilmek, ikinci değişkenin değerini tahmin etmede bir fayda sağlamaz. Bu durumu gösteren saçılım grafiği, herhangi bir örüntü olmadan saçılmış noktalardan oluşacaktır.

Korelasyonun kullanılması ile ilişkili ele alınması gereken bir dizi konu bulunmaktadır. Doğrusal olmayan ilişkilerin etkisi, uç değerler, sınırlı katılımcı aralığı, korelasyona karşı nedensellik ve istatistiksel anlamlılığa karşı pratik anlamlılık bu konular arasında yer almaktadır. Bu başlıklar Dördüncü Bölümün giriş kısmında ele alınmıştır. Bu ünitenin devamını okumadan önce, giriş kısmını okumanız önerilmektedir.

Örnek Uygulama

Korelasyonun nasıl kullanılacağını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasındaki bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim.Veri setinin elde edildiği anket, katılımcıların psikolojik uyum sağlamaları ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri keşfetmek için tasarlanmıştır (çalışmanın tam bir tanımı için Ek Bölümü'ne bakınız). Bu örnekte, katılımcıların duygu kontrolleri ve algılanan stress düzeyleri arasındaki korelasyon ile ilgileniyorum. Kullanacağım iki değişken ile ilgili detaylar aşağıda verilmektedir. Eğer bu örneği bire bir takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics programını başlatmalı ve **survey.sav** dosyasını açmalısınız.

Araştıma Sorusu: Kişilerin duygularını kontrol etme düzeyleri ile algıladıkları stres düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Duygularını yüksek düzeyde kontrol etme deneyimi olan kişilerin algıladıkları stres düzeyleri düşük müdür?

Korelasyon Analizi İçin İhtiyacınız Olanlar: İki değişken: Her ikisi de sürekli ya da biri sürekli diğeri dikotom.

Korelasyon Analizi Ne İşe Yarar?: Korelasyon iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi, ilişkinin gücü ve yönü açısından tanımlar.

Varsayımlar: Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

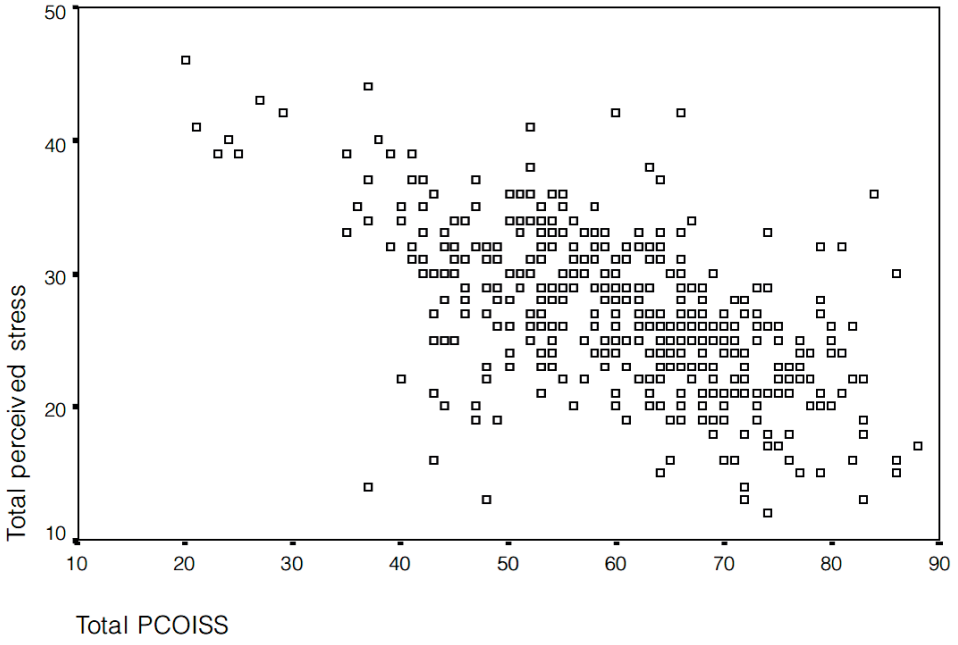
Parametrik Olmayan Alternatif: Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (rho)

Korelasyon İçin Ön Analizler

Korelasyon analizi yürütmeden önce, saçılım grafiği oluşturmak iyi bir fikirdir. Saçılım grafiği oluşturmak, aşırı uçları, doğrusallık ve eş varyanslılık varsayımlarını (Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmına bakınız) ihlal edip etmediğinizi kontrol etmenizi sağlar. Saçılım grafiklerinin incelenmesi, ayrıca size değişkenleriniz arasında var olan ilişkinin doğası hakkında da fikir verecektir.

Bağımsız değişkeninizi (TOTAL PCOISS) ve bağımlı değişkeninizi (Total perceived stress) kullanarak bir saçılım grafiği oluşturmak için 7. Ünite'deki yönergeleri takip edin.

Bu prosedür sonucunda elde edilmiş çıktı aşağıda gösterilmektedir.



Saçılım Grafiğinden Elde Edilen Çıktının Yorumlanması

Saçılım grafiği, ele alınan iki değişkene ait verilerin dağılımıyla ilgili birçok noktayı kontrol etmek için kullanılabilir.

Adım 1: Uç Değerlerin Kontrol Edilmesi

Saçılım grafiğini, uç değerler için - çok yüksek ya da çok düşük oldukları için kendi başlarına bulunan değerler, ana nokta kümesinden uzakta duran değerleri kontrol edin. Aşırı uç değerleri kontrol etmek gerekir: Bilgiler doğru biçimde girildi mi? Elde edilen bu uç değerler hatalı olabilir mi? Uç değerler bazı analizlerin sonucunu ciddi biçimde etkileyebilir, bu yüzden incelemeye değerdir. Bazı istatistik kitapları, aşırı uç değerlerin veri setinden çıkarılmasını önermektedir. Diğer bazı kitaplar, uç değerlerin çok aşırı olmayan bir değerle yeniden kodlanmasını önermektedir (5. Ünite'ye bakınız).

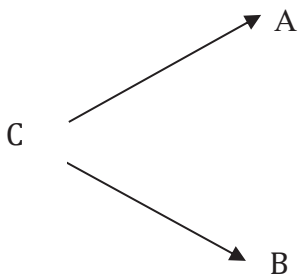
Eğer bir uç değer tespit ederseniz ve bu katılımcının ID numarasını bulmak isterseniz, **Chart Editor**'de yer alan **Data Label Mode** ikonunu kullanabilirsiniz. **Chart Editor** penceresini açmak

12

Kısmi Korelasyon

Kısmi korelasyon, ilave bir değişkenin kontrolüne olanak sağlaması dışında, Pearson momentler-çarpımı korelasyonuna (11. Ünite'de açıklanmıştır) benzemektedir. Kontrol altına alınan değişken genellikle ele aldığınız diğer iki değişkeni etkileyeceğinden şüphelendiğiniz değişkendir. İstatistiksel olarak bu değişkenin etkisini ortadan kaldırmak, değişkenleriniz arasındaki ilişkinin daha açık ve doğru bir göstergesini elde etmenizi sağlar.

Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmında, bozucu değişkenlerin etkisi tartışılmıştı (korelasyona karşı nedensellik kısmına bakınız). Bozucu değişkenlerin etkisi, iki değişken (A ve B) arasındaki ilişki, en azından belirli bir düzeyde, üçüncü bir değişken (C) tarafından etkilendiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu etkileşim, elde edilen korelasyon katsayısının büyüklüğünü yapay bir biçimde arttırabilir. Bu ilişki grafiksel olarak şu şekilde gösterilebilir:



Bu durumda, A ve B ilişkili olarak gözükebilir, ancak gerçekte görülen ilişki büyük oranda C'nin etkisinden dolayıdır. Eğer C değişkenini istatistiksel olarak kontrol ederseniz, A ile B arasındaki korelasyon azalacaktır ve sonuçta daha küçük bir korelasyon katsayısı elde edilecektir.

Örnek Uygulama

Kısmi korelasyonun nasıl kullanılacağını göstermek için, 11. Ünite'de tanımlanan aynı örneği kullanacağım ancak analizi bir üçüncü değişkeni kontrol edebilecek biçimde genişleteceğim. Bu sefer, "sosyal olarak beğenilme eğilimi gösterme" değişkenini kontrol altında tutarken, İçsel Durumların Algılanan Kontrolü Ölçeği (PCOISS) ve Algılanan Stres Ölçeği üzerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi keşfetmekle ilgileniyorum. Kontrol edilen değişken, ölçeğe yanıt verirken insanların kendilerini olumlu ya da sosyal olarak beğenilir gösterme eğilimlerini ifade etmektedir. Bu eğilim, Marlowe - Crowne Sosyal Beğenilirlik Ölçeği (Crowne ve Marlowe 1960) tarafından ölçülmektedir. Bu ölçeğin kısa bir versiyonu (Strahan ve Gerbasi 1972), diğer iki değişkeni ölçmek için kullanılan ölçeğin içine dâhil edilmiştir.

Aşağıda sunulan örnek uygulamayı takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmanız ve bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** dosyasını açmanız gerekmektedir.

Araştırma Problemi Örneği: Katılımcıların kendilerini sosyal olarak beğenilir olarak sunma eğilimlerini kontrol altına aldıktan sonra, İçsel Durumların Algılanan Kontrolü (PCOISS) ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İhtiyacınız Olanlar: Üç sürekli değişken:

- Aralarındaki ilişkiyi keşfetmek istediğiniz iki sürekli değişken (örneğin, toplam PCOISS, toplam algılanan stres).
- Kontrol altında tutmak istediğiniz bir sürekli değişken (örneğin, toplam sosyal beğenilirlik: tmarlow).

Kısmi Korelasyon Hesabı Ne İşe Yarar: Kısmi korelasyon, ilişkiye etki edebileceğini düşündüğünüz üçüncü bir değişkenin etkisini istatistiksel olarak kontrol altında tutarken iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemenizi olanaklı kılar.

Varsayımlar: Korelasyon için söz konusu olan varsayımlar ile ilgili tüm detaylar için, Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

Aşağıdaki prosedürü başlatmadan önce, menüden **Edit**'i seçin, **Options**'ı seçin ve **No scientific notation for small numbers in tables** kutusunu işaretlediğinizden emin olun.

Kısmi Korelasyon İçin Takip Edilmesi Gereken İşlemler:

1. Ekranın üst kısmındaki menüden, **Analyze**'ı tıklatın, daha sonra **Correlate**'i ve daha sonra **Partial**'ı seçin.
2. Aralarındaki korelasyonu incelemek istediğiniz iki sürekli değişkeni tıklayın (örneğin, toplam PCOISS: tpcoiss, toplam algılanan stres: tpstress). Bu değişkenleri **Variables** kutusuna sürükleyin.
3. Kontrol altında tutmak istediğiniz değişkenin üzerine tıklayın (örneğin, toplam sosyal beğenilirlik: tmarlow). Bu değişkeni **Controlling for** kutusuna taşıyın.
4. **Options**'ı tıklayın.
    - Missing Values bölümünde Exclude cases pairwise üzerine tıklayın.
    - Statistics bölümünde Zero order correlations üzerine tıklayın.
5. **Continue** üzerine tıklayın ve daha sonra **OK**'e (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste** üzerine tıklayın).

Bu işlemler sonucunda oluşan dizim aşağıdadır:

```
PARTIAL CORR
 /VARIABLES= tpcoiss tpstress BY tmarlow
 /SIGNIFICANCE=TWOTAIL
 /STATISTICS=CORR
/MISSING=ANALYSIS .
```

Bu işlemler sonucunda oluşan çıktı aşağıda gösterilmektedir:

13

Çoklu Regresyon

Bu bölümde, çoklu regresyon analizlerinin yürütülmesi için IBM SPSS Statistics'in nasıl kullanılacağını kısaca özetleyeceğim. Bu oldukça basite indirgenmiş bir özettir. Kendi çalışmalarınızda kullanmadan önce, çoklu regresyon hakkında daha fazla okuma yapmanız önemlidir. Tabachnick ve Fidell'de (2013) yer alan 5. Ünite çoklu regresyonun temelinde yatan kuramı, farklı türde çoklu regresyon analizlerini ve analiz sırasında kontrol etmeniz gereken varsayımları içermektedir ve bu kitap çoklu regresyon konusunda iyi bir kaynaktır.

Çoklu regresyon, bir sürekli, bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek için kullanılabilen bir teknikler ailesidir. Bağımlı değişken (açıklamaya veya tahmin etmeye çalıştığınız şey), makul şekilde normal dağılmış puanlara sahip sürekli bir değişken olmalıdır. Bağımsız (veya yordayıcı) değişkenler sürekli veya ikili (iki kategori) olabilir.

Çoklu regresyon, korelasyon temellidir, (11. Ünite'de ele alındı) ancak bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkinin daha gelişmiş şekilde keşfedilmesine olanak tanır. Bu durum çoklu regresyonu, laboratuvar temelli araştırma sorularından daha ziyade, karmaşık gerçek yaşam temelli araştrma sorularının incelenmesi için ideal hâle getirmektedir. Ancak, sadece değişkenleri çoklu bir regresyon analizinin içine atıp, sihirli bir biçimde yanıtların ortaya çıkmasını umamazsınız. Analiziniz için, özellikle modele girecek değişkenlerin sırası ile ilgili, sağlam bir kuramsal ya da kavramsal nedeniniz olmalıdır. Çoklu regresyonu, rastgele yürütülebilecek bir süreç olarak düşünmeyin.

Çoklu regresyon, çok çeşitli araştırma sorularının araştırılması için kullanılabilir. Size, bir dizi değişkenin belirli bir çıktıyı ne kadar iyi tahmin edebileceğini söyleyebilir. Örneğin bir zekâ testinde yer alan bir dizi alt ölçeğin belirli bir task ile ilgili performansı ne kadar iyi tahmin edebileceğinin tespit edilmesi ile ilgileniyor olabilirsiniz. Çoklu regresyon, size bir bütün olarak (tüm alt ölçekler) model hakkında ve modeli oluşturan değişkenlerin her birinin (bireysel alt ölçekler) göreceli katkıları hakkında bilgi sağlayacaktır. Ayrıca, çoklu regresyon bir değişken eklemenin (örneğin, motivasyon) modelin yordama gücüne katkı sağlayıp sağlamayacağını test etmenize olanak sağlar. Çoklu regresyon, modelin yordama yetisini incelerken, ilave bir

değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesi için kullanılabilir. Çoklu regresyon ile ele alınabilecek olan temel soru tiplerinden bazıları şunlardır:

- Bir dizi değişkenin, belirli bir çıktıyı ne kadar iyi yordayabildiğini,
- Bir dizi değişkenin içindeki hangi değişkenin, çıktıyı en iyi şekilde yordadığını,
- Diğer bir değişkenin etkisi kontrol altında tutulurken (örnek, sosyal olarak beğenilir yanıtlar vermek), belirli bir yordayıcının bir çıktıyı hâlâ yordayıp yordamadığını test eder.

Temel Çoklu Regresyon Tipleri

Üç temel çoklu regresyon bulunmaktadır:

- Standart ya da eş zamanlı,
- Hiyerarşik ya da sıralı,
- Basamaklı.

İstatistik alanyazınında, bu üç çoklu regresyon tipini tanımlarken farklı yazarların farklı ifadeler kullandıklarını görebilirsiniz – bu durum alanda yeni olanları bırakın tecrübeli bir araştırmacı için bile çok kafa karıştırıcı olabilmektedir!

Standart Çoklu Regresyon

Standart çoklu regresyonda (*standard multiple regression*), tüm bağımsız (ya da yordayıcı) değişkenler aynı anda modele girilir. Her bir bağımsız değişken, diğer tüm bağımsız değişkenlerin sunmuş olduklarının ötesinde, yapmış olduğu yordama katkısı bağlamında değerlendirilir. Standart çoklu regresyon, en yaygın biçimde kullanılan çoklu regresyon analizidir. Eğer bir dizi değişkene (örneğin, çeşitli kişilik ölçekleri) sahipseniz ve grup olarak bu değişkenlerin bir bağımlı değişkenin (örneğin, kaygı) varyansının ne kadarını açıklayabildiklerini bilmek istiyorsanız, bu yaklaşımı kullanırsınız. Bu yaklaşım ayrıca size bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken üzerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını da söyler.

Hiyerarşik Çoklu Regresyon

Hiyerarşik regresyonda (*hierarchical multiple regression*, ayrıca sıralı regresyon da denilmektedir), bağımsız değişkenler, kuramsal temeller çerçevesinde araştırmacı tarafından belirlenmiş olan sıra ile modele girilir. Değişkenler ya da değişken grupları basamak basamak (ya da grup grup) girilir ve daha önce girilmiş olan değişkenler kontrol altında tutulduktan sonra, her bir bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenin yordanmasına yapmış olduğu katkı değerlendirilir.

Örneğin, yaşın etkileri kontrol altında tutulduktan sonra iyimserliğin yaşam doyumunu ne kadar iyi yordadığını bilmek isterseniz, yaşı Blok 1'e girersiniz ve daha sonra iyimserliği Blok 2'ye girersiniz. Tüm değişken grupları girildikten sonra, tüm model, bağımlı değişkeni ölçme yetisi bağlamında değerlendirilir. Her bir değişkenler bloğunun nispi etkisi de ayrıca değerlendirilir.

Aşamalı Çoklu Regresyon

Aşamalı regresyonda (*stepwise multiple regression*), araştırmacı bağımsız değişkenlerin bir listesini sağlar ve ardından programın bir dizi istatistiksel kriter temelinde hangi değişkenleri gireceğini ve denkleme hangi sırayla gireceğini seçmesine izin verir. Aşamalı regresyon ile ilgili çok fazla sorun vardır ve birçok disiplin alanına ait dergilerde kabul edilmemektedir. Bu yaklaşımı kullanmamanızı şiddetle tavsiye ederim. Aşamalı regresyona yönelik eleştirilere ilişkin daha fazla okuma için bkz. Antonakis & Dietz (2011), Harrell (2001) ve Thompson (1989, 1995, 2001).

Varsayımlar

Çoklu regresyon, oldukça detaylı bir istatistiksel tekniktir. Veriler hakkında birçok varsayım ortaya koyar ve bu varsayımlar ihlal edilirse çok da affedici değildir. Verilerin dağılımının çok çarpık olduğu küçük örneklemler ile kullanılabilecek bir teknik değildir. Temel varsayımların aşağıda sunulmuş olan özeti, Tabachnick ve Fidell'in (2013) 5.Ünitesi'nden alınmıştır. Analizinize devam etmeden önce, bu üniteyi okumanız önerilmektedir.

Ayrıca korelasyonun temel bilgilerini içeren Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmını bir kez daha gözden geçirmeli ve kitabın arkasında verilen kaynaklar listesine de bakmalısınız. Bu varsayımları test etmek için gerekli olan IBM SPSS Statistics prosedürleri, bu ünitenin daha sonraki kısımlarında sunulmuş olan örneklerde daha detaylı bir biçimde ele alınacaktır.

Örneklem Büyüklüğü

Küçük örneklemlerle çoklu regresyon kullanırsanız, diğer örneklemlere genelleştirilemeyen (tekrarlanamayan) bir sonuç elde edebilirsiniz. Eğer sonuçlarınız diğer örneklemlere genellenemezse, çok az bir bilimsel değere sahiptir. Kaç tane vakaya/katılımcıya ihtiyacınız var? Çoklu regresyon için gerekli olan vaka sayısı ile ilgili olarak farklı yazarlar farklı kriterler sunma eğilimindedirler. Stevens (1996), sosyal bilimler araştırmalarında, güvenilir bir denklem için her bir yordayıcı başına 15 katılımcıya gereksinim olduğunu ifade etmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüğünü hesaplamak için kullanmak istediğiniz bağımsız değişkenlerin sayısını da dikkate alan bir formül vermektedir: $N > 50 + 8m$ (m = bağımsız değişkenlerin sayısı). Eğer beş tane bağımsız değişkene sahipseniz, o zaman 90 vakaya/katılımcıya gereksiniminiz olacaktır. Eğer bağımlı değişken bir tarafa doğru çarpıksa daha fazla vakaya/katılımcıya gereksinim vardır.

14

Lojistik Regresyon

Çoklu regresyon üzerine yazılmış olan 13. Ünite'de, bir bağımlı değişken (algılanan stres) üzerinde, bir dizi yordayıcının etkisini değerlendirmek için kullanılan bir tekniği ele almıştık. Bu örnekte, bağımlı değişken bir sürekli değişken olarak ölçülmüştü (10 ila 50 arasında değişen puanlar ile). Ancak, ilgilenilen bağımlı değişkenin kategorik olduğu (örneğin, kazan/kaybet; kal/geç; ölü/canlı) pek çok araştırma durumu mevcuttur. Ne yazık ki çoklu regresyonu, kategorik bağımlı değişkenlere sahip olduğunuzda kullanmak uygun değildir. Çoklu regresyon için, bağımlı değişkeniniz (açıklamaya ya da yordamaya çalıştığınız değişken), puanları normal olarak dağılan bir sürekli değişken olmalıdır.

Lojistik regresyon, iki ya da daha fazla kategoriye sahip kategorik çıktıları yordamak için modelleri test etmenize olanak tanır. Yordayıcı (bağımsız) değişkenleriniz, bir modelde, kategorik ya sürekli ya da her ikisinin karışımı olur. IBM SPSS Statistics'in içinde, değişken gruplarının ya da bloklarının yordama gücünü incelemenize olanak sağlayacak ve değişkenlerin giriş sırasını tespit etmenize yardımcı olacak lojistik regresyon teknikleri ailesi vardır. Bu örneğin amacı, sadece lojistik regresyonların temel unsurlarını ortaya koymaktır. Bu yüzden IBM SPSS Statistics'te var olan bir prosedür olan **Forced Entry Metodu**'nu kullanacağım. Bu yaklaşımda, tüm yordayıcı değişkenler, modelde yer alan diğer yordayıcıların etkilerini kontrol altında tutarken onların yordama yetilerini belirlemek için bir blok içinde test edilirler.

Basamaklı prosedürler (örneğin, öne doğru ve arkaya doğru) - büyük bir olası yordayıcılar grubu içinden IBM SPSS Statistics'in en iyi yordayıcı gücü sağlayan bir alt grubu seçmesine olanak tanır. Bu basamaklı prosedürler tavsiye edilmemektedir (hem lojistik hem de çoklu regresyonda). Çünkü bu prosedürler, verilerde rastgele meydana gelen değişmeden yoğun bir biçimde etkilenebilmektedir ve bu prosedürlere sadece istatistiksel temellerde değişkenler dahil edilebilir ya da çıkarılabilir (bkz. Tabachnick ve Fidell 2013, s. 456).

Bu bölümde, ikili bir bağımlı değişken ile (örneğin, sadece iki kategori ya da değer ile) lojistik regresyonun nasıl yürütüleceğini göstereceğim. Burada İkili Lojistik **(*binary logistics*)** olarak adlandırılan prosedürü kullanacağız. Eğer bağımlı değişkeniniz ikiden fazla kategoriye sahipse, çok terimli lojistik prosedürler grubunu **(*Multinomial Logistic Set of Procedures*)** kullanmanız

gerekecektir (burada ele alınmıyor, ancak IBM SPSS Statistics'te mevcut —bkz. **Help** menüsü). Lojistik regresyon, karmaşık bir tekniktir ve onu kullanmak istiyorsanız daha fazla okuma yapmanızı öneririm (bkz. Hosmer ve Lemeshow, 2000; Peat, 2001; Tabachnick ve Fidell 2013; Wright, 1995).

Varsayımlar

Örneklem Büyüklüğü

Çoğu istatistiksel teknikte olduğu gibi, lojistik regresyon kullanma niyetiniz varsa örnekleminizin büyüklüğünü ve doğasını dikkate almanız gerekir. Çok sayıda yordayıcının olduğu küçük bir örnekleme sahipseniz, analizde sorunlar yaşayabilirsiniz. Bu durum, her bir kategoride sınırlı vakalar/katılımcılar içeren kategorik yordayıcılara sahipseniz özellikle bir problem hâline gelir. Yordayıcılarınızın her biri üzerinde her zaman betimleyici istatistikleri yürütmeli ve sınırlı sayıda vaka/katılımcı içeriyorlarsa, kategorileri birleştirmeyi ya da silmeyi düşünmelisiniz.

Çoklu Ortak Doğrusallık (*Multicollinearity*)

13. Ünite'de ele alındığı gibi, yordayıcı (bağımsız) değişkenleri aralarındaki yüksek korelasyonlar için kontrol etmelisiniz. İdeal olanı, yordayıcı değişkenlerinizin bağımlı değişkeniniz ile güçlü bir biçimde bağlantılı olması, ancak birbirleri ile güçlü bir biçimde bağlantılı olmamasıdır. Ne yazık ki, IBM SPSS Statistics'in lojistik regresyon prosedüründe çoklu ortak doğrusallığı test etmek için net bir yol yoktur ancak **Statistics** seçeneği altında yer alan doğrusallık tanılamayı (*collinearity diagnostics*) gerektiren, 13. Ünite'de tanımlanan prosedürü kullanabilirsiniz. Çıktının geri kalanını göz ardı edin ancak **Coefficients tablosu** ve **Collinearity Statistics** adı verilen sütunlara odaklanın. Çok düşük olan tolerans değerleri (.1'den daha düşük), değişkenin modeldeki diğer değişkenler ile yüksek korelasyonlara sahip olduğunu işaret eder. Modelde yer almasını istediğiniz değişkenler grubunu yeniden düşünmeniz ve birbirleri ile yüksek korelasyon içinde olan değişkenlerden birini çıkarmanız gerekebilir.

Uç Değerler (*Outliers*)

Uç değerlerin ya da modeliniz tarafından iyi açıklanamayan vakaların/katılımcıların varlığının kontrol edilmesi çok önemlidir. Gerçekte, başka bir kategori içerisinde bulunan bir vaka/katılımcı, modeliniz tarafından güçlü bir biçimde farklı bir kategori içerisinde yordanabilir. Uç vakalar/katılımcılar, artıkların incelenmesi vasıtasıyla tanımlanabilir, bu işlem özellikle modelinizin uyumunun iyiliği (*goodness of fit*) konusunda problemleriniz varsa, önemli bir adımdır.

Örnek Uygulama

Lojistik regresyonun kullanımını göstermek için, bu kitap için verilmiş olan web sitesinden (bknz. s. ix) elde edilebilir olan gerçek bir veri dosyası (**sleep.sav**) kullanacağım. Bu veriler, uyku ile ilgili problemler ve onların etkilerinin yaygınlığını tespit etmek için üniversite personelinden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüş olan bir araştırmadan elde edilmiştir (bkz. Ek). Ölçekte, katılımcılara uyku ile ilgili bir problemleri olup olmadığı soruldu (evet/hayır). Bu değişken, yapacağımız analizde bağımlı değişken olarak kullanılacaktır. Yordayıcılar grubu (bağımsız değişkenler), katılımcıların cinsiyetlerini, yaşlarını, her gece kaç saat uyuduklarını, uykuya dalma sorunu yaşayıp yaşamadıklarını ve uyumaya devam etmede güçlük yaşayıp yaşamadıklarını içermektedir.

Değişkenlerden her biri, analize uygunluklarını teyit etmek için orijinal puanlarına göre yeniden kodlamaya tabi tutuldu. Kategorik değişkenler kendi orijinal kodlamalarından ayrı olarak yeniden kodlandı ve 0=hayır ve 1=evet oldu. Bu işlem için 8. Üniteye bakınız.

Veri Hazırlama: Yanıtların Kodlanması

Lojistik regresyonun sonuçlarını anlamlandırmak için, değişkenlerinizin her birine verilen yanıtların kodlanmasının dikkatli bir biçimde kurgulanması önemlidir. İkili bağımlı değişkeniniz için, verilen yanıtları 0 ve 1 olarak kodlamalısınız (ya da IBM SPSS Statistics'te var olan **Recode** prosedürünü kullanarak var olan değerleri yeniden kodlamalısınız —bkz. 8. Ünite). 0 değeri, ilgilenilen özelliğin olmadığını işaret eden her türlü yanıta verilmelidir. Bu örnekte, 0 değeri "Uyuma ile ilgili bir probleminiz var mı?" sorusuna verilen "hayır" yanıtını kodlamak için kullanılır. 1 değeri "evet" cevabını işaret etmek için kullanılır. Bağımsız değişkenleri de kodlarken benzer bir yaklaşım kullanılır. Evet yanıtı, uykuya dalma güçlüğü ve uykuya devam etme güçlüğü ile ilgili kategorik değişkenlerin her ikisi için de "evet"1 demektir. Sürekli bağımsız değişkenler için (gece başına uyunan saat sayısı) elde edilen yüksek değerler, ilgilenilen özelliğin daha fazla var olduğunu işaret eder.

Dosya ismi: **sleep.sav**

Değişkenler:

- Yeniden kodlanan uyku ile ilgili problem (probsleeprec): 0=hayır ve 1=evet olarak yeniden kodlanan puan.
- Cinsiyet: 0=kadın, 1=erkek.
- Yaş: Yıla göre yaş.
- Uyunan saat/haftalık gece (*probsleeprec*): Saat olarak.
- Yeniden kodlanan uykuya dalma problemi (*getsleeprec*): 0=hayır ve 1=evet olarak yeniden kodlanan puan.

15

Faktör Analizi

Faktör analizi, bu kitapta sunulmuş olan diğer tekniklerin pek çoğundan farklıdır. IBM SPSS Statistics'te bir veri azaltma tekniği olarak yer almaktadır. Büyük bir veri setini alır ve daha küçük bir faktörler ya da bileşenler seti kullanarak bu verileri "azaltmanın" ya da özetlemenin bir yolunu arar. Bunu, bir değişkenler dizisinin karşılıklı korelasyonları arasında "yığınlar" ya da gruplar arayarak yapar. Bu işlemin çıplak gözle yapılması mümkün değildir.

Faktör analizi teknikleri, testlerin ve ölçeklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde yer alan araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Tipik olarak, ölçek geliştiriciler çok sayıda bireysel ölçek maddeleriyle başlarlar ve faktör analizi tekniklerini kullanarak bu maddeleri daha az sayıda tutarlı alt ölçek oluşturmak için iyileştirebilir ve azaltabilirler. Faktör analizi, çok sayıda ilgili değişkeni, çoklu regresyon veya çok değişkenli varyans analizi gibi diğer analizlerde kullanmadan önce daha yönetilebilir bir sayıya indirmek için de kullanılabilir.

Alanyazında tanımlanmış olan faktör analizinde iki temel yaklaşım vardır - açımlayıcı ve doğrulayıcı. *Açımlayıcı faktör analizi*, bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkiler hakkında daha fazla bilgi toplamak için genellikle araştırmanın başlangıç safhâlarında kullanılır. *Doğrulayıcı faktör analizi* ise bir dizi değişkenin temelinde yatan yapı ile ilgili belirli kuram ve hipotezleri test etmek (doğrulamak) için araştırmanın ilerleyen süreçlerinde kullanılan daha karmaşık ve gelişmiş bir tekniktir.

"Faktör analizi" ifadesi, birbirleri ile alakalı ancak farklı çeşitli teknikleri kapsar. Temel ayrımlardan biri, temel bileşenler analizi (*principal component analysis*) ve faktör analizi olarak ifade edilen şeyler arasındadır. Bu iki teknik seti pek çok yönden birbirlerine benzerdir ve genellikle araştırmacılar tarafından birbirinin yerine kullanılmaktadır. Her ikisi de orijinal değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarının, korelasyonların örüntüsünde var olan değişimin çoğunu kapsayacak (açıklayacak) biçimde, daha küçük bir sayısını üretmeye çalışır. Ancak, birkaç yönden birbirlerinden farklılık gösterirler. Temel bileşenler analizinde, orijinal değişkenler, değişkenlerde yer alan tüm varyansın kullanılacağı biçimde daha küçük bir doğrusal kombinasyonlar dizisine dönüştürülür. Ancak, faktör analizinde, faktörler matematiksel bir model

kullanılarak tahmin edilir ve bunun vasıtasıyla sadece ortak varyans analiz edilir (daha fazla bilgi için bkz. Tabachnick & Fidell 2013, 13. Ünite).

Her iki yaklaşım da genellikle benzer sonuçlar üretmesine rağmen, bu konu ile ilgili yazılmış olan kitaplar genellikle hangi yaklaşımı tavsiye ettikleri bağlamında farklılık gösterir. Stevens (1996) temel bileşenler analizinin iyi bir tercih olduğunu kabul eder ve bunun için birkaç neden sunar. Stevens, bu analizin psikometrik olarak sağlam ve matematiksel olarak daha basit olduğunu ifade eder ve faktör analizi ile bağlantılandırılan "faktör belirsizliği" ile ilgili olası problemlerin bazılarından kaçındığını belirtir (Stevens 1996, s. 362-363). Tabachnick ve Fidell (2013), iki yaklaşım ile ilgili yapmış oldukları tarama çalışmalarında şu sonuca varırlar: "Benzersiz ve hata değişkenliği tarafından kirletilmemiş bir kuramsal çözüm ile ilgileniyorsanız… faktör analizi tercihiniz olmalıdır. Ancak, sadece veri setinin ampirik bir özetini istiyorsanız, temel bileşenler analizi daha iyi bir tercih olur" (s. 640). Bu ünitede temel bileşenler analizini göstermeyi tercih ettim. Diğer yaklaşımları daha fazla incelemek isterseniz, Tabachnick ve Fidell'i inceleyiniz (2013).

Temel bileşenler analizi, teknik olarak bileşenler üretmesine rağmen, pek çok yazar hem temel bileşenler analizi hem de faktör analizinin çıktısından bahsetmek için "faktör" kelimesini kullanır. Bu yüzden, bir makale okurken "faktör" kelimesini görürseniz, araştırmacının faktör analizi kullanmış olduğunu varsaymayın. "Faktör analizi", her ikisinden de bahsetmek için kullanılan genel bir ifadedir.

Diğer bir olası karışıklığın yaşanabileceği alan, farklı istatistiksel analiz tiplerinde farklı anlamları ve kullanımları olan "faktör" kelimesinin kullanılması ile ilgilidir. Faktör analizinde, faktör, ilgili değişkenlerin bir yığını ya da grubunu ifade eder; varyans tekniklerinin analizinde, ise bağımsız değişkeni ifade eder. Aynı isme sahip olmalarına rağmen, bunlar çok farklı şeylerdir, bu yüzden farklı analizler gerçekleştirirken bu ayrımı aklınızda tutun.

Faktör Analizinde Yer Alan Adımlar

Faktör analizinin (Bu ifadeyi genel anlamda içinde temel bileşenler analizinin de yer aldığı teknikler ailesini ifade etmek için kullanıyorum) yürütülmesinde üç tane ana adım vardır.

Adım 1: Verilerin, Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Belirli bir veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını karar vermede dikkate alınması gereken iki temel konu vardır: Örneklem büyüklüğü ve değişkenler (ya da maddeler) arasındaki ilişkinin gücü. Örneklemin ne kadar büyük olması gerektiği ile ilgili olarak yazarlar arasında çok az bir fikir birliği olmasına karşın, genelde yapılan öneri şöyledir: Ne kadar büyük o kadar iyi. Küçük örneklemlerde, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları daha az güvenilirdir ve örneklemden örnekleme değişme eğilimindedir. Küçük veri setlerinden elde edilen faktörler, daha büyüklerden elde edilenler kadar iyi genellenemez. Tabachnick ve Fidell (2013)

faktör analizi için en az 300 vakanın/katılımcının olmasının rahatlatıcı olduğunu ifade etmektedirler (s. 613). Ancak, çözümlerin birkaç tane yüksek yüke sahip değişkene (.80'inin üzerinde) sahip olması durumunda, daha küçük bir örneklemin de (örneğin, 150 vaka/katılımcı) yeterli olabileceğini de ifade etmektedirler. Stevens (1996, s. 372), araştırmacılar tarafından desteklenen örneklem büyüklüğü gerekliliklerinin, konu hakkında daha fazla çalışma yapıldıkça yıllar içinde daha azaldığını ifade etmektedir. Stevens, faktör yapılarının güvenirliği ve örneklem büyüklüğü gereklilikleri ile ilgili bazı önerilerde bulunmaktadır (bkz. Stevens 1996, 11. Ünite).

Bazı yazarlar, önemli olanın genel örneklem büyüklüğü değil, daha ziyade katılımcıların ölçek maddelerine olan oranı olduğunu ifade etmektedir. Nunnally (1978) 10' a 1 oranını önermektedir; yani faktör analizi yapılacak olan her bir madde için 10 vaka/katılımcı. Diğer bazı yazarlar çoğu durumda her bir madde için beş vakanın/katılımcının yeterli olduğunu iddia etmektedir (bkz. Tabachnick ve Fidell 2013). Bence, konuyla ilgili daha fazla okuma yapmak iyi olabilir, özellikle de küçük bir örnekleminiz (150'den daha küçük) varsa ya da çok fazla değişkeniniz varsa. Faktör analizini açıklayan yayınlanmış makale örnekleri için kendi literatür alanınıza bakın - neyin kabul edilebilir (ve yayınlanabilir!) olduğuna bakın.

Ele alınması gereken ikinci konu, maddeler arasında var olan karşılıklı korelasyonların gücü ile ilgilidir. Tabachnick ve Fidell (2013), .3'ten daha büyük olan katsayıların kanıtı için korelasyon matrisinin incelenmesini önermektedir. Eğer bu düzeyin üstünde az sayıda korelasyon bulunursa, faktör analizi uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmede yardımcı olmak için IBM SPSS Statistics tarafından iki istatistiksel ölçüm oluşturulmuştur: Bartlett testi (Barlett's test of spherity) (Bartlett, 1954) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü (Kaiser 1970, 1974). Faktör analizinin uygun olarak kabul edilmesi için, Bartlett testinin anlamlı olması ($p < .05$) gerekmektedir. KMO endeksi 0 ila 1 arasında değişir ve .6, iyi bir faktör analizi için minimum değer olarak önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell 2013).

Adım 2: Faktör Çıkarma

Faktör çıkarma, bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkileri en iyi temsil etmek için kullanılabilen en küçük faktör sayısını belirlemeyi içerir. Temelde yatan faktörlerin ya da boyutların sayısını belirlemek için kullanılabilecek farklı yaklaşımlar vardır. En yaygın biçimde kullanılan çıkarma tekniklerinden bazıları şunlardır: temel bileşenler analizi (*principal components*), imaj faktör analizi (*image factoring*), maksimum olasılık faktör analizi (*maximum likelihood factoring*), alfa faktör analizi (*alpha factoring*); ağırlıklandırılmamış en küçük kareler analizi *(unweighted least squares*) ve genelleştirilmiş en küçük kareler analizi (*generalised least squares*).

En yaygın kullanılan yaklaşım temel bileşenler analizidir. Bu ünitede bu yaklaşımın örneklerle gösterimine yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki temel ilişkiyi en iyi tanımladığını düşündüğü faktörlerin sayısını belirlemek araştırmacıya kalmıştır. Bu durum, birbiri ile çatışan iki

BEŞİNCİ BÖLÜM

Grupları Kıyaslamak için Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Kitabın Beşinci Bölümü'nde, gruplar ya da durumlar arasında var olan farkları değerlendirmek için IBM SPSS Statistics'teki tekniklerin bazılarını inceleyeceğiz. Kullanılan bu teknikler oldukça karmaşık olmakla birlikte temellerinde çok fazla kuram ve istatistiksel ilke yatmaktadır. IBM SPSS Statistics'i kullanarak analizinize başlamadan önce, kullanmayı düşündüğünüz istatistiksel teknikler ile ilgili en azından temel bir anlayışa sahip olmanız önemlidir. Bu konuda size yardımcı olabilecek çok iyi istatistik kitapları bulunmaktadır (Kitabın sonundaki Önerilen Okumalar bölümünde uygun kitapların bir listesi verilmiştir). Başlamadan bu kitaplardaki içeriği gözden geçirmek iyi bir fikir olabilir. Bu konuda okuma yapmak, IBM SPSS Statistics'in sizin için ne hesapladığını, elde edilen çıktıların ne anlama geldiğini ve çıktıda ortaya çıkan karmaşık sayı dizilerinin nasıl yorumlanması gerektiğini anlamanıza yardımcı olacaktır. Devam eden ünitelerde, istatistik ile ilgili bir temel bilgilere sahip olduğunuzu ve kullanılan terminolojiye aşina olduğunuzu varsayıyorum.

Beşinci Bölüm'de Ele Alınan Teknikler

Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları test etmek için kullanılabilen bir teknikler ailesi vardır. IBM SPSS Statistics paketinde kullanılabilir olan pek çok teknik olmasına rağmen, burada sadece temel teknikler ele alınmaktadır. Kitabın bu bölümünde hem parametrik olan hem de parametrik olmayan tekniklere yer verdim. Parametrik teknikler, örneklemin elde edildiği evren hakkında (örneğin, normal dağılımlı veriler) ve verilerin doğası hakkında (aralıklı veri) bazı varsayımlarda bulunur. Parametrik olmayan teknikler bu türden katı varsayımlarda bulunmazlar ve genellikle örneklemler küçük olduğunda ya da toplanan veriler sadece sıralı düzeyde ölçüldüğünde uygun olan tekniklerdir. Bu bölümde ele alınan tekniklerin bir listesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Beşinci Bölüm'de ele alınan parametrik olan ve parametrik olmayan tekniklerin listesi

Parametrik teknik	**Parametrik olmayan teknik**
Yok	Ki-kare uyum testi
Yok	Ki-kare bağımsızlık testi
Yok	McNemar Testi
Yok	Cochran Q Testi
Yok	Kappa Uyum Ölçümü
Bağımsız örneklemler t-testi	Mann-Whitney U Testi
İlişkili örneklemler t-testi	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Tek faktörlü gruplar arası ANOVA	Kruskal-Wallis Testi
Tek faktörlü tekrarlı ölçümler ANOVA	Friedman Testi
İki faktörlü varyans analizi (gruplar arası)	Yok
Karışık gruplar arası - grup içi ANOVA	Yok
Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA)	Yok
Kovaryans analizi	Yok

10. Ünite'de, araştırma sorunuz için hangi istatistiksel tekniğin uygun olacağına karar verme süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmiştiniz. Hangi istatistiksel tekniği seçeceğiniz, araştırma sorunuzun doğasına, sahip olduğunuz verilerin tipine ve sahip olduğunuz değişken ve grupların sayısına göre şekillenecektir (Bu üniteyi okumadıysanız, devam etmeden önce geri dönüp okumalısınız). Hangi tekniğin uygun olduğuna karar verirken dikkat etmeniz gereken bazı temel noktalar aşağıda sunulmuştur:

- T-Testleri sadece iki gruba (örneğin, erkekler/kadınlar) ya da iki zaman noktasına (örneğin, uygulama öncesi, uygulama sonrası) sahip olduğunuzda kullanılır.
- Varyans analizi teknikleri, iki ya da daha fazla grup ya da zaman noktasına sahip olduğunuzda kullanılır.
- İlişkili örneklemler ya da tekrarlanan ölçümler teknikleri, aynı kişilere birden fazla zamanda ölçek uyguladığınızda ya da eşleştirilmiş çiftlere sahip olduğunuzda kullanılır.
- Gruplar arası ya da bağımsız örneklemler teknikleri, her bir grupta yer alan katılımcılar farklı kişiler olduğunda (ya da kişiler bağımsız olduğunda) kullanılır.

- Tek faktörlü varyans analizi sadece bir tane bağımsız değişkeniniz olduğunda kullanılır (örneğin, cinsiyet).
- İki faktörlü varyans analizi, iki tane bağımsız değişkeniniz olduğunda (cinsiyet ve yaş) kullanılır.
- Çok değişkenli varyans analizi, birden fazla bağımlı değişkeniniz (kaygı, depresyon) olduğunda kullanılır.
- Kovaryans analizi (ANCOVA), bağımsız ve bağımlı değişkeniniz arasında var olan ilişkiyi etkileme ihtimali olan ilave bir değişkeni kontrol etmeniz gerektiğinde kullanılır.

Kullanılabilir olan tekniklerin bazılarını incelemeye başlamadan önce, ele alınması gereken bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar, kitabın bu bölümünde yer alan pek çok ünite ile ilgili olacaktır, bu yüzden her üniteden önce bu kısma geri gelip çalışmanız gerekebilir.

Varsayımlar

Bu bölümde tartışılan parametrik tekniklerin (örneğin, T-Testler, varyans analizi) hepsi için geçerli olan genel ve bazı teknikler için ilave varsayımlar bulunmaktadır. Genel varsayımlar bu ünitede sunulmaktadır ve özel varsayımlar uygun oldukça ilerleyen ünitelerde sunulacaktır. Beşinci Bölüm'de sunulan tekniklerin herhangi birini kullanırken bu bölüme geri dönmeniz gerekebilir. Varsayımların ihlal edilip edilmediğini kontrol etmede kullanılan prosedürler ile ilgili bilgi için Tabachnick ve Fidell'e (2013, 4. Ünite) başvurmalısınız.

Ölçüm Düzeyi (*Level of measurement*)

Parametrik tekniklerin her biri, bağımlı değişkenin aralık ya da oran düzeyinde ölçüldüğünü varsayar; yani süreksiz ölçümlerden ziyade sürekli ölçümlerin kullanılması gerekmektedir. Çalışmanızı tasarlarken ne zaman mümkün olursa, bağımlı değişkeninizin kategorik ölçümlerinden daha ziyade sürekli ölçümlerini kullanmaya çalışın. Bu, size verilerinizi analiz ederken kullanabileceğiniz daha fazla teknik sunar.

Seçkisiz Örneklem (*Random Sampling*)

Beşinci Bölüm'de ele alınan parametrik teknikler, verilerin evrenden seçkisiz olarak seçilen bir örneklem kullanılarak elde edildiğini varsayar. Gerçek yaşam araştırmalarında durum genellikle böyle değildir.

Gözlemlerin Bağımsızlığı (*Independence of Observations*)

Verilerinizi oluşturan gözlemlerin birbirlerinden bağımsız olması gerekir; yani her bir gözlem ya da ölçüm bir diğer gözlem ya da ölçümden etkilenmemelidir. Bu varsayımın ihlali, Stevens'a göre (1996, s. 238) çok ciddi sonuçlanır. Gözlemlerin bağımsızlığını ihlal eden çeşitli araştırma durumları bulunmaktadır. Bu türden bazı çalışmalara örnekler aşağıda verilmiştir (Örnekler, Stevens 1996, s. 239; ve Gravetter & Wallnau 2004, s. 251'den alınmıştır):

16

Parametrik Olmayan İstatistikler

İstatistik kitaplarında genellikle iki farklı tipte istatistiksel tekniğe atıfta bulunulduğunu göreceksiniz: parametrik testler ve parametrik olmayan testler. Bu iki teknik grubu arasındaki fark nedir? Bu fark neden önemlidir? "Parametrik" kelimesi, "parametre" ya da bir "evrenin özelliğinden" gelmektedir. Parametrik testler (Örneğin, T-Testleri, varyans analizi) örneklemin alındığı evren hakkında varsayımlar yapar. Bu varsayımlar, genellikle evrenin dağılım biçimi hakkındaki varsayımları içerir (Örneğin, normal dağılım). Parametrik olmayan testler ise bu türden katı gerekliliklere sahip değildir ve temelde yatan evrenin dağılımı hakkında varsayımlarda bulunmaz (bu yüzden bazen paremetrik olmayan testler dağılım - bağımsız testler olarak da ifade edilir).

Daha az "karmaşık" olmasına rağmen, parametrik olmayan istatistikler bazı dezavantajlara sahiptir. Parametrik kuzenlerinden daha az duyarlı olma eğilimindedirler ve bu yüzden gruplar arasında gerçekte var olan farkları tespit etmede başarısız olabilirler. Eğer "doğru" veri türüne sahipseniz, her zaman parametrik testleri kullanmak daha iyidir. Öyleyse, hangi şartlar altında parametrik olmayan testleri kullanmayı isteyebilirsiniz ya da kullanmanız gerekebilir?

Parametrik olmayan testler, sınıflama (*nominal*) ya da sıralı (*ordinal*) ölçeklerden elde ettiğiniz veriler için idealdir. Örneklem sayınız çok az olduğunda ya da verileriniz parametrik testlerin katı önermelerini karşılamadığında parametrik olmayan testler kullanışlıdır. IBM SPSS Statistics çeşitli durumlar için çok çeşitli parametrik olmayan testler sunmasına rağmen, sadece temel testler burada ele alınacaktır. Bu ünitede ele alınan testler parametrik alternatifleri ile aşağıda sunulmaktadır.

Bu Ünitede Ele Alınan Testlerin Özeti

Parametrik Olmayan Testler	Parametrik Alternatif
Ki-kare uyum testi	Yok
Ki-kare bağımsızlık testi	Yok
McNemar Testi	Yok
Cochran Q Testi	Yok
Kappa Uyum Ölçümü	Yok
Mann-Whitney U Testi	Bağımsız örneklemler t-testi (17. Ünite)
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	İlişkili örneklemler t-testi (17. Ünite)
Kruskal-Wallis Testi	Tek faktörlü gruplar arası ANOVA (18. Ünite)
Friedman Testi	Tek faktörlü tekrarlı ölçümler ANOVA (18. Ünite)

Bu ünitede yer alan testler temelde grupların kıyaslanması için tasarlanmıştır. Korelasyon için parametrik olmayan alternatif (Spearman rho) 11. Ünite'de sunulmaktadır.

Varsayımlar

Parametrik olmayan testler, daha az katı varsayımlara sahip olmasına rağmen, kontrol edilmesi gereken iki genel varsayım bulunmaktadır.

- *Seçkisiz örneklemler.*
- *Bağımsız gözlemler.* Her bir kişi ya da vaka sadece bir kez sayılabilir, birden fazla kategori ya da grupta gözükemez ve bir vakadan/katılımcıdan alınan veri, bir diğer vakadan/katılımcıdan alınan verileri etkilemez. Bunun istisnası, aynı vakaların/katılımcıların farklı durumlar ya da farklı şartlar altında yeniden test edildikleri tekrarlı ölçümler tekniğidir (McNemar Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Friedman Testi).

Bu ünitede ele alınan testlerin bazıları, kontrol edilmesi gereken bazı ilave varsayımlara sahiptir. Özel varsayımlar, ilgili bölümlerde ele alınmaktadır.

Bu ünite boyunca, parametrik olmayan testler, bu kitaba eşlik eden web sayfasında yer

alan bazı veri dosyalarından elde edilen örnekler kullanılarak açıklanmıştır. Bu veri dosyalarının tüm detayları Ek'te sunulmaktadır. Bu örneklerle detaylı olarak sunulan adımları takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmanız ve uygun veri dosyasını açmanız gerekecektir. Ünitede, parametrik olmayan testlerin kısa bir özeti sunulmaktadır. Daha fazla bilgi için Daniel (1990), Gravetter ve Wallnau (2012), Siegel ve Castellan (1988) ve Peat (2001) kaynaklarını inceleyiniz.

Ki-kare

Ki-kare (*chi-square*) istatistiğinden temel alan birkaç farklı test vardır ve bunların hepsi kategorik veri içermektedir. Ki-kare konusunda detaylı bilgi için Gravetter and Wallnau'ya (2012) bakınız.

Ki-kare Uyum Testi (*Chi-square Test for Goodness of Fit*)

"Tek-örneklemli ki-kare" olarak da ifade edilen bu test, bir örneklemden elde edilen vakaların/katılımcıların oranını öngörülmüş değerler ile ya da bir evrenden daha önce elde edilmiş değerler ile kıyaslamak için kullanılır. Veri dosyasında gerekli olan tek şey kategorik değişken ve gözlemlenme sıklıklarını kıyaslamak istediğiniz özel bir orandır. Ki-kare uyum testi, her bir kategorinin oranları arasında (50%/50%) ya da daha önceki bir çalışmadan elde edilen özel bir oran arasında istatitiksel fark olup olmadığını test eder.

Araştırma sorusu: Sigara içenlerin sayısı (**survey.sav**) daha önce ulus çapda yürütülmüş olan bir çalışmada bildirilenden (%20) farklılık göstermekte midir?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar:

- İki ya da daha fazla kategorisi olan bir kategorik değişken: Sigara içiyorum (Evet/Hayır)
- Öngörülen bir oran (%20 sigara içen; %80 sigara içmeyen ya da .2/.8)

17

T-Testleri

Bu ünitede IBM SPSS Statistic'te bulunan iki tane T-Testi ele alınacaktır:

- *Bağımsız örneklemler T-Testi*, iki farklı grubun ya da iki farklı durumun ortalama değerlerini kıyaslamak istediğinizde kullanılır.
- *İlişkili örneklemler T-Testi*, iki farklı durumda aynı grupta yer alan kişilerin ortalama değerlerini ya da eşleştirilmiş olan çiftleri kıyaslamak istediğinizde kullanılır.

Her iki testte de, iki grup ya da iki durum için sürekli değişkenlerden elde edilmiş değerleri kıyaslarsınız. Eğer ikiden fazla gruba ya da duruma sahipseniz, T-Testi yerine varyans analizi kullanmanız gerekecektir.

Bu ünitede ele alınan her iki T-Testi için de bu analizleri yürütmeye başlamadan önce kontrol etmeniz gereken bazı varsayımlar vardır. Her iki T-Testi için de ortak olan varsayımlar Beşinci Bölüm'ün giriş bölümünde sunulmaktadır. Ünitenin geri kalan kısmıyla devam etmeden önce, Beşinci Bölüm'ün giriş kısmını okumalısınız.

Bağımsız Örneklemler T-Testi

Bağımsız örneklemler T-Testi, bir sürekli değişken üzerinden iki farklı katılımcı grubu için ortalama değeri kıyaslamak istediğinizde kullanılır.

Örnek: Bu tekniğin kullanımını göstermek için, **survey.sav** veri dosyası kullanılacaktır. Bu örnekte, katılımcılardan elde edilen öz-saygı verilerinde cinsiyet farklılıkları incelenmektedir. Burada kullanılan iki değişken, cinsiyet (erkekler 1 ile kodlandı ve kadınlar da 2 ile kodlandı) ve toplam öz-saygıdır (tslfest), katılımcıların 10 maddelik Öz Saygı Ölçeği üzerinden aldıkları toplam puan. Aşağıda detaylı olarak verilen adımları takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve **survey.sav** dosyasını açmalısınız.

Araştırma Sorusu: Erkekler ve kadınların ortalama öz-saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar:

- Bir kategorik, bağımsız değişken (örneğin, erkekler/kadınlar).
- Bir sürekli, bağımlı değişken (örneğin, öz-saygı puanları).

Bağımsız Örneklemler T-Testi Ne İşe Yarar: Bağımsız örneklemler T-Testi, iki grup için söz konusu olan ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını size söyleyecektir (yani erkekler ile kadınlar kendilerine atfettikleri öz-saygı düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?). İstatistiksel ifadelerle, iki veri setinin (erkekler ve kadınlar için) aynı evrenden gelme olasılığını test etmekteyiz.

Varsayımlar: Bu test için söz konusu olan varsayımlar, Beşinci Bölüm'ün giriş kısmında ele alınmaktadır. Devam etmeden önce bu kısmı okumalısınız.

Parametrik Olmayan Alternatifi: Mann-Whitney *U* Testi (bkz. 16. Ünite).

Bağımsız Örneklemler T-Testi İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Ekranın üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'ın üzerine tıklayın daha sonra **Compare means** ve daha sonra **Independent Samples T-Test**'i seçin.
2. Bağımlı (sürekli) değişkeni (örneğin, toplam öz-saygı: tslfest) **Test variable** kutusuna taşıyın.
3. Bağımsız (kategorik) değişkeni (örneğin, cinsiyet) **Grouping variable** olarak adlandırılan bölüme taşıyın.
4. **Define groups**'un üzerine tıklayın ve her bir grubu kodlamak için veri setinde kullandığınız sayıları yazın. Buradaki veri dosyasında, 1=erkekler, 2=kadınlar olarak belirtilmiştir. Bu yüzden **Group 1** kutusuna, 1 yazın ve **Group 2** kutusuna 2 yazın. Kullanılan kodları hatırlayamazsanız, direkt değişken ismi üzerine tıklayın ve daha sonra ortaya çıkan kutudan **Variable Information**'ı seçin. Kodlar ve isimler listelenecektir.
5. **Continue** ve daha sonra **OK**'e tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste'ın** üzerine tıklayın).

Bu prosedürden oluşan dizim şöyledir:

```
 T-TEST
GROUPS = sex(1 2)
/MISSING = ANALYSIS
```

/VARIABLES = tslfest

/CRITERIA = CI(.95) .

Bu prosedürden oluşan çıktı aşağıda gösterilmektedir.

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tslfest Total Self esteem	1 MALES	184	34.02	4.911	.362
	2 FEMALES	252	33.17	5.705	.359

Group Statistics

	SEX	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total self-esteem	MALES	184	34.02	4.91	.36
	FEMALES	252	33.17	5.71	.36

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Total self-esteem	Equal variances assumed	3.506	.062	1.622	434	.105	.85	.52	-.18	1.87
	Equal variances not assumed			1.661	422.349	.098	.85	.51	-.16	1.85

Bağımsız örnekLemler T-Testinden Elde Edilen Çıktının Yorumlanması

Adım 1: Gruplar Hakkındaki Bilginin Kontrol Edilmesi

Group Statistics tablosunda, IBM SPSS Statistics gruplarınızın her biri (bu durumda erkekler/kadınlar) için ortalama ve standart sapma değerlerini verir. Ayrıca size her bir grupta yer alan katılımcıların sayısını da (*N*) verir. Her zaman ilk önce bu değerleri kontrol edin. Erkekler ve kadınlar için raporlanan *N* değerleri doğru mu? Çok fazla eksik veri var mı? Eğer böyleyse, nedenini bulun. Belki de erkekler ve kadınlar için yanlış kodlama yaptınız (1 ve 2 yerine 0 ve 1). Kod çizelgenizde hata olup olmadığını kontrol edin.

Adım 2: Varsayımların Kontrol Edilmesi

Independent Samples Test tablosunun ilk bölümü, size varyansların eşitliği için Levene Varyansların Eşitliği Testi'nin sonuçlarını vermektedir. Bu test, iki gruptan (erkekler ve kadınlar)

18

Tek Faktörlü Varyans Analizi

Bir önceki ünitede, iki farklı gruptan ya da durumdan elde edilen değerleri kıyaslamak için t-testlerini kullandık. Ancak, pek çok araştırmada, ikiden daha fazla sayıda grubun ortalama değerlerini kıyaslamak ile ilgileniriz. Bu durumda, varyans analizi (ANOVA) kullanılır. Tek yönlü varyans analizi, iki veya daha fazla farklı düzeyi bulunan bir bağımsız değişken (faktör olarak ifade edilir) gerektirir. Bu düzeyler, farklı gruplar ya da durumlara karşılık gelir. Örneğin, öğrencilerin matematik puanları üzerinde üç farklı öğretim metodunun etkisini karşılaştırmada, üç düzeyli (örneğin, geleneksel, küçük grup aktiviteleri, kişinin kendi hızında yürüttüğü bilgisayar aktiviteleri) tek bir faktöre (öğretim metodu) sahip olursunuz. Bağımlı değişken bir sürekli değişkendir (bu durumda, matematik testinden alınan puanlar).

Varyans analizine bu isim verilmiştir çünkü o, her bir grupun içinde var olan çeşitlilik ile (şanstan dolayı olduğuna inanılan) farklı gruplar arasındaki (bağımsız değişkenden dolayı olduğuna inanılan) çeşitliliği, varyansı, (değerlerdeki değişikliği) kıyaslar. Analizler sonucunda bir *F* oranı hesaplanır, bu oran, grupların içindeki varyansın grupların arasındaki varyansa bölümü ile elde edilir. Elde edilen büyük *F* oranı, her bir grubun içinde olduğundan (hata ifadesi olarak ifade edilen) daha fazla varyansın gruplar arasında (bağımsız değişken tarafından neden olunan) olduğunu işaret eder.

Anlamlı bir *F* testi, evren ortalamalarının eşit olduğunu ifade eden sıfır hipotezini reddedebileceğimizi işaret eder. Ancak, bize hangi grubun farklı olduğunu söylemez. Bunun için, post-hoc testler yürütmemiz gerekir. Anlamlı bir omnibus *F* testi elde ettikten sonra post-hoc testler yürütmenin alternatifi, sadece özel kıyaslamalar yürütecek biçimde çalışmanızı planlamanızdır ("planlı kıyaslamalar" olarak ifade edilir). Post-hoc kıyaslamaya karşı planlı kıyaslamalar bu kitabın Beşinci Bölümü'nün giriş kısmında sunulmaktadır. Bu yaklaşımların her birinin avantaj ve dezavantajları vardır - analizinize başlamadan önce hangisini seçeceğinizi dikkatli bir biçimde düşünmeniz gerekir. Post-hoc testleri, Tip 1 hatasının oluşma olasılığına karşı korunmada yardımcı olmak için dizayn edilir ancak daha katıdır ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde etmeyi oldukça zor kılar. Eğer belirli grupları kıyaslamak için net bir kavramsal zemine sahip değilseniz, o zaman post-hoc analizi kullanmak daha uygun olabilir.

Bu bölümde, iki farklı tür tek faktörlü ANOVA ele alınmaktadır:

- Gruplar-arası ANOVA; gruplarınızın her birinde farklı katılımcılara ya da vakalara sahip olduğunuzda (bağımsız grup dizaynı olarak da adlandırılır) kullanılır.
- Tekrarlanan ölçümler varyans analizi; farklı şartlar altında (ya da farklı zaman noktalarında) aynı katılımcıları ölçtüğünüzde (bu ayrıca denekler içi dizayn olarak da ifade edilir) kullanılır.

Aşağıdaki gruplar arası ANOVA bölümünde, hem post-hoc testlerin hem de planlı kıyaslamaların kullanımı gösterilecektir.

Post-Hoc Testleri İle Tek Faktörlü Gruplar Arası ANOVA

Tek faktörlü gruplar arası ANOVA, üç ya da daha fazla düzeye sahip olan bir bağımsız (gruplama) değişken ve bir bağımlı sürekli değişkene sahip olduğunuzda kullanılır. İsimde yer alan "tek faktör" bölümü, sadece bir tek bağımsız değişkenin olduğunu ve "gruplar arası" ifadesi, gruplarınızın her birinde farklı katılımcıların olduğunu işaret eder.

Örnek Uygulama

Bu tekniğin kullanımını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Veriler, katılımcıların psikolojik uyum sağlama, sağlık ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için yürütülmüş olan bir ölçekten gelmektedir. Bu dosya yüksek lisans öğrencilerim tarafından yürütülmüş olan gerçek bir araştırmadan elde edilen, gerçek bir veri dosyasıdır. Çalışma ile ilgili tüm detaylar, kullanılan ölçekler Ek bölümünde sunulmaktadır. Bu bölümde tanımlanan adımları takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve **survey.sav** dosyasını açmalısınız.

Analizde kullanılan değişkenler ile ilgili detaylar aşağıda sunulmaktadır.

Dosya ismi: **survey.sav**

Değişkenler:

- Toplam iyimserlik puanı (*Toptim*): İyimserlik ölçeğinden alınan toplam puan. Puanlar, 6 ila 30 arasında değişebilmektedir ve yüksek puanlar, yüksek iyimserlik düzeylerini işaret etmektedir.
- Yaş 3 grup *(*Agegp3): Bu değişken, yaşı üç eşit gruba bölerek yeniden kodlanmıştır (İşlemin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi için 8. Ünite'ye bakın): Grup 1: 18-29=1; Grup 2: 30-44=2; Grup 3: 45+=3.

Araştırma Sorusu: Genç, orta yaşlı ve yaşlı katılımcıların iyimserlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar: İki değişken:

- Üç ya da daha fazla kategoriye sahip olan bir kategorik bağımsız değişken. Bu, ayrıca üç eşit grup verecek biçimde yeniden kodlanmış olan sürekli bir değişken olabilir (örneğin, yaş grupları: üç yaş kategorisine bölünmüş olan katılımcılar; 29 ve daha genç olanlar, 30 ve 44 arasında olanlar ve 45 ve üzeri olanlar).
- Bir sürekli bağımlı değişken (örneğin, iyimserlik puanları).

Tek Faktörlü ANOVA Ne İşe Yarar: Tek faktörlü ANOVA, üç grup için bağımlı değişken ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını söyleyecektir. Daha sonra yapılacak post-hoc testleri, bu farklılıkların nerede olduğunu tespit etmek için kullanılabilir.

Varsayımlar: Beşinci Bölüm'ün giriş bölümünde sunulmuş olan ANOVA ile ilgili kısma bakın.

Parametrik Olmayan Alternatif: Kruskal-Wallis Testi (16. Ünite'ye bakın).

Post-Hoc Testler İle Birlikte Tek Faktörlü Gruplar Arası ANOVA İçin Yapılacak İşlemler:

1. Ekranın üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'a tıklayın ve daha sonra **Compare Means** ve **One-way ANOVA**'yı seçin.
2. Bağımlı (sürekli) değişkeninizin üzerine tıklayın (örneğin, Toplam iyimserlik puanı: *toptim*). Oka tıklayarak bu değişkeni **Dependent List** olarak belirtilen kutunun içine taşıyın.
3. Bağımsız, kategorik değişkenin (örneğin, 3 yaş grubu: agegp3) üzerine tıklayın. Bu değişkeni, **Factor** olarak adlandırılmış olan kutunun içine taşıyın.
4. **Options** düğmesine tıklayın ve **Descriptive**, **Homogeneity of variance test**, **Brown-Forsythe**, **Welch** ve **Means Plot**'a tıklayın.
5. **Missing values** için **Exclude cases analysis by analysis** olarak belirtilen seçeneğin işaretliğinden emin olun. **Continue**'nın üzerine tıklayın.
6. **Post Hoc** düğmesinin üstüne tıklayın. **Tukey**'i seçin.
7. **Continue**'a, daha sonra **OK**'e tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'ın üzerine tıklayın).

Bu prosedürden elde edilen dizim şöyledir:

```
ONEWAY
toptim BY agegp3
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY BROWNFORSYTHE WELCH
```

19

İki Faktörlü Varyans Analizi

Bu ünitede, iki faktörlü gruplar arası varyans analizini inceleyeceğiz. "İki faktörlü" demek iki tane bağımsız değişkenin var olması, "gruplar arası" demek grupların her birinde farklı katılımcıların bulunması demektir. Bu teknik, iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki bireysel ve ortak etkilerine bakmamızı sağlar. 18. Ünite'de, üç yaş grubunun (18–29, 30–44, 45+) iyimserlik puanlarını kıyaslamak için tek faktörlü gruplar arası ANOVA kullanmıştık. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştuk ve post-hoc testleri de farkın en genç ve en yaşlı grup arasında olduğunu göstermişti. Daha yaşlı olan insanlar, daha yüksek iyimserlik düzeyleri bildirdiler.

Sorabileceğimiz bir sonraki soru şudur: Elde edilen sonuçlar hem erkekler için hem de kadınlar için geçerli midir? Tek faktörlü ANOVA bu soruya yanıt veremez - analiz, erkekler ve kadınların birlikte bir bütün olarak ele alındığı bir örneklem üzerinde yürütüldü. Bu ünitede, sorgulamayı bir adım daha ileri götüreceğim ve elimizdeki veriler üzerinden cinsiyetin etkisini ele alacağım. Bu yüzden iki tane bağımsız değişkene (yaş grubu ve cinsiyet) ve bir de bağımlı değişkene (iyimserlik) ihtiyacımız olacak.

İki faktörlü bir tekniği kullanmanın avantajı şudur; her bir bağımsız değişken için "ana etkiyi" (*main effect*) test edebiliriz ve ayrıca "etkileşim etkisi" (interaction effect) olasılığını da inceleyebiliriz. Etkileşim etkisi, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, ikinci bir bağımsız değişkene bağlı olduğunda gerçekleşir. Örneğin, bu durumda, iyimserlik üzerinde yaşın etkisinin erkekler ve kadınlar için farklı olduğunu bulabiliriz. Erkekler için iyimserlik yaş ile artabilir, ancak kadınlar için azalabilir. Durum böyle olursa, bir etkileşim etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Yaşın etkisini tanımlamak için, hangi grubu ele aldığımızı (erkekler/kadınlar) tanımlamalıyız.

Eğer ana etkiler ve etkileşim etkileri hakkında hâlâ kafanızda sorular varsa, bu konu ile ilgili iyi bir istatistik kitabını okumanızı öneririm (Gravetter & Wallnau 2004; Harris 1994; Runyon,

Coleman & Pittenger 2000; Tabachnick & Fidell 2013). Daha ileri gitmeden önce, bu kitabın Beşinci Bölümü'nün giriş kısmını okumanızı tavsiye ederim.

Örnek Uygulama

Bu tekniğin kullanılmasını göstermek için, kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım (bkz. s. ix). Bu veriler, katılımcıların psikolojik uyumlarını, sağlıklarını ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için yürütülmüş olan bir ölçekten gelmektedir. Üzerinde çalışacağımız dosya, yüksek lisans öğrencilerim tarafından yürütülen bir araştırmadan alınmış gerçek bir veri dosyasıdır. Çalışmada kullanılan ölçekler ile ilgili tüm detaylar Ek kısmında verilmektedir. Eğer bu bölümde tanımlanan adımları takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmanız ve **survey.sav** olarak adlandırılmış olan dosyayı açmanız gerekmektedir. Bu analizde kullanılan değişkenler ile ilgili detaylar aşağıda verilmiştir.

Dosya ismi: **survey.sav**

Değişkenler:

- Toplam İyimserlik Puanı (Toptim): İyimserlik Ölçeğinden elde edilen toplam puan. Puanlar 6 ile 30 arasında değişebilir, elde edilen yüksek puanlar yüksek iyimserlik düzeylerini işaret etmektedir.
- Yaş Grubu (Agegp3): Yaş grubunu üç eşit gruba bölerek yeniden kodlanmış olan bir değişkendir: Grup 1: 18–29=1; Grup 2: 30–44=2; Grup 3: 45+=3 (bunun nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi için 8. Ünite'ye bakınız).
- Cinsiyet: Erkekler =1, Kadınlar =2.

Araştırma Sorusu: Yaş ve cinsiyetin iyimserlik üzerindeki etkisi nedir? Cinsiyet, yaş ile iyimserlik arasındaki ilişkiye etki eder mi?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar: Üç değişken:

- İki tane kategorik bağımsız değişken (örneğin, cinsiyet: erkekler/kadınlar; yaş grubu: genç, orta yaşlı, yaşlı).
- Bir tane sürekli bağımlı değişken (örneğin, toplam iyimserlik).

İki Faktörlü ANOVA Ne İşe Yarar: İki faktörlü ANOVA, aynı zamanlı olarak hem bağımsız değişkenlerinizden her birinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmenizi hem de herhangi bir etkileşim etkisini tanımlamanızı olanaklı kılar. Örneğin, iyimserlikteki cinsiyet farklılıklarını test etmenize olanak tanır; genç, orta ve yaşlı katılımcılar için iyimserlik farklılıkları; ve bu iki değişkenin etkileşimi - yaşın iyimserlik üzerindeki etkisinde erkekler ve kadınlar için farklı olup olmadığını - test etmenizi olanaklı kılar.

Varsayımlar: ANOVA'nın temelinde yatan varsayımlar hakkında bilgi almak için Beşinci Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

Parametrik Olmayan Alternatif: Yok.

İki Faktörlü ANOVA İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Ekranın en üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'ın üstüne tıklayın, daha sonra **General Linear Model** ve daha sonra **Univariate**'ı seçin.
2. Bağımlı, sürekli değişkeninizin (örneğin, toplam iyimserlik puanı: toptim) üzerine tıklayın ve onu **Dependent variable** olarak adlandırılan kutunun içine taşımak için okun üzerine tıklatın.
3. İki bağımsız, kategorik değişkeninizin (agegp3, cinsiyet) üzerine tıklayın ve onları **Fixed Factors** olarak adlandırılan kutunun içine taşıyın.
4. **Options** düğmesine tıklayın.
   - **Descriptive Statistics**, **Estimates of effect size** ve **Homogeneity tests** üzerine tıklayın.
   - **Continue** üzerine tıklayın.
5. **Post Hoc** düğmesine tıklayın.
   - Sol tarafta listelenmiş olan **Faktörler**'den ilgilendiğiniz bağımsız değişkenleri seçin (bu değişken üç ya da daha fazla düzey ya da gruba sahip olmalıdır: örneğin, agegp3).
   - Değişkenleri **Post Hoc Tests for** bölümüne taşımak için okun üzerine tıklayın.
   - Kullanmak istediğiniz testi seçin (bu durumda, **Tukey**).
   - **Continue** üzerine tıklayın.
6. **Plots** düğmesi üzerine tıklayın.
   - **Yatay** eksene, en fazla gruba sahip olan bağımsız değişkeni yerleştirin (örneğin, agegp3).
   - **Separate Lines** olarak adlandırılmış olan kutuya, diğer bağımsız değişkeni koyun (örneğin, cinsiyet).
   - **Add** üzerine tıklayın.
   - **Plots** olarak adlandırılmış bölümde, listelenmiş iki değişken görmelisiniz (örneğin, agegp3*cinsiyet).
7. **Continue** ve daha sonra **OK** üzerine tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste** üstüne tıklayın).

20

Karışık Gruplar Arası-İçi Varyans Analizi

Bir önceki ünitelerde, hem gruplar arası desenin (iki ya da daha fazla grubun kıyaslanması) hem de grup içi ya da tekrarlanan ölcümler desenlerinin (bir katılımcılar grubu iki ya da daha fazla koşula maruz bırakılır) kullanımını incelemiştik. Şu ana kadar, bu yaklaşımları ayrı ayrı olarak ele almıştık. Ancak, bu yaklaşımların her ikisini tek bir çalışmada bir araya getirmek isteyeceğiniz durumlar olabilir, bağımsız değişkenlerden bir tanesi gruplar arası olurken diğeri gruplar içi değişken olabilir. Örneğin, bir uygulamanın, müşterilerin kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek isteyebilirsiniz (ön test ve son test kullanarak), ayrıca bu etkinin erkekler ve kadınlar için farklı olup olmadığını da incelemek isteyebilirsiniz. Bu durumda, iki tane bağımsız değişkene sahipsiniz: bir tanesi gruplar arası değişken (cinsiyet: erkekler/kadınlar); diğeri gruplar içi değişken (zaman). Bu durumda, hem erkeklerden hem de kadınlardan oluşan bir grubu uygulamaya dâhil edeceksiniz ve onların kaygı düzeylerini Zaman 1'de (uygulama öncesi) ve Zaman 2'de ölçeceksiniz.

IBM SPSS Statistics, tek bir analiz içinde gruplar arası ve gruplar içi değişkenleri bir araya getirmenize olanak tanımaktadır. Bu analiz biçimi bazı kaynaklarda split-plot ANOVA deseni (SPANOVA), karışık model deseni, olarak adlandırılmaktadır. Ben, Tabachnick ve Fidell'in (2013) ifadesi olan 'karışık gruplar arası-içi varyans analizini' tercih etmekteyim çünkü bu isimlendirmenin analizin içinde yer alan her şeyi en iyi tanımladığını düşünüyorum. Bu teknik, 18. Ünite'de ele alınmış olan tekrarlanan ölçümler deseninin genişletilmiş bir biçimidir. Devam etmeden önce o üniteyi gözden geçirmeniz iyi olabilir.

Bu ünitenin amacı karışık gruplar arası-içi ANOVA'nın kısa bir şekilde gözden geçirilmesidir. Eğer bu tekniği kendi araştırmanızda kullanmak istiyorsanız, daha kapsamlı bir okuma yapmanız gerekir (örn. Harris 1994; Keppel & Zedeck 2004; Stevens 1996; Tabachnick & Fidell 2013).

Örnek Uygulama

Karışık gruplar arası-içi ANOVA'nın kullanımını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **experim.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu veriler, alacakları bir istatistik dersi ile ilgili öğrencilerin kaygı düzeyleri ile baş etmelerinde yardımcı olmak için tasarlanan iki farklı uygulama tipini içeren hayali bir çalışmayla ilgilidir (çalışma ile ilgili tüm detaylar için Ek Bölümüne bakın). Öğrenciler iki eşit gruba ayrıldı ve öğrencilerden İstatistik Korkusu Testi'ni tamamlamaları istendi. Bir gruba matematik becerilerini geliştirmek için tasarlanmış birkaç seans sunuldu; ikinci grup güven inşa etmek için tasarlanmış olan bir programa katıldı. Program tamamlandıktan sonra, öğrencilerden programdan önce almış oldukları aynı testi tekrar almaları istendi. Ayrıca üç ay sonra da aynı test tekrar uygulandı. Aşağıda detayları verilmiş olan işlemleri takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmanız ve **experim.sav** dosyasını açmanız gerekecektir.

Bu örnekte, üç zaman diliminde, katılımcıların İstatistik Korkusu Testinden aldıkları puanlar üzerinde Matematik Beceri Dersinin (Grup 1) ve Güven İnşa Etme Dersinin (Grup 2) etkisini kıyaslayacağım. Değişken isimleri ile ilgili detaylar aşağıda verilmektedir.

Dosya ismi: **experim.sav**

Değişkenler:

- Ders tipi (grup): 1=Matematik becerileri, 2=Güven inşa etme.
- Zaman 1'de programdan önce uygulanan İstatistik Korkusu Testinden alınan puanlar (Fost1). Puanlar 20 ile 60 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar daha fazla istatistik korkusunu işaret etmektedir.
- Zaman 2'de Programdan sonra uygulanan İstatistik Korkusu Test puanları (Fost2).
- Zaman 3'te program tamamlandıktan üç ay sonra uygulanan İstatistik Korkusu Test puanları (Fost3).

Araştırma Problemi: Üç zaman dilimi boyunca hangi uygulama, katılımcıların İstatistik Korkusu Test puanlarını azaltmada daha etkili olmuştur (uygulama öncesi, uygulama sonrası, uygulama tamamlandıktan üç ay sonra)? Üç zaman dilimi boyunca katılımcıların İstatistik Korkusu Test puanlarında bir değişiklik var mıdır?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar: En az üç tane değişken:

- İki ya da daha fazla düzeyi olan bir tane kategorik bağımsız denekler arası değişken (grup1/grup2).
- İki ya da daha fazla düzeyi olan bir kategorik bağımsız denekler için değişken (zaman1/zaman2/ zaman3).
- bir tane sürekli bağımlı değişken (her bir zaman noktasında uygulanmış İstatistik Korkusu Test puanları).

Karışık Gruplar Arası-İçi ANOVA Ne İşe Yarar: Bu analiz, bağımsız değişkenlerin her biri için ana etkilerin olup olmadığını ve iki değişken arasındaki etkileşimin anlamlı olup olmadığını test edecektir. Bu örnekte, bize üç zaman noktası arasında İstatistik Korkusu Test puanlarında bir değişim olup olmadığını söyleyecek (zaman için ana etki), istatistik korkusunu azaltma bağlamında iki uygulamayı (matematik becerileri/güven inşa etme) (grup için ana etki) kıyaslayacaktır. Son olarak, bize zaman içinde İstatistik Korkusu Testi puanlarında meydana gelen değişimin iki grup için farklı olup olmadığını söyleyecektir (etkileşim etkisi).

Varsayımlar: ANOVA'nın temelinde yatan varsayımlar hakkında bilgi almak için Beşinci Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

İlave Varsayımlar: Karşılıklı korelasyonların homojenliği (*homogenity of intercorrelations*). Gruplar arası değişkenin düzeylerinin her biri için, grup içi değişkenin düzeyleri arasındaki karşılıklı korelasyonların örüntüsü aynı olmalıdır. Bu varsayım, **Box's *M*** istatistiği kullanılarak, analizin bir parçası olarak test edilir. Bu istatistik çok hassas olduğu için, daha tutucu bir alfa düzeyi .001 kullanılmalıdır. İstatistiğin anlamlı olmamasını beklemelisiniz (yani, olasılık düzeyi .001'den daha yüksek olmalıdır).

Parametrik Olmayan Alternatifi: Yok.

1. **Within-Subject Factor Name** olarak adlandırılan kutuya, gruplar içi faktörü (örneğin, zaman) yazın. Bu gerçek bir değişken ismi değildir, ancak sizin seçmiş olduğunuz betimleyici bir ifadedir.
2. **Number of Levels** kutusunun içine, bu faktörün sahip olduğu düzeylerin sayısını yazın (bu durumda, üç tane zaman noktası vardır; bu yüzden 3 yazacaksınız).
3. **Add** düğmesine tıklayın. **Define** düğmesine tıklayın.
4. Grup içi faktörü temsil eden değişkenler üzerine tıklayın (örneğin, Zaman 1, Zaman 2 ve Zaman 3'ten istatistik korkusu skorları).
5. Bu değişkenleri, **Within-Subjects Variables** kutusunun içine taşımak için okun üzerine tıklayın. Değişkenlerin listelendiğini göreceksiniz (sadece kısa değişken ismi kullanılarak: fost1, fost2, fost3).
6. Gruplar arası değişkeninizin üzerine tıklayın (örneğin, dersin türü: grup). Bunları, **Between-Subjects Factors** kutusuna taşımak için okun üzerine tıklayın.
7. **Options** düğmesinin üstüne tıklayın.
   - **Display** bölümünde, **Descriptive statistics**, **Estimates of effect size**, **Homogeneity tests** seçeneklerini seçin.
   - **Continue** üzerine tıklayın.

21

Çok Değişkenli Varyans Analizi

Önceki bölümlerde, tek bir bağımlı değişken üzerinden grupları kıyaslamak için varyans analizinin kullanımını inceledik. Ancak, çoğu araştırma ortamında, grupları bir dizi özellik üzerinden kıyaslamak ile ilgileniriz. Bu analiz, özellikle, bir uygulamanın çeşitli çıktı ölçümleri (örneğin, kaygı, depresyon) üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi üzerine odaklanılan klinik araştırmalarda oldukça yaygın bir durumdur.

Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) birden fazla bağımlı değişkeniniz olduğunda kullanılmak için tasarlanmış, varyans analizinin genişletilmiş biçimidir. Çalışmada yer alan bağımlı değişkenler bir biçimde bağlantılı olmalıdır ya da onları bir arada ele almak için kavramsal bir neden olmalıdır. MANOVA, grupları kıyaslar ve bize bağımlı değişkenlerin birleşimi üzerinde gruplar arasındaki ortalama farkların şans eseri olup olmadığını söyler. Bunu yapmak için, MANOVA, yeni bir bağımlı değişken yaratır, bu sizin orijinal bağımlı değişkenlerinizin her birinin doğrusal kombinasyonudur. Daha sonra, MANOVA, bu yeni birleşik bağımlı değişkeni kullanarak bir varyans analizi yürütür. MANOVA, bu birleşik bağımlı değişken üzerinden gruplarınız arasında anlamlı bir fark olup olmadığını söyleyecektir; ayrıca bağımlı değişkenlerinizin her biri için ayrı ayrı tek değişkenli sonuçlar sağlayacaktır.

Şunu düşünüyor olabilirsiniz: Neden her bir bağımlı değişken için bir dizi ANOVA'yı ayrı ayrı yürütmüyoruz? Bu gerçekte pek çok araştırmacının yaptığı şeydir. Ne yazık ki, bir dizi analiz yürütürseniz, "şişmiş Tip 1 hata" riski ile karşı karşıya kalırsınız. Basitçe ifade etmek gerekirse, ne kadar çok analiz yürütürseniz, o kadar fazla anlamlı bir sonuç bulma olasılığınız artar, gerçekte gruplarınız arasında anlamlı bir fark olmasa bile. MANOVA kullanmanın avantajı şudur; Tip 1 hatası işlemenin artan riskine karşı kontrol sağlar; ancak, bunun bir maliyeti bulunmaktadır. MANOVA çok daha karmaşık bir prosedürler dizisidir ve analiz yapılmadan önce karşılanması gereken birtakım varsayımları bulunmaktadır.

Eğer MANOVA'nın henüz sizin yapamayacağınız bir şey olduğuna karar verirseniz, yine de yapabileceğiniz bir şey var. Eğer birkaç tane bağımlı değişkeniniz varsa, her bir bağımlı değişken için bir dizi ANOVA'yı ayrı ayrı yürütebilirsiniz. Eğer bunu yapmayı seçerseniz, daha katı bir alfa düzeyi belirleyerek Tip 1 hata riskini azaltmak isteyebilirsiniz. Çoklu testlerde Tip 1 hatayı kontrol etmenin bir yolu Bonferroni ayarlamasını kullanmaktır. Bunu yapmak için, normal alfa değerinizi (tipik olarak .05), gerçekleştirmeyi planladığınız test sayısına bölün. Eğer üç tane bağımlı değişkeniniz varsa, .05'i 3'e bölersiniz (bu da yuvarladıktan sonra .017'ye denk gelir) ve bu yeni değeri kesme noktanız olarak kullanırsınız. Gruplarınız arasındaki farklar, onları istatistiksel olarak anlamlı kabul etmeden önce, .017'den daha düşük olan bir olasılık değerine sahip olmalıdır.

MANOVA, tek faktörlü, iki faktörlü ve üst düzey faktöryel desenler (çoklu bağımsız değişkenler ile birlikte) ve kovaryans analizi ile birlikte (ilave bir değişkeni kontrol etmek için) kullanılabilir. Bu bölümde sunulan örnekte basit tek faktörlü bir MANOVA'nın nasıl yapıldığı gösterilmektedir. Daha karmaşık desenlerin ele alınması bu kitabın kapsamı dışındadır. Eğer yaptığınız araştırmada MANOVA kullanmak isterseniz, MANOVA hakkında detaylı okuma yapmanızı ve yapılan işlemleri anladığınızdan emin olmanızı tavsiye ederim. Bu konuda okunabilecek kaynaklar; Tabachnick ve Fidell (2013), Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2006) ve Stevens (1996).

Örnek Uygulama

MANOVA'nın nasıl kullanıldığını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** olarak isimlendirilmiş veri dosyasını kullandım. Bu çalışma ile ilgili tüm bilgiler için Ek Bölümüne bakınız. Bu örnekte, erkekler ve kadınlar arasındaki refah düzeyi ile ilgili fark, birtakım ölçüm üzerinden incelenmektedir. Bunların içinde, negatif ruh hâlinin bir ölçümü (Negatif Duygu Ölçeği), pozitif ruh hâli (Pozitif Duygu Ölçeği) ve algılanan stresin (Toplam Algılanan Stres Ölçeği) ölçümleri yer almaktadır. Eğer aşağıda tanımlanan prosedürleri takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve **survey.sav** olarak adlandırılan dosyayı açmalısınız.

Araştırma Sorusu: Erkekler ve kadınlar genel refah düzeyleri açısından istatistiksel olarak farklılık göstermekte midirler? Pozitif ve negatif ruh hâli durumları ve algılanan stres düzeyleri bakımından erkekler kadınlardan daha iyi uyum göstermekte midirler?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar: Tek yönlü MANOVA:

- Bir kategorik, bağımsız değişken (örneğin, cinsiyet).
- Birbiri ile bağlantılı iki ya da daha fazla sürekli, bağımlı değişken (örneğin, negatif duygu, pozitif duygu ve algılanan stres).

MANOVA, iki ya da daha fazla kategorik, bağımsız değişken içeren iki yönlü ya da üst düzey desenler biçiminde de yürütülebilir.

MANOVA Ne İşe Yarar: Bir grup bağımlı değişken üzerinden, aldıkları ortalamalar bakımından iki ya da daha fazla grubu kıyaslar. Bir dizi bağımlı değişken üzerinden elde edilen evrenin ortalamalarının faktörün ya da gruplama değişkeninin farklı düzeylerinde farklılık göstermediği sıfır hipotezini test eder.

Varsayımlar: MANOVA, bir dizi varsayıma sahiptir. Bu varsayımlar devam eden kısımda detaylı bir biçimde ele alınmaktadır. Bundan daha önce Beşinci Bölümün giriş kısmında yer alan varsayımlar ile ilgili bilgileri okumanız gerekir.

1. Örneklem büyüklüğü
2. Normallik
3. Uç değerler
4. Doğrusallık
5. Regresyonun homojenliği
6. Çoklu bağlantı ve tekillik
7. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği

Parametrik Olmayan Alternatif: Yok.

Varsayım Test Etme

MANOVA analizine geçmeden önce, verilerimizin özet kısmında listelenmiş olan varsayımlar ile uyumlu olup olmadığını test edeceğiz. Bu testlerin bazıları, örneklem büyüklüğümüz dikkate alındığında gerekli değildir, ancak sizin ilgili adımları görebilmeniz için onları da göstereceğim.

1. Örneklem Büyüklüğü

Her bir hücrede sahip olduğunuz bağımlı değişkenden daha fazla vakaya/katılımcıya sahip olmanız gerekir. İdeal olanı, bundan daha fazlasına sahip olmanızdır, ancak bu kesin olan minimum değerdir. Daha büyük bir örnekleme sahip olmak, sizin diğer bazı önermeleri (örn. normallik) ihlal etmenizi de engelleyebilir. Bu örnekte her bir hücrede yer alması gereken minimum vaka sayısı üçtür (bağımlı değişkenlerin sayısı). Bizim toplam altı hücremiz var (bağımsız değişkenlerimizin iki düzeyi: erkek/kadın ve her biri için üç bağımlı değişken). Her bir hücrede yer alan vakaların sayısı MANOVA çıktısının parçası olarak sağlanmaktadır. Ele aldığımız örnekte, hücre başına gerekli olan vaka sayısından çok daha fazlasına sahibiz (**Descriptive statistics** kutusuna bakınız).

22

Kovaryans Analizi

Kovaryans analizi, varyans analizinin genişletilmiş bir hâlidir ve ilave bir (sürekli) değişkeni istatistiksel olarak kontrol altında tutarken, gruplar arasındaki farkların incelenmesine olanak tanır. Bu ilave değişken (orta değişken (kovaryet) olarak adlandırılır), bağımlı değişken ile ilgili elde edilen puanları etkileyebileceğinden şüphe duyduğunuz bir değişkendir. IBM SPSS Statistics, kovaryet(ler)den dolayı olan bağımlı değişkendeki değişikliği ortadan kaldırmak için regresyon prosedürlerini kullanır ve daha sonra düzeltilmiş ya da ayarlanmış olan puanlar üzerinde normal varyans analizi gerçekleştirir. Bu ilave değişkenlerin etkisini ortadan kaldırarak, ANCOVA, F-testinin gücünü ya da hassasiyetini artırabilir. Yani, gruplarınız arasındaki farklılıkları tespit edebilme olasılığınızı artırabilir.

Kovaryans analizi, tek faktörlü, iki faktörlü ve çok değişkenli ANOVA tekniklerinin parçası olarak kullanılabilir. Bu bölümde, IBM SPSS Statistics prosedürleri, aşağıdaki desenler ile bağlantılı kovaryans analizi için tartışılacaktır:

- Tek faktörlü gruplar arası ANOVA (bir tane bağımsız değişken, bir tane bağımlı değişken).
- İki faktörlü gruplar arası ANOVA (iki tane bağımsız değişken, bir tane bağımlı değişken).

Aşağıdaki bölümlerde, test edilmesi gereken teknik ve varsayımlar hakkında bazı arka plan bilgileri ve ardından bazı çalışılmış örnekler vereceğim.Analizleri yürütmeden önce, bu bölümün başındaki giriş kısmını okumanızı ve uygun olan ANOVA bölümlerine (18. ve 19. Üniteler) bir kez daha bakmanızı öneririm. Çok değişkenli ANCOVA bu bölümde gösterilmemektedir. Eğer bu teknik ile ilgileniyorsanız, Tabachnick ve Fidell'i (2013) okumanızı öneririm.

ANCOVA'nın Kullanımı

ANCOVA, iki grup ön test/son test desenine sahip olduğunuzda kullanılabilir (örn. her bir grup için öncesinde ve sonrasında ölçümler yapıp, iki farklı müdahalenin etkilerini kıyaslamak). Ön testten alınan puanlara, gruplar arasında zaten var olan farkları kontrol altında tutmak için bir

kovaryet olarak muamele edilir. Bu işlem, çok küçük örneklem büyüklüklerine ve yalnızca küçük ve orta etki büyüklüklerine sahip olduğunuz durumlarda ANCOVA'yı çok kullanışlı kılar. Bu şartlar altında (sosyal bilimler araştırmalarında çok yaygın olan), Stevens (1996), hata varyansını azaltmak ve gruplarınız arasındaki anlamlı farkı tespit etme şansınızı artırmak için iki ya da üç tane dikkatli bir biçimde seçilmiş olan kovaryetin kullanılmasını önerir.

ANCOVA, ayrıca katılımcılarınızı farklı gruplara seçkisiz atayamadığınız ancak var olan grupları (örneğin, sınıflar) kullanmak zorunda olduğunuz durumlarda da çok kullanışlıdır. Bu gruplar birkaç özellik bakımından farklılaşabilecekleri için (sadece sizin ilgilendiğiniz bir tane ile ilgili olarak değil), ANCOVA bu farklılıkların bazılarını azaltmak için kullanılabilir. İyi bir biçimde seçilmiş olan kovaryetlerin kullanımı grup farklılıklarının müdahale edici etkilerini azaltmada yardımcı olabilir. Bu kesinlikle ideal olan durum değildir, çünkü tüm olası farklılıkları kontrol etmeniz mümkün değildir; ancak sistematik hatayı azaltmada yardımcı olur. Var olan gruplar ile ANCOVA kullanımı, alanda çalışanlar arasında tartışmalı bir konudur. Eğer kendinizi bu durumda bulursanız, daha fazla okuma yapmanız iyi olabilir. İlgili konuların bir kısmı Stevens'ta (1996, s. 324–327) özetlemektedir.

Uygun Kovaryetlerin Seçilmesi

ANCOVA, aynı zamanda bir ya da daha fazla kovaryeti kontrol etmek için kullanılabilir. Ancak, bu kovaryetlerin dikkatli bir biçimde seçilmesi gerekir (bkz. Stevens 1996, s. 320; ve Tabachnick ve Fidell 2013, s. 205). Olası kovaryetlerin belirlenmesinde, alanınızla ilgili kuramları ve alanda daha önce yürütülmüş olan çalışmaları iyi anlamış olmanız gerekir. Kovaryet olarak seçtiğiniz değişkenler, güvenilir bir biçimde ölçülebilen sürekli değişkenler olmalı (9. Ünite'ye bakınız) ve bağımlı değişken ile anlamlı bir korelasyon içinde olmalıdır. İdeal olanı, birbirleri ile orta düzey korelasyon içinde olan ki böylece her biri kendine özgü bir biçimde açıklanan varyansa katkıda bulunsun, küçük bir kovaryet grubu seçmenizdir. Kovaryet, deneysel manipülasyon ya da uygulama gerçekleştirilmeden önce ölçülmelidir. Bunun amacı, kovaryetin puanlarının da uygulamadan etkilenmesini engellemektir.

ANCOVA'nın Alternatifleri

ANCOVA ile bağlantılı bir miktar varsayım ya da sınırlılık vardır. Bazen araştırma deseninin ya da verilerinizin analize uygun olmadığını tespit edebilirsiniz. Hem Tabachnick ve Fidell (2013, s. 223) hem de Stevens (1996, s. 327) ANCOVA'ya birkaç tane alternatif yaklaşım önermektedir. Çalışmanıza özel koşulları dikkate alarak bu alternatifleri incelemek iyi bir fikir olabilir.

ANCOVA'nın Varsayımları

Bu bölümde, yalnızca ANCOVA için temel varsayımlar tartışılmaktadır. Bu yaklaşımı kendi araştırmanızda kullanmayı düşünüyorsanız, bu konuyu daha fazla okumanızı öneririm.

Tabachnick ve Fidell'de (2013, s. 203), eşit olmayan örneklem büyüklükleri, aykırı değerler, çoklu doğrusallık, normallik, varyans homojenliği, doğrusallık, regresyon homojenliği ve kovaryetlerin güvenilirliği (İstatistik jargonunun ne kadar etkileyici ve hayranlık uyandıran bir listesi!) hakkında detaylı bir açıklama bulabilirsiniz.

1. Kovaryet Ölçümü Üzerinde Gerçekleştirilen Uygulamanın Etkisi

Çalışmanızı tasarlarken, kovaryetin uygulama ya da deneysel manipülasyondan daha önce ölçüldüğünden emin olun. Bunun amacı, kovaryet ile ilgili puanların uygulamadan etkilenmesini önlemektir. Eğer kovaryet uygulamadan etkilenirse, onda meydana gelen değişiklik sizin bağımlı değişkeninizde meydana gelen değişiklik ile korelasyon oluşturur. ANCOVA kovaryeti devre dışı bıraktığında (kontrol ettiğinde), uygulama etkilerinin bir kısmını da ortadan kaldırmış ve böylece anlamlı bir sonuç elde etme olasılığını azaltmış olacaktır.

2. Kovaryetlerin Güvenirliği

ANCOVA, kovaryetlerin hatalı ölçüldüğünü varsayar, bu çoğu sosyal bilimler araştırmasında gerçekçi olmayan bir önermedir. Yaş gibi kontrol etmek istediğiniz bazı değişkenler, oldukça güvenilir bir biçimde ölçülebilir; bir ölçeğe bağlı olan diğer bazı değişkenler bu varsayımı karşılamayabilir. Ölçüm araçlarınızın güvenirliğini artırmak için yapabileceğiniz bazı şeyler vardır:

- İyi ve geçerliği kanıtlanmış ölçek ve anketler arayın. Ölçeklerin, sizin ölçtüğünüzü düşündüğünüz değişkenleri ölçtüğünden emin olun (sadece ismine güvenmeyin - kullanım kılavuzunu ve maddeleri inceleyin) ve onların sizin örnekleminiz için uygun olduğundan emin olun.
- Cronbach alfa'yı hesaplayarak ölçeğinizin iç tutarlılığını kontrol edin (bir tür güvenirlik). Değerlerin güvenilir kabul edilebilmesi için .7'nin (tercihen .8'in) üstünde olması gerekir.
- Eğer soruları kendiniz yazmak zorunda kalmışsanız, onların açık, uygun ve anlaşılır olduğundan emin olun. Soruların ve cevap formatlarınızın, gruplarınızın tamamı için uygun olduğundan emin olun. Gerçek çalışmayı yürütmeden önce her zaman sorularınızın pilot uygulamasını yapın.
- Eğer herhangi bir ekipman ya da ölçüm aracı kullanıyorsanız, onun doğru bir biçimde işlediğinden ve uygun bir biçimde kalibre edildiğinden emin olun. Ekipmanı kullanan kişinin, onun kullanımı konusunda yeterli ve eğitimli olduğundan emin olun.
- Eğer çalışmanız davranışı gözlemlemek ya da derecelendirmek için başka insanların veri toplamasını gerektiriyorsa, bu kişilerin eğitimli olduğundan ve her gözlemcinin aynı kriterleri kullandığından emin olun. Pilot uygulama öncesinde, değerlendirmeciler arası tutarlılığın kontrol edilmesi yararlı olabilir.

EK
Veri Dosyalarının Ayrıntıları

Bu ek, bu kitaba eşlik eden web sitesinde bulunan veri dosyaları hakkında bilgi içerir (ayrıntılar için bkz. s. ix). Dosyalar, bu kitabın farklı bölümlerinde açıklanan prosedürler ve alıştırmalarla birlikte size sunulmuştur. Veri dosyalarını kullanmak için, web sayfasına gitmeniz ve ekrandaki talimatları izleyerek her dosyayı sabit sürücünüze veya bir flash diske indirmeniz gerekir. IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve kullanmak istediğiniz veri dosyasını açmalısınız. Bu dosyalar sadece bu programda açılabilir. Her dosya için, değişkenler ve ilgili kodlama talimatları ile ilgili bilgiler Ek'te verilmektedir.

Survey.Sav Dosyası

Tanım

Survey.sav dosyası gerçek bir veri dosyasıdır. Eğitim psikolojisi alanında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin projesinden oluşturulmuştur. Bu projede öğrenciler katılımcıların psikolojik olarak adapte olma ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri keşfetmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada, mevcut alanyazındaki stres ve strese bağlı etkiler hakkında çeşitli güvenilir ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler öz-saygı, iyimserlik, algılanan kontrol, algılanan stres, pozitif ve negatif duygu ve yaşam doyumunu ölçmektedir. Bir ölçek de katılımcıların sosyal beğenilirlik düzeyini belirlemek için eklenmiştir. Araştırma, Avustralya, Melbourne ve çevresinde yürütülmüştür. Toplam örneklem 439 kişi olup, katılımcıların %42'si erkek, %58'i kadındır. Yaş aralığı 18 ile 82 arasındadır (ortalama= 37.4).

Ölçek	Kaynakça
Life Orientation Test (*6 madde*)	Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: An assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health Psychology, 4, 219–247. Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. Journal of Personality and Social Psychology, 67(6), 1063–1078.
Mastery Scale (*7 madde*)	Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior, 19, 2–21.
Positive and Negative Affect Scale (*20 madde*)	Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063–1070.
Satisfaction with Life Scale (*5 madde*)	Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71–76.
Perceived Stress Scale (*10 madde*)	Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24, 385–396.
Self-esteem Scale (*10 madde*)	Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Social Desirability Scale (*10 madde*)	Crowne, D.P. & Marlowe, P. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. Journal of Consulting Psychology, 24, 349–354. Strahan, R. & Gerbasi, K. (1972). Short, homogeneous version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. Journal of Clinical Psychology, 28, 191–193.
Perceived Control of Internal States Scale (PCOISS) (*18 madde*)	Pallant, J. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. Journal of Personality Assessment, 75, 2, 308–337.

Kod Çizelgesi

SPSS Değişken Adı	Değişkenin Tam Adı	Kod Yapısı	Ölçüm Düzeyi
Id	Kimlik Numarası	Tanımlama Numarası	Skala
sex	Cinsiyet	1=erkekler, 2=kadınlar	Nominal
age	Yaş	Yıl bazında	Skala
marital	Medeni Hâl	1=bekar, 2=ilişkisi var, 3=sevgilisiyle yaşıyor, 4=ilk evliliği, 5=yeniden evlenmiş, 6=ayrı yaşıyor, 7=boşanmış, 8=dul	Nominal
child	Çocuk	1=evet, 2=hayır	Nominal
educ	Eğitim Düzeyi	1=ilokul, 2=ortaokul terk, 3=lise mezunu, 4=smesleki eğitim, 5=lisans mezunu, 6=lisansüstü mezunu	Ordinal
source	Temel Stress Kaynağı	1=iş, 2=yakın çevre ve sevgili, 3=ilişkiler, 4=çocuk, 5=aile, 6=sağlık/hastalık, 7=hayat, 8=ekonomi, 9=zaman (eksikliği)	Nominal
smoke	Sigara kullanır mısınız?	1=evet, 2=hayır	Nominal
smokenum	Haftada kullandığınız sigara sayısı	Haftalık sigara sayısı	Skala
op1 to op6	Optimism ölçeği	1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum	Skala
mast1 to mast7	Uzmanlık Ölçeği	1= kesinlikle katılmıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum	Skala
pn1 to pn20	PANAS	1=çok az, 5=tamamen	Skala
lifsat1 to lifsat5	Yaşam Doyumu Ölçeği	1 = kesinlikle katılmıyorum, 7= kesinlikle katılıyorum	Skala
pss1 to pss10	Algılanan Stres Ölçeği	1=asla, 5=çok sık	Skala
sest1 to sest10	Özsaygı Ölçeği	1= kesinlikle katılmıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum	Skala

Önerilen Kaynaklar

Bu listede yer alan makaleler, kitaplar ve web sayfaları, araştırmalarımda ve derslerimde kullandığım ve faydalı bulduğum kaynaklardır. Bu eserlerin güncel versiyonlarına ulaşmaya çalışın; pek çoğu birkaç yılda bir yenileniyor. Kaynakları farklı başlıklar altında topladım, fakat birçoğu oldukça çeşitli başlık içeriyor. Özellikle önemli gördüklerimi yıldızla işaretledim.

Araştırma Deseni

Bowling, A. (2014). *Research methods in health: Investigating health and health services* (4th edn). Buckingham: Open University Press.

*Boyce, J. (2004). *Marketing Research* (2nd edn). Boston: McGraw-Hill.

*Cone, J. & Foster, S. (2006). *Dissertations and theses from start to finish* (2nd edn). Washington: American Psychological Association.

Goodwin, C.J. (2012). *Research in psychology: Methods and design* (7th edn). New York: John Wiley.

Harris, P. (2008). Designing and reporting experiments in psychology (3rd edn). Maidenhead: Open University Press.

Polgar, S. & Thomas, S.A. (2013). *Introduction to research in the health sciences* (6th edn). Edinburgh: Churchill Livingstone.

Stangor, C. (2006). *Research methods for the behavioral sciences* (3rd edn). Belmont, CA: Wadsworth

*Tharenou, P., Donohue, R. & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ölçek Geliştirme

*De Vaus, D.A. (2014). *Surveys in social research* (6th edn). Sydney: Allen & Unwin.

Ölçek Seçme ve Tasarlama

Dawis, R.V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, *34*, 481–9.

*DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd edn). Thousand Oaks, California: Sage.

Gable, R.K. & Wolf, M.B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen.

Kline, T.J.B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation:* Thousand Oaks, California: Sage.

Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. (eds) (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. Hillsdale, NJ: Academic Press.

*Streiner, D.L. & Norman, G.R. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5th edn). Oxford: Oxford University Press.

Temel İstatistik

* Barton, B. & Peat, J. (2014). *Medical Statistics: A guide to data analysis and critical appraisal*. Oxford: John Wiley and Sons

Cooper, D.R. & Schindler, P.S. (2013). *Business research methods* (12th edn). Boston: McGraw-Hill.

*Gravetter, F.J. & Wallnau, L.B. (2012). *Statistics for the behavioral sciences* (9th edn). Belmont, CA: Wadsworth.

Motulsky, H. (2013). *Intuitive biostatistics: A nonmathematical guide to statistical thinking*. (3rd edn). New York: Oxford University Press.

Norman, G.R. & Streiner, D.L. (2008). *Biostatistics: The bare essentials* (4th edn). Shelton, CT: People's Medical Publishing House-USA.

Pagano, R.R. (2013). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (10th edn). Belmont, CA: Wadsworth.

*Peat, J. (2001). *Health science research: A handbook of quantitative methods*. Sydney: Allen & Unwin.

İleri İstatistik

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2009). *Multivariate data analysis* (7th edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Pett, M.A., Lackey, N.R., & Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Stevens, J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th edn). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

*Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edn). Boston: Pearson Education.

Rapor Hazırlama

American Psychological Association (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th edn). Washington: American Psychological Association.

McInerney, D.M. (2001). *Publishing your psychology research*. Sydney: Allen & Unwin.

Belcher, W.L. (2009). *Writing your journal article in 12 weeks: A guide to academic publishing success*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010a). *Displaying your findings: A practical guide for creating figures, posters, and presentations* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010b). *Presenting your findings: A practical guide to creating tables* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

*Peacock, J. & Kerry, S. (2007). *Presenting medical statistics from proposal to publication: A step-by-step guide*. Oxford: Oxford University Press.

Web Sayfaları

http://vassarstats.net/index.html

Bu bağlantı istatistiksel ölçümler için birçok araç sağlayan VassarStats'a aittir. Aşağıdaki sitede istatistiklere ait online bir kitap da bulunmaktadır. http://vassarstats.net/textbook/.

http://www.gpower.hlu.de/

Bu siteden, güç analizi yapmak için tasarlanmış G*Power programını indirebilirsiniz. Bu program ile çalışmalarınızda kaç kişiye ihtiyacınız olduğunu hesaplayabilirsiniz. Güç analizi Beşinci Bölüm'ün giriş kısmında tartışılmıştır.

http://www.biostats.com.au/DAG_Stat

DAG_Stat, tanı testleri ve görüşmeciler arası uzlaşma (Bu konu Kapa Uzlaşma Ölçümü başlığı altında 16. Ünite'de tartışılmıştır) için kullanılabilecek birçok istastistiksel hesaplama içermektedir.

http://edpsychassociates.com/Watkins3.html

Bu siteden çok çeşitli istatistik araçları ve hesaplayıcılarını ücretsiz indirebilirsiniz. Bu program 5. Ünite'de factor analizi kısmında tartışılan **parallel analysis** programını da içermektedir.

Kaynaklar

Aiken, L.S. & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting inter-actions*. Newbury Park, CA: Sage.

American Psychological Association (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th edn). Washington: American Psychological Association.

Antonakis, J. & Dietz, J. (2011). Looking for validity or testing it? The perils of stepwise regression, extreme-scores analysis, heteroscedasticity, and measurement error. *Personality and Individual Differences, 50*(3), 409–415.

Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, *16* (Series B), 296–8.

Berry, W.D. (1993). *Understanding regression assumptions*. Newbury Park, CA: Sage.

Bowling, A. (1997). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Buckingham: Open University Press.

—— (2001). *Measuring disease* (2nd edn). Buckingham: Open University Press.

—— (2004). *Measuring health: A review of quality of life measurement scales*. Buckingham: Open University Press.

Boyce, J. (2003). *Market research in practice*. Boston: McGraw-Hill.

Briggs, S.R. & Cheek, J.M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, *54*, 106–48.

Catell, R.B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*, 245–76.

Choi, N., Fuqua, D.R. & Griffin, B.W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the multidimensional scales of perceived self efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 475–89.

Cicchetti, D.V. & Feinstein, A.R. (1990). High agreement but low kappa: II. Resolving the paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology, 43*, 551-558.

Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). New York: Erlbaum.

Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*, 385–96.

Cone, J. & Foster, S. (2006). *Dissertations and theses from start to finish* (2nd edn). Washington: American Psychological Association.

Cooper, D.R. & Schindler, P.S. (2013). *Business research methods* (12th edn). Boston: McGraw-Hill.

Cox, J.L., Holden, J.M. & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *Br J Psychiatry*, *150*, 782–6.

Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, *24*, 349–54.

Daniel, W. (1990). *Applied nonparametric statistics* (2nd edn). Boston: PWS-Kent.

Dawis, R.V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, *34*, 481–9.

De Vaus, D.A. (2014). *Surveys in social research* (6th edn). Sydney: Allen & Unwin.

DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd edn). Thousand Oaks, California: Sage.

Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–6.

Edwards, A.L. (1967). *Statistical Methods* (2nd edn). New York: Holt.

Everitt, B.S. (1996). *Making sense of statistics in psychology: A second level course*. Oxford: Oxford University Press.

Feinstein, A.R. & Cicchetti, D.V. (1990). High agreement but low kappa: I. The problems of two paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology, 43*, 543-549.

Fox, J. (1991). *Regression diagnostics.* Newbury Park, CA: Sage.

Gable, R.K. & Wolf, M.B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic.

Glass, G.V., Peckham, P.D. & Sanders, J.R. (1972). Consequences of failure to meet the assumptions underlying the use of analysis of variance and covariance. *Review of Educational Research*, *42*, 237–88.

Goodwin, C.J. (2007). *Research in psychology: Methods and design* (5th edn). New York: John Wiley.

Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gravetter, F.J. & Wallnau, L.B. (2004). *Statistics for the behavioral sciences* (6th edn). Belmont, CA: Wadsworth.

——(2012)*Statistics for the behavioural sciences*(9thedn).Belmont,CA:Wadsworth.

Greene, J. & d'Oliveira, M. (1999). *Learning to use statistical tests in psychology* (2nd edn). Buckingham: Open University Press.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2009). *Multivariate data analysis* (7th edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Harrell, F.E. Jr. (2001). *Regression modeling strategies.* New York: Springer.

Harris, R.J. (1994). *ANOVA: An analysis of variance primer*. Itasca, Ill.: Peacock.

Hayes, N. (2000). *Doing psychological research: Gathering and analysing data*. Buckingham: Open University Press.

Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*, 179–85.

Hosmer, D.W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. New York: Wiley.

Hubbard, R. & Allen, S.J. (1987). An empirical comparison of alternative methods for principal component extraction. *Journal of Business Research*, *15*, 173–90.

Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, *35*, 401–15.

—— (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31–6.

Keppel, G. & Zedeck, S. (1989). *Data analysis for research designs: Analysis of variance and multiple regression/correlation approaches*. New York: Freeman.

—— (2004). *Design and analysis: A researcher's handbook* (4th edn).New York: Prentice Hâll.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen.

Kline, T.J.B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.

Lovibond, S.H. & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd edn). Sydney: Psychology Foundation of Australia.

McCall, R.B. (1990). *Fundamental Statistics for Behavioral Sciences* (5th edn). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010a). *Displaying your findings: A practical guide for creating figures, posters, and presentations.* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010b). *Presenting your findings: A practical guide to creating tables.* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

—— (2010b). *Presenting your findings: A practical guide to creating tables* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Norman, G. R. & Streiner, D. L. (2014). *Biostatistics: The bare Essentials* (4th edn). Shelton, CT: People's Medical Publishing House-USA.

Nunnally, J.O. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Pagano, R.R. (1998). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (5th edn). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Pallant, J. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. *Journal of Personality Assessment*, *75*, *2*, 308–37.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life scale: Evidence for the cross method convergence of wellbeing measures. *Journal of Personality Assessment*, *57*, 149–61.

Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, *19*, 2–21.

Peat, J. (2001). *Health science research*: *A handbook of quantitative methods*. Sydney: Allen & Unwin.

Pett, M.A., Lackey, N.R. & Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Raymondo, J.C. (1999). *Statistical analysis in the behavioral sciences*. Boston: McGraw-Hill College.

Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. (eds). *Measures of personality and social psychological attitudes.* Hillsdale, NJ: Academic Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Runyon, R.P., Coleman, K.A. & Pittenger, D.J. (2000). *Fundamentals of behavioral statistics* (9th edn). Boston: McGraw-Hill.

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: An assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, *4*, 219–47.

Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, *6,* 1063–78.

Siegel, S. & Castellan, N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd edn). New York: McGraw-Hill.

Smithson, M. (2000). *Statistics with confidence*. London: Sage.

Stangor, C. (2006). *Research methods for the behavioral sciences* (3rd edn). Boston: Houghton Mifflin.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd edn). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stober, J. (1998). The Frost multidimensional perfectionism scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, *24*, 481–91.

Strahan, R. & Gerbasi, K. (1972). Short, homogeneous version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, *28*, 191–3.

Streiner, D.L. & Norman, G.R. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5th edn). Oxford: Oxford University Press.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edn). Boston: Pearson Education.

Thompson, B. (1989). Why won't stepwise methods die? *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 21*(4), 146–148.

—— (1995). Stepwise regression and stepwise discriminant analysis need not apply here: A guidelines editorial. *Educational and Psychological Measurement, 55*(4), 525–534.

—— (2001). Significance, effect sizes, stepwise methods and other issues: Strong arguments move the field. *The Journal of Experimental Education*, *70*(1), 80–93.

Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Viera, A.J. & Garrett, J.M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine, 37*, 360-363.

Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis* [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.

Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063–70.

Wright, R.E. (1995). Logistic regression. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (eds). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association. Chapter 7.

Zwick, W.R. & Velicer, W.F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, *99*, 432–42.

EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI İÇİN SPSS UYGULAMALI İSTATİSTİK

Sevilay KİLMEN

5. Baskı

Ankara

2024

EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI İÇİN SPSS UYGULAMALI İSTATİSTİK

Sevilay KİLMEN
ORCID: 0000-0002-5432-7338

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-426-5
e-ISBN	: 978-605-170-425-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaası
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KİLMEN, Sevilay

EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI İÇİN SPSS UYGULAMALI İSTATİSTİK

Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xii+396 Sf., 16 x 24 cm

ISBN	: 978-605-170-426-5
e-ISBN	: 978-605-170-425-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, İstatistik
SPSS, Veri, Uygulama, İstatistik, Analiz, Korelasyon, Örneklem, Grafik

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

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Eğitim istatistiği nicel eğitim araştırmalarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu kitap bir eğitim araştırmasının hangi istatistiksel yöntemlerle çözümleneceği, analiz sonuçlarının nasıl yorumlanacağı ve raporlanacağına ilişkin bilgiler sunmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Eğitim istatistiğini okuyucular için açık ve anlaşılır bir dille sunmak bu kitabin temel amacıdır. Bu sunum istatistiksel temeli olmayan okuyucu kitlesi düşünülerek tasarlanmıştır. Ağır kuramsal bilgiler yerine araştırma yapmaya yeni başlayanların da rahatlıkla anlayabileceği şekilde pratik bilgilerle donatılarak hazırlanmıştır. Kitapta her analize ilişkin bir kontrol listesi ve örnek araştırma soruları verilmiştir. Ardından analize ilişkin işlem adımları anlatılmış, sonuçlar yorumlanmış ve konu kısaca özetlenmiştir.

Kitapta anlatılan bilgiler bilimsel kaynaklara dayandırılarak aktarılmış olmakla birlikte, olgunlaşmaya ve geliştirilmeye açık bir biçimde yazılmıştır. Her türlü öneriniz için e-mail adresimden bana ulaşabilir, ileteceğiniz her bir öneriyi titizlikle dikkate alacağıma emin olabilirsiniz. Kitapta yer alan bilgilerin okurlara yararlı olması dileği ile…

Sevilay KİLMEN

e-posta: sevilaykilmen@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ANALİZ ÖNCESİ İŞLEMLER 2

Yeni bir SPSS dosya açma 2

Verileri Kaydetme 2

Değişkenlerin tanımlanması 2

İleri al, geri al, kes, kopyala, yapıştır..... 9

Değişkenlerin toplu özeti 10

Değişken ekleme 12

Veri dosyasında aranan bir değeri bulma..... 13

Katılımcı ekleme..... 14

Belli bir kişiye veya değişkene ulaşma..... 15

Verilerin sıralanması 16

Satırları sütunlara dönüştürme..... 17

Kategorik verileri aynı isimle yeniden kodlama..... 18

Sürekli verileri kategorilere ayırma 20

Yeniden kodlanan değişkeni yeni bir değişken olarak tanımlama..... 22

Anormal ve kayıp verilerin belirlenmesi 24

Ters kodlama 28

Farklı gruplar için ayrı ayrı analiz sonucu elde etme..... 32

Toplam puan elde etme..... 33

GRAFİK OLUŞTURMA 36

Bar Grafiği 36

Basit bar grafiği oluşturma 36

Kümelenmiş bar grafiği..... 40

Yığınlanmış bar grafiği..... 41

3 boyutlu bar grafiği..... 42

Çizgi Grafiği..... 45

Basit çizgi grafiği..... 46

Çoklu çizgi grafiği 49
ALAN (AREA) GRAFİĞİ 51
Basit alan grafiği 51
Yığınlanmış alan grafiği 54
DAİRE GRAFİĞİ 56
HİSTOGRAM 58
KUTU GRAFİĞİ 60
Basit kutu grafiği 61
Kümelenmiş kutu grafiği 63
SAÇILMA GRAFİĞİ 65
VERİLERİN BETİMLENMESİ 72
KATEGORİK DEĞİŞKENLER İÇİN FREKANS TABLOSUNUN OLUŞTURULMASI 72
SÜREKLİ DEĞİŞKENLER İÇİN FREKANS TABLOSUNUN OLUŞTURULMASI 74
ÇAPRAZ TABLOLARIN OLUŞTURULMASI 75
BETİMSEL İSTATİSTİKLER 81
DAĞILIMIN NORMALLİĞİNİN SINANMASI 90
ORTALAMA, MEDYAN VE MODUN BENZERLİĞİ 90
ÇARPIKLIK VE BASIKLIK DEĞERLERİNİN 0'A UZAKLIĞI 91
NORMAL DAĞILIM TESTLERİ 93
Farklı gruplar için normallik testleri 96
HİSTOGRAM GRAFİĞİ 97
GÖVDE YAPRAK DİYAGRAMI 99
NORMAL Q-Q (QUANTİLE-QUANTİLE) GRAFİĞİ 100
EĞİMDEN ARINDIRILMIŞ NORMAL Q-Q GRAFİĞİ 102
P-P (PROBABİLİTY-PROBABİLİTY) GRAFİĞİ 102
KUTU GRAFİĞİ 104
VERİLERİNİZ NORMAL DAĞILMIYORSA NE YAPABİLİRSİNİZ? 107
Uç değerlerin silinmesi 107

Verilerin dönüştürülmesi 112

Bootstrap örnekleme 114

PEARSON MOMENTLER ÇARPIM KORELASYON KATSAYISI 120

SPEARMAN SIRA FARKLARI KORELASYON KATSAYISI 128

ÇİFT SERİLİ KORELASYON 144

PHI KORELASYONU 154

CRAMER V KORELASYONU 162

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN T TESTİ 172

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ 186

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA 204

BAĞIMLI ÖRNEKLEM T TESTİ 226

TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN TEK YÖNLÜ ANOVA 238

TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA 256

KARIŞIK DESENLERDE FAKTÖRİYEL ANOVA 280

KOVARYANS ANALİZİ 302

MANN WHITNEY U TESTİ 324

KRUSKAL WALLIS TESTİ 336

WILCOXON İŞARETLİ SIRALAR TESTİ 364

FRIEDMAN TESTİ 376

KAYNAKÇA 393

İstatistikle yalan söylemek kolaydır, doğruları istatistik olmadan söylemek zordur.

Andrejs Dunkels

YAZAR HAKKINDA

1981 yılında İzmir Karşıyaka'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini İzmir'de tamamladı. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden mezun oldu. Aynı yıl aynı üniversitede, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans eğitimine başladı. 2005-2007 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde; 2008-2010 yılları arasında ise Ankara Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 2010 yılında Ankara Üniversitesi'nde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'ndan doktora derecesi aldı ve aynı yıl Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'na öğretim üyesi olarak atandı. 2021-2023 yılları arasında Alberta Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak bilimsel çalışmalarını sürdürdü. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında, 2017 yılında doçent; 2023 yılında profesör unvanı aldı. Halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırma yöntemleri ve eğitim istatistiği alanına yönelik lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir. Yazar, evli ve iki çocuk annesidir.

Bu kitaptan maksimum verim almayı amaçlıyorsanız ne yapmalısınız?

1) *Bu kitaptan maksimum düzeyde verim almayı amaçlıyorsanız öncelikle kitapta yer alan analizler için kullanılan veri dosyalarını https://aniyayincilik.com.tr/urunler/egitim-arastirmacilari-icin-spss-uygulamali-istatistik/ internet adresinden indirmelisiniz.*



Analizlerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgileri kitaptan edinirken aynı zamanda analizi kendiniz de bilgisayarınızda yapabilirsiniz.

2) Bu kitabı baştan sona kadar okumak zorunda değilsiniz. Eğer araştırmanızda değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıracaksanız, öncelikle uygun korelasyon tekniği seçimine yardımcı olacak sayfa 117'de yer alan karar ağacını incelemelisiniz. Değişkenlerinizin özelliklerine göre uygun korelasyon analizini belirleyerek, sadece o analizle ilgili bölümü inceleyip analizinizi gerçekleştirebilirsiniz.

3) Eğer araştırmanızda farklı gruplara ait ölçümleri veya bir/birden fazla gruba ait tekrarlı ölçümleri karşılaştıracaksınız, uygun hipotez testini seçmeye yardımcı olacak sayfa 169, 170 ve 171'de yer alan karar ağaçlarını incelemelisiniz. Verilerinizin özelliklerine dayalı olarak uygun hipotez testini belirleyerek, sadece o analizle ilgili bölümü inceleyip analizinizi gerçekleştirebilirsiniz.

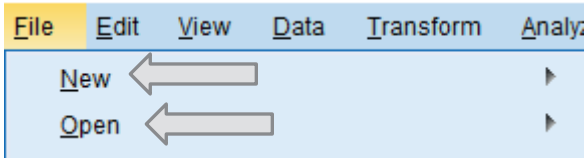
ANALİZ ÖNCESİ İŞLEMLER

ANALİZ ÖNCESİ İŞLEMLER

SPSS (**S**tatistical **P**ackage for **S**ocial **S**ciences) sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir bilgisayar yazılımıdır. SPSS yazılımının çok sayıda versiyonu olmakla birlikte bu kitaptaki bilgiler SPSS 25 versiyonu üzerinden aktarılmaktadır. Bu bölümde analiz öncesinde SPSS 25'te yapılabilecek temel işlemler anlatılmaktadır.

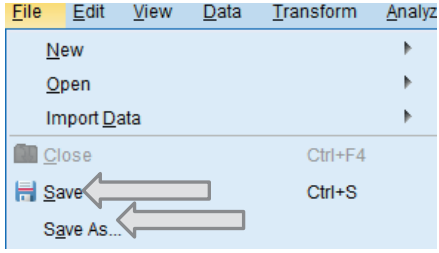
Yeni bir SPSS dosya açma

"**File**" menüsünde "**New**" yazan buton yeni bir dosya oluşturmak istediğinizde kullanacağınız butondur. "**Open**" ise var olan bir dosyayı açmada kullanılır. Örneğin masaüstünde kayıtlı bir SPSS dosyasını açmak için bu butonu kullanmanız gerekecektir. "**File**" menüsüne girmeden araç çubuklarından  ikonuna tıklayarak da yeni bir dosya açabilirsiniz.



Verileri kaydetme

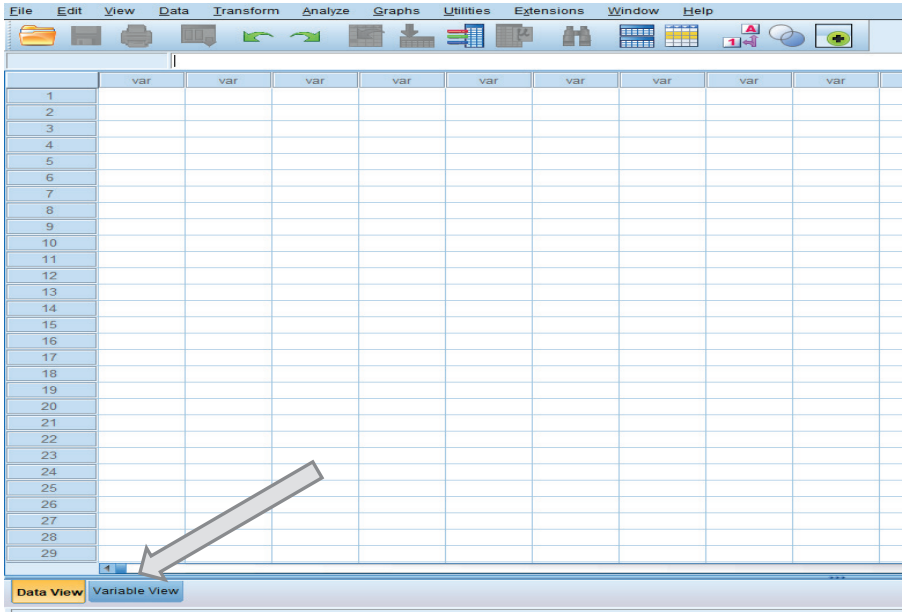
"**File**" menüsünde "**Save**" butonu dosyanızı kaydetmenizi sağlar. "File" menüsüne girmeden araç çubuklarından  ikonuna tıklayarak da dosyanızı kaydedebilirsiniz. "**Save as**" butonu dosyanızı farklı bir isimle aynı yere ya da farklı bir yere kaydetmek istediğinizde kullanacağınız butondur.



Değişkenlerin tanımlanması

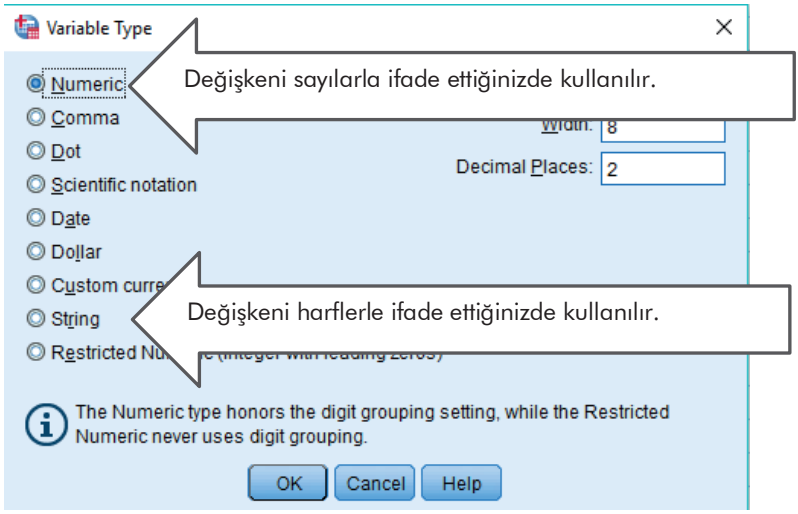
SPSS 25 programı açıldığında karşınıza yeni bir veri giriş penceresi gelecektir. Veri dosyası oluşturmada yapılacak ilk işlem değişkenlerin tanımlanmasıdır. Değişken

tanımlama işlemi ekranın sol alt köşesinde yer alan "**Variable View**" butonu tıklanarak yapılabilir.



"**Variable View**" penceresinde "**Name**" yazan ilk sütun değişkenlerin isminin tanımlandığı sütundur. Bu sütunda değişkenlere isim verilirken boşluk kullanılmaz. Ayrıca değişkenin ismi tanımlanırken sayılar ismin içinde kullanılabilir ancak sadece sayılardan oluşan veya sayılarla başlayan isimler kullanılmaz. Örneğin ölçek maddelerini tanımlayacağınız zaman 1. soruya "1" gibi rakamla başlayan bir isim vermek yerine "m1" ya da "madde1" gibi harfle başlayan bir isim kullanmalısınız. Aksi halde değişkenin yazımı ile ilgili uyarı alırsınız. Birden fazla kelimeden oluşan, boşluk kullanmayı gerektiren veya uzun ismi bulunan değişkenler için değişkenin ismini tanımlarken kısaltma kullanabilirsiniz.

"**Type**" yazan kısım değişkenin türünün belirtildiği kısımdır. Bu kısma tıkladığınızda karşınıza aşağıdaki pencere gelir.



Değişken türünün birçok seçeneği bulunmaktadır ve "Numeric" karşınıza varsayılan olarak gelir. Bu değişken türlerinden sıklıkla kullanılan iki tanesi "**Numeric**" ve "**String**"tir.

Eğer değişkeniniz sayılarla ifade ediliyorsa ya da rakamları veya sayıları veri girişini kolaylaştırmak için kod olarak kullanacaksanız (örneğin, cinsiyet değişkenini, "1" rakamı kadını; "2" rakamı erkeği ifade edecek şekilde kodlayacaksanız) "**Numeric**" yazan kısmı işaretlemelisiniz. "Variable Type" penceresinde sağ tarafta "**Width**" ve "**Decimal Places**" yazan kısım yer alır. "**Width**" bir değişken sütununda kaç basamağın gösterilebileceğini belirtir ve 8 olarak tanımlanmıştır (yani 8 basamak varsayılan olarak ayarlanmıştır). Daha fazla basamak kullanmak isterseniz bu kısmı kendiniz tanımlayabilirsiniz.

"**Decimal Places**" virgülden sonraki basamak sayısını belirtir ve 2 olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan bu değer sizin için yeterli değilse ya da gerekli değilse değiştirebilirsiniz. Örneğin, cinsiyet değişkenini, *"1" rakamı kadını; "2" rakamı erkeği* ifade edecek şekilde kodlayacaksanız "**Decimals**" yazan kısma 0 yazabilirsiniz. Çünkü cinsiyet değişkeni için kullanılan rakamlar sadece değişkenin kategorisini tanımlamada kullanılan birer semboldür ve ondalıklı sayılarla ifade edilmezler. Eğer siz öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınav puanlarını tanımlıyor olsaydınız "Decimals" yazan kısma 3 veya 4 yazabilirdiniz. Çünkü yükseköğretim kurumları sınav puanları ondalıklı sayılarla ifade edilmektedir. Siz bu bilgileri değiştirirseniz ve "**OK**" butonuna basarsanız, "Type" sütunundan sonra gelen "**Width**" ve "**Decimals**" sütunlarındaki bilgileri de tanımlamış olursunuz.

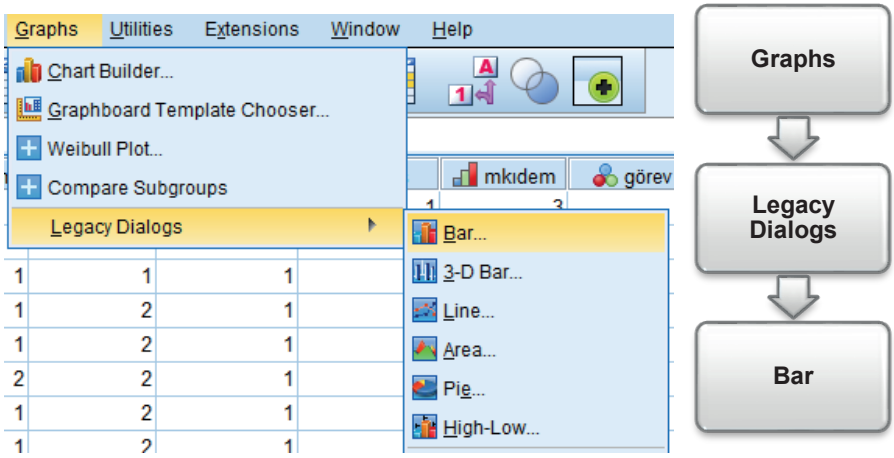
Eğer harf kullanarak değişkeninizi SPSS programına girecekseniz (örneğin katılımcıların isimlerini yazacaksanız) "String" yazan kısmı işaretlemeniz gerekecektir.

GRAFİK OLUŞTURMA

GRAFİK OLUŞTURMA

Bar Grafiği

Bar grafiği süreksiz (kategorik) verileriniz için kullanabileceğiniz bir grafik türüdür. Bar grafiği oluşturmak için "**tablolaştırma.sav**" isimli veri dosyamızı açalım. Aşağıdaki adımları takip edelim:

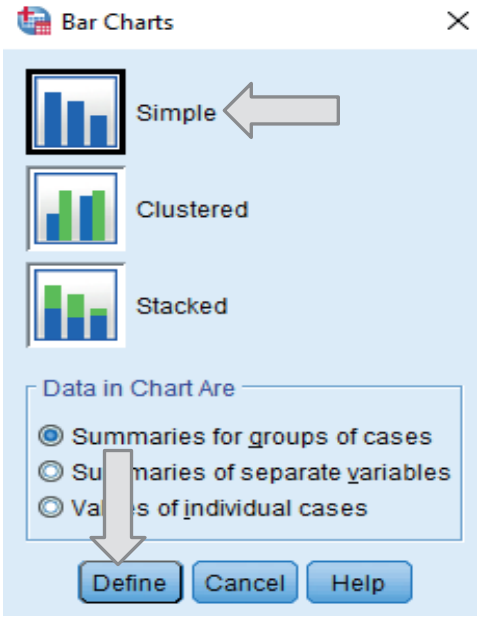


Karşınıza "**Bar Charts**" isimli bir pencere gelecektir. Açılan bu pencereden;

- bir süreksiz değişkene ilişkin basit bar grafiği oluşturmak istiyorsanız "**Simple**" seçeneğini;
- grafiğinizi başka bir süreksiz değişkene göre gruplayarak sunmak istiyorsanız "**Clustured**" seçeneğini;
- grafiğinizi başka bir süreksiz değişkene göre yığın biçiminde sunmak istiyorsanız "**Stacked**"i seçmelisiniz.

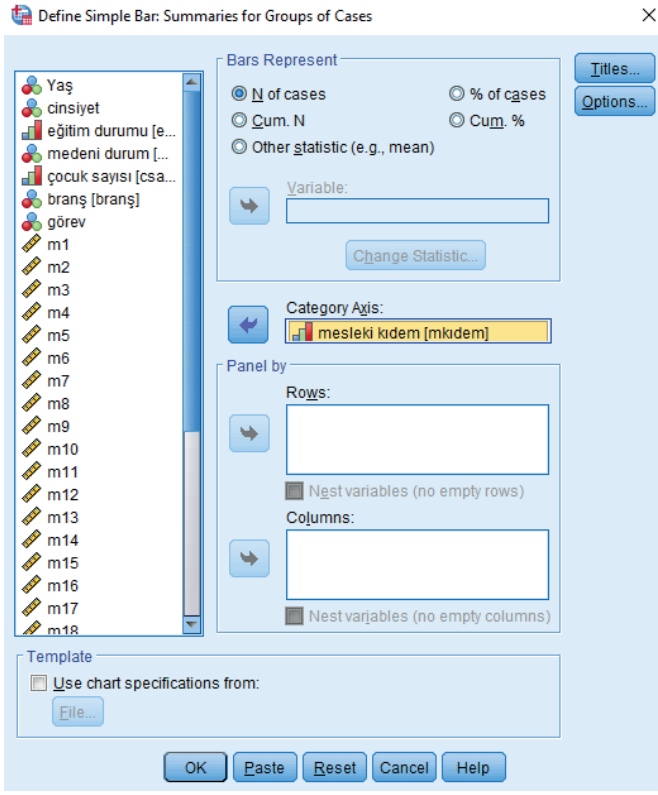
Basit bar grafiği oluşturma

Basit bir bar grafiği hazırlamak için **Graphs - Legacy Dialogs - Bar** butonlarına tıkladıktan sonra karşınıza gelen "**Bar Charts**" penceresindeki "**Simple**" ve sonrasında "**Define**" butonuna tıklamanız gerekecektir.

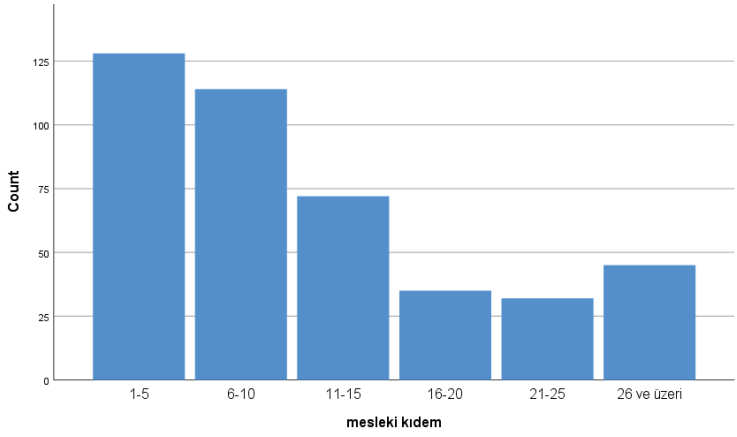


Açılan penceredeki "**Bars Represent**" kısmında, grafiğinizin Y ekseninde değişkeninize ait hangi bilgilerin yer almasını istediğiniz sorulmaktadır. Bu kısımda;

- frekansların verilmesini istiyorsanız "**N of cases**",
- toplamalı frekansların verilmesini istiyorsanız "**Cum N**"
- yüzdelerin verilmesini istiyorsanız **"% of cases**"
- toplamalı yüzdelerin verilmesini istiyorsanız "**Cum %**"
- ortalama, ortanca gibi betimsel istatistiklerin gösterilmesini istiyorsanız "**Other statistic (e.g., mean)**" seçeneğini, daha sonra da istediğiniz betimsel istatistiği işaretlemelisiniz.



"**Category Axis**" yazan kısım süreksiz değişkenin isminin istendiği kısımdır. Buraya mesleki kıdem değişkenini atıp bu değişkene göre bir basit bar grafiği oluşturalım. "OK" butonuna bastığınızda karşınıza aşağıdaki basit bar grafiği gelecektir.



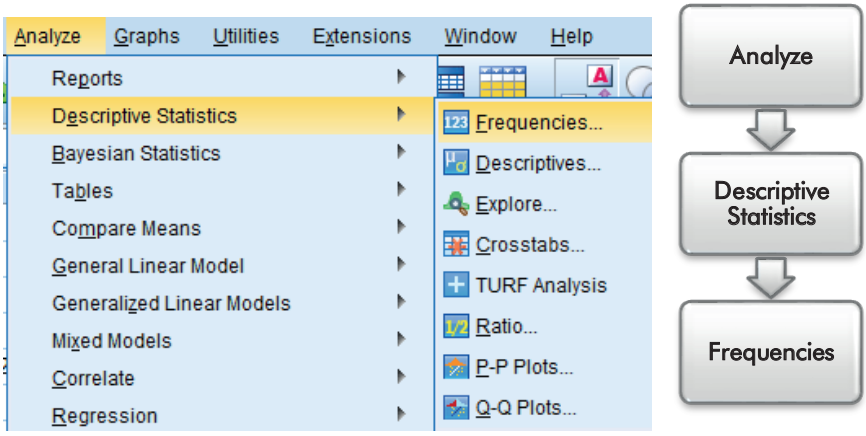
VERİLERİN BETİMLENMESİ

VERİLERİN BETİMLENMESİ

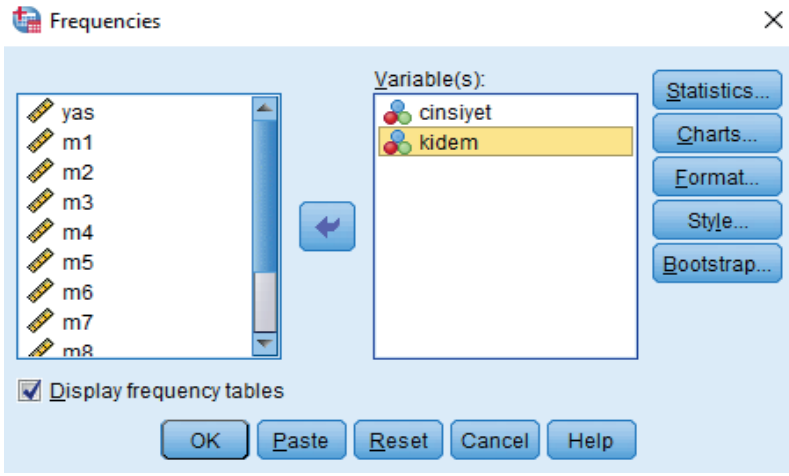
Verileri betimleme işlemi araştırmaların istatistiksel sürecinin başında yapılması gereken önemli bir işlemdir. Üzerinde çalıştığınız grubun özelliklerinin belirlenmesi ve kullanacağınız istatistiksel yöntemlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek amacıyla betimsel istatistiklere başvurulmaktadır. Verilerimizi betimlemede yapılacak en basit işlem frekans tablolarını ve çapraz tabloları oluşturmaktır. Daha sonra merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri hesaplanmalıdır.

Kategorik Değişkenler İçin Frekans Tablosunun Oluşturulması

Frekans tablosu oluşturmak için "**frekans.sav**" dosyamızı açalım. Örnek verimizde kategorik değişkenler olan cinsiyet ve kıdeme göre frekans tablolarını oluşturalım. Bunun için aşağıdaki adımları izleyelim.



Açılan pencerede cinsiyet ve kıdem değişkenlerini (kategorik değişkenler) ok yardımıyla aşağıdaki gibi "**Variable(s)**" kutusuna aktaralım. "**OK**" butonuna basalım.



Karşımıza çıkan "**Statistics**" tablosunda, "**Valid**" geçerli veri sayısını; "**Missing**" yazan kısım kayıp veri sayısını göstermektedir. Bu tabloya göre verilerimizde 50 geçerli değerin yer aldığını ve kayıp verinin olmadığını söyleyebiliriz.

Statistics

		cinsiyet	kıdem
N	Valid	50	50
	Missing	0	0

cinsiyet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kadın	27	54,0	54,0	54,0
	erkek	22	44,0	44,0	98,0
	12	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Cinsiyet değişkeni:

- 1: kadın
- 2: erkek şeklinde kodlanmaktaydı.

Cinsiyet değişkenine göre hazırlanan frekans tablosunda (frequency table) örnek verimizin 27 kadın ve 22 erkekten oluştuğunu; 1 tane de yanlış kodlanmış verinin olduğunu görmekteyiz. Muhtemelen veriler 1 ve 2 şeklinde kodlanırken 12 şeklinde yanlış bir kodlama yapılmıştır.



- *Frekans tabloları yanlış kodlanmış ya da eksik kodlanmış verileri sayı ve yüzdeleriyle araştırmacıya sunmaktadır.*

Frekans tablosunun "**Percent**" sütununda yüzdeler verilmektedir. "**Cumulative Percent**" kısmında ise toplamalı yüzdeler verilmektedir. Buna göre grubun %54'ünü kadınların, %44'ünü ise erkeklerin oluşturduğunu görebilmekteyiz. Verilerin %2'si ise yanlış kodlanmıştır.

kıdem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5 yıl	15	30,0	30,0	30,0
	6-10 yıl	15	30,0	30,0	60,0
	11-15 yıl	12	24,0	24,0	84,0
	16-20 yıl	7	14,0	14,0	98,0
	21 yıl ve üzeri	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Kıdem değişkenine göre hazırlanan frekans tablosunda örnek verimizde 0-5 yıl kıdeme sahip 15 kişi; 6-10 yıl kıdeme sahip 15 kişi; 11-15 yıl kıdeme sahip 12 kişi; 16-20 yıl kıdeme sahip 7 kişi ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 1 kişinin yer aldığını görmekteyiz. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin grubun %30'unu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin grubun %30'unu; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin grubun %24'ünü; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin grubun %14'ünü ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin grubun %2'sini oluşturduğunu görmekteyiz.

Sürekli Değişkenler İçin Frekans Tablosunun Oluşturulması

Aynı çalışma dosyası üzerinde (**frekans.sav**) ölçekten elde edilen ve sürekli bir değişken olan toplam puanların gösterildiği "toplam" değişkenine göre frekans tablosunu oluşturalım. Yukarıda belirtilen işlem basamaklarını toplam değişkeni için tekrarladığınızda aşağıdaki output dosyasını elde edeceksiniz.

DAĞILIMIN NORMALLİĞİNİN SINANMASI

DAĞILIMIN NORMALLİĞİNİN SINANMASI

SPSS programında yer alan istatistiksel yöntemler parametrik ve parametrik olmayan yöntemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Parametrik yöntemleri kullanabilmeniz için bazı varsayımların karşılanması beklenir. Verilerin normal dağılım göstermesi bu varsayımlardan biridir (Field, 2009).

Bu varsayımın test edilmesi araştırmanızda kullanacağınız yönteme karar vermenize yardımcı olacaktır. Çünkü normallik varsayımının karşılandığı ve karşılanmadığı durumlarda farklı istatistiksel teknikler kullanılmaktadır. Örneğin ilişkisiz iki gruba ait ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için hem parametrik hem de parametrik olmayan teknik bulunmaktadır. Örneğin iki farklı grubu karşılaştırırken *veriler normal dağılıyorsa* bağımsız örneklemler t testi; *veriler normal dağılmıyorsa* Mann Whitney U testi kullanılır.

Normal dağılım teorik bir dağılımdır. Çan eğrisi olarak da adlandırılmaktadır. Normal dağılımın belli başlı özellikleri aşağıdaki gibidir (Boddy ve Smith, 2009; McCall, 1986; Ott, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001):

- Mod, medyan ve ortalama birbirine eşittir.
- Mod, medyan ve ortalama dağılımı iki eşit parçaya böler.
- Simetrik bir dağılımdır. Ortalamanın bulunduğu noktadan dağılımı ikiye katladığınızda dağılımın sol ve sağ tarafı birbirinin aynısıdır.
- Dağılımın kuyrukları x eksenine yaklaşır ancak hiçbir zaman x eksenine değmez.
- Basıklık ve çarpıklık değerleri 0'dır.

Verilerinizin normal dağılım sergileyip sergilemediği konusunda bilgi edinmenin birçok yolu vardır. Bu yollar aşağıda anlatılmaktadır.

Ortalama, Medyan ve Modun Benzerliği

Verilerinizin normal dağılım sergileyip sergilemediğini test etmede betimsel istatistiklere başvurulmaktadır. Mod, medyan ve ortalamanın eşit olması normal dağılımın bir özelliğidir. Bu bilgiden yararlanarak verilerin normal dağılıma uygunluğu konusunda yorum yapılabilir. Sağa çarpık dağılımlarda ortalama moddan büyüktür. Sola çarpık dağılımlarda ise mod ortalamadan büyük çıkar. Aşağıda verilen örneklerdeki mod, medyan ve ortalama değerlerini inceleyelim.

Örnek 1:

Ortalama=67,87

Medyan=67

Mod=67

Normal dağılıma çok yakın bir veri

Örnek 2:

Ortalama=65,36

Medyan=67

Mod=73

Sola çarpık bir veri

Örnek 3:

Ortalama=57,79

Medyan=57

Mod=51

Sağa çarpık bir veri

Mod, medyan ve ortalamanın birbirine benzerliği dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. İlk örnekte mod ve medyan değerleri birbirine eşit, ortalama ise bu değerlerden bir miktar yüksektir. İkinci örnekte mod değeri ortalamadan daha yüksek bir değerdir. Bu durum verilerin sola çarpık olduğuna işaret etmektedir. Üçüncü örnekte ise durum tam tersi, yani mod ortalamadan düşüktür. Bu durumda da verilerin sağa çarpık olduğu söylenebilir.

Çarpıklık ve Basıklık Değerlerinin 0'a Uzaklığı

Çarpıklık ve basıklık değerinin 0'dan uzaklaşması dağılımın normalden saptığına işaret eder. Çarpıklık ve basıklık değerinin 0'a olan uzaklığı göreceli bir konudur. Bu nedenle çarpıklık ve basıklık değerleri z değerlerine dönüştürülerek dağılımın normal ya da çarpık olup olmadığı ile ilgili yorum yapılabilir.

$$Z_{\text{çarpıklık}} = \left| \frac{\text{çarpıklıklık değeri}}{\text{çarpıklığın standart hatası}} \right|$$

$$Z_{\text{basıklık}} = \left| \frac{\text{basıklık değeri}}{\text{basıklığın standart hatası}} \right|$$

Çarpıklığın ve basıklığın mutlak z değeri

- 1,96'dan büyük ise 0,05;
- 2,58'den büyük ise 0,01;
- 3,29'dan büyük ise 0,001 anlamlılık düzeyinde dağılım normal dağılımdan farklılaşır (Field, 2009).

Örnek:

N	Valid	455
	Missing	0
Mean		59,54
Median		60,00
Mode		58
Std. Deviation		11,866
Variance		140,808
Skewness		-,093
Std. Error of Skewness		,114
Kurtosis		-,233
Std. Error of Kurtosis		,228
Range		70
Minimum		27
Maximum		97

Yukarıdaki örnekte çarpıklık değeri -0,093; çarpıklığın standart hatası ise 0,114'tür. Buna göre çarpıklığın standart değeri:

$$Z_{\text{çarpıklık}} = \left|\frac{-0,093}{0,114}\right| = 0,815\text{'tir.}$$

Basıklık değeri -0,233; basıklığın standart hatası ise 0,228'dir. Buna göre basıklığın standart değeri:

$$Z_{\text{basıklık}} = \left|\frac{-0,233}{0,228}\right| = 1,021\text{'dir.}$$

Çarpıklık ve basıklığın mutlak z değerleri incelendiğinde 1,96'dan küçük çıktığı görülmektedir. Bu durum dağılımın normal dağılım olduğuna işaret etmektedir.

Büyük örneklemlerde çarpıklığın standart hatası daha düşük olacağından dolayı çarpıklığın z değeri büyüyecek, dolayısıyla normalden çok da farklı olmayan dağılımların çarpık dağılım olarak yorumlanmasına sebep olacaktır. Bu nedenle büyük örneklemlerde çarpıklığın mutlak z değerinin *kullanılmaması* önerilmektedir (Field, 2009).

PEARSON MOMENTLER ÇARPIM KORELASYON KATSAYISI

PEARSON MOMENTLER ÇARPIM KORELASYON KATSAYISI

Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı iki sürekli değişken arasındaki *doğrusal ilişkiyi* tanımlamak için kullanılan katsayıdır. Bu analiz yalnızca eşit aralık veya oran ölçeğinde tanımlanmış veriler üzerinde kullanılabilir ve bu katsayının hesaplanabilmesi için her iki değişkenin normal dağılması gereklidir (Boddy ve Smith, 2009; Field, 2009).

Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır ve "r" ile gösterilmektedir.

- Bu katsayının pozitif değer alması pozitif yönde korelasyona işaret etmekte; değişkenlerin birlikte arttığını ya da azaldığını göstermektedir.
- Korelasyon katsayısının negatif değer alması negatif yönde korelasyona işaret etmektedir. Negatif korelasyon, değişkenin birinin artarken diğerinin azalması anlamına gelmektedir.
- Korelasyon katsayısının 0 olması ya da sıfıra çok yakın değerler alması iki değişken arasındaki ilişkinin olmadığı ya da yok denecek kadar az olduğu anlamına gelir.

Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değeri kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek ilişkiye; -1'e yaklaştıkça negatif yönde yüksek ilişkiye işaret etmektedir. Örneğin 0,86 ile -0,86 korelasyon katsayılarının her ikisi de yüksek düzeyde ilişkiye işaret eder.

Parametrik Olmayan Karşılığı: Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı İçin Kontrol Listesi

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimin her ikisi de en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
- 3. Değişkenlerimin her ikisi de normal dağılım gösteriyor.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Öğrencilerin matematik ve fen başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 2

- Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 3

- Öğrencilerin İngilizce gramer bilgisi ile İngilizce yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek:

Bir araştırmacı üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek istemektedir. Öğrencilere geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış psikolojik iyi oluş ve umut ölçeklerini uygular. Bu ölçeklerden elde ettiği verileri SPSS programına girerek "pearson.sav" olarak kaydeder.

Şimdi "pearson.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerimizin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda umut ölçeğinden elde edilen puanların; ikinci sütunda ise psikolojik iyi olma ölçeğinden alınan puanların yer aldığını görmekteyiz.

umut	iyiolma
74	61
62	50
36	48
69	54
53	58
87	46
53	64
58	55
44	61
38	59
77	52
61	65
69	65
72	46
31	52
60	72
69	45
56	58

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Aşağıda yer alan kontrol listesini kullanarak verilerimizin Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı için uygun olup olmadığını test edelim.

Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı İçin Kontrol Listesi

✓	•1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
✓	•2. Değişkenlerimin ikisi de en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
	•3. Değişkenlerimin her ikisi de normal dağılım gösteriyor.

Araştırmacı, katılımcıların psikolojik iyi olma düzeyleri ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Psikolojik iyi olma ve umut değişkenleri eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş değişkenlerdir. Araştırmacı üç koşuldan ilk ikisini karşılamaktadır. Üçüncü koşul olan normal dağılım ise normallik testleri ile kolayca test edebilir. Her iki değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için aşağıdaki işlem adımlarını izleyelim.

SPEARMAN SIRA FARKLARI KORELASYON KATSAYISI

SPEARMAN SIRA FARKLARI KORELASYON KATSAYISI

Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı değişkenlerden en az biri sıralama ölçeğinde olduğunda ya da değişkenler eşit aralık ya da oran ölçeğinde olup en az bir değişken normal dağılım sergilemediğinde kullanılır. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısının parametrik olmayan versiyonudur ve aynı şekilde yorumlanır. Spearman sıra farkları korelasyon katsayısının hesaplanması için iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olması şartı aranmaz. Bu korelasyon monotonik birlikteliği gösteren bir korelasyon türüdür (Ott, 1993).

Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır. "r_s" ile gösterilmektedir.

- Bu katsayının pozitif değer alması pozitif yönde korelasyona işaret etmekte; değişkenlerin birlikte arttığını ya da azaldığını göstermektedir.
- Negatif değerler alması negatif yönde korelasyona işaret etmektedir. Negatif korelasyon, değişkenin birinin artarken diğerinin azalması anlamına gelmektedir.
- Bu katsayının 0 olması ya da sıfıra çok yakın değerler alması iki değişken arasındaki ilişkinin olmadığı ya da yok denecek kadar az olduğu anlamına gelir.

Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değeri kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek ilişkiye; -1'e yaklaştıkça negatif yönde yüksek ilişkiye işaret eder. 0'a yaklaştıkça ilişkinin gücü azalır.

Verilerinizin Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı İçin Kontrol Listesi

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimden en az biri sıralama ölçeğinde (sıralı) ölçülmüş veya değişkenlerim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş ama en az biri normal dağılım göstermiyor.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Öğrencilerin matematik ve fen başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 2

- Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 3

- Öğrencilerin İngilizce gramer bilgisi ile İngilizce yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek:

Bir araştırmacı öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile akademik öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak istiyor. Öz-yeterlik inançları ile akademik öz-düzenleme becerisi değişkenlerine ilişkin geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış ölçekleri öğretmen adaylarına uyguluyor. Bu ölçeklerden elde ettiği verileri SPSS programına girerek "özyeterlik.sav" olarak kaydediyor.

Şimdi "özyeterlik.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda öz-yeterlik inanç ölçeğinden alınan, ikinci sütunda ise akademik öz-düzenleme ölçeğinden alınan puanların yer aldığını görmekteyiz.

özyeterlik	özdüzenleme
31	60
31	69
31	56
31	59
32	67
32	45
32	47
32	62
32	64
32	81
32	66

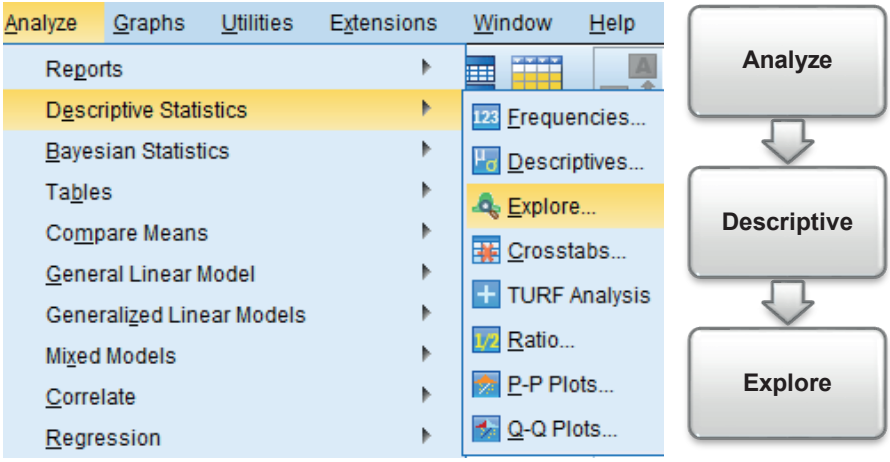
1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Aşağıda yer alan kontrol listesini kullanarak verilerimizin Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı için uygun olup olmadığını test edelim.

Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı İçin Kontrol Listesi

✓	•1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
	•2. Değişkenlerimden en az biri sıralama ölçeğinde (sıralı) ölçülmüş veya değişkenlerim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş ve en az biri normal dağılım göstermiyor.

Araştırmacı iki değişken arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. İki koşuldan ilkini karşılamaktadır. Değişkenler eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş sürekli değişkenlerdir. Bu durumda dağılımlarının normal olup olmadığını test etmelidir. Şimdi bu iki değişkenimizin normal dağılım sergileyip sergilemediğini test edelim. Normalliğin test edilmesinde aşağıdaki işlem adımlarını izleyelim.



Karşınıza "**Explore**" isimli bir pencere gelecektir. "öz yeterlik inanç" ve "öz düzenleme" değişkenlerini "**Dependent List**" kısmına ok yardımıyla atalım.

NOKTA ÇİFT SERİLİ KORELASYON

NOKTA ÇİFT SERİLİ KORELASYON

Aralarındaki ilişkinin araştırıldığı iki değişkenden biri iki kategorili gerçek süreksiz (örneğin cinsiyet); diğeri ise sürekli bir değişken olduğunda kullanılan korelasyon türüdür.

Nokta çift serili korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır. "r_{pb}" ile gösterilmektedir. Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değeri kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin 1'e yaklaşması yüksek düzeyde ilişkiye; 0'a yaklaşması düşük düzeyde ilişkiye işaret eder.

Verilerinizin nokta çift serili korelasyon için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Nokta Çift Serili Korelasyon İçin Kontrol Listesi

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimden biri iki kategorili gerçek süreksiz değişkendir.
- 3. Değişkenlerimden diğeri sürekli bir değişkendir.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme seminerine katılıp katılmama durumu ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 2

- Evliliğe yönelik tutum ile medeni durum (evli – bekar) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 3

- Cinsiyetle ders çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek:

Bir araştırmacı, işverenin cinsiyeti ile engelli bireyleri işe almaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştırıyor. Araştırmacı engelli bireyleri işe almaya yönelik tutumu ölçen geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracını katılımcılara uyguluyor. Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "engelliler.sav" olarak kaydediyor.

Şimdi "engelliler.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda cinsiyetin, ikinci sütunda ise engelli bireylerin işe alınmasına yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların yer aldığını görmekteyiz.

ÇİFT SERİLİ KORELASYON

ÇİFT SERİLİ KORELASYON

Gerçekte sürekli iken yapay olarak süreksiz hale dönüştürülmüş iki kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon türüdür. Çift serili korelasyon doğrudan SPSS programında hesaplanmamaktadır. Bu korelasyonun hesaplanması için nokta çift serili korelasyona göre belirlenmiş bir korelasyon katsayısına ve standart normal dağılıma ait ordinat yüksekliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çift serili korelasyon aşağıdaki formül ile hesaplanmaktadır (Field, 2009):

$$r_b = \frac{r_{pb}\sqrt{pq}}{y}$$

r_b = çift serili korelasyon katsayısı

r_{pb} = nokta çift serili korelasyon katsayısı

p = frekansı yüksek olan kategorinin yüzdesi

q = frekansı düşük olan kategorinin yüzdesi (1-p)

y = belli bir p ve q değeri için normal dağılıma ait ordinat yüksekliği (normal dağılım tablosundan bulunur).

Çift serili korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır. "r_b" ile gösterilmektedir. Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değeri kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin 1'e yaklaşması yüksek düzeyde ilişkiye; 0'a yaklaşması düşük düzeyde ilişkiye işaret eder.

Verilerinizin çift serili korelasyon için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Çift Serili Korelasyon İçin Kontrol Listesi

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimden biri iki kategorili yapay süreksiz değişkendir.
- 3. Değişkenlerimden diğeri sürekli değişkendir.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Dersten geçip kalma durumu ile derse yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 2

- Mesleki kıdem (ilk 10 yıl ve 10 yıl üzeri olmak üzere iki kategoriye ayrılmış) ile mesleki yeterlikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 3

- Mezun olmaya hak kazanan ve kazanamayan öğrencilerin üniversiteye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek:

Bir araştırmacı öğrencilere çoktan seçmeli bir başarı testi uyguluyor. Dersten geçmek için mutlak ölçütü 70 puan olarak belirliyor. 70 ve üzeri puan alanları "geçti"; 70 puandan düşük alanları "kaldı" olarak kodluyor (öğrencilerin başarı durumunu sürekli bir değişkenden iki kategorili yapay süreksiz değişkene dönüştürüyor). Öğrencilerin derse yönelik tutumunu ölçmek için ise geçerli ve güvenilir bir tutum testi uyguluyor. Öğrencilerin dersten geçip kalma durumu ile derse yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi hesaplamak istiyor. Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "biserial.sav" olarak kaydediyor.

PHI KORELASYONU

PHI KORELASYONU

İki kategorili gerçek süreksiz iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan, yani 2x2'lik tablolar için önerilen korelasyon türüdür. Kay kare istatistiğinin uzantısıdır ve etki büyüklüğünü ifade eder (Gravetter ve Wallnau, 2007; Howell, 1992). 0 ile 1 arasında değerler alır. 0 iki değişken arasında ilişki olmadığının; 1 ise iki değişken arasında mükemmel ilişki olduğunun bir göstergesidir. Phi korelasyonu "φ" ile gösterilir.

Verilerinizin phi korelasyonunu hesaplamak için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Phi Korelasyonu İçin Kontrol Listesi

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimin her ikisi de gerçek süreksiz değişkendir.
- 3. Her iki değişkenim iki kategorilidir.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Cinsiyet ile çocukların oyuncak tercihleri (bebek-araba) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 2

- Spor yapıp yapmama durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 3

- Seminere katılıp katılmama durumu ile medeni durum (evli-bekar) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek:

Bir araştırmacı okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetleri ve oyuncak tercihleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bunun için bir örneklem grubundaki çocuklara bebek ve arabaların bulunduğu sepetten bir oyuncak seçmelerini istemiş, seçilen oyuncağı ve öğrencinin cinsiyetini kaydetmiştir (cinsiyet ve oyuncak tercihi değişkenlerinin her ikisi de iki kategorili gerçek süreksiz değişkendir). Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "oyuncak.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "oyuncak.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda iki kategorili (bebek-araba) oyuncak tercihi değişkeninin, ikinci sütunda ise cinsiyet değişkeninin yer aldığını görmekteyiz.

oyuncaktercihleri	cinsiyet
bebek	erkek
bebek	erkek
bebek	erkek
bebek	erkek
araba	kız
bebek	erkek
bebek	kız
bebek	kız
bebek	kız
araba	kız
bebek	kız

CRAMER V KORELASYONU

CRAMER V KORELASYONU

İkiden daha fazla kategorili süreksiz iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon türüdür. Phi korelasyonunun, 2x2'den büyük tablolar için modifiye edilmiş halidir (Gravetter ve Wallnau, 2007). Cramer V korelasyonu "V" ile gösterilir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. Korelasyon katsayısının 1'e yaklaşması yüksek düzeyde ilişkiye; 0'a yaklaşması düşük düzeyde ilişkiye işaret eder.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Öğretmenlerin portfolyoları önemseme düzeyi (5 kategorili) ile uygulama düzeyleri (5 kategorili) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 2

- Cinsiyetle araba tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örnek 3

- Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyi (5 kategorili) ile aktif olarak bir spor dalı ile uğraşıp uğraşmama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Verilerinizin Cramer V korelasyonunu hesaplamak için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Cramer V Korelasyonu İçin Kontrol Listesi

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimin her ikisi de gerçek süreksiz değişkendir.
- 3. İki değişkenden en az biri ikiden fazla kategoriye sahiptir.

Örnek:

Bir araştırmacı lise öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile aktif olarak bir spor dalıyla uğraşıp uğraşmama durumları arasındaki ilişkiyi araştırmak istiyor. Bunun için bir örneklem grubundaki öğrencilere anket uygulayarak anne eğitim düzeylerini ve bir spor dalıyla uğraşıp uğraşmadıklarını soruyor. Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "spor.sav" olarak kaydediyor.

Şimdi "spor.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda iki kategorili (spor yapıyor-spor yapmıyor) spor değişkeninin, ikinci sütunda ise anne eğitim düzeyi değişkeninin yer aldığını görmekteyiz.

spor	anneeğitimdüzeyi
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim
sporla uğraşmıyor	ilköğretim

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Aşağıda yer alan kontrol listesini kullanarak verilerimizin Cramer's V korelasyonu için uygun olup olmadığını test edelim.

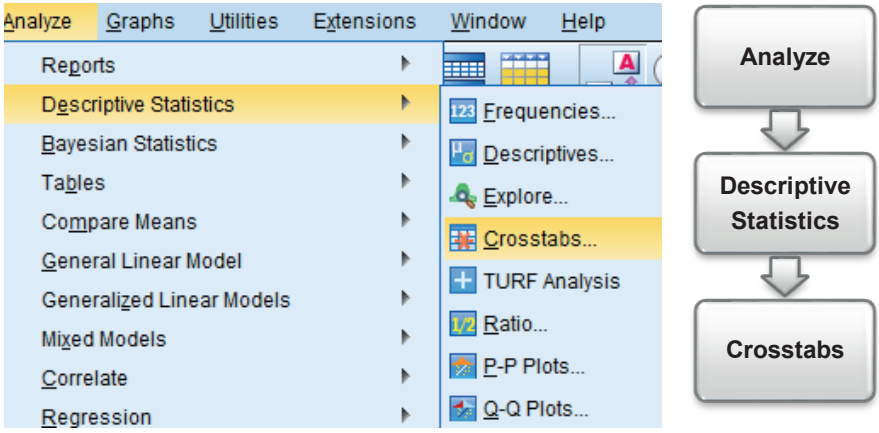
Cramer's V Korelasyonu İçin Kontrol Listesi

√	•1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
√	•2. Değişkenlerimin her ikisi de gerçek süreksiz değişkendir.
√	•3. İki değişkenden en az biri ikiden fazla kategoriye sahiptir.

Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyi dört kategorili, aktif olarak bir spor dalıyla uğraşıp uğraşmama durumu ise iki kategorili gerçek süreksiz değişkendir. Araştırmada bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmektedir. Böylece analizimiz için gerekli koşulları karşıladık. Şimdi analize geçebiliriz.

2. Aşama *Analizin yapılması*

Cramer V korelasyonunu hesaplamak için aşağıdaki adımları takip edelim.



BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN t TESTİ

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN t TESTİ

Bağımsız örneklemler için t testi, birbiriyle ilişkisi olmayan iki farklı gruba ait verilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılan parametrik bir testtir. Bu analiz bazı varsayımlar altında gerçekleşir. İki grubun puanları birbirinden bağımsız ve en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Örneklemlerin geldiği evrenlerin varyansları homojen olmalı ve normal dağılım sergilemelidir (Field, 2009; Weinberg ve Abramowitz, 2002).

Parametrik Olmayan Karşılığı: Mann Whitney U testi

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Bağımsız Örneklemler t Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. İki farklı grubun ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test edeceğim.
- 2. İki grup birbiriyle ilişkisiz.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
- 5. Verilerim her iki grupta da normal dağılım gösteriyor.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Sosyal medyayı kullanan ve kullanmayan bireylerin beden memnuniyetsizlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 2

- Şiddet içeren ve içermeyen video oyunları oynayan çocukların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 3

- Okul öncesi çocuklarında kendilik algısı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Örnek:

Bir araştırmacı alt ve üst sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin sosyal görünüş kaygılarını karşılaştırmak istemektedir. Bu amaçla alt ve üst sosyoekonomik düzeylerden bireylere sosyal görünüş kaygılarını ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçek uygular. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına girerek "sosyalgörünüş.sav" olarak kaydeder.

Şimdi "sosyalgörünüş.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda iki kategorili (alt sosyoekonomik ve üst sosyaoekonomik düzey) sosyoekonomik düzey değişkeninin, ikinci sütunda ise sosyal görünüş kaygısı değişkeninin yer aldığını görmekteyiz.

sed	sosyalgörünüş
alt sosyoekonomik düzey	70
alt sosyoekonomik düzey	68
alt sosyoekonomik düzey	79
alt sosyoekonomik düzey	60
alt sosyoekonomik düzey	65
alt sosyoekonomik düzey	64
alt sosyoekonomik düzey	65
alt sosyoekonomik düzey	44
alt sosyoekonomik düzey	67
alt sosyoekonomik düzey	80
alt sosyoekonomik düzey	69

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Aşağıda yer alan kontrol listesini kullanarak verilerimizin bağımsız örneklemler t testi için uygun olup olmadığını test edelim.

Bağımsız Örneklemler t Testi İçin Kontrol Listesi

√	•1. İki farklı grubun ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test edeceğim.
√	•2. İki grup birbiriyle ilişkisiz.
√	•3. Bir bağımlı değişkenim var.
√	•4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
?	•5. Verilerim her iki grupta da normal dağılım gösteriyor.

Araştırmada alt ve üst sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin sosyal görünüş kaygıları karşılaştırılmak istendiği için araştırmacı sadece iki gruba ait ortalamaları karşılaştıracaktır. İki grup birbiriyle ilişkisizdir. Yani alt sosyoekonomik düzeye sahip bir birey aynı zamanda üst sosyoekonomik düzeyde yer alamaz. Katılımcıların sosyal görünüş kaygıları karşılaştırılacağı için sadece bir tane bağımlı değişken vardır ve bu değişken eşit aralık düzeyinde ölçülmüştür. Görüldüğü gibi araştırmacı bağımsız örneklemler t testi yapabilmek için beş koşuldan ilk dördünü karşılamaktadır. Normal dağılım varsayımı ise normallik testleri ile kolayca test edebilir. Bu kontrol listesinde varyansların homojenliği ile ilgili bir madde yer almamaktadır. Çünkü SPSS programı varyansların eşit olmadığı durumda bir B planı sunmaktadır. Bu konuya output dosyasının yorumlanması kısmında değinilecektir. Şimdi alt ve üst sosyoekonomik düzey gruplarının sosyal görünüş kaygılarının dağılımının normal dağılım olup olmadığını test etmek için aşağıdaki işlem adımlarını izleyelim.

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ

Bağımsız yani birbiriyle ilişkisiz iki örnekleme ait ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek istediğimizde bağımsız örneklemler için t testi kullanılması gerektiğini önceki bölümde anlatmıştık. İki yerine üç bağımsız grubumuzun olduğunu düşünelim. Bu grupları t testi ile 1. grup - 2. grup; 2. grup - 3. grup ve 1. grup – 3. grup şeklinde ikili olarak karşılaştırabiliriz. t testi için anlamlılık düzeyi 0,05 alırsak (1. tip hata olasılığı), 1. tip hata yapmama oranımız 0,95 olur. Biz üç kere t testi yaptığımız için 1. tip hata yapmama oranımız (0,95) x (0,95) x (0,95) = 0,857 olur. Bu durumda 1. tip hata yapma olasılığımız 1-0,857 = 0,143'e yükselmiş olur. Böyle durumlarda fazla sayıda t testi yapıp 1. tip hata oranını arttırmak yerine bu analizleri tek seferde yapan varyans analizi kullanılmalıdır (Field, 2009). ANOVA varyans analizinin kısaltılmış halidir (**An**alysis **o**f **Va**riance).

Bağımsız örneklemler için tek yönlü ANOVA iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymada kullanılmaktadır. Bu durumda iki grubu karşılaştırırken hem t testi hem de ANOVA'yı kullanabilirsiniz. Her iki yöntemde de analiz sonucunda vereceğiniz karar değişmez. Aralarındaki tek fark ANOVA'nın bir F değeri; t testi'nin ise bir t değeri vermesidir. F ve t değeri birbiriyle ilişkilidir. F, t değerinin karesine eşittir (Gravetter ve Wallnau, 2007). F, adını testi geliştiren Ronald Fisher'den almıştır. F testi gruplar arası değişkenlik ile grup içi değişkenlik arasındaki oranı veren bir istatistiktir. F testi sonucunda gruplar arasında fark olduğu saptanırsa gruplar ikili olarak karşılaştırılır. Bu testlere post hoc testleri adı verilir. İkili karşılaştırmalar, istatistiksel olarak anlamlı bulunan genel F testine katkıda bulunan sistematik değişkenliğin kaynağını belirlemede kullanılır (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2015).

Bu analizin de diğer analizler gibi bazı varsayımları bulunmaktadır. Öncelikle gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır. Diğer bir deyişle bir grupta yer alan bir elemanın diğer grupta yer almaması gerekmektedir. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeğinde bir ölçümle elde edilmiş olmalıdır. Her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümler normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmalıdır (Field, 2009; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006; Triola, 2002). Aslında bu analiz normal dağılımdan sapmalar gösteren veriler için de güçlü bir istatistiktir (Green ve Salkind, 2003).

Parametrik Olmayan Karşılığı: Kruskal Wallis H testi

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Farklı sosyoekonomik düzeye sahip (üst, orta, alt) öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 2

- Üç farklı Türkçe hazırlık kursunda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 3

- Farklı çocuk yetiştirme tutumlarına (5 farklı tutum) sahip annelerin çocuklarının sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Bağımsız Örneklemlerde Tek Yönlü ANOVA İçin Kontrol Listesi

- 1. İki veya fazla sayıda grubun ortalamasını karşılaştıracağım.
- 2. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
- 5. Verilerim her bir grupta normal dağılım gösteriyor.

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA

Birbirinden farklı iki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını bağımsız örneklemler t testi ile; ikiden fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ise bağımsız örneklemler için tek yönlü ANOVA ile test edebileceğimizi daha önce belirtmiştik. Bu iki istatistiksel analiz sadece tek bir bağımsız değişkene göre (örneğin cinsiyete göre) karşılaştırma yapılacaksa kullanılır. Bağımsız örneklemler için faktöriyel ANOVA'nın bu iki yöntemden farkı gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını *birden fazla bağımsız değişkene dayalı olarak* test etmesidir.

Diğer analizlerde olduğu gibi bu analiz de bazı varsayımlar altında gerçekleşir. Bu analizi gerçekleştirebilmek için araştırmadaki gruplar birbirinden bağımsız olmalı ve bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Gruplar arası karşılaştırma yapmaya yönelik iki veya daha fazla değişken olmalı, grup içi karşılaştırmaya yönelik bağımsız değişken bulunmamalıdır. Ayrıca bu analiz örneklemlerin geldiği evrenlerin normal dağıldığı ve varyanslarının eşit olduğu varsayımına dayanmaktadır (Field, 2009; Gravetter ve Wallnau, 2007; Pagano, 2007).

Bağımsız örneklemler için faktöriyel ANOVA'da birden fazla bağımsız değişken bulunur. Eğer bir değişkenin etkisi diğer değişkenlerin tüm düzeylerinde aynı değilse değişkenlerin ortak etkisi söz konusudur (interaction effect). Bu analizde her bir bağımsız değişkenin temel etkisinin yanı sıra ortak etkisi de test edilmektedir. Eğer bağımsız değişkenlerinizin üç veya daha fazla kategorisi varsa, her bir kategori ikili olarak karşılaştırılarak farkın kaynağı bulunmaya çalışılır (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2015).

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Bağımsız Örneklemlerde Faktöriyel ANOVA İçin Kontrol Listesi

- 1. Grup karşılaştırması yapacağım.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. Birden fazla bağımsız değişkenim var.
- 4. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
- 5. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
- 6. Grupların varyansları eşit.
- 7. Verilerim her grupta normal dağılım gösteriyor.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Farklı sosyoekonomik düzeye (üst, orta, alt) ve cinsiyete göre öğrencilerin başarıları arasında manidar fark var mıdır?

Örnek 2

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri branş ve kıdeme (3 kategorili) göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Örnek 3

- Evliliğe yönelik tutumlar medeni durum ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Örnek:

Bir araştırmacı anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin başarılarını karşılaştırmak istemektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarını ve öğrencilerin başarı puanlarını, SPSS programına girerek "başarı.sav" olarak kaydeder.

Şimdi "başarı.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin üç sütundan oluştuğunu, ilk sütunda anne eğitim durumunun; ikinci sütunda baba eğitim durumunun, üçüncü sütunda ise öğrencilerin başarı puanlarının yer aldığını görmekteyiz.

anneeğitim	babaeğitim	başarı
ilköğretim	lise	27
lise	üniversite	27
ilköğretim	üniversite	29
ilköğretim	ilköğretim	32
lise	lise	32
ilköğretim	ilköğretim	33
ilköğretim	ilköğretim	35
ilköğretim	lise	36
ilköğretim	üniversite	36
lise	ilköğretim	36

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Verilerimizin bağımsız örneklemlerde faktöriyel ANOVA için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayalım.

BAĞIMLI ÖRNEKLEM t TESTİ

BAĞIMLI ÖRNEKLEM t TESTİ

Bağımlı örneklem t testi aynı gruba ait iki ortalama arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analizin bazı varsayımları bulunmaktadır. İki ölçüm aynı gruba ait olmalıdır. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş olmalı ve iki ölçüm arasındaki farklar normal dağılım sergilemelidir (Field, 2009; Gravetter ve Wallnau, 2007).

Parametrik Olmayan Karşılığı: Wilcoxon işaretli sıralar testi

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Bağımlı Örneklem t Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. Aynı gruba ait sadece iki ölçüm karşılaştıracağım.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
- 5. Aynı gruptan elde edilen iki ölçüm arasındaki farklar normal dağılım gösteriyor.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Probleme dayalı öğretim öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan "istatistiğe yönelik tutum" ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 2

- Aynı kapsama yönelik olarak hazırlanan yapılandırılmış grid ve çoktan seçmeli testten alınan puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 3

- Arabuluculuk eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcıların öfke düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Örnek:

Bir araştırmacı sineterapi yönteminin bireylerin depresyon düzeyine etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı deneklerin sineterapi uygulaması öncesinde depresyon düzeylerini (öntest) geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçekle belirlemiştir. 6 haftalık sineterapi uygulamasından sonra deneklerin depresyon düzeylerini tekrar aynı ölçeği kullanarak (sontest) ölçmüştür. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına girerek "sineterapi.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "sineterapi.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda katılımcılara ait öntest puanlarının, ikinci sütunda ise sontest puanlarının yer aldığını görmekteyiz.

öntest	sontest
75	52
48	32
69	60
70	25
51	63
79	52
55	32
46	52
66	68
56	40
58	45
66	55
54	75

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Şimdi analiz için verilerimizin uygun olup olmadığını kontrol listesiyle test edelim.

Bağımlı Örneklem t Testi İçin Kontrol Listesi

✓	•1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
✓	•2. Bir bağımlı değişkenim var.
✓	•3. Aynı gruba ait sadece iki ölçüm karşılaştıracağım.
✓	•4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
?	•5. Aynı gruptan elde edilen iki ölçüm arasındaki farklar normal dağılım gösteriyor.

Araştırmacı verilerini aynı gruptan elde etmiştir. Depresyon düzeylerine göre katılımcıların sadece öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak istemektedir yani sadece iki ölçüm karşılaştırması yapacaktır. Katılımcıların depresyon düzeyleri eşit aralık düzeyinde ölçülmüştür. Araştırmacı bu analiz için gerekli beş koşuldan dördünü karşılamaktadır. Son olarak iki ölçüm arasındaki farklara ilişkin normal dağılım koşulu da sağlanırsa bu analizi yapılabilecektir. Öncelikle iki ölçüm arasındaki farklar belirlenmelidir. Bunun için "**Transform**" menüsü altında yer alan "**Compute Variable**" alt menüsü kullanılmalıdır. Bu butonlara tıkladığınızda aşağıdaki pencere açılacaktır.

TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN TEK YÖNLÜ ANOVA

TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN TEK YÖNLÜ ANOVA

Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki veya daha fazla ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analizi kullanabilmek için bazı koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Aynı gruba ait iki veya daha fazla ölçüm bulunmalıdır. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde olmalıdır. Farklı koşullarda aynı gruptan alınan ölçümler arasındaki farklılıkların varyansları eşit olmalıdır (küresellik varsayımı). Her koşul için veriler normal dağılmalıdır (Gravetter ve Wallnau, 2007).

Parametrik Olmayan Karşılığı: Friedman testi

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Tekrarlı Ölçümlerde Tek Yönlü ANOVA İçin Kontrol Listesi

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. Aynı gruba ait iki veya daha fazla sayıda ölçümü karşılaştıracağım.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
- 5. Her bir ölçüm ayrı ayrı normal dağılım gösteriyor.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Farklı yazı karakterlerinin (üç farklı yazı karakteri) öğrencilerin okuma hızı üzerinde etkisi var mıdır?

Örnek 2

- Öğrencilerin matematik sınavından aldıkları puanlar puanlama yöntemine (genel izlenimle, sıralama yöntemiyle ve dereceli puanlama anahtarı ile) göre farklılaşmakta mıdır?

Örnek 3

- Doğa etkinliklerinin çevre bilinci üzerinde etkisi var mıdır? (öntest, sontest ve izleme testleri karşılaştırılmaktadır)

Örnek:

Bir araştırmacı yazı karakterinin okuma hızı üzerine etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı öğrencilere üç farklı yazı karakteri ile yazılmış metinleri okutarak ölçüm sonuçlarını not etmiştir. Bu araştırmadan elde ettiği verileri SPSS programına girerek "yazıkarakteri.sav" olarak kaydetmiştir.

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Verilerimizin analiz için uygunluğunu aşağıdaki kontrol listesiyle test edelim.

Tekrarlı Ölçümlerde Tek Yönlü ANOVA İçin Kontrol Listesi

✓	•1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
✓	•2. Bir bağımlı değişkenim var.
✓	•3. Aynı gruba ait iki veya daha fazla sayıda ölçümü karşılaştıracağım.
✓	•4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
	•5. Her bir ölçüm ayrı ayrı normal dağılım gösteriyor.

Araştırmacı aynı gruba ait 3 ölçümün ortalamasını karşılaştırmak istemektedir. Yazı kararkteri bağımsız değişken, okuma hızı bağımlı değişkendir. Okuma hızı oran ölçeği düzeyinde elde edilmiştir. Araştırmacı beş koşuldan dördünü karşılamaktadır. Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı normallik testleri ile test edebilir. Dikkat ederseniz tekrarlı ölçümler için ANOVA'nın varsayımlarından biri olan *"farklı koşullarda aynı gruptan alınan ölçümler arasındaki farklılıkların varyanslarının eşitliği"* diğer bir deyişle *"küresellik varsayımı"* bu listede yer almamaktadır. Bu varsayım ile ilgili testler analiz içinde yapılmakta, bu varsayım karşılanmadığında ise analiz içinde bir B planı bulunmaktadır. İlgili açıklamalar analiz aşamasında aktarılacaktır.

Şimdi "yazıkarakteri.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin üç sütundan oluştuğunu ilk sütunda "Monotype"; ikinci sütunda "Arial"; üçüncü sütunda ise "Times" yazı karakterlerine ait puanların yer aldığını görmekteyiz. Bu araştırmada aynı kişilere farklı yazı karakteri ile yazılmış metinler verilmektedir.

TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA

TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA

Aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı fark olup olmadığını bağımlı örneklem t testi ile ikiden fazla ölçüm arasında anlamlı fark olup olmadığını ise tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA ile test edebileceğimizi daha önce belirtmiştik. Bu iki istatistiksel analiz sadece tek bir bağımsız değişkene göre karşılaştırma yapılacaksa kullanılır. Tekrarlı ölçümlerde faktöriyel ANOVA'nın bu iki analizden farkı aynı gruptan elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını *iki ya da daha fazla bağımsız değişkene* dayalı olarak test etmesidir. Bu analiz için bazı koşullar sağlanmalıdır. Öncelikle veriler aynı gruptan ve en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Aynı gruptan elde edilen ölçümler normal dağılım göstermelidir. Ayrıca ölçümler arasındaki farkların varyansları eşit olmalıdır. Bu varsayım küresellik varsayımı olarak da adlandırılmaktadır (Gravetter ve Wallnau, 2007; Field, 2009).

Tekrarlı ölçümler için faktöriyel ANOVA'da iki veya daha fazla bağımsız değişken bulunur. Bu analizde her bir bağımsız değişkenin temel etkisinin yanı sıra ortak etkisi de test edilmektedir. Ayrıca tüm bu sonuçlar tek bir analizde ortaya çıkmaktadır. Her bir bağımsız değişken için ayrı ayrı tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA kullanmak yerine tekrarlı ölçümler için faktöriyel ANOVA kullanılmasının sebebi budur.

Verilerinizin tekrarlı ölçümlerde faktöriyel ANOVA için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayabilirsiniz. Tekrarlı ölçümlerde faktöriyel ANOVA'yı kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel ANOVA İçin Kontrol Listesi

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. İki veya daha fazla bağımsız değişkenim var.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
- 5. Her bir ölçüm ayrı ayrı normal dağılım gösteriyor.

Bu kontrol listesinde küresellik varsayımına ilişkin bir madde yer almamaktadır. Bunun nedeni bu analiz için SPSS'te bir B planının bulunmasıdır. Küresellik varsayımı karşılanmadığı durumlarda nasıl bir çözüm getirildiği analiz içerisinde anlatılacaktır.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Farklı yazı karakterlerinin (üç farklı yazı karakteri) ve okuma türünün (sesli-sessiz) öğrencilerin okuma hızı üzerinde etkisi var mıdır?

Örnek 2

- Öğrencilerin testten aldıkları puanlar testte görsel malzeme kullanıp kullanmama ve maddelerin kolaydan zora doğru sıralanıp sıralanmama durumuna göre değişmekte midir?

Örnek:

Bir araştırmacı öğrencilerin okuma hızlarını yazı puntosu (8-10-12 punto) ve okuma türüne (sesli-sessiz) göre karşılaştırmak istemektedir. Öğrencilere farklı yazı puntolarıyla sessiz ve sesli okumalar yaptırmış ve öğrencilerin beş dakikada okudukları kelime sayılarını SPSS programına girerek "okuma.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "okuma.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin altı sütundan oluştuğunu, ilk sütunda sekiz puntoyla sessiz okuma; ikinci sütunda on puntoyla sessiz okuma; üçüncü sütunda on iki puntoyla sessiz okuma, dördüncü sütunda sekiz puntoyla sesli okuma, beşinci sütunda on puntoyla sesli okuma ve son olarak altıncı sütunda on iki punto ile sesli okuma sonuçlarının yer aldığını görmekteyiz.

sekizSESSİZ	onSESSİZ	onikiSESSİZ	sekizSESLİ	onSESLİ	onikiSESLİ
55	58	66	48	55	60
53	58	60	46	50	52
66	72	75	59	66	70
44	49	55	37	43	50
48	53	59	41	49	51
47	52	58	40	46	53
47	52	58	40	46	53
27	32	45	20	26	40
50	55	61	43	49	56
64	69	75	57	60	70
52	57	63	45	51	58
42	47	53	35	41	48
33	38	44	26	32	39
62	67	73	55	61	68

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Verilerimizin analiz için uygunluğunu sınayalım.

Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel ANOVA İçin Kontrol Listesi

✓	•1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
✓	•2. Bir bağımlı değişkenim var.
✓	•3. İki veya daha fazla bağımsız değişkenim var.
✓	•4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
	•5. Her bir ölçüm ayrı ayrı normal dağılım gösteriyor.

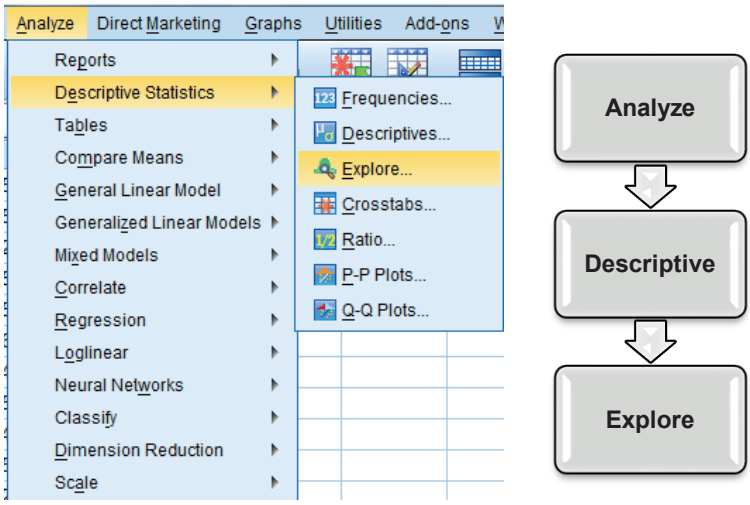
Araştırmacı farklı yazı puntolarıyla sessiz ve sesli okumalar yaptırmış ve öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayılarını kaydetmiştir. Araştırmacı sadece okuma hızını karşılaştırmaya odaklanmıştır. Araştırmasında iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Bunlardan ilki yazı puntosu (8-10-12 punto), diğeri ise okuma

türüdür (sesli-sessiz). Okuma hızı oran ölçeği düzeyinde ölçülmüştür. Araştırmacı beş koşuldan dördünü karşılamaktadır. Normal dağılım koşulu normallik testleriyle test edilebilir.

İki bağımsız değişkenimiz var. Yazı puntosu 3 kategorili ve okuma türü 2 kategorili. Bu durumda aynı gruptan elde edilen 3x2=6 ölçümümüz bulunmaktadır. Bu gruplara verilen kodlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Grup kodu	Durum
sekizSESSİZ	Sekiz punto yazıyı sessiz okuma
onSESSİZ	On punto yazıyı sessiz okuma
OnikiSESSİZ	On iki punto yazıyı sessiz okuma
sekizSESLİ	Sekiz punto yazıyı sesli okuma
onSESLİ	On punto yazıyı sesli okuma
onikiSESLİ	On iki punto yazıyı sesli okuma

Şimdi bu ölçümlerin normal dağılım gösterip göstermediğini test edelim. Aşağıdaki işlem adımlarını izleyelim.



Karşınıza "**Explore**" isimli bir pencere gelecektir. Tüm değişkenleri "Dependent List" kısmına ok yardımıyla atalım.

KARIŞIK DESENLERDE FAKTÖRİYEL ANOVA

KARIŞIK DESENLERDE FAKTÖRİYEL ANOVA

Karışık desenlerde faktöriyel ANOVA hem aynı gruptan ve hem de farklı gruplardan elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmektedir. Bu analizin de diğer analizler gibi birtakım ön koşulları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Gruplara ait ortalamalar normal dağılmalıdır. Farklı gruplar için bağımlı değişkene ilişkin varyanslar eşit olmalı, aynı gruba ait ikiden fazla ölçüm olması durumunda küresellik varsayımı sağlanmalıdır. Ayrıca ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamalıdır. Bu varsayım kovaryans matrislerinin eşitliği olarak adlandırılmaktadır (Can, 2013; Gravetter ve Wallnau, 2007; Field, 2009).

Bu yöntemde birbirinden farklı gruplara tekrarlı ölçümler yapılmaktadır. Bu durumda verilerimizde hem bağımsız gruplara ait ölçümler hem de tekrarlı ölçümler bulunmaktadır. Bu yönüyle bu türden araştırmalar karışık desen olarak adlandırılmaktadır.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Probleme dayalı öğretimin kullanıldığı ve kullanılmadığı iki farklı istatistik grubunun dönem başındaki ve sonundaki istatistik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Örnek 2

- Orrf-Schulwerk ve geleneksel öğretime dayalı müzik eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ve sonrasındaki müziksel işitme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Örnek 3

- Aynı kapsama yönelik hazırlanan yapılandırılmış grid ve çoktan seçmeli testten alınan puanlar öğretim yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?

Verilerinizin karışık desenlerde faktöriyel ANOVA için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayabilirsiniz. Karışık desenlerde faktöriyel ANOVA'yı kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Karışık Desenlerde Faktöriyel ANOVA İçin Kontrol Listesi

- 1. Aynı gruba ait tekrarlı verileri ve farklı gruplara ait verileri bir arada karşılaştıracağım.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. İki veya daha fazla bağımsız değişkenim var.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
- 5. Verilerim (her bir kategoride) normal dağılım gösteriyor.
- 6. Farklı gruplardan elde edilen verilerin varyansları eşit.
- 7. Ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark yok.

Bu kontrol listesinde küresellik varsayımına ilişkin bir madde yer almamaktadır. Bunun nedeni, SPSS programında bu analiz için bu varsayım karşılanmadığında başka bir çözüm önerilmesidir. Bu konu analiz kısmında açıklanmaktadır.

Örnek:

Bir araştırmacı karikatürleri eğitimde kullanmanın sosyal bilgiler dersi başarısına etkisini araştırmaktadır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturmuştur. 14 hafta boyunca deney grubunda karikatür destekli öğretim yöntemini, kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntemini uygulamıştır. Deney ve kontrol grup-

larının her ikisine de deney öncesinde (öntest) ve deney sonrasında (sontest) geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir başarı testi uygulamıştır. Araştırmacı elde ettiği puanları SPSS programına girerek "karikatür.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "karikatür.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin üç sütundan oluştuğunu ilk sütunda katılımcılara ait grup kategorilerinin; ikinci sütunda öntest puanlarının; üçüncü sütunda ise sontest puanlarının yer aldığını görmekteyiz.

grup	öntest	sontest
deney	63,00	90,00
deney	57,00	69,00
deney	72,00	87,00
deney	52,00	67,00
deney	56,00	68,00
deney	55,00	70,00
deney	55,00	70,00
deney	42,00	57,00
deney	58,00	73,00
deney	72,00	87,00
deney	60,00	75,00
deney	50,00	65,00

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Verilerinizin karışık desenlerde faktöriyel ANOVA için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayabilirsiniz. Karışık desenlerde faktöriyel ANOVA'yı kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

KOVARYANS ANALİZİ

KOVARYANS ANALİZİ

Öğretim sürecinin başındaki fen başarıları kontrol edildiğinde mevcut öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin fen başarıları arasında fark olup olmadığının araştırıldığını düşünelim. Bu araştırmada fen başarısı bağımlı değişken; öğretim yöntemi (mevcut ve işbirlikli öğretim yöntemleri) ise bağımsız değişkendir. Ancak araştırmacı çalışmasında farklı öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin başarılarını karşılaştırırken iki grup arasında istatistiksel olarak manidar (anlamlı) bir fark bulursa, bu farkın uygulanan öğretim yöntemine bağlayabilmesi için öğrencilerin öğretim sürecinin sonundaki başarılarını etkileyebileceğini düşündüğü değişkenleri (karıştırıcı değişkenler) kontrol altına alması gerekir. Bu değişkenlerden biri de öğrencilerin *öğretim sürecinin başındaki fen başarıları*dır.

Araştırmacı bu değişkeni kontrol altına almak için deney ve kontrol gruplarına (mevcut ve işbirlikli öğretim yönteminin kullanıldığı gruplar) öğrencileri seçkisiz bir şekilde atayabilir. Böylece fen dersinde başarılı olan öğrencilerin bir gruba yanlı bir şekilde yığılmasını engellemeye çalışır. Ancak seçkisiz atama yöntemi bu ihtimali tamamen ortadan kaldırmaz. Yani yine tesadüfen başarılı öğrenciler bir grupta daha fazla olabilir. Bu durumda araştırmacı başka bir karıştırıcı değişken kontrol yöntemine başvurabilir. Bu yöntemlerden biri eşleştirmedir. Araştırmacı öğretim süreci başlamadan önce öğrencilerin fen başarılarını belirler. Alınan puanlar bakımından deney ve kontrol gruplarına denekleri atarken eşleştirme yapar. Diğer bir deyişle deney grubuna atadığı her bir öğrencinin eşini (deney grubuna atanan öğrenciyle aynı ya da çok yakın başarıya sahip bir öğrenciyi) kontrol grubuna atar. Ancak yukarıda bahsedilen iki kontrol yönteminin bazı deney koşullarında kullanılması güçtür. Örneğin okullardaki öğrencilerle çalışmak isteyen bir araştırmacının, deney ve kontrol gruplarını bu şekilde belirlemesi çok zordur. Çünkü okullarda halihazırda belirlenmiş gruplar yani sınıflar bulunmaktadır. Eğitim öğretim süreci devam ederken 5A sınıfındaki öğrenciyi 5D; 5C sınıfındaki bir öğrenciyi ise 5A sınıfına göndermek araştırmacının elinde değildir. Bu durumda araştırmacı istatistiksel kontrol yöntemlerinden birini kullanmak durumundadır. Kovaryans analizi iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını *belli bir değişkeni kontrol altına alarak* ortaya koymada kullanılmaktadır.

ANCOVA kovaryans analizinin kısaltılmış halidir (**An**alysis of **Cova**riance). Bu analizin de diğer analizler gibi bazı varsayımları bulunmaktadır. Gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır. Diğer bir deyişle bir grupta yer alan bir elemanın diğer grupta yer almaması gerekmektedir. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık

ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümler normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmalıdır. Kontrol edilen değişken gruplara göre farklılık göstermemelidir (Field, 2009). Kontrol edilen değişken sürekli bir değişken olmalı, birden fazla karıştırıcı değişkeni kullanıyorsanız bu değişkenler arasındaki ilişki 0,80'in üzerinde olmamalıdır. Tüm gruplar için bağımlı değişken ve kontrol edilen değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır. Bu ilişkiler her bir grup için benzer olmalıdır (regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı) (Pallant, 2007).

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ders başarıları kontrol edildiğinde deney sonrasındaki başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 2

- Üç farklı Türkçe hazırlık kursunda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilbilgisi puanları kontrol edildiğinde Türkçe yazma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 3

- Öğrencilerin eğitim öncesi matematik başarıları kontrol edildiğinde farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin istatistik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. ANCOVA'yı kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

ANCOVA İçin Kontrol Listesi

- •1. Farklı grupları karşılaştıracağım.
- •2. Bir bağımlı değişkenim var.
- •3. Bir bağımsız değişkenim var.
- •4. Gruplar birbiri ile ilişkisiz.
- •5. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
- •6. Verilerim her bir grupta normal dağılım gösteriyor.
- •7. Gruplar karıştırıcı değişkene göre anlamlı farklılık göstermiyor.
- •8. Her bir grupta karıştırıcı değişken ile bağımlı değişken doğrusal ilişkili.
- •9. Grupların bağımlı değişken açısından varyansları homojen.
- •10.Her bir grupta karıştırıcı değişken ve bağımlı değişkene ait regresyon eğimi homojen.

MANN WHITNEY U TESTİ

MANN WHITNEY U TESTİ

Bu analiz yöntemi birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçlarının sıraları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamada kullanılır. Mann Whitney U testi bağımsız örneklemler için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Veriler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde elde edilmiş ama normal dağılım göstermiyorsa ya da veriler sıralama ölçeği düzeyinde elde edildiğinde kullanılır (Field, 2009).

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Kız ve erkek öğrencilerin bilgiye yönelik merak düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Örnek 2

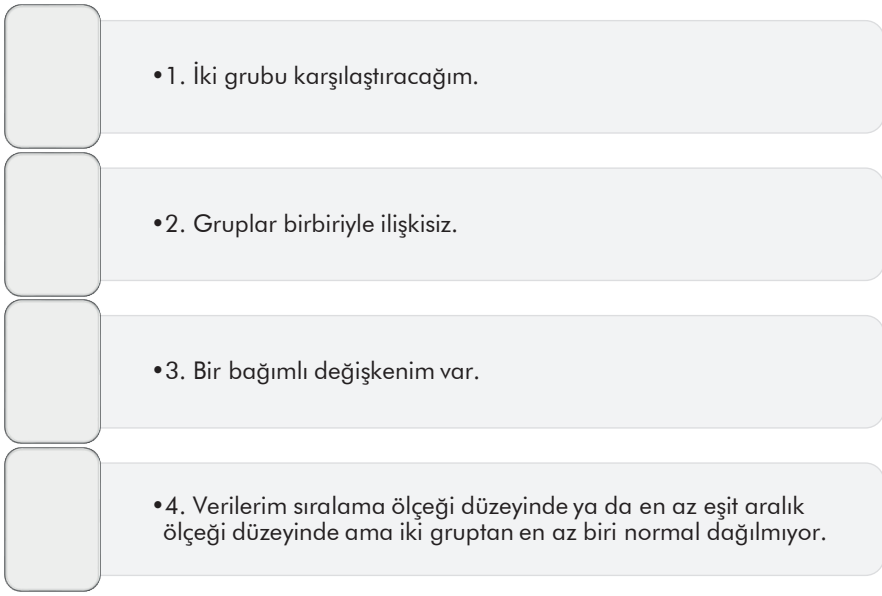
- Her gün ev ödevi verilen ve hiç ev ödevi verilmeyen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 3

- Demokratik ve otoriter çocuk yetiştirme tutumlarına sahip annelerin çocuklarının sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Verilerinizin Mann Whitney U testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Mann Whitney U testini kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Mann Whitney U Testi İçin Kontrol Listesi



Örnek:

Bir araştırmacı derslerde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmak istemektedir. Bu amaçla seçkisiz bir şekilde oluşturulmuş iki gruptan birinde dramayla, diğerinde ise mevcut yöntemle bir dönem boyunca ders işlemiştir. Dönem sonunda öğrencilere geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir başarı testi uygulamıştır. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına girerek "drama.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "drama.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu ilk sütunda öğretim yöntemi; ikinci sütunda ise başarı değişkeninin yer aldığını görmekteyiz.

ogretimyontemi	başarı
drama	96
drama	87
drama	78
drama	75
drama	45
drama	79
drama	55
drama	85
drama	78
drama	56
drama	58
drama	89
drama	54
drama	45
drama	88
mevcut yöntem	52
mevcut yöntem	32
mevcut yöntem	46
mevcut yöntem	25

1. Aşama *Verilerin analize uygunluğu*

Verilerimizin Mann Whitney U testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayalım.

Mann Whitney U Testi İçin Kontrol Listesi

✓	•1. İki grubu karşılaştıracağım.
✓	•2. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
✓	•3. Bir bağımlı değişkenim var.
	•4. Verilerim sıralama ölçeği düzeyinde ya da en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ama iki gruptan en az biri normal dağılmıyor.

KRUSKAL WALLIS TESTİ

KRUSKAL WALLIS TESTİ

Bu analiz yöntemi birbiriyle ilişkisi olmayan ikiden fazla gruba ait ölçümler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bağımsız örneklemler için tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığıdır. ANOVA varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanılır. Bu analizi kullanmak için verilerin en az sıralama ölçeğinde olması ve her örneklemde en az 5 kişi olması gerekir (Pagano, 2007).

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan (alt, orta, üst) öğrencilerin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Örnek 2

- Farklı bölümlerde (sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği) öğrenim gören öğrencilerin öğretim yılmazlıkları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Örnek 3

- Farklı özel okullarda (X, Y ve Z özel okulu) öğrenim gören öğrencilerin başarı motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?

Verilerinizin Kruskal Wallis H testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Kruskal Wallis H testini kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Kruskal Wallis H Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. İkiden fazla grubu karşılaştıracağım.
- 2. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Verilerim sıralama ölçeği düzeyinde ya da eşit aralık ölçeği düzeyinde fakat gruplardan en az biri normal dağılım göstermiyor.

Örnek:

Bir araştırmacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini kıdem (1-5 yıl; 6-10 yıl; 11-15 yıl olmak üzere üç düzey) değişkenine göre karşılaştırmak istemektedir. Örneklemdeki kişilere, örgütsel bağlılık düzeylerini saptamaya yönelik geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçek uygular. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına girerek "bağlılık.sav" olarak kaydeder.

Şimdi "bağlılık.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu ilk sütunda kıdem; ikinci sütunda ise örgütsel bağlılık değişkenlerinin yer aldığını görmekteyiz.

kıdem	örgütselbağlılık
1-5 yıl	99
1-5 yıl	98
1-5 yıl	46
1-5 yıl	75
1-5 yıl	78
1-5 yıl	60
1-5 yıl	36
1-5 yıl	65
1-5 yıl	53
1-5 yıl	65
1-5 yıl	40
1-5 yıl	75
1-5 yıl	88
1-5 yıl	52
1-5 yıl	86
1-5 yıl	89
1-5 yıl	52

1. Aşama *Analiz varsayımlarının test edilmesi*

Verilerimizin Kruskal Wallis H testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayalım.

Kruskal Wallis H Testi İçin Kontrol Listesi

✓	•1. İkiden fazla grubu karşılaştıracağım.
✓	•2. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
✓	•3. Bir bağımlı değişkenim var.
?	•4. Verilerim sıralama ölçeği düzeyinde ya da eşit aralık ölçeği düzeyinde fakat gruplardan en az biri normal dağılım göstermiyor.

Araştırmacı kıdeme göre (üç düzeyi var) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini karşılaştırmak istemektedir. Yani üç farklı grubun başarısını karşılaştırmaktadır. Bu gruplar birbiriyle ilişkisizdir. Araştırmacı karşılaştırmayı sadece örgütsel bağlılık değişkeni üzerinden yapmaktadır. Böylece araştırmacı dört koşuldan ilk üçünü karşılamaktadır. Dördüncü ön koşulu değerlendirmek için eşit aralık düzeyinde elde edilen örgütsel bağlılık düzeylerinin her bir kıdem düzeyinde normal dağılıp dağılmadığını test etmelidir. Normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı ise normallik testleri ile kolayca test edebilir. Bunun için aşağıdaki işlem adımlarını izleyelim.

WILCOXON İŞARETLİ SIRALAR TESTİ

WILCOXON İŞARETLİ SIRALAR TESTİ

Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Bu analiz için veriler aynı gruptan elde edilmelidir. Aynı gruba ait sadece iki ölçüm bulunmalıdır. Bağımlı örneklem için t testinin analiz ön koşulları sağlanmadığında kullanılır. Diğer bir deyişle bu analiz bağımlı örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Heiman, 1996).

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının öncesinde ve sonrasında uygulanan zorbalıkla baş etme ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Örnek 2

- Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin okuma hızına etkisi var mıdır? (Aynı kişilere hem sessiz hem de sesli okuma yaptırılıyor)

Örnek 3

- İki kategoride ve üç kategoride puanlanan testlerden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Verilerinizin Wilcoxon işaretli sıralar testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. Sadece iki ölçüm karşılaştıracağım.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Ölçümler arasındaki fark normal dağılım göstermiyor.

Örnek:

Bir araştırmacı öğrenme halkası yönteminin öğrencilerin fen dersindeki başarısı üzerindeki etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı öğrencilerin öğrenme halkası yöntemi uygulanmadan önceki fen başarılarını geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir başarı testi (öntest) ile belirlemiştir. 14 haftalık bir uygulama dönemi sonrasında öğrencilerin uygulama sonrası puanlarını aynı başarı ölçeğini kullanarak tekrar saptamıştır (sontest). Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "öğrenmehalkası.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "öğrenmehalkası.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerimizin iki sütundan oluştuğunu ilk sütunda katılımcıların öntest sonuçlarının; ikinci sütunda ise sontest sonuçlarının yer aldığını görmekteyiz.

ontest	sontest
63	94
20	60
32	63
8	40
57	71
32	62
58	78
25	75
21	51
56	96
59	79
45	75
84	94
13	43
25	75
60	70
65	75

1. Aşama *Verilerin analize uygunluğu*

Verilerimizin Wilcoxon işaretli sıralar testine uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayalım.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İçin Kontrol Listesi

✓	•1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
✓	•2. Sadece iki ölçüm karşılaştıracağım.
✓	•3. Bir bağımlı değişkenim var.
?	•4. Ölçümler arasındaki fark normal dağılım göstermiyor.

Araştırmacı öğrenme halkası yönteminin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarısı üzerindeki etkisini incelemek istemektedir. Aynı gruptan elde edilen iki ölçümü (öntest ve sontest) karşılaştırmaktadır. Araştırmacı karşılaştırmayı sadece başarı

FRIEDMAN TESTİ

FRIEDMAN TESTİ

Bu analiz yöntemi aynı gruba ait ikiden fazla ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamada kullanılır. Bu analizde veriler aynı gruptan elde edilmelidir. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA'nın kullanılmadığı durumlarda kullanılır. Diğer bir deyişle bu analiz tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığıdır.

Verilerinizin Friedman testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

Friedman Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. İkiden fazla ölçüm karşılaştıracağım.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Ölçümler sıralama ölçeği düzeyinde ya da ölçümler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ama en az biri normal dağılım göstermiyor.

Örnek araştırma soruları:

Örnek 1

- Çocuklardaki beslenme alışkanlıklarının gelişimini takip etmek için çocuklara bir yıl içerisinde toplam 4 kez uygulanan beslenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Örnek 2

- Altı yaş çocuklarına 9 ay içerisinde 3 kez uygulanan görsel algı testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Örnek 3

- Bir testin üç, beş ve yedi kategoride puanlanan formlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Örnek:

Bir araştırmacı öyküleme (storyline) tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısına etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı öyküleme tekniğini uygulanmadan önce öğrencilere sosyal bilgiler başarılarını (öntest) ölçmek üzere geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir başarı testi uygulamıştır. 14 haftalık bir uygulama dönemi sonrasında öğrencilerin uygulama sonrası başarılarını (sontest) yine aynı ölçekle belirlemiştir. Kalıcılık puanlarını ise aynı ölçeğin sontest uygulamasından üç ay sonra aynı öğrencilere testi tekrar uygulayarak elde etmiştir. Verileri SPSS programına girerek "öyküleme.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "öyküleme.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin üç sütundan oluştuğunu ilk sütunda katılımcıların öntest puanlarının, ikinci sütunda sontest puanlarının, üçüncü sütunda ise kalıcılık puanlarının yer aldığını görmekteyiz.

öntest	sontest	kalıcılık
31	46	50
40	55	50
31	46	46
32	47	48
14	29	29
30	45	40
20	35	40
50	65	65
30	45	42
40	55	57
20	35	36
30	45	45
11	25	25

1. Aşama *Verilerin analize uygunluğu*

Verilerimizin Friedman testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınayalım.

Friedman Testi İçin Kontrol Listesi

✓	•1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
✓	•2. İkiden fazla ölçüm karşılaştıracağım.
✓	•3. Bir bağımlı değişkenim var.
	•4. Ölçümler sıralama ölçeği düzeyinde ya da ölçümler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ama en az biri normal dağılım göstermiyor.

KAYNAKÇA

Argyrous, G. (2005). *Statistics for research with a guide to SPSS.* London: Sage.

Boddy, R. & Smith, G. (2009). *Statistical methods in practice: for scientist and technologist.* Cornwall: Wiley.

Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. & Köklü N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik (üçüncü baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (second edition).* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.

Cohen, J. (2007). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* New York: Academic Press.

Dunn, O. J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics, 6*, 241-252.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (fourth edition).* Los Angeles: Sage Publications.

Field, A. & Hole, G. (2003). *How to design and Report Experiments.* London: Sage Publications.

Gravetter, F. & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences.*Canada: Thomson Learning.

Green, S. B., Salkind, N. J., & Green, S. B. (2003). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Hair, F. J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Heiman, G. W. (1996). *Basic statistics for the behavioral sciences.* Boston: Houghton.

Howell, C. D. (1992) *Statistical methods for psychology (third edition).* California: Duxbury Press.

Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 746-759.

Kline, R. (2013). *Principles and practices of structral equation modelling (fourth edition).* New York: The Guilford Press.

McCall, R. B. (1986). *Fundemental statistics for behavioral sciences (fourth edition).* United States of America: Harcourt Brace Jovanovich.

Mertler, C. A. & Vanatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods Practical application and interpretion.* Los Angeles: Pyrczak Publishing.

Morse, D. T. (1999). Minsize2: a computer program for determining effect size and minimum sample size for statistical significance for univariate, multivariate, and nonparametric tests. *Educational and Psychological Assessment, 59*(3), 518-531. Doi: 10.1177/00131649921969901.

Ott, R. L. (1993). An *introduction statistical methods and data analysis*. California: Duxbury Press.

Pagano, R. R. (2007). *Understanding statistics in the behavioral sciences*. United States of America: Thomson Wadsworth.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using spss for windows (third edition)*. England: McGraw-Hill.

Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using spss for windows (sixth edition)*. England: McGraw-Hill.

Rosenthal, R. & Rosnow, R. L. (1991). *Essential of behaioral research: Methods and data analysis (second edition)*. New York: Mc Graw Hill.

Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS*. USA: Watertree Press.

Shapiro, S. S. & Wilk , M. B. (1965). An analysis variance tests for normality (complete samples). *Biometrika, 52* (3),591 – 611.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2015). *Research methods in psychology (tenth edition)*. New York: McGraw-Hill.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. (2001). *Computer-assisted research design and analysis*. United States of America: Allyn and Bacon.

Triola, M. (2002). *Elementary statistics*. Massachusetts: Addison Wesley.

Weinberg, S. L. & Abramowitz, S. K. (2002). *Data analysis for the Behavioral Sciences. Using SPSS*. New York: Cambridge University Press.

Welkowitz, J., Cohen, B. H., & Lea, R. B. (2012). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Hoboken: John Wiley & Sons.

SUÇUN SOSYOLOJİSİ

Kuramsal ve Kavramsal Açıdan

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ

Ankara
2023

SUÇUN SOSYOLOJİSİ
Kuramsal ve Kavramsal Açıdan

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ
ORCID: 0000-0002-1654-7313

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-856-0
e-ISBN	: 978-605-170-857-7
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SUÇUN SOSYOLOJİSİ
Kuramsal ve Kavramsal Açıdan
KOCADAŞ, Bekir

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, vi+162 sf., 13,5x21 cm
ISBN : 978-605-170-856-0
e-ISBN : 978-605-170-857-7

Sosyoloji
Suç ve Suçluluk, Suçluluk Teorileri, Psikolojik ve Psikiyatrik Teoriler, Sosyal Çatışma Teorileri, Sosyal Kurumların Suçla İlişkisi, Suç ve Sapma, Aile ve Suç, Göç-Suç İlişkisi

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

Giriş---- 1

1. Sosyal Sapma ---- 3

2. Suç ve Suçluluk ----11

3. Suç ve Suçluluk Teorileri ----19

3.1. Suçlu Davranışını Açıklayan Bireysel Teoriler ----19

3.1.1. Klasik Ekol ----20

3.1.2. Neo Klasik Ekol ----24

3.1.3. Pozitivist Ekol----26

3.2. Psikolojik ve Psikiyatrik Teoriler----33

3.3. Biyolojik Teoriler ----36

3.4. Sosyolojik Teoriler ----45

3.4.1. Sosyal Yapı Teorileri----45

3.4.1.1. Yapısal-Fonksiyonalist Teoriler (Anomi ve Durkheim) ----46

3.4.1.2. Gerilim Teorileri (Merton) ----50

3.4.1.3. Alt Kültür Teorileri----55

3.4.1.4. Sosyal Ekoloji Teorileri (Şikago Okulu)----60

3.4.2. Sosyal Süreç Teorileri ----64

3.4.2.1. Sosyal Öğrenme Teorisi ----64

3.4.2.2. Aykırıların Birleşmesi Teorisi ----67

3.4.2.3. Kontrol Teorileri ----70

3.4.2.4. Etiketleme (Damgalama) Teorileri ----73

3.4.3. Sosyal Çatışma Teorileri ----77

3.4.3.1. Marksizm ve Suç----78

3.4.3.2. Radikal Çatışmacı Teoriler ----81

4. Kişinin Gelişme Çağları Açısından Suç ve Sapma ----------85
4.1. Çocuk Suçluluğu----------85
4.2. Genç Suçluluğu ----------94
4.3. Yaşlı Suçluluğu----------97
5. Sosyal Kurumların Suçla İlişkisi----------101
5.1. Aile ve Suç ----------102
5.2. Eğitim ve Suç ----------104
5.3. Hukuk ve Suç ----------106
5.4. Ekonomi ve Suç ----------108
5.5. Din ve Suç ----------111
5.6. Siyaset ve Suç ----------113
5.7. Medya (Sosyal Medya) ve Suç ----------116
5.8. Sağlık ve Suç ----------119
5.9. Boş Zamanlar ve Suç ----------121
6. Sosyolojik Kuramlar Açısından Suç ve Sapma ----------123
6.1. Yapısal-Fonksiyonalist Kuram Açısından Suç ve Sapma---------- 123
6.2. Çatışmacı Kuram Açısından Suç ve Sapma ----------125
6.3. Sembolik Etkileşimci Kuram Açısından Suç ve Sapma---------- 129
7. Suçu Ortaya Çıkaran Farklı Durumlar ----------134
7.1. Kent(leşme)-Suç İlişkisi ----------134
7.2. Cinsiyet-Suç İlişkisi----------137
7.3. İşsizlik/Yoksulluk-Suç İlişkisi ----------139
7.4. Çevre-Suç İlişkisi----------141
7.5. Şiddet-Suç İlişkisi----------143
7.6. İntihar/Özkıyım-Suç İlişkisi ----------148
7.7. Göç-Suç İlişkisi----------151
Sonuç ----------153
Kaynakça----------155

Annem Fatma KOCADAŞ başta olmak üzere,
eşim ve kızlarımın da içinde olduğu
gönül bahçemin en nadide çiçeklerine en kalbî duygularımla…

Giriş

Suç ve sapma, son yıllarda üzerinde çokça durulan konuların başında gelmektedir. Bu konuda geliştirilmiş pek çok teori veya yaklaşım, güncel çalışmalarda kendine yer bulmuş ve çalışılmıştır. Suç ve sapma ile ilgili çalışmaların sayısının beklenenden çok oluşu, toplumsal bir sorun olarak karşılığının olduğunu da göstermektedir. Toplum, insanın sosyalleşmesinin süreç hâlinde işlediği bir alandır. Sosyalleşme sürecinde meydana gelen kırılmalar veya aksaklıklar sosyal sapmanın ve suçun oluşumunun da ilk aşamasıdır. Suç ve sapmaya kaynaklık eden etmenlerin temelinde insan faktörü vardır. Dolayısıyla suç ve sapma ile ilgili olarak ileri sürülen görüşlerin pek çoğunun temelinde yine insan vardır. Çünkü genel olarak her kültürde ve toplumda insan yaşamı kutsaldır ve ona karşı girişilen her olumsuz eylem de bir şekilde yasaklanmış ya da cezalandırılmıştır. Zira bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda sapma ve suç bir anlam kazanır ve üzerinde çalışılması, araştırma yapılması gereken bir öneme sahip olur.

Bu eserde, sapma ve suç kavramları üzerine ileri sürülen yaklaşımlar ele alınmıştır. Hiçbir eser aslında tamamlanmış değildir. Bu noktadan hareketle bu kitap da tamamlanmış değildir. Zaman içinde yazımı ve yenilenmesi devam edecektir. Bu kitap, bir oluşumun başlangıcını oluşturmaktadır. Her yeni baskısında güncel konuları içeren kısımlar eklenecek ve öyle basılacaktır.

Bu kitap teorik ve kavramsal açıdan ele alınmış ve yazılmıştır. Bazı eleştireler yapılacağını şimdiden öngörüyor ve kabul ediyorum. Kitabın ele aldığı konular pek çok kitapta ve farklı türde eserde ele alınmıştır. Bizim eserimizin oluşumundaki katkıları büyüktür. Şimdiden bütün emektarlara minnettarlığımı iletmek isterim. Her yeni eser aslında başka yeni bir eserin başlangıcıdır. Bu ilkeden hareketle başladığım bütün çalışmaları yazarken aslında hiç yorulmadım. Bana hep umut ışığı oldu. Yeni bir çalışmaya ya da eserin oluşmasına katkı sağladığım veya sebep olduğum için hep ümitvar oldum. Geleceğe bırakabileceğimiz en önemli eser, yapabildiklerimiz ve bırakabildiklerimizdir.

Bu eserde sapma ve suç kapsamlı bir biçimde izah edilmeye çalışılmıştır. Özellikle suç ve sapma teorileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Suç ve suçluluk teorileri, kişinin gelişme çağları açısından suç ve sapma, sosyal kurumların suçla ilişkisi, sosyolojik kuramlar açısından suç ve sapma ve suçu ortaya çıkaran farklı durumlar gibi başlıklar ele alınıp irdelenmiştir. Bu kitabın oluşmasına katkı sağlayan herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ

1. Sosyal Sapma

Sosyal sapma, kavram olarak geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu açıdan hukuka aykırı davranışlar sapmadır. Ayrıca sosyal normlara aykırı davranışlar da bir sapmadır. Aralarındaki fark şudur: Hukuku ihlal eden bir davranış gerçekleştirdiğinizde bunun bir müeyyidesi yani yaptırımı, cezası vardır. Diğer önemli husus da hukukta hangi sapma davranışa ne kadar ceza verilecek, bu önceden belirlenmiş ve hukuki süreçlerden geçerek halka ilan edilmiş olmalıdır. Neyin suç olduğu önceden belirlenmeden hiç kimseye hiçbir şekilde ceza verilemez. Bu sapmanın hukuki boyudur. Bir de sosyal norm ve değerlerden sapma vardır. Burada, hukukta olduğu gibi bir cezadan bahsedilemez. Ama bu normların da yaptırımları vardır. Bu yaptırımlar kişiyi topluluktan tecrit etme, kınama, etiketleme ve ayıplamadır. McLaughlin ve Muncie (2001)'ye göre de sosyal sapma (baskın kültürün prensipte ya da pratikte karşı durduğu bir dizi sosyal fenomene atıfta bulunmasından dolayı), suçlu davranıştan daha geniş bir kavramdır.

Becker, *Outsiders (Hariciler)* adlı eserinde sapma olgusunu ele almıştır. Ona göre, harici -grup normlarından sapan- birey, birçok spekülasyonun, kuramlaştırmanın ve bilimsel çalışmanın konusu olmuştur. Sokaktaki insanların sapkınlar hakkında bilmek istedikleri şeyler vardır. Şöyle ki; "sapkınlar neden bu yaptıklarını yapıyorlar", "onların kuralları ihlal etmeleri nasıl açıklanabilir", "onları yasaklanmış olan şeyleri yapmaya iten farklılıklar nelerdir?" Bilimsel araştırmalar bu sorulara cevap bulmaya çalışmaktadır. Böylece toplumsal kuralları ihlal eden (ya da ihlal ediyormuş gibi görünen) davranışlarda içsel bir sapkınlık (niteliksel farklılıklar) olduğuna dair mevcut olan yaygın görüşü kabul etmişlerdir. Bu tür bilimsel çalışmalar aynı zamanda sapkın davranışın, bu davranışı yapan bireyin sahip olduğu bazı özelliklerden ortaya çıktığı ve bu özelliklerinde bireyin adı geçen sapkın davranışı yapmasını zorunlu ya da kaçınılmaz kıldığı gibi yaygın bir inanışı da kabul etmişlerdir. Bilim insanları belli bazı davranışlara ya da bireylere vurulan "sapkın" etiketini sorgulamazlar; aksine olduğu gibi kabul ederler. Bunu yaparak da yargıda bulunan grubun norm ve değerlerini tekrar etmiş olurlar (2015:23-24). Sapma kavramı, belli bir toplum ve zaman kesitinde normdan ayrılık sergileyen davranışa ilişkindir. Kriminoloji bağlamında ise ceza hukuku kurallarına aykırı davranış anlamına gelmektedir. Bu türden davranış "suç" ve bu davranıştan sorumlu olan kişi de "suçlu" olmaktadır (Yücel,1986:11). Bu tanımda yukarıda belirttiğimiz sapmanın sosyal norm

ve değerleri de kapsadığı yönündeki yaklaşım unutulmamalıdır. Giddens ise sapmayı, bir toplumun veya grubun üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenen normlar ya da değerlere uymayan ve ters düşen eylemler olarak izah eder. Neyin "sapma" olduğu, farklı kültürler ile altkültürleri birbirinden ayıran norm ve değerlerin kendileri kadar değişkendir. Bu açıdan bakıldığında, bir grup tarafından oldukça saygın olarak görülen birçok davranış, diğerleri tarafından olumsuz olarak nitelendirilebilir (2000:620).

En kısa tanımıyla sapma, toplumsal olarak kabul görmeyen davranış ya da toplum tarafından üzerinde uzlaşı sağlanmış normların ihlali olarak tanımlanabilir. Örneğin, asansördeki bir yabancının bakışlarından, toplum içinde kendi kendine konuşmaya, tuhaf giysiler giymekten, banka soymaya ve üniversite kampüsünde planlı bir şekilde düzinelerce öğrenciye ateş etmeye kadar pek çok şey sapkın davranış olarak nitelendirilebilir. Eğer sapma, norm ihlali olarak tanımlanırsa pek çok sapkın davranış (araç kullanırken hız limitini aşmak, hatalı araç sollama gibi) önemsiz ya da "normal" davranış gibi görünebilir. Öte yandan hepimiz sosyal hayatta muhakkak bir şekilde başka insanlarca sapma olarak adlandırılabilecek bazı davranışlarda bulunmuş olabiliriz. Bu gerçekliği dikkate alan bazı sosyologlar sapmayı; toplumun gelenek, görenek ve en önemli normlarına yönelik ciddi bir saldırı olarak tanımlarlar (Newman, 2013:113). Çoğu zaman hangi davranış sapma, hangisinin normal davranış olduğunu belirlemek genellikle çok karmaşıktır. Zira sosyal normların sapma olarak belirlediği durumlar üzerinde bir uzlaşı var gibi görünse de bu uygulamada pek mümkün görünmez.

Sapmanın kökenine kısaca bakacak olursak 19. yüzyıldaki suç ile ilgili biyolojik ve psikolojik araştırmalar, sapmayı bireyde bir şeylerin "yanlış" gittiğinin işareti olarak görüyordu. Biyologlar ve psikologlar, bilimsel kriminolojinin sapmaya ve suça dair davranışların sebeplerini tespit etmesi hâlinde, bu türden davranışlara müdahale etmenin ve onları engellemenin mümkün olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda hem biyolojik hem de psikolojik suç kuramları temelde pozitivistti ve doğa bilimlerinin yöntemlerini, sosyal bilimler dünyayla ilgili araştırmalara uygulama çabası içine girmişti. Sapma araştırmalarına dair sosyolojik çıkarımlar 19. yüzyılda Durkheim ile başlamıştır. O, her ne kadar sapmadaki artışın işlev bozucu olabileceğinin farkına varmış olsa da sapmayı pek çok açıdan "normal" bir davranış olduğunu ileri sürmüştür (Giddens

ve Sutton, 2014:331). Becker ise sapmayı bazılarının kabul edilmiş kuralları ihlal etmesi olarak tanımlar. Daha sonra kuralları kimin ihlal ettiğini sormaya ve kişiliklerinde ve yaşam durumlarında ihlalleri açıklayabilecek faktörleri araştırmaya devam eder. Bu, bir kuralı ihlal edenlerin homojen bir kategori oluşturduğunu varsayar, çünkü aynı sapkın eylemi gerçekleştirmişlerdir (2002:37). Kısacası, belirli bir eylemin sapkın olup olmadığı kısmen eylemin niteliğine, diğer bir ifadeyle bir kuralı ihlal edip etmediğine) ve kısmen diğer insanların bu konuda ne yaptığına bağlıdır (2002:38).

İki, temel insan davranışı ve yaklaşımı mevcuttur. Bunlardan birincisi, özünde güzel ve iyi olan davranış; ikincisi ise genellikle yanlış, ahlaksız, şeytani ve kötü olan davranış. Onlara göre bir davranışın iyi ya da kötü olduğu, açık ve kolayca tanımlanabilen bir durumdur. Bir davranışın yanlışlığı ya da doğruluğu, kişilerin öznel değerlendirmelerinden bağımsız olarak, toplumu mevcut gelenek ve göreneklerine, toplumsal kurallara ve normlara bakılarak kolayca belirlenebilir (Eric Goode, 1994, Akt.: Newman, 2013:113). Dolayısıyla her toplumda davranışlar iyi ya da kötü olarak nitelendirilir.

Sapmanın sınırlı tanımı Newman'a göre, pek çok önemli sosyal sorunun çözümünü de çözülmez ve içinden çıkılmaz hâle getirir. Bu durum hatta sapmanın, sembolik etkileşimcilik ve çatışmacı yaklaşımdan hareketle, göreli tanımıyla bir ölçüde giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin, güzellik olgusunun kişiye göre değiştiği gibi, hiçbir davranış da evrensel ve "doğal" olarak sapma biçiminde adlandırılamaz. Göreli yaklaşımın, sapmayı gruba ve bireye göre değişen bir durum olarak tanımlaması oldukça (2013:114) önemli bir yaklaşımdır. Becker'ın göreli yaklaşım anlayışına göre ise, sapkın davranış grup kurallarına uymama durumudur. Grubun, grup üyelerine dayattığı kuralları tarif edildiği anda, bir kişinin grup kurallarını bozup bozmadığını ve bu açıdan da sapkın olup olmadığını belli ölçüde (2015:28) kuşkuya yer bırakmayacak biçimde ifade edebiliriz. Burgay (2012:289)'a göre sapma davranış dinamik bir olgudur. Bu olgu çeşitli toplumlarda ve toplumsal gruplarda ve farklı zamanlarda farklı biçimlerde algılanabilir. Örneğin bazı toplumlarda eşcinsellik sapma bir davranış şekli olarak görülürken bazı ülkelerde norm ve değerlerin dışında algılanan bir sapma davranıştır. Zgourides ve Zgourides (2000:69)'a göre de sapma kavramı karmaşıktır çünkü normlar gruplar,

zamanlar ve yerler arasından değerlendirildiğinde önemli ölçüde farklılıklar gösterir. Başka bir deyişle, bir grubun kabul edilebilir olarak onayladığını, diğerleri sapkın davranış olarak kabul edebilmektedir.

Sapma, bir bakıma uyum eyleminin bizatihi kendisinden meydana gelebilir. Sapkın kişiler sosyalleşmemiş/toplumca kendilerine erişilmemiş kişiler olarak görülmeyip; aksine, sapma toplumun uyum sağlama girişimlerindeki süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Bu sosyo-kültürel önermenin tabiatı -sapmanın uyumun bizzat kendisinden çıktığı- dikkatleri sosyal çevreye çekmekte; varsayılanın, sapkın davranışa yönelten gerilimlerin sosyal çevrenin kötü bir şekilde bütünleşmesine işaret eden bazı konumlarına uyum sürecinden oluştuğu şeklindedir. Örneğin iki rol arasında yoğun bir çatışma var olduğunda kişiye üç ayrı uyum olanağı belirmektedir: (1) Kişi her iki rolü de küçümseyebilir veya (2) birini küçümserken, diğerine üstünlük verebilir veya (3) her ikisinin diğeri ile çatışma içindeki beklentilerini yerine getirme girişiminde bulunabilir. Kişinin her iki rolü de benimsemesi hâli, üçüncüsü, tam bir uyum eylemi oluşturmaktadır. Ne var ki her iki rolü de üstlenmesi sonucu kişi kendisini gerilim, endişe ve kişilik çatışması içinde bulabilir. Bu gerilimler zamanla kişiyi 1. veya 2. tür uyuma götürebilir ve her biri de tanımı gereği, kişinin üstlendiği rolün görevlerini karşılamadaki başarısızlığına işaret eder. Örnek olarak Durkheim'in, Protestanların belli teolojik buyruklara uyumunun sosyal dayanışmanın zayıflamasına ve sonuçta sosyal tecrit duygusuna meydan vermesi nedeniyle intihara fazlaca yatkın oldukları şeklindeki gözlemi gösterilebilir. İşte bu anlamda sosyo-kültürel yaklaşım, sapkınlığın uyum süreçlerinden kaynaklandığını varsaymaktadır (Yücel,1986:12). Bir dine, mezhebe, cemaate, gruba veya siyasal bir partiye aşırı bağlılık göstermek ve ona uygun davranış sergilemek, sosyal normlardan ve zaman zaman da hukuk normlarından ayrı düşmeye sebep olabilir.

Bu kavram Kaplan ve Tolle (2006:7)'e göre, "dostluk grupları, evlilik günleri, çalışma grupları ve genel topluluklar dâhil olmak üzere, çok çeşitli kişiler arası sistemler bağlamında beklentilere uyulmamasına işaret etmektedir. Gerçekten de bu kavram, bir grubun beklentilerine uyan, ancak sapma kararı verilen başka bir grubun beklentilerini ihlal eden davranışlara veya niteliklere atıfta bulunabilir. Sapma fiziksel özelliklere, sosyal kimliklere, deneyimleri, davranışları veya bir kişiyi tanımlayan çeşitli diğer fenomenleri kapsar". "Paylaşılan normatif beklentiler", belirli durumlarda belirli kişiler tarafından tezahür ettirildiğinde, belirli

niteliklerin veya davranışların uygunluğu veya uygunsuzluğu ile ilgili grup değerlendirmelerini de ifade eder.

Sosyolojinin kurucularından ve öncü sapma araştırmacılarından Emile Durkheim, sapma konusunun anormal bir şey olup olmadığını merak etmiş ve bütün toplumlarda sapmanın bulunduğunu ileri sürmüştür. Ona göre bu durum, toplumun normal bir parçası olarak görülmelidir. İşlevselci bir bakış açısı benimsemiştir ki o; "toplumların çeşitli bölümleri çeşitli işlevleri yerine getirirken nasıl birleştiklerini araştıran bir teori"dir. Durkheim temelde, suç ve sapmanın toplum için gerekli olan dört işlevi yerine getirdiğini ileri sürmektedir (Carrabine vd., 2004:44-45) ve bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Kültür, iyi ve kötü hayat tarzları üzerinde ahlaki seçimler içerir. Yaşamlarımız ve toplumlarımız kaosa dönüşmedikçe, genellikle bazı değerler ve bazı davranışlar diğerleri üzerinde tercih edilir. Örneğin "iyi" ve "kötü" kavramları birbirinin varlığına dayanır; biri olmadan diğeri olamaz ve kötülük olmadan iyi olamayacağı gibi, suç olmadan da adalet olamaz. Kısacası sapma, ahlakın üretilmesi ve sürdürülmesi sürecinin vazgeçilmezidir.

2. Bu aynı zamanda "sapma"nın ahlaki sınırlarını açıklığa kavuşturma ve işaretleme eğiliminde olduğu anlamına gelir. Bazı bireyleri sapkın olarak tanımlayarak insanlar doğru ile yanlış arasında sosyal bir sınır çizer. Örneğin, bir üniversite intihal yapanları disipline ederek akademik dürüstlük ve hile arasındaki çizgiyi işaretler. Yaşamın her alanında -cinsellik, din, aile hayatı, iş- insanlar davranış kurallarını hazırlar. Kötüye dikkat çekmek, iyiliği vurgulamaya hizmet edebilir.

3. Durkheim aslında sapmaya cevap vermenin, toplumsal birliği desteklediğini savunuyor. İnsanlar tipik olarak kolektif öfke ile ciddi sapmalara tepki gösterirler. Bunu yaparken Durkheim, onları bağlayan ahlaki bağları yeniden teyit ettiklerini açıklamıştır. Sapkınlık insanları bir araya getirir ve genellikle öfke ile inşa edilmiş ahlaki bir birlik oluşturur. Örneğin, geçmişte insanlar suçluya karşı düşmanlıklarını ifade etmek için infazlarda toplanırlardı; daha yakın zamanlarda, bu öfkeyi genellikle gazeteler ve medya aracılığıyla ifade etmişlerdir.

4. Bunun da ötesinde sapma, toplumsal değişimi de teşvik edebilir. Durkheim, sapkın insanlar, bir toplumun ahlaki sınırlarını zorlayarak statükoya alternatifler önererek ve değişimi teşvik ettiğini iddia etmiştir. Dahası, bugünün sapmasının bazen yarının ahlakına dönüştüğünü ilan etti. Örneğin, 1950'lerde birçok insan "rock and roll" müziği gençlerin ahlakına bir tehdit olarak ve geleneksel müzik zevklerine bir hakaret olarak tepki gösteriyorlardı. Ancak o zamandan beri, müzikal ana akımda "rock and roll" yerini aldı ve milyarlarca dolarlık bir endüstri hâline geldi. Bir neslin protesto hareketleri, sapkınlar olarak görülebilir, ancak genellikle sonraki nesiller için norm hâline gelen bir değişim meydana getirir.

Collins ve Makawsky (2014:97)'e göre Durkheim, bilhassa sapkın davranışlarla alakadar olur çünkü uygulamada toplumların normları en net bu noktada görülebiliyordu. Cürümler (suçlar) ve karşılığındaki cezaların, bir toplumun temel özelliklerinden olduğunu görmüştür. Bir kişi suç işlediğinde (cinayet, gasp, hırsızlık veya tecavüz gibi), şahsen zarar görenlerden veya suçun tehdidi altında bulunanlardan çok daha uzaktaki insanlar tarafından da paylaşılan, geniş çaplı bir toplumsal öfke meydana gelir. İnsanlar, şahsen kendileriyle hiçbir ilgisi olmayan olaylara verdikleri tepkilerle genel olarak topluma sezgisel, bencillik içermeyen bağlılıklarını sunarlar. Bunun kişisel çıkar hissi olmadığı gerçeği, benzer bir halk öfkesinin, kimsenin zarar görmediği müstehcenlik gibi tamamen sembolik meselelerde veya Zola'nın Fransa Başkanı'na yazdığı mektup gibi sembolik siyasi eylemler sonucunda oluşmasında görülebilir. Bütün bu eylemlerde zarar verilen şey, hiç kimsenin şahsi çakarları değil, ortak bilincin kendisidir. Burada (ritüel) düzen zarar görmüştür ve bunun telafi edilmesi (düzeltilmesi) için yine (ritüel) ceza verilmesi gerekir. Duruşmalar, infazlar gibi ceza törenleriyle halkın bu derece ilgilenmesinin nedeni budur.

Öte yandan Taylor vd. (1973:84-85)'e göre, Durkheim'ın yazılarında aslında, üç farklı türde sapkınlık var gibidir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Biyolojik Sapma

Kendiliğinden bir iş bölümünün olduğu organik bir toplumda bile sapma, normal bir fenomen olarak ortaya çıkacaktır. Bireysel vicdanlar genetik kalıtım ve durumsal faktörlerden dolayı kolektif vicdandan daha geniş bir etkiye sahip olursa o zaman bu durum sapkın eylemlere yol

açacaktır. Kısacası Durkheim'e göre mükemmel bir toplumda bile sapkınlık genetik ve psikolojik arızalara atfedilir.

2. Fonksiyonel İsyancı

İşlevsel isyancı, "gerçek"in kolektif vicdanda ortaya çıkma sürecinde olduğu gibi davranır. Özellikle fonksiyonel isyancı, zorunlu iş bölümüne karşı bir isyandan sorumludur (ve onunla ilişkilendirilmemiş sosyal eşitsizlikler). Dolayısıyla fonksiyonel isyancı mutlak (biyolojik) bir sapma değildir: çünkü mevcut kurumların güç ve etkilerinden dolayı sapma davranış damgalanmıştır, zira mevcut (ve gerçek) kolektif vicdanı temsil etmez.

3. Çarpık Sapkın

İşlevsel isyancı, patolojik toplum, çarpık sapkın uygunsuz bir şekilde hasta(-lıklı) bir toplumda sosyalleştirilmiş bireydir. Bunun birbiriyle ilişkili iki kaynağı olduğu görülür: anomi ve egoizm. Anomi, kolektif vicdanın zayıflığı ve düzen eksikliğinde ortaya çıkarken, egoizm, bireyin (kurumsallaşmış) kültünü temsil eder. Her iki koşul da birincisi varsayılan olarak, ikincisi aktif normatif teşvike izin verir. Bu gibi durumlarda, bireyler egoist arzularını sosyal düzen ile bağdaşmayan ve biyolojik olarak verilen yetenekleriyle orantılı olmayan bir şekilde elde etmeye çalışırlar. Üç sapma türü (normal konformist ile birlikte) iki "tipoloji" altında incelebilir:

Tablo 1: Durkheim'ın Sapkın Tipleri

Durkheim'ın Sapkın Tipleri (Durkheim's Types of Deviants)	
Toplum (Society)	**Birey (Individual)**
Normal İş Bölümü	Tip 1. Biyolojik ya da Psikoloji Sapkın (Conformist)
Patolojik İş Bölümü	Tip 2. Fonksiyonel İsyancı Tip 3. Çarpık Sapkın (Anomi ve Egoizm)

Kaynak: Taylor, I., Walton, P. ve Young, J.

Sapma değerlendirmelerinde eski yaklaşımlar, biyolojik ve ekolojik faktörlere büyük önem verirken, yeni yaklaşımlar hem patolojik hem de analitik özellikleriyle ön plana çıkmışlardır. Kitsuse'ye göre, davranış şekilleri aslında sapmayı, sapma olmayandan farklılaştırmaz. Fertleri sosyolojik olarak sapkına dönüştüren, davranışı sapkın olarak yorumlayan

ve özdeşleştiren toplumun geleneksel ve intibakçı üyelerinin tepkisidir. Erikson'a göre ise sosyolojik bakış açısından sapma, genelde sosyal kontrol birimlerinin dikkati ve ihtiyacı için düşünülmüş olan üretim olarak ifade edilebilir. Sapma davranışın belirli şekillerindeki yorumun özelliği değildir, izleyenlerin doğrudan ya da dolaylı tanıklığıyla belirli davranışlara verilmiş bir niteliktir. Sapma araştırmalarındaki kritik değişken, bireyin kişiliğinden ziyade sosyal gözlemdir. Becker'e göre sapma, bir ferdin eyleminin niteliği değil, daha ziyade kuralların diğerleri tarafından uygulamasının vereceği neticesidir. Dolayısıyla kısacası sapkın, etiketleme işleminin başarıyla yapılmış olduğu kişidir, sapma davranış insanların bir biçimde etiketlendiği davranıştır (Gibbs, 1968:48: Akt.: Korkmaz ve Kocadaş, 2006:32). Etiketleme de aslında kişi, sapma davranışından dolayı belirlenir, o davranışıyla da afişe edilir.

İçli için sapma davranış, toplumda kültürün belirlediği örf, âdet, gelenek, görenek ve hukuk kurallarına uymayan davranışlar, sapma davranışlar olarak değerlendirilirler. Sadece bir toplumun davranış kurallarına, normlarına uymamakla hukuk kurallarına uymamak aynı düzeyde ve aynı oranda toplumsal tepki ile karşılanmaz. Kanunlara uymayan davranışın müeyyidesi (yaptırımı) yasalarda yazılı olarak belirlenmişken, gelenek, örf ve adetlere uymamanın sapma olarak nitelendirilmesi durumu görelidir. Öte yandan belirtmekte fayda var ki sapmış davranışa gösterilen tepki de farklı sosyal gruplarda farklı farklı olmaktadır. Bununla beraber bazı sapma biçimleri, toplumun genelinin, hatta bazı tip sapmalar (adam öldürme, cinsel istismar ve tecavüz vb.) toplumların bütün kesimlerinin tepkisini çekerken (1994:1); çevreyi kirletme, yerlere bir şeyler atma ve yerlere sigara izmariti atma gibi davranışlar yadırganmaz ve sapma olarak da görülmezler.

Son olarak sapma tiplerine de değinmek yerinde olur kanısındayım. Burada Fichter'in yapmış olduğu iki tip sapmadan bahsetmek gerekir. Sapma tiplerini Richter (2006:220) olumlu ve olumsuz sapma olarak ele almıştır. Ona göre olumlu sapma, ideal davranış örüntüleri yönünde meydan gelen sapmadır. Toplumların yücelttiği ideal normlara ve bireylerin "daha erdemli" olarak adlandırdığı davranış normlarına doğru yöneltilen bir uyum durumudur. Olumluya ve yukarıya (ileri, pozitif) doğru sapan birey veya grup ortalamayı, bilineni veya alışılmış olanı, uygulanmakta olan davranışları ve düşünceleri yukarı çeker. Bu çeşit sapkın, olağanüstü bir kişidir; peygamberdir, âlimdir, millî kahramandır dolayısıyla örnek kişidir. Geçmişte hayatları boyunca radikal ve fanatik olarak

bilinen birçok tarihsel kişi, daha sonra olumlu sapkın olarak tanımlanmıştır.

Fichter olumsuz sapmayı, toplum tarafından onaylanmayan, aşağı ve yetersiz davranış örüntüleri olarak izah etmektedir. Sapkın kişiler, bir toplumdaki ortalama kişilerle ve ortalama davranışlarla karşılaştırıldıklarında farklı ve anormal bilinirler. Fakat her toplumda farklı derece ve biçimlerde anormallikler bulunabilir. Bireyler aşırı uyumsuz veya orta derecede uyumsuz olabilirler. Fizikî, psikolojik, ahlaki ve kültürel açılardan anormal olabilirler. Dolayısıyla denilebilir ki böyle bir yaklaşım ile açıklama değil, ama sınıflama yapılabilir. Ona göre, kısmi bir sapma açıklaması için öncelikle bir sınıflama yapmak (2006:222) çok daha faydalı olabilir:

1. Olumsuz sapkınların bir kategorisini zihinsel bir eksikliği ve psikolojik uyumsuzluğu olanlar oluştururlar. Moronlar, idiotlar ve basit zekâlı kişiler ile ciddi psikolojik ve nevrotik rahatsızlıkları bulunanlar bu grupta yer alır.
2. Fizik veya organik olarak problemli kişiler diğer kategoriyi meydana getiriler. Bu gruba dâhil edebileceğimiz sağır ve dilsizler, kötürümler ve kronik hastalıkları olanlar, kendileri için hem de toplum için bir problemdirler.
3. Bağımlı sapkınlar bu kategoride yer alır. Normal bir toplumda çok az bir statüye sahiptirler. Yine toplum içinde yer alırlar. Bunlar arasında terk edilmişler, sürgünler, toplumdan uzaklaştırılanlar, reşit olmayan çocuklar ile kimsesiz çocuklar ve dilenciler sayılabilir.
4. Suçlu ve kabahatli sapkınlar toplumda psikolojik, fiziki ve bağımlı sapkınlardan daha farklı yargı standartlarıyla ele alınırlar. Zira suçlular, toplumların norm ve değerlerini bilinçli olarak çiğneyen, ihlal eden uyumsuzlardır. Bu sebeple hareketlerinde sorumlu oldukları için toplum tarafından cezalandırılırlar.

2. Suç ve Suçluluk

Suç ve suçluluk, toplumsal hayatın en önemli gerçekliklerinden biridir. Bir toplumda sorunlar var olmaya devam ettikçe de öyle olacak gibi görünüyor. Zira sorunların çözümünde kişinin sergilediği tutum ile aldığı tavır ve bunlar sonucunda oluşan davranış önemlidir. Bunlardan hare-

ketle kişinin suç davranışının suç oluşturup oluşturmadığına karar veriyoruz. Buradaki en önemli sorunlardan biri şudur: "Hangi davranış suç sayılacak?" Bu kitap boyunca aslında bu soruya cevap arayacağız. Bununla ilgili bugüne kadar ortaya konmuş yaklaşımlara, görüşlere ve düşüncelere bakacağız. Zira kestirmeden sapmayı, suçu ve suçluluğu tanımlayıp işin içinden çıkamıyoruz. Suç, sapma kavramından sonra en geniş ve en tartışmalı kavramlardan birisidir.

Genel bir yaklaşımla başlamakta fayda var. "Her suçlu davranış bir sapmadır, ama her sapma davranış bir suç değildir." Bu yaklaşım üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken bir mevzudur. Suç her şeyden önce mevcut toplumların ceza yasalarında, suç oluşturacak fiil ortaya çıkmadan önce, düzenlemiş yani fiilin müeyyidesine kadar önceden ilan edilmiş olmalıdır. Yoksa "kanunsuz suç yoktur" ilkesi geçerli olur. Kanunda yer almadan (yani hangi fiillerin suç olduğu ve cezalarının ne olduğu belirlenmeden) önce hiç kimse yaptığı sapma davranıştan dolayı suçlu ilan edilip ceza verilemez.

Neyin suç sayılacağına dair tartışmalar da vardır. Zira suç olarak belirlenen davranışlar toplumdan topluma, aynı toplumda zamandan zamana farklılık gösterir. Önceden suç sayılmayan bir davranış bugün suç sayılabilmektedir. Örneğin kapalı alanlarda sigara içmek, çevreyi kirletmek vb. davranışlar önceden suç sayılmıyordu. Burada esas olan, hukukun belirlediği normların davranışı suçlu olarak addetmesi ve o davranışa ceza vermesidir. Bunun belirlenmesi geniş bir fikir birliği ile olması gerekir ve devlet tarafından da tanınmış olması gibi bir şartı vardır. Yoksa herkes kendi çıkarlarına göre suç ve cezayı tanımlayıp uygulamaya kalkabilir.

İyi veya kötüyü belirleyen ölçü, kişinin vicdanından alınırsa kıymet hükmü o zaman ahlakidir. Eğer kıymet biçme ilahi emir içeriğine göre yapılırsa verilen hüküm, dinîdir. Sonuçta aykırılık, toplumun kanunlarına uygun olarak tespit edilirse o zaman da hüküm, hukukidir. Birinci durumda yani ahlaki bakımdan olumsuz kıymet hükmü söz konusu olduğu zaman bu merci (makam), insanın kendi vicdanıdır. İkinci durumda, yani dinî bir kıymetsizlik hükmünde kabahatlinin sorumluluğu, adına Allah dediğimiz daha yüksek bir varlığa karşıdır. Üçüncü durumda ise hukuki bir taksir (özen ve bilinç) hâlinde, bundan toplumun hayatı mutazarrır (zarar görmek) olacağı için sorumluluk merci bizzat toplumdur. Hukuka gelince durum farklıdır çünkü hukuk, toplum hayatının devlet gücü ile garanti altına alınmış nizamı olduğuna göre, kişinin ruh

Kaynakça

Açıkgöz, R. (2015). Yoksulluk ve Suç: Doğrusal Olmayan Bir İlişki, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 25, Sayı:1.

Akers, R. L. (2009). Social Learning and Social Structure, Transaction Publisher, New Brunswick, New Jersey.

Akın, M. H. (trhz). Çağdaş Sosyoloji Teorileri, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. İstanbul.

Alacakaplan, U. (1975). Sucun Unsurları, Sevinç Matbaası. Ankara.

Anbarlı Bozatay, Ş. (2011). Sosyoloji, Beta Basım Yay., Ankara.

Arendt, H. (1997). Şiddet Üzerine, Çev.: Bülent Peker, İstanbul: İletişim Yayınları.

Arpacı, F. (2005). Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık, Türkiye İşçi Emeklileri Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları. Ankara.

Artun, Ü. (1996). "Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi", Cogita Dergisi, Sayı:6-7, Kış- Bahar.

Aslantürk, Z. ve Amman, T. (2008). Sosyoloji, 5.Baskı, Çamlıca Yay., İstanbul.

Aydın, M. (2013). "Toplumsal Yapı ve Kurumlar", Sosyoloji, Edit.: İhsan Çapçıoğlı-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Bahadır, M. (2016). **"**Antikçağ'dan Günümüze Boş Zaman Üzerine Bir Değerlendirme", ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I/2, Sayfa: 103-116.

Bahar, H. İ. (2008). Sosyoloji, USAK Yayınları, Ankara.

Bal, H. (2008). Kent Sosyolojisi, Fakülte Kitabevi Yayınları, Isparta.

Bartollos, C. ve Schmalleger, F. (2017). Çocuk Suçluluğu, Çev.: Didem Yücel ve Burak Gönültaş, 9. Baskı, Nobel Yay., İstanbul.

Beccaria, B. B. (1950). Suçlar ve Cezalar, Çev.: Muhittin Göklü, İstanbul.

Becker, H.S. (2015). Hariciler (Outsiders), Çev.: Şerife Geniş-Levent Ünsaldı, Heretik Yay., Ankara.

Becker, S.H. (2002). Definitions of Deviance, Criminology: A Reader, Edited by Yvonne Jewkes and Gayle Letherby, SAGE Publications, London.

Berger, A. A. (1991). "Bir Terör Aygıtı Olarak Televizyon: Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi", Enformasyon Devrimi Efsanesi, Çeviren ve Derleyen: Yusuf Kaplan, İstanbul: Rey Yayınları.

Bozkurt, V. (2017). Değişen Dünyada Sosyoloji, 13. Baskı, Ekin Yay., Bursa.

Braithwaite, J. (1989). Crime, Shame and Reintegration, Cambridge University Press, Cambridge.

Brasol, B. (1926). Foundations of Criminology, Journal of American Institute of Criminal Law and Criminology, Vol.17, No.1, pp.13-19. (http://links.jstor.org/sici?sici)

Burkay, S. (2008). Teorik Çerçevede Suç, Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Burkay, S. (2012). Sosyal Problem Görünümüyle Sapma ve Suç, Sosyolojiye Giriş, Edit.: Muammer Tuna, Detay Yay., Ankara.

Burke, R. H. (2002). An Introcductin to Criminological Theory, Willian Publishing, Culmcott Hause, Mill Street, Uffculme, Cullomption, Devon.

Can, N. (2012). "Suç ve Toplum", Sosyoloji, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Can, N. (2012). "Toplum ve Siyaset", Sosyoloji, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2009). Aile Sosyolojisi, Açılım Kitabevi, İstanbul.

Carrabine, E., Iganski, P., Lee, M., Plummer ve South, K. N. (2004). Criminology-A Sociological Introduction, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

Cavender, N. (1991). Alternative Theory: Labelling and Critical Perspectives, Criminology, Edit.: J. F. Sheley, California.

Collins, R. ve Makawsky, M. (2014). Toplumun Keşfi, Çeviri Edit.: Nurgül Oktik, Nobel Yay., Ankara.

Conklin, J. (1992). Criminology, Macmillan, New York

Coşgun, M. (2012). **"**Gençlerin Kimlik Gelişimi ve Sosyalleşme Sürecine Televizyon Dizilerinin Etkisi (Sakarya İli Kocaali İlçesi Örneği)", Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 28, http://www.akademikbakis.org.

Çağlak, U. (2019). "Boş Zamanları Değerlendirme Kurumu", Kurumlar Sosyolojisi, Edit.: Mustafa Aydın, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Çoban, S. (2013). Suç, Sapma ve Toplumsal Kontrol, Sosyolojiye Giriş, Edit.: İhsan Çapcıoğlu-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Deflem, M. (1999). Ferdinand Tönnies on Crime and Society: An Unexplored Contribution to Criminological Sociology, History of the Human Sciences, Vol. 12, No. 3, pp. 87-116.

Demirbaş, T. (2001). Kriminoloji, Seçkin Yay., Ankara.

Dolu, O. (2010). Suç Teorileri, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Dolu, O. (2013). "Suç ve Sapma Teorileri", Suç Sosyolojisi, Edit.: Aytekin Geleri, Anadolu Üniv. Eskişehir.

Dönmezer, S. (1975) Kriminoloji, 5. Baskı, İstanbul Üniv. Yay., İstanbul.

Dönmezer, S. (1996). Çağdaş Toplumda Şiddet ve Mafia Suçları, Cogito, Sayı:6-7, Kış- Bahar.

Durkheim, E. (1986). İntihar, (Çev.: Özer Ozankaya), Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Durkheim, E. (2013). Toplumbilimin Yöntem Kuralları, Çev.: Özer Ozankaya, Cem Yay., İstanbul

Durugönül, E. (1997). "Sosyal Değişme, Göç ve Sosyal Hareketler", Toplum ve Göç, Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.

Durusoy, S.-Köse, S. ve Akdeniz, O. (2008). **"**Başlıca Sosyo Ekonomik Sorunlar Suçun Belirleyicisi Olabilir mi? Türkiye'de İller Arası Bir Analiz", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, V.7, N.23.

Ellwood, C.A. (1912). Lombroso's Theory Crime, Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology, Vol.2, No.5, pp.716-723, (http://links.jstor.org/sici?sici=0885).

Erjem, Y. (2009). Mersin'de Göç, Kentleşme ve Sosyal Problemler, Mersin: Mersin Valiliği Yayınları.

Erkan, R. (2004). Kentleşme ve Sosyal Değişme, Bilim Adamı Yayınları, Ankara.

Farnword, M. ve Leiber, M.J. (1989). Strain Theory Revisited: Goals, Educational Means, and Delinquency, American Sociological Review, Vol.54, No.2, pp.263-274. (http://links.jstor.org/sici?sici), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1, Sayfa: 305-335.

Fichter, J. (2006). Sosyoloji Nedir? Çev: Nilgün Çelebi, 8. Baskı, Anı Yayınları, Ankara.

Fletcher, R. (1891). The New School of Criminal Anthropology, American Anthropologist, Vol.4, No.3, pp.201-236. (http://links.jstor.org/sici?sici=0002).

Geleri, A. (2013). "Suç Korkusu", Suç Sosyolojisi, Edit.: Aytekin Geleri, Anadolu Üniv. Eskişehir**.**

Giddens, A. (2000). Sosyoloji, (Haz.: H. Özel, C. Güzel), Ankara.

Giddens, A. (2002). Üçüncü Yol-Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi-, Çev.: Mehmet Özay, Birey Yayıncılık, İstanbul.

Giddens, A. (2012). Sosyoloji, (Yayına Hazırlayan: Cemal Güzel), Kırmızı Yayınları, İstanbul.

Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2014). Sosyolojide Temel Kavramlar, Çev.: Ali Esgin, Phoenix Yay., Ankara.

Goswami, B.B. (1995). "Cultural Adaptability of Violence", Perspectives in Grimindogy, Edited by; S. Venigopal Roa, Vikas Publishing Hause, İndian.

Gökalp, E. (2017). "Medya, Suç ve Şiddet", Suç Sosyolojisi, Edit.: Fuat Güllüpınar, Anadolu Üniversitesi yayınları, Eskişehir.

Gökpınar, M. (2005). Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Organize Suç, Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Konya. s.17

Gökpınar, M. (2007). Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Çocuk Suçluluğu, TBB Dergisi, Sayı: 72.

Gözübüyük Tamer, M. (2013). "Sosyolojik Kuramlar", Sosyoloji, Edit.: İhsan Çapçıoğlı-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Güçlü, S. (2005). Kurumlara Sosyoloji Bakış, Birey Yay., İstanbul.

Günşen İçli, G. (1993). Türkiye'de Suçlular, Atatürk Kültür Merkezi yayını, Ankara.

Gürkan, Ü. (1961). Sosyolojik Hukuk İlmi, Ajans-Türk Matbaası, Ankara.

Gürler, S. (trhz). Hukuk, Suç ve Toplum, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Hagan, F. (1991). Introductory to Criminology, İllinois.

Haralambos, M. ve Holborn, M. (1995). Sociology, Fourty Edition, Harper Connins Publishers, London.

Heathcote, F. (1981). Social disorganisation theories, Crime and Society, Edit.: Mike Fitzgerald, Gregor McLennan ve Jennie Pawson, Rouledge, The Open University.

Hönig, R. (1939). Taksir ve Ceza, Üniversite Konferansları 1937-1938, İstanbul Üniversitesi Yay., İstanbul.

Işığıçok, Ö. (2003). "Türkiye'de Yaşanan Son Ekonomik Krizlerin Sosyo-Ekonomik Sonuçları: Kriz İşsizliği ve Beyin Göçü", (http://www.isguc.org/calhay_beyingocu.php; Update: 25.6.2003).

Ivins, W. M. (1911). What is Crime? Proceedings of the Academy of Political Science in the City of New York, Vol.1, No.4, pp.531-558, (http://links.jstor.org/sici?sici=1548).

İçli, T. G. (1986). Kriminoloji, Bizim Büro Basımevi. Ankara.

İçli, T. G. (1993). Türkiye'de Suçlular, Atatürk Kültür Merkez Yay., 3. Baskı, Ankara.

İçli, T. G. (2002). Toplumdan Kopuş: Suç ve Şiddet, Edit.: İhsan Sezal, Sosyolojiye Giriş, Ankara.

İlbars, Z. (2007). "Suç Antropolojisi: Kadın ve Suç", A.Ü.D.T.C.F. Antropoloji Dergisi, Sayı:22.

Kaplan, H. B. ve Tolle, G. C. (2006). The Cycle of Deviant Behavior, Springer Science-Business Media, LLC, 233 Spring Street, New York, NY 10013, USA.

Karasu, M. A. (2008). Türkiye'de Kentleşme Dinamiklerinin Suça Etkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keane, J. (1998). Şiddetin Uzun Yüzyılı, Çev.: Bülent Peker, Ankara: Dost Kitabevi.

Keleş, R. ve Ünsal, A. (1982). Kent ve Siyasal Şiddet, Ankara: A.Ü.SBF Yayınları.

Kendall, D. (2007). Sociology in Our Times, 6. Edititon, Thomson Higher Education, 10 Davis, Drive Belmont, CA 94002-3098, USA.

Kışlalı, A. T. (1974). Öğrenci Ayaklanmaları, İstanbul: Bilge Yayınevi.

Kızılçelik, S. (2015). Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Kızmaz, Z. (2003). **"**Ekonomik Yapı ve Suç: Bazı Araştırma Bulguları Üzerine Genel Bir Değerlendirme", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:13, Sayı:2, Syf:279-304.

Kızmaz, Z. (2004). "Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:2.

Kızmaz, Z. (2005). "Din ve Suçluluk: Suç Teorileri Açısından Kuramsal Bir Yaklaşım", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, Syf: 189-215.

Kitsuse, J. I. ve Dietrick, D. C. (1968). Delinquent Boys: A Critique, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Koçak Turhanoğlu, F. A. (2018). "Sembolik Etkileşimcilik", Modern Sosyoloji Tarihi, Edit.:

Koçak, O. (trhz). Sosyal Sorunlar, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yay. İstanbul.

Konak, A. ve Çiğdem, Y. (2005). "Yaşlılık Olgusu: Sivas Huzurevi Örneği", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 29, No:1.

Korkmaz, A. ve Kocadaş, B. (2006). Toplumsal Sapma, Doğu Kütüphanesi, 1. Baskı, İstanbul.

Lizotte, A. J. (2009). Methodological Issues in Crime, Research Handbook on Crime and Deviance, Edit.: Marvin D. Krohn, Alan J. Lizotte, Gina Penly Hâll, Springer Dordrecht Heidelberg, London, New York.

Macionis, J. J. (2012). Sosyoloji, Çeviri Editörü: Vildan Akan, Nobel Yay., Ankara.

Marshâll, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, Çev.: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Matsueda, R.L. (2006). Criminological Implications of The Thought of George Herbert Mead, Sociological Theory And Criminological Research: Views From Europe and The United States, Series Edit.: Mathieu Deflem, JAI Press is an imprint of Elsevier, USA.

McLaughlin, E. ve Muncie, J. (2001). The Sage Dıctıonary of Crımınology, SAGE Publications Inc., 2455 Teller Road Thousand Oaks, California.

Mendras, H. (2009). Sosyolojinin İlkeleri, 2. Baskı, İletişim Yay., İsatanbul.

Merton, R. K. (1938). Social Structure and Anomie, American Sociological Review, Vol.3, No.5, pp.672-6782. (http://links.jstor.org/sici?sici=0003).

Michaud, Y. (ty). Şiddet, Çev: Cem Muhtaroğlu, İstanbul: İletişim Yayınları.

Morris, T. (1971). English Ecology and Criminology of the Past Century, Ecology-Crime and Delinquency, Edit.: Harwin L. Voss ve David M. Petersen, Meredith Corporation, New Yok.

Morrison, W. (1995). Theoretical Criminology: From Modernity To Post-Modernism, Cavendish Publishing Limited, London.

Newman, D. M. (2013). Sosyoloji, Çev.: Ali Arslan, 3. Baskı, Nobel Yay., Ankara.

Nirun, N. (1968). Suç Hâdisesinin Sosyal Sebepleri Üzerine Bir Araştırma, Suut Kemâl Yetkin'e Armağan, Hacettepe Üniversitesi Yayını, Ankara.

Olgun, C. K. (2020). "Dijital Oyun Endüstri ve Değişen Eğlence Biçimleri", Dijital Çağda Kitle Kültürü, Eğlence ve Sanat, Edit.: Bahar Kayıhan, Ütopya Yay., Ankara.

Öğün Boyacıoğlu, A. (2018). "Suç Olgusu", Sosyoloji, Siyasal Kitapevi, Ankara.

Öktem, N. (1994). "Max Weber", Hukuk Felsefesi ve Hukuk Sosyolojisi, İHFM, Cilt: LIV.

Özbay, Ö. (2007). "Üniversite Öğrencileri Arasında Din ve Sosyal Sapma", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 31, No:1, Syf:1-24.

Özben, M. (2019). "Sağlık ve Tıp Kurumu", Kurumlar Sosyolojisi, Edit.: Mustafa Aydın, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Özen, S. (1996). Kentlileşme Sürecinde Ailede Kuşaklar Arası İlişkiler, E.Ü.E.F. Yayınları, İzmir.

Öztürk Çopur, E., Ulutaşdemir, N. ve Balsak, H. (2015). Çocuk ve Suç, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahâle", Sözel Bildiriler XI, Ankara.

Özyörük, M. (1959) Hukuka Giriş, Ege Matbaası, Ankara.

Peuchet, J. (2006). İntihar Üzerine-Karl Marx, İstanbul. Yeni Hayat Yayıncılık.

Picca, G. (1992). Kriminoloji, Çev.: Ebru Erbaş, İletişim Yay., İstanbul.

Raybeck, D. (1988). Anthropology and Labeling Theory: A Constructive Critique, Ethos, Vol.16, No.4, pp.371-397. (http://links.jstor.org/sici?sici=0091).

Reckless, W.C. (1968). A New Theory of Delinquency and Crime, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Scimecca, J. A. (1973). Labeling Tehory and Personel Construct Tehory: Toward the Measurement of Individual Variation, The Journal of Criminal Law and Criminology, Vol.68, No.4, pp.652-659. (http://links.jstor.org/sici?sici=0091).

Serap Suğur, Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir.

Shaw, C. ve McKay, H. (1942). Juvenile Delinguency and Urban Areas: Theory, Ecology, Crime and Delinquency, Universtiy of Chicago Pres. Chicago.

Short, J. F. (1966). Differantial Association and Delinquency, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Siegel, L. J. (2012). Criminology, Eleventh Edition, Wadsworth, 20 Davis Drive**,** Belmont, CA 94002-3098**,** USA.

Slattery, M. (2007). Sosyolojide Temel Fikirler, Sentez Yay., Birinci Baskı, Çev.: Ümit Tatlıcan, Bursa.

Sokullu-Akıncı, R. F. (2002). Kriminoloji, 3. Baskı, Beta Basım Yay., İstanbul.

Soyaslan, D. (1996). Kriminoloji, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, No: 512, Ankara.

Sussmann, F. B. (1959) Law of Juvenile Delinquency, New York.

Sutherland, E. H. (1966). The Theory of Differential Association, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Sykes, G.-Matza, D. (1968). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Şentürk, Ü. (2019). "Temel Sosyolojik Kavramlar-III", Sosyolojiye Giriş, Edit.: Mevlüt Özben, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Tannenbaum, F. (1968) "Point of View", Juvenile Delinquency, (Ed.: R. Giallombardo), New York.

Taylor, I., Walton, P. ve Young, J. (1973). The New Criminology: For a Social Theory of Deviance, by Routledge & Kegan Paul Plc, London and New York.

Taylor, I.-Walton, P. ve Young, J. (1981). The New Criminology: For a Social Theory of Deviance, London.

Taylor, L. (1973). Deviance and Socıety, London.

TDK (2022). (www.tdk.gov.tr 05.11.2022).

Tufan, İ. (2002). Antikçağdan Günümüze Yaşlılık, Aykırı Araştırma Yay., İstanbul.

Ülken, H. Z. (1969) Sosyoloji Sözlüğü, M.E.B. Basımı, Ankara.

Ünal, H. (2012). Sapma ve Suç, Sosyolojiye Giriş, Edit.: Muammer Tuna, Detay Yay., Ankara.

Walklate, S. (2005). Criminology The Basics, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon**.**

Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2004). Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Çev.: Leyla Elburuz, M.Rami Ayas, Punto Yay., İzmir.

Yalman, Ö. M. (2013). Apaçi Gençlik, Açılım Kitap, İstanbul.

Yavuzer, H. (1998), Çocuk ve Suç, Remzi Kitabevi, 9. Baskı, İstanbul.

Yazgan, Ü. Ç. (2017). "Suç Korkusu", Suç Sosyolojisi, Edit.: Fuat Güllüpınar, Anadolu Üniversitesi yayınları, Eskişehir.

Yıldırım, A. (2004). Kentleşme ve Kentleşme Sürecinde Göçün Suç Olgusu Üzerindeki Etkileri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yücel, M. T. (1986). Türk Ceza Siyaseti ve Kriminolojisi. Ankara.

Yücelyılmaz, A. A. (2007). Konya Örneğinde Kentsel Suçlar ve Kent Esenliği, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Zgourides, G. D. ve Zgourides, C. S. (2000). Sociology, IDG Books Worldwide, Inc. An International Data Group Company, Foster City, CA Chicago.

Elektronik Kaynaklar

http://tr.wikipedia.org/wiki/Cesare_Beccaria/Jeremy Bentham

https://tr.wikipedia.org/wiki/Cesare_ Lombroso/Enrico Ferri

https://www.google.com/search?q= Lombroso&sxsrf

https://www.google.com/search?q= Lombroso&sxsrf

https://www.google.com/search?q=eanest+hooton&tbm=isch&chips

https://www.google.com/search?q=William+H.+She don&tbm=isch&ved=2ah

https://www.google.com/search?q=ernst+kretschmer+body+types&tbm=isch&ved=

https://www.google.com/search?= Durkheim

https://www.google.com/search?q=Robert+K.+Merton

http://defterimdebirikenler.blogspot.com/2015/10/100-yillik-cinar-chicago-okulu.html

Ters Yüz Öğrenme Modeli

Kuram-Metodoloji-Uygulama

Editörler

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yazarlar

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Dr. Öğrt. Üyesi Hüsamettin ERDEMCİ
Doç. Dr. Ata PESEN
Prof. Dr. Erhan AKIN
Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN
Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf SÖZER
Dr. Öğrt. Üyesi Uğur EPÇAÇAN
Doç. Dr. Talat AYTAN
Nurullah ESENDEMİR
Doç. Dr. Mithat ELÇİÇEK
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ
Elif AKAN
Prof. Dr. Cahit PESEN
Dr. Öğrt. Üyesi İlyas KARADENİZ
Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Doç. Dr. Vural TÜNKLER
Özlem KINACI
Emre PORSUK
Mehmet KILINÇ
Hürriyet özgür YAZICI
Doç. Dr. Ali ÇETİN
Doç. Dr. Süleyman AYDENİZ
Muhammed Fatih SAYIR
İlknur PAÇALİ
Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM
Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

Ankara
2024

Ters Yüz Öğrenme Modeli
Kuram-Metodoloji-Uygulama

Editörler
Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-993-2
e-ISBN : 978-605-170-994-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Ters Yüz Öğrenme Modeli
Kuram-Metodoloji-Uygulama
Editörler: EPÇAÇAN, Cahit & ULAŞ, A. Halim

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, vi + 274 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-993-2
e-ISBN : 978-605-170-994-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Ters Yüz Öğrenme, Eğitim
Eğitimde Teknolojinin Kullanımı, Öğrenme Modelleri, Ters Yüz Öğrenme Modeli, Kuram ve Yaklaşımlar, Öğrenci Rolleri, Ters Yüz Öğrenme Modeli Ders Uygulama Örnekleri

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

A harfinin evrimi



İ Ç İ N D E K İ L E R

Bölüm 1
Giriş 1

Bölüm 2
Tarihi Süreç İçinde Eğitimde Teknolojinin Kullanımı 5

Bölüm 3
Harmanlanmış Öğrenme Modelleri 19

Bölüm 4
Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi 33

Bölüm 5
Ters Yüz Öğrenme Modelini Destekleyen Kuram ve Yaklaşımlar 41

Bölüm 6
Ters Yüz Öğrenme Modelinin Temel Ögeleri.....55

Bölüm 7
Ters Yüz Öğrenme Modelinde Öğretmen/Öğrenci Rolleri 71

Bölüm 8
Etkili ve Verimli Bir Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamak İçin Öğrenci, Öğretmen ve Velilere Öneriler Uygulama Esnasında Yaşanabilecek Sorunlar ve Çözüm Önerileri 79

Bölüm 9
Ters Yüz Öğrenme Modelinde Kullanılan Teknolojik Araçlar ve Platformlar 93

Bölüm 10

İlköğretim Düzeyinde Ters Yüz Öğrenme Modeli 119

Türkçe Dersi Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modeli 119
Matematik Dersi Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modeli Örneği.....134
Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Örneği.....148
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modeli Örneği.....158
Dil Ediniminde Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamaları 169

Bölüm 11

Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Öğrenme Modeli 179

Matematik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamaları 179
Fen Bilimleri (Fizik/Kimya/Biyoloji) Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Örneği.....191
Sosyal Bilimler Öğretiminde (Tarih/Coğrafya) Ters Yüz Öğrenme Modeli Örneği 202
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modeli 219

Bölüm 12

Yükseköğretimde Ters Yüz Öğrenme Modeli 237

Bölüm 13

Ters Yüz Öğrenme Anlayışının Türkiye'de Uygulanabilme Durumunun Değerlendirilmesi.....249

Bölüm 14

Ters Yüz Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme.....265

Ö N S Ö Z

Bu kitap teknolojinin kaçınılmaz bir şekilde sınıflarda kullanılacağı bir dönemde öğretmen ve öğrencilerin daha etkin, verimli ve bireysel öğrenme süreçleri yaşayabilmeleri için bir rehber niteliğindedir. Ters yüz öğrenme modeli hızla değişen ve gelişen günümüz eğitim dünyasında yeni yollar keşfetmek ve hayata geçirmek amacıyla doğmuştur. Geleneksel öğrenme modellerine meydan okuyan öğrencinin öğrenme sürecini daha katılımcı hale getiren, bağımsız çalışma becerileri kazandıran ve teknolojinin sağladığı avantajlardan yararlanan ters yüz öğrenme modeli eğitimde yeni bir paradigma olarak kabul edilmektedir. Bu modelde öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmeleri ve sınıf içinde daha interaktif bir öğrenme deneyimi yaşamaları hedeflenmektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin temelini, metodolojisini ve uygulamalarına ilişkin ayrıntıları inceleyen kitap, modelin etkili bir şekilde nasıl uygulanacağına dair, eğitmenler, akademisyenler ve öğrencilere kapsamlı bir kılavuz görevi yapmaktadır. Kitabımız, ters yüz öğrenme modelinin temel ilkelerini, uygulama stratejilerini ve eğitimdeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde incelemektedir.

Hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde gerçek sınıf deneyimlerinden oluşturulan ders uygulama örnekleri, uygulama ipuçları içeren bu eser modelin farklı branşlarda nasıl uygulanacağına dair somut örnekler ve çözüm önerileri de sunmaktadır.

Bu eserin hazırlanıp basılmasında emeği geçen yazarlara ve Anı Yayıncılık ailesine teşekkürlerimizi sunuyoruz. İnanıyoruz ki bu kitap eğitimcilerimize yeni bakış açıları kazandıracak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirecektir. Eğitimde daha yenilikçi, dinamik ve öğrenci odaklı yaklaşımlar arayışında olan herkese faydalı olması dileğiyle…

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN & Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

BÖLÜM 1

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
epcacan@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-8090-4442

GİRİŞ

Bir milletin çağdaş medeniyetler seviyesine yükselmesi ancak eğitimli nesiller yetiştirmesiyle gerçekleştir. Eğitim toplumun gelişiminde önemli rol oynayan bir süreçtir. Eğitim sayesinde birey bilgi, beceri ve değerlerini geliştirir. Eğitim sadece bireyleri değil genel olarak toplumun da refahını etkiler. Toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimi eğitimle gerçekleşir. Yaşadığımız yüzyılda bilgi baş döndürücü hızla gelişmektedir. Buna paralel olarak teknolojide de çok önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Her geçen gün teknoloji; eğitim, sağlık, ekonomi vb. hayatın hemen hemen tüm alanlarında etkili olmaktadır.

Günümüz dünyasında bilgi sürekli yenilenmekte ve güncellenmektedir. Bilginin baş döndürücü bir hızla yenilenmesi teknolojinin de sürekli ve her geçen gün daha büyük bir hızla değişimini ve gelişimini sağlamaktadır. Teknolojik ilerlemeler insanlığın bütün kurumlarıyla gelişmesini sağlamakta sadece eğitim değil; sağlık, ekonomik, sosyal, kültürel vb. birçok yönden de bir dönüşüm ve gelişimin öncüsü de olmaktadır. Bu dönüşüm ve değişimin merkezinde esas olarak eğitim yer almaktadır. Eğitim ve teknoloji birbirlerini sürekli etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu iki kavram aynı zamanda birbirini besleyen iki temel dinamiktir. Eğitim toplumların dönüştürücü gücü olması yönüyle bu değişimlerden yüksek ölçüde etkilenmekte ve hem araç gereç hem de müfredat yönüyle ilerlemeler kaydetmektedir. Bu bağlamda Sürekli yenilenen teknolojiyle beraber, bireyin öğrenme ve öğretme becerileri de devamlı değişmekte ve farklı boyutlar kazanmaktadır. Teknolojinin bu ilerlemesiyle birlikte bilginin üretilmesi, ortaya çıkarılması, yeni bilgilerin yapılandırılması ve bilginin sunulması süreçlerinde önemli değişimler yaşanmaktadır. Meydana gelen bu değişim ve yenilikler toplumların eğitimden beklentilerini, eğitime yönelik bakış açılarını ve eğitim tasarımlarını de önemli ölçüde etkilemektedir.

Eğitim müfredatları ve eğitim modelleri de teknolojideki ilerleme ve yeniliklere göre sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Eğitim teknolojinin gelişimini desteklerken teknoloji de daha iyi bir eğitimin sağlanması adına insanlığa yenilikler sunar. Teknolojideki değişimlerden mahrum kalan bir eğitim sisteminin çağa ayak uydurması, çağın gerekle-rine uygun nesiller yetiştirmesi mümkün değildir. Bu nedenle geleceğin eğitim sistemleri

ve modelleri planlanırken göz önüne alınması gereken en önemli kavram ve dinamiklerden biri de teknolojik ilerleme ve yenilikler olmuştur. Çünkü öğrenim ve öğretim süreci sadece bir bilgi aktarımı değildir, eğitim öğretim süreci bireyleri hayata hazırlayan, gittikçe karmaşıklaşan geleceğin dünyasında bireyin güvenle hareket etmesine destek olacak donanımla yetişmesini sağlayan önemli bir araçtır. Bunun yanında eğitim öğretim süreci bireyin 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik, etkili iletişim gibi becerilerle donanımlı bireyle olarak yetişmesini de hedeflemektedir. Toplumlar bu hedefleri gerçekleştirmek adına güncel gelişmeleri de takip etmekte ve küreselleşme, dijital dönüşüm, yapay zekâ teknolojilerinin etkisiyle yapısal ve içeriksel dönüşümler gerçekleştirmektedir.

Bilgide ve teknolojide meydana gelen bu hızlı ilerleme, gelişme ve değişim ülkelerin eğitim sistemlerini de olumlu yönde etkilemekte, bilim insanları, akademisyenler ve eğitim uzmanları bu baş döndürücü gelişim ve ilerlemeye ayak uydurmak ve 21. yüzyıl becerileriyle donanımlı nesiller yetiştirebilmek için teknolojik içeriklerle hazırlanmış dijital dönüşüme entegre yeni eğitim sistemleri, modeller geliştirmişlerdir. Özellikle pandemi dönemi ve sonrasında eğitimde teknoloji çok önemli bir yer kazanmış, eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Dijital sistemler yapay zekâ destekli öğretim programları eğitimin tamamlayıcı bir ögesi olmuştur. Çevrimiçi eğitim platformları, etkileşimli simülasyonlar, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik, dijital içerikler vb. son dönemde ortaya çıkan yenilikler öğrencilere farklı öğrenme ortamları ve deneyimleri de sunmaktadır. Eğitim ve teknoloji alanında yaşanan değişimin ve dönüşümün tarihin hiçbir döneminde yaşanmadığını belirten Gopalan (2016) bu değişimin daha da hızlanacağını belirtmektedir. Eğitim sistemlerini iyileştirmek, geleceğe taşımak, dönüştürmek ve değişen dünyaya ayak uydurmak için bireylere gerekli becerileri kazandırma adına eğitimde önemli çalışmalar yapılmış, dijital platformlar oluşturularak teknolojik eğitimin altyapısı hazırlanmaya çalışılmıştır. Dijital teknolojiler geliştikçe bu teknolojilerin eğitimde kullanılması ve eğitimi dönüştürmesi fikri günden güne önem kazanmış ve bu düşünce ışığında yeni eğitim öğretim modelleri ortaya çıkmıştır.

Tülay (2019) bilgi ve teknolojinin eğitimi karakterize ettiği bu dönemde eğitim kurumlarının da bu ihtiyacı fark ederek buna uygun öğrenme ve öğretme yöntemlerini uygulaması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle teknolojinin içinde doğan Z kuşağına geleneksel eğitim öğretim yöntemleriyle hitap etmenin bir yarar sağlamayacağı açık bir şekilde görülmektedir. Bu bireyler daha çok küçük yaşlardan itibaren teknolojik araçları kullanmayı öğrenmekte ve bu araçlar artık onların hayatının en önemli parçası haline gelmiş durumdadır. Ve bu durum da teknolojiyi eğitimin en etkili ve önemli bir paydası olarak eğitim öğretim sürecine dahil etme sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim öğretim ve öğrenim sürecinin iyileştirilmesi ve çağa ayak uydurması için eğitimde teknolojinin kullanımıyla birçok teknoloji temelli yöntem ve model oluşturulmuş ve eğitim sistemlerinin bir parçası haline getirilmiştir.

Teknolojinin günden güne ilerlemesi, yeni öğrenme teorilerinin ortaya çıkması, toplumsal beklentilerin sürekli değişimi, geleneksel öğretim yöntemlerinin de sorgulanması gerekliliğini ortaya çıkarmış ve böylelikle çağın gereklerine uygun yeni modellerin

ortaya çıkmıştır. Bu öğretim modellerinden biri de özellikle son yıllarda teknolojinin hayatın her alanına girmesi ve çevrim içi öğrenme ortamlarının oluşturulması sonucu ortaya çıkan, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kökünden değiştirmenin yanında öğretmenin rolünü de yeniden tanımlayan ters yüz öğrenme modelidir. Bu model öğrenmeyi daha etkili, kişisel ve özgün hale getiren bir yaklaşımdır. Ters yüz öğrenme modeli öğrenme sürecinde yer alan sınıf dışı ve sınıf içi zamanın yer değiştirmesini temel alan bir modeldir. Ters yüz öğrenme modeli ile öğrenciler derse gelmeden önce konunun teorik kısmını öğrenir ve sınıf içerisinde bu bilgiyi destekleyen etkinlikleri yaparak öğrenme sürecini tamamlar (Uğur, 2022). Ters yüz öğrenme modeli öğrencinin öğretimde daha aktif olduğu, öğrenci merkezli uygulamaların daha eğitimde daha fazla yer aldığı, bireyin bağımsız çalışma becerisine daha çok katkı sağladığı, öğrenme ortamlarının okul dışına çıktığı bir modeldir. Yorgancı (2020) ters yüz öğrenme modelini; sınıf içinde geçen zaman ile sınıf dışında geçen zamanın yer değiştirmesiyle gerçekleşen eğitim modeli olarak tanımlar. Yani eğitim öğretim sürecinde öğrencinin derste öğrenmesi gereken konuyu önceden evde teknolojik araçlarla öğrenip ödev olarak verilen bölümlerin ise derste işlendiği bir model olarak karşımıza çıkar. Bu modelde öğrenmenin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenci aktif olarak sürece dahil olur. Ters yüz öğrenme modelinde ders konuları öğrencilere; videolar, çevrimiçi kaynaklar veya dijital materyaller yoluyla sunulurken; sınıfta etkileşim, tartışma ve uygulama yönüyle daha fazla imkân sağlar. Teknoloji, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme avantajları sunarken bununla beraber eğitim araç ve gereçlerinin erişilebilirliğini de artırmıştır. Öğrencinin aktif olarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği bu model öğrencinin akademik başarısıyla birlikte, becerilerini de geliştirir. Bu öğretim modeli bireyin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde de önemli bir etkiye sahip olabilmektedir.

Ters yüz öğrenme modeli özünde uygulamaya yönelik özellikler taşıdığından dolayı bireyin; iletişim, muhakeme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, iş birliği, problem çözme, öz güven, öz düzenleme vb. bireysel birçok becerinin gelişimini de sağlamaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok araştırma (Boyraz ve Ocak, 2017; Gençer, 2015; Çakır, 2017; Peterson, 2016; Dixon, 2017; Long, 2016;) ters yüz öğrenme modelinin bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Ters yüz öğrenme modelinin eğitim öğretim sürecinde doğru uygulanması ve etkinliği, öğretmenlerin öğrencilere doğru rehberlik yapmaları, onları bilgiyi araştırma ve bilgiye ulaşmada doğru yönlendirmeleri ile mümkün olacaktır. Bu noktada öğretmenlerin bu model hakkında eğitilmesi de modelin etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. Bilginin ve teknolojinin bu baş döndürücü hızla ilerlemesi ve gelişmesi gelecekte ters yüz öğrenme modeli gibi başka yenilikçi yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bireylerin gelişen dünyaya ve bilgiye uyum sağlaması, toplumun gelişimi eğitimle olur. Bu yönüyle eğitim toplumun sürdürülebilir gelişimini ve ilerlemesini destekleyen en önemli kurumdur. Gelecekte eğitimin daha fazla bireyselleştirilmiş, esnek ve eşitlikçi bir yapıya dönüşeceği tahmin edilmektedir.

KAYNAKÇA

Boyraz, S., & Ocak, G. (2017). Implementation of flipped education into Turkish EFL teaching context. Journal of Language and Linguistic Studies, 13(2) 426-439.

Çakır, E. (2017). Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Dixon, K. (2017). The effect of the flipped classroom on urban high school students' motivation and academic achievement in a high school science course. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University, United States.

Gençer, B. G. (2015). Okullarda ters yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Gopalan, C. (2016). The impact of rapid change in educational technology on teaching in higher education. HAPS Educator, 20(4) 85-90.

Long, J. (2016). The relationship between self-regulated learning strategies and student academic performance in flipped instructional environments. Unpublished doctoral dissertation, Tarleton State University, United States.

Peterson, D. J. (2016). The Flipped Classroom Improves Student Achievement and Course Satisfaction in a Statistics Course. Teaching of Psychology, 43(1) 10-15.

Tulay, Z. (2019). Let student learning drive the class: An investigation of the impact of flipped learning on EFL students' language skills, digital literacy and attitudes toward the learning environment (Yayın No. 560239) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uğur, A.K. (2022). Uzaktan Eğitimde Alternatif Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Çevrimiçi Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Yorgancı, S. (2020). Matematik derslerinde öğrenci performansını artırmaya yönelik bir ters yüz öğrenme modeli. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(1) 348-371

BÖLÜM 2

Hüsamettin ERDEMCİ

ORCID: 0000-0002-0435-491X

TARİHİ SÜREÇ İÇİNDE EĞİTİMDE TEKNOLOJİNİN KULLANIMI

Günümüzde teknolojinin eğitimde kullanımı büyük önem kazanmıştır. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl öğrenenleri için teknolojinin kullanılmadığı bir sınıf ortamı veya eğitim öğretim faaliyeti neredeyse imkânsız görünmektedir. Bununla birlikte, araştırmacılar, eğitimde teknolojiden yararlanmanın yeni yollarını keşfetmeye, yeni yöntem ve teknikler geliştirmeye devam etmektedir. Teknoloji, eğitim öğretim faaliyetlerinde bu denli önemli bir unsur haline gelirken, akıllara eskiden eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü, hangi teknolojilerden yararlanıldığı şeklinde sorular gelmektedir. Hokanson ve Norden, (2019) teknolojinin son on yılda eğitim ortamlarında meydana getirdiği değişimin, nerdeyse internetten önce öğrenmenin nasıl bir şey olduğunu unutturduğunu belirtmektedirler.

Teknolojinin eğitim sürecinde kullanımına geçmeden önce teknoloji kavramının ne anlama geldiğinin ortaya konulması gerekmektedir. "Teknoloji" kelimesinin kökeni, Antik Yunanca "tekhnē" ve "logia" kelimelerine dayanmaktadır. "Tekhnē" kelimesi, sanat, zanaat veya el işi anlamına gelirken, "logia" kelimesi bilim veya sözlü gelenek anlamına gelmektedir. Teknoloji terimi daha sonra, 18. yüzyılda Fransızca'da "la technologie" olarak kullanılmaya başlanmış ve sanayi devrimi sırasında İngilizce'ye de geçmiştir (Schatzberg, 2018).

Teknoloji, bilimsel keşiflerin, icatların ve yeniliklerin uygulanması yoluyla geliştirilen ürünleri, hizmetleri ve sistemleri tanımlamak için kullanılan bir terim haline gelmiştir. Türkiye Dil Kurumu (TDK, 2023) teknolojiyi; "Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi" ve "İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü" şeklinde tanımlamaktadır. Teknoloji kavramı ile ilgili olarak hem Türk Dil Kurumunun yaptığı tanımlar hem de kelimenin kökenine bakıldığında oldukça geniş bir alanın kastedildiği anlaşılmaktadır.

Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Eğitim, insanoğlunun var oluşuyla birlikte ortaya çıkmış bir kavramdır. Bireylerin önceden elde ettikleri bilgi ve tecrübeleri sonraki nesillere aktarma yükümlülükleri bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirirken süreci daha etkin ve verimli hale getirmek için sürekli bir arayış içerisinde olmuşlardır. Bu durum eğitim öğretim kurumlarının meydana gelmesine neden olmuştur. Günümüzdeki şekliyle ilk eğitim-öğretim kurumlarının ne zaman ortaya çıktığını kesin bir şekilde ortaya koymak zordur. Ancak milattan önce Yunan ve Mısır medeniyetlerinde eğitimin toplu bir şekilde yapıldığı kurumlar olduğuna yönelik kabuller mevcuttur (Pathak, 2011). Bu anlamda Platon'un eğitim verdiği kurumların da ilk eğitim öğretim kurumları olduğu düşünülmektedir (Saettler, 2004). Tarihi süreç içerisinde bu ve diğer medeniyetlerde benzeri kurumlar gelişirken, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttırmak için farklı yollar denenmiştir. Bu durum çeşitli yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim öğretim faaliyetlerinde söz konusu yöntem ve teknikler uygulanırken, içinde bulunulan dönemin mevcut teknolojilerden de yararlanılmaya çalışılmıştır. Seatler (2004), eski sofistlerin ilk eğitmenler olmakla birlikte aynı zamanda eğitimde teknolojiyi kullanan ilk kişiler oldukları görüşündedir. Bu çerçevede eğitim sürecinde teknoloji kullanımının milattan önceki devirlere kadar ulaştığı varsayılmaktadır. Eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki sürekliliğini sürdürmektedir. Bu yönüyle teknoloji ve eğitimin simbiyotik bir ilişki içerisinde oldukları düşünülebilir. Zira eğitim öğretim faaliyetleri arttıkça teknoloji gelişmiş, teknoloji geliştikçe de eğitim öğretim daha etkin hale gelmiştir. Bu durumda eğitimin tarihi incelendiğinde bir bakıma da teknolojinin tarihsel gelişimi incelenmiş olur.

Farklı zamanlarda farklı teknolojiler ortaya çıkmış ve eğitim öğretim sürecinde önemli değişimler meydana getirmiştir. Bu durum aynı zamanda öğretim teknolojileri, eğitim teknolojisi, eğitimde teknoloji kullanımı gibi çeşitli kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde teknoloji kullanımına geçmeden önce bu terimlerle ne kastedildiğinin bilinmesinde yarar vardır.

Eğitim teknolojisi, felsefi yönleri, temel yaklaşımları, teorik ve uygulamalı konuları içeren daha geniş bir kapsama dayanırken, öğretim teknolojisi teknolojinin eğitimi desteklemek için kullanımı ile ilgilidir. The Association for Educational Communications ve Technology (AECT, 2023) eğitim teknolojisini, öğrenmeyi kolaylaştırmak, performansı artırmak için uygun teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetilmesini içeren etik uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Öğretim teknolojisi ise daha iyi öğrenme çıktıları elde etmek için bilimsel ve diğer organize bilgilerin öğretme ve öğrenme süreçlerinin tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetimine uygulanmasıdır (Raiser, 2017). İki kavram arasındaki farkı özetlemek gerekirse, öğretim teknolojisi araç iken, eğitim teknolojisi, bu aracı kullanma kılavuzudur. Diğer bire deyişle öğretim teknolojisinin temel amacı, öğretim ve öğrenme süreçlerini geliştirmek iken, eğitim teknolojisi öncelikle herkes için teknolojik okuryazarlığı hedeflemektedir (Kumar, 2020). Temelde aralarında farklılık mevcut ise de günümüzde iki kavramın birçok yerde birbirinin yerine kullanıldıkları görülmektedir.

Eğitimde Teknoloji Kullanımının Tarihsel Süreci

Eğitim teknolojisinin insanlığın tarih öncesi devirlerine kadar geçmişi söz konusudur (Shareef ve Nithyanantham, 2022). Bu dönemde insanlar okuma yazma bilmemelerine karşın, kayalara ve mağara duvarlarına çeşitli çizimler yapmıştır. Tarımın gelişmesi, hayvanların evcilleştirilmesi ve kalıcı yerleşimlerin benimsenmesi ile birlikte temel ihtiyaçları karşılamak ve yaşamlarını idame ettirmek için bireylerin teknolojik aletlere olan ihtiyaçları da artmıştır. Bu dönemde, okyanus akıntıları, hava koşulları, yelken pratiği, astronavigasyon ve yıldız haritaları hakkında ilk gayriresmi eğitimlerin geliştirildiği tahmin edilmektedir (Shareef ve Nithyanantham, 2022). Sonraki dönemlerde yazının bulunmasıyla birlikte başta eğitim olmak üzere bilim alanında önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Yazı ve çizim eğitim teknolojisinin temel özellikleri olarak kabul edilirse eğitim teknolojilerinin temellerinin bu zamanda atıldığı öngörülebilir (Saettler, 2004). Bununla ilgili olarak (D. Clark, 2022) yazının bulunmasını eğitim teknolojilerinin "big bang"i şeklinde nitelendirmektedir.

Teknoloji denilince akla daha çok dijital teknolojiler gelmektedir. Oysa bir kara tahta ya da tebeşir, kâğıt gibi herhangi bir nesne de birer teknolojidir. Bu durumda eğitimde teknoloji kullanımından bahsedilecekse, sadece dijital teknolojiler değil, eğitim ve öğretimi etkileyen bütün teknolojilerden bahsedilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Hem eğitim hem de teknoloji alanında milattan önce ve milattan sonraki 1400'lü yılların ortalarına kadar sınırlı gelişme söz konusudur. Milattan sonra 2. yüzyılın başlarında Çin'de kâğıdın geliştirilmesi eğitim teknolojisinin en önemli aşamalarından biri kabul edilebilir. Çünkü kâğıdın gelişmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin yaygınlaşmasına bu durum da yeni teknolojilerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Shareef ve Nithyanantham, 2022). Kâğıt üretimi sonraki yıllarda Ortadoğu ve Avrupa'da da gerçekleştirilmiştir. Matbaanın icadı ise milattan sonra 1450 yılında Alman mucit Johannes Gutenburg tarafından gerçekleştirilmiştir. Matbaa eğitim ve öğretim faaliyetlerinde adeta devrim yaratmıştır. Bu bağlamda matbaanın icadı eğitim teknolojisi tarihi için de çok önemli bir dönüm noktasıdır (Huang vd., 2019). Matbaa sayesinde kitap basım imkânı ortaya çıkarken bilginin daha hızlı bir şekilde paylaşılmasına da zemin hazırlamıştır (Halder ve Saha, 2023).

Sanayi devriminden önce eğitim büyük ölçüde ders anlatımı ve ezber gibi geleneksel yöntemlere dayanmaktaydı. Bu dönemden önce, eğitim teknolojisi, çizelgeler ve resimler gibi basit yardımcılarla eş anlamlı kabul edilmiştir (Saettler, 2004). Ancak sanayileşmenin ve yeni teknolojilerin yükselişiyle birlikte teknolojiye dayalı yeni yöntem ve teknikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Sanayi devriminin, eğitim teknolojisi ve insanların öğrenme biçimleri üzerinde derin bir etkisi olmuştur (Singh vd., 2008). Bunun en önemli nedenlerinden biri, kalifiyeli işgücüne olan ihtiyacın ortaya çıkmasıdır. Endüstriler daha karmaşık hale geldikçe, yeni teknolojileri ve süreçleri daha iyi bilen çalışanlara olan gereksinim de artmıştır. Bu durum, uygulamalı çıraklık ve mesleki eğitim gibi pratik, deneyimsel öğrenmeyi vurgulayan yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine ön ayak olmuştur (Hackbarth, 1996). Sanayi devriminin bir diğer etkisi de eğitim materyallerinin büyük ölçekte üretilmesini ve dağıtılmasını mümkün kılan matbaa gibi teknolojilerin yaygınlık

KAYNAKÇA

Aggarwal, J. C. (2018). *Essentials of educational technology* (3. bs). Vikas Publishing House.

Chu, G. C., Schramm, W., ve Stanford, M. (2004). *Learning from television: What the research says* (Rev. Ed.). Information Age Publishing.

Clark, D. (2022). *Learning experience design: How to create effective learning that works*. Kogan Page.

Clark, D. (2023). *Learning technology: A complete guide for LveD professionals*. Kogan Page Limited.

Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, *53*(4) 445-459. https://doi.org/10.3102/00346543053004445

Collis, B. (2013). Information technologies for education and training. Içinde H. H. Adelsberger, B. Collis ve J. M. Pawlowski (Ed.) *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (ss. 1-19). Springer Berlin Heidelberg.

Hackbarth, S. (1996). *The educational technology handbook: A comprehensive guide: process and products for learning*. Educational Technology Publications.

Halder, S., ve Saha, S. (2023). *Routledge handbook of education technology in India*. Routledge.

Harwood, P. G., ve Asal, V. (2009). *Educating the first digital generation*. Rowman ve Littlefield Education.

Hokanson, B., ve Norden, A. (2019). Second thoughts: Understanding the impact and appropriate use and non- use of technologies. Içinde R. M. Branch, H. Lee ve S. S. Tseng (Ed.) *Educational Media and Technology Yearbook* (C. 42, ss. 13-18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27986-8

Huang, R., Spector, J. M., ve Yang, J. (2019). *Educational technology: A primer for the 21st century*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7

Kearney, M. S., ve Levine, P. B. (2019). Early Childhood Education by Television: Lessons from *Sesame Street*. *American Economic Journal: Applied Economics*, *11*(1) 318-350. https://doi.org/10.1257/app.20170300

Kennedy, S. (2020). *Educational technology and curriculum*. Edtech.

Kozma, R. B. (1991). Learning with Media. *Review of Educational Research*, *61*(2) 179-211. https://doi.org/10.3102/00346543061002179

Kumar, D. M. (2020). *Advanced educational technology*. Sankalp Publication.

Mason, J., Shaw, G., ve Tervaniemi, M. (2019). Shifting pedagogies and digital technologies-shaping futures in education. Içinde S. Yu, H. Niemi ve J. Mason (Ed.) *Shaping future schools with digital technology: An international handbook* (ss. 201-223). Springer.

Mckinney, S. (2018). *Educational techniques and methodology*. Edtech.

Morris, S. (2019). *Education: An introduction.* Edtech.

Pathak, R. P. (2011). *Educational technology*. Pearson.

Picciano, A. G. (2019). *Online education: Foundations, planning and pedagogy*. Routledge.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5) 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Raiser, R. A. (2017). Definiton and history of the field. İçinde R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.) *Trends and issues in instructional design and technology* (4. bs). Pearson.

Russell, M. K. (2006). *Technology and assessment: The tale of two interpretations*. IAP, Information Age Pub. Inc.

Saettler, P. (2004). *The evolution of American educational technology*. IAP, Information Age Publishing.

Schatzberg, E. (2018). *Technology: Critical history of a concept*. The University of Chicago Press.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3. bs). Bloomsbury Academic.

Shareef, S. M., ve Nithyanantham, V. (2022). *Fundamentals of educational technology*. Bentham Science Publishers.

Slimp, M., ve Bartels, R. (2019). *How the internet of things is changing our colleges, our classrooms, and our students*. Rowman ve Littlefield.

Spencer, K. (2017). *The Psychology of educational technology and instructional media*. Routledge.

Targowski, A. (2016). *The history, present state, and future of information technology*. Informing Science Press.

Türkiye Dil Kurumu. (2023). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim tarihi: 1 Ocak 2023, https://sozluk.gov.tr/

Zhao, Y. (2019). The future of educaiton: 2030. İçinde S. Yu, H. Niemi ve J. Mason (Ed.) *Shaping future schools with digital technology: An international handbook* (ss. 1-24). Springer.

BÖLÜM 3

Doç. Dr. Ata PESEN

ORCID: 0000-0003-1676-7444

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELLERİ

İlgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre her öğrencinin öğrenme gereksinimleri ve tercihleri farklılaşmaktadır. Eğitim kurumları, farklılaşan bu gereksinim ve tercihlere uygun eğitim içeriklerini öğrenenlere doğru zamanda ulaştırmak için farklı öğrenme yaklaşımlarını tercih etmektedir (Singh, 2021). Nitekim eğitim etkinliklerinin temel amacı, bireyleri yaratıcı, üretken, problem çözebilen ve öğrendikçe yeni ürünler üretebilen bireyler hâline getirmektir. İnternet ve bilgi teknolojilerindeki yenilikler, bireylere bilgiye ucuz ve kolay bir şekilde ulaşma, bunları sunma ve yayma imkânı sunmaktadır (Ananga ve Biney, 2017; Kayalar, 2020). Günümüzde özellikle dijital teknolojilerin ve internetin gelişimi, öğrenme ve öğretme kavramlarına bakış açısında hatta eğitim süreçlerinin planlanmasında, tasarlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirmesinde değişime yol açmıştır. Öğrenme öğretme süreçlerinde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi ve başarı elde edilebilmesi ancak hedef kitleye ve içeriğe uygun yöntemlerin kullanılması ile mümkündür. Günümüz eğitiminde internet ve eğitim teknolojilerinin tek başına hedeflenen başarıyı sağlayamadığı görülmüş ve geleneksel yüz yüze öğretim yöntemlerinin insan faktörünü ön plana çıkaran yönleri ile internet ve teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinin avantajlı yönleri "harmanlanmış öğrenme" adı altında bir arada kullanılmaya başlanmıştır (Pesen, 2014).

Çevrim içi teknolojilerinin yaygınlık kazanması teknoloji tabanlı unsurların yüz yüze öğrenme süreçlerine entegre olmasını sağlamıştır. Özellikle kişiler arası etkileşimin eğitim sürecindeki önemine yapılan vurgu ve bu etkileşimde eş zamanlı (senkron) teknolojilerin kullanılması çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin kesişmesi harmanlanmış öğrenme modelini ortaya çıkarmıştır (Graham, 2006). Öğrenmeyi ve gelişimi bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlamanın zorluklarına zarif bir çözüm önerisi (Thorne, 2003) olarak ortaya çıkan ve geleneksel eğitim metodunun çevrim içi (online) eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesi olarak tanımlanan harmanlanmış öğrenme (Graham ve Dzıuban, 2008) ile çevrim içi ve yüz yüze sözlü iletişimin güçlü yanları bir araya getirilerek eşsiz bir öğrenme deneyimi sağlanmaya çalışılmaktadır (Vaughan ve Power, 2008; Owston, Wideman, Murphy, & Lupshenyuk, 2008). Harmanlanmış öğrenme başta melez öğrenme şeklinde kavramsallaştırılmış olsa da bu kavram rağbet görmediğinden süreç içerisinde karma öğrenme, karışık öğrenme ve hibrit öğrenme kavramları olarak da ifade edilmiştir

ancak pandemi süreci ile yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarında yapılan farklı denemeler hibrit öğrenme kavramının harmanlanmış öğrenmeden farklılaşmasına yol açmıştır. Hibrit öğrenme, öğrenenlerin bazılarının sürece yüz yüze katıldığı bazılarının ise çevrim içi olarak katıldığı bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Öğretmenler video konferans gibi teknolojileri kullanarak uzaktan ve yüz yüze öğrenenlere eş zamanlı veya eş zamansız eğitim verirler. Buna karşın harmanlanmış öğrenmede öğretmenler yüz yüze eğitimi çevrim içi öğrenme etkinlikleriyle birleştirirler. Aynı öğrenciler dersin bazı bileşenlerini çevrim içi, bazılarını ise yüz yüze katılarak tamamlar.

Horn ve Staker (2015) harmanlanmış öğrenmeyi, bir öğrencinin kısmen çevrim içi öğrenme yoluyla, zaman, yer, yol ve/veya hız üzerinde bazı kontrollere sahip olarak öğrendiği bir örgün eğitim programı olarak tanımlamaktadır. Tanımda örgün eğitim programına atıf yapılarak harmanlanmış öğrenme, öğrencinin evindeki oyun konsolunda oynadığı eğitici bir oyundan veya bir öğrenme uygulamaına göz attığı durumlardan ayrılmış olur. Ayrıca tanımdaki kritik kavramlardan biri, bazı unsurlarıyla öğrenci kontrolünün sağlandığı "çevrim içi öğrenme" kavramıdır. Çünkü tüm harmanlanmış öğrenme modellerinde öğrenciler öğrenmelerinin belirli bir kısmını İnternet aracılığıyla gerçekleştirirler. Tanımda vurgulanan diğer bir önemli husus ise öğrenci kontrolüdür. Öğretmenin çevrim içi müfredatı bir sunuma dönüştürerek akıllı tahtada veya duvarda yansıtması harmanlanmış öğrenme anlamına gelmez. Dolayısıyla öğretmenin çevrim içi öğrenme için kullanılan teknolojiyi kendi kullanımına uygun hâle getirmek yerine, içeriği ve öğretimi öğrencinin kontrolüne imkân tanıyacak bir şekle dönüştürmesi gerekir. Bu sadece öğrencinin öğrenme hızını kontrol etmesi (çevrim içi içerikte duraklama, geri gitme veya ileri atlama) şeklinde olabileceği gibi öğretmen öğrencinin öğrenmeye başlayacağı zamanı seçebilmesine imkân verecek şekilde farklı çevrim içi öğrenme unsurlarının kontrollerini vermesi şeklinde de olabilir.

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELLERİ

Literatür incelendiğinde, zaman, finansal kaynaklar, öğrenme alanı (mekân) bireyselleştirilmiş öğrenme becerileri ve öğrenme hızı gibi öğrenmenin önündeki en yaygın engellerin üstesinden gelmek için dijital teknolojiyi kişisel düzeyde kullanma imkânı sağlayan harmanlanmış öğrenme uygulamalarında geniş bir çeşitlilik olduğu görülmektedir. Örneğin Bersin (2004) harmanlanmış öğrenmeye başlamak için iki model önermektedir. Modellerin ilki öğrencilerin doğrusal bir şekilde adım adım ilerlemelerini gerektiren Program Akış Modeli iken diğeri yüz yüze ve web tabanlı eğitimle birinci modeli çevreleyen ve tamamlayan isteğe bağlı gerçekleşen çekirdek iletişim modelidir. Bersin'e göre tüm harmanlanmış öğrenme modelleri bu iki modelin karışımıdır. Dolayısıyla "doğru" harmanlama özel öğrenme ihtiyaçlarına ve hedef kitleye bağlı olarak değişir. Khan'a göre (2005) harmanlanmış öğrenmenin;

1- Çevrim içi ve Çevrim dışı Öğrenimi Harmanlama
2- Kendi Hızınızda ve Canlı, İş birlikçi Öğrenimi Harmanlama
3- Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Öğrenmeyi Harmanlama

4- Özel İçeriği Hazır İçerikle Harmanlama

şeklinde dört boyutu bulunmakta ve bu dört boyuttan bir veya birkaçını birleştirerek harmanlanmış öğrenme ortamları tasarlanabilmektedir.

Graham (2006) ise harmanlanmış öğrenmenin dört farklı düzeyde uygulanabileceğini ifade etmektedir. Bunlar:

1- *Etkinlik Düzeyinde Harmanlama:* Etkinlik düzeyinde harmanlama, bir öğrenme etkinliği hem yüz yüze hem de çevrim içi öğelerini içerdiğinde gerçekleşir.
2- *Ders/Kurs Düzeyinde Harmanlama:* Harmanlamanın en yaygın yollarından biridir. Bu harmanlama türü bir dersin/kursun parçası olarak kullanılan farklı yüz yüze ve çevrim içi etkinliklerin bir kombinasyonunu gerektirir.
3- *Program Düzeyinde Karıştırma:* Yükseköğretimdeki harmanlamanmış öğrenme uygulamaları genellikle program düzeyinde gerçekleştirilir. Program düzeyinde harmanlama iki şekilde olabilir. Birincisi katılımcıların yüz yüze kurslar ile çevrim içi kurslar arasında bir karışım seçtiği bir model iken diğeri program tarafından belirlenen yüz yüze ve çevrim içi ögeler arasındaki kombinasyondan oluşan modeldir.
4- *Kurumsal Düzeyde Harmanlama:* Yükseköğretim kurumları ve şirketlerin yüz yüze ve çevrim içi eğitimi kurumsal düzeyde kullanmış oldukları modellerdir. Bu modelin işlevsel olması için kurumun, öğrencilerine yüz yüze ve çevrim içi eğitim spektrumu arasındaki ögelerden yararlanmasını sağlayacak ölçüde uzaktan eğitim alt yapısına sahip olması gerekmektedir.

Graham'ın önerdiği dört düzey incelendiğinde kurumsal ve program düzeylerinde harmanlama genellikle öğrencinin takdirine bırakılırken, ders ve etkinlik düzeylerinde harmanlama daha çok tasarımcılar ve öğretmenlere bırakılmaktadır. Valiathan (2002) ise harmanlanmış öğrenmeyi beceri odaklı, tutum odaklı, yetkinlik odaklı model şeklinde üç başlık altında sınıflamıştır.

Horn ve Staker (2015) uygulamalara dayalı olarak yaptıkları incelemede harmanlanmış öğrenme uygulamalarının çoğunun dört ana model altında toplandığını belirlemiştir (Şekil 3.1). Bunlar:

1- Rotasyon Model,
2- Esnek Model,
3- Kişiselleştirilmiş (A La Carte) Model ve
4- Zenginleştirilmiş Sanal Modeldir.

Harmanlanmış öğrenme modelleri ile ilgili en somut modeller olması nedeni ile bu modellerin her biri açıklanarak görselleştirilecektir.

KAYNAKÇA

Adiwisastra, M. F., Mulyani, Y. S., Alawiyah, T., Wibisono, T., Iskandar, I. D., & Purnia, D. S. (2020, November). Implementation of The Lab Rotation Model In Blended Learning Based On Student Perspectives. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1641, No. 1, p. 012038). IOP Publishing.

Ananga. P. & Biney. I. K. (2017). Comparing Face-to-Face and Online Teaching and Learning in Higher Education. MIER Journal of Educational Studies. Trends & Practices 7. (2) pp. 165 – 179.

Bersin J. (2004). *The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco, CA: Wiley.

Bryan, A. & Volchenkova, K.N. (2016). Blended learning: Definition, Models, Implications for higher education. Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences. 8. 2. pp. 24–30. DOI: 10.14529/ped160204

Clayton Christensen Institute. (2012). Blended learning model definitions. Retrieved from https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, *1*, 1-21.

Graham, C.R. & Dziuban, C. (2008). *Blended Learning Environments.* In Spector, M., Merrill, D., Van Merriënboer, J. & Drscoll, M.P. Handbook of Research on Educational Communications and Technologies. New York: Taylor & Francis Group.

Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons.

Kayalar, F., (2020). The Importance of blended learning approach during covid-19 pandemic all over the world. Proceedings of IAC in Vienna, 24-28.

Khan, B. H. (Ed.). (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. IGI Global.

Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *The Internet and Higher Education, 11*(3-4) 201-210.

Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher Professional development: A synthesis of three program evaluations. *Internet and Higher Education*, *11*(3–4) 201–210. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.07.003

PERC. (2014). BLENDED LEARNING Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation URL: https://www.researchforaction.org/research-resources/k-12/blended-learning-defining-models-and-examining-conditions-to-support-implementation/

Pesen, A. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks (pp. 15-23). IGI Global.

Thorne, K. 2003. *Blended learning: How to integrate online & traditional learning*, Sterling, VA: Kogan Page.

Tucker, C. R. (2018). *Power up blended learning: A professional learning infrastructure to support sustainable change*. Corwin Press.

Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning Circuits*. Retrieved from http://www.astd.org/Publications/Newsletters/Learning-Circuits.aspx

Vaughan, N. & Power, M. (2008). Taking Blended Learning A Step Further. : http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_www/documents/rcıe-cnıe-08_vaughan_power.pdf

BÖLÜM 4

Prof. Dr. Erhan AKIN

ORCID:0000-0003-2372-9331

Dr. Narin BOZAN

ORCID: 0000-0002-1950-4570

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ

Eğitimin öncelikli hedeflerinden biri öğrenmeyi en üst düzeye çıkartarak öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenme de sadece sınıfla sınırlı olmayıp öğrencilerin kendi bireysel ihtiyaçları ve öğrenme hızlarına göre yönlendirilebilir. Çoğu eğitimci öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve yeteneklerini belirleyerek öğrencilerin ödevlerinde, çalışma tempolarında esnekliği sağlamayı içeren öğretimi kişiselleştirmeye çalışır ve öğrencilerden de kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını bekler (Davies et al., 2013). Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı (öğrenme ortamı, meslek, öğrenmenin sosyal gelişimi ve diğer destek etkinlikleri gibi) oluşturmak için öğrencilerin kendi kendini motive eden öğrenciler olmalarını, bağımsız öğrenme kontrolünün güçlü olmasını sağlayabilir. Öğrenciler, öğretim rehberliği ve teknik araçlar aracılığıyla gerekli öğrenmeyi kendileri organize edebilirler (Wei & Qiu, 2014). Öğretmenler sadece bilgi sağlayıcı olarak değil öğrencilerin aktif olarak bilgiye ulaşmalarını destekleyerek öğretmen merkezli öğretimden farklı olarak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yer verirler. Son yıllarda yenilikçi öğretim stratejilerinden biri hâline gelen Ters Çevrilmiş Sınıf modeli, geleneksel derslerde doğrudan öğretim yerine öğrencinin bilgiyi uygulamasına ve daha yüksek düzeyde öğrenme hedeflerine ulaşmasına öncülük etmişlerdir (Hwang et al., 2015).

Teknolojinin gelişmesi yaygın kullanımıyla günlük yaşamda birçok işin yapılmasında kolaylık sağlamaktadır. Teknolojinin amaçlı kullanımı eğitim ortamlarında çeşitli avantajlar sağlasa da teknolojinin yanlış kullanımında istenmeyen dezavantajlar öğretmen kontrolünde kullanılması olumlu sonuçlara çevrilebilmektedir (Karabulut Coskun & Akar, 2020). Öğrenme ve öğretme sürecinin başarılı olmasında dikkat edilmesi gereken bir husus eğitimcilerin teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan yeni yöntemleri eğitim sistemine entegre edip öğrenciler için öğretme sürecini ilgi çekici ve eğlenceli hâle dönüştürmektir (Pesen & Oral, 2016). Yeni neslin hayatında aktif bir şekilde teknolojinin yer alması geleneksel öğretim yöntemleriyle teknolojiyi kullanmadan eğitimin devam et-

tirilmesi öğrenci beklentilerini karşılamayacaktır. Ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinde teknolojiyi sürece dâhil ederek öğrenci katılımına ve öğretime olumlu katkıları olduğu görülmektedir (Karaca, 2016).

Teknolojinin gelişmesiyle beraber dijital teknolojiler öğretim ve öğrenme süreçlerinde önemli bir yer almaktadır. Dijital teknolojilerin öğretim ve öğrenmeye entegrasyonu eğitimin doğasını değiştirme bilinciyle özellikle yükseköğretim ve öğrencilerinin bilgi toplumunda gelecekteki çalışmalara ve yaşam boyu öğrenmeye uygun şekilde hazırlama zorunluluğuyla ilgilidir. Teknolojinin entegrasyonuyla günümüz eğitim doğasındaki değişikliklerle ters sınıf olarak adlandırılan ‘‘Flipped Classroom’’, doğrudan öğretimin sınıf dışına çıkarılarak çoğunlukla videolar yoluyla sunulduğu modeli ifade ederken sınıf zamanı ise daha sonra konunun daha derinlemesine tartışıldığı, akran iş birliği ve kişiselleştirilmiş eğitmen rehberliği için kullanılmaktadır (Blau & Shamir-Inbal, 2017).

Ters Yüz Eğitimin Dünyadaki Gelişimi

Ters yüz sınıf modelinin uygulama temelleri 1984 yılında Harvard Üniversitesinde fiziğe giriş dersini öğretmeye başlayan fizik profesörü Eric Mazur’un derslerinin olması gerektiği kadar etkili olmadığını fark etmesiyle çocukların ders ile ilgili okumalarını evde yaptıkları ve sınıf içerisinde de ev ödevlerini akranlarıyla küçük gruplar hâlinde yaptıkları “akran öğretimi” (peerinstruction) ismini verdiği bu uygulamada mazur öğrencilerin ders öncesinde temel bilgileri edinebilmeleri için elektronik bir platform geliştirilmiştir. Bu platform yoluyla öğrencilerin ders öncesinde birbirlerine sorular sorabildiği ve cevaplayabildikleri öğrenmenin okul dışında başladığı ve sınıf içerisinde derinlemesine öğrenme sağlanmaya çalışılmıştır (Correa, 2015; Kocabatmaz, 2021). Mazur, bu tekniği tanımlamak için akran eğitimi dışında herhangi bir özel terminoloji kullanmamış ancak günümüzde akran öğretimi ters yüz öğrenmenin bir örneği olarak görülmektedir (Talbert, 2017).

1995 yılı Ohio’daki Cadarville Üniversitesinde iletişim profesörü olan J. Wesley Baker günümüzde kullanıcı ara yüz tasarımı diyebileceğimiz bir konu olan multimedya programı ekran tasarımı üzerine bir ders verir. 1995’te Cadarville’de projeksiyon sistemi ve sınıflarda kurulu bir bilgisayarlar olmadığından Baker derslerine kendi bilgisayarı ve monitörüyle katılmak zorunda kalmıştır. 1995 sonbaharında yeni kampüs ağı kurulduğunda Baker ders slaytlarını ağa yükleyip sunumlar için yeni sınıf sistemlerini kullanmaya başlamıştır. Bir süre sonra öğrencilerin slaytlardaki bilgiyi anlamlandırmadan not aldıklarını fark etmiştir. Bunun üzerine öğrencilerin dersten önce çevrim içi olarak sunumlara erişmelerini ve üzerinde çalışmalarını isteyip sınıf içerisinde slaytların kopyalanarak zaman kaybedilmesini engellemeye çalışmıştır. Baker daha sonra sınıfta grafik tasarımı ile ilgili ders anlatmak yerine sınıfa kötü tasarlanmış kullanıcı ara yüzü getirerek öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenmeyi Mazur ile benzer şekilde gruplar hâlinde sınıfta çalışmalarına izin vermiştir (Talbert, 2017). Baker, 2000 yılında katıldığı bir konferansta uygulamış olduğu yöntemi ters yüz sınıf (classroom flip) olarak tanımlamıştır (Hayırsever & Orhan, 2018).

2007 yılında ters yüz sınıf modelinin ortaöğretimdeki ilk kullanımını Colorado'da Woodland Park Lisesinde çalışan iki kimya öğretmeni Jon Bergmann ve Aeron Sams uygulamıştır. Bergmann ve Sams öğretmen olarak karşılaştıkları problemler arasında, derse katılamayan öğrencilerin daha sonra katılamadıkları derslerle ilgili bilgileri öğrenmek isteyişiyle, öğretmenlerin ders vermek için fazla zaman harcamalarıdır. Bu duruma çözüm olarak derslere katılamayan öğrenciler için PowerPoint slaytlarını ses ve ders notlarıyla kaydedip ve kaydı da videoya dönüştürüp internete yüklemişlerdir. Bu uygulamanın derse katılamayan öğrenciler için bir fırsat olduğunu düşünseler de bir süre sonra fark ettiklerinde canlı derslere katılan öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları için tekrar videoları izledikleri ve bu uygulamadan çok memnun oldukları hatta dünyanın dört bir yanından paylaşılan videolar için öğrenciler ve öğretmenlerden teşekkür mesajları almışlardır (Bergmann & Sams, 2012; Toytok & Ramazanoğlu, 2021). Bergmann ve Sams uygulamalarının arkasındaki teorinin 2007'deki çalışmalarından önce olduğunu belirtmiş olsalar da K-12 ortamlarında ters yüz öğrenme kullanımının Bergmann ve Sams ile başladığı anlaşılmaktadır. Kullanılan video derslerin etkililiği için video sürelerinin 3 ila 12 dakika arasında olmasına dikkat edilmiştir (Walker et al., 2020). Ters yüz sınıf fikri doğrudan öğretimin öğrenciler sınıfa gelmeden önce bireysel olarak kullanabilecekleri video veya başka dijital öğrenme araçlarıyla yapıldığı ve sınıf ortamının etkileşimli öğrenme ortamına dönüşmesini sağlamaktır (Bergmann & Sams, 2012). Ters çevrilmiş sınıflarda öğretmen sınıf zamanını büyük bir grup olarak daha iyi yapılan ve öğretmen tarafından bireyselleştirilmiş bilgi gerektiren çalışmalar için kullanmasına imkân verilmektedir (Bergmann & Sams, 2015). Çevrilmiş sınıflar öğrencilerin etkileşim ortamını arttırarak sınıf içerisinde öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmek ve öğrencilerin sorularını çözmek için daha fazla zaman bulmaktadır (Hwang et al., 2015). İnternetin giderek daha erişilebilir ve güvenilir doğası gibi teknolojik gelişmeler, içeriğin daha önce mümkün olmayan şekillerde sunulmasını sağlamaktadır (Brewer & Movahedazarhouligh, 2018). Ters çevrilmiş sınıflarda teknolojinin sağladığı imkânlar video kullanımı, tartışma, çevrim içi sınavlar oluşturma vb. uygulamayı kolaylaştırsa da video olmadan da sınıflar çevrilebilmektedir. Ters yüz sınıf modelinin ana odak noktası öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlamasıdır (Ramirez, 2017). Ters yüz öğrenmeyi belirleyen kullanılan teknoloji değil öğrencilerin karşılaştığı bireysel ve grup alanlarında hangi etkinlikleri gerçekleştireceklerini belirlemektedir (Talbert, 2017).

Ters Yüz Eğitimin Türkiye'deki Gelişimi

Son yıllarda internetin ortaya çıkmasıyla, telefon ve tabletlerin geliştirilmesi, sınıflarda akıllı tahtaların ve projeksiyon cihazlarının kurulması gibi birçok teknolojik gelişme eğitim ve öğretim içerisinde teknolojiye yer verilerek derslerin işlenişi sağlanmıştır. Eğitimde teknolojinin kullanımı öğrencilerin çağa ayak uydurarak derslere ilgilerini arttırdığı ve öğrenmede aktif yer almasını sağladığı belirtilmiştir (Ilgın, 2022). Dünyada pandemi dönemlerinde de teknoloji kullanılarak uzaktan eğitim/online eğitim modellerine yer verilerek eğitim ve öğretimin aksatılmasının önüne geçilmiştir. Türkiye'de de özellikle 2019 yılında dünyada görülen COVID-19 pandemisi sebebiyle üniversiteler yüz yüze eğitime ara verip

KAYNAKÇA

Akdeniz, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Tez No. 550404) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aşıksoy, G. (2018). *Yakın doğu üniversitesinde öğrenci merkezli eğitimde yeni yöntem: "flipped learning (ters-yüz öğrenme)" modeli…*. https://neu.edu.tr/yakin-dogu-universitesinde-ogrenci-merkezli-egitimde-yeni-yontem-flipped-learning-ters-yuz-ogrenme-modeli/

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your clasroom reach every student in every class every day*. Printed in the United States of America.

Bergmann, J., & Sams, A. (2015). Flipped learning elementary instruction. In P. Wurster (Ed.) *The Sage Encyclopedia of Online Education*. International Society For Techonology In Education. https://doi.org/10.4135/9781483318332.n193

Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. In *Computers and Education* (Vol. 115). Elsevier Ltd. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.014

Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Tez No. 372445) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Brewer, R., & Movahedazarhouligh, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, *34*(4) 409–416. https://doi.org/10.1111/jcal.12250

Çakmak, A. M., Güllü Bahadır, G., Ateş, U., Gönüllü, İ., & Beyazıt, A. (n.d.). *Çocuk cerrahisi anabilim dalı ile ters-Yüz sınıf uygulamaları iş birliği*. http://tipegitimi.medicine.ankara.edu.tr/cocuk-cerrahisi-anabilim-dali-ile-ters-yuz-sinif-uygulamalari-isbirligi/

Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf ingilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 457370) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies. *Higher Education for the Future*, *2*(2) 114–125. https://doi.org/10.1177/2347631115584122

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, *61*(4) 563–580. https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6

Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*. Gazi Üniversitesi (Tez No. 526098) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2) 572–596. https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745

Hwang, G.-J., Lai, C.-L., & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, *2*(4) 449–473. https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0

Ilgın, S. (2022). *Eğitimde teknoloji kullanımı*. 23.11.2022. https://istanbulbogazicienstitu.com/egitimde-teknoloji-kullanimi

Karabulut Coskun, B., & Akar, I. (2020). Exploring the relationship between creativity and cyberloafing of prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, *38*, 100724. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724

Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: ters yüz öğrenme, eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı. In Demirel Özcan & Dinçer Serkan (Eds.) *Öğretim Teknolojilerinde Güncel Bir Yaklaşım* (pp. 1171–1182). Pegem Akademi Yayınevi.

Karadeniz, A. (2015). Ters yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 4(3) 322-326*

Kocabatmaz, H. (2021). *Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya* (A. Özdemir (Ed.); 1st ed.). Pegem Akademi.

Özbay, Ö., & Sarıca, R. (2019). Esnek ve zengin öğrenme ortamı oluşturmada ters yüz sınıf yaklaşımı: bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2) 251–265. https://doi.org/10.31592/aeusbed.595036

Pesen, A., & Oral, B. (2016). Harmanlanmiş öğrenme yaklaşiminin öğretmen adaylarinin akademİk başarisina ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(58) 799–821. https://doi.org/10.17755/esosder.85356

Ramirez, M. (2017). In-class flip: Flipping a literature class for student-centered learning. In J. Mehring & A. Leis (Eds.) *Innovations in Flipping the Language Classroom: Theories and Practices*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6968-0_7

Talbert, R. (2017). *Flipped learning a guide for higher education faculty* (1st ed.). Stylus.

Toytok, E. H., & Ramazanoğlu, M. (2021). *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme* (E. H. Toytok, M. Ramazanoğlu, & Ö. Bolat (Eds.); 1st ed.).

İstanbul Üniversitesi, (2021). *2021-2022 Eğitim öğretim yılı ön lisans, lisans ve lisansüstü programların yürütülmesine ilişkin kararlar*. 27.08.2021. https://www.istanbul.edu.tr/tr/haber/iu-2021-2022-egitim-ogretim-yili-on-lisans-lisans-velisansustu-programlarin-yur-670044006B00760048003600660079006C00350062003900790070004600620061004104F003200370077003200

Walker, Z., Tan, D., Klimplová, L., & Bicen, H. (2020). *Flipped classrooms with diverse learners ınternational perspectives* (Z. Walker, D. Tan, & N. K. Koh (Eds.); 1st ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4171-1_8

Wei, D. D., & Qiu, L. X. (2014). Research on application of “flipped class” model in teacher education. *Applied Mechanics and Materials*, *644–650*, 5756–5760. https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.644-650.5756

Yerebakan, H. (2022). *Akdeniz Üniversitesinde “Ters Yüz Öğrenme Modeli” hayata geçirildi*. 19.10.2022. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/akdeniz-universitesinde-ters-yuz-ogrenme-modeli-hayata-gecirildi/2715052

BÖLÜM 5

Cevdet EPÇAÇAN

ORCID: 0000-0001-8926-3226

TERS YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME MODELİNİ DESTEKLEYEN KURAM VE YAKLAŞIMLAR

Eğitimin temel amacı, bilişsel, duyuşsal, devinişsel sosyal ve ruhsal olarak bireyi bir bütün hâlinde donanımlı ve yetkin bir öğrenen olarak yetiştirmektir. Dolayısıyla eğitimde geçmişten günümüze gelinceye kadar donanımlı ve yetkin bireylerden oluşan ideal bir toplum yaratılması amacıyla, yeni öğrenme anlayışları, modelleri, stratejiler geliştirilmiş, eğitsel reformlar yapılmış, öğrenme ve öğretmeyi en iyi sağlayacak en iyi öğrenme yolları bulunmaya çalışılmıştır. İnsanoğlunun bu arayışı insanlık var olduğu sürece de devam edecektir. Son çeyrek yüzyılda öğrenme- öğretme sürecinin işleyişi ve formatında meydana getirdiği değişiklikle dikkat çeken öğrenme modellerinden biri de ters yüz edilmiş öğrenme modelidir.

Ters yüz edilmiş öğrenme, bir sınıftaki öğrenmeyi güçlendirmek için bilgisayar ve internet teknolojisinin kullanımıyla tek yönlü öğretim yerine, öğretmenin öğrencilerle sınıf içinde etkileşime ve iletişim kurmaya daha fazla zaman ayırabilmesine imkân sağlayan bir modeldir. Bu modelde işleyiş genellikle, öğretmen tarafından hazırlanmış olan ders sunum ve anlatım videolarının öğrencilerin ders saatleri dışında izlemesi ve eskiden ödev olarak verilen sınıf dışı etkinliklerin ve problemlerin çözümünün sınıf ortamında yapılması yoluyla gerçekleşmektedir. Bu model ile ev ödevi anlayışını da kökten değişmiştir (Khadri Ahmed, 2016).

Ters yüz edilmiş öğrenme modeli; doğrudan gruba anlatım anlayışından bireysel anlatıma geçildiği, öğrenmenin öğretmen rehberliğinde grupla ve bireysel olarak gerçekleştiği, aktif, dinamik ve etkileşimli bir öğrenme atmosferinin oluşturulmaya, öğrencilerin yaratıcılıklarının ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı pedagojik bir modeldir (FLN, 2014). Ters yüz edilmiş öğrenme modeli tipik sınıf anlayışını alt üst eden bir model olma anlayışıyla, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlerin yeri ve zamanını değiştirir (Pesen, 2021).

Ters yüz edilmiş öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı kılmak ve pekiştirmek amacıyla bilişim ve internet teknolojisinin tüm imkânlarını kullanarak öğretim-

den ziyade öğretmen ve öğrenci arasında kurulmuş etkileşim ve iletişimi hedeflemektedir. Bunu da okul dışında öğretmen tarafından hazırlanmış olan videolar yoluyla sağlamayı amaçlar. Başka bir deyişle eskiden sınıf içinde yapılan çalışmalar, ders anlatımları evde öğretmen videolarıyla yapılırken; ev ödevi olarak verilen çalışmalar da öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından sınıfta yapılmaktadır. Böylece, öğretmen her bir öğrenciyle birebir çalışmakta, eksiklikler giderilmekte, daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Sonuç olarak, öğrenciler derse daha aktif bir şekilde katılmakta, öz yeterlik algıları yükselmekte ve sorumluluk üstlenmeleri kolaylaşmaktadır (Namik, Boae ve Jeong-Im, 2014). Aynı zamanda öğretmenin öğrencilerin karşılaştığı öğrenme güçlükleri ve öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında da öğretmene bir fikir verir (Fulton, 2012).

Ters yüz edilmiş öğrenme modeli gerek dayanmış olduğu paradigma gerekse yapısı ve işleyişi ile disiplinler arası ve kompleks bir modeldir. Bu özelliğinden dolayı öğrenme- öğretme sürecinde odaklanmış olan birden çok kuram, model ve yaklaşımdan etkilenilerek geliştirilmiş sentez bir model olarak kabul edilmelidir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için bu kuram ve modeller ile bu modellerin ters yüz edilmiş öğrenme modeli üzerindeki etkisi, modele sağladığı özellikler ve üstünlüklerin bilinmesi önemlidir.

Son yıllarda âdeta fenomen bir öğrenme modeli olarak dünya çapında kabul gören Ters yüz edilmiş öğrenme modelini desteklediği varsayılan başlıca kuram ve modeller aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

I. Yapılandırmacılık
II. Okulda Öğrenme Modeli
III. Tam Öğrenme Modeli
IV. Aktif Öğrenme Modeli
V. Öz Düzenlemeli Öğrenme
VI. Bilişsel Yük Kuramı
VII. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli

I. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli

Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiğini, öğrenenin bilgiyi, bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eden bir öğrenme kuramıdır (Wheatly, 1991). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğretme değil, öğrenmenin ön planda olduğu; öğrencinin öğrenme sürecinde özerkliğinin ve girişimciliğinin teşvik edildiği, bilginin sorgulandığı, öğrencinin aktif öğrenen sorumluluğuyla hareket ettiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenen merkezli olma amacıyla ortaya atılmış ters yüz edilmiş öğrenme modelinin felsefi ve teorik alt yapısını destekleyen bir kuram olarak kabul edilebilir. Çünkü etkinlik odaklı olmak üzere tasarlanmış olan ters yüz edilmiş öğ-

renme modeli, öğrencinin kalıcı öğrenmeler sağlayabilmesi için öğrenciye hem okul dışında hem de okul içinde aktif bir şekilde gerçekleştirmesi hedeflenen sorumluluklar yüklemektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının önemli öncülerinden olan Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından hareketle tanımlanan bilişsel yapılandırmacı anlayışa göre; öğrenme ve bilişsel gelişim, bireyin çevresiyle kurmuş olduğu aktif etkileşim sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla mümkün olabilmektedir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde birey okul ortamına gelmeden önce öğretmenin sisteme yüklemiş olduğu sunum ve videoları izleyerek, dinleyerek önceden sahip olduğu bilgi ve şemalarla yeni öğrenmelerini ve kavramalarını yapılandırır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının diğer bir önemli ismi olan Vygotsky'nın sosyo-kültürel yapılandırmacı anlayışa göre; çocuğun aktif olması eğitimin merkezi olmalı, çocuk sosyal etkileşimlerle, öğretmen ve akranlarının desteğiyle sahip olduğu potansiyelini daha ileri düzeylere taşıyabilir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğretmenin sınıfta yapılmak üzere vermiş olduğu ödevler, görevlendirmeler ve projeleri, öğrenci öğretmen rehberliğinde ve akranlarıyla yapacağı iş birlikli çalışmalar sonucunda gerçekleştirme imkânına sahip olur. Böylelikle her çocuk kendi başına ulaşabileceği performansın çok üstünde bir performans daha üst düzeyde öğrenmeler gerçekleştirebilir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde, öğrencinin sınıf dışında gerçekleştirdiği öğrenmeler Piaget'nin bilişsel yapılandırmacı yaklaşımıyla, sınıf içindeki sosyal etkileşimlerle gerçekleştirdiği öğrenmeler de Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımıyla desteklenebilmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018).

Yapılandırmacı anlayışta anlamlı öğrenmeler; öğrenenin, önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurması, bilgiyi incelemesi, sorgulaması, keşfetmesi, yorumlaması ve anlamlandırması sonucunda gerçekleşir (Yurdakul, 2010). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde, öğretmenin sınıf dışında incelenmek ve izlenmek üzere hazırlamış olduğu sunum videoları, öğrencilere okul içinde öğretmenin vereceği ödevleri, görev ve projeleri gerçekleştirmelerinde kolaylık sağlamaktadır.

Yapılandırmacı anlayışta, öğretmen bilgi dağıtıcı ve disiplin sağlayıcı olma rolünden sıyrılarak, daha çok bir rehber; öğrenmeyi, sınıfta iş birliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı rolünü üstlenmiştir (Kutluca, 2013). Ters yüz edilmiş sınıflarda öğretmen, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlayacak bir aktif öğrenen olmalarını sağlayabilir.

II. Okulda Öğrenme Modeli ve Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli

Carroll (1963) her öğrenciye ihtiyaç duyduğu zaman ve ayrıca öğrenme imkânları sağlandığı takdirde tüm öğrencilerin öğrenebileceği savıyla "Okulda Öğrenme Modeli"ni geliştirmiştir. Bu model, hızlı öğrenen öğrenciler olduğu gibi yavaş öğrenen öğrencilerin de olabileceği geçeğinin kabul edilmesini ister. Carroll'a göre, ihtiyaç duyulan zaman ve öğrenme fırsatları sağlandığı zaman, tüm öğrenenler, belirlenmiş olan öğrenme hedeflerine

KAYNAKÇA

Abeysekera, L. ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, *34* (1) 1-14, doi: 10.1080/07294360.2014.934336.

Açıkgöz, Ün, K (2006). Aktif öğrenme. Biliş Yayınları.

Akınoğlu, O. (2013). Öğretim Kuram ve Modelleri. Ş. Tan (Edit) Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademi.

Bennet, B. Bergmann, J., Cckrum, T. Fish, K. Musallam R., Overmyer, J., Sams, A. &Spencer ,D. (2912) The Flipped Class Manifest. The Daily Riff.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, International Society for Technology in Education, Washington, D.C.

Camci, F. (2012). Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process, Educational Pychology Review, 18, 297-306.

Chandler, P. ve Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction, 8* (4) 293-332.

Colquitt, G., Pritchard, T. ve McCollum, S. (2011). The Personalized System of Instruction ın Fitness Education. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 82(6) 46-54.

Cooper, G. (1998). *Research into cognitive load theory and instructional design at UNSW.* Erişim adresi:http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.3428&rep=rep1&type=pdf

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma A Study on the Importance of Self-Regulation Teaching in Education. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5) 1-11. https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19437/206700

Demirel, Ö. (2016). Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri 22. baskı. Pegem Akademi.

Flipped Learning Network [FLN] (2014). *The four pillars of f-l-i-p*. Erişim adresi: http://flippedlearning.org.

Francl, T.J. (2014). Is Flipped Learning Appropriate? *Journal of Research in Innovative Teaching*

Volume 7, Issue 1, March p:119-130.

Fulton, K. P. (2012). 10 Reasons to flip, *New Styles of Instruction*, 94, (2) 20-24.

Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***,** 14(2): 572-596. DOI: 10.17860/mersinefd.431745.

Demir, K. (2010). Tam Öğrenme Modeli. Ö. Demirel (Edit). Eğitimde Yeni Yönelimler. s:191-208. Pegem Akademi.

Kaya, S. Ve Ökkeş B. (2015) Döndürülmüş Sınıf Temelli Öğrenme- Öğretme Yaklaşımı. G. Ekici (Edit.) Güncel Öğrenme –Öğretme Yaklaşımları s: 98-147. PegemAkademi.

Kates, R. F., Byrd, D. M., & Haider, R. M. (2015). Every picture tells a story: The power of 3 teaching method. *Journal of Educators Online, 12(1)* 189-211.

Khadri Ahmed, H.O. (2016). Flipped Learning As A New Educational Paradigm: An Analytical Critical Study**,** *European Scientific Journal* April 2016 edition vol.12, No.10 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431 doi: 10.19044/esj.2016.v12n10p417

Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı Öğrenme- Öğretme Yaklaşımı. G. Ekici &M Güven (Edit). Yeni Öğrenme – Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri. S:620-653 Pegem Akademi

McLaughlin, J.E. Roth, M.T., Glatt, D.M., Gharkholonarehe, N., Davidson,C.A.,Griffin, M.L., Esserman, D.A., & Mumper, R.J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine, 89*(2) 236-243

Meyers, C & Jones T. B (1993). Promoting Active Learning Strategies for the college classroom. Sanfrancisco: Jossey-Bass yayıncılık.

Namik, K., Boae, C. and Jeong-Im, C. (2014). A Case Study of Flipped Learning at College: Focused on Effects of Motivation and Self-efficacy, *Educational Technology*, 30(3) 467-492.

Owston, R., Lubshenyuk, D. ve Wideman, H. (2011). Lecture capture in large undergraduate

classes: Student perceptions and academic performance. *The Internet and Higher Education*, *14*(4) 262-268.

Panadero, E. (2017). A. Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for research. Front Psychol, 8:422. Doi:103389/fpsyg.2017.00422.

Pesen, A. (2021). Ters Yüz Edilmiş Sınıfın Dayandığı Kuram ve Modeller. E.H. Toytok, M. Ramazanoğlu ve Ö. Bolat (Edit). Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme, (103-118) Ankara: Pegem Akademi.

Pintrich, P. R., (2000). The role of orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts ve P.R.,Pintrich (Eds.) Handbook of Self-Regulation,13-39, San Diego, CA: Academic Pres.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl: 2009, Sayı: 29, Sayfa: 139-154

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds) Handbook of self-regulation (pp, 631–649). San Diego, CA: Academic Press

Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Pegem Akademi.

Stern, D (1997). Active Learning For Students and Teachers: Reports From Eight Countries, Frankfurt: Peter Lang.

Şahinel, M. (2019). Etkin Öğrenme. Pegem Akademi.

Tertemiz, N. (2011). Tam Öğrenme Yada Okulda Öğrenme Kuramı.. S.Büyükallan, Filiz (Edit). Öğrenme- Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Pegem Akademi.

Toto, R. & Nguyen, H. (2009). Flipping the work design in an industrial engineering course. Conference: Frontiers in Education Conference, 2009. FIE '09. 39th IEEE.

Wheatly, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75 (1) 9-21.

Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Edit). Eğitimde Yeni Yönelimler. s:39-66. Pegem Akademi.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice,4* (2). 64-70.

BÖLÜM 6

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖZER
ORCID: 0000- 0002-3896-3967

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN TEMEL ÖGELERİ

Günümüzde öğrenme biçimleri değişim geçirmekte; öğrenmeyi öğrenme ve bireysel öğrenme kavramları ağırlık kazanmaktadır. Bilim ve teknolojideki gelişmelerin sağladığı yeni olanaklar öğrenme-öğretme sürecini öğrenciler için ilgi çekici, eğlenceli ve etkili hâle getirmek için kullanılmaktadır (Pesen ve Oral, 2016). Ters yüz edilmiş öğrenme modeli, bu gelişmeler ışığında ortaya çıkan nispeten yeni bir kavram ve modeldir.

Ters yüz öğrenme uygulanan sınıflarda, geleneksel yöntemin aksine öğrencilerin derste öğrenecekleri bilgileri okul dışı ortamlarda teknolojik imkânlardan da yararlanarak kendi başlarına öğrendikleri ve edindikleri bilgileri sınıf içinde daha ağırlıklı olarak uygulamaya aktardıkları bir işleyiş söz konusudur (Zownorega, 2013). Böylelikle, öğretmenin ders anlatması yerine öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini artıran sınıftaki zamanın tartışmaya, daha ileri fikirler, etkileşimli çözümler üretmeye, yeni ve kolektif öğrenme ürünlerine ulaşmaya daha fazla yer veren sınıf içi etkinlikler düzenleme yardımcı olan bir öğrenme sistemidir (Demirel, 2016; Frydenberg, 2012; Tucker, 2012).

Ters yüz öğrenme modeli, öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyde bilişsel beceriler kazanmalarına olanak tanır (Paralikar vd., 2022). Öğrencilerin bu becerileri kazanması, onların gelecekte karşılaşacakları karmaşık problemleri çözme kapasitelerini artırır (Bishop ve Verleger, 2013). Ayrıca, ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırarak, öğrenci motivasyonunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilemeyi hedefler (Abeysekera ve Dawson, 2015). Öğretmenler, bu modeli uygulayarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetebilir ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Öte yandan, bu model, öğretmenlerin rolünü de dönüştürmektedir. Öğretmenler bilgi aktarmaktan çok öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştıran birer rehber hâline gelmektedirler (Lo ve Hew, 2017). Bu durum, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlayarak öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını güncellemelerine yardımcı olabilir.

Anahtar kavramlar

Ters yüz öğrenme ile ilgili olarak "dijital yerli", "uzaktan eğitim", "web tabanlı öğrenme", "öğrenme nesneleri", "nesne ambarları", "harmanlanmış öğrenme" gibi ters yüz öğrenmeye gelişimsel bir temel oluşturan kavramların yanı sıra ters yüz öğrenme modelinde vurgulanan "öğrenci merkezlilik", "tersine çevirme", "üst-düzey bilişsel beceriler", "öğretmenin rolü", "teknoloji kullanımı", "etkileşim ve iş birliği", "esneklik" kavramları alanyazında anahtar kavramlar olarak öne çıkmaktadır.

Günümüzde öğrencilerin hızla gelişen teknoloji ve dijital ortamlar ile iç içe geçen dünyalarını ifade eden "dijital yerli" kavramı, bu dönem öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçları ve stillerindeki değişimlere dikkat çekmektedir (Dias, Diniz ve Hadjileontiadis, 2014; Kavalcı ve Ünal, 2016; Santosa, 2017). Dijital yerlileri, dijital eğitim ortamlarında her yerde ve her zaman prensipleriyle bir araya getirme imkânı veren "uzaktan eğitim" öğrenme-öğretme eylemlerinin sürekliliğine önemli katkılar sağlamaktadır (Singh ve Reed, 2001; Kırali ve Alıcı, 2016).

Yine, uzaktan eğitim yüz yüze eğitime alternatif oluşturmanın yanında her iki eğitim biçiminin belirli ölçülerde bütünleştirilmesine dayanan "harmanlanmış öğrenme" (Reay, 2001; Sands, 2002; Rooney, 2003; Ward ve LaBranche, 2003) alanının gelişmesini sağlamıştır. Bu bütünleştirme süreci, farklı uygulamaları da beraberinde getirmiştir.

Bu kapsamda elektronik öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve bu materyallerin web tabanlı öğrenme ortamlarında daha etkili kullanılabilmesi hususunda yapılan çalışmalar "öğrenme nesnesi" kavramını şekillendirmiştir (Türel ve Gürol, 2009). Belirli bir bağlam içinde anlamlı ve bütüncül bir dijital öğrenme içeriği sağlayan, etkileşimli ve tekrarlı biçimde kullanılabilen öğrenme nesneleri ile bu nesnelerin kaydedilmesine, kalite kontrolünün yapılmasına, saklanmasına, yayınlanmasına ve erişilmesine imkân veren ve yine dijital bir ortam olan çeşitli "nesne ambarlarında" biriktirilmeye başlanmıştır (Wiley, 2000; Richards vd. 2002). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bu nesne ambarlarının ulusal örneklerinden biridir.

"Web tabanlı öğrenme", öğrencilerin bu ambarlarda biriken öğrenme nesnelerine erişerek bu nesneler ile asenkron (eş zamansız) veya çevrim içi toplantılar gibi senkron (eş zamanlı) olarak öğrenme yaşantıları geçirmesi olanaklarını artırmıştır (Yang, 2003; Kim ve Moore, 2005; Ming ve Seng, 2005). Web tabanlı öğrenme olanaklarının sınıfta gerçekleşen yüz yüze eğitim sürecini desteklemeye yönelik olarak kullanılması harmanlanmış öğrenme (blended learning) olarak adlandırılmıştır (Horton, 2000; Singh ve Reed, 2001). Harmanlanmış öğrenmede web tabanlı öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin avantajlı tarafları birleştirilirken dezavantajlı yönlerinin alınmaması esas tutulmaktadır. Harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin yer ve zaman yönünden daha esnek ve aktif bir biçimde öğrenme yaşantıları geçirmeleri, böylece öğrenme kalitelerinin yükselmesi ve derslerin daha verimli hâle gelmesi hedeflenmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Harmanlanmış öğrenme çerçevesinde öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılan roller, sorumluluk-görev dağılımı ve bunların sıralanışı gibi özellikler ile hedef-içerik bağlamına göre yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin avantajlarının en fazla olacağı bir denge noktası arayışı çeşitli alt modellerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Singh, 2003). "Ters yüz öğrenme" de bu kapsamda harmanlanmış öğrenme metotlarından biri olarak ortaya çıkmıştır.

Bu kronolojik ve gelişimsel bağlama dayanan ters yüz edilmiş öğrenme modelinin anahtar kavramları ise öğrenci merkezlilik, tersine çevirme, üst-düzey bilişsel beceriler, öğretmenin rolü, teknoloji kullanımı, etkileşim ve iş birliği, esneklik olarak sıralanabilir. Bu anahtar kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Öğrenci Merkezlilik: Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine odaklanır. Öğrenciler, ders materyalini kendi başlarına öğrenir ve sınıf içinde bu bilgileri uygulama yolu ile geliştirmeye yönelirler (Şen, 2022). Öğrenciler, tüm bu süreçler boyunca aktif rol alırlar.

Tersine çevirme: Geleneksel öğrenme modelinin aksine, öğrenciler ders materyalini sınıf dışında öğrenir; sınıf içinde ise bu bilgileri uygularlar (Wu vd., 2015). Böylece, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinin daha nitelikli ve ileri bir seviyeye taşınması hedeflenir.

Üst-düzey bilişsel beceriler: Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyde bilişsel beceriler kazandırımaya odaklanır (Paralikar vd., 2022; Nikolova, 2023). Tersine çevirmede, bilme ve kavrama gibi temel düzey bilişsel beceriler sınıf dışı süreçlere taşınırken sınıf içi süreçlerde üst-düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi içi daha fazla zaman ve olanak elde edilir.

Öğretmenin rolü: Öğretmen, bu modelde daha çok bir rehber veya kolaylaştırıcı olarak rol alır. Öğretmen, öğrencilere sınıf içinde rehberlik eder ve onların öğrenme sürecini destekler (Lee ve Lee, 2015). Öğrencinin bireysel çalışmasının kalitesi de modelin başarısı için kritiktir. Bunun için, öğretmenin aktif öğrenme süreçlerini destekleyen bazı tedbirler almasına ihtiyaç vardır. Öğretmen, öğrencilere çeşitli çalışma kaynakları önerebilir, çalışma yaprakları ve yönergeler hazırlayabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ortaya çıkan olumsuzlukları izleyerek ek tedbirler geliştirebilir.

Teknoloji kullanımı: Ters yüz öğrenme modeli, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanır. Öğrenciler, video dersler, online quizler ve diğer dijital kaynaklar aracılığıyla ders materyalini öğrenirler (Zhao vd., 2016). Öğrenciler, bu teknolojilere erişim ve kullanma yeterlilikleri ile dijital okuryazarlık konularında desteklenmelidir.

Etkileşim ve iş birliği: Bu model, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini teşvik eder. Sınıf içinde tartışmalar, grup çalışmaları ve projeler gibi etkileşimli etkinlikler düzenlenir (Bedekar vd., 2016). Bu aşama, edinilen bilgilerin derinleştirilmesi, işlevsel ve dinamik bir yapı kazanmasına yardımcı olur.

KAYNAKÇA

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1) 1-14.

Ahmed, H. O. K. (2016). Flipped learning as a new educational paradigm: An analytical critical study. *European Scientific Journal*, *12*(10) 417-444.

https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417

ALRowais, A. S. (2014). The impact of flipped learning on achievement and attitudes in higher education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, *4*(1) 1914-1921.

Andika, I. G. A., Myartwan, I. P. N. W., & Agustini, D. A. E. (2021). The flexible environment and professional educators toward the use of video in flipped learning. *Linguistics Initiative*, 1(2) 88–93.https://doi.org/10.53696/27753719.129

Bauer-Ramazani, C., Graney, J. M., Marshall, H. W., & Sabieh, C. (2016). Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation. *Tesol Journal*, 7(2) 429-437.

Bedekar, V., Nasab, A., & Boles, W. (2016). Improvements in student learning experiences by course revitalization. 2016 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings. https://doi.org/10.18260/p.25606

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.

Bond, M. (2019). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study. *British Journal of Educational Technology*, 50(3) 1294-1319.

Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. 05.04.2023 tarihinde http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/ adresinden alınmıştır.

Brewer, R., & Movahedazarhouligh, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, *34*(4) 409-416.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.

https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Caulfield, J. (2011). *How to design and teach a hybrid course*. Sterling, VA: Stylus Publishing

Chang, S. H. (2016). The marriage of constructivism and flipped learning. *Non Journal: Online Submission.* 26/04/2023 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=ED565608 adresinden alınmıştır.

Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27.

Demirel, E. E. (2016). Basics and key principles of flipped learning: Classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 2(3) 109-112.

Dias, S.B., Diniz, J.A., & Hadjileontiadis, L.J. (2014). Coresponsibility on negotiation process and issues in blended instruction. In *Towards an intelligent learning management system under blended learning*. Intelligent Systems Reference Library, vol 59. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02078-5_2

Earley, M. (2016). Flipping the graduate qualitative research methods classroom: Did it lead to flipped learning?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *28*(1) 139-147.

Fauzan, A., & Ngabut, M. N. (2018). EFL students' perception on flipped learning in writing class. *Journal on English as a Foreign Language*, *8*(2) 115-129.

Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education ve Accreditation*, 6(1) 63-71.

Flipped Learning Network. (2014). The four pillars of FLIP. 10.03.2023 tarihinde https://www.scasd.org/cms/lib/PA01000006/Centricity/Domain/1403/GibbsSyllabusSpanish2.pdf adresinden alınmıştır.

Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. 2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference, New Orleans Louisiana, USA

Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1) 82-101.

Gorham, J., & Zakahi, W. R. (1990). A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: monitoring progress and product. *Communication Education*, 39, 354-368.

Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). *A review of flipped le*arning. NJ, USA: Pearson Education. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Lit-Review_FlippedLearning.pdf

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. Developmental Psychology, 45, 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Horner, G. (2016). *The photography teacher's handbook practical methods for engaging students in the flipped classroom.* New York and London: Taylor ve Francis Group Focal Press.

Horton, W. (2000*). Designing web-based training.* New York, USA: John Wiley and Sons.

Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., & Johnston, S. (2014). *A large class engagement (LCE) Model based on service-dominant logic (SDL) and flipped classrooms*. Educational Research and Perspectives, 41, 1-24.

Jones, C. R., Ferreday, D., & Hodgson, V. (2008). Networked learning a relational approach: weak and strong ties. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2) 90-102.

Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherrez, N., & Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3) 398-411.

Kavalcı, K. ve Ünal, S. (2016). A research on comparing consumer decision- making styles and learning styles in terms of the Generation Y and Z. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(3) 1033-1050.

Kırali, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.

Kim, K. S., & Moore, J. L. (2005). Web-based learning. *First Monday Peer-Reviewed Journal On the Internet.* 15.04.2023 Retrieved from https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/1294/1214

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37– 50. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003

Kung-Ming, T., & Khoon-Seng, S. (2005). Asynchronous vs. synchronous interaction. In *Encyclopedia of distance learning* (104-113). IGI Global.

Lee, G. C., & Lee, P. L. (2015). Data structures in flipped classroom: Students' effort and preference. 2015 International Conference on Learning and Teaching in Computing and Engineering. https://doi.org/10.1109/latice.2015.28

Lee, Y.-J., Jeong, S.-H., & Li, Y. (2022). Korean pre-service teachers' flipped learning experiences in a teacher education program. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4) 711–717. https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.711

Li, Z. (2021). Analysis on 'role' transformation of English teachers in Chinese higher vocational colleges from traditional classroom to flipped classroom under SMCR model. Proceedings of the 7th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2021). https://doi.org/10.2991/assehr.k.210519.064

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1) 4.

Lopes, E. T., & Aquere, A. L. (2021). Development and application of a teaching-learning model among eduScrum and active learning methodologies. https://doi.org/10.5281/ZENODO.5095336

Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of information systems education*, 25(1) 7-11.

Naidoo, J. (2020). Exploring the flipped learning approach within a mathematics higher education milieu in the era of the fourth industrial revolution. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6) 2542–2553.

https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080638

Nikolova, E. (2023). Flipped classroom and traditional method in teaching mathematics in Bulgarian school. *Mathematics and Informatics*, *66*(3). https://doi.org/10.53656/math2023-3-5-fli

Olakanmi, E. E. (2017). The Effects of a Flipped Classroom Model of Instruction on Students' Performance and Attitudes Towards Chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 127-137. https://doi.org/10.1007/s10956-016-9657-x

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3) 227-233.

Osterlie, O., Killian, C., & Sragent, J. (2023). *Flipped Learning in Physical Education Opportunities and Applications.* London, UK and NY, USA: Routledge Talor and Francis Group.

Paralikar, S., Shah, C. J., Joshi, A., & Kathrotia, R. (2022). Acquisition of higher-order cognitive skills (HOCS) using the flipped classroom model: A quasi-experimental study. Cureus, 14(4) e24249. https://doi.org/10.7759/cureus.24249

Pesen, A. ve Oral, B. (2016). Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına ve Güdülenme Düzeyine Etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, *15* (58) 799-821. https://doi.org/10.17755/esosder.85356

Qu, X., & Miao, R. (2021). Research of learning strategies in flipped classroom. *Open Access Library Journal, 8*(5) *1-8.*

Rahman, S. F. A., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2020). The Uniqueness of Flipped Learning Approach. *International Journal of Education and Practice*, *8*(3) 394-404.

Ramadhani, R., Syahputra, E., & Simamora, E. (2023). Ethnomathematics approach integrated flipped classroom model: Culturally contextualized meaningful learning and flexibility. *Jurnal Elemen*, 9(2) 371–387.

https://doi.org/10.29408/jel.v9i2.7871

Reay, J. (2001). Blended learning - a fusion for the future. *Knowledge Management Review, 4*(3) 6.

Richards, G., McGreal, R., Hatala, M., & Friesen, N. (2002). The Evolution of Learning Object Repository Technologies: Portals for On-Line Objects for Learning. *International Journal of E-Learning ve Distance Education*, 17(3) 67-79.

Røe, Y., Rowe, M., Ødegaard, N. B., Sylliaas, H., & Dahl-Michelsen, T. (2019). Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach. *BMC Medical Education*, 19(1) 291. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1728-2

Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Managment, 55*(5) 26-32.

Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Technology-Rich Learning*, 70(6) 16-20

Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, *8*(6). University of Wisconsin- Milwaukee.

Sankey, M., & Hunt, L. (2014). Flipped university classrooms. *Journal of cases on information technology*, 16(2) 26–38. https://doi.org/10.4018/jcit.2014040103

Santosa, M. H. (2017). Learning approaches of Indonesian EFL Gen Z students in a flipped learning context. *Journal on English as a Foreign Language*, 7(2) 183-208.

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6) 51-54.

Singh, H., & Reed, C. (2001). A white paper: achieving success with blended learning. *Centra Software*, 1, 1-11.

Synder, N. C. (2017). *Teachers' perceived advantages and disadvantages of using flipped classrooms in ELA and Non-ELA classrooms*. In *Applying the Flipped Classroom Model to English Language Arts Education* (Ed. Carl, A. Young ve Clarice, Moran pp.59-78) Hershey PA, USA: IGI Global.

Şen, E. Ö. (2022). Perspectives of mathematics instructors on the flipped learning model. Cukurova University Faculty of Education Journal, 51(1). https://doi.org/10.14812/cuefd.884167

Tucker, B. (2012) The flipped classroom. *Education Next*, 12 (1). Erişim Tarihi 18 Ocak 2014 [url: http://educationnext.org/the-flipped-classroom/].

Türel, Y. K. ve Gürol, M. (2009). Öğrenme nesnelerinin öğrenme boyutu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4, (1) 208-217.

Ward, J., & LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World, 35*(4) 22-23.

Wiley, D. A. (2000). Learning object design and sequencing theory (Unpublished Doctoral dissertation) Brigham Young University, Hawaii.

Wu, R., Yin, F., Liu, H. W., Chen, H. P., Liu, S. B. & Zhang, D. Y. (2015). Flipped classroom model based teaching reform and practice in embedded system. Proceedings of the 2015 International Conference on Social Science, Education Management and Sports Education. https://doi.org/10.2991/ssemse-15.2015.454

Yang, A. (2003). Web-based asynchronous synchronous environment for online learning. *USDLA Journal*, *17*(2) 5-18.

Zhao, G., Wang, B., Liu, J., & Wang, J. (2016). Microlessons in Chinese universities: Concepts, technology, and case analyses. In Lecture Notes in *Computer Science* (73–84). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41165-1_7

Zownorega, J. S. (2013). Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class (Unpublished Master's Thesis) Eastern Illinois University, USA.

BÖLÜM 7

Dr. Öğr. Üyesi Uğur EPÇAÇAN
ORCID: 0000-0003-0240-7093

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRETMEN/ÖĞRENCİ ROLLERİ

Teknolojinin, günümüz koşullarında bireyi birçok alanda olumlu ya da olumsuz anlamda etkilediği kabul edilen yaygın bir gerçektir. Bu gerçeklerden biri de bireyin öğrenme eylemi ile ilgilidir. Öğrenme, bireysel farklılık, sahip olunan imkânlara ve fırsatlara göre gerçekleşebilmektedir. Eğitim ortamlarında uygulanan model ve stratejilerin de bireyin öğrenmeyi gerçekleştirmesi üzerinde önemli bir yeri vardır. Bu modellerden biri son zamanlarda alan yazında daha sık görmeye başladığımız ters yüz öğrenme modelidir. Abeysekera ve Dawson'a (2015) göre ters yüz öğrenme, bilgi aktarmanın sınıf dışına bırakıldığı, sınıf içinde etkileşimli ve aktif öğrenme etkinliklerine yer verilerek, öğrencilerin tamamlaması gereken sınıf öncesi ya da sonrası etkinliklerin bulunduğu bir modeldir. Johnson (2012) ters yüz öğrenme modelini, öğrencinin temel bilgileri sınıf dışında edindiği, sınıfta ise daha çok üst düzey becerilere zaman ayrıldığı şeklinde açıklamıştır.

Bergmann ve Sams (2012) ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda, geleneksel öğrenimin tam tersi, sınıf ortamında öğretmenin aktarması gereken bilgileri, öğrencilerin sınıf dışında elektronik materyallerle öğrenmesini öngören bir sürecin yaşandığını belirtmişlerdir. Sınıf ortamında ise bilgilerin tartışılması, ilgili alıştırmaların yapılması yoluyla derinlemesine bir öğrenme gerçekleştirmek söz konusudur. Kara (2016) öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu geleneksel eğitim anlayışında, Bloom taksonomisine dikkat çekerek öğrencilerin ilk iki aşama olan hatırlama ve anlama düzeyinde bir gelişim ortaya koyduklarını anlatmıştır. Okul saatlerinden sonra öğrencinin taksonominin daha zor ve karmaşık olan uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma aşamalarını yerine getirmek durumunda olduğu görülmektedir. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda ise öğrenci, daha kolay olan ilk aşamaları evde yerine getirirken daha zor ve karmaşık olan sonraki aşamaları sınıf ortamında etkileşimli ve aktif bir şekilde yerine getirebilmektedir.

Bolat (2016) ters yüz öğrenme modellerinin uygulandığı sınıf ortamlarının eğitim atölyelerine dönüştüğünü ve bu tarz modellerin başarılı olmasında teknolojideki gelişmelerin eğitim alanlarına yansımasında önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Serçemeli'ye (2016) göre öğretmen, sınıf ortamında birtakım teknolojik materyaller aracılığıyla dersi

doğrudan aktarmak yerine rehber konumunda olup öğrencilerle etkileşimli bir ortamda daha esnek öğrenme imkânı sağlamaktadır.

Her öğrencinin öğrenme hızı veya öğrenme stilinin aynı olmayabileceğinden dolayı ters yüz öğrenmenin bireysel farklılığı dikkate alan, ihtiyaç odaklı anlayışa uygun bir öğrenme modeli olduğu düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle Johnson ve Johnson'ın (2009) ifade ettiği gibi ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda, öğrenci merkezli anlayış benimsenmelidir. Yani öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu tutulduğu ve bilgiyi yapılandırmasına imkân verildiği model, yöntem ve teknikler öğrenme süreçlerine dâhil edilmelidir. Bununla ilgili, Hayırsever ve Orhan (2018) özerk benlik kuramı, bilişsel yük kuramı, öz düzenlemeli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenme gibi bazı öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarının ters yüz öğrenme modelini desteklediğini savunmuştur. Benzer şekilde Kara (2016) ters yüz öğrenmenin pedagojik temellerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayandığını ifade ederken Cohen (2015) de yapılandırmacı yaklaşım ile bu yaklaşımı baz alan aktif öğrenmenin, ters yüz öğrenme modelinin temeline uygun olduğunu belirtmiştir.

Özerk benlik, bireyin dış dünyadan gelen uyaranları doğru algılaması, kişilik gelişimini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi, demokratik bir bilince sahip olması ve kendini gerçekleştirebilmesi açısından bireyin eğitsel (Yumru, 2012) ve sosyal gelişiminde büyük bir önem arz etmektedir. Bu önemin karşılık bulduğu eğitim ortamlarında başta öğretmenlerin bu ortamın ortaya çıkmasında üstlendiği rol sonrasında ise öğrencinin üzerine düşen rolü yerine getirmesiyle olumlu bir öğrenme iklimi oluşmaktadır. Bu iklim özerk benlik kuramının öğrenme üzerindeki etkisini ve ters yüz öğrenme modeline uygunluğunu, bireyin gelişimi noktasında dikkate almak açısından olumlu bir yaklaşım olacaktır.

Öğrenme sürecinde bilişsel kaynakların etkin ve doğru bir şekilde kullanılması bilişsel yük kuramı ile ilgili bir durumdur (Sweller, 2010). Bu durumun farkında olarak öğrenmeyi gerçekleştirmek zihnin doğru uyaranlara odaklanmasına, gereksiz bir yorgunluğun gelişimini engellemesine ve nitelikli öğrenme ürünlerinin ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin ters yüz öğrenme ortamlarında rollerini daha sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri için bu farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönetebileceklerine ilişkin bir model olan öz düzenlemeli öğrenme (Zimmerman 2013) öğrenci merkezli bir model olan ters yüz öğrenme ortamlarını destekleyen bir yapıdadır. Öğrencinin kendini ifade etmesi, özgür ve özgün davranışlar geliştirmesi dolayısıyla öğrenme süreçlerini bireysel olarak yönetebilmesi gibi rollerini yerine getirebilmesi açısından öz düzenlemeli öğrenme, ters yüz öğrenme ortamlarını güçlü kılmaktadır.

Bilginin duyular aracılığıyla edilgin bir şekilde değil de öğrenen bireyler tarafından yapılandırılarak alındığı, yorumlanarak üretildiği bir anlayışa dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı (Ün Açıkgöz, 2005) öğrenenin öznel bilincini sürece dâhil ederek bireyi öne çıkarmaktadır. Bireyin bakış açısını dikkate alan bu gibi yaklaşımların uygulandığı öğrenme ortamlarında, öğretmenin ve öğrencinin eğitsel süreç içerisindeki rollerine ilişkin

daha esnek ve özgür bir hareket alanı sunulmaktadır. Hareket alanı itibariyle özgür ve uygun çevresel koşulların oluşturulması, özgün ve yaratıcı fikirlerin gelişmesine dolayısıyla yaratıcı ürünlerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Aktif öğrenmenin yapıldığı eğitim ortamlarında da buna benzer durumlardan söz etmek mümkündür. Nitekim, Mattson'a (2005) göre aktif öğrenme, öğrencinin düşünerek ve bir çaba ortaya koyarak sürecin içerisinde yer aldığı tüm öğrenme aktivitelerini içermektedir. Öğrenci konuyu öğrenmekle kalmaz aynı zamanda uygulamasını yaparak ön bilgileriyle karşılaştırır ve bilgiler arasındaki ilişkiyi araştırır. Böylece öğrenci, öğretmenin anlattıklarını not edip almak yerine, bilgiyi yapılandırarak aktif bir rol üstlenmiş olur.

Yukarıda ifade edilen aynı zamanda ters yüz öğrenme modelini destekleyen öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları da dikkate alındığında ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı ortamlarda öğretmen ve öğrenci rollerinin neler olduğuna ilişkin birtakım ipuçlarına ulaşıldığını söylemek mümkündür. Ancak yine de eğitsel sürecin önemli iki paydaşı olan öğretmen ve öğrencinin bu öğrenme modelinde rollerinin neler olduğu ile ilgili ayrıntılı bir şekilde konuyu ele almak faydalı olacaktır.

Öğretmen Rolleri

Eğitim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğretmen, üstlendiği rol itibariyle bu süreci şekillendiren bir pozisyondadır. Örneğin öğretmenin merkezde olduğu bir eğitim anlayışında geleneksel eğitim ifadesi kullanılırken, merkezden uzaklaşıp rehber konumunda sürecin bir parçası olma sorumluluğunu üstlendiğinde ise çağdaş eğitim kavramı kullanılmaktadır. Dolayısıyla eğitim modelinden ya da şeklinden söz ederken, mesela çağdaş eğitim anlayışına dayanan ters yüz öğrenme modelinde, öğretmenin rolüne kayıtsız kalmak mümkün değildir. Ters yüz öğrenme modelinde öğretmenin sahip olabileceği roller aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretmen, ters yüz öğrenme modelinin öğrenciler tarafından kabul ve ilgi görmesi için ilk önce modelin tanıtımını, amaçlarını ve nasıl kullanılacağına ilişkin hususları açıklayarak öğrencileri ayrıntılı bir şekilde bilgilendirir (Fautch 2015). Öğrencinin merkezde olduğu aktif öğrenme ortamlarını oluşturur (Baker, 2000). Öğretmen bilgiyi düz anlatım ile öğrenciye doğrudan aktarmak yerine sürekli geri bildirimde bulunarak rehberlik yapar (Milman, 2012). Sınıf içi aktif öğrenmede kolaylaştırıcı bir rol oynar. Öğrenme sürecinde öğrenci ile iş birliği içinde hareket edip öğrencinin yanında yer alır (Tan vd., 2015).

Öğretmen sınıf öncesi çalışmalar için öğrencinin öğrenme düzeyini belirler, öğrenemediği hususları sınıf ortamında açıklar. Sınıf öncesi çalışma için öğrenciyi motive etmek amacıyla küçük ölçekte sınavlar yapar (Fraga ve Harmon, 2014). Öğrencilerin sınıfa gelmeden önce çalışmalarını sağlamak için hazırlanan video derslerin içine sorular yerleştirebilir (Milman, 2012). Her hafta bir konu öğrenilecek şekilde gerekli kaynak, doküman paylaşımı yapar. Hazırlanan ppt ders içeriklerini seslendirerek öğrencilerin kullanımına sunar. Tüm ders içeriklerini internet ortamında öğrenciler için paylaşır. Dersin başında öğrencilerin varsa sorularına cevap vermek için kısa süreli bir sunum yapar. Dersin sonraki

KAYNAKÇA

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development*, *34*(1) 1-14.

Baker, J. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. *11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL.*

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement.* International Society for Technology in Education.

Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilgi ağı (EIN) Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *İnsan Bilimleri Dergisi*, *13* (2) 3373-3388.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2001). Becoming a constructivist teacher. In A. L. Costa (Ed.) *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed., pp. 150–157). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cohen, M. E. (2016). The flipped classroom as a tool for engaging discipline faculty in collaboration: A case study in library-business collaboration. *New Review of Academic Librarianship*, *22*(1) 5-23.

Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: Is it effective? *Chemistry Education Research and Practice*, *16*(1) 179-186.

Fraga, L. M., & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *31*(1) 18-27.

Fulton, K. P. (2014). *Time for learning: Top 10 reasons why flipping the classroom can change education.* Corwin Press.

Gündüz, A. Y., & Akkoyunlu, B. (2016). Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Yay. haz.) Eğitim teknolojileri okumaları 2016 içinde (ss.237-253) içinde. Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior,* 59, 82-92.

Hayirsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2) 572-596.

Hilborn, R. C. (1997). Peer instruction: A user's manual, by Eric Mazur. *Physics Today*, *50*(4) 68-69.

Johnson, D. (2012). Power up! Taking charge of online learning. *Educational Leadership, 70*(3) 84-85.

Johnson, D.W., & Johnson, F. (2009). Joining together: Group theory and group skills (10th ed.). Allyn & Bacon.

Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, *45*, 12-26.

Kozikoğlu, İ., Erbenzer, E., & Ateş, G. (2021). Öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 344-366. Doi: 10.33418/ataunikkefd.796531

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, *31*(1) 30-43.

Mattson, K. (2005). Why "Active Learning" Can Be Perilous To The Proffession. *Academe. 91*(1). 23-26.

Milman, N. B. (2012). The flipped classroon strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning, 9*(3) 85-87.

Moffett, J. (2015). Twelve tips for "flipping" the classroom. *Medical Teacher, 37*(4) 331-336.

Mok, H. M. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. Journal of Information Systems Education, 25(1) 7-11.

O'Flaherty, J., ve Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education,* 25, 85-95.

Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (69) 115-126.

Smith, R. (2008). Learner autonomy. ELT Journal, 62(4) 395-397.

Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. Educational psychology review, 22(2) 123-138.

Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing, LLC.

Tan, E., Brainard, A., & Larkin, G. L. (2015). Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine. *Emergency Medicine Australasia*, *27*(5) 453-459.

Ün Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme,* Eğitim Dünyası Yay.

Wolff, L., & Chan, J. (2016). *Flipped classrooms for legal education.* Springer Singapore.

Yumru, D. (2012). Özerk benlik duygusu ve çocuk edebiyatı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3) 37-46.

Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement*, 1-36.

BÖLÜM 8

Doç. Dr. Talat AYTAN[1]

Nurullah ESENDEMİR[2]

ETKİLİ VE VERİMLİ BİR TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ UYGULAMAK İÇİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİLERE ÖNERİLER

UYGULAMA ESNASINDA YAŞANABİLECEK SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Giriş

İnsanlık, var olduğu günden beri sürekli bir gelişim süreci içerisinde olmuştur. Bu süreç, son yıllarda giderek artan bir ivme kazanmıştır. Bilgi birikiminin artması ve teknolojik imkânların gelişmesiyle 21. yüzyıl, bir bilgi ve teknoloji çağı hâlini almıştır. Görülen değişim ve dönüşüm, her sahayı derinden etkilemektedir. Eğitim; bilgi ve teknoloji çağında değişime ve dönüşüme uğrayan alanlardan birisi olarak görülebilir. Bilgiye ulaşmak, bilgiyi öğrenmek ve yaymak daha önce hiç olmadığı kadar kolaylaşmıştır. Böyle bir ortamda öğretmenin bilgi aktaran pozisyonunda olduğu geleneksel eğitim anlayışı sorgulanmaya ve farklı alternatifler düşünülmeye başlanmıştır. Öğrencinin bilgiyi pasif olarak aldığı bir öğrenme süreci yerine öğrencinin aktif bir biçimde öğrendiği bir öğrenme sürecine geçilmek istenmiştir. Bu yönde eğitim tasarımları ve öğrenme yaklaşımları geliştirilmiştir. Öğrencinin araştırma, sorgulama, problem çözme gibi becerileri geliştirilmek istenmiştir. Her öğrencinin uyaran-tepki mekanizması ile aynı biçimde öğrendiğini savunan davranışçı yaklaşımlardan her öğrencinin bilgiyi şekillendirip işleyerek öğrendiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımlara geçilmiştir. Bu paradigma dönüşümün meydana getirdiği en temel değişikliklerden biri, öğrencinin merkeze alınmasıdır. Teknik olanakların gelişmesiyle öğre-

[1] Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, talataytan@gmail.com, İstanbul.
[2] Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, esendemirnurullah@gmail.com, İstanbul.

tim ortamlarında teknolojik gereçler daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan yeni gelişmeler ışığında birçok öğrenme modeli tasarlanmıştır. Ters yüz öğrenme modeli, bu modellerden biri olarak göze çarpmaktadır.

Geleneksel öğrenme anlayışına ciddi eleştiriler getirilmiş, uzun zamandan beri aynı biçimde süregelen verimsiz eğitim uygulamaları değiştirilmek istenmiştir. Farklı uzmanlar, eğitimde bir şeylerin ters gittiğini, bazı şeyleri değiştirmek gerektiğini belirtmişlerdir. Belki de yapılması gereken şey, "yapı onarımı" değil "yapı bozumu"dur fikrinden hareketle, alışılagelen modeli ters yüz etmeye dair deneme ve çalışmalara başlanmıştır. Sınıf içinde gerçekleşen olayların ve gelişmelerin artık sınıf dışında da gerçekleştiği, yani işlerin tersine döndüğü fikrinden hareketle bu modele ters yüz öğrenme modeli adı verilmiştir (Lage vd. 2000, s. 32).

Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Tarihçesi

Alan yazında "flipped learning" model olarak geçen ters yüz öğrenme modeli, geleneksel öğrenme ortamındaki rollerin ve alışkanlıkların ters yüz edilmesi esasına dayandığından bu isimle anılmaktadır. Sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrenme gerçekleşir, sınıfta daha fazla etkileşim oluşur, öğrencilerin dersten önce gerekli hazırlıkları yapmasıyla birlikte sınıf ortamında tartışma ve uygulamalar yapılır. Teknolojinin de yardımıyla ders içerikleri çevrimiçi ortama yüklenerek sınıf dışında da öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır. Tartışma da bu modelde önemli bir yer kaplamaktadır. Geleneksel sınıf ortamlarında zaman sınırlı olduğu için tartışma bölümleri ya hiç yapılmamakta veya kısa kesilmektedir. Bu yüzden öğrenciler öğrendiklerini pekiştirememekte, sorularına cevap alamamaktadır. Ters yüz öğrenme modelinde konu ve sunumlara dair tartışmalar çevrimiçi ortama taşındığı için tartışmaya daha geniş zaman ayrılabilmektedir. Öğrenciler sınıf dışında kendi öğrenmeleri için istedikleri yöntemi seçmekte özgürdür, diledikleri şekilde ve hızda öğrenebilirler.

Eğitim alanında bir çığır açan bu öğrenme modeli, içerdiği farklılıklar ve alana kazandırdığı yeni bakış açısı nedeniyle zaman zaman eksik veya yanlış anlaşılmıştır. Bu aşamada efradını cami bir tanım yapabilmek için ağyarını mâni' bir tanımlama yapmak adına ters yüz öğrenme modelinin ne olmadığına da değinmekte fayda bulunmaktadır (Darıyemez, 2020):

- Ters yüz öğrenme, çevrimiçi bir kurstan ibaret değildir.
- Ters yüz öğrenme, videoların öğretmenlerin yerini aldığı bir model değildir.
- Ters yüz öğrenme, öğrencilerin izole bir hâlde çalıştıkları bir düzenek değildir.
- Ters yüz öğrenme, öğrencilerin gelişigüzel çalıştıkları bir sistem değildir.

1990'larda Harvard Üniversitesi Fizik Bölümünde Eric Mazur tarafından ters yüz öğrenme modelinin ilk uygulama denemeleri gerçekleştirilmiştir. Bu denemelerde disketlere ders içeriklerini kaydetmek ve dersleri daha geleneksel hâle getirmek istenmiştir. Bir diğer uygulama, Baker tarafından yapılmıştır. Baker (2000) Classroom Flip adını verdiği

model denemesinde ders materyallerini çevrimiçi ortama taşımış, sınıfta öğrencilerin tartışmasını sağlamış, çevrimiçi kısa sınavlar yaparak zaman kazanmıştır. Lage, Platt ve Treglia (2000) da aynı yıllarda benzer yöntemleri uygulamış, diğer denemelerden farklı olarak öğrencilerin istedikleri öğrenme tekniğini seçmelerine izin vermiştir. Lage, Platt ve Treglia (2000) ayrıca öğrencilerin derse gelmeden önce öğrenebilecekleri birçok araç gereç hazırlayarak geniş bir materyal havuzunu öğrencilerin beğenisine sunmuştur. Dersler, öğrencilerin soruları doğrultusunda yürütülmüş, soru sorulmayan konuların anlaşıldığı varsayılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin sınıfta grup çalışması yaparak hazırladıkları etkinlikleri sınıfta sunması sağlanmıştır.

Modelin lise düzeyindeki ilk uygulayıcıları Bergmann ve Sams olarak bilinir. ABD'nin Colorado eyaletinde kimya öğretmeni olarak görev yapan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams, ters yüz öğrenme modelinde eğitim denemeleri yapmışlardır. Kırsalda bir köy okulunda çalışan Bergmann ve Sams, çok sayıda öğrencinin spor ve diğer etkinlikler dolayısıyla derse devam etmediğini gözlemlemiştir. Konum olarak uzak bir noktada yer alan okula ulaşım sorunlu olduğu için çok fazla zaman kaybı yaşandığını ve öğrencilerin dersleri kaçırdığını tespit etmiştir. Bu sorunun çözümü için PowerPoint formatındaki ders sunumlarını videoya dönüştürüp derse katılamayan öğrencilerin çevrimiçi erişimine açmıştır. Sadece derse gelmeyen değil devam eden öğrenciler de videoları izlemeye başlamıştır. Diğer kasaba, şehir ve ülkelerde bulunan ve kimya dersinde sorun yaşayan öğrenciler de bu kaynaklardan istifade etmeye başlamıştır. Bu aşamada, tüm dersleri video olarak kaydedip çevrimiçi ortama yükleyerek bu videoları öğrencilere ev ödevi olarak vermeyi, videolarda anlaşılmayan noktaları derste tartışmayı düşünmüşlerdir. İşte bu düzenleme, geleneksel sınıf ortamının ve öğrenme anlayışının ters yüz edilmesi anlamına gelmiştir (Bergmann ve Sams, 2012).

Ters yüz öğrenme modelinin dünya çapında tanınmasına öncülük eden bir diğer kişi, Salman Khan'dır. Khan, 2004 senesinde, matematik derslerinde zorlanan 6. sınıftaki kuzeninin kendisinden destek istemesi üzerine kaydettiği dersleri Youtube video platformuna yüklemeye başladı. Herkese açık olarak paylaşılan bu dersler, kısa zaman içerisinde büyük ilgi gördü. Derslere gösterilen ilgi ve rağbet, Khan Academy girişiminin başlamasına zemin hazırlayacaktı. Bunun üzerine bazı eğitim kurumları ve öğretmenler, öğrencilerine derse gelmeden önce Khan Academy'deki ilgili konuyu izlemelerini söylemiş, videolarda anlaşılmayan kısımlar sınıfta anlatılarak eksikler giderilmiştir (Karadoğan, 2022)

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevrimiçi dersler ve bunları barındıran siteler artmıştır. İlerleyen yıllarda MOOC (Massive Online Open Course) diye bilinen herkese açık çevrimiçi kurs platformları yaygınlaşmıştır. Edx, Coursera, Udemy, bu platformlara örnek olarak verilebilir. Bu sayede ders içerikleri, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın her yerden ve her zaman erişilebilir hâle gelmiştir. Günümüzde başta Youtube olmak üzere Instagram ve diğer sosyal ağlarda da video içerikleri sıklıkla paylaşılmaktadır. Eğitim teknolojilerindeki bu değişim, "duvarları aşan eğitim" veya "tuğla okullardan tıkla okullara" söylemleriyle tebarüz etmektedir.

KAYNAKÇA

Altıparmak, M., Kurt, İ. D., Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 321-327.

Baggaley, J. (2015). Flips and flops. Distance Education, 36(3) 437-447.

Baker, J. W. (2000). The "Classroom Flip": Using Web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.) Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (ss. 9-17). Jacksonville, Florida, ABD: Florida Community College at Jacksonville.

Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education. ISTE.

Choi, J., & Lee, Y. (2015). To what extent does 'flipping' make lessons effective in a multimedia production class? Innovations in Education and Teaching International, 55(1) 3-12.

Cüceloğlu, D., Erdoğan, İ. (2019). Öğretmen olmak: Bi' cana dokunmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Darıyemez, T. (2020). The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on EFL students' autonomy, willingness to communicate and speaking anxiety. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Davis N. L. (2016) Anatomy of a flipped classroom, Journal of Teaching in Travel & Tourism, 16 (3) 228-232.

Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth [Ters-yüz öğrenme: Yanlış anlaşılmalar ve doğrular]. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 5(1) 215-229.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. Learning and leading with technology, 39, 12-17.

Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2) 572–596.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching, 42(5) 62-66.

Horn, M. (2013). The transformational potential of flipped classrooms: Different strokes for different folks. Education Next, 13(3) 78–79.

Kansızoğlu, H. B. (2018). Doktora Tezi. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kapıdere, M. ve Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. International Journal of Active Learning, 2(2) , 1-14.

Karadoğan, E, (2022). Yüksek Lisans Tezi. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersini Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19) 220-241.

Lage, M. J., Platt, G. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. Journal of Economic Education, 31(1) 30-43.

Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik hazırbulunuşluklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1) 51-66.

Nielsen, L. (2012). Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom. https://www.techlearning.com/tl-advisor-blog/3360, [Erişim Tarihi: 30.03.2023]

Raths, D. (2013). Nine video tips for a better flipped classroom. The Education Digest, 79(6) 15-21.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. Learning Environments Research, 15(2) 171-193.

Tetik, İ. (2022). Ters yüz sınıf modelinin Arapça öğretiminde akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. Doktora Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Tosun, S. (2020). The Influence of Conventıonal And Distance Flipped Instruction on EFL Learners' Self-Regulation Skills and Anxiety While Teaching Speakıng Skılls. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 9

Doç. Dr. Mithat ELÇİÇEK
ORCID: 0000-0003-1845-7271

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNDE KULLANILAN TEKNOLOJİK ARAÇLAR VE PLATFORMLAR

Giriş

Ters yüz öğrenme modelinin merkezinde sınıf dışı öğrenme ortamının sınıf içiyle bütünleştirilmesi ve etkileşimli bir öğrenme sürecinin planlanarak uygulanması yer almaktadır (Kates, Byrd ve Haider, 2015; Ünsal 2018). Bu yönüyle ters yüz öğrenme modeli, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki aşamada ele alınabilir (Bezci ve Karamustafaoğlu, 2022). Ancak etkili bir sınıf içi öğrenme süreci için iyi planlanmış sağlıklı bir sınıf dışı öğrenme süreci gerekir (Özcan ve Dam, 2023). Her ne kadar öğrencilerin derse hazır gelmeleri bireysel öğrenmeleriyle ilgili olsa da öğretmenin sunacağı içerik ve içeriğin sunuş biçimi de önemlidir (Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014). İçerik konunun öğretilmesinde kullanılan bir video, animasyon, benzetim, podcast, e-kitap veya ders notu olabileceği gibi quiz, sanal gezinti, çizim veya ödev şeklinde de olabilir (Çakıroğlu ve Öztürk, 2017; Tan, Yue & Fu, 2017). Dolaysısıyla yeni nesil teknolojilerin öğrenme ortamlarındaki etkisinin artmasıyla birlikte içeriğin sunuş biçiminin de zenginleşerek çeşitlendiği söylenebilir. Bu çeşitlilik kişisel bilgisayarlardan mobil araçlara, bilgisayar destekli öğretimden kitlesel açık çevrimiçi kurslara, sosyal ağlardan sanal sınıf çözümlerine kadar oldukça geniş bir yelpaze sunmaktadır. Bu yelpaze ters yüz öğrenme modelinde kullanılabilecek birçok teknolojik araç ve platform için zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu bölüm kapsamında ters yüz öğrenme modelinin planlama, tasarım ve değerlendirme aşamalarında kullanılabilecek teknolojik araç ve platformlara yer verilmiştir.

Sanal Sınıf Çözümleri/Uygulamaları

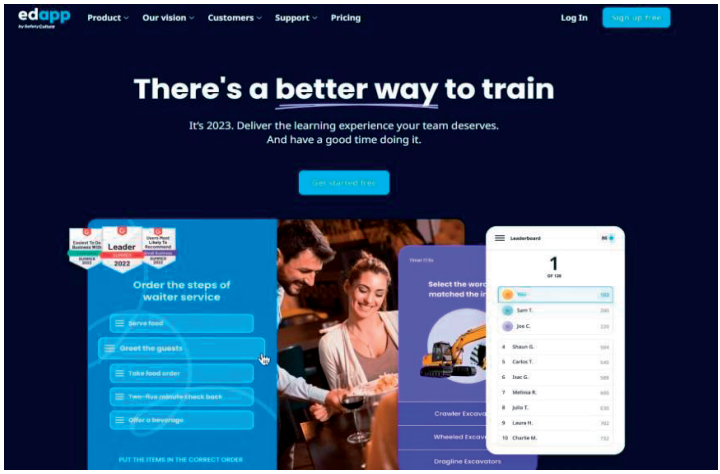
Ters yüz öğrenme modelinde, hazırlanan içeriğin öğrenciler ile paylaşılması çeşitli araç ve platformlar üzerinden gerçekleşmektedir. Sanal sınıf çözümleri bunların başında gelmektedir. Sanal sınıflarda öğretmen, sınıf düzenini organize ederek öğrencileriyle iletişim kurabilir, görevler verebilir, sınavlar yapabilir ve bunlara geri dönütler sağlayabilir (İzmirli ve Akyüz, 2017). Öğretim kademesinin türüne ve özelliklerine göre değişen açık kaynak

kodlu olan veya olmayan, ücretli veya ücretsiz birçok sanal sınıf uygulaması mevcuttur (Çankaya ve Durak, 2020). Bunun yanında daha çok video konferans şeklinde sanal sınıf olarak kullanılabilecek platformlar da bulunmaktadır ancak etkililiği tartışılmaktadır. Ters yüz öğrenme modelini uygulamak isteyen öğretmenlerin kolaylıkla kullanabilecekleri sanal sınıf araç veya platformlarından bazıları şunlardır: Google Classroom, Edvance360, Blendspace, ClassDojo, Edulastic, Wooclap, Ayotree, Flipgrid, Schoology, Nearpod, EdApp, Weschool, ClassFlow, Go Class, Microsoft Teams, Zoom. Bu uygulamalardan bazıları ücretli bazıları ise ücretsiz olarak sunulmaktadır. Ücretsiz sürümü bulunan bazı araç veya platformlara ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

EdApp

Değişen öğrenme paradigmaları ve günümüz dijital alışkanlıkları çerçevesinde mikro derslerin planlanması ve uygulanmasında etkili olan bir sanal sınıf uygulamasıdır. Zoom ve Microsoft gibi diğer video konferans platformlarıyla entegre bir şekilde çalışabilmektedir. EdApp oyunlaştırma öğeleri içeren basit bir ara yüze sahiptir. Kişiselleştirilebilir özellikleri sayesinde öğrenci gelişimini tanıma ve hangi öğrencilerin geride kaldığını gösteren kapsamlı bir raporlama paketi sunmaktadır. EdApp, öğrencilerin bilgileri akılda tutmasını sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için aralıklı tekrarlama özelliğini kullanmaktadır. EdApp platformu için https://www.edapp.com/ adresi kullanılabilir.

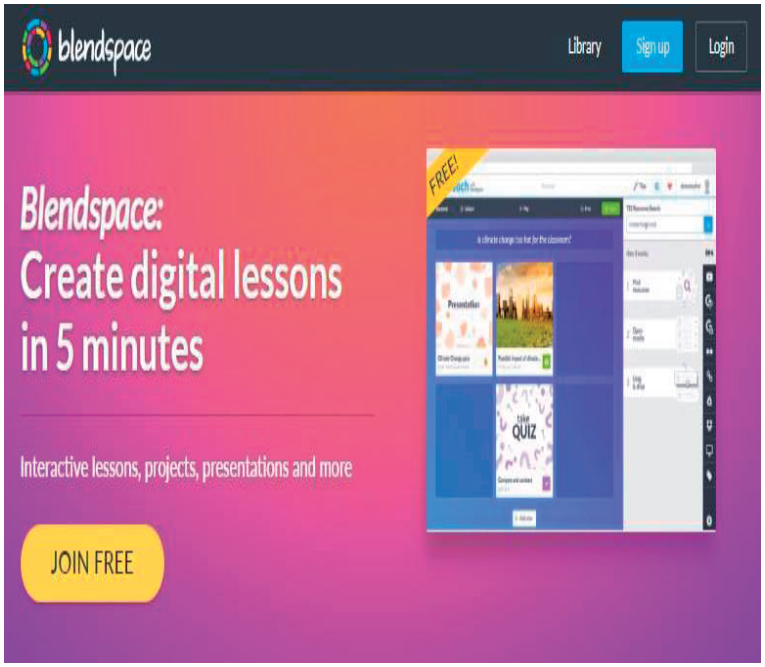
Görsel 9.1
EdApp web sitesi



Blendspace

Farklı kaynaklarda çeşitli türlerdeki içerikleri (sunu, resim, video, web sayfası linkleri, çevrimiçi sınavlar vb.) sürükle bırak özelliği ile aynı panoya yerleştirmeye olanak sağlayan bir sanal sınıf platformudur. Blendspace ile yeni dersler ve sınıflar oluşturmak için uygun bir pano şablonu seçmek yeterlidir. Seçilen şablona dersle ilgili içerikler eklendikten sonra paylaşıma açılabilir. Blendspace uygulamasını kullanmak için öğretmen olarak üye olma seçeneği bulunmakta ve üyelik işlemleri diğer uygulamalardaki benzer adımlardan oluşmaktadır. Blendspace uygulaması için https://www.blendspace.com/ adresi kullanılabilir.

Görsel 9.2
Blendspace web sitesi



KAYNAKÇA

Austin, K. A. (2009). Multimedia learning: Cognitive individual differences and display design techniques predict transfer learning with multimedia learning modules. *Computers and Education*, 53, 1339–1354.

Bezci, M., & Karamustafaoğlu, S. (2022). Ters yüz sınıf modeli ve fen eğitiminde kullanımı: Katı basıncı. *Pearson journal*, *7*(17) 83-100.

Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2017). Ters-yüz sınıf modelinin uygulama eğilimlerinin incelenmesi. *10th International Computer And Instructional Technologies Symposium*, Rize.

Çankaya, S., & Durak, G. (2020). Acil uzaktan eğitimde bütüncül sistemler: Microsoft Teams örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *14*(2) 889-920.

Çelebi, C. & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 Araçlarının ilkokul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1) 75-110.

Günbatar, M. S., & Gökçearslan, Ş. (2017). Ortaokul öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutum ve öğrenme algıları üzerine bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2) 497-511.

Hayirsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2) 572-596.

İzmirli, S., & Akyüz, H. İ. (2017). Eş zamanlı sanal sınıf yazılımlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *13*(4) 788-810.

Kabadayı, H., Çocuk, H.E. ve Yanpar Yelken, T., (2022). Ters yüz edilmiş sınıfta zihin haritalama tekniğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin incelenmesi, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(49) 253-276.

Kates, R. F., Byrd, D. M., & Haider, R. M. (2015). Every picture tells a story: The power of 3 teaching method. *Journal of Educators Online*, 12(1) 189-211.

Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Büyük, K. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli video kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(2) 93-113.

Lander, B. (2015). Lesson study at the foreign language university level in Japan: Blended learning, raising awareness of technology in the classroom. International Journal for Lesson and Learning Studies, 4(4) 362-382.

Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of computer assisted learning*, *33*(5) 403-423.

Nugraheni, B. I., Surjono, H. D., & Aji, G. P. (2022). How can flipped classroom develop critical thinking skills? A literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, *12*(1) 82-90.

Özcan, İ., & Dam, H. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Rize İlahiyat Dergisi*, (23) 125-135.

Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A., & Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: Öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45) 169-189.

Sözer, B., Özdamar, N., & Pilanci, H. (2020). Yabancı dil öğrenimi için hazırlanan e-öğrenme ortamlarına ilişkin kullanılabilirlik araştırmalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(4) 174-207.

Stanford, P. & Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37(4) 18-22.

Tan, C., Yue, W.G., & Fu, Y. (2017). Effectiveness of flipped classrooms in nursing education: Systematic review and meta-analysis. Chinese Nursing Research, 4(4) 192-200.

Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(1) 139-160.

Tekin, H. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tews, M. J., & Noe, R. A. (2019). Does training have to be fun? A review and conceptual model of the role of fun in workplace training. *Human Resource Management Review*, *29*(2) 226-238.

Tulinayo, F. P., Ssentume, P., & Najjuma, R. (2018). Digital technologies in resource constrained higher institutions of learning: a study on students' acceptance and usability. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1) 36.

Ustun, A. B. (2019). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında mobil öğrenmenin etkileri [Effects of mobile learning in blended learning environments]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi,*1(1) 1-14.

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2) 39-50.

BÖLÜM 10

Elif AKAN
ORCID: 0000-0001-9472-922X

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ
ORCID: 0000-0002-9457-1554

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

10.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Türkçe öğretimi bireylerin temel dil becerilerini geliştirmeyi, Türkçeyi bilinçli ve doğru kullanmayı; okuma ve dinleme becerilerinden hareketle kelime dağarcığını, duygu, düşünce ile hayal dünyalarını geliştirmeyi; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmayı, herhangi bir durumu etkili bir şekilde sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilmeyi hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi sorgulamaları, araştırmaları, keşfetmeleri, yorumlamaları, düzenlemeleri, kullanmaları, üretmeleri ve yapılandırmaları; okuduğunu anlamaları ile eleştirel bir bakış açısı kazanmaları, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri, başta Türk kültürü olmak üzere dünya kültür ve sanatına ait eserleri tanıyıp bu eserler üzerinden estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe öğretiminin bireylerin eğitim öğretim hayatları boyunca başarılı olmalarının yanı sıra yaşam boyu öğrenmelerinin de bir ön şartı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlama ile bireylerin ana dillerini beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırma bu dersin öncelikli amaçlarından biri olduğu ifade edilebilir.

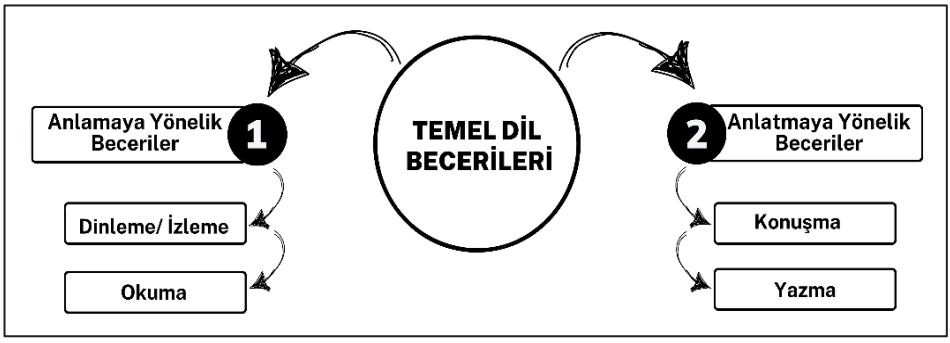
Dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında yer alan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerinden oluşmaktadır. Dinleme ve okuma, anlamaya; konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik olan dil becerileri altında sınıflandırılmaktadır. Bu temel dil becerileri bir merdivenin basamakları gibi görüldüğünde bir beceri olmadan diğerinin kazanılmasının pek mümkün olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca bireyin temel dil becerilerinin

gelişim sürecine bakıldığında anlamaya yönelik becerilerin edinilmesi anlatmaya yönelik becerilerin kazanılmasında en önemli etken olduğu söylenebilir.

Örneğin yeni doğmuş bir bebek, anne karnındayken çevresindeki sesleri dinlemeye başlamakta ve dünyaya geldikten sonra dinleme becerisindeki gelişim hızla sürmeye devam etmektedir. Çevresindeki sesleri işiten bebek bir süre sonra sesleri taklit ederek zaman içerisinde konuşmayı öğrenmektedir. Öte yandan ilkokul çağına gelen çocuk öğretmeninin verdiği yönergelere ve seslendirdiği harflere kulak vererek onları tanımakta ve süreç içerisinde okuma yazma becerilerini edinmektedir. Yani dinleme hem konuşma hem de okuma ve yazma becerilerinin kazanılması için bir ön şart olarak görülmektedir.

İnsan yaşamı boyunca her yerde dil becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla bu becerilerin küçük yaşlarda çok iyi bir şekilde edinilmesi ve ileriki yaşlarda geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için çağdaş teknoloji tabanlı öğretme öğrenme yaklaşımlarından biri olan Ters Yüz Öğrenme Modeli'nden destek alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri (Şekil 10.1) sırasıyla ele alınarak her biri için farklı sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulmuş ve Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne yönelik örnek ders planları oluşturulmuştur.

Şekil 10.1
Temel dil becerileri



Anlamaya Yönelik Beceriler

Dinleme; duyulanlar arasından dikkati seçim yapılanlar üzerine yoğunlaştırıp onları algılama, anlama ve yorumlama eylemi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2014). Dinleme becerisi insanların yaşamlarında önemli bir yer edinmektedir. Birey dünyaya geldiği günden itibaren okul çağına kadar sadece dinleme eylemi ile ana dilinin temelini büyük ölçüde oluşturmaktadır. Bu bakımdan dinleme eyleminin dil becerilerinin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Özbay, 2005).

Dil gelişim süreci göz önüne alındığında çocukların, konuşmayı öğrenmeden önce çevresindeki sesleri dinledikleri ve onlara tepki verdikleri görülmektedir. Çocuk ilkokul çağına geldiğinde ise yönergeleri takip edebilmek ve bilgi edinebilmek için dinleme eylemini gerçekleştirmektedir. Ayrıca dinlemenin yalnızca dil becerilerinin temelini oluşturan bir beceri değil, aynı zamanda yaşam boyu en sık kullanılan beceri olduğu bilinmektedir (Gilakjani & Ahmadi, 2011; Kavaliauskienė, 2019).

Çocuk dinleme aracılığıyla çeşitli bilgiler edinerek hem dinleme hem de zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Dinleme becerilerini geliştiren çocuk bu beceriyi hayatı boyunca öğrenme aracı olarak kullanmaktadır (Güneş, 2021). Dolayısıyla dinleme becerisini iyi bir şekilde edinmiş bir bireyin akademik olarak da başarılı olacağı ifade edilebilir (Akan vd., 2022). Bunun yanı sıra özellikle dil öğreniminde, öğrencilerin telaffuz ve anlama becerilerini daha iyi bir şekilde geliştirebilmeleri için dinleme becerisinin çok önemli olduğu bilinmektedir (Liubinienė, 2009). Diğer bir ifadeyle iyi bir dinleme becerisine sahip olmayan bireyin diğer dil becerilerini iyi bir şekilde kazanmasının neredeyse imkânsız olduğu ifade edilebilir. Türkçe öğretimi kapsamında öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik Ters Yüz Öğrenme Modeli ile çeşitli ders planları hazırlanıp uygulanabilir. Aşağıda Türkçe Öğretim Programı'nda ilkokul öğrencilerinin dinleme/izleme becerilerine yönelik yer alan kazanımların bazılarına (MEB, 2019) ve bu beceriye ilişkin hazırlanmış örnek ders planına yer verilmektedir.

1. Sınıf kazanımı:

"T.1.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir."

2. Sınıf kazanımı:

"T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur."

3. Sınıf kazanımı:

"T.3.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler."

4. Sınıf kazanımı:

"T.4.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder."

KAYNAKÇA

Akan, E., Bozan, N., & Ulaş, A. H. (2022). Dinleme eğitiminde Web 2.0'nin kullanımı ve etkinlik örnekleri. A. Kırkkılıç, A. H. Ulaş, O. Sevim & C. Epçaçan (Eds.) *Web 2.0 araçları ile Türkçe öğretimi 1-8. sınıflar için uygulama örnekleri* içinde (ss. 69-82). Anı.

Akkaya, N. (2020). Konuşma. F. Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (Yenilenmiş 2. baskı, ss. 53-82). Anı.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3.baskı). Pegem.

Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41* (4) 319-338.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E. Örs, E., & Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar.* Pegem.

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (2. baskı, ss. 49-92). Pegem.

Duran, E., & Bitir, T. (2020). *Okuma eğitimi sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri için* (2. baskı). Vizetek.

Gilakjani, A. P., & Ahmadi, S. M. (2011). The effect of text familiarity on Iranian EFL learners listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(4) 783-789. https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.783-789

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Grafiker.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Grafiker.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (9. baskı). Pegem.

Karadağ, R. (2020). Yazma eğitimi. F., Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (Yenilenmiş 2. baskı, ss. 165-206). Anı.

Karadağ, R., & Yurdakul, H. (2020). Okuma eğitimi. F., Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (Yenilenmiş 2. baskı, ss. 101-164). Anı.

Kavaliauskienė, G. (2019). Podcasting: A tool for improving listening skills. *The Journal of Teaching English with Technology, 8*(4) 1–17.

Liubinienė, V. (2009). Developing listening skills in CLI. *Kalbų studijos,* (15) 89-93.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

Nan, C. (2018). Implications of interrelationship among four language skills for high school English teaching. *Journal of Language Teaching and Research, 9*(2) 418-423. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.26

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Akçay.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing.* Oxford University.

Sattar, S., & Salehi, H. (2014). The role of teaching reading strategies in enhancing reading comprehension. *International Journal of Current Life Sciences, 4* (11) 10922-10928.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. baskı). Anı.

Taşkaya, S. M. (2021). Konuşma eğitimi. M., Yılmaz (Ed.) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (5. baskı, ss. 43-78). Pegem.

KAYNAKÇA

Adıyaman, Zehra. (2002); "Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi" The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET, Volume 1, Issue 1 (11): 92-97.

Aiken, L. R. (1979); Attitudes toward maths and science in Iranian schools. School Science and Maths, 76, 229-234.

Akkoyunlu, Buket, and G. İmer. (1998); "Türkiye'de Eğitim Teknolojisinin Görünümü." Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir 160-168.

Akyüz, Yahya (2008); Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000 – M.S.2008, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.

Alsancak Sırakaya, Didem (2015); 'Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz Yönetimli Öğrenme Hazır bulunuşluğu Ve Motivasyon Üzerine Etkisi', Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bell, Matthew R. (2015); An Investigation of the Impact of a Flipped Classroom Instructional Approach on High School Students' Content Knowledge and Attitudes Toward the Learning Environment', Yüksek Lisans Tezi, Brigham Young University, Utah.

Biçer, Dinçer (2011); 'Farklı Formatlardaki İçeriklerin İnternet Tabanlı Öğretimde Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Kelime Öğrenmesi Üzerine Etkilerinin Araştırılması, 'Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Boyraz, Serkan (2014); 'İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi' Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon. Büyükduman, İlke (2007); "Yayınlanmamış doktora seminer ders ödevi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı".

Büyüköztürk, Şener; Kılıç Çakmak, Ebru; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin; Demirel, Funda (2014); Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara. Crystal, David (1997); English As A Global Language, Cambridge University Press, Cambridge.

B Ö L Ü M 11

ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

BÖLÜM 11.1

Hürriyet Özgür YAZICI

ORCID: 0000-0002-0886-7659

MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ UYGULAMALARI

EK 1

Uygulama Şablonu

Uygulama Ders adı: Matematik
Sınıf: 9. Sınıf
Konu: Geometrik Şekillerin Yansıma, Öteleme ve Dönme Dönüşümleri Sonrası Görünüşü ve Bu Görünüşün Özellikleri
Önerilen Süre: 40 Dakika
Öğrenme Çıktıları: M.9.5.1. Geometrik dönüşümlerle ilgili çıkarım yapabilme.
Yöntem ve Teknikler: Buluşa dayalı öğrenme, soru-cevap
Materyaller: Bilgisayar ve Tinkercad.
Ortam: BT Sınıfı

Etkinliğe Hazırlık

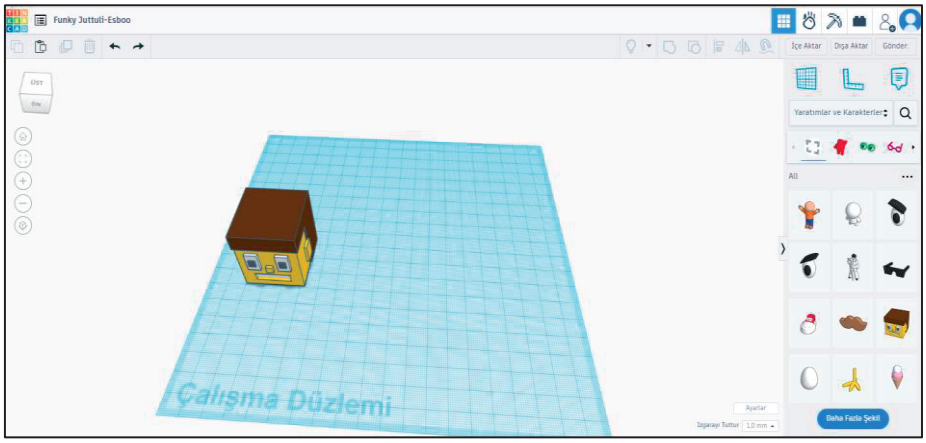
Süre: 10 Dakika

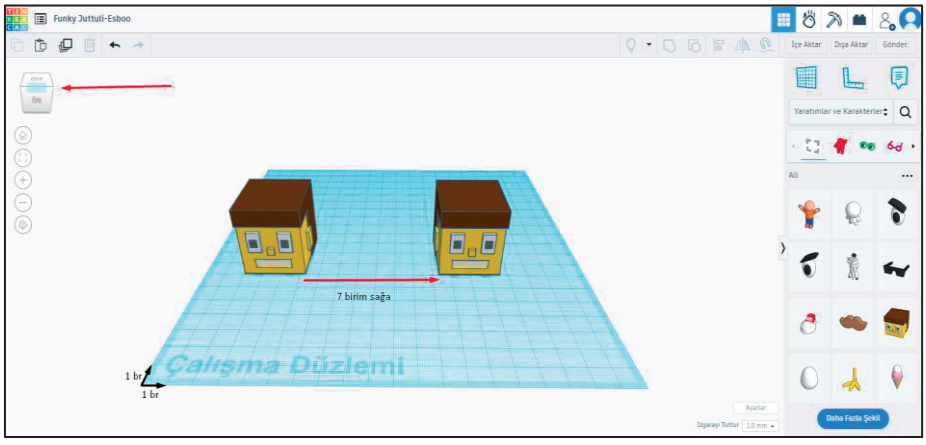
Öğrencilere, dönme, yansıma ve öteleme ile ilgili kısa videolar izlemeleri ve önceden hazırlanmış interaktif ders notlarını incelemeleri için linkler gönderilir.

Etkinliğin Uygulanması

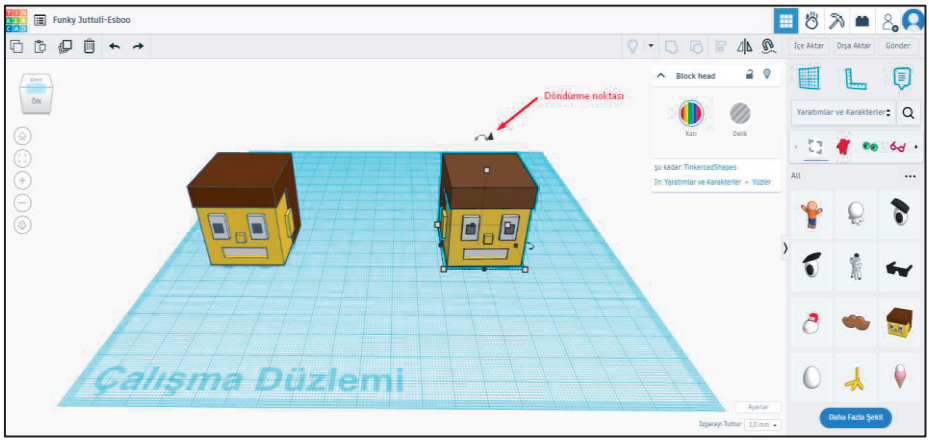
Süre: 20 Dakika

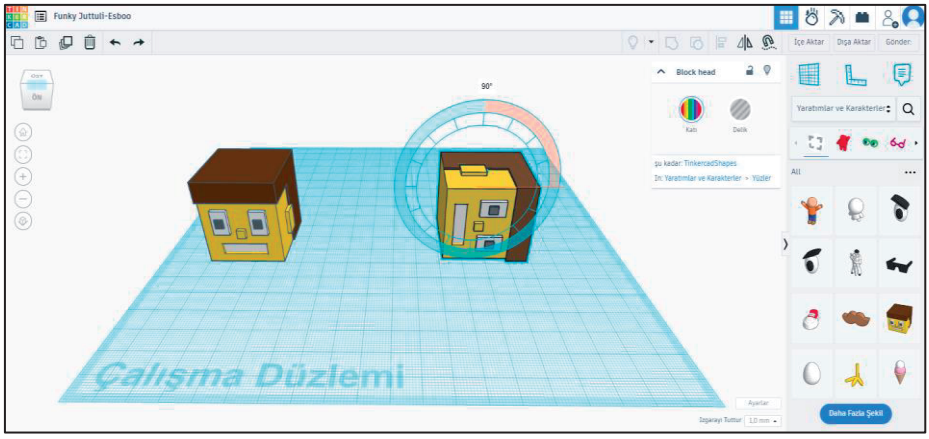
Tinkercad aracılığıyla yansıma, öteleme ve dönme dönüşümleri sonrası görünüşü ve bu görünüşün özelliklerini modellemek için bu dönüşümleri öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği bir cisim seçilir. Seçilen cisim kareli zeminde yedi birim sağa ilerletilir. Ötelemenin ardından sol üstte bulunan yön zarı ile şekil üç boyutlu olarak incelenir. Öteleme sonucunda şeklin; kenar uzunlukları, iç açı ölçüleri, çevre uzunluğu, alanı ve düzlemdeki yerine yönelik gözle görülebilir durumlar not alınır.





Öteleme sonucu seçili olan cisim şekil üzerinde bulunan “Döndürme Noktası” ile 90° sağa döndürülür. Dönme işlemi yapıldıktan sonra şeklin; kenar uzunlukları, iç açı ölçüleri, çevre uzunluğu, alanı ve düzlemdeki yerine yönelik gözle görülebilir durumlar not alınır.





Seçili şeklin yansımasını görmek için sağ üst bölmede yer alan “Ayna” simgesi seçilir. Simge seçildiğinde şekil etrafında istenilen yöne yansıma alınması için küçük doğru simgeleri oluşur. Bu simgelerden birisi seçilerek istenilen yönde yansıma gerçekleştirilir. Yansıma işlemi yapıldıktan sonra şeklin; kenar uzunlukları, iç açı ölçüleri, çevre uzunluğu, alanı ve düzlemdeki yerine yönelik gözle görülebilir durumlar not alınır.

KAYNAKÇA

Aktay, S. & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2 (3) 27-44. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/28248/300311

Demir, D. , Özdinç, F. & Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Portalına Katılımın İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2) 407-422. DOI: 10.17556/erziefd.402125

Gürel, S. & Atalmış, E. H., "Hibrit sınıflarda biçimlendirici değerlendirme ve biçimlendirici dönüt", *Hibrit Tabanlı Etkili Öğrenme Ortamları Oluşturma,* ed. Toytok, E. H., Ramazanoğlu, M. & Bolat, Ö. (Ankara, Pegem Akademi, 2022) 105-123.

KAYNAKÇA

Akın, E., & Akın, E. (2020). Ters Yüz Öğrenme Modeline Göre Ders Planı Hazırlama Osmanlıca Dersi Örneği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1) 103–113.

Alsancak Sırakaya, D. (2015). Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi*, Ankara.

Aydın, B. (2016). Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *Süleyman Demirel Üniversitesi*, Isparta.

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish online journal of distance education,* 16(4) 28-37.

Bates, J. E., Almekdash, H., & Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017). The flipped classroom: A brief, brief history. In L. S. Green, J. R. Banas, & R. A. Perkins (Eds.) *The flipped college classroom* (pp. 3–10). Cham: Springer.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International society for technology in education*.

Bingöl, U. ve Timur, K. (2016). Postmodern Şiir Nedir? . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (3) , 0-0 .

Du, S.C., Fu, Z.T., & Wang, Y. (2014). The flipped classroom: Advantages and challenges. *Paper presented at the International Conference on Economic, Management and Trade Cooperation*, April 12–13, Xi'an, China.

Erdoğan, E., & Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1) 193-213.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4) 50-72.

Hayirsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2) 572-596.

İyitoğlu, O. (2018). The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study (Yayımlanmamış doktora tezi). *Yıldız Teknik Üniversitesi*, İstanbul.

Kalpana, T. (2014). A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(1) 27-29.

Kansızoğlu, H. B., & Cömert, Ö. B. (2020). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205).

Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3) 322-326.

Kay, D., & Kibble, J. (2016). Learning theories 101: application to everyday teaching and scholarship. *Advances in physiology education*, 40(1) 17-25.

Marshall, H. H. (1996). Implications of differentiating and understanding constructivist approaches. *Educational Psychologist*, 31(3-4) 235-240.

MEB .(2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)* Ankara.

Mohan, D. (2018). Flipped classroom, flipped teaching and flipped learning in the foreign/second language post–secondary classroom. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (11) 1-12.

Özdemir, E. (2002). *Yazınsal türler* (5. Basım). Bilgi Yayınevi: Ankara

Özdemir, M. Ç., Aydın, T. A., & Küçük-Demir, B. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının geometri tutumlarını geliştirmeye yönelik bir çalışma: Ters yüz edilmiş sınıf uygulaması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(1) 37-58.

Pritchard, A. (2009). Ways of learning: Learning theories for the classroom. *Routledge*.

Sarıkaya, B. (2021). Çocuk Edebiyatında Anlatma Esasına Dayalı Türler, *Çağdaş Çocuk Edebiyatı,* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Sarikaya, B., & Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(51) 0–0.

Sezer, B., & Abay, E. (2019). Looking at the impact of the flipped classroom model in medical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6) 853-868.

Turan, Z. (2015). Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Atatürk Üniversitesi*, Erzurum.

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2) 39-50.

BÖLÜM 12

İlknur PAÇALI

ORCID: 0000-0002-3847-1903

YÜKSEKÖĞRETİMDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Ters yüz öğrenme, geleneksel eğitim sistemini tersine çeviren bir öğretim stratejisi ve harmanlanmış öğrenme biçimi olarak (Milman, 2012) öğrencilere dersten önce verilen çevrim içi veya video formatındaki eğitici içeriklerin, ev ödevi olarak yapıldığı ve tamamlayıcı öğrenme etkinliklerinin ise sınıf ortamında gerçekleştirildiği sisteme verilen isimdir. Başka bir deyişle tanımlanacak olursa; "Doğrudan öğretimin grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına doğru çekildiği ve sonrasında yeniden oluşturulan grupla öğrenme alanında; eğitimcinin öğrencilere kavram uygulamaları ve yaratıcı ders etkinliklerinde rehberlik ederek dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturduğu pedagojik bir yaklaşımdır." (FLN, 2014). Bu yaklaşım, özellikle video tabanlı kaynaklar olmak üzere çevrim içi kaynakların sürekli artan erişilebilirliği, orijinal video tabanlı öğrenme kaynakları oluşturma kapasitesi, öğrenciler için daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlama yeteneği ve bu faktörlerin öğrencilerin daha güçlü akademik çalışmalar üretmelerine olanak sağlayabileceği inancıyla yapılandırılmaktadır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Bishop ve Verleger, 2013; Herreid ve Schiller, 2013). Tersine çevrilmiş sınıf uygulamalarının daha çok ortaöğretim düzeyinde K12 projeleri tarafından yürütülürken son zamanlarda yükseköğretimde artan ilgiyle birlikte üniversitelerde okutulan programlara da entegre edildiği bilinmektedir (Yaşar ve Polat, 2021)

Mortenson ve Nicholson (2015) tarafından yapılan "Daha Fazla Öğrenmeyi Teşvik Eden ve Günümüzün Lisans Öğrencilerine Eğitim Vermek için 21. Yüzyılın Modern Bir Yaklaşımı Olan Ters Yüz Sınıf" adlı çalışmada yer alan öğrencilerin çoğunluğu, uygulamanın henüz birinci düzeyindeyken öğrenme ve öğretmede karma bir yaklaşım benimsemenin ve çoklu öğrenme alanlarından yararlanmanın önemini vurgulayarak gelecek kurslarda her iki eğitim biçiminin de kombinasyonunu deneyimlemek istediklerini belirtmiştir. Bu kapsamda ters yüz öğrenme modeli (TYÖM) ders materyalinin daha iyi anlaşılması için teşvik edici bir unsur olarak yükseköğretim öğrenci gruplarında bulunan beceri setlerinin ve öğrenme tutumlarının çeşitliliğini artırmaktadır. Bu bakımdan lisans düzeyindeki öğrenci gruplarına uygulanan ters yüz öğrenme (TYÖ) çalışmalarını irdelemek alanyazına olan hâkimiyeti artıracaktır.

Lisans Düzeyinde Ters Yüz Öğrenme

Ters yüz edilmiş sınıf pedagojisi, öğrencinin öğrenilen kavramları problem çözme ve uygulama becerisine öncelik veren bir stratejidir. Üniversitede gerçekleşen öğrenim yaşantıları bağlamında ters yüz edilmiş sınıflarda öğrenciler, eğitmenlerinden daha az destek alarak ders materyallerini düzenli olarak kullanabilmektedir (Andreasen ve diğ., 2003; Zeichner 2010; Baragash ve Al-Samarraie 2018). Öğrenci katılımını ve performans sonuçlarını geliştirmek için teknoloji destekli öğrenmeyi sınıf öğretimine dahil etme fikriyle ortaya çıkan ters yüz öğrenme, son on yılda yüksek öğretimde öne çıkan pedagojik bir yaklaşım hâline gelmiştir (Bredow ve diğ., 2021). Özellikle 2019 yılından beri küresel ölçekte etkiler yaratan Covid-19 salgını ile örgün eğitim sistemlerinin harmanlanmış öğretim teknikleriyle yeniden yapılanması, teknoloji tabanlı çalışmaları ön plana çıkarmıştır. Bu süreçte daha görünür hâle gelen ve kullanımı yaygınlaşan TYÖM, birçok üniversite bünyesinde projelendirilerek uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

* John Üniversitesi Eczacılık Fakültesinde yapılan bir "ters yüz edilmiş sınıf" öğretiminde, ders öncesinde ödev verilerek "Kâğıttan vinç nasıl yapılır?" konulu bir YouTube origami videosunu izlemeleri ve tekniğin yapısına uygun olarak sınıf içi uygulamalar sırasında ev ödevi ile ilgili bir quiz; sunulan ödevlere yönelik geri bildirimler ve bir sonraki dersin (zorluk seviyesi yükselerek) tasarımına dair bireysel, küçük ve büyük grup tartışmalarının yapılması sağlanmıştır. Öğretim sürecine dair yapılan araştırma sonuçlarına göre fakültenin %84'ü, ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımına uygun olarak yapılan fakülte geliştirme atölyesi ve ev çalışmalarının ders anlayışını güçlü şekilde artırdığını belirtmiş ve uygulayıcı öğretim üyelerinin, bir sonraki yıl yapacakları dersleri çevirmeyi düşündükleri tespit edilmiştir (See ve Conry, 2014).

* Türkiye'de yükseköğretimde ters yüz öğrenme uygulamasına dair yapılan akademik girişimlerden birisi ise 10 hafta boyunca 58 okul öncesi eğitimi bölümü öğrencisi ile birlikte yürütülen durum çalışmasıdır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda tersine çevrilmiş sınıf yönteminin; öğrenmenin kalıcılığını artırması, öğrenmeyi kolaylaştırması, eğlenceli ve esnek yapıya sahip olması gibi pek çok avantajının yanı sıra teknik araç eksikliği, ders hazırlama aşamasının zaman alıcı olması gibi dezavantajlarının da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Turan ve Göktaş, 2015).

* İspanya'da üniversite düzeyinde ters yüz öğrenme ile ilgili 38 farklı üniversiteden çıkan yayınların incelendiği bir araştırma kapsamında; bu yayınların çoğunda TYÖM ile ilgili uygulamalı içeriklere yer verildiği ve bunların haricindeki çalışmalarda da betimleyici deneyimlere başvurulduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte çalışmalardan elde edilen tecrübelerin, bilimsel kongre ve sempozyumlar aracılığıyla uygulayıcılarla ve araştırmacılarla paylaşıldığı tespit edilmiştir (Domínguez ve Bezanilla, 2019).

* Yükseköğretim düzeyinde TYÖM ile ilgili yapılan başka bir araştırmada da bu tekniğin yabancı dil öğretiminde kullanılması durumunda; dil becerilerini geliştirme, öğrenme çıktılarını teşvik etme, öz düzenlemeli öğrenme, katılım, esneklik, motivasyon, etkileşim, sınıf dışı öğrenme, teknoloji tabanlı öğrenme ve artan uygulama süresi gibi yönleriyle faydalı olarak görülürken ek iş yükü, öğretim elemanının ders anlatımına duyulan ihtiyaç ve ders videolarının kalitesinin yetersiz olması gibi zorluklarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bener, 2021).

Eğitim bilimlerine ait lisans programları, ters yüz edilmiş sınıf çalışmaları açısından en değerli alanlardan birisidir. Bu kapsamdaki içerikler, öğrenme sürecinin bir parçası olarak kullanılmaktan ziyade öğrenciler için ilgi çekici ve geleceğe dönük öğretim yöntemleri edinmelerine yardımcı olabilecek bir unsurdur. Bu bakımdan yükseköğretim kurumlarındaki eğitmenler, etkili bir pedagojik uygulama olarak ters yüz edilmiş sınıfları oluşturmak için öğretimi yeniden tasarlayabilir ve eğitim desteklerini takip edebilir (Jang ve Kim, 2020). Bu durum, akademisyenler için müfredatın yenilenmesi ve daha etkili öğrenci merkezli bir yaklaşım geliştirmek için bir fırsat niteliğindedir (Flaherty ve Phillips, 2015). Sonuç olarak TYÖM ile ilgili yükseköğretim lisans programları genelindeki çalışma içeriklerinde, metodolojik uygulamalar kapsamında modelin avantajlarının daha fazla olduğu ve eğitimde birçok fırsat sunarak öğrencilerin dikkatini çekmede etkili bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Üniversite düzeyinde anlamlı sayıda öğretmen ve öğrenci sayısı için uygun olan bu teknik, lisans programlarının çoğunda aktif uygulamalarla eğitim süreçlerine dâhil edilebilir.

Lisansüstü Düzeyde Ters Yüz Öğrenme

Küresel bakımdan yükseköğretim kurumları, öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için dijital teknolojiyi ve yenilikçi pedagojileri sınıfta ana akım hâline getirmenin yollarını sürekli olarak belirlemeye çalışmaktadır (Schmid, 2013). Bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan teknolojik gelişmeler şüphesiz ki hem sınıf hem de kampüs dışında (çevrim içi öğrenme) öğrencinin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Jensen ve diğ., 2015). Yükseköğretim bağlamında ters yüz öğrenmenin tanınırlığı her geçen gün artsa da bu gelişmelere lisansüstü eğitimde çok fazla rastlanmamaktadır.

* Bruff, Fisher, McEwen ve Smith (2013)'in Stanford Üniversitesi Makine Öğretimi lisansüstü programına entegre edilen harmanlanmış öğrenme tasarımı üzerinde yaptığı çeşitli deneyler bulunmaktadır. Bu uygulama sürecinde öğrencilerin, sunulan öğretim tasarımı ile uyumlu olarak çalıştığı gözlenmiş ve bu yaklaşımla verilen eğitimi yüksek bir memnuniyet puanı ile derecelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunların yanında; süreçte hedeflenen noktaya ulaşılabilmesi için yüksek düzeyde motivasyon, odaklanma ve kararlılığın gerekli olduğu, bunun için öğreticilerin öğrencileri iyi bir şekilde takip edip güdülemesi gerektiği önerilmektedir. Bu durumun aksine lisansüstü eğitimde ters yüz edilmiş sınıf tekniğinin kullanılması ile ilgili birçok alanyazın çalışması, öğrenci memnuniyetinin daha fazla ön planda olduğuna dikkat çekmektedir (Lage, Platt ve Treglia,

KAYNAKÇA

Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development, 34*(1) 1-14.

Akın, E. & Erhan, E. (2020). Ters yüz öğrenme modeline göre ders planı hazırlama (Osmanlıca Dersi Örneği). *Türkiye Eğitim Dergisi*, *5*(1) 103-113.

Akparibo, R., Osei-Kwasi, H. A. & Asamane, E. A. (2021). Flipped learning in the context of postgraduate public health higher education: a qualitative study involving students and their tutors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(1) 1-16.

Andreasen, A. R., Kotler, P., & Parker, D. (2003). *Strategic marketing for nonproft organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Aşiroğlu, S. (2023). The effects of the flipped classroom model applied in the research methods course in postgraduate programs on students, *E-International Journal of Educational Research, 14* (4) 230-245.

Baragash, R. S. & Al-Samarraie, H. (2018). An empirical study of the impact of multiple modes of delivery on student learning in a blended course. *The Reference Librarian, 59*(3) 149–162.

Bener, E. (2021). Flipping EFL classes in higher education: A systematic Review. *Language Education and Technology*, *1*(2) 90-109.

Bengu, E. (2021). Response to the Covid-19 Pandemic. Kayseri: Abdullah Gül Universitesi.https://sustainability.agu.edu.tr/uploads/images/Reports/AGU%E2%80%99s%20Response%20t o%20Covid-19.pdf

Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J. & Sweet, A. M. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of Educational Research, 91*(6) 878–918.

Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E., & Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching, 9*(2) 187.

Critz, C. M. & Knight, D. (2013). Using the flipped classroom in graduate nursing education. *Nurse Educator*, 38, 210–213.

Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, *69*(9) 970-977.

Çetin, S. A. (2020). Ters-yüz sınıf modelinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması üzerine bir öneri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, *1*(Haziran 2018) 61-70.

Domínguez, G. H., Bezanilla, M. J. (2019). A systematic review of flipped classroom methodology at university level in Spain. *International Journal of Technology and Educational Innovation, 5*(1) 81–90.

Bishop, J. & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. 120th ASEE Annual Conference and Exposition: Frankly we do give a d*mn. 23-26 June 2013.

Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erzurum Üniversitesi (2022). ETÜ' de Dijital Dönüşüm Başladı. *Erzurum Üniversitesi Resmi Web Sayfası,* https://erzurum.edu.tr/duyuru/etude-dijital-donusum-basladi1

Flipped Learning Network (FLN). *2014 The Four Pillars of FLIP™*, www.flippedlearning.org/definition

Girgis, F. & Miller, J. P. (2018). Implementation of a "flipped classroom" for neurosurgery resident education. *Canadian Journal of Neurological Sciences*, *45*(1) 76-82.

Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5) 62-66.

Hoffman, E. S. (2014). Beyond the flipped classroom: Redesigning a research methods course for e3 instruction. *Contemporary Issues in Education Research*, 7, 51–61.

Jang, H. Y. & Kim, H. J. (2020). A meta-analysis of the cognitive, affective, and interpersonal outcomes of flipped classrooms in higher education. *Education Sciences*, *10*(4) 115.

Jensen, J. L., Kummer, T. A. & Godoy, PDd. M. (2015). Improvements from a fipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education, 14*(1) 5.

Karaca, C. & Ocak, M. A. (2017). Effect of flipped learning on cognitive load: A higher education research. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, *2*(1) 20-27.

Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri" Eğitim ve Öğretim Araştımaları Dergisi. (5) 4,14-24.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31, 30–43.

MEF. (2016). Flipped learning büyüyor: Türkiye'nin eğitim sistemini modernleştiren MEF ve TED üniversitelerinden iş birliği. Erişim adresi: http://www.mef.edu.tr/tr/news.read /id/44.

Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used? *Distance Learning, 9*(3) 85-87.

Mortensen, C. J. & Nicholson, A. M. (2015). The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates. *Journal of animal science*, *93*(7) 3722-3731.

O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The İnternet and Higher Education*, *25*, 85-95.

Orsini-Jones, M., Conde Gafaro, B. & Altamimi, S. (2017). *Integrating a MOOC into the postgraduate ELT curriculum: reflecting on students' beliefs with a MOOC blend*. In Q. Kan & S. Bax (Eds) Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations (pp. 71-83)

Öztürk, M. & Çakıroğlu, Ü. (2018). Ters yüz edilmiş yabancı dil sınıfında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2) 21-35.

Pierce, R. & Fox, J. (2012). Vodcasts and activelearning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10) 196.

Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(1) 114-132.

See, S. & Conry, J. M. (2014). Flip my class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *6*(4) 585-588.

Sevim, O. & Karabulut, A. (2023, March). Ters yüz öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir eğilim araştırması. In *International Conference on Scientific and Academic Research* (Vol. 1, pp. 244-249).

The World Bank Report Education (2020). The COVID-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses. Erişim Adresi: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(2) 156-164.

Yaşar, M. Ö. & Polat, M. (2021). A MOOC-based Flipped Classroom Model: Reflecting on pre-service English language teachers' experience and perceptions. *Participatory Educational Research*, *8*(4) 103-123.

Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and feld experiences in collegeand university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2) 89–99.

https://www.euegeajans.com/index.php/2023/03/01/ters-yuz-ogrenme-modeli/ adlı internet adresinden 15.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

https://www.aa.com.tr/tr/egitim/akdeniz-universitesinde-ters-yuz-ogrenme-modeli-hayata-gecirildi/2715052 adlı internet adresinden 14.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

http://www.agu.edu.tr/news/3634/%C3%96%C4%9Fretim%20%C3%9Cyelerine%20Flipped%20Learning%20E%C4%9Fitimi adlı internet adresinden 14.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

BÖLÜM 13

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

ORCID: 0000-0001-7533-4724

TERS YÜZ ÖĞRENME ANLAYIŞININ TÜRKİYE'DE UYGULANABİLME DURUMUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş

21. yüzyıl ile daha da hızlanan teknolojik gelişmeler ekonomiden sağlık alanına kadar tüm toplumsal kurumları derinden etkilemeye devam etmekte, bu kurumların hizmet anlayışlarında ciddi paradigma değişikliklerinin yaşanmasına yol açmaktadır. Bu değişimi yaşamak durumunda olan alanlardan biri de şüphesiz eğitimdir çünkü eğitimin toplumsal dönüşümün yaşanmasında çok önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Küresel ölçekte yaşanan büyük değişimlere toplumların geri kalmadan ve zarar görmeden ayak uydurabilmeleri için çocukların yani öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerileri konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir çünkü teknolojinin insana sunduğu fırsatların artırılması ve zorlukların asgari düzeye indirilebilmesi için yirmi birinci yüzyıl becerilerinin etkin olarak işe koşulması gerekmektedir (Strayer, 2012: 171). Bu durum ise yirmi birinci yüzyıl becerilerinin yalnız okul sınırları içerisinde değil, okul sınırları dışında da öğrenciler için elzem bir sosyal ihtiyaç olmasını sağlamıştır çünkü günümüzde teknoloji artık hayatın tüm boyutlarını kuşatmış bulunmaktadır. Öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerini etkin olarak kullanarak teknolojiden üst düzeyde yararlanabilmeleri sadece okul sınırlarını değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenmeye devam ettiği kocaman bir süreci içerisine alan okul sınırları dışındaki alanları da ilgilendirmektedir. Eğitimin sadece okulla sınırlandırıldığı, eğitsel faaliyetlerin merkezi olarak okulun görüldüğü şartlar yirmi birinci yüzyılla birlikte artık değişmiştir. Dolayısıyla eğitimin de değişen şartlara uyum sağlayabilmesi gerekmektedir.

Günümüz koşulları okul dışı zamanların etkili bir şekilde kullanılmasını, okul zamanının ise öğrencilerin temel becerilerini geliştirebilmelerine fırsatların tanındığı bir eğitim anlayışını gerektirmektedir. Bu noktada ters yüz öğrenme yaklaşımı, okulda öğrenme zamanı ile okul dışındaki öğrenme zamanının tersine çevrildiği alternatif bir yaklaşım sunmaktadır (Sevim ve Karabulut, 2023: 244). Belirli bir konunun öğrenme içeriği (ders ile ilgili öğretim materyalleri) ders saatinden önce öğrenciler tarafından evde kavranmaya

ve anlaşılmaya çalışılır. Hakkında bilgi edinilen konu ile ilgili beceri temelli etkinlikler (alıştırmalar, projeler veya sınıf tartışmaları gibi ödevler) ise ders saatinde öğretmen rehberliğinde yapılır (Bergmann ve Sams, 2012; Davies vd., 2013; Jacot vd., 2014; Strayer, 2007, 2012; Tucker, 2012). Böylece okulda konunun öğretimine harcanan vakit, ters yüz edilmiş sınıf etkinlikleri vasıtasıyla öğrenme sürecinin merkezinde bulunan temel becerilerin sergilenebilmesi için değerlendirilmiş olur. Bu uygulamadaki esas amaç öğrencinin okul dışında alt düzeydeki bilişsel becerileri değerlendirerek üst düzeydeki bilişsel becerileri sınıf ortamında kullanabilmesi ve etkili geri bildirim mekanizmasından yararlanabilmesine imkân tanınmasıdır.

Ters yüz edilmiş sınıf tekniklerinin uygulanması hem sınıfta hem de sınıf dışında öğrenmeyi mümkün kılarak öğrencileri ilerlemek için sorumluluk almaya teşvik eder (Sevim ve Karabulut, 2023: 244). Çevrilmiş sınıflarla ilgili yapılan araştırmalar, ters yüz edilmiş sınıf etkinliklerinin öğretmen ve öğrenciler için zamandan tasarruf etmenin etkili bir yolu olduğunu ortaya koymaktadır (Foldnes, 2016; Missildine vd., 2013; Nwosisi vd, 2016; Ozdamli ve Asiksoy, 2016). Ayrıca bu araştırmalar ters yüz edilmiş sınıf etikliklerinin iş birlikli çalışmayı, zamanı etkili ve verimli kullanma algısını (zaman yönetimini) ve problem çözme becerilerini destekleyerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrenci-öğretmen etkileşimi ile teknolojiden yararlanma istediğini de artırdığı saptanmıştır.

Ters yüz öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler alt düzeydeki bilişsel becerileri gerektiren öğrenme sürecini sınıf dışında yani evlerinde yaşarlar (Sevim ve Karabulut, 2023: 244). Örneğin etkili bir konuşma yapabilmek için dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili öğrenme içeriğini kapsayan, öğretmen tarafından hazırlanan ya da hazır olarak bulunan 20-30 dakikalık bir video, öğrencilerin evlerinden ulaşabilecekleri bir platform üzerinden öğrencilerle paylaşılır. Bu video öğrenciler tarafından evde izlenir, gerekli notlar alınır, ihtiyaç duyulursa tekrar tekrar izlenebilir. Bu sürecin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Sürecin ikinci aşamasında ise öğrenciler evde öğrendikleri konu içeriğinin kapsadığı konuşma becerilerini sınıfta öğretmen rehberliğinde etkinliklerle davranışa dönüştürmeye çalışırlar. Böylece sınıfta harcanacak olan ve alt düzeydeki bilişsel becerileri kapsayan öğrenme zamanı sınıf dışına kaydırılarak sınıfta, üzerinde esas durulması gereken ve uygulamayı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve sentezlemeyi gerektiren beceri temelli öğretim etkinlikleri için zaman oluşturulur (Sevim ve Karabulut, 2023: 244). Böyle bir uygulama ile derse aktif katılım, öğretmen ile etkili iletişim, öz ve akran değerlendirme yapabilme fırsatları öğrenciye tanınmış olur.

KAYNAKÇA

Akdağ, Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1) 201-230.

Arslanhan, İ. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.

Baynazoğlu, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, 48*(221) 51-71.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Virginia: International Society for Technology in Education

Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Cain, B. (2007). *A review of the mental workload literature*. Defence Research And Development Toronto (Canada). https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA474193.pdf

Çakmak-Akata, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çetinkaya, K. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1) 90-111.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development, 61*(4) 563-580.

Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde *Eğitim teknolojileri okumaları.* (29. Bölüm, ss. 537-556). Ankara: PEGEM Akademi.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3) 399-431.

Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education, 17*(1) 39– 49.

Genç, N. (2019). *İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Hakkari, F., Atalar, T. Ve Tüysüz, C. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar yeterlikleri ve öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2) 460-481.

Huyghebaert, T., Gillet, N., Beltou, N., Tellier, F. and Fouquereau, E. (2018). Effects of workload on teachers' functioning: A moderated mediation model induding sleeping problems and overcommitment. *Stress and Health. 34,* 601-611.

Jacot, M. T., Noren, J., & Berge, Z. L. (2014). The flipped classroom in training and development: FAD or the future? *Performance Improvement, 53*(9) 23-28.

Kara, C. O. (2016). Ters-yüz sınıf: Flipped classroom. *Tıp Eğitim Dünyası. 45,* 12-26.

Karabulut, A. (2022a). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 26,* 242-255. DOI: 10.29000/rumelide.1073900

Karabulut, A. (2022b). Türkçe ders kitaplarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları bağlamında incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 3*(1) 79-92. http://dx.doi.org/10.46321/bugu.79

Karabulut, A. (2022c). The views of pre-service turkish language teachers on their careers and career plans. *Shanlax International Journal of Education, 10*(2) 101-108. https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4563

Kavak, Y., Arık, G., Çakır, M. ve Arslan, S. 2016. FATİH projesinin ulusal ve uluslararası eğitim teknoloji politikaları bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi. 5*(2): 308- 321.

Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*, 100-119.

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *J Nurs Educ, 52*(10) 597-599.

Nwosisi, C., Ferreira, A., Rosenberg, W., and Walsh, K. (2016). A study of the flipped classroom and its effectiveness in flipping thirty percent of the course content. *International Journal of Information and Education Technology,* 6(5) 348-351.

Oğuz, S. (2021). *Türk eğitim sisteminde teknoloji kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ozdamli, F. & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues. 8*(2) 98-105.

Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek [Özel Sayı]. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences, 4,* 18-26.

Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir İli örneği. *İlköğretim Online, 6*(3) 441-451.

Reisoğlu, İ., ve Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education, 156*, 1-16.

Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3*(1) 121-128.

Sevim, O. ve Karabulut, A. (2023). Ters yüz öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir eğilim araştırması. *2nd International Conference on Scientific and Academic Research*, March 14-16, Konya, Turkey, 244-249.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*, 171-193.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*, 171-193.

Taş, H. İ., Özel, A. ve Demirci, A. (2007). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojiye bakış açıları ve teknolojiden yararlanma seviyeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19,* 31-52.

Tekin, S. (2022). *Öğretmenlerin iş yükü ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next, 12*(1) 82-83.

Turan, A., Kıvrak, Y. ve Öztürk, A. (2022). Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme). *Journal of Sustainable Educational Studies, 3*(2) 124-140.

Üstünel, M. F. (2016). *Ödevin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademede ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği*). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Yıldız, H., Seferoğlu, S. S. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden beklentileri ve bu öğretmenlerin okuldaki rolleri*: *FATİH projesi ışığında bir analiz*. Tür*kiye Bilişim Derneği 29. Ulusal Bilişim Kurultayı Bildiriler,* 21-23 Kasım 2012. Ankara: Türkiye Bilişim Derneği: 17-22.

Yılmaz, E. O. ve Toker, T. (2022). Covıd-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Millî Eğitim, 51*(235) 2713-2730.

Yurdakul, S. ve Şahin-Demir, S. A. (2022). Eğitime Bakış 2022 izleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Strateji Araştırmalar Merkezi.

BÖLÜM 14

Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

ORCID: 0000- 0002-2222-4078

TERS YÜZ ÖĞRENMEDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. Giriş

Çeşitli yönlerden davranış değiştirme aşamalarını kapsayan eğitim kavramının, yaşanılan çağdan ayrı düşünülmesi ve ele alınması imkânsızdır. Eğitim sistemlerinin içinde bulunduğu döneme uygun yeni yaklaşımlar dâhilinde programlar tasarlaması, geliştirmesi ve bunları uygulaması kaçınılmazdır. Teknolojinin gelişimi ile bu noktada birçok yeni tasarım ve model ortaya çıkmıştır. Bu yenilikçi eğitim öğretim ortamlarının biri de ters yüz öğrenme modelidir. Özellikle öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına önem veren pragmatist felsefe ilkeleri, yenilikçi eğitim- öğretim ortamlarının tasarlanmasında etkili olmaktadır (Sönmez, 2000).

Ters yüz öğrenme (flipped learning) modeli, öğrencilerin evde ders videolarını izleyip konulara çalışarak akabinde sınıf ortamında evde çalışmış oldukları bu konularla ilgili etkinlikler yapmalarına dayanan bir modeldir. Bretzmann tarafından 2013 yılında literatüre kazandırılan bu model, kısaca geleneksel öğretim modelindeki sınıf ile ev ortamının yer değiştirilmesi olarak tanımlanabilir. Nitekim, Strayer (2009) ters yüz öğrenme modelini, öğrenme sürecinin okul ortamı dışına; ödevler olarak tanımlanan pekiştirme sürecinin ise okul ortamı içine taşındığı bir yaklaşım olarak betimlemektedir. Geleneksel öğrenme ve öğretme ortamından farklı bir sürece sahip olan bu modelin kendine has ögelerinin ve niteliklerinin olması kaçınılmazdır.

Ters yüz öğrenme modeli ile ilgilenen eğitimcilerin 2012 yılında çevrim içi bir topluluk olarak kurdukları Flipped Learning Network'ün (Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı) yönetim kurulu ve kilit isimleri, ters yüz öğrenme modelinin resmi bir tanımını yapmış ve modelin "Flexible Environment" (Esnek Ortam) "Learning Culture" (Öğrenme Kültürü) "Intentional Content" (Tasarlanan İçerik) "Professional Educator" (Profesyonel Eğitimci) olmak üzere dört temelinin olduğunu belirtmişlerdir (Definition of flipped, 2012) ancak ters yüz öğrenme modelinin öğrenme/öğretme süreçleri incelendiğinde, öğrenme/öğretme süreçlerinin sınıf dışı ve sınıf içi ortamlar şeklinde ayrı ayrı tasarlandığı görülmek-

tedir. Sınıf dışı ortam, öğrenme/öğretme etkinliklerinin genellikle çevrim içi olarak gerçekleştiği ortamlar; sınıf içi ortamlar ise öğrenme/öğretme etkinliklerinin öğretmen gözetimde gerçekleştiği ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Demiralay, 2014). Bu durumda, eğitim etkinliklerinin denetiminin yapılması böylece eğitim faaliyetlerinin niteliğinin artması söz konusu olmaktadır. Nitekim Kimbrough ve Burkett (1990) eğitimde denetimin gerekliliğini özellikle de sınıf içindeki öğretmen denetiminin kaçınılmaz olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu gereklilik, sınıf içi etkinliklerin öğretmen gözetiminde değerlendirilmesini söz konusu kılmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde değerlendirme kavramı ise ölçme ve değerlendirme çalışmalarını ön plana çıkarmaktadır (Karabulut ve Sevim, 2022). Yukarıda da değinildiği gibi, eğitimcilerin öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla farklı yöntem, teknik, sunum, ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer vererek öğretimsel süreci etkili bir şekilde yönetmek durumunda olmaları kaçınılmaz bir gerçektir. Gözlemlenen bir durumun sayı ve sembollerle ifade edilmesi ölçme olarak tanımlanırken bir ölçme sonucunun ölçütle karşılaştırılarak değerlendirme yoluyla sonuca varmak ise değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme üst başlığını oluşturan bu iki kavram, hedeflenen kazanımlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesi bakımından büyük bir önem arz etmektedir.

2. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları ve Bu Kavramların Alt Basamakları

Gözlem sonuçlarının bir ölçüte dayandırılıp karar verme sürecine değerlendirme denilmektedir. Bu kavram; eğitim programı, öğretimin kalitesi, öğrencilerin başarı durumları gibi pek çok konuda eğitimcilere rehberlik edebilir. Eğitimde değerlendirmeler birçok amaç için gerçekleştirilebilir, bunlardan bazıları:

- Tanımaya ve yerleştirmeye dayalı değerlendirme,
- Biçimlendirme ve yönlendirmeye dayalı değerlendirme,
- Başarı, seviye belirlemeye yönelik değerlendirme olmak üzere 3 kısımda ele alınabilir.

Değerlendirme sonucunda elde edilecek olan yargılar, ölçme araçlarının niteliğine ve ölçütün ölçülmek istenen durumu kapsayıp kapsamadığına bağlıdır. Bu durumda ölçme aracının kalitesi ve niteliği ağır basmaktadır. Bu noktada ölçme bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir (Sevim, 2020):

- Güvenirlik
- Geçerlik
- Kullanışlık

Güvenirlik kavramı, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınmasına dayanırken; testteki soru sayısı, testin süresi, güçlüğü, sanş başarısı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu kavram, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlı olmasını ifade etmektedir (Carmines & Zeller, 1979; Gay, 1985;

Carey, 1988; Öncü, 1994). Bu noktadan bakıldığında güvenirlik kavramı sadece ölçme aracına değil bu ölçme aracından elde edilecek sonuçlara da yansımaktadır. Nitekim (Gay, 1985) güvenilir olmayan bir ölçme aracının aynı zamanda kullanışsız olduğunu da ifade etmektedir. Güvenilir bir ölçme aracı hata payının en aza indirgendiği araç olarak ifade edilmektedir. Ölçme aracındaki hataları en aza indirmek için ise hata kaynaklarını belirleyip bu kaynakları kontrol altına alabilmektir (Gay, 1985; O'Connor, 1993; Öncü, 1994).

Geliştirilen bir ölçme aracının hangi amaca yönelik olduğuna dair hizmet etmesi ise, ölçme aracının geçerliği olarak tanımlanmaktadır. Zira bir ölçme aracının inandırıcı ve genellenebilir olması noktasında geçerlilik önemli bir ölçüttür (Basham & Sedlacek, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kavram da kendi içinde; kapsam geçerliği, ölçüte dayalı geçerlik ve yapı geçerliği olmak üzere 3 başlıkta incelenmektedir. Kapsam çözümlemesi olarak ifade edilen bu işlem sonrasında, hazırlanan ölçme aracının ölçmeye amaçlanan duruma ilişkin yapı geçerliğini artırarak madde analizleri ve madde faktör sayılarını kontrol edebilme gibi avantajlar sağlayan kapsama yeterliliğine sahip kullanışlı bir ölçek ortaya konulabilir (Büyüköztürk, 2005; Demiralp & Kazu, 2012). Sonuç itibari ile hazırlanacak ölçme araçlarında yer alan maddelerin, ölçme aracının ihtiyaç durumlarını kapsamada ve toplamada yeterli olup olmadıklarının belirlenmesi büyük bir öneme sahiptir.

Ölçüte dayalı geçerlik, ölçme aracındaki test puanının bireyin bir veya birden fazla ölçüte dayalı performansını tahmin gücünü gösterir. Ölçüt dayanaklı geçerlilik; uygunluk ve yordama geçerliliği olmak üzere iki başlıkta incelenir. Yapı geçerliliği, ölçme aracından elde edilen sonucun ve bu sonucun ne ile bağlantılı olduğunun ifade edilmesini sağlar. Hazırlanan ölçme aracı maddelerinin belirlenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Çalışmalarda yapı geçerliliğini test etmek için birkaç analizin yapılması gerekmektedir, bunlar:

- Aykırı (uç) değer analizi,
- Madde analizi,
- Açıklayıcı faktör analizi,
- Güvenilirlik analizi,
- Doğrulayıcı faktör analizinin (Yapısal Eşitlik Modellemesi) olarak 5 başlıkta ifade edilmektedir.

Bu noktalardan ele alındığında, ölçme ve değerlendirmenin eğitim ortamlarındaki önemi ve işlevi açıkça görülmektedir. Ters yüz öğreme modeli de sınıf ortamının ters yüz edilmesi temeline dayandığından ölçme ve değerlendirme noktasında sınıf içi değerlendirme türlerini esas almaktadır.

3. Sınıf İçi Değerlendirme Test Türleri

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ters yüz öğrenme kavramı karşılaştırıldığında, ters yüz öğrenmenin de bir öğretim etkinliği olduğu ve öğrenme kısmının sınıf dışında yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretim modelinde de sınıf içi ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması söz konusu olmaktadır. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme

KAYNAKÇA

Basham, A., & Sedlacek, W. E. (2009). Validity. In American Counseling Association (Ed.) The ACAencyclopedia of counseling (p. 557). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) 133-151.

Carey, L.M. (1988). *Measuring and evaluating school learning*. London: Allyn and Bacon Inc.

Carmines, E. G. & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage publications.

Definition of flipped Learning. (2012, 13 Nisan). Erişim Adresi: https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi.

Demiralp, D. & Kazu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (2) 29-38.

Haladyna, T. M. (1997) *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allynn & Bacon.

Gay, L. R. (1985). *Educational evaluation and measurement*. London: A Bell & Howell.

Karabulut, A. & Sevim, O. (2022). The cognitive constructs of native language educators about ideal exam practices. Inter*national Journal of Education Technology and Scientific Researches, 17,* 1-18. Doi: 10.35826/ijetsar.437.

Kimbrough, R.B. & Burkett, C.W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students* (3. edition). NJ: Merrill.

O'Connor, R. E. (1993). *Issues in the measurement of health-related quality of life*. Melbourne: National Centre for Health Program Evaluation.

Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım.

Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. *Dinleme Eğitimi* içinde (s. 307-328). M. N. Kardaş (ed.). Pegem Akademi.

Sevim, O. (219). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* içinde (s. 535-555). E. Kolaç ve S. Dal (ed.). Nobel Akademi.

Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Anı Yayıncılık.

Strayer, J. F. (2009). *Inverting the classroom: A study of the learning environment when an intelligent tutoring system is used to help students learn*. Saarbru¨cken: VDM Verlag.

Uyumaz, F. & Sevim, O. (2021). Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Yazma Eğitimi* içinde (s. 1-25). M. N. Kardaş (ed.). Pegem Akademi.

Yıldırım A, & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seckin Yayıncılık.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE STRATEJİK PLANLAMA

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ADIM ADIM KALİTE GELİŞİMİ

Doç. Dr. Hülya ŞENOL

Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ

2. Baskı

Ankara

2024

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE STRATEJİK PLANLAMA

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ADIM ADIM KALİTE GELİŞİMİ

Doç. Dr. Hülya ŞENOL (Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi)
ORCID: 0000-0003-1701-8103 , hulya.senol@kstu.edu.tr
Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ (Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi)
ORCID: 0000-0001-7678-0494, serdal.isiktas@kstu.edu.tr

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-863-8
e-ISBN : 978-605-170-864-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE STRATEJİK PLANLAMA

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ADIM ADIM KALİTE GELİŞİMİ

ŞENOL, Hülya
IŞIKTAŞ, Serdal

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x +150 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-863-8
e-ISBN : 978-605-170-864-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitimde Kalite, Kalite Yönetimi, Planlama
Toplam Kalite Yönetimi, Kalite Kontrolü, Stratejik Yönetim, Avrupa Uluslararası Okullar Birliği Kalite Politikası, Eğitimde Hizmet Kalitesinin Artırılması, Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama

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

A harfinin evrimi



Almila Duru IŞIKTAŞ' a

Kızım Aliye Derya ŞENOL'a

ÖN SÖZ

Günümüzde bilim, ekonomi, teknoloji, iletişim gibi birçok alanda hızlı ve önemli gelişmeler gerçekleşmektedir. Şirketler bu değişikliklere adapte olmak dış piyasaya açılabilmek ve hayatta kalabilmek için mücadele etmektedir. Bu nedenle alanında iyi eğim almış, çağdaş bilgiye sahip, en son teknolojiyi kullanabilen, yabancı dil bilen başarılı iş gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Ülkelerin eğitim politikalarının çıktıları, ekonomik refahları ve toplumsal gelişimleri için büyük öneme sahiptir. Iş dünyasının beklentilerini karşılayabilmek için iş gücünün doğru, etkili ve çağdaş yöntemler ile eğitimi ise elzemdir. Öğrenciler çağdaş, güncel eğitim alarak başarılı olmak ve lider firmalarda iyi bir iş sahibi olmak istemektedirler. Bu nedenle daha seçicidirler, ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayan okullar aramaktadırlar. Bu durum, eğitimin yalnızca üniversite düzeyinde değil, üniversite öncesi eğitim kurumlarında da önemini artırmaktadır. Üniversite öncesi eğitim, yüksek öğretime bir köprüdür ve öğrencilerin bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Üniversite öncesi eğitim kurumlarının etkinliğini arttırabilmenin anahtarı Toplam Kalite Yönetimidir. Toplam Kalite Yönetiminin ilkelerini uygulayan eğitim kurumlarının, eğitim camiyasında imajları güçlenir, rekabet güçleri artar. Okul içinde yönetimin etkinliği artar, okulda olumlu bir kültür gelişir, kurum içi yetki ve sorumlulukların tespitinde ve dağıtılmasında kolaylık sağlanır, idari, sosyal ve kültürel tüm eğitim-öğretim faaliyetleri düzenli ve etkili bir şekilde yapılır, öğretmen,öğrenci,veli memnuniyetleri artar. Sonuç olarak Toplam kalite yönetimini uygulayan okullar, eğitim paydaşları tarafından tercih edilen, başarılı ve etkili okullar haline gelirler.

Bu kitap sürekli gelişerek eğitimde lider olmayı hedefleyen eğitim kurumlarının Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarına bir rehber olması amacıyla yazılmıştır. Tüm eğitimcilere kalite gelişim çalışmalarında başarılar dileriz.

Doç. Dr. Hülya ŞENOL

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ---------- **v**

I. BÖLÜM

Toplam Kalite Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar ---------- 1

Kalite ---------- 1

Kalite Planlaması ---------- 1

Kalite Politikası ---------- 2

Kalite Kontrolü ---------- 2

Kalite Güvencesi ---------- 2

Kalite Yönetimi ---------- 2

Kalite Sistemi ---------- 2

Kalite Sistem Denetimi ---------- 2

Sürekli İyileştirme ---------- 2

Kalite Halkası ---------- 3

Stratejik Yönetim ---------- 3

Toplam Kalite Yönetimi ---------- 3

II. BÖLÜM

Toplam Kalite Hareketinin Tarihçesi ---------- 7

Kalite Öncüleri ---------- 8

Frederick W. Taylor ---------- 8

William Edwards Deming ---------- 8

Joseph Moses Juran ---------- 10

Philip B. Crosby ---------- 11

Arman Fiegenbaum ---------- 12

Kaoru Ishikawa ---------- 12

III. BÖLÜM

Kalite Konusunda Akreditasyon Sağlayan Birlikler ve Kalite Ödülleri ---------- 17
Baldrige Kriterleri ---------- 17
Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO 9000) ---------- 18
Yetenek Olgunluk Entegrasyonu ---------- 19
Six Sigma ---------- 20
Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı ---------- 20
Avrupa Uluslararası Okullar Birliği (ECIS) ---------- 21
Deming Ödülü ---------- 22

IV. BÖLÜM

Hizmet Kalitesi Nedir? Hizmet Kalitesini Etkileyen Faktörler Nelerdir? ---------- 23
Hizmet Kalitesini Ölçen Modeller ---------- 24
Kritik Olaylar Tekniği ---------- 24
Servqual Modeli ---------- 25
Servperf Modeli ---------- 27
Gronroos Modeli ---------- 27

V. BÖLÜM

Üniversite Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Toplam Kalite Araştırmaları --- 29

VI. BÖLÜM

Adım Adım Eğitimde Kalite ---------- 35
Eğitim ---------- 35
Eğitimde Kalite ---------- 35
Eğitimde Kaliteye Neden İhtiyaç Vardır? ---------- 37
Eğitimde Liderlik (Öğretimsel Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Paylaşımcı Liderlik) ---------- 41
Eğitimde Hizmet Kalitesinin Artırılması Takım Çalışması ile Gerçekleşir ---------- 44
Müşteri Odakılık ---------- 45

Kalite Gelişim Ekiplerinin Oluşturulması ---------- 46
Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama ---------- 47
Durum Analizi ---------- 49
Misyon ---------- 53
Vizyon ---------- 55
Okul Formlarının Standartlaştırılması ---------- 56
Okul Organizasyon Şemasını Hazırlanmak ---------- 57
Görev ve Sorumlulukların Belirlenmesi ---------- 59
İş Akışı Listelerinin Hazırlanması ---------- 60
İdari Takvim Çizelgelerinin Hazırlanması ---------- 61
Genel Okul Kurallarının Belirlenmesi ---------- 62
Ödüllendirme İlkelerinin Belirlenmesi ---------- 62
Stratejik Amaçlar ---------- 63
Hedefler ve Eylem Planları ---------- 63
Maliyetlendirme ---------- 65
Kalite Kontrol Listelerinin Hazırlanması ---------- 65
Birim İçi İş Emri Formlarının Hazırlanması ---------- 66
Bakım-Onarım İş Talep Formunun Hazırlanması ---------- 66
Kalite Çalışmalarının Takibi ve Değerlendirilmesi ---------- 67
Okulların Kendini Değerlendirmesi ---------- 67
İzleme, Değerlendirme ve Geri bildirim ---------- 70
Sürekli Eğitim ---------- 71

KAYNAKÇA ---------- 73

EKLER ---------- 92

EK. İş Analiz Formu ---------- 94
EK. Kontrol Listesi ---------- 118
EK. Öğrenci Memnuniyet Anketi Örneği ---------- 130
EK. Talep ve Şikayet Formu ---------- 145
EK. Örnek Aksiyon Planı ---------- 146

I. BÖLÜM

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Kalite (Quality)

Sanayi devriminden sonra ortaya çıkan kalite kavramı farklı kişilere göre farklı anlamlar ifade etmesi nedeni ile tanımlanması çok güç bir kavramdır. Farklı şekilde yapılan tanımlardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

"Kalite (Quality), bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan, özelliklerinin toplamıdır" (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite müşterilerin ihtiyaç ve isteklerini fazlasıyla karşılayan algılamadaki kalitedir (Sallis, 2002). Kalite, müşterinin gereksinimlerini karşılayan ve müşteriyi memnun eden ürünlerin özellikleridir ve eksiksiz ve hatasız olmadır (Juran ve Godfrey,1999).

Shewhart, kaliteyi malın mükemmelliği olarak ele almıştır (aktaran Halis, 2000).

Philip Crosby kaliteyi ihtiyaçların tam olarak karaşılanması ve gerekliliklere ve şartnamelere uygunluktur olarak tanımlamıştır (aktaran Halis, 2000).

"Feigenbaum'a göre bir ürünün veya hizmetin kalitesi tüketici ihtiyaçlarını mümkün olan en ekonomik seviyede karşılamayı amaçlayan mühendislik, imalat, kalitenin idamesi ve pazarlama özelliklerinin bileşimidir" (Halis, 2000).

Tüm araştırmacıların kalite kavramları incelendiğinde, kalite müşteri ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama, gerekliliklere uyarak müşteriyi memnun etme girişimleri olarak özetlenebilir.

Kalite Planlaması (Quality Planning)

Kalite planlaması kalite hedeflerine odaklanmak ve gereken kaynakları belirlemektir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Politikası (Quality Policy)

Kalite politikası bir kuruluşun üst yönetimi tarafından belirlenen kalite ile ilgili amacıdır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Kontrolü (Quality Control)

Kalite kontrol, arzu edilen kaliteyi yakalamak için kullanılan teknikler ve faaliyetlerdir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001). Kalite kontrol standarda uymayan ürünlerin tespit edilerek elimine edilmesidir. Kalite kontrol işlemden sonra gerçekleşir, denetimciler tarafından kontrol edilir ve çok fazla kayıp ve tekrar çalışmaya sebep olur (Sallis, 2002).

Kalite Güvencesi (Quality Assurance)

Kalite güvencesi, ürün veya hizmetlerde, arzu edilen kaliteyi karşılayabilmek ve güveni sağlamak için yapılması gereken planlı ve sistematik faaliyetlerin bütünüdür (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite güvencesi kalite kontrolünden farklıdır. Çünkü işlemden önce ve işlem sırasında gerçekleşir bu nedenle her zaman ilk seferde belirlenen standardlara uygun hatasız ürün üretilir. Teftiş kalite güvencesinde önemli bir yere sahiptir fakat bunun yanında denetçiden çok kalite çemberleri veya grupları olarak çalışan iş gücünün sorumluluğudur (Sallis, 2002).

Kalite Yönetimi (Quality Management)

Tüm yönetim işlevlerinden bir tanesi olan kalite yönetimi kalite politikasını belirlemek ve uygulamaktır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Sistemi (Quality System)

Kalite Sistemi kalite yönetiminin uygulanması için gerekli olan kuruluş yapısı, sorumluluklar, prosedürler, prosesler ve kaynaklardır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Sistem Denetimi (Quality System Audit)

Sistem elemanlarının uygunluğunu, gelişmişliğini, belirginliğini ve etkin bir biçimde uygulanırlığını incelenmek ve tarafsız olarak değerlendirmektir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Sürekli İyileştirme (Kaizen)

Shewhart tarafından ortaya atılmış Japonca bir kavramdır. Bir kuruluşta üst yönetimin liderlik yapması, personelin eğitimi, takımlar halinde çalışması ve müşterilere odaklana-

rak belirlenen tüm hedefler doğrultusunda üretilen tüm ürünlerin, verilen hizmetlerin ve sürecin sistemli bir şekilde sürekli iyileştirilmesidir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

İsak'a (2009) göre Kaizen malzeme, işçilik, enerji ve ekipman etkinliğini sağlamak, çevre, iş güvenliği ve tertip-düzen konularında gerçekleşen olumsuzlukları iyileştirmek için yapılan çalışmaları kapsar. Önce/sonra Kaizen en fazla iki kişiden oluşan, tecrübe ve sağduyuya dayanan, kısa sürede tüm alanlarda uygulanabilen çalışmalardır. Kobetsu-Kaizen ise onaltı büyük kaybı engelleyebilmek için üç ile beş kişi tarafından 3-6 ay arasında önce ve sonrasında yapılan gözlem ve veri takipleridir.

Kaizen yaklaşımda tüm çalışanların Kaizen faaliyetlerinde yer alması esastır. Kaizen yaklaşımının üç ana bileşeni vardır:

- Tüm Kaizen projelerinde belirlenmiş problemler vardır
- Çalışanlar takım halinde belirlenen problemle ilgili geliştirici fikirler öne sürerler
- Takım uğraşılan problemin en iyi çözümünü belirler ve uygulamaya koyar. Uygulamadan sonra takım Kaizen işleminin etkisini değerlendirmekle sorumludur (Chen vd., 2001).

Kalite Halkası (Quality Loop, Quality Spiral)

Bir ürün veya hizmet hakkında ihtiyaçların belirlenerek bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığının araştırılmasına kadar olan birbirine bağımlı faaliyetler dizisidir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Stratejik Yönetim (Stratejic Management)

Bir kurumun iç-dış çevresini ve aralarındaki ilişkileri analiz etmek ve kurumun uzun dönemli amaçlarını belirleyerek bu amaçlara ulaşabilmek için yapılması gerekenleri belirlemek ve uygulamaktır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Toplam Kalite Yönetimi (Total Quality Management-TQM)

Toplam kalite yönetimi kaliteli ürünler ve hizmetler üreten firmalarda tüm çalışanları içeren bir yönetim felsefesi ve stratejisidir. Toplam kalite yönetiminin temelleri Amerika ve Japonya'da kalite kontrolü çalışmaları yapan W. Edwards Deming, Philip B. Crosby ve Joseph M. Juran'ın düşünceleridir.

Toplam kalite yönetimi eklektik bir yönetim yaklaşımıdır. Toplam kalite yönetiminin temel unsurları:

- Yaklaşım: Üst yönetimin önderliği
- Kapsam: Tüm örgüt bazında kalite

II. BÖLÜM

TOPLAM KALİTE HAREKETİNİN TARİHÇESİ

13. yüzyılda çıraklık ve esnaf loncaları toplumda iş hayatını ve ilişkilerini düzenleyen, denetleyen, dini kaynaklardan beslenen birliklerdi. 19. yüzyılın sonlarına kadar kalite, ürünü tasarlayan ve yapan ustanın sorumluluğundaydı. 20. yüzyıl başlarında ise benzer işleri yapan işçilerin çalışmalarını ve ürün kontrolünü ustabaşılar yapmaya başladı (Halis, 2000).

Kalite kavramı sanayi devrimi ile ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimi ile seri üretim (mass production) metotu gelişti. Seri üretim sanayiye girince işçinin ürün kalitesi ile ilgili sorumluluğu ve kendi kendine kaliteyi kontrol etmesi sorumluluğu yok oldu. 20. yüzyıl başında F.W. Taylor'un geliştirdiği bilimsel yöntemle bütünleşen yeni üretim metotları üretimde insan gücünü azalttı. İş bölümü ve kalite kontrol üretime girdi. Defolu ürünü belirlemeye yarayan kalite kontrol daha sonraları ekonomik olarak görülmemeye başlandı. Çünkü kalite kontrol işçinin kaliteye önem vermesini sağlamıyordu. II. Dünya Savaşından sonra kalite gelişimi ve kalite güvencesi üretime girdi ve işçilerin kalite sorumluluğu tekrar geri döndü.

1924'te Bell Telefon Laboratuvarlarında çalışan Walter A. Shewhart ilk istatistiksel kalite kontrolünün temellerini attı. 1930 yılında Amerikalı bir istatistikçi olan W. Edwards Deming endüstriyel işlemlerde kayıp ve çeşitliliği ortadan kaldırmak için metotlar geliştirmeye başladı. Deming, Hawthorne Plant adlı bir firmada işe başladı. Bu firma 40 bin çalışanı işe aldı ve bu çalışanlardan bir tanesi de kalite öncülerinden Joseph Juran idi. Telefon üreten bu firmada 1927 ve 1932'de Elton Mayo ve arkadaşları ünlü Hawthorne etkisi adlı ünlü görüşü ortaya attı. Bu görüşe göre üretimin artmasındaki en önemli faktörler liderlik biçimi ve grup uyumuydu. Western Elektrikten sonra Deming Amerika tarım departmanında göreve başladı. Burada yine bir istatistikçi olan Walter Shewhart ile tanıştı. Shewhart'ın amacı üretimde kayıp ve gecikmeyi önlemek için istatistiksel kontrolü kullanmaktı. Deming, Shewhart'ın metotlarını ilerletti ve geliştirdi. Deming planla, yap, kontrol et ve hareket et (plan, do, check, act) basamaklarını içeren PDCA cycle olarak adlandırdığı bir metotolojiyi ortaya attı. Bu metot sürekli kalite gelişimi yönetiminin ilk metotu idi. Günümüzde Shewhart ve Deming'in istatistiksel metotları istatiksel işlem kontrolü (Statistical Process Control-SPC) olarak bilinir ve bu uygulama toplam kalite yönetiminin desteği olarak kabul edilir. Deming ve Juran 1940'larda Japonya'ya gitti ve Japon iş adamlarına kalite kontrol dersleri verdi. Deming, Japon iş adamlarına kalite kontrolünden önce müşteri beklentilerine önem vermelerini ve ürün-

lerini bu doğrultuda yüksek standardlarda üretmelerini salık verdi. Joseph M. Juran kalite yönetimine odaklandı ve 1951'de *Quality Control Handbook* basıldı. Juran "Jurans Triology" adı altında üç önemli konuya odaklandı: Kalite planlaması, kalite kontrolü ve kalite gelişimi. Japonlar Deming ve Juran'ın fikirlerini uygulamaya koydu ve kalite hareketi Japonya'da üretimden sonra sırayla hizmet endüstrisine daha sonraları banka, finans, otomobil ve elektronik eşya üretimine sıçradı. Ishikawa, kalite yönetimine takım çalışmaları boyutunu ilave etti. 1970'lerde Japonya'da kalite evrimi başladı. 1980'li yıllarda Japonlar Juran ve Deming'in fikirlerini geliştirdiler ve bunun adına Toplam Kalite Kontrolü (Total Quality Control-TQC) dediler (Halis, 2000).

Japonya'nın dünya pazarında büyük pay kapmasından endişelenen İngiltere ve Amerika'ya kalite gelişimi ve kalite güvencesi 1980'lerde ilgi çekici gelmeye başladı. 1982'de Peters ve Waterman Amerika'daki mükemmel şirketlerin özelliklerini açıklayan mükemmelik araştırmalarını yayınladı. Bu araştırmaya göre önde gelen firmaların müşteri ile bağları çok güçlüydü ve bu firmalarda basit ve bürokratik olmayan yapılar vardı, takımlar aktif ve istekli vizyonları olan liderler tarafından yönetiliyorlardı (Halis, 2000).

Volkswagen, BT ve Phillips'in de dahil olduğu EQFM (Foundation for Quality Management) yeni kalite kültürünü geliştirmek için kuruldu. 1990'lardan sonra eğitimde kaliteye ilgi arttı. 2001 yılında Kuzey İrlanda'da bulunnan St. Marys College Avrupa Kalite ödülünü aldı. Aynı yıl İngiltere'den City Technology College ise ikincilik ödülünü almış ve bu sayede kalite akımı eğitimdede ana faktör olmaya başlamıştır (Sallis, 2002).

KALİTE ÖNCÜLERİ

Frederick W. Taylor (1856-1915)

Makine mühendisi olan Taylor Midvale Şirketinde yönetici olduktan sonra ABD'nin en büyük buhar işleyicisini tasarladı ve 1890'da patentini aldı. 1890'da ağaç gövdesinden Mitscherilch yöntemi ile sülfit hamuru üreten Manufacturing Investment Co.'da genel müdür oldu. Bu şirkette çalışırken iki büyük değirmen inşa etti, defter tutma sistemini geliştirdi. Bethlehem Steel'de çalıştığı sürede, modern Taylor-White yüksek hız takımlarını işleme yöntemini geliştirdi ve *Metal Kesme Sanatı* isimli kitabında bu konu ile ilgili deneyleri anlattı.

1911 tarihinde "Bilimsel Yönetimin Prensipleri" adlı makalesi yayınlandı. Bu makalede açıkladığı önemli ilkeler ve fikirlerinin tamamına "Taylorculuk" denilmektedir. Taylor 1907'de Amiral Goodrich'e Newyork Tersanesinde yardımcı oldu ve uyguladığı metotlar deniz kuvvetlerinde kullanıldı. 1911'de *Shop Management (Atölye Yönetimi)* isimli kitabı yayınlandı. Ayrıca Taylor işçi verimliliğini artırabilmek için performansa bağlı maaş sistemi, metot etüdü ve zaman etüdü hakkında çalışmalar yapmıştır.

William Edwards Deming (1900-1993)

Wyoming Üniversitesinden mühendislik diploması alan Deming, Colorado Üniversitesinde fizik ve matematik dalında master derecesini aldıktan sonra Yale Üniversitesinde

III. BÖLÜM

KALİTE KONUSUNDA AKREDİTASYON SAĞLAYAN BİRLİKLER VE KALİTE ÖDÜLLERİ

Küreselleşme, teknolojideki gelişmeler ve ülkelerarası artan iletişim sayesinde kurumlar rekabet ortamında ayakta kalabilmek için kalitelerinin denetlenmesi ve akredite edilmesi için dış denetleme kuruluşları ile çalışmaktadır. Ayrıca kalitelerini halka duyurma ve marka yaratmada en etkili faaliyetlerden biri olan kalite ödüllerine başvurmaktadırlar. Aşağıda kurumların kalitelerinin denetlenmesini sağlayan, oluşturdukları raporlar ile kurumların kalite gelişimlerine katkıda bulunan kuruluşlar ve birlikler ile kalite konusunda öncülük yapan kuruluşlara veriler ödüller hakkında bilgiler yer almaktadır (Halis,2000).

Baldrige Kriterleri

1980'lerin ortasında Amerikalı liderler Amerikan şirketlerinin sürekli genişleyen talepkar küresel pazarda yarışabilmesi için kaliteye odaklanmaları gereğini fark etmiş ve bunun üzerine kalite yönetiminden sorumlu avukat Malcolm Baldrige'in ölümünden sonra onun bu konudaki katkılarına atfen Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Arttırma Hareketi'ni 1987 yılında başlatmıştır. Genel amaç ticari kuruluşların, sağlık ve eğitim organizasyonlarının rekabet gücünü artırmaktır. Baldridge mükemmelik programı, kuruluşların en iyi performanslarına ulaşmalarına yardım etme, rol-model organizayonları belirleme ve en iyi yönetim uygulamalarını, esaslarını ve stratejilerini belirleyerek paylaşmaya odaklanmıştır. Baldrige Mükemmelik programı çerçevesinde kuruluşlara sunulan hizmetler aşağıdaki gibidir (Çömlek, 2009):

- Bütünleşmiş yönetim taslağı
- Gelişim çabalarını değerlendirmek için değerlendirme araçları
- Eğitilmiş uzman takımlardan geri bildirim raporları
- Baldrige kriterlerini kullanarak gelişimin nasıl sağlanacağının öğretildiği workshoplar, konferanslar
- Ulusal rol-modellerin başkanlık tarafından ödüllendirilmesi.

Eğitimde mükemmellik performansı kriterleri beş ana ve alt kategorilerden oluşmaktadır, bu kategorilerden bazıları:

- Liderlik
- Stratejik planlama
- Öğrenci, paydaşlar ve piyasaya odaklanma
- Ölçme, bilgi ve analiz yönetimi
- İş gücü
- Süreç yönetimidir (Hindistan Ulusal Denetleme ve Akreditasyon Birliği, 2007).

Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO 9000)

1946'da yirmi beş ülkeden delegeler Londra İnşaat Mühendisliği Enstitüsünde toplanmış ve uluslararası bir kuruluş yaratmayı planlamıştır. Bu toplantının genel amacı endüstriyel standartların birleştirilmesi ve uluslararası koordinasyonu kolaylaştırmaktı.

ISO 1947 yılında resmi olarak kurulmuştur. ISO adı Yunancadan *isos* yani eşit kelimesinden türetilmiştir. ISO bir uluslararası standardizasyon kuruluşudur. ISO bağımsızdır ve hükümete bağlı değildir. 164 ülkeden ulusal üyelikleri bulunmaktadır. Sistemi koordine eden ISO genel sekreterliği İsviçre'nin Cenevre şehrindedir. Kurulduğu günden bugüne 19500 uluslararası standartları yayınlamıştır. Bu standartlar ticaret, endüstri, teknoloji, tarım, inşaat, mekanik mühendislik, üretim, dağıtım, taşıma, sağlık, bilgi ve iletişim teknolojileri, besin, su, çevre, enerji, kalite yönetimi, uygunluk değerlendirmesi ve hizmetleri, eğitim vb. konularda belirlenmiştir. Genel amaç ürünlerin, hizmetlerin ve uygulamaların şartnamelerini belirleyerek sanayide daha etkin olmaya yardımcı olmaktır. ISO Uluslararası Standartları ürün ve hizmetlerin güvenilir, güvenli ve iyi kalitede olmasını garanti altına alır. Iş dünyasında kaybı ve hataları minimize etmek üretkenliği artırmak için stratejik araçlar sunar. ISO şirketlere yeni pazarlara erişim sağlar ve adaletli ve özgür bir küresel ticaret imkanı sağlar (Iso.org; Sun, 2000).

Halis'e (2000) göre toplam kalite yönetiminin uygulanmasında bir adım olan ISO 9000 ile ürünler değil kalite sistemini kuran firmalar belgelendirilmektedir. Müşterinin güvenini sağlayamaya yönelik olan ISO 9000, müşteri ile sözleşme gereği yapılır, minimum kalite düzeyini belirleyen ve kazanılanları korumaya yönelik statik bir sistemdir. ISO-9000 serisi içinde belgelendirmeye esas üç standart bulunmaktadır (Halis, 2000):

- ISO 9001: En kapsamlı olan ve tasarım, geliştirme, üretim, tesis ve hizmet alanlarındaki modeldir.
- ISO 9002: Tasarım yapmayan firmalara yönelik olan üretim, tesis ve hizmet alanlarındaki modeldir.
- ISO 9003: Alanları en son yapılan muayene ve test olan bir modeldir.

Halis (2000) ISO 9000 uygulama sürecini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Üst yönetimin ISO-9000 almaya karar vermesi.
- Uygun standartların seçilmesi.
- Bir denetçinin yürütme komitesi için atanması.
- Varolan sistemin tetkiki.
- Yapılması gereken faaliyetlerin ve faaliyet planının hazırlanması.
- El kitabının taslak olarak hazırlanması.
- Firma çapından eğitimin başlaması.
- Kalite el kitabını destekleyen belgelerin toplanması
- İş fonksiyonu için çalışma prosedürünün tanımlanması ve firma çapında standardize edilmesi.
- İç kalite tetkik sisteminin kurulması.
- Resmi tetkikin yapılması.
- Periyodik gözlemlerin ve öz değerlendirmelerin yapılması (Halis, 2000).

Yetenek Olgunluk Entegrasyonu (Capability Maturity Model Integration-CMMI)

Yetenek Olgunluk Model Entegrasyonu (CMMI) Carnegie Mellon Üniversitesine bağlıdır ve Amerikan Savunma Bakanlığının talebi üzerine 1986 yılından itibaren Yazılım Mühendislik Enstitüsü tarafından geliştirilen örgütlerin yazılım süreçlerinin olgunluğunu değerlendiren bir model ve süreçtir. CMMI yazılım şirketlerine ürün geliştirme iyileştirme konusunda yardımcı olur, kalite ve verimliliği artırmayı amaçlar. CMMI seviyeleri (Stoddard, 2008):

1. Belirlenen hedeflerden bir tanesi veya çoğu başarılamamıştır.
2. Ürün üretilirken elde edilen gelişim kurumsallaşmadığında zamanla kaybolabilir.
3. Tüm planlanan süreçlere bağlı kalınır.
4. Üçüncü seviye belirlenen standartların kapsamı, süreç tanımlamaları ve uygulanan işlemlerin işlevselliği bakımından farklıdır.
5. Kurum tarafından amaçlanmış tüm ölçüm ve süreç performansına ulaşıldığı için elde edilen veriler istatistiksel terimler ile ifade edilir ve inceleme süreç devam ettiği süre zarfında devam eder.
6. Yenilikçi olan süreç performansı sürekli iyileşme halindedir.

IV. BÖLÜM

HİZMET KALİTESİ NEDİR? HİZMET KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER NELERDİR?

Hizmet kalitesi verilen hizmet hakkında tüketicinin beklentisinin ne olduğunu saptayarak bu beklentileri karşılama derecesi olarak tanımlanmaktadır (Athiyaman, 1997; Cheng ve Tam, 1997; Joseph ve Joseph, 1997; Dibb vd., 2001; Lovelock ve Wirtz, 2007; Voss vd., 2007). Hizmet kalitesinin üç önemli boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar:

- Hizmeti sunan ile tüketici arasındaki iletişim
- Hizmet süreci
- Fiziksel kanıt (Oldfield ve Baron, 2000).

Hizmeti verenin nezaketi, güleryüzlülüğü, yetenekleri, bilgisi, tüketiciyi tatmin etme isteği, yardımseverliği, görünüşü (Baran, 2014) ve tüketicilerin beklentileri (Dibb vd., 2001) tüketicinin hizmet kalitesi algısını etkiler. Bu nedenle tüketicilerin beklentileri doğru tespit edilmelidir. Tüketici beklentilerinin doğru tespit edilememesi kalitenin düşük algılanmasına neden olabilir (Oldfield ve Baron, 2000).

Joseph ve Joseph'e (1997) göre eğitimde öğrencilerin eğitim kalitesi hakkındaki algılarını etkileyen faktörler eğitim programı, eğitimin kurumun imajı, fiziksel şartlar, hizmeti veren eğitim kurumunun bulunduğu yerleşim bölgesi dir. Bu faktörlerden en önemlisi ise eğitim kurumunun imajıdır. Bunların yanısıra öğretim elemanlarının rolü öğrencilerin hizmet kalitesi algısını önemli derecede etkilemektedir (Voss vd., 2007).

Tan ve Kek (2004) üniversitelerde yaptığı çalışma sonucunda sosyal ve fiziki şartları, ders ve ders içeriklerini eğitimde kaliteyi etkileyen etmenler olarak saptamıştır.

Athiyaman (1997) yaptığı çalışmalar sonucunda eğitim kurumuna karşı öğrencilerin tutumlarını ve eğitim hizmetinden tatmin olma durumunu etkileyen faktörleri sosyal şartlar, sınıfların genişliği, dersler ve ders içerikleri olarak belirlemiştir.

Öğrencilerin okul hizmetlerinin kalitesine ait algıları onların yapmış olduğu içsel değerlendirmeleri içermektedir. Öğretmenlerin ders verme yeterlilikleri, öğrencilerin gereksinim duyduğu akademik bilgeleri sağlamaları, güncel konuları takip etmeleri, okulun eğitim-öğretim programları, müfredatı, okulda kullanılan teknoloji, öğretmen-

öğrenci ilişkisinin düzeyi eğitimde algılanan kaliteyi belirleyen unsurlardandır. Bu konulardaki yüksek doyum öğrenci memnuniyetini oluşturmaktadır (Demir, 2013).

HİZMET KALİTESİNİ ÖLÇEN MODELLER

Hizmet kalitesinin ölçümünde farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Cronin ve Taylor tarafından geliştirilmiş olan Servperf modeli, Parasuraman ve arkadaşları tarafından geliştirilen Servqual modeli ve Flaganan'ın iş performansı ile ilgili yaptığı çalışmalara dayanan Kritik Olaylar ve Gronroos modelleridir (Seth vd., 2005).

Kritik Olaylar Tekniği

Kritik Olaylar Tekniği (Critical Incident Technique)'nin temelleri 1930'larda Sir Francis Galton tarafından atılmış ve 1954'te John C.Flanagan'ın yaptığı çalışmalarla son şeklini almıştır. Falanagan II. Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri Hava Kuvvetlerinin Havacılık Psikoloji Programı çerçevesinde çalışmalarını sürdürmüştür. Falanagan'ın çalışmaları etkili ve etkili olmayan çalışma davranışlarını ayırt etmeye odaklanmıştır. Kritik olaylar tekniği iş gereksinimlerinin tanımlanması, etkili uygulamalar için öneriler geliştirme ve birçok disiplinde çalışan profesyonellerin yeterliliklerini belirlemede kullanılmasının yanı sıra özellikle hizmet araştırmalarında kullanılmıştır. Kritik Olaylar Tekniği, insan davranışları hakkındaki gözlemlerin toplanması ve gözlemlerin uygulamadaki problemlerin çözümüne yardımcı olabilecek biçimde sınıflandırılması için özel olarak tanımlanmış prosedürler dizisinden oluşur (Flanagan, 1954).

Kritik Olaylar Tekniği'nin beş aşaması:

- Genel amaçların tespit edilmesi
- Planların ve şartnamelerin belirlenmesi
- Veri toplama
- Veri analizi
- Veriyi yorumlama ve rapor etme (Flanagan, 1954).

Kritik Olaylar Tekniği'nde bir hizmet hakkında müşterilerin tatmin olduğu ve tatmin olmadığı deneyimlerini hikaye şeklinde aktarmaları istenir. Toplanan veriler sınıflandırılır, kayıt ve analiz edilir. Veriler formlar, bire bir veya ikili görüşmeler şeklinde toplanır. Veri kategorileri geliştirilerek her kategorideki olaylar sınıflandırılır.

Kritik Olaylar Tekniği'nin avantajları:

- Dürüst nitel yaklaşımı destekler.
- Veri toplamak ve analiz etmek için açık belirlenmiş klavuzlar önerir.
- Pratik sonuç gelişimini sağlar.

- Gerçek insan deneyimlerine odaklanır.
- Esnektir.
- Uygulaması kolaydır.
- Problem çözmeye ve performans artırmaya yardım eder.
- Eğitim çalışmalarını destekler (Hughes, 2007).

Kritik Olaylar Tekniği'nin dezavantajları:

- Fenomenografi, katılımcı eylem araştırması gibi diğer nitel metotların güçlü teorik temellerinden yoksundur.
- Zıt tanımlamalar (etkili-etkili değil, başarılı-başarısız vb.) insan deneyiminin geçişleri ve nüansları ile uğraşmada her zaman uygun olmayabilir (Hughes, 2007).

Servqual Modeli

Hizmet kalitesini ölçen Servqual Modeli Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından 1988 tarihinde geliştirilmiştir. Geliştirdikleri bu ölçeğin küçük değişiklikler ile her tür hizmet sektöründe kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Araştırmacılar menkul değerler, bankacılık, tamir bakım hizmetleri, kredi kartı hizmetleri kategorilerinde çalışan yöneticilerle odak grup görüşmeleri yapmış ve müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirirken kullandığı kriterleri belirlemişlerdir. Sonuç olarak hizmet kalitesinin on boyutunu aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Parasuraman vd., 1988):

- Tangibles: Fiziksel özellikler
- Reliability: Güvenilirlik
- Responsiveness: Heveslilik
- Competence: Yeterlik
- Access: Ulaşılabilirlik
- Courtesy: Nezaket
- Communication: İletişim
- Credibility: İnanılabilirlik
- Security: Güvenlik
- Understanding: Anlayış

V. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA YAPILAN TOPLAM KALİTE ARAŞTIRMALARI

Hizmet kalitesinim ölçümünde farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Flaganan'ın (1930-1954) iş performansı ile ilgili yaptığı çalışmalara dayanan Kritik Olaylar; Lehtinen ve Lehtinen (1982) tarafından geliştilmiş Gronroos modeli; Cronin ve Taylor (1992)'un geliştirdiği Servperf modeli, Parasuraman ve arkadaşları (1988; 1991; 1993) tarafından geliştirlen Servqual modelidir. Fakat bu modellerin hiçbiri eğitimde hizmet kalitesinin ölçümü için geliştirilmemiştir.

Üniversitelerde çok sayıda araştırmacının Servqual ölçeğini kullanarak ölçek maddelerini eğitime adapte ederek eğitimin birincil müşterileri olarak görülen öğrencilerin memnuniyetini ölçtüğünü görmekteyiz. Bu çalışmalardan başlıcaları: Tan ve Kek, 2004; Özgul ve Devebakan, 2005; Ting ve Abella, 2007; Yılmaz vd., 2007; Archambault, 2008; Hasan ve Ilias, 2008; Okumus ve Duygun, 2008; Khodayari ve Khodayari, 2011; Sökmen, 2011; Sukwadi vd., 2011; Wong vd., 2012; Koni vd., 2013; Yousapronpaiboon, 2014; Zainuddin vd., 2014; Kamble ve Sarangdhar, 2015; Kassim vd., 2015; Wael, 2015; Sahney, 2016, Rasheed and Rashid (2023).

Üniversitelerde öğrencilerin memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan bazı araştırmacılar ise Servperf modelini kullanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları Karami ve Olfati, 2012; Diedericks, 2015; Adedamola vd., 2016; Bui vd., 2023 tarafından yapılan araştırmalardır.

Üniversitelerde hizmet kalitesinin ve öğrenci memnuniyetinin ölçümünde bazı araştırmacıların ise var olan ölçekler yerine kendi ölçeklerini geliştirdikleri ve bu ölçekleri üniversite öğrencilerine uygulayarak öğrenci memnuniyetini ve hizmet kalitesini ölçtükleri görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları; Athiyaman, 1997; Elliot ve Shin, 1999; Sallis, 2002; Ling vd., 2010; Moro-Egido vd., 2010; Krickl ve Geertshuis, 2012; Asaduzzaman vd., 2013; Al-Refai vd., 2015; Darrin, 2015; Elhadary, 2016, Sann vd. 2023'dır.

Bir eğitim kurumunda toplam kalitenin uygulanması ve kalite gelişimde kendini değerlendirmenin gereğine inanan Sallis, 2002 yılında basılan *Eğitimde Toplam Kalite* adlı eserinde kaliteli okulların gelişimini sağlamak için Martin Barlosky ve Steve Lawton tarafından oluşturulan kontrol listesini düzenlemiştir. Yapısında genel olan Avrupa Kalite Yönetim Kurumu ve ISO 9000'in yanı sıra Sallis hazırladığı kontrol listesini eğitim için tasarlandığını, öğretme, öğrenme ve öğrencilere sunulan hizmetleri içeren on kalite

göstergesinden oluştuğunu belirtmektedir. Sallis'in tasarladığı bir eğitim kurumunun kendini değerlendirmesini sağlayan bu kontrol listesinde göstergeler aşağıdaki gibidir:

- Erişim
- Müşteri hizmetleri
- Liderlik
- Fiziksel çevre ve kaynaklar
- Etkili öğrenme ve öğretme
- Öğrenciler
- Personel
- Dış ilişkiler
- Oragnizasyon
- Standartlar (Sallis, 2002).

Üniversitelerde yapılan toplam kalite çalışmalarının çok sayıda olmasına rağmen literatürde ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde çok az sayıda çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Bu durum Sweis vd. (2016) tarafından da desteklenmektedir. Araştırmacılara göre eğitimde hizmet kalitesi araştırmalarının çoğu okul kalitesini üniversite öğrencilerinin perspektivinden değerlendirme konusuna odaklanırken, ortaöğretimde bu konu keşfedilmemiş bir alandır.

İlkokullarda yapılan başlıca toplam kalite çalışmaları hizmet kalitesini ölçen Ene ve Tatar (2010); ailelerin algılarını ölçen Karadağ (2010); öğrencilerin algılarını ölçen Sumaedi vd. (2011); ailelerin memnuniyetini ölçen İncesu ve Aşıkgil (2012); toplam kalite çalışmaları hakkında öğretmen ve idarecilerin düşüncelerini değerlendiren Akan ve Şavaş (2014); müfettişlerin algılarını ölçen Çolak (2015); okul öz değerlendirme projesini değerlendiren Karagiorgi vd. (2015); okul gelişim takımı hakkında okul müdürlerinin algılarını ölçen Şahin (2015) ve toplam kalite yönetimi hakkında öğretmenlerin algılarını ölçen Yasin (2015), KKTC Yedidalga bölgesindeki ilkokullarda öğrencisi olan 48 velinin öğretmen, okul idaresi ve çalışanlarını değerlendirmesi konulu çalışma yapan Çamlıca (2016) okul yöneticilerinin eğitimde toplam kalite yönetimine ilişkin algılarını tayin eden Çetin ve Can (2022)'dır.

Ortaöğretimde yapılan başlıca çalışmalar, öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokullarda yöneticiler tarafından hangi düzeyde toplam kalitenin uygulandığını araştıran Ngware vd. (2006); öğrenci memnuniyetini ölçen Yıldız vd. (2006); yöneticilerin toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini tespit eden Yenel vd. (2008); öğrencilerin beklenti ve memnuniyet seviyelerini ölçen Demirtaş ve Kahveci (2010); toplam kalite sürecinde okul müdürlerinin kullandığı stratejiler ve karşılaştıkları zorlukları araştıran Mobegil vd. (2010), ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin hizmet kalitesi hakkında beklenti ve algılarını ölçen bir ölçek hazırlayan Ramseook-Munhurrun ve Naidoo (2010); ögretmenlerin kaliteli okul kavramı ile ilgili algılarının belirleyen Türkyılmaz

ve Kuş (2010); KKTC devlet ortaokullarındaki on bir öğretmenin ve on altı müdürün performans yönetimine ilişkin algılarını değerlendiren Atamtürk vd. (2011); öğretmenlerin kaliteyi anlama ve geliştirme hakkındaki fikirlerini araştıran Jidamva (2012)**;** öğretim görevlisi ve öğretim görevlisi olmayan personelin toplam kalite yönetimi algılarını ölçen Shankar (2012); öğrencilerin memnuniyeti ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştıran Hassan vd. (2013); ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak bir hizmet kalitesi ölçeği geliştiren Ramseook-Munhurrun ve Nundlall (2013); sürdürülebilir kalite güvencesi konusunda velilerin ortak olma durumunu araştıran Joshua (2014); ortaokul öğretmenlerinin toplam kalite algılarını ölçen Wani (2014); analitik hiyerarşi işlemi ile eğitim hizmet kalitesini değerlendiren Atsan (2015); toplam kalite yönetiminin ortaokul yönetiminde uygulanmasını araştıran Ejionueme and Oyoyo (2015); toplam kalite yönetimi çalışmalarını araştıran Nawelwa vd. (2015); Lefkoşa'da ortaokullarda müdür, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını gözlemleyip onların davranışlarının toplam kaliteye uygunluğunu araştıran Şan (2016)'dır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

Yenel vd. (2008) Mamak ve Çankaya'daki ortaöğretim kurumlarında çalışan 271 yöneticin toplam kalite uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkyılmaz ve Kuş (2010) Kırşehir'de ilk ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kaliteli okul algılarını ölçebilmek için bir anket formu geliştirmiş ve 2008-2009 eğitim öğretim yılında uygulamıştır. Bu konuda cinsiyet ve kıdemin etkili olmadığını fakat çalışılan kuruma göre "belirginlik ve paylaşımcılık", "okul liderligi, "veli ve okul çevresinin katılımı", "iletişim ve iş birligi", "müfredat", "öğrenme ortamı", "eğitim ve değerlendirme", "okul kalite nitelikleri ve yüksek standartlar" açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların ilköğretimde çalışanlar lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Ngware vd. (2006) Kenya ortaokullarında kalite yönetiminin uygulaması hakkında bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada bir üniversitenin M. Ed ve PDGE programlarının birinci ve ikinci yılında olan 300 öğretmene 37 maddelik bir anket uygulanmış ve öğretmenlerin okul yönetimlerinin toplam kalite unsurlarından liderlik, çalışanların motive edilmesi, stratejik planlama ve insan kaynaklarını geliştirme uygulamaları hakkında görüşleri toplanmıştır. Çalışma sonunda bazı okul müdürlerinin kayda değer miktarda öğretmenleri motive ederek liderlik yaptığını, bazı okullarda ise insan kaynakları uygulamalarının yeterli olmasına rağmen stratejik planlama unsuruna kendilerini adamadıkları görülmüştür.

Mobegil vd. (2010) kaliteli eğitimi sağlama sürecinde okul müdürlerinin kullandığı stratejiler ve karşılaştıkları zorlukları araştırmıştır. Araştırma yüz yirmi devlet ortaokulunda anketler, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin müfredat kontrolünün sadece öğretmenlerin tuttuğu kayıtları kontrol etmekle sınırlı olduğu, bölüm denetimine, ön değerlendirme ve sınıf ziyaretlerine daha az önem verdiği gözlenmiştir. Kısıtlı bütçenin öğretim metotları, öğrenim ve öğretim materyalleri, fiziksel olanaklar konularında zorluklar yaşanmasına sebep olduğu görülmüştür.

VI. BÖLÜM

ADIM ADIM EĞİTİMDE KALİTE

Eğitim

İnşa etmek, ayağa kaldırmak, dikmek anlamına gelen eğitim kelimesi Latince *educare* fiilinden gelir. Türk Dil Kurumuna göre ise eğitim çocukların, gençlerin toplumda yerlerini alabilmeleri, kişiliklerini geliştirebilmeleri, gerekli bilgilere, becerilere ve anlayışlara sahip olabilmeleri için onlara okulda veya okul dışında, doğrudan veya dolaylı olarak yardım ve terbiye etme demektir (TDK).

Dewey'e göre eğitim bir öğrenme şeklidir. Bilgi, beceriler ve alışkanlıklar bir kuşaktan diğerine öğretme, eğitme ve araştırma ile transfer edilir. Eğitim sıklıkla diğerlerinin rehberliğinde olabildiği gibi kendi kendine öğrenme şeklindede olabilir.

Sallis'ye (2002) göre eğitim hizmet sağlayıcısıdır, eğitim çocuklara, öğrencilere, ailelerine ve sponsorlara öğüt verir, öğretim, denetleme ve rehberlik yapar.

Eğitim gelişme için güçlü bir güdüleyici, fakirliği azaltan, sağlık, cinsiyet eşitliği, barış ve istikrarı artıran en güçlü araçlardan biridir (World Bank, 2017).

Vos (1996) eğitimi temel insan ihtiyacı, sosyal, politik gelişimi sağlayan, insanların refahını artıran anahtar faktör olarak görmektedir.

Eğitimde Kalite

Kalite "müşterinin aldığı değeri algılaması" olarak ifade edilirken, bu eğitim için de aynı önem ve geçerliğe sahip olmalıdır. Artık eğitimde de kaliteyi belirleyen müşteri algısı olacaktır. Müşterinin algı ve beklentisi kaliteyi belirlemede en önemli kriterler arasında sayılacaktır" (İmanova, 2006).

Sallis'ye (2002) göre eğitime ürün üretme olarak değil hizmet sanayisi olarak bakmak gerekir. Sallis eğitimde kalitenin kaynaklarını dokuz maddede toplamıştır:

- Seçkin öğretmenler
- Yüksek ahlaki kıymetler
- Kusursuz sınav sonuçları

- İş yerlerinin, yerel toplumun ve ailelerin sağladığı destek
- Kaynakların zenginliği
- En son teknolojinin uygulanması
- Yapılan liderliğin amaçlı ve güçlü olması
- Çocuk ve öğrencilere özel ilgi ve özen
- İyi dengelenmiş merak uyandıran müfredat.
- Personel motivasyonu ve akademik liderlik.
- Öğrenci merkezlilik.

UNICEF (2000) kaliteli eğitimi beş maddede tarif etmiştir. Bu tarife göre kaliteli eğitim;

- Sağlıklı, iyi beslenen, öğrenmeye hazır, aileleri ve toplum tarafından desteklenen öğrenciler.
- Sağlıklı, güvenli, koruyucu, cinsiyet duyarlı, uygun kaynakları ve olanakları sağlayan çevre.
- Okuryazarlık, hayat için gerekli beceriler, cinsiyet, sağlık, beslenme, AIDS'ten korunma ve barış vb. temel becerileri ve bilgiyi elde etmeyi sağlayan müfredat ve materyaller.
- İyi donanımlı sınıflarda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını kullanan eğitilmiş öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve eşitsizliği azaltan değerlendirmeler.
- Eğitimde ulusal amaçlara bağlı olma ve toplumda pozitif yer almadır.

Eğitimde hizmet kalitesi bir eğitim kurumunun hizmet performansı hakkındaki öğrencilerin beklentileri ile algıları arasındaki farktır (Ahmad ve Garg, 2012; Nell ve Cant, 2014). Menon (2015) eğitimdeki hizmet kalitesinin beş önemli faktöründen şöyle bahsetmektedir:

- Çekirdek hizmet veya hizmet ürünü: Eğitim kurumu tarafından sunulan müfredat ve dersler
- Hizmet dağıtımının insan unsuru: Akademik fakülte ve akademik yönetim
- Hizmet dağıtımının insan olmayan unsuru: İşlemler, sistemler ve teknoloji
- Hizmetin somutluğu: Kolej ve sınıfın altyapısı
- Sosyal sorumluluk: Toplum sosyal yardım programları

KAYNAKÇA

Abdullah, F. (2006). Measuring Service Quality in Higher Education: Three Instruments Compared. *International Journal of Research Methods in Education*, *29*(1), 71-89.

Abonyi, U. K. (2017). Relationship between Professional Development of Head Teachers and Supervision of Instruction in Ghanaian Basic Schools. *British Journal of Education*, *5*(3), 11-26.

Adedamola, O., Modupe, O. ve Ayodele, A. (2016). Measuring Students' Perception of Classroom Quality in Private Universities in Ogun State, Nigeria Using SERVPERF. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* 7(2),1.

Adil, M.; Ghaswyneh, O.F.M.A. ve Albkour, A. M. (2013). Servqual and Servperf:

Review of Measures in Services Marketing Research. Global Journal of Management and Business Research Marketing, 3(6), 64-76.

Ahmad, N. ve Garg, I. (2012). Service Quality in Schools: Secondary School Students' Perspective. *Electronic International Interdisciplinary Research Journal*, *1*(3), 170-188.

Ah-tek, J. C. ve Starr, K. E. (2014).Total Quality Management in Mauritian education and principals' decision making for School Improvement. "Driven" or "Informed" by Data? *Journal of Educational Administration,* 52(6), 833-849.

Aina, S. (2012). Application of Total Quality Management in the Classroom. *British Journal of Arts and Social Sciences, 11*(1), 22-32.

Airey, D. ve Bennett, M. (2007). Service Quality in Higher Education: The Experience of Overseas Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(2), 1473-8376.

Akan, D. ve Savaş, M. (2014). A Qualitative Study on Total Quality Management Practice in Elementary School. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2 (1), 1-11.

Akgöz, E. ve Gürsoy,Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 21-29. Erişimadresi: http://www.jotags.org/Articles/2014_vol2_issue1/2014_vol2_issue1_article3.pdf

Al-Ibrahim, A. (2014). Quality Management and Its Role in Improving Service Quality in Public Sector. *Journal of Business and Management Sciences*, *2*(6), 123-147.

Allison, M.(2005). Strategic planning for nonprofit organizations. a practical guide and workbook (2nd Edition). New Jersey: John Wiley&Sons

Al-Refai, A. I., Al-Omar, H. O., Son, M. S. ve Hamdy, H. I. (2015). Managing Service Quality of High School Delivery: Evidence from Kuwait. *International Journal of Education*, 7(2), 67-94.

Archambault, Z. L. (2008). Measuring Service Performance, Student Satisfaction and its Impact on Student Retention in Private, Post-Secondary Institutions Edith Cowan University. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.

Armstrong DE.(2009). Administrative Passages: Navigating the Transition for Teacher to Assistant Principal. New York, NY: Springer.

Asaduzzaman, M., Hossain, M. ve Rahman, M. (2013). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study on Private Universities in Bangladesh. *International Journal of Economics, Finance and Management Sciences*, 1(3), 128-135.

Atamtürk, H., Aksakal, F. A., Gazi, Z. A. ve Atamtürk, A.N. (2011). Evaluation of Performance Management in State Schools: a Case of North Cyprus. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* 40, 33-43.

Athiyaman, A. (1997) "Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education". *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.

Atsan, N. (2015). Measuring Educational Service Quality Using Analytic Hierarchy Process. *International Journal of Education and Research*, 3(2). Erişim adresi: http://www.ijern.com/journal/2015/February-2015/42.pdf

Aveta Business Institute (2017). Six Sigma. Erişim adresi: https://www.sixsigmaonline.org/

Aydın, A. ve Şentürk, İ. (2007). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması (İlköğretim Okulları Örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı: 17, Baldridge Performance Excellence Program. Erişim adresi: http://www.nist.gov/baldrige/about/history.cfm

Baran, T. (2014). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Penceresinden Eğitim Kalitesi: Bir Araştırma. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 1(1), 11-22.

Barlett, M.S. (1954). A note on the multiplying Faktörs for various chi-square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society,* 16 (Series B), 296-298.

Bass BM, Riggio RE. (2006).Transformational Leadership. 2nd ed. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bayrak, C. ve Ağaoğlu, E. (2008). İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. Erişim adresi: www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/625/438

Bateson J. E. G. ve Hoffman K. D. (2011). *Services Marketing*. 4th Edition. Canada: Cengage Learning.

Becquet, M. C**.** (2012). *Teleoperation: Numerical Simulation and Experimental Validation*, Vol.4, Springer Science & Business Media, Technology & Engineering:Italy.Erişimadresi: https://books.google.com.tr/books?id=W3jrCAAAQBAJ&dq=Ishikawa+Hayat%C4%B1&source=gbs_navlinks_s

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238-46.

Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*, 588-606.

Bilcik, A. ve Kadnar, J. (2011). Self-Evaluation in Managerial Work within Educational Institutions. Erişim adresi: http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2011/3/bilcik.pdf

Bourke, S. ve Smith, M. (1998). Quality of school life and intentions for further education: the case of rural high school. A Paper Presented At The Annual Conference of The Australian Association For Research in Education At Adelaide, South Australia.

Brewer, J. ve Blase, J. (2001). Ten steps to success. *Journal of Staff Development*, 22(1), 30-31.

Bryson, J. M. (2011). Strategic Planning for Public and Non-Profit Organizations: A

Guide to Strengthening and Sustaining Organizations' Achievement. (Kindle Ed.), San Francisco, U.S: Jossey-Bass

Bui,H.T.T. , Bui, Q.T.T.,Nguyen,T.T.P.,Cao,Q.H., Phung, T.V. and Nguyen,H.T. (2023). Assesing the relationship between service quality, satisfaction and loyalty: the Vietnamese higher education experience. Quality Assurance in Education, Vol.31,No 2, pp.197-214. https://doi.org/10.1108/QAE-01-2022-0015

Bunglowala, A. ve Asthana, N. (2016). A Total Quality Management Approach in Teaching and Learning Process. *International Journal of Management* (IJM) 7(5), 223–227.

Bülbül,H. ve Demirer,Ö.(2008).Hizmet Kalitesi Ölçüm Modelleri Sevqual ve Serperf'in Karşılaştırmalı Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 181-198.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamları ve yorum* (Geliştirilmiş 3.Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14th edition). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi

Chang, G. C. (2008). Strategic planning in Education: Some concepts and methods.

Paris: UNESCO.

Ceylan, M. (1997). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi*, (1): *23-29. Erişim adresi:* http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/5000050979/5000048208

Chen, K. S. ve Kok, J. K. (2015). Barriers to seeking school counselling: Malaysian Chinese School Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*,1–15.Erişimadresi: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-psychologists-andcounsellors-in-schools/article/barriers-to-seeking-school-counsellingmalaysian-chinese-school-student perspectives/B129E8C8E255831E35DC760E99FF3FA9

Cheng, Y. C. ve Tam, W. M. (1997). Multi-models of Quality in Education. *Quality Assurance in Education,* 5(1)1, 22 – 31.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2006). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage

Cronin J. J. ve Taylor, S.A. (1992). Measuring Service Quality: A Re-examination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68.

Çabuk,Y. ve Karayılmazlar, S. (2010). Altı Sigma Yaklaşımı. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi,* 12(17), 95.

Çamlıca, C. (2016). School-Parents Satisfaction in TRNC Primary Schools (The Sample of Yedidalga). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 5*(3), 40-49.

Çelik, M. ve Taşar, H. (2012). Eğitimde Toplam Kalite Bilinci Üzerine Bir İnceleme: Adıyaman Örneği. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi(International Journal of Alanya Fa-*

culty of Business), 4(2), 1-12. Çetin,S. ve Can, N. (2022). Okul yöneticilerinin eğitimde toplam kalite yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(3),1124-1135.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu,G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem. Net

Çolak, A. (2015). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin İl Eğitim Denetmenlerinin Algıları (Diyarbakır ili örneği), Yüksek LisansTezi.Erişimadresi: http://acikerisim.dicle.edu.tr:8080/xmlui/handle/11468/849

Çömlek, O. (2009). Özdeğerlendirme ve Verimlilik Analizi Yoluyla Performans Değerlendirmeye Yönelik Bir Model Önerisi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. Erişim adresi:

http://katalog.ibb.gov.tr/kutuphane2/YordamVt/projem_istanbul/pi_00116.pdf

Darrin, T. (2015). Quality of Vegetarian Cafeteria Services and Students' Overall Satisfaction with their University. *International Forum*,18(1), 81-96.

Deming, W. E. (1986) *Out of Crisis.* Cambridge University Press, Cambridge.

Demir, O., Kaya, I. H. ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi (An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture). *Pegem Eğitim ve Oğretim Dergisi*, *2*(4), 9-28.

Demir, Ş. Ş. (2013). The relationship among expectation, perceived quality-value and satisfaction: A study on undergraduate students of tourism. *International Journal of Human Sciences,*10(1), 307-324.

Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okullarına Yönelik Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0263, 5*(4), 2150- 2161.

Denault, A. S. ve Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, *54*, 94–103.

Devos, G. ve Verhoeven, J. C. (2003). School Self-Evaluation-Conditions and Caveats The Case of Secondary Schools. *Educational Management, Administration and Leadership,* 31(4), 404-420.

Dibb, S., Simkin, L., Pride, W.M. ve Ferrel, O. C. (2001). *Marketing Concepts and Strategies*. Houghton Mifflin, Fourth European Edition.

Diedericks, R., Klerk, N. ve Bevan-Dye, A. L. (2015). Students' Perceptions of Service Quality at a South African Traditional University and a University of Technology. *Kamla-Raj, J Soc Sci*, 43(2), 161-171.

Daresh JC, Voss C. (2001). Developing visions of leading learners through an assistant principals academy. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Cincinnati, OH; 2001

Dreer, B., Dietrich, J. ve Kracke, B. (2017). From In-service Teacher Development to School Improvement: Faktörs of Learning Transfer in Teacher Education. Teacher Development. *An International Journal of Teachers' Professional Development, 21*(2), 1

Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Kirklareli İli Örnegi (Quality of School Life in High Schools: The Case of Kırklareli Province)*. Med Thesis (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Edirne: Trakya University, Sosyal BilimlerEnstitusu. Erişim adresi: http://dspace.trakya.edu.tr:8080/jspui/bitstream/1/750/1/AY%C5%9EE%20DURMAZ.pdf.

Duzevic, I. ve Casni,A.C. (2015). Student and Faculty Perceptions of Service Quality: The Moderating Role of the Institutional Aspects. *High Educ*, *70*, 567-584.

ECIS (2017). ECIS, Aims and Scope. Erişim adresi: https://www.ecis.org/

Education Reform (2015). Mission and vision. https://www.edglossary.org/mission-and-vision/EFQM(2013). EFQM. Erişim adresi: http://www.efqm.org/sites/default/files/determiningexcellenceteaser.pdf

Ejionueme, L. K. ve Oyoyo A, O. (2015). Application of Total Quality Management (TQM) in Secondary School Administration in Umuahia Education Zone. *Journal of Education and Practice*, 6 (27), 102-111.

Elhadary, O. (2016).Student Satisfaction in STEM: An Exploratory Study.*American Journal of Educational Research,* 4(2), 195-199.

Elliott, K. (1999). Assesing Student Satisfaction: An Approach to Help In the Development of Marketing Strategy for a University. Erişim adresi: http://sbaer.uca.edu/research/mma/1999/09.pdf

Ene, S. ve Tatar, A. (2010). Eğitim Kurumlarında Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Bir Özel İlköğretim Okulunda Uygulama. *Öneri, 9*(33), 99-108.

Eren, E. (1990). İşletmelerde Stratejik Planlama ve Yönetim, İstanbul İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.

European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education*. Erişim adresi: http://europa.eu.int.

European Commission (2002). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care.Erişimadresi: ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/.../ecec-quality-framework_ en.pdf

European Report (2000). Report on the Quality Of School Education Sixteen Quality Indicators, European Commission. Erişim adresi:

http://www.slideshare.net/pmihnev/european-report-on-the-quality-of-school-education-sixteen-quality-indicators-2000

European Commission Report (2015). Assuring Quality in Education, Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Erişim adresi:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf

Evans, J. ve Lindsay,W. (2007). Managing for Quality and Performance Excellence. Thomson:United Satates.

FER, S. (1999). Okul Gelişim Stratejileri İle İlgili Bir İnceleme,VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-3 Eylül 1999, Trabzon.

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd edition).* London: Sage.

Flanagan, C. J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Vol.51, No.4,American Institute for Research and University of Pittsburgh. Erişim adresi: http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf

Flores, I. (2017). Modelling Efficiency in Education. How are European countries spending their budgets and what relation between money and performance. *Sociologia, Problemas E Praticas*, *83*, 157-170.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.

Gabrielle, D. M. (2017). *The Effects of Technology-Mediated Instructional Strategies on Motivation, Performance, and Self- Directed Learning. Florida State University Libraries, Electronic Theses, Treatises and Dissertations*, A Dissertation submitted to the Department of Educational Psychology and Learning Systems. Erişim adresi: http: gabrielleconsulting.com/gabrielleaect.doc

Gabriel,J.G. ve Farmer,P.C.(2009). *How to Help Your School Thrive Without Breaking the Bank. http://www.ascd.org/publications/books/107042/chapters/developing-a-vision-and-a-mission.aspx*

Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine*, 10(1), 20-26.

Gatignon, H. (2010). *Confirmatory Faktör Analysis in Statistical analysis of management data*. Erişim adresi: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-1270-1_4

Gibson, C. Kendrick; Newton, David J.; Cochran, Daniel S. (1992). "An empirical investigation of the nature of hospital mission statements". In Brown, Montague. *Health Care Management: Strategy, Structure, and Process*. Health Care Management Review Series. Gaithersburg, MD: Aspen Publishers. pp. 47–58. ISBN 978-0-8342-0299-3

Glasser, W. (1990). The quality school: Managing students without coercion. New York (NY): Perennial Library.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' Proficiency Perceptions of About the Measurement and Evaluation Techniques and the Problems They Confront. *H. U. Journal of Education*, *33*, 135-145.

Gençyılmaz, A. ve Zaim,S. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi,* 28(2), 17.

Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F. ve Ohtani, M. (2017). What Mathematics Education May Prepare Students for the Society of the Future? *Int J of Sci and Math Educ,15:*105–123. Erişim adresi: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10763- 017-9814-6.

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. ve Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining Student Satisfaction with Higher Education Services: Using a New Measurement Tool. *International Journal of Public Sector Management*, *23*(2), 105-123.

Gullu, K. ve Sahin, A. R. (2015). Service Quality Evaluation of University Private Preparation Courses Students and an Implementation. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *10*(2), 37-57. Erişim adresi:

http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsasocial/article/view/5000080336.

Halawah, I. (2005). The relationships between effective communication of high school principal and school climate. *Education,* 126 (2), 334-345.

Halis, M. (2000). *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri. ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları*, Beta: İstanbul 2000.

Hallinger P, Murphy J. (1985).Assesing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal;*86(2):217-248

Hallinger P.(2010). Leadership for Learning: What We Have Learned from 30 Years of Empirical Research? Paper presented at the Hong Kong School Principals' Conference. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Hanushek, E. A. (2005). Why Quality Matters in Education? *Finance and Development*, *42*(2), 1.

Harris A, Jones M. Teacher leadership and educational change. School Leadership & Management. 2019;39(2):123-126. DOI: 10.1080/13632434.2019.1574964

Hasan, N., Malik, S. A. ve Khan, M. M. (2013). Measuring Relationship between Students' Satisfaction and Motivation in Secondary Schools of Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research, 18*(7), 907-915.

Hasan, A. F. H., İlias, A., Rahman, A. R. ve Razak, A. Z. M. (2008). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research*, 1(3), 163-175.

Hash Management Service (2022).Cause and Effect Diagram and Pareto Analysis.https://www.hashllp.com/how-to-use-cause-and-effect-diagram-and-pareto-analysis/

Hergüner, G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(1), 1-21.

Herman KR. (2016).The principal's role; distributed leadership. A dissertation submitted to the Faculty of Old Dominion University, Educational Foundations & Leadership Theses & Dissertations. 2016. Retrieved
from: https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=efl_etds

Hines, E. M., Moore III, J. L., Mayes, R. D., Harris, P. C., Vega, D., Robinson, D. V., Gray, C. N. ve Jackson, C. E. (2017). Making Student Achievement a Priority: The Role of School Counselors in Turnaround Schools. *UrbanEducation,*1–22. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/profile/Desiree_Vega/publication/312540290_Making_Student_Achievement_a_Priority_The_Role_of_School_Counselors_in_Turnaround_Schools/links/58815daf4585150dde 3f4133/Making-Student-Achievement-a-Priority-The-Role-of-School-Counselors-in-Turnaround-Schools.pdf

Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55.

Huggins, L. P. (1998) Total quality management and the contributions of A.V. Feigenbaum. *Journal of Management History*, 4(1), 60-67.

Hughes, M. (2007). The Tools and Techniques of Change Management. *Journal of Change Management*, 7(1), 37-49.

Hull,P.(2013). "Answer 4 Questions to Get a Great Mission Statement". Forbes, Forbes Media, LLC. r

Husin, W. N. F. W., Arsad, N. M., Othman, O., Halım, L., Rasul, M. S., Osman, K. ve Iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *17*(1), 1-19.

Hwarng, H. B. ve Teo, C. (2001). Translating customers' voices into operations requirements: A QFD application in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management,* 18(2), 195-225.

Iachini, A. L., Pitner, R. O., Morgan, F. ve Rhodes, K. (2016). Exploring the Principal Perspective: Implications for Expanded School Improvement and School Mental Health. *Children and Schools*, *38*(1), 40-48.

Ibrahim, Y., Arshad, R. ve Salleh, D. (2017). Stakeholder perceptions of secondary education quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, *25*(2), 248-267. Erişim adresi:

http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/QAE-04-2016-0021.

Imanova, S. (2006). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Journal of Qafqaz University*, Number18.

Erişim adresi: http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1030_347.pdf

İncesu, G. ve Aşıkgil, B. (2012). An Evaluation of the Relationship between Service Quality in Primary Education and Parent Satisfaction. *International Journal of Business and Management,* 7(18), 92-98. Erişim adresi: file:///C:/Users/NewTech/Downloads/17774-67126-1-PB%20(1).pdf

India National Assessment and Accrediatation Council (2007). Quality Assurance in Higher Education. Erişim adresi:

http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/101/QAHE_Intro.pdf?sequence=1

İsak, H. (2009). 5S. Erişim adresi: http://www.tpmrehberi.com/5s/5s.sunu.pdf

Islek, D. ve Hürsen, Ç. (2014). The evaluation of students' views concerning the teacher qualifications for the total quality implementations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4834-4838.Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/270847601_The_Evaluation_of_Students'_Views_Concerning_the_Teacher_Qualifications_for_the_Total_Quality_Implementations

ISO 900:2000 (2017). Quality Management Systems-Requirements. Erişim adresi: http://www.iso.org/standard/21823.html

Jamaa, S. A. (2010). The effectiveness of applying total quality management in Public Senior High School Kasihan 1 Bantul, Yogyakarta Indonesia. *Journal of Education*, *3*(1), 25-35.

James, F. (2008). An exploration of school improvement theory and practice in secondary schools in Trinidad and Tobago University of Warwick Institute of Education. *British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, Edinburgh.

Jidamva, G. B.(2012). Understanding and Improving Quality of Secondary School Education. Tanzania / George Jidamva. - Åbo : Åbo Akademi University Press, 2012. Diss. Åbo Akademi University. Erişim adresi: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/86169/jidamva_george.pdf

Joseph, M. ve Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality, Assurance in Education,* 5(1), 15 – 21.

Joshua, A. A.(2014). Principals and Parents Partnership for Sustainable Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools.*4th International Conference on Education, Research and Innovation,* IPEDR vol.81. Erişim adresi:http://www.ipedr.com/vol81/023- ICERI2014-R10009.pdf

Juran, J. M. ve Godfrey, A. B.(1999). *Juran's Quality Handbook*. 5th Edition, McGraw-Hill: Newyork

Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psyschometrika,* 39, 401-15.

Kaiser, H. (1974). An index of Faktörial simplicity. *Psychometrika,* 39, 31-6.

Kalite Sözlüğü(2017). ISO 9001. Erişim adresi: http://adlbelge.com/iso-9001-kalite-terimleri-sozlugu

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Faktör Analysis*, London: Routledge

Kahmis, M.H., Muhamad, A. ve Mamat, N. (2014). Perception and Expectation of Students Towards the Service Quality: Perspective in Malaysian Research University. *Malaysian OnlineJournal of Educational Management*, 2(2),73-91.

Kamble, A. A. ve Sarangdhar, P. (2015). Assessing Service Quality and Customer Satisfaction in Management Education Using SERVQUAL Model. *Journal of Commerce & Management Thought*, 6(2), 369-382.

Kang, G. ve James, J. (2004). Service quality dimensions: an examination of Gronroos's service quality model. *Managing Service Quality*, 14(4), 266–277.

Erişimadresi: http://www.ida.liu.se/~steho87/und/htdd01/1080140401.pdf

Karabulut, B.(2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı 21, 11-23.

Karadağ, E. (2010). İlköğretim Okullarında Hizmet Kalitesi: Veli Algılarına Dayalı Bir Araştırma. *Journal of Education and Humanities/ Theory and Practice*, 1, 19-42.

Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265 – 284.

Karagiorg, İ. Y., Nicolaidou, M., Yiasemis, C. ve Georghiades, P. (2015). Emergent data-driven approaches to school improvement: The Journey of Three Schools Through Self – Evaluation. *Improving Schools,*18(1), 69-82.

Karami, M. ve Olfati, O. (2012). Measuring service quality and satisfaction of students: A case study of students' perception of service quality in high-ranking business schools in Iran. *African Journal of Business Management*, 6(2), 658-669.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kassim, N. M., Bogari, N. ve Zain, M. (2015). Female Students' Perception of Service Quality in a Gender-Segregated College Environment. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(6), 921-930.

Khodayari, F. ve Khodayari, B. (2011). Service Quality in Higher Education. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38- 46.

Kılıç,R. ve Türker, E. (2005). Süreç Yönetiminin EFQM Mükemmellik Modelindeki Önemi (Eczacıbaşı Vitra A.Ş. Örneği). Mevzuat Dergisi, yıl 8, sayı 87. Erişim adresi: https://www.mevzuatdergisi.com/2005/03a/01.htm

Kılıç,M.ve Erkan,V.(2006). Stratejik Planlama ve Dengeli Performans Yönetimi* Yaklaşımları Bir Arada Olabilir mi? Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2006 Sayı: 2, file:///C:/Users/NewTech/Downloads/2006-2-5.pdf

Koda, G. M. (2012). Teacher Resource Centres: A Strategy for Secondary School Teachers' Professional Development in Tanzania. *Journal of Education, Humanities and Sciences*, *1*(2), 78-92.

Kok, J. K. ve Low, S. K. (2017). Proposing a collaborative approach for school counselling. *International Journal of School&Educational Psychology*,1-9.

Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/profile/Low_Sew_Kim/publication/312142923_Proposing_a_collaborative_approach_for_school_counseling/links/58733f8e08ae8fce49238c81.pdf.

Koni, A., Zainal, K. ve İbrahim, M. (2013). An Assessment of the Services Quality of Palestine Higher Education. *International Education Studies*, 6(2), 33-48.

Korir, J. ve Karr-Kidwell, P. J. (2000). The relationship between self esteem and effective educational leadership. (ERIC Document Reproduction Service ED443142):1-98. Erişim adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443142.pdf

Korkmaz, M. (2005). The Relationship between Organizational Health and Student Achievement in Primary Schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *44*, 529-548.

Köksal,G. ve İlkuçan,A. (2019). Vision and Strategic Planning of University

Governance: The Case of Middle East Technical University. https://www.igi-global.com/chapter/vision-and-strategic-planning-of-university-governance/221982

Köstereliоğlu, M. A. ve Köstereliоğlu, İ. (2015). Effects of High School Students' Perceptions of School Life Quality on Their Academic Motivation Levels. *Educational Research and Reviews,*10(3), 274-281. Erişim adresi:

http://www.academicjournals.org/article/article1422537122_Kosterelioglu%20and%20Kosterelioglu.pdf

Krickl, O. ve Geertshuis,S. (2012). Continuing Education Services-Perceived Service Value and Related Constructs. Management, Knowledge and Learnin. International conference. Erişim adresi: http://issbs.si/press/ISBN/978-961-6813-10- 5/papers/ML12_061.pdf

Kumar, A. (2008). Meaning, aims and processes of education. *School of Open Learning.* University of Delhi, India. Erişim adresi: https://sol.du.ac.in/solsite/Courses/UG/StudyMaterial/16/Part1/ED/English/SM- 1.pdf

Kwan, P. Y. K. (1996). Application of Total Quality Management in Education: Retrospect and Prospect. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 25-35.

Kwan P. (2009).The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration,* 47(2):191-205

Lagrosen, R. S. ve Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in education,* 12(2), 61-69.

Lehtinen, J. R. ve Lehtinen, U. (1982), "Service quality: a study of quality dimensions", unpublished Working Paper, Service Management Institute, Helsinki.

Ling, K. C., Chai, L. T. ve Piew, T. H. (2010). The 'Inside-out' and 'Outside-in' Approaches on Students' Perceived Service Quality: An Empirical Evaluation. *Management Science and Engineering*, 4(2), 1-26.

Lehtinen, U. ve L.ehtinen, J. R. (1982). Service Quality: a Study of Quality Dimensions, Helsinki. *Service Quality Measurement, Marketing Intelligence and Planning*, *11*(4), 4-12

Leithwood K, Jantzi D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, April 19-23; 1999

Leithwood K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly. 1994;30(4):498-518

Leithwood K, Jantzi D, (1999).Steinbach R. Changing Leadership for Changing Times. London: Open University Press; 1999

Lovelock, C. ve Wirtz, J. (2007). *Services Marketing People, Technology, Strategy*. Pearson International Edition, Sixth Edition, USA:World Scientific Publishing Co. Inc.

Low, S. K., Kok, J. K. ve Lee, M. N. (2013). A holistic Approach to School-Based Counselling and Guidance Services in Malaysia. *School Psychology International*, *34*(2), 190–201.

Manoj, M. ve Abdallah, O. M. (2015). Student Satisfaction and Quality of Service: A study on Student Information System at the Al-Buraimi University College. *Global Journal for Research Analysis*, *4*(8), 294-296.

Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school, Australian Council For Educational Research, LSAY Research Report, No:5. Erişim adresi:

http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay_research

Marul, O. (2014). *Okullardaki Oğretim Ortaminin Liselerdeki Ogrenci Memnuniyetine Etkisi (Effect of Teaching Environment on Student Satisfaction in High Schools)*. Yeditepe Universitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dali, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi [MEd dissertation]. Turkey: Yeditepe University.

Matei, S. C. (2014). Globalization- An Antropological Approach. Procedia - *Social and Behavioral Sciences,* 149, 542 – 546.

McEwan EK.(2002). Seven Steps to Effective Instructional Leadership. California: Corwin Press.

McNamara, G. ve O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179.

Mendenhall, A. N, Iachini, A. ve Butcher, D. A. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitators and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children and Schools*, *35*(4), 225- 234.

Menon, S. A. (2015). Enhancing Service Quality in Higher Education. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 5*(5), 55-60. Erişim adresi: http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-5/Version-2/H05525560.pdf

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.

Militaru, M., Ungureanu, G. ve Chenic (Creţu), A. Ş. (2013). The Prospects of Implementing the Principles of Total Quality Management (TQM) in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1138 – 1141, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Strateji Geliştirme Başkanlığı 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülü Alan Çalışmalar Raporu. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/09171428_4._EYitim_ve_YYretimde_YenilikYilik_YdYlY_Alan_YalYYmalar.pdf

Mittenthal, R. A. (2002). Ten Keys to Successful Strategic Planning for Nonprofit and Foundation Leaders. Effective Philanthropy: The Importance of Focus. TCC Group, Available at http://www.tccgrp.com and Accessed 20/6/2015

Mobegil, F. O., Ondigi, A. B. ve Oburu, P. O. (2010). Secondary School Headteachers' Quality Assurance Strategies and Challenges in Gucha District. *Kenya Educational Research and Reviews,* 5(7), 408-414.

Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, *5*(3), 275–300.

Moro-Egido, A.I. ve Panades, J. (2010). An Analysis of Student Satisfaction: Full-Time vs. Part-Time Students. *Social Indicators Research*, 96(2), 363-378.

Motwani, J. ve Kumar, A. (1997). The need for implementing total quality management in education. *International Journal of Educational Management, 11*(3), 131–135.

Munhurrun, P. R., Naidoo, P. ve Nundlall, P. (2010). Proposed Model for Measuring Service Quality in Secondary Education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3), 335-336.

Murley, L. D., Keedy, J. L. ve Welsh, J. F. (2008). Examining School Improvement through the Lens of Principal and Teacher Flow of Influence in High-Achieving, High-Poverty Schools. *Leadership and Policy in Schools, 7*, 380-400.

Nadiri, H., Kandampully, J. ve Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, *20*(5), 523-535.

National Science Teachers Association (2011). *Quality Science Education and 21st-Century Skills*. Erişim adresi:

http://static.nsta.org/pdfs/PositionStatement_21stCentury.pdf.

Nawab, A. (2017). What difference could in-service training make? Insights from a public school of Pakistan.*Journal of Teacher Development*, *21*(1), 142-159.

Nawelwa, J., Sichinsambwe, C. ve Mwanza, B. G. (2015). An analysis of total quality management (TQM) practices in Zambian secondary schools: A survey of Lusaka District. *The TQM Journal*, *27*(6), 716-731.

Nell, C. E. ve Cant, M.C. (2014). Determining student perceptions regarding the most important service features and overall satisfaction with the service quality of a higher education institution. *Management*, *19*(2), 63- 87.

Ngware, M. W. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice. *Quality Assurance in Education*, *14*(4), 339-362.

Ngwenya, V. C. ve Sibanda, D. (2017). How can Education Managers in Secondary Rural Schools Generate Funds within a School Based Management Framework? *Advances in Social Sciences Research Journal*, *4*(2), 113-125.

Nicolescu, L. ve Dima, A. M. (2010). The Quality of Educational Services-Institutional Case Study from the Romanian Higher Education. *Transylvanian Review of Administrative Sciences,* No.29E, 100-108.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J. ve Brown, M. (2017). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation*, vol. 23(1), 61-79

OECD (2012). Better Life Index. Erişim adresi:
http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education

Okay, Ş. (2009). Effect of Total Quality Management Applications on Academicand Social Success of Students in Vocational and Technical Secondary Education According to the Perception of Manager and Teachers*. Journal of TSA*, 132-148.

Oktay,N.(2006). Stratejik Amaçlar. Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü. https://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1255436676r4646.5._Sunum_Stratejik_Amaclar.pdf

Okumuş, A. ve Duygun, A. (2008). Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanmasında Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Algılanan Hizmet Kalitesi İle Öğrenci Memnuniyeti Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17–38.

Oldfield, B. M. ve Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education*, *8*(2), 85-95.

Olsen, E. (2007). Strategic planning for dummies. Indiana: Wiley Publishing, Inc.

Önal, İ. (2004). Eğitim ve Bilgi Hizmetlerinde Toplam Kalite Uygulamaları. *Türk Kütüphaneciliği*, 18(1), 27-42

Öztürk, A. (2009). *Kalite Yönetimi ve Planlaması*, Ekin Yayınevi, Bursa, ISBN 978- 9944-141- 79-6. Encyclopedia of Business, 2nd ed. Erişim adresi: http://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/

Özdamar, K. (2001). *Örnekleme Yöntemleri*. 4ncü Baskı, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi.

Özdamar, K. (2004). *Tabloların Oluşturulması, Güvenirlik ve Soru Analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*. 5th ed. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özevren, M. (2000). *Toplam kalite yonetimi: Temel kavramlar ve uygulamalar.* İstanbul: Alfa.

Özgül, E. ve Devebakan, N. (2005). Üniversitelerde SERVQUAL Tekniği İle Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* 3(2),1-24.

Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması The Process of Effective Strategic Plan Development for Schools:AnAction Research. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10(4), 1389 -1421. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223370

Pallant, J. (2010). *SPSS.* 4th edition, pp. 182-184, Buckingham:Mc Graw Hill.

Pande, P. S., Neuman, R.P. ve Cavanagh, R.R. (2000). *The Six Sigma Way: How GE Motorola and Other Top Companies are İmproving Their Performance*, New York: McGraw-Hill.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1985) "A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research", *Journal of Marketing*, *49*(Autumn), 41-50.

Parasuraman, A., Berry, L. L. ve Zeithaml, A. V. (1988). SERVQUAL: A Multi-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, Vol. 64, No.1, 12-40.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. ve Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York: The Free Press.

Petegem, K.V., Creemers, B., Aelterman, A. ve Rosseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28,451-468.

Peters, T. ve Waterman,R. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. New York: Harper and Row

Podgomik, V. ve Vogrinç, J. (2017). The Role of Headteachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality Assessment and Assurance of School Work. *Sage Open*, 7(2), 1-13.

Ramseook-Munhurrun, P. ve Naidoo, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences,* 2(3), 335-351

Ramseook-Munhurrun, P. ve Nundlall, P. (2013). Service quality measurement for secondary school setting. *Quality Assurance in Education*, 21(4), 1.

Rani, P. (2016). Total Quality Management in Education. *Indian Journal of Research*, 5(9), 56-57.

Rowley, J. (1997). Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. *Quality Assurance in Education,* 5(1), 7-14.

Rasheed,R. and Rashid,A. (2023). Role of service quality factors in word of mouth through student satisfaction. Kybernetes, Vol. Ahead of print No. Ahead of print. https://doi.org/10.1108/K-01-2023-0119

Saat, M. (1999). Kavramsal Hizmet Modeli ve Hizmet Kalitesini Ölçme Aracı Olarak Servqual Analizi. *G.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 3(99), 107-118. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/287993

Sahney, S. (2016). Use of multiple methodologies for developing a customer oriented model of total quality management in higher education. *International Journal of Educational Management,* 30(3), 326-353.

Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education. Erişim adresi:* http://herearmenia.files.wordpress.com/2011/09/ebookscluborg__total_quality_management_in_education.pdf.

Sampaio, M. ve Leite, C. (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation?. *Improving Schools,* 20(1),1-14.

Sann,R.,Lai,P.C.,Liaw,S.Y.and Chen, C.T. (2023). Multidimensional scale development and validation: university service quality. UNIQUAL. J*ournal of Hospitality and Tourism Insights,*Vol ahead of print, No ahead of print. https//doi.org/10.1108/JHTI-08-2022-0343

Sarı, M., Otunç, E. ve Erceylan, H. (2007). Quality of Life in High Schools: The Case of Adana Province (Liselerde Okul Yasam Kalitesi: Adana Ili Ornegi). *Educational Administration: Theory and Practice* (*Kuram ve Uygulamada EgitimYonetimi), 50*, 297-320.

Sarpten, S. ve Batman, K. A. (2009). *The Study of the Organization of the Ministry of Education and Culture of the TRNC According to Total Quality Management*. [KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Örgütünün Toplam Kalite Açısından İncelenmesi]. Paper presented at the First International Congress of Educational Research, Çanakkale 18 Mart University, 123, Çanakkale, Turkey, 1-3 May.

Sasser, W. E., Olsen, R. P. ve Wyckoff, D. D. (1978). *Management of Service Operations*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

Scherman,V., Bosker, R. J. ve Howie, S. J. (2017). *Monitoring the Quality of Education in Schools*. The Netherlands : Sense Publishers:Rotterdam.

Senol, H. ve Dagli, G. (2016). Quality Improvement in Secondary Schools: Developing a School Self-evaluation Scale. *International Journal of Educational Sciences,* 15(1, 2), 53-65.

Senol, H. ve Dagli, G. (2017). Increasing Service Quality in Education: Views of Principals and Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,*13(8), 4857–4871.

Seth, N., Deshmukh, S. G. ve Vrat, P. (2005). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(9), 913-949.

Shahmohammadi, N. (2017). The Evaluation of Teachers' Job Performance Based on Total Quality Management (TQM). *International Education Studies*, *10*(4). Canada: Canadian Center of Science and Education.

Shankar, A. (2012). Total Quality Management in Secondary Education:Perception Of Teacher in MEERUT Region. *The International Journal's Research, Journal Of Economics and Business Studies*. Vol.1, No.12,1.

Sharabi, M. (2013). Managing and improving service quality in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences, 5*, 309–320.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., Davis-Kean, P. E. ve Eccless, J. S. (2006). *Healthy mind, Healthy Habits: The Influence of Activity Involment In Middle Childhood.* Newyork:Cambridge University Press.

Six Sigma(2017). History and Development of Six Sigma. Aveta Business Institute. Erişim adresi: http://www.sixsigmaonline.org/six-sigma-training/

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. ve Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. Monographs. *Soc.. Res. Child. Dev.,* 63(2-3), 204.

Sökmen, A. (2011). Öğrenci Memnuniyetine Yönelik Ankara'daki Bir Meslek Yüksekokulunda Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 66-79.

Spillane J. (2006). Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane JP. (2005). Distributed leadership. The Educational Forum. 2005;69(2):143-Doi: 10.1080/00131720508984678. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership

Stoddard, R. W. (2008). Tools Supporting CMMI High Maturity for Small Organizations. (International Congress of Software Engineering d it A li ti).Carnegie Mellon University and its Applications, Software Engineering Institute Carnegie Mellon University. Erişim adresi: http://www.sei.cmu.edu/library/assets/presentations/Tools_Supporting_CMMI_Small_Organizations.pdf

Sukwadi, R., Yang, C. ve Liu, F. (2011). Towards An Identification and Classification of Service Quality Attributes in Higher Education. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1(2), 163-168.

Suldo, S. M., Frank, M. J., Chappel, A. M., Albers, M. M. ve Bateman, L. P. (2014). American High School Students' Perceptions of Determinants of Life Satisfaction. *Social Indicators Research*, *118*(2), 485–514.

Sumaedi, S., Mahatma, G. ve Bakti, Y. (2011). The Students' Perceived Quality Comparison of ISO 9001 and Non-ISO 9001 Certified School: an Empirical Evaluation.*International Journal of Engineering & Technology,* IJET- IJENS, Vol: 11, No: 01, 80-84.

Sun, H. (2000). Total quality management, ISO 9000 certification and performance improvement. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 17 (2),168-179.

Sun A. (2011).Sharing instructional leadership as assistant principals in an accountability-oriented environment. In: Shoho AR, Barnett B, Tooms AK, editors. Examining the Assistant Principalship: New Puzzles and Perennial Challenges for the 21st Century. Greenwich, CT: Information Age Press.

Sümer, N. (2000). Yapısal Esitlik Modelleri: Temel kavramlar ve ornek uygulamalar. *Turk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.

Sweeney, L. (2016). A Predictive Model of Student Satisfaction. *Irish Journal of Academic Practice, 5*(1), 1-30.

Sweis, R., Diab, H., Saleh, F. I. M., Suifan, T. ve Dahiyat, S. E. (2016). Assessing service quality in secondary schools: the case of Jordan, Benchmarking:*An International Journal,* 23(5), 1207-1226. Erişim adresi: https://doi.org/10.1108/BIJ-04- 2015-0031

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin, F. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*; 17(3), 429-452.

Şahin, I. (2013). The Principals of Primary Schools Ideas on Their School Development Strategies and Practices. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 242- 250.

Şahin, I. (2015). The Opinions of Principals about the School Development Management Team. *Elementary Education Online*, *14*(2), 621-633.

Şan, E. (2016). Total quality management in learning environment case of secondary school in Northern Cyprus. *International Journal of Innovative Research in Education, 3*(2), 86-96.

Şentürk, H. ve Türkmen, Ö. (2009). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 12, 128-142.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics.* 4th Edition. MA: Allyn and Bacon, Inc.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th Ed).* Boston: Pearson Education.

Tan, C. K. ve Kek, W. S. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education*, 10(1), 17-25.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

TDK, Büyük Türkçe Sözlük (t.y.). Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts

Deming Institute(t.y.). The W. Edwards. Erişim adresi: www. Deming.org The World Bank (t.y.). Education. Erişimadresi: http://pubdocs.worldbank.org/en/885391491506807243/Education

Ting, H. D. Abella, S. M. (2007). Measuring Student Course Evaluations: The Use of a Loglinear Model. *International Education Journal*, 8(1), 194-204. Erişim adresi: http://iej.com.au

Trorey, G. ve Cullingford, C. (2017). *Professional Development and Institutional Needs*.USA: Routledge. Erişim adresi: https://books.google.com.cy/books?hl=en&lr=&id=lEErDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA223&dq=total+quality+management++role+principals+teachers+&ots=ZOJyhzRLWv&sig=4VJnbgte5c1geG60Ri9B-_1XJc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Tsiolakki, C. M. ve Tsiakkiros, A. (2013). The Views of Cypriot Primary School Principals on School Improvement:*Leadership for Learning*, *ISEA*, *41*(2), 3-17.

Türkan, Y. S., Manisalı, E. ve Çelikkol, M.F. (2009). Evaluation of Critical Success Faktörs Effect On Six Sigma Project Success in Turkey's Manufacturing Sector. *Journal of Engineering and Natural Sciences Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi,* Sigma, 27, 105-117.

Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Ögretmenlerin Okul Kalitesini AlgılamalarındakiFarklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 285-304.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılacak Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.

UNICEF (2000). Defining Quality in Education. Erişim adresi: https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF

UNESCO (2004). School Evaluation for Quality Improvement Report, Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning. Erişim adresi: http:www.unesco.org.iiep

UNICEF (2013). Çocuklar ve eğitim sistemi. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=20

Wael, T. (2015). Using Servqual Model to Assess Service Quality and Students Satisfacti in Pavia University – Italy. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 2(3), 24-31. Erişim adresi: http://www.ijrbsm.org/pdf/v2-i3/4.pdf

Wani, I. A. (2014). Perception of Secondary School Teachers Towards Total QualityManagement In Education. *International Journal of Humanities and Social Science Invention,* 3(6), 1.

Watson K. (2005).How are assistant heads affecting primary school management and how do their opinions, attitudes and beliefs affect their work? Management in Education. 2005;19(4):24-27

Whitaker, B. (1997). *Instructional leadership and visibility*. Washington: The Clearing House.

Winn, C. R. ve Green, S. R. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process*. Int. J. Engng Ed*., 14(1), 24-29. Erişim adresi: http://www.ijee.ie/articles/Vol14-1/ijee959.pdf

Wilkinson, M. (2011). Why You Need a Plan: 5 Good Reasons. Accessed 20/6/2015 from Free Management Library http://managementhelp.org/blogs/strategic-planning

Wiyono, B. B. (2017). The Effect of Self-evaluation on the Principals' Transformational Leadership, Teachers' Work Motivation, Teamwork Effectiveness, and School Improvement. *Theory and Practice*, *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.Erişim adresi: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2017.1318960.

Wong, L. K., Ong, F. S. ve Kuek, Y. T. (2012). Constructing a Survey Questionnaire to Collect Data on Service Quality of Business Academics. *European Journal of Social Sciences*, 29(2), 209-221. Erişim adresi: http://www.europeanjournalofsocialsciences.com

Woolley, M. (2017). *The Challenge of Teaching*, Singapore:Springer. Erişim adresi: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-2571-6_24.

World Bank (t.y.). Education. Erişim adresi: http://www.worldbank.org/en/topic/education/overview

Verkuyten, M. ve Thıjs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research,* 59, 203–228.

Vitan Daniela, V. (29-017). The SWOT Analysis of Pre-university Education, "Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series Volume XVII, Issue 1 /2017, http://stec.univ-ovidius.ro/html/anale/RO/2017/Section-V/38.pdf

Vos, R. (1996). Educational Indicators: What's to be Measured? Working Paper Series I-I. Erişim adresi: http://ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/antologia/tema4/indicadores.pdf

Voss, R., Gruber, T. ve Szmigin, I. (2007). Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations. *Journal of Business Research*, 60, 949–959.

Vozar, R. (2013). "How organizations benefit from having a clearly defined mission". Smart Business Magazine. Smart Business Network Inc.

Yasin, U. (2015). *İlkokullarda TKY ilkelerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr

Yenel, İ. F., Çolakoğlu, T. ve Demir, İ. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2). Erişim adresi: http://dergi.nigde.edu.tr/index.php/besyodergi/article/viewFile/30/40

Yıldız, M. S., Erdemir, İ. ve Gitmez, M. (2006). Bir Ortaöğretim Kurumunda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci Memnuniyeti Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 172, 143.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştirma Yontemleri.* Ankara: Seçkin Yayincilik.

Yılmaz, V., Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007). Servqual YöntemiyleYükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 299-316.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Prospective teachers' views about the problems of Turkish educational system. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 942-973.

York-Barr J, Duke K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of educational research. Fall. 2004;74(3):255-316

Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring Higher Education Service Quality in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088–1095.

Zainuddin, S., Kahmis, M. H., Muhamad, A. ve Mamat,N. (2014). Perceptions and Expectations of Students Towards the Service Quality: Perspective in Malaysian University. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 2(2), 73-91.

Zullig, K. J., Huebner, E. S. ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Prof. Dr. Cemil İNAN
Serdar ERKUŞ
Serhat DAĞHAN
Kenan AYDIN

Gözden Geçirilmiş **2. Baskı**

Ankara
2024

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Prof. Dr. Cemil İNAN
Serdar ERKUŞ
Serhat DAĞHAN
Kenan AYDIN

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-967-3
e-ISBN	: 978-605-170-968-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ
İNAN, Cemil
ERKUŞ, Serdar
DAĞHAN, Serhat
AYDIN, Kenan

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 278 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-967-3
e-ISBN : 978-605-170-968-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Türk Eğitim Sistemi
Türk Eğitim Sistemi, Çoklu Zekâ Kuramı, Sözel-Dil Bilimsel Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Türk Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Bakış, Sanat Atölyeleri, Öğretmenlik

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



ÖNSÖZ

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Türk eğitim sistemi de bu önemli görevi üstlenmiş, yıllar boyunca pek çok değişim ve gelişimle birlikte evrilmiştir; ancak her sistemin olduğu gibi Türk eğitim sisteminin de eleştiriye açık yönleri bulunmaktadır.

Bu kitap, Türk eğitim sisteminin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesini amaçlamaktadır. Sadece mevcut durumu yargılamak yerine, derinlemesine bir analiz sunarak mevcut sorunları ve potansiyel çözüm yollarını tartışmayı hedeflemektedir. Yazarlar, eğitimin farklı alanlarını detaylı bir şekilde analiz ederek okuyuculara sistemin nasıl iyileştirilebileceği konusunda fikirler sunmayı hedeflemektedirler. Eğitimdeki başarıların ve başarısızlıkların nedenlerini anlamak, daha etkili ve adil bir sistem için ilk adımdır.

Eleştiri, gelişimin anahtarıdır. Bu kitap, Türk eğitim sisteminin daha adil, daha etkili ve daha kapsayıcı hale gelmesi için bir rehber olarak tasarlanmıştır. Eğitim, toplumların ilerlemesinde kritik bir rol oynamaya devam ederken bu kitap da okuyucuları eğitimdeki mevcut durumu sorgulamaya ve daha iyi bir gelecek için değişim arayışına yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kitap, sadece bir eleştiri değil, aynı zamanda bir çağrıdır; eğitimde gerçek ve kalıcı değişimler için hep birlikte hareket etme çağrısı. Umuyoruz ki bu kitap, Türk eğitim sistemi üzerine yapılan tartışmalara yeni bir bakış açısı getirir ve daha iyisini arayışımıza ışık tutar.

Prof. Dr. Cemil İNAN

Serdar ERKUŞ

Serhat DAĞHAN

Kenan AYDIN

Bu kitabın yayınlanma sürecinde kitap ile ilgili değerli fikirlerini, eleştirilerini ve katkılarını bizlerle paylaşan Süreyya Çiçek ve Önder Mızrak'a sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii

I.KISIM

APTALLAR ADASI

I. BÖLÜM 3
II. BÖLÜM 21
III. BÖLÜM 27
IV. BÖLÜM 59
V. BÖLÜM 111

II. KISIM

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE BİLİM SANAT ATÖLYELERİ

I. BÖLÜM 131
ZEKÂ NEDİR VE ZEKÂYA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR 131
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI 133
ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE ÖZELLİKLERİ 136
Sözel-dil bilimsel zekâ 136
Mantıksal-matematiksel zekâ 139
Görsel-uzamsal zekâ 142
Bedensel-kinestetiksel zekâ 145
Müzikal-ritmik zekâ 147
Sosyal-kişiler arası zekâ 149
İçsel-öze dönük zekâ 151

Doğasal zekâ 153
ZEKÂ ALANLARININ GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER 155
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NIN ÖĞRETİMDE UYGULANMASI 157
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NIN ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE ETKİSİ 161
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ..... 162
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NIN UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER 163

II. BÖLÜM 167
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ BİLİM SANAT ATÖLYELERİ 169
Sözel-dil bilimsel sanat atölyesi 169
Mantıksal-matematiksel sanat atölyesi 170
Görsel-uzamsal sanat atölyesi 170
Bedensel-kinestetiksel sanat atölyeleri 170
Müzikal-ritmik sanat atölyeleri 171
Sosyal-kişiler arası sanat atölyeleri 171
İçsel-öze dönük sanat atölyeleri..... 172
Doğa sanat atölyeleri..... 172
EĞİTİMDE BİLİM SANAT ATÖLYELERİ..... 173
TUTKULARIMIZ IŞIĞINDA YETENEKLERİMİZ 179
MERAKLARIMIZ IŞIĞINDA YETENEKLERİMİZ 181
HAYALLERİMİZ IŞIĞINDA YETENEKLERİMİZ 183
YETENEĞİMİN MESLEĞİ 185
KAYNAKÇA 187
EKLER 189

III. KISIM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

BAĞIMSIZ BİR EĞİTİM POLİTİKASI 210

KÜLLERİNDEN DOĞMAK 211

YÜZYILIN BULUŞU "ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK" 213

EĞİTİMİN ÖNEMİ 215

ÜNİVERSİTELERİMİZ 216

AİLE YUVASI ÜNİVERSİTELERİMİZ 218

ÖĞRETMEN MESLEĞİNE SAYGINLIK 219

OLMAYAN EŞİTLİK 220

HER ÖĞRENCİ ÖZELDİR 222

GEÇİM DERDİNDEKİ ÖĞRETMEN 224

EN ÖNEMLİ EKSİĞİMİZ "LİYAKAT" 226

SINIF TEKRARI 228

UZUN VADELİ BİR YATIRIM "EĞİTİM" 229

ARA ELEMAN İHTİYACI 230

MUAZZAM BİR YETENEK "FYODOR MİHAYLOVİÇ DOSTOYEVSKİ" 232

YETENEKLER MEZARLIĞI 233

ALAADDİN'İN CİNİ 234

YABANCI DİL 236

GEREĞİNDEN FAZLA BİLGİ 238

KILIK KIYAFET 240

FENOMEN ÖĞRETMEN ÇILGINLIĞI 242

ÖĞRETMEN VERİ BİLGİ SİSTEMİ 245

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ÖNERİ I 249

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ÖNERİ II 253

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ SEÇİMİ VE OKULLARA YÖNETİCİ ATAMALARI 257

I. KISIM

DİSTOPYA
APTALLAR ADASI

"Arjantinli dünyaca ünlü futbol yıldızı Messi'nin ayağından futbol topunu alırsanız sıradan biri olur; ama ayağına futbol topunu verirseniz sahada futbol topu ile Mozart gibi senfoni çalar. Yani futbolun Mozart'ı ortaya çıkar."

I. BÖLÜM

APTALLAR ADASI

"Ve bilemediler, bir gün şunları diyemeden bu dünyadan sessizce gideceklerdi: Tanrı bir hazineydi, bilinmek istedi ve insanı yarattı. Ben de Tanrı'nın bir yansıması olarak bu dünyadayım. Ben de bilinmek istedim, tanımak ve tanınmak istedim. Keşfedilmeliydim. Ne yazık ki olmadı!"

Yetenek ve zekâ diye bir kavram hiç olmasaydı. Ya da olsa bu terimlerin varlığından haberdar olmasaydık. Kendimizi tanımada zekâ ve yeteneklerin acaba nasıl bir yeri olabilirdi? Bunların farkında olabilmek, kendimize olan keşif yolculuğunda bulduklarımıza dahil miydi? Ya da bir ömür bunların farkında olmadan yaşamak, kendimizi hiçbir zaman keşfedip tanıyamamak, aynada gördüğümüz kişide ne tür bir hazine olduğunu bilememek neler kaybettirirdi bize? Yıllarca başka biri gibi yaşamak zorunda kaldığı için bedeninin içinde hapsolmuş ve bir süre sonra varlığına küsmüş, yenilgiyi kabullenmiş bir ruhla mutluluğu ve doyumu ne kadar yakalayabilirdik? Zevki ve doyumu acaba her gün gitmek zorunda olduğumuz işimizde yakalayabilir miydik? Yoksa işimiz bize sıkıcı ve bir an önce bitmesini istediğimiz bir zaman dilimi mi sunacaktı? Para kazanmanın verdiği güven hissini zevk alarak yaptığımız işlerde tadamaz mıydık?

Ben size olup biten her şeyi tek tek anlatacağım. Bu adada doğdum. Adamızın adı Aptallar Adası. Bu yaşıma kadar hiç düşünmemiştim bu adaya niçin Aptallar Adası dendiğini. Kimse de düşünmemiş olacak ki bu ismi kullanmaktan hiç çekinmemişler. Bu ismi o kadar benimsemişler ve buna öyle inanmışlar ki hiçbir

zaman bu ismin sarsılma ihtimalini akıllarına getirememişler. Sahi, bir insan aptal olduğuna nasıl inandırılabilir? Kişinin bunu kabullenebilmesi için küçücük bir başarısızlık ve yetersizlik yaşaması yeterli midir yoksa uzun süren emeklerin sonucu mudur bu kabulleniş? Bunu ben de adadaki diğer insanlar da bilmiyorduk. Bu sıfatın böyle mükemmelce benimsenmesinin ardında başarısı inkâr edilemeyecek bir diretme olmalıydı.

Bu adadaki birine "Bir insanın hayattaki gayesi nedir?" diye sorarsanız; o yeri sarsılmaz sınavda, ağacın en tepesine gücünün yettiği son hızda tırmanabilmek olduğunu söyleyecektir. Bu adada insanlar bunun için yetişir ve bunun için yaşar. Nefes alışlarındaki en büyük umut budur: O gün o kader yarışında, başaranların eşsiz gururunu yaşayabilmek… Neticesi bu dünyadaki her anınızı etkileyeceği için bütün ömrünüzü bir yarışa adadığınızı düşünün. Evet, bu yarış önemli çünkü kazanamazsanız başınıza geleceklerin neler olduğunu biliyorsunuz. Bu biliş, omuzlarınıza büyük bir yük bırakıyor ve bu yüke rağmen yine de o yarışı kazanmak zorunda oluşunuzu hatırlıyorsunuz. Nefes alışlarında o ana kadar kendilerini sadece hayatta tutmaya yarayan bu soluk, yol ayrımıdır; bu nefes bundan sonra amansız bir yarışta geri kaldığı için boşuna mı tükenecektir yoksa ömür boyu sürecek rahatlık içindeki bir bünyede mi can bulacaktır?

O günde, işte o kader gününde, adadaki insanlar bu soruların farkında bile olmadan kendilerine biçilen kader elbisesini giymeye hazırdır. Bu elbise kimine dar kimine ise bol gelecektir ve bu gösterinin başrolünde ince ve sert gövdeli, kalın kabuklu, uzun ağaçlar olacaktır. Kendi geleceğinizin başrolünü sizin elinizden alan bir ağaç… Siz ise size sunulan dar kalıplar içerisinde geleceğinize yön vermeye çalışıyorsunuz. Direksiyon sizin elinizde ama suyun üzerinde batmadan bir arabayla yönünüzü nasıl bulabilirsiniz? Ya da kontrolü sizin elinizde olan bir gemiyi karada ne kadar yürütebilirsiniz? Ama kontrol sizin elinizde!

Adadaki herkes, gençlik çağının başında Geleneksel Tırmanma Yarışları'na girer. Bu yarışlar ben kendimi bildim bileli var. Dedem, bu yarışların adanın kuruluşundan beri var olduğunu söylerdi. Ahh dedem! Hiçbir zaman kendini tanıyamadı adadaki

herkes gibi. O da girmişti bu yarışa. Bu adadaysanız maalesef bu yarıştan kaçışınız yoktur.

Yarışlar beş günlük bir şenlik havasında geçer. Yarışmacılar sadece ve yalnızca tek tırmanma hakkına sahiptirler. Yarışa girenlerin hangi ağaca tırmanmaya çalışacağı yarıştan önce kendisine bildirilir. Her yarışmacı yarıştan önce yerini alır ve düdüğün çalmasını bekler. Düdüğün çalışından itibaren zaman ile çocukların savaşı başlamıştır. Bu savaşta taraflar; işleyen zaman, korku, heyecan ve umutsuzluğa karşı umut, hırs ve azimdir; bir de o tazecik yüreklerde farkında olmadığımız nice hisler… Ağaca tırmanmayı başarabilmek için size verilen süre on beş dakikadır. Bu on beş dakikada ağaçta kırmızıyla işaretlenen yüksekliği aşamazsanız Aptallar Sınıfı'na hoş geldiniz. Eğer kırmızı çizgiyi aşabilmişseniz, on beş dakikada tırmanabildiğiniz yüksekliğe göre Zekiler Sınıfı'ndaki bir gruba girersiniz.

Zekiler Sınıfı; adadaki hastaları tedavi eden ve bazı ilaçların yapımında görev alan Şifacılar, adadaki evlerimiz olan barınak yapımı için görevlendirilen Barakacılar, tırmanma yarışlarında ün salmış olup gençleri yarışlara hazırlayan Tırmanıcılar, adanın işleyişinden, düzeninden ve yönetiminden sorumlu Temsilciler ve Ada'nın Kralı'ndan oluşmaktadır. Adada krallık babadan oğula geçerdi, bu ana kuraldı. Fakat bazen çok istisnai bir durum olsa da kralın erkek çocuğunun olmadığı durumlarda, Kral kendisinden sonra yerine gelecek kişiyi henüz hayattayken Temsilciler Meclisi'nden seçerdi.

Zekiler Sınıfı adanın en güzel yerlerinde yaşayan, en güzel yiyecekleri yiyen, kendilerine hizmet edilen, adadaki altınlara en çok sahip olan kişilerdi. Bu adanın güzelliklerinden en çok faydalanan zümre onlardı. Yarışı kazananlar mutluydular. Malum, onlar başarıyı yakalayanlardı. Ölçütünü hiçbir zaman anlamlandıramadığım bir başarı. Bu nasıl bir ölçütse birçoğumuzu aptal etmeye muktedir bir ölçüt olmalıydı.

Aptallar Sınıfı; adadakilerin eğlenceli vakit geçirebilmesi için Şarkıcılar, adadakilerin resimlerini ve bazen de adanın doğal güzelliğini çizen Çizerler, genellikle zekileri övmek ve onlara duyulan saygıyı ifade etmek için şiirler yazan Şairler, adadakilerin canları

II. BÖLÜM

PARLA'NIN GÖZYAŞLARI

"Bu dünyada her şey olmama izin verdiler, bir tek kendim olmama izin vermediler."

Tırmanma yarışına hazırlananlardan biri de Parla'ydı. Parla zamanının büyük çoğunluğunu balıkçılık yapan babası İsla ile adanın Temsilciler Meclisi'ni oluşturan kişilere her akşam taze balık sunmak için avlanarak geçirirdi. İsla, zamanında tırmanma yarışını kaybetmiş ve Aptallar Sınıfı'ndaki Aşçılar Grubu'na dahil olmuş biri ve görevi Kral ve Temsilciler Meclisi'ne balık temin etmekti. Parla, balık avlamanın bütün ince ayrıntılarını babası İsla'dan öğrenmişti. Tam çekirdekten yetişen bir balıkçıydı Parla. Uzun süre denizde yüzebiliyor, nefes almadan dakikalarca suyun altında kalabiliyor, yağmurlu havalarda denizdeki balıkları keskin gözleri sayesinde görebiliyor ve tek hamlede elleri ile balık avlayabiliyordu. Parla ve babası sabahın erken saatlerinde -gün doğumunda- kalkar, adanın kuzey kısmında bulunan yosun tutmuş, sivri ve sarp kayalıkların bulunduğu bir bölgede balık avlamaya giderlerdi. Parla zamanının büyük bir çoğunluğunu balık avlamak ile geçirdiği için tırmanma yarışına hazırlanmaya da vakit bulamıyordu. Bir gün Parla, babası İsla ile balık avladığı sırada güneşin batmaya yakın olduğu, gökyüzünün kızıl renge boyandığı bir sırada çok uzaklara bakıp duruyordu. O an babasına, bu uçsuz bucaksız denizlerin ötesinde başka adaların olup olmadığını, kendileri gibi başka yerlerde başka insanların olup olmadığını ve bu insanların nasıl bir yaşamlarının olduğunu sordu. Baba İsla, bu sorular karşısında bir an donup kaldı. Bu sorular oğlunun aklına nereden gelmişti? Oysaki bu adadan başka bir adanın olup olmadığını şu ana kadar kimse sorgulamamış hatta böyle sorular kimsenin aklına bile gelmemişti. Baba İsla kısık, ürkek ve tedirgin bir ses tonu ile bu adadan başka bir adanın olmadığını söyledi.

Parla, babasının cevabından tatmin olmayacak ki tekrar babasına dönerek ardı arkası kesilmeyen sorularını sormaya devam etti:

- Peki ya bu adadan başka adalar da varsa, bizim gibi canlılar da orada yaşıyorsa ve biz bunlardan habersizsek?

Baba İsla neye uğradığını şaşırmış, hayretler içinde kalmış ve ne söyleyeceğini bilememişti. Sonra Parla'ya dönerek:

- ''Hadi oğlum, hava kararmaya başlıyor, dönüş yolunda yolumuzu kaybetmeden kalk gidelim, geç oldu.'' dedi.

Parla içini kemiren soruların cevabını bulamadan usulca olduğu yerden ayağı kalktı ve elindeki çakıl taşını denize fırlatıp babasını takip etmeye başladı. Hava kararkça kararkı. Ay bulutların arkasında kaldığı için yeryüzünü aydınlatamıyordu. Baba İsla ve Parla dönüş yolunda yönlerini bulmakta oldukça zorlandılar. Baba İsla yılların verdiği tecrübe ve birikim ile zor da olsa Temsilciler Meclisi'nin bulunduğu saraya ulaşabildi. Sarayın kapısında mutfakla ilgilenen hizmetçiye bugün avladıkları taze balıkları verip Parla ile evlerinin yolunu tuttular. Parla bütün gece babasına sorduğu soruları düşündü. Olabilir miydi? Başka adalar da var mıydı? Koskoca denizin içinde küçük bir ada tek mi vardı? Parla sorularını kendi kendine soruyor, cevaplarını da kendi kendine veriyordu. Daha doğrusu olmasını istediği cevaba kendisini inandırmaya çalışıyordu.

Ertesi gün Baba İsla ve Parla yine sabahın erken vakitlerinde gün doğumu ile adanın kuzeyindeki balık avladıkları yere gitmek için uyandılar. Parla'nın annesi Akane, eşi ve oğlu için mütevazı olarak nitelendirilebilecek bir kahvaltı hazırladı. Baba İsla ve Parla kahvaltılarını yaptıktan sonra yola koyuldular. Çamurlu patika yoldan -bir saatlik yürüyüşün ardından- tekrar balık avladıkları sivri ve sarp kayalıkların bulunduğu bölgeye geldiler. Baba İsla vakit kaybetmeden denize daldı; çünkü sabahın erken saatlerinde, denizde tadı daha lezzetli olan balıklar bulunduğunu biliyordu. Baba İsla denize dalıp en lezzetli balıkları yakalamaya çalışıyordu; çünkü efendileri olan Kral ve Temsilciler Meclisi'ndeki kişiler her şeyin en güzeline layıktılar. Balık avlamak büyük meziyet gerektiriyordu;

çünkü sıradan biri balıkları denizin içinde yakalamaya çalıştığında, balıklar kaygan olduğu için ellerinden kayıp kaçabiliyordu. Bu nedenle herkes balık avlayamıyordu. Parla da Baba İsla'dan öğrendiği balık avlama teknikleri ile denizin içinde en kaygan balıkları bile mükemmel bir ustalıkla yakalayabiliyordu. Parla da babası gibi denize daldı. Ender bulunan bir balık cinsi olan Vatoz Balığını yakalayıp sevinçle Baba İsla'ya yakaladığı balığı gösterdi. Baba İsla, Parla'ya dönerek gerçekten de mükemmel bir balıkçı olduğunu söyledi. Parla'nın dün sorduğu soruları hatırlayıp şöyle dedi:

- Şu uzaktaki kayalıkları görüyor musun?

Parla:

- Hangi kayalıkları? dedi.

Baba İsla:

- Tam karşımızdaki, şu uzaklardaki sarp kayalıkları

Parla:

- Evet dedi.

Baba İsla:

- İşte gördüğün şu kayalıklara kadar sadece deden Pirlo yüzebilmişti. Üzücü olan şey ise o günden sonra dedenden hiçbir haber alınamadı. Ve o bu adanın en iyi balıkçısı ve en iyi yüzen insanı olmasına rağmen, tam karşımızdaki sarp kayalıklara kadar yüzebilmiş, sonra da şu koskoca denizde kaybolup gitmişti. Ondan başka hiç kimse bu adadan o kadar uzağa gidememişti. Bundan dolayıdır ki, bu adadan başka bir ada var olsa bile oraya ulaşmamız imkansızdır. Bizim ancak ve ancak yüzebileceğimiz yer, karşıda gördüğün kayalıklara kadardır. Onu da sadece deden Pirlo başarabilmiştir.

Parla babasının sözlerinden sonra gözleri ile denize baktı, uzaklara dalıp gitti. Bir gün dedesi Pirlo'dan çok daha iyi bir yüzücü olup bu uçsuz bucaksız masmavi denizlerin ardında neler olabileceğini hayal etti.

III. BÖLÜM

BELİRSİZ BİR YOLCULUĞA DOĞRU

"Özgürlükler için her zaman ağır bedeller ödenmişti. Özgürlük ve kölelik arasındaki o kırılgan çizgide, özgürlük için bedenimi ve ruhumu ortaya koydum."

Baba İsla hastalığı ağır atlatıyordu. Yüksek ateş ve aynı zamanda titreme nöbetleri geçiriyordu. Kimi zaman da iç organlarını dışarı kusarcasına ardı arkası kesilmeyen öksürük krizleri ile başa çıkmaya çalışıyordu. Neyse ki İsla'nın eşi Akane şifacılara gitmiş, şifacıların hazırladığı karışım sayesinde İsla bu hastalığı on beş güne yakın bir sürede atlatmıştı. Bu süre zarfında Parla her zaman olduğu gibi sabahın erken saatlerinde balık tutmaya gidiyor, aynı zamanda her geçen gün yüzme konusunda kendini geliştiriyordu. Baba İsla'nın hastalığını fırsat bilen Parla, bu on beş günlük süre zarfında su üzerinde kalmayı ve kendini yormadan sırt üstü yüzmeyi mükemmel bir şekilde öğrenmişti. Bu durum Parla'yı daha da cesaretlendirmişti. Hiç tereddüt etmeden Dede Pirlo'nun yüzebildiği sarp ve sivri kayalıklara yakın bir yere kadar yüzmüştü. Tarifi mümkün olmayan içsel bir haz alıyordu yüzerken; sanki başka dünyalara gidecekmiş gibi hissediyordu denize her açıldığında. Denizde olmak ve yüzmek, Parla'yı mutlulukla kuşatan yepyeni bir dünya halini alıyordu.

Baba İsla iyileştikten sonra, Parla ile güneşli ve güzel havanın tadını çıkarmak için adada yürüyüşe çıktılar. Parla güneşli havanın tadını çıkarmaktan ziyade, etrafını gözlemliyor, adadaki insanların uğraşlarına bakıyor, aklındaki sorulara cevap arıyordu. Bunun dışında Geleneksel Tırmanma Yarışları'na hazırlanan insanlar

vardı etrafta, olabildiğince hızlı bir şekilde bir ağacın en tepesine tırmanmak için varını yoğunu ortaya koyarcasına hazırlanan insanlar… Baba İsla, yarım saatlik bir yürüyüşün ardından karşılarında duran bir kaya parçasını göstererek Parla'ya oraya oturmasını söyledi. Parla tahmin etmişti konuşulacakları, etrafında Geleneksel Tırmanma Yarışları'na hazırlanan birçok kişiyi görmüşlerdi bugün. Baba İsla'nın konuşması yarışlarla ilgili olacaktı, bundan zerre şüphesi yoktu Parla'nın. Baba İsla, Parla'nın gözlerinin içine bakıp şöyle dedi:

- Biliyorsun Parla, Geleneksel Tırmanma Yarışları'na tam 30 gün kaldı. Bu yarışma hayatına yön verecek. Yarışmanın başlamasına 3 gün kala kura çekilecek ve rakibin belirlenecek. İyi bir yüzücüsün, tıpkı deden Pirlo gibi. Vücudunu çok iyi kullanıyorsun, önümüzdeki 30 gün boyunca bol bol antrenman yapıp gördüğün en uzun ağaçlara tırmanman gerek, yarışı kazanman için bunu yapmak zorundasın.

Parla, babasının bu sözleri karşısında, farkında olmadan sinirlenmiş ve daha önce hiç yapmadığı bir şeyi yapıp babasına belki de hayatında ilk defa karşı çıkmıştı.

Parla:

- İnsanların tüm varlığıyla deli gibi hazırlandığı bu saçma yarışa katılmak istemiyorum! Hayatımızdaki her şey bu saçma sapan yarışa bağlı ve herkesten aynı yarışa girmeleri bekleniyor! Bu yarışa hazırlanmayacağım baba!

Baba İsla, duydukları karşısında ilkin şoka uğradı. Hiç beklemediği bir tepkiydi bu. Bu şokun etkisi geçtikten sonra Baba İsla öyle bir hiddetlendi ki alnındaki damarlar patlarcasına şişmeye başladı. Yüzü kıpkırmızı oldu öfkesinden ve elleri titremeye başladı. Sesini yükselterek ve ağzından tükürükler saçarak Parla'ya şunları söyledi:

- Neler söylediğini kulağın duyuyor mu senin? Ne demek yarışmaya katılmak istemiyorum? Yüzyıllardır süregelen ve hayatımıza yön veren bu önemli müsabakaya nasıl saçma sapan bir yarış diyebilirsin? Etrafına baksana,

tüm arkadaşların ve yarışa girecek herkes canla başla bu yarışa hazırlanıyor, bunları hiç mi görmüyorsun? Yarışlara katılmayıp ömrünün sonuna kadar başkalarına hizmet eden bir aptal olarak mı yaşayacaksın ha! Büyük bir korkaksın sen!

Parla, babasının bu hiddetli halinden ve ses tonundan çok korkmuştu. Babasının bu sinirli anına çok nadir denk gelmişti daha önce. Baba İsla'nın sarf ettiği ifadeler Parla'nın tüm yaşam enerjisini yerle bir etmeye yetmişti. Parla'yı en çok üzen şey babasının gözünde bir ''korkak'' olarak görülmesiydi. Oysa hiç de korkak değildi, aksine adadaki en cesur insandı Parla. Adadaki herkes sorgulama yetisini yitirmiş, koyunlar gibi yaşıyordu. Parla koyun değildi, koyunlar gibi yaşamak istemiyordu. Babasının söyledikleri Parla'nın gururunu incitmişti. Parla içinde kopan fırtınaları bir anlığına da olsa bastırıp, babasına ancak o şekilde cevap verebilmişti:

- Tamam baba, yarışa katılacağım.

Parla, Baba İsla'nın bu hiddetinden sonra iyice içine kapandı. Ara ara merak edip sorduğu soruları bir daha asla babasına sormayacaktı. Çünkü babası da adadaki diğer insanlar gibiydi; hiçbir şeyi sorgulamayan, merak etmeyen, bu saçma düzenin bir parçasıydı. Parla tüm bu olup bitenleri sineye çekecek, istemediği halde bu yarışmaya katılacaktı. Yarışmayı kazansa da kaybetse de bu durumun Parla için bir önemi olmayacaktı. Yarıştan sonraki zaferin ya da mağlubiyetin bir farkı yoktu. Zekiler Sınıfı'nda olmak veya Aptallar Sınıfı'nda olmak Parla için bir anlam ifade etmeyecekti, daha doğrusu içinde bulunduğu ada ve adadaki hiçbir şey Parla için bir anlam ifade etmiyordu. Parla'ya hayatı yaşanır kılan tek şey belki de merak edip sorduğu sorular, başka yerlerde başka adaların ve insanların ve daha önce hiç görmediği varlıkların olma ihtimali ve günün birinde bu adadan kurtulacağına dair inancıydı. Parla'yı güçlü kılan şey hayalleri ve hayallerine kavuşma arzusuydu. Parla günün birinde bu adadan kurtulacaktı, bu fikir netleşmişti zihninde; fakat nasıl kurtulacağına dair bir yol yoktu aklında. Bundan sonra Parla, tüm dikkatini ve düşüncesini bu ''kurtulma'' fikrine verecekti.

IV. BÖLÜM

YENİ BİR BAŞLANGIÇ YENİ BİR YAŞAM

"Düşüncelerini özgür bırak, inandığın yolda yürü ve tüm ön yargılarını darağacına as; aksi halde yaşadığın her gün tutsak olacaksın."

Parla büyük bir kumar oynamıştı. O kadar büyük bir kumardı ki bu, kaybetmenin bedelini canı ile ödeyecekti. Ve gariptir, bu bedeli ödemeyi büyük bir istekle çoktan kabul etmişti. Şimdi aklındaki tek şey, kendi adası dışındaki bir yeri keşfetmekti.

Parla için Aptallar Adası, adadaki kurallar, asırlardan beri süregelen anlamsız müsabakalar, adadaki insanlar, ailesi, balık avlamak, Ruan ile sohbet etmek vs. her şey geride kalmıştı. Arzu ettiği dünyaya yelken açmış, hayallerine doğru yol almıştı. Yola çıktığı gecenin ilk günü her şey istediği gibi gidiyordu. Gece ay ışığı eşliğinde belli bir istikamette yol alıyor, gündüz de aynı güzergahta ilerliyordu. Yaptıkları araç mükemmel bir şekilde su üzerinde kalıyordu. Ara ara Parla aracın su yüzeyindeki performansına hayran kalıyor, böyle bir aracı meydana getirdiği için Ruan'ın zekâsına tekrar tekrar hayran kalıyordu.

Sabahın ilk ışıkları etrafı aydınlatmaya başlamıştı. Parla aynı yönde ilerlemeye devam ediyordu. Yolculuğun ilk günüydü ve yola çıktığından beri Parla'nın gözüne heyecandan bir damla uyku girmemişti. Her şey tam olarak Parla'nın istediği gibi ilerliyordu. Ta ki güneş tam tepeye varana dek. Öğle vaktinden ikindi vaktine kadar olan zaman dilimi belki de yolculuğun en zor kısmı olacaktı Parla için. Güneş olanca sıcaklığıyla Parla'nın tepesindeydi ve güneşin sudaki yansımaları Parla'nın gözlerini kamaştırıyordu. Üzerini örtmek için getirdiği iki parça örtüden birini bir

miktar kesip; kestiği bu parçayı gözleri ve burnu açıkta kalacak şekilde kafasına sardı. Bu sayede yüzünü güneşin yakıcı sıcağından bir nebze de olsa koruyabilmişti. Parla, gözünü gideceği güzergaha dikmişti. Kürekler yardımı ile durmak bilmeksizin ilerliyordu. Yorulduğu zamanlar kürekleri bırakıp dinleniyor, yanında getirdiği suyu yudumluyor, acıktığında ise getirdiği meyve ve sebzelerden azar azar atıştırıyordu. Dinlenme faslı bittikten sonra Parla tekrardan küreklere sarılıyor, olabildiğince yol alıyordu. Her kürek sallayışında daha bir ümitleniyor, hedefine daha da yaklaştığı hissine kapılıyor, muazzam bir içsel haz alıyordu. Ve garip tir, kısa bir süre sonra hedefine varacağına inanıyordu.

Ada halkı her zamanki gibi sabahın erken saatlerinde görevlerinin başındaydı. Parla sabahın erken saatlerinde balık avlamaya çıktığı için çoğu zaman Anne Akane ve Baba İsla bu vakitlerde uyumuş oluyorlardı. Uyandıklarında Parla evde yoktu. Parla'nın her zamanki gibi balık avlamaya gittiğini ve akşama doğru eve geleceğini bildikleri için onlar için sıradan bir gündü. Bu sıradanlığı bozan şey, akşam yemeği için balık gelmediği için Aşçılar Grubu'ndaki bir aşçının hiddetle Baba İsla'nın kapısını çalıp, balıkların neden bu zamana kadar gelmediğini sorması oldu. Baba İsla ve Anne Akane, Parla'yı bildikleri için ortada bir yanlışlığın olabileceğini gelen aşçıya söylediler. Baba İsla ve Anne Akane her gün balıkların erkenden teslim edildiğini söyleseler de gelen aşçı ağzına geleni öfkeli bir şekilde söyleyip yanlarından ayrılmıştı. Parla'nın ailesi ilk defa böyle bir durum ile karşı karşıya kalmıştı. Adanın en iyi balık yakalayan kişileri onlardı ve daha önce böyle bir sorun hiç yaşanmamıştı. Anne Akane ve Baba İsla, Parla'nın eve gelmesini tedirgin ve düşünceli bir ruh hali ile beklediler. Saat gece yarısını çoktan geçmişti ve Parla'dan henüz hiçbir haber yoktu. Bu sefer endişenin yerini korku almaya başladı. Anne Akane ve Baba İsla'nın, Parla'nın nereye gideceği veya kiminle kalabileceği hakkında en küçük bir fikirleri yoktu. Gecenin bu vakti ortalıkta dolaşıp Parla'yı aramak, hele ki Zekiler Grubu'ndaki insanları uykusundan etmek pek de mantıklı bir yol değildi, bunu ikisi de biliyordu. Yapacak tek şey, sabahı beklemek ve sabahın erken saatlerinde Parla'yı aramak olacaktı.

Zorlu geçen gecenin ardından nihayet gün doğmuştu. Anne Akane ve Baba İsla, sabahın erken saatlerinde Parla'yı aramak için evden çıkmış, öncelikle Parla'nın balık avladığı yere gitmişlerdi. Fakat ne dar patika yolda ne de balıkların avlandığı kayalık bölgede, onlarca seslenmeye rağmen Parla'nın varlığından eser yoktu. Korku ve kaygıları daha da artan anne ve baba, çareyi adadaki insanlara Parla'yı sormakta arayacaktı. Adanın bir ucundan diğer ucuna kadar nerdeyse yol boyunca gördükleri her insana, adadaki tüm ailelere, işinin başında olan insanlara Parla'yı görüp görmediklerini sordular. Ne yazık ki sordukları kişilerin hemen hepsi Parla'dan haberleri olmadıklarını söylediler. Parla'nın anne ve babasını üzgün ve talaşlı gören Ruan'ın içine büyük bir hüzün çöktü. Bir an gidip her şeyi anlatmak geçti içinden; fakat bunu yapmadı. Ruan, Parla'nın kısa bir süre sonra geri döneceğine inanıyordu. Ayrıca olup bitenleri Parla'nın anne ve babasına anlatsaydı, sert bir tepki ile karşılaşabilirdi, üstelik olup bitenler Kral'ın kulağına gitseydi, Ruan ve ailesi ceza bile alabilirdi. Ruan, olup bitenler ile ilgili tek kelime etmeyecekti, ta ki günün birinde Parla dönünceye dek.

Akşam olmuş, herkes işini bırakıp evine dönmüştü. Çaresiz bir şekilde Anne Akane ve Baba İsla da evin yolunu tutmuşlardı. Tam evlerine varacaklardı ki dün gelen öfkeli aşçı yine aynı eda ile Baba İsla ve Anne Akane'ye hakaretler savurup, bugün de balık yemeği için balıkların gelmediğini söyledi. Aşçı, "Bu sorumsuzluğunuzun hesabını Kral'a vereceksiniz" deyip hışımla oradan uzaklaştı. Baba İsla ve Anne Akane eve geçip hiç konuşmadan oturdular. Birbirlerine baktılar. Evlatları ortada yokken balık avlamak nasıl akıllarına gelebilirdi ki. Akıllarındaki tek şey çocuklarına bir an önce kavuşmaktı. Vakit gece yarısına yaklaşmıştı ki kapı çaldı. Anne Akane ve Baba İsla, kapıyı çalanın Parla olduğunu düşünerek yıldırım hızıyla kapıya koştular. Kapıyı açtıklarında karşılarında iki tane saray muhafızı vardı. Saray muhafızları, iki gündür Aşçılar Grubu'na balık gelmediği için Kral'ın huzuruna çıkmaları gerektiğini söylediler. Parla'dan yana ümitleri iyice azalan anne ve baba, apar topar Kral'ın huzuruna çıkmak için muhafızların eşliğinde saraya doğru yol aldılar.

V. BÖLÜM

BİR İDEAL UĞRUNA MÜCADELE ETMEK

"Kutsal kabul edip savunduğumuz inançlarımızı terk etmek mi daha zordur ya da yıllar sonra bu inançlarımızın koca bir hiç olduğunu öğrenmemiz mi?"

Yolculuk başladı. Çok yoğun ve yorucu geçen hazırlık aşaması geride kalmıştı ve bugün Aptallar Adası'na gitmek için yola çıkılmıştı. Pirlo yıllar önce bir balıkçı teknesi sayesinde hayatta kalabilmişti ve bu yüzden Aptallar Adası'na gitmek için hangi yöne doğru gidileceği konusunda bir fikre sahip değildi. Parla ise adaya geldiği günü sanki dünmüş gibi iyi hatırlayıp, hangi yönden ilerleyip adanın neresine geldiğini biliyordu. Bu yüzden yük gemisi Parla'nın rehberliğinde ilerliyordu. Gemideki insanların hepsi bu seferberliğe gönüllü olarak katılmıştı ve hepsi de üzerlerine düşen görevi layıkıyla yerine getirebilecek insanlardı. Gemidekiler yol boyunca uzun uzun sohbetler ettiler, gidecekleri ada hakkında konuştular, dört gözle merak ettikleri adaya varmayı beklediler. Ve nihayet Parla'nın yolu tarif ederken gösterdiği yönde ilerleyen gemi, hedefinden zerre kadar sapmadan tam üç gün sonra günün ağarmasına yakın bir zamanda Aptallar Adası'na varmıştı. Gemi uzunca bir süre Aptallar Adası'nda kalacağından, gemi kaptanı çapalarını çıkarıp suya attı. Böylece gemi sabit bir şekilde durabilecekti. Gemideki insanlar daha önce bu adayı hiç görmediklerini, bu bölgeye hiç uğramadıklarını söylediler. Gemideki insanlar geldikleri bu yeni adayı keşfetmek, buradaki insanların iç dünyasına inmek istiyorlardı.

Gemideki insanlar, Pirlo ve Parla'nın öncülüğünde gemiden indiler. Pirlo ve Parla, ilk olarak ailelerinin yaşadığı eve gitmek, aileleriyle hasret gidermek ve gelen misafirleri ilk olarak kendi aileleri ile tanıştırmak istediler. Pirlo ve Parla önde, gelen misafirler arkada adaya adımlarını atıp, ada içlerine doğru yürümeye başladılar. Gelen misafirler önlerindekileri takip etmek dışında bir yandan da etrafı inceliyorlardı. Farklı bitki türleri ve ağaç türleri dikkatlerini ilk çeken şey oldu. Güneş yeni yeni doğmuş olduğundan, adadaki insanların çoğu işlerinin başına henüz geçmemişlerdi. Bu yüzden etrafta kimse yoktu. Bu durum bir yandan iyi bir tesadüf olmuştu; misafirler adaya adım atar atmaz ada halkı tarafından garip bir şekilde karşılanmamış, daha ilk dakikalardan aksi bir durumla karşılaşmamışlardı. Yaklaşık yirmi dakikalık bir yürüyüşün ardından Baba İsla ve Anne Akane'nin yaşadığı eve gelebilmişlerdi.

Yıllar sonra doğup büyüdüğü topraklara gelmeleri, Parla'yı ve özellikle dedesini çok duygulandırmıştı. Onlarca farklı duyguyu bir arada yaşıyorlardı. Pirlo yıllardır bu adadan uzakta yaşamış ve Aptallar Adası'nı hatırlamak dahi istememişti. Fakat insan doğup büyüdüğü yerlere yıllar sonra geldiğinde bile eski anıları dün gibi canlanıyormuş insanın gözlerinde. Pirlo'nun duygulu bir yüz ifadesiyle etrafında gördüğü her şeye hüzünle bakması bu yüzden olsa gerek.

Parla beş yıla yakın bir süre sonra doğup büyüdüğü adaya dönmüştü. Sabırsızlıkla ailesinin kapısını çaldı. Kapıyı Anne Akane açtı. Karşısında Parla'yı ve Pirlo'yu gören Akane kısa süreli bir şokun ardından oğluna yaşlı gözlerle hıçkıra hıçkıra ağlayarak sarıldı. Parla da göz yaşlarına hâkim olamadı. Sonrasında Anne Akane Pirlo'ya sarılıp ağladı. Anne Akane son beş yılda olması gerekenden fazla yaşlanmış, yüzünde kırışıklıklar oluşmuş, hayat enerjisi yok olmuş gibi görünüyordu. Parla, annesindeki bu değişimi iliklerine kadar fark etmişti. Anne Akane, bunca zaman nereye gittiğini, neden kendilerine hiçbir haber vermediğini Parla'ya sordu. Parla başından geçen her şeyi kendisine anlatacağını söyledi. Parla, hemen yanında duran Luna'yı ve Luna'nın annesini Akane'ye tanıttı. Anne Akane, Luna'nın Parla'nın sevdiği kız oldu-

ğunu öğrenince ağlamayı bırakmış, bir anda gözlerinin içi gülüvermişti. Anne Akane Luna'ya ve Berra'ya içtenlikle sarıldı. Parla, annesine Baba İsla'nın tahmini olarak eve ne zaman geleceğini sordu; çünkü Parla ile babası bu saatlerde balık avlamaya giderlerdi. Parla'nın bu sorusu üzerine Anne Akane Parla'ya sarılıp tekrardan ve öncekinden daha yüksek bir sesle ağlamaya başladı. Parla bu adadan gittikten bir sene sonra Baba İsla hastalıktan hayatını kaybetmişti.

İsla'nın ölüm haberi, Pirlo ve Parla'da tarifi imkânsız bir üzüntü yaratmıştı. Onlarca güzel hayaller kurup ailelerine kavuşacaklardı oysaki. İkisinin de aklına ailedekilerden birinin ölüm ihtimali gelmemişti. Parla kendini suçlu hissediyordu. Babasının ölmesini kendisinin onu yalnız bırakmasına ve o hasta haliyle balık avlamaya gitmesine bağladı. Hayatında ilk defa bu kadar büyük bir pişmanlık ve vicdan acısı yaşıyordu. Parla'nın ağladığına şahit olan ve Aptallar Adası'na ilk defa gelen misafirlere gerekli açıklamayı yaşlı gözlerle Pirlo yapmıştı. Gelen misafirler Parla'nın babasını, Pirlo'nun da oğlunu kaybettiğini öğrenmişler ve onlar da bu duruma üzülmüşlerdi. Parla'yı teselli etmek annesine ve Luna'ya düşmüştü.

Pirlo da en az Parla kadar üzgündü ve o da kendini suçlu hissediyordu. Onun buraya gelmek istemesindeki en büyük amaç, ölmeden önce oğlunu görebilmekti. Fakat kaderin de kendine göre planları vardı ve gerçek olan şey; kaderimizin çizdiği yolun bizlerin yaptığı planlara galip gelmesiydi.

Pirlo ve Parla, İsla'nın ölüm haberini alacaklarını akıllarının ucundan geçirmemişlerdi. Aptallar Adası'na geldikleri gibi böyle üzücü bir haber almaları hem onların hem de gelen misafirlerin modunu oldukça düşürmüştü. Pirlo ve Parla, buraya büyük bir hedef için gelmişlerdi ve kendileri ile beraber kalabalık bir ekibi de getirmişlerdi. Her ne kadar aldıkları haber ikisini derinden etkilese de bu ruh halinden sıyrılıp gelen misafirlerle beraber amaçları doğrultusunda bir an önce harekete geçmeleri gerektiğinin farkındaydılar. Bu sebeple hem biraz dinlenmek hem de Anne Akane'ye başlarından geçen olayları, Aptallar Adası'ndan neden

II. KISIM

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE BİLİM SANAT ATÖLYELERİ

"Eğitim sistemimiz, bizleri yeteneklerimize göre değerlendirip başarısız ya da başarılı olarak nitelendirmiş olsaydı; aslında hepimiz yeteneklerimiz doğrultusunda birer dahi olarak nitelendirilecektik."

I. BÖLÜM

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

"İnsan beyni evrende şu ana dek keşfettiğimiz en karmaşık şeydir."

- James D. Watson

Zekâ Nedir ve Zekâya Yönelik Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze kadar zekâ kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiği zaman zekâ kavramının ortak ve farklı noktalarının olduğu görülmektedir. İbni Sina zekâyı hem öğrenme sürecinden hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle oluştuğunu savunmaktadır (Selçuk, Kayıtlı ve Okut, 2004). Wechsler ise zekâyı, kişinin amacına uygun davranması, çevresiyle etkili iletişim içinde olması ve rasyonel bir şeklinde düşünebilmesi olarak tanımlamaktadır (Özgüven, 1994).

Zekânın tek etmene bağlı olmadığını savunan Spearman (1927) ise zekânın iki faktöre bağlı olduğunu, bunların genel yetenek ile ilgili "g" etmeninden ve özel yetenek ile ilgili "s" etmeninden oluştuğuna inanmaktadır. Thurstone ise zekânın; (a) sayısal problem çözme, (b) sözel kavrama, (c) bellek, (d) genel akıl yürütme, (e) sözel akıcılık, (f) şekil ilişkilerini görselleştirme ve (g) algısal hız olmak üzere yedi etmenden oluştuğunu söylemektedir (Gleitman, 1987). Bir diğer çok etmenli zekâ savunucusu Guilford'a göre zekânın (a) zihinsel işlemler (düşünme süreçleri), (b)

içerik (hakkında düşündüklerimiz) ve (c) ürün (düşünmenin sonuçları) olmak üzere üç yüzü vardır. Bu yüzlerin her biri kendi içerisinde kategorilere ayrılmakta ve böylece zekânın 180 kombinasyonu ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Piaget zekâya bilimsel açıdan yaklaşmış ve zekâyı zihnin kendini yenileme ve değiştirme gücü olarak tanımlamıştır. Bunun yanında, çocukların zihin yapısının ilkel zihin yapısına sahip yetişkinler gibi olmadığını vurgulamıştır. Piaget'in savunduğu zihinsel yaklaşım, bilgiyi maddeye, zihinsel yapıyı da sindirim sistemine benzetmiştir. Besin maddelerinin vücutta sindirilip kullanılmasına benzer bir biçimde nesne ve olaylarda algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak bir hale getirilir (Selçuk vd., 2004). Bu bağlamda Piaget zekâyı; nesnel gerçekliğin, bilinç yapılarına dönüştürülme yeterliliğini içeren, uyum, özümseme ve dengeleme yeteneği olarak tanımlamıştır (Topses, 2003).

Goleman (1994, 1998) tarafından ortaya atılan Duygusal Zekâ (emotional intelligence) dünya genelinde büyük bir ilgi gördü. Goleman'a göre geleneksel olarak kabul görmüş zekâ kavramlarından farklı olarak bir de duygusal zekâmız vardır. Bu Duygusal Zekâ'nın hayatımızdaki etkisi ve önemi oldukça büyüktür. Goleman (1995:50) Duygusal Zekâ'yı kişinin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme özelliği olarak tanımlamıştır.

Bugüne kadar yapılan zekâ tanımlarından yolla çıkarak Topses (2003) zekânın tanımını şu şekilde sıralamıştır:

- Zekâ, soyutlamalar ve genellemeler yapabilme kapasitesidir.
- Zekâ, soyut simgesel becerileri kullanabilmedeki kıvraklıktır.
- Zekâ, kavramsal olarak düşünebilme ve kavramların mantıksal çıkarımlarıyla yeni düş ürünleri oluşturabilme yeteneğidir.

- Zekâ, öğrenme gücünün bütünlüğüdür.
- Zekâ, bir bütün olarak amaçlı davranabilme, mantıksal düşünebilme ve çevresini etkileyebilme konularında bireyin genel kapasitesidir.
- Zekâ, araç yapabilme ve mekanik araçları kullanabilme yeteneğidir.
- Zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü düzeydir.

Çoklu Zekâ Kuramı

Prof. Howard Gardner 1983 yılında *Frames of Mind* (Zihin Çerçeveleri) adlı kitabında ortaya attığı Çoklu Zekâ Teorisi bulunduğu dönemde zekâ alanında büyük bir etki yaratmıştır. Gardner, alışılmış zekâ tanımlarının dışına çıkmış, zekânın tek bir bileşeninin olmadığını, birbirinden farklı ama birbiri ile iç içe geçmiş sekiz zekâ bileşeninin olduğunu, kişilerin bu sekiz zekâ bileşenlerinin hepsini kendi içinde bulundurduğunu; ancak bu zekâ bileşenlerinden bazılarının çok gelişmiş bazılarının ise az gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

Gardner (2010) yapmış olduğu bir konferansta Çoklu Zekâ Kuramı'nı şu şekilde ifade etmiştir: Çoklu Zekâ Kuramı'nı diğer zekâ anlayışlarından farklı kılan değişik sayılarda zekâ olması değil, benim kullandığım ve baktığım farklı kanıtlardır. Önemli olan diğer nokta ise zekâ için belirlediğim kriterlerdir. Şimdi ise anahtar fikri vereyim. Geleneksel zekâ anlayışı şöyle der; beynimizin tek bir genel kapasitesi vardır. Bu kapasiteniz ne kadar fazla ise siz de o kadar zeki olursunuz. Eğer zekânız orta düzeyde ise yaptığınız şeyler de orta düzeyde olur. Eğer zekânız çok düşük ise yaptığınız her şey de çok düşük seviyede olur. Bu geleneksel zekâ anlayışının öngörüsüdür. Çoklu Zekâ Kuramı ise şöyle der; beynimizde yalnızca bir bilgisayar yoktur. Beynimizde birbirinden farklı özellikte bilgisayarlar bulunmaktadır. Bu bilgisayarlar özerk bir yapıya sahiptirler. Sözel -dilsel bilgisayarınız iyi seviyede çalışırken, matematiksel-mantıksal bilgisayarınız orta seviyede, müziksel-ritmik bilgisayarınız düşük seviyede çalışabilir. Görsel-

uzamsal bilgisayarınız güçlü olmasına rağmen orta düzeyde sosyal-kişiler arası bilgisayarınız ve zayıf bir kinestetik bilgisayarınız olabilir. Bazılarımız her şeyde başarısız olabilir, bazılarımız ise her şeyde başarılı olabilir ama genel itibariyle büyük bir bölümümüz sivrilmiş bir görüntüye sahiptir. İşte Çoklu Zekâ Kuramı bu düşünce üzerine kuruludur.

Gardner ortaya koyduğu kuram ile yıllardır toplumlar ve eğitim üzerinde etkisini sürdüren eski zekâ anlayışını yani, sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal zekâ alanını hesaba katan klasik zekâ testi ve tanımını tarihe karıştırmıştır (Demirel, 2000). Gardner geliştirdiği kurama göre zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır. Zekâ, bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir.

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nı açıkladıktan sonra çok sayıda yeni zekâ türü ortaya atılmıştır. Ortaya atılan bu yeni zekâ türlerinden bazıları şunlardır; yemek yapma, altıncı his, mizah vb. fakat sonraları ortaya atılan bu zekâ türlerinin ya diğer zekâların içerisinde yer aldığı ya da bu zekâ türlerinin tam anlamıyla zekâ olarak tanımlanamayacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Gardner ortaya çıkan bu tartışmaları sonlandırmak için bazı kriterler belirlemiştir (Talu, 1999). Gardner'ın belirlediği ölçütler şunlardır; Biyolojik köken, insan türünün evrenselliği, yeteneğin kültürel değeri, nörolojik temelin varlığı ve sembolik temsil yeteneğidir (Demirel vd., 2006).

Biyolojik Temel: Zekânın kalıtımsal boyutunu öncelikle içermektedir. Biyolojik temel; vücut hareketi, başkalarıyla iletişim, içsel betimleme, ritim ve ses kullanımı gibi bilgi ve problem çözmenin biyolojik/psikolojik boyutlarıyla ilişkilidir.

İnsan Türünün Evrenselliği: Problem çözme ve bilginin bilinen her yolu, sosyo-ekonomik ve eğitimsel koşullara bağlı kalmaksızın her kültürde bulunur. Her ne kadar bazı beceriler bazı kültürlerde ya da kültürleme yoluyla bazı gruplarda daha fazla geliştiyse de zekâ yine de evrensel bir olaydır.

II. BÖLÜM

BİLİM SANAT ATÖLYELERİ

"Biz eğitim derken herkesi aynı kalıba sokmak istiyoruz. Eğitim bu şekliyle öğrencinin yaratıcılığını yok ediyor. Oysa her öğrencinin keşfedilmemiş bir cevheri var. İyi bir hocanın görevi bu cevheri ortaya çıkarmaktır."

- Prof. Dr. Özer Ertuna

Çocukların ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirebilecekleri atölyeler ile laboratuvarlara ihtiyaçları vardır; çünkü çocuklar, doğuştan getirdiği yetenek ve becerilerini çevresel etkenler doğrultusunda şekillendirmektedir. Çocuklar, doğuştan getirdiği yetenek ve becerilerini en mükemmel ve en üst düzeyde ortaya çıkarabilmesi için; çocukların çevresel şartları ilgi, yetenek ve zekâ alanları doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Çocukların doğuştan getirdiği yetenek ve beceriler, çocukların zekâ alanları doğrultusunda şekillendirilmezse var olan bu yetenek ve beceriler de körelmeye yüz tutabilir. Çocukların yetenekler ve becerileri, ebeveynlerin isteğine göre şekillendirilmemelidir. Çocuklar, işlenmemiş birer cevherdirler. Eğitimciler, çocukların içindeki cevheri fark edebilecek birer usta olmalı ve bu cevheri ortaya çıkarabilmek için ellerinden gelen her şeyi yapabilmelidir; çünkü bu çocukların içindeki cevherler Türkiye'nin kaybetmemesi gereken bir yeraltı kaynağından bile daha değerlidir.

Türkiye'nin dünya çapında yetişmemiş bilim insanları, ressamları, müzisyenleri, futbolcuları, olimpik sporcuları yoksa ya da yok denecek kadar azsa, bunun nedeni bu ülkede bu kişilerin

doğmadığı anlamına gelmez. Kim bilir bu ülkede doğup bu ülkede ölen; onlardan bihaber yaşadığımız nice keşfedilmemiş Mozartlar, Picassolar, Van Goghlar, Dostoyevskiler, Newtonlar, Usain Boltlar vb. vardır. Ya da kim bilir halen keşfedilmeyi bekleyen…

Çocuklar işlenmemiş birer cevherdir. Bu cevherin niteliği en uygun bir şekilde belirlemeli ve tanımlanmalıdır. Çocukların içindeki cevher belirledikten sonra o cevher için en uygun işlenme ortamı hazırlanmalıdır. Örneğin; nasıl ki bir yeraltı cevheri olan petrol keşfedildikten sonra cevhere (petrol) uygun rafinerilerde işlenmeye gönderiliyorsa; çocuklar da aynı şekilde keşfedilen yeteneklerine uygun bir ortama alınmalı ve bu yetenekleri işlenmelidir. Ancak keşfedilen petrol cevheri, altın rafinerisine gönderilip işletilirse; petrol bizim için gerekli olan değerli maden işlevinden çıkacaktır. Çünkü altın işletme tesislerinde amacına uygun işlenemeyecektir. Petrol cevheri, uygun bir şekilde çıkartılmalı ve uygun ortamlarda (rafinerilerde) işlemelidir ki ülke ekonomisine yararlı bir hale getirilebilsin; aksi takdirde, petrol ekonomik değerinden çok daha az bir değere sahip olacaktır. Yukarıda belirtilen örnekte olduğu gibi çocukların içindeki cevherler keşfedildikten sonra bu cevherler, uygun ortamlarda çocuk ve ülkesi için en yüksek değerde işlenmeli ve ortaya çıkartılmalıdır. Bu keşfediş ve farkındalığın birçok açıdan faydası kaçınılmazdır. Öncelikle çocuğun kendisine dönecek olan bu yarar; yakın çevresini, bulunduğu ortamı, hizmet edeceği alandaki başarıyı ve en nihayetinde ülkenin geleceğini etkileyecektir. Ülkenin geleceğine büyük bir etkiyle yön verecek böyle bir cevherin farkında olmak ve bunu en iyi şekilde kullanabilmek vazifesi öncelikle eğitimcilere düşmektedir.

Çocukların içindeki cevherlerin keşfedilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bütün derslere gereken önemi vermesi gerekmektedir. Erkuş (2016) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, serbest etkinlik vb. derslerin amacına uygun işlenmemesini; bir nevi Türkiye'de iyi ressamların, müzisyenlerin ve olimpiyat sporcularının çıkmamasının nedeni olarak göstermiştir. Eğitim ve öğretim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenler sürekli olarak Türkçe, matematik,

fen bilimleri vb. derslere önem vermektedirler. Türkçe, matematik, fen bilimleri vb. derslere verilen önem, ne zamanki müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerine de verilirse; o zaman Türkiye'de nice ressamlar, müzisyenler ve olimpik sporcular yetişecektir.

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Bilim Sanat Atölyeleri

Kişilerin/öğrencilerin birbirinden farklı sekiz zekâ alanı olduğuna göre kişilerin/öğrencilerin zekâ alanlarının gelişmesini sağlayacak sekiz farklı atölye oluşturulabilir ve kişiler/öğrenciler aşağıda belirtilen atölyelere yetenek ve zekâ alanları doğrultusunda yönlendirilebilir.

- Sözel-dil bilimsel sanat atölyeleri
- Mantıksal-matematiksel sanat atölyeleri
- Görsel-uzamsal sanat atölyeleri
- Bedensel-kinestetiksel sanat atölyeleri
- Müzikal-ritmik sanat atölyeleri
- Sosyal-kişiler arası sanat atölyeleri
- İçsel-öze dönük sanat atölyeleri
- Doğa sanat atölyeleri

Sözel-Dil Bilimsel Sanat Atölyesi

Bu sanat atölyesi, öğrencilerin sözel ve dil bilimsel zekâ alanlarının geliştirilmesine olanak sağlayacak materyaller ile düzenlenmiş atölye olarak tanımlanabilir. Bu atölye, öğrencilerin istedikleri zaman istedikleri kitaplara ulaşabilmesine (bir kütüphane gibi), boş zamanlarında kitap okumalarına fırsat sunabilmesine, duygu düşüncelerini yazabilmesine, tiyatro, drama gibi etkinlikleri yapabilmesine, dinlenme ve konuşma becerilerini geliştirebilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme* (*10. Baskı*). İstanbul: Biliş Yayınları.

Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. (6. Baskı).* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Baysal, N. Z., Kabapınar, Y. ve Öztürk, C. (2009). Eğitimde yeni yönelimler ve sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. (ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 257-307). İstanbul: Pegam A Yayıncılık.

Checkley, K. (1997). The first seven... and the eight: a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55 (1), 8-13.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Erkuş, S. (2016). İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramı'nın Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences, for the list century*. New York: Basic Boks.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri Çoklu Zekâ Kuramı*, Çev. Ebru Kılıç, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Gardner, H. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı–yaratıcılık–gelecek için beş akıl. I. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı Howard Gardner (23-24 Mayıs 2009). (Çev. Hasibe Kale). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Goleman, D. (1998). *İş başında duygusal zekâ.* İstanbul: Varlık Yayınları.

İnan, C. ve Erkuş, S. (2016). İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teachin), 5*(4), 162-174.

Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum. using to develop your student's full potential*. New York: Zephyr Press.

Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve eğitim (5. Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Selçuk, Z., Kayıtlı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man.* New York: Macmillan.

Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164–172.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

III. KISIM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

"İnsanlar sizden eleştiri isteyebilirler, ama gerçekte iltifat bekliyorlar."

- William Somerset Maugham

Bağımsız Bir Eğitim Politikası

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılını doldurduğu, küresel rekabetin ve inovasyon teknolojilerinin ülkeler arasında ciddi bir iş birliği ve rekabete yol açtığı şu dönemde; Türk eğitim sisteminin kökleşmiş en büyük sorunlarından biri, ideolojilerden arındırılmış millî bir eğitim sisteminin olmamasıdır. İçinde bulunduğumuz bu talihsiz durum liyakat esaslı, yenilikçi, çağın gerekliliklerine uyumlu ve kaliteli üretime temel teşkil edecek fırsat ve olanakları kaçırmamızın birincil nedenidir.

Türkiye'de seçimlerle birlikte değişen iktidarlar, beraberinde eğitim sistemini ve içeriğini de değiştirmekte; bilimin ve sanatın üretim merkezleri olan eğitim kurumlarını dar bir kalıp içerisine mahkûm etmektedir. İktidarlar ve ideolojileri arasında şekillenmek zorunda kalan Türk eğitim sisteminin, gelişmiş ülkelerdeki gibi çağın gereklilikleri temelinde var olabilmesi için akıl ve bilim çerçeveli, liyakat esaslı bir özerk alana ihtiyacı vardır. Nasıl ki merkez bankası bağımsız bir politika izliyor ya da izlemesi gerekiyor, nasıl ki millî savunma için belirlenmiş millî bir temel amaç ve düşünce var, eğitim için de iktidarın siyasi görüşlerinden arındırılmış şeffaf ve millî bir eğitim politikasına ihtiyaç vardır.

Eğitim sistemi, bir yapboz tahtası değildir. Eğitim sistemi, ülkenin varoluşundan ebediyetine kadar elde ettiği bilgi ve tecrübelerine; günün gereksinimlerini de katarak kendini geliştirmesi gereken bir sistemdir. Bu doğrultuda bakıldığında çözüm için şu öneriler getirilebilir; Millî Eğitim Bakanlığı yerine, Millî Eğitim Genel Başkanlığı getirilebilir. Neden mi? Bakanlık gelen her iktidarın istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitime şekil ve yön vermeye çalışmak gibi bir hataya düşmektedir. Burada yapılması gereken kurumların işleyişini sağlamak, merkez bankası gibi bağımsız bir kurumu oluşturmak ve bütün siyasi görüşlerden arındırılmış modern, bilimsel ve teknolojiyi temel alan bir sistem kurmaktır.

***

Küllerinden Doğmak

"Eğitim bir oyalama işi değildir."

1939 yılında başlayıp 1945'e kadar devam eden İkinci Dünya Savaşı, Kıta Avrupası'nın kelimelerle anlatılamayacak bir çöküş ve felaket yaşamasına sebep olmuştur. İkinci Dünya Savaşı yaklaşık 60 milyon insanın ölümüne yol açmış, Avrupa'nın endüstriyel alt yapısının %70'ini yok etmiş ve İkinci Dünya Savaşı'nda yaklaşık 37 milyon sivil insan hayatını kaybetmiştir. İnsanı dehşete düşüren böylesine bir yıkım karşısında Kıta Avrupası ve özelinde Almanya insana, sanata, bilime, kültüre, gençlere, kadınlara, kısacası hayata ve geleceğe yatırım yaparak kaybettikleri uygarlığı küllerinden yeniden doğurmuştur.

Ağır bir yıkımın neticesinde oluşup kemikleşen "Eğitim her şeydir" anlayışı ile hareket eden Kıta Avrupası, her gencine gereken değeri vermiş ve eğitim sistemlerini bu doğrultuda şekillendirmiştir. Doğru zamanda doğru yerde "insan ve kazanım" odaklı bu ilerleyiş; genç, dinamik, yetkin, üretken toplum fertlerinin oluşmasını sağlamıştır. Öğretmenler, doktorlar, mühendisler, sanatçılar, tasarımcılar, duvar ustaları vb. akla gelebilecek tüm meslek gruplarında isabetli "ihtiyaç ve üretkenlik" korelasyonu kurabilmişlerdir. Bu da beraberinde genç yaşta hayata atılan hem kendi kimliğini yaratan hem de toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen dinamik ve üretken bir insan gücü ortaya çıkarmıştır. Kıta Avrupası'nda yetenekler heba edilmemiş, küçümsenmemiş, bir kazanıma dönüştürülmüş ve toplumsal hayatla bağları için uygun zeminler hazırlanmıştır.

Gençler, aldıkları eğitim sonrası toplum içindeki yerlerini zaman kaybetmeden, oyalanmadan alabilmişlerdir. Bu noktada Türk Millî Eğitim Sisteminin Avrupa'da, özellikle de Almanya'da uygulanan bu başarılı sistemle bir kıyaslaması yapılabilir. Almanya'da eğitimdeki toplam kişi sayısı, meslek gruplarına göre

ihtiyaç sayıları, yetenekler, yönlendirmeler ve nihayetinde toplumun ihtiyaç-üretkenlik doğrusu, tüm meslek gruplarının sayıları ve bunlara ayrılacak kamu bütçesi kesin rakam ve analizlerle belirlenmiştir.

Türk Millî Eğitim Sistemi'nin göz ardı ettiği bir çalışma alanıdır bu durum tespiti. Türkiye'deki gibi her bireyin üniversite mezunu olması asıl hedef değildir. Her bölüm mezununun bir geleceği, bir kazancı, bir önemi ve bir kalitesi vardır. Yani kısacası, "girdi-çıktı-ihtiyaç piramidi" kusursuza yakındır.

***

Yüzyılın Buluşu "Ücretli Öğretmenlik"

"Bir eğitim sistemindeki aksayan yönlere getirilecek çözümler; asla günü kurtarma ucuzluğu üzerine kurulmamalıdır. Aksi halde çıkacak fatura daha pahalı olacaktır."

Öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılabilecek basit bir meslek olarak algılandığı bir toplum düşünün. Böyle bir algı hem toplumumuz da hem de Millî Eğitim Bakanlığının yönetim sisteminde var. Yüzyılın buluşu "ücretli öğretmenlik[2]". Eğitim fakültelerinden mezun olmuş ve öğretmen olarak atanmayı bekleyen on binlerce öğretmen adayı olmasına rağmen, öğretmen açığını kapatmak adına -yani günü kurtarmak adına- çözüm olarak uygulanan ve bilimsellikten uzak "yamalı" bir buluşun adıdır: ücretli öğretmenlik. Türk eğitim sistemi, ücretli öğretmenlik buluşu ile eğitimde çağ atladı!

Bir doktorun alternatifi olarak ücretli bir doktor, bir mühendisin alternatifi olarak ücretli bir mühendis, bir avukatın alternatifi olarak da ücretli bir avukat uygulaması var mıdır? Duruma bu açıdan bakıldığında ise öğretmenlik mesleği herkes tarafından yapılabilecek, pedagojik formasyon ve alan eğitimi gerektirmeyen basit bir meslek olarak algılanmaktadır.

Dünyanın önde gelen başarılı eğitim sistemleri içerisinde niçin Türk eğitim sistemi yok? Neden Türk eğitim sistemi başarı sıralamalarında sonlarda? Çünkü dünyanın önde gelen başarılı eğitim sistemlerinde amaç günü kurtarmak ve eğitime yama yap-

[2] **Ücretli öğretmen:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kadrolu ve sözleşmeli öğretmen istihdamının yetersiz olduğu durumlarda, ek ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğretmen.

Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dil Bilgisi

Grundriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik

Zeki USLU

4. Baskı

Ankara
2024

Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dil Bilgisi

Grundriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik

Zeki USLU

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-438-8
e-ISBN : 978-605-170-436-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

USLU, Zeki
Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dil Bilgisi
Grundriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 4. Baskı, xii + 212 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-438-8
e-ISBN : 978-605-170-436-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Dil Bilgisi, Yabancı Dil Öğretimi, Eğitim
Türkçe, Almanca, Karşılaştırmalı Dil Bilgisi, Ses, Yazı, Türk Abecesi, Alman Abecesi, Ad, Adıl, Fiil, Sıfat, Sözcük Yapımı, Bağlaç, İlgeç, Belirteç, Tümce, İsteme Kipi, Yazım, Noktalama

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

A harfinin evrimi



İnsanoğlunun konuştuğu bütün dillerin özü, düşünce boyutu aynıdır. Farklılıklar düşünceleri dile dökme aşamasında, yüzeysel yapıda ortaya çıkar. Dilleri karşılaştırmak, benzerlik ve farklılıkları görmek dil öğrenmeyi daha bilinçli ve eğlenceli bir sürece dönüştürür.

YAZAR HAKKINDA

Zeki USLU

Prof. Dr. Uslu, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dilbilimi Anabilim Dalında Öğretim Üyesi.

Çalışma alanları: Uygulamalı dilbilim, karşılaştırmalı dil bilgisi, Almanca öğretimi ve çeviri.

e-posta: zekiuslu@selcuk.edu.tr

ÖNSÖZ

Dil bilgisi olmadan yabancı dil öğrenilebilir mi? Yabancı dil öğretimiyle ilgili farklı yöntem ve yaklaşımları benimseyenler bu soruya farklı yanıtlar vermektedir. Ancak yabancı dil öğrenme ister günlük iletişim amaçlı kullanımsal boyutuyla olsun, ister bilgi kaynaklarından yararlanma amaçlı eğitimsel boyutuyla olsun her zaman dil bilgisi ile bağlantılıdır. Farklı dil öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğunu savunanlar dayandıkları öğrenme kuramına göre dil bilgisine bazen öncelik verip bazen onu geri plana atsalar da ondan vazgeçememektedir. Dil bilgisi her zaman dilin anahtarı olma işlevini sürdüregelmiştir.

Karşılaştırmalı çalışmalar dil bilgisi öğretimini kolaylaştırır. Karşılaştırma sayesinde hem kavramlar ve söz dizimi konularındaki ön bilgilerimizden yararlanır hem de benzerlik ve farklılıkları gözlemleyerek daha bilinçli bir öğrenme süreci gerçekleştirilebiliriz.

Elinizdeki kitap birinci dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Almanca öğrenmek isteyenler için hazırlanmıştır. Türkçe ve Almanca farklı iki dil ailesine mensuptur. Bu nedenle dil bilgisel özellikleri benzememektedir. Bu kitabın amacı, iki dil arasındaki farklılıkların, yabancı dil öğrenmede neden olabileceği olası zorlukları ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Kitapta mümkün olduğunca bütün dil bilgisi konularına yer verilmiş, her konu Türkçe, Almanca ve karşılaştırma bölümleriyle yapılandırılmıştır. Türkçe dil bilgisi konuları ele alınırken temel amaç, dil öğrenenlerin ön bilgilerini canlandırma olarak düşünülmüş, bu nedenle sıkıcı yinelemelerden kaçınılmıştır. Almanca dil bilgisi konuları ise daha ayrıntılı ve hem yeni başlayanlar için hem de ileri düzeyde dil öğrenenlere yararlı olacak biçimde işlenmiştir. Karşılaştırma bölümlerinde konu ana hatlarıyla eşleştirilmiş, zaman zaman tablolardan da yararlanılarak, dil bilgisine bilinçli bir bakış açısı getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu kitabın Almanca öğrenmek isteyen herkes için temel bir başvuru kaynağı olacağı düşünülmektedir. Her türden yabancı dil sınavlarına hazırlananlar, kendi kendine Almanca öğrenmek isteyenler, lise ve üniversitelerin dil bölümü öğrencileri bu kitaptan kolayca yararlanabilir. Kitabın karşıtsal dil bilgisi çalışmaları açısından da önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Herkese yararlı olması temennisiyle saygı ve sevgilerimi sunarım.

Zeki USLU

İÇİNDEKİLER
INHALTSVERZEICHNIS

ÖNSÖZ ..... **v**
GİRİŞ **1**

SES VE YAZI / LAUT UND SCHRIFT **4**
Türk Abecesinin Özellikleri 4
Alman Abecesinin Özellikleri 4
Karşılaştırma 7

AD / SUBSTANTIV **7**
Türkçede Adlar 7
Almancada Adlar 8
Ad Çekimleri 10
Karşılaştırma 14

ADIL / PRONOMEN **15**
Türkçede Adıllar 16
Kişi Adılları 16
İyelik Adılları 16
Gösterme Adılları 16
Belirsiz Adıllar 17
Almancada Adıllar 17
Kişi Adılları 17
Gösterme Adılları 19
İyelik Adılları 20

Belirsiz Adıllar 21
Soru Adılları 22
Karşılaştırma 24

FİİL / VERB 26
Türkçede Fiiller 26
Fiil Çekimi 26
Fiilde Çatı 27
Fiilimsiler 28
Almancada Fiiller 29
Fiil Çekimleri 29
Öneki Ayrılan-Ayrılmayan Fiiller 30
Dönüşlü Fiiller 32
Yardımcı Fiiller 32
Fiillerin Gerektirdiği Durumlar (Fiil İstemi) 36
Fiillerin Gerektirdiği İlgeçler 37
Emir Kipi 39
Almancada Zamanlar 40
a) Präsens 40
b) Präteritum/ Imperfekt 41
c) Perfekt 43
d) Plusquamperfekt 45
e) Futur I 46
f) Futur II 46
Zamanların Karşılaştırılması 47
Edilgen Fiil (Passiv) 49
Eylem Çatısının Karşılaştırılması 51

SIFAT / ADJEKTIV 52
Türkçede Sıfatlar 52
Almancada Sıfatlar 53
Sıfat Çekimleri 53
Sıfatların Derecelendirilmesi 56
Ad Olarak Kullanılan Sıfatlar 57
Diğer Bazı Sıfat Türleri 58
Karşılaştırma 59

SÖZCÜK YAPIMI / WORTBILDUNG 60
Türkçede Sözcük Yapımı 61
Öneklerle Sözcük Yapımı 61
Soneklerle Sözcük Yapımı 62
Birleştirme Yoluyla Sözcük Yapımı 63
Almancada Sözcük Yapımı 63
Öneklerle Sözcük Yapımı 64
Ayrılmayan Fiil Önekleri 64
Ayrılan Fiil Önekleri 65
Sıfat Önekleri 66
Olumsuzluk Önekleri 66
Yerle İlgili (Soyut/Somut) Önekler 67
Zamanla İlgili Önekler 68
Sayılarla İlgili Önekler 68
Soneklerle Sözcük Yapımı 68
Sıfat Yapan Sonekler 68
Sıfat Olan Sonekler 68
Belirteç Yapan Sonekler 69
Ad Yapan Sonekler 69
Eril Adlar Yapan Sonekler 69
Dişil Adlar Yapan Sonekler 70

Nötr Adlar Yapan Sonekler ... 70
Dönüştürme Yoluyla Sözcük Yapımı ... 70
Birleştirme Yoluyla Sözcük Yapımı ... 71
Karşılaştırma ... 73

BAĞLAÇ / KONJUNKTION ... 75
Türkçede Bağlaçlar ... 75
Almancada Bağlaçlar ... 76
Temel Tümceleri Sıralayan Bağlaçlar ... 77
İki Tümce Arasında Bulunanlar ... 77
İkinci Tümcenin Başında Yer Alanlar ... 82
Yan Tümcede Kullanılan Bağlaçlar ... 84
Zaman Bildiren Bağlaçlar ... 84
Neden Bildiren Bağlaçlar ... 90
Koşul Bildiren Bağlaçlar ... 92
Sonuç Bildiren Bağlaçlar ... 94
Zıtlık (Kısıtlama) Bildiren Bağlaçlar ... 95
Tarz Bildiren Bağlaçlar ... 96
Amaç Bildiren Bağlaçlar ... 98
Karşılaştırma ... 99

İLGEÇ / PRÄPOSITION ... 102
Türkçede İlgeçler ... 102
Almancada İlgeçler ... 103
1. Akkusativ Gerektiren İlgeçler ... 105
2. Dativ Gerektiren İlgeçler ... 110
3. Hem Akkusativ hem Dativ ile Kullanılabilen İlgeçler ... 116
4. Genitiv Gerektiren İlgeçler ... 121
Karşılaştırma ... 127

BELİRTEÇ / ADVERB **130**
Türkçede Belirteçler 130
Almancada Belirteçler 131
1) Zaman Belirteçleri 132
2) Yer Belirteçleri 132
3) Tarz ve Durum Belirteçleri 132
4) Neden Belirteçleri 133
Almancada Akkusativ Gerektiren Belirteçlerin Listesi 134
Almancada Dativ Gerektiren Belirteçlerin Listesi 135
Almancada Präpositionlarla Kullanılan Belirteçler 135

TÜMCE / SATZ 137
Türkçede Tümce 137
Yapılarına Göre Tümceler 138
Basit Tümce 138
Bileşik Tümce 139
Anlamlarına Göre Tümceler 142
Olumlu Tümce 143
Olumsuz Tümce 143
Soru Tümcesi 143
Almancada Tümce 144
Almancada Temel Tümce 144
Tümceyi Olumsuz Yapma 146
Soru Tümcesi 147
Almancada Yan Tümce 148
İlgi Tümcesi (Relativsatz) 150
Partisipler (Eylemsiler) 154

İSTEME KİPİ / KONJUNKTIV 157
Türkçede İsteme Kipi 158

Almancada İsteme Kipi (Konjunktiv) ... 159
Konjunktiv I ... 159
Konjunktiv II ... 162
Konjunktiv II'nin Kullanıldığı Tümceler ... 165
1. Gerçek Olmayan İstek Tümceleri ... 165
2. Gerçek Olmayan Koşul Tümceleri ... 166
3. Gerçek Olmayan Karşılaştırma Tümceleri ... 166
4. Gerçek Olmayan Bildirim Tümceleri ... 167
5. Konjunktiv II'nin Kullanıldığı Diğer Alanlar ... 167

YAZIM VE NOKTALAMA / RECHTSCHREIBUNG UND INTERPUNKTION ... 168
Türkçede Yazım Kuralları ... 168
Türkçede Noktalama İşaretleri ... 169
Almancada Yazım Kuralları ... 170
Almancada Noktalama İşaretleri ... 172
Karşılaştırma ... 172

KAYNAKÇA / LITERATURVERZEICHNIS ... 175
Türkçe - Almanca Dil Bilgisi Terimleri ... 179
Almanca - Türkçe Dil Bilgisi Terimleri ... 188
Fiillerin Gerektirdiği İlgeç ve Durumlar ... 200
Belirli Adlarla Kalıplaşan Fiiller ... 204
Düzensiz Fiillerin Listesi ... 206

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenim ve öğretiminde karşılaştırmalı çalışmaların önemli bir yeri olduğu, dille uğraşan hemen herkes tarafından tartışmasız olarak kabul edilmektedir. Çünkü dil edinimi konusunda son yıllarda yapılan araştırmalar insanın ana dilinin ya da önceden bildiği dillerin yabancı dil öğrenmede önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Apeltauer 1997:88; Klein 1992:37). Yabancı dil öğrenirken ana dilimizin ögelerine ve yapılarına sık sık başvururuz. Bu yapı ve ögeler benzerlik taşırsa öğrenme hızlı ve kolay gerçekleşir. Ancak ana dilimiz ile yeni öğreneceğimiz dil arasında farklılıklar varsa öğrenme sürecinin daha dikkatli ve bilinçli oluşturulması gerekir.

Karşılaştırmalı dil bilgisi çalışmaları karşıtsal dilbilim çerçevesinde yürütülen eş zamanlı çalışmalardır. Karşıtsal dilbilim ilk olarak yirminci yüzyılda ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeler, bilimsel ve kültürel etkileşimler sonucunda iletişimin artması ve yabancı dil öğrenmenin bir zorunluluk olarak ortaya çıkması karşıtsal dilbilim çalışmalarının gelişmesine ortam hazırlamıştır. Eskiden yürütülen tarihsel, tipolojik ve bölgesel dil karşılaştırmalarına göre eş zamanlı karşılaştırmalı dil bilgisi son yıllarda daha çok önem kazanmıştır. Karşılaştırmalı dil bilgisi yabancı dil dersinde uygulama gereksiniminden doğmuştur (Yıldız 1987:16). O halde çıkış noktası faydacıdır ve uygulamada kullanılmak üzere iki dili birbiriyle karşılaştırmak amacına yöneliktir.

Dil karşılaştırmaları hem dilbilim hem de yabancı dil dersi için olanaklar sunmaktadır. Karşılaştırmalı çalışmalar dil öğrenimi için her derde deva olarak da görülmemelidir. Ancak yabancı dil dersinin daha etkili ve verimli olmasında zincirin halkalarından birini oluşturur. Bu açıdan öğretmenler, öğrenciler hatta ders kitabı yazarları için önemli işlevleri vardır (Helbig 1993:15).

Karşıtsal dilbilim iki ya da daha çok dilin benzerlik ve farklılıklarını inceler. Bu incelemede iki temel kavram üzerinde durur; benzerlik ve girişim (Hufeisen&Neuner 1999:24). Bu kavramlar, karşılaştırmalı dil bilgisi, karşıtsal çözümlemeler ve hata çözümlemeleri gibi uygulamalar çerçevesinde ele alınır. Yapılan araştırmalar iki dil arasındaki benzerliklerin her zaman başarılı sonuçlara götürmediğini de ortaya çıkarmıştır. Eğer öğrenci yalnızca yüzeysel yapıya dikkat ederse, girişim hataları ortaya çıkmaktadır. Çünkü benzerlikler öğrencinin daha az dikkat göstermesine neden olabilmektedir. Oysa farklı olan diller öğrenilirken öğrenciler kendilerini daha dikkatli davranmak zorunda hissederler. Girişim hatalarının ortaya çıkmasında yalnızca dil farklılıkları değil, aynı zamanda öğrencilerin ana dillerini edinim düzeyi, yaşı ve farklı kültürel ortamlarının da etkisi olmaktadır. Yani genel olarak öğrencinin edindiği eğitim düzeyi yabancı dil öğrenimini etkiler. Ana dilinde oluşturulan kavramların yabancı dildeki

karşıtlarını öğrenmek daha kolaydır. Eğer öğrenci bu kavramları kendi dilinde oluşturmamışsa, o zaman yabancı dil öğrenirken çok güçlük çeker. Kavramların ne olduğunu bilmeden yabancı dilde verilen tümceleri anlamak bir yerde olanaksızdır. Bu nedenle özellikle yetişkin öğrencilere uygulanacak yabancı dil programlarında dil bilgisi açıklamalarına yer verilmelidir (Ekmekçi 1983:113).

Birçok Avrupa ülkesinde ve Amerika'da değişik dil çiftlerini inceleyen çalışmalar yapılmıştır ve bu alanda projeler yürütülmektedir. Buna karşın Türkiye'de Türkçenin başka dillerle karşılaştırıldığı çalışmaların sayısı çok azdır. Oysa hem yabancı dil öğrenen Türkler için hem de Türkçeyi yabancılara öğretmek için bu tür karşılaştırmalı çalışmaların yapılması zorunludur. Karşılaştırmalı çalışmalar açısından Türkçe ve Almanca dil çiftine baktığımız zaman yeterli çalışmaların bulunmadığını görürüz. Bu iki dil için yapılmış tasvirlerin nitelik ve nicelik bakımından birbirini tutmaması, bu dillerin konuşulduğu ülkelerde dil kuramının aynı ölçüde gelişmemiş olması vb. nedenler Türkçe-Almanca karşıtsal çalışmaların başarısını engellemektedir. Bu engellerin aşılması için bireysel çabaların yanında Türk ve Alman dil kurumlarının iş birliğiyle projeler yürütülmesi zorunludur (Kuglin 1977:298). Kuglin tarafından yıllar önce yapılan bu saptamalar doğrultusunda üniversitelerimizde karşılaştırmalı çalışmalar başlatılmıştır. Ancak kuramsal düzeyde yapılan çalışmaların pek çoğunun akademik kitap ve dergilerden dışarı çıkıp dil öğrenenlere yeterli katkıyı sağladığı söylenemez.

Almancanın Türkiye'de yabancı dil olarak önemi yadsınamaz. Almanya ile çok sıkı tarihsel, kültürel, ekonomik ve sosyal ilişkilerimiz var. Almanya'da ve Almanca konuşulan ülkelerde yaşayan milyonlarca vatandaşımız, bir turizm cenneti olan ülkemizi ziyarete gelen milyonlarca Alman, her iki ülkede bulunan sayısız işletmeler ve ülkemizin Avrupa Birliği yolunda emin adımlarla ilerlemesi, Türkiye'de Almancanın önemini artırmaktadır. Almanca bugün dünyada bilim, sanat ve teknik gibi alanlarda İngilizceden sonra ikinci sırayı almaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de de İngilizcenin ardından ikinci yabancı dil olarak eğitim programlarında yerini almıştır. Hatta turizm bölgelerinde özellikle Almanca bilenlerin iş bulma şansları daha yüksektir. Bu nedenle Almanca yalnızca okullarda değil, özel kurslarda ve insanların kendi bireysel çabalarıyla da öğrenilmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğrenim ve öğretiminde *iletişimci* ve *bilişsel* yaklaşımlar benimsenmektedir. İletişimci yaklaşım dilin iletişim aracı olma işlevini ön plana çıkarır. Bu yaklaşımda öğrenilen dil ile iletişime geçebilme, günlük gereksinimlerin yerine getirilmesi için gerekli olan iletişim becerilerinin kazanılması vb. amaçlar izlenir. Bilişsel yaklaşımda ise özellikle öğrenme kuramı olarak kavrama, karşılaştırma, neden sonuç ilişkisi kurma ve değerlendirme gibi noktalar üzerinde durulur. Bu yaklaşım özellikle yetişkin öğrenciler için ana dili ile yabancı dili karşılaştırmanın gerekliliğini savunur. Çünkü yetişkin öğrenciler dilin söz dizimsel boyutunu daha çok irdeler. Dillerin söz dizimi ile ilgilenmek onlar için eğlenceli bir oyuna dönüştürülebilir. Benzerlik ve farklılıklar daha bilinçli ele alınabilir. Böylece yabancı dil öğrenmeye olan istek de artar. Çocukların yabancı dil öğrenme ile ilgili özellik ve gereksinimleri yetişkinlerden farklıdır. Erken yaşlarda daha çok dilin ses boyutuna ilgi duyulur. Eğlenceli dil oyunları, şarkılar ve

tekerlemeler çocuklar için uygun çalışmalar olarak görülebilir. Küçük yaşlardaki çocuklar için yabancı dil öğretimine dilin kurallarını öğreterek başlamanın doğru bir yaklaşım olmadığı kabul edilmektedir. Onların gerek bilişsel gerekse psikososyal gelişim düzeyleri buna uygun değildir. Çünkü çocuğun ana dilinin dil bilgisel özelliklerini yeterince kavramadan, yabancı bir dilin söz dizimini anlaması neredeyse olanaksızdır.

Karşılaştırmalı dil bilgisi dersleri üniversitelerin yabancı dil bölümlerinin programlarında eskiden beri yer almaktadır. Son yıllarda yapılan program değişiklikleriyle karşılaştırmalı dil derslerinin önemi daha da artmıştır. Bazı fakültelerde karşılaştırmalı dil bilgisi derslerinin iki öğretim elemanı tarafından yürütülmesi gibi öneri ve uygulamalar bulunduğu bilinmektedir. Bunun amacı öğrencilerin hem ana dilinin dil bilgisini hem de amaç dilin dil bilgisini yeterli düzeyde öğrenmesini sağlamaktır. Ancak bu iyi niyetli düşüncenin uygulamada bazı sorunlara neden olması kaçınılmazdır. Bu durumda her iki dili kapsayan iyi bir karşılaştırmalı dil bilgisi kitabına gereksinim vardır. Elinizdeki çalışmanın en önemli amaçlarından birisi de bu gereksinimi karşılamaktır.

Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dil Bilgisi birinci dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Almanca öğrenmek isteyenler için uygun bir kaynaktır. Türkçe dil bilgisi çok fazla ayrıntısına girilmeden ana hatlarıyla ve gerektiği düzeyde ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenenlere ana dillerinin dil bilgisel özellikleri özet biçiminde anımsatılmaktadır. Buna karşın Almanca dil bilgisi konuları daha ayrıntılı ve kolayca anlaşılır biçimde işlenmiştir. Her konunun sonunda karşılaştırma bölümleri yer almaktadır. Ayrıca Almanca her tümcenin ve yapının Türkçe karşılığı da verilerek, dil öğrenenlerin bu yapıları bilişsel düzeyde kavramaları ve örnekseme yoluyla yeni tümcelerin üretilmesinde yararlanmaları amaçlanmıştır.

SES VE YAZI / LAUT UND SCHRIFT

İnsan dilinin temel iki boyutu vardır; ses ve yazı. Ses doğaldır, yazı ise sesleri simgelerle gösterebilme uğraşının sonucudur. Tarih boyunca insanoğlunun dilini yazıya dökmek için çeşitli harf sistemleri geliştirilmiştir. Her dil bu harf sistemlerinden yararlanarak kendi abecesini oluşturmuştur. Bu çalışmada ele alacağımız Türkçe ve Almanca Latin harflerinden oluşan bir abece sistemi kullanmaktadır.

Türk Abecesinin Özellikleri:

Türk abecesi 29 harften oluşur. Bunların 8'i ünlü, 21'i ünsüzdür. Türk abecesinin en önemli özelliklerinden birisi, her sesin tek bir harfle karşılanmasıdır. Yani ses ve onu simgeleyen harf özdeşleştirilmeye çalışılmıştır. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede ünlü sesler uzun okunmaz. Ancak yabancı dillerden alınan sözcükler için bu kuralın geçerli olmadığı görülmektedir. En önemli ses özelliği ise sözcük yapımında ünlü uyumuna önem verilmesidir (Gencan 1979: 45; Banguoğlu 1998:80). Türkçedeki harfler büyük ve küçük olarak şunlardır:

A B C Ç D E F G Ğ H I İ J K L M N O Ö P R S Ş T U Ü V Y Z

a b c ç d e f g ğ h ı i j k l m n o ö p r s ş t u ü v y z

Türkçe bir sözcükte kalın ünlülerden sonra kalın, ince ünlülerden sonra ince ünlüler gelmesine büyük ünlü uyumu denir.

Kalın ünlüler: a, ı, o, u İnce ünlüler: e, i, ö, ü

Türkçe bir sözcükte düz ünlülerden sonra düz ünlüler, yuvarlak ünlülerden sonra yuvarlak ya da geniş ünlülerin gelmesi kuralına küçük ünlü uyumu denir.

Düz ünlüler: a, e, ı, i Yuvarlak ünlüler: o, ö, u, ü

Yabancı dillerden Türkçeye geçen bazı sözcükler ünlü uyumu kurallarına uymazlar.

Alman Abecesinin Özellikleri:

Alman abecesinin 26 harfi vardır. Almancadaki temel harfler büyük ve küçük olarak şunlardır:

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

(a-be-tse-de-ef-ge-ha-i-yot-ka-el-em-en-o-pe-qu-er-es-te-u-fav-ve-iks-üpsilon-tset)

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Temel harflerin beş tanesinin ünlü (Vokal), yirmi bir tanesinin ünsüz (Konsonant) harf olduğu görülüyor. Ancak sesler ve bunların yazıya dökülüş biçimi olan harfler arasında tam bir özdeşlik yoktur. Bu nedenle ünlü harfler arasında noktalı (Umlaut) yazılan "ä (Ä), ö, ü" harfleri de yer almaktadır. Ünsüz harfler arasında ise "ß" harfi, [ss] harflerinin yerine kullanılmaktadır. Yazım kurallarına göre kısa okunan ünlülerden sonra "ss", uzun ünlülerden sonra "ß" kullanılması önerilmektedir. Örneğin önceleri "daß" olarak yazılan bağlaç yeni kurallara göre "dass" yazılmaktadır. Almanca harflerin sözcük içinde uzun, kısa vb. okunuş özelliklerine göre sesbilgisel olarak on altı ünlü harf, yirmi üç ünsüz harf türü vardır (Duden 1995: 34).

Örneğin "e" harfinin aşağıdaki sözcüklerde dört farklı türde sesletim özelliği gösterilebilir:

reden - [e:], Sprache - [*∂*], nett - [ɛ], Mähne - [ɛ:]

Alman abecesinde Türkçeden farklı olarak" Q, W, X" harflerinin yer aldığını, ancak "Ç, Ğ, İ, Ş" harflerinin bulunmadığını görüyoruz. Almancada "ı" ve "ğ" sesleri yoktur, "i" harfi büyük yazıldığı zaman nokta kullanılmaz. "Ç" ve "Ş" sesleri birden çok harfle karşılanmaktadır. Birden çok harfle karşılanan sesler ve bir arada kullanılınca özel söyleyiş kuralları olan harfler şöyle gösterilebilir:

-"sch"= "ş" : Schule, schlafen, schön, Tisch, wünschen

-"tsch"= "ç" : Tschüss, quatsch, Tschekische Republik

"st" ve "sp" harf bileşenleri hece başında yer alırlarsa "şt" ve "şp" olarak okunur.

- Stadt, Sprache, spielen, stehen, Sport, bestimmen, Strasse

"st" ve "sp" harf bileşenleri hece başında yer almazsa okunuşlarında değişiklik olmaz.

- Küste, Osten, Westen, Post, Gast, erstens

"ch" harf bileşenleri Almanca sözcüklerde "h" olarak okunur, ancak yabancı dillerden gelen sözcüklerde "ş" ve "k" olarak da okunabilmektedir:

- Macht, Dach, Loch, Woche, Tochter, nicht, Nachricht

- Chance, Chef, Champagner, Chiffre, Charakter

"s" harfi bir hecenin ön sesinde bulunduğu zaman "z" gibi okunur: ***S***eite, ***s***ehen, ***S***amstag, aus***s***agen, Schlus***s***atz, E***s***el, Anfangs***s***emester.

"z" harfi "ts" biçiminde söylenir: Zwei, Zeitung, Zoll, Zahl, Zeuge, heizen, Salz

"y" harfi içinde yer aldığı sözcüğün kökenine göre farklı biçimlerde okunur. Eski Yunanca ve Latinceden Almancaya geçen sözcüklerde "ü" harfi gibi okunur: Syntax, Typ, Dynamik, System vb. Almanca kökenli adlarda "y" olarak okunur. Bayern, bayrisch vb.

"j" harfi Türkçedeki "y" gibi okunur: ja, jetzt, Sonja, Japan vb.

İki sesten oluşan ikili ünlüler (Diphtonge): Birinci ünlüler ikinci kısma göre daha kuvvetli vurgulanarak söylenir fakat hiçbir zaman esnetilmez.

- "ei" [ay] : Ein, Wein, Zeitung, Meister
- "eu" [oy] : Deutsch, Leute, heute, Europa, Freund
- "au" [ao] : Kauf, Baum, Pause, Maus, Auto
- "ai" [ay] : Mai, Kaiser, Mais
- "ie" [i:] : Liebe, Ziel, wieder, Lied, Dieb

Gerek ünlü gerek ünsüz olsun, birden çok harfin bir arada bulunduğu bu kalıp yapılar, hece bölümlemesi yapılırken birbirinden ayrılmazlar (Duden 1995:71).

Örnek: Zucker - Zu-cker, Sichel - Si - chel, waschen, wa - schen gibi.

Almancanın Türkçeden farklı olan bir başka özelliği de uzun ve kısa sesleridir. Ünlü harflerin sözcükte yer alış biçimine göre okunuş kuralları vardır. Bunları tek tek ele almadan, hepsi için geçerli olabilecek bazı genel kurallar şöyle sıralanabilir (Selen 1985:58):

Ünlü harflerin uzun okunduğu yerler;

- çift yazılınca : Haar, Staat, Boot, Meer, Idee
- açık tek hecede, ünsüzden sonra : Wo, da, so, ja

- tek ünsüzden önce yer alınca : Baden, Tür, Vogel, Schule, war

- “h” sesi ile esneme halinde : Sohn, gehen, Fahrt, Stuhl, Fehler

Ünlü harfler birden çok ünsüzden önce gelirse, tek heceli sözcüklerde ünsüzden önce yer alırsa kısa okunur. Uzun ve kısa okunan bazı sözcük çiftleri şöyle karşılaştırılabilir:

Statt - Staat, Wal - Wahl, Ratten - raten, offen - Ofen, Rum - Ruhm, Schulter - Schule, lücken - lügen, Bünde - Bühne, Lippe - Liebe, Mitte - Miete, wecken - wegen.

Karşılaştırma

	Türkçe	Almanca
Harf sistemi	Latin	Latin
Harf sayısı	29	26
Ünlü harf	8	5
Ünsüz harf	21	21
Harf - ses özdeşliği	Var	Yok
Farklı harfler	ç, ğ, ı, ş	x, q, w, β, ä
Çok harfli ses	Yok	sch, tsch, ei, eu, ie, ai,
Ünlü harfte uzun okuma	Yok	Var
Ünlü uyumu	Var	Yok

AD / SUBSTANTIV

Varlıkları, nesneleri, olay, olgu ve düşünce gibi somut-soyut her şeyi dilde simgeleyen, onların yerine kullanılan sözcüklere “ad” denilmektedir. Adların özellikleri dilden dile farklılık gösterir.

Türkçede Adlar:

Türkçede adlar, “özel ad” ve “tür adı” olarak iki grupta ele alınır. Adların genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Özel adlar büyük harfle, tür adları ise küçük harfle yazılır: Birsen, Efe, serçe, çiçek, araba, uyku, deniz, orman, başarı.

- Türk dilinde adlar eril, dişil olarak ayrılmaz. Bir varlığın erkeği için ayrı, dişisi için ayrı adlar kullanmamız gereken durumlarda, adın önüne (erkek, kız vb.) sözcükleri getiririz: erkek çocuk, kız öğrenci, bayan memur gibi.
- Adların çoğul biçimleri yapılırken sonuna ünlü uyumuna göre -LER ya da -LAR ekleri getirilir: ev-evler, çocuk-çocuklar
- Çokluk bildiren sayı sıfatıyla birlikte bulunan adlara çoğul eki getirilmez: iki ev, üç arkadaş, yüz elli kişi, binlerce ağaç.
- Türkçe adların başında batı dillerindekine benzer artikel bulunmaz.

Adın Durumları:

Adlar tümce içinde farklı durumlarda kullanılabilmektedir. Türkçe dil bilgisinde "ismin halleri" ya da "ad çekimleri" olarak bilinen ad durumları şöyle özetlenebilir:

Yalın durum / Nominativ: adam, kadın, çocuk, çiçek, üzüm, bir arkadaşım

-İ durumu / Akkusativ : adamı, kadını, çocuğu, çiçeği, üzümü, bir arkadaşımı

-E durumu / Dativ : adama, kadına, çocuğa, çiçeğe, üzüme, bir arkadaşıma

-İn durumu / Genitiv : adamın, kadının, çocuğun, üzümün, bir arkadaşımın

-İn durumu diğerlerinden farklı olarak tek başına kullanılmayıp, adın tamlayanı ve tamlananı birlikte kullanılır. Belirtili ya da belirli ad takımı olarak adlandırılan bu yapılarda yer alan her iki adın ek aldığı görülmektedir: AdamIN arabasI, kadınIN mesleğİ, çocuğUN okulU

Almancada Adlar:

Alman dilinde özel adların dışında bütün adların mutlaka bir artikeli vardır ve ilk harfleri her zaman büyük yazılır. Artikel (tanımlık) birlikte bulunduğu adın cinsiyet, tekillik çoğulluk ve durum gibi özelliklerini belirtir. Üç tane artikel vardır; der, die, das. Hangi artikelin hangi isimle birlikte kullanılacağı konusunda kesin kurallar yoktur. Bazı ayırıcı özellikleri ilerleyen sayfada ele alacağız. Ancak adlar öğrenilirken artikelleri ile birlikte öğrenilmesi gerekmektedir. Çünkü adların tümce içinde kullanımında artikellerin çok önemli işlevleri vardır.

"**der**" Artikeli erildir (maskulin). Sözlüklerdeki adların önünde (m) harfiyle gösterilir: der Mann, der Tiger, der Hahn, der Montag, der Frühling, der Stuhl, der Schüler, der Kaffee

"**die**" Artikeli dişildir (feminin). Sözlüklerde (f) harfiyle gösterilir: die Frau, die Schülerin, die Schule, die Ökonomie, die Frage, die Tasche, die Menschheit, die Besprechung

"**das**" Artikeli nötrdür (neutral). Sözlüklerde (n) harfiyle gösterilir: das Kind, das Haus, das Geld, das Kino, das Parlament, das Pferd, das Wasser.

Adların Çoğul Biçimleri:

Almancada adların çoğulu her zaman "die" artikeli ile kullanılır. Çoğul yapma biçimleri sekiz grupta ele alınabilir:

1. Grup: (Yalnızca artikeli değişenler)

-das Zimmer-die Zimmer, der Fehler-die Fehler, Tadel, Tunnel, Wagen, Verfahren, Schatten, Koffer, Kuchen, Sommer, Mittel, Wesen, Kissen, Zeichen, Esel, Keller, Körper, Techniker vd.

2. Grup: (Kalın ünlüleri inceltilenler)

-der Garten-die Gärten, der Ofen-die Öfen, Apfel, Mangel, Vogel, Hafen, Laden, Schaden, Boden, Hammer, Vater, Bruder vd.

3. Grup: (-e harfi eklenenler)

-der Tag-die Tage, der Monat-die Monate, Besuch, Erfolg, Versuch, Verlust, Bericht, Entscheid, Bein, Boot, Heft, Fest, Haar, Maß, Salz, Stück, Werk, Ziel, Spiel, Tor, Gebot, Geschäft, Gesetz, Gift, Dekan, Adjektiv, Modell vd.

4. Grup: (Ünlüsü inceltilip -e eklenenler)

-der Ball-die Bälle, der Fall-die Fälle, der Satz-die Sätze, Stamm, Schrank, Block, Frost, Lohn, Sohn, Ton, Fuß, Fluß, Gruß, Hut, Kuß, Stuhl, Wunsch, Bank, Macht, Nacht, Hand, Stadt, Wand vd.

5. Grup: (-er takısı eklenenler)

-das Bild-die Bilder, das Lied-die Lieder, Feld, Kind, Kleid, Glied, Licht, Nest, Rind, Gesicht vd.

6. Grup: (Ünlüsü inceltilip -er takısı eklenenler)

-das Buch-die Bücher, das Amt-die Ämter, Band, Blatt, Dach, Dorf, Haus, Holz, Rad, Volk, Gott, Mann, Mund, Wald, Schloß, Land vd.

7. Grup: (-n, -en, -nen takısı alanlar)

-der See-die Seen, der Staat-die Staaten, der Student-die Studenten, die Frau-die Frauen, die Schüler-die Schülerinnen, Biologe, Demonstrant, Philosoph, Pilot, Kandidat vd.

8. Grup: (yalnızca -s eklenenler)

-das Auto-die Autos, das Hotel-die Hotels, der Fan-die Fans, Detail, Saison, Meeting, Team, Slogan, Karton, Abonnement (İng. ve Fransızcadan geçen yabancı sözcüklerin çoğunda), Oma, Echo, Sofa, Deck vd.

Almancada çoğul yapımında bu sekiz grubun dışında bazı özel biçimler de bulunmaktadır. Yabancı dillerden Almancaya geçen bu sözcükleri sıklık derecelerini göz önünde bulundurarak şöyle gösterebiliriz:

- Zentrum-Zentren, Album, Datum, Museum, Kriterium, Gymnasium

- Konto-Konten, Epos-Epen, Praxis-Praxen

- Adverb-Adverbien, Material-Materialien, Prinzip-Prinzipien, Fossil-Fossilien

- Lexikon-Lexika, Visum-Visa, Genus-Genera, Tempus-Tempora, Pronomen-Pronomina, Minimum-Minima

- Mann ile yapılmış olan bileşik sözcüklerin çoğulu yapılırken -männer ve -leute biçimleri kullanılır. Eğer sözcük tek kişiyi belirtiyorsa;

-der Staatsmann-die Staatsmänner

-der Ehemann- die Ehemänner biçiminde

Eğer ilgili sözcük bir tür adını belirtiyorsa;

-der Kaufmann-die Kaufleute

-der Fachmann-die Fachleute

-der Geschäftsmann-die Geschäftsleute *biçiminde yapılır.*

Bazı adların kendine özgü çoğul biçimleri vardır. Herhangi bir kuralı olmayan bu çoğul biçimlerin ayrıca öğrenilmesi gerekir. Örnekler:

Der Regen-die Regenfälle, der Bau-die Bauten, das Unglück-die Unglücksfälle, der Rat-die Ratschläge, die Liebe-die Liebschaften, die Furcht-die Befürchtungen, der Dank-die Danksagungen, der Kohl-die Kohlköpfe

Bazı adlar her zaman çoğul durum bildirirler ve çoğul olarak kullanılırlar: Leute, Kosten, Zwillinge, Trümmer, Geschwister, Ferien, Einkünfte vd.

Ölçü bildiren sıfatlardan sonra birden çok ad yer alırsa, ortadaki ad tekil olur:

das Glas-die Gläser

ein Glas-zwei Gläser *olduğu halde*

zwei Glas Bier

zehn Grad Kälte

fünfzig Mann Polizei vb. *biçiminde kullanılır.*

Ad Çekimleri:

Adların çekimi artikellerin dönüştürülmesi yoluyla gerçekleştirilir. Artikellerin bu çekim kuralları Almancanın vazgeçilmez formülleridir. Çünkü bu çekim kuralları

dil bilgisinin temelini oluşturmaktadır. Bu bölümde belirli ve belirsiz artikelli çekimleri ele alacağız.

Belirli Artikel Çekimleri:

Bir adın cümle içinde artikeli ile birlikte kullanılması, onun tanındığını, bilindiğini, daha önce söz konusu edildiğini gösterir.

Tekil

Yalın durum (N)		der Vater	die Mutter	das Kind
-i durumu	(A)	**den Vater**	die Mutter	das Kind
-e durumu	(D)	**dem Vater**	*der Mutter*	**dem Kind**
-in durumu	(G)	***des Vaters***	*der Mutter*	***des Kindes***

Çoğul

Yalın durum	die Väter	die Mütter	die Kinder
-i durumu	die Väter	die Mütter	die Kinder
-e durumu	**den Vätern**	**den Müttern**	**den Kindern**
-in durumu	*der Väter*	*der Mütter*	*der Kinder*

Üç farklı artikelin birer örnekle gösterildiği şema incelendiğinde bazı temel kurallar görülecektir. Tekil artikel çekimlerinde;

-İ durumunda yalnızca "der" artikeli "den" olmakta, diğer artikeller değişmemektedir.

-E durumunda "der" ve "das" artikelleri "dem" olmakta, "die" artikeli ise "der"e dönüşmektedir.

-İN durumunda "die" artikeli "der" olmakta, diğer ikisi "des + s" olarak değişmektedir.

-artikeli "der" ve "das" olan çok heceli adların-in durumu çekimlerinde adın sonuna "-s" takısı getirilir. Tek heceden oluşan adlarda araya kaynaştırma "-e" sesi getirilir; des Kindes, des Buches, des Landes vb.

Çoğul artikel çekimlerinde;

- Çoğul adların yalın durumu ile -i durumu aynıdır
- Çoğul adların -in durumunda artikelleri "der" olur

- Çoğul adların -e durumunda artikelleri “den” olur ve adın sonuna “-n/-en” ekleri gelir.

Bu kuralları tablo biçiminde bir kez daha görelim:

Tekil adlar için

Yalın durum	der	die	das
-i durumu	den	die	das
-e durumu	dem	der	dem
-in durumu	des s	der	des s

Çoğul adlar için

Yalın durum	die	die	die
-i durumu	die	die	die
-e durumu	den n	den n	den n
-in durumu	der	der	der

Belirsiz Artikel Çekimleri:

Tanınmayan, bilinmeyen, daha önce söz konusu edilmemiş olan bir ad, cümle içinde artikeli ile birlikte kullanılmaz. Örneğin “der Lehrer” kullanım biçimi belirli, bilinen bir öğretmen için kullanılır. Eğer daha önce sözü edilmemiş olan, “herhangi bir” öğretmen hakkında konuşursak “ein Lehrer” biçimini kullanmamız gerekir. “Ein” burada belirsiz artikeldir. Artikeli “der ve das” olan adlar için “ein”, “die” olanlar için ise “eine” belirsiz artikeli kullanılır. Belirsiz artikellerin çekimlerinde de artikel çekim kuralları aynen uygulanır. Çekimlenen artikellerin son iki harfini “ein” sözcüğünün arkasına ekleyerek, belirsiz artikel çekimlerini gerçekleştiririz. Burada yalnızca tekil adların belirsiz artikellerini göreceğiz. Çünkü çoğul adların belirsiz artikelleri “ein” olamaz. Çoğul belirsiz adlar daha sonra başka konularda ele alınacaktır.

Belirli artikel:	Belirsiz artikel:
der Vater	ein Vater
die Mutter	eine Mutter
das Kind	ein Kind

Tekil

Yalın durum	ein Vater	eine Mutter	ein Kind
-i durumu	**einen Vater**	eine Mutter	ein Kind
-e durumu	**einem Vater**	*einer Mutter*	**einem Kind**
-in durumu	***eines Vaters***	*einer Mutter*	***eines Kindes***

Çekimlenince Sonuna -EN Getirilen Adlar:

Belirli ve belirsiz artikel çekim kuralları genel kurallardır. Bütün adların artikelleri bu çekim kurallarına göre değiştirilir. Ayrıca bazı adlar çekimlenirken "-en" sonekini alırlar;

N: der Mensch

A: den Menschen

D: dem Menschen

G: des Menschen

Çekimlendiği zaman "-en" eki adların sayıları çok değildir. Bazıları şöyle sıralanabilir: der Erbe, der Bauer, der Experte, der Junge, der Herr, der Student, der Kunde, der Diplomat, der Türke vb.

Bu gruba giren adların ortak özellikleri şöyle gösterilebilir:

- Hepsinin de artikeli "der" dir.

- -and, -ant, -ent ve -ist gibi eklerle biten, Almancaya yabancı dillerden geçmiş, meslek adı olarak kullanılan sözcükler; der Bürokrat, der Biologe, der Patient vb.

- Sıfatlardan ya da partiziplerden türetilen adlaşmış sözcükler (Bunların artikeli der, die, das olabilir); der Sitzende, die Gerettete, der Fremde vb.

Genitiv Durumun Özelliği

Genitiv (-in durumu) iki ad arasında bir ilişkilendirme yapar. Adlar arasında tamlayan tamlanan ilişkisi kurar. Bu ilişkilendirme Almanca ve Türkçede biçimsel yönden farklılık göstermektedir.

Örneğin;

okulun kapısı	= die Tür der Schule
öğrencinin çantası	= die Tasche des Schülers

İlişkilendirilen sözcüklerin sıralaması farklıdır. Türkçede önce "okul", Almancada ise önce "kapı" yer almaktadır.

Artikeli olan adlarda -in durumu artikeller aracılığıyla yapılıyor. Şimdi artikeli olmayan özel adlara bakalım. Aşağıdaki örneklerin her biri ayrı özellikler içermektedir. Bu özellikleri bulmaya çalışalım:

die Gedichte Goethes (Goethe'nin öyküleri)

Goethes Gedichte	/ Goethe'nin öyküleri
die Gedichte des jungen Goethes	/ Genç Goethe'nin öyküleri
die Gedichte unseres Goethe	/ Bizim Goethe'nin öyküleri
Engels' Briefe	/ Engel'in mektupları
Fritz' Vorschlag	/ Fritz'in önerisi
das Haus von Mehmet	/ Mehmet'in evi
das Auto von Uta	/ Uta'nın arabası
der Vortrag Professor Müllers	/ Profesör Müller'in sunusu
der Vortrag des Professors Müller	/ Profesör Müller'in sunusu
die Opern Wolfgang Amadeus Mozarts	/ Wolfgang Amadeus Mozart'ın Operaları
die Parks von Paris	/ Paris'in parkları
die Küste von Antalya	/ Antalya'nın kıyıları
der Wiederaufbau Berlins	/ Berlin'in yeniden yapımı
die Größe Europas	/ Avrupa'nın büyüklüğü

Karşılaştırma

Tekil Adlar

Yalın	Adam / der Mann	Kadın / die Frau	Çocuk / das Kind
-i durumu	Adamı / den Mann	Kadını / die Frau	Çocuğu / das Kind
-e durumu	Adama / dem Mann	Kadına / der Frau	Çocuğa / dem Kind
-in durumu	Adamın / des Mannes	Kadının / der Frau	Çocuğun / des Kindes

Çoğul Adlar

Yalın	Adamlar die Männer	Kadınlar die Frauen	Çocuklar die Kinder
-i durumu	Adamları die Männer	Kadınları die Frauen	Çocukları die Kinder
-e durumu	Adamlara den Männern	Kadınlara den Frauen	Çocuklara den Kindern
-in durumu	Adamların der Männer	Kadınların der Frauen	Çocukların der Kinder

Tablolarda bazı adların yalın durumları ile -i durumları ya da diğer durumlarının birbirinin aynısı olduğu görülmektedir. Bunların hangi anlamda kullanıldıkları tümce içindeki bağlamından çıkarılır. Örneğin;

Die Frau kommt aus Ankara. / Kadın Ankara'dan geliyor.

Die Frau kenne ich nicht. / Kadını tanımıyorum.

İki ayrı tümcede kullanılan "die Frau" adı, birinci tümcede "bayan" ikinci tümcede ise "bayanı" olarak anlam kazanmaktadır.

Türkçe ve Almanca ad durumları ve adın çekimleri açısından karşılaştırıldığı zaman, Türkçedeki ad durumlarının daha fazla olduğu görülür. Çünkü Türkçede bulunma durumu (Lokativ/-de hali) ve çıkma durumu (Ablativ/-den hali) ad çekimlerinde yer alırken, bunlar Almancada farklı ögelerle karşılanmaktadır. Almancada bu ad durumlarının yapılabilmesi için mutlaka Präposition kullanılması gerekir. Almanca ve Türkçedeki hal düzenleri arasındaki önemli fark, salt halin yanında dolaylı hallerin sayısı Almancada bir, Türkçede ise birden fazla olmasıdır (König 1993:121).

ADIL / PRONOMEN

Adların yerini tutan, tümce içinde onların yerine kullanılan sözcüklere adıl (zamir) denir. Tıpkı adlar gibi tekil çoğulları vardır, çekimlenirler ve durum ekleri alırlar. Kişi adılları, gösterme adılları, belirsiz adıllar, soru adılları ve iyelik adılları olarak gruplandırılabilirler. Burada çok ayrıntısına girmeden, yabancı dil öğretiminde yapılan karşılaştırmalarda öğrenmeye yardımcı olacağı düşünülen türler üzerinde durulacaktır.

Türkçede Adıllar

Kişi Adılları:

Türkçede kişi adılları ve çekimleri şöyle gösterilebilir:

Yalın durum	-i durumu	-e durumu
ben	beni	bana
sen	seni	sana
o	onu	ona
biz	bizi	bize
siz	sizi	size
onlar	onları	onlara

İyelik Adılları:

benim	bizim
senin	sizin
onun	onların

Türkçede iyelik adılları bir ad takımının parçası olarak kullanıldığında düşebilir ve anlam bozulmaz. Çünkü ada eklenen -im, -in, -sı, -iz, -iniz takıları anlamı açıkça aktarmaktadır. Bu özellik Türkçeye daha kısa ve duru bir anlatım kazandırır. Ancak pekiştirmek istendiği zaman adın önünde bu iyelik adıllarına özellikle yer verilir.

(Benim) annem geldi.

(Senin) defterin nerede?

(Onun) arkadaşı burada çalışıyor.

Gösterme Adılları:

Yalın durum	-i durumu	-e durumu
bu	bunu	buna
şu	şunu	şuna
o	onu	ona
bunlar	bunları	bunlara

Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Editör

Gökhan ÇETİNKAYA

Yazarlar

Ahmet PEHLİVAN

B. Ümit BOZKURT

Derya YAYLI

Derya YILDIZ

Ergün HAMZADAYI

Ferit KILIÇKAYA

Gökhan ÇETİNKAYA

Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ

Hakan ÜLPER

İbrahim Seçkin AYDIN

Kadir YALINKILIÇ

Nihat BAYAT

Özlem YOLCUSOY

Şükran DİLİDÜZGÜN

2. Baskı

Ankara

2024

Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Editör: Gökhan ÇETİNKAYA

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-820-1
e-ISBN : 978-605-170-819-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Editör: ÇETİNKAYA, Gökhan

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xx + 400 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-820-1
e-ISBN : 978-605-170-819
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Türkçe Eğitimi, Türkçe Eğitimi Süreci, Ölçme ve Değerlendirme
Türkçe Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Temel Kavramlar, Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Sınav Kaygısı, Okuma Okuryazarlığı

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

A harfinin evrimi



Bölümler ve Yazarları

1. **Bölüm: Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar ve İlkeler**
   Derya YAYLI - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0002-4938-0687

2. **Bölüm: Dinleme Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**
   Gökhan ÇETİNKAYA - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0001-7676-6852

3. **Bölüm: Konuşma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**
   B. Ümit BOZKURT - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
   ORCID: 0000-0003-2532-9104

4. **Bölüm: Okuma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**
   Hakan ÜLPER - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
   ORCID: 0000-0002-7067-599X

5. **Bölüm: Yazma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**
   Nihat BAYAT - Akdeniz Üniversitesi
   ORCID: 0000-0002-1452-285X

6. **Bölüm: Dil bilgisi Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**
   Şükran DİLİDÜZGÜN - İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
   ORCID: 0000-0002-4094-5215

7. **Bölüm: Sözcük Bilgisi ve Dağarcığı Kazanma Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**
   Hakan ÜLPER - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
   ORCID: 0000-0002-7067-599X

8. **Bölüm: Tamamlayıcı Değerlendirme**
   Derya YILDIZ - Necmettin Erbakan Üniversitesi
   ORCID: 0000-0002-5419-8986

9. **Bölüm: Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Döngüsel Etki**
   Özlem YOLCUSOY - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0001-9282-9964

   Gökhan ÇETİNKAYA - Pamukkale Üniversitesi
   ORCID: 0000-0001-7676-6852

10. Bölüm: Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Teknoloji Kullanımı
Ferit KILIÇKAYA - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-3534-0924

11. Bölüm: Sınav Kaygısı
Ergün HAMZADAYI – Gaziantep Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-8353-2779

12. Bölüm: Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Psikolojik Etmenlerin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi
Ahmet PEHLİVAN - Doğu Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-5987-6475

İbrahim Seçkin AYDIN - Dokuz Eylül Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-0610-863X

13. Bölüm: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme
Kadir YALINKILIÇ - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-0452-5421

14. Bölüm: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programları: Okuma Okuryazarlığı
Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ - Ege Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7165-7312

İçindekiler

BÖLÜMLER VE YAZARLARI ---------- iii
ÇİZELGELER LİSTESİ ---------- xiii
ÇİZİMLER LİSTESİ ---------- xvii
ÖN SÖZ ---------- xix

1. BÖLÜM
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR VE İLKELER

Giriş ---------- 1
Ölçme ve Değerlendirme ---------- 2
Ölçme ---------- 2
Değerlendirme ---------- 3
Ölçme Araçlarında Kullanılan Madde Türleri ve Hazırlanması ---------- 6
Nitelikli Ölçme ve Değerlendirmenin Özellikleri ---------- 7
Geçerlik ---------- 8
Güvenirlik ---------- 9
Kullanışlılık ---------- 10
Yararlı Sonuçlar ---------- 10
Ölçme Aracının/Sınavın Döngüsel Etkisi ---------- 10
Geri bildirim ---------- 11
Okuryazarlık Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme ---------- 11
Sonuç ---------- 14
Kaynakça ---------- 15

2. BÖLÜM
DİNLEME EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş ---------- 17
Dinleme Ediminde Bilişsel İşlemleme ---------- 18
Dinleme Sınavının Zorluk Düzeyini Belirleyici Etmenler ---------- 24
Dinleme Görevinin Özellikleriyle İlgili Etmenler ---------- 24
Dinleme Görevi Girdisi ---------- 24
Dinleme Sınavı Görevi Süreç İşlemleri ---------- 26
Dinleme Sınavı Görevi Çıktısı ---------- 27
Dinleyicinin Özellikleriyle İlgili Etmenler ---------- 29

Sınav Katılımcısının Bilişsel Özelliklerine İlişkin Etmenler ----------29
Sınav Katılımcısının Dilsel Özelliklerine İlişkin Etmenler ----------32
Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması ----------33
Sonuç ----------43
Kaynakça ----------45

3. BÖLÜM

KONUŞMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş ----------49
Dil Kullanımının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi ----------50
Konuşmanın Değerlendirilmesinde Temel Yaklaşımlar----------51
Konuşmanın Değerlendirilmesinde Genel İlkeler ----------52
Konuşma Becerisinin Bileşenleri ve Değerlendirme Çerçevesi ----------54
Puanlama ve Derecelendirme----------57
Gözlem, Öz ve Akran Değerlendirme ve Değerlendirmecinin Rolü ----------62
Konuşma Türleri ve Konuşma Görevleri ----------65
Görüşmeler----------68
Rol Yapma ----------69
Sözlü Sunum----------69
Tartışma ve Karar Verme Görevleri ----------70
Anlatı Görevleri ----------70
Yönerge Görevleri ----------71
Açıklama ve Kestirim Görevleri----------72
Sonuç ----------73
Kaynakça ----------75

4. BÖLÜM

OKUMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş ----------77
Ölçme Araçları----------81
Sözcük Tanımaya İlişkin Ölçme Araçları ----------83
Abece Bilgisi----------83
Sesbirimsel (Fonolojik) Ayrımındalık ----------83
Hızlı Söyleme----------84
Sözcük Tanıma ----------86
Akıcılığa İlişkin Ölçme Araçları----------88

İşlemlemeye İlişkin Ölçme Araçları ----89
Anlamaya İlişkin Ölçme Araçları ----92
Boşluk Doldurma----93
Metinsel Birimleri Sıralama ----95
Metne Başlık, Başlığa Metin Belirleme----97
Çoktan Seçmeli Sorular ----99
Karşıt Yanıtlı Sorular ---- 101
Kısa Yanıtlı Sorular---- 103
Serbest Çağrışım---- 106
Metni Yeniden Yazma Soruları ---- 106
Metni Eleştirme ve Değerlendirme Soruları---- 106
Yaratıcı Okuma Soruları ---- 107
Bilgi Aktarma Soruları ---- 108
Özetleme---- 113
Sonuç ---- 114
Kaynakça ---- 115

5. BÖLÜM

YAZMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş ---- 119
Yazmanın Değerlendirilmesine İlişkin Genel İlkeler ---- 120
Geçerlilik ve Yazma---- 120
Güvenilirlik ve Yazma ---- 122
Diğer İlkeler ---- 123
Yazma Becerisini Değerlendirme Yöntemleri ---- 124
Bütüncül Değerlendirme---- 125
Çözümlemeli Değerlendirme---- 129
Özellik Odaklı Değerlendirme ---- 131
Yazılı Ürünleri Değerlendirme Teknikleri---- 134
Diğer Değerlendirme Teknikleri ---- 135
Portfolyo Değerlendirmesi ---- 135
Sesli Düşünme Tutanağı ---- 135
Günlükler---- 135
Konferanslar ve Görüşmeler ---- 136
Gözlemler ---- 136
Özdeğerlendirme ve Akran Değerlendirmesi---- 136

Yazma Değerlendirmesinde Geri bildirim ---- 137
Doğrudan Geri bildirim ---- 138
Dolaylı Geri bildirim ---- 138
Üstdilsel Geri bildirim ---- 139
Odak ve Odak Dışı Geri bildirim ---- 139
Elektronik Geri bildirimler ---- 139
Yeniden Yapılandırma ---- 139
Sonuç ---- 140
Kaynakça ---- 141

6. BÖLÜM

DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş ---- 145
Dil bilgisinin Tanımı ---- 146
Dil bilgisinin Değerlendirilmesi ---- 149
Dil bilgisi Değerlendirilmesinde Yaklaşımlar ---- 150
Türkçe Öğretim Programlarında Dil bilgisini Ölçme ve Değerlendirme ---- 152
Dil bilgisinin Değerlendirilmesinde Yenilikler ---- 156
Dil bilgisinin Değerlendirmesi İçin Ölçme Araçları Geliştirme ---- 157
Dil bilgisinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları ve Yöntemleri ---- 159
Seçmeli Yanıt Görevleri ---- 159
Sınırlı Üretim Görevleri ---- 163
Genişletilmiş Üretim Görevleri ---- 168
Üst Düzey Düşünme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme ---- 171
Sorun Çözme ---- 171
Eleştirel Düşünme ---- 172
Performansa Dayalı Değerlendirme ---- 176
Sonuç ---- 178
Kaynakça ---- 180

7. BÖLÜM

SÖZCÜK BİLGİSİ VE DAĞARCIĞI KAZANMA SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş ---- 183
Sözcük Dağarcığı Türleri ---- 185
Üretici ve Alıcı Sözcük Dağarcığı ---- 185

Derinliğine ve Genişliğine Sözcük Dağarcığı---------- 185
Ölçme Araçları---------- 186
Sözcüksel Derinliği Ölçme Araçları ---------- 187
Sözcük İlişkilendirme Ölçme Aracı ---------- 187
Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı ---------- 188
Sözcüksel Genişliği Ölçme Araçları ---------- 190
X_Lex Ölçme Aracı---------- 190
Sözcük Düzeyi Ölçme Aracı---------- 192
Sözcük Genişliğini Ölçme Aracı---------- 194
Üretici Sözcük Dağarcığını Ölçme Araçları ---------- 195
Sözcüksel Varsıllığı Ölçme---------- 195
Sözcüksel Yoğunluğu Ölçme---------- 196
Sözcüksel Çeşitliliği Ölçme ---------- 198
Sözcüksel Sıklık Görünümü ve Seyrekliği Ölçme ---------- 199
Sonuç ---------- 201
Kaynakça ---------- 203

8. BÖLÜM

TAMAMLAYICI DEĞERLENDİRME

Giriş ---------- 207
Tamamlayıcı Değerlendirme Görev Biçimleri ---------- 209
Performans Değerlendirme ---------- 209
Proje---------- 210
Öğrenci Ürün Dosyası---------- 211
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ---------- 213
Ağ Dizge ---------- 214
Kavram Haritaları-Zihin Haritaları---------- 216
Sözcük İlişkilendirme ---------- 218
Drama---------- 220
Gözlem ---------- 220
Görüşme---------- 221
Sunum ---------- 222
İki Aşamalı Sınavlar---------- 223
Öz, Akran ve Küme Değerlendirme ---------- 224
Denetim Dizelgesi-Dereceleme Ölçekleri---------- 226
Sonuç ---------- 230
Kaynakça ---------- 234

9. BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE DÖNGÜSEL ETKİ

Giriş ---- 239
Döngüsel Etki Kavramı ---- 239
Döngüsel Etkinin Boyutları ve Bağlamsallığı ---- 241
Döngüsel Etki Modelleri ---- 243
Sonuç ---- 256
Kaynakça ---- 258

10. BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Giriş ---- 261
Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Teknolojik Ortam ve Araçlar ---- 262
Ders Yönetim Sistemleri ---- 264
Eşzamanlı Toplantı/Ders Araçları ---- 265
Sınav/Alıştırma Oluşturma ve Uygulama Siteleri ---- 266
Sınav/Alıştırma Oluşturma Yazılımları ---- 269
Kaynak Siteler ---- 270
Teknoloji Kullanımının Ölçme ve Değerlendirmedeki Yararları ---- 272
Teknolojinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullanım Sınırlığı ---- 273
Öneriler ---- 275
Sonuç ---- 276
Kaynakça ---- 277

11. BÖLÜM

SINAV KAYGISI

Giriş ---- 281
Sınav Kaygısı ---- 282
Sınav Kaygısının Nedenleri ---- 283
Öğrenme Eksikliği ---- 283
Başarısızlık Korkusu ve Hatalı Düşünme Biçimi ---- 283
Aile ve Öğretmen Baskısı ---- 284
Mükemmeliyetçilik ---- 285
Sınav Kaygısına Yönelik Önlemler ---- 285
Sonuç ---- 288
Kaynakça ---- 290

12. BÖLÜM

DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE PSİKOLOJİK ETMELERİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş ---- 293
Psikolojik Etmenlerin Araştırılması ---- 293
Tutum ---- 295
Türkçe Öğretiminde Tutuma Yönelik Ölçme Araçları ---- 297
Kaygı ---- 304
Türkçe Öğretiminde Kaygıyla İlgili Ölçek Çalışmaları ---- 306
Güdü ---- 308
Türkçe Öğretiminde Güdüyle İlgili Ölçek Çalışmaları ---- 310
İnanç ---- 310
Özyeterlik ---- 312
Türkçe Öğretimiyle İlgili Özyeterlik Ölçekleri ---- 312
Psikolojik Etmenlerin Ölçülmesi ---- 313
Ölçek Geliştirme İşlemleri ---- 314
Veri Girişi ve Çözümleme Teknikleri ---- 316
Verilerin Çözümlenmesi ---- 319
Sonuç ---- 320
Kaynakça ---- 322

13. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş ---- 331
Yabancılara Türkçe Öğretimi Sürecinde Farklı Değerlendirme Yaklaşımları ---- 332
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme Araçları ---- 336
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Görev Biçimleri ---- 336
Çıkartmalı İşlem ---- 337
Boşluk Doldurma ---- 337
C-test ---- 338
Tümce Tamamlama ---- 338
Kısa Yanıtlı Soru ---- 339
İki Bileşenli Maddeler (Doğru/Yanlış, Evet/Hayır, Var/Yok) ---- 340
Hata Bulma ---- 341
Serbest Çağrışım ---- 341

Özetleme ---- 342
Bilgi Aktarımı ---- 342
Çoktan Seçmeli Madde ---- 342
Eşleştirme ---- 344
Kümelere Ayırma ---- 344
Betiksel Parçaları Sıralama ve Betiksel Boşluk ---- 344
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Görev Biçimleri ---- 344
Ürün Seçki Dosyası Değerlendirmesi ---- 345
Öz, Akran ve Küme Değerlendirme ---- 347
Proje Temelli Öğrenme ve Değerlendirme ---- 347
Ders Sunumları ---- 348
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme ---- 348
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme ---- 348
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme ---- 351
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme ---- 353
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme ---- 355
Sonuç ---- 357
Kaynakça ---- 359

14. BÖLÜM
ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMLARI: OKUMA OKURYAZARLIĞI

Giriş ---- 363
PISA Nedir? ---- 364
PISA'da Okuma Becerisinin Boyutları ---- 368
Metin Türleri ---- 368
Bilişsel Süreçler ---- 371
Sorular ---- 372
PISA 2018 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ---- 373
PISA Örnek Sorular ---- 376
PIRLS Nedir? ---- 379
PIRLS Okuma Amaçları ve Anlama Süreçleri ---- 381
PIRLS Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ---- 382
Sonuç ---- 384
Kaynakça ---- 385
YAZAR ÖZ GEÇMİŞLERİ ---- 387

Çizelgeler Listesi

2. BÖLÜM

Çizelge 2.1 Bloom'un özgün aşamalı sınıflandırma düzeyleri ---------- 33
Çizelge 2.2 Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırma düzeyleri ---------- 34
Çizelge 2.3 Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırmasındaki aşamalara yönelik eylemler ve örnek soru kökleri ---------- 41

3. BÖLÜM

Çizelge 3.1 Konuşma yapısını tanımlamak için bir çerçeve ---------- 55
Çizelge 3.2 Genel konuşma becerileri için bütüncül dereceli puanlama anahtarı ------- 58
Çizelge 3.3 Konuşma becerisi için çözümlemeli derecelendirme ölçeği ---------- 60
Çizelge 3.4 Tartışma görevi için sayısal derecelendirme ölçeği ---------- 61
Çizelge 3.5 Sınıf içi genel gözlem çizelgesi ---------- 62
Çizelge 3.6 Sözlü üretimde dilsel davranışları gözlemleme çizelgesi ---------- 62
Çizelge 3.7 Öz değerlendirme ölçeği örneği ---------- 64
Çizelge 3.8 Sözlü raporlar için örnek akran değerlendirmesi ---------- 64
Çizelge 3.9 Görev tasarlama süreci için kavramsal çerçeve ---------- 66
Çizelge 3.10 Öykü oluşturma/anlatma başarısının değerlendirilmesi ---------- 71
Çizelge 3.11 Yönerge görevlerinin/sözlü yönlendirmenin değerlendirilmesi ---------- 72
Çizelge 3.12 Değerlendirme yöntemlerini gözden geçirme çizelgesi ---------- 73

4. BÖLÜM

Çizelge 4.1 Soru ulamları ---------- 82
Çizelge 4.2 Soru sözcükleri dağılımı ---------- 82
Çizelge 4.3 Ses ve seslem silme etkinlik örnekleri ---------- 84

6. BÖLÜM

Çizelge 6.1 Dilbilgisel biçim, dilbilgisel anlam ve kullanım ilişkisi ---------- 148
Çizelge 6.2 Biçim, anlam, işlev ve bağlam arasındaki ilişki ---------- 148
Çizelge 6.3 Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) beceriler altında yer alan dil bilgisi kazanımları (1-8. sınıflar) ---------- 153
Çizelge 6.4 Dil bilgisi değerlendirmede görev biçimleri ---------- 159

7. BÖLÜM

Çizelge 7.1 Sözcük ilişkilendirme yaklaşımı---------- 187
Çizelge 7.2 Sözcük ilişkilendirme yaklaşımı---------- 188
Çizelge 7.3 X-Lex testi ---------- 190
Çizelge 7.4 Düzeylere göre X-Lex değerleri---------- 191
Çizelge 7.5 Sözcüksel sıklık görünümü ---------- 200

8. BÖLÜM

Çizelge 8.1 Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin özellikleri ----- 208
Çizelge 8.2 Ağ dizge ---------- 215
Çizelge 8.3 Sözcük ilişkilendirme---------- 219
Çizelge 8.4 Eğretileme---------- 220
Çizelge 8.5 İki aşamalı sınav---------- 224
Çizelge 8.6 Öz değerlendirme formu ---------- 225
Çizelge 8.7 Dinleme becerileri ve izlemlerine ilişkin denetim dizelgeleri ve gözlemler ---------- 227
Çizelge 8.8 Çözümleyici dereceleme ölçeği ---------- 229
Çizelge 8.9 Bütüncül dereceleme ölçeği---------- 230

9. BÖLÜM

Çizelge 9.1 Açıklayıcı döngüsel etki modeli---------- 244

10. BÖLÜM

Çizelge 10.1 Ölçme ve değerlendirmeye yönelik dijital araçlar ---------- 263

12. BÖLÜM

Çizelge 12.1 Kimi değişkenler ve bu değişkenlerin çözümlenmesinde kullanılan istatistik teknikleri ---------- 320

13. BÖLÜM

Çizelge 13.1 Ortak başvuru düzeyleri---------- 334

14. BÖLÜM

Çizelge 14.1 PISA döngülerinde yer alan birincil alan ve ikincil alanlar---------- 366
Çizelge 14.2 PISA araştırmasının bileşenleri ---------- 367

Çizelge 14.3 PISA 2018 uygulamasındaki bilişsel süreçler ve soruların yaklaşık dağılımı---------- 372
Çizelge 14.4 PISA 2018 okuma becerileri yeterlik düzeyleri---------- 373
Çizelge 14.5 Türkiye'nin PISA 2018 okuma becerileri alanında yeterlik düzeylerine göre başarımı ---------- 374
Çizelge 14.6 PIRLS 2016 okuma becerileri yeterlik düzeyleri ---------- 383
Çizelge 14.7 PIRLS 2001 değerlendirmesi sonuçları ---------- 384

Çizimler Listesi

1. BÖLÜM

Çizim 1.1 Değerlendirme ögeleri ---- 4

Çizim 1.2 Geçerlik türleri ---- 8

2. BÖLÜM

Çizim 2.1 Dinlemede alt düzey işlemler ---- 19

Çizim 2.2 Dinleme ediminde anlam yapılandırma ---- 23

Çizim 2.3 Dil ve görev alanlarında karmaşıklık ve zorluk ---- 25

3. BÖLÜM

Çizim 3.1 Dil kullanımının değerlendirilmesi ---- 51

Çizim 3.2 Sözlü üretim alt türleri ---- 65

Çizim 3.3 Sözlü etkileşim alt türleri ---- 65

4. BÖLÜM

Çizim 4.1 Gough modeli ---- 78

Çizim 4.2 Aşamalı ölçme araçları dizgesi ---- 79

Çizim 4.3 Öykü haritası ---- 112

6. BÖLÜM

Çizim 6.1 Dil bilgisi öğretim yöntemleri ---- 150

8. BÖLÜM

Çizim 8.1 Tanılayıcı dallanmış ağaç ---- 214

Çizim 8.2 Kavram haritası ---- 217

Çizim 8.3 Zihin haritası ---- 218

9. BÖLÜM

Çizim 9.1 Temel döngüsel etki modeli ---------- 245
Çizim 9.2 Döngüsel etki kuramı için genel taslak ---------- 247
Çizim 9.3 Sınava özgü ve bağlamsal döngüsel etki modeli ---------- 248
Çizim 9.4 Döngüsel etki yönü, değişkenliği ve yoğunluğu modeli ---------- 249
Çizim 9.5 Döngüsel etki modeli ---------- 251
Çizim 9.6 Büyük ve küçük düzey döngüsel etki modeli ---------- 253
Çizim 9.7 Dış, iç ve sınav etmenleri modeli ---------- 254
Çizim 9.8 Öğrenme süreci üzerindeki döngüsel etki modeli ---------- 255

13. BÖLÜM

Çizim 13.1 AOBM tanımlayıcı şemasının yapısı ---------- 333
Çizim 13.2 Ürün seçki dosyası değerlendirmesi adımları ---------- 346

14. BÖLÜM

Çizim 14.1 PISA 2018'de okuma becerilerinin boyutları ---------- 368
Çizim 14.2 PISA 2018'de metinlerin sınıflandırılması ---------- 368
Çizim 14.3 PISA 2018'de metinlerin kaynak boyutuna göre sınıflandırılması --------- 369
Çizim 14.4 PISA 2018'de metinlerin etkileşim biçimi boyutuna göre sınıflandırılması ---------- 369
Çizim 14.5 PISA 2018'de metinlerin metnin biçimi boyutuna göre sınıflandırılması - 370
Çizim 14.6 PISA 2018'de metnin türü boyutuna göre sınıflandırılması ---------- 371
Çizim 14.7 PISA 2018'de soru türleri ---------- 372
Çizim 14.8 PISA 2022 değerlendirme alanları ---------- 375
Çizim 14.9 PIRLS değerlendirmesinin bileşenleri ---------- 380
Çizim 14.10 PIRLS 2021 değerlendirmesinde okuma amaçları ve anlama süreçleri -- 381

ÖN SÖZ

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme için değerlendirme ya da öğrenmeyi değerlendirme amacıyla gerçekleştirilebilir. Her iki değerlendirme sürecinin de amacına ulaşabilmesi için yetkin bir biçimde tasarlanması, yapılandırılması ve işletilmesi gerekir. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme sürecini yapılandıracak ve gerçekleştirecek uzman, ölçeceği becerinin özelliklerinden sınav katılımcısının bilişsel, dilsel, duyuşsal özelliklerine değin birçok değişkeni göz önünde bulundurmalıdır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin etkin bir ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri açısından çok boyutlu bilgi ve becerileri edinmiş olmalarını gerekli kılar.

Eğitim fakültelerinde Türkçe, matematik, fen bilgisi, sınıf eğitimi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin tümü aynı amaç ve içeriği olan ölçme ve değerlendirme dersini almaktadır. Bu derste ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler, eğitimde kullanılan ölçme araçları, öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar, ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler gibi daha çok genel konuları içeren bir izlence yürütülmektedir. Hatta birçok fakültede bu dersin sınavı aynı sorularla tüm anabilim dallarını kapsayacak biçimde gerçekleştirilmektedir. Bu ders öğretmen adayının ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri ve yaklaşımları gibi genel konularını öğrenmeleri açısından önemlidir. Ancak bu derse katılan öğretmen adayının alanında ölçme ve değerlendirmeyi yetkinlikle gerçekleştirebileceği varsayılamaz. Her öğrenim alanının kendine özgü nitelikleri bulunduğundan bir öğretmen adayının ölçme ve değerlendirmeyi yetkinlikle yapabilmesi için öğrenim alanının nitelikleriyle uyumlu bir ölçme ve değerlendirme eğitimi alması gerekir. Bu gereklilikten yönelimle bu kitabın içeriği Türkçe öğretmeninin sınıf içi değerlendirme sürecinde gereksinim duyacağı bilgi ve beceriler göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.

Kitabın temel amacı, Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kuramları, modelleri, yaklaşımları, araçları özetlemek böylece okura hem uygulama hem araştırma için çıkarım ve bakış açıları sunmaktır. *Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*, dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi, dil bilgisi öğretimi, sözcük bilgisi ve dağarcığı kazanma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konularına genel bakış sağlayan bir kitaptır. Bunun yanında, kitapta ölçme ve değerlendirme sürecinde döngüsel etki, teknoloji kullanımı, psikolojik etmenlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları kuram ve uygulama ile çerçevelendirilerek Türkçe eğitimi özelinde ele alınmıştır. Günümüz koşullarında sınav kaygısının üstesinden gelinmesi gereken yaygın bir duygu durumu olduğu söylenebilir. Bu yüzden kitapta, nedenleri ve alınacak önlemlerle birlikte sınav kaygısı konusuna da yer verilmiştir. Kitapta yer verilen diğer bir konu da uluslararası öğrenci değerlendirme programlarıdır. Bu bağlamda PISA ve PIRLS sınavlarının özelliklerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Kitabın önemi Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunu içeren lisans ve lisansüstü derslere ve öğretim ortamlarına yapacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir. Ayrıca, araştırmacıların ve lisansüstü öğrencilerin çalışmalarının kuramsal çerçevesini tasarlamaları, ölçme aracını geliştirmeleri için de kaynak aracı olarak kullanılabilir. Kitabın bölüm yazarlarına, Anı Yayıncılığa ve düzenleme sürecindeki katkılarından dolayı doktora öğrencim Salih Kesici'ye teşekkür ederim.

Editör

Gökhan ÇETİNKAYA

Aralık, 2022

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR VE İLKELER

Derya YAYLI

Pamukkale Üniversitesi

1.1. Giriş

Öğrenme ve bilgiye ulaşma biçimlerinin bilimsel yöntemle buluşması doğal olarak öğrenme/öğretme süreçlerinin bilimsellikle buluşmasını sağladı. Bu durum, işleyen tüm süreçlerin işe yarayıp yaramadığını/hedefleri ne ölçüde yakaladığını sınama gereksinimi doğurdu. Sonuçta ölçme ve değerlendirme kavramları tüm bilim alanlarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de bilimsel yöntemin bir parçası oldu.

Bir gözlemden elde edilen sonuçların sayı ve simgeler yoluyla tanımlanması olarak bilinen ölçme, birçok bilim alanına katkı sağlayan ve bilim dallarının gelişmesine yardımcı olan bir süreç ya da süreçler toplamıdır (Turgut, 1977; Baykul, 2000). Bu alanların içinde eğitim bilimleri de önemli bir yer tutar. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin sayısal olarak ifade edilmesi; süreçlerin betimlenmesi, yorumlanması önlem ve gelişim adına gerekli adımların atılması bakımlarından değerlidir (Çüm, 2021). Ölçmenin salt amacı öğrenciye not vermek değildir. Öğrenme öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirilecek olan ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecini gözlemeye yardımcı olur. Sayılara ve simgelere dönüştürülmüş gözlem sonuçlarının eğitimin herhangi bir bölümüyle ilgili karar vermeye dönüşmesi, ölçmenin değerlendirmeyle birleştirilmesi anlamına gelir ve verilen kararlar sonucunda eğitimde (öğrenci, öğretmen, program, politika vb. boyutlarında) bir nitelik denetimi gerçekleştirilmiş olur.

Ölçme ve değerlendirme iyi tasarlanmış, nitelikli öğrenme ve öğretme süreçlerinin hesap verme yeteneğini artırır (Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2014). Ölçme ve değerlendirme içermeyen süreçler hem öğrenci gelişimi hem sürecin değerlendirmesi hem de öğrencilerin ve öğretenlerin bir yansıtma yapmaları yönünden eksik kalacaktır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin ne olduğunu (ve olmadığını) iyi bilmek, süreçleri, araçları, olanakları, ilkeleri ve sınırlıkları yakından tanımak ve dolayısıyla yanlış ya da yerinde olmayan uygulamalardan kaçınmak gerekir.

Dil ve okuryazarlık öğrenimi, içinde barındırdığı değişkenlere ve ögelere bağlı olarak oldukça karmaşık bir süreç olarak görülür (Lightbown ve Spada, 1999). Bu yüzden süreci bütün yönleriyle tanımlayabilecek ortak bilgiye ve deneyime ulaşmak neredeyse olanaksızdır. Okuryazarlık gelişimi çok sayıda bilim dalını (disiplini) ilgilendirmektedir. Yani bir kişinin ana dili ya da ikinci dil edinme/öğrenme süreçlerinden söz etmek aslında sürecin dil bilim, gösterge bilim, eğitbilim, ruh bilim, toplum

bilim, sinir bilim ve edim bilim gibi birçok bilim dalını ilgilendiren bileşeninden de söz etmek anlamına gelir.

Okuryazarlık eğitiminin tüm bu karmaşık bileşenleri sürecin tasarlanmasını da zorlaştıracaktır. Bu tasarının her bir aşamasında yer alması beklenen ölçme ve değerlendirme de doğal olarak zor bir işlemler toplamı olarak görülür ve bunları etkileyen sayısız değişken özenle ele alınır. Ana dili ya da ikinci/yabancı dil öğretim programları nitelikli bir ölçme ve değerlendirme bilgisi üzerine kurabilmek için hem ölçme ve değerlendirme ilkeleri hem de dil edinim/öğrenme süreçleri bilgisi ve deneyimi gereklidir.

Bu amaçla bu bölümde *ölçme ve değerlendirme, ölçme araçlarında kullanılan madde türleri ve hazırlanması, nitelikli ölçme ve değerlendirmenin özellikleri, okuryazarlık alanında ölçme ve değerlendirme* ve *sonuç* başlıklarına yer verilmiştir.

1.2. Ölçme ve Değerlendirme

1.2.1. Ölçme

Ölçme, bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen gözlem sonucunun, başarımın sayı ya da simgeler yardımıyla gösterilmesi, belirtilmesidir (Turgut, 1977; Turgut ve Baykul, 2010; Kilmen, 2014). Daha yalın bir deyişle gözlenen niteliğin nicelik olarak dile getirilmesi ya da bir ölçün belirleme (Aybek, 2020) işlemidir.

Ölçme davranışı üç farklı yolla gerçekleştirilebilir (Kilmen, 2014):

1. Doğrudan
2. Dolaylı
3. Türetilmiş

Doğrudan yapılan ölçmede, ölçülecek özellik ya da değişken doğrudan gözlemle yani araya başka bir değişken karıştırmadan gerçekleştirilir. Bir kişinin kardeş sayısı, boyunun uzunluğu, Ankara-İstanbul arası yolun uzunluğu doğrudan yapılan ölçmeye örnek gösterilebilir.

Dolaylı ölçmede ise doğrudan ölçülemeyen bir özellik ya da değişken, onunla ilişkisi olduğu düşünülen ya da bilinen diğer bir özellik ya da değişken yardımıyla (aracılığıyla) gerçekleştirilir. Okullarda uygulanan sınavlar, tutum ve kaygı ölçümleri, zekâ sınavları bu yolla yapılan ölçmeye örnek gösterilebilir. Bir öğrencinin başarısı onu gözleyerek anlaşılamayacağından, başarıyı ölçmek için bir başarı sınavı kullanmak gerekir. Bu da dolaylı bir ölçme yoludur.

Türetilmiş ölçme birden fazla değişkenin işe koşulmasıyla yapılan bazı işlemler sonucunda gerçekleştirilir. Örneğin bir kurumda eğitim gören kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranını belirleyebilmek için kadın öğrenci sayısı ve erkek öğrenci sayısı ayrı ayrı belirlenir. Daha sonra bu iki sayı (değişken) birbirine oranlanarak bir matematiksel bölme işlemi gerçekleştirilir. Böylece hedeflenen ölçme sonucuna ulaşılmış olur.

Ölçme işlemlerinde çeşitli ölçekler kullanılır. Özelliklerin ve değişkenlerin ölçülmesinde kullanılan bu ölçekler dört başlık altında incelenebilir (Baykul, 2000; Kilmen, 2014; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022):

1. Sınıflandırma ölçeği
2. Sıralama ölçeği
3. Aralık ölçeği
4. Oran ölçeği

Sınıflandırma ölçeği ögeleri belli bir özelliğe göre ulamlara ayırır. Bu ölçeğin kullanımında istatistiksel bir işlem gerçekleştirilmez. Bir okuldaki öğrencileri şubelere yerleştirirken şubeleri A, B, C gibi adlandırabileceğimiz gibi bir bilimsel araştırmada bu şubelere 1, 2, 3 gibi sayılar da atayabiliriz. Bu durumda 3 numaralı şubenin 1 numaralı şubeden daha büyük olduğu yargısına varılamaz. Bu yalnızca bir ad verme işlemi olarak görülmelidir.

Sıralama ölçeği sayısal bir büyüklük, küçüklük üzerinden değerlendirme yapılmasını sağlar. Öğrenciler bir sınavdan aldıkları not bakımından yüksekten düşüğe doğru sıralandığında bu yalnızca büyüklük-küçüklük bilgisi sunar. Bu sıralamada aralıklar eşit değildir. Örneğin en yüksek not 95 iken, ikinci yüksek not 84 ve üçüncü yüksek not 83 olabilir. Bu durumda ilk puan aralığı 11 iken ikinci aralık yalnızca 1 puandır. Buradaki ilişki A>B>C biçiminde gösterilir.

*Aralık ölçeği*nde ise puan aralıklarının birbirine eşit olduğu ve keyfi bir sıfır noktasının varlığı kabul edilir. Bugün İstanbul'da hava sıcaklığı 30 °C dediğimizde o şehirdeki ısının ölçüm değeri bu tür bir ölçekle belirlenmiş demektir. Tüm dereceler arası ısı değişim miktarı eşittir. Ancak 0 °C ısının hiç olmadığı anlamına gelmez. Aynı zamanda İstanbul'daki 30 °C ısı açısından başka bir şehirde ölçülen 15 °C'nin iki katı değildir. Böyle bir oranlama yapılamaz. Benzer biçimde bir IQ testinden 140 puan alan bir kişinin 70 puan alandan iki kat zeki olduğu söylenemez.

Oran ölçeği ise hem mutlak bir sıfır noktası hem de oranlama olanağı içerir. Bir kişinin kardeş sayısı, geliri, uzunluk ve ağırlık ölçümleri bu tür ölçekle gerçekleştirilir. Ahmet'in hiç kardeşi yoksa onun kardeş sayısı mutlak bir sıfırdır. Ağırlığı 120 kilogram gelen bir birey 60 kilogram gelen bireyin iki katı ağırlıktadır. Tüm ölçekler arasında en duyarlı ölçmeyi oran ölçeği gerçekleştirir.

1.2.2. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçmeyi tamamlayan bir süreçtir ve "ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp karara varma işidir" (Kilmen, 2014, s.44). Değerlendirmenin yapılabilmesi için üç ögeye gereksinim vardır: *ölçme sonucu*, *ölçüt* ve *karar* (Turgut ve Baykul, 2010).

Kaynakça

Akın Arıkan, Ç. (2021). Değerlendirme ve not verme. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.261-294). Ankara: Nobel

Aybek, E. C. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. B. Tüfekçioğlu (Ed.), içinde, *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* (ss.361-378). Ankara: Pegem Akademi

Aybek, E. C. (2021). Ölçme araçlarının temel özellikleri. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.75-98). Ankara: Nobel

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cheng, L., & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning.* London, UK: Palgrave McMillan.

Çıkrıkçı Demirtaşlı, R. N. (2014). Öğrenme, öğretim ve değerlendrime arasındaki ilişkiler. R.N. Çıkrıklı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 1-27). Ankara Edge Akademi.

Çüm, S. (2021). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.1-21). Ankara: Nobel

Göçer Şahin, S. (2021). Ölçme araçlarının temel özellikleri: Geçerlik ve kullanışlılık. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.99-121). Ankara: Nobel

Grabowski, K. C. & Dakin, J. W. (2014). Test development literacy. In A. J. Kunnan (ed.), *The companion to language assessment* (pp.751–68). Chichester: John Wiley & Sons.

Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action.* New York: Routledge

Gültekin, S. (2014). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve planlaması. R.N. Çıkrıklı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 159-238). Ankara Edge Akademi.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kilmen, S. (2014). Ölçme ve değerlendrimede temel kavramlar. R.N. Çıkrıklı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.29-64). Ankara Edge Akademi.

Köse, İ. A. (2014). Ölçmede güvenilirlik. R.N. Çıkrıklı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.85-109). Ankara Edge Akademi.

Lightbown, P., & Spada, N. (1999). How languages are learned (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

McKay, P. (2008). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB

Shohamy, E. (1996). Language testing: Matching assessment procedures with language knowledge. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.) *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp.142-160). Boston: Kluwer Academic Publishing

Stiggins, R. (1991). *Assessment literacy*. *Phi Delta Kappan, 72*, 534–539.

Stiggins, R. (2014). *Improve assessment literacy outside of schools too. Phi Delta Kappan*, 96, 65–72.

Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA

İKİNCİ BÖLÜM

DİNLEME EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Gökhan ÇETİNKAYA
Pamukkale Üniversitesi

2.1. Giriş

Dinleme, sözlü girdinin çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecinde birçok bilişsel işlem yapmayı gerekli kılan bir edimdir. Dinlediğini anlamaya yönelik modeller sözlü girdinin çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecindeki işlemleri *alt düzey* ve *üst düzey* bilişsel işlemler olmak üzere iki ulamda çerçeveler (Cutler ve Clifton, 1999; Field, 2013). Dinlediğini anlama becerisinin değerlendirilmesi sürecinin içeriğini ve yönünü belirleyen temel olgu, bu kavramsal çerçevedir. Örneğin, bu çerçevede betimlenen bilişsel işlemler bireyin dinlediğini anlayabilmesi için gereken alt becerileri açıkça gösterir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin içeriğini de bu alt beceriler oluşturur.

Dinlediğini anlama becerisini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirmenin ön koşulu, ölçme aracının dinleme ediminin kuramsal çerçevesinin yapısına uygun bir biçimde geliştirilmesidir. Bu nedenle ölçme aracını geliştirecek bireyin dinleme ediminin kuramsal ve kavramsal çerçevesini bilmesi gerekir. Ölçme aracı geliştirilirken dinleme görevinin ve dinleyicinin özellikleriyle ilgili etmenler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Dinleme görevinin özellikleri arasında; dinleme görevi girdisi, dinleme sınavı görevi süreç işlemleri, dinleme sınavı görevi çıktısı temel alanları altında birçok etmen vardır. Bu etmenler dinleme sınavının amaca uygunluğunu belirleyici niteliktedir. Öte yandan sınav katılımcısının bilişsel ve dilsel özellikleri de sınavın amaca uygunluğunu belirleyici en temel etmenlerdir. Anılan tüm bu özellikler sınavın amaca uygunluğu yanında zorluk düzeyini de belirleyici niteliktedir.

Ölçme ve değerlendirme, amacına göre biçimlendirici ve özetleyici olmak üzere iki ulamda tanımlanır. Yani değerlendirme süreci hem öğrenme sürecini beslemek hem de öğrenme durumunu izlemek için işe koşulabilir. Ölçme aracı yapılandırılırken işe koşulan görev biçimlerinin niteliği ve soruların bireyin hangi bilişsel alanına karşılık geldiği, sürecin yetkinliğini belirler. Örneğin, yalnızca çoktan seçmeli madde görev biçimleriyle yapılandırılan bir ölçme aracı sınav katılımcısının belirli bilişsel alanlarını devindirir ve katılımcının gelişimine sınırlı bir katkıda bulunur. Öte yandan so-

ruların hangi bilişsel alana göre yapılandırıldığı da öğrencinin gelişiminin desteklenmesi ve izlenmesi açısından önemlidir. Bunun için Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması işe koşulabilir.

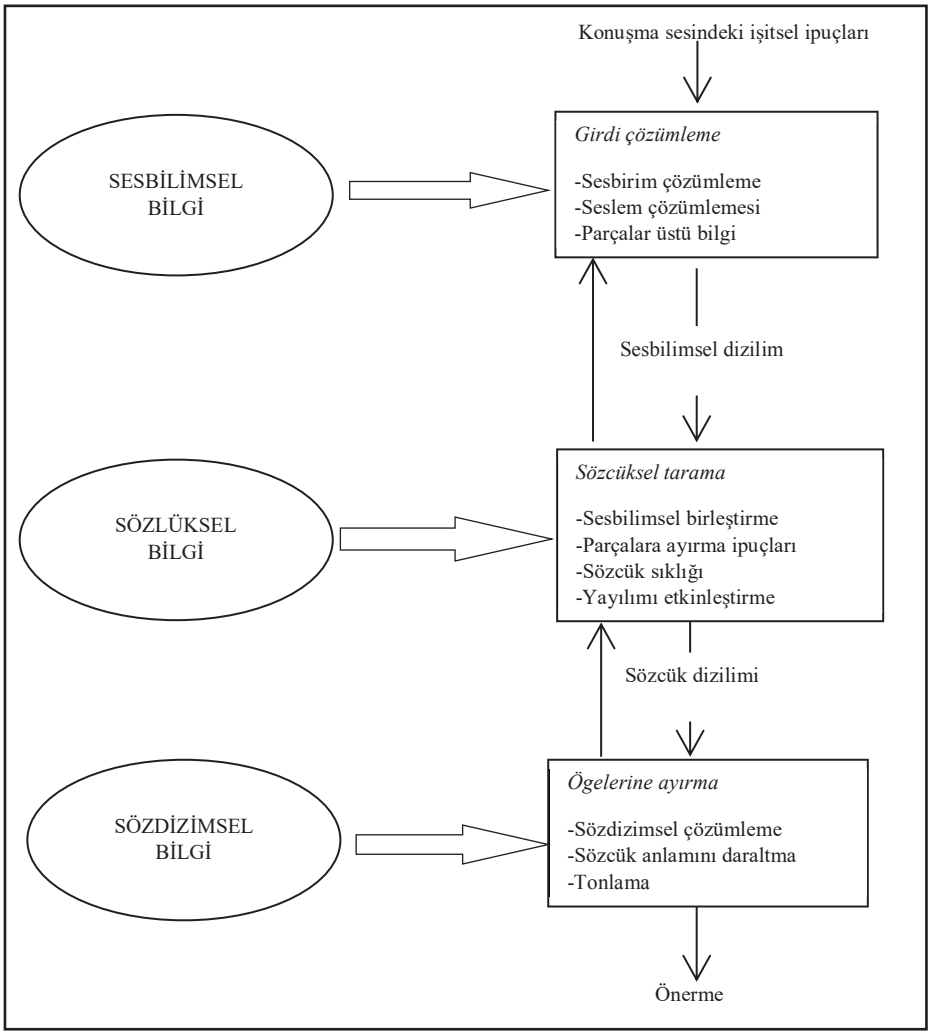
Bu bölümde sırasıyla; *dinleme ediminde bilişsel işlemleme, dinleme sınavının zorluk düzeyini belirleyici etmenler* ve *Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması* başlıklarına yer verilmiştir.

2.2. Dinleme Ediminde Bilişsel İşlemleme

Daha önce de anıldığı gibi, dinleme ediminde bilişsel işlemler, *alt düzey* ve *üst düzey* olmak üzere iki temel ulamda ele alınır. Field (2013), dinlemede alt düzey ve üst düzey işlemleri betimleyen iki model geliştirmiştir. Bu modeller beş düzey içerir. Beş düzeyden üçü alt düzey işlemleme modelinde yer alır. Field'ın (2013) geliştirdiği alt düzey işlemleme modeli Çizim 1'de yer almaktadır.

Alt düzey terimi, ruhdil bilimsel bağlamlarda, bir ileti dilde düzgülenirken (code) gerçekleşen dinleme süreçlerine gönderimde bulunmak için yaygın olarak kullanılır. Daha yüksek düzey süreçler, anlam oluşturma ile ilişkilidir. Soldaki oval paneller, bu üç düzeyi besleyen dilsel bilgi kaynaklarını göstermektedir. İşitsel girdiden sesbilimsel bir dizilime, bir dizi sözcük anlamına ve son olarak soyut bir önermeye evrilen iletinin dönüşüm biçimi belirtilmektedir. Dinlemeye ilişkin erken bir bakış açısı, bu ilerlemeyi her biçimin kendisinden önce gelen biçime bağımlı olduğu doğrusal bir oluşum olarak betimler (Field, 2013). Bu durum aşağıdaki gibi somutlanabilir.

Çizim 2.1
Dinlemede alt düzey işlemler (Field, 2013'ten uyarlanmıştır.)[1]



Örnek (1): Doğrusal oluşum

işitsel imler	→ sesbilimsel yapılar
sesbilimsel yapılar	→ seslemler
seslemler	→ sözcükler
sözcükler	→ yan tümceler / tümceler

[1] Çizim 1'de yer alan modelin açıklamaları ve örnekleri Field, 2013'ten uyarlanarak aktarılmıştır.

Kaynakça

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*: *Abridged edition.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R. & Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning, 62* (Supplement 2), 49–78.

Bachman, L.F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice.* Oxford: Oxford University Press.

Berne, J. E. (1993). The role of text type, assessment task and target language experience in L2 listening comprehension assessment. *Paper presented at the Annual Meetings of the American Association of Applied Linguistics and the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, Cancun, Mexico, August 9–13, 1992. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358737.pdf

Berne, J. E. (1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension?. *Hispania, 78*(2), 316–329.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David McKay.

Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2011). What makes listening difficult?: Factors affecting second language listening comprehension. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2(2*). https://doi.org/10.21236/ada550176

Bozorgian, H. (2014) Less-skilled learners benefit more from metacognitive instruction to develop listening comprehension. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 4*(1), 3-12. https://doi.org/10.5861/ijrsll.2014.748

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher order thinking skills in your classroom.* Alexandria, VA: ASCD.

Brunfaut, T. & Révész, A. (2015). The role of listener- and task-characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly, 49*(1), 141–168.

Brunfaut, T. (2016). Assessing listening. In D. Tsagari, & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 97-112). (Handbooks of Applied Linguistics; Vol. 12). Mouton de Gruyter.

Cao, Z. & Lin, Y. (2020). A study on metacognitive strategy use in listening comprehension by vocational college students. *English Language Teaching, 13*(4), 127-139.

Chung, Jing-mei. 2002. The effects of using two advance organizers with video texts for the teaching of listening in English. *Foreign Language Annals, 35*(2), 231–241.

Cohen, A. D. (1984). On taking language tests: what the students report. *Language Testing, 1*, 70-81.

Cutler, A., & Clifton, Jr., C. (1999). Comprehending spoken language: A blueprint of the listener. In C. M. Brown, & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 123-166). Oxford University Press.

Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (ss.313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education, 17*(2), 176-198.

Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. ve Bayındır, Z. N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve anlama becerisine yönelik sınıf içi tamamlayıcı değerlendirme: Öğretim elemanı uygulamaları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 10*(4), 1-16.

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Indıvidual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450-466.

Diakidoy, I. N, Stylianou, P., Karefillidou, C & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26(1)*, 55-80. https://doi.org/10.1080/02702710590910584

Field, J. (2013) 'Cognitive validity'. In Geranpayeh, A. & Taylor, L. (eds.) *Examining listening* (pp.77-151). Cambridge: Cambridge University Press

Florit, E., Roch, M., Altoè, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(4), 935–951. https://doi.org/10.1348/026151008x397189

Green, R. (2017). *Designing listening tests: A practical approach*. London: Palgrave Macmillan.

Griffiths, R. T. (1990). Speech rate and NNS comprehension: A preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning, 40*, 311-336.

Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (s.1.12). Ankara: Anı Yayıncılık.

In'nami, Y. & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing, 26*(2), 219–244. https://doi.org/10.1177/0265532208101006

Koyama, D., Sun, A., & Ockey, G. J. (2016). The effects of item preview on video-based multiple-choice listening assessments. *Language Learning & Technology, 20*(1), 148–165.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview, *Theory into Practice, 41*(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Landmarkoutreach (2022). *Revised Bloom's Taxonomy-verbs, sample question stems, potential activities and products.* Retrieved from http://www.landmarkoutreach.org/wp-content/uploads/blooms_revised.pdf

Li, M., Cheng, L., & Kirby, J. R. (2012). Phonological awareness and listening comprehension among Chinese English-immersion students. *International Education, 41(2)*, 46-65.

Lu, D. B. (2021). *The application of metacognitive strategies in computer-assisted listening comprehension class.* Proceedings of the AsiaCALL International Conference, 533 (978-94-6239-343-1), 149–158. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.019

Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System, 72*, 23-36.

Mjoun, K. & K.A. Rosentrater. (2012). Co-Products of the United States biofuels industry as alternative feed ingredients for aquaculture. In *Biofuel co-products as livestock feed: Opportunities and challenges* (pp. 417–435). http://lib.dr.iastate.edu/abe_eng_pubs/278/.

Pallotti, G. (2019). An approach to assessing the linguistic difficulty of tasks. *Journal of the European Second Language Association, 3*(1), 58–70. https://doi.org/10.22599/jesla.61

Révész, A. & Brunfaut, T. (2013). Text characteristics of task input and difficulty in second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition, 35*(1), 31–65.

Robillos, R. J., & Bustos, I. G. (2022). Learners' listening skill and metacognitive awareness through metacognitive strategy instruction with pedagogical cycle. *International Journal of Instruction, 15*(3), 393-412. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15322a

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening.* London: Longman.

Seo, K. (2002). Research note: The effect of visuals on listening comprehension: A study of Japanese learners' listening strategies. *International Journal of Listening, 16*(1), *57–81.* doi:10.1080/10904018.2002.10499049

Ülper, H. (2021). Akıcı dinleme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve Eğitimi* (ss.245-272). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, G., Özge, D. & Marinis, T. (2020) Assessing complex working memory in Turkish-speaking children: The listening span task adaptation into Turkish. *Front. Psychol. 11:1688*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01688

Wagner, E. (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly, 10*(2), 178–195.

Webb, N. (1997). *Research monograph number 6: Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education*. Washington, D.C.: CCSSO.

Yolcusoy, Ö. (2022). Task formats in assessing listening comprehension: A comparative study on teaching Turkish as a foreign language textbooks and preferences of instructors. *Journal of Language Education and Research, 8*(2), 371-395.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021a). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitimi* (ss.115-166). Elazığ: Asos Yayınları.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021b). Yabancı dil öğretimi/öğrenimi tartışmaları ve Türkçe öğretimi alanına yansımaları-etkinlik örnekleri. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Eds.), içinde, *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi-kuramdan uygulamaya* (ss.23-56). Ankara: Nobel Yayıncılık.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KONUŞMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

B. Ümit BOZKURT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

3.1. Giriş

Genellikle öğrencileri karşılaştırmak, öğrencilerin ulusal ya da uluslararası ölçütlere ulaşıp ulaşamadığını belirlemek ya da öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmek/izlemek için yapılan değerlendirme, öğretim sürecinin temel yürütücü işlemlerindendir. Değerlendirmenin birçok yolu olmakla birlikte en yaygın değerlendirme araçları sınavlardır. Bunlar *yeterlilik sınavları* (öğretim programından bağımsız olarak genel bir yeterlik ölçününe ulaşmayı sınama), *başarı sınavları* (özel veya genel amaçlara/hedeflere ulaşmayı sınama) ve *yerleştirme sınavları* (kullanılan ölçütlere bağlı olarak başarı ve yeterlik sınavlarının karışımı) olarak sınıflandırılır. Ancak öğrenmeyi değerlendirmek için tek yol sınav değildir.

Değişen dünya koşulları değerlendirmeye yönelik farklı bakış açılarının geliştirilmesine neden olmuştur. *Öğrenmenin değerlendirilmesi* (assessment of learning) ile *öğrenme için değerlendirme* (assessment for learning) ayrımı yapılarak bu iki yaklaşımın birleşiminin kullanılmasına ilişkin çalışmalar artmaktadır. Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için yapılan değerlendirmelerdir. Öğrenme için değerlendirme ise öğrencilerin öğrenmelerini izleme amaçlıdır ve süreçte öğrencilerin belirlenen hedefin neresinde olduklarına ve hedefe en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermek için kullanılır. Öğrenme için değerlendirmede, değerlendirmenin bir alt kümesi olan sınavlar, öğrenciye özgünlük, güdüleme ve Geri bildirim sağlamak için yapılır. Brown (2003) dil öğretiminde değerlendirmenin; güdülenmeyi artırdığını, öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olduğunu, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkardığını, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almalarına ve öz değerlendirme yoluyla özerklik kazanmalarına katkı sağladığını belirtir. Bu yaklaşımla değerlendirmenin her geçen gün ders tasarımının bir parçası olması olasılığı artmaktadır.

Çoğu dil sınavı kişinin dili gerçekleştirme becerisini ölçer. Bu süreçte önce hedef dil kullanımlarının örnekleri (görevler) seçilir. Öğrencinin bu örnekleri kullanıp kullanamayacağı ölçülür. Daha sonra bu bir puana dönüştürülerek nicelleştirilir. Başka bir deyişle, *başarım* ya da *edim* (performance) sayılara dönüştürülür (Baxter, 1997). Başarıma/edime dayalı sınavlar, sınava giren kişinin gerçek dil kullanımını örnekler. Sınav yöneticisi bu örneklerden yola çıkarak genel yeterliliği çıkarımlar. Ancak sınavda gerçekleştirilen edim, öğrenicinin gerçek dil kullanım düzeyini her zaman en

iyi biçimde temsil etmeyebilir. Bir konuşma sınavı da birkaç konuşma görevinden oluşur ve bu görevler, dil öğrenen kişinin genel konuşma becerisinin küçük bir örneğidir. Sınav görevlisi bu örneklerden yola çıkarak belirli bir düzeyde genel konuşma becerisiyle ilgili sonuca varır (Brown, 2003). Değerlendiricinin vardığı sonuç gerçek edimin değerini yansıtamazsa geçerli ve güvenilir bir ölçme-değerlendirmeden söz edilemez. Bu nedenle dil becerilerinin değerlendirilmesi konusunda her geçen gün artan çalışmalar, öğretmenlerin ve değerlendiricilerin geçerli ve güvenilir sınavlar/değerlendirmeler yapmasına katkı sağlamayı amaçlar. Söz konusu çalışmalar özellikle *değerlendirme çerçevesi* (assessment framework), sınav *görev*leri (tasks) ve güvenilir *puanlama ve derecelendirme* (scoring & rating) üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda bu bölümde konuşmanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öncelikle dil kullanımının değerlendirilmesi açısından çerçevelenmiştir. Daha sonra konuşmanın değerlendirilmesinde temel yaklaşımlar ve değerlendirme ilkeleri ele alınmış, konuşmanın yapısal bileşenleri üzerinden değerlendirme çerçevesine odaklanılmıştır. Ayrıca puanlama ve derecelendirmeye, öz/akran değerlendirmeye değinilmiş ve son olarak konuşma türleriyle konuşma görevleri tanıtılmıştır.

3.2. Dil Kullanımının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Dil becerileri, yaygın olarak dört beceri biçiminde ele alınır: Dinleme, okuma, konuşma ve yazma. Birçok sınav ve değerlendirme çerçevesi de dört beceriye ek olarak sözvarlığı ve dil bilgisi üzerine kuruludur. Doğrusu, üretici ve alıcı beceriler olarak sınıflandırılan dört beceri, dil becerilerini tanımlamakta yetersiz kalır. Örneğin geniş ölçüde farklı dil kullanım görevlerini içeren etkinlikler, tek bir ″beceri″ altında sınıflandırılır. Her ikisi de dinlemeyi içerse bile, karşılıklı konuşmadaki dinleyici rolü ile bir haber yayınındaki dinleyici rolü birbirinden farklıdır. Yine yazılı olarak elektronik posta tartışmasına katılmak ile bir gazete okumak arasında fark vardır. Yazılı tartışma, sözlü bir söyleşinin gerektirdiği işlemleri de barındırır.

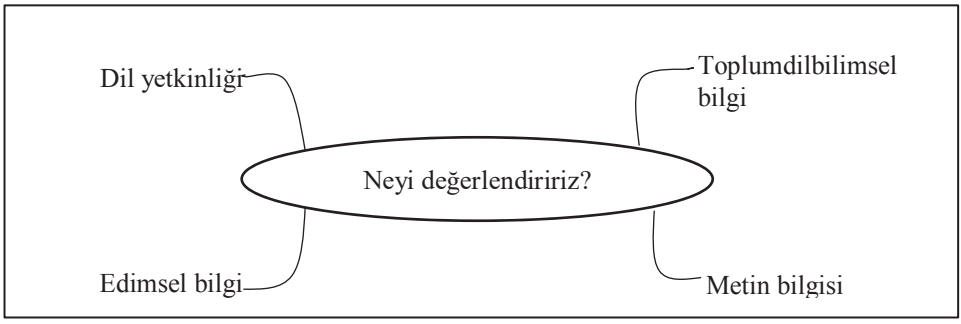
Dil kullanımı belirli bağlamlara yerleştirilmiş görevlerin yerine getirilmesiyle gerçekleşir. *Amaç, katılımcılar, ortam* gibi pek çok etkenin işe koşulduğu görevleri, belirli bir beceriyle sınırlamak güçtür. Bu nedenle ″dil becerileri″ kavramından daha işlevsel görünen ve belirli bağlamlara yerleştirilmiş görevlerin yerine getirilmesi işlemini, *dil kullanımı* olarak ele almak yararlıdır. Böylece değerlendirme sürecinde belirli dil kullanım görevlerinin yerine getirilmesinde, dili kullanma becerisinin bağlamsal olarak gerçekleştirilmesi hedeflenir. Özelde ″konuşma″yı, konuşma etkinliğini içeren belirli bir dil kullanım görevi olarak tanımlamak olasıdır (Bachman ve Palmer, 1996).

Baxter (1997) tek tek dil bileşenleri yerine ″dil kullanımı″na odaklanmak gerektiğini vurgular. Bir tümce oluşturmak için bir araya getirilen ögeleri, yani bir dilin bileşenlerini ya da öğrencinin dili gerçekten kullandığında (yani konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisini kullanarak) bu bileşenleri nasıl bir araya getirdiğini değerlendirmek gerekir. Burada dilin toplumsal yönleri (örneğin resmi ve resmi olmayan sözcük seçimi), söylem becerileri, metin bilgisi (metni bağlaşık ve tutarlı kılmak),

strateji bilgisi (karşılıklı konuşmada söz alma ya da dinlemede önemli bilgiye odaklanma gibi) çok katmanlı bilgilerle ortaya çıkan ″dil kullanımı″ kavramı dil becerilerinin ölçülmesinde daha kapsamlı bir yapıyı göstermektedir. Bu yapı şöyle özetlenebilir (Bachman ve Palmer, 1996; Baxter, 1997; CEFR, 2018).

Çizim 3.1

Dil kullanımının değerlendirilmesi



Genel olarak dil kullanımının, özelde konuşmanın, ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bu çok yönlü çerçevenin göz önünde bulundurulması, geçerliği artıracaktır. Bu çerçeve, ileriki bölümlerde konuşma becerisi özelinde ayrıntılandırılacaktır.

3.3. Konuşmanın Değerlendirilmesinde Temel Yaklaşımlar

Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi konuşmanın değerlendirilmesinde de iki temel yaklaşım vardır: Bilgi ve becerilerin süreç içindeki gelişimiyle ilgili değerlendirme (*biçimlendirici* [formative] ya da süreç odaklı) ve bireylerin veya kümelerin başarabildiklerini ölçmeyi-özetlemeyi amaçlayan ve bir öğretim biriminin sonunda gerçekleşen değerlendirme (*özetleyici* [summative], ürün ya da sonuç odaklı). Biçimlendirici değerlendirme, ″öğrenme için değerlendirme″ amacını taşırken özetleyici değerlendirme ″öğrenmenin değerlendirilmesi″ni amaçlar.

Biçimlendirici-süreç odaklı değerlendirmede temel başarı, öğrenmenin sürmesine yönelik başarıma/edime ilişkin uygun Geri bildirimlerin verilmesine (öğretmen tarafından) ve bunların içselleştirilmesine (öğrenci tarafından) dayanır. Tüm uygulamaya dönük amaçlar için hemen hemen her tür tamamlayıcı değerlendirme de biçimlendiricidir (Brown, 2003). Burada değerlendirme süreçleri iş birliği içinde yürütüldüğü ve değerlendirme kararları öncelikle öğretme ve öğrenmenin hangi yöne gitmesi gerektiğiyle ilgili olduğu için öğrenme ve değerlendirme eşgüdümlüdür (Cheng ve Fox, 2017). Bu nedenle biçimlendirici değerlendirme, çoğu zaman açık bir biçimde öğrenmeden soyutlanamayabilir. Örneğin sınıf içi konuşma etkinlikleri hem öğrenme sürecinin bir parçasıyken hem de biçimlendirici değerlendirme yapılabilecek etkinliklerdir. Konuşma etkinliklerinde verilen Geri bildirimler, öğrencinin öz değerlendirme

Kaynakça

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford University Press.

Bailey, A. L., Heritage, M., Silva, N., Cardenas, G., & Lozano, O. (2008). Assessing listening and speaking skills. in Bailey, A. L. & Heritage, M. (Eds.). *Formative assessment for literacy, grades K-6.* Corwin press.

Baxter, A. (1997). *Evaluating your students*. London: Richmond publishing.

Bozkurt, B. Ü. ve Arıca-Akkök, E. (2019). Ana dili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 18*(1), 416-436.

Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices.* Pearson/Longman.

Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Cheng, L. & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning.* Palgrave.

Çelik, S., Kırkgöz, Y., Çopur, D., İrgin, P. ve Erbay Çetinkaya, Ş. (Çev.) (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme– Tamamlayıcı cilt.* Millî Eğitim Bakanlığı. 04.08.2022 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden erişimiştir.

Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking.* Routledge.

Goh, C. C. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.

Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. Routledge.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Knight, B. (1992). Assessing speaking skills: A workshop for teacher development. *ELT Journal, 46*(3), 294-302.

Luoma, S. (2009). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.

McKay, P. (2009). Assessing young language learners. Cambridge University Press.

Public Schools of North Carolina (PSNC) (2001). *Oral language assessment in the foreign language class: Planning, conducting, and managing.* Department of Public Instruction. 24.06.2020 tarihinde https://archive.org/details/ERIC_ED454738 adresinden erişilmiştir.

Saskatchewan Ministry of Education (SME) (2011). *Assessing, evaluating, and reporting student progress*. 24.06.2020 tarihinde https://l24.im/e2 adresinden erişilmiştir.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking?* Pearson Education.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Palgrave McMillan.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitim*i (ss.115-165). Ankara: Asos Yayınları.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OKUMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Hakan ÜLPER

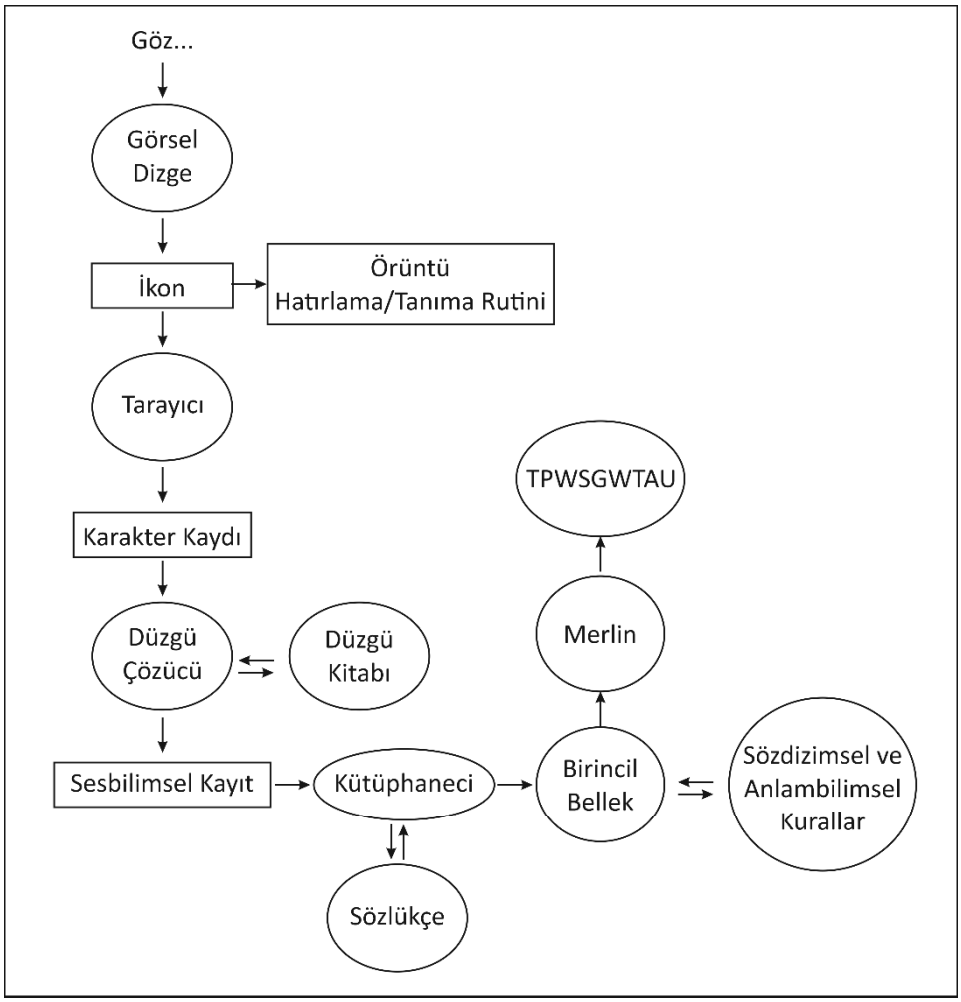
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

4.1. Giriş

Okuma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, gerçekleştirilen okuma eğitimi sürecinin ve sonucunun ne denli istenen düzeyde olduğunu belirleyebilmek için son derece önemlidir. Genel olarak bakıldığında alan bilgisi ve uygulama bilgisi yanında eğitim öğretim sürecini oluşturan sacayaklarından biri de ölçme ve değerlendirmedir. Okuma becerisine ilişkin bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için okuma olgusunun ne olduğunu, nasıl işlediğini bilmek son derece önceliklidir. Ölçme ve değerlendirme işleminin yapılacağı alan olarak okumanın ne olduğunu bilmeden yapılacak olan bir ölçme ve değerlendirme işlemi ile okuma arasında olması gereken bağlantı kurulamayacağı için bu işlemin sağlıklı sonuçlar ortaya koyması beklenemez. Bu bakımdan öncelikle okumayı kuramsal çerçevede açıklayarak ölçme konusunu bu kuramsal açıklamalar bağlamında ele almak yerinde olacaktır.

Okuma sürecini açıklamak amacıyla çok sayıda kuram geliştirildiği göze çarpmaktadır. Bu yazıda amaç bu kuramları tartışmak olmadığı için tüm kuramları ele alarak okumaya bir açıklama getirmek yerine bu yazının amacına uygun bir kuram temel alınarak ölçme ve değerlendirme konusu o kuram çerçevesinde ele alınacaktır. Bu bağlamda bu yazının amacıyla örtüşür nitelikte olması bakımından okuma kuramlarından Gough modeli temel alınacaktır. Bu modelin çizimi şöyledir:

Çizim 4.1
Gough modeli

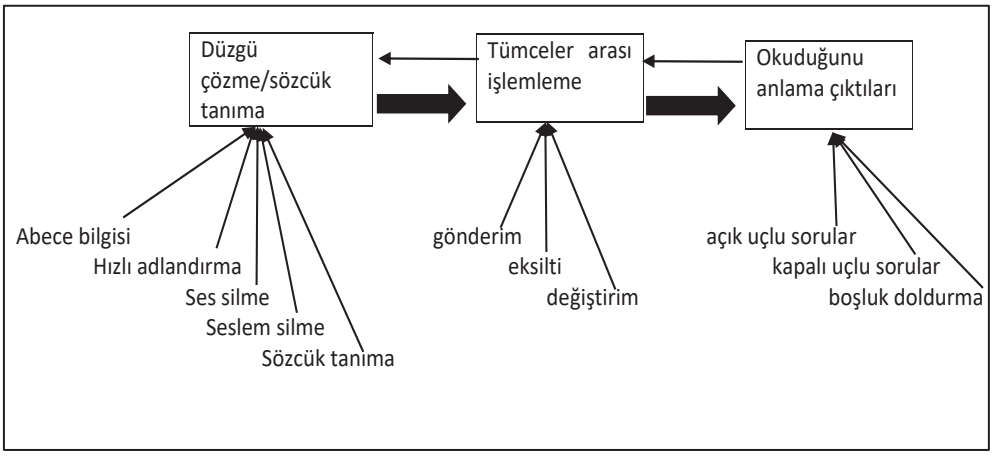


Bu modelde harfleri tanımaktan metni kavramaya dek uzanan aşamalı bir süreç vardır. Sürecin başında göz, metindeki harfleri görsel özellikleriyle ayrımsayarak görselin hangi harf olduğuna ilişkin saptama yapar. Ardından harfler ilgili seslerle eşleştirilir ve düzgü çözme süreci başlar. Düzgü çözme işlemi gerçekleştikçe sözcükler tüm sözcüklerin anlamlarının bulunduğu sözlükçede yer alan anlamlarıyla eşleştirilir. Bu sözcüksel boyuta ilişkin işlemlerin tamamlanmasıyla birlikte birincil bellekte tümceler yapılandırılmaya başlar. Bu sırada Merlinde sözdizimsel ve anlambilimsel kural işlemcisi kaynakları kullanılarak tümcelerin anlamı yorumlanır. Son olarak, tümceler TPWSGWTAU'ya yani "tümcelerin anlaşıldığında taşındığı yere" gider (akt. Akkök, 2018).

Bu model, okuma sürecini harf ses eşleşmesi gibi en alt düzeyden alarak metne dek gelişen süreci açıklaması ve sözcükleri merkeze alması bakımından önemlidir. Bu

bağlamda bu kuramsal çerçeveye dayanarak okuma anlama sürecinin ölçme ve değerlendirilmesinde sözcük düzeyi, tümce düzeyi ve metin düzeyi olarak aşamalı bir yapı temel alınabilir. Bu bağlamda kullanılabilecek olan ölçme araçları temelinde şöyle bir dizgeden söz edilebilir.

Çizim 4.2
Aşamalı ölçme araçları dizgesi



Değerlendirme genellikle biçimlendirilmiş (formel) ve biçimlendirilmemiş (informel) olmak üzere iki ulama ayrılır. Ölçünleştirilmiş ölçme araçları (testler) gibi, uygulama ve puanlama için özel yöntemleri olan, tecimsel (ticari) amaç güden yayımlanmış ölçme araçları biçimlendirilmiş değerlendirme içinde yer alır.

Buna karşın tek tip yerine daha esnek ölçütlere iye olan, öğretmenlerin, öğrencilerin ve sınıfın durumuna göre uygulama ve puanlama yöntemlerinin değiştirilebildiği okuma ölçüm dökümleri (envanterleri) gibi araçlar, tipik sınıf değerlendirmesi gibi etkinlikler biçimlendirilmemiş değerlendirme içinde yer alır. Bu yönüyle biçimlendirilmemiş değerlendirme öğrencilerin okullardaki uygulama ve etkinliklerine daha benzer niteliktedir. Bu değerlendirmede öğrenciler resmi ölçme araçlarının çoğunda bulunanlardan daha uzun metinler okuyup özetleyerek anladıklarını ortaya koyar. Çoktan seçmeli soruları yanıtlamak ve puanlama tablolarını doldurmak yerine çizenekler (diyagramlar) oluşturur, sonuç yazanakları (raporları) hazırlar ve akranlarıyla tartışmaya girer (Caldwell, 2008a).

En sık kullanılan biçimlendirilmemiş okuma değerlendirme araçlarından biri "Biçimlendirilmemiş Okuma Ölçüm Dökümleridir". Biçimlendirilmemiş Okuma Ölçüm Dökümleri bir metinde geçen sözcüklerin doğru ve hızlı bir biçimde okunmasını gerektiren "akıcı okuma" ve metnin tamamının işlemlenmesini gerektiren "anlama" özellikleriyle okumanın bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak sağlar. Bu araç, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmek amacıyla çeşitli düzeylerde ve

ayrı yazı türlerinde hazırlanan okuma metinleri ile sözcük listelerini içerir (Karasu, Girgin ve Uzuner 2011).

Diğer yandan ölçme ve değerlendirme hem süreç (biçimlendirici/geliştirici) hem de ürün (özetleyici) odaklı olarak da düşünülebilir. Ürün odaklı değerlendirmeler öğrencilerin o ana dek ne öğrendiklerini belirlemeye dönük değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin ilgili alanda ne durumda olduklarına ilişkin bir yargıya ulaşılır. Buna karşın süreç odaklı (biçimlendirici) değerlendirmede amaç öğrenmeyi desteklemektir. Hem öğretme hem de öğrenmeyi geliştirmek için öğrencilere bir Geri bildirim vermek bu değerlendirme sürecinin temelini oluşturur. Bu bağlamda süreç odaklı değerlendirme öğrencilerin öğrenmede nerede olduklarını anlamalarını sağlar. Öte yandan öğrenme hedeflerinin ne olacağını belirlemelerini ve kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlamak açısından da son derece önemli bir değerlendirme türüdür (Baileyi Heritage, 2008).

Örneğin hava durumu ile ilgili bir bilgilendirici metin okunduğunu ve öğrencilerin bu konuyu ne denli iyi anladığından emin olunmadığını varsayalım. Bu konunun yeniden öğretilmesi mi yoksa bir sonraki konuya mı geçilmesi gerekir? Bunu belirlemek için kısa bir etkinlik yaptırılabilir. Buna bir not verilmez ancak bu, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrencilere Geri bildirim sağlamak için kullanılır. Bu, biçimlendirici değerlendirmenin bir örneğidir. Buna karşın tüm konu tamamlandıktan sonra artık öğrencilerin bireysel olarak ne anladıkları ve öğrendikleriyle ilgilenilir. Öğretim hedefleri karşılandı mı? Bunun için bir birim sınavı yapılır ve derecelendirilir. Sonuçlar not defterine kaydedilir. Bu özetleyici bir değerlendirmedir. Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirmenin odak noktası öğretimdir. Özetleyici değerlendirmenin odak noktası ise öğrencinin anlama ve öğrenme çıktısıdır (Caldwell, 2008a).

Ölçme ve değerlendirme, elde edilen puanların yorumlanması bakımından değerlendirildiğinde ise norm ve ölçüt temelli olarak iki ulama ayrılır. Norm temelli bir ölçmede elde edilen puanlar ölçme aracını geliştirme sürecinde yer alan öğrencilerin puanlarıyla oluşan normla karşılaştırılır. Örneğin bir öğrenci 43 soruya doğru yanıt vermiş olsun ve norm örneğini oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanı da 43 olsun. Bu durumda bu öğrenci üçüncü sınıf okuma düzeyindedir. Öğrencinin puanı 43'ün altında olsaydı öğrenci üçüncü sınıf düzeyinin altında, üstünde olsaydı üçüncü sınıf düzeyinin üstünde olarak değerlendirilecekti. Bu örnekte olduğu gibi bir öğrencinin puanı norm kümesini oluşturan diğer öğrencilerin puanlarına göre yorumlandığında bu sınav norm temelli bir sınav olarak adlandırılır (Caldwell, 2008b). Norm temelli sınav yaklaşımları ölçme aracı puanlarının ilgili kümede normal olarak dağılacağını varsayar. Çoğu puan ortalama dolayında olacaktır ve bir puan ortalamadan ne denli uzak olursa, o denli olağandışı olarak görülecektir. Bu nedenle, norm temelli bir sınavda bireysel bir başarım, bazı ölçütlerin (Gerekeni karşıladı mı?') karşılanması açısından değil, söz konusu küme için uygun olup olmadığı (Ne kadar iyi?) açısından değerlendirilir (McNamara, 2000).

Bazı durumlarda ise sınavdan alınabilecek olan puanlar belirli aralıklara göre başarılı, başarısız, temel düzey, yeterli, yetersiz vb. gibi niteleyicilerle tanımlanır. Bir öğrencinin sınavdan aldığı puan aralığı bu niteleyicilerden hangisine karşılık geliyorsa

Kaynakça

Akkök, E. (2018). Bilişsel işlemleme yaklaşımları. H. Ülper (Çev. Ed.), içinde, *Okumaya genel bir bakış* (ss.159-200). Ankara: Pegem Yayınları.

Akyıldız, M. ve Karadağ, N. (2018). Farklı soru türlerinin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 112-122.

Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 125-141.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *107*(3), 868-ss.

Babayigit, S. ve Konedrali, G. (2009). KKTC'deki ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili uygulamalar ve bunlara ilişkin öğretmen görüş ve değerlendirmeleri [Teacher views and evaluations related to the elementary reading instruction practices in the Turkish Republic of Northern Cyprus]. Project Report. University of the West of England. [Unpublished].

Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, *23*(5), 539-568.

Bailey, A., L. & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. USA: Corwin Pres.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri: Basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13(3)*, 227-244.

Caldwell, J. S. (2008a). *Comprehension assessment: A classroom guide*. Guilford Press.

Caldwell, J. S. (2008b). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. Guilford Press

Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), içinde Türkçe ders kitabı çözümlemeleri (ss.141-156).. Ankara: Pegem A Yayınları.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, *17*(2), 176-198. https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20021

Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2016). Dil öğretimi ve çıkartmalı işlem. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu, 25-27 Mayıs 2016, Bildiri kitabı Cilt 1, s. 239-242,* Niğde: Niğde Üniversitesi.

Doğan, N. (2007). Kısa yanıtlı sınavlar. H. Atılgan [Ed.], içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (ss-ss).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. John Wiley & Sons.

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. ASCD.

Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabiities, 20*(4), 196-205.

Karakaya, İ. ve Şata, M. (2022). Açık uçlu maddeler. İ. Karakaya (Ed.), içinde, *Açık uçlu soruların hazırlanması uygulanması ve değerlendirilmesi* (s.28-39). Ankara: Pegem Yayınları.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *1*(1), 108-124.

Kıran, Z. ve Kıran, A. (2000). Yazınsal okuma süreçleri: Dil bilim, gösterge bilim ve yazınbilim yöntemleriyle çözümlemeler. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders, 25*, 51–64.

Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 453- 464.

Klauda, S., L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100(2)*, 310–321.

Komisyon (2021). Ezberbozan KPSS, ALES, DGS paragraf soru bankası. Ankara: Pegem Yayınları.

McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.

Nutku, Ö. (1998). Oyun, çocuk, tiyatro. İstanbul: Özgür Yayınları.

O'Connor, R. E., Swanson, H. L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: influences on word and comprehension skills. Journal of Educational Psychology, 102(1), 1–19.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Rasinski, T.V. (1990). Investigating measures of reading fluency. Educational Research Quarterly, *14*(3), 37–44.

Razı, S. (2007). Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi. İstanbul: Kriter Yayınları.

Torgensen, J., K.; Wagner, R., K., & Rashotte, C., A. (1999). Test of word reading efficiency. Teksas: Pro-Ed An International Publisher.

Ülper, H. (2020). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel Yayınları.

Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlkogretim Online*, *15*(2), ss-ss.

Ülper, H., & Akkök, E. A. (2010). The effect of using expository text structures as a strategy on summarization skills. E. Kattington (Ed.), In Handbook of curriculum development (pp. 303-328). New York: Nova Science Publication.

Ülper, H ve Uyar, Ş. (yayımlanmamış çalışma). Eksilti ölçeğinin geliştirilmesi.

Ülper, H ve Demirkaya, A. S. (2022). Türkçe gönderimsel işlemleme becerisi ölçme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(4), 810-828.

Weir, C. J. (2005). Language testing and validation. *Hampshire: Palgrave McMillan*, *10*, 9780230514577.

Weir, C., J. (1990). *Communicative language testing.* New York: Prentice Hall International Ltd.

Woodcock, R. W. (1998). Woodcock reading mastery test-revised/normative update, circle pines. MN: American Guidance Service.

BEŞİNCİ BÖLÜM

YAZMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Nihat BAYAT

Akdeniz Üniversitesi

5.1. Giriş

Dilsel bir üretim biçimi olarak yazma, diğer becerilere oranla önemli ölçüde hatasızlık ve doğruluk gerektiren bir beceri türüdür. Sözlü üretimde konuşan ve dinleyenin anlık etkileşimine karşın yazılı üretimde yazar ve okurun aynı zaman ve uzamda yer almaması her yönüyle iyi yapılanmış bir metni zorunlu kılar. Karşılıklı konuşma içindeki bireyler sözlü iletişim anında belirsiz kalan noktaları açıklığa kavuşturma şansına sahipken yazar böyle bir olanaktan yoksundur. Dolayısıyla yazılı metin, nitelikleri tam olarak bilinmeyen ancak bir ölçüde kestirilebilen düşsel bir okurun anlağında belirecek soruları öngörerek ve yanıtlayarak üretilmek durumundadır.

Yazılı üretim, metnin anlaşılabilirliğini sağlamak için birçok bileşeni dikkate almayı gerektirir. Hayes (2012) bu bileşenleri *kaynak*, *süreç* ve *kontrol* düzeyleri olarak çok katmanlı biçimde ele alır. Yazılı üretim her katmanda yer alan birçok birimle ilgili metinsel tutarlılığı oluşturacak biçimde gerçekleştirilmelidir. Sözgelimi kaynak düzeyinde yer alan *dikkat*, *çalışma belleği*, *uzun süreli bellek* ve *okuma* gibi etmenler yazılı üretimde gözetilecek gücül değişkenler olarak belirir. Yazma sırasında bunlarla baş etmek güç bir iş olduğu için bu beceri öğrenilmesi en çok çaba gerektiren dil becerisi olarak tanımlanır (Hyland, 2003). Yazma becerisinin doğasında bulunan güçlük onun gerçekleştirilmesi kadar değerlendirilmesi aşamasına da yansır.

Yazma becerinin değerlendirilmesine neden olan güçlüklerin kaynakları da aynı biçimde çok ve çeşitlidir. Yazma ediminin gerçekleştirildiği bağlama ilişkin değişkenler ve öğrenciler arasındaki düzey farklılığı bunlardan biridir (Brown, 2001; Hyland, 2003; Neff-Lippman, 2012). Yazma sürecini yönlendiren değişkenler değerlendirme sürecinde öğretmenlerin dikkat edeceği ölçütleri yapılandırır. Dolayısıyla bu noktada işleyen ve nitelikleri birbirinden farklı değişkenlerin fazla olması sözü edilen karmaşıklığın da temel nedenidir. Bunun yanında değerlendirme için geliştirilen ölçme aracını kullanarak yapılan puanlamalarda metnin ilgili boyutlarının belirlenen ölçütü ne derece karşıladığı da genellikle bir değerlendirici yorumuyla ortaya konulur. Diğer ölçme biçimlerindeki çoktan seçmeli sorularla ya da çeşitli değerlendirme araçlarıyla elde edilen nesnellik yazma bağlamında yerini insan yorumuna bırakarak görece azalmış olur. Bu ayrıntılar dikkate alındığında yazılı bir ürünü hatasız biçimde değerlendirmenin neden karmaşık ve güç bir iş olduğu daha açık biçimde anlaşılabilir.

Yazılı ürünlerin değerlendirilmesindeki güçlüğü aşmak için araştırmacılar bir metinde hangi boyutlara odaklanılacağının belirlenmesi ve sınırlandırılması gerektiği görüşünü ileri sürmüş ve belli noktalara vurgu yapmıştır. Yazma amacının, türünün ve biçiminin çeşitliliği yanında metne ilişkin verilen yargıların yanlılığı bu çerçevede üstünde düşünülmesi gereken boyutlardır (Weigle, 2002; Williams, 2003). Öğretmenlerin ya da değerlendiricilerin kendi yazma bilgilerindeki, yeterliliklerindeki ve bakış açılarındaki farklılık sözü edilen sorunun düzeyini genellikle artırır. Dolayısıyla nitelikli bir değerlendirmede belirtilen yanıltıcıların denetim altında tutulması ve değerlendirmenin yazma becerisinin doğası yanında ölçme alanının genel ilkeleriyle tutarlı biçimde yürütülmesi son derece önemli bir konudur.

Belirtilen bu görünüme bağlı olarak bu bölümde yazma becerisinin değerlendirilmesiyle ilgili genel ilkeler, değerlendirme yöntemleri, değerlendirme teknikleri ve Geri bildirim gibi konular üstünde durulacaktır.

5.2 Yazmanın Değerlendirilmesine İlişkin Genel İlkeler

Her disiplin gibi yazma alanı da ölçme ve değerlendirme işlemleriyle ilgili genel gereklilikleri taşımak durumundadır. Yazma öğretiminin gelecekteki uygulamalarını doğru ve güçlü kılabilmek için bu nokta zorunludur. Değerlendirme süreçlerine genel olarak bakıldığında iki önemli ilke göze çarpar. Bunlardan birincisi toplanan veriyi ya da gözlemlenen yapıyı açıklayan uygun bir dilin kullanılması ilkesidir. İkincisi ise özgün bir bağlamda özgün bir yöntemle elde edilen yine özgün verilere gereksinim duyulmasıdır (Peha, 2011). Bu ilkeler diğer alanlarda olduğu gibi yazma için de son derece önemlidir. Bu noktaların dikkate alınması, değerlendirme süreçlerinde bulunması beklenen diğer gereklilikler için de temel oluşturacaktır. Bu gereklilikler geçerlilik, güvenilirlik ve diğer ilkeler olarak ortaya konulabilir.

5.2.1. Geçerlilik ve Yazma

Geçerlilik, ölçme ve değerlendirme işlemlerinde yer alan başat ilkelerden biridir. Bu kavram, basit bir yaklaşımla bir değerlendirme aracının ya da işleminin ölçmek istediği içeriği gerçekten ölçüp ölçemediğini imler (Cohen, 2001). Dolayısıyla tasarlanan değerlendirme işleminin geçerli olup olmadığı yazma gibi farklı güçlükler içeren bir alanda üstünde özenle düşünülmesi gereken bir konudur. Hyland'a (2003) göre yazılı metinlerin değerlendirilmesindeki geçerlilik iki nokta üstünden yapılandırılır: Aracın ya da işlemin 1. *ölçmeyi öngördüğü şeyi ölçmesi* ve 2. *öğretilen içeriği ölçmesi*. Bu noktaların dışına çıkan ölçme etkinliklerinin geçerlilik düzeyi düşük olacaktır.

Öğretim etkinlikleri kapsamında çoğunlukla metin yapısı üstünde duran bir öğretmenin sınavlarda dilbilgisel kullanımlara odaklanan bir değerlendirme yapması geçerlilik ilkesine aykırı bir durumdur. Aynı biçimde öğretilenlerin dışında farklı bir türde metin yazdırılması, yeterli zamanın verilmemesi ya da beceriyi ikinci plana atan ve bilgiye dayalı bir yazma etkinliği geçerliliği göz ardı eden değerlendirme biçimle-

ridir. Bu uygulamaların yazma becerisinin değerlendirilmesi kapsamında düşünülmesi yaygın ve hatalı bir durumdur. Bunun nedenlerinden biri "*birçok yazma öğretmeninin yazmayı değerlendirmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmaması ve bu eksiklikle ilgili olarak kibirli olması*" (White, 1986, akt. Drid, 2018, s.296) olabilir. Böyle bir yaklaşım, geliştirilen araçların ya da yürütülen işlemlerin yazmayı değerlendirme yeterliliği açısından geçerliliğinin düşük olmasına yol açabilir.

Yazma eğitiminde öğrencilerin geçerliliği yüksek değerlendirme araçlarıyla karşılaşmaları için öğretmenlerin geçerliliği düşüren noktaları doğru saptaması gerekir. Geçerlilik düzeyi iç ya da dış etmenlerle ilgili olarak değişebilir. Öğrencilerin bir metin üretmek için aldığı uyaranın niteliği ve bunun ortaya çıkardığı beceriler iç etmenler arasında, sınanan öğrenme içeriği ve değerlendirme için belirlenen ölçütler ise dış etmenler arasında yer alır (Davies vd., 1999). Bu noktalar doğru biçimde değerlendirildiğinde aracın geçerlilik düzeyi de yüksek olacaktır. Ancak geçerlilik bu etmenlerden daha fazla kaynağı dikkate almayı da gerektirir.

Hyland (2003) geçerliliğin türleri olduğunu belirterek bunları beş farklı başlıkta ele alır. İlk tür olan *görünüş geçerliliği* (face validity) testin, ileri sürdüğü beceriye odaklanıp odaklanmadığı konusundaki inandırıcılıkla ilgilidir. Değerlendirmenin gerçek bir yazılı üretim üstünden gerçekleşmesi ve bu becerinin öğrencilerin gereksinimleriyle tutarlı olması görünüş geçerliliğini sağlayan temel noktalardır. İkinci olarak *içerik geçerliliği* (content validity) özgünlük kavramına gönderimde bulunur ve üstünde yazı yazılan konunun hangi noktalarının ele alınacağı ve hangilerinin eleneceği ile ilgili durumları işaret eder. Üçüncü olarak, daha çok büyük ölçekli sınavlarda rastlanan *ölçüt geçerliliği* (criterion-related validity) değerlendirme sonuçlarının birbiriyle ne düzeyde örtüştüğünü anlatır. İki farklı ölçüm öğrencileri aynı sıralamayla ortaya koyuyorsa bu aracın ya da işlemin ölçüt geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir. Dördüncü geçerlilik türü *yapı geçerliliği* (construct validity) olarak adlandırılır. Ölçülen niteliklerin tam olarak hangi boyutlarla ilgili olduğuna işaret eden yapı geçerliliği değerlendirmenin gerçekten yazma becerisini kapsayıp kapsamadığına odaklanır. Dolayısıyla öykü türünde bir yazının değerlendirilmesinde öykü öğelerinin dikkate alınması, başka bir deyişle metne sözgelimi tartışmacı metin nitelikleri üstünden yaklaşılmaması yapı geçerliliğini sağlayan etmenlerden bazılarıdır. Son olarak *sonuç geçerliliği* (consequential validity) ise test sonuçlarının öğrencilerle ve daha sonra yapılacak öğretim programlaması ile ilgili çıktılarını işaret eder. Yazmayı değerlendirmeyi amaçlayan araçların ve işlemlerin geliştirilmesinde bu geçerlilik türlerinin dikkate alınması daha doğru sonuçlara erişmeyi amaçlayan bir yaklaşımı yapılandırabilir.

Ölçme ve değerlendirme işlemlerini gerektiren her disiplini yakından ilgilendiren geçerlilik kavramının yazma becerisinin değerlendirilmesinde alanın doğasına ve karmaşıklığına uyarlanarak gerçekleştirilmesi değerlendiricilerin gözden kaçırmaması gereken bir noktadır. Bunun için değerlendirme sürecinde öğrencilerin yazacağı türü, bununla ilgili hangi genel ve özel becerileri uygulayacağı ve ne tür bir uygulama biçimini işe koşacağı gibi noktalar belirlenmeli ve kesinleştirilmelidir (Drid, 2018). Bunlar göz ardı edildiğinde geçerlilik ilkesinden ödün verilmiş olunur.

Kaynakça

Al-Ghazo, A. (2021. Evaluation and grading of students' writing: Holistic and analytic scoring rubrics. *Journal for the Study of English Linguistics*, 9(1), 77-93.

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K. M. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. Boston: Heinle and Heinle.

Bargainnier, S. (2003). Fundamentals of rubrics. In S. W. Beyerlein, C. Holmes, & D. K. Apple (Eds.) *Faculty guidebook: A comprehensive tool for improving faculty performance* (pp. 75-78). Pacific Crest.

Becker, A. (2011). Examining rubrics to be used to measure writing performance in U.S. intensive English programs. *CATESOL Journal, 22*(1), 113-130.

Bitchener, J. (2008). Evidence in Support of Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.

Bitchener J. & Knoch U. (2010). The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193-214.

Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman Inc. NY: Longman.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, G. T. L., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9(2), 105–121.

Campbell, D. M., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M. Jr. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education.* Boston: Allyn and Bacon.

Carmines, E.G., Zeller, R.A. (1982). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.

Cohen, A.D. (2001). Second language assessment. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 515-534). Boston: Heinle.

Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*, 2nd ed. Boston: Newbury House / Heinle & Heinle.

Crehan, K. (1997). A discussion of analytic scoring for writing performance assessments. Paper presented at *the Arizona Education Research Association, Phoenix, AZ.*

Crusan, D. (2010). *Assessment in the second language writing classroom*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.

Dahl, K., & Farnan, N. (1998). *Children's Writing: Perspectives from Research*. Newark, DE:. International Reading Association.

Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., and McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge: CUP/UCLES.

Drid, T. (2018). The fundamentals of assessing EFL writing. *Psychological & Educational Studies*, 11(1), 292-305.

East, M. (2008). *Dictionary use in foreign language writing exams: Impact and implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Elliot, N., Plata, M., & Zelhart, P. (1990). *A program development handbook for the holistic assessment of writing*. Baltimore: University Press of America.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. London: Wiley-Blackwell.

Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63(2): 97-107.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., and Takashima, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback on Japanese University Students' Use of English Articles in Narratives. *System*, 36, 353-371.

Ferris, D.R. & Roberts, B. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Needs to be?. *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.

Ferris, D. R. (2005). *Treatment of Errors in Second Language Student Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Gould, J., & Roffey-Barentsen, J. (2014). *Achieving your diploma in education and training*. London: Sage Publications Ltd.

Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann Publishers.

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3) 369–388.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hamp-Lyons, L. (1995). Rating nonnative writing: The trouble with holistic scoring. *TESOL Quarterly*, 29, 759-762.

Hamp-Lyons, L. (ed). (1991). *Assessing second language writing in academic context.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.

Hyland, K. (2003*). Second language writing*. London: Cambridge University Press.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Isernhagen, J. ve Kozisek, J. (2000). Improving student'sself-perceptions as writers. *Journal of School Improvement*, v(2), 3-4. EJ623675

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Longman Pearson.

Johnson, R.L., Penny, J., Fisher, S., & Kuhs, T. (2003). Score resolution: An investigation of the reliability and validity of resolved scores. *Applied Measurement in Education, 16*(4), 299-322.

Johnson, R.L., Penny, J., Gordon, B., Shumate, S.R., & Fisher, S.P. (2005). Resolving scorer differences in the rating of writing samples: Does discussion improve the accuracy of scores?, *Language Assessment Quarterly, 2*(2), 117-146.

Keh C.L. (1996). "Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation". Eds. T. Hedge & N. Power Whitney. *Practice and Pedagogy*, 271-282. Oxford.

Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275-304.

Laurian, S. & Fitzgerald, C.J. (2013). Effects of using rubrics in a university academic level Romanian literature class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 76, 431–440.

Mazloomi, S. & Khabiri, M. (2016). The impact of self-assessment on language learners' writing skill. *Innovations in Education and Teaching International*. 1-10. https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1214078.

McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London: Addison Wesley Longman.

Mertler, C.A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *7*(1), 276-282. https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24

Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386–422.

Nakamura, Y. (2004). *A comparison of holistic and analytic scoring methods in the assessment of writing*. Retrieved from https://jalt.org/pansig/2004/HTML/Nakamura.htm

Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge

Neff-Lippman, J. (2012). Assessing writing. In I.L. Clark et al (Eds). *Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing* (pp. 145-167). New York: Routledge.

Noel, E. (2017). From a Culture of Testing to a Culture of Assessment: implementing Writing Portfolios in a Micro Context. In R. Al-Mahrooqi, C. Coombe, F. Al-Maamari & V. Thakur (Eds). *Revisiting EFL assessment: Critical perspectives* (pp.221-236). Switzerland: Springer.

Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım.

Peha, S. (2011). *Assessing writing, assessing writers*. http://www.ttms.org/PDFs/09%20Writing%20Assessment%20v001%20%28Full%29.pdf adresinden alınmıştır.

Peñaflorida, A. H. (2002). Non-traditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. In J.C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 344-353). Cambridge: Cambridge University Press.

Penny, J. (2003). My life as a reader. *Assessing writing,* 8, 192-215.

Perkins, K. (1983). On the use of composition scoring techniques, objective measure,and objective tests to evaluate ESL writing ability. *TESOL Quarterly*, 17(4), 651-67.

Richard, J.C. & Schmidt, R. (Eds.). (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.

Schafer, L. (2004). *Rubric*. Retrieved February 9, 2015, from http://www.etc.edu.cn/eet/articles/rubrics/index.htm

Steineger, M. (1996). A way with words. *Northwest Education*, 2(1), 20-24.

Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford, UK: Macmillan Education.

Truscott, J. & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292–305.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching, Practice and Theory.* Cambridge: Cambridge University *Press*.

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan Geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.

Wahyuni, S. (2017). The effect of different feedback on writing quality of college students with different cognitive styles. *Dinamika Ilmu*, 17(1), 39-58.

Weigle, S.C. (2012). Assessment of writing. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-7). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.

Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

White, E. (1994). *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Jossey Bass.

Williams, J. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Wiseman, C. S. (2012). A comparison of the performance of analytic vs. holistic scoring rubrics to assess L2 writing. *Iranian Journal of Language Testing,* 2(1), 59-92.

Wisnu, C. & Pradana, S.A. (2020). Students' self-assessment in article writing class. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 13(1), 15-31.

Wolcott, W., & Legg, S. (1998). *An overview of writing assessment: Theory, research, and practice.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English. ERIC doc#: ED423541.

Yeh S. W. & Lo J. J. (2009). "Using Online Annotations to Support Error Correction and Corrective Feedback". *Computers and Education: An International Journal,* 52/2, 882-892.

Zhang, B., Johnson, L., & Kilic, G. B. (2008). Assessing the reliability of self-and-peer rating in student group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 329–340 https://doi.org/10.1080/02602930701293181.

ALTINCI BÖLÜM

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Şükran DİLİDÜZGÜN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

6.1. Giriş

Dil bilgisinin dil kullanımı ve dil öğretimindeki yeri ve işlevi sürekli araştırılan konulardan biridir; çünkü bu belirleme, dil bilgisi öğretiminde yeni yapının sunulmasından değerlendirilmesine kadar uzanan süreçte araç, sınıf içi etkinlik ve sınav boyutlarındaki düzenlemeler için temel oluşturur. Dil bilgisi sözcüğünün genelde kullanıldığı anlamlardan üçü şöyledir: "*Bir dile ilişkin kuralların yazılı olduğu kitap*", "*kişinin bilinçli olarak bilmesi gereken dil kurallarının tümü*" ve "*kişinin bilinçaltında bildiği dil kurallarının tümü*". Bunlara bağlı olarak dil bilgisi öğretiminin de üç ayrı anlama geldiği söylenebilir: "*Dil kurallarının yazılı olduğu kitabı öğrencilere okutma, belki ezberletme*", "*öğrencilere dilin kurallarını aktararak o dilde iletişim kurmalarını sağlama"* ve "*öğrencilerin bilinçaltında bildikleri kuralları bilinç düzeyine çıkarma*" (Sezer, 1991, s.229). Birinci anlamda öğrenciler dili edinç düzeyinde öğrenir, ama kullanamazlar, üçüncü anlamda ise dili gerçekte kullandıkları için öğrenmelerine gerek yoktur. İkinci anlama bakıldığında ise dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğu görülür; çünkü dilin ortaya çıkış nedeni ve temel işlevi iletişimi sağlamaktır.

İletişimin özü, konuşmacının gerçek ve amaçlanan anlamlarının dilbilgisel biçimler aracılığıyla anlatımıdır (Purpura, 2004, s.58). Dil bilgisi önceleri dili yapılandırma ve kullanma bağlamında sözde doğru yolları belirleyen bir kurallar dizisi olarak ele alınır; ancak bu geleneksel dil bilgisi görüşü, dilin devingen ve gelişen doğasına her zaman uygulanamayacağı için dil bilimciler tarafından sınırlayıcı olarak değerlendirilir. Sonuç olarak, dil bilgisi günümüzde dil kullanımına uygulanabilen devingen bir kavram olarak görülür. Batstone da (1994, s.16) bunu "Dili kullanarak iletişime geçerken kullanıma hazır anlamlarıyla paketlenmiş dil bilgisi ögelerini raftan kolay bir biçimde seçmeyiz. Belirli bir bakış açısını aktararak kendimizi dile getirmek amacıyla dili biçimlendirir ve seçeriz." sözleriyle açıklar. Dil bilgisi dilin kodudur ve yapısal bir zamk gibi her ne kadar konuşma, yazma, okuma, dinlemeyi kapsasa da dil kullanımının kalbinde yer alır (Purpura, 2004, s.ix). Bu nedenle, dil bilgisi günümüzde düzenli dil kalıpları ve bu kalıpların belirli bağlamlar veya kültürlerde anlam oluşturma yollarını tanımlama biçimi olarak görülür (Ahmad, 2006, s.5). Çünkü dil bilgisel beceri ya da yokluğu beceri kullanımındaki başarının ne olacağını sınırlar (Hughes, 1992, s.142).

Dil öğretiminde amaç, dilsel ortamda sözlü ve yazılı kanallarda dile getirilen düşünceleri anlayabilme ve benzer biçimde kendi düşüncelerini de doğru ve anlaşılır bir biçimde aktarabilme yetisini kazandırmaktır. Bu nedenle dil bilgisi beceri edinimi için bir araç olarak kabul edilmelidir. Dil bilgisinin öğretilip öğretilmemesi gerektiği konusundaki tartışma, artık "Öğrenciler en çok hangi dil bilgisi ögelerine gereksinim duyarlar, dil bilgisi öğretimi en etkili biçimde nasıl yapılır, dil bilgisi kuralları en iyi tümdengelimli mi yoksa tümevarımlı olarak mı öğretilir?" gibi sorular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Richards ve Renandya, 2002, s.145). Bireyin dili iletişimsel ortamlarda kullanabilmesi için dil bilgisi bağlamında ne bilmesi gerektiği dil sınavlarını hazırlayanlar için de bir anahtar oluşturur.

Kitabın; *Dil bilgisi Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme* başlığını taşıyan bu bölümünde sırasıyla *dil bilgisinin tanımı*, *dil bilgisinin değerlendirilmesi*, *Türkçe Öğretim Programlarında dil bilgisi ölçme ve değerlendirme*, *dil bilgisinin değerlendirilmesinde yenilikler*, *dil bilgisinin değerlendirilmesi için ölçme araçları geliştirme* alt başlıklarına yer verilecektir.

6.2. Dil Bilgisinin Tanımı

Türkçe bağlamında dil bilgisi sınavlarında sınanacak ya da ölçmeye temel olacak başlıca dil bilgisi konuları; yazım kuralları ve bunların uygulanışı, noktalama işaretlerinin kullanılışı, tümce çözümlemeleri, bir sözcüğün/bir tamlamanın/bir tümceciğin bir tümcede öge olarak kullanılışı, belirtme ve yargı kümelerinin tümcede öge olarak kullanılışı, sözcüklerin yapıları, tümcelerin kuruluş yönünden türleri, yanlış kurulmuş tümcelerin düzeltilmesi ve belirteçlerin/bağlaçların/(ilgeçlerin) kullanılışı olarak ele alınır (Göğüş, 1991, s.250).

Ancak geleneksel dil bilgisinde bu şekilde "kurallar bütünü" olarak varsayılan dil bilgisi, dizgeci-işlevsel dil bilgisi yaklaşımında anlam oluşturma kaynağı olarak varsayılır ve yapı ile anlamın ilişkili olduğu üzerine yoğunlaşılır. Sözdizimsel dil bilgisi yapılarının gösterimi olarak alınan yazılı ve sözlü metinlerin dil kaynaklarının bağlam içinde anlam oluşturma işlevleri vurgulanır. Geleneksel dil bilgisi dil kurallarına metinden daha çok önem verirken dizgeci-işlevsel dil bilgisi dil dizgesini metin/değerlerle ilişkilendirir ve dil öğrenimini kuralların edinilmesi değil dil kaynaklarını bağlam içinde anlam oluşturmak için kullanma olarak değerlendirir. Ölçme ve değerlendirme de bu bağlamda ayrılık gösterir. Geleneksel dil bilgisinde dil yapılarının doğruluğuna bakılıp anlam yapıdan bağımsız olarak değerlendirilirken işlevsel dil bilgisinde dil yapılarının bağlam içinde kullanılarak anlamın oluşturulduğu "metin" değerlendirilir (Mohan, Leun ve Slater, 2010, s.229). Bu nedenle de dil bilgisinin bileşenleri zaman içinde sayıca artmıştır.

Purpura (2004, s.50-57) dil bileşenleri ile ilgili yapılan araştırmaları özetle şöyle açıklar: 1960'larda Lado yapısal kuram etkisinde dil bilgisini üç beceride sesbilgisi, yapı ve sözcük bilgisi olarak tanımlar. 1968'lerde biçim ve anlamın örtüştüğü düşüncesinde olan Carroll ise bu bileşenleri sesbilgisi, dil bilgisi, yazım ve sözcük bilgisi

olarak belirlemiştir. Dilbilgisel edincin; sözcüksel bileşenlerin bir yanda biçimbirimler, sözcükler ve deyimleri; diğer yanda anlambilimsel ve dilbilgisel bileşenleri kapsadığı biçimsel sözdizim ve anlambilimsel bileşenlerden oluştuğunu belirtir. Sınavlar; öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları toplumsal durumları yansıttığı gibi tek seferde tek bir dil bilgisi yapısını amaçlayan yalıtılmış bilgi sınavları, aynı zamanda da çok yapı gerektiren bütünleyici görevlerle desteklenmelidir. Oller ise 1979'da kısa bir süre gündemde kalan "edimsel beklenti dil bilgisi"ni ruhbilimsel gerçek dizge olarak tanımlar, örneğin; boşluk doldurma görev biçimiyle yapılandırılan sınavlarda öğrenciler dil kullanımları içinden sözbilimsel, sosyokültürel ve konuyla ilişkili olarak metnin bağlamına en uygun olanını bulmaya çalışır. 1980'lerde Canale ve Swain dil bilgisi edinci, sosyodil bilimsel edinç, söylem edinci ve stratejik edinci kapsayan "iletişimsel edinç" kavramını tanımlar. 1996'da Bachman ve Palmer modelinde ise dil bilgisini tanımlayan iki bileşen ele alınır: Dilbilgisel bilgi ya da dilbilgisel olarak doğru sözce/tümce ve metin oluşturmak için dil yapılarının nasıl denetlendiği bilgisi; edimsel bilgi ya da bireylerin anlamı ve bağlama uygun sözce, tümce ve metinleri nasıl oluşturdukları. Anlatı metinlerinde geniş zaman, geçmiş zaman ve bileşik zamanların birlikte ve hangi zamanın anlatının hangi bölümlerinde olabileceğinin sınandığı bir görev buna örnek olarak verilebilir.

Dil bilgisinin iletişimsel bir çerçevede değerlendirilmesi için Rea-Dickins (1991, akt. Purpura 2004, s.57-59) "dil bilgisini" sözdizimi, anlambilim ve edimbilimin bir araya gelmesi olarak tanımlar ve dil bilgisinin yalnızca biçim sözdiziminin bir düzenlemesi değil gerçekten iletişimsel olması için, "anlamsal olarak onaylanabilir sözdizimsel biçimlerin işlenmesine izin vermesi gerektiğini ve bu biçimlerin edimsel ilkeler tarafından yönetildiğini" öne sürer. Benzer biçimde Larsen-Freeman dil bilgisini üç boyutta tanımlar: Dilsel biçim, anlambilimsel anlam ve edimsel kullanım. *Biçim*, hem biçimbilim -sözcüklerin nasıl oluşturulduğu- hem de sözdizimsel kalıplar -sözcüklerin nasıl birbirine dizildiği olarak tanımlanır. Bu boyut öncelikle dilsel doğrulukla ilgilidir. Anlam boyutu, sözlüksel bir öge veya sözlüksel-dilbilgisel bir özellik tarafından iletilen temel veya gerçek iletiyi tanımlar. Bu boyut temel olarak bir söylemin *anlamlılığı* ile ilgilidir. *Kullanım* boyutu, bir öğrencinin belirli bir bağlamda uygun biçimde iletişim kurmak için yaptığı sözlüksel-dilbilgisel seçimleridir. Edimsel kullanım, belirli bir bağlamda, özellikle iki seçenek benzer bir gerçek anlam içerdiğinde, bir dilsel özelliğin ne zaman ve neden kullanıldığını açıklar. Bu boyut, temel olarak bağlama uygun bir ileti göndermek için doğru dilbilgisel yapı seçimini yapmakla ilgilidir. Biçim, anlam ve kullanımın nasıl bir araya getirilebileceği Çizelge 1'de yer alan örneklerle gösterilebilir.

Kaynakça

Ahmad, M. (2006). *Aspects of grammar a handbook of writing assessment*. New South Wales Department of Education and Training.

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.

Cem Değer, A., Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E. (2017). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Demir, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "sınav" hazırlama. A. Sarıçoban (Ed.), içinde, Y*abancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (ss. 287-331). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilber, E. (2015). Dil bilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), içinde, *Dil öğretimi* (ss. 371-390). Ankara: Pegem Akademi.

Douglas, H. G. (2003). *Language assessment principles and classroom practice*. NY: Pearson Education.

Ellis, R. (2002). Grammar teaching-practice or consciousness-raising? In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching / an anthology of current practice* (s. 167-174). New York: Cambridge University Press.

Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayıcılık.

Golynskaia, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metindil bilimsel kuram ve uygulamalar final ödevi*. Ş. Dilidüzgün (Öğretim Üyesi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yüksek Lisans Programı. İstanbul.

Göğüş, B. (1991). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde ölçme ve değerlendirme. B. Özer (Ed.), İçinde, *Türk dili ve edebiyatı öğretimi (ss.243-257)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Hughes, A. (1992). *Testing for language teachers* (Fourth Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Karaman, F. (2020). Almanca dil bilgisi derslerinde ölçme ve değerlendirme. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, *8(1)*, 176-193.

Köse, D. (2019). Dil kullanıcısı ve ölçme ve değerlendirme. A. Asutay Ahmet ve A. Fişekçioğlu. (Eds.), içinde, *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss.501-523). Ankara: Nobel Yayın.

Kutlu, Ö. & Doğan, C. D. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. Long & C. Doughty (Eds), *The handbook of language teaching* (pp.518-542). Malden M.A: Blackwell.

Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. In M.Celce-Murcia, D.M. Brinton & M.A.Snow (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp.279-296). Boston, M.A.: National Geographic Learning.

Linn, R.& Gronlund, N. E. (2001). *Measurement and assessment in teaching measurement and assessment in teaching.* Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6,7,8. Sınıflar, Taslak Basım). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2007). Program geliştirme ve ölçme değerlendirme birimi. Ankara. http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm, erişim tarihi 15.05.2020.

MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. N.J: Pearson Education.

Mohan, B., Leung, C. & Slater, T. (2010). Assessing language and content: A functional perspective. In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 217-241). Bristol-Buffalo- Toronto: Multilingual Matters

Nunan, D. (1991). *Language teaching pedagogy*. Sydney: Prentice Hall.

Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Race, P. (2007). *Lecturer's tool kit (3rd Edition)*. London and New York: Roudledge.

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarıboyacı, M.O. (2019). *Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.

Scriviener, J. (2011). *Learning teaching: The essential quide to english language teaching*. New York City: Macmillan.

Sezer, A. (1991). Dil bilgisi öğretimi. B. Özer (Ed.), içinde, *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (ss.228-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Longman

Uyanıktürk, G. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metindil bilimsel kuram ve uygulamalar final ödevi*. Ş. Dilidüzgün (Öğretim Üyesi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yüksek Lisans Programı.

Uyumaz, G. ve Bayat, N. (2020). Dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Eds.), içinde, *Dil bilgisi öğretimi* (ss.259-280). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, Ö. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dil bilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

YEDİNCİ BÖLÜM

SÖZCÜK BİLGİSİ VE DAĞARCIĞI KAZANMA SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Hakan ÜLPER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

7.1. Giriş

Dünyada çok sayıda dil ve bu dillerin milyonlarca sayıda kullanıcısı vardır. Dil kullanıcıları konumundaki kişiler ister ana dili ister yabancı dil olarak olsun bir dili öncelikle ve genellikle iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanır. Bunun yanında dillerin düşünsel, ekinsel ve toplumsal olarak da birçok işlevinden söz edilebilir. Dillerin tüm bu işlevlerini yerine getirebilmesinde en temel dilsel birimlerden biri olarak karşımıza sözcükler çıkar. Dillerin iye olduğu sözcükler olmadan diğer bakış açısıyla söylemek gerekirse kişilerin söz konusu dillerdeki sözcükleri en azından belirli oranda içselleştirmeden iletişim ve etkileşim içinde olabilmeleri, ekinsel ve toplumsal bir belleğe iye olabilmeleri olanaklı görünmemektedir. Bu açılardan sözcükler bir dil için en temel konumdaki birimlerdir. Dolayısıyla kişiler sözcük dağarcıkları bakımından ne denli ileri düzeyde olurlarsa bilişsel, dilsel ve ekinsel açıdan da o denli ileri düzeyde olacaklardır. Bu gerçeklik, her dilde ayrı sayılarda karşımıza çıksa da sözcük dağarcığının ne denli önemli olduğuna gönderimde bulunmaktadır.

Bu bağlamda sözcük dağarcığı kavramı anlama ve anlatma becerileri açısından da son derece önemlidir. Alan yazında anlama becerisi bakımından ileri sürülen Araçsalcı (instrumentalist) Varsayım, Bilgi Varsayımı, Erişim Varsayımı vb. gibi birçok varsayım sözcük dağarcığının anlama bakımından önemini belirginleştirmektedir. Buna göre geniş sözcük dağarcığına iye olmak, sesbilimsel ve biçimbilimsel ayrımındalık sağlar, konuyla ilgili artalan bilgilerini etkinleştirir ve yeni bilgi eski bilgi etkileşimine olanak sağlar. Diğer yandan sözcük dağarcığı geniş olan bir okurun okuma sürecinde sözcüklerin anlamına anlaksal sözlükçeden kolay bir biçimde erişmesi olanaklı olur. Böylece okurun sözcük dağarcığı genişse bu onun daha iyi bir okuyucu durumuna gelmesini sağlar (Anderson ve Freebody, 1981; Anderson ve Freebody, 1985; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Moody vd. 2018).

Aynı durum dinleme becerisi için de geçerlidir. Milton ve Masrai (2021) bu durumu şöyle aktarmaktadır: Dinleme sürecinde sözcüklerin sınırları belirgin değildir. Yazılı metinlerde sözcüklerin her biri tek tek boşluklarla ayrılır ve bu da anlamada önemli bir üstünlük sağlar. Buna karşın bu sözcük sınırları konuşmalarda yoktur. Çünkü sözcükler ardıl bir biçimde çizgisel olarak sesle aktarılırken diğer sözcüklerin hemen sonrasında ara vermeden gelişleriyle sözcük tanımada yanlışlıklar ya da karışıklıklar olabilir. Buna bir de sözcüklerin sesletiminin bağlama ve seslendirme hızına

göre uygunsuz biçimde değişebilmesi de eklenebilir. Bu nedenle hızlı işlem yapma gereksiniminden doğan ayrıca bir zorluk da söz konusudur. Bununla birlikte dinleme-anlama için sözcük dağarcığı son derece önemlidir. Alan yazındaki bir dizi çalışma sözcük dağarcığı ile dinleme arasında, yazılı becerilerde bulunanlara eşdeğer düzeyde güçlü ilişkilerin bulunabileceğini öne sürmektedir.

Sözcük dağarcığının önemi yanında metinlerdeki sözcüklerin ne oranda bilinmesi gerektiği de bir diğer açıdan ayrıca önemli görünmektedir. Bu konuda çalışanlar (Laufer, 1989; Hu ve Nation, 2000; Carver, 1994; Ülper ve Kiraz, 2017) genellikle bir metnin yeterli düzeyde anlamlandırılabilmesi için metindeki sözcüklerin %95-100'ü arasında bilinmesi gerektiğini ileri sürer. Bu oranları yakalayabilmek için kaç sözcüğün bilinmesi gerekmektedir, sorusu da önemlidir. Yapılan araştırmalara göre romanlarda %98 sözcük kapsamına ulaşmak için yaklaşık 8.000–9.000 sözcük ailesi ve özel adların bilinmesi gerekmektedir. 2.000 sözcük ailesi yalnız %83 oranında; 4.000 sözcük ailesi ve özel adlar %95 oranında ve 8.000 sözcük ailesi ve özel adlar ise %98 oranında bir kapsam sağlamaktadır (Nation 2006). Dinlemede ise bu sayıların biraz daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Yani 6000-7000 sözcük ailesi %98'e ulaşmak için yeterli görünmektedir (van Zeeland ve Schmitt, 2013).

Dil dizgesinin işleyişinin temelinde seçme ve birleştirme işlemlerinin yer aldığı bilinmektedir. Bu bağlamda dil kullanıcıları yazılı ya da sözlü bir anlatım gerçekleştirirken bir dizi oluşturan sözcükler arasından uygun olanını seçerek bunları sözdizimsel olarak birleştirir. Bu nedenle kişilerin iye oldukları sözcük dağarcığı son derece önemlidir. Çünkü yeterli sözcük dağarcığına iye olmayan bir kişi uygun sözcük seçemeyeceği ya da anlaksal sözlükçesinden uygun bir sözcük bulamayacağı için anlatım sorunları yaşayacaktır. Bu bakımdan sözcük dağarcığının yeterliliği etkili bir anlatım için de son derece önemlidir.

Yukarıda belirtildiği gibi, anlama için genellikle 8000-9000 dolayında sözcük ailesi dağarcığına iye olmak gerekmektedir. Buna karşın gerek sözlü gerekse yazılı anlatımları etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için daha geniş etkin sözcük dağarcığına iye olunması gerektiği açıktır. Bunun için Goulden ve diğerlerine (1990) göre 17.000 sözcük ailesine gereksinim vardır. Türkçede ise günlük yaşam için gereken sözcük sayısı Şahin ve Ülper'e (2021) göre alışveriş ortamlarında 869, beslenme ve barınma ortamlarında 263, gezi ve eğlence ortamlarında 966, kamu kurumlarında ve özel kuruluşlarda 348, sağlık ve kişisel bakım ortamlarında 899 ve ulaşım ortamlarında 463 sözcük çeşidi dolayındadır. Toplamda kullanılan sözcük çeşidi sayısı ise 2137'dir. Bu sözcük sayısının düşük olması yalnız günlük yaşamla sınırla olmasıyla ilişkilidir. Daha başka alanlar ve konular eklenince bu sayının artacağı da açıktır.

Buraya dek yapılan açıklamalar kişilerin hem anlama hem de anlatma becerilerini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için yeterli sözcük dağarcığına iye olmalarının ne denli öncelikli olduğunu, bunun için de çok sayıda sözcük bilmek gerektiğini göstermektedir. Burada göze çarpan olgulardan biri anlama ve anlatma becerisi için gereken sözcük dağarcığı sayısının ayrı olduğu, anlatma için daha çok sayıda ve ayrı türde, anlama için ise daha az sayıda ve ayrı türde sözcüğe gereksinim duyulduğudur. Bu durum sözcük dağarcığını tek bir yapı olarak ele almak yerine ayrı yapılar olarak

ele almak gerektiğine gönderimde bulunmaktadır. Bu da sözcük dağarcığına ilişkin bir ulamlama yapılmasının gerekliliğini göstermektedir.

7.1.1. Sözcük Dağarcığı Türleri

Kişilerin iye oldukları sözcük dağarcıkları tek boyutlu ve tek yönlü değildir. Yapılan dilsel edimlere ve sözcüklerin birçok ayrı yönlerine odaklanmaya bağlı olarak kişilerin sözcük dağarcıkları ayrı görünümler sergiler. Bu bağlamda da üretici, alıcı, derinliğine ve genişliğine olmak üzere dört ayrı biçimde sözcük dağarcığı türüyle karşılaşılır.

7.1.1.1. Üretici ve Alıcı Sözcük Dağarcığı

Üretici sözcük dağarcığı, konuşma ve yazma gibi, dili metin üretici bir araç olarak kullanırken gereksinim duyulan sözcükleri anlaksal sözlükçeden akıcı bir biçimde çekerek kullanabilmeye olanak sağlayan dağarcık türüne gönderimde bulunur. Alıcı sözcük dağarcığı ise üretilmiş olan bir yazılı ya da sözlü metnin düzgüsünü çözerek anlamlandırılması sürecinde gerek duyulan sözcük dağarcığına gönderimde bulunur. Bu bağlamda Pavicic (2008), tarafından da belirtildiği gibi, tümce ve metinleri anlaksal sözlükçemizdeki sözcüklerle tamamlama, verilen sözcükleri yazılı ya da sözlü olarak tümce ve metin gibi dilsel yapılar içinde kullanma; türlü oyunlarla sözcüklerin anlamını bulma (örneğin adam asmaca, bingo) vb. gibi tüm konuşma ve yazma etkinlikleri gibi uygulamalar sözcüklerin üretici kullanımını gerektiren etkinlikler olarak gösterilebilir. Buna karşın tümce ya da metni anlamlandırma etkinlikleri ise sözcüklerin alıcı kullanımını gerektiren etkinliklerdir.

Sözcüklerin üretici ve alıcı kullanım süreçleri ayrı bilişsel süreç ve işlemler gerektirdiği için kişilerin üretici ve alıcı sözcük dağarcıklarındaki sözcük sayıları eşit değildir. Alıcı sözcük dağarcığı kişilerin tek yönlü bir biçimde yani yalnız sunulmuş olan sözcükleri anlamlandırma için işlem yapmalarını gerektirdiği için daha geniştir. Tersine üretici sözcük dağarcığı hem çift yönlü olması yani sözcükleri kişilerin kendilerinin etkinleştirmeleri hem de kullanılacak olan sözcüklerin üretilecek olan metinlerle sınırlı olması nedeniyle daha dardır. Araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır. Bazı araştırmalara göre kişilerin alıcı ve üretici sözcük dağarcığı arasındaki ayrım yaklaşık %92 iken bazı araştırmalara göre ise bu ayrım %50-75 dolayındadır (Schmitt, 2010).

7.1.1.2. Derinliğine ve Genişliğine Sözcük Dağarcığı

Yazılı ya da sözlü metinlerle karşılaşan kişilerin o metinlerde geçen sözcükleri büyük oranda bilmesi o metni anlayabilmek için son derece önemlidir. Tersi bir durumda ise metnin tam ve doğru bir biçimde kavranması olanaksız olacaktır. Dolayısıyla kişilerin çok sayıda ayrı sözcük bilmeleri gerektiği açıktır. Ancak sözcüklerin yalın ya da bağ-

Kaynakça

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Ufuk, U. (2017). A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners. Newyork: Routledge

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

Anderson, R.C., & Freebody, P. (1985). Vocabulary knowledge. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process-es of reading* (3rd ed., pp. 343–371). Newark, DE: International Reading Association.

Ateş, A. ve Sis, N. (2016). İkinci dil olarak Türkçe öğretimi için kelime bilgisi ölçeği uyarlaması. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *11*(19), 95-106.

Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior,* 26, 413–37.

Celen, K. M., & Yalçın, Ş. (2021). The effects of vocabulary resource use on lexical richness in L2 writing. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 1039-1058.

Coxhead, A., Nation, P., & Sim, D. (2015). Measuring the vocabulary size of native speakers of English in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *50*(1), 121-135.

Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (Eds.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goulden, R., Nation, I. S. P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics, 11(4)*, 341-363.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Halliday, M.A.K. 1985. Spoken and written language. Victoria: Deakin University Press.

Hu, M. & I. S. P. Nation (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language 23*, 403–430.

Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers, 53*, 61-79.

Karami, H. (2012). The development and validation of a bilingual version of the vocabulary size test. *RELC Journal*, *43*(1), 53-67.

Komisyon (2016). *Ezberbozan paragraf soru bankası.* Ankara: Pegem Yayınları.

Kyle, K. (2020). Measuring lexical richness. In S. Webb (Ed) *The Routledge handbook of vocabulary studies*, (pp. 454-475). New York: Routledge.

Laufer, B. (1989). What percentage of text lexis is essential for comprehension?' in C. Lauren and M. Nordman (eds), *Special Language: From Humans Thinking To Thinking Machines. Multilingual Matters*, pp. 316–23.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. Applied Linguistics, 16(3), 307-322.

Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development* (pp. 16-30). New York: Palgrave Macmillan.

Milton, & Masrai, A. (2021). Vocabulary and listening. In. Clenton J, Booth P (Eds.), *Vocabulary and the four skills: Pedagogy, practice, and implications for teaching vocabulary* (pp.73-90). Routledge, Abingdon.

Milton, J. (2006). Language lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies*, *16*(2), 187-205.

Milton, J. (2009). Measuring second language vocabulary acquisition. In *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters.

Moody, S., Hu, X., Kuo, L.-J., Jouhar, M., Xu, Z., & Lee, S. (2018). Vocabulary instruction: A critical analysis of theories, research, and practice. *Education Sciences, 8(4)*, 180-?.

Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review, 63(1)*, 59–82. https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2000) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oakhill, J., Cain, K & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook.* New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady ve T. Huckin (Eds). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, (pp174-200), Cambridge University Press.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. TESL Canada Journal, ll(l), 9-29.

Pavicic, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2010). Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Şahin, M. ve Ülper, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük yaşamda bilmeleri gereken sözcük sayılarının belirlenmesi. *International Journal of Language Academy, 9*(3), 258-279.

Şirin, A. N. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilinmeyen sözcüklerin içselleştirilme durumunun belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ülper, H. ve Kiraz, E. (2017). *Metni kavramada belirleyici olan bilinmeyen sözcük oranı eşikleri: Ortaokul öğrencileri açısından bir durum belirleme çalışması.* 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Okan Üniversitesi, İstanbul.

Ülper, H. ve Kiraz, E. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler açısından gazeteleri okuyabilmek için gereksinim duyulan sözcük sayısının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(3), 708-722.

Ülper, H. ve Şahin, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki sözcüklerin bilinirlik durumu. EJER Bildiri Özetleri Kitabı.

van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, *41*(3), 609-624.

Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. Canadian Modern Language Review, 53(1), 13-40.

Yanagisawa, A., & Webb, S. (2019). Measuring depth of vocabulary. In Stuart, W. (Ed.). (2020). *The Routledge handbook of vocabulary studies* (Vol. 2), (pp.371-386). London: Routledge.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

TAMAMLAYICI DEĞERLENDİRME

Derya YILDIZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

8.1. Giriş

Eğitimde kazandırılmak istenen davranışların ne derecede kazandırıldığının belirlenmesi için bu davranışların, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerekir. Böylece kazanımların gerçekleşme derecesi ve eğitimin niteliği anlaşılabilir. Bu bağlamda ölçme-değerlendirme etkinlikleri eğitim sürecinin tamamlayıcısıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme; geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri olarak iki ulamda ele alınır.

Geleneksel değerlendirme, kâğıt ve kalemle sınıf ortamında yapılır ve genellikle doğru/yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli vb. görev biçimlerini içerir. Tamamlayıcı değerlendirme ise gerçek yaşam deneyimlerine dayanır. Yani öğrencinin günlük yaşamında üstesinden gelmesi gereken görevlerin değerlendirme sürecine uyarlanmış biçimidir. Geleneksel değerlendirme görev biçimlerinden ayrılan yanı öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve görevin üstesinden gelmek için işe koşulan stratejilere ilişkin değerlendirme yapabilme olanağı tanımasıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrenci merkezli yaklaşımda, bireyin yeni bilgiyi kendine özgü biçimde yapılandırdığını bu nedenle de öğrenme sürecinde işe koşulan öğretim yöntemlerinin varsıl olması gerektiği vurgulanır. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleriyle öğrenciye bilgi, beceri ve tutumunu sergileyebilecekleri değerlendirme olanakları tanınabilir (Chang ve Wu, 2011).

Tamamlayıcı değerlendirme ile öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşabileceği sorunları çözebilme becerisi kazandırılabilir. Ayrıca tamamlayıcı değerlendirme sürecinde öğrenci daha başarılı olduğu alanları keşfedebilir (Stiggins, 2007). Tamamlayıcı değerlendirmede öğrencinin düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek temel amaçtır. Hem sürece hem de ürüne önem verilir. Tamamlayıcı değerlendirme; öğrencinin ne bildiği ve ne yapabildiği konusunda bilgi verir ve başarımını değerlendirme olanağı tanır (Gummer ve Shepardson, 2001). Proje ve sunum gibi tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleriyle öğrencilerin becerilerini ortaya çıkarılabildiği için ölçünlü değerlendirme görev biçimleriyle ölçülemeyen duyuşsal ve üst düzey bilişsel becerileri ölçülebilir. Buna göre tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri öğrenci merkezlidir. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleriyle ürün ile süreç birlikte değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencinin kendisini dile getirmesine olanak tanındığından üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilebilmesini de sağlar.

Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi çok boyutlu olduğu için üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektirir. Bu da öğrenci başarısını ölçmede güçlükleri doğurur. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri öğrenciyi merkeze alarak öğrenciye sorumluluk alma, ölçütleri belirleme, kendi kendini değerlendirme gibi etkin katılım sağladığı için ölçme-değerlendirme gerçekleşirken de öğrencinin gelişimine katkı sunar. Shakoor (2006), tamamlayıcı ölçme-değerlendirmede, öğrencilerin kıyaslanmasından çok bireysel gelişimleri üzerinde durulduğunu belirtir. Bu gelişim süreci de çoklu değerlendirme olanakları ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda özelliklerini sergileyebilmelerine dayanır. Kocaarslan (2012), tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerin geçirdiği zihinsel süreçler ve varsıl yaşantılarla bilginin edilgen alıcısı değil, etkin üreticisi olduğunu vurgular. Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (Anderson, 1998; Korkmaz, 2004):

Çizelge 8.1
Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin özellikleri

Geleneksel Değerlendirme	**Tamamlayıcı Değerlendirme**
Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb. ölçünleştirilmiş değerlendirme görev biçimleri vardır.	Edim (performance) temelli, gerçekçi ve uygulanabilir görev biçimleri vardır. Ölçünleştirilmemiş görev biçimleri yeğlenir.
Öğrencinin bilişsel alanda kazandığı davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi amaçlanır.	Öğrencinin yeterlikleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler bağlamında değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirmenin amacı sınıflamak veya sıralamak değildir. Bilişsel ve duyuşsal beceriler arasında bağlantı olduğu benimsenir.
Öğrencinin kazandığı bilgi ve içselleştirdiği beceriden çok ölçme aracında belirlenen hedeflere yönelik başarımına odaklanılır.	Öğrenme bireyseldir. Her öğrenci farklı hızda gelişir ve öğrenir. Öğrencinin gerçekte ne bildiği ve içselleştirdiği önemlidir. Ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğrenciler öğrenmeleri ile ilgili Geri bildirim alarak ilerleme gelişim gösterir.
Sonuç değerlendirilir.	Öğrenme süreklidir. Öğrenciler yaptıkları bir işi süreç içerisinde sürekli geliştirir. Ürün/sonuç kadar süreç de önemlidir ve her ikisi de değerlendirilir.
Daha çok anımsama düzeyi ölçülür.	Ölçme ve değerlendirmenin amacı üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir.
Ölçme ve değerlendirme öğretmenin sorumluluğudur.	Her öğrenci kendi gelişiminden ve başarısından sorumludur. Öğrenci değerlendirme sürecine katılır. Öğretmenler öğrencilerin neyi ne kadar öğreneceği ile ilgili kararları öğrencilerle birlikte alır.
Ölçme ve değerlendirme araçları sınıfta öğrenilenlere dayalı olarak geliştirilir.	Sınıf dışı etkinlikler ve öğrenme süreci de değerlendirme kapsamındadır. Öğrenme yaşamın doğal ve ayrılmaz bir parçasıdır.

8.2. Tamamlayıcı Değerlendirme Görev Biçimleri

Alan yazındaki çalışmalardan (Bachman, 2002; MEB, 2005; Bahar vd., 2012; Tekindal, 2014; Göçer, 2018) yönelimle tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri şöyle sıralanabilir:

1. Performans Değerlendirme

2. Proje

3. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolio),

4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

5. Ağ Dizge (Grid)

6. Kavram Haritaları-Zihin Haritaları

7. Sözcük İlişkilendirme

8. Drama

9. Gözlem

10. Görüşme

11. Sunumlar

12. İki Aşamalı Sınavlar

13. Öz-Akran-Küme Değerlendirme

14. Denetim Dizelgesi-Dereceleme Ölçekleri

8.2.1. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını görmek için kullanılan sürece yayılmış bir görev biçimidir (Demirel, 2007). Performans değerlendirme sürecinde öğrenci bir olaya ve duruma çözüm arar. Bu süreçte de sahip olduğu bilgi ve becerisini kullanarak günlük yaşamla ilişkilendirilmiş bir ürün ortaya çıkarır. Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevlerdir. Gözlenebilen bir edim veya somut bir ürünle sonuçlanır (Başol, 2015). Alan yazında yer alan çalışmaların sonuçları performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırdığı ve öğrenilen bilgilerin içselleştirilmesini sağladığı ve Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme aracı olarak en çok performans görevini yeğledikleri yönündedir (Benli, 2010; Özçelik, 2011; Yiğit, 2013). Performans görevi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır ve göstermiş olduğu beceriyi ölçebilir (Chun, 2010). Öğrencilerin bireysel ve gerektiğinde iş birliği içinde çalışmaları, bilgilerini beceriye dönüştürmeleri performans değerlendirmenin güçlü tarafıdır. Öğretmenin nesnel olamaması, ölçme hatası yapma olasılığı, hazırlanmasının zaman alması ve performans

Kaynakça

Acquative, S. P. & Tice, C. (2013). Peer review in a social policy course: Lessons Learned. *Advances in Social Work, 14*(2), 629-641.

Alıcı, D. (2014). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), içinde, *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme* (ss.131-174). Ankara: Pegem Akademi.

Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning, 74*, 5-16.

Atılgan, H. (2013). Değerlendirme ve not verme. H. Atılgan (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.349-395). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aykutlu, I. ve Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analoji kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166), 275-288.

Bachman, L. F. (2002). Alternative ınterpretations of alternative assessments: some validity ıssues in educational performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice, 21*(3), 5-18.

Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*(1), 23-28.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Akademi.

Bayram, H. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? klasik ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2010). Ot*antik öğrenme.* Ankara: PegemA Akademi.

Benli, N. (2010). *İlköğretim 1. kademede verilen performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.

Birgin, O. ve Küçük, M. (2012). Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri. M. Küçük & Y. Geçit (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.159-220). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Boley, D. A. (2008). Use of premade mind maps to enhance simulation learning. *Nurse Educator, 33*(5), 220-223.

Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment, *Cambridge Journal of Education, 46*(1), 97-111.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chang C. C. & Wu M. F. (2011). Comparisons of reliability and validity between teacherassessment, student self-assessment, and peer-assessment in a web-based portfolio assessment environment. *Joumal of Educational Media & Library Sciences 49*(1),135-170.

Chun, M. (2010). *Taking teaching to (performance) task: Linking pedagogical and assessment practices.* CAE (Council for Aid to Education), New York.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education, 17(2*), 176-198.

Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (ss.313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 9*(3), 934-951.

D'Antoni, A. V., Zipp, G. P. & Olson, V. G. (2009). Interrater reliability of the mind map assessment rubric in a cohort of medical students. *BMC Medical Education, 19*(9), 1-8.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 7*(1), 953-968.

Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Erdin Y. (2010). Tamamlayıcı *ölçme ve değerlendirme yaklaşımının verimli çalışma alışkanlıkları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar.* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research, 70*(3), 287-322.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikler algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 135-145.

Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Gömleksiz, M. N. ve Koç, A. (2010). Bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolyo sürecinin öğrenen performansına ve tutumlarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2),75-96.

Gummer, E. S. & Shepardson, D. P. (2001). The NRC standards as a tool in the professional development of science teachers assessment knowledge and practice. In D.P. Shepardson (Ed.), *Assessment in Science* (pp.39-51). Dordrecht: Kluwer Academic.

Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Gümüş, M. ve Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(40), 59-68.

Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research and Development, 20*(1), 53-70.

Hill, T. (2016). Do accounting students believe in self-assessment? *Accounting Education, 25* (4), 291-305.

Hosseini, H. & Ghabanchi, Z. (2014). The effect of portfolio assessment on efl learners' reading comprehension and motivation. *English Language Teaching, 7*(5). 110-119.

Jackson, C. W. & Larkin, M. J. (2002). Rubric teaching students to use grading rubrics. *Teaching Exceptional Childeren, 35*, 40-45.

Janisch, C., Liu, X. & Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. *The Educational Forum, 71*(3), 221-230.

Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*(2), 130-144.

Kalhor, M. & Shakibaei, G. (2012). Teaching reading comprehension through concept map. *Life Science Journal, 9*(4), 725-731.

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(116), 133–144.

Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık, 328-340.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.

Karakaş Öztürk, B. (2015). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies, 10*(11), 949-970.

Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kilmen, S. ve Köstereliođlu, İ. (2017). Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, *16*(1), 256-273.

Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünitede kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 269-279.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları.* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Ankara: Pegem Akademi.

Lawrenz F., Huffman D. & Welch W. (2001). The science achievement of various subgroups on alternative assessment formats. *Science Education 85*(3), 279-290.

McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mintzes, J.J., Wandersee, J.H. & Novak, J.D. (2001). Assessing understanding in biology. *Journal of Biological Education, 35*(3), 118-124.

Nartgün, Z. (2014). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Eds.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 144-196). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *(1)*, 103-130.

Özçelik, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.

Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, *14*(3), 914-933.

Özer, B. ve Karaoğlu, A. (2017). Fen ve teknoloji derslerinde kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 129-141.

Özsevgeç, T. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar. Ö. Taşkın (Ed.), içinde, E*ğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.365-419). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,

Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(2), 159-172.

Petre, A. L. (2017). The impact of alternative assessment strategies on students. *Scientific Research and Education in The Air Force, 19*(2), 157-160.

Shakoor, Waheedah, A. (2006). Alternative *assessments for determining the English language proficiency level of english language learners for placement purpose.* Doctora Thesis George Washington University, United States.

Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes, *Educational Leadership, 64*(8) 22-26.

Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türktan, R. (2011). *Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Ustaoğlu, A. ve Aytaç, B. (2014). Kelime ilişkilendirme testi. Savaş Baştürk (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.28-43). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Uysal, M., Öztürk, H. ve Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Yayıncılık.

Whittaker, C. R., Salend, S. J., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classroom, *Teaching Exceptional Children, 34*(2), 8–13.

Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: Erzurum örneklemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 164-197.

Yılmaz, İ. (2018). Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Education Journal, 26*(5), 1623-1641.

Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitimi* (ss.115-166). Elazığ: Asos Yayınları.

DOKUZUNCU BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE DÖNGÜSEL ETKİ

Özlem YOLCUSOY
Pamukkale Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA
Pamukkale Üniversitesi

9.1. Giriş

Ölçme ve değerlendirme dil öğretiminin en başat bileşenlerinden biridir. Ölçme ve değerlendirme, tasarlanan hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı, öğrencilerin hedef kazanımları elde edip etmediği, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin bilgi sağlar. Sağladığı Geri bildirimlerle öğretim sürecinin daha başarılı olması için gerekli önlemlerin alınmasına olanak tanır. Sınavlar en sık kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarındandır.

Sınavlar genellikle öğrencilerin dil becerileri ve sonraki başarılarıyla ilgili yordamada bulunmak, onlarla ilgili kararlar vermek amacıyla kullanılır. Bu nedenle sınav sonuçlarının kullanımı genel anlamda toplum, eğitim yapısı ve bireyleri etkiler (Saif, 1999). Sınavlar öğretim yöntemlerini, izlenceyi, ders araç gereçlerini, öğretme ve öğrenme izlemlerini, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları vb. etkiler. Sınavların öğrenme ve öğretme üzerindeki bu olumlu ya da olumsuz etkisine döngüsel etki denir.

Bu bölümde sırasıyla, *döngüsel etki kavramı*, *döngüsel etkinin boyutları ve bağlamsallığı* ve *döngüsel etki modelleri* başlıklarına yer verilmiştir.

9.2. Döngüsel Etki Kavramı

Daha önce de belirtildiği gibi, sınavların öğretme ve öğrenme üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisi döngüsel etkidir. Öğretmenler sınavı öğrencilerin geleceği açısından önemli görüyorsa ve başarısının göstergesi olarak kullanıyorsa sınıf içi etkinliklerini sınavın gereklerine göre düzenler. Bu durum döngüsel etki olarak tanımlanır (Buck, 1988). Döngüsel etkinin yalından karmaşığa birçok tanımı vardır. Bu tanımlarda öğrencilere, öğretmenlere, eğitim öğretimin genel yapısına ya da toplumun geneline odaklanıldığı görülür. Bazı tanımlarda döngüsel etkinin tasarlanmış bir yapısının olduğu bazı tanımlarda ise öngörülemez bir yapısının olduğu vurgulanır (Bailey, 1999). Tasarlanmış döngüsel etki olumluyken öngörülemez döngüsel etki olumlu ya da olumsuz olabilir (Saville, 2009). Daha ayrıntılı tanımlar sınavdan etkilenen öğretmenler, öğrenciler, ders hazırlayanlar, ders aracı hazırlayanlar, yetkililer vb. diğer

paydaşları da kapsar (Bailey, 1999; Cheng ve Curtis, 2008). Genel olarak döngüsel etki; *sınav*, *öğretme* ve *öğrenme* arasındaki etkileşimdir.

Sınavlar genel olarak sınıfta olan biteni olumlu ya da olumsuz yönde etkiler (Alderson ve Wall, 1993). Sınav başarılı bir biçimde hazırlandıysa olumlu, zayıf bir biçimde hazırlandıysa olumsuz döngüsel etkiden söz edilebilir. İyi hazırlanmış sınavların olumlu etkisi vardır ve olumlu öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlar (Alderson ve Wall, 1993; Saville, 2009). İyi hazırlanmamış sınavlar uzun süreli öğrenme hedefleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen ve öğrencileri çok yararı olmayan uygulamalara yönlendirir. Sınav süreci ile gerçek yaşam dil kullanımı arasındaki ayrım ne kadar büyükse sınavın olumsuz döngüsel etkisi de o kadar artar. Bu durum öğrenciyi öğrenmek istemediği içeriğe yönlendirirken öğretmeni de öğretmek istemediği içeriğe yönlendirir. Sınav, istendik öğrenme ilkelerini ya da ders hedeflerini yansıtmaz (Cheng ve Curtis, 2008; Green, 2013).

Döngüsel etki varsayımı öğretmen ve öğrencilerin sınav nedeniyle yapmayacakları şeyleri yaptığını varsayar. Kötü bir sınavın öğrenciler üzerinde olumlu etkisi de olabilir. Böyle bir sınav, öğrencilerin ödevleri yapmasını, sınanan konuyu daha çok önemsemesini, öğretmenlerin ve öğrencilerin derse daha iyi hazırlanmasını, daha önce yapmadığı olumlu davranışlar sergilemesini vb. sağlayabilir. Benzer biçimde öğrencilerin sınavda başarısız edim göstermesi, öğretmen ve öğrencilerin başarısızlık korkusu ve bundan kaynaklanan kaygı sınavların olumsuz etkisine örnek verilebilir. Bu durum izlencenin daraltılmasına ve sınav odaklı öğretmeye neden olur (Alderson ve Wall, 1993). İzlencenin daraltılması öğretmenlerin izlenceyi sınav içeriğine göre uyarlamasıdır (Saville, 2009). Öğretmenler yalnızca sınav için gerekli olan bilgi ve becerilere odaklanıp diğer bilgi ve becerileri göz ardı edebilir. Sınavda başarılı olma zorunluluğu öğretmen ve öğrencileri kısa süreli izlemler benimsemeye yönlendirir. Bu durum temel ilkelerin anlaşılması yerine içeriğin ezberlenmesinin öncelenmesine neden olur (Green, 2013). Ancak öğrenciler yalnızca not alıyor, sınavlar öğrenciler için önemli bir karara varmıyorsa döngüsel etkiden söz edilemez (Brown, 2003). Sınav sonuçları öğrencilerin eğitim, iş ya da özel yaşamlarına yön veriyorsa döngüsel etkiden söz edilebilir (Cheng, 2005).

Alderson ve Wall (1993) sınavların paydaşların tutumları, öğrenme ve öğretme üzerindeki etkileri arasında ayrım yapan ve döngüsel etkiyi yeniden kavramsallaştıran on beş varsayım geliştirmiştir. Bu varsayımlar şöyledir:

1. Sınav öğretimi etkiler.

2. Sınav öğrenmeyi etkiler.

3. Sınav öğretmenlerin ne öğrettiğini etkiler.

4. Sınav öğretmenlerin nasıl öğrettiğini etkiler.

5. Sınav öğrencilerin ne öğrendiğini etkiler.

6. Sınav öğrencilerin nasıl öğrendiğini etkiler.

7. Sınav öğretme oranını ve sırasını etkiler.

8. Sınav öğrenme oranını ve sırasını etkiler.

9. Sınav öğretme derecesini ve derinliğini etkiler.

10. Sınav öğrenme derecesini ve derinliğini ölçer.

11. Sınav öğretme ve öğrenmenin içeriğine, yöntemine vb. yönelik tutumları etkiler.

12. Önemli sonuçları olan sınavların döngüsel etkisinden söz edilebilir.

13. Önemli sonuçları olmayan sınavların döngüsel etkisinden söz edilemez.

14. Sınavların tüm öğrenci ve öğretmenler üzerinde döngüsel etkisi vardır.

15. Sınavların bazı öğrenciler ve öğretmenler üzerinde döngüsel etkisi vardır, tüm öğrenci ve öğretmenler için bu etkiden söz edilemez.

Bu varsayımlardan yola çıkarak öğretme ve öğrenmenin birbiriyle ilişkili ancak birbirinden ayrı değişkenler olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler; sınav, öğretme ve öğrenme içeriği, yöntem, öğretme ve öğrenmenin doğası (oranı, sırası, derinliği, yöntemi vb.), sınav ediminin sonuçlarının önemidir (Anderson ve Wall, 1993). Sınav dört öğretme ve öğrenme alanını etkileyebilir. Bu alanlar; *içerik*, *yöntem*, *yaklaşım* ve *öğretme/öğrenme süreci*dir (Abdussayed, 2021). Bu çerçevede sekiz varsayım, sınavların öğretmenler ve öğretme üzerindeki etkisine gönderimde bulunur. Sınav; öğretmeyi, öğretim içeriğini, yöntemini, oranını, sırasını, derinliğini, okul izlencesindeki birçok öğrenme ve öğretme durumunu etkiler. Ayrıca sınavlar bireyleri farklı biçim ve bağlamlarda etkiler (Bailey, 1999; Cheng, 2005; Zhan, 2009). Döngüsel etkinin niceliği ve türü; sınavın önem düzeyine, sınavın var olan uygulamalarla uyumuna, öğretmenlerin ve kitap yazarlarının sınava hazırlık için kullanılan uygun yöntemi arayıp aramamalarına, istekli ve yeniliğe açık olup olmamalarına göre değişir (Zhan, 2009).

9.3. Döngüsel Etkinin Boyutları ve Bağlamsallığı

Döngüsel etkinin farklı boyutları vardır. Watanabe (2004) döngüsel etkinin boyutlarını çözümlerken nelere bakılması gerektiği konusunda ortak bir tartışma ortamı oluşturmak için sınavların döngüsel etkisinin boyutlarını; *özgüllük* (specifity), *yoğunluk*, *uzunluk*, *değer* ve *amaçlılık* olmak üzere beş ulamda ele alır (akt. Bailey, 1996; Manjarres, 2005; Mahmud, 2018; Abdussayed, 2021; Alqahtani, 2021):

- *Döngüsel etkinin özgüllüğü*

Sınavların etkisi sınavın kapsamına bağlı olarak genel ya da özgül olabilir. Genel döngüsel etki, genel olarak sınavlarla ilgili bir etkiye gönderimde bulunur. Herhangi bir sınav sonucunda gerçekleşen etkidir. Özgül döngüsel etki, sınavın belirli bir özelliği ile ilgili döngüsel etkiye gönderimde bulunur. Sınav tasarlayanlar, öğretmen ve öğrencilerin öğretme ve öğrenmelerinde önem verecekleri yeni bir bileşen eklediklerinde özgül döngüsel etki gerçekleşir.

▪ *Döngüsel etkinin yoğunluğu*

Etki güçlü ya da zayıf olabilir. Güçlü etki, sınavın öğrencilerin neyi nasıl öğrendiğine aynı zamanda öğretmenlerin de neyi nasıl öğrettiğine büyük ölçüde yön verdiği anlamına gelir. Sınav sınıfta gerçekleşen etkinliklerin çoğunluğunu, paydaşların hepsi olmasa da öğretmen ve öğrencilerin sınava hazırlanma biçimlerini belirliyorsa etkisi güçlüdür. Zayıf etki; sınavın sınıfta neler olup bittiğini, ders araç ve gereçlerinin içeriğini, nasıl ve ne zaman öğretileceğini tümüyle etkilemediği anlamına gelir. Bu nedenle sınav bazı öğrenci ve öğretmenleri etkilerken bazı öğrenci ve öğretmenleri etkilemeyebilir. Döngüsel etkinin yoğunluğu sınav sonucunun önemine bağlıdır. Sınavın önemiyle döngüsel etkinin yoğunluğu doğru orantılıdır.

▪ *Döngüsel etkinin uzunluğu*

Sınavın özellikle öğrenci olmak üzere paydaşları ne kadar süre etkileyeceği ile ilgilidir. Sınavların öğrenciler üzerinde uzun süreli ya da kısa süreli etkisi olabilir. Öğrenciler sınava hazırlanma aşamasında belirli öğrenme izlemleri benimsiyor ve sınavdan sonra bu izlemleri kullanmıyorsa etki kısa sürelidir. Etki, sınavdan sonra da sürüyorsa uzun sürelidir.

▪ *Döngüsel etkinin değeri*

Değer, sınavın öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisinin olumlu ya da olumsuzluğu ile ilgilidir. Döngüsel etkinin olumlu ve olumsuz yönü sınavın öğrencilerin öğrenme amaçlarını geliştirmesine bağlıdır.

▪ *Döngüsel etkinin amaçlılığı*

Sınavı tasarlayan ve uygulayanların hedeflediği amaçlanan ve amaçlanmayan döngüsel etkilere gönderimde bulunur.

Sınavların bağlamsallığı; *ortam*, *sınavdan yararlanma*, *katılımcıların bilgisi*, *kaynaklar*, *sınavla ilgili inançlar*, *katılımcılar arası etkileşim* vb. alanlara bağlıdır (Green, 2013).

1. *Ortam (setting)*: Katılımcılar kimdir? Sınavların katılımcılara sağladığı yararlar nelerdir?
2. *Sınavdan yararlanma (use)*: Katılımcılar sınava eşit biçimde mi farklı biçimde mi değer veriyor? Sınavın katılımcıların sonraki yaşamları üzerinde ne tür bir etkisi var? Bu etki nasıl algılanıyor?
3. *Katılımcıların bilgisi*: Katılımcıların sınavla ilgili ne kadar bilgisi var? Katılımcıların sınavla ilgili ne gibi yanlış düşünceleri var?
4. *Kaynaklar*: Katılımcıların sınav için hangi kaynaklara sahip olması gerekiyor? Hangi kaynaklar var? Öğretmenlerin gerekli dil becerileri ve eğitbilimsel becerilerle ilgili yeterli eğitimi var mı?
5. *Sınavla ilgili inançlar*: Katılımcılar sınavla ilgili ne biliyor? Sınavın katılımcıların yaşamlarına katkısı nedir? Katılımcılar sınavın kullanımına nasıl tepki veriyor?

Kaynakça

Abdussayed, M. (2021). *The washback effect of self and peer assessment in second language writing*, Unpublished thesis of doctor of philosophy, The University of Memphis, Memphis.

Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied Linguistics*, *14*(2), 115-129.

Alqahtani, F. (2021). The impact of language testing washback in promoting teaching and learning processes: A theoretical review. *English Language Teaching*, *14*(7), 21-26.

Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, *13*, 257-279.

Bailey, K. M. (1999). Washback in language testing. *TOEFL Monography Series, 15*, 1-46.

Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson ESL.

Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examination. *JALT Journal*, *10*, 15–42.

Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study.* M. Milanoviç & C. Weir (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

Cheng, L., & Curtis, A. (2008). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp.3-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Coombe, C. (2007). Fundamentals of language assessment. *Journal of NELTA, 12*(1), 36-46.

Green, A. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education* (Vol. 25). Cambridge University Press.

Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies,* 13(2), 39-51.

Hughes, A. (1993). *Washback and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript. University of Reading.

Mahmud, N. (2018). *Investigating the washback effect of the MUET as a university entry test on students in Malaysia.* Unpublished thesis of doctor of philosophy, University of York.

Manjarres, N. B. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia: A case study. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, *12*, 1-19.

Saif, S. (1999). *Theoretical and empirical considerations in investigating washback: A Study of ESL/EFL learners*. Unpublished PhD dissertation, University of Victoria.

Saville, N. D. (2009). *Developing a model for ınvestigating the impact of language assessment within educational contexts by a public examination provider.* Unpublished thesis of doctor of philosophy, University of Bedfordshire, United Kingdom.

Shih, C. M. (2007). A new washback model of students' learning. *Canadian Modern Language Review*, *64*(1), 135-161.

Pan, Y-C. (2008). A critical review of five language washback studies. A critical review of five language washback studies from 1995-2007: *Methodological Considerations*. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, *12*(2), 2-16.

Zhan, Y. (2009). *Washback and possible selves: Chinese non-English-major undergraduates' English learning experiences.* Unpublished thesis of doctor of philosophy, University of Hong Kong, Hong Kong.

ONUNCU BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Ferit KILIÇKAYA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

10.1. Giriş

Ölçme ve değerlendirmenin, öğrenme ve öğretim sürecinin önemli ögelerinden biri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Değerlendirme süreci, "öğrencilerin öğrenme durumunun izlenmesi ve öğretim izlencesinin başarı durumu konusunda önemli bir veri kaynağıdır (Katz, 2014). Değerlendirme, en yalın tanımıyla öğrencilerin eğitim deneyimlerine dayalı olarak elde ettikleri bilgi ve becerilerin belirlenmesi ve ölçülmesi sürecidir. Bu süreçte çeşitli teknik ve araçlar kullanılır (Grabe, 2009; Brown ve Abeywickrama, 2019). Etkili öğrenme ve öğretim tekniklerinin ve araçlarının kullanılmasının yanı sıra, bu teknik ve araçların öğretim ve öğrenme sürecine katkılarının ve bu süreçte karşılaşılan eksikliklerin giderilmesi ve güçlü yanların belirlenmesinde de ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi, uygulanması ve değerlendirilmesi önemlidir.

Ölçme ve değerlendirmenin odağı yalnızca öğrenme sürecinin sonu değildir, bilgi geliştirme sürecine de odaklanır. Çünkü ölçme ve değerlendirme temel bir öğretim aracıdır (Williams, 2003). Biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirme olmak üzere iki temel değerlendirme türü vardır. Biçimlendirici değerlendirme süreç odaklıdır. Bu değerlendirme türü öğrenme süreci boyunca öğrencinin öğrenme kazanımını ne kadar iyi edindiğini, güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek için ve bir öğretim aracı olarak kullanılır (Heritage, 2007; Abrar-ul-Hassan ve Douglas, 2020). Ölçüm birimi olmalarının yanı sıra, değerlendirme amacıyla yapılan Geri bildirim sağlar ve dersin verimliliğini gösterir. Öte yandan, özetleyici değerlendirme öğrenme sürecinin sonunda öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek ve notla tanımlamak için kullanılır.

Araştırmacılar, gelişen teknoloji ile birlikte dil eğitimine ilişkin çalışmalarda hem öğretim hem de değerlendirme açısından teknolojinin sunduğu olanaklara yoğunlaşmaktadır (Nguyen ve Hegelheimer, 2016; Kessler, 2018; Reinders, 2018; Warschauer vd., 2019; Godwin-Jones, 2021). İster biçimlendirici ister özetleyici değerlendirme türü olsun ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler, teknolojik gelişmelerden (Zhang ve Zou, 2022), doğrudan etkilenmiştir ve gelişen ve değişen teknolojik araçlara ve uygulamalara uyum sağlamıştır. El yordamıyla hazırlanan sınav kâğıtlarının yerini sözcük işlemcileri ile hazırlanan ve yazıcılardan çıktı alınan sınavlar almış ve sınav kağıtlarının kopyalanarak çoğaltılmasında büyük gelişmeler elde

edilmiştir. Zamanla ölçme ve değerlendirmede soruların yazılması/oluşturulması, çoğaltılması ve paylaşılması kullanılan bilgisayarlar, bilgisunar (internet) ağının yaygınlaşması, göreceli de olsa tablet ve cep telefonu gibi araçların daha kolay ulaşabilir olması ve *Android* gibi mobil işletim sistemlerinin bu araçlara uyarlanması sınavların doğrudan bu araçlar yoluyla yapılmasını olanaklı kılmıştır. Ayrıca mobil uygulamaların sayısında önemli bir artış olmuştur (Çetin ve Kılıçkaya, 2022).

Önceleri bilgisayar laboratuvarında öğrenciler bilgisayar başına oturarak ekrandaki çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı soruları yanıtlar ve sınav sonuçları bu bilgisayarlara kaydedilirdi. Günümüzde ise zaman, yer ve kullanılan teknolojik araçlardan bağımsız olarak öğrencilerin istedikleri zaman ve/veya uygun zaman aralığında, sınıf ortamında bulunmadan eşzamanlı veya eşzamansız geleneksel veya tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla bilgi ve beceri ölçülebilmektedir. Ancak teknolojinin sunduğu çeşitli yararların yanı sıra göz önünde bulundurulması gereken sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bu bölümde sırayla, *ölçme ve değerlendirmede kullanılan teknolojik ortam ve araçlar*, *teknoloji kullanımının ölçme ve değerlendirmedeki yararları*, *teknolojinin ölçme ve değerlendirmede kullanılmasıyla ortaya çıkan sorunlar* alt başlıklarına yer verilecektir.

10.2. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Teknolojik Ortam ve Araçlar

Gelişen teknoloji ile çoklu ortam uygulamalarını ve araçlarını barındıran sınıf dışı dijital ortamların sayısında ve özelliklerinde göze çarpan bir artış olmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabileceği ücretli ve ücretsiz yüzlerce uygulamaya ve araca bilgisunarda ulaşmak geçmişe göre daha da kolaylaşmıştır. Bu araçlar beş ana ulamda ele alınabilir. Bu ulamlar şöyledir:

1. Ders Yönetim Sistemleri
2. Eşzamanlı Toplantı/Ders Araçları
3. Sınav/Alıştırma Oluşturma ve Uygulama Siteleri
4. Sınav/Alıştırma Oluşturma Yazılımları
5. Kaynak Siteler

Yukarıda anılan 5 ulama ilişkin araçlar ve bağlantıları aşağıda Çizelge 1'de toplu biçimde verilmiştir.

Çizelge 10.1
Ölçme ve değerlendirmeye yönelik dijital araçlar

Ulam	Araçlar	Erişim Bağlantısı
Ders Yönetim Sistemleri	*Google Classroom*	https://classroom.google.com
	Moodle	https://moodle.org
	Nearpod	https://nearpod.com https://www.cypherlearning.com/neo
	NEO	
	Schoology	https://app.schoology.com
Eşzamanlı Toplantı/Ders Araçları	*Google Meet*	https://meet.google.com
	GoToMeeting	https://www.goto.com/meeting
	Microsoft Teams	https://www.microsoft.com/tr-tr/microsoft-teams
	Lesson Space	https://www.thelessonspace.com
	LiveBoard	https://www.liveboard.online
	Zoom	https://zoom.us
	Webex	https://www.webex.com
Sınav/Alıştırma Oluşturma ve Uygulama Siteleri	*Cloze Test Creator*	http://l.georges.online.fr/tools/cloze.html
	Cram	https://www.cram.com
	Edpuzzle	https://edpuzzle.com
	EducaPlay	https://www.educaplay.com
	ESLVideo	https://www.eslvideo.com
	GoFormative	https://tr.formative.com
	Google Forms	https://forms.google.com
	GradeCam	https://gradecam.com
	Kahoot!	https://kahoot.com
	Liveworksheets	https://www.liveworksheets.com
	Mentimeeter	https://www.mentimeter.com
	Quizizz	https://quizizz.com
	Quizstar	http://quizstar.4teachers.org
	Playposit	https://go.playposit.com
	Plickers	https://get.plickers.com
	Socrative	https://www.socrative.com
	WordWall	https://wordwall.net/tr
Sınav/Alıştırma Oluşturma Yazılımları	*Gerry's Vocabulary Teacher*	http://www.cpr4esl.com/gerrys_vocab_teacher
	Hot Potatoes	https://hotpot.uvic.ca
	Quandary	https://web.uvic.ca/hrd/quandary
	Quiz Faber	https://quizfaber.com/index.php/en
	Shoolhouse Test	https://www.schoolhousetech.com/test
	Vocabulary Worksheet Factory	https://www.schoolhousetech.com/vocabulary
Kaynak Siteler	*BBC Ses Efektleri*	https://sound-effects.bbcrewind.co.uk
	Google Çeviri	https://translate.google.com/?hl=tr
	Pexels Fotoğraf Arşivi	https://www.pexels.com/tr-tr
	TED	https://www.ted.com/talks
	Turkçekent	http://users.telenet.be/orientaal/links.html
	Turkish Language Class	https://www.turkishclass.com
	Türkçe Ulusal Derlemi	https://www.tnc.org.tr/tr
	Unsplash Fotoğraf arşivi	https://unsplash.com
	UVic Küçük Resim Kütüphanesi	https://hcmc.uvic.ca/clipart
	YouTube	https://www.youtube.com

Kaynakça

Abrar-ul-Hassan, S., & Douglas, D. (2020). Assessment and good language teachers. In C. Griffiths, & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 107–120). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108774390

Aksu Dünya, B., Şahin, M. D., ve Aybek, E. C. (2021). Yükseköğretimde uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimleri: Türkiye'den üç devlet üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 7*(1), 232–244. https://doi.org/10.31592/aeusbed.804016

Aksu Dünya, B. (2022). Yabancı dil becerilenin ölçülmesinde teknoloji kullanımı. E. Şimşek, & A. B. Üstün (Eds.), içinde, *Yabancı dil öğretiminde teknoloji uygulamaları* (ss.103–126). Nobel.

Alonso, A. N. (2022). Online translators in online language assessments. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ), 23*(3), 115–135. http://callej.org/journal/23-3/Alonso2022.pdf

Ataş, U. ve Balıkçı, G. (2021). Linking theory and practice in an ELT program: An evaluation of materials, testing and practicum courses. *Journal of Narrative and Language Studies, 9*(17), 211–226. https://nalans.com/index.php/nalans/article/view/345

Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., & van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: a survey of Australian university students. *Studies in Higher Education, 44*(11), 1837–1856. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.

Csizér, K., & Albert, A. (2022). Trait and state perspectives of individual difference research In T. Gregersen & S. Mercer (Eds.), *The Routledge handbook of the psychology of lagnuage learning and teaching* (pp. 339–349). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429321498-31 339

Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılara Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö10), 63–80. https://doi.org/10.29000/rumelide.1009040

Çetin, K. ve Kılıçkaya, F. (2022). Yabancı dil öğretimine dönük mobil uygulamalar. E. Şimşek, & A. B. Üstün (Eds.), içinde, *Yabancı dil öğretiminde teknoloji uygulamaları* (ss.103–126). Nobel.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, O. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirme dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education, 17*(2), 176–198. https://www.hayefjournal.org/en/standardized-task-formats-to-evaluate-reading-comprehension-a-comparison-of-turkish-language-textbooks-16701

Denkci Akkaş, F., Aydın, S., Baştürk Beydilli, A., Türnük, T., ve Saydam, İ. (2020). Test anxiety in the foreign language learning context: A theoretical framework. *Focus on ELT Journal (FELT),* 2(1), 4–19. https://doi.org/10.14744/felt.2020.00014

Fitch, M. L., Drucker, A. J., & Norton, J. A., Jr. (1951). Frequent testing as a motivating factor in large lecture classes. *Journal of Educational Psychology, 42(*1), 1–20. https://doi.org/10.1037/h0056095

Giraldo, F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile Issues in Teachers` Professional Development, 23*(2), 265–279. https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533

Godwin-Jones, R. (2021). Godwin-Jones, R. (2021). Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology, 25*(1), 4–19. http://hdl.handle.net/10125/44747

Götz, S. (2023). Learner corpora to inform testing and assessment. In R. R. Jablonkai & E. Csomay (Eds.), *The Routledge handbook of corpora and English language teaching and learning* (pp. 311–325). Routledge.

Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*, 519–535. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

Harper, R., Bretag, T., & Rundle, K. (2021). Detecting contract cheating: examining the role of assessment type. *Higher Education Research & Development, 40*(2), 263–278. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1724899

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do. *Phi Delta Kappa International, 89*(2), 140–145. http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0710her.pdf

Hubbard, P. (2022). Bridging the gap between theory and practice: Technology and teacher education. In N. Ziegler & M. González-Lloret (Eds.), *Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp.21–35). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351117586

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*, 237–270.https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y

Isik, A. (2021). Exploring How ELT teachers perceive and practice English language assessment. *Journal of Language and Education, 7*(1), 109–126. https://doi.org/10.17323/jle.2021.10296

Katz, A. (2014). Assessment in second language classrooms. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 320–337). National Geographic.

Kavasoğlu, B. R. (2020). *Web 2.0 araçları (eğitimciler için).* İksad Publishing House. https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2020/12/WEB-2.0-ARACLARI-Egitimciler-Icin.pdf

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals, 51*(1), 205–18. https://doi.org/10.1111/flan.12318

Kılıçkaya, F. (2016, February). Kahoot!: Game-based learning tool for language teachers. The *AATSEEL Newsletter, 59*(1), 7–9. http://www.aatseel.org/100111/pdf/february _2016 _aatseel_newsletter_final.pdf

Kılıçkaya, F. (2017a). Improving formative assessment in language classrooms using GradeCam Go! *The Journal of Teaching English with Technology, 17(*4), 78–92. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159096.pdf

Kılıçkaya, F. (2017b). The effects of pre-lecture online quizzes on language students' perceived preparation and academic performance. *PASAA Journal, 53*(1), 59–84. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153673.pdf

Kılıçkaya, F. (2017c). Infusing action mazes into language assessment class using Quandary. In H. Asutay (Ed.), *Balkan Educational Studies* (pp.223–231). Trakya University Publication. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577586.pdf

Kılıçkaya, F. (2021). Reconsidering language assessment courses in teacher training programs during and after the COVID-19 pandemic. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature, 45*(3), 45–55. https://doi.org/10.17951/lsmll.2021.45.1.45-55

Kukulska-Hulme, A. (2021). Moving language teaching and learning from the known to the unknown. In L. Miller & J. G. Wu (Eds.), *Language learning with technology: Perspectives from Asia* (pp.3–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2697-5_1

Lai, C. (2022). Learner autonomy and technology. In N. Ziegler & M. González-Lloret (Eds.), *Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp. 370–381). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351117586

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. International *Journal of Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 14–29. https://doi.org/10.2167/illt040.0

Marczak, M., Krajka, J., & Malec, W. (2016). Web-based assessment and language teachers: From Moodle to WebClass. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning, 26*(1), 44–59. https://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.075048

Mavridi, S. (2022). *Language teaching experiences during covid-19.* British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/article/language-teaching-experiences

Nguyen, P., & Hegelheimer, V. (2016). New technologies in second language spoken assessment. In T. Haug, W. Mann, & U. Knoch (Eds.), *The handbook of language assessment across modalities* (pp. 405–416). Oxford University Press.

Öncül, G. (2017). Frequent testing: What are the real impacts of frequent quizzes on students, teachers, and instruction? *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT), 2*(1), 1–19. http://www.tojelt.com/upload/TOJELT%202-1.pdf

Pitt, E., & Winstone, N. (2020). Towards technology enhanced dialogic feedback. In M. Bearman, P. Dawson, R. Ajjawi, J. Tai, & D. Boud (Eds.), *Re-imagining University Assessment in a digital World: The enabling power of assessment* (pp.79–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41956-1_7

Rolim, C., & Isaias, P. (2019). Examining the use of e-assessment in higher education: Teachers and students' viewpoints. *British Journal of Educational Technology, 50*(4), 1785–1800. https://doi.org/10.1111/bjet.12669

Syafryadin, S., Pratiwi, V. U., & Wardhana, D. E. C. (2021). Pre-service English teachers' experience with various CALL applications: Hindrances and reflection. *Studies in English Language and Education, 8*(1), 99–114. https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.17609

Şenel, S. (2020). Ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımı. A. M. Güneş & E. Yünkül (Ed.) içinde, *Dijital çağda lider sınıf öğretmeni olmak* (ss.223–271). Nobel.

Üstünoğlu, E. (2013). Dil öğrenmede özerklik: Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5*(2), 148–169. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5450/73844

Vu, D. C., Llian, A.-P., & Siriyothin, P. (2022). Integrating natural language processing and multimedia databases in CALL software: Development and evaluation of an ICALL application for EFLL listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ), 23*(3), 41–69. http://callej.org/journal/23-3/Vu-Lian-Siriyothin2022.pdf

Warschauer, M., Yim, S., Lee, H., & Zheng, B. (2019). Recent contributions of data mining to language learning research. *Annual Review of Applied Linguistics, 39*, 93–112. https://doi.org/10.1017/S0267190519000023

Yılmaz, M. B. (2017). Dijital değerlendirme araçlarının ortaokul öğrencilerinin derse bağlılıklarına etkisi: İki farklı okulda durum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1606–1620. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338850

Zhang, C., Yan, X., & Wang, J. (2021). EFL teachers' online assessment practices during the COVID-19 pandemic: Changes and mediating factors. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*, 499–507. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00589-3

Zhang, R., & Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning, 35*(4), 696–742. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666

ON BİRİNCİ BÖLÜM

SINAV KAYGISI

Ergün HAMZADAYI
Gaziantep Üniversitesi

11.1.Giriş

Sınavlar, bireylerin öğrenim yaşamlarının ilk yıllarından başlayarak sıklıkla karşılaştıkları bir olgudur. Birey; belirli bir konudaki bilgisini, yetkinliğini kanıtlamak üzere okulda ve okul yaşamının sonrasında birçok sınava girmektedir. Alanında ilerleyebilme, toplumsal bir rol edinebilme ya da beklentileri karşılayabilme güdüsüyle girdiği bu sınavlarda bireyin başarısını etkileyen birçok değişken bulunur. Bu değişkenlerden biri de sınav kaygısıdır.

Sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşanabilen kaygı, başarma baskısının olduğu ya da değerlendirmenin belirleyici olduğu durumlarda duyumsanan bir duygudur. Sınava yeterince çalışmamak, sınavı gerektiğinden çok önemsemek, olumsuz deneyimler, aile ve öğretmen baskısı gibi etmenler sınav kaygısına yol açabilen nedenler arasındadır. Araştırmalarda (Ellis, 1994; Jalongo ve Hirsh, 2010) kaygının amaca yönelik güdüleyici, uyarıcı işlevine vurgu yapılmakla birlikte yüksek kaygı düzeyinin bireylerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birçok soruna da yol açtığı sıklıkla vurgulanır.

Sınav kaygısı yaşayan bireylerde terleme, kalp atışının hızlanması, baygınlık, baş ağrısı gibi fiziksel belirtilerin yanında öfke, mutsuzluk, çalışma isteğinin olmaması, sınavlardan kaçma, özgüven eksikliği gibi duyuşsal belirtiler (Cüceloğlu, 2012) yaygın olarak görülür. Sınava odaklanamama, dinlediğini ve okuduğunu anlayamama gibi bilişsel belirtiler de sınav kaygısının yol açtığı yaygın sorunlardır. Bu sorunlara doğru çözümler sunabilmek için sınav kaygısının nedenlerini bilmek gerekir. Bu bağlamda sınav kaygısına yol açan etmenleri tanılamak bu bölümün temel amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüzde her bir öğrenci girdiği sınavlarda kendini kanıtlamak, yetkinliğini ya da yeterliğini ortaya koymak zorundadır. Temelde bu başarma zorunluluğun yarattığı sınav kaygısının yol açtığı olumsuz belirtilerin üstesinden gelebilmede öğretmenlere ve ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerden -onların kendi gerçeklikleriyle örtüşmeyen- yaşama geçiremeyecekleri beklentiler içinde olmaları öğrencilerde baskı oluşturabilmekte, bu da onların sınava ve giderek okula yönelik olumsuz bir tutum oluşturmalarına neden olabilmektedir. Bu etmenlerin ortadan kaldırılmasında aileye, öğretmene ve bireyin kendisine birtakım görevler düşer. Bu bağlamda sınav kaygısını engelleme ya da azaltma konusunda temelde öğretmenlere olmak üzere ailelere ve öğrencilere

yönelik öneriler sunmak bu bölümün bir diğer amacıdır. Sözü edilen amaçlar doğrultusunda bu bölümde ilk olarak sınav kaygısının ne olduğu açıklanıp boyutları üzerinde durulacak, ardından sınav kaygısını azaltmak ya da denetimde bulundurmak için öğretmen, aile ve öğrencilere öneriler sunulacaktır.

11.2. Sınav Kaygısı

Bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutları olan kaygı insanın en temel duygularından biridir. Alan yazında kaygı; tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeye verilen duygusal tepki (Beck ve Emery, 2011), bireyin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu (Özdemir ve Gür, 2011), ruhsal gerilimin yol açtığı üzüntü ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler (Spielberger, 1971, akt. Büyüköztürk, 1997) bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu (Aydın ve Zengin, 2008) olarak farklı biçimlerde tanımlanır. Her bir tanımda kaygının farklı görünüm ve boyutları öncelenmiş olsa da tanımların tamamının kaygının hoşa gitmeyen bir duygusal durumu betimlemeye yönelik oldukları kesinlenebilir.

Alınyazında (Spielberger, 1971; Öner ve Compte, 1983; Şeyhoğlu, 2005; Yaman, 2014) kaygı, süresine göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki ulamda tanımlanır. Durumluk kaygı; tehlikeli, istenmeyen bir durumla karşılaşıldığında ortaya çıkan kaygıdır. Sürekli kaygı ise ortada nesnel bir neden yokken de var olan ve böyle bir neden olduğunda da orantısız biçimde beliren uzun süreli ve şiddetli olan kaygıdır (Gökçe ve Dündar, 2008, s.26). Durumluk kaygı, öznel gerilim ve korku duygusu gibi ayırıcı özellikleri olan geçici duygusal bir durum; sürekli kaygı ise, göreli olarak bireyde var olan kaygı eğilimi olup, durumluk kaygının yoğunlaşıp süreklilik kazanması durumudur (Büyüköztürk, 1997).

Durumluk kaygı olarak değerlendirilmesi gereken sınav kaygısı (Allen, 1970); bir sınav veya değerlendirme sürecinde yaşanan, bireyin gerçek başarımını gösterebilmesini engelleyen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları bulunan ve bireyde gerginlik oluşturan duygu durumudur (Spielberger, 1972). Dünya üzerinde görülme oranı gittikçe yaygınlaşan sınav kaygısı temel eğitim ve orta öğretimde bulunan öğrencilerin yaklaşık beşte birini etkilemekte, bu öğrenciler sınav kaygısının yol açtığı önemli sorunlarla yaşamlarını sürdürmektedir (Zeidner, 1998; Baltaş, 2002).

Yoğun kaygı usa vurmayı ve soyut düşünmeye yönelik bilişsel işlemleme süreçlerini bozmakta ve bu durum akademik başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir (Culler ve Holahan, 1980; Erözkan, 2004). Akademik başarısızlığın yanında diğer birçok soruna da yol açan sınav kaygısına çözüm üretmek her zaman kolay değildir. Nitekim sınav kaygısına yol açan nedenler duruma ve kişiye göre değişkenlik göstebilmektedir. Bu olası nedenlerin ortaya konması çözüm üretebilme açısından önem taşımaktadır. Aşağıda sınav kaygısına yol açan olası nedenler üzerinde durulmuş ve çeşitli yönleriyle değerlendirilmiştir.

11.2.1.Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısına yol açan nedenleri açıklamak amacıyla birden çok kuram ve model önerilmiştir. *Güdülenme Modeli, Eksiklik Modeli, Bilişsel Dikkat Modeli, Bilişsel Güdü Modeli, Özdüzenleme Modeli, Özdeğer Modeli, İşlemsel Modeller, İşlemsel Süreç Modeli* sınav kaysını ve sınav kaygısının bileşenlerini açıklamaya yönelik betimlemelerdir. İncelendiğinde bu modellerde sınav kaygısının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerinin olduğu; ancak, bilişsel yönüne davranışsal ve duyuşsal yönlerinden daha çok vurgu yapıldığı görülür. Sözü edilen modeller ve Alan yazında yer alan çalışmalardan (Başarır, 1990; Öner, 1990; Rasor ve Rasor, 1998; Taşdemir, 2003; Eröz-kan, 2004; Özer ve Topkaya, 2011; Güleç, Kahraman ve Sezer, 2013; Güler ve Çakır, 2013) yönelimle sınav kaygısına yol açan etmenler; *"öğrenme eksikliği", "başarısızlık korkusu ve hatalı düşünme biçimi", "aile ve öğretmen baskısı"* ve *"mükemmeliyetçilik"* olmak üzere dört başlık altında değerlendirilebilir.

11.2.1.1.Öğrenme Eksikliği

Öğrenme görevlerinin bir izlence doğrultusunda gerçekleştirilmemesi başarısızlığın temel nedenlerinden birini oluşturur. Sınava hazırlığa yeterli zaman ayırmama, konuların bazılarını -sınavda çıkmayacağını düşünerek- göz ardı etme, konuları yetiştirememe, konu tekrarı yapmama bu başarısızlığın nedenleri arasında düşünülebilir. Başarısızlığa yol açan bu nedenler temelde yeterli öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyen nedenler olup kaygının da temelini oluşturur. Nitekim, Culler ve Holahan'ın (1980) sınav kaygısına açıklık getirmek amacıyla oluşturduğu Eksik Öğrenme Modeli'nde yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin verimli olmayan bir çalışma alışkanlıklarının olduğu belirtilir. Öğrenme eksikliği, öğrencinin sınava hazır olmadığını düşünmesine ve sınav anında kaygılanmasına yol açar.

Öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışma becerilerinin olmaması öğrenme eksikliğine ve dolayısıyla sınav kaygısına yol açan etmenler arasındadır. Öğrenciler ders çalışma becerilerindeki eksiklikten dolayı öğrenmeleri gereken bilgileri yeterli ve doğru bir biçimde kodlayamamakta, düzenleyememekte ve bu nedenle sınav anında yeterli başarıyı gösterememektedir (Everson, Millsap ve Browne, 1989; Zeinder, 1998). Yetersiz çalışan ve sınav becerisi yetersiz olan bireyler yinelemeli bir biçimde akademik başarısızlık yaşarlar. Bu yinelemeli başarısızlıklar sınav kaygısının oluşmasına neden olur (Zeidner, 1998). Çalışma becerileri yetersiz öğrenci, sınava hazırlıksız olduğunun ve sınavda başarılı olma olasılığının düşük olduğunun farkındadır. Bu farkındalık sınav kaygısına neden olur (Kırkık, 2020). Ancak sınav kaygısı yaşayan bazı öğrencilerin yeterli çalışma becerisine sahip oldukları bilindiğinden kaygıya neden olabilecek diğer etmenler de göz önünde bulundurulmalıdır.

11.2.1.2. Başarısızlık Korkusu ve Hatalı Düşünme Biçimi

Başarısızlık korkusu bireylerin özyeterlik duygularının azalmasına, kaygı düzeylerinin ise artmasına yol açar (Cassady, 2004). Kaygı düzeyinin artması ise bireyin güçlü bir olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamasına, odaklanma sorunu yaşaması ya da odağını hatalı noktalara yöneltmesine neden olmaktadır (Hembree, 1988). Bu durum, bireylerin sınavlarda düşük başarım göstermelerini açıklayan önemli bir ayrıntıdır.

Kaynakça

Allen, G. J. (1970). Effect of three conditions of administration on trait and state measures of anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34*(3), 335-359.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *4*(1), 81-94.

Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı.* İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Başpınar, P. (2007). *Kaygının bilişsel ve fizyolojik bileşenlerine yönelik tedavilerin etkinliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

Bruch, M. A., Pearl, L., & Giordano, S. (1986). Differences in the cognitive processes of academically successful and unsuccessful test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(2), 217.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, *14*(6), 34-52.

Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and instruction*, *14*(6), 569-592.

Culler, R. E., & Holahan, C. I. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*(1), 16-20.

Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları* (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Deffenbacher, J. L., & Hazaleus, S. L. (1985). Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety. *Cognitive therapy and Research*, 9(2), 169-180.

Deffenbacher, J. L., & Shelton, J. L. (1978). Comparison of anxiety management training and desensitization in reducing test and other anxieties. *Journal of Counseling Psychology*, *25*(4), 277-282.

Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, *227*, 483-493. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*, 13-38.

Gökçe, T. ve Dündar, C. (2008). Samsun Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde çalışan hekim ve hemşirelerde şiddete maruziyet sıklığı ve kaygı düzeylerine etkisi. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, *15*(1), 25-28.

Güleç, S., Kahraman, P. B. ve Sezer, G. O. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(2), 343-358.

Gülen, S. (2020). Majör depresif bozuklukta mükemmeliyetçilik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(4), 562-574.

Güler, D. ve Çakır, G. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(39),* 82-94.

Hagtvet, K. A., Man, F., & Sharma, S. (2001). Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences*, *31*(7), 1147-1171.

Hanımoğlu, A. G. E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(1), 351-366.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, *58*(1), 47-77.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Ssychology*, *60*(3), 456.

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, *6*(2), 94-103.

Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Educational Journal*, *37*(6), 431-435. https://doi.org/10.1007/s10643-010-0381-5

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi: Afyonkarahisar İli örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kırkık, M. (2020). *Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı.* İstanbul: Yöret Yayınları.

Özer, B. U. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 12-19.

Öztürk, O. (2002). *Ruh sağlığı ve bozuklukları.* Ankara: Nobel Tıp Yayınları.

Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American psychologist*, *39*(4), 386.

Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of adolescence*, *27*(6), 645-662.

Rasor, L. T., & Rasor, R. A. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender, and age. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED415942

Spielberger, C. (1972), *Theory and research in anxiet.,* New York: Academic Press.

Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitim*i (ss.115-165). Ankara: Asos Yayınları.

Zeidner, M. (2004) Test anxiety. Encyclopedia of Applied Psychology, cilt(sayı), 545-556.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York, NY: Kluwer Academic Publishers.

ON İKİNCİ BÖLÜM

DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE PSİKOLOJİK ETMELERİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet PEHLİVAN
Doğu Akdeniz Üniversitesi

İbrahim Seçkin AYDIN
Dokuz Eylül Üniversitesi

12.1. Giriş

Dil eğitiminde öğretim sürecinin niteliğin öğrenmeye etkisinin yanı sıra tutum, güdü, kaygı, inanç gibi psikolojik etmenler de öğrenci başarısını etkiler. Psikolojik etmenlerin öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan çalışmaların sonuçları, tutum, güdü, kaygı, inanç gibi etmenlerin dil öğreniminin önemli bölümünü açıklayabildiği yönündedir. Dil öğrenen bireylerin; dil öğrenme gereksinimlerinin, öğrendiği dile karşı ilgi, tutum, inanç ve güdülerinin bilinmesi öğretim sürecinde etkili bir biçimde tasarlanmasına da katkıda bulunur.

Bu bölümde öncelikli olarak Türkçe öğretiminde tutum, kaygı, güdü ve inanç gibi psikolojik etmenlerin araştırılması ve belirlenmesi üzerinde durulacaktır. Gerek ana dili eğitimi gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tutum, kaygı, güdü ve inançların ölçülmesi ile ilgili bilgiler verilip ilgili alanlarda geliştirilen ya da uyarlanan Türkçe ölçme araçları bunlarla ilgili işlemler tanıtılacaktır.

12.2. Psikolojik Etmenlerin Araştırılması

Gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil öğretiminde algı, güdü, tutum, inanç gibi olgular doğrudan gözlemlenemeyen ama öğretime yön veren etmenler arasındadır. Bu tür etmenlerin gözlemlenememesi nedeniyle ilgili psikolojik etmenleri inceleyen araştırmacılar, büyük ölçüde dil öğrenenlerin görüşlerinden yararlanır. Araştırmacılar tarafından dilin nasıl öğrenildiği ya da öğretildiği ile ilgili bu düşünceler, önemli bulunmaktadır (Wesely, 2012).

Psikolojik etmenler ile ilgili çalışmaların kendine özgü özellikleri vardır. Bu etmenlerin doğaları gereği araştırılmasında birtakım güçlükler yaşanmaktadır. Doğrudan gözlemlenememe, olgunun hangi yönüne odaklanılacağını belirleyememe, araştırılan tutum, inanç, güdü, kaygı gibi etmenlerin ölçütlerini yeterince iyi saptayamama gibi zorluklar ortaya çıkabilmektedir.

Dörnyei ve Ushioda (2011, s.193-212), güdü araştırmalarının kendine özgü zorluklarını belirlemiş ve ortaya koymuştur. Yazarların güdü araştırmaları için ortaya koyduğu bu belirlemeler, diğer psikolojik etmenlerin araştırılması için de uyarlanabilir. Bu çalışmada, Dörnyei ve Ushioda'nın (2011, s.193-212) güdü araştırmaları için ortaya koyduğu temel zorluklar; tutum, kaygı, inanç gibi diğer psikolojik etmenleri temel alan araştırmalarda geçerli olacak biçimde düzenlenmeye çalışılmıştır. Psikolojik etmenlerle ilgili iyi ve sağlıklı bir araştırma yürütmek için aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Neyi araştırdığımızı bilmeliyiz. Bu türden etmenlerin ölçülmesinde önem verilmesi gereken nokta ölçülecek etmenin diğer kavramlarla ilişkilisidir. Bunların arasında kavram yanılgıları olduğu, ilgili kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığı ve birbirleriyle karıştırıldığı görülmektedir. Bu da ölçme hatalarına neden olmaktadır (Garrett, Coupland ve Williams, 2003, s.9). MacIntyre, MacKinnon ve Clément (2009) de bilim insanlarına "adlandırma sorunu" olarak ortaya çıkabilecek durumların çoğalmasından kaçınmalarını önermektedir (akt. Wesely, 2012, s.111).
2. Tutum, kaygı, inanç, güdü vb. psikolojik etmenler soyuttur ve doğrudan gözlemlenemez. Bu tür olguların soyutluğu, araştırmaların yürütülmesinde engel oluşturabilmektedir.
3. Güdü, tutum, inanç gibi olguların çok boyutlu bir yapısı vardır. Dolayısıyla kolaylıkla belirlenemez. Psikolojik olguların -genel olarak- bileşenlerinin çok çeşitliliği nedeniyle bu alandaki herhangi bir araştırmanın başlangıç noktası açıkça belirlenmelidir. Amaçlanan inceleme konusu, olabildiğince özel bir biçimde tanımlanmalıdır. İlgili etmenlere yön verebilecek etmenler belirlenmeli ve belirlenen bu etmenler arasından öncelikli olanlar seçilmelidir. Ayrıca çalışmalarda kullanılan tüm dizinler özneldir ve araştırmacının en zor görevlerinden biri de bu öznellik düzeyini denetim altında tutabilmektir.
4. Kaygı, güdü, inanç gibi psikolojik nitelikler devingen olgulardır. Psikolojik etmenler, kişisel ilerlemenin yanı sıra çevresel etmenler ve diğer bireysel değişkenlerle çok boyutlu etkileşimlerin bir sonucu olarak zaman içinde devingen olarak değişmektedir. Tutum, inanç, algının ölçülmesinde kesinliğin değişebilirliği göz önünde bulundurulmalıdır (Bayat, 2014). Bu yüzden uzun süreli bir davranış dizisinin incelenmesi gerekebilir.
5. Psikolojik etmenleri belirlemek için yapılan birçok araştırmanın amacı bağımlı değişkenlerde gözlenen değişimi açıklamaktır. Dolayısıyla bağımlı değişken ve ilgili etmenlerin ilişkileri araştırılırken özenli olunmalıdır. Çünkü tutum, güdü, kaygı vb. etmenlerle değişkenler arasında doğrudan bir bağlantıyı varsaymak kolay değildir. Beklenen bazı sonuçların çıkmaması seçilen yanlış ölçütlerden kaynaklanabilir. Mills, Pajares ve Herron (2006) ölçme araçlarının "katılımcıların bazen gerçek inançlarından çok beklendiğine inandıklarını bildirmeleri" konusunda istenmeyen bir durum oluşturabileceğini belirtir.

Tutum, kaygı, güdü, inanç vb. etmenlerle ilgili olarak yukarıda anılan konunun kendine özgü koşulları dışında konu ile ilgili araştırma yaparken araştırmanın deseni ve süreciyle ilişkili hatalar ve zorluklar da yaşanabilmektedir. Araştırmada zaman,

katılımcı, araştırmacıdan kaynaklan olgular, etik konular, araştırma ortamı, araştırma desenini doğru ortaya koyamama, ölçme araçlarını doğru seçememe, istatistik seçimi gibi etmenler örnek olarak sıralanabilir. Bu konulara burada değinilmemiştir. Bunlarla ilgili Alan yazında birçok araştırma yöntemi çalışması vardır. Burada temel amaç, araştırma hatalarını belirlemekten çok psikolojik etmenleri araştırırken ortaya çıkması olası konunun kendine özgü olgularına ilgi çekmektir.

Krech ve Crutchfield (1967, s.242-244) de tutum, inanç ve algının ölçülmesindeki zorluklarla araştırmacının karşılaştığı sorunları şöyle özetler (akt. Bayat, 2014, s.7):

- Bütün içsel özellikler kaçınılmaz biçimde "dolaylı olarak" ölçülmek zorundadır.
- Tutum, inanç ve algının dışsallaşması/ortaya çıkışı belli ölçüde o andaki çevresel koşulların etkisi altındadır.
- Tutum, inanç ve algının ölçülmesindeki kesinlik değişebilir.
- Tutum, inanç ve algıyı ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin geçerliliği, bu ölçülmesi amaçlanan içsel özellikleri temsil ettiği düşünülen davranışların hedefi bulmasına bağlıdır.
- Tutum, inanç ve algının ölçülmesinde geçerlilik ve güvenirlik son derece önemlidir (akt. Bayat, 2014).

Wesely (2012) alan yazında öğrenciye odaklı psikolojik etmenleri inceleyen çalışmaların, genellikle üç ulamda tanımlandığını belirtir:

1. Öğrenci odaklı tutumların, algıların ve inançların demografik özelliklerle nasıl ilişkili olduğunu belirlemek ("özellik" veya "öğrenen" çalışmaları),
2. Öğrencilerin öğrenme durumlarından etkilenen tutumlarına, algılarına ve inançlarına odaklanmak ("durum" veya "çevresel" çalışmalar),
3. Öğrenci ile öğrenme ortamı arasındaki etkileşime odaklanmak ("devingenlik" veya "karmaşıklık" çalışmaları).

12.2.1. Tutum

Dil öğretiminde tutum en önemli psikolojik etmenlerden biridir. Alan yazında tutumla ilgili birçok tanım vardır. Dil öğretiminde tutumla ilgili tanımlamaların farklı olması ana dili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve iki/çok dilli eğitimin doğalarının farklı olması ve ilgili konuya farklı kuramsal bakış açılarından kaynaklanır. Örneğin Brown (2007, s.192-193) tutum kavramına, yabancı dil ve ikinci dil öğrenimi açısından bakmakta ve ilgili kavramı; bir kişinin kendini, başkalarını ve hedef dilin kültürünü algılaması olarak görmektedir. Tezbaşaran (2008) tutumu "öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi" olarak tanımlar.

Allport (1935) tutumların doğrudan gözlenebilen olgular olmadığını ancak çıkarımlar yoluyla gözlenebildiğini belirtir (akt. Garrett, Coupland ve Williams, 2003). Tutum gözlenebilir değildir, davranışlarla ortaya çıkan bir olgudur. Dolayısıyla incelenmeleri de kolay değildir. Tutumu gözlemleyebilmek için ya bireyin bildirimine bakılır ya da birey ve söylemleri dolaylı olarak anlaşılmaya çalışılır (Papapavlou, 2005).

Kaynakça

Aiken, L. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research.* California: Sage Publications.

Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (32), 246-261.

Allport, G. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (ed.), *A Handbook of Social Psychology 2*. Worcester: Clark University Press.

Alptekin, K., T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 11*(1), 302-314.

Altunkaya, H. ve Boylu, E. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik güdü engelleri ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(29), 186-203.

Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi (Editör: Selahattin Dilidüzgün). *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Anderson, L. W. (1991). Tutumların ölçülmesi. (N. Çıkrıkçı Çev.). *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24* (1), 241-250.

Arslan, A. ve Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için "Türkçe dersine yönelik güdü ölçeği" geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research, 7*(14), 228-249. https://doi.org/10.18009/jcer.565717.

Aydın, S., Kaya, S. N. ve Bayraktar, U. (2015). Türkçe öğretiminde öğrenci tutumlarına yönelik yazılan makaleler üzerine meta-analiz çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*(2), 95-118.

Ayrancı, B. B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(*4), 704-716.

Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 50-62.

Bahşi, N. ve Sis, N. (2021). Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School, 52*, 2009-2027.

Baker, C. (1992). *Attitudes and languages.* Clevedon: Multilingual Matters.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Bartholomay, E. M., ve Houlihan, D. D. (2016). Public speaking anxiety scale: preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences, 9*(4), 211-215.

Baştuğ, M. ve Keskin, K., H. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 295-311.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve Likert ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1-24.

Bernat E. ve Gvozdenko I. (2005) Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ, 9*(1), 21

Brown, D., H. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th edition).* Pearson Education ESL.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. ve Ünal, T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages Education and Teaching, 5*(3), 203-212.

Chen, S-Y. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13*, 313–335.

Çabuker, D., N., Çelik, B., S. ve Aldemir, A. (2020). Topluluk önünde konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(76), 1601-1610.

Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Human Sciences, 12*(1), 1143-1156.

Çarkıt, C. ve Altun, K. (2020). Eleştirel dinleme/izleme özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(3) 711–717.

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 14*(1),97-107.

Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 461-473.

Çocuk, E., H., Alıcı, D. ve Çakır, Ö. (2015). Türkçe öğretmenliği özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 48*(2), 1-18.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar, tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri, bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 9(1-2), 373-404.

Dawaele, Jean-Marc (2005). Sociodemographic, psychological and politicultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2*, 118-137.

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47*(1), 103-124.

Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 1034-1051.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*(3), 117-135.

Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation.* In C.N. Candlin & D. Hall (Eds.), *Applied linguistics in action series.* London: Pearson.

Durukan, E. ve Maden, S. (2012). Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 164-173.

Eagly, H., A. ve Chaiken, S. (1993). *The psycohology of attiudes.* Florida: Harcourt Brace College Publishers.

Edwards, J. (1982). *Language attitudes and their implication among English speakers.* In E. B. Ryan and H. Giles (eds), *Attitudes towards Language Variation.* London: Edward Arnold.

Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *The Asian EFL Journal Quarterly, 10*(4), 7- 25

Er, K. ve Ünal, T. F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 343-356.

Eroğlu, A. (2019). Hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences, 14*(6), 3111-3124, https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.39896

Eroğlu, A. (2020). A validity and reliability study of story writing anxiety scale. *Sakarya University Journal of Education, 10*(1), 120-135. https://doi.org/10.19126/suje.592408.

Fazilatfar, M., A., Damavandi, R., R., Sani, H., R. ve Heirati, K., J. (2015). Learners' belief changes about language learning. *International Journal of English Language Education, 3*(1), 1-19.

Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünümleri ile eğitime ilişkin güdüları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 480-493.

Gardner, R. C. (1985). *Socialpsychologyand second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Garrett, P., Coupland, N. ve Williams, A (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance.* Cardiff: University of Wales Press.

Gazioğlu, M. ve Karakuş, N. (2021). Developing attitude scale towards the effect of listening skills of tales: A validity and reliability study. *Ulakbilge, 59*, 493–503, https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-59-01

Genç Köylü, S. ve Işık, A.D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 5*(2), 167-181. https://doi.org/10.29250/sead.754276.

Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 515-524.

Gömleksiz, N.M. (2004) Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 185-195.

Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 516-536.

Guthrie, J. T. ve Klauda, A. L. (2014). Effects of classroom pratices on reading comprehension, engagement and motivations for adolescents. *Reading Research Quartely. 49*(4), 387-416.

Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(1), 145-159.

Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe ansiklopedisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals, 8*(4), 333-340.

Horwitz, E. (1987). *Surveying student beliefs about language learning.* In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-132). New York: Parentice Hall.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly, 20*, 559-562.

Javid, Z. C. (2014). Measuring language anxiety in an EFL context. *Journal of Education and Practice, 5*(25), 180-192.

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 113 – 140.

Karagöz, Y. (2016). *İstatistiksel analizler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karahan, Ü., B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 67-73. https://doi.org/10.24106/kefdergi.375179

Karasakaloğlu, N. (2018). Grammar attitude scale: A study of validity and reliability. *International Journal of Progressive Education, 14*(5), 14-21.

Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, V., K. ve Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim, 220*, 105-131.

Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(2), 174-195.

Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6), 651-665.

Kayşi, K., E. ve Özbay, M. (2016) Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(2), 187-199.

Kear, Dennis J.; Coffman, G. A.; McKenna, M. G. ve Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher, 54*(1), 10-23.

Kelly, D. (1980). *Anxiety and emotions: physiological basis and treatment.* IL: Springfield.

Kırmızı, S., F, Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 417-444.

Kırmızı, S., F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 7*(3), 2353-2366.

Kikuchi, K. ve Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal, 31*(2), 183-204.

Kinay, İ ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 9*(5), 1747-1760.

Kleinmann, H., H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27*, 93-107.

Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 767-780.

Krech, D. ve Crutchfield, R., S. (1967) *Sosyal psikoloji; teori ve sorunlar* (E. Güçbilmez, O.Çev.), Ankara: Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları.

Kuzu, S., T. ve Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies, 10*(15), 771-786.

MacIntyre, D., P ve Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, 41*(1), 85-117.

MacIntyre, P. D., MacKinnon, S. P. ve Clément, R. (2009). *The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research.* In Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s.43–65). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Marcia R. O.; Guttinger, H. I. ve Morris, C. M. (1984). *Validation of a writing attitude scale. Paper presented at the thirteenth annual meeting of the mid-south educational research associations,* November 14-16, New Orleans, Louisiana.

Mckenna, M. C., Condari, K., Lawrence, C., Jang, B. G., ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283–306.

McKenna, M., ve Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher, 43*, 626–639.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 852-876.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science, 6*(3), 389-404.

Mills, N., Pajares, F., ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening profi ciency. *Foreign Language Annals, 39*, 276–295.

Ömeroğlu, A. F. ve Onan, B. (2021). Türkçe dil bilgisi tutum ölçeğinin (TDTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 978-992.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy, 4*(2), 632-651.

Özbay, M. ve Zorbaz, Z.K. (2011). Daly-Miler'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 33 – 48.

Özdemir, S. ve Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim, 203*, 55-73.

Özdil, G. B. ve Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 528-547. https://doi.org/10.35675/befdergi.666071.

Özgüven, İ. E., (1994). *Psikolojik testler.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2018). Dil bilgisine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 636-651.

Öztürk, E. ve Aydemir, İ. Z. (2013). Metinlere yönelik okuma güdüsü ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 12*(1), 66-76.

Papapavlou, Andreas (2005). *"Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: Sociolinguistic implications". Contemporary sociolinguistic issues in Cyprus.* Thessaloniki, University Studio Press. 53-64.

Pehlivan, A., Aydın, S. İ. ve Uyumaz, G. (2018). Developing attitude scale and determining Its psychometric qualities in learning grammar. *Modern Journal of Language Teaching Methods, 8*(9), 254-267.

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 205-216.

Polatcan, F., Alyımaz, S. ve Er, O. (2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 384-401.

Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik güdü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 65*, 567-586.

Shammem, N. (2004). Language attitudes in multilingual primary schools in Fiji. *Language, Culture and Curriculum, 17*(2), 154-172.

Şahin, E. ve Öztahtalı, İ. (2019). Etkili okuma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 14*(4), 2685-2703.

Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(2), 1122-113.

Tanrıkulu, L.ve Kocataş, L.G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında güdü çalışmaları Alan yazın taraması. *International Journal of Language Academy, 9*(1), 99-110.

Taşkın, Y. (2017). Öğretmen adayları için eleştirel dinleme tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy, Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı, 5*(2), 116-128.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Tavşanlı, F., Ö., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 267-282.

Tayşi, E. K. ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(2), 187-199.

Tayşi, K. E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1172-1189.

Tayşi, K., E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*, 1033-1050.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761. https://doi.org/10.1016/j. tate.2010.12.005

Uysal, H., Sakız, G., Birkan, Z., G. ve Akman, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. *2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi,* 23-27 EKİM 2019 MUĞLA, 1346-1353.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni Adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies, 7*(2), 1115-1131.

Ünal, T. F. ve Özer, D. (2017). Konuşma becerisi tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *EJER Bildiri Özetleri Kitabı,* 1871-1881.

Ünal, T., F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 141-154.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*, 109-127.

Varışoğlu, B., Şeref, İ, Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11*, 1060-1081.

Wesely, P. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals, 5*(1), 98–S117.

Woodrow, L. (2006). *Anxiety and speaking English as a second language.* http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/308 (Erişim tarihi: 12.10.2011).

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(1), 267-289.

Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma güdüu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 1349-1365. https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379.

Yurdakal, H., İ. ve Kırmızı, S., F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 137-159.

Yurdakal, H., İ. ve Susar, F. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online, 18*(2), 714-733.

ON ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Kadir YALINKILIÇ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

13.1. Giriş

Yaşamın birçok alanında gün geçtikçe artan bilgi ve beceri gereksinimi bireyleri çok yönlü yeni kazanımlar elde etme konusunda güdülemektedir. Yabancı dil öğrenimi bu gereksinimlerin başında gelmektedir. Tek dilli olmak günümüz koşulları içinde birçok bağlam için artık yeterli değildir. İçinde bulunduğumuz ve sınırları geleneksel okuryazarlığın çok ötesine geçmiş çoklu okuryazarlık dönemi, bireyleri ana dillerinin dışında yeni diller öğrenmeye itmektedir. Birçok farklı iletişim kurma olanağının bulunduğu ve çok seçenekli bağlamlarda gerçekleşen bireyler arası düşünce aktarımı, özgün düşünceleri algılama, kültürlerarası etkileşime girme gibi iletişimsel beceriler bireylerin yabancı ya da ikinci bir dil yetkinliğine sahip olmalarını gerektirmektedir (Purpura, 2016). Böylesi bir ortamda bireylerin kendine yer edinebilmek ve güncel durumun gerisinde kalmamak için, bilgiyi işleme, us yürütme, karar verme, iş birliği yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilere ana dili dışında ikinci bir dilde de sahip olduklarını göstermeleri oldukça önemlidir.

Diller ve kültürlerarası etkileşimin hızla yoğunlaştığı ve ülkeler arası yarışın arttığı günümüz koşullarında eğitimden ticarete, iş yaşamından günlük yaşama değin birçok alanda bireylerin yabancı/ikinci dil yetkinliklerini belirlemek için çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılır. Artan ilgi ve beklentilere bağlı olarak ülkeler dil planlamalarını güncellemekte ve çokdilli bağlamın gereklerine uygun davranmaya çalışmaktadır. Bu anlamda dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi ile dil politikaları arasında çok güçlü bir ilişki bulunduğu unutulmamalıdır (McNamara, 2007). Ülkeler bu ilişkiden yönelimle gerek ana dili gerekse yabancı dilde bireylerin sahip olması gerektiğine inandıkları dil yetkinlikleri ile ilgili ulusal ve uluslararası tanınırlığı ve geçerliliği olan sınavları düzenlemektedir. Her yıl milyonlarca kişi bu sınavlara katılarak kendi dil yetkinliklerini belgelendirmeye çalışmaktadır.

Türkçe, diğer büyük dünya dilleri gibi, ekonomi, ticaret, eğitim vb. birçok alanda yüksek bir saygınlığa sahip gerek yurt içi gerekse yurt dışında öğrenme gereksinimi duyumsanan güçlü bir dil durumundadır. Türkçeye ilişkin gittikçe yükselen ilgi Türkçe öğretim merkezlerinin birçok yerde kurulmasını gerektirmiştir. Türkçe öğretim merkezlerinin sayısı bu gereksinime uyumlu olarak her geçen yıl artmaktadır. Bu kurumlar Türkçenin öğretiminin farklı kur düzeylerinde gerçekleştirilmesi, öğrenen-

lerin Türkçe yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenenin ulaştığı düzeyin belgelendirilmesi görevini üstlenmiş durumdadırlar. Türkçe öğretim merkezleri düzey belirleme, kur ve yeterlik sınavlarını düzenleyerek Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde öngörülen tanımlayıcılara uygun bir biçimde davranmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin Kaşgarlı Mahmud'u imleyen bir geçmişi olsa da kurumsal anlamda öğretilmeye başlanması yakın bir geçmişe dayanır. Kurumsal olarak Türkçe öğretimi birçok bileşenin eşgüdümlü bir biçimde süreçte etkinleşmesiyle gerçekleştirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme gereksinimi bu bağlamda öğrenenlerin artan ilgisi ile Türkçe öğreticilerinin yetiştirilmesini ve öğretim süreçlerindeki tüm bileşenlerin bilimsel yollarla araştırılmasını da gerekli kılmıştır. Özellikle Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmaların günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine doğru eğilmesi bu anlamda önemli ve olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin gittikçe yükselen ilgi her ne kadar sevindirici olsa da artan gereksinimi karşılama noktasında nitelikli bir Türkçe öğretimi ve nitelikli bir ölçme değerlendirme sürecinin olgunlaşıp olgunlaşmadığı da bir o kadar kuşkuludur. Yabancılara Türkçe öğretiminin genel sorunları içinde ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin kısa ve çözümü öncelemeyen, yalnızca durumu betimleyen değinilerle karşılaşılmaktadır. Buradan yönelimle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme boyutunu irdeleyen çalışmaların istendik düzeyde yoğunlaştığını söylemek güçtür (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Bunun yanında özellikle eğiticilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına dil becerileri boyutunda eğilen ve ders araçlarında geleneksel ölçme değerlendirmenin yanı sıra tamamlayıcı ölçme tekniklerinden yararlanma durumlarına yönelik çalışmaların son dönemlerde görülmeye başlaması ölçme ve değerlendirme sorunlarının çözüme kavuşturulabilmesi açısından umut vericidir.

Bu bölüm yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde başvurulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve dil becerilerine yansıyan farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini ele almayı amaçlamaktadır. Bu bakış açısından yönelimle bölümde sırasıyla, *yabancılara Türkçe öğretimindeki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına*, *geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine*, *dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi süreçleri*ne değinilecektir.

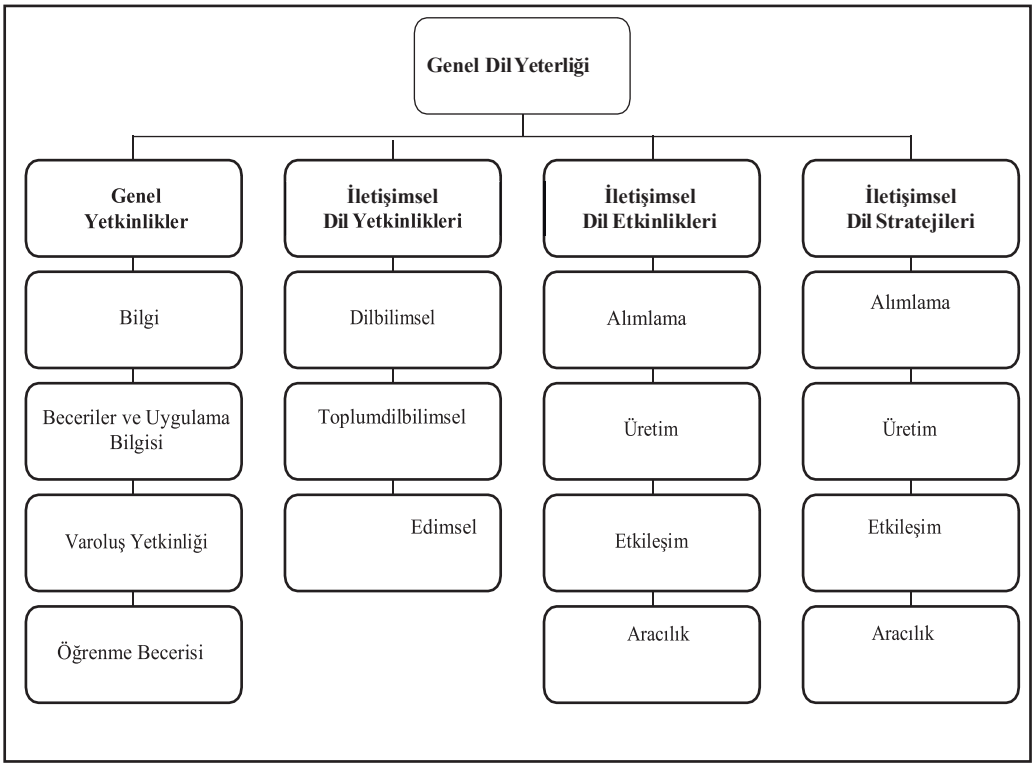
13.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Sürecinde Farklı Değerlendirme Yaklaşımları

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni yabancı dil öğretiminin hangi ölçütlerle gerçekleştirilmesine ilişkin tüm dilleri kapsayacak bir rehberdir. Ortak Başvuru Metni'nde genel dil yeterlikleri belirli başlıklara ayrılarak çeşitli kur düzeylerinde farklı genel ve iletişimsel dil yetkinlik düzeylerine erişilmesi tasarlanır. Ayrıca öğrenenlerin iletişimsel dil etkinliklerinin alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık gibi iletişimsel dil izlemleri yoluyla geliştirilmesi amaçlanır. Bu yolla geleneksel dil becerileri öğretiminin ötesine geçilerek görev temelli bir dil öğretim yaklaşımıyla etkileşime

dayalı gerçek yaşamdaki dil kullanımlarını ve görevleri içeren bir dil öğretimi sürecinin yapılandırılması önerilir. Görev, bu bağlamda yabancı dil öğretimi için öncelikli bir kavram konumundadır. Görevler gerçek yaşam deneyimlerine benzer biçimde tasarlanır ve öğrenenlerin bu görevleri yabancı dilde iletişimsel becerilerini kullanarak yerine getirmeleri beklenir.

Çizim 13.1

AOBM tanımlayıcı şemasının yapısı (2020, s.36)



Yabancılara Türkçe öğretimini gerçekleştirmek için AOBM içinde tanımlanan temel bağımsız ve uzman kullanıcı düzeyleri dikkate alınır. Öğrenciler her kullanıcı düzeyinde belirli görevleri alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık boyutlarında gerçekleştirebilmelidir. Çizelge 1 Ortak Başvuru Metnindeki kullanıcı düzeylerinde öğrencilerin gerçekleştirmesi gerekli görevleri tanımlamaktadır.

Kaynakça

Alderson, J. Charles. (2000). Assessing reading. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Alderson, J. C., Brunfaut, T., & Harding, L. (2014). Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: Insights from professional practice across diverse fields. *Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1093/applin/amt046

Alyousef, H. S. (2005). Teaching reading comprehension to esl/efl learners. *The Reading Matriz*, 5(2), 143-154.

Aplaeva, J. (2017). Project method as an innovative technology for teaching English. ICT for language learning, 10th edition, pp. 445-448.

Bachman, Lyle F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing* 17(1), 1-42.

Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, *6*(2), 60-69.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An integrated approach to language pedagogy.* White Plains: Longman.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices.* Allyn & Bacon.

Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment, principles and classroom practices (2nd ed.)*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2005). *An examination of rater orientations and test-taker performance on English for academic purposes speaking tasks.* TOEFL Monograph Series MS-29. Princeton: Educational Testing Service.

Brunfaut, T. (2016). Assessing listening. In, D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp.97-112). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Brunfaut, T., & Revesz, A. (2015). The role of listener and task characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, *49*(1), 141-168.

Buck, G. (2001). *Assessing listening.* Cambridge: Cambridge University Press.

Buck, G., Tatsuoka, K. (1998). Application of the rule-space procedure to language testing: Examining attributes of a free response listening test. *Language Testing 15*(2), 119-157.

Bygate, M. (1987). *Speaking.* Oxford: Oxford University Press.

Chung, J. (2002). The effects of using two advance organizerswith video texts fort he teaching of listening in English. *Foreign Language Annals*, *35*(2), 231-241.

Cohen, A. D. & Upton, T. (2006*). Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks. TOEFL-MS-33*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, *17*(2), 176-198.

Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (ss.313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.

Davidson, P. & Lloyd, D. (2005). Guidelines for developing a reading test. In D. Lloyd, P. Davidson & C. Coombe (Eds). *The fundamentals of language assessment: A practical guide for teachers in the Gulf. TESOL* Arabia, Dubai.

Delett, J. S., Barnhardt, S., & Kevorkian, J.A. (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals, 34*, 559-568.

Douglas, D. (2014). *Understanding language testing (Second Edition).* New York, USA: Routledge.

Dörnyei, Z. (2012). *Motivation in language learning.* Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Eckes, T., Müller-Karabil, A., & Zimmermann, S. (2016). Assessing writing. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 147-164). De Gruyter.

Elkhafaifi, H. (2005). The effects of prelistening activities on listening comprehension in Arabic learners. *Foreign Language Annals*, *38*(4), 505-513.

Elliott, M., and Wilson, J. (2013). Context validity in examining listening: Research and practice in assessing second language listening. Vol. 35. eds. A. Geranpayeh and L. Taylor (Cambridge: Cambridge University Press), 152–241.

Field, J. (2013). Cognitive validity. In A. Geranpayeh & L. Taylor (eds.), *Examining listening* (pp.77-151). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work (Second edition).* Oxford: Oxford University Press.

Fulcher, G. (2015). Assessing second language speaking. *Lang. Teaching, 48*, 198–216.

Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: an advanced resource book.* New York: Routledge.

Gattullo, F. (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: An Italian case study. *Language Testing,* 17 (2), 278–288.

Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELTJournal 58*(4), 363-374.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading.* Harlow: Pearson Education Limited.

Grabe, W. (2009). Teaching and testing reading. In: Michael L. Long and Catherine J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp.441–462. Oxford: Wiley-Blackwell.

Guariento, W. & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal, 55*(4), 347- 353.

Hamp-Lyons, L. (2009). Principles for large-scale classroom-based teacher assessment of English learners' language: An initial framework from school-based assessment in Hong Kong. *TESOL Quarterly, 43*(3), 524–529.

Harding, L. (2012). Accent, listening assessment and the potential for a shared-L1 advantage: A DIF perspective. *Language Testing* 29(2), 163–180.

Hargreaves, A., Earl, L., & Schimidt, M. (2001). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal, 39*(1), 69-95.

Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis.* London: Routledge.

Hyland, K. (2003). *Second language writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Isaacs, T. (2016). Assessing speaking. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp.131–146). Berlin: DeGruyter Mouton.

Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English.* Austin: University of Texas Dissertation.

Kirsch, I. (2001). *The international adult literacy survey: Understanding what was measured.* RR-01-25. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Lee, K. L., & Norbaizura, M. N. (2016). Assessment for learning: Students' perception on peer review in a private university. In S. F. Tang, & L. Logonnatkan (Eds.), *Assessment for learning within and beyond the classroom: Taylor's 6th teaching and learning conference 2015 proceedings* (pp.199-210). Singapore: Springer Nature.

Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teaching? *Language Assessment Quarterly, 4*(3), 257–278.

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Macaro, E., Vanderplank, R. ve Graham, S. (2005). *A systematic review of the role of prior knowledge in unidirectional listening comprehension.* London: EPPI-centre.

MacMillan, F. (2016). Assessing reading. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp.113-129). Berlin: DeGruyter Mouton.

McNamara, T. (2007). Language assessment in foreign language education: The struggle over constructs. *The Modern Language Journal*, *91*(2), 280-282.

Norris, J., Bygate, M. & Van den Branden, K. (2009). Task-based language assessment. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. M. Norris (eds.), *Task based language teaching: A reader* (pp.431-434). Amsterdam: John Benjamins.

Ockey, G. J., & Wagner, E. (eds.) (2018). *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity*. Amsterdam: John Benjamins.

Özdemir, C. (2018). *Assessing the speaking skill: An investigation into achievement tests of the 9 th grade students in Anatolian high schools.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Phongsirikul, M. (2018). Traditional and alternative assessments in ELT: Students and teachers perceptions. *EFLections*, *25*(1), 61-84.

Purpura, James E. (2016). Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal*. *100*, 190-208.

Revesz, A., Brunfaut, T. (2013). Text characteristics of task input and difficulty in second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisiton, 35*(1), 31-65.

Rosenhouse, J., Haik, L., & Kishon-Rabin, L. (2006). Speech perception in adverse listening conditions in Arabic-Hebrew bilinguals. *International Journal of Bilingualism, 10*(2), 119–135.

Rost, M. (2011). Teaching and researching listening. Harlow: Longman.

Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology & Learning, 23*, 20-27.

Staehr, L.S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, *31*(4), 577–607.

Swan, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal 39*(2), 76-87.

Taguchi, N. (2005). Comprehending implied meaning in English as a foreign language. *The Modern Language Journal, 89*(4), 543–562.

Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *Linguistic and Communicative Performance Journal, 2*(1), 74-78.

Uyumaz, G. ve Bayat, N. (2021). Dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Pehlivan ve İ. S. Aydın. (Eds), içinde, *Dil bilgisi öğretimi* (ss.259-279). Ankara: Pegem Akademi.

Ülper, H. (2019). Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (ed.), içinde, *Yazma ve eğitimi* (ss.159-174. Ankara: Anı Yayıncılık.

Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal, 90*(1), 6–18.

Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Winke, P., Gass, S. & Myford, C. (2013). Raters' L2 background as a potential source of bias in rating oral performance. *Language Testing, 30*(2), 231–252.

Ying-hui, H. (2006). An investigation into the task features affecting EFL listening comprehension test performance. *The Asian EFL Journal Quarterly, 8*(2), 33-54.

ON DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMLARI: OKUMA OKURYAZARLIĞI

Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ

Ege Üniversitesi

14.1. Giriş

Ölçme-değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin temel bileşenidir. Dizgesel bir süreç olan ölçme-değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılır. Öğrencinin gelişim derecesini görünür kılar. Böylece hem öğretmen hem de öğrenci yeni hedefler belirleyebilir. Öğrenme sürecinin farklı aşamalarında öğrencilerin ön bilgileri denetlenebilir, ön bilgileri ile öğrendiği yeni bilgileri birleştirmesi ya da yeni bir ürün yaratması istenebilir. Ölçme-değerlendirmede süreç değerlendirilerek öncelikle öğrencinin güçlü ve zayıf alanları belirlenmeli ve gerekli destek sağlanmalıdır.

Ölçme-değerlendirme ulusal ölçekte merkezi sınavlarla gerçekleştirilir. Bu tür sınavlarda öğrencilerin aynı ülkedeki öğrenciler arasındaki yerini belirlemek olanaklıdır ancak yalnızca aynı öğretim izlencesi ve eğitim dizgesi çerçevesinde eğitim alan öğrenciler değerlendirilir. Uluslararası değerlendirmelerde ise pek çok ülkenin öğrencileri uygulamaya katılır ve her ülke uluslararası ortalamaya göre hem öğrencilerini hem de öğretim izlencelerini ve eğitim dizgelerini değerlendirebilir.

Uluslararası öğrenci değerlendirme alanlarından biri de okuma okuryazarlığıdır. Bu alandaki uluslararası öğrenci değerlendirme programlarının birinci aşamasında bilişsel sınavlar yer alır. Bu değerlendirmede temel alınan kazanımlardan bazıları şöyledir:

- Metinlerin anadüşüncesini belirleme
- Destekleyici düşünceleri belirleme
- Yazarın amacını belirleme
- Farklı bakış açılarını karşılaştırma
- Metinler arası bilgileri karşılaştırma
- İleri düzeyde çıkarımlar yapma
- Farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanma
- Karmaşık bilgileri/önemli ayrıntıları ayırt etme ve yorumlama
- Olayları sıralamak için bilgileri yorumlama
- Görsel ve metinsel ögeleri değerlendirme
- Dil özelliklerinin kullanımı ve dil seçimlerinin ayrımına varma

Uluslararası öğrenci değerlendirme programlarında bilişsel sınavların yanı sıra çeşitli sormacalar da uygulanır. Değerlendirmeye katılan öğrencilere öğrenci sormacası, öğrencilerin ailelerine veli sormacası, öğrencilerden sorumlu öğretmenlere öğretmen sormacası ve okul müdürlerine okul sormacası uygulanan sormacalardan bazılarıdır. Bunun yanı sıra bilgi ve iletişim sormacası, eğitim sormacası, öğretim izlencesi sormacası vb. sormacalar da isteğe bağlı olarak uygulanabilir. Bu sormacaları uygulamanın amacı öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve eğilimlerini belirlemek ve çevresel etmenlerin okumayı nasıl etkilediğini ortaya koymaktır.

Geçmişte kâğıt tabanlı yapılan uluslararası değerlendirmeler günümüzde teknolojinin de ilerlemesiyle yerini bilgisayar tabanlı değerlendirmelere bırakmaya başlamıştır. Sınavların dijital formunu uygulamak için yeterli alt yapıya sahip olmayan ülkeler kâğıt tabanlı uygulamayı sürdürmektedir. Ayrıca dijital ortamda uygulanabilen uyarlamalı sınavlar tasarlanmıştır. Her öğrencinin beceri düzeyine uyarlanan uyarlamalı sınavda, öğrenci başarım düzeyine göre ilerleyebilmektedir.

Uluslararası öğrenci değerlendirme programları belirli döngülerle düzenlenir. Örneğin PISA her üç yılda bir, PIRLS ise her beş yılda bir gerçekleştirilir. Fakat Covid-19 salgını nedeniyle PISA 2021 döngüsü 2022'ye ertelenmiştir. Döngülerin düzenli ve dünya çapında olması önemli bir özellik olarak görülür.

Okuma okuryazarlığını uluslararası düzlemde ölçen PISA ve PIRLS'ün ele alındığı bu bölümde sırayla *PISA nedir?, PISA'da Okuma Becerisinin Boyutları, PISA 2018 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri, PISA Örnek Sorular, PIRLS Nedir?, PIRLS'te Okuma Amaçları ve Anlama Süreçleri* ve *PIRLS'te Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri* alt başlıklarına yer verilmiştir.

14.2. PISA Nedir?

PISA (Programme for International Student Assessment) uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından 2000 yılından bu yana üç yılda bir düzenlenen PISA, dünya çapında 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki bilgi ve becerilerini gerçek yaşamdaki zorluklarla başa çıkmak için kullanma becerilerini ölçen uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. 40 orta gelirli ve 4 düşük gelirli ülke içinde olmak üzere yaklaşık 80 ülke/ekonomi, okul dizgelerinin gençleri yaşama ve çalışmaya ne kadar iyi hazırladığını karşılaştırmak için bu programa katılım gösterir. PISA, okulların ve okullardaki öğrencilerin örneklenmesi konusunda katı uygulayımsal ölçütler işletir. Aynı zamanda örneklem belirleme yöntemlerinin düzgünlük güvencesi vardır. PISA, katılımcı ülkelerin/ekonomilerin hükümet yetkililerinin, genellikle eğitim bakanlıklarının doğrudan katkılarıyla finanse edilir (The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2022).

PISA, katılımcı ülkeleri/ekonomileri okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki başarımlarına göre sıralar. Tüm alanlar için toplam bir puan vermez; bunun

yerine her konu alanı için bir puan verir. PISA, ülkeler arasında değerlendirme sonuçlarının geçerli ve yansız karşılaştırmalarını sağlamak amacıyla çeşitli ölçütleri temel alır ve işlemleri yürütür. PISA'da kullanılan soruların birçok dil sürümünün her birinde, ölçüm özelliklerini korumak amacıyla ulusal ve uluslararası uzmanlar tarafından tüm sınav ve sormaca maddelerinin nitel incelemeleri, çeviri ve uyarlama için öngörülen işlemler, birden fazla soruya dayanan sınav ve sormaca ölçekleri için ölçüm eşdeğerliğinin dizgesel çözümlemesi gerçekleştirilir (OECD, 2022). PISA 2018'de yaklaşık 100 farklı dil sürümü kullanılmıştır.

2012 yılında PISA'ya katılan ülkelerle/ekonomilerle ilgili bir OECD araştırmasında, öğretim izlencesi belirleme ve ölçünlerle ilgili olarak birçok ülke/ekonomi; ulusal yeterlik ölçünlerinin belirlenmesi, ulusal düzeyde ortak ölçünlerin oluşturulması, ulusal öğretim izlencesinin PISA çerçeveleri ve değerlendirmeleri ile karşılaştırılması, öğretim izlencelerine PISA benzeri yeterliklerin katılması üzerindeki etkisine göndermede bulunmuştur (OECD, 2022).

PISA uygulamasına şu ana kadar 90'ın üzerinde ülke/ekonomi katılmıştır. Her üç yılda bir gerçekleştirilen sormacalar, katılımcı ülkelerin/ekonomilerin temel öğrenme hedeflerine ulaşmadaki gelişimlerini izlemelerine olanak tanır. PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen tek uluslararası eğitim araştırmasıdır. PISA'nın en önemli özelliği dünya çapında ve düzenli olarak uygulanmasıdır. PISA, hem öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlık başarımlarını ölçer hem de öğrencilere güdülerini, öz algılarını ve öğrenme stratejilerini sorar. Aynı zamanda öğrencilerin temel konu alanlarında bilgi ve becerileri uygulama ve sorunları çözerken etkili biçimde çözümleme, akıl yürütme ve iletişim kurma becerilerine bakar. Aynı zamanda okulların gençleri yetişkin yaşamının zorluklarına yeterince hazırlayıp hazırlamadığını araştırır (OECD, 2022).

Daha sonra bu bulguları rapor eder ve benzer programlardan ne ölçüde yararlanacaklarını araştırmak ve incelemek isteyen ülkeleri/ekonomileri destekler. PISA'nın yetkili bilgisunar (internet) sayfasında eğitimde gerçek değişimin birikimli ve genellikle yavaş (aşamalı bir iyileşme veya düşüş) olduğu; yıldan yıla karşılaştırmaların tek tek ele alındığında önemli olmayabileceği ancak aynı yönü gösteren kısa süreli değişikliklerin birikiminin önemli bir eğilimi simgelediği belirtilir (OECD, 2022).

PISA'da her döngüde farklı bir alan birincil/ağırlıklı alan olarak belirlenir. Döngü PISA 2000'de okuma okuryazarlığı ile başlamıştır. Çizelge 1'de PISA döngülerinde yer alan birincil alan ve ikincil alanlar gösterilmiştir (The Educational Research Centre, ERC, 2022):

Çizelge 14.1
PISA döngülerinde yer alan birincil alan ve ikincil alanlar

Döngü	Birincil Alan	İkincil Alanlar
PISA 2000	Okuma	Matematik, Fen
PISA 2003	Matematik	Okuma, Fen, Müfredatlar Arası Problem Çözme
PISA 2006	Fen	Okuma, Matematik
PISA 2009	Okuma	Matematik, Fen
PISA 2012	Matematik	Okuma, Fen, Yaratıcı Problem Çözme
PISA 2015	Fen	Matematik, Okuma, İş Birliğine Dayalı Problem Çözme
PISA 2018	Okuma	Matematik, Fen, Küresel Yetkinlik
PISA 2022	Matematik	Okuma, Fen, Yaratıcı Düşünme

PISA değerlendirmesinde katılımcı ülke sayısında sürekli artış gözlenmektedir. PISA'ya 2003 döngüsünde 41, 2006 döngüsünde 57, 2009 ve 2012 döngülerinde 65, 2015 döngüsünde ise 72 ülke katılım göstermiştir. PISA 2018 araştırmasında ise bu sayı 79'a ulaşmıştır. Türkiye PISA'ya 2003 yılından bu yana katılmaktadır. Türkiye 79 ülkenin katıldığı PISA 2018 döngüsünde 40. sırada yer almıştır. PISA 2015'e göre temel yeterlik düzeyindeki öğrenci oranının arttığı görülmektedir. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'nda öğretim izlencelerinin öğrencilerin bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebileceği biçimde güncellendiği belirtilmektedir (MEB, 2019).

PISA araştırması *bilişsel sınavlar* ve *sormacalar* olmak üzere iki ayrı bileşenden oluşur.

Kaynakça

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2022). *PIRLS 2021*. https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021 adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *PIRLS 2021broşürü.* https://pirls.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/12204200_PIRLS_2021_BroYuru.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022a). *PIRLS nedir?* https://pirls.meb.gov.tr/www/pirls-nedir/icerik/2 adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022b). *PISA 2022 tanıtım kitapçığı.* https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYYY.pdf adresinden erişildi.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Gonzalez, U.J. (2004). *International Achievement in the Processes of Reading Comprehension.* Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/Processes.pdf adresinden erişildi.

The Educational Research Centre (2022). *What is PISA?* https://www.erc.ie/studies/pisa/what-is-pisa/ adresinden erişildi.

The National Center for Education Statistics (2022) *What were the components of the 2016 ePIRLS assessment?*. The Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/surveys/pirls/faq.asp adresinden erişildi.

The Organisation for Economic Co-operation and Development (2022). *PISA, Frequently asked questions.*

https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/ adresinden erişildi.

The Oxford University Centre for Educational Assessment (2022). *What is PIRLS?*. Oxford's Department of Education. http://oucea.education.ox.ac.uk/research/recent-research-projects/pirls/what-is-pirls/ adresinden erişildi.

TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College (2021). *PIRLS 2021 Brochure.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/downloads/P2021_PIRLS_Brochure.pdf adresinden erişildi.

TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College (2022). *Performance at International Benchmarks.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/performance-at-international-benchmarks/

TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College (2017). *Restricted Use Passages, Questions, and Scoring Guides, Pirls 2016 Internatıonal Results in Reading.*

http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wpcontent/uploads/structure /PIRLS/11.-appendices/H_restricted-use-passages-questions-and-scoring-guides.pdf adresinden erişildi.

TÜRKİYE İÇİN KÜRESEL ÖLÇEKTE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ

Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER
Dr. Mübeher ÜRÜN GÖKER
Hasan DİRİK
Belis Feyza GÜLLÜ

2. Baskı

Ankara
2024

TÜRKİYE İÇİN KÜRESEL ÖLÇEKTE
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ

Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER
Dr. Mübeher ÜRÜN GÖKER
Hasan DİRİK
Belis Feyza GÜLLÜ

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-555-2
e-ISBN	: 978-605-170-556-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

GÖKER, Süleyman Davut
ÜRÜN GÖKER, Mübeher
DİRİK, Hasan
GÜLLÜ, Belis Feyza
TÜRKİYE İÇİN KÜRESEL ÖLÇEKTE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 2. Baskı, xiv+194 Sf. 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-555-2
e-ISBN	: 978-605-170-556-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Öğretmen Eğitimi, Eğitim Yönetimi, Eğitim
Öğretmen Yetiştirme, İlköğretmen Okulları, Köy Eğitmenliği, Köy Enstitüleri, Ortaöğretim, Yükseköğretim, Nitelikli Öğretmen, Mentorluk, Koçluk, Öğretimsel Koçluk, Bilişsel Koçluk, Yansıtıcı Koçluk, Hizmet Öncesi, Hizmet İçi, Öğretmen Yetiştirme Sistemleri, Yansıtıcı Süreç Modeli

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



ÖN SÖZ

21. yüzyıl ile birlikte Endüstri 4.0 ve buna bağlı olarak Eğitim 4.0 ile eğitimde de önemli değişimler olmuştur. Küreselleşen ve sürekli gelişen dünyaya uygun bir şekilde öğrencilerimizi yetiştirmek zorundayız. Z kuşağı dediğimiz yeni nesil çocuklarımız, tahmin ettiğimizden çok daha teknoloji ile iç içe, hareketli ve biz onlara yetişmekte çoğu zaman zorlanmaktayız. Eğitim 4.0'ın en büyük tamamlayıcıları ise öğretmenlerdir. Öğretmen artık sadece bilgi aktaran değil, beceri kazandıran, birlikte yapan ve sınır tanımayandır. Bugün dördüncü sanayi devriminin gereklerine göre teknolojiyi her alanda tasarlayacak, geliştirecek, üretecek ve üretilen teknolojiyi kullanabilecek insan gücünün eğitimi kaçınılmazdır. Dünyadaki bu gelişmeler, tüm meslek gruplarını adeta bir sanatkâr edasıyla elinde işleyen öğretmenlerin önemini ortaya koymaktadır. Eğitimin kalitesi öğretmenlerin yeterliği ile doğru orantılıdır. Bu yüzden öğretmen niteliklerinin artırılması ve öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilmelidir. Bu da çağa uygun, modern "Öğretmen Yetiştirme Modeli" ihtiyacını doğurmaktadır. Bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan birisi o ülkede görev yapan öğretmenlerin niteliğidir. Uygulanan eğitim modeli ve izlenen eğitim yaklaşımları ne kadar iyi olursa olsun, bunların uygulayıcısı olan öğretmenler meslekî ve kişisel anlamda yetersiz olursa bir eğitim modelinin etkili olması mümkün değildir. Bu sebeple bir ülkede iyi bir eğitim sunulmak isteniyorsa öncelikle hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen eğitiminin kalitesi arttırılmalıdır. Bunu sağlamanın en önemli yollarından birisi çağın gerektirdiği kalitedeki insanlar yetiştirmeye hizmet edecek öğretmen yetiştirme modellerinin uygulanmasıdır.

Öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerin ortaöğretim çağından itibaren yetiştirilmesi gerekmektedir. Dünyanın pek çok ülkesinde her biri kendi alanında uzmanlaşmış olan okul türlerine gereken önem verilirken, bizim eğitim sistemimiz

içinde her dönem özel bir yeri olmuş olan Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılmasının çok yanlış bir karar olduğunu altını çizmek gerekir. Oysa bu liseler nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinin en önemli bir parçasıydı. Erken yaşta öğretmenlik kimliğinin oluşmasında, öğrencinin gelecekteki mesleğini bu yaşta tanıyıp uygulayabilmesi ve eğer beğenmezse ayrılma imkânının olması bu liselerin en büyük avantajıydı. Ayrıca Öğretmen Lisesi mezunlarının çoğu almış olduğu bu eğitimi mesleklerine başarılı bir şekilde taşımaktadırlar. Eğitim Fakültesini bitirdikten sonra mesleğe atılırken ki idealist tutumları da devam etmektedir.

Günümüzdeki Eğitim Fakülteleri lisans programları genel anlamda teori üzerine kuruludur. Öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi dersleri nitelikli yapılmamaktadır. Son sene yapılan staj eğitimi saatleri oldukça az ve yetersizdir. Birkaç tane sunumla geri dönütü olmayan, stajyer öğretmene sadece yardımcı gözüyle bakıldığı bir staj eğitimi sorgulanmalıdır Bunun yanında bir dönem yapılan topluma hizmet uygulamaları dersi ilk dönemden uygulamaya başlayarak, içerik ve yöntem olarak güncellenmeli, yaparak yaşayarak olmalıdır. Günümüz Eğitim Fakültelerinde verilen derslerle, Eğitim 4.0 ile gelen yeni yeterlikler karşılaştırıldığında; öncelikle Eğitim Fakültelerinin çok acil olarak programlarını güncellemeleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın da bünyesindeki tüm öğretmenleri bu alanda " Hizmet İçi "eğitim çalışmalarına dahil etmesi gerekmektedir. Veri yorumlama, yapay zekâ Uygulamaları, liderlik ve girişimcilik, mentorlük ve koçluk uygulamaları, küresel farkındalık, eleştirel ve finansal okuryazarlık içerikli derslerin lisans ve lisansüstü tüm fakültelerin güncel ders programlarına eklenmesi gerekmektedir. Güçlü öğretmenler olmadan etkili bir eğitim sistemi kurulamaz. Bu nedenle Türk Eğitim Sistemi için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli oluştururken güçlü temellere ve ilkelere dayanan öğretmen yetiştirme felsefesi olmalıdır.

Bu kitapta dünyanın gelişmiş ülkelerindeki öğretmen yetiştirme sistemleri incelenerek bir model geliştirilmiştir. Bu ülkelerde uzmanlaşmış okul türlerine gereken önem verilmekte iken, ülkemizde kapatılan öğretmen liselerinin yeniden açılarak öğretmenlerin erken yetiştirilmesi konusu gündeme getirilmelidir. Türkiye'nin eğitime yönelik ihtiyaçlarına cevap vermesi noktasında öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen yetiştirme sisteminin geçmişten günümüze süreğen bir yapıya sahip olmaması, öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle son yıllarda öğretmen yetiştirmeye yönelik mevcut eksiklikler göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminde hedeflenen kaliteye ulaşılması için yeni, nitelikli ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ile geliştirilen modelde, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modelleri ile ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelinin "öğretmen adaylarının seçilmesi", "öğretmen adaylarının yetiştirilmesi", "öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası istihdamı" ve "öğretmenlerin görev süreçlerinde meslekî gelişimi" çerçevesinde değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda ise yeni bir öğretmen yetiştirme model önerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye'nin de çok kültürlü bir topluma sahip olduğu düşünüldüğünde, çok kültürlü diğer toplumlardaki öğretmen yetiştirme modellerinin incelenmesinin ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelini iyileştirmeye yönelik yol gösterici bir görev üstlenebileceği söylenebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bu kitap, Eğitim 4.0 temelinde yeni yetkinlik alanları da dikkate alınarak çok kültürlü toplumlardaki ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme modelini ele aldığı için önemlidir Bu çalışmada Türk eğitim sistemindeki mevcut koşullar ışığında hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi için üniversite-okul ortaklığı esasına dayanan *yansıtıcı süreç* odaklı, öğretmenlerin *öz-yönlendirmeli* öğrenmelerini hedefleyen yeni bir öğretmen yetiştirme modeli

ele alınmıştır. Önerilen modelin öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesinin artırılmasına ve daha nitelikli bir öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin ortaya çıkmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

YAZARLAR HAKKINDA

Hasan Dirik

Hasan Dirik, 1982 Gökçeada doğumludur. Gökçeada Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesinde ortaöğrenimini tamamladıktan sonra 2005 yılında Trakya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü bitirmiştir. Amatör olarak tiyatro oyunlarında oyuncu ve yönetmen olarak görevler almıştır. Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı seviyelerde İngilizce Öğretmenliği ve okul yöneticiliği yapmıştır. Çeşitli AB projeleri yürütmüş, eğitim alanında sivil toplum örgütlerinin çalışmalarına katılmıştır. Halen İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisansını tamamlamış, aynı üniversitenin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programında çalışmalarına devam etmektedir.

Belis Feyza Güllü

Belis Feyza Güllü, 1993 Çayeli doğumludur. 2011 yılında Kütahya Simav Anadolu Öğretmen Lisesinden, 2015 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olmuştur. 2015 yılında İstanbul'a İngilizce öğretmeni olarak atanmasının ardından farklı eğitim kurumlarında İngilizce öğretmenliği ve okul yöneticiliği yapmıştır. Halen İstanbul'da İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2020 yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programını tamamlamıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programında eğitimine devam etmektedir.

Mübeher Ürün Göker, Dr.

Mübeher Ürün Göker, Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından 2008 yılında mezun olmuştur. 2011 yılında Lefke Avrupa Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. 2009-2013 yılları arasında Girne Amerikan Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2014-2018 yılları arasında Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Biriminde görev almıştır. Halen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Doktora eğitimini 2020 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamlayan Ürün Göker'in temel araştırma ilgi alanları; yansıtıcı öğretim ve koçluk, öğretmen yeterlik duygusu, öğretmen yetkinlik alanları, öğretmen denetimi, meslekî gelişim, öz-yönlendirmeli öğrenme ve öğretmenliktir.

Süleyman Davut Göker, Prof. Dr.

Prof. Dr. Süleyman Davut Göker halen Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans eğitimini Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde tamamlayan Göker, yüksek lisans ve doktora eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesinde tamamlamıştır. ABD Ohio State Üniversitesinde doktora sonrası araştırmalar yapan Göker; İsveç, Finlandiya ve Kıbrıs'ta değişik üniversitelerde görev yapmıştır. Araştırma alanları denetim, öğretmen öz-yeterliliği, yansıtıcı öğretmenlik ve koçluk ve liderlik olan Göker; aynı zamanda AB nezdinde yürütülen müzakereler çerçevesinde, merkezi Brüksel'de bulunan IBF International Consulting Tercüme Hizmetleri bünyesinde KKTC'de hem konferans tercümanlığı hem de simultane tercüman olarak görev yapmıştır.

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN GEÇMİŞİ 1

SELÇUKLULAR DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME 2

OSMANLI DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ... 2

Tanzimat Öncesi 2

Tanzimat Sonrası 4

CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME 8

İlköğretmen Okulları 14

Köy Eğitmenliği 16

Köy Enstitüleri 18

İlkokul Öğretmenliğinde Tek Kaynak: İlköğretmen Okulları 25

Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme 27

Diğer Öğretmen Yetiştirme Sistemleri 28

Yükseköğretim Kurulundan Sonra Öğretmen Yetiştirme 30

2. BÖLÜM

DÜNYA ÖLÇEĞİNDE NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ 39

ALMANYA 40

Öğretmen Yetiştirme 41

Öğretmen Yetiştirmede Birinci Basamak 42

Öğretmen Yetiştirmede İkinci ve Üçüncü Basamak 43

BİRLEŞİK KRALLIK 44

Öğretmen Yetiştirme 47
Öğretmen Ataması 49
Meslekî Gelişim 50
FRANSA 50
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi 52
Hizmet İçi Eğitim 53
FİNLANDİYA 54
Öğretmen Yetiştirme 55
Hizmet Öncesi Eğitim 56
Öğretmen Ataması 59
Hizmet İçi Eğitim 59
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ 60
Öğretmen Yetiştirmede Hizmet Öncesi Eğitim 63
Atama ve Meslekî Gelişim 65
KANADA 66
Öğretmen Yetiştirme 68
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi 69
Atama ve Meslekî Gelişim 70
GÜNEY KORE 72
Öğretmen Eğitimi 73
Öğretmen Yetiştirmede Hizmet Öncesi Eğitim 74
Atama ve Hizmet İçi Eğitim 75
SİNGAPUR 76
Öğretmen Eğitimi 78
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi 78
Atama ve Meslekî Gelişim 79

3. BÖLÜM

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE MENTORLUK VE KOÇLUK UYGULAMALARI 91

MENTOR KİMDİR? 93

KOÇ KİMDİR? 94

MENTORLÜK VE KOÇLUK ARASINDAKİ BENZERLİKLER VE FARKLILIKLAR 94

KOÇLUK TÜRLERİ 96

Öğretimsel Koçluk 96

Bilişsel Koçluk 97

Akran Koçluğu 98

Yansıtıcı Koçluk 99

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE MENTORLUK VE KOÇLUK UYGULAMALARI 103

HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMDE MENTORLUK UYGULAMALARI 107

HİZMET ÖNCESİ VE HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL KOÇLUK VE YANSITICI KOÇLUK UYGULAMALARI 111

Bilişsel Koçluk Uygulaması 111

Bilişsel Koçluk Uygulamasında Koçun Hedefleri Nelerdir? 114

Bilişsel Koçluk Uygulamasında Koçun Görev ve Sorumlulukları Nelerdir? 115

Bilişsel Koçluk Süreci Nasıl İşlemektedir? 117

Yansıtıcı Koçluk Uygulaması 119

Yansıtıcı Koçluğun İçerik ve Uygulaması Nasıl Olmalıdır? 120

Yansıtıcı Koçluk Sürecinde Veri Toplama Araçları ve Stratejileri Neler Olmalıdır? 121

Eylem Araştırması 121
Yansıtıcı Günlükler Tutma 122
İşbirlikli Öğrenme 122
Derslerin Kaydedilmesi 122
Öğretmen Eğitimcisi Geri Bildirimi 122
Akran Denetimi 122
Öğrenci Geri Bildirimi 123
Yansıtıcı Denetim Sürecinde Öğretmen Adayları ve Öğretmenler Kendi Öz-Değerlendirmelerini Nasıl Yapmalıdırlar? 123

4. BÖLÜM

DÜNYA ÖLÇEĞİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ: TÜRKİYE İÇİN KÜRESEL ÖLÇEKTE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ 135

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ: YANSITICI SÜREÇ MODELİ 140

Yansıtıcı Süreç Modelinin Boyutları 141
Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Felsefesi 141
Öğretmen Geliştirme Kurumu 147
Türkiye'deki Öğretmen Eğitiminin Vizyonu 148
Müfredat 149
Öğretmen Adayının Seçimi 154
Ne Zaman ve Nereden Başlamalı? 157
Kuvvetler Ayrılığı: Bağımsız Bir Denetleme ve Akreditasyon Kurulu (EDK) 159
EDK Yerel Öğretmen Değerlendirme Kurulu 161
Öğretmen Standart Becerileri ve Yeterlilik Göstergeleri 162
Öğretmenlik Uygulaması ile Mentorlük ve Koçluk Uygulamaları 167

Öğretmenlik Uygulaması 167
Yansıtıcı ve Bilişsel Koçluk 168
Yansıtıcı Süreç Modelinde Uygulama: Eğitim ve Uygulama Okulları, Öğretmenler ve Öğretim Üyeleri 169
Uygulamada Kullanılması Gereken Öğretim Yöntemleri 169
Öğretim Üyeleri ve Görev Tanımları 171
Öğretmen Unvanları ve Görev Tanımları 172
Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi ve Hizmet İçi Eğitim ... 174
Öğretmen Adaylarının Seçimi 178
Kimler Öğretmen Olmalı? 179
Eğitim Fakültesi için Öğrenci Seçimi 181
Mezuniyet Koşulları 182
Öğretmen Ataması 183

1. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN GEÇMİŞİ

GİRİŞ

İnsanlığın doğuşundan itibaren insanlık, öğrenme ve öğretme sürecinin içerisinde bulunmaktadır. İnsanlarda bulunan yeme içme dürtüsü gibi, merak etme, dolayısıyla öğrenme isteği ve arzusu da her zaman var olmuştur. Aslında bu dürtülerle birlikte ilk çağlardan itibaren insanlar hayatta kalabilmek için bazı aletler yapmak zorunda kalmışlar, daha sonra bu aletlerin nasıl yapıldığını başkalarına öğretmişlerdir. Dolayısıyla yenilikler, buluşlar, icatlar, keşifler yapmışlardır. Nesiller boyunca bunlar oluşturulmuş ve bir sonraki nesle aktarılması gerekliliği hasıl olmuştur. Farklı toplumlar, ihtiyaçları doğrultusunda farklı sistemler geliştirerek toplumlardaki gelişmeleri ve ilerlemeleri garanti altına almak istemişler. Bu sebeple eğitim sistemleri oluşturmuşlardır. Bu sistemlerde en önemli unsurun elbette ki öğretmen olduğu düşünülmektedir. Zira sağlanacak bir eğitimin ya da öğrenmenin kalitesinin iyi bir öğretmenin varlığı ile ilgili olduğu su götürmez bir gerçek olarak değerlendirilmektedir. Tarih boyunca toplumlar öğretmenlerini ne kadar kaliteli yetiştirmişlerse o toplumlarda ilerleme diğer toplumlara göre daha hızlı olmuştur. Bu öğretmenler tarihsel süreç içerisinde başlarda usta-çırak ilişkisi ile yetiştirilmiş, daha sonralarda ise öğretmenlerin yetiştirilmesi daha sistematik bir hal almıştır.

Ateşin keşfedilmesi, yazının icadı, barut ve ateşli silahların kullanılmaya başlanması, paranın kullanılması, coğrafî keşifler, felsefi çalışmalar, dinler, reform ve Rönesans hareketleri, Fransız devrimi, avcı-toplayıcı toplumdan tarım toplumuna oradan sanayileşmeye ve en son küreselleşmeye giden yolda öğrenme ve öğretme ihtiyaçları sürekli değişmiş; dolayısıyla öğretmenle yüklenen misyon ve toplumdaki statüleri de

sürekli değişken olmuştur. Yani öğretmenlik mesleği yüzyıllar içinde bazı toplumsal olaylardan ve bilimsel gelişmelerden etkilenmiş ve sürekli değişime uğramıştır. Ancak hiçbir toplum, hiçbir zaman diliminde öğretmenlik mesleğinin önemini yadsımamıştır.

SELÇUKLULAR DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Türk toplumlarında Selçuklular zamanında öğretmenlik o zamanın koşullarında din adamlığı ya da hocalık boyutundan ibaretti. Zaten Selçuklu Devleti'nin hüküm sürdüğü dönemin ikinci bin yılın başı olması da göz önüne alındığında bilimsel ya da coğrafî keşiflerin olmadığı, dini ögelerin ön plana çıktığı dönem olduğu için öğretmenlerin de din öğretimi dışında düşünmesi öngörülemezdi. O zamanın örgün eğitim kurumlarında öğretmenler 'muallim' ya da 'müderris' olarak adlandırılırdı. İslâmiyet'in kabulünden sonra her mahallede bulunan ve genellikle beş ile yedi yaş arasında çocukların dini eğitim alması için kurulan bu okullarda görev yapan öğretmenlere muallim denilirdi. Müderris ise medreselerde eğitim veren öğretmenlere verilen isimdi. Bu dönemde hocalık, imamlık ya da müezzinlik aslında zamanın öğretmenleri oldukları için ayrı bir eğitimleri de yoktu. Eğitimlerini kendi hocalarından alıyorlar, bunun dışında bir eğitim almıyorlardı. Dahası bu sistem Osmanlı İmparatorluğu'nda da 15. yüzyıla kadar devam etmiştir.

OSMANLI DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Tanzimat Öncesi

1808 yılında II. Mahmut tahta çıkana kadar Osmanlı Devleti'nde örgün eğitim Selçuklular döneminden gelen sıbyan mekteplerinden ibaretti. Hemen hemen her mahallede görebilecek bu okullarda hem erkek hem de kız çocuklarına beş

altı yaşlarından itibaren Kur'an, elifba, biraz hesap ve güzel yazma ve ilmihal dersleri okutuluyordu. Kız ve erkek çocuklar farklı yerlerde oturtuluyordu. Herhangi bir eğitim süresi bulunmamakla birlikte, genel olarak Kur'an'ı en az bir kez ezbere okuyan çocuklar mektebi bitirmiş kabul edilirlerdi (Sakaoğlu, 2003). Bu kurumlarda öğretmenler çocuklara yüksek sesle okutmalar yaptırırlar, ezberletirler ve bunlar yapılırken şiddete başvurulmaktan çekinmezlerdi. Hatta olması gereken yegâne yöntem olarak bilinmekteydi. Dolayısıyla bu dönemde hocaların alması gereken bir pedagojik eğitim gerekli değildi. Sadece medrese eğitimi almış olması yeterliydi. Ancak bazı zamanlar sadece Kur'an okumayı bilenler ya da okuma yazma bilmeyenler de hocalık yapmışlardır (İlikli, 2010).

Ancak Fatih dönemine gelindiğinde sadece medrese mezunu olanların hocalık yapmalarının yeterli olmadığı, başka dersleri de almaları ve çocuklara öğretmeleri gerektiği kuralı getirilmiştir. Fatih, öğretmenlerin içinde bulunulan dönem ve sonraki yüzyıllar için bir devrim olarak nitelendirilebilecek tartışma kuralları ve öğretim yöntemi adında bir ders ile birlikte, matematik, edebiyat, coğrafya, tarih mantık gibi dersleri de almalarını zorunlu tutmuştur. Bu dersleri almayanların mekteplerde hocalık yapmalarını yasaklamış, ancak ölümünden sonra eski düzene dönülmüş, medreselerden icazet alanların hatta bazı durumlarda köylerdeki imamların da hocalık yapmalarına izin verilmiştir (Karagöz, 2005).

II. Mahmut döneminde ise diğer alanlarda yapılan ıslahat çalışmalarından eğitim alanında yapılanlar da nasibini almışlardır. Aslında öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmaların temeli bu dönemde atılmıştır. 1824'te çıkarılan ancak uygulanamayan bir ferman, İstanbul'da erkek çocukları için ilkokulu zorunlu hale getiriyordu. Bu yenilik hareketleriyle beraber 1838'de bir meclis kurulmuş, eğitimin medrese ve ulemanın dışında modern bir yapıya dönüştürülmesi planlan-

KAYNAKÇA

Akdemir, A. Z. (2013) Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 8/12 Fall 2013, p. 15-28.

Akyüz, Y. (1999).Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a).İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.

Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Dârülmuallimin'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM, 0(20), 17-58.

Altın, H. (2009). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Altın, H. (2017). Osmanlı eğitim tarihinde dârülmuallimât: Açılışı ve gelişim süreci. Akademik MATBUAT, 1(1), 20-37.

Aysal, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi. S 35-36, Mayıs-Kasım 2005, s. 267-282.

Başar, E. (2004) 2004. Millî Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi. Millî Eğitim Dergisi. 130. Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/millî_egitim_dergisi/160/dursunoglu.htm

Erdem, A.R. (2013). Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Evsile, M. (2019). TBMM Zabıtlarına Göre Cumhuriyet Döneminde Eğitim Hizmetleri (1923-1950). *International Journal of History. 11.2*, 621-624. Doi: 10.9737/hist.2019.733

Duman, T. (1999). Türkiye'de eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme sorunu. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/686900

İlikli, Y. (2010). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Öğretmen Yetiştirme Sorunu (Dârülmuallimin ve Dârülmuallimatlardan Öğretmen Okullarına). (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi, 257455.

Karagöz, S. (2005). Kayseri-Zincirdere Köy Muallim Mektebi (1926-19332)'nin Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihi İçindeki Yeri. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. 160912.

Kavak, A., Aydın, A., Altun, S.A. (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

Kirby, F. (1962). Türkiye'de Köy Enstitüleri. Ankara: Rüzgârlı Matbaa.

Korkmaz, F. , Bağçeci, B. , Meşe, N. N. , Ünsal, S. (2013).Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Problemi (1923-1954 Yıllar Arası).Asos Journal Köy Enstitüleri Kanunu, (1940). TC Resmi Gazete (13682, 22 Nisan 1940).

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. Seta Analiz.

Öztürk, C. (1996). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Öztürk, C. (1998). Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayını.

Şahin, M. (1996). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960). (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi: 43959.

Tozlu, N. (2015). Öğretmen Yetiştirme üzerine düşünceler. TYB Akademi Dil Edebiyat Ve Sosyal Bilimler Dergisi. 5 (13), 123-135.

Turan, A. (2009). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri ve Önemi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ürün, E. (2019). Millî Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşler, Kararlar ve Önerilerin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi. 585508.

Yahya A. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Dârülmuallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış, OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi), Ankara, Türkiye, 2006, doi: 10.1501/OTAM_0000000532

Yetişgin, M , Ceylan Dumanoğlu, S . (2017). Ottoman Teachers' Training School for Boys: The Teachers' Training School for Boys of Maraş. Gaziantep University Journal of Social Sciences , 16 (4), 1083-1100. DOI: 10.21547/jss.332734

Yıldız, G. (2007) Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Durumu. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. 2007

Yıldız, N., Akandere, O. (2018). Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi , 17 (35), 275-316. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/cttad/issue/37028/424937

YÖK. (2006a). Öğretmenlik meslek bilgisi çalışma grubu raporu. Ankara: YÖK.

YÖK. (2006b). Eğitim Fakültelerinde uygulanacak yeni programlar. Ankara: YÖK.

YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: YÖK.

2. BÖLÜM

DÜNYA ÖLÇEĞİNDE NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme sürecinin en önemli boyutlarından birisi, öğretmen olarak yetiştirilecek kişilerin seçilme kriterlerinin ve aşamalarının belirlenmesidir. Her ülke, öğretmen adayı seçilmesi sürecinde; öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde icra edebilecek, öğretmenlik mesleğine yatkınlığı olan, nitelikli bireyleri seçmeyi amaçlamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde ülkelerin öğretmen adaylarını seçme süreçlerinin farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile birlikte ülkelerin önem verdiği bir diğer konu ise öğretmen adaylarının eğitim sistemi döngüsüne dahil edilmesidir. Bu bağlamda ülkeler bazında öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası istihdamında da farklı uygulamalar görülmektedir. Bu farklı uygulamalar ile birlikte öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklemeye yönelik faaliyetlerin hizmet içi eğitimler ve deneyimli öğretmenler tarafından verilen mentorluk ve koçluk hizmetleri ile birlikte yürütüldüğü görülmektedir.

Bu bölümde geliştirilmesi planlanan öğretmen yetiştirme sisteminin özünü oluşturabilmesi amacıyla, Almanya, Birleşik Krallık, Fransa, Finlandiya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore ve Singapur gibi uluslararası standart sınavlarda yüksek performanslar gösteren; bununla birlikte öğretmen eğitim sistemlerinin niteliği bağlamında da aynı ölçüde başı çeken ülkelerin eğitim sistemleri ve ağırlıklı olarak da öğretmen yetiştirme sistemleri ele alınmıştır. Ele alınan ülkeler, kendi içlerinde farklılıklar gösterse de her bir ülkenin güçlü öğretmen yetiştirme sistemleri noktasında ortak bir paydada buluştukları söylenebilir. Ülkelerin öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımları, kurumların mezuniyet koşulları,

ders içerikleri, öğretmen atamaları ve meslekî gelişim süreçleri bu ülkeleri öğretmen yetiştirme noktasında örnek teşkil eden ülkeler haline getirmiştir.

ALMANYA

Avrupa'nın en güçlü ülkelerinden birisi olan Almanya Federal Cumhuriyeti; kuzeyinde Danimarka, batısında Belçika, Hollanda, Fransa ve Lüksemburg, doğusunda Çekya, Polonya, güneyinde Avusturya ve İsviçre ile komşudur. 357.578 km^2 yüz ölçümü ve yaklaşık 83 milyon nüfusu ile Avrupa Birliği'nin en kalabalık ülkesi olan Almanya, Amerika Birleşik Devletleri'nden (ABD) sonra dünyanın en çok göç alan ikinci ülkesi konumundadır (OECD, 2019). Resmi dili Almanca olan ülkenin başkenti Berlin'dir (mfa, 2011).

Kökleri MÖ 100 yılına Cermen kabilelerine kadar uzanan Almanya, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'nın en çok etkilediği ülkelerdendir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Doğu ve Batı Almanya olarak 1949 yılında ikiye ayrılan ülke, Doğu Bloku ve Batı Bloku arasındaki soğuk savaşın sona ermesiyle birlikte 1990 yılında birleşmiştir (Erdoğan, 2015). Almanya, eyaletlerden oluşan federatif bir yapıya sahiptir. Yönetimin başında şansölye bulunmaktadır. Ülkenin para birimi avro olup Avrupa'nın en büyük, dünyanın önde gelen ekonomileri arasında yer almaktadır (EU, 2021; IMF, 2020).

Almanya'da tüm eyaletler için uygulanan eğitim sistemi 1964 yılında oluşturulmuş olup 1985 yılında öğretimde fırsat eşitliği ilkesi benimsenmiştir. Eğitim 12 yıl boyunca zorunludur ve eyaletlere göre farklılık göstermekle birlikte parasızdır. Her bireye kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim imkânı sağlanır. Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı eğitim, bilim ve araştırmanın teşvikini amaçlamaktadır. Fede-

ral hükûmet, eğitim konusunda önemli bir rol oynamakla birlikte esasen eyaletler, okul ve üniversitelerin eğitimlerinden sorumludur. Eğitimdeki amaç; erken çocukluk eğitiminden itibaren insan yaşamının her evresinde yaşam boyu eğitimi desteklemek, eğitimde sosyal eşitliği sağlamak ve yerel yönetimlerle birlikte okul dışı meslekî eğitim ve eğitim yardımı sağlamaktır (Federal Ministry of Education and Research, 2021).

Almanya'da okul öncesi eğitim 3 ve 6 yaş arasındaki çocukları kapsar ve zorunlu değildir. Bu okullar çocukları bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitimin finansmanı bireysel teşebbüsler, dernekler, vakıflar belediyeler ve yardım kuruluşları tarafından sağlanmaktadır. Zorunlu eğitim ise ilkokulda başlamaktadır. Bazı eyaletlerde farklılık göstermekle birlikte çocuklar, 4 yıl boyunca ilköğretime (Grundschule) devam ederler. İlkokuldan mezun olan öğrenciler ilgi, yetenek ve okulun yönlendirmesine göre lise (Gymnasium) 1. kademe, ortaokul (Realschule), esas eğitim okulu (Hauptschule) ve çok programlı okula (Gesamtschule) devam ederler. Bununla birlikte özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için genel ve meslekî eğitimin çerçevesinde özel eğitim okulları bulunmaktadır (Erdoğan, 2015; Eurydice, 2021). Yükseköğretim, isteğe bağlı olup öğrenciler akademik başarılarına ve mezun oldukları okul türüne göre farklı türde yükseköğretim kurumlarına başvurabilmektedirler. Her yükseköğretim kurumu, öğrencilerini seçmek için kendi kriterlerini belirlemektedir. Çoğu yükseköğretim kurumu, öğrencilerin genel yeterlilik sınavını (Abitur) geçmiş olmalarını beklemektedir (Erman & Boobekova, 2016).

Öğretmen Yetiştirme

Almanya federal bir yönetim sistemine sahip olduğu için merkezi bir öğretmen yetiştirme sistemi bulunmamaktadır. Buna rağmen öğretmen yetiştirme için yükseköğretim şart

KAYNAKÇA

Akbaşlı, S. (2009). Fransa eğitim sistemi ve Fransa'da öğretmen yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 34*(370), 8-14.

Aksoy, E., & Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online, 16*(4), 1672-1688.

Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki hizmetöncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(Özel Sayı), 131-145.

Androshchuk, I., & Androshchuk, I. (2020). Modern trends in teacher education in Canada. *Comparative Professional Pedagogy, 10*(1), 7-11.

Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Niğde.

Aslam Orkun, M., Bayırlı, A., & Bayırlı, S. (2019). Fransa eğitim sisteminin inclenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *2*(1), 1-20.

Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 2*(II), 1-18.

Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olacak incelenmesi (Almanya, Finlandiye, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies- International Periodical fot the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(3), 279-292.

Baş, G. (2013). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Educational Science*, *1*(1), 63-93.

Bakioğlu, A., & Göçmen, G. (2013). Singapur eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (ss. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bulduk, S. (2006). Sputnik sendromu. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 3*(12), 61-69.

CIA. (2021a). The World Factbook. 27 Şubat 2021 tarihinde https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/korea-south/ adresinden alındı.

CIA. (2021b). The World Factbook. 3 Mart 2021 tarihinde https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/singapore/ adresinden alındı.

Cmec. (2008). 21 Şubat 2021 tarihinde https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.en.pdf adresinden alındı.

Cmec. (2021). 24 Şubat 2021 tarihinde https://www.cmec.ca/680/Elementary-Secondary_Education.html adresinden alındı.

Cortina, K. S., & Thames, H. M. (2013). Teacher education in Germany. M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss, Neubrand, & M içinde, *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (ss. 49-62). New York: Springer.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), s. 291-309.

Darling-Hammond, L., & MacDonald, M. (2000). Where there is learning there is hope: The Preparation of Teachers at the Bank Street College of Education. Linda Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellenge in teacher education; Preparation at the graduate level* (ss. 1-95). Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future, American Association for Colleges of Teacher Education.

Demircioğlu, İ. (2002). Orta öğretim tarih öğretmenlerinin İngiltere'de eğitimine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154.

EANI. (2021). 3 Şubat 2021 tarihinde https://www.eani.org.uk adresinden alındı.

Edlabor. (2021). 5 Şubat 2021 tarihinde https://edlabor.house.gov adresinden alındı.

Department of Education. (2005). Education in the Unites States. 15 Şubat 2021 tarihinde https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html adresinden alındı.

Department of Education. (2010). Overview of the U.S. Department of Education. 16 Şubat 2021 tarihinde https://www2.ed.gov/about/overview/focus/what.pdf adresinden alındı.

Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi.* Çalışma Ziyareti Raporu.

Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin meslekî gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi , 5*(9), 12-19.

Erben Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (34), 117-132.

Erden, A. (2009). Fransa eğitim sistemi. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (ss. 163-180). Ankara: Pegem Yayınları.

Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri.* İstanbul: Sümer Kitabevi.

Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri-Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erman, Y., & Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 170-185.

EU. (2021). What is the euro area?. 29 Ocak 2021 tarihinde https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/euro-area/what-euro-area_en adresinden alındı.

Eurydice. (2021). National education systems. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en adresinden alındı.

Federal Ministry of Education and Research. (2021). Objectives and tasks. 30 Ocak 2021 tarihinde https://www.bmbf.de/en/objectives-and-tasks-1409.html adresinden alındı.

Finnish National Agency of Education. (2018). Finnish education in a nutshell. 6 Şubat 2021 tarihinde https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell adresinden alındı.

GCTS. (2021). 5 Şubat 2021 tarihinde https://www.gtcs.org.uk adresinden alındı.

Goverment of Newfoundland and Abrador. (2021). 22 Şubat 2021 tarihinde https://www.gov.nl.ca/education/k12/teaching/certification adresinden alındı.

Güçlü, N., & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5*(2), 51-64.

Gse. (2021). 17 Şubat 2021 tarihinde https://gse-apps.berkeley.edu/cognition-development/dte adresinden alındı.

GTCNI. (2021). 6 Şubat 2021 tarihinde https://www.gtcni.org.uk adresinden alındı

IMF. (2020). World economic outlook database. https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2020/October adresinden alındı.

İncekara, S. (2006). *Türkiye'de ve Kanada'da ortaöğretim coğrafya eğitim e öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İzci, E., & Kara, A. (2010). Fransa'da eğitim personelinin hizmet içi eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 161-168.

Jo, S. (2008). English education and teacher education in South Korea. *Journal of Education for Teaching, 34*(4), 371-381.

Kim, E. (2007). The qualitiy of qualifications of the teaching force in the republic of Korea. Richard M. Ingersoll (Ed.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (ss. 55-70).

Külekçi, E., & Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD' deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.

Kwon, O. N. (2004). Mathematics teacher education in Korea. *International Congress on Mathematical Education (ICME-10)*, Copenhagen, Denmark.

Memmedova Telci, A. (2011). *Amerika Birleşik devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mete, Y. A. (2013). Gu¨ney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da o¨g˘retmen yetis¸tirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), s. 859-878.

Mfa. (2011). Bölgeler. http://www.mfa.gov.tr/sub.tr.mfa?03af1e06-bd93-40cb-ae4f-2c4ac27672e7 adresinden alındı.

Ministry of Education and Culture. (2021). 7 Şubat 2021 tarihinde https://minedu.fi/en/education-system adresinden alındı.

Ministry of Education Singapore. (2021). 3 Mart 2021 Tarihinde https://www.moe.gov.sg adresinden alındı.

MOE. (2021). 1 Mart 2021 tarihinde http://english.moe.go.kr/main.do?s=english adresinden alındı.

NCEE. (2021). 5 Mart 2021 tarihinde https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/ adresinden alındı.

NIE. (2021). Programme Features: 6 Mart 2021 tarihinde https://nie.edu.sg/teacher-education/programme-features/ adresinden alındı.

NISTR. (2021). 6 Şubat 2021 tarihinde https://nistr.org.uk adresinden alındı.

OECD. (2019). OECD Databases on Migration. 29 Ocak 2021 tarihinde https://www.oecd.org/migration/mig/oecdmigrationdatabases.htm adresinden alındı.

Ofsted. (2021). About us. 4 Şubat 2021 tarihinde https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about adresinden alındı.

Ontario Ministry of Education. (2021). 23 Şubat 2021 tarihinde http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/employ.html adresinden alındı.

PISA. (2021). OECD Data. 3 Mart 2021 tarihinde https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm adresinden alındı.

Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Standford Center for Opportunity Policy in Education*, 1-8.

Sanomat, H. (2004). Ykkössuosikki: Opettajan ammatti [Top favorite: Teaching profession].

Saskatchewan Professional teachers Regulatory. (2021). https://www.sptrb.ca/web//SPTRB/Certification/Certification.aspx adresinden alındı.

Saracaloğlu, A. S., & Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. *The 4th International Congress on Curriculum and Instruction.*

Smart, D. (2009). İngiltere ve Galler'de eğitim sistemi ve tarih öğretim programları. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, & D. Smart içinde, *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih sosyal bilgiler eğitimi (Teaching history and social studies for multicultural Europe)* (ss. 81-102). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Sülün, E. (2015). *Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada müzik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şirin, S. R., & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reform önerileri.* İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Tan, S. K., Wong, A. F., Gopinathan, S., Goh, K. C., Wong, I. Y., & Ong, K. H. (2007). The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore. Richard M. Ingersoll (Ed.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (ss. 71-84).

TDA. (2021). TDA-Teacher Training. 5 Şubat 2021 https://www.tda.uk adresinden alındı.

Tulowitzki, P., Krüger, M., & Roller, M. (2018). Education policies, the teaching professıın and teacher tranining in Germany-The ever-evolving 16- piece mosaic. *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession* içinde (ss.71-87). Singapore: Springer.

Utaş, H. (2009). *İngiltere (Birleşik Krallık) ve Türkiye orta öğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Pehlps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Yakar, A. (2015a). İngiltere eğitim sistemi. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim (Dünya ülkelerinden örneklerle)* (s. 245-276). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yakar, A. (2015b). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim (Dünya ülkelerinden örneklerle)* (ss. 37-62). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuzkurt, T., & Kıral, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 667-684.

Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yenen, E. T. (2014). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Akın, M., Yılmaz, Ö., & Berat, G. (2019). PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Academic Platform Journal of Education and Change, 2*(2), 217-236.

3. BÖLÜM

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE MENTORLUK VE KOÇLUK UYGULAMALARI

GİRİŞ

Günümüzde öğretmen eğitimi programları, genellikle öğretmen adaylarının öğretme sürecindeki günlük gereksinimlerini öngörmek için bir vizyon oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla hazırlanır. Bu programlar aracılığı ile öğretmen adaylarının sınıf ve okulların duygusal, sosyal ve zihinsel bileşenleri hakkında eleştirel, sezgisel ve yansıtıcı bir şekilde düşünme kapasitelerini geliştirmeleri beklenir. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliği kazanmalarına yönelik dönüşümleri; onların ön yargılarını, sınıf ortamlarını ve öğretim yöntem ve metotlarını anlamaya yönelik analizler gerektirir. Bunu gerçekleştirebilmeleri için de öğretmen adaylarına kendi performanslarına yönelik detaylı düşünmeyi ve sorgulamayı gerektiren gerçek sınıf ortamlarının sunulması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi programlarındaki ironi aslında teori ve uygulama arasında istendik bir denge sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adayları öğretmenlik ile ilgili teorik bilgilerini alıp bunları uygulama kısmında zorluk yaşamaktadırlar. Teori ve uygulamayı beraber nasıl kullanabileceklerine dair soru işaretleri ile karşılaşıp eğitimleri boyunca almış oldukları teorik bilgileri uygulamanın imkânsız olduğunu düşünmektedirler. Bu anlamda aslında asıl ihtiyaç duydukları şey, teori ve uygulama arasında nasıl bir köprü kuracaklarına dair yardımdır.

Öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye aslında Yükseköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve iki yıllık Eğitim Enstitüleri ile zengin bir deneyime sahiptir ve günümüzde öğretmen eğitimi, Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında verilmektedir. Yine de bu programların kalitesi,

öğretmen adaylarını profesyonel uygulamaya yönlendirmede gerekli olan staj eğitimine yeterince zaman harcanmaması yönünden tartışılmaktadır. Öğretmen adayları ders gözlemi, mikro öğretim ve en az dört tam öğretimli ders yapabilme olanağına sahiptir ve en az bir dersleri de öğretim elemanı tarafından değerlendirilmektedir. Bu durum, maalesef yansıtıcı bir bakış açısıyla en ince ayrıntısına kadar değerlendirilme anlamında eksik kalmaktadır. Her bir öğretmen adayı ile birlikte yapmış oldukları ders üzerine detaylı görüşme sağlanamamaktadır. Öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerinin gösterilmesi ve zayıf yönleri için problemin kaynağının ne olduğuna dair detaylı bir gözlem yapılmamaktadır. Bu anlamda öğretmen adayı eksik kaldığı alanlara yönelik problemin nedenini bilmemekle beraber, onlara bir çözüm geliştirme anlamında da eksik kalmaktadır. Öğretmen adaylarında bir farkındalık yaratmak, eksik ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağlamak, öğretmenliğe başlamadan önce onları kendilerini zayıf gördükleri alanlarda tamamlayabilmelerine yardımcı olabilmek gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek, öğretmen adaylarının kendilerini ve derslerini detaylı bir şekilde sorgulayacakları yansıtıcı bir ortam hazırlamakla mümkün olacaktır.

Günümüzde öğretmeye ve öğrenmeye yönelik bakış açısının değişmesi öğretmenlere yönelik beklentiyi de beraberinde getirmiştir. Ancak bu beklentilerin karşılanması için aday öğretmenlerin öğretmen olmadan önce mesleğe dair beklentilerinin belirlenmesi ve bu beklentilerin karşılanmaya çalışılması gerekmektedir. Bu bağlamda aday öğretmenleri yargılamadan dinleyecek, onlara öğretmenlik mesleğine atılan ilk adımlarını sağlam ve özgüvenli bir şekilde atmalarını sağlayacak, onlara ayna olup eksik ve artı yönlerini yansıtacak kişilere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç da eğitimde mentor ve koçların yardımları ile karşılanabilir. Bu çerçeveden bakıldığında, öncelikle "mentor" ve "koç" tanımını yapmak gerekmektedir.

MENTOR KİMDİR?

MacLennan (1995)'e göre mentor, teoride uygulama yapan kişinin kendisinden bir şeyler öğreneceği bir kişidir. Uygulamada ise mentor, bireye atanmış bir öğretmedir. Ancak yine de mentor unvanı taşıyan insanların davranış ve yükümlülüklerinde büyük farklılıklar vardır. MacLennan mentorluğu şöyle tanımlamıştır: "Mentorluk, kıdemli bir kişinin öğretmenlik görevinde yeni olan öğretmenlere;

- Belirlenmemiş gelişmeye yönelik ilişkilerini oluşturmak için,
- Bilgi araştırmak için,
- Öykünme amacıyla bir rol model olarak görmek için,
- Bir kurum, bölüm, grubun ne beklediğini kavramak için,
- Uygulama yapan kişiye kurumun nasıl çalıştığını göstermek ve kültürel uyumu sağlamak için,
- Uygulama yapan kişiye işlevsel, profesyonel ve meslekî yeterlilik aşamasında rehberlik etmek için,
- Geri bildirim ve değerlendirme sağlamak için,
- Kıdemsiz bireyin bir kurumda etkili bir şekilde çalışmasını mümkün kılacak bütün ilgili gerçekleri öğretmek için yardımcı olduğu bir süreçtir (s.16).

Podsen ve Denmark (2013)'e göre mentorluk; deneyimsiz birisi ile deneyimli, uzman birisi arasındaki uzun süreli bir ilişki olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle öğretmen ve mentor ilişkisinde deneyimli ve uzman olarak mentor, deneyimsiz olan öğretmenin görevinde kariyerinde ilerlemesi için ona gerekli becerileri kazanmasında ya da geliştirmesinde gerekli olan yardımı, desteği ve rehberliği sağlar.

KAYNAKÇA

Anderson, R.& Goldhammer, R. (1969). Clinical Supervision. New York: Holt Rinehart & Winston.

Atay, D. (2006). Teachers' Professional development: partnerships in research. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 10 (2).

Brock, B., & Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. Clearing House, 71(3), 179-183.

Brookfield. S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: JosseyBass.

Brooks, G. R. (2000). Cognitive coaching for master teachers and its effect on student teachers' ability to reflect on practice. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *67*(1), 46-50.

Bush, R. N. (1984). *Effective staff development in making schools more effective: Proceedings of three state conferences.* San Francisco, CA: Far West Laboratory.

Cochran-Smith, M. (2004). The Problem of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 55(4),295-299.

Cogan, M. (1973). Clinical Supervision. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement*. CPRE Research Report Series, RR 43. University of Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education.

Costa, A., Darcangelo, M. Garmston, R.; and Zimmerman, D. (1988). Another Set of Eyes: Conferencing Skills. Video tapes and trainers manual in ASCDs Supervision series. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools.* (2nd ed). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Costa, A., & Garmston, R. (2007). Cognitive coaching seminar foundation training learning guide. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.

Costa, A., Garmston, R., Ellison, J., & Hayes, C. (2013) Cognitive coaching seminar foundation training learning guide. Thinking Collaborative.

Danielson, L. M. (2009). How teachers learn. Educational Leadership, 66 (5).

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: MacMillan.

Dewey, J. (1933). *How we think.* Boston, NY: D. C. Heath and Company.

Dewey, J. (1965). The relation of theory to practice in education. In Archambault, R. D. (Ed.), John Deweyon education: Selected writings (pp. 313–338). Chicago: The University of Chicago Press. (Originalwork published in 1904).

Edwards, J. L. (2008). *Cognitive coaching: A synthesis of the research*. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.

Ellison, J., & Hayes, C. (2009). Cognitive coaching. In J. Knight, (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (1st ed., pp. 70-90). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Frymier, J. (1987). Bureaucracy and the Neutering of Teachers. Phi Delta Kappan, September, 69(1), 9-14.

Garfield, C. (1986). Peak Performers: The New Heroes of American Business. New York, NY: William Morrow and Company, Inc.

Göker, S.D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. System, 34, 239-254.

Göker, S.D. (2020). Cognitive coaching: a powerful supervisory tool to increase teacher.

sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher Development*, 4 (2020), 559-582239-254. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1791241

Göker, S. D., & Ürün Göker, M. (2020). Öğretmen denetiminde yansıtıcı denetim modeli. Studies in Educational Research and Development, 4(1), 26-41.

GPRE. (2014). What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition? Retrieved from https://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/2018_prepeffects2014.pdf

Higgleton, E. (1995). Chambers english essential english dictionary. Londra: University of Cambridge Press.

Ingersoll, R. M., & T.M. Smith. (2003). The wrong solution to the teacher short-age. *Educational Leadership*, 60(8),30-33.

Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). The development of a reflective thinking skill scale towards problem solving. Egitim ve Bilim, 34(154), 82.

Knight, J. (2009a). Instructional coaching. In J. Knight, (Ed.*) Coaching: Approaches and perspectives* (1st ed., pp. 29-55). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Knight, J. (2009b). Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support. *Journal of Staff Development, 30*(1), 18-20.

Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P. W. (2003). Designing professional development for teachers of science and mathematics (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

MacLennan, N. (1995). *Coaching and Mentoring.* Gower Publishing.

Malu, K. F. (2015). Observation tools for professional development. English Teaching Forum, 53(1), 14-24.

Maskey, C. L. (2009). Cognitive Coaching has an exciting place in nursing education. Teaching and Learning in Nursing, 4(2), 63-65.

MEB. (1998). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.

MEB. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,* Sayı 2702, Mart 2016.

Minott, M.A. (2009) Reflection and Reflective Teaching, A Case study of Four Seasoned Teachers in the Cayman Islands. Germany: VDM Verlag Dr. Müller.

Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' Professional development and identities. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 16(1), 49-62. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153

Murray, A. (2010). Empowering teachers through Professional development. English Teaching Forum, 48(1), 2-11.

Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher and coach instructional leadership, and where should we go from here? Educational Administration Quarterly, 49(2), 310-347. https://doi.org/10.1177/0013161X12456700

O'Brien, T. (1992). Science in service workshops that work for elementary teachers. School Science and Mathematics, 92(8), 422-426. doi: 10.1111/j.1949-8594. 1992.tb15622.x

Perda, D. (2013). Transitions into and out of teaching: A longitudinal analysis of early career teacher turnover (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Philadelphia.

Peterson, P. L., ve Clark, C. M., (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

Podsen, I.J.& Denmark V. (2013). Coaching and Mentoring First-Year and Student Teachers. (2nd ed.). Routledge., Taylor & Francis Group,London and New York.

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaff ield, S., Warin, J. & Warwick, P. (2008). Reflective Teaching. Evidence-in formed Professional Practice (3rd ed.). London: Continuum.

Ray, T. M. (1998). Implementing the NCTM's standards through cognitive coaching. Teaching Children Mathematics, 4(8), 480-483.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge, UK: Cambridge Language Education.

Rowe M.B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education, 37*(1), 43-50.

Shavelson, R.J. (1973) On the science of educational studies. Educational Researcher, 12 (3) 6-13.

Showers, B. (1984). Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training. Eugene, OR: Centre for Educational Policy and Management. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271849.pdf

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. Educational leadership, 53(6), 12-16.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* London: Temple Smit.

Truesdale, W.T. (2003). The implementation of peer coaching on the transferability of staff development to classroom practice in two select Chicago public elementary schools. Dissertation Abstracts International, 64(11), 3923. (University Microfilms No. 3112185).

Ürün Göker, M. & Göker, S.D. (2017). The impact of reflective coaching on development of teaching skills of teacher candidates. European Journal of Educational Studies, 3(10), 330 343.

Ürün Göker, M. (2020). *Yansıtıcı Koçluğun İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerileri ve Öz-yeterlikleri Üzerine Etkisi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi.

Ürün Göker, M. (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of pre-service EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(Special Issue 1), 423-447.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178.

Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The Coaching of Teachers: Results of Five Training Studies, Education Research and Evaluation, 7:4, 385-417.

4. BÖLÜM

DÜNYA ÖLÇEĞİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ: TÜRKİYE İÇİN KÜRESEL ÖLÇEKTE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ

GİRİŞ

Günümüzde birçok ülkede eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar, teknolojik gelişmeler karşısında çağın gerisinde kalmaktadır. Bununla birlikte, insanoğlunun sahip olduğu bilgi miktarı dünyadaki değişimlere paralel olarak her geçen gün hızlı bir şekilde artmaktadır. Çağın gerisinde kalmamak adına toplumda daha fazla sayıda nitelikli bireyin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler artık yeni bir kuşağa hitap etmektedir. Alfa ve Z kuşakları olarak adlandırılan günümüz öğrencileri diğer kuşaklardan her yönüyle çok farklıdır. Bu çağa ait çocukları yetiştirmek; aynı şekilde bu çağın gerekliliklerini ve koşullarını iyi analiz edebilen, hitap ettiği kuşağı iyi tanıyan ve yeni öğrenme ortamları yaratacak öğretmenlerle mümkündür. John Dewey'in ifade ettiği gibi "Bugünün öğrencilerini dünü yaşıyor gibi eğitirsek yarınlarını çalmış oluruz."

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ise en önemli faktörün nitelikli öğretmenler olduğu söylenebilir. Nitekim eğitim çıktılarını etkileyen en önemli unsurlardan birisi öğretmen niteliğidir (Darling-Hammond ve Youngs, 2002). Tarihsel süreç içerisinde öğretmenin görev tanımlarında değişim ve yenilikler olduğu görülmüştür. Toplumlar değişimlerin beraberinde getirdiği küreselleşme ortamında çağın gerisinde kalmamak için sürekli olarak bir önceki günden daha fazla çaba harcamaktadırlar. Bu çabaların amacına ulaşabilmesi için toplumların çağın gerektirdiği bilgi ve tecrübelere sahip olmaları gerekmektedir. Toplumların çağın gerektirdiği bu bilgi ve tecrü-

belere sahip olması ise öncelikli olarak nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmalarından geçmektedir. Nitelikli bir eğitim sistemi ile toplumlar, çağa uyum sağlamalarını kolaylaştıracak nitelikte ve donanımda bireyler yetiştirebilme olanağı bulabilmektedir. Nitelikli bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayan eğitim sistemlerinin en önemli yapı taşlarından birisi öğretmenlerdir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler eğitim sistemlerinde toplumda yer alan bireylere çağın gerektirdiği bilgileri aktarmada kilit görevler üstlenmektedir. Bu bağlamda, toplumların küreselleşmeyle gelen değişikliklere uyum sağlama noktasında, çağı yakalayacak bireyleri yetiştirecek nitelikli öğretmenlere ihtiyacı vardır (Çalışıcı, 2019). Bu kapsamda toplumların ihtiyacının giderebilmesinde ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ise en önemli faktörün nitelikli öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme konusu, günümüzde yoğun tartışma ve araştırmaların yapıldığı önemli konulardan biridir (Erdem, 2013). Toplumlar sahip oldukları olanakları, kültürel geçmişleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine özgü öğretmen yetiştirme modelleri geliştirmiş ve geliştirmeye de devam etmektedir. Ülkemizde de öğretmen yetiştirme kapsamında Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlayarak günümüze kadar farklı modeller geliştirilmiş, süreç içerisinde istenilen öğretmen profiline tam anlamıyla ulaşılamadığı için de mevcut modeller iyileştirilmeye devam edilmektedir (Çalışıcı, 2019). Ülkelerin geliştirmiş oldukları öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde, bu modellerin genelinin "öğretmen adaylarının seçilmesi", "öğretmen adaylarının yetiştirilmesi", "öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası istihdamı" ve "öğretmenlerin görev süreçlerinde meslekî gelişimi" çerçevesinde şekillendirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda incelendiğinde, öğretmen yetiştirme modellerinin temelini hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin oluşturduğu görülmektedir (Abbasioğlu, 2017).

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde bu modellerin nitelikli öğretmen yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Ülkemizin çok kültürlü topluma sahip olduğu düşünüldüğünde, dünya genelinde sahip oldukları nitelikli eğitim sistemleri ile ön plana çıkan çok kültürlü topluma sahip diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerinin incelenmesi ülkemiz öğretmen yetiştirme modeline yönelik geliştirici öneriler sunabilir. Oysa ülkemizdeki uygulamalarda yapılan değişiklilerin bir önceki yetiştirme modeline katkıda bulunarak geliştirmek yerine, bir önceki modeli tamamen ortadan kaldırıp yeni bir model ortaya konması ve bunu yaparken ciddi araştırmalar yapılmamış olması ya da yapılan nitelikli araştırmalardan yararlanılamadığı açık bir şekilde görülmektedir.

Ülkemizin siyaset ve siyasîlerin etkileri sonucu ortaya çıkan son öğretmen yetiştirme sisteminde göze çarpan eksikliklerin bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen eğitimi programlarının küresel bilinç, finans, ekonomi, işletmecilik ve girişimcilik okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı öğrenme ve inovasyon gibi 21. yüzyıl yetkinlik alanlarına hizmet etmemesi, öğretmen yetiştirme programlarını ciddi anlamda sorgulamaya tabi tutmayı gerektirmektedir.
- Günümüzdeki öğretmen eğitimi lisans programları genel anlamda teori üzerine kuruludur. Öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi dersleri nitelikli yapılmamaktadır. Son sene yapılan staj eğitimi saatleri oldukça az ve yetersizdir. Birkaç tane sunumla geri dönütü olmayan, stajyer öğretmene sadece yardımcı gözüyle bakıldığı bir staj eğitiminin öğretmen adayının sahip olması gereken niteliklere ulaşmasında yeterli olmadığı bilinen bir gerçektir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretme yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* (6), 144-160.

Abazaoglu, I. (2014). Dünyada Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik meslekî gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5).

Abbasioğlu, E. (2017). Japonya Ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme Ve Atama Sisteminin Türkiye İle Karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, *9*(1), 176-187.

Akıncı, A., Kurtoğlu, M., ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak Fatih Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması, Akgül, M., Çağlayan, U., Derman E., Özgit, A., Güven, Ş. Ve Kahraman, K. (Ed.), *14. Akademik Bilişim Konferansı.* Uşak: Uşak Üniversitesi.

Bakioğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi. Ankara. Nobel Yayıncılık.

Çalışıcı, B. (2019). 2006-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Politikalarına İlişkin Bir Değerlendirme (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EBDAD. (2019). 09 01, 2021 tarihinde https://epdad.org.tr/icerik/tarihce adresinden erişilmiştir.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), s.13–25.

European Council (EC). (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. Lisbon.

Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiyede Ve Dünyada Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, *5*(9), 12-19.

Erdem, A. R. (2013). Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Göker, S. D. (2020). Cognitive coaching: a powerful supervisory tool to increase teacher sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher development, An International Journal of Teachers' Professional Development*. Volume 24, 2020- Issue 4. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2020.1791241.

Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi, 46*(213), 177-196.

Göker, S. D. (2017). Reflective Models in Teacher Supervision introduced by Education 4.0: The Teacher in the Mirror. *Studies in Educational Research and Development , vol. 1*, 1-17.

Göker, S. D. (2016). Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A): s 63-70.

Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N., & Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? Bir olgubilim çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(1), 150-166. https://doi.org/10.30803/adusobed.338417

Kanada Kültür Merkezi – KKD. (2019). 10.12.2019 tarihinde https://www.kanadakulturmerkezi.com/kanada-universite-egitim-sistemi.html adresinden erişilmiştir.

Lee, C., & Tan, M. Y. (2010, March). Rating teachers and rewarding teacher performance: The context of Singapore. In *APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Thailand, March* (pp. 7-12).

Levent, F., & Yazıcı, E. Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *39*(39), 121-143.

McCrindle, M., Fell, A. (2020). Undestanding Generation ALPHA.

Ontario College of Teachers- OCT(2019a). Requırements. 12.12.2019 tarihinde https://www.oct.ca/becoming-a-teacher/requirements adresinden erişilmiştir.

Ontario College of Teachers- OCT(2019b). Transition to Teaching 2011. 16.12.2019 tarihinde https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202011/EN/transitions11_e.pdf adresinden erişilmiştir.

Oruç, S. (2007). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ÖSYM. (2020). 12 12, 2020 tarihinde Yükseköğretim Kurumları Sınavı: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/YksKilavuz14052020.pdf adresinden alındı.

Özcan, M. (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri Ve Gücü Bir Reform Önerisi. Rhode Island College, Ankara. Türk Eğitim Derneği (Ted) İktisadi İşletmesi.

Özkan, M., Özkan, Y. Ö., & Güvendir, M. A. (2019). Investigation of Turkey and Singapore Schools in Terms of Teacher Professional Development and Teacher Behaviors Hindering Learning Variables. *Egitim ve Bilim*, *44*(198).

Sclafani, S. (2008). Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. *Aspen Institute*.

Şahin, M. (2006). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin meslekî tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 305-318.

Taneri, O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 997-1014.

Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Yavuz, M., Özkaral, T., Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.

YÖK (2018). 04 01, 2021 tarihinde Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları: https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idarî-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden erişilmiştir.

YÖK (2007). Egitim Fakültesi Ögretmen Yetiştirme Lisans Programları. 16.12.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK (2007). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. 16.12.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idarî-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden erişilmiştir.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN
YAŞAM ÜÇGENİ

Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI

Gözden Geçirilmiş

3. Baskı

Ankara
2024

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ
Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI
ORCID: 0000-0002-8186-4593

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-950-5
E-ISBN	: 978-605-170-951-2
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Kapak Görsel	: freepik.com
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ
KAPLAN SAYI, Ayşin

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2024, 3. Baskı, xiv+218 sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-950-5
E-ISBN	: 978-605-170-951-2
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Zekâ Kuramları, Zekâ Testleri, Kalıtım, Cinsiyet, Hafızayı Geliştirmek, Üstün Yetenekli Çocuklar, Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık, Sosyal Duygusal Gelişim, Mükemmeliyetçilik, Stres, Depresyon, Online Eğitim, Online Psikolojik Danışmanlık

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

A harfinin evrimi



Her zorlukta arkamda dağ gibi duran, kahramanım anneme,

Acil durumlardaki kurtarıcım, can simidim babama,

Hayatta bana yeni bakış açıları kazandıran ve hep önümü aydınlatan sevgili eşime,

Oyun zamanlarından alarak akademik çalışmalar yürüttüğüm oğullarıma,

Beni ben yapan herkese…

SUNUŞ

Üstün yetenekli çocuklar hem yeteneklerinin keşfedilmesi hem de eğitimleri konusunda özel bir ilgiyi hak etmektedir. Çalışmalarını ilgiyle takip ettiğim Ayşin hocamız, yıllardır üstün yetenekli çocuklara yönelik öğretmen ve öğrenci eğitimleri ve program hazırlama alanında başarılı çalışmalar yürütmektedir. Hocamız yıllardır emek, zaman ve çaba harcadığı bu alanda edindiği deneyimi bu kitapla kısmen bizimle de paylaşmaktadır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde temel ilkeleri akıcı bir dille anlatarak, uygulamalar ile örneklendirerek; üstün yetenekliler eğitimine ilişkin açık bir çerçeve çizmektedir. Teori ve pratiği harmanlayan bu kitabın, üstün yetenekliler alanındaki öğretmen, uzman ve araştırmacılara yol gösterici olacağına inanıyorum.

Sinem Vatanartıran, Rektör

Bay Atlantic Universitesi, Washington, D.C.

ÖN SÖZ

Mısır'da ünü şehirleri aşmış, Nun adında sufi bir bilge yaşarmış. Genç, cahil bir adam Nun ve diğer bilge sufiler hakkında bilip bilmeden ileri geri konuşuyormuş. Nun bu adama küçük bir ders vermek için onu yanına çağırmış. Parmağındaki yüzüğü çıkarıp adama vermiş ve demiş ki:

- Al bu yüzüğü pazara git ve bir dirheme (gümüş sikke) sat!

Genç adam, sufinin dediğini yapmış. Pazara gitmiş yüzüğü bir dirheme satmaya çalışmış. Gel gör ki kimse yüzüğe bir akçe dahi vermemiş. Genç adam üzgün bir şeklide Nun'un yanına geri dönmüş ve pazarda olanları anlatmış.

Bunun üzerine Nun, ona şöyle demiş:

- Şimdi bir de kuyumcuya git ve yüzüğün değerinin aslında ne kadar olduğunu sor!

Genç adam kuyumcuya gitmiş. Yüzüğün fiyatını sormuş. Kuyumcu böyle değerli bir yüzüğü nereden bulduğunu sorarak; yüzüğe tam 10 dinar (altın sikke) değer biçmiş. Genç adam şaşkınlık içinde Nun'un yanına geri dönmüş ve kuyumcuda olanları anlatmış.

Nun, genç adama son olarak şu sözleri söylemiş:

- Senin sufiler hakkındaki bilgin, pazardaki insanların bu yüzük hakkındaki bilgisi kadardır.

Bu sebeple hayat akarken ne kadar yetenekli, değerli olunsa da bilgisizliğin ve ön yargıların hâkim olduğu bir toplulukta hak edilen değer hiçbir zaman görülmeyebilir.

İbni Haldun'a ait olup olmadığı konusunda tartışmalı bir söz vardır. "Coğrafya, kaderdir." Gerçekten coğrafya kader midir? Bu ülkenin üstün yetenekli çocuklarının şanssızlığı, bu coğrafyada doğmuş olmak mıdır? Ya da biz öğretmenlerin şanssızlığı böyle bir coğrafyada öğretmen olmak mıdır? Zira çağımızda gelişmiş ülkeler insanı en önemli potansiyel olarak görüp, en büyük yatırımı insana yaparken aynı du-

rumu ülkemizde görmek maalesef mümkün değildir. Tarihe not düşmek âdettendir. Bu satırlar yazılırken Rusya-Ukrayna Savaşı, Elon Musk'ın Nörolink projesi, petrol ve doğalgaz fiyatları dünya gündemindedir. Tüm bu gündem içinde benim en büyük tedirginliklerim ise ülkemin ve çocuklarımın geleceği, olası yaşanabilecek küresel afet ve krizlerdir. Sonuç olarak geldiğim nokta; bu krizlerin iyi beyinler ve iyi kalplerle çözüleceğidir. Bu sebeple üstün yeteneklerin ve üstün yetenekli çocukların desteklenmesi inanıyorum ki tüm dünyaya iyi gelecektir!

Elinizdeki bu eserin amacı, üstün yetenekli çocuklara sıkışıp kaldıkları eğitim ortamlarında bir yaşam üçgeni oluşturmak, onların nefes almasına destek olmaktır. Üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimine ilişkin gerekli ve temel bilgileri sunan bu eser, 18 yıllık bir alan deneyimi ve birikimini içermektedir. Keyifle okumanız ve okutmanız dileğiyle…

Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

İstanbul, 2022

KİTAP HAKKINDA

Bu kitabın amacı; üstün yetenekli bir çocukla çalışan öğretmen veya bu alanda akademik çalışma yürüten araştırmacılara zekâ tanımları, zekâ kavramının tarihsel süreç içindeki değişimi, temel zekâ kuramları ve zekâ testleri hakkında bilgi vererek, zekâya ilişkin sağlam ve teorik bir alt yapı sunmaktır. Bu sebeple temel kavramlar açıklandıktan sonra, zekâyı etkileyen faktörler ele alınarak; 1939'da doğan Jim kardeşler üzerinden zekânın üzerindeki kalıtım ve çevre etkisinden bahsedilmiştir. Eğitimin zekâ üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarla desteklenerek, kadın ve erkek beyni arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Zekânın geliştirilmesi konusu da çağlar boyu insanlığın dikkatini çeken bir konu olmuş; bu kitapta da egzersiz yapmaktan, hafızayı geliştirmeye ve hafıza tekniklerine, "brain gym" hareketleri denilen, beyni çalıştıran vücut hareketlerine ve sosyalleşmeye kadar zekâyı destekleyen faktörler araştırmalarla harmanlanarak sunulmuştur. Üstün yetenekli çocukların daha iyi tanınması ve anlaşılması amacıyla bebeklikten itibaren sergiledikleri özelliklere ve genel olarak eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmiştir. Öğretimsel müdahalelerin üstün yetenekli çocuklarla nasıl kullanılacağı ve bunların sonuçları, Kim Ung-Yong ve Alia Sabur'un yaşam öyküleri ile zenginleştirilerek sunulmuştur. Bu müdahalelerde yeni bir kavram olan dijital farklılaştırma ve ülkemizde üstün yetenekli çocuklarda çok başvurulmayan bireyselleştirilmiş eğitime yer verilmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde daha odak bir yapı sunmak amacıyla; üstün yetenekli çocukların yaşamında en önemli üç faktör olan düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi üzerinde durulmuştur. Bu sebeple düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, basamakları sistematik olarak sunularak açıklanmış; yaratıcılık, yaratıcı düşünme ve önemli olduğu düşünülen yaratıcı düşünme tekniklerine yer verilmiştir. Düşünme, eleştirel düşünme basamakları ve yaratıcı düşünme tekniklerinin entegre edildiği ders planları paylaşılarak hem öğretmenlerin hem de araştırmacıların kafasındaki "Üstün yetenekli çocuğa uygun içerik nasıl

olmalıdır?" sorusunun yanıtı netleştirilmeye çalışılmıştır. Sosyal Duygusal Gelişim'in desteklenmesi bölümünde ise üstün yetenekli çocukların sorun yaşadıkları veya desteklenmesi gereken; benlik saygısı, aşırı duyarlı olma, asenkronize gelişim vb. özellikler üzerinde durularak; bir sosyal duygusal gelişim programının hangi bileşenlerden oluşması gerektiği ele alınmıştır. Bu kısımda üstün yetenekli öğrencinin sosyal duygusal açıdan nasıl yönlendirilmesi gerektiği ve örnek etkinlikler ile okul/ev ortamında ne tür etkinliklerin yapılabileceği belirtilmiştir.

Bahsedilen düşünme "eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sosyal duygusal gelişimin" desteklenmesi üçgenine ek olarak, bu alanları destekleyebilecek dijital fırsatlara yer verilmiş, bu fırsatlara ilişkin kaynaklar paylaşılmıştır. Verimlilik araçları, e-kitaplar, online eğitim programları, podcastler, online mentorluk programları bu fırsatlardan bazılarıdır.

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ ..... **v**
ÖN SÖZ ..... **vii**
KİTAP HAKKINDA ..... **ix**
1. Zekâ Tanımları **1**
2. Zekâ Kavramının Tarihi Gelişimi **5**
2.1. Francis Galton (1822-1911) 5
2.2. Alfred Binet (1857-1911) 6
2.3. Lewis Madison Terman (1877-1956) 8
2.4. Charles Spearman (1863-1945) 11
2.5. Louis Leon Thurstone (1887-1955) 14
3. Temel Zekâ Kuramları **17**
3.1. Cattel Akıcı ve Kristalize Zekâ Modeli 17
3.2. Guilford Zekâ Yapısı Modeli 18
3.3. Sternberg Başarılı Zekâ Teorisi 20
3.4. Cattel-Horn-Carrol Kuramı 25
4. Zekâ Testleri **34**
4.1. WISC-R IV Testi 34
4.2. CAS Testi 35
4.3. ASİS Testi 37
5. Zekâyı Etkileyen Faktörler **38**
5.1. Kalıtım 40
5.2. Çevre 42

5.3. Eğitim 46
5.4. Cinsiyet 47
5.5. Doğum Sırası 49
5.6. Sonuç 49
6. Zekânın Geliştirilmesi 50
6.1. Düzenli Egzersiz Yapmak 52
6.2. Doğru ve Derin Nefes Almak/Meditasyon Yapmak 54
6.3. Beslenmeye Dikkat Etmek 55
6.4. Öğrenmek ve Öğrenmeye Devam Etmek 56
6.5. Okumak ve Günlük Tutmak 56
6.6. Hafızayı Geliştirmek 57
6.7. Oyun Oynamak 59
6.8. Öğrenmeye Yardımcı Olması İçin Vücudu Kullanmak 61
6.9. Enstrüman Çalmak 62
6.10. Sosyalleşmek 62
7. Üstün Yetenekli Çocuklar 63
7.1. Üstün Yetenekli Çocukların Bebeklikte Gösterdiği Özellikler 69
7.2. Üstün Yetenekli 4-5-6 Yaş Grubu Çocukların Özellikleri 71
7.3. Üstün Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri 73
7.4. Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal Özellikleri 75
7.5. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Özellikleri 76
7.6. Üstün Yetenekli Çocukların Fiziksel Özellikleri 77
7.7. Üstün Yetenekli Çocukların Sezgisel Özellikleri 78

8. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi 79

8.1. Üstün Yetenekli Çocuklara Uygulanacak Programın Özellikleri 79

8.2. Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Müdahaleler 82

8.2.1. Hızlandırma 83

8.2.2. Gruplama 91

8.2.3. Zenginleştirme 93

8.2.4. Farklılaştırma ve Dijital Farklılaştırma 96

8.2.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim 105

9. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Üç Temel Alanın Desteklenmesi 109

9.1. Düşünme 109

9.2. Düşünme Becerileri Basamakları 113

9.3. Eleştirel Düşünme 115

9.4. Eleştirel Düşünme Becerileri Basamakları 118

9.5. Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Eğitim Programına Entegresi 122

9.6. Yaratıcılık 148

9.6.1. Yaratıcılık Tanımları 149

9.6.2. Wallas'ın Yaratıcılık Süreci Modeli 151

9.6.3. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri 152

9.6.4. Yaratıcı Düşünme Yöntem ve Teknikleri 155

9.7. Üstün Yetenekli Çocuklarda Sosyal Duygusal Gelişim 162

9.7.1. Benlik Saygısı 164

9.7.2. Aşırı Duyarlı Olma 166

9.7.3. Asenkronize Gelişim 167

9.7.4. Soyutlanma (Dışlanma ve Yalnızlık) 169

9.7.5. Mükemmeliyetçilik 170
9.7.6. Stres 173
9.7.7. Depresyon 174
9.7.8. Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleyecek Etkinlikler 175

10. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Dijital Fırsatlar 186

10.1. Verimlilik Araçları 188
10.2. E-Kitaplar 189
10.3. Online Eğitim Platformları 189
10.4. Podcastler 190
10.5. Sanal Sergi ve Müzeler 190
10.6. Mentorluk Programları 191
10.7. Gönüllülük Programları 192
10.8. Online Psikolojik Danışmanlık Programları 194
10.9. Online Fiziksel Egzersiz Uygulamaları 194

KAYNAKÇA 195

1. Zekâ Tanımları

Bu bölümde zekâ tanımları ele alınarak zekânın net bir biçimde anlaşılması hedeflenmektedir. Bu sebeple yakından uzağa mantığıyla önce güncel bir zekâ türü olan yapay zekâ kısaca ele alınarak, sonrasında ise zekâ kavramı üzerinde durulacaktır. Yapay zekâ, görevleri yerine getirmek için insan zekâsını taklit eden bir sistemdir. Bu sebeple görevleri yerine getirirken sadece kendisine kodlanan verilerle kalmamakta, aynı zamanda o konuyla ilgili bilgi toplayarak kendini geliştirmektedir. Günlük hayatta da artık birçok biçimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları mevcuttur. Örneğin telefonda haberleri okuyorsak, daha önce okuduğumuz haberlerden yola çıkarak sürekli bize o konularla ilgili haberlerin düşmesi bir yapay zekâ uygulaması olan öneri motorlarının işidir. Ya da telefonda mesaj yazarken kelimelerin, telefon tarafından tanımlanması da öneri motorlarının görev alanındadır. Aynı şekilde herhangi bir siteye girdiğimizde "Size nasıl yardımcı olabilirim?" sorusunu soran sohbet robotları, doğal dil işleme özelliğinin kullanıldığı bir yapay zekâ uygulamasıdır. Sonuç olarak; yapay zekâ herhangi bir özel biçim veya işlevden ziyade süper güçlendirilmiş düşünce ve veri analizi süreciyle ilgilidir. Bu sebeple yapay zekânın verileri analiz etme, yorumlama ve bu verilere dayanarak öngörüde bulunma yeteneklerinin altını çizdiği söylenebilir. Peki, insan zekâsı da sadece bu yeteneklerle mi sınırlıdır?

Zekânın net bir şekilde tanımlanması hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanmasında rol oynadığı için hem de okul ve hayat başarısını yordadığı için çok önemlidir (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Çünkü zekânın tam olarak ne olduğunun bilinmesi, süreç içerisindeki değişimi ve/veya dönüşümü hakkında fikir sahibi olmak açısından önemlidir. Zekâ kavramı İngilizcedeki tanımıyla "işlenmemiş, ham bilgiyi edinme süreci olarak ifade edilebilirken; Türkçeye Arapçadan girmiş bir sözcük olup parlamak ve keskin kavrama yeteneği anlamlarına gelmektedir. Tarihsel olarak ele alındığında ise Galton (1869) zekâyı; duyular yoluyla bilgi edinme ve duyulardan elde edilen bilgiyi işleme kapasitesi olarak tanımlarken; Binet, zekâyı farklı zihinsel bileşenlerden oluşan; karmaşık işlevlerde daha fazla değişkenlik gösteren bir mekânizma olarak tanımlamaktadır (Sak, 2010). Görüldüğü üzere zekâ, önce bilgiyi işleme kapasitesi gibi genel

bir eylem üzerinden tanımlanmış, sonrasında ise zekânın karmaşık bir yapı olduğu üzerinde durulmuştur. Binet ve Simon (1916) zekâda; iyi mantık yürütme, pratiklik, inisiyatif kullanma, uyum yani kişinin şartlara adaptasyonunu içeren "yargılama yeteneğinin" en önemli etmen olduğunun altını çizmişlerdir. Terman (1916) ise zekâyı ezberleme, anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, mantık yürütme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel fonksiyonları içeren bir mekânizma olarak tanımlamaktadır. Spearman (1923) zekâyı; birbirinden farklı ve ilişkili yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tarif etmiştir. Süreç içerisinde zekâda yargılama yeteneği önem kazanmış, sonrasında daha üst düzey bilişsel süreçler de işin içine girmiştir. Cattell (1963) ise zekâyı, akıcı ve kristalize zekâ olarak iki şekilde ele almış; akıcı zekâyı zekâ testlerinin ölçtüğü, doğru akıl yürütme stratejilerini yansıtan temel ve genel bir yetenek olarak; kristalize zekâyı ise günlük hayatta ve okul faaliyetlerinde karşılaşılan problemleri çözerken kullanılan zekâ olarak açıklamıştır (Van Tassel- Baska, 1998). Cattel (1963)'in bu tanımıyla zekâda deneyimlerin ve yaşantıların önemi gün yüzüne çıkmıştır. Thurstone (1938) zekâyı; birincil yetenekler olarak adlandırdığı sözcük akıcılığı, sözlü anlama, mekânsal görselleştirme, sayılarla işlemler, ilişkisel hafıza, akıl yürütme ve algılama hızı gibi yedi bağımsız yeteneği içeren bir mekânizma olarak tanımlamıştır. Guilford (1956) ise zekâyı; değişik biçimlerde ve farklı türlerde bilginin işlenmesi için işlevlerin ya da yeteneklerin sistematik bir toplamı olarak tanımlamıştır. Bu tanımda yetenek terimi, bireysel farklılıklar; işlevler ise bireysel davranışlar bağlamında kullanılmaktadır. Her temel yetenek üç değişkenin birleşimiyle tanımlanır. Her bir yetenek, zekânın boyutları olan işlem, içerik ve ürünün tek bir türünün birleşmesi ile ortaya çıkmaktadır. Gardner (1983) zekâyı; yeni bilginin edinilmesi için temel ve bireyin gerçek bir problemi çözmesi, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesini sağlayan, etkili bir ürün ortaya koymayı içeren, problemleri bulma ve problem yaratma gibi bir dizi problem çözme becerisini içeren yapı olarak tanımlamaktadır (Akt: Maker, 2006). Gardner (1983) tanımında problem çözme ve yaratıcılık üzerinde durmuş; ayrıca zekâda sadece problem çözmeye değil, problem bulma ve problem yaratmaya da odaklanmıştır. Nitekim bugün gelişmiş ülkelerin veya "zeki" diye tabir ettiğimiz insanların en önemli özelliklerinden birisi de problem denilebilir. Bu sebeple zekâ söz konusu oldu-

ğunda, problem yaratmanın da zekâya ilişkin önemli bir beceri olduğunun altı çizilebilir. Sternberg (1991) ise zekâyı; analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç boyutta ele almış; analitik zekâyı bileşenler alt kuramıyla, yaratıcı zekâyı deneysel alt kuramla, pratik zekâyı ise bağlamsal alt kuramla açıklamıştır (Akt: Van-tassel Baska, 1998). Carrol (1993)'ın zekâ tanımı ise en üstte genel zekâ faktörünün bulunduğu, bir alt katmanda sekiz adet geniş beceri kümesini ve en alt katmanda ise 80'den fazla özgün beceriyi içeren hiyerarşik bir yapı şeklindedir. Görüldüğü üzere Thurstone'dan (1938) sonraki süreçte zekâdaki farklı yeteneklere odaklanılmış; zekânın çok boyutlu yetenekleri içinde barındıran bir yapı olduğunun altı çizilmiştir.

Buradan yola çıkılarak zekâ tanımlarının ve zekâya ilişkin bilgilerin sürekli değiştiğini söylemek mümkündür. 1921 yılında, 14 ünlü psikoloğa zekânın tanımı sorulmuş ve sonuçta tanımların özellikle iki kapasiteye vurgu yaptığı görülmüştür. Bunlar; insanın deneyimlerinden öğrenme kapasitesi ve çevreye uyum sağlama yeteneğidir. Buradan yola çıkıldığında çocuklar ve yetişkinler için yeni ortamları, durumları ve becerileri deneyimlemenin; bu ortamlara uyum göstermek üzere çaba sarf etmenin, zekânın gelişimi için önemli olduğu söylenebilir. 1986 yılında Sternberg ve Detterman tarafından, zekâ üzerine çalışan 24 psikoloğa zekâya ilişkin aynı soru sorularak; zekânın ne olduğunu tanımlamaları istenmiştir. Bu kez uzmanlar, deneyimlerden öğrenme ve çevreye uyum sağlama sürecini daha geri plana iterek, üst bilişin yani insanların düşüncelerini izleme, değerlendirme ve düzenleme becerileri üzerinde durmuşladır. Bu, zekâ tanımlarına ilişkin devrim niteliğinde bir ilerlemedir. Çünkü artık uzmanlar kişinin zekâda kendisinin ve düşüncelerinin farkındalığına ve bunların iyileştirilmesine vurgu yapmışladır.

Uzmanlar, zekânın tanımında özellikle kültürün rolü üzerinde de durmaktadırlar. Çünkü bir kültürde çok zeki bulunan başka bir kültürde zeki bulunmayabilmektedir. Ya da kültürlerin zekâ olarak tabir ettikleri davranışlar onların ihtiyacı olan davranışlar olabilmektedir. Örneğin, 1992'de yapılan bir araştırmada, Kenyalı ebeveynlerin zekâyı, çiftlikte ne yapılması gerektiği söylenmeden yapabilme yeteneği olarak tanımladıkları bulunmuştur (Harkness ve Super 1992). Zekâ konusunda Amerika ve Avrupa kültüründe hıza yapılan vurgu göz önüne alındığında, bazı Ugandalıların zeki insanları düşünce ve

eylemde yavaş olarak tanımladıklarını (Wober, 1971) belirtmek gerekir. Ülkemizde üstün zekâ Allah vergisi olarak görülürken, üstün zekâlı birey sayısal alanlarda yetenekli, ileri düzeyde bilişsel yeteneklere sahip, başarılı, çalışkan, farklı ve asosyal olarak algılanmaktadır (Bayar, Arslan ve Avcı Doğan, 2020; Kaya vd., 2015).

Bu anlayış ve yaklaşım farklılıklarına rağmen zekâ, deneyimlerden öğrenme kapasitesi, öğrenmeyi arttırmak için üst biliş süreçlerini kullanma, farklı sosyal ve kültürel bağlamları da kapsayan çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak açıklanabilir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Tüm bu söylenenlerin ışığında, zekâyı kısmen genetik mirasın, aktarımın oluşturduğu, çevre ve bu genetik miras arasındaki etkileşim ile artan bir zekânın veya birden çok zekânın olduğunu söylemek mümkündür (Akt: Van-Tassel Baska, 1998).

Öğrenme, yaşantılar ve zenginleştirilmiş bir çevrenin, farelerin beyin yapısını değiştirerek, beyinlerinde yeni bağlantılar oluşturduğunu ortaya koyan deneyler mevcuttur (Beaulie ve Colonnier, 1987; Turner ve Greenough, 1985).

İlk olarak farelerde gözlenen bu değişimler daha sonra kedilerde, maymunlarda, kuşlarda da gözlemlenmiştir ve büyük bir çoğunluğu insanlarda da gözlemlenebilmektedir. Diğer yandan Beaver ve arkadaşları (2014), ebeveyn tutumlarının ve yetiştirilen ortamın, ergen ve genç yetişkinlerin sözel IQ'ları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun için evlat edinilmiş genç bir örneklemle çalışmışlardır. Evlat edinenlerden oluşan örneklemin, genetik özellikleri tam olarak kontrol edilebilmektedir. Araştırmanın sonucunda, ebeveynliğin ergenlik ve genç erişkinlik döneminde çocukların IQ'su üzerinde yalnızca tutarsız ve zayıf bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu zayıf ilişki hem ulusal örneklemde hem de evlat edinilen alt örneklemde tespit edilmiştir. Beaver ve arkadaşları (2014) bu bulguyu, genetik özelliklerimizin IQ üzerinde daha belirleyici olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Onlara göre hepimizin güçlü ve zayıf yönleri vardır ve bazılarımız başarılı olmak için daha çok çalışmak zorundadır. Ayrıca bazı durumlarda, belirli şeylerde bazı insanlar her zaman bizden daha iyi olacaktır. Burada önemli olan bireyin, neyi iyi yaptığını ve neyi sevdiğini bulmasıdır. Ardından, olabileceğimizin en iyisi olmak için elimizden gelenin en iyisini yapmamız hem hayatta kalmanın hem de başarılı olmanın yegane yolu olarak gösterilmektedir.

2. Zekâ Kavramının Tarihi Gelişimi

Zekâ tanımları ele alındıktan sonra, zekâ kavramının tarih içerisindeki değişiminden bahsedilecektir. Böylece zekâ kavramının tarih içinde geçirdiği değişim daha net görülebilecek ve zekâ kavramı zihnimizde net olarak oluşabilecektir.

2.1. Francis Galton (1822-1911)

Darwin'in kuzeni olan Galton, 1869'da kalıtımsal özelliklere ilgi duyarak, insan zekâsının kalıtımla olan ilişkisine dair birtakım sorular sormaya başlamıştır. Galton'un zekâya ilişkin bu araştırmaları önemlidir çünkü daha önce hiç kimse "bireysel farklılıklara" ilişkin bir araştırma yapmamıştır. Bu araştırması sonucunda Galton, "zekânın gelişiminin doğumdan ölüme kadar aynı kaldığı" düşüncesini ileri sürmüştür (Clark, 2008). Bu araştırmanın ilhamını ise Afrika ile yaptığı seyahatlerden ve kuzeni Darwin'in yayınladığı Türlerin Kökeni isimli eserden almıştır. Galton kendisini "Afrika ile aşk ilişkisi" yaşayan bir kâşif olarak tarif etmiş (Allen, 2002) ve seyahatlerine en büyük tutkuları olan istatistik ve ölçmeyi de taşımıştır. Ortadoğu ve Afrika'daki keşif gezileri sırasında, araziyi, insanları, hava koşullarını ve etrafındaki olayları sürekli gözlemlemiş ve çeşitli yönlerini kaydetmiştir. Bu seyahatler, Galton'un inanılmaz bir bilim adamı olmasını ve çok yönlü bir kariyer edinmesini sağlamıştır (Bynum, 2002). Öyle ki Galton'un bilim dünyasına; coğrafya, meteoroloji, antropometri, biyoloji, istatistik, kriminoloji, kalıtım, psikoloji ve eğitim alanlarında yaptığı birçok katkının temelinde bu seyahatlerinin etkileri vardır. Galton, 1865'te kuzeni Charles Darwin'in yayınladığı *Türlerin Kökeni* (Clayes, 2001) isimli eseri okuduktan sonra kalıtım üzerinde çalışmaya başlar ve kısa süre sonra gerçek tutkusunun insan yeteneklerindeki farklılıkları incelemek olduğunu keşfeder. Özellikle başarının, kalıtım yoluyla soydan gelen üstün niteliklerden kaynaklandığına ikna olur. Kitabı *Hereditary Genius*'da (1869) bu hipotezi ana hatlarıyla çizmiş ve hipotezini Times'ın ölüm ilanlarından analiz edilerek topladığı verilerle desteklemiştir. Onun veri ve hesaplama önerileri, "zihinsel yeteneklerin ve kişilik özelliklerinin kalıtımdan miras kaldığını" ortaya koymaya çalışan bir dizi çalışma ve kitap yazılmasına neden olmuştur (Seligman, 2002). Sonuçta bu bulgular, seçici ebeveynlik yoluyla insan türlerinin biyolojik

yapısını iyileştirme yöntemlerini gerektiren öjenik hareketin ortaya çıkışını tetiklemiştir. Galton, "zayıf fikirli" insan yetiştiriciliğini azaltmak için insan ıslahını savunacak kadar ileri gitmiş (Clayes, 2001) ve bir öjenik açısından, üstün zihinsel ve davranışsal kapasitenin yanı sıra üstün fiziksel sağlığın da yalnızca bir birey için değil, bir bütün olarak toplumun refahı için avantajlıdır, düşüncesini savunmuştur (Jensen, 2002). Bu zihniyet kaçınılmaz bir biçimde ırkların sınıflandırılmasına veya nüfusun ölçülebilir niteliklere ve doğal kabiliyete göre sıralanmasına yol açmıştır (Simonton, 2003). Galton, Afrika'daki gözlemlerinden, Afrikalıların genel zihinsel kabiliyetlerinin frekans dağılımında Anglo-Saksonların "iki standart sapma" altında olduğunu iddia etmiş olup bu fikirleri hâlâ tartışmalara yol açmaktadır (Jensen, 2002). Galton bilimsel açıdan zekâyı ölçmeye çalışan ilk bilim adamıdır ve oluşturduğu zekâ testinde duyu keskinliğini ölçmeye odaklanmıştır. Sonradan bu testin yetersiz olduğu kanıtlansa da onun bu girişimi işlevsel bir zekâ testinin araştırmalarının başlamasına öncülük etmiştir (Clark, 2008).

2.2. Alfred Binet (1857-1911)

Fransa'da başlangıçta hipnozla ilgili çalışmalar yürüten, bu çalışmaları profesyonelce kabul görmeyen Alfred Binet, akademik çalışmalarına ara verir. Kızları Madeleine ve Alice'in (sırasıyla 1885 ve 1887 doğumlu) doğumuyla çalışmalarına geri döner. Binet'in kızlarıyla yaptığı araştırması, gelişmekte olan zekâ anlayışının, özellikle de dikkat süresinin ve eleştiriye açık olmanın zihinsel gelişimdeki öneminin netleşmesine yardımcı olmuştur. Bergin ve Cizek (2001), bu çalışmanın daha sonra Binet'in çalışma arkadaşı Theodore Simon'la birlikte çalışan Jean Piaget'i etkilemiş olabileceğini öne sürmüştür.

1904'te Fransız hükûmeti tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi için bir komisyon ataması çağrısında bulunulur. Komisyondan, alternatif eğitim ihtiyacı duyan öğrencilerin belirlenmesi için bir mekânizma oluşturulması istenir. Binet, bu grubun aktif üyesi olarak zekâ ölçeğinin gelişimi için harekete geçer. Binet ve Simon, tarihsel olarak Binet-Simon Ölçeği'nin çeşitli çağlarda tipik yeteneklerin temsilcisi olduğunu düşündükleri çeşitli görevlerden oluşmaktadır. Bu görevlerin seçilmesi, çocukları doğal ortamda gözlemleyen uzun yıllara dayanmaktadır. Daha sonra bu grup testlerini

beş yaş grubunda elli çocuğun üzerinde uygulamışlardır. Bunun üzerine test iki kez revize edilir. Zekâ testinin amacı, bu özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların zihinsel yeteneklerini normal akranlarınınki ile karşılaştırmaktır (Siegler, 1992).

Ölçek artan karmaşıklığa sahip otuz görevden oluşur. Bunlardan en kolay olanı, tüm çocuklar, hatta ciddi derecede geride kalan çocuklar tarafından cevaplanabilir durumdadır. En basit test ögelerinden birinde çocuğun yakılan bir kibriti gözleri ile takip etmesi veya testör ile ellerini çırpması yer almaktadır. Biraz zor olan görevler, çocuğun çeşitli adlandırılmış vücut parçalarını işaret etmesini, üç basamaklı bir diziyi tekrar etmesini, basit cümleleri tekrar etmesini ve ev, çatal veya anne gibi sözcükleri tanımlamasını gerektirir. Daha zor test soruları ise çocukların çiftler arasındaki farkı belirtmelerini, hafızadan resim çizmelerini ya da "Paris, nehir ve servet" gibi üç sözcüğü kullanarak, cümleler kurmalarını gerektirmektedir. En zor sorular ise rastgele 7 sayıyı tekrar etmelerini, uzun kelimeler için en az yarım veya tam kafiyeli başka kelimeler bulmalarını ve "Bugün komşuna garip misafirler geliyor. Önce bir doktor, sonra bir avukat ve son olarak bir rahip geldi. Komşunun evinde ne oluyor?" gibi zor sorulara cevap vermesini gerektirmektedir (Fancher, 1985).

Binet, çocukların hangi yaşlarda hangi becerilere sahip olduklarını inceleyerek ilk test maddelerini oluşturmuş ve bu test maddelerini çocuklar üzerinde denemiştir. Her yaş için o yaştaki çocukların %60'ının başardığı maddeler, o yaş için test maddesi olarak belirlenmiştir. Bu ölçüme göre bir çocuk, kendi yaşıtlarının yapabildiklerini yapabiliyorsa normal zekâlı, daha küçüklerin yapabildiklerini yapabiliyorsa özel eğitime ihtiyaç duyan, kendinden yaşça büyük çocuklara ait soruları yapabiliyorsa ileri zekâlı olarak değerlendirilmiştir. Böylece 1908 yılında Binet-Simon adı altında ilk zekâ testi ortaya çıkmıştır. Bu test daha sonra çeşitli tarihlerde ve en son olarak da 1986 tarihinde yenilenmiştir. Bunlardan 1937 tarihindeki yenileme, Stanford Üniversitesinde yapılmıştır ve testin bu tarihten sonraki adı Stanford-Binet olmuştur. Son sürümü Stanford Binet V'tir. Binet kapsamlı araştırma ve ilgi alanlarına rağmen bugün, en çok zekâya yaptığı katkılarla bilinmektedir.

2.3. Lewis Madison Terman (1877-1956)

1912'de zekâ puanını hesaplamak amacıyla Wilhelm Shern tarafından "zekâ bölümü" kavramı ortaya konarak, puan hesaplamalarında yaş farklılıkları hesaba katılmıştır. Buna göre hangi yaşta olunursa olunsun ortalama zekâ puanı 100 olarak saptanmıştır. Toplumun %50'si 90 ile 110 puan arasında bulunurken; %2'lik üstün zekâlı grubun başlangıç puanı ise 132 olarak bulunmuştur. Terman, 1916'da William Stern'in zihinsel ve kronolojik yaş arasındaki oranın, ondalıktan kurtulmak için zekânın tek bir ölçüsü olan 100 ile çarpıldığı şeklindeki önerisini kabul eder. Ortaya çıkan "zekâ katsayısı", "IQ" olarak bilinen zekâ bölümü haline gelerek; şu anda klasik şu formülle bilinmektedir: IQ = Akıl Çağı / Kronolojik Yaş X 100 (Clark, 2008). Doktora tezinde Terman, sıra dışı geride olan öğrencilerle çok parlak öğrencileri ayırmada zekâ testlerinin ne kadar işlevsel olduğunu görmeye karar vermiş ve "Dâhilik ve aptallık: Yedi parlak ve aptal erkek çocuğun zihinsel süreçlerinin incelenmesi" isimli bir tez yazmıştır. Terman, yüksek ve karmaşık bilişsel fonksiyonlar için kullandığı testleri yedi alanda oluşturmuştur. Bu alanlar;

1. İcat testleri ve yaratıcı hayal gücü,

2. Mantık yürütme,

3. Matematiksel beceriler,

4. Anagramlar (Aynı harflerle yazılan ama harfleri yer değiştirince ayrı anlama gelen sözcük; örneğin rakı sözcüğünün harfleri yer değiştirince ortaya çıkan ırak/karı/arık sözcükleri birer anagramdır.) hikâyelerdeki boşluklar ve dilde ustalığı gösteren yüksek sesle okuma,

5. Fabların yorumlanması,

6. Satranç oyununu öğrenme becerisi,

7. Bellek testleri ve

8. Motor beceri testleri.

Daha sonra Stanford'da 1906'da Terman, Amerikan nüfusu için gözden geçirilmiş ve mükemmelleştirilmiş bir Binet-Simon ölçeği yayınlamıştır. Bu "Binet-Simon Ölçeğinin Stanford Revizyonu" kısa

sürede “Stanford-Binet” olarak bilinir ve bu test şimdiye kadar mevcut olan en iyi bireysel zekâ testlerinden kabul edilir. Stanford-Binet zekâ testi ile çocukların bilimsel olarak tanılanması ve sınıflandırılması, özel sınıflara yerleştirilmesi amaçlanmıştır. Fakat testin kullanımı o kadar genişletilir ki; test toplumdaki suçu azaltmak, okulların üstün zekâlı çocukları desteklemesine yardımcı olmak; çocukların kaçıncı sınıfta olacağına yardımcı olmak, mesleki yeteneği belirlemeye yardımcı olmak ve araştırmalar için bir standart biçiminde kullanılmaya başlanır. 1930’lu ve 1940’lı yıllarda ABD’de testler müthiş bir popülerlik kazanır ve her şey için; işe alınırken, ilgilerin belirlenmesi için, kişisel özelliklerin belirlenmesi için ve hatta evlilikte başarının yordanması için bile kişiler teste tabi tutulmaya başlanmıştır (Akt: Clark 2008: 32).

Binet zekâ testini revize ederek kullanan Terman, üstün zekâlı bireyler üzerinde en kapsamlı, boylamsal çalışmayı yapmıştır. Terman bu çalışmasıyla üstün zekâlı bireylere yönelik; “gözlüklü, cılız, sosyal açıdan sorunlu, kitaplara gömülmüş, muazzam düşüncelere sahip” şeklindeki ön yargıları değiştirmiştir. Bu çalışmaları boyunca “sabit zekâ” teorisini kullanan Terman (1925), boylamsal çalışması sonucunda sabit zekânın geçerli bir kavram olduğunun tartışılır bir bilgi olduğunu da çalışmasına eklemiştir (Clark, 2008).

Terman'ın bilinen “Termitleri” yani seçtiği üstün zekâlı çocuklar, erken olgunlaşma mitini test etmek için seçilmiştir. Başka bir deyişle Terman, yüksek IQ’lu çocuklarının ileride zihinsel olarak başarılı mı yoksa başarısız mı olduklarını bilmek ister. Bu sebeple Profesör Lewis Terman, üstün yetenekli çocuklar üzerinde 1921'de bir çalışma başlatmış ve başlangıçta 10 yıl sürecek bu çalışma günümüze kadar devam etmiştir. Bununla birlikte çalışma çok ilginçtir ve toplanan veriler o kadar iyidir ki çalışma, deneklerin ömrü boyunca devam etmiştir. Her ne kadar araştırmacılar, denekleri ömürlerinin sonuna kadar takip etseler de son büyük veri toplama işlemi 1992'de yapılmıştır. Terman, 1528 yetenekli öğrenci hakkında veri toplamıştır. Çalışmaya 3-19 yaşlarındaki deneklerle başlamıştır ve bu grup ezici bir çoğunlukla beyaz, orta veya üst sınıflardan ve kentsel yapıdan gelen çocuklardan oluşmaktadır. Terman, bu çalışmasıyla topluma, üstün zekâlı çocukların başarılı yetişkinlere dönüştüğünü göstermek istemiştir. Çünkü bu durum o zamanın inançlarına aykırıdır. O dö-

nemde çoğu insan, üstün yetenekli çocukların beceriksiz ve utangaç yetişkinler olduğuna "erken olgunlaşanın erken çürüdüğüne" inanmaktadır.

Terman'a göre alışılmadık derecede erken gelişmiş çocuklar daha sonraki yaşamlarında kötüleşmek yerine, daha iyi bir hale gelmektedirler. Terman, diğer hususların yanı sıra, üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin daha uzun boylu, daha sağlıklı, fiziksel açıdan daha iyi gelişmiş olduğunu, liderlik ve sosyal uyum konularında daha üst düzeyde olduklarını bulmuş, böylece muhalif görüşleri yok etmiştir. Terman'ın üstün yetenekli gençlere bakış açıları arasında şunlar bulunmaktadır:

- Bu grup, zekâ olarak %1'lik dilimdedir.
- Çocuklukta olabildiğince erken tanılanmalıdırlar.
- Okul boyunca eğitimlerinde hızlandırma yapılmalıdır.
- Eğitimlerinde farklılaştırılmış bir müfredat ve öğretim yöntemi kullanılmalıdır.
- Özel olarak eğitilmiş öğretmenlere sahip olmalıdırlar.
- Bunlar toplumun iyiliği ve iyileştirilmesi için ulusal bir kaynak olarak görülmelidirler.
- Yetenekleri ve ilgileri hangi alandaysa o alanda gelişmelerine izin verilmelidir.

Bu çalışmanın deneklerinin kendilerini "Termitler" olarak adlandırırlar, çalışma sonunda başarılı bir grup oldukları bulunur. Bununla birlikte, deneklerin başarı oranı hâlâ bir tartışma konusudur. Terman, yüksek IQ'lu çocukların seçkin bir gruba girdiğini kanıtladığına inanmaktadır. Bu grup ileriki yaşlarında da sağlıklıdır ve başarılıdır. Bazı araştırmacılar ise başarı oranlarının, bu ekonomik sınıfın herhangi bir grubuna benzediğini kanıtlayan istatistikler ortaya koymuşlardır. Bu çocuklar yükseköğrenim ortalamasından daha yüksek bir oranda yükseköğretimi tamamlamışlardır. Bu gruba mensup kadınların daha az çocuğu vardır ve hayatlarında daha yüksek derecelere sahip olmak için çalışmışlardır. Mali olarak grup, herhangi bir karşılaştırma grubundan çok daha başarılıdır. Zihinsel istikrarı genel nüfustan farklı değildir. Araştırmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Denek-

lerin benzer geçmişe sahip olması; sınıf veya ırk ile ilgili bazı farklılıkları görmeyi imkânsız kılmıştır. Terman da hayatı boyunca sorun çıktığı zaman bu gruptaki çocuklara yardım elini uzatmış ve bu çocuklarla ilgilenmiştir. Görünüşe göre, boylamsal araştırmalarda bu ortak bir sorundur çünkü araştırmacılar deneklerle yakından ilgilenebilmektedir. Terman bu çocukların isimlerini gizli tutmuştur ve çoğu hâlâ bilinmemektedir. Ancak erkeklerin %25'i ve kadınların %30'u, Terman'ın çalışmasındaki çocuklardan birisi olmalarını bilmenin, hayatlarında bir fark (olumlu ya da olumsuz) yarattığını söylemektedir.

Terman'ın çalışması, psikoloji biliminde çok büyük bir etkiye sahiptir. Boylamsal çalışmaların değerini göstermiştir. Aynı zamanda yüksek IQ'lu insanların başarısız olmadığını ve Terman'ın zekâyı tanımlamak için IQ kullanımını tanıtan önemli bir bilim insanı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, en şaşırtıcı sonuçlar, diğer araştırmacıların Terman'ın verilerini başka çalışmalar için kullandığında ortaya çıkarmıştır. Bu, bir ömür boyu küçük bir grup insandan toplanan harika bir veri koleksiyonudur. Denekler Terman için hayatlarını belgelemek açısından çok sadık kalmış ve veriler son derece kapsamlıdır. Terman'ın çocukları, çalışmanın Terman'ın ölümünden sonra da devam etmesine izin vermişlerdir.

2.4. Charles Spearman (1863-1945)

Psikoloji kariyerine nispeten geç başlayan Spearman, zekâ için psikometrik açıdan bir tanım sunan ilk kişi olmuştur ve bu nedenle klasik test teorisinin babası sayılmaktadır (Jensen, 1994). Çift faktör teorisi Charles Spearman'ın 1904'te zihinsel yeteneklerin birbiri ile ilişkili olup olmadığını araştırdığı çalışmasına dayanarak ortaya koyduğu teoridir. Spearman 36 öğrenciyi, üç akademik derste; Latince, İngilizce ve matematik gibi derslerde değerlendirmiş ve bu üç dersin başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Değişkenler arasında gözlenen ilişki; Spearman'ı değişkenlerin genel bir varyans kaynağını paylaştığı hipotezine götürmüştür ve Spearman buna "zekânın genel faktörü" adını vermiştir (Akt: Kane & Brand, 2003). Spearman, akılcı davranışın insan beyninde tek bir noktada üretildiğini ünlü bir makalesinde yazmış ve genel zekâ teorisini (1904) öne sürmüştür. Spearman bu-

na, genel faktör adını vermiştir. G ve bir dizi değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Faktör analizi olarak da adlandırılan bu teknik, tüm zihinsel testlerdeki puanlar arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir; tüm zeki davranışların mecazî bir havuzundan türetildiği konusunda güçlü kanıtlar sunmuştur. Çoklu zekâ teorisinin savunucuları bu yorumu reddetmekle birlikte, faktör analizi 21. yüzyıl zekâ araştırmalarında en önemli araçlardan biri olmaya devam etmektedir.

Spearman tüm testlerde genel bir element olarak genel zekânın var olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre zekâ; bireyin motivasyonu, iş bitirme azmi ve enerjisidir. Sonrasında ise Sperman "g" faktörünün zekâ testlerinde ortaya çıkan tüm ilişkileri açıklamadığını keşfetmiş ve açıklanmayan faktörlere "s" faktörü ismini vermiştir. Ona göre "s" faktörü, birbiriyle ilişkisiz birçok özel zihinsel aktiviteyi kapsamaktadır (Akt: Papanastasiou, 1999). Akademik açıdan başarılı çocukların zekâ testlerinde yüksek puan alması, genel zekâ faktörünün bir göstergesiyken; matematikte başarılı olanların sözcük dağarcığında ve genel bilgide aynı oranda başarılı olamayabildiklerinin gözlenmesi ise "s" faktörünü desteklemiştir (Akt: Ağrasoy, 2003).

Spearman "g"yi zihinsel enerji olarak tanımlamakta ve onu zekânın yönlendirici unsuru olarak ele almaktadır. Bunun yanında, zekâyı sadece soyut fikirleri değil, tüm sembolleri ele alma olarak açıklamaktadır. 20 yıllık birkaç çalışmanın sonucunda Spearman, g faktörünün üç süreci içerdiği fikrini ortaya koyar. Buna göre ilk süreç, deneyimlerin kavranmasıdır. Spearman da Galton gibi bireyin ne kadar çok deneyim edinirse o kadar karmaşık problem çözebileceğini varsaymaktadır. İkinci süreç; iki uyarıcı arasında mantıklı ilişkiler kurmadır. Üçüncü süreç ise iki uyarıcı arasındaki benzerliklerin bulunmasıdır. Bu üç sürecin gerçekleşmesi esnasında g'ye bilişsel bir görev verilmektedir. Her ne kadar Spearman g'nin puanlardaki tüm varyansı açıklamadığını bilse de o, g'yi zekânın açıklayıcı faktörü olarak vurgulamaktadır (Kane & Brand, 2003).

Tüm bu çalışmaların sonunda 1927'de Sperman, tüm yetenekleri içeren iki faktörlü zekâ teorisini ortaya atmıştır. Zekâ; Spearman'a göre bilgiyi edinme ve onu üretim için kullanma olarak tanımlanmaktadır. Ona göre insan ne kadar zeki olursa, bir durumda o kadar çok ilişkiler kurar ve karmaşık bir problemi en kestirmeden

çözecek yolu bulur. Bu genel gizil güç, her alanda aynı biçimde kendini gösterir. Bireyin çeşitli alanlardaki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunması, bu görüşü destekler. Bu genel gizil gücün yanında kişinin çeşitli faaliyet alanlarında kendini gösteren bazı yetenekleri vardır. Örneğin müzik, sanat, spor ve matematik yetkinlikleri gibi. Birey, akademik çalışma alanlarında ileri olduğu halde, müzik ya da spor alanında üstün olmayabilir; resim yapmada öteki alanlardaki başarısı ile kıyaslanamayacak olağanüstü bir başarı gösterebilir. Spearman, gizil gücün iki türlü belirtisinden birine zekâ anlamına gelmek üzere g etmeni; ötekine ise özel etki anlamına gelmek üzere "Özgül" sözcüğünün karşılığı olan "Specific" sözcüğünün baş harflerini gösterdiği için s etmeni demiştir.

G faktörünün özellikleri;

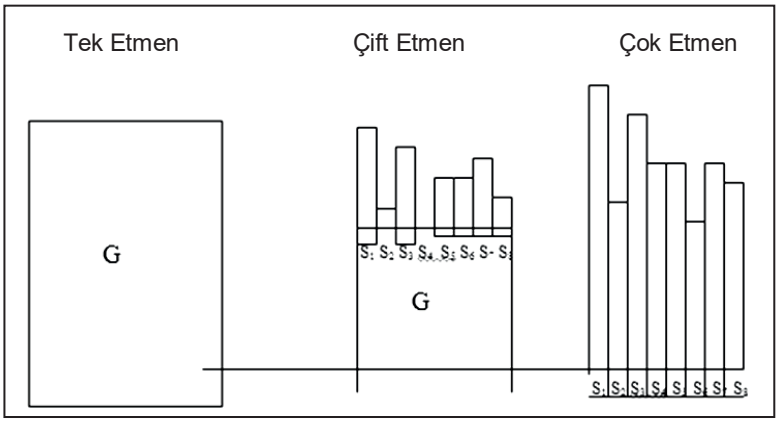
- Evrensel ve doğuştan gelen bir yetenektir. Öğrenilmezdir.
- Temel bilgileri edinmek için kullandığımız genel zihinsel bir enerjidir.
- Süreklidir onu öğrenmeyiz ya da unutmayız.
- Bireyden bireye farklılık gösterir.
- Yaşamdaki bütün etkinliklerde kullanılır.

S Faktörünün özellikleri;

- Çevrede öğrenilir ve edinilir. Örneğin müziği öğrenmek istiyorsanız müzik kursuna gidersiniz.
- Aynı bireyde etkinlikten etkinliğe farklılık göstermektedir.
- İnsanlar s faktörü açısından birbirinden farklılık göstermektedir. Zaman harcama ve öğrenme miktarı gibi konular burada ön plana çıkmaktadır.

G faktörü bizim bir durum, performans veya zihinsel bir görev karşısındaki doğal zekâmızı temsil ederken; s faktörü ise geri kalanından sorumludur. Bir tane g faktörüne sahipken birden çok s faktörüne sahibizdir.

Şekil 1
Spearman "İki Faktörlü Zekâ Teorisi"



Özel yetenekler bakımından insanın çeşitli alanlarındaki başarısı birbirinden farklı olur. O halde g etmeni bakımından kişiler arası ayrılıklar, s etmeni bakımından ise hem kişiler arası hem de kişi içi ayrılık bulunabilir. Spearman bize g kavramını tanıtmakla birlikte, bizi testlerin g'nin yanında, g'de yer almayan bazı özel zihinsel yetenekleri ölçtüğü konusunda da uyarmıştır. Bu diğer kısım daha sonra Cattel (1940) tarafından "öğrenilmiş beceriler veya yetenekler" olarak gösterilecektir (Van-tassel Baska,1998).

2.5. Louis Leon Thurstone (1887-1955)

Thurstone (1938)'a göre zekâ; dürtüler olgunlaşmasa bile onları kontrol edebilme ve içsel bir soyutlama kapasitesidir (Thurstone, 1924/1973). Thurstone tarafından geliştirilen yeni istatistiksel teknikler, psikolojiye yaptığı en kalıcı katkıdır: *Birincil Zihinsel Yetenekler Teorisi*, Charles Spearman'ın o zamanki zekâ anlayışına, egemen paradigmaya itiraz eden bir modeldir. Louis Thurstone'un 1938 yılında açıkladığı "Çok Etmen Kuramı" zekânın birçok birincil yeteneğe bölünebileceğini ortaya koymuştur. Thurstone, yaptığı çalışmalar sonucu zekânın, her biri farklı bir zihin gücünü gerektiren yeteneklerden oluştuğunu öne sürmüştür. Bu çalışmaları sırasında zekânın temelini oluşturan 12 faktör bulmuştur. Daha sonra bu faktörleri

yediye indirmiştir ve bunları "Temel Yetenekler" olarak adlandırmıştır (Akt: Ağrasoy, 2003). Bu faktörler:

1) Sözel-kavrama faktörü: Okuduğunu anlama, kelimelerin anlamlarındaki benzerlikleri ve zıtlıkları bulma yeteneğinin altını çizen faktördür.

2) Kelime akıcılığı faktörü: Bir düşüncenin anlatılmasında, kelimelerin çabuk bir şekilde ve uygun yerde kullanılabilmesi yeteneğinin altını çizen faktördür.

3) Uzamsal görselleştirme: Farklı açılardan sunulmuş aynı şekli tanıyabilme, alan ilişkilerini görselleştirme ve bütün parça ilişkileri, plan ve şemaların okunması ve geometrik düşünme gücünü ifade eden yeteneklerin altını çizen faktördür.

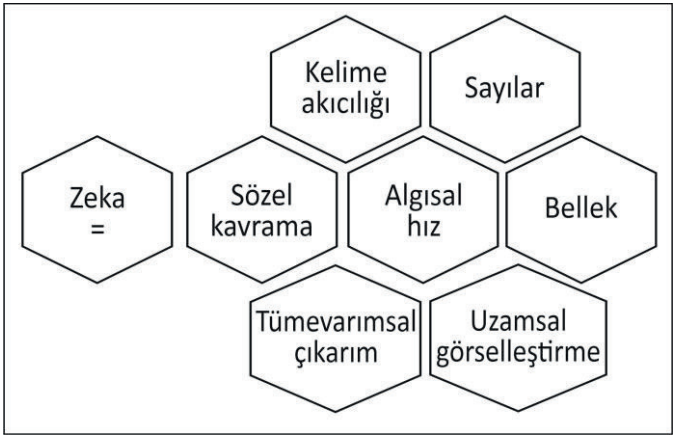
4) Sayılar faktörü: Birbirinden farklı ve toplama, çıkarma gibi basit aritmetik işlemleri hatasız ve hızlı bir şekilde yapabilme yeteneğinin altını çizen faktördür.

5) Bellek faktörü: Anlamsız olan her şeyi, sayısal, sözel, şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntıları ile akılda tutabilme yeteneğinin altını çizen faktördür.

6) Tümevarımsal çıkarım: Örüntüler arasındaki kuralı bulabilme ile ilgili genel muhakeme yeteneğinin altını çizen faktördür.

7) Algısal hız faktörü: Nesneler ve kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları hatasız ve hızlı bir şekilde tanıyabilme yeteneğinin altını çizen faktördür.

Şekil 2
Thurstone "Zekâ Teorisi"



Tümdengelim faktörü de bazı çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu faktörler birbirinden bağımsız değil, her biri bir diğeri ile ilişkilidir. Thurstone (1941)'a göre işin basitlik veya karmaşıklığına göre faktörler birleşmektedir.

İnsanlar bu çeşitli yetenekler bakımından birbirinden az çok ayrılık gösterirler. Bahsedilen alanların birisinde üstün yetenekli olan bireyin diğer tüm alanlarda da üstün olması beklenmemektedir. Örneğin sayısal işlemleri hızlı bir biçimde yapan birisinin akıcı konuşması gerekmemektedir. Öte yandan bunun zıttı bir düşünce de kabul edilebilir değildir. Çünkü sayısal işlemleri yapma konusunda yetenekli olan birinin kelimeleri kolaylıkla bulması ve bu sebeple akıcı konuşması da beklenebilir. Bu sebeple zekânın farklı faktörleri birbiri ile bütünleşiktir.

Thurstone başlangıçta genel IQ skorlarına sahip insanlardan oluşan zihinsel test verilerini analiz ettiğinde, farklı zihinsel yetenek profillerine sahip olduklarını ve bunun modelini desteklediğini bulmuştur. Bu çalışmaları ona göre Spearman'ın tek teorisine göre daha faydalıdır. Ancak Thurstone, testlerini entelektüel olarak heterojen bir çocuk grubuna uyguladığında, yedi temel kabiliyetin tamamen ayrı olduğunu bulmamış; aksine, g'ye ulaşmıştır. Bu sebeple Thurstone, teorisinin son halinde hem genel bir faktör hem de yedi özel

kabiliyetin varlığını ortaya koymuştur. Bu uzlaşma, hiyerarşik kuramları ve çoklu zekâ teorilerini öneren gelecek araştırmacıların zeminini hazırlamaya yardımcı olmuştur (Ruzgis ve Grigorenko, 1994).

Görüldüğü üzere zekânın farklı tanımları mevcuttur. Bu tanımları kültür, psikologların bakış açısı, üstün yetenekli çocuklara sunulan eğitim programları gibi pek çok etmen etkilemektedir. Fakat burada önemli olan zekâ ve eğitimin ilişkisini net bir biçimde ortaya koymaktır. 1938 öncesi zekânın değişmez olduğu görüşü hâkimken 1938'de Beth Wellman ve meslektaşları, bu görüşü sorgulayarak zekânın eğitilebilir olduğunu savunmuşlardır. Bunu Guilford'un (1956) zihin yapısı modeli takip etmiş ve artık zekânın eğitimle geliştirilebileceği görüşü kabul görmeye başlamıştır.

3. Temel Zekâ Kuramları

Bu bölümde alan yazına katkıda bulunmuş temel zekâ kuramları ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır. Bu bölümün amacı zekâya ilişkin bakış açısının zenginleşmesini sağlamaktır. Bu kapsamda; Cattel Akıcı ve Kristalize Zekâ Modeli, Guildford'un Zekâ Yapısı Modeli, Sternberg'in Başarılı Zekâ Teorisi, Çoklu Zekâ Kuramı ve Zekânın Cattel-Horn-Carrol Teorisi incelenecektir.

3.1. Cattel Akıcı ve Kristalize Zekâ Modeli

Zekânın hiyerarşi olduğu konusundaki teoriler sıklıkla kullanılmaktadır. Cattell (1971) da bu tip teorilerin savunucularından biridir. Cattell, kristalize ve akıcı yeteneklerin olduğunu öne sürmektedir. Akıcı zekâ; kendisini algı, performans hızı ve yeni durumlarda belli eden akıcı yetenek olarak tanımlanmaktadır. Kristalize zekâ ise kendisini yalnızca bilinen materyaldeki algı, hız ve performanslarda belli eden yetenek olarak tanımlanmaktadır. Kristalize yetenekler hayat boyu edindiğimiz bilgileri içermektedir. Akıcı yetenekler ise soyut düşünme ve esnek düşünmeyi içermektedir. Genetik değişkenler, akıcı zekâyı doğrudan; kristalize zekâyı ise akıcı zekânın kristalize zekâ üzerindeki etkisi yoluyla dolaylı olarak etkilemektedir.

Her iki zekâ türü de öğrenmeye bağlı olup akıcı zekâ eğitimden bağımsız bir öğrenmeyken; kristalize zekâ kişinin aldığı eğitime ve yaşantılarına bağlıdır (Horn, 1985). Bu sebeple kristalize zekâda çevre önemli bir etmendir (Lohman, 1989). Özetle akıcı zekâ biyolojik bir alt yapısı olan ve bize kalıtımla aktarılan bir sürece sahipken; kristalize zekâ ise sosyal bir varlık olan insanın tüm öğrenme yaşantılarından ve aldığı kültürden etkilenen, akıcı zekâya oranla daha dinamik ve değişken bir sürece sahip olan zekâ türüdür.

3.2. Guilford Zekâ Yapısı Modeli

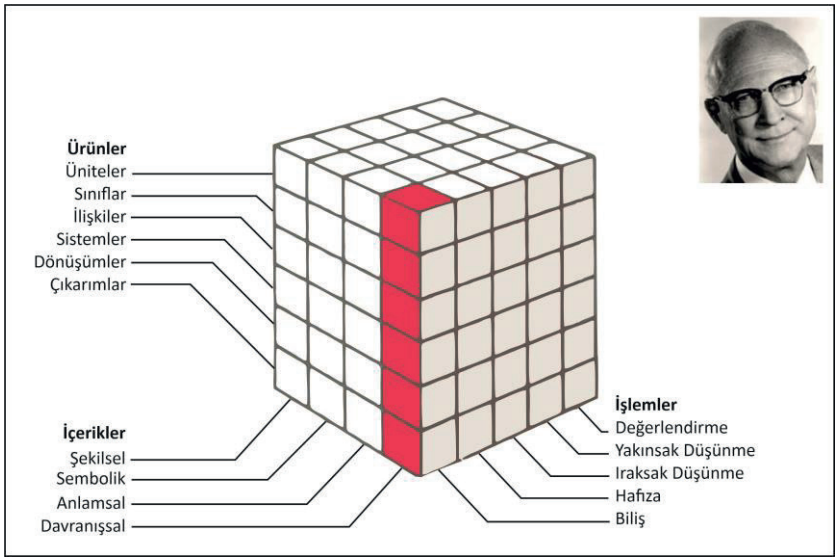
Guildford'un Zekâ Yapısı Modeli'nde (1967) zekâ, bilginin farklı şekillerde işlenmesini sağlayan bir dizi sistematik yetenek ve işlev olarak açıklanmaktadır. Guildford, zekânın tek faktörlü bir nitelikte değil, birden çok kabiliyetin birleşimi olduğuna inanmaktadır. Çünkü dönemindeki zekâ testlerini incelediğinde, zekâ ölçümlerinin okuma, matematiksel hesaplama ve diğer benzeri konuları başarma olarak ele alındığını görmüştür. Guilford'a göre, bu tür zekâ testleri bireylerin yaratıcılığını göz önüne almamaktadır. Mevcut zekâ testlerini araştırdıktan sonra Guilford, bu testlerin birbiri ile ilişkisinin zayıf olduğuna karar vermiştir çünkü her test farklı bir birincil yeteneği vurgulamaktadır. Guilford, bireylerin her birincil yeteneği için sürekli bir şekilde farklılaştıkları sonucuna varmıştır. 1950'li yıllara gelindiğinde Guilford, keşfedilen yeni zihinsel yetenekleri sınıflandırmak için geliştirilmiş bir sistem olması gerektiğini düşünmektedir.

Guilford (1967) zekânın yapısını üç boyutta; içerik, ürün ve işlem olarak, kategorize ederek önce 120, daha sonra 150 yetenek içeren "Zekânın Yapısı Modeli"ni ortaya koymuştur. Guilford zekânın çok yönlü bir kavram olduğunu düşünmektedir ve genel zekâyı tamamen görmezden gelerek bu sınıflamaları yapmaktadır. Boyutlardan en önemlisi olan işlemler boyutunda bireyin ne yaptığı, zihinsel faaliyetleri ne gibi işlemlerle yürüttüğü ele alınır.

Bu modele göre işlemsel boyut beş alt kategoriden oluşmaktadır. Beş çeşit işlem kategorisi; Değerlendirme, Yakınsak Düşünme, Iraksak Düşünme, Hatırlama ve Biliş süreçlerini içermektedir. İçerikler boyutu zihinsel işlemlerin ne gibi materyalleri kullanarak yürütüldüğünü gösterir. Bu materyaller, şekiller (görsel, işitsel), semboller

(harf, sayı), anlamlar (kelimeler, ifadeler), davranışlar (diğer bireylerin davranış tutum vb. hakkındaki) ve yargılardır. Ürünler boyutu ise bireyin bilgiyi nasıl kavradığı ne tür cevaplar verdiğiyle ilgilidir. Bunlar üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüştürümler ve sonuç çıkarma süreçlerini içermektedir. Zekânın Yapısı Modeline göre zekâ, değişik biçimlerde ve farklı türlerde bilginin işlenmesi için işlevlerin ya da yeteneklerin sistematik bir toplamıdır. Yetenek terimi bireysel farklılıklar, işlevler ise bireysel davranışlar bağlamında kullanılmaktadır. Her temel yetenek, üç değişkenin birleşimiyle tanımlanır. Her bir yetenek işlem, içerik ve ürünün tek bir türüdür. Üç boyuta indirgenen faktörler küpün üç boyutu olarak gösterilmiştir.

Şekil 3
Guilford "Zekâ Yapısı Modeli"



Örneğin x1 hücresi (en üstte yer alan birinci hücre) BDÜ olarak etiketlendirilir. Bundan hücrenin biliş, davranışsal içeriği ve ünite ürününden oluşan davranışları temsil ettiği anlaşılır. Bir örnekle açıklayacak olursak yalın olarak rakamların ya da harflerin tekrar edilmesi söz konusudur. Bireyden uygun bir test maddesi, daha önce gösterilen rakamları (1-4-7-3-5 gibi) tekrarlaması istenebilir. Guilford'un

modelinde küçük yetenek grubu bellektir (hatırlama). Daha önce öğrenilenin korunması ve tekrar edilmesi işlemini içerir. Belleği ölçmede bireye farklı içerikte olan materyal verilerek onları tanıması ve tekrar etmesi istenir. Bellek tüm düşünme faaliyetlerinde temel süreçlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Büyük grupta toplanan zihinsel yeteneklere düşünme denmiştir. Düşünme türleri olarak bilişsel, üretimsel ve değerlendirici düşünme tarzları vardır. Bilişsel düşünme bir şeyin farkına varma, tanıma, kavrama ve bilgi edinme işlemidir. Üretimsel düşünme, bilgiyi kullanma yoluyla mevcut verilerden bir şeyler üretmedir. Bu iki şekilde mümkündür:

1. Bilinenlerden doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varma. Buna tek sonuca götüren düşünme denmekte ve zekâ testlerinde çoğunlukla vurgulanan ve ölçülen düşünme tarzını temsil etmektedir.

2. Bilinenlerden bilinmeyene ve daha önce görülmemiş olan bir çözüme varma. Burada birçok farklı çözüm geliştirilebilir ve her bir çözüm doğru geçerli olabilir. Guilford'un birden çok sonuca getiren düşünme adını verdiği bu düşünme tarzının genel olarak üç özelliği vardır. Bunlar esneklik, akıcılık ve orijinalliktir. Genel zekâ testlerinde vurgulanmayan bu düşünme tarzına Guildford, yaratıcı düşünme adını vermiştir. Bu teorinin bir olumsuz yanı çok ayrıntılı olması, bu sebeple de alt kategorisinin fazla olmasıdır. Bu da alt testlerin kısa olmasına neden olmakta ve güvenirliği olumsuz etkilemektedir (Guilford, 1967).

3.3. Sternberg Başarılı Zekâ Teorisi

Zekânın birçok tanımı olmasına rağmen, zekâ kişinin çevreye uyum sağlama ve deneyimlerinden öğrenme yeteneğidir (Sternberg ve Detterman, 1986). Sternberg, Başarılı Zekâ Teorisi'nde bu tanımı biraz daha genişleterek zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır: Zekâ:

1) Kişinin sosyokültürel bağlamı göz önüne alındığında, hayattaki hedeflerine ulaşma yeteneği,

2) Güçlü yönlerden yararlanma, zayıf yönleri güçlendirme veya telafi etme yeteneği,

3) Ortama uyum sağlamak için ortamı biçimlendirme ve seçme yeteneği;

4) Tüm bunları analitik, yaratıcı ve pratik yetenekleri kullanarak yerine getirme yeteneğidir.

Bu tanıma ilişkin birinci madde üç alt maddeyi içermektedir. Bunlar:

a. Anlamlı hedeflerin belirlenmesi,

b. Bu hedeflerin koordine edilmesi, bireyin hayattan ne istediğinin anlaşılarak güçlü ve zayıf yönlerini bu hedefe uygun şekilde kullanması,

c. Bu hedeflere ulaşmak için düzenli olarak ilerleme gösterilmesidir.

Bu ilk madde, zekânın her birey için farklı bir şey ifade ettiğini kabul etmektedir. Yüksek Mahkeme yargıcı olmak isteyen kişi, seçkin bir roman yazarı olmak isteyen kişiden farklı bir yol izleyecektir ancak her ikisi de üzerinde çalışılacak bir dizi tutarlı hedef oluşturmalıdır. Zekânın değerlendirilmesi, hangi hedefin seçildiğine değil, bireyin değerli bir dizi hedef seçip seçmediğine ve bu hedeflere ulaşmak için gereken beceri ve eğilimleri gösterip göstermediğine odaklanmalıdır.

İkinci madde ise psikologlar bazen zekânın "genel" bir faktöründen bahsetse de (Jensen, 1998; Spearman, 1927; Sternberg, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2002) toplumun entelektüel liderleri olan insanların, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek ve yetenekleri doğrultusunda etkili bir şekilde çalışmanın yollarını bulduğunun altını çizer. Herkes için geçerli olan bir işte başarılı olmanın bile tek bir yolu yoktur. Örneğin bazı avukatlar çok güçlü analitik becerileri sayesinde başarılı olurlar. Bir mahkeme salonunda asla tartışamazlar, ama hava geçirmez bir yasal argümanı bir araya getirebilirler. Başka bir avukat mahkeme salonunda hâkim bir varlığa sahip olabilir, ancak analitik olarak daha az güçlü olabilir. Birleşik Krallık'taki hukuk mesleği, avukatlar için ayrı roller sunarak bu ayrımı kabul eder. Amerika Birleşik Devletleri'nde başarılı avukatlar, yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarına izin veren farklı uzmanlıklar bulur. Bu ilke her meslekte geçerlidir. Örneğin öğretmenleri düşünün. İyi yöneticiler genellikle uzman öğretmenlerin özelliklerini ayırt etmeye çalışırlar (Sternberg & Williams, 2001) ve gerçekten de bu tür bazı özellikleri ayırt etmiş-

KAYNAKÇA

Ablard, K. E. and Parker, W. D. (1997). Parent's achievement goals and perfectionism in their academically talented children*. Journal of Youth and Adolescence, 26* (6), 651-667.

Ağrasoy, M. (2003). *4-5 Yaş çocuklarının zihinsel gelişimlerinin değerlendirilmesinde renkli raven progressive matrislerinin kullanılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alberta Education (2006). *Individualized program planning.* 09.12.2021 tarihinde https://education.alberta.ca/media/384992/indidivualized-program-planning2006.pdf adresinden erişilmiştir.

Alisi, L., Cao, R., De Angelis, C., Cafolla, A., Caramia, F., Cartocci, G., ... & Fiorelli, M. (2019). The relationships between vitamin K and cognition: a review of current evidence. *Frontiers in Neurology*, *10*, 239.

Allen, G. (2002). The measure of a Victorian polymath: Pulling together the strands of Francis Galton's legacy to modern biology. *Nature*, 145(3), 19-20.

Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review, 25*(3), 118-127.

Altun, F. & Yazıcı, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 319-334.

Anderson L.W., Krathwohl, D.R., Airasian P.W, Cruikshank K.A, Mayer R.E, Pintrich P. R., Raths J., and Wittrock M.C. (2003). *A Taxonomy for Learning Teaching and Assesing.* Addison Wesley Longman Inc., USA.

Anwar, M. N., Shamim-ur-Rasool, S., & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, *1*(1), 1-6.

Arida, R. M., & Teixeira-Machado, L. (2021). The contribution of physical exercise to brain resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 279.

Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). *A nation empowered, volume 2: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. University of Iowa Press.

Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, *56*, 72.

Ateş, A. (2020). *Davranışsal genetik ve ikiz araştırmaları: Aynı genler, aynı kişilikleri yaratır mı?* 31.10.2021 tarihinde

https://evrimagaci.org/davranissal-genetik-ve-ikiz-arastirmalari-ayni-genler-ayni-kisilikleri-yaratir-mi-7825 adresinden erişilmiştir.

Avrupa Komisyonu (2009). *Creative learning and innovative teaching*. 15.06.2018 tarihinde ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52374_TN.pdf adresinden erişilmiştir.

Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. In S. Moon (Ed.), *Social emotional ıssues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (sf.21-31). USA: Corwin Press and National Association for Gifted Children.

Baltacı, R. (2016). Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirme1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *3*(1), 33-41.

Banerjee, P. & White, D. A. (2015, January 5). Clinical assessment of organization strategy: An examination of healthy adults. *Psychological Assessment. Advance online publication.* http://dx.doi.org/10.1037/pas0000077

Barrett, K. C., Ashley, R., Strait, D. L., & Kraus, N. (2013). Art and science: how musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 713.

Basso, J. C., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. J., & Suzuki, W. A. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non-experienced meditators. *Behavioural brain research*, *356*, 208-220.

Bayar, S., Arslan, D., & Doğan, G. A. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstün Zekâ Kavramına Yönelik Algısı. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, *4*(3), 232-253.

Baymur, F. (1993). *Genel Psikoloji,* İnkılâp Yayınları: İstanbul.

Beaver, K. M., Schwartz, J. A., Al-Ghamdi, M. S., Kobeisy, A. N., Dunkel, C. S., & Van der Linden, D. (2014). A closer look at the role of parenting-related influences on verbal intelligence over the life course: Results from an adoption-based research design. *Intelligence*, *46*, 179-187.

Bell, L. K., Hendrie, G. A., Hartley, J., & Golley, R. K. (2015). Impact of a nutrition award scheme on the food and nutrient intakes of 2-to 4-year-olds attending long day care. *Public Health Nutrition*, *18*(14), 2634-2642.

Benbow, C. P., & Stanley, J . C. (1996). Inequity in equity: How “equity” can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law, 2,* 249-292.

Bergeman, C., & Plomin, R. (1988). Parental mediators of the genetic relationship between home environment and infant mental development. *British Journal of Developmental Psychology*, *6*(1), 11-19.

Berger, S. L., Kouzarides, T., Shiekhattar, R., & Shilatifard, A. (2009). An operational definition of epigenetics. *Genes & development*, *23*(7), 781-783.

Berger, S. L., Kouzarides, T., Shiekhattar, R., & Shilatifard, A. (2009). An operational definition of epigenetics. *Genes & development*, *23*(7), 781-783.

Berger, S. L. (1991). Differentiating Curriculum for Gifted Students. ERIC Digest# E510.

Bergin, D. A., & Cizek, G. J. (2001). Alfred Binet. *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*, 160-164.

Bergman Nutley, S., Soderqvist, S., Bryde, S., Thorell, L. B., Humphreys, K., & Klingberg, T. (2011). Gains in fluid intelligence after training non-verbal reasoning in 4-year-old children: A controlled, randomized study. *Developmental Science, 14,* 591-601.

Bergmann, J.& Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. Washington: *International Society for Technology in Education.*

Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short-and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, *3*(6), 590-600.

Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs.* Unpublished dissertation, University of Connecticut.

Binet, A., & Simon, T. (1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *L'Année Psychology.* 191-244.

Bisht, B.(2021). Kim Ung-Yong - *A former child prodigy who secured his ph.d. at 8* 28.01.2022 tarihinde https://gcpawards.com/blog/kim-ung-yong-a-former-child-prodigy-who-secured-his-ph-d-at-8/ adresinden erişilmiştir.

Blau, Z. S. (1981). *Black children/White children: Competence, socialization, and social structure*. Free Press.

Boring Edwin, G. (1923). Intelligence as the tests measure it. *New Republic*, *36*, 35-37.

Bouchard, T. J. (2013). The Wilson effect: the increase in heritability of IQ with age. *Twin Research and Human Genetics*, *16*(5), 923-930.

Brody, L. E., Assouline, S. G., & Stanley, J. C. (1990). Five years of early entrants: Predicting successful achievement in college. *Gifted Child Quarterly*, *34*(4), 138-142.

Brody, N. (1999). What is intelligence? *International Review of Psychiatry*, *11*(1), 19-25.

Bynum, W. F. (2002). The childless father of eugenics. *Science*, 296, 472.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies* (No. 1). Cambridge University Press.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies* (No. 1). Cambridge University Press.

CAST (2012). 26.01.2022 tarihinde http://www.cast.org/our-work/learning-tools.html#.VrdgOkumIxI adresinden erişilmiştir.

CAST(2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield,* 23.12.2021 tarihinde http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice adresinden edinilmiştir.

Cattell, R. B. (1940). A culture-free intelligence test. *Journal of Educational Psychology*, *31*(3), 161.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, *54*(1), 1.

Cattell, R. B. (1971). Abilities: Their structure, growth and action. Boston: Houghton-Mifflin.

Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, *27*(5), 703.

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, *52*(10), 1051.

Chaffe, J. (1994). Thinking crilicıılly. Boston: Houghlon Mifflin Company.

Ciğerci, Z. C. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkaları tarafından algılanma ve psikolojik belirtilerin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Clark, B. (2002). *Growing up Gifted (*6th ed). Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.

Clark, B.(2008). Growing up Gifted. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Clayes, G. (2001). Introducing Francis Galton, 'Kantsaywhere' and 'The Donoghues of Dunno Weir.' *Utopian Studies*, 12(2), 188-190.

Clutterbuck, D. (1991). *Everyone Needs a Mentor.* London: Hyperion Books.

Colangelo, N. Ve Assouline S (2009). Acceleration: Meeting The Academic And Social Needs Of Students In L.V. Shavinina (Ed.) *International Handbook On Giftedness* (sf. 1085-1099) Amsterdam: Springer.

Coleman, J. M. & Fults, B. A. (1982). Self- concept and the gifted classroom: the role of social comparisons, *Gifted Child Quarterly, 26* (3), 116-120.

Columbus Group. (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*, Columbus, OH.

Conners, C. K. (1989). *Manual for Conners Rating Scales.* North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

Coon, H., & Carey, G. (1989). Genetic and environmental determinants of musical ability in twins. *Behavior Genetics*, *19*(2), 183-193.

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents o f Self Esteem.* San Francisco: Freeman and Company.

Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Zuo, L.& Bandalos, D. (2005). A report on the 40-year follow-up of the torrance tests of creative thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly, 49* (4), 283-292.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and The Psychology Of Discovery And İnvention* (1st ed.). New York: Harper Collins Publishers.

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı* (3. bs*).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, H. (2002). İlköğretim okullarında düşünme eğitimi-cumhuriyet dönemi. Diyarbakır, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dabrowski, K & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development* (Vols.1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science. (Out of print).

Das, J. P. (1980). Planning: Theoretical considerations and empirical evidence. *Psychological Research*, *41*(2), 141-151.

Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.

Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly, 34*(1), 10-14.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar, Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı,* (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.

Davaslıgil, Ü. (2006). *Yaratıcılık* (Ders Notu). İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

Davaslıgil, Ü. (2007). Üstün Zekâlıların Eğitiminde Yönetimsel Önlemler (Ders notu). İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation [in the spotlight]. *IEEE Signal Processing Magazine*, *25*(1), 176-174.

Davis, G.A. (2006). *Gifted Children, Gifted Education*. Great Potential Press. Scottsdale. USA.

De Bono, E. (2007). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.* Ankara Remzi Kitapevi.

De Bono, E. (2012). *Six Thinking Hats. Book 1-2-3-4*. HawkerBrownlow Education. Cheltenham, Victoria.

DeGroot, A. D. (1951). War and the intelligence of youth. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *46*(4), 596.

Delisle, J. R., & Lewis, B. A. (2003). *The Survival Guide For Teachers Of Gifted Kids.* USA: Barnes and Noble Publishing.

Delong, M. D., Summers, R. B., & Thorp, J. H. (1993). Influence of food type on the growth of a riverine amphipod, Gammarus fasciatus. *Canadian Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, *50*(9), 1891-1896.

Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1997). *Brain Gym: Aprendizaje De Todo El Cerebro*. Ediciones Robinbook.

Dewey, J. (1910). *What is thought?*

Dickens, W. T., & Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved. *Psychological Review*, *108*(2), 346.

Douthitt, V. C. (1992). A comparison of adaptive behaviour in gifted and nongifted children. *Roeper Review, 14* (3), 149-151.

Douville, P. (2004). Use mental imagery across the curriculum. *Preventing School Failure, 49,* 36-39.

D'souza, D. M. (1994). *An investigation study of the relationship between intellectual ability and psychosocial adjustment in early adolescence*. Unpublished dissertation, University of Texas, Austin

Elder, L., & Paul, R. (1995). Critical Thinking: Content is thinking/thinking is content. *Journal of Developmental Education*, *19*(2), 34.

Elder, L & Paul, R.(2003,2004). *A Miniature Guide for Students and Faculty to Analytic Thinking. -/The Thinker's Guide Series.* Foundation for Critical Thinking, USA.

Erbaş, D. (2004). Var Olan Performans Düzeyinin Belirlenmesi ve Yazılması, (Ed.)Oğuz Gürsel, *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ergin, T. (2003) Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System - CAS): Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Seçilmiş Makaleler. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul*.

Evans, I. E., Llewellyn, D. J., Matthews, F. E., Woods, R. T., Brayne, C., Clare, L., & CFAS-Wales Research Team. (2018). Social isolation, cognitive reserve, and cognition in healthy older people. *PloS one*, *13*(8), e0201008.

Facione, P. (1990). *Critical thinking:* A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).

Fancher, R. E. (1985). *The intelligence men: Makers of the IQ controversy.*

Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, *8*(3), 231-247.

Fisher, B. (1995). *Thinking and Learning Together: Curriculum and Community in a Primary Classroom*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.

Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, *153*(1), 51-63.

Floyd, R. G., Clark, M. H., & Shadish, W. R. (2008). The exchangeability of IQs: Implications for professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice, 39*, 414-423.

Fox, L. (2013). *5 Experts Answer: Can Your IQ Change? 10.02.2022 tarihinde* https://www.livescience.com/36143-iq-change-time.html adresinden erişilmiştir.

Freeman, J. (2001), *Gifted Children Grown Up.* London: David Fulton Publications; Philadelphia: Taylor and Francis.

Freud, S. (1959). *Group Psychology and The Analysis Of The Ego* (J. Strachey, Trans.). New York: Liveright.

Furnham, A.,& Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity, *Personality and Individual Differences, 45,* 613-617.

Gagne, F. (1999). Is there any light at the end of the tunnel? *Journal for the Education of the Gifted, 22,* 191- 234.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, *15*(2), 119-147.

Galton, F. (1869). The comparative worth of different races.

Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple İntelligences*. London: Heinemann.

Gartland, D. (2007). *The documentation disconnect for students with learning disabilities: Improving access to postsecondary disability services.* A report from the National Joint Committee on learning disabilities. 265-274.

Gibb, B. E. (2002).Childhood maltreatmen and negative cognitive styles: A quantative and qualitative review. *Clinical Psychology Review, 22*, 223-246.

Gogul, E. M., McCumsey, J., & Hewett, G. (1985). What parents are saying. *G/C/T*, *8*(6), 7-9.

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity.* Harper.

Gray, J. R., & Thompson, P. M. (2004). Neurobiology of intelligence: science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience*, *5*(6), 471-482.

Gross, M. (2004). Radical Acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students (Vols. I And II, Pp. 87-96). Iowa City, IA.

Gross, M. U. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, *36*(2), 91-99.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children.* London: Routledge.

Grossberg, I. N. (1985). *Relationships between ıq and emotional adjustment in gifted latency age children.* Unpublished dissertation. Wayne State University.

Gudde, H. B., Griffiths, D., & Coventry, K. R. (2018). The (spatial) memory game: Testing the relationship between spatial language, object knowledge, and spatial cognition. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (132), e56495.

Gudde, H. B., Griffiths, D., & Coventry, K. R. (2018). The (spatial) memory game: Testing the relationship between spatial language, object knowledge, and spatial cognition. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (132), e56495.

Guilford, J.P.(1959). *Three Faces of Intellect.* Amer, Psychologist, 14, 469-479.

Guilford, J. P. (1956). *The structure of ıntellect. Psychological bulletin*, *53*(4), 267.

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, *52*(10), 1091.

Halpern, D. F. (2003). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (4th edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning Is Not All in Your Head*. Great Ocean Publishers, Inc., 1823 N. Lincoln St., Arlington, VA 22207-3746 (paperback: ISBN-0-915556-27-8, $15.95; hardback: ISBN-0-915556-26-X, $24.95).

Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. *Parental belief systems: The Psychological Consequences for Children*, *2*, 373-392.

Harris, J. L., & De Qualls, C. (2000). The association of elaborative or maintenance rehearsal with age, reading comprehension, and verbal working memory performance. *Aphasiology*, *14*(5-6), 515-526.

Halsted, J. W. (1990). Guiding the gifted reader. *(ERIC Document Reproduction Service No. E481).*

Hayirsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 572-596.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (2010). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Simon and Schuster.

Herting, M. M., & Nagel, B. J. (2012). Aerobic fitness relates to learning on a virtual Morris Water Task and hippocampal volume in adolescents. *Behavioural Brain Research*, *233*(2), 517-525.

Hollingworth, H. L.(1943). *Leta Stetter Hollingworth, A biography. Lincoln:* University of Nebraska Press, 1943.

Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science, 12,* F9-F15.

Hopkins Medicine. *What is intelligence.* 20.12.2021 tarihinde https://www.hopkinsmedicine.org/news/articles/qa--what-is-intelligence adresinden erişilmiştir.

Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica, 26,* 107-129.

Horn. J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. In Wollman, B. B. (Ed.), *Handbook of Intelligence.* New York: Wiley.

Howard, D. D. (1994). *A naturalistic study of the psychosocial development of highly gifted young girls.* Unpublished dissertation, University of Denver.

Institute for Research and Policy on Acceleration (IRPA). (2009, November). Guidelines for developing an academic acceleration policy. Co-authored by IRPA, the National Association for Gifted Children, and the Council of State Directors of Programs for the Gifted. Iowa City, IA: Author. 25.12.2021 tarihinde http://www.accelerationinstitute.org/Resources/Policy_Guidelines/ adresinden erişilmiştir.

Isaacs EB, Gadian DG, Sabatini S, Chong WK, Quinn BT, et al. (2008). The effect of early human diet on caudate volumes and IQ. *Pediatr Res 63*(3): 308-314.

İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *SDU International Journal of Educational Studies, 3*(1), 1-7.

Jacobs, H. H. & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, *30*(4), 159-163.

Jansen, A. G. Mous, S. E. White, T. Posthuma, D. & Polderman, T. J. (2015). What twin studies tell us about the heritability of brain develop-

ment, morphology, and function: a review. *Neuropsychology Review*, *25*(1), 27-46.

Jensen, A. R. (1972). Genetics and Education.

Jensen, A.,ü R.(1980) *Bias in Mental Testing Board Book.* New York: Free Press.

Jensen, A. R. (1994). Spearman, Charles Edward. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of intelligence (Vol. 1, pp. 1007-1014).* New York: Macmillan.

Jensen, E. (2000). Brain-based learning: A reality check. *Educational leadership*, *57*(7), 76-80.

Jensen, A. (2002). Galton's legacy to research on intelligence. *Journal of Biosocial Science*, 34, 145-172.

Jensen, A. R. (2011). The theory of intelligence and its measurement. *Intelligence*, *39*(4), 171-177.

Jones, S. C. (1973). Self-and interpersonal evaluations: esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, *79*(3), 185.

Kail, R., & Pellegrino, J. W. (1985). *Human Intelligence: Perspectives and Prospects.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Kane, H., & Brand, C. (2003). The importance of Spearman's g. As a psychometric, social, and educational construct. *The Occidental Quarterly*, *3*(1), 7-30.

Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E. (1993). Copout or burnout? Counseling strategies to reduce stress in gifted students. School Counselor, 40(4), 247-252.

Kaplan, S. (2004). Layering differentiated curriculum for the gifted and talented. In Karnes, F., Bean, S. (Eds.), *Methods and Materials for Teaching The Gifted.* (sf. 107-131.). Waco, Texas: Prufrock Press.

Kaplan, S.N. (1986). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted in Systems and Models for Developing for The Gifted And Talented. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.

Kaplan, A. (2008). *Raven'in matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kaplan Sayı, A. (2021). Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Kaplan-Sayı, A. (2018). Üstün Zekâlı Çocuklar ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 54-68.

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13.

Kargın, T. (2009), Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP, (Ed.) Gönül Akçamete, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde, (sf.77-112), Ankara: Kök Yayıncılık.

Karnes, F. A., & Oehler-Stinnet, J. J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools, 23*(4), 406-414.

Kaufman, A. S. (2013). Intelligent testing with Wechsler's fourth editions: Perspectives on the Weiss et al. studies and the eight commentaries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *31*(2), 224-234.

Kaufman, F. A., & Sexton, D. (1983). Some implications for home-school linkages. *Roeper Review*, *6*(1), 49-51.

Kaya, F., Ogurlu, Ü., Taşdemir, B., & Toprak, Y. (2015). Social representations of giftedness in Turkey/Türkiye'de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *11*(2), 742-765.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi.* İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity And Talent*. California: Sage Publications.

Kim, K. H., Cramond, B. & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.). *Handbook of Creativity* (sf.395-412). Cambridge University Press.

Kinsbourne, M. (1992). Development of attention and metacognition. *Handbook of neuropsychology*, *7*, 261-261.

Klein, B. S. (2006). Raising Gifted Kids: Everything You Need to Know to Help Your Exceptional Child Thrive. New York: Amacom.

Kokot, S., (1999) *Help. Our Child is Gifted!.* Revised Edt. Radford House Publication. Republic of South Africa.

Konyalıoğlu, A. P., & Varlı, M. F. (2009). *Üstün ve normal zekâlı çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması.* Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir.

Korkmaz, B.,(2000). *Pediatrik Davranış Nörolojisi,* İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fak. Yayın No: 230.

Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children: A Guide for Teachers.* London: David Fulton Publishers.

Kovas, Y., Haworth, C. M., Dale, P. S., Plomin, R., Weinberg, R. A., Thomson, J. M., & Fischer, K. W. (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for research in Child Development*, i-156.

Köksal, A., & Davaslıgil, Ü.(2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kramer, H. J. (1988). *Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students.* Unpublished dissertation, Catholic University of America.

Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuzu, A. ve Kahraman, M. (2010). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde e-mentorluk,* International Educational Technology Conference, 26-28 April 2010, Türkiye: İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, s.677-682.

Kuzu, A. Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentorlukte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, *12*(4).

Kweldju, S. (2015). Neurobiology Research Findings: How the Brain Works during Reading. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, *50*, 125-142.

Lafee, S. (2013). Flipped learning. *Education Digest, 79*(3), 13-18.

Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *25*(3), 283-302.

Leana, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *2*(2), 118-136.

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, *56*(2), 90-104.

Lehrke, R. G. (1997). *Sex linkage of intelligence: The X-factor*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Levin, J. R. (1994). Memory strategies and classroom learning: A twenty-year report card. *The Elementary School Journal, 94*, 235-244.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Loeb, R. C. & Jay, G. (1987). Self concept in the gifted children: Differential impact in boys and girls, *Gifted Child Quarterly, 31*, 4-9.

Lohman, D. F. (1989). Human Intelligence: An Introduction to Advances in Theory and Research. *Review of Educational Research, 59*(4), 333-373.

Lovecky, D. V. (1997). Identity Development in Gifted Children. *Rooper Review, 20*(2), 90-94.

Lubinski, D., Webb , R.M., Morelock, M.J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology, 86*, 718-729.

Lucas A (2005) Long-term programming effects of early nutrition -- implications for the preterm infant. *J Perinatol 25*(suppl 2): S2-S6.

Luders, E., Narr, K. L., Thompson, P. M., & Toga, A. W. (2009). Neuroanatomical correlates of intelligence. *Intelligence*, *37*(2), 156-163.

Lynn, R. (1994). Sex differences in intelligence and brain size: A paradox resolved. *Personality and Individual Differences*, *17*(2), 257-271.

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, *17*(7), 484.

Mackintosh, N. (2011). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.

Maker, C. J. (2006). 1.3 Creativity, intelligence, problem-solving and diversity1. *Diversity in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues*, *28.*

Maker, J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (sf. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.

Makharia, A., Nagarajan, A., Mishra, A., Peddisetty, S., Chahal, D., & Singh, Y. (2016). Effect of environmental factors on intelligence quotient of children. *Industrial Psychiatry Journal*, *25*(2), 189.

Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., & Sorrentino, G. (2018). Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: biological and psychological benefits. *Frontiers in Psychology*, *9*, 509.

Marsh, H. W. & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self concept: A cross cultural (26-country) test of negative effects of academically selective schools, *American Psychologist, 58,* 364-376.

Martorell R (1998) The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures In: Neisser U (Ed.), Nutrition and the worldwide rise in IQ scores. *American Psychological Association, xv, 415*, Washington, DC, pp. 183-206.

Maslow, A. H. (1963). The creative attitude. *The Structurist*, (3), 4.

Matyas, N., Aschenberger, F. K., Wagner, G., Teufer, B., Auer, S., Gisinger, C., ... & Gartlehner, G. (2019). Continuing education for the prevention of mild cognitive impairment and Alzheimer's-type dementia: a systematic review and overview of systematic reviews. *BMJ open*, *9*(7), e027719.

McCoach, D. B & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students, *Roeper Review, 25* (2), 61-65.

McGrew, K. S., Flanagan, D. P., Keith, T. Z., & Vanderwood, M. (1997). Beyond g: The impact of Gf-Gc specific cognitive abilities research on the future use and interpretation of intelligence tests in the schools. *School Psychology Review*, *26*(2), 189-210.

McGuiness, C. (2000). *ACTS: a methodology for enhancing children's thinking skills'.* In *ESRC TLRP* First Programme Conference, Leicester University, November (Vol. 3).

McMorris T, Mielcarz G, Harris RC, Swain JP, Howard A (2007) Creatine supplementation and cognitive performance in elderly individuals. Neuropsychol Dev Cogn B Aging *Neuropsychol Cogn14* (5): 517-528.

McPeck, J. (1981). Critical Thinking and Education. New York: St. Martin's Press

MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [The Policy of Special Education]* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2007), *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı,* Ankara.

MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017) [Strategic Plan on Gifted Education 2013-2017].* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* 18.11.2021 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden erişilmiştir.

Mehr SA, Schachner A, Katz RC, Spelke ES (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLoS One 8*(12): e82007.

Metin, E. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar.* Özaşama Yayıncılık, Ankara.

Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). Review of The Literature on Individual Education Plans. Christshurch: University of Canterbury, College of education.

Morelock, M.J. (1992). Giftedness: The View From Within, *Understanding Our Gifted, 4,* 11-15.

Moreno S, Bidelman GM (2014) Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hear Res 308*: 84-97.

Mortensen, L. H., Sørensen, T. I., & Grønbæk, M. (2005). Intelligence in relation to later beverage preference and alcohol intake. *Addiction*, *100*(10), 1445-1452.

NAGC (2012) What is giftedness. 14.11.2020 tarihinde http://www.nagc.org/WhatisGiftedness.aspx t adresinden erişilmiştir.

NAGC (1990). Giftedness and the gifted: what's it all about. *Eric Digest*.

Naglieri, J. A., & Bornstein, B. T. (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *21*(3), 244-260.

Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 36-39.

Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents.* Unpublished dissertation, University of Northern Colorado.

Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing Services and Programs for High Ability Learners: A Guidebook for Gifted Education*(sf. 112-124). California: Corwin Press.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & ina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, *51*(2), 77.

Oddy, W. H., Kendall, G. E., Blair, E., De Klerk, N. H., Stanley, F. J., Landau, L. I., ... & Zubrick, S. (2003). Breast feeding and cognitive development in childhood: a prospective birth cohort study. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, *17*(1), 81-90.

OECD (2012). Education at a Glance. 04.11.2021 tarihinde https://www.oecd.org/education/highlights.pdf adresinden erişilmiştir.

Olszewski-Kubilius, P. (2003). Gifted education programs and procedures. *Handbook of Psychology*, 487-510.

OSYM (2020). YKS Değerlendirme Raporu. 18.12.2021 tarihinde https://www.cnnturk.com/egitim/yks-degerlendirme-raporu-yayimlandi adresinden erişilmiştir.

Oosthoek, S.(2014). IQ is in the genes. 20.12.2021 tarihinde https://www.sciencenewsforstudents.org/article/iq-genes adresinden erişilmiştir.

Özden, Y. (2003).*Öğrenme ve Öğretme,* (5.Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özyaprak, M., & Deringöl, Y. (2013). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Çocukların Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, *10*(1), 143-154.

Papanastasiou, E, C. (1999). Intelligence Theories And Testing. In *Eric Resarch Education Center.(*sf. 1-28).

Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 176.

Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal, 34*(3), 545-562.

Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 40,* 194-199.

Parks, S.& Black, H. (1997). *Building Thinking Skills (1-5).* The Critical Thinking Company, Midwest Publications, USA.

Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, *37*(1), 21-39.

Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of developmental education*, *31*(1), 36.

Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (2006). *The Role of Recess in Primary School*. Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. *Oxford, UK: Oxford*.

Pepler, D. J., & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 1202-1210.

Pescitelli, D. (1996). An analysis of Carl Rogers' theory of personality.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 280-282.

Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 34-49.

PISA (2018). PISA 2018 results. 18.19.2019 tarihinde https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm adresinden erişilmiştir.

Plomin, R., & Spinath, F. M. (2004). Intelligence: genetics, genes, and genomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*(1), 112.

Pontifex, M. B., Saliba, B. J., Raine, L. B., Picchietti, D. L., & Hillman, C. H. (2013). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Pediatrics*, *162*(3), 543-551.st

Porter, L. (2020). *Gifted Young Children: A Guide or Teachers and Parents*. Routledge.

Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review, 26*(2), 105-111.

Psychology Today. *What is intelligence.* https://www.psychologytoday.com/us/blog/hide-and-seek/201811/what-is-intelligence

Pyryt, M.C. & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents, *Journal for the Education of the Gifted, 17*(3), 299-305.

Rae C, Digney AL, McEwan SR,& Bates T.C. (2003) Oral creatine monohydrate supplementation improves brain performance: a double-blind, placebo-controlled, cross-over trial. *Proc Biol Sci 270*(1529): 2147-2150.

Ramphal, C.(1961).*An investigation into the performance of Indian children in intelligence and scho- lastic tests in relation to delayed entrance to school.* Project III of unpublished Ph. D. thesis: A study of three current problems of Indian education, Department of Educational Psychology, University of Natal, I96I. Ramphal is preparing a detailed report for publication in book form.

Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Shakeshaft, C., Seghier, M. L., & Price, C. J. (2013). The influence of reading ability on subsequent changes in verbal IQ in the teenage years. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *6*, 30-39.

Rathod, R., Kale, A., & Joshi, S. (2016). Novel insights into the effect of vitamin B12 and omega-3 fatty acids on brain function. *Journal of Biomedical Science*, *23*(1), 1-7.

Renzulli S.J.(1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. 14.12.2021 tarihinde http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_threering_conception_of_gifedness.pdf adresinden erişilmiştir.

Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *21*(2), 227-233.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta Kappan*, *60*(3), 180.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, *42*(7), 305-310.

Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. (1998). Self esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 393-398.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, *7*(1), 91-102.

Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science*, *29*(8), 1358-1369.

Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted, 17,* 241-259.

Robinson, A., ve Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An Exeptionality Examines, [On-line serial] *Annual Review of Psychology, 49,* 211 - 230.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, *5*(2), 21-24.

Rogers, M. T. (1986). A *comparative study of developmental traits of gifted and average children.* Unpublished dissertation, University of Denver.

Rogers, K.B. (2002) *Re-Forming Gifted Education: How Parents and Teachers Can Match the Program to the Child.* Great Potential Press Inc. Scottsdale.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, *3*(1), 16-20.

Rothenberg, A. (1990). *Creativity and Madness: New Findings and Old Stereotypes*. Johns Hopkins University Press.

Runco, M. A. (2004). Creativity: theories and themes: research, development and practise. *Annual Reviews of Psychology,55,* 1-31.

Ruzgis, P., & Grigorenko, E. L. (1994). Cultural meaning systems, intelligence and personality. *Personality and Intelligence*, 248-270.

Sak, U.,(2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Eğitimleri ve Tanılanmaları.* Maya Akademi Yayınevi, Ankara.

Sak, U. (2020). *Yaratıcılık Gelişimi ve Eğitimi.* Ankara: Vizetek Yayınları.

Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS Uygulayıcı Kitabı.*

Santisteban, J. A., Brown, T. G., Ouimet, M. C., & Gruber, R. (2019). Cumulative mild partial sleep deprivation negatively impacts working memory capacity but not sustained attention, response inhibition, or decision making: a randomized controlled trial. *Sleep health*, *5*(1), 101-108.

Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology.* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Saranli, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sawyer E, Roylance R, Petridis C, Brook MN, Nowinski S, et al. (2014) Genetic predisposition to in situ and invasive lobular carcinoma of the breast. *PLoS Genet 10*(3): e1004285.

Sayler, M. (1994). *Raising Champions: A Parents' Guide for Nurturing Their Gifted Children.* Prufrock Press.

Schellenberg EG (2005) Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology 98*(2): 457-468.

Schneider, J., & McGrew, K. (2012). The Cattell-Horn-Carroll (CHC) model of intelligence v2. 2: a visual tour and summary. *Institute for Applied Psychometrics (IAP)*, *1*, 03-13.

Schoenthaler, S. J., Amos, S. P., Doraz, W. E., Kelly, M. A., & Wakefield Jr, J. (1991). Controlled trial of vitamin-mineral supplementation on intelligence and brain function. *Personality and Individual Differences*, *12*(4), 343-350.

Schuler, P. A. (2003). Gifted kids at risk: Who's listening? [Online]. 20.04.2020 tarihinde http://www.sengifted.org/articles_social/Schuler_GiftedKidsAtRisk W hosListening.shtml adresinden erişilmiştir.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

N. L. Segal. (2000). *Entwined Lives: Twins And What They Tell Us About Human Behaviour*. Plume Publishers.

Seligman, D. (2002). Good breeding. *National Review*, *54*(1), 53-54.

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *28*(127).

Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers, *Roeper Review, 34*, 63-72.

Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, *28*(2), 179.

Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, *13*(3), 122-123.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling Gifted & Talented*. USA: Colorado, Love publishing Company.

Silverman, L. K. (1993). The Gifted Individual. In: L. K. Silverman (Ed) *Counseling The Gifted and Talented* (ss. 3-28). Colorado: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, *17*(2), 110-116.

Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, *20*(3), 204-210.

Simonton, D. K. (1990). Creativity in the later years: Optimistic prospects for achievement. *The Gerontologist*, *30*(5), 626-631.

Simonton, D. K. (2003). Francis Galton's Hereditary Genius: Its place in the history and psychology of Science. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Anatomy of Impact: What Makes The Great.*

Snow, R. E. (1980). Intelligence for the year 2001. *Intelligence, 4*(3), 185-199.

Som, İ., Türkan, A., & Altun, S. (2016). UbD modeline göre eğitim bilimlerine giriş dersinin tasarlanması: Öğretmen adaylarının başarı, tutum ve derse ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *2*(4), 1341-1351.

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, *15*, 201-293.

Spearman, C. (1923). *The Nature of İntelligence and The Principles of Cognition*. Macmillan.

Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man.* London: Macmillan.

Stanley, L. (1997). *Knowing Feminisms: on Academic Borders, Territories and Tribes*. Sage.

Starko, A. J. (2018). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight* (6th ed.) Routledge

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, *55*(1), 39-53.

Stein AD, Behrman JR, DiGirolamo A, Grajeda R, Martorell R, et al. (2005)ç Schooling, educational achievement, and cognitive functioning among young Guatemalan adults. *Food Nutr Bull 26*(2 Suppl 1): S46-S54.

Stein Z, Susser M, Saenger G, et al (eds) (1975). *Famine and Human Development.* The Dutch Hunger Winter of 1944±45. Oxford University Press, Oxford New York

Sternberg R.J. (1995). Styles of thinking and learning. *Language Testing*. *12*(3):265-291.

Sternberg, J. R., Jarvin, J. Grigorenko L., E. (2011).*Explorations in Giftedness,*Cambridge University Press New York.

Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review, 84*(4), 353-378.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(3), 607-627.

Sternberg, R. J. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities: Rationale for the triarchic abilities test. In H. A. H. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement* (pp. 183-202). Lawrence Erlbaum Associates, Inc; Australian Council for Educational Research.

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, *3*(4), 292-316.

Sternberg, R. J. ve Detterman, D. K.(1986*). What is İntelligence?* Norwood, NJ: Ablex.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence and its development. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, and in The Workplace* (sf. 215-243). Jossey-Bass.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (sf. 3-15). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1982). *Understanding Intelligence: What's in It for Educators?* National Commission on Excellence in Education (ED), Washington.

Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (2001). Teaching for creativity: Two dozen tips. In R.D. Small & A.P. Thomas (Eds.) *Plain Talk About Education* (sf.153-165). Covington, LA: Center for Development and Learning.

Sternberg, R.J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher, 13,* 5-15.

Sternberg, R.J. (2003a). WICS: A model for leadership in organizations. *Academy of Management Learning & Education, 2,* 386-401.

Stevens, A., P.(2016). What is IQ — and how much does it matter? 20.12.2021 tarihinde https://www.sciencenewsforstudents.org/article/what-iq-and-how-much-does-it-matter adresinden erişilmiştir.

Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C. C., Kitamura, S., & Hatano, G. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, i-119.

Strang, R. M. (1960). *Helping your gifted child*. Dutton.

Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171-193.

Suwabe, K., Byun, K., Hyodo, K., Reagh, Z. M., Roberts, J. M., Matsushita, A., ... & Soya, H. (2018). Rapid stimulation of human dentate gyrus function with acute mild exercise. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(41), 10487-10492.

T. J. Bouchard, *et al*. (1990). Sources Of Human Psychological Differences: The Minnesota Study Of Twins Reared Apart. *Science*,sf: 223-228.

Team Leverage Edu(2021). Alia Sabur: World's Youngest Professor. 25.02.2022 tarihinde https://leverageedu.com/blog/alia-sabur/ adresinden erişilmiştir.

Ten Brinke, L. F., Best, J. R., Chan, J. L., Ghag, C., Erickson, K. I., Handy, T. C., & Liu-Ambrose, T. (2020). The effects of computerized cognitive training with and without physical exercise on cognitive function in older adults: an 8-week randomized controlled trial. *The Journals of Gerontology: Series A*, *75*(4), 755-763.

Terman, L. M. (1916). The uses of intelligence tests. *The measurement of intelligence*, 3-21.

Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children (1).* Stanford University Press.

Terman, L.M. (1925-1929). *Genetic Studies of Genius Vols I-V,* Stanford: Stanford University Press.

Thurstone, L. L. (1924/1973). *The Nature of Intelligence*. London: Routledge.

Thurstone, L. L. (1938). The perceptual factor. *Psychometrika*, *3*(1), 1-17.

Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.

Tomlinson, C.A.,(1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms.* Alexendria VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Tomlinson, C.A. (2007) *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim.* Çev. Diye Kültürlerarası İlet. Red House Kitapları. İstanbul.

Trivedi, K., & Bhargava, R. (2010). Relation of creativity and educational achievement in adolescence. *Journal of Psychology*, *1*(2), 85-89.

Trotter, R. J. (1971). Self-image. *Science News*, 130-131.

Turner, A. M., & Greenough, W. T. (1985). Differential rearing effects on rat visual cortex synapses: I. Synaptic and neuronal density and synapses per neuron. *Brain Research, 329*(1-2), 195-203.

UNDP (2015). Sustainable Development Goals. 20.01.2022 tarihinde https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-gals.html#:~:text=The%20Sustainable%20Development%20Goals%20(SDGs,peace%20and%20prosperity%20by%202030 adresinden erişilmiştir.

UNESCO (2014). Nurturing creative thinking. 20.05.2018 tarihinde http://www.eklavya.org/edu-practices_25_eng.pdf adresinden erişilmiştir.

Van Tassel-Baska, J. (1989). Appropriate Curriculum for Gifted Learners. *Educational leadership*, *46*(6), 13-15.

Van Tassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners.* (2. Edition). Massachusetts: Ally and Bacon.

Van Tassel-Baska, J. (1998). A critique of the talent searches. *Journal of Secondary Gifted Education*, *9*(3), 139-144.

Van Tassel-Baska, J., (2005). *Acceleration: Strategies for Teaching Gifted Learners.* Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Vernon, A.(2006). *Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Curriculum for Children 1-6 Grades.* Revised Edition. Research Press.

Vinkhuyzen, A. A., Van der Sluis, S., Posthuma, D., & Boomsma, D. I. (2009). The heritability of aptitude and exceptional talent across different domains in adolescents and young adults. *Behavior Genetics*, *39*(4), 380-392.

Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, and academic achievement in students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, *23*(1), 44-52.

Voss, M. W., Heo, S., Prakash, R. S., Erickson, K. I., Alves, H., Chaddock, L., ... & Kramer, A. F. (2013). The influence of aerobic fitness on cerebral white matter integrity and cognitive function in older adults: Results of a one-year exercise intervention. *Human Brain Mapping*, *34*(11), 2972-2985.

Vural, R. A. Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2).

Waldman, I. D., Sternberg, R. J., Grigorenko, E., & Abraham, C. (1997). *Unresolved questions and future directions in behavior-genetic studies of intelligence*.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought.* New York. Harcourt Brace.

Ward, T. B. (2018). Creativity as a Continuum. *The Nature of Human Creativity*, 335.

Watson, G., Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual,* New York: Harcourt, Brace & World Inc.

Webb, J. T., & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. *Testing Young Children*, 383-407.

Webb, J., Gore, J., Amend, E., & Devries, A. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Weiler, E. (2009). *Critical Thinking Skills Set (1-17).* Gander Publishing, USA.

Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ: Landmark issues and great debates. *American Psychologist*, *44*(2), 98.

Weinberg, R. A., Scarr, S., & Waldman, I. D. (1992). The Minnesota Transracial Adoption Study: A follow-up of IQ test performance at adolescence. *Intelligence*, *16*(1), 117-135.

Weisse, D. E. (1990). Gifted adolescents and suicide. *School Counselor, 37*(5), 351-359.

Welsch, P. K. (1980). *The nurturance of creative behavior in educational environments: Acomprehensive curriculum approach*. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, Michigan.

Whitmore, J. R. (1985). *Developing Individualized Education Programs (IEPs) for the Gifted and Talented.* 1985 Digest, Revised.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design.* USA: ASCD.

Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L. & Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four, and six. *The Elementary School Journal, 99*, 221-231.

Wikipedia. *Alia Sabur'un Hayatı*. https://en.wikipedia.org/wiki/Alia_Sabur

Wober, J. M. (1971). *Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence*. Social Psychology Section, Department of Sociology, Makerere University.

Woodward, J. C., & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence, 25*(100), 977-988.

Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology*. (12th ed.). Boston: Pearson.

Wright, L. (1990). The social and nonsocial behaviours of precocious preschoolers during free play. *Roeper Review, 12*(4), 268-274.

Wyver, S. R., & Spence, S. H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, *10*(4), 419-444.

Yolton, K., Dietrich, K., Auinger, P., Lanphear, B. P., & Hornung, R. (2005). Exposure to environmental tobacco smoke and cognitive abilities among US children and adolescents. *Environmental Health Perspectives*, *113*(1), 98-103.

Zajonc, R. B., & Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review, 82*(1), 74-88.

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, *19*(2), 597-605.

Željeznov Seničar, M. (2016). The challenges of planning individualized programmes for gifted students. *Research in Pedagogy*, *6*(2), 138-153.

UYGULAMA ÖRNEKLERİYLE

SINIF YÖNETİMİ

Prof. Dr. Aydın BALYER

Ankara

2024

UYGULAMA ÖRNEKLERİYLE SINIF YÖNETİMİ

Prof. Dr. Aydın BALYER

ORCID: 0000-0003-1784-2522

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-817-1
e-ISBN : 978-605-170-807-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

UYGULAMA ÖRNEKLERİYLE SINIF YÖNETİMİ
Prof. Dr. Aydın BALYER

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, x + 174 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-817-1
e-ISBN : 978-605-170-807-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sınıf Yönetimi, Eğitim
Eğitim, Örgüt, Yönetim, Eğitim Yönetimi, Okul, Okul Yönetimi, Sistem, Sınıf, Sınıf Yönetimi, Sınıfın Yapısal Özellikleri, Sınıf Yönetiminin Boyutları, İletişim, Etkileşim, Disiplin

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

A harfinin evrimi

Önsöz

Eğitim dünyası, sürekli değişen ve gelişen dinamik bir alandır. Teknolojinin ve bilgiye erişimin hızla arttığı bu çağda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de büyük bir önem taşımaktadır. "Uygulama Örnekleriyle Sınıf Yönetimi" kitabı, eğitimcilerin bu zorlu ama bir o kadar da keyifli yolculuklarında onlara rehberlik etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Herhangi bir eğitim sisteminde etkililik, büyük ölçüde sınıf yönetiminin niteliğine bağlıdır. Bu da sınıf yönetimini üzerinde önemle durulan bir alan haline getirmektedir. Bu kapsamda sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi, hâlihazırda bu mesleği icra eden öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine hazırlanan adaylar için oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi bakımından oldukça hassas bir konudur. Diğer eğitim kademelerine göre özellikle temel eğitimde okul yıllarının öğrencilerin okula, öğrenmeye ve toplumsal yaşama dair olumlu ya da olumsuz tutumlarının şekillenmesinde önemli olduğu tüm eğitim çevrelerince kabul edilmektedir. Bu durum sınıf yönetimini daha da önemli hale getirmektedir.

Öğretmenler, özellikle mesleklerinin ilk yıllarında çaba ve enerjilerinin büyük bir kısmını sınıfı kontrol etmeye yönelik etkinliklere harcamaktadırlar. Aslında bu davranışlarıyla öğretmenler; öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya, öğretimin niteliğini artırmaya ve öğrencelerin farklılaşan ihtiyaçlarını karşılamaktan ziyade kendilerini güvenceye almaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin bu dönemde yaşadıkları sorunlar, doğrudan mesleki olarak kendi başarısızlıkları olarak kabul edileceğinden böyle bir çaba içerisine girmeleri onlar açısından anlaşılır bir durumdur.

Öğretmenlerin sınıfı iyi bir şekilde yönetememeleri, onların sınıfta bulunma nedeni olan özel alan bilgisini aktaramamaları anlamına da gelmektedir. Bu durum eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanan amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleşmemesine ve öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi ve becerilerden yoksun kalmalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi, özellikle öğretmenler için mesleğe hazırlık aşamasında olmak üzere mesleğe başladıktan sonra da daima üzerinde düşünülmesi gereken bir alandır.

Sınıf yönetimi, yalnızca öğrencilerin disiplinini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için de önemli bir rol oynamaktadır. Bu kitapta, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile farklı teknolojik araçlar kullanarak nasıl daha etkili bir sınıf ortamı oluşturabileceklerine dair somut uygulama örnekleri sunulmaktadır. Her bir bölüm; özet, değerlendirme soruları ve uygulama etkinlikleriyle desteklenmiştir. Böylece bu kitap, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları sınıf yönetim becerilerini kazanmaları için gerekli olan teorik bilgi alt yapısını uygulama ve örnek olaylarla kazandırmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra mevcut kitap, öğretmenler ya da öğretmen adaylarına sınıfı daha iyi anlamaları ve sınıf yönetimiyle ilgili yaşayacakları deneyimlere dair bilimsel bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır.

Kitap 12 bölümden oluşmaktadır. Kitabın 1. Bölüm'ünde sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar tanıtılmaktadır. Bu anlamda eğitim, örgüt, yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf, sınıf yönetimi, sınıfın yapısal özellikleri ve sınıf yönetimin boyutları açıklanmaktadır. 2. Bölüm 'de sınıf yönetim modelleri ele alınmaktadır. Bu kapsamda da tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetim modelleri sınıfta uygulama örnekleriyle birlikte sunulmaktadır. 3. Bölüm 'de sınıf yönetimini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler incelenmektedir. 4. Bölüm 'de sınıf ortamı ve grup etkileşimi açıklanmaktadır. Burada da grup; formal grup, informal grup ile grupların özellikleri irdelenmektedir. 5. Bölüm'de sınıfın fiziksel ortamı konusu açıklanmaktadır. Burada sınıfta ışık, ısı, renk, görünüm, temizlik, estetik, öğrenci sayısı, sınıfın değişik etkinlikler için bölümlenmesi, gürültü ve ses gibi hususların etkisi ele alınmaktadır. 6. Bölüm 'de sınıf yönetiminde iletişim konusu incelenmektedir. Bu anlamda iletişim, iletişim süreci, iletişim türleri, iletişim engelleri ve sınıf yönetiminde iletişimin önemi anlatılmaktadır. 7. Bölüm 'de sınıfta disiplin oluşturma konusu açıklanmaktadır. Bu kapsamda değişik disiplin geliştirme modelleri, sınıftaki uygulama örnekleriyle beraber incelenmektedir. 8. Bölüm 'de sınıfta öğrenci güdülenmesi (motivasyon) konusu ele alınmaktadır. Bu anlamda güdüleme, güdüleme türleri ile güdüleme kuramları tartışılmaktadır. 9. Bölüm 'de sınıfta zaman yönetimi ele alınmaktadır. Bu kapsamda zaman, zaman yönetimi, sınıfta zaman yönetimi, etkili zaman yönetimi için öğretmenlere öneriler açıklanmaktadır. 10. Bölüm 'de sınıfta teknoloji kullanımı incelenmektedir. Bu anlamda teknoloji, eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi ile sınıfta teknoloji kullanımının önemi ve yararları tartışılmaktadır. 11. Bölüm 'de olumsuz öğrenci davranışları ve bu davranışların değiştirilmesine yönelik farklı stratejiler ele alınmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler açısından sınıfta kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlar, öğretmenlerin kabul sınırı ile olumsuz davranışları değiştirme stratejileri açıklanmaktadır. 12. Bölüm 'de de eğitimde plan ve program etkinlikleri incelenmektedir. Burada da sınıfta plan ve program etkinlikleri, yıllık plan, ünitelendirilmiş plan, günlük plan ve sınıfta plan yapmanın gereği ve önemi tartışılmaktadır. Bunun yanı sıra kitapta her bölümün sonunda, konuyla ilgili genel bir özet, sınavlara hazırlık amacıyla birtakım değerlendirme soru örnekleri ve her konuyla ilgili etkinlikler yer almaktadır.

Bu kitapta sunulan bilimsel bilgi ve uygulama örneklerinin, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına mesleki bilgilerini ve deneyimlerini geliştirmeleri bakımından faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Prof. Dr. Aydın BALYER

İstanbul, 2024

İçindekiler

ÖNSÖZ ---------- **iii**

BÖLÜM I ---------- **1**

SINIF YÖNETİMİYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR ---------- **1**

1.1.Eğitim ---------- 1

1.2.Örgüt ---------- 3

1.3.Yönetim ---------- 3

1.4.Eğitim Yönetimi ---------- 4

1.5.Okul ---------- 5

1.6.Okul Yönetimi ---------- 6

1.7.Sistem ---------- 8

1.8.Sınıf ---------- 8

1.9.Sınıf Yönetimi ---------- 9

1.10.Sınıfın Yapısal Özellikleri ---------- 10

1.11.Sınıf Yönetiminin Boyutları ---------- 11

Özet ---------- 14

BÖLÜM II ---------- **17**

SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ ---------- **17**

2.1.Geleneksel Sınıf Yönetim Modelleri ---------- 17

2.1.1.Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli ---------- 17

2.1.2.Önlemsel Sınıf Yönetim Modeli ---------- 19

2.2.Çağdaş Sınıf Yönetim Modelleri ---------- 20

2.2.1.Gelişimsel Sınıf Yönetim Modeli ---------- 20

2.2.2.Bütünsel Sınıf Yönetim Modeli ---------- 21

Özet ---------- 23

BÖLÜM III ---------- 27
SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER ---------- 27
3.1.Sosyal Etmenler ---------- 27
3.2.Eğitsel Etmenler---------- 33
3.3.Psikolojik Etmenler ---------- 36
Özet ---------- 39

BÖLÜM IV ---------- 43
SINIF ORTAMI VE GRUP ETKİLEŞİMİ---------- 43
4.1.Grup---------- 43
4.2.Formal Grup ---------- 45
4.3.İnformal Grup ---------- 45
4.4.Sınıfın Farklı Grup Özellikleri ---------- 47
4.5.Sınıfta Liderlik: Sınıf Lideri Olarak Öğretmen ---------- 47
4.6.Sınıfta Lider Öğrenciler ---------- 47
4.7.Grup Sürecini Etkileyen Etmenler ---------- 49
4.7.1.Grubun Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı ---------- 49
4.7.2.Grup Kompozisyonu ---------- 49
4.7.3.Grup Normları ---------- 49
4.7.4.Grupta İş Birliği ---------- 50
4.7.5.Grup İçi Etkileşim ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki ---------- 50
4.7.6.Destekleyici ve Bütünleşmiş Sınıf Oluşturma Etkinlikleri ---------- 51
Özet ---------- 53

BÖLÜM V ---------- 57
SINIF ORTAMININ FİZİKSEL DÜZENİ ---------- 57
5.1.Sınıfın Fiziksel Ortamı ---------- 57
5.1.1.Isı ---------- 58
5.1.2.Işık---------- 58
5.1.3.Görünüm/Estetik ---------- 59
5.1.4.Öğrenci Sayısı ---------- 60
5.1.5.Sınıf Alanlarının Çeşitli Etkinlikler için Bölümlenmesi ---------- 60
5.1.6.Gürültü/Ses---------- 63
5.1.7.Renk ---------- 63
5.1.8.Temizlik ---------- 65

5.1.9.Eğitsel Araçlar---- 66
5.2.Sınıfta Oturma Düzeni ---- 67
5.2.1.Sıralı (sütun) yerleşim düzeni ---- 68
5.2.2.Bireysel yerleşim düzeni ---- 68
5.2.3.Çok gruplu yerleşim düzeni---- 69
5.2.4.Tek grup düzeni---- 70
Özet---- 71

BÖLÜM VI ---- 75
SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM ---- 75
6.1.İletişim---- 75
6.2.İletişimin Özellikleri ---- 75
6.3.İletişim Süreci ve Ögeleri---- 75
6.3.1.Kaynak (Öğretmen) ---- 76
6.3.2.Mesaj (İçerik)---- 76
6.3.3.Kanal (Yöntem) ---- 77
6.3.4.Alıcı (Öğrenci) ---- 77
6.3.5.Dönüt (Geribildirim) ---- 78
6.3.6.Gürültü ---- 78
6.4.İletişimi Engelleyen Faktörler ---- 79
6.5.İletişim Türleri---- 80
6.5.1.Sözsüz İletişim ---- 80
6.5.2.Sözlü İletişim ---- 81
6.5.3.Yazılı İletişim ---- 81
Özet---- 85

BÖLÜM VII ---- 89
SINIFTA DİSİPLİN OLUŞTURMA---- 89
7.1.Davranışçı Model (B. F. Skinner Modeli) ---- 89
7.2.Güvengen Model (L. Canter Modeli)---- 90
7.3.Gerçeklik Terapisi Disiplin Geliştirme Modeli (Glasser Modeli)---- 94
7.4.Dalga Etkisi Disiplin Geliştirme Modeli (Kounin Modeli) ---- 96
7.5.Etkili Öğretmenlik Eğitimi (T. Gordon Modeli) ---- 97
7.6.Ussal/Mantıksal Sonuçlar Modeli (R. Dreikurs Modeli) ----100
Özet----103

BÖLÜM VIII ---------- 107
SINIFTA ÖGRENCİ GÜDÜLENMESİ (MOTİVASYON) ---------- 107
8.2. Güdüleme ----------107
8.2.Güdüleme/Motivasyonla İlgili Kavramlar ----------108
8.3.Güdü Türleri ----------108
8.4.Güdüleme Kuramları ----------110
8.4.1.İçerik Kuramları ----------110
8.4.2.Süreç Kuramları ----------116
Özet ----------120

BÖLÜM IX ---------- 123
SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ ---------- 123
9.1.Zaman ve Zaman Yönetimi ----------123
9.2.Zaman Yönetiminin Boyutları ----------124
9.3.Sınıf içi öğretimde zaman ----------125
9.4.Sınıfta Zamanı İyi Kullanmanın Yolları ----------126
9.5.Sınıfta Zaman Kazandırıcı Yollar ----------129
9.6.Sınıfta Zaman Kaybettiren Hususlar ----------130
9.7.Sınıfta Etkili Zaman Yönetimi için Öğretmenlere Öneriler ----------131
Özet ----------132

BÖLÜM X ---------- 137
SINIFTA TEKNOLOJİ KULLANIMI ---------- 137
10.1.Teknoloji ----------137
10.2.Okullarda Teknoloji Kullanımı ----------137
10.3.Eğitim Teknolojisi ----------138
10.4.Eğitimde Teknoloji Kullanımının Amacı ----------138
10.5.Eğitim Teknolojisi ile İlgili Bazı Kavramlar ----------139
10.5.1.Bilgi teknolojisi ----------139
10.5.2.Bilgisayar farkındalığı ----------139
10.5.3.Bilgisayar okuryazarlığı ----------139
10.5.4.Bilgi okuryazarlığı ----------139
10.5.6. Medya okuryazarlığı ----------139
10.6.Öğretim Teknolojisi ----------139
10.7.Öğretimde Kullanılabilecek Teknolojik Materyaller ----------140

10.7.1.Video Filmi ----------140
10.7.2.Televizyon----------140
10.7.3.DVD-VCD Oynatıcılar----------140
10.7.4.İşitsel Materyaller ----------140
10.8.Sınıfta Kullanılabilecek Teknolojik Sunum Cihazları ----------140
10.8.1.Projeksiyon Makinesi ----------140
10.8.2.Tepegöz----------140
10.8.3.Episkop (Opak) Projektör----------140
10.8.4.Slayt Projektör----------141
10.9.Öğretimde Araç Gereç Kullanımı----------141
10.10.Araç Gereçlerin Sınıflandırılması ----------141
10.11.Öğretimde Teknoloji Kullanımının Yararları ----------141
10.12.Yaşantı Konisinin Dayandığı İlkeler----------143
Özet----------144

BÖLÜM XI ---------- 147

SINIFTA İSTENMEYEN ÖGRENCİ DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARIN ÖNLENMESİ---------- 147

11.1.Sınıfta İstenmeyen Davranışlar----------147
11.2.Kabul Çizgisi----------148
11.3.İstenmeyen Davranışların Sonuçları----------149
11.4.İstenmeyen Davranışları Düzeltme ve Değiştirme Stratejileri----------150
Özet----------154

BÖLÜM XII ---------- 157

EĞİTİMDE PLAN VE PROGRAM ETKİNLİKLERİ---------- 157

12.1.Plan-Program Hazırlıkları ----------157
12.2.Öğretimde Plan Yapma ----------158
Özet----------166

BÖLÜM I

SINIF YÖNETİMİYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Okullar; farklı ilgi, yetenek, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-ekonomik çevrelerden gelen bireylerin kişisel kapasitesini geliştirmek, yetiştirmek ve geleceğe hazırlamak durumundadırlar. Okulun bu amaçlarının gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin uygun bir sınıf ortamı yaratması ve eğitim-öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirmesiyle mümkündür. Bu kapsamda sınıf, eğitim-öğretim işinin gerçekleştiği en önemli yaşam alanıdır. Bu nedenle sınıf ortamının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve onlarda olumlu davranışların kazandırılmasına katkı sağlayacak şekilde hazırlanması ya da düzenlenmesi çok önemli bir hale gelmektedir. Bunu sağlayabilen öğretmen, etkin bir sınıf yönetimi anlayışını benimseyerek yürüttüğü eğitim ve öğretimin verimliliğini artırır.

Sınıf yönetimi söz konusu olduğunda, onunla ilişkili birçok kavram bulunmaktadır. Bu kısımda sınıf yönetimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bu kavramlar açıklanacaktır.

1.1. Eğitim

Eğitim, yetişkin kuşakların yetişen kuşakları etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte yetişkin kuşakların yetişen kuşakları bir etkileme sürecinde var olan bilgi, birikim, kültürel değerler ve deneyimler ergin olandan ergin olmayana aktarılır. Bir diğer deyişle eğitim, yetişen gençte bir moral dünya inşa eder. Öyle ki bu moral dünya tarafsız değildir; kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadıkları evrene karşı sorumluluk duyan bir moral dünyadır.

Kant'ın ifade ettiği gibi eğitim, yetişen gençte pratik aklı inşa eder ve böylece eğitim, bir özgürleşme süreci ile eşdeğer olmaktadır. Eğitim yoluyla özgürleşen bireyden kasıt; kendi kararlarını alabilen ve bunları uygulayabilen, sorabilen, sorgulayabilen, olaylara farklı ve eleştirel açılardan bakabilen, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen ve sonuç itibariyle kendi ayakları üzerinde durabilen bağımsız bir birey haline gelebilmesidir. Yine diğer bir düşünür Goethe ise eğitimi, bir kişilik gelişimi süreci olarak kabul etmektedir. Zira Goethe'nin felsefi öğretisinde, insanın kullanmadan ve yararlanmadan doğuştan sahip olduğu hiçbir eğilim ve yetenek yoktur. Ona göre insan anladığı, anlamlandırdığı şeye eğilim gösterir ilgi duyar. Eğitimin amacı, edinilen yetenekleri beceriye dönüştürmektir. Ona göre eğitim yoluyla çocuğun kişiliği tüm yönleriyle geliştirilebilir. Bu süreçte çocuğa farklı seçenekler sunarak kişiliğine uygun alanı seçmesi sağlanabilir. Diğer taraftan J. J. Rousseau (2005) eğitimin deneyime dayanması gerektiğini belirtmektedir. Bunu isterken de kastettiği, bilgilenmenin ihtiyaç şeklinde olması hususudur. Ona göre kişiler kendi çıkarları için öğrenirler. Rousseau, eğitimin devletin önemli bir işi olduğunu belirtmektedir. Ona göre eğitimin ilk amacı, çocukların birlikte eğitilerek onlara vatanseverlik ve birlikte

yaşama duygusu kazandırılabilir. Bunlar da oyunlar ve şarkılar yoluyla yapılmalıdır. Rousseau'ya göre eğitimin ikinci amacı çocuğu toplumsal yaşamda karşılaşacağı olumsuz etkilere karşı dayanıklı kılmaktır.

Pragmatik eğitim felsefesinin kurucusu olan Dewey (1987) eğitimin sosyal bir olgu olduğunu belirtmektedir. Ona göre aynı zamanda küçük bir toplum olan okul, sosyal bir sistemdir ve toplumun geleceğinin de güvencesidir. Eğitimle demokrasiyi eş anlamlı tutan Dewey'e göre eğitim, demokratik bir tarzda gerçekleştirilmelidir. Ona göre demokrasi, toplumsal yaşamı özgürleştiren ve zenginleştiren bir birliktelik sürecidir. Bu nedenle eğitim yoluyla okullarda demokrasinin bir yaşam biçimi olarak yaşatılması gerekmektedir. Dewey, okulu gerçek yaşamın bir benzeri gibi düzenlemek yerine, o ortamları doğal yaşam alanları halinde düzenlemenin daha yerinde bir yaklaşım olacağını vurgulamaktadır. Yani gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler gerçek yaşamı okul ortamlarında deneyimlemelidirler. Ona göre eğitim, yaparak yaşayarak öğrenmedir ve öğrencilerin öğrendiklerinin pratik yaşamda kullanılması önemlidir. Yani Dewey, bununla eğitimin işlevsel olması gerektiğini söylemiştir.

Montessori (1975) eğitimi, çocuğun kişiliğinin tüm yönleriyle tanınması süreci olarak ele almaktadır. Montessori çocukların, yetişkinlerden çok farklı yeteneklerle donatıldığını belirtmektedir. Bu anlayışa dayalı geliştirilen Montessori eğitiminin amacı da bu anlamda, çocukların özgür ve bağımsız birer birey olmalarını sağlamak ve onlara gelişimlerini tam anlamıyla destekleyecek eğitim ortamları sağlamaktır. Bu süreçte çocuklar, eğitim etkinliklerine aktif bir şekilde katılmalıdırlar. Bu sayede çocuklar, özgürce seçimler yapabilecek duruma gelebilir, neyi nasıl kullanacaklarını kolaylıkla belirleyebilirler. Böyle bir eğitim sonucunda çocuk; problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerileri gibi birçok kazanım elde edebileceklerdir. Yani diğer bir ifadeyle bu eğitimle çocuğa, salt bilgi aktarımı yapılmaz, onda araştırma ve öğrenme isteği de uyandırılmış olur.

Bertnard Russell'a (1976) göre eğitim, her çocuğa var olan en iyiden yararlanma fırsatı vermekle eş değerdir. Bu anlamda eğitim, çocuğa bir taraftan gelişme olanağı tanırken diğer taraftan çocukların bireysel olarak elde edemeyecekleri zihinsel ve törelerle ilgili donanımlarını da sağlamış olur. Ona göre disiplin, dışarıdan zorlamayla değil zihinsel alışkanlıklarla oluşur. Russell, katı ve otoriter bir eğitim tarzının öğrenciler için zararlı olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğrenciler üzerinde aşırı otorite kullanılması onların ya itaatkâr ya da isyankâr olmalarını sağlamaktan başka bir işe yaramaz. Eğitimciler, ruhlara dehşet duygusu vermekten ziyade daha demokratik davranmalı ve çocukların istek ve güdülerinden yararlanmalıdırlar.

Özdemir (2011) eğitimin bir yönü ile toplumsal bir eylem alanı, bir yönü ile bu alanı kendisine inceleme nesnesi yapmış uygulamalı bir bilim dalı olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal bir eylem alanı olarak eğitim girişimi, insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitim, toplumların çağdaşlaşmasında rol oynayan önemli etkenlerden biri olup çağdaşlaşmanın, kalkınmanın ve gelişmenin temel ölçütlerinden biridir. Toplum hayatında önemli bir yer tutan eğitim, taşıdığı önem nedeniyle ülke yöneticilerinin de başta gelen görevlerinden birisi olmuştur (Buluç, 2008).

Eğitim çevrelerinde en geniş kabul gören bir tanıma göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu tanım aşağıdaki değişkenler üzerine kurulur:

- Bireylerin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleşmesi,
- İstendik olması,
- Kalıcı olması
- Davranışın değişmesi.

Burada eğitimle ilgili verilen her bir tanım bir felsefi arka plana dayanmakta, bu akımlara dayalı geliştirilen eğitim programlarına kaynaklık etmiş ve o programlarda karşılık bulmuştur.

1.2. Örgüt

Etzioni'ye (1988) göre örgüt, belirli amaçları gerçekleştirmek amacıyla kasıtlı olarak oluşturulmuş planlı bir birimdir. Benzer bir şekilde Chester Barnard ise (1958) örgütü, iki ya da daha fazla bireyin bilinçli olarak eşgüdümdenmiş etkinlikleri sistemi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle bir örgütün bir takım temel özellikleri bulunmalıdır. Bunlar;

- Ortak amaçlar,
- Amaca dönük hiyerarşik yapı,
- Girdi, süreç ve çıktı ilişkileri,
- Yazılı kurallar.

Eğitim sistemi de bu anlamda açık toplumsal bir sistem olarak kabul edilmektedirler. Bu kapsamda eğitim sistemi; çevresinden birtakım girdiler alan (öğrenci, teknoloji, para vb.), bu girdileri farklı süreçlerden geçirerek işleyen ve dönüştüren (ders, etkinlikler vb.), bunları çıktıya dönüştüren (mezunlar, davranışlar vb.), içinde bulunduğu toplumdan iş ve işleyişiyle ilgili geribildirimler alarak kendine çekidüzen veren geniş bir sistemdir. Bu eğitim sistemi yapısı içerisinde faaliyet gösteren bütün okullar; ortak amaçlar, merkezi bir hiyerarşik yapı, girdi, süreç ve çıktılara sahip olan ve yazılı kurallarla işleyen yapılardır.

1.3. Yönetim

Aydın'a (2002) göre yönetim, bir örgütte var olan insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmak için karar almak, planlamak, örgütlemek, eşgüdümlemek, iletişim kurmak, etkilemek (yönlendirmek) ve denetlemektir. Sınıf bakımından değerlendirildiğinde yönetim; benzer bir şekilde sınıfta bulunan insan kaynağı olan öğrencilerle madde kaynağı olan tüm araç gereçlerin, sınıftaki hedeflerin gerçekleştirilmesi doğrultusunda işe koşulmasıdır. Bir süreç olarak kabul edildiğinde yönetime dair şunlar söylenebilir:

- Amaca dönüktür.
- Bir eylemdir.
- Planlı bir iştir.

BÖLÜM II

Her yiğidin bir yoğurt yiyiş şekli vardır.

Anonim

SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Sınıfı yönetirken her öğretmenin uyguladığı farklı bir sınıf yönetim anlayışı vardır. Bu modeller tarihsel süreçlerde insana ve dolayısıyla öğrenciye dair bakış açısının değişmesiyle birlikte büyük dönüşümler göstermiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde zaman içerisinde sınıf yönetim modelleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almayan katı geleneksel yönetim anlayışından öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimleri gibi tüm özelliklerini göz önünde bulunduran daha demokratik ve çağdaş yaklaşımlara doğru değişmekte olduğu görülmektedir.

Bu kapsamda sınıf yönetimi modelleri, geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar diye iki ana başlık altında toplanmaktadır. Geleneksel sınıf yönetimi modelleri kapsamında, tepkisel sınıf yönetim modeli ve önlemsel sınıf yönetim modelleri diye iki model bulunmaktadır. Çağdaş sınıf yönetim modelleri içindeyse, gelişimsel sınıf yönetim modeli ve bütünsel sınıf yönetim modeli olmak üzere model yer almaktadır.

Bu bölümde birbirine göre farklı kapsam ve uygulama şekilleri olan sınıf yönetimi modelleri sırasıyla ele alınacaktır. Bölümün sonunda da geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi modellerinin özelikleri bir tabloda özetlenmektedir.

2.1. Geleneksel Sınıf Yönetim Modelleri

Geleneksel sınıf yönetimi modelleri kapsamında iki model bulunmaktadır. Bu modeller Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli ve Önlemsel Sınıf Yönetim Modelidir. Bu kısımda bu iki model ele alınacaktır.

2.1.1. Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli

Bu modelde, amaç istenmeyen bir durum ya da davranışa tepki göstererek o davranışın bir şekilde değiştirilmesidir. Yani diğer bir anlatımla, bu modelde istenmeyen davranışa karşı gösterilen sonuç-tepki ilişkisi söz konusudur. Buna göre öğrenci, istenmeyen bir davranışta bulunur ve öğretmen de ona tepki verir. Bu tepkiyle amaç da öğrencinin göstermiş olduğu istenmeyen davranışı değiştirmektir.

Bu sınıf yönetim modelinde öğretmenler, sınıf yönetimini sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için ödül ve cezaya sıkça başvurmaktadırlar. Yine bu yöntemde öğretmen, sınıfa kitap, defter ya da diğer ders araç gereçlerini getirmeyen öğrencinin davranışının değiş-

tirilmesi amacıyla tepkisel modeli kullanırken öğrenciyle birebir görüşme, veliyle görüşme, durumu okul yönetimine iletme ve onlardan yardım isteme, rehberlik desteği alma gibi araçlardan birini ya da birkaçını da kullanabilir. Elbette kullanılacak sınıf yönetim modelinin seçimi; amaçlara, olaylara ya da tarafların özelliklerine göre değişebilmektedir.

Bu sınıf yönetim modelinde etkinlikler, gruptan çok bireye doğru yönlendirilmektedir. Yani ders araç ve gereçlerini getirmeyen bir öğrenci söz konusu olduğunda öğretmenin tüm sınıfı azarlamak yerine, sadece o öğrenciye yönelmesi ve ona tepki göstermesi gerekmektedir.

Bu model, davranışçı yönetim yaklaşımının temel değerlerini referans alır ve bu modeli sıkça kullanan bir öğretmenin deneyimsiz olduğu ve sınıf yönetim becerilerinin yüksek olmadığı değerlendirilmektedir. Bu nedenle tepkisel koşullanma, bu modelin temeli olarak kabul edilmektedir. Bu yolla bireyler, doğal olarak tepki gösterdikleri uyarıcılardan farklı uyarıcılara da aynı tepkiyi göstermeyi öğrenirler (Sarı ve Dilmaç, 2004).

Bu sınıf yönetim modelinin birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan birisi, her tepkinin karşı bir tepkiye yol açabilme olasılığının bulunmasıdır. Böyle bir durumda, sınıf yönetimi daha da güçleşebilmektedir. Bu modelin kullanılmasının diğer bir sınırlılığı ise olumsuz davranış ortaya çıkmadan o davranışı önlemeye yönelik bir çaba içermemesidir. Yani sınıf yönetiminde etki-tepkiye dayalı bir yönetim modelinin sonuçta öğrenci davranışlarının olumlu yönde değiştirilmesi ve yerleştirilmesi olasılığının neredeyse olanaksız kılmaktadır. Hâlbuki sınıf yönetiminde asıl olan bu değildir. Bu sınıf yönetim modelinde öğretmen şu düşüncelere sahiptir:

1. Ben bu sınıfın patronuyum.
2. Hiçbir öğrencinin öğretimi kesmesine izin vermemeliyim.
3. Hiçbir öğrencinin diğer bir öğrencinin öğrenmesini engellemesine izin vermemeliyim.
4. Hiçbir öğrencinin ders dışında herhangi bir şeyle ilgilenmesine izin vermemeliyim. Bu durum hem o öğrenci hem de diğerlerinin iyiliğine olan bir hadisedir. Eğer herhangi bir öğrenci uygun bir şekilde davranırsa onu hemen ödülle pekiştireceğim.

Bu amaçla öğretmenin şunları yapması beklenmektedir:

- Açık kurallar geliştirip ve bir belirsizliğe izin vermemesi.
- Uygun davranış gösteren öğrencileri takdir etmesi ve bu davranışı ödüllendirmesi.
- Öğrencilere uygun olmayan davranışlar yaptıklarında ne tür cezalarla karşılaşacaklarını belirtmesi.

Bu sınıf yönetim modeli, bu bakımdan oldukça basit ve sınıfta bir düzen sağlamak için etkili bir yöntemdir. Basitliği ve hemen sonuç alınabilmesi bakımından öğretmenler arasında oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu modelde kurallar açık, anlaşılır ve bilinir olmalıdır. Yine bu modelde öğretmenin tutarlılığı önemli bir davranış göstergesidir.

2.1.2. Önlemsel Sınıf Yönetim Modeli

Önlemsel sınıf yönetim modeli, planlama düşüncesine bağlı olarak sınıf içerisinde gelecek olayları kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu ortaya çıkmadan onu önceden davranışı öngörüp önlemeye yönelik geliştirilmiş olan bir modeldir. Yani bu modelde soruna yol açması olası davranış ortaya çıkmadan bu davranışı önleme yoluna gidilerek, tepkisel modele duyulan gereksinimi azaltmak temel amaçtır.

Bu modelde sınıftaki tüm etkinlikler, bir 'kültürel sosyalleşme süreci' olarak ele alınır. Bu kapsamda öğrenciler, bireysel ve grup çalışmalarıyla diğer öğrencilerle her zaman bir etkileşim içerisindedirler. Öğretmen bu modelde, sınıfta yanlış davranışa olanak tanımayan sosyal bir ortam oluşturmaya çalışır.

Bu sınıf yönetimi modelinde öğretmen, eğitim-öğretim etkinlikleri başlamadan öğrencilerin istenilen davranışın gösterebileceği bir ortamı yaratır ve aynı zamanda istenmeyen davranışı engellemeye yönelik kuralları, bir plan ve program dâhilinde ortadan kaldırmaya yönelik düzenlemeler yapar. Bu modelde etkinlikler, daha çok gruba yöneliktir ve öğrenci kurallara uyduğu müddetçe hiçbir ceza ile karşılaşmaz. Öğrenciler gerçekleştirmiş oldukları olumlu davranışları nedeniyle de ödüllendirilirler. Yine bu modelde, öğretmenin tek yönlü koyduğu kurallar söz konusudur. Bu nedenle de geleneksel bir modeldir. Öğrenciler kurallara uymak ile uymamak arasındaki farkı öğrenirler. Bunu bilen bir öğrenci cezadan kaçınmak için kurallara uyar (Sarı ve Dilmaç, 2004).

Bu sınıf yönetim modeli, bilişsel gelişimi temel alan yaklaşımlara dayanır. Bilişsel yaklaşımlar öğrencinin akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişmelerini önemserler. Buna göre öğrenci kendi davranışlarının sonucunu görerek öğretmen açısından olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek önlemleri alır. Örneğin öğretmen kopya çekmesi olası ve yan yana oturan iki öğrencinin yerlerini değiştirir, tek tek oturtur ya da soruları farklı gruplar halinde hazırlar. Yine birbirleriyle konuşan öğrencilerin yerlerinin değiştirir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tepkisel ve önlemsel sınıf yönetimi modellerinin içinde yer aldığı geleneksel sınıf yönetim modelleri, öğretmen merkezli sınıf yönetim modelleridir. Bu modellerde, eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin (aktif), öğrenci edilgen (pasif) bir konumdadır. Yine bu sınıf yönetim yaklaşımlarında öğretmen öğrenci ilişkileri, aşırı ölçülerde yapılandırılmış ve sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlü bir şekilde hazırlanmıştır.

Bu modellerde genelde eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde, öğrenci katılımına yer fazlaca verilmez ve sadece öğretmen tarafından belirlenen ve değişmez doğrular olarak yansıtılan kurallar tartışılamaz bir şekilde ortaya konulmaktadır. Bu sınıf yönetimi modelleri daha çok öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplum yapılarında gözlenir ve demokratik yaşamın gerekleriyle bağdaşmaz.

Bu modellerde yürütülen öğrenme sürecinde özne-nesne ilişkisinin kurumsallaşması söz konusudur. Yani bu modelleri kullanan bir öğretmen sınıfı yönetirken, öğrenciye herhangi bir nesne gibi bakar. Bu modellerde öğretmen, sınıf içerisinde yapay bir ortam sağlayarak tatmin olur, ancak diğer yandan da davranış bozuklukları gösteren öğrencilerle uğraşmak durumunda kalabilir.

BÖLÜM III

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Ada'ya göre (2000) eğitimde temel amaç, etkililiğin ve verimliliğin arttırılmasına yönelik faaliyetlerin bilimsel bir temele oturtulmasıdır. Bu da ancak sınıfta uygun öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulmasıyla sağlanabilir. Bunun için de sınıf yönetimi, geçmişte olduğu gibi bugün de öğretmenlerin en önemli sorunlarının başında gelmektedir.

Sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerini, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerini yani kısaca öğretmenlerin sınıf yönetim çabalarını etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bu etmenler; sosyal, psikolojik ve eğitsel etmenler şeklinde üç ana grupta toplanabilir. Bu bölümde sırasıyla bu etmenler ele alınacaktır.

3.1. Sosyal Etmenler

Öğretmenlerin sınıf yönetimi çabalarını etkileyen sosyal etmenler, sınıf dışındaki sosyal etkenlerden meydana gelmektedir. Bu etmenleri; aile, sosyal çevre, toplumsal normlar ve değerler, beklentiler ve kitle iletişim araçları olmak üzere beş grupta toplayabiliriz. Şimdi bu kısımda bu etmenleri sırasıyla ele alacağız.

a) Aile

Aile, toplumun en küçük yapı taşı ve kurumudur. Tüm eğitim çevrelerince kabul edildiği gibi eğitim, ailede başlar ve çocukların kişilik yapılarının temelleri büyük oranda ailede atılmaktadır. Bu kapsamda çocuklar, ilk toplumsal davranışlarını aile bireyleri ile etkileşime girerek ve onları taklit ederek öğrenirler. Çocuğun sevgi ve güven ortamı içerisinde ve sağlıklı bir şekilde yetişmesi öncelikle aileye bağlıdır. Bu nedenle; çocuğun davranışlarına yön vermek, kurallara uyumunu sağlamak ve onları yönlendirmek ailenin görevleri arasında sayılmaktadır.

Çocuklar, ailede önemli davranış örüntüler ve tutumları kazanmış bir şekilde okula gelirler. Buna göre çocukların; tembel ya da çalışkan, doğrucu ya da yalancı, pısırık ya da girişken olmak gibi benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir ve çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi olanaksız değildir, ancak zordur. Bu davranışlar, sınıfta öğretmen açısından değişik sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle bu davranışların doğru bir şekilde yerleştirilmesi için aileyi önceden etkilemek en iyi yollardandır.

Ailedeki ilişkilerin temelinde anne ve babanın birbirlerine karşı tutum ve davranışları önemli bir yer tutar. Yine aile bireyleri arasındaki ilişkilerin niteliği, çocukların gergin, tedirgin, mutlu ya da huzurlu olmalarını etkilemektedir. Bu nedenle aileye yönelik eğitimler, destekler ve benzer etkinlikler aileyi çocuğun yetiştirilmesi ve eğitimi kapsamında

önemli oranda etkiler. Örneğin anne ve babanın geçimsizlikleri ve aile içi şiddet çocukları derinden etkiler. Ailenin taşıdığı birtakım özellikler de çocuk açısından önemlidir. Çünkü bu özellikler sınıftaki eğitim-öğretim süreçlerini ve sınıf yönetimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu özellikler;

- Ailenin ekonomik durumu,
- Ailedeki bireylerin özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyi,
- Ailede bulunan çocuk sayısı,
- Ailenin türü (çekirdek ya da geniş aile),
- Anne ya da babanın ayrı ya da ölmüş olmasıdır.

Ailenin ekonomik durumu, onların çocuklarına sağladıkları çalışma ortamından, onlara sağladıkları ek eğitim olanaklarına kadar birçok hususu etkilemektedir. Yine bu durum, çocuğun temel ihtiyaçlarına ulaşmasını ve beslenmesinin yanı sıra ders araç ve gereçlerinin edinilmesini de etkileyebilmektedir. Bu ortamların sağlanamaması ya da çocuğun ihtiyaçların karşılanmaması, sınıfta ortak bir çaba gerektiren işlerin aksamasına yol açmaktadır. Bu da öğretmenin sınıf yönetimi biçimini etkiler.

Ailenin ekonomik durumu, genel olarak çocukların aldıkları ek eğitim olanakları sonucunda okul tercihleri ve devam ettikleri okulların daha iyi olmasını sağladığı bilinmektedir. Ekonomik olarak durumu iyi olan ailelerin zorlukları aşabilme rahatlıkları onların özgürce seçim yapmalarını etkileyebilmektedir. Yine bu ailelerin çocuklarının okula dair motivasyonu da olumlu olabilmektedir. Ekonomik olarak durumu iyi olan ailelerden gelen çocuklar, eğitsel zorluklarla karşılaşıldığında bunların aşılması için ek eğitim alma anlamında önemli avantajlar sağlayabilmektedir.

Ancak zaman zaman bu tür ailelerden gelen çocukların kurallara uymaması, dikkatlerinin dağılması, dersi dinlemekten sıkılması ve ders çalışmaması gibi sınıf yönetiminde soruna sebep olan durumlara yol açabilmektedir. Yine ekonomik olarak durumu iyi olmayan ailelerin çocukları da ailelerin okul ve eğitme dair ilgilerinin düşük olması durumunda okullarda daha önemli problemlere sebep olmaktadır. Ekonomik olarak yetersiz olan bazı ailelerin çocuklarının okula devamsızlıkları veya tamamen okulu terk etmeleri de söz konusu olabilmektedir. Bu durumda olan ailelerin zaman zaman okullarda veli toplantısına bile katılmadıkları bilinmektedir. Bütün bunlar öğretmenin sınıf yönetim çabalarını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir.

Ailenin eğitim düzeyi söz konusu olduğunda, eğitimli ya da eğitimsiz anne- babaların; çocuğun doğru yönlendirilmesinden derslerinde ona yardım edilmesine kadar birçok şeyi etkilediği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda eğitimli aileler çocuklarına doğru hedefler belirleme, rehberlik etme ve destekleme anlamında önemli katkılar sunabilirken, tam tersi eğitimsiz ailelerin çocuklara ödevlerinde yardımcı olmaktan tutun da doğru bir şekilde yönlendirilmelerine kadar birçok konuda tam olarak yardımcı olamadıkları bilinen bir durumdur. Eğitimli ailelerin öğretmenle iş birliği içerisinde oldukları için bu ailelerden gelen çocukların okulda kurallara uyma konusunda fazla bir soruna neden olmadıkları düşünülmektedir. Bu ilgi ve iş birliği çocukların sınıftaki davranışlarını da etkileyebilmektedir.

Ailedeki çocuk sayısı, çocuğa olan sevgi ve ilgiyi etkilemektedir. Günümüzde, çekirdek ailede anne ve babanın her ikisinin de dışarıda çalışması nedeniyle çocuklar onlarla uzun süre bir araya gelememektedir. Bu nedenle çocuklar, uzun süre sevgisiz kalmaktadırlar. Ailedeki çocuk sayısı, çocuklara ekonomik ve sosyal olarak gösterilen ilgi ve bölüşümü de belirlemektedir. Çocuk sayısı az olan aileler, çocuklarına daha fazla ilgi gösterebilmektedirler. Tam tersi kalabalık ailelerde bulunan çocukların, sosyal olarak daha iyi bir gelişim gösterdikleri değerlendirilmektedir.

Ailedeki birey sayısı, öğrenci davranışını etkileyen önemli hususlardan biridir. Kalabalık aileler söz konusu olduğunda, bunun hem olumlu hem de olumsuz yanları olabilir. Çocuğun sosyalleşmesinde kalabalık ailenin etkisi olumlu olabilirken, bu tür ailelerde ebeveynler, çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayrılabilir. Az çocuklu ailelerde de aynı şekilde hem olumlu hem de olumsuz etkiler söz konusu olabilir. Bazı durumlarda bu tür ailelerde yetişen çocuklar bencil ve şımartılmış olabilirken bazı durumlarda bütün ilgi ve kaynaklar az sayıda çocuğa aktarıldığı için olumlu sonuçları olabilir. Bu ilgi ve sevgi eksikliği ya da aşırı fazla ilgi çocukların davranışlarında birtakım olumsuzluklara neden olabilmektedirler. Bunlar da öğretmenin sınıf yönetim çabalarını etkileyebilmektedir.

Türk toplumunda yaygın aile tipi, geniş aile ve çekirdek ailedir. Gerek geniş aile gerekse de çekirdek aile içindeki bireylerinin birbirine karşı tutum ve davranışları, çocukların kişiliklerinin gelişiminde çok etkilidir. Özellikle, öz benlik ve kişilik gelişimi açısından kritik bir dönem olan ergenlik döneminde, otoriter, sınırlayıcı ve engelleyici anne-baba tutumları, bu dönemdeki ergen kimliğinin gelişmesine olumsuz katkıda bulunurlar (Kıran, 2005: 39).

Diğer bir husus da anne ve babanın birisinin ölmüş ya da ayrı olmasıdır. Gerek anne gerekse de baba birbirlerinin yerini alabilecek kişiler değildir. Çocuk her ikisinin de sevgi ve ilgisine ayrı ayrı ihtiyaç duyar. Bu nedenle anne ya da baba birbirinin yerini dolduramazlar. Çocuk, model olması bakımından anne ya da babaya ayrı ayrı ihtiyaç duyar. Anne ya da babanın birisinin ölü ya da ayrı olması çocuğun bu anlamda birtakım eksiklikler hissetmesine neden olabilir. Bunlar da sınıfta öğrenci davranışlarına yansıyabilmektedir.

b) Toplumsal Norm ve Değerler

Toplumsal normlar; önceden belirlenmiş ve kişilerden ile gruplardan beklenen davranış kalıpları ve uyulması gereken kurallar bütünüdür. Bu kapsamda normlar, değerlerden daha sınırlıdır, ancak daha emredici bir nitelik taşırlar. Bu anlamda değerler de pek çok normun ortaya çıkmasının nedenidir. Toplumsal normların bazı özellikleri bulunmaktadır. Buna göre normlar;

- İçerdiği yaptırımlar yoluyla bireylerin davranışlarını biçimlendirirler.
- Bir toplumda daima tekrarlanan normlar, belirli bir süre sonunda alışkanlığa dönüşür.
- Bir toplumsal norm, o toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak ise zamanla ortadan kalkar ve bunun yerine söz konusu toplum için daha uygun ve ihtiyaçları karşılayan bir norm geçer.

BÖLÜM IV

SINIF ORTAMI VE GRUP ETKİLEŞİMİ

4.1. Grup

Grubun, insan davranışı üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğu bilinmektedir. İnsanların genel olarak bir olay karşısında gösterdikleri tepki, yalnızken ve grupla birlikteyken farklılıklar göstermektedir. Bu kapsamda toplumsal bir grup olan sınıfta; öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiler, öğrenci- öğretmen ilişkileri ve bu etkileşimlerden ortaya çıkan formal ve informal gruplar, sınıf ortamını ve dolayısıyla da öğretmenin sınıf yönetim çabalarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Bu nedenle sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmesi için öğretmenin sınıfın dinamiklerinin farkında olması ve buna uygun davranışlar göstermesi gerekmektedir. Bunun farkında olan bir öğretmen; sınıfta olumlu bir grup dinamiğini oluşturmak için ek çabalar içerisinde olmalıdır.

Kağıtçıbaşı (1977) sınıftaki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin grubun en önemli belirleyicisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmen, bu etkileşim sürecini sınıfta bulunan herkesin birbirinden haberdar olmalarıyla gerçekleştirilebilir. Bu anlamda sınıfta yer alan grup üyelerinin bir araya gelmelerini ve birbirleriyle etkileşime girmelerini sağlayan en önemli unsurların da ortak inançlar, amaçlar ve işler olduğunu vurgulamaktadır.

Birbirinin yerine sıklıkla kullanılan grup ve kalabalık kavramlarını burada açmak gerekmektedir. Bu anlamda grup; ortak birtakım özellikler paylaşan, birbiriyle etkileşen, üyelerinin beklentilerini karşılayan ve ortak bir kimliği paylaşan insanlardan oluşan bir topluluktur. Buna karşın kalabalık ise karışık bir biçimde yığılmış insan topluluğudur. Herhangi bir insan topluluğunun grup olarak nitelendirilebilmesi için bazı bir takım güçlü ve kalıcı grup özelliklerine sahip olması gerekir. Bu anlamda kalıcı ve güçlü grupların özellikleri şunlardır:

- Grubun üyeleri, kendilerini o grubun üyeleri olarak tanımlarlar.
- Bir grubun üyeleri, grup dışında kalan diğer insanlar tarafından da o gruba ait olarak tanımlanırlar.
- Grup üyeleri, ortak çıkarlarıyla ilgi konular üzerinde normlar oluşturur ve bunlara uyarlar.
- Grup üyeleri, birbirine bağımlı bir rol sistemi içerisinde yer alırlar.
- Grup üyelerinin ortak amaç ya da ülküleri olduğu için birbirlerine benzerler.

- Grup üyeleri, bir grubun üyesi olma fikrini ödüllendirici kabul ederler.
- Grup üyelerinin karşılıklı bağımlılık gerektiren amaçları bulunur.
- Grup üyeleri, zamanla gruplarına dair birlik algısına sahip olurlar.
- Grup üyeleri, grup dışında kalanlara karşı birlik duygusuyla hareket ederler.

Bu özellikle göz önünde bulundurulduğunda, sınıfın da güçlü bir grup olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda sınıfta bulunan öğrencilerin ortak amacı, okul sürecinde başarılı olmaktır. Bunun yanı sıra bir sınıfta bulunan her bir öğrenci o sınıfın bir üyesidir. Aynı zamanda okul yönetimi, öğretmenler ve sınıftaki öğrenciler de o bireyin hangi sınıfa ait olduğunu bilirler.

Yine bir sınıfta bulunan öğrenciler, ortak çıkarları doğrultusunda bazı normlar geliştirirler. Geliştirilen bu normlar, öğrenciler üzerinde bir tür sosyal kontrol işlevi görür. Öğrencilerin bu normlara uyma yönünde bir eğilimleri söz konusudur. Örneğin sınavlarda birbirine yardım etme yönündeki bir davranış, yaramazlık yapan öğrencileri öğretmene şikâyet etmemek gibi davranışlar sınıfta oluşmuş olumsuz grup normlarıyken yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarına yardımcı olmak olumlu bir normdur.

Bir sınıfta bulunan öğrencilerin rolleri ve statüleri aynıdır. Bu kapsamda öğrenciler rollerinin gerektirdiği davranışları gerçekleştirirken birbirine bağımlı bir rol sistemi içerisinde bulunurlar. Örneğin öğretmen sınıfta her bir öğrenci için ayrı öğretim ortamı sunmaz, her öğrenci sunulan öğretim ortamından eşit bir şekilde yararlanır. Bu süreçte sınıfta birkaç kişinin rolünün gereğini yerine getirmemesi, sınıftaki süreçleri olumsuz bir şekilde etkiler. Örneğin bir grup ödevini grup üyelerinin yarısı yapar da diğer yarısı yapmaz ise o grup etkinliği sınıfta yerine getirilemeyecektir. Bunun sonucunda tüm öğrencilerin öğretim etkinliklerinden yeterince yararlanamaması durumu ortaya çıkar. Yine benzer bir şekilde bir öğretmenin bir öğrenciye kızması, o sınıfta bulunan tüm öğrenciler tarafından duyulur ve herkesin moralinin bozulmasına neden olur.

Diğer bir husus dair sınıftaki olumlu ya da olumsuz iklimdir. Buna göre sınıfta olumlu bir iklimin bulunması, o sınıfta bulunan öğrencilerin o sınıfın bir üyesi olmaktan zevk almalarına neden olur. Yine benzer bir şekilde sınıf dinamiğinin iyi olduğu okullarda bulunan öğrenciler, derslerde başarısız olsalar da arkadaşlarıyla birlikte olmak ve iyi vakit geçirmek için okula severek giderler. Aynı şekilde uzun yıllar birlikte olan sınıflarda zamanla birlik algısı da üst düzeyde olabilmektedir.

Öğretmen öğrenci ilişkileri sınıflarda birçok hususu etkilemektedir. Öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları, onların bazı davranışlarına yansır. Buna göre öğrenciler hoşlanmadıkları öğretmenlere, yönetime ya da bir öğrenci grubuna karşı birlikte hareket edebilmektedirler. Bu nedenle öğretmenin öğretimi gerçekleştirmeden önce sınıfta olumlu bir grup ortamı oluşturması gerekmektedir. Bunu oluşturduktan sonra öğretmenin sınıfında etkili bir öğretim yapabilmesi mümkündür. Bu nedenle sınıfta ortak amaçların geliştirilmesi, bu amaçların herkesçe belirgin bir şekilde bilinmesi ve kabul edilmesi, sınıftaki iletişim ve etkileşim düzeyinin yüksek olması büyük bir önem arz etmektedir.

Sınıflarda iki tür grup bulunmaktadır. Bunlar, formal gruplar ve informal gruplardır. Bu kısımda bu gruplar ve özellikleri açıklanacaktır.

4.2. Formal Grup

Herhangi bir örgütte bulunan kişiler ya da çalışanlar, bu örgütlere formal atama yoluyla katılırlar. Bu şekilde oluşturulan gruplara, formal grup adı verilmektedir. Bu grupların oluşturulmasının temel amacı birlikte bir iş yapmaktır. Örnek olarak, bir okulun yönetim ekibi, belirli sorumluluklar ve hedefler doğrultusunda oluşturulmuş formal bir gruptur. Her üyenin belirli görevleri vardır ve bu görevler resmi olarak tanımlanmıştır. Formal gruplarda, her grup üyesinin en az bir rolü bulunmaktadır.

Formal grupların bir takım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar:

1. Resmi Yapı: Formal gruplar, genellikle bir örgütün yapısı içinde tanımlanmış ve resmi olarak oluşturulmuş gruplardır. Bu grupların rolleri, sorumlulukları ve yetkileri o örgütün kurallarına göre belirlenir.
2. Belirli Amaç ve Hedefler: Formal gruplar, belirli bir amaca ulaşmak veya belli görevleri yerine getirmek için oluşturulur. Örneğin, bir okulda disiplin kurulu, öğrenci davranışlarını denetlemek gibi belirli bir amaç doğrultusunda çalışır.
3. Rol ve Sorumlulukların Dağıtılması: Formal gruplarda, her üyenin belirli görev ve sorumlulukları vardır. Bu görevler, grubun verimli çalışmasını sağlamak için önceden belirlenmiş ve resmi olarak dağıtılmıştır.
4. Yöneticiler ve Hiyerarşi: Formal gruplar, genellikle bir lider ya da yönetici tarafından yönetilir. Bu gruplarda hiyerarşi bulunur ve üyeler arasındaki ilişkiler genellikle üst-alt ilişkisine dayanır. Örneğin, bir iş yerindeki bölüm/birim yöneticisi, oradaki çalışanlardan sorumludur.
5. Kurallar ve Politikalar: Formal gruplar, belirli kurallara ve politikalara bağlı olarak çalışır. Bu kurallar, grubun nasıl çalışacağını, üyelerin nasıl davranacağını ve kararların nasıl alınacağını belirler.
6. Uzun Süreli veya Geçici Olabilir: Formal gruplar kalıcı olabilir (örneğin bir birim/bölüm) ya da geçici olabilir (örneğin, bir proje ekibi). Grup, görevini tamamladığında geçici gruplar dağıtılabilir.
7. Performans ve Hedefler: Formal gruplar genellikle performans odaklıdır ve başarıları belirli hedefler doğrultusunda ölçülür. Bu gruplar, başarılarını ölçmek için genellikle performans değerlendirmeleri ve geri bildirim süreçleri kullanır.
8. Resmi İletişim Kanalları: Formal gruplarda iletişim daha çok resmi kanallar aracılığıyla gerçekleşir. Bilgi ve talimatlar, belirlenmiş yollarla iletilir.

Bu anlamda sınıflar da ilk başta okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için formal grup olarak adlandırılabilir. Örneğin ilkokula başlayan bir öğrenci grubu, okul müdürlüğü tarafından bir sınıfa rast gele yerleştirilirler. Bu öğrenciler ilk önceleri birbirlerini tanımazlar, çünkü farklı ailelerden hatta değişik semtlerden ya da çevrelerden gelmektedirler.

4.3. İnformal Grup

Vecchio'ya göre (1995) informal gruplar, formal gruplardan farklı olarak örgüt üyelerinin arasındaki sosyal etkileşim ve ihtiyacı sonucu ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak, bir okulda öğretmenler arasında kurulan arkadaşlık grubu veya aynı ders arasında bir araya gelen öğrenci grupları, informal grup yapısına örnektir. Bu tür gruplar, resmi bir yapı olmadan, ortak ilgi ve sosyal ihtiyaçlar doğrultusunda kendiliğinden oluşur. Bu gruplardaki oluşum

BÖLÜM V

SINIF ORTAMININ FİZİKSEL DÜZENİ

Sınıf yönetimi, aslında eğitim-öğretim etkinliklerinin maksimum düzeyde yerine getirilmesine yönelik çabaların bütünüdür. Aydın'a göre (2014) günümüzde sınıf yönetimi, öğretmenin disiplini sağlamakla birlikte sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlaması, eğitim-öğretim faaliyetlerini planlaması ve sınıf içi iletişimi sağlamasıdır. Yani diğer bir anlatımla sınıf yönetimi, sınıfta eğitim-öğretim etkinlikleri için olumlu ve uygun bir iklimin yaratılmasıdır.

Eğitim ortamı, eğitsel etkinliklerinin gerçekleştiği alan, personel, araç gereç, tesis ve bunların organizasyonu gibi öğelerin bir araya geldikleri çevredir. Öğrencinin başarısı açısından tüm bunların iyi bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Korkmaz (2003) sınıfta kullanılacak araç gereç ve bunu kullanacak kişilerin (öğretmen-öğrenci) birbirini tamamlayıcı ve birbirleriyle uyumlu olması gerektiğinin altını çizmektedir.

5.1. Sınıfın Fiziksel Ortamı

Sınıfın fiziksel ortamı, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekânın fiziksel özelliklerini ifade eder. Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, sınıfta bulunan sıra, masa, dolap gibi araçlarla, boş alanlar, ortamın ısı, ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etkenlerden oluşur.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri, büyük ölçüde bu fiziksel ortama dair değişkenler tarafından belirlenmektedir (Aydın, 2014; Hoffmann (2001; Savage, 1999; Stewart ve Evans, 1997; Weinstein, 1992). Bu yüzden, eğitim-öğretim faaliyetlerinde sınıf ortamının fiziksel düzeni önemlidir.

Sınıfın fiziksel boyutu içerisinde değişik unsurlar vardır. Bunlar, öğretmenin tüm öğrenciler tarafından görülebileceği bir yerde durması, sınıfta hareket etmesini sağlayacak alan yaratılması, öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek unsurların en aza indirgenmesi ve öğrencilere kişisel alan sağlanmasıdır.

Öğrencilerin başarısına doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden sınıfın fiziksel düzeni birtakım etkenlerden meydana gelmektedir. Bu etkenler; sınıfta bulunan öğrenci sayısı, sıraların yerleştirilme düzeni, öğrencilerin oturma düzeni, sınıfın estetik görünümü, sınıfta bulunan eğitsel araçlar, ışık, ısı, gürültü, temizlik, renk ve görünümü gibi farklı faktörlerden oluşmaktadır. Bu bölümde bu değişkenlerin üzerinde durulacaktır.

5.1.1. Isı

Sıcaklığın insanlar üzerinde önemli etkileri vardır. Buna göre, herhangi bir ortamın aşırı sıcak ve soğuk olması insanların performansı ve davranışlarını etkilemektedir (Bull ve Solity, 1987). Bir sınıf ortamının gereğinden fazla sıcak ya da soğuk olması öğrencileri olumsuz bir şekilde etkiler. Bu kapsamda sınıf ortamının çok sıcak olması durumunda öğrenciler mayışabilir ve derse olan ilgileri dağılabilir. Tam tersi çok soğuk olduğunda ise öğrenciler vücut ısılarını dengede tutabilmek adına birtakım davranışlara yönelecektir. Her ikisi de arzu edilen durum değildir. Sonuç olarak sınıf ortamının aşırı sıcak ya da aşırı soğuk olması durumunda öğrenciler, enerjilerinin büyük bir kısmını vücut ısılarını dengelemeye harcayacaklarından, o yapılan ders onlar için pek de verimli olmayacaktır.

Sınıf ısısının düzenlenmesi, merkezi ısıtma sistemleri ve soğutucularla yapılacağı gibi, öğrenciler de sıcaklık değişimleriyle tutarlı giysi seçimi yapabilmelidir (Başar, 2003). Öyleyse sınıfın ısısı, öğrencilerin ne fazla uykusunu getirecek kadar sıcak, ne de üşütecek kadar soğuk olmalıdır. Her iki durumda da öğrencinin dikkati dağılır. Bu durumda öğrenciler istenmeyen davranışlar gösterebilirler. Bu yüzden sınıfın ısısının, duruma ve şartlara göre çok iyi bir şekilde ayarlanması gerekir (Aydın, 2014; Celep, 2004)

Sınıfın ısısı, mevsim ve öğrencilere göre değişir (Başar, 2003). Yaş ve mevsime göre değişiklik gösterse de öğrencilerin vücutlarının belirli bir ısı düzeyine ihtiyacı vardır. Bu farklı değişkenler dikkate alındığında ısı, sınıftaki öğrencilerin dikkatini ve dolayısıyla da onların öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerden birisi haline gelmektedir. Bu kapsamda sınıf sıcaklığının oda sıcaklığı olan 25 derecenin altında ortalama 20 ile 22 derece arasında olması önerilmektedir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004; Ünal ve Ada, 2000).

5.1.2. Işık

Işığın insanın normal günlük yaşamını etkilemesi kadar öğrenme ortamları üzerinde de oldukça önemli bir etkisi vardır. Aydınlatmanın yetersiz olduğu ya da fazla olduğu durumlar, insan sağlığı için uygun değildir (Işık, 2004). Sınıf ortamının da öğrencilerin görmelerini engellemeyecek bir aydınlıkta olması gerekir. İyi aydınlatılmamış, loş ya da ışığın sınıf ortamına uygun bir şekilde gelmemesi öğrenme durumunu olumsuz etkiler.

McCombs ve Miller'a göre (2006) sınıfa ışık, doğrudan değil dolaylı gelmeli, mümkünse güneş enerjisinden yararlanarak sağlanmalıdır. Yapay aydınlatmanın güneş enerjisinin yerini tutması mümkün değildir. Ancak yapay olarak aydınlatmak gerektiğinde sınıflar, parlamayı engellediği için floresan tipi lambalarla güneş ışığına eşdeğer bir şekilde aydınlatılmalıdır. Steve'e göre (2001) sınıfta öğrencilerin tahtayı görüp yazabilmeleri için en az 30 mum ayarında ışık veren bir aydınlatma sağlanması gerekir.

Işığın az veya çok olması öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, gözü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik ve edim düşüklüğüne yol açar. Bu nedenle okul binaları yapılırken sınıf pencerelerinin mevsim özelliklerine göre güneş ışığını alabileceği şekilde tasarlanması ve pencere genişliğinin ışığın içeriye rahat girebileceği büyüklükte yapılması gerekmektedir (Barker, 1982).

Ayrıca sınıfta ışık kontrol düğmeleri sınıfın girişinde bulunmalı ve öğrenciler için anlaşılır bir şekilde etiketlenmelidir. Mümkünse de bu ışıklandırmanın farklı ders etkinliklerine göre ayarlanabilir olması sağlanmalıdır.

5.1.3. Görünüm/Estetik

Birçok ülkede okul binaları, o toplumun kültürel ve mimari özelliklerine göre inşa edilmekte ve eskiyen yapılar bu anlamda özenle korunmaktadır. Yani okul binaları o toplumun eğitim durumu ve eğitime verdiği değer konusunda önemli bir fikir verir. Hathaway'a göre (1998) okulun estetiğinin eğitim üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle okul binaları yapılırken ya da düzenlenirken estetiğe büyük dikkat ve özen gösterilmelidir.

Benzer bir şekilde Farrant (1980), sınıfın genel görünümü ve estetiğinin hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Buna göre bir sınıfta yer alan mobilyalar, dolaplar, sıralar, sınıf tahtası, pencereler ve perdeler gibi nesnelerin renk bakımından sınıfın yapısıyla uyumlu olması ve amaçlara uygun bir şekilde yerleştirilmiş olması gerekmektedir. Bu durum öğrenciyi psikolojik yönden de etkiler.

Renkler bakımından birbiriyle uyumsuz mobilyalar, dolaplar vb. ile bunların bir karmaşa içerisinde yerleştirilmesinden bir sınıfta öğrenciler hatta öğretmen rahatsız olabilir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uzmanlardan yardım almalı ve sınıf ve sınıf ortamlarını sade ve estetik bir biçimde donatmalıdır. Bakanlık okul ve sınıfları standart koyu gri ya da iç karartan renklerle boyayıp donatmamalıdır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerden, sınıf düzenine ilişkin görüşlerinin alınması yararlı olabilir. Öğrenciler, fiziksel mekânın düzenlenmesinde sorumluluk almaktan mutluluk duyarlar (Aydın, 2014).

Eğitim-öğretimin gerçekleştiği sınıfların, ferah ve iç açıcı bir görünüme sahip olması gerekir. Bu kapsamda tavanın basık olmaması, pencerelerin geniş, mobilyaların sade ve kullanışlı olması ve öğretmen masasının örtülü ve temiz olması sınıf ortamını daha çekici bir hale getirebilir (Başar, 2003).

Öğrencilerin okul malzemeleri ve önlük ya da kıyafetleri çoğu zaman okul aile birliğinde dar bir grup tarafından rengine ve desenine karar verilen ve estetik açıdan rahatsız edici bir şekilde olabilmektedir. Bu anlamda öğrencilere kıyafet seçimlerinde danışılması yararlı olabilir.

Yine sınıf ölçülerinin uyumu, duvarların canlı renklerle boyalı, badanalı, eşya ve duvar renklerinin uyumu, varsa halı, perde, çiçek, masa örtüleri ile sınıfta estetik duygusu hâkim kılınmalıdır. Öğrenci dersin bir an önce bitmemesini beklememeli, sınıfta rahat bir ev ortamı bulabilmeli ve sınıfa-okula isteyerek gelmelidir. Bu durum onun moral ve enerjisini arttırır (Barker, 1982; Grubaugh, 1990).

Bazı durumlarda sınıfta değişik dersler için kullanılacak malzemeler bulunmaktadır. Bunlar kullanıldıktan sonra dolapların üzerine rastgele ve özensiz bir şekilde konulmaktadır. Bu da sınıfta estetik olarak rahatsız edici bir duruma neden olmaktadır. Bunun yerine sınıfta yer uygunsa bu amaçla oluşturulacak dolap bu rahatsızlığı giderebilir (Lippman, 2010).

BÖLÜM VI

SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM

6.1. İletişim

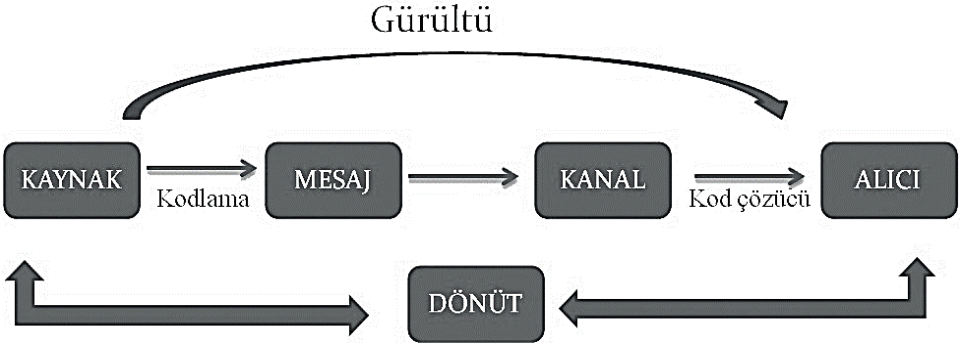
İletişim, iki insan ya da iki insan grup arasında gerçekleşen duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişini sağlayan durumdur. Aydın'a göre (2014) sınıfta iletişim de öğrencilerde meydana getirmek istediğimiz davranış değişikliği sürecinde düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılmasıdır.

6.2. İletişimin Özellikleri

İnsan iletişiminde ilk izlenim büyük bir öneme sahiptir. Bu anlamda bireylerden biri hazır değilse, iletişimin sağlanabilmesi söz konusu değildir. Diğer bir husus iletişim, kişiye rağmen değil kişiyle yapılır. Burada önemli olan iletişimde bulunulan kişinin iletişime açık ve hazır olmasıdır. Aksi durumda söz konusu durum bir iletişimden ziyade monolog olarak adlandırılır. İletişimin temel özelliği, anlayarak kavramaktır. Yani iletişim sürecinde iletişim konusunun anlaşılması önemlidir. Bu iletişim sürecinde birtakım araçlar kullanırız. Bu araçlar; kullandığımız kelimeler, eller, gözler, bakış, beden duruşu gibi unsurlardır.

İletişim sürecinin gerçekleşmesinde birtakım öğeler bulunmaktadır. Bunlar; kaynak, ileti/mesaj, kanal, alıcı/hedef, geri bildirim/dönüt ve gürültüdür. Bu ögeleri aşağıdaki şekilde görebilirsiniz.

6.3. İletişim Süreci ve Ögeleri



Şekil 6.1. İletişim Süreci

6.3.1. Kaynak (Öğretmen)

Kaynak, mesajı karşı tarafa kelimeler, vücut dili, resim gibi yollarla kodlayarak ya da sembolize ederek gönderen kişidir. İletişim sürecinde mesajlar (duygu ve düşünceler) yüz yüze görüşme dışında radyo, TV, bilgisayar, telefon gibi kanallarla da iletilir. Bu kapsamda kaynak mesajını hazırlarken karşı tarafa iletme sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşmamak adına bazı hususları göz önünde bulundurmalıdır. Bu hususlar;

- Mesajın iletileceği kişinin özellikleri;
- İçinde bulunulan ortamın özellikleri ve
- İçinde bulunulan koşullardır.

Sınıf ortamlarında gerçekleşen iletişim sürecinde kaynak, iletişim sürecini başlatan kişidir, yani öğretmendir. Bu süreçte öğretmenin, iletişim başlatmak istemesinin nedeni öğretimi gerçekleştirmektir. Bu da öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini öğrenciye aktarmak istemesi çabasıdır. Bu bilgiyi de öğrencilerine bir ileti haline getirerek sunmak durumundadır.

Yine bu süreçte kaynak değişik kanallar (öğretim yöntem ve teknikleri) kullanarak iletisini karşı tarafa gönderebilmelidir. Böyle bir iletişim sürecinin başarılı kabul edilmesi, öğretmenin iletisini yani ders içeriğini dersin amacına uygun bir şekilde aktarmasıyla mümkündür. Bu anlamda öğretmenin sınıfta öğrencileriyle sürekli bir iletişim içinde olması gerekir.

6.3.2. Mesaj (İçerik)

İleti ya da mesaj, duygu ve düşüncelerin değişik şekillerle kodlanarak sözlü, sözsüz ya da yazılı bir anlatım kanalıyla alıcıya/hedefe ulaşmasını sağlayan sembollerdir. Bu anlamda kaynak iletmek istediği duygu ve düşünceleri, belirli bir süzgeçten ve seçim sürecinden geçirerek kaynağa aktarmak durumundadır.

Kaynak, iletisini alıcıyla paylaşmak durumunda olduğunda bu duygu ve düşüncelerini; alıcıya başarılı bir şekilde aktarmalıdır. Bu süreçte kaynak iletisini gönderirken değişik sembollerden yararlanırlar. Bunlar; bazı davranışlar, hareketler, jest ve mimikler, ses, söz, çizim, ışık, resim, heykel, yazı, formül gibi sembollerdir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde kaynak görevi gören öğretmen aynı zamanda mesajın (ders içeriği) alıcı (öğrenci) tarafından doğru bir şekilde algılanmasını istiyorsa içeriği öğrencilerin anlayabileceği şekilde hazırlamalıdır. Bunu yararken de şu hususları göz önünde bulundurmalıdır:

- Ders içeriği; öğrencilerin yaş, ilgi ve kapasitesi ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- Ders içeriği, gerçek hayatta uygulanabilir olmalıdır. Böyle olduğunda ders öğrenci için anlamlıdır.
- Ders içeriğinin aktarılma yöntemi, dersin güçlük derecesine göre somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa öğretim ilkelerine uygun bir sıra izlemelidir.

- Ders içeriği, ne kadar çok duyu organına hitap ederse anlaşılması o kadar kolay olur.
- Küçük yaşta öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, sınıf ortamı gerçek eşyalarla, açıklamalı ve resimli materyallerle donatılmalıdır.
- Dersin içeriği öğrenciye anlamlı geldiği oranda öğretim süreci verimli olur. Öğrenci açısından öğrenme de o kadar kolay gerçekleşir.
- Herhangi bir kavramı anlatırken öğrencilerin kavramalarının kolaylaştırılması amacıyla farklı yöntem tekniklerle ve olabildiğince çok örneklerle sunulmalıdır.
- Öğrencinin derse karşı önyargıları ya da olumsuz tutumları dersin anlaşılmasını etkiler.
- Öğrencilerin geçmiş eğretim deneyimleri, onların algılarını etkiler. Bu nedenle dersi hazırlarken öğretmen, öğrencilerin sosyal-kültürel- ekonomik özellikleri ve geçmiş ön öğrenmeleri dikkate almalıdır.

6.3.3. Kanal (Yöntem)

Kanal, bir mesajın sunuluşu ya da iletilme biçimidir. Diğer bir anlatımla kanal, mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan yöntem ve tekniklerdir. Eğitim-öğretim süreçlerindeki iletişimde kanal, öğretmenin dersin amaçları doğrultusunda kullandığı öğretim yöntem ve teknikleridir.

Öğretmenler sınıflarında farklı öğrenme türü, zekâ ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin bulunduğunu göz önünde bulundurarak dersini aktarırken olabildiğince çeşitli yöntem ve teknikler ile materyal kullanmalıdır. Öğretmenin her dersini aynı yöntemle anlatması, her zaman aynı materyali kullanması öğrencilerin ancak bir kısmının dersten yararlanmaları anlamına gelmektedir. Bu nedenle sınıfında bulunan öğrencilerinin yukarıda sözü edilen özelliklerine hitap edebilecek çeşitlemeler yapması gerekmektedir.

6.3.4. Alıcı/Hedef (Öğrenci)

Bir iletişim sürecinde alıcı/hedef, kaynağın gönderdiği iletileri alması düşünülen kişidir. Eğitim-öğretim sürecinde alıcı ise öğrencilerdir. İletinin alıcının zihninde oluşturduğu izler, onda kalıcı davranış değişimine neden oluyorsa, öğretim sürecinde iletişim sürecinin başarılı olduğu söylenebilir.

Sınıf ortamında öğretmenin iletişimdeki başarısı, aynı zamanda öğrenci ile etkili iletişim kurabilmesinde gizlidir. Bu kapsamda, öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını iyi analiz edebilmeli ve onları iyi tanımalıdır. Yani bu süreçte öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmeli ve ilişki biçimini buna göre şekillendirmelidir. Bu da öğretmenin öğrencilerini gözlemlemesi, dinlemesi ve anlamasına bağlıdır. Bu anlamda öğretmenin, başarılı bir iletişim kurabilmesi için iletişim yöntem ve tekniklerine hâkim olması gerekmektedir.

BÖLÜM VII

SINIFTA DİSİPLİN OLUŞTURMA

Öğretimin kalbinin sınıf olduğu kabul edildiğinde, eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanan amaçlar doğrultusunda sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinin sınıfın doğru bir şekilde yönetilmesiyle doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren sınıfta disiplinin sağlanmasına yönelik pek çok araştırma yürütülmüş ve yürütülen bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak sınıfta disiplin oluşturmaya yönelik farklı disiplin oluşturma modelleri ortaya atılmıştır. Bu bölümde söz konusu sınıfta disiplin oluşturma modelleri ele alınacaktır.

7.1. Davranışçı Model (B. F. Skinner Modeli)

Skinner, öğrenme psikolojisinde klasik uyaran-tepki davranışçılığı yerine tepki-uyaran teorisini *(operant şartlanma)* yani edimsel koşullanmayı geliştirmiştir. Bu disiplin oluşturma modeli de edimsel koşullanmaya dayalı geliştirilmiştir.

Davranışçılar öğrenciyi istenen davranışı yapmaya yöneltmede öğrencinin olumlu davranışının bir pekiştireçle ödüllendirilmesini öngörürler. Bu disiplin geliştirme modelinde de öğretmenler, öğrencilerin olumlu davranışlarını olumlu pekiştireçlerle *(ödül vb)* pekiştirirken, olumsuz davranışlarını cezalandırırlar. Her ne kadar olumsuz davranışları cezalandırma davranışı bulunsa da bu yöntemdeki asıl amaç daha çok olumlu pekiştireçlerle davranışın iyi yönde değiştirilmesidir.

Bu kapsamda, öncelikle öğrencinin istenmeyen davranışları analiz edilir ve ona göre bir davranış değiştirme tekniği geliştirilir. Örneğin olumlu davranışların pekiştirilmesi amacıyla öğrencilerin yaptıkları olumlu davranışlar ve buna dair verilen pekiştireçler panolara öğrencilerin isimleri yazılarak sergilenir. Buradaki temel amaç, bunu gören diğer öğrencilerin de benzer davranışlarda bulunmasıdır. Bunu da uygularken öğrencilerin gelişim durumları yani yaş grupları, ilgi ve seviyelerine uygun bir şekilde hareket edilmesi önerilmektedir.

Bu disiplin geliştirme modelinde öğretmen, öğrencide oluşturmak istediği davranışı küçük bölümlere ayırır. Buna göre öğrenci, söz konusu davranışın bir bölümünü yerine getirdiğinde, öğretmen ona uygun bir pekiştireç verir. Bu yolla öğrenciye belirli bir pekiştireç tarifesiyle istenilen davranış kazandırılmış olur. Öğrenci beklenen davranışı gösterme alışkanlığı edindikçe verilen bu pekiştireçler zamanla azaltılır. Hattı zatında asıl olan öğrencinin bir davranışı, sadece pekiştireç elde ettiği için değil, doğru olduğu için yapmasını sağlamaktır.

Bu uygulamaların işe yaramadığı durumlarda yani davranış değiştirmeye yönelik çabaların işe yaramadığı zaman, öğrenci sınıftan çıkartılıp uyaranlardan izole edilmiş başka bir yere götürülür. Burada öğrenciye hiçbir pekiştireç verilmeden, söz konusu olumsuz davranışı terk edinceye kadar o davranışı yapmak zorunda bırakılır. Örneğin sınıfta sakız çiğneyen bir öğrenci olursa, öğretmen o öğrenciyi sınıftan çıkarıp başka bir yere götürerek sakız çiğnemekten usanıncaya kadar sakız çiğnemeye zorlar. Bu şekilde davranmaya zorlanan öğrencinin sakız çiğnemekten giderek bıkacağı ve o davranışı bırakacağı varsayımı söz konusudur.

Bu disiplin geliştirme modelinde diğer etkili bir yöntem de öğrencinin, olumlu davranış gösteren bir arkadaşını model almasını sağlamaktır. Örneğin "bak Ahmet dersi ne güzel dinliyor, derse katılıyor, bunun için de başarılı; sen neden onun gibi yapmıyorsun?" tarzında model oluşturacak örnekler verilir.

Davranışçılar, öğrencileri uygun davranışlara yöneltmek için dili olumlu iletilerle kullanmayı da önermektedirler. Onlara göre öğrenciler olumlu davranışları olumlu iletilerle kazanır. Bu yaklaşımda diğer bir yöntem de öğrencilerle anlaşma yapmaktır. Buna göre örneğin öğrenci ödevini yaptığında öğretmen tarafından ödüllendirileceğini bilir. Bu yöntem söz konusu olduğunda kullanılan bir başka teknik de istenmeyen davranışın görmezden gelinmesi, bunun yerine istendik davranış üzerinde durulmasıdır. Yani diğer bir anlatımla bu modelde, olumsuz davranışa odaklanılmaz onun yerine istenen öğrenci davranışları özendirilir. Buna "söndürme" de denir. Bu durumda öğrenci, davranışını değiştirmesi gerektiğini anlar.

7.2. Güvengen Model (L. Canter Modeli)

Güvengen disiplin geliştirme modeli 1970'li yıllarda Lee Canter tarafından geliştirilmiştir. Lee Canter'in bu modeli, daha sonraki yıllarda davranış sorunları olan çocuklara yönelik yapmış olduğu çalışmalara dayalı olarak daha da geliştirilmiştir (Malmgren ve diğerleri, 2005).

Güvengen disiplin geliştirme modeline göre, öğrencilerin kendiliğinden sınıf kurallarını belirlemeleri ve bu kurallara uyma yönünde bir davranış geliştirmeleri beklenmez. Bu disiplin geliştirme modelinde ödüllendirme ve cezalandırma sıklıkla kullanılarak; öğrencilere hangi davranışları göstermeleri gerektiği ve hangi davranışlardan kaçınmaları gerektiği öğretilebilir. Yine bu disiplin geliştirme modeline göre iyi davranış, olumlu özendiricilerle kuvvetlendirilmeli, cezalarla da öğrencilerin olumsuz davranışlardan kaçınmaları sağlanmalıdır. Bunun için bu modelin uygulanması sürecinde veliler ve okul yöneticilerinden yardım alınmalıdır.

Güvengen disiplin geliştirme modelini kullanan bir öğretmen, dersle ilgilenmeyen öğrenciye önce gizli iletiler ve imalarla hatalı davranışını düzeltme fırsatı vermeye çalışır. Eğer bu gizli iletiler ve imalar işe yaramazsa, öğretmen öğrenciye dersle ilgili sorular sorarak ona geri kaldığını, bu davranışının ona zarar verdiğini anlatmaya çalışır. En sonunda bu da işe yaramazsa, doğrudan ona hitap ederek *"..xx....ben olsam dersle ilgilenirdim"* iletisini verir.

Bu disiplin geliştirme modelinde göz teması kurmak, öğrenciye ismiyle hitap etmek ve dokunmak önemli tutum öğeleri olarak kabul edilmektedir. Bu modelde öğretmen, olumsuz bir durumla karşılaştığında ilkeli davranır, geri adım atmaz, duygusal kontrolü kaybetmez ve bu davranışı gösteren öğrenci ile yüz yüze gelmekten çekinmez. Bu karşılaşma esnasında da öğretmen kontrollü ve etkili bir ses tonu kullanır.

Bu modelde öğretmen, kuralları önceden belirler ve bu kuralların uygulanması hususunda kararlı ve tutarlı davranır. Yine bu modelde öğretmen, öğrencilere beklentileriyle ilgili duygu ve isteklerini açıkça söyler. Bu anlamda öğretmen, olumsuz ve yanlış davranışları görmezden gelmez ve onları yakından izlemek gibi bir davranış sergiler.

Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilerin gösterdikleri olumlu davranışlar söz konusu olduğunda onları güdülemeyi önemserken, olumsuz davranışları gösteren öğrencileri cezalandırmaktan çekinmez. Bu nedenle öğrenci, hangi davranışın nereye kadar zorlanacağını bilir ve bu davranışın sonucunda öğretmen tarafından cezalandırılacağını bilir. Öğretmen bu yaklaşımda tutarlıdır ve sözünün arkasında durur. Yani diğer bir ifadeyle öğrenci, davranışının olumsuz olması durumunda bu davranışın bir şekilde karşılıksız kalmayacağını ve bu davranışının gereğinin yapılacağını bilir. Örneğin ilkokulda bir öğrenci kurala uymadığında isminin tahtaya yazılacağını bilir. Bu davranışının devam etmesi durumunda öğretmenden eksi puan alacağını ya da teneffüse geç çıkartılacağını bilir ve ona göre davranır. Bütün bunlar sonucunda davranışını halen sürdürürse, öğrenci iki eksi puan alacağını, bir teneffüse çıkamayacağını, velisinin okula çağırılacağını ve sonuçta müdüre ya da rehberlik servisine gönderileceğini bilir.

Bu disiplin geliştirme modelinin ana fikri, öğretmenin sınıfta etkin, güçlü ve sakin olmasıdır. Bu modele göre, öğrencilere zorlayıcı bir disiplin uygulanmalıdır. Bu yöntem daha çok ödüller ve cezalara dayalı olmasına rağmen, Canter burada daha çok çocuğun *'iyi yanının yakalanması ve ortaya çıkarılması"* üzerinde durur.

Bu disiplin geliştirme yaklaşımı, öğretmenlerin bir sınıf ortamında öğretme haklarının olduğu ve öğrencilerin de iyi kontrol edilen bir sınıfta öğrenme haklarının olduğu felsefesine dayanır. Bu yöntemde öğretmenlerin öğretim yılı başında sistematik bir disiplin planı hazırlamaları ve sonra öğrencilerine bu kurallarla ilgili beklentilerini ve davranışlarının sonuçlarını iletmeleri beklenir.

Burada öğretmenin saldırgan ya da kararsızlığı değil, kararlı bir tutumla olaylara tepki göstermesi söz konusudur. Böyle bir yönetim tarzını benimseyen öğretmen, olumsuz davranışlara çabucak tepki göstermelidir.

Bu disiplin geliştirme modelinde öğretmen öğrenciyi düşman olarak görmez, onunla alaycı, kaba ve düşmanca bir tutumla konuşmaz. Aynı zamanda öğretmen pasif, kayıtsız, ürkek ve yönlendirmeyen bir tutum sergilemez. Bu modeli uygulayan öğretmenler, öğrencilerin davranışlarına müdahale ederken onların kişisel ve psikolojik güvenliklerinin tehdit edilmemesi gerektiğinin farkındadırlar.

Bu modelde bir dizi tutarlı, katı ve adil kurallar, önceden saptanmış kurallara uygun olumlu sonuçlar dizisi söz konusudur. Yine belirlenen kuralların olası olumsuz sonuçlarıyla ilgili önceden düzenlenmiş kurallar dizisi ve öğretmenin bu modeli öğrencilere nasıl uygulayacağına dair bir planı vardır. Mclyntre'ye göre (2001) bu model, birçok sınıf ortamında iyi işlemektedir.

BÖLÜM VIII

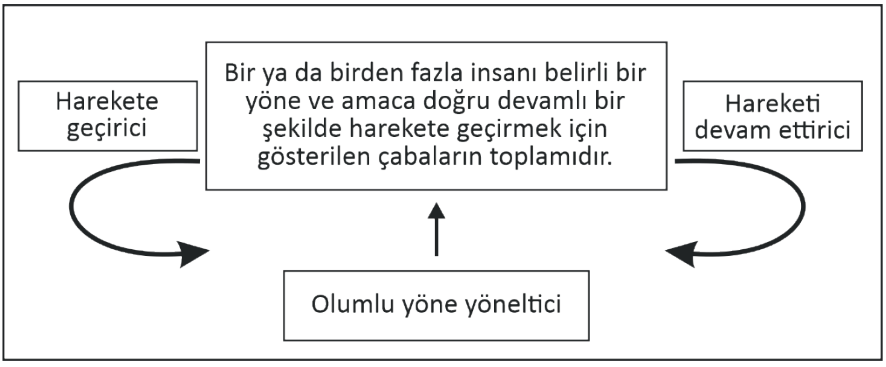
SINIFTA ÖGRENCİ GÜDÜLENMESİ (MOTİVASYON)

8.2. Güdüleme

Güdüleme, İngilizce "motive" kelimesinden gelmektedir. Güdüleme, bireyin iç ve dış uyarıcıların etkisi harekete hazır hale gelerek bir davranışta bulunmak üzere hareket etmesidir. Diğer bir ifadeyle güdüleme (motivasyon), bir işi gerçekleştirmeye ya da gerçekleştirilmesine çalışılmasına yönelik bir dizi hareketi ya da davranışı ifade eder.

Bolton'a göre (2006) güdüleme, bireyin içinden yükselen, devam eden ve hedefe doğru yönelme durumudur. Buna göre hedef yönelimli bir davranış olan güdü;

- Harekete geçirici,
- Hareketi devam ettirici,
- Olumlu yöne yöneltici olmak üzere üç temel özelliğe sahiptir.



Şekil 8.1. Motivasyon Süreci

Günlük işleyişte insanları birtakım işler yaparken görürüz, ancak onların bu işleri hangi amaçla ve hangi isteklilikle ya da isteksizlikle yaptıklarını ilk bakışta anlayamayız. Örneğin bir öğrenciyi ders çalışırken gördüğümüzde, onun yüksek not almak için çalıştığını düşünebiliriz. Ancak bu her zaman doğru olmayabilir, çünkü belki de o öğrenci öğrenmekten hoşlanıyordur. Ya da o öğrenci yüksek notlar alarak diğerlerini etkilemekten hoşlanmaktadır. Yani bir insanı güdüleyebilirsiniz ancak onun kafasında neler olduğunu tam olarak anlayamayabilirsiniz.

Güdünün merkezinde insanın yapabileceğine olan güçlü bir inanç vardır ve kendisine işe dair güçlü bir şekilde adaması söz konusudur (Kahle, 2006). Yani bu durum hem

bireyin içinden gelen istek, arzu, ihtiyaç ve dürtü olabilir hem de evreden gelen zorlama kaynaklı olabilir (Eren, 1993; Sarı ve Dilmaç, 2004). Bursalıoğlu'da göre (1998) güdü, bireyin çevresindekileri çeşitli amaçlara doğru yönlendirilmesidir. Erdoğan (2004) ise güdülenmenin her bireye göre farklı olabileceğini vurgulamakta ve dolaysıyla bir öğretmenin hangi öğrenciyi hangi uyarıcının harekete geçireceğini bilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

8.2. Güdüleme/Motivasyonla İlgili Kavramlar

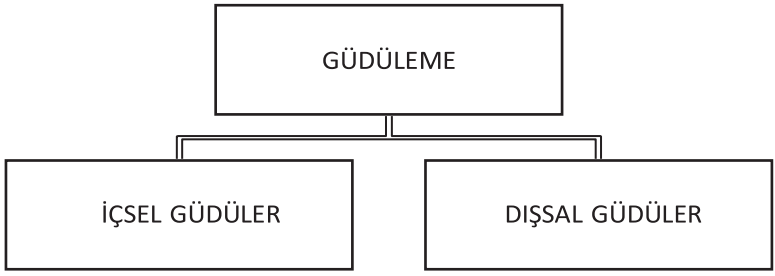
a. ***Öz Güven:*** Özgüven, kişinin kendi değeri hakkındaki sübjektif değerlendirmesi; kişinin kendi özelliklerinin ne ölçüde olumlu ya da olumsuz olduğu hakkındaki yorumudur. Başka bir değişle özgüven, bir insanın kendinden memnun, kendisi ve çevresindeki insanlarla barışık olmasıdır.

b. ***Öz Saygı:*** Bireyin kendisini olduğu gibi kabul etmesi ve değerli görmesidir. Yani bireyin kendisini değerli görmesi ve karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelebileceğine dair yeterlik hissiyatıdır.

c. ***Değerlilik ve Yeterlilik Duygusu:*** Bir bireyin öz güven ve öz saygısının yeterince gelişmiş olması, o kişide değerlilik ve yeterlilik duygusunun da gelişmesi anlamına gelmektedir. Bu duyguların gelişmemiş olması durumunda ise bireyde yaşama dair tatmin azalır ve kendisiyle barışık olmaz. Yine benzer bir şekilde kişinin kendini değerli ve yeterli hissetmemesi, karşılaştığı sorunların çözümü konusundaki inancını da olumsuz yönde etkiler. Bu durumda birey kendini sevmez. Bu birey genelde kendisini başkalarıyla karşılaştırır ve onlar gibi olmadığını düşündüğünde de kendisinde aşağılık kompleksi baş gösterebilir.

8.3. Güdü Türleri

Güdüler; içsel ve dışsal güdüler olarak iki alt grupta ele alınmaktadır.



Şekil 8.2. Güdü Türleri

a) İçsel Güdüler

İçsel güdüler, daha çok öğrenmeye ve başarmaya karşı olan tutum, merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik, gelişme, dikkat düzeyi ve kişilik özellikleri gibi içsel sebeplerle ilgilidir. Yine içsel güdüler; öz kararlılık, beceri, bir göreve dair gerekli hususların yerine getirmesi, merak, zevk ve ilgiden oluşur. İçsel güdüler insanların kendilerini özerk hissetmeleri, başarılı olmaları, bir gruba ait olmaları ve kendilerini daha iyi hissetmeleri bakımından gerekli olan güdülerdir.

Bartle ve Malkin'e göre (2000) içsel güdülenmeyle kişi, bir işe kendini adayabilir, kararlılık gösterebilir ve bir işi gerçekleştirmek için içsel olarak elinden geleni ortaya koyabilir. Birey, beklentisi karşılandığında başarı güdüsü oluşturur. Bu anlamda herhangi insan işi başarmak adına bir şeyi yapmak istiyorsa, bu kişi içsel olarak güdülenmiş demektir. Örneğin ebeveynleri oku demeden yeni şeyler öğrenmek için kitap okuyan bir çocuk içsel olarak güdülenmiştir.

b) Dışsal Güdüler

Dışsal güdüler; bir işin ya da bir etkinliğin tamamlanabilmesi dışarıdan gelen çok çeşitli uyarıcılara bağlıdır. Dışarıdan gelen bu uyarıcılara dışsal uyarıcılar adı verilmektedir. Bireye dışarıdan başka birisi tarafından verilen bu tür uyarıcılardan bazıları ödül, ceza, takdir edilme ve kabul edilme türü uyarıcılardır.

Bir bireyin bir işi getireceği ödüle kavuşmak ya da verilecek bir cezadan kurtulmak amacıyla yapması dışsal güdüdür. Bu kapsamda okul ortamlarında dışsal güdülemeyi sağlayan birtakım etmenler vardır. Bunlar; not, diploma, ödül, sertifika, kupa, madalya gibi olumlu dışsal etmenler ya da ceza, öğretmen, arkadaş veya aile baskısı gibi olumsuz dışsal etmenlerdir.

Bartle ve Malkin (2000), dışsal güdülenmeyi, bir takım dışsal ödül ve cezalarla kişileri harekete geçirme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Dışsal güdüleme, erken yaşlardan itibaren kişinin davranışlarında önemli değişiklikler yaratması bakımından çok önemlidir. Dışsal bir uyarıcıyla davranışın değiştirilmesi daha çabuk gerçekleşir, ancak birtakım sınırlılıkları da barındırmaktadır. Bunlardan en önemlisi, öğrencide itaat etme duygusunu yerleştirmesidir. Diğer bir husus, korku ve ödül gibi dışsal güdüyle değişen davranış yerleşmiş olmaz (Sathe, 2000). Yani özetle, bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle gerçekleşirse güdülenme dışsaldır. Örneğin annesinin "yemeğini yemezsen oyun oynayamazsın" demesi üzerine yemeğini yemeye başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Bu çocuğun güdülenmesine yol açan etken yemek yemeyi seviyor olması değil, oyun oynamak için yemeği araç olarak kullanmasıdır.

Eğitim ya da sınıf ortamları düşünüldüğünde, öğrenme güdüsünü etkileyen içsel ve dışsal güdüler bulunmaktadır. Duruma sınıf yönetimi açısından bakılacak olursa, öğrenciler ya okulu sever ya da okuldan nefret ederler. Bu kapsamda bazı öğrenciler öğrenmeyi ilginç ve kolay bulduğu için okulu severken, bazıları öğrenmeyi sıkıcı bulduğu için okuldan nefret ederler. Örneğin bir öğrenci sınıf yönetimi dersinden yüksek not almak için çalışıyorsa, bu öğrencinin dışsal olarak güdülendiği söylenebilir. Ancak öğretmen ola-

BÖLÜM IX

SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ

9.1. Zaman ve Zaman Yönetimi

Smith'e göre (1998) zaman, olayların geçmişten bugüne gelip geleceğe doğru birbirini izlediği kesintisiz süreçtir. Yani diğer bir anlatımla zaman belirli bir işi yerine getirebilmek için gereksinim duyulan süredir. Zaman önemli ve kıt bulunan bir kaynaktır, çünkü harcanan zaman yerine konulamaz. Bu kapsamda zaman yönetimi, zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanma ve denetleme yeterliği olarak tanımlanabilir.

Başarılı ve başarısız insanlar arasındaki en önemli fark, "zamanı etkili ve verimli kullanma" ile ilgili planlamalarından kaynaklanır. Bu anlamda zamanını iyi bir şekilde planlayan ve çalışmalarını buna göre yönlendiren insanlar bunu yapmayanlara oranla daha başarılı olabilmektedirler. Zamanlarını iyi bir şekilde planlayan insanlar hem kendileri açısından hem de çalışma hayatı açısından daha etkilidirler. Bu süreçte hem işlerine hem de kendi kişisel hobilerine yeteri kadar zaman ayırabilmektedirler.

Sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biri de zaman yönetimidir. Bu anlamda sınıfta zaman yönetimi, eğitim-öğretim etkinliklerinin istenen ve planlanan süreler içerisinde başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Yani ders belli bir süredir ve öğretmen bu süreyi iyi bir şekilde planlayamaz ise hem eğitim-öğretim amaçlarını gerçekleştiremez hem de değişik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

Eğitim ortamları söz konusu olduğunda öğretmenlerin zamanı etkin bir şekilde kullanabilmesi ve yönetebilmesi, öncelikle eğitim-öğretim etkinliklerini etkili bir şekilde planlamalarına bağlıdır. Zamanın etkili bir şekilde yönetilmesinde bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre;

- Eğitim-öğretim süreçlerinde sınıfta geçirilen zamanın öncelikli genel olarak belirlenmesi gerekmektedir.
- Kısa, orta ve uzun dönemli kazanımlar belirlenmeli ve bunların hangi zaman aralıklarında yapılmaları gerektiği tespit edilmelidir.
- Bu kapsamda uzun dönemli kazanımlarla ilgili hedeflerin planlanması sürecine öğrenciler de katılmalıdır.
- Genel zaman planı içerisinde öğrencilerin sınıf içi ve dışında kendi zamanlarını en verimli nasıl kullanılacağına ilişkin onlarda bir farkındalık oluşturulmalıdır.
- Eğitim-öğretim süreçlerinde zaman kaybına neden olan durumlar ortaya çıkartılmalıdır.

- Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli çalışmalarda olası zaman kaybına neden olacak durumlar belirlenmelidir.
- Zamanın kullanımı konusunda esnek olunmalıdır. Bu anlamda öğretmenler bir dersten artırdıkları zamanı başka bir ders aktarabilirler.
- Sınıfta öğrencilerin kurallara uymamasından dolayı zaman kaybı olabilmektedir. Bunlara ilişkin öğrencilerle birlikte bir plan yapılmalıdır.
- Sınıfta zaman kaybını önlemek amacıyla olumlu bir iklim yaratılmalıdır.
- Farklı dersler arasındaki geçişler iyi bir şekilde planlanmalı ve derste kullanılacak olan araç-gereç ve materyaller önceden hazır hale getirilmelidir.
- Derslerde daha çok tartışmalar, deneyimlerin paylaşılması sağlanmalı eksikler giderilmeli ve bazı konular sınıf dışında çalışma amacıyla öğrenciye ödev olarak verilmelidir.
- Zaman yönetiminde öğrencilerin temel gereksinimlerine dair bir planlama da yapılmalıdır.

Sınıf yönetimi süreçlerinde öğretmenler, zamana karşı yarışmaktadırlar. Çünkü Türk Eğitim Sisteminde öğretim programı çok yüklü ve yetiştirilmesi gereken çokça iş bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretim zamanının korunmasına özen gösterilmelidir. Bu anlamda zamanın etkili bir şekilde kullanılması gerek öğrencilerin akademik olarak gelişimleri gerekse de yaşanacak disiplin sorunlarının yaşanmaması bakımından son derece büyük bir öneme sahiptir.

Öğretim süreçlerinin başarılı olması öğrenci başarısının yükselmesi anlamına gelmektedir. Bu kapsamda başarıyı yakalayan öğrenciler kendi motivasyonlarını da artırırlar. Bu süreçte zamanın planlanması ve bu yönde kullanılması dağınıklık, zihinsel ve fiziksel yorgunluğun da ortadan kalkmasını sağlar. Bu durumda zamanın iyi bir şekilde kullanımı hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli yararlar getirmektedir.

9.2. Zaman Yönetiminin Boyutları

Sınıfta zaman yönetiminin boyutları üçe ayrılır. Bunlar; derse hazırlık, eğitim-öğretim etkinlikleri ve değerlendirmedir. Şimdi sırasıyla bunlar ele alınacaktır.

a) Derse hazırlık

Derse hazırlık kapsamında öğretmenler, zaman kaybına neden olmamak için derse gelmeden önce derse dair planlamak durumunda oldukları birtakım şeyler vardır. Öncelikle bir öğretmen, dersine dair plan ve hazırlık yapmalıdır. O gün dersinde hangi konuyu ne kadar zamanda işleyeceğini planlaması öğretmene büyük kolaylıklar sağlayabileceği gibi öğrencilerin öğrenmesini de garanti altına alır. Ayrıca öğretmen sınıfta zaman kaybını önlemek için ne tür kuralların konulması gerektiğini de belirlemesi gerekmektedir. Yine öğrencilerin dersin akışını bozmaları durumunda, ödevlerini yapmamaları durumunda ya da etkinliklere katılmamaları durumunda ne tür yaptırımlarla bunların sağlanacağı belirlenmelidir.

Yine öğretmenler, dersten önce o derste kullanacağı araç-gereç ve kaynaklarını hazırlamak durumundadır. Bunları ders başladıktan sonra temin etmeye çalışmaları zaman kaybına neden olmaktadır. Örneğin öğretmen o gün derste bilgisayar kullanacaksa, onu ders başlamadan önce hazır hale getirip mümkünse sınıfa dersten önce kurup hazırlamadır. Olası bir temin edememe ya da bilgisayarın çalışmaması durumunda derste zaman kaybı söz konusu olabilir.

b) Eğitim-Öğretim Etkinlikleri

Bu kapsamda öğretmenler, yaptıkları plana sadık kalarak eğiti-öğretim etkinliklerini yürütmek durumundadırlar. Öğretmenin dersten önce yapmış olduğu hazırlıklar önemlidir. Dersin verimli olması, ders öncesi hazırlıkların iyi yapılmasına bağlıdır. Ancak bu durumda bile zamanın etkili bir şekilde kullanılmamasıyla bunun bir anlamı kalmayacaktır. Etkili ve verimli ders, istendik davranışların istendik sürede kazandırılmasıdır.

c) Değerlendirme

Aydın'a göre (1994) değerlendirmenin genel amacı, örgütsel etkililiği ve amacı daha etkili bir şekilde gerçekleştirmektir. Öğretim tamamlandıktan sonra, amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek ve öğrencilerin ne düzeyde bir ilerleme gösterdiklerini belirlemek için değerlendirme yapılmalıdır. Öğretmenler ders, konu ile ilgili ara değerlendirmeler yapmalıdır. Bunun değerlendirilmesinde denetim ve değerlendirme faaliyetleri yürütülmektedir. Öğretim tamamlandıktan sonra, amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek için sınav, sözlü vb. uygulamalarla öğrenci performansı ölçülür ve değerlendirilir.

9.3. Sınıf İçi Öğretimde Zaman

Sınıf içi öğretimde zaman, bir ders için ayrılmış süreyi ifade eder. Bu da kendi içerisinde dört grupta ele alınmaktadır. Bunlar; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanıdır. Şimdi bunlar ele alınacaktır.

a) Ayrılmış Zaman

Bu zaman dilimi, belirli bir dersin ya da konunun öğretimi için ayrılmış olan toplam süreyi ifade eder. Öğretmene bir ders saati verilen zamandır. Ders süresiyle ifade edilir. Yani bir ders saatinin 40 dakika olduğu düşünülürse o ders için ayrılmış zaman 40 dakikadır. Bu anlamda öğretmenin ayrılmış olan bu zamanı etkili bir şekilde amaçlar doğrultusunda kullanması ve yönetmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenin, öğrencilerine de zamanlarını etkili kullanma konusunda model olması gerekir.

BÖLÜM X

SINIFTA TEKNOLOJİ KULLANIMI

10.1. Teknoloji

Teknoloji; bilimin üretim, hizmet, ulaşım gibi alanlardaki sorunlara uygulanmasıdır (Alkan, 1987). Diğer bir anlatımla bilim ile uygulama arasında bir köprüdür.

Teknoloji, temel bilimler marifetiyle elde edilen yenilikler ya da buluşlar biçiminde kendini gösterir. Bu bakımdan teknoloji, temel bilimlerin uygulamalı yönünü oluşturur. Bazı buluşların ortaya çıkması tesadüflere bağlı olsa da teknoloji esas olarak araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin sonucunda elde edilmektedir.

Bu amaçla eğitim ortamlarının, teknoloji ile donatılmış olmasına yönelik bir çaba içerisinde olunduğu görülmektedir. Elbette sınıfları sadece teknolojik araç- gereçlerle donatmak yeterli değildir. Bunun yanı sıra bu teknolojiyi kullanacak olan öğretmenlerin teknolojiye uyumlu ve hazır hale getirilmeleri de bir o kadar önemlidir.

Bu bölümde teknoloji, okullarda teknolojinin kullanımı, eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi, öğretimde kullanılabilecek teknolojik materyaller ve teknoloji kullanımının faydaları ele alınacaktır.

10.2. Okullarda Teknoloji Kullanımı

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), özellikle son yıllarda baş döndürücü bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu gelişme ve değişim, her alanı olduğu gibi eğitim alanını da derinden etkilemektedir. Bu süreçte geleneksel öğretim ortamları ve yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okullarda, öğrencilere yeni bilgi ve becerilerin kazandırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Sadece teknoloji alanındaki değişim değil, eğitim sistemlerinin hedef kitlesi olan öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını da hızla değiştirmektedir. Hızlı değişimlerin yaşandığı bu süreçte, okullarda uygulanmakta olan öğretim programlarında, ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılmaktadır. Bu kapsamda temel amaç; ezbere dayalı bilgi ile yüklenmiş bireyler yerine, olayları sorgulayan, özgür, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip, bilgiye erişimin yollarını bilen, teknolojiyi ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmak için etkili şekilde kullanabilen, bilgi üreten ve öz güveni yüksek bireylerin yetiştirilmesidir. Bu durum eğitim sistemine ve dolayısıyla da öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklemektedir.

Eğitim-öğretim etkinlikleri ve süreçleri, okul adı verilen eğitim mekânlarında gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin hayata geçirildiği yerdir. Söz konusu eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaştırılması için sınıfta tüm araçlardan yararlanmalıyız. Günümüzde bu kapsamda teknoloji, eğitim-öğretim süreçlerinde giderek artan öneme ve yere sahip olmaya başlamıştır.

10.3. Eğitim Teknolojisi

Eğitim teknolojisi; insan öğrenmesine dair sorunları düzenli olarak analiz etmek, bunlara çözümler geliştirmek üzere insan gücü, bilgi, yöntem, teknik, araç-gereci kullanarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten bir süreçtir. Yine eğitim teknolojisi; problemlerin analizi ve bu problemlere ilişkin çözümlerin bulguları, uygulamaları, değerlendirmeleri ve yönetimi için gerekli insanları, yordamları, fikirleri, ekipmanları ve organizasyonu içeren insan öğrenmesinin tüm yönlerini kapsayan karmaşık, bütünleşik bir süreçtir (Kaya, 2006). Diğer bir anlatımla, eğitim teknolojisi öğretim ortamı içerisinde ve belirlenen süreç içerisinde kazandırılmak istenen bilginin aktarılması için gerekli olan tüm yöntem ve stratejilerin tamamıdır.

10.4. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Amacı

Eğitim teknolojisinin çağdaş anlamda gelişimi, 1960'lı yıllardan sonra gerçekleşmiştir. Aslında eğitim teknolojisi, bir insanın bildiklerini bir başkasına daha etkili nasıl aktaracağına ilişkin bir ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Teknolojik aletler; görsel, işitsel ve dokunsal olduğu için çocuklar tarafından çok sevilmektedir.

Eğitim uzmanları tarafından hazırlanan bir eğitim programı, öğrenmeyi destekleyen önemli etkenlere sahiptir. Bu tür programlar; öğrencide merak, ilgi ve rekabet dürtüsünü harekete geçirerek onları bu konuda büyük oranda teşvik etmektedir. Daha da önemli olan öğrencinin, teknolojik aletlerde uygulanan eğitim programlarını kullanarak, değerlendirmeyi kendi kendine yapabilmesidir. Bu yolla teknolojik aletlerde kullanılan eğitim programları, öğrenciye kendi anlama düzeyini belirleme olanağı verir ve onların yazma ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Bunun yanı sıra teknolojik aletler öğrenciler arasında yürütülen entelektüel bir tartışmaya da zemin hazırlar. Bu kapsamda eğitimde teknoloji kullanımının temel amaçları şöyle sıralanabilir:

- Eğitim-öğretime dair hizmetleri geniş insan gruplarına iletmek,
- Eğitim hizmetlerinin bireysel olarak da yapılabilmesine fırsat sağlamak,
- Eğitime yönelik ihtiyaçları belirlemek,
- Eğitim örgütlerinde programların uygulanmasına olanak sağlamak,
- Öğretim süreçlerini daha etkili kılmak.

10.5. Eğitim Teknolojisi İle İlgili Bazı Kavramlar

10.5.1. Bilgi Teknolojisi: Ticari veriler, ses, hareketli ve hareketsiz görüntü, multimedya sunuları ve başka biçimlerdeki bilginin oluşturulması, saklanması, değiştirilmesi ve kullanılmasına yönelik teknolojilerin tümüdür.

10.5.2. Bilgisayar Farkındalığı: Bilgisayarın tarihini, nasıl çalıştığını, neler yapabildiğini, nerelerde kullanıldığını ve toplum üzerindeki etkilerini bilmek demektir.

10.5.3. Bilgisayar Okuryazarlığı: Bir bilgisayar sistemine temel olan yazılım ve donanımları kullanabilmek, uygulama programlarını denetleyip kullanabilmek, problemleri çözebilmek ve bilgi teknolojisinin en önemli toplumsal, ekonomik ve etik sonuçlarını fark edebilmektir.

10.5.4. Bilgi Okuryazarlığı: Bilgiye ihtiyacı olduğunu bilmek, sahip olunan kapasitenin tespit edilmesi, geliştirilmesi ve bilginin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Diğer bir anlatımla, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi değerlendirme söz konusudur.

10.5.6. Medya Okuryazarlığı: Yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formattaki (TV, video, sinema, reklamlar, internet vs.) masajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir.

10.6. Öğretim Teknolojisi

Alkan'a göre (1987) öğretim teknolojisi bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin kılavuzlanmasına yönelik etkinliklerdir. Bu kapsamda öğretimsel kuramların, uygulamaya dökülebilmesi amacıyla personel, araç, gereç, süreç ve yöntemlerden bir sistem oluşturulur.

Uygulamalı bir bilim olarak tanımlanan öğretim teknolojisi, eğitime dair problemlerin çözümü, kalitesinin ve etkililiğin arttırılmasına yönelik temel bir amaçla kullanılır. Yine öğretim teknolojisi insan gücünün geliştirilmesini amaçlar ve öğrenci merkezlidir. Bu anlamda öğretim teknolojisi öğrenci merkezlidir ve yöntemlere büyük bir önem verir. Bunu da sunduğu araç ve gereçlerle gerçekleştirmek olasıdır.

Öğretim teknolojisi, zaman ve söz bakımından önemli avantajlar sunar. Öğretim teknolojilerinin kullanımı yoluyla öğretim somut hale getirilebilir; karmaşık olan olay ve olguların daha basit bir yolla anlaşılması sağlanır. Bu da doğal olarak öğrenmeyi kolay bir hale getirir. Bu süreçte öğretim daha canlı, açık ve etkileşimli bir duruma evrilir. Öğretmenin rolü kolaylaşır, öğrenci ilgi ve dikkati artar, dikkat dağılmaz. Ayrıca öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyon artar, öğretim daha zengin bir içerikle sunulur. Bunun sonucunda da etkililik yükselir.

Öğretim teknolojisi, belirlenen hedefe yönelik yapılan öğretme-öğrenme süreci içerisinde kullanılacak olan tüm materyalleri kapsamaktadır.

Sınıfta teknolojinin kullanımına geçmeden önce öğretim teknolojisiyle ilgili temel kavramlara göz atmak yerinde olacaktır.

a. Öğretimde Araç: Öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkin bir şekilde öğretim sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretme- öğrenme yardımcılarıdır.

BÖLÜM XI

SINIFTA İSTENMEYEN ÖGRENCİ DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARIN ÖNLENMESİ

Eğitim genel anlamıyla davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreçleriyle öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarını sağlamanın yanı sıra onların akademik ve sosyal gelişimlerinin de sağlanması da amaçlanmaktadır. Dolayısıyla Demirel'e göre (2012) eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında olumlu bir yönde değişimin gerçekleşmesi beklenmektedir.

Bu davranış değişikliği oluşturma sürecinde öğretmenin sınıfta önemli rolleri bulunmaktadır. Öğretmen bu süreçte hem bir öğretici hem de bir yöneticidir. Öğreticilik rolü alan uzmanlığından, yönetici rolü de öğretmenlik meslek bilgisi olan sınıf yönetiminin bir gereğidir. Bu anlamda her iki rolünü de dengeli bir şekilde devam ettirmek durumundadır. Özellikle öğreticilik rolünü yerine getirebilmesi, ikinci rolü olan sınıf yönetimi becerisinden geçmektedir. Bu amaçla Başar'a göre (1999) öğretmenin sınıf yönetimi açısından öncelikli görevi, sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerine uygun bir sınıf düzeni oluşturmasıdır.

Çelik'e göre (2002) sınıf yönetimi; sınıf kurallarının belirlenmesi, sınıfta düzeninin sağlanması, öğretimsel zamanın etkin bir biçimde kullanılması ve sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaktır. Bu anlamda öğretmen öğrenci davranışlarını başarılı bir şekilde yönetebilmelidir.

Ağaoğlu (2002) bu kapsamda yer alan öğrenci davranışları yönetiminin sınıf açısından önemli bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Bu süreçte sınıf içerisinde öğrenciden yerine getirmesi beklenen istenen davranışlar ve yine sınıfta öğrenciden yapmaması beklenen istenmeyen davranışlar iyi belirlenmelidir. Daha sonra da istenmeyen diye tanımlanan davranışların nasıl değiştirileceğine ilişkin birtakım yöntemlerin belirlenmesi gerekmektedir. Aydın (2000) ve Karip (2007) bu konuda bu davranışların ortadan kaldırılmasının önemi üzerinde durmaktadırlar.

11.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Sınıf; faklı kişisel, fiziksel ve bilişsel özelliklere sahip olan birçok öğrencinin bir arada bulundukları bir yerdir. Bu grupta yer alan öğrencilerin farklı aile özellikleri, geçmiş yaşantıları, sosyo-ekonomik özellikleri de bulunmaktadır. Öztürk, (2002) sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçları, beklentileri, öncelikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları ve duygularının da büyük farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir.

Bu sınıflar her ne kadar homojen bir şekilde yapılandırılmış olsa da bu öğrenciler arasında sergiledikleri davranışlar bakımından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Tertemiz (2000), bu farklılıkların sınıfın işleyişinde bazı psikolojik, toplumsal ve duygusal sonuçlara yol açabileceğini belirtmektedir. Bu farklılık zaman zaman sınıfta değişik istenmeyen davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıfta istenmeyen davranışlar, neden oldukları sonuçlar bakımından bazı kategorilere ayrılmaktadır. Bunlar;

- kontrolsüz ve aşırı kontrollü davranışlar,
- amaçlı,
- planlı ve
- kasıtlı davranışlardır (Evertson, Emmer, Worsham, 2003; Sarıtaş, 2005).

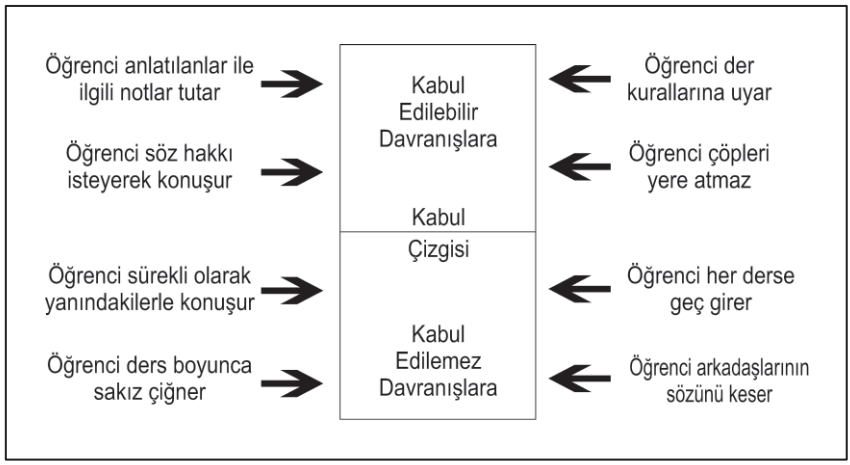
Bu davranışlar; akademik etkinliklere, sosyal ilişkilere ve fiziksel yapılara ve ortama zarar veren türde olabilirler. Yine bu tür davranışlar; yasal olmayan, fiziksel olarak tehlikeli, başkalarına saygısızlık, öğrenme süreçlerini engelleyen, okul ya da öğretmen kurallarına karşı koyma, dersin akışını bozan, kendisi ya da diğerlerinin güvenliğini tehlikeye sokan, eşyalara zarar veren tür davranışlar olarak sınıflandırılabilir (Çelik, 2002; Korkmaz, 2002; Öztürk, 2002; Tertemiz, 2000).

Öğrencilerin sınıfta gösterdikleri istenmeyen davranışlarından bazıları; bağırmak, tartaklamak, saldırmak, zorbalık etmek, kırıcı ve küfürlü konuşmak, sözle taciz etmek, derse geç gelmek, sınıftan izinsiz ayrılmak ve sınıfta izinsiz dolaşmak, diğer öğrencilerin ders çalışmasını engellemek, sıraların ve masanın üstüne çıkmak, konuşarak veya bazı nesneleri vuruşturarak gürültü yapmak, söz almadan konuşmak, kaba ve saygısız davranmak, kopya çekmek ve çektirmek, hırsızlık, yalancılık, cinsel konulara aşırı ilgi, dağınıklık, okula ve öğretmene karşı olumsuz bir anlayışa sahip olmak türü davranışlardır (Başar, 2003; Çelik, 2002; Korkmaz, 2002; Özdemir, 2004; Öztürk, 2002; Tertemiz, 2000). Bunun yanı sıra, sınıfta uygun olmayan yiyecek veya içecek tüketme, öğretmene, öğrencilere hakaret etme, aşağılama, uygun olmayan materyal kullanma, sigara içme, kavga etme, argo konuşma, uyuşturucu kullanma davranışları sayılabilir (Tony, 2003; Türnüklü ve Galton, 2001).

Bu istenmeyen davranışlara dair tepkilerimiz de duruma göre şiddetli de olabilmekte bunları daha sakin de karşılayabilmekteyiz. Bu durumu belirleyen de kabul çizgimizdir.

11.2. Kabul Çizgisi

Gordon'a göre (1977) kabul çizgisi, öğrencilerin kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlarını ayıran sanal bir çizgidir. Öğrencilerin davranışlarının çoğunun kabul edilemez olduğunu söyleyen öğretmenler eleştirmeye eğilimlidirler. Yüksek standartlar koyarlar ve beklentileri yüksektir. Öğrenci davranışlarının çoğunu kabul edilebilir gören öğretmenler ise hoşgörülüdür. Kendi doğru ve yanlış tanımlarını başkalarına dayatmaya gerek duymazlar ki bu öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olması beklenir (Erden, 2014).



Şekil 11. 1. Kabul Çizgisi

Bu çizgi öğretmenden öğretmene, öğrenciden öğrenciye, durumdan duruma ya da zamandan zamana değişiklik gösterebilir.

a) Kabul Çizgisinin Değişmesinin Nedenleri

1. ***Öğretmendeki Değişiklikler:*** Öğretmen daha dinç ve neşeliyken, özel yaşantısında sorun olmadığı zaman kabul çizgisi yükselebilir. Yorgunluk ve sinirlik durumunda ise kabul çizgisi daralabilir.
2. ***Öğrencideki Değişiklikler:*** Kabul çizgisi öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilir. Öğrencinin kabul çizgisi öğretmen ya da diğer öğrenciler öğrenci hakkındaki duygu ve düşüncelerinden etkilenebilir.
3. ***Durum Ve Çevredeki Değişiklikler:*** Kabul çizgisi davranışının gerçekleştiği durum ve zamana göre değişebilir. Öğretmen, öğrencilerin teneffüste, bahçede koşmalarına karışmazken derste böyle bir harekete izin vermeyebilir.

11.3. İstenmeyen Davranışların Sonuçları

Sınıfta istenmeyen davranışlar ortadan kaldırılamaz ise bu davranışlar başka olumsuz sonuçlara neden olabilir (Türnüklü ve Yıldız, 2002). Bu kapsamda karşılaşılabilecek başlıca olumsuz sonuçlar, öğretmenin işini yapamaması ve öğretimsel etkinliklerin engellenmesidir. Sarıtaş'a göre (2005) bu istenmeyen davranışlar sonucunda sınıfın iklimi bozulur, çatışmalar yaşanır, gerginlik olur, gürültü olur, sınıf ya da okulda bulunan eşyalar zarar görür ve disiplin sorunlarında artış yaşanır.

Bu tür istenmeyen davranışlar öğrencilerde korkuya, devamsızlığa, öğretmende ise strese, iş doyumsuzluğuna ve tükenmeye yol açabilmektedir. Bütün bu olumsuzluklar öğretmenleri, zamanlarının önemli bir kısmını öğretim yerine istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya ayırmak zorunda bırakmaktadır (Türnüklü ve Yıldız, 2002:23).

BÖLÜM XII

EĞİTİMDE PLAN VE PROGRAM ETKİNLİKLERİ

12.1. Plan-Program Hazırlıkları

Öğretmenler her eğitim-öğretim yılı başında okutacakları derse ilişkin planlar yapmak durumundadırlar. Hazırlanan bu planlarda, okuttuğu dersin amaçları ve içeriği, dersin okutulacağı sınıfta yer alan öğrencilerin gelişim özellikleri ve söz konusu öğrencilerin önceki öğrenme düzeyleri (hazırbulunuşluk) belirtilir. Bu kapsamda hazırlanması gereken bir planda bazı hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu hususları düzenlerken birtakım soruların yanıtları da verilmiş olur.

Bu sorular;

- Hazırlanan program öğrenciyi derse dairçalışma yönünde isteklendirmekte midir?
- Bu program öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmalarını teşvik etmekte midir?
- Hazırlanan program öğrencilerin bağımsız bir şekilde yani bireysel olarak çalışmalarını teşvik etmekte midir?
- Programın uygulanabilmesi için gerekli olan araç-gereçlerin uygunluğunu göz önünde bulundurmakta mıdır?
- Hazırlanan bu program, öğrencilerin derse ön hazırlıklarını içermekte midir?
- Bu programın uygulanabilmesi için öğretmenin yeterli ön hazırlığı bulunmakta mıdır?
- Program kapsamında öğretilmesi amaçlanan konular pratik yaşama dair uygulamaya dönük hususlar içermekte midir?
- Programda anlatılması planlanan içerik uygun bir mantıksal sıra izlemekte midir?
- Programda hazırlanan derse ilişkin etkinlikler uygun bir biçimde hazırlanmış mıdır?

Bu anlamda hazırlanacak olan eğitim-öğretim planlarında bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu hususlar üç başlık altında toplanabilir. Bunlar;

1. Sıra: Program hazırlanırken sunulacak olan ders içeriği mantıklı ve tutarlı bir sıra içerisinde verilmelidir. Örneğin matematik dersinde dört işlemi öğretmeden önce fonksiyonlar konusuna geçmek doğru olmaz.

2. Süreklilik: Eğitim-öğretim planlarının önceki öğrenmeler ve sonraki öğrenilecek konularla bağlantılarının bulunması gerekmektedir. Yani öğrencinin dört işlemi öğrenmesi, fonksiyonları öğrenebilmesi için gereklidir. Bu bağlantılı bir durum oluşturmaktadır.

3. Bütünlük: Eğitim-öğretim süreçlerinde herhangi bir derste elde edilen kazanımların diğer derslere aktarılabilirliği konusunda etkinlikleri de içermesi gerekmektedir.

Yine bu hususların yanı sıra bir ders planının dört önemli dilimi bulunmaktadır. Bu dilimler; hazırlık, uygulama, denetleme ve pekiştirmedir. Bu kısımda bu hususlar ele alınacaktır.

1. Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşaması, öğrencilere kazandırılması düşünülen hedef davranışlarla ilgili gereken insan ve madde kaynaklarının hazırlanmasını içermektedir.

2. Uygulama Aşaması: Bu aşama, hazırlanan ders içeriğinin öğrenciye aktarılması sürecini kapsamaktadır. Bu aşamada uygun yöntem ve teknikler kullanılarak ders öğrenciye en etkili bir şekilde anlatılır.

3. Denetleme Aşaması: Denetleme aşaması, öğrenciye aktarılan ders içeriğinin ne kadar amacına ulaştığına dair geri bildirim alınması ve alınan bu dönütlerle gerekiyorsa programda düzeltme yoluna gidilmektedir.

4. Pekiştirme Aşaması: Bu aşamada öğrencilere kazandırılması gereken hedef davranışların alışkanlık haline getirilmesi etkinliklerinin yapılması yer almaktadır. Yani değişik şekillerde yapılacak olan pekiştirme etkinlikleriyle öğrencide davranışların pekiştirilmesi amaçlanır.

12.2. Öğretimde Plan Yapma

Öğretim faaliyetlerinin plânlı yürütülmesi esastır. Öğretim programlarında yer alan amaçların gerçekleştirilmesi için planlama gerekli görülen bir etkinliktir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ***'Eğitim-Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesi'***nde eğitim-öğretimde birlik ve bütünlüğü sağlamak, eğitimi, programda öngörülen amaçlara yöneltmek ve çalışmaları etkili ve verimli hale getirmek üzere öğretmenler, derslerine plânlı, programlı olarak yeterli hazırlıklarını yaparak gireceklerdir denilmektedir.

Ergün ve Özdaş'a göre (1997) Türk eğitim sisteminde, üniversiteler hariç, tüm derece ve türdeki okullarda öğretimin planlı yapılması yasal bir zorunluluktur. Planlama üzerinde bilhassa ilköğretim okullarında hassasiyetle durulmaktadır. Planlama ilköğretimde***, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretimde ise Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği*** gereğince yasal olarak zorunludur.

Plânlamanın bu yasal boyutu dışında ayrıca eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştıran bir de eğitsel boyutu vardır. Eğitsel yönüyle plân, öğretmenin öğrencilerini belli sürede ve belli hedeflere ulaştırabilmesi için yapacağı öğretim faaliyetlerine hazır olmalarını sağlayacaktır. Herhangi bir öğretmen, bir yıl boyunca öğreteceği tüm konuları zihninde tutamaz. Bu nedenle plan hazırlar ve bu planlı çalışmasıyla öğretmen hangi tür faaliyeti, hangi zaman aralığında ve ne şekilde gerçekleştireceğini bilir. Buna göre de dersini hiçbir ayrıntıyı kaçırmadan rahatlıkla aktarır.

Bu kapsamda hazırlanan plan, amaca kısa ve doğru yoldan ulaşmada en büyük etkendir. Bu bakımdan planlamanın bir öğretmen için önemli yararları bulunmaktadır. Bunlar Ergün ve Özdaş'a göre (1997);

- Öğretimin planlaması; öğretmenin, eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl okutacağını düşünmesini sağlayarak verimi artırır.
- Konuların ne zaman ve ne kadar süre içinde işleneceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesini, ayrıca, programların süresi içerisinde tamamlanmasını sağlar.
- Plânlı çalışma, öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır, onlara güven kazandırır.
- Amaçları gerçekleştirecek en uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini, derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.
- Plânlama öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar.
- Plânlı çalışma eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin sağlam ve güvenilir olmasını sağlar.
- Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Eğitim faaliyetlerinde düşünceye açıklık kazandırır.

Bununla birlikte plân, harfiyen uyulması gereken bir materyal olmayıp, gerektiğinde bulunduğu yere ve zamana göre değişebilmelidir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin hazırlamak zorunda oldukları plânlar iki türdür.

1. ***Ünitelendirilmiş Yıllık Plan:*** Bu plan; öğretmenin bir öğretim yılı boyunca ders okutmak zorunda olduğu sınıflarda, belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda, ne kadar zamanda yürüteceğini gösteren plandır. Bu plan her öğretim yılı başında öğretmenler tarafından hazırlanır ve okul yönetimine sunulur.

Ünitelendirilmiş yıllık plan, bir dizi özetlenmiş ünite planından oluşur. Bu planı hazırlayacak olan bir öğretmen, öncelikle kendi okutacağı sınıf veya dersin programını iyi bilmeli, öğrencisini ve çevreyi iyi tanımalıdır. Plan, sadece öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılabilecek faaliyetleri içermeli ve programda yer alan, ancak çevreye uymayan konular plana dahil edilmemelidir. Ünitelendirilmiş yıllık plan örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

Kaynaklar

Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık.

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.

Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimi. (Editör: Zeki Kaya). (Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular bölümü).* PegemA Yayıncılık.

Alkan, C. (1987). *Eğitim teknolojisi (3. baskı).* Yargıçoğlu Matbaası.

Allen, R. (1992). *Class size and teaching assignments of Weac's teacher members*. Wisconsin Education Association Council, Madison.

Arı, R. ve Saban, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Günay Ofset.

Arıcak, T. (2004). *Sınıf içi disiplin. M. Gürsel, H. Sarı, B. Dilmaç (Ed). Sınıf Yönetimi*. Eğitim Kitabevi.

Aydın. A. (2014). *Sınıf yönetimi*. 17. Baskı. Pegem Akademi.

Aydın, M. (2002). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası

Atherley, M. (2006). *Motivating students*. http://de.essortment.com/motivatingstude_ rbsm. htm. Retrieved on 22.07.2024.

Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *International Journal of Social Science*, 28, 413-427

Balcı, A. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. PegemA Akademi.

Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. 2. Basım. Anı Yayıncılık.

Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.

Bartle, L. P., ve Malkin M. J. (2000). The motivation to move. *Parks &Recreation*, 35(1), 28-36.

Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ekinoks Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1994). *Türk eğitim sistemi.* Yargıcı Matbaası.

Bolton, T. (2006). *Human resources management: An introduction*. Blackwell Business.

Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (11.Basım*). Pegem A Yayıncılık.

Barnard, C.I. (1958). Elementary conditions of business morals. *California Management Review*, 1(1), 1-13.

Barker, L. (1982). *Communication in the clasroom.* Prentice Hall Inc.

Bennett, S. (1987). *New dimensions In research on class size and academic achievement*. University of Wisconsin, Madison.

Bull, S. L. ve Solity, J. E.(1987). *Classroom management: Principles to practice*. Routledge.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini.* Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayınları.

Cerit, Y. (2005). *Okul ve öğretmenlik. İçinde M. D. Karslı (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem.

Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(1), 1-17.

Çelikten, M. (2000). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 11-14.

Davaslıgil, Ü., Çakıcı M., Ögel. K, (1998*). Yaşam becerilerini geliştirme kılavuzu*. Bağımlılık ve Gençlik Komisyonu Eğitici Kılavuzu.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. 19. Baskı.PegemA.

Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür*. Remzi Kitabevi

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom: A manual for teachers*. Harper & Row.

Emmer, E. T., Everstone, C.M. ve Worsham, M.E. (2003). *Classroom management*. Pearson Education Inc.

Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi.* Arkadaş Yayınevi.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Kaya Matbaacılık

Erdoğan, İ. (2004). *Sınıf yönetimi.* Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi.* Beta Basım A.Ş.

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

Etzioni, A. (1988). *The moral dimension: Toward a new economics.* The Free Press.

Farrant, J. S. (1980). *Principles and practice of education*. Longman Singapore Publishers Pte. Ltd Second Edition.

Gordon T. (1977). *Teacher effectiveness training*. David Mc. Cay.

Grubaugh, S. ve Houston, R. (1990). Establishing a classroom environment that promotes interaction and improved student behaviour. *The Clearing House*, 63, 375–378.

Gülşen, C. (2015). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Hesapçıoğlu, M., ve Balyer, A. (2009). *Eğitim yönetimi ve eğitim yönetimine farklı bakış açıları. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (ss: 1*91-288). Kriter Yayınevi.

Hathaway, W.E. (1998). Light, colour and air quality: Important elements of the learning environment. *Education Canada*, Fall/Automne, 35-44.

Hewitt, M. B. (2005). Meeting the challenge of inclusion for students with emotional disabilities. Retrieved from Spark Action at http://sparkaction.org/node/29849.

Hoffmann, C. K. (2001). Arranging the physical environment of the classroom to support teaching/learning, series on highly effective practices-classroom environments, *Newyo*rk. 1-5.

Hull, J. (1990). *Classroom skills, a teacher guide*. David Fulton Publishing

Işık, H. (2004). *Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. (Ed.: M. Şiman ve S. Turan) Sınıf Yönetim*. Pegem A Yayıncılık

Kahle, L. R., (2006). Using the list of values to understand consumers. *Journal Of Consumer Marketing,* 6(3), 5-12.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). *İnsan ve insanlar. 2. Baskı. Duran Ofset.*

Karip, E. (2007). *Sınıf yönetimi.* Karip, E. (Ed.). Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.

Kıran, H. (2005). *Etkili sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Korkmaz, İ. (2002). *İstenmeyen davranışların önlenmesi. Sınıf yönetimi* Editör: Zeki Kaya. Pegem A Yayıncılık.

Korkmaz, A. (2003*). Sınıf organizasyonu. (Ed.L..Küçükahmet) Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayıncılık

Kounin, J. S. (1970**).** Dicipline and classroom management. Holt, Rinehart&Winston, http://egitim.cbu.edu.tr, 21.04.2016.

Kindsvatter, R,. W, W ve M. Ishler (2000). *Dynamics of effective teaching. (4th Edition*). Allyn & Bacon.

Laut, J.,(1999). Classroom teachers concerning classroom management styles. *Charleston*. ED 445 815.

Landau, B. (2004). *The art of classroom management*. Pearson Education Inc.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management methods and techniques for elementary and secondary teachers*. Longman.

Lippman, P.C. (2010). *Evidence-based design of elementary and secondary schools: A responsive approach to creating learning environments.* John Wiley & Sons.

Mac Donald, R. E. ve Healy, S. (1999). *A handbook for begining teachers.* Addison Wesley Longman Inc.

Malmgren, K.W., Causton-Theoharis, J.N., & Trezek, B.J. (2005). Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training. *Behavioral Disorders*, 31, 95–106.

McIntyre, T. (2005). *Assertive discipline*. Retrieved on July 12th, 2024 at: http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/EDSPC715_MCINTYRE/Ass ertiveDiscipline.html

McCombs, B. L., & Miller, L. (2006). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement.* Corwin Press.

METK (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Resmi gazete Tarih : 24/6/1973 Sayı: 14574.

Myers, D. (2000). *Studies say classroom size matters.* Business Press.

Moore, K. D. (2003). *Öğretim becerileri. (Ed. Ersin Altıntaş; Çev. Nizamettin Kaya*), Nobel Yayın Dağıtım.

Montessori, M. (1975). *Çocuk eğitimi. (Çev: Y. Güler).* Sander Yayınları.

Martin, N. & Baldwin, B. (1993b). *Validation of an inventory of classroom management style:Differences between novice and experienced teachers*, Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Otrar, M.; Ekşi, H.; Durmuş, A., (2004). *Sınıfın fiziksel ortamı ve fiziksel ortamın organizasyonu*. (ss. 47-70.). Ed.B.Dilmaç. Sınıf Yönetimi. Eğitim Yayınları.

Özdemir, İ. (2004*). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Sınıf yönetimi*. Editör: Ş.Şule Erçetin, M. Çağatay Özdemir. Asil Yayın Dağıtım.

Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi,* 44(2), 29-42.

Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Sınıf yönetimi. Ed. Emin Karip. Pegema Yayıncılık.

Özyürek, M. (2001). *Sınıfta davranış yönetimi*. Karatepe Yayınları.

Rousseau, J.J. (2005). *Emile. Bir çocuk büyüyor*. Selis Kitaplar.

Russell, B. (1976). *Eğitim ve toplum düzeni*, (Çev. Nail Bezek). Varlık Yayınevi.

Savage, T. V. (1999). *Teaching self control through management and discipline*. Allyn and Bacon.

Sathe, V. (2000). Implications of corporate culture: A managed guide to action. *Organizational Dynamics, (*12), 5-23.

Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). *Sınıf yönetiminin temelleri. Sınıf Yönetimi. I. Basım. Ed*: Gürsel, M. Sarı H. Ve Dilmaç, B. Eğitim Kitapevi Yayınları.

Steve, D. (2001). *Classroom standarts*. The University Of Kansas, Design &Construction Standarts.

Stewart, S. C., & Evans, W. H. (1997). Setting the stage for success: Assessing the instructional environment. *Preventing School Failure*, 41(2), 53-56.

Sun, H. ve Sun, D. (1998). *Hayatınızı renklendirin, (Çevirenler*: Arzu E. Songör ve Murat Demirci). Kurtiş Matbaacılık.

Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 99- 111

Smith, H. W. (1998). *Hayat ve zamanı yönetmenin 10 doğal yasası* (Çev. Adalet Çelbi). Sistem Yayincilik.

Sobel, M.D. (2009). *Preparing special education teachers through online instruction, in The CU Online Handbook Teach differently: Create and collaborate*, (Eds: Lowenthal, Thomas, Thai and, Yuhnke University of Colorado Denver Denver, Colorado, 11-17.

Sarıtaş, M. (2005). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* Küçükahmet, L. (Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem Yayıncılık.

Taymaz H. (2001). *Okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık

Thompson, J.J. (1995). Sınıfta sözsüz iletişim (2). (Çeviren: Aktif Ergin), A.*Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 13-30

Tony, T. (2003). Locus of control, attributional style and discipline problems in secondary school. *Early Child Development and Care,* 173(5), 455-466.

Türnüklü, A. ve Galton, M.(2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classroom. *Educational Studies*, 27(3), 2001.

Türnüklü, A., ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284, 22-27.

Truell, A. D. (1998). *Classroom management strategies and implemention*. University of Missouri-Colombia.

Türkkan, R.O. (2000). Renklerin dili. *Eğitim Bilim Dergisi*, 3(19), 16-40.

Ünal, S. ve Ada S. (2000). *Sınıf yönetimi.* Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Vecchio, R.P. (1995). It's not easy being green: Jealousy and envy in the workplace. *Research in Personnel and Human Resources Managemen*t, 13, 201-244.

Webb, N. M. (1982). Student interaction and learning in small groups, *Review of Educational Research* Fall, 52(3), 421-445 .

Weinstein, C. S. (1992). *Designing the instructional environment: Focus on seating*.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Özlem YOLCUSOY

Gökhan ÇETİNKAYA

Ankara

2024

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Özlem YOLCUSOY
Gökhan ÇETİNKAYA

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-936-9
e-ISBN : 978-625-97716-0-1
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

YOLCUSOY, Özlem
ÇETİNKAYA, Gökhan

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2024, 1. Baskı, x + 238 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-936-9
e-ISBN : 978-625-97716-0-1
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Yabancı Dil Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Ölçme ve Değerlendirme
Ölçme ve Değerlendirme, Doğrudan ve Dolaylı Değerlendirme, Parça Odaklı ve Bütünleşik Değerlendirme, Değerlendirme Görev Biçimleri, Geleneksel Değerlendirme, Tamamlayıcı Değerlendirme, Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme, Dilbilgisi ve Sözcük, Döngüsel Etki

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

A harfinin evrimi



Yazarlar Hakkında

Dr. Özlem YOLCUSOY

Pamukkale Üniversitesi

ozlemyolcusoy@gmail.com

ORCID No: https://orcid.org/0000-0001-9282-9964



1980 yılında Berlin'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Nazilli/Aydın'da tamamladı. 1998 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde yükseköğrenimine başladı. Bu bölümden 2002 yılında mezun oldu. 2005 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programında yüksek lisansa başladı. 2008 yılında Prof. Dr. Lütfiye Oktar'ın yönetiminde "Türkçe Koşullu Yapıların Öğretimine Yönelik Malzeme Tasarımı" başlıklı yüksek lisans tezini tamamlayarak mezun oldu. 2002-2009 yılları arasında MEB bünyesinde İzmir Dikili'de öğretmenlik yaptı. 2009 Aralık ayından beri Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. 2020 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programında doktora eğitimine başladı. 2024 yılında Prof. Dr. Gökhan Çetinkaya'nın yönetiminde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Değerlendirme Görev Biçimleri: Ders Kitaplarındaki Görünümü, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Öğretici Bulma Durumları, Öğretim ve Öğrenim Sürecine Etkisi Konusundaki Algıları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı doktora tezini tamamlayarak mezun oldu. Dört temel dil becerisinin eğitimi, dilbilgisi, ölçme ve değerlendirme, sınavların döngüsel etkisi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Ankara Üniversitesi

gokhancetinkaya76@hotmail.com

ORCID No: https://orcid.org/0000-0001-7676-6852



1976 yılında Ankara'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamladı. 1995 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü'nde yükseköğrenimine başladı. Bu bölümden 1999 yılında mezun oldu. Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun'un yönetiminde 2004 yılında "Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma" başlıklı yüksek lisans tezini, 2010 yılında da "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması" başlıklı doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını aldı. 1999-2001 yılları arasında Afyon merkezde, 2001-2011 yılları arasında Ankara Sincan'da öğretmenlik yaptı. 2011 Kasım ayından 2018 yılı temmuz ayına kadar Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda, 2018 Temmuz ayından 2024 Nisan ayına kadar Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yaptı. 2024 Nisan ayından beri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Evli, Uygar ve Göktuğ adında iki çocuk sahibidir. Uygulamalı dilbilim, geribildirim, dört temel dil becerisinin eğitimi, dilbilgisi öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

ÖNSÖZ

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme sürecinin en temel bileşenlerinden biridir. Amacına göre ölçme ve değerlendirme *biçimlendiric*i ve *sonuç özetleyici* olmak üzere iki ulamda tanımlanabilir. Biçimlendirici değerlendirme öğrencinin hedef kazanımları ve becerileri edinmesi sürecinde önemli bir etkinlik kaynağıdır. Bu yönüyle süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımıdır. Sonuç özetleyici değerlendirme ise süreç sonunda öğrencinin gelişim durumu konusunda önemli bir bilgi kaynağıdır.

Ölçme ve değerlendirme aracının yapılandırılmasında değerlendirme görev biçimleri işe koşulur. Biçimlendirici ya da sonuç özetleyici değerlendirmenin geçerliği ve güvenilirliği yanında öğrenme sürecine etkisini belirleyen en önemli etmen değerlendirme görev biçimleridir. Yabancı dil öğretiminde temel amaç bireye iletişim becerileri kazandırmaktır. Bu yüzden değerlendirme sürecinde bilgiye değil öğrencilerin iletişim becerilerine odaklanılması gerekir. Bu nedenle kullanım becerilerinin yetkin bir biçimde ölçülmesi ve değerlendirilebilmesi için hedef becerinin özelliklerine uygun değerlendirme görev biçimleri işe koşulmalıdır.

Bu kitapta ilk olarak ölçme ve değerlendirme kavramlarına çeşitli açılardan değinilmiştir. Dört temel dil becerisi, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki ulamda ele alınmıştır. Her becerinin kuramsal temeli açıklanmış ve değerlendirme sürecinde becerinin temel doğasının önemine vurgu yapılmıştır. Her becerinin alt bölümünde, o beceri sürecini değerlendirme sürecinde işe koşulabilecek görev biçimlerine açıklama getirilmiş ve örnek verilmiştir. Dilbilgisi ve sözvarlığının değerlendirme süreci ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Devam eden bölümlerde tamamlayıcı değerlendirme araçlarına, dereceli değerlendirme araçlarına ve denetim dizelgelerine örnekler verilmiştir. Son olarak döngüsel etki kavramı değerlendirme sürecine yönelik olumlu ve olumsuz etkisi çerçevesinde tartışılmıştır.

Kitabın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yaklaşımları, araçları özetlemek böylece okura hem uygulama hem araştırma için bakış açıları sunmaktır. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme;* dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitimi, dilbilgisi ve sözcük dağarcığını ölçme ve değerlendirme konularına genel bakış sağlayan bir kitaptır. Bunun yanında kitapta tamamlayıcı değerlendirme araçlarına, dereceli değerlendirme araçlarına, denetim dizelgelerine ve döngüsel etki kavramına yer verilmiştir.

Kitabın önemi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunu içeren lisans ve lisansüstü derslere, öğretim ortamlarına yapacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir. Ayrıca araştırmacıların ve lisansüstü öğrencilerin çalışmalarının kuramsal çerçevesini tasarlamaları, ölçme aracını geliştirmeleri için de kaynak aracı olarak kullanılabilir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ v

ÇİZELGE LİSTESİ viii
ÇİZİM LİSTESİ x
Giriş 1
1. Ölçme ve Değerlendirme **..... 3**
1.1. Biçimlendirici ve sonuç özetleyici değerlendirme 3
1.2. Doğrudan ve dolaylı değerlendirme 4
1.3. Parça odaklı ve bütünleşik değerlendirme 5
2. Değerlendirme Görev Biçimleri 6
2.1. Geleneksel değerlendirme görev biçimleri 8
2.2. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri 8
3. Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme 9
3.1. Anlama becerilerini ölçme ve değerlendirme 12
3.1.1. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme 15
3.1.1.1. Dinleme becerisini değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri 21
3.1.2. Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme 61
3.1.2.1. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri 66
3.2. Anlatma becerilerini ölçme ve değerlendirme 97
3.2.1. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme 99
3.2.1.1. Konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri 105
3.2.2. Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme 131
3.2.2.1. Yazma becerisini değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri 142
4. Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığını Ölçme ve Değerlendirme 166
4.1. Dilbilgisi ve sözcük dağarcığını değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri 169
5. Tamamlayıcı Değerlendirme Görev Biçimleri 190
6. Dereceli Değerlendirme Araçları ve Denetim Dizelgeleri 205
7. Döngüsel Etki 216
KAYNAKÇA 221

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Değerlendirme Türü ve Sınıf İçi Etkinlikleri Arasındaki İlişki 6

Çizelge 2. Kısa Yanıtlı Soru Görev Biçiminin Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Denetim Dizelgesi 27

Çizelge 3. İki Bileşenli Soru Görev Biçiminin Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Denetim Dizelgesi 30

Çizelge 4. Çoktan Seçmeli Soru Görev Biçiminin Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Denetim Dizelgesi 33

Çizelge 5. Özetleme Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 36

Çizelge 6. Beş Boyutlu Dereceli Değerlendirme Aracı 37

Çizelge 7. Not Alma Değerlendirme Görev Biçimine Yönelik Denetim Dizelgesi 42

Çizelge 8. Not Alma Görev Biçiminin Niteliğini Değerlendimeye Yönelik Denetim Dizelgesi 42

Çizelge 9. Eşleştirme Değerlendirme Görev Biçiminin Niteliğini Değerlendirmeye Yönelik Denetim Dizelgesi 51

Çizelge 10. Açık Uçlu Soru Görev Biçimine Yönelik Denetim Dizelgesi 58

Çizelge 11. Açımlama Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 92

Çizelge 12. Soru-Yanıt Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 109

Çizelge 13. Betimleme Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 110

Çizelge 14. Öykü Oluşturma/Öykü Tamamlama Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 112

Çizelge 15. Yönerge Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 114

Çizelge 16. Açıklama ve Kestirim/Karar Verme Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 116

Çizelge 17. Tartışma Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 119

Çizelge 18. Görsellerden Yönelimle Sözlü Metin Oluşturma Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 122

Çizelge 19. Karşılıklı Konuşma Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı .. 127

Çizelge 20. Sunum Değerlendirme Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 129

Çizelge 21. Bütüncül Değerlendirmenin Olumlu ve Olumsuz Yanları 138

Çizelge 22. Çözümlemeli Değerlendirmenin Olumlu ve Olumsuz Yanları 139

Çizelge 23. Ürün Seçki Dosyası Değerlendirmenin Olumlu ve Olumsuz Yanları 141

Çizelge 24. Dinledikten Sonra Anımsadıklarını Küme Olarak Yazma Görev Biçiminin Uygulama Aşamaları 144

Çizelge 25. Dinledikten Sonra Anımsadıklarını Yazma Değerlendirme Görev Biçimi için Gerekli Aşamalar 148

Çizelge 26. Belge Doldurma Görev Biçimine Yönelik Denetim Dizelgesi 151

Çizelge 27. Karşılaştırma Bölümcesi Yazma Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 157

Çizelge 28. Öykü Yazma Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 159

Çizelge 29. Çeviri Görev Biçimine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 187

Çizelge 30. Sınıf İçi Gözlemlerin Tasarlanması 198

Çizelge 31. Öğrenci Katılımına Yönelik Özdeğerlendirme Denetim Dizelgesi 203

Çizelge 32. Dinleme Becerisine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 207

Çizelge 33. Okuma Becerisine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 208

Çizelge 34. Konuşma Becerisine Yönelik Denetim Dizelgesi 210

Çizelge 35. Yazma Becerisine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 211

Çizelge 36. Yazma Becerisine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 214

Çizelge 37. Dilbilgisine Yönelik Dereceli Değerlendirme Aracı 215

ÇİZİM LİSTESİ

Çizim 1.Yazma süreci (Seow, 2002) 134

Çizim 2. Temel ürün seçki dosyası özellikleri (Hamp-Lyons ve Condon'dan aktaran Weigle, 2002)..... 140

Çizim 3. Üç boyutlu dilbilgisi çerçevesi (Larsen-Freeman, 2001) 180

Giriş

Yabancı dil öğretimi sürecinin en önemli bileşenlerinden birisi ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin başarımını (performans) ve gelişimini izlemeyi, öğrencilerin gelişimine ve öğretim sürecinin başarısına ilişkin çıkan sonuçtan yönelimle öğretmenlerin konuyu yineleme, bir sonraki konuya geçme, kur atlama gibi kararlar verebilmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik eder ve öğrenme sürecinin niteliğini artırır.

Geçerli ve güvenilir bir değerlendirme, öğrencilerin ve dil öğretim izlencesinin başarısını ölçmek, gerektiğinde süreçle ilgili değişiklikler yapmak ve gerekli önlemleri almak için hem öğretmene hem de öğrenciye önemli geribildirim sağlar. Bu geribildirim dil öğretimine yön verir. İyi tasarlanmamış bir değerlendirme sınıf içi uygulamaları sınırlandırır ve öğrenme amaçlarına uyum sağlamaz. Değerlendirmenin öğretme ve öğrenme sürecine etkisi olumlu ya da olumsuz döngüsel etki (washback) olarak tanımlanır.

Sınıf içi öğrenme ve sınav amaçlı değerlendirme araçları hazırlayanlar, ölçme ve değerlendirme etkinliğinin öğretme ve öğrenme sürecine olumlu döngüsel etkisinin olması için neyi sınayacakları konusunda seçici olmalıdır. Değerlendirme görev biçimleri ile öğrenme amaçları ve gerçek yaşam deneyimleri arasındaki ayrımın çok olması öğretim ve öğrenme üzerinde olumsuz döngüsel etkiye neden olabilir. Bu nedenle sınav hazırlayanlar değerlendirme görev biçimleri konusunda özenli olmalıdır. Değerlendirme görev biçimleri öğrenme amaçlarına ve gerçek yaşam deneyimlerine olabildiğince uygun olmalıdır (Green, 2014).

Alanyazında yer alan döngüsel etkiyle ilgili çalışmalar öğretmenlerin yöntem seçimlerinin sınavlardan doğrudan etkilendiği yönündedir (Ahmad ve Rao, 2012b; Ali ve Hamid, 2020; Cheng, 1997; Choi, 2008; Soomro ve Shah, 2016; Sukyadi ve Mardiyani, 2011; Wall ve Alderson, 1993). Bu çalışmaların bir kısmı sınavların süre yönetimi, ders araç gereç seçimi, içerik, öğretme yöntemleri, öğrenme yöntemleri, izlem (strateji) seçimi, değerlendirme biçimi ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz döngüsel etkisinin olduğu yönündedir (Aftab, Qureshi ve William, 2014; Andrews, Fullilove ve Wong, 2002; Barnes, 2016; Liubashenko ve Yashenkova, 2018; Maniruzzaman, 2016; Puspitasari ve Pelawi, 2023; Rahman, Seraj, Namaziandost ve Tilwani, 2021; Salehi ve Salehi, 2011; Saukah ve Widiati, 2015). Bazı çalışmalar ise sınavların öğretim yöntemi, öğrenme ve içerik üzerinde olumlu döngüsel etkisinin olduğu yönündedir (Cholis ve Rizki, 2018; Munoz ve Alvarez, 2010; Putra ve Faridi, 2021; Saif, 2006).

Yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olan değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi için kullanılan değerlendirme görev biçimlerinin çeşitliliği ve öğrencilerin sınıf içinde ve gerçek yaşamda bu uygulamalarla karşılaşması önemlidir. Değerlendirme görev biçimlerinin çeşitliliği, öğrencilerin alıcı ve üretici dil becerilerinin gelişmesini sağlar. Değerlendirme görev biçimlerinin gerçek yaşam bağlamlarıyla uyumlu olması, öğrencilerin dil becerilerini günlük yaşamda kullanabileceği biçimde pekiştirmesine yardımcı olur. Ders kitaplarında yer alan değerlendirme görev biçimlerinin niteliği öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunarak dil becerilerini çeşitli ve anlamlı yollarla geliştirmesini sağlar. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan değerlendirme görev biçimlerinin niteliği ve yapısı dil öğrenimi ve değerlendirme süreci açısından önemlidir.

Yabancı dilde ölçme ve değerlendirmenin amacı, bilginin değil, dil kullanım becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Bu nedenle kullanım becerilerinin yetkin bir biçimde ölçülmesi ve değerlendirilebilmesi için hedef becerinin özelliklerine uygun değerlendirme görev biçimleri işe koşulmalıdır. Bunun yanında öğrencinin öğrenim sürecinde karşılaşmadığı değerlendirme görev biçimlerine sınavlarda yer verilmemelidir. Çünkü öğrenci daha önce karşılaşmadığı, tanımadığı bir görev biçimiyle sınavda karşılaştığında ne yapacağını bilemeyebilir. Sınavlarda ve sınıf içi uygulamalarda kullanılan değerlendirme görev biçimlerinin uyumu öğrencilerin dil öğrenim sürecine yönelik tutumunu olumlu yönde etkiler, kaygısını azaltır, güdüsünü ve başarısını artırır. Bu nedenle, sınavlarda ve sınıf içi uygulamalarda kullanılan değerlendirme görev biçimleri çeşitlilik göstermeli, uyum içinde ve yeterli sayıda olmalıdır.

Ölçme değerlendirme sürecinde işe koşulan değerlendirme görev biçimlerinin öğretmenler ya da öğrenciler tarafından öğretici bulunması dil öğrenme sürecinin niteliğini olumlu yönde artırır. Öğretici bulunan değerlendirme görev biçimlerinin kullanılması öğrencilerin güdüsünü ve ilgisini artırır. Anlamlı ve yararlı bulunan değerlendirme görev biçimleri bilgilerin yinelenmesi ve pekiştirilmesi için etkilidir; öğrencilerin derinlemesine anlamasına yardımcı olur. Bu tür değerlendirme görev biçimleri bilgilerin uzun süreli belleğe daha iyi yerleşmesini sağlar; bilginin kalıcılığını ve kullanılabilirliğini artırır.

Yabancı alanyazında çoktan seçmeli soru, açık uçlu soru, iki bileşenli soru, kısa yanıtlı soru, eşleştirme, boşluk doldurma gibi değerlendirme görev biçimlerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından ne derece öğretici bulunduğuna, yeğlendiğine, öğretim sürecine katkısına, döngüsel etkisine, ders araçlarındaki sıklığına ilişkin ayrıntılı çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Iman, Angraini ve Surayatika, 2023; Kasmi ve Anasse, 2023; Khasanah, 2018; Kılıçkaya, 2018; Kica, 2022; Kica ve Poshka, 2021; Lim, 2019; Limbong, Napitupulu, Marpaung, Sitanggang ve Situmeang, 2024; Lyu, 2024; Madani, 2016; Malmir ve Parhizkari, 2021; Muklas ve Nurbayanah, 2018; Nguyen ve Lee, 2023; Palupiningsih, 2011; Pitriani, 2021; Retno, 2022; Shimada, 2017; Silfia, 2024; Siswanto, 2019; Situmorang, 2021; Syakur, 2020; Tran ve Nguyen, 2022; Yang ve Cao, 2021; Zhou; 2019).

Türkçe alanyazında ise yukarıda anılan konulara ilişkin yeterli çalışma olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının hangi görev biçimlerini daha öğretici bulduğu, hangi güçlüklerle karşılaştığı ve öğrencilerin hangi görev biçimlerini daha öğretici ve güdüleyici bulduğu vb. konuların derinlemesine araştırılması değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu tür bir inceleme ders kitaplarının ve öğretim yöntemlerinin öğrenci gereksinimlerine ve dil öğrenme amaçlarına göre yeniden yapılandırılmasını sağlayabilir.

Daha önce de anıldığı gibi ölçme ve değerlendirme; öğrenim sürecini besleyen, öğretmenin öğrenim sürecinin nasıl ilerlediğini görmesini sağlayan ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine göre öğretim sürecinin içeriğini yeniden düzenlemesine olanak tanıyan önemli bir bileşendir. Bu süreçte değerlendirme görev biçimlerinin dengeli ve konunun özelliklerine göre işe koşulması gerekir. Çünkü her bir değerlendirme görev biçimi öğrencinin farklı bir bilişsel alanını devindirir.

Kitabın[i] alt bölümlerinde ilk olarak ölçme ve değerlendirme kavramına çeşitli açılardan değinilmiştir. Geleneksel ve tamamlayıcı görev biçimlerine kavramsal açıdan açık-

lama getirildikten sonra dört temel dil becerisi, dilbilgisi, sözvarlığını değerlendirme sürecine, bu süreçte işe koşulabilecek görev biçimlerine açıklamaları ve örnekleriyle yer verilmiştir. Daha sonra tamamlayıcı değerlendirme araçları, dereceli değerlendirme araçları ve denetim dizelgeleri başlıklarına yer verilmiştir. Son olarak döngüsel etki başlığı altında değerlendirme sürecindeki olumlu ve olumsuz döngüsel etki kavramları tartışılmıştır.

1. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme sürecinin en başat bileşenlerinden biridir. Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin amacına ulaşıp ulaşmadığını görmek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek, öğretme-öğrenme sürecini izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek için önemlidir. Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme ise dil öğretiminin başarısını değerlendirmek, öğrencilerin dil yeterliğini belirlemek, öğrencilerin dil becerilerinin süreç içindeki gelişimini izlemek, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek gereksinimlerine karar vermek, gerektiğinde öğretme ve öğrenme izlemlerini değiştirmek için temel araçtır.

Yabancı dil öğretiminde değerlendirme dil öğretiminin niteliğini ölçmek, öğrencilerin gelişimini belirlemek, sorunları saptamak, öğretimsel çözümler önermek, dersin verimliliğini değerlendirmek ve yabancı dil öğretiminin sonraki aşamalarını değerlendirme sonuçlarına göre uyarlamak ve değiştirmek için önemli bir etmendir (Gong, 2014; Hyland, 2003). Ölçme ve değerlendirme içermeyen süreçler hem öğrenci gelişimi hem sürecin değerlendirilmesi hem de öğrencilerin ve öğretmenlerin yansıtma yapmaları yönünden eksik kalır (Yaylı, 2022).

Dil becerilerini ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencilerin dil becerileriyle ilgili çıkarımda bulunmak ve bu çıkarımlara göre gerçekleştirilmesi amaçlanan süreçle ilgili karar vermektir. Ancak dil becerilerini ölçme ve değerlendirme her düzeyde çok boyutlu ve çok yönlü bir süreçtir. Dil öğretimi, öğrencilerin hedef dilde etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu nedenle değerlendirme sürecinde öğrencilerin etkili iletişim kurma becerilerinin ölçülmesine özen gösterilmelidir. Böylece değerlendirme öğretim sürecinin amacına ulaşmasının etkili bir yolu olabilir (Bachman ve Palmer, 1996; Wang, 2016). Dil öğrenme amacının ve değerlendirilmek istenen becerinin ne olduğunun belirlenmesi, bunlara ve öğrenci düzeyine uygun görev biçiminin seçilmesi gerekir.

Ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin ayrıntılı bir görünüm sunmak için alt bölümlerde *biçimlendirici ve sonuç özetleyici değerlendirme, doğrudan ve dolaylı değerlendirme, parça odaklı ve bütünleşik değerlendirme* başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Biçimlendirici ve sonuç özetleyici değerlendirme

Biçimlendirici ve sonuç özetleyici değerlendirme öğretim sürecinin ayrı aşamalarında, ayrı amaçlarla işe koşulan iki ayrı değerlendirme türüdür. *Biçimlendirici değerlendirme* öğretim sürecinde sıklıkla ve düzenli olarak işe koşulur. Öğrencilerin hangi alan-

larda güçlü olduğunu, hangi alanlarda zorlandığını, öğrenme sürecini geliştirmek için neler yapılması gerektiğini süreç içinde anlamak için işe koşulur.

Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin gelişimlerinin süreç içinde izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin hangi aşamasında olduğuna, hangi hedefe gitmeleri gerektiğine ve hedefe en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermek için veri toplama ve yorumlama sürecidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021; Hyland, 2003; Ülper, 2019a).

Biçimlendirici değerlendirme öğrenme için değerlendirme olarak da adlandırılır. Çünkü değerlendirme etkinlikleri öğretme ve öğrenme sürecini besleyen önemli bir araçtır (Çetinkaya, Yolcusoy ve Bayındır, 2022). Biçimlendirici değerlendirmenin amacı; öğrencilere başarımlarıyla ilgili geribildirim sağlamak, öğrenci gereksinimlerini belirlemek, öğrenme ve öğretme izlemlerini geliştirmek, süreç içinde öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini yönlendirmek ve geliştirmektir.

Sonuç özetleyici değerlendirme, belirli bir öğretim süreci sonunda öğrencilerin hedeflenen bilgi ve beceri alanındaki genel başarımlarını ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmek için kullanılır. Sonuç özetleyici değerlendirme, öğrencilerin ölçülmek istenen becerilere ilişkin neler kazandığının ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Dolayısıyla sonuç özetleyici değerlendirmede amaç, öğrenmeyi desteklemek değil öğrencilerin beceriyi kazanma durumlarını saptamaktır (Hyland, 2003; Ülper, 2019a). Sonuç özetleyici değerlendirmede öğretmenler öğrencilerin ne denli iyi ya da zayıf yaptığını söyler ancak öğrencilerin neyi iyi yaptığı, neden iyi yaptığı ya da neden yapmadığıyla ilgili ve gelişimleri için ne yapmaları gerektiğiyle ilgili bilgi vermez (Brown, 2003; Ülper, 2019c). Dönem sonu, kur sonu ya da yeterlik sınavları bu tür sınavlara örnek verilebilir (Brown, 2003).

Özetle biçimlendirici değerlendirme öğrenme süreci içinde öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmek için işe koşulur. Sonuç özetleyici değerlendirme ise öğrenme süreci sonunda öğrencilerin genel başarısını değerlendirmek için işe koşulur. Ölçme ve değerlendirme sürecinde hem biçimlendirici hem de sonuç özetleyici değerlendirme öğretmenlere önemli geribildirim sağlar. Çünkü bu değerlendirme türleri öğrenme sürecinin ve sonucunun daha iyi anlaşılmasına olanak tanır. Bu nedenle biçimlendirici değerlendirme ve sonuç özetleyici değerlendirme birlikte dengeli bir biçimde işe koşulmalıdır.

1.2. Doğrudan ve dolaylı değerlendirme

Öğrencilerin dil becerilerini ölçmek için iki ayrı yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımlardan birincisi doğrudan değerlendirme, ikincisi ise dolaylı değerlendirmedir (Ülper, 2019b). Doğrudan değerlendirme araçları değerlendirilmek istenen becerinin işletilmesini gerektiren görevler içerir. Yani öğrencilerin değerlendirilmek istenen beceride somut bir başarım göstermesini gerektirir. Doğrudan değerlendirmenin uygulanması, anlatma becerilerinin değerlendirilmesi için kullanıldığında kolaydır. Çünkü konuşma ya da yazma eyleminin kendisi öğrencilerin edimiyle ilgili bilgi sağlar (Hughes, 1996). Örneğin öğrencilere sunum görevi verilerek öğrencilerin konuşma becerisine yönelik başarım durumları doğrudan ölçülebilir.

Dolaylı değerlendirme, öğrenci başarısının düzgü odaklı (norm-referenced), ölçünlü sınavlarla ölçülmesidir. Dolaylı değerlendirme, öğrencinin anladığını doğrudan göstermesi yerine uygun yanıtları tanımasını ve/veya seçmesini gerektirir (Etheridge, 2006). Dolaylı değerlendirmede değerlendirilmek istenen becerinin temelinde yatan yeterlik ölçülmeye çalışılır. TOEFL sınavının bir bölümünde, verilen tümcede yanlış olan ya da ölçünlü dil kullanımına aykırı olan ögelerin bulunması istenir. Bu, yazma becerisinin dolaylı yoldan değerlendirilmesine örnek olarak verilebilir (Hughes, 1996).

Dolaylı değerlendirmede öğrencilerin metin üretebilmesini değerlendirmek yerine bilişsel alanın bilgi ve uygulama düzeyini değerlendirmek için hazırlanmış değerlendirme görev biçimlerine yer verilir. Bu tür değerlendirme araçlarıyla yapılan ölçmeler, doğrudan öğrencilerin ürettikleri metni ölçmeye yönelik olmadığı için bu becerilerin edimine ilişkin doğrudan bir yargı bildirmez (Ülper, 2019b). KPDS sınavlarında yer alan karşılıklı konuşmalarda boşluğa gelmesi gereken karşılığı ya da verilen durumlarda verilebilecek en uygun karşılığı seçmeyi gerektiren değerlendirme görev biçimleri konuşma becerisinin dolaylı yoldan değerlendirilmesidir. Benzer biçimde öğrencinin verilen metne en uygun konu tümcesini seçmesini gerektiren değerlendirme görev biçimi yazma becerisinin dolaylı yoldan değerlendirilmesidir.

Özetle doğrudan ve dolaylı değerlendirmenin amaç ve yöntemleri ayrıdır. Doğrudan değerlendirme öğrencilerin somut başarımlarını değerlendirmek için işe koşulur. Dolaylı değerlendirme ise öğrencilerin bağlama göre başarım göstermesini gerektirir. Öğretim sürecinin niteliğini artırmak için her iki değerlendirme türü de dengeli olarak işe koşulmalıdır.

1.3. Parça odaklı ve bütünleşik değerlendirme

Yukarıda dile getirilen değerlendirme türlerinin yanında dil becerisinin hangi bileşenlerine odaklanılacağı bağlamında parça odaklı değerlendirme ve bütünleşik değerlendirme olarak iki ayrı sınıflandırmadan söz edilebilir. Parça odaklı değerlendirmede dil bileşenlerinden yalnızca biri ölçülür ve değerlendirilir (Ülper, 2019a).

Parça odaklı değerlendirme dilin bileşenlerine ayrılabileceği ve bu bileşenlerin sınanabileceği varsayımına dayanılarak yapılandırılır. Bu bileşenler dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve sesbilim, biçimbilim, sözcük, sözdizimi, söylem gibi dilin çeşitli birimleridir (Brown, 2003). Dil sınıflarında öğrencilerin belirli dilbilgisi kurallarını ya da sözcük dağarcığını değerlendirmek için işe koşulan değerlendirme parça odaklı değerlendirmedir. Bütünleşik değerlendirme öğrencilerin genel anlama düzeyini ve çoklu becerilerini değerlendirmeyi amaçlar. Bütünleşik değerlendirme bir görevin tamamlanması için birden çok dil bileşeninin kullanılmasını gerektirir. Deneme yazma, dinlerken yazma, çıkartmalı işlem gibi değerlendirme görev biçimleri bütünleşik değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Bu ayrım doğrudan ve dolaylı değerlendirme ile yakından ilişkilidir. Genellikle parça odaklı değerlendirme dolaylı, bütünleşik değerlendirme doğrudan değerlendirmedir. Ancak, çıkartmalı işlem gibi değerlendirme görev biçimleri dolaylı değerlendirmedir (Hughes, 1996).

Her iki yaklaşımın da olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Parça odaklı değerlendirme öğrencilerin belirli dilbilgisi ve sözcük dağarcığını değerlendirmede etkili bir yöntemdir ancak öğrencilerin genel dil becerisini ve iletişim becerisini değerlendirmek için yetersiz kalır. Bütünleşik değerlendirmeyle öğrencilerin iletişimsel becerileri daha iyi değerlendirebilir. Ancak bütünleşik değerlendirme zaman alıcı olabilir. Öğrenme ve değerlendirme amaçlarına göre her iki yaklaşımın aynı anda işe koşulması öğrenci başarımının daha kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesini sağlar.

2. Değerlendirme Görev Biçimleri

Değerlendirme kavramının çağrıştırdığı ilk kavram değerlendirme görev biçimidir. Çünkü değerlendirme görev biçimleri değerlendirmenin görünen ögesidir (Fulcher ve Davidson, 2007). Doğru seçilmiş değerlendirme görev biçimi, değerlendirmenin amaç ve türüne, öğretim izlencesinin amaçlarına uygun olmalıdır (Brown, 2012). Çünkü ayrı değerlendirme görev biçimleri ayrı düzeylerde, ayrı bilgi ve becerileri değerlendirmek için kullanılır.

Doğru değerlendirme görev biçimini seçebilmek için değerlendirmecilerin değerlendirme türü (seçilmiş yanıt, üretilmiş yanıt ve bireysel yanıt) ve değerlendirme amaçları (ölçünlü ve sınıf içi) arasındaki ayrımı bilmesi gerekir. Aşağıda değerlendirme türü, değerlendirme amaçları, değerlendirme görev biçimi ve sınıf içi etkinlikleri özetleyen bir çizelge yer almaktadır (Brown, 2012).

Çizelge 1
Değerlendirme türü ve sınıf içi etkinlikleri arasındaki ilişki

Değerlendirme Türü	*Değerlendirilen Beceri*	*Görev Biçimi*	*Sınıf İçi Etkinlikleri*
Seçilmiş Yanıt	Bilgi (sözcük dağarcığı, dilbilgisi vb.) ya da anlama becerileri (dinleme ve okuma)	İki bileşenli soru, çoktan seçmeli soru, eşleştirme vb.	Alımlayıcı dilbilgisi, sözcük ve sesletim bilgisinin açık biçimde öğrenilmesini sağlayan alıştırmalar, bağımsız dinleme ya da okuma etkinlikleri
Üretilmiş Yanıt	Anlatma becerileri (konuşma ve yazma) ya da bu becerilerin diğer becerilerle etkileşimi	Boşluk doldurma, kısa yanıtlı soru, açık uçlu soru	Üretken dilbilgisi, sözcük ve sesletim bilgisi alıştırmaları, ikili çalışmalar, küme çalışmaları, her tür konuşma ve yazma görevleri
Bireysel Yanıt	Dört dil becerisi ya da üst düzey düşünme becerileri	Öz/akran/küme değerlendirme, ürün seçki dosyası, görüşme vb.	Yukarıdaki etkinliklerin yanında iç gözlem ve yansıtma etkinlikleri, tasarım çalışmaları

Çizelge 1, değerlendirme görev türleri, bu türlerin değerlendirdiği beceri, değerlendirme görev biçimi ve bunları karşılayan sınıf içi etkinlikleri arasındaki ilişkiyi özetlemektedir. Çizelge 1'e göre üç temel değerlendirme türü vardır. Bu değerlendirme türleri seçilmiş yanıt, üretilmiş yanıt ve bireysel yanıttır.

Seçilmiş yanıt değerlendirme türünde öğrenciler verilen seçenekler arasından doğru yanıtı seçer. Sözcük dağarcığı, dilbilgisi ya da anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bu değerlendirme türünde iki bileşenli soru, çoktan seçmeli soru, eşleştirme gibi değerlendirme görev biçimleri işe koşulur. Bu değerlendirme görev biçimleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini hızlı ve nesnel biçimde değerlendirmek için kullanışlıdır.

Üretilmiş yanıt değerlendirme türünde öğrenciler kendi yanıtlarını üretir. Genellikle anlatma becerilerinin ve bu becerilerin diğer becerilerle etkileşiminin değerlendirilmesinde kullanılan bu değerlendirme türünde boşluk doldurma, kısa yanıtlı soru, açık uçlu soru gibi değerlendirme görev biçimleri işe koşulur. Bu değerlendirmede görev biçimleri, öğrencilerin dil becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini daha kapsamlı bir biçimde değerlendirmek için etkilidir.

Bireysel yanıt değerlendirme türünde öğrenciler deneyimlerini, düşüncelerini, görüşlerini ve duygularını özgün tümcelerle aktarır. Bu değerlendirme türü öğrencilerin düşünme, çözümleme, yaratıcı düşünme, sorun çözme gibi becerilerinin değerlendirilmesine olanak tanır. Dört temel dil becerisinin aynı anda değerlendirilmesini sağlayan bu değerlendirme türünde açık uçlu soru, öz/akran/küme değerlendirme, ürün seçki dosyası, görüşme gibi değerlendirme görev biçimleri işe koşulur. Bu değerlendirme görev biçimleri, öğrencilerin özgün ve bireysel yanıtlar vermesini gerektirir. Böylece öğrencilerin dil ve bilişsel becerileri daha kapsamlı bir biçimde çözümlenebilir.

Doğru değerlendirme görev biçimini seçebilmek için değerlendirmecilerin değerlendirme sürecinde kullanılacak değerlendirme görev biçimlerinin özelliklerini, değerlendirme görev biçimi ve bölümlerinin sayısını, her bölümdeki değerlendirme görev biçiminin sayısını ve sırasını ve bunların önemini ayrıntılı bir biçimde gösteren taslak hazırlaması gerekir (Bachman ve Palmer, 1996).

Değerlendirme sürecinde işe koşulan değerlendirme görev biçimleri öğrencilerin başarısını doğrudan etkiler. Bu nedenle kullanılan değerlendirme görev biçimlerinin çeşitliliği önemlidir. Ayrı biçimlerde yapılandırılmış karma değerlendirme görev biçimlerinin kullanımı daha fazla alanın ölçülmesini sağlar ve sınavın geçerliliğini artırır. Herhangi bir dil becerisini sınamada işlevsel biçimde kullanılabilecek tek bir değerlendirme görev biçimi olmadığı için sınav hazırlayanlar her bir değerlendirme görev biçiminin özelliklerini bilmeli ve değerlendirmenin amaç ve bağlamına en uygun değerlendirme görev biçimini seçmelidir. Değerlendirme görev biçiminin seçimini ölçülecek dil becerisi, fiziki olanaklar, katılımcılar (katılımcı sayısı, katılımcıların düzeyi, yaşı ve amaçları vb.), değerlendirmenin süresi, değerlendirmenin amacı, izlence, değerlendirme görev biçiminin ve dil öğretiminin amacı etkiler.

Değerlendirme görev biçimlerinin zorluğu öğrencilerin dil düzeyine, deneyimlerine, yaşına, artalan bilgisine, ekinsel özelliklerine ve dil öğrenme amaçlarına uygun olmalıdır. Değerlendirme görev biçimleri anlamlı olmalı ve tartışmaya açık konular içermemelidir.

Ayrıca seçilen değerlendirme görev biçimleri değerlendirilmesi istenen dil becerisine uygun olmalıdır.

Değerlendirme görev biçimleri öğretim sürecini tamamlayan ögelerdir. Görev biçimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için alt bölümlerde *geleneksel değerlendirme görev biçimleri* ve *tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri* başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Geleneksel değerlendirme görev biçimleri

Geleneksel değerlendirme, kâğıt ve kalemle sınıf ortamında yapılır ve genellikle iki bileşenli soru, eşleştirme, çoktan seçmeli soru gibi değerlendirme görev biçimlerini içerir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Geleneksel değerlendirme görev biçimleri öğrencilerin bilgi ve becerilerini yapılandırılmış bir biçimde sınama olanağı sağlar. Uygulaması ve değerlendirmesi genellikle kolaydır.

Geleneksel değerlendirme görev biçimleri ulamında yer alan bir değerlendirme görev biçimi ayrı dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Örneğin açık uçlu soru, dört temel dil becerisinin değerlendirilmesinde sıklıkla yeğlenen bir değerlendirme görev biçimidir. Açık uçlu soru değerlendirme görev biçimi dinleme ve okuma becerilerini değerlendirme sürecinde kullanıldığında öğrencilerden dinlediklerinden ya okuduklarından yönelimle metinle ilgili görüşlerini aktarmaları, metne ayrı bir sonuç yazmaları ya da metindeki kişilerle ilgili çözümleme yapmaları vb. beklenebilir.

Açık uçlu soru değerlendirme görev biçimi konuşma ve yazma becerilerini değerlendirme sürecinde kullanıldığında öğrencilerden kendilerine yöneltilen soru ya da soruları sözlü ya da yazılı bir biçimde yanıtlamaları beklenebilir. Benzer biçimde bir değerlendirme görev biçimi yalnızca bir dil becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Örneğin duyduklarını sözlü yineleme ve söyleyip yaptırma değerlendirme görev biçimleri yalnızca dinleme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılır.

Geleneksel değerlendirme görev biçimleri genellikle birden fazla konunun kısa sürede ve daha nesnel biçimde değerlendirilmesini sağlar. Örneğin kısa yanıtlı soru değerlendirme görev biçimiyle öğrencilerin dilbilgisi, sözcük dağarcığı, okuduğunu ya da dinlediğini anlama gibi ayrı becerileri aynı anda değerlendirilebilir. Ancak geleneksel değerlendirme görev biçimlerinin bazı sınırlamaları vardır. Bu değerlendirme görev biçimleri genellikle öğrencilerin bilgi düzeyindeki becerilerini değerlendirir. Bu nedenle dil öğretiminde çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini daha kapsamlı bir biçimde değerlendirmek için önemlidir.

2.2. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri

Değerlendirme görev biçimlerinin seçiminde benimsenen öğretim yaklaşımı etkilidir. Değerlendirme görev biçimleriyle öğretim yaklaşımlarının uyumlu olması öğrenme hedeflerine ulaşmak açısından önemlidir. 1970'lerde ve 1980'lerde değerlendirmeciler ürün odaklı yerine süreç odaklı öğretim yaklaşımlarını yeğlemeye başladı. Onların bu yeğleyişleri öğrenci başarımını ve gelişimini değerlendirmede yeni yolların aranmasına

neden oldu (Etheridge, 2006). Değerlendirmeciler 1990'larda tüm öğrencilerin ve tüm becerilerin geleneksel değerlendirme görev biçimleriyle sınanmasının yeterli olup olmadığını sorgulamaya başladı. Bu nedenle geleneksel değerlendirme görev biçimlerine ek olarak tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri de kullanılmaya başlandı (Brown ve Abeywickrama, 2018). Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında işe koşabileceği bağlam odaklı iletişimsel görevlerden oluşur.

Gerçek yaşamda insanlar görevleri başarı ile tamamlayabildiklerini gösterebilecekleri çok fazla olanakla karşılaşır. Bu nedenle, öğrenciler için de benzer olanaklar sağlanmalıdır. Öğrencilere özgün ve anlamlı bir biçimde seçme ve kendini yansıtma olanağı tanıyan tamamlayıcı değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin yetkin dil kullanıcıları olduğunu göstermek için birden fazla kanıt sağlar. Tamamlayıcı değerlendirme dil öğretim izlencelerinin ayrı öğrenme biçemlerine odaklanmasını, öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında öğrendiklerini değerlendirmesini ve eleştirel düşünme ile ilgili yaşam boyu becerilerin yerleşmesini sağlar (Coombe, Purmensky ve Davidson, 2012; Hancock, 1994).

Tamamlayıcı değerlendirme gerçek yaşam deneyimlerine dayanır. Yani öğrencilerin günlük yaşamında üstesinden gelmesi gereken görevlerin değerlendirme sürecine uyarlanmış biçimidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Tamamlayıcı değerlendirme özgün öğrenme bağlamlarında öğrenci özerkliğini daha çok vurgular ve öğrencinin kendi dil becerisinin gelişimini gözlemlemesinde etkin olarak yer almasını sağlar. Tamamlayıcı değerlendirme öğrenme, öğretme ve değerlendirmeyi birleştirir (Coombe vd., 2012).

Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri öğrencilerin dil gelişiminin daha kapsamlı ve derin bir biçimde anlaşılmasını sağlar. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimlerinde öğrenciler değerlendirme sürecine etkin bir biçimde katılır. Bu nedenle tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçiminde öğrencilerin sorumluluk alma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, çözüm yolları üretme, iletişim becerileri ve akranlarıyla etkileşim becerileri gelişir. Çoklu zekâ ve bireysel ayrımlar göz önünde tutulduğunda tamamlayıcı değerlendirme görev biçimlerinin dil öğretiminde özgün değerlendirme olanağı sağladığı söylenebilir.

Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme türleri arasında kesin bir ayrım yapmak zordur. Bir değerlendirme türünün diğerinden üstün olduğunu söylemek olanaksızdır. Değerlendirme amacına ve olanaklara göre her iki değerlendirme türünün daha işlevsel olduğu durumlar söz konusu olabilir. Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme birbirini tamamlar. Başarılı bir değerlendirme için öğrenme amaçlarına ve öğrencilerin özelliklerine uygun geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirmenin birlikte dengeli bir biçimde işe koşulması gerekir.

3. Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme

Öğretme ve öğrenme amaçlarına uygun biçimde hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçları, öğretmen ve öğrencilerin özdeğerlendirme yapmasını ve eksik olan yanlarını görüp bu yanların gelişmesi için gerekli önlemleri almasını sağlar. Bu bağlamda, dil becerilerini ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilerin anlama becerilerini, anlatma bece-

rilerini, dilbilgisi ve sözcük dağarcığını ve bu alanlardaki yeterliğini değerlendirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin gelişimini izlemek, öğrencilere ve öğretmenlere geribildirim sağlamak, gerektiğinde önlemler almak, dil öğretim ve öğrenim sürecinin etkinliğini artırmak açısından önemlidir.

Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme; geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin dil yeterlikleriyle ilgili çıkarımda bulunma, dil yeterliklerini çözümleme, değerlendirme, notlandırma, yorum yapma ya da karar vermeye yönelik dizgesel bir sürece gönderimde bulunur. Yabancı dil değerlendirmelerinin ardındaki amaç öğrencilerin belli koşullar altındaki başarımını ortaya çıkarmaktır. Böylece öğrencilerin yabancı dilde ne bildiği, dil beceri düzeyi, bağlam içi ve bağlamlar arasında iletişim kurabilmek için yabancı dil kaynaklarını hangi düzeyde kullandığı ile ilgili bilgi sağlar (Purpura, 2016).

Yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesinde öğrenci başarımlarına ilişkin anlamlı yorumlarda bulunabilmek için öncelikle dil yeterliğinin tanımlanması gerekir. Dil yeterliğini tanımlamak için dört yaklaşım vardır: Özellik/yapı temelli (trait/construct-centered), göreve dayalı (task-based), etkileşimci (interactionist), toplumsaletkileşimci (sociointeractionist) yaklaşım (Purpura, 2016).

Özellik temelli yaklaşım; yabancı dil yeterliğinin karmaşık dizileri edinmeden önce yalın ve birbirinden ayrı birimlerin içselleştirilmesiyle ortaya çıktığını varsayar. Bu bağlamda dil ögelerinin ayrı ayrı değerlendirildiği parça odaklı değerlendirme işe koşulur. Özellik merkezli yaklaşım edinç ile edim arasında aracılık eden izlemsel yeterliğin yanında dilbilgisel, toplumdilbilimsel ve söylem yeterliğine de odaklanır. Diğer bir deyişle yabancı dil yeterliği, yabancı dil bilgisi ve izlemsel yeterlik olarak tanımlanır. Yabancı dil bilgisi dilbilgisel, bağlamsal, işlevsel ve toplumdilbilimsel bilgiden oluşur (Purpura, 2016).

Göreve dayalı yaklaşıma göre dil yeterliği öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabileceği türden açık uçlu soruları yanıtlama, yazılı ya da sözlü görevleri yerine getirme becerisidir. Görevler ortam (eczane vb.), iletişimsel bağlam (yeni bir reçete vb.) ve iletişimsel amaçtan (yönergeleri anlamak vb.) oluşur. Görevler genellikle gerçek yaşamdaki başarım ölçütlerine göre değerlendirilir (Purpura, 2016). Bu nedenle gerçek yaşam görevlerine benzer görevler bağlam içinde işe koşulmalıdır. Bu, dil öğreniminin daha anlamlı, bağlamsal ve amaca yönelik olmasını sağlar.

Etkileşimci yaklaşım, edim kavramını özellikler (traits), bağlamsal etmenler ve bunların etkileşimiyle ilişkilendirir. Bu bağlamda yabancı dil yeterliği; yabancı dil bilgisi, bağlamsal etmenler ve izlem kullanımının etkileşimini gerektirir. Bu nedenle görevler iletişimin bağlamsal, ilgili toplumdilbilimsel, toplumekinsel (sociocultural), duyuşsal ve sözbilimsel özelliklerini yansıtmalıdır. Bu yaklaşımla yapılan değerlendirmelerde artalan bilgisi yani konu ya da alan bilgisi önemlidir. Değerlendirme görevleri gerçek yaşam bağlamlarıyla uyumlu olmalıdır (Purpura, 2016).

Toplumsaletkileşimci yaklaşıma göre yabancı dil yeterliği, öğrencilerin hedef dilde ortaklaşa ileti oluşturmak amacıyla sürekli etkileşimde bulunduğu yerel ve toplumsal etkinlikleri (ortaklara yeni bir ürün tanıtma vb.) içerir. Dolayısıyla bu yaklaşımda yabancı

dilde değerlendirme, öğrencilerin iletileri birlikte yapılandırarak ve yabancı dil kullanımında beklenen söylemsel uygulamalara (sıra alma vb.) uygun biçimde katılarak iletişimsel hedefe ne ölçüde etkili bir biçimde ulaştığının değerlendirilmesine gönderimde bulunur (Purpura, 2016).

Yabancı dil yeterliği etkileşimli iki bileşenden oluşur: Dilbilgisel bilgi ve edimsel bilgi. *Dilbilgisel bilgi* birbiriyle bağlantılı iki temel bilgiden oluşur: Dilbilgisel yapı (grammatical form) ve anlambilimsel değer (semantic meaning). *Dilbilgisel yapı* tümce ve söylem düzeyinde olası dilbilgisel yapıların bilgisine gönderimde bulunur. *Anlambilimsel değer* sözdiziminde düzenlenmiş sözcüklerin anlamına ve sözcüklerin amaç belirtmek için kullanım biçimine gönderimde bulunur. *Edimsel bilgi,* öğrencilerin dilbilgisel yapıları ve bunların anlamlarının ötesindeki anlamları anlamasını ve bunları iletmesini sağlayan bilgi yapılarıdır (Purpura, 2004). Bu bileşenlerden birinin eksikliği iletişim kurma becerisini olumsuz yönde etkiler.

Dilbilgisel yapıyla anlambilimsel değeri değerlendirmek için çoktan seçmeli soru değerlendirme görev biçimi işe koşulabilir. Bu bağlamda dilbilgisel yapı değerlendirilirken biçim-sözdizimsel yapı (morpho-syntactic form), etkileşimsel yapı (interactional form), sözlüksel yapı (lexical form) ve bağlaşıklık yapısını (cohesive form) değerlendirmeye yönelik çoktan seçmeli soru değerlendirme görev biçimleri; anlambilimsel değer değerlendirilirken biçim-sözdizimsel değer (morpho-syntactic meaning) ve sözlüksel değeri (lexical meaning) değerlendirmeye yönelik çoktan seçmeli soru değerlendirme görev biçimleri işe koşulabilir. Dilbilgisel yapı ve anlambilimsel değeri aynı anda değerlendirmek için önermesel değeri (propositional meaning) değerlendirmeye yönelik çoktan seçmeli soru değerlendirme görev biçimleri işe koşulabilir (Purpura-Dakin'den aktaran Purpura, 2021).

Gelişen teknoloji, küreselleşme gibi etmenler günlük yaşamı, eğitimi, iş dünyasını vb. etkilemiştir. Bu durum, dil yeterliğinin tanımının da değişmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Purpura (2021) dil yeterliğini durumsal bağlamlar içinde ya da bu bağlamlar arasında gerçek yaşam hedeflerine ulaşmak için bir dizi temel beceriyi zamanında ve doğru sırada uygulama becerisi olarak tanımlar. Diğer bir deyişle yabancı dil öğrencilerinin çeşitli dil kullanım alanlarındaki bir dizi yeterliği uygulayabilmesi gerekir. Bu yeterliklerin bir bölümü şöyle sıralanabilir (Purpura, 2021):

- Dünyanın çeşitli yerlerindeki bireylerle (arkadaş, iş arkadaşı gibi) ilişkiler kurmak, bu ilişkileri sürdürmek ve ilerletmek (toplumsal-kişilerarası ikinci dil kullanım alanı).
- Günlük bağlamlarda genellikle çevrimiçi ve bazen birden fazla dilde günlük işlemleri gerçekleştirmek (toplumsal-işlemsel ikinci dil kullanım alanı).
- Dijital kaynaklardan gelen bilgileri akademik ortamlarda paylaşabilmek için okumak, dinlemek, özetlemek ve birleştirmek (akademik alan).
- Genellikle iş ortamında çok ekinli kümeler içinde sorunlara çözüm bulmak ve sonuca varmak için bilgileri işlemlemek, değerlendirmek, sınıflandırmak ve kullanmak (iş alanı).
- Küresel bir vatandaş olarak anlam oluşturmak, tartışmak, özetlemek, birleştirmek ve kanıtlara dayanarak tartışmak (toplumsal-inandırıcı alan).

Yabancı dil öğretiminin temel amacı hedef dilde iletişim kurmaktır. Bu nedenle yukarıda söz edilen yeterliklerin yabancı dil öğrencileri tarafından uygulanabilmesi gerekir. Bu bağlamda öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini ya da okuduğunu anlaması, gerektiğinde sözlü ya da yazılı yanıt verebilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir biçimde aktarabilmesi gerekir. Dört temel dil becerisi gerçek yaşamda birbiriyle ilişkilidir ve etkileşim içindedir. Bu nedenle uygulanan sınavlar da anlama ve anlatma becerilerini dil öğrenme amacına uygun bir biçimde etkin ve eşit biçimde ölçmelidir. Ayrıca yeterli sözcük dağarcığı ve dilbilgisi olmadan etkili ve doğru iletişimin gerçekleşmesinden söz edilemeyeceği için sınavlarda uygun ölçüde sözcük dağarcığı ve dilbilgisi de değerlendirilmelidir.

Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunun daha iyi anlaşılabilmesi için alt bölümlerde *anlama becerilerini ölçme ve değerlendirme, anlatma becerilerini ölçme ve değerlendirme, dilbilgisi ve sözcük dağarcığını ölçme ve değerlendirme* başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Anlama becerilerini ölçme ve değerlendirme

Anlama becerileri öğrencilerin duyduğu ya da okuduğu bağlamdan girdiyi kavramasını, yorumlamasını, çözümlemesini ve anlam çıkarmasını gerektiren becerilerdir. Bu beceriler dil öğreniminde önemlidir çünkü girdinin işlenip anlamlandırılmasını ve bağlam içinde kullanılmasını gerektirir. Bu beceriler alanyazında *alımlama becerisi* olarak da adlandırılır.

Anlama becerileri *dinleme* ve *okuma* eylemlerinden oluşur. Anlama becerileri önemlidir; çünkü öğrencilerin içeriği, ders kitabını, metni vb. diğer bir deyişle yazılı ya da sözlü girdiyi anlamasını sağlar (Hossain, 2015). Öğrencilerin anlama becerilerinde başarılı olabilmesi için temelde sözlü ve yazılı dili anlama becerisi kapsamında değerlendirilen sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve biçimbilimsel farkındalık becerileri açısından belirli bir yetkinliğe ulaşması gerekir. Buna ek olarak alımlayıcının (dinleyici ya da okur) artalan bilgisi de önemli bir işlev görür (Hamzadayı, 2021a). Yazılı ya da sözlü metni anlamlandırabilmek için artalan bilgisine gereksinim vardır.

Alımlayıcı, öykü ya da haber okuduğunda ya da dinlediğinde ya da bir konuşmaya katıldığında metinden anlam çıkarabilmek için artalan bilgisini yani var olan dünya bilgisini işe koşar. Buna düşünsel çerçeve (şema) denir. Birtakım sözcükler ya da bağlam örüntüleriyle karşılaşıldığında düşünsel çerçeve etkinleştirilir ve duyulan ya da okunan metin daha önce bilinen örüntülerle uyum sağladığı için tanınır. Alımlayıcı, bir metinle karşılaştığında düşünsel çerçeve yoluyla metnin türü, düzeyi vb. ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Anahtar sözcükler ya da öbekler metnin konusu ve kalanıyla ilgili ipucu sağlar ve anlamın çıkarılmasına yardımcı olur (Harmer, 2007).

Anlama becerilerini etkileyen birtakım bilişsel süreçler vardır. Bu süreçler usa vurma, kestirimde bulunma ve bilgileri yeniden yapılandırmadır. Metin çözümleme sürecinde metin içindeki düşünce, yargı ve önermeler bellekte tutulup metne ilişkin daha önce edinilmiş bilgiler, yani artalan bilgisi, uzun süreli bellekten geri getirilir. Metindeki düşünce, yargı ve önermelerle alıcının metne ilişkin artalan bilgisi işleyen bellekte ilişkilen-

dirilir. Bu ilişkilendirme çıkarımlar yapmak, metnin anlamsal bütünlüğünü kavramak için gereklidir (Hamzadayı, 2021a).

Anlama becerilerinin çözümlenmesinde yukarıdan aşağı (top-down) ve aşağıdan yukarı (buttom-up) işlemleme işe koşulur. *Yukarıdan aşağı* işlemleme karşılaşılan metinden genel bir anlam çıkarmayı sağlar. Eğer alımlayıcının düşünsel çerçevesi metinde neyle karşılaşılacağıyla ilgili yeterli bilgi sağlarsa yukarıdan aşağı işlemleme başarıyla gerçekleşir (Harmer, 2007). Yukarıdan aşağı işlemlemede öğrenciler artalan bilgilerini kullanarak metnin ana düşüncesini anlamaya çalışır. Öğrenciler bağlam ve sözcüklerin anlamını çıkarmaya çalışır. Ana düşünceyi anladıktan sonra ayrıntılara odaklanır. Yukarıdan aşağı işlemleme metnin anlamını hızlı bir biçimde kavrayabilmek için metni taramayı gerektirir. Bu süreçte öğrencilerin artalan bilgisi önemlidir ve düşünsel çerçeve işe koşulur.

Öte yandan *aşağıdan yukarı* işlemleme metinde yer alan bireysel ayrıntılara odaklanmayı sağlar. Aşağıdan yukarı işlemlemede alımlayıcılar bireysel sözcüklere ya da öbeklere odaklanır ve anlam oluşturabilmek için bu ayrıntıları bir araya getirir (Harmer, 2007). Aşağıdan yukarı işlemlemede anlama düzgü çözme süreci olarak görülür. Öğrenciler dil becerilerini temel bileşenlerine indirir ve bu bileşenleri bir araya getirerek anlamı yapılandırır. Aşağıdan yukarı işlemlemede öğrenciler önce sesleri, seslemleri, sözcükleri ve tümceleri tanır, dilbilgisi kurallarını uygular sonra metnin bütününü anlamlandırabilmek için bu bileşenleri bir araya getirir.

Aşağıdan yukarı işlemlemede dinleme eylemi sırasında öğrenciler sesleri tanıyıp birleştirerek sözcükleri ve tümceleri anlar. Öğrenciler bu süreçte sözcüklerin ve tümcelerin anlamını kavramak için vurgu ve tonlamaya önem verir. Okuma eylemi sırasında ise öğrenciler metindeki harfleri ve sözcükleri tanır ve bunları anlamı kestirimde bulunmak için kullanır. Öğrenciler bu süreçte harfleri tanır, sözcükleri ayırt eder ve metindeki dilbilgisi kurallarını ve tümcelerdeki önemli ögeler arasındaki dilbilgisel ilişkileri anlar. Yukarıdan aşağı işlemleme metnin genel anlamının kavranmasına aracılık ederken aşağıdan yukarı işlemleme dilin dilbilgisel ve yapısal yönlerinin kavranmasına aracılık eder.

Dinleme ve okuma eylemlerinin başarılı bir biçimde sürdürebilmesi için yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı işlemlemenin etkileşimli bir biçimde birlikte işe koşulması gerekir. Bazı durumlarda genel bir anlayış geliştirmek için ayrıntılar, bazı durumlarda ise ayrıntıları anlamak için genel bir bakış açısı gerekir (Harmer, 2007). Her iki işlemleme de anlama sürecinin önemli bir bileşenidir. Anlama becerisini geliştirmek için her iki işlemlemenin de dengeli bir biçimde işe koşulması gerekir. Çünkü her iki işlemlemenin bilgiyi anlama ve yorumlama konusunda ayrı işlevleri vardır. Öğrenciler için aşağıdan yukarı işlemleme girdiyi anlamak için tek başına yeterli olmayabilir. Bu yüzden gerekli düşünsel çerçeve sağlanıp yukarıdan aşağı işlemleme işe koşulmalıdır.

Dinleme ve okuma eylemi gerçekleştirilirken bazı alt beceriler işe koşulur. Bu alt beceriler dinleme ya da okuma amacına göre değişiklik gösterir. Dinleme ve okuma alt becerileri şöyledir: Konuyu belirleme, çıkarımda bulunma, genel anlama için okuma ve dinleme, belirli bilgiler için okuma ve dinleme, ayrıntılı bilgi için okuma ve dinleme ve metni yorumlama. Başarılı alımlayıcılar yazılı ya da sözlü metnin konusunu kolaylıkla kavrar. Düşünsel çerçevelerini işe koşarak metnin konusu ile ilgili genel bir anlayış geliş-

tirir. Alımlayıcıların yukarıda anılan alt becerileri metni daha kolay işlemlemelerine olanak sağlar (Harmer, 2007).

Başarılı alımlayıcılar metnin konusunu kavradıktan sonra metnin içeriğini anlayabilmek için çıkarımda bulunur. Ardından alımlayıcılar ayrıntılara odaklanmadan metnin genel anlamını ve bağlamını anlamaya çalışır. Bu genel anlayışı edinmek için okuma ya da dinleme eylemini duraksamadan, metinde yer alan her ayrıntıyı çözümlemeye çalışmadan gerçekleştirirler. Alımlayıcılar, çoğu kez metni belirli bir bilgiyi edinmek için dinler ya da okur. Böyle bir durumda edinmek istedikleri bilgiye odaklanarak metinde yer alan diğer bilgileri önemsemezler. Ayrıntılı bilgi için dinleme ya da okuma, metindeki her ayrıntıyı anlamak için dinlemek ya da okumaktır. Bu tür dinleme ya da okuma genellikle kullanım yönergelerini okurken ya da duyuruları dinlerken gerçekleşir. Metni yorumlama, metindeki sözcüklerin gerçek anlamı dışındaki anlamlarına ve yazarın ya da konuşmacının üstü kapalı olarak belirttiği iletiyi anlamaya odaklanmayı gerektirir (Harmer, 2007).

Okuma ve dinleme becerileri anlamaya dayalı olsa da bu iki becerinin benzer ve ayrı yönleri vardır. Okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama süreçlerinin sözcük tanıma, bellek, dikkat, sözcük bilgisi gibi birtakım yönleri genel anlama sürecini gerektirdiği için örtüşebilir (Hamzadayı, 2021a). Hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama eylemleri karşılaşılan metnin ana düşüncesini, yardımcı düşüncelerini, önemli ayrıntılarını, dil kullanımını ve bağlamı anlamayı ve yorumlamayı gerektirir. Bu süreçte öğrenciler sözcükleri tanır, dilbilgisi bilgilerini kullanır, çıkarımda bulunur, metin türünü ve bağlamı tanır, artalan bilgilerini işe koşar ve işleyen belleklerini etkin bir biçimde kullanır. Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Öğrencilerin yazılı ya da sözlü metinleri çözümleme, çıkarımlar yapma ve metindeki bağlantıları kurma becerileri gelişir. Ayrıca her iki dil becerisi de yeni sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını öğrenmeyi ya da eskiden öğrenilenleri pekiştirmeyi sağlar.

Dikkat ve bellek süreçleri hem okuma hem de dinlemeyi etkilemesine karşın bu etmenlerin dinleme için daha önemli değerde olduğu söylenebilir. Nitekim okuma sürecinde okurların bir metni yeniden okuma olanağı vardır. Buna karşın dinleyiciler için bu olanak söz konusu değildir. Öte yandan okuma sürecinde metni gözle izlemek odaklanmayı artırıcı bir işlev üstlenir. Dinleme sürecinde bu fiziksel olanak olmadığından dinlemede dikkati toplamanın daha güç olduğu söylenebilir (Hamzadayı, 2021a). Çünkü dinleme işitsel bir işlemleme sürecidir ve bilgiyi gerçek zamanlı işlemlemeyi gerektirir. Kaynağın konuşma hızı, vurgusu ve tonlaması vb. dinlediğini anlamayı etkileyebilir. Öte yandan okuma görsel bir işlemleme sürecidir ve alıcıya bilgiyi kendi hızında işlemleme olanağı sunar. Okuma becerisi alıcının metni yeniden inceleyebilmesine ve geri dönüp okumasına olanak sağlar.

Öte yandan okuma eyleminde, metin üstünde görsel ipuçları (kenar boşlukları, görseller, noktalama imleri vb.) anlamayı yönlendiren etmenlerdir. Dinlemede ise konuşmacının ses vurgusu, okuma/konuşma biçemi, duraklamalar gibi üstdilsel araçları kullanma biçimi anlama sürecini etkiler. Tüm bu süreçler göz önünde bulundurularak okuduğunu anlama ile dinlediğini anlamanın benzer yönlerinin olduğu ama tümüyle aynı olmadıkları belirtilmelidir (Hamzadayı, 2021a).

Hem dinleme hem de okuma becerilerini değerlendirirken seçilecek metinler ve değerlendirme görev biçimleri uyum içinde olmalıdır. Değerlendirme görev biçimleri değerlendirme amacına (tarama, belirli bir bilgiyi bulma, yüzeysel/ayrıntılı okuma/dinleme vb.), metin türüne, metnin içeriğine, öğretim amaçlarına, öğrencilerin amaç, ilgi, düzey ve artalan bilgisine uygun olmalıdır. Seçilen değerlendirme görev biçimi öğrencinin metinle etkileşimini belirleyeceğinden oldukça önemlidir. Ayrıca görev biçimleri tasarlanırken yönergelerin ve değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır olmasına, ayrı görev biçimlerinin işe koşulmasına vb. önem verilmelidir.

Aşağıda ilk olarak "dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme" alt bölümüne, sonrasında da "okuma becerisini ölçme ve değerlendirme" alt bölümüne yer verilmiştir.

3.1.1. Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Dinleme sözel girdiyi seçme, ayırma ve bütünleştirmeyi gerektiren sıralı ve döngüsel olarak çok sayıda bilişsel ve davranışsal alt beceriyi işletebilmektir. Dinleme; bilgiyi hızlı biçimde seçmeyi, ayırmayı ve bütünleştirmeyi gerektirir. Dinleyici, dinleme sürecinde sözlü metnin içindeki düşünce ve yargıları bellekte tutup, metne ilişkin artalan bilgilerini uzun süreli bellekten geri getirmeli ve bu bilgileri ilişkilendirmelidir. Bu ilişkilendirme çıkarımlar yapmak ve metnin anlamsal bütünlüğüne yönelik bir kavrayış için gereklidir (Hamzadayı, 2021a).

Dinleme sırasında dinleyicinin anlağında bir dizi bilişsel işlem gerçekleşir. Dinlemeyi oluşturan bu bileşenleri belirlemek ve dinlemenin doğasını yansıtabilmek için birçok model geliştirilmiştir. Imhof (2014) geliştirdiği modelde dinleyicinin sesli iletinin sözel ya da sözel olmayan yönlerini kasıtlı olarak seçtiğini, düzenlediğini ve bütünleştirdiğini belirtir. Diğer bir deyişle dinleyici iletiyi yeniden yapılandırır. Bu bağlamda duyma ve dinleme arasındaki ayrım ortaya çıkar. Dinleme sürecinde dinleyicinin düzenek çözme becerileri etkin bir biçimde işe koşulur. Dinleme bilişsel işlemler gerektiren amaçlı bir eylemdir ve kendini düzenleyen bir süreçtir. Dinleyici süreci başlatır, izler ve yönlendirir.

Geliştirilen diğer modellere göre dinleme, sözlü bağlamı anlamlandırmayı ve işlemlemeyi gerektirir. Sözlü bağlamı anlamlandırmak için iki tür işlemleme gerçekleştirilir: Aşağıdan yukarı (bottom-up) ve yukarıdan aşağı (top-down) işlemleme. *Aşağıdan yukarı işlemleme* dinlediğini anlamlandırmak için sesler, sözcük anlamları, söylem belirleyicileri vb. ile ilgili bilginin kullanılmasıdır (Brown, 2006). Aşağıdan yukarı işlemlemeye göre dinleme, işitilen seslerin en küçük anlam birimlerinden karmaşık metinlere çizgisel biçimde çözümlenmesi sürecidir. Bu görüşe göre sesbirimsel birimler sözcükleri, sözcükler öbekleri, öbekler sözceleri, sözceler anlamlı ve bütün metinleri oluşturmak için çözümlenir ve birleştirilir. Aşağıdan yukarı işlemleme çizgiseldir çünkü anlam sürecin sonunda çıkarılır (Nunan, 2002). Aşağıdan yukarı işlemleme ayrıntılı dinlemeyi gerektirir.

Metinleri aşağıdan yukarı işlemleyebilmek için dinleyicilerin geniş sözcük dağarcığına ve yetkin tümce yapısı bilgisine gereksinimi vardır (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021b). Dinleyicinin sözlüksel ve dilbilgisel edinci aşağıdan yukarı işlemlemenin temelidir. Girdi, tanıdık sözcükler için taranır ve dilbilgisel bilgi tümcelerin ögeleri arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılır. Bir sözcenin aşağıdan yukarı işlemleme yapılarak anlaşılması için

tümcenin bileşenlerine ayrılması gerekir. Buna birimlerine ayırma (chunking) denir. Anımsanan, sözcenin biçimi değil bu küçük anlam birimlerdir (Richards'tan aktaran Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021a). Burada dinleyiciyi sözcelerin altında yatan çekirdek anlama götüren parçalar vardır. Anımsanan başlangıçta duyulan biçim değil, bu anlamsal birimlerdir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021b).

Aşağıdan yukarı işlemlemede dinleyiciler bilmediği ya da tam olarak duymadığı sözcükleri bağlamdan çıkarabilir (Al-Jawi, 2010). Birçok değerlendirme görev biçimi girdinin ayrıntılı olarak tanınması, işlemlenmesi ve girdinin içeriğinde yer alan her şeyin anlaşılmasını gerekli kılan aşağıdan yukarı işlemleme özelliği taşır. Bu değerlendirme görev biçimlerine çıkartmalı işlem, çoktan seçmeli soru örnek olarak verilebilir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021b).

Aşağıdaki özellikleri içeren değerlendirme görev biçimleri dinleyicilerin aşağıdan yukarı işlemleme becerilerini geliştirmeyi sağlayabilir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021b):

- Bir sözcedeki adılların gönderimlerini tanımlama
- Bir sözcenin zamansal gönderimini tanımlama
- Olumlu ve olumsuz anlatımları ayırt etme
- Bir sözcede geçen sözcüklerin sırasını tanımlama
- Oluşsal sıralama bağlayıcılarını tanımlama
- Metinde geçen önemli sözcükleri tanımlama
- Metinde hangi yardımcı eylemlerin geçtiğini tanımlama

Yukarıdan aşağıya işlemleme iletinin anlamını çözebilmek için artalan bilgisinin ve deneyimlerin kullanılmasıdır. Yukarıdan aşağıya işlemlemede dinleyiciler duyduklarını anlamlandırabilmek ve işlemek için önceki bilgi ve deneyimlerine başvurur. Dinleyiciler duyduklarını önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir, anlamlandırır ve değerlendirir. Dinleyiciler yukarıdan aşağıya işlemlemede duyduğu sözcüklerin ve tümcelerin anlamını bağlamdan çıkarır, bağlantıları anlar, duyduklarını önceki bilgilerle ilişkilendirir, genel anlama ulaşır ve çıkarımda bulunur.

Aşağıdaki özellikleri içeren değerlendirme görev biçimleri dinleyicilerin yukarıdan aşağıya işlemleme becerilerini geliştirmeyi sağlayabilir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021b):

- Konuyla ya da durumla ilgili henüz söylenmeyen bilgileri önceden kestirme
- Karşılıklı konuşmanın bir bölümünü öngörme
- Konuşmada ele alınacak konu dizelgesinden hangilerinin söz edildiğini bulma
- Öykü tamamlama
- Başlıkları okuyarak çıkarımda bulunma

Dinleyici yukarıdan aşağıya işlemlemeden yararlanamıyorsa sözce ya da söylem anlaşılamayabilir. Metni anlamlandırabilmeyi sağlayan yukarıdan aşağıya işlemlemedir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021b). Aşağıdan yukarı işlemleme dilden anlama doğru ilerlerken yukarıdan aşağıya işlemleme anlamdan dile doğru ilerler. Aşağıdan yukarı işlemleme çoğu kez yetersiz bilgi sağlar. Sözce ya da söylemin anlaşılabilmesi için dinleyici yukarıdan aşağıya işlemlemeyi işe koşmalıdır. Gerçek yaşamda dinlerken yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya işlemleme birlikte işe koşulur. Dinleyiciler önce sesleri duyar (aşağıdan yukarı işlemleme), bu sesleri birleştirmek ve yorumlamak için belli bir süre

işleyen belleklerinde tutar ve anlam oluşturmak için artalan bilgisini kullanır (yukarıdan aşağı işlemleme). Hangisinin daha çok işe koşulacağı dinleyicinin konu ve içeriğe yakınlığı, konunun yoğunluğu, metin türü, dinleyicinin deneyimi ve dinleme amacına göre değişkenlik gösterebilir (Brown, 2004; Richards'tan aktaran Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021a).

Dinlemenin doğasını açıklayabilmek için geliştirilen modeller dinleme ediminde bilişsel işlemleri genellikle *alt düzey* ve *üst düzey* olmak üzere iki temel ulamda ele alır. Dinleme edimi; *girdi çözümleme, sözcüksel tarama, ögelerine ayırma* olmak üzere üç alt düzey işlemle başlar (Çetinkaya, 2022).

Dinlediğini anlama sürecinde gerçekleşen bilişsel süreç, işitsel uyaranların algılanmasıyla başlar. Diğer bir deyişle dinleme *girdi* ile yani duyulan seslerle başlar. Girdi çözümleme sürecinde sesler daha sonra konuşulan dilin sesbilimsel dizgesine uygun tasarımlara dönüştürülür (Çetinkaya, 2022). Dinleyiciler sesleri tanır ve ayırt eder. Bu süreçte girdinin niteliği ve hızı anlamlandırmayı etkileyen önemli ögelerdir. Girdi dinleyicilerin dil becerilerine ve düzeylerine uygun hızda, anlaşılır, açık ve özgün nitelikte olmalıdır.

Bir sonraki süreç *sözcüksel tarama* sürecidir. Bu süreç, dinleyicinin ses dizilerini kendi sözlükçesindeki sözlü sözcük biçimlerine eşlemlemesini gerektirir. Sözcüksel taramaya ilişkin açıklamalar temel olarak girdideki ipuçlarından sözcüğün söylenen biçiminin bellekteki bilgiyle eşleştirilmesi sürecine yöneliktir (Çetinkaya, 2022). Sözcüksel tarama süreci dinleyicilerin dinlediğini anlamak için kullandığı sözcüksel izlemlere gönderimde bulunur. Bu süreç; dinleyicilerin sözcük dağarcığını kullanma, özel kullanımları ve terimleri ayırt etme, dilbilgisel yapıları tanıma, bağlantıları kurma ve bağlamı anlama becerilerini içerir.

Ögelerine ayırma süreci, sözce üretimi sürerken çevrimiçi olarak gerçekleşir. Dinleyicinin dilbilgisi yapısının ne olacağını kestirmesi ve ardından sonraki kanıtlarla karşılaştırmasıyla genellikle geçici olması gerekir. Bir dilin ölçünlü sözcük diziliminin anlaşılması, sıralamayı bozan devrik tümce kullanımı gibi özellikler ögelerine ayırma sürecini kolaylaştırabilir (Çetinkaya, 2022). Bu süreçte dinleyicilerin sesbilgisi, sözcük bilgisi ve sözdizim bilgisi işe koşulur. Ögelerine ayırma süreci tanımlama, ayırt etme ve çözümleme yoluyla dinlediğini anlamayı kolaylaştırır.

Bu bilişsel işlemlerden sonra üst düzey işlemler yani *anlamlandırma* başlar. Anlamlandırma dinlenenlerin sözcüğü sözcüğüne bir kaydı değildir. Bunun yerine dinleyiciler dinlerken, bazen durum modeli olarak adlandırılan anlaksal bir gösterim oluşturur ve metnin açıkça içeriğinin ötesine geçen geniş bir yorumuna ulaşır (Ülper, 2021b). Anlamlandırma sürecinde sözcük bilgisi, edimsel bilgi, algılanan dünyaya ilişkin bilgi ve söylemsel sunum önemli etmenlerdir. Değerlendirme sürecinde temel düzeyde gerçekleştirilen bu işlemler göz önünde bulundurulmalıdır (Çetinkaya, 2022).

Üst bilişsel işlemler *durumu değerlendirme, denetleme* (monitoring), *özdeğerlendirme* (self-evaluating) ve *özsınama* (self-testing) süreçlerinden oluşur. *Durumu değerlendirme;* dinleyicilerin göreve başlamadan önce kendi bilgisini, var olan iç ve dış kaynaklarını ve durumun kısıtlamalarını değerlendirerek bir dil görevini çevreleyen görevleri değerlendirmesidir. *Denetleme,* dinleyicilerin görev sürecinde kendi ya da arkadaşları-

nın ediminin etkililiğini belirlemesidir. *Özdeğerlendirme,* dinleyicilerin görev sonrasında kendi ya da arkadaşlarının ediminin etkililiğini belirlemesidir. *Özsınama,* dinleyicilerin kendi dil kullanımının etkililiğini belirlemek için kendini sınamasıdır (Richards, 2008). Üstbilişsel işlemler dinleyicilerin temel bilgileri kavramasının yanı sıra bu bilgileri daha geniş bir bağlamda çözümleme, değerlendirme ve yorumlama becerilerini kapsar.

Dinlemenin önemli bir ögesi *bellek*tir. Çünkü dinleme, dinleyicilerin duyduklarını anlamasını, anımsamasını ve işlemesini gerektirir. Bu nedenle dinleme sürecinde kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve işleyen bellek işe koşulur. Dinleme sürecinde bilgiler kısa süreli bellekte depolanır. Kısa süreli bellekte depolanan bilgiler genellikle anlık gereksinimleri karşılamak için kullanılır. İşleyen bellek bilgilerin kısa süreli ve uzun süreli bellek arasında etkileşimli bir biçimde işlendiği bellektir. İşleyen bellek bilgilerin anında kullanılabilmesi için kısa süreli bellekten alınan ve işlenen bilgileri kapsar. İşleyen bellekte bilgiler ilişkilendirilir, çözümlenir ve anlamlandırılır. Ardından bu bilgiler uzun süreli belleğe aktarılabilir ya da hemen kullanılabilir. Özetle dinleme sürecinde bilgiler önce kısa süreli bellekte tutulur, gerektiğinde işleyen bellekte çözümlenir ve ilişkilendirilir, ardından uzun süreli bellekte depolanır. Dinleme süreci bu bellek türlerinin etkileşim içinde işe koşulmasını gerektirir.

Bilişsel işlemler girdinin anlaşılmasını ve daha sonra çağrılmak üzere işleyen bellekte ya da uzun süreli bellekte saklanmasını sağlayan eylemlerdir. Anlama süreci dilsel olan ya da dilsel olmayan girdinin işlenmesiyle ilişkilidir. Saklama ve anımsama süreci dilsel olan ya da dilsel olmayan girdinin işleyen bellekte ya da uzun süreli bellekte depolanmasıyla ilişkilidir. Kullanma ve çağırma süreci çıktı sağlamak için belleğe erişimle ilişkilidir. Üstbilişsel işlemler bilişsel işlemlerin yönetimi sürecinde bilinçli ya da bilinç dışı bir biçimde işe koşulan eylemlerdir (Richards, 2008).

Dinlediğini anlamanın başka bir bileşeni akıcı dinlemedir. Akıcı dinleme, dinleyicilerin dinlediğini doğal konuşma hızında doğru biçimde anlayabilme becerisidir. Akıcı dinleme, dilin doğal kullanımını anlamayı gerektirir. Gerçek yaşamda iletişim kurarken karşılaşan durumları anlamak ve doğru tepkiler vermek için gerekli olan bir beceridir. Bu nedenle akıcı dinlemenin etkili dil öğreniminde önemli işlevi vardır.

Akıcı dinleme sesli dilsel girdinin bürünsel özellikleri de önemsenerek doğru ve kesintisiz biçimde anlamlandırma için işlemlenmesidir. Diğer bir deyişle akıcı dinleme sözlü dilsel girdinin hızlı, doğru, verimli, güçlük çekmeden, kesintisiz ve özdevinimsel biçimde bürünsel özelliklerinin de önemsenerek düzgüsünün çözülmesi ve işlemlenip anlamlandırılması sürecidir. Akıcı dinleme dinleyicilerin sözcük dağarcığını, dilbilgisini ve dil işleme becerilerini kapsar (Ülper, 2021b).

Yabancı dil öğreniminde dinleme becerisi diğer dil becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Ayrıca dinleme yabancı dil öğreniminin temel amaçlarından biri olan yabancı dilde iletişim kurma becerisinin temel taşlarındandır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin değerlendirilmesi, dinleyicilerin dilsel bilgi ve dil becerilerini değerlendirmek için gereklidir. Yabancı dilde dinleme becerisi bazı alt ve üst beceriler içermektedir. Dinleme becerisini değerlendirme sürecinde oluşturulan görev biçimlerinin bu becerilere odaklanılarak hazırlanması değerlendirmenin amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Abdi, A., Idris, N., Alguliyev, R. M., & Aliguliyev, R. M. (2016). An automated summarization assessment algorithm for identifying summarizing strategies. *PloS One*, *11*(1), 1-34.

Abdussayed, M. (2021). *The washback effect of self and peer assessment in second language writing*, Unpublished thesis of doctor of philosophy. The University of Memphis, Memphis.

Aftab, A., Qureshi, S., & William, I. (2014). Investigating the washback effect of the Pakistani intermediate English examination. *International Journal of English and Literature*, *5*(7), 149-154.

Ahmad, S., & Rao, C. (2012a). Examination washback effect: Syllabus, teaching methodology and the learners' communicative competence. *Journal of Education and Practice*, *3*(15), 173-183.

Ahmad, S., & Rao, C. (2012b). A review of the pedagogical implications of examination washback. *Research on Humanities and Social Sciences*, *2*(7), 11-20.

Akhmedov, R. Sh. (2017). Language test construction and evaluation. *Modern Trends in Teaching Foreign Languages: Achievements, Challenges and Solutions, 2*, 41-44.

Al Fraidan, A., & Al Mulhim, N. I. (2012). Direct and indirect assessments of listening: An investigation of the nature of short-answer questions and dictation as different types of testing items. *International Journal of Linguistics*, *4*(3), 149-178.

Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied Linguistics*, *14*(2), 115-129.

Ali, M. M., & Hamid, M. O. (2020). Teaching English to the test: Why does negative washback exist within secondary education in Bangladesh?. *Language Assessment Quarterly*, *17*(2), 129-146.

Al-Jawi, F. D. (2010). *Teaching the receptive skills: Listening and reading skills*. Mecca : UMM Al Qura University Press.

Al-Jumaily, S. (2015). Improving my students' writing skill: An intensive course for ESL learners by using process-approach to writing with the assistance of computer word processor. *International Journal of English Language Teaching*, *2*(1), 29-35.

Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal*, *8*(3), 1-9.

Alshammari, M. (2016). IELTS Academic reading module test: Validity and reliability. *British Journal of English Linguistics*, *4*(2), 26-37.

Amiati, D. R. (2019). Developing writing skill of grade eighth students at Smp Otak Kanan Palu through dicto-comp technique. *Journal of Foreign Language and Educational Research*, *2*(2), 1-9.

Andrews, S., Fullilove, J., & Wong, Y. (2002). Targeting washback—a case-study. *System*, *30*(2), 207-223.

Angraini, N., & Iman, J. N. (2022). Dicto-comp in Indonesian' English writing class. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP*, *9*(2), 172-184.

Anik, A. (2017). *The effect of dicto-comp technique on student's listening comprehension (Quasi experimental study at tenth grade students of Al-Islam Islamic boarding School joresan mlarak ponorogo in academic year 2016/2017)*. Unpublished doctoral dissertation. The State Institute of Islamic Studiesponorogo, Indonesia.

Aslan, Y. ve Yaylı, D. (2019). Konuşma eğitiminde temel kavramlar. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi

Astuti, W., & Suadiyatno, T. (2021). The effect of picture-cued task towards students' motivation in learning writing. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP*, *8*(1), 59-66.

Aweiss, S. (1993). Comprehension assessment measures in second and foreign language reading. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED366225.

Aydın, İ. S. (2019). Yazmanın planlanması. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2019). Konuşma türleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 119-136). Ankara: Pegem Akademi.

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(9), 671-682.

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2019). Konuşma becerisi ve yaratıcı drama. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 259-284). Ankara: Pegem Akademi.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* New York: Oxford University Press.

Baghaei, P., & Grotjahn, R. (2014). Establishing the construct validity of conversational C-tests using a multidimensional Rasch model. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *56*(1), 60-82.

Baghaei, P., & Ravand, H. (2019). Method bias in cloze tests as reading comprehension measure. *Sage Journals, 9*(1), 1-8.

Baghaei, P., & Tabatabaee, M. (2015). The C-test: An integrative measure of crystallized intelligence. *Journal of Intelligence, 3*, 46-58.

Baleghizadeh, S., & Dargahi, Z. (2010). The effect of nursery rhymes on EFL children's reading ability. *New England Reading Association Journal*, *46*(1), 71-75.

Barnes, M. (2016). The washback of the TOEFL IBT in Vietnam. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(7), 158-174.

Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye: foreign language reading. Language and education: Theory and practice*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Development.

Baso, F. A. (2016). Using sequence picture technique to increase the students writing ability at first grade of SMAN 1 Sungguminasa. *Perspektif: Jurnal Pengembangan Sumber Daya Insani*, *1*(2), 110-117.

Bauer, A., & Koedinger, K. (2005). Designing an online note taking tool from the ground up. In: P. Kommers & G. Richards (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, (pp. 4181-4186). Chesapeake, VA: AACE.

Bhagat, R., & Hovy, E. (2013). What is a paraphrase?. *Computational Linguistics*, *39*(3), 463-472.

Blanche, P. (2004). Using dictation to teach pronunciation. *Linguagem & Ensino*, *7*(1), 175-191.

Boonthum, C. (2004). iSTART: Paraphrase recognition. *Proceedings of the ACL Student Research Workshop* (pp. 31-36). Retrieved from https://aclanthology.org/P04-2006.pdf.

Bozkurt, B. Ü. (2022). Konuşma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 49-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bozorgian, H., & Kanani, S. M. (2017). Task repetition on accuracy and fluency: EFL learners' speaking skill. *International Journal of English Language and Literature Studies*, *6*(2), 42-53.

Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson ESL.

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices.* New York: Pearson Education.

Brown, J. D. (1997). Testing washback in language education. *PASAA, 27*, 64-79.

Brown, J. D. (2012). Choosing the right type of assessment. In: C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan & S. Stoynoff (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Assessment,* (pp. 105-113). United States of America: Cambridge University Press.

Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, *32*(4), 653-675.

Brown, S. (2006). *Teaching listening (Vol. 7).* New York: Cambridge University Press.

Buck, G. (2002). *Assessing listening.* UK: Cambridge University Press.

Buck, G., Tatsuoka, K., & Kostin, I. (1997). The subskills of reading: Rule-space analysis of a multiple-choice test of second language reading comprehension. *Language Learning*, *47*(3), 423-466.

Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, *128*, 7-24.

Charong, A. (2018). *The influence of using picture dictation towards students' listening ability at the first semester of the eighth grade of MTs Muhannadiyah Sukarame in the academic year of 2018/2019.* Unpublished partial fulfillment of the requirements for S1-degree thesis. Raden Intan Lampung State Islamic University, Endonasia.

Chen, M. H., Huang, S. T., Chang, J. S., & Liou, H. C. (2015). Developing a corpus-based paraphrase tool to improve EFL learners' writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, *28*(1), 22-40.

Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, *11*(1), 38-54.

Choi, I. C. (2008). The impact of EFL testing on EFL education in Korea. *Language Testing*, *25*(1), 39-62.

Cholis, H. W. N., & Rizqi, F. (2018). Senior high school English teachers' perceptions on a high-stakes test (SBMPTN): A washback study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *6*(3), 47-52.

Cleland, A. A., & Pickering, M. J. (2006). Do writing and speaking employ the same syntactic representations?. *Journal of Memory and Language*, *54*(2), 185-198.

Connelly, M. (1997). Using c-tests in English with post-graduate students. *English for Specific Purposes*, *16*(2), 139-150.

Coombe, C. (2007). Fundamentals of language assessment. *Journal of NELTA, 12*(1&2), 36-46.

Coombe, C. (2011). Assessing vocabulary in the language classroom. In Anderson & R. Sheehan (Eds.), *Focus on Vocabulary: Emerging Theory and Practice for Adult Arab Learners* (pp. 111-124). United Arab Emirates: HCT Press.

Coombe, C., Purmensky, K., & Davidson, P. (2012). Alternative assessment in language education. In: C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan & S. Stoynoff (Eds.) *The Cambridge Guide to Second Language Assessment,* (pp. 147-155). United States of America: Cambridge University Press.

Cuesta, P. V. N., Mayorga, J. I. M., Padilla, Y. N. P., & Mayorga, A. P. O. (2019). Alternative assessment tools for the writing skill development of EFL learners. *European Scientific Journal*, *15*(7), 177-187.

Çetin, B. ve Yıldız, F. U. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi için temel bilgiler ve uygulama örnekler.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: Okuma-anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. (2022). Dinleme eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 17-44). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Altıparmak, H. M. (2018). Soru-cevap. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 213-216). Ankara: Grafiker Yayınları.

Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Bahçıvan, K. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 137-162.

Çetinkaya, G. ve Demir, P. B. (2016). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. H. Ülper (Ed.), 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı bildiri özet kitabı 06-08 Ekim 2016* içinde (s. 206-221). Ankara: Pegem Akademi

Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020a) Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş sınav biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, *17*, 176-198.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020b). Dilbilgisi öğretiminde eğitim bilimsel yaklaşımlar. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 105-136). Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020). Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, *6*(2), 583-600.

Çetinkaya, G., ve Dikici, A. (2023). Özetleme özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *32*, 13-33.

Çetinkaya, G., ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(49), 1-15.

Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. ve Bayındır, Z. N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve anlama becerisine yönelik sınıf içi tamamlayıcı değerlendirme: Öğretim elemanı uygulamaları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 10*(4), 1-16.

Çotuksöken, Y. (2017). *Uygulamalı Türkçe yazılı ve sözlü anlatım.* İstanbul: PapatyaBilim Üniversite Yayıncılığı.

Daif-Allah, A. S., & Al-Sultan, M. S. (2023). The effect of role-play on the development of dialogue skills among learners of Arabic as a second language. *Education Sciences*, *13*(1), 50.

De Brito, J. (2015). *The effects of listening comprehension on English language learners writing performance while taking notes.* Unpublished dissertation of master of arts. Bridgewater State University, Massachusetts.

Değer, A. C., Çetin, B. ve Köleci, E. O. (2017). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 187-222). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2022). Dilbilgisi öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 145-180). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dolan, W., Quirk, C., Brockett, C., & Dolan, B. (2004). Unsupervised construction of large paraphrase corpora: Exploiting massively parallel news sources. *Proc. COLING*. Retrieved from https://www.microsoft.com/en-us/research/wpcontent/uploads/2016/02/para_coling2004.pdf

Elahifar, M., Ebrahimi, F., & Azizi, Z. (2022). The effect of using dicto-gloss as a while-listening activity for listening comprehension development of EFL learners. *Education Research International*, *2022*(1). Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1155/2022/3016643.

Etheridge, S. O. (2006). Portfolio-based Writing Assessment: An Investigation of Postsecondary Practices. Unpublished doctor of philosophy. University of Tennesse: USA.

Fadaeipour, A., & Zohoorian, Z. (2017). Comparing the Psychometric Characteristics of Speeded and Standard C-Tests. *International Journal of Language Testing*, *7*(1), 40-50.

Farhady, H. (1996). Varieties of cloze procedure in EFL education. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, *12*(44), 217-229.

Febriyanti, Z. K. (2013). *The effect of using dicto-comp technique toward writing abilty in narrative paragraphat the first year students of state senior highschool 2 Bangkinang Barat of Kampar Regency*. Unpublished thesis of bachelor degree. State Islamic University of Sultan Syarif Kasim Riau, Indonesia.

Figueroa-Seda, V. D. (2009). *Sample ESL oral tests to assess English proficiency skills of pre-basic students at UPRM*. Unpublished doctoral dissertation. University of Puerto Rico, Mayagüez Campus.

Fitria, T. N. (2021). QuillBot as an online tool: Students' alternative in paraphrasing and rewriting of English writing. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, *9*(1), 183-196.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387.

Fox, J. (2014). Using portfolios for assessment/alternative assessment. *Contact Spec Res Symp Issue, 40*(2*)*, 1-13.

Fujita, K., & Yamashita, J. (2014). The relations and comparisons between reading comprehension and reading rate of Japanese high school EFL learners. *Reading*, *14*(2), 34-49.

Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language assessment and testing: An advanced resource book.* New York: Routledge.

Genesee, F. & Upshur, J. A. (1998). *Classroom-based evaluation in second language education.* United States of America: Cambridge University Press.

Goh, C. C., & Doyle, P. (2014). How do speaking and writing support each other?. *Language in education: Social implications. London: Bloomsbury Academic*, 142-165. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Christine_Goh2/publication/262673503_How_Do_Speaking_and_Writing_Support_Each_Other/links/55d1a5df08ae502646aa5c95/How-Do-Speaking-and-Writing-Support-Each-Other.pdf.

Gong, Y. (2014). Backwash effect of English testing on English teaching for adults. In Q. Zhang & H. Yang (Eds.), *Pacific Rim Objective Measurement Symposium (PROMS) 2014 Conference Proceedings,* (pp. 263-271). London: Springer.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies, 13*(2), 39-51.

Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing*. New York: Routledge.

Greenstein, L. (2012). *Assessing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning.* California: Sage Publications.

Gronlund, N. (1981). *Measurement and evaluation in teaching.* USA: Macmillan Publishing Company.

Grujić, T., & Danilović, J. (2012). The value of C-tests in English language testing and teaching. *Multidisciplinary Conferences Language, Literature, Values, Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia.*

Gutiérrez, K. G. C., Puello, M. N., & Galvis, L. A. P. (2015). Using pictures series technique to enhance narrative writing among ninth grade students at Institución Educativa Simón Araujo. *English Language Teaching*, *8*(5), 45-71.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, *59*(7), 636-644.

Hamzadayı, E ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 147-165.

Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *7*(2), 287-298.

Hamzadayı, E. (2019a). Yazılı anlatım biçimleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 249-274). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hamzadayı, E. (2019b). Yazmaya ilişkin yanılgılar ve yaygın hatalar. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 223-248). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hamzadayı, E. (2019c). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 89-101). Ankara: Pegem Akademi.

Hamzadayı, E. (2021a). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 1-11). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hamzadayı, E. (2021b). PISA bağlamında metin türleri ve okuduğunu anlama. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* içinde (s. 85-95). Ankara: Nobel.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(3), 133-143.

Hancock, C. R. (1994). Alternative assessment and second language study: what and why?. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC.,* 1-7. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376695.pdf.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching.* England: Pearson Longman.

Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *Journal of Language and Literacy Education*, *7*(1), 65-78.

Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. USA: McGrow-Hill Book Company.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorders*, *7*(4), 19-30.

Hemmati, F., & Ghaderib, E. (2014). The effect of four formats of multiple-choice questions on the listening comprehension of Efl learners. *Social and Behavioral Sciences*, *98*, 637–644.

Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. London: Routledge.

Hossain, M. I. (2015). *Teaching productive skills to the students: A secondary level scenario*. Unpublished doctor of philosopy thesis. BRAC University, Bangladesh.

Huerta-Macias, A. (2012). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. In Richards J. C. & Renandya W. A. (Eds.) *Methodology in Language Teaching*, (pp. 338-343). New York: Cambridge University Press.

Hughes, A. (1993). *Washback and TOEFL 2000.* Unpublished manuscript. University of Reading.

Hughes, A. (1996). *Testing for language teachers.* Great Britain: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2003). *Second language writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ibad, P. (2018). Using scrambled words technique in teaching English determiner and modifier to develop mastery of the Tenth Graders of Madrasah Aliyah Al-Istiqomah Ngata Baru in constructing English noun phrases. *Journal of Foreign Language and Educational Research*, *1*(2), 47-56.

Iman, J. N., Angraini, N., & Surayatika, D. (2023). EFL learners' perception towards the implementation of dictocomp in English writing classroom. *English Journal of English Development*, *3*(01), 116-133.

Imhof, M. (2014). Listening is easy!? Looking at critical factors for listening performance. In K. M. Carragee, & A. Moennich (Eds.), *International Colloquium on Communication* (pp. 1-12). USA: Virginia Tech Libraries.

Injai, R. (2015). An analysis of paraphrasing strategies employed by Thai EFL University students: Case study of Burapha University. *ICLLCS 2015*, *2,* 122-136.

Jaya, A. (2021). Using information transfer diagram activity in teaching listening comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, *7*(1), 15-20.

Jeon, E. H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language, 24*(2), 186-208.

Jiang, X., Sawaki, Y., & Sabatini, J. (2012). Word reading efficiency, text reading fluency, and reading comprehension among Chinese learners of English. *Reading Psychology*, *33*(4), 323-349.

Johansson, B., & Rijlaarsdam, G. (2023). Writing fluency predicted by reading, linguistic and cognitive skills in L1 and L2 in the writing of bilingual biscriptal Persian-Swedish children. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *23*, 1-28.

Kasmi & Rahman, I. F. (2017). Implementing picture dictation to improve speaking ability of the second year students at ma pesantren guppi samata. *ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal), 3*(2), 195-210.

Kasmi, H., & Anasse, K. (2023). The Status of Alternative Assessment in Morocco: Teachers' Attitudes and Obstacles. *International Journal of Language and Literary Studies*, *5*(1), 300-311.

Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, *15*(4), 261-278.

Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, *25*, 4-22.

Kellaghan, T. & Greaney, V. (1992). *Using examinations to improve education*. USA: The World Bank.

Khanmohammad, H., & Osanloo, M. (2009). Moving toward objective scoring: A rubric for translation assessment. *JELS*, *1*(1), 131-153.

Khasanah, U. (2018). *The use of dictogloss and informatıon-transfer techniques to enhance students' listeniıng comprehension (experimental research of the second grade students of SMK Muhammadiyah Susukan in the academic year of 2017/2018)*. Unpublished doctor of philosopy thesis. University of Iain Salatiga, Endonezya.

Khavazi, M., Yousefi, M., & Kharaghani, N. (2017). The effect of note taking vs. summarizing strategy on Iranian EFL learners' listening comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature; Footscray*, *7*(2), 42-51.

Khoii, R. & Pourhassan, E. (2010). Effects of different types of dictation practice on immediate and delayed performance on tests of present tense "to be" verbs and indefinite articles. *Islamic Azad University North-Tehran Branch Faculty of Foreign Language*, *2*(3), 1-18.

Khoshsima, H., & Nia, M. R. (2014). Summarizing strategies and writing ability of Iranian intermediate EFL students. *International Journal of Language and Linguistics*, *2*(4), 263-272.

Khrismawan, B., & Widiati, U. (2013). Students' perceptions about paraphrasing and their cognitive processes in paraphrasing. *TEFLIN Journal*, *24*(2), 135-157.

Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, *40*(1), 116-134.

Kılıçkaya, F. (2018). Recycling English vocabulary through rational/selected deletion cloze, c-test and cloze-elide. In M. Krawiec, & R. Pritchard (Eds.), *Sieze the Day: New Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 133-154). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Kılıçkaya, F. (2019). Assessing L2 vocabulary through multiple-choice, matching, gap-fill, and word formation items. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, *43*(3), 155-166.

Kica, B. (2022). Drawing task strategy in facilitating reading comprehension in English as a foreign language classroom. *FILOLOGJIA-International Journal of Human Sciences*, *10*(17-18), 29-35.

Kica, B., & Poshka, D. A. (2021) *The application of drawing task strategy in the efl (English as a foreign language) classroom.* Unpublished postgraduate thesis. South East European University, Makedonia.

Kidd, R. (1992). Teaching ESL grammar through dictation. *Tesl Canada Journal, 10*(1), 49-61.

Kitao, S. K., & Kitao, K. (1996). *Testing listening*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398257.pdf.

Klimova, B. F. (2011). Evaluating writing in English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *28*, 390-394.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil bilgisi).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ku, E. J-E. (1982). *An examination of the confounding in measures of foreign language listening coomprehension*. Unpublished Doctor of Philosopy Thesis. University of Illionis, Urbana.

Kusnandar, A., & Fatimah, A. R. (2018). Improving students' English vocabulary mastery using sentence completion in descriptive text. *ELang an English Language Education Journal*, *3*(1), 47-56.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle.

Lesáková, Z., & Kašpárková, P. A. (2008). *Teaching productive skills in mixed-ability classes*. Unpublished doctor of philosopy thesis. Brno: Masaryk University, Czhec Republic.

Levelt, W. J. M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J. C. Marshall, & C. W. Wallesch (Eds.), *Linguistic Disorders And Pathologies: An İnternational Handbook* (pp. 1-15). Berlin: Walter de Gruyter.

Lim, H. (2019). Test format effects: A componential approach to second language reading. *Language Testing in Asia*, *9*, 1-22.

Limbong, C. A., Napitupulu, S., Marpaung, T. I., Sitanggang, A., & Situmeang, S. A. (2024). The effect of repetition drill technique to the student's speaking ability of tenth grade SMA Swasta YP HKBP 1 Pematangsiantar. *Innovative: Journal of Social Science Research*, *4*(3), 15800-15813.

Lin, W. Y., Yuan, H. C., & Feng, H. P. (2008). Language reduced redundancy tests: A reexamination of cloze test and c-test. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *12*(1), 61-79.

Linnemann, M., & Wilbert, J. (2010). The C-test: A valid instrument for screening language skills and reading comprehension of children with learning problems. In R. Grotjan (Eds.) *C-test: Contributions from Current Research* (pp.113-124). Hamburg: Lang.

Linnemann, M., & Wilbert, J. (2014). Do C-tests measure language comprehension of learning disabled students. In R. Grotjan (Eds.) *Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/The C-Test: Current Trends* (pp. 225-240). Hamburg: Lang.

Liubashenko, O., & Yashenkova, O. (2018). Extending the scope of the English exit exam: A study from a Ukrainian Classical University. In S. Hidri (Eds.) *Revisiting the Assessment of Second Language Abilities: From Theory to Practice* (pp. 415-435). Germany: Springer.

Lyu, E. (2024). Teaching technical vocabulary: Are matching exercises the thing of the past?. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, *12*, 133-150.

Madani, H. (2016). Assessment of reading comprehension. *Revista Românească Pentru Educaţie Multidimensională*, *8*(1), 125-147.

Malmir, A., & Parhizkari, N. (2021). The effect of definition, fill-in-the-blank, and sentence writing exercises on the acquisition, retention, and production of lexical vs. grammatical collocations. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, *40*(1), 33-82.

Manara, C. (2015). Experimenting with language through creative writing tasks. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*, *10*(2), 69-83.

Maniruzzaman, M. (2016). EFL testing washback: Assessment of learning or assessment for learning?. *Education in the Current World: Pedagogy, Research and Social Change.*

Mayo, M. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, *12*(2), 156–175.

McBride-Chang, C., Bialystok, E., Chong, K. K., & Li, Y. (2004). Levels of phonological awareness in three cultures. *Journal of experimental child psychology*, *89*(2), 93-111.

McCarthy, P. M., & McNamara, D. S. (2008). The user-language paraphrase challenge. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=McCarthy%2C+P.+M.%2C+%26+McNamara%2C+D.+S.+%282008%29.+The+user-language+paraphrase+challenge.+Retrieved+January%2C+10%2C+2008.&btnG=

McCarthy, P. M., Guess, R. H., & McNamara, D. S. (2009). The components of paraphrase evaluations. *Behavior Research Methods*, *41*(3), 682-690.

McDonough J. & Shaw, C. (2005). *Material and methods in ELT: A teacher's guide*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

McInnis, L. (2009). Analyzing English L1 and L2 paraphrasing strategies through concurrent verbal report and stimulated recall protocols. Unpublished masters of art. Toronto: University of Toronto.

Milićević, J. (2008). Paraphrase as a tool for achieving lexical competence in L2. In *Proceedings of the Symposium Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*, (pp. 153-167). Brussels: Royal Belgium Academy of Science and Arts.

Miranda, D. (2022). *The impact of paraphrasing tools on students paraphrasing skills*. Unpublished doctoral dissertation. Universitas Islam Negeri Ar, Raniry Banda Aceh.

Mochizuki, A. (1997). A Study of four C-tests. *Language Learning*, *30*, 59-76.

Muklas, M., & Nurbayanah, N. (2018, November). The effectiveness of using scrambled sentences in teaching writing recount text. *Sriwijaya University Learning and Education International Conference 3*(1), 19-28.

Muñoz, A. P., & Álvarez, M. E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, *27*(1), 33-49

Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking.* London: Routledge.

Nation, P. (1991). Dictation, dicto-comp and related techniques. *English Teaching Forum, 29*(4), 12-14.

Nguyen, N. H., & Le, H. T. (2023). The strategies to do some reading comprehension exercises effectively for English majored juniors at Tay Do University in Viet Nam. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, *4*(3), 1-26.

Ni'mah, U. L. I. N. (2012). The effectiveness of using basic questioning with picture to improve the students' descriptive writing skill. *Tarbiyah Faculty of Walisongo State Institute for Islamic Studies Semarang: No Publisher*.

Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. C. Richards & W. A. Renendya (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 238-241). New York: Cambridge University Press.

Nurdiawati, D. (2018). The students' obstacles on paraphrasing skills. *Dialektika Jurnal Pendidikan*, *2*(2), 10-20.

Oba, T. (2018). *The effects of form-focused practice and corrective feedback on proceduralizing simple and complex L2 grammar during japanese EFL learners' task-based interaction.* Unpublished Doctoral dissertation. McGill University: Canada.

Omari, H. A. (1996). *A descriptive study of the writing activities, writing strategies and writing abilities of one non- native English speaking child: A case study.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nebraska: Nebraska.

Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach. *Research Note*, *10*, 153-163.

Palupiningsih, A. (2011). *Testing reading comprehension using cloze tests and cloze-elide tests among the year-10th students of SMAN 1 DEPOK in the academic year of 2010/2011*. Unpublished Undergraduate Dissertation. State University of Yogyakarta, Endonezya.

Pan, Y-C. (2009). A review of washback and its pedagogical implications. *VNU Journal of Science, Foreign Languages, 25*, 257-263.

Patel, M. F. & Jain, P. M. (2008). *English language teaching (methods, tools and techniques).* Jaipur: Sunrise Publishers and Distrubutors.

Pertiwi, I. (2019). *Students' paraphrasing techniques in writing (A study at the senior students of English Program of IAIN Parepare)*. Unpublished doctoral dissertation. IAIN Parepare: Indenosia.

Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied cognitive psychology*, *19*(3), 291-312.

Pitriani, P. (2021). *The effectiveness of clustering technique to teach vocabulary at The Islamic Junior High School in Bandung.* Unpublished doctoral dissertation. UIN Sunan Gunung Djati Bandung, Endonezya.

Plakans, L., & Ohta, R. (2021). The role of language in assessing L2 writing. In R. Manchón & C. Polio (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing* (226-238). New York: Routledge.

Pourkalhor, O., & Tavakoli, M. (2017). Nursery rhymes and language learning: Issues and pedagogical implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, *5*(1), 111-116.

Pretorius, E. J., & Spaull, N. (2016). Exploring relationships between oral reading fluency and reading comprehension amongst English second language readers in South Africa. *Reading and Writing*, *29*, 1449-1471.

Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar.* UK: Cambridge University Press.

Purpura, J. E. (2016). Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal, 100*(S1), 190-208.

Purpura, J. E. (2021). A rationale for using a scenario-based assessment to measure competency-based, situated second and foreign language proficiency. *The Modern Language Journal, 32*, 54-96.

Puspitasari, M., & Pelawi, M. A. (2023). The mapping of mediating negative washback of the National Examination. *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, *11*(1), 87-98.

Putra, R., & Faridi, A. (2021). The washback of formative assessment in EFL instructions. *English Education Journal*, *11*(3), 318-324.

Putriani, M. (2016). *Improving the students'writing ability by using picture series at grade VIII in SMP Pembangunan Piyungan in the academıc year of 2014/201.* Unpublished doctoral dissertation. Yogyakarta State University: Indenosia.

Qureshi, M. A. (2015). *Age and knowledge of morphosyntax in English as an additional language: Grammatical judgement and error correction.* Unpublished doctor of philosopy thesis. Northern Arizona University: USA.

Rahman, K. A., Seraj, P. M. I., Hasan, M. K., Namaziandost, E., & Tilwani, S. A. (2021). Washback of assessment on English teaching-learning practice at secondary schools. *Language Testing in Asia*, *11*(1), 12.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.

Ramadhani, A. (2017). The implementation of picture sequence technique in teaching procedure text writing at the third year of SMPN 23 Bandar Lampung. *Angewandte Chemie International Edition*, *6*(11), 951-952.

Rashidi, N., & Safari, F. (2014). Does the type of multiple-choice item make a difference? The case of testing grammar. *Iranian Journal of Language Testing*, *4*(2), 175-186.

Raymond, P. (1988). Cloze procedure in the teaching of reading. *TESL CANADA JOURNAL*, *6*(1), 91-97.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary.* UK: Cambridge University Press.

Reddington, L. A., Peverly, S. T., & Block, C. J. (2015). An examination of some of the cognitive and motivation variables related to gender differences in lecture note-taking. *Reading and Writing*, *28*, 1155-1185.

Retno, O. V. (2022). *The influence of scrambled sentences toward students' writing descriptive writing text ability in SMP Tamansiswa Teluk Betung Utara in the academic year of 2020/2021.* Unpublished doctoral dissertation. State Islamic University Of Raden Intan Lampung: Indonesia.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

Riza, L. S., Firdaus, Y., Sukamto, R. A., Wahyudin & Abu Samah, K. A. F. (2023). Automatic generation of short-answer questions in reading comprehension using NLP and KNN. *Multimedia Tools and Applications*, *82,* 1-28.

Robert, M. M. (1996). *Using dictation to teach ESL grammar.* Unpublished doctoral dissertation. Shinshu University: Japan.

Rukmini, D., & Saputri, L. A. D. E. (2017). The authentic assessment to measure students' English productive skills based on 2013 curriculum. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *7*(2), 263-273.

Rusdiansyah, R. (2019). Note-taking as a technique in teaching reading comprehension. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, *7*(2), 173-184.

Sahr, S. (2013). The joys of dictation. Retrieved from *https://www.tesol.org/connect/tesol-resource-center/search-details/activities/2013/10/18/the-joys-of-dictation.*

Saif*, S. (2006).* Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants*. Language Testing, 23*(1), 1-34*.*

Salehi, *H., &* Salehi, *Z. (2011).* Washback effect of high-stakes tests on ICT usage: Teachers' perceptions. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*(12), 1976-1984.

Salimova, N. (2023). The role of multiple choice and short-answer question formats in assessing reading skills. *International Scientific Journal of Biruni*, *2*(2), 73-79.

San-Mateo-Valdehíta, A., & Chacón-García, C. (2019). Learning word class in a second language through vocabulary learning activities: Definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing. *Journal of Spanish Language Teaching*, *6*(1), 49-63.

Sasayama, S., Garcia Gomez, P., & Norris, J. M. (2021). Designing efficient L2 writing assessment tasks for low-proficiency learners of English. *ETS Research Report Series*, *2021*(1), 1-31.

Sattarpour, S., & Ajideh, P. (2014). Investigating the relatedness of cloze-elide test, multiple-choice cloze test, and C-test as measures of reading comprehension. *Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning University of Tabriz*, *6*(13), 89-112.

Saukah, A., & Widiati, U. (2015). Washback of English national examination in the Indonesian context. *TEFLIN Journal*, *26*(1), 36*.*

Schmeck, A., Mayer, R. E., Opfermann, M., Pfeiffer, V., & Leutner, D. (2014). Drawing pictures during learning from scientific text: Testing the generative drawing effect and the prognostic drawing effect. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(4), 275-286.

Schoonen, R., Gelderen, A. V., Glopper, K. D., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language learning*, *53*(1), 165-202.

Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodolody in Language Teaching: An Anthology of Current Practice,* (pp. 315-321). New York: Cambridge University Press.

Shimada, M. M. M. (2017). *Third grade science teachers' perspectives on implementing sentence frames and word banks during science lectures to increase the writing levels of English language learners*. Unpublished Bachelor of Science Thesis. University of Central California, Orlando.

Shohamy, E. (1993). *The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning.* Washington: National Foreign Language Center.

Sides, A. (2008). *The effectiveness of a" none of the above" answer option in multiple choice grammar tests.* Unpublished master of arts thesis. Western Kentucky University: USA.

Silfia, E. (2024). A Comparison of using multiple choice and cloze tests on students' achievement in reading comprehension at second semester of English Department of FKIP Batanghari University. *Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi*, *24*(2), 1290-1296.

Siswanto, P. (2019). Note taking strategy: Its effect on reading comprehension. *Journal of English Language Studies*, *4*(1), 32-40.

Situmorang, L. (2021). The effect of filling gap technique into teaching listening in the third grade students in SMP N 1 PANGARIBUAN. Retrieved from http://repository.uhn.ac.id/handle/123456789/5602.

Son, Y. (2018). *Measuring heritage language learners' proficiency for research purposes: An argument-based validity study of the Korean c-test.* Unpublished doctor of philosopy thesis. Georgetown University: Washington DC.

Soomro, A. H., & Shah, S. Z. A. (2016). Effects of washback on high school teachers of English. *International Journal of English and Education*, *6*(2), 201-210.

Stahl, N. A., King, J. R., & Henk, W. A. (1991). Enhancing students' notetaking through training and evaluation. *Journal of Reading*, *34*(8), 614-622.

Stoller, F. (2002). Project work: A means to promote language and content. *Methodology in language teaching: An Anthology of Current Practice*, *10*, 107-119.

Sukyadi, D., & Mardiani, R. (2011). The washback effect of the English national examination (ENE) on English teachers' classroom teaching and students' learning. *K@ ta*, *13*(1), 96-111.

Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83.

Swarastuti, A. (2019). The impact of picture series towards students' ability in writing narrative text. *Edukasi Lingua Sastra*, *17*(1), 84-95.

Syakur, A. (2020). Improving the eighth grade students' listening comprehension achievement by using dictation techniques. *Konfrontasi: Jurnal Kultural, Ekonomi dan Perubahan Sosial*, *7*(3), 205-216.

Thirakunkovit, S. (2016). *An evaluation of a post-entry test: An item analysis using classical test theory (CTT).* Unpublished doctor of philosopy thesis. Purdue University: India.

Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, *68*, 249-276.

Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp. 55-87). Dordrecht: Springer Netherlands.

Tran, T. T. T., & Nguyen, H. B. (2022). The effects of paraphrasing on EFL students' academic writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *18*(1), 976-986.

Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2007). Aspects of fluency in writing. *Journal of psycholinguistic research*, *36*, 79-87.

Ur, P. (1992). *Teaching listening comprehension.* Great Britain: Cambridge University Press.

Uzdu Yıldız, F. (2018). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 359-366). Ankara: Grafiker Yayınları.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 1-11.

Ülper, H. (2019a). Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 305-319). Ankara: Pegem Akademi.

Ülper, H. (2019b). Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 159-174). Ankara: Pegem Akademi.

Ülper, H. (2019c). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel.

Ülper, H. (2021a). Okuma anlama süreci işlemlemeleri ve sözcük dağarcığı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* içinde (s. 131-157). Ankara: Nobel.

Ülper, H. (2021b). Akıcı dinleme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 245-270). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ülper, H. (2022a). Okuma eğitimi sürecinde ölçme değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 77-115). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ülper, H. (2022b). Sözcük bilgisi ve dağarcığı kazanma sürecinde ölçme değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 183-205). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). The effect of the writing programme prepared in accordance with cognitive process model on student success. *Elementary Education Online*, *8*(3), 651-665.

Van Kraayenoord, C. E., & Paris, S. G. (1996). Story construction from a picture book: An assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*(1), 41-61.

Van Meter, P., & Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, *17*, 285-325.

Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, *10*(1), 41-69.

Wang, R. (2016). Backwash effect of language test on English language teaching. In *2nd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education* (pp. 983-985). Retrieved from https://www.atlantis-press.com/proceedings/icadce-16/25858399.

Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken English of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, *7*(2), 110-118.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. UK: Cambridge University Press.

Weigle, S. C., Yang, W., & Montee, M. (2013). Exploring reading processes in an academic reading test using short-answer questions. *Language Assessment Quarterly*, *10*(1), 28-48.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Hampshire: Palgrave McMillan.

Wells, D. R. (1986). The assessment of foreign language reading comprehension: Refining the task. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, *19*(2), 178-184.

Widodo, H. P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa dan seni*, *33*(2), 235-248.

Winke, P. & Lim, H. (2015). ESL essay raters' cognitive processes in applying the Jacobs et al. rubric: An eye-movement study. *Assessing Writing, 25*, 38-54.

Wolf, D. F. (1993). A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *77*(4), 473-489.

Yalınkılıç, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 331-362). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yamanishi, H., Ono, M., & Hijikata, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: A hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, *9*(1), 1-22.

Yang, Y., & Cao, X. (2021). Effects of task involvement load on L2 vocabulary acquisition and their association with language aptitude. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *30*(5), 421-430.

Yaylı, D. (2019). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler* içinde (s. 86-100). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaylı, D. (2020). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 151-169). Ankara: Pegem Akademi.

Yaylı, D. (2022). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ilkeler. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1-15). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*, 132-145.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2019). Anadilinde ve yabancı dilde yazma. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 175-186). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yee, T. W. (2014). Assessing the difficulty levels of different test types in listening tests for second year English specialization students at Dagon University. *Dagon University Research Journal*, *6*, 13-22.

Yıldız, D. (2022). Tamamlayıcı değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 207-238). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yoga, A. S. (2013). *Improving the eighth grade students' writing skills through picture-cued activities at Smp N 1 Wonosari in the academic year of 2012/2013.* Unpublished thesis of bachelors'. Yogyakarta State University: Indonesia.

Yolcusoy, Ö. (2021). Bilimsel metinlerde gözden geçirme, geribildirim ve düzeltme. G. Çetinkaya, Ö. Yolcusoy ve H. A. Alkan (Ed.), *Akademik yazma: Bilimsel metin oluşturma sürecine genel bir bakış* içinde (s. 141-167). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yolcusoy, Ö. (2022). Task Formats in assessing listening comprehension: A comparative study on teaching Turkish as a foreign language textbooks and preferences of instructors. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 371-417.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021a). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), *Sorularla Türkçe eğitimi* içinde (s. 115-161). Ankara: Asos Yayınları.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021b). Yabancı dil öğretimi/öğrenimi tartışmaları ve Türkçe öğretimi alanına yansımaları-etkinlik örnekleri. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (s. 115-161). Ankara: Asos Yayınları.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2022). Ölçme ve değerlendirme sürecinde döngüsel etki. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 238-259). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yonantha, F., & Khan, M. I. (2020). The effects of using information transfer technique toward students' listening comprehension. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Literature, 1*(2), 89-98.

Zare, S., & Boori, A. A. (2018). Psychometric evaluation of the speeded cloze-elide test as a general test of proficiency in English as a foreign language. *International Journal of Language Testing*, *8*(2), 33-43.

Zhao, R., Zhuang, Y., Zou, D., Xie, Q., & Yu, P. L. (2022). AI-assisted automated scoring of picture-cued writing tasks for language assessment. *Education and Information Technologies*, *28*(6), 1-33.

Zhou, Q. (2019). The feasibility of measuring reading ability by the format of short answer questions. *US-China Foreign Language*, *17*(1), 1-9.

Žlábková, L. (2007). *Testing grammar: using multiple choice tests versus translation*. Unpublished thesis of bachelors'. Masaryk University Brno: Czechia.

Zulkifli, N. A. (2016). Designing writing assessment tasks for junior high school. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, *2*(2), 127-143.

[i] Bu kitabın içeriğinin oluşturulmasında, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden yararlanılmıştır.

[ii] Metin https://www.milliyet.com.tr/cocuk/masal/tavsan-ile-kaplumbaga-hikayesi-oku-en-sevilen-masallardan-6363670 sayfasından uyarlanmıştır.

[iii] Metin https://www.gzt.com/gztmzt/turkiyenin-en-ilginc-haberleri-yasandigina-inanamayacaginiz-12-olay-2583896 sayfasından uyarlanmıştır.

[iv] Metin https://adiyamanfenlisesi.meb.k12.tr/icerikler/etkileyici-hikayeler_2120465.html sayfasından uyarlanmıştır.

[v]Metin https://www.wwf.org.tr/ne_yapiyoruz/iklim_degisikligi_ve_enerji/iklim_degisikligi/sayfası sayfasından uyarlanmıştır.

[vi] Metin https://www.wwf.org.tr/ne_yapiyoruz/iklim_degisikligi_ve_enerji/iklim_degisikligi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[vii] Metin https://www.wwf.org.tr/ne_yapiyoruz/iklim_degisikligi_ve_enerji/iklim_degisikligi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[viii] Metin https://blog.petibom.com/kedi-cinsleri/siyam/ sayfasından uyarlanmıştır.

[ix] Metin https://www.wwf.org.tr/ne_yapiyoruz/iklim_degisikligi_ve_enerji/iklim_degisikligi sayfasından uyarlanmıştır.

[x] Metin Telc Language Tests, 2009'dan uyarlanmıştır.

[xi] Metin Telc Language Tests, 2009'dan uyarlanmıştır.

[xii] Metin Telc Language Tests, 2009'dan uyarlanmıştır.

[xiii] Metin https://www.haberler.com/fazil-say/biyografisi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[xiv] Metin https://www.haberler.com/fazil-say/biyografisi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[xv] Metin https://www.gzt.com/gztmzt/turkiyenin-en-ilginc-haberleri-yasandigina-inanamayacaginiz-12-olay-2583896 sayfasından uyarlanmıştır.

[xvi] Metin https://www.wwf.org.tr/ne_yapiyoruz/iklim_degisikligi_ve_enerji/iklim_degisikligi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[xvii] Metin https://www.wwf.org.tr/ne_yapiyoruz/iklim_degisikligi_ve_enerji/iklim_degisikligi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[xviii] Metin https://www.haberler.com/fazil-say/biyografisi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[xix] Metin Telc Language Tests, 2009'dan uyarlanmıştır.

[xx] Metin Telc Language Tests, 2009'dan uyarlanmıştır.

[xxi] Metin https://www.haberler.com/dunya/duvardan-ve-yerden-bal-fiskirdi-genc-cift-15694677-haberi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[xxii] Metin https://www.haberler.com/dunya/duvardan-ve-yerden-bal-fiskirdi-genc-cift-15694677-haberi/ sayfasından uyarlanmıştır.

[xxiii] Metin Telc Language Tests'ten (2009) uyarlanmıştır.

[xxiv] Metin https://www.tazecicek.com/blog/kardelen-cicegi-hikayesi-ve-bakimi sayfasından uyarlanmıştır.

[xxv] Metin https://www.memurlar.net/album/7064/iste-o-deyimlerin-ilginc-hikayeleri.html sayfasından uyarlanmıştır.

[xxvi] Tümcede yüklemin gösterdiği işi yapma niteliği taşıdığını, yapanın dışında bir nesneye yöneldiğini, bir varlık üzerinde etkisi bulunduğunu gösteren, dolayısıyla nesne gerektiren geçişli eylemlerdir (Korkmaz, 2003).

Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimi

Editörler

Songül KARABATAK
Müslim ALANOĞLU
Servet ATİK

Yazarlar

Hüseyin AKAR
Servet ATİK
Müslim ALANOĞLU
Bünyamin HAN
Aysel KIZILKAYA NAMLI
İnci ÖZTÜRK
Serkan ASLAN
Ümit KAHRAMAN
Mehtap SARAÇOĞLU
Cemal AKÜZÜM
Mahmut POLATCAN
Songül KARABATAK
Seyfullah GÖKOĞLU
Osman Tayyar ÇELİK
Ahmet AYKAN

Ankara
2024

Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimi

Editörler
Songül KARABATAK, Müslim ALANOĞLU, Servet ATİK

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-969-7
e-ISBN : 978-605-170-532-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimi

Editörler
KARABATAK, Songül - ALANOĞLU, Müslim - ATİK, Servet

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xiv +482 Sf., 16 x 24 cm
ISBN : 978-605-170-969-7
e-ISBN : 978-605-170-532-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Yönetim
Eğitim Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Okul Yönetimi, Model, Strateji,
Yeni Nesil Sınıflar, Disiplin, Motivasyon

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



ÖNSÖZ

Elinizdeki bu kitapta yeni nesil sınıflar; teknoloji ile entegre olmuş, dijital ve teknolojik araçlardan destek alan, farklı etkileşim ve iletişim kanallarının kullanıldığı geleneksel ve çevrim içi sınıflar olarak iki çerçevede ele alınmıştır. Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimleri kitabı karşılaştıkları yeni sınıf modelleri hakkında öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini arttıracak, sınıf yönetimi uygulamalarında onlara yol gösterecektir. Bir kitabın bütün durumlarda sınıf yönetim için en iyi uygulamaları sunması beklenemez ancak, bu kitap yeni nesil sınıflarla karşılaşan öğretmen ve öğretmen adayları için ufuk açıcı olacaktır. Son yıllarda değişim ve teknoloji en sık duyduğumuz kavramlar olarak öne çıkmaktadır. Teknolojik araçların kullanımı konusunda öğretmen ve öğretmen adayları yetkin olsalar da bu araçların sınıf yönetiminde nasıl kullanılacağı konusunda temel bir esere ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmüştür.

Bu kitabın amacı, söz konusu teknolojik gelişmelerin genelde eğitim özelde ise sınıf yönetimi sürecine etkileri konusunda bir farkındalık oluşturmaktır. Bu kapsamda Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimleri kitabı teknolojik gelişmeler ve dünyanın maruz kaldığı salgın sonrası yeni normal olarak kabul edilmeye başlanan teknoloji temelli ve çevrim içi sınıfların yönetimi konudasun öğretmen ve öğretmen adaylarına bir bakış açısı oluşturarak yeni nesil sınıf yönetimi yaklaşımlarını tanımalarına, kendilerini geliştirme ve yenileme serüvenlerine katkı sağlayacaktır.

Kitabın birinci bölümünde eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetiminin önemine değinilmiştir. Akabinde sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar ve ilgili bazı konular üzerinde durulmuş, sınıf yönetiminin boyutları ve sınıf yönetimi modelleri irdelenmiştir. Bu kavram ve konular hem geleneksel hem de sanal sınıflar bağlamında ele alınmıştır. İkinci bölümde sınıf yönetimi yaklaşımları ve stratejileri ele alınmıştır. Özellikle sınıf yönetimi uygulamalarının sanal sınıflarda değişmesi ve dönüştürülmesi gerçeği bu yaklaşımların sanal sınıflarda uygulanmasını önemli hale getirmiştir. Bu nedenle bölümde sınıf yönetimi yaklaşımlarının sanal sınıflarda nasıl uygulamaya konulabileceğine ilişkin önemli ipuçları sunulmuştur. Ayrıca çevrim içi sınıflarda sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin uygulayabilecekleri bazı pratik uygulamalardan bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde geleneksel sınıf boyutlarının yanı sıra sınıflarda dijital, etkileşimli ve görsel açıdan zengin materyallerin sınıf ortamlarında kullanılmasıyla yaşanan değişim ele alınmıştır. Sınıfta geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarından dijital ve etkileşimli olanlara geçerken öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilere değinilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin dijital teknolojilerin kullanımını sürece nasıl entegre edebilecekleri de irdelenmiştir. Dördüncü bölümde sınıfta etkili iletişim süreci, sınıfın mesaj alış verişi yapılan bir ortamın ötesinde, bilgilerin öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte oluşturulduğu ortamda iletişim olarak ele alınmıştır. Özellikle giderek artan teknolojik gelişmeler,

iletişim imkânlarını ve çeşitliliğini artırmış ve iletişim, başta sınıf yönetim süreci olmak üzere hayatın her alanında daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin geleneksel ve çevrim içi sınıflarda etkili iletişimi nasıl sağlayabileceği, iletişim engelleri ve öğretmenlerin bu engelleri nasıl ortadan kaldırabilecekleri veya kontrol altında tutabilecekleri üzerinde durulmuştur.

Kitabın beşinci bölümünde istenmeyen davranışlar ve sınıfta çatışma yönetimi üzerinde durulmuştur. İstenmeyen davranışlar, nedenleri, bu davranışları önleme yolları, ödül-ceza ve sınıfta çatışma ve çatışma yönetim stratejilerine değinilmiştir. Altıncı bölümde sınıfta motivasyon konusu ele alınmış, motivasyon teorileri, öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerin neler olduğuna değinilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için çeşitli stratejiler ve bu amaçla geliştirilmiş bazı teknolojik tasarımlardan bahsedilmiştir. Yedinci bölümde disiplin kavramı, disiplinin önemi, geleneksel ve çevirimiçi öğrenme ortamlarında disiplini sağlama ile disiplin problemlerinin kaynağı ile ilgili bilgiler verilmişitir. Daha sonra geleneksel ve çevirimiçi öğrenme ortamlarında uygulamaya konabilecek disiplin modellerine değinilmiştir. Sekizinci bölümde öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, yönetimi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları ele alınmıştır. Akabinde öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğretmenden bahsedilmiş ve yapılandırmacı, iş birliğine dayalı harmanlanmış öğrenme yaklaşımları gibi bazı çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları irdelenmiştir. Dokuzuncu bölümde sınıf yönetiminde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin önemine değinilmiştir. Bu bölümde değerlendirme türleri açıklanmış, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri ayrıntılı olarak irdelenmiştir. Çevrim içi sınıflarda ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Onuncu bölümde bir lider olarak öğretmen konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda sınıf içi öğretim uygulamalarında lider öğretmen davranışları ile okulda karar alma süreçlerine katılım ve meslektaşlar arasındaki ilişkilerde önemli görülen öğretmen liderliği kavramı açıklanmıştır.

On birinci bölümde teknoloji temelli sınıf yönetimi ele alınarak öğretmenlerin teknoloji temelli sınıfları nasıl yöneteceklerine ilişki stratejiler ve öneriler açıklanmıştır. Teknoloji temelli sınıflar, teknoloji destekli ve teknoloji kontrollü sınıflar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Teknoloji destekli sınıflar geleneksel sınıf ortamlarında modern ve postmodern teknolojilerden yararlanılan sınıflar, Teknoloji kontrollü sınıflar ise dijital ve teknolojik araçlar ile oluşturulan etkileşimli çevrim içi sınıf ortamları olarak ele alınmıştır. On ikinci bölümde çevrim içi sınıfların yönetimi ele alınmıştır. Eğitim sistemini oluşturan bileşenlerde küresel boyutta meydana gelen değişim, canlı dersler ve çevrim içi kursların gün geçtikçe artmasına neden olmaktadır. Geleneksel sınıflar dönüşmekte ve yerini çevrim içi sınıflara bırakmaktadır. Bu nedenle

bölümde çevrim içi sınıfların geleneksel sınıflarla benzer ve farklı yönleri tartışılmış ve çevrim içi sınıf türleri ve özellikleri açıklanmıştır. On üçüncü bölümde özel gereksinimli öğrenciler için sınıf yönetimi konusuna değinilmiştir. Bu bölümde özel gereksinimli öğrenci grupları, ihtiyaç alanlarına göre sınıf yönetiminde izlenecek yöntemlerin neler olduğu, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bu öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim programları irdelenmiştir. On dördüncü bölümde birleştirilmiş sınıflar kavramı ele alınmıştır. Bu bölümde birleştirilmiş sınıfların ne olduğu, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetim sürecinin nasıl olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorularına cevap aranmıştır. Bölüm sonunda ise birleştirilmiş sınıflarda teknolojik araçlardan nasıl yararlanaılabileceği üzerinde durulmuştur.

Bu kitabın özelde akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları genelde ise tüm eğitim neferleri ve sevdalıları için faydalı olacağını ve sınıf yönetimine farklı bir bakış açısı kazandıracağını düşünmekteyiz. Kitabın öğretmen ve öğretmen adaylarının yetkinliklerinin artırılması konusunda yararlı olmasını ve öğrenciler için daha iyi sınıf uygulamalarına yol açmasını ümit ederiz.

Kitabın hazırlanma sürecinde emeği geçen bütün akademisyenlere ve kıymetli ailelerine ayrıca, Anı Yayıncılık ekibine teşekkürü bir borç biliriz. Kitap hazırlanırken etik kurallara azami ölçüde özen gösterilmiş, atıf ve kaynak gösterme kurallarına riayet edilmiştir. Yazarlar atıf yapılmayan resim ve hikayelerin anonim olduğunu taahüt etmişlerdir ve kitaptaki her bölüm yazar/yazarların kendi sorumluluğundadır.

Bu kitabın başta öğrenciler olmak üzere tüm eğitim dünyasına katkı sunması dileğiyle…

Editörler

Songül KARABATAK Müslim ALANOĞLU Servet ATİK

İçindekiler

Önsöz iii

Bölüm 1. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Giriş 2
- Eğitim 5
- Örgüt 6
- Yönetim 8
- Eğitim Yönetimi 9
- Okul Yönetimi 9
- Sınıf Yönetimi 10
- Sınıfın Yapısal Özellikleri 14
- Sınıf Yönetiminin Boyutları 16
- Sınıf Yönetim Modelleri 21

Sonuç 22

Kaynakça 24

Özgeçmiş 29

Bölüm 2. Sınıf Yönetimi Stratejileri, Yaklaşımları ve Modelleri

Giriş 32
- Sınıf Yönetimi Stratejileri 32
- Sınıf Yönetimi Yaklaşımları 33
- Sanal Sınıflarda Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Yaklaşımları 44
- Sınıf Yönetimi Modelleri 46

Sonuç 52

Kaynakça 53

Özgeçmiş 57

Bölüm 3. Sınıf Yönetimi Boyutları

Giriş 60
Sınıfta Fiziksel Düzen 61
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi 75
Sınıfta Zaman Yönetimi 84
Sınıfta İlişki Yönetimi 89
Sınıfta Davranış Yönetimi 97
Sonuç 105
Kaynakça 106
Özgeçmiş 113

Bölüm 4. Sınıfta Etkili İletişim

Giriş 116
İletişimin Tanımı 116
İletişim Türleri 117
İletişim Süreci ve Ögeleri 123
Sınıf Yönetiminde İletişimin Önemi 128
Sınıfta İletişim Süreci 129
Sınıfta Etkili İletişimi Sağlamanın Yolları 132
Sınıfta İletişimi Engelleyen Faktörler 136
Uzaktan Öğretimde Sınıf İçi İletişim 138
Sonuç 139
Kaynakça 141
Özgeçmiş 146

Bölüm 5. İstenmeyen Davranışlar ve Sınıfta Çatışma Yönetimi

Giriş 148
İstenmeyen Davranış Nedir? 148
İstenmeyen Davranışların Önlenmesi 155
Ödül ve Ceza 157
Uzaktan Eğitimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları 158

Sınıf İçinde Çatışma Yönetimi....159
Sonuç....163
Kaynakça....164
Özgeçmiş....167

Bölüm 6. Sınıfta Motivasyon

Giriş....170
Motivasyon....170
Motivasyon ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki....171
Motivasyon Türleri....172
Motivasyon Teorileri....174
Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Faktörler....179
Sonuç....202
Kaynakça....203
Özgeçmiş....211

Bölüm 7. Sınıf İçi Disiplin Modelleri

Giriş....214
Disiplin Nedir?....215
Sınıfta Disiplin....216
Sınıfta Disiplinin Önemi....217
Sınıfta Disiplin Sorunlarının Kaynağı....218
Sınıfta Disiplin Oluşturma....223
Çevirim İçi Öğrenme Ortamında Disiplini Sağlama....226
Disiplin Modelleri....227
Davranış değiştirme modeli....228
Güvengen davranış modeli....229
Pozitif disiplin modeli....231
Ussal sonuçlar modeli....232
Gerçeklik terapisi modeli....234
Etkili öğretmenlik eğitimi modeli....236

İnsanlar arası ilişkiyi çözümleme modeli....237
Grup yönetimi modeli (Kounin Modeli)....239
Etkili iletişim modeli (Ginott Modeli)....241
Albert'ın iş birliğine dayalı modeli....242
Çokkültürlülüğe dayalı sınıf modeli....243
Kagan: Kazan-kazan modeli....245
Sonuç....247
Kaynakça....248
Özgeçmiş....252

Bölüm 8. Sınıfta Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi

Giriş....254
Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi....254
Etkili öğretmen....255
Öğretimin planlanması....260
Öğretimin uygulanması....262
Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları....269
Doğrudan öğretim....269
Yapılandırmacı öğretim....271
İş birliğine dayalı öğrenme (İşbirlikli öğrenme)....274
Çoklu zekâ kuramı....276
Harmanlanmış öğrenme ve ters yüz sınıf modeli....277
Sonuç....279
Kaynakça....281
Özgeçmiş....285

Bölüm 9. Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Yönetimi

Giriş....288
Eğitimde Ölçme....289
Eğitimde Değerlendirme....290
Değerlendirme Türleri....293

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi 298
Sonuç 320
Kaynakça 322
Özgeçmiş 328

Bölüm 10. Bir Lider Olarak Öğretmen

Giriş 332
Liderlik Tarzları ve Lider Öğretmen 333
Öğretmen Liderliği Kavramı 336
Öğretmen Liderliği Modelleri 338
Öğretmen Liderliğinin Boyutları 341
Lider Öğretmenin Rolleri 342
Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği 344
Öğretmen Liderliğinin Engelleri 345
Öğretmen Liderliği ve Teknoloji 346
Sonuç 347
Kaynakça 348
Özgeçmiş 354

Bölüm 11. Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi

Giriş 356
Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi 356
Teknoloji Destekli Sınıflar 357
Teknoloji Kontrollü Sınıf Yönetimi 366
Sonuç 385
Kaynakça 386
Özgeçmiş 389

Bölüm 12. Çevrim İçi Sınıfların Yönetimi

Giriş....392
Çevrim İçi Sınıflar....393
Çevrim İçi Sınıf Yönetimi....396
Sonuç....414
Kaynakça....416
Özgeçmiş....420

Bölüm 13. Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrenciler için Sınıf Yönetimi

Giriş....422
Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Sınıf Yönetimi....422
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen Rolleri....427
Sınıf Yönetimi Stratejileri....428
Özel Gereksinimli Öğrenci Grupları....433
Kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı....453
Sonuç....455
Kaynakça....456
Özgeçmiş....461

Bölüm 14. Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi

Giriş....464
Sınıf Yönetimi....465
Birleştirilmiş Sınıflar....466
Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi....469
Birleştirilmiş Sınıflarda Yönetimi Etkileyen Faktörler....472
Sonuç....479
Kaynakça....480
Özgeçmiş....482

Bölümler ve Yazarlar

Bölüm 1
Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar
Dr. Hüseyin AKAR
ORCID: 0000-0002-0453-6465

Bölüm 2
Sınıf Yönetimi Stratejileri, Yaklaşımları ve Modelleri
Dr. Servet ATİK
ORCID: 0000-0003-2841-6182

Bölüm 3
Sınıf Yönetimi Boyutları
Dr. Müslim ALANOĞLU
ORCID: 0000-0003-1828-4593

Bölüm 4
Sınıfta Etkili İletişim
Dr. Bünyamin HAN
ORCID: 0000-0003-0204-5686

Bölüm 5
İstenmeyen Davranışlar ve Sınıfta Çatışma Yönetimi
Dr. Aysel KIZILKAYA NAMLI
ORCID: 0000-0001-7980-421X

Bölüm 6
Sınıfta Motivasyon
Dr. İnci ÖZTÜRK
ORCID: 0000-0001-9177-2038

Bölüm 7
Sınıf İçi Disiplin Modelleri
Dr. Serkan ASLAN
ORCID: 0000-0001-8515-4233

Bölüm 8
Sınıfta Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi
Dr. Ümit KAHRAMAN
ORCID: 0000-0002-4547-6753

Bölüm 9
Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Yönetimi
Dr. Mehtap SARAÇOĞLU
ORCID: 0000-0002-2460-9529

Dr. Cemal AKÜZÜM
ORCID: 0000-0001-8011-6027

Bölüm 10
Bir Lider Olarak Öğretmen
Dr. Mahmut POLATCAN
ORCID: 0000-0002-5181-0316

Bölüm 11
Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi
Dr. Songül KARABATAK
ORCID: 0000-0002-1303-2429

Bölüm 12
Çevrim içi Sınıfların Yönetimi
Dr. Seyfullah GÖKOĞLU
ORCID: 0000-0003-0074-7692

Bölüm 13
Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrenciler için Sınıf Yönetimi
Dr. Osman Tayyar ÇELİK
ORCID: 0000-0003-3951-7261

Bölüm 14
Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi
Dr. Ahmet AYKAN
ORCID: 0000-0002-8033-0821

B ö l ü m 1

Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Dr. Hüseyin AKAR*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Eğitim
  - ✓ Örgüt
  - ✓ Yönetim
  - ✓ Eğitim Yönetimi
  - ✓ Okul Yönetimi
  - ✓ Sınıf Yönetimi
  - ✓ Sınıfın Yapısal Özellikleri
    - Tahmin edememe/öngörememe/kestirememe
    - Çok boyutluluk
    - Yakınlık
    - Açıklık
    - Ortak tarih
    - Eş zamanlılık
  - ✓ Sınıf Yönetiminin Boyutları
    - Sınıfın fiziksel düzeni
    - Öğrenci davranışlarının yönetimi
    - Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi
    - Öğretimin yönetilmesi
    - Zamanın yönetimi
  - ✓ Sınıf Yönetim Modelleri
    - Tepkisel model
    - Önlemsel model
    - Gelişimsel model
    - Bütünsel model
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Kilis 7 Aralık Üniversitesi

GİRİŞ

Günümüzden 13-14 milyar yıl önce meydana gelen bir patlama sonucunda evrenin ve evrendeki gök cisimlerinin; galaksilerin, yıldızların, gezegenlerin ve irili ufaklı gök taşlarının oluştuğu ifade edilmektedir. Evrenin oluşumunu açıklayan bu olaya büyük patlama (Bing Bang), kurama ise büyük patlama kuramı adı verilmektedir. Bu kurama göre, şu ana kadar sahip olduğumuz bilgiler doğrultusunda yaşamın olduğu tek gezegen olan dünyamız günümüzden yaklaşık 4,5-5 milyar yıl önce oluşmuştur (Christian, 2018; Eğilmez, 2018). Dünyanın oluşumundan sonra canlıların var olabilmesine imkân sağlayacak koşulların oluşabilmesi için milyonlarca yılın geçmesi gerekmiştir. İnsanoğlunun dünyada ilk kez ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili bilim adamları farklı bilim dallarından elde edilen verilere dayalı olarak çeşitli görüşler ifade etmektedir. Ancak çoğu zaman atalarımızdan geriye kalan kalıntıların deforme olması, bozulması bilim adamlarının işini oldukça zorlaştırmaktadır (Harari, 2014). Ancak ilk insanların uzun yıllar avcı toplayıcı olarak yaşamlarını devam ettirdiği konusunda genel bir uzlaşının olduğu görülmektedir. İlk avcı toplayıcı grupların hayatta kalmalarını sağlayacak bilgileri ve becerileri deneme yanılmalarla, bizzat yaşayarak elde ettikleri ve kendilerinden sonra gelen bireylere hayatın olağan akışı içerisinde informal yollarla aktardıkları bilinmektedir. Böylece bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandıkları görülmektedir (Gray, 2013). Yine MÖ 8-10 binli yıllarda bereketli hilal denen günümüzde Türkiye, Irak ve Suriye gibi devletleri kapsayan alanda ilk kez yerleşik hayata geçme uygulamalarının gerçekleştiği ifade edilmektedir (Diamond, 1997). Böylece yeni bir yaşam biçimi ve bu yaşam biçiminin gerektirdiği yeni bilgi ve beceriler ve bu becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması meselesi boyut değiştirmiş, MÖ 3 binli yıllarda yazının kullanılmaya başlanması ile amaçlı ve yazıya dayalı kurumsal eğitim uygulamaları başlamıştır. Ancak insanlık tarihinin en uzun dönemlerinden biri olan ve tarım dönemi olarak adlandırılan bu dönemde eğitim kitleselleşememiştir. 18. yüzyılda buhar makinesinin keşfiyle birlikte sanayi devrimi başlamış ve insanların o güne kadar kol ve kas gücü ile yaptığı işler fabrikalarda makineler aracılığıyla daha hızlı bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Sanayi devriminin işte ve işin yapılış biçiminde değişimler meydana getirmesi; eğitimde, sosyal, kültürel ve ekonomik alanda devrim niteliğinde yeniliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu dönemde eğitimin kitleselleşmesini sağlamaya yönelik dünyada ilk zorunlu eğitim uygulamaları başlamıştır. Günümüz de ise otomasyona dayalı üretimin yapıldığı bilginin çok hızlı bir şekilde üretilip aynı hızda tüketildiği bilgi çağı yaşanmaktadır (Eğilmez, 2018). Dolayısıyla insanoğlunun sahip olması gereken bilgiler, beceriler ve bunların kazandırılması ile ilgili uygulamalar ve anlayışlar bir kez daha değişmiştir.

Tüm bu anlatılanlardan hareketle eğitimin insanoğlunun bu dünyaya geldiği ve arzı endam etmeye başladığı ilk dönemlerden günümüz modern toplumlarına gelinceye kadar hep var olduğu ve insanın bu dünyadaki macerası davam ettiği sürece de var olacağı ifade edilebilir. İnsanoğlu tarihin her döneminde hayatta kalmasını sağlayacak bilgi ve becerilere ihtiyaç duymuştur. Ancak bu bilgi ve becerilerin kazandırılması süreci ilk dönemlerden günümüze gelinceye kadar sürekli değişmiş ve günümüzde farklı bir boyut kazanmıştır. İlk dönem insanları ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri hayatın olağan akışı içerisinde gelişigüzel deneyimlerle kazanırken günümüzde bu süreç gelişigüzel yürütülen bir süreç olmaktan çıkmış, amaçlı, planlı ve programlı bir etkinliğe dönüşmüştür. Bu kapsamda bireylerin eğitimi için okul adı verilen özel ortamlar oluşturulmakta ve eğitim programları hazırlanmaktadır. Yine okullarda eğitim programlarına uygun şekilde eğitim faaliyetlerinin yürütmek üzere alanında uzman öğretmenler yetiştirilmektedir. Kurumsallaşmış eğitimin vazgeçilmez bu üç ögesi içinde özellikle öğretmenler eğitimin uygulama boyutunda görev yaptığı için önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla okullarda gerçekleşen eğitim-öğretim sürecinin önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedirler. Çoğu zaman bir eğitim sisteminin niteliği o eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin niteliği ile ilişkilendirilmektedir. Bu kapsamda, hiçbir eğitim sisteminin ve modelinin o sistemi ve modeli işletmekle sorumlu insan kaynağının niteliğinin ötesinde hizmet üretemeyeceği gerçeği öğretmene ve öğretmenlik mesleğine büyük bir misyon yüklemektedir (Ataç, 2003).

Ülkemizde eğitim sistemimizin genel yapısını ve temel esaslarını belirleyen 1739 sayılı Millî Eğitim Kanuna göre öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim faaliyetlerini sürdürmekle görevli bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanması, mesleği herkesin yapacağı bir meslek olmaktan çıkarmakta, bu konuda teorik ve uygulamalı bir eğitim almayı ve mesleği yapabilecek yeterliğe sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin üç temel alanda yeterliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu yeterlik alanları incelendiğinde öncelikle öğretmenlerin kendi alanları ve alanlarının öğretimi ile ilgili mesleki bilgilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte eğitim öğretim sürecini planlama, öğrencilerin öğrenebileceği bir öğrenme ortamı oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve öğrenci öğrenmelerini ölçme ve değerlendirme gibi mesleki becerilere sahip olunması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Son olarak da mesleği etkili bir şekilde yapabilmek için bazı mesleki değer ve tutumların önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Hiç şüphesiz etkili bir öğretmenlik için bu yeterlik alanlarının üçüne

de üst düzeyde sahip olunması gerekmektedir. Ancak bu yeterlik alanları içinde özellikle ikinci yeterlik alanının yani eğitim öğretim sürecini planlama, öğrencilerin kendini güvende hissettiği ve aynı zaman da öğrenebildiği bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenme-öğretme sürecini yönetme gibi mesleki becerilerin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Başar, 2014; Çelik, 2012). Öğretmenlerin kendi alanlarının teorik bilgisine ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı tutumlara sahip olmaları mesleki becerileri olmaksızın etkili bir öğretmenlik için yeterli olmamaktadır. Mesleki beceriler olarak nitelendirilen bu yeterlik alanı da sınıf yönetimi kavramını gündeme getirmektedir. Sınıflar, öğretmenler tarafından planlanmış olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerlerdir. Dolayısıyla eğitimsel amaçların gerçekleştirilebilmesi, öğrencilere olumlu yönde davranış, tutum ve değer kazandırılabilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği bu ortamların iyi bir şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar da sınıf yönetiminin öğrencilerin öğrenmesi ve akademik başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003; Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Bu kapsamda sınıf yönetiminin etkili bir eğitim için önkoşul niteliğinde olduğu ifade edilebilir (Kılbaş, 2014).

Öğretmenler için bir yeterlik alanı olarak kabul edilen sınıf yönetimi, öğrencilerin kendini rahat ve güvende hissettiği fiziksel ve psikolojik bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonunu sağlama, grup davranışlarını eğitimsel amaçlar doğrultusunda yönlendirme, öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve yönlendiren konularda bilgi sahibi olma, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle güvene dayalı çift yönlü ve açık iletişim kurmasını sağlama, öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yön veren kural ve işlemler belirleme, öğretim sürecini yönetme, olumsuz öğrenci davranışlarına müdahale etme ve olumsuz öğrenci davranışları değiştirmeye yönelik davranış değiştirme programlarını uygulama gibi becerileri kapsayan bir alandır (Erden, 2008). Dolayısıyla tüm öğretmenlerin bu becerilere sahip olması başarılı bir sınıf yönetimi için zorunludur. Ancak sınıf yönetimi çoğu zaman öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde ihmal ettiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin önemli bir kısmının sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri kendi deneyimlerine (deneme-yanılma ile) dayalı olarak elde ettiğini göstermektedir (Türnüklü, 2000). Bu durum öğretmenlerin derste sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar yaşamasına ve yaşadığı sorunlara etkili çözümler bulamamasına neden olmaktadır. Sınıf yönetimiyle ilgili sorunlara çözüm bulamayan veya bulmakta zorlanan öğretmenler de kendini yetersiz ve çaresiz hissetmekte buna bağlı olarak da yoğun bir stres, tükenmişlik ve doyumsuzluk yaşamaktadır (Evertson ve Emmer,

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel konular. Z. Kaya, (Edt.). *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 3-17) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Al-Şensoy, S. & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.

Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(1), 201-230.

Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye'de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 1-31.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayıncılık.

Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi nitelikli okul. Ankara: Feryal Matbaası.

Brown, D. F. (2010). *The significance of congruent communication in effective classroom management*. Clearing House.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları* Dergisi, 6 (4) , 251-295.

Celep, C. (2014). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Ceyhan, A.A. ve Ceyhan, E. (2020). Etkili sınıf ortamı: sınıf yönetimi, Y. Özbay ve S. Erkan (Edt.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss.408-444), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Christian, D. (2018). *Origin story: a big history of everything*. Hachette, UK.

Çakmak, M. (2012). Öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen davranışları, L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.285-318). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalık, T. (2012). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. L. Küçükahmet, (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde *(ss. 2-11)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi,* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Edt.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (ss. 1- 34). Ankara: Anı Yayıncılık.

Diamond, J. (1997). *Guns, germs and steel: the fates of human societies.* London: W.W. Norton.

Dinçer, S., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). E-Öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *21*(4), 453-470.

Eğilmez, M. (2018). *Tarihsel süreç içerisinde dünya ekonomisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ekici, G. (2011). Sınıfta zamanın etkili yönetimi, M. Ç. Özdemir (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.155-175), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.309-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2004). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (9. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*, Ankara: Alfa Yayıncılık.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon* (6.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Ergun, D. (2004). *Sosyoloji ve eğitim.* Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan A.Ş.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers* (9th). Perason, UK.

Evertson, C. M., Sanford, J. P., & Emmer, E. T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. *American Educational Research Journal*, *18*(2), 219-232.

Evertson, C., & Emmer, E. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed.). Pearson, US.

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, *25*(6), 814-825.

Fidan, N. (2012), *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Garrett, T. F. (2015). Misconceptions and goals of classroom management. *The Education Digest*, *80*(5), 45.

Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Hachette, UK.

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

Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87-106.

Gülşen, C. (2011). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci. Z. Cafoğlu (Edt.). *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda içinde* (ss.259-292). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A brief history of humankind*. London: Harvill Secker.

Helvacı, M. A. (2011). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. C. Gülşen (Edt.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde* (s. 130), Ankara: Anı Yayıncılık.

Jones, V.; Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management. creating Communities of support and solving problems.* (8th). Pearson, US.

Kantos, E. Z. ve Taşdan M. (2007). Yeni gelişmeler doğrultusunda sınıf yönetimi. Z. Cafoğlu (Edt.), *Sınıf yönetimi ve disiplin içinde* (ss. 9-37), Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim yönetimi; Kuram ve Türkiye'de uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Memduhoğlu, H. B. & Yılmaz, K. (Edt.) (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET-MENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi gazete. Yayım tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.

Özkılıç, R. (2000). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 91-106). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pellegrino, A. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education,* 35(3), 62-78.

Polat, S., Kaya, S., & Akdağ, M. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(2),877- 890.

Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education.* İllinois: Human Kinetics.

Sabancı, A. (2011). Eğitimde temel kavramlar. E. Toprakçı (Edt.), *Eğitbilime giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, L. Küçükahmet (Edt.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss.43-84). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sarpkaya, R. (Edt.). (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Simonsen, B., MacSuga-Gage, A. S., Briere III, D. E., Freeman, J., Myers, D., Scott, T. M., & Sugai, G. (2014). Multitiered support framework for teachers' classroom- management practices: Overview and case study of building the triangle for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*(3), 179-190.

Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi (*4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde* (ss. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıögen, A. (2006). Eğitim bilimleri ile ilgili temel kavramlar. D. Ekiz ve H. Durukan (Edt.), *Eğitim bilimine giriş,* İstanbul Lisans Yayınları.

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin, L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.78). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tezcan, M. (1997). *Türk kişiliği ve kültür-kişiliği ilişkileri.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Turan, S. (2018). Sınıf yönetiminin temeller, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 3). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış: Örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 6 (23), 449-466.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2008). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları, R. Arı, M.E. Deniz (Edt.), *Sınıf yönetimi,* Ankara: Maya Akademi.

Yiğit, B. (2016). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 78). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*, Yayımlanamamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zuckerman, J. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, *35*(2), 4-16.

Von Horn, R. (1997). The Virtual School. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 481-482.

Özgeçmiş

Dr. Hüseyin AKAR

Lisans eğitimini 2006 yılında İnönü Üniversitesinde tamamladıktan sonra 2007 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yüksek lisans eğitimini 2010 yılında tamamlayan Dr. Akar, aynı yıl İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimine başlamış ve 2017 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2020 Ekim döneminde doçentlik başvurusu yapan Dr. Akar, Mart 2021'de doçent unvanını almaya hak kazanmıştır. Bu süreçte Dr. Akar, 2006 ile 2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında toplam 7 yıl öğretmenlik ve yöneticilik yapmıştır. 2013 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne öğretim görevlisi olarak atanmıştır. 2018 yılına kadar bu görevini sürdürmüştür. 2018 yılında aynı üniversite Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalına Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmış ve hâlâ aynı görevini devam ettirmektedir. Dr. Akar'ın ulusal ve uluslararası indeksli dergilerde yayımlanmış 30'a yakın makalesi, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş 20 bildirisi ve 1 kitap bölümü yazarlığı vardır. Bunun yanı sıra 1 uluslararası projede görev almıştır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde ders görevleri yürütmüş, tez danışmanlığı yapmıştır. Örgütsel davranış, öğretim teknolojileri, eğitim sendikaları, öğretmen yetiştirme, sosyal girişimcilik gibi konularda çalışmalar yapmaktadır. Aynı zamanda tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, ekonomi, popüler bilim, eğitim, felsefe konularında yazılmış kitapları okumayı sevmektedir. Evli ve iki erkek çocuk babasıdır.

B ö l ü m 2

Sınıf Yönetimi Stratejileri, Yaklaşımları ve Modelleri

Dr. Servet ATİK[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Sınıf Yönetimi Stratejileri
  - ✓ Sınıf Yönetimi Yaklaşımları
  - ✓ Sanal Sınıflarda Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Yaklaşımları
  - ✓ Sınıf Yönetimi Modelleri
- Özet
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] İnönü Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitimde değişim ve dönüşümün yoğun olarak yaşandığı günümüzde öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirildiği gerçek ve sanal sınıfları yönetebilmenin ve bu sınıflara liderlik yapabilmenin öğretmenin bilgi, birikim ve becerilerine bağlı olduğu söylenebilir. Alan yazında genel olarak etkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Yaşanan salgınlar, doğal afetler (deprem, tsunami gibi) veya teknolojinin ilerlemesiyle birlikte eğitim alanında sadece okullarda bulunan fiziki sınıflarda değil özel yazılımlarla oluşturulan sanal sınıflarda da ders işleme zorunluluğu/tercihi oluşmuştur. Bu açıdan bakıldığında öğrenme-öğretme sürecine liderlik edebilecek öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini, sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve sınıf yönetimi modellerini eğitim alanındaki değişim ve dönüşümlere göre şekillendirmesi gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir. Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetimini, öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal öğrenmeleri gerçekleştirebilmelerini mümkün kılan destekleyici bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin yaptıkları eylemler olarak belirtmektedir. Yazarlar sınıf yönetiminin niteliğini arttırmak için beş tip eylem/uygulama tanımlamaktadır. Bunlar: 1) Öğretmenler, öğrenciler arasında şefkat ve merhameti geliştirmelidirler, 2) öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini öğrencilerin en yüksek düzeyde ulaşacakları şekilde örgütlemelidirler, 3) öğretmenler öğrencileri grup olarak yapabilecekleri etkinliklere katılım noktasında teşvik etmeli ve desteklemelidirler, 4) öğretmenler öğrencilerin sosyal yeteneklerini ve öz-düzenlemelerini desteklemelidirler, 5) istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere uygun müdahaleleri kullanmalıdırlar. Bu bağlamda hem gerçek hem de sanal sınıflarda öğretmenlerin yukarıda bahsedilen beş uygulamayı kullanmaları; öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinden en üst düzeyde yararlanmalarına, birey olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasına, yardımlaşma, dayanışma ve sorumluluk gibi özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

1. Sınıf Yönetimi Stratejileri

Sınıf yönetimi stratejileri; öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştiren uygulamalardan öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallara kadar uzanan farklı uygulamaları içerisinde barındıran etkili ve verimli bir sınıf ortamı oluşturmak için kullandıkları araçlardır (Korpershoek, Harms, Boer, Kuijk ve Doolaard, 2014). Genel olarak alan yazında sınıf yönetimi stratejileri; disiplin stratejileri, istenmeyen davranışlara müdahale stratejileri, motivasyon stratejileri, iletişim stratejileri ve öğrenme ve öğretme stratejileri olarak ele alınmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013; Laslett ve Smith, 2002; Shindler, 2009). Kitabın ilerleyen bölümlerinde bu

stratejiler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ancak bu bölümde genel sınıf yönetimi yaklaşımları ve modelleri irdelenmiştir.

2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Wragg (2002) sınıf yönetiminde **otoriter, demokratik, davranış değişikliği, kişilerarası ilişkiler, bilimsel, sosyal sistem(ler)** ve **folklor (halk bilimi)** olmak üzere yedi yaklaşımdan bahsetmiştir. **Otoriter yaklaşımda** sınıfta öğretmenin hâkim olduğu bir katı bir yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımda öğrenciler, öğretmenin söylediklerine ve kurallarına uymalıdırlar. Bu kurallara uyulmasını sağlamak da öğretmenin en önemli görevidir. Öğrencilerin sınıfta düzeni ve akışı bozmalarını öğretmen engeller (Taşkaya, 2020). Şentürk'e (2007) göre bu yaklaşım insan doğasına kötümser bakan X teorisinin bir yansımasıdır. Bu yaklaşımda parmak kaldırmadan konuşan öğrenciler cezalandırılır ve sınıf ortamında öğrencilerin hareket etmelerine pek fazla izin verilmez (Wragg, 2002).



Demokratik yaklaşımda öğretmen, sınıftaki gücünü ve yetkisini öğrencilerle paylaşmıştır. Bu yaklaşımda öğrencilerin sınıf içi süreçlerde söz hakkı ve ağırlığı vardır. Öğrenciler böyle bir sınıfta kendilerini değerli ve özel olduklarını hissederler. Babaoğlan'a (2014) göre demokratik yaklaşımda öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etme ve davranışlarının sorumluluğunu alma eğilimleri yüksektir. Öğrencilerin demokratik yaklaşımda derse ilgilerinin ve katılımlarının yüksek olduğu ifade edilebilir (Balli, 2011). Demokratik sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen, öğrencilerine ilgi ve sevgisini açık bir şekilde göstermekten kaçınmaz (Ağaoğlu, 2011).

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2011). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.

Akan, D. (2015). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akyol, T., & Erdem, H. (2020). Etkili sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı. D. Demirbulak & M. Yiğit (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar* içinde (ss. 99-120). Lyon: Livre de Lyon.

Arslan, A. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı. A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri: Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler/2* içinde (ss. 42-63). Cetinje, Montenegro: İvpe.

Arslan, H. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

Asadı, N., Khodabandeh, F., & Yekta, R. (2019). Comparing and contrasting the interactional performance of teachers and students in traditional and virtual classrooms of advanced writing course in distance education university. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, *20*(4), 135-148.

Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aydın, A. (2015). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Babaoğlan, E. (2014). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. M. Çelikten & M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (ss. 47-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 245-251.

Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. O. Sarıgöz, R. Tösten & M. Baş (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 7-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Beytekin, O., F. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. İ. Çınar (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 3-18). Ankara: Eğiten Kitap.

Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, *151*, 1-36.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(4), 251-295.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *15*(8), 3445-3470.

Demirtaş, H. (2018). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran & K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dönmez, B. (2010). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman & S. Turan (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 45-59). Ankara: Öğreti Yayıncılık.

Ekici, M. (2004). Halk bilim araştırmalarında üçüncü boyut. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *16*,13-20.

El Refae, G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: Satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0128.

Erkılıç, A., T. (2018). Zaman yönetimi. H. Kıran & K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 123-144). Ankara: Anı Yayıncılık.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of Inquiry.* In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Finger, J., & Bamford, B. (2010). Sınıf *yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu* (T. Karaköse, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Gettinger, M., & Köhler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp. 73-95). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(15), 235-244.

Göksel, N., & Mutlu, M. E. (2020). İngilizce öğrenmede kişisel öğrenme ortamlarının kullanımı: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *11*(1), 88-115.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

https://kalite.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/459/files/uzaktan-egitim-yontem-model-ve yaklasimlar -bilgilendirme-sunumu-29072020.pdf adresinden 30.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

https://roomtodiscover.com/online-classroom-management/adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

https://www.turkedebiyati.org/folklor.html adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Hwang, G. J., Wang, S. Y., & Lai, C. L. (2020). Effects of a social regulation-based online learning framework on students' learning achievements and behaviors in mathematics. *Computers and Education*, *160*, 104031. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104031.

Juarez, B. C., & Critchfield, M. (2021). Virtual classroom observation: Bringing the classroom experience to pre-service candidates. *American Journal of Distance Education*, 1-18. DOI: 10.1080/08923647.2020.1859436.

Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Enstitüsü, Malatya.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.

Laslett, R., & Smith, C. (2002). *Effective classroom management: A teacher's guide*. Routledge.

Lyons, G., Ford, M., & Arthur-Kelly, M. (2011). *Classroom management. Creating positive learning environments* (3rd. ed.). South Melbourne: Cengage.

Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 56-73.

Öntaş, T., & Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 98-115.

Özdemir, S., M. (2017). Sınıf yönetiminin temelleri. G. Yüksel & S. Büyükalan-Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Rajalingam, S., Kanagamalliga, S., Karuppiah, N., & Puoza, J. C. (2021). Peer interaction teaching-learning approaches for effective engagement of students in virtual classroom. *Journal of Engineering Education Transformations*, *34*, 425-432.

Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. America: John Wiley & Sons.

Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *11*(01), 19-37.

Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 7-16.

Taş, A. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları ve sınıf yönetimi yaklaşımları. M. Boydak-Özan & T., Y. Özdemir (Ed.),S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 17-34). Ankara: Asos Yayınları.

Taşkaya, S., M. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç & H. Ekşi (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-33). Ankara: Pegem Akademi.

Thorne, B. (2003). *Carl Rogers*. London: Sage.

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Uğurlu, C., T. (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Wragg, E. C. (2002). *Class management in the primary school*.London: Routledge.

www.kamudanhaber.net adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yıldız-Güner, N. (2011). Dünyada ve Türkiye'de sınıf yönetimi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 37-59.

Yücel, C., & Gülveren, H. (2010). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman & S. Turan (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 113-132). Ankara: Öğreti Yayıncılık.

B ö l ü m 3

Sınıf Yönetimi Boyutları

Dr. Müslim ALANOĞLU[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Sınıfta Fiziksel Düzen
  - ✓ Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi
  - ✓ Sınıfta Zaman Yönetimi
  - ✓ Sınıfta İlişki Yönetimi
  - ✓ Sınıfta Davranış Yönetimi
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] Türkiye Cumhuriyeti Podgoritsa Büyükelçiliği

GİRİŞ

Sınıflar, eğitim ve öğretim ile ilgili etkinliklerinin yürütüldüğü merkezlerdir. Bu nedenle sınıf ortamının eğitim-öğretime uygun olarak düzenlenmesi oldukça önemlidir. Günümüzde öğrenciler küçük yaşlardan başlayarak zamanlarının büyük bir kısmını sınıflarda geçirmektedirler. Eğitimin kapsamının genişlemesi, öğretim programları, öğretmenlerin yeterlikleri ve fiziki ortamların eğitim-öğretim sürecine uygunluğu gibi konuların gün geçtikçe daha fazla önem kazanmasına neden olmaktadır (TEDMEM, 2020). Eğitim-öğretim sürecinde temel amaç öğrenci kazanımlarının arttırılmasıdır ve bu kazanımların büyük bir kısmı sınıf ortamlarında meydana gelmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarında meydana gelen değişimler sınıf yönetimi bileşenlerinin de sürekli güncellenmesi ve ihtiyaç doğrultusunda yapılandırılması gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgilerini güncel tutmalarının yanı sıra sınıf yönetimi yeterlik ve becerilerini de sürekli geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını söylemek yerinde olacaktır. Bu yeterlik ve becerilere sahip olan öğretmenler sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerinin istendik şekilde sürdürülmesini sağlayacak sınıf bileşenlerini etkin bir şekilde yönetebileceklerdir. Sınıf içerisinde eğitim-öğretim etkinliklerinin başarısının öğretmenin sınıf yönetimi boyutlarını düzenleme becerilerine bağlı olarak arttığı veya azaldığını söylemek yerinde olacaktır. Bu anlamda sınıf yönetimi boyutlarının düzenlenmesi öğretmenlere önemli avantajlar sağlayacaktır. Öğrenci merkezli, güvenli ve kapsayıcı sınıf ortamlarının oluşturulması, öğrenci öğrenmesinin niteliğini artırmak için önemli bir etken olarak görülmektedir. Sınıf ortamlarının yönetiminden birinci derecede öğretmenin sorumlu olduğu düşünüldüğünde öğretmenin sınıfı ihtiyaç duyulan etkinliklere hazırlama becerisi ve yetkinliği yürütülen etkinliklerin niteliğinin artmasına ve istenilen başarıya ulaşmasına zemin hazırlayacaktır.

Sınıf yönetimi becerileri; öğretmenlerin sınıfta öğrencileri organize, düzenli, odaklanmış, dikkatli ve akademik olarak üretken tutmak için kullandıkları beceri ve tekniklerin tümünün olarak tanımlanabilir. Çünkü sınıf yönetimi, öğretmenlerin ve okulların sınıf ortamında öğrencilerin uygun davranışlarını oluşturduğu ve sürdürdüğü süreçtir. Öğretmen sınıf yönetimi sürecinde sınıfta düzenli bir ortam oluşturup bunu sürdürebilir, anlamlı akademik öğrenmeyi artırabilir, sosyal ve duygusal gelişimi kolaylaştırabilir ve olumsuz davranışları azaltıp öğrenci öğrenmesine harcadığı zamanı artırabilir (Kratochwill, DeRoos ve Blair, 2015). Sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin rahatsız olmadan, dikkatleri dağılmadan uygun davranışı kazandıkları ve akademik başarıya ulaştıkları bir sınıf ortamının oluşturulması beklenir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü

ortamlar, bu süreci sürdüren öğretmenler için birer araçtır. Ancak Malaguzzi, bu ortamların bağımsız olarak keşifler ve deneyimler için kaynak sağladığını bundan dolayı öğretmen ve aileden sonra üçüncü öğretmen olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir (Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi ve Moss, 2016). Bu anlamda sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve yönetimi eğitim-öğretim süreci açısından oldukça önemlidir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve iyi yönetilen sınıflar oluşturma ve sürdürme konusunda zorluklar yaşamaktadır (Jones ve Jones, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutları konusuna daha fazla odaklanmaları gerekmektedir. Alan yazında *sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi*, *öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi*, *sınıfta zaman yönetimi*, *sınıfta ilişki yönetimi* ve *sınıfta davranış yönetimi* genel kabul gören sınıf yönetimi boyutları olarak öne çıkmaktadır (Başar, 1999).

Geleneksel sınıflarda öğretmen, bilginin kaynağı olduğu için sınıfın merkezindedir. Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetleri, müfredat içeriği ve öğretmen becerileriyle bağlantılı tek boyutlu materyallere dayanmaktadır. Ancak tüm dünyada eğitim sistemi teknolojinin hızlı değişiminden etkilenmekte ve geleneksel sınıflardan teknoloji aracılı veteknolojik destekli sınıflara bir geçiş yaşanmaktadır. Teknolojilerin sınıf ortamlarında kullanımıyla sınıflarda dijital, etkileşimli ve görsel açıdan zengin materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle geleneksel öğretme ve öğrenme yaklaşımlarından dijital ve etkileşimli olanlara geçerken, öğretmenlerin de sınıf yönetim becerilerini bu yönde geliştirmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bölümde geleneksel sınıflarda sınıf yönetimi boyutlarından bahsedilirken öğretmenlerin dijital teknolojilerin kullanımını sürece nasıl entegre edebileceklerine de değinilmiştir.

1. Sınıfta Fiziksel Düzen

Eğitim ortamlarının fiziksel düzeni etkili sınıf yönetiminin sağlanması açısından önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir ve öğrencilerin algıları, rahatlıkları, motivasyonları ve konsantrasyonları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Yıldırım, Çapanoğlu ve Çağatay, 2011). Eğitim sürecinde her faaliyet, fiziksel çevre tarafından şekillendirilmektedir (Savage ve Savage, 2010). Bu nedenle sınıfın fiziksel çevresinin tasarımı eğitim sürecinin niteliği açısından önemlidir. Bu aşamada akılda tutulması gereken husus en başarılı tasarımın öğretime en iyi hizmet eden tasarım olduğudur (TEDMEM, 2020). Öğretmen ve sınıf hakkında çevrede ve öğrencide önemli etkiler yaratan sınıfın fiziksel düzeni için yapılması gereken birden çok faaliyet bulunmaktadır. Amaca uygun olarak iyi düzenlenmiş sınıfların öğrenciler üzerindeki etkileri de olumlu olacaktır. Sınıf içerisinde

Kaynakça

Abdulai, A. R., Abdallah, S., Abdulai, N., & Yakubu, A. (2018). *Large class size and academic achievement of students*. Project Work, University of Cape Coast, Cape Coast.

Atik, S., & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 441-458.

Ay, D. (2014). *Eğitim sektörü raporu.* TSKB Ekonomik Araştırmalar.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, *89*, 118-133.

Basila, C. (2014). Good time management and motivation level predict student academic success in college on-line courses. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 4*(3), 45-52.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Bowden, S. (2016). 6 must-have tech tools for behavior management. Whooo'sReading. http://blog.whooosreading.org/6-must-have-tech-tools-for-behavior-management/ adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, *21*(1), 95-108.

Burdova, E. K., Vilcekova, S., & Meciarova, L. (2016). Investigation of particulate matters of the university classroom in Slovakia. *Energy Procedia, 96*, 620-627.

Byrne, R. (2019). Ten time-saving ways for teachers to use technology. Practical Ed Tech. https://practicaledtech.com/2019/08/12/ten-time-saving-ways-for-teachers-to-use-technology/ adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches*. Routledge: London. https://doi.org/10.4324/9781315778631.

Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 373-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chang, B., Xu, R., & Watt, T. (2018). *The Impact of Colors on Learning*. Adult Education Research Conference. Victoria, BC Canada. https://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/30

Coetzee, S. A., Van Niekerk, E. J., & Wydeman, J. L. (2008). *An educator's guide to effective classroom management*. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers.

Dahlan, A. S., & Eissa, M. A. (2015). The impact of day lighting in classrooms on students' performance. *Int J Soft Comput Eng (IJSCE), 4*(6), 7-9.

Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: AZ Akademi.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Durmaz, M., Hüseyinli, T., & Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Journal of the Human & Social Science Researches, 5*(7), 2291-2303.

Dzulkifli, & Mustafar (2013). The Influence of colour on memory performance: A review. *Malaysian Journal of Medical Sciences, 20*(2), 3-9.

Engelbrecht, K. (2003). *The impact of color on learning*. Chicago, IL: Perkins & Will NeoCON Presentation.

Fisher, J. (2003). Student behavior. In *The key elements of classroom management* (pp. 59-122). Alexandria, Virginia: ASCD.

Garett, T. (2014). *Effective classroom management-the essentials*. New York: Teachers College.

Garett, T., & Chinn, C. A. (2011). Creating well-managed learning environments. In Clark A. Chinn (Ed.), *Educational psychology: Understanding students' thinking* (pp. 219-259). Rutgers University: New Brunswick, NJ.

Geller, R. J., Rubin, I. L., Nodvin, J. T., Teague, W. G., & Frumkin, H. (2007). Safe and healthy school environments. *Pediatric Clinics of North America, 54*(2), 351-373.

Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Haverinen-Shaughnessy, U., Moschandreas, D. J., & Shaughnessy, R. J. (2011). Association between substandard classroom ventilation rates and students' academic achievement. *Indoor Air, 21*, 121-131. 10.1111/j.1600-0668.2010.00686.x.

Heyck-Merlin, M., & Atkins, N. (2012). *The together teacher: Plan ahead, get organized and save time*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jepsen, C. (2015). Class size: does it matter for student achievement?. *IZA World of Labor*. doi: 10.15185/izawol.190.

Jones, V., & Jones, L. (2015). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems, enhanced Pearson eText with updated loose-leaf version--access card package*. London: Pearson.

Innova (2017). How technology can transform the layout of the classroom. https://www.innovadesigngroup.co.uk/news/how-technology-can-transform-the-layout-of-the-classroom/ adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Işık, H. (2020). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 61-78). Ankara: Pegem Akademi.

Kalkınma Bakanlığı (2018). Eğitim sistemin kalitenin artırılması özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: KB 3032 - ÖİK 814.

Kang, J., & Keinonen, T. (2018). The effect of student-centered approaches on students' interest and achievement in science: Relevant topic-based, open and guided inquiry-based, and discussion-based approaches. *Research in Science Education, 48*(4), 865-885.

Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., & Hallahan, D. P. (2002). *Managing classroom behaviour: A reflective case-based approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Kim, A. G., Karin, Y., David, R., & Steve, M. (2013). *Free to breathe, free to teach study: Determinants of relative humidity control in schools*. In ISEE Conference, 19-23 August, Basel, Switzerland.

Kiraz, Z. (2020). Öğretimin yönetimi. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 143-160). Ankara: Pegem Akademi.

Kratochwill, T., DeRoos, R., & Blair, S. (2015). Classroom Management. https://www.apa.org/education/k12/modules-classroom-management 15.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kruger, A.G. & Van Schalkwyk, O.J. (1997). *Classroom management.* Pretoria: Van Schaik.

Kuran, K. (2020). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 167-186). Ankara: Pegem Akademi.

Lim, C. P., Pek, M. S., & Chai, C. S. (2005). Classroom management issues in information and communication technology (ICT)-mediated learning environments: back to the basics. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 14(4) 391.

Lye, C. (2018). 10 examples of modern classroom technology. *Classcraft blog*. https://www.classcraft.com/blog/features/examples-modern-classroom-technology/ adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Mace, N. (2020). 8 strategies to manage the 21st century classroom. https://resilienteducator.com/classroom-resources/using-classroom-technology/ adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P., & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Marzano, S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.

Mcleod, J. (2003). Time and classroom space. In *The key elements of classroom management* (pp. 1-58). Alexandria, Virginia: ASCD.

Mehta, R., & Zhu, R. (2009). Blue or red? exploring the effect of color on cognitive task performances. *Science, 323*(5918), 1226-1229. 10.1126/science.1169144.

Mendell, M. J., & Heath, G. A. (2005). Do indoor pollutants and thermal conditions in schools influence student performance? A critical review of the literature. *Indoor Air, 15*, 27-52.

Mihincău, D., Ilieș, D. C., Wendt, J., Ilieș, A., Atasoy, E., Szabo-Alexi, P., Marcu, F., Albu, A. V., & Herman, G. V. (2019). Investigations on air quality in a school. *Folia Geographica, 61*(2), 190-204.

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hongkong/9789622098886.001.0001.

Mogas-Recalde, J., & Palau, R. (2020). *Classroom lighting and its effect on student learning and performance: Towards smarter conditions*. In Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education (pp. 3-12). 10 September, Springer, Singapore.

Morrow, B. L., & Kanakri, S. M. (2018). The impact of fluorescent and led lighting on students attitudes and behavior in the classroom. *Advences in Pediatric Research, 5*(15). doi:10.24105/apr.2018.5.15.

Mott, M. S., Robinson, D. H., Walden, A., Burnette, J., & Rutherford, A. S. (2012). Illuminating the effects of dynamic lighting on student learning. *Sage Open, 2*(2), 2158244012445585.

Osterman, K. F. (2000). Students' needs for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323-367.

Özer, N. (2020). Sınıfın fiziksel ortamı ve yönetimi. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 51-84). Ankara: Pegem Akademi.

Pagliaro, M. M. (2011). *Educator or bully? Managing the 21st century classroom*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Partin, R. L. (2009). *The classroom teacher's survival guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pilman, M. S. (2001). The effects of air temperature variance on memory ability. Loyola University Clearinghouse, Chicago.

Rawls, C. (2019). The impact of classroom technology on student's behavior. Area19delegate. https://www.area19delegate.org/the-impact-of-classroom-technology-on-students-behavior/ adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Rosbach, J.T., Vonk, M., Duijm, F., van Ginkel, J. T., Gehring, U., & Brunekreef, B. (2013). A ventilation intervention study in classrooms to improve indoor air quality: The FRESH study. *Environmental Health, 12*, 110. https://doi.org/10.1186/1476-069X-12-110

Savage, T. V., & Savage, M. K. (2009). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility*. London: Sage.

Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S., & Hinton, V. M. (2015). Exploration of classroom seating arrangement and student behavior in a Second Grade Classroom. *Georgia Educational Researcher*, *12*(1), 51-68. https://doi.org/10.20429/ger.2015.120103.

Sleegers, P. J., Moolenaar, N. M., Galetzka, M., Pruyn, A., Sarroukh, B. E., & Van der Zande, B. (2013). Lighting affects students' concentration positively: Findings from three Dutch studies. *Lighting research & technology, 45*(2), 159-175.

Şan, S., & İbrahimoğlu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (4), 2142-2159. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364003.

TEDMEM (2020). *Üçüncü öğretmen olarak öğrenme ortamları: Okulun fiziki yapısının öğrenmeye etkisine ilişkin kanıtlar.* https://tedmem.org/mem-notlari/yansima/ucuncu-ogretmen-olarak-ogrenme-ortamlari-okulun-fiziki-yapisinin-ogrenmeye-etkisine-iliskin-kanitlar#note-3133-1

Teleszewski, T. J., & Gładyszewska-Fiedoruk, K. (2020). Characteristics of humidity in classrooms with stack ventilation and development of calculation models of humidity based on the experiment. *Journal of Building Engineering*, 101381. https://doi.org/10.1016/j.jobe.2020.101381.

Tierney, K. (2020). How teachers do it: Saving time with tech tools. *JotForm Education*. https://www.jotform.com/blog/teachers-saving-time-with-tech-tools/#:~:text=Technology%20that%20is%20helpful%20and,real%20need%20that%20teachers%20have.&text=Online%20digital%20forms%20are%20some,or%20teacher%20feedback%20forms%20quickly adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Titrek, O., & Zafer Güneş, D. (2020). Sınıfta düzen demokrasi ve adaletin oluşturulması. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 225-242). Ankara: Pegem Akademi.

TMMOB (2015). *Okullarda iç çevre kontrolü rehberi*. İzmir: Altındağ Matbaacılık.

Townsend, A. (2015). Dijital sınıf nasıl yönetilir. *TEACH Magazine,* https://teachmag.com/archives/3574 adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

URL-1 (2020). How do you keep parent in loopwith your student'sprogres? https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/integrating-technology-parent-teacher-communication-the-digital-way/ adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

USEPA (2020). Reference guide for indoor air quality in Schools. United States Environmental Protection Agency. https://www.epa.gov/iaq-schools/reference-guide-indoor-air-quality-schools.

Yeşilpınar-Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 186-209.

Ünsal, H. (2017). Sınıfta öğrenme ve öğretme yönetimi. G. Yüksel & S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 341-382). Ankara: Pegem Akademi.

Valdez, P., & Mehrabian, A. (1994). Effects of color on emotion. *J Environ Psychol, 123*, 394-409.

Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2006). Why research on parental involvement is important to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 665-684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wargocki, P., & Wyon, D. P. (2007). The effects of moderately raised classroom temperatures and classroom ventilation rate on the performance of schoolwork by children (RP-1257). *Hvac&R Research*, *13*(2), 193-220.

Wargocki, P., Porras-Salazar, J. A., & Contreras-Espinoza, S. (2019). The relationship between classroom temperature and children's performance in school. *Building and Environment*, *157*, 197-204.

Weinstein, C., & Romano, M. (2014). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.

Winters-Robinson, E. (2019). How tech can engage students, simplify the school day and save time for teachers. EdSurge. edsurge.com/news/2019-10-15-how-tech-can-engage-students-simplify-the-school-day-and-save-time-for-teachers adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yale (2016). Classroom seating arrangements. Yale Center For Teaching and Learning. https://ctl.yale.edu/ClassroomSeatingArrangements.

Yiğit, B. (2020). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 79-98). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, K., Çapanoğlu, A., & Çağatay, K. (2011). The effects of physical environmental factors on students' perceptions in computer classrooms. *Indoor and Built Environment, 20*(5), 501-510.

Yıldırım, K., Çağatay, K., & Ayalp, N. (2014). Effect of wall colour on the perception of classrooms. *Indoor and Built Environment, 24*(5), 607-616.

B ö l ü m 4

Sınıfta Etkili İletişim

Dr. Bünyamin HAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ İletişimin Tanımı
  - ✓ İletişim Türleri
  - ✓ Sınıf Yönetiminde İletişimin Önemi
  - ✓ Sınıfta İletişim Süreci
  - ✓ Sınıfta Etkili İletişimi Sağlamanın Yolları
  - ✓ Sınıfta İletişimi Engelleyen Faktörler
  - ✓ Uzaktan Öğretimde Sınıf İçi İletişim
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

GİRİŞ

İnsan hayatındaki yeri ve önemi bakımından değerlendirildiğinde iletişim olgusu, insan olmanın bir gereği olarak kabul edilmektedir. İnsanın sosyalleşme sürecinde kullanmış olduğu en temel unsurlardan birinin iletişim olduğu söylenebilir. Bu yönüyle iletişim, canlı olmanın ve canlılığın bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan, sosyal bir varlık olarak içinde bulunduğu toplumla bir paylaşım gereksinimi içerisindedir. Bu paylaşım gereksinimi hem bireyin kendi inanç, istek, duygu, düşünce gibi bireysel ihtiyaçlarını hem de toplumun ortak ilgi, istek, inanç ve normlar gibi değerlerini paylaşmayı gerektirir. Buna göre iletişim, insanın çevresi ile bireysel ve sosyal paylaşım sürecinde kullandığı temel araçlardandır. İletişim sayesinde insan, diğer insanlarla birlikte yaşamanın gerektirdiği temel becerileri ve yükümlülükleri yerine getirebilmektedir. Bu bakımdan insanın olduğu her yerde iletişim var olmuştur.

İletişim, insan yaşamının bütününü kapsayan ve canlı olmanın gerektirdiği etkinliklerin tamamını kapsamaktadır (Açıkalın ve Turan, 2015). Buna göre insan biyolojik bir varlıktan toplumsal bir varlığa dönüşme sürecinde sosyal etmenleri ve iletişimi kullanmaktadır (Tuna, 2012; Ergin, 2014). İnsanlar iletişim yoluyla içinde yaşadıkları toplumun ortak ilgi, değer ve inançlarına ulaşabilir ve kendilerine ilişkin anlamları diğer insanlar ve toplumsal çevreleriyle paylaşabilirler (Tuna, 2012). Sosyal bir varlık olarak insan, hayatındaki bütün sosyal süreçlerde; anlatma, anlaşılma, paylaşma, etkileme, tepki alma gibi iletişim becerileri vardır (Engin ve Aydın, 2007). Bu bakış açısıyla iletişim, sosyal bir varlık olan insan için anlam paylaşımı olarak değerlendirilebilir. İletişim, toplumsal bir varlık olarak insanın toplumda yer etmesi ve bu yeri sağlamlaştırabilmesi adına da önem arz etmektedir. Günümüzde bireyler sahip oldukları iletişim becerileri ölçüsünde değer kazanmakta ve bu becerilerden yoksunlukları nispetinde de sahip oldukları değerleri ifade edememekte ve hak ettiği yere gelememektedirler (Küçük, 2016). Bu bakımdan iletişim, insan hayatının her alanına değer katmaktadır. Özellikle son yıllarda artan teknolojik gelişmeler, iletişim imkânlarını ve çeşitliliğini artırdığından dolayı iletişim, başta eğitim olmak üzere hayatın her alanında daha da önemli hale gelmektedir.

1. İletişimin Tanımı

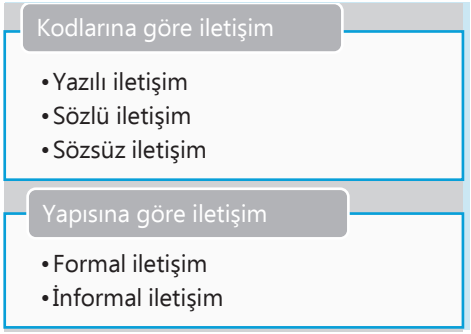
İletişim kavramı ilgili alan yazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar yapılırken iletişim kavramının içine neyin dâhil edilip neyin edilmeyeceği temel belirleyici faktör olmaktadır. İletişimin var olabilmesi için taşıması gereken özellikler araştırmacılar tarafından belirlenerek bu kavramın çerçevesi belirlenmiştir.

Buna göre bazı araştırmacılar iletişimin; mesaj alışverişi (Koçel, 2015; Küçük, 2016); bilgi, fikir ve duyguların bir kimseden başkasına aktarılması (Eren, 2010; Çağlar ve Kılıç, 2011); mesajları gönderme ve alma sistemi (Erdoğan, 2005); mesajın bir kaynaktan bir kanal yoluyla alıcıya aktarılması (Kurland ve Pelled, 2000) gibi özellikleri taşıması gerektiğini belirtmişlerdir. Memişoğlu (2013) iletişimi tanımlarken belirli duygu, düşünce, bilgilerin iki ya da daha çok kişi arasında paylaşılması ve anlamların ortaklaştırılmasına vurgu yaparken, Ergin (2014) davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılmasını iletişim olarak tanımlamaktadır. Bu noktada anlam ve anlamları ortak kılma işlemi (Kocabaş, 2014) olarak tanımlanabilecek iletişim, en az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belli yollarla paylaştıkları psiko-sosyal bir süreç olarak (Kaya, 2017) değerlendirilebilir.

İletişimde temel olarak vurgulanan nokta anlam oluşturma veya anlamı değiştirme çabasıdır (Yüksel, 2016). Diğer bir ifade ile kaynak ile alıcı arasında anlamları ortak kılma, iletişimin temel amacıdır (Bahar, 2016). İletişim, anlamları anlamanın yanında onları aktarmayı da içermektedir (Robbins ve Judge, 2013). Buna göre iletişim; iki ya da daha çok insan arasında anlaşmaya, düşünce ve duygu değiş tokuşuna, paylaşmaya, karşılıklı konuşmaya dayalı bir ilişkidir (Dicleli ve Akkaya, 2000). İletişime daha kapsamlı bir perspektiften yaklaşan Sabuncuoğlu ve Gümüş (2008) tarafından yapılan tanıma göre iletişim, bir kişi ya da grubun duygu, düşünce, bilgi, istek ve beklentilerinin muhataplarıyla aralarında ortak semboller kullanarak ortak anlamları çeşitli yol ve yöntemlerle aktararak etkileştikleri ve sürekli kıldığı kişisel ve toplumsal ilişkiler sürecidir. Erdoğan (2005) tarafından da vurgulandığı gibi iletişim sadece bir kişinin diğerine mesaj göndermesinden ibaret değildir. İletişimde insanlar arasında etkileşimden geçerek anlam üretimi söz konusudur. Yani iletişim sürecinde bir sosyal ilişki vardır. Buna göre sosyal ilişkilerin yoğun olduğu eğitim süreci de esasen bir iletişim süreci olarak değerlendirilebilir.

2. İletişim Türleri

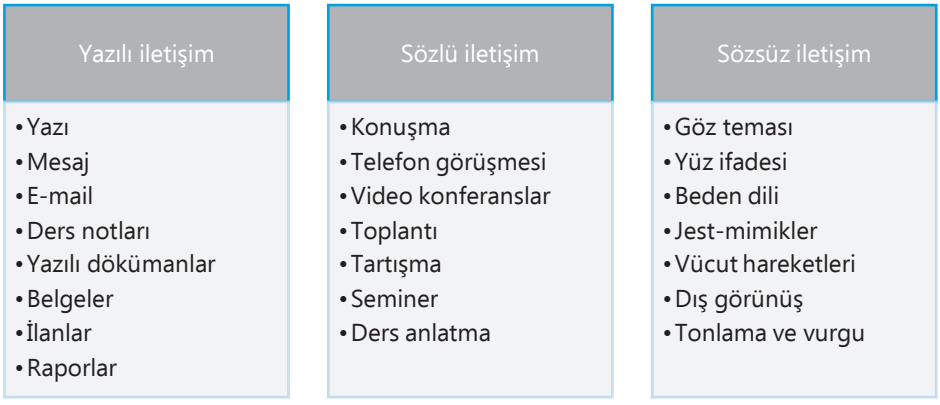
İletişim süreci, birçok farkı şekillerde gerçekleşebilmektedir. İletişimin türlerini, kullanılan kodlara veya yapısına göre farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür.



Şekil 4.1 *Kodlarına ve yapılarına göre iletişim türleri*

2.1. Kullanılan kodlara göre iletişim türleri

İletişimin biçimi kullanılan kodlara göre; yazılı, sözlü ve sözsüz iletişim şeklinde sınıflandırılabilir (Çağlar ve Kılıç, 2011; Güven, 2016; Küçük, 2016; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008). Şekil 4.2'de iletişim biçimlerinin özellikleri belirtilmiş ve içerikleri kısaca açıklanmıştır:



Şekil 4.2 *Kodlarına göre iletişim türleri*

2.1.1. Yazılı iletişim

Yazılı iletişim, formal örgütlerde en sık kullanılan iletişim biçimi (Çağlar ve Kılıç, 2011) olarak değerlendirilmektedir. Yazılı iletişimde insanlar duygu, düşünce ve bilgileri yazı ile aktarırlar (Küçük, 2012; Cebeci, 2015). Bu iletişim biçiminde yazılı

Kaynakça

Acun-Kapıkıran, N. (2017). Kişilerarası iletişim ve iletişimde empati. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 110-130). Ankara: Pegem Akademi.

Açıkalın, A., & Turan, S. (2015). *Bir anlam inşa etme süreci olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, C. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3).

Asrar, Z., Tariq, N., & Rashid, H. (2018). The impact of communication between teachers and students: A case study of the faculty of management sciences, University of Karachi, Pakistan. *European Scientific Journal, ESJ*, *14*(16), 32.

Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 2*(2), 59-67.

Bahar, E. (2016). *İletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bektaş, M., & Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 125-139.

Birsen, Ö. (2012). Sözlü iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 27-48). Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi

Cebeci, S. (2015). *Öğretme ve öğrenme süreçlerinde dini iletişim.* İstanbul: İz Yayıncılık.

Condrill, J., & Bough, B. (2004). *101 iletişim yolu*. (Çev. Aslı Şahin). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Çağlar, İ., & Kılıç, S. (2011). *Eğitim fakülteleri için genel iletişim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çalıkuşu, E., Öz, M., Göral, B. B., Bozoğlu, A., & Ateş, İ. (2013). İnformal iletişimin "dedikodu-söylenti" örgüt içi rolü: Bir yükseköğretim kurumunda yapılan çalışma. ICQH 2013 Proceedings Book, Sakarya.

Çapar, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları ve bu kanallara ilişkin öğrenci algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19* (2), 567-576.

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig*, 44, 123-142.

Dağlı, A., & Han, B. (2018). Organizational rumor scale for educational institutions. *Universal Journal of Educational Research, 6* (5), 936-946.

Dicleli, A. B., & Akkaya, S. (2000). *Konuşa konuşa iletişimin sırları*. İstanbul: BDZ Yayıncılık, MESS Yayın No: 340.

Dökmen, Ü. (1982). Geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *15* (2), 71-79.

Engin, A. O., & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 1-14.

Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.

Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A., & Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri–Educational Sciences: Theory & Practice*, *10*(2), 853-891.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erol, Y., & Akyüz, M. (2015). Dünyanın en eski medyası: dedikodunun örgüt düzeyindeki işlevleri ve algılanışı: Sağlık örgütlerinde bir alan araştırması. *Journal of World of Turks*, *7*(2), 149-166.

Erzurum, F. (2012). Sözsüz iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 52-74). Ankara: Pegem Akademi.

Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* (Çev: E. Aksoy ve B. Özkan). İstanbul: Yapa Yayınları.

Gönen, Y. Ö., Öztürk, F. Ü., & Efilti, S. (2008). *Örgütlerde söylenti ve dedikodu*. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi, 22-24. Trabzon.

Guirdham, M. (2015). *Work communication: Mediated and face-to-face practices*. London: Palgrave Macmillan.

Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim, iletişim doyumu ve kurumsal bağlılık*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Günönü-Kurt, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

Güven, B. (2016). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Han, B. (2020a). *Örgütsel söylenti ve dedikodu yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Han, B. (2020b). Öğretmen adaylarının söylenti ve dedikoduya yönelik metaforik algıları. *Journal of History School (JOHS) 13* (XLVII) 2311-2337.

Han, B., & Tösten, R. (2016). In-class teacher-student communication according to high school students' perceptions. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 11, 190-198.

Hazneci, Y. (2012). *Oluşturmacı öğretmen iletişim beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, A. (2017). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. Alim Kaya (Ed.)*, Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.

Keçeci, A., & Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2*(4), 131-136.

Ker-Dinçer, M. (2012). *İletişimin kalbi sözsüz iletişim becerileri.* Ankara: Nobel Akademi.

Kısaç, İ. (2003). Öğretmen öğrenci iletişimi. Emin Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 111-119). Ankara: Pegem Akademi.

Kış, A., & Özer, N. (2017). Öğretimsel iletişim. Mukadder Boydak Özan ve Tuncay Yavuz Özdemir (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 99-12). Ankara: Asos Yayınları.

Kocabaş, İ. (2014). Örgütsel iletişim. Selahattin Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 230-286). Ankara: Pegem Akademi.

Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *38*(38), 266-277.

Kurland, N. B., & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *The Academy of Management Review*, *25*(2), 428.

Küçük, M. (2012). Yazılı iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 78-112). Ankara: Pegem Akademi.

Küçük, O. (2016). *İletişim; genel, teknik iletişim, pazarlama iletişimi, reklamcılık*. Bursa: Ekin Basım Yayın, Dağıtım.

Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes.* Wadsworth Pub. Cooperation. http://www.kaaj.com/psych/smorder.html

Mehrabian, A., & Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, *31*(3), 248–252. https://doi.org/10.1037/h0024648

Memişoğlu, S. P. (2013). Okulda yönetim süreçleri. Niyazi Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* İçinde (ss. 94-126). Ankara: Pegem Akademi.

Michelson, G., & Mouly, S. V. (2004). Do loose lips sink ships? The meaning, antecedents and consequences of rumor and gossip in organizations. *Corporate Communications: An International Journal*, *9* (3), 189-201.

Millî, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (1), 286-298.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, *4* (2).

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behaviour.* Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall.

Sabuncuoğlu, Z., & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım, Dağıtım Ltd. Şti.

Smith, C. D., & King, P. E. (2004). Student feedback sensitivity and the efficacy of feedback interventions in public speaking performance improvement. *Communication Education*, *53*(3), 203-216.

Solmaz, B. (2004a). Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği. *Selçuk İletişim*, *3* (3), 120-127.

Solmaz, B. (2004b). *Kurumsal söylenti ve dedikodu.* Konya: Tablet Yayınları.

Şahin-Baltacı, H. (2017). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 258-278). Ankara: Pegem Akademi.

Tarku, E. (2014). *Öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim süreci* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Thomson, P. (2003). *İletişimin Sırları*. (Çeviren: M. Yurtbaşı). İstanbul: Arion Yayınevi.

Tomul, E. (2012). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. Hüseyin KIRAN (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 140-175). Ankara: Anı Yayıncılık.

Uğurlu, C. T. (2014). İnformal iletişim ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 83-100.

URL-1. (2020). "Silent Messages"-A Wealth of Information About Nonverbal Communication. http://www.kaaj.com/psych/smorder.html adresinden erişilmiştir.

Ünal-Çolak, F. (2012). Biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 116-140). Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, H. (2017). Kişilerarası ilişkilerde sözsüz iletişim. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 158-172). Ankara: Pegem Akademi.

Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 61-78.

Yüksel, H. (2016). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. Uğur Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (ss. 250-289). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel-Şahin, F. (2017). İletişim becerilerine genel bir bakış. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 32-55). Ankara: Pegem Akademi.

B ö l ü m 5

İstenmeyen Davranışlar ve Sınıfta Çatışma Yönetimi

Dr. Aysel KIZILKAYA NAMLI*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ İstenmeyen Davranış Nedir?
  - ✓ İstenmeyen Davranışların Önlenmesi
  - ✓ Ödül ve Ceza
  - ✓ Uzaktan Eğitimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları
  - ✓ Sınıf İçinde Çatışma Yönetimi
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Munzur Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitim; kültürel ve sosyal gelişme için bir araç olup eğitim sistemini geliştirmek tüm toplumu ilgilendirmektedir. Eğitim sisteminin gelişmesi için ya da daha nitelikli bir eğitimin sağlanması için öncelikle aksayan yönler tespit edilmeli ve sonrasında değişiklikler yapılmalıdır (Akdoğan, 2007). Ülkemizde eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırabilmek amacıyla pek çok yatırımlar yapılmaktadır. Ancak eğitim öğretimle ilgili yapılan yatırımlara rağmen bu süreci olumsuz etkileyen çeşitli sebepler gözlenmektedir. Eğitimin amacı bireylerde kasıtlı davranış değiştirme olduğuna göre, kalıcı davranış değişikliğinin de okul ve özelinde sınıf ortamında olması gerekmektedir. Bireylerde davranış değişikliği meydana getirmeye çalışırken eğitim ortamındaki olumsuz etkenler bu değişikliğin meydana getirilmesine engel teşkil etmektedir. Eğitim ortamında veya sınıf ortamında başrolde öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamındaki olumsuz durumların yönetilmesi sürecinde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır.

1. İstenmeyen Davranış Nedir?

Öğrencilerin öğrenme hakkını ve öğretmenin öğretme hakkını engellemek, öğretmen ve öğrenciler için stres kaynağı ve ortamı oluşturmak, öğretmenin sınıf içindeki pozitif enerjisini düşürmek, öğretme arzusunu azaltmak, öğretmenler arası yardımlaşmayı düşürmek vb. bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını sağlayan okul ve sınıf içi davranışlar "istenmeyen davranış" olarak ifade edilmektedir (Charles ve Senter, 2005). Sınıf içerisinde öğretmenleri ve öğrencileri rahatsız eden, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olan, sınıf içinde huzuru ve disiplini bozan, eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine ulaşmayı engelleyen, sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini ve sınıf düzenini bozan ve sınıf yönetimini olumsuz etkileyen öğrenci davranışları, istenmeyen öğrenci davranışlarıdır (Tertemiz, 2000; Ünüvar, 2014). İstenmeyen öğrenci davranışları, sınıf yönetimini hedeflenen bir biçimde yapılmasını engellemekle birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerine sekte vurarak sınıfı eğitim faaliyetlerinden uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla sınıf yönetimini zorlaştırmakta ve sınıfta öğrenmek isteyen öğrenciler için problem durumuna gelmektedir (Ataman, 2000). Aynı sınıfta bulunan, aynı havayı teneffüs eden, toplumsal ve ekonomik düzeyleri, gelenek ve görenekleri, psikolojileri ve problem çözme yöntemleri tamamen birbirinden farklı olan öğrencileri böyle bir ortamda sorunsuz şekilde bir arada tutmak kolay değildir. Sınıf içerisinde oluşan ve oluşması muhtemel istenmeyen öğrenci davranışlarının iyi anlaşılması gerekmektedir (Türnüklü ve Yıldız, 2002). Okul bahçesinde ya da teneffüs gibi serbest zamanlarda sınıflarda kahkaha atmak, yürümek, koşturmak normal

olarak karşılanırken bu gibi davranışlar ders süresinde sınıf içerisinde hoş görünmeyip istenmeyen davranış olarak görülebilmektedir. Sınıf içerisinde öğrencinin davranışının istenmeyen öğrenci davranışına girip girmediği ya da sınıf ortamını bozup bozmadığı sınıf içerisindeki kontrolü sağlayan öğretmenin sorumluluğundadır.

1.1. İstenmeyen davranışların nedenleri

Herhangi bir eğitim ortamında olumsuz bir iklim, uygun olmayan bir ortam, istenmeyen bir davranış sergileniyorsa bunun mutlaka bir sebebi olmalıdır. Altta yatan herhangi bir sebep olmadan bu ortamların ya da durumların olması pek mümkün olmamaktadır. İstenmeyen davranış sergileyen çocuğun mutlaka bir amacı vardır. Dikkat çekmek, ilgi görmek, varlığını kabul ettirmek, ailesiyle ilgili problemler, kendisini sevdirme çabaları, sınıftaki kuralları, otoriteyi kabul etmeme çabaları gibi pek çok neden istenmeyen öğrenci davranışlarını oluşturabilir. Bu sebeple sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşıldığında bu davranış nasıl önlenebilir diye düşünülmeden önce davranışın kaynağına ulaşmak gerekmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışı değiştirilmek ve bunun yerine istendik, olumlu davranışların oluşturulması isteniyorsa; sergilenen istenmeyen öğrenci davranışının kaynağını yani nedenini belirlemek önemli bir ölçüttür.

İstenmeyen davranışların pek çok sebebi ve çeşitli kaynakları olduğu belirtilmektedir (Başar, 2006; Hesapçıoğlu, 2008; İpşir, 2003; Öztürk, 2003; Rao, 2007). Demirtaş (2019) istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olan etkenleri iki gruba ayırmıştır. Bunlardan birincisi sınıf içi etkenler, ikincisi ise sınıf dışı etkenler olarak ifade edilmiştir. Sınıf içi etkenler ve sınıf dışı etkenlerin alt başlıklarına aşağıda yer verilmiştir.

1.2. Sınıf içi etkenler

Sınıf içi etkenler öğrenci, öğretmen, öğretim programları, sınıfın fiziksel yapısı ve sınıf kuralları olarak başlıklar halinde sunulmuştur.

1.2.1. Öğrenci

Öğrencilerin geçmiş yaşantılarından edindikleri değer ve davranış kalıpları, öğrencinin kişilik özellikleri, zihinsel ya da fiziksel özürler, öz güven eksikliği, akademik başarı durumu, yetersiz bilgi düzeyi, gelişim özellikleri ve zayıf öğrenme dürtüsü gibi nedenler öğrenciden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışlarına örnek verilebilir (Ercan, 2012). Okula her çevreden, her yaşam biçiminden, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelmektedir. Öğrenciler arasındaki bu

Kaynakça

Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş sınıflı* ilköğretim *okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(II), 1-11.

Aksoy A., & Kaplan M. (2005). Konaklama işletmelerinde departmanlar arası çatışmanın analizi ve bir uygulama. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 133-154.

Aksüt, M. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışlar. Z. Cafoğlu (Edt), *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda* içine (ss.151-162). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Alici, N. (2019). İç mekânda renk ve renklerin insan psikolojisine etkileri. Güzel Sanatlar Enstitüsü, İç Mimarlık Anasanat Dalı, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi: Niğde.

Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Edt), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplinlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*, 19-32.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Öğretmen Kitapları Dizisi: 200, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi* (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Charles, C. M., & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline* (8 ed.). New York: NY: Allyn & Bacon.

Cinoğlu, O. (2003). *İlköğretim okulu birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışları ve öğretmenlerin olumsuz davranışlar ile ilgili görüş ve tepkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). İstanbul: AZ Akademi.

D'Oosterlinck, F., & Broekaert, E. (2003). Integrating school-based and therapeutic conflict management Models at Schools. *Journal of school health*, *73*(6), 222-225.

Durukan, H., & Öztürk, H. İ. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Ercan, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet, (Edt.), *Sınıf yönetimi* (13. baskı) içinde (ss.183-210). Ankara: Pegem Akademi.

Gross, M. A., & Guerrero, L. K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management*, *11*(3), 200-226.

Gümüşeli, A. İ. (1993). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim* (Genişletilmiş 6. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İpşir, D. (2003). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154.

Kaya, S. (2020). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri. *EJER Congress 2020 bildiri özetleri kitabı* içinde (ss. 135-136). Ankara: Anı Yayıncılık.

Lewicki, R. J., Saunders, D. M., Minton, J. W., Roy, J., & Lewicki, N. (2011). *Essentials of negotiation*. Boston, MA: McGraw-Hill/Irwin.

Okutan, M. (2015). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, B. (2003). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Edt), *Sınıf yönetimi* içinde (ss.131-166). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Rao, D. B. (2007). *Behavioural problems of school children*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf yönetiminde yaklaşımlar* içinde (ss. 43-84). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *8*(3), 414-429.

Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet, (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 67-92). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türk Eğitim-Sen (2020). Salgın sürecinde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler anketi sonuçları açıklandı. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13798 erişim tarihi: 29.12.2020.

Türnüklü, A., & Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla basa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *27*(284), 22–27.

Ünüvar, G. C. (2014). *İlkokul öğrencilerinin sınıfta sergiledikleri istenmeyen davranışları gösterme sıklıkları ve bu davranışların ebeveyn tutumuyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Yılmaz, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy üniversitesi, Burdur.

Yiğit, B. (2015). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. Şişman, M. ve Turan S. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 77-96). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim 1. kademe 1. 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

B ö l ü m 6

Sınıfta Motivasyon

Dr. İnci ÖZTÜRK*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Motivasyon
  - ✓ Motivasyon ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki
  - ✓ Motivasyon Türleri
  - ✓ Motivasyon Teorileri
  - ✓ Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Faktörler
  - ✓ Öğrenci Motivasyonu için En İyi Öğretim Uygulamaları
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Ankara Üniversitesi

GİRİŞ

Bugünün öğretmenlerinden tüm öğrencilerine, okullarına ve topluma, yüksek nitelikli eğitim ve hizmetler sağlaması beklenmektedir. Günümüzde, öğretmenler, kendi performanslarından ve öğrencilerinin performansından geçmiş yıllara nazaran daha çok sorumlu tutulmaktadırlar. Yüksek düzeyde performans ve hesapverebilirlik talebi, öğretmenleri daha da zorlayacak gibi görünmektedir (Wiseman ve Hunt, 2014). Zira ülkeler, PISA gibi uluslararası öğrenci değerlendirme programları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında görülen uçurum ve düşük düzeyde motivasyon gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Ninomiya, 2019). Bundan ayrı olarak öğrenciler, sahip oldukları yüksek motivasyon düzeyine rağmen PISA'da düşük performans gösterebilmektedirler (Karakolidis, Pitsia ve Emvalotis, 2019). Sjberg'e (2017) göre PISA gibi sınavlar, normatif olup ulusların kültürü, doğası, gelenekleri ve değerleri ne olursa olsun öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini dikte etmektedir. Dolayısıyla PISA sıralamalarını iyileştirme yarışı, ulusların bilimi bağlamsallaştırma, ilgi çekici kılma ve motive edici hâle getirme çalışmalarıyla çelişebilmektedir. Fakat öğretmenlere düşen sınıf içi görevler düşünüldüğünde, öğrenci motivasyonunu artırmanın öğrenme-öğretme görevlerinin başarılmasında ilk adım olduğu söylenebilir. Öz-yeterliği yüksek, kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilen, öğrenme hedeflerine ulaşmak için çaba gösteren ve kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmek için öğretmenler, öğrenci motivasyonuna önem vermelidirler.

1. Motivasyon

Latince movere sözcüğünden gelen motivasyon, hareket ettirme, hareketlendirme anlamına gelmektedir. Motivasyon, psikolojik bir olgu olduğu için çeşitli açılardan ele alınarak şimdiye kadar çeşitli tanımları yapılmıştır (Ahl, 2006). Motivasyon, Ames'e (1990) ve Brophy'e (1983) göre öğrencilerin öğrenmeye değer verdikleri ve sınıfta görev aldıkları, etkinliklere katıldıkları bir süreç; McMillan ve Forsyth'e (1991) göre davranışı başlatan ve sürdüren süreç; Alderman'a (2008) göre davranışın harekete geçirilmesi ya da aktifleştirilmesi, yönlendirilmesi ve davranışta kalıcılığın düzenlenmesi; Levin ve Nolan'a (2010) göre hedefi başarma ya da görevi başarıyla tamamlama konusunda ısrarcı olarak belli bir hedefe yönelik davranışa ya da göreve odaklanan dürtüdür.

Motivasyonun başlıca amacı, bireyin istenilen nitelikte ve nicelikte görev yapması için bireyi etkilemedir (Başaran, 2000). Sınıf yönetimi açısından bakıldığında motivasyonun amacı, tehdit, baskı, zorlama ya da ceza olmaksızın, öğren-

cilerin kendilerini geliştirmelerini ve yeni öğrenme deneyimlerine hazır hâle gelmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları giderildiğinde, motivasyon düzeyleri de artmaktadır. Yüksek motivasyon, öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerini ve başarılı olmalarını sağlamaktadır [American Psychological Association (APA), 2015].

2. Motivasyon ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki

Öğrenci motivasyonu ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi anlamak, başarılı öğretim uygulamaları için önemlidir. Her iki kavram da öğretmenin sınıftaki çalışmaları ile ilgilidir. Her ne kadar farklı anlamlara sahip olsalar da disiplin kavramı da zaman zaman sınıf yönetimi kavramı yerine kullanılabilmekte (Bear, 2015); hatta öğretmenin sınıftaki otoritesine eşdeğer görülmektedir (Akar ve Yıldırım, 2009). Fakat bu iki kavram aynı değildir (Bosch, 2006). Zira disiplin, sınıf yönetimi alanlarından bir tanesidir; fakat düzeni sağlamayla ilgili en önemli sorunların çoğu, genellikle sınıfta fark edilmeyen diğer sorunların ele alınmasıyla yanıtlanmaktadır (Valente, Monteiro ve Lourenço, 2019). Derse geç kalmak, sınıftaki öğrenme görevlerini yerine getirmemek, yükümlülükleri yerine getirmemek gibi disiplinsiz davranışlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde güçlü motivasyon geliştirmelerini engellediği için öğretmenler tarafından kontrol altına alınmalıdır (Senjaya Kotamena, Ong ve Andika, 2020). Motivasyon, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılmaları ve devam etmeleri için öğretmenin başlattığı ya da gerçekleştirmeye çalıştığı süreçtir. Motivasyon, öğrencileri harekete geçiren, onları belirli davranışlara yönlendiren, öğrenme ortamı için önemli ve uygun davranışlarla ilgili olarak onların uyarılmalarına ve eylemi sürdürmelerine yardımcı olan içsel bir durumdur. Sınıf yönetimi ise öğrenci başarı düzeylerini mümkün olduğunca yükseltmek için öğretmenin sınıf ortamıyla ilişkili olarak gerçekleştirdiği eylemlerdir (Wiseman ve Hunt, 2014). Öğretmen ve öğrenci arasındaki pedagojik etkileşim, öğrencinin öğrenme çıktılarını, diğer bir deyişle akademik başarıyı artıran etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Cardoso Ferreira, Abrantes, Seabra ve Costa, 2011). Sınıf yönetimi, sınıfın tüm unsurlarına (örneğin, öğrenciler, mekân, zaman, materyaller ve davranış kuralları ve süreçleri) hitap eden bir örgüt sistemidir. Sınıf yönetimi, öğretmenin optimum öğretim düzeyine ulaşmasına ve öğrencinin öğrenmesi için bir temel oluşturmasına olanak sağlamaktadır (Wiseman ve Hunt, 2014). Bu doğrultuda, sınıf yönetiminin motivasyonu da içine alan şemsiye bir kavram olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görevlerinden biri, dersin başında öğrenciyi motive etmek, öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükseltmek ya da en azından var olan motivasyon düzeyini korumak olduğu için öğretmenlerden etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

Kaynakça

Adeyemi-Bello, T. (2001). Validating Rotter's (1966) locus of control scale with a sample of not-for-profit leaders. *Management Research News*, 24(6/7), 25-34.

Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, *25*(4), 385-405.

Akın, S., Yıldırım, A., & Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 771-797.

Akpan, B. (2020). Classical and operant conditioning- Ivan Pavlov, Burrhus Skinner. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 71-84). Switzerland: Springer.

Alderman, M. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (3rd Edition). New York: Routledge.

Amabile, T. E. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the work place. *Human Resource Management Review*, *3*(3), 185-201.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, *91*(3), 409-421.

Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.

Anderman, E. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1-7.

Anderman, E., & Anderman, L. (2010). *Motivating children and adolescents in schools*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Waylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). New York: Springer.

APA. (2015). *Okul öncesinden lise sona: Öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi* (Çev. E.Kanlı). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Armstrong, D., Henson, K., & Savage, T. (1997). *Teaching today: An introduction to education* (5th Edition). New York: Macmillan.

Atkinson, R. L. (1993). *Introduction to psychology* (11th Edition). Florida: Harcourt Brace Jovanovich College.

Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştireç ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(2), 567-580.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management,* (pp. 15-39). New York: Routledge.

Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment* (Second Edition). California: Corwin Press.

Bernhard, J., & Siegel, L. (1994). Increasing internal locus of controls for a disadvantaged group: A computer intervention. *Computers in the Schools, 11*(1), 59-77.

Biggs, M. (2009). Self-fulfilling prophecies. In P. Hedström, & P. Bearman (Eds.), *The Oxford handbook of analytical sociology* (pp. 294-314). Oxford: Oxford University Press.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*(6), 740-756.

Bonk, C. J. (2013). Facilitating e-learning: Myths, magic, or just a Lot of Bonk? https://www.powershow.com/view/150e8d-YjVkO/Facilitating_eLearning_Myths_Magic_ or_Just_a_Lot_of_Bonk_powerpoint_ppt_presentation adresinden 21.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Borich, G. (2011). *Effective teaching methods: Research-based practice* (7th Edition). Boston: Pearson.

Bottoms, G. (2007). Treat all students like the "best" students. *Educational Leadership, 64*, 30–37.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd Edition). New York: Routledge.

Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1596-1605.

Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 270–295.

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, *26*(4), 741-752.

Chen, Y., Lou, H., & Luo, W. (2002). Distance learning technology adoption: A motivation perspective. *Journal of Computer Information Systems*, *42*(2), 38-43.

Clark, K. R. (2018). Learning theories: Behaviorism. *Radiologic Technology*, *90*(2), 172-175.

Covington, M., & Omelich, C. (1987). "I knew it cold before the exam": A test of the anxiety-blockage hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 79*, 393-400.

Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dacey, J. (1989). *Fundamentals of creativity*. Lexington, MA: D. C. Heath/Lexington Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.

Deci, E., & Ryan, R. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective teaching techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4–58.

Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills* (6th Edition). Boston: Pearson.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2013). *Educational psychology: Windows on classrooms* (9th Edition). Boston: Pearson.

Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. New York, NY: Teachers College Press.

Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms* (9th Edition). New York: Pearson.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.

Greeno, J., Collins, A., & Resnick, L. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Macmillan.

Hamachek, D. (1987). Humanistic psychology: Theory, postulates, and implications for educational processes. In J. Glover & R. Ronning (Eds.). *Historical foundations of educational psychology* (pp. 159–182). New York: Plenum Press.

Hansen, R. (1977). Anxiety. In S. Ball (Ed.), *Motivation in education* (pp. 91-109). New York: Academic Press.

Hartnett, M., St. George, A. & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(6), 20-38.

Henson, T., & Eller, B. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. New York: Wadsworth.

Hussey, H. D., Fleck, B. K. B., & Richmond, A. S. (2015). Promoting active learning through a flipped course design. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Curriculum design and classroom management: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 106-130). Hershey, PA: IGI Global.

Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 240–249.

Jones, V., & Jones, L. (2013). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (10th Edition). Boston: Pearson.

Karabatak, S., & Polat, H. (2019). The effects of the flipped classroom model designed according to the ARCS motivation strategies on the student's motivation and academic achievement levels. *Education and Information Technologies*, *25*(3), 1475-1495.

Karabatak, S., & Turhan, M. (2017). Effectiveness of web-based problem-based school administrator training program and its effect on participants' attitudes towards web-based learning. *PEGEGOG*, *7*(4), 663-712.

Karakolidis, A., Pitsia, V., & Emvalotis, A. (2019). The case of high motivation and low achievement in science: what is the role of students' epistemic beliefs? *International Journal of Science Education*, *41*(11), 1457-1474.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.

Kim, C., & Bennekin, K. N. (2013). Design and implementation of volitional control support in mathematics courses. *Educational Technology Research & Development, 61*, 793-817.

Kroening, R. E., & Kim, K. L. (2008). Premack principle. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology* (pp. 813-814). California: SAGE Publications.

Lepper, M. R., Henderlong-Corpus, J., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 184-196.

Levin, J., & Nolan, J. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6th Edition). Boston: Pearson.

Liu, Y. L. (2020). *The future of the classroom? China's experience of AI in education. The AI powered state: China's approach to public sector innovation*. London: NESTA.

Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*, 705-717.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned helplessness at fifty: insights from neuroscience. *Psychological Review*, 349-367.

Martens, R. L., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, *20*(5), 368-376.

McMillan, J. H., & Forsyth, D. R. (1991). What theories of motivation say about why learners learn. *New Directions for Teaching and Learning*, *45*(2), 39-51.

McLeod, S. (2015). *Skinner—Operant conditioning*. https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html adresinden 2 Şubat 2021 tarihinde erişilmiştir.

McLeod, S. (2018). *Maslow's hierarcy of needs*. https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf adresinden 02 Şubat 2021 tarihinde erişilmiştir.

Ninomiya, S. (2019). The impact of PISA and the interrelation and development of assessment policy and assessment theory in Japan. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(1), 91-110.

Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, *83*, 23-34.

Orkin, M. (2015). Motivating students. In W. G. Scarlett (Ed.), *The SAGE encyclopedia of classroom management* (pp. 535-538). California: SAGE Publications.

Ormrod, J. (2011). *Educational psychology: Developing learners* (7th Edition). Boston: Pearson.

Park, S. W. (2018). Motivation theories and instructional design. In R. E. West (Ed.), *Foundations of learning and instructional design technology*. California: EdTech Books. https://edtechbooks.org/lidtfoundations/motivation_theories_and_instructional_design adresinden 07 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.

Park, S. W., & Kim, C. (2012). A design framework for a virtual tutee system to promote academic reading engagement in a college classroom. *Journal of Applied Instructional Design, 2*(1), 17-33.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and application* (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.

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

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1-11.

Ryan, M. E., & Francis, A. J. (2012). Locus of control beliefs mediate the relationship between religious functioning and psychological health. *Journal of Religion and Health*, 51(3), 774–785.

Santrock, J. (2008). *Educational psychology* (3rd Edition). New York: McGraw-Hill.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 1-10.

Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research and applications* (4th Edition). Essex: Pearson Education Limited.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Senjaya, P., Kotamena, F., Ong, F., & Andika, C. B. (2020). School environmental influences, student discipline and learning motivation toward increasing senior high students achievement. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(1), 1006-1015.

Shortridge-Baggett, L. M. (2002). Self-efficacy: Measurement and intervention in nursing. In E. R. Lenz & L. M. Shortridge-Baggett (Eds.), *Self-efficacy in nursing: Research and measurement perspectives* (pp. 3–8). New York, NY: Springer.

Shroff, R. H., Vogel, D. R., & Coombes, J. (2008). Assessing individual-level factors supporting student intrinsic motivation in online discussions: A qualitative study. *Journal of Information Systems Education*, *19*(1), 111-125.

Sjϕberg, S. (2017). PISA testing: A global educational race? *Europhysics News*, *48*(4), 17-20.

Skudiene, V., & Auruskeviciene, V. (2012). The contribution of corporate social responsibility to internal employee motivation. *Baltic Journal of Management*, 7(1), 49-67.

Smith, P. B., Trompenaars, F., & Dugan, S. (1995). The rotter locus of control scale in 43 countries: A test of cultural relativity. *International Journal of Psychology*, 30(3), 377-400.

Snowman, J., & McCown, R. (2012). *Psychology applied to teaching* (13th Edition). Belmont, CA: Wadsworth.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.

Sun, L., Ma, Y., & Hua, L. (2020). Adaptation and validity of the traffic locus of control scale in Chinese drivers. *Personality and Individual Differences*, 159, 1-6.

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, *56*, 741-750.

Vanderklippe, N. (2018, 1 June). In China, classroom cameras scan student faces for emotion, stoking fears of new form of state monitoring. *The Globe and Mail*. https://www.theglobeandmail.com/world/article-in-china-classroom-cameras-scan-student-faces-for-emotion-stoking/ adresinden 21.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

van der Meij, H., van der Meij, J., & Harmsen, R. (2015). Animated pedagogical agents effects on enhancing student motivation and learning in a science inquiry learning environment. *Educational Technology Research & Development, 63*, 381-403.

Wang, L. (2000). *The upward pygmalion effect in the organization*. https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1710&context=theses adresinden 2 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.

Wang, Y., Hong, S., & Tai, C. (2019, 24 October). China's efforts to lead the way in AI start in its classrooms. *The Wall Street Journal*. https://www.wsj.com/articles/chinas-efforts-to-lead-the-way-in-ai-start-in-its-classrooms-11571958181adresinden 21.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. *Educational Psychologist, 29*, 163-172.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation. A developmental perspective. *Educational Psychology, 6*, 49–78.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265–310.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-81.

Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom* (3rd Edition). Illinois: Charles C Thomas Publisher.

Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th Edition). Boston: Pearson.

Yıldız, V. A., Baydaş-Önlü, Ö. ve Göktaş, Y. (2019). ARCS motivasyon modeli: 1997-2018 yılları arasında yapılmış uygulamalı makalelerin içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(4), 723-741.

B ö l ü m 7

Sınıf İçi Disiplin Modelleri

Dr. Serkan ASLAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Disiplin nedir?
  - ✓ Sınıfta Disiplin
  - ✓ Sınıfta Disiplinin Önemi
  - ✓ Sınıfta Disiplin Sorunlarının Kaynağı
  - ✓ Sınıfta Disiplin Oluşturma
  - ✓ Çevirim İçi Öğrenme Ortamında Disiplini Sağlama
  - ✓ Disiplin Modelleri
    - Davranış değiştirme modeli
    - Güvengen davranış modeli
    - Pozitif disiplin modeli
    - Ussal sonuçlar modeli
    - Gerçeklik terapisi modeli
    - Etkili öğretmenlik eğitimi modeli
    - İnsanlar arası ilişkiyi çözümleme modeli
    - Grup yönetimi modeli
    - Etkili iletişim modeli
    - Albert'ın iş birliğine dayalı modeli
    - Çokkültürlülüğe dayalı sınıf modeli
    - Kagan: Kazan-kazan modeli
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Süleyman Demirel Üniversitesi

GİRİŞ

Serkan Öğretmen, sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme programından yeni mezun olmuştur. Mezun olduğu yıl bir mezraya atanmıştır. Büyük bir heyecanla atandığı mezraya gitmek için yola koyulmuştur. Serkan Öğretmen, gideceği mezranın minibüsüne binmiş ve uzun bir yolculuktan sonra bir patika yolda indirilmiştir. Oldukça şaşırmıştır. Zira indiği yerde hiçbir ev yoktur. Şoför patika yoldan 2 km yürüdükten sonra mezraya ulaşacağını söylemiştir. Böyle bir patika yola zaten hiçbir araç giremez. Serkan öğretmen elinde bavuluyla yola koyulmuştur. Yaklaşık yarım saatlik bir yürüyüşten sonra mezraya varmıştır. Mezra bir vadinin içindedir. Evler ikiye bölünmüş ve mezranın ortasında köy okulunun olduğunu görmüştür. Okulun yanına geldiğinde, bir çocukla karşılaşmış ve muhtarın nerede olduğunu sormuştur. Çocuk, Serkan Öğretmeni muhtarın yanına götürmüştür. Serkan Öğretmen, okula yeni atandığını söylemiş hem okulun hem de lojmanın anahtarını muhtardan istemiştir. Muhtar okulun anahtarlarını Serkan Öğretmene teslim etmiştir. Okul, birleştirilmiş sınıf uygulamasının uygulandığı bir okuldur ve 1952 yılında yapılmıştır. Okul oldukça eskidir. Serkan Öğretmen eşyalarını yerleştirdikten sonra hemen okula gidip sınıfını düzenlemek istemiştir. Okula gittiğinde tam bir harabe ile karşılaşmıştır. Pencereler kırık, tahta sökülmüş, sıralar eski ve kirlidir. Serkan Öğretmen, sınıfı temizlemiş ve düzenlemiştir. Pazartesi günü okullar açılmıştır. Serkan Öğretmen, büyük bir heyecanla öğrencilerini beklemektedir. Sınıfa 10 öğrenci gelmiştir. Tek tek hepsi ile tanışmıştır. Öğrencilerle birlikte oyun oynamak istemiş, ancak öğrenciler oyuna katılmamıştır. Öğrenciler ders esnasında bir birilerine kendi ana dillerinde bir şeyler söylemekte ve birbirlerine bağırmaktaymışlar. Serkan Öğretmen, dersi anlatırken oldukça sorun yaşamıştır. Serkan Öğretmen, öğrencilerin gruplar şeklinde oturduklarını ve birbirlerinden hoşlanmadıklarını anlamıştır. Dersin ileriki aşamalarında bu grupların birbirleriyle konuşmadıklarını ve biri konuşurken diğer gruptakilerin onunla alay ettiğini görmüştür. Sınıfta disiplin sorunları oldukça fazladır. Serkan Öğretmen, sınıftaki öğrencilerinin farklı kültürel özelliklere sahip olduklarını öğrenmiştir.

Sınıf, öğrencilerin yıllık öğrenimlerine göre ayrıldıkları ders okutulan yer veya derslik olarak tanımlanan bölümler şeklinde ifade edilmektedir (Demirdağ, 2019). Sınıf ortamının düzenlenmesinden sorumlu kişi öğretmendir. Öğretmenler, sınıflarda etkili bir şekilde öğretme-öğrenme sürecinin yürütülmesinden de sorumludurlar. Bunun için öğretmenlerin sınıfı iyi bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğretim programlarında belirtilen amaçlara ve kazanımlara ulaşabilmesi için kuralların belirlenmesi, uygulanması ve davranış-

ların denetlenerek olumlu bir atmosferin oluşturulma süreci olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2017). Sınıf yönetimi oldukça güç bir iştir. Öğretmenlerin sınıflarda öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak düzenlemeleri, zamanı yönetmeleri, öğrenci motivasyonlarını sağlamaları, öğrencilerle etkili iletişim kurmaları ve sınıf ortamının ışık, ses, ısı vb. özelliklerini düzenlemeleri sınıf yönetimi kapsamında yapacakları işlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrenciler tarafından sergilenen ve öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen davranışları önlemek ya da bu davranışları ortadan kaldırmaktan da sorumludurlar. Bu durum sınıfta diplin kavramıyla ilişkilidir. Bu bölümde disiplin kavramı açıklanacak, sınıfta ve çevirim içi öğrenme ortamlarında disiplini sağlama ile disiplin problemlerinin kaynağının ne olduğu, disiplinin önemi ile ilgili bilgiler verilecektir. Daha sonra sınıfta uygulanabilecek disiplin modelleri tanıtılacaktır.

1. Disiplin Nedir?

Disiplin Latince bir sözcük olan "disciplina" sözcüğünden türeyerek günümüze gelmiştir. Disiplin, bir grupta yer alan grup üyelerinin arzulayarak ve inanarak grubun belirlemiş olduğu kurallara ve düzene uygun davranış gösterme gücü olarak tanımlanabilir (Erdem, 2019). Disiplin, daha çok mevcut yasalara, kurallara, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak da ifade edilebilir (Çelik, 2016). Disiplin kavramı, sosyal bilimlerin tüm alanlarını kapsamakla birlikte özellikle eğitim bilimlerinde önem arz eden bir kavram olarak görülmektedir. Eğitimde, okulda ve sınıf ortamında disiplin konusunun önemli bir yer teşkil ettiği ifade edilebilir. Disiplin özellikle sınıf yönetimi kavramı ile yakından ilişkilidir. Sınıfta etkili ve verimli bir şekilde öğretme-öğrenme sürecinin sürdürülebilmesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine bağlıdır. Etkili bir şekilde öğretme-öğrenme sürecinin planlanıp sürdürülmesinde sınıf ortamında istenmeyen bazı davranışlar ortaya çıkabilir. Bu istenmeyen davranışlar, öğretme-öğrenme sürecinin akışını bozmakta ve öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum bir disiplin sorunu olarak ele alınmaktadır. Disiplin ülkemizde genel olarak ceza ile eş anlamlı olarak anlaşılmaktadır. Oysaki disiplinin ceza olarak algılanması oldukça yanlıştır. Sınıfta disiplinin sağlanmasında öğretmen cezaya başvurabilir, ancak bu durum disiplin olarak ifade edilmemelidir (Helvacı, 2015). Disiplin bireylerin hayatlarını kontrol etmek, onlara hükmetmek ya da hizaya getirmek değildir (Humphreys, 2003). Böyle bir disiplin anlayışı bireylere yarardan çok zarar getirir. Bu anlayış bireylerin gelişimini de olumsuz etkilemektedir.

Kaynakça

Akalın, S. (2018). Sınıf yönetim modelleri ve disiplin yaklaşımları. F. Silman & H. Avcıoğlu (Ed.). *Çağdaş yaklaşımlarla sınıf yönetimi* içinde (ss. 23-43). Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Akar, İ. (2019). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 89-112). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, N. (2019). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 12-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Albert, L. (2004). *Cooperative discipline*. Crowley, TX: AGS Pub.

Ally, M. (2004). Foundation of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.). *The theory and practice of online learning* (pp. 3-31). Second Edition, Athabasca: Athabasca University.

Aslan, S., & Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Babaoğlan, E. (2014). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. M. Çelikten & M. Teyfur (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (ss. 47-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakioğlu, A. (2019). *Çağdaş sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayar, A. (2014). Sınıf içi istenmeyen (sorun) davranışları yönetmek. M. Çelikten & M. Teyfur (Edt), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (ss. 101-117). Ankara: Anı Yayıncılık.

Burden, P. (2010). *Classroom managment: Creating a successful k-12 learning community*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Cangelosi, J.S. (2013). *Classroom managment strategies*. Hoboken, NJ: Wiley.

Canter, L. (2010). *Lee Canter's assertive dicipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Celep, C. (2020). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, K. (2016). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. H. Kıran & K. Çelik (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 231-253). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirdağ, S. (2019). Sınıf yönetimine giriş ve temel kavramlar. S. Demirdağ (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 2-19). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom. A manual for teachers*. New York: Harper & Row

Edwards, C.H. (2011). *Democratic discipline in learning communities: Theory and practice*. Estover road, Plymouth: Rowman &Littlefield Education.

Erdem, A.R. (2019). Sınıf disiplini ve kuralları. R. Sarpkaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 81-114). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erten P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 10*(1), 190-202.

Evertson, C.M., & Emmer, E.T. (2016). *Classroom management for elementary teachers*. USA: Pearson.

Gordon, T. (2001). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. E. Aksay (Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Grossman, H. (2003). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. USA: Rowman & Littlefield Pub.

Güngör, S. (2016). Sınıf disiplini. İ. Çınar (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 133-161). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Helvacı, M.A. (2015). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. C. Gülşen (Ed.). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 129-162). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hong-kong/9789622098886.001.0001.

Humphreys, T. (2003). *Disiplin nedir? Ne değildir?* B. Çelik (Çev.). İstanbul: Epilson Yayıncılık.

Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill.

Jones, F. (2000). *Tools for teaching*. CA: Fredric H. Jones & Associates.

Jones, V.F., & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive classroom managment: Creating communities of support and solvşng problems*. USA: Allyn and Bacon.

Kagan, S., Kyle, P., & Scott, S. (2007). *Win-win discipline*. USA: Kagan Pub.

Kapil, Y., & Roy, A. (2014), A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern, 2*(1),10-14.

Karahan-Tuğsat, B. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları: bir özel okul ile bir devlet okulunun karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kazu, H. (2009). Sınıfın fiziksel düzeni. M.D. Karslı (Ed.). *İlköğretimde sınıf yönetimi* içinde (ss 67-74). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. NY: Holt, Rinehart & Winston.

Manning, M.L., & Bucher, K.T. (2013). *Classroom management: Models, applications and cases*. New Jersey: Pearson.

Moore, M.G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online leraning*. Wadsworth: Cengage Learning.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Ridnouer, K. (2006). *Managing your classroom with heart: A guide for nurturing adolescent learners.* Virigina USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Saban, A. (2014). *Öğretme-öğrenme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Turkish Studies, 10*(3), 115-138.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin-Çeliktürk, Z. (2019). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. S. Demirdağ (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 25-268). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Slavin, R. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. USA: Pearson.

Swick, K.J. (1991). *Discipline toward positive student behavior*. Washington, USA: Natl Education Assn.

Tauber, R.T. (2007). *Classroom managment: Sound theory and effective practice.* Westport, USA: Prager Publishers.

Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 110-131). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Edt). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 110-131). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44*, 549-568.

Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Woolfolk, A. (2018). *Educational psychology*. USA: Pearson.

Yalçınkaya, M., & Küçükkaragöz, H. (2006). Sınıfta disiplin kuralları belirleme ve uygulaması. M. Yılman (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 101-131). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yamaç, A. (2019). Sınıf yönetimi yaklaşımları. S. Demirdağ (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 48-71). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yiğit, B. (2009). Sınıfta disiplin sağlama kuram ve uygulamalar. M.D. Karslı (Ed.). *İlköğretimde sınıf yönetimi* içinde (ss. 110-131). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yusuf, B.N.M., & Ahmad, J. (2020) Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the covid-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal, 7*(5) 205-212.

Yüksel, G., & Filiz, S.B. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

B ö l ü m 8

Sınıfta Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi

Dr. Ümit KAHRAMAN[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi
    - Etkili öğretmen
    - Öğretimin planlanması
    - Öğretimin uygulanması
    - Öğretimin değerlendirilmesi
  - ✓ Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları
    - Doğrudan öğretim
    - Yapılandırmacı öğretim
    - İş birliğine dayalı öğrenme (iş birlikli öğrenme)
    - Çoklu zekâ kuramı
    - Harmanlanmış öğrenme ve ters yüz sınıf modeli
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

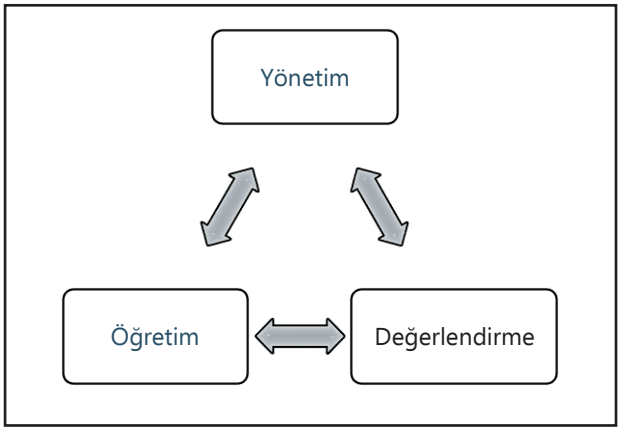
GİRİŞ

Sınıf, öğrenmenin ve öğrencilerden beklenen davranış değişikliğinin gerçekleştiği ortamdır. Paydaşların eğitimden beklediği hedeflere ulaşılabilmesi ve sınıftaki öğretimin gerçekleştirilmesi, sınıftaki öğretim etkinliklerinin niteliği ve bu etkinliklerin yönetimi ile yakından ilgilidir. Öğrenme ve öğretimin yönetimi, öğretmenin sınıf içinde yapacağı etkinliklerin, bunları nasıl ve hangi araç gereçlerle yapacağının ve nasıl değerlendireceğinin planlanması sürecidir. Tüm bu etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenler, öğretimin yönetimi sürecinin merkezinde yer almaktadırlar. Bu nedenle öğretmen niteliği eğitimden beklenen amaçların gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Zaman içerisinde hem mesleklerin değişime uğraması hem de bireysel ve toplumsal ihtiyaçların zamanın gereklerine göre değişmesi gibi nedenlerden dolayı eğitim süreçlerinde de değişimler yaşanmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini, yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme, iş birlikli öğrenme gibi yeni öğretim yöntemleri almıştır. Ancak her ne kadar teorik değişimler yaşansa da uygulamalarda değişimin sağlanması, öğretmen niteliğine ve öğretmenlerin bu yaklaşımları benimseyerek kullanmasına bağlıdır. Meydana gelen teorik değişimler sonucu öne sürülen öğretim yaklaşımlarının ele alınması önem arz etmektedir. Bu bölümde öğretim yaklaşımlarından önce öğrenme ve öğretim sürecinin yönetimi, etkili öğretmen, süreçlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ele alınmıştır. Daha sonra da bazı öğrenme-öğretme yaklaşımları sunulmuştur.

1. Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi

Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetiminden önce, bu sürecin baş aktörü olan "öğretmen"in kim olduğu açıklığa kavuşturulmalıdır. "Öğretmen kimdir?" sorusuna cevap verilirken akla "başkalarının öğrenmesi ve davranış değişikliğinin sağlanması ile yükümlü kişiler" tanımı gelmektedir. Ancak burada kimler bu sınıflamaya dâhildir onu belirlemek gerekir. Çünkü birçok kişi hem öğrenen hem de öğreten rolünde olabilir. Ama genel olarak bakıldığında öğretmen terimi, yukarıda bahsedilen öğretme işlevini mesleki olarak yerine getiren kişiler için kullanılmaktadır. Öğrenme ve öğretme farklı ortamlarda gerçekleşebilmektedir ancak bu süreçler şansa bırakılamayacak kadar önemlidir. Bunun için de ülkelerde formal öğretme merkezi olarak okullar kurulur ve eğitim programları belirlenir. Öğretmenler de bu programı uygulamak ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere görev yapan, insanların sosyal ve kişisel gelişimlerini kolaylaştırmak için toplum tarafından işe alınan temsilcilerdir (Cooper, 2016). Sınıftaki eğitim ve öğretimden sorumlu olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken sınıf yönetimi becerilerinden

söz etmek mümkündür. Sınıflardaki öğretimin yönetimi de sınıf yönetiminin bileşenlerinden bir tanesidir. Öğretmenlerin ilgi çekici ve motive edici öğretim ile etkili sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin farkında olmaları gerekir. Çünkü ilgi çekici öğretim, sınıflarda öğrencilerin derse aktif katılımını ve motivasyonlarını sağlayarak davranışsal sorunları azaltır (Savage ve Savage, 2010; Weinstein ve Romano, 2014, akt. Garrett, 2014). Öğretmenlerin neyi nasıl öğrettiğine yönelik çabaları, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek için önemlidir. Bu da sınıf yönetimi ile öğretim arasındaki ilişkiyi gösterir. Şekil 8.1'de de görüldüğü üzere, neyin nasıl öğretildiği ve değerlendirildiği, sınıfın nasıl yönetildiği birbiri ile etkileşim halindedir. Bu alanlardan birisinde sağlanan etkili ya da etkisiz performans diğerlerini de etkileyecektir. Sınıf etkililiği üzerine yapılan araştırmalarda da yönetsel, davranışsal ve motivasyonel açıdan sorun yaşanan sınıflar, yeterli öğretim stratejilerinin kullanılmadığı sınıflar olarak nitelendirilmiştir (Gettinger ve Kohler, 2006; Munk ve-Reep, 1994; Shindler, Jones, Taylor ve Cadenas, 2003, akt. Shindler, 2010). Bu noktada etkili öğretim ve etkili öğretmen kavramlarının ön plana çıktığından söz edilebilir.

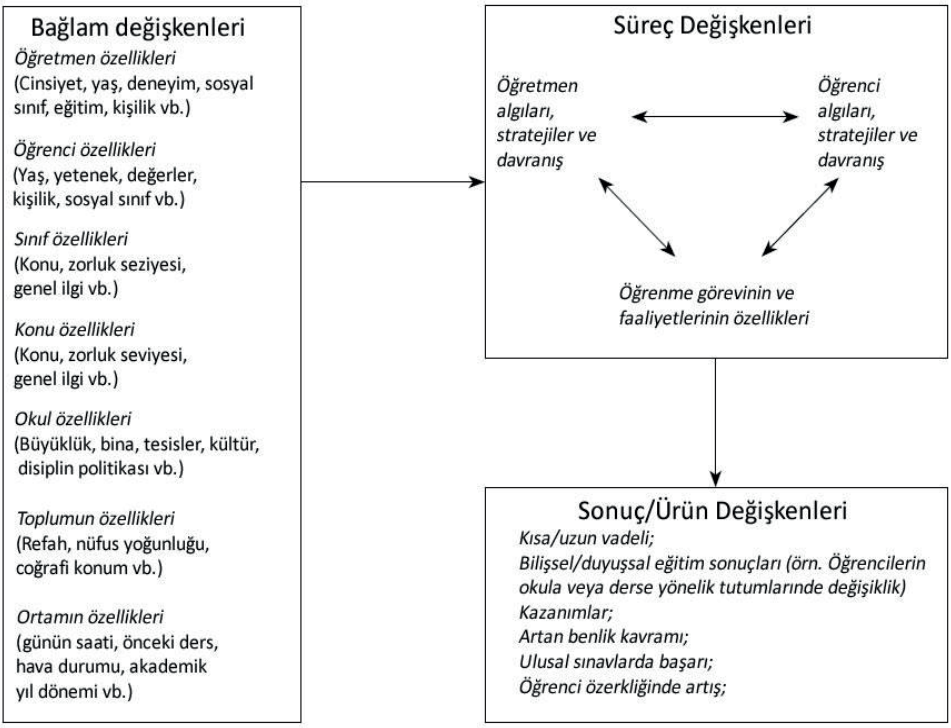


Şekil 8.1 *Öğretim sürecinde birbiriyle ilişkili faktörler (Shindler, 2010)*

1.1. Etkili öğretmen

Etkili öğretmen teriminin tanımlanmasından önce, "Etkili öğretim nedir?" sorusunun cevaplanması, konunun anlaşılırlığını artıracaktır. Etkili öğretim, öğrenci başarısını geliştirme yeteneğidir. Bu, öğretmen etkililiğini tanımlamanın bir yoludur. Ancak birçok ülkede yüksek kaliteli öğretim, öğrenci başarısındaki öğretmen etkileri ile açıklanmaktadır (Good, Wiley ve Florez, 2009). Nitekim Kyriacou da

(2009) etkili öğretimi, amaçlanan öğrenci öğrenmesinin başarıyla gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Kyriacou (2007) göre etkili öğretim, her öğrenci için öğretmenin amaçladığı öğrenim türünü ortaya çıkarmada başarılı bir öğrenme etkinliği oluşturmakla ilişkilendirilebilir. O halde öğretim gerçekleştirmenin temelinde öğrenci başarısının olduğu söylenebilir.



Şekil 8.2 *Etkili öğretim ile ilgili temel çerçeve*

Yıllar boyunca etkili öğretimin ne olduğu konusunda gelişmeler yaşanmıştır. 1960'lara kadar etkili öğretim üzerine yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmen nitelikleri ile eğitimsel çıktıları ilişkilendiren bu çalışmalar, sınıfta gerçekleşen olayları görmezden gelmektedir. 1960'lardan sonra araştırmalar, doğrudan sınıftaki etkinliklere ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime odaklanmıştır. 1990'lardan bu yana da bu çalışmalar öğretmenlerin başlangıçta ve işbaşında mesleki gelişimlerini desteklemek üzere araştırma tabanlı kanıtlar elde etmek için kullanılmış ve sınıfta gerçekleşen öğrenme-öğretmeye ilişkin daha derin bir anlayış kazanmak hedeflenmiştir. Genel olarak etkili öğretim ile ilgili fikir birliği bulunan genel çerçeve Şekil 8.2'de yer

Kaynakça

Abeysekera, L. & Phillip, D. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development, 34(1),* 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336

Ada, S., & Baysal, Z.N. (2020). *Sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Akbaşlı, S. (2014). Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi. C. Gülşen (Edt.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 61-100). Ankara: Anı Yayıncılık.

Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th Ed.). New York: McGraw Hill.

Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.

Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods: Research-based practice*. New York: Pearson.

Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London: Routledge.

Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation* (7th. Ed.). Danvers: John Wiley & Sons.

Celep, C. (2014). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (7. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cooper, J. M. (2016). The effective teacher. In J. M. Cooper (Eds.), *Classroom teaching skills* (pp. 1-20). Wadsworth: Cengage Learning.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patel, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1–62.

Costa, A. L., & Garmston R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Cordon.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dettmers, S., Trautwein, U., & Ludtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not Universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(3), 1–31.

Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., Jochems, W., & Broers, N. J. (2007). Students' experience with collaborative learning in asynchronouscomputer-supported collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior, 23*(1), 496–514.

Doğanay, A., & Tok, Ş. (2013). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 239-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Garrett, T. (2014). *Effective classroom management*. New York: Teachers College Press.

Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion.* New York: Harper and Row.

Good T.L., Wiley C.R.H., & Florez I.R. (2009) Effective Teaching: an Emerging Synthesis. In Saha L.J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Springer International Handbooks of Education*, vol 21. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_51.

Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(*11), 336-356.

Hallam, S. (2004). *Homework: The evidence.* London: Institute of Education.

Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. London: Continuum International Publishing Group.

Kaf, Ö. (2018). Öğretimin yönetimi. Y. Aktaş Arnas & F. Sadık (Edt.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (ss. 87-101). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kapalka, G. (2009). *8 steps to classroom management success: a guide for teachers of challenging students.* California: SAGE.

Kayıkçı, K. (2019). Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi. R. Sarpkaya (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 213-254). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Kuran, K. (2018). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M.Şişman & S.Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 165-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Leighton, M. S. (2016). Cooperative learning. In J. M. Cooper (Eds.), *Classroom teaching skills* (pp. 1-20). Wadsworth: Cengage Learning.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (2003). Tebliğler Dergisi. Yayım Tarihi Ağustos 2003. Sayısı: 2551.

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hong-kong/9789622098886.001.0001

Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: evidence and practice* (3rd. Ed.). London: SAGE.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R.C., & Gibson, H. W. (1998). *Teaching strategies: a guide to better instruction* (5th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M.S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: a guide to effective instruction* (9th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Özcan, S. (2020). Dijital araçlarla çevrim içi ölçme ve değerlendirme. Erişim adresi https://www.egiteknoloji.com/cevrimici-olcme-ve-degerlendirme.html

Peace Corps (2008). *Classroom management*. Washington: Information Collection and Exchange.

Reece, I., & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning: A practical guide* (3rd. Ed.). Sunderland: Business Educayion Publishers.

Scrivener, J. (2013). *Classroom management techniques.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shindler, J. (2010). *Transformative classroom management.* San Francisco: Jossey-Bass Teacher.

Shostak, R. (2016). Involving students in learning. In J. M. Cooper (Eds.), *Classroom teaching skills* (pp. 82-106). Wadsworth: Cengage Learning.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf adresinden 08/02/2021 tarihinde erişilmiştir.

Şahin, M.C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tok, Ş. (2018). Öğretimin yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Edt.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 79-122). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tymms, P. B., & Fitz-Gibbon, C. T. (1992). The relationship of homework to A-level results. *Educational Research, 34*(1), 3–10.

Weinstein, C.S., Romano, M., & Mignano, A.J. (2011). *Elementary classroom management: lessons from research and practice* (5th. Ed.). New York: McGraw Hill.

Zainuddin, Z., & Halili, S. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(3), 313-340. https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005) Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 397–417.

B ö l ü m 9

Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Yönetimi

Dr. Mehtap SARAÇOĞLU[*]

Dr. Cemal AKÜZÜM[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Eğitimde Ölçme
  - ✓ Eğitimde Değerlendirme
  - ✓ Değerlendirme Türleri
    - Tanılayıcı (diagnostic) değerlendirme
    - Biçimlendirici (formative) değerlendirme
    - Düzey belirleyici (summative) değerlendirme
  - ✓ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi
    - Geleneksel ölçme ve değerlendirme
    - Alternatif ölçme ve değerlendirme
    - Sınıf içi değerlendirme
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] Siirt Üniversitesi
[*] Dicle Üniversitesi

GİRİŞ

Öğrenci merkezli eğitim-öğretim süreci, dersin kazanımlarının/çıktılarının gerçekleştirilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan kuramları, stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve öğretim teknolojilerini kullanarak aktif öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesidir. Öğrenci merkezli eğitim açık sistem özelliği taşımaktadır. Bu da sisteme sürekli ve düzenli olarak dönüt ve düzeltmenin verilmesini gerektirmektedir. Ölçme ve değerlendirme, derslerin çıktılarına/kazanımlarına göre yapılmalıdır. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ders programlarının kazanımlarına/çıktılarına ulaşmasını sağlamak için öğrenme-öğretme süreci oldukça önemli bir yere sahiptir. Bir dersin öğrenme-öğretme süreci o dersin kazanımlarına/çıktılarına göre planlanır ve buna göre gerçekleştirilir. Öğretmen sistematik bir yaklaşımla öğrenme ve öğretme sürecini planlamalı, uygulamalı, kontrol etmeli ve gereken iyileştirme çalışmalarını yapmalıdır. Bütün bu süreçler öğretmen tarafından düzenli olarak kontrol edilmeli ve gereken önlemler alınmalıdır. Bu süreçte öğretim stratejileri, kuramları, yöntem ve teknikleri oldukça önemlidir. Bir dersin öğrenme-öğretme sürecini belirleyen etmen o dersin hedefleri, kazanımları ve çıktılarıdır. Öğrencilere kazandırılacak hedefe göre eğitim durumları düzenlenir ve bu hedeflere ulaşma derecesini belirlemek için ölçme-değerlendirme yapılır. Ölçme-değerlendirme; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etmek, bilişsel giriş davranışlarını belirlemek, öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemek, dönüt vermek, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini belirlemek ve öğretim programları değerlendirerek geliştirmek amacıyla yapılır. Öğrencilerin başarıları, hedeflere ve kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında karara varmak amacıyla çeşitli kaynaklardan bilgi toplama ve bilgiyi organize etmeye yönelik sistematik bir ölçme-değerlendirme süreci gerçekleştirilir. Öğrenci merkezli eğitimde sürece yönelik ölçme-değerlendirme yapılır. Geleneksel eğitimde ise ürüne/çıktıya/sonuca yönelik ölçme-değerlendirme yapılır.

Ölçme-değerlendirme, öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine göre planlayabilmek, öğretim sırasında öğrenciler tarafından anlaşılmayan noktaları ortaya çıkarmak ve bunun nedenlerini araştırarak öğretimi daha etkili kılmak için gereklidir. Programların uygulayıcısı öğretmenlerdir, dolayısıyla sınıfta ölçme-değerlendirme etkinliklerinin planlayıcısı ve yürütücüsü de öğretmenlerdir. Öğretmenler sınıfta uyguladıkları ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile öğretim yöntemlerini, öğrenme ortamını, ders, konu ve kazanım içeriğinden kaynaklanan sorunları tespit ederek düzenlemeler yapabilir. Böylece öğrenme-öğretme

sürecinin etkililiğinin artırılması sağlanır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır.

1. Eğitimde Ölçme

Belli bir alanda bireylerin ne derecede bir öğrenme gücüne ya da düzeyine sahip oldukları ölçmeler yapılarak belirlenir. Ölçme, eğitimde vazgeçilmez bir unsurdur. Örneğin öğrenci seçiminde, eğitim ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında, öğretimin değerlendirilmesinde, öğrencileri güdeleyip başarılarının yükseltilmesinde, öğrencilerin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde ve öğrencilerin zekâ seviyelerini belirlemede vb. birçok alanda ölçme yapılır (Binbaşıoğlu, 1978).

Ölçmeye ilişkin yapılan tanımların bazıları ise şu şekildedir: En temel manasıyla ölçme kavramı, niteliklerin sayı veya sembollerle ifade edilmesi şeklinde açıklanabilir (Turgut ve Baykul, 2015). Ölçme; bir şeyin belirli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi işlemidir (Kan, 2009). Ölçme, öğrencilerin öğrenimlerindeki başarı ve başarısızlıkları, öğretim programının ve öğrenim sürecinin etkililiği ve uygunluğu hakkında bilgi edinme sürecidir (Linn ve Gronlund, 2000). Ölçme, bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının bir kurala göre sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Ölçmenin temel işlevi, daha duyarlı betimleme ve ayrımlara olanak sağlamaktır (Karasar, 2005). Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1997). Ölçme işleminde sayısal ifade karar için belirleyici olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin ilk basamağı olan ölçme, herhangi bir nesnenin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığını; sahipse ne kadar sahip olduğunun gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayı veya semboller ile ifade edilmesi olarak tanımlanır (Tekin, 2011). Ölçme; bir varlığa ait özelliklerin uygun araç ve gereçler kullanılarak birim cinsinden sayı ve semboller ile ifade edilmesidir (Tekindal, 2016). Ölçme insanların karakteristik özelliklerini, nesneleri veya olayları belirgin bir şekilde belli kurallar çerçevesinde sembollerle veya sayısal olarak belirleyen bir yöntemdir (Gilbert,1989). Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir özelliği gözlemlemek ve bu gözlem sonucunda elde edilen verileri sayı ve sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2015).

Eğitimde ölçme, eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılması öngörülen hedef ve davranışların ne ölçüde kazandırıldığının çeşitli araçlar yardımıyla ortaya konulmasıdır. Eğitimde ölçme öğrencinin bir özelliğinin gözlenerek sonuçlarının matematiksel olarak rakamlarla gösterilmesi ve "Ne kadar?" sorusuna cevap aramaktadır. Bireylerin sahip oldukları özellikler içinde bulundukları duruma, zamana

Kaynakça

Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment concepts and applications.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

Ames, C. (1992), Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal, 25*(2), 238-259.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi.* Ankara: Harf Yayınları.

Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 42-50.

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Baykul, Y. (1986). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 154-168.

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

Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, *5*(1), 7-74.

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, *10*(2), 161-180.

Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record, 106*(3), 429-458.

Campbell, C., & Collins, V. L. (2007). Identifying essential topics in general and special education introductory assessment textbooks. *Educational Measurement: Issues and Practice, 26*(1), 9-18.

Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(1), 1-6.

Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (pp. 1-32). San Diego, CA: Academic Press.

Culbertson, L. D., & Jalongo, M. R. (1999). But what's wrong with letter grades? Responding to parents' questions about alternative assessment. *Childhood Education, 75*(3). 130-135.

Curtis, M. J., Hunley, S. A., & Chesno-Grier, J. E. (2002). Relationships among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists. *School Psychology Review, 31*(1), 30-42.

Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Edt). *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss: 195-241). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 122-141.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirkol, M., & Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(Özel Sayı), 37-59.

Demirli, C. (2007). *Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Dick, W., Carey L., & Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction.* New York: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.

Enger, S. K., & Yager, R. E. (Eds.) (1998). *The Iowa assessment handbook.* The Iowa-SS&C Project, Science Education Center, The University of Iowa, Iowa City.

Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve güvenirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 210-220.

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan Yayın Dağıtım.

Geçit, Y. (2012). Geleneksel ölçme araçları ve özellikleri. M. Küçük ve Y. Geçit (Edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 107-151). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 135-145.

Gilbert, S. (1989). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth.

Gummer, E. S., & Shepardson, D. P. (2001). The NRC standards as a tool in the professional development of science teachers assessment knowledge and practice. In D. P. Shepardson (Ed.), *Assessment in science: A guide to professional development and classroom practice* (pp. 39-51). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Harlen, W., & Qualter, A. (1998). *The teaching of science in primary schools.* London: Routledge.

Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14*(2), 185-99.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan, 89*(2), 140-145.

İşman, A., & Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* İstanbul: Değişim Yayınları.

Kan, A. (2009). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Edt.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya-Uyanık, G., & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Edt.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 303-349). Ankara: Pegem Akademi.

Kleinert, H. L., Kennedy, S., & Kearns, J. F. (1999). The impact of alternate assessments: A statewide teacher survey. *The Journal of Special Education, 33*(2), 93-102.

Koretz, D., Stecher, B. M., Klein, S. P., & McCaffrey, D. F. (1994). The vermont portfolio assessment program: Findings and implications. *Education Measurement: Issues and Practice, 13*(3), 5-16.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları.* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama, değerlendirme.* Ankara: Alkım Yayınları.

Lambdin, D. V. (1993). The NCTM's 1989 evaluation standards. Recycled ideas whose time has come? In N. L. Webb, & A. F. Coxford (Eds.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 7-16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: From accountability to instructional aid. *Teachers College Record, 91*(3), 422-436.

Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

Manning, M., & Manning, G. (1995). Portfolios in reading and writing. *Teaching PreK-8, 25*(5), 94-95.

Marzano. R. J. (2006). *Classroom assessment & grading that work.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: principles and practice for effective standart-based instruction.* Boston: Pearson Education.

McMillan, J. H. (2013). Why we need research on classroom assessment. In J.H. McMillan (Ed.) *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 3-16). London: Sage Publications.

McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar.* A. Arı (Çev. Edt.). Konya: Eğitim Yayınevi.

McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership, 63*(3), 10-17.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB Yayını.

MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayını.

Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Abstract retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf. İndirme Tarihi: 15.12.2020.

Newfields, T. (2006). *Teacher development and assessment literacy*. At presented Proceeding of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference. Shizuoka, University College of Marine Science, Tokai. Abstract retrieved from http://hosted.jalt.org/pan-sig/2006/PDF/Newfields.pdf. İndirme Tarihi: 15.12.2020.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Pierce, L. V., & O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students,* NCBE Program Information Guide Series, Number 9.

Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice, 12*(4), 10-12.

Reeves, T. C., & Okey, J. R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. In B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments* (pp. 191-202). New Jersey: Educational Technology Publications.

Rodriguez, M. C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education, 17*(1), 1-24.

Romberg, T. A. (1993). How one comes to know models and theories of the learning of mathematics. In M. Niss (Ed.), *Investigations into assessment in mathematics education* (pp. 97-111). Netherlands: Kluver Academic Publishers.

Saefurrohman. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian Junior High School Teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice, 6*(36). 104-110.

Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Edt), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessment? *Educational Leadership, 46*(7), 4-9.

Shepard L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 20*(7), 2-16.

Stader, D. L., & Winstead F. (2002, August) Portfolios, performance assessments and standards-based learning. Paper presented at the annual National Council of Professors of Educational Administration Conference, Burlington, Vermont.

Stiggins, R. J. (2000). Learning teams for assessment literacy. *Orbit*, *30*(4), 5-7.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, *83*(10), 758-765.

Şimşek, N. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Edt.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 613-666). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tan, Ş. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tekin, H. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.

Tekindal, S. (2016). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara: Gül Yayınevi.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Edt), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 9-42). Ankara: Pegem Yayıncılık.

B ö l ü m 1 0

Bir Lider Olarak Öğretmen

Dr. Mahmut POLATCAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Liderlik Tarzları ve Lider Öğretmen
  - ✓ Öğretmen Liderliği Kavramı
  - ✓ Öğretmen Liderliği Modelleri
  - ✓ Öğretmen Liderliğinin Boyutları
  - ✓ Lider Öğretmenin Rolleri
  - ✓ Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği
  - ✓ Öğretmen Liderliğinin Engelleri
  - ✓ Öğretmen Liderliği ve Teknoloji
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Karabük Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitim standartlarını yükseltme, okulda öğretim kalitesini artırma ve öğrencileri hayata hazırlama konusunda çabalar devam etmektedir. Bu çabaların merkezinde okul müdürü liderliği ile öğretmenin geliştirilmesi bulunmaktadır. Ancak geleneksel eğitim liderliği anlayışı, okul müdürünün rolleriyle sınırlandırılmıştır. Öğretmenler ise uzun bir süre eğitim programının yürütücüsü olarak hizmet etmişlerdir. Öğretmenlerin okul içerisinde ve öğrenciler ile ilişkilerinde liderlik yapabileceklerine dair yeni gelişmeler öğretmenlik mesleğine yeni bir boyut kazandırmıştır. Alan yazında öğretmen liderliği yeni bir kavram olarak tanımlansa da aslında her öğretmenin meslektaşlarından mesleki anlamda tavsiye aldığı ve başkalarına rehberlik yaptığı okul içerisinde gözlenen bir durumdur. Aynı şekilde araştırmalarda öğretmenlerin liderliğe teşvik edilmesi ve desteklenmesine odaklanılsa da öğretmen liderlerin kritik özellikleri hakkında tartışmalar devam etmektedir. Öğretmenin liderliği daha ziyade öğretmenin okuldaki çalışma süreçlerine ve öğrenci öğrenmesine sunduğu katkı bakımından ele alınmıştır. Öyle ki öğretmenlerin yalnızca okuldaki sınıf içi öğretim sürecine yönelik eylemleri, onları lider kılmaz. Elbette öğretmenler, yaptıkları işin doğası gereği liderlerdir. Ayrıca öğretmen liderliği konusunda alan yazında bir bütünlüğün olduğu söylenemez. Öğretmenlerin görevleri formal olarak tanımlansa da yaptıkları işlerin çoğu informaldir. Bunun için öğretmenler bir taraftan okul müdürleri, meslektaşlar ve velilerle etkileşimde bulunarak okul gelişimine katkı sunarken diğer taraftan bir sahne sanatçısı gibi sınıflarında öğretim uygulamalarını gerçekleştirirler ve öğrencilerine rehberlik ederler.

Sınıf bağlamında öğrenci için lider öğretmen, gerçek yaşamı gösteren bir rehber, öğrenci beceri ve bilgisini geliştiren bir öğretici, okul ve aileyi bir araya getiren bir aracı ve öğrenciyi topluma kazandıran bir yetiştirici olarak görülmektedir. Bunun için lider öğretmen öğrencilerine karşı samimi olmalı ve adil davranmalı, öğrenci ihtiyaçlarına önem vermeli, öğrencileri ile iş birliği yapmalı, zorluklar ile başa çıkmada sabırlı olmalı, öğrencileri ile ilişkilerinde hiyerarşik mesafeleri ortadan kaldırmalı ve öğrenci sorunlarına eğilen aktif bir dinleyici olmalıdır (Can, 2009). Buna göre lider öğretmen bir öğrenci gibi dersine hazırlıklı giden, öğrencilerine verdiği önerileri kendisi de uygulayan, alandaki güncel bilimsel gelişmeleri takip eden, öğretimi zenginleştirmek adına öğretim içeriğini zenginleştiren, öğrenci deneyimlerinden faydalanan ve örnek öğrenci davranışlarını sınıfta paylaşan bir karakterdir (Beycioğlu, 2009; Gündüzalp ve Şener, 2018). Bununla birlikte lider öğretmen öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran ve problem

çözme becerilerini geliştiren kişilerdir. Sınıf içi öğretim bakımından lider öğretmen sınıfta etkili öğrenme-öğretme ortamı hazırlar. Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için kapsamlı gözlemler yapar. Sonuç odaklı öğrenci başarısına değil, süreç odaklı öğrenci performansına odaklanır. Ancak her öğrencinin potansiyeli farklıdır. Burada farklı yeteneklere sahip öğrencilerin davranışlarını yönlendirecek ve yeteneklerini geliştirecek lider öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bunun için öğretmen, dersin içeriğine uygun farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanarak zengin bir öğrenme oluşturur (Dağ ve Göktürk, 2014). Bu kapsamda mevcut çalışmada sınıf içi öğretim uygulamalarında lider öğretmen davranışları ile okulda karar alma süreçlerine katılım ve meslektaşlar arasındaki ilişkilerde önemli görülen öğretmen liderliği kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Liderlik Tarzları ve Lider Öğretmen

Liderlik alan yazınında 20. yüzyılın son çeyreği ile birlikte pek çok liderlik tarzı tartışmaların odağında yer almıştır. Özellikle eğitim liderliği alanı kapsamında, öğretimsel, dönüşümcü, kültürel, vizyoner, etik, süper ve öğrenen liderlik tarzları sıklıkla üzerinde durulan konular arasında olmuştur (Yukl, 1989). Temeli etkili okul araştırmalarına dayanan öğretimsel liderlik, öğretimin geliştirilmesine ve öğrencinin başarısına odaklanan bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996; Hallinger, 2005). Dolayısıyla bu liderlik tarzında eğitim programının geliştirilmesi, poizitif bir okul ikliminin oluşturulması ve mesleki bakımdan öğretmenin niteliğinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Kısaca bu liderlik tarzı sınıf ortamını olumsuz etkileyebilecek çevreninin düzenlenmesine odaklanmaktadır (Şişman, 2002). Sınıf ortamında ise lider bir öğretmenin görevi, öğretimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmaktır (Toprakçı, 2013). Bu bakımdan sınıfta öğretim lideri, öğretim materyallerin seçme ve hazırlama, öğretim programına uygun ders içeriğini biçimlendirme, yeni öğrenci değerlendirme ölçütleri belirleme, öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirme ve etkili öğretim için okulun finans kaynakları hakkında karar verme gibi görevleri bulunmaktadır (Barth, 2001).

Dönüşümcü liderlik, okulda değişim ve dönüşümü başlatan karizmatik karakterlere atfedilmektedir. Bu bakımdan dönüşümcü okul liderleri girişimci, eleştirel düşünen, risk alan ve davranışlarıyla öğretmenlerine ilham veren kişilerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Aynı zamanda bu liderler ikna etme yeteneği yüksek olan, öğretmenlerine saygı gösteren ve kendini sürekli geliştiren dinamik bir yapıya sahiptirler. Dönüşümcü okul liderleri öğretmenlerin güvenini kazanan, saygın görülen, ortak vizyon duygusu geliştiren bireylerdir. Bununla birlikte, dönüşümcü

Kaynakça

Angelle, P. S., & Beaumont, J. B. (2006). *Teacher leadership: A definitional perspective from principals and teachers*. In Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, San Antonio, TX.

Angelle, P.S., & Beaumont, J.B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, *17*(6), 771-799.

Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, *95*(2), 141-160. doi:10.1177/0192636511415397

Bartell, S. M. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in Education and Teaching International (IETI)*, 38(4), 354-363.

Barth, R.S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan,* 82(4), 443-449. doi:10.1177/003172170108200607

Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness. Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage Publication.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği).* Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *9*(2), 764-775.

Berry, B. (2019). Teacher leadership: Prospects and promises. *Phi Delta Kappan*, *100*(7), 49-55. doi: 10.1177/0031721719841339.

Blase, J., & Blase, J. (2006). *Teachers bringing out the best in teachers: A guide to peer consultation for administrators and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, *100*(3), 38–44. doi: 10.1177/0031721718808263

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Etik lider olarak okul yöneticilerinin özelliklerine ve davranışlarına ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Electronic Turkish Studies,* 11(19), 75-100.

Can N. (2009). Öğ*retmen liderliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Conley, S., Fauske, J., & Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, *40*(5), 663-703. doi: 10.1177/0013161X04268841

Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership: affirming the teacher leader model standards. *Issues in Teacher Education*, *24*(2), 79-99.

Criswell, B. A., Rushton, G. T., Nachtigall, D., Staggs, S., Alemdar, M., & Capelli, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education, 102*, 1265-1287. doi: 10.1002/sce.21472

Çelik, S., Karakuş, T., Kurşun, E., Göktaş, Y., & Özben, M. (2017). Teknoloji destekli öğrenme ortamlarında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştığı pedagojik problemler: FATİH Projesi örneği. *Journal of Education and Future*, *12*, 67-83.

Dağ, İ., & Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 27, 171-184. doi: 10.9761/JASSS2429

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, *96*(1), 87-106. doi: 10.1086/461816

Demir, K. (2014). Teacher leadership culture scale: A study of validity and reliability. *İlköğretim Online*, *13*(2), 334-344.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 479-498.

Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, *38*(2), 205-227. doi: 10.1080/19415257.2012.657861

Göksoy, S., Torlak, E. ve Uğuz, B. (2019), Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(2), 29-222.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 2, 1-12.

Gündüzalp, S., & Şener, G. (2018). Öğretmen adaylarına göre lider öğretmen. *Journal of International Social Research*, 11(61), 669-680. doi: 10.17719/jisr.2018.2959

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools,* 4 (3), 221-239

Hairon, S., Goh, J.W.P. & Chua, C.S.K. (2015), Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: towards a better understanding of the phenomenon.

School Leadership & Management, 35(2), 163-182. doi: 10.1080/13632434.2014.992776

Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, *97*(3), 42-48. doi:10.1177/0031721715614828

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, *23*(3), 313-324. doi: 1080/1363243032000112801

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. UK: McGraw-Hill Education.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership.* Maidenhead: Open University Press.

Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. B. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. New York: Taylor & Francis Group.

Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, *39*(2), 123 126. doi: 10.1080/13632434.2019.1574964

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, *40*(4), 243-247. doi: 10.1080/13632434.2020.1811479

Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, *65*(1), 74.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Educational administration, theory, research and practice*, (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Küçük, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 53-68.

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, *23*(4), 421-430. doi: 10.1080/1363243032000150953

Leander, K. M., & Osborne, M. D. (2008). Complex positioning: Teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(1), 23-46. doi: 10.1080/00220270601089199

Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). *Teacher leadership.* US: Teachers College Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151-162.

Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A. (2016). *Teacher learning and leadership: Of, by, and for teachers*. New York: Taylor & Francis Group.

Lindahl, R. (2008). Shared leadership: Can it work in schools? *The Educational Forum*, 72 (4), 298-307.

Liu, Y. (2021). Contextual influence on formal and informal teacher leadership. *International Journal of Educational Research Open*. doi: 10.1016/j.ijedro.2020.100028.

Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarıer, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice],* 20(1), 47-69.doi: 10.14527/kuey.2014.003

Mappaenre, A. (2013). Super leadership approach, organizational culture and performance satisfaction to improve teachers' performance (A Case Study in the Senior High School in the City of Makassar). *International Research in Education*, 2(1), 93-102.

Mora-Whitehurst, R. (2013). The relationship between elementary principals' visionary leadership and students' reading performance. *In The Educational Forum*, 77 (3), 315-328.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 961-972.

Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 681-706). Dordrecht: Springer.

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, *58*(1), 60-80. doi: 10.1108/JEA-02-2018-0023

Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.

Özdemir, S., Karadağ, N., & Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34.

Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, *61*(7), 74-78.

Paulu, N., & Winters, K. (1998). *Teachers leading the way*. Voices From the National Teacher Forum. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419778.pdf

Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545. doi: 10.1177/1741143206068216

Price, H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116-139. doi: 10.1108/jea-02-2014-0023

Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. USA: ASCD.

Rosenholtz, S. (1989) *Teachers' workplace: The social organisation of schools*. New York: Teachers College Press.

Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 100352. doi: 10.1016/j.edurev.2020.100352

Sebastian, J., Huang, H. & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement,* 28(3), 463-488. doi: 10.1080/09243453.2017.1319392

Sergiovanni, T. J, & Starrat, R. J. (1988). *Supervision human perspectives*. New York: Mcgrawhill Inc.

Silva, D.Y., Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record, 102*(4), 779–804.

Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education, 63*, 356-371. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.004

Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, *96*(1), 3-7. doi:10.1086/461811

Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(4), 556-577. doi: 10.1177/1741143217694893

Starratt, R. J. (2005). Ethical leadership. The essentials of school leadership. In B. Davies (ed.) *The essential in school leadership* (pp. 61-74). New York: Sage Publications.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher leader model standards*. Retrieved from https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf

Terry, P. M. (2017). Empowering teachers as leaders. *National Forum Journals*. Retrieved from http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Terry,%20paul%20M.%20Empowe

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Wang, M., & Xia, J. (2020). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*. doi: 10.1177/1741143220949546

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. doi: 10.3102/003465431665347

Westley, F. & Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.

Yaacob, W. S. W., & Yahya, D. (2018). Teacher leadership model: roles and values. *Journal of Pedagogical Research*, *2*(2), 112.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316. doi:10.3102/00346543074003255

Yörük, S., & Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. Electronic Turkish Studies, 7(3), 2795-2813.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management,* 15 (2), 251-289.

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. (2002). *Call to teacher leadership*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

B ö l ü m 1 1

Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi

Dr. Songül KARABATAK*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi
  - ✓ Teknoloji Destekli Sınıflar
    - Klasik eğitim teknolojilerinin sınıfta kullanımı
    - Modern eğitim teknolojilerinin sınıfta kullanımı
    - Postmodern eğitim teknolojilerinin sınıfta kullanımı
  - ✓ Teknoloji Kontrollü Sınıf Yönetimi
    - Etkileşimli sınıf yönetimi ve eğitim bilişim ağı
    - Telekonferans teknolojileri ve etkileşimli videolar
    - Eğitimde web teknolojileri
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Fırat Üniversitesi

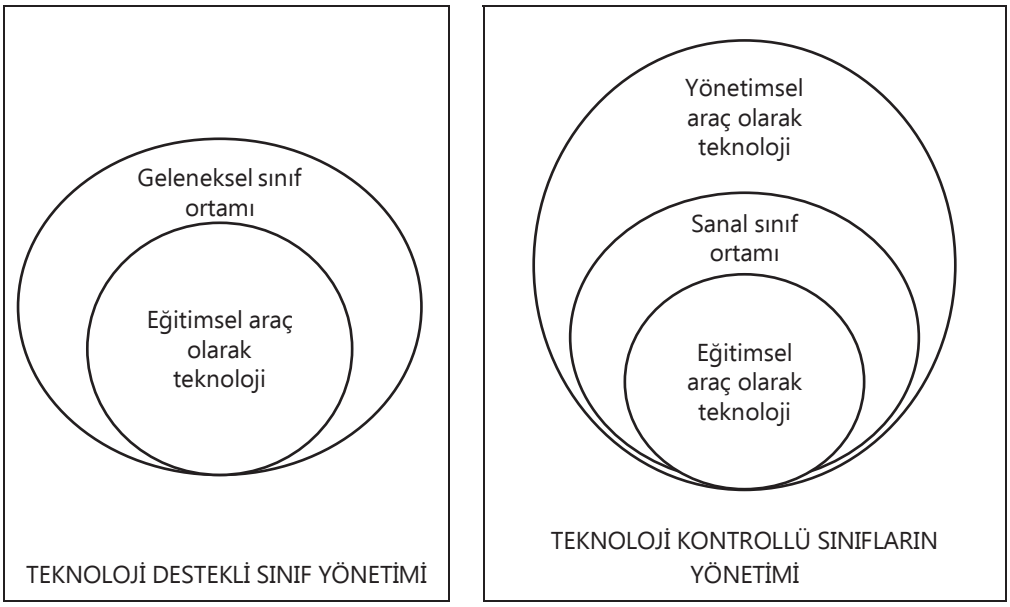
GİRİŞ

2020 yılında dünya genelinde yaşanan Covid 19 salgını ticaretten sağlığa, turizmden eğlenceye kadar pek çok sektörü etkilemiş ve çeşitli değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. Salgın, pek çok alanı olumsuz etkilerken sosyo-kültürel, ekonomik ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için insanları daha fazla teknoloji kullanımına yönlendirmiş ve insanların farklı teknolojiler ile tanışmalarını sağlamıştır. Özellikle eğitim alanında ihtiyaç duyulduğunda ve yüz yüze eğitimi destekleyici bir sistem olarak kullanılan teknoloji destekli sınıflar, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler; bu salgından dolayı kesintiye uğrayan eğitimin sürekliliğinin sağlanması için zorunlu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Başka bir ifade ile teknoloji; normal zamanlarda eğitim süreçlerine pek çok potansiyel fayda sağlarken salgın, deprem, sel gibi doğal afetlerle karşılaşıldığında eğitimin sürekliliğinin sağlanması açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda bu bölümde teknoloji temelli sınıf yönetimi ele alınarak öğretmenlerin teknoloji temelli sınıfları nasıl yöneteceklerine ilişki stratejiler ve öneriler açıklanmıştır.

1. Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi

Teknoloji, Yunanca *sanat* ve *bilmek* kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Bu nedenle teknoloji, bir sanayi dalının veya herhangi bir kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli alet ve araçların tasarlanması ve üretilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi birikimi ve yetenek olarak da tanımlanabilmektedir (WordPress, 2017). Günümüzde kullanılan anlamıyla ise teknoloji kavramı aslında oldukça derin bir kavramdır ve donanımsal ve kuramsal olmak üzere iki boyuta sahiptir. Teknolojinin donanımsal boyutu mekanik yapısı ile ilgili iken kuramsal boyutu o donanımın kullanım amacı ve nasıl kullanılacağı ile ilgilidir (İşman, 2015).

Sınıf yönetimi bağlamında teknoloji, öğretmenin teknolojiyi eğitim-öğretim amacı ile nasıl kullanılacağı ile ilgili iken (İşman, 2015) teknoloji temelli sınıf yönetimi eğitim ve öğretim sürecinde teknoloji kullanımının baskın olduğu sınıfların nasıl yönetileceği ile ilgilidir. Teknoloji temelli sınıflar; geleneksel (yüz yüze) veya sanal (uzaktan) ortamlarda gerçekleştirilmelerine göre farklı şekillerde yönetilmektedir: (1) Teknoloji destekli sınıf yönetimi, (2) Teknoloji kontrollü sınıf yönetimi. Bu sınıfların yönetimlerine ilişkin soğan modelleri Şekil 11.1'de görüldüğü gibidir.



Şekil 11.1 *Teknoloji destekli ve teknoloji kontrollü sınıfların yönetimlerine ilişkin soğan modelleri*

Şekil 11.1'de görüldüğü üzere teknoloji temelli sınıfların yönetiminin öğrenme ve öğretme süreci boyutunda teknoloji eğitimsel araç olarak kullanılmaktadır. Ancak teknoloji; geleneksel sınıf ortamında daha çok öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılırken sanal sınıf ortamında sınıf yönetiminin bütün boyutlarında kullanılmaktadır. Bu nedenle de teknoloji temelli sınıflar; *teknoloji destekli sınıflar* ve *teknoloji kontrollü sınıflar* olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2. Teknoloji Destekli Sınıflar

Sınıf yönetiminin hedef grubu ya da başka bir ifade ile koordine edilen grubu öğrencilerdir. Bu nedenle de öğrenme ve öğretme süreci, sınıf yönetiminin kilit boyutudur. Çünkü etkili sınıf yönetimi bu boyut üzerinde odaklanır (Çelik, 2009). Öğrenme ve öğretme süreci boyutu, öğretim sürecine uygun materyallerin hazırlanması ve kullanılması, dersin amaçlarına uygun eğitim teknolojileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, fiziksel ortamın hazırlanması gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretmenler, eğitimin başlamasından öğrencinin değerlendirilmesine kadar geçen süreçte pek çok teknolojiden faydalanırlar. Ancak öğretim sürecinde en fazla teknolojiden faydalanmak zorunda olduklarını söylemek abartı olmaz. Bu nedenle öğretimin başarısı sınıf yönetiminin başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Karabatak ve Polat, 2020) ve öğretim süreçlerinde hedefin gerçekleşme

Kaynakça

Aviteng BOX. (2020, Mart 3). *Canlı Yayın: Yeni Başlayanlar için Canlı Streaming Kılavuzu*. Aviteng Box: https://www.avitengbox.com/index.php?route=simple_blog/article/view&simple_blog_article_id=17 adresinden alındı.

Bilişimonline. (2019, 01 02). Web 2.0 *teknolojisi nedir?* Bilişimonline: https://www.bilisimonline.net/index.php/ 2019/01/02/web-2-0-teknolojisi-nedir/ adresinden alındı.

Doğru, E., & Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 88-100.

EBA. (2019, Mart 22). *EBA'nın içerik ekosistemi eğitim fakültelerine açıldı*. Eğitim Bilişim Ağı: https://www.eba.gov.tr/haber/1553265656 adresinden alındı.

Hart, J. (2020, Eylül 1). *Top 200 Tools for Learning*. Top Tools for Learning 2020: https://www.toptools4learning.com adresinden alındı.

MEB. (2015, Eylül 16). *Eğitimde Yeni EBA ve Etkileşimli Sınıf Yönetimi*. TC. Millî Eğitim Bakanlığı: https://www.meb.gov.tr/egitimde-yeni-eba-ve-etkilesimli-sinif-yonetimi/haber/9567/tr adresinden alındı.

red5pro. (2020, Ağustos 27). *9 Best Features for Interactive Video Distance Learning*. red5pro: realtime streaming at scale: https://www.red5pro.com/blog/9-best-features-for-interactive-video-distance-learning/ adresinden alındı.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Kaynak Sitesi. (2017). *Konferans ve Özellikleri*. Türk Dili ve Edebiyatı Diline Sahip Ol: https://www.turkedebiyati.org/konferans.html adresinden alındı.

Web Eğitim Araçları. (2016). Web 2.0 *Teknolojisi*. Eğitimde Yeni Araçlar: https://www.webegitimaraclari.com/web-2-0-teknolojisi/ adresinden alındı.

WordPress. (2017, Kasım 16). Biz Kimiz?: http://www.heckom.net/ adresinden alındı.

Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 27-44.

Arslan, M., & Ergin, A. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi, 147,* 63 – 86.

Aviteng BOX. (2020, Mart 3). *Canlı Yayın: Yeni Başlayanlar için Canlı Streaming Kılavuzu*. Aviteng Box: https://www.avitengbox.com/index.php?route=simple_blog/article/view&simple_blog_article_id=17 adresinden alındı.

Averitt, S., Bugaev, M., Peeler, A., Shaffer, H., Sills, E., Stein, S., ... & Vouk, M. (2007, May). Virtual computing laboratory (VCL). In *Proceedings of the International Conference on the Virtual Computing Initiative* (pp. 1-6).

Aytaç, B., & Gümüş, G. (2020, Nisan 24). *Turkey: Covid-19 Salgınıyla Birlikte Kullanımı Yaygınlaşan Zoom Uygulamasının Kişisel Verilerin Korunması Hakkı ve Güvenlik Açısından Değerlendirmesi: Zoom'a Güvenmeli Miyiz?* Mondaq: Connecting Knowledge & People: https://www.mondaq.com/turkey/privacy-protection/920578/covid-19-salg305n305yla-birlikte-kullan305m305-yayg305nla351an-zoom-uygulamas305n305n-ki351isel-verilerin-korunmas305-hakk305-ve-gvenlik-a305s305ndan-de287erlendirmesi-zoom39a-gvenmeli-miyiz adresinden alındı.

Baytak, A. (2014). Dünden Bugüne Web Teknolojisi ve Eğitim. Ahmet Baytak (Ed.), *Eğitimde web teknolojilerinin kullanımı* içinde (s. 3-11). Ankara: Pegem Akademi.

Becker, H. J. (2001). *How are teachers using computers in instruction?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Researchers Association, Seattle, USA.

Çelik, V. (2009). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1* (1), 48-61.

İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT in education. *THEMES in Education, 7*(2), 181-204.

Johnson, E. R. (2020). Zoom for teachers: The easy and practical guide to effective online teaching. prepare, manage, and run your virtual classroom smoothly with Zoom.

Karabatak, S., & Polat, H. (2020). The effects of the flipped classroom model designed according to the ARCS motivation strategies on the students' motivation and academic achievement levels. *Education and Information Technologies, 25*, 1475–1495, doi: 10.1007/s10639-019-09985-1

Karabatak, S. (2015). *Okul yöneticisi yetiştirmede web tabanlı problem temelli öğrenmenin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Konstantinids, A., Theodosiadou, D., & Pappos, C. (2013). Web 2.0 tools for supporting teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education, 14*(4), 287-294.

Kozan, M., Bozkaplan, M. F., & Özek, M. B. (2014). Eğitimde Bulut Bilişim Uygulamaları. *Akademik Bilişim Konferansı*, 5-7.

Mather, P.-A. (2020), "Higher Education and the Multilingual Classroom: How Applied Linguistics Research Can Help Design Effective Teaching Strategies", Mather, P.-A. (Ed.) *Technology-enhanced Learning and Linguistic Diversity: Strategies and Approaches to Teaching Students in a 2nd or 3rd Language* (*Emerald Studies in Higher Education, Innovation and Technology*), Emerald Publishing Limited, pp. 1-9. https://doi.org/10.1108/978-1-83982-128-820201001

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. Computers & Education, 42(2), 111-131.

Rufai, M. M., Alebiosu, S. O., & Adeakin, O. A. S. (2015). A conceptual model for virtual classroom management. *International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology*, *5*(1), 27-32.

Saraç, H. (2015). *Çokluortam destekli 7E modeline göre tasarlanan uygulamaların 5. sınıf fen bilimleri dersi 'maddenin değişimi' ünitesinde öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Isparta.

Sarıtaş, T., & Üner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: Bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 192-201.

Sarıtepeci, M., & Durak, H. (2016). FATİH projesi etkileşimli sınıf yönetimi uzaktan eğitim kursunun hedeflere ulaşma düzeyinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *2*(3), 135-155.

Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *4*(1), 63-80.

Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2019). Changing Attitudes towards Educational Technology Usage in Classroom: Web 2.0 Tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *7*(2), 1-19.

UIB (2017). *Yapay zekâ ve yeni teknolojiler*. Uludağ İhracatçı Birlikleri Genel Sekreterliği Ar&Ge Şubesi Raporu, http://www.uib.org.tr/tr/kbfile/yapay-zekâ-ve-yeni-teknolojiler.

Vural, B. (2004). *Eğitim ve öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yadav, K. (2014). Role of cloud computing in education. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, *2*(2), 3108-3112.

Yalın, H. İ. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yeren, A. (2020). WebRTC nedir?. https://www.mediaclick.com.tr/tr/blog/webrtc-nedir

B ö l ü m 1 2

Çevrim İçi Sınıfların Yönetimi

Dr. Seyfullah GÖKOĞLU*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Çevrim İçi Sınıflar
  - ✓ Çevrim İçi Sınıf Yönetimi
    - Çevrim içi sınıflarda fiziksel düzen
    - Çevrim içi sınıflarda iletişim ve etkileşim
    - Çevrim içi sınıflarda öğretmen rolleri
    - Çevrim içi sınıflarda zaman yönetimi
    - Çevrim içi sınıflarda disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi
    - Çevrim içi sınıflarda motivasyon
    - Çevrim içi sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Kastamonu Üniversitesi

GİRİŞ

İnsanlık varoluşundan bu yana sürekli bir gelişim süreci içerisindedir. Özellikle milenyum çağı olarak adlandırılan 2000'li yıllardan itibaren teknolojide yaşanan baş döndürücü gelişmeler ile birlikte bu süreç giderek hız kazanmıştır. Teknolojik gelişmeler, hayatın her alanını etkilediği gibi öğrenme-öğretme ortamlarında da çeşitli değişimlere yol açmıştır. Geleneksel olarak belirli bir fiziki mekânda, yüz yüze ve sınırlı sayıda birey ile gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri yerini giderek mekândan ve zamandan bağımsız, bilgi ve iletişim teknolojileri araçları aracılığı ile bir araya gelinebilen kitlesel eğitimlere bırakmaya başlamıştır. Uzaktan eğitim olarak da adlandırılan bu eğitim biçimi kimi zaman geleneksel eğitimi destekleyici olarak kullanılmakta kimi zaman da öğrenme-öğretme sürecinin tamamı çevrim içi olarak yürütülmektedir.

2019 yılının sonlarında ortaya çıkan ve insanlık tarihinin karşılaştığı en büyük salgın hastalıklardan biri olan COVID-19, çevrim içi öğrenme faaliyetlerine küresel düzeyde bir geçişi zorunlu kılmıştır. COVID-19 nedeniyle okullar kapatılmak zorunda kalınmış ve yüz yüze sürdürülen tüm eğitim faaliyetleri yerini çevrim içi öğrenmeye bırakmıştır. Dünya genelindeki öğrencilerin %92'sinin etkilendiği bu durum nedeniyle ülkeler, eğitimin kesintisiz bir şekilde sürdürülebilmesini kendilerine öncelikli hedef olarak belirlemiş ve uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesi yönünde kararlar almışlardır (World Health Organization [WHO], 2020a; 2020b). Alınan kararlar doğrultusunda her ülke kendi teknolojik altyapısı, öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri çerçevesinde belirlediği bir çevrim içi ortam veya araç(lar) üzerinden eğitim faaliyetlerini sürdürmeye başlamıştır. Türkiye'de de 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın bildirilmesinin ardından 16 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş ve 23 Mart 2020 tarihi itibariyle tüm öğretim kademelerinde yüz yüze eğitim yerine çevrim içi eğitime geçilmiştir. Üniversiteler kendi olanakları doğrultusunda çeşitli öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) üzerinden eğitim vermeye başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ise bu süreçte Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği yaparak çeşitli televizyon kanalları (EBA TV) üzerinden öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini sağlamıştır.

Yaşanan bu gelişmeler eğitim sistemini oluşturan bileşenlerde küresel çapta zorunlu bir değişime yol açmıştır. Yöneticiler ve öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile iletişimi güçlü bir şekilde sürdürebilmek amacıyla canlı dersler ve çevrim içi kurslar düzenlemeye başlamışlardır (Chang ve Satako, 2020). Geleneksel sınıf-

lar ise tamamen dönüşerek yerini çevrim içi sınıflara bırakmıştır. Her iki sınıf ortamının ortak paydası öğrenme-öğretme etkinlikleri olsa da yüz yüze sınıflar ile çevrim içi sınıfların kendilerine has birtakım dinamikleri bulunmaktadır. Aşağıda yüz yüze sınıflar ile çevrim içi sınıfların benzer ve farklı yönleri tartışılmış ve çevrim içi sınıfların türleri ve sahip olduğu özellikler açıklanmıştır.

1. Çevrim içi Sınıflar

Geleneksel sınıflarda dersler, fiziki olarak aynı ortam içerisinde ve yüz yüze olarak yürütülürken çevrim içi sınıflarda bilgi ve iletişim teknolojileri araçları yardımı ile fiziki bir ortama gereksinim duyulmadan ve farklı zaman dilimlerinde yürütülebilmektedir. Çevrim içi sınıflar, web ve internet temelli uygulamaları, video konferans gibi elektronik teknolojileri ve onların sahip oldukları özellikleri barındırmaktadır (Yılmaz ve Horzum, 2005). Zamansal ve mekânsal esneklikle küresel öğrenme olanağı sunması (Gökdaş ve Kayri, 2005), öğrencinin bireysel öğrenme hızına uygun aşamaları göz önünde bulundurarak bireyselleştirilmiş öğretim sürecini desteklemesi (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011), eğitimcileri çevrim içi sınıfları kullanmaya yönelten unsurlar arasındadır. Çevrim içi sınıflar, yüz yüze sınıflardan farklı olarak çeşitli yazılımlar kullanılan, öğretenlerin yönlendirmesi ve denetimindeki, kalabalık bir öğrenen grubu ile görüntülü, sesli ve etkileşime dayalı sanal ortamlardır. Öğreticiler, yüz yüze sınıflarda olduğu gibi çevrim içi sınıflarda da öğrenenlere yönelik her türlü öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştirebilir, öğrenen başarısını belirlemeye yönelik ölçme-değerlendirme işlemlerini yapabilir ve öğrenenlere geri bildirimler sağlayabilirler (Can, 2020a). Ersoy (2008), çevrim içi sınıfların türlerini ve özellikleri genel hatlarıyla Tablo 1'deki gibi kategorize etmiştir.

Tablo 12.1
Çevrim içi sınıfların çeşitleri ve özellikleri

Senkron Sınıflar		Asenkron Sınıflar	
Tek Yönlü – Pasif	Çift Yönlü – Etkileşimli	Tek Yönlü – Pasif	Çift Yönlü – Etkileşimli
Dersler senkron olarak öğrencilere iletilir fakat öğrenciler ders sırasında soru soramazlar.	Dersler senkron olarak öğrencilere iletilir ve öğrenciler ders sırasında soru sorabilirler.	Öğrenciler önceden hazırlanmış ders içeriklerine istedikleri zaman ve sayıda ulaşabilirler fakat soru soramazlar.	Öğrenciler önceden hazırlanmış ders içeriklerine istedikleri zaman ve sayıda ulaşabilirler. Öğrenciler e-mail, forum vb. yollarla soru gönderebilirler.

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361.

Aksüt, M. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışlar, Z. Cafoğlu (Edt.), *Sınıf yönetimi: Yeni gelişmeler doğrultusunda* (1. Baskı) içinde (ss. 151-162). Ankara: Grafiker Yayınları.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11, 2-4 Şubat 2011. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. https://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf adresinden 16.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 11-20.

Argon, T., & Sezgin Nartgün, Ş. (Edt.) (2018). *Sınıf yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayram, F., İbili, E., Hakkari, F., Kantar, M., & Doğan, M. (2009). *E-üniversite: Scorm uyumlu modüler öğrenim yönetim sistemlerinin yükseköğretimde kullanımı*. Akademik Bilişim'09, 11-13 Şubat 2009. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. https://ab.org.tr/ab09/bildiri/145.pdf adresinden 17.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Bonk, C. J. (2013). Facilitating e-learning: Myths, magic, or just a Lot of Bonk? https://www.powershow.com/view/150e8d-YjVkO/Facilitating_eLearning_Myths_Magic_ or_Just_a_Lot_of_Bonk_powerpoint_ppt_presentation adresinden 07.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Can, E. (2020a). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar, öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 251-295.

Can, E. (2020b). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2),11-53.

Cemaloğlu, N. (2020). Çevrim içi derslerde sınıf yönetimi. https://www.kamudanhaber.net/cevrim-ici-derslerde-sinif-yonetimi-makale,4055.html adresinden 26.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Chang, G.C., & Satako, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-

education-a-snapshot-of-policy-measures/ adresinden 30.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education, AAHE Bulletin, 39*, 3-7.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çınar, M., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2015). *Eğitimde dijital araçlar: Google sınıf uygulaması üzerine bir değerlendirme*. Akademik Bilişim'17, 4-6 Şubat 2015. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://ab.org.tr/ab15/ adresinden 21.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 15-22.

Gökçe, A. T. (2018). Sınıfta zaman yönetimi. T. Argon, Ş. Sezgin Nartgün (Edt.), *Sınıf yönetimi* (4. Baskı) içinde (ss. 269-290). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ersoy, M. (2008). *Uzaktan eğitim öğretimin yönetimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Gökdaş, İ., & Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 1-20.

Göksoy, S. (2018). Liderlerin lideri=Öğretmen. T. Argon ve Ş. Sezgin Nartgün (Edt.), *Sınıf yönetimi* (4. Baskı) içinde (ss. 245-268). Ankara: Pegem Akademi.

Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci. Z. Cafoğlu (Edt.), *Sınıf yönetimi: Yeni gelişmeler doğrultusunda* (1. Baskı) içinde (ss. 163-212). Ankara: Grafiker Yayınları.

Işık, H. (2015). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (12. Baskı) içinde (ss. 61-76). Ankara: Pegem Akademi.

Iverson, A. M. (2003). *Building competence in classroom management and discipline* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kidd, T. (2009). *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices*. USA: Yurchak Printing Inc.

Kuran, K. (2019). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman & S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (16. Baskı) içinde (ss. 167-186). Ankara: Pegem Akademi.

Lisciandrello, J. (2020). Online classroom management: Five tips for teachers in transition https://roomtodiscover.com/online-classroom-management/adresinden 28.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Love, M., & Banks, S. (2001). Using interactive digital television to support basic skills learners. *Journal of Educational Media, 26*(1), 35-48.

Millîken, K. (2019). *The implementation of online classroom management professional development for beginning teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Abilene Christian University, Texas, US.

Murphy, E., & Manzanares, M. A. R. (2008). Contradictions between the virtual and physical high school classrooms: A third-generation activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology, 39*(6), 1061-1072.

Özer, N. (2018). Sınıfın fiziksel ortamı ve yönetimi. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Edt), *Sınıf yönetimi* (4. Baskı) içinde (ss. 51-84). Ankara: Pegem Akademi.

Polat, H. (2016). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Sırakaya, M. (2014). Öğretmen adaylarının Edmodo hakkındaki görüşleri. 8th International Computer & Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri, Edirne. http://www.icits.net/ adresinden 18.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Şişman, M., & Turan, S. (Edt.) (2019). *Sınıf yönetimi* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Elhan Kitap.

Turan, S. (2019). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (16. Baskı) içinde (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri: Özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden 04.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Uğur, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmenlerin rolleri. A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak, & E. G. Kumtepe (Edt.), *Açıköğretimle 30 yıl* içinde (ss. 235-244). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

URL-1. (2020). https://elearningindustry.com/asynchronous-and-synchronous-modalities-deliver-digital-learning adresinden 3 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

World Health Organization. (2020a). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 adresinden 14.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

World Health Organization. (2020b). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 adresinden 16.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yang, Z., & Liu, Q. (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & Education, 48*(2), 171-184. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.007

Yılmaz, K. ve Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 103-121.

Yiğit, B. (2019). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (16. Baskı) içinde (ss. 79-98). Ankara: Pegem Akademi.

B ö l ü m 1 3

Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrenciler için Sınıf Yönetimi

Dr. Osman Tayyar ÇELİK[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Sınıf Yönetimi
  - ✓ Özel Gereksinimli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen Rolleri
    - Sınıf içi roller
    - Sınıf dışı roller
  - ✓ Sınıf Yönetimi Stratejileri
    - Pozitif davranış desteği
    - Uyarlama
    - Akran desteği
    - İş birliği
  - ✓ Özel Gereksinimli Öğrenci Grupları
    - Görme yetersizliği olan öğrenciler
    - İşitme yetersizliği olan çocuklar
    - Bedensel yetersizliği olan öğrenciler
    - Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler
    - Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler
    - Duygusal ve davranışsal yetersizliği olan öğrenciler
    - Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler
    - Özel yetenekli öğrenciler
  - ✓ Kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] İnönü Üniversitesi

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşme, göç olgusu ve sosyal demografik değişimler, toplumsal yapılardaki çeşitliliği arttırmış dezavantajlı bireyleri farklı yapılar içerisinde daha belirgin hale getirmiştir. Farklılıkları kabullenmek, dezavantajlı gruplar için sosyal adaleti tesis etmek ve tüm bireyleri toplumsal bir değer olarak kabul etmek sıkça dile getirilen konulardır. Ancak dezavantajlı gruplar için sosyal adaletin, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması toplumsal ve kurumsal yapılarda insani uygulamalar geliştirmeyi gerekli kılmaktadır.

Eğitim sistemlerinin bireysel ihtiyaçları karşılayabilmesi sistemin en temel parçası olan sınıf etkinliklerinin ve etkileşimlerinin öğrenci ihtiyaçlarına uyarlanabilmesi ile mümkündür. Bugünün sınıfları farklı kültürel özelliklere sahip, özel ihtiyaçları olan öğrencilerle daha çeşitli hale gelmiştir. Sınıf yönetimi, dersi planlamadan değerlendirmeye kadar tüm süreçlerin etkili yönetimi için önemlidir. Ancak özel ihtiyaçlı bireylerin bulunduğu sınıflarda etkili sınıf yönetimi uygulamaları gerçekleştirmek öğretmen ve öğretmen adayları için endişe kaynağıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin müfredatı uyarlaması, sınıf yönetiminde ve etkinliklerinde farklı stratejiler kullanabilmesi önemlidir. Bunu başarabilmenin ilk adamı özel gereksinimli öğrencileri ve destek duydukları alanları yakından tanımaktır. Bu öğrencilerin ihtiyaç alanlarını tanımak öğretmenlerin sınıfın fiziki koşullarını düzenlemelerine, sınıf etkinliklerini bireysel farklılıklara göre uyarlamalarına ve tüm öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Bu bölümde özel gereksinimli öğrenci gruplarının neler olduğuna, ihtiyaç alanlarına göre sınıf yönetiminde izlenecek yöntemlerin neler olabileceğine, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) konularına yer verilmiştir.

1. Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi terimi genellikle, öğrencilerin akademik ve davranışsal başarısını sağlamak için öğretmenlerin sınıflarını ve öğretimlerini düzenlemek ve organize etmek için yaptıkları her şeyi kapsayan geniş bir kavramlar dizisini ifade eder. Bazen birbirinin yerine kullanılsa da bu terim davranış yönetiminden farklıdır. Davranış yönetimi daha spesifik olarak belirli davranışların ortaya çıkma olasılığını artırmak veya azaltmak için tasarlanmış prosedürlere atıfta bulunan daha dar bir terimdir (Scarlett, 2015). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi bu öğrencilerin sadece sorunlu davranışlarıyla başa çıkma veya davranışlarını kontrol altına alma olarak algılanabilmektedir. Oysa özel ge-

reksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda davranış yönetimi stratejileri sınıf yönetiminin sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Bunun yanında çeşitli paydaşlarla iletişim, öğretimin planlaması, sınıfın fiziki koşullarının düzenlenmesi, uygun öğretim stratejilerinin benimsenmesi gibi birçok boyutun sınıf yönetiminde dikkate alınması gerekmektedir.

Günümüz sınıflarında etkili eğitim öğretim için sınıf yönetimi zor ve önemli hale gelmiştir. Zorluğun sebebi ise sınıfların çoğunun çeşitliliğin arttığı heterojen bir yapıya bürünmesidir. Bu çeşitlilik özel ihtiyaçlı öğrenciler için daha belirgindir (Bryant, Bryant ve Smith, 2016). Ülkelerin nüfus yapılarında özel gereksinimli bireylerin oranı yıllara göre artmakla birlikte Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2013 verilerine göre Türkiye'de de nüfus yapısı içerisinde bu bireylerin oranı ve sayısı da yıllara göre artış göstermiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2020) tarafından yayınlanan Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni incelendiğinde (bkz. Tablo 13.1) özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısının 2001-2019 yılları arasında yaklaşık sekiz kat arttığı görülmektedir. Bu öğrenciler kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri olup normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim almaktadırlar.

Tablo 13.1
Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrencilerin yıllara göre dağılımı

	Öğrenci Sayısı			
Öğretim Yılı	**Özel Eğitim Okullarında**	**Özel Eğitim Sınıflarında**	**Kaynaştırma Eğitiminde**	**Toplam**
2018-2019	53.814	49.304	295.697	**398.815**
2017-2018	50.025	45.815	257.770	**353.610**
2016-2017	48.212	42.900	242.486	**333.598**
2015-2016	49.206	36.742	202.541	**288.489**
2014-2015	43.796	32.265	183.221	**259.282**
2013-2014	40.505	29.094	173.117	**242.716**
2012-2013	33.877	25.477	161.295	**220.649**
2011-2012	42.896	20.968	148.753	**212.617**
2010-2011	40.189	18.576	93.000	**151.765**
2009-2010	36.599	15.712	76.204	**128.515**
2008-2009	30.671	13.015	70.685	**114.371**
2007-2008	28.252	9.252	58.504	**96.008**
2006–2007	27.439	9.643	55.096	**92.178**
2005–2006	25.238	8.921	45.532	**79.691**
2004–2005	22.082	8.130	42.225	**72.437**
2003–2004	19.895	7.405	35.625	**62.925**
2002–2003	17.988	6.912	31.708	**56.608**

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2020). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Mart-2020. Erişim Adresi: https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf

Akmeşe, P. P. (2020). İşitme yetersizliğinde sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Eds.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* içinde (ss. 145-170). Ankara: Pegem Akademi.

Akoğlu, G. (2019). Ortopedik yetersizlikler ve süreğen hastalıklar. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 130-175). Ankara: Anı Yayıncılık.

American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Washington: American Psychiatric Pub.

American Psychiatric Association [APA]. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*: DSM-IV. Washington: American Psychiatric Pub.

Anderson, D. H., Marchant, M., & Somarriba, N. Y. (2010). Behaviorism works in special education. In F. B. Obiakor, J.P. Bakken ve A. F. Rotatori (Eds.), *Current issues and trends in special education: Identification, assessment and instruction* (pp. 157-174). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Ardıç, A., & Diken, H. (2015). Özel gereksinimli öğrenciler. D. Erbaş (Ed.), *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim (Etkinlikler ve örnekler)* içinde (ss. 453-509). Ankara: Pegem Akademi.

Arıkan, M. (2019). Kaynaştırma-bütünleştirme. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2008). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 170-214). Ankara: Pegem Akademi.

Baykoç Dönmez, N. B., Sümer, A, & Uyaroğlu B. (2015). Görme engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 217-238). Ankara: Eğiten Kitap.

Belgin, E., & Yücel, E. (2015). İşitme engelli çocuklar ve eğitimi. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 185-214). Ankara: Eğiten Kitap.

Bolat, E. Y. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Millî Eğitim Dergisi*, *47*(218), 163-186.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*, 723742

Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cangelosi, J. S. (2016). *Sınıf yönetimi stratejileri – Öğrencilerin iş birliği yapmalarını sağlama ve bu iş birliğini devam ettirme* (7. Baskı). Rabia Hoş ve Mustafa Toprak (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 38-65.

Dağlı, A. (2005). Özel grupların yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Eds.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 289-323). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetiner, Ö., & Sucuoğlu, B. (2018). İlkokullarda duygusal ve davranışsal bozukluk riski tarama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 1-28. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.385874

Edwards, K. M., & Green, S.L. (2014). Working with learners with visual ımpairments in STEM. In S. L. Green (Ed.), *STEM education strategies for teaching learners with special needs* (pp. 143-157). New York: Nova Publishers.

Eripek, S. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, *54*(4), 286-305.

Fırat, T. (2019). Öğrenme güçlükleri. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 288-318). Ankara: Anı Yayıncılık.

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2019.1572232

Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *27*(3), 165-174.

Goodman, L. (1990). *Time and learning in the special education classroom*. New York: SUNY Press.

Gürlen, E. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürsel, O. (2008). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 2019-248). Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. 2012. *Exceptional learners: An introduction to special education.* Boston, MA: Pearson

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hong-kong/9789622098886.001.0001

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, 614,118 Stat. 2706.

Karten, T. J. (Ed.). (2008). *Embracing disabilities in the classroom: Strategies to maximize students' assets*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Kumar, D., Ramasamy, R., & Stefanich, G. P. (2001). Science for students with visual impairments: Teaching suggestions and policy implications for secondary educators. *Electronic Journal of Science Education*, *5*(3). Retrieved from http://ejse. southwestern.edu/article/view/7658/5425

Lamport, M. A., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, *1*(5), 54-69.

Lessinger, L. M., & Seagoe, M. V. (1963). The nature of enrichment for gifted students. *The Journal of Educational Research, 57*(3), 142-146.

Lewis, R. B., Wheeler, J. J., & Carter, S. L. (2017). *Teaching students with special needs in general education classrooms*. New York: Pearson.

Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. New Jersey: Pearson.

MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: evidence and practice* (3rd. Ed.). London: SAGE.

Özabacı, N. (2007). Sınıfta sorunlu ve özel öğrencilerin eğitimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (5. baskı) içinde (s. 129-146). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1994). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*. Ankara: Kartepe Yayınları.

Özyürek, M. (2010). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 367-395). Ankara: Kök Yayıncılık.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Sak, U. (2020). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (524-564). Ankara: Pegem Akademi.

Scarlett, W. G. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. California: SAGE Publications.

Selimoğlu, Ö. G. (2020). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. H. Gürgür ve P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (ss. 152-181). Ankara: Pegem Akademi.

Servi, C. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciler ve sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Eds.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* içinde (ss. 51-86). Ankara: Pegem Akademi.

Smith, D. D., Tyler, N. C., & Skow, K. (2018). *Introduction to contemporary special education: New horizons*. Pearson.

Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice: Classroom Management in a Diverse Society*, *42*, 327–333.

Sucuoglu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of Emotional International Association of Special Education*, *9*(1), 64-74.

Sümer, H. M., & Dada, D. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve genel özellikleri. H.M. Sümer ve Ş.S. Yılmaz (Eds.), *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale* içinde (ss. 8-27). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taylor, R. l., & Sternberg, l. (1989). Students with visual impairments. In *Exceptional Children* (pp. 290-315). New York, NY: Springer.

Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*(4), 198-210.

Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *Nüfus ve konut araştırması 2011*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Şahin, Y. L., Tuncer, A.T., & Kuzu, A. (2019). Görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılabilecek bir ses ile görme sistemi örneği. F. Odabaşı (Ed.), *Özel eğitim ve eğitim teknolojisi: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 65-86). Ankara: Pegem Akademi.

Vaughn, S. R., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education (7th ed.). New York: Pearson Education.

Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 32-45.

Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell, Vic.: ACER Press.

Yıldırım Doğru, S. (2019). Zihinsel yetersizliği olanlar ve eğitimleri. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 182-220). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 177-184.

B ö l ü m 1 4

Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi

Dr. Ahmet AYKAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Sınıf Yönetimi
  - ✓ Birleştirilmiş Sınıflar
  - ✓ Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi
  - ✓ Birleştirilmiş Sınıflarda Yönetimi Etkileyen Faktörler
  - ✓ Sınıf Dışı Faktörler
  - ✓ Sınıf İçi Faktörler
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Muş Alparslan Üniversitesi

GİRİŞ

"2000 yılında sınıf öğretmeni olarak ilk atamamda birleştirilmiş sınıflı bir okula atanmıştım. Atandığım bu okulda tek öğretmen olarak beş sınıfı bir arada okutmam gerektiğini öğrendiğimde açıkçası çok endişelenmiştim. Kafamdaki bu endişelerle birlikte okula gittim. Okuldaki göreve başlama yazımı bile kendim yazmıştım çünkü okulun idarecisi de bendim. Okulun hem idarecisi hem personeli hem de tek öğretmeni olmak ilk etapta beni çok zorlamıştı. Özellikle beş sınıfın bir arada aynı sınıf içerisinde bulunduğu bir sınıfı yönetmenin zorluklarını birebir müşahede etmiştim. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan diğer okullardaki yönetici ve öğretmenlerle görüşerek idari anlamda ve sınıf yönetimi anlamında yapmam gerekenler konusunda onların deneyimlerinden faydalandım. Bu süreçte müstakil bir sınıfta görev yapan bir öğretmenden çok daha fazla bir iş yükümün olduğunu ve bu iş yükünün eğitim-öğretim sürecine yansımalarını gördüm. Okulun dışında muhtar, imam, köyün ileri gelenleri ve ailelerle okul içinde ise öğrencilerle kurduğum etkili ve doğru iletişimin eğitim-öğretim sürecine olumlu yansımaları olacağını fark ettim. Bu süreçte birleştirilmiş sınıfların yönetiminde sınıf dışında ve sınıf içerisinde birtakım faktörlerin etkili olduğunu fark etim. Sınıf dışında özellikle aile, çevre ve planlamanın; sınıf içerisinde ise fiziksel, sosyal ve psikolojik birtakım faktörlerin sınıfı yönetme sürecime olumlu ya da olumsuz yansımaları olduğuna tanık oldum. Deneyimlerim, okuduklarım ve meslektaşlarımdan elde ettiğim kazanımlar, bana birleştirilmiş sınıfların nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda çok şey öğretti."

Bir sınıfı yönetmek bir orkestrayı yönetmeye benzetilebilir. Görünürde orkestrayı yönetenin orkestra şefi olduğu düşünülse de buzdağının görünmeyen kısmı da göz ardı edilmemelidir. Orkestranın konsere çıkmadan önceki hazırlıkları, kullanılan enstrümanların niteliği, müzisyenlerin uyumu, sunum yapılacak mekânın hazırlanması gibi tüm işlemler, orkestra şefinin önderliğinde güzel bir eser ortaya koyma çabalarına etki etmektedir. Sınıf yönetimi sürecinde de aynı durum geçerlidir. Her ne kadar sınıf yönetiminde öğretmen göz önünde olsa da öğretmen dışında birçok faktör sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenin aldığı eğitim, mesleki anlamda sahip olduğu bilgi ve beceriler, aileler ve öğrenciler ile olan iletişimi, sınıfın fiziksel düzeni, sınıf iklimi, öğretmen ya da öğrencilerin ilgisi, motivasyonu ve tutumu gibi birçok faktör sınıf yönetimini etkilemektedir. Müstakil sınıflar ile birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi açısından genel anlamda benzerlik olsa da birtakım farklılıklar olduğu da unutulmamalıdır. Bu bölümde, sınıf yönetiminin ne olduğu, birleştirilmiş sınıfların ne anlama geldiği, birleştirilmiş sı-

nıflarda sınıf yönetim sürecinin nasıl olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorularına cevap bulabileceğiniz düşünülmektedir.

1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi kavramı; eğitim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin uyguladığı bir dizi davranış ve stratejileri içeren geniş bir kavram olarak ifade edilebilir (Evertson, 1994; Evertson ve Weinstein, 2013; Wubbels, 2011). Başka bir ifade ile sınıf yönetimi; öğrencilerin, kaynakların ve zamanın etkili kullanımının sağlanması için öğretmenin yaptığı eylemlerin bütünüdür (Erdoğan, 2010; Kunter, Baumert ve Köller, 2007). Sınıf yönetiminin amacı; öğrencilere nitelikli bir öğrenme ortamı sunma, öğrencilerin akademik, sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlama olarak belirtilmektedir (Allen, 2010; Eisenman, Edwards ve Cushman, 2015; Postholm, 2013). Yine Sieberer-Nagler (2016) sınıf yönetiminin amacını; öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencileri, mekânı, zamanı ve materyalleri organize etmesi olarak ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi ile öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracak ve onların motivasyonlarını arttıracak bir ortam oluşturma çabaları da sınıf yönetiminin temel amaçları olarak vurgulanmaktadır. Bütün bu ifadeleri özetlemek gerekirse, sınıf yönetimi bir orkestrayı yönetmeye benzetilebilir. Siz orkestrayı ne kadar iyi yönetirseniz o kadar güzel sesler, ne kadar kötü yönetirseniz o derece kötü ve dayanılmaz sesler üretmiş olursunuz. Sınıf yönetiminde de aynı anlayış geçerlidir. Sınıf yönetimini tüm boyutlarıyla ne kadar iyi ele alırsanız, o derece iyi sonuçlar elde edersiniz. Yani ne kadar iyi bir sınıf yönetimi sağlarsanız o kadar iyi bir öğrenme gerçekleştirmiş olursunuz (Van Deventer ve Kruger, 2003). Eğer sınıf yönetiminin herhangi bir boyutu ile ilgili birtakım eksiklikler olursa, hedeflediğiniz beklentileri elde etmeniz o derece zorlaşabilir.

Sınıf yönetimi kavramının köken olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD) kaynaklı olduğu ve çok köklü bir geçmişe sahip olmadığı belirtilmektedir. 20. yüzyıl boyunca kavram olarak gelişim göstermeye başlayan sınıf yönetimi, başlangıçta sınıftaki öğrencilerin yanlış davranışlarının değiştirilmesini amaçlayan bir kavram olarak ifade edilmekteydi (Evertson ve Weinstein, 2013). Sınıf yönetiminin ortamdan ortama farklılık gösterdiği ve tek bir sınıf yönetimi anlayışı ile bütün sınıfların aynı şekilde yönetilemeyeceği vurgulanmaktadır. Ülkelerin eğitim felsefeleri, eğitim ortamları ve kültürleri farklı olduğu için sınıf yönetimi yaklaşımları da farklılaşmaktadır. Literatürde sınıf yönetimi ile ilgili farklı birçok yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar; geleneksel yaklaşım, gelişim temelli yaklaşım, etkileşim temelli yaklaşım, demokratik yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olarak sınıflandırılmaktadır (Gökalp, 2017). Literatürde yer alan bu sınıf yönetimi yaklaşımlarında,

Kaynakça

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, *34*(1), n1.

Badar, F., & Mason, J. (2020). Towards digital multigrade one-room schoolhouses for underprivileged communities in rural pakistan. *Randwick International of Educationand Linguistics Science Journal,* 3(1), 246-252.

Ballesteros, M., & Ocampo, R. O. (2016). Best practices of multigrade teaching in luna, Apayao, Philippines. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, *3*(6), 61-73.

Berry, C. (2000). Multigrade teaching: A discussion document. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/ download?doi=10.1.1.522.180&rep=rep1&type=pdf 05.12.2020.

Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cornish, L. (2010). Multiage Classes-What's in a Name? *Journal of Multiage Education*, *4*(2), 7-11.

Çınar, İ. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi. Şahin, Ç. (Edt.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim içinde* (ss. 151-178). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Delceva-Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *2*(1), 51-55.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.

Eisenman, G., Edwards, S. & Cushman, C. A. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *Professional Educator*, *39*(1), n1.

Emmer, E.,& Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. London: Routledge.

Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Evertson, C. M. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon, A Division of Simon ve Schuster, Inc.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers.* London: Pearson Publishing.

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge.

Gökalp, M. (2017). Sınıf Yönetimi Uygulamalarında Değişim Ve Yeni Paradigmalar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 43-50.

Güler, T., & Aygün, M. (2019). Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan lisansüstü tezler. *Millî Eğitim Dergisi,* 48(222), 5-32.

Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(18), 71-92.

Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). *Student and teacher perspectives on classroom management*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ilter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforları. *Elementary Education Online*, *14*(4), 1450-1468.

Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 26(2), 146-156.

Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and instruction*, 17(5), 494-509.

Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, *21*(6), 481-497.

Mason, D. & Burns, R. (1997). Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation,* 3 (1), 1-53.

Mathot, G. B. (2001). A handbook for teachers of multi-grade classes. https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000125919 15.11.2020.

MEB, (2020). http://tegm.meb.gov.tr/www/birlestirilmis-sinif-uygulamasi-yapan-okullar 24.11.2020.

Miller, B. A. (1989). The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320719.pdf 28.11.2020.

Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.

Mulryan-Kyne, C. (2005). The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education,* 20 (17), 1-14.

Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514.

Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us?. *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.

Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: A five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, *39*(5), 559-576.

Robison, T. (2020). Improving classroom management issues by building connections with families: Part 1. *General Music Today*, 33(3), 36-39.

Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M. & Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(5), 2.

Sag, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28), 20-39.

Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31 (3), 351-380.

Taşdemir, M. (2012). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim öğretmen el kitabı (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Van Deventer, I. & Kruger, A.G. (2003). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik.

Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research, 65 (4), 319-381.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn?. *Teaching Education*, 22(2), 113-131.

Özgeçmiş

Dr. Ahmet AYKAN

1979 yılında Muş'ta doğdu. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim tahsilini Muş'ta tamamladı. Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu olan Aykan, yüksek lisansını Yüzüncü Yıl Üniversitesi, doktorasını ise Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında tamamladı. Evli ve iki çocuk babası olan Aykan, halen Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Psikoloji Kuramları ve İnsan Gelişimi

U l a ş K A P L A N

2. Baskı

Ankara

2024

Psikoloji Kuramları ve İnsan Gelişimi

Ulaş KAPLAN
ORCID: 0000-0002-4926-0669

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-813-3
e-ISBN : 978-605-170-814-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Psikoloji Kuramları ve İnsan Gelişimi
KAPLAN, Ulaş

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, xx + 420 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-813-3
e-ISBN : 978-605-170-814-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Psikoloji, Psikoloji Kuramları, Gelişim
Psikoloji, Psikoloji Kuramları, Gelişim, Psikososyal Gelişim, Psikodinamik Yaklaşım ve Psikanaliz, Davranışçılık ve Sosyal Öğrenme, Bilişsel Gelişim ve Bilişsel Bilim, Pozitif Psikoloji, Evrimsel Psikoloji

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

A harfinin evrimi



İçindekiler

Sözlük vii
Giriş 1

1. BÖLÜM 5
Psikodinamik Yaklaşım ve Psikanaliz 5

2. BÖLÜM 55
Davranışçılık ve Sosyal Öğrenme 55

3. BÖLÜM 69
İnsancıl Psikoloji 69

4. BÖLÜM 83
Doğuştancılık 83

8. BÖLÜM 97
Bilişsel Gelişim ve Bilişsel Bilim 97

6. BÖLÜM 133
Psikososyal Gelişim 133

7. BÖLÜM 163
Duygu Bilimi 163

8. BÖLÜM 201
Robert Kegan ve Bilincin Evrimi 201

9. BÖLÜM 225
Deci ve Ryan'ın Kendini Belirleme Kuramı 225

10. BÖLÜM 237
Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın Benlik Gelişimi ve Aile Değişimi Kuramları 237

11. BÖLÜM 253
Evrimsel Psikoloji 253

12. BÖLÜM 269
Sistem Yaklaşımları 269

13. BÖLÜM 325
George Vaillant: Savunma Mekanizmalarına Gelişimsel Yaklaşım 325

14. BÖLÜM 369
Pozitif Psikoloji 369

Kaynakça 381

Konu ve Ad dizini 415

Teşekkür

İnsanın öğrenmesinde doğrudan etkiler kadar dolaylı etkilerin de yeri vardır. Dolaylı etkilerin bazıları, yıllar sonra ortaya çıkacak bir ürünün altyapısına önemli katkılar yapmıştır. Uzun yıllar sonucunda tamamlanan bu kitabın altyapısındaki öğrenme ve anlayışa katkıda bulanan öğretmenlerimi anmak istiyorum. İTÜ'den Seçkin Polat, Haluk Erkut, Mehmet Tanyaş, Ahmet Fahri Özok, Ziya Soyuçok ve rahmetli İlhami Karayalçın gerek engin bilgileri gerekse eğitimci duruşları ve öğrenciye yaklaşımlarıyla endüstri mühendisliği öğrenimine insan unsurunu yansıtarak anlam katmışlardı. Yönünü arayan bir mühendislik öğrencisiyken tanıştığım rahmetli Doğan Cüceloğlu'nun gönülden ve büyük desteği, kariyer alanları olarak psikolojiye ve insan gelişimine yönelmemdeki dönüm noktasıydı. Kendisine özellikle şükran borçluyum.

Yüksek lisans öğrenimim sırasında Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden Diane Sunar, İşletme Bölümü'nden Selda Fikret Paşa, Felsefe Bölümü'nden Gürol Irzık ve Cornell Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden rahmetli psikolog David Clayson'ın destekleri çok değerliydi. Doktora eğitimimde derslerini aldığım araştırmacılardan özellikle Robert Kegan, rahmetli Charles Ducey, Robert Selman, Howard Gardner, Marcelo Suárez-Orozco ve rahmetli Kurt Fischer özgün bakış açılarıyla öğrenimimde iz bıraktılar. Öğrenciliğim sırasında öğretim kadrolarında bana yer veren Robert Kegan, Brian Little ve Charles Ducey ile çalışmak da bu kitabın altyapısındaki birikimi sağlamlaştırmıştı. Doktora öğrenimim sırasında ve sonrasında ortak çalışmalarımızın yıllarca devam ettiği Terrence Tivnan'a da desteği ve katkıları için minnettarım.

Doktora sonrası araştırmalarımda New York Üniversitesi'nde birlikte çalıştığım Bruce Homer ve Hollanda'nın Groningen Üniversitesi'nde birlikte çalıştığım Paul van Geert ve Saskia Kunnen gelişim bilimindeki bakış açımı zenginleştirdiler. Boston'dan meslektaşım Michael Siegell psikolojideki engin bilgi birikimiyle uzun yıllar süren büyük desteğinin yanı sıra, Erik ve Joan Erikson ile olan dostluğu ve çalışmaları sayesinde bu kitaba doğrudan katkılar yaptı.

Yıllar önce bu kitabın şekillenmesi sürecinde yararlı önerilerde bulunan psikolog Bahar Bozbıyık'a, kitabın kendi çalışmalarıyla ilgili bölümünü özenle gözden geçirip geliştiren rahmetli Çiğdem Kağıçıbaşı'na ve yakın zamanda bazı Türkçe terimlerle ilgili yardımcı olan Psikolog Fatma Nur Bayram'a da teşekkür borçluyum. Pamukkale Üniversitesi'nden Profesör Süleyman İnan'a, Anı Yayıncılık sahibi Özer Daşcan'a da kitabın yayımlanmasındaki yardımları için teşekkür ederim.

Ailemin yaşam boyu özverisi olmaksızın ne lisansüstü öğrenim görebilirdim ne de bu kitabı tamamlayabilirdim. Her şey annem Betül Kaplan, kardeşim Eylem Kaplan ve rahmetli babam Sami Kaplan'ın varlıkları ve destekleriyle mümkün oldu...

Kitapta Kullanılan Belli Başlı Terimlerle İlgili Sözlük[1]

Ahlak gelişimi (moral development): Bireyin doğru ve yanlış kavramlarının, bu kavramlarla ilgili sezgi, yargı ve davranışlarının, manevi ve etik değerlerinin ve duyarlığının, vicdanının ve sosyal tutumlarının gelişim süreci.

Ahlak yargısı (moral judgment): Etikle ilgili herhangi bir konuda bireyin neyin doğru neyin yanlış olduğuna yönelik verdiği karar. Ayrıca bu yöndeki karar verme yetisi.

Akıl yürütme (reasoning): Tümevarıma ya da tümdengelime dayanarak verilerden ya da önermelerden sonuçlar üreten düşünme süreci.

Algı (perception): Nesneleri, ilişkileri ve olayları duyular yoluyla fark etme süreci. Tanıma, gözleme ve ayırt etme gibi bilişsel işlem ve etkinlikleri içerir. Bu etkinlikler organizmanın uyarımları anlamlı bilgiye dönüştürmek üzere düzenlemesine, yorumlamasına ve uygun davranışlar sergilemesine olanak sağlar.

Ardışım (iteration): Sistemin etkinliğindeki bir adımın yinelenmesi. Gelişimin birbiri ardına gelen adımlar yoluyla gerçekleştiğine; yeni deneyimlerin, önceki etkinliklerin üzerine inşa edildiğine dikkat çeken yaklaşımlar tarafından vurgulanmıştır.

Aşım (transcendence): Olağan deneyimin sınırlarının ötesine geçmek.

Ayırma (nörotik yadsıma; dissociation): Acı veren duygu ve düşünceleri yadsıyarak keyif verici olanlarıyla değiştirmeye dayanan savunma mekanizması.

Ayrık metakuram (split metatheory): Varlıkları ve değişimi, sabit yapı taşlarına dayanarak açıklamaya çalışan, mutlak biçimde birbirinden ayrılmış kategoriler öne süren dünya görüşü.

Bağlılık (relatedness): Ait olma deneyimi; insanlarla ilişki ve yakınlık kurma gereksinimi. "Sosyal bağlılık" ya da "sosyal yakınlık" olarak da kullanılabilir. Kendini Belirleme Kuramı'na göre üç temel ruhsal gereksinimden biri.

Bastırma (repression): Rahatsız edici ruhsal içerikleri bilinç yüzeyine erişmesine izin vermeyip bilinçaltında tutan savunma mekanizması. Bu temel niteliğiyle bastırma, ana savunma mekanizması olarak görülür. Belli bir düşünceyi bilinçaltına iterken o düşüncenin hissini bilinç yüzeyinde bırakabilir.

Bedensel bütünleşme (embodiment): Davranışın ve bilişin bedensel işlevler temelinde ya da yoluyla gerçekleşmesi.

Beklenti (anticipation): Gerçekleşebilecek çeşitli zorlukları öngörerek onlara ruhsal ve fiziksel olarak hazırlanmaya dayanan savunma mekanizması. Bilinçli planlama içerir. Beklenti mekanizması sayesinde rahatsızlık zamana yayılır.

Benlik (self): Bireyin varlığının bütünü. Jung, Horney, Assagioli ve Rogers gibi terapist ve kuramcılara göre bireyin özü; gelişim süreci içinde ortaya çıkabilecek gerçek kimliği.

[1] Bu sözlüğün hazırlanmasında Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) psikoloji sözlüğünden yararlanılmıştır.

Bilinç (consciousness): Farkındalık; içsel ve dışsal deneyim ve nesnelerin farkında olma deneyimi, yetisi, süreci ya da gücü.

Bilinçaltı (unconscious): Doğrudan farkında olunmayan ruhsal içerik ve deneyimlerin alanı.

Bilinç düzeni (order of consciousness): Robert Kegan'ın kuramındaki gelişim düzeylerinin her biri.

Bilinç yüzeyi: Farkında olduğumuz deneyimlerin alanı.

Biliş (cognition): Bilmenin zihinsel süreci ya da eylemi; düşünme, algı, kavrama, sezgi, anlama, bellek, akıl yürütme, yargı, imgelem ve sorun çözme dahil bilmenin ve farkındalığın her türü.

Bilişsel bilim (cognitive science): İnsan aklını ve zihinsel süreçleri anlamaya odaklanan çok disiplinli bir çalışma alanı.

Bilişsel değerlendirme (appraisal): Bir olgunun ya da olayın doğasının, anlamının ve öneminin zihinsel olarak değerlendirilmesi.

Bilişsel gelişim (cognitive development): Düşünmenin ve başka her türlü zihinsel sürecin gelişimi.

Bireşim (synthesis): Ayrı parça ya da unsurların bir araya getirilerek bir bütün oluşturulması. Sentez. Felsefede, tez ile antitez arasındaki karşıtlığı çözen -üçüncü- aşama.

Bireycilik (individualism): Bireye ağırlık veren, bireyin haklarını, bağımsızlığını ve diğer bireylerle ilişkilerini vurgulayan bir kültürel eğilim, gelenek ya da ideoloji.

Biyopsikososyal (biopsychosocial): Ruh sağlığının ve belli ruhsal rahatsızlıkların incelenmesinde biyolojik, ruhsal ve sosyal yaklaşımların sistemli olarak bütünleştirilmesi.

Bütünleşik düzenleme (integrated regulation): Kendini Belirleme Kuramı'na göre dış kaynaklı güdülenme türlerinin dördüncüsü, özerklik derecesi en yüksek olan biçimi. Bu düzeye göre deneyim dikkatle ve kapsamlıca gözden geçirildiği ve özgürce seçildiği için yaşanır.

Bütünleşik meşguliyet (engagement): Bireyin meşgul olduğu uğraşla kendisini bir bütün hissettiği, verimliliğin, üretkenliğin ve hoşnutluğun yüksek olduğu etkinlik. Martin Seligman'a göre esenliğin beş ana bileşeninden (koşulundan) biri. Mihaly Csikszentmihalyi'nin öne sürdüğü "akış" deneyimini yansıtır.

Bütünleşimsizlik (aintegration): Jacob Lomranz'ın öne sürdüğü, insanın zorlu deneyimleri bütünleştirmeye gerek kalmadan anlam bulabilme ve gelişimi sürdürebilme deneyimi. Yaşantıyı düzenli ve uyumlu bir bütün haline getirmeden de yaşam uyumunu gözetebilme deneyimi.

Cinsel ayıklanma (sexual selection): Anatomik ve davranışsal özelliklerin evrimini eş seçimine dayanarak açıklayan kuramsal mekanizma. Doğal ayıklanmanın açıklamakta yetersiz kaldığı özelliklere yönelik olarak Charles Darwin tarafından öne sürülmüştür.

Çarpıtma (distortion): Psikozlu savunma mekanizmalarındandır. Dış dünyanın belli bir gerçeği zihinde büyük ölçüde değiştirilerek hayal ürünü bir kurgunun parçası olarak yaşanır.

Çekim merkezi (attractor): Zaman içinde değişen, dinamik bir sistemin sık sık deneyimlemeye eğilimli olduğu bir etkinlik düzeni.

Çeşitsel değişim (variational change): Herhangi bir niteliğin ya da deneyimin artmasından, azalmasından, çeşitlenmesinden ibaret olan, nicel değişim türü.

Dağışık (heteronomous): Bireyin deneyiminin benliği ve özgür istenci dışındaki -iç veya dış- güçler tarafından belirlenmesi. Özerkliğin düşük olması.

Dağışıklık (heteronomy): Dağışık olma durumu.

Davranışçılık (behaviorism): İnsan davranışının nesnel ve doğrudan gözlenebilir olgular temelinde incelenmesine dayanan psikoloji dalı.

Değer koşulları (conditions of worth): Bireyin kendi değerini belirlediğine inandığı koşullar. Bireyin göreceği sevgi ve saygının başkalarının onayını sağlayacak dış koşulları yerine getirmesine dayandığına inanmasıyla ilgilidir. Carl Rogers tarafından öne sürülmüştür.

Denetimde tutma (suppression): Rahatsızlık kaynağı duygu, düşünce ve imgeleri -dışavurumlarının uygun ya da mümkün olmadığı ortam veya dönemlerde- belli bir süre bilinçli istencin denetiminde tutabilmeye dayanan savunma mekanizması. Bu sayede belli deneyimlerin fazla büyümesi ve zararlı dışavurumu önlenmeye çalışılır. Bastırma mekanizmasına kıyasla farkındalık yüksektir.

Dengesizlik konumu (disequilibrium): Piaget'ye göre mevcut sorunu çözmede ya da deneyime anlam vermede yaşanan bilişsel gerilim ya da yetersizlik.

Denge konumu (equilibrium): Piaget'ye göre bireyin çevresine ve deneyimine yeterli ölçüde anlam verebildiği, içsel tutarlık yaşadığı bir bilişsel durum.

Dengeleme (equilibration): Piaget'ye göre yaşam uyumunu gözeten ve zekâyı oluşturan temel bilişsel süreç. Zekâ, özümseme ve yerleştirme arasında bir dengelemedir.

Dışsal düzenleme (external motivation): Kendini Belirleme Kuramı'na göre dört ayrı dış kaynaklı güdülenme türünün, özerkliği en düşük olan düzeyi. Herhangi bir deneyimi dışsal teşvikler uğruna, ödül kazanmak veya cezadan kaçınmak için yapmak.

Dış kaynaklı güdülenme (extrinsic motivation): Toplumsal değer ya da beklentiler gibi, kaynağı benliğin dışında olan, içselleştirmeye tabi deneyimlere dayanan güdülenmelerin genel sınıfı. Kendini Belirleme Kuramı'na göre içsellik (özerklik) düzeyi birbirinden farklı olan, deneyime farklı biçimlerde düzen veren, dört ayrı dış

kaynaklı güdülenme türü vardır: Dışsal düzenleme, içe yansıyan düzenleme, özdeş düzenleme, bütünleşik düzenleme.

Dil Edinim Aygıtı (Language Acquisition Device): Anadil öğrenimini açıklamak için beynin yapısına işlenmiş olduğu varsayılan doğuştan gelen bir yeti. Noam Chomsky tarafından öne sürülmüştür.

Dil Edinimi Destek Sistemi (language acquisition support system): Jerome Bruner tarafından öne sürülen, çocukların anadil öğrenirken sosyal bağlama bağımlı olduklarını savunan, yetişkinlerin verdiği etkin desteğe dayanan sistem. Bruner'a göre dil edinimi için gereken bu destek sistemi doğuştan gelen dil edinim aygıtının işlev görebilmesi için de zorunludur.

Dinamik Sistemler yaklaşımı (dynamic systems approach): Davranışı, değişimi ve gelişimi, farklı zaman ölçeklerinde, organizmaya ve çevreye ait birçok etmenin doğaçlama ilişkilerine (özdüzenleniş) dayanarak açıklayan kuramsal yaklaşım.

Direnç (resistance): Psikanalize göre egonun rahatsız edici içerik ve deneyimlerin bilinç yüzeyine çıkmaması için kullandığı güç.

Doğal ayıklanma (natural selection): Rekabet, hastalık ve iklim gibi etkilerin, belli bir çevreye daha az uyum sağlayabilen bireyleri eleyip ve daha iyi uyum sağlayabilen bireylerin sağ kalmasını ve üremesini destekleyerek birbirini izleyen kuşaklar boyunca popülasyonun doğasının değişmesine yol açan süreç. Canlıların evrimini ve yeni türlerin ortaya çıkmasını sağlayan temel mekanizma olarak kabul edilmiştir.

Doğrusallık dışı (nonlinear): İki değişken arasında doğrudan orantının bulunmadığı ilişki.

Doğuştancılık (nativism): Davranışsal özellikleri, aklın yapısını ve işlevlerini kalıtım yoluyla aktarılan, doğuştan mevcut niteliklere dayanarak açıklayan bakış açısı.

Dönüşüm (transformation): Gelişim biliminde, bilgi ediniminden ve nicel değişimden farklı olarak nitel, yapısal değişimler içeren gelişim.

Duyarlı dönem (sensitive period): Gelişim sürecinde organizmanın belli bir beceriyi ya da niteliği en hızlı edinebileceği bir dönem. Kritik dönemden farklı olarak, duyarlı dönem boyunca uygun deneyimlerin yaşanmaması söz konusu yetinin gelecekteki gelişimini olanaksız kılmaz, ama zorlaştırır.

Duygu (emotion): Bireysel olarak önemli bir olaya ya da duruma yönelik yaşanan bilişsel, fizyolojik ve davranışsal unsurlar içeren karmaşık bir deneyim.

Duygu bağı (attachment): Çocuk gelişiminde bebekle anne baba arasında kurulan duygusal bağ. Yetişkinlikteki ilişkilere de uyarlanmış bir kavramdır.

Duygusal bilişim (affective computing): İnsan duygularını tanıyabilen, yorumlayabilen, işleyebilen ve taklit edebilen, bilgisayar tabanlı sistemler ve araçların incelenmesi ve geliştirilmesine dayanan disiplinler arası çalışma alanı.

Duygusal boşalım (catharsis): Psikanaliz sürecinde, geçmiş travma olaylar ruhsal olarak yeniden yaşandığında bu olaylarla bağlantılı, bastırılmış hislerin dışavurulması. Genel olarak, birikmiş güçlü duyguların serbest bırakılarak dışavurulması.

Duygusal bütünleşme (emotional integration): Bireyin duygu, dürtü ve gereksinimlerini fark etmesi, tanıması ve istemli olarak yönetebilmesi süreci.

Duygusal sinirbilim (affective neuroscience): Duygularla bağlantılı beyin yapı ve işlevlerini inceleyen bilim dalı.

Duygusal yalıtım (mantığa bürüme) (isolation of affect, intellectualization): Çatışmaya yol açan düşünceleri bilinçte tutarken o düşüncelere denk gelen duyguları bilinç yüzeyinden uzaklaştırmaya dayanan savunma mekanizması. Bilinç yüzeyi belli duygulardan yalıtılır.

Duyusal-motor evre (sensorimotor stage): Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre bebeğin duyular ve bedensel devinim yoluyla dünyayı tanıdığı, zekânın temellerinin atıldığı ilk evre.

Dürtü (drive): Belli bir etkinliği ya da eylemi güdüleyen ya da ona neden olan genel bir hazır oluş durumu. Besin gibi bir gereksinimin yoksunluğu ya da acı veren belli bir uyarımın varlığı dürtüyü etkinleştirebilir.

Düzgüsel etkiler (normative influences): Bireylerin sosyal düzgülere (normlara) uygun deneyimler yaşamalarına yol açan bireysel ve bireyler arası süreçler. Kronolojik yaşa bağlı yaşam olayları, düzgüsel etkilerdendir.

Düzgüsel olmayan etkiler (non-normative influences): Toplumda belirlenmiş ya da beklenen değişikliklerin dışında kalan değişim unsurları. Herkesi aynı tarzda etkilemeyen, yaşantıda belirleyici olabilen, beklenmeyen yaşam olayları.

Edilgen saldırganlık (passive aggression): Bireyin karşısındaki kişiye yönelik saldırganlığını -kendisini türlü yollarla cezalandırma davranışları dahil olmak üzere- dolaylı ve üstü örtülü yollardan ifade ederek o kişiyle başa çıkmaya çalışması. George Vaillant'ın modelinde olgunlaşmamış (ikinci düzey) savunma mekanizmaları arasında yer alır.

Edimsel koşullanma (operant conditioning): Davranışın sonuçlarına dayanarak değişmesi süreci. Arzulanan sonuçlar doğuran davranışlar pekişerek artar; arzulanmayan sonuçlar doğuran davranışlar azalır.

Ego (ego): Psikanalize göre kişiliğin düzenleyici unsuru, bireyin gerçeklere ve yaşama uyumunu gözeten güç. İd ve süperegodan farklı olarak ego gerçeklik ilkesiyle çalışır.

Epigenetik ilke (epigenetic principle): Gelişim sürecindeki yeni deneyim ve yapıların baştan belirlenmeden ve programlanmadan, süreçteki bileşenlerin doğaçlama ilişkileri yoluyla, bir önceki deneyimler üzerine inşa edilerek ardışımlı olarak ortaya çıkması.

Epistemoloji (epistemology): Bilginin doğasını, kökenlerini ve sınırlarını inceleyen felsefe dalı. Bilgi felsefesi, bilgi kuramı.

Esenlik (well-being): Ruh ve beden sağlığının ve yaşam kalitesinin iyi olduğu bir hoşnutluk, doyum ve huzur hali.

Eşeylem (coaction): Gelişim sürecinde birbirini tamamlayan iki bileşenin bir bütün olarak değerlendirilmesine dayanan, zaman içinde karşılıklı etkileri temsil eden kavram. Ayrı düşünülen unsurların etkileşimi değil, bütünün ayrılamaz bileşenlerinin zamansal ilişkileri söz konusudur.

Evrensel dilgilgisi (universal grammar): Yeryüzündeki dillerin dilbilgilerinin temelini oluşturan ve insanların doğuştan sahip olduğu varsayılan ilkeler bütünü.

Evrimsel Psikoloji (evolutionary psychology): İnsan bilişini ve davranışını Darwinci bir bakış açısıyla biyolojik evrim bağlamında -doğal ayıklanma ve cinsel ayıklanma süreçlerinin sonucu olarak- gören ve açıklayan psikoloji dalı.

Evrimsel gelişim (phylogeny, phylogenesis): Belli bir organizma grubunun evrimsel zaman ölçeğindeki gelişim süreci.

Eyleme vurma (acting out): Rahatsız edici duyguların denetimsizce dışavurulmasına dayanan savunma mekanizması.

Eytişim (dialectic): Zıt fikir, görüş ya da kavramların bir araya getirilmesine dayanan inceleme yöntemi. Diyalektik.

Fantezi (fantasy): Dış dünyanın gerçekliğine uymadığı hissedilen arzuların hayal kurma yoluyla tatmin edilmeye çalışılmasına dayanan savunma mekanizması.

Gelişim (development): Davranışın altyapısında, işlevlerinde ve ifadesinde ilerletici değişimler içeren, organizmanın içsel yeterliğini artıran süreç.

Gelişimsel epistemoloji (genetic epistemology): Bilginin kökenleri ve gelişimi üzerine yoğunlaşan çalışma alanı. Jean Piaget'nin kendi çalışma alanını belirtmek için kullandığı terim.

Gereksinim (need): Hayatta kalma, esenlik, gelişim ya da bireysel doyum için gerekli bir unsurun ya da deneyim; böyle bir unsurun ya da deneyimin yoksunluğundan kaynaklanan bir gerilim durumu.

Geri çevrilebilirlik (reversibility): Dünyada somut olarak ya da zihinde gerçekleşen bir işlemin (örn. çarpma işleminin ya da sıvının bir kaptan başka bir kaba boşaltılmasının) zihinde tersinden yürütülebilmesini ve bu sayede başlangıç konumuna dönülebilmesini içeren yeti ve anlayış.

Gerileme (regression): Önceki bir bilişsel, duygusal ya da davranışsal işleyiş durumuna geri dönmek. Psikanaliz kuramında, ezici dış sorunlar ya da içsel çatışmalardan bunalan bireyin önceki bir psikoseksüel gelişim evresine geri gitmesini temsil eder.

Grup seçimi (group selection): Sosyal grupların da doğal ayıklanmaya tabi birimler olarak işlev görmesine dayanan süreç.

Güdü (motive): Organizmanın enerjilerini belli bir hedefe yönelten bir fizyolojik ya da ruhsal uyarılmışlık durumu; davranışa yol açan içsel güç.

Güdülenme (motivation): Davranışa amaç ya da yön veren güç ya da süreç; bireyin belli bir hedefe yönelik çaba harcamaya istekli olması. Motivasyon.

Hastalık hastalığı (hypochondriasis): Bireyin bilinçaltı çatışmalarla yüzleşmesini önleyen fiziksel rahatsızlıklar yaşamasına dayanan savunma mekanizması.

Hezeyanlı yansıtma (delusional projection): Bu savunma mekanizmasına göre birey aklın kurgularını dış dünyanın gerçeğiymiş gibi yaşar; diğer insanlar ya da gruplar tarafından kendisine karşı kullanıldığını hisseder. Psikozlu savunma mekanizmalarından biridir.

His (feeling, affect): Bireyin iç dünyasındaki, değerlendirme içeren, öznel fizyolojik ve ruhsal deneyim. Duygu kavramıyla iç içe geçmiş olmakla birlikte his daha temel ve içsel, duygu ise daha karmaşık ve dış dünyaya yönelik bir deneyim olarak anlaşılabilir.

İç kaynaklı (içkin) güdülenme (intrinsic motivation): Herhangi bir etkinliğin kendiliğinden, doğaçlama olarak ve hoşnutluk verdiği için yapılması.

İçselleştirme (internalization): Kökenleri ve başlangıçları bakımından benliğin dışında olan deneyimlerin benimsenmesi, özümsenmesi.

İçe yansıyan düzenleme (introjected regulation): Kendini Belirleme Kuramı'na göre dış kaynaklı güdülenme türlerinin ikincisi. Bu düzeye göre deneyim kısmen içselleşmeye başlamıştır. Beğenilmek, onaylanmak ve suçluluk duygusundan kaçınmak belirleyici güdülerdir.

İçgüdü (instinct): Organizmayı eyleme sevk eden, doğuştan gelen, türe özgü, güdüleyici biyolojik bir güç. Psikanaliz kuramında ise, fiziksel ve ruhsal dengenin sağlanması için karşılanması gereken -açlık, susama, seks ve saldırganlık gibi- temel bir dürtü. Sigmund Freud içgüdüleri yaşam ve ölüm içgüdüleri olarak ikiye ayırdı.

İd (id): Psikanalize göre organizmaya gerekli enerjiyi sağlayan içgüdülerin ve biyolojik dürtülerin kişilikteki temsili. Ego ve süperegodan farklı olarak id, zevk ilkesine göre çalışır.

İlişkisel-süreç metakuramı (process-relational metatheory): Varlıkların yapı taşlarına indirgenemeyeceğini, ancak süreç içinde ve karşıtlarıyla ilişki içinde varolduğunu ve anlam kazandığını vurgulayan dünya görüşü ve felsefi yaklaşım. Bu metakurama göre bütün, parçaların ilişkilerine dayanan yeni bir oluşumdur; parçaların toplamı değildir.

İnsancıl psikoloji (humanistic psychology): Engin insan potansiyelinin gelişimine ve gerçekleşmesine odaklanan psikoloji dalı. 1940'lı ve 1970'li yıllar arasında gelişmiş ve psikolojideki üçüncü güç olarak nitelenmiştir.

İstenç (will, volition): Karar ve eylem gücü. İrade.

İşlem-öncesi evre (preoperational stage): Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında ikinci evre. Bu evrede çocuk dünyaya ve deneyimine zihinsel temsiller ve imgeler yoluyla anlam verir. Zihinsel işlemler henüz gelişmemiştir.

İtki (impulse): Bireyi düşünmeden, ansızın eyleme zorlayan dürtü.

Karşı-transfer (counter-transference): Terapistin kendi yaşantısındaki tutum, duygu ve düşünceleri danışana ve danışanın transferine tepki olarak terapi sürecinde yaşaması.

Kendini Belirleme Kuramı (self-determination theory): Edward Deci ve Richard Ryan'ın 1980'li yıllarda geliştirdikleri, temel ruhsal gereksinimlere ve esenliğe odaklanan güdülenme kuramı.

Kendini gerçekleştirme (self-actualization): Noksanlıkların giderilmesinden farklı olarak, bireyin tüm potansiyelini gerçekleştirme hedefine dayanan gelişim süreci. Abraham Maslow bu süreci bir gelişim gereksinimi olarak öne sürmüştür.

Kimlik (identity): Bireye özgü ve bireyin özdeşleştiği fiziksel özellikler, ruhsal nitelikler ve sosyal rollerle kendisini ait hissettiği grup bağlantılarını kapsayan benlik hissi. Kimlik, değişime ve gelişime tabi olmakla birlikte süreklilik arz eder; kimliğin aynı kalan bir yönü ya da özü olduğu kabul edilir.

Kişilik (personality): Bireyin çevre (ruhsal çevre, fiziksel çevre, sosyal çevre) ile etkileşimine ve yaşam uyumuna yön veren; yetenek ve beceriler, sahip olduğu değerler, ayırt edici özellikler, alışkanlıklar ve duygulanım biçimleri dahil, belli bir düzen halindeki ve uzun erimli ruhsal nitelik ve işlevlerin bütünü.

Klasik koşullanma (classical conditionning): Organizmanın refleks niteliğindeki mevcut bir tepkiden hemen önce maruz kaldığı yeni bir çevresel uyarımın aynı tepkiyi üretmeye başlaması.

Korunum (conservation): Herhangi bir maddenin ya da bir grup maddenin şekli değiştiğinde kütle, hacim, sayı gibi fiziksel miktar yansıtan temel bir niteliğinin sabit kaldığının kavranması.

Koşulsuz olumlu değer (unconditional positive regard): Çevrenin standart ve beklentilerine uyup uymamasından bağımsız olarak bireyi kabul etmeye, ona değer vermeye ve ilgi göstermeye dayanan tutum. Carl Rogers tarafından temel bir gelişim gereksinim olarak öne sürülmüştür.

Kritik dönem (critical period): Organizmanın yaşamında, belli bir yetinin gelişiminde çevreyle etkileşim içinde deneyimlere özellikle açık olduğu, normal gelişim için deneyimlerin zorunlu olduğu erken bir dönem.

Libido (libido): Psikanalizde ya genel olarak yaşam içgüdüsünün ruhsal enerjisi ya da daha dar anlamıyla cinsel içgüdünün enerjisi. Sigmund Freud'un özünde cinsel enerji olarak kavramlaştırdığı libido, Carl Jung'a göre Henri Bergson'ın *élan vital* kavramıyla özdeş yaşam enerjisidir.

Mizah (şakaya vurma; humor): İçsel çatışmaların mizah yoluyla ifade edilerek dönüştürülmesi. Çatışmalarla yapıcı biçimde başa çıkmanın yollarından biri olan savunma mekanizması.

Nesne kalıcılığı (object permanence): Herhangi bir nesnenin, belli bir an için duyularla kavranmasa da (örn. görülmese de) var olduğuna yönelik anlayış. Bu yeti bilişsel gelişimde duyusal-motor evre (bebeklik dönemi) süresince ortaya çıkar.

Nörotik (ara) mekanizmalar (neurotic {intermediate} mechanisms): Olgunlaşmamış ve olgun mekanizmaların arasındaki, üçüncü gelişim düzeyini temsil eden, duygular ve arzular gibi içsel dinamiklerin oluşturduğu çatışmalarla doğrudan ilgili olan savunma mekanizmalarının sınıfı.

Olgun mekanizmalar (mature mechanisms): Farkındalığın en yüksek olduğu, yaşam uyumunu en fazla güçlendiren, esenliğe en çok hizmet eden savunma mekanizmalarının gelişimsel sınıfı.

Olgunlaşmamış mekanizmalar (immature mechanisms): İnsan ilişkilerindeki kaygılarla doğrudan bağlantılı, gelişim bakımından ikinci düzeyi temsil eden savunma mekanizmalarının sınıfı.

Ontogeni (ontogenetik gelişim) (ontogeny, ontogenesis): Biyolojide bireysel organizmanın, yumurta hücresinin döllenmesindeki kökeninden organizmanın ölümüne kadar geçen gelişim süreci. Gelişim biliminde diğer zaman ölçeklerinden (örn. mikrogelişim ve evrimsel gelişim) ayrı olarak bireyin -ruhsal gelişimini de kapsayan- yaşam boyu gelişimi sürecini temsil eder.

Ortogenetik ilke (orthogenetic principle): Gelişimin giderek daha fazla ayrışım ve bütünleşme yönünde ilerlemesini öngören, Heinz Werner tarafında öne sürülmüş olan ilke.

Öğrenilmiş acizlik (learned helplessness): Bireylerin, denetleyemedikleri stres uyarımlarına defalarca maruz kalmaları sonucunda, daha sonra sahip oldukları denetim olanaklarını kullanma gücünü yitirmeleri. Çevresel olaylara yönelik denetimleri olmadığını öğrenen bireylerin durumlarını değiştirmeye yönelik çabalama isteklerinin kırılması.

Öğrenilmiş iyimserlik (learned optimism): Olumsuz olayların nedenlerini dışsal, değişken ve özel etkenlere yükleme yönündeki açıklama tarzı. Bu tarza göre sorunlara başka insanlar ya da durumsal unsurlar neden olurlar; bu nedenler gelip geçidir ve yalnızca bir veya birkaç durumla sınırlıdır.

Öğrenme (learning): Uygulama, gözlem ya da başka deneyimler sonucu yeni bilginin, davranışların, becerilerin -davranıştaki, bilgideki ya da beynin işleyişindeki değişime yansıyan- edinimi.

Ölüm içgüdüsü (death instinct): Freud'un psikanaliz kuramında, gerginliğin mümkün olan en düşük, en basit düzeye indirilmesi, yani organizmanın yok oluş durumuna dönmesi yönündeki eğilim. Yaşam içgüdüsünün karşıtıdır.

Önbilinç (preconscious, foreconscious): Bilinç yüzeyinde bulunmayan ama kısa sürede ya da az bir çabayla farkına varabileceğimiz, bilinç yüzeyine çıkmaya hazır içerik ve deneyimlerin alanı.

Önoluşum görüşü (preformation, preformism): Gelişimde ortaya çıkan yapıların özlerinin baştan hazır olduğuna, gelişimin de böylece önceden belirlendiğine dayanan bakış açısı.

Özbilinç (self-awareness): Bireyin kendi deneyimine (duygu, düşünce, davranış ve tutumlarına) yönelik farkındalığı.

Özdeşleşme (identification): Bireyin herhangi bir varlığı ya da deneyimi kendi kimliğiyle özdeş ve benliğiyle bir hissetmesi, kendi varlığı için zorunlu görmesi.

Özdeş düzenleme (identified regulation): Kendini Belirleme Kuramı'na göre içselliğin yüksek olduğu, üçüncü dış kaynaklı güdülenme türü. Bu düzeye göre herhangi bir deneyim bireysel olarak önemsendiği, değer verdiği için yaşanır.

Özdüzenleniş (self-organization): Bir sistemin bileşenleri arasındaki doğaçlama ilişkiler yoluyla, herhangi bir program ya da kumandaya bağımlı olmaksızın bir bütün halinde var olması ve gelişmesi. Dinamik sistemlerin temel süreci. Özdüzenleniş yoluyla genellikle tabandan tavana (küçük bileşenlerden büyük yapılara ya da kapsamlı deneyimlere) doğru bir etkinlik ve değişim söz konusudur.

Özgecilik (koşulsuz yardım; altruism): Rahatsızlık veren güdülenmeleri, insanlara gönülden yardım etmenin itici gücüne çeviren, olgun savunma mekanizması.

Özerklik (autonomy): Bireyin kendi deneyimlerini yönetebilme gücü. Bireyin özgür istenciyle hareket edebilmesi. Kendini Belirleme Kuramı'na göre üç temel ruhsal gereksinimden biridir ve deneyimin içsellik ölçüsüdür.

Özümseme (assimilation): Piaget'ye göre çevreden gelen uyarım ve bilgileri aklın mevcut yapısına (mevcut düşünme tarzına) uyarlamak.

Özyaratım (self-creation): Bireyin bilinç, akıl yürütme, soyut düşünme, imgelem, niyet ve karar verme gibi üst bilişsel işlevleri kullanarak yeni deneyimler yaratması. Özyaratım yoluyla tavandan tabana (yukarıdan aşağıya) yönelimli etkinlik ve değişim söz konusudur.

Özyönetim (self-regulation): Bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını farkındalık yoluyla olarak denetlemesi ve yönlendirmesi.

Mikrogelişim (microgenesis): Kısa zaman ölçeğindeki gelişim.

Pozitif Psikoloji (positive psychology): Esenliği güçlendiren ruhsal deneyimleri, bireysel nitelikleri ve toplumsal koşulları inceleyen psikoloji dalı.

Psikanaliz (psychoanalysis): Sigmund Freud'un geliştirdiği psikodinamik temelli kuram ve terapi uygulaması. Psikanalize göre aklın bileşenleri ve etkinliği, ruhsal rahatsız-

lıklar, kişiliğin yapısı ve değişimi bilinçaltı dinamikler yoluyla anlaşılır; ruhsal sağaltım bu dinamiklerin aydınlatılması ve anlaşılmasıyla gerçekleşir. Davranışın ve rahatsızlıkların kökenlerinin ortaya çıkarılmasına özel önem verilir.

Psikodinamik yaklaşım (psychodynamic approach): İnsan deneyimini içsel güdü ve enerjilerin etkinliğine dayanarak açıklayan psikolojik ve psikiyatrik bakış açısı. Bu yaklaşımda duygulara, bilinçaltına ve içsel çatışmalara özel önem verilir. Psikanaliz başta olmak üzere birçok farklı kuramı barındırır ve temsil eder.

Psikososyal gelişim (psychosocial development): Davranışın, kişiliğin ve kimliğin sosyal, kültürel ve duygusal etmenlerinin öne çıktığı yaşam boyu gelişim süreci.

Psikozlu mekanizmalar (psychotic mechanisms): Bireyin dış gerçeklerle bağının önemli ölçüde zedelendiği savunma mekanizmaları. Gelişim bakımından en zayıf mekanizmalardır.

Psikozlu yadsıma (psychotic denial): İçsel çatışmayı tetikleyen dış gerçekliğin yok sayılmasına dayanan savunma mekanizması.

Ruh hali (mood): Kısa zaman ölçeğinde süregelen, genellikle düşük yoğunluktaki herhangi bir duygusal durum.

Saplanma (fixation): Tek bir fikir, nesne, itki ya da amaçla takıntılı meşguliyet. Psikanaliz kuramında eski bir gelişim evresinin süregelmesi ya da eski bir nesneye ya da doyum tarzına uygunsuzca bağlı kalmak.

Sarsım (perturbation): Bir sistemin süregelen işleyişinde kesintiye yol açan bir etki ya da etkinlik.

Savunma mekanizmaları (defense mechanisms): Psikanalize göre egonun kaygıyla başa çıkmak için başvurduğu, genellikle bilinçaltı işlevler içeren yöntemler.

Serbest çağrışım (free association): Psikanalizde danışanın aklına gelen her şeyi olduğu gibi, çekincesizce sözel olarak ifade etmesine dayanan sağaltım yöntemi.

Seziş (sensibility): Duyarlı algılayış; duyusal bilgiyi alabilme yeterliği.

Sezgi (intuition): Anında kavrayış ya da iç görüş. Akıl yürütmeden ve derin düşünmeden ayrılır.

Sinirbilim (neuroscience): Sinir sistemini ve beyni inceleyen bilim dalı.

Sinirsel iletici (neurotransmitter): Nöronlar arası bitişimler (sinapsler) boyunca sinir sinyallerinin akışını düzenleyen, nöronların saldığı kimyasalların genel adı.

Sinir bozukluğu (neurosis): Yoğun kaygının ya da -süregelen gerçek dışı korkular, saplantılı düşünceler, saplantılı eylemler, bedensel tepkiler ya da duygusal çöküntü gibi- sıkıntı verici ve yaşam uyumunu zedeleyen duygusal durumların uzun süreli yaşandığı ruhsal rahatsızlıkların genel sınıfı. Nevroz. Psikanalizde sinir bozuklukları içsel çatışmalarla ve bu çatışmaların kaygısıyla başa çıkmanın bilinçaltı ve abartılı yöntemleri olarak görülmüştür. Eskiden sinir bozuklukları olarak nitelenen rahatsızlıklar artık kaygı bozuklukları olarak sınıflanmaktadır.

Somut işlemler evresi (concrete operational stage): Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki üçüncü evre. İlkokul çağına denk gelen bu evrede çocuk dünyaya ve deneyimine öncelikle zihinsel işlemler yoluyla anlam verir. Soyut düşünme henüz gelişmemiştir.

Sosyal öğrenme (social learning): İnsanlarla etkileşim yoluyla gerçekleşen ve gelişen öğrenme.

Sosyal öğrenme kuramı (social learning theory): Öğrenmenin büyük ölçüde ya da bütünüyle çevresel etkiler ve -modellerin gözlenmesi ve taklit gibi- sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleştiğine dayanan kuramsal yaklaşım.

Soyut işlemler evresi (formal operational stage): Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki dördüncü ve son evre. Ergenlikte başlayan bu evrede birey karmaşık ve soyut kavramları düşünüp anlayabilir; somut olguları soyut kavramlar bağlamında değerlendirebilir.

Süperego (superego): Anne babanın ve toplumun değer ve normlarının kişilikteki içselleşmiş temsili. Bireyin vicdanındaki ahlak standartları üzerinde belirleyicidir. İd ve egodan farklı olarak süperego ahlak ilkesiyle çalışır.

Takıntı (obsession): Zorla akla girdiği, kendisini dayattığı ya da uygunsuz olduğu hissedilen, önemli derecede kaygı, sıkıntı ya da rahatsızlık yaratan bir düşünce, imge ya da itki.

Takıntılı davranışlar (compulsive behaviors): Israrla ve sık sık kaygılı düşünme, şüphelenme, evhama kapılma, önemsiz şeyler için tasalanma, eşyaların mükemmel bir düzene sahip olmasına aşırı çabalama, kirlenme korkusuyla aşırı temizlik yapma gibi, takıntılı-zorlantı bozukluğunu yansıtan davranışlar.

Tersine tepkime (reaction formation): Çatışmanın merkezindeki arzuyu tersine çeviren savunma mekanizması. Bu mekanizmayı kullanan birey arzunun tersini benimsiyormuş gibi davranır.

Toplulukçuluk (collectivism): Kişilerin bireyselliği yerine grup birliğine ve topluluğa ağırlık veren bir kültürel eğilim, gelenek ya da ideoloji.

Transfer (transference): Psikanalizde, danışanın çocukluğundaki ya da mevcut yaşantısındaki önemli bireylere yönelik yaşadığı bilinçaltı tutum, duygu ve arzuları terapiste yönelterek yaşaması.

Uyarım yoksunluğu (poverty of the stimulus): Çocukların anadil öğrenme sürecinde yeteri kadar uyarıma maruz kalmadığını, dolayısıyla çevresel unsurların dil edinimini açıklamakta yetersiz kaldığını savunan görüş.

Varlıkbilim (ontology): Felsefenin varoluşla doğrudan ilgilenen dalı. Varoluşun anlamı ve varlığın doğası incelenir.

Yakın gelişim alanı (zone of proxial development): Bireyin destek ve çaba ile kısa sürede kaydedebileceği gelişimi temsil eden, Lev Vygotky'nin öne sürdüğü gelişimsel bir kavram. Destekli ve desteksiz etkinlik arasındaki başarım aralığı.

Yansıtma (projection): Bireyin rahatsız edici duygu, düşünce veya davranışlarını başkalarına yüklemesi ve o kişilerden kaynaklanarak kendisine yöneltiliyormuş gibi hissedip davranması. George Vaillant'ın modelinde olgunlaşmamış (ikinci düzey) savunma mekanizmaları arasındadır.

Yapılandırmacılık (constructivism): İnsanların öğrenme ve gelişimlerinde edilgen değil, etkin olduklarını, deneyimlerini ve anlamlarını kendi etkinlikleri yoluyla yarattıklarını savunan kuramsal yaklaşım.

Yapısal destek (scaffolding): Öğrenen kişiye gelişim süreci boyunca, mevcut düzeyine uygun olarak verilen ve ilerlemesine göre uyarlanan destek.

Yargı (judgment): İlişkilerin farkında olma, verilere dayanarak sonuçlar çıkarma ve olaylara ve insanlara yönelik değerlendirmelerde bulunma yetisi.

Yaşamsal katılım (vital engagement): Erikson'a göre yaşlılıkta bireyin üretkenliğini sürdürmesini destekleyen -anlamlı sosyal etkinlikler gibi- süreçler yoluyla hayata katılımı. Erikson için yaşlılıkta yaşam uyumu ve esenlik için kritik önemdeki bir deneyimdir. Bu kavram başka araştırmacılar tarafından yaşlılık dışında, daha genel olarak vurgulanmıştır. Nakamura ve Csikszentmihalyi'ye göre yaşamsal katılım bireyin keyif aldığı ve anlam kaynağı olarak gördüğü bir etkinliğe kendisini tümüyle vermesidir. Bu bakımdan yaşamsal katılım dünyayla kurulan, şevk, canlılık ve anlam dolu bir ilişkiyi temsil eder.

Yaşam enerjisi (life energy): Yaşayan canlıların sahip olduğu varsayılan, canlılığı mümkün kılan güç. Carl Jung'a göre libido.

Yaşam içgüdüsü (life instinct): Freud'un psikanaliz kuramında, cinsel içgüdü ve kendini koruma içgüdüsünün birleşimi. Ölüm içgüdüsünün karşıtıdır.

Yaşam uyumu (adaptation): Hayatın ve varoluşun -sosyal, biyolojik, ruhsal- taleplerine bireyin kendi esenliğini gözeten uygun ve etkin karşılıklar verebilme yetisi ve süreci. Yaşam uyumu yaşam enerjisinin etkin ve verimli kullanılmasıdır.

Yaşlaşım (gerotranscendence): Yaşlılıkta bireyin, kişisel kimliğin sınırlarını aşarak çevresiyle, evrenle ve hayatın bütünüyle özdeşlik hissiyle yaşaması.

Yerleştirme (accommodation): Piaget'ye göre yeni bilgi ve deneyimler uyarınca aklın işleyişinde değişiklikler yapmak.

Yer değiştirme (displacement): Duygu, düşünce ve dürtülerin hedefini, daha zararsız hissedilen ve daha kolay erişilebilecek bir nesneyle değiştiren savunma mekanizması.

Yetkinlik (competence): Değer verilen işleri başarabilme, görevleri yerine getirebilme becerisi. Kendini Belirleme Kuramı'na göre üç temel ruhsal gerekesimden biri.

Yoğrukluk (plasticity): Bir sistemin (örn. insan organizmasının) deneyimle değişebilme kapasitesi.

Yüceltim (sublimation): Rahatsız edici duygusal enerjiyi yaratıcı bir uğraşa yönlendiren savunma mekanizması.

Zihinsel işlemler (mental operations): Jean Piaget'ye göre dünyadaki somut eylemlere dayanan, düşünmenin özü olan, zihinde gerçekleşen işlemler.

Zihinsel temsil (mental representation): Algılanan herhangi bir nesnenin ya da deneyimin akılda temsil edilmesi.

Zorgu (zorlantı) (compulsion): Bireyin kaygıyı ya da sıkıntıyı azaltmak ya da dehşet uyandıran bir olayı ya da durumu önlemek için yapmak zorunda hissettiği davranış biçimi ya da zihinsel işlem.

GİRİŞ

13. ve 14. yüzyıl İtalyan ozanı Dante Alighieri, insan hayatının akışını günün seyrine benzetmişti. Dante yaşam boyu gelişim sürecinde bir günün farklı zamanlarına denk gelen dört ana evre gördü. Bebeklikten 25 yaşa kadar süren ilk evre, hayatın sabahıdır. Sabah uyanıştır, hayata merhaba demek, dünyayı öğrenmeye başlamaktır. 25'ten 45 yaşa kadarki ikinci evre ise hayatın öğleden sonrasıdır. Bu evrede ölçülü olmak, yüreklilik, sevgi, nezaket ve sadakat gibi niteliklerin egemenliği olasıdır. İkinci evrenin ortası, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirselleştirdiği gibi, Dante'ye göre yaşam serüveninin orta noktasıdır: 35 yaş!

45'ten 75 yaşa kadar süren üçüncü dönem ise bilgelik ve olgunluk çağıdır. Hayatın akşamı olan bu evrede bilgeliğin yanı sıra adalet, cömertlik ve neşe gibi nitelikler yaşantıya egemen olabilir. Dante, 75'ten sonrasını yıpranmışlık ve eksilme dönemi olarak görmüştür. Yaşam serüveninin gece vaktinde insan, geçmiş yaşantısına şükranla bakabilir ve bir tür eve dönüş yolculuğu olarak ölüme hazırlanır. Dante'ye göre insan yaşantısı bu sırayı izler. (Campbell, 2004; Reynolds, 2006)

Dünya mitolojileri uzmanı Joseph Campbell (1904-1987) Seattle'da verdiği bir seminerde Dante'nin bu gelişim evrelerinden söz etmişti. Toplantının sonunda bir genç kadın Campbell'ın yanına gelip itiraz eder: "Bay Campbell, sizin yeni nesilden haberiniz yok. Biz bebeklikten doğrudan bilgeliğe geçiyoruz!" Campbell şöyle karşılık verir: "Bu harika bir şey! Tek kaçırdığın şey hayattır!" (Campbell, 2004, s. 107-108; Campbell vd., 1990, s. 207)

Genç öğrencinin sabırsız tutumuna karşılık Campbell'ın yanıtı şu gerçekleri yansıtıyor: Yaşam yolculuğu bir ruhsal gelişim sürecidir. Gelişim zaman ve emek ister; süreç içindeki yaşam deneyimleri sayesinde gerçekleşir. Gelişim belli kavramların zihinsel olarak kavranmasından ibaret değildir.

Campbell'ın yanıtına yansıyan bakış açısı, aynı zamanda şu ilkeyi temsil ediyor: İnsanın gelişim serüveni belli bir düzen dahilinde işlemektedir. Yüzyıllar boyu filozoflar ve sanatçılar bu düzeni anlamaya ve anlatmaya çalıştılar. Ardından psikoloji biliminin doğması ve ilerlemesiyle insan gelişimi bilimsel olarak incelenmeye ve açıklanmaya başladı. Yakın zamanda ise psikoloji başta olmak üzere farklı disiplinlerin katkılarıyla **gelişim bilimi** doğdu ve güçlendi. Gelişim bilimi, insanın gelişim sürecinin ayrıntılarını inceleyen bilim dalıdır.

İnsanların ortalama yaşam süresi Dante'nin zamanına göre çok arttı. Robert Kegan'ın (1994) vurguladığı gibi yaklaşık son 150 yılda yaşam süresi bir kuşaklık artış gösterdi. Yani yeni bir kuşağın doğmasına yetecek süre kadar daha uzun yaşıyoruz. Öyle ki 150 yıl kadar önce ortalama insan ömrünün sonu olarak bilinen kırklı ya da ellili yaşları,

bugün orta yaş olarak kabul ediyoruz. Sonuç olarak insanlık tarihinde 65 yaşı ve üzerini görmüş insanların üçte ikisinin bugün hayatta olduğu öne sürülmüştür. (Kegan, 2013)

Dolayısıyla Dante'nin öne sürdüğü gelişim evrelerinin yaş sınırları bugün geçerli olmayabilir. Günümüzde çocukluk ile yetişkinlik arasında ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemleri önemlidir. Ayrıca eskiye göre orta yetişkinlik döneminin üretkenliği çok daha uzun sürmekte, yaşlılık daha geç başlamaktadır. Hatta yaşlılığı yetişkinlikten ayıran kesin ve standart bir yaş sınırı yoktur. Öte yandan Dante'nin modeline yansıyan bazı nitelikler gelişim bilimi tarafından doğrulanmıştır ve ayrıntıyla incelenmektedir. Gelişim aşamalı olarak, evreler boyunca gerçekleşir ve önceki deneyimler üzerine inşa edilir. Bebeklikten bilgeliğe atlamak mümkün değildir! Gelişim gün ışığının seyri gibi süreklilik arz eder; yine de -sabah ile akşam nasıl farklıysa- gelişim dönemleri arasındaki nitel ayrımlar vardır.

Bilimsel olarak giderek daha fazla kabul edilmektedir ki yetişkinlik, hatta yaşlılık dönemi önemli gelişim olasılıklarını ve fırsatlarını barındırır. Oysa daha 20-30 yıl öncesine kadar gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen psikolojisiyle neredeyse özdeş görülüyordu. Anlayış değişmiştir. Türkiye'deki yapıtlar arasında Bekir Onur'un (2017) *Gelişim Psikolojisi* kitabı da bu farkındalığı yansıtmaktadır. Gelişim biliminin ufku, ergenliğin ötesindeki yaşam boyu ruhsal dönüşüm olasılıklarını içerecek kadar genişlemektedir. Robert Kegan'ın Harvard'da uzun yıllardır verdiği "yetişkin gelişimi" dersi de bu anlayış değişikliğini yansıtmaktadır. Kegan bu dersi tanıtırken öğrencilerine şöyle der: "Bu derste ergenlikten sonra hayat olup olmadığını inceleyeceğiz!" Bu kitap da çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dahil yaşam boyu gerçekleşen ruhsal gelişim deneyimlerini ve fırsatlarını açıklamaktadır.

İnsan gelişimini anlamamıza ve desteklememize yardım eden belli başlı bilimsel kuramlar bu kitapta açıklanmıştır. Gelişen insanı iyi anlamak için ayrıca, aklı ve davranışı bütünsel olarak, farklı bakış açılarından incelemekte yarar vardır. Dolayısıyla kitapta insan davranışıyla ilgili gelişim kuramları dışında yer alan bazı temel kuram ve araştırmalar da yer almaktadır.

Kitapta gelişim sürecinin bütünlüğünü anlamak için önemli olduğunu düşündüğüm hem geleneksel hem de çağdaş kuramlardan kesitler bulunmaktadır. Piaget, Vygotsky ve Erikson gibi öncü gelişimcilerin çalışmalarının yanı sıra Vaillant, Kegan ve Gardner gibi yakın zamandaki kuramcıların çalışmalarını tanıtmayı amaçladım. Ayrıca sistem yaklaşımlarının günümüzdeki gelişim biliminde özel bir yeri vardır. Bronfenbrenner, Gottlieb, van Geert, Thelen ve Overton gibi bilim insanlarının kuramlarıyla ilerleyen sistem yaklaşımları gelişim bilimine büyük katkılar yapmıştır. Bu yaklaşımlar gelişim biliminin geleneksel öncülerinin yaktığı meşaleyi, yeni bilimsel gerçeklerin ışığında taşımaktadır.

Kitapta ayrıntıyla incelediğim "Kendini Belirleme Kuramı", gelişim odaklı bir güdülenme kuramıdır. Bu kuramın özerklik gelişimine verdiği önem, kültürler arası birçok görgül araştırmaya yansımıştır. Ayrıca özerkliği kültürler arası çalışmalarıyla incelemiş olan Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın benlik gelişimi ve aile gelişimi kuramları da kitapta tanıtılmaktadır. Kağıtçıbaşı'nın çalışmaları, insan gelişiminde kültürel bağlamı ve evrensel süreçleri birlikte anlayabilmemiz için yol göstermektedir.

Kitapta ayrıca insan davranışının önemli yönlerini anlamamıza yardım eden psikanaliz, davranışçılık, doğuştancılık, sosyal bilişsel kuram gibi yaklaşımlar açıklanmıştır. Bu yaklaşımların hem ana hatlarını hem de gelişim ile bağlantılarını açıklamaya çalıştım. Bunlara ek olarak, bilişsel bilim, duygu bilimi, insancıl psikoloji, evrimsel psikoloji ve pozitif psikoloji gibi 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan çalışma alanlarının, insanı ve gelişimi anlamamıza nasıl katkı yaptıklarını da okuyabilirsiniz.

Bu kitap, insan doğası ve gelişimiyle ilgili belli başlı kuramları yakın zamandaki bilimsel gelişmelerle birlikte Türk okuruna sunmaktadır. Kitabın öncelikli amacı ve doğrudan işlevi insan gelişimini inceleyen öğrencilere ve bilim insanlarına kapsamlı bir Türkçe kaynak sunarak Türkiye'de gelişim bilimine katkı yapmaktır. Bununla birlikte kitap insanın psikolojisi ve gelişimiyle ilgili bilgisini artırmak isteyen herkese hitap etmektedir. Yaşam pratiğini gelişimsel ve bilimsel bakış açılarıyla güçlendirmek isteyen herkes bu kitaptan yararlanabilir. Bilim insanlarının yanı sıra, lise ve üniversite öğrencilerinin, anne babaların ve eğitimcilerin özellikle yararlanabileceklerini umuyorum.

Gelişim süreçleri hayatın her alanında, her gün yaşanmaktadır. Dolayısıyla konu insan gelişimi olunca; öğrenciler, eğitimciler, anne babalar ve iş insanları dahil, kendisinin ve başkalarının gelişimine bilinçli katkı yapmak isteyen herkes bilimsel kuramlardan yarar sağlayabilir. İnsanı anlatan kuramların iyi anlaşılması -aile, okul, işyeri ve devlet yönetimi gibi- çok farklı alanlarda pratik yaşama katkı yapabilir. Gelişim biliminin öncülerinden Kurt Lewin'in (1943) ünlü sözü bu kitabı okurken yardımcı olabilecek önemli bir hatırlatmadır: "İyi bir kuram kadar pratik bir şey yoktur" (s. 118).

1. BÖLÜM

PSİKODİNAMİK YAKLAŞIM VE PSİKANALİZ

> "Viyanalı Profesör Freud, sinir bozukluğu (nevroz) alanında ilk keşiflerini yaptığında şunu bildirmişti: Histeri (kontrolsüz duygulanım bozukluğu) ve sinir bozukluğu terimleri altında sınıflanan çeşitli belirtiler -çoğunlukla hastanın bilgisi dışında ve başlıca cinsel içgüdüyle ilgili- doyuma ulaşmamış arzu ve isteklerden kaynaklanmaktadır. Bu rağbet görmeyen ve şiddetle saldırıya uğrayan kuramın insan yaşamını anlamada ne kadar uzun soluklu ve geniş kapsamlı bir etki yapacağı o zaman fark edilmemişti… Psikanaliz, bireyin gizli derinliklerine ulaşıp belirti ve tutumlarının altında yatan güdüleri ve belirleyici etkenleri gün ışığına çıkarmak; eylem ve tepkilerin ardındaki -gelişimi etkileyen ve yaşamla ilişkileri belirleyen- bilinçaltı eğilimleri açığa vurmak için geliştirilmiş yöntemin adıdır."
>
> Beatrice Hinkle, 1916b, s. vii

Dr. Charles Dana ile Cornell Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Amerika'nın ilk psikoterapi kliniğini kuran ve daha sonra Viyana'ya gidip bir süre Freud ile birlikte çalışan Dr. Beatrice Hinkle psikanaliz kuramını yukarıdaki gibi tanımlamıştı. İnsanın bilinç yüzeyinde kabul edemediği, farkına varmak istemediği, sorumluluğunu üstlenmeye razı olmadığı güdüler ve arzular vardır. Bunların cinsellikle ilgili olanları Freud'un klinik çalışmalarında ve kuramında ön plana çıkmıştır.

Freud'un düşüncelerinin derin etkisi, 20. yüzyıl boyunca tartışmalı ve çalkantılı biçimde olsa da sürmüş, 21. yüzyıla uzanmıştır. Bu zaman zarfında bilim ve psikoterapi çevrelerinde şu kanı yaygınlaşmıştır: Cinsel dürtüler ve sorunlar insanın güdülenmesi, ruh sağlığı ve gelişiminde Freud'un öne sürdüğü kadar merkezi bir rol oynamaz. Yine de Freud'un fikirleri bilim ve terapi dünyasında büyük etki yapmış, bu fikirlerden bazıları zamanın testine dayanarak araştırmalarla desteklenmiştir.

Psikolojideki ve psikiyatrideki psikodinamik yaklaşım içsel güdülere özel önem verir. Bu yaklaşımda insan deneyimi farklı enerjilerin devinimi ve etkileşimi bağlamında açıklanır. Psikodinamik yaklaşımın öncüsü olan Sigmund Freud'un geliştirdiği kuramın ve terapik uygulamanın adı psikanalizdir. Freud'un çalışmalarından esinlenen Carl Jung, Alfred Adler, Karen Horney ve Erik Erikson gibi bilim insanlarının kuramları da psikodinamik yaklaşımın farklı örnekleri olarak görülebilir.

1.1. O KÜÇÜK ÇOCUK SEN MİYDİN?

Lisans öğrenimini Harvard'da ekonomi ve felsefe dallarında 1919'da tamamlayan Gordon Allport, üniversite mezuniyetinin ardından bir iş fırsatı için İstanbul'a gelir. Allport 1919-1920 öğretim yılında Robert Kolej'de İngilizce ve Sosyoloji dersleri verir. Ardından Harvard'da psikolojide lisansüstü öğrenim için ABD'ye dönecektir. Dönüşünden önce Viyana'yı kapsayan bir Avrupa gezisine çıkmayı planlar. Sigmund Freud'un Viyana'da yaşadığını bilen Allport, bu ünlü bilim insanıyla tanışmak ister. Viyana'ya gitmeden önce Freud'a cüretkâr bir mektup yazar. Viyana'ya geleceğini belirterek Freud'a kendisiyle görüşme fırsatı vermek istediğini ima eden bir ifade kullanır! Freud ise nazik bir yanıt yazarak Allport'a randevu verir. (Feist vd., 2013)[N1]

Allport Freud'un ofisine gittiğinde başlangıçta sessizlik hakimdir. Freud Allport'un konuşmasını beklemektedir. Allport, bu ünlü adamla tanışma merakı dışında tam olarak niçin orada olduğundan emin değildir. Tuhaf sessizliğin sonunda aklına, yolda ilgisini çeken bir olay gelir ve konuşmaya başlar. Bindiği tramvaydaki bir küçük çocuk Allport'un dikkatini çekmiştir. Yaklaşık dört yaşındaki bu erkek çocuk, annesine sık sık tramvayın içindeki kirden yakınmaktadır. O kadar küçük bir çocuğun kirlilik fobisine benzer bir rahatsızlık göstermesi nasıl açıklanabilir? Allport bu konuda fikir yürütür ve aklına gelenleri Freud ile paylaşır. Durumu çocuğun baskıcı görünen annesinin tutumuyla ilişkilendirir. Freud, kendisini sessizce dinler. Entelektüel bir karşılık ve kuramsal bir tartışma bekleyen genç Gordon şaşırtıcı bir yanıt alır. Allport, Freud'un verdiği karşılığı şöyle anlatmıştır.

- Nazik bakışlı terapik gözlerini bana dikti ve dedi ki: "Ve o küçük çocuk sen miydin?"

Bilinçaltını bilinçli kılmak

Freud, Allport'u utandıran bu kısa ve özlü yanıtıyla ne demek istemiştir? Bu karşılıkta aslında Freud'un insana bakış açısının ve psikanaliz kuramının bazı ilkeleri gizlidir. Bu yanıtı psikanaliz bağlamında yorumlayacak olursak Allport'a belki de şöyle demektedir:

- Sen bana o küçük çocuktan bahsetmek ve kuramsal bir tartışmaya girmek istiyorsun. Gözlemlediğin bu olay dikkatini çekiyor ve bunu benimle konuşmak istiyorsun. Bunun altında senin ruh halinle ilgili bir şey yatıyor olmasın? O çocuğun kirlilik fobisi, kendinle ilgili, farkında olmadığın benzer bir sorunu yansıtıyor olmasın? Böylece o çocuktan söz ederek bana aslında bilinçaltı bir arzuyla kendinden söz etmek, dolaylı olarak kendi kirlilik fobinden söz etmek, kendi sorununu aktarmak istiyor olmayasın?

Bu bakış açısı psikanalizin çok bilinen bir gelişim ve terapi ilkesini yansıtır: Bilinçaltını bilinçli kılmak. Kendisini rahatsız eden iç dinamiklerin (duygu, düşünce, inanç vb.) farkına varan insan iyileşip gelişerek iç dünyasında bütünlüğü bulabilir. Freud'a göre bilinçsiz ızdırabın bilinçle yaşanan ızdıraba dönüşebilir. Bu dönüşüm sayesinde bireyin sağlığı artabilir, yaşam enerjisi çalışmaya ve sevmeye sevk edilebilir.

Sorumluluk almak

Rahatsızlıklarımızdan dış unsurları sorumlu tutma eğilimi, gelişimi engelleyebilir, ızdırabı pekiştirebilir. Çözüm bu tutumun tersine çevrilmesinde yatar. Bu bağlamda Freud'un Allport'a yanıtı, günlük yaşamda uygulanabilirliği yüksek olan bir psikanaliz ilkesini de yansıtmaktadır: Sorumluluk almak. Freud'un ima ettiği ve Allport'un yazılarında reddettiği yoruma göre Allport tam olarak yüzleşmeden ve sorumluluk almadan kendi sorununu aktarmak istemektedir. Oysa gelişim yolu kendi iç dünyamızın gerçekleriyle, kendi tutumlarımızla yüzleşmekten ve onların sorumluluğunu almaktan geçer.

Freud insanın gelişim ve iyileşmesini bir sorumluluk alma süreci olarak görmüştür. Çünkü hastalarında bu değişime doğrudan tanık olmuştur. Bu süreç içinde birey yaşadığı sıkıntılardan kendisi dışındaki etmenleri sorumlu tutmaktan vazgeçmeye başlar. Kendi sorumluluğunu hisseder ve üstlenir. Acizlik zihniyetini aşarak sorumlulukla eyleme geçebilir. Sorun olarak gördüğü deneyimlerdeki kendi payımızı fark edebilir. Yaşadığı ızdırapta kendi duygu, düşünce ve davranışlarının belirleyiciliğini görebilir. Böylece dertlerinin oluşmasında ve sürmesinde olduğu gibi, ızdırabı aşmak için de devreye sokabileceği yaratıcı gücü üstlenmiş olur. Freud, bu ilkeyi kısaca şöyle ifade etmiştir:

"Onun olduğu yere ben geçeceğim!"

ya da

"Onun olduğu yerde ben oluşacağım!"

Burada "o" bireyin rahatsızlığından sorumlu tuttuğu herhangi bir dış etken olabilir: Anne baba, eş, çocuklar, öğretmen, patron, siyasi iktidar... Sağaltım ise kendisini sorumluluk ve güç kaynağı olarak görmekten geçer. Sorunun kaynağını kendi tutum ve seçimleri olarak görebilmek insanı çözüme ve esenliğe yaklaştırabilir. Bu dönüşüm yolunda insan kendisini hayatın kurbanı değil, yaşamının etkin bir belirleyicisi olarak görmeye başlayabilir. Bu süreçte yaşam koşullarını ve acı veren durumları tümden değiştiremese de en azından elinden geleni yapabilir. Kendi iç dünyasının kumandasını mümkün olduğunca kendi eline alabilir. Böylece gereksiz ızdırap çekmeyi aşmaya başlar. Terapi sürecinin evrensel tanımlarından biri de budur: Gereksiz ızdırabın ortadan kaldırılması.

Freud'un Allport'a karşılığı, sorumluluk alma ilkesi ışığında şunu ifade eder: Kirlilikten yakınan çocuğun olduğu yerde sen olmayasın? Belki de o çocuk senin kişiliğinin bir parçasını yansıtıyor. Belki de bunu hissediyorsun ve aslında o yüzden bu olay sana çarpıcı geliyor!

Freud ile olan bu görüşmesini yazı ve konuşmalarında defalarca anlatan Allport, psikanalize dayalı bu yorumu reddetmiştir. Kendi anlatımına göre Allport, bilinçaltı bir güdülenme ile değil, bilinç yüzeyindeki bir arzuyla Freud'a o çocuktan söz etmiştir. Freud'un tramvaydaki bu olayla ilgili görüşlerini merak etmiştir. Bu farklı bakış açısı yıllar sonra Allport'un kişilik psikolojisi kuramının temel taşlarından biri olacaktır. Allport, kendi kuramında bilinçli güdülenmeyi ve bireyin eşsizliğini vurgulamıştır. Freud'un psikanaliz kuramı ise insan davranışını çoğunlukla bilinçaltı güçlerin egemenliğinde ve herkesin sahip olduğu ortak bazı eğilimler yoluyla açıklamaya odaklanmıştır (Feist vd., 2013). Sorumluluk almak ya da almamak: "Birçok kişi her türlü hayırlı davaya iyi dilekler sunar, ama bu

2.BÖLÜM

DAVRANIŞÇILIK VE SOSYAL ÖĞRENME

2.1. DAVRANIŞÇILIK

İnsan davranışının anlaşılmasında psikanalizin yetersiz kaldığı bazı konularda davranışçılık ve davranışsal öğrenme yaklaşımları devreye girmiştir. Psikolojide "birinci güç" olarak bilinen psikanaliz içsel enerji dinamiklerine dayanır. Davranışçılık ise insan deneyimini nesnel, gözlenebilir ve ölçülebilir dış etmenlere indirger. "İkinci güç" olarak beliren davranışçılık psikolojinin ancak bu şekilde somut bir bilime dönüşebileceği inancına dayanır. Davranışçılık bilinçaltı gibi iç dünya olgularını reddeder. Rusya'da Ivan Pavlov'un köpekler üzerindeki klasik koşullanma deneylerinin etkisiyle Amerika'da John Watson ve Edward Thorndike'ın öncülüğünde kurulan bu akım, B. F. Skinner'ın araştırmalarıyla doruk noktasına ulaşmıştır.

Watson'un (1924) şu ünlü sözleri davranışçılığın çevresel etkilere verdiği önemin aşırıya kaçan bir ifadesidir: "Bana bir düzine sağlıklı, tam gelişmiş bebek verin ve onları, kendi belirleyeceğim niteliklerdeki bir çevrede yetiştireyim. Garanti ederim ki herhangi birini rassal olarak alıp seçeceğim herhangi bir çeşit uzman olarak eğitirim: Yetenek, eğilim, beceri ve atalarının ırkı ne olursa olsun, onu doktor, avukat, sanatçı, tüccar ve evet dilenci ya da hırsız dahil ne istersem o işin uzmanı yapabilirim." Watson'ın fikirleri ders kitapları dahil birçok yerde bu noktaya kadar alıntı yapılarak verilmiş ve aslından daha aşırı görünmüştür. Oysa Watson, bu sözlerin hemen ardından kasıtlı olarak abarttığını belirtmiştir: "Elimdeki veri ve gerçekleri aştığımı kabul ediyorum ama zıt görüşün savunucuları da böyle yapıyorlar ve bunu binlerce yıldır yapmaktalar" (s. 82).

Klasik koşullanma

Pavlov'un ortaya çıkardığı ve Watson'ın çalışmalarıyla meşhur ettiği klasik koşullanma, refleks biçimindeki otomatik tepkilere dayanan bir öğrenme sürecidir. Birçok doğal uyarım otomatik olarak tepki oluşturur. Organizmanın, doğası gereği, öğrenmeye gerek kalmadan tepki verdiği her uyarım koşullanmamış uyarımdır. Örneğin elinizi yakan kızgın bir nesnenin yüksek ısısı koşullanmamış uyarımdır. Tepki olarak anında elinizi çekersiniz. Koşullanmamış uyarım, söz konusu tepkiyi daha önce uyandırmamış yeni bir uyarım ile eşleşirse klasik koşullanma başlar. Bu eşleşme yinelendikçe klasik koşullanma oluşur.

Koşullanmamış uyarım doğal uyarımdır. Başlangıçta tarafsız uyarım olan koşullanmamış uyarım ise öğrenme süreciyle birlikte koşullanmış uyarım haline gelir. Doğal uyarım ile defalarca eşleşen yeni uyarım, bu eşleşmenin sonucunda doğal uyarım olmaksızın aynı tepkiyi tetikleyecek duruma gelir.

Klasik koşullanma yoluyla, mevcut bir refleksin (tepkinin) hemen öncesinde defalarca sunulan yeni bir çevresel uyarım aynı refleksi tetiklemeye başlar. Böylece tarafsız (yeni) uyarım, koşullanmış uyarıma dönüşür. Mevcut tepki de koşullanmış uyarım karşılığında üretildiği için koşullanmış tepki adını alır. Uyarımların sırası önemlidir. Koşullanmanın başarısı için yeni uyarımın koşullanmamış uyarımdan hemen önce sunulması gerekir. Uyarımların bu sıradaki eşleşmesi sayesinde organizma ne zaman yeni uyarıma maruz kalsa koşullanmamış uyarımı bekler ve öngörür. Aynı tepkiyi bu beklenti sonucu yeni uyarıma karşılık vermeye başlar; doğal uyarıma artık maruz kalmasa bile...

Klasik koşullanma insanların ve hayvanların eski tepkileri, yeni uyarımlara karşılık üretmeyi öğrenmesidir. Ayrıca otomatik tepkiler, kaynaktaki (doğal) uyarım ile belli benzerlik gösteren yeni uyarımların karşılığında da üretilebilir. Bu da uyarımın genellenmesi sürecidir. Genelleme sürecinde yeni uyarımın eski uyarıma benzerliği esastır. Bu benzerlik sayesinde söz konusu tepki, uyarımların eşleşmesine gerek kalmaksızın yeni uyarıma karşılık ortaya çıkabilir.

Günlük yaşamımızda klasik koşullanma çok yaygındır. John Watson'ın akademiden ayrıldıktan sonra reklam sektöründe çalışması da klasik koşullanmanın günlük yaşamdaki yaygın uygulanabilirliğinin bir yansımasıdır. Medyadaki birçok reklamın başarısı kısmen de olsa klasik koşullanma sürecine bağlıdır. Doğal olarak arzu ve ilgi uyandıran çekici bir genç kadın ya da sevinç ve huzur uyandırabilen mutlu aile imgeleri, satışı istenen ürün ya da hizmetlerle bir arada sunulmaktadır. Amaç, doğal uyarımın işlevi olarak otomatik yaşanabilen duygu ve eğilimlerin, koşullanma sonucu yeni nesneye (örn. cep telefonu hizmetine ya da bir araba markasına) karşılık yaşanmaya başlamasıdır. Klasik koşullanma o kadar güçlü olabilir ki, eşleşen uyarımlar arasında mantıksal hiçbir bağlantı olmasa bile birçok kişi ürüne yönelik, istemsiz olarak duyusal ve otomatik bir beğeni geliştirebilir.

Klasik koşullanma ile bebekler, çocuklar ve yetişkinler eski korkuları yeni uyarımlara karşılık yaşamayı öğrenebilirler. Öğretmenin ya da okul müdürünün öğrencilere bağırmasının korku uyandırdığını düşünelim. Bu olay yeterince yinelendikten sonra öğretmen ya da yöneticinin -bağırmaksızın- öğrencilere görünmesi bile korku uyandırmaya yetebilir.

Edimsel koşullanma

İnsanlar ve hayvanlar yalnızca otomatik tepki yoluyla değil, davranışlarının sonuçlarıyla da öğrenirler. Thorndike ve Skinner'ın öncülüğünde araştırılan **edimsel koşullanma** sürecinde organizma istenen sonuçları getiren davranışları artırmaya, istenmeyen sonuç getiren davranışları da azaltmaya çalışır. Böylece klasik koşullanmadaki gibi yalnızca çevresine otomatik tepki vermekle kalmaz; aynı zamanda alabileceği sonuçlara göre davranışına yön verir. Edimsel koşullanmada birey klasik koşullanmaya göre daha etkin durumdadır. Yine de büyük ölçüde çevresel etkenlerin güdümünde görülür. Davranışçılık insan davranışını genel olarak çevrenin ürünü olarak değerlendirir. Davranışı değiştirmek için de çevreyi değiştirmek gerekir.

Davranışın ardından gelen tatmin edici bir sonuç pekiştirici işlev görür. Bireyi rahatsız edici sonuç ise ceza işlevi görür. Pekiştirme davranışı güçlendirir; ileride davranışın yeniden görülme olasılığını artırır. Ceza ise davranışı zayıflatır; onun ileride yeniden görülme olasılığını azaltır. Bu Thorndike'ın (1927) etki yasasıdır.

Bilimsel verilerle doğrulanan edimsel koşullanma süreci, eğitim ve terapi gibi alanlarda etki yapmıştır. Edimsel koşullanma ayrıca toplulukları etkilemek ve biçimlendirmek isteyen kişilere de araç ve yöntemler sunmuştur. Skinner'ın olumlu toplum ve insan yaratma yönünde büyük bir arzusu vardı. *Walden Two* adlı ütopik roman bu arzuyu yansıtır. Bu romanda Skinner (1948) insanların huzur içinde yaşadıkları bir topluluğun edimsel koşullanma ilkeleriyle nasıl kurulacağını ve işleyeceğini anlatır.

Edimsel koşullanma sürecinde, birey için arzulanan sonuçlar getiren davranışlar pekişir. Bu davranışların yeniden gerçekleşme olasılığı artar. Başarılı sınav sonuçları ve çevrenin takdiri öğrencinin ders çalışmasını pekiştirebilir. Ama bireye ve topluma pek yararlı olmayan davranışlar da aynı süreçle pekişebilir. Örneğin uyuşturucu, kumar ya da saldırganlık gibi davranışların artmasında bazı bireyler için arzulanan sonuçlar doğurmalarının payı vardır.

Edimsel koşullanma, rahatsız edici sonuçlar doğuran (cezalandırılan) davranışların azalmasını öngörür. Davranış değişimi programları, sonuçların değiştirilmesi ilkesine dayanır. Arzulanmayan sonuçlar, azaltılmak istenen davranışları yeterli sıklıkla ve tutarlıkla izlerse davranışlar azalabilir hatta sonlanabilir. Ama ceza, davranış değişikliği için -bazen gerekli olsa- da yeterli değildir (Yavuzer, 2000). Bu gerçeği hem anne babalar hem de öğretmenler gözlemişlerdir.

Edimsel koşullanmanın en çarpıcı örneklerinden biri Skinner'ın ve Erich Fromm'un katıldığı bir bilimsel toplantıda yaşanmıştır. İnsancıl Psikoloji'nin ileri gelenlerinden ve *Sevme Sanatı* kitabının yazarı Erich Fromm, Skinner'ı en yoğun eleştirenlerden biriydi. Fromm eleştirilerini bu toplantıda da sürdürürken insanların Skinner'ın güvercinleri gibi koşullanarak kontrol edilemeyeceğini öne sürmüştür. Masanın karşı tarafında oturan Skinner, Fromm'un belli bir kol hareketini fark eder ve tartışma sırasında bu hareketi pekiştirerek koşullandırmaya karar verir.

"[Skinner] Arkadaşlarından birine şu notu uzatır: 'Fromm'un sol elini izle. Bir kesme hareketi şekillendireceğim.' Fromm sol elini ne zaman kaldırsa, Skinner doğrudan ona bakar. Fromm'un sol kolu bir kesme hareketine girerse, Skinner gülümser ve onaylarcasına başını eğer. Fromm kolunu nispeten sabit tutarsa, Skinner başka yöne bakar ve Fromm'un konuşmasından sıkılmış izlenimi verir. 5 dakika süren bu seçici pekiştirmenin ardından Fromm kolunu öylesine kuvvetle sallamaya başlamıştır ki kol saati sürekli elinden kayıp durmuştur" (Feist vd., 2013, s. 469-470).

Skinner'ın anılarına dayanan bu anlatım doğruysa Fromm sözlü olarak edimsel koşullanmayı eleştirdiği bir toplantıda edimsel koşullanma yaşamıştır.

Davranışçılık, insanı inceleyen bilimlerde büyük etki yapmıştır. Öyle ki "1920'den 1965'e kadar" psikolojik kuram ve araştırmalar "genellikle eylemlerimizin dış belirleyici-

4. BÖLÜM

DOĞUŞTANCILIK

4.1. DOĞUŞTANCILIĞIN AYIRT EDİCİ NİTELİKLERİ

Psikolojideki üç akımın (psikanaliz, davranışçılık ve insancıl psikoloji) ilerlemesi, 20. yüzyılın ikinci yarısında önemli ölçüde ivme kaybetti. Bu dönemde yıldızı parlayan iki farklı akım (doğuştancılık ve bilişsel bilim) bilimsel psikolojide ön plana çıktı. Her iki yaklaşımı da benimseyen ve çalışmalarında birleştiren bilim insanları vardır (örn. Chomsky, 1980, 1986, 2006; Pinker, 1997, 2002). Bu araştırmacılar insan aklının işleyişinde doğuştan gelen evrensel yetilerin ve mekanizmaların ağırlığını vurgulamakta, bu mekanizmaları aydınlatmaya çalışmaktadırlar.

Amerikalı dilbilimci Chomsky'ye göre (1980) insan aklının yapısı belirli alanlarda işlev göstermek üzere özelleşmiş **kurallara ve zihinsel temsillere** dayanır. Nasıl ki beden belli işlevlere adanmış organlara sahipse, insan aklı da yaşam uyumuna hizmet etmek üzere bazı **zihinsel organlara** doğuştan sahiptir. Benzer biçimde Pinker (1997) insan aklının birbirinden bağımsız ve belirli görevlerde yüksek derecede özelleşmiş birimlere sahip olduğunu vurguladı. Pinker aklın bu karmaşık ve kapsamlı düzenini şu olguya bağladı: İnsan beyni evrim sürecinin, yani doğal ayıklanmanın ürünüdür. Beynin farklı görevlere odaklı birimleri uyumsal avantaj sağladıkları için doğal ayıklanma yoluyla seçilegelmiştir.

Chomsky ve Pinker'a göre aklın organları, zihinsel birimlerdir; bilişsel dünyamızın temel yapı taşlarıdır. Zihinsel organların her biri, özelleşme alanına göre belli bir kurallar ve simgeler (temsili unsurlar) dizisi içerir. Bu kurallar ve simgelerin özü ve biçimi, insan doğasının biyolojik yapısı gereği doğuştan belirlenmiştir. Buna "önoluşumsal görüş" denir. Yaşam süresi boyunca çevre ile etkileşim, doğuştan gelen kapasitelerin belirli yetiler ve beceriler olarak ortaya çıkmasına olanak tanımaktır.

Dil yetisi insan aklının en evrensel ve ayırt edici niteliklerinin başında gelir. Bu yeti başlı başına anlaşılması gereken, incelenmesi değerli bir olgudur. Chomsky'ye (2006) göre dili bilimsel olarak araştırmak ve anlamak genel olarak aklın yapısını ve işleyişini kavrayabilmemiz için önemlidir (ayrıca bkz. Carroll, 2008).

Platon'un problemi

Nasıl oluyor da insanlar çok az veriye sahipken çok şey biliyorlar? Bu durumu nasıl açıklayabiliriz? Chomsky (1986) buna "Platon'un problemi" adını vermiştir. İnsanın bilgileri ile deneyimleri arasındaki fark, Platon'un problemini oluşturur. Bildiklerimiz, deneyimsel olarak elde ettiğimiz verilerin çok ötesinde olabiliyor. İnsan doğrudan deneyim ve somut

bulgu dayanağından yoksun olduğunda bile birçok şeyi bilmektedir. Bu nasıl mümkündür?

Bu problem Sokrates yoluyla Platon'un *Meno* adlı yapıtında işlenmiştir. Sokrates'in Meno ile söyleşisinin odağındaki soru şudur; erdem öğretilebilir mi? Sokrates Meno'nun bu sorusuna doğrudan yanıt vermez, onunla söyleşiye ve incelemeye koyulur. Bu konudaki fikrini sergilemek için ahlak alanı dışındaki bir konuya, geometriye odaklanır. İlk bakışta pek bir şey bilmediği izlenimi veren bir çocukla sohbete başlar Sokrates. Bazı geometri kurallarına odaklanan sohbet sırasında ilginç bir öğrenme süreci yaşanır.

Başlangıçta çocuğun geometriye ilişkin bilgi dağarcığı çok zayıf görünür. Oysa Sokrates söyleşi boyunca sorduğu sorularla çocuğun anlayışının ortaya çıkmasına olanak tanır. Sokrates çocuğa bilgi vermez; yalnızca sorular sorar ve onu yönlendirir. Sonuçta ortaya çıkar ki çocuk aslında geometrinin temel ilkelerini bilmektedir. Sokrates yalnızca bu bilginin ortaya çıkmasına, bilinçli duruma gelmesine yardım etmiştir. Doğrudan öğretim almamış olan çocuğun aklında kayda değer bir bilgi birikimi olduğu ortaya çıkar. Bu birikime, kapsamlı bir anlayış ya da sezgisel ve pratik bir kavrayış da diyebiliriz. Başlangıçta çocuk biliyordu ama bildiğini bilmiyordu. Sokrates ile söyleşisi sayesinde bildiğinin ayırdına vardı ve ifade edebilir hale geldi. Freud'un *serbest çağrışım* yöntemini uygulamasından yaklaşık 23 yüzyıl önce Sokrates kendi yöntemiyle bilinçaltını bilinçli kılmanın değerini göstermişti.

Aklın evrensel yapı taşları

Sokrates'e göre herkes birçok bilginin özüne sahip olarak doğar. İnsan bir başkasından öğrenemez; halihazırda bildiği şeyleri anımsamak için yardım alabilir. Platon bu düşünceyi *Timaeus* adlı yapıtında da işlemiştir. Platon'a göre insan aklı ve doğası, evrensel bilgi yapılarına doğuştan sahiptir. Platon varlığın özünü oluşturan bu yapılara "formlar" demiştir. Bunlar bilginin ve varlığın soyut ve değişmez ruhsal yapı taşlarıdır. Bir insanın bir başkasına yapabileceği en değerli yardımlardan biri ise onu kendi doğasında mevcut olan bu evrensel yapılarla yeniden tanıştırmaktır (Campbell ve Tomms, 2005). Bu yaklaşıma göre öğrenme ve gelişim dış uyarımlara değil, doğuştan gelen iç kaynaklara dayanır.

4.2. DİL YETİSİNİN DOĞUŞTANLIĞI

Çevresel etmenler insan davranışını ve gelişimini açıklamada yetersiz kalmıştır. Bu yönde ortaya çıkan anlayış doğuştancılığı güçlendirmiştir. Bireyler arasındaki davranışsal ve gelişimsel farklar da yalnızca çevresel unsurlarca açıklanamayacak kadar fazladır. İnsan yaşantısının, dil ve kişilik gibi temel yapı taşlarında elbette çevrenin katkısı vardır. Ama 20. yüzyılın ortalarında anlaşıldı ki, bu tür işlevlerin oluşumunda çevresel unsurların ağırlığı sanıldığı kadar değildir. Böylece davranışçılığın gücü azaldı. Bu süreçte Noam Chomsky'nin MIT'deki (Massachusetts Institute of Technology) çalışmalarının payı büyüktür. Chomsky'nin (1959) davranışçılığa karşı kuramsal saldırısı doğuştancılığın güçlenmesinde önemli etki yapmıştır.

Sözel Davranış kitabında Skinner (1957) insanların dil becerilerini sosyal pekiştirme yoluyla öğrendiklerini öne sürmüştü. Davranışların pekiştirilmesinde dil önemli rol oynuyordu. Her davranış çevrenin ürünü olduğuna göre sözel davranış da sözel ortamın ürünüydü. Skinner'a göre (1957, 1986) dil, sözel davranışı doğuran sözel ortamdı. Sözel davranış dil yoluyla pekiştirilerek ortaya çıkar ve gelişir. Dil geliştikçe pekiştirme yoluyla daha kapsamlı davranışlara olanak tanır.

Skinner'a göre dil gelişimi insan aklında mevcut herhangi bir yapının ya da mekanizmanın değil, çevrenin işlevi olarak gerçekleşiyordu. Her türlü davranış gibi dil becerileri de koşullanmanın sonucuydu. Chomsky'ye göre ise davranışçılığın temel varsayımları bilimsel dayanaktan yoksundu, sağlam verilere dayanmıyordu. Chomsky (1959) Skinner'ın *Sözel Davranış* kitabını davranışçılığın çok iyi bir temsilcisi olarak niteledi. Bu çalışma davranışçılığın ne kadar temelsiz olduğunun göstergesiydi.

Uyarım yoksunluğu

Chomsky (1986) dünyanın her yerinde insanların ana dillerini çevresel destek çok azken bile kolayca öğrendiklerini vurguladı. Bu teze göre edinilen dil becerilerinin zenginliğine kıyasla öğrenme sürecindeki çevresel uyarımlar çok azdır. Öğrenme sürecinde dil öğrenimini açıklamaya yetecek kadar çevresel uyarım yoktur. Anadil, davranışçılığın vurguladığı pekiştirmeye bağlı olmadan öğrenilir. Çocuklar özel bir donanımla doğdukları için dili çok kolay öğrenirler. Nasıl ki görme ve yürüme gibi yetiler genetik temellere sahipse, Chomsky'ye göre dil gelişimi de kalıtsal bir biyolojik mekanizmaya dayanır. Anadili öğrenirken çevreden aldığımız öğreti ve uyarımlar, öğrendiğimiz ve kullandığımız dilin kapsamı ve karmaşıklığıyla karşılaştırıldığında zayıf kalmaktadır. **Uyarım yoksunluğu** olarak nitelenen bu olgunun öne sürülmesi, gözlem ve bulgularla desteklenmiş, davranışçılığın gözden düşmesinde rol oynamıştır.

Evrensel dilbilgisi ve Dil Edinim Aygıtı

Chomsky'ye (1980) göre insanın hangi bilişsel sistemleri geliştirebileceği genetik olarak belirlenmiştir. Bu demektir ki evrimsel ve evrensel olarak biyolojik insan doğası aklın yapısı ve işleyişi üzerinde belirleyicidir. Bilişsel sistemlerden biri olan dil için de durum böyledir. Chomsky insan biyolojisinin dili belirleyen özelliklerine "evrensel dilbilgisi" demiştir.

Öğrenilen anadil karmaşık bir kurallar sistemidir. Edinilen bilgi ve becerinin kapsamı hesaba katıldığında, dilbilgisinin ayrıntısı ve tamlığı göz önüne alındığında, bireylerin bu süreçte karşılaştıkları veriler çok yetersizdir, eksiktir, hatta kısmen bozuktur. Birey eksik ve bozuk veriler karşısında "dilbilgisinin seçimini belirleyen ilkeler" yoluyla kendi anadilinin dilbilgisini yapılandırarak inşa eder. Belli bir dile ait dilbilgisinin "biçimini belirleyen" ve "belli bir veri temelinde uygun biçimdeki dilbilgisini seçen" ilkeler bütününe evrensel dilbilgisi denir (Chomsky, 1968, s. 27). Dolayısıyla evrensel dilbilgisi, öğrenilen dillerdeki dilbilgilerinin tabi olduğu, bu dilbilgileri üzerinde belirleyici olan "bir koşullar sistemidir" (s. 63).

5. BÖLÜM

BİLİŞSEL GELİŞİM VE BİLİŞSEL BİLİM

5.1. JEAN PİAGET

İsviçreli bilim insanı Jean Piaget bireyin kendi deneyimini etkince yapılandırdığına dikkat çekti. Piaget'ye göre insan yaşama uyum sürecinde etkin bir varlıktır. Ne çevre ne de biyoloji tek başına belirleyicidir. Gelişim, çevre ve biyolojinin sürekli etkileşimi yoluyla gerçekleşir. Bireyin kendi deneyimine anlam verme çabası çevre ile biyolojinin gelişimsel etkileşimine olanak tanımaktadır.

Piaget'ye göre aklın ve gelişiminin motoru çevre ya da kalıtım değildir. İtici güç organizmanın **etkin yapılandırma** eğilimidir (Kegan, 1982; Piaget, 1950, 1954a, 1983; Piaget ve Inhelder, 1969). Bu eğilim çevrenin ve biyolojinin etkileşimi temelinde gelişime yön verir. Hayatta ve insan aklında **sürekli yaratıcılık** vardır (Fischer ve Kaplan, 2003a).

Yapılandırmacı-gelişimci yaklaşım

Piaget biyolojinin gelişim sürecini felsefenin yapılandırmacı yaklaşımıyla birleştirerek yeni bir psikoloji yaratmıştır. Yapılandırmacı-gelişimci psikoloji şu görüşe dayanır: İnsan gelişimi bireyin kendi deneyimine etkin biçimde anlam verme çabasıyla gerçekleşir (Kegan, 1982). Yapılandırmacı bakış açısının psikolojideki etkilerini Piaget'den önce vatandaşı Carl Jung'da görmekteyiz. Jung yapılandırmacı yaklaşımın, insan deneyimini geçmişten kaynaklanan nedenlerle açıklamaya çalışan indirgemeci anlayıştan farkını vurgulamıştır. Bu fark Piaget'yi Freud'dan çok Jung'a yaklaştırır. Jung'un iki ayrı kitabından aktardığım aşağıdaki görüşleri de buna örnektir ve Piaget'nin yapılandırmacı felsefesini anlamamıza yardım edebilir:

> "Akıl yalnızca bir yanıyla 'olmuş' bir şeydir ki bu yönüyle nedensel ilkeye tabidir. Öte yandan akıl, yalnızca bireşimci ya da yapılandırmacı biçimde kavranabilecek 'süregelen bir oluşum'dur. Nedensel bakış açısı aklın bugünkü durumuna nasıl ulaştığını sorar. Yapılandırmacı bakış açısı ise şunu sorar: bu mevcut ruhsal durumdan kendi geleceğine bir köprü kurmanın yolu nedir?"
>
> Carl Jung (1916a, s. 341)

> "Ben terapik amaçların mümkün olduğunca saf deneyim tarafından belirlenmesine olanak tanırım… Benim amacım hastamın kendi doğasıyla deneyler yapmaya başladığı bir ruh hali yaratmaktır. Bu, artık 'ebediyen sabit ve ümitsizce ürkütücü' hiçbir şeyin olmadığı bir akışkanlık, değişim ve gelişim halidir."
>
> Carl Jung (1933, s. 61, 67 ve 68)

Piaget'nin yapılandırmacı-gelişimci yaklaşımı yukarıdaki görüşlerle örtüşür. Piaget'ye göre deneyim hem insanın kendi etkinlikleri yoluyla belirlenir (yapılandırmacılık) hem de belli bir gelişim düzeni içinde aşamalı olarak değişir (gelişimcilik). Yapılandırmacı-gelişimci yaklaşım insan doğasına yönelik bu iki bakış açısını birleştirir (Kegan, 1982). Kısacası Piaget'ye göre insan kendi gelişimine yön veren etkin bir varlıktır. Gelişim süreci de bu etkin yapılandırma eğilimi temelinde anlaşılmalıdır.

Yapılandırmacı-gelişimci yaklaşım birçok bilimsel kuram, araştırma ve uygulamaya esin vermiştir. Örneğin Piaget'den etkilenerek ahlak gelişimi kuramını geliştiren Lawrence Kohlberg'e (1963, 1969) göre ahlak yargısı bilişsel yapılandırma sayesinde oluşmaktadır. Kohlberg (1968) gelişim sürecindeki çocuğu **bir ahlak filozofu** olarak görmüştür ki bu bakış açısı çocuğun yapılandırmacı bilişsel etkinliğine dayanmaktadır.

Evrimsel bakış açısı ve zihinsel uyum

Piaget kendisini öncelikle bir psikolog olarak değil, **gelişimsel epistemolog** olarak görmüştür. Gelişimsel epistemoloji, bilginin kökenlerini ve evrimini inceleyen bilim alanıdır. İnsanlığın on bin yıllar boyu süregelen biyolojik evrimi süresinde geçirdiği bilgi ve zekâ aşamaları, çocuk ve ergen gelişiminde kısa dönemde kendini göstermektedir. Çocuk gelişimi insanlığın varlığını ve gelişimini anlamak için çok değerli bir süreçtir. Bu bakış açısına göre insanlığın geçirdiği evrimsel süreçler bebek ve çocuk gelişiminde hızlandırılmış biçimde görülebilir. Evrimsel gelişim ile yaşam boyu gelişim arasında koşutluk vardır. Piaget de bu koşutluğa dikkat çekmiştir. Ayrıca Piaget Darwin'in kuramıyla uyumlu olarak, aklın işleyişini ve zekânın gelişimini biyolojik ve ruhsal bakımdan **yaşama uyum süreci** olarak görmüştür.

Gelişim süreci boyunca karmaşıklık artar. Bu karmaşıklaşma insanın hem iç dünyasında hem de çevresiyle etkileşiminde yaşanır. Artan karmaşıklaşma uyum mekanizmalarını da daha kapsamlı ve etkili hale gelmeye zorlar. Mevcut uyum mekanizmaları evrilir, yeni uyum mekanizmaları doğar. Dolayısıyla gelişim sürecinde yaşama uyum güçlenir. Gelişim **içsel yeterliğe** dayanır (Kohlberg ve Mayer, 1972). Gelişimsel uyum temel olarak insanın çevrede karşılaştığı zorlukları, problemleri ve olguları anlayabilme ve çözebilme sürecidir. Birey birçok kez çevresi ile bilişsel olarak **dengesizlik** halindedir (Inhelder ve Piaget, 1959, s. 28; Piaget, 1950, s. 36, 39). Bu dengesizlik aklın mevcut işleyiş tarzının çevrenin sunduğu problemleri ya da uyum zorluklarını çözmeye tam olarak yetmemesidir. Bu bilişsel dengesizlik, düşünceyi değişime teşvik eder, zekâyı gelişmeye zorlar (Piaget, 1950).

İnsan organizması yaşam uyumu için önemli problemleri çözerek bilişsel olarak makul bir dengeye erişmeye çalışır. Denge konumu bireyin çevresine ve deneyimine bilişsel olarak yeterli ölçüde (tatmin edici biçimde) anlam verebilmesidir. Bireyin yaşam uyumunu gözeten bu süreç dengeleme sürecidir. Piaget'ye göre dengeleme biyolojide de görülen iki mekanizma ile gerçekleşir: Özümseme ve yerleştirme.

Özümseme ve yerleştirme

Özümseme ve yerleştirme biyolojik olarak hücrelerin işleyişinde ve gelişiminde çalışan süreçlerdir. Bilişsel olarak da insanın öğrenme ve gelişim sürecinde saptanabilir. Özümseme çevreden gelen uyarım ve bilgileri aklın mevcut yapısına (örneğin kişinin mevcut düşünme tarzına) uyarlamaktır. Yerleştirme ise aklını değiştirerek yeni bilgilere ve deneyimlere uyarlamaktır. Aklın işleyişi ve gelişimi özümseme ve yerleştirme süreçlerinin etkinliği ve etkileşimiyle gerçekleşir. Zekânın çalışması ve gelişimi sırasında bir yandan dış gerçekliğe ve dış dünya koşullarına uyum (yerleştirme) yaşanır. Diğer yandan birey dış gerçekliği benliğin gereksinimlerine uyacak biçimde dönüştürür (özümseme).

Piaget ve Inhelder (1969, s. 57-58) çocuğun büyüklerin dünyasına uyum talepleriyle karşı karşıya olduğunu vurguladılar. Diğer bir deyişle çocuk sosyalleşme sürecinde **yerleştirme** baskısı yaşar. Bu yerleştirme talebi eğer çocuğun kendi benliğinin gereksinimleri temelindeki bir özümseme ile dengelenmezse ağır bir yük olarak hissedilebilir. Wordsworth'un (1904) *İlk Çocukluğun Anımsanması Yoluyla Ölümsüzlüğe Yaklaşım* adlı şiirindeki ünlü dizesi bu bağlamda gelişimsel bir tehlikeyi simgeliyor:

"*Hapishanenin gölgeleri büyüyen çocuğun üzerine çökmeye başlar.*"

William
Wordsworth

Bu dizede simgelenen tehlike sosyalleşme sürecinin bireyi robotlaştırarak kendi doğaçlama deviniminden alıkoyması, iç dinamiklerine dış sınırlar dayatmasıdır. Gelişimsel olarak bu durum, özümseme olmaksızın yerleştirme taleplerinin, özümseme ile dengelenmeyen yerleştirmenin tehlikesi olarak görülebilir. Bu tehlikeye işaret eden Piaget ve Inhelder'in saptamaları dikkat çekicidir. Bu saptamalar anne babaların ve öğretmenlerin çocuk gelişimindeki temel dengeyi gözetmeleri için bir gelişimsel uyarı işlevi görür:

> "*Çocuk ilgileri ve kuralları kendisinin dışında kalan bir yetişkinler dünyasına ve çok az anladığı bir fiziksel dünyaya sürekli uyum sağlamak zorunda hissediyor. Kendi duygusal hatta zihinsel gereksinimlerini bu uyum yollarıyla biz yetişkinler gibi karşılamayı başaramıyor. Bu yüzden çocuğa, güdülenmesi [dış] gerçekliğe uyum değil, hiçbir zorlama ve yaptırım olmaksızın gerçekliğin benliğe özümsenmesi olan bir etkinlik alanı sunmamız çocuğun duygusal ve zihinsel dengesi için zorunludur.*"

Piaget ve Inhelder, 1969, s. 58

6. BÖLÜM

PSİKOSOSYAL GELİŞİM

6.1. ERİK ERİKSON

Erik Erikson'ın yaşam serüveni geliştirdiği kuram ile ilginç benzerlikler gösterir. Annesi Karla Abrahamsen, Kopenhag kökenli Yahudi bir aileden gelmekteydi. Erik doğmadan önce annesiyle babası ayrılır. Annesi de Danimarka'yı terk edip arkadaşlarının bulunduğu Almanya'ya göç eder. Erik böylece 1902 yılında Frankfurt yakınlarında dünyaya gelir. Annesi daha sonra Erik'le birlikte, bazı tanıdıklarının bulunduğu Karlsruhe'ye gider. Üç yaşındayken hastalanınca annesi onu bir çocuk doktoruna götürür. Erik'i iyileştirecek ve Karla'ya âşık olacak olan bu Doktor Theodor Homburger'di. Karla ve Theodor bir süre sonra evlenirler ve Erik üvey babasının soyadını alır (Coles, 1970, s. 13).

Erik Homburger öz babasını tanımadan, onunla ilgili gerçekleri pek bilmeden büyür. Erik uzun boylu, sarışın ve mavi gözlüydü. Mahallesindeki Yahudi kökenli çocuklardan çok farklı görünümü yabancılık hissini artırmış olsa gerek. Okulda da Yahudi olduğu için küçümsenir ve rahatsız edilirdi. Bir yere ait olamama hissiyle, kim ve ne olduğuna yönelik belirsizlik içinde büyüyen Erik'in yaşadığı kimlik çatışması, geliştireceği kuramının temel olgularından biri olacaktı (Butler-Bowdon, 2007; Feist vd., 2013).

Erik Karlsruhe'de altı ile on yaşları arasında ilkokula, 10 ile 18 yaşları arasında da Gymnasium'a gider. Almanya'da ortaokul ve lise öğrenimine denk gelen Gymnasium'da Latince ve Yunancanın yanı sıra Alman edebiyatı, antik tarih ve sanat okur. Antik tarih ve sanat derslerinde özellikle başarılıdır. Liseyi bitirmeye yaklaştığında ne yapacağını bilmeyen, boşluktaymış gibi hisseden, çevresine yabancılaşmış bir hali vardır. Üniversiteye gitmek yerine Avrupa'da gezinir. Almanya'nın güneybatısındaki Kara Orman boyunca yürür ve ardından Konstanz Gölü'ne varır. Bu gölün kıyısında okumaya ve aklındakileri defterine yazmaya zaman ayırır ve çevredeki sayfiye yerlerini dolaşır. Yaklaşık bir yıllık gezgin hayatının ardından sanatçı olma niyetiyle Karlsruhe'ye döner ve bir sanat okuluna kaydolur. Bir yıl sonra burada rahat edemeyince Münih'e gidip başka bir sanat okuluna kaydolur. Burası ünlü Kunst-Akademie adlı okuldur. Burada çizim ve ağaç oyma sanatı gibi uğraşlarını sürdürür. Çalışmaları Münih'te önemli bir sergide sergilenir. Münih'teki iki yılın ardından Floransa'da yaşamaya gider. Tarihiyle, sanatıyla zengin Floransa'yı çok sever. Floransa'nın tarih kokan eski sokaklarında bu uzun boylu sarışın kuzeyli adam kısa zaman içinde kolayca tanınan, seçilen birisi olacaktır. Karlsruhe'den Gymnasium yıllarından Amerikan asıllı arkadaşı Peter Blos da İtalya'da bir süre birlikte vakit geçirdiği arkadaşları arasındadır. Floransa'daki gezginciliğinin ardından Karlsruhe'ye dönen Erik artık 25 yaşına gelmiştir. (Coles, 1970, s. 14-16)

Sanat eğitimine devam etmekte ve sanat öğretmeye hazırlanmaktadır. O sırada Peter Blos'tan bir mektup alır ki bu hayatında bir dönüm noktası olacaktır. Erik gibi serüven ruhlu olan Peter Blos, Viyana'da okumaktadır. Burada Amerikalı Bayan Dorothy Burlingham ile tanışmıştır. New York'taki varlıklı bir aileden gelen ve kocası avukat olan Burlingham dört küçük çocuğuyla birlikte Viyana'dadır. Sigmund Freud ve kızı Anna Freud ile tanışıp psikanaliz çalışabilmek için Viyana'ya gelmiştir, o yıllardaki birçok Amerikalı gibi. Bayan Burlingham çocuklarına temel bilimler ve Almanca dersleri vermesi için Peter Blos'u tutmuştu. Burlingham ailesiyle birlikte kalan Peter bu süre içinde Sigmund ve Anna Freud'u da şahsen tanımıştı. İki yıla yakın bir zamanın artık Peter görevini tamamlayıp kendi yoluna gitmeye hazırlanıyordu. Bu zeki ve yaratıcı genç adamı yitirmek istemeyen Dorothy Burlingham ve Anna Freud ona kolay reddedemeyeceği bir teklif sundular: Öğretim vermeye devam edeceğin yeni bir okul kurmaya ne dersin? Bu okulda hem Burlingham'ın çocuklarına öğretmenlik yapmaya devam edecek hem de aileleriyle birlikte psikanaliz sürecinde olan diğer Amerikalı ve İngiliz çocuklara öğretim verecekti. Teklifi kabul eden Peter işe koyulur. Öğrenci olarak yaklaşık 20 çocuk kaydolur. Öğretim işinde Peter'ın yardıma gereksinimi vardı. Anna Freud'a ve Dorothy Burlingham'a Karlsruhe'deki özgür ruhlu, iyi bir sanatçı olan, yaratıcı, çok kitap okumuş, tarihi iyi bilen ve henüz kariyerinde bir bağlılığı bulunmayan arkadaşından söz eder. Freud ve Burlingham da Erik'i tanımak isterler. Daveti alan Erik Viyana'nın yolunu tutar (Coles, 1970; Friedman, 1999).

Viyana serüveni 1927'de başlayan Erik sanatçı duyarlığıyla psikanaliz dünyasının ileri gelenlerinin kısa sürede beğenisini kazanır. Viyana'nın Hietzing semtinde kurulan okulda öğretim tümüyle Erik ve Peter'in kişiliklerinin ve seçimlerinin yansımasıdır. O dönemin katı kurallara dayalı Avrupa kültüründen ve eğitimin sisteminden farklı olarak Hietzing Okulu'nda öğrenciler için büyük özgürlük ortamı vardır. Meraklanmaya, incelemeye, sorgulamaya dayanan eğitim sürecinde öğrenciler etkindir, söz sahibidir. Öyle ki Anna Freud bu kadar serbestliğin fazla olduğunu ve öğrencileri gerçek hayatın zorluklarına karşı korunaksız bırakacağını düşünerek kaygılanır. Peter ve Erik ise öğrencilerin düzen gereksinimini göz ardı etmez, ama korkuya ve otorite baskısına dayalı olarak değil, kendi özgür istençleri temelinde öğrenip gelişmelerini, kendi deneyimlerinin sahibi olmalarını isterler. Çocukların ayrıca okulda ve hayatlarında sorumluluk geliştirmelerini arzularlar. Peter ve Erik için çocuklar okulda, kendi deneyimlerine ve okulun işleyişine yön veren eşit yurttaşlardı. (Coles, 1970; Friedman, 1999)

Çocukların "Herr Erik" öğretmeni onlara çizim ve resim öğretir. Derslerde şiirler ve şarkılar kullanır, dünya tarihinden örnekler anlatır. Çocuklar Eskimoları, Amerikan yerlilerini okuyup öğreniyorlar, öğrendiklerini yazıya ve resme döküyorlardı. Coğrafyayı, antik tarihi, mitolojiyi, klasik ve modern çeşitli sanatları öğreniyorlardı. Asılan çok uzun bir listeden istedikleri konuyu seçen çocuklar o konuda özgürce, istedikleri uzunlukta ve tarzda yazı yazıyorlardı. Peter ve Erik'in bakış açısı ve uygulamaları zamanın Avrupa'sına egemen olan, uysal ve itaatkâr çocuklar yetiştirme hedefinden çok farklıydı. Egemen anlayışa göre çocuklar kontrol edilmeleri gereken, canlı olsalar da özgür istençten yoksun, sahiplenilen bir mal gibi görülen varlıklardı. Aslında hem Freud'un kuramı hem de Peter ve Erik'in yaklaşımları bu anlayışla taban tabana zıttı. Freud'un bilinçaltı ve cinsellikle ilgili görüşleri zaten yeteri kadar rahatsız ediciydi; bunun üstüne çocukları tutku dolu, hatta

yetişkinler gibi duygu dolu insanlar olarak görmesi neredeyse Avrupa kültürüne bir başkaldırıydı. Kendi çocuğu olmayan ama çocukların gelişim ve esenliğine profesyonel olarak yakın ilgi duyan Anna Freud için Hietzing Okulu eşsiz bir gözlem yeriydi. Dolayısıyla bu çocukların deneyimleri de Anna Freud gibi psikanalistler için çok değerli bir öğrenme merkezi işlevi görüyordu. Anna Freud'un öncülüğünde çocuk psikanalizi, yeni bir bilimsel ve uygulamalı disiplin olarak doğacaktı. Babasının liderliğindeki psikanaliz yetişkinlerin çocukluklarına odaklanıyordu. Psikanalizde çocuk gelişimi kuramsal olarak önem taşımakla birlikte terapi uygulamaları yetişkinler üzerindeydi. Anna Freud'un çalışmaları da bu açığı kapatacak ve çocukların da psikanalizden doğrudan yararlanmalarını sağlayacaktı (Coles, 1970, s. 18-20).

Bazı öğrenciler psikanalistlerin çocuklarıydı. Bazı öğrenciler de analiz sürecine girmişlerdi. Erik de analize katıldı ve Anna Freud'dan terapi almaya başladı. Bu, Erik'in profesyonel psikanaliz eğitiminin başlangıcıydı. Erik yine de kendisini bir sanatçı olarak görüyor ne analist ne de öğretmen olarak yaşam boyu bir kariyer düşünüyordu. Buna karşılık bir yandan sık sık çocukların deneyimlerini gözlüyor diğer yandan Anna Freud'un klinik odasında analiz görüyordu (Coles, 1970; Friedman, 1999).

Viyana yılları boyunca Erik'in kendisinden 7 yaş büyük olan Anna Freud ile iletişimi giderek güçlenir. Kendisi de öğretmenlik eğitimi almış olan Anna yetişkin danışanlara odaklanan babası Sigmund Freud'un fazla üzerinde durmadığı çocuk psikanalizi alanında uzmanlaşmıştı. Anna Freud, çocuklarla doğal olarak çok iyi anlaşan Erik'in de çocuk psikanalizine yönelmesini önerir. Erik'e bir gün teklif sunar: Anna'nın analistliği altında Erik çocuk psikanalisti olarak yetişmek üzere eğitim görmek ister miydi? Erik ise kendisini geleceğin psikanalisti değil, her daim sanatçı olarak görmektedir. Erik gönül insanıdır, özgür ruhlu bir sanatçıdır; ona göre psikanaliz ise fazlasıyla entelektüel bir uğraştır. Anna'nın teklifine tereddütle yaklaşır. Onun istediği, sanatla uğraşmak; çizim yapmak, resim yapmaktır. Ondaki psikanalist potansiyelini gören Anna'ya psikanalizin bir meslek olarak kendisine pek uygun olmadığını belirtir (Coles, 1970; Friedman, 1999).

Erik hep sanatçıydı ve sanatçı kalacaktı. Anna'ya göre ise psikanaliz sanatla bağdaşabilir, bütünleşebilir. Psikanalizde bu potansiyelin bulunduğunu, Erik'in de bu iki uğraşı bir araya getirebileceğini düşünen Anna Freud şöyle karşılık verir: "Sen bizim insanların görmelerini sağlamamıza yardım edebilirsin." Erikson'un anıyı bir başka aktarışına göre bu etkileyici yanıt Sigmund Freud'dan gelmiştir. Anna, Erik'in itirazına yanıt vermeden önce babasıyla konuşmak ister: "Ertesi gün [Anna] geldi ve dedi ki 'Ne dediğini babama söyledim, babam da ona söyle o bizim insanların görmelerini sağlamamıza yardım edebilir, dedi'. Bu harika bir ifadeydi." İster doğrudan Anna'dan isterse babası Sigmund'dan da gelmiş olsun, bu karşılık Erik'i derinden etkilemişti: "Böyle bir deneyim senin kimliğini belirleyebilir" diye aktarmıştır bu etkileşimi Erikson. Viyadaki eğitimi sırasında böylece kendisi görmeye başlar ki hem sanatçı hem de psikanalist olabilirdi; psikanaliz kariyerinde sanata yer vardı (Friedman, 1999, s. 69-70).

Bir yandan sanat ağırlıklı öğretmenliği sürdüren Erik, diğer yandan Anna Freud'un analistliğinde yıllar boyu danışan olarak düzenli psikanalizden geçer. Bu yoğun eğitim ve psikanaliz ortamında çalışmaya devam eden Erik gönlündeki sanatın aslında

7. BÖLÜM

DUYGU BİLİMİ

7.1. DUYGULARIN ÖNEMİ VE DUYGUSAL DEVRİM

> "Duygular sağ kalmamız ve varoluşumuz için temeldir. Duygular olmadan -sevinç, üzüntü, öfke ve suçluluk duyma yetisi olmaksızın- hiçbir şekilde insan olamazdık. Duygular insan olmanın ne demek olduğunu tanımlamaya yarar. Aynı derecede önemli olan, insanın empati yoluyla duyguları dolaylı olarak yaşayabilme yetisi ve duyguları adlandırabilme ve tartışabilme yetisidir. İnsan türünün evriminde duygular yeni güdülenme türleri ve yeni eylem eğilimleri sunmak üzere, ayrıca çevrenin ve hayatın istemleriyle başa çıkmak için daha çeşitli davranışlar sağlamak üzere ortaya çıkmıştır."
>
> Carroll Izard, 1991, s. 8-9

Psikanalizde duygular önemliydi. Ama davranışçılığın ve bilişsel bilimin egemenliğindeki on yıllar boyunca duygular göz ardı edildi, bir bilim alanı olarak değer görmedi. Bilişsel devrimi izleyen yıllarda bilişsel bilim insan aklının anlaşılmasına önemli katkılar yaparken duyguları ihmal etti. Duygu araştırmalarının dikkat çekmeye başladığı 1970'li ve 80'li yıllarda bu durum değişti. Bilimdeki duygusal boşluğu doldurmak üzere duygu araştırmaları 20. yüzyılın son çeyreğinde ivme kazandı ve önemli katkılar yaptı (Frijda, 1988). Böylece duygular bilim dünyasında yeniden öncelik kazanmaya başladı. Duygulanımın insan yaşantısındaki önemi psikanalizin yükseldiği 20. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra ilk kez hem de çok daha geniş bir bilimsel katılımla kabul görmeye başladı.

İnsan bilimi yarım yüzyıldan uzun bir süre boyunca duyguları es geçmiş, ancak dolaylı ya da ikincil etkiler bağlamında kayda değer görmüştür. Görgül bulgulara dayalı inceleme bakımından psikoloji biliminin ilk yüz yılı boyunca duyguları ihmal ettiği öne sürülebilir (Izard, 1991). Duyguların insan deneyiminin en temel unsurları arasında olduğu dikkate alındığında böyle bir ihmalin ne kadar tuhaf olduğu görülebilir: "Öne sürülebilir ki en önemli konusunu ihmal eden bir bilim olarak psikolojinin ilk yüz yılı bir paradokstur" (Izard, 1991, s. 1). 20. yüzyılın sonlarına doğru durum değişmeye başladı. Duygular bilimsel meşruluk kazanmakla kalmadı, araştırma programlarının merkezine doğru ilerlemeye başladı (Fischer ve Tangney, 1995; ayrıca bkz. Southam-Gerow ve Kendall, 2002).

Bilim dünyasında duygularla ilgili değişime duygu devrimi demenin isabetli olup olmadığı tartışılabilir. Bilişsel devrimdeki kadar kısa sürede olmasa da köklü bir değişim gerçekleşti. Uzun zamana yayılan, birikimli etkiler oldu. Duyguları doğrudan ve öncelikli

olarak inceleyen duygu bilimi ortaya çıkı. İnsan aklıyla ilgili farklı bilim dallarında duygu biliminin etkileri artmakta, duygulara yönelik farkındalık güçlenmektedir. Örneğin dilbilim araştırmalarının da duygu devriminden yararlanması gerektiği vurgulanmıştır (Caldwell-Harris, 2008). Benzer biçimde eğitim bilimlerinde duygulara yönelik farkındalık yakın zamanda ortaya çıkmaktadır (Pekrun, 2006; Plass ve Kaplan, 2016).

Duyguların bilimsel meşruluğu artık tartışma götürmez. Duygu bilimi çok disiplinli bir bilim alanı haline gelmiştir. Psikolojinin yanı sıra sinirbilim, bilişsel bilim, bilgisayar bilimleri ve eğitim bilimleri gibi disiplinlerden araştırmacılar bu alanda çalışarak insan duygulanımının anlaşılmasına katkıda bulunmaktadırlar. Yine de önümüzde uzun bir yol vardır. Gelişimi, eğitimi ve esenliği duygular bağlamında anlamak ve açıklamak yolunda bilim dünyası henüz başlangıç evresindedir.

Darwin'in rolü ve evrimsel bakış açısı

İnsan biliminin diğer alanlarında olduğu gibi, duygu biliminin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde de Darwin'in rolü vardır. Darwin'in (1872) *Duyguların İnsanda ve Hayvanda İfadesi* adlı başyapıtının ardından duygu biliminin doğması için yüz yıl kadar bir süre geçmiş olsa da bu bilim alanı büyük ölçüde Darwin'in mirasına sahip çıkmıştır. Çünkü evrimsel süreçlerin insan psikolojisiyle bağlantılarının aydınlanmaya başlaması duyguların açıklanması için yararlı olmuştur. Gerek evrimsel psikolojinin kurucularından John Tooby ve Leda Cosmides (1990) gerekse duygu biliminin öncülerinden Paul Ekman (1994) duyguların kökenlerinin insanlığın evrimsel tarihinde olduğunu vurguladılar. Bu bakış açısına göre duygular yaşam uyumunu gözeten ve güçlendiren mekanizmalar olarak ortaya çıkmıştır.

Ekman, duyguların yaşam görevlerinin üstesinden gelmeye yarayan mekanizmalar olduğuna dikkat çekti: duygular yaşam uyumu açısından değerli oldukları için evrilmiştir. Doğal ayıklanma yoluyla seçilen duygular insan yapısına biyolojik olarak işlenmiş ve günümüze kadar aktarılmıştır.

Duyguların oluşumuna önemli katkı yapan deneyimlerden biri olayları nasıl algıladığımız ve yorumladığımızdır. Tooby ve Cosmides'e göre günümüzün uyum mekanizmaları bugünün değil, evrimsel geçmişin ürünüdür. Dolayısıyla evrimin sonucu olarak günümüz insanlarının duygularındaki algı ve yorum tarzı atalarımızın geçmiş ortamlarının niteliklerine göre şekillenmiştir. Her uyum mekanizması gibi, çeşitli duyguların niçin ve nasıl yaşandığının iyi kavranması için evrim sürecine bakmak yararlıdır. Atalarımızın yaşadıkları uyum zorlukları anlaşılmalıdır. Evrimsel ortamlarda bu zorlukları aşmak için gereken davranışların ve çözümlerin anlaşılması önemlidir. Benzer bir görüşü, insan duygularını evrimin ve beynin ürünleri olarak inceleyen Victor Johnston (1999) vurguladı: "Bilinç deneyimlerimiz evrilmiş sinirsel süreçlere dayanır; (şimdiki) dünyanın o süreçleri etkinleştiren olaylarına değil" (s. vii).

Duygusal sinirbilimin öncülerinden Joseph LeDoux da şu görüşü savunmuştur: duygular evrimsel süreçlerin ve beyin işlevlerinin ürünleridir. LeDoux'ya göre evrim yoluyla seçilen ve aktarılan genler insanlarda (ve hayvanlarda) duyguları ortak uyum mekanizmaları olarak ortaya çıkarırlar. Dolayısıyla duyguların evrimsel tabanının bir yansıması

şudur: duygular insanlığın ortak deneyimleridir. Ama LeDoux'ya göre bu durum madalyonun bir yüzüdür. Diğer yanda duygulanım bireyler arasında büyük çeşitlilik gösterir.

LeDoux (1996) çeşitliliğin de benzerlik gibi genlerin ürünü olduğunu öne sürdü. Genlerdeki çeşitlilik farklı davranış eğilimlerine yol açabiliyor. Öte yandan LeDoux sosyal değişkenlerin ve ruhsal etkinliklerin rolünü de vurguladı. "Genlerimiz bize duygularımızı üzerine inşa edeceğimiz hammaddeleri verir." LeDoux'ya göre sinir sistemimizin ve zihinsel süreçlerimizin nitelikleri genler tarafından belirlenir; ama "belli bir ortamda tam olarak nasıl davrandığımız, düşündüğümüz ve hissettiğimiz birçok etken tarafından belirlenir ve genlerimizde önceden kararlaştırılmış değildir… İnsan doğası ve çevre duygusal yaşamda ortaklaşa çalışır. Marifet her birinin özgün katkılarını saptamaktır" (s. 137).

Sinirbilim araştırmalarının katkılarından bir örnek

Joseph LeDoux duygularla ilgili araştırmalarında korkuya özel önem verdi. Korku duygusu insanın tehlikelerden çabucak ve etkili biçimde uzaklaşmasına yardım eder (Tomkins, 1963). Yaşam uyumuna hizmet ettiği için de evrimsel olarak seçilegelmiştir. LeDoux'nun bilim dünyasına yaptığı en belirgin katkı beynin limbik sistemindeki amigdala yapısının işleyişiyle ilgilidir. Limbik sistemi genel olarak duygulanım ile amigdala da özellikle tehdit algısı ve korkuyla yakından ilgilidir. Duygusal sinirbilim araştırmaları amigdalanın "duygu belleğinin edinimi, depolanması ve ifadesinde kullanılan sistemin önemli bir bileşeni" olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalar "uyarımların amigdalaya nasıl girdiğini, amigdala boyunca nasıl yol aldığını ve amigdaladan nasıl çıktığını ayrıntıyla açığa kavuşturmuştur" (Ledoux, 2000, s. 155).

LeDoux'nun bulgularından önce sinirbilim alanında amigdalanın işleyişiyle ilgili yaygın kanı şu yöndeydi: Duyu organlarından beyne gelen iletiler talamustan -anlam verilmek üzere- beynin üst kısmı olan kortekse geçiyor ve ancak daha sonra amigdalaya geçiyor. Korteksin bilgi işlem sürecinden sonra, uygun değerlendirme ve komut amigdalaya iletiliyor. Bu bilgi ve komut ardından beynin ve bedenin ilgili bölgelerine aktarılıyor. Dolayısıyla eski anlayışa göre duyu organları yoluyla çevreden gelen bir ileti ancak kortekste işlendikten sonra amigdalaya geçebiliyor ve uygun davranışa dönüşebiliyordu.

LeDoux ise farelerle yaptığı çalışmalar sonucu bu uzun yolun tek yol olmadığını saptadı (LeDoux, 1995; LeDoux vd., 1985). Korteksi atlayan bir kısa yol mevcuttu. Bir grup sinir hücresi vardı ki duyu organlarından talamusa gelen iletiyi doğrudan amigdalaya aktarabiliyordu. Böylece çevreden alınan iletinin davranışa dönüşmesi daha çabuk oluyordu. Bu zaman kazancı saliselerle ifade edilse bile evrimsel olarak büyük avantaj sağlamış olmalıydı.

9. BÖLÜM

DECI VE RYAN'IN KENDİNİ BELİRLEME KURAMI

Kendini belirleme eğilimi

Rochester Üniversitesi'nden Edward Deci ve Richard Ryan (1985, 2000) tarafından geliştirilen Kendini Belirleme Kuramı (KBK) özünde bir güdülenme kuramıdır. Bununla birlikte bir gelişim kuramı olarak da görülebilir. Kuramı anlamaya adından başlayalım. Niçin kendini belirleme? Kuram insanın deneyimini her zaman kendisinin belirlediğini mi öne sürüyor? Yaşamının denetiminin sürekli bireyin elinde olduğunu mu savunuyor? Hayır. Bu kuramın temel önermelerinden biri şöyle ifade edilebilir:

İnsan, doğası gereği kendi deneyimini belirleme eğilimine sahiptir; bu eğilim yaşama geçtiği ölçüde esenlik güçlenir. Birey ruhsal deneyimine (duygu, düşünce ve davranışlarına) yönelik seçim, denetim ve yönetim gücü buldukça yaşam uyumunu artırır.

Üç temel gereksinim: Özerklik, bağlılık, yetkinlik

Nasıl ki bir bitki büyümesine uygun unsurları barındıran toprak, hava ve gün ışığına gereksinim duyarsa insanın ruhsal olarak çiçek açması için de belli gereksinimleri vardır. Deci ve Ryan üç temel gereksinim saptadı:

a) Özerklik: İnsanın kendi duygu, düşünce, karar ve davranışlarına egemen olabilmesi, onları etkin ve verimli yönetebilmesi. (Önemli not: özerklik başkalarından ayrı ya da bağımsız olmak demek değildir).

b) Bağlılık (sosyal yakınlık): Ait olma duygusu; insan ilişkilerinde yakınlık görmek ve hissetmek; içten ilişkiler kurmak.

c) Yetkinlik: İnsanın uğraştığı işleri, kendisinin ve çevresinin değer verdiği işleri başarabilmesi; becerikli olma duygusu.

İnsanlar içinde bulundukları ortamlarda bu üç gereksinimi ne kadar iyi karşılayabilirlerse esenlikleri o kadar artar ve başarımları o kadar yükselir. Bu temel varsayım birçok araştırmanın bulgusu ile doğrulanmıştır. Aile, okul, işyeri, oyun alanı, arkadaşlık ortamları dahil farklı alanlarda birey bu gereksinimleri ne kadar karşılayabiliyor? Bu gereksinimlerin karşılanması ne ölçüde destekleniyor?

İnsanların esenlik ve başarım düzeyleri büyük değişkenlik gösterir. Hem tek bir kişinin deneyimindeki (bireyiçi) hem de bireyler arasındaki değişkenlik yüksektir. KBK'na

göre esenlik ve başarımdaki değişkenliğin önemli bir kaynağı temel gereksinimlerin desteklenmesidir.

KBK bir yandan Freud'un ve Piaget'nin kuramları gibi organizma esaslıdır. Davranışı, insan organizmasının iç organizasyonuna dayanarak açıklar. Öte yandan bu kuram sosyal ve kültürel ortamların önemini çok daha fazla vurgular. Bireylerin içinde yaşadıklarını ortamların, temel gereksinimleri karşılamaya uygun ve destek verici olması, ruh ve beden sağlıklarını ve gelişimlerini doğrudan etkiler.

Üç temel gelişim süreci: İç kaynaklı güdülenme, içselleştirme, duygusal bütünleşme

KBK gibi organizma odaklı yaklaşımlar insan organizmasının içsel düzenlenişine dayanırlar. Piaget **özümseme, yerleştirme** ve **dengeleme** süreçlerini vurgulamıştı. Freud'a göre ego, kişiliğe düzen veren ve yaşam uyumunu gözeten güçtür. Maslow ve Rogers bireyin kendini gerçekleştirme eğilimini öne sürdüler. Jung, Horney ve Assagioli için benliğin gerçekleşmesi temel bir gelişim süreci ve eğilimidir. Dinamik Sistemler yaklaşımı özdüzenleniş sürecini temel almaktadır. Bu eğilimlere koşut olarak KBK üç ana güdülenme süreci öne sürdü:

a) İç kaynaklı (içkin) güdülenme: insanın kendiliğinden, doğaçlama olarak ve hoşnutluk duyduğu için etkinlikte bulunması. İç kaynaklı güdülenen davranışlar herhangi bir dış hedef ya da kazanım amacıyla değil, keyif verdikleri için yapılan davranışlardır.

b) İçselleştirme: Kökenleri ve başlangıçları bakımından benliğin dışında olan davranışların giderek daha fazla benimsenmesi. Dışsal nedenlerle başlayabilen davranışlar içselleştirme süreci yoluyla giderek daha fazla özümsenebilir. Öğrenme ve sosyalleşme süreçleri önemli ölçüde içselleştirmeye dayanır.

c) Duygusal bütünleşme: Bireyin duygu, dürtü ve gereksinimlerini fark etmesi, tanıması ve istemli olarak yönetebilmesi süreci. Bu iç güçler fark edilmez ve iyi yönetilmezse birey içsel olarak bölünmüş halde yaşayabilir. Sonuç olarak esenlik zarar görebilir, enerjiler boşa harcanabilir. Duygusal deneyimlerin farkında varılması ve iyi yönetilmesi mümkündür. Duygusal bütünleşme sürecindeki bireyin iç dünyasında yüksek derecede bütünlük hissetmesi, yaşamda bir bütün olarak var olması muhtemeldir. İnsan çok boyutlu bir varlıktır; içinde farklı ve bazen çatışan güdülenmeler vardır. Çok parçalı olmak başlı başına bir sorun değildir; hatta zenginlik olabilir. Ama parçalanmış olmak ve hissetmek esenliğe ve gelişime darbe vurabilir. Çok parçalı yaşarken parçalanmışlığı aşmak duygusal bütünleşme sayesinde mümkün olabilir.

Organizma odaklı farklı kuramların vurguladıkları diğer süreçler gibi bu üç gelişim süreci de bir yandan kendiliğinden, doğal olarak çalışır. Bu süreçler diğer yandan istemli olarak yönlendirilebilir; istence ve çevresel deneyime bağlı olarak değişir ve etkinleşebilir. KBK'nin vurguladığı gelişim süreçleri dinamiktir. Dinamikliğin bir gereği zaman içinde değişime tabi olmaktır. Dinamikliğin diğer bir yansıması şudur: bu süreçlerin çalışması çevreye duyarlıdır (Ryan, 1995). Çevresel etkenler esenlik ve gelişim süreçlerine destek ya da köstek olabilir. Bu bağlamda KBK'nin diğer bir temel önermesi şudur: "İnsanın

bulunduğu çevrede üç temel gereksinim (özerklik, bağlılık ve yetkinlik) ne kadar çok desteklenirse, iç kaynaklı güdülenme, içselleştirme ve duygusal bütünleşme o kadar iyi çalışır."

Çocuklukta temel gereksinimlerin karşılanmaması → yetişkinlikte kontrol eğilimi

KBK'nin uzun dönemde gelişimle ilgili önemli bir savı şudur: çocuklukta temel gereksinimleri karşılanmamış kişiler, ilişkilerde kontrol eğilimi geliştirirler ve gösterirler. Kontrol eğilimi bireyin çevresindeki insanları kontrol etmeye çalışmasıdır. Kişilik gelişimi için büyük önemi olan çocukluk yıllarında temel gereksinimleri doyumsuz kalan kişiler, bu eksikliği başka insanları kontrol ederek gidermeye çalışmaya yatkın olabilirler. Böyle bir kontrol alışkanlığı ancak geçici ve yüzeysel tatmin getirebilir. Kontrol eğilimi temel gereksinimlerin karşılanmasını daha da güçleştireceğinden, bireyin gerginliğini, doyumsuzluğunu ve çatışmalarını körükler.

TOPLUMUN ÖNEMİ

Amaç ve değerlerin türü ve içeriği

KBK'nin insan esenliği bakımından somut bulgularla ortaya çıkardığı olgulardan biri şudur: her amaç eşit değerde değildir (Kasser ve Ryan, 1996; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan vd., 1996, 1999). Ruhsal gelişim ve anlamlı insan ilişkileri gibi bazı iç kaynaklı amaçlar ve değerler insan doğasına ve gelişimine daha uygundur. Bu tür değer ve amaçlar esenliğe katkıda bulunur. Bireysel üstünlük, şan, şöhret ve ihtişam gibi dış kaynaklı amaçlar ise esenlik ile ters orantılı bulunmuştur. Ailede ve toplumun genelinde ne tür değer ve amaçlar ağırlıktadır? Kültür hangi değer, amaç ve alışkanlıkları daha fazla vurgulamakta ve pekiştirmektedir? Kültürde teşvik edilen değer ve amaçlar, insan doğasıyla ne ölçüde uyumludur?

İnsan topluma uyum sağlama gereksinimindedir. Dolayısıyla ailede ve toplumun genelinde ne tür değer ve amaçların pekiştirildiği ve teşvik edildiği, bireylerin esenlikleri üzerinde önemli etki yapacaktır. Güdülenmenin şiddetini yükseltmek (insanların motivasyonunu artırmaya çalışmak) başlı başına yeterli bir uğraş değildir. Bireylerin ve toplulukların öncelikli değer ve amaçlarının farkında olmaları ve esenlik ile uyumlu değer ve amaçlar seçmeleri önemlidir.

Temel gereksinimlerin önemi

Aileler, okullar, işyerleri ve bir bütün olarak toplum, bireylerin üç temel gereksinimini karşılamalarına destek olduğu ölçüde güçlüdür. Bir toplumda bu gereksinimler karşılandığı oranda sağlıklı ve doyumlu bireyler yetişir, insan potansiyeli gerçekleşebilir. Bireylerin özerkliğini, yani kendi kararlarını verme ve üstlenme gücünü yeterince tanımayan ve desteklemeyen bir toplumsal alışkanlıkları aklımıza getirelim. Duygusal yakınlık ve güven duyacağı ilişkiler kurabilmesinin önüne korku, baskı ve güvensizlik engellerini koyan kültürel

11. BÖLÜM

EVRİMSEL PSİKOLOJİ: ATALARIMIZDAN GÜNÜMÜZE UYUM MEKANİZMALARI

> "Uzak gelecekte daha önemli araştırmalar için açık alanlar görüyorum. Psikoloji yeni bir temel üzerine; her bir zihinsel gücün ve yeterliğin aşamalı olarak ediniminin gerekleri üzerine oturacaktır."
>
> Charles Darwin, 1859 (Buss, 2012, s. 2)

11.1. UYUM MEKANİZMALARI, DOĞAL AYIKLANMA VE CİNSEL AYIKLANMA

Evrim yoluyla seçilegelmiş uyum mekanizmaları

20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bilim alanlarından biri evrimsel psikolojidir (Barkow vd., 1992; Cosmides ve Tooby, 1987, 1989). Psikolojinin bu dalı, insan davranışını anlamak için on binlerce yıllık zaman dilimindeki biyolojik evrimi temel alır. İnsanlığın evriminde günümüzdeki davranışına kadar uzanan bir zincir vardır. Bu evrimsel zincir zaman ve uzam içinde oluşmuştur. Evrimsel psikoloji de bu zincirin anlaşılması için bilim dünyasında eksik kalan halkaları tamamlamak üzere ortaya çıkmıştır (Cosmides ve Tooby, 1987).

Evrimsel psikoloji günümüz dünyasında yaşadığımız uyum zorluklarına, kullandığımız uyum mekanizmalarına ve davranış eğilimlerine odaklanır. Bu zorlukları, mekanizmaları ve eğilimleri biyolojik evrim sürecine dayanarak açıklamaya çalışır. Bu açıklama sürecinde temel sorulardan biri şudur: günümüz insanı, evrim yoluyla nasıl bir ruhsal ve biyolojik donanım miras almıştır? Evrimsel psikoloji böylece, uzak atalarımızın başa çıkmak zorunda oldukları yaşam sorunlarıyla günümüz insanının deneyimleri arasında bağlantılar kurar.

Evrimsel psikolojinin odağında evrim yoluyla seçilegelmiş ruhsal uyum mekanizmaları vardır. Evrim süreci boyunca belli nitelikleri taşıyan bireylerin hayatta kalma ve üreme olanakları daha yüksekti. Hayatta kalma ve soyunu sürdürme yolunda avantaj sağlayan fiziksel ve ruhsal nitelikler doğal ayıklanma yoluyla seçildi. Bu niteliklere sahip olmayan bireylerin üreyene kadar hayatta kalabilme olanakları daha azdı. Bu bireyler (ve

sahip oldukları genler), topluluklarda kuşaklar boyu daha az temsil edilir oldular. Bireylerin yaşam uyumlarını artıran nitelikler ise genler yoluyla kuşaktan kuşağa aktarıldı. Evrimsel zaman içinde insan toplulukları evrimsel avantaj sağlayan niteliklerin ortaya çıkmasına olanak tanıyan genlere sahip bireylerle doldu. Yaşam uyumunu artıran nitelikler böylece seçilegeldi. Bu niteliklere sahip bireylerin oranı giderek arttı.

Kesintisiz atalar zinciri: Her birey evrimsel başarı öyküsüdür!

Şu anda yaşayan her insan bir evrimsel başarı öyküsüdür. Her bireyin -istisnasız olarak- tüm ataları soyunu sürdürmesine yardım edecek uygun bir eş seçene kadar hayatta kalmıştır. Günümüzdeki tüm insanlar kesintisiz bir atalar zincirinden gelmektedir. On binlerce yıl boyunca birçok insan ise bu olanağı yakalayamadan elenip gitmiştir. Elenenler soylarını sürdürememişlerdir.

Atalarınız ve genleriniz bu doğal ayıklanma sürecinden başarıyla çıktıklarından dünyaya geldiniz. Evrimsel süreçte elenenler ile seçilenler arasındaki farklar nelerdir? Bu farkları yaratmış nitelikler nelerdir ve günümüzde nasıl işlev görmektedirler? Hangi uyum mekanizmaları atalarımızın yaşam uyumlarını nasıl artırmış ve seçilerek günümüze kadar gelmiştir? Evrimsel psikoloji böylece, atalarımızın uyum zorluklarını aşmada kullandıkları evrimsel niteliklere bakarak günümüz insanının deneyimine ışık tutmaktadır.

Evrimsel uygunluk: Sağ kalma, eş seçimi ve üreme yeterliğinin ölçüsü

Biyolojik evrimin başlıca para birimi evrimsel uygunluktur (Buss, 2012). Evrimsel uygunluk, bireyin sağ kalma, eş seçimi ve üreme yeterliği bakımından yaşam olanaklarının zenginlik derecesi ya da gücü olarak görülebilir. Evrimsel uygunluğu güçlendiren koşullar ve deneyimler, bireyin genlerinin yeni kuşaklara aktarılma olasılığını artırırlar. Çağlar boyunca ve günümüzde insan davranışının temel bir güdüsü evrimsel uygunluğu artırmaktır. Genetik tabanlı bu eğilim çoğunlukla bilinçaltı çalışır. Eş seçiminden çocuk yetiştirmeye, yardımlaşmadan saldırganlığa yaşamın hemen her alanında çeşitli davranışlar bu eğilimden etkilenerek ortaya çıkar ve değişir.

Evrimsel Psikoloji'nin 4 temel sorusu

Teksas Üniversitesi, Austin'deki psikoloji profesörü David Buss (2012, s. 2-3) evrimsel psikolojide araştırılan dört temel soruyu şöyle sıraladı:

1. İnsan aklı niçin mevcut yapısındadır; hangi nedensel süreçler aklı mevcut biçimine sokarak yaratmış ve şekillendirmiştir?

2. İnsan aklı nasıl tasarlanmıştır? Aklın yapısal tasarımı tam olarak nedir? Aklın temel mekanizma ve bileşenleri nelerdir ve nasıl düzenlenmiştir?

3. Aklın bileşenlerinin ve onların düzenli yapısının işlevleri nelerdir? Akıl neyi gerçekleştirmek üzere tasarlanmıştır?

4. Mevcut çevreden gelen girdiler aklın tasarımıyla nasıl etkileşerek insan davranışına yol açar?

Doğal ayıklanma

Yukarıdakilere benzer soruları Charles Darwin kariyerinin başlarında hayvanların fiziksel özellikleri için incelemişti. Bu amaçla 1831 ve 1836 yılları arasında bir gemide dünyayı dolaşarak sistemli gözlemler yapan Darwin, Galapagos Adaları'ndan birçok hayvan numunesi topladı. Darwin Galapagos'un farklı adalarındaki ispinoz türlerinin birbirinden farklı olduğunu saptadı. Türler adaya göre çeşitleniyordu. Bu ispinoz türleri ortak bir atadan gelmekteydi, ama her bir adaya özgü çevre koşulları nedeniyle belli fiziksel farklılıklar geliştirmişti. Darwin bu farklılıklara yol açan mekanizmayı açıklamak istiyordu. Çevreye uyum mekanizması türlerin kökeni bakımından nasıl açıklanabilirdi? Darwin sonunda geçerli bulduğu bir açıklama geliştirdi. Kilit süreç doğal ayıklanmaydı.

Çevrenin sınırlamaları göz önüne alındığında hayvan toplulukları hayatta kalıp üreyebilecekleri sayının çok üzerinde var oluyorlardı. Belli bir hayvan topluluğunun nüfusu, içinde bulunduğu ekosistemde soyunu sürdürebilecek birey sayısından çok daha fazlaydı. Diğer saptama ise şuydu: Hayvan topluluğu içindeki bireyler tek tip değildi; farklılıklar gösteriyorlardı. Belli bir ekolojik sistemde hayatta kalma ve üreme savaşımında avantajlı farklılıklara (niteliklere) sahip olanlar soyunu sürdürebiliyor, diğerleri de eleniyor olmalıydı. Avantajlı özelliklerin genetik kaynaklı olanları bir kuşaktan diğerine aktarılıyordu. Kuşaktan kuşağa yinelenerek süren bu doğal ayıklanma süreci evrimsel zaman içinde yeni bir hayvan türünün ortaya çıkmasına yol açıyordu.

Cinsel seçim, cinsel ayıklanma

Darwin farkına vardı ki yalnızca doğal ayıklanmaya dayalı bir kuram, hayvanların belirgin bazı belirgin özelliklerini açıklamak için yeterli değildi; hatta bu özelliklerin varlığıyla çelişiyordu. Tavus kuşlarının büyük ve renkli kuyruklarını düşünelim. Bu kuyruklar tavus kuşunun hareket yetisini zayıflatacak kadar büyüktür; yırtıcı hayvanlara kolayca yem olmalarına yol açacak kadar çarpıcıdır. Böyle bir özellik nasıl olur da evrim yoluyla seçilebilir? Bu çelişki yüzünden, Darwin tavus kuşunun heybetli kuyruğunu gözleyip durmanın kendisini hasta ettiğini söylemiştir (Buss, 2012).

Darwin sonunda bu tür birçok özelliğin evrimsel varlığını anlamamıza yarayan makul bir açıklama geliştirdi. Bazı özellikler doğrudan cinsel eş seçiminde avantaj sağladıkları için evrimsel olarak seçilmekte ve kuşaklar arasında aktarılmaktaydı. Dişi tavus kuşları uzun ve renkli kuyruklara sahip erkekleri tercih ediyor olmalıydılar. Renkli ve uzun kuyruklar daha çekiciydi. Daha kısa ve gösterişsiz kuyruklara sahip tavus kuşlarının eş seçiminde başarılı olma şansı az olduğu için evrimsel rekabette elenme olasılıkları yüksekti.

12. BÖLÜM

SİSTEM YAKLAŞIMLARI

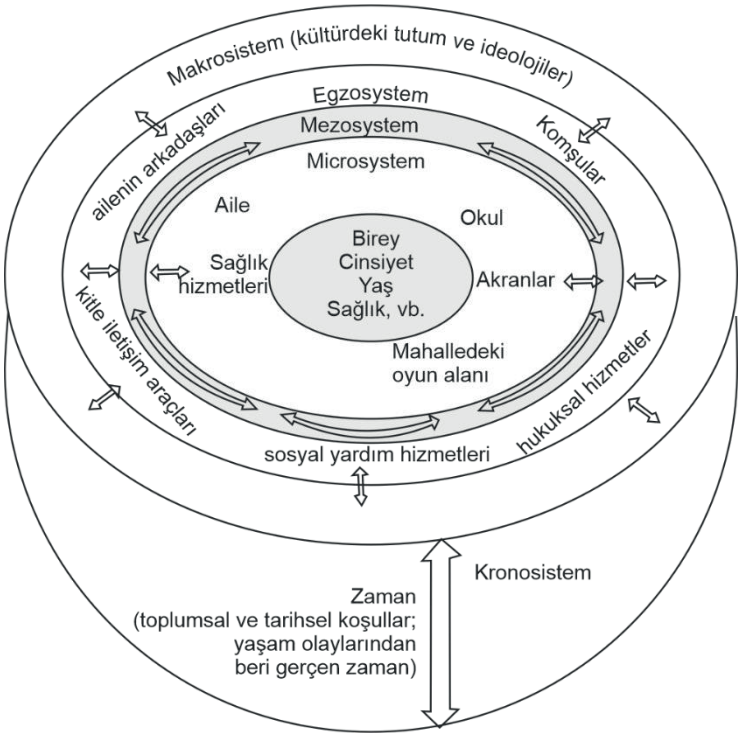
12.1 URIE BRONFENBRENNER'İN EKOLOJİK GELİŞİM KURAMI: ÇEVRESEL SİSTEMLER

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Gelişim Kuramı: Çevresel Sistemler

Urie Bronfenbrenner'a (1977) göre davranış ve gelişim tek bir kaynağın güdümünde değil, iç içe geçmiş çevresel sistemlerin etkisiyle şekillenir. İnsan davranışını ve gelişimini kavramak ve olumlu yönlendirmek için etkileşim içindeki çevresel sistemleri dikkate almak gerekir. Bu yaklaşım insan gelişimine yönelik **ekolojik** bakış açısıdır. Bronfenbrenner (1986) bireyin gelişiminin iyi anlaşılması için **ailenin ekolojisine** özel önem verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ailenin ekolojisi, aileyi etkileyen ve çevreleyen sistemler bütünüdür. İnsanın içinde bulunduğu sosyal, kültürel, politik ve tarihsel süreçlerin etkileri anlaşılmalıdır. Bronfenbrenner bu bakış açısıyla 5 ayrı etki sistemi öne sürdü.

Bronfenbrenner'ın modeli[13]

Şekil 21
Bronfenbrenner'ın modeli



1. Mikrosistem

Çevresel sistemlerin ilki olan mikrosistem bireyin yakın çevresiyle etkileşimlerinden oluşur. Çocuğun aile bireyleriyle, okulda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimleri mikrosistemin dinamikleridir. Bireyin aklı, bedeni, davranışı, düşünceleri, duyguları, tutumları ve etkileşimde olduğu yakın çevre (örn. aile) mikrosistemin bileşenleri olarak görülebilir.

2. Mezosistem

Mikrosistemin bileşenlerinin ilişkileri (örn. aile ile okul arasındaki bağlantılar) mezosistemin birimlerini oluşturur. Çocuğun ailesinin öğretmenler ve okul müdürü ile görüşmesi mezosystemin örneğidir. Mezosistem ayrıca egzosistem ile mikrosistem arasındaki bağlantıları içerir.

3. Egzosistem

Bu sistem bir yandan çocuğun arkadaşlarının aileleri, ailesinin arkadaşları, diğer yandan, sosyal güvenlik birimleri, milli eğitim bakanlığı, ülkedeki basın, yasama, yargı ve yürütme organları gibi dolaylı etkileri barındırır.

Benzer biçimde çocuğun doğrudan etkileşim içinde bulunduğu öğretmenlerinin ve yöneticilerin davranışları dahil okuldaki etkileri düşünelim. Bu doğrudan etkiler mikrosistemi temsil ederler. Öte yandan hükümetlerin kendi önceliklerine göre sık sık değişen bir eğitim sistemi düşünelim. Eğitim sistemi egzosistemin bileşenidir. Değişen eğitim sistemi (egzosistem) okuldaki öğretmen ve yöneticilerin davranışlarını (mikrosistem) etkileyecektir. Öğretmenlerin davranışı ve ruh hali çocuğa doğrudan etki yaptığından mikrosistemin bileşenleridir. Eğitim sisteminin değişmesi, mikrosistemin bu tür bileşenlerini etkileyecektir. Egzosistemin mikrosistem üzerindeki bu etkileri, aradaki mezosistem yoluyla gerçekleşir.

4. Makrosistem

Egzosistemin çevresinde daha kapsamlı ve soyut bir sitem olan makrosistem vardır. Makrosistem egzosistemi çevreler ve doğrudan etkiler. Kültürün değer yargıları ve temel inançları makrosistemin bileşenleri arasındadır. Topluma yön veren ideolojiler de makrosisteme dahildir.

5. Kronosistem

Kronosistem genel olarak bireyin içinde bulunduğu çevrenin zaman içindeki değişimlerle ilgilidir (Bronfenbrenner, 1986). Çevredeki bu değişimler bireyin yaşantısı üzerinde etkilidir. Bu genel tanım kapsamında farklı kronosistem türlerinden söz edilebilir.

Bronfenbrenner (1986) kronosistemin en basit türünün yaşam geçişleriyle ilgili olduğunu belirtti. Kronosistem bağlamında, okula başlangıç, ergenlik, iş hayatına atılmak, evlilik, emeklilik gibi *düzgüsel* yaşam geçişlerinin yanı sıra bir yakınını yitirmek, boşanmak ya da şehir değiştirmek gibi *düzgüdışı* geçişlere değindi. “Böyle geçişler yaşam çevrimi boyunca böyle geçişler olur ve gelişimsel değişim için doğrudan itici güç işlevi görür.” Bronfenbrenner koronosistemin daha gelişkin bir biçimini ayırt etti: “Hayatın geniş bir

dönemine yayılan gelişimsel geçiş dizisinin bütünü" bireyin ve ailenin yaşantısı üzerinde birikimli etkiye sahip olabilir. "Bireysel ve tarihsel yaşam olayları" da bu etkilere dahildir (s. 724).

Tarihsel bağlamla ilgili olan kronosistem ülkedeki ve dünyadaki tarihsel olayları ve dönemleri içerir. Fransız devrimi, Amerikan bağımsızlık bildirgesi, Kurtuluş savaşı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, ardından gelen devrimler, Amerika'da 1930'lu yılların başındaki ekonomik buhran, birinci ve ikinci dünya savaşları, 11 Eylül terörist saldırısı, Türkiye'deki 1960, 1970 ve 1980 askeri darbeleri kronosistem etkilerine örnektir. Bunlar belli ülkelerdeki insanların yaşayış ve gelişimlerini kuşaklar boyu etkileyen, hatta etkileri küresel çapta duyulabilen ve toplumların tarihine yön veren kronosistem olaylarıdır.

Bronfenbrenner (1977) bu kuramı yoluyla gelişim biliminin ilerlemesi için kapsamlı bir vizyon öne sürmüştür. Bu vizyona göre "yaşam süresi boyunca, gelişen insan organizması ile bu organizmanın gerçekten içinde yaşadığı ve geliştiği -değişen- çevreler arasındaki" ilişkilere ve etkilere önem verilmelidir (s. 513). İnsan gelişimi ayrıca, bireyi ve aileyi etkileyen farklı kapsamdaki sistemlerin birbirleriyle etkileşimlerini hesaba katarak incelenmelidir. Bu bütünsel yaklaşım Bronfenbrenner'in esin kaynaklarından biri olan gelişim bilimci Kurt Lewin'in (1936, 1946, 1951) sistem dinamikleri temelindeki bakış açısıyla uyumludur.

12.2. GILBERT GOTTLIEB'İN GELİŞİM SİSTEMLERİ KURAMI

Etkileşim Halindeki 4 Sistem

Sistemsel ve bütünsel yaklaşımlı diğer bir gelişim kuramını Gilbert Gottlieb sunmuştur. Genetik unsurların insan davranışının açıklanmasında gereğinden fazla vurgulandığını fark eden Gottlieb, genlerin başlıca etmen olmadığını, ancak bir grup sistemin bütünü içinde etki gösterdiğini ve anlam kazandığını vurguladı. Bu bağlamda Gottlieb (2000) biyolojide ve psikolojide yaygın bir yanılgıya dikkat çekerek "merkezi dogma" adını vermiştir (s. 93). Bu yanlış kanı, genlerin ve çevrenin insan organizması üzerinde birbirinden ayrı etkilere sahip olduğu, ayrıştırılabilir katkılar yaptığı önermesidir. Gerçekte ise gelişim sürecinin hemen her adımında genler ile çevrenin etkileşimi ve işbirliği vardır. Gelişim sürecinin her türlü sonucu genler ve çevrenin ortaklaşa ürünüdür. Gelişimsel deneyimlerin bir bölümünü genetik kaynaklı diğer bölümünü de çevre kaynaklı diye ayırmak, gelişim sürecinin bütünsel ve etkileşimli doğasına aykırıdır.

"Genler gelişim üzerinde şüphesiz sınırlayıcı bir rol oynasalar da bu kısıtlamaların gerçek sınırları oldukça geniştir" (Gottlieb, 2000, s. 96). Gottlieb ayrıca vurgulamıştır ki genlerin gelişim olasılıkları üzerindeki kısıtlayıcı etkisinin sınırları önceden ve tam olarak belirlenemez. Gelişim süreci genlere ek olarak üç farklı sistemin daha etkisindedir: sinirsel etkinlik (nöronların etkinliği), davranış ve çevre. Bu dört sistem sürekli etkileşim içinde gelişimin sınırlarının ve şeklinin oluşmasına katkı yapar:

13. BÖLÜM

GEORGE VAILLANT: SAVUNMA MEKANİZMALARINA GELİŞİMSEL YAKLAŞIM

"Altın ateşte, insan mihnette belli olur."

Türk atasözü

"Yaşama uyum süregelen gelişim demektir."

George Vaillant (1977, s. 105)

Harvard Tıp Fakültesi profesörü, psikiyatrist George Vaillant (1993) *Egonun Bilgeliği* kitabında, günlük yaşamda kullanılandan farklı ve daha olumlu bir ego kavramı sundu. Walter Cannon'ın (1932) tıp alanında büyük yankı uyandıran *Bedenin Bilgeliği* adlı yapıtından esinlenen Vaillant insan egosunu da özünde iyi niyetli ve olumlu görüyor. Bu yaklaşıma göre insan egosu yaşama uyum amaçlı bir mekanizmadır. Ego eğer, kaygı verici ve zorlu deneyimlere bilinç yüzeyinden çözümler bulamazsa bilinçaltı çözüm çabalarına yöneliyor. Örneğin başkalarından yardım almak ya da bilinçli sorun çözme stratejileri yeterli ya da mümkün görünmüyorsa bilinçaltı yöntemler devreye girebiliyor. Bu bilinçaltı çözüm çabalarına egonun savunma mekanizmaları deniyor. Bireyi savunma mekanizmalarına götüren süreci Carl Jung'un ifadesiyle şöyle anlayabiliriz:

> "Uyum süreci içindeki yaşam enerjisi ne zaman bir engelle karşılaşırsa bir birikim oluşur; bu da engeli aşmak için artan bir çabaya yol açar. Ama engel başa çıkılmaz görünürse ve birey onu aşma çabasından vazgeçerse birikmiş yaşam enerjisi geri dönüş yapar. Artan çaba yolunda kullanılmak yerine yaşam enerjisi artık şimdiki görevi bırakır; önceki ve daha ilkel bir uyum tarzına döner. Bu geri dönüşün en iyi örneklerini, aşktaki ya da evlilikteki bir hayal kırıklığının sinir bozukluğuna yol açtığı vakalarda görüyoruz."
>
> Carl Jung, 1916a, s. 231-232

Vaillant'ın 20. yüzyılın sonlarına doğru yaptığı araştırma ve gözlemler Jung'un bu saptamalarıyla bazı farklılıklar içerse de genel olarak tutarlıdır. İki yaklaşım arasındaki benzerlik şu yönde ortak bir anlayıştır: Savunma mekanizmaları (zararlı görünen mekanizmalar dahil) yaşama uyum sürecinde engellerle başa çıkma güçlükleri sonucu ortaya çıkar. Vaillant (1977) ayrıca "savunma mekanizmalarının ani gerilemesinin (örn. kişinin daha zararlı mekanizmalar kullanmaya başlamasının) ruh hastalığı olarak adlandırdığımız süreçte tamamlayıcı bir rol oynadığını" saptamıştır (s. 87-88). Bu saptama da Jung'un gerilemeye yönelik bakış açısıyla uyumludur.

Buna karşılık Jung'un egoya bakışı Vaillant'ın bakışından farklıdır. Vaillant savunma mekanizmaları aşırıya kaçtıklarında yarattığı zararları vurgulamış, ama Jung'a kıyasla egoya daha olumlu bir anlam yüklemiştir. Vaillant'a göre savunma mekanizmaları gerilemeyi temsil etmek zorunda değildir. Egonun bazı savunma mekanizmaları yüksek gelişimi ve bilgeliği temsil edebilir. Jung ise bilgeliğin kökenini egoda değil, daha derindeki benlikte görmüştür. Jung benliği egoyla özdeşleştirmemiş, egodan ayırmıştı. Jung'un insanın içindeki bilgeliği ego ötesinde bir benlikte görmesi, Yunus Emre'nin ("bir ben vardır bende, benden içeri") ünlü deyişiyle örtüşmektedir.

Vaillant egoyu, Freud'un yaptığı gibi kişiliğin ve gelişimin merkezine oturtmuştur. Jung'un bakışıyla yaklaşıldığında bu bir yanılgı, insan potansiyeli açısından da sınırlayıcı bir anlayış olarak görülebilir. Bu kısıtlamalara karşın, Vaillant'ın araştırmalarından ve gelişimsel modeli aydınlatıcıdır. Psikanalizin egoya bakışındaki bazı kısıtlamaları taşımasına karşın Vaillant, geçerliği ve pratik yararı yüksek bir model sunmuştur. Bu gelişimsel model güçlü bulgularla desteklenmiştir. Vaillant savunma mekanizmalarını güncellemiş ve onlara yönelik anlayışımızı hayatın dinamik devinimine yaklaştırmıştır. Vaillant'ın modeli ve araştırma bulguları insan ruhunun zor koşulları aşma çabasındaki yaratıcılığını ve özündeki gelişim istencini ortaya koymaktadır.

Egonun savunma mekanizmalarını Sigmund Freud keşfetmişti. Kızı Anna Freud yaptığı önemli çalışmalarla bunların daha iyi anlaşılmalarına katkıda bulunmuştur. Vaillant (1977, 1993, 2002) ise savunma mekanizmalarını, yaşam boyu gelişim bakış açısıyla bilimsel bulgularla inceledi. Vaillant'ın saptamaları büyük ölçüde "Grant" araştırmasına dayanmaktadır. Grant araştırması erkek katılımcıların gelişimsel ve uyumsal deneyimlerine odaklanan boylamsal bir çalışmadır. Bu araştırma hayırsever girişimci William T. Grant'in 1937 yılında Harvard Sağlık Merkezi Müdürü Dr. Arlie V. Bock ile buluşmasının ardından 1938'de başlamış ve 68 yıl sürmüştür.

Araştırma kapsamında bir grup katılımcı Harvard öğrencilerinden, diğer grup ise Boston'ın ekonomik bakımdan sıkıntılı mahallelerinde yaşayan gençlerden oluşuyordu. Her iki grup da araştırmaya katılımlarından itibaren on yıllar boyu düzenli ölçümlerle takip edildi. Bu süreçte katılımcıların kullandıkları savunma mekanizmalarıyla belli başlı uyum göstergeleri (esenlik, beden sağlığı ve sosyal uyum düzeyleri) saptandı. Vaillant ayrıca Lewis Terman'ın kadın katılımcılara yönelik boylamsal araştırmasından bir örnekleme ulaştı. Böylece analizlere kadınların deneyimleri de eklendi. Analizlerin sonucunda ortaya çıktı ki kullanılan savunma mekanizmalarının türleri ile yaşam uyumu arasında önemli ilişkiler vardır.

Savunma mekanizmalarının temel nitelikleri

Araştırmaları sonucu Vaillant savunma mekanizmalarının kapsamlı bir gelişimsel listesini sundu. Savunma mekanizmalarının çoğunun Sigmund Freud'un çalışmalarıyla saptandığını belirten Vaillant (1977), yine Freud'un belirlediği aşağıdaki özellikleri aktardı: Savunma mekanizmaları;

a. İçgüdüleri ve duyguları yönetmenin başlıca yollarındandır.
b. Bilinçaltı yoluyla çalışırlar.
c. Birbirlerinden ayrışmış durumdadırlar. (Her birinin kendine özgü, ayırt edici nitelikleri vardır.)
d. Birçok durumda psikiyatrik sorunların belirleyici unsurlarıdırlar, ama dinamik biçimde değişkendirler ve geri çevrilebilirler.
e. Bireyin yaşam uyumunu artırabildikleri gibi zedeleyebilirler de.

Grant çalışması başta olmak üzere araştırmalar göstermiştir ki savunma mekanizmaları arasında insanın gelişimi ve esenliği bakımından büyük farklar vardır. Savunma mekanizmalarının bazıları daha yıkıcı, diğerleri daha yapıcıdır. Vaillant (1993) savunma mekanizmalarının niteliklerini gelişimsel ve yaşama uyum odaklı bir bakış açısıyla, şöyle açıkladı: Savunma mekanizmaları genel olarak;

- İnsanın uyum sağlamasına yöneliktirler. Yaşam uyumu için olumlu, yapıcı işlev görürler. Egonun başka türlü çözemediği sorunlarla, gideremediği kaygılarla, geçici de olsa, ideal olmasa da bir şekilde başa çıkma yolu sunarlar.
- Gerçeği çarpıtırlar. İnsanın aklında egoya daha kabul edilebilir gelen, daha az kaygı uyandıran yeni bir gerçeklik yaratırlar.
- Yaratıcı bir sentez teşkil ederler. Ego, insanın sorunlarıyla başa çıkarken kendine özgü ve yaratıcı çözümler bulur.
- Bilincimiz dışında çalışırlar. Oluşum ve işleyişlerinde bilinçaltının ağırlığı vardır. Farklı mekanizmaların bilinçsizlik düzeyleri farklı olabilir. Bazı mekanizmalarda bilinçli işleyiş daha yüksektir. Yadsıma (inkâr etme) ve çarpıtma gibi mekanizmalar büyük ölçüde bilinçaltı çalışırken, denetimde tutma, beklenti, şakaya vurma ve yüceltim gibi olgun mekanizmaların bilinçaltı ağırlığı çok daha az, bilinç gücü yüksektir.
- Evrilir ve gelişirler. Yoğunlukla bilinçaltı işleyen yıkıcı mekanizmalar, aşamalı olarak, daha bilinçli ve daha az zararlı mekanizmalara dönüşürler. Bir mekanizma evrilerek yerini başka bir mekanizmaya bırakabilir (Burada eklemek gerekir ki, insanın belli bir mekanizmanın işleyişine yönelik bilinci ve özerkliği de artabilir).
- Aşağıdaki dört çatışma kaynağından en az biriyle insanın bağlantısını değiştirir, zedeler, çarpıtır ya da koparırlar:
  a. İnsanın kendi arzuları
  b. Vicdanı
  c. Diğer insanlar
  d. Dış gerçek

14. BÖLÜM

POZİTİF PSİKOLOJİ

"Eziyet ve ızdırap üzerine çalışmayı sürdürmekte sakınca yok. Ama psikolojinin insan olgusunu bütünüyle kavrayabilmesi yolunda, güç ve erdemden söz etmek, yaşamın güçlendiren ve olanak sağlayan koşullarından söz edebilmek için ciddi bir bilimsel tabana gereksinimimiz vardı."

Martin Seligman[32]

Pozitif Psikoloji 20. yüzyılın sonunda Martin Seligman (2002), Christopher Peterson (2000), Daniel Gilbert (2006) ve Mihaly Csikszentmihalyi (1990) gibi araştırmacıların katkılarıyla doğan ve gelişen bir bilim alanıdır. Peterson (2008) Pozitif Psikoloji'yi "hayatı en çok yaşamaya değer kılan şeylerin bilimi" olarak tanımlamıştır. Pozitif Psikoloji'nin araştırma odağı insanın esenliğidir.

İnsan yaşamı, hayatta kalmak ya da dertlerle başa çıkmaktan ibaret değildir. Doyumlu ve anlamlı bir yaşam sürmek de önemli olduğuna göre bilimsel olarak incelenmelidir. Olumlu deneyimlerinin önemine yönelik bilim dünyasındaki bu anlayış yaygınlaşmaktadır. Böylece Pozitif Psikoloji, bilimsel psikolojinin bir alanı haline gelmiştir. Seligman'a (2004) göre psikoloji bilimi Pozitif Psikoloji'nin vizyonu uyarınca kapsamını genişletmelidir.

"Olumlu öznel deneyimin, olumlu kişisel özelliklerin ve olumlu kurumların bilimi" olarak Pozitif Psikoloji hem "yaşam kalitesini yükseltmeyi" hem de "yaşam donuk ve anlamsızken ortaya çıkan patolojileri önlemeyi vadetmektedir" (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5). Bu vizyon doğrultusunda Seligman (2004) bir bilim dalı olarak psikolojinin aşağıdaki üç koşulu yerine getirecek biçimde değişmesi gerektiğini öne sürdü. Psikoloji;

1. İnsanın zayıflıklarıyla ilgilendiği kadar güçleriyle de ilgilenmelidir.
2. İnsanın uğradığı hasarları gidermekle ilgilendiği kadar yaşam gücünü ve kalitesini yükselten şeyleri artırıp teşvik etmekle ilgilenmelidir.
3. Ruhsal bozuklukları iyileştirmekle ilgilendiği kadar olağan insan yaşamının kalitesini artırmakla ve üstün yetenekleri besleyip geliştirmekle ilgilenmelidir.

Pozitif Psikoloji'ye katkı yapan birçok bilim insanının çalışmalarıyla bu vizyon gerçeğe dönüşmektedir. Bu alandaki araştırmalar insanın esenliğine, potansiyelini gerçekleştirmesine, hayal ve hedeflerine, anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesine odaklanmaktadır. Bu bilim alanı ayrıca insanın gelişimi ve sağlığı için olumlu duygusal deneyimlerin önemini ortaya koymaktadır. Verilerin işaret ettiği gibi şefkat, empati, takdir ve minnettarlık gibi duygular insanın sağlığını, esenliğini ve gelişimini artırma potansiyeline sahiptir.

Seligman (2002) **has mutluluk** kuramı çerçevesinde mutluluğu üç temelde inceledi: Olumlu duygu, bütünleşik meşguliyet ve anlam (ayrıca bkz. Schueller ve Seligman, 2010). Has mutluluk bireyin kendisine özgü duygu ve deneyimler yoluyla içtenlikle yaşadığı bir deneyimdir. Bireyin iç dünyasındaki öznellik ve özgünlük bu deneyim için önemlidir ve belirleyicidir. Seligman'ın bu has mutluluk vurgusu, Daniel Gilbert'ın (2004) öne sürdüğü **bireşimci mutluluk** kavramıyla uyumludur.

Gilbert'a (2006) göre mutluluk hissini nesnel olaylara değil öznel ve yapılandırmacı anlam etkinliğine dayanır. Mutluluk çabasında etkin bir anlam verme etkinliği vardır. Mutluluk özneldir ve imgelemin etkisiyle yapılandırılır. Belirleyici olan, insanın başına gelen –'iyi' ya da 'kötü'– olayların herhangi bir nesnel ölçüsü değil, bireyin yaşadıklarına ve beklentilerine anlam veren yapılandırmacı etkinliktir. Dışarıdan bakınca çok talihsiz bir durumda görünen kişi kendi yaşantısına anlam verme etkinliği sayesinde kendisini mutlu hissediyor olabilir. Seligman has mutluluk kuramını temel alan kitabının tanıtımıyla ilgili bir röportajda, çocuk yetiştirmede olumlu çevre yaratmanın önemine değindi (Ayrıca bkz. Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000):

> "Bunun nedeni de şu: Evrimsel olarak, olumsuz duygular yapımıza öyle işlenmiş ki sinmemize ve kapanmamıza yol açarak, yetkinliği ve yeni keşiflere yönelik araştırma eğilimini azaltıyor, bilineni yineleyerek bizi basmakalıp yöntemlere geri götürüyor. Oysa olumlu duygu genişletir, yapıcıdır, kurucudur, araştırmaya teşvik eder, yetenekli olduğun alanları bulmaya sevk eder. Bu yüzden bana göre çocukluğun ilk birkaç yılı mümkün olduğunca olumlu bir çevre yaratmakla ilgilidir. Burada koşulsuz olumluluktan söz etmiyorum. Çocuğun yaptıklarına bağlı bir olumluluktan söz ediyorum. Asgari çaba gösterince çocuğu övmezsin.
>
> Çocuklar bolca araştırıp kendi özgün güçlerini keşfetmelerinin ardından, 5 ya da 6 yaşına geldiklerinde yapılacak olan ise o güçleri adlandırmaktır. Pozitif Psikoloji alanının nasıl başladığının öyküsünü anlatayım. Nikki adında bir kızım var. Bu olay 5. doğum gününden iki hafta kadar sonra gerçekleşti. Birlikte bahçede toprak işliyoruz. İtiraf etmeliyim ki, çocuklar üzerine kitap yazsam da çocuklarla aram çok iyi değildir. Ben acil zaman ve hedef odaklı biriyim. Yabani otları ayıklıyorum. Nikki ise otları havaya fırlatıyor, dans ediyor, koşuşturuyor ve şarkı söylüyor! Ben de ona bağırdım. Bana baktı, uzaklaştı, geri geldi ve dedi ki:
>
> Nikki: Baba, seninle konuşmak istiyorum.
>
> Martin Seligman: Evet Nikki?

Nikki: Baba, hatırlıyor musun 5 yaşından önce bir mızmızdım. Her gün mızmızlanırdım.

Martin Seligman: Evet Nikki, gerçekten yaramazdın.

Nikki: Fark ettin mi Baba, 5. yaş günümden beri mızmızlanmadım.

Martin Seligman: Evet Nikki, yaklaşık üç haftadır mızmızlanmadın.

Nikki: Baba, 5. yaş günümde bir daha mızmızlanmamaya karar verdim. Bu şimdiye kadar yaptığım en zor şeydi. Baba eğer ben mızmızlanmayı bırakabiliyorsam, sen de bu kadar dırdırcı olmayı bırakabilirsin!"

Martin Seligman[33]

Kızının bilgece tavrı, Seligman için esin kaynağı olmuş. O dönemde Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) başkanı olan Seligman, böylece Pozitif Psikoloji alanının kurulması ve yerleşmesi için çalışmaya başlamış.

Seligman Pozitif Psikoloji'nin başlangıç döneminde şu temel soruları bilimsel olarak araştırmayı ve bu tür araştırmaları desteklemeyi misyon edinmiş:

- Olumlu duygular nelerdir; onları nasıl geliştiririz?
- Güç ve erdemler nelerdir; onları nasıl geliştiririz?
- Olumlu kurumlar nelerdir; onları nasıl geliştiririz?

"O anda Pozitif Psikoloji'yi kurmasının yanı sıra, Nikki, daha önce hiç görmediğim bir özgün gücü olduğunu bize söylemiştir: İnsanın ruhunun içini görmek, sosyal zekâ ya da bir başkasıyla konuşabilmek gibi bir şey... Bir baba olarak benim görevim, düzeltici değildi. Hatasını düzeltmeyi kendisi yapmıştı. Benim görevim, Nikki'nin henüz sergilediği şeyi adlandırmak ve güçlendirmekti. Görevim, bu özgün güç merkezinde bir yaşam sürmesine ve o gücü, karşısına çıkacak sıkıntılara karşı tampon olarak kullanmasına yardım etmekti. Böylece inanıyorum ki, son çocukluktan başlayan dönem, çocuğunuzun özgün güçlerinin ne olduğunun ortaya çıkarılması için bir uygulama dönemidir."

Martin Seligman[33]

Seligman'a göre çocuğun temel güç ve yetilerinin belirlenmesinden sonra ebeveyn için öne çıkan soru şu olmalıdır: çocuğun günlük yaşamını nasıl düzenleyebilirim ki çocuk bu yetileri en iyi geliştirme ve yapıcı biçimde ifade etme olanağı bulabilsin?

Olayları açıklama tarzı, iyimserlik, kötümserlik ve duygusal çöküntü

Henüz Pozitif Psikoloji ortaya çıkmadan önce Martin Seligman ve Christopher Peterson'ın ağırlık verdikleri çalışma konularından biri insanların hayat olaylarını açıklama tarzıyla ilgiliydi. Olayları açıklama tarzı üç ana bileşenin işlevi olarak görülmüştür. Bu bakış açısına

KAYNAKÇA

Kitaplar, Makaleler ve Bilimsel Sunuşlar

Abbey, A. (1982). Sex differences in attributions for friendly behavior: Do males misperceive females' friendliness? *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(5), 830-838.doi:10.1037/0022-3514.42.5.830

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 32-48. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49

Ainsworth, M., D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development, 40*(4), 969-1025.doi:10.2307/1127008

Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, *32*(2), 393-408.doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001

Ali, S. (2019). *İçimizdeki şeytan*. Yapı Kredi Yayınları. (Özgün eser 1940'ta yayımlanmıştır.)

Arkış, N. (2012). *Mümkün*. Final Kültür Sanat.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.

Aronson, E. (2012). *The social animal* (11th ed.). Worth Publishers

Assagioli, R. (1973). *The act of will*. Penguin Books.

Bain, A. (1868). *Mental and moral science*. Longmans, Green, and Co.

Baldwin, J. M. (1895). *Mental development in the child and the race: Methods and process*. Macmillan.

Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology*. Macmillan. (Reprinted by Arno Press, 1973)

Baldwin, J. M. (1902). *Development and evolution*. Macmillan. (Reprinted by AMS Press, 1976)

Bandura, A. (Ed.). (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Transaction Publishers.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*(3), 274-281. doi:10.1037/h0044714

Bandura, A., Ross, D., & Ross, D. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal Social Psychology, 63*(3), 575-582.doi:10.1037/h0045925

Bandura, A., Ross, D., & Ross, D. A. (1963a). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal Social Psychology, 66*(1), 3-11. doi:10.1037/h0048687

Bandura, A., Ross, D., & Ross, D. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitativelearning. *Journal of Abnormal Social Psychology, 67*(6), 601-607. doi:10.1037/h0045550

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Social learning and personality development. Holt, 1963.

Barkow, J. H., Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). *The adapted mind. Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press.

Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds. *Perspectives on Psychological Science, 1*(1), 28-58. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x

Barrett, L. F. (2009). Variety is the spice of life. A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition and Emotion, 23*(7), 1284-1306. doi:10.1080/02699930902985894

Barrett, L. F., Lindquist, K., A., Bliss-Moreau, E., Duncan, S., Gendron, M., Mize, J., & Brennan, L. (2007). Of mice and men: Natural kinds of emotions in the mammalian brain? A response to Panksepp and Izard. *Perspectives on Psychological Science*, *2*(3), 297-312. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00046.x

Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consensus. *Current Directions in Psychological Science, 8*(1)*,* 10-14.doi:10.1111/1467-8721.00003

Basch, M. (1988). *Understanding psychotherapy: The science behind the art*. Basic Books.

Bassano, D., & van Geert, P. (2007). Modeling continuity and discontinuity in utterance length: A quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development. *Developmental Science, 10*(5), 588-612.doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00629.x

Batson, C. D., & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping? In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives* (pp. 167-211). Erlbaum.

Baumrind, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: Response to Walker's (1984) conclusion that there are none. *Child development*, 57(2), 511-521. doi:10.2307/1130606

Bekman S., & Aksu-Koç A. (Ed.) (2013). *İnsan gelişimi, aile ve kültür: Farklı bakış açıları*. Koç Üniversitesi Yayınları.

Belsky, J. (2010). Childhood experience and the development of reproductive strategies. *Psicothema, 22*, 28-34.

Belsky, J., & Pluess, M. (2009). The nature (and nurture?) of plasticity in early human development. *Perspectives in Psychological Science, 4*(4)*,* 345-351.doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01136.x

Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development, 62,* 647–670. doi:10.2307/1131166

Belsky, J., Steinberg, L., Houts, R. M., Halpern-Felsher, B. L., & the NICHD Early Child Care Research Network (2010). The development of reproductive strategy in females: early maternal harshness → earlier menarche → increased sexual risk taking. *Developmental Psychology, 46*(1), 120-128. doi:10.1037/a0015549.

Bergson, H. (1911). *Creative evolution* (A. Mitchell, Trans.). Henry Holt and Company.

Berntson, G. G., Norman, G. J., &, Cacioppo, J. T. (2011). Laterality and evaluative bivalence: A neuroevolutionary perspective. *Emotion Review*, *3*(3), 344–346.doi:10.1177/1754073911402401

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review, 3*(2)*,* 178–210. doi:10.1016/0273-2297(83)90029-1

Blasi, A. (1994). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128-139). John Wiley. *29*(1), 1-19. doi:10.1111/1468-5914.00088

Blasi, A. (2004) Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 335-347). Erlbaum.

Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), Character psychology and character education (pp. 67-100). University of Notre Dame Press.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis, 39*, 350-373.

Bowbly, J. (1969). *Attachment and Loss. Volume 1: Attachment*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation. A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin, 86*(2), 307-324. doi:10.1037/0033-2909.86.2.307

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.doi:10.1037/0012-1649.22.6.723

Bruner, J. S. (1974). From communication to language - A psychological perspective. *Cognition, 3*(3), 255-287. doi:10.1016/0010-0277(74)90012-2

Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, *2*(1), 1-19. doi:10.1017/S0305000900000866

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press

Buss, D. M. (2003). *The evolution of desire: Strategies of human mating*. Basic Books.

Buss, D. M. (2008). Human nature and individual differences: Evolution of human personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 29-60). Guilford Press.

Buss, D. M. (2012). *Evolutionary psychology: The new science of the mind* (4th ed.). Pearson.

Butler-Bowdon, T. (2007). *Fifty psychology classics*. Nicholas Brealey Publishing.

Caldwell-Harris, C. L. (2008). Language research needs an "emotion revolution" and distributed models of the lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, *11*(2), 169-171. doi:10.1017/S1366728908003301

Campbell, J. (1949/2008). *The hero with a thousand faces*. New World Library.

Campbell, J. (2004). *Pathways to bliss: Mythology and personal transformation*. New World Library.

Campbell, J., Cousineau, P., & Brown, S. L. (1990). *The hero's journey: Joseph Cambell on his life and work*. New World Library.

Campbell, J., & Moyers, B. (1991). *The power of myth.* Random House.

Campbell, J., & Toms, M. (2005). *The wisdom of Joseph Campbell*. Hay House.

Calvo, R. A. (2010). Latent and emergent models in affective computing. *Emotion Review*, *2*(3), 288-289. doi:10.1177/1754073910368735

Cannon, W. B. (1932/1967). *The wisdom of the body*. The Norton Library.

Carroll, D. W. (2008). *Psychology of language* (5th ed.). Thomson Wadsworth.

Ceyhun, D. (1984). *Çağımızın Nasrettin Hocası: Aziz Nesin (Anılar)*. Milliyet Yayınları.

Chapman, H. A., & Anderson, A. K. (2011). Varieties of moral emotional experience. *Emotion Review, 3*(3), 255-257. doi:10.1177/1754073911402389

Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *(84)*1, 97-110. doi:10.1037/0022-3514.84.1.97

Centonze, D., Siracusano, A, Calabresi, P, & Bernardi, G. (2004). The Project for a Scientific Psychology (1895): a Freudian anticipation of LTP-memory connection theory. *Brain Research Reviews, 46*, 310– 314

Chomsky, N. (1959). A review of Skinner's verbal behavior. *Language, 35*(1), 26-58.

Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt Brace.

Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Columbia University Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin, and use*. Praeger.

Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3rd edition). Cambridge University Press.

Clore, G. L., & Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, or never. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 24-61). Oxford University Press

Colby, A., & Damon W. (1992). *Some do care. Contemporary lives of moral commitment.* Free Press.

Colby, A., & Damon W. (1995). The development of extraordinary moral commitment. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 342-370). Cambridge University Press.

Coleman, P. G., Ivani-Chalian, C., & Robinson, M. (1999). Self and identity in advanced old age: validation of theory through longitudinal case analysis. *Journal of Personality*,*67*(5), 819-849. doi:10.1111/1467-6494.00074

Coles, R. (1970). *Erik H. Erikson: The growth of his work*. Little, Brown.

Commons, M. L., & Richards, F. A. (2003). Four postformal stages. In J. Demick & C. Andreoletti (Eds.), *Handbook of adult development* (pp. 199-219). Springer.

Commons, M. L., Richards, F. A., & Armon, C. (Eds.). (1984). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. Praeger.

Cosmides, L., & Tooby, J. (1987). From evolution to behavior: Evolutionary psychology as the missing link. In J. Dupre (Ed.), *The latest on the best: Essays on evolution and optimality*. MIT Press.

Cosmides, L., & Tooby, J. (1989). Evolutionary psychology and the generation of culture, part II: Case study: A computational theory of social exchange. *Ethology and sociobiology, 10*(1-3), 51-97. doi:10.1016/0162-3095(89)90013-7

Crews, F. (1996). The verdict on Freud. *Psychological Science, 7*(2), 63-67.doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00331.x

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115,* 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper & Row Publishers, Inc.

Curtiss, S., Fromkin, V., Krashen, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The linguistic development of Genie. *Language, 50*(3), 528-554. doi:10.2307/412222

Cushman, F. A. (2011). Moral emotions from the frog's eye view. *Emotion Review, 3*(3), 261-263. doi:10.1177/1754073911402398

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam's Sons.

Damasio A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.

Darwin C. (1871a). *The descent of man, and selection in relation to sex* (Vol. I): D. Appleton and Company.

Darwin C. (1871b). *The descent of man, and selection in relation to sex* (Vol. II): D. Appleton and Company.

Darwin C. (1872/1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press.

Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants' response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology, 98*(2), 127-131.doi:10.1037/0021-843X.98.2.127

Davis, K. L., Kahn, R. S., Ko, G., & Davidson, M. (1991). Dopamine in schizophrenia. A review and reconceptualization. *The American Journal of Psychiatry, 148*(11), 1474-1486.

Dawkins, R. (1982). *The extended phenotype. The gene as the unit of selection*. Freeman.

Dawkins, R. (1976/2006). *The selfish gene*. Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in humanbehavior*. Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 319-338. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Deely, J. (2001). *Four ages of understanding. The first postmodern survey of philosophy from ancient times to the turn of the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Dennett, D. C. (1995). *Darwin's dangerous idea: Evolution and the meanings of life*. Simon & Schuster.

Dennett, D. C. (2003). *Freedom evolves*. Penguin.

Dennett, D. C. (2012, April). *Free will as moral competence*. 2012 Barry Taylor and David Lewis Philosophy Lecture, University of Melbourne, Australia. https://www.youtube.com/watch?v=zwbnGqOrAEM

Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the focus of attention. In P. M. Niedenthal & S. Kitayama (Eds.), *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp. 167-196). Academic Press.

Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. La Salle, IL: OpenCourt Press.

Diessner, R. (2008). *Classic edition sources: Human development* (3rd ed.). Dubuque, IA: McGraw-Hill.

Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). Cambridge University Press.

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*(2), 349-371.doi:10.1037/0012-1649.39.2.349

Dunlop, B. W., & Nemeroff, C. B. (2007). The role of dopamine in the pathophysiology of depression. *Archives of General Psychiatry, 64*(3), 327-337. doi:10.1001/archpsyc.64.3.327

Durak, T. (2011). Okulöncesi çocuk ve ilk öğretmeni. M. Ormalıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 23-44). Nobel.

Durbin, C. E. (Ed.). (2009). *Current directions in abnormal psychology* (2nd ed.). Pearson

Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Blackwell.

Edelman, G. M. (1987). *Neural Darwinism: The theory of neuronal group selection*. Basic Books

Edelman, G. M. (1993). Neural Darwinism: Selection and reentrant signaling in higher brain function. *Neuron, 10*(2), 115-125. doi:10.1016/0896-6273(93)90304-A

Ehlman, K., & Ligon, M. (2012). The application of a generativity model for older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, *74*(4), 331-344. doi:10.2190/AG.74.4.d

Eisenberg, N. (2005). The development of empathy-related responding. In C. Gustavo & C. P.

Edwards (Eds.), *Moral motivation through the life span* (pp. 73-117). University of Nebraska Press.

Eisenberg, N, Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 646-718). Wiley.

Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91–119. doi:10.1037/0033-2909.101.1.91

Ekman, P. (1971). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. *Nebraska Symposium on Motivation, 19*, 207-283.

Ekman, P. (1992a). Are there basic emotions?. Psychological Review 99(3), 550-553. doi:10.1037//0033-295x.99.3.550

Ekman, P. (1992b). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*(3-4), 169-200. doi:10.1080/02699939208411068

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American psychologist*, *48*(4), 384-391. doi:10.1037//0003-066x.48.4.384

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* Times Books.

Ekman, P. (1994). All emotions are basic. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 15-19). Oxford University Press.

Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology, 17*(2), 124-129. doi:10.1037/h0030377

Ekman, P., & Rosenberg, E. L. (2005). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS)* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, *3*(4), 364-370. doi:10.1177/1754073911410740

Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. MIT Press.

Ellis, B. J., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G.S., & Bates, J. E. (1999). Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(2), 387-401.doi:10.1037/0022-3514.77.2.387

Emerson, R. W. (1856). *The works of Ralph Waldo Emerson: English Traits, The Conduct of Life, V.1*. The Jefferson Press.

Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry, 137*(5), 535-544.

Engel, G. L. (1997). From biomedical to biopsychosocial: Being scientific in the human domain. *Psychosomatics, 38*(6), 521-528. doi:10.1016/S0033-3182(97)71396-3

Ergin, H., & Yıldız, A. (Ed.). *Gelişim psikolojisi*. Nobel.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.

Erikson, E. H. (1962). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Youth and crisis*. Norton.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. Norton.

Erikson, E., & Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review, 51*(2), 249-269.

Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. Norton.

Fancher, R. (1973). *Psychoanalytic psychology: The development of Freud's thought*. Norton.

Farthing, G. W. (1992). *The psychology of consciousness.* Prentice-Hall.

Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T. (2013). *Theories of personality (8th ed.).* McGraw-Hill.

Fikret, T. (1984). *Bütün şiirleri*. Asım Bezirci (hazırlayan ve sadeleştiren). Can Yayınları.

Fischer, K. W. (1981). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchical skills. *Psychological Review, 87*(6), 477-531.doi:10.1037/0033-295X.87.6.477

Fischer, K. W. & Bidell, T. (2006). Dynamic development of action and thought. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoreticalmodels of human development* (6th ed., pp. 313-399). John Wiley & Sons. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0107

Fischer, K., & Kaplan U. (2003a). Piaget, Jean. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (Vol. 3, pp. 679-682). Macmillan Reference Limited.

Fischer, K., & Kaplan U. (2003b). Piagetian theory. Development of conceptual structure. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (Vol. 3, pp. 683-687). Macmillan Reference Limited.

Fischer, K. W., & Tangney, J. P. (1995). Self-conscious emotions and the affect revolution: framework and overview. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 3–22). Guilford Press.

Fisher, A. J., Newman, M. G, & Molenaar, P. G. M. (2011). A quantitative method for the analysis of nomothetic relationships between idiographic structures: Dynamic patterns create attractor states for sustained posttreatment change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(4), 552-563. doi:10.1037/0033-295X.113.3.666

Flynn, J. R. (2007). *What is intelligence?* Cambridge University Press.

Ford, D. H., & Lerner, D. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage.

Frank, R. H. (2011). The strategic role of emotions. *Emotion Review, 3*(3), 252-254. doi:10.1177/1754073911402375

Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Beacon Press.

Freud, S. (1913). *The interpretation of dreams*. (A. A. Brill, Trans.). The MacMillan Company.

Freud, S. (1920). *A general introduction to psychoanalysis*. (G. S. Hall, Trans.). Horace Liveright.

Freud, S. (1921). *Dream psychology: Psychoanalysis for beginners*. (M. D. Eder, Trans.). The James A. McCann Company.

Freud, S. (1955a). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. II (1893-1895): Studies on hysteria by Josef Breuer and Sigmund Freud* (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.

Freud, S. (1955b). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. XVIII (1920-1922): Beyond the pleasure principle, group psychology and other works*. (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.

Freud, S. (1961). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. XIX (1923-1925): The ego and the id and other works* (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.

Freud, S. (1966). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. I (1886-1899): Pre-psycho-analytic publications and unpublished drafts.* (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.

Friedman, L. J. (1999). *Identity's architect: A biography of Erik. H. Erikson*. Scribner.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions.* Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*(5), 349-358.doi:10.1037/0003-066X.43.5.349

Frijda, N. H. (1992). The empirical status of the laws of emotion. *Cognition and Emotion, 6*(6), 467-477. doi:10.1080/02699939208409699

Frijda, N. H. (1994). Emotions require cognitions, even if simple ones. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 197-202). Oxford University Press.

Frijda, N. H. (2005). Emotion experience. *Cognition and Emotion, 19*(4), 473-497.doi:10.1080/02699930441000346

Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Erlbaum

Frijda, N. H. (2008). The psychologists' point of view. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L.

F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., 68-87). The Guilford Press.

Frijda, N. H., Manstead, A. S., & Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. In N. H.

Frijda, A. S. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* (pp. 1-9). Cambridge University Press.

Frijda, N. H., & Swagerman, J. (1987). Can computers feel? Theory and design of an emotional system. *Cognition & Emotion, 1*(3), 235-257. doi:10.1080/02699938708408050

Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the "critical period". *Brain and Language, 1*(1), 81-107. doi:10.1016/0093-934X(74)90027-3

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, *9*(2), 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103

Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). *Human helplessness*. Academic Press.

Gardner, H. (1981). *The quest for mind. Piaget, Levi-Straus and the structuralist movement*. University of Chicago Press.

Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity.* Basic Books.

Gardner, H. (1983/2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1985). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. Basic Books.

Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gardner, H. (1999b). *Intelligence reframed*. Lecture at Cambridge Forum, Cambridge, MA.

Gilbert, D. (2004). The suprising science of happiness. TED Conference, The Pursuit of Happiness, Monterey, California.https://www.ted.com/talks/dan_gilbert_the_surprising_science_of_happiness

Gilbert, D. (2006). *Stumbling on happiness*. Random House.

Goldfried, M. R. (1971). Systematic desensitization as training in self-control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 37*(2), 228-234. doi:10.1037/h0031974

Goleman, D. (1995/2006). *Emotional intelligence* (10th anniversary edition). Bantam.

Goleman, D. (2003). *Destructive emotions: A scientific dialogue with the Dalai Lama.* Bantam Dell.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. RandomHouse Digital, Inc.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & MacKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard Business School Press.

Gottlieb, G. (1992). *Individual development and evolution. The genesis of novel behavior.* Oxford University Press.

Gottlieb, G. (2000). Environmental and behavioral influences on gene activity. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 93-97. doi:10.1111/1467-8721.00068

Gottlieb, G. (2003). On making behavioral genetics truly developmental. *Human Development, 46*(6), 337-355.

Gottlieb, G. (1996). A systems view of psychobiological development. In D. Magnusson (Ed.), *Individual development over the lifespan: Bio-logical and psychosocial perspectives* (pp. 76–103). Cambridge UniversityPress.

Gottlieb, G., Wahlsten, D., & Lickliter, R. (2006). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 210-257). Wiley.

Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve şiddet.* Gazi Kitabevi.

Gözütok, D., Karacaoğlu, C., & Er, K. O. (2007). Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. A. Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 133-149). Hegem Yayınları.

Granott, N. (2002). How microdevelopment creates macrodevelopment: Reiterated sequences, backward transitions, and the zone of current development. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 213-242). Cambridge University Press.

Granott, N., & Parziale, J. (2002). *Microdevelopment. Transition process in development and learning*. Cambridge University Press.

Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion, 4*(3), 269-288. doi:10.1080/02699939008410799

Gray, J. A. (1994). Three fundamental emotion systems. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 243-247). Oxford University Press.

Gray, J. A., & McNaughton, N. (2003). *The neuropsychology of anxiety* (2nd ed.). Oxford University Press.

Greenberg, G. (2011). The failure of biogenetic analysis in psychology: Why psychology is not a biological science. *Research in Human Development, 8*(3-4), 173-191.

Greenberg, G., & Partridge, T. (2010). Biology, evolution, and psychological development. In R. M. Lerner (Editor-in-Chief), & W. F. Overton (Vol. Ed.), *The handbook of life-span development: Vol. 1. Cognition, biology, and methods across the lifespan.* (pp. 115-148). Wiley.

Grolnick, W., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 135-161). John Willey and Sons.

Hall, G. S. (1912). *Founders of modern psychology*. Appleton.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553-617). John Wiley & Sons

Harter, S., Waters, P. L., Whitesell, N., Kofkin, J., & Jordan, J. (1997). Autonomy and connectedness as dimensions of relationship styles in men and women. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*(2), 147-164. doi:10.1177/0265407597142001

Havighurst, R. J. (1948). Developmental tasks and education. University of Chicago Press.

Havighurst, R. J. (1956). Research on the developmental-task concept. *The School Review*, *64*(5), 215-223. http://www.jstor.org/stable/1083328

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). David McKay.

Hegel, G. W. F. (1977). *Hegel's Phenomenology of spirit*. (A. V. Miller, Trans.). Oxford University Press. (Original work published 1807)

Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 44*(9), 9-46. doi:10.1177/0022167803259645

Herman, J. (1992). *Trauma and recovery. The aftermath of violence – from domestic abuse to political terror.* Basic Books.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in American life*. Free Press.

Horney, K. (1945). *Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis*. Norton.

Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth. The struggle towards self-realization*. Norcross.

Howe, M. L., & Lewis, M. D. (2005). The importance of dynamic systems approaches for understanding development. *Developmental Review, 25*(3-4), 247-251. http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2005.09.002

Hudlicka, E. (2003). To feel or not to feel: The role of affect in human–computer interaction. *International Journal of Human-Computer Studies*, *59*(1-2), 1-32.doi:10.1016/S1071-5819(03)00047-8

Huxley, A. (1933). *Texts and pretexts. An anthology with commentaries*. Harper & Brothers.

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*,*60*(6), 581-592. doi:10.1037/0003-066X.60.6.581

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence* (A. Parsons & S. Milgram, Trans.). Routledge

Itard, J. M. G. (1962). *The wild boy of Aveyron*. Appleton.

Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. Appleton-Century-Crofts.

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.

Izard, C. E. (1984). Emotion-cognition relationships and human development. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior (pp.* 17-37). Cambridge University Press.

Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.

Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review, 100*(1)*,* 68–90. doi:10.1037/0033-295X.100.1.68

Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin, 115*(2)*,* 288–299.doi:10.1037/0033-2909.115.2.288

Izard, C. E. (2007a). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, *2*(3), 260–280. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x

Izard, C. E. (2007b). Emotion feelings stem from evolution and neurobiological development, not from conceptual acts: Corrections for Barrett et al. (2007). *Perspectives on Psychological Science*, *2*(4), 404-405. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00053.x

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, *60*, 1-25. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163539

Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. *Emotion Review, 3*(4), 371-378. doi:10.1177/1754073911410737

Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M., & Fine, S. E. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 15-36). Cambridge University Press.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind, 19,* 188–205.

James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Longmans, Green, and Co.

Johnston, V. S. (1999). *Why we feel: The science of human emotions.* Perseus Books.

Jones, E. (1955). *The life and work of Sigmund Freud*. *Volume 2. Years of maturity. 1901-1919*. Basic Books.

Jung, C. G. (1915). *The theory of psychoanalysis*. The Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Company.

Jung. C. G. (1916a). *Collected papers on analytical psychology*. (C. E. Long, Trans.). Balliere, Tindall and Cox.

Jung, C. G. (1916b). *Psychology of the unconscious. A study of the transformations and symbolisms of the libido. A contribution to the history of the evolution of thought*. (B. M. Hinkle, Trans.). Moffat, Yard and Company.

Jung, C. G. (1924). *Psychological types*. Harcourt Brace.

Jung, C. G. (1933/2001). *Modern man in search of a soul.* (C. F. Baynes, Trans.). Routledge.

Jung, C. G. (1959/1990). *The arcetypes and the collective unconscious*. (R. F. C. Hull, Trans.). Bollingen Foundation.

Jung, C. G. (1961). *Memories, dreams, reflections*. (R. Winston & C. Winston, Trans.). A. Jaffe (Ed.). Random House.

Jung, C. G., & von Franz, M.-L. (1964). *Man and his symbols*. Doubleday.

Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psycholoist, 44*(4), 68-674. doi:10.1037/0003-066X.44.4.668

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science, 240,* 167-171. doi:10.1126/science.3353713

Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri: Türkiye'de değerler ve doğurganlık*. Boğaziçi Üniversitesi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist, 1*(3), 180-186. doi:10.1027/1016-9040.1.3.180

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Cultural contextualism without complete relativism in the study of human development, In A. L. Comunian & U. Gielen (Eds.), *International perspectives on human development* (pp. 97-115). Rome: Pabst.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4)*,* 403-422.doi:10.1177/0022022105275959

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Giriş: Türkiye'de Kadın ve Eğitim. H. Durudoğan, F. Gökşen, B.E. Oder & D.Yükseker (Ed.), *Türkiye'de toplumsal cinsiyet çalışmaları* (9-19). Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012a). Sociocultural change and integrative syntheses in human development: Autonomous-related self and social–cognitive competence. *Child Development Perspectives, 6*(1), 5-11. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00173.x

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012b). *Benlik, aile ve insan gelişimi. Kültürel psikoloji.* Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012c). Kültür ve ana babalık: Kuram ve uygulama çıkarsamaları. M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık: Kuram ve araştırma* (61-79). Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012d, March). *Autonomy-relatedness dynamics in adolescence. What is optimal?* Roberta Grodberg Simmons Prize Lecture. The 14th Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, Vancouver, BC, Canada. http://www.youtube.com/watch?v=k9Xogm8GTY8

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013a). *Günümüzde insan ve insanlar*. Evrim.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013b). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal? *Journal of Research on Adolescence, 23*(2), 223-235. doi:10.1111/jora.12041

Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 317-338. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00213.x

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar. Çok amaçlı eğitim modeli*. Ya-Pa Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Biricik, D. (2011). Generational gains on the draw-a-person IQ scores: A three-decade comparison from Turkey. *Intelligence, 38*(5), 351-356.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(4), 333-361.doi:10.1016/S0193-3973(01)00071-5

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcilar, Z. (2009). Continuing effects of early intervention in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(6), 764-779.doi:10.1016/j.appdev.2009.05.003

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kamaraj, I. (2011). Okulöncesi çocuk ve arkadaşlık ilişkileri. M. Ormalıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 67-94). Nobel.

Kandel, D., & Lesser, G. S. (1969). Parent–adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family, 31,* 348–359. doi:10.2307/349952

Kant, I. (1889). Fundamental principles of the metaphysics of morals. In (T. K. Abbot, Trans.), *Kant's critique of practical reason and other works on the theory of ethics* (pp. 1-84). Longmans, Greens, & Co. (Original work published 1785)

Kant, I. (1872). *Critique of pure reason*. (J. M. D. Meiklejohn, Trans.). Bell & Daldy. (Original work published 1781 & 1787)

Kaplan, U. (1999). *Psychological well-being as a function of human values and aspirations* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul.

Kaplan, U. (2014). Moral judgment is not based on a dichotomy between emotion and cognition: Commentary on Bazerman et al. (2011). *Emotion Review, 6*(1), 86.doi:10.1177/1754073913495299

Kaplan, U., Crocket, C. E., & Tivnan, T. (2014). Moral motivation of college students through multiple developmental stages. Evidence of intrapersonal variability in a complex dynamic system. *Motivation and Emotion, 38*(3), 336-352.doi:10.1007/s11031-013-9391-0

Kaplan, U., & Epstein, G. N. (2011-2012). Psychophysiological coherence as a function of mental imagery practice. *Imagination, Cognition and Personality, 31*(4), 297-312. doi:10.2190/IC.31.4.d

Kaplan, U., Epstein, G. N., & Sullivan Smith, A. (2014). Microdevelopment of daily well-being through mental imagery practice. *Imagination, Cognition and Personality, 34*(1), 73-96.doi:10.2190/IC.34.1.f

Kaplan, U., & Tivnan, T. (2014a). Moral motivation based on multiple developmental structures: An exploration of cognitive and emotional dynamics. *The Journal of Genetic Psychology. Research and Theory on Human Development, 175*(3), 181-201. doi:10.1080/00221325.2013.838936

Kaplan, U., & Tivnan, T. (2014b). Moral motivational pluralism: Moral judgment as a function of the dynamic assembly of multiple developmental structures. *Journal of Adult Development*. Advance online publication. doi:10.1007/s10804-014-9191-0

Kaplan, U., & Tivnan, T. (2014c). Multiplicity of emotions in moral judgment and motivation. *Ethics & Behavior, 24*(6), 421-443. doi:10.1080/10508422.2014.888517

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT press.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, *23*(2), 95-147. doi:10.1016/0010-0277(86)90040-5

Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in cognitive sciences*, *2*(10), 389-398. doi:10.1016/S1364-6613(98)01230-3

Karmiloff-Smith, A., & Inhelder, B. (1974-1975). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, *3*(3), 195-212. doi:10.1016/0010-0277(74)90008-0

Kasser, T., & Ryan R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(3), 280-287. doi:10.1177/0146167296223006

Kauffman, S. (1995). *At home in the universe. The search for the laws of self-organization*. Oxford University Press.

Kaytaz, M. (2005). *A cost-benefit analysis of preschool education in Turkey*. AÇEV.

Kegan, R. (1982). *The evolving self. Problem and process in human development.* Harvard University Press.

Kegan, R. (1994). *In over our heads. Mental demands of modern life*. Harvard University Press.

Kegan, R. (1998). Epistemoogy, expectation, and aging: A developmental analysis of the gerontological curriculum. In J. Lomranz (Ed.), *Handbook of Aging and Mental Health: An integrative approach* (pp. 197-216). Plenum Press.

Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.

Kegan, R. (2013). *The further reaches of adult development*: *Thoughts on the self-transforming mind*. Talk given at The RSA (*Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*). https://www.youtube.com/watch?v=BoasM4cCHBc

Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs.* Norton.

Kılıçaslan Çelikkol, A. (2012). Gelişimle ilgili temel kavramlar. H. Ergin & A. Yıldız (Ed.). *Gelişim psikolojisi* (s. 31-37). Nobel.

Kim, M., & Sankey, D. (2009). Towards a dynamic systems approach to moral development and moral education: A response to the *JME* Special Issue, September 2008. *Journal of Moral Education, 38*(3), 283-298. doi:10.1080/03057240903101499

Klahr, D. (1982). Nonmonotone assessment of monotone development: An information processing analysis. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 63-86). Academic Press.

Kloos, H., & Van Orden, G. C. (2009). Soft-assembled mechanisms for the unified theory. In J. P. Spencer, M. Thomas, & J. McClelland (Eds.), *Toward a unified theory of development? Connectionism and dynamics systems theory reconsidered* (pp. 253-267). Oxford University Press.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought. *Human Development*, *6*(1-2), 11-33. doi:10.1159/000269667

Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, 25-30.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Rand, McNally.

Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review, 42*(4), 449-496. doi:10.17763/haer.42.4.kj6q8743r3j00j60

Kosslyn, S. M. (1980). *Image and mind.* Harvard University Press.

Kosslyn, S., Thompson, W., & Ganis, G. (2006). *The case for mental imagery*. Oxford University Press.

Köpping, K. P. (2005). *Adolf Bastian and the psychic unity of mankind: The foundations of anthropology in ninteenth century Germany*. LIT Verglag.

Kunnen, E. S. (2006). Are conflicts the motor in identity change*? Identity, 6*, 169-186. doi:10.1207/s1532706xid0602_3

Kunnen, E. S. (2010). Characteristics and prediction of identity conflicts concerning career goals among first-year university students. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 10,* 222-231. doi:10.1080/15283488.2010.495908

Kunnen, E. S. (2012). *A dynamic systems approach to adolescent development*. Psychology Press.

Kunnen, E. S., & Klein Wassink, M. E. (2003). An analysis of identity change in adulthood. *Identity, 3*(4), 347-366. doi:10.1207/S1532706XID0304_03

Kunnen, E.S., Sappa, V., van Geert, P. L. C., & Bonica, L. (2008). The shapes of commitment development in emerging adulthood. *Journal of Adult Development, 15,* 113-131.doi:10.1007/s10804-008-9042-y

Kunzendorf, R. G., & Reynolds, K. (2004-2005). On the cognitive function of visual images and the development of individual differences. *Imagination, Cognition and Personality*, *24*(3), 245-257.

Kunzendorf, R. G., & Sheikh, A. A. (2010). Mental imagery. In I. B. Weiner & W. E. Craighead. (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology (pp. 983-985)*. Wiley.

Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R. & Felix, S. (1988). *A guide to the subject-object interview: Its administration and analysis*. Harvard Graduate School of Education.

Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Harvard University Press.

Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application in psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, *144*(4), 133-143.

Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist, 50,* 372–385. doi:10.1037/0003-066X.50.5.372

Larsen, R. J. & Buss, D. M. (2014) *Personality psychology. Domains of knowledge about human nature* (5th ed.). McGraw Hill.

Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.

Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 15). University of Nebraska Press.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist, 37,* 1019–1024. doi:10.1037/0003-066X.37.9.1019

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation.* Oxford University Press.

LeDoux, J. E. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, *270*(6), 50-57.

LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology, 46*, 209-235. doi:10.1146/annurev.ps.46.020195.001233

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 23*, 155-184. doi:10.1146/annurev.neuro.23.1.155

LeDoux, J. E., Ruggiero, D. A., & Reis, D. J. (1985). Projections to the subcortical forebrain from anatomically defined regions of the medial geniculate body in the rat. *The Journal of Comparative Neurology, 242*(2), 182-213. doi:10.1002/cne.902420204

Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 1-17). Wiley.

Lerner, R. M., Fisher C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Towards a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development, 71*(1), 11-20. doi:10.1111/1467-8624.00113

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.

Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. *The Journal of Social Psychology, 17*, 113-131.

Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 791-844). Wiley.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). Harper & Row.

Lewis, M. D. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development, 38*(2), 71-102. doi:10.1159/000278302

Lewis, M. D. (1996). Self-organising cognitive appraisals. *Cognition and Emotion, 10*(1), 1-25. doi:10:1080/026999396380367

Lewis, M. D. (2000a). Emotional self-organization at three time scales. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 37-69). Cambridge University Press.

Lewis, M. D. (2000b). The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development. *Child Development, 71*(1), 36-43. doi:10.1111/1467-8624.00116

Lewis, M. D. (2002). Interacting time scales in personality (and cognitive) development: Intentions, emotions, and emergent forms. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 183-212). Cambridge University Press.

Lewis, M. D. (2005). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavioral and Brain Sciences, 28*(2), 169-194. doi:10.1017/S0140525X0500004X

Lewis, M. D. (2008). Emotional habits in brain and behavior: A window on personality development. In A. Fogel & S. Shanker (Eds.), *Human development in the twenty-first century: Visionary policy ideas from systems scientists* (pp. 72-80). Cambridge University Press.

Lewis, M. D. (2010). Desire, dopamine, and conceptual development. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 175-199). American Psychological Association.

Lewis, M. D., & Douglas, L. (1998). A dynamic systems approach to cognition-emotion interactions in development. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 159-188). Plenum.

Lewis, M. D., & Liu, Z. (2011). Three time scales of neural self-organization underlying basic and nonbasic emotions. *Emotion Review, 3*(4), 416–423. doi:10.1177/1754073911410748

Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, E.S., & van Geert, P. (2009). Here we go again. A dynamic systems perspective on emotional rigidity across parent-adolescent conflicts. *Developmental Psychology, 45*(5), 1364-1375. doi:10.1037/a0016713

Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, E. S., & van Geert, P. (2010). Adolescent girls' perceptions of daily conflicts with their mothers: Within conflict paths and their relationship to autonomy. *Journal of Adolescent Research, 25*(4), 527-556.

Lichtwarck-Aschoff, A., van Geert, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, *28*(3), 370-400.doi:10.1016/j.dr.2008.04.001

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2009). *The development of children* (6th ed.). Worth Publishers.

Louv, R. (2008) *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder* (2nd ed.). Algonquin books.

Lomranz, J. An image of aging and the concept of aintegration: Coping and mental health implications. In J. Lomranz (Ed.), *Handbook of Aging and Mental Health: An integrative approach* (pp. 217-250). Plenum Press.

Lucy, J. A., & Wertsch, J. V. (1987). Vygotsky and Whorf: A comparative analysis. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 67-85). Academic Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley

Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science, 164*, 635-643.

Luenberger, D. (1979). *Introduction to dynamic systems: Theory, models, and applications.* Wiley.

Macmillan, M. (1991). *Freud evaluated: The completed arc*. Advances in Psychology, 75 (G. E. Stellmach & P. A. Vroon, Eds.). North Holland, Elsevier.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General, 105*(1), 3-46. doi:10.1037/0096-3445.105.1.3

Manning, M. L. (2002). Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. *The Clearing House*, *76*(2), 75-78.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (159-187). J. Wiley & Sons.

Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Olofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychological research* (pp. 22-41). Springer.

Martin, C. L., & Fabes, R. (2009). *Discovering child development* (2nd ed.). Houghton Mifflin.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional ingellience as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242. doi:10.1037/1528-3542.1.3.232

Mayer, B., Trommsdorff, G., Kağıtçıbaşı, Ç., & Mishra, R. C. (2012). Family models of independence/interdependence and their intergenerational similarity in Germany, Turkey, and India. *Family Science*, 3(1), 64-74. doi:10.1080/19424620.2011.671503

McCormick, C. M., I-Chun Kuo, S., & Masten, A. S. (2011). Developmental tasks across the life span. In K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith, & T. C. Antonucci (Eds.), *Handbook of life-span development* (pp. 117-140). Springer

Merriam, S., & Mullins, L. (1981). Havighurst's adult developmental tasks: A study of their importance relative to income, age and sex. *Adult Education Quarterly*, *31*(3), 123-141.doi:10.1177/074171368103100301

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12. doi:10.1002/ace.7401

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow and Associates (Eds.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, G. (2000). *The mating mind: How sexual choice shaped the evolution of human nature*. Random House.

Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(3), 141-144. doi:10.1016/S1364-6613(03)00029-9

Minsky, M. (2007). *The emotion machine: Commonsense thinking, artificial intelligence, and the future of the human mind*. Simon & Schuster.

Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *The Journal of Personality and Social Psychology, 54*(4), 687-696. doi:10.1037/0022-3514.54.4.687

Morton, N., & Browne, K. D. (1998). Theory and observation of attachment and its relation to child maltreatment: a review. *Child abuse & neglect, 22*(11), 1093-1104. doi:10.1016/S0145-2134(98)00088-X

Mutran, E., & Burke, P. J. (1979). Personalism as a component of old age identity. *Research on Aging*, *1*(1), 37-63. doi:10.1177/016402757911003

Nakamura, J. & Csikzentmihalyi, M. (2003). The construction of meaning through vital engagement. In C. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (83-104). American Psychological Association.

Narvaez, D. (2010a). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science, 5*(2), 163-181. doi:10.1177/1745691610362351

Narvaez, D. (2010b). The embodied dynamism of moral becoming: Reply to Haidt (2010). *Perspectives on Psychological Science, 5*(2), 185-186. doi:10.1177/1745691610362353

Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2*(3), 223-250. doi:10.1080/15298860309027

Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, *2*(2), 85-101. doi:10.1080/15298860390129863.

Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human development*, *52*(4), 211-214. doi:10.1159/000215071

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*, *41*(1), 139-154.doi:10.1016/j.jrp.2006.03.004

Nesin, A. (1988). *İnsanlar konuşa konuşa*. Nesin Yayınevi.

Nicolis, G., & Prigogine, I. (1977). *Self-organization in nonequilibrium systems: From dissipative structures to order through fluctuations*. Wiley.

Nietzsche, F. (1913). *The genealogy of morals.* (H. B. Samuel, Trans.). Boni and Liveright.

Nietzsche, F. (1999) *Thus spake Zarathustra. A book for all and none.* (T. Common, Trans.). The Electronic Classics Series.

Nisbet, R. A. (1969). *Social change and history*. Oxford University Press.

Nisbett, R. E., & Cohen, D. (1995). *The culture of honor: The psychology of violence in the South.* Boulder, CO: Westview Press.

Norman, G. J., Norris, C. J., Gollan, J., Ito, T. A., Hawkley, L. C., Larsen, J. T., . . . Berntson, G. G. (2011). Current emotion research in psychophysiology: The neurobiology of evaluative bivalence. *Emotion Review 3*(3), 349-359. doi:10.1177/1754073911402403.

Onur, B. (2017). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm* (11. baskı). İmge Kitabevi.

Ormanlıoğlu Uluğ, M. (2011). Okulöncesi çocuk ve oyun. M. Ormalıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 95-101). Nobel.

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions.* Cambridge University Press.

Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions?. *Psychological review*, *97*(3), 315-331. doi:10.1037//0033-295x.97.3.315

O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning. Educational vision for the 21st century*. Zed Books.

O'Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, *27*(4), 326-330.doi:10.1046/j.1470-6431.2003.00327.x

O'Sullivan, E. V., Morrell, A., & O'Connor, M. A. (Eds.). (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Palgrave.

Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 18-88). Wiley.

Overton, W. F. (2007). A coherent metatheory for dynamic systems: Relational organicism-contextualism. *Human Development, 50*, 154–159. doi:10.1159/000100944

Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, *17*(2), 94-107. doi:10.1080/10888691.2013.778717

Overton, W. F. (2015). Processes, relations and relational-developmental-Systems. In R. M. Lerner (Series Ed.), W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Vol. Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 1. Theory and method* (7th ed., pp. 9-62). Wiley.

Overton, W. F., & Lerner, R. M. (2014). Fundamental concepts and methods in developmental science: A relational perspective. *Research in Human Development*, *11*(1), 63-73.doi:10.1080/15427609.2014.881086

Overton, W. F., & Reese, H. W. (1973). Models of development: Methodological implications. In J. R. Nesselroade & H. W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology: Methodological issues* (pp. 65-86). Academic Press.

Panksepp, J. (1992). A critical role for "affective neuroscience" in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review, 99*(3), 554-560. doi:10.1037/0033-295X.99.3.554

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions.* Oxford University Press.

Panksepp, J. (2007a). Affective consciousness. In M. Velmans & S. Schneider (Eds.), *The Blackwell companion to consciousness* (pp. 114-129). Blackwell.

Panksepp, J. (2007b). Neurologizing the psychology of affects: How appraisal-based constructivism and basic emotion theory can coexist. *Perspectives on Psychological Science*, *2*(3), 281-296. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00045.x

Parker, W. C. (Ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. State University of New York Press.

Partridge, T. (2011). Methodological advances toward a dynamic developmental behavioral genetics: Bridging the gap. *Research in Human Development, 8*(3-4), 242-257.

Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R. D., (2011). *A child's world: Infancy through adolescence* (12th ed.). McGraw Hill.

Paul, G. L., & Shannon, D. T. (1966). Treatment of anxiety through systematic desensitization in therapy groups. *Journal of Abnormal Psychology, 71*(2), 124-135. doi:10.1037/h0023172

Peck, R. (1956). Psychological development in the second half of life. In J. E. Anderson (Ed.), *Psychological aspects of aging* (pp. 42-53). American Psychological Association.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 583. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, *4*(4), 238-255. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x

Pepper, S. C. (1942). World hypotheses: a study in evidence. University of California Press.

Perry, W. (1970). *Forms of ethical and intellectual development in the college years*. Holt, Rinehart & Winston.

Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry, 2*(1), 1-10. doi:10.1207/s15327965pli0201_1

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*(1), 44-55. doi:10.1037/0003-066X.55.1.44

Peterson, C. (2008). What is Positive Psychology, and what is it not? *Psychology Today*. https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-good-life/200805/what-is-positive-psychology-and-what-is-it-not

Peterson, C., & Bossio, L. M. (1991). *Health and optimism*. Free Press.

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (1978). Explanatory style and illness. *Journal of Personality, 55*(2), 237-265. doi:10.1111/j.1467-6494.1987.tb00436.x

Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91*(3), 347-374.doi:10.1037/0033-295X.91.3.347

Peterson, C., Seligman, M. E., & Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(1), 23-27. doi:10.1037/0022-3514.55.1.23

Powell, G. F., Brasel, J. A., Raiti, S., & Blizzard, R. M. (1967). Emotional deprivation and growth retardation simulating idiopathic hypopituitarism – endocrinologic evaluation of the syndrome. *The New England Journal of Medicine, 276*(23), 1279-1283. doi:10.1056/NEJM196706082762302

Piaget, J. (1932/1948). *The moral judgment of the child.* Free Press.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence.* Lowe and Brydone Limited.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton.

Piaget, J. (1954a). *The construction of reality in the child*. Routledge.

Piaget, J. (1954b/1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development* (T. A. Brown & C. E. Kaegi, Trans. and Eds.). Annual Reviews Monograph.

Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. Random House.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Norton.

Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen & W. Kessen (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 1: History, theory, and methods* (4th, ed., pp. 103-128). Wiley

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.

Picard, R. W. (2010). Emotion research by the people, for the people. *Emotion Review*, *2*(3), 250-254. doi:10.1177/1754073910364256

Picard, R. W., & Klein, J. (2002). Computers that recognise and respond to user emotion: theoretical and practical implications. *Interacting with computers*, *14*(2), 141-169.doi:10.1016/S0953-5438(01)00055-8

Picard, R. W. (2003). Affective computing: challenges. *International Journal of Human-Computer Studies*, *59*(1), 55-64. doi:10.1016/S1071-5819(03)00052-1

Picard, R. W., Vyzas, E., & Healey, J. (2001). Toward machine emotional intelligence: Analysis of affective physiological state. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, *23*(10), 1175-1191. doi:10.1109/34.954607

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow and Company.

Pinker, S. (1997). *How the mind works.* Norton.

Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. Penguin.

Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. Penguin.

Pinker, S. (2013, May). *The better angels of our nature: A history of violence and humanity*. Annual Gifford Lecture, University of Edinburg, UK.

Plass, J., & Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. In S. Tettegah & M. Gartmeier (Eds.), *Emotions, Technology, Design and Learning* (pp. 131-162). Elsevier.

Plato (1984). *Euthyphro, Aplogy, Crito, Meno, Gorgias, Menexenus: The dialogues of Plato. Volume 1* (R. E. Allen, Trans.). Vail-Ballou Press.

Plato (2008). *Timaeus and Critias* (R. Waterfield, Trans.). Oxford University Press.

Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos. Man's new dialogue with nature.* Bantam.

Prosch, H. (1964). *The genesis of twentieth century philosophy*. Doubleday.

Reinhart, J. B., & Drash, A. L. (1969). Psychosocial dwarfism: Environmentally induced recovery. *Psychosomatic Medicine, 31*(2), 165-172.http://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/1969/03000/Psychosocial_Dwarfism__Environmentally_Induced.9.aspx

Reis, D. L., & Gray, J. R. (2009). Affect and action control. In E. Morsella, J. A. Bargh, & P. M. Gollwitzer (Eds.) *Oxford Handbook of Human Action* (pp. 277-297). Oxford University Press.

Reisman, J. M. (1991). *A history of clinical psychology* (2nd edition). Brunner-Routledge.

Ressler, K. J., & Nemeroff, C. B. (2000). Role of serotonergic and noradrenergic systems in the pathophysiology of depression and anxiety disorders. *Depression and Anxiety, 12*(S1), 2-19. doi:101002/1520-6394(2000)12:1+<2::AID-DA2>3.0.CO;CO2-4

Reynolds, B. (2006). *Dante: The poet, the political thinker, the man*. L. B. Tauris & Co.

Riegel, K. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development, 16*(5), 346-370. doi:10.1159/000271287

Riegel, K. F. (1975). Toward a dialectical theory of development. *Human development*, *18*(1-2), 50-64. doi:10.1159/000271475

Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist, 31*(10), 689-700. doi:10.1037/0003-066X.31.10.689

Ricks, M. H. (1985). The social transmission of parental behaviour: attachment across generations. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research, Monograph of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2, Serial No. 209), 211-227. doi:10.2307/3333834

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*(2), 95-103. doi:10.1037/h0045357

Rogers, C. (1959a). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Study 1, Volume 3: Formulations of the person and social context* (pp. 184-256). McGraw Hill.

Rogers, C. (1959b). The essence of psychotherapy: A client-centered view. *Annals of psychotherapy: Monograph, 1*, 51-57

Rogers, C. (1961/2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy.* Houghton Mifflin.

Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology. Vol 5: Emotions, relationships, and health* (pp. 11-36). Sage.

Roseman, I. J. (2011). Emotional behaviors, emotivational goals, emotion strategies: Multiple levels of organization integrate variable and consistent responses. *Emotion Review, 3*(4), 434-443. doi:10.1177/1754073911410744

Rosenfeld, H. (1988). A clinical approach to the psychoanalytic theory of the life and death instincts: an investigation into the aggresive aspects of narcissism. In E. B. Spillius, (Ed.), *Melanie Klein today. Developments in theory and practice. Volume 1: Mainly theory* (pp. 239-255). Routledge.

Rothbart, M. K. (1973). Laughter in young children. *Psychological Bulletin, 80*(3), 247-256.doi: 10.1037/h0034846

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(6), 1161–1178. doi:10.1037/h0077714

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*(1), 145-172. doi:10.1037/0033-195X.110.1.145

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called *emotion*: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(5), 805-819. doi:10.1037/0022-3514.76.5.805

Rutherford, H. J. V., & Lindell, A. K. (2011). Thriving and surviving: Approach and avoidance motivation and lateralization. *Emotion Review 3*(3), 333-343. doi:10.1177/1754073911402392

Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, *11*(2), 161-180. doi:10.1007/s11218-007-9040-0

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*(3), 397-427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x

Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(12), 1509-1524.doi:10.1177/01461672992510007

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319-338.doi:10.1207/S15327965PLI1104_03

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations. Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.doi:10.1016/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, *60*(2), 340-356. doi:10.2307/1130981

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp.7-26). Guilford.

Sagan, C., Druyan, A., & Soter, S. (Writers) (1980). Blues for a red planet [TV series episode]. In G. Andorfer & McCain R. (Producers), *Cosmos* (Episode 5). Public Broadcasting Service. Arlington, VA. http://www.dailymotion.com/video/x10bi90_cosmos-carl-sagan-a-personal-voyage-episode-5_tech

Salovey, P, & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P., Bracket, M. A., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Dude Publishing.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, *81*(1), 6-22. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitiz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 48-81). Academic Press.

Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*(5)*,* 379–399. doi:10.1037/h0046234

Shackelford, T. K. (2005). An evolutionary psychological analysis of cultures of honor. *Evolutionary Psychology, 3*, 381-391.

Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *Journal of Positive Psychology, 5*(4), 253-263. doi:10.1080/17439761003794130

Schopenhauer, A. (1909). *The world as will and idea*, *Vol. 1*. (R. B. Haldane ve J. Kemp, Trans.). Kegan Paul. (Original work published 1819)

Shaffer, F., McCraty, R., & Zerr, C. L. (2014). A healthy heart is not a metronome: an integrative review of the heart's anatomy and heart rate variability. *Frontiers in psychology, 5*(1040), 1-19. doi:10.3389/fpsyg.2014.01040

Shlain, L. (2003). *Sex, time and power: How women's sexuality shaped human evolution*. Penguin.

Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine, 23*(1), 407-412.

Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Knopf.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness. Using the new positive psychology to realize your potential for lasing fulfillment.* Free Press.

Seligman, M. E. P. (2004). *The new era of positive psychology*. TED Conference, The Pursuit of Happiness, Monterey, California.http://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology?language=en

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

Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology, 88*(3), 242-247.doi:10.1037/0021-843X.88.3.242

Seligman, M. E. P., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P., Luborsky, L., Ollove, M., & Downing, R. (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 97*(1), 13-18. doi:10.1037/0021-843X.97.1.13

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5

Shakespeare, W. (1896). *Shakespeare. As you like it* (S. Thurber, Ed.). Allyn and Bacon.

Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2015). *Life-span Human Development* (8th ed.). Cengage Learning.

Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, *26*(6), 978–986.

Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking.* Oxford University Press.

Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanations. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 31-58). Cambridge University Press.

Siegler, R. S. (2006a). Microgenetic analyses of learning. In W. Damon & R. M.Lerner (Series Eds.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 2: Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 464-510). Wiley.

Siegler, R. S. (2006b). Inter- and intra-individual differences in problem solving across the life span. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp. 285-296). Oxford University Press.

Simmel, E. (1944). Self-preservation and the death instinct. *The Psychoanalytic Quarterly*, *13*(2), 160-185. doi: 10.1080/21674086.1944.11925566

Skinner, B. F. (1948). *Walden two*. Macmillan.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* Macmillan.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1986). The evolution of verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 45*(1), 115–122. doi:10.1901/jeab.1986.45-115

Smith, L. B. (2005). Cognition as a dynamic system: Principles from embodiment. *Developmental Review, 25*(3-4)*,* 278-298. doi:10.1016/j.dr.2005.11.001

Smith, L. B. & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(8), 343-348. doi:10.1016/S1364-6613(03)00156-6

Sneed, J. R., & Whitbourne, S. K. (2001). Identity processing styles and the need for self-esteem in middle-aged and older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, *52*(4), 311-321. doi:10.2190/A9M0-TRR6-PVEQ-05ND

Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: The role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(3), 299-311. doi:10.1177/0146167206296300

Solak A. (2007). *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. Hegem Yayınları.

Soucie, K. M., Lawford, H., & Pratt, M. W. (2012). Personal stories of empathy in adolescence and emerging adulthood. *Merrill-Palmer Quarterly*, *58*(2), 141-158.http://muse.jhu.edu/journals/merrill-palmer_quarterly/v058/58.2.soucie.html

Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review, 22*(2), 189-222. doi:10.1016/S0272-7358(01)00087-3

Spinoza, B. (1677/1955). *Ethics* (R. H. M. Elwes, Trans.). Dover Books.

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism – An inquiry into the genesis of psychiatric conditions of early childhood. *Psychoanalytic study of the child, 1*, 53-74. from http://www.pep-web.org/document.php?id=psc.001.0053a

Spitz, R. A. (1946). Hospitalism: a follow-up report on investigation described in Volume I, 1945. *The psychoanalytic Study of the Child, 2*, 113-117.Retreived from http://www.pep-web.org/document.php?id=psc.002.0113a

Steenbeek, H., & van Geert, P. (2002). Variations on dynamic variations. *Human Development, 45*(3), 167-173. doi:10.1016/j.dr.2005.10.003

Steenbeek. H. & van Geert, P. (2008). The empirical validation of a dynamic systems model of interaction. Do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play interactions? *Developmental Science*, 11(2), 253-281. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x

Sterne, L. (1983/1998) *The life and opinions of Tristam Shandy, gentleman*. Oxford University Press.

Sue, D., Sue, D. W., Sue, D., & Sue, S. (2014). *Essentials of understanding abnormal behavior*. Wadsworth.

Sullivan, H. S. (1940). *Conceptions of modern psychiatry*. Havistock Press.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Sage.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1)*,* 1–18. doi:10.1207/s15327965pli1501_01

Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues, 15*(2), 255-283. doi: 10.1080/10481881509348831

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action.* MIT Press.

Thelen, E., & Smith, L.B. (2006). Dynamic systems theories. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol 1, pp. 258-312). Wiley.

Thelen, E., & Ulrich, B. D. (1991). Hidden skills: A dynamical systems analysis of treadmill stepping during the first year. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 56* (1, Serial No. 223).

Thomson, J. J. (1985). Double effect, triple effect and the trolley problem: Squaring the circle in looping cases. *Yale Law Journal*, *94*(6), 1395-1415.

Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, *39*(1/4), 212-222.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness. Vol. 1: The positive affects.* Springer.

Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness. Vol 2: The negative affects.* Springer.

Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment. *Ethology and Sociobiology, 11*(4-5), 375-424. doi:10.1016/0162-3095(90)90017-Z

Tornstam, L. (1994). Gero-transcendence: A theoretical and empirical exploration. In L. E.

Thomas & S. A. Eisenhandler (Eds.), *Aging and the religious dimension* (203-225). Wesport, CT: Greenwood Publishing Group.

Tornstam, L. (1997). Gerotranscendence in a broad cross sectional perspective. *Journal of Aging and Identity, 2*(1), 17–36.

Tornstam, L. (1999). Gerotranscendence and the functions of reminiscence. *Journal ofA ging and Identity, 4*(3), 155-166.

Tornstam, L. (2003) *Gerotranscendence from young old age to old old age*. Online publication from The Social Gerontology Group, Uppsala. http://www.soc.uu.se/publications/fulltext/gtran-soldold.pdf

Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*.Springer.

Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. The Journal of Transpersonal sychology, 43(2), 166-180. http://www.atpweb.org/jtparchive/trps-43-11-02-166.pdf

Toulmin, S., & Goodfield, J. (1965). *The discovery of time*. Harper & Row.

Troyat H. (1967). *Tolstoy*. Doubleday

Tucker, D. M. (2007). *Mind from body: Experience from neural structure*. Oxford University Press.

Turaşlı Kuru, N. (2011). Okulöncesi çocuk ve arkadaşlık ilişkileri. M. Ormalıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 45-56). Nobel.

Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Harvard University Press.

Vaillant G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Harvard University Press.

Vaillant G. E. (2002). *Aging well: Surprising guideposts to a happier life from a landmark Harvard Study of Adult Development*. Little, Brown.

van der Maas, H. L. J. (1998). The dynamical and statistical properties of cognitive strategies: Relations between strategies, attractors, and latent classes. In K. M. Newell & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Application of nonlinear dynamics to developmental process modeling* (pp. 161-176). Erlbaum.

van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, *98*(1)*,* 3–53. doi:10.1037/0033-295X.98.1.3

van Geert, P. (1993). A dynamic systems model of cognitive growth: Competition and support under limited resource conditions. In L. Smith & E. Thelen (Eds.), *A dynamic systems approach to development: Applications* (pp. 265-331). MIT Press.

van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos.*Harvester.

van Geert, P. (1998a). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond. *Psychological Review*, *105* (4), 634–677.doi:10.1037/0033-295X.105.4.634-677

van Geert, P. (1998b). We almost had a great future behind us: The contribution of non-linear dynamics to developmental-science-in-the-making. *Developmental Science, 1*(1)*,* 143-159.

van Geert, P. (2002). Developmental dynamics, intentional action and fuzzy sets. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 319-343). Cambridge University Press.

van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In J. Valsiner & K. J. Conolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 640-672). Sage.

van Geert, P. (2009a). Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In S. Guastello, M. Koopmans, & D. Pincus (Eds.), *Chaos and complexity in psychology: The theory of nonlinear dynamical systems* (pp. 242-281). Cambridge University Press.

van Geert, P. (2009b). Transmission, self-organization, and the emergence of language: A dynamic systems point of view. In U. Schonpflug (Ed.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 48-69). Cambridge University Press.

van Geert, P. (2009c). Complex dynamic systems of development. In R. A. Meyers (Ed.), *Encyclopedia of complexity and system science. Vol. 2: Applications of physics and mathematics to social science* (pp. 1872-1916). Springer.

van Geert, P., & Fischer, K. W. (2009). Dynamic systems and the quest for individual-based models of change and development. In J. P. Spencer, M. Thomas, & J. McClelland (Eds.), *Toward a new grand theory of development? Connectionism and dynamic systems theory reconsidered* (pp. 313-336). Oxford University Press.

van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). Explaining after by before: Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Developmental Review, 25*(3-4), 408-442.doi:10.1016/j.dr.2005.10.003

van Geert, P., & Steenbeek, H. (2008). Understanding mind, brain, and education as a complex, dynamic developing system: Measurement, modeling and research. In A. M. Battro, K. W. Fischer, & P. Léna (Eds.), *The educated brain: essays in neuro-education* (pp. 71-94). Cambridge University Press.

van Geert, P., & van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior & Development, 25*(4), 340-374. doi:10.1016/S0163-6383(02)00140-6

von Bertalanffy, L. (1967). *Robots, men and minds*. George Braziller.

von Bertalanffy, L. (1968a). General system theory: Foundations, development, applications. Braziller.

von Bertalanffy, L. (1968b). *Organismic psychology and systems theory*. Clark University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2012). *Thought and language* (E. Hanfmann, G. Vakar, & A. Kozulin, Eds. & Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

Ward, R. D., & Marsden, P. H. (2004). Affective computing: problems, reactions and intentions. *Interacting with Computers*, *16*(4), 707-713. doi:10.1016/j.intcom.2004.06.002

Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. People's Institute.

Weinstein, N., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2010). Attributing autonomous versus introjected motivation to helpers and the recipient experience: Effects on gratitude, attitudes, and well-being. *Motivation and Emotion, 34*(4)*,* 418-431. doi:10.1007/s11031-010-9183-8

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222-244. doi:10.1037/a0016984

Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (Ed.), *The concept of development: An issue in the study of human behavior* (pp. 125-148). University of Minnesota Press.

Werner, H. (1961). *Comparative psychology of mental development.* International Universities Press.

Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin, 124*(3), 333-371.doi:10.1037/0033-2909.124.3.333

Westerhof, G. J., Whitbourne, S. K., & Freeman, G. P. (2012). The aging self in a cultural context: The relation of conceptions of aging to identity processes and self-esteem in the United States and the Netherlands. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *67*(1), 52-60. doi:10.1093/geronb/gbr075

Whitbourne, S. K. (1986). *Adult development*. Praeger.

Whitehead, A. N. (1966). *Modes of thought*. Free Press. (Original work published 1938)

Whitehead, A. N. (1978). *Process and reality: Corrected edition*. Free Press. (Original work published 1929)

Whitehead, A. N. (2004). *The concept of nature*. Cambridge University Press. (Original work published 1920)

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.

Wilson, D. S, & Sober, E. (1994). Reintroducing group selection to the human behavioral sciences. *Behavioral and Brain Sciences* 17(4), 585-654. doi:10.1017/S0140525X00036104

Wilson, R. A., & Keil, F. C. (1999). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. MIT Press.

Wilson, R. S. (1983). The Louisville Twin Study: Developmental synchronies in behavior. *Child Development, 54*(2), 298-316. doi:10.2307/1129693

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. International Universities Press.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Basic Books.

Witherington, D. C. (2011). Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human Development, 54*(2), 66-92.

Wolpe, J. (1961). The systematic desensitization treatment of neuroses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *132*(3), 189-203.

Wolpe, J. (1968). Psychotherapy by reciprocal inhibition. *Conditional Reflex: A Pavlovian Journal of Research & Therapy, 3*(4), 234-240. doi:10.1007/BF03000093

Wordsworth, W. (1904). Intimations of immortality from recollections of early childhood. In *The complete poetical works of William Wordsworth* (pp. 353-356). Houghton Mifflin.

Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve suç*. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yeats, W. B. (1997). *The Collected works of W. B Yeats. Volume I: The Poems* (Revised 2nd ed.). R. J. Finneran (Ed.). Scribner.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist, 35*(2)*,* 151–175. doi:10.1037/0003-066X-35.2.151

Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist, 39*(2), 117-123. doi:10.1037/0003-066X.39.2.117

Zajonc, R. B. (2000). Feeling and thinking: Closing the debate over independence of affect. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition.* (pp. 31-58). Cambridge University Press.

Zajonc, R. B., & McIntosh, D. N. (1992). Emotions research: Some promising questions and some questionable promises. *Psychological Science, 3*(1)*,* 70–74.doi:10.1111/j.1467-9280.1992.tb00261.x

Videolar, Görseller, Gazete Haberleri ve İnternet Kaynakları

1. Carl Rogers: https://www.youtube.com/watch?v=NFT89grAUOI

2. Noam Chomsky: https://bigthink.com/videos/noam-chomsky-on-languages-great-mysteries/

3. Noam Chomsky: http://www.youtube.com/watch?v=Zg1bHzBoggk

4. Jerome Kagan: https://www.youtube.com/watch?v=CVJBzvaylH8

5. Louisville İkiz Araştırması: https://www.youtube.com/watch?v=Ji6edLCfV60

6. McGraw-Hill Media resources for Teaching Psychology CD-ROM/DVD

7. Erik Erikson: http://www.nndb.com/people/151/000097857/

8. Rene Spitz, bebeklikte duygusal yoksunluk: https://www.youtube.com/watch?v=iW3UHcYfCPI

9. Aziz Nesin: https://www.youtube.com/watch?v=u2naIkHBPug

10. Nurdoğan Arkış: https://www.youtube.com/watch?v=bKOL0ziHoi4

11. Gandi Filmi. Attenborough, R. (Director). (1982). Columbia Pictures. UK: Goldcrest Films & International Film Investors. http://www.youtube.com/watch?v=0adv8zQsa9I

12. Gandi Filmi. http://www.youtube.com/watch?v=G0RZLseVx8E

13. Bronfenbrenner'ın modeli: https://www.researchgate.net/figure/Bronfenbrenner-ecological-theory-of-child-development-Source-Santrock-2008-p33_fig1_308606611

14. Dinamik sistemlerdeki çekim merkezlerinin temsili: https://www.researchgate.net/figure/Cellular-reprogramming-as-navigation-through-a-complex-attractor-landscapeIn-a-complex_fig1_26797458

15. Dr. Michio Kaku, Dr. Dave Thayer, Büyük Kanyon: https://www.youtube.com/watch?v=NpW_Q_J4HF4

16. Arizona'daki Büyük Kanyon: https://photos.com/featured/grand-canyon-national-park-arizona-javier-hueso.html?product=art-print

17. Escher'in Çizen Eller yapıtı: https://mcescher.com/gallery/back-in-holland/#iLightbox[gallery_image_1]/32

18. ABD Başkanı Dwight Eisenhover'ın veda konuşması: https://www.youtube.com/watch?v=CWiIYW_fBfY

19. Eisenhover'ın veda konuşması: http://www.c-span.org/video/?15026-1/eisenhower-farewell-address

20. Why We Fight belgeseli: Shipman. S. (Producer), & Jarecki, E. (Director). (2005). Why we fight [Documentary]. USA: Sony Pictures Classics.

21. Üstün Dökmen, Küçük Şeyler: http://www.youtube.com/watch?v=uz3esABJN7M

22. http://www.hurriyet.com.tr/gundem/dogarken-agladi-insan-22150873

23. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/dokuz-aylik-hamile-karisini-olduren-katil-yine-vurdu-21751564

24. http://sozcu.com.tr/copten-bebek-cesedi-cikti.html

25. http://sozcu.com.tr/vahsette-sok-ifadeler.html

26. http://sozcu.com.tr/2013/gunun-icinden/9-aylik-hamile-kadini-balkondan-atti.html

27. http://sozcu.com.tr/2013/gunun-icinden/karsiliksiz-ask-cinneti.html

28. https://www.haberturk.com/gundem/haber/928211-muglada-vahset

29. Doğan Cüceloğlu ile İnsan İnsana programı: https://www.youtube.com/watch?v=B4rSaPC4J94

30. Michael Jordan: https://www.youtube.com/watch?v=D2l_l4Tjvi8

31. Boğaziçi Caz Korosu: https://www.youtube.com/watch?v=a_48C1JiIgo

32. Martin Seligman'ın bu sözü yıllar önce Templeton Vakfı'nın internet sitesinde geçici olarak yer almıştır. http://templeton.org/ Seligman aynı düşünceyi Flourish adlı kitabı dahil farklı kaynaklarda dile getirmiştir.

33. Martin Seligman ile Authentic Happiness ve Pozitif Psikoloji üzerine bir TV programcısının söyleşisi.

34. Stephen Post: http://bigthink.com/videos/the-science-of-compassion

Not

N1. Kitap boyunca paragraf sonunda nokta işaretinden sonunda verdiğim referans bilgisi (Yazar, yıl, sayfa numarası) tüm paragrafı temsil etmektedir.